

昭和戦後期の国語教育における「言語生活」をめぐる概念 — 22年度及び26年版学習指導要領国語科編(試案)の検討を中心に—

小久保 美子

Concepts of “Gengo Seikatsu” in the Postwar Period :
Focus on the 1947 and 1951 Courses of Study

Yoshiko KOKUBO

戦後初期の国語教育は、「言語生活」の概念を基本に展開された。しかしその後、「言語生活」概念は国語教育の中心的理念とはなりえず、系統主義へと移行していった。本稿は、22年度及び26年版学習指導要領国語科編(試案)やそれらの作成に中心的に関わった石森延男、輿水実らの言説を中心に、戦後初期の国語教育において「言語生活」をめぐる概念が、目標やカリキュラムの内容にどのように位置付けていたのかを明らかにしたものである。

1. 問題の所在

昭和戦後期は、国語教育の変転の著しい時期であった。占領下のもと、21年には新教科書の編纂が始まり、引き続いて学習指導要領編集、教員再教育、教科書検定制の実施というように、矢継ぎ早の改革がなされた。

これらの改革にはアメリカの言語教育の考えが影響しており、経験主義の国語教育が重視され、「単元」の指導法が導入された。改革を推進した石森は、「文字主義であり、読解主義であった狭苦しい日本の国語教育が、はじめて、児童・生徒たちの生活内容と精神活動の世界に解放されるようになった¹⁾」と述べている。また、検定教科書の中で注目を浴びたのは、井上越編「太郎花子国語の本」である。西尾実は、この教科書に対し、「この本は、われわれの言語生活を契機とした、来るべき人間像の形成と可能社会の創造において、国語読本に一大革新をもたらしたものであるとしなくてはならぬ²⁾」との一文を寄せている。

このように石森や西尾の評価を受けた戦後の改革は、しかしながら、程なく叫ばれ出した「学力低下」の声によって結実することなく、衰退の途を辿ることを余儀なくされた。その要因の一つは、「言語経験」や「言語生活」が皮相的な言語技術のレベルでとらえられてしまったことではないかと考えられる。つまり、「言語経験」が「言語生活」との関わりにおいて理念的に深められないまま要素的に扱われ、結局、狭隘な学力観(言語能力観)からの転換

がなされなかったのではないかということである。

2. 本稿の目的

筆者はすでに、「言語生活」概念の史的展開について明らかにしてきている³が、その過程の中で、「言語生活」概念が国語教育の中核たる理念となり得なかった原因の一つは、昭和戦後期において「言語生活」の語が浮上してきた際、その概念についての十分な論議がないまま、各人各様がそれぞれの文脈の中で日常用語的に使うに終わってしまったことにあることを指摘した。そこで本稿では、上述したような当時の問題状況に立脚し、昭和戦後期の一連の国語教育改革に通底していたのではないかと考えられる「言語生活」概念を探り出すことを目的とする。具体的には、『昭和三十二年(試案)学習指導要領国語科編』(以下、22年度国語科編試案とする)及び『昭和三十六年改訂版 学習指導要領国語科編(試案)』(以下、26年版国語科編試案とする)における「言語生活」に対する当時の関係者等の概念解釈をめぐって、「言語生活」概念が、どこに、どのように位置付けていたのかを明らかにしたい。

3. 22年度国語科編試案及び26年版国語科編試案における「言語生活」概念

3-1. 基本理念としての位置付け

22年度国語科編試案及び26年版国語科編試案における基本的な考え、学習指導の範囲、一般目標の観点からそれぞれの学習指導要領の基本構造をとらえてみると、次ページの図のように整理できる。

22年度国語科編試案の基本的な考え方で第一に挙げられているのは、機能的言語観である。石森延男は、この点について、以下のように述べている。

……われわれは、ことばを常にその働く場面においてとらえ、その事実を生かして指導しなければなりません。即ちことばをいうものを、機能的に働くものとみて、とりあつかっていかねばなりません。これが国語学習指導の上で最も大切な考えかたであります⁴。(下線引用者。以下、断り無い限り同様)

また、26年版国語科編試案の教育課程の箇所では、以下のような説明がなされている。

新しい教育課程の考え方では、社会においてわれわれはどんな言語生活を営むかを考え、その必要に応じることができるような能力をつけようとしている。われわれの大部分が社会生活をしていく上に、読むのはまず新聞であり、聞くのはラジオである。映画

昭和戦後期の国語教育における「言語生活」をめぐる概念 —22年度及び26年版学習指導要領国語科編（試案）の検討を中心に—

も現代生活において重要な位置を占めている。(中略)最近ではそれが、国語の教育課程の一部分を占めるようになってきた。また、話しことばとしての話し方が小学校の一年から中学校、高等学校を通じて、教育課程の中で一つの地位を占めようとしているのも、あたらしい傾向である⁵⁾。

これらの文言より、22年度国語科編試案及び26年版国語科編試案の基本的な考え方の背景には、「言語生活」概念が存在していることが窺える。

	<基本的な考え方>	<学習指導の範囲>	<一般目標>
△ 22 年 度 試 案 ▽	機能的言語観	<u>学校生活・家庭生活・社会生活</u> における <u>あらゆる言語の活動</u> を指導する。 <u>全教科との関連</u> を図る。	<u>あらゆる環境におけることばの使い方</u> に熟達させるような <u>経験</u> を与える。 ～しようとする <u>要求と能力</u> とを発達させる。
△ 26 年 版 試 案 ▽	経験主義教育課程 ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑	<u>日常の言語生活</u> を見わたし、 <u>あらゆる生活の場面</u> を利用する。 児童の <u>興味と必要</u> を中心にして、 <u>価値のある、必要な言語経験</u> を展開していく。	<u>社会生活</u> をし、 <u>考え</u> を進め、 <u>文化を継承・創造</u> していく上に、 <u>欠くことのできないことば</u> を、 <u>効果的に使用するための習慣と態度</u> を養い、 <u>技能と能力</u> をみがき、 <u>知識</u> を深め、 <u>理解と鑑賞</u> の力を増し、国語(中・高等学校: <u>言語生活</u>)に対する <u>理想</u> を高める。 ～しようとする <u>習慣と態度</u> を養い、 <u>技能と能力</u> をみがく。
	「言語生活」概念が 支持基盤として機能	「言語生活」概念が	↑ 規定原理として機能

さらに、国語学習指導の範囲においても、「学校生活・家庭生活・社会生活におけるあらゆる言語活動を指導する」(22年度国語科編試案)、「日常の言語生活を見わたし、あらゆる生活の場面を利用する」(26年版国語科編試案)と示されていることから明らかなように、「言語生活」概念が学習指導の範囲を規定する原理として機能している。同様のことは目標についても言うことができる。

このように、22年度及び26年版国語科編試案において、「言語生活」概念は基本理念として位置付いている。

3-2. 「言語生活」概念に基づく言語能力観

22年度国語科編試案では、目標が「～経験を与える」という文末で示されている。国語教育の目標が言語能力の育成にあることは自明のことであるが、「経験を与える」とことと「言語能力の育成」とは、当時どのような関連でとらえられていたのだろうか。

この点に関する石森延男、輿水実、倉澤栄吉氏の三者の考えを拾い出してみよう。

<石森延男>

言語能力は、子どもの生活経験をよそにしては育たないのですから、言語発達の展望は、おのずから子どもたちの生活分野、つまり子どもの体験、知識、判断などの世界に踏み込んでいかななくてはなりません⁶。

<輿水実>

……「能力」というのは結局、経験を処理する能力である。言語の方面でも、たとえば、
新聞を読む能力

実用的な手紙を書く能力

右のようなのは、「新聞を読む」・「手紙を書く」という「経験」を処理する能力である⁷。

……国語の学習として、児童・生徒にどういうことをやらせるかということである。当然それは、聞く経験・話す経験・読む経験・書く経験を与えるのでなければならない。目標とするところの聞く力は、聞くこと（聞く活動・聞く経験）によってつき、読む力は、読むこと（読む活動・読む経験）によってつくものだからである⁸。

<倉澤栄吉氏>

真の能力とは、適切な経験を重ねて、それが学習として経験されていく間に身内に沈

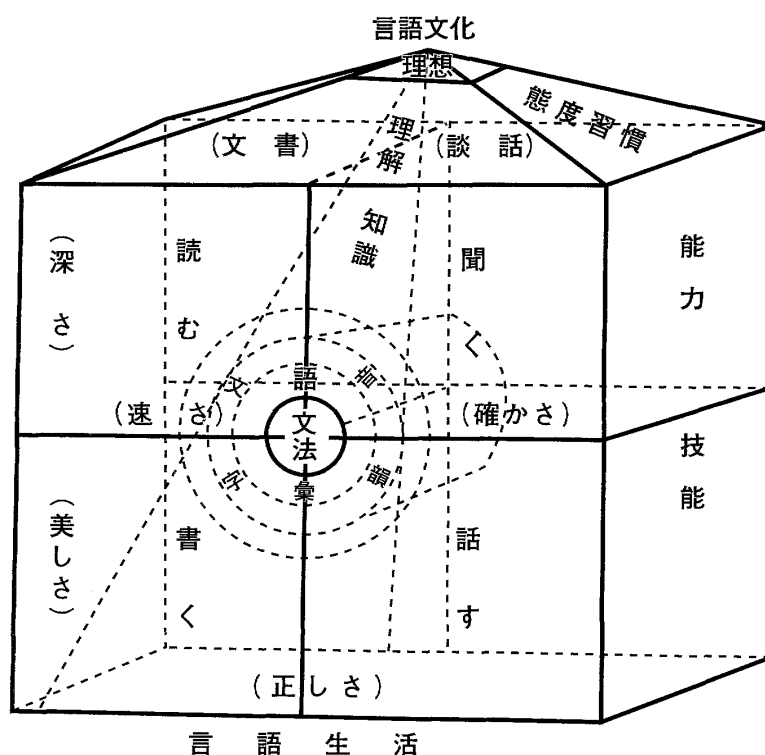
澱していくものでなければならない⁹。

三者とも、「言語能力は経験によってつくものである」としている。三者の考えをもとに、言語能力を経験との関連においてとらえ直すならば、「経験の場としての生活の必要に応じて、言語経験を成功的に処理できる能力」とまとめることができよう。ここでの言語能力は、「言語生活能力」と言い換えることも可能である。

3-3. 「言語生活」概念の差異による言語能力のとらえ方の違い

「言語生活能力」としてとらえ直すことのできる「言語能力」の内実は何であろうか。ここでは、輿水の以下の言語生活の図式（次ページ参照）をもとに、石森の考えを照らし合わせながら考究することにしたい。

下図は、26年版国語科編試案に掲げられている目標を、成績評価の観点から取り扱ったものである。



この図のねらいとして、輿水は次の5点を挙げている。

第一に、理想は全目標をおおうもので、言語生活の全体に関係し、特に言語文化を指導し生産すべきものであるから、最上位においた。

第二に、能力・技能をいつしよにして、聞く・話す・読む・書くの全生活、むしろ全活動に配当した。そして、上段の聞く・読むのつまり受容の面においては深さを基準とし、下段の話す・聞くの発表の面においては美しさを基準とした。また、読むにおいて

は特に速さを基準とし、これに対して聞くにおいては確かさを基準とした。正しさは全能力・技能にわたって基準とすべきものであるが、特に話す・書くに要求されるという意味で底部においた。(後略)

第三に、この能力・技能は態度・習慣にまで発展しなければならないものである。そこでその上方にこの態度・習慣を配当して、理想に接続させた。

第四に、理解・知識は、聞く・話す・読む・書くの作法に対する知識や理解をもふくむわけであるが、特に音韻・文字・語彙・文法に対する知識・理解を中核とするという意味で中央の円筒形の言語そのものに接続させた。(後略)

第五に、鑑賞は、話しことばの方面にもあるわけであるが、習慣・態度が特に話しことばの方に配属されたのと同じ意味で、特に書きことばの方に配当することにした¹⁰。

輿水は、この図について、「根本的にはわれわれの言語と言語生活と言語文化と、国語教育さらに国語の学習指導との関係をしめすものである」とし、さらに続けて「ここでは、特に、国語学習指導の目標として公けに提示された理想・鑑賞・理解・知識・態度・習慣・能力・技能・技能などの相互関係を明かにするという意味を持っている」と述べている¹¹。

「直感化することから来る多少の無理があるので、それは考慮に入れて見て頂きたいと思う。」と断ってはいるが、この図から察する限り、輿水が言語能力・言語技能の基準・要求としてとらえている観点は、「正しさ・美しさ・深さ・速さ・確かさ」の五つである。その能力・技能の発展として、「習慣・態度」、「鑑賞」・そして「理想」をとらえている。また、「言語生活」を「言語文化」と区分する発想が根底にあることも見て取れる¹²。

一方、石森は、「言語能力」について、次のように述べている。

「ことば」に対する能力といっても種々な面があると考えられますが、国語教育では、それを「態度」という面、「理解」という面、それから「技能」という面からいろいろと考えていくことができます。これらの面は、いうまでもなく、別々に分けて進められるものではなく、ことばの働きとして、全一的に、有機的に考えられていかななくてはなりません¹³。

石森は、「技能」だけではなく、「態度」「理解」をも、言語能力としてとらえている。そして、「ことばの働きとして、全一的に、有機的に」考えられなくてはならないとしている。また、石森の言説の中で、「言語生活」と「言語能力」との関わりについて触れていると思われるのは、次の文言である。

……これからの国語教科書は、どこまでも、子どもたちにとって、必要なもの、興味のあるものでなければなりません。子どもはこれによつて、読書のおもしろさを感得し、読む態度も養われていくからであります。おもしろく読むという趣味、習慣が育てられますと、少し位のむずかしい表現も、これを克服していくことができるからであります¹⁴。

ことばを自由につかつて、自分を表現するように導くこと、ことばについて、はつきりとした意識を起させること、考える態度を養い、読書に対する要求と興味とを起させるといつたようなことがあります。（中略）こうして、むりのない読書生活が始まり、自然に文字の世界に児童を導入して、今までに未知であった読書のおもしろさ、たのしさ、価値などを経験させていくのであります¹⁵。

教師は、児童にできるだけ多くの種類の読物を與えて、広い読書活動を展開させていくように心がけなければなりませんが、その読物の内容は、できるだけ興味をそそめるものであり、これを読むことによって、児童の生活が高まり、言語能力が発達するようなものが望ましいのであります¹⁶。

「読み」に関する言語能力に対しての石森の考えは、「必要・興味」から出発することを基としている。それによって、読みのおもしろさを感じ、読む「態度」が養われ、「趣味」「習慣」が育てられる（「読書生活」が高まる）ことが、言語能力を発達させるととらえている。言語能力を発達させるために、言語生活を向上させること、すなわち習慣・態度が養われることが前提となっているのである¹⁷。

以上、22年度及び26年版国語科編試案編集の要であった石森・興水の「言語生活」・「言語能力」・「習慣・態度」に対する考えをみてきた。興水の言説が評価の観点から述べたものであって石森の言説がそうではないにしても、両者の思考プロセスが逆方向を示していることは一考に値する。興水は、「言語能力」の発展として「習慣・態度」を位置付け、「言語生活」から「言語文化」へ向かうとしているのに対し、石森は、「習慣・態度」が養われ、「言語文化」に多く触れることによって、「言語生活」が高まり、「言語能力」が発達するととらえている。

ここでは石森と興水の言説を中心に検討してきたが、このように昭和戦後期における「言語生活」概念は、全般的に「言語文化」との関わりにおいて二元的にとらえるか、あるいは、「言語文化」を内に含むものとして「言語生活」をとらえるかの違いがあった。

なお石森は、学習の「興味・必要」を重視しているが、「言語生活の向上」という視点に立つならば、それらは学習指導の欠かせない条件になるだろう¹⁸。興味のないところに、経験は積み重ならないからである。自発的に価値ある経験を積み重ねていくことのできる児童・

生徒を育成しようと意図するならば、学習への「興味・必要」は必須の指導条件となる。石森が、「たのしい国語学習」「喜びの国語学習」と端的に表現しているが、「楽しい」「うれしい」というのは、優れて価値のあることだといえよう。

4. 「言語生活」の枠組による言語経験の分類

4-1. 「言語生活」・「言語経験」・「言語活動」の関連

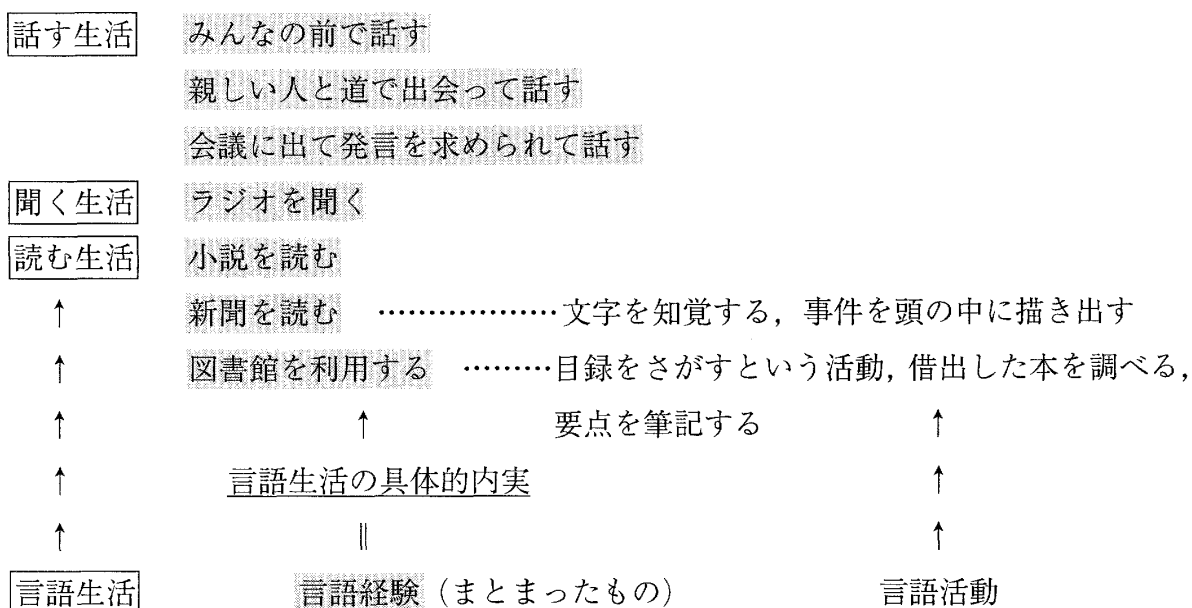
前項では、「言語文化」とのかかわりにおいて言語生活概念に差異があることを論じてきた。ここでは、「言語生活」「言語経験」「言語活動」三者の関連についてみていきたい。

輿水は、この3つの術語の関連を、次のようにとらえている。

……単に、聞く生活・話す生活・読む生活・書く生活という四分類だけでは満足し切れなくなつた。それぞれの生活の中には、具体的にどういう経験とどういう経験とがふくまれているか。「話す生活」といつても、「みんなの前で話す」時もあるであろうし、「親しい人と道で出会つて話す」こともあるであろう。「会議に出て発言を求められて話す」こともあるであろう。そういう具体的なものが欲しくなつて来た。つまり言語生活の具体的な内実をきわめることが必要になつて来た。

言語活動という具体的なようであるが、案外、内容的なものを含まない。それによつては単に作用的、行動的、過程的な面が強調されるだけである。そして、もしこれを一歩進めて、「小説を読む」、「会議に出席する」、「ラジオを聞く」などというように分析的に考えることになると、それはやはり、言語経験と呼ぶのが適当である。もっともここで誤解されてはこまるのは、経験は活動の下位概念ではないということである。両者は元来とりあげる面がちがつているということである。たとえば「図書館を利用する」という経験の中に、目録をさがすという活動や、借出した本を調べるという活動や、要点を筆記するという活動がふくまれて来る。あるいは、「新聞を読む」という経験の中には、文字を知覚するという活動や事件を頭の中に描き出すという活動がふくまれている。そういう意味では経験はむしろまとまつたもので、それが個々の活動から成り立っているのである¹⁹。(囲み・下線・網掛けは引用者)

輿水の術語規定に基づいて、言語生活、言語経験、言語活動の三者の関連を図化してみるならば、次ページのようになる。



輿水の考えに依拠するならば、「言語生活」の具体的内実を示すものとして「言語経験」があり、「言語経験」は種々の「言語活動」から成り立っている。つまり、「言語経験」は「言語生活」の内容要素であり、「言語活動」は「言語経験」の構成要素であるとまとめられる。

4-2. 学校の言語生活における言語経験

26年版国語科編試案に示されている言語経験は、学校の言語生活を基にしたものである。経験主義に基づく生活単元は、「雑然としている」「無秩序である」「混沌としている」「偶然的な興味と思いつきの継起である」といった類の批判を浴びたが、大浦猛は、このような考えを誤ったものであるとし、生活の秩序性について、次のように論じている。

（元来生活そのものが體系づけられる素地をもっているのである。そして、単にカリキュラムとしてでなく、一般生活そのものとしても、時間的一朝晝晩・曜日・季節のごとき一、社会的—家庭・学校（成人のばあいは職場）・近隣のごとき一、生理的—活動・疲労・休養—等々のリズムカルなプロセスに應じ、社会的規制に即した秩序・規則・体系をもつものとして構成されることが人間の理想であり、自然的な要求なのである。）²⁰

大浦の指摘するように、生活が秩序・規則・体系をもつものであるならば、言語生活において為される言語経験にも、秩序・規則・体系があり、その意味では、言語経験の積み重ねが可能であるということになる。

そこで、26年版国語科編試案に盛られている学校の言語生活・言語経験に着目し、そこにはどのような秩序があり、どのような言語経験の機会があり、どのような言語活動が展開さ

れるのかという視点で整理してみたのが、下表である。

学校の言語生活における言語経験分類表

学校生活	言語経験		言語活動			
秩序	機会		音声言語活動	文字言語活動	総合活動	
学習	他教科の学習	教師と児童との対応へ言いつけを与えたり申し出でを聞く✓	聞く、話し合う、発表する	本（資料）を読む 辞書や参考書を使う 記事をとる		
余暇時間	遊び時間 昼食の時間		自由に会話する 話し合う お話を聞く 校内放送・ラジオを聞く			
	放課後の時間			本を読む（楽しみのため、情報を得るため）	演劇活動をする	
特別活動	児童会 委員会		相談する 話し合う			
学校行事	遠足、学芸会、 運動会、誕生会		話し合う	ポスター・はりふだ・手紙を書く	創作をする 紙芝居や劇を演じたり見たりする	
学級活動	生活日記 学級日記 観察・飼育日記				日記をつける	
	転校した友だちや親しい人への通信				通信文を書く 手紙、見舞い文 年賀状 暑中見舞い文 書籍の注文状	
	創作作品の発表			いろいろな表現形式の作品を創作し、発表する		
	文集・子ども新聞の作成			編集する		
特設時間	図書館で本を読む			図書館の利用法や読書法を身につける		
	その他		講演を聞く		映画を見る	

※本表は、『昭和二十六年（一九五一）改訂版 小学校学習指導要領 国語科編（試案）』の「第二章 国語科の内容 第一節 おもな言語経験にはどんなものがあるか 第二節 言語経験の具体的な機会にはどんなものがあるか」の内容に基づいて分類したものである。

このように、26年版国語科編試案においては、学校の言語生活における言語経験の機会を国語科学習の範囲と考え、指導に当たることによって、学校の言語生活そのものを向上させようという意図が明らかである。

また、この分類表に、26年版国語科編試案の能力表に列挙された一つ一つの能力（例えば、「仲間にはいつて聞くことができる」「本や絵本を読みたがるようになる」「飼育栽培などの長期にわたる記録が書ける」など）を重ねてみると、そのような能力が上記の言語活動を通してどの程度身についてきたかを評価することが繰り返し可能であることがわかる。多くの児童にもれ落ちている能力がある場合は、「国語科」の指導として取り上げ、集中的に学習する機会を設けることもできる。

要するに、26年版国語科編試案は、能力表と関連づけて言語活動を観察・評価し、国語科の学習として指導することによって、学校における言語経験をより正しく、美しく、豊かなもの（価値あるもの）へと変容させ、結果として、言語生活の向上を期待するという考えのもとに構成されているのである。この26年版国語科編試案の姿勢は、「国語教育が児童・生徒の将来の生活のためばかりでなく、むしろ現在の生活のために必要なものであることが認められ、指導の手がさしのべられ、それに対して計画のある学習指導さえなされようとしているのが、新しい状勢である²¹」という輿水の文言や、以下のような26年版国語科編試案そのものの説明の中に示されている。

児童に言語経験を与える機会は、右のように、学校生活のあらゆる面において、豊富に見いだされるが、教師は、そうした面に心を配って、積極的に、これを国語科の目標達成のために利用しなければならない。たとえば、国語の時間はいうまでもなく、他教科の学習の時間とか、特別活動の時間とかを利用して、図書室の利用とか、研究や依頼のための訪問とか、研究の報告とか、発表とかを組織的に計画して、これを教室の中に持ち込み、国語としての独自の学習指導を展開していくのである²²。

4-3. 家庭及び社会における言語経験と学校における言語生活との連関

家庭及び社会における言語経験は、学校の言語生活に直接的にその機会を生かせない以上、どのような形で学校の言語生活と連関を保つことになるのだろうか。

26年版国語科編試案では、言語経験の他に、以下のような学習の「資料」、並びに「話題や問題の範囲」を例示している。

(資料)

教科書・学習帳・ワークブック・新聞・雑誌・辞書・参考書・地図・絵画・写真・スライド・フィルム・おもちゃ・カタログ・実物模型・電話・マイクロフォン・蓄音機・ラ

ジオ・録音機・紙しばい・人形しばい・各種文学作品・各種の見本・プログラムなど
(話題や問題の範囲)

※ 日常生活を主に分けた場合

- 1 日常生活のさまざまな断面。
- 2 家庭・学校・社会の行事。
- 3 四季自然のうつりかわり。
- 4 学級・学校の環境や設備。
- 5 公共の建造物や設備。

※ 興味ある活動を主に分けた場合

- 1 動植物の生活や生態。
- 2 遠足・旅行。
- 3 ラジオのプログラム。
- 4 映画。
- 5 日々のニュース。
- 6 さまざまなごっこ遊び。
- 7 社会活動 (休日・防火・運動場・キャンプなど)

(読むことの材料)

- 1 運動・競技に関するもの。
- 2 児童のための有名な文学作品。
- 3 児童を楽しませ、情感を豊かにするような神話・伝説。
- 4 美術・建築・音楽に関するもの。
- 5 文化の創造に寄与した人々の伝記およびその話。
- 6 宇宙の神秘、自然の法則、生物の生態など自然科学の原理に関するもの。
- 7 生活環境を科学的に観察したもの。
- 8 協同奉仕の精神を示したもの。
- 9 人類愛・国際平和・国際協調などの精神を啓発するもの。
- 10 国語に関するもの。
 - (1) 言語の働き
 - (2) 国語愛
 - (3) 言語の本質
 - (4) 日本語の成立
 - (5) 外来語
 - (6) 言語生活
- 11 自由・平等・博愛・平和・正義・寛容の思想の理解と発達を助けるもの。
- 12 真・善・美に対する理解を与えるもの。
- 13 信仰心を養い、ぎせい・責任の精神生活を表わした物語。
- 14 児童の体験記。

以上の例示からわかるように、家庭や社会における言語経験は、学校の国語学習指導に対して、「資料」や「話題や問題の範囲」を決定する原理として機能している。

このように、学校の言語生活における言語経験を「機会」として利用し、家庭や社会における言語経験を「話題や問題の範囲」として取り上げて国語学習指導を行うことにより、学校・家庭・社会、三者の言語生活は相互に関連を保つことができるのである。

5. 今後の課題

本稿では、22年度及び26年版学習指導要領国語科編試案を中心に、「言語生活」をめぐる概念を検討してきたが、「言語生活」の考え方は、冒頭でも述べたように、第六期国定教科書や検定教科書『太郎花子国語の本』などにも基本理念として働いている。それらの編纂意図や内容の検討を通して言語生活概念が実践レベルでどのように位置付けていたのかを明らかにすることについては、今後の課題としたい。

注

- 1 石森延男（1965）「占領下のころ」『言語生活』1965年5月号， p.59
- 2 井上赳（1951）「国語教育の回顧と展望（二）」『国語教育問題史』国語教育講座第5巻p.74
刀江書院
- 3 小久保美子（1998）「言語生活」概念の史的展開『人文科教育研究』第25号
- 4 石森延男（1949）『国語教育諸島』p.186 中央社
- 5 『昭和二十六年改訂版 小学校学習指導要領 国語科編（試案）』pp.3-4
- 6 注4に同じ p.70
- 7 輿水実（1952）『国語教育原論』p.45 朝倉書店
- 8 同上 pp.118-119
- 9 倉澤栄吉（1955）「单元学習の展開と計画」（東京教育大学教育学研究室編『国語科教育』「続教育大学講座」7巻 金子書房）『倉澤栄吉国語教育全集1』 p.474 角川書店
- 10 注7に同じ pp.284-286
- 11 同上書 p.287

なお、22年度国語科編試案の作成に当たってはCIEからのかなりの示唆を受けているが、昭和22年6月3日には、次のような示唆を受けている。

Notes for Language Arts

Meeting June 3, 1947

1. Introduction General Philosophy of the Language Arts.

A.Scope

1. Language
 - a. Oral expression
 - b. Written expression
2. Grammar
3. Writing
4. Reading
5. Literature

(Language must function in a social situation. Therefore, social studies, science, art, and every experience in the school curriculum must be used in working out the curriculum in the language arts. Each social studies unit will contain much material and activity of value in developing some of the necessary knowledges and understandings, habits and skills, attitudes and appreciation in language arts. (下線引用者) (『言語生活』1965, 5月号 pp.55-56)

「knowledges and understandings, habits and skills, attitudes and appreciation」という語句の提出順は、26年版国語科編試案の語句の提出順と一致しておらず、学習指導要領作成にあたって、それらの語句、また語句相互の関連について厳密な概念定義がなされなかったものと思われる。(拙稿「戦後期の国語教育目標における「習慣」と「態度」をめぐる概念」『日本語と日本文学』2000年8月 筑波国語国文学会編 参照)

- 12 興水は、この時点では言語生活と言語文化とを区別してとらえているが、後の言説においては、次のような考えもみられる。

言語生活というものは、言語文化というものを、うちに含んでいる。言語生活というのは、ある点からいえば精神的なものである。こういう言語生活の内面構造というか、特にその中の生命的な契機というか、そういう大事なものを見落としてはならないと思います。(『現代国語教育』p.97 1964, 三省堂)

- 13 注4に同じ pp.67-68

- 14 同上書 p.71

ここでの石森の言語能力のとらえ方、すなわち「態度」「理解」「技能」の面からとらえるという見方は、注11で示したCIEの示唆にある「knowledges and understandings, habits and skills, attitudes and appreciation」と一致する部分があることは興味深い。

- 15 同上書 p.198

- 16 同上書 p.199

- 17 石森は、新しい国語教育の考え方を阻むものとして、「根っこ」という表現で、3点を指摘しているが、そのうちの第1点目が、言語能力についてである。

文章を解釈して、それを記憶して、筆答ができたなら、國語の力がついたと思うのである。どのことば（おもに書かれたことばであり、難語句といわれるもの）がはっきりとわかって、どのことばを忘れていくということが、よくわかるので、教師も生徒も、迷うこともなく、かえって安心をするという考えかたである。（「開拓・展望」『国語教育の進路』p.111）

- 18 石森は、22年度国語科編試案を作成するに当たって、CIEよりバージニアプランの示唆を受けたと述べているが、そのバージニアプランとみなされる、1943年に刊行されたCourse of Study for Virginia Elementary Schoolsには、以下のように、各領域にわたって、興味（interest）の単語がたびたび登場している。（括弧内は、小久保の抄訳。下線引用者）

<話すこと>

The teachers will need to plan interesting activities during which children talk freely, naturally, and informally in order to encourage spontaneity. (p.392)

（教師は、自発性を促すために、子どもたちが自由に、自然に、格式張らずに話す間に、興味ある活動を計画することが必要である。）

They provide interesting and worth-while activities, are rich in speech activities and opportunities for developing creative ability. (p.395)

（それら一人形劇や操り人形劇は、興味とやりがいのある活動を提供し、スピーチ活動や想像的能力を発達させる機会が豊富にある。）

Making the material understandable and interesting, using good inflection and tone of voice, good phrasing and interpretation are necessary in oral reading on any level. (p.396)

（理解しやすく興味のある資料を作ること、巧みな語形変化や声の調子を使うこと、上手な句切り法や解釈は、どのレベルの音読にも必要である。）

<読みのレディネスを発達させること>

These first experiences will, of course, be given with books consisting

of attractive, interesting pictures with a line are two of large type telling things about each picture. (p.400)

(もちろん、これらの最初の経験—読みのレディネスの段階の経験—では、魅力的な興味ある絵があって、それぞれの絵について1, 2行の説明がなされている本が与えられるだろう。)

<読みの自主性を発達させること>

As children gain maturity in reading, they come to the use of interesting story books. (p.402)

(子どもたちは読むことに熟達するにつれて、興味ある物語の本を用いるようになる。)

Teachers have found that these pupils have interest in charts, stories, and easy books which contain material they can connect with their own experiences. (p.403)

(教師は、これらの子ども—読みがゆっくりな子—が文字板や物語や自分の経験と結びつけることができる資料を含んだ易しい本に興味を抱いたことを発見してきた。)

<口頭及び文字表現>

In either case, his self-confidence must be built through his having interesting experiences and chances to talk about them to individuals and in a group. (p.404)

(いずれの場合にせよ、彼—小心な子ども—の自信は、その子どもの興味ある経験を通して、そしてそれらについて、個別に話す機会やグループの中で話す機会を通して打ち立てられなければならない。)

At this time there is opportunity for the teacher to talk informally with those children who need to have someone show interest in things which have happened to them or look at something they have brought to show the group. (p.404)

(この時—登校時や集会の始まりの時—、教師には、自分に起こった出来事についての興味を話したいと思っている子どもたちやグループに見せたい物を持ってきた子どもたちとざっくばらんに話す機会がある。)

Through such experiences in group discussion, if they are well guided by the teacher, children develop in many ways: they learn to have something interesting to say; they gain in poise and ability to speak effectively; they learn how to take turns in talking; they learn to listen; they learn to stay on the subject under discussion; they learn to summarize the points which have been made; and, best of all, they learn to work and plan as a group. (p.404)

(そのようなグループでの話し合いの経験を通して、教師によって上手に導かれるならば、子どもたちはいろいろなことを身に付ける：話すべき何か興味のある事柄を持つことを学ぶ：落ち着きと効果的に話す能力とを得る：話すときの順番のとり方を学ぶ：聞くことを学ぶ：話し合いの間主題にとどまることを学ぶ：為されてきた点を要約することを学ぶ：そして何よりもまず、グループとして作業すること、計画することを学ぶ。)

<詩を楽しむこと>

At the beginning of her experiences in reading poetry to particular group, to capture interest the teacher has only to select a poem related in some way to an experience the children have had and to arouse a bit of curiosity about what is in the poem. (pp.405~406)

(特別なグループに対して詩を読む場合、教師は初めに、興味を喚起するために、子どもの経験に何らかの点で関係している詩を選ぶだけでなく、詩の中の事柄に関するちょっとした好奇心を喚起しなくてはならない。)

<綴り>

It is well for the teacher to take that cue for carrying on the interest which has been manifested in words by saying, “That crooked letter is s and makes the hissing sound you hear when someone says see. Can you name any other words which begin with that same sound?” (p.407)

(それは一子どもがseeという言葉のsに着目すること—は、教師にとって「その曲がった文字はsです。それは、人がseeというときに聞く「シューッ」という音を作ります。同じ音で始まる他のことばを挙げることができますか?」と言うことによって、言葉を手書きすることに興味をもたせるのにちょうどよいきっかけになる。)

When once an interest in making distinctions between words has begun, it grows if the teacher gives the right kind of attention to that interest. (p.407)

(いったん、言葉と言葉の間を区別をすることに興味をもったときに、教師がその興味に対して正しい種類の注意を与えるならば、その興味は増大する。)

Children will find it interesting to compare their list with a standard list of the words collected for the children of the same age or grade level. (p.408)

(子どもたちは、同じ年齢や学年の子どもたちのために集められた標準的な言葉のリストと自分たちのリストとを比べることに興味を見いだすだろう。)

<手書き>

When children have developed enough muscular control to be able to do the manuscript writing with comparative ease and are interested in cursive writing, they may be able to begin learning to write the joined letters. (p.409)

(子どもたちは、比較的たやすく手で書くことができるよう筋肉が十分に発達したときに、筆記体で書くことに興味が出てくる。)

19 注7に同じ pp.35-36

20 大浦猛(1950)「生活単元・教科単元に関する概念の整理と国語科の問題」(『国語教育の進路』p.63)

21 注7に同じ p.134

22 注5に同じ p.29