

戦後初期の経験主義的国語学習指導における「導入」の諸相
—広島高等師範学校附属小学校
『国語科教育の実際』（1951年）を中心に—

Cases of “Introduction” in Empirical Japanese Language Learning Guidance
in the Early Postwar Period

— on “*Practice of Japanese language education*”

(Elementary schools attached to Hiroshima higher normal schools, 1951) —

河 野 智 文

Tomofumi KAWANO

国語教育ユニット

(令和2年9月30日受付, 令和2年12月10日受理)

1. 目的

戦後初期の経験主義的教育観に基づく「戦後新教育」の論点の一つが「学習の目的と意欲」である（注）。国語科学習指導においても、それは同様であった。具体的な学習指導においては、導入の段階にもっとも顕著にあらわれると考えられる。

本稿は、広島高等師範学校附属小学校の国語科教育実践を資料として、どのような導入が構想されているか、具体的な実践事例に基づいて検討することを目的とする。

2. 資料と基本的な立場

広島高等師範学校附属小学校（以下、同校）の「戦後新教育」への取り組みがまとめられた単行本として、以下のものがある。

- ①『新教科カリキュラムの構想（一教育の新設計—第一集）』（目黒書店、1950年6月5日）
- ②『新教科カリキュラムの実際（一教育の新設計—第二集）』（目黒書店、1950年9月5日）
- ③『国語科教育の実際（学習指導叢書）』（目黒書店、1951年6月5日）
- ④『学習評価の実際 国語科編・算数科編』（明治図書、1953年11月20日）

「新教科カリキュラム」という書名にあらわれているように、カリキュラム研究から始まり、①と②は、同校の「新教科カリキュラム」と、それを構成する各教科の性格や、具体的な「単元表」の提示が主な内容となっている。

「導入」の検討に入る前に、同校のカリキュラムおよび国語単元学習についての立場がうかがえる記述を引用しておく。

ここに提唱した新教科カリキュラムは、生活教科カリキュラムともいえるもので、教科の分化併立主

義をとっているけれども、各教科は、生活領域を指導上区分したもので生活の現実性と総合性とを学習指導の基盤として、文化価値を体系的組織的に追及させようとするものである。したがって、経験カリキュラムと伝統的教科カリキュラムとに、各々その特質として包容している経験性と論理性、現実性と理想性、現実生活と文化価値とを止揚した学習単元を陶冶価値あるものとして、組織的系統的に指導するのである。この原則による教科主義の指導は、教科別に行うことによっても、決して内容上の重複、時間不足、学習者の負担過重を来たすことなく、生活課題を解決する真の実力を総合的調和的に発展させることができるものと確信をもっている。なお教科主義に立脚することは、学習指導方法として直接経験（First-hand experience）、興味（Interest）、要求（Needs）を重視し、討議法（Discussion method）を尊重して、自律的態度性格の形成を強調することと些かも矛盾はないのである。

（①「序」執筆者は同校主事，森岡文策氏）

「国語に単元学習は考えられない。」—こうした主張は、全く単元学習に対する観点の相異にほかならない。社会科と同様に国語の単元学習を考えるとすれば、それは不可能であろう。しかし、「単元的方法によって指導する国語学習」と解すれば、いうまでもなく可能であろう。すなわち、国語科という教科の中で、生活経験に即する学習を考えていくのである。われわれはこうした立場で、国語の単元学習を考えていきたいと思う。

（③ p.31）

第一の引用は、カリキュラム全体に関わるもので、「経験カリキュラム」（教科区分を撤廃あるいは緩やかな領域区分にした総合型カリキュラム）と、「伝統的教科カリキュラム」を「止揚」しようとする立場について述べたものである。

第二の引用は、国語科に関わるもので、「単元的方法」を「生活経験に即する学習」と解釈して、国語単元学習をとらえ、実践を進めていこうとする立場について述べたものである。

3. 「導入」の段階

単元の展開段階については、以下のように述べられている。

単元の展開については、人によってさまざまな段階が立てられ、また表現の仕方もまちまちである。いずれにしても、変化に富んだはばの広い、融通性のあるコースを想定しておくことが大切である。こうした観点から、「導入→計画→展開→評価」の四段階を考える。

（② p.212）

この四段階の区分に従い、「導入」と「計画」の、それぞれの段階について、事例を挙げる。

3.1 「導入」についての考え方

「導入」については、次のように述べられている（引用文の下線は引用者による）。

1. 導入の段階

ここにおいて行われる事柄は、学習に対する興味を誘発し、学習問題を把握させることである。意欲的な学習を展開するためには、動機化がまず大切である。教科書そのままでは、児童の強い学習対象とはならない。動機化は資料としての教科書への関心というよりも、学習しようとする意欲を起すことである。そのためには、教師は単元全体の指導内容を頭において教室環境を整備し、児童の興味を誘発し、それにつれて学習しようとする意欲を起させるように留意しなければならない。すなわち、視覚にあるいは聴覚にいろいろな角度から訴えるように工夫するとともに、相互に話し合い討議し説明も加えて、多角的に興味と関心を起すようにしなければならない。とりわけ低学年ほどこの工夫が大切である。また、見学その他行動を通した現場学習に訴えることも、価値のあることであろう。

こうした動機化は、学年によっても単元の性格によっても、その他種々の事情によってこななければならないことはいうまでもない。読むことを中心とする物語などの単元においては、読む必要と興味を誘発するとともに、読む技術の価値を自覚させることであり、態度や習慣を主要目標とする単元においては、どういう態度が望ましいか、どんな習慣がよいか、また自分はどうかを反省させることであろう。要は単元により児童により、いろいろと工夫をめぐらすことが大切である。

(② pp.212-213)

導入では、「学習に対する興味を誘発」することと、「学習問題を把握させる」ことが行われる。具体的な手立てとして示されているのは、「教室環境の整備」、「視覚・聴覚の活用」、「話し合い・討議と教師からの説明」、「見学その他行動を通した現場学習」である。また、「（これから習得する）技術の価値を自覚させること」、「望ましい態度や習慣の意識と自己反省」にもふれられている。

以下、挙げられている事例に即して、考察してみたい。

3.2 「導入」の実際

②では、「単元展開の実際」として、「学級新聞」（四年生）が挙げられている。その「導入」は、以下のようである。

1 動機化。

- (イ) 教室に子ども新聞をはじめ、その他いろいろな新聞や、新聞の切り抜きをはって環境を整える。
- (ロ) 新聞に関係のある写真類を展示する。
- (ハ) 今までに編集された学級新聞を展示する。（上学年や卒業生の作品を活用する）
- (ニ) 新聞に関係のあった書物を用意して、自由に読ませる。現在活用できるものとしては、少年少女におくる新聞の話（藤田信勝氏著）、学級新聞の作り方（宮武衛氏著）、しんぶんの話（目で見る社会科シリーズ）などが考えられる。
- (ホ) すでに学級新聞を発行している他学年の教室を自由に参観させ、その作品に注意させる。
- (ヘ) 学級会を開くことを予告し、各自問題を考えさせておく。提案事項の中に学級新聞発行の議案のできるように暗示なり示唆をあたえる。
- (ト) 学級会を開き学級新聞の発行について話し合わせ、国語の学習として行うことに話し合いをまとめる。

(② pp.216-217)

(イ) から (ニ) まだが、掲示、展示、図書準備などの教室環境整備、(ホ) が見学、(ヘ) (ト) が話し合いである。次に、学年段階に沿って、事例をみてみたい。

「プライマの学習指導例」として挙げられている「にちようび」では、「モチベーション」として、次のように述べられている。

モチベーション

- みなさんの家には、はたけがありますか。
- はたけには、どんなものがありますか。（栽培してあるものを中心に）
- いなかのはたけのようすはどんなですか。

プライマの段階においては、子どもたちはまだ学習をはっきりした一つの形態として意識するものではない。児童にあるものは生活経験そのものである。この生活経験に「ことば」という角度から切り込むのが国語の学習なのである。この生活経験を学習経験たらしめる作業がモチベーションである。だからモチベーションの適否が学習を左右するともいえるわけである。

モチベーションで一ばん大切なことは、子どもの実情に即することである。この「はたけ」という材

料を扱うにしても、都会の子どもと田舎の子どもでは、それに対する認識も感覚もちがっている筈である。したがって各人の認識の深さとか生活経験の様相によって、それに応じたモチベーションがなされなければならないわけである。ある子どもにとっては、はたけで手伝いしたことを語らせることがよいことであろう。ある子どもは、はたけにつれていって見せてやるのがよい場合もある。またある子どもには、はたけの話を聞かせてやるのがよい場合もある。さらには、いろいろなはたけの絵を見せたり、栽培のようすを示す図を見せることがよい場合もある。

かくて、児童の興味と関心が十分熟して来た時にはじめて、つぎの段階にうつるのである。

(③ pp.72-74)

「子どもの実情に即すること」を重要視し、「(自分の経験を) 語らせる」, 「連れて行って見せる (見学させる)」, 「絵や図を見せる (視覚に訴える)」が、具体的な方法として挙げられている。

一年生三月の「おはなし」では、次のように述べられている。

2、展開

イ、動機づけ。

- 前単元(「ふゆのよる」)の学習を想起させ、冬の夜の楽しい集いについての経験を話し合う。
- お話を聞いたり、したりした経験を話し合う。
どこで、どんな時に、だれに(だれと)、どんな話を、感想は、などの項目について具体的に話し合う。
- 知っている話、読んでいる本について話し合う。発表した話の題名を板書する。
- みんなの前で話をするように誘導し、二・三の児童に発表させる。終って、教科書に導入し、どんな話がでているか資料単元を概観する。

以上、大体四十分ぐらい、その間、話す態度、聞く態度、話しぶり、ことばづかいについて観察評価する。児童の知っている話、読んでいる本の記録をとっておく。

(③ pp.84-85)

学習経験も含めた経験の想起と話し合いが行われている。教科書の概観が加わっている点や、教師の側の観察評価について言及されている点も注目される。

二年生十一月「かみしばい」の「動機づけ」は、以下のようなものである。

(学習活動)

2、展開

イ、動機づけ。

- 紙芝居を見たことの生活経験を話し合う。
- 紙芝居を見ることの楽しさについて話し合う。
- 紙芝居の実演をしたことの経験を話し合う。

ロ、紙芝居を実演する。

- 紙芝居を見る場を構成する。
- 教師がたくみに実演してやる。
- 演じた物語の内容について話し合う。

ハ、紙芝居の脚本をつくることを話し合う。

- グループにわかれて、いろいろな脚本を作ることを話し合う。
- 作る方法について話し合う。この場合教科書を利用する。
 - ・どんな準備をすればよいか。
 - ・どんな順序で作っていくか。
 - ・気をつけるところはどこか。

以上、教師の誘導設問により、児童は教科書を黙読し該当箇所を指摘する。順序よくノートに記帳もする。

作ことははじめてであるから、短い物語を選択し、六まいないし八まい、多くて十二まいぐらいに作られるようにする。

・なん人ぐらいにわかれて作るか相談をする。「うらしまたろう」を作る組をきめる。

(③ pp.100-101)

ここでは、教師による「実演」が設定されている点が注目される。経験を想起するのではなく、導入の場に、紙芝居を見ることを経験する機会を設定しているのである。

四年生「いろいろな国の話」の「導入の段階」は、次のようなものである。

三、学習活動

この期になれば児童の学習態度は、よほど自主的自律的となり、学習に対する計画性もできてくることと思われる。(もちろん児童の能力によって、そこまでいけないこともあるが)

したがって本単元は、こうした立場において、その展開を考えてみよう。

(A)「導入の段階」

(1) 学習にはいる手がかりをつくる。

○学級文庫を整備する。(学級文庫のないところでは、いろいろな本を集めて、自由に読ませるようにする。)

○学級文庫に対して関心をたかめさせる。(再認識させる)

○児童の中に外国の物語を読んでいるものがあれば、その内容のおもしろいことを話して、他の児童にも関心をもたせる。

○いろいろな本を読むようにすすめる。

(2) 自己の読書生活について話し合う。

○読んだ本、読んでいる本について発表させる。

○童話、科学物語、伝記などと分類して、学級の傾向を調べる。

○日本の物語、外国の物語と区別してみる。

(3) 自己の読んだ本の中で、外国の物語があれば発表させる。

○できるだけ多くの児童に、次々と発表させる。

○教師はそれを板書する。

○国別にわけてみる。

○物語の内容を簡単に話させる。

こんなことから、自己の読書のせまいことを意識させるとともに、いろいろな外国の物語を読んでみように関心をおこさせ、「いろいろな国の話」という単元を、自己のものとしてつかませる。

(4) 読書の仕方について話し合わせる。

○読書の仕方、態度についてめいめい発表させる。

○どんな仕方態度がいいか、討議させる。

こうした話し合いから、本を読む場合には、

○いくらめんどくさくても、あらすじを書いておくといいこと。

○感想を書くこと。

○読書一覧表をつくるといいこと。

○読む本の内容によって、読み方がちがうこと。

などの読書技術を理解させ、「これからはこんなふうに読むようにしよう。」という気持ちをおこさせる。(学習目標の把握)

導入の段階におけるねらいは、児童が強い興味と関心をもって学習するように、学習動機を喚起し、学習しようとする単元題目を、しっかりと自分のものとして把握させることである。そのためには、先ず第一に学習環境を整備する。

△参考書類を用意して、自由に読ませる。

△絵画、写真類などを展示する。

△学習に関係のある参考直観物を見させる。

△放送をさく映画を見る。………

など、視覚あるいは聴覚に、いろいろの角度から訴えるように工夫する。第二には、

△相互に話し合わせたり、討議させる。

△作業見学などの、行動を通して得た体験を語らせる。

などの方法によって学習動機を喚起し、その話し合いを誘導して、単元そのものを自分のものとして把握させる。

第三には、その間において、教科書への関心をたかめる。教科書はそのままでは、児童の学習の対象とはならない。したがって、資料としての教科書への関心というよりも、先にのべた方法によって、学習せんとする単元への意欲をおこさせ、その上になって、

△教科書をどのように活用すべきか。

△教科書でどんな学習ができるか。

と関心をもたせ、次の計画段階へと導いていく。

(③ pp.122-126)

「学習環境（教室環境）の整備」や、経験の想起という点は、低学年と共通している。「読書の仕方、態度」の観点が設定されているところが、違いといえる。

五年生四月「新しい力」では、導入に関する記述はかなり少なくなる。

1、生活経験について話し合いをする。

三月から四月にかけての自然界の推移について話し合いをする。きびしかった冬のことと比較しながら話すのがよい。十分に目や耳を働かせてこれを捉え書きとめさせる。

さらに、春を迎えての感想を語り合い、その喜びや生命力への目をひらくようにする。

2、文集を作る計画をたてる。

春を迎えての感動を十分に尊重し、いつまでも残しておくように話し合いを進め、文集を作ったらいいことに気づかせる。

全級で一冊でもよし、グループに分けて作ってもよい。またどんな形式で表現してもよい。

(③ pp.149-150)

さらに、六年生七月「なぞをとく」では、導入について全く言及されず、学習指導は、「教科書の通読」から始まっている。

教室環境の整備と、経験を想起する話し合いが積極的に用いられている。一方、学年が上がると、導入は必ずしも重視されなくなる点も特徴的である。

4. 「計画」の段階

4.1 「計画」についての考え方

「導入」に続く、第二の段階である「計画」については、次のように述べられている。

2. 計画の段階

「計画の成功は学習の半ば」といわれるほど、学習計画の話し合いは単元全体の運命を決する段階であり、それだけに困難である。教科書中心主義の単元学習においては、教科書の内容がすべて単元展開の資料となる。したがって、教科書の内容に即して計画を立てることが堅実である。

方法としては、学習したいと思う事柄を自由に発表させ、その上に立って教科書を読ませて計画を立てることも一案であろう。また、最初に教科書をごくかるい意味において自由に通読させ、（家庭に

において行わせることも考えられる）それを参考としつつ話合わせるのも一案であろう。いずれにしても、教科書を通読あるいは通覧させることは、教科書中心の単元学習においてはきわめて重要なことである。教科書の内容がわからないでは、計画が立たないからである。しかし、児童の計画樹立に対する発表は、教科書の内容を参考とするも独自の立場において行わせることが大切である。発表された計画は、適当な言葉にまとめて板書する。中には価値の乏しいものも、単元目標から逸脱するものもあろう。個人学習としては価値を認めるとしても、学習の計画としては不都合なものもあろう。また、児童の能力に合わないものもあろう。こうしたものについて適宜討議を加えて整理し、次に残ったものを分類し、時間をふりわけ、学習の秩序と方法を決定する。

学習の計画は単元により、時には相当時間がかかることもある。しかし、計画立案そのものが貴重な学習経験であり、とりわけここにおける話し合いが、国語教育として豊かな教育的価値をもつことを思えば、きわめて慎重に取扱わなければならない段階である。

(② pp.213-214)

右にのべてきたことは、主として高学年において適用される形式である。一、二年の児童に対し、「どんな学習をしたいか」「どんなに学習していけばいいか」などとたずねても、おそらく満足な答えはえられないであろう。ましてや、自ら計画を立てて学習することは望めない。したがって、教師の方から学習目標を指示し、教師の興味ある指導を中心として進めていくべきである。このように考えると、低学年における学習の展開は、「動機化→展開→評価」の三段階となろう。

動機化は低学年においては、とりわけ重要な段階である。高学年の場合と同様、視聴覚に訴え学習意欲を喚起し学習主題をつかませることはもちろんであるが、遊ばせる、作業させる、あるいは見学などの行動を通してえた体験を話し合わせることも良策であろう。

(② p.215)

この論述で特徴的なのは、教科書の重視である。広島高等師範学校附属小学校で使用されている教科書は、同校国語部教員が編集したもの（『国語〇年生』学校図書）であり、その点で、教科書をその目次順にとらわれず資料として活用したり、自主的に発掘・開発した教材を用いたりする一般的な国語単元学習とは、相当に事情が異なる。

4.2 「計画」の実際

『国語科教育の実際』では、一年生では「計画」に関する具体的な論述はなく、二年生「かみしばい」においても、「なんんぐらにわかれて作るか相談をする」(p.101)と、わずかにふれられるのみである。このことは、先に引用した「主として高学年において適用される形式である」と照応している。

計画の段階について詳しく述べられているのは、四年生「いろいろな国の話」である。

(B) 「計画の段階」

- (1) 単元「いろいろな国の話」を、どんなにして学習するかについて、自由に話合わせる。

△児童の発表したことがらを板書する。

△あげられた事柄について、適宜討議を加え、学習目標にあわないもの、価値の乏しいもの、価値があっても児童の能力にあわないものなどは消去する。

△学習事項としてしまったものについて、さらに話し合い、学習順序と方法を決定する。

- (2) こうした話し合いの間において、「教科書を資料として、どんなに活用するか。」について考えさせる。

△教科書の構成を話し合う。(教科書を通覧する)

△教科書の内容について、簡単に話し合う。

具体的には計画は、いろいろな形になってあらわれようが、本単元においては児童の話し合いを誘導して、次のように決定する。(以下略)

(③ p.126)

五年生「新しい力」でも、「文集を作る計画をたてる」(p.149)という記述はあるが、詳細な説明はない。教科書学習が、「計画」ではなく「展開」に置かれている単元もあり、学年を問わず「見通し」を重視し、各時の活動について具体的に設定していくような、現在の視点でイメージされる学習計画の立案とは、かなり異なったものとなっている。それは、実践を通して、「学習計画の話し合いは単元全体の運命を決する段階であり、それだけに困難である」という認識に、同校が達していたからであろう。

5. まとめ

広島高等師範学校附属小学校『国語科教育の実際』に収められた事例を、「導入」と「計画」の段階に焦点を当てて通覧した。

「教室環境の整備」等の手立ては、現在ではごく一般的なものであるが、「学習の目的と意欲」の重視を、学習指導方法に具体化する様々な試行の事例として、位置づけることができる。

学習計画については、同校の教科書学習の特殊性が影響した点もあるが、実践的には、児童が関わって学習計画を立案することは、困難なこととして認識されていたであろうことがうかがえた。

本稿は事例の列挙にとどまっているが、

- ・「興味・関心」「意欲」を、そもそもどのようなものとして、とらえていたか。
- ・同校発行の研究誌『学校教育』では、どのように述べられていたか。
- ・同時代における相対的な位置づけ。

などの点を、今後、追究すべきであり、本稿は、そのための事例整理を主眼としたものである。

(注)「指導の方法を考える場合には、興味の問題、ひいては自発性の問題が極めて重要であるということを考えておきたいのである。」(文部省『学習指導要領一般編(試案)昭和二十二年度』p.22「学習の目的と意欲」, 1947年3月20日。引用は、国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領1一般編』日本図書センター, 1980年12月25日)

漢字の字体、かなづかい、現行のものにあらためた。一部の記号等を変更している。明らかな誤植と判断できる箇所は修正している。