

大阪第二師範学校附属中学校 『中学校新教育の実際』(1949年) についての考察

A Study on “A Practice of New Education
in Junior High School”(1949)

河 野 智 文

Tomofumi KAWANO

国語教育講座

(平成22年9月28日受理)

本稿では、大阪学芸大学大阪第二師範学校池田附属中学校『中学校新教育の実際』(1949年)を、「コアをもったカリキュラム」を指向して開発されたカリキュラムの一事例としてとらえ、「中心教科の用具としての国語科」、「文学」の位置づけの観点から考察し、とくに文学に独自の位置を与えた点において特徴であることを述べる。

1 問題設定

1. 1 「コアをもったカリキュラム」

大阪学芸大学大阪第二師範学校池田附属中学校は、『中学校新教育の実際 カリキュラム・学習指導・特別教育活動』(注1)を発行した。「はしがき」によれば同校は、昭和22年度の新制中学校発足から二年半を経て「中学校とても、何時までも教科書中心の学習指導をしてよいわけではない。少なくとも生徒の幸福を念願する人々にとっては、教科書中心の授業には満足できないものがある筈である。私たちはこの不満から出発して現状に辿り着いたのである」「即ち私達は敢えて新しい教育の形態を追求したのではなく唯生徒が楽しく学習することを願って種々なる改善を試みたに過ぎないのである。そしてその結果がたまたま所謂コアをもったカリキュラム或は関連カリキュラムの形体に類似したというに過ぎないのである」と述べられるような「現状」に到達している。同校の「所謂コアをもったカリキュラム或は関連カリキュラムの形体」は、教科担任制をとる中学校においては多いとはいえないと考える。中学校における「コアをもったカリキュラム」開発のひとつの事例として、本書は検討すべき価値を有すると考える。

1. 2 文学の取り扱い

『昭和二十二年度(試案)学習指導要領国語科編』(1947年12月20日)の、「第二章 小学校一, 二, 三学年の国語科学習指導」は、「話しかた」「作文」「読みかた」「書きかた」の四節で、「第三章 小学校四, 五, 六学年の国語科学習指導」は、その四節に「辞書の利用について」「学校新聞について」が加わった六節で構成されたのに対し、「第四章 中学校国語科学習指導」は、「まえがき」「話しかた」「作文」「読みかた」「書きかた(習字をふくむ)」「文学」の六節で構成された(「文法の学習指導」は小中あわせて第五章とされた)。「文学」がひとつの節として立てられていることは、この学習指導要領の中学校の部分の特徴づける要素のひとつである。学習指導要領では、「文学は、読みかたの中にふくまれているが、読みかたの学習指導のほうでは、おもに読む技術を問題としたからそれをおきなう目的で、文学の学習指導について考えてみる」(135-136ページ)と述べられている。

「この年(指導要領が発行された1947年—河野注)以降は、指導要領や検定教科書などの公的な場では文学教育は存在せず、文学教育は正当な市民権を得ていない。「ことばのつかいかたに熟達させる」言語技術

の国語教育の陰へ文学教育はおしやられたのである」(注2)といわれるものの、「ところが、わが国では「文学教育」については、大問題である。単元学習や文字力などとともに三つのうちの一つには、はいりそうである。問題史的に国語教育の過去をふり返ってみると、ある意味では、一ばん多く論議された一つであった。私は過去のそして現在の国語教育の問題の中に流れてきているこの問題点を、今、今日ただ今が、はっきり浮き上らせて解決していく絶好の機であると信じている」(注3)とあるように、文学教育は、当時の主要な論点のひとつであった。

大阪第二師範学校附属中学校のカリキュラムは、国語を、「文字と言語の練習」と「文学と習字」に二分し、「中心科」である社会科に対し、「周辺教科」として両者を位置づけている。「周辺教科」としての国語科についてはもちろん、文学の位置づけ、取り扱いの点からも、検討すべき価値を有すると考える。

2 研究の経過

大阪学芸大学大阪第二師範学校池田附属中学校(以下、同校)の、1949年に至る研究の経過は、次のようである。

2. 1 1年目(昭和22年度)―社会科・理科の研究からの示唆

新制中学校が発足した初年度、昭和22年度は「開校当初は教科書さえも揃わず何をどのように指導すべきかについて大いに苦しみ迷った」という状態から始まり、「漸く」「出版配給された」教科書について、「取り扱いに多くの苦しみを感じた」と述べている。「教科書を放棄して、生活に即した教育をする等と云う方向へは一歩さえも踏み出せなかった」が、「吾々の向うべき方向の社会科や理科の教科書に暗示されていることを見てとった」(3ページ)とし、両教科の教科書検討に向かっている。その結果として得られた、「未分化」「総合」「問題解決」を、「新しい教育の行くべき方向を指し示している」ととらえ、「我々は中学校教育の学習内容は出来るだけ生徒の生活に近いものであらねばならぬとの結論に到達した」と述べている。しかし、他教科の教科書が「決して生活に近いものではなく、むしろ学問体系を追っているものであった」ことを批判的に述べている。また、「学習指導法」については、「自発学習」と、「グループシステムとディスカッションの方法」を取り入れようとしたと述べられている(4-5ページ)。

2. 2 2年目(昭和23年度)―教科別単元学習への取り組み

翌年度に取り組まれた、教科別の単元学習については、次のように述べられている。

次に他の教科に於ても教科毎に、漸く教科書を離れ自らの中に課題を含んだ単元学習がはじめられた。単元に含まれる課題は生徒自身の提出した問題や彼らに直接関係あり而も興味ありと思われる問題を彼等の家庭や学校や近隣の社会の中より求めたのである。然しその単元は教科的色彩の強いものであった。この学習は社会科に於ける程活潑な活動ではなかったが従来の学問体系による教科書中心の学習に比較すれば遥かに大きな進歩であった。最初の中は教師や生徒の不慣れのため円滑に行かなかった。第二学期の始め頃から二三の教科は問題単元より生活単元学習に移行した。この学習に於ては個性と自発性とを重んずるため思い切って計画立案を彼等の手に委ねた。生徒の中には解決すべき問題の中から教科的色彩の極めて強いもののみを抽出して、その学習だけ行えばよいと主張し他の分野にわたることは邪道を歩むに等しいと主張する者さえあらわれた。然し生徒の多数の意見は解決すべき問題の全部を学習すべきことに一致したのでその方針に従い学習の展開を試みた。その展開の途上吾々は多くの困難に遭遇し暗礁に乗り上げた。即ち調査の不徹底や研究不足のため発表段階に至って活動停滞したり中断されたりした。然しながらそのような場合吾々としては直ちに助け船を出してやろうとしなかった。これは彼等に自らの問題は自らの手で解決すべきである事を知らせ、あくまで彼等が自発的活動を続けることを望んだからである、これらは一見不経済な学習であるように見えるかも知れないが、彼等の自発的態度を養う過渡的現象と心得或は又その事自体が生徒の発達であると考え多くの時間を費した。学習に不慣れな間は学習にむらが生じたり、学習が遊びに近くなったりした。その時は手の下しようもなかったが、

教師の熟練と共に教師の弾力性ある綿密な計画によりその欠点も次第に補うことが出来るようになった。
(6 ページ)

このような取り組みを経て見出された、教科別単元学習に関する問題については、次のように述べられている。

- 斯くして単元学習の経験を積むにつれて、そこには思いがけない問題が起ってきたのである。即ち
- (1) 教科別生活単元学習では横の連絡がとれず重複が起る。
 - A、重複により時間が不経済に使われること。
 - B、重複により生徒の関心が低下し興味と自発性を失うこと。
 - C、興味と自発性の喪失は学習意欲を低下せしめ効果を減じること。
 - (2) 生徒の計画立案による内容には重複のある反面手落ちがあり、社会の要求を充たさぬことがある。
- (6 ページ)

また、「ディスカッションの方法」については、「目下の所まだ欠点を見出していない」(7 ページ)と述べられている。

昭和23年度のまとめについては、次のように述べられている。

この故に教科別生活単元学習に於ては、学習内容の面からも、指導法の面からも内容の重複や脱漏或は時間浪費が起って来ることを知った。かくて各教科が別々に単元を設定し、学習を進めることの如何に不経済であり不合理であるかを思う時、ここに全教科が一丸となり、全体として統一あり、ひきしまりのある単元を定め、これにより有効な学習が進めらるべきことを切望するのである。これは吾々が、第二年目の体験から得た尊き結論で、本校のカリキュラムはこの線に沿うて更に改変されざるを得なくなったのである。

(7 ページ)

3 昭和24年度のカリキュラム

昭和24年度のカリキュラム構成の前提になったのは、次のような考え方である。

中学校はどうであろうか。児童が心理的に年令を追うに従って、社会的な適応に対する要求はますます増加して行くものと考えなければならぬ。即ち各教科はその内容に即して必要な技能・態度というものは、はっきりとした相をもって来なければならない。然し全く各教科別の学習を行う程には、生徒の心的状況は分化していない。小学校の延長としてまだ幾分かは遊戯といわれる段階を通してゆかなければならない。又学習の出発としての生徒の要求・興味・能力というものはまだ未分化の状態にあるものと考えなければならない。ここでやはり年令に応じ、生徒の心的状況に応じ中心教科として社会的要求や生徒の状況に応じた単元を構成してゆくのが妥当である。

(9 ページ)

それをふまえ、社会科を「中心科」とし、各教科(注4)を円形に配置することになる。「中心科」(中心教科)には、特別教育活動も含まれるとされている(9 ページ)。

「中心科」と「周辺教科」をつなぐ概念が、以下に引用する「委託」である(注5)。「周辺教科」は「用具的な性格を強くもつ」ともいわれている。

一応中心教科としてとりあげられた社会科もこれのみにてはそれ自身で生徒の生活経験を指導してゆくことは出来ない。生徒のために与えられるべき知識、能力、習慣というべきものは到底一教科たる社会科ではせおい切れぬ。直接経験として要求せられる知識、技能、習慣はこれを他教科ことに理科、数学、国語に委託するものを含み、中心教科たる社会科に奉仕している。これらはいわば中心教科の一

部とも見られる。しかしこれらのものは又それ自身で訓練し養成してゆかねばならぬ部面をもっている。それでこれらは用具的な性格を強くもつため一応周辺教科としての位置を与えられるのが適当であると思う。

(9-10ページ)

単元展開は中心教科たる社会科が一応とりあげるのである。この単元系列はともかく年令に応じて得て行くべき生活経験であるため、すべての学習活動は同一のことを繰返されることはない。これは全く生徒の生活経験を地域社会の要求を通して得させて行くのがその実相なのであるためである。しかし生徒の得べき経験には普通人として習熟しておかなければならぬ能力、習慣というものがある。これらに習熟させるために、時間を設けなければならぬ。これはとりも直さず中心教科より最初より委託される内容をもつ教科の存在を示している。即ち中心教科の単元展開の内容の一部を受けて、この上に必要な能力、習慣に習熟させるものとしての教科があって、この能力、習慣が中心教科の学習を一層よりよくしてゆくものである。普通人として意思表示をするには、文字と言葉を通じて行わねばならぬことは明かである。ここに文字や言葉の練習を訓練し習熟させる国語科が出来てくる。(中略—河野)これらの教科(国語、理科、数学—河野注)は以上の意味に於て中心教科の学習を援助し、且つ習熟を要すべき能力を訓練して熟達させてゆくもので、中心教科に対して用具的な性格を強くもった教科である。

(10-11ページ)

また、国語科の「文学鑑賞」と「習字」については、次のように述べられている。

次に国語科の文学鑑賞と習字であるが、感情の極まったとき発するものを文字で書けば詩歌となり、文学となる。文章や詩歌に含まれる情緒的なものえ(ママ)の憧憬、創作意欲の向上、鑑賞の仕方の正しさを養うこと、習字として表示された文字の調和の美、感情のあらわれを憧れ、鑑賞することは個人の教養としてぜひ具備せねばならない。

(12ページ)

4 中心教科の用具としての国語科

「中心教科の用具としての国語科カリキュラム立案の要領」は、次の通りである。

I 単元構成

1. 最も自然な国語学習の形態

国語は思想交換の用具として日常絶えずくりかえされているうちに何の努力もなしに習いとられる。それで中等学校における国語学習もなるべく此の形態に近いものにしたいとの考えから国語学習を単なる国語学習として追求することなく他の生活目的を追求する過程に於て自ら国語使用力が強められる様なし組にしようと務めた。

2. 国語学習の主な場面

学校内に於ける国語学習の場面として中心教科学習の過程と生徒の遊びや活動の諸場面を取りあげる事にした。

中心教科の学習はある問題を解決する為に行う学習であるから、此の学習の過程に於て国語の使用になれさせる様にとすると、いきおい国語が問題解決の用具として使用されることになり日常の国語習熟の形態に近いものとなる。遊びの場面や各種の生徒活動の場面は更に自然な国語学習の場面であって、これを大切な機会として取扱わねばならぬことは勿論である。

3. 国語学習を指導しやすい場面

上の二つの場面の中、中心教科学習の過程中にあらわれる国語使用は、比較的教師が指導補導し易い形をとるから此の場合を学習指導の主なるものとし各学年に要求すべき学習事項をその間に於て得させる様にした、

遊びや諸活動の場面は指導し難い場面であるが、国語使用についての実践力を、実践態度を観察する

には最適の場面であるからこれを重視して取り扱うことにした。

4. 国語活動の分析的考察

国語活動を分析して「よむ」「かく」「作る」を含む「はなす」「きく」を含む「文の組織を知る」とした。そしてこれらの内「文学を味わう」「作る」(文学的な文の創作のみ)「文の組織を知る」(論理的な体系を有するもの)は別の学習場面で学習する方が効果的であるので、この単元構成ではこれらの事を考慮しないことにした。

5. 単元構成の要件

従って単元の構成にあたっては、

- (1) 国語が学習される場面(中心教科学習の場面)よりの要求
- (2) 国語活動中の「よむ」「かく」「はなす」「きく」「文の組織を知る」の四部面よりの要求
- (3) 学年に相応する成長発達よりの要求
- (4) 生徒の個人差よりの要求

の四部面よりの要求を勘案し、これらの要求を出来るだけ充たす様な立場から構成した。

6. 国語習熟の機会

国語学習はなるべく、自然な生活経験の中で営ませたいのであるが、国語使用の力を充分得させる為には、機械的な反復練習を怠ってはならない。各単元を実際に展開する時にはこの点も併せて考慮した。
(200-201ページ)

「指導上の諸問題」として九項目挙げられている(注6)もののうち、二点を以下に示す。

1. 国語科を二分することの可否

教科「国語」を「用具としての国語」と「情操(文学)としての国語」とに二分する事の可否は究明されねばならぬが学習を生活経験を通じて行動の形式を改造する事と解し、学校教科の学習をなるべくこの方向に沿って改編していこうとすれば、教科国語を二分するのも一つの賢明な方法と思う。そして此の傾向を更に強化すれば、中心教科活動中にあらわれる一切の言語活動を指導することによって国語学習がその使命を果すことになり、中心教科学習外に用具としての国語学習を設ける必要が無くなる。このようになることは望ましいことではあるが種々考えねばならぬ条件もあるので軽率には実行出来ない。
(201ページ)

3. 国語の所謂「力」は低下しないか

此の様な学習方法を展開していたのでは所謂「力」が低下するのではないかと恐れられるが、当初よりこの事を念頭に置いて計画をすゝめておけばある程度までこれを防ぐことが出来る。即ち毎時間の学習状況が評価出来るような方法を講じておけばよいのである。

(202ページ)

評価については、「評価票」の実例を示している(注7)。
実践事例を二例示す。

第一学年第三単元 さまざまな風土を人々はどの様に利用しているか

- I 目標
 1. 池田附近の土地の利用について知らせる。
 2. 広く他の地方に於ける土地の利用の様子を理解させる。
- II 期間 9月上旬より10月下旬まで

Ⅲ 学習活動

学習内容	活動例	学習形態
1. 内容と表現形式との関係	(1) 調査方法を考えよう (2) 篤農家を訪問して歴史や栽培について話をきこう	学級学習 学級及個人学習
2. 訪問の挨拶の仕方	(3) 訪問の作法や挨拶について話し合おう (4) 話の記録のとり方について予め考えておこう (5) 必要な書物を借りてよもう (6) 篤農家の話や書物の内容をわかりやすく発表するにはどんな形式が適しているかを考えよう	学級学習 個人学習 個人学習
3. 劇の書き方	(1) 昆陽の池の伝説について話し合う (2) 開拓について行基菩薩が学苦した様をわからすにはどんな表現法をとればよいかを話し合っ て創作しよう	学級学習
4. 輪読の方法	(1) 適当な書物をえらぼう (2) 1冊の本を皆で読むにはどうすればよいか工夫しよう (3) よんだ内容を他の班に知らせる最も適切な方法を発見しよう	学級学習

Ⅳ 評価の観点

- 1 内容によって発表の形式をいろいろとかえる様になったか
- 2 話の記録を取る方法を知ったか
- 3 書物の選択や辞書の使い方に馴れたか
- 4 輪読の形式を理解したか 他人の音読のきゝ方が上手になったか
- 5 訪問の礼儀作法や挨拶等に馴れたか 礼状を気がるに書くか

(212－213ページ)

第二学年第一単元 近代生活にはどのような物資が必要か

I 目標 1. 天然資源を如何に利用しているか。又将来いかに利用せねばならぬかを知らせる。

II 期間 4月中旬より5月下旬まで

Ⅲ 学習活動

学習内容	活動例	学習形態
1. 論文のつくり方	(1) 天然資源を如何に利用しているか、又将来いかに利用せねばならぬかと云う題で文を作ろう。その文はどんな性質の文になるだろうか。	学級学習
2. 文体の種類	(2) いろいろな文体を集めてその性質を研究しよう。 (3) 議論体の文の性質を調べよう。 (4) 文題をきめて必要な参考書をあつめよう。 (5) 参考書の抜書を作って作文の資料にしよう。 (6) 文を作る上で必要な見学場所をきめ見学計画をたて見学しよう。そして見学の記録を書こう。 (7) 文をつくろう。	個人及分団学習 個人学習 個人学習 個人学習

3. 文集の編纂	(8) 文を読みあおう。 (9) 文を集め文集を編集しよう。	学級学習 学級学習
----------	-----------------------------------	--------------

IV 評価の観点

- | | | |
|----------------------|-----------------|----------|
| 1 文集の編集はうまく出来たか | 2 議論体の文は上手に書けたか | |
| 3 必要な書物を要領よく集めたか | 4 相当量の参考書をよんだか | |
| 5 作文に必要な資料は巧みに集められたか | 6 音読は上手に出来るか | (215ページ) |

5 文学の取り扱い

「文学」のカリキュラムについては、次のように述べられている。

I 国語（文学）科カリキュラムの基礎

1. 本校カリキュラムにおける言語の二元性

国語は周辺教科として存在し、学習指導要領国語科篇に述べるところの“国語の領域は、人間のあらゆる活動の面にまたがっており、その姿は変化に富んでいる。”のである。

本校カリキュラムは、生活を基盤として立てられた学習指導の体系である。生活を核心とするが故に、その生活に寄与するためのものとして用具を考えると、その用具の中には、読むこと、話すこと、かくこと、きくこと、言葉の法則を考えることの五部門を包含した国語の存在が考えられる。

一方においては、国語に盛られるわれわれの思想感情、個人的な特質、美意識の発見等情操的な広い部面の存在することが考えられる、これは他の美術、音楽等を中心とする一群の情操教科の中の国語である。即ち国語が、常にわれわれの情操を培い、そして純化させていくための重要な一面を担当していることが二定されるのである。

(250ページ)

2. 情操教科の国語取扱いの範囲

a. 文学の理解と鑑賞をする部面

わが国や外国のいろいろな文学作品を中心として、文学とはどんなものであるか、文学はわれわれとどんなつながりにあるか、という点に正しい理解を持たしめ、低級な作品の氾濫している中において、建設的な考え方、明るいものの見方、真理の発見等に眼を開かせようとするのである。

b. 創作意欲の向上を計る（ママ）部面

言語による発表、表現の中で、音声によるものは、用具としての効果が直接的に果されているともいえる。しかし言語による発表といえども効果的であらしめるためには、創作的な意識のもとから出発しなくては、その効力がにぶる。殊に、文字を用いる場合にはなお更に相手には、直接性がうすくなる。この故に、すぐれた創作的な力がわれわれの言語生活に必要なのである。

すなわち、情操教育としての国語は、文学的な教材を取扱うことから出発し、相手から受取ることによって自らが如何に発展するかという点が強調され、美的情操を養うことに力を注ぐものであり、一方は自ら進んで美の世界を開拓していこうとする意欲の養成である。しかし生活というものが、はっきりと種類の異った幾つかの部門に属するものによって何時も区別されるとは考えられないと同じように、この二つの取扱い範囲の中に属することでありながら、生活の少くとも或る一限定された生活の中に渾然となって包含されていることが起りうるはずである。

3. 文学教材の部門と単元の設定基準

(1) 詩 第一学年においては、美意識の未分化の状態における空想二表現であるところの童謡、及び平易な詩について取扱う。第二学年においては、いろいろな詩の中で特に暢達な自由詩を取扱い、詩想についての確かな理解を持たせる。

第三学年においては、わが国の詩や外国の詩についての批評鑑賞が適正なものであるように指導する。

あらゆる詩形のものについての創作にも、これで一通り通じさせておく。

(2) 物語 第一学年においては、よみものの正しい読み方指導、第二学年においては自分の程度に応じたよみものの選択と創作を主として行う。第三学年においては、わが国や外国の名作に通じておくように指導し、創作力、鑑賞力の向上を計る。

(3) 劇 第一学年においては基礎的な劇の見方、面白さに馴れさせ、劇の表出のいろいろな形式について考察させる。第二学年では、劇化の工夫と劇の実際的な見方、正しい鑑賞態度をつける。第三学年においては、高尚な作品について深く考えさせるとともに、実生活に見聞する種々な形式の劇について正しい判断力、批評力をつける。脚本を読む力、味う力をつける。

その外、全学年を通じて、作業的な取扱いを極力増加して実質的なものとして指導する。

(251-252ページ)

実践事例を二例示す。

第一学年第二単元 やさしい物語

I 目標

1. 効果的に印象的に伝えようとする努力が美しいものがたる力の助けによって如何にわれわれを引き付けるかを感じさせる。
2. 現実性に乏しいものが何故現実的な感じを持ってわれわれに迫って来るかを考えさせる。
3. 文章によってわれわれの思想が発表せられる場合にそれぞれの目的によってちがった様式のもものが生まれるが、その根底をなすものはものがたる力であることを知らせる。
4. 創作の楽しさを体験させる。

II 期間 第二学期間

III 学習活動（「学習内容」の項目のみ摘記—河野）

1. われわれの耳に親しいものがたりにはどんなものがあるか。
2. 文章の長短に拘らず、よく意味を汲みとる習慣を養わせる。
3. われわれが普通にものがたりというのはどういう種類のものであるか。
4. 実用的な目的で書かれたものと、芸術的な立場で書かれたものとは根本的に相違があってよいものかどうか。
5. 有名な文章やものがたりについてしらべて見る。

IV 評価の観点、V 参考書 —略（河野）

(256-257ページ)

第二学年第二単元 物語の学習

I 目標

1. 詩に次いで物語もわれわれのすぐれた情緒表現の芸術であることを知らせる。
2. 代表作を読み鑑賞する。
3. 創作指導をする。
4. 古典的なものについて指導する。

II 期間 第二学期間

III 学習活動（「学習内容」の項目のみ摘記—河野）

1. よみものについてしり理解をするように工夫する。
2. わが国の作家と作品についてしらべる。
3. 古典にしたしむ
4. 教科書について研究する。
5. 読書を意義あるように計画して進めていく。
6. 創作の体験を味わせる。
7. 文語の指導をする。

IV 評価の観点、V 参考書 —略（河野）

(265ページ)

「国語科（文学）指導上の諸問題」として挙げられているのは、以下のようなものである。

1. 基礎調査、実態調査の仕方を如何に計画すれば合理的であるか。
2. 効果の判定はどうするのが理想的であるか。
3. 基礎学習はどんなにして行うか。又基礎学習を織込むにはどうすればよいか。

4. 他の情操教科との連絡についてはどんな配慮がいるか。
5. 用具としての国語と、情操としての国語との間における理想的な時間の割り振りはどうあるべきか。
6. 最も効果的な学習形態にはどんなものがあるか。時宜に適した具体的な方法の発見の仕方。
7. 小学校と高等学校とにはどんな点で連絡をつけるのが適当であるか。
8. 興味を抱かないものの指導の仕方はどうすればよいか。
9. 生徒の発達の段階が絶えず見守りうるためにはどんな方法が執られねばならないか。
10. 個人的な進度の不揃いを如何に処理するのが適当であるか。
11. 程度に応じた材料は誰が選択するか。生徒自身で選択する場合と、教師が選択する場合の得失についての調査が出来るかどうか。
12. 社会的な環境の中に起る行事や、われわれの見学(?)とを此の学習ではどんな時期に組合わせればよいか。
13. 資料の蒐集の仕方と効果的な資料の利用はどうすればよいか。
14. 製作にあたっては、作業時間と研究の時間との割合をきめなくてもよいか。

結論 教師の立場から、生徒の立場から絶えず指導者が注意しなくてはならないことは以上の細目を繞るところの精神、すなわち生徒の要求するものを効果的に無だなく与え、そして望ましい精神的な発達を得させるための正しい教師の判断は、どんな基礎に立って、決められねばならないかと言う点である。

(252ページ)

6 考察

終戦直後であることに加え、範となるものをもたなかった新制中学校の発足時の混迷(注8)は、相当の程度であったものと思われる(注9)。そのような状況下において、自主的なカリキュラム開発に取り組むことのできた中学校が多くあったとは考えにくい。附属学校という環境で生み出された大阪第二師範学校附属中学校の実践的研究は、当時追究しうる先端の水準にあったとみることができよう。

「教科課程は、生徒の心理的身体的な発達の上に論理的に構成する必要があるのであって、現実社会の要求を考えながら構成されなければならないものである」(注10)という理念は、「全国教員指導者養成協議会」(注11)でも述べられていたものの、学習指導要領が教科別に発行され、教科書も教科ごとであり、さらに多くは教科担任制であったことを考えれば、このような形態のカリキュラムは全国的には多いとはいえない。その中で、このようなカリキュラムを開発したことも、条件の比較的整った附属学校ゆえのことであろうと思われる(注12)。

社会科・理科を中心に置き、それを拡大する一方で、中心領域で担えないものを「委託」する、というカリキュラム開発の手順は、論理的な筋道を通したもので、理念を忠実に実践化しようとした点に、その特徴を見いだせる。また、文学領域を、用具としての国語から分離して独立させたのも、学習指導要領の理念(節構成)を体現しているようでもある。

用具としての国語については、中心教科の指導を徹底すれば、用具としての国語学習を特設する必要はない、と言いつつも(201ページ)、現時点では「軽率には実行出来ない」(201ページ)というところで落ち着いている。このことは、カリキュラムを究極的に一元化することが可能か、という問題や、技能を習得させる課程を特設することについての、実践的な試行の意味をもつと考える。また、国語「力」の低下については、これを評価の充実によって克服しようとしている。このことも同様に、実践を通して明確になった問題への、これも実践的な対応である。このような本質的な問題が、実践的な研究を通して明らかになり、その対応が試行された、その跡をうかがうことのできる資料として、一定の意味をもつと考える。

大阪第二師範学校附属中学校の実践的研究をもっとも特徴づけるのが、文学の取り扱いである。学習指導要領が項目のみの抽象的な提示にとどまったのに対して、三年間を通しての合計九単元すべての指導過程を構想し、評価と参考文献も詳細に書き込まれている。そこには、学習指導要領の趣旨を具体化するだけでなく、「用具としての国語」に隠れ、軽視されがちであった文学領域への強い思いが伝わってくるように思われる。それは、従来の文学指導の単なる再来ではなく、創作・映画等の要素を組み入れた、戦後の新しい文学教育の像を具体的に示すことにもつながったと思われる。

中学校における、とくにコア・カリキュラムの視点からの考察については、すでに工藤哲夫氏による多くの先行研究がある（注13）。本発表は、そこに一事例を付加するにとどまったが、あらためて、大阪第二師範学校附属中学校の実践的研究の意義を確認し、ひとまずのまとめとしたい。

注

- (1) 表紙には「研究叢書第二集」とある。第一集は未確認。主事・梶山隆四郎氏による「はしがき」の日付は、「昭和二十四年九月十二日」。京都教育大学附属図書館蔵。
- (2) 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』明治図書、1978年9月、30－31ページ。
- (3) 倉澤栄吉「国語教育と文学教育」文学教育研究会編『国語科文学教育の方法』教育書林、1952年2月。引用は『国語教育基本論文集成』第16巻国語科と文学教育論（明治図書、1993年）によった。
- (4) 教科の概念図は、円の中央に「中心科」を置き、「国語（文字と言語の練習）」「図工」「国語（文学と習字）」「音楽」「家庭」「職業」「保健体育」「英語」「日本史」「理科」「数学」が取り囲むように配置されている。
- (5) たとえば、「中心教科」の一年第一単元「中学校について調べよう」から国語科には、「教官との話し方」「図書室の利用法」が「委託」されている。
- (6) 「国語科を二分することの可否」「用具としての国語学習の目標をどう定めるか」「国語の所謂「力」は低下しないか」「参考書と辞書の整備はどうか」「生活に於ける言語観察はどの様になされ、どの様な効果をもつか」「個人指導はうまく行われるか」「中心教科の用具的な役目を事実果しているか」「中心教科との時間のずれは如何にとりあつかうか」「文法的知識は何時あたえるか」の9項目。
- (7) たとえば、「基礎的態度」では、「書物を大切にすること」「書物の選択が適切」「巧に辞書を使う」「読書の範囲が広い」「夢中になって読む」「新聞雑誌をよくよむ」の各項目について、それぞれ五段階で評定することになっている。
- (8) 「一九〇七（明治四〇）年いらい六年間であった義務教育年限を九年間に延長し、それまでは袋小路になっていた国民学校高等科・青年学校普通科を、上級学校にひらかれた中学校に一本化する意味をもつ新制中学校の発足は、ある意味で新学制の理念を最もよく象徴するものであった。しかし改革の意味が大きかった反面、それは、戦後改革のなかでも、もっとも大きな困難と混乱、および国民への負担をもたらした改革であった。」（大田堯『戦後日本教育史』岩波書店、1978年、執筆分担者は寺崎昌男氏、137ページ）
- (9) 「このような新制中学校出発期の困難のもとで、新しい教育実践も大幅に制限されざるをえなかった。生徒たちは、二部授業、仮教室授業のもとで、正常な教育をうけることがきわめて困難であった。発足してから二年以上経った四九年五月になっても、文部省には教育現場の窮状を訴える報告があいついだ。」（大田堯『戦後日本教育史』岩波書店、1978年、執筆分担者は寺崎昌男氏、139ページ）
- (10) 「教科課程は、生徒の心理的身体的な発達の上に論理的に構成する必要があるものであって、現実社会の要求を考えながら構成されなければならないものである。中学校のカリキュラムは、中学校の教育目標を達成するために、教科課程として達成されたもので、その目標は次の通りである。一、各個人を有効的社会的にしあげること、二、生徒の力・方向を最大限に養うこと、三、実業の方にあてはめて行くこと。」（飛田隆「中学校の国語科の単元の例」で、「全国教員指導者養成協議会」（1948年5－6月）の内容を説明したもの。国語科学習指導研究会編『国語科学習指導要領の実践計画』六三書院、1951年、81－82ページ）
- (11) 「この目標を達成するために、教科課程は編成されているのであり、それは経験そのものであって、科目をもって編成されたのではない。便宜上、科目編成をしたのであって、経験をわくに入れて科目と名づけているのである。その経験は、前記の三つの目標に基づくものであって、それ以外は入れるべきではない。

従って、各教科は、厳格に境界線を引くことはできないものである。その境界線は、便宜的に引くのであって、限界をはっきりすること自体があやまりで、協力的に成立したものである。それゆえ、一教科だけでは価値がない、目標達成のための一つの方便として、各教科がたがいに他の領域を犯してもよいのであるが、しかし、このように組織したのであるから、ある種の限界はあるわけである。こゝに教

師間の連絡の必要が起ってくる。」(飛田隆「中学校の国語科の単元の例」で、「全国教員指導者養成協議会」(1948年5-6月)の内容を説明したもの。国語科学習指導研究会編『国語科学習指導要領の実践計画』六三書院, 1951年, 81-82ページ)

- (12) 「教科・科目を中心とする, アカデミズムの中等カリキュラムから, 主要な生活領域を中心とする生活主義の中等カリキュラムへ, これがアメリカの中等カリキュラムが, 近代化される概略の路線であろう。」(倉沢剛「アメリカにおける中等カリキュラムの近代化」コア・カリキュラム連盟『カリキュラム』16号, 1950年4月, 37ページ)
- (13) 工藤哲夫氏は, 「昭和二十年代の中学校のコア・カリキュラムとことばの教育」『全国大学国語教育学会第111回宮崎大会研究発表要旨集』2006年9月, 91-94ページ), 「昭和20年代における中学校のコア・カリキュラムとことばの教育—小学校のコア・カリキュラムとの関係—」『全国大学国語教育学会第112回宇都宮大会研究発表要旨集』2006年9月, 149-152ページ)において, 静岡第二師範附属中学校など中学校7校のコア・カリキュラムを考察対象としている。附属学校に限れば, コア・カリキュラムが「少ない」とはいえないが, 提案性をもつ研究出版物として, コア・カリキュラムの形態をとるものが多く発行され, 残されてきたという事情はあるように思われる。

※資料中の漢字は現行の字体で引用し, 仮名遣いは, 一部をあらためた。明らかな誤植と思われる点は修正し, 記号やレイアウト等についても読みやすいように修正している箇所がある。■は判読できなかった文字を示している。

