

昭和20年代における国語科単元学習の展開

— 『実践国語』にみる単元学習実践の変容 —

林 利 恵 子

I はじめに

現在、国語科の授業はほぼ、教科書中心に進められている。具体的には、教科書教材から指導目標を設定し、教科書内容を伝達し、教授することに主眼が置かれている。また、この他の方法としては教科書教材との関連から教科書以外の資料（教材）を用い、教科書の内容定着を計る方法もある。これは前者の発展形態として捉えることが可能であるが、教科書を前提としていることから、両者の相違はあまり認められない。この他様々な授業形態が考えられるが、教科書中心の学習法が現場の大半を占めていると言ってよいだろう。この、教科書中心の学習方法に対しては、現在もおおむね批判がなされている。

このような教科書から出発する方法とは違い、学習者の実態をより確実に把握した上で指導目標を設定し、それに見合う資料を提供あるいは学習者自身に探させ、生活を基盤にした上で、様々な言語経験・言語活動を組み込みながら進めていく方法が、単元学習の大きな特徴の一つである。

国語教育における基本的問いかけ — 「生きたことばの力」をつけるためには、どのような学習方法が効果的か — に対し、単元学習ならばそれに答え得るのではないかと考えているのである。

わが国における単元学習は、終戦直後の新教育運動の中で形あるものとして姿を現わした。その後、単元学習は全国に広まり、「単元」という二字を見ない日はないと言われるほどの活況を呈した。ところが、これほど一世を風びした単元学習も、昭和20年代後半からは厳しい批判を受け昭和30年代初頭にはほぼその姿を消してしまうことになる。このようなことから考えてみるならば、昭和20年代は、単元学習をめぐる様々な問題が凝縮されている時期ということになる。

このようなことから、本稿においては昭和20年代に焦点をあわせ、当時の国語科単元学習を実践という角度から考察することにした。『実践国語』¹⁾を中心資料とした大きな理由の一つは『実践国語』がそのような実践レベルでの検討を可能にしうる内容を有しているということである。

以上のような観点から、昭和20年代における国語科単元学習の実践を、『実践国語』を中心資料とした上で、当時の国語教育界の動向と照合しながら細かに考察、吟味していくことが本稿の主旨である。

II 昭和20年代前半における実践の特質

戦後、台頭してきた民主主義の影響により、当時の人々によって、教育は民主社会に生き抜く実践的な生活者の育成を期すべきであり新しい社会像・新しい人間像に立つ調和的人間性の発達

に力が注がなければならないというような気運が高まった。このような新しい教育目的は、人間が社会的存在であるということに裏付けられたものである。従って教育の本義は社会と個人の融合にあるとし、実際の教育は「生活」あるいは「社会生活」から遊離して存在するものではないことが、より一層強く主張されるようになった訳である。従来の反省に立った戦後の教育は①大人への準備としての教育から子どもの生活そのものを重視する教育へ②教師中心から児童中心へ③命令的・管理的教育から自主的・主体的教育へというような方向で具体化が志向されるようになった。そこで考え出されたのがカリキュラムの改造だった訳である。この改造運動の中核にコア・カリキュラムの考え方が存在していた。当時、カリキュラム改造運動の中心人物であった石山脩平・梅根悟らの意見²⁾を統合すれば、コア・カリキュラムの特質として次の四点が考えられる。

- ① 教科目並列主義を廃止するもの
- ② 超教科的課程である
- ③ 学習者の生活経験を統合する中核的生活経験を設定する
- ④ 中核課程と周辺課程が存在する

この四点の特質を国語科の立場から見た場合に問題となるのは、コア・カリキュラムが超教科的であり、また、構造上「中核」と「周辺」に分けられるいるということである。当時の国語科はこの周辺に位置付けられていた。とはいえ、この位置づけは行政段階のものではなく、あくまで思潮としてのものであり、実際には超教科的課程として実践がなされたのは極一部の現場であった。従って、大多数の教師たちは従来の教科課程の枠内で、この考え方を取り入れようとしたために、矛盾をかかえたままの実践がなされる傾向にあったといえよう。これは国語科においても同様であった。

『実践国語』が創刊されたのは昭和24年4月である。昭和24年といえば、学力低下問題が顕在化しはじめた時期であり、それと相乗して単元学習批判の声も出はじめた頃である。しかしながら、『実践国語』にみる限りでは、昭和24年という年は、国語科単元学習の全盛期であり、数多くの単元学習実践例が掲載されている。なかでも、昭和24年4月から12月まで続けられた各月毎の「国語教室」⁴⁾は、全国的な単元学習ブームを反映したものと言えるだろう。それでは昭和24年から出された各月毎の「国語教室」を中心として、初期⁵⁾の国語科単元学習を単元設定の理由・目標・評価という視点からみてみよう。

単元設定の理由については、どの実践例も量的に多く書かれており、教材がここにあるから授業をするといったようなことではなく何故この単元学習を実践するのか、教師としての自覚を確立した上で実践に取り組もうとする姿勢が窺える。次に示すものは、初期の国語科単元学習の特質を顕著に表わしている例である。

〈単元名〉「星の花」⁶⁾ (小学三年)

単元設定の理由

子供たちの世界には、星のことを考えたり、空をながめたりする生活が案外多い。どうしてこ

のように子供は星に心をひきつけられるのだらう。子供たちのこの気持をとらえ、星のことについて考えさせたり、感想をまとめさせたり、星に関係のある本を読ませてみたりして、子供の国語力を一段と高めたいと思う。

〈单元名〉「発明発見」⁷⁾(小学5年)

单元設定の理由

5年生の児童は近代の発明発見の所産に非常な興味を持ち、科学的読み物を喜ぶようになっていく。発明のさまざまな利器が生み出されるまでに、いかに多くの苦労や犠牲があったか、発明の恩恵がいかに大きいかを理解して、感謝の心を持ってそれらを活用し、なお一層努力して、ますます豊かな生活を作りあげていこうとするように、しむけようとするものである。

以上2つの例に共通していることは、どちらも学習者の興味・生活・発達段階を考慮した上で单元設定をしようとしている点である。また、「空をながめたりする生活が案外多い。」あるいは「ますます豊かな生活を作りあげていこうとするように……」からも窺えるように、「生活」を強く意識しており、しかもその生活は「子どもの生活」という点で共通している。「国語教室」のシリーズは7回行われており、全部で42の実践例があるわけだが、单元設定の理由の項目には「生活」という語いがほとんど使用されている。これは戦後の新教育がデューイ(J. Dewey)による教育観⁸⁾の影響を受けており、「生活が教育する」というような考えが、国語科にも浸透していたことを示すものである。ただ、ここで注意しなければならないのは、両者に共通の「生活」には、言語的観点が薄いということである。いわば、言語生活的観点によって子どもの生活を捉えようとする姿勢はまだ確立し得ていないということが言えるだろう。このことは、当時コア・カリキュラムの考え方が流行しており、教科内において超教科的なものを求めたことが起因していると思われる。また、後者の実践例「発明発見」に見られるような、国語科からは遊離しがちな設定理由が多いことも、このような言語生活的観点の不備ということで説明がつくであろう。

以上のことを要約するに、昭和20年代初期における国語科单元学習設定の理由の特質として次の3点があげられる。

- ①従来の教師中心的発想ではなく、子ども自身の興味に着目した上で授業を行おうとしている。
- ②子どもたちの「生活」を強度に意識している。
- ③国語科独自の单元設定理由というよりは、むしろ、超教科的色彩が濃い。

次に、昭和20年代初期における目標や評価はどのような特質を持っていたのだろうか。

目標をみると、单元設定の理由にみられたような統一性はほとんどなく、その書き方は多種多様である。代表的な例を示しながらその多様さを見てみよう。

- ①子供の好きな遊びをいよいよ好きにさせてやる。(中略)夢中になって遊ばせることによって、正しく遊びを生活させていく。
- ②読書指導。作文指導。子供の自由な研究によるレポート。表現形式の指導。
- ③思っていることをはっきり書きあらわそうとすると、文章がだんだんくわしくなる。そのため、心がはっきりとしていなくてはならない。(くわしく)

- ④きくこと 相手の気持を考えてきく
- 話すこと 自分の考えたことを正しく話す
- よむこと 文の大要を早くよみとる
- 作ること 手紙のかきかた
- 書くこと 用紙のつかいかた

①のような目標は昭和20年代前半に多く見られる独特なものである。一見ただけでは国語科の目標とは判断できないという特徴を表している。これは先に述べたコア・カリキュラムの影響を受けていると言えるだろう。②③については、多少目標と呼ぶには疑問が残るタイプのものである。②の場合は授業中に教師がなすべきことの羅列にすぎず、具体性に欠ける目標だと言うことができる。④は言語活動の領域別にそれぞれ目標を設定している点が注目される。このような方法は、昭和24年10月以降、昭和26年ごろまでに数多く『実践国語』誌上に見受けられるものであり、国語科の独自性を有していなかった最も初期の段階からすれば、国語科としての単元学習が確立されつつあると判断してよいだろうし、単元学習が総合的な性格を持っているということも言えるだろう。また、④において注目すべき点は、目標を記述してある文章が学習者の立場に立ち、言語能力を意識しているということである。④以前に見られる目標記述の仕方は「～させる」というようなものが多く、教師の指導事項がそのまま目標にもなっている文が多い。④以後にみられるこのような傾向の背景には、学力低下問題があり、「能力を伸ばす」という観点が、現場の実践者に浸透していったと考えられる。

このようなことから考えると、目標の場合、わずかの間で大きく性格を変えてきたとすることができる。このことをもっと具体的に述べるならば、最も初期における目標は、国語科としての独自性に欠け、教師の指導事項がそのまま目標として記述される傾向にあり、その後、学力低下問題などの影響によって、学習者の言語能力に着目した上での記述がなされるようになったということである。従って、単元設定の理由に比べ、目標については実践者が学力低下問題に対していちやく反応し、対処していったということが言えるだろう。

次に評価についてみてみよう。評価はほぼ目標の場合と同じ傾向があるようである。しかし、目標について記述していない例はわずか1つにすぎないが、評価については全体の1/4が記述を省略している。これは評価を軽視しているというよりは、むしろ、新しい学習方法である単元学習にとって、評価がどんな意義を持ち、どのようになされるべきかがほとんど論議されていない時期の止むをえぬ現象と見る方が妥当なのではなかろうか。

評価内容については目標とほぼ同じ傾向であることは前述した。つまり、最も初期の頃は国語科としての独自性を欠き、やがて、言語能力に着目した上での評価方法が記述⁹⁾されるようになっていくということである。この時期における評価の特質として1つあげるとすれば、「観察」という語が多く使用されているということである。昭和22年度学習指導要領試案（国語科編）には、学習中における観察の重要性が述べられており、¹⁰⁾単元学習が単に学習の結果を重んずるのではなく、学習の過程を重視する学習法であることを示している。

以上、昭和20年代前半における単元学習実践の特質を、単元設定の理由・目標・評価の視点から考察したが、この他全体的な特質としては学習者への着目、学習活動の重視などがあげられる。

Ⅲ 単元学習批判に伴う実践の変容

「コア・カリキュラムだか何だか知らないが、教室で机の位置だけ変えてワイワイ騒いでいるうちに授業が終わって、何も教わずに学校から帰ってくる。新聞やごっこをしているかと思うと魚屋ごっこをやっている。あれでは学力が下がるのも当たり前ですよ。家へ帰ってくれば中学生のくせに『この字は何と読むの』『この計算やってよ』という具合で、親が先生の代りを勤めなけりゃなりません。」

これは昭和24年頃から言われはじめた「学力低下」を嘆く当時の父兄の声である。¹¹⁾ 昭和20年代後半から全国的規模で繰り広げられる「学力低下問題」は、このような、一般の人々の嘆きに端を発して展開されるようになる。昭和26年2月、城戸幡太郎を中心として、日本教育学会は「中学校生徒の基礎学力」調査を行った。また、同年11月には、日教組（日本教職員組合）第1回教育研究集會が開催され、その時のテーマが「基礎学力の低下の実態とその対策」となっており、このような動きに伴って、「学力低下問題」は顕著化していくのである。

「学力」という概念は現代においても尚、厳密には規定されておらず、木下繁弥によれば大体5つに分類できるようである。¹²⁾ 昭和20年代後半あたりから問題にされたのは、その中でも、「読み・書き・算」の基礎的能力であり、いわゆる3 R's (reading, writing, reckoning) と呼ばれるものであった。従って、「読み・書き」能力育成を担うはずの国語科は、当然、厳しい批判を受けるようになる。

昭和20年代前半の国語科単元学習における目標の特質として次のようなことがあげられる。

①国語科としての独自性を欠いていた。②最も初期における目標は教師の指導事項を羅列したものが多く、その後は言語活動の全領域にわたる目標が設定されていた。③評価という項目は設定してあるものの、実際にはほとんどなされていない状況にあった。このような状況に対する批判の多くは次のようなものであった。¹³⁾「……(イ) 自由的活動と称し逸脱し、(ロ) 単元の目標を多く立てすぎ、活動を広げすぎて、あぶはちとらずになり、(ハ) 評価とは名のみで、実はわずかに一部の理解力テストをやってお茶をにごす程度というものはない。」このように、数多くの言語経験を与え、活動させることに懸命で、具体的評価をなおざりにする傾向にあった当時の国語科単元学習は、読み・書きの基礎的能力を低下させたとしてその責任を追求されるのである。

『実践国語』において単元学習と呼べる実践記録は、昭和29年7月に掲載の「近づく夏休み」が最後のようなものである。その後実践記録は極度に減少し、昭和30年後半から掲載される実践は、単元学習とは性質を異にする、作文教育・文学教育・読解指導などである。従って、『実践国語』誌上において単元学習が取り上げられたのは、わずか5年足らずということになる。にもかかわらず、この5年の間に見る単元学習実践の変容にはめざましいものがある。それでは、この変容の様子を第1期(昭和25年～26年)、第2期(昭和27年～29年)に分け、具体的に目標・評価の視点

から考察してみよう。

〔第1期〕（昭和25年～26年）

次に示すものは昭和25～26年の傾向を顕著にあらわしている例である。

〈单元名〉学期末の子どもかいをしよう。(小学3年)

言語機能	言語能力
(1) 話すこと	
・ 大ぜいの前で独り話をする	(1) はっきり話す
・ 読んだことや聞いたことを話す	(2) 順序をたてて話す
・ 会の進行	(3) みんなにわかるように大きな声で話す
⋮	(4) 身ぶりを伴って話す
	⋮

紙面の関係上話すことだけをあげてみたがこの他、きくこと・読むこと・つくること・書くこと
の領域についても同じように書かれている。

このような領域別にわけて目標を提示する方法は、前述した通り、昭和24年後半からの特色であり、記述形式としては変化が見られないということになる。ところが、記述形式ではなく、記述内容に着目すれば、それら両者の相違は明白になってくるのである。つまり、前者の場合「よむ・かく・きく・話す」の領域別に示された個々の内容が、相互に関連性を持ち得ておらず、当時の言葉を借りれば、「羅列的百貨店主義で中心がぼけており……」ということになる。それに引きかえ後者の場合は、各領域における言語活動が、つきたい能力を軸として、相互に有機性を持ちながら関連し合っているということである。昭和26年頃におけるすべての目標内容が、そのような関連性を持ち得ているとは言えないにしろ、当時の実践者たちが、羅列的にならぬよう、留意し、取り組んでいたことは窺える。またこの実践例において注目すべき点は言語機能と言語能力の項目を設け、しかもそれら2つの相関関係を明確に示そうとしている点である。これは、当時の学力低下論と相乗して行われた单元学習批判に対する具体的な対策の1つと考えられる。つまり、どのような活動によって、どんな力をつけようとしているのか明確にされていないというような批判に対する1つの解答を試みていると言えるだろう。

このような言語能力に対する考え方の背景には、昭和25年11月に、中間発表として提出された能力表が影響していると思われる。つきたい能力を目標として先行させる状態が单元学習本来のあるべき姿である事を考えれば、昭和25・26年に取り組まれたこのような試みは、当然であり、かつ、自然の成り行きであったということが言えるだろう。

さて、この時期（昭和25・26年）における評価はどのような特質を有しているのだろうか。次に示すものは、单元「討議の仕方」(小学6年)の目標及び評価である。¹⁵⁾

<p><目 標></p> <p>(1) 自信をもって話ができる</p> <p>(2) 話すことの要点をしっかりとめる</p> <p>(3) ききながら意見がまとめられる</p> <p style="text-align: center;">⋮</p>	<p><評 価></p> <p>(1) 自信をもって話ができるようになったか</p> <p>(2) 話すことの要点をしっかりとめられるか</p> <p>(3) ききながら意見がまとめられるか</p> <p style="text-align: center;">⋮</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

昭和20年代前半における評価が「評価とは名のみで、実はわずかに一部の理解力テストをやってお茶をにごす程度……」であったことは先に述べてきた通りである。このような傾向からすれば、ここに示された評価の例は非常に具体的になってきており、単元学習批判に伴い、評価の必要性が叫ばれたことに対する1つの対処の仕方を示すものである。しかしここで注意しなければならない点は、具体的ということのみにとどまり、実は、従来よりは具体的になった目標に単なる疑問詞「～か。」が付いているにすぎないということである。単元学習における評価は、従来のような結果を断定するのではなく、学習過程における学習者の状態を診断することであるというような意見は『実践国語』誌上にも多く掲載されている。¹⁶⁾にもかかわらず、実際の現場では、「～になったかどうか」というような結果を断定する評価が一般的であったようである。このように、昭和25・26年における評価は、特に、理論と実践が遊離した状態にあったと言えるだろう。

〔第2期〕(昭和27年～29年)

昭和20年代後半以降、国語科単元学習もまた厳しく批判されたことは先に述べてきた。この時期になると、『実践国語』誌上においても多くの単元学習批判が記述されている。なかでも、昭和27年8月に掲載されたクロタキ・チカラによる批判は、その後の単元学習批判を先導したと言えるだろう。¹⁷⁾

「……『経験』だの『はたらく場面』だのは、もともと教育にとっては手段にすぎません。『経験をあたえる』ことは、目標ではなくて方法です。いわば訓練のための材料なのです。いわゆる新教育は、おしなべて、この手段あるいは方法、もしくは材料を、そのまま目的とすりかえている傾向があります。……社会におこなわれる体系としての語法あるいは表記をまなぶのが学習ですから、読み方があくまで中心になります。系統的につみあげていく訓練によってこそ、言語をつかいてこなす能力 — ほんとうは考える能力 — がそだつのです。」

クロタキによる批判の中心は、いわゆる「経験ではなく能力を」ということであった。昭和27年以降、多くの批判がなされているがそれらの意見に共通して見受けられるのは、クロタキの文章にある「能力」「訓練」「体系」「語法」「系統的」の他、「基本的練習」「修練」などの概念である。このように、当時の国語科単元学習批判は、「能力主義」の立場からなされる批判であり、体系的な言語知識を系統的につみあげていく訓練によって、言語能力 — 主に読み・書き能力 — をつ

けるべきだと主張するものであった。次に示すものは、昭和20年代末期の特徴をあらわした学習指導案の一部である。

童話を読みましよう。(小学2年)¹⁸⁾

(資料) 光村2中 かたつむり・月夜のからす

目標

〔言語活動〕

(読む) 長い童話を最後まで楽しんで読み通すことができる。文の荒筋をとらえることができる……

(書く) ……かんたんな紙芝居をかくことができる

(話す) 適当に順序をたてて話すことができる

(きく) きいた話の荒筋をきくことができる

〔言語要素〕

教科書の新語い 新出漢字・片仮名……

発音矯正(通鼻音化の除去)

ここで注目すべき点は、中心となる資料が教科書ということであり、目標の中に「言語要素」の項目が設定されていることである。従来までの単元学習における教科書は、一般に一資料という程度の位置づけにとどまる傾向にあり、これは当時、体系的な言語知識が求められつつあったことに起因していると思われる。昭和28年以降、このような、言語活動及び言語要素の項目を設けた目標が多く見受けられるが、それらのほとんどが、相互の関連性を持ち得ていない。また、言語活動に限定してみれば、昭和25・26年に見られる統一性がなく、むしろ昭和20年代初期に退行してしまっているように思われる。この実践例のあといくつか同じような例がある訳だが、そのほとんどが、教科書教材の読解を中心としたものであり、それに単元学習の要素的なもの ― 例えば、よむ・かく・きく・話すの総合的な活動 ― が付随しているという形になっている。この期における実践例からは、言語要素的なものに力を入れながら、単元学習を行おうとしていることが窺える。これは表面的にみれば、単元学習を行いながら力をつけているようにみえて、実は、単元学習も徹底できず、力もついていないという状態になっている。このようなことから、評価もまたあまり大きな変化は見られず、26・27年ごろから行われている「～かどうか。」というような、結果を断定しようとしているのが大部分である。

以上のことを要約すれば次のようになる。

昭和20年代後半における単元学習実践はおおまかに2期に区分され、それぞれの実践特質から、第一期は単元学習構築期、第二期は単元学習混乱期と言うことができよう。第二期以後、昭和30年初頭からわが国における国語科教育は教科書中心の学習になるのである。

Ⅳ 昭和30年初頭における国語科教育の動向とその問題点

昭和20年代国語科単元学習の反省点として次のようなことがあげられる。

- ① 生活から離れた客観的・体系的言語知識を軽視した。
- ② 言語経験を与えることだけに終始し、その言語経験がどのような言語能力を育成するのかという、言語経験と言語能力の関連が全く示されていなかった。
- ③ 単元の目標を多く立てすぎ、活動を広げすぎた。
- ④ 評価の方法が非常にあいまいであった。
- ⑤ 練習、あるいは基本的訓練を軽視した。

このような反省を踏まえて、のちに、国語学習の系統化が要請されるのである。この国語学習の系統化について飛田多喜雄は、これまでの経験学習に対立するものではなく、不徹底であり未熟であった経験学習を、強化し徹底するために、改めて学習を系統づけるものだと述べている。飛田によるこの意見で注目すべきことは「経験ではなく、能力を」といったような、経験を排除して能力をつけようとする立場ではなく、「経験学習を強化し徹底するために」国語学習を系統化しなければならないとしている点である。このように、経験学習を尊重しつつ系統化を試みようとする見解は当時、日本国語教育学会をはじめとして論議されるようになる。しかし、当時の単元学習批判はこのような動きを圧する程激しく、実際には、「経験ではなく、能力を」といった、いわゆる、能力主義による系統学習が行われるようになるのである。昭和30年代初頭に行われはじめたこの系統学習は、言語学や国語学の学問的研究対象として取り出した要素に分類し、学ばせようとするものであった。一例としては、文字・発音・語い・文法・文学という要素に分類し、各要素の有する系統に従って指導をしていたようである。具体的には、文字であれば、ひらがな→カタカナ→漢字、また、漢字の場合は字画の少ないものから多いものへ、文法の場合であれば、名詞→動詞といったようなやり方である。このような方法による系統学習は、明治期より既に行われていたものであり、いわゆる古い型の系統学習と同じものである。このようなことから考えれば、昭和30年代初頭における動向は旧時代への逆行現象ということもできるだろう。

ことばはわれわれ人間にとって不可欠のものであり、常に生活と密接に関係している。また、ことばは様々な場面に規制されて実現されるものであり、国語科においてはこのような生活や場面の中で働きる言語能力の育成を志向しなければならない。従って、単に教科書の読解作業に終始し、言語要素的な知識獲得を目的とする学習だけでは、そういう動的な言語能力を育成することは困難である。

昭和20年代に栄えた国語科単元学習は、わずか10年足らずの間にはほとんどが消滅してしまった。しかし、その消滅という現象は単元学習が言語能力育成にとって無益であるということの意味するものでは決してない。単元学習を徹底し得なかった結果、生じた現象だと考える方が妥当であろう。昭和20年代国語科単元学習の反省すべき点を十分に踏まえ、これからの実践の中に単元学習を取り入れていくことは意義あることだと思われる。

<注>

1. 昭和9年に発足した「実践国語の会」によるもので委員長は西原慶一。『実践国語』は昭和24

年4月飛田多喜雄を編集長として創刊され昭和44年10月まで継続した雑誌である。読者層も大変広く、実践的観点を強く打ち出している。

2. 石山脩平は次のように述べている。

「古い教材においては、児童生徒は多くの分かれた教材を学びながら、それらを統合する中核を持たなかった。(中略) コア・カリキュラムこそは、こうした分科主義を清算して、現実に児童生徒の生活経験を統合する中核的生活経験をいわば筋金のごとくに設定する……。」(「コア・カリキュラムの必然性」『カリキュラム』1949年1月P.2) また、梅根悟は次のように述べている。「……一般に今日の教科目並列主義をやめて、それらを総合した超教科的な課程を作りそれを中心として、必要に応じてその周辺に多少の練習教材や独立科目を配置し、全体のカリキュラムを統一のある構造的なものにしようとする考え方を意味している。」

(『カリキュラムの研究』)

3. 当時のコア・カリキュラムは、中心学習とそれ以外の周辺学習(基礎学習、用具学習)によって構成されていた。この周辺学習という位置に国語科は置かれていたのである。

4. 例えば4月号であれば「4月の国語教室」というふうになっている。小学校だけを扱い、全学年の実践例が掲載されている。

5. 大枠では、単元学習批判がなされる前ということ。

6. 上飯坂好実「三年の国語教室」『実践国語』第1巻3号(昭和24年6月)P.170

7. 大橋富貴子「五年の国語教室」『実践国語』第1巻3号(昭和24年6月)P.178

8. デューイは『民主主義と教育』の中で、「生活とは、環境への働きかけを通して、自己を更新していく過程である」と述べ、生活そのものが教育の過程を含んでおり、生活の中でこそ学習は自然に行われるとした。

9. 初期の評価として代表的なもの

①しごとが出来たかどうか

②作業をいやがるかどうか

③自分から進んでしごとをみつけて出来るかどうか

後半の代表例

①話題の選定が十分なされたか

②簡単なメモが書けるか

③短くとも、まとまった話が出るか

10. 筆答を求めるいわゆるテストばかりでなく、教師の熱心な、継続的な、鋭い観察によって、生徒のふだんの進歩を知り、忠告を与えることがもっともたいせつである。

昭和22年度(試案)P.161

11. 『週刊朝日』「新制中学を育てよう」昭和25年3月12日号 P.4

12. 『教育学大辞典』第2巻P.31には次のように分類されている。

①国語や算数の教科において形成される言語と数に関する学力

- ②各教科とそれぞれに存在する基本的な学力
 - ③後の教育段階の学力形成の基礎となる前の段階の学力
 - ④義務教育段階で形成される最少限の能力
 - ⑤国民が社会生活を営むうえでの「最少限の、必要不可欠な能力」
13. 『国語単元学習と評価法』 倉沢栄吉 世界社 1945年 P.19
 14. 「小学校の国語単元指導」 高野桑蔵 『実践国語』 昭和25年2月 P.12
 15. 「小学校における国語単元学習の実際」 綿田三郎 『実践国語』 昭和25年5月 P.46
 16. 昭和24年4月の創刊号より昭和28年までの毎年7月に評価についての特集がなされている。
 17. 「経験ではなく能力を」 クロタキチカラ 『実践国語』 昭和27年8月 P.49
 18. 「低学年の『物語』学習指導案」 工藤武雄 『実践国語』 昭和28年5月 P.65
 19. 「国語学習の系統化」 飛田多喜雄 『国語の系統学習』所収 昭和32年 東洋館 P.53