

【研究論文】

戦後初期における増田三良の国語教育論に関する一考察

—— 国語カリキュラム論に焦点をあてて ——

樋口 太郎

1. はじめに

本論文は、戦後初期の国語教育の実像に迫ることを大きな目的とし、当時のコア・カリキュラム連盟（以下、コア連と略す）と深くかかわり、理論家および実践家として活躍した人物である増田三良（ますだ・さぶろう）に焦点をあてる。そして、彼が提起した国語教育におけるカリキュラム論の特質について検討を行いたい。

増田三良の略歴を紹介しておこう。増田は、1908（明治41）年に長野県に生まれ、長野師範を卒業後、1929（昭和4）年より長野県下の小学校に21年間つとめた。そのうち2年は信濃教育研究所の研究員となり、国語学力調査や長野県の国語科基準カリキュラムの作成に尽力する。またこの時期、コア連の活動にもかかわり、その機関誌『カリキュラム』に、国語教育の分野から頻りに論稿を寄せている。その後は、東京へ移り、東京都の小学校に20年（うち1年は東京教育大学へ研究派遣学生）つとめ、校長を歴任することになる。なお、定年退職後は、東京学芸大で国語教育学科講師をつとめている。

また、主要著作には、『国語カリキュラムの基本問題』（誠文堂新光社、1950年3月）、『国語指導の基本問題』（誠文堂新光社、1950年12月）、『国語教育事典』（須磨書房、1951年）、『読みの指導の基本問題』（誠文堂新光社、1953年）、『国語のカード学習』（光風出版、1954年）、『読みの基礎理論』（新光閣書店、1969年）、『国語科の発見学習』（明治図書、1971年）、『国語科創造学習の展開』（新光閣書店、1972年）、『ことばの力』（明石孔版印刷、1979年）がある。

これまでの国語教育史においては、戦後初期の

いわゆる「新教育」期を記述しようとする試みが数多くなされてきたものの¹、この増田三良の理論と実践が正面からとりあげられることはなかった²。ただし、部分的に増田の理論について言及したものとしては、飛田隆、増田幸一らの研究をあげることができる³。また、河野智文の論考も、コア連における国語学習指導のあり様を記述するなかで、部分的に増田の国語教育論に言及している⁴。

本論文がこの増田三良を正面に据えてとりあげようとする意図は、彼が戦後初期において国語教育のカリキュラムの全体像を描き出す必要性を提起していたという点にある。ここにおいて増田は、子どもの経験を重視することと、国語の学力をどのように培っていくのかという、コア連において議論された問題とも通底するような相対する課題に国語教育という領域において直面していたのである。こうした増田の問題意識は、コア連に代表されるカリキュラムの自主編成運動が隆盛を見た戦後初期という時代状況をふまえて、当時の国語教育論の実像を明らかにするうえで重要な足がかりとなるだろう。そこで、本論文では、増田の提起した国語カリキュラム論の特質を検討することを通して、戦後初期の国語教育の実像に迫っていききたい。

この課題に迫るため、本論文は次の展開を経ることとする。まず2では、戦後初期における増田の国語教育論の位置を確認する。次に3では、戦後初期における増田の国語カリキュラム論の全体的構造を分析し、その特質を、2において確認した増田の問題意識をふまえながら検討したい。

2. 増田の理論展開に見る戦後初期の位置

増田の理論展開を追うにあたって、まず、戦後の国語教育史を概観している『ことばの力』（1979年）をとりあげて戦後初期の国語教育に対して彼がどのような見方を示したのかを確認する。次に、コア連の機関誌『カリキュラム』における増田の活動を見ていくことで、戦後初期における増田の理論的位置を捉えたい。

(1) 『ことばの力』に見る

増田にとっての戦後初期

『ことばの力』は、増田が自らこれまでの歩みを振り返っているともいえる著書である。この『ことばの力』において、増田は、戦後の国語教育史を、①経験が重視された（昭和）20年代、②学力低下が叫ばれた30年代、③技能が重視された40年代として総括している。では、それぞれの時代にどのような評価が与えられているのであろうか。

まず、①「経験が重視された20年代」は、アメリカ占領軍の教育政策によって押し進められた文部省の学習指導要領で、「豊かな価値ある言語経験を民主的に改善させよう」とした。そして、こうした動向は、多彩な言語経験を与えることに傾斜するあまり、「子どもの脳に潜在していることばのきまりの動力」を引き出して、この「ことばの力」の発動によって理解力や表現力を養うという本来のねらいが忘れ去られていたとする⁵。また、この時期の増田の実感として、芦田恵之助、垣内松三、西尾実らの「薰陶」を受けていたため、「間口ばかり広い言語経験主義には、なかなかなじみず、よって立つ根本の考えの究明が必要であった」としている⁶。

次に、②「学力低下が叫ばれた30年代」においては、経験を重んじ、言語活動を活発に行った20年代に対して学力が低下するという批判が高まり、国語の理解と表現の学力を第一に目標をしなければならぬという論が盛んになったとする。そしてこの時期は、「経験」よりも「能力」を重視するという点では一歩前進したが、理解や表現の学

力の背後にひそんでいる「子どもの脳に潜在していることばのきまりの動力」を開発し拡充しようとする国語そのものへの自覚は不十分であったとしている⁷。

最後に、③「技能が重視された40年代」は、国語教育の目指す国語の能力のなかで、理解や表現の技能に焦点をあて、この技能の分析や各技能ごとの計画や指導法が細かく研究されたことは、今までの日本の国語教育史においてなかったことであると高く評価する。ただし、これに類する研究動向として、各技能ごとに学習指導のステップを組むという行動主義の心理学にもとづくプログラム学習があったが、これは、「刺激－反応－（くりかえし）－定着」という感覚・運動の神経系の技能養成と同じ考え方によっていたので、効果はあがらなかった」と批判的に見ている⁸。そして、タイプライターの技能ならば神経の感覚系と運動系との協応によるが、国語の理解や表現の技能は語や句や文の成り立ちを認知する心理よるのであって、「単なる刺激・反応のくりかえしによる（新）行動主義の心理ではなく、国語（のしくみ）を認知する心理から指導の方法が生まれるべきものであった」としている⁹。

以上から、増田は後年、「経験が重視された20年代」に対して、多彩な言語経験をさせることに終始し、「ことばの力」をつけることにつながっていなかったという否定的な評価を下していることが確認できよう。

しかし、増田の戦後初期に対する見解をそのまま受け入れるわけにはいかない。ここで課題とすべきは、増田の国語教育論を当時の彼の問題意識に即して読み解くという作業である¹⁰。つまり、国語教育をカリキュラムの全体像において捉えようとする増田の立場を検討していくことが課題となるのである。

そこで次に、その「経験が重視された20年代」において大きなかわりをもっていたコア連の歩みと増田との関係について見ていこう。

(2) コア連と増田との関係

— 戦後初期における増田の問題意識 —

コア連と増田との関係について見ていくまえに、コア連について若干の説明を加えておこう。コア連の歴史は表1のようにまとめられる¹¹。また、増田がコア連の機関誌『カリキュラム』において寄稿ないし座談会などでかかわっている論文の一覧を表2に掲げる。

この表1、2から、増田がコア連において活発な発言を行っていたのは、第1期（1948～52年）にあたるのがわかる。この時期は、コア連がカリキュラム編成のあり方を追究していた時期であり¹²、その活動に参加していた増田もカリキュラム論に多大な関心をもっていたといえよう。

このことは、コア連の代表者の一人である梅根悟が、増田三良の著作『国語カリキュラムの基本問題』に寄せた、次のような序文からも見てとれる¹³。「内容については例えば能力表とか要素表とか言われて来ているものをもつと深く究明しようとして独特の見解を提示していることなど、挙げればいろいろのユニークなものを含んでいるが、

何よりも国語教育の問題を、カリキュラムの全体構造の革新の問題と切り離さないで、それとの関連に於て考えてゆくという基本的な態度が厳として一貫していることは、この本をして筋金の通ったものになっている」。ここからは、増田が、梅根の問題意識、つまり「カリキュラムの全体構造」という観点から教育、なかでも国語教育を考えるという問題意識を共有していたことが見てとれる。

また、コア連発足から一年を振り返る座談会「コア・カリキュラム運動の功罪」において、コア連に対する学力低下批判について、増田は次のように発言している¹⁴。

今、馬場先生〔馬場四郎のこと：引用者注〕がコア・カリキュラムの構造なり、仕組において、学力低下がないように手を打っているといわれた通り、学力低下なんてあるべきはずがないというコア・カリキュラムの全体構造があるにもかかわらず、それをふまずに、ただ単に、漫然と生活カリキュラム一点ばりで行くというだけでは、あるいはそんな結果

表1 コア連から日本生活教育連盟（日生連）に至る流れ

段階	期間	主要事項	研究運動の特徴
第1期	1948年～ 50年6月	<ul style="list-style-type: none"> ・コア連結成（48.10） ・機関誌『カリキュラム』創刊（49.1） ・『カリキュラム構成の手引』（49.11） ・オズボーン発言（50.5） 	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムの全体構成の追求 ・作業単元の研究の重視 ・「学力低下」「経験主義」との批判を受ける
	50年7月 ～52年	<ul style="list-style-type: none"> ・「われわれの信条」決議（51.1） ・新潟合宿研究会（51.8） 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的社会的現実立脚する教育の追究 ・危機の自覚と反省 ・三層四領域論の確立<単元研究>
第2期	53年～ 57年	<ul style="list-style-type: none"> ・<日生連>に名称変更（53.6） ・社会科問題協議会幹事団体として社会科改訂反対闘争を展開 ・単元系列作成委員会設置→日本社会の基本問題を軸とする社会科の計画案の作成（53.9～55.6） 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科を公認 ・<日本社会の基本問題>というスコープ論の確立 歴史的発想への転換 ・<日本社会の基本問題と単元学習>問題解決学習論の頂点 ・生活指導論の研究深化
第3期	58年～ 63年	<ul style="list-style-type: none"> ・「生活教育宣言」（59.12） ・機関誌『生活教育』と改題（60.1） ・日生連綱領（草案）（62.6） ・日生連・全青教合併（62.12） 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活教育論の原理的反省 ・社会科の内容系列・内容構造の研究 ・社会科三プラン（東京・上越・香川） ・水道方式一般化の論議
第4期	64年～ 75年現在	<ul style="list-style-type: none"> ・教師・子ども・地域の生活現実・民衆の課題・民主的人格・発達保障・学校などを重視して研究大会を開催 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校論・地域論・心理論をふまえて民主的人格の形成に努める

表2 増田が『カリキュラム』誌に寄せた論文、およびかかわった対談の一覧

年代	号数		題目
	年	月	
1949	4	4	・カリキュラムと言語教材
	10	10	・単元と教師・生徒
	11	11	・能力表をめぐる(増田三良、安田豊作)
	12	12	・座談会 コア・カリキュラム連盟の功罪(参加者:馬場四郎、梅根悟、金子孫市、小島忠治、清水一郎、樋口澄雄、増田三良、皆川正治、村本精一) ・文学経験—教養課程としての—
1950	1	13	・カリキュラムとガイダンス ・座談会 日常生活課程をめぐる(参加者:増田三良、久保田浩、清水一郎、神谷好、衛藤久、喜多山一英、野尻斎、伊藤一郎、稲生実男、海後勝雄、樋口澄雄、小島忠治、梅根悟)
	3	15	・特集・地域プランの現状 長野カリキュラム構成の反省
	5	17	・課題の矛盾性(一)—単元学習に直面して—
	6	18	・矛盾的課題—作業単元の学習—
	7	19	・言語カリキュラムの類型
	8	20	・言語カリキュラムの類型<承前>
1951	1	25	・座談会 言語教育と文学教育(参加者:石森延男、倉沢栄吉、梅根悟、小島忠治、増田三良)
	4	28	・系統学習を考える
	5	29	・座談会 「特別教育活動」をめぐる(参加者:増田三良、樋口澄雄、小島忠治、馬場四郎、梅根悟、久保田浩、小川梅明)
	9	33	・国語指導の角度から生活カリキュラムを検討する

になっているかもしれないのです。

ラムの基本問題』を手がかりに探っていきたい。

つまり、増田は、カリキュラムの全体構造を視野に入れ、編成を行うことで、単なる生活カリキュラムに陥らず、学力低下といった批判にも十分耐えうる国語カリキュラムの作成が可能であり、それをめざすべきであることを主張しているのである。

以上のように、増田は、戦後初期という時代において、コア連内部での問題意識を共有し、カリキュラムの全体構造を視野に入れて国語教育を構想しようとしていたといえよう。

3. 増田の国語カリキュラム論の特質

2においては、増田が、コア連の初期の問題意識、すなわちカリキュラムの全体構造という観点から学習活動を考えるという問題意識を共有していたことを指摘した。

ここでは、そうした問題意識を抱えていた増田が実際にはどのような国語カリキュラム論を構想していたのかについて、初期の著作『国語カリキュ

(1) 国語教育における言語経験要素

増田は、まず、国語教育の指導において、次のような観点が必要であることを指摘する。すなわち、「力のつく国語教育をするには、言語活動が必然的に生れる生活の場に立脚するのがよいとは誰もが認めるところであるが、…それが実現されるような準備、手順がなければならない」というのである¹⁵。

さらにそこから、「言語活動が必然的に生れる生活の場に立脚する」国語教育を実現するための「指導の準備、手順」として、増田は、「言語経験要素」の選定を提起し、次のように述べている¹⁶。

それ〔指導の準備、手順：引用者注〕は恒常的生活にはたらく言語経験のすじをつかむことから始まると考える。そのすじは四つ(あるいは五つ)の言語活動の枠を通して、すくい上げ、そのつかまえられたすじの各々の中で、児童生徒の経験領域・興味・心意発

表3 言語経験の場の分類

(1) 言語的交通 (communication)	a. 話す・聞く	1. 会話する 2. 電話をかける 3. 会議をする(議事をすすめる) 4. 討議する 5. 物語りをする 6. 質問・応答をする 7. 劇をする(紙芝居・映画) 8. 報告する 9. 発表する 10. 放送し、聞く(ラジオ)
	b. 書く・作る	1. 社交的手紙を書く 2. 実務的手紙を書く 3. 書式を書く(用紙記入・ノート使用・答案) 4. 看板を書く(貼札・表題) 5. 目録を作る 6. 広告を作る(掲示・公示) 7. 記録する(メモ・日誌・仕方書) 8. 意見をのべる 9. 新聞編集をする
(2) 読む		1. 読みのレジネス(幼稚園・一年初期) 2. 読みの入門(一年生) 3. 興味に応ずる読み 4. 問いに答える読み 5. 参考書の読み(辞書を含む) 6. 指示に従う読み 7. 報告準備の読み 8. 新聞の読み
(3) 鑑賞(文学)		1. 筋や山を味わう 2. ユーモアを味わう 3. 感覚の世界を味わう 4. 人間社会の研究 5. 想像し味わう 6. 自然界の研究 7. 人間性の研究 8. 詩情を深める 9. 謎をとく 10. ラジオを鑑賞する 11. 映画劇を鑑賞する
(4) 美的表現(創作)		1. 観察による創作 2. 想像による創作 3. 思索による創作

達などによって、言語経験のまとまりを設定した。このすじを一応、言語経験要素と名づけ、まとまりを要素単元(すじのまとまり)と名づけた。〔傍点は原典〕

より具体的に、増田はまず、「恒常的生活にはたらく言語経験のすじ」に関して、西田幾多郎の「場」の理論を援用しつつ、「言語経験の場(すじ)の主なるもの」を、①言語的交通(話す・聞く)、②読む、③鑑賞、④美的表現の4つ(あるいは5つ)から捉えることができるとした(表3を参照)¹⁷⁾。

そのうえで、こうした「言語経験の場」を、国語教育という分野に鑑みて、①話す・聞く、②読む、③書く・作る、④文学、⑤創作、という5つの領域から捉え、それらについて「言語経験要素」を分析する必要があるとした(表4を参照)¹⁸⁾。

(2) 言語経験要素にもとづくカリキュラム編成
増田は、上述したような「言語経験要素」をもとに、それを児童生徒の経験領域・興味・心意識達などと照らし合わせながら、カリキュラムを編成していくことの重要性を提起することになる。それは、「言語経験のまとまり」、すなわち「要素単元」として設定された。

そして増田は、具体的な国語教育のカリキュラムとして、実際に「要素単元一覧表」を自ら提示している。ここでは、小学校段階の「話す・聞く」の言語活動における「要素単元一覧表」を提示してみよう(表5を参照)¹⁹⁾。表5からもわかるように、会話、電話、話合・討議など、それぞれの言語経験要素ごとに要素単元が提示されている。

なお、増田は、この「要素単元一覧」を、すでに完成した固定的なものとは見なしていない。「各学校ではこれを参考として地域性・児童・資

表4 各言語活動における言語経験要素の一覧

言語活動	言語経験要素
話す 聞く	会話、電話、話合・討議、会議の運営、質問・応答、お話・演説、報告、劇、ラジオ、放送、映画
読む (文学)	あさり読み、問題解決の読み、参考書の利用、指示に従う読み、話の筋を味わう、ユーモアを味わう、感覚の世界を味わう、人間社会の研究、豊かな想像を楽しむ、人間性の研究、自然界の探究、劇・ラジオ・映画・放送
書く 作る (創作)	社交的な手紙をかく(電報)、実務的な手紙をかく(電報)、用紙記入、貼札・見出し・看板をかく、公示・広告をかく、記録・日記・ノート・メモなどをかく、報告・概要をかく、目録・索引を作る、意見をかく、新聞・文集の編集、創作

表5 要素単元一覧表（話す・聞く）

言語経験要素	小学校1年	2	3	4	5	6
会 話	家庭の経験を友だちに話す	共同の経験を友だちに話す	来客の場合の話し方	訪問の場合の話し方	未知の人との話し方 未知のグループとの話し方	会食の場合の話し方 主人や客になって会話する
電 話			電話ごっこ	電話のとりつき	電話で招待をうける 電話で招待する	電話で伝言をたのむ 電話で商品を注文する 電話でお礼を云う
話 合 議			教師指導の下でグループの計画を話し合う	社会科学的話題を討議する	調査結果によってプロジェクトを計画討議する 活動計画作業分担などを討議する	校外学習の結果対立した意見の討議をする 議長の指示の下に活動の計画をたてる 全校の問題について討議する
会議の運営						議長をする（優秀児）
質 問 応 答	道をたずねられた時の応答	教師に質問する	ある場処へ行く道をたずねる	ある方法が分らぬ場合のたずね方	説明を求めたり説明したりする	ある場処やある方法を見つける指示をする
お 話 説	クラスでお話（短い物語）しをする 経験した面白いことを話す 詩歌を朗吟する	個人個人の経験のうち一部分を話す	校外で読んだりきいたりした簡単な話をする 他の人と違う話をする	教師や級友の暗示したことについて話す		
報 告	お家のこと見たこときいたことなどをクラスで報告する 伝言やお使いの報告をする	遠足したこと勉強したことのようなクラスの同じ経験について話す	きき手の要求話題をたしかめて報告する	読物の中からえた話題クラスの者が入手しにくい話題について報告する	遠足したり実験した結果の観察をクラス委員会で報告する	クラスで提起された問題の解答を研究し報告する
劇	ごっこ遊びのお芝居をする	童謡や童話のよみものストーリーを演出する かんたんな物語を紙芝居にして演出する	教師の指導の下で教科書のストーリーを演出する 人形芝居をする	指導をうけないで短いストーリーを演出する かけ絵の演出をする ある話題を紙芝居にして演出する	かんたんなストーリーを作って演出する	友だちがまだ読んでいない短いストーリーや長いストーリーの中の短い小節などを脚色する
ラジオ	幼児・子供の時間をたのしむ	子供の時間をたのしむ	放送劇をきいてたのしむ	放送劇をきいてたのしむ	放送劇をきいてたのしむ	放送劇をきいてたのしむ
放 送					個人々々が朗読を放送してその結果について批判しあう	個人々々が短い話を放送してその結果を批判しあう
映 画		漫画映画をたのしむ	漫画映画のみ方	短い喜劇のみ方	冒険映画のみ方	物語映画のみ方

料に適したものに修正して行くのがよい」というただし書きが加えられているのである。

こうした「要素単元一覧」を提示した増田の本意は、各学校がこれを参考として、それぞれの地域性・児童・資料に適した独自の国語カリキュラムを編成していくさいの手助けとなることであったといえる。そして、こうした国語教育のカリキュラムの全体像を、各学校の教師が自主的に編成していく力量を身につける必要性を強く自覚していたと考えられる。

さらに、増田は、この「要素単元一覧」にもとづいて、より具体的な指導目標を導き出すことを提案している。表6に示すのは、表5における小学校1～4年の「会話」の部分の指導目標である²⁰。

以上のように、「言語活動が必然的に生れる生活の場に立脚する」国語教育を実現するための「指導の準備、手順」として、「言語経験要素」の選定と、それにもとづく「要素単元一覧」を提起した増田は、「最低必要な言語経験要素と、それの中における要素単元〔中略〕を用意することは、国語教育にとって不可欠の条件であると考える」²¹

と述べている。そのうえで、「経験単元（生活単元）のみが正しく、国語単元（要素単元）などは、無用の如く考える人があるかも知れないが、現場において作業単元による学習を指導してみれば、その必要性を認めるであろう」²²と指摘している。すなわち、いわゆる経験単元のみでは扱うことのできないものの、最低限必要となる言語経験にかかわる単元を構想していく必要性を増田は強調しているのである。

こうした指摘は、戦後初期のカリキュラム運動を先導したコア連にかかわり、カリキュラムの全体像を構想する必要性を強く感じていた増田が、言語生活経験に重点をおく国語教育という独自の分野においても、そのカリキュラムの全体像を構想していく必要性を訴えたものとして捉えることができる。戦後初期の国語教育論を扱った一部の先行研究においては、増田三良の主張が学習指導論といった側面などから部分的にとりあげられてきたものの、むしろより包括的な観点から、言語経験を重視する立場にもとづきつつ、「力のつく国語教育」をめざそうとした独自の国語カリキュラム構造論を見るべきであり、戦後初期の国語教

表6 指導目標（小学校1～4年の言語経験要素「会話」において）

要素単元	指導目標
家庭の経験を友だちに話す	・よろこんで話す ・うち解けた態度で話す ・仲間に入って話したりきいたりする ・人が話し終るまで待つ ・しずかにきく ・聞こえるように話す ・幼児語を使わない ・適当な休止や抑揚で話す ・元気に臆せず話したりたずねる ・母音を混同せず話す ・ことばを断片的に云わず、まとまりある文として云う
共同の経験を友だちに話す	・どんどん自由に話す ・相手の話に関心をもつ ・きくことがすきになる ・幼児語をできるだけ使わない ・正しくはっきり話す（歯が抜けてよく喋れぬ場合は大目にみること） ・終りまできく ・話のあらすじがわかる ・基本時形を理解して話す ・つけ足して説明する場合に文の形で考えをはっきり話す ・そして、そして等を連発しないで話す ・摩擦音を明瞭にして話す
来客の場合の話し方	・知らないお客さんの前でも話ができる ・はにかまないで相手を見て話す ・お客さんを楽しませるプランを立てる ・お客さんを丁寧に迎えて挨拶する ・楽しそうに話したり聞いたりする ・自分だけで話さない ・帰るお客さんに丁寧に挨拶し、時には、また来て下さいと云ったりする ・ことばづかいに気をつける ・格助詞、副助詞の使用法を理解しながら話す ・主体を尊敬する尊他語を使って話す ・よい言葉と野卑な言葉を認識して話す ・撥音・拗音・長音・濁音を明かにしながら話す
訪問の場合の話し方	・もてなしを丁寧にうける ・楽しんで話す ・主人の一八番（おはこ）に興じたり、おとりなしに、「いいですね!」とか云ったりする ・話のよしあしに気をつける ・お分れの時に主人に挨拶する ・話す人に正対する ・促音・拗音を明かにする ・主体を卑下する自卑語を使って話す ・動作・状態を尊敬する尊他語を使って話す ・訛音と方言とを正しくきき分けて話す ・標準語で話す ・丁寧語を使って話す ・敬体と常体を区別して話す

育論において特筆すべき位置を占めているということができよう。

4. おわりに

本論文は、戦後初期にコア連とのかかわりをもって活躍した増田三良に焦点をあて、彼の提起した国語教育に関するカリキュラム論を検討することを通して、戦後初期の国語教育の実像に迫ることを目的とした。

増田は、戦後初期のいわゆる経験主義の教育の隆盛のもとで、言語経験を重視する国語教育を展開させることをめざしていた。そして、増田は、実際の「言語経験」をもとにした「言語経験要素」を導き出したうえで、国語教育に独自のカリキュラムの全体像を描き出す必要性を提起していたことが明らかとなった。このことから、戦後初期という時代状況のなかで、カリキュラムの自主編成のあり方を追究していたコア連と増田が深くかかわっていたこととの関連性も十分に読みとることができる。単に国語という教科のなかで経験を重視した学習指導を行うのみでなく、子どもたちの言語経験を豊かにしていくためのカリキュラムを、教師自らが考案していく必要性を訴えたところに増田の独自性があつたと考えられる。

今後の課題として、次のことを指摘しておきたい。本論文では増田の戦後初期の理論に着目し、国語カリキュラム論の特質について検討してきたが、それ以後の増田の理論展開についての詳細な考察がさらに必要となる。先述のように、増田は昭和20年代を振り返って、多彩な言語経験を与えることに傾斜するあまり、「子どもの脳に潜在していることばのきまりの動力」を引き出して、理解力や表現力を養うというねらいが忘れ去られていたと述べていた。こうした考えに至るまでに、増田自身がどのような部分で一貫した問題意識を保持し、どのような部分で主張を変容させていったのかについては、本論文では検討していない。さらにいま述べたような課題は、理論家でありかつ実践家であった増田三良の足跡を、戦前から戦後にかけての国語教育に独自の思想的文脈を探っ

ていくうえでひとつの素材としてとらえるという新たな課題にもつながりうる²³。他日を期したい。

注

1 ここで、戦後初期の国語教育についての研究を本論文の問題意識と関係する範囲で整理しておこう。

- (1) 単元学習に関するもの。戦後の単元学習を代表する倉沢栄吉や大村はまを扱った研究は、田近洵一『戦後国語教育問題史(増補版)』(大修館書店、1999年)をはじめ数多くある。そのなかでも、国語教育において単元学習が占めた位置を歴史的に捉えようとする研究に以下のものがある。河野智文「昭和20年代国語単元学習をめぐる論争の再検討——学力の問題を中心に——」『広島大学教育学部紀要 第2部』第46号、1997年。河野智文「昭和二十年代国語単元学習モデルの考察」『兵庫教育大学研究紀要 第2分冊』第19号、1999年。河野智文「昭和二十年代国語単元学習モデルの考察(2)」『兵庫教育大学研究紀要 第2分冊』第20号、2000年。小久保美子「戦後初期国語教育における『単元学習』の受容」『人文科教育研究』第29号、2002年。山元悦子「戦後国語科教育における『単元・単元学習』概念の検討——その史の変容を中心に——」『広島大学教育学部紀要 第2部』第40号、1991年。
- (2) 戦後占領下におけるアメリカからの影響に着目するもの。小久保美子訳・解説『CIEカンファレンス・レポートが語る改革の事実——戦後国語教育の原点——』東洋館出版社、2002年。坂口京子「教育指導者(『IFEL』)における国語教育の特質——研究集録『小学校教育課程及び教授法』を中心に——」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第8号-1、2000年。坂口京子「教育指導者(『IFEL』)における国語教育の特質——研究集録『第6回 教育指導者講習中等学校教育課程及び教授法』を中心に——」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第9号-1、2001年。
- (3) 当時の国語学力観に着目するもの。府川源一郎「戦後国語学力観の史的考察(1)・(2)」『横浜国大国語研究』第4・5号、1986・1987年。府川源一郎「『国語科治療教育』の検討——1950年代の国語学

- 力観——」『横浜国立大学教育紀要』第29集、1989年。萩原敏行「昭和二十年代の国語学力観——学力低下に関する新聞記事を資料として——」『人文科教育研究』第21号、1994年。
- (4) 「国語能力表」に着目するもの。小山恵美子「『国語能力表』の成立とその意義」『学芸国語国文学』第28号、1996年。
- 2 増田を大きくとりあげたものとして、工藤哲夫「国語科での情報活用教育——情報受容に関する昭和二十年代の学習指導要領と増田三良の理論——」（国語教育史学会第21回例会発表レジュメ、2001年8月3日）もあるが、情報教育という文脈で引きとらえているので、本論文の直接の先行研究とはならない。
- 3 飛田隆『戦後国語教育史』上・下、教育出版センター、1983年。増田信一『音声言語教育実践史研究』学芸図書、1994年。
- 4 河野智文「コア・カリキュラムにおける国語学習指導についての考察」『教育学研究紀要』第45巻第2部、1999年。河野智文「コア・カリキュラムにおける国語学習指導についての考察(2)——1950年代前半を中心に——」『教育学研究紀要』第46巻第2部、2000年。
- 5 増田三良『ことばの力』明石孔版印刷、1979年、p.1。
- 6 同上、p.3。
- 7 同上、p.6。
- 8 同上、p.9。
- 9 同上、p.14。
- 10 ただし、こうした増田の立場の変遷を歴史的に検討していくという作業は、本論文では扱うことができないが、今後とりあげるべき課題である。
- 11 森谷宏幸・藤田尚充・谷口雅子「コア＝カリキュラム連盟・日本生活教育連盟の社会科教育研究史における〈問題解決学習〉について」『福岡大学教育学部紀要第25号 第2分冊 社会科編』1976年、p.53より。
- 12 初期のコア連における各論者の立場の相違については、磯田一雄「コア・カリキュラム運動におけるカリキュラム構造理論の展開」肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革6 教育課程（総論）』東京大学出版会、1971年や、日比裕「戦後社会科教育史（Ⅲ）」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第42巻第2号、1996年を参照。
- 13 梅根悟「序」増田三良『国語カリキュラムの基本問題』誠文堂新光社、1950年。さらに、増田が国語教育の問題を、カリキュラムの全体構造の革新の問題と切り離さないでとらえていたことは、初期の著作、たとえば『国語カリキュラムの基本問題』（1950年3月）や『国語指導の基本問題』（1950年12月）が「国語カリキュラム」「国語指導」といった表記を採用していたのに対し、後期の著作、たとえば『国語科の発見学習』（1971年）や『国語科創造学習の展開』（1972年）では「国語科」という表記が用いられていることにも特徴的にあらわれているといえよう。
- 14 「座談会 コア・カリキュラム連盟の功罪」『カリキュラム』1949年12月、p.4。
- 15 増田三良『国語カリキュラムの基本問題』誠文堂新光社、1950年3月、序。
- 16 同上、序。
- 17 同上、pp.43-45。
- 18 同上、pp.46-47。
- 19 同上、pp.14-15から一部抜粋して作成。
- 20 同上、pp.55-56。
- 21 同上、序。
- 22 同上、p.1。
- 23 国語教育という文脈ではないが、こうした課題に示唆を与えてくれる研究として以下のものを参照。小玉重夫「戦後教育理論における教育と社会の関係認識をめぐる相克の地平」『東京大学教育学部紀要』1989年。金馬国晴「コア・カリキュラムにおける戦前との連続性の再検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』41号、2002年。

(博士後期課程)