

柳田国男監修「改訂新しい国語」(昭和28・29年)に関する考察：文学的文章指導の実際

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 坂口, 京子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007866

柳田国男監修「改訂 新しい国語」（昭和28・29年）に関する考察

－ 文学的文章指導の実際 －

A Study of the literature teaching on “*KAITEI ATARASHII KOKUGO*”
(Elementary School Japanese Textbooks) edited by Kunio Yanagida (1953-1954)

坂口京子
Kyoko SAKAGUCHI

(平成25年10月3日受理)

1 はじめに

本稿では、柳田国男監修「改訂 新しい国語」（昭和28・29年、以下「昭和28・29年度版」）の文学的文章指導を対象とし、その教材化と手引きの実際を検討する。

戦後初期、柳田国男は「選挙民の養成」という方針のもと、小学校教科書（国語科・社会科）を監修した。戦後教育改革の主眼は、合科・総合主義教育観を教育課程上にどのように実現するかにあったが（坂口2003）、複数教科の教科書づくりを一人の監修者が行ったという例は、柳田において他認められない。柳田は自身の問題解決学習を、学習過程の定式化ではなく、内的思考性として把握し、国語科・社会科両教科書に「関連性」をもって構造化した。ここで言う内的思考性とは、学習に内在する思考・認識の過程や方法そのものを学習内容とすることである。柳田国語科と柳田社会科をその「関連性」に着目して考察した結果、特徴的なのは以下の点である（坂口2013）。

- ① 考え判断し表現する場と活動を仕組み、その過程あるいは結果において、教科固有の知識や、思考・認識方法そのものを体得させている。なかでも選択という認識方法と、その過程に働く言葉の力が重視されている。
- ②①の「考え判断し表現する場と活動」とは、教材の本質的な理解に基づき、その事物認識・思考機能を軸に創出された場・活動であり、明確な目的・意図をもって言葉を生み出す場・活動である。

課題として残されているのは、国語科の独自教材である文学的文章を扱う指導の実際である。文学的文章指導において、上記の方針はどのように具現化されているのだろうか。以下、昭和28・29年度版の編集方針を概観した上で、その実際について考察を加える。

2 「改訂 新しい国語」（昭和28・29年版）の文学的文章採択と目標

2.1 「文芸」の採択率

柳田は、小学校から高等学校まで一貫した編集方針に基づいて教科書づくりを行っている。いわゆる柳田三原則と呼ばれる以下の点である。

- 1 児童の大半を占める中以下の子どもを対象とする。

表1 「改訂 新しい国語」単元一覧(文学的文章を含むものに*を付した)

1年上		2年下		4年下	
1 いちねんせい(えの はなし)		1 さかなとり		1 動物の話	
2 よい とも(えの はなし)		2 のりもの		2 くわしく見る	
3 いちにち(えの はなし)		3 きれいに しましょう		3 からだをじょうぶに	*
あたらしく であた ことば		4 ことばあつめ		4 鉄道	*
せんせいがたへ		5 火の 用心		5 旅のたより	
1年中		6 はしらどけい		6 発表	
1 あそびましょう		7 雪		7 国々の童話	*
2 よく みましょう		8 ゆうびん		ふろく 新しく出たかんじ	
3 あつめましょう		9 どうわ	*	今までに出たかんじ	
4 はなしましょう		五十おん		先生方へ	
5 つくりましょう		あたらしく であた かんじ		5年上	
6 なんでしょう		いままでに であた ことば		1 心の美しさ	
7 おはなし	*	べんきょうの てびき		2 私たちをつなぐもの	
五十おん		あたらしく であた ことば		3 人のくふう	
あたらしく であた かんじ		先生がたへ		4 ことばのいろいろ	
べんきょうの てびき		3年上		5 物語	*
あたらしく であた ことば		1 花	*	6 スポーツ	*
せんせいがたへ		2 たんじょう日		7 文章の力	*
1年下		3 つばめ		ふろく 新しく出た漢字	
1 うんどうかい		4 どうわを 読もう	*	今までに出た漢字	
2 なかよし		5 わたくしの 作った おもちゃ		先生方へ	
3 あそび		6 病気を ふせごう		5年下	
4 おつかい		7 作文		1 みんなそろって	*
5 正月		8 たてもの		2 世のために	*
6 わたくしの うさぎ		9 水の話	*	3 ことばと文字	
7 おはなし	*	あたらしく 出た かんじ		4 図書	
8 もう すぐ 二ねん生		いままでに 出た かんじ		5 めずらしい話	
五十おん		べんきょうの てびき		6 学校学芸会の記録	*
あたらしく であた かんじ		あたらしく 出た ことば		7 げき	*
いままでに であた ことば		先生方へ		ふろく 新しく出た漢字	
べんきょうの てびき		3年下		今までに出た漢字	
あたらしく であた ことば		1 空	*	先生方へ	
先生がたへ		2 ラジオ		6年上	
2年上		3 学級文庫		1 日本の国	
1 ひよこ		4 ぼくは 電気だ	*	2 私のゆめ	
2 えんそく		5 紙しばい(山の 子ども)	*	3 新聞	
3 いね		6 一つの ことばから		4 道は続く	
4 いろいろな もの音		7 家ちく		5 社会とことば	
5 町		8 着物		6 心を打つ人々	*
6 水あそび		9 ふね	*	ふろく 新しく出た漢字	
7 えにつき	*	あたらしく 出た かんじ		今までに出た漢字	
8 おはなしかい	*	いままでに 出た かんじ		先生方へ	
五十おん		べんきょうの てびき		6年下	
あたらしく であた かんじ		あたらしく 出た ことば		1 美を求めて	
いままでに であた ことば		先生方へ		2 味わって読む	*
べんきょうの てびき		4年上		3 作られるまで	
あたらしく であた ことば		1 緑の野山		4 人間の尊さ	*
先生がたへ		2 明かるい学級		5 私たちの文集	*
		3 楽しい家庭	*	6 新しい世界	
		4 放送		ふろく 新しく出た漢字	
		5 ことばのはたらき		今までに出た漢字	
		6 夏休み		先生方へ	
		7 むかし話	*		
		ふろく 新しく出たかんじ			
		今までに出たかんじ			
		先生方へ			

2 文芸に片寄らない。

3 聞く、話す、読む、書くの全体にわたる。

まず注目したいのは、昭和28・29年度国語教科書における文学的文章の採択状況である。「小学校教科書データベース」によれば、昭和26年度学習指導要領(試案)に基づく検定教科書の教材は圧倒的に文学優位である。ここでいう「文学」とは童話・物語、民話・神話、脚本・劇、事実物語、伝記、紀行文、詩、短歌、俳句、格言・ことわざ、言いならわしであり、同時期の検定国語教科書全体で実に5割を占める(文学824、非文学477、児童作品380)(1992)。

それに対し、昭和28・29年版における文学の割合はきわめて低い。全目次に明らかなように(表1)、第1・2学年では文学を扱う単元は1年中以降、各冊の最終単元の一つまたは二つ配置されるのみである。第3学年以降も非文学重視の傾向は変わらない。文学が最も多く採択されている5年下のみ7単元のうち4単元と5割を越えるが、他学年・他冊はおおむね5割に満たない。

しかしながら柳田教科書を通史的に捉えると、同版の異なる特徴が見えてくる。改訂前の「新しい国語」昭和24・25年度版に比し、とくに高学年において文学的文章の採択が増加している。例えば「物語」「文章の力」(短歌、俳句を含む)(以上5年)、「味わって読む」(6年)の各単元は、昭和24・25年度版には認められない。

昭和28・29年度版はなぜ文学的文章をより多く採択していったのだろうか。その点を考察する上で、「先生方へ」の記述に注目してみたい。全13冊から構成される昭和28・29年度版(1年上中下、2年以降上下巻)は各冊ほぼ同じ構成からなる。表1に示したように、巻末には、「五十おん」(1・2年)、漢字・語彙に関するまとめ(「あたらしく なた ことば」1年等)、「べんきょうの手びき」(1~3年)と「せんせいがたへ(先生方へ)」(全学年)の記載がある。「先生方へ」には、ねらいや単元目標が詳述されており、その5年上に次のような記述がある。

この教科書では、五年生になった児童の視野のひろがりや内面的な思考の深まりに応じ、児童がかっばつな言語活動を営みながら四つの国語能力を伸ばしていくことができるように編集した。そのため、内容としては社会生活のいろいろな面を歴史的、地理的に取扱い、また情操や判断力、思考力を養わせる精神的な題材を次第に多く収録した。文章表現の面においては、記述、発表、報告、解説、論説文など常体の文章を適宜多くしていくとともに、社会に使用されている基本的な語い、熟語が正確に身につけられるようにくふうした。

6年上では、さらに「社会生活へのひろがりやを計り」、「社会から個人への目を向けさせる」題材を選定したこと、文章表現の面においても「なるべく社会のいろいろな文章に慣れさせるように、作家の個性的な文章を多く取り上げて」いることを示している。

先に見たように、昭和28・29年度版において「文芸に片寄らない」という原則が守られなかったわけではない。しかし文学的文章は改訂前に比べて増加している。このことは、新たに採択された文学的文章が、柳田の目指す「問題解決学習」に資する題材・表現であったことを意味するであろう。すなわち先の目標にある、「かっばつな言語活動を営みながら」「国語能力」を伸ばす、「情操や判断力、思考力」を養う、「社会に使用されている基本的な語い、熟語が正確に身につけられる」、「社会から個人への目を向けさせる」教材として、積極的に採択されたことが推察される。

2.2 文学的文章指導における目標と手引き

次に、文学的文章指導の目標と手引きを概括しよう。「先生方へ」から該当箇所を抄出したのが表2である。

表2 「改訂 新しい国語」文学的文章の目標一覧

1年	<ul style="list-style-type: none"> 筋のあるやや長い文章を読み取らせること 筋のある話ができるようになること 口頭で説明ができること、説明を文章で書かせること 静かに落ち着いて黙読する態度
2年	<ul style="list-style-type: none"> 興味をもって多角的な言語活動ができること（あいさつ、大勢の前で本を読む、劇の上演のけいこをする、静かに楽しく聞く等） 読書欲を高める、黙読によって長い文章を読み通し、内容について話す、長い話を聞いてあらすじをつかむ聞き方を指導する
3年	<ul style="list-style-type: none"> 読むことの楽しみを味得させる（長い文章を楽しんで読んだり聞いたりする、読み通す能力をつける）
4年	<ul style="list-style-type: none"> 読書に対する意欲を高め、読書力をつける 紙芝居を造らせて、話し方学習に発展させる
5年	<ul style="list-style-type: none"> 長い物語を読み通す能力を養わせる、文章の段落、要点を読み取らせる 読書意欲を利用して大いに読ませ読書力を伸ばす メモの取り方、あらすじの書き方、批評のしかたなどの学習について指導する
6年	<ul style="list-style-type: none"> 各時代の物語を読み通させることによって、情操を高める 偉人の伝記を読ませる指導を行う

ここから以下の特色を指摘できる。

- ①読書力の涵養が、読書意欲や、長文を読み通す能力、主体的・批評的な思考態度に関わる能力という点を重視して目指されている。
- ②①を育成する上で、表現力・創作力の涵養が、読むに関わる話す・聞く・書く行為を通して目指されている。再話する・説明する・演じる・書き換える・メモするといった場や活動である。

基本となるのは、「読書意欲」や読書への「興味」、長文を読み通す能力（黙読を含む）である。低学年から一貫として目標となっている。読書力の最終的な到達点は、自主的かつ批評的な思考態度におかれている。そこで重視されているのが「選択する」という場・活動であり、そこに働く思考機能である。詳細は後述するが、例えば、作品のおもしろいところや、自分の表現に即応した文体を「選択する」、調べて「書き抜く」、どんな・なぜか・どうしてかに該当する表現を「探す」等がスパイラルに設定されている。以上は、自らの意思決定にかかわる場や活動として設定されており、文学的文章を教材とする場合においても、思考や認識に関わる態度・方法そのものが指導されていることに注目したい。

もう一つ特徴的なのは、「再話する」という場や活動である。ここでいう「再話」とは、聞いたり読んだりしたことについて話してみる・書いてみるに加えて、紙芝居にする・演じるといった「表現形式の転換」、メモをして人に伝える・筋をつかんで話すといった「説明する」や「要約する」を含むものである。文学的文章を自ら伝承・改作・創作していく場や活動が重視され、読書力は表現力と一体のものとして捉えられている。

3 文学的文章指導の実際

それでは、実際の教材と手引きはどのように提案されているのだろうか。まず「再話する」場や活動について、特徴的な単元を取り上げて検討を加える。次に「選択する」場や活動について、学年段階に注目して考察する。

3.1 再話する

① 単元「七 おはなし」(1年下)

「再話する」場や活動が最初に登場するのは、1年の最終単元「おはなし」である。「見る－話す」「見る－読む－話す」という関連が言語行為において図られている。

単元は「(一) うさぎと かめ」「(二) つると きつね」の2教材からなり、それぞれ絵8枚、6枚から構成されている。いずれも最初の絵に「○○と ○○の お話をしましょう」(○○にはそれぞれの動物が入る)とある。両教材で異なっているのは、文字の情報量である。「うさぎと かめ」は以下7枚が絵のみ、「つると きつね」は続く5枚それぞれに場所や会話が短く記されている。例えば2枚目には、きつねがつるを招き入れている絵の横に、「きつねの うちで」「さあ、どうぞ。」とある。このお話が「うさぎと かめ」に比べて馴染みがないことへの配慮と考えられる。

以上を使って再話するためには、お話の筋をとらえる、絵から示される場・状況を類推する、場と場のつながりを関連づける、適当な言葉を選択するといった多様な力が必要となろう。特に、初めて読むであろう「つると きつね」の場合、絵と文字を関連づけたり、お話の筋自体を類推したりといった複雑な思考が要求される。情報量を限定することにより、類推、関連づけ、選択といった思考機能を軸とした言語活動が創出されている。

この単元は、子どもたちにある程度の語彙が獲得されていないと意味ある活動にはならないであろう。また、お話を読んだり聞いたりした経験がどの程度かという学習状況への配慮も必要である。その点は、1年中の単元「七 おはなし」で補完されている。同単元では、黙読によって長い文章を読み通す学習を中心にしながら、読んだ内容について話す「話し方」学習や、長い話を楽しんで聞く、聞いてあらすじをつかむ「聞き方」学習が行われている。この単元によって、先に挙げた思考機能にかかわる経験が保障されるとともに、「再話する」活動のイメージ化がなされていると言えよう。

② 単元「七 むかし話」(4年上)

「再話する」場や活動を、探究的な学習に発展させている例として、4年上の単元「むかし話」がある。同単元は、「(一) きっちょむさん」「(二) 一本のわら」で構成されている。「きっちょむさん」はユーモアある昔話三編から成り、このお話の何がおもしろいのか、次のような手引きで気づかせようとしている。

- 1 「馬をあわれむ」を読んで、「あわれむ」ということばのわけを考えてみましょう。きっちょむさんのしたことは、本当に馬をあわれんだことになるでしょうか。
- 2 「ないしょ話」を読んで、「ないしょ話」ということばのわけを考えてみましょう。
- 3 「れんこんの話」は、どこがおかしいのでしょうか。

手引き1・2は、きっちょむさんの行動を「あわれむ」「ないしょ話」という抽象語に照らしてとらえ、一般的な意味との“ずれ”を理解した上で、どこが「おかしさ」なのかを説明する学

習である。例えば「馬をあわれむ」は、重いたきぎを背負う馬をあわれんで、きつちよむさんが二わばかり自分でせおうが、すまして馬にまたがり、山を下って行ったという話。馬にとって、きつちよむさんの行動がどんな意味をもつか。それが「あわれむ」という語とどういう関係にあるか。子どもたちは頭をめぐらすことになる。手引き3では以上の学習がモデルとなり、自ら視点を探して「おかしさ」を解き、説明につなげていく。お話に内包された問題を解くという方法を繰り返しながら、「具体－抽象」という思考を軸にした説明する活動が、難易度を上げつつ提案されている。

さらに、同単元の最終手引きには次のようにある。

おとなの人でむかし話をよくおぼえている人がいます。そういう人がいたら、むかし話を聞かせてもらいましょう。また、むかし話を書いた本があったら、その本を読んでみましょう。そうして、あなたも話をおぼえて、ほかの人に話してみましょう。

「聞く－話す」「読む－話す」の関連のもと、子ども自身がストーリー・テラーとなる活動である。1年生から積み上げてきた「再話する」活動を学校外や読書にひらき、目的ある場や活動として仕組もうとしている。注目したいのは、場や活動を系統的かつスパイラルに指導した上で、以上の探究的な学習が設定されていることである。身につきつつある「再話する」力、お話に内包される問題を解いて説明する力を、一つ越えなければならない関門をもうけてさらに鍛える。子どもたちは活動や方法に対するある程度の理解や自信をもちながら、高揚するような気持ちでこの学習に取り組んでいこう。年間のみならず、発達段階をふまえた能力の育成が、場や教材の難度を上げつつ、同一の活動・方法をスパイラルに設定することで目指されている。

③ 単元「六 学校学芸会の記録」(5年下)

5年下・単元「学校学芸会の記録」は、プログラムの順序に従って、それぞれの出し物の紹介と評価を記録した文章である。その手引きに次のようにある。

2 紙しばい「あて名のない手紙」を「げき」に作るとしたら、いく場面にするとういでしょう。

この手引きは、実際にげきを演じるまでは要求していない。次に続く単元は「げき－助け合い」であり、その学習との接続の意図が見て取れる。その手引きに、「みんなで相談して、配役を決め、このげきをしてみましょう」とある。

先の手引きにおいては、2つの表現形式をメタ的にとらえて特徴を分析し、実際にどのような表現の違いが出てくるかを“考える”ことが課題となっている。ある程度の大きさの紙（紙しばい）と広い舞台との違い、動きのあるなしの違い等、表現形式の特性がどのように異なるのかを分析した上で、紙しばいでは細かく分けざるを得なかった場面を、げきならばどのようにするかを検討することになるだろう。「あて名のない手紙」は大きな時間的転換を含む内容であり、観客にわかりやすい・おもしろいといった観点からも以上の決定はなされていこう。

さらに、この単元全体が実体験を「再話する」という提案になっていることに注目したい。

教材には16の出し物すべてについての記録があるが、その表現形式は多様である。あらすじを示すだけのもの、内容を要約したもの、以下のように記録と評価を示したものである。

社会科の学習のために、四年生が見学した発電所のありさまを、それぞれ役わりを決めて報告した。図を用いたり、対話を入れたりして、発表形式にくふうをし、わかりやすくおもしろく行ったのに感心した。(六、報告「発電所見学」)

事実をどう記録し、どう批評するか、さまざまな表現形式を示して明文化している。以上を読むことを通して、自分たちの経験や生活をメタ的にとらえる批評眼を育て、記録に多様な表現形式があることを伝えている。先の、表現形式を複数示し、比較してメタ的に捉える手引きと同様、その認識方法そのものが指導されていると言えよう。思考機能を軸におくことで、文学的文章と記録等の説明的文章を接合し、常体の文章に出会わせる意図もうかがえる。

3.2 選択する

① 着目すべき叙述を「選択する」－3年－

「選択する」場や活動は、判断することとの関連をもって提案されている。3学年の手引きを抄出してみよう。

- 2 つぎの 三つの ことを しらべてみましょう。
 - (1) 野はらには どんな 花が さいて いましたか。
 - (2) この 詩を 書いた 子どもは、野はらで どんな ことを しましたか。
 - (3) ひばりは どこで なくて いますか。
- 3 この 詩の どの あたりに、春の ようすが いちばん よく あらわされて いると 思いますか。みんなで 話しあって みましょう。(以上、3年上・単元「一 花」)
- 1 この どうわを 読んで いちばん おもしろかった 所は どこですか。みんなで 話し合ひましょう。
- 3 うさぎさんの 手や 足や あたまは どんな じゅんじょで クールこぞうに くつつきましたか。(以上、3年上・単元「四 どうわを 読もう」)
- 2 本を 読んで つぎの ことを しらべて、ちょうめんに 書きぬいて みましょう。
 - (1) 電気は どこで 生まれましたか。
 - (2) 電気は どこを 通って いきましたか。
 - (3) 電気は どんなに 役に 立ちましたか。(以上、3年下・単元「四 ほくは 電気だ」)

いずれの手引きも、ある観点から「選択する」ことを指示している。「どんな」「どこで」「どこ」「どれ」に導かれて選択するものは、二つに大別される。一つは、形容、行動、場所、順序等の客観的な叙述である。「しらべてみましょう」「書きぬいてみましょう」等の指示がなされている。もう一つは、「いちばん よく あらわされて いると おも」う、「一番おもしろかった」といった主観的な判断である。「みんなで 話し合ひましょう」等の指示で、自分の見方・考え方を発信し、他の意見から学ぶ意図が見て取れる。

徹底されているのは、自分の見方・考え方をつくる場合に、客観的な叙述を根拠とすること

である。例えば単元「花」では、調べるべき・着目すべき叙述を選択させた上で、自分の判断を問うている。その後の単元「どうわを 読もう」では、自分の判断を問うてから、読みにくい叙述を確認させている。教材の特徴をとらえ、かつ、学習過程に柔軟性をもたせた指導が施されている。

② 関係づけるべき叙述を「選択する」－5年－

文学的文章を味わい、個人と社会との関係を考えることが目標となる5・6年では、「選択する」は自主的・批評的な思考態度と密接な関連をもって提案されている。

5年上・単元「五 物語」の「(二) がん」は、現在の教科書にも採択されている「大造じいさんとがん」である。その手引きを取り上げてみよう。

- 1 この物語は、四年間にわたる話を書いてあります。一年ごとに切って、それぞれの年にどんなことがあったか、読み取りましょう。
 - 2 残雪ががんよりも強いはやぶさにおつかって行ったのは、なぜでしょうか。
 - 3 残雪はどんながんであったか、方々に書いてあることを一つにまとめてみましょう。
 - 4 大造じいさんが残雪のきずをなおしてにがしてやったのは、なぜでしょうか。
- ◎この二つの物語を読んで、あなたはどのようなことを感じましたか。

手引き1・3は着目すべき叙述を、物語全体から「選択する」問いである。時間、人物像にかかわる叙述を選択して関係づけることによって読みが整理される。特にこの物語の場合、4年間にわたる大造じいさんと残雪との戦い、「ひと冬」という描かれていない時間があることをとらえさせることは重要である。さらに2・4は、読み手が埋めていくべき物語の「空白」を問う手引きであり、物語の核心に迫る問いとなっている。子どもたちはそれまでの読みを関連づけ総合させて、残雪と大造じいさん、それぞれの行動の裏側にある心理を読むことになるだろう。手引き1・3でつくった読みをふまえつつ、二人の正々堂々とした対し方、モノ・コトへの処し方に出会うのである。その空所を想像させて文章化させることも意図されていよう。その上で、「あなたはどのようなことを感じましたか」と問えば、人物の行動を批評する立場に自ずと立つことになる。

物語のもつ独自性、とくに人物によって造形された主題にどう迫り、自分の考えをもつか。その基本として、物語の中から着目すべき叙述をどう「選択」させ関連付けるか。その点が、周到に練られた学習である。

③ 評価すべきモノ・コトを「選択する」－6年－

単元の配置と関連を考慮して、モノ・コトへの批評眼を育てるのが6年である。6年上・単元「六 心を打つ人々」は、3つの教材から構成されている（「(一) モーツアルト」「(二) 友情のメダル」「(三) 佐久間象山」）。「先生方へ」には「ヒューマニズムの精神を、芸術家、スポーツマン、先覚者の三つの異なった分野の物語で表現した」とある。いずれも実在の人物を扱った物語性の高い伝記であり、「児童の情操を高め」ることが目標となっている。

その中で「(二) 友情のメダル」に、次のような手引きがある。

- 2 この文章に「尊いスポーツ精神」ということばがあります。この文章でいうと、どういうところをさすのでしょうか。

3 あなたはこの話のどういうところに心を打たれましたか。

「尊いスポーツ精神」という語と、具体的な人物の行動とをすり合わせていく学習では、何がどう尊いのか、関係する叙述を選択して関係づけることになる。「どういうところ」に心打たれたかを考える場合も、物語全体の中から即応する場面や出来事、行動等をやはり選択することになる。ここで子どもたちは、どのようなモノ・コトを価値づけ「尊い」とするか、伝記の中の人物に即して考えていくことになる。しかし同時に、自分自身の経験や生活を重ねてイメージする学習ともなっている。それは単元配置の妙によるものである。

「六 心を打つ人々」に先だって配置されているのが、単元「二 私のゆめ」である。その「先生方へ」では、「実際の児童の夢をいろいろと取り上げ」たとして、次のような記述がある。

勇壮なるものへのあこがれとして「船長の夢」を、発明、発見、物質文明への夢として「木の医者」と「ヘリコプター」を、女の子の情緒的なあこがれとして、「人形博物館」を、社会生活への反省、希望として、「けんかのない国」を選んだ。

さらに「なるべくすなおに児童の夢を書かせる作文学習」も位置付けられている。

最終6学年では、各単元に内容上の関連をもたせることで、年間を通して夢や社会生活への希望とともに、批判的認識の眼を育てていこうとしている。その場合も、叙述の何に着目して選択し、何を評価していくべきかを基本としている。「日本、外国を問わず、偉人の伝記を読ませる指導を行いたい」という指示もあり、その問題意識を読書によってさらに醸成しようとしている。

4 おわりに

教材化と手引きの特色を、以下3点にまとめておく。

- ①読書力と表現力を一体のものとしてとらえ、教材化および手引きの工夫により、類推、関連づけ、具体-抽象、選択といった思考機能を軸とした言語活動を創出している。
- ②発達段階をふまえた能力を育成する上で、「再話する」「選択する」といった活動・方法を重視し、場や教材の難度を上げつつスパイラルに指導している。そこで指導されるのは、文章全体の中で着目すべき客観的叙述をどう選択して関連づけるかと、それを自分自身がどう判断し評価するかという点である。
- ③文学的表現形式と記録性を有する表現形式とを接続して教材化し、その特質を分析してメタ的にとらえる能力を育てつつ、自分たちの経験や生活への批評眼へとつなげている。さらに単元内容を年間において関連させることで、身近な経験や生活への問題意識を醸成し、そこで芽生えた課題について読書を通してさらに考える態度を育成している。

柳田の「問題解決学習」における内的思考性は、文学的文章を対象とした指導においても貫いたものであった。むしろ、具体的な行動描写に人間の内面や生き方を象徴させる文学的文章においてこそ、モノ・コトの客観的把握と主体的判断、世界への批評眼を育てようとしている。昭和28・29年度版は低学年を1~3年、高学年を4~6年と把握し、とくに高学年に文学的文章の教材が配置されている。低学年において話しことばと読書との接続、読み通す能力の育成を重点化し、その基本に立って、高学年では、教材に内包する思考機能や認識方法を軸として

滑らかな常体への移行や、論説的文章を読む方法への接続もまた意図されている。

付記

本稿は平成23-26年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C）「言語力の体系と育成に関する基礎的研究」（課題番号23531221）による研究成果の一部である。

引用文献

- 大藤時彦（1985）「柳田先生と社会科教育」『小学校社会科教科書「日本の社会」別冊資料解題』（p.20）. 第一書房
- 坂口京子（2003）「社会科成立期における経験主義国語教育の特質－「みんないいこ」読本の検討を中心に－」『国語科教育 第五十四集』, 19-26. 全国大学国語教育学会編
- 坂口京子（2007）「戦後新教育における経験主義国語教育摂取の実態－日米の国語教育観の差異を観点として－」『国語科教育 第六十二集』, 43-50. 全国大学国語教育学会編
- 坂口京子（2013）「柳田國男教科書にみる言葉の教育－「改訂 新しい国語」「日本の社会」の関連性を観点として－」『月刊国語教育研究 No.496』, 50-57. 日本国語教育学会編
- 庄司和晃（1985）「柳田社会科の成立と教科書の主題」『小学校社会科教科書「日本の社会」別冊資料解題』（p.36）. 第一書房
- 庄司和晃（1987）『現代国語教育論集成 柳田国男』（p.375）. 明治図書
- 杉本仁（2010）『柳田国男と学校教育－教科書をめぐる諸問題－』 梟社