

# 博士論文

## 国語科教育における 能力主義パラダイムの 成立過程

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科  
言語文化系教育講座

中村 敦雄

# 国語科教育における能力主義パラダイムの成立過程

## 目次

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 序章 主題の設定と研究方法                       | 1  |
| 1 本研究において設定した課題                     | 1  |
| 2 本研究で取り上げた主要概念の定義                  | 1  |
| (1) 能力主義                            | 2  |
| (2) セオリーとパラダイム                      | 4  |
| 3 研究方法                              | 6  |
| (1) セオリーの解明                         | 8  |
| (2) 研究者のライフヒストリーへの接近                | 9  |
| 4 先行研究の概要                           | 12 |
| (1) 能力主義パラダイムに関する先行研究               | 12 |
| ① 能力主義パラダイムそのものに関する研究               | 12 |
| ② 能力主義パラダイムを実体として機能させている諸現象に関する先行研究 | 13 |
| (2) 研究者や、その研究成果に関する先行研究             | 13 |
| 5 本研究の構成                            | 14 |
| 6 本研究における用語・表記について                  | 14 |
| 第 I 部 「力」のみなもと——戦前期における模索           | 17 |
| 1 新任教師の驚き                           | 17 |
| 2 戦前・戦中期の言論状況                       | 18 |
| 3 国語科教育学の状況                         | 19 |
| 第 1 章 『国語の力』における二つの「力」              | 20 |
| 1 「なぞ」                              | 20 |
| 2 問題の所在                             | 22 |
| 3 『国語の力』の意義                         | 22 |

- 4 『国語の力』に込められた二つの力 25
- 5 活動（エネルギー）としての言語 26
- 6 『国語教育学』の誕生 27
- 7 「動力としての国語」観との出会い 31
- 8 ミト・アルバイトとしての輿水実の貢献 34
- 9 『言葉は伸びる』の革新 38
- 10 『言葉は伸びる』における「力」 43
- 11 言葉はどこまで「伸びる」のか 47
- 12 戦後期における『国語の力』 48
- 13 まとめ 49

## 第2章 語法の発見 51

- 1 素読解釈併行主義による学習指導 51
- 2 問題の所在 52
- 3 読むことの学習指導における「文段法」 53
- 4 解釈学の導入とその受容 57
- 5 形象理論の実践上の困難 61
- 6 『小学国語読本解釈学演習第一学年用』の意義 64
- 7 国語科教育に関する定期刊行物の充実 69
- 8 語法指導への関心の高揚 72
- 9 西原慶一による系統的語法指導の探究 74
- 10 語法指導への関心の広がり 77
- 11 輿水実による「大綱」の提案 79
- 12 国民科国語の誕生 84
- 13 国民科国語をめぐる論争 88
- 14 形象理論における「形式」の機能不全 93
- 15 国民科国語をめぐる論争の背後にあった知見 97
- 16 国民科国語における「読解力」の登場 99
- 17 まとめ 107

## 第Ⅱ部 分節化された「力」——戦後期における萌芽 110

- 1 墨塗りという不条理 110
- 2 占領期評価の諸相 111

|     |                        |     |
|-----|------------------------|-----|
| 第3章 | 経験主義へのサゼッションと伝統の切断     | 114 |
| 1   | 敗戦の日                   | 114 |
| 2   | 問題の所在                  | 115 |
| 3   | 占領下における「サゼッション」        | 116 |
| 4   | 占領初期の日本教育界の進展          | 120 |
| (1) | 墨塗り教科書の衝撃              | 120 |
| (2) | アメリカ教育使節団来日            | 122 |
| (3) | 『新教育指針』の発行             | 123 |
| 5   | 進歩主義教育からの影響            | 124 |
| 6   | 進歩主義教育とデューイの教育理論との関係   | 129 |
| (1) | 日本におけるデューイの教育理論の受容     | 130 |
| (2) | C I E 係官のデューイ理解        | 132 |
| 7   | 社会科の誕生                 | 133 |
| 8   | 「学習の範囲」の表（経験表）         | 136 |
| 9   | いいこ読本の登場               | 139 |
| (1) | 孤軍奮闘の編修作業              | 139 |
| (2) | 単元への対応                 | 142 |
| (3) | 入門期教科書の作り直し            | 146 |
| 10  | 昭和22年版学習指導要領に向けた「石森案」  | 147 |
| (1) | コース・オブ・スタディー編纂委員会の立ち上げ | 149 |
| (2) | バージニア・プランとの軋轢          | 151 |
| (3) | 幻の「石森案」の概要             | 153 |
| ①   | 石井庄司の証言から              | 153 |
| ②   | 垣内松三に関する証言・資料から        | 155 |
| ③   | 有光次郎の日記から              | 157 |
| (4) | 「石森案」の棄却               | 158 |
| 11  | まとめ                    | 160 |
| 第4章 | Language Artsをめぐるせめぎあい | 165 |
| 1   | ヘファナンのサゼッション           | 165 |
| 2   | 問題の所在                  | 166 |
| 3   | ヘファナンの対応               | 166 |
| (1) | 社会科に対するヘファナンの対応        | 166 |
| (2) | 国語科に対するヘファナンの対応        | 168 |
| (3) | 日本側専門家の対応              | 170 |

- (4) 「経験を与えること」の重み 175
- 4 「作業单元」をめぐる混乱 178
  - (1) 作業单元とは何か 179
  - (2) 「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」 180
  - (3) 作業单元導入の経緯 181
  - (4) 作業单元への危惧 183
  - (5) 作業单元と教科書 186
  - (6) 急進的な変革への声とC I E係官の反応 189
  - (7) 学校現場の実態 190
- 5 教員再教育指導者養成協議会 193
  - (1) 輿水による「作業单元」の説明 193
  - (2) 「国語科の三段飛」 194
- 6 「生活カリキュラム」の諸相 196
  - (1) 「生活の国語学習化」 196
  - (2) 「生活」概念の限界 198
- 7 輿水実の「三段飛」のゆくえ 200
- 8 コア・カリキュラムをめぐる攻防 203
  - (1) コアカリキュラム希求の声 204
  - (2) コアカリキュラムへの反発 204
  - (3) 文部省との抗争 205
- 9 学力低下の声と教師への不信感 208
- 10 昭和26年版学習指導要領の成立 210
- 11 单元学習をめぐる論戦 216
  - (1) 教育科学研究会の復活 217
  - (2) 『单元学習の理解のために』 218
  - (3) 輿水の述懐から 220
- 12 「表面の空々しい明るさ」 221
- 13 まとめ 223

## 第5章 技能・能力の分節と編制 226

- 1 老教師の信念 226
- 2 問題の所在 227
- 3 合衆国における淵源の解明 229
  - (1) 教育心理学の研究成果 230
  - (2) 研究成果としての教科書 231

- (3) プロジェクト・メソッドからの影響 231
- 4 カリキュラム研究の研究成果 232
  - (1) 『イングリッシュの経験カリキュラム』における達成 232
  - (2) バージニア・プランの能力表における達成 238
  - (3) 『現代生活のためのカリキュラム開発』における達成 241
- 5 昭和22年版学習指導要領と『小学校国語学習指導の手びき』における技能・能力 247
  - (1) 昭和22年版学習指導要領 247
  - (2) 文部省国語教育研究会(1949)『小学校国語学習指導の手びき』 250
- 6 輿水実による「国語学習構成単位」の提案 252
- 7 合衆国における研究成果の受容 264
- 8 明石附小プランにおける「能力表」の登場 268
- 9 能力表に関する問題意識の深まり 272
- 10 読むことの「系統」に関する諸提案 276
  - (1) 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会(1949)『学習目標分析表』 276
  - (2) 東京学芸大学附小五校連合国語研究会(1950)『单元による国語学習の展開一学年』 278
  - (3) 長野県教育委員会(1950)『長野県カリキュラム試案1950国語編』 281
  - (4) 輿水実(1950b)『国語科概論』 286
  - (5) 昭和26年版学習指導要領 286
- 11 「目標」「能力」一本化を支えるフォーク・セオリーの誕生 290
- 12 まとめ 295

## 第6章 紐帯としての機能文法 298

- 1 時枝誠記の独創 298
- 2 問題の所在 299
- 3 国語科における文法の位置 300
- 4 合衆国の母語教育における文法の位置づけの変遷 301
- 5 昭和22年版学習指導要領における文法の位置 303
- 6 機能文法の登場 305
- 7 戦前・戦中期と、戦後期の紐帯としての機能文法 310
- 8 機能文法に対する反応 312
- 9 機能文法をめぐる議論 315
  - (1) 座談会「中学校での文法教育の考え方・教え方」 315

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| (2) 公開座談会「文法教育の諸問題」            | 319 |
| 10 「文法ブーム」の発生                  | 321 |
| 11 旧国語学との訣別                    | 326 |
| 12 まとめ                         | 327 |
| 第Ⅲ部 系統化された「力」——能力主義パラダイムの生成発展  | 330 |
| 1 読書発表についての教師の省察               | 330 |
| 2 パラダイムとセオリーの相互作用              | 332 |
| 第7章 経験主義の衰勢と能力主義の登場            | 334 |
| 1 問題の所在                        | 334 |
| 2 能力主義提唱者としての飛田隆               | 335 |
| 3 時枝誠記「国語科学習指導要領試案」            | 336 |
| 4 経験主義への懐疑                     | 339 |
| 5 経験主義との訣別                     | 343 |
| 6 能力主義の萌芽                      | 345 |
| 7 解釈学への回帰                      | 350 |
| 8 第7回全日本国語教育協議会における協議          | 351 |
| 9 協議会後の対立と、対立の消滅               | 354 |
| 10 時枝誠記における能力主義のゆくえ            | 360 |
| 11 合衆国における思潮の変化                | 362 |
| 12 まとめ                         | 362 |
| 第8章 昭和31年度文部省学力調査とその波及効果       | 366 |
| 1 全国第2位躍進の秘訣                   | 366 |
| 2 問題の所在                        | 367 |
| 3 昭和31年度調査の概要                  | 371 |
| 4 低正答率問題（小学校⑦）の出題内容とその検討       | 373 |
| 5 低正答率問題（小学校⑧（中学校⑥））の出題内容とその検討 | 378 |
| 6 読解に関する調査の意義とその社会的機能          | 383 |
| 7 その後の調査における「読解」の正答率           | 387 |
| 8 波及効果としての「説明文ブーム」の諸相          | 387 |
| 9 波及効果としての「分析的方法」の諸相           | 392 |
| 10 波及効果が発生した教育政策上の背景           | 395 |
| 11 まとめ                         | 398 |

|      |                                 |     |
|------|---------------------------------|-----|
| 第9章  | コンポジションの導入とその最適化                | 400 |
| 1    | 問題の所在                           | 400 |
| 2    | レトリックとコンポジション                   | 401 |
| 3    | 先行研究検討上の留意点                     | 403 |
| 4    | 話し方教育論の出発                       | 404 |
| 5    | 国語科教育理論の基盤としてのコンポジションの位置づけ      | 408 |
| 6    | 段落指導への進展                        | 412 |
| 7    | 国語科教育理論としてのコンポジション              | 415 |
| 8    | 森岡健二によるコンポジション翻案の功罪             | 419 |
| 9    | まとめ                             | 421 |
| 第10章 | 再発見としての読解・スキル                   | 423 |
| 1    | 問題の所在                           | 423 |
| 2    | 読解 (Reading Comprehension) への接近 | 424 |
| 3    | 日本における読解の台頭                     | 427 |
| 4    | 目標観・能力観をめぐる輿水実の迷走               | 432 |
| 5    | 『国語スキルのプログラム学習』                 | 440 |
| 6    | 情報化社会に対する国語科教育学の対応              | 448 |
| 7    | 国語科教育学における「情報」の布置               | 451 |
| 8    | まとめ                             | 453 |
| 第11章 | 学習指導要領の記述にあらわれた変遷の諸相            | 455 |
| 1    | 問題の所在                           | 455 |
| 2    | 輿水実 (1954) 『国語学力』               | 457 |
| 3    | 昭和33年版学習指導要領成立の背景               | 462 |
| 4    | 系統への期待                          | 464 |
| 5    | 昭和33年版学習指導要領とその特徴               | 470 |
| 6    | 「系統」における記述についての分析               | 475 |
| (1)  | 文章ジャンルの変遷                       | 476 |
| (2)  | 読むことの方略・プロセスの変遷                 | 478 |
| 7    | 輿水実による「基本的指導過程」の提案              | 483 |
| 8    | 昭和43年版学習指導要領とその特徴               | 487 |
| 9    | 昭和52年版学習指導要領とその特徴               | 497 |
| 10   | 「国語教育道一すじ」                      | 507 |



- (1) 価値目標の衰退 507
- (2) 輿水実の逝去 508
- 11 まとめ 509

#### 第IV部 標準化された「力」——学習指導の定式化とその克服 511

- 1 経験主義から遠く離れて 511

#### 第12章 段落指導の成立 514

- 1 読むことの学習指導方法への違和感 514
- 2 問題の所在 515
- 3 機能文法からの理論的延伸 516
- 4 時枝誠記による「文章論」とその後の潮流 520
  - (1) 『日本文法 口語篇』における文章研究 520
  - (2) 永野賢による文章論の進展 521
  - (3) 文段と段落 524
- 5 コンポジションの果たした役割 526
- 6 実践研究に現れた影響 527
- 7 小括 532
- 8 段落指導への希求 533
- 9 解釈学にもとづく三読法の再興 536
- 10 増淵恒吉による段落指導の提案 539
- 11 輿水実に由来する段落指導の提案 542
- 12 ローマ字教育からの段落指導の提案 544
- 13 倉沢栄吉による段落指導への指摘 547
- 14 昭和33年版学習指導要領以降の展開 549
- 15 教材研究の興隆 551
- 16 段落指導の定式化 554
- 17 段落指導の限界をめぐって 557
- 18 まとめ 561

#### 第13章 教科書教材とその学習指導に現れた史的変遷 564

- 1 問題の所在 564
- 2 説明的文章というジャンル 564
- 3 教材「つばめはどこへ行く」 565

- 4 教材「つばめはどこへ行く」についての教材研究 568
- 5 サクラ読本時代の学習指導 572
- 6 アサヒ読本時代の学習指導 575
- 7 戦後期の学習指導 582
  - (1) 東京第三師範学校附属小学校における学習指導 583
  - (2) 文部省国語教育研究会（1949）『小学校国語学習指導の手引き』における学習指導 588
  - (3) 信州大学長野師範学校長野附属小学校における学習指導 592
- 8 教材「せんこう花火」 595
- 9 教材「せんこう花火」の教科書上の位置づけ 599
  - (1) 段落指導重視とその後の変化 603
  - (2) 事実と意見の浸透 604
  - (3) 「ものの見方，考え方」の登場と定着 605
  - (4) 映像と言語の関連 605
  - (5) レトリック 605
- 10 1961年版教科書教材と，それ以前の版とのあいだに現れた変化 606
- 11 昭和10年代 戦前・戦中期の教式による学習指導 610
- 12 昭和30年代 段落を単位とした学習指導 612
- 13 昭和40年代 標準化による学習指導 613
- 14 昭和50年代 脱標準化の発想による学習指導 615
- 15 昭和60年代 読者論的アプローチによる学習指導 618
- 16 まとめ 619

## 終章 結論 624

- 1 『ジャパニーズ・スクール』 624
- 2 合衆国における教育改革の展開 626
- 3 能力主義パラダイムによる達成 628
- 4 本研究で掲げた課題についてのコンテクスト 629
- 5 本研究の結論 629
  - (1) 第I部 629
  - (2) 第II部 631
  - (3) 第III部 633
  - (4) 第IV部 636
  - (5) 能力主義の問題点 637
- 6 本研究の限界 638

7 能力主義パラダイムと認知主義パラダイム 639

8 初出一覧 641

文献 644

付録 読みかた／読むこと／理解における「技能／技術・能力」「目標」「事項」一覧表  
676

# 序章 課題の設定と研究方法

## 1 本研究において設定した課題

本論文の題名は『国語科教育における能力主義パラダイムの成立過程』である。この題名についての歴史的な論究が、本研究で設定した課題にあたる。国語科教育における「能力主義」とは、能力を「何かを学習し得る力」ととらえ、能力を教育の目標に位置づけ、その効率的・効果的な育成を重視した教育学上のパラダイムを指す。以上の含意のもと、表記を簡潔にするために、本研究では、単に「能力主義」と記すこととした。

能力主義は、1954（昭和29）年に提唱され、結果的に、以降の国語科のあり方を規定した。戦後期日本の高度経済成長と同時期に発展し、その成果は、2010年代の現時点にあって〈常識〉とされている知見をもたらした。本研究における論究にあたっては、国語科において、戦前期から取り組まれてきた、読むことに関わった学習指導の争点に限定することによって、能力主義の成立過程を解き明かすことを目指した。

「能力主義の成立過程」を直截的に論究するのであれば、提唱年にあたる1954年以降の動向を精査すれば解明ができそうにも思える。だが、能力主義として台頭した諸争点の出現は、輿水（1966d）が「近代化<sup>1)</sup>」と名づけた国語科教育学の発展過程とともにあり、その前史にあたる戦前・戦中期、戦後占領期にまで遡ってみて初めて、その特性や価値を明らかにすることができる。本研究では、輿水が国語科教育学と出会い、研究を開始した1931（昭和6）年を主たる起点として、能力主義が完成段階に到達した1977（昭和52）年までの40数年の期間を取り上げた。

## 2 本研究で取り上げた主要概念の定義

前節で掲げた課題を研究として掘り下げていくにあたって、いくつかの概念の定義を規定しておきたい。課題に掲げた概念の定義、加えて、論究にあたって使用する分析概念の定義を行っておく。

### (1) 能力主義

良く知られた用語ほど、定義がむずかしい。「能力主義」の誕生に関わった研究者は、1950年代に現れた思潮の変化に名前を付け、宣言を行った一方で、明確な定義は行わなかった。それゆえ、議論においては、発言者それぞれによって想像された意味内容がひとり歩きをして、過剰な期待のもとで語られたり、軽蔑の響きを伴って語られたりした。

そこで、1955（昭和30）年に平井昌夫が刊行した『国語教育ハンドブック』を第1の手がかりとして説明したい。平井は第5章で言及するように、昭和26年版小学校学習指導要領の国語能力表作成の中心人物であった。「能力主義」という見出し語はないことから、「能力」の説明に注目した。

かつて、能力はfacultyの訳語であったが、現代ではabilityの訳語に変わった。前者は18世紀の能力心理学（Faculty psychology）にもとづき、「記憶力」などの固定的な能力を前提としていた。しかし、ソーンダイク（Thorndike, E. L., 1874-1949）がその限界を批判したことを契機に、教育心理学では、「何かを学習し得る力」、あるいは「何かに対する適応力」とし、「技術が練習によって個人の身についたとき、これを『能力化された』とも言い、それを技能と呼ぶようになっていいる」と説明されるにいたる。ただし、能力と技能とは厳密に区別することはできないと断りつつ、平井は次のように説明している。

能力は何か精神的な特質を有する力であり、技能は道具との関係で考えられた力であって、より多く技術と混用されている。だからして、能力では「よくできる」ということが言われ、技能では「やりかたがたくみだ」と言われるのである。

能力は一種の精神的な力であって、教育はそのような力を児童生徒の一人一人に発達させてやることを目的としている。したがって、能力に対する分析をおこない、その実態をつかむことは、教育目標を設定するうえにもたいせつな仕事となる。目標とは予想された能力を児童生徒が習得した状態でもあるからである。

（平井，1955a：200）

「目標とは予想された能力を児童生徒が習得した状態」と位置づけた点に、同時代に広がりつつあった認識があらわれている。

第2の手がかりは、1960年に輿水実が刊行した『国語教育用語辞典』である。同辞典の見出し語には「能力」はなく、「能力主義」について、次のような定義が掲載されている。

(1)心理学のほうにもそうした主義があり、能力を固定的なものとする傾向である。国語教育における能力重視の人々（時枝誠記など）も、能力を社会機能と見るのに反対して、もっとコンスタントな、確立されたもので、それが教育目標にならなければ

ならないと考えている。(2)能力主義対経験主義として、能力養成のために系統的な指導、また、ドリル的な学習指導を強調する。(3)能力の内容を主として知識・技能と見る。それはテストされるような、明かな能力である。(興水、1960：172)

(1)の二つの文は分けて解釈されよう。前半の「固定的なもの」の説明は、平井と共通しており、能力心理学を指している。後半では、国語学者時枝誠記の名を挙げて、「教育目標にならなければならないと考えている」と評したが、ここには先の平井の定義との位相のちがいもある。(2)(3)の意味内容での能力は、abilityを指してはいるが、直接的な指導や、測定が可能な対象として、平井の定義よりもあえて狭く同定した定義である。興水自身は一方で「社会機能として見る」広い立場を説いていたが、実質的には、(1)の後半の「教育目標にならなければならないと考えている」立場に接近した。また、(2)(3)については自らも、こうした主張を展開している。「能力の内容を主として知識・技能と見る」ことによって同定された「能力の内容」のリストを「教育目標」に反映されることが定着し、能力主義の台頭とともに、学習指導要領の記述において具現化されていった。以上の先行研究を踏まえて、本研究では能力主義の定義を次のように定めた。

能力主義 能力を「何かを学習し得る力」ととらえ、能力を教育の目標に位置づけ、その効率的・効果的な育成を重視した教育学上のイデオロギー

ここでは論究を行う前の状態であることから「イデオロギー」として措定しておいたが、本研究では「パラダイム」としてとらえようとしている。また、本研究第I部では、前史としての戦前・戦中期を対象としたことから、facultyにあたる(1)も含めて扱っている。

以上のような国語科における定義の一方で、1960年代、能力主義という用語は異なる定義で使用され、一般的には、そちらの方がむしろ良く知られるようになった。区別のために言及しておく。

第1に、能力主義は、高度経済成長を促すための政策にもとづき、優れた能力を備えた人材を戦略的に育成する施策等を指して使われるようになった。1963年1月に答申された経済審議会人的能力部会「経済発展における人的能力開発の課題と対策」では、「3～5%のハイタレントの発見と開発をはじめとして、進学・進級の弾力化、能力・適性の多様化に即応した進路・職業指導の教科、効率的な能力伸長のための教育内容の編成など人材開発政策の一環として全教育体系の再編成を改革課題として提起(木下、1983a：37)」された。ここでの能力とは、企業の目的達成のために貢献する「職務遂行能力」を指している。教育にも大きな影響を及ぼし、同時代の進学率上昇とも相まって、ペーパーテストで測定される能力にもとづく選別が常識化した。

第2に、2000年代以降、メリトクラシー(meritocracy)の訳語に相当する用語として、

能力主義が使用される機会が増えた。「能力によって社会における地位が定まり、能力の高い人間が重用される」という認識である。ここでの能力とは、その用語が使用される分野に応じて変化している。

以上の能力とは、概念の意味内容、さらにはその前提やコンテクストが大きく異なっている。あくまでも「国語科教育における」という限定を踏まえての論究にとどめたい。

## (2) セオリーとパラダイム

本研究では、セオリーとパラダイムという概念を活用して、歴史的な争点について分析的にとらえていく。概念の意味内容について、読むことに関わった話題に即して進めていきたい。ついでに、中世フランスの修道院長による省察にお付き合い願いたい。

ユーグが読む時、彼は収穫する。彼は一行一行から果実をもぐ。ラテン語の〈パギーナ *pagina*〉という言葉、つまりページは、結びつけられたぶどうの木の意味することをプリニウスはすでに気づいていた。ユーグはこのことを、承知している。ページ上の各行は、ぶどうの木を支える棚格子の筋である。羊皮紙の葉の茂みから果物をもぐたびに、ユーグの口から〈書物の声 *voces paginarum*〉がこぼれ落ちる。それを自分の耳に与える時には抑えたつぶやきとなって、また修道士たちに伝える時には〈真っすぐな響き *recto tono*〉となって口からこぼれる。……ラテン語を使用するユーグにとって、目を使って読むことは、たきぎを探す行為と似ていなくはない。彼の目は、アルファベット文字を選び出し、それを一語に束ねる役割を果たさなければならぬ。(イリイチ, 1995: 55-56)

フランスの地中海沿いに建てられたサン=ヴィクトル修道院の院長を務めたユーグは、1128年前後に『学習論』という著書をしたためた。「非学校化」の論客として知られるイリイチ (Illich, Ivan, 1926-2002) は同書に魅了された。同書の記述を手がかりとして、中世における読むという行為の実相に迫ることで、学ぶという行為の本源的なあり方を活写した。ユーグにとって読むことは無上の喜びであり、豊潤な実りを自らの内に収穫することであった。彼にとっての日常的な読むことは音読を意味していた。羊皮紙に記されたアルファベットを一文字一文字丹念に拾い上げるのではなく、単語として束ねる。それを音声として発して、自らの耳で味わい、他者の耳に届ける。この過程は文字が単純に音声に置き換わったというものにとどまらない。音声は意味と結びつけられて発せられていたのであり、〈書物の声〉は、ある時には歓喜をたたえて、ある時は消え入るように沈痛に響いたはずである。

ユーグの省察は、読むことについて探究するうえで、大事な手がかりを与えてくれる。第1に、読むという行為が、さまざまな「セオリー (theory, 理論・原理)」にもとづ

く説明に開かれている事実である。ここで語られている読むことの過程は、「たきぎを探す」「ぶどうの収穫」という「ルート・メタファー (root metaphor, 根源的な隠喩)」がセオリーとして機能することによって立ちあらわれた。そこから、「束ねる」「果実をもぐ」「棚格子の筋」「こぼれ落ちる」といった派生した隠喩がもたらされ、それらが相補的に共鳴し合うことによって、読むことという一貫性のある言語行為にとっての下位の諸機構が分節化され、同定され、語られた。他にも同書では、「牛の反芻」といったルート・メタファーも使用されている。こうした使用からすれば、さらなる発展として、収穫ののち、それらが内的に発酵し、芳醇な葡萄酒として熟成していくといった、新たなルート・メタファーによる説明を追加する可能性にも開かれている。弁論術としてのレトリックが、その誕生期においては発想術であった事実からすれば、隠喩を想起／選好する、まさにその瞬間に新たなセオリーが創造されていると解することもできる (レイコフ他, 1986)。

第2に、読むという行為が、外側と内側からとらえられてきた事実である。観察者が外言からとらえたことと、読書している者が自己の行為を振り返って内的に省察したこととが、ルート・メタファーのもとに布置され、融合され、〈書物の声〉がもたらされるといった説明として結実を見せた点で説明体系をかたちづくっているのである。

第3に、ユークの著書が『学習論』と題されていたことから明らかなように、そもそも読むことという行為が対象化されるのは、学習する対象としてのまなざしが向けられたその瞬間であるという事実である。ユークのように、読むことを楽しんでいる人間にとって、読むという行為は、呼吸と同じように、ごく自然に行われる。あえて検討する必要性を感じることもない。ただし当時であって、そうした境地にまで辿り着いた修道士は少なく、多くの者は読み書き能力を獲得するにはいたっていなかった。けれども、修道院において、読むことという行為は学ぶための重要な手段である。そこで、修道士たちをどう導けばよいのかという問いが立てられた。問いが誕生したがゆえに、自らや他者にとっての、読むことという行為が探究の対象として位置づけられるにいたった。定まった姿を持たない行為としての読むことが対象化され、セオリーによって裏打ちされることによって、さながら実体のあるものとして取り扱われ、下位の構成要素に即した分節化も行われた。

以上、イリイチがユークに寄り添って語った内容を、本研究の課題に即してとらえなおしてみた。ここまで「セオリー」と呼んできた概念の内容は、現代にあっては、「理論」と「フォーク・セオリー (Folk theory)」とに分けることができる。

理論とは、自然科学や精神科学などとの出会いによって精緻化、客観化されていくことで、学問的研究の裏づけを備えたセオリーである。

一方、フォーク・セオリーとは、経験知をもとに形成されたセオリーである。学問的研究の裏づけを得られれば、理論としても認知されようが、そうした機会に恵まれていないフォーク・セオリーも少なくない。それゆえ、限りなく理論に接近しているものから、ことわざや格言のように、間主観的な「民衆による叡知」として愛好されているもの、さら



には主観的なものまでがフォーク・セオリーには含まれている。教育言説としては、教師自ら提案し、職員室や研修会などでの議論をとおして深められ、定期刊行物などで報告されて広まったものも少なくない。心理学者ブルーナー（Bruner, Jerome Seymour, 1915-2016）は、次のように説明している。引用部でFolk theoryは「フォーク理論」と訳されているが、本研究における訳語としてのフォーク・セオリーと意味内容は変わらない。

教室（あるいはそれに類するあらゆる環境）における教育実践について理論化するにあたっては、教授や学習に参加する人間がすでに持っているフォーク理論を考慮した方がよいということである。「専門的な」教育学の理論家として、あなたが導入したいと望んでいる諸確信は、いずれもすでに教師たちや生徒たちを支配してきているさまざまなフォーク理論と競合したり、入れ換えや修正を要したりする場合もあるだろう。（ブルーナー、2004：61）

心理学にせよ、教育学にせよ、先行研究では学問的研究に裏づけられた理論がもっぱら研究の対象とされてきた。そうでないものは、せいぜいのところ、淘汰されるべき偽物の理論とさえ見なされてきた。そうしたなかで、フォーク・セオリーの意義やその強靱さをあえて強調した点に、ブルーナーの慧眼が指摘できよう。

通時的に概観すると、さまざまなセオリー（理論、フォークセオリー）が提案され、それらが重層的に凝集していくことで、同時代に受容され、共有されている規範的な知の体系としての「パラダイム（Paradigm, 認識の枠組み）」が形成される。ひとたびパラダイムが定まると、最初からその枠組みに合わせて、新たなセオリーも生まれる。説明は時間の経過とともに洗練され、平易になっていく。安定化した説明が行われるようになり、〈常識〉として同時代の人々に広く受容されるにいたる。本研究では、パラダイムほどの体系を備えていない場合には、「思潮」という用語を使用しているが、両者のあいだを截然と分けることはできない。あくまでも相対的な差異に過ぎない。

### 3 研究方法

以上の概念を使用して研究を進めていくにあたって、現時点で克服すべき問題が指摘できる。1992年、倉沢栄吉（1911-2015）は国語科教育学における「思想」に関わって、次のような厳しい批判を展開した。

国語教育論には思想がないといわれる。思想は個性や人格から生まれ、多くの人に共鳴を呼んだときに自立してくるものである。淵源は、人間の、発想するものの脳髄にある。国語教育では、その事にあたる実践家も、その実践を対象とする研究者も、自立の精神に乏しい。個性が平均化されて、誰でもどこでも行っているものという受け

とめられ方をされてしまう。教科書に頼る、教材にべったりとついている。学習指導要領に主体性をあずけてしまう。この種の因由から来る没個性が思想の形成を妨げているのである。国語教育論の中に優位を占めるのは、「技術論」であって、思想の支えを持たない「教え方の理屈」が大むこうに受けるのである。この体質を洗いなおすことなくして国語教師に未来はない。  
(倉沢栄吉, 1992: 11)

戦後期一貫して追究し続けてきた国語単元学習を新たに発動させるに際しての宣言である。読者を肅然とさせるに足る、裂帛の気魄がこもっている。「技術論」が横行している現状への異議申し立てでもある。「思想がない」という状況に対峙して、自らの新たな営為によって解消を図ろうとする点での決意が込められており、鋭い舌鋒の刃は自らにも突きつけられているのであろう。こうした矜持をわたしたちは忘れてはならない。

思想とは、「個性や人格から生まれ、多くの人に共鳴を呼んだときに自立してくる」と説明されている。想定されていたのは、ヘーゲル (Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, 1770-1831) の名前とともに連想されるような19世紀の哲学に典型的な、個人の観念に発した思弁としての思想観であろう。第1章で検討する「内容形式一元論」や「動力としての国語」といった概念には、前時代の思想観のなごりが残っていた。垣内松三の個性や人格も色濃い。一方で、リオタール (Lyotard, Jean-François, 1924-1998) の指摘を契機として、わたしたちは「大きな物語」の喪失が広く共有された時代を生きている。とりわけマルクス主義の瓦解は思想史における大きな転換点となった。倉沢の思想観の崇高さはいうまでもないが、その言が発せられた1992年であって、もはや成り立ちにくくなっていた。だからこそ、あえて主張したのであろう。

わたしたちは、倉沢が称揚した思想観の一方で、現在を席卷している「思想の支えを持たない『教え方の理屈』」に向き合わざるを得ない。この問題への対処が必須であり、向き合い方こそが、研究方法として熟慮すべき点である。

倉沢のいう「教え方の理屈」とは、前節で説明したところの「フォーク・セオリー」に相当する。教え方の理屈としてのフォーク・セオリーは、倉沢が定義した範囲での「思想」、本研究でいうところの「理論」に比べれば、たしかに明示的な「支え」を持たない。しかし一方で、本研究において解き明かしていくように、まったくの無根拠で形成されているわけでもない。教育の言説である以上、学習者の実態から生成し、先行するセオリーを手がかりにして形成されたはずである。必要性や効果が実感できないかぎり、「大むこうに受ける」以前に自壊し、広まることなど考えられないからである。以上のようにとらえてみると、教え方の理屈としてのフォーク・セオリーを支えている知識的な基盤が指定できるはずである。基盤を学習指導要領に帰着させる先行研究も散見されるが、本研究では、前節で述べたように、最も根底にある基盤としてのパラダイムや思潮に着目することで研究を進める。

個性や人格に根ざした思想の純度に比すれば、パラダイムや思潮は、先行するセオリーの混合や結合、借用によって成り立っている側面があり、混淆体をもってその本質としている。すでにポストモダン哲学者たちが指摘したように、あらゆる学問領域にも等しく見られる現象として解することができる。その特徴は、「ブリコラージュ (Bricolage)」に求められる。人類学者クロード・レヴィ＝ストロース (Lévi-Strauss, Claude, 1908-2009) の提案によって知られるようになった概念であり、いろいろな寄せ集めによって、当面のあいだ役に立つような道具を作る営為であり、「器用仕事」とも訳されている。多文化・多言語化がいつそう進展することが予想される現在にあって、むしろ、こうした傾向は強度を増していくものと考えられる。本研究においては、倉沢のいう思想の重要性を継承する必要性を踏まえつつ、その時代ごとの〈常識〉として構成されている混淆体としてのパラダイムや思潮を見据えて、むしろ思想をどのように再布置するかという問題意識にも自覚的でありたい。

日本において、近代教育の歴史は、西欧の教育理論導入の過程として語られてきた。望月久貴 (1955) はその過程を、輸入・模倣・咀嚼・胎動の4層によって同定し、特徴づけた。望月自身の手による教育史も含めて、先行研究の多くにおいて共有されていた前提と解してよいだろう。層としては四つあるものの、その力点は、あえていえば、前半の輸入・模倣の2層に置かれがちであった。理由としては、その過程を扱うことによって、西欧で誕生した優れた教育理論を顕彰し、かつまた、日本において受容した後の理論の正統性をも担保する結果をもたらしてきた経緯が指摘できよう。一方、本研究で探究する能力主義は、第4・9・10章においては先行研究とも通底した箇所があるが、第8章で論じる文部省全国学力調査の波及効果 (washback) や、それ以外の章で取り上げる各種フォーク・セオリーなどの、望月のいう咀嚼・胎動の2層の方にも迫る方法を採用した。

以上の理論的な枠組みを踏まえて、主題に掲げた「成立過程」の解明について、「(1) セオリーの解明」と「(2) セオリーを提唱した研究者のライフヒストリーへの接近」から成る二つの方法を採用することとした。それぞれについて、詳述したい。

### (1) セオリーの解明

本研究では、理論とフォーク・セオリーの双方に目配りをする中で、セオリーとしてのあり方やそれらの地盤としてのパラダイムや思潮のあり方を解明する。国語科における能力主義のなかには、漢字を含めた文字の読み書きに関わるドリル的な学習指導をはじめ、さまざまな内包が含まれている。すでに述べたように、それらのうち、読むことに関わった学習指導の争点に限定することによって論究する。国語科教育にとっての本質的な争点のいくつかは直接的に関わっており、高い成果が期待できるからである。校種としては、小学校段階を中心に位置づけ、必要に応じて、中学校段階も射程に含めた。

## (2) 研究者のライフヒストリーへの接近

本研究では、国語科教育学者輿水実（1906-1986）の知的遍歴の跡を辿りたい。

輿水は1948（昭和23）年に創設された国立国語研究所の研究部長を永らく務め、昭和22、26、31、33、43年版の小・中・高等学校学習指導要領の作成や、文部省学力調査の実施等における中心人物として辣腕を振るい、戦後期における文部省側の大立者として国語科教育を牽引した。まさしくパラダイムとしての能力主義の中心にいた人物といえよう。世に問うた刊行物は、『『単独著書五十余冊，共著・編著百冊，雑誌論文は七百ぐらいになる。』』と言われた。超人的と言うほかはない（進藤，1987：96）」と周囲を驚嘆させたほどの膨大な量にのぼる。1962年8月から、亡くなる前年にあたる1985年1月まで、個人による月刊研究誌『国語教育の近代化』を270号まで休まずに刊行し続けた。しかも毎号の半分以上は自身による執筆であった。おそるべき学殖である。没年の1986年には、13巻から成る『輿水実自選著作集』も刊行されている。

国語科教育における輿水の影響力は甚大であった。輿水自身も「わたしは、ふだん、日本の国語教育はこうならなければならないと、いささか強引に、万事はつきりと発言しているが、ひるがえって、自分はいったいどんな資格、どんな権利があつて、それを言うのか、自分自身で考えることがある。そんな時、自分は、学問的な調査研究の上に立って発言するのだから、強くなければならないと、自分自身に言いきかせ、かつ、それを自粛自戒のことばとして（風間，1966：87）」と、自らが主宰していた「国語教育の近代化のための会」で語っていた。意識的に自らを鼓舞して強くふるまっていたのである。ちなみに、1966年の時点で、同会は、小・中・高等学校・大学の教師や、指導主事のような教育行政担当者が主たる会員であり、その数は650名にのぼり、一大勢力を成していた。

教育科学研究会や日本作文の会での活躍が知られ、在野の立場から文部省側に対峙し続けた国分一太郎（1911-1985）は、晩年、次のような随想を綴った。

……わたくしは、歳月のうつりかわりというものに、おのずとつきあたる。というのは、ことし八四年の年度にはいってなかば近く、国語教育研究所長輿水実というひとの「教科書二本立論」というのに接したからだ。このひとは、わたくしなどよりも年上であり、いまは、みぎのような肩書で、明治図書出版発行の『現代教育科学・国語教育』を、ほぼ牛耳っているのに近く、全国に支持者が、たいそう多いのであろう。  
……

ところで輿水氏の二本立論とは、どんなことか？ 国語科教育用の教科書を「読本」と「言語技能書」としたいというのだ。そのうちのリーダーには、文学作品や説明文などの読物のみを収録するようになりたいとのこと。その理由は、ちかごろの検定教科書が、「話す・きくのこと」だの、学習指導要領にいう「言語事項」……などが、文学作品や説明文のあいまにゴチャゴチャとまじっており、……これではもうダメだと

いうのである。

ああ、歳月の流れというものを感ずるとは、ここなのだ。戦後に輿水氏は、国立国語研究所につとめて、国語教育部門を担当していたころから、学習指導要領が変るたびに、それへの支持をし、かつては日光書院の検定教科書も編集し、いま同民が批判するような国語教科書をつくったはずのひとであった。日光書院の教科書のときは、子どもが書いた作文を、うんとおせるのだとして、同書院の係のひとを、わたくしの家にあいさつにこさせた。……

……国語読本ではなく、国語教科書が、これからは必要なのだと、わたしにうそぶいた人びとの多くは、かならずとってよいほど、この輿水氏のファンであったにちがいない。

この輿水大先生が、こんど「読本」が必要だといいたしたら、その支持者たちは、どう考えるのであろうか。 (国分, 1986: 388-389)

輿水が、論敵からどう見られていたのかがよく分かるだろう。国分は、「大先生」の変節を哄笑したかった。ただし、国分の病状が悪化しつつあった時期に執筆されたこともあって、抜群の切れ味を誇った論断には鈍りも見られる。そもそも輿水の主張は「教科書」を「読本」に変えたいというものではなく、一本立てを二本立てに分けたいというものであった。また、「日光書院」は「日本書院」であろう。国分の批判の刃の先は、輿水にとどまらない。「わたしにうそぶいた人びと」「ファン」「支持者」、すなわち、輿水の理論を信奉していた各地域の有力な教師、大学の附属学校の教師、指導主事、学校の管理職、大学の研究者らが、輿水の口まねをすることで安心を得て、民間教育団体の主張を批判してきた醜態にも斬りかかりたかったのであろう。早い時期から「読本」の必要性を一貫して主張していた自分たちの側に、あろうことか、「大先生」が近づいてきたことが、痛快に思えたのであろう。輿水の存在感はそれほどまでに大きかったのである。

生涯のあいだで、輿水は幾度か自説を変えた。国分の批判をはじめ、先行研究で指摘されているとおりである。かくいう論者も、輿水の理論上の変節を批判した研究を公刊した一人である(中村敦雄, 2015b)。過去の自説に拘泥することなく、社会における言語のありよう、児童の生活のありよう、学校に期待されている役割、学習指導に対する新しい課題意識等を敏感に察知して、それらを解決するための新しい理論を海外から探してきて、理解し、吸収し、咀嚼しようとする情熱は生涯続いた。だからこそ、戦前・戦中・戦後といった極端な変化が続いた激流の時代を乗り切ることができたのだ。老獪な行政官というよりも、むしろ、学問の進展を追いかけ続けた好学の書生の顔すらうかがえよう。変転の末、後年には過去の学説への回帰すら見られた。こうした変転は、輿水を対象とした研究を進める際の困難さとして指摘できる。

論文・著書の量や、それらの同時代における影響に比べると、輿水を対象とした先行研

究はあまりに少ない。例外的な研究に着目してみよう。植山俊宏は、戦後占領期から昭和33年版学習指導要領公示までの時期を説明的文章指導論における「萌芽期」と位置づけた。その時期に輿水が果たした役割について、「輿水実の戦後説明的文章指導論の萌芽・始動に関わる役割は大きいものといえるが、それは理論的探究や体系化に基づくものとはいえないものであった。むしろ、時代の流れの中で最も大きく唱えられそうなものを先取りする形で唱えるというものであったといえる（植山、2005：409）」と評した。輿水の本質をよくとらえた批評と解せよう。限られた先行研究において、輿水が登場するのは、もっぱら批判すべき人物としての召喚であった。判官鼻肩の気風も働いたのであろう、体制側権力者として指弾を行う向きも少なくなかった。輿水没後も同様の傾向が続いた。

上述の先行研究が世に問われた時代に比べると、教育をめぐる社会的・政治的なコンテクストには明らかな変化が生じつつある。文部省側と民間教育団体側との、体制・反体制に分かれた対立構造も、20世紀最後の時期に起こった「歴史的和解」によって霧消しつつある。こうした状況のなか、研究としての新たな枠組みが必要ではないだろうか。ただし、輿水実という変化を厭わない、つかみどころのない人物を、本格的研究の俎上に載せるためには、ライフヒストリーを丹念に把握することから始めなければなるまい。

合わせて、本研究が拠りどころとした史観について述べておきたい。周知のように、1970年代に形成された教育史の先行研究では、敗戦をもって大きな断絶と見なした。それゆえ、戦後史としての着手が進められた。ところが、それらの理論的な支えであったマルクス主義史観が機能不全に陥ったことから、1990年代後半には断絶ではなく、連続性に着目した新たな研究が台頭した。佐藤学・栗原彬は、1941（昭和16）年に公布された国民学校令について、それ以前は併存していた、普通教育、近代的な国民国家を構成するための教育、天皇制の臣民の教育が一元化された（佐藤・栗原、1996：70）点に注目し、「画一的な教育、官僚的な教育統制、それから形式的には平等のシステムをとりながら、内部に於ける選別、序列化を構成していくシステムという、戦後の基本的な構造とその実態というのは、一九四一年の国民教育体制で出来上がって」おり、敗戦を境界として「ファシズム国家から福祉国家への選択をしたのだけれども、再編された基底の構造そのものは、ずっと戦後も一貫して引き継がれてここまでできてしまった（佐藤・栗原、1996：63-64）」と説明している。社会学者山之内靖らは戦時期の「総動員体制」がもたらした社会構造の変化に着目し、そこで整備された体制が、戦後期の高度経済成長を支えた産業構造、あるいは、六・三制の義務教育として実現した事実に着目した（山之内他、1995）。ひとたび構築された体制が一貫して継続され、それがひいては高度経済成長へと結実していったととらえている。同様の議論は、社会科学、歴史学、哲学、教育学、文学でも主張されるにいたった。いうまでもなく、本研究においても、こうした研究成果を踏襲し、能力主義がいかにして成立したのかを解き明かしたい。

#### 4 先行研究の概要

前節で言及した研究方法を採用したことから、本研究にとっての先行研究は、多岐にわたる。大きく整理すると、「(1) 能力主義に関する先行研究」「(2) 研究者や、その研究成果に関する先行研究」となる。それぞれの概要を説明したい。

##### (1) 能力主義に関する先行研究

さらに大別すると、二つに分けられる。「①能力主義そのものに関する先行研究」と、「②能力主義を実体として機能させている諸事象についての先行研究」である。

##### ① 能力主義そのものに関する先行研究

直接的な先行研究として、飛田隆（1983b）『戦後国語教育史』の下巻がある。第7章で論究するように、著者は「能力主義」の提唱者である。同書は、上巻で敗戦から起筆し、下巻は昭和35年版高等学校学習指導要領までを論述対象としており、昭和33年版小・中学校学習指導要領と合わせて、「経験主義国語教育から脱した能力主義国語教育の体系である（飛田隆，1983b：273）」と評価している。同書の刊行年は1983年だが、昭和35年版以降の展開は詳述されていない。けれども、能力主義の伸展を盤石のものと解していたことは明らかである。

史的な意義としては、森田信義（2001）「能力主義」が、第7章でも論究する経験主義との関係性も踏まえて、的確な整理を行っている。「学習指導要領は、1958年以降、指導事項の精選、あるいは系統化を進め、1977年には、教科構造の改造を行ったが、これも能力主義的学習指導要領の表れの一つと見られる（森田信義，2001：61）」として、昭和33年版学習指導要領から昭和52年版にいたる通有性を「能力主義的」という用語によって同定している。

また、安藤修平（1991）「能力主義の国語教育思想」も重要である。『国語教育研究大辞典』の「現代国語教育思想の推移」の一節として書かれた。森田信義と同様に飛田多喜雄（1965）『国語教育方法論史』を踏まえている。経験主義への批判をその出発ととらえて、学習指導要領の記述を織り混ぜた論述が展開されている。安藤は、学習指導要領の変遷と重ね合わせて説明を展開していることから、昭和33、43年版を能力主義に立脚するものとして説明している。一方で、安藤は、執筆の時点での最新版に相当する昭和52年版を新たな意匠で特徴づける必要性からであろう、同要領を「言語主義の国語教育思想」と名づけ、能力主義に続く新たなパラダイムとして同定している。だが一方で、昭和52年版を「言語能力を中心とする指導内容に精選（安藤修平，1991：280）」していると特徴づけた点からすれば、むしろ、能力主義で一本化できたものと解せよう。学習指導要領の変遷だけをもって、パラダイムを把握することのむずかしさや限界も指摘できよう。

次に、「国語力」という「力」に着目した研究として、榎井英人（2006）『「国語力」観

の変遷』を挙げたい。本研究が掲げた問題意識とも通底した観点からの論究が行われている。同書では、検討の範囲は戦後期に限られているが、歴代の学習指導要領の特徴と、主要な研究者の言説とを関連づけて問題を掘り下げられている。また、渡辺哲男(2010)『「国語」教育の思想』では、事実を丹念に掘り起こして、それらについて思想としての筋道を追究するアプローチが採用されている。両書からは、その成果はもちろんであるが、研究手法についても多くの示唆を受けた。

## ② 能力主義を実体として機能させている諸事象に関する先行研究

諸事象に着目して、通史として世に問われた先行研究としては、飛田多喜雄(1965)『国語教育方法論史』、高森邦明(1982)『近代国語教育史』、井上敏夫(2009)『教科書を中心に見た 国語教育史研究』、野地潤家(2011)『国語教育学史研究』、田近洵一(2013)『現代国語教育史研究』などが知られており、まさしく汗牛充棟の観がある。とりわけ、井上敏夫(2009)や、野地(2011)は著者没後の刊行であり、資料的な価値の高さゆえの措置と考えられよう。先行研究では、それぞれの立脚点から通時的な論究が行われているものの、能力主義に関わる言及は断片的なものにとどまっている。

諸事象の内包として、他にも、学習指導要領や、各種のカリキュラム、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」といった言語活動領域、あるいは、文学教育や文法教育といった特定対象についての教育がある。注目すべき先行研究も少なくないが、それらは各章で言及したい。さらに、国語科教育学の研究成果だけで本研究で掲げた問題を解明することはむずかしいことから、国語学(日本語学)、修辞学(レトリック/コンポジション)、精神科学、教育哲学、教育心理学、教育測定学といった国語科教育学の周辺学問分野の研究成果にまで遡った先行研究の渉獵が不可欠であった。

## (2) 研究者や、その研究成果に関する先行研究

本研究では輿水実の仕事の全体像に迫った。数少ない本格的な先行研究として、渋谷孝(1998)『現代国語教育論集成 輿水実』がある。同書は輿水の代表的著述のアンソロジーであり、編者である渋谷による解説・年譜が添えられている。渋谷は、輿水に対する「思想的立場の相違に基づく感覚的な否定論」は激しかった一方で、「輿水実の仕事については、……西尾実以下の先覚の幾人かほどにはまだ研究されていないと言ってよい。……これからの国語科教育の在り方を考えて行く時、もっとも新しい手応えを与えてくれる有力な先覚の一人であることは確実だと考えられる(渋谷, 1998: 340)」と評した。

輿水が師と仰ぎ続けた垣内松三については、1977年に全9巻から成る『垣内松三著作集』が刊行され、各巻に収録された著述について、詳細な解説が加えられている。第1章で言及するように、垣内の研究成果を取り上げた研究書も刊行されている。

また、戦後期に輿水とは対立する側の民間教育団体で活躍し、先に、本章3節(2)でも論



究した国分一太郎については、1983年から1985年にかけて全10巻から成る『国分一太郎文集』が刊行され、的確な解説が加えられている。また、戦前期から1946年の日本共産党入党までのライフヒストリーを丹念に辿った研究として、津田道夫（1986）『国分一太郎——転向と抵抗のはざま』がある。同書は2010年に副題を「抵抗としての生活綴方運動」と改めて再刊され、国分の足跡から何かを学ぼうとしている読者が少なくないことを物語っている。また、論文として世に問われたすぐれた先行研究も多い。

さらに、石森延男については、渋谷孝（1992）『現代国語教育論集成 石森延男』、時枝誠記については、浜本純逸（1989）『現代国語教育論集成 時枝誠記』、西尾実については、桑原隆（1998）『言語活動主義・言語生活主義の探究』や、田近洵一（1993）『現代国語教育論集成 西尾実』といった研究書やアンソロジーが刊行されており、それぞれの業績について有益な検討が加えられている。

## 5 本研究の構成

近代化の発展に即して、四つの部から構成することとした。

第Ⅰ部では前史にあたる時期を扱った。戦前・戦中期の国語科教育学において、曖昧な状態にあった「力」がどのように理論的・実践的に究明されたのか、内容と形式という概念がどのような変転を辿ったのかを明らかにした。前史を掘り下げることによって、戦後期だけを検討したのでは見えにくかった深層に迫ることを意図した。

第Ⅱ部では、戦後期について1954（昭和29）年までの動向を検討した。経験主義への理解が深まっていくにつれて、むしろ能力への関心が喚起されていった変化や、一元論のもとで扱われてきた内容と形式が、形式重視へと向かった経緯を明らかにした。

第Ⅲ部では、能力主義という用語が国語科教育において登場した1954（昭和29）年以降の動向を検討した。公定の方針となり、昭和52年版学習指導要領に結実する過程を取り上げた。戦後期独自の争点への対応が、結果的には国語科教育における能力主義パラダイムの構築を促した経緯を明らかにした。

第Ⅳ部では、学習指導方法としての「段落指導」が提唱され、標準化されていく過程を事例に即して検討するとともに、同一の教材が時代ごとにどのように受けとめられ、どのような学習指導が具現化されたのかを解明した。視点を具体的な事象の側に移すことによって、国語科教育における能力主義パラダイムの成立過程の諸相について逆照射させることを目指した。

## 6 本研究における用語・表記について

本研究では、戦前期から戦後期までの流れを辿っていく。当然のことながら、その間に使用されている用語には大きな変化が生じている。たとえば、国語科の言語活動領域の下位区分を指す用語として、戦前・戦中期は「読み方（読ミ方）」が使われていた。敗戦後

の占領期に「読みかた」や「読むこと」が使用され、のちに、「読むこと」に一本化された。他にも、「読み」「読解」「読書」といった用語も使われている。独自の意味内容を担って使用されている場合、引用にあたって、それぞれの用語をそのまま使用した。必要に応じて、定義や同時代の受容のされ方について補った。一方で、引用ではなく、それぞれの用語の意味内容への峻別を必要としない場合には、それぞれ異なった用語を使用していたのでは煩瑣になることから、「読むこと」で統一した。

用語の誕生時期に注意すると、たとえば、「言語活動」は、1935年に興水の『言語哲学』に登場し、国語科教育学のコンテクストのもとでは、1937年に西尾実が使用して以来の用語である。あるいは、「学習指導」は、1947年、昭和22年版学習指導要領で登場した用語である。「国語科教育学」にいたっては、新制大学で教員養成が行われるように制度改革が行われ、その講義が始められた1951年前後に誕生した新顔である。厳密に言えば、用語が登場した以前の時代に対して、その用語を使用することに違和感を表明する向きもあるだろう。だが、国語科の学習指導について検討するうえで不可欠な用語であることから、一般的な用語として一貫して使用することとした。ただし、研究者たちが独自の含意のもとで使用している場合には、本文上において、その旨が分かるように補説した。

学習指導要領も正式名称で表記すると、たとえば『昭和二十六年（一九五一）改訂版小学校学習指導要領 国語科編（試案）』となるが、本研究では学習指導要領について、公示年「版」で統一し、国語科の場合はあえて教科名を記さず、「昭和26年版学習指導要領」とし、繰り返しによって煩瑣になる場合には、「昭和26年版」あるいは「同要領」と略記した。小学校・中学校・高等学校のちがいに言及する場合には、校種を付して、「昭和26年版小学校学習指導要領」とし、繰り返しによって煩瑣になる場合には、「昭和26年版小学校」と略記した。一般編や教科を区別する必要がある場合には、最後に「編」を付して「昭和22年版学習指導要領一般編」等のように表記した。なお、学習指導要領の本文からの引用に際しては、国立教育政策研究所が『学習指導要領データベース (<https://www.nier.go.jp/guideline/>)』を構築したことによって、ウェブ上における確認が可能になった経緯に鑑み、引用頁等は表記せず、章・節などの記載によって代替することとした。

漢字の書体は、基本的には現行の字体に改めた。仮名遣いについては、そのまま残した。「ゝ」「ゞ」をはじめとする踊り字はすべて仮名に開き、論者が途中省略を行った箇所は「……」と表記している。原文ですでに「……」と表記されていた箇所は〔……〕と括弧付きにして表記した。分かち書きなどでの一文字開けについては、その箇所を「□」と表記した。圏点やふりがなは、原則的にはすべて原文に従って付した。本研究として、新たに圏点を付した箇所はない。引用部以外のふりがなについては必要に応じて論者が付した箇所がある。句読点は、すでにここまで表記してきたもので揃えた。なかには句点を「。」としている原文もあったが、すべて「。」に改めた。「」によって引用を行った文中に改行箇所があった場合には、「／」の記号を付して表記した。文献のなかには、重要な部分を

太字等で強調したものもあったが、引用に際しては通常の手体で揃えた。

本文中に注記を割り込ませる必要がある場合には、すべて「\*」を付し、続けて「——論者補足」と表記して、その部分を丸括弧で囲んだ。執筆者名やキーワードについての補足にとどまるものは、[ ]として括弧を付けて表記した。明らかに誤記と思われる箇所には「ママ」点を付した。ただし、仮名遣いをあえて独自の表音仮名遣いに行っている場合や、戦後期の仮名遣いの規則が揺れていた時期については、かえって煩瑣になることから、「ママ」点を付していない箇所もある。

著書や論文のタイトルは、原則的には、副題を省略した。ただし、副題を示した方が理解が深まるものについては表記を行った。また、博士論文を引用する場合には、国立国会図書館の記述に従った。さらに、国立国会図書館憲政資料室架蔵のマイクロフィルムを引用する場合には、同室の表記に従った。「Box5629」といった表記でBox番号、さらに「CIE(C)03382」といったマイクロフィッシュ (microfiche) 番号を記した。双方を表記する場合には、「Box5629 : CIE(C)03382」といった表記を採用した。

## 注

- 1 1960年代、興水は「近代化」というキーワードのもとで、国語科教育学の歴史を説明した。近代化とは、科学化、技術化、機械化、経済化、能率化の五つの方向を含意した発展法則の謂とされる。興水がこのキーワードを1960年代に取り上げた背景には、同時代に、日本の社会科学において強い影響力があったマルクス主義史観に対抗しようとした問題意識も指摘できる。周知のように、原始共産制、奴隷制、封建制、資本主義、社会主義から成る歴史段階説を日本の歴史に当てはめていくと、最後に控える社会主義との関係のもとで現在を説明しなければならない難問に必ず突きあたる。イデオロギーが先行し、現実を無理に添わせることの愚かしさは、第1章で述べるように、マルクス主義の洗礼を高校生の時に受け、大学生の時に転向した興水にとっては、分かりきっていたことであろう。ゆえに、合衆国の「近代化」論を支持したものと考えられる。さらに、同時代に口にされていた「現代化」というキーワードについては、「近代化を離れた現代化は、単なる大衆化、あるいはスピード化になってしまうだろう (興水, 1966d : 149)」と論断して、啓蒙的な選良主義の側に立とうとしている。

# 第 I 部

## 「力」のみなもと ——戦前期における模索

### 1 新任教師の驚き

1930（昭和5）年，国分一太郎は山形師範学校を優秀な成績で卒業した。附属の訓導として残らないかという誘いを，経済的な理由から断って，実家から通える距離にあった農村の小学校の教壇に立った（津田，1986：39）。その時分を振り返って，次のように語った。

さて，わたしは，在学中から教科の上では，比較的，国語教育に関心をもっていた。ひと一倍教師になる意識が強かったので，やや早くから国語教育の目的論や方法論などにも注意していた。東京高師附属小学校で出している『教育研究』という雑誌なども，毎号学校の図書館でよんでいて，その中の国語教育に関する部分はノートにとった。そこには，読み方の上では，内容形式一元の読み方教育とか，綴り方の上では，生の哲学風な生命深層の綴り方，文芸的めく児童の創作意識に即した綴り方指導とか，そういうことが書かれていた。教生のとき附属の訓導からきいたところでは，形象の読み方教育というのが，いまはやっているとのことであった。読み方は形象をよむことの指導であり，綴り方は形象化への指導であり，おたがいに逆の関係にあると説明された。

こうして，わたしは，はじめての教壇に立った。米と繭づくりをもっぱらにする農村であった。そして，たちまちびっくりしてしまったのだ！ 四年生の男組，よませてみると，内容形式一元どころかただの字づらすら読みくたせない子がどっさりいた。九々をおぼえていない子もうんといた。綴り方をかかせれば，形象化どころか，二，三行の文さえ，ようやく綴るといってしまう。そしてその字はよめない字，ウソ字だらけ。

（国分，1955a：131-132）

1929年、合衆国で起こった大恐慌の影響は日本にも及び、合衆国への主要な輸出品であった生糸の価格は暴落し、ただちに原産地を直撃した。すでに1927年の金融恐慌によって経済的に弱体化していた農村は、さらに苦境へ追い込まれた。床屋の長男として生まれ育った国分は、弁当を持ってくることができない児童の惨めさや、人身売買の現実に向き合い、農村の困窮を直視することとなった。師範学校で愛読していた『教育研究』誌や、訓導から聞いた形象理論は、四年生の男組の児童の姿とはあまりにもかけ離れていた。農村では、児童は貴重な労働力である。欠席や早退も少なくなかった。

学校では生気のない顔をしていた児童であったが、田畑で出会うと、一人前のりりしい顔をしていたことに驚き、国分は教育の可能性のあることを直感する。こうした発見から始まって、児童が自らの生活を見つめ、綴り、結果としての綴方作品にもとづいた学習指導を受けることで、生活を再認識・再発見することがもたらす教育的価値の大きさに教師たちの注意が向けられていった。同様の問題意識を抱えていた日本各地の農村地域の教師たちの取り組みとも呼応し合い、深化していった。1933年前後になると大きな流れが意識されるようになり、生活綴方と呼ばれるようになった。

上述の教育実践は、必然的に、綴方をとおして社会の矛盾や暗部を直視する／させる営為となった。それだけに、教師たちは同時代に叫ばれていたマルクス主義教育運動の教説を共感のもとに理解した。1932年、国分は山形県教育労働組合に加入したかどで検挙され、その翌年、転向を条件に復職を許された。注意をつねに忘れずに教育実践に専心したが、綴方教師はアカだという疑念にたえずつきまといわれた（国分，1984；津田，1986）。そうしたなか、綴方教師の検挙が行われ、1938年には国分も免職に追い込まれた。

## 2 戦前・戦中期の言論状況

共産主義だけでなく、自由主義も危険思想として敵視され、たえず監視にさらされていた。1945年1月、波多野勤子は息子に宛てた手紙に次のように書き記した。

昨日のおひるごろ、<sup>とつこう</sup>特高の人がきました。特高というのは、思想犯をしらべるおまわりさんのことです。ここへきて三度目なので、そんなにおどろきもしませんでした。昨日の調べかたは、だいぶやかましかったのです。お父さまは、なんにもわるいことしていらっしやらない。だけど、むこうは自由主義だということだけで、にらんでいるのでしょうか。……特高の方は、昨日はどこへいったとか、隣組の人と話をするとか、きいていました。お父さまをだいぶ大物とにらんでいる口ぶりでした。

(波多野勤子，1982：91)

お父さまとは、もちろん、心理学者波多野完治（1905-2001）である。同じ心理学者で、

教育科学研究会を牽引していた城戸幡太郎はすでに治安維持法で検挙されていた。波多野は城戸に親炙していたことから、身辺の監視が厳しくなっていったことが推測できよう。1925年に公布された治安維持法が次第に猛威を振るうようになり、1928年に日本全土に設置された特別高等警察は思想犯の取り締まりに従事した。戦争への傾斜が強まるとともに権力が濫用されるようになり、言論の自由は窒息させられた。思想統制が強化され、国策にかなった言説のみが流通を許される状況が生まれたのである。この時期の言説を理解する場合、こうした恐怖政治のもとで発せられた／発することを強いられた声であった事実を前提として検討を加える必要があることはいうまでもない。

### 3 国語科教育学の状況

戦前・戦中期の国語科教育学の研究のうち、教室における実践研究については、吉野源三郎（1937）『君たちはどう生きるか』で活写されたような高等師範学校の附属学校や、あるいは各地の師範学校の附属学校、私立学校等の教師らによって、理論研究の応用や、経験にもとづくフォーク・セオリーの提案が行われていた。

一方、理論研究としては、国文学者、国語学者、教育学者らが担った。教育については、海外の原書をもとにした理論が紹介された。哲学を含めた原理に近い領域については、ドイツにおける成果が重用された。応用に近い領域については、合衆国における成果が注目を集め、その摂取も早くから行われ、一部の学校において大正新教育として結実した。1930年代、国語科教育に関する定期刊行物や著書の出版状況が旺盛になり、地方の教師をはじめ、機会に恵まれなかった教師にも実践研究発表の場が提供されるようになった。学校ごとの実情に即した実践研究も知られるようになり、地域差を超えた教師たちによる知的な交流も活性化していった。生活綴方が東北地方はもちろん、全国的に知られるようになったのも、教育メディアの浸透に負うところが少なくなかった。日々の学習指導のなかから立ちあがってきた多彩なフォーク・セオリーが、次第に錬磨されていくきっかけともなった。しかしこうした賑わいも、1940年代前半に出版統制が始まったことによって、教育誌の統廃合も行われ、ついには途絶えた。

# 第1章

## 『国語の力』における二つの力

### 1 「なぞ」

カイトウ先生は なぞ だった。  
 解いても 解いても 解けない なぞだった  
 解けないままに  
 いつまでも ひきつける なぞだった  
 ……  
 なぞ を 解く 手がかりにも と  
 たね本を さがし すじをさぐってはみたが——  
 文学形態論——（これだな）  
 文化形態論——（これもある）  
 象徴の哲学——（これにちがいない）  
 ……  
 それらの どれからも きいている  
 それらの どれにも とどまっていない  
 どれからも 何かを 取ってくる  
 どれにも 何かを 加えてゆく  
 すべてである  
 どれでもない  
  
 いまは やけうせた 東館の二階の  
 教官室の かたすみの 机の上で  
 鉛筆を にぎりしめて

口を一文字に ひきしめて  
 ひとみを かがやかせて  
 一字一句に うなづいていた先生  
 ——「ここだ！ わかったぞ」——  
 鉛筆を なげ出して  
 眼なじりを ゆるめて  
 口もとを ほころばせて  
 ——「うーん！」と  
 窓のそとに 何かを 描き出したとき  
 そのとき わかったのは  
 モールトンではなかった  
 カッシーラーではなかった  
 フッセルではなかった  
 カイトウ先生自身がわかったのだ  
 カイトウ理論の点と線が出来たのだ

(イシヤマ, 1952 : 33-34)

1952年、教育学者石山脩平（1899-1960）は、帰らぬ人となったカイトウ先生の思い出をこのように語った。カイトウ先生とは、国語科教育学を学問として高めるうえで大きな貢献を果たした垣内松三（1878-1952）である。東京高等師範学校教授・東京文理科大学講師として活躍した。担当科目は「文学概論」と「文学史」であった。

同年11月発行の『実践国語』誌は、偉大な師の逝去を悼むことばで溢れていた。輿水実をはじめとする多くの弟子たちから、垣内はまばゆく見上げられ続けた存在であった。一方、石山は年齢こそ彼らと近いものの、同じ職場で働いていただけに、身近なところから垣内を見ていた。石山や輿水の世代にとっては、海外の「たね本」を日本語で祖述することが研究にとっての常識とされていた。それだけに、「カイトウ理論」としての思想や認識の核がまずあって、それを支え、添わせるために「どれからも 何かを取ってくる」垣内は、「いつまでも ひきつける なぞ」にうつったのであろう。石山が眼にしたのは和魂洋才に身を挺した国学者の姿ではなかったか。理論の輸入に汲々とすることなく、「カイトウ先生自身がわかった」という境地に悠然と遊ぶ姿に羨望すら抱いたのではないだろうか。石山の慧眼は研究者としての垣内の本質を看破している。

当時はもちろん、現在にあっても、国語科教育学の学的な基盤を築いた人物として垣内の名前は燦然と輝いている。しかしその真価はどういった点に求められるのか。名声に比べるとそれほど理解されているとはいいがたい。主たる活躍時期が戦前・戦中期であり、1970年代以降に戦後教育史が定着させた時代認識からすれば、ファシズムの嵐が吹き荒れた暗黒時代と見なされていた。そのため、すでに戦前期から公刊されていた弟子たちに



よる師の学説を讃える研究や、1977年に刊行された全9巻から成る『垣内松三著作集』こそ世に問われたものの、本書で言及した例外的な優れた成果を除けば、学説の真価に迫る取り組みは着手されていないといえよう。

加えて指摘しておけば、垣内は戦後占領期にあっても、弟子たちの求めに応じて奮闘を続けた。CIE図書館に通い、海外から運ばれてきた最新文献に眼を通していたという。第3章で検討するように、昭和22年版学習指導要領に向けて当初構想された「石森案」も、垣内の協力があってこそ成立が可能であった。ただし、文部省内で「石森案」が潰え、代わりに進歩主義教育が席卷するようになると、垣内は周回遅れの先哲として、敬して遠ざけられるようにもなっていた。

## 2 問題の所在

斯界における垣内の位置を高めたのは、1922（大正11）年に刊行された著書『国語の力』であった。著者である垣内の名前とともに教育史に刻まれた名著として評価されている。現在の一般的な認識からすれば、書名の意味するところについて、学習指導によって個人に培われた力としてわたしたちは解するだろう。もちろん、同書にもその含意での記述は展開されている。だが、『国語の力』には、もう一つ、様相の異なる力の含意も込められていた。垣内自身は還暦後の回顧談で明言したが（垣内，1940a）、先行研究ではあまり論究されてこなかった争点である。大久保（1969）、蓑手（1977）が例外的に鋭く問題をとらえたにとどまる。「国語科教育における『能力主義』の成立過程」を解明する目的から、本章では『国語の力』、ならびにその系譜に連なる言説を切り口として、もう一つの力とはいったい何か、何をどう切り拓いたのかについて解明することを旨とした。

## 3 『国語の力』の意義

『国語の力』が誕生した大正期の研究状況に着目すると、理論の点で国文学は他分野に比べて停滞をきたしていた。実践の点では、中等教育は漢学以来の訓詁注釈にとどまりがちで、文章の背後にある思想を読むことがおろそかになりがちであった。垣内の独創性は、こうした状況を関連づけ、総体的なアプローチによって解決を探ろうとした点に求められる。専門的研究にせよ、中等教育における授業にせよ、根源的には読む行為のもとに成り立っている。海外では教育心理学や文学批評理論等の進展によって機構の諸相が解明されつつあったが、日本では機運からして乏しかった。

さらにいえば、戦前・戦中期の大学に国語科教育学を専門とする講座や研究室はなく、せいぜいのところ各科教育学の一部に過ぎなかった。大学の研究者が国語科教育に本格的に関わることは自体からして異例であった。サクラ読本をはじめ、戦前期の国語読本の編纂で知られる井上超（1889-1965）は次のように述べた。井上は東京大学に垣内が出講して担当していた「有職故実」「年中行事の研究」の講筵に列して、その警咳に触れていた。

……大学の将来をも荷なわれるであろうと期待された垣内先生がひょう然として洋行され帰来国語教育とその実際界に自ら足をふみ出されたことは、当時としては実に異数であったといわねばならぬ。特に当時の初等教育の実際界は常に新教育に対するセンスが極めて敏であり、新しい方法を求める熱意にもえていたが、ふしぎに最高学府はおろか、およそ学界というものからは遊離していた存在であった。要する学問と教育の実際は互に背中合わせをしていたのであり、お互に風馬牛であった。高師の本校と附属、各県の師範と附属はほとんど別々の世界であった。そこへ垣内先生は馬を進められた。そして独得の極めて示唆に富んだ国語理論を扶植された。実際界の先生方がきゅう然として先生の周囲に集まったのは当然であろう。(井上超, 1952: 78-79)

垣内が生まれ育った岐阜県飛騨高山は国学の盛んな地として知られ、文化的に豊かな風土のなかで書画や和歌に親しんだ。哲学者西田幾多郎が教鞭を執っていた第四高等学校に学び、西洋の哲学や言語理論と出会うとともに、俳句に打ち込んだという(石井庄司, 1983)。垣内にとっての学問上の出発点は、東京帝国大学文科大学で芳賀矢一(1867-1927)の薫陶を受けたことにある。芳賀はドイツ留学で体得した最新の文献学を日本の伝統的な国学と融合させ、和魂洋才を地でいく学問を現出させた。優れた師のもとで学び、大学院での研究題目は『国学の発達及び変遷』であった。学統を継ぐ者として、垣内の自負は高かった。だが、学問的な成果が稔る機会には恵まれなかった。

1921(大正10)年、垣内は長野県の中等学校国語科教師を対象とした講演を行った。県の視学に垣内を推薦し、講演のすばらしさに感銘を受けた西尾実の求めに応じて、『国語の力』は執筆されたという(西尾, 1964)。思索を記していくなかで、垣内は学問上の閉塞状況に果敢に立ち向かうこととなった。波多野完治の評言を借りれば、「国文学の素養が『社会学的』にできあがっている上に、アメリカの科学的研究法を取り入れ、かつそれを、当時勃興しつつあったドイツ文芸学——わが国ではドイツ文学者数名のほかには知るところがなかった——によって補強したのであるから、そこに目の覚めるような華麗な体系(波多野完治, 1977: 3)」が出現したのである。国文学者の余技にとどまらない、本格的な国語科教育学研究の誕生であった。

そもそも同書は「国文学習叢書」の第一編として世に送られた。「これまで『国語』を学ぶ人教へる人から『国語』の学習に就いて、いつまでもこんなことをして居てもよいのか」と尋ねられたことへの「答へ」として用意されたのである(垣内, 1977a: 70)。それゆえ、中等教育における「『徒然草』以下、国文の「古典」を読むための基礎論(石井庄司, 1982: 6)」を提供することが目ざされた。訓詁注釈による学習指導を刷新するための手がかりとして、「相当に冒険的なデモンストレーション(高橋和夫, 1963: 57)」として引例されたのは、芦田恵之助による小学校の授業記録であった。小学校では「文の

内面の動力に即した立派な教育が行われている（高橋和夫，1963：57）」のに対して、それに匹敵するような「古典」の教育を行っていない中等教育への「答へ」として世に送られた著書であった。「大学の国語教育つまり、国語国文学の研究と、小・中学校の国語教育と、その目的は同じものかどうか。垣内松三先生はそれは『本質上同じものだ』<sup>1)</sup>（興水，1954：21）」という認識を示したという。こうした認識は、同時代の国語学者からすれば、「一口に言語・国語と言つても、表現と解釈とに於ける言語、日常的表現の国語と文学的表現とでは相異はないか、先づ疑問が生ずる（白石，1940：87）」といったところが当然の反応であり、垣内の構想はむしろ異端であった。

アカデミズムからは疑問も突きつけられたが、『国語の力』は学校現場の教師たちに歓迎された。深遠な用語によって縁取られ、国内外の多彩な学問を編み込んだ「華麗な体系」は、哲学が尊敬された時代の教師たちの知的探究心を刺激したであろうことは想像に難くない。「著者（\*垣内を指す——論者補足）の美しい情熱と豊かな直観力とが国語教室に於てよく教師を引きつけた（白石，1940：87）」という指摘は的確である。おそらくは、学問的な荘厳さにもまして、難解な論述のあいだに効果的にさしはさまれた印象的な挿話や寓話に魅了された読者も少なくなかったのではないだろうか。1936（昭和11）年には、40版を記録するにいたったほどであった。

『国語の力』を対象とした先行研究としては、同書の戦後復刻版に添えられた解説をはじめ、1982年12月刊行の『教育科学国語教育』臨時増刊「『国語の力』をこう読む」（311号）など、充実している。理論的論究を行った先行研究としては、東京高等師範学校・東京文理科大学で直接教えを受けた飛田隆（1983a）『国語科教育における形象理論の研究』から、対抗言説として一貫した批判を展開した大久保忠利（1969）『国語教育解釈学理論の究明』、書くことにおける理論摂取を実相に迫った大内善一（2012）『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論』、研究対象としての距離を置くことで学問的に均衡の取れた解明を行った安直哉（2015a）『国語教育における形象理論の生成と展開』にいたるまで、さまざまな立ち位置からのものがある。これらの先行研究は、同書に盛り込まれた「形象理論」を中心にして検討が加えられている点に特徴が指摘できる。「形象」とは美的な全体性を指している。形象という概念を措定することによって、垣内はともすれば分断されがちであった、文章の表現形式とそこに込められた内容とを並存関係でとらえるのではなく、形式と内容の対立を止揚させた統一体として一元的に扱う必要性を説いた。以前は、前者に関して「文字は文字、語彙は語彙、文法は文法」として教え、後者に関して「おとなのできあがった読み方をまねさせることで習得させ（興水，1966d：41-44）」ることが並存していた。一方で、両者を関連づけて、学習者が読んでいくことに即して、文字・語彙・文法を扱うといった学習指導は行われていなかった。こうした点に興水は、国語科教育における近代化の精神の萌芽を認めた。

垣内による概念の再編によって、読者のうちに生起した解釈内容や表象を同定すること

が可能になった。現象学的な問題意識のもとに、形象を探究対象として据えたことは、訓詁注釈主義を克服するうえでの大きな貢献であった。

#### 4 『国語の力』に込められた二つの力

一方で、書名に掲げられた「力」については、先行研究の多くはあえて回避してきたように思われる。『国語の力』の一章は「解釈の力」と名づけられた。従来の多くの国語の授業が「何時でも文を読んで解釈して質問して教へられることを反復して来た」だけであり、自己の生活とは遠く離れたこととして受けとめられていた。学習者の正直な反応として、「中学校になつて上の級に進むほど、他の諸学科に比して少し与しやすい淡い軽侮の心さへ加はり……もし上の学校の入学試験課目でなかつたら学習注意をそちらへ割かうとは考へなかつたと答へるであらう」といった実態が述べられている（垣内、1977a：81-82）。こうした大正期の実態は現在にあつても無縁ではない。垣内は、「正しい読み方」を学ぶ機会が乏しいのであれば、さらに読み進めて、「学力を鍛錬して自己の所有とせねばならぬ」と説き、読者に奮起を促す。『国語の力』では「解釈interpretationの力」を主題としているが、「読方の力」にも「批評の力」にも拡張し得る作用であるとした。力という語を使用することで、従来は別の範疇でとらえられてきた「解釈」「読方」「批評」といった諸概念を通底したものとして同定し、上達可能性を示している（垣内、1977a：82-83）。ここでの力は、わたしたちにもなじみの学習者が獲得する対象としての力である。後年、垣内は『国語の力』という書名について、なかなか決められずに苦しんだと振り返った。校正を行っていたおり、「ふとしたはずみで、突然『国語の力』という文字が浮かんで来た時には、なんともいえない喜びを感じた（垣内、1940a：32）」と語った。力について、垣内は次のように説明した。

この「力」ということばは、その後いろいろに解釈されたが、其の当時の心持及び現在まで持続して来た、自分の学的体系の統一原理としての「力」といふことばは、実はそれより二十年も前より持続して来た考へ方を結晶したのであつて、それから今日まで、又これから後も続けようと思つて居る学説全体を象徴するやうなことばとして用ひたのであつた。

その時決定した「国語の力」といふ標題は、この文字から連想せられる、個々人の学力とか、個人間の共通性とかいふ考え方と同じものではないが、またそれと別のものであるといふ理由もない。（垣内、1940a：32）

自ら語ったように、「国語の力」とは「いろいろに解釈」される可能性に開かれた概念として誕生した。引用部分の後半に出てくる第一の力、「個々人の学力」は個人に培われた力としての意味である。対して、続けて語られている第二の力に相当する「個人間の共

通性」は理解がむずかしい。個人間の共通性とは、この時点では曖昧であったが、のちに、言語の側に力が備わっているととらえる考え方として特徴づけられた。言語に力があるがゆえに、それを使用している個人のあり方、さらにはその集合体としての国民のあり方までもが、言語によって規定されているとする考え方の原初的な状態である。その穏健な展開としては、サピア=ウォーフの仮説として知られる「言語相対性理論」が、過激な展開としては「言霊信仰」が挙げられよう。同書には「言語の活力vitality」や「文化的精神の所産としての言語」といったキーワードが散りばめられているが、話題の周辺を低回しつつ思索が進められている状態にあった。なお、上で引用した最後の部分では、「個々人の学力」と「個人間の共通性」が、同じなのか、ちがうのか、最後まで宙吊りのままである。垣内はこうした禅問答のような修辞法を好んだが、漠然とした状態にとどまっていたことだけはたしかである。

## 5 活動（エネルギー）としての言語

垣内の理論的認識を理解するうえで、精神科学（Geisteswissenschaften）が果たした役割に着目することは重要である。精神科学とは、ギリシャ時代からの伝統を誇る哲学を、近代的な「科学」と呼ぶにふさわしい学問体系を備えたものへと編制し直すことによって成った。19世紀以降、自然科学は優れた成果を多くもたらし、学術的にも圧倒的な勢力を得るようになった。いにしえの時代には、アリストテレスの『動物誌』に見られるように、哲学はその後の自然科学が専有することになる領域も含めた、学問的な王座の位置を独占してきた。それらが、観察・実験にもとづいた、実証を重んじる自然科学に取って代わられた。自然科学からすれば、哲学は、実証から遠く離れた、個人の思弁の寄せ集めでしかなかった。

自然科学の台頭によって地位が揺らぎつつあった哲学の再興をはかるべく、ドイツの哲学者ディルタイ（Dilthey, Wilhelm Christian Ludwig, 1833-1911）は、精神科学の名のもとで研究を開始した。戦前期の日本では、ドイツ哲学の影響が甚大であったことから、研究成果は大きな影響を与えた。たしかに自然科学は、観察・実験といった過程を重視したことによって、正確で確実な「知」を生み出した。そのためには、実験室や実験装置、あるいは人為的に調整した条件などが、前提として不可欠である。一方で、〈いま〉〈ここで〉〈わたし〉が体験した現象については、科学的な過程のもとに据えることはできない。加えて、民族性や言語史のように、実験そのもののできない領域もある。自然科学では手の届かない領域において、精神科学独自の存在意義が認められた。

さまざまな現象を対象とすることから、精神科学では、それらをどうとらえるかという過程に関わる「解釈」への関心が著しく高まった。いにしえであれば、天賦の才が備わった個人の思弁を尊重していれば済んだのが、「科学」としての要件が問われるようになったのである。こうした解釈への関心は、のちに「解釈学」という学問として体系化される

にいたった。「解釈」が意識化されたことは、精神科学を融通無碍な学にすることにもつながった。自然科学の成果にしても、「解釈」の対象の一つとして位置づければ、他の精神科学の成果とともに学的な探究の対象として扱うことができるからである。精神科学の成果を自然科学に引き入れることは不可能であるが、その逆は可能なのである。「解釈学」に加えて、ディルタイの学説のなかには、了解心理学と呼ばれる、記述的・分析的なアプローチによる理解過程についての研究成果も含まれており、垣内に限らず、同時代の日本の教育学者に大きな影響を与えた。

『国語の力』で挙げた二つの力のうち、垣内が主に探究したのは「個人間の共通性」の方向性であった。きっかけとして『国語の力』刊行の翌年、1923年に原著が刊行（1972年に邦訳書刊行）され、垣内が愛読したカッシーラー（Cassirer, Ernst, 1874-1945）の著書『シンボル形式の哲学 第一巻言語（*Die Philosophie der Symbolischen Formen Bd.I. Die Sprache*）』から受けた衝撃が指摘できる。同書は本質論として、フンボルト（Humboldt, Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Freiherr von, 1767-1835）による「言語は作品（エルゴン）ではなく活動（エネルゲイア）である、したがって、その真の定義はつねに発生論的ゲネーテイツシュなものでしかありえない（カッシーラー、1989：181）」という定式を再生させた。同時代の言語学が自然科学からの影響で、客観的・実証的になっていったのに対して、1世紀前のフンボルトの定式にはダイナミックな言語観が躍動していた。カッシーラーによって、活動（エネルゲイア）として湧き起ころうとしている言語をとらえた、ロマン主義の横溢した理論が再び息を吹き返したのである。哲学史をひもとくと、人類が共通して持っている「理性」によって、人間は普遍的な認識を行っているとする把握が永らくなされてきた。対してフンボルトは、「言語は思考の形成器官である」と喝破して、普遍的な認識を措定する把握に異を唱え、陶冶における言語の役割を強調した。思考は言語によって形成される。ということは、言語がドイツ語なのか日本語なのかといったちがいが、思考に関わった特性や制約として働く余地があることを意味する。さらに、同じ言語を使用する人間の集まりに着目すれば、総体としての民族や国家の特徴が同定できよう。フンボルトの認識は、その同時代に、「言語が人間に作られるよりも、遙かに多く人間が言語に作られる」と論断したフィヒテとも通底している（伊藤敦広、2016）。民族や国家といった争点に言語を関連づけた理論であっただけに、国学への関心が高かった垣内にとって、魅力的な学説として映ったであろう。

## 6 『国語教育学』の誕生

心理学・言語学の研究で知られた佐久間鼎（1888-1970）は、1931（昭和6）年に「国語教育の科学的研究」と題した論文を発表した。佐久間の関心は「音声学的事理の解明」にあった。古い文献に閉じこもり、眼前の生きた言語に関心を払わない研究者を批判した。そこから、同様の意味合いでの言語についての「言語教育」であるべき国語教育が、教科

書に印刷された文字を対象とした「文字教育」に陥っている実態も俎上に載せた<sup>2)</sup>。国語に対する科学的研究の必要性を説き、同時代の新興国語学の呼び水ともなった。新たな諸科学が台頭した時代状況と呼応したことから、国語科教育に対する問題提起としても受けとめられた。

東京高等師範学校附属小学校訓導から転じて、東京文理科大学の学生として学び直した丸山林平（1891-1974）は、卒業の年にあたる1932（昭和7）年に『国語教育学』と題した著書を刊行した。国語教育に「学」を冠して書名としたのは、同書をもって嚆矢とする。巻末には、27ページにわたる「国語教育研究書目録」と、13ページにわたる「国語教育学基礎学参考書目録」が付されている。国語教育一般、読方教育、綴方教育、話方教育、聴方教育、書方教育、児童劇指導から成る「国語教育研究書」と、基礎としての、一般言語学、一般音声学、語法文法、国語学、文字、文学一般論、国文学一般から成る「国語教育学基礎学」のもとに文献が布置された。これらの基礎学には教育学も含まれる。丸山は、既存の「国語教育学基礎学」は学として別に位置づけた。言語活動領域のバランスや、児童劇にも言及した目配りの効いた枠組みは、現在の眼からしても穏当なものであろう。

だが、丸山が提案した枠組みに、垣内は異を唱えたという。当時、垣内の私設研究所で助手を務めていた輿水は、「丸山氏の『国語教育学』は……ある意味で包括的な、常識的な書物であったが、それが垣内先生のお気に召さないところであった。……あまりに通俗的すぎる。鋭さがない。本質を追究していない。ただの寄せ集めにしか過ぎないように見える（輿水、1973：21-22）」と、師が洩らした口吻を、後年、証言として伝えている。

垣内は、丸山への異論を、自らの代案を刊行することによって主張する方途を選んだ。強靱な意志のもとに構想されたのが、全12巻から成る個人著作集『独立講座 国語教育科学』である。1934（昭和9）年4月から翌年3月まで、各巻300ページ近くもの分量で計画された。過去に発表した論文を再録した部分もあるものの、原則的には新刊で、月1冊のペースで公刊される予定であった。垣内の構想は著作集を構成している各巻の書名からとらえることができる。

- 1 国語教育科学概説\*
- 2 国語指導論\*
- 3 国語教材論\*
- 4 国語学習論\*
- 5 国語教育論史\*
- 6 国語陶冶論
- 7 国語解釈学概説\*
- 8 国語表現学概説\*
- 9 国語教育史

- 10 国語教育の諸問題（上）＊
- 11 国語教育の諸問題（下）＊
- 12 国民精神と国語教育

実際には遅れも生じて、結果的には、このうちの9巻（＊を付した巻）が公刊された。これだけでも驚くべき学殖である。垣内の構想については、藤森裕治が指摘したように、「実践事実の記述による経験科学か、教育理論の演繹による規範科学かという従来の葛藤を止揚し、科学としての国語科教育研究が自立し得る方法論体系はいかにして可能か。これが垣内のアポリアだった（藤森，2004：42）」とする把捉が的確である。そのために、「国語指導」や「国語教材」といった「国語教育の事実」の諸側面に注視し、そこに「科学」としての方法意識を照射させるなかで、諸理論が召喚され、引証され、それらを踏まえた統一ある知識として構築された。個々の巻で取り上げた諸側面がそれぞれ体系を有し、有機的に結合することによって、全体性を成していく。ミクロコスモスとマクロコスモスになぞらえた世界観のもとでの体系性が目ざされた。独創的、かつ壮大であったことはたしかである。垣内が打ち立てた体系は、国語教育学／国語科教育学を独自の学的内容を備えた体系として独立させた。

というのも、他の教科教育学は教育学のなかの一部として位置づけられ、かつ、教科内容を担っている地理学や化学などといった専門的学問の教育的応用としての側面を持っている。しかし、国語科の場合は、丸山が「国語教育学基礎学」として挙げた学問の教育的応用にとどまらない。垣内からすると孫弟子にあたる国文学／国語科教育学者高橋和夫（1928-2011）は、垣内によって、「国語教育が教育一般から独立した地位」を占めるまでにいたった点を顕彰している。

国語教育が立脚するものが言語であって、これは教育的な営みを離れて、社会的な存在であり、教育とは別個価値体系を持っていて、しかもそれが学校教育だけに関わらない面を持っていることである。これは会話と読書と作文を考えてみればわかる。それらは教育をうけた国民の日常生活のすべてであり、そうした広い地盤が国語教育の背後に存在しているのである。

次に、国語教育は……学校の教科としては、歴史や理科以上に、だれでも発言できそうな一番容易な教科でありながら、その反面、文学という独自の高度な芸術性を持っていることである。……

次に、言語というものが、民族・国民の本体的側面を持ち、言語のそうした側面はおのずと教育において顕揚される点であり、国語教育はそれと正面から取り組むという課題を持っていることである。それは言語学や国語学の応用ではなく、文化形成の中核的な働きを担っているものである。  
(高橋和夫，1961a：40)



たしかに、こうした点で垣内の貢献は甚大である。ただしこうした偉業は、無条件に賞賛されていたわけではない。国文学者吉田精一（1908-1984）は、垣内の学説について、次のように論評した。

垣内学説の中心をなす言語形象性の思想乃至形象理論は、国文学のみならず国語学、国語教育の方面と密接なつながりをもつ。この三つの視点が統一されていることは、実践的な意味で、即ち中等教育以上の教壇に立つ者にとっては最も有効な意味をもつであろう。然しそのそれぞれの分野を専攻する学者からいえば、それだけやや不徹底の感をもつのは止むを得ない。

先生の理論は極めて精力的に次々と西欧の新しい学説をとり入れ次第に深さを増したと思われる。しかし先生の論述そのものは随筆的であって、ある場面に深く鋤を入れるというよりは多方面にわたって暗示をまきちらしているという感じがある。つまりは直観的であって論理的執拗性が不足し、説得力に欠けているうらみがある。……この点先生のあとに従う人々が、先生の方法と問題定立の仕方に眩惑を感じつつも、それを真に実践的に業績化することができなかつたのは当然であったともいえるのである。（吉田精一，1952：40）

垣内の専門分野と近い立場からの指摘であるだけに、本章冒頭に引いた石山脩平とはちがった観点から、垣内の学問の本質を言い当てている。言語の本質を見据え、国語学や国文学にも目配りを働かせたうえで、国語教育を壮大な体系として構築した設計者としての力量は高橋和夫も吉田精一も等しく認めたとおりである。だが、それを堅固なものにすることは果たしていなかった。「垣内は問題提起はしていても、答えはまだ出していない（戸田，1991：51）」という戸田功の指摘が最も本質を衝いている。

丸山が「国語教育学基礎学」として取り上げた理論は、言語学と文学、教育学の範疇にとどまった。対して、垣内が引証したのは、それらに加えて、精神科学の枢軸たる解釈学に加えて、美学、修辞学（レトリック）等までが含まれていた。発祥期の国語教育学において、「科学」とは主に精神科学を指した。丸山にしても、「科学的なる語を以て、直ちに自然科学的と解するならば、やがては国語教育をして生命なきものたらしめるであらう」として、基礎学の上に「国語教育なる事実を文化科学的または精神科学的に研究する」必要を説いた（丸山，1932：85-86）。「的に」である点が、垣内とのちがいと解せよう。

垣内における国語科教育への関心のいっそうの深化は、通時的に概観してみると、1933（昭和8）年から刊行されたサクラ読本がきっかけとなったととらえることができる。

昭和八年三月に、「サイタサイタ」ではじまる『サクラ読本』ができて、それが「セ

ンテンス・メソッド」による、垣内学説に立つ教科書であると、世間からそのようにさわがれた。この教科書の出現で、先生（\*垣内を指す——論者補足）の国語教育への情熱がかきたてられたようで、先生は、この教科書にぜひ学問的な分析を加えたいといわれて、できたのが、『形象と理会』である。先生は形成史的、類型史的、精神史的立場からの分析を加えられたが、わたし（\*輿水を指す——論者補足）は、その文字提出、語彙提出を統計的に調べ、それまでの児童の言語発達の研究と比較対照して、その妥当性を検証するというような面を受け持った。（輿水、1965c, 52）

こうして、理論的探究の一方で、教科書を対象とした具体的研究への着手が始まった。

## 7 「動力としての国語」観との出会い

垣内は、1934（昭和9）年に刊行した『独立講座 国語教育科学』の第1巻にあたる『国語教育科学概説』の冒頭で、気魄のこもった論述を展開した。

元来、国語の力は人間を形成する力であり、民族を形成する力であり、又国民を形成する力である。人間と言語、民族と言語民族、国民と国語、これ等の有機的統一としての言語共同性は、悠久なる歴史と、複雑なる文化の錯綜の裡に、鍛錬せられ、研磨せられて、その性格と機能とを賦与せられた。（垣内、1977b：11）

国民の形成のための要件としての国語教育の重要性について、次のように説明している。

もはや、単に価値多き国民的陶冶財をふくみ、或は国民的情操の養成を重んずるといふだけでは充分でなく、それは、血族的なる共同性の意識をもつてすすめられて始めて、力強き内的なる民族社会を創り出すことができると考へられるに至つた。しかるに、血族的なる共同性の具体的精神的なる示現者は、先づもつて国語であり、国文学である。ここに国語教育の新使命が説かれ、国語教育の再建が叫ばれようとしてゐる。（垣内、1977b：30）

こうした判断にもとづいて、「価値多き国民的陶冶財」としての教材を、「血族的なる共同性」の観点から扱うことが説かれた。さらにその示現者としての国語、国文学には特権的な位置が付与された。国語の力は民族主義の実現に資する力として、垣内のなかで明確に同定された。同書の注に記されたシュミット・ローア（Schmidt Rohr, Georg）による、民族形成における言語の役割を重視した学説の影響が濃厚である。垣内の著書の翌年、1935年にはヴェーツェル（Wezel, Emil）の『言語と精神（*Sprache und Geist*）』が刊行された。言語哲学の進展を明快に整理した好著であり、シュミット・ローアの学説を

Die Sprache als Motor, すなわち、「モーター（発動機）としての言語」という概念で特徴づけて、意義を説いた（Wezel, 1935）。この概念を、垣内は、「動力としての国語」と訳して、次のように述べた。

「国語の力」を公にしてから茲に早くも十五週年に入らんとして居る。徒に自ら苦しみ、他と和すること能はず、自然の沈黙を迎へんとしてなほ「動力としての国語」を語らんとする一念を滅却することができない。（垣内, 1936 : 3）

知的遍歴を辿った垣内にとって、Die Sprache als Motorは啓示として響いたのではないだろうか。垣内やその弟子たちにとって、学説の要諦を語るうえでの重要なキーワードとなった。ただしその後、垣内は、国語の力の「力」と「動力としての言語」の関係について、その近似を認めつつ、「極めて微妙な点に於て必ずしも同一ではない」と断っている（垣内, 1940a : 35）。この当時の垣内の傾斜について、同時期に学生として垣内の教えを受けた頃を振り返って、蓑手重則は次のように解説を加えている。

本来、垣内の国語学力観は、新しい国学の精神に立つ理想主義的な国語文化の立場のものであった。それがドイツの国家主義的な民族主義的な言語哲学や教育哲学によって拍車をかけられた。さらに、当時の日本の極端な国家主義の思想が知らず知らずのあいだに影響して、全体として国家主義的な国語の力の色彩を帯びることになったといえよう。（蓑手, 1977 : 479）

蓑手は、垣内のいうところの国語の力について、「国語教育は、国語の能力を育成することと、国民的な思想・心情を育成することとの両面を含んでいる」として、肯定的に受けとめている。だが、当時の日本の極端な国家主義によって、「国家の権力にもとづいて、しかも偏狭な独善の国民的な思想・心情を育成する面に重点をおくようになると、国語教育はたちまちその生動性を失って形骸化されてしまう（蓑手, 1977 : 479）」と論じた。おそらくは、自らも経験した苦い経験を踏まえた言と解せよう。垣内自身は、「偏狭な独善の国民的な思想・心情」を口にすることは決してなかった。だが、その理論上の精華たる「動力としての言語」は、「偏狭な独善の国民的な思想・心情」を擁護する理論として大いに重用された。戦後教育史の時代認識からすれば、「当時の軍国主義強化への移行時にあたり、国語教育をもちいての『精神総動員』に、先駆的に御用的役割をつとめた（大久保, 1969 : 104）」と結論づけられた。本章冒頭でも述べたように、垣内を対象とした先行研究の多くは、「動力としての言語」を取り上げることを避けてきた。理由としては、敗戦後、戦前・戦中期への反省から、こうした側面に言及することに対して禁忌の感情が働いたであろうこと、偉大な先達としての垣内への遠慮があったことが挙げられよう。

一方で、蓑手があえて師の学説の光と影の両面に言及したのは、執筆にあたった1977（昭和52）年という時代ならではの状況もあった。第11章で論究するように、昭和43年版学習指導要領では、その目標のなかに「国語を尊重する態度」「国語を愛護する態度」が明記された。それ以前の学習指導要領では触れられていなかった態度である。続いて、昭和52年版でも方針は維持された。行き過ぎた傾斜を警戒しながらも、言及そのものを可能にする状況が生まれたことが、戦後期における変化として指摘できよう。

ところで、シュミット・ローアは自説の帰結として、たとえユダヤ人であっても、ドイツ語を話す者は皆ドイツ人であると主張することでナチスの人種政策に対抗した（福本，1969）。当時であって希有な例であり、むしろ、後述するヴェーツェルのように、ナチスの政策を肯定したコンテクストでの理論展開が一般的であった。

ドイツにおける民族主義的な思潮の高まりは、周知のように、日本における状況とも同時代的に共鳴し合うところがあった。その影響は、国語読本にも現れた。サクラ読本の「巻九（\*1937（昭和12）年から使用された——論者補足）」には「国語の力」という教材が登場し、日本中の小学校5年生が、「国語を尊べ。国語を愛せよ。国語こそは、国民の魂の宿る所である」と声高らかに朗唱した。同教材は、上田萬年（1867-1932）が1897年に刊行した著書『国語のため』のうち、「国語と国家と」の記述を踏まえてまとめられている。結果的に「動力としての国語」観からの説明を採用していることから、その題名が「国語の力」と定められたことは決して偶然ではないだろう。「我が国語には祖先以来の感情精神がとけこんでをり、さうして、それがまた今日の我々を結び附けて、国民として一身一体のやうにならしめてあるのである」という同教材の記述は、国民を一体化させる紐帯としての国語の力の意義を説いている。ちなみに、国語読本編纂の中心人物として知られる井上越は学生時代に垣内の教えを受けていたが、その当時には、垣内と「交渉はなかった（飛田隆，1983a：219）」とされる。教材「国語の力」が登場した1937（昭和12）年には盧溝橋事件が起こり、社会情勢は次第に軍事色が濃くなっていった。それゆえ、教材「国語の力」も、「動力としての国語」観も国家主義的なコンテクストのもとで解釈がなされたことはいうまでもない。同教材の趣旨を真正面から受けとめて、当時、成蹊学園訓導であった飛田多喜雄（1907-1991）は、次のような解説を加えている。

国語は国民の精神的血液なのである。私達は同じ国語を語つてゐるという事実から、つまり共同の言語を語り合ふことに依つて真実が通じ合ふのである。共同の血縁に結ばれてゐるから共同の言語を持つことが出来たのである。共同の血縁、共同の言語、共同の生活、ここに国民としてのまことの団結が出来るのであるまいか。しかも、国語は一朝一夕に作られたものではない。悠久三千年来日本国民は万世一系の皇統を中心とし奉り、国心を国語に依つて錬磨し相伝へ現実に至つてゐるのである。日本語の力は、そのまま祖国日本の精神的血液となつて躍動してゐるのである。

(飛田多喜雄, 1941b : 2)

国語は国民の精神的血液だという認識をもとに、天皇制ファシズムを擁護する論調が展開されている。時代の空気として、翼賛体制への積極的な協力が求められ、相応のふるまいが期待された。期待に沿った言説をどれだけ構築するかが問われた。もし期待に背けば、非国民呼ばわりされ、身辺に危険が迫りかねない実態があったことはいうまでもない。空気を読むことが何よりも求められていたのである。

上に引いた飛田多喜雄の著書は、児童の実態を的確にとらえ、教室での実践に根ざした良質な経験知が盛り込まれた優れた著書である。だが、教育という営為は、その時代のその社会を生きる児童を対象に行っていることから、時代を支配しているコンテクストから自由に離脱することができない。その結果、教師の良心的な働きかけは、すべて上述の言語観に回収され、期待されている教化の方向に添わせてかたちづけられ、先鋭化されていた。一方で、教師の側としても能動的にかたちづくっていった側面も指摘できよう。わたしたちは、時代から自由になることはできない。研究室における孤独な思索ですら無関係ではない。それだけに、歴史的な研究においては、時代が醸成していった空気や、そこで働いている政治的作用に鋭敏になっておくことが欠かせない。

## 8 ミト・アルバイターとしての興水実の貢献

垣内が「動力としての国語」観を形成しつつあった時期、助手として垣内を支えた人物が興水実であった。「人生七五年——細く長く」と題した随筆で、興水は次のように振り返った。

わたしの頃には、東京で大学といえば、私立では早稲田、慶應、明治、日本、それから東洋大学とか国学院大学とかいろいろあったが、官立（国立とはいわなかった）では、東京大学（東京の人は帝大といっていた）と一橋大学（当時は商科大学といっていた）だけだった。

その帝大にはいって、学の学である哲学を学べたことは、ほんとうに幸福だった。運がよかった。

わたしの家が、もし百姓をやめないで、ずっと山梨県北巨摩郡江草村（今、須玉町）仁田平の山村にいたとしたら、東京の大学にはいることは望めなかったろう。わたしは、きっと、小学校の先生になって、山梨県にいただろう。北巨摩というところは、耕地が少なく、昔から教員が多く出るところだった。

わたしの父は村のインテリで、何でも一七歳の時、村の祭礼ののぼりの字を書いたとかいう。しかし百姓が大嫌いで、先祖伝来の田畠や地所を売り払って、わたしが小学校一年生の時、神奈川県横須賀市に移住した。

(興水, 1983b : 2-3)

輿水は戦後期、文部省側の大立者として国語科教育を牽引した人物であることから、民間教育団体にとって、難敵として君臨した印象が強烈であった。そうした印象ゆえに、師とともに、戦前・戦中期から体制側の人物であったかのようにも見られていた。だが、随筆によると、輿水は高校生の頃からマルクス主義に深い関心を抱き、東京大学では新人会に属し、左翼運動に積極的に関わった。「本所柳島の帝大セツツルメントに住みこんでいたこともあった。警察に泊められたことは二度、学生課に呼び出されたことは二度あった。処罰されることはなかった（輿水，1983b：5）」という。新人会は1929（昭和4）年、輿水が大学2年生の時、弾圧によって自主的解散に追い込まれ、地下活動へと移行した（久保，1976）。この時期について、「唯物論から離れて、……科学哲学や言語哲学に興味を持ってきた（輿水，1983b：5-6）」と、研究上の変化のみを輿水は語った。おそらくは深刻な転向を経験したはずである。心機一転、自由の大切さを説く大島正徳教授の門を叩き、英米哲学を研究するにいたった（輿水，1979）。

経歴からも明らかなように、輿水は大学卒業まで、国語科教育とは何らの関わりもない人物であった。だが、偶然の出会いが思わぬ方向へと導いた。輿水が卒業した1931（昭和6）年は昭和恐慌のさなかであった。市場の暴落、企業の倒産が相次ぎ、町には失業者が溢れた。帝大でも就職先のない学士が大量に発生した。小津安二郎監督が、映画『大学は出たけれど』で活写したような惨状であった。卒業が近くなった時期、大島教授の紹介から広がった偶然の縁によって得た職が、垣内松三の「国語研究所」の助手であった。出版社の出資によって私設研究所を設立するにあたって、垣内は助手を探しており、最初は西尾実（1889-1979）を採用しようと考えた。西尾が後年語ったところによれば、「垣内国語研究所をたてたいから、学校をやめてお前引き受けてくれ」と誘われたという。だが、「学校をやめて、その仕事に専心するまでの決意ができず、ご辞退し、先生のご期待に添えなかった」と往事を回想した（輿水，1976：39）。代わりにその任に就いたのが輿水であった。

輿水の仕事は、文学社が刊行していた垣内と古城貞吉による漢文教科書の編集作業であった。しばらくすると、垣内が主宰していた『国文学誌』『コトバ』といった研究誌の編集作業も引き受けるようになったという（輿水，1978）。一流の人物が好きで、相手を選ぶと畏怖された垣内のもとで、助手の重責を果たし、ついには、ミト・アルバイト、すなわち、共同者・協力者と呼ばれるまでになった。研究所は、出版社との関係が終わったことから、1935（昭和10）年に閉じられたが、その後も垣内を師と仰ぎ、没後も敬愛の情を捧げた。研究所での仕事の一方で、輿水は自らの研究も続け、大学院を修了した。

研究所に赴任早々、垣内が主宰していた研究誌の依頼を受け、輿水は第一作にあたる論文を発表した。1931年6月に発行された『国文学誌』に掲載された輿水実訳「マツクヅル『文法の論理への覚書』」である。これは、1930年に刊行されたV. J. McGillの*Notes on*

*the Logic of Grammar*の翻訳である。時期から推測するに、卒業研究をまとめた成果であったものと考えられる。この訳業は、瀬在・古田（1994）によれば、日本で最初にウィットゲンシュタイン（Wittgenstein, Ludwig Josef Johann, 1889-1951）の思想を紹介した業績とされる。その後も、ウィットゲンシュタインの主著として知られる『論理哲学論考』の紹介を試みるなど、意欲的に研究を進めた。ただし、その成果については、「輿水の論述は、『論考』の冒頭に付せられたラッセルの序文に完全に依拠するものであり、残念ながらウィットゲンシュタインの真意を正しく伝えるものとはなっていない。さらには、自分の関心に照らしてテキストを読解しているため、自分の議論の展開に都合のよいように曲解している箇所も多い（瀬在・古田，1994：10）」と批判を受けている。難解をもって知られるウィットゲンシュタインに挑んだ極東の学徒の意気込みは壮とすべきであろう。ただし、若き天才を庇護したバートランド・ラッセルにしてからが、どこまで理解できていたのか危ぶまれたほどであっただけに、紹介は容易ではなかったはずである。輿水の知的探究の原点がウィットゲンシュタインにあった事実は、これまでほとんど知られておらず、注目されてこなかった。垣内はすでに『国語の力』で、オグデンやリチャーズといった英米圏の言語哲学のなかでも、意味を生成する場や機構の理論に関心を抱き、ウィットゲンシュタインへの興味もあったようだが（垣内，1940a）、垣内の所説のなかからは理論的影響を観取することはできない。

渋谷孝は「輿水実は、……垣内松三の学問への憧れは尽きることはなかった（渋谷，1998：318）」として、垣内の学の継承者として輿水を描出した。たしかに、垣内の高潔な人格に根ざした学問に向かう姿勢への「憧れ」は強くあった。だが、渋谷は両者の学問的な到達の実相には踏み込まず、表層的な解釈にとどまったまま、想像だけで結論を導出したのではないだろうか。むしろ、輿水自らが、自分には師の関心領域とは別に独自の領域があり、独自性こそが師に気に入られた理由であった（輿水，1973）と述懐している点にこそ眼を向けるべきである。学問的に近く、親しい領域があったことはもちろんであるが、後述するように、対極にある決して重なり合わない隔絶した領域も共存していた事実こそが、師弟の学問的立脚点を理解するうえで重要である。

1933（昭和8）年、垣内は自ら主宰する研究誌として『コトバ』誌を刊行した。編集同人として、石山脩平、大西雅雄、菊沢季生、金原省吾、輿水実、田辺寿利、波多野完治が参画した。いずれも、垣内の眼鏡にかなった優秀な若手研究者であり、後世に名を成した者が揃っていた。家族を抱えて生活に困っていた者も含まれていたことから、「同人には書いても書かなくても、垣内先生が毎号二五円くださる」、「当時としてはたいへんな」支援を個人の立場で行った。ただし、「経済的理由で、あまり長く続かなかった」という（輿水，1965d：53）。家族も往時を回想して、「父が後年多少のゆとりができると、自分のふところのことは忘れて将来ある若手研究者や学生の育成に尽くした（木藤道子，1977：5）」と語っている。2010年代の貨幣価値にして、一人あたり4万円前後に相当することから、

毎月30万円近くもの出費にのぼり、経済的負担の大きさは明らかである。垣内の公德心の篤さがうかがえよう。また、支援を受けた側が、報恩の情を強く抱いたであろうことも容易に想像できよう。

輿水は新しい思潮をいち早く嗅ぎ分け、探し出すことができるジャーナリスティックな天稟に恵まれていた。当時の東京で、海外の最新の研究成果と出会うことができる場所は日本橋にあった書肆丸善であった。ある日、輿水は書棚にあったローマン・インガルデン (Ingarden, Roman Witold) の著書に気づいた。文学社の給料に加えて、原稿料収入もあり、「洋書もずいぶん買ったが、生活に不自由はなかった (輿水, 1965d : 51)」こともあって、ただちに購入した。文学作品の現象学的分析であり、師が興味を抱くだろうと考えたからである。案の定、垣内は大いに気に入って、さっそく東京文理科大学のテキストとして取り上げることに決めた<sup>3)</sup>。タイプ屋にコピーを作らせて念入りに準備をしたものの、学生たちはドイツ語が専門ではなかった。師に、『輿水さん、要領だけでいいから毎週一回分ずつ訳してください』といわれて、わたしはそれを一〇回ぐらい続けた (輿水, 1973 : 9)」こともあったという。この逸話からもうかがえるように、輿水が探しだしてきた最新の思潮が、師に新たな刺激を与えたことは少なくなかった。垣内は、1939 (昭和14) 年12月の『国語教室』誌に掲載された「素焼の瓶」と題した連載の最終回で、ブユラー・クラゲス・インガルデンの名前を引き、これらを「輿水氏の指摘せられた学説 (垣内, 1939 : 9)」として、輿水の著書『言語哲学』から示唆を受けたことを言明した。とりわけ、ブユラー (\*カール・ブユラーを指す——論者補足) からの影響は垣内にとって重要であり、その知見を介して、自らの言語観を図示した「四式図式」等の基礎理論が成った。本章7節で言及したヴェーツェルらについても同様の経緯が推測できる。『国語の力』以来、抱懐していた難題に対して、学問的に信頼の置ける助手を媒介として新思潮に触れ続けたことが、垣内の学問を深化させたことはたしかである。

師の没後、回忌を重ねるにつれて、輿水は回顧談として、胸中に秘していた逸話を書き綴るようになった。そうしたなかで、師の著書名を挙げ、「先生のお手伝いをした」と書き添えた部分がある。たとえば、輿水没後に生前の連載を一巻にまとめて成った著書である『昭回国語教育个体史』でいえば、「わたしは、垣内先生の『実践解釈学考』および『小学国語読本巻一 形象と理会』にお手伝いした (輿水, 1990 : 74)」とある。当初は「お手伝い」の具体には触れられなかったが、時間とともに、師の代わりに執筆したことをにおわせるようになった。回顧談からの放恣な推論は自制しておきたいが、他にも、先にも言及した全12巻から成る垣内の個人著作として計画された『独立講座 国語教育科学』の第5巻『国語教育論史』の解説で、教育学者長尾十三二は「それがはたして垣内自身の筆になるものかどうかについて疑問をさしはさむ人々が少なくない。……この著作には私の知る限りでの垣内の学殖とは異質のものが含まれている (長尾十三二, 1977 : 492)」と指摘したことに注意したい。長尾は真の著者としてある人物を推測したものと思われる。



論者が精読したかぎりでも、ある程度の予想を持つことはできた。ただし、その人物は輿水ではない。全12巻という壮大な計画であったことから、おそらく、複数の者が垣内に代わって筆を執ったものと考えられる。代筆は、戦前期の学問上の師弟関係ではめずらしいケースではなかったと仄聞するが、垣内の著述を検討する際に考慮が必要な問題である。

上述の経緯から、輿水実の名前で刊行された論文や著書の内容も、おのずから垣内の関心分野と接近し、重なりも増えていった。前節で紹介した「動力としての国語」観を含めた精神科学、解釈学、さらには、国語教育へと対象は広がっていった。こうした結果、垣内の研究の新たな展開を知るために、輿水の著述に手を伸ばす読者もあらわれるようになった。ミト・アルバイターとしての貢献が報われ、1934（昭和9）年の師の『国語解釈学概説』に続いて、翌年の1935年には輿水の『解釈学と意義学』が刊行された。同年には、大学・大学院で打ち込んだ研究の集大成となる念願の著書『言語哲学』も刊行された。「この方面の専門的述作の絶無であるわが学会に対して、幾分でも清新の気を導入したいといふ大きな念願をいだいてゐる（輿水、1935b：2）」という大望を込めた渾身の作であり、一部の研究者からは高く評価されたものの、哲学界を揺るがすまでにはいたらなかった。同書はその後も加筆補訂を経て、戦後期にも刊行され、長い命脈を保った。著者の深い愛着がうかがえよう。

## 9 『言葉は伸びる』の革新

1938（昭和13）年、輿水は東京市豊島区仰高西尋常小学校に代用教員として赴いた。その20年ほど前、『論理哲学論考』によって哲学の問題はすべて解決したと考えたウイトゲンシュタインがオーストリアの小学校の教壇に立った逸話を思わせる転身でもある。国語教育という、師との出会いによって偶然広がった一分野に己の人生を賭すに際して、輿水は次のように語っている。

国語教育に対する情熱は、いふまでもなく、垣内松三先生から承けたものである。自分は、先生の御学問を自分なりに改訳して、約十年、国語教育の理論的問題に従事して来た。その方面に数種の著述をなし、事にあたつて意見を徴されるやうな機会も多くなつたが、実地にやつてみたことがないといふことは、何にしても大きな弱みであつた。そんなわけで、一つには、今まで立てて来た意見の適不適をためし、一つには新しい問題を尋ねて、教育革新の動向を見究めるために、小学校教員を志望したのである。  
(輿水、1939c：8)

ウイトゲンシュタインと同じく29歳で小学校に赴任した輿水にとっては、「毎日弁当を持つて通つたのだが、かうした所謂勤人としての生活も、自分には初めてのことであつた」

と語るほどの生活上の変化であった（輿水，1939c：5）。58名の児童から成る4年生女子組の担任を務め、授業中に発言しない児童の心を開き、「ほんたうの心」にふれるため、休み時間にはそうした児童たちと運動場で遊び、「洋服などは毎日めちやくちやに」されてしまい、優等生からは「先生そんなへんなことをして遊んでいらつしやるから他の先生が笑つてみますよ」と注進されるほどであったという（輿水，1939c：20）。大学はもちろん、大学院修了の小学校教員は戦前期には珍しかったうえに、専門的な著書まで成した者が、まさしく体当たりの実践に挑むさまは、よほど奇異に映ったのであろう。しかし、輿水の心は次第に児童に伝わり、一緒に遊ぶ児童の数も増え、「組全体が校庭で馬鹿々々しく遊ぶ頃になつて、教室の空気は却つて引きしまつて来た」だけでなく、「ほんたうの心」にも触れ得るようになっていった（輿水，1939c：21）。こうした体験から、立派な授業と讃えられている授業の正体が、教師と優等生とが流れをつくり、他の子どもが威圧されて静粛に包まれていることも見抜けるようになったという。それゆえに、「教室といふものは、ほんたうに生徒たちの心持にぴつたり合つたところでなければならぬ」と説いた（輿水，1939c：25-26）。破天荒にも見える実践経験を踏まえ、1939（昭和14）年に刊行した著書が『言葉は伸びる』である。難解な哲学を語ってきた輿水が、広告の惹句を借りれば、「読み易くわかり易い国語教師最高の教養書」を著した。この変化は、読者から驚きをもって迎えられた。

全くの理論的な——時には観念的なともいひたい——言語哲学者であつた輿水氏の実際国語教育者としての第一回の報告書である。

失礼ないひ方であるが、この本の中に今までの氏の言語観に根が生え、芽が出はじめて居る。最もうれしいのは、氏の言語観が卒直と語られて居ることである。

（石黒，1939：62-63）

こうした書評言が何よりも輿水の新たな出発を意義づけている。詩人であり、教育について発言を行った百田宗治は、次のような賛辞を送った。

輿水さんの……気魄と自信には、深い教養と同時にこの輿水さんに性得の強いものが働いてゐるやうに思う。

一体小学校の国語の方に力を入れる教師はどういふ本を読めばよいのか。まづ実践を——といふ叫びや主張が私の耳などにもよく入る。しかし誰が一体その実践をやるのか。教師の「個」を充足しないでどんな実践が行はれるのであらう。熱意と無反省の努力だけが小学教師の金科玉条であるかのやうな解釈の仕方から、いはゆる「村夫子」の頭の低さが一般になつてしまつたのではないかと思ふ。（百田，1939：64）

百田の書評は、型にはまった教師たちの悪弊になづむことなく、「個」を充足させて小学校での実践を重ねた輿水を正当に評価している。自らの矜持するところをはっきりと指摘され、賞賛されたこともあって、後年、大変にうれしい書評だったと振り返っている。

『言葉は伸びる』において展開されている輿水の主張は、その3年前に著した『国語教育理論』とほぼ通底している。けれども、石黒の書評が指摘したような変化が、単なる分かりやすさだけでなく、思索や説明方法に深みを与えた。とりわけ、輿水が強調した争点は、国語の教育を社会的コンテクストから問う必要性である。思潮としては同時代の生活綴方とも通底した画期的な国語教育観であった。次のように説明している。

我々の問題は国語教育であるが、それが学校だけに限られてみないことは一層明かである。学校で教はつた言葉の外は一語も知らないなどといふ人を私は聞いたことがない。学校の教科書に出てゐるのは、単語にしてもいひ廻しにしても、ごく僅かなもので、我々の表現や理会の力は、殆ど外の源泉から来てゐるといつて差支へない。これは決して国語教育の無力をさらすものでなく、国語教育が如何に広汎な根柢的なものであるかといふことを示すものである。

我々は、生れ落ちると同時に、家庭といふ教育的環境に取り囲まれ、ここで母親を始め、目上の者の熱心な教育をうける。さうして始めて言葉を操ることができるやうになる。これが、後の、自発的な、自然な、言語の習得のもとで、又従つて一切の教養の根基である。国語教育が他の一切の教育部門より重要な地位にある理由もそこにある。

交友関係から得られるところも、特に言語の方面では顕著である。されは、大部分、特に教へようといふ意志がなく、教はらうとする意志もなくして自然に習得されるものである。しかし、無意識的に行はれてゐるといふだけで、その間にもたしかに教育関係が成立してゐる、又、我々が、日常のいろいろな読物によつて、理会の能力を鍛錬せられ、表現の能力を養成せられてゐることは、更に顕著なことである。

(輿水, 1939c : 218-219)

国語教育は学校だけで行われているのではないこと、それも「自然」に習得されているという直言は、多くの教師が信じ込んできた学校常識の前提を覆す、大胆な指摘であった。さらに、教科書を聖典のごとく扱い、そこに掲載された教材を教えることこそが国語の授業だといった前提に本質的な疑問を投げかけた。

我々が指導すべきは子供の言語生活である。子供が、次代の国民として、現在の小国民として、豊富な言語生活をなし、我国の言語文化を咀嚼し、進んではこれを創造するほどまでに指導したらよい。教科書といふものは、それにはこれを使つたがよい

として定められた一つの「教具」である。それは道具であつて目的ではない。しかるに、道具が一度客観的な存在を得て来ると、これを教へることが目的のやうになつて来る。主客の転倒である。(輿水, 1939c : 37)

社会的な生活のなかに学校を置き、さまざまな要素をとらえ直していくなかで、輿水は、町中で見かける看板のたぐいにしても児童にとっては教材であると言い切った。社会とのつながりを踏まえて、輿水は、「学校に於ける国語教育は、……社会に於ける言語生活を浄化し、豊富にするため、といふこともできる。学校国語教育が正しく有力に行はれたら、社会の言語生活の水準は大いに高められる筈である(輿水, 1939c : 244)」と述べた。合衆国の進歩主義教育と通底した発想である。こうした教材観は、国語読本の価値を重視していた芦田恵之助(1873-1951)はもちろん、国民言語文化体系を主張し、国語読本の層位に深い意義を見出していた垣内と明らかな一線を画している。「自分は、周知の通り、垣内先生の高風を慕ひ、先生の御指導をうけることが多いもので、自然、芦田式を支持するものと考へてみられる向き(輿水, 1939c : 252-253)」が多いだろうと断りながらも、そのちがいに言明した。七変化と呼ばれた芦田の教式について、支持しないと断り放った。

以上に見られるような、教育や言語の問題を社会的な生活のコンテクストからとらえ直して、再布置しようとする問題意識は、1920年代以降になって、ドイツで台頭した「教育科学(Erziehungswissenschaft)」からの影響によって成った。輿水の提案も代表的な研究者であるクリーク(Krieck, Ernst, 1882-1947)やペーターゼン(Petersen, Peter, 1884-1952)の所説を踏まえての論述である。従来の教育学では、教育理念を重んじて、ヘルバルト(Herbert, Johann Friedrich, 1776-1841)の学説に特徴的であったように、もっぱら教室内での方法論的な技術を対象とした考察を規範的に行ってきた。一方で、教育や教科としての内実に関しては、精神科学や自然科学などの成果に負うものとして扱い、教育学の領域には含めていなかった。教育科学の論者はこうした限定を批判し、実際的な教育実践を対象とした現象学的な接近をはかった。「教育という事実の形式と法則を研究する科学であり、一つの『純粹』科学(篠原助市, 1950 : 136-137)」としての教育科学はまさしく新たな地平を開いた。

有益な問題提起を含んでいたことから、教育科学は昭和初期の日本でただちに受容された。ドイツ留学時にこの思潮に出会った心理学者城戸幡太郎や、科学的な実験教育学への関心が強かった教育学者阿部重孝(1890-1939)らが紹介に務めた。ただし、城戸はErziehungswissenschaftの目ざすところには賛意を表しつつも、自らの専門もあって、実証的な方法論を盛り込む必要性を説いた。当時の日本においては、ドイツの哲学的思弁的な研究方法が優勢であった。そうしたなかに実証的な方法論を摂取することは、結果的に、合衆国で成熟しつつあった教育心理学をはじめとした科学的な手法を摂取することにつながった(城戸, 1978 ; 民間教育史料研究会, 1997)。ここに日本の教育科学の独自性が現

出したといえよう。城戸・阿部らは1931（昭和6）年から1933年の期間に岩波書店から講座『教育科学』全12巻を世に送り、好評を博した。講座の別冊として出していた定期刊行物を、同社から『教育』誌として発行することになり、ここに新しい思潮を支える基盤が築かれた。さらに、1937（昭和12）年には、城戸、阿部、教育学者山下徳治（1892-1965）らによって教育科学研究会が創設された。同会では、生活と科学を重視した教科内容を解明するため、各研究部会に分かれて、研究者と現場の教師たちとによる共同研究が進められた。そのなかには「言語教育研究部会」も位置づけられており、輿水はこの部会に参加し、初代の幹事を務めた。『言葉は伸びる』には収録されていないが、輿水は仰高西尋常小学校の児童の作文能力について実証的な調査研究にも取り組んでおり、教育科学の知見から甚大な影響を受けたことがうかがえる（輿水、1938）。このように、輿水は「子供の言語生活」を重視することで、師範卒の教師たちによって形成されていた学校文化の常識になずむことなく、理論と実践の伸張を図った。

一方、垣内も教育科学に興味を示したが、輿水のように著しい感化を受けることはなかった。教育科学の科学的志向性を評価しつつも、社会生活を包摂した外向きの問題意識はあえて採用せず、教室に限定して、国語教育事象の解明を旨とした科学的な研究を「国語教育科学」として推進した（垣内、1977b；輿水、1973）。限定的な制約を課したのは、外向きに広げることが、教材としての規範性を担保した国民言語文化や国文学の地盤を切り崩しかねない事態への危惧があったはずである。教科書を中核とした国語科の守護神とも評すべき師の学説に、輿水は社会的な生活のコンテクストの重要性を突きつけた。その歴史的意義については、戦後期に垣内門下の渡辺茂が評価したにとどまる（渡辺茂、1956）。敗戦後、合衆国直輸入の進歩主義教育の大波を浴びただけに、後世からすれば、せいぜい小波くらいにしか見えなかったことは惜しまれる。輿水自身は一連の知的挑戦について、「垣内理論に立ちながら、言語教育や生活教育を論じていた。当時は、それで、何もさしつかえがなかった（輿水、1973：27）」と楽観的に振り返っている。あるいは師の没後、師の学風について、「垣内先生の言語観は、これは言語観だけでなく、いわゆる垣内学説の全部にあてはまりますが、静止的、観照的である。垣内先生は最後の結論に立つ、その過程をくわしく論究されない。必然的にそれは、哲学的随筆となつてくる。またその分析において、社会的な現実的な方面への顧慮が少い。言語の社会的機能や、精神的機能に余りふれられていない（輿水、1954：29-30）」とも指摘していた。

一方で、垣内の側はどう受けとめていたのであろうか。「彼（\*垣内を指す——論者補足）に師事した文理大の卒業生が彼に社会思想についての考えを尋ねた時、彼は即座に『それは危い』（それに触れるのは危いの意）と答えた（高橋和夫、1961a：46）」という逸話からも明らかのように、極端なあり方を好まず、イズムとイズムのあいだにある「と」の一字に象徴される均衡を重んじた。垣内からすれば、新思潮と出会うや否や直ちに没入し、惑溺している弟子の姿は、誰よりも「危い」人物に見えたのではないだろうか。

## 10 『言葉は伸びる』における「力」

ところで『言葉は伸びる』という題名は、輿水が垣内に頼んで付けてもらったのだという（輿水，1973）。同語が本文中には登場しないことから、『国語の力』と同様，本文を書き上げた後で付けられた題名と考えられる。「動力としての国語」観からすれば，児童の心の中に内包された言葉を自覚させ，社会生活や学校教育によって培うことで，日本人としての民族性を備えた人間へと「伸びる」といった含意は明らかである。

好評を博した同書であったが，ただ一人，批判を展開した研究者がいた。プロレタリア教育運動で活躍し，その後検挙された経歴を持つ教育学者山下徳治（1892-1965）である。ヨーロッパやソビエト連邦に留学し，ヴィゴツキーと面会した唯一の日本人としても知られている（広瀬，2018）。教育科学研究会に所属し，『教育』誌の編集長も務めた。山下の批判は主として，『言葉は伸びる』に盛り込まれた言語哲学，あるいは背後にある言語観に向けられた。直接的には，輿水がエミール・ヴェーツェルの学説を踏まえて述べた箇所を指す。ヴェーツェルが1935年に刊行した『言語と精神』のうち，ドイツの言語哲学の先行研究を整理した部分については，輿水は早くも同年に刊行した自著『言語哲学』でさっそく引用している。一方，本章7節でも触れた「動力としての国語」に関わった論述をその翌年の論文「動力的言語陶冶」としてまとめ，書き改めて，2ヶ月後の自著『国語教育理論』にも収録していた。さらに『言葉は伸びる』においても，次のように引き継がれた。

現時に於ける言語観の躍進を示す標語が二つある。それは，

形像より形象へ

媒介より動力へ

といふことである。この二つの標語は，立入つて見れば同じことであり，……実証主義的言語観の敗退と精神主義的乃至民族主義的言語観の登場である。

（輿水，1939c：169-170）

ヴェーツェルは，音声言語の持つ魔術的な力に言及し，ヒトラーがその著書『わが闘争』で打ち出した「演説の威力（Gewalt der Rede）」について，理論的に裏づける論述を行った（Wezel，1935：66）。同時代には，日本国内においても，すでに『ナチスの教育政策』等といった，ナチスの名前を冠した著書や論文も公刊され始めていたが，輿水は一切ナチスに触れることはしなかった。1936（昭和11）年の時点では，輿水にも自制心が働く余裕があったのだろう，ヴェーツェルの学説を紹介し，次のように言い添えている。

ヴェーツェルの動力的言語陶冶の主張は，彼自身が挙げてみる四つの言語観の中で，最後の，言語を「発動として観る」といふ立場から由来してみると認められる。これ

は、「媒介として観る」立場への弁証法的対立で、言語を人間精神の媒介とか手段と見るのではなく、これと同格に置いて、一つの目的と見ようとするものである。言語を、一つの自己目的的な自律的な存在と見て、その「力」を強調するので、動もすれば言語の神秘化に到達する危険があるから、それは十分警戒してかからなければならぬ。  
(興水, 1936b : 82-83)

「言語の神秘化」について「警戒」する必要性が説かれた。遡って、この論述のもととなった論文では、ヴェーツェルを評して「彼は、余りに民族主義的な主張に捉はれて居り、又他面、言語を崇拜し過ぎる嫌がある。……所論は非常に広大で熱烈であるが、学的な厳密さはこれに伴つてみないやうに感ぜられる (興水, 1936a : 9)」と批判さえしている。ヴェーツェルの学説に触発されて思わず熱弁を振るった師とは、あまりに対照的である。そうであったのが、3年後の『言葉は伸びる』では、明白な変化が見てとれる。

「力」或は「動力」として言語を観ることも、古くからあつたことであつて、我国の言霊思想はその一つであり、旧約聖書にも、「名づける」といふことの強い意味が説かれている。……しかし、現時の動力観は、その民族形成力を主張するところに特徴がある。言語は、本来「民族言語」であつて、その中には常に、歴史的にして民族的な人間指導力が潜められてあるから、これによつて民族を作つて行かなければならないといふのである。

もつとも、この動力観を歴史的に見透すときには、民族陶冶の方面ばかり強調されてゐるのではないのであつて、大体に於て、

(一) 言語の中に神的な力を見る。

(二) 人間形成力を見る、即ち人をして人たらしめる、人に理性を与へるものと見る。

(三) 民族形成力を見る。

といふ三段階が区別される。この第三の方向について、自分は嘗て、『民族主義の言語哲学』というやうな論文を公にしたこともある。  
(興水, 1939c : 176-178)

警戒していたはずの「言語の神秘化」について、大胆に踏み込んだ提案を行うにいたつた。もちろん、同時代には、すでに八紘一宇や挙国一致といった軍国主義的なスローガンが学問研究の世界でも席卷していた。それらが大々的に散りばめた著述に比して、興水の穏当さを評価した書評さえあつたほどであつた。国家主義的な言説の流通、そして浸透に伴つて、警戒心も麻痺させられ、低下していったものと解せよう。引用部分最後に言及されている「民族主義の言語哲学」とは、シュミット・ローアの学説を紹介した自分の論文を指す。ここまでの説明を踏まえて、山下の批判のうち、最も中核となる部分に入ろう。

山下は、上の引用にあった「現時に於ける言語観の躍進を示す標語」と、上の（一）の部分を関連づけ、次のように異論を唱えた。

垣内松三先生の高弟であられる著者が、……精神を抜きにした形像から内面的な緊張、秩序、成形性をもつた形象へ、手段としての言語から神的な力をもつた動力への発展を企図してをられることについての疑問である。だが私の考へでは、これは実に無限大の飛躍であつて、寧ろわれわれにとつては、いかにして形像から形像へ、媒介から媒介へ導くかといふ教育過程の本質的段階の発見が最重要問題ではないかと思ふのである。（山下徳治，1939a：61-62）

山下は、輿水の提案のうち、とりわけ、「手段としての言語から神的な力をもつた動力への発展」を問題視した。マールブルク大学で、ナトルプ（Natorp, Paul Gerhard, 1854-1924）から指導を受けていただけに、ドイツの学問的情勢、とりわけ、ナチスの台頭をきっかけとして民族純潔主義への賞賛が学問上で起こった事実も知悉していた。同じ教育科学研究会の会員である輿水が時流に乗じて、「無限大の飛躍」を遂げたことは、山下にはまさしく暴挙に見えただろう。もちろん、山下の批判の背後に、マルクス主義、とりわけ唯物論から受けた影響を観取することもたやすい。その世界観からすれば、「動力」や「形象」といった実体のない概念を「標語」に定めることは、悪しき観念論への回帰を意味している。山下の批判に対して、輿水は次のように返した。

言語を単に社会の意志伝達的手段とみると、実地指導の方では注入主義になる。社会に於ける単語や文字を一所懸命教へ込めばよい、社会的なものだから個人の外側から教へ込むより他仕方がないといふやうなことになる。……言葉の中にふくまれた国民精神といふものをむやみに高唱することになる。（輿水，1939d：116）

とはいうものの、意志伝達だから注入主義になるとは短絡的な判断である。輿水としては、自らが支持している「動力」の長所を擁護するため、対比的に扱うための論法であつたのだろう。また、山下の批判の延長線上に布置されやすい争点である「国民精神の高唱」を、「動力」から切り離すことで、自説を守ろうとしていたこともうかがえよう。そうしたうえで、次のように主張している。

言語は社会に於ける伝達的手段であつて、その体系は既に成立して居り、我々個々人は、その中に生れ、育ち、そして死んで行くものであることは、ある点からすればたしかにさうである。しかし、さう考へてしまつては、強力な指導は行へない。言語を支配して豊富な言語生活を営むといふ気力は生ひ立たない。言語の法則は素より、そ



の語彙も、音声も、文字も、人間精神の中に内在して、人間精神の開展に必然的なものであるといふ認識に於て、はじめて、自分のものとして生かされて来るのである。……外へ向いてゐた眼を内へ向けさせさへすればよいのである。

(輿水, 1939d : 117)

伝達として言語を見ていたのでは、「強力な指導は行へない」と退けられ、「動力」観が押し出されている。「人間精神の中に内在」する言語という発想は、言語と精神を一体のものとした生得説であり、言霊信仰とも重なり合う。自然科学の影響のもとにある「実証主義」を否定し、「精神主義的乃至民族主義的言語観」を称揚したのである。新思潮を求めて前進し、咀嚼していくうちに、輿水は「力」という概念の危険な泥濘に足を踏み入れてしまった。それだけに、山下の批判は、同じくマルクス主義に捧げた過去を持つ輿水にとって、触れてほしくない点を突いた批判だったと解せよう。輿水は山下を批判して、「言語道具観」の持ち主であると述べた。言語がコミュニケーションにおいて道具として機能しているのは自明のことであるが、「動力としての国語」を奉じた輿水が問題視したのは、言語の持っている文化的な感化力や影響力に迫らない無国籍的な言語観である点であった。輿水はこの先までは語らないが、さらにいえば、言語道具観の根本には、マルクスとエンゲルスが『ドイツ・イデオロギー』で中心概念に据えた「交通形態」がある。交通形態とは、人間や物質のコミュニケーション、交易、生産関係といった交流をとらえて、精神的な交流までを含めて、広くおさえた概念である。マルクス主義から転向を図り、垣内の「動力としての国語」へと逢着した輿水にとって、「言語道具観」は過去に葬り去ってきた思想の象徴に他ならないのではないだろうか。生理的な嫌悪感にも通底した感覚を原点として、輿水の言語思想は形成されていた。それゆえに、輿水としては、理論的な根拠の薄弱な強弁じみた反論を掲げるしかなかったのではないだろうか。

翌月、山下は同じく『教育・国語』誌で「国語教育の方法論より観たる形象理論への批判——垣内教授及び石山、輿水両氏に教へを乞ふ」と題した30ページ近くもの分量から成る批判を展開した。山下の批判には同時代的に見て鋭い争点も含まれており、そのなかには、「精神はルソーが考へたやうに直接精神によつて教育されるものでなく、精神の具現した媒介物による間接的教育でなければ的確に所期の目的は達せられないと思つてゐる（山下, 1939b : 31）」として、輿水の反論への応答も含まれている。同誌には垣内と輿水の応答も掲載された。師弟の応答は、ともに争点を回避し、相互の認識のちがいを確認するにとどまるものであった。後年、輿水は戦前期から旧知の仲であった沖山光（1905-1990）との対談で、次のように述懐した。

『教育国語教育』の山下徳治さん、後に森徳治さんとなった人ですが、……当時、ソ連に行つて来て、『明日の学校』といういい本を書きましてね。当時、いちばん進歩

的な意見を出していた人です。その人が形象理論の批判を千葉春雄氏から頼まれて、わたしのところに文献を貸してくれと来られたのです。わたしは、文献を貸しながら説明してあげたのです。そしたら、すっかり感心され、もう形象理論のファンになってしまったのです。だからお読みになればわかりますが、山下さんは悪口ばかりいつているわけではないですよ。「垣内教授の形象理論は、子ども自身を光とするすばらしい提案である。簡単には批判できない。けれどもいくつかの疑問をのべる」といつている。最初来たときとあとでは、全然ちがうほど、山下さんは、垣内学説に感心したのです。ほんとにまじめな人ですよ。 (輿水・沖山, 1967: 44)

対談では、沖山が形象理論批判の話題を切り出した。対談の2年前、すでに山下は没していた。おそらく輿水は「いちばん進歩的な」山下でさえ形象理論に敬服したのだと、師の偉業を強調したかったのだろう。一方で、語りからは、自らの急所を射貫かれた論争をはじめ、山下とのあいだに知的な緊張関係がまったく存在しなかったかのようである。輿水が証言しているように、文献を貸したのであれば、その場で『言葉は伸びる』についての意見の不一致が言明されたはずである。輿水にとって山下の批判が手痛いものであったことは推測できるが、それをどう受けとめたのかは不明である。「当時、いちばん進歩的な意見を出していた人」「まじめな人」といった評価言に、自らの時流に乗じた言論を諷めてくれた恩人への感謝の念が込められていると解するのは穿ちすぎであろうか。

## 11 言葉はどこまで「伸びる」のか

『言葉は伸びる』は、多くの読者を獲得したことから、2年後の1941（昭和16）年には「増補版」が刊行されるにいたった。輿水の小学校教師としての生活は3年半で幕を閉じ、同年10月には、財団法人青年文化協会東南アジア学院教授の職を得て、占領国・同盟国における日本語教育に従事した。「増補版」には、次の記述が追加された。

日本語教授は単に言葉を覚えさせればよい、国語教育は国民精神の陶冶であるといふ風に、形式内容と峻別してよいといふものでもない。私は今タイ国人に教へてゐるが、彼等に日本語を教へる上には、同時に、どうしても日本を理會させなければならない。さうでなければ箇々の単語もいひ方も納得させられない。それはすでに、所謂形式（内容と分離された）以上のものである。形式をとらへて形式以上のものにぶつかるところに、言葉の本質がある。私達は今、日本の文化国策の一つとして日本語教育といふものを考へてゐる。さうでなかつたら、日本語がどれだけ海外に伸びて行つても無益である。私は狭隘な精神主義者ではないつもりだが、日本語が拡がつて行くことは日本精神が拡がつて行くことだといふのは、根本的には真実だと思ふ。異民族に対する技術上、手心のあるべきことはいふまでもないが、日本語教育と国語教育とその心掛

けにおいて全然ちがふ筈はない。(輿水, 1941: 287-288)

ここでのタイ国人とは留学生を指し、輿水は、毎日2時間指導に当たったという。そうした奮闘のなかで、日本語と日本、日本文化、日本精神は「伸びて」行くといった、「動力としての国語」観が刻印されている。「日本語が拡がって行くことは日本精神が拡がって行くこと」という認識には強者の論理が露骨である。精神が拡がるのが、「異民族」の主体にどのように作用するのか、アイデンティティの混乱は視野に入っていない。国家主義の圧政のなか、理性的にふるまうことはもはや許されなかった。この翌年、1942(昭和17)年に刊行した『日本語教授法』において、輿水は、国語教育と日本語教育を架橋した概念として「日本言語教育」を提唱するにいたる。母語と外国語の境界を越えた一体化した概念が打ち立てられた背後には、国語学や言語学における科学的な知見を踏まえた基本語・基本文型などの「日本言語」の教育内容の分節化が図られたがゆえの到達であることが指摘できよう。教育科学から学んだ研究方法論に拠るところも少なくなかったはずである。理性や科学をもってしても補填しきれない大きな欠落が、精神という概念、あるいは「動力としての国語」観によって空々しく正当化されている。

## 12 戦後期における「国語の力」

敗戦後、垣内や輿水は、自らの学説とどう向き合ったのであろうか。

垣内はそれまでの書物を読み返して反省を加え、1947(昭和22)年に、まったく新しい著書として、『国語の力再稿』を刊行した。「真実、誠実、信実の回復のために」という副題が主張を明確に言いあらわしている。力への認識に一切の揺るぎはなかった。1949(昭和24)年の「言語共同性」と題した論文では、学習指導要領が公示され、「外来の刺戟」によって「学習の指導すなわち指導の方向が最も関心をもたれている」と指摘した。これらは実証的な調査研究によって伸長することが期待できる。しかし、同様の方法によって「国語の本質や国語文化の意義」が明らかにされることはあり得ず、教材についての研究は立ち後れてしまう、という危惧を訴えた(垣内, 1949: 19)。形象理論における内容と形式、戦後期における「教材、学習、指導」の定立関係を重視していた垣内は、外圧によって均衡が崩されてしまった国語科教育学思潮に危機感を抱き、あえて異議申し立てを行った。残念ながら、戦前期ほどの強い支持を得ることはできなかった。一方、輿水は敗戦直後、次のように振り返ったという。

当時の状勢として、まだ道具観、道具説が流行するには到っていなかったが、いくらかそのきざしが見えていた。すくなくとも、戦時中の、言霊的考え方、あるいは言語動力的な考えかたはまずいのではないかという予想はあった。

わたしは、戦時中にも物を書いてきたので、そうすぐ動力的国語感<sup>ママ</sup>が悪いというよ

うに切り替えられなかったし、そのつもりもなかった。ただ、言語を、もっと広い働きとして見る、特に社会的な働きとしてみるというくらいのところにしておきたかった。

当時は、世間一般に、新しい意気込みで、文化国家を建設するというので、言語についても、広い見方、とらえ方が必要だった。言語を広い関連においてみるということも、必要であった。そして、わたしは、機能的国語教育というのは、言語を広い連関の中で、働きとしてとらえて行く国語教育であるというようなことをいった。

そのころ、昭和二二年度学習指導要領編集のためにアメリカさんからアメリカの文献をいくらか貸してもらった中に、「機能的場面」をとらえて学習指導をするのが新しい傾向であるということが書いてあるのを読んだ。そうしたことで刺激を得、自信を得たことも、たしかである。(興水, 1965c : 2-3)

この述懐は、興水が59歳の時点で、30歳代後半を振り返ったものであるが、すでに27歳の頃、本章10節で言及したヴェーツェルの学説について、次のように論じていた。

言語の人間形成力といひ民族形成力といふ場合の「力」は、……ただ、人間形成の機能、民族形成の機能といふ風に、「機能」の意味に解して置いてよいのではないかと思ふ。即ち、言語が人間とか民族とかの中に於ける働きそのものである。

(興水, 1936a : 9)

1936（昭和11）年の時点、まだ冷静な分析ができていた時点で、ヴェーツェルの学説と向き合った際、興水はすでに、「力」を「機能」と置き換えて、言語の働きをとらえる把握を行っていた。「動力的国語感が悪いというように切り替えられなかったし、そのつもりもなかった」と述べたのは本心であろう。「機能」という概念によって、作用を抽象化させ、相対的な理解が可能であったことから、興水はつねに新思潮に開かれた枠を持ち続けることができた。長期間にわたって興水が活躍できた秘訣もこうした点に求められよう。

### 13 まとめ

『国語の力』として提案された力には、個人内で育まれる力と、国語そのものが有している力の双方が含意されていた。昭和10年代前半までの時期にあっては、ドイツにおいて後者の力に関わる研究が進展したことに影響され、興水が紹介した理論に導かれて師弟がともに「動力としての国語」観を提唱するにいたった。垣内は、国学や国文学の正統性を担保する理論として受容し、教育にあっては教材を重視する方向で咀嚼した。対して興水は、教育科学からの影響とも重ね合わせて、社会のなかでの「子供の言語生活」を重視

し、言語の力を重視する方向での受容を行った。そうした認識は占領政策としての日本語教育においても踏襲された。「動力としての国語」論は戦中期を席卷した狂信的な言霊信仰と近接しており、山下徳治が批判したように、輿水の論述も時勢に乗じた危険な方向へと陥りかけた。敗戦後、言霊信仰は批判を浴びた。「動力としての国語」観も過去の威光を失った。けれども、垣内は戦後の時流に流されることなく、あえて自説を貫いた。「教材、学習、指導」の定立関係における均衡が崩されたことで、教材がその地位を低下させていくことに警鐘を鳴らした。一方で、輿水は、「動力としての国語」観を自らの機能的国語教育理論として踏襲した。戦前・戦中期の遺物と見なされがちな「動力としての国語」観は、輿水の深奥では戦後期も姿を変えて生きながらえたのである。

## 注

- 1 輿水はこのように師の発言を記したうえで、「まだそう思っている人がかなりある。しかし、時代が進んで今日の義務教育、普通教育の考え方では、そんなことは考えられない（輿水、1954：21）」と付け加えた。戦前・戦中期には、国語学や国文学の応用分野として、国語科教育学が一段低いものとして位置づけられてきたのに対して、戦後期にあっては学問として独立した経緯を踏まえての言である。
- 2 国語科教育に対して、同様の観点からの批判はその後も展開された。音声学者としての活躍が知られる大西雅雄（1897-1994）は1936（昭和11）年の時点で、「元来、言語理論の立場からいふと、国語教材は何も印刷読本に限ったことではないのである。即ち蓄音機レコードでも、発声フィルムでもよい筈である。それに今日のところでは、わが国の国語教育は恐らく九九パーセントまでが、印刷読本を宝典とし、教材の倉庫としてゐる。／それはなぜかといへば、国語教育が基本的な言語教育でなく末梢的な文字教育に墮してゐるからである（大西雅雄、1936：6）」と喝破した。録音メディアに着目した点では大胆な指摘であり、なおかつ、本質を衝いたものであった。ただし、この指摘があたりまえのものとしてではなく、特異なものとして受けとめられたであろう点に、当時の国語科教育の偏りが指摘できよう。事態は改善されたとはいえ、残念ながら、現在にも通じる問題点である。
- 3 垣内が1952年に没したおり、輿水は、師を追想する追悼文をしたためた。自分が同書を見つけた経緯には一切触れずに、ただ、「垣内先生が好んで引用された本の一つに、ドイツのロマン・インガルデンの『文学作品——文体論、論理学、文芸学の限界領域からの研究』がある（輿水、1952b：10）」という文から起筆した。師の学問に貢献できたことへの矜持がうかがえよう。師弟それぞれの学問は個性が色濃く、時に懸隔したことすらあったものの、弟子が抱き続けていた想いの強さが読み取れよう。

## 第2章 語法の発見

### 1 素読解釈併行主義による授業

戦前期に東京高等師範学校附属小学校訓導としての活躍した山<sup>やまの</sup>内才治（1896-1972）は講演のなかで、自らが受けた明治期の授業を再現してみせた。授業方法論への関心が強かった山内ならではの着想である。1900（明治33）年の小学校令改正によって国語科という教科が誕生して数年後の時期にあたる。

わたしは明治三十何年かに尋常三年生でありましたが、その時の文部省教科書に、「第五茶」という教材がありました。先ず先生から指名されてそれを読ませられるのですが、決して全文を読ませるようなことはしません。句点のあるところまでです。その頃には、朗読法とか音読法とかいうこともやかましくありませんでしたから、出来るだけこのように（読むまねをしながら）高くかざして、喉がはりさけるような大声をあげて読点も句点もそれからアクセントもプロミネンスも一向におかまいなしに読むのです。「だいがちゃはちゃのきのはよりせいす——。」すると先生は「よーし。」と太いむちで教卓を叩きますから読むことをやめます。それから、先生の例の通りの逐語的解釈がはじまるのです。「だいがちゃというのは、大根でお茶をこしらえたことではないぞ。第五ばん目の茶という題だな。」などというところからはじまって、…語句を順々に説明して行って、又、次の句点のあるところまでを読ませるというような次第でありました。（山内、1959：98-99）

再現された授業は、それから100年あまりが経過した現在の眼からすると、驚くことが多い。句点ごとに区切って、児童に音読させる。音読というよりは、音声化と呼んだ方が適切であろう。寺子屋時代の素読のなごりである。本章3節で言及する峰地光重が素読解釈併行主義と呼んだ方法であり、語ごとに区切って意味を解説していく進め方は、ワード・メソッドと呼ばれている。語の意味を知れば、それが累積されて、おのずから全体の意

味が会得できるという認識にもとづいている。漢文や外国語の教授方法との類似性から、語学主義とも呼ばれている。こうした学習指導がごくあたりまえであった状態から、革新や変化が積み重ねられて現在へといたったのである。児童の机上にあった石盤と石筆は、ノートと鉛筆に変わった。また、教科書の持ち方も、恭しく「高くかざして」いたのが、通常の本と同じになり、近年ではデジタル化に伴ってタブレット端末の画面を指でスワイプするといった光景も見られるようになった。

一方で、児童と教師とが向き合った一斉授業の形態、そして、両者を媒介している教科書の位置づけそのものはさほど変わっていない。その間の革新や変化は、第一義的には、学習指導方法論の変化として記述することができるだろう。方法論は、教科書のあり方や学習指導観と相互に関連し合っている。明治期の教師の方法論は、教材のみが掲載された読本に適合し、国家主義的教化を優先させ、知識注入を重視する学習指導観に支えられていた。素読の伝統が根強かっただけに、声に出すことが読むことにとっての要諦であり、語を単位とした把握は理論的に正統とされた。方法論はさらに、読むという行為やその学習指導を、どのような概念やセオリーによって、どのようにしてとらえるか、といった理論的・実践的な枠組みのあり方とも相互に関連し合っているのである。

## 2 問題の所在

本章では、戦前・戦中期にあって、国語科の能力に関わった争点について、何がどう明らかにされていったのか、読むことの学習指導に関する動向を中心に概観していきたい。特に、1930年代の成果は重要であり、第1章との関連でいえば、垣内松三が『国語の力』において言及した二つの力の内包の具体化として解することができる。戦前期におけるこうした領域についての先行研究を概観すると、三読法を含めた解釈学については、戦後期のリバイバルもあったために、一定の研究成果が蓄積されている（沖山，1958；奥田・国分，1963；大久保，1969；安，2012）。対して、1941（昭和16）年度に発足した国民学校における国民科国語に関する先行研究は限られている。例外的な先行研究である黒川（2008a）においては、国民学校制度の成立から、趣旨の公布、教室における実践までを含めた経緯が解明されている。また、渡辺哲男（2010）においては、同時期における国語学や言語学との関わりのなかで、国語がどのようにとらえられ、意味づけされていたかが探究されている。一方、有働（2011）や渡辺通子（2011）は、音声言語の教育の側面から同時代の変遷を跡づけた。

先行研究による達成の一方で、読むことに関する理論と実践、それらを支えていたセオリーについての探究については、当時活躍していた教師等の個人を対象とした研究が見られるものの、全体像に迫るアプローチは採用されていない。先行研究が解明した点を踏まえて、本章では、これまでの時点では未解明のままになっていた問題についても取り組んでいくこととする。

### 3 読むことの学習指導における「文段法」

峰地光重（1890-1968）は、読むことの学習指導について、著書『読方教育発達史』において、江戸時代から昭和戦前期までの歴史的変遷を次のように同定している（峰地，1940）。峰地の所説をもとにして、論者が要点を整理した。

#### 1 素読主義

- ・江戸時代の藩校や寺子屋～明治期初期の小学校。
- ・「書物ヲ読ミ習フニ、意義ヲ解クコトナク、只声立テテ、文字ノミ読ムコト」
- ・初学入門直後から難解な教材を与え、素読させる。

#### 2 素読解釈併行主義

- ・明治20年代。
- ・教材が平易になったことから、素読ばかりではなく、意味も扱うようになった。
- ・文語文については素読を初めに教え、次に口語訳をつける講義が行われた。

#### 3 形式尊重主義

- ・明治30年代。
- ・教材がさらに平易になり、多くが口語体のものになったことから余力が生じたのか、素読や解釈に加えて、文法や修辞法といった表現の「形式」を教えることに傾斜していった。
- ・文を正確に教えるには文法を、旨さを味わわせるには修辞法を教えなければならないという考え方にもとづく。

#### 4 内容尊重主義

- ・明治末期～大正。
- ・自由主義教育や芸術教育の思想が広まり、主観重視が顕著になり、形式からの解放が要求されたことから、文章の「内容」に深入りするようになった。
- ・予備的談話、作者の想定、挿絵の取扱い、文段の解剖、批評と鑑賞などの学習指導方法が考案され重視された。一方で、書き取り、朗読、教師が与える解釈は軽視された。

#### 5 形象主義

- ・内容（心）と形式（詞）の合一した、「形象」に即して学習指導が行われる。
- ・垣内の形象理論や、そこから導き出された解釈学にもとづく。



## 6 生活主義

- ・大人の心理経験から組み立てられた形象主義が理論にとどまり、子どもの学習指導にはただちに適用できない実態にもとづき、実践に従事する教師が理論と実践を一元にさせて登場した。

上記のうち、峰地にとっては、5と6が歴史記述を行っていた時点での同時代的な動向でもあった。6の生活主義は峰地自身の拠って立つ主義であり、垣内の『国語の力』を淵源とする5の形象主義への不満もあって、あえて掲げた異議申し立てとしての主義と解することもできる。ただし、峰地は、『読方教育発達史』刊行の年に新たに創設された「国民科国語」をこの主義の実現した姿と解している。このように、研究そのものが行われた時代にもとづく制約も意識しながら、峰地の研究を踏まえて、本研究で設定した問題に迫っていくこととしたい。

4の内容尊重主義で指摘しているように、明治末期から大正にかけての時期に、「文段の解剖」が浸透していった。文段とは、戦後期でいうところの「意味段落」に相当する、意味上のまとまりで結束された文の集合体である。文段を単位とした学習指導方法は「文段法」とも呼ばれており、「文章の段落を切りて、その内容を調べ、以て文章の構成を会得せしめる方法である（峰地、1940：261）」と定義されている。ドイツの教育学者として知られるヘルバルトの学説を、学派の継承者であるライン（Rein, Wilhelm, 1847-1929）が整理して組み立てた「予備、提示、比較、総括、応用」の五つの段階から成る「五段教授法」が明治期後半の日本の教育界を席卷し、その余波は国語科にも及んだ。このうちの「提示」の段階を中心として確立されたのが文段法であるとされる。文段法を採用した学習指導で、5の形象主義とも関わってよく知られているのが、『国語の力』でも取り上げられた芦田恵之助の授業記録である。1915（大正4）年に行われた教材「冬景色」を扱った授業の記録であり、翌年に刊行された、芦田の著書『読み方教授』に収録された。垣内の分析を引くと、次のような特徴づけが行われている。

- 1 通読（音読）——指導者の音読から生徒は文意を直観して居る。
- 2 通読（音読—黙読—音読）文をたびたび読んで、文の形に、第一段、第二段、第三段、第四段、第五段の展開があることを気づいた。
- 3 通読（音読）——文意が更に確実に会得せられて、それから自然に語句の深究が生れて居る。
- 4 通読（静かなる音読又は黙読）——語句深究のために作者の位置を見つけ、作者の景色に対して佇んだ時間まで考へ出した。
- 5 通読（黙読）——板書の綱目を透して全文を心読し、冬景色の天地の広さ、遠さ、

色（光もあらう）、音等を観取し、静寂の感を深く味はつて居るらしい。

（垣内，1977a：89）

垣内は、この授業のなかに先進性を見抜き、意義づけた。その手がかりとして援用したのは、合衆国の教育心理学者であるエドムンド・ヒューイ（Huey, E.）の著書で説明された「センテンス・メソッド（Sentence method）」である。第1章でも述べたように、垣内の問題意識は、訓詁注釈を基底とした中学校の学習指導方法の改善であり、「『国語』を学ぶ人教へる人から『国語』の学習に就いて、いつまでもこんなことをして居てもよいのか（垣内，1977a：70）」と問われたことへの返答として喚起された。もっぱら語や語句の詮索に偏っていたのを、心理学の学的根拠を備えた、文（センテンス）重視の理論をもって克服しようとしたのである。ただし垣内は、センテンスという語によって、文だけでなく、段落、さらには文章全体までを指している。

垣内は、「普通に文字語句の註解から出発する読方の、最後の到達点が、この読方の出発点となつて居る。我々のこれまで実行して居る読方はかなり重いハンディキャップをつけられて居る（垣内，1977a：90）」と、芦田の授業を讃えた。注釈や辞書を手がかりとしての言い換えではなく、「一語一句が文の全体の関係に於て生きて居るので、言語の活力 vitalityを明かに考へる（垣内，1977a：90）」ことが実現しているとする。そのうえで、「作者の精神を透して文の産出された根源にまで導かれる」こと、「解釈は文の意味が解つたといふ程度に止まるのでなく、創造の力を体験させられる」ことから、「普通に行つて居る読方よりは遙かに先きに進む（垣内，1977a：90）」必要性を説いた。「文章面の技法を分析する前に、作者の心の中にあつた『形象』というものをとらえるべきである（興水，1963b：3）」からであり、内容形式一元論にもとづいた形象理論としての提唱であつた。芦田の授業が通読を繰り返していることについて、「初めの読み方よりは、だんだん精緻になつて行く作用（垣内，1977a：91）」を看破している。芦田ならでの改善点について、興水は次のように解説している。ここで文段法は、段落論と呼ばれている。

周知のように芦田恵之助先生の大正四年の「冬景色」の授業は、一段が「遠」二段が「中」三段四段五段が「近」というように、段落にまとめた学習指導であつた。……垣内先生はその段落論に立つ学習指導を「センテンス・メソッド」によって改めておられる。人々はそのほうは読まないで、垣内先生が「冬景色」の授業を支持したという点ばかり見ている。また、芦田先生の「冬景色」の授業において、叙述面の五段が、「遠・中・近の手法」として三段にまとめられ、さらに「静と動の問題」として二段にまとめられていくその授業の展開を見るべきだ。静と動が二段でなく、さらに大なる「静寂」に統一されているところを読み取らせるべきである。そして、センテンス・メソッドでは、最初の一読から、そうした「静寂」にふれて、それを構造的に読み

深めて行くわけである。いわゆる段落論では、統一ある文章が、最初からばらばらに切り離されてしまう。それが垣内先生の当時の段落論に対する批判であった。ばらばらに切り離さないでいつも全体をおさえて行くのが、形象理論である。

(興水, 1962a : 142)

興水が論難したように、従来の文段法は、文段ごとに分けて掘り下げる過程に関心が集まりがちであった。それに対して、つねに文章の全体としてのまとまりを意識すること、ならびに、最初の一読で受けた印象をその後の学習活動で確かめていく過程の重要性が説明されている。こうした点も、「人々」には理解されていなかったのである。

文段法の弊害に関しては、すでに同時代に批判が行われていた。東京女子高等師範学校(現在のお茶の水女子大学)附属小学校訓導であった浅黄俊次郎は、1934(昭和9)年に、次のように指摘した。

読み方指導の現状を見るに、未だに、無考慮な仕方を以つて「文段」なる指導をしてゐる。而もそれが殆んど器械化して、通読指導の次には文段を指導する。……何時頃から流行して、誰が教へ始めたのか、全く少しの疑ひも入れずに、当然さうすべきであるかのやうな態度で取扱はれてゐるのである。

……新出漢字や読替文字を板書してその読み方を授けると、次に通読させる。通読させると一人や二人の優等児に朗読させる。その次には必ず文段を問題にして、例へば

○「この文は何段から出来てみますか？」

○「どこまでを第一段としましたか？」……

といふやうな発問をして、文の切れ目を探させてゐるのであるが、……まだ二三回通読したばかりなのであるから、教師の予想通りには児童も考へてくれぬ……不経済極まる足踏をしてゐるのである。

文段を決定してから何をするかと見てみると、一段、二段、三段……と順に板書して、さて「第一段にはどういふ事が書いてあるか？」と発問し、書いてある事柄を挙げさせ、それを要約して教師が板書する。次に第二段第三段と、書いてある事柄を要約させては板書して行くのである。

この式の読み方教授者は、如何にも申合でもしたかのやうに、次の如き方法観を把持してゐるのである。曰く、『読みの発展は、児童の文段研究が精細になつて行く過程そのものである！』と。私はそれを聞いてぞつとする。……なる程、第一次の文段指導をば大まかに要約したものにさせて置いて、第二の文段指導に於ては少しく精細に挙げさせ、第三次の文段に於ては更に精細に挙げさせるのであるから、一見した所では発展したものであるかのやうに思はれる。

……謂はば「発展」を見せたい為に一つのトリックを使つた教授法に過ぎないのである。 (浅黄, 1934: 2-3)

浅黄は東京女子高等師範学校において、学習者の興味から出発し、合科的な発想のもとで「分科的教科を補ふべき生活科とも云はるべき作業科」を推進していた(竹長, 2008; 塚原, 2016)。作業科とは、現代の用語でいえば、主体的な生活単元学習に相当しよう。峰地のいう6の「生活主義」に属する教師である。学習者の主体的な学習活動を重視する観点からすれば、教材の字面の抽象度が変わっただけで、肝心の児童の読むことに応じた深まりの見られない「トリック」は、いやがおうでも眼についたことであろう。いうまでもなく、『国語の力』で賞賛されていた「初めの読み方よりは、だんだんと精緻になつて行く作用(垣内, 1977a: 91)」を具現化しようとしたがゆえの「トリック」であった。垣内の理論を、授業における理想として掲げて、そこに近づこうとするあまりに曲解が生じ、ついには教師が巧妙に誘導していく表面的な授業に陥る。その程度に過ぎないのに、名人芸としてもはやされていた状況への批判と解せよう。名人芸とまではいかないものの、一般的な教師が陥りがちな悪弊について、茨城県鹿島郡巴第二小学校訓導畠山洋は次のような指摘を行った。「既に教師が各節を示し、特別に児童にその節(文段)を読ませ——この段にはどんなことが書いてあるか、又はどんな感じがするか、或いはこの場面はどんなところか——等の質問を行ひ——二三の優生の答へによつて、或はそれを中心として節意の学習を終る(畠山, 1938: 109-111)」実態である。畠山は二・三人の優等生のみが活躍するだけの授業に対して警鐘を鳴らした。

いずれも、文段法による読むことの学習指導が、教師の誘導によって、「書いてある事柄」の「要約」をさせることによって「節意」をつかむという流れを形成していたことに由来する弊害を説いている。専門職としての教師の力量形成の目ざすところが、教師自身の教材研究と、そこに向かって学習者を誘導するための、児童の反応を無視した偏狭な技術とに陥りがちであった。学習院初等科の竹澤義夫は、そうなる理由について、「指導者自身が、読方指導過程の原理への反省の不足」であり、「一つの原理を直ちに子供の上にあてはめようとする(竹澤, 1934: 20)」短慮を指摘した。第1章でも述べたように、教育科学の台頭が刺激となって、1930年代、科学的な理論研究・実践研究への意識が高まった。こうした告発も、学習者の学習活動を重視しようとする問題意識が醸成され、共有されたからこそ生まれた観点であったことはいうまでもない。

#### 4 解釈学の導入とその受容

一方、峰地のいう5の形象主義の側にも、同様の時代精神が共有されていた。ドイツの精神科学の新たな成果としての「解釈学」を援用することによって、読むことの過程を明らかにしようとする機運が生じた。発端として、1934(昭和9)年刊行の、垣内の個人著

作集『国語教育科学』第7巻にあたる『国語解釈学概説』を挙げることができる。「解釈の力」に迫る研究として期待を集めた。だが、残念ながら、多くの教師たちの期待とはいささか乖離した内容であった。宗教史の研究者として知られたヨアヒム・ワッハ (Wach, Joachim, 1898-1955) の大著 *Das Verstehen* から受けた知的成果を学問として紹介することはできても、具体的な過程として、何をどうするのかを日本語の文章表現に即して提示するところまでにはいたっていなかった。

解釈の過程を具体化する代わりに垣内が取り組んだのは、「類型」を措定した研究への着手であった。ディルタイの学説に顕著であるが、精神科学において「類型」を措定して研究を進めるアプローチが採用されていた (大野篤一郎, 2004)。これを、読むことの授業に適用させることで、具体的な問題を解明することを目指したのである<sup>1)</sup>。

大体一学級の児童が五十人定員であるとして、それらの児童の理会の力を四種類に分つことが出来る。これは一学級を単位としていふのであるが、全学校に通じても同じことである。私共がこれまで観たところでは全国に通じてもいへるのである。もつと大胆にいへば文章の理会の類型が四種類に分けられるもいへるかと思ふ。今それをA型、B型、C型、D型といふことで示すとすれば、先づD型といふのはそのわかる力にいろいろの障碍がある理会の型であつて、……眼・耳・口・手・意、そのどれかに欠陥があるために理會が十分でない型をDといふ符号で現はすのである。学校では普通にこれを劣等児乃至は低能児といふ名で呼んで居る。実はその障碍を除去するところに教育の力があるのであるが、それは劣等といふレッテルを貼りつけられてすくんで居る。それでは劣等児は中等児にも優等児にもなり得ないのである。

C型といふのは眼・耳・口・手等については何等障碍をもつてゐないが、ただ一意のはたらきに於て欠けるところがある。それ故にそれらの諸器官のはたらきにも錯誤を生ずる欠陥をもつて居るのであつて、これが大体に於て一学級の大多数を占めてゐるのであるが、社会一般の理解力にもC型に属するものが一番数が多いやうである。恰も各位が一学級、一学校の教育経営をせられるやうに、経世家もこのCといふ理解の類型に目をつけなければならないのではないかと考へられる。

B型はC型とは反対に意のはたらきは強いのかかはず眼・耳・口・手、特に手が十分にはたらかないといふ欠陥をもつて居る。これは指導によつて十分に鍛錬されると力を現して来るのである。学校では多く数学が出来るけれども、国語——読方・綴方の力が弱いといはれてゐる。考へる力はあるけれども、読みが拙いとか、文字が汚いとかいふやうに見られて居るのである。 (垣内, 1977c: 77-78)

ちなみに、A型は「B型、C型の長所をもつて居る型であつていはゆる優等生といはれて居るものの理會力」とされる。垣内の主張は、「それぞれの型のあることが分つて居る

のに同一の指導の方法によつて、同一の教育的効果が挙げられる（垣内，1977c：79）」という誤解が生じているのを正すことにあった。たとえば、眼識がない教師は、A型とC型を見誤ってしまうと指摘している。芦田の事例に即した、四類型への対応が説かれている。また、ここに挙がっているD型は、現代でいうところの特別支援教育を必要とする学習者と解することができ、同時代に広がりつつあった「特殊教育」の必要性を説いた所説からの影響も指摘できよう。A型に着目すれば、いわゆるエリート教育ともなるだろう。

垣内は、1935（昭和10）年6月に開催された「読方の指導過程と解釈学を語る座談会」のなかで、この成果を発表した。この会には、石山脩平、城戸、輿水、坂本豊、西尾実、西原慶一、山内才治らが出席していた。垣内の発言をめぐって、次のような応酬があった。

坂本、石山 児童の解釈の型、類型ですね。

垣内 どの教材にもあります。

石山 実践的なものですか、統計的なものですか。

垣内 実験そのものの統計です。

城戸 それははつきり出たとしても、この文章を解釈する子供が、これをどう云う風に解釈するかと云ふことと、子供には気質や体格のタイプがあることとは違ひませんか。

……

輿水 各児童に各種類の理會があつても、理解が滅茶々々にあると云ふのはいかぬので、それを整理するのではないですか。

垣内 今はさう云う考でやつて居る。

……

城戸 私など心理学の専門で、心理学について矢張り学校で試験するが、心と云ふものは何う云ふものかと云ふことは人に依つて自分が解釈するものと解釈が非常に違ふ。それをここ迄引張つて行かうと思つても引張れないものがある。色色の段階があつてさう云う四つ位のタイプに分けられるものではないと思ふ。さううまくはいかぬと思ふ。

垣内 いかぬと思ふといふだけではいかぬ。やつて見ないと。

城戸 心理学ではやつて見た。

（垣内他，1935：91-92）

実証性やエビデンスを重視する教育心理学に通暁した城戸からすれば、当然の駁論であった。ここに精神科学と自然科学とが衝突したのである。議論によって露呈したのは、「科学」という概念をめぐる、基礎学に根ざした学理上の断層であり、その隔たりは大きかった。輿水は断層を埋めるべく努めたが、尽力は実らず、議論は物別れのままで終わった。こうした取り組みが着手されたこと自体は、教室における読むことの具体に迫ろうとする

機運が高まりつつあった傍証と解せよう。ちなみに、垣内は類型によるアプローチを放棄せず、第3章で検討するように、戦後期まで持ち続けた。一方、輿水は1937（昭和12）年に創設された教育科学研究所の言語教育研究部会の幹事を務めたことは、第1章で言及したとおりである。ここでの言語教育という用語は、国語科という狭い枠組みに閉じこもらずに、社会生活のなかでの言語を含めて研究しようとする立場を指している。

後年、輿水は、国語科教育における近代化の精神にとっての大きな兆候は、師のセンテンス・メソッドをはじめとした所説に認められるとした。この点については、多くの賛同も得られよう。輿水はさらに、類型によるアプローチにも言及し、それが科学的であったことを説き、顕彰しようとした（輿水、1966d：41-44；247-249）。だが、同時代における議論からも明白なように、師の偉業を讃えるための強弁であったことは明らかである。むしろ、当の輿水こそが、国語科教育学の研究者のなかで、自然科学との接点に自覚的であった点では、近代化の先駆者であったことに眼を向けるべきである。しかし一方で、同時代における学問の主流は、精神科学の側にあったこともたしかである。

理論書にあらわれた争点に戻ろう。1935年6月、輿水は『解釈学と意義学』を刊行した。同書は、書評で痛烈な批判を浴びる。書評者は、西洋教育史を専攻する立場から解釈学の研究を展開していた石山脩平である。この書評について輿水は、「石山氏は、私の書物が『国語教育の実際家やその他一般の人達の求めてみるものと全然ちがって、解釈の技術を取扱つてゐない』と……指摘せられた（輿水、1935a：113）」と返した。解釈学が、哲学上の教養としてではなく、方法論として期待されていたことがうかがえよう。こうした点からも推測できるように、主たる読者である教師が何を求めているかという根本的な認識に関わる応酬が繰り広げられた。

石山は1935（昭和10）年4月に『教育的解釈学』を刊行し、その序言には、「日本に於ける解釈学の開拓者垣内松三氏」への謝辞が記されていた。同書の評判を受けて、1937年2月には『国語教育論』を刊行した。解釈学がにわかに注目を集めるなか、垣内や輿水の著書に比べて、石山の著書は理論的に明快であるだけでなく、実際の授業における機微をも的確につかんでいたことから、教師たちから大きな反響があった。特に『教育的解釈学』ならびに『国語教育論』で提案された「通読・精読・味読」から成る解釈過程は「三読法」という名前と呼ばれ、戦後期にいたるまで甚大な影響を及ぼした。

通読とは、未知難解な文字・語句は飛ばしてひとまず内容を概観させる「素読」と、辞書を引いて意味を知る「注釈」によって、「内容の概観」を行うことであり、ここでは、「事象の概観」「主題の予見」「情調の感得」へと方向づけられる。精読とは、「内容の深究」と「形式の吟味」とを行うことで、「解釈的構想」と「形式上の自証」とを行うことである。その結果、「形象の理会」がとらえられるようになるという。味読とは、「朗読」「暗誦」「演出」「感想発表」によって、「自ら味ひ楽しむこと」「作者と同じ境地に浸ること」「作者に代つて第三者に伝達すること」が目ざされる（石山、1937a）。ちなみに、『教育的解

『積学』では、さらに続く四番目があり、「批評」が位置づけられていたが、『国語教育論』では省略された。三読法という用語は、解釈を深めていくうえで辿っていく心的な過程と、学習指導をどういう順番で進めるかという点での学習指導の過程、の双方にまたがって理解され、受容された。以上からも明らかなように、垣内の形象理論をはじめ、先行する理論研究・実践研究の成果を的確に取捨選択し、布置させた成果であった。

後年、輿水は石山の理論について、石山の独創ではなく、当時、東京高等師範学校附属小学校訓導であった山内才治の実践に多くを負っていると論難した（輿水、1973）。たしかに、後述するように、三つの段階に分けるという発想や、各段階における児童の学習活動を整理した点では、山内の成果を踏まえていることは明らかである。むしろ、石山の貢献は、山内が構築した実践経験にもとづいた成果に、理論研究を関連づけることで、理論と実践を架橋させた確実な成果へ高めた点で貢献を果たしたことに求められる。このことが、結果的には、三読法への信頼をももたらした。ライバルとして競り合っていた石山に、みごとに水をあけられた痛恨の思いが、輿水のなかでは晩年まで消えなかった。

守勢に立たされた輿水は、石山の『国語教育論』の書評で、「本書はやはり『教育学者の国語教育論』であつて、……そこに、われわれとの問題設定との相違がある（輿水、1937a: 28）」と難詰することで一矢を報いたが、同書の高い評判を崩すにはいたらなかった。三読法は短時間のうちに教師たちのあいだに広まっていった。

## 5 形象理論実践上の困難

ところで、三読法で注目すべきは、通読の中に「素読」だけではなく、「注釈」が位置づけられたことである。些細な記述に過ぎないように思われるかもしれないが、実は、重要な争点でもあった。本章3節で言及したように、同時代にあつては、垣内がそれまでの通例であった「普通に文字語句の註解から出発する読方」を『国語の力』において批判したことから生じた波紋が広がっていた。垣内が直接問題にしたのは、選抜されたエリートを対象とした旧制中学校における「読方」の改善であった。指摘そのものは、センテンス・メソッドの誕生とも連動した、歴史的に重要な転換点をもたらしたことはいうまでもない。だが、この指摘を、当時唯一の義務教育であった小学校で実行しようとする動きが広がったことから、予期せぬ困難が生じた。指導的な立場に立っていた高等師範学校や師範学校の附属小学校の教師たちのあいだで、学習指導の最初の部分に、石山の用語系でいうところの、「注釈」を置くことを避け、「素読」のみを置くべきだとする理解が定着していった。その結果、辞書を引くなどして語の意味をあらかじめ理解しておく過程が意識的に排除された。意味の分からない新出漢字・語句等の文字抵抗によってつまづくことが少なくなかった小学校の児童にとっては、実態から著しく乖離した迷惑な事態であった。

1935（昭和10）年、横浜市立山元小学校校長小林貞一は、「東京高師の訓導といはれるやうな人々の大部分が、揃ひも揃つてその過程の最後に於て新<sup>マ</sup>な文字の練習とか語句の応



用とかいふことを挙げてゐる。是等の人々は意識的に内容形式一元論を無視しようとする意志はないであらうが、事実<sup>に</sup>於て明に一元論に奉仕するものではないと断言されても仕方がない（小林，1935：112）」と指摘した。つまり、学習指導の最初には置かないものの、最後に置くことで、内容形式一元論を守っているように見せながら、実質的には学習として必要な新たな文字の練習や語句の応用を行っていた実態への批判である。小林はあくまでも内容形式一元論を支持する立場から、次のように述べている。

読方教育の目標は文意の追求である。文意の追求に向つての当面の仕事は読解の指導である。読解の指導は確に内容形式一元論の下に何等の無理もなく実行し得るのである。語句の応用も新出文字の練習も……読解の一課程として行つても差支ない。……さうすることによつてこそ新出文字が的確に把握され、語句の意義が明瞭に理解されて、文意の追求に当つての障害が除去されて読方教育が正しき目標に向つて誤らぬ進行をなし得るのであると。かうした方法によつて私は大体指導過程の最後に木に竹をついだやうな応用練習を課すに読方教育一元論の破綻を救ひ得ると思ふ。

（小林，1935：112-113）

しかし実際問題として、「単独に文字の練習語句の応用といふやうなこと」が必要であり、「今迄与へられた語句・文字・文章の中には、特に今後の読解の指導に有力な基礎をなすものが少くない。これ等は特に修練練磨し的確な知識として被教育者の胸に植ゑつけて置く必要がある（小林，1935：113）」と主張した。小林が校長を務める小学校では、両者をそれぞれ位置づけていたという。形象理論にもとづく理想と現実との齟齬がすでに無視できないものになっており、山内を含めた「東京高師の訓導といはれるやうな人々」ですら苦慮していた現状への対応の提案であった。一方で、実践上の見識を有した小林からすれば、「文字の練習語句の応用」や「後の読解の指導に有力な基礎」を扱うことは必須であり、それが一元論を損なうものではないことも自明であった。「東京高師の訓導といはれるやうな人々」が、垣内が掲げた理論的理想に過剰反応した経緯に問題があった。

当の山内は、後年、次のように述懐した。形象理論からの刺激を受けて、山内は「もとよみ」「しらべよみ」「すべよみ」から成る全体・部分・全体の流れから成る指導過程を構想した。「もとよみ」は全体的なものをつかませることである。「しらべよみ」は、「あらかじめの了解の場合におさえ得た文意の上に、節や句や語を位置づけること」などの、部分的につかむことである。「すべよみ」は、全体的なものをつかませることである（山内，1959：115-116）。もちろん、新出漢字・語句等の語義を確かめる過程は含まれていなかった。優れた理論を具現化させた提案として定期刊行物に掲載したところ、山内のもとに苦情が届いたという。「あなたは東京のまんなかで、高師附属の子供を相手にしているから、このような案が生まれたのではないか。田舎の子供には、文字面の突破などというこ

とが、何よりも大問題なのだ（山内，1959：117）」といった声であった。指摘を受けて、振り返ってみると、「高等師範の附属の子供は、それを家庭教師なり父兄なりのお手伝いによって、何とか突破して来る（山内，1959：118）」事実によろやく気づき、提案を修正することにした。そこで、「したよみ」「もとよみ」「しらべよみ」「すべよみ」「さらいよみ」から成る新提案を行った。「したよみ」とは予習時に「先ず何度も何度も新しい教材としての文章を読むこと。読みがたい文字や語句にはしるしをつけておくこと／『思ったこと』をノートに書くこと／その文章の『じゅんじょ』を書くこと（山内，1959：119）」であり、「文字面の突破」を図るための追加であった。「さらいよみ」は復習時に、「漢字の書きとり」「語句の応用」「大意把握」などを行うことであった。こうした成果に石山が関心を向けたのである。

群馬県農村部の小学校訓導であった齋藤喜博（1911-1981）は、1933（昭和8）年12月に垣内の講演を聞いた。「教室日録」には次のような感慨が記されていた。

十二月三日 日曜 晴

女子師範講堂において垣内松三先生の形象理論を聞く。

石炭がなくなった機関車のように、進むことを忘れた自分である。けれども自分は教育者である。愛する児童は忘れられない。忘れてはならないのだ。

（齋藤喜博，1969：259）

多くの教師たちの心をつかんだ垣内の獅子吼も、齋藤の心にはいっこうに響かなかった。その場で湧き上がった強い思念に動かされて、齋藤は次のような主張を展開した。翌年2月の『教育論叢』誌に掲載された論文である。

口に形象を叫び、合科を叫び、生活指導を強調して、さらに実績あがらぬ農村教育のゆきつまりは、実に読めないという児童の実体にある。

教科書以外何一つ買うことのできない彼ら、一家労働の一役者として日暮るるまで家事に奮闘する農村児童、一年二年前の古雑誌一、二冊を群がり読む彼ら児童、めぐまれざるが故に努力する真摯な彼らに、限りない同情と尊敬とを持ちつつ、何とぞして彼らの読みを拡充し、語彙を広めたいと日夜苦心するものである。

（齋藤喜博，1969：419-420）

「口に形象を叫び」とあることから、垣内が発した声の記憶があるうちに書かれたことと思われる。「私は慨嘆する。すばらしい形象理論をひっさげて、笛吹けど児童おどらざる現況を。科学的読み方の名のもとに、きわめて非科学的、非合理的学習を児童に強いている現在の学者まがいの読み方教育者の指導を（齋藤喜博，1969：411）」という批判は、

問題の解決を他人任せにすることなく、自らが立ち向かっていく勇気を鼓吹しているかのようである。「農村児童」の真摯さに改めて感じ入り、「実績あがらぬ農村教育」の改善策に思いをめぐらせた。当時の斎藤が見出した対策は、「漢字カード」による練習学習によって、読み書きができない「漢字の負債」を減らすことであった。文字学習の徹底によって児童が読めるようになることを目指したのである。形象理論の威光のもと、多くの小学校教師たちが言いたくとも言い出せなかった、新出漢字への抵抗をいかに軽減させるかという問題に直接迫ったのである。戦後期には、島小学校校長として独自の教育実践によって一世を風靡した観のある斎藤であるが、児童重視の発想は早い時期からあらわれていた。

以上概観してきたように、海外の思潮をもとに、独自の咀嚼も踏まえて、垣内によって形象理論が提唱され、高等師範学校や師範学校の附属小学校の教師らによって実践場面における具現化が進められた。内容と形式の一元化を目指した点では優れた着想の理論であったが、具体化の過程で児童の実態とのあいだに齟齬が生じた。日本中の教師たちにさながら訓示のように伝えられただけに、教室は進退両難の状態になった。打開を図るなかで、文段法による学習指導が「トリック」と化し、「文字語句」「漢字の負債」が等閑視できない状態に陥った。実践的観点から克服する方法が模索され、山内によって「文字語句の註解」を含めた体系的学習指導方法の構築が再提案された。三読法が広く支持され、受け入れられた背景には、学習指導方法の具体に即した配慮が働いた経緯が指摘できる。また、斎藤喜博のように、自らの実践に根ざした方策を模索し、定期刊行物を介して、広く共有を促そうとする向きもあらわれた。実践から立ちあがってきたフォーク・セオリーが、理論と相補的な重みのある言説として位置づけられるようになっていった。形象主義に続く思潮として、峰地が同定した「6 生活主義」も、教育科学からの影響もさることながら、教師たちが上述のような問題意識を抱いたことによって展開していったのである。

## 6 『小学国語読本解釈学演習第一学年用』の意義

解釈学をめぐる覇権争いに、決定的な終止符を打つべく輿水が世に問うた著書が、1937年4月刊行の『小学国語読本解釈学演習第一学年用』である。題名のとおり、当時使用されていた第4期小学国語読本、すなわちサクラ読本の教材に即して解釈学の演習を行うことが意図された。抽象的な理論研究としてではなく、具体的な教材に即して、解釈学の成果を問おうとした点に、同時代に広まりつつあった問題意識が反映されている。ちなみに、後年、輿水は垣内の代筆を行ったことを告白したが、そのうちの1冊が、1933年刊行の垣内松三『小学国語読本卷一 形象と理會 卷一』であり、同じくサクラ読本の「卷一」を扱っている。だが、同書はあくまでも研究書としての自制にもとづき、教材ごとの学習指導内容や方法は提示されていない。前半は精神科学にもとづく概論である。後半は多少、具体には近づいていたものの、教育科学をきっかけに紹介され始めた合衆国の教育心理学の研究手法を踏まえて、小学国語読本卷一で使用されている語彙等を分析した結果

が掲載されるにとどまり、理論研究者としての立場が貫かれた。だが、その後の石山の躍進は輿水に刺激を与えた。論争を受けて、捲土重来を期して公刊された『小学国語読本解釈学演習第一学年用』では、主たる読者である教師たちに裨益するような内容が目ざされた。ちなみに、輿水が小学校の教壇に立つのは、同書刊行の1年後のことである。輿水の矜持は、冒頭の論述に込められている。

実地指導の立場から全教材を解説した書物は夥しくある。自説の展開のために二三の教材に言及した学術書も少からず見られる。しかしながら、『小学国語読本』の全教材を、一貫せる学的自覚を以て解釈したものは、これまでには見当らなかった。

(輿水, 1937b : 2)

同書では解釈における「主観的なものの客観化」のために、「解釈の論証」を重視している点に特徴が求められる(輿水, 1937b : 9-15)。輿水のいう「実地指導の立場から全教材を解説した書物」とは、サクラ読本について文部省による公式の教師用書が刊行されなかったことから、いくつかの出版社から刊行されていた、現在でいうところの指導書のたぐいを指している。ただし、その実態としては、同一の教材を対象としているにもかかわらず、それぞれの教材解釈が大きく異なっていることも珍しくなかった。輿水が批判したように、「一貫せる学的自覚」にもとづく根拠を示さずに、高等師範学校や師範学校等の権威を笠に着た独善的な解釈もまかり通っていた。同時代の通例に照らせば、輿水の志向は学問的な誠実さを表明した言であり、後に主張するところの近代化の精神に支えられていた矜持がすでにあらわれていたことがうかがえよう。

同書での「解釈の論証」とは、垣内が説いた、形象の直観・自証・証自証の過程を踏まえた提案である。垣内が1927(昭和2)年に刊行した『国語教授の批判と内省』で登場した概念である。直観とは作品内容の全体をとらえつつも漠然とした解釈を行った状態を指し、自証とは直観した解釈を仮設として位置づけて判断する作用であり、証自証とは自証を客観化して証明することである(佐藤あけみ, 1986)。同書においては、次のような項目のもとで展開された。

- (1) 叙述……………叙述事項の確定
- (2) 仮設とその吟味
- (3) 解釈とその根拠 } 意味内容の深究
- (4) 読方, 文章
- (5) 用語, 様式 } 言語機構の研究
- (6) 誤解(種々の誤解の分析)
- (7) 教材機能(教材として如何なる力を有つか)

(8) 教授事項 (何に注意したらよいか)

(9) 指導過程 (実地指導方法に関連して)

(興水, 1937b : 23)

ここでの「叙述事項」とは「これは何について書いてあるか」、「意味内容」とは「これはどんなつもりで書いてあるか」、「言語機構」とは「これはどういふ形式で書いてあるか」を指している。この三点について、興水は「解釈の体系」とも名づけている。「叙述事項」と「意味内容」で、内容に関わった記述を二つに分けたところに特徴が指摘できる。その結果、三読法に接近したことはたしかである。「叙述事項」が通読、「意味内容の深究」が精読、「言語機構の研究」が味読といえようか。ただし、三読法は、実際の学習活動での方法論としての活用を想定した三段階であったのに対して、興水による三段階は、教師の教材研究の流れに自制させての提案にとどまっている。

サクラ読本という通称名の由来ともなった「巻一」の冒頭教材である、よく知られた「サイタ サイタ」について論じた箇所を即して検討しよう。「(1)叙述」では「桜の咲いたことに関してある。しかし、ただ『サクラ ガ サイタ』といふだけでなく、その前に『サイタ サイタ』といふ恐らく叫び声らしい言葉が来てある。それは何故か。二つの一見異質的な部分は如何にして統一されるか」とある。こう喚起された疑問に対して、「(2)仮設とその吟味」があり、三種類の考え得る仮説的な解釈が「仮設」として提示されている。そのうえで、「(3)解釈とその根拠」では、「桜の咲いたことに対する歓喜の叫びである。……いはば、歓喜の叫びを一つの型にしたやうなものである」という解釈が決定された。「(4)読方、文章」では音読の方法が取り上げられ、「(5)用語、様式」では国語学的な注記がなされ、「『サイタ』といつても過ぎ去つてしまつたことでないこと」や「『ガ』(nga) (『何が』と指定してある)」と、助詞とその発音への注意が行われている。続く「(6)誤解」では、先行する諸解釈の誤りを批判している。

これら(1)から(6)は、興水によれば、指導手順とされている。だが、三読法と対照させると、むしろ、(1)から(5)が直接的に相当しよう。(6)誤解は、むしろ、文学研究における先行研究の精査に相当しよう。加えて、「(7)教材機能」では「日本人の何人の経験にもうつたへて、よく春の歓びを歓喜することができる……」、(8)では平仮名の表記と、「ガ」(nga)の鼻濁音への注意が記されている。(9)では挿絵を使用することと、「サイタ」が三度出ていることに着目させる必要性とが説かれている (興水, 1937b : 26-29)。同時代には、本教材と、桜に象徴されている日本精神とを結びつけた時勢に乗った解釈も行われていただけに、興水の「(7)教材機能」が、国家主義的なイデオロギーに踏み込むことを避けていた点に着目しておきたい。また、「(1)叙述」で初発の疑問を挙げ、「(2)仮設」「(3)解釈」を辿り、さらには、妥当でないものを「(6)誤解」として批判する過程は、その土台となった垣内の学説が基本的には文学研究における「仮説——検証」過程を踏まえたことに拠るものである。このうちの(4)(5)が「言語機構」であり、教材の文章表現上の特徴

に対応した部分である。これが山内や石山のように、最初の過程に置かれていない点に、輿水の形象理論への頑固なまでの信服がうかがえよう。

『小学国語読本解釈学演習第一学年用』が、石山の『国語教育論』に一矢を報いた争点としては、具体的な教材に即して、文末表現や助詞、発音上の注意などの、数年後に語法として注目される事項と関連づけた解釈の過程を明らかにした点に求められよう。「一貫せる学的自覚」にもとづく過程の標準化は、解釈学を受容するうえでの重要な進歩として評せよう。同書全体を概観すると、「サイタ サイタ」と同じく助詞と時制、他には文体や段落構成が取り上げられていた。同書には、理論と実践のあいだを架橋させようとする真摯な使命感が各所にあらわれており、相応の意義が認められる。残念ながら、小学校の学年に合わせて全6冊から成るシリーズが計画されていたものの、結局、第一と第二学年用が刊行されたところで、頓挫をきたした。

同書の書評は、再び、石山が担当した。同書の長所をひとつと称揚した後で、石山は、「『教材機能』は……叙述事項そのものから来る知的陶冶価値には触れず、又形式的陶冶価値は、次の『教授事項』の方に譲つてあるやうである。これは教育学上の通念とは相当に隔たつてゐる（石山、1937b：23）」として、自著への輿水の捨て台詞をそっくり投げ返した。さらに、教材の陶冶価値の記述が体系立てられていない点を批判した。加えて、「指導過程」の記述が薄く、「実際教育家」の要求に照らして不満足であることを指摘し、最後には再び賞賛の辞に戻り、「垣内先生も嘸かしご満足であらう（石山、1937b：24）」と、皮肉ともとれる言で締めくくった。石山の批判は正鵠を射たものと評せよう。というのも、陶冶価値の扱いが簡素で指導過程の記述が薄い、つまり、教材からどのような価値をいかにして導出し、どのような過程によって指導したらよいのかがつかみにくい。教師たちが待望していた著書とはほど遠い仕上がりであった。教師たちが実のところ何を求めているかを熟知していた石山ならではの指摘といえよう。

戦前・戦中期の学習指導の実際からすれば、「動力としての国語」が揮発させている知的・形式的な陶冶価値の内実はまだ踏み込み、時には逸脱も許容するセオリーや、内実へと接続させた具体的な過程が不可欠である。「動力としての国語」の提唱者の側にいた輿水であるだけに、多くの読者が期待するような思い切った解釈も歓迎されたはずである。しかし、1937年の時点で、輿水としては、あくまでも題名に掲げたとおりの、「解釈学演習」こそが大事なのであって、陶冶価値への深入りを避けた。「(7)教材機能」を安直に国家主義的イデオロギーへと延伸させない点からも裏づけられる。そうであったのが、1939年になると、「言語の神秘化」へと踏み込んだことは、第1章10節でも論究したとおりである。

1937年の時点での輿水の認識を推察すると、おそらくは、同時期の教師たちのあいだで注目されていた、三読法をはじめとした定型的・形式的学習指導方法論への懐疑が指摘できよう。『言葉は伸びる』では、指導過程に関して、次のように述べている。

自分の授業をみたある人が、「君の授業は一寸もうまくはないが、あの自信と気魄には驚いた」と素直に語ってくれた。うまい筈はない。自分は師範教育を受けた者ではない上に、日々の授業をうまくやつて行かうなどは夢にも考へたことがない。教式、教法などといふ一切のものをかなぐり捨てて、直接子供にぶつつかつて行きたいのである。(興水, 1939c : 254)

興水のなかでは、「教式、教法」よりも、「直接子供にぶつつかつて行」くことの方が重要であり、その信念は1年間の教壇経験を経ても、揺るぎがなかった。「教式、教法」に対する懐疑や、さらにいえば嫌悪感、裏返していえば、人為的な技巧を排した純粋な関係性こそを尊ぶロマンチズムの発露とも解せよう。明日の授業に向けた具体的な手がかりを求める多くの教師たちの問題意識とはあまりにかけ離れた認識であった。続刊頓挫の要因も、研究者としての領分から踏み出さない、知的な高潔さに求められるだろう。

石山の書評に納得しなかった興水は、『『解釈学演習』につき石山教授に答ふ』と題した反論をしたためた。著書では伝わりにくかった、諸争点に関する興水の実践研究の進展が明確化された。まず、石山が批判した教材機能に関して、「言語機能の考察から来たもので、教材として与へられたる文章を表現し叙述し伝達してあるところを書き出さうとしたものである(興水, 1937c : 22)」として、知的陶冶価値を無視しているわけではないが、その教材から得られる範囲の知識を取り出したことを表明している。文章の解釈が安易に国家主義的イデオロギーへと延伸する事態を警戒している。実際、同時代の教室ではそうなり始めていたが、興水自身が堅固する立場が確認された。

さらに、興水は、「教授事項」として挙げた「言語陶冶として注意すべき事項、即ち、文字、音声、語句、文法、文体」について、「教材を『言語』といふ側面から眺めようとしたのである。ここに言語といふのは、所謂『言語活動』に対して、所謂『言語材料』の方に近いが」と断ったうえで、「一国の『言語財』の具現(興水, 1937c : 23)」として布置した。内容形式一元論という形式に相当しよう。ここで興水が挙げた「言語活動」と「言語材料」とは、第1章5節でも言及した、フンボルトからカッシーラーへと継承されたエネルギーとエルゴンの対立を淵源とした概念であり、自身の研究を集積させた著書『言語哲学』では、「言語活動」は「人間の行為的或は身体的な働きの全部」を指したうえでの「談話」であり、「言語材料」は「談話……の中で言語的な側面(興水, 1935b : 266)」といった包括関係で説明されていた。談話という用語からうかがえるように、音声言語の成果であった。だが、日本における理論受容の通例に則って、文字言語も含むとされた。この時点では、戦前・戦中期を席卷していたドイツ教育学の用語系のもと、「言語陶冶」という用語が使用されていた。具現化の必要性から、言語材料の内包についての明確化が図られ、「言語」という観点から「文字、音声、語句、文法、文体」が同定された。とも

すれば形象理論が「神秘的なもの」として祭り上げられ、理論を構成している概念に曖昧さが生じやすかったことを問題視し、「合理的に展開（輿水，1937c：23）」することを意図した経緯にもとづいていた。

輿水に先だって、石山も『国語教育論』に、次のような問題意識を言明していた。

児童の発達段階を、なるべく各学年別に、或は少くとも低・中・高学年別に分けて、それぞれの程度に於ける体験・構想・表現・推敲の能力と特徴とを研究し、それを更に児童のおかれてゐる現実の環境（自然的・文化的環境）との制約に於て把握し、かうした前提の下に実地教育者としての豊かな経験を加へて、そこに初めて具体的な指導方法論が導き出される。（石山，1937a：140）

これは、「表現指導具体化」に関わつての提案である。石山は、「世上にその成果も数多く発表せられてゐる」として、綴り方における先駆的な成果の存在に触れた。読むことについては国語読本が実質的にカリキュラムの役割を果たしていたが、綴り方には教科書がなく、必然的にこうした発想に立たざるを得ない。同時代に知られた先行的な成果では、どの時期にどういった題材で綴らせるかといった系統的な提案として具現化されていた。経験的な知見にもとづいた発達への配慮も見られたものの、石山が主張したように、「発達段階」に応じて「能力と特徴」を研究する必要性、環境に照らして生じる制約を把握する必要性は共有されていなかった。精神科学や言語学における理論研究では依然として抽象的な概念が支配力を有していたが、石山や輿水によって、国語科の具体的事象と接合させる概念が提唱され、「合理的」な運用への回路が開かれ始めた。

一方、輿水が挙げたもう一つの概念である「言語活動」という概念に関しては、同時代に、西尾実（1937）「文芸主義と言語活動主義」においても提唱がなされた。こちらは、ソシュール（Saussure, Ferdinand de., 1857-1913）や、その弟子にあたるバイイ（Bally, Charles, 1865-1947）ら、ジュネーヴ学派言語学からの摂取によって、langage（ランゲージュ）の訳語として小林英夫が充てた言語活動が採用された。淵源となる理論にはちがひこそあるものの、「言語陶冶」に象徴される従来の概念の限界を克服するために、新たに「言語活動」という概念が提唱された事実は、国語科にとっての新たな進展の呼び水ともなった。ちなみに、西尾はその後、植民地／占領地における「日本語」教育を推進していた山口喜一郎との出会いによって、「話言葉」を尊重する必要性を説くにいたり、国民科国語における「話シ方」定位の契機をもたらした（渡辺哲男，2010）。ただし、以上の進展は、教師側の立場に寄り添った成果に限られていた。

## 7 国語科教育に関する定期刊行物の充実

ところで、1930年代のメディア状況としては、理論・実践の双方についての専門的著



書の刊行が続いたことに加えて、定期刊行物（研究誌）の創刊も続いていた事実を挙げておきたい。『改造』や『中央公論』に代表された雑誌ブームは、国語科教育の世界にも及んでいた。当時の主だった定期刊行物は、以下のとおりである。括弧内の数字は刊行された期間である。現在よりも、はるかに多彩であった事実に驚かされる。

『教育・国語教育』（1931-1939）

『コトバ』（1933-1938, 1939-1944, 戦後期に復刊）

『実践国語教育』（1934-1941 戦後期に『実践国語』『実践国語教育』として復刊）

『国語教室』（1934-1941）

『読方教育』（1934-1941）

当時の定期刊行物には、その主幹の個性が強く反映されたものが少なくなかった。『コトバ』の垣内松三・輿水実ら同人をはじめ、『教育・国語教育』の千葉春雄（1890-1943）、『実践国語教育』の西原慶一（1896-1975）、『読方教育』の秋田喜三郎（1887-1946）等、誌名と個人名とが対等の重みをもち、いわば擬人化された状態で定期刊行物が受容されたのである。本節では、そのうち、『実践国語教育』誌の創刊2年目にあたる1935（昭和10）年の特集に注目した。以下に同年の特集タイトルを引く。

- 1935年1月号 解釈学の教壇実践
- 2月号 実践読方新考査法
- 3月号 読方指導案とその反省形態
- 4月号 読方綴方の心理学的実践研究
- 5月号 象徴的機構の読方実践
- 6月号 低学年読方教育の検討
- 7月号 板書機構と学習ノートの新形態
- 8月号 童詩童話指導実践の転換
- 9月号 実例に依る読方指導過程の研究

一瞥して明らかのように、実践的な問題意識が貫かれている。さらに注目すべきは、戦後期の用語に更新すれば、現在の特集としても通用しそうなタイトルが並んでいる点である。たとえば、2月号ではテストを、評定を下すだけの目的にとどめずに、教育の目的に照らして有効に活用する観点を取り上げた点で斬新である。4月号の「心理学的実践研究」では、教育心理学と授業実践とを関連づけて扱おうとした点に着目したい。

ところで、こうした先進的な発想はどこから得られたのであろうか。編集主幹の西原が籍を置いていた成蹊学園が、個性尊重を踏まえた大正自由教育の伝統を重視した私立学校

であった経緯もあるだろう。さらに、直接的な動因としては、西原が文部省から「布哇ニ於ケル邦人児童ノ教育ニ関スル調査」の委嘱を受けて、1934（昭和9）年に、ハワイ州のホノルル（布哇）だけでなく、合衆国本土の先端的な学校視察を経験した事実である。イリノイ州のウィネトカプラン視察、ならびにその提唱者ウォッシュバーン（Washburne, Carleton, 1889-1968）との会談や、ニューヨーク州のコロンビア大学附属リンカーンスクール、ホレースマンスクール、マサチューセッツ州のダルトンスクールの視察を果たし、合衆国における進歩主義教育の理論と実際に触れていた。「記念として贈られたり蒐集したりした著書（西原，1935a：72；1968：146）」を手に帰国した西原が、新たな知見を日本の国語科でも実現させようと意気込んだ成果と解せよう。

6月号で「低学年読方教育」を特集したのも、ウォッシュバーンが紹介した実践例からの感化が明らかである。同号では、現代の用語でいえば、レディネステストによる実態把握にもとづくグループ学習、各種カードなどの教材教具の工夫、ベイサルリーダーの活用、発展的な読書教材の活用、ラーニングレコードの実態等が西原自身の翻訳によって紹介されている（西原，1935b：17-22）。

第1章でも取り上げた教育科学研究会で活躍していた城戸幡太郎や阿部重孝らが主宰していた『教育』誌（1933-1944）とも軌を一にしているところであるが、日本と合衆国の関係が悪化する以前には、教育心理学を基礎理論に据えた合衆国の進歩主義教育の動向は紹介されていた。西原の奮闘もこうした文脈に位置づけられよう。プラグマティズムのもとで、実証的・科学的な成果が紹介されたことが、本章前節でも言及した国語科教育における「合理的」な側面への進展を促した。一時期は8,000部に迫る売り上げを誇った『実践国語教育』誌も、戦時下の用紙統制のあおりを受け、他の多くの雑誌とともに、1941（昭和16）年にその幕を下ろした。「新東亜建設への綴方教育（6巻4号）」といった特集名に当時の状況が象徴されているが、その一方で、「国語考査法研究（6巻2号）」に見られるように、学習者への視点を保ち、実践を支える基礎理論について読者を導こうとする姿勢は堅持された。

出版ジャーナリズムの勃興は、以上の啓蒙作用に加えて、もう一つの作用も促した。それは、国語科教育における全国的規模での「論壇」とも評すべき言論の場を形成したことである。たとえば、『実践国語教育』誌について、主幹の西原を讃えて、飛田多喜雄は「編集の中心部は、常により研究とよい教室を求めてみたから、常識的な惰性或作為を好まれなかつたやうである。……私の感ずる範囲では、多くの研究的論文は、全国の若き人々から、積極的に送られて来たやうに思はれる（飛田多喜雄，1941a：21-22）」といった証言を残した。教師たちの熱気がうかがえよう。若手や、地方で活躍していた無名教師にも論壇へ参加、発言、交流する機会がもたらされた。授業実践から得た率直なフォーク・セオリーを、同僚や研究仲間だけにとどまらず、全国的な問題として共有するための公共圏が拓かれた。国語科教育にとって重要なインフラストラクチャーが築かれたのだ。

## 8 語法指導への関心の高揚

こうした環境の整備は、特定の定期刊行物の枠を超えて、論壇のなかでさまざまな動向が同時代に共鳴し合うことによって、結果的に一つの流れを成すことを実現させた。その代表として、国語学からの学際的な影響を受けて台頭した文法／語法指導という争点が挙げられる。徳島女子師範学校附属小学校の小泉璣玖夫は、1935年の論文で、自身が参観した研究授業について次のように述べた。

教材は巻二，九，ニンギヤウノビヤウキであつたが，末尾の花子サンハトウトウワラヒ出シマシタ。マサヲサンモワラヒ出シマシタ。に至るや，当然児童が挙出して「マサヲサンハとしないで，如何してマサヲサンモとしたのですか。」と極めて明瞭にモ助詞の解明を求めたのであつた。洵に児童・生徒の炯眼は時に急所に徹する事がある。当時読方教授に於ける文法の必要を痛感して居つた私は，教師の取扱態度に多大の期待を懸けたのであつたが，教師はこの質問を（解釈作業完成の可能性と共に）いとも平然と黙殺したことであつた。私は小学校に於ける文法の組織的・具案的指導を敢へて主張するのではないが，唯極めて初歩の，入門程度の文法知識は（特に高等科に於ては）時に応じて習得せしむべきであると思ふ。（小泉，1935：142）

「黙殺」という対応からも，ここで報告されている教師は，それほど的重要性を感じてはおらず，まとめへと授業を急がせてしまったものと思われる。小学1年生であり，説明しても分からないだろうと判断したからなのかもしれない。だが，興水の『小学国語読本 解釈学演習第一学年用』で開陳した問題意識からすれば，「(5)用語，様式」への配慮の欠けた授業として指弾されてしかるべき対応である。

同時代では，第1章で取り上げた佐久間鼎の他にも，菊沢季生らが新興国語学を唱導し，国語の科学的研究の必要性を説いていた。古文献の訓詁注釈に閉じこもるのではなく，実社会との関連に注意が向けられ，アクセントや発音等も含めた標準語問題や，仮名遣い等，さらには，文法に関する解明が図られていた。学問的進展の結果，国語学者の所説が国語科教育の専門誌に掲載される機会も増した。成果の充実と前後して，1933年から1935年にかけて，明治書院から全12巻から成る『国語科学講座』が刊行された。「言語学」「音声学」「国語学（1）・（2）」「国語学史」「国語法」「文字学」「国語方言学」「国語表現学」「国語解釈学」「国語教育学」「国語政策論」といった巻のテーマに即して，先端的な研究成果が集結された。同講座によって，言語学・国語学の交流の場ももたらされた。国語科教育学の側からは，1938年に垣内が『基本語彙学上』において，国語読本の語彙についての科学的な検討を行った。

小泉の指摘は，「読方教授に於ける文法」についてフォーク・セオリーのレベルで言及

する言説にとどまった。しかし、学際的研究の機運や、国語科教育学における具体的なレベルでの「合理的」な探究への問題意識とも大いに響き合うところがあった。とりわけ、石山や輿水によって、解釈学の具現化が図られたことは、読むことの具体的な過程に注視する契機をもたらした。「読方教授に於ける文法」の解明が、読むことの学習指導改善に裨益する鍵になるのではないか。形象理論の具現化にもつながるのではないか。こうした期待が文法／語法に向けられたのである。

1939（昭和14）年、国語学者松尾捨治郎（1875-1948）による「小学校に語法科を設けよ」と題した論文が、小泉と同じく、『国語教室』誌に掲載された。松尾は、弘前、米沢等の中学校で教鞭を執り、その後、母校國學院大学に迎えられた経歴を持ち、高等学校、ならびに国語国文学専門学校用の教科書『国語法大綱』等で知られていた。『国語法大綱』の「語法説明の順序」冒頭において、松尾は、「著者は、固く、『語法の研究も説明も文章論から入るべし』と信ず（松尾，1939b：5）」と宣言している。全体から部分へと進んだ方が研究として自然であること、日本語は膠着語であるので語を先に説明するのは特質に沿わないことをその理由として挙げている。松尾は「文章」という用語を使用しているものの、実際的には「文」を指して使っている。そのうえで、「語法」「文章論」という用語を使って、現在でいう「文法」の含意を持たせている。ゆえに、論文「小学校に語法科を設けよ」においても文章論が説かれているが、実際の対象は「文」であり、ドイツの教科書の例等も引いたうえで、「どんな文を読むにも、常に 何が 何を 何に 何うする 何うあるといふことを考へさせる（松尾，1939a：20）」といった提案を行うとともに、語法指導が単独で行われるのではなく、読むことの学習指導と関連づけられたあり方を説いた。

ちなみに、「語法」という用語は、1889（明治22）年に大槻文彦が日本初の近代的な国語辞典として知られている『言海』の巻頭に付した日本文典、すなわち、日本語の文法書として知られている『語法指南』に由来している。大槻は、西洋と日本の学説の折衷を図り、英文法に見られるように、「語」に着目した理論を展開した。文を重視している松尾が、「語法」という用語を使用したのは、大槻以来の正統性を踏まえてのことだったのだろうか。こうした学統とは異なる国語科教育学の側が、1939年の時点で、文法ではなく語法を使ったのは、提案者である松尾への敬意があったことはたしかであろうが、他にも意図があったものと考えられる。そのあたりの経緯について、『コトバ』誌の編集者の立場から、輿水は次のように説明している。

「語法」といふ言葉は、「文法」に対して、語中心の形式主義的立場を思はせる。立場はともかくとして、問題はずつと限定されて来る。従つて「文法」よりも一層厳密なやうにも感ぜられる。そのせいが一兩年来この言葉の方がより好まれてゐる。さうした一般の好尚に従つて「語法」とした……  
（輿水，1939a：63）

加えて、1937（昭和12）年改正の「中学校教授要目」によって、中学校では第1学年で口語法、第3学年で文語法の「文法」の時間が特設されて、文法自体が教えられていたことから、小学校段階にふさわしい内包を強調するために「語法」が選好された経緯もうかがえよう。さらに、文法体系を教えるのではなく、活動のなかで目的的に事象を扱うというニュアンスも出したかったものと推察できる。こうした認識は戦後期にもつながる争点であった。

## 9 西原慶一による系統的語法指導の探究

松尾の論文をはじめとする語法指導の提案は国語科教育学に影響を与えた。単なる語法にとどまる提案としてではなく、読むことはもちろん、さらには同時代の国語科の広がりに合わせて受けとめられた。1940年は、その翌年度から開設される国民学校への移行が強く意識され、新たな教科目としての国民科国語の内包が模索された時期にあたる。西原慶一は、次のように述べている。

国語学者が活発に意見をのべられるやうになった。国民学校の国語教科書や国語教育について熱心に発言せられてゐる。まことにありがたいことである。……

しかるに一面、さういふ意見の提出の多い空気が世上に漂ふと、いつも、発達的な現実の子どもといつしよに居り、新しい国民学校の本旨を身に体する国語教科書のなかにさへ、新しく生まれる教科書が、国語読本であることを忘れて組織的・体系的・法則に排列された国語法巻一であるといふやうな錯覚をおこしがちなことがある。素朴なものであつても、重複と省略と飛躍を許さない学問的な国語法が、はやくも小学一年生に自覚されるやうに編纂されるとすると、国語学の普及する効果はさることながら、子供は、あまりに早く学者になつてしまふのである。……気の早い国語教育者は、世上に漂つてゐる空気だけで、早のみこみすることもするのである。

（西原，1940a：33-34）

このように、児童の発達に応じた均衡を保った取り扱いの必要性を説いた。同年、西原は国語教育学会が発行していた『国語教育誌』に、「小学校語法指導教授私案」と題した論文を発表した<sup>2)</sup>。語法について西原は、「国語教育の重要な枢軸（西原，1940b：96）」として位置づけている。そのうえで、文法が「国語について、（一）意味（二）形態（三）職能の三つの方面から考察して帰納した文の法則」であるのに対して、「具体的，特殊的，個別的な，その一課の文の普通にいはゆる独自の意味や形態や職能（西原，1940b：96）」に配慮していること、文法が文のレベルにとどまるのに対して、文章にまで問題意識を拡張することによって、「普通の語法・文法の上に出でるもの（西原，1940b：98）」として

「語法」をとらえている。語法を教えることの趣旨として、西原は、「国民学校の語法教授は本体として読方・綴方・話方・聴方において純正なる国語に触れしめ、多読・多聴・多作を機会として言語の現象事実に通ぜしめ、必要に応じて解釈を精しくし、以てその語感を高むることに努め、正確なる国語の理会と表現の力を陶冶し、漸く高学年（主として五年以上）にいたるにおよんで、系統的に言語の法則性の概要を知らしめ、国語の語法的自覚を高むること」と述べている。「生活に即して、現実的に指導（西原，1940b：112）」することに留意している点に特徴が指摘できる。

ちなみに、低学年では「語感」を高めることを本体とするとあるが、これは「狭義の言語感情といふやうなものでなく、広義の、理会の対象となつたもの、即ち言語の現象事実に対する総合的な判断力（西原，1940a：34）」であるとされる。法則的事項については「漸次にその自覚を求め（西原，1940b：113）」、高学年で「時間を割いて、その陶冶にあてる」という原則に即して、児童の発達に応じた、次のような系統的な段階設定が明示されている。学年ごとの特徴づけが行われ、第一学年は「言語採集の段階」、第二学年は「言語充実の段階」、第三学年は「言語拡大の段階」、第四学年は「言語比較の段階」、第五・六学年・高等<sup>3)</sup>は、「言語錬磨の段階」と特徴づけられた。それぞれの内包は、次のように提案された。

### (1) 第一学年 言語採集の段階

一、国語の意義 二、標準語と方言 三、アクセント 四、イントネーション  
五、片仮名（発音と字源の一部） 六、片仮名五十音図表の発音と記憶 七、漢字（読方・構造・筆順） 八、名詞の拡大 九、代名詞の拡大 一〇、動詞の拡大  
十一、主語と述語との関係（何がどうする、何がどんなだ、何が何だ） 十二、句読法 十三、表記法と符号 十四、文 十五、口語敬体と常体（敬体，デス体，デアリマス体，常体，だ体，である体） 十六、敬語 十七、文の結法と語尾の正確（第一終止，動詞・形容詞・助動詞の終止段で終止するもの）（命令形終止）（助詞で結ばれた文） 十八、韻文

### (2) 第二学年 言語充実の段階

一、平仮名（読方と字源の一部，いろは順） 二、漢字（読方，部首名称の一部，字源の一部） 三、形容詞の機能 四、副詞の機能 五、感動詞の機能 六、接続詞の機能（特に逆体） 七、平常なる助動詞の機能 八、平常なる助詞の機能 九、動詞の活用（特に終止形，言ひ切る形，書取練習） 十、仮名遣 十一、送仮名 十二、文の結法（語尾の正確）（体言止の文）

### (3) 第三学年 言語拡大の段階

一、漢字（音と訓） 二、文の成分の正置と倒置 三、省略 四、韻文の音数律 五、単文の構造

## (4) 第四学年 言語比較の段階

一、助詞の微妙なる機能 二、助動詞の種類 三、文語と口語（動詞・形容詞・助動詞につき対照して） 四、文の結法（連用終止，川柳終止法）（第二終止，連体形係結）（第三終止，已然形係結） 五、一人称・二人称・三人称 六、普通の文章分類法

## (5) 第五・六学年・高等 言語錬磨の段階

口語文法を本体とし，動詞・形容詞・助動詞につきては対照して，体系的に，興味ある問題式に，興味ある形に，簡易なる法則を指導する。

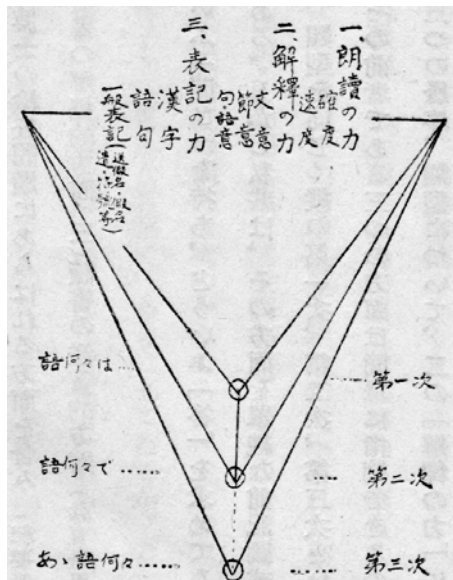
（西原，1940b：113-115）

一見して明らかなように，第1学年に内容が偏っている。これは，「ある学年に記載した事項は，上級学年に於てその内容をさらに拡大強化して連続的に指導しなければならない。その意味で同一内容の重複を避けた（西原，1940b：113）」がゆえの結果である。語法についての実際的な研究成果としての体系性を詳細にとらえ，それらを学年ごとに割り振って盛り込んだ労作であることはたしかである。語法という観点から掲げられた事項のなかで，「アクセント」「イントネーション」は発展の筋道が見えず，付け足されただけのような観がある。そもそも先行研究も限られており，おそらくは，後述するように，西原の「小学校語法指導教授私案」の半年前に出された石黒修による「国民学校国語への注文」からの摂取であろう。山口喜一郎や西尾実によって推進された音声言語への広がりを見据えての布置と解せよう。

西原は，小学校で「国語の法則に対する知識」を取り扱っていない現状を問題視した。「尋常小学算術，教師用書」を引用し，「生活的に題材の広さを考慮すること」と「法則，数学的意義の発展を極めて重要視すること」を両立させた「生活と数理の統一された連関」が成立している事実を挙げた。対して国語では「児童の心理的発達を生活の上に慧敏に観取し」ているものの，教師用書では算術における「数理」に該当する「言理」への反省が行われておらず，せいぜい「題材の類似であり，形態の共通であり，部分的形式事項の通観（西原，1940b：87）」にとどまっている現状を問題視している。そのうえで，要望として，「言理に向ふ教師用書の編纂」「国民学校用語法教科書の編纂」「児童に対する語法的内容の興味ある読物」「文法組織及び用語の国家的統整」「専門家の指導」の5点を挙げた。これらは，西原が国民学校用教科書編修の嘱託を受けて，教科書と教師用書の作成に参与する立場にあったことから発せられた声と解せよう<sup>4)</sup>。後で触れたい。

西原は「言理」としての語法を重要視し，規範としての文法と意識的に分離することで，語法教授の重要性を説いた。西原がこうした着想を抱いたのは，この時点で，自身が国語科の教科内容について，独自の分析的な視点を獲得できていたことに求められる。こうした成果は，図1にあるように整序されている（西原，1939a：6-11）。

図1 国語教育に対する組織化



横軸に相当する構成要素として「朗読の力」「解釈の力」「表記の力」を置き、縦軸に相当する層序として、第一次から第三次を置いた。横軸に同定された「力」は、朗読（音読）から解釈といった解釈学的な深まりを踏まえるとともに、もう一つの相としての表記が同一線上に配置されている。音声言語と文字言語とをそれぞれ特徴づけた概念が、その中間に解釈を挟んでいるとも解せよう。「解釈の力」に即した説明によると、第一次は「文を知的連関として観る立場」、第二次は「文を情意的連関として観る立場」、第三次は「情意的連関から文を読む極致にひらける清澄な直観の立場」とされる。語法指導との関連を見ると、第一次では「名詞、動詞、代名詞、形容詞等」が、第二次では「接続詞・副詞・助動詞・助詞・感嘆詞等」が、第三次では「主語・述語・修飾語」等が挙げられている。以上の布置を前提として、西原なりの「国語教育に対する組織化」が試みられたのである。合衆国で得た知見が大いに参考になったであろうことは想像に難くないが、日本の国語科の実態に照らした咀嚼を行った点に思索の跡が読み取れよう。

第一次では「名詞、動詞、代名詞、形容詞等」が、第二次では「接続詞・副詞・助動詞・助詞・感嘆詞等」が、第三次では「主語・述語・修飾語」等が挙げられている。以上の布置を前提として、西原なりの「国語教育に対する組織化」が試みられたのである。合衆国で得た知見が大いに参考になったであろうことは想像に難くないが、日本の国語科の実態に照らした咀嚼を行った点に思索の跡が読み取れよう。

## 10 語法指導への関心の広がり

西原の一連の論文と同時期にあたる、1939（昭和14）年10月、『コトバ』誌は、「日本語の語法と語法教授」を特集した。その誌上シンポジウムにおいて、興水は、自身の経験と、「エルンスト・リンデ及びエルンスト・オットーがドイツに於ける国民学校の語法指導について述べてみたことを参考にしたものである（興水、1939b：65）」と断ったうえで、次の5点から成る自説を展開した。ここでは、主張のみを簡潔に引いた。

- (一) 小学校に於ける語法教授は所謂機会教授でなければならぬ。
- (二) それは、断片的知識の集積でなく、常に体系を予想したものでなければならぬ。
- (三) 語法が思惟の方式を作るものであることを考えてみなければならぬ。
- (四) 小学校の語法教授は言語への感覚を鋭くし、言語意識或は言語良心といったものを養成することに主意を置くべきである。
- (五) 小学校に於て授けられる語法は所謂基本語法であり、その方法は基本語法的でなければならぬ。（興水、1939b：65-68）

さらに、前年度、小学校の教壇に立ち、4学年の児童を受け持った際の経験から、その指導内容を列挙し、主語と述語といった術語も教えたことが紹介されている。術語に関し



て輿水は、「これは、自分が、小学校は後の学習への基礎だといふ確信を有つてゐるからであつて、算術の方でも、『直線』、『平面』、『垂直』、『分数』、『小数』等々沢山の術語を教へてゐて少しも無理がないのだから、国語の方で遠慮する必要はあるまい（輿水、1939b:71）」と言い切っている。この提案について、同号で大西雅雄、石黒修、今泉忠義、石井庄司が、次号で渡辺茂、古田拡が、2巻3号（1940年3月）で松尾捨治郎、木枝増一、徳田浄が応答した。提案自体に対する批判はなく、開始学年は何学年からがのぞましいかといった部分的修正にとどまる反応であつた。

注目すべきは、音声学の研究で知られた国語学者大西雅雄の指摘であつた。大西は、語法教授の二つの立場として、生活経験的な「語法事実」に即する立場と、知的修養的な「語法形式」に拠る立場とに分けた。そのうえで、輿水のいう感覚が前者に相当し、術語を教えることが後者に相当すると分析してみせた。加えて、機会教授のむずかしさや、「国語読本の編纂者が、文法体系を予想してかかつていない事は明白（大西、1939:74）」であるがゆえに、体系を予想したものにはならないことが指摘されている。これは国語読本の教材本文について、国語学者から文法上の欠陥等の指摘が続いていた経緯をも踏まえての批判でもある。

一方、大西の所説も含めた反応として、渡辺茂は機会教授の必要性を、「特定の時間に行ふと、動もすれば法則列記的となる」ことに加えて、「文を読解して行く上の必然性の上に立つ理由、換言すれば形象理論の立場から見てかくあらねばならぬ（渡辺茂、1939:5）」ことを理由として挙げた。機会をとらえた教授にすべきか、語法としての体系を教えるべきか、文法教育に関する根源的な争点に迫った議論であつただけに、国語科教育学と国語学とのそれぞれの学的立脚点の相違があらわになり、おのずから議論は二項対立に陥りがちであつた。

語法教授の提案者である松尾捨治郎も概ね賛意を表明したが、上の（四）について、次のようなコメントを加えている。

……此も大体同意であるが、其の語感といふのは、所謂唯の感じ、或はカンであつてはならない。実例から帰納されるされる所の根拠のあるものでなくてはならない。所謂鑑賞が多くは、カンによつて為された彼の弊害は、前車の轍として警戒する必要があるらう。  
(松尾、1940:37)

輿水の提案は、「言語への感覚を鋭くし、言語意識或は言語良心といつたものを養成する」必要性を説いたものであつた。それが、ともすれば、表面的な「カン」に陥ることを危惧した指摘であり、「実例から帰納される所の根拠のあるものでなくてはならない」という指摘は、松尾のこれまでの教師生活に根ざした実感が伝わってくるように思われる。輿水がこうした発想を得た源には、同じく「言語良心」という語を使用している点から推

測すると、「ドイツに於ける国民学校の語法指導」と述べてはいるものの、むしろ、直接的には後述するように、合衆国の教育学者レイパーの理論からの影響も指摘できる。松尾の指摘で興味深いことは、戦後期の「言語感覚」についての議論のなかで、出てきた争点と通底していることである。それだけ根源的・普遍的な問題であった。

一方、輿水の提案に関わって、国語科教育学と国語学との止揚を意識した発言も見られた。成蹊学園訓導の滑川道夫（1906-1992）は、機会か体系かという二項対立を戒めた。そのうえで、「大人の語法や文法の論理的系列を国語教室に移植するといふとんでもない形式主義」に陥る事態に警告を發し、「具体的な場に於ける実践的研究から、児童の心意発達・言語発達の段階に相応した語法とか文法とかの所謂形式的側面の系列（滑川，1939：21）」を探究する必要性を説いた。提案としては穏当であったが、残念ながら、具現化には進まず、決定的な解決にはいたらなかった。

### 11 輿水実による「大綱」の提案

以上のように、語法の問題は、論壇において広がっていった。ここで興味深いことは、西原と輿水の所説の類似である。とりわけ、ともに、算数の例を引いて自説を補強したフォーク・セオリーを説いた点に注目したい。西原のいう「言理」は現在の用語でいえば、教科内容として解せよう。国語科の場合、いま、何を教えているのかと尋ねられた場合に、教材名を挙げるのが一般的であった。一方で、その教材を通して何を教えているのかという点への言及は少なかった。教材を定型化した方式に則って読み進めていくことともあいまって、教材内容が先行し、教科内容への配慮が後退しがちであった。教材内容と教科内容の区別は、当時の用語でいえば、前者が「内容」、後者が「形式」に相当しようが、「文字、音声、語句、文法、文体（輿水，1937c：23）」を指す「形式」というテキストレベルの静的な概念では、読むことの行為における動的な側面がとらえられない。教える過程を包含した概念としては、「言語陶冶」もあったが、下位概念を分節化させて検討することには開かれていなかった。輿水が言語学から摂取した「言語活動」こそ、間隙を埋める概念となり得たが、動的な問題意識を持つ教師は限られていた。ゆえに、1939年の時点では、算数からのアナロジーを援用し、多くの教師が納得できる静的な「形式」の域内で、国語学の成果を基盤として「系列」を分析的に探究することが、無理のない学的展開であったと解せよう。もちろん、以上の問題意識が喚起された事実は、戦後期に台頭する国語科の能力主義の前史にあたる諸事象として重要である。

輿水にとって、算数からのアナロジーは、戦後期にも継承され、算数で「術語」を教えるように国語でも教える必要性や、「一つの公理を示して、それに対して基本的な例題を出して、あと練習問題にする（輿水，1962c：19）」といったスキルブックの提案にもつながった。ただし、輿水は、先の西原の私案について、諸事項が整序されており、学年とともに「反復深化」していく点を評価しつつも、「内容が余り多すぎて学年による主眼点

が一目瞭然でないという欠点（輿水，1940a：204）」があると指摘しており，こうした点には双方の認識のちがいも表れている。

上述の西原の案に加えて，輿水は，石黒修（1899-1980）による「音声言語の教育」に関する系統的な提案にも言及した。石黒は国際補助語として知られるエスペラント語の啓蒙活動に邁進した国語学者であり，言語教育についての体系的知見を国語科教育や，日本語の海外進出にあたって提供した。また，戦後占領期の1948年に実施された『日本人の読み書き能力調査』に際して，その委員長も務めた。以下に引くのは，「国民学校国語への注文」として提案された論文である。

第一学年 教師の命による団体的，個人的言動（返事したり，答へたり，動作をしたりする訓練），発音（方音，訛言，方言，訛の矯正，標準音，標準語の指導）アクセント，簡単な挨拶，音読，簡単な詩の暗誦，対話，問ひ方，答へ方

第二学年 イントネーション，教師が朗読した短い文章を云はせる（復誦ではない），見聞の体験を話させる，会話

第三学年 黙読，文章の暗誦，教師の云つたことの復誦，学校で読んだものの一節を話させる

第四学年 プロミネンス，朗読，教師なしに読んだものを話させる

第五学年 外来（語）音，エロキューション，詩の朗読，談話，独白

第六学年 演説，会議（協議，討論），儀礼的挨拶，演劇

【断り】以上は重複をさけるため新しく取扱ふものだけをあげた。……

（石黒，1940：14）

石黒による提案について，輿水は「音声言語の指導を重視しようといふ意図が明白であつて，在来の国語教育の欠点をつくものであるが，その他の方面についてはふれられていないから全体的な言語教育の案とすることはできない（輿水，1940a：206）」とした。石黒の提案は，音声言語の機能に応じて，学年ごとに教科内容を配した点に特徴があり，輿水が指摘したように，過去に類例のない新たな提案であった。その影響は，先に引いた西原の私案では「アクセント」と「イントネーション」にとどまっていたが，西原も作成に関わったアサヒ読本の教師用書には色濃くあらわれた。

西原，石黒による案を受けて，輿水は，「自分の小学校に於ける経験に基き，各学年に於て特にこれ等のことに注意したらと思ふこと」として，自らの提案による系統に関して，以下の「大綱」を挙げた。

第一学年 発音（音読の調子，よい言葉），

第二学年 文字（漢字字源・部首名称・音訓，仮名遣），手紙，

第三学年 文章（主語・述語，句読点，散文・韻文）語感，敬語，  
 第四学年 語彙（読物，辞書），文語と口語，地方的差別，  
 第五学年 語法（助詞・助動詞），黙読，  
 第六学年 文学（名文鑑賞，修辭法），発表練習，（輿水，1940a：206）

第四学年の「地方的差別」とは，方言のことであろう。ここにあるように，学年ごとに特に注意すべきところを掲げ，学年ごとの重点とはせずに，「循環的に進んで行つたらどうか（輿水，1940a：207）」という趣旨での提案であった。ちなみに，戦後，1948（昭和23）年刊行の著書『国語のコース・オブ・スタディ』の冒頭で，輿水は上の大綱が合衆国のコース・オブ・スタディをもとに「わが国の国語教育に適用するとしたら，どんなふうになるかの試案」であったと明かし，「今から考えると，未熟であり，不十分なもの（輿水，1948a：6）」と述懐した。ここでいう「合衆国のコース・オブ・スタディ」とは何だろうか。輿水がこの「大綱」を提案した，1940年刊行の『言語教育概論』には，「アメリカのライパーの『小学校に於ける言語教育』（一九一六年）の中に言語教育の学年的段階が書いてある。（二一頁—二一四頁抜粋）（輿水，1940a：200）」として，その「抜粋」が紹介されており，これを指すものと考えられる。第一学年から第八学年まで記述されているうち，三つの学年の部分について引用する。

第一学年——思想感情を刺激し，子供の語彙をひろげ，正しい語法に於て心を表現しうるやうにする事が主眼である。

口頭表現を主とすべく，一般的な言ひ誤りは訂正されなければならぬ。

完全な陳述は，この学年の終りから第二学年の初にかけてで，その頃には，書作文も少しあつてよい。文字を書かせるのは入学後二三週を過ぎてからである。

第三学年——この学年では書言葉が主になるが，しかし，その背景には常に話言葉が無ければならぬ。手紙の形式でいろいろ書かせること。一頁分位は書けなければならぬ。言語良心が喚び醒まされて，正しい言語への思慕を有つやうにならなければならぬ。

第七学年——かなり自由に読ませる。教室，学校のあらゆる言語を分析的に考へさせる。語法を，作文や文章読解に関連づけて教へる。

文学の典型を知らせ，その言語をも研究せしむる。（それによつて思想表現に非常な力を得るだらう。）（輿水，1940a：200-202）

原著について調査したところ，輿水が紹介したのは，Leiper, Macon Anderson (1916)

*Language Work in Elementary Schools*であることが判明した。著者のレイパーは、ウエストケンタッキー州立師範学校の教師である。1923年には*A New English Grammar*という著書も公刊しており、初等教育と文法とに関心を払った研究者であったことが推測できよう。第3章で検討していくように、戦後期の日本では経験主義的なカリキュラムが導入されることになるが、合衆国でその基盤が築かれたのは1930年代である。1916年に刊行された同書は、その一時代前の、文法と暗誦を重視していた旧思潮に属する著書と位置づけることができる。輿水が同書を読んだ1940年の時点では、合衆国においては、実践はひとまず別にして、理論のみを見れば過去の遺物となりつつあった。だが、母語教育の状況としては、むしろ、同時代の日本に近かったことから、戦後占領期になだれこんできた経験主義にもとづく文献に比べれば、かえって輿水にとって理解しやすい文献であったことは想像に難くない。西原が1934年に合衆国の先端的な学校視察を行った際に、進歩主義教育理論にもとづく文献を入手しており、そのあたりからも、合衆国における思潮の変化についての知識は共有されていたものと考えられる。

にもかかわらず、新思潮に対する嗅覚の鋭い輿水にしては、珍しく、一時代前の文献を取り上げたのは、進歩主義教育が社会科をコア（核）とした相関や統合の方向に進みつつあり、母語教育がその道具教科として下支えの役割を割り振られていたことを嫌ったがゆえと考えられる。戦後期の輿水が道具教科としてのあり方を嫌悪し、あくまでも教科としての「国語」に拘泥していた事実からも裏づけられる。そうした認識が早くも戦前期においてもすでであったことから、一時代前の教科主義にもとづいた文献が選好されたのではないだろうか。さらに、レイパーの著書は、文字言語表現の基礎として音声言語表現を位置づけており、黙読の基礎として音読を重視した言語観に支えられている。これもまた、合衆国における伝統主義的な思潮に属する認識である。しかし一方で、レイパーの著書には、同時代に残存していた旧弊さを脱しようとした創意工夫も見られる。たとえば、文法を知識にとどめずに、言語活動に関連づけて扱う必要性を説いた点や、教科ごとの相関の必要性を説いた点では、その後の経験主義カリキュラムにつながっていく認識の前触れとしても評価できよう。

こうした歴史的意義も踏まえて、レイパーの原著にあたってみると、輿水による紹介の特徴が、かえって見えてくる。たとえば、レイパーは、記述の各所で児童の興味関心の重要性に根ざした助言を行っており、進歩主義教育を特徴づけている児童中心主義に結実していく発想がすでにあらわれていたが、輿水はそうした箇所をすべて削除している。明らかな教育観の相違がうかがえよう。たとえば、第一学年について見ると、輿水が紹介していなかった部分がある。「第一学年の終わりまでに、児童は自分の名前と住所が書けて、簡単な書き取りの学習に取り組めるようになっているべきである (Leiper, 1916: 24)」という箇所は取り上げられていない。おそらくは、綴り字と発音の乖離が大きい英語の特性と、日本の仮名の特性のちがいが大きいことから、あえて外したのであろう。さらに、

第三学年に眼を移すと、「手紙の形式」がなぜ大事かが省略されている。レイパーは、「書くことの学習における多様な形式のなかで、手紙は最も重要なものである、なぜならば、多くの場合に、いくぶんかの物語、記述、説明が書かれることになる形式だからである (Leiper, 1916 : 82)」として、書くことにおける文章ジャンルこそまだ混在した未分化な状態ではあるものの、その後、分化していくうえでの萌芽としての意義を認めているからである。レトリックの影響が指摘できる。同学年についての記述のなかにはLanguage Conscienceがあらわれており、輿水によって「言語良心」と訳された。西原も同様の概念を取り入れていたことは、先にも見たとおりである。児童は母語を模倣によって獲得することから、発話において悪い癖が身につけており、それに無自覚な実態もある。そこで、学習指導では「ことばの誤り」に気づけるように、児童に「言語良心」を育む必要があるとされた (Leiper, 1916)。文法的な正誤を糾すのではなく、個人の内的な判断力を問題として設定する発想という点では、輿水も作成に参加した昭和43年版学習指導要領で登場した「言語感覚」という概念と通底した発想もうかがえるが、戦前期の時点ではこれ以上に深めることは行っていない。

レイパーは、第七学年になってはじめて「文学」を取り上げているが、おそらくはこれを手がかりとして、輿水の「大綱」では、第六学年に「文学」が同定されたことが推測できよう。ここでの「文学」は、文章表現の優れた手本、カノンとしてのそれである。同じ学年における記述のなかにある「かなり自由に読ませる」とは、いささか粗い訳である。これは、経験語る学習に向けて、言語の学習と地理や歴史、農業の学習と相関のもと、それぞれの教科内容に関わって児童が実際に経験したり想像したりしたことと、「より自由に使用されるべき参考図書」から得た知見とを関連づけることで、児童ごとの特性が強くあらわれた語りを促す学習指導について説明した箇所である (Leiper, 1916 : 172-174)。他教科との相関と、口頭表現も含めていることは省略されている。

こうしてレイパーの原著、輿水によるその紹介、輿水の「大綱」とを比較してみると、レイパーの著書から学ぶことができたはずの争点を、輿水が意識的・無意識的に取りこぼしている事実気づかされる。レイパーは教科内容を学年別に配当するうえで、児童の興味関心や発達のあり方を根拠にしており、教育心理学的な知見の裏づけのもとで論述を進めている。一方で、輿水だけでなく、石黒や西原とも通底する問題であるが、日本の研究者は、教科内容として何をどこまで同定するかといったところで手一杯になったのか、学年別に配当するにあたって、それぞれが教壇に立っていたおりに会得したフォーク・セオリーも援用したのであろうが、学年ごとの編制原理は見えにくい。唯一、西原が、先述のように、「朗読の力」「解釈の力」「表記の力」を横軸に、第一次から第三次を縦軸に置いたモデルを提案して、原理を示したが、「小学校語法指導教授私案」を洗練させるところにまではいたっていなかった。「言語良心」にしても、そうした発想が生まれてきた問題意識に遡って教科内容を再考することも行われていない。第七学年の記述からは、教科ご

との相関による学習指導のあり方が手がかりになり、ちょうど、国民科が成立しようとしていた時期であるだけに、時宜も得ていたはずであるが、翻訳からは外されている。

輿水は、先進的な合衆国の知見に出会えたものの、その有効性を自らのものとして受け入れることはできていなかった。あるいは、そもそも必要性が見出せなかったのかもしれない。輿水が取りこぼしたのではなく、正確に言えば、日本における適切な位置づけも見あたらず、優れたアイデアを日本独自に展開するための基盤、すなわち、本研究で呼ぶところの思潮やパラダイムが形成されていなかった事実からの帰結である。戦後期に、合衆国の理論を自在に導入し、応用することが可能になったのは、理論を支える基盤そのものが昭和22年版学習指導要領の大きな枠組みとして導入され、受容され、共有され、さらにフォーク・セオリーの生成も容易になったからなのである。

ところで、レイパーの著書は学年別で記載されているが、第3章で論じるような意味合いでの「コース・オブ・スタディ」ではない。多彩な言語活動を支えるための経験表や能力表を機能させる発想が1916年の時点ではあらわれていなかったからである。あくまでも、教師や、師範学校で学ぶ学生たちに向けての理論書である。むしろ、輿水が1960年代に重視するにいたるスキルの理論に近い内容を備えている。にもかかわらず、戦後期の自著で、輿水はわざわざ「私はさきに、そうしたコース・オブ・スタディの一例を『言語教育の学年的階梯』として紹介し、これをわが国の国語教育に適用するとしたら、どんなふうになるかの試案を提示したこともあります（輿水、1948a：6）」と述べて、戦前期の「大綱」に言及した。自分なりにつかんでいた知見が、戦後占領期に合衆国からもたらされた諸理論と一貫していたことをアピールしたかった、自らの正統性を強調したかったがゆえの主張と考えられよう。少なくとも、自身はそう考えていたことが推測できる。

ただし、本気でそう考えていたのだとしたら、昭和22年版学習指導要領を世に送り出した翌年にあたる1948年の段階にあって、輿水は「コース・オブ・スタディ」とは何なのかという肝心な点について、本質的な理解ができていなかったことを意味する。新たな概念の理解にあたって、当事者にしてからがこうした状態にとどまっていたことに注意しておく必要があるだろう。

## 12 国民科国語の誕生

日本の大陸進出に伴って、海外で日本語をどうやって定着させるかという問題が急浮上した。外へと拡張していく勢いは、そもそも国語とは何かという根源的な問題をも想起させた。国内においても新たな課題が生じた。国語科教育に関わっては、中学校の対応が先行していた。1937（昭和12）年3月、「中学校教授要目中修身、公民科、国語漢文、歴史及地理改正」が公示された。その4年後、初等教育を担う国民学校「国民科」のもとで一つにまとめられた諸科目に関わった「改正」である点が興味深い。そもそもこの「中学校教授要目」は、1931（昭和6）年2月に改正されたばかりであり、わずか6年にして改正

されることとなった。日本が置かれた情勢の急激な変化を受けての改正であったことは想像に難くない。「中学校教授要目中修身，公民科，国語漢文，歴史及地理改正」では、「国語漢文」について，次の記述がある。

国語漢文ニ於テハ国語ノ理解及応用ノ能ヲ得シメ漢文ノ読方及解釈ノ力ヲ養ヒ特ニ我が国民性ノ特質ト国民文化ノ由来トヲ明ニスルコトニ注意シ国民精神ノ涵養ニ資スルコトヲ要ス

国語ニ於テハ国語ノ構造・特質ヲ知ラシメ国語ノ正確ナル理会ト思想・体験ノ明確自由ナル表現トニ就キテ指導シ国語ガ国民性ノ具現タルコト及国語ノ教養ガ国民ノ自覚ヲ促シ品位ヲ高ムル所以ナルコトヲ会得セシメテ国語愛護ノ念ヲ培フト共ニ美的・道徳的情操ヲ陶冶スベシ  
(文部省，1940：384-385)

1931年の改正では、「醇美ナル国民性ヲ涵養（文部省，1940：323）」という記述にとどまっていた。それが、「国民精神」「国語愛護」といった表現も加わって、「国語ガ国民性ノ具現タルコト」という表現が打ち出された。「動力としての国語」を背景として，国語と国民性の関連が明記された変化は象徴的である。ちなみに，同年同月には「高等女学校及実科高等女学校教授要目中改正」も公示された。基本的な記述は中学校と通底しているが，こちらは，「漢文」についての記述がない点に差異が認められる（文部省教育調査部，1941）。

中等教育における「改正」は，きたるべき初等教育の改正の方向性を示したものであった。1938年以降教育審議会では，小学校の改革，それに代わる国民学校への改正について検討が進められた。同年12月には教育審議会第10回総会が開催され，「国民学校，師範学校及幼稚園に関する答申」が出された。1939年，井上越は「国民学校令並びに施行規則の起案審議に与り，傍ら国民学校教科書編纂の企画を立てる（井上越先生国語読本編修二十年記念会，1943：4-5）」役職である編修課長に補された。1940年1月，文部省から「国民学校制」が発表され，「従来の教育は十数の科目が併列し，その間の統一連絡を欠く嫌ひがあつたが，国民学校では，次のやうに之を数教科に統合し，全体として国民精神の昂揚，科学知識の啓培，体位の向上，情操の醇化に努めることを明らかにする一方，訓練を重んじ知識と実行との合致を図り，心身を一体として実践的国民を育成せんことを期したのである（国民学校教育研究会，1940：245）」としたうえで，「国民科 修身（礼法を含む）・国語・国史・地理」が規定された。

1940年3月に「国民学校教則案」が決定され，同年4月に公表された。国民科国語教科書の作成も着手された。文部省図書監修官の任にあり，教科書作成に従事していた井本農一（1913-1998）は1940年8月に発行された教育誌の随筆として，次のような挿話をしたためた。井本は戦後期に芭蕉の研究で大成するが，当時は監修官補として文部省に籍を置



いていた。

この間昔の友人が四人許り集つて、酒を呑んで気炎を挙げたことがあつた。久し振りだつたのでみんないい気持に酔つぱらつた様だつた。Tは目下花形の役人であるが女中の手を握り乍ら酒にてらてらした顔をふり向けて「——おい、今日程行先のはつきりしてゐる、めあてのたしかな時代はないぞ。此の道一本とはつきりしてゐるんだから、絶対的に決められてゐるんだから、もう遮二無二そいつに行くより外ないぢやないか。以前は君、人類の為だとか、世界だとか、いろんなことを考へないとなんだか良心的でない様な<sup>ママ</sup>気をさせられたけど今はもう絶対だ、だから今日ほど安心して前へ進める時代はないんだよ——早い話が、君の関係してゐる国民学校の読本にしてもさ、実に問題は簡単だと思ふな。国語読本なら伝統に基く醇正な日本語を叩きこむこと、忠君愛国の材料を盛り込むことの二つに尽きるぢやないか。後の細かいことなんか、「子<sup>たまは</sup>日く」をいきなり教へてたつて偉くなる奴は偉くなつてゐるんだから、心配はいらないよ、青白い顔してゐないで一杯やれよ、前進前進だ。」と盃をつき出した。

(井本, 1940 : 3)

筆者の分身とおぼしき青白い顔の男は、Tに続いて、他の友人たちからも国語読本についての床屋談義を聞かされるのであるが、省略する。単なる宴席での経験に過ぎないのかもしれないが、教育誌の求めに応じて書かれた随筆であることから、むしろ、新教科書に対して関係諸官庁諸機関から突きつけられたさまざまな要求を鷗外ばりの筆法で戯画化したかっつたものと考えられよう。はからずも、開戦前の時期、国粹主義の思潮が急進的に醸成され、教育界にも横溢していた状況を伝える描写となっている。「めあてのたしかな時代」「絶対的に決められてゐる」「安心して前へ進める時代」という認識にゆるぎのないTの姿は、同時代の時流に乗った官僚の典型であり、戦争へと暴走していった背後に、多くの追従者による加勢があつたことがうかがえよう。「伝統に基く醇正な日本語」「忠君愛国の材料」という要求は単純明快である。「後の細かいことなんか……心配はいらない」という程度にしか考えていなかったからである。時代の空気は、やがて、異論を口にするこゝとすらはばかれる重苦しいものへと変質していった。井本の上司であつた石森延男は往事を回想して、次のように語っている。

……教科書編纂委員会で、各省から委員が選ばれてくる。陸軍省から海軍省から来て並んでいらっしゃるわけです。これ（\*石森が作った唱歌「野菊」の歌詞を指す——論者補足）が出た時に、軍人さんたちは真っ先に反対しました。こんな柔弱なものを戦争中に歌わせることは反対である、となつたわけです。そうしたら、ほかの省の連中や学識経験者という人はだまつてしまつた。（石森・井上・野地, 1981 : 154）

軍部による強圧的な声が響くなかで、国民科国語を支えるアサヒ読本は作成された。本研究で引用した各種の教育言説もこうした空気のなかで発せられていたのである。

1941（昭和16）年の国民学校令によって、それまでの小学校は国民学校に改められ、「皇国ノ道ニ則リテ普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的鍊成ヲ為ス」ことが本旨とされた。国語は、「国民科国語」と名づけられた。「国民科ハ我ガ国ノ道德・言語・歴史・国土国勢等ニツキテ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ニシ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルヲ以テ要旨トス」と定められた。国民科の他に、理数科，体鍊科，芸能科，実業科が策定された。こうした合科にもとづくカリキュラムの編制は，すでに日本国内でも先進的な取り組みが知られていた。しかし，黒川孝広が指摘したように，「大正自由教育の運動により行われていた奈良女子附属の影響による合科教育は，個人主義・自由主義は否定されつつ，国家主義のもとにおいて国民学校に組み込まれ，国家主義の立場から自発的な学習を取り入れようとした（黒川，2008a：25）」のであって，換骨奪胎したうえで枠組みに定められたのである。ただし，新たに生まれた国民科であったが，教科としての枠組みこそ定められたものの，国語・修身・国史・地理それぞれの科目別に教科書が編集された事実からも明らかのように，実質的には科目の寄り合い所帯にとどまった。

国民科国語は，読ミ方，綴り方，書キ方，話シ方の四分節によって編制された。書キ方とは書写を指す。また，ここには挙がっていない聞キ方は話シ方に包含された。後年，興水は，この時代を振り返って，次のように語っている。

国民学校への改革は，下からの要請ではなく，上からの改革であった。しかし，そこに国語と修身，地理，歴史をいっしょにして「理数科」とするというような，当時の進歩した教育論も取り入れてある。そのすべてが軍国主義的だったというわけではない。ただ，根本動機として，戦時的な体制の確立があった。……「国民学校」という考え方は，われわれにはその必要性があまり感じられなかった。しかしわれわれは，この変革をすこしでも，国語科教育の実際の必要に合わせようと努めた。

（興水，1984b：4-5）

「国語科教育の実際の必要に合わせようと努めた」とあるように，国民科国語のあり方を構想する過程で，国語科に関する活発な議論が展開された。すでに本章で検討した語法指導への関心の高まりから着手された学年別の系統的な諸提案も布置できる。さらに，国語科そのもののあり方に迫った本質的な議論も熱を帯びていった。

上からの改革であり，敗戦後，軍国主義の高揚を担ったことに対する批判や反省もあって，国民科国語について，誰が直接担当していたのかは，井上や石森といった文部省担当者を除けば，不明の状態が続いていた。例外として，晩年になって西原慶一が作成し，限

られた範囲にのみ配布した資料がある。自身の参与については、すでに1965年の著書でも告白していたのが、一緒に働いた者が誰であったのかにも言及した点に、心境の変化が読み取れよう。

昭和15年4月 国民学校用教科書の編修を嘱託せられる。おもに、教科書としての教師用書の作製に参加する。

文部省の係官は課長井上赳氏，図書監修官に松田武夫氏，石森延男氏，若い官補に井本農一氏，桑原虔氏，芦沢節氏，嘱託に秋田喜三郎氏。別の嘱託に島津久基氏，西尾実氏。おもに教師用書編修嘱託に百田宗治氏，田中豊太郎氏，村重嘉勝氏と私。

(財団法人博報児童教育振興会，1970：4)

ちなみに、西原は成蹊小学校に赴任する前には、香川師範学校附属小学校で教鞭を執っており、石森はその時期の同僚であった。また、田中豊太郎（東京高等師範学校附属小学校訓導）は、西原が学生として香川師範学校で学んでいた時分の先輩であるという。西原の起用は、『実践国語教育』誌の編集で発揮された実力や、合衆国で合科教育の実態を視察した経験が評価された結果と推測できよう。

### 13 国民科国語をめぐる論争

本節では時計の針を1年前の1940年に戻して、本質的な議論がどのようなものであったのかを明らかにしたい。先行研究では、あまり言及されることのない争点であっただけに、本研究では紙幅を割いて、その到達に迫りたい。

1940年2月発行の『コトバ』誌では、シンポジウム「国語と国民性との関連及びこれが国語教育に於ける具体化の問題」が特集された。翌月3月に国民学校教則案が決定される以前の段階での議論であり、国語が国民科のなかの一科目として布置されたことをめぐる議論となった。東京女子高等師範学校教授石井庄司（1900-2000）は、国民科としての教科書は統合された一つのものにまとめられるべきであるという主張を行った。石井の主張に対して、石山脩平は「統合の精神」と題した論文をもって返答した。石山は、国民科のもとに四つの科目が置かれ、統合として扱われていることから、教科書は科目別でもかまわないとの結論を導いた。そのうえで、「同じ教科に属する科目相互の間に、従来よりも一層緊密な連絡が保たれ、彼此相互に表裏を成すといふやうな組織が実現せられることが望ましい（石山，1940a：97）」と説いた。結果的に、この提案は施策として実現した。石山の慧眼がうかがえよう。以上の前提を踏まえて、自らの見解を開陳した。

国民科を一科目としての国語の教科書は、国語の形式的特質を主な観点として編纂せられるべきである。素材は修身・国史・地理は勿論、理科からも、家事や実業からも、

採用せられてもよい。しかもこれら諸科目の大系中にある場合よりも、敷衍されたり、脚色されたり、逸話的・神話的部面が求められたりして、可なり変容を受けて然るべきである。しかし要点は素材にあるのではなくて醇正な国語にある。醇正な国語を、児童の国語力の自然の発達に準拠しつつこれを統制指導するといふ立場から順序立てて提供すべきである。……国語形式自体の体系（発達体系）こそ国語教科書の固有の立場でなければならぬ。勿論出来上つた読本から見れば、素材と国語形式とは一如に融合してゐるわけであるが、編纂者の仕事の手順からいへば、国語形式の教育的体系（児童の国語能力の合自然的指導）を第一の観点とし、素材を第二の観点として、それぞれの観点から要件を選び、然る後に素材を国語形式に表現することによつて読本が出来るといふことになる筈だと私は思ふ。

このやうに考へて来ると、現在の国語読本と根本的に異なるものが出来るわけではないが、唯国語形式の立場を一層重視することによつて、言語学的見地や国語政策的見地がもつと鮮明に出て来ると思ふ。現在の新読本は、どちらかといへば、素材的に「国民精神」を盛らうといふ意図が強くて、国史や修身の領分を侵してゐるやうに思はれる。……国語による国民精神の陶冶は、国語自体の音韻や語法・文法や文体などの特質そのものに浸透してゐる国民的特質に即して行はれねばならない。この意味において私は国語読本編纂の立場のみならず、国語指導の要点も「形式に即する」ことにあると信ずる。

（石山，1940a：98-99）

科目を統合して国民科という教科が立てられたことから、国史や修身との棲み分けに配慮して、石山は国語形式の重要性を説いた。同時代の合衆国におけるLanguage Artsと通底した発想である。教科書を編纂する方法として、醇正な国語に着目し、「児童の国語力の自然の発達」に即する必要性は、正当な提言として評価できよう。さらに勢いを得て、石山は引用部分の最後で、「国語指導」の要点も「形式に即する」という主張を展開した。「国民精神」が教材内容の観点で考えられがちななか、石山は、「国語自体」の「国民的特質」に求めようとした。第1章で検討した「動力としての国語」や、本章で検討した語法指導への関心の高まりといった国語科の情勢をも踏まえての「形式重視」であつた。同時代には、書くことに関して、大内（2012）が解明したように、生活綴方において内容が強調されたことに対して、東京高等師範学校附属小学校訓導の田中豊太郎によって、内容と形式の止揚が説かれた経緯もあつた。両者の均衡をどう位置づけるかが問われていたのである。

石山の提案に対して、垣内は同僚であることから遠慮したのであろう。名前こそ挙げないものの、「専門家の意見」として、次のように批判した。

専門家の意見としては、国語を内容と形式とに分ち、その内容を主として素材と考へ、

それは他の科目に取入れるために、その形式が国民科国語の本体であると言ふが如き見解も行はれてゐた。……勿論ここはこれらの見解を追究することを考へるのではなく、却てさうした見解を通して、依然として国語の内容形式の二元論に立つて、加ふるにその何れかを偏重する如き考へ方が、既に三分の一世紀を距てても、どこまで執念深くわだかまつて居るかを観測することが出来る点に於て、寧ろ驚きの眼を以て見たのであるが、それらはこの施行規則草案によつても全く杞憂であつたことは、国語・国語教育及び国民的錬成の為に深く喜ぶところである。（垣内、1940b：5）

この一節は垣内の連載「国語教室を語る」の「五」に相当する。1ヶ月前の「四」では、「形象論の要求」として、形式と内容、あるいは語学と文学とに分断することの愚を説いていた。そもそも、すでに20年近く以前に『国語の力』で一元論を説いた垣内からすれば、石山の「形式重視」には「驚きの眼」を向けるしかなかつた。ただし、垣内が指摘したように、国民学校令施行規則の草案も公開され、「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力ト発表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」と明記されたことから、内容と形式の分離はないものと受けとめられた。

ところで、国民科として一つの教科書を作るべきだとする主張は、「国民学校制度を生んだ教育審議会またその審議会の意向を受けた文部当局はいうまでもなく、それに同調する新聞や、識者、教育家、教育実業界のほとんど輿論」となっていた。にもかかわらず、科目別に作られることになったのは、井上超の奮闘の結果であつたという。それだけにとどまらず、加えて、「国語にあつては、別に、『ことばのおけいこ』とிட்ட、これまでも例のない別本を作つたのですから、そのため私は上司の叱責を受けました（井上超、1959a：73）」と、井上は証言した。軍隊的な観念教育である国民学校制度へ向かおうとする時勢のなかで、自主自由を尊重する井上による「頑固な法規を骨抜きにする（井上超、1959a：72）」ことを意図したレジスタンスであつたという。編纂方針を策定するにあつて、「教科科目の二重性に対し、教科書はどこまでも科目別に作る。但し各科目教科書の教材相互の連絡をきわめて密接にすることによって教科の意義をある程度具体化する（井上超、1959b：82）」と定めたことによって、実質的に国民科を骨抜きにしたのだという。「敗戦後、占領軍当局によって国民学校教科書使用に幾多禁止の憂き目を見なければならなかつたのですが、その際国民科の教科書では国語だけが曲りなりにも使用を許された（井上超、1959b：83）」事実からすれば、レジスタンスは国語科に関しては奏功したと解せよう。

『コトバ』誌は引き続き、同年4月号において、「国民学校国語科は如何にあるべきか」と題したシンポジウムを掲載した。ここでの提案は、石山が担当した。すでに国民学校令施行規則が公にされた後での議論であり、垣内が指摘したように、施行規則が両者の均衡を説いたことで決着がついたはずの争点であつたが、石山は「形式重視」の主張を貫いた。

一たい国語教育の固有の領域は、国語の形式にあるのであつて、国語によつて取扱はれる素材にあるのではないといふのが、私のいはば持論である。

この事は、国語教材において、言語・文字・文章が素材を離れて存在したり取扱はれたりする事を意味するのではない。形式はいつでも素材を形成するものとして、素材と共にあるのであるが、それを取扱ふ者の意識が形式の方面に向けられるところに、国語教育の本領が現はれて来るとの意味である。

……「国民的思考感動の様相」は素材によつてよりもむしろ国語形式に即してでなければならぬ。言語形式が試行や感動の仕方と密接に関係してゐることはいふまでもなく、この点から国語形式に即して国民的な考へ方と感じ方とを体得せしめ、それによつて国民精神を涵養することこそ、国語教育の固有の任務でなければならぬ。

(石山, 1940b : 152-153)

こうした主張の実現に向けて、国語学の知見が国語教育に大きく取り入れられる必要があると説いた。教科書についての提案として、「基本的な課と練習用の応用的な課」とに分けて、「基本的な課では、国語学的に指導すべき箇所を頭注、傍線、傍点などで示すやうにし、教師用書には指導の内容をも記しておいてもらひたい。……かうして十分に国語そのものに関する教育を施した上で、応用的な課を児童自身に読ませ、教師はその出来栄えに由つて教育効果を反省するが良いと思ふ(石山, 1940b : 154-155)」と主張した。この主張は、外国語を学習する教科書の方法論から手がかりを得たという。国語を「客観視して考へて見る機会」を持つことができることを重視しての言であつた。それは、「いはば自分の使つてゐる道具について、更めてその性能を吟味する機会(石山, 1940b : 155)」となるとして、道具の比喩を持ち出した。石山の舌鋒は授業のあり方にも鋭く迫つた。

……指導案に目的乃至教材観を述べるに当り、従来は動もすると、内容上の陶冶価値を強調して、形式上のことはそれに従属させられ、若しくは殆ど無視される傾向があつた。しかし国語教育の本領から見れば先づ形式上の教育的意図を捉へ、次にそれがかくかくの内容を支へてゐるとして、内容上のことを従属的に見るのが至当だと思ふ。

指導の重要関心が専ら内容の解釈におかれるかの如くに操作が営まれることも再考を要するであらう。もちろん内容の把握を目ざすことに誤りはないし、形式の取扱すら内容解明の鍵として行はれるのであるが、しかし国語教育である限り、その鍵自体を意識の前景に持来さねばならぬ。内容を捉へるのに形式を通すのみならず、捉へた内容を形式に立返つて形式上から自覚し吟味し、そしてその形式はやがて他の内容を盛るときにも使用し得るやうに、いはば「道具の性能の認識とその使ひ方」の訓練

が行はれなければならない。形式への関心は、だから国語教室の操作へのアルファでありオメガであり指導の眼目であると私はいひたいのでめる。

(石山, 1940b : 156-157)

ここで石山は、内容上の陶冶価値が偏重されていることを批判し、形式を重視する立論に立脚している。また、「内容の解釈」についての石山の説明は、「形式」といいながら、実際のところ、技能（スキル）の発想に接近している。「道具」「使ひ方」「訓練」といった隠喩がそうした発想を支えている。さらに、教師が引き回すのではなく、児童自身が主体的に学ぶための手立てを提案している点では、興水の『言葉は伸びる』とも通底している。

こうした石山の提案について、諸家からの意見が出された。本研究では、興水の意見に限定して扱いたい。興水は、「国語読本の材料が修身，歴史，地理，理科その他百般の事項に関係しても一向構はぬし，それは当たり前であるが，その内容は，常にただ一つ，国民的思考感動の様相を体得せしめ国民精神を涵養するに足るべきものでなければならない（興水，1940b : 197）」という「内容」に関する前提のもと、石山の主張に應對した。そして、次のように述べた。

石山さんは問題を素材の方からはじめられて、肝心の<sup>・</sup>内容<sup>・</sup>には論究されなかつた。そこで国民的思考感動の様相は<sup>・</sup>素材<sup>・</sup>によつてよりもむしろ<sup>・</sup>形式<sup>・</sup>に即して体得されるといつて直ちに形式を出されたが、形式に即してそこに<sup>・</sup>湛え<sup>・</sup>られてある内容に直面するのであつて、単に外面的な言語形式によつて、深い感動が体得される筈はない。聊かこみ入つては来るが、誤解を避けるために、これだけの手續が欲しかつた。それが、我々の知る形象理論の立場である。もし、「国語教育の本領は国語形式にある」といふそれこそ大胆な命題を、この提案の趣意を離れて、国語及び国語教育にすぐれた見識を有つ教育学者石山脩平氏の言葉として引用する者が出て来たら、困ると思ふ。

石山さんが「国語教育の本領は一層厳密には国語形式にある」として説かれた御趣旨は私にはよく分るのである。我国の言語を習得せしむる筈の国語読本が、単に字形の新旧や素材の盛り合せに苦心しただけで、国民の音声，語彙，語法の陶冶に少しも注意をしていないやうに見えるのは、まことに不名誉なことで、この度の読本改訂を機会に、そのとりかへしをすといふことは当局者に於て勿論考へて居られることだらう。

(興水, 1940b : 198-199)

このように、形象理論の立場を改めて持ち出すことによって、形式と内容の両立の必要性を説いた。一方で、内容への偏重を糺そうとするあまりに、石山は形式重視を説いたのだとして、「音声，語彙，語法」などの必要性を確認しつつ興水は受けとめた。理念的な

観点よりも、実質的な観点に賛意を表したものと解せよう。

#### 14 形象理論における「形式」の機能不全

前節のように、石山による形式重視を、輿水はいささかの留保付きで受けとめたのに対して、興味深いことに、西原は歓迎した。それは、次のような理由からである。西原の論文では、石山を「思想家」として遇している。

「国語科の特質は、国語の形式性にある」といつたある思想家の言は、それが思想家であるだけ一応推讃されなければならぬ。……用語伝統としては破滅しながら、思考の実体としては、「形象性」の宣揚となるものである。すぐれた思想家は、巧なる反定立によつて、この真実の実体への好意的推進を、早くも指示せられたものと見るべきであらう。(西原, 1940c: 43-44)

石山の「形式重視」を、「巧なる反定立」として、あえて警句として解釈することによって、その意義を評価しようとしている。ただし、ここでは「実体」として、形象理論と両立するものとして位置づけを行っている。いささか強引な論述ではあるが、西原としては、こうした論調によって、石山の主張のうちの、評価すべき争点は残そうと意図しての対応であったことは想像に難くない。西原が理由として挙げた論述のなかで、「内容性に対立する『形式性』が、すでに言語機能にとつては、空疎な抽象概念に過ぎないことは誰人も直ちに理解するところである(西原, 1940c: 43)」と論断している点に注目したい。形象理論でいうところの内容と形式のうち、後者の形式が「空疎な抽象概念」にとどまっております。具体的な何者をも指示していない実際を問題視したのである。これは、精神科学から導出された学問において避けることのできないアポリアでもある。言語活動の「実体」と接続していない点をとらえて、具体的な内包を充填するための機会として位置づけようとしていることがうかがえる。これまでも形象理論の問題点は指摘されてきたが、ついに、擁護してきた側からも概念の中軸である「形式」についての機能不全の問題に取り組む必要性が宣言されるにいたったのである。

同様の趣旨は、同時期の別の論文にも込められている。国民科国語の施行規則がほぼ確定した時期に書かれた論文である。執筆依頼を行った輿水に語りかける文体が使用された。

はやく、「直観の力」を教へられた先生は、もつとも現象の尖端面である「基本語彙学」といふところへまで、その体系を現実化せられたのであります。これなら、間違ふところはなからうと思ふのですが、一ころ、本源的な純哲学的立場の一つの例、一つの応用体系として、誰も精神に属する言語をもちだす風があり、さういふものが、形・音・義の特異な現実面をあらはす言語理會のよりどころとならないことは申すま



でもないことですが、さういふ軽率な学風が時代に対しておかした罪を、言語の現実面の末端まで酌みとられてゐる創始者の本源的な用語にかぶせるのは、どうもわけがわからないことでありました。咎めなければならない学者といはれる立場のひとは、あまりに多いではありませんか。(西原, 1940d : 29)

西原は、「直観の力」「基本語彙学」を挙げることで、「先生」「創始者」として垣内が、抽象的な理論から具体的な調査にわたる研究体系を創出した事実を高く評価した。そのうえで、精神科学に立脚した「精神に属する言語」が、日々の教室における具体的な学習指導における「形・音・義の特異な現実面をあらはす言語理会」の「よりどころ」とはならないことから、学習指導の具体についての検討に迫れていない現実を問題視した。ここで批判されている「学者」とは、1940年9月に『国民学校国民科読み方教育』を著した広島高等師範学校附属小学校訓導の佐藤徳市(1897-1981)を直接的には意識したものと考えられる。佐藤は1931年に『形象の読み方教育』と題した著書で独自の咀嚼によって形象理論を説き、多くの読者を得て、同書の発行部数は1万部を突破した(久道, 1984 : 序)という。だが、佐藤の『国民学校国民科読み方教育』は理念や抽象的な所説にとどまった。垣内の用語を借りながら、実践的な問題究明には迫っていない点、そうした不足を形象理論に帰した点に苛立ちをぶつけている。さらにいえば、西原の批判は、当の輿水をも射程に含めたものではなかったか。国民科国語に対応したアサヒ読本の教師用書の作成の仕事をとおして、精神科学にもとづく理論的な内容を具現化させようとしたときに直面せざるを得ない手がかりのなさや、非力さを誰よりも痛感したであろうことは、容易に推測ができよう。西原からすれば、輿水が実践的な問題究明に没入せず、時として、抽象的な理論に逃避しているように感じられたのではないだろうか<sup>5)</sup>。西原の論文が執筆されていたであろう時期、輿水は、芦田恵之助が主宰していた東京恵雨会研究会における講演で、形象理論の重要性を説くなかで、次のように述べた。

国民学校案について、多くの理論家は言語教育を主にすべきものだといひます。私も、「言語教育」といふよりもむしろ言葉の指導に秩序をつけるといふ意図が見えてゐることはたしかであると思つてをります。けれども、「小学校」を「国民学校」と改へる趣旨は本来さういふところにあつたのではないのでありまして、「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表カトヲ養ヒ国民的感動を通ジテ国民精神ヲ涵養スルコト」の、国民精神の涵養をさらに強くしようといふので国民学校に改へられたのでありますから、なるほど形式の指導で国民精神が涵養されればそれでも結構です。文字の書き順や音声の揚げさげの指導などばかりやつてをつて国民精神が涵養されるものならば甚だ結構であります。さういふふうなやり方では国民精神の涵養といふことには遠ざかるといふことになつたら大変だと思ひます。

……

又、国文学の方の人達は、国民精神を涵養するにはどこまでも古典を大いに読ませなければならぬ、実に国民精神は古典に宿つてあるのであると主張します。それは単純な素材論として力を得て来て居りますが、これもどうかと思ひます。古典のみを読ませて居りまして、日常の言葉の指導にはなりません。……これは言語教育論とは反対の一種の内容主義的偏向であります。……さうして私は、その両方とも国民学校の趣旨とするところであり、その両方（\*形式主義と内容主義——論者補足）に満足を与へやうとして今まで進んで来たものが形象理論であつたことを申し上げたいのであります。

世間には形象理論などを今どき持出すのは頗る旧いといふ人がありますが、私は用語としては珍しくはなくなつたにしても、現在において最も強く要求され、国民学校に改組されるためには一層必要になつて来る立場は、形象理論的立場であると考へてをります。  
(輿水, 1940c : 44-45)

一方で、形式重視についての発言を繰り返して来た当の石山は、翌月の『コトバ』誌において、「国語教育の本質は国語形式にある」と言い切つたことについて、『内容を国語形式に関連させて取扱う』とか、『国語形式との関連に意識を向けさせる』とかの言ひ方に改めた上で、その趣旨を慎重に解明すべきであつたと思ひます。いはゆる言語訓練に重きを置くとはいへ、形式を形式として機械的に訓練することなどは私の意図から遙かに遠いのですから（石山, 1940c : 36）」と前言を撤回した。石山は、この問題について、同月の『実践国語教育』誌で詳論した。国語科にとって本質的な思索である。

内容 (Inhalt) は単なる素材 (Stoff) ではなく、素材が形式 (Form) によつて形成 (formen, bilden) せられたものであり、そこには形式に則して湛へられた意味内容がある。形象 (Gebilde) といふものも、かうした内容を指すのである。<sup>ママ</sup>だから国語の素材はどういふものであつても、それが国民的思考感動の内容にまで形成せられなければ、国語科の内容とはなり得ない。

しかしこの場合に国語科の内容にまで形成する能力とは、単にいはゆる国語形式——国語を構成する音韻とか語法とか文体とか——で足るのであらうか。どんな素材でも国語形式をもつて表現せられさへすれば、それが国民的思考感動の内容となるであらうか。若しなるとすれば、国語形式それ自身が国民的思考感動を成立せしめる形式であつて、それはいかなる素材をも国民的内容たらしめ得る畏るべき力、むしろ魔力をもつてゐることになる。国語形式それ自体が国民的性格を具へてゐるとか、国語教育の本領は国語形式に存するとかの主張——私もそれまで度々これを言明したのであるが——は、国語形式にかやうな魔力的機能を認めなければ成立たない主張である。

ところが一方では国語形式によつて非国民的思考感動が表現せられ得る。国体に反する思想や国民性の伝統的美点と見られてゐるものを破壊するやうな感情や意欲が、国語をもつて表現せられる。だから国語形式をもつてすれば、あらゆる素材が国民的内容となるとはいはれ得ない。「マルクス主義者は国語をもつてその主義を宣伝したではないか」といふ意味の皮肉を言はれた国語教育者もあつたが、国語形式がそのまま国民的思考感動の様相であるといふ論に対する反駁として、右の議論は傾聴に値するであらう。

(石山, 1940d : 9)

素材と内容の区別を踏まえて、国語形式のなかに「魔力的機能」、垣内の言葉でいえば「動力としての国語」を認めることで、国民的内容が形成されるという議論である。後半部分は、輿水からの反論を受けて、自らが論破された争点をあえて挙げてゐる。けれども、石山もこれだけでは、納得ができなかつたのであろう。次のように思索を進めている。

そこで素材を国民的思考感動の内容たらしめるための形式とは、単に国語形式を指すのではなくて、それよりも先に、国民的志向、国民的理念が、素材を意味づけなければならない。形式 (Form) とはナトルプなどが意味したやうに、「理念」(Idee) であり、一層遡ればプラトンのようなアイデアであり、アリストテレス的なエイドスである。……国語読本の内容の如きは、かうして出来たものでなければならない。

(石山, 1940d : 9)

「国語形式」についての議論が棄却され、国家主義的な「理念」の議論へと進展した。それも、「アイデア」や「エイドス」に比肩するものとして意味づけられた。ただし、石山の議論には、ギリシャ時代に、それらの概念が備えていた弁証法的な多様性や柔軟さはどこにも見られない。「国民的」という用語が単一の相のみで把捉され、硬直した概念として布置されている。こうして、思索を進めていったがゆえに、「国語読本」への要求水準を高めざるを得なくなつたのであろう。ただし、言い過ぎを自覚したのか、石山は続けて、「国民的な理念とか志向とかいつたものは、必ずしもそれが露骨な教訓とか感激とかの姿で明かに表現せられる必要はない (石山, 1940d : 9)」と言い添えている。こうして思索を進めるとともに、その具現化にあたる「国語読本」とのあいだの間隙を埋めた。国語科教育学者であれば、こうした解釈に逢着したことをもつて結論としたかもしれない。けれども石山は、なおも食いさがって、改めて次のような問いを投げかけた。

……国民的理念によつて素材が形成せられるとき、初めてそれは国民的思考感動の内容となるのである。

しかし国民的内容といふことをかやうな意味に解するならば、苟も国民学校の教育

内容<sup>ママ</sup>はすべてそれであつて、敢て国語科の内容に限らないことになる。修身にしても国史にしても地理にしても、理科や算数や芸能科や実業科にしても、すべて、国民的理念を露骨に若しくは潜在的に働かせて、素材を形成してゐるのである。……

そこで国語科の教材を他の教科・科目の教材をいかにして区別するか。唯国語に書き表はすといふだけでは足りない。国語に書き表はすだけで国語科の教材が出来るといふなら、国語読本などが無くても修身・国史・地理・理科などの教科書を読ませたり、それらに関して話させたり書かせたりしさえすればよいことになる。

(石山, 1940d : 10)

思索がめぐりめぐって、問いが再び出発点に戻つたようにも思える。だが、石山は、「国民的理念による形成」に加えて、「その形成の仕方のもに固有の特色」を認め、「総合的」ということばで特色をとらえることで解決を図ろうと努めた。「文学的」も同義で解したいという。争点は国語科教材論の本質に関わっている。石山は、次のように説いた。

総合的とか文学的とか呼ぶことによつて、私は素材を見る確度が多角的であること、しかもそれが見る人の主観と結合し、主観の一定の態度によつて統一せられてゐることなどの特徴を表はしたいのである。……「油蟬の一生」の如きは、油蟬の変態過程を理科的に説明するだけの教材では無く、油蟬の中に作者の主観が浸透し、感情が移入せられ、半ば擬人化せられて、いはば人生観照的な態度が油蟬の見方に反映してゐる。他の科目にあつては、素材がその科目に固有な一つの視角から見られ、しかも見られたものが見る主観から抽象せられていはゆる客観化せられ対象化せられた内容として提供せられるのであるが、国語に於いては、素材が多く視角から見られ、しかも見る主観と結びついて、いはゆる主体化せられ、作者の心境・態度といふやうなものと融け合つた姿で提供せられる。

(石山, 1940d : 10-11)

こうした真摯な思索を経て、「国語教材の成立条件は素材が国民的理念によつて総合的・主体的に形成せられた上に、更に国語形式によつて表現せられる場合に初めて充たされる」と結論づけている。さらには、「国民化された内容と国語形式とは、馴染んでゐると見られるのである（石山, 1940d : 11）」とも言い添えて、結果的に形象理論を支持する地点に逢着している。

## 15 国民科国語をめぐる論争の背後にあった知見

国民科国語をめぐる論争を検討していくと、他科目との統合という施策に直面したことから、統合という争点から逆照射させて、国語科がどうあるべきかが問われたことがうかがえよう。1940年という時代からしても、一連の議論は日本国内に閉ざされた狭い範囲

での観念体系のもとで展開されたかのように感じられるかもしれない。しかし、議論が展開していたまさに同時期に、「地理・歴史・公民など」を社会科として統合した合衆国の事例が紹介されていた事実注意到たい。教育科学研究会に所属していた教育学者宗像誠也は、バージニア州における取り組みに感銘を受け、「『時間的空間的文化生活体制』と『社会科』」と題した論文にまとめた。論文は1940年5月発行の『教育科学研究』誌に掲載された。宗像は、合衆国において独立科目であった「地理・歴史・公民など」について、「それらの科目に含まるべき教材が、一応は全部解き放たれて混合され、それを従来の科目別の指標とは違ふ別の指標によつて再構成する（宗像，1940：17）」ことで「社会科」が構成されたことを紹介した。ここで宗像は、社会科が合科によって形成された点だけでなく、他教科との関連についても、次のように言及している。

猶他の科目との関係について一言すれば、社会科がいはば二箇の同心円の小さい方になり、理科はこれと密接に関連して取扱はれ、言語、算数のやうないはゆる道具的科目、音楽、体操、技芸等の訓練を要する科目などは、小さい円周と大きい円周とにはさまれた面積を分有するやうな形になり、社会科との関連はありながら、或る程度の独立性を保つてゐるのである。（宗像，1940：147）

後年、宗像は国民科が編制されつつあったものの、「歴史・地理・修身を統合するという形の上では、アメリカの社会科に似ているが、しかし『皇国民の錬成』のための国民科をつらぬいている非人間性・非科学性にくらべて、ヴァージニア・プランが実に合理的でもあり、人間尊重的でもあると思われたからであった（宗像，1955：245）」と執筆の動機を明かしている。教育科学研究会の研究誌に掲載された経緯から、同会言語部会幹事の輿水は、論文として発表される以前から知り得ていた可能性が指摘できる。石山にしても、合衆国における社会科の発想を手がかりにした「郷土教育」に関する提案を行っていた事実眼を向けておくべきであろう。ただし、宗像が紹介したのは、国民科に置き換えてみると直接的には国史と地理、さらには修身に関わる部分であり、なぜかここでは国語科は含まれていない。「言語」に関して、「或る程度の独立性を保つてゐる」と指摘するにとどまっている。この点について、国語科を「形式」に限定しようとしていた石山にとっては自説が行き過ぎていることを示唆し、対峙した輿水にとっては国民科国語の教科としての独立性を主張するうえでの暗黙裏の根拠となつたはずである。ここで「国語」ではなく「言語」が用いられている点は、「文学」と対置した場合の日常的な「言語」の謂であり、国民科国語を言語教育にするという志向性のもとでの共通理解が図られていたことから、さほどの違和感もなく受けとめられたのではないだろうか。

## 16 国民科国語における「読解力」の登場

「読解」という語の登場は古く、石井庄司によれば、『日本書紀』の敏達紀まで遡ることができるという（石井，1934：91）。「文字を見て意を解き行く」という意味であり、読解されたのは漢字で表記された高麗の国書であった。それが、「国語教育界に用いられたのは大正以後であり，第二次大戦以前は，ごくまれにしか使われていない（倉沢栄吉，1980：901）」と倉沢栄吉は述べた。倉沢の言は，戦後期に読解をめぐる研究が本格化したことに比べれば，という含意が前提となっていたように思われる。ごくまれとはいいながら，戦前・戦中期には二点もの重要なモメントがあったことを見逃してはならない。

第1に，垣内松三が1927（昭和2）年の著書『国語教授の批判と内省』で強調した「読即解」「解即読」という概念である。『国語の力』におけるセンテンス・メソッドの紹介をきっかけに，従来の音読や文字の指導を主とした「読む」が，新たに「解く」とつながることで深まりを見せたことに言及している。その到達点である「読即解」「解即読」によって，「心理的研究に於て，読本の編纂法も，教授法も面目を一新してゐる（垣内，1977a：307）」と，現状の進展を語った。ただし垣内は，「我が国語教授の研究の新潮に目覚めた新人が，新しい工夫に成れる教案の進行に熱中して，『解』のみ力を尽くし，『読』を顧ない弊害に対する反感（因襲保守的）が，それを逆戻りさせようとさへして居る（垣内，1977a：307）」という警戒を発することも忘れなかった。自らの学説を実践で活かそうとした「新人」の行き過ぎを諫めつつ，過去への「逆戻り」を憂えての言である。垣内にとっては，新たに切り拓かれた「解」のみではなく，「読」と「解」の相互作用こそが目ざす点であったのである。「新人」をはじめとした熱心な教師たちの「解」への関心の高まりが，1930年代中盤に解釈学が広まる機運を醸成したことはいうまでもない。

第2に，1941（昭和16）年3月に公示された国民学校令施行規則の記述からの影響である。国民科国語についての記述は，同規則の第4条にあり，その記述を引く。なお，論者が○数字によって段落番号を付した。

- ①国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス
- ②国語ニ於テハ読ミ方綴リ方書キ方話シ方ヲ課スベシ
- ③読ミ方ニ於テハ正シク読ムカヲ養フト共ニ言語ノ練習ニ留意シ且正確ニ書写スルコトヲ指導シ以テ読解カト発表カトヲ陶冶スベシ読ミ方ハ児童ノ生活ニ即スル言語ヨリ始メ日常ノ言語ヲ基礎トスル口語文ニ進ミ更ニ平易ナル文語文ニ及ブベク児童生活ノ諸相ニ展開セシムルト共ニ国語ノ規準トナリ創造カヲ養フニ足ルモノタルベシ高等科ニ於テハ著名ナル作品ヲ加フベシ
- ④綴リ方ニ於テハ児童ノ生活ヲ中心トシテ事物現象ノ見方考ヘ方ニ付適正ナル指導ヲ為シ平明ニ表現スルノ能ヲ得シムルト共ニ創造カヲ養フベシ

- ⑤書キ方ニ於テハ文字ヲ明確端正ニ書クカヲ養フベシ
- ⑥話シ方ニ於テハ兒童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ
- ⑦話シ方ハ主トシテ讀ミ方綴り方等ニ於テ之ヲ指導シ尚各教科諸行事等ニ現ルル事項ヲ話題トシテ練習セシメ實際的効果ヲ挙グルニカムベシ発音ヲ正シ抑揚ニ留意シ進ミテハ文章ニ即シテ適宜語法ノ初歩ヲ授ケ醇正ナル国語ノ使用ニ習熟セシムベシ他ノ教科及兒童ノ日常生活ニ於テモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意スベシ
- ⑧我ガ国語ノ特質ヲ知ラシメ国語ヲ尊重愛護スルノ念ニ培ヒ其ノ醇化ニカムルノ精神ヲ養フベシ

一読して明らかのように、⑦には、語法をめぐる議論の成果があらわれている。この点について、興水は、先にも引いた東京恵雨会研究会講演において、「国民科国語の規則は言語教育的に出来てゐるといふ人」の言い分として、『適宜語法ノ初歩ヲ授ケ』といふ言葉は在来見なかつたものでありまして、即ち『語法教授』が問題として採り上げられて来たから、かういふ規定も設けられたのだといふのであります（興水、1940c：44）」と解説している。興水が生涯を通じて愛用した遠回しの話法から推察すると、おそらくは西原らを介して自身の意見が反映されたことを指しての発言であろう。

何よりも、①には、「読解力」が登場している。そのうえで、「読ミ方」において、「読解力」と「発表力」とを陶冶することが目ざされたのである。解説資料によると、「正しく読むといふのは、専ら文字の正しい発音を出発点として言つたのであるが、勿論進んだ階梯になれば発声段階を通過した黙読も含まれる（文部省、1942：122）」という認識である。そのうえで、「ここにいふ読解力は、更に言語の練習や書写を通じての総合的な読解力である」と位置づけられた。また、「言語ノ練習」とは「文章や語彙、文字等の意味的、語法的訓練もあるが、然しそれをして十分効果あらしめる為に特に音声言語の練習即ち『話シ方』の一部を『読ミ方』の中に包含せしめた」ものとされ、従来は「兒童の興味理解を超越したものに陥りがちであつた」のを「もつと自由な愉快的な言語活動をなさしめる必要性が説かれた。一方の「書写」とは、『読ミ方』に即した、所謂書取を主体とする」もので、「新出文字の練習に限ることなく、適当な範囲内で文章を書写せしめること」とされている。「発表力」は「読解力に出発する発表力（文部省、1942a：123）」として、相関的に位置づけられた。

以上の公式的説明では、「読ミ方」を支えている諸要素の接続関係が明らかにされた。従来にない画期的な構想であることはいうまでもない。しかし、「読ミ方」の内包が、どのような機構のもとで布置されているのかを知るための手がかりとはなっていない。そこで、「読ミ方」に関わる理論構築を進めてきた西原による1940年12月の時点での言説を手がかりにしたい。『コトバ』誌の発行母体でもあった国語文化学会は、石山と興水を編者

とした著書『国民学校国語教育の研究』を刊行した。石山は、「国民学校国語教育の問題」と題した巻頭論文を担当した。国民学校教則案や解説要領が出揃った時点での著書であったことから、以前のような大胆な解釈は姿を消し、穏当な解説が行われた。続けて『コトバ』誌で活躍している14名の論客がそれぞれの領域・事項についての所説を述べた。「読ミ方の諸問題」は西原が執筆した。「新しい読み方の性格」を次のように指摘した。

- 一、操作として総合的な読解力を考へ、「読ミ方」を充実させたこと。
- 二、充実された読ミ方が、それ自身綴り話シ書ク発表的機能を発揮すると共に、発展的・建設的に「創る」ことに出発して、さらに読ミ・綴り・話シ・書キを新しく形成する萌芽を培ひその力を付与する。(西原, 1940e : 110)

「創る」とは、国民学校令施行規則第4条③④で言及された「創造力」であろう。一の提案は、「旧来の誤つた、しかしながら根強い実践の伝統」を是正する目的で提案されたという。是正されるべきは何だったのだろうか、西原の指摘を引きたい。

- 一、要素的取扱ひ 教材を形式・内容・素材・形式等に分ち、形式方面では、文字・語句・語法・韻律・修辞・発音・抑揚等の新出や理会の困難度高いものだけを取り出して、辞書的に、説明的に知解させ、内容方面では主題的な主要事項の力説や付加敷衍を行ふものをいふ。——それでは一編のまとまりとひきしまりのあることばは、全体的にかへりみられず、部分的に詮索せられるだけであつて、国語の力は自覚されない。
- 二、論理的・審美的取扱ひ 一編の文をすべて思想的・情調的に眺め、教材は唯思想的・情調的に添ふにとどまる。従つて、論理的知解の文は帰納的な表示を求めるに終り、調趣的味解の文は、秩序のない、又は演繹的な、享楽と共感に終る。——それでは、一編の教材が、ことばとして自覚せられず、唯知識情趣として教授せられるに過ぎない。ことばに対する自覚は、かくてこの取扱ひとは、別個のものとなる。
- 三、意味的或は音声的取扱ひ 教材の意味相互の関係や秩序を複雑に吟味して、児童の教材に対する新しい感激を消し去るもの。又はそれとは対蹠的に、語音の制約のみから、読ミ方を牽制し、これもまた児童の教材に対する新しい感激を消し去つてゐた。(西原, 1940e : 110-111)

一は形式と内容を分断して、詳細な形式と抽象的な内容とを教え込む方法である。二は内容中心、三は形式中心と解せようか。三で「児童の教材に対する新しい感激を消し去る愚に言及しているのは、合衆国で学んだ進歩主義教育における児童中心主義の残響もうかがえよう。西原は、「かへつて『進んだ』ものと誇称するもののなかに多く見出された」



として、方法論として偏るのではなく、「体験的にすぐれた諸操作を止揚（西原，1940e：111）」することの重要性を説いた。「止揚」という用語をあえて使用した点で、形象理論を特徴づけている「一元論」を擁護したものと解せよう。

「新しい読み方の性格」の「二」に関して、西原が挙げた、読むことの学習指導における是正されるべき悪しき伝統の3類型のままでは、「創る」ことには到らないという。「総合的な読解力」がそこで要請された。加えて、ただ単に「読ミ方」に「綴り話シ書ク」を累加すればよいのではなく、「『読ミ方』それ自身のなかに啓培される全体的な『創ること』『発表力』の積極的な機能を重視してみるのである。それは思想と言語一体観に立つ当然の帰結である、『読ミ方』が国語教授の中核であり縮図であり、その主体的地位を保つ所以である（西原，1940e：111）」と説いた。

「思想と言語一体観に立つ当然の帰結」と、簡潔に片づけられてはいるものの、以上の説明からすれば、何らかの層序が前提としてあり、「啓培」されることによって、「発展的・建設的」に『創ること』『発表力』へと高度化されるといった重層的な構造が想定されていたものと考えざるを得ない。一方で、「『読ミ方』が国語教授の中核であり縮図であり、その主体的地位を保つ」という伝統的な読むこと重視の認識を保持する方針が既定路線となったことから、第4条④の「綴り方」では「創造力」への言及もあったものの、「話シ方」は「読ミ方」を支える位置に留め置かれ、理解行為と表現行為の均衡が偏らざるを得なくなった。これでは、「言語活動の諸方面を重視し、連関統合して、それを醇化し向上する」という総体的な枠組みは期待された可能性を発揮することがむずかしい。戦前期における国語科の〈常識〉ゆえに、仕方がなかったのであろう。

「二」の「充実された読ミ方が、それ自身綴り話シ書ク発表的機能を発揮する」とは、おそらくは、学習者が主体的に読み、方略を活用し、教師との交流を介してそれぞれの解釈や考えを持ち、それを自らのことばによって表出するまでの過程と考えられる。西原が指摘したように、当時の学習指導に見られた是正されるべき悪しき伝統の3類型は、一は学習者を受動的にしている方法であり、二は「ことばに対する自覚」を欠いている点で表層的な方法であり、三は学習者の「新しい感激」への配慮が欠けた方法である。それらの弊害を解決するには、「充実された読ミ方」として解決を図る方が実際的であると考えたことは容易に推測できよう。ちなみに、ここでの「話シ方」には現在のわたしたちが想像するような、学習者相互による交流という発想は弱く、国語科における本格的な登場は戦後占領期の討議法を待たねばならなかった。以上の枠組みのうえで、「主体的な行動としての言語活動」について、次のような説明を行っている。

言語資料（形態）体系 知識 静的 客観的  
言語活動（機能）行動 生活 動的 主体的

（西原，1940e：112）

「最近の言語学の研究を含め」での提言であると断られていることから、ソシュールやバイイラジュネーヴ学派言語学の、ラング／言語資料と、ランガージュ／言語活動からの摂取であろう。「言語活動」については、バイイの影響下にあった西尾実（1937）「文芸主義と言語活動主義」からの影響が指摘できる。先に引いたように、当時、西原は西尾とともに嘱託として文部省に任用されており、直接的な知的交流が推測できよう。

西尾の「言語活動」とは、次のような歴史的な理解のもとに措定された。西尾は、明治期に内容と形式という用語が多義的に用いられてきた経緯に言及し、「文芸主義の、更に又言語活動主義の台頭は、かくの如き形式主義並びに内容主義の超克として、又その止揚として（西尾，1937：4）」なされたものとして、自説の位置づけを説いた。従来、内容形式の超克／止揚として目されていたのは垣内の形象理論であったが、西尾からすれば、文芸主義の思潮のもとに開花した「鑑賞主義・直観主義の発展」に過ぎず、形象理論において、形式が実用的な側面を含んでいない点を指弾した。対して、自ら提唱する言語活動主義を「文芸的表現の地盤であると共に、修身科的・公民科的・地理科的・理科的表現の地盤でもあるやうな基底領域（西尾，1937：23）」に迫った対象として同定している。第4章で論究する、同時代の合衆国におけるLanguage Artsと通底している領域である。さらに掘り下げていくと、西尾にとっての「言語活動」とは、渡辺哲男が指摘したように、「身振りや表情，行動といった音声以外の非明示的表現（渡辺哲男，2010：166）も射程に含めたという意味での、言語学による概念的規定を経ない「具体的現実的な，地盤的言語表現（西尾，1937：23）」を包含している。ただし、文芸主義と言語活動主義の関係については「一個の三角形に於ける頂点と底辺」に比し、「文芸を言語活動の発展として定位すること（西尾，1937：28）」を説いており、あくまでも教科としての国語科の枠組みのなかでの布置にとどめている。

以上の意味内容での「地盤的言語表現」という発想から西原は手がかりを得たものと考えられる。ただし、西尾のように、文芸主義と言語活動主義との対を措定せず、むしろ、前節で言及したように、機能不全をきたした「形式」を克服することによって、新たな展望を得ようとしたものと考えられる。西原は次のように述べた。

かつて、国語教授は、言語学の論理的・学問的な形態や体系を客観的に静的に知識することに専一となつた傾きがある。そこでは、静的に知識する簡便な方法として要素的に享受する方法を学んでゐたとさへ考へられる。

しかしながら、それは抽象された考へ方であつて、本来言語が実践的に現実としてあるといふことは、生活の地盤の上に、機能として主体的に動的に行動するところにあるであらう。しかしながら、それらが、単なる羅列と断片に終らないために、つねに言語資料として抽象し総合されて反省されることは、もちろん必要なことであつた。

……現実の言語行動としては、（従つて専門的でなく体験的に学習したり止揚した

りする幼少年や一般生活者においては), 言語活動の面が, つねに現実として追及せられなければならないであろう。そこにこそ, 全体的な指導や陶冶や錬成が考へられるであろう。……国語の, この現実面に目をそそいで, 行動的に主体的に, それを実践するといふことは, 言語活動を重んずるといふことであり, これこそ国語の道を実践するものといふことができるのであらう。(西原, 1940e : 112-113)

「内容」と「形式」によって支えられてきた「静的に知識する」国語から, 「言語資料」と「言語活動」から成る, 位相の異なった対概念によって支えられている「現実の言語行動」としての, 動的に活動する国語への転換が宣言された。この転換は, 「話し方」のような動的な外言活動を国語科に位置づけるための枠組みをもたらしただけでなく, 教材に随伴して静的にとらえられてきた「読み方」の変革を促すうえでも画期的な概念であった。転換に際して, 「言語資料」という概念が布置された。「言語資料」は, 語法指導を生きて働くものとして説明するうえでの有意義な説明原理を西原にもたらした。さらに西原は, 「言語活動を重んじ, 国語を, 総合的に読解するといふ主体的な行動——技術にして道に高まる行ぎやうとも称せられるもの」として, 次の「五つの取ること」を措定した。

- 一, 読み取る
- 二, 話し取る
- 三, 聴き取る
- 四, 書き取る
- 五, 動き取る

(西原, 1940e : 113-114)

「書き取る」は「全文的に意味のある句の書き現し」であり, 正しく「読み取る」は「まづ正しく強く美しい音感に基礎をおく音読であり視読であつて, その確度と速度は, 読み方の基本となるもの」とされる。「話し取る」は, 「これまで子供は二三度読んだ後に, 高度な抽象的な, 観念的な, 意味総合を語ることを強ひられたのであるが, ことばで話し取ることは, 教材の全体性をそのままの具体性として, 楽しく, 自由に, 話すことができるのである(西原, 1940e : 114)」として, 児童の興味関心の実態に立脚した「読み方」における「読み」「話し」「聴き」「書き」「動き」のあり方と関連づけて, 新たな概念群を同定した。「話し取る」の背景には, 合衆国の理論からの影響も濃厚にあらわれている。「取る」の内包についての説明が端折られているため, 推測するしかないのだが, 「言語活動」における「取る」行為によって得られた動的な所産としての「内容」を布置することによって, 従来の静的な「内容」の更新が図られたものと解せよう。

こうした説明体系は, 西尾による「言語活動」概念の用法というよりも, むしろ, 本章6節で取り上げた輿水による「言語活動」と「言語材料」の二分法の変形と解せよう。輿

水はこの両者を「形式」に代わるカテゴリーとしての「教授事項」のもとに置き、「内容」に相当する「教材機能」とは別にすることで、「形式」と「内容」の更新を図った。

西原による「読ミ方」における新たな枠組みの提案は、「現実の言語行動」を基軸ととらえ、重層的に織り重ねた層序のもとに成った。すなわち、新たな「一元観」を実現させること、「読み」「話し」「聴き」「書き」「動き」といったさまざまな活動による「取る」と関連づけること、「読ミ方」において「創ること」「発表力」とを接続すること、といったいずれも同時代にあっては斬新な争点を「止揚」して形成された。本章11節で論究した1939年の到達点からの前進であり、戦前期の〈常識〉を大きく変革させる契機となり得た重要な提案であったが、理論としては、これ以上の進展を遂げることなく、教師たちのあいだに浸透することもなく、結実することはなかった。自ら参画して作成した教師用書も、「止揚」というよりも、さまざまな要素が並記された単なる集結体にとどまった。

国民学校令施行規則や西原の言説のなかには、戦後期にあっては重視された争点が揃っていたことは明らかであり、戦前期から戦後期へと貫かれている連続性を見出すこともたやすい。だが一方で、決定的に異なる点も指摘できる。戦前・戦中期は「読解力」について、その下位要素に該当する、戦後期でいうところの、「大意をつかむ能力」等の諸能力が同定されていなかった事実である。裏返していえば、「読ミ方」で培われる「読解力」の種類やそれらの系統については、考慮する必要性が認識されていなかったということである。同時代において、波多野完治は、本を読むことについて、次のように説明している。

本をよむことは一つの技術に相違ない。本を早くよむこと、さうしてしかも正確に意味をとることは相当困難な技術である。しかも文学の面白さは多くの場合この技術に依存して居るのである。……

早くよむためには、人は多くよまねばならぬ。これはたしかに他人に教へてもらふことの出来ぬ技術である。人はおよぎを自得する他ないやうに、読書のこつも自得する他はない。然しどの本から読み始めて、どんな風に進行して行けばこのコツがわかるかは、他人にも工夫出来るであらう。教授者の経験を類積して行けば、小学校の時代から読書の習慣と読書の技術を錬成するための、読書材料を標準化することも決して不可能ではない筈である。それは指導の全然不可能な技術ではなくて、あらゆる技術と同じく教育することの出来るものなのである。（波多野完治，1940：300-301）

論文をとおして波多野が主張したのは、「読書指導」の必要性であり、それは、教科書教材のみに読むことの対象を閉ざしがちな教師たちに、児童が生活している社会や家庭における読むことにまで踏み込む必要性を訴えるところにあった。それだけに、技術に関する考察としては付加的なものに過ぎないのかもしれない。しかし、啓蒙的な文章であるだけに、教師たちに可能性を示そうとしたはずである。1940年当時の読むことの技術に関

しての新しい知見が書き込まれていたと解せよう。読むことは技術であり、それは「教育することの出来るもの」と波多野はとらえている。ただし、その方法に関しては、「読書材料を標準化する」ことを挙げた。国語読本が教材を編制しているような原理を働かせて、本についても適用できると考えた。ジャンルごとの差異に眼を向けたのであろう。

波多野は技術それ自体を指導するという発想は提起していない。読む対象と組み合わせて考えている。また、どのような技術として同定できるのか、技術として単一なのか複合的なのかといった、戦後期に注目されるような争点は見られない。心理学を専門とする波多野でさえも、戦前期にあっては、読むことの技術についての理解はこうした地点にとどまっていた傍証となろう。

戦前期から戦後期をとおして児童詩教育での活躍が知られる稲村謙一は、戦後期になって、1949（昭和24）年に次のように振り返った。

解釈学をその背景学とし、その理論のしめす方法によって、読本の教材をきわめて精細に厳密に解釈してきた。……その教材を理解することが到達点であり、いかにして理会させるかが指導の方法なり、技術なりの重点であった。

このことは必然に教材絶対主義となり、教材の隅から隅までさぐることよりほかには一步も出ることがなかった。……解釈学を唯一の指導理論としたことは、論理性、体系性、指導の系列などは一応整然としたが、子供の生活や、心理の願慮はあまりなされなかった。  
(稲村, 1949: 14)

当時としては新しい発想のもとで展開された国民科国語であるが、大局から見れば、稲村が指摘したような理論的な限界から逃れることはできなかった。さらに実際問題として、国民学校令施行規則に提示された学習指導にしても、教室で実現する方向には進まなかった。同時代に教壇に立っていた興水は、慎重にことばを選びながら、次のように語っている。

国民学校になつて、諸制度が改変されたため、一切が皇国民錬成の一途に帰趣すべきことは勿論として、そのための具体的技法といふものは、まだ何も生まれてゐない。嘗てあれほど盛であつた研究会・教壇修養の会もあまり見られない。研究熱も下火になつた。殊に国語教育の領域では、当局者によつて音声言語の重視、標準語・醇正国語の教育等が強くいひ出されてゐるが、誰も実際、実情を知らないために、具体的方法を指示出来ない。……混沌たらざるを得ないのである。(興水, 1941: 275-276)

時局がら音声言語の標準化は火急の課題であった。それゆえの「音声言語の重視、標準語・醇正国語の教育等が強くいひ出され」たことが、国民科国語の授業に大きな影響を与

えた。そうした一方で、同時代には、復古的な潮流に乗って、学制が敷かれた以前の時代への回帰を訴える事例も見られた。東京府青山師範学校附属小学校（1940）『素読教育の実践』である。同校は同年に『国民学校 皇民錬成の研究』と題した著書も刊行しており、きたるべき国民学校のあり方を、当時強く叫ばれていた「錬成」をもとに提案した。素読もこうしたコンテクストのもとでの提案として解せよう。結果、同校では暗記が重要視されることになった。安直哉が紹介した同校の実物資料からも、こうした実態を確認することができる（安，2013）。素読／暗記重視の発想は、全国的にも広がっていた。たとえば、神戸市の国民学校における回顧談として、次のような証言が残されている。

先生は……教育勅語を暗記するだけではなく、漢字まじりの原文どおり書くこと、宣戦の大詔を暗記することを要求した。こうなると、都会の生徒はいやらしいもので、国語の授業がはじまったとたんに手をあげて、「僕は『七 ひよどり越』を暗記してきました」と言うのである。「やってみろ」と言われると、ペラペラやりだして、ほめてもらう。すると、次の授業のときに、「暗記してきました」と言い出す奴がつぎつぎにあらわれ、私も、さっそく暗記にとりかかった。いまでも、四年生の『初等科国語 三』のいくつかの章を暗記できるのである。 （山本，1986：49）

また、この学校は新設校であったため、進学実績を上げるために、放課後に中学校入試に向けた特別授業を行っていた。公式的には禁止されていた対応であるが、保護者や児童からの要望は強かったという。

当初は戦勝気分酔っていたものの、戦局は次第に悪化し、教育界においては男性教師のもとにも召集令状が届くようになった。1943（昭和18）年11月、輿水のもとにも臨時召集がかかり、陸軍二等兵として満州・中支に出征、翌年12月、傷痍軍人として内地還送、召集解除となった。「帰ってみると東京は空襲の最中で、先生（垣内を指す——\*論者補足）のお宅でも疎開、そのうち、先生のお宅もわたしの家も空襲でやられて、住居がなくなった時期である（輿水，1965d：53）」と記されている。

## 17 まとめ

本章では、戦前・戦中期、力や能力に関わった争点について、何がどう明らかにされていったのか、能力主義にとっての前史を探るために、読むことの学習指導に関する動向を中心に検討してきた。最初に、内容尊重主義時代に出自があるとされる文段法に着目し、その消長を辿った。方法論としての意義が探究されるきっかけとして、垣内松三の『国語の力』に引例された「冬景色」の実践記録とその分析が知られている。全体との関係のもとで部分が位置づけられ、「言語の活力 vitalityを明かに考へる」ことが実現して点が評価された。しかし、実際問題としては、文段ごとに切り分けて、その意味を押さえていく方

法の形骸化や、教師の「トリック」によって何らかの深まりがあるかのように思わせる点が批判されていた。さらに、垣内の言説が訓示のように受けとめられたことによる実践上の弊害も見られた。

精神科学からの知的刺激によって、解釈学への関心が高まり、読むこと具体をとらえようとする機運が高まりつつあった。1935年には、石山脩平による解釈学の研究成果が公刊され、そこに展開されていた三読法は学習に最適化されていたことから注目を集めた。対抗して輿水実も、より実践に近づけた著書を公刊し、それまでは「言語陶冶」と呼ばれていた過程の具体的な内包について探究するきっかけともなった。さらには、自らが小学校の教壇に立つことによって、獲得した経験知を準拠枠として理論とフォーク・セオリーの最適化を行うまでにいたった。

新興国語学との学的交流や、言語への関心の高まりのなかから、語法指導に関する争点が台頭した。新たな教科目としての国民科国語が構想されていたことともあいまって、展開された議論によって、国語科教育の本質的な争点が洗い出されていった。1939年には、西原や輿水によって、算数からのアナロジーを踏まえて、児童の発達に応じた、静的な形式としての語法の系統が提案された。輿水が提案した案は、合衆国のレイパーによる提案を手がかりにしたものであり、のちの言語感覚とも発想が通底した「言語良心」といった概念の導入も行った。他に、石黒修による音声言語の教育に関する系統的な提案もなされ、それらは国民科国語の教師用書に強く反映された。

一方、内容形式一元論に関して、石山脩平が国民科国語に対して、形式的特質に徹する必要性を説いた。石山の主張は、形式といいながら、むしろ技能（スキル）の発想にも接近していたこともあって、従来からの形式という概念の限界に直面していた西原は石山の所説を支持する側に回った。1940年には、輿水や西尾の所説を介して、言語学の成果である「言語資料」と「言語活動」という概念を援用して、従来のテキストレベルでの静的な教科内容を克服して、国民学校令施行規則第4条に登場した読解力をはじめとする力という概念にふさわしい動的な教科内容の探究を進めた。ただし、戦後期には、力や能力といった概念の受け皿ともなった「言語活動」という概念を有効に機能させるところにまではいたらなかった。

西原は自らの理論的な枠組みをもって、「読ミ方」における新たな枠組みを解明しようとして努めた。しかし、理論やフォーク・セオリー、そしてその基底に措定できるパラダイムの不在に起因する学習指導研究の限界ゆえ、「読ミ方」において想定されていたであろう層序などを踏まえた探究にはつながらなかった。しかし、国民科国語の登場とともに、近代化の精神が大いに喚起された事実には眼を向けておきたい。

- 1 『国語教育講話』のうち、本研究で引いた箇所は1935年3月に概要が公表されていた。同書は1936年同志同行社から刊行された。
- 2 同論文の初出は、以下のとおりである。  
西原慶一（1939b）「小学校の語法教授」『国語教育誌』2(9), 14-21.  
西原慶一（1939c）「小学校における語感と語法」『国語教育誌』2(10), 17-23.  
両論文とも、その後加筆のうえ、西原慶一（1940b）『国語のはたらく教室』晃文社に収録された。西原の提案がより明確に整理され、まとめられていたことから、本研究では、この西原（1940b）から引用を行った。
- 3 ここでの「高等」とは、義務教育の6年制の尋常小学校に併置された2年制の高等小学校を指す。尋常小学校を卒業した者の進学先としては、他に、中学校や高等女学校も設置されていた。
- 4 1940年10月発行の『コトバ』誌の「新刊紹介」の欄では、西原の著書『国語のはたらく教室』が輿水によって紹介された。その末尾には「西原氏は今文部省から囑託されて国民学校国語の仕事にも携って居るときくが、よい仕事をして頂きたい」と言明されていた。西原自身は、1965年の『近代国語教育史』をはじめ、晩年になってから、事実を明らかにした。
- 5 2ヶ月後の『コトバ』誌で、輿水は、「解釈学の再興」と題した論文を発表し、国民学校教則案にふさわしい学的な基礎として解釈学を再興される必要性を説いた（輿水、1940e）。教則案に「理會力」という、解釈学によって広まった用語が使用された事実への反応であった。誌上で直接的に学習指導の具体についての追究を迫った西原に対して、あえて抽象的な理論を打ち出したところに、1940年後半の時点での輿水の「学問的」な信念をうかがうことができるだろう。



## 第Ⅱ部

# 分節化された「力」

## ——戦後期における萌芽

### 1 墨塗りという不条理

二月二十七日（水）曇

「国語」の時間，三年後期用の教科書を改訂。指示箇所にスミを塗って削除させる。ほとんど授業がすんだ（この教科書は，次の三年生に配布，使用させる）項目であるが，それだけに，なお身につまされてくる。「先生，どうしていけねんですか」の質問には困惑させられた。だが，三年のこの教科書の場合，削除部分は軍国色が主であったので始末がよかった。すでに教えてしまった項目だけに，いままでの「正しい」という文字でも消させるようでやりきれない<sup>マ</sup>気持。……

いやなものである。

いままで絶対正しいと信じさせていたものを消させるのである。

（永井，1999：214）

群馬県の国民学校で3年生男子児童を担当していた17歳の教師は，1946（昭和21）年2月27日の体験をこう記した。戦中期，男性教師が兵役に就いたことで教師不足が切実な問題となり，商業学校卒の経歴の少年にも教壇に立つ機会が生じたのである。以前は代用教員と呼ばれていた職位である助教として採用された。敗戦の翌日，児童に日本の勝利を説き続けたわが身を振り返って，「おれはどうしたらよいのであろうか」と煩悶したが，夏休み明けに学校にやってきた児童とともに敗戦という事態を受け入れていき，何とか信頼関係を保ってきた。もうすぐ1年が終わろうとしていた時期のことであった。

文部省からの指示によって，当の文部省が発行した教科書に墨を塗る。お国からいただいた大切なご本であると教えられ，その上をまたぐことすら許されなかった教科書にであ

る。こうした学校文化になじんでいた教師や児童の心性からすれば、あまりに不条理な事態であった。児童からすれば、教科書にも、教師にも騙された、裏切られたという思いを抱かざるを得ない蛮行であった。教師は、自信を持って教えた内容を、自らの口から発した指示によって否定していく屈辱的な行為を強いられた。墨塗りが児童や教師に与えた心理的な外傷は、教科書に記されていた知識そのものへの懐疑や、権力に対する不信感や反発すら喚び醒ませた。

墨塗りに先だって、同年1月の時点で県当局から教師たちには連絡があり、GHQから停止が命じられた修身・国史・地理教科書の回収と、国語、音楽の教科書の改訂について聞かされていたものの、こうした対応とは予想だにしていなかったのである。

いきおい職員室での教師たちの会話も、重苦しくなりがちであった。

「教育の武装解除ってわけか……」

「そのうち、教師も回収されるぞ」

「それこそ、聖職からの転業でも考えておくとするか……」

「ローマ字の教科書なんて、読みにくくて……。退めるわ、わたし、もう……」

ヤケ気味の冗談で、気をまぎらわせていたのではあったが、動揺はかくせなかった。

(永井, 1999: 210-211)

敗戦直後の流言飛語のなかには、占領されたら日本語がまったく使えなくなるのではないかという声すらあったという。職員室で噂になった日本語をローマ字表記にするという話も、1946年3月に来日したアメリカ教育使節団がローマ字の使用を勧告したこともあって、同時代にあっては信憑性のあることとして語られていた。何よりも、教え子を戦場へ駆り立てた戦争協力者として告発されるのではないか、教壇を追放されるのではないかといった不安は、誰の心のうちにもあった。良心の呵責にかられ、自発的に退職を選んだ教師もいた。

## 2 占領期評価の諸相

敗戦後、日本は、連合軍最高司令官総司令部（GHQ/SCAP）の占領政策のもとで新たな歩みを始めた。戦争が終わったという安堵感には包まれてはいたものの、まったく暗中模索の状態にあった。こうしたなかで、戦後復興が始まったのである。

戦後占領期について、先行研究にあっては、占領期に合衆国からもたらされた教育思想や教育方法論等を肯定的に評価する観点からのアプローチがとられることが多かった。戦後復興の恩人として顕彰するスタンスである。加えて、1970年代以降の日本を覆った教育の形骸化やパターン化に息苦しさを覚えていた良心的な研究者にとって、占領期にもたらされた児童中心主義に立脚した教育思想や、理想主義に縁取られたダイナミックな学習

指導が輝いて見えた経緯も指摘できよう。人的資源を含めて、あらゆる資源が乏しかった占領期には実現がむずかしかった教育実践も、高度経済成長によって社会に余裕が生じ、実践可能な対象として理解できるようになると、再評価の機運が生じた。その時点から振り返れば、過去に理想郷があったかのように感じられるだろう。教科教育学の先行研究のなかでも、国語科と社会科に特徴的な反応ではないだろうか。

こうした認識のもと、教育政策を担当したC I E (Civil Information and Educational Section, 民間情報教育局) 係官の発言や日本側の対応を扱う場合、両者がまるで師弟関係であるかのような描かれ方がなされがちであった。実際に、同時代には、こうした対応を自ら進んで取った者もいた。たとえば、C I E係官へファナンから受けた「御示教」をもとに『新しい小学校の教師』という著書を刊行した文部省事務官井坂行男(1913-1994)は巻頭に掲げたへファナンへの献辞で、自らを「your new student in Japan」と記している(井坂, 1947)。1951年、連合軍最高司令官を解任された後にダグラス・マッカーサー(MacArthur, Douglas)は日本は12歳の少年だと言いつけてたが、同様の枠組みのもとで、恩人として讃える言説に陥りがちであった。

一方で、C I Eが検閲を日常的に行うことで、徹底した情報統制を掌ってきた事実はあまり知られていなかったこともあって、捨象されがちであった。急いで付け加えれば、上述のような反応が起こった事実そのものからして、占領政策成功のあかしなのかもしれない。ただし、先行研究について擁護すべき点があるとすれば、その多くが敗戦から起筆していた事実に理由を求めることができよう。多くが灰燼に帰した時点から起こした語りである。こうしたコンテクストを前提としているかぎり、「救済」のストーリーしか選べないのだ。歴史の根源にあるのは、語り手が語る〈物語〉なのであるという事実を改めて想起しておきたい。

21世紀を迎える前後から、占領期をめぐって「歴史修正主義」が台頭してきた。文芸評論家江藤淳(1989)『閉された言語空間：占領軍の検閲と戦後日本』が注目を集め、その後の流れのきっかけとなった。教育史に関わっても、たとえば、『日本が二度と立ち上がれないようにアメリカが占領期に行ったこと』といった扇情的なタイトルを掲げた著書が刊行されるようになった。著者の高橋史朗は教育学者であり、占領期の教育政策についての実証的な研究で知られていた。同書においてはGHQが押し付けた政策は、日本人としての誇りや品格を失わせるシステムであったとする主張が展開されている(高橋史朗, 2014)。しかし、その主張にあたっては検証が欠かせないはずである。また、根拠として挙げた、GHQと交渉した政治家や官僚の回顧談も、「戦前思想にとらわれた旧エリートのものである制約に自覚的でない欠陥(油井, 2016: 307)」がすでに指摘されており、根拠としての妥当性についての検討が必要であることはいままでもない。

上記の先行研究は、先に決められていた、誇りや品格を失わせた占領軍という〈物語〉の結末に向かって、性急に語りを方向づけていった点に問題が指摘できる。本研究ではあ

くまでも実証的な手法によって、それぞれの局面ごとの解釈を重ねることによって、「力」「能力」の消長に迫ることにしたい。

# 第3章 経験主義へのサゼッションと伝統の切断

## 1 敗戦の日

石森延男は、敗戦の日を文部省で迎えた。空襲を免れた官庁街から見渡した光景は、「虎の門から、新橋駅がまともに見え、そこから、南にかけて、大きな熊手で、がらがらとひっかいていけそうな焼跡ばかりである。……きみは、あのころ、蜃気楼のように群がり建った新橋駅周囲の露天市場を知っているか。なんだかわからぬ動物の臓物を鍋で煮、えたいのしれぬ白い汁をすすり、自転車のばらばら部分品が地べたに並び、べったりとした手が裾をひいていたあの市場を（石森、1957：58）」といった惨状であった。石森は、敗戦前に一度辞職を決意したが、慰留されていた。

第二次世界大戦は、あの日、どんよりと曇った正午過ぎに終わった。教科書編集としての責任をとるために、わたしは、再び職を辞したい旨をA局長に申し出た。すると「いずれ適格審査がはじまるから、追放と定まるまで、とどまって残務整理の事務を進めてほしい。」という話になった。そこで時間によって制限を付けられたC I Eからの命令の大小を、片はしから処理しなければならなかった。

そのあいだに、同僚は、次々と追放のうき目を見、はなればなれになっていった。わたしは、「国語科」も、たちまち沈没するものだと覚悟していた。……ある時、この不体裁きわまる国語教科書なるもの（\*墨塗り教科書を指す——論者補足）をC I Eの係官ワンダリック氏に提出し、その使用許可を得に放送協会の六階に出かけていった。  
（石森、1955a：67）

「どうなるんです？ 国語科の存続は[……]」……突飛といえばそれまでであるが、こう切りこんでいった、軍服をゆたかに着こんだちょっとクラークゲートル型の顔をしたワンダリック氏は、やおら立ちあがって、

「国語科の廃止は考えていない。」

と簡明に答え、微笑とともに、握手を求めてきた。わが「国語科」は沈没しない。そうわかった時わたしは、ただただ、胸がつまった。(石森, 1955b : 66)

このエピソードを、石森は幾度も繰り返して語った。同じく国民科の修身・国史・地理は1945年12月に授業停止が命じられていた。いよいよ次は国語かもしれないといった不安と向き合っていた。公職追放によって、苦楽をともにしてきた国語科担当の事務官は次々と去り、石森は一人で国語科の孤塁を守っていた。そうしたなかでのワンダリックの返答であった。感慨の深さは想像にあまりある。

## 2 問題の所在

こうした感動的なエピソードの一方で、次のような証言も伝えられている。

占領軍当局は、なにかというと、ポツダム宣言をもち出した。日本が全面降伏をした条件で、それに触れるものは一切認めないという厳正な態度である。学校教育については、まず、修身科が廃止となった。追って国語科も廃止ということであったという。それを防禦した、一つの方策は、小学校の教科目において、国語科と算数科とを組み合わせ、全体の四〇パーセントから四五パーセントとしたことであったという。……これで、国語科を廃止することは、一おうまぬかれたのであったということ、当時、その事に当たられた文部省のある課長から聞いたことがある。

(石井庄司, 1978 : 12-13)

もし国語科を廃止したら、教育課程が崩壊し、甚大な混乱をきたすことが危惧された結果であろう。実際的な理由によって、存続が決まったのだという。いずれにせよ、国語科の前途が多難であることは衆目の一致するところであった。

本章では、占領下における教育政策の推移について、大要を押さえておくとともに、新教科として発足した社会科の誕生を軸に具体的な事象の展開をとらえていきたい。このような方法でコンテクストを明確化させたい。戦後期の国語科教育がどのような歩みを始めたのか、とりわけ、日本側専門家がどのような尽力を果たしたのか、その実態を解明したい。国語科教育学における戦前・戦中期との継承のあり方と、それらが切斷されるまでの過程を辿る。とともに、合衆国の教育思想や教育方法論が導入され、それらに日本側専門家がどう対処したのか、占領下における思想の拮抗という観点から具体的な局面を描出する。

周知のように、占領期の教育界にはたえず新しい用語が登場し、教育界を席卷し、あっという間に消え去った。同時代の経済で騒がれたインフレーションが、教育用語について

も起こったのである。根無し草の悲しさか、定義の定まらないうちに消えていった用語も少なくない。この時代を取り上げた先行研究の分かりにくさも、研究自体の問題というよりも、扱っている用語そのものに原因が求められる場合も少なくない。検討に際しては、それぞれの意味内容の確認について留意したい。

### 3 占領下における「サゼッション」

1945年8月14日、日本はポツダム宣言を受諾した。その翌日、ダグラス・マッカーサーは連合軍最高司令官に任命された。その権限を明確にした通達には次のような内容が記されていたという。C I E教育課長であったオア（Orr, Mark T., 1914-）が、自らの経験を踏まえて執筆した博士論文から引く。

- 1 天皇及び日本政府の国家統治の権限は、連合軍最高司令官としての貴官に従属する。貴官は、貴官の使命を執行するため貴官が適当と認めるところに従って貴官の権限を行使する。われわれと日本との関係は、契約的基礎の上に立っているのではなく、無条件降伏を基礎とするものである。貴官の権限は最高であるから、貴官は、その範囲に関しては日本側からのいかなる異論も受け付けてはならない。
- 2 日本の管理は、日本政府を通じて行われるが、これは、このような措置が満足な成果を挙げる限度内においてである。このことは、必要があれば直接に行動する貴官の権利を妨げるものではない。……（オア、1993：89）

日本側の「無条件降伏」を基礎として、連合軍最高司令官には文字どおり「最高」の権限が付与された。こうした前提のもとで、占領政策が進められたのである。直接統治を回避し、日本の管理を日本政府を通じて行うという方針は、占領組織の機構案にも踏襲された。その特徴は次のとおりである。

- (1) 指令本部は、日本の命令系統を、上層から下層まで利用する。
- (2) 低いレベルに日本政府の代表を加える。軍政の現場組織は設置しない。
- (3) すべての命令や指令は、総司令部から、広く国民に向けられるよりは日本政府に対して発令する。（オア、1993：90）

公式的には民主化が強調されていた一方で、上意下達がその特徴であった「日本の命令系統」をそのまま「上層から下層まで利用する」というしたたかな方策が採用された。そのうち、教育政策を担当したのがC I E（Civil Information and Educational Section, 民間情報教育局）である。同局は、「日本及び朝鮮における公的情報、教育、宗教並びにその他社会学的諸問題について、連合軍最高司令官に助言するため」に発足した。教育

の分野について、「最高司令官の教育の目標の実施に際して必要な計画、資料、計画などの発議・作成を指導するように」命じられ、同局には「文部省、教育機関、宗教、政治、職業部門、社会および商業関係の組織と連絡を保つ権限（オア、1993：93）」が与えられた。

直接日本国民に命令や指令を発令しないという方針のもと、C I E係官は文部省との連絡を保ち、そこで助言を与える役割を担った。業務の対象は、教科書や学習指導要領の作成・編集作業、施策の立案への対応、啓蒙的な講演等の場への出席も含まれていた。占領期に、昭和22・26年版小学校学習指導要領の作成に従事した西原慶一は、「歴代のC I Eの指導者を忘れることができない」として、国語科に関わった係官の名前を挙げた。

フェハナンさん、ヤイデーさん、ストリックランドさん、ユワーズさん、アンブローズさんは小学校、中学校では、オスボンさんに、ドノバンさん。（石黒他、1951：3）

これらの係官たちが日本で行った仕事の詳細については、行き届いた研究として、すでに小久保美子（2002a）『C I Eカンファレンス・レポートが語る改革の事実』があるので、くわしくは同書にあたっていたきたい。彼らは、「サゼッション（suggestion、示唆・暗示）」を与えるという方法によって諸事に対応した。その方法は、次のとおりであったという。

C I Eは表面的には押しつけがましくなるのを極度におそれ、この本をそのまま訳せとはいわず、肝心のところは自分でタイプしたものをいわゆるサゼッション（暗示）としてくれ、これを日本に合うようこちらで翻案させる。翻案したのを持って行くと向こうが見てOKをくれるのだが、このOKが自分の意見のままでないとくれない。だから実質的には押しつけと同じだったが、形式的にはそうでなかった。

（読売新聞社社会部、1955：63）

社会科についての回顧談であるが、国語科はもちろん、あらゆる教科、教育活動についても同様であった。ここに明確に指摘されているように、建前と本音の乖離は明らかであった。サゼッションへの対応に際して、日本側専門家はつねに苦慮を強いられた。占領末期の1951（昭和26）年から編集が開始された幼稚園教育要領に関わった千葉大学助教授宮内孝は、C I E係官への対応について、1955年に次のような証言を残している。

責任をかいひし、自己の効績を最大にしようとしたのは米国占領軍の共通の態度であった。従って、C・I・Eにおいても命令は与えずサゼッションを与え、それに実質的には命令と等しい力をもたせるのが常とう手段であった。故に、彼等と仕事をする



場合、その与えられたサゼッションが、単なる軽い意味のサゼッションなのか、命令的強い意味のものか判断に苦しむ場合が多いのである。また、文部省は彼等のサゼッションをあおいで仕事をしておったので、仕事が非常にやりにくかった。

(宮内, 1955 : 37)

証言のなかで、宮内は「ユアーズ氏」の名前を挙げた。ユアーズ (Ewerz, Robert R.) である。ユアーズは、幼稚園教育要領に加えて、昭和26年版小学校学習指導要領国語科編の作成に際してもサゼッションを行った。日本側専門家への対応が、実際のところ、どのようなものであったのかが、宮内の証言からも推測できるだろう。重要度の判断がつけにくいサゼッションが発せられ、文部省の事務官はそれを上司の命令として受けとめて対応しようとしたことから、事態は複雑になり、時に困難になりがちであった。当時の日本側専門家は英語で書かれた文書の読み書きができ、加えて、教育学や教育心理学の専門的知識がある者は、文書を介してサゼッションに対応することができた。けれども、英語による直接の音声言語コミュニケーションとなると、多くの日本側専門家にとっては至難の業であった。通訳が同席して両者のあいだに立ったが、通訳の伎倆にも高低があり、専門用語の解釈をはじめ、お互いの意思がうまく伝わらず、齟齬をきたす場合も少なくなかった。さらに、サゼッションの受けとめに関して、両者の思惑が合致しなかった場合には、深刻な問題も起こった。輿水実は、昭和26年版学習指導要領の作成に関して、後年、次のような裏話を明かしている<sup>1)</sup>。

二六年度指導要領編集の場合、……小学校の部分がなかなか出来なかった。小学校の委員会とC I Eの係官との間の意志疏通が十分でないということがあった。二七年になって、「各学年の言語経験表がなければOKを与えない」といわれ、急いでそのことを書き加えるという事件があった。(輿水, 1971b : 2)

輿水は昭和26年版中・高等学校学習指導要領の編集代表を務めており、信憑性の高い証言と解せよう。占領末期にいたっても、このような強権が発動されていたのである。C I E係官のなかには、日本側の自主的な対応を尊重し、束縛をできるだけ少なくしようとした向きもあったといわれている。しかし、この一件に限っては、サゼッションの軽重を取り違えてしまった結果なのであろうか。はからずもサゼッションが、実のところ、強力な命令として機能していた事実が露呈したことはたしかである。

戦時中は、合衆国の理論を受容する機会がなかったことから、経験主義を理解し、その導入を行おうにも、十分な参考資料がないなかでの取り組みであった。宮内が幼稚園教育要領の作成に関わったのは1951(昭和26)年であったが、「殆んど全くといってよいくらい新しい計画なので、適当な参考書がない。わずかにC・I・Eから借りることができた

が、不備でありふじゅうぶんであった（宮内，1955：36）」と述懐した。それよりも以前に作成された昭和22年版学習指導要領にあっては、困難の度合いがいつそう高かったことは容易に想像ができるだろう。その実務は、「C I Eの何とかというお婆さんがいて、その人から英文の資料を渡されたんだ。……辞典を引きながらね、例えばレディネスなんていうのは、全然わからないんだ。辞書で引いたって、いわゆるレディネスという用語にぴったりした理解がない。出てこない（井上敏夫他，1984：9）」と滑川道夫が述懐したような状態であった。戦前期に教育学が興隆をみたことから専門的な辞典も刊行されていた。けれども、1922年に刊行された篠原助市『教育辞典』（寶文館）にせよ、1936年から1940年にかけて刊行された全5巻から成る城戸幡太郎『教育学辞典』（岩波書店）にせよ、レディネスについての記述は含まれていない。こうした状況のなか、サゼッションの内容を理解するための努力が行われたのである。不足していたのは資料だけではなかった。「文部省では委員の交通費さえ支払えない状態であった。しかも、期間が短期間に限られていた（宮内，1955：37）」という、予算・時間もないなかでの作業であった。

幾重もの困難にもかかわらず、専門家たちを立ち向かわせたのは、「国家百年の計」たる教育への情熱であったことはいまでもない。1946年1月、文部大臣に就任した安倍能成は、就任挨拶において「日本丸の舵をしっかりととれ、日本丸を座礁難破させることなく、無事港へ航行させる羅針盤が教育そのものである」と熱く語って、耳を傾けていた文部省職員を鼓舞した。安倍が立つ後方には、星条旗が翻っていた（石森，1965：60）。戦前期から切磋琢磨を重ねた関係にあった石山脩平と輿水実は、働き盛りの時期を迎えていた。公職追放の対象にはならず、石山は文部省、次いで東京教育大学に、輿水は横須賀市職員や日本大学を経て、1948（昭和23年）に新設された国立国語研究所に職を得た。ともに占領下の混乱期に文部省の仕事に従事した。英語が読め、合衆国の教育理論についての知識もあったことから、活躍の場も広がった。輿水はC I E係官から受けた知的発見について、次のように回顧している。

戦後最初の、昭和二二年度指導要領の編集会議において、カリフォルニア州初等教育課長へファンナ女史から「言語は社会において使われるものである」という言いだしではじまるサジェスションがあった。

戦時中、および戦前の日本の国語教育では、こうした社会的な使用の見方が比較的弱かったから、われわれは、このサジェスションを耳にした時、何かひじょうに新鮮なものを感じた。

その後、こうした見方がだんだん定着してきた。わたしなども、当時のいわゆる教員再教育の講師として、「コミュニケーションとしての言語」というようなことをいうようになった。

このコミュニケーションが、やがて、ある人によって、「通じ合い」というように

いわれた。

(輿水, 1971b : 1)

1947年6月3日の会議を振り返っての言であり、この日、後述する「石森案」が棄却され、ヘファナンのサゼッションを受けることとなった。彼らが驚きとともにサゼッションを耳にしたことはたしかであろう。C I E係官のドノヴァンは、輿水を「才気ある指導者のように見える（小久保, 2002a : 105）」と評した。当時の日本側専門家のなかでは、一頭地を抜く存在であったことはたしかであろう。ただし、理論と実践の双方についての蓄積があるがゆえに、サゼッションに対して忠実であり続けることはできなかった。また、C I E側と、日本の専門家や教師たちとのあいだで板挟みになって、窮することもあった。

#### 4 占領初期の日本教育界の進展

占領初期の日本の教育界は激しい変化のなかにあった。占領初期の動向は、1945年10月22日の指令に従ったものと解せよう。同司令は実際に連合軍総司令部にとっても基本的な方針であった。

- (1) 現在の教科目・教科書・教授指導書・教材は、とりあえず用いてもよいが、できるだけ早く取り調べた上で、軍国主義の考えと極端な国家主義の考えを弘めるために作られた部分を取り除く。
- (2) 教養があつて平和的で責任を重んずる公民をつくるために、新しい教科目・教科書・教授指導書・教材を整えて、できるだけ早く現在のものと取りかえる。
- (3) 教育活動は、できるだけ早く平常にもどさなければならないが、設備が不十分なときは、初等教育と教員養成を、他のことよりも先に扱う。

(有光, 1947 : 3-4)

これらのうち、(1)は1945年度に行われた教科書の墨塗りや回収として実現した。文部省としては、1947年度に(2)を実現すべく準備を進めた。「第二の指示の実現を最早これ以上おくらせることは如何にも不都合な事（有光, 1947 : 4）」だったからである。

##### (1) 墨塗り教科書の衝撃

敗戦直後、1945（昭和20）年9月20日に通達された「終戦ニ伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件」に従って、アサヒ読本の墨塗りが行われた。ただし、実施時期は自治体によってまちまちであった。第II部冒頭でも引いたように、児童も教師も、その時に受けた心理的な外傷によって疼痛を感じた向きは少なくなかった。

教科書を読ませて教科を教えてどれだけ子どもを育てられるか——ぼく自身について

いえば、復員して来て、なんとかもう一度子どもにぶつかろうとしたらガリ版——タブロイド版の教科書になっているではありませんか。その上に墨であっちもこっちも消してある古い教科書です。これは教科書には子どもを育てるものはないと感覚的に感じました。そういう変るものを鵜のみにすることはできない、これは生きた生の子どもの生活にとりくんでそれを変えていかなければいけない、とにかく子どもが暮す暮すそのものを問題にしなければならない、そう痛感したのです。

(馬場・久保田, 1951: 310)

論理的な熟慮ではなく、ここで語られた「感覚的」な反応こそが、戦後期初期の教育のあり方を大きく左右した。このことばは、学校を「教科を教える場所」から「子どもの生活する学校」に変える取り組みを推進した奈良女子師範附属吉城小学校で活躍した久保田浩によるものである。反応の背後には、「一般に敗戦直後においては、戦時下の教科が戦争への思想動員に機能させられたことへの反動もあって、教科領域への現場の関心は高くなく、教科不信・教科忌避の傾向が少なからず存在した(水内, 1983: 24)」実態が指摘できる。墨塗りという屈辱的な自己批判を強いられた教師たちの心中では、国定教科書によって担われてきた教科に対する猜疑心さえ生まれていたのである。自らの活路を「生きた生の子どもの生活」へと求めたのは、誰かに与えられたものではなく、自らがこの眼で児童とともに発見したものに信を置こうとする潔癖なまでの自立心にもとづく決意であった。もはや、教科書や教科をどう改めたらよいかといった、現実的な対応に向き合う余地はなかった。後述するように、コア・カリキュラムをはじめとして、「生活」を志向した戦後期新教育に文字どおり挺身した教師たちは少なくなかった。これらを、流行の尻馬に乗った安直な附和雷同と片づけることはできない。戦後の大変革期に立ち向かった当時の教師たちの実感について、次のような指摘がある。

五十万教師の半分以上は師範学校を出て三年以内、その師範学校も実は勤労働員などでロクスツポ勉強の出来ていなかった人たちだ。だから元気のある古い先生は突然にやって来た解放感から、ここで一つやってやろうという気持、若い方はわからないから覚えなくては、という気持からコア・カリキュラムは一大ブームになった。

(読売新聞社社会部, 1955: 94)

敗戦後の解放感と相まって、新しい何かを純粹に希求しようとする若々しい機運が、教育界には溢れていた。

## (2) アメリカ教育使節団来日

日本の現状を視察し、教育改革を勧告することを目的として、アメリカ教育使節団が1

946年3月に来日した。使節団のメンバーは、大学の教授、学部長や州の教育局局長等から構成されていた。その結果を踏まえて、報告書が作成された。CIE係官は、この報告書をもとに示唆を与えた。報告書では、アメリカ流の民主制教育の導入や、中央統制の画一的教育からの脱却が唱えられた。文部省の権限削減のために、都道府県と市町村に公選制の教育委員会を設置することが勧告された。公民教育の必要性を説き、それが後に社会科として実現した。公教育での男女別学から男女共学への移行、小学校だけでなく、中学校も含めることで、義務教育課程を9年間に延長することが提案された。日本語を表記する文字について、漢字、ひらがな、カタカナを廃止してローマ字にすることも提案された。また、教員の能力向上のため教員養成機関を従来までの師範学校から、大学に移す必要性も提案された。ただし、短期間のあいだに、日本の状況をよく理解した内容がまとめられていたこと、当時の日本側専門家が改革を期待していた内容が盛り込まれていたことから、報告書が作成される過程について疑問が投げかけられていた。1970年代末、そうした疑問について、当事者に直接尋ねる機会が設けられた。教育学者中野光の質問に、城戸幡太郎は、次のように答えている。

中野 ところで、先生、あの使節団の報告書というのは、今読んでもとても立派な内容だ、と思っているのですが、ちょうど先生もご関係なさったように、あの使節団が来日する前に日本側の教育家が自主的に教育改革案というのをまとめて使節団に渡しておりますね。……私はあれがミッション・レポートの下敷だったんじゃないか、その下敷は日本人が書いたんじゃないか、と思いますが、実際はどうだったのでしょうか。……

城戸 さきほどの予備調査（\*GHQが使節団訪問に先がけて実施した調査を指す——論者補足）をして、GHQのほうからそれを報告していますね。その予備調査をするときに私たちもいろいろ意見を言ってます。私もミッションが来たときに、ミッションと交渉をし、日本側の委員と向こう側の委員とはお互いに話をしたわけです。……そのときに日本側のほうではアメリカの言うとおりに押しつけられてはいけないんだということは自覚していました。ドイツの場合には、アメリカのやり方に対して拒否したでしょう。日本も少なくとも教育の場合には、日本はこうあるべきだということを、われわれのほうで考えておく必要があるのじゃないかということは考えました。 (浜田・中野・寺崎, 1979a: 79)

城戸は明言こそ避けているが、委員である日本側専門家の意見が採用される余地が大きかったことを認めた。外圧を利用しつつも、実のところ、内発的な改革提案としての側面があったものと解せよう。

## (3) 『新教育指針』の発行

『新教育指針』は、戦後新教育のあり方を最初に提示した手引書である。1946年5月から翌年2月にかけて文部省が発行し、全国の学校に配布された。同指針は4分冊の体裁で刊行され、内容は第一部と第二部に分けられていた。第一部では理論が説明され、第二部ではその実際が紹介された。同指針作成の中心的な役割を果たしたのは、文部省教科書局に籍を置いていた石山脩平である。当時の文部省においては、「ページで人が追われたばかりでなく、新しいものを取り入れるために高等学校や大学の先生方を多数『転任』させて省内のイスにつけていた（読売新聞社会部，1955：56）」措置による結果である。『新教育指針』の作成過程では、「原稿に目を通したC I Eのバーナード少佐は、石山氏から原稿をもらうと、すぐジープを飛ばして千葉や埼玉に出かけて行って学校に飛びこみ、女の先生などつかまえて原稿を読ませた、わからない個所があると、そこに赤線を引き、すぐとって帰して石山氏に書き直させる」といったエピソードや、「三分の一は、アメリカ側に書けといわれたそのまま書き、三分の一は両方で話し合って書き、残り三分の一は、私の考えで書いたと」という石山の証言が残されている（伊ヶ崎・吉原，1975：19）。

第二部の最後にあたる、最後の分冊には、討議法が取り上げられている。学習形態としてのディスカッション・メソッドである。当時の教師たちは、この討議法に飛びつき、教室の机配置を学級全体での討議が進めやすいように、馬蹄形（「コ」の字のような形）にすることが一般的になったという。次のような挿話が伝えられている。

或る県では突然ジープで軍政部の教育指導官が村落の学校を訪れ、生徒を招いてディスカッション・メソッドをやっているかどうか英語で質問した。勿論それは通訳官によって訳されたが、子供はその訳語がわからなかったのもので、そのようなことはやっていないと答えた。ところが校長はわが校では民主的な教育法としてのディスカッションを上学年においてやっているという。生徒はやらないと言っているというので、校長は正しい報告をしていないのではないかと疑われた。それで校長は立ち上がって軍政部員を教室に案内した。ところが教室の机が馬蹄形にならべられ、議長の席も作られていたので、それを見て機嫌をよくして非常によろしいと校長は褒められたということをおは私はその頃聞いていたのを討議法で思い出すのである。

（海後宗臣，1981：135）

机の配置だけを見て軍政部員が納得して帰ったという点で、笑話でもある。だが、実際のところ、机の並べ方だけは新しい意匠であるものの、肝心の討議は一切なく、昔ながらの一斉授業を進めている実態も少なくなかった。軍政部員だけでなく、教師の多くも表層的な認識にとどまっていたというのが実際のところではなかっただろうか。先にも述べた、教科不信・教科忌避の傾向は、「教科内容と切り結ばないままでの方法のひとり歩きとい

う現象に走る向きが少なくなかった（水内，1983：24）」といわれている。討議法，社会科のごっこ遊び等をはじめとして，戦後期の新たな意匠は「教科内容と切り結ばないままでの方法のひとり歩き」をもたらした。肝心の教科内容の改革については忌避する態度につながった。こうした後ろ向きの実態がひいては学力低下の原因として指弾されるにいたったことはいうまでもない。こうした反応の背後には，教科内容のように内容に踏み込まざるを得ないものよりも，活動や学習指導方法論のように，イデオロギーに左右されない価値自由な対象を尊重する認識がうかがえよう。

## 5 進歩主義教育からの影響

占領下の日本に合衆国から伝えられた教育理論は，新教育や経験主義等のさまざまな名称で呼ばれていたが，その実質は，同時期の合衆国においてようやく定着した状態にあった進歩主義教育（Progressive Education）にもとづく諸理論であった<sup>2)</sup>。古屋（2016）によれば，進歩主義教育は，19世紀末から20世紀前半にかけて，合衆国で展開された教育改革の成果である。世界各地で繰り広げられた新教育運動のうち，合衆国における独自の展開の根底には，1930年代の大恐慌との関わりが指摘できる。社会的な危機状態に陥った合衆国では，教育改革の必要性が強く叫ばれた。人心を一つにして，協力し合わなければこの難局を乗り越えることはできない。自分たちの生活しているこの社会のことを深く理解し，プロジェクトを立ち上げて，自ら進んで解決に乗り出さなければならない。国民の大半が移民によって成り立っている国家であっただけに，こうした主張には切迫感があった。過去の経済政策からの思い切った転換を打ち出したニューディール政策も，こうした国家的プロジェクトのコンテクストに照らしてみると，その真価も理解できよう。

当然，こうした特徴は，教育にも影響を与えた。教科ごとの関係性がないバラバラな内容を扱い，暗記と暗誦を中心とした旧弊な方法があたりまえとされていたが，このままでは求められている課題に対応できる市民を育成できないという危機意識が教育関係者のあいだで共有された。合衆国における進歩主義教育はこうした原点から出発した。過去の伝統にしがみつくことなく，つねに「進歩」することが問われていったなかでの成果であった。デューイらのプラグマティズムの哲学は，教育関係者に多くの知的なインスピレーションをもたらした。新教育運動の特徴は「児童中心主義」である。だが，合衆国で運動が進められていくなかで，同時代の社会を広く支配していた思想である，プラグマティックな「社会効率主義」からの成果も合流した点に独自性が見られる。子どもの個性を活かして，人的資源の不適合を減らすためには，個人を社会のなかのふさわしい位置に効率的に配置することがのぞましい。そのふり分けの方法として，知能テストが積極的に活用された。また，子どもの個性に応じた段階的な教育課程を構想するなかで，刺激と反応の結合に着目した行動主義に立脚した教育心理学の役割が重視された。こうしたさまざまな具現化の結果，「児童中心主義」というナイーブなイデオロギーの一方で，「社会効率主義」

からもたらされたテスト重視の発想や、統計的数値や目標を重視した人間の行動の規格化や統制的な発想が台頭し定着した。よく批判されるように、「児童中心主義」は時として、子どものわがままや身勝手に流されがちである。それを防ぎ、真の意味での個に応じた教育を実現するためには、上記の発想が不可欠のものと見なされたのである。

進歩主義教育は、伝統的教科を中心とするカリキュラムへの批判から出発し、知識偏重に反対する立場をとった。合衆国において両者の論争は、第一次世界大戦から大恐慌のあいだの10年間にわたって繰り広げられたが、次第に進歩主義教育が地保を固めていくこととなった。伝統的な教科では、「教科をとおしての精神力の訓練が、一般知能の発達に『転移』するという仮説（浅沼，1983：139）」に立脚していたことから、学習者の実社会での必要性とは切り離された定言的知識を断片的に取り上げ、その暗記が強いられていた。形式陶冶説が有力な基礎理論であったことにもとづく。一方で、「職業への準備，地域社会に対する責任感，自己を訓練する習慣，人生について考える機会（浅沼，1983：139）」といった学習者が実際に生活している社会との関連性は乏しかった。進歩主義教育が目ざしたのは、こうした形骸化を打破し刷新することであった。それゆえ、学科が実用的であることを求めた。20世紀の始まりと前後して、初等教育では児童の興味や要求を踏まえたカリキュラムを構成した実験学校における試行が始まり、中等教育でも同様の改革への声が発せられるようになった。

ただし、進歩主義教育が伝統主義教育よりも優れていると見なす証拠は十分ではなかった。そうしたなか、1930（昭和5）年の進歩主義協会の総会で提起された教師，校長，保護者からの声を受けて、1933年から、30校のハイスクールにおけるカリキュラム改革の実験的な研究が開始された。伝統的な教科にもとづく学習が展開され、「70%にも達する進学率にもかかわらず、入学者のうち卒業する者は約半数，大学進学者はそのうちの3分の1にすぎなかった（浅沼，1983：139）」状況の変革が目ざされた。実験的な研究は1941年まで行われ、「8年研究」と呼ばれた。各校ごとの試行では、「教科内容と日常生活との結合をはかったり，各教科枠を超えて教科の統合をしたり，各文化の歴史的背景との関連で社会のしくみや発展を考える文化史段階的コースを設けたり，社会と理科，個人の興味，芸術的活動，基本的技能というような4つの領域を中心にコースを編成したり，生徒の経験や要求をじっくり確かめながら教師が協力し合い，中心の単元を組み立てたり，授業で習った知識を実生活の場面に応用したり（浅沼，1983：139）」する多彩な改革が推進された。

評価にあたっては、当時最先端の理論であった行動主義に立脚した教育心理学の成果が投入され、行動目標を採用した科学的な方法論によって、それぞれの教育プログラムを検証し、その改良に資する手がかりを提供することが目ざされた。多数の学習者を対象とした思考力のテストや質問紙等の手法も工夫された。こうしたテストを含めた科学的手法は、進歩主義教育の一面を特徴づけるものとなった。さらには、卒業後、大学に進学した者を



対象とした追跡調査も行われた。8年研究の結果は、進歩主義教育の有効性を支える証拠としては、校種や被験者からすると限定的であったが、一般的には成功と受けとめられた。

進歩主義教育は、学習者が生活している社会に適応することを重視した「生活適応教育」を重視した。それぞれの学校や地域にふさわしいカリキュラムを、自主的に開発しようとする機運が生じた。けれども、カリキュラムを作成するには相当の労力が必要である。そこで、合衆国各州では、カリキュラム開発の支援をするための手引書を刊行するにいった。それらは、コース・オブ・スタディ (Course of study) と呼ばれた。合衆国において1937年に刊行された著書では、伝統主義教育と進歩主義教育とを対照させて、表1のように、コース・オブ・スタディにあらわれた特徴を整理している。同書において、進歩主義教育が席卷した時期として、1935年から1936年と言及されている。表1に見られるような鮮やかなまでの対立構造は、進歩主義教育運動が伝統主義教育の何に反発し、何の改善を目ざしたかを理解するうえで示唆的である。現在の日本における〈常識〉が、あえ

表1 伝統主義教育（左側）と進歩主義教育（右側）の対照表

| 1910-15年  | 1935-36年                                      |
|---|---|
| 1 教科目主義 ……から                                    | 広域・作業単位・経験等の大きな区分 ……へ                         |
| 2 順次教えられる教科内容の簡単な論理的輪郭                          | 特定の学習者群のために選択の余地を残して教師に提供される源泉教材の広汎な、屈伸性のある提要 |
| 3 教科内容の題目を中心とする構成                               | 各年級に適当な参考単元の集取                                |
| 4 教師のための準備や方向づけがなかつた                            | 教育哲学・一般学習法・背景となる情報・一般的見地を広く示す                 |
| 5 学習事項の紙と鉛筆とによる測定                               | 機能的な学習状況による評価の正しいしかたの指示                       |
| 6 目的・目標は教科内容の中に含まれたものか、内容的には全然関係のないものかのいずれかであった | 子供の学習経験から発し、従つて生徒の到達可能な目的・目標を意識的に形づけたもの       |
| 7 学習内容の統制は生徒にはもちろん、時として教師にも無関係になされた             | 生徒と教師とが、自分の興味・能力・成長の要求の立場から自由に選択することができる      |
| 8 学習の源泉は教科書に限られた                                | 各種の方法で多種類の教材を活用する                             |
| 9 知的活動に重点がおかれた                                  | ひじょうに多くの各種の活動を刺激するようなことがらを与え、そこから学習を発展させる     |
| 10 学習指導要領は当局の少数の人によつて作製された                      | 教師の協同によつて作製される                                |
| 11 それは教える教科内容の梗概と考えられた                          | 豊富な、なまの教材の源泉を考える。教師は自分の教える学級に適したものをそこから選択する   |
| 12 それは教室で使用する以前に作られた                            | 教室の授業の後で作られ、実際に行われたことの記録である                   |
| 13 狭いスコープのシーケンスを重視する                            | 内的に関連したシーケンスの広いスコープを重視する                      |
| 14 全ての生徒に画一の必要最少限を要求した                          | 能力と要求の個人差に応じる学習の多様性                           |

(ホプキンス他, 1950: 293-294)

ていえば、100年近く前の「伝統主義教育」の側に立脚しており、いくつかの点において、

ようやく「進歩主義教育」の側にも近接している事実には、教育の変化のむずかしさが読み取れよう。

このように述べてくると、当時の合衆国が、進歩主義教育一色に染まっていたかのような印象を受けやすい。実のところ、州によって、温度差が相当あったこともたしかである。当時の合衆国の情勢を明快に整理した指摘によれば、合衆国の約三分の一が進歩主義教育という。それも、「新教育は……西部の開拓者の各州を中心に拡がって行った。ヴァージニアやミズーリはいわば東部ではあるがこれは例外としてカリフォルニア州を中心とした太平洋沿岸諸州に拡がって行ったのである」とされている。これに対して、約三分の一は伝統主義教育（エッセンチャリスト）であり、「東部、つまりヨーロッパの出店であるアメリカの旧家名門の多いボストンやニューヨークの諸州で強く……（\*統合によって新たに誕生した「社会科」ではなく——論者補足）公民、地理、歴史がそれぞれ独立した教育をやって」いるという。「残りの三分の一がどっちつかずという有様だ」。「新教育を最も熱心にとり入れ、最もうまく開花させたプロGRESSIVISM（\*進歩主義教育を指す——論者補足）の総本山というのはやはりカリフォルニア州であった（読売新聞社社会部、1955：58）」と描写された。こうした情勢を踏まえて、日本で活躍したCIE係官について、次のような寸評を加えている。

日本に乗込ってきた占領軍の文教の責任者、CIEのニュージェント中佐は、そのカリフォルニアのスタンフォード大学の出身、その下にいたオズボーン少佐はやはり開拓者仲間のミズーリ、ハークネス氏はヴァージニアの出身。——いやその後改めて本国からニュージェント中佐が招いた人たちは全部がカリフォルニアの教育者ばかりだったのだ。日本の新しい教育がアメリカのそのうちの“西部”をそのままに持込まれたのは必然の勢いであった。

しかしはじめのころは、そんな本国でのいきさつを知っている日本人はあまりいなかった。……今日、日本の国内で起っている新教育への批判は、アメリカ本国の論争をそのまま引継いでいるのもまた当然の事だ。（読売新聞社社会部、1955：58-59）

「“西部”をそのまま」持ち込んだと評されたニュージェントであるが、CIEにおける直属の部下であったオアは、「彼（\*ニュージェントを指す——論者補足）は『進歩主義』教育じみたものはどれもみくびっていたので、いつも軽蔑して言及するか、嫌悪の念を強調しながら『P』というかしら文字のつづりを言うかであった。ニュージェントは、日本の環境に相当であることが論証され得る限りにおいて、現代アメリカの民主主義教育を統合したものを教育改革に反映させたいと考えていたのである（オア、1993：20-21）」と証言している。CIE係官すべてが進歩主義教育を万能とは考えてはいなかったことがうかがえよう。けれども、こうした認識を持った上官でさえ、「軽蔑」「嫌悪」をもって「P」

に言及せざるを得ない実態があったこともたしかである<sup>3)</sup>。また、ハークネスを「ヴァージニアの出身」としているが、これもまた誤りである。本人へのインタビューによれば、サウスダコタ州の出身とされる（片上，1993：611）。

なぜ、当時の日本にとっても違和感なく受容できたであろう伝統主義教育ではなくて、合衆国においてさえ誕生してまだ日の浅かった進歩主義教育が日本に紹介されたのであろうか。こうした疑問については、次の指摘が手がかりとなろう。

アメリカが日本に来てやったことは軍国主義，国家主義をただ追放するだけでなく，それらによって押さえられていた国民の目をもっと社会の現実に向かって開かせようとした。……アメリカで，ジョン・デューイに提唱されたこの新教育は，時期的にルーズヴェルトのニュー・ディール政策と同じころ盛んになっている。資本家と労働者の相互依存関係により，この社会が成立していることをもっと具体的に知らせ，それでもってうまくやっけて行こうとした。だから日本人にも，もっと社会への目を開かせようとして，新教育，社会科を持込んで来たのだ，といえるわけである。ところがそれを持込まれたときの日本の現実，アメリカの不況時代に比ぶべくもない最悪の状態だった。その現実，赤旗をふりまわしているときだった。アメリカはそれでも朝鮮事変が起るまで我慢していたらしい。（読売新聞社社会部，1955：91-92）

ニューディール政策を唱えたルーズベルトの大統領就任は1933年である。そうした時期に，進歩主義教育としての理想を盛り込んだ成果として評価されていたのが，バージニア州のコース・オブ・スタディであった。1934年に最初の版が世に問われ，1万人近くの教師たちの声を踏まえた改訂作業を経て，1943年版が成った。この改訂版は，「バージニア・プラン」と呼ばれ，20世紀カリキュラム改革における画期的成果として高く評価されている（Burlbaw，2005）。

敗戦後の日本で最初に紹介されたのが，この合衆国における最先端の成果であった。CIE係官として教科書と初等教育の教育課程を担当したハークネス（Harkness, Kenneth M., 1899-）は，バージニア・プランの先進性を高く評価していた（片上，1993：611-612）。進歩主義教育には科学的要素があり，合衆国だけの真理ではなく，普遍的な真理であり，国情を異にした日本でも有効な方法論であると考えられていたことから，当然の対応だと考えられていた（レイ，1999）。進歩主義教育の推進に際して，合衆国内においては，伝統主義教育との緊張関係がつけねに生じていたが，占領下の日本では，それに匹敵するほど強力な抵抗勢力はいなかった。専門家もいなかった。第2章15節で言及したように，1940年にバージニア・プランについての論文を執筆した宗像誠也は例外的な存在であった。だが，宗像はCIEとの接触を避けた。「CIEなり文部省なりの権力によって権威づけられた新教育には，さっぱり魅力を感じなかった……御用をつとめるのは，ご

めんだったので積極的に引込んでいた（宗像，1955：246-247）」という。このような経緯によって、合衆国でも最新の理論が、まさしく、直輸入されることとなった。こうした対応は文部省側としても望んだことであった。1947年、文部事務次官有光次郎が、次のように、総司令部将校の発言を引いたうえで持論を述べたことから裏づけられる。

総司令部のある将校が次のように言っていたことを思い出す。「日本の教育を世界一にするのだ。米国でも出来ないようなことを、日本で重視しようとするのだ。米国の教育は現在の時勢から二十年おくられているが、日本では教育が二十年時勢のさきを行くようにしなくてはならない。」彼等も言っているが、われわれもそれ位の意気込みをもつていたいものである。（有光，1947：12）

何ものが欠乏しているなかで、意気だけは燃えていた。こうした状態での知的受容であったことから、合衆国側から紹介された理論を絶対的なものとして、崇拜にも似た思いで受けとめた向きは少なくなかった。昭和20年代半ば、ガリオア資金の援助によって日本の教育関係者が合衆国へ教育視察に行く機会を得られるようになった。その際、次のようなやりとりがあったという。

……大橋富貴子さん（\*お茶の水女子大学附属小学校教師——論者補足）がアメリカから帰っての話に、むこうの現場人に、「ヴァージニア・プランについて？」と聞くと、たいていは「そんなものは知りません。」と答えたそうだ。日本では教官数わずか六人ぐらいのへんぴな小学校の教師でも知っているのに……。 （平井，1951a：19）

この挿話からも、日本の教育関係者がバージニア・プランからどれだけの影響を受けていたかがうかがえよう。

## 6 進歩主義教育とデューイの教育理論の関係

占領期の日本に大きな影響を与えた進歩主義教育の理論的な背景にも迫っておく。進歩主義教育に関する論述には、必ずといっていいほど、デューイ（Dewey, John, 1859-1952）の名前が登場した。こうした論述を受けて、教育史の先行研究においては、デューイの理論の具現化が進歩主義教育であるといった説明がなされてきた。こうした分かりやすい説明の一方で、実際には、デューイの教育理論と進歩主義教育との関係、さらにいえば、その日本における受容には屈折やねじれも指摘できる。通時的な観点から探究しておきたい。

## (1) 日本におけるデューイの教育理論の受容

デューイの教育理論が初めて日本で翻訳されたのは、1901（明治34）年刊行の上野陽一訳『学校と社会』であった。前年に合衆国で刊行された *The School and Society* の翻訳書であり、シカゴ大学実験学校での報告書として知られている。その後も主著の翻訳が行われ、大正期に台頭した新教育運動の成立に対して理論的な貢献を果たした。1919（大正8）年には、デューイが来日し、東京帝国大学で700名あまりの聴衆に連続公開講義を行った。プラグマティズムが、学会における話題にのぼったという。戦前期の日本において、デューイの翻訳書は1941（昭和16）年の清水幾太郎訳『創造的知性』まで刊行が続いたが、その後の時局の変化で途絶えた。戦前期のデューイの教育理論の受容について、教育学者森章博は、以下の3点から成る傾向を指摘している。

（イ）教育目的よりは方法論への関心が強く向けられ、（ロ）その実践の範囲は局所的で全国的でなく、（ハ）その実践の理解は必ずしも充分ではなかった。

（森, 1992 : 56-57）

森の分析によれば、戦前期にあつては、大日本帝国憲法によって主権者が天皇であったことから、デューイの民主主義理論を「民本主義」と訳さざるを得ないなど、本質的な教育目的に迫ることができなかつた。それゆえに（イ）にあるように方法論への傾斜があらわれた。また、大正新教育は全国的な展開ではなく、東京周辺と奈良のみに限られたことを指して（ロ）と指摘している。さらに、（ハ）に関しては、「当時の日本では、デューイの教育学は経験万能な世俗主義に陥っており、その哲学は哲学固有の理論体系を無視したところの墮落した所謂常識哲学として軽蔑された（森, 1992 : 58）」経緯を挙げている。

戦前期の日本にあつては、すでに第I部で述べたように、ドイツの教育理論が中心的に位置づけられ、その枠組みのなかで、方法論に局限して合衆国の理論が援用されていた。その背景には、デューイの教育理論に対する上記の「軽蔑」があつた。「経験万能な世俗主義」も同様である。戦後期に、サゼッションによって進歩主義教育理論を受け入れるにあたり、日本側専門家が暗黙裏に抱いていた認識においても、こうした軽侮がどこかしら残っていたはずである。経験主義や、「経験を与える」という昭和22年版学習指導要領の目標を規定した表現も、上述の理解からすれば、積極的に賛意を表明するにはどこかしら抵抗感が感じられる表現であつたことに注意したい。日本におけるデューイ受容は、このような独自のコンテクストのもとで行われていた。それらを突きつめていくと、いくつかの争点においては矛盾をきたさざるを得ないはずだが、そうした争点は曖昧なまま放置されていたのである。波多野完治は戦後占領期、次のような鋭い指摘を行った。

今度の新教育が「自由主義」「児童中心主義」である、というところから昔の教育を

知っている人びとから「それは昔あつた」「昔の教育へかえればよいのだ」という声があがっているようである。「デューイ氏などは、我々がよくよんだものだ」こういう校長先生もある。

校長先生が昔デューイをよんだことはまことに結構である。デューイが頭にはいつているにも拘らず、戦争中国民学校も「錬成」がよくやられたものですね、などと皮肉をいつたところではじまらない。

……デューイの思想は、日本では「旧小学校令」のワクの中でしか実現されなかつた。各教科には厳密な目的が——デューイにおかまいなしに——あつて、そのワクはどうしてもこえるわけにはいかなかつたのである。初等中等教科書はどうしてもやりおえねばならず、一定の漢字はおぼえさせねばならなかつた。何よりも大切なことはデューイの考えている正しい社会は、その当時の日本には存在しなかつたということだ。半封建的社会にデューイの自由な社会が調和しうるなどとは考えるだけで噴飯もののなのである。従つて日本ではデューイが、生徒の個人生活の点だけに限定されて解釈された。

今の時代はそれとは全くちがうのである。今は教職制度そのものが、デューイの考え、(又はその考えから発展した理論)によつて組織されている。従つて生徒の個人学習などはもはや問題の重点から背景にしりぞき、社会的順応としての教育活動そのものが、学校の中心にすわつた。……

自由教育の昔の社会的地盤と今の社会的地盤とをはつきりさせないで、今の教育をやれば、おそらく、今の自由教育そのものを失敗させるにすぎないだろう。

(波多野完治, 1948: 2-3)

デューイの教育理論は、「生徒の個人生活」の適用に矮小化され、都合の良い部分のみが選好され受容されていた。だからこそ、戦中期の国民学校の「錬成」にあつても適用がなされてきたのである。その時代ごとの事情に左右されながら、恣意的なつまみ食いがなされてきた事実は、当然、戦後期にも影を落としたことはいうまでもない。残念ながら、波多野の危惧はその後の展開を言い当てていた。

戦後期にあつて、デューイの学説を簡便に解説した著書のたぐいは早い時期から公刊されていた。一方で、デューイ本人による『学校と社会』や『民主主義と教育』などが、本来あるべきコンテクストのもとで新たに翻訳されたのは1950(昭和25)年以降であつた。つまり、1948年前後に進歩主義教育が大々的に喧伝された時期には、戦前期の翻訳と、解説書しか存在していなかつたのである。「今の社会的地盤」には、間に合わなかつたのである。

ドイツ一辺倒であつた日本の哲学界のなかで、アメリカ哲学に早くから注目していた哲学者として大島正徳が知られている。大学時代の興水の師である。大島は、「アメリカ哲

学への理解を早くからなし、英米哲学やプラグマティズムを学問的に研究し、……東京帝国大学でこの方面の講義をし、プラグマティズムやデューイについての多くの研究を発表した。彼の講義の影響により清水幾太郎（1907-1988）はじめ多くの人々にプラグマティズムに対する興味を与えた（森，1992：32）」点で貢献を果たした。清水は戦前期からジャーナリズムで活躍した社会学者として著名である。戦前期には、デューイの著書の翻訳にも従事していた。実は、清水と輿水とは高校・大学を通じての友人であり、高校の読書会では他の仲間とともにマルクス主義の入門書であった『史的唯物論』を読んだという（清水，1992：407）<sup>4)</sup>。両者ともマルクス主義の洗礼を受けたものの、弾圧を受け、大島との出会いを介して、英米哲学やプラグマティズムへの関心を抱くにいたったのである。

こうした点では、デューイの学説理解に関して、戦前期から良き師や友に恵まれていた輿水にしても、教育理論を実際的に咀嚼し、教育行政に活用できるまでに相応の時間を要した事実に向けておきたい。

## (2) C I E 係官のデューイ理解

さらにいえば、来日したC I E 係官にしても、「彼らは、デューイの難解な著作を精読していないで、デューイの解説書を通して彼の著名な思想を幾分か承知しているに過ぎない（レイ，1999：278）」という状態であったという。C I E 係官と直接交渉のあった教育学者海後宗臣も、「連中は新教育をうんぬんするが、その祖師ジョン・デューイの原典“学校と社会”“デモクラシーと教育”などを読んでいたのはほとんどいなかった。つまり程度は決して高くなかった（読売新聞社社会部，1955：62）」と切り捨て、ヘファナン以外の係官の理解レベルの低さを指摘したほどである。

さらに合衆国へと遡っていえば、進歩主義教育に対する批判的歴史研究で知られるラヴィッチ（Ravich, Diane, 1938-）は、デューイの学説と進歩主義教育の関係について、次のように指摘した。

「新教育」を作りあげようと望んでいた人々はデューイの考え方に鼓舞された。しかし、「新教育」は私立学校と公立学校の間では全く異なって解釈されていた。私立の進歩主義学校には裕福な家庭の子どもたちが通ってきていて、「新教育」とは子ども中心のことであり、子どもの興味と活動がカリキュラムの基礎になることを意味していた。ところが、大きな公立学校組織の中では、「新教育」とは、一般大衆の子どもたちを農場や仕事場や工場や家庭での仕事に向けて訓練するために、職業訓練や工業教育を施すことを意味していた。……デューイは、自分の考えが公立学校の中でどのように実践されうるかということについては、あまり深く思いをめぐらせていなかった。（ラヴィッチ，2008：48-49）

進歩主義教育は、デューイの教育思想を拠りどころにして自らの正統性を主張したが、その理論を受容した学校間での差異は明らかであった。子ども中心の考え方や職業訓練や工業教育として、さまざまに具現化した教育実践であったが、一方で、「すべての子どもが充実した学問的カリキュラムを学習すべきであるという前提を揺るがしていた。実際は、あらゆる子どもに対して充実した学問的教育を与えることの価値への疑問を提起していた（ラヴィッチ、2008：49）」点では通底しており、ラヴィッチの懐疑もこの争点に根ざしている。すなわち、進歩主義教育が伝統主義教育への行き過ぎた批判に陥ったがために、結果的に、学問的教育を放擲する愚を冒してしまったというのである。

## 7 社会科の誕生

本研究は国語科教育学についての研究であるが、すでに坂口（2009）が解明したように、新教科としての社会科の誕生も含めて検討した方が、かえって国語科の位相が明確になることから、先行研究が採用した優れた方法論を踏襲した。本研究で追究している力や能力、近代化の推移を明らかにするうえで欠かせないことから、あえて遠回りをする事とした。

国民学校において国民科が設置されたことは第2章でも検討してきたが、そこに含まれていた修身、郷土ノ観察（初等科4学年のみ）、国史、地理が社会科の前身に相当する。そのうち国史と地理は、初等科5学年以降であり、実質的には教科の寄せ集めの状態にとどまった。1945年12月、GHQは修身、国史、地理の授業を停止させ、教科書を回収させた。1946年9月、『くにのあゆみ』などの暫定教科書が発行され、授業再開が許可された。同時期に、それらに代わる新たな教科としての社会科の準備が慌ただしく進められた。結果、昭和22年版小学校学習指導要領社会科編（I）は、わずか2ヶ月で作成しなければならないこととなった。その際、ハークネスは合衆国の三つの州のコース・オブ・スタディを、当時、文部省にいた重松鷹泰らに提示し、この中から手本を選ぶように求めた。その結果、「ヴァージニアのプランに決定するについては、こちら（\*文部省側を指す—論者補足）の意志でした（浜田・中野・寺崎、1979b：97）」という重松の証言もあることから、押し付けではなかったのであろうが、結果的にはハークネスが支持していたバージニア・プランをもとに学習指導要領を作成することに決定した。同要領冒頭には、「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである」という方針が示され、国民学校時代とはちがった寄せ集めではない新教科として出発した。

1947（昭和22）年1月16日、東京都港区の新橋駅近くにあった桜田小学校で、小学校2年生を対象とした実験授業「郵便ごっこ」が実施された。この授業こそが社会科にとっての記念すべき出発となった。実践にあたっては、文部省から提供されたバージニア・プ



ランを翻訳したガリ版刷りの資料を手がかりとして準備が進められた。数が足りないので、ガリ版刷りの資料をちぎって全校の教師で読み合い、昼夜を問わず検討していったという。同要領では、従来行われてきた、「学習は単に成人が必要と思うものを生徒に説明し、これをまるおぼえさせること」が批判された。かつての国史や地理の授業の実態を指しての指摘であろう。それに代わるものとして、「生徒は自分たちの生活の具体的問題に直面し、その解決に向かって種々の活動を営むのであるが、この活動によって生ずる社会的経験こそ、生徒たちの真の知識となり、能力や態度を形成するものとなる」という経験を重視した学習観が提示された。具体的には、「青少年の直面している現実の問題を中心とし、その解決のために自発的活動をなさしめ、そしてそれを通じて指導して行く」ため、学年ごとの「教材」として、次のような「問題」が提示された。

- I 世の中に慣れるには、私たちはどうすればよいか。
- II 私たちはどうしたら健康で安全でいられるか。
- III 草木の世話をしたり使ったりするには、私たちはどうすればよいか。
- IV 私たちは日常生活に必要ないろいろなものをどういうふうにして作り、どんなにして分配しているか。
- V 日常生活に必要な品物を有効に使うには、私たちはどうすればよいか。
- VI 手紙を送ったり、受け取ったりするには、私たちはどうするか。
- VII 私たちはどうしたら楽しい時間が過ごせるか。
- VIII どうすれば私たちは身のまわりのものを美しく、また清潔にすることができるか。

これらは小学校第2学年における「問題」である。学習者自身が、こうした問題を解決するためにさまざまな主体的な活動を行うことが重視された。問題解決学習と呼ばれ、デューイの理論からもたらされた方法論と理解されていた。国定教科書を順番に教え込んでいくことに慣れていた教師たちにとって、児童が自発的に学ぶための学習指導方法論を理解し、それを実行することは容易なことではなかった。同校には、戦前期に大正新教育の流れを受け継いでいた公立小学校での「未分化教育」の実践経験があった日下部しげが在籍していた。児童を活動させる授業についての経験があったことから、「私は出来そうですから、何とかやってみましょうか（浜田・中野・寺崎，1979d：231）」と切り出したことで授業が実現することとなったという。当時よく口にされていた、「ラーニング・バイ・ドゥイング」の精神にもとづいて、ごっこ遊びをとおして郵便制度について学ぶことを目ざした单元であった。学習指導要領に掲げられた「問題」でいえば、「VI 手紙を送ったり、受け取ったりするには、私たちはどうするか」について取り組んだのである。

授業については、「M新聞社の記者が丁度来校参観して『これが授業ですか、記事になりませんね。』と話した事や、重松先生が『初めて社会科らしい授業を見て嬉しかった。』

と語られて、職員がポカンとしていた（小島，1949：88）」という。アメリカ教育使節団が方向性を示したことで、社会科を設置することに決め、翻訳に苦勞しながら学習指導要領も作成したものの、重松は本当に日本の学校で実践できるのかどうか確信が持てずいたのである。それが、日下部の授業の成功に意を強くして、社会科について確信を持つことができた喜びであった。対して、M新聞社の記者や、あろうことか同校職員でさえも遊びにしか見えなかったのである。授業が成功したとの情報は、ただちに広まり、全国的に知られることとなった。同時代には、梅根悟の提案によって着手され、埼玉県川口市の小・中学校における社会科カリキュラムとしての川口プランをはじめ、各地で注目すべき試行が展開され始めていた。

社会科の登場に合わせて、「単元」という用語が注目を集めるようになった。川口プランがこの用語を使用したこと、CIEが「ユニット教育」の講習を行ったことから、一躍注目を集めたといわれている（磯田，1971）。戦後期における「単元」は、英語のUnitの訳語であり、学習のまとまりを意味し、それ以上の特別な含意はない。初めて社会科の授業を行った時点で、日下部は単元という用語は使わなかったという。そうであったのが、1947年5月に発行された昭和22年版小学校学習指導要領社会科編（I）には、単元という用語が登場している。巻末に「作業単元の例」も添えられた。問題解決学習を象徴する用語である「問題」は、「教材」についての説明のなかで言及されていた。しかし、その1ヶ月後に発行された中・高等学校学習指導要領社会科編（II）では、「問題単元」という用語によって説明されている。後述するように、CIE係官の所管や、係官の交替に伴って、文部省の内部で短期間のうちに方針変更が生じたのである。

結果、「単元」という、当時の多くの教師にとっては耳慣れない用語が唐突に登場し、そのうえ、「作業単元」「問題単元」「教材単元」等といった使い分けまでもが行われた。何がどうちがうのか、雲をつかむような状態が生じた。だが、単元という用語を使って紹介された学習指導は、児童生徒の興味や必要から出発して、創意工夫がこらされた魅力的な学習指導であり、新しい教科としての社会科の問題解決学習として行われた。戦前・戦中期とはまったくちがう児童中心主義の発想のもとでの学習指導であったことから、教師たちは新教育のあるべき姿が結晶された重要な概念として、単元という用語を受けとめた。そこには、きっと何らかの新しい指導原理があるのだろうといった期待を寄せたのである（興水，1948a）。

社会科は、1948（昭和23）年9月から教科として開始されることとなった。だが、そもそも社会科を教科として位置づける扱いについては、研究者をはじめとして異論も少なくなかった。なぜなら、当のバージニア州では「コア・カリキュラム（Core Curriculum）」のもとでの実践であったからである。「社会的問題を中心とする学習」を中核（コア）として位置づけて、それを支える基礎となる学習や、それ以外の学習を整理し、統合して編制された。Language Artsや算数といったコアを支える教科は、道具（周辺）教科と見な

された。こうしたカリキュラム構造が採用されており、日本のように、教科の一つとして社会科を布置した「教科カリキュラム」ではなかった。同時代の雑誌や著書などでは、教科縦割りは過去の遺物であり、コア・カリキュラムこそが進歩的なカリキュラムであるといった説明が行われており、進歩的な認識を前提にして考える土壌が形成されつつあった。上述の経緯から、日本国内の実験学校などでの学習指導でも、コア・カリキュラムを意識した形態での実施が目立ち、コア・カリキュラムを求める声が強く叫ばれるにいたった。社会科学学習指導要領にも、「社会科の授業の中に、他の教科の授業がとり入れられ、また他の教科の授業の際に、社会科のねらいが合わせて考慮されることは、当然のことであり、かえってその方が望ましい」という文言が明記されたことから、いずれはコア・カリキュラムに改められるのだろうといった希望的観測のもとでの理解が広まった。こうした気運に抗して、石森や輿水らは、第4章で検討するように、「国語科の独自性をもって抵抗（倉沢栄吉，1952：68）」する戦法をとった。

ただし、日本では教科ごとに分節させた布置を採用したことから、学校現場の側からは、学習指導要領における社会科の記述内容と、他教科の記述内容との類似や不統一への不満が生じた。どの教科も児童の能動的活動を重視した方法論を採用したことから、当然のことながら、学習指導内容の重複が増えた。こうした実態が問題視されたことも契機となって、コア・カリキュラムとして整理した方が重複もなくなり、落ち着きがよくなるといった判断を下した向きもあった（水内，1971）。こうした経緯から、コア・カリキュラム運動と呼ばれる動向が、1948年後半ごろから急速に高まっていった。当時の教師たちからすれば、すでに国民学校時代に、国民科をはじめとした教科目において、すでにこうした事例と出会っていた事実にも眼を向きたい。

## 8 「学習の範囲」の表（経験表）

バージニア・プランには、コア・カリキュラムによるカリキュラム開発の蓄積を踏まえた実際的な配慮が各所に盛り込まれており、日本の教師たちを魅了した。当時よく読まれた倉沢剛（1948）『近代カリキュラム』における紹介をもとに、同プランについて検討を進めたい。カリキュラム開発を支えるための基礎となる資料として用意されていたのが、「学習の範囲」の表（経験表）と「能力表（The abilities charts）」である。これら2葉の表を踏まえて、地域性や児童・生徒の実態、設備等に応じた具体化が図られていたのである。後者の「能力表」については、第5章で取り上げたい。

「学習の範囲」の表（経験表）とは、学習で取り上げる題材の範囲にあたる「スコープ（Scope, 分野・領域）」と、学年に応じた展開にあたる「シーケンス（Sequence, 配列）」との二つの軸から成るマトリクス（表）である。「児童に与えるべき生活経験内容の領域の選択と、それらの内容の年齢的発達に即した配列の順次性を決定する枠組み的概念（今野，1983：306）」を示す表として活用された。キャズウェル（Caswell, H. L.）らが、1

935年に刊行した著書で提案した社会機能法 (Social-functions Procedure) と呼ばれる教育課程編制法に則った成果であった。キャズウェルは、カリキュラムコンサルタントとして、同州の他にも、フロリダ州やアラバマ州のコース・オブ・スタディ作成においても貢献した専門家であった (Burlbaw, 2005)。

バージニア・プランでいうと、スコープ、すなわち題材の範囲の項目として、社会生活を営むうえで必要とされる項目が掲げられた。次のとおりである。

社会生活の主要な機能

人格の発達

生命、財産及び天然資源の保護保全

物や施設の生産・分配及び消費

物や人の通信や輸送

娯楽

美的・宗教的欲求の表現

もう一本の軸である、学年に応じた展開にあたるシーケンスでは、児童の興味の発達などを踏まえた展開が次のように記されている。学年進行に応じた「興味の中心」として掲げられている。

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| 家庭・学校・村や町の生活          | 1 学年・2 学年 |
| 自然環境への適応と物的開拓の進展への適応  | 3 学年・4 学年 |
| 発明発見及び機械生産の人間活動に及ぼす影響 | 5 学年・6 学年 |
| 共同生活のための社会施設          | 7 学年      |

背景にある学問的根拠に着目すれば、スコープは教育社会学、シーケンスは教育心理学に立脚しているといえる (海後勝雄, 1948)。この二つの軸の交点に、それぞれの学習指導で取り上げる問題の例が経験のリストとして位置づけられている。たとえば、「物や人の通信や輸送」と「家庭・学校・村や町の生活」の2学年の交点には、「輸送や通信のために、私たちの村や町はどんな便宜をあたえてくれているか」という問題が提示されている。これらの項目は、大人の社会におけるさまざまな生活課題から帰納的に導き出されてきた。ただし、シーケンスについては、「学年に応じた展開」とされていたものの、上記の引用部分からも明らかなように、低学年が「家庭・学校・村や町」であるのに対して、中学年が「自然環境への適応と物的開拓の進展への適応」であり、児童生徒の発達段階というよりも、その発達に応じた興味の中心の広がりが見ようによっては、スコープで言及されている題材に接近している。むしろ、これもまたスコープと解した方

が適切ではないだろうかという疑念を呈する向きもあった（海後勝雄，1950）。

こうした問題点こそ日本では指摘されたが，そもそも，「学習の範囲」がスコープとシーケンスとの二つの軸から成るマトリクス（表）に整序できるうえに，それぞれが学問的な裏づけを持っているという事実そのものは，合衆国においても，もちろん日本においても，それ以前の時代には見ることのできなかつた画期的な創発であった。経験主義と入れ換えで能力主義が形成されるが，このパラダイムにおいても，マトリクス（表）にもとづいて構成要素の同定と配列，関係づけを行うという認識や考え方そのものは，欠かすことのできない基礎的な概念布置のための有益な方法として役立てられた。

バージニア・プランをもとにして作成された昭和22年版学習指導要領社会科編（I）（II）にも，問題は提示されていた。しかし，それらは，学年ごとに該当する内容のものが並べられているだけであり，その並べられ方には法則性が見られない。（I）の第2学年のVIは，先にも引いたように，「手紙を送ったり，受け取ったりするには，私たちはどうするか」という問題が提示されていた。しかし，一つ学年が上がって，第3学年を見ると，VIはまったく無関係な内容の問題であり，VIIIに「土地によって交通運輸の方法がどんなに異なっているか」という問題があることに気づかされる。ここで，第2学年の郵便制度と，第3学年の交通輸送との関連を見抜くことができる人物がいるとすれば，上で引用したように，バージニア・プランのスコープには「物や人の通信や輸送」という項目があり，双方が同一カテゴリーとして同定されていることを知っていたがゆえであろう。つまり，スコープの記述内容が，シーケンスのすべてを貫くように配列されていないがゆえに，学年ごとにまちまちな問題が羅列されているように見えるのである。そうした意味では，昭和22年版学習指導要領社会科編には「ストランド（Strand，系列・系統）」の発想が強くは意識されていなかった。コース・オブ・スタディを構成している原理について，1947（昭和22）年の時点では，日本側専門家にはおぼろげながら何とか理解はできていたようだが，それを咀嚼して活用するところまではいたっていなかった。もちろん，時間が限られたなかでの突貫工事をみごとに完遂させただけでも十分な貢献であったことはいうまでもない。

第5章・第11章で論究するように，国語科についても同様の課題が指摘できる。戦前期の合衆国の母語教育理論の紹介では，第2章の輿水や宗像の事例でも見たように，同時代の日本にとって参考になる部分が選択され，紹介されていた。一方で，ちがいについて取り上げることは行われてこなかった。あまりにちがいが大きすぎて，取り上げる必要を感じなかったと判断されたと解するべきであろう。敗戦を境にして，本格的な紹介が行われるようになった。だが同じく母語教育といいながら，あまりの落差があり，同時代の国語科教育関係者に衝撃を与えたことはいうまでもない。社会科の学習指導要領が刊行されてから7ヶ月がたった後になって，ようやく国語科が公示された。これまでの国語科と，教科の統合や相関を前提とした合衆国の母語教育との落差をどう理解して，間隙をどう埋

めていけば良いのか、研究者や教師は限られた資料をもとに熟考を進めた。

## 9 いいこ読本の登場

1947（昭和22）年春、最後の国定教科書（第6期小学国語読本）が刊行された。「おはなをかざる、みんな いいこ。」が冒頭教材であることから、いいこ読本と呼ばれた。アサヒ読本、その墨塗り、暫定版に引き続いて、石森延男が中心となって作成された。「焼土、掘立小屋、ベニヤ板を打ちつけた半壊の校舎、花一つない教室、これだけでも気がめいってしまう。……町行く進駐軍の兵士たちにガムをねだるような子どもたちに、何としても日本人としての自負を芽生えさせてやらなければならない（沖山、1978：504）」という思いが強く込められていた。アサヒ読本までの伝統であったカタカナ先習をひらがな先習に改め、歴史的仮名遣いを表音仮名遣いに改めた点でもまさしく画期的な教科書であった<sup>5)</sup>。また、教材については、「文学的文章」が60%を超えている点に特徴が指摘できる（財団法人教科書研究センター、1992）。石森が児童文学作家でもあり、敗戦後の子どもたちに向けたメッセージを込めて、自ら多くの教材を書き下ろした経緯等が、その理由として指摘できよう。

### (1) 孤軍奮闘の編修作業

すでに述べたように、文部省にあって国語科の監修官は石森のみになっていた。「ヒューマニストの石森先生だけが追放の処置から除かれている」状態であった。「小中高にわたる三十何冊かの戦後第一号の国定教科書編修の全責任が先生一人の肩に、ずしりと背負わされている。しかも二十二年四月の新学期に間に合わせるようにとのGHQの厳命である。……GHQの命令は、それが達成できなければ、能力なきものとして罷免である（沖山、1978：500）」という厳しい状況のなかでの作業であった。1946年10月、教科書局囑託として、沖山光、輿水実、志波末吉、滑川道夫、西原慶一、花田哲幸、飛田隆が任用された。それぞれの本務との兼務であった。石森の窮状を見かねた沖山は、自ら志願して手伝いを引き受け、石森が思索と執筆に専念できるように努めた。第一師範学校附属小学校教諭としての勤務の傍ら文部省に日参し、徹夜に次ぐ徹夜で石森の原稿を浄書し、684字の漢字配当に対応したという（沖山、1978；榎本、2018：67-96）。なお、同教科書を中心とした戦後初期の国語科教科書については、吉田裕久（2001）『戦後初期国語教科書史研究：墨ぬり・暫定・国定・検定』が優れた先行研究として知られているので、くわしくは同書にあたっただきたい。飛田隆は次のように振り返っている。

国定教科書の編集は、石森延男氏を中心として、多数の委員によって進められて行ったのであったが、これは、ほんとうに苦難にみちた事業であった。単元学習などは全く考えも及ばず、新しい世界をどのように開いていったらよいかということについて、

血のにじむような努力が続けられていった。今から考えると、ずいぶん物足りない点もある。しかし、当時としては、かなり思い切った改革が行われ、勇敢に、取材の範囲が広がられていった。新聞あり、シナリオあり、脚本あり、よびかけありといったように、従来考えもしなかった方面にまで、その領域が拡大された。……終戦後の荒れすさんだ人心を救おうとして、「愛」の理念によって貫かれたこの教科書については、「あまりに文芸的な」という批難こそ、的はずれであったとさえいえる。

(飛田隆, 1954a : 78-79)

現在の常識からすれば、学習指導要領が先で、その内容を受けて教科書が制作される。復興を急ぎ、1947年4月に新教科書を間に合わせるという方針から順番が逆転したのである。飛田隆はあえて「愛」ということばを使ったが、戦後の新しい価値観が盛り込まれた文学的文章教材が目立つ教科書であった。

教科書編集の過程では、CIE係官からのサゼッションを受けていた。1946年11月19日、ハークネスは「巻八」について、「適切なバランスからいって科学や旅行に関する物語が多すぎる」と批判した。対して、石森は、「過去に教師や専門家たちが科学や旅行の物語が十分でないという批判をしてきた」事実を挙げ、その声に応えたのだと返したという。すると、ハークネスは次のように述べた。

読本の目的 (purpose) はコミュニケーションスキルであること、他教科との統合が推奨される一方で、編集者らは資料を選択する際に、国語科の目標 (aim) にそって照合しなければならないこと、読むことの目的 (purpose) は科学自体を教えることであるという文言は目標 (aim) のどこにもないこと。

(Box5361 : CIE (A)03072 ; 小久保, 2002a : 29)

昭和22年版学習指導要領一般編・国語科編とも公示される以前の発言であるだけに、ハークネスがいう「国語科の目標 (aim)」が、公式的に何に準拠するのかわからない。あえて推測すれば、1947年3月31日に公布されることになっていた学校教育法第18条4のうち、「日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を養うこと」の草案であろうか。ハークネスは、教科としての具体的・直接的な目標 (aim) を定め、そこに記述されている項目に即して教科書のあり方を規定する必要性を説いた。他教科との統合が推奨されるものの、読本の目的は「科学自体」ではなく、「コミュニケーションスキル」であることが明言された。「推奨」とはいいながら、国語科が道具 (周辺) 教科になる可能性を仄めかされ、「コミュニケーションスキル」が目的とされた。この時点ではまだ廃止されていなかった国民学校教則案の「読み方の教材」に記された「……児童生活ノ表現ニ出発シテ国民生活ノ諸相ニ展開セシムル……」という教材内容についての規定とは異なる

示唆であり、石森らには内容形式一元論を否定する声として聞こえたはずである。

アサヒ読本を編纂する過程で、教材内容について関係諸機関から要求を突きつけられた経験のあった石森ではあったが、そこでは内容形式一元論はゆるぎのない前提であり、教科書づくりの大原則であった。教科の目標 (aim) や、言語活動の目的 (purpose) をもとに、制定法主義に即して教科内容や教材内容が規定されることに予想外の驚きがあったものと想像できよう。サゼッションにおいてこうした指摘を受けた衝撃が、その後の昭和22年版学習指導要領の作成に際して、C I E係官の枠組みに従いながらも、日本側専門家として譲れない争点として、条文のなかに価値的な「内容」を刻み込んでおく必要性を強く認識させることになったものと考えられる。

日本側専門家には苦い経験もあったものの、大局からすれば、高橋和夫が指摘したように、「この教科書にはまだアメリカ教育の影響は現れていない」と解した方が適切であろう。なぜならば、同教科書発行の時点におけるC I Eの許可不許可は、GHQの「日本教育制度ニ対スル管理政策」において指令された「軍国主義・超国家主義の禁止、その主張者の追放と教壇を追われた者の復帰 (高橋和夫, 1960a:120)」に応ずる内容面のものにとどまっていたからである。裏返していえば、C I Eが進めようとしていた教育政策との適合性は、この時点での審査では問われなかったがゆえの許可であった。こうした経緯から、使用が開始して1ヶ月ほどが経過した1947年5月20日、早くもC I E係官は「国語科の新しいカリキュラムの見地から教科書を作り直すこと (小久保, 2002a:55)」を文部省の事務官に勧告したのである。

アサヒ読本の際には文部省から教師用書が発行された。だが、いいこ読本については踏襲されなかった。代わりに民間出版社から教師用書が準備された。教科書作成に関わった人物によるもののうち、所在が確認できたもののみを以下に記す。

- 輿水実・花田哲幸・沖山光 (1947a) 『こくごの学習指導 第1学年上』東京修文館。
- 輿水実・花田哲幸・沖山光 (1947b) 『こくごの学習指導 第2学年上』東京修文館。
- 沖山光 (1947a) 『ユニット展開の新国語学習指導書 こくご1』小学館。
- 沖山光 (1947b) 『ユニット展開の新国語学習指導書 こくご3』小学館。
- 沖山光 (1947c) 『ユニット展開の新国語学習指導書 こくご4』小学館。
- 沖山光 (1947d) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第3学年上』小学館。
- 沖山光 (1947e) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第4学年上』小学館。
- 沖山光 (1947f) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第4学年中』小学館。
- 沖山光 (1948a) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第5学年上』小学館。
- 沖山光 (1948b) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第6学年上』小学館。

いいこ読本の使用が開始されたものの、上記のように、教科書すべてに対応させた教師



用書は完成を見なかった。教科書作成の仕事が完成に近づいてきた1946年10月29日、学習指導要領の作成が決定された（小久保，2002a：12-14）。石森は教科書の仕上げの傍ら、学習指導要領の作成にも取り組むこととした。当初、石森は、学習指導要領とは新教科書に対応させた教師用書を指すのだと考えていた。そのため、文部省から公式の教師用書が作成される方針に改められたのだと受けとめ、その時点で、上記の民間出版社が準備していた教師用書は作成作業が中止されたものと推測できる。事実、上記のうち、輿水・花田・沖山（1947a）『こくごの学習指導 第1学年上』の冒頭には、かいと・まつみ「『こくご 一』を とおして、こくごの ちからを かたる」と題した解説が掲載されている。垣内は「『こくご 一』は新国語読本の体系の原型である。また、新国語教育の推進の動源である。国語指導要領には、編修の意図と実践の方向が明示せられ（かいと，1947：1）」と述べた。いいこ読本の「編修の意図と実践の方向」を示した書として「国語指導要領」を位置づけた点で、当初石森らが抱いていた認識を垣内も共有していた。

## (2) 単元への対応

いいこ読本は、石森をはじめとする委員にとってはまさしく身を削る思いで作成した渾身の作であった。だが、同時代の教育界では、社会科が斬新な意匠のもとで登場しつつあったことから、教師たちのあいだでは、早くも単元についての強い関心が喚起されていた。新たな思潮が短時間のうちに力を得ていくなか、新教育を担うべくこれから世に出ようとしていた国語科新教科書は色褪せた時代遅れの「読本」として受けとめられるおそれが生じた。石森自身は読本からの変革を意識して作成した（安，2015b：226）ようだが、成果としては、「単元学習などは全く考えも及ばず」と飛田隆が証言したような状態にとどまっていた。ゆえに、急激な変化を遂げつつあった教育界の流れを十分には取り入れきれなかった教科書をどうやって流れに沿わせるかが、次なる問題となった。

新教科書が新しい思潮に沿うものであることを強調するために、「教材単元」という用語が新たに造語された。当初は、「詩情表現のむれ」「思索記録のむれ」「物語のむれ」「演劇一般のむれ」から成る教材に対応させた四つの文章ジャンル「むれ」に、「言語教材」を加えた5分類が準備されていたが、これらを、意識的に「単元」と呼ぶように改められた。当事者として対応した輿水は、コア・カリキュラムや単元学習への関心がいっそう高まった時期にあたる1949（昭和24）年、2年前を振り返って、舞台裏について告白した。

「単元」とか「作業単元」とかいうことば、考えかた、やりかたは、すでに昨年（\*1947（昭和22）年を指す——論者補足）のはじめごろから、社会科や理科を中心に一般に知られてきた。ちょうどそのころ、国語教育者の領域では、新しい文部省教科書（\*「いいこ読本」を指す——論者補足）の見通しもついて、それまで内面的に持っていた編さん原理を具体的な、明確な体系とすることに苦心があった。そして

ここに、言語教材を中心として、「詩情表現のむれ」「思索記録のむれ」「物語のむれ」「演劇一般のむれ」という教材群の四つの基本的分類ができた。一般に単元という考え方が広まった時に、この国語教材の分類原理ができたもので、それはそのまま「国語科の単元」として迎えられ、たちまち全国的に広まってしまった。これがいわゆる教材単元の考えかたである。

わたくし自身として、これが他教科ことに社会科における単元や作業単元の考えかたと同一方向のものではないことは十分承知していたが、当時は新しい国語教科書の編さん趣意を知ってもらうこと、そしてそれを通して新しい国語教育の行きかたを考えてもらうことが最も必要なことだと考えたから、……すこしも反対する理由はなかった。いやわたくしは、現在でもなお、この編さん原理に一つの積極的な価値を認めているのである。 (輿水, 1949: 138)

単元に関する教師たちの混乱も落ちついてきた時期の述懐であるだけに、苦しまぎれの対応であったことを正直に認めて釈明している。けれども、その一方で、「一つの積極的な価値を認めている」ことは譲らない点に、占領下における教育行政を進めるうえでのバランス感覚がうかがえよう。ちなみに、「教材群の四つの基本的分類」であるが、輿水自身が明記したように、これらの区分は垣内が『国語の力』で挙げた分類にもとづいている。もとは、モウルトン (Moulton, R. G., 1849-1924) が1915 (大正4) 年の著書で文学ジャンルを6分類した研究成果をもとに、垣内が整理した成果であった<sup>6)</sup>。モウルトンは文学研究者であり、その研究はあくまでも文学ジャンルの人類史的な解明を目的とした成果であった。垣内が、大学の国語国文学研究と小・中学校の国語科教育との共通点を重視していたことは第1章で言及したとおりである。アサヒ読本までは、修身的教材、地理的教材、公民的教材、理科的教材、文学的教材といった用語が使用されていた。ここでは「文学的教材」と、後になると説明的文章と呼ばれる教材ジャンルとが同定されていた。それが、いいこ読本ではモウルトン由来の文学ジャンルと、言語教材に置き換えられた。結果、説明的文章に相当する教材ジャンルが、文学に由来するカテゴリーのなかに組み込まれることになった。吉田裕久の研究によれば、いいこ読本6学年分全体の教材比率は、「言語」17.5%、「詩情表現」18.1%、「思索・記録」33.1%、「物語」19.3%、「演劇一般」であり、「思索・記録」が高率である点に特徴が指摘できる。中学校用の『中等国語』とも共通した特徴であるという (吉田裕久, 2001: 428-429)。

ただし、同じく垣内門下の飛田隆は「決してモウルトンの学説そのものに依ったのではなかった (飛田隆, 1954a: 79)」とした。石森の激務を支えた沖山光も「モウルトンの文学論から出発していると評する人もあるが、それは当らぬことである。石森先生の長い教科書編修の智恵から輝き出したものである (沖山, 1978: 512)」と述べ、結果的に類似が見られるようになったのだと主張している。だが、肝心の石森が、学生時代に師の理論

に心酔していた経緯からすれば、『国語の力』に淵源を求めることが妥当である。むしろ、飛田隆や沖山も、石森の偉業を強調するために、あえてこうしたもの言いをしたものと考えられよう。垣内が存命であれば、こうした言は発せられなかったはずである。

ここで単元という用語を、「むれ」、すなわち教材のジャンルと関連づけたことは、明治後期の教育界を席卷した、ヘルバルトの流れを受けたチラー（Ziller, Tuiskon, 1817-1882）の教育学説で、ドイツ語のEinheitの訳語として使われていた意味での「単元」に依拠している。5段階から成る教授法の各段階ごとに適用される「教材の系列」を指して使われていた用語である。以上の意味内容からすれば、「教材単元」という、畳語めいた用語もあながち間違いと決めつけるわけにもいくまい。

1947年3月に発行された昭和22年版学習指導要領一般編には「教材のたての関係を見るための単元の一覧表をかかげた」という記述があるが、ここでの「単元」も教科書教材ごとの関係性について使われており、同様の意味合いで使用されていた。また、いいこ読本の教師用書として準備された沖山が著した教師用書『ユニット展開の新国語学習指導書』の場合も、「ユニット」という語が、かつての第一課（教材）という呼び名に代わって、「第一ユニット」といった方法で使用されている。それとは別に「形のユニット」として「教材のむれ」に言及している。同書では、複数教材を束ねて一つの単元とする扱いは行われておらず、一教材ごとに教材内容が取り上げられ、それぞれについて「問題のユニット」として、「教材のユニット的性格の上から、学習の重点をどこにおいて展開していくか（沖山, 1947a: 6）」が述べられている。加えて、あくまでも、教師側の指導計画にとどまっておらず、児童側の興味関心の視点から「ユニット」を考えるとといった発想は見られない。さらには、「学習のユニット」として「読む」「聞く」「書く」「話す」「ことばのはたらき」が付されている。たとえば、同書の「第4学年中」では、あぶらぜみについての説明的文章教材について、それを「読む」の場合、「読む作業によつて、長期観察の苦心を察し、その継続観察記録の思索的な読みかたになれるとともに、そうした記録の価値について知っていく。そこから自分たちもこうした継続観察記録を作つていこうという意欲を起していく。またこのような継続観察記録は、自然や、動植物に対する愛着なしには、生れるものではないことも知っていく（沖山, 1947f: 34）」といった、教材の内容を正しく読み取ってその価値に触れる記述が行われている。ここでは、アサヒ読本の教師用書を踏襲し、形象理論にもとづく内容形式についての記述を踏まえつつ、軍国主義イデオロギーを消去した記述としてまとめられている。沖山の教師用書『ユニット展開の新国語学習指導書』は、書名では「ユニット」を謳ってはいたものの、その内実は、アサヒ読本時代との共通点が多く、合衆国進歩主義教育理論の「単元（Unit）」からの影響は見られない。

以上の経緯からすると、「単元」という用語の意味内容が、Einheitの訳語から、Unitの訳語へと切り替わった時期は、1947年の3月から5月のあいだと推測することができよう。EinheitもUnitも、もともとの語義はドイツ語と英語とで対応しているが、19世紀のチラ

一が活躍した伝統主義教育の時代と、20世紀の進歩主義教育の時代とでは、時代を席卷した教育思潮のちがいがあまりに大きいことから、その用語が指し示す対象にも変化が生じたのである。けれども、正確な知識は同時代に十分に共有されていなかった。そうした経緯から、「新教育の傾向として、誕生してきた嫡子として見る人には『单元』はたいせつに、かつまじめにとりあげられた。が、ただアメリカとの混血児風に毛嫌われた人には、庶子のように白眼視されるのは、やむを得なかった（石森，1955d：67）」と両極端の反応があったことを石森は振り返った。

いいこ読本では、モウルトン／垣内からの影響による四つの「むれ」だけでは、文学への傾斜が明らかであることから、そこで独自に「言語教材のむれ」が累加されていた。その内容としては、「なぞなぞ、ことばあつめ、ことば遊び、ことばの反省、ことばの知識など」が配された。こうした「むれ」を前提として、当時、教材単元の考え方として、第1単元は「詩情表現」となり、順に進んで、第4単元は「演劇一般」となる。それらの根底に「言語教材」という「零単元」があるという垂直的な説明が行われた。水平的に位置づけずに、「言語教材」が根底を成すという構造が形成されたのは、戦前・戦中期の語法指導等で形成された認識であり、それが戦後期にも引き継がれたものと考えられよう。

以上のように、教材のジャンルが「单元／ユニット」と呼ばれたことで、教師たちのあいだでは、それぞれの単元に応じた新たな学習指導の方法論が、それも学年進行に合わせて示されるのではないかとといった期待も生まれた。三読法による学習指導をはじめとした国語読本を対象とした定式的な方法しか知らなかった教師たちにとって、戦後の新しい課題に対応できるかどうかという点で不安があったからである（青木・石森・沖山・輿水・花田・八木橋，1948）。单元ということばが喧伝された一方で、教師たちにはこうした不安があったことから、方法への関心が高まったのである。教材単元をはじめとした「单元」の乱発について、国立国語研究所の同僚ではあるが、輿水とは犬猿の仲であった平井昌夫は「アメリカの書物を読みかじって、たちまち自分の独自の『解釈』を与えて单元理論の『独創的』学説を展開してしまった。だからなにになに单元の大安売で、单元混乱を現出してしまった（平井，1951a：20）」として、暗に輿水らを批判した。

いいこ読本に盛られた「愛」は、さまざまに受けとめられた。「山びこ学校」で知られた独自の実践に取り組んだ無着成恭は、「小学一年生のしょっぱなが『おはなをかざるみんないいこ』ではじまり、六年生最後の学級日誌で『みんないいこ。ほんとうにみんないい同級生であった。心に花をかざれ』で終わる観念的なものであった。『みんないいこ』とは、それは、おとなにとって都合のよい、言うことをよくきく従順な子どものことなのだが、それがあたかも民主主義的な人間像であるかのような錯覚をもたせるものであった（無着，1989：74）」と批判した。同様の批判的な受けとめは少なくなかった。とりわけ敗戦の現実をとらえた教材が一切見られない、現実の生活から遊離した絵空事の空疎さが問題視されたのである。

### (3) 入門期教科書の作り直し

すでに述べたように、CIE係官は使用開始の早い時期から教科書の作り直しを勧告していた。しかし、すべてを直すことは時間的にも不可能であり、いずれ検定制度に移行することから、結局、いいこ読本のうち、「みんないいこ」で始まる小学校第1学年用の『こくご 一』と『こくご 二』に代わる教科書を作り直すことで妥結した。結果、再び、石森らの尽力によって誕生したのが、1949（昭和24）年度から使用された『まことさんはなこさん』『いなかの いちにち』『いさむさんの うち』から成る3分冊であった。それぞれの機能は、プレ・プリマー、プリマー、ファーストリーダーとされた。

プレリーダーである『まことさん はなこさん』の特徴について、当時、文部省事務官として同教科書の作成に関わった猪股辰弥は、次のように説明している。

「こくご 一」の表紙は、男子と女子のふたりの子供の登校姿であった。色彩は黒のほか、オレンジ一色で、どちらかといえば子供にとってはさびしいものであった。表題としては、「こくご 一」という文字が入っている。とびらをあけて見ると、「こくご 一」という文字の下に、いなかの風景がカット風に出ている。「まことさん はなこさん」のとびらは、「まことさん はなこさん」という二つの文字を並べて書き、「まことさん」と「はなこさん」のペットである犬と鶏が上下に配置され、その間に美しい花束が置いてある。 (猪股, 1949 : 106)

教科書の名前を出さないことは、「入門期の児童は、自分のことか、あるいは自分と同年齢の子供で、自分の感情で共感できるものでなければ賛成しない (猪股, 1949 : 107)」という知見にもとづいていた。教育心理学からの影響が明確である。「語い表」が作成され、「単語の出現度数」「文字の出現度数」に配慮されたベイサルリーダー (Basal Reader)<sup>7)</sup>としてまとめられている。学習指導に際しても、周到的な注意が払われている。教科書が児童に手渡された直後、「その中の絵のいくつかについてしらべたり、自由に想像したり、自由に友だち同志で討論する時間」を与えたうえ、表紙に注意を向けさせる必要性が説かれた。

「きれいな表紙ですね。おや男の子と女の子のふたりの子どもがいますね。犬もいますね。」

と教師が呼びかけてやり、美しい絵を中心に話しあいをはじめると。

(猪股, 1949 : 141)

こうした、絵から出発するコミュニケーションを重視した取り扱いが提案されていた。1954年、輿水は、教科書冒頭の入門教材の歴史を語った際に、この『まことさん はな

こさん』を引き、「教科書の第一ページに『まことさん』という語を出した時、センテンス・メソッドは過去のものとなつた」と語った。その次に位置づけられるのは、「言語活動本位、言語機能本位の、生活的なユニット・メソッド」であると特徴づけた。

昔の「ハナハト」の頃より、「さいたさいた」や「みんないいこ」の頃より、さらに生活的、活動的になつてきている。言語・文学上の単位としての「文」が中心でなく、生活におけるコミュニケーションが中心に考えられている生活のひとこまである。  
(興水, 1954: 91)

ただし、興水は、合衆国の教育心理学が強調したレディネスを重視した入門期指導について、控え目ではあったものの、同時代からすでに違和感を言明していた。日本における理論援用は、アルファベットと仮名とのあいだの文字特性のちがいを無視した暴論であったからである。後年にいたると、「わたしとしては、日本の文字はもっと早く教えたらいんだ、かなはどんどん教えたほうがいいんだと思っていた。わたしに、もっと勇気があったら、そこをはっきりいって、こうやってくださいというべきだったのです(井上・興水, 1967: 56)」と後悔した。ただし、抗弁しようにも、CIE係官が当然の前提としていたエビデンスにもとづく実証的研究が日本には不足していた。戦前期に教育科学研究会に所属していた興水としては、実態をよく知るだけに、反論できなかつたのであろう。

『まことさん はなこさん』の使用に合わせて、その教師用書も準備された(小久保, 2002a: 179)。合わせて、1947年度から先行使用されていた第2学年以上の教科書についても、1949年、文部省国語教育研究会による『小学校国語学習指導の手びき』が刊行された。教科書の作成に従事した委員が執筆を担当している。同書では、従来の「読本」としての扱いではなく、「国語教科書の一課一課」を「作業单元」によってとらえ直して、その具体的な方法を明らかにすることで、新たな学習指導への対応が図られた。作業单元については第4章で詳述したい。

## 10 昭和22年版学習指導要領に向けた「石森案」

改めて定義を確認しておくとして、国語科学習指導要領とは、「国語教科書の作成、各学校における教育課程の構成、教師の実践などに際して、その基準となり手引きとなるもの。アメリカの各州で編集発行されているコース・オブ・スタディ (Course of study) にならって、戦後、編集された(木藤, 1957: 229-230)」文書である。学習指導要領が登場する以前には、第2章で言及したように、1941(昭和16)年に公示された国民学校令施行規則が存在していた。だが、その記述内容は大づかみであり、学年(学年層)ごとに区切った説明は行われていなかった。教育心理学にもとづく発達研究の成果が不足していたこと、そもそも児童生徒側に立った問題意識が乏しかったことが指摘できる。記述も錯綜

しており、分析的に整序された公文書ではなかった。それにもかかわらず、実践上の混乱が生じなかったのは、読むことの学習指導が中心で、国定教科書を使用していたことに拠る。さらに、アサヒ読本の時期には教師用書が存在し、具体的なレベルで国語科の教科内容を規定していた。

1947年4月、国民学校令をはじめとする法令が廃止され、代わりに学校教育法が施行された。同法に示された目標を達成するうえでの基準として、学校教育法施行規則では、学習指導要領の作成が説かれた。同法では、国民学校令のように教科の規定は行われていない。同法において、国語科に関連するのは、次の二つの条文であった。

- ・日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を養うこと（第18条4）
- ・生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと。（第18条8）

「日常生活に必要な国語」と区別されて、「文芸」が音楽、美術といった芸術的領域のなかに位置づけられている点に特徴が指摘できる。第4・5章で検討するが、こうした区別は同時代の合衆国においては一般的な認識であった。

昭和22年版学習指導要領国語科編は、1947年12月に発行された。国語科教師たちに新たな可能性を感じさせるに足る文書であり、同時代的に見ても、その価値は甚大であった。戦後期は成蹊中学校に籍を置いた飛田多喜雄は、1955年に次のように振り返っている。

皇国民の錬成の一貫として国語による国民精神の<sup>マ</sup>函養という国語教育が、民主的な国民の社会生活に必要な言語技術、言語能力を言語経験を通して養い育てるということになった。特に、ひろい言語生活を対象として、社会生活に必要な言語技能を経験を通して習得させるということはそれまでの国語教育が孤立的、分離的で知的教授ということが強く行われて来ただけに全く画期的な転換であり、何か新しいマドが開けられたような解放感に大方の教育者は活気づいた。しかし、経験とか、学ぶ者の自主的計画とか、総合的な動力的構造としての学習指導は、パツとしては来たが何か確かな手がかりがなく、その実践方途に迷ったというのが実状であった。……急に民主的な教育体制の一貫として、コア・カリキュラム、討議法、単元学習法、能力別指導法、評価方法などが口にされるようになって、その言うところの真意や方法技術の長所を理解するのに、人々はこれ日足らぬありさまであった。また、そうした新思潮や方法の紹介を一刻も早く知ろうとするあせりは、特定な人々の旗の振り方で右往左往するような状態でもあった。このような時に指標として出されたのが学習指導要領であったといえよう。昭和二十二年度の試案は、まよいの現実を一つの方向に動かした。

（飛田多喜雄，1955：14）

指摘にもあるように、いささか混乱した状態にあったなかで、「一つの方向」を示した点に貢献があったという。国語科としての学習指導要領について、1946年10月に「コース・オブ・スタディー編纂委員」が任命され、一般編が1947年3月、社会科編（I）が同年5月に発行されたのに対して、多くの時間を要した。この事実から、成立までの道のりにはあまたの苦難があったことが容易に推測できよう。その成立過程については、小久保（2002a）が全体像をほぼ解き明かしている。また、吉田裕久（2014；2015）では、小久保（2002a）では未言及のレポートをも踏まえて、焦点をしぼった先鋭的な検討が行われている。本研究は、屋下に屋を架すことは避け、研究としての主題に即した問題群にしぼって検討を進めることとした。こうした意図から、本研究では昭和22年版学習指導要領の方針確定に伴って潰えた、幻の「石森案」にあえて迫ることとした。同案については、坂口京子がすでにその存在を指摘していた（坂口，2009：38）ものの、内容に踏み込んだ論究は行われていない。

#### (1) コース・オブ・スタディー編纂委員会の立ち上げ

1946年10月に任命された「コース・オブ・スタディー編纂委員」の委員長は、教育心理学者青木誠四郎（1894-1956）、国語の担当は石森延男であった。当初、CIE側の委員長はハークネス、国語の担当はトレーナーとエドミストンであった。ちなみに、トレーナーは音楽、美術、図工、家庭科も担当し、エドミストンは小学校の社会、数学、理科、体育も担当した（片上，1993：664-666）。1947年5月、小学校はヘファナン、中学校はオズボーンに交替した。石森、興水、沖山らとともに、いいこ読本から継続して同要領を担当した東京高等師範学校附属小学校教諭花田哲幸は、次のように述べている。

いよいよ読本（\*いいこ読本を指す——論者補足）も全貌ができたところに「コースオブスタディー」を作らなければならないということになりました。もちろんCIEからの命令だつたのでしようが、それがひどく急で、われわれの経験からすると、全く驚天動地のせつかちさだつたのです。しかも、実務にたずさわる人はほんの数人……でした。

しかしなによりも困つたことは「コースオブスタディー」というものの実態を、明確に思いえがくことができなかつたことです。なにしろわれわれはいわゆる教授書とか指導書とかいうものには、数多く接し、また作つた経験もありますが、そんなものではないというのです。……

……古い国語教育は、できあがりの教科書を読解することが全部であるのに対し、新しい国語教育は、児童の言語経験を豊かにし、生きた言語活動をさせ、言語技術を身につけさせようというのですから、従来の教授書や指導書などは全然問題になるべ



きものではなかつたのです。

ほかの編修員はとにかくとして、私だけは、この考えを整理するのにずいぶん苦しみました。さいわい輿水先生がおられて、いろいろ理論的に教えてくれたので、ずいぶん助かつたし、またありがたいことだつたと今もなお感謝しているわけです。

さて、いよいよ「コースオブスタディー」を作るということになつても、なにかも日本には資料というものが無いわけです。ほとんどヘファナン女史から、詳しいすじがきをもらい、そのほんやくを唯一のたよりとして、かいたようなものでした。もちろんはじめから全部そうだつたというわけではなく、ずいぶんと体験を生かし、創意を凝らしたこともあつたようでしたがしかし、そういう場合は、たいていC I Eを通らず却下されるうきめを見たのではないかと思います。（花田、1950a：20-21）

花田の語りは、昭和26年版学習指導要領がひとまずの終着に近づいたように思われていた時点でのものである。同要領の作成過程は、学習指導要領の何たるかが分かつたうえでの作業であり、日本側の裁量も大きくなったことから、昭和22年版の窮屈さがことさらに強く感じられた状態での語りであった。花田も述べているように、石森はもちろん、輿水、さらには文部省の事務官にしても、本章8節(1)のように、当初はアサヒ読本時代のように、教師用書を作成するのだと受けとめていた。だが、C I E係官から否定され、何を作成すれば良いのか理解できず、大いに困惑したという。1946年12月17日付のコンファレンス・リポートで、ハークネスは、石森から提出された学習指導要領の案について、「検討に向けて教育課に提出される資料がいつもまとまった教科書の再提示（小久保、2002a：37）」に過ぎないと批判している。この記述からも、石森らの困惑の大きさが裏づけられよう。花田から見れば「理論的に教えてくれた」先達であった輿水にしても、後年、次のように告白した。

もしわたしが、そのころ、もうすこし、アメリカの国語教育思潮に親しんでいたら、そのころ、ちょうどアメリカでは単元学習というものが流行し出したころであるから、そうした生活主義的国語教育論のほうにもう一步近づいていたかも知れない。そうして、戦後、進駐軍が何をいおうとしているのかよくわからないというようなことは、無かったかも知れない。（輿水、1973：27）

「そのころ」とは、戦前期、『言葉は伸びる』を書いた時期である。戦前期に早くも「子供の言語生活」を重視するなど、合衆国の進歩主義教育とも近い認識を持っていた輿水であったが、「進駐軍が何をいおうとしているのかよくわからない」という述懐は、教育理論に関する日米双方の大きな乖離を物語っている。

1947年3月、各教科に先んじて発行された昭和22年版学習指導要領一般編には、「なぜ

この書は作られたか」という章があり、そこには、「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである」と記されている。だが、同要領を執筆、いやむしろ翻訳した当の執筆者にしてからが、数ヶ月前の時点で、こうした考え方を持っていたとは限らなかった。

## (2) バージニア・プランとの軋轢

先にも述べたように、石森らはいいい子読本が完成しつつある時期に命じられて、学習指導要領の作成にも従事した。いいこ読本の編集が終わった時期、文部省の玄関でC I E側の委員長のハークネスとすれちがった。「いま、教科書局長のところにおいて、きみに、これを渡してくれといおうと思ったところだ」と、バージニア・プランのLanguage Artsについての記述10ページぶんをちぎり切ったものを手渡されたという(石森, 1955c : 67)。

国語教科書の編集は、一応すんだ。こんどは、指導要領の編集にかかるから、その準備をしておけというなぞであろう。アメリカの国語教育の理論をじかに生のままわたしに示されたのは、これが、そもそもの初めである。それまでは、断片的に係官の口を通して聞くばかりであり、あれこれと想像し理解するだけであった。こうした教育書や諸雑誌研究文などが貸与されたのは、それから数ヶ月後である。(C I E図書館のできたのは、二年ほどしてからのことである。)[せめてここだけはよく読んでおけ]と、雨風の寒い日、貴重な本をちぎって持ってきてくれたかれの好意を身を感じた。

(石森, 1955c : 67)

「国語教科書の編集は、一応すんだ」という記述から、時期は1946年12月の中旬から下旬だろうか。石森らが「教科書の再提示」から前進できない困惑を見かねての配慮であろう。内容からすると、バージニア・プランの390ページから410ページまでの計21ページ(11枚)が手渡されたのものと考えられる。同プランでは、本研究第5章4節(2)で取り上げる「社会科と国語科(Language Arts)－能力表」に続いて、教科としてのLanguage Artsについて説明されている節である。同節では、次の項目が取り上げられていた。

- 1 スピーチの重要性と、正しいスピーチ習慣の筋道について理解する。
- 2 読むことのレディネスを育む。
- 3 読むことにおける主体性を育む。

- 4 表現手段として、音声言語、文字言語を用いる。
- 5 詩を楽しむ。
- 6 有意味語の学習によるスペリングへのアプローチ。
- 7 目的のもとでの手書き文字の練習。 (Lancaster, 1943: 390-410)

社会科や理科との相関・統合を前提としたLanguage Artsであり、当然のことながら、読むことの対象は、各種資料等も含めた広い範囲に開かれていた。言語活動としての読むことは、その対象、すなわち、戦前・戦中期の用語でいえば「内容」と分離されて位置づけられたことから、「詩を楽しむ」に象徴される「文学」が別カテゴリーに布置されている。先に言及した学校教育法施行規則とも通底している。1の「スピーチの重要性……」のなかにも、物語に関して、ストーリーテリングの事例が取り上げられているが、あくまでも音声言語の練習としての扱いにとどまる。

ハークネスはバージニア・プランを高く評価しており、教育的理想を日本でも実現させたいという熱意があった。その実現のため、コアを支える道具（周辺）教科として国語科を添わせる必要性まで認識していた。そこで、重松をはじめとする社会科担当者だけでなく、石森にも紹介したのであろう。けれども結果を先にいうと、バージニア・プランからの影響は、1947年5月に発行された社会科編（I）のように顕著にはあらわれなかった。1947年6月、ハークネスは教科書供給関係の部署に異動し、国語科にサゼッションを与える立場ではなくなり、代わりにヘファナンが権勢を振るった経緯が指摘できよう。石森らにとっては、バージニア・プランにおいて、コアとしての中核と、道具（周辺）とが分けられていたことや、読むことと文学とが別に布置されていたことからして、受け入れられなかったはずである。内容形式一元論を尊重していただけない、それらが分離していた昔に戻る暴挙にしか感じられなかっただろう。国語科教育の近代化の歴史からすれば、当然の判断であった。ハークネスの好意はありがたいものの、石森らにとっては苦勞して作成した教科書をひいては無為にしかねない迷惑な資料に過ぎず、あえて無視したものと考えられる。

こうして「石森案」としては拒んだものの、社会科との相関・統合を前提とした枠組みは、昭和22年版学習指導要領に向けてヘファナンが提示した枠組みと通底し、サゼッションの基底和音として響き続けた。また、読むことと文学とを別のカテゴリーで布置する認識は、1935年に刊行され、合衆国の母語教育に大きな影響をもたらした『イングリッシュの経験カリキュラム (An experience curriculum in English)』で集大成され、通説となっていた。

国語科の学習指導要領を作成するにあたって、そもそも石森は、新教科である社会科のように、翻訳では片づかないと判断していた。「日本には、在来の国語教育の流れがあり、ことばそのものの構造、歴史も違うことを思えば、全々アメリカ風に変えてしまうことは

困難であるばかりでなく、却って、混乱を招くようなことになる」と考えたからである。そこで、「アメリカのコース・オブ・スタディを見る前に（石森，1951：79）」独自の案を提出したという。たしかに，1946年12月23日，国語の「序論が提出された。単元に関する仕事がゆっくりと進んでいる。1月20日までには終了するだろう（小久保，2002a：39）」と青木がハークネスに報告している。時系列からすれば，「見る前」ということは，先に石森らによる何らかの提案があり，その後，ハークネスからバージニア・プランを手渡されたということになる。占領下の時期であり，ハークネスとの人間関係も残っていたことから，真偽は不明である。以上からすると，1947年12月に公式発表されたものとは，明らかに内容の異なる学習指導要領の案が先に存在していたことはたしかである。

### (3) 幻の「石森案」の概要

本研究では，当初，石森をはじめとした日本側専門家が提案したものの，棄却され幻となった案を「石森案」と呼ぶことにする。ただし，後述するように，カンファレンス・レポートの記すところでは，石森は4度もの書き直しを求められ，それでも認められなかった。なので，厳密に言えば，石森案は4案存在することになる。ただし現時点では，原本は確かめられておらず，周辺情報をもとに推測する以外に方法はない。そこで，石森案としてはこれら4案を区別せずに，情報を補完させながらその実体に迫りたい。石森案の存在を示唆した情報源としては，現時点では，石井庄司，垣内松三，有光次郎による証言・資料等が残されている。それぞれをもとに検討を進めたい。

#### ① 石井庄司の証言から

第一に石井庄司の証言を手がかりとした。石井は昭和22年版学習指導要領の編纂には関わってはいなかったが，学生時分から石森とは親しい間柄であった。石井は，1947年4月に刊行の宮本敏行『新しい教え方・学び方——コース・オブ・スタディ解説』という著書で，学習指導要領の梗概について知ったという。同書が刊行された時点で公式に発表されていたのは一般編のみであった。著者の宮本は朝日新聞の文部省担当記者であり，同書巻頭には，文部事務次官有光次郎による力の入った序文も添えられており，信頼できる情報だと受けとめたという。同書には，新設される「社会科」「家庭科」「自由研究」の梗概が平易な文章で紹介されている。各教科の学習指導要領が公式に発表されないなかで新学期を迎えることとなることから，公報としての意図も込めて，次官を筆頭として出版に協力したのであろう。同書は，学習指導要領の内容を「単元」名を挙げることによって紹介している。国語科については「単元と教材」として，教材も合わせて記述されている。

今度の指導要領では，単元が教材の種類によつてわけられている。

1，童謡，童詩，抒情詩，叙事詩，和歌，俳句など詩情表現の群——すなわち，詩

- 2, 手紙, 日記, 随筆, 試験報告, 論文などの思索記録の群——すなわち記録
- 3, 童話, 寓話, 神話, 伝説, 口碑, 物語, 小説などのものがたりの群——すなわち小説
- 4, 子供遊び, 影絵, よびかけ, 人形芝居, こども芝居, 脚本, ラジオドラマ, シナリオ, 詩劇, 謡曲, 狂言のような劇一般の群——すなわち劇
- 5, 国語, 言語, その他直接表現に関係するもの——すなわち言語生活の基礎根元  
(宮本, 1947: 121-122)

これらについて「国語読本のうちに出てくる教材例」が挙げられている。5の「言語生活の基礎根元」については、「四つの単元の基礎母体的の群」として、「国語, 言語の本質に関するものと, 表現に直接関係するものとをまとめたものが別に考えられている(宮本, 1947: 161)とも言及されている。こうした「単元」との関係性を明確にしたことで, 次のようなメリットが生じるという。

Aの教材ではひと通りその単元の目ざすところをあらけずりに学ばせることで満足し, Bの教材ではほんとうに文章を味読させるまで徹底して学ばせる, Cの教材とDの教材は応用的なものとして, ざつと読むだけですませるといつたけじめをつけ, それぞれふさわしい時間を割りあてて一年の計画をたてるといつたことも大いにのぞましい。各単元についてそれぞれ十分考えを練りあげた上に, ほんとうの指導計画が完成する。かくて機械的な学習進行は全然あとを絶つであろう。

……

「子供の世界」を中心とした指導が必要で, とくに子供には, 国語の指導以前すでに, 言葉の生活があるのだから, これをもとにして育てあげて行くことが大切。

子供の知っている歌や詩や俳句などが, 形式の上でも, 内容の上でも, 指導の基礎として考えられ, 小説, 物語など, 幼い時からききおぼえている伝説や童話や神話のようなものを織りこんで行くことによつて苗はすくすくと若木に育つ。劇についても, 子供が見たり, 実際に演じた経験のあるようなものを取りあげる。

(宮本, 1947: 124-125)

宮本は「同要領の編集委員について, その意向なり, 実際なりを, 克明にメモしたものをまとめた(宮本, 1947: 193)」ものに, 許される余地にのみ主観をまじえて同書を完成させたという。上に引いた範囲については, 「苗はすくすくと若木に育つ」といった独特な比喩からしても, おそらくは石森に取材して得た情報を踏まえたものであろう。いうまでもなく, いいこ読本における教材の「むれ」に立脚した分類である。

宮本の著書からこうした情報を得た石井は, 「この分類は, C, モウルトンの……文学

の形態的研究に近いこと、その昔、石森延男氏が垣内松三先生の文学概論の講義のすばらしいことを教えて下さったときのこと」を思い出したという。ところが、同年12月に公式に発表された学習指導要領を見ると、明らかにその内容はちがっていた。だが、『宮本敏行氏のものでは、こうなっていたが』とまでは言い出せなかった（石井庄司，1992：257）」と語った。C I Eのサゼッションに屈服させられた先輩の苦衷を慮ってのことであろう。石井は「初めは、教材単元であったのが、おそらくC I Eの同意を得られなかったため、急に生活単元による例（\*「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」を指す——論者補足）が参考として提出されたものではなかろうか（石井庄司，1992：258）」と推測している。

## ② 垣内松三に関する証言・資料から

第二に、垣内松三に関連した証言・資料を手がかりにした。そもそも、石森は案を構想するにあたって、尊敬する師である垣内から教えを請うた。同門に連なる飛田隆は、次のような証言を残している。

占領軍は、文部省に、学習指導要領の編集を要請していた。このことに関して、石森監修官は、垣内先生のもとを訪れ、国語科学習指導要領の基本構想について先生の御意見を伺った。石森監修官は、帰途、筆者の家に立ち寄られ、垣内先生のお示しになった国語科学習指導要領の基本構想を筆者に示された。それによれば、学習の領域は、表現と理会であり、表現と理会の中に文法が置かれていた。この基本構想は、占領軍指令部の容れる所とならず、その後出現したものは、経験主義に基づく構想であった。（飛田隆，1983a：424）

当の石森は、飛田隆の教え子にあたる高橋和夫からこの構想について尋ねられたおり、次のように語った。

「たとえば言えば、この四つの言語活動（\*聞くこと・話すこと・読むこと・書くことを指す——論者補足）は、角柱の四面にあたり、そのそれぞれを内面的に充実連関させて、その中に空気のように漂っているのが生きた文法である」

（高橋和夫，1960b：126）

石森は、上記のような立体的表象のもとでの構想を抱いていた。それが垣内の構想<sup>8)</sup>とも一致したことから、支持を得ることができたのであろう。当初、石森はそれぞれの言語活動領域に即した四面を考えていたのが、垣内から、「理会力と表現力の養成（かいと，1947：1）」に整序する余地があると教示された。表現学と解釈学とを対置していた戦前

・戦中期の国語科教育学の理論的成果からすれば、表現と理会を同定することは当然の布置であった。加えて、石森のいう「生きた文法」と、言語活動とを関連づけた基本構想が導かれることは、第2章で検討した語法指導や、その発想に立脚していた国民科国語のあり方からしても、多くの教師たちにとって無理のない着地点であったといえよう。

本章8節(1)でも言及した『こくごの学習指導 第1学年上』において、垣内が述べたところから従えば、「国語指導要領」に関連して、「文学形態と純粋記号を以て示される基本単元との識別は、国語指導要領において明示せられるであろう（かいと、1947：5）」と予告されていた。「純粋記号を以て示される基本単元」とは、いいこ読本の言語教材の「むれ」を指している。もちろん、「文学形態」とは、モウルトンに由来する「むれ／単元」を指す。加えて、その言語教材の「むれ」に分類される第1学年用の教材である「ひとつのことばから」と「なつてみたいもの」に登場する「四人のこどもの間に対する答には、四つの類型」が見出せることを踏まえて、「類型の問題については、国語指導要領に予備考査・効果測定として明示せられるであろう（かいと、1947：6）」として、戦前期から抱懐してきた類型にもとづく学習者研究に言及した。以上の垣内による論文は、1947年4月16日に石森が送付した執筆依頼に応じたことによる（安、2015b：226）。

同様の構想は、同時期に垣内が執筆を進めていた著書『国語の新生』とも通底している。石森からいいこ読本の内容についてくわしく知らされていくなかで、『国語の新生』は準備され、同書では、いいこ読本の内容を支えるにふさわしい理論的体系が整えられた。同書の公刊は1947年9月だが、「序」が擱筆されたのは4月5日である。垣内が「国語指導要領」についてどの程度の案を石森に提供したのかは分かりかねるが、『国語の新生』とかなりの部分で通底した内容であったことは容易に推測できよう。垣内の類型への関心は、同時代の討議法の動向からの刺激を受け、同書においてグループ学習への接続を模索する点にまで延伸していた（垣内、1947b：118-127）。昭和22年版学習指導要領が公式に発表された後に開かれた「討議」において、垣内は石森と輿水に「……実際家の類型についての観察の仕方はもちろん、その類型にあるグループとグループの間におけるディスカッションの仕方について、何等かの指導性を示す事が必要であろうと思う。そうでなければ、恐らくは社会科の方の話し合いと同じような形になってしまう（石森・垣内・輿水、1948：21）」と苦言を述べた。戦前期に抱懐していた国語教育科学の枠組みを、戦後期も持ち続けていたことがうかがえよう。さらに垣内は、「文法科」の「全体規程がハツキリしていない（石森・垣内・輿水、1948：19）」ことにも言及しており、求めに応じて提案した自説の優位性と比したとおぼしき指摘を行った。C I E係官と直接交渉した石森や輿水には、師の提案を踏まえて成った「石森案」が棄却された経緯を公式の場で口にするにははばかられた。

## ③ 有光次郎の日記から

第三に、文部省教科書局長の任にあった有光次郎の日記を手がかりにした。有光は1947年1月20日に次のように記した。公開された日記を読むかぎり、学習指導要領に関わる記述はこの日が初出である。有光はその数ヶ月後、文部事務次官に補せられた。

青木氏

21年10月 Course of Studyノ編集決定。一〇〇〇頁，半年間。

tentative plan, 一々会議ニカケル訳ニハ行カズ，独断的ニヤツタ。ソレデモ一ヶ月予定ガオクレタ。方向ノミヲ示ス案。∴之ガスメバ，直チニ之ガ改定ニ着手スルヲ要ス。ソノ時ハ熟考シ，又，学校人ノ意見ヲキキ，又，使用者ノ報告表ヲ参考シテ，来々年ニハ正規ノモノヲ完成スル予定。

各部制ニツキテ大体ノ方向ヲ報告シテモラフ。

国語

石森氏 総編 スミ

各論 教材未認可

(有光，1989：938)

コース・オブ・スタディー編纂委員長の青木誠四郎をはじめ各教科の学習指導要領担当者が出席した文部省側の会議の記録であろう。コース・オブ・スタディー作成の業務がCIE側委員長のハークネスのサゼッションをもとに進められたことから、「一々会議ニカケル訳ニハ行カズ，独断的ニヤツタ」と報告することになったものと考えられる。文部省側からすれば仰ぐべき指示に相当することから、「独断」は不問に付され，事後承諾されたものであろう。「tentative plan」とは「暫定案」という意味であり，「来々年ニハ正規ノモノヲ完成スル」という前提があったことから，あえて拙速主義を選んだ経緯がうかがえよう。10月に編集が決定して，その3ヶ月後の1月の会議での報告であることから，それぞれの「方向」を報告しあったのであろう。「国語 石森氏 総編 スミ」ということから，石森案の「総論」は完成していたのであろう。「総論」とは，表現と理会の間で文法が置かれていた構想を主とした部分であろうか。「各論 教材未認可」とは，教材単元によって編制した箇所がこの時点で「未認可」であったということであろうか。

有光の日記の同年2月4日の項では，「青木誠四郎氏宅訪問 宮本敏行氏同行，コース・オブ・スタディー打合（有光，1989：942）」と記されている。著書の刊行に向けて，有光が，宮本を同席させて，青木との打ち合わせを行ったことがうかがえる。対して，コンファレンス・レポートでは，同日，青木が国語科の学習指導要領に関して「提出された仕事は不満足なものであった。委員会は，新たなスタートを切った（小久保，2002a：44）」とハークネスに報告している。青木，そしてハークネスはこのように判断したものの，それに先立つ1月14日の時点で「この課（\*CIE教育課を指す——論者補足）に資料を再



提出しないで、時間の割り当てどおり出版社に資料を提出してもよいとの許可が、青木氏に与えられていた（小久保，2002a：42）」事実には注意したい。おそらくは、青木の苦渋の判断によって、いわば見切り発車を行ったことで、宮本の著書に石森案が掲載されることとなったものと推測できる。

以上の資料からすると、たしかに「石森案」は存在し、それは宮本の著書に記された内容であり、垣内が『国語の新生』に盛り込んだ理論を踏まえて、教材単元に立脚した案であったことは明白である。一方、「石森案」のなかには、ハークネスから直接手渡されたバージニア・プランからの影響はどこにも見られない。石森はバージニア・プランの本質を理解したがゆえに、あえて遠ざかろうとしたのではないだろうか。すでに検討してきたように、バージニア・プランに従えば、当然のことながら、自分がつい最近まで骨身を削って作成してきた「いいこ読本」はもちろん、中学校教科書「中等国語」とも関係の切れた案しか作りようがない。かりにそうした学習指導要領を作ったところで、それがひいては教科書を無用の長物にしかねない事態が生じることも容易に看破できたであろう。教科書作成に邁進してきた身としては肯えることのできない暴論として受けとめたはずである。何よりも、教科書を前提にして取り組まれてきた国語科を、合衆国の進歩主義教育理論にもとづくカリキュラムに切り替えれば、学校現場が大いに混乱するであろうことは十分に予想ができたであろう。たった一人残った国語科の責任者として、石森は自らの案にこだわり続け、4度もの書き直し要求にも耐えたのではないだろうか。

#### (4) 「石森案」の棄却

1947年4月16日、ハークネスは、青木、石森も出席した会議の記録において、「この会議は、学習指導要領の国語科編に従事する新しい下部委員会を選定する計画を立てるために、署名者（\*ハークネスを指す——論者補足）によって召集された。前の委員がその資料を4度書いたが、それは依然として容認できないものだった。……石森氏は、学習指導要領の書物に対するすべての責任から解放された（小久保，2002a：45）」と記した。4度もの書き直しを命じても、同時期に急ピッチで作業を進めていた社会科のように、ハークネス、そして青木が期待した案を書いてこない石森を担当から外すということである。業を煮やした青木は、5月6日、石森の上司にあたる教科書局長稲田清助に「石森氏を取り替える」必要を説き、稲田も同意した（小久保，2002a：48）。

委員長である青木と、石森との関係は険悪になり、事態の先行きを危惧した文部省事務官篠原利逸は、5月中旬、電報で急遽、輿水を呼び出した。出かけてみると、「篠原、小山、猪俣の三君がほんとうに悲壮な顔をしていましてね。『青木さんや石山（\*脩平を指す——論者補足）さんは石森さんには指導要領を作らせないという、石森さんは作らない、おれは辞表を出すといって旅行に出てしまった。われわれはどうしたらいいか』（井上・輿水，1967：42）」と嘆じたという。輿水は深刻な事態を解決すべく、さっそく青木に会

った。青木は「アメリカの学習指導要領を二冊ぐらい」出して、「輿水さん、アメリカではこれだけやっている。辞書なんか二年生で使わせようとしている。日本の国語の関係者にしっかりやってもらいたいですよ。あなたが保証してくれますか（井上・輿水，1967：43）」と興奮気味に迫ったとされる。委員長としては、合衆国のコース・オブ・スタディに倣った案を期待していたことはいうまでもない。教育心理学者である青木には、従来の国語科には不足していた、合衆国における科学的な研究にもとづいた教科内容への渴望があった<sup>9)</sup>。こうした問題意識に立てば、石森案は旧態依然たる遺物に過ぎない。青木自身は1946年11月19日の時点で、学習指導要領の作成に関して、「石森氏ではやれないと感じている（小久保，2002a：27）」とハークネスに語っていた。石森との対立は避けられない事態となっていた。

結局、「石森案」は、青木、ハークネス、ヘファナンが出席した1947年5月6日の会議で却下されたが、青木はその結果を石森に知らせていなかった。その間の経緯は不明であるが、石森も出席した6月3日の会議で棄却が直接告げられた。『国語の力』との紐帯を維持しようとした案がついに退けられた。国語科教育学における伝統の切断である。「国語科の学習指導要領は、石森氏の指導下で用意されたものであるが、ハークネスおよび本官（\*ヘファナンを指す——論者補足）によって認められなかった。この学科に関連する（\*relative to——論者補足）日本語の専門的な文献がなかったという事実からであるが、この領域の適切なカリキュラム資料を用意するには、教育課による高度のガイダンスが必要と思われる（小久保，2002a：61；Box5359：CIE（A）02976）」とヘファナンは断じた。石森は「新しく勉強し直すように注意された（石森，1951：79）」と語った。

ここでいう「専門的な文献」とは、同時代の合衆国各州のコース・オブ・スタディに注記されていた教育心理学や言語学等の科学的研究成果や、カリキュラム等についての実証的研究成果を指すものと考えられる。ヘファナンの「new student in Japan」を任じていた井坂行男が、「あるアメリカの人」が「世界の言語の中でもむずかしいといわれている日本語の教育方法についての研究が、あまりに少いのには驚きました（井坂，1948：1）」と語った挿話<sup>10)</sup>を紹介していることにも注意したい。つまり、ここでいう「研究」とは、児童の発達や学習過程における諸相をとらえ、エビデンスを構築していく実証的・科学的な研究を指している。対して、戦前・戦中期の日本の蓄積としては、教育科学の影響のもとに着手された輿水の研究をはじめ、いくつかの例外的萌芽を除けば、もっぱら精神科学に立脚した思弁的・観念論的な研究に終始していた。CIE係官側が指摘した「日本語の専門的な文献」がないとは、こうした含意のもとでの実証的・科学的な研究の不足を問題視したのと考えられる。国語科教育に関係する諸学が学問上の近代化を遂げていないといった判断がなされたことにより、善意のもとでサゼッションが行われ、それを受け入れさせようとする熱意が生じた可能性も考えられよう。押しつけとは言い切れない経緯があることにも目配りしておきたい。

当然のことながら、この問題の背後には日米の教育学のちがいも見出すことができる。日本の国語科教育学に相当する学問領域は合衆国には存在しない。バージニア・プランにしても、上記の各種研究成果を交錯させた基層のうえに、地域や施設等の資源の実態を踏まえてコース・オブ・スタディが構築されている。第1章で検討した先行研究でいえば、丸山林平の発想に近い。その枠組みを垣内が転回させた経緯はすでに言及したとおりであり、国語教育科学としての一体性のもとでの布置であった。そうした点でも、合衆国における教育学や教育行政の常識とは異なっていた。

## 11 まとめ

以上、占領下における教育政策の推移を概観してきた。短時間のあいだに、激変ということばがまさしく当てはまるような状況が生じた。そのなかでも、教科書の墨塗りを強いられたことは、教師たちのなかに教科不信を抱かせ、その対極にあった、方法への関心、生活への関心を喚起させることとなった。そうした志向が、コア・カリキュラムなどを歓迎した背景として指摘できよう。

合衆国からもたらされた進歩主義教育理論は、当時、新教育、経験主義、単元学習などといったさまざまなキーワードのもとで紹介された。正統性に関わってデューイの名前が引かれていたが、実のところ、理論的に直接の相関関係があったとはいえない。むしろその本質は、「児童中心主義」と「社会効率主義」との混淆体であり、ニューディール政策を教育面から支えた教育理論でもあった。社会への目を開かせるため、先端的な科学的理論であってどこの国でも適応可能とされたため、日本に導入されたものと考えられる。

それぞれの教科の出発は、CIE係官からのサゼッションを受けて始まった。新教科社会科の学習指導要領は、バージニア・プランをもとにほぼ翻訳によって短時間のうちに完成した。教師たちのあいだでは、単元への関心がにわかにか高まった。国語科では、石森延男の奮闘のもと、新教科書の作成が先に進められた。単元への対応を行うため、教科書教材の文章ジャンルを示すキーワードであった「むれ」を「単元」に置き換えて、教材単元という新語によって同時代性を持たせた。続いて、学習指導要領の作成が始まった。CIE係官からバージニア・プランを直接手渡されたにもかかわらず、石森らはあえて無視したものと考えられる。垣内の協力を得て、戦前・戦中期からの連続性のもとでの案、本研究でいう「石森案」を作成したが、4度もの書き直しを経ても、許可を得ることができなかった。1947年6月3日は、『国語の力』を淵源として継承されてきた思潮が、公的な位置から引きずり下ろされた日となった。「石森案」の棄却は、国語科教育学における伝統の切断をも意味していた。この争点は、先行研究では触れられず、あまり注目もされてこなかった。しかし、こうした伝統の切断が何をもたらしたのか、歴史的な意味をとらえ直す必要が指摘できる。

同日、CIE係官へファナンからのサゼッションがあり、国語科教育は新たな出発を行

うこととなった。

## 注

- 1 輿水の『昭和国語教育個体史』によれば、「たしか昭和二七年になって、篠原利逸氏がわたしのうちへ来て、『まだ司令部のOKがないのでこまっている。……内容の経験表が出来ていないといっておこっている。経験表というのは、どう書けばよいか』という。……それで『第二章国語科の内容』をつけ加えてやっとOKになったというようなことがあった。／小学校学習指導要領国語科編の発行日は昭和二六年一二月となっているが、実際に世に出たのは二七年のそれもかなりたってのことだったと思う（輿水、1990：219）」と語っている。輿水はこの裏話について、他の論文でも言及している（輿水、1965b：23）。CIEの廃止は、占領終了の1952（昭和27）年4月28日であることから、「事件」は占領期の最後に起こったことが分かる。当の篠原は同年10月、会議中に脳溢血で昏倒、急死したことから、この「事件」について、輿水の証言以上の詳細は現時点では不明である。カンファレンス・リポートによると、ユアーズは、篠原から同要領の草稿（英語原稿）へのコメントを1951年8月2日に求められた際、「今のCIEの方針では、文部省の学習指導要領の報告書における詳細な研究にこの課は責任を負わない（小久保、2002a：232）」ことに気づかせ、1週間後の8月9日に求められた際にも同じ返答を繰り返した。これが、「CIEの係官との間の意志<sup>ママ</sup>疏通が十分でない」を裏づけるものと推測できる。
- 2 進歩主義教育を対象とした歴史的研究で著名なクレミン（Cremin, Lawrence A.）は、進歩主義教育という用語の意味内容として、次の4点を挙げたという。

- 1 健康、職業、課程や共同体の生活の質に直接関連したものを含むために、学校のプログラムや機能を拡張させること
  - 2 心理学や社会学といった新しい科学研究に由来する教育学の手法を教室へと適用させること
  - 3 学校の視界に収まる異なった種類、階層の子どもたちに対してさらなる指導を仕立てて上げること
  - 4 文化は俗化させることなしに民主化させることが可能であるという急進的な考え方、誰もが新しい科学の利益だけでなく、芸術の追究をも共有するという信念
- （今井、2016：122）

明らかに性質の異なる特徴が混在しながらも、進歩主義教育としてのまとまりが形成されていた事実がうかがえよう。

- 3 時枝誠記は、合衆国側専門家のなかにも意見の相違があった事実を次のように回顧している。

わたしの、能力主義というか、経験主義に対する批判に力を得たことがある。それは、終戦直後にアイフェル（指導者講習会）の講師を頼まれて話をしたときのことだ。わたしの話にアメリカ人が通訳をつけて聞いている。わたしの話がすんだら、その男が通訳を介して、あなたは単元学習に賛成なのか、反対なのか、と言う。わたしはへんなことをきかれてめんどうだと思ったが、「わたしは反対だ」と言ったら「いや、わたしも反対なのだ」と言う。それで、わたしも奇異に感じた。……

（時枝他，1968：226）

- 4 清水幾太郎は、東京大学文学部の演習での思い出を、次のように語った。

大島正徳先生のデューランド・ドレイク「精神とその自然に於ける地位」（Durant Drake, *Mind and its Place in Nature*, 1925）は、英語の得意な興水実や尾島碩心の助力によつて切り抜けることが出来た。……私が心の何処かで英語を馬鹿にしてみたことも否定出来ぬ。

（清水，1992，435）

中学校からドイツ語を学んでいた清水は、英語を学ぶ機会がないまま、大学に入学した。英語文献講読の演習で苦戦を強いられるが、良い友に救ってもらったことを正直に告白している。戦前期の外国語教育のありようがうかがえよう。

- 5 石森延男は、国語教育学者井上敏夫と野地潤家に尋ねられて、次のように語っている。

石森 ……あの時（\*いいこ読本を指す——論者補足）からひらがなで書いた。時の大臣は安倍能成だったが、よく聞いてくれて、やってくれましたよ。

「お花をかざる」から、歴史的かなづかいをやめて表音かなづかいに変えたということね。これも、今考えると、大きいですね。「てにをは」まで変えたんですから、教科書の原案では。「わたくしわ とうきょうえ かえる」と、「てにをは」を全部表音で書いて安部さんに提出したのです。

井上 現代かなづかいがきまるのは二十一年ですね。それと平行しておったわけですね。

石森 そうです。国語審議会という会があって、そこではそのようなことを、もちろんアメリカの指示があったのですが。そうでなければできません。

……

石森 ……国語審議会では、ちょっと早いと言うわけ。……今こういうふうに社会が敗戦で混乱している時に、社会的なことまで変えらるゝとなお混乱するから、ちょっ

と待ってもらいたいということが審議会から出たんです。今回だけは「てにをは」を今までどおりにしましょうと、安部さんがおっしゃるので、それをはねるわけにいかなくて、それではということにしたのですが、それが今でも日本の子どもの「盲腸」になっています。……「は」と書く意味が子どもにわからない。……  
(石森・井上・野地, 1981: 156)

- 6 垣内は『国語の力』のなかで、「モウルトンが文学を区分して詩（叙情詩）・散文（哲学）・記述（叙事詩）・表現（劇）と分けたのは、文学の形態学的観察の結果である」とした。ただし、垣内はこの4分類を「収約」して、Plot of Passionと、Plot of Actionに整理できるとした。さらには「一に約することができる（垣内, 1977a: 141）」とまで言い切ったが、そうなると、ジャンル理論そのものが機能停止せざるを得ないことは明らかであり、比喩的な止揚と解せよう。モウルトンの理論に没入し、ついにはモウルトン教授という綽名さえつけられたといわれる垣内にとっては、自家薬籠中の物となっていた理論であった。
- 7 あえて訳すと、「基礎読本」となるか。教育心理学の成果を踏まえて、教科書上に新出する知識やスキルが統制されている教科書を指す。こうした特徴は、日本では英語教科書に顕著である。ちなみに、いいこ読本の編集に際しても、サゼッションにおいて語彙数等について検討が行われた。
- 8 垣内は、いいこ読本についての教師用書として準備された興水・花田・沖山(1947a)『こくごの学習指導 第1学年上』所収のかいと・まつみ『『こくご 一』を とおして、こくごの ちからを かたる』において、「国語指導要領には、編修の意図と実践の方向が明示せられ、その目標は『理會力と表現力の養成』を以て設定せられる。（かいと, 1947: 1）」と宣言した。「理會力と表現力」を主軸に据えていた点に、垣内の構想を見ることができる。
- 9 青木は戦前期に『岩波講座 国語教育』所収の論文で、「この児童青年の現実の生活を凝視して、そこに出発点を求め、その伸びんとする力によつてこれを伸ばしてはじめて、その理想とするところを真に実現することができるのである。……読方の学習指導も亦、この精神生活の形態に即してはじめて実践形態をなすものと云ふことができるのである（青木, 1937: 4）」と論断した。明言こそ避けたが、垣内松三をはじめとする代表的な研究者が提唱していた諸理論の欠陥を穏やかに指摘していた。この論文が公刊された1937（昭和12）年の時点で、青木は合衆国の教育心理学についての知見を有しており、国語科教育のセオリーが、学習者の発達に関する視点を欠いていることを問題視していた。
- 10 井坂行男は、1948年に公刊された論文「ことばの学習」において、次のように起筆していた。

あるアメリカの人が、ある時わたくしに向つて、「世界の言語の中でもむずかしいといわれている日本語の教育方法についての研究が、あまりに少いのに驚きました。」といわれたことがあつた。はたしてわれわれは、これに対して敢然と「ノー」という自信と材料を持つているであろうか。

今までのことばの教育の研究は、特に実際の教育者によつて行われる場合、教材の一つとしての教科書の研究、分析、解説などに多くの注意や努力が払われて来たといえよう。しかし、そのほかに、ことばの教育には、人間が、それぞれの発達上の時期において、いかにことばを学習して行くか、その言語学習の過程において、いかなる助力を与えたらよいのか、またその際に出会う困難や障害にどんなものがあり、どう処置すればよいかなどについての研究が更に根本的なものとして必要であろう。

(井坂, 1948 : 1)

# 第4章 Language Artsをめぐる せめぎあい

## 1 ヘファナンのサゼッション

……ヘレン（\*ヘファナンを指す——論者補足）は、カリフォルニア州の初等教育制度を、何としても日本に持ち込もうとしたんです。カリフォルニア州の制度と寸分違わずにね。カリフォルニア州のどの郡だったか忘れましたが、ヘレンのいた郡の制度通りでなければならなかった。スタッフの間では、マーク（\*上司のオアを指す——論者補足）がヘレンを強く抑えるべきだった、という意見がありました。……彼女は、日本人にかなり傲慢な態度で接していた、と私は思いました。

（レイ・オズボーン，2017：62）

ヘファナンがC I Eで初等教育を担当していた時期に、中等教育を担当していたオズボーンは、1981年に行われたインタビューで、同僚としての眼から、このように振り返った<sup>1)</sup>。C I E係官のなかで、日本の国語科や社会科、さらに、戦後幼稚園教育の礎となった保育要領に大きな影響力を發揮したのが、これまでもすでに名前が挙がっていたヘレン・ヘファナン（Heffernan, Helen, 1896-1987）である。ヘファナンは、1946年10月から1947年12月までの1年あまりの期間に在職した。「カリフォルニア州の文部省」とも評される教育局初等教育部長の要職を務めた実力者で、進歩主義教育にもとづく理想の実現に向けてさまざまな政策を押し進めた。教育学者ハリー・レイ（Wray, Harry, 1931-）は、ヘファナンについて、「1946年10月日本に向けて出発する前に、日本の教育をカリフォルニアの教育制度に切り替えるつもりだと誇らしげに述べていたという。帰国するとすぐに、彼女はその目的を完遂したと断言した」というエピソードを紹介している。レイは、ヘファナンの来日が、進歩主義教育の影響力を強める契機となったととらえており、「強力に執拗に影響力を行使するようになった（レイ，1999：282）」と指摘している。



一方、保育要領の作成における文部省側担当者であった坂元彦太郎は、「むこうのものをそのまま、といって必ずしも悪いことではない。……しかし、私たちは日本でやる時には構想を変えて、日本らしいものにするということで、了解をえたと覚えています（坂元・山下・岡田，1980：36）」という証言を残しており、押しつけ一辺倒でもなかったこともうかがえる。

## 2 問題の所在

1947年6月3日、「石森案」棄却と同じ日、CIE係官ヘファナンは、国語科に関して、包括的な案をサジェストした。この案を枠組みとして、昭和22年版学習指導要領は完成に向かっていった経緯からすれば、国語科を大きな変革へと導いた礎石を提供したものと解せよう。ハリー・レイがいうように、「日本の教育をカリフォルニアの教育制度に切り替える」ためのエスノセントリズムに立脚した強制的な押しつけであったのか、それとも、坂元彦太郎がいうように、「日本らしいものにする」ことを許容する示唆であったのか、判断の分かれるところであろう。「石森案」を棄却した時点で、青木が作成した案（小久保，2002a：55）もあったようだが、結局、ヘファナンのサゼッションにもとづいて進めることとなった。

学習指導要領は、その後どのような過程を経て、完成へと向かったのであろうか。こうした作業は、その後の日本側専門家や研究者、さらには国語科教育に対してどのような影響をもたらしたのであろうか。進歩主義教育との出会いは、単なる押しつけというだけでは片づけられない側面があり、むしろ、民主主義の精神にもとづいた新たな価値や認識との出会いであったことにも眼を向けたい。本章では、こうした出会いの諸相を解き明かすなかから、能力主義という概念の生成、近代化の受容に関わった過程に迫っていくこととする。

## 3 ヘファナンの対応

ヘファナンは、戦後占領期の日本の教育に対して、どのような対応を取ったのであろうか。具体的な内容から説き明かしていきたい。

### (1) 社会科に対するヘファナンの対応

ヘファナンが生涯にわたって関心を抱いたのは自然保護と環境教育であり、深く関与したのは社会科カリキュラムであった（Blackwood，1988：101-103）。1932年に発行されたカリフォルニア州小学校社会科コース・オブ・スタディ（Suggested Course of Study in Social Studies for Elementary Schools）の作成責任者を務め、準拠した『教師の手びき（Teacher's Guide）』の作成にも関わった。バージニア・プランと並んで全米で注目された画期的な成果であった。ハークネスは紹介者に過ぎなかったが、ヘファナンは当事者

であった。抜群のキャリアを誇っただけに、ヘファナンは日本の社会科に対しても辣腕を振るった。手はじめに、バージニア・プランをもとにして作られた昭和22年版小学校学習指導要領社会科編（I）の草稿を批判した。理由は、「ヴァージニア・プランは理論的だけれども、難しくてだめだ（浜田・中野・寺崎，1979b：99）」という点にあった。けれども、発行間近の時期であり、全面的に書き換える時間はない。そこで新たに「作業単元の例」を付け加えさせ、そこにはカリフォルニア州の事例が取り上げられた。そのため、本編はバージニア・プランの特徴である「問題」を軸とした問題解決学習の論調を基調としているのに対して、最後に掲載された「作業単元の例」では、カリフォルニア州の「必要と要求」という考え方が強調された。文部省事務官であった重松は、後年、「現場の教師で混乱を感じた人たちもあったと考えられる（重松，1973：83）」と遠回しに語ったが、実際のところ、新教科社会科を実践しようとして意気込んでいた教師たちを混乱させ、尻込みさせたであろうことは容易に想像できよう。

ヘファナンはさらに、翌年の1948年には、自らが作成に関わったカリフォルニア州のコース・オブ・スタディにもとづいた『小学校社会科学習指導要領補説』を発行させようとした。だが、重松に代わって、文部省の小学校社会科の主任となった長坂端午は次のように回顧している。

ヘファナン女史は、各学年数個の単元例（この時にまだ単元の基底という考え方はできていなかった）を作ってきて、これにせよといたしました。この事が世間に伝わったのか、社会科はヴァージニヤプランからカリフォルニヤプランに移行するそうだというわさが全国的に伝わりました。ヘファナン女史の示したものも、カリフォルニヤのコースオヴスタディーにあるものとは、だいぶちがつたものでしたが、もしこれをそのままうけ入れれば、少なくとも、刊行されて一か年もたたない前の学習指導要領の立場をはなれることになります。

私たちは、補説はどこまでも、前の学習指導要領の補説であつて、学習指導要領の説明のたりなかった単元の作り方や展開のしかたを、くわしく説明するのが使命であるから、……ヘファナン女史のしめしたものは受け入れないことにしました。間もなく女史が、任期があけて米本国に帰つたことも、私たちにとっては、もつきの幸でした。

（長坂，1955：38-39）

長坂の告白からは、CIE係官の見解の対立に日本側担当者が巻き込まれ、翻弄されていた実態がうかがえよう<sup>2)</sup>。実のところ、社会科が誕生して2年が経過した1950年であっても、社会科が実践されていない学校は少なくなかった。教育評論家上田庄三郎は、自らの見聞に加え、教育誌に載っていた「東京、千葉、埼玉の一都二県では小学校の大半がまだ社会科を始めていない」、東北地方での伝聞として「社会科を実施していない学校が約

七割ある」といった記述を引き、社会科が「未開拓」のままであると喝破した。教育ジャーナリズムでは、コア・カリキュラムをはじめ、社会科がブームのように喧伝された。だが一方で、「地方によっては助教が五割を点めており、新教育そのものが理解されていない」「多くの教師は単元の設定や単元学習の展開を指導する実力がない(上田, 1950: 58)」実態があった。上田は、社会科の惨状の根源として、「勝田(\*守一——論者補足)、重松らのヴァージニア派の指導権はすでに失われ、カリフォルニアプランによってかき直された『補説』時代とともに、彼らの多くは退陣(上田, 1950: 61)」していった文部省内部の混乱や虚脱状態を指摘した。CIE係官によって引き起こされた対立が、肝心の新教科を支える立場の事務官の退職をもたらし、新教科を衰退させる結果につながったと批判した。

ちなみに、ヘファナンがカリフォルニア時代に作成した『教師の手びき』は、成城学園のなかにある成城教育研究所が刊行していた『教育改造』誌の10号(1947年9月)から12号(1948年2月)にかけて、その要点が掲載された。同誌10号にヘファナンが「小学校における社会科」という論文を寄稿した縁であろう。「技能教科は社会科に対し如何にあるべきか」という節では、次のような説明が行われている。

社会科は、凡ての技能教科に対して純粋な必要を作り出す。社会科の提供するモチーフなしには達することの出来ない刺激を学習に提供する。この必要性は以下の如きものである。

#### (一) 読み方

- 1 先生によつて用意された材料を読むこと即ち報告のための読書。
- 2 報告を組織化すること、使用すること、ディスカッションのためその他の言語によるアクティビティのための読み方。
- 3 新しい言語の勉強。
- 4 書物の使用、内容の目録及目次、索引の利用。
- 5 辞典の使い方。(百科辞典) ([成城教育研究所] 研究部, 1948: 27)

学習者にとって、「社会科の提供するモチーフ」によって高揚された「刺激」が言語活動を行ううえでの「純粋な必要」をもたらす。学習者の動機づけにおける関係性を踏まえて、社会科を支える「技能教科」、すなわち、道具(周辺)教科としての国語科のあり方が示唆された。社会科の専門家としてのヘファナンの基本的な認識がうかがえよう。

#### (2) 国語科に対するヘファナンの対応

国語科の推移に戻ろう。9月1日には学校で利用できるよう、7月15日の刊行に向けて「間に合わせ」の国語科学習指導要領が作成されることに決まった。「時間の節約と文部省の努力に方向性を与えるため」という理由で、先に述べたように、6月3日の会議でヘファ

ナンからその枠組みが提示された。作業は短時間で進むと思われていたことは明らかである。初等・中等にわたる大きな枠組みであり、担当者がサゼッションを受けながらその中身を詰めていく作業方法が採用された。石森も含めた文部省事務官に、外部からの委員として、輿水実、国立小学校から沖山光と花田哲幸、私立小学校から西原慶一、滑川道夫が起用された。石森が輿水に相談して人選を行った（井上・輿水，1967：43）。委員会の成立を受けて、青木は、石森を委員長として任命した（小久保，2002a：71）。結局、『学習指導要領』が世に出たのは、ヘファナンが帰国した時期にあたる12月であり、予想以上の時間を要した。

ヘファナンが提示した枠組みは以下のとおりである。

## I. 序論——国語科の一般的な考え

### [Introduction-General Philosophy of the Language Arts.]

#### A. 範囲 [Scope]

##### 1. 言語

- a. 話しことばによる表現
- b. 書きことばによる表現

##### 2. 文法

##### 3. 書くこと

##### 4. 読むこと

##### 5. 文学

（言語は社会的な場で機能しなければならない。そこで、社会科，理科，芸術，および学校のカリキュラムにおけるすべての経験が，国語科のカリキュラムを作り出す際に，利用されなければならない。社会科の各単元は，国語科における必要な知識や理解，習慣，技能，態度と鑑賞を発達させる際の，多くの価値ある資料や活動を含んでいる。）

#### B. 発達段階

##### 1. 初級段階

##### 2. 中級段階

##### 3. 中学校段階

#### II. 初級段階における国語科の指導……

#### III. 中級段階の指導……

#### IV. 中学校段階の指導……

（小久保，2002a：63-68）

「統合された生活中心のカリキュラム (小久保, 2002a : 90)」が前提とされた Language Artsとしての枠組みである。「A. 範囲 [Scope]」の括弧書きにあるように、「社会科の各単元」との関わりが強調されていた。バージニア・プランや学校教育法と同様に、「4. 読むこと」と「5. 文学」とが分けられていた。言語教育と文学教育との分離、あるいは、言語技術とコンテンツとしての文学との分離である。コンテンツの分離は、統合の暁に、社会科学や自然科学に属するジャンルのテキストをも読む対象として布置する可能性を確保する意図があった。社会生活のなかで、わたしたちはさまざまなジャンルのテキストを読んでおり、たとえば、法律や契約の文書、調査報告書のたぐいについて、どう読むかを学ぶ機会が想定されていた。

上記の枠組みをもとに、具体的な内包を充填し整序することが求められた。作業過程について、ヘファナンが初等教育、オズボーンが中等教育を担当した。後年、西原が語ったところによれば、日本側の「原案作成者」は、次のとおりであったという。

第一章まえがき、第二章・第三章小学校の部分の第一節話しかた、第五章文法は、西原慶一氏、第二章・第三章の作文は滑川道夫氏、中学校の部分は輿水実氏。それらすべてを石森延男氏が目を通してている。(高橋和夫, 1960b : 128)

石森が最終のチェックを行った際に、文体の統一を図った。学習指導要領特有の文体として知られる「『書くことに興味をもつこと』といった一センテンスにまとめて示す表現形式は……先生が創意工夫した、いわば石森文体である (沖山, 1978 : 517)」とされている。以後の学習指導要領にも引き継がれた独特の文体はこの時に生まれたのである。

日本側専門家からすれば、この枠組みに従った場合、「一部言語教材をふくむ文学読本 (輿水, 1977b : 32)」という特徴を備えたいいこ読本は、カテゴリー上の分断ゆえに、居場所が定まらなくなることが危惧された。艱難辛苦の末にいいこ読本を完成させた石森らにとって、最も避けたかった事態であったはずである。すでに述べたように、数週間前に、ヘファナンから「現在の教科書を1948年から49年の間に改訂するよう文部省が提案すること (小久保, 2002a : 55)」と勧告されていただけに切迫感があったものと思われる。

### (3) 日本側専門家の対応

輿水は「日本の国語科教育の特殊性」と題した講演で、往時を次のように振り返った。

「国語科」を英語で何というか。敗戦・終戦で、日本は占領軍に管理され、教育については、当時、総司令部民間情報教育局というのが、田村町の元NHKの四階だか五

階だかにあって、すべては、そこにお届けして、その指示を仰がなければならなかった。「国語科」というのは、アメリカでは「イングリッシュ」である。しかし、「イングリッシュ」は大学、高校だけの用語で、小学校段階では、これが、「ランゲージ・アーツ」(言語諸技術)と「リーディング」<sup>ママ</sup>「読み方」の二つになっている。

アメリカでは、今でも、「リーディング」と「ランゲージ・アーツ」の二本立てで、学習指導要領(コース・オブ・スタディ)は別々、教科書も別々であるというところが多い。……ある意味では二つの教科あるいは科目である。……

これは、「イングリッシュにおける経験カリキュラム」という、その頃では進歩的な考え方の上に立ったコース・オブ・スタディであるとして、CIE係官から、研究のためにもらったものである。……ここには、「読み方」についてのことが、全然ふくまれていない。……アメリカの「ランゲージ・アーツ」は、以前はただ「ランゲージ」(言語)で、「リーディング」に対するものだったという歴史的事情がある。

今ここにタイプ印刷されているのは、イリノイ州のコース・オブ・スタディで、発行の年が分からなくなってしまったが、やはりこの頃のものである。

これは「ランゲージ・アーツ」のところに、「読み、言語、書写、綴り字」と副題がついている。そして、最初に、次のようにいっている。

「<sup>ママ</sup>ランゲージ・アーツのコース・オブ・スタディは、カリキュラムの次のようなさまざまな分野をいっしょにしている。

- 1 読み方と文学
- 2 言語
  - a 口頭表現
  - b 書記表現
- 3 支持スキルと文法
- 4 綴り字と語研究
- 5 書写

このように、このコース・オブ・スタディでは、「読み方」はもちろん、「文学と詩」の指導や「読みの治療」についても、相当くわしく取り扱っている。わたしは、その当時、やはり、「これだ、」<sup>ママ</sup>「これがいい」と思ったが、とにかく、現実には、読み方と文学をふくむ場合と、ふくまない場合とがある。(興水, 1977b: 26-27)

この証言にあるように、当時にあつて最新であつた1946年版イリノイ州コース・オブ・スタディでは、1学年から8学年まで「読み方と文学」が一体化され、系統としても一貫して設定されていた(Nickell, 1946: 19)。この事例を論拠として、読むことと文学の一体化へと向けた議論が行われ、国語科としての「教科の内容」が同定されたものと考えられる。ヘファナンが提示した「A. 範囲 [Scope]」が、昭和22年版の「国語科として

の指導」にいたるまでの過程は、上で引いた輿水（1977b）に加えて、『言語生活』誌の「特集 国語教育の戦後二十年」として準備された輿水（1965b）、石森（1965）が証言を残している。それらを踏まえて、小久保（2002a）、坂口（2009）、吉田（2014）がこの過程に迫っている。こうして、日本側とC I E側との折衝を経て、昭和22年版学習指導要領第一章第一節では、「国語科としての指導」が次のように再構成された。

#### 一 国語科としての指導

- (一) 話すこと（聞くことをふくむ）
- (二) つづること（作文）
- (三) 読むこと（文学をふくむ）
- (四) 書くこと（習字をふくむ）
- (五) 文法

#### 二 連関をはかるもの

- (一) 全教科，ことに，社会科課程の諸単元。……
- (二) 学校生活の諸経験。……
- (三) 家庭その他，一般社会生活の諸経験。

上記のように、読むことと文学が分離されることなく、一体化の方針で落ちついた。小学校については、いいこ読本を支えるにふさわしい均衡へと押し戻された。一方、中学校については、第六節において「文学」が独立して位置づけられた。ただし、その冒頭には、「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ぎなう目的で、文学の学習指導について考えてみる」という巧みな補説をすることによって、ヘファナンからのサゼッションの枠組みの「範囲」の記述を維持させた。

こうした折衝の経緯も含めて、ヘファナンが当初行った提案に対して、西原慶一は衝撃を受けたという。「戦後の国語教育は、文学的教育の排除から行なわれた」と断じて、次のような証言を残している。

「わたくしには、文学はわかりません」。これは、終戦直後の占領期間中、日本教育を強力に指導し、とくに小、中、高等学校の国語教育の指導に専念したアメリカの指導官のことばであった。社会科と表裏的な関連がある言語技術教育にたいして、相ついで精細な提案を示した熱心なアメリカの指導責任者が、その最初に（昭和二十二年十二月、学習指導要領国語科編）文学教育の体系をはずしたことは、運命的であった。

（西原，1956：138）

ここで西原は、ヘファナンが提案したLanguage Artsを「国語科」とは訳さずに、あえて「言語技術教育」と訳した。社会科との統合を前提としたサゼッションであり、実質的には道具（周辺）教科としての「言語技術」に範囲を狭めたものとして受けとめて問題視した。ヘファナンがいいこ読本の作り直しを言明した経緯とも重ね合わせると、「わたくしには、文学はわかりません」という発言はまさしく象徴的な言であった。事実、ヘファナンは、同時期に行った幼児教育の講演において、「幼稚園の先生は皆、子どもに話すよいおはなしを沢山もつていなくてはならない」、「おはなしと絵本とは、幼児たちの経験を浄化させ、又その見聞、実行とに意味を加えてゆく」と述べた一方で、「おとぎばなしを話す時には、それが事実でないのを子どもたちが気がつくことに注意周到でなければならない」と警告を発することを忘れなかった。ヘファナンは、幼児教育にあっても科学的経験を基底に据えており、「経験は事実性でなければならぬ」という原則を強調するなど、自然科学や社会科学に立脚した経験を尊重し、文学経験のような「事実でない」経験はむしろ遠ざけようとしていた（ヘファナン女史，1947）。戦前期に合衆国の先進的な学校の視察を行い、進歩主義教育の実際を見聞し、好意的な紹介に努めた西原であったが、戦後占領期にそれらが押しつけられたことへの違和感は強く、その後も消えることはなかった<sup>3)</sup>。

学習指導要領の本文が定まるまでの過程では、第3章10節(1)で引いた花田の証言にあったように、「ヘファナン女史から、詳しいすじがきをもらい、そのほんやくを唯一のたよりとして」書かれたという。そうした箇所はただちに承認が得られた。一方、作文を担当した滑川は、「とにかく日本の伝統である生活綴方を生かしていかなくちゃいけない。これを断絶させちゃいけないんじゃないか（井上敏夫他，1984：9）」という強い信念のもと、日本における生活綴方の蓄積を踏まえた独自の見解を書いた。ただし、その草稿を携えて石森と沖山がヘファナンと折衝した場合は、次のような状態であったという。沖山の証言を引く。

学習指導要領作製上の接渉で、一ばん暗礁に乗りあげたのは、作文の領域である。私は戦前の綴り方指導の歴史を詳細に調べたメモを手に、先生と共にフェファナン博士と討議した。どうしても話がかみ合わない。……アメリカは実用主義の上に立って、手紙が書けメモがとれることに重点があるように思われる。討議がかみ合わないままに、フェファナン博士の手が小さざみにふるえて、メモを取ろうとするシャープペンのしんが何回も折れる。相手は占領軍の民間情報局が任命した第一級の学者である。しかし決してわれわれに、はげしいことばや態度は示さない。じっと自分の感情をおさえようと努力しておられる。（沖山，1978：516）

最新のカリキュラムを日本に定着させようと意気込んでいたヘファナンにとっては、前



近代的な学習指導について聞かされる無駄な時間を感じられたはずである。かみ合わないのは当然であろう。沖山は、「アメリカは決して押しつけてきたのではない。お互いに良識ある文化人として、誠意をもって接し合ったのである」と好意的に回顧している。滑川は、「石森さんなんかもいろいろがんばって、日本の伝統的な、日本的なものができるだけつくらなきゃいけないという。だから一番叱られたのは石森さんだったと思う（井上敏夫他、1984：10）」と、石森の徳を讃えた。

わずか半年ほどの期間で、少人数で翻訳／作成されたことから、中学校の部分の実務に携わった興水の言を借りれば、「手<sup>マ</sup>別けして書きましたので、同じことが、くり返えされているところもあり、三段階の大分類（\*小学校前期・後期，中学校の3層の分類——論者補足）ではよみにくい（長野県埴科国語研究会，1948：25）」うえに、訳語の統一性が弱く、表記やフォーマットも統一されていない箇所も少なからず散見される。もちろん、これはすでに述べたように、同要領は「試案」として作成され、翌年には改訂版を出すことを前提としての作業であったからである。ヘファナンも「間に合わせ」と明記していた。

昭和22年版学習指導要領は、「一校あたり一冊ずつ配布されたために、読まれていない」という批判もあった。だが一方で、心ある教師たちには少なからぬ衝撃を与えた。第一章「まえがき」の冒頭部は、次のように起筆されている。

国語教育の領域は、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。

国語は、子どもの発達と、環境と、経験とのすべてに密接に結びついている。それで、材料を選ぶにも、学習活動の用意をするにも、その時その時にもっともよい機会と、よい方法とを考えなければならない。

第一文に「国語教育」とあるが、同要領では「国語科教育」を別に使用していることから、広義の「国語」を指していることがうかがえよう。「人間のあらゆる活動の面」に関与しているという指摘は、国語としての問題意識を大きく広げる必要性を指摘したものと解せよう。それも、「子どもの発達と、環境と、経験とのすべてに密接に結びついている」という指摘は、学習者を重視する必要性を強調するものであり、精緻な教材研究の一方で見失われがちであった側面への注視を促した。第三文で、「もっともよい機会と、よい方法」を考えること自体が従来にはなかった発想であった。ちなみに、同じ文で、「材料」と記されたことについて、神格化すらされていた「教材」が、ここで「材料」へと降格されたことを明示する象徴的な表現として、興水は言及している。だが、同要領の他の箇所には、「教材」も使われている。当事者としては、そうした思いのもとで作成したものと解しておきたい。こうした大前提の変革を明示した上で、「本書は、……実際の指導をできるだけ改善するために、その示唆を与えようとするものである」と締めくくられている。

第一節「国語科学習指導の範囲」は、先に挙げたとおりであり、国語科学習指導の目標として、次のような説明が行われた。

国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。

ところが、これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。それを具体化すると次のようになる。

- 一 表現意欲を盛んにし、かっばつな言語活動をすることによって、社会生活を円滑にしようとする要求と能力とを発達させること。
- 二 自分を社会に適応させ、個性を伸ばし、また、他人を動かす手段として、効果的に、話したり、書いたりしようとする要求と能力とを発達させること。
- 三 知識を求めるため、娯楽のため、豊かな文学を味わうためというような、いろいろなばあいに応ずる読書のしかたを、身につけようとする要求と能力とを発達させること。
- 四 正しく美しいことばを用いることによって、社会生活を向上させようとする要求と能力とを発達させること。

国語科学習指導の目標は、「あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えること」であると言明された。国民科国語時代から比べると、「経験を与えること」という表現は、あまりに斬新なものであった。

#### (4) 「経験を与えること」の重み

昭和22年版学習指導要領の記述は、バージニア・プランの「学習の範囲」の表（経験表）と同じく、本質的には与える経験のリストであった。そのうえで、従来の「せまい教室内の技術」が批判され、「ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力」が対置され、強調された。ここで能力だけでなく、「要求」も並記されたのは、児童中心主義を支えた教育心理学の学説からの影響である。ただし、この点について、輿水は学習指導要領が発行された半年後に刊行した自著で次のように述べている。サゼッションに対して不満を感じていた点への言及がなされている。

しかしこれでは経験を与えることが目標であると誤解するかも知れません。指導目標はむしろ、「ことばのつかいかたに熟達させる」ことで、「経験を与える」のは指導方

法でなければなりません。

(輿水, 1948a : 96)

輿水は、「経験を与える」は指導方法に過ぎないととらえており、経験主義を象徴する表現である「経験を与える」を目標とすることにはあくまでも抗った。その後もこの認識を守り続けた。けれども、輿水の危惧は現実のものとなり、目標としての「経験を与える」が及ぼした影響は甚大であり、後に「はいまわる経験主義」と揶揄された。国語科学習指導の目標をサゼッションに従って記述していくと、児童生徒の言語活動中心の内容になり、教師たちのあいだで「話しかた」への関心も強まっていただけに、おのずから教科書の出番は後退せざるを得ない。そこで、輿水らは次のような対応を取ったという。

……「想像や情緒を豊かにする」とか「自然や人生に対して新鮮な感覚をもつ」というような、内容的な、文学教育的な価値を出すところがなくなってしまった。

そこで、立論の方法として、まず、そうした言語能力的なものをあげてから、

四 児童生徒の言語活動を、次のような表現によって多種多様にのばしてゆく。

として、「みんないいこ」の教科書で採用している四つの教材のむれをあげ、そのあとで、

五 国語学習によって、おのずから、次のような能力の向上も予想される。

として、今までの内容的な価値十箇条を掲げた。「おのずから」というところに苦心があった。

(輿水, 1965b : 22)

この「五」の「能力の向上」は、1947年6月24日に準備された日本語で記された修正草案では、「心性の発展」となっており、輿水をはじめ日本側専門家が何を重視していたかが明確である。だが、その後のサゼッションを受けて、「能力の向上」に改められたものと考えられる (Box5630, CIE (C) 03401 ; 坂口, 2009 : 55-62 ; 吉田裕久, 2014)。輿水が苦心して入れ込むことに成功したという「内容的な価値十箇条」とは、第一章第二節の五である。具体的な記述は次のとおりである。

- (一) 注意ぶかく、事物やできごとを観察する。
- (二) 観察したことを、書きとめたり、発表したりする。
- (三) ことがらを、よく見通したり、まとめたり、分解したりする。
- (四) 自然や人生に対して新鮮な感覚をもつ。
- (五) 想像や情緒を豊かにする。
- (六) 愛情をふかめて、他人とよく協力しあう。
- (七) 宗教的情操を豊かにして、つねに正しく強く生きる。
- (八) 美的意識を育て、文学の世界を味わう。

- (九) 個性的・独創的精神をやしなう。
- (十) 品性を高め、教養を身につける。

これらの内容は修正草案にあったものがほぼ踏襲されている。「心性の発展」という語こそ認められなかったものの、教科書教材から価値的な「内容」を学ぶことの重要性をこのようにして刻み込んだのである。同様の記述は、小学校4, 5, 6学年の「読みかた」の二「読みかた学習の材料」において、「児童の興味をそそるもの」として例示された。

- (一) 運動・競技に関するもの。
- (二) 児童のための有名な文学作品。
- (三) 児童を楽しませ、情感を豊かにするような神話・伝説。
- (四) 美術・建築・音楽に関するもの。
- (五) 文化の創造に寄与した人々の伝記およびその話。
- (六) 宇宙の神秘, 自然の法則, 生物の生態など自然科学の原理に関するもの。
- (七) 生活環境を科学的に観察したもの。
- (八) 協同奉仕の精神を示したもの。
- (九) 人類愛・国際平和・国際協調などの精神を啓発するもの。
- (十) 国語に関するもの。
  - 1 国語のはたらき。／2 国語愛。／3 言語の本質。／4 日本語の成立。／
  - 5 外来語。／6 言語生活。
- (十一) 自由・平等・博愛・平和・正義・寛容の思想の理解と発達を助けるもの。
- (十二) 真・善・美に対する理解を与えるもの。
- (十三) 信仰心をやしない, ぎせい・責任の精神生活を表わした物語。
- (十四) 児童の体験記。

戦前・戦中期には形式と一体化されて重視されていた「内容」をこうして残存させることに努めた。箇条に続けて、「児童の読書材料はこのように広範囲にわたるものであるが、これを表現の様式のうえからわけてみる」として、いいこ読本の「むれ」が記載され、「国語教科書にかかげている各教材は、こうした意味の材料を集めて一つの基準を示したものと考えていい」と付け加えることにまで成功している。こうした記述によって、教科書教材の意義をも担保させたのである。日本側専門家は、細部を詰めていく過程において、意識的に戦前・戦中期からの紐帯としての「石森案」を埋め込んでいった。他に、文法重視の発想も、部分的・断片的に取り入れていくことによって復元を図った。

しかし、こうした努力が払われたものの、結果的には、「石森案」の復権としては結実しなかった。ヘファナンのサゼッションに明記された「国語科学習指導の目標は、児童・

生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである」という目標の規定が大きな力を持った。細部にあつては、力に関わって「能力」や「技術」についての記述も盛り込まれたものの、「経験を与えること」が全体を支配していたことが大きかったと考えられる。こうした折衝過程はGHQ案とのせめぎあいのなかから誕生した日本国憲法の制定過程とも相通じている（古関，2009）。日本側専門家の草案には、次のような記述があつた。

小学校、中学校の国語の指導は、調和と体系とを保つて、国語の力を身につけるのであるが、実際生活の要求に応じて、生活の場で具体的に学習される場所に特色がある。 (Box5630, CIE (C) 03401 ; 坂口, 2009 : 60 ; 吉田, 2014 : 91)

ここで見るべきは、垣内の理論を象徴した「調和と体系」「国語の力」と、輿水の理論を象徴した「生活の場で具体的に学習される」というキーワードである。学習指導要領を読む教師たちに、断続の一方で、戦前・戦中期との連続性をアピールするうえでのキーワードを刻印しておきたい思惑があつたことがうかがえる。だが、これらはすべて受け入れられなかった。結局、昭和22年版学習指導要領では、「小学校・中学校を通じて、聞くこと、話すこと、読むこと、つづること、この四つの言語活動を眼目とし、次のような能力の発達をはかることになる」と書き改められ、過去との紐帯を象徴した用語を盛り込もうという願いは実現しなかった。

#### 4 「作業单元」をめぐる混乱

同要領の末尾には、单元に関わつた説明として、「参考一」の「单元を中心とする言語活動の組織」が掲載された。国語单元学習にとっては記念すべき誕生の契機であつた。中学校3年生にふさわしい单元として「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」という事例が紹介された。これは、当時の用語でいうところの「作業单元」なのだと思われた。民主主義社会を形成している言論や世論、それらを媒介しているマス・メディアの働きを対象として、分析し、検討し、討議する单元として提案された。こうした事例の掲載は、社会科同様、6月3日に出示されたヘファナンの提案に由来していた。輿水の証言によると、「小学校の学習指導要領のあるべき大綱」が出され、そのなかには、次のような内容が盛り込まれていたという。これらのセッションは、カンファレンス・レポートに記録されている内容とも一致している（小久保，2002a : 63-68）。

そこに

「小学校低学年において言語のあらゆる関係を示している作業单元の模範例」

「小学校高学年において、言語の経験にあらゆる機会を与える社会科単元の模範例」を出すこと、としてあったし、そのほかにも、「社会科単元との関連における読みかた指導」について書き、「社会科単元における作文の模範例」を出すことが指示されていた。……

当時まだ国語の単元学習の実施について十分な自信がなく、そうかといってこれを全然捨てておくわけにも行かないので、結局、参考の程度とし、中学校の実例の一つを出すことになったのである。 (興水, 1950c: 31)

### (1) 作業単位とは何か

最初に「作業単位」という概念の定義を確認しておきたい。この概念は、ヘファナンが導入するように強く主張したことが導入のきっかけとなった。Unit of workの訳語にあたる。通常、workは作業や労働と訳され、戦前期の教育界では、「労作」と訳されたこともあった。だが一方で、ワークシート (Worksheet) という語からも分かるように、学習活動の意でも使用されている。「学習単位」の方がふさわしいといった議論もあったようだが、最終的には、「作業単位」が採用された。ヘファナンが編纂を指示し、昭和22年版学習指導要領の翌年に刊行された『小学校社会科学習指導要領補説』には「作業単位とは」という節があり、次のように説明されている。

くり返して述べるまでもなく、社会科学習指導の任務は、児童が現実の生活で直面する問題の解決を中心として、有効な生活経験を積ませることです。そして有効な生活経験は、単なる断片的な生活経験の寄せ集めではなくて、まとまりのある、組織された経験でなくてはなりません。

このような経験のまとまり、あるいは組織が作業単位であります。学習活動ということばでいいあらわすならば、作業単位とは、学習活動が次々と自然に発展していつて形づくる系列であるということが出来ます。単位とは統一体を意味し、作業とは学習活動あるいは経験の意味であります。わが国では単位という語は、従来多くの場合教材の一区分というような意味に用いられてきましたが、これは教材単位とでも呼ばれるべきもので、作業単位とは区別されなければなりません。

ここでは、教材単位とのちがいが明確化され、「有効な生活経験」の「まとまり、あるいは組織」であると定義された。こうした考え方の背後には、社会科に関して、「少数のことについて集中的に研究する方が、多くの事柄について生かぢりの知識を積むよりも、まさっている。児童が形式的に整えられた地理や歴史の無数の事実を学ぶことを要求されても、そこからは、皮相的な記憶の詰め込み以外の何ものも生まれて来ない (井坂, 1947: 88)」とする認識が前提となっていた。ここに引いた文部省事務官井坂の著書は、ヘ

ファンから「御指導を賜った」成果をまとめた著書であり、ヘファンを含めた進歩主義教育の支持者にとって基本的な認識の一つでもある。歴史の学習について、進歩主義教育では、特定の時代の特定の地域に限定して、学習者が主体的に問題解決にあたることを重視する。対して伝統主義教育では、通時的な流れのもとでの総体的な知識を得ることを優先させて「通史」を教えるべきだと主張している<sup>4)</sup>。地理についても同様である。伝統主義教育とのあいだで幾度となく衝突を繰り返している争点である。こうした認識のちがいは、国語科に関しても通底している。文字、文法、文学史の機械的な暗記は、進歩主義教育にとっては否定すべき対象であり、特に、綴りに関して、phというスペルは/f/と発音するといった、綴りと発音の関係を明示的に教えるフォニックス (Phonics) によるアプローチは、大がかりな論争の火種ともなっていた。同時代の動向からしても、先鋭的な成果が日本に持ち込まれたことはたしかである。ちなみに、昭和22年版学習指導要領に「文法」の項目が立てられていたのは、中学校において文法教科書を使用することが先に決まっていた経緯に照らした対応であったという。

(2) 「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」

昭和22年版学習指導要領の末尾に「参考一」として掲載された「単元を中心とする言語活動の組織」が掲載された。そこには作業単元「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」が具体的に提示されており、同要領のなかで、最も注目すべき部分である。この作業単元は、当初から「社会科の問題」と理解されていた。「問題の要旨」「内容 (範囲と順序)」に続いて、次のような「目標」が掲げられている。

- (一) 民主主義の国では、各個人の意見が大切であることを理解させていく。
- (二) 世論とその重要性を理解させる。
- (三) 人は、しばしば他人の意見に影響を与えようとすることを知らせる。
- (四) 個人にとっても団体にとっても、価値ある目的を達するために、他人の意見に影響を与えることは、必要で望ましいことではあるが、人および団体は、しばしばそれを利己的にこころみることがあることを理解させる。
- (五) 宣伝および宣伝をひろめるいろいろな方法を知らせる。
- (六) 文書および口頭によるいろいろな諸宣伝を弁別する能力をやしなう。
- (七) 考えをきめるまえには手にはいる一切の事実を求め、あるいは、事実が手にはいなければ判断を控える態度と習慣とをやしなう。
- (八) 人々に、情報を伝えるもっとも重要な方法としての新聞・ラジオ・映画・雑誌・世論に親しませる。
- (九) 次の事において、自分の意見をいっそう効果的に表現できるような経験を与える。

- 1 会話。
- 2 小さなグループの中での討論。
- 3 グループの前での話。
- 4 公式のばあいにおける話。
- 5 文章を書くこと。
- 6 その他、言語を用いるいろいろなばあい。

こうした目標のうえで、「学習活動の例」として、22例から成る学習活動が紹介されている。たとえば、そのうちの(十二)は、次のような内容である。

新聞のニュース欄は、できるだけ真実であり、完全であり、正確でなければならない。また意見はすべて社説にのみかぎるべきである。各自およびその父兄が読んでいる新聞をしらべて、ニュースが意見によって色づけられている例を探しだしてみよ。たとえばそれが掲示板にだされるただ一枚のものや、謄写版によってごくすこししかつくりられないとしても、学級新聞をつくってみよ。意見はすべて論説欄にかぎり、ニュースは正確に、意見をまじえないよう注意せよ。

このようにマス・メディアを分析するうえでの段階的な方法論が説かれている。新聞のニュースが、どのように色づけされているのかを検討するとともに、「報道記事を書くこと」という言語技術の活動を経験することで、実際的な言語表現のあり方について学習する機会が設けられている。「評価」の(六)には、「この単元を学習した後、生徒が新聞・雑誌などを読むに際し、従来よりもっとじょうずに、意義あるように読めるかどうかをしらべる」が明記されている。このように、「目標－内容－方法－評価」から成る作業単元の具体が示された事実は、戦前・戦中期の教科書にもとづく教授や知識を強調した「教材研究－指導方法」という枠組みに代わる学習指導を強く打ち出した(坂口, 2009; 吉田裕久, 2015: 23-24)。そうした意味では、「目標－内容－方法－評価」は、国語科の学習指導にとって新たな枠組みを提供したことはいうまでもない。

### (3) 作業単元導入の経緯

これだけの大きな転換は、どのような経緯によって実現したのであろうか。興水の回顧談によれば、CIE係官のオズボーンから、「単元の展開による国語の学習は日本でもやれますか、わたしはこういうのを考えたんだが」と興水と井坂に提示したものであったという。まるで個人的に気軽に声をかけられたかのように語られている。だが実際には、「井坂とその他4名の委員会のメンバー(渋谷, 芦沢, 興水, 石森)」が出席した1947年7月8日の中学校の会議でオズボーンが提案し、同月10日, 12日, 14日, 22日, 24日と連続的



に検討されていった案であった (Box5363 : CIE(D)01780 ; 小久保, 2002a : 248-255 ; 吉田裕久, 2015 : 17-22)。輿水の回顧談に戻ると、輿水が「やれるようだから、考えてみよう」と返事をし、井坂が訳したものに少し手を入れて成ったという (井上・輿水, 1967 : 44-45)。「よく、アメリカさんにいろいろ強いられたという人がいます。わたしはオズボン氏にはそう感じなかった」とも語った (井上・輿水, 1967 : 45)。作業単元の導入について、輿水個人としては上記のように受けとめていた。

けれども、石森をはじめとした委員会全体としては、できるかぎり避けたかった事態であった。というのも、そもそも委員会の方針としては、単元についての記述としては、教材単元のみにとどめるつもりであったからである。対して、オズボーンは当初から、「この委員会は、Language Artsのすべての活動を含んだ単元を作成する必要性を心がけるべきである。それは社会科の単元かもしれない (Box5363 : CIE(D)01780 ; 吉田裕久, 2015 : 17)」とサジェストし、社会科の作業単元の必要性を繰り返し強調していた。そうしたなかでの「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」の提案であった。輿水は、石森の反応として、『輿水君、こんなの入れていいかしら』とあって、考えこんでしまわれました……特にこの付録のことで、遅れてきました。六月にはじまって九月にはできあがるはずだったのが、十二月ごろになりました」というエピソードを語った。石森は作業単元の方角に進んだ場合、教科書との関係をどう維持するかが問題となり、「文部省の教科書は単元学習に合っているとか、いないとか、いわれはしないか (井上・輿水, 1967 : 45-46)」という事態をおそれるがあまりの逡巡であった。この時点での石森にとっての関心事は、あくまでも、いいこ読本の擁護であったことがうかがえよう。

後年、石森は寒帯の花をいきなり熱帯に移植すれば枯れてしまうが、温帯に慣らせば、花を咲かせることができるという比喻を挙げて、「アメリカ風土に育った言語教育のよき点、すなわち『単元』という言語経験を生かすためにはやはり途中でその根をならす必要があると考えて」、本文ではなく、「参考一」に置いたと語った。また、「日本的にアレンジ」して、「教材単元」「経験単元」「練習単元」の三つに国語科単元を分けたことにも触れた。その理由として「アメリカ風の単元をまるまる移すためには国字を改めねばならぬという大問題があるからだ (石森他, 1970 : 175-176)」と指摘した。漢字をはじめとした文字の学習に多くの時間を費やしている現状からの発想であったことを明らかにした。石森がローマ字教育にも理解を示していたことも含めて受けとめておきたい。時間の経過とともに、石森は単元学習を支持する側へと転身していったのである。

同時代の輿水は、「大きな問題で、ここに国語教育の根本的転換の契機がひそんでいることはすぐに了解できた (輿水, 1949 : 140)」と、個人としては肯定的、委員会としては否定的、という両面の思いを込めて語った。オズボーンとの人間関係が良好であったとしても、サセッションそのものを否定して没にすることには困難があった。苦衷の調整の末、本編ではなく、「参考一」として出す方法がとられた。学習指導要領本文に社会科と

の関係性についての記述もなされ、事例が掲載された事実によって、国語科はいずれ社会科にとっての道具（周辺）教科になり、「ドリル学習」に矮小化されるのではないかといった危惧すら生じたという。誤解を解くために、興水は次のような説明を行った。

「われわれの意見は他の人々によつてどのように影響されるか」という問題は、問題そのものとしてはむしろ社会科の問題であつて、問題の遂行において多くの言語活動がなされる、また結果として言語活動の進歩に寄与もある点で国語科になるのです。けれども、固有の、国語科の問題とはいえません。それだから「参考」とされたのでしよう。……

実際、社会科の単元というものが、言語の理会、知識、技術、習慣、態度、鑑賞の発達に価値のある材料と活動をふくんでいることはたしかです。しかしここでは言語は目的と考えられず、手段と考えられています。言語の本質は、そうした手段的なもの、機能的なものですからそれで差支えはありませんが、国語科それ自身としては、国語の力をつけることが主目的でなければなりません。社会科の指導によつて表現の力もつくし、理科や算数の教科書の読みによつて読書力も増すでしょう。しかし、国語の力をほんとうにつけようとするれば、そうした教授の間で、ことばづかいを正したり、読みごえをあらためたりしなければなりません。そうなると社会科とか理科とかいう固有の目的を邪魔することさえあり得ます。（興水、1948a：108-109）

ここで興水は言語の本質について、「手段的なもの、機能的なもの」と認めながらも、国語科としての教科固有の目的や、固有教科としての学習指導の機会を確保する必要性を説いた。教科としての独立を守ろうとしたのである。上述のような論理によって、「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」への誤解を解こうとした。国語科の主目的について、「国語の力をつけること」と論断している。一方、「経験を与えること」は指導方法に過ぎないと片づけている。

#### (4) 作業単元への危惧

垣内松三は、1948（昭和23）年3月に刊行された、石森、興水との『学習指導要領国語科編』について」という「討議」において、「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」について、国語科と社会科の関係を見据え、危惧を表明した。

……作業単元は、主として社会的に設定されておると思います。そこに危機が生ずるのではなからうか。……参考に示されているおるような行き方が、国語教育の本領だという風に誤解するものがありましたら、それは国語教育の将来の進展のために、決して喜ばしいことではない。社会科においては、イデオロギイを用いて、社会悪の不

合理はどうするかということが出て来ておるのであります<sup>ママ</sup>か、もし国語科にそんな風潮が伝わりますと、これは国語科を根本から破壊するのではないか、この点もハッキリ取上げておく必要があると思う。(石森・垣内・輿水, 1948: 23)

そもそも垣内は、第1章でも取り上げたように、社会学への知的関心こそあったものの、教育科学のように、社会学的アプローチのもとで国語科教育の研究を行うことは認めなかった。イデオロギーについては「危い」と言い放ったほどであった。もちろん、こうした姿勢そのものが、実は、自らが拠って立っているイデオロギーを透明化させた、隠蔽されたイデオロギーなのだといった批判も生まれようが、それはポストモダン哲学が浸透していった1980年代を待たなければなるまい。むしろ、垣内は、国語科の教材内容が教科書外へと拡散していくことをおそれた。加えて、「イデオロギイを用いて、社会悪の不合理」に迫っていくうちに、いつしか擁護すべき国学の伝統までもが破壊されかねない危険性を察知したのではないだろうか。

輿水は、この一点においては、師との認識のちがいを表明した。国語科と社会科との関係を「一つの危険を含みますと同時に、またそこに妙味がある」ととらえており、社会科では「事実的な社会の理會というものが主であつて、言語活動とか言語能力の向上ということは、副次的な目的」であるとした。対して国語科については、言語活動とか言語能力の向上を「純粹に、自己目的として行うだけ」とした。「言語指導の立場、国語科的見地、その見方から生活の全部門を見渡すのです。……そこに国語の領域が見えて来る(石森・垣内・輿水, 1948: 22)」と位置づけたからである。

C I E 係官は、国語科と社会科との統合の方向性のもとでサジェストした。しかし、ひとたび統合してしまえば、おそらく元には戻れないだろう。第2章13節で取り上げたように、国民科の登場のうちに井上超の賢明な判断が働かず、一つの教科書にまとめられてしまっていれば、戦後直後、教科書使用停止になった修身・国史・地理の巻き添えを食って、国語科も共倒れになっていたかもしれない。そして、否応なしに、C I E のサゼッションによって誕生した新教科のなかに組み込まれていたかもしれない。また、伝統あるわれら国語科が、道具(周辺)教科としてのあり方に甘んじるような事態も、これまた、避けたい。こうした不安や懸念は石森や輿水らには強くあったはずである。独立した教科としての国語科を守ろうとするがゆえに、教科統合に対して強く抗ったのである。教科としての存在意義にこだわり、学習指導における独自性を主張した。

だからこそ、輿水は「言語指導の立場、国語科的見地、その見方から生活の全部門を見渡すのです。……そこに国語の領域が見えて来る」という説明をすることで、国語科としての独自の領域を確保しようと努めたものと考えられる。けれども、輿水がこのように教科ごとの分割にもとづいた認識のもとで説明を行ったことによって、結果的には、文章や発話の「内容」には踏み込まない「形式」陶冶が国語科では求められているといった理解

がなされるにいたった。作業単元の導入を契機として教科ごとの特性が意識されたことによって、「内容」と「形式」の均衡は崩れることとなった。第5章6節で言及するように、輿水は同様の説明原理を教科書教材を扱った授業についても適用させた。現在にいたるまで、説明的文章教材を対象とした読むことの実践では、教材で扱われている「内容」が社会科や理科に属するものが多いことから、国語科としての学習指導の範囲に含めることへの躊躇が表明されることも少なくない。現在のわたしたちは、こうしたフォーク・セオリーを自明視している。内容形式一元論に立っていた輿水らであるが、立場上、サゼッションを無視するわけにもいかず、内奥にわだかまる違和感を押し殺していたものと思われる。

一方、時枝誠記は、1949年の半ば頃に行われた国語学会の「座談会 これからの国語教育」において、石森や輿水に対して、「生活ということが非常にあいまいですね」「ある人は社会科などでいっておるような生活の分野といたしますか、それが生活だと思っておるのです。ところが国語の場合には別の生活体系ができなければいけないのではないかと思います（石森他、1949：54）」といった指摘を行った。この指摘に呼応して、輿水は、言語と生活との関連が深いことによって、社会科でも言語を取り扱っている事実を指摘したうえで、「社会科は言語の根底を明らかにしてくれますが、それだけで言語能力が伸びるわけではない。われわれとしては、言語が社会の中で働いているその働きの実際に即してこの力をつけようとする」として、自覚的・目的的に言語と関わっている点に国語科としての独自性を見ることをここでも指摘した。そこから発展させて、次のような応酬が行われた。

輿水 新聞学習はどこでもやる単元の一つですが、その中にどういう学習活動を織りこむかによって、社会を学ぶことが主であれば社会科の単元であり、言語を身につけることになれば国語科の単元です。新聞をみんなで作る。子供がみんなで書いたニュースや文章を載せる、それをみんなで読むとかいうことは、やはり言語生活です。  
(石森他、1949：55)

「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」への説明と同様に、同一の単元、あるいはメディアについての学習指導に対して、さながら土地に区画線を引いて分割するようなルート・メタファーに則って、教科ごとの特性が区切られることによる説明が行われた。第7章で論究するように、飛田隆はこうした説明に強い違和感を抱き、結果、経験主義批判へと転じることとなった。

輿水の説明に対して、時枝は「間接的ですね」と返した。座談会の1年前の1948年に、すでに時枝は独自の「国語科学習指導要領試案」を世に問うており、第7章8節で検討するように、国語の能力の訓練を強く打ち出していた。輿水は、時枝の言わんとしているところを推測して、次のように述べた。

輿水 間接的などころに具体性がある。新聞という單元には言語生活が多く含まれる可能性がある。新聞自体が広い意味における言語文化の一つです。

……今「間接的」と言われましたけれども、言語の練習そのものを露骨に出さないで、そういう言語生活の反復をしていくところに、単元的方法の特徴があるのです。言語だけをことさらに抜き出して、さあしゃべれ、さあ聞けということをしな。内容なしの言語活動は不可能である。今、間接的と言われましたけれども、間接的ということが言語習得の本質であり、それがむしろ有効な効果を持ちうるものである。(石森他, 1949: 55)

対して、時枝の真意は、「試験問題を書く」や「他の学科の教科書を読む」といった、もっと具体的で身近な言語生活を、なぜ取り上げないのかという点にあった。石森や輿水らのこれまでの苦勞からすれば、拍子抜けするような素朴な声であった。だが、時枝に賛意を表明すれば、道具（周辺）教科としての国語のあり方を学会の座談会で認めたことになる。そこで、輿水はそれ自体の必要性は認めながらも、興味・関心を喚起するうえでは、新聞の方がのぞましいことを挙げ、「間接的」な單元学習を擁護した。このように、興味・関心の重要性こそ指摘しながらも、あくまでも、国語科独自の領域を尊重するスタンスを崩さなかった。

#### (5) 作業單元と教科書

作業単元の登場は、教科書との関わりにも及ぶこととなった。カリキュラム上の整合性を保つ必要性が認識された結果であろう。輿水はこの双方を関連づけることを目指した。

読みかたと話しかた、更に書き取りという意味における書きかたとは、従来も連続した作業でしたが、こんどの読本では作文をも教科書の取扱いから導き出そうとしています。そうすると、教科書を主題にし、話題にして、話しかた、作文、書きかたの一切の言語活動が出来、文法も自然にそこで学ぶことが出来ます。かように、ある話題を中心にしてそこにひとまとまりの言語活動が考えられる時、これが作業單元です。

(輿水, 1948a: 132)

作業單元について、先に取り上げた『小学校社会科学習指導要領補説』では、「まとまりのある、組織された経験」の重要性が説かれていたが、明らかにちがった把握がなされている。作業單元への期待が集まりつつあったなかで、輿水は教科書教材を軸にした多様な言語活動の広がりとして説明した。こうして、教材單元と作業單元、いいこ読本と作業単元のあいだの調整が図られた。石森が危惧したように、教科書と学習指導要領とが乖離

していれば、日本中の教師たちから批判を浴びることが予想されただけに、「石森延男氏をはじめ文部省当局者の苦心（輿水，1949：140）」によって、二つの解決策がとられた。第1に学習指導要領において説明を行うこと、第2に文部省が作成した教科書に手引きを追加することである。

第1の解決策は、先にも引いた昭和22年版学習指導要領「参考一」の「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか。」に言及する直前の部分に巧妙に組み込まれた。ここで、話すこと、つづることといった区分は「学習の便宜のためにすぎない」とされた。対して「楽しみのために読んだり、文章で表わしたり、話しあったり、文法をわきまえたりする」のは、「国語の効果的な使用という点からして一体をなすもので、わけてはならない」と断じた。そのうえで、「単元というのは、ある題目、内容を提出し、これについての言語活動をいとなむものである」という定義が示された。ここでの単元は、教材ではなく、学習経験のまとまりと解することができる。この定義を前提として「教室における国語科の作業は、単元を中心として、組み立てることもできる」と主張されている。ここでの「も」が、石森らの深慮であることはいままでもない。もちろん、説明されているのは、「作業単元」である。次のような説明が続いた。

単元による方法は、児童・生徒が解決しなければならないような問題をだし、児童・生徒が問題を解くときのすべての経験、到達した結論、達成した結果をまとめていくことであると定義できるであろう。国語教科書の一課一課も、じつは、そうした作業単元を考慮において編集されている。ここでは、そうした与えられたものではなく、児童・生徒みずからが問題を選び出して、自発的に活動する場合を考えてみよう。

課題解決学習の記述を手がかりにして、「単元による方法」の定義が行われている。「単元というのは、ある題目、内容を提出し、これについての言語活動をいとなむものである」という定義を学習方法の面から補説しようとしたのでであろう。「問題解決」の側面が強調されたがために、それ以外の可能性が閉ざされてしまっている。これでは、国語科としては実践が困難なように感じた教師もいたであろう。危惧を抱いた教師にとって、「国語教科書の一課一課も、じつは、そうした作業単元を考慮において編集されている」という一文の説明は安心感を与えたのではないだろうか。この文をこの位置に潜り込ませることこそが、輿水のいう第1の解決策であったのではないだろうか。作業単元が、教材単元の可能性とも両立し得るというメッセージは委員長である石森の願いにかなうものであった。

第2の解決策は、教科書側の変革であり、文部省が発行した新制中学校の教科書『中等国語』に、1948（昭和23）年度から「国語学習の手引」が付けられた。ちなみに小学校については教科書には付けずに、一書にまとめて『小学校国語学習指導の手引き』として、『まことさん はなこさん』の登場に合わせて、1949年に刊行された。当時、石森をは

じめとした委員は、オズボーンとともに、「中学校の好ましいアメリカの文学教科書を調べ、話しあい（小久保，2002a：256）」をしていた。手引きが完備した教科書を読み、日本の教科書にも生かす可能性を検討していたであろうことは容易に推測できよう。従来の「読本」としての扱いではなく、「国語教科書の一課一課」を作業単位によって捉え直して、その具体的な方法を明らかにしたことは、国語科教育において重要な転換点をもたらした。教材単位と作業単位の間隙を埋める意図のもとで着手された変革であった。輿水は、1948（昭和23）年5月に発行された『コトバ』誌の座談会で次のように説明している。

……まだ二十三年新版の中等国語の「学習の手引」を御覧になつていないかたがあると思うのです。したがつてその大体の方向をお話しておきたいと思ひます。それは、要するに各教材各課というものを、「作業単位」と見るのです。その教材をきっかけとして、契機として、あるいは、媒介として、生徒たちに、価値の多い一とまとまりの学習活動をさせていこうという趣意で編まれたものです。指導する先生の側からいうと、それによつてその教材がどういうところをねらつてゐるのかということも、自然にわかるわけで、この「手引」によつて指導していくなれば、どんな人でもあるところまでは指導が出来るという一つの基準を与えることが出来るのではないか。従来は、ある非常に優れた先生に指導されれば非常に学力が進むが、そうでない先生であると教え方というものもいい加減で、死んでしまうという危険があつたのです。

（青木・石森・沖山・輿水・花田・八木橋，1948：6-7）

「どんな人でもあるところまでは指導が出来る」ことを重視する姿勢は、戦後期の輿水が、その初期から一貫して持ち続けたものである。まさしく近代化の精神の発露である。行政側の立場から教育政策に関わった経験がこうした認識を促したものと推測できよう。

繰り返していうと、こうした慎重な立論の背後には、当時の日本の急進的な教師のあいだで高揚してきた単元学習、さらにはコア・カリキュラムへの切望の声に対する熟慮が働いていた。とりわけ小学校にあっては、一人の教師が全教科を担当することから、社会科における作業単元の説明をもとに、国語科のあり方を考えることはむしろ自然でもあった。先に引いた「討議」において、垣内は、児童の興味から単元を構成するという進歩主義教育的な説明に対して、動力としての国語の見地から、最も本質的な反論を開陳している。

……単元構成の根柢についての問題は、その根柢にむしろ言語文化、言い換えれば一つの言語文化の枠が、違つた立場から考えられておるように思う。私共が言語の本質について考えるのは、単に興味から出て来ない、その国の永い伝統を持つておる言語の文化の枠の中で育成せられた或は智的・道義的な、言わば眼に見えない大きな力の流れが、言語意識の内面に流れ込んで来た、またその言葉を練るといふこと、その言葉

によつて個性の考えを深めて行くということが、われわれが現在まで考えていた言語に関する考え方であつた、それがいわゆる支持單元であつて、そういう立場から單元を構成する場合に、如何にも「指導要領」の單元構成は、外面的という感じを持たせられるのであるし、多分どつかからそういう問が寄せられるかという懸念を持つておるのであります。そのために、根本の見解の相違のために、「学習指導要領」が、その十全な働きを、或は尽し得ないということが、これに伴うではなからうかということとを心配しておるのであります。(石森・垣内・興水, 1948: 17)

「永い伝統」のもとにある言語文化の重要性を説く師の至言は、合衆国の多文化主義の底の浅さを見抜いたがゆえの危惧でもあった。石森や興水にも十分に響いたはずである。だが、両者とも、この時点では、サゼッションによって指示された方向性に従わざるを得ない立場であつた。また、同時代には伝統を、打破すべき旧弊な因襲と同義でとらえる向きもあらわれつつあつた。石森は「私自身もその憾みのあることはよく承知している(石森・垣内・興水, 1948: 17)」, 興水は「国語の單元構成は、言語の本質的機能に即して考えられなければならない(石森・垣内・興水, 1948: 18)」と答えるにとどまつた。しかし、興水の深奥には師の声が響き続けていたのであろう。第11章7節で検討するように、1966年になると、言語文化の重要性を説くにいたつた。

#### (6) 急進的な変革への声とCIE係官の反応

こうした国語科のあり方について、変革へのうねりがにわかにか高まつた一方で、その震源地とも評すべきヘファナンは急進的な変革には賛成していなかつた。昭和22年版学習指導要領が作成途中の時期にあたる1947年7月18日、文部省に籍を置いていた石山脩平はヘファナンと面談し、「小学校においてより興味深いカリキュラムを開発するという彼の関心」を述べた。石山は、神奈川県足柄上郡の福沢小学校における社会科を中心としたカリキュラム開発に関わっており、地域の実態に根ざしたコア・カリキュラムのあり方に強い関心を抱いていた。対して、ヘファナンは、「文部省で開発してきたプログラムは、統合された生活中心のカリキュラムに向かって第一段階を講じたことを述べ、しかし、進歩は、教師の準備の段階と本や資料の欠乏を考慮に入れながら、ゆっくりとなされるべきであると助言した」という。「石山はこの助言に賛意を示し、各教科のカリキュラム委員会に対してサジェストされた統合についてのアイディアは、その方向に向かってできる範囲で最大限の進歩がなされたと(\*ヘファナンに——論者補足)サジェストした(Box5359: CIE(A)02975; 小久保, 2002a: 90; 坂口, 2009: 87-88)」と記されている。文部省が設置した各教科のカリキュラム委員会において、「統合された生活中心のカリキュラム」へのサゼッションがあり、そちらへの関心が高まつたものの、対して、ヘファナンは、あくまでも「第一段階」と位置づけて、急進的になることなく、実態に合わせた慎重な進め



方を助言した。

さらに、同日の記録を辿っていくと、「石山氏は、読むこと、口頭および文字表現、書くこと、文法における長期計画を進展させるために、すぐさまCommunication Arts委員会を指名する方向へと進みたい」「新しい教科書は……Communication Artsの新しい学習指導要領の観点で作られるだろう (Box5359: CIE(A)02975; 小久保, 2002a: 90)」とも述べたという。後年、輿水は「石山さんが主になって、高師付属の人たちを動員して(\*学習指導要領を——論者補足) 作るという動きもありましたね。何かとごたごたしていて、国語科だけが遅れた (井上・輿水, 1967: 42)」ことを証言している。これらの記録や証言を重ねて合わせてみると、ヘファナンが主張した「統合された生活中心のカリキュラム」をさらに前進させたいと勢いづいていた石山が、Language Artsの方向性に即して積極的に作業を進めようとしないうち石森らの現行委員会を解散させて、新たな委員会を立ち上げて、自らの構想による新たなCommunication Artsを主軸に据えた学習指導要領の完成に漕ぎつけようとしていたことが読み取れる。ヘファナンとしては、理論的には石山の意見を支持したものと予想される。だが、教育行政に携わる専門家としては、日本国内の教師たちを著しく混乱させないためにも、守旧的ではあるが、石森らを動かして漸進的な変化を図る方向を選択したのではないだろうか。

第2章で検討したように、国民科の新設に際して、石山は「国語の形式」に国語科国語の本質を求めようとしていた。ヘファナンとの面談の翌年にあたる1948年にはコア・カリキュラム連盟を結成し、強力なリーダーシップを発揮する。こうした展開からも推測できるように、石山が一貫して、国語科を形式重視でとらえ、道具(周辺)教科として位置づけようとしていたことは明白である。国語科教育学者は、理論的には、内容形式一元論を重視してきた。けれども、すでに検討してきたように、国民科国語時代にせよ、作業単元をめぐる議論にせよ、実質的には、そうした方向への傾斜を認めざるを得ない状況にあったこともたしかである。

#### (7) 学校現場の実態

このような文部省内の動向に対して、学校現場はどのような状況にあったのだろうか。教室内の児童数は過密状態であり、当時の学校教育法施行規則の標準限界は49人であったが、東京都の小学校についていえば、限界人数を超えた児童を収容している学級の方がむしろ多かった<sup>5)</sup>。過密状態での学習指導について、八木橋雄次郎は次のように指摘した。

あちこちの学校を見てゆきますと、山口喜一郎先生もいわれていたのですが、大体三つの「指導過程」「学習形態」というものが見られる。それは、新しい方向の人は「討議法」(デイスカッション・メソッド)を用いるべきだ。古い方の先生は矢張り「問答法」朗読中心主義だ。しかしてその方法が解釈学的である。一面新旧を折衷させ双

方の長所をとつてられる先生たち。この三色あるという話をされておりましたが、全く同感です。 (青木・石森・沖山・輿水・花田・八木橋, 1948: 15)

このように、新教育指針をきっかけとして広まった討議法と、戦前・戦中期の方法論とがまだ混在していた状態にあった教師たちの実態からすれば、輿水が述べたような教科書の「手引」を作ることによって標準化を進める施策は必須なものと意識されたはずである。アサヒ読本の教師用書にも同様の意は込められていたが、それが、教師のみに示されるのではなく、学習者にも示された点に前進が認められよう。ただし、「各教材各課」を「作業単元」として見るという説明は、第2章16節で検討した西原による動的な「取る」の発想こそあったものの、戦前・戦中期には具現化しなかった認識である。これは、国語科としての教科認識の一大変革でもあった。輿水は、次のように説明している。

こういう「学習の手引」の生れて来た根本精神というものは、今までは教材というものは読本の教材で、読方だけの教材だった。それが今度は広く国語の教材になった。そこで教材は、あらゆる国語学習活動の媒介となり契機とならなければならない。もつとも、これは別に指導要領ではじまつたのではないのです。教科書そのものも、従来は「国語読本」「読む本」であつたが、こんどは「国語」ということになった。既にそこにこうした精神がひそんでいたわけです。これは、「読みかた」と「作文」と「話しかた」をばらばらにしないで一体として、国語の力を伸ばすために使つていくという精神で、教科書そのものがそういう作業的のものになつていっているのです。それがちょうど、指導要領の方に出て来た作業単元という考えかたと一致したわけです。

(青木・石森・沖山・輿水・花田・八木橋, 1948: 7)

「読本」から「国語」科教科書への変革は、言語活動領域ごとに分断されていた言語活動を「一体」とすることとして実現した。義務教育に改められた新制中学校の教科書と、以前の旧制の時代とでは大きな変化が指摘できる。ただし、肝心の教科書そのものが「作業的」に作られていたかどうかは不問に付された。もちろん、ここでの「国語の力」は、学習者側のそれであり、戦後期を象徴する表現とも解せよう。

上述の二つの解決策は、戦後期の国語科のあり方を大きく規定した。第1に国語科という教科を前提とすることに成功したこと、第2に、本来ならば、教科書教材に拘泥しない作業単元の発想を、「手引」を教科書に付けることで教科書教材から出発する単元学習として落ちつけたことである。教科書を軸に行われてきた学習指導に接合させるための方略であった。CIE側が求めた方向性のなかで巧みに止揚させたのである。

こうして作成された苦心の作である昭和22年版学習指導要領に対する学校現場の受けとめについても取り上げたい。次の意見が多くの国語教師たちの思いを代弁しているので

はないだろうか。

全体として翻訳口調がこいということ。……日本の新教育がアメリカの指導と援助によつて展開されていることはいまでもないことだ。われわれはそれを拒否しようとしているのではない。われわれはまずアメリカに学ぼうとしているのだが、すべてが翻訳教育という形で、それも意識ではなく、生硬な直訳の形でなされるという、自主性のない態度はどうしたものであろう。学習指導要領が翻訳のよせあつめという感じを露骨に示すようでは、現場の教師に親しみがうすくなるのも当然のことであろう。ことに『ことば』の教育が中心目標であるはずの『国語』科の指導要領が、日本語としてよく熟しておらず、ときには意味のとりかねる場合さえあるというに到つては。  
(平田, 1949 : 32-33)

山形県米沢第一高等学校教諭平田与一郎が書いた「『学習指導要領国語科編』批判」と題した論文の一部である。これらの批判の刃の向け先としては文部省や作成に関わった専門家に擬しているが、実のところ、そうした「翻訳教育」を強いたCIE係官であろうことは想像に難くない。もちろん、この時点で表明することははばかられた。

ちなみに、学習指導要領の同時代における受容については、「一般編」についての調査が興味深い。1949（昭和24）年7月に報告された文部省初等中等教育局初等教育の調査報告「学習指導要領に対する小学校教師の意見（一般編）」によれば、全国の3078校を対象とした調査の結果として、最も多かった回答は「読み合わせて討議したもの」であり、51.5%であった。ちなみに、「まだ読んだことのないもの」は1.2%であったことからすると、当時の教師たちが関心を持って読んだことがうかがえよう（文部省初等中等教育局初等教育, 2015 : 54-60）。対して、民主主義教育研究会の設立に参画した国分一太郎は、その反応について、6種類の教師像を素描した。概要を取り上げ、必要に応じて、細部も紹介する。原文では○で表記されていたものに数字を加え、①のように示した。

- ① ぜんぜん無関心なもの
- ② ねっしんに勉強しようとしているもの
- ③ すつかりとまどいしたもの——教科書や教師用書にたよつていけばよいと考えていたのに、そうはいかないことがわかり……眉をひそめた人。
- ④ 大正から昭和にかけてのいわゆる「新教育」の理念や方法を……おもいうかべた人。
- ⑤ なるほどこれが民主主義教育のやりかたなのかと感心し、さきに示された「新教育指針」よりも具体的になつたとよろこんだもの。
- ⑥ 非常な不満をもつた人——はやくから、日本の生活の現実（特に日本農村の生活

・文化の低さとたちおくれ)に不満をもち、世界の社会的歴史的発展についてのまじめな研究もし、良心的な教育をしようと努力してきたがうまくいかず、むしろひどいしいたげをうけてきた人たち、……物質・精神両方にわたる封建的奴隷的生活状態からの解放というようなことは、もう不必要だというような印象を受ける。

(国分, 1947: 10-11)

当時の反応がうかがえる観察である。②④⑤は新教育支持の教師たちの諸相と解せよう。対して、そうは明言はされていないものの、国分自身は⑥であり<sup>6)</sup>、戦前期の生活綴方運動への参加が左翼運動への加担と見なされて検挙され、投獄された経験が行間から読み取れよう。いいこ読本に対して無着が表明した批判とも通底した認識であった。CIEの示唆にもとづいて、現実の日本社会に封建制の残滓がまるでないかのような、無国籍的な「社会」が楽観的に語られていることへのいらだちが認められよう。国分は、占領政策への疑問を表明する一方で、ソビエト連邦で行われている教育への関心を高めつつあった。加えて、①「ぜんぜん無関心なもの」や、③「すつかりとまどいしたもの」の姿があり、不満の声も表出されていたという。一般編にしてからが、刊行当時からこうしたまなざしにさらされていたのである。

## 5 教員再教育指導者養成協議会

次なる転機となったのは、1948(昭和23)年5月に開催された「教員再教育指導者養成協議会」であった。この会に出席した「教員再教育指導者」によって、同年の8月下旬から9月上旬に、各都道府県で「再教育講習会」が開催された。これは、戦前期に軍国教育に携わってきた教師たちを、戦後の民主主義の担い手として受け入れるにあたって、みそぎの役割を果たした。

### (1) 輿水による「作業单元」の説明

輿水らは、「読本」から「一課一課」を作業单元として扱う方式への転換を、参加者に納得させるために、次のような説明方法を採用した。

われわれはこの協議会において、学習活動の組織をもくろむユニット・メソッドというものを、従来の教科書中心的なレッスン・メソッド(課業的方法)と比較してそれへの発展の必然的根拠を示し、ユニット・メソッドによるアメリカの最新の中等教科書の内容を紹介し……た。

(輿水, 1949: 145)

また、「大きな单元ではなく、むしろ小さな单元、国語科固有の单元を作って、单元学習をこころみることをおすすめ」したり、「ある教科書を利用しながら、独自のものを補

って行く」アプローチがのぞましいことを協議したという。当時の機運としては、「大きな单元」や「『学習指導要領』そのものにより、教科書は無視する」アプローチが声高に叫ばれていたが、あくまでも、穏当な方法で対処しようとしていたことがうかがえよう。こうした提案について、興水は、「ドノバンさんから非常に示唆激励を与えられ、特に、ストリックランドさんの御著書『いかに单元を構成するか』（一九三五）を貸していただいたことをしるして深い感謝をささげる（興水，1949a：147）」と記している。ちなみに、ストリックランドはヘファナンの後任として来日した。興水が挙げた著書の刊行年は誤記であり、正しくは1946（昭和21）年である。1935年刊行の『イングリッシュの経験カリキュラム（*An Experience Curriculum in English*）』と混同したものと思われる。ちなみに、ストリックランドの著書は、合衆国教育省に、初等学校におけるUnits of workや、その作成に関して頻繁に質問が寄せられていることから、同省の定期出版物として刊行されたものである。同時期の合衆国においても、Units of workの解釈については、いまだしの状況も見られたことに留意しておきたい。興水による同書の翻訳に関しては、すでに小久保（2002b）が問題点を指摘している。

各都道府県で開催された「再教育講習会」について、興水は、「これを機縁として、国語の单元学習に対する関心が非常に増大してきたことは否定できない（興水，1949：147）」と趨勢をとらえている。

## (2) 「国語科の三段飛」

先に引いた論文で、平田与一郎は第6期国定教科書、昭和22年版学習指導要領、再教育指導者養成協議会の国語科部会の三者を、戦後期における大きな変革ととらえて、「国語科の三段飛」と名づけた。短時間のあいだに急激な変化が連続したことによって、教育現場が置き去りにされている現状に対して警鐘を鳴らした（平田，1949：30-32）。

前にも述べたように、「再教育講習会」は教職を続けるためには出席せざるを得ない場であった。1949（昭和24）年8月に創刊された『教育現実』誌は、その巻頭に据えた論説で、講習会の様子を次のように伝えている。

最も高い理想を最も低い現実において実現せんとする矛盾が、現代日本の苦悩の根源である。

労働基準を裏切つてまでも、十四五才の少年少女の労力を期待しなければならぬ家計の内幕は、新制中学校長期欠席生徒の高率化によつて暴露せられ、全学制を一貫する学力水準の低下は、戦争の痛手がいかに深刻であるかを実証している。新制大学は「大学」という看板にもかかわらず、その内実の貧困ゆえに、最初から青年学徒への魅力を失つてしまつた。

教員に高度の資質を要求する免許法が国会を通過した頃、教員再教育講習の会場で

は、講師の精彩なき講義がうつろに響き、会員の大多数は居ねむりをしているか、大つぴらに雑誌を読んでいるのである。カリキュラムの改造、ガイダンスの重要性、ホーム・ルームのシステムと、次々に新しい提唱は行われても、解消さるべき二部授業は、かえつて三部授業となつて、学校の混乱と雑踏を増大させつつある。

現実はずまさにかくのごとくである。新日本の教育の成否は理想の検討よりも、この現実の処理にかかっているのだ。新教育に関するおびただしい著書、はん濫する雑誌が、上からの呼びかけに終始して、足もとの現実に眼を蔽っていることに、われわれは堪えがたき不満を抱く。……これまでの教育書や教育雑誌から見すてられていた絶対多数の教員層が、自己の問題と取り組み、率直に、勇敢に、教育現実の告白と処理とに立ち向かわなければならない。(教育現実編集委員、1949：1)

ジャーナリズムもアカデミズムも、直言をためらうような生々しい「現実」が抉り出されている。義務教育は中学校まで延長されたものの、家計を支えるために出席ができない生徒の高率化、戦争による学力低下、各地で新制大学が急造されたものの施設や教員の不足、児童・生徒の急増に対応できない学校施設や教員配置。当時、解決しなければならない問題は山積していた。工場、建物、道路、鉄道、水道、送電網、といった各種の社会的インフラストラクチャーは戦争で破壊され、その回復が急務とされ、産業の復興が叫ばれた。貧しさのなかに教育も置かれていた。教育の復興のための重要な機会であるはずの教員再教育講習の惨状は、肉体的精神的な疲労の蓄積による人心の荒廃、現実から遊離した理想的で高尚な教説に対する無言の抵抗とも解せよう。この『教育現実』誌の編集に従事したのは、文部省から東京教育大学に戻り、教育学部長に就任した石山脩平や、第7章で取り上げるように、経験主義の批判を行った飛田隆らであった。無署名ではあるが、石山の意を強く反映したものであることは容易に推測できよう。

現実と理想の齟齬をどうやって埋めるかが問われるはずであるのに、CIEのサゼッションのもと、自らも所属していた文部省が新教育に関わる抽象的な理論を教師たちに聞かせるだけの講習会を開いた。その場には空疎さ、無言の抵抗、無気力さが充満し、わだかまっていたことが気がかりだったのであろう。「これまでの教育書や教育雑誌から見すてられていた絶対多数の教員層」の意向こそが、実質的な教育の方向性を定めることにつながることへの危惧を予知したのである。同時代には、日本教職員組合が急激に組合員を増やしていた。政治的な思想信条が禁忌とされていた教師たちが次第に声を挙げるようになったのである。そこでは、占領者である合衆国に対する抵抗の姿勢が色濃く現れていた。CIEのサゼッションを仰いでいた文部省は、もちろん、親米と見られていたのである。

経験主義が広まるにつれ、全国でさまざまな学習指導が試行された。しかし、一方で、経験主義を擁護し、推進した側からも、次のような反省が行われていたことには注意したい。

ひところ、経験学習などといわれて、模型づくりや、図表づくりで時間を費してしまい、読むとか書くとかの活動が目だって乏しくなったために、世の警告を受けたことがあります。つまり指導目標がはっきりせず、それを達成するための方法論が確立していなかったためです。ことに読書による間接経験の向上をはかるべきである高学年になってからも、赤んぼじみた模型づくりなどしていたのでは国語の学習活動だということではできません。(花田, 1950a : 45)

さらに、小学校の現状として、教科ごとの単元学習への違和感として、「『単元学習は』今次新教育がもたらした画期的方法論であるが、それが初め、カリキュラム全体の関連の下で行われず、各科指導要領がそれぞれ独自の立場で、しかもさまざまな形で主張したために、教育方法論を少からず混乱させた(今泉, 1950 : 256)」とする声もあった。

## 6 「生活カリキュラム」の諸相

前節までの論述では、もっぱら国語科側から作業単元について検討してきた。対する、生活カリキュラムを重視したコア・カリキュラム側からはどのように受けとめられていたのであろうか。東京高等師範学校附属小学校教諭小島忠治(1911-1974)の言説から明らかにしたい。

### (1) 「生活の国語学習化」

小島はコア・カリキュラム連盟常任理事として活躍していた。のぞましい国語学習のカリキュラムを編成するための公式的な方法に言及したうえで、小島は「現段階においては、これはこんななことであり、教育の現場にあるものだけの力ではそうたやすくできるものではない」ことから、「われわれが教育の現場にあって、日々児童の指導や校務に追われているものにもたやすくでき、しかも大過なくできる無難な現段階における一つの試案」を提案した。

学校の教育の全計画を基底にして、各学級の担任が、地域社会の国語生活の実体、受持児童の国語の能力、程度についての体験的なしらべを持ちより、「学習指導要領」国語科編に示された各学年の話しかた、作文、読みかた、書きかたについての指導目標、指導上の注意と要領に即し、国語教科書をできるだけ活用していく国語学習カリキュラムの構成のしかたである。(小島, 1949 : 130)

生活カリキュラムを重視していた小島が、あえてこうした簡便な提案を行ったのは、「輿水実先生の国語単元についてのお考えは非常にすつきりとしていて、私もこの考え方に教

えられ国語学習単元の構成——国語学習カリキュラムの構成をとつた(小島, 1949: 146)」ところ, こうなったという提案であった。輿水の整理については賛意を表明したものの, 小島は, 「国語学習の生活化ではなくて, 生活の国語学習化」を重視するとして, 輿水の立場を「国語学習の生活化」に, 自らの立場を「生活の国語学習化」と説明し, その視点が逆であることをあえて主張した。輿水の立場として名づけられた「国語学習の生活化」は, 本橋幸康が指摘したように, 同時代の先進的な事例とも通底した認識であった(本橋, 2012)。いったい, 小島のいう「生活の国語学習化」とは, あるいは, 生活カリキュラムにおける国語学習指導とは, どのような学習指導なのだろうか。小島は, 両者のちがいを次のように説明している。小学校高学年を対象とした授業の例である。

児童生徒の日常生活においてよく目にふれるところの「広告」を国語学習の単位にとり, 学習活動としては, 新聞, 雑誌等にでている広告をみ, その中から, 児童生徒の生活に関係の深い鉛筆の広告についてしらべ, どのように広告文は書かれているかと, 表現を吟味し, どのように広告文を書いたらよいかと, 広告文を作るといつたいきかたは, 国語の表現学習としては, ……社会的, 生活的で進歩的なものである。

しかし, よくよく考えてみると, 「広告」だけを取りだして, しかもその表現を吟味し, 広告文を作らせてみたところで, 表現についての一つの学習としてはよいかも知れないが, 児童生徒のほんとうの生活に役に立つものであるか。……なおまた, 国語学習にとじこもつているところに, この学習は, 国語学習の生活化程度より一步もでていないのではないかと思う。生活の国語学習化, 生活カリキュラムにおける国語学習においては, 「私たちはどのように物(鉛筆)を買ったらよいか。」上手に物(鉛筆)を買うには私たちはどんな知識を必要とするか。といつた生活の問題を解決するために「生活の工夫」といつた中核学習(生活単元)の一分野としてこの学習活動の展開をはかり, 児童生徒の日々の生活において, 必要かくべからざる鉛筆をどうえらんで買うか。なんという鉛筆を買ったらよいか。に中心問題をおき, トンボ鉛筆, ヨット鉛筆, ミツビシ鉛筆——等の実物をおき(環境構成の一つ)それを実際につかってみて, よしあし, ねだん等についてしらべる。さらに, 鉛筆はどのようにして作られるか, 鉛筆工場を見学してみたりすることもよい。この学習から派生し, 発展して, 鉛筆がどのように新聞, 雑誌等に広告されているか。広告文をあつめ, その鉛筆と広告がよくあつていて, よく広告されているかをまず検討し, それから, 周辺学習(国語学習単元)の「広告」に導入し, 国語表現の学習をし, どのように人目を引くように効果的に表現されているか。国語表現として再検討し, 広告文の研究, 端的で人目を引く文表現としては「標語」をもとりあげて学習する。さらに, 絵画的表現にも多角的な展開をとり「ポスター」をも作る。そしてその結果は, 広告文, 標語, ポスターの展示会なども開催して評価する。……生活カリキュラムにおける国語学習は, た



んなる国語の学習ではなく、「生活する国語学習」であり、その学習は、生活意欲、学習意欲をたかめ、学習の多角化、総合的なすがたをとるものである。

(小島, 1949: 147-149)

小島が指摘した「生活を国語学習化」は、挙げられた例から判断するかぎり、生活の問題を扱った、社会科をコアとしたコア・カリキュラムであり、視点が逆であるとされている「国語学習の生活化」をも、周辺学習(国語学習单元)として組み込み可能な大きな作業单元として構想されている。ともすれば境界が曖昧になりがちな、社会科と国語科の差異を明確に提示している。都市生活を営む児童の消費者としての姿を前提としてカリキュラムの編成が行われており、生活上の「必要と欲求」を喚起させる余地を十分に含んでいる。生活の範囲を広げ、現在でいうところの社会文化的な価値に踏み込んでいる点が、当時の「ままごと」的に低回していた作業单元とは一線を画している。一方、輿水には、小島の指摘がこたえたようである。後年、輿水は、「これは、相当控え目の言い方であるが、わたしの考えが国語科という立場を離れていないことへの、はっきりとした批判である(輿水, 1975: 6)」として、コア・カリキュラムの論客から、国語科の枠を守っていたことそのものが批判された事実を述べている。戦前期から親しい仲であっただけに、控え目なことばが胸に響いたのであろう。また、小島の所説の前半部にあった、「国語学習カリキュラムの構成のしかた」において、学習指導要領と国語教科書があれば簡単に作れるのだという穏やかな説明は、実のところ、辛辣な揶揄、あるいは痛烈な皮肉になっていたのではないだろうか。

こうしたカリキュラム作成法は、他にも、石山が学習指導要領の抽象的な記述をもとに、「地域の実態調査に結びつけて重点化し具体化することによつて、色香も味もある生きた目標となる(石山, 1949a: 4)」と説くなど、同時代のコア・カリキュラムの論客が口にしていた方法であった。もちろん、小島にしろ、石山にしろ、真意はコア・カリキュラムを本格的に推進することであり、教科別の学習指導要領を踏まえているという証拠を残しておくことで、自分たちを批判する向きから防衛するための便法でもあった。

## (2) 「生活」概念の限界

小島のいう「生活の国語学習化」に戻ろう。一見大胆な提案にも見えようが、「生活経験を重視し、現実の社会の課題を学ぶことが目指されたのに、それはあくまでも『作られた社会』、教師の手になる『社会のヒナ型』『温室的社会』でしかなかった。そこには現実の矛盾も対立も不平等も差別も持ち込まれなかった(岡村, 1995: 56)」といった初期社会科批判の言説をもってすれば、提案性が色褪せてしまうこともたしかである。生活と、そうではないものとの境界をどこに置くのかという議論のなかでの程度上の差異に回収されてしまうからである。小島のいう「生活」概念は、児童のリアルな生活のある部分を取

り出してきて成り立っていることはたしかである。消費者としての側面に光を当てた一方で、鉛筆を買うお金は誰がどうやって工面しているのかといった問題には踏み込んでいない。

生活という概念をめぐるのは、すでに戦前期の日本において、論争が行われた。そのなかには、生活綴方を推進する教師たちと教育科学研究会の研究者たちとのあいだで行われた議論も含まれる。「ともすれば自分たちの親の貧しい生活から目をそむけ、あるいは苦しい自分の生活から蒸発しようとする……その子どもに自分の生活を取りかえさせることは、学級の、地域の、すべての子どもに、その多かれ少なかれ見失っている生活を再認識させ、かれらに人間らしさを生きかえらせる道である（中内、1985：14）」という綴方教師たちの認識そのものは理解されていたものの、それは生活綴方の独壇場なのか、他の教科にも関わるのかが問われた。生活綴方の位置づけをめぐる議論は戦後期にも行われた。

「生活」をめぐるこうした議論からすると、小島のいう「生活」は表層的なものにしか見えない。CIEのサゼッションをきっかけとして招じ入れられた「生活」の限界と解することもできる。しかし一方で、戦前期の生活綴方から継承した「生活」概念も復権の兆しにあり、こうした意味合いでの「生活」概念の重層性に注意したい。占領下であったこと、次いでレッドパージによる圧力から、イデオロギーの旗幟を鮮明にした論争にはいたっていなかった。だが、表層的な「生活」への安住に自己批判を加える向きもあらわれた。コア・カリキュラム連盟で中心的に活躍していた教育学者広岡亮蔵（1908-1995）は、1950（昭和25）年3月刊行の『カリキュラム』誌15号に、「牧歌的カリキュラムの自己批判」と題した論文を発表した。「牧歌的カリキュラム」という題名は、それ以前のコア・カリキュラムのスコープとシーケンスに位置づけられていた合衆国流の内容を指して使われている。広岡は、現実社会における資本主義制度下の「生産復興」「輸出振興」「前近代性払拭」を直視する必要性を説き、自らのスコープとシーケンスを提案した。ただし、広岡はコア・カリキュラムそのものを批判したのではなく、コア・カリキュラムの枠組みは残しつつ、その教育内容に関わる批判と提案にとどめた。この自己批判に対して、左翼知識人を中心として組織された日本民主主義教育協会の幹事として活躍していた国分一太郎は、教科重視の立場を説き、広岡がコア・カリキュラムにとどまっている点は不足としながらも、「経済や政治の課題」が欠けていたとする広岡の批判については賛意を表している（国分、1950）。

一方で、小島忠治はコア・カリキュラム連盟の同志である、桜田小学校教頭の樋口澄雄との対談で、広岡が提案した「お年玉」という单元について語り合った。「百姓、商人、給料者」といった親の階層ごとに区別して、お年玉をいくらもらったかを取り上げる意義について、次のような発言を行っている。

K それと広岡さんはあまいというかもしれませんが、学級の子どもの生活をあら

ざらいさらけださせたくないんです。……

H 階級意識をつくることはいやですね。 (小島・樋口, 1950: 67)

「あらいざらいさらけださせたくない」という感情的な忌避の言が、小島のいう「生活」には暗黙の制約が働いていることを物語っている。それゆえに、「国語学習の生活化」ではなく「生活の国語学習化」という大胆な提案をしたように見えても、よりラディカルな広岡の提案の前では、かえって保守的な古めかしさが際立つ。研究者がマルクス主義的な社会理論への傾斜を強めていくなかで、眼前の児童の実態を見据えると、おのずから限定された範囲での「生活」にとどまらざるを得ないのが実情であった。

### 7 輿水実の「三段飛」のゆくえ

1948 (昭和23) 年11月に戻したい。コア・カリキュラムへの運動が勢いを得ていくなかで、輿水の論調にも少しずつ変化があらわれてきた。『コトバ』誌1948年11月号に掲載された座談会で、コア・カリキュラムと国語科の関連について尋ねられた輿水は次のように発言している。

コアを主張する人も言語科も含めようとするむずかしいので、言語はそれとは別の手段的教科であるとして別に扱おうとする。これは、現状に於てそうなのであつて、将来は、コアの中へ入れられて行くのではないかと、私は推測し、又、希望しています。ただ現在では、国語科としてだんだんと単元的な方法を取り入れ、他の教科と手をたずさえて行くようにしたいそこに自然とコアができる。教育学者の頭の中でコアを作つても仕方がない。又実験学校でそうした教科課程を作つても、下から、各教科から単元的に動かなければどうにもならない。

(長野県埴科国語研究会, 1948: 29)

この時点では、質問した側も輿水も、コア・カリキュラムが進展するのではないかといった予想を共有していた。戦後期の日本では、コアの中に入るのは社会科だという前提で議論が進んできたのに対して、輿水は、国語科が入る可能性に言明している。輿水がコア・カリキュラムの主張のうち、国語や算数を道具(周辺)教科として、技術訓練を主とすべき教科として位置づけることに強く反対していたことはすでに見てきたとおりである。そうではあったが、以前とはいささか様相が異なってきている。移行をするために単元的な方法が必要だととらえている点である。さらに発展して、次のようなやりとりもなされている。

△ ……すべての教材を、組み直して、社会科のように取扱つたらどうでしょう

か。

○輿水 現在は最低限度では教科書によつて単元的に扱うが、次の段階はそういくでしょう。

△ 私は学年目標へ到達さえできれば、どのように組もうともよいと思うが。

○輿水 それが本当だ。指導は目標に達するためですし、単元的方法もその一手段ですから、将来、「学力の標準」が設定され、「標準客観考査」が行われれば、それで、児童生徒も教師もはかれる。だから、教科書は問題ではなくなる。

(長野県埴科国語研究会, 1948: 31)

ここに、単元的な方法の行き着く先として、「教科書は問題ではなくなる」という到達点が語られた。手段的教科、あるいは同時代の用語でいえば、道具(周辺)教科として国語科が語られていたなかで、コアとしての国語科という提案や、「目標」を中核にすることで、教科書や教材から離れた自在な学習指導が構成可能であるといった、当時としては大胆な発想は出席者に感銘を与えた。この座談会の記録者は増田三良(1908-1995)であった。増田は、信濃教育会研究所員兼長野県教育委員会教育研修所員の席にあり、「長野県カリキュラム試案」の作成に従事し、後に、活躍の場を東京都に移し、輿水との知的交流を密にしていった。後年、増田は、この時期の記憶を次のように記している。

先生(\*輿水を指す——論者補足)に初めてお会いしたのは、三十七年前の昭和二十四年だったと思う。わたしが信濃教育会内の長野県教育研究所で、「長野県カリキュラム実験試案」(小・中学校・国語編)を作る仕事をしていた時、基本的な考え方、必要な項目・内容・調査方法など、分からないことが多くて困っていた。

その時、輿水先生をお招きして、お話を承ろうという希望が出て、研究所の講堂で、「国語のコース・オブ・スタディ」というテーマで、ご講義をいただいた。……ひととおり、ご講義が終わってから自由に座談が行われた際、

「増田君は、社会科などを中核としたコア・カリキュラム論を、カリキュラム雑誌に発表しているが、むしろ国語がカリキュラムの中核だと考えても、いいのではないかな。」と、おっしゃられた。(増田三良, 1987: 67)

こうした点から推測すると、おそらく△の発言は、発言内容からしても、増田によるものであろう。コア・カリキュラムについての関心が強く、英語圏の文献にも通じていたことから、輿水とは肝胆相照らすやりとりになったものと考えられる。ただし、輿水はあくまでも国語科からの接近を強調した。「国語がカリキュラムの中核」という考え方は、当時、日本側の専門家が熟読していた、1935年に刊行された『イングリッシュの経験カリキュラム』に盛られていた発想に触発されたものであろう。同書については第5章で検討

する。増田の本質的な発想に触発されて、輿水も認識を深化させた経緯がうかがえよう。1949年には、前年に強調していた教科書維持の立場から明らかに立論が変化し、教科書への認識が大きく変わった。コア・カリキュラムとまではいかないものの、単元的方法の積極的な支持に接近した論調へと転じた。

単元的方法などといって、めいめい勝手なことを考えてやらせているのでは統一がつかない、標準がない、やはり教科書によっていくのがいいのだという考えがある。それは堅実な考えであって一概に否定すべきではないが、新教育の標語である「教科書中心から児童活動中心へ」ということで、そういう考えかたは、原則的に批判され終っているのである。

教科書によってやっていけば学力がきちんと進むようになっているのに、単元的方法ではそうはいかないという人があるが、そういうふうに学力の進歩する単元を考えたらいいのである。  
(輿水, 1949 : 148)

輿水は、教科書と、教師が作成した単元を相対的に位置づける地点へ移動していた。このあたりの教科書擁護への批判は、戦前期の『言葉は伸びる』とも通底している。1949年度使用分から教科書が、国定から検定教科書に移行することから、国定教科書がかつて独占してきた特権的な地位がなくなることが自明視されていた。さまざまな教科書のなかから、使いたい教科書を選ぶ可能性が生じたことによって、教科書を絶対的なものから相対的なものへと位置づけを変える必要に迫られたことも、輿水の所説の変化を後押ししたという。こうした提言の一方で、輿水は、「ふつうの教師がやらなければならない」こととして、「教科書に対する単元的取り扱い (輿水, 1949 : 150)」を挙げている。輿水は、教科書に代わる存在としての単元の重要性を説く一研究者としての理論提言をしながらも、教科書を前提とした作業単元の必要性を説く行政側に寄り添った提言もしており、まさに引き裂かれた状態にあった。こうした輿水の振れ幅の大きさは、批判にさらされることになる。

単元学習だけが進歩的な方法だなどといいきってしまった。今どき、教科書中心学習の話をする、「あいつはふるい」と批評されかねない。だから、あらゆるものをごたごたと入れたゾウスイ学習を単元学習と称して、ただ児童生徒にわいわいさわがせているものだから、アメリカよりも、はるかに文字負担と、語い負担の多い日本では「学力低下」のお先棒をかつぐ役をはたした。  
(平井, 1951a : 20)

平井昌夫はこのように揶揄し、批判した。「あいつ」の名前はどこにも書かれていないが、内容からして明らかである。C I Eのサゼッションに従って日本の教育を変革させて

いかなければならない。そうしたなか社会科との統合の方向性での作業単元を求められた。新たな挑戦に意欲を燃やす現場教師も少なくはないが、その一方で教科書教材を中軸にした学習指導との関連も担保しておかなければなるまい。そこで両者をうまく止揚させたつもりであったが、現実には、単なる寄せ集めにとどまった結果について、「ゾウスイ学習」という批難を浴びせられたのだ。「ふるい」といわれることだけは避けたいと、つねに水先に立って導いてきたが、かえって時代の奔流に押し流されていた。輿水だけでなく、当時の文部省側の研究者・実践家の苦衷がうかがえよう。

文部省で昭和26年版学習指導要領の作成に従事していた担当者のうち、輿水や沖山光は、1950（昭和25）年1月の時点で、次のような単元学習観に到達していた。

単元学習においては、

1. どんな言語能力の向上を目ざしていくのか。（学習目標）
2. それはどんな学習資料を使っていくことが有効か。
3. どのような学習の場を構成したら、効果的な学習が組織されるか。

（沖山，1950：16-17）

ここでの学習目標は二重の目標が想定されており、国語科としての教科の目標としての一般目標と、それをその学年の児童の発達や興味、要求などを考え合わせて、各学年の学年目標が生まれ、「その目標のどれに指導の重点をおくかは、現場で直面する受持の子どもに能力に照らして決定すべきである（沖山，1950：16-17）」と説明されている。

学年目標に関して、沖山は、「すでに東京都や、長野の信州大学等で、国語のカリキュラムとして発表されたものがあるから、そうしたものを参考にされることを希望したい（沖山，1950：16-17）」と述べている。ここから読み取れることとして、起点としての一般目標をもとにして、地方自治体や実験学校などが学年目標を定め、さらにそこから単元学習を組み立てる流れが明確に意識されたことである。同時期には、昭和22年版に続く新たな学習指導要領が公示される予定となっていた。このように、目標を軸にして学習を編成する枠組みが定まってきたことがうかがえよう。

## 8 コア・カリキュラムをめぐる攻防

1948年10月、東京文理科大学附属小学校で、コア・カリキュラムの検討を目的とした研究会が開催された。福沢プランをはじめとする各プランが検討された。その席上、話はずんでコア・カリキュラム連盟は結成された。委員長は石山脩平、副委員長は梅根悟と重松鷹泰が務めた。1950年には、同連盟の実験学校として東京都内に私立の和光学園を経営するにまでいたった。

### (1) コア・カリキュラム希求の声

コア・カリキュラム連盟は、急速に会員を増やし、大きな組織になった。文部省が教科を守ったのに対して、コア・カリキュラムを打ち出したことが熱心な教師たちの心をつかんだ。文部省が昭和22年版学習指導要領の「趣旨の説明と普及のために文部省の指導陣が大わらわになっていた最中に、この（\*コア・カリキュラムを指す——論者補足）連盟は真正面から文部省の示した学習指導要領による新教育の計画に反対し、……それに代る計画案としていわゆるコア・カリキュラム式の『全体計画』を提唱し（梅根，1955：239）」たことを発端としている。コア・カリキュラムのもとで構想されたバーヂニア・プランを、学習指導要領では教科としての社会科の枠内に位置づけたことによって、結果的に生じた教科間の重複が問題視されたという。すなわち、「二十二年度に相ついで出された社会科以外の各科指導要領が、いずれも生活主義のカリキュラムで経験単位といわれるものによって、いわゆる単元学習をやらせるように仕組まれていたことにもとづくものであった。どの教科も社会科と同じような単元をやる仕組みになっていた。そうすると学習は重複し、混乱してしまう。社会科の指導要領や教科書に出ている学習とほとんど同じことが、理科にも国語にも算数にも出ているのだから、何とかしなければ収拾がつかない（梅根，1955：241-242）」事態が起こった。そうした無駄を生じさせないことが、コア・カリキュラムの有効性が認められるきっかけとなった。結果、「先生方は文部省の指導などには見向きもせず、コア連、コア連と向こうへ行っちまう。これは民間に文部省が出来て、主導権を全く奪われてしまった（読売新聞社社会部，1955：96-97）」状態であった。

### (2) コア・カリキュラムへの反発

こうした動きに対して、左翼側からの反発があらわれた。1946年に、戦前期の教育労働者運動、新興教育運動、綴方教育関係者らが中心になって設立された民主主義教育研究会（民教）、さらに改組して1947年に日本民主主義教育協会（民教協）が設立された（川合，2000）。占領軍が持ち込んだカリキュラム提案を、コア・カリキュラム連盟が受け入れていることそのものを攻撃した。合衆国とソ連の対立構造がそのまま日本国内で展開した観すらあった。同時期には教育学者矢川徳光からの激越な新教育批判も展開された。

日本民主主義教育協会と日本教職員組合に所属していた国分一太郎は、後者の内部からの声として、次のように述べている。

日教組が、実際の教育研究にも目を注ぎ、政府の教育方針について批判するような立場に立ったのは、……わたくしは昭和二十五年頃からだとおもいます。（第一回教研大会は昭和二十六年）そしてこういうことをしなければならなくなったわけは、アメリカ式新教育にひきずられていた教師たちのかなり多くの教師たちから、はげしい、あるいは静かな批判が起ったからだとおもいます。アメリカの世界政策と対日単独講

和による植民地化方針が、いよいよハッキリし、その世界政策と植民地化方針を支える根本精神が、じつは日本教育の方向を決定させているものであることを、多くの教師たちは、現場のしごとの中で、感覚的にも理性的にもつかみとったので、正しい世界史的立場に立つ日本教育の「自主的確立」の必要を痛感して、「下から」のちからで日教組の幹部をうごかし、日教組としても教育研究運動をしなければならないところまで発展させたのだと、わたくしは考えます。

……

世間では、「基礎学力不足」を克服するために、アメリカ式教育のサルマネをやめようということに対して「それでは昔の教育に帰るのか。そんなことをしたら、平和と民主主義の教育はダメになる」などといいますが、そんなバカなことはありません。平和と民主主義の教育でも、よみ・かき・計算の力をつけないようでは、全然ダメです。内容は科学的であり、方法は民族的であるというのが、国民教育の姿でなければなりません。  
(国分, 1955b : 229-232)

イデオロギー上の対立にもまして、「アメリカ式教育のサルマネ」に起因した「基礎学力不足」の克服が民間教育団体としての課題となっていたことがうかがえよう。

### (3) 文部省との抗争

コア・カリキュラム連盟にとっては、さらに強力な敵対者がいた。他ならぬ文部省である。主導権を取り戻すための暗闘が始まりつつあった。1949年に刊行された、文部省教科書局実験学校連盟『生活カリキュラム構成の方法』では、結果的に、コア・カリキュラムを支持し、擁護する実践が揃った。こうした事実に対して、文部省事務官の木宮乾峰は同書中で抗弁を行った。木宮によれば、実験学校とは、「……文部省は、学校で、その学校のカリキュラムを編成する場合に、現在の学習指導要領が、どのように役立つか、そこに盛られている内容は、子供の発達に適しているかどうか、といつたことについて調べ、それを改訂の資料にする必要がある（木宮, 1949 : 385-386)」ことから、修正意見を上げてもらうべく依頼した学校を実験学校と名づけたに過ぎないとした。そのうえで、同書にコア・カリキュラムの事例が集まった事実について、木宮は「文部省の実験学校でコア・カリキュラムの研究をしているから、文部省もこれに賛成である、という人もあるかに聞いているが、文部省として、この型のカリキュラムに賛成だとか、不賛成だとか、表向きにいつたことを、不幸にして、わたくしは聞いたことがない（木宮, 1949 : 387)」と断って、次のように述べている。

第一は、いわゆるコア・カリキュラムを主張する人々は、教科カリキュラムは論理的な学問的な組織によるもので、これでは、子供の現実の生活経験をとり上げること



はできないとして、その対蹠的な立場にあるコア・カリキュラムを採用すべきであると主張する点である。この理論は、それとしては正しい。……しかし、その際、わが国の現行のカリキュラムを教科カリキュラムと往々にして同一視されることがある。この点が問題である。……

現行のわが国のカリキュラムについて、よくこれを吟味して見れば、アメリカの教科カリキュラムの概念に、これを当てはめることはできないではないかと思う。それは、目標を吟味してみてもわかることである。知識や理解の外に、態度、能力、習慣を養おうとするならば、それは、現実の生活の場面をとりあげなくてはならない。しかもそのとり上げ方は、……出発点を子供の生活自体に求め、その発展を企図するようなカリキュラムでなくてはならないのである。いくつかの教科に分けられているのは、子供が学び易いように、生活をいくつかの側面に分けたと考えることができる。

……要は、現行のカリキュラムも、経験中心のカリキュラムを志向していることを主張したいと思う。 (木宮, 1949: 388-389)

木宮が当時の昭和22年版学習指導要領について、目標に、知識や理解の他に態度、能力が列挙されていることをもって、合衆国で批判されている保守主義的な教科カリキュラムではないと主張した点に注目したい。たしかに、かつて合衆国において進歩主義教育運動が批判した旧態依然たるカリキュラムとは、明らかに異なっている。それならば、なおさらのこと、サゼッションの向かう先に控えているであろう「コア・カリキュラム」を受け入れてもよいではないかといった反論も浮かんでこよう。しかし、木宮をはじめ、文部省側はあくまでも教科を護持する方針を貫いた。

一方で、木宮は、問題解決学習の枠組みのもと、地域社会の問題を分析し、学習課題を設ける手法について苦言を呈している。これは垣内も指摘したところであるが、木宮によると「これをあまりに強調しすぎると、大人の世界の問題を子供にあてがうことになり、いわゆる教科カリキュラムの色彩が強くなってくる。なぜならば、別な立場から、教科をたてたに過ぎなくなるからである (木宮, 1949: 389)」と指摘した。「別な立場から、教科をたてた」と穏やかに述べているが、むしろ、地域社会に密着したカリキュラムが時として、現実社会への批判を誘発する点などへの危惧が少なくなかったことの傍証となろう。何よりも、急速に勢力を増していた日本教職員組合に加えて、イデオロギーのうえでは親米派のはずであったコア・カリキュラム連盟までもが、文部省にとっての抵抗勢力の隊列に加わることをおそれたのである。

こうしたなか、コア・カリキュラムに対する痛烈な弾圧が行われた。1950年5月のいわゆる「オズボーン旋風」である。すなわち、「C I Eの中等学校担当のM・L・オズボーンが文部省主催の北海道での中等学校教育集会に対し個人の資格で『コア・カリキュラムきちがいのゆきすぎに雷同してはならぬ』とする文書を寄せ、文部省がこれを翻訳して教

育委員会にながした出来事（川合，2000：106）」であった。1955年に開催された『カリキュラム』誌の座談会では，次のような裏話が明らかにされた。

海後 ……コア・カリキュラムが始まつて非常に混乱させているということを文部省がオズボーンに大へん吹き込んだので，オズボーンがそれを受けて，それじややろうということになつたという話を聞いた。

樋口 吹き込みは保柳さんが盛んに吹き込んだということを知りました。

皆川 ……オズボーンが個人の資格において伝達したことに端を発する。

春田 それを印刷して流したというところに当時の文部省の企みがあるようにわれわれは思うのだ。

樋口 その直後にヤイディーに会つて聞いた。ところがコア・カリキュラムでよいじやないかという。中等と初等と違うが，中等から発せられているのもおかしい。コア・カリキュラムは全国的に小学校が多いわけだ。（梅根他，1955：44）

C I E 係官は日本側の専門家にサゼッションを与え，それを日本側が行動に移すといった，これまでの伝達方法をまったく無視した暴挙であったことはいうまでもない。ただし，1949年には，連合軍最高司令官総司令部の一部局である民政局（Government Section）が，日本教職員組合を解散させる目的で各地方の教職員組合に圧力をかけたという証言も報告されており，「山梨のグレゴリー，群馬のポックらの『日教組をぬけよ』との言が個人的なデマゴギーかC I Eなどの指令かを確かめること」などの対応策が打ち出されたが，「これらの事例は，プレス・コードにふれるので，組合機関紙にも載せられなかった（日本教職員組合，1958：161）」という。こうした証言からすれば，日本社会の左傾化を阻止しようとした占領軍の常套手段とも解せよう。何よりも，文部省側の危機感がそれだけ切迫していたことがうかがえよう。結果的に，この劇薬は強烈であった。教育委員会は，ただちに管轄内の学校に対して，コア・カリキュラムを中止するよう通達を出し，1年前の最盛期には1,000名近くの会員数を誇ったコア・カリキュラム連盟も，一気に衰退に向かったのである（馬場，1952）。コア・カリキュラム連盟は，日本生活教育連盟と改称し，活躍の場を生活教育に限ることとなった。

コア・カリキュラムが退潮に向かう時期になると，ようやく，C I E 係官からの直接のサゼッションや説明，係官が紹介した合衆国の著書や雑誌以外の情報源から，合衆国の実態が報告されるようになった。たとえば，オハイオ州で在外研究に従事していた心理学者長島貞夫は「附属校は別として市内の公立学校は何れも教科中心であつて，小学校でも社会科を行わないで，地理と歴史とに分れていたのには意外に思つた，コア学習はカリフォルニア州が一番盛んであるとの事であるが，一般には教育学部附属校などでやつていのに過ぎないのではなかろうか（長島，1950：11-12）」と現地の実態を報告した。一時期

はコア・カリキュラムの重要な発信源であった東京教育大学附属小学校が刊行している『教育研究』誌にこのような記事が掲載された事実そのものが、潮流の変化を物語っていた。

### 9 学力低下の声と教師への不信感

1948（昭和23）年、その翌年ごろから、「読・書・算」の能力低下の現実が問題視されるようになり、その原因として、戦後の新教育への批判が湧き起こった。また、児童中心主義のもとで経験を重視した学習指導は、這い回る経験主義という批判を浴びるようになった。断片的な経験があるだけで、体系的な知識を獲得していないことが問題視された。

大学出の先生だというので授業参観に行ったら、子どもはワアワア騒いでいるし、何をしているのかさっぱりわからない。

「あれが新教育なら、昔のように、ヨミ、カキをはっきり教えてくれる先生の方がよっぽどよかった」としんけんに訴える母親もあります。その点、昔の師範出は、教科書の批判をすることは許されなかったし、目標は、はっきり決められているし、指導技術をみがくよりほかなかったものですから、新卒の若い先生でも一応まとまった授業ができたものです。年をとるにつれて経験はふえるし、とにかく国定教科書だけですから、同じ学年を何回も担任すれば何頁の何行目に何がかいてあるか暗記してしまうぐらいですから、授業がうまくなるのがあたりまえでしょう。

（鈴鹿教育科学研究会，1957：220）

ここで取り上げられているのは、1950年代前半の実態と思われる。おそらくは、占領期に通底する現象に言及したものと解せよう。新教育を具現化させようとした新卒教師の授業に対する保護者の不信感は根深かった。師範学校出の中堅教師たちによる教科書中心の堅実な授業との落差が目立つがゆえに、混迷の度合いも大きく見えたことは容易に想像できよう。「しんけんに訴える」母親の声こそが、学力低下の問題が日本全国で噴出した根底にある認識を象徴している。冷静に考えれば、海後勝雄が変名で書いたように、「新しいカリキュラムが、日本中の子供の学力を低下させるほど全国的に普及しているか」というと、事実は残念ながらそれ程でもない。新しいカリキュラム運動が、わずか一年かそこらで全国の子供の学力を引き下げようであつたら、それこそたいしたものである（山谷〔海後勝雄〕，1949：34）」という逆説がいうとおりである。けれども、社会科のごっこ遊びなど、戦前・戦中期とはまったく異なる学習指導方法への違和感、それも教科書をまったく使わない授業さえある実態への疑念、真意を教師に質すと返ってくるガイダンスやエバリエーション等といった意味の解らない用語で煙に巻かれることへのいらだちなどが蓄積されていった結果の不信感であった。

こうした用語の問題については、教師の側も自覚していた。たとえば、1950年6月、東京教育大学附属小学校で9年間の休止期間を経て再開された第58回全国小学校協議会で、岡山市の小学校教師は「学者が研究の為に止むなく外国語や生硬な翻訳語を使うのは仕方がないとしても、そのやり方を教壇に立ち、日々、教育を実践していく教師が真似るのは、いたずらに混乱を増し、お互が迷惑するばかりである（稲垣、1950：127）」という指摘が行われたほどである。さらに、同協議会の討議では学力低下をめぐって、次のような応酬が展開された。この討議では、発言者は番号で呼ばれており、下に引いた3名はいずれも一般の公立小学校の教師である。

三十一番 ……子どもの実力が低下しておるではないかというようなお話が出ました。そうして低下しておる原因というのは、……コアにしたとかカリキュラムで騒いでおつたからではないか、いろいろ他のことに責任を押し付けては、私達はならないと思います。……そこで力が欠けているかどうかというようなことが、ただ読むとか、書くということだけでなく、話す面はどうか、前よりもうんと上つておるのではないだろうか、こういうような面も大いに私達は考えなくてはならないものだと思います。

九番 ……私は一般に国語の力が劣つておるといつたような、世間の耳にこれに同感するものであります。……

七番 ……私の考えといたしましては、いわゆる一般的に見たところの九番の先生の仰しやいました一般的な見方、いわゆる父兄の目から見たところの国語力が低下したという面と、それから我々教師自身が、いや父兄が言うところの国語力低下ではなくて、我々としては話す力は大いに向上しておるということは考えますけれども、最も基礎的な力といいますか、やはり話す力は進歩をしておつても、書くとか読むとかという力が低下したように、結局この段階では、その基礎というものは望めないという考えの下、又私の学校の実情から考えまして、そのような結果に陥つておるということの下に申したのでありまして、この点先生のご意見に聊か反対するものであります。

(第58回全国小学校教育協議会、1950：161-162)

1950年の時点で、教師たちが学力低下に関して、「いわゆる父兄の目」を受けて、どういふ対応を取っているのかがうかがえよう。三十一番の教師のように、「話す面はどうか、前よりもうんと上つておる」といった新教育において力が注がれた新たな能力の伸長をもって低下にはあたらないと考える向きと、低下を認める向きとがあった。そのなかでも、七番は、書くことや読むことを「最も基礎的な力」と位置づけて、その低下の実態を告白している。その後の討議でも、「最も基礎的な力」は何かが問われたが、答えは出なかつ

た。上に引いた部分で、三十一番の教師は、コア・カリキュラムをも擁護したが、保護者からの厳しい批判が向けられていたことはいうまでもない。コアとしての社会科に時間をかけている一方で、国語や算数といった伝統的教科が周辺に追いやられている事実が保護者の不安を誘発した。コア・カリキュラムが退潮したのは「オズボーン旋風」のためだけではなかった。むしろ、こうした保護者の不安こそが教育行政を動かすきっかけとなり、そこに旋風が吹いて一気に事態を変えたと考えることができるのではないだろうか。

#### 10 昭和26年版学習指導要領の成立

昭和26年版学習指導要領は、少人数・短期間で作成した昭和22年版の反省にもとづき、小学校と中学校高等学校とを別の班に分け、20名～30名ほどの人数で、3年ほどの時間をかけて作成する方法が採用された。それゆえ、小学校の作成に従事した花田哲幸は『「みんなで考え、みんなで作りあげた和製」の指導要領（花田，1950b：21）』と表現した。当初は昭和25年度の発行が目ざされていたが、中学校高等学校編が1951年10月、小学校編が12月に発行されたという。昭和22年版とはちがひ、昭和26年版では「編修委員」名が公表された。

小学校編 石黒修 石森延男 泉節二 梅根悟 大野己之吉 大橋富貴子 大沢雅休  
金田吉尾 久米井束 栗原よしえ 高野柔蔵 小山定良 志波末吉  
篠原利逸 続木敏郎 滑川道夫 中村万三 西原慶一 波多野完治  
花田哲幸 平井昌夫 松井早苗 吉田瑞穂

中学校高等学校編 浅見錦吾 芦沢節 阿部吉雄 安藤新太郎 石森延男 石井庄司  
石山脩平 市古貞次 遠藤圭二 大村浜 小川俊一郎 垣内松三 鬼頭礼蔵  
清田清 倉沢栄吉 輿水実 小林英夫 佐藤利右衛門 上甲幹一 関宦市  
鳥山榛名 長沢規矩也 中山彌一 野島秀義 飛田隆 飛田多喜雄  
増淵恒吉 宮田豊太郎 山田忠雄 渡辺修

同要領の小学校の「はしがき」には、「こんどの試案は、たとえば、国語科の目標とか、国語科の内容とか、国語能力表とか、学習指導の計画とか、『指導の具体的展開例』とか、評価とか、資料とか、およそ国語学習指導要領の内容として備えるべきものは備えて、二十二年度の試案よりも、その組織面および内容面において、いっそう整ったものとなっている」こと、「こんどの試案は、実際家・国語教育研究者・教育学者・心理学者・指導主事・校長・教頭などのいろいろな立場のかたがたを集めた、いわゆる国語学習指導要領編修委員会を組織して、その協力によってできた」ことがいとして説明された。一方で、「基本的な考え方には変りはない」ともされている。

第一章「国語科の目標」は教育基本法第1条から説き起こされ、章立てや基本的な記述は、小学校と中・高等学校で共通している。その第三節は「国語科学習指導の一般目標は何か」であり、「ことばはどんな役割をもっているか」が説明されたうえで、次の目標が掲げられている。小学校について、主項目のみを引きたい。

- 1 自分に必要な知識を求めたり、情報を得ていくために、他人の話に耳を傾ける習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。
- 2 自分の意志を伝えて他人を動かすために、生き生きとした話をしようとする習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。
- 3 知識を求めたり、情報を得たりするため、経験を広めるため、娯楽と鑑賞のために広く読書しようとする習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。
- 4 自分の考えをまとめたり、他人に訴えたりするために、はっきりと、正しく、わかりやすく、独創的に書こうとする習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。

「習慣と態度を養い、技能と能力をみがく」が繰り返されている。3が「読むこと」についての目標であり、中・高等学校では、「情報や知識を得るため、経験を広め教養を高めるため、娯楽と鑑賞のために、広く読書しようとする習慣と態度を養い、技術と能力をみがくこと」となっており、「教養」が付け加えられている点にちがいがあある。小学校と中・高等学校でともに初登場の「情報を得」ることや「娯楽」といった用語から推測すると、すでに本章でも何度か言及した『イングリッシュの経験カリキュラム』に由来する影響がうかがえよう。内容に関して、次のような説明が加えられている。

今までの国語教育では、読むことの目標があまりに狭すぎた。それは文学の鑑賞か、知識を求めることか、あるいは、人格の修養であった。それらのことはもちろんたいせつであるが、これからの読むことでは、知識というほどのものでなくて、単に情報をうるための読みということも、考えられていなければならない。ごくわずかの材料を詳しく読むことも必要であるが、広く読んだり、たくさんの書物の中から、自分に必要な書物を早く見いだしたり、また、その書物の中から、自分の必要な項目を早くさがしだしたりするような技術も、大いに必要である。

中・高等学校でも表現は異なるものの、ここに引いた小学校と同じく、深く読むことから広く読むことが強調された。精読を旨としてきた多くの熟練国語教師たちに与えた驚きは少なくなかった。こうした驚きはいつしか違和感となり、第7章で取り上げるように、経験主義への批判の声にとっての呼び水ともなった。

目標について、小学校では「技能と能力」、中・高等学校では「技術と能力」が目立つ

記述方法が採用された。続く第四節では、「小学校における国語科学習指導の目標は、小学校の児童に、ことばを効果的に使用できる能力を身につけさせることであって、一口に言えば、ことばの力を伸ばすことである」として、ここでも能力や力が強調されている。一方で、昭和22年版を特徴づけた「経験」という概念は、消滅こそしていないものの、中心的な位置からは後退しているといわざるを得ない。加えて、第3章3節で引いた興水の証言を想起してほしい。CIE係官が小学校について、「言語経験表」がないことを問題視したというものであり、「急いでそのことを書き加えた」のであり、さらに言えば、書き加えた成果が昭和26年版小学校第二章「国語科の内容」であるとされる。たしかに同章では、「おもな言語経験」が列挙され、「具体的な機会」と「計画的に与えていくにはどうしたらよいか」が記載されている。ちなみに、チェックを早くに通過できていた中・高等学校では、第二章「中学校の国語科の計画」と第四章の「高等学校の国語科の計画」に言語経験の種類が具体例とともに埋め込まれている。こうした点から推測すると、当初提出された段階での小学校の要領の内容としては、国語能力表が掲載された事実とも合わせて、「技能と能力」の占める割合が高かった実態がうかがえよう。増田三良の息子であり、父と同じく国語科教育学を専門とした増田信一は、後年、次のような指摘を行った。

この傾向（\*経験主義が簡単に忘れ去られたことを指す——論者補足）を助長させたのは、昭和26年版（1951）学習指導要領である。一方において経験主義の長所を強調しながら、他方において「国語能力表」を重視したことが、表面的にしか受け取られなかったために、やがて、能力主義中心の国語教育をもたらすことになったのであるから、皮肉なものである。（増田信一，1993：25）

ここでは、表面的として理解した側が非難されているが、実際のところ、「技能と能力」へと転換したという印象が生まれるよう、意図的に書かれた可能性がうかがえることはたしかである。CIE係官からの言語経験表を追記せよというサゼッションが、もしなかったとしたら、公示の時点で学習指導要領上から経験主義が大きく後退したことが明白になった事態も予想できる。むしろ、最初から増田信一のいう「能力主義中心の国語教育」が目されていたと理解した方が適切なのではないだろうか。

小学校では言語経験表を当初掲載していなかったのに対して、中・高等学校では掲載していた。このちがいは、どこから生じたのだろうか。おそらく、それぞれの草稿が完成した時点における教育界の状況を反映しているものと考えられる。後者はオズボーンから「一時帰国したいから、その間自由に進めてもらいたい、ついては、アウトラインを先に作ってくれれば、自分も安心して帰国できる」と告げられ、「かなりくわしいアウトライン」を「昭和二五年」に完成させていたという（興水，1990：219）。「オズボーン旋風」によって吹き飛ばそうと文部省が考えたぐらいにコア・カリキュラムへの関心が集まってお

り、輿水にしても単元学習の重要性を説いていた時期である。となれば、バージニア・プランでいう「学習の範囲」の表（経験表）、すなわち、言語経験表が必須である。一方で、その後も時間を要した小学校は、社会問題となった学力低下をめぐる議論への対応を無視できなかった経緯に拠るものと考えられよう。

高橋和夫は、1961年の論文において、昭和26年版中学校高等学校学習指導要領の記述について、「言語を単なる手段化することから解放してこれを教育の正面に据えた」ことによって、「ことばは積極的に人間主体と関係づけられた」ことをもって「功」と評した。一方、その「罪」として、次のように指弾した。

国語教育は言語一般を教えるのではなく、言語を身につけるようにすることである、という所まではいい。それが更に、言語を効果的に使用する技術を身につけてとなって、言語の指示機能が指示物から切り離されることにより、言語が記号体系としてのみ抽象化されて教育に持込まれることになってきた。そして言語の使用を行なうための観念的な生活の場が強いて造られるか、想定せられるような抽象的な教育が教室を支配して来たのである。生きた言語という新旗幟は、実際は生花のようなものであった。このことはまた、言語経験を与えるということが、思考との関係をはっきりさせないで考えられていたこととも関係してくる。豊富に与えさえすれば力がついて来るという単純直線型の見解が間違っているのはわかり切っているのであるが、それが実際には多く行なわれていた。……対象の真偽を判断する力、その価値性を認識する力、そうした受容を可能にする言語の機能がこの指導要領の言語観からは出て来ないのである。

……かりにコア・カリキュラムの中において、道具教科＝周辺教科として位置づけられているのであったらば、言語をかように利用すること（\*コミュニケーションをそつなく使用することを指す——論者補足）は、教育全体から見れば、差障りがあるわけではない。しかし事実上教科制が残され、国語科が独立していた現状では、国語教育が旧教育と実質的には変わらない形式陶冶のようなことに陥っていることが、国語科そのものの宿命として存在しているのである。新教育はその内容的側面を不問に付した。しかし、たとい生活から直接に学ぶ教科であっても、ましてや文学教材では、その思想性（広義の）をいかにしても減却できるはずがない。

（高橋和夫，1961b：128-129）

直接的に批判されているのは、昭和26年版中・高等学校であるが、「言語の指示機能が指示物から切り離され」て、「形式陶冶のような」「内容的側面を不問に付した」という批判は、高橋が論文を執筆していた時期に公示されていた昭和33年版、さらにその後の学習指導要領においても継承された争点である。均衡を失い、形象理論が掲げた理想から遠



ざかっていく事態に陥っていることを衝いた。「作業单元」が導入され、国語科の独自性を維持するための便法が、むしろ、定着してしまったことは、その後、当の輿水も煩悶する事態を招いた。また、昭和22年版によって、言語経験を「豊富に与えさえすれば力がついて来るという単純直線型の見解」という理解が広まった一方で、思考との関係が十分に詰められていなかったことは、昭和33年版における課題となった。

時計の針を少し戻そう。同要領作成に向けて、1948年10月30日に第1回編集委員会が開かれた。当初は小・中・高等学校の委員が一体となっていたが、途中から、小学校と中・高等学校が分離された（飛田隆，1982：11）。1949年7月18日に教育課程審議会令が制定され、教育課程審議会が設置された。同時代にはコア・カリキュラムを希求する声も高まっていたが、文部省での会議は、教科別に開かれた。1947年7月の章立ての段階で、初等の第二章には「〇〇科の学習からみた児童の発達／発達段階は各教科によって定める。／能力表をのせるかどうかは各教科によって定める」になっていたが、中等の第二章は「生徒の発達と〇〇科」であり、能力表の文字は見られない。初等では、『单元』をどのように考えるかについて研究して決定する。中等の会議にも研究を申込む」として、中等では「单元例を全部あげない場合」と「全部あげる場合」の二つの可能性が話し合われた。单元の位置づけが当初から、明確ではなかったのである。

同年、8月10日には、C I E係官初等教育担当のアンブローズ（Ambrose, E. V.）から「アメリカの於けるコア・カリキュラムの実施状況」の講話を聞く機会が設定された。文部省としてもコア・カリキュラムの実態を知ろうとしていたことがうかがえる。初等教育課長大島文義が残したメモによると、「アメリカでも教科別にやる所が多い、経験を通して問題を中心としているところは少数」「経験カリキュラムは、それは金がかかる、父兄理解、教員の訓練、設備の問題——現実的に少い、私立に多い」「中間に位するもの、これが大部分で、カリキュラムの改善はコミュニティーがついていけるもの、現在の改善して行く方針がよい、混乱を少しでも少なくする」として、日本に紹介された先端的な事例が「少数」にとどまるものであること、さまざまな面でのコストを要すること、コミュニティーの理解や支持を得ながら漸進的に改革を進める大切さを説いた。

日本国内でのコア・カリキュラムへの関心もっぱら理論的な新しさに眼を向けるところから始まっていたのに対して、アンブローズは教育行政の実務的な観点から助言を行った。さらに、進歩主義教育運動の問題点に関わって、「アメリカでもプログレッシブメソッドの方法、……種々のものが互いに排撃し合っている。子供の発達等のみ強く考えて社会のことを考えない。技術の修得を無視しているものがある」として、行き過ぎた児童中心や技能軽視といった問題点を指摘した。加えて、「アメリカでコアカリキュラムが成功しているように伝えられるが、中学校では各教科に分れているため、公平なカリキュラム研究は進んでいない。小学校の方が進んでいる。カリキュラムのユニットの研究が進んでいる」「ユニットの研究は子供の学習の必要から出発すべきもの」として、むしろ、ユニ

ット、日本でいうところの「単元学習」の研究の成果を説いた（大島，2015：9）。

昭和26年版学習指導要領の作成作業の初期にこうした助言を受けていたことは、同要領の性格を理解するうえでも欠かせない手がかりとなろう。急進的な改革を諫めた点では、ヘファナンと共通している。文部省初等教育局が内部資料として作成した『教育用語の定義』では、「単元」を次のように説明している。

#### 単元 (Unit)

子供は問題を発見すると、その問題を解決しようとして参考書をしらべたり、現場を見学したり、実物を観察したり、他人の話をきいたりしてその解決に努力する。またその結果は図表化される場合もあり、討議して批評し合う場合もある。更にはその研究の結果が報告書にまとめられ、時には学校新聞に掲載することもある。このようにして子供たちは色々に工夫をして問題を解決するようになるが、その解決の過程の中でさまざまな事からについての理解を深め、態度を身につけ、能力を練る。そして子供が問題を解決する過程は自ずと一つのまとまりをもつようになる。一般に単元は児童生徒の当面している問題を中心にして、その解決に必要な価値ある学習活動のまとまりであり系列であるとされている。 ([文部省] 初等教育課, 1949: 6)

こうした助言が力を得た結果、文部省側の施策において、単元への関心が広がっていった。そうしたなかで、1950年前後までは単元学習の啓蒙に自らも従事していた興水は、次のように振り返っている。

アメリカで、教科目主義を超えた経験単元的方法が主張され、それが迎えられた理由は、それ以前に教科目主義ができあがって、むしろ縄張りがありはつきりしすぎて、それでは、児童・生徒の生き生きとした学習ができないと考えられたからである。

日本においては、このような進歩した考え方が導入される前の、教科目主義が、十分に確立されていなかった。「教科」という自覚と、その教育課程の理論的・体系的な整備ができていなかった。日本の国語科は、戦前はただ、「教科書中心主義」「教材中心主義」で、「国語科」というのはどういう目標・目的を持ち、どういうこととどういふことを学習すべきものであるか、そうしたことについて、はっきりした構造づけができていなかった。……教科目主義が確立しないで、その打倒へ、教科目主義から児童の興味・関心・生活の尊重へという方向に進んだ。教科目主義の狭さを感じていない人に、上からの再教育で経験主義の長所が説かれ、そこから、経験的・生活的な単元学習が強調された。 (興水, 1965a: 13-14)

「教科目主義の狭さを感じていない人に、上からの再教育で経験主義の長所が説かれ」

たことから、その具体的なあり方に関わって、単元学習への志向性が強まってきたととらえている。同時代の多くの国語科教育の専門家は、経験的な学習指導の重要性を認める一方で、国語科という枠組みを消滅させることには賛成しなかった。こうした反応は、原理的に突きつめていけば、両立困難なアポリアに逢着するはずである。

経験カリキュラムのように、計画に融通性を持たせることを強調している場合でも、「経験の選択」と「その配列」というものが、カリキュラムの根本問題となっている。……経験カリキュラムでは、それを、児童・生徒の生活経験としての重要性、そうした生活的な意味・価値から決定してくる。そして、「主要な」言語経験というものを選んでくる。

ところがわれわれが、他の面で、すでに、「国語科」というものを立てている以上、やはりそれは、国語科学習として位置づけられなければならない。

(興水, 1965a : 13-14)

以上のような曲折を経て、コア・カリキュラムや相関・統合といった方法は採用せずに、あくまでも国語科という教科の範囲を定めたうえで、経験的・生活的な単元学習という方法を推進するという方針に収斂していった。

1950年10月に発行された『初等教育資料』6号には、「小学校学習指導要領の改訂に関する中間発表」が掲載され、「国語能力表」の試案が公表された。試案公表後に、CIE係官のセッションが行われ、一部記述の修正、順番の入れ替えに加えて、事項の追記が行われた記録がカンファレンス・レポートには残されている。こうした過程を経て、昭和26年版学習指導要領が世に問われた。なお、国語能力表の内容については、第5章で論究したい。

## 11 単元学習をめぐる論戦

1951年9月、サンフランシスコ平和条約が締結され、日本の独立が承認された。だが、全交戦国との講話ではなく、合衆国との単独講和であった。すでに日本は、冷戦体制のなかで、共産主義国家に対する「反共の防壁」として位置づけられており、同じ日に、日米安全保障条約も調印された。占領下から脱したことによって、占領政策に対する批判的な見直しが始まった。これらは「逆コース」と呼ばれ、教育界にもその影響があらわれた。文部省は、1952年の文部省設置法の改正によって、学習指導要領の作成主体を文部省のみとした。教育委員会法の改正によって、教育委員会に対して文部省が監督を行えるものに改めた。さらには、教科書の検定権も手中に収めた。こうした施策によって、文部省の中央管理体制が整備された。1954年には「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」が公布され、「義務教育諸学校における教育を党派の勢力の不

当な影響又は支配から守り，もつて義務教育の政治的中立を確保するとともに，これに従事する教育職員の自主性を擁護すること」が制定された。日本教職員組合が急減に勢いを得たことへの危機感が法制上の対応として結実したのである。こうして，教師の政治活動と政治教育が禁じられたのである。

#### (1) 教育科学研究会の復活

1951年11月に開催された日本教職員組合の第1回教育研究大会では「基礎学力の低下」をテーマとした議論が行われ，日本民主主義教育協会（民教協）や，民主主義科学者協会（民科）教育部会に結集した研究者等から，基礎学力としての読・書・算の重要性が主張され，経験主義的な教育への批判が行われた。こうした主張は後に，公教育における最低必要量確保への声に発展していった。1951年，活動を休止していた教育科学研究会は復活を果たし，『教育』誌も復刊された。日本教職員組合と歩調を合わせての再出発であった。1952年に開催された第1回全国協議会の案内には，戦前期にも同会で活動していた城戸幡太郎や滑川道夫らの名前は挙がっていたが，山下（森）徳治や，興水の名前はもはやなかった。

1952年2月の『教育』誌は，特集として「日本語と教育」を打ち出した。前号の「社会科教育批判」に続き，戦後新教育に対する批判が展開された。同号では「共同研究・国語単元学習の研究」が企画され，小塚芳夫による小学校4年生を対象とした「単元『秋の野外学習』」と，大村浜〔はま〕による中学校1年生を対象とした「単元『読書』」が報告された。それぞれの報告を受けて，西尾実と国分一太郎が「批判」を述べるという企画であった。

西尾は，小塚が報告した生活単元学習に対して，必然性のもとで国語学習が行われる必要性を強調した。国語学習を組み込んだがために，生活単元学習における児童の興味関心が失われないように注意するよう説いた。大村に対しては，教科単元学習としての言語経験が「一般的，列挙的」であることを指摘した。厳しい論調のなかに，単元学習を発展させるための可能性を見出そうとしている。

対して，国分は「計画的めいた無計画さ」と題して，批判に徹した。「文部省の『能力表』とか『指導目標』とかにずらり並んでいるような，『わからせる』『できる』『できるようにする』『……するようになる』とだけはかいてあるが，そのような状態にまでするには，どういう効果的な方法具体的な指導方法でやればよいというのかは，さっぱりかいてくれてはいない。そのかきぶりと同じかきぶりが，ここ（\*実践報告中，学習指導案に相当する内容を記した箇所を指す——論者補足）にはくりかえされているのだ。……だから，こんな資料をもとにしては，現場人と教育研究者との結合による国語教育科学（こんなものがあるとするれば）の建設のための論議などはできにくいと考える。文部省がくださったもうたごせんたくへの追従にすぎない（国分，1952a：61）」と論断した。「これは，二

人の先生の罪ではなくて、こんなバカな『国語教育観』を、国定のものにし、また、これによらないと教科書も検定しないことにしている文部省の罪なのだ（国分，1952a：63）」と激しい抗議を繰り広げた。国分を含めた同時代の左翼系教育学者は、文部省側が掲げていたC I E係官からサジェストされた合衆国の教育思想を、ブルジョア的、無国籍的なコスモポリタニズムとして批判し、その対極に想定される「民族語」への愛情を説いた。1950年に紹介され、短時間のあいだに支持者を増やしたスターリン言語観がこうした思潮を後押しし、合わせて、民族文化や国民文化への関心も高まっていった（小熊，2002：354-393）。後世からするとねじれとも感じられるコンテクストのもとで、基礎教科としての国語科を説く声が、国分から説かれたのである。マルクス主義とナショナリズムとの奇妙な結合体に立脚したこうした批判を「いわゆる復古主義」として受けとめて、単元学習を支持していた倉沢栄吉（1911-2015）は、次のような反論を展開した。

考えてみれば、わが国の国語教育は、終戦直後の、あやまつた意味のコア論と戦うために、国語科の独自性をもつて抵抗した。そして今はまた、その対極の国語科を狭い、練習・形式教科だとする考え方に抵抗しなければならない。私見によれば、いわゆる進歩的な考え方と、いわゆる復古主義とは、奇妙な偶然で手をつないでいる。つまり国語科は用具教科であり、文字や言語を教える教科であるという点だ。この握手は、「言語生活を生活させただけでは国語の力をつくものか」という正しい主張を押し広める上には、歓迎されてよい。けれども反面、生活や経験を無視した練習のおしつけ、ことばや文字の知識をだけ尊重しようという毒気が、その握手から生まれることを、だれが喜ぶことができよう。（倉沢栄吉，1952：68）

冷戦構造が次第に意識されていったなかで、イデオロギーとしては対極にあったはずの「進歩的な考え方と、いわゆる復古主義」が、ともに国語科に対して用具／道具（周辺）教科としての狭い範囲での練習・形式教科としての役割を求めた。批判に直面した倉沢にとって、こうした挟み撃ちの状態から、いかにして国語科を救出するのが重要な問いとなった。

## (2) 『単元学習の理解のために』

こうした批判と対峙するなかで、独立教科としての国語科のあり方を象徴する存在として、国語科としての単元学習が提案され、実践的な探究が続けられていた。1954（昭和29）年、文部省から『単元学習の理解のために』と題したパンフレットが刊行された。文部省に設置された小学校カリキュラム研究委員会としての取り組みであった。同委員会は、占領期後半にあたる1951年にC I E係官のユアーズのサセッションを受けながら、日本の実態に即した単元学習のあり方を模索しており<sup>7)</sup>、その置き土産とも解せよう。前節や

第3章3節において、言語経験表がないという理由で、昭和26年版小学校学習指導要領の許可が下りなかったという裏話に言及したが、同時期にユアーズが単元学習の推進に力を入れていた事実からすれば、むしろ当然の対応であったと解せよう。17名の委員のうち、以下の委員が同書原案の作成にあたった。

井上喜一郎（神奈川県福沢小学校長）

扇谷尚（東京学芸大学助教授）

大橋富貴子（お茶の水女子大学附属小学校教諭）

小川浩（神奈川県藤沢市教育委員会指導主事）

木宮乾峰（文部省初等教育課文部事務官）

倉沢栄吉（東京都教育庁指導主事）

松井四郎（東京都大田区久原小学校教諭）

（文部省，1954：2-3）

国語科に関わっては、大橋、倉沢、松井が参加していた。同書では、占領期前半に見られた理論的な混乱を排し、単元学習について明確な定義を行った。まず、単元を「教材単元」と「経験単元」とに分け、前者は教師側の教授理論に立つものにすぎないが、後者は「児童の内面的な統合に統一の根拠を<sup>マ</sup>求<sup>マ</sup>る（文部省，1954：16）」学習理論に立つものとして、ここに単元学習の立脚点を見いだそうとしている。「単元は教科のなかにあるのではなく、生活の現実のなかから組織されるものである（文部省，1954：38）」とされた。単なる児童中心主義にとどまらず、「児童と教師とが協同して、学習目的の確認、学習活動の計画、情報の収集などを行い、グループの学習の結果と個人の成長とに対する評価にすべての児童が参加する協同グループの型をとる（文部省，1954：17）」ことを特徴づけた。これらを踏まえて、単元学習は、次の四つの特徴から説明された。

第一は、単元学習は目的をもった自己活動として行われる。……教師の協力的指導の手法も加わっているが、主体は児童の自己活動であり、児童の自主的活動として、学習が展開される。（活動性）

第二は、単元学習は観念的な学習ではなく、具体的な生活場面における実践をめざしての学習である。……（生活性）

第三は、単元学習は問題を解決するひとまとまりの学習である。……（課題性）

第四は、要するに単元学習は動的世界に主体的に適応していく人格の統合に焦点をすえた学習である。」（統合性）（文部省，1954：19-20）

同書は同時代に吹き荒れた学力低下の声のうち、生活を中心とする単元学習がその原因だとする指弾に対して、「単元学習が形式化し、単元学習本来のねらいと特徴が骨抜きに

された学習」が「社会的な悪条件と結びついて、ますます一定の知識や技能の水準をも割る（文部省，1954：28）」ことによる結果としている。

同書では、技能教科の問題にも触れており、「単元学習の流れのうちで国語や算数の技能を学習する機会があるが、それと同時に、あるいは並行して、単元学習の流れのそとで国語や算数の技能の学習を行う必要がある（文部省，1954：41）」とされた。同書には、戦後直後からの単元学習の模索を経た成果が的確に整理されて盛り込まれている。残念ながら、同書が刊行された時点では、単元学習への熱も大方冷めてしまった後であった。国語科教育では、その後も、単元学習への関心は引き継がれた。国語科教育に関わる学会のなかでも最も規模が大きい日本国語教育学会では、倉沢のリーダーシップのもと、国語単元学習として探究が進められ、倉沢の没後も引き継がれている。

### (3) 輿水の述懐から

後年、輿水は、戦後期の混乱のなか、自らの立ち位置を確保するうえで、思潮の満ち引きを次のように受けとめていたと語った。

戦後昭和二二年，二三年，二四年ごろは，コア・カリキュラム運動が盛んで，教育課程の主体は生活学習，生活単元学習であり，国語科はそれにはいらない用具教科，社会科，理科などの中核教科に対する周辺教科であるなどといわれていた。石山脩平氏がコア・カリキュラム連盟委員長，梅根悟氏が副委員長で，当時，全国の附属小中学校が，先を争って，「関連カリキュラム」とか「融合カリキュラム」と名のついた研究物を出した。

われわれは，こういう「生活主義」に対して，どちらかというところ「教科主義」であった。それに，国語科において文学教育を重要なものとするから，国語科が用具教科である，周辺教科であるという主張をどうしても承認することができなかった。

昭和二五年から二六年ごろになって，コア・カリキュラム運動が衰えてきたので，われわれは，逆に，その主張のよいところを国語科の中に積極的に取り入れて，国語科に活力を与えて行こうと考えた。それが昭和二六年度指導要領の国語科一体論，有機的総合的展開論になったのである。それ以前のコア・カリキュラム連盟全盛時代には，こうした考え方にはむしろ警戒的であった。

二六年度指導要領で，それは，新しい方向として紹介され，奨励された。三三年度指導要領ではそれが当然のように書かれた。四三年度指導要領では「原則とする」として，だんだん強く主張されるようになった。これは，その後，聞く・話す・読む・書くの活動・技能の発達の系統が明確にされてきたからである。何にしても総合的展開がすべてではない。（輿水，1977a：31-32）

何とも正直な述懐である。行政の側に立つ者としての冷徹なまでの現状分析がここにはある。一つのイデオロギー、あるいはイズムを奉ずるのではなく、現実に応答させて柔軟に方針を変化させていった経過が語られている。国語科という独立した教科を守り抜くことが、興水にとっては、重大な関心事であった。「教科主義」は、文学教育の重要性を踏まえていたこと、一方で用具教科・周辺教科という用語が暗示している日常言語のスキルの学習指導に矮小化されることを危惧しての提案であったという。そうしたなかで、「コア・カリキュラム運動が衰えてきた」ことを見はからって、「その主張のよいところ」を昭和26年版学習指導要領であえて強調したという説明は興味深い。ここでいう「その主張のよいところ」について、「国語科一体論、有機的総合的展開論」という遠回しな用語によって語られているが、これは単元学習として強調された諸争点を指している。この回顧がなされた1977年の時点で、「何にしても総合的展開がすべてではない」として、暗に倉沢栄吉の単元学習に関する所説を指弾したことからも明らかのように、興水はその後の単元学習とは対極的な位置に立っていたがゆえに、このような表現が採用されたのであろう。

けれども、ここで、興水が立場上のちがいを自認しつつ、その後の学習指導要領における「新しい方向」として、「国語科一体論、有機的総合的展開論」からの影響に言明した事実は興味深い。こうした観点からすれば、むしろ、1954年の『単元学習の理解のために』にしても、先に述べたような周回遅れの著書ではなく、その後の方向性の先触れとしても位置づけることが可能になる。何よりも、そうした方向への進展が、「その後、聞く・話す・読む・書くの活動・技能の発達の系統が明確にされてきたから」と説明されている点は、能力主義のパラダイムとしての成立から進展に関わって重要な争点であることはいうまでもない。コア・カリキュラム、さらにその背景を成していたカリキュラム論が内包していた、興水の言に従えば、「有機的」展開論に関わった所説としての、能力表や経験表に象徴された「技能の発達の系統」こそが、原動力となっていたとする回顧は、分析的に系統を解明していった営為がパラダイムとしての本質であったことを明らかにした。

## 12 「表面の空々しい明るさ」

社会学者清水幾太郎は、戦前期にデューイの翻訳に従事した時分を振り返りつつ、その後の時期について次のように語った。

……戦争が開始される数年前、或る偶然から、アメリカの教育学説に触れ、その明るい人間観に救われる思いをしたことに端を発するものであろう。初めてこの学説に接した時、同じ教育という名称でありながら、かくも明るい信仰と方法があるものかと怪しまぬ訳には行かなかった。実際は、私には教育などどうでもよかったので、寧ろ日本を支配するファシズムへの反感を確めるための手がかりを私はアメリカの教育学



説のうちに見出しただけのことかも知れぬ。……

……併し、戦後、あの手の届かぬ思いであったアメリカの教育学説が、今度は公式のものとして私たちの間に現われて来ることになった。時は来れり。愚かな素人は、一瞬、ニッコリと微笑んだが、その微笑みは、そのまま、硬ばった表情に変わってしまった。戦前はそれでよかったけれども、この学説を実地に生かすとなると、あれも足りぬ、これも欠けている。要するに、学説と合せて一本になる筈の社会的条件が何一つ与えられていないのだし、これを作り出す地盤さえ与えられていない。条件や地盤が出来上るまで、何世紀も待っている訳には行かぬ。それを無視して、誰かがこの学説を公式に且つ嵩にかかって強行するとすると、何も彼も滑稽になる。残虐にさえなる。いや、なりかけている。教育そのものが、表面の空々しい明るさにも拘らず、薄暗いもの、陰気なものになりかねない。(清水, 1951: 37)

第3章6節に引いた波多野と同様に、清水は理論を受容するための社会的地盤の欠如を危惧している。ラヴィッチが指摘したデューイの教育思想と進歩主義教育の実際とのあいだの隔壁、進歩主義教育の実際とそれを受容した日本の社会的地盤との隔壁。さらには、清水が指摘したデューイの教育思想と日本の社会的地盤との隔壁。こうした隔壁こそが、占領期の日本における、独自の理論受容様式を築いたとも解せよう。

こうしたなかで、合衆国直輸入の理想と、占領下の現実との間隙が、清水のいうところの、教育を「表面の空々しい明るさにも拘らず、薄暗いもの、陰気なもの」に転落させかねないという反作用をもたらした。単元学習に対する国分の「計画的めいた無計画さ」という批判は、学力低下を叫ぶ声が周囲から響きわたっているなかで、ひたすらに「表面の空々しい明るさ」を見上げ続けることに、もはや我慢のできない状態に陥っていた教師たち、さらには保護者の声を代弁したものと解せよう。ごっこ遊びを続けていていいのか、読み書きも満足にできない児童生徒をそのまま社会に送り出していいのか、といった専門職としての良心から発せられた声であった。

さまざまな期待を背負って導入された進歩主義教育にもとづく諸理論は、社会的インフラストラクチャーが破壊され尽くしていた現実ゆえに、その威力を発揮するにはいたっていなかった。けれども、諸条件が整うまで、理論が最適化できるまで、狭い教室の中に詰め込まれた児童たちを待たせておくことはできない。期待と現実の落差を埋めるべく、何らかの解決策を、緊急に打ち出すことが要請された。公式の理論がそのままでは機能できていないのであれば、換骨奪胎して、機能できるものにしていくしかない。そのためには、使える部分を選び出して、ブリコラージュによって組み替えていくしかない。第5章で検討していくように、教師たちの経験知にもとづいたフォーク・セオリーは切迫感のなかから発動されていったのである。

### 13 まとめ

「石森案」が棄却されたのと同日に、ヘファナンから国語科の学習指導要領の枠組みが示されたことは、実に象徴的なできごとであった。カリフォルニア州小学校社会科コース・オブ・スタディの作成に関わった経験からのサゼッションであり、先端的な問題意識のもとでの構想であった。そのため、国語科は教科として独立していたものの、教科統合も視野に入れた、中核に対する道具（周辺）教科としてのあり方を前提に含めたLanguage Artsとしての枠組みがサジェストされた。これは、国語科が内容形式でいうところの「形式」重視のもとで方向づけられることを意味していた。

石森や輿水をはじめとした日本側専門家は、教科としての独立性を維持し、既存の国語科のあり方に接近させるべく、抵抗を続けた。読むことと文学を同じカテゴリーに布置し、「内容的な価値十箇条」として「内容」に関わる記述を要領内に残すとといった対応につとめた。だが、社会科的な作業单元「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」を入れることを断ることができなかつたことで、社会科との教科内容のちがいを自覚せざるを得なくなり、結果的に形式への傾斜を促すこととなった。ただし、形式といっても、あくまでも国語科内にとどまり、CIE側が「読むこと」に関してサジェストした、日常生活のなかで出会う多様なジャンルのテクストを読むことを想定した概念内容への理解は図られなかつた。せいぜいのところ、いいこ読本に掲載された、科学随筆の系譜のなかから生まれた説明的文章教材までが対応範囲であった。こうした争点は、2010年代後半の国語科にも引き継がれている。

さらに、1948年実施の再教育指導者養成協議会においては、日本側専門家がユニット・メソッドの紹介を行うこととなり、単元学習として広まった。だが、作業单元「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」のような大きな単元に教師の関心が集まりかねないことから、教科書教材に「手引き」を付けることで、「一課一課」の教材も作業单元の手法で、小さな単元として実践できることを強調した。いいこ読本、学習指導要領、再教育指導者養成協議会へといたる急激な変化は、「国語科の三段飛」と評されたほどであった。

国語科としての単元学習が注目を集めた一方で、コア・カリキュラム側の教師たちは、教科の統合を前提とした生活カリキュラムを重視し、教科からのアプローチの狭さを批判した。ただし、ここでの生活という概念は、相対的なものであり、左翼側の視点からすれば、占領下という現実を無視した表層的なものにとどまるものであった。1948年の時点では、コア・カリキュラムが進展するという見通しが強くあり、輿水もそうした流れに乗って発言していた。しかし、1950年、「オズボーン旋風」が契機となって、コア・カリキュラムは一気に鎮圧された。その背後には、学力低下が社会問題となり、合衆国から導入された方法論への反発も指摘できよう。

昭和26年版学習指導要領が公示された。同要領小学校について、輿水の証言によれば、

「経験表」がないという理由で許可が出ず、補填に時間を要したため、1952年の公示だったという。同要領は経験主義の方向性で作成されたはずであるが、小学校の国語能力表をはじめ、記述のなかに能力という用語が目立つ点が指摘できる。経験主義を象徴する経験表が当初はなかったことからすれば、学力低下に対する意図的な対応だったと解せよう。しかし、そうだからこそ指弾を受けたものと推測できる。後に国語科が能力主義へと向かう発端も、こうしたあたりに指摘できよう。経験表がないことを問題視したのはCIE係官ユアーズと考えられるが、ユアーズは経験主義にもとづく単元学習推進に取り組み、その成果は、1954年『単元学習の理解のために』として公刊された。日本の現実を的確にとらえた好著であったが、すでに刊行時点では単元学習への熱は残念ながら冷めていた。

## 注

1 ただし、オズボーンへのインタビューでは、自らが起こし、コア・カリキュラム運動を壊滅に追いこんだ「オズボーン旋風」については取り上げられていない。占領期における強圧的なサゼッションの責任をヘファナン一人に押しつけているようにも受けとめられる。そうした点については割り引いて受けとる必要もあるだろう。

また、ヘファナンの肩書きについて、輿水は「課長」、『日本の新学期』では「カリフォルニア州初等教育部長」となっている。また、沖山のように「博士」として、博士号を持っているものと見なす向きもあったが、取得していないという証言もある。

他にも、「自分が帰国するまでの置みやげとして、女子の大学をつくってゆく……私立の女子大学数校と東京女高師を他の官立大学に先んじて官立女子大学に昇格させてやる」と公言し、文部省学校教育局長の日高第四郎に対してロビー活動をしかけた経緯も明らかにされている（教育ジャーナリストの会、1957：65）。女性が教育を受ける権利を拡大しようとした点では正論であったが、目的のためには、強引な手段をも辞さない政治的な駆け引きに長けた人物であった。なお、ヘファナンの業績に関しては、Weiler（1999）も参考になる。

2 当時、社会科学習指導要領の作成に従事していた東京第二師範学校男子部附属小学校教諭の小山昌一は、次のように回顧した。

今後の教育は何よりも主体的な判断が第一であり、自主的な対応が重んぜられるので、私などが文部省の委員会でフェファナン女史やヤイデーさんから教えられた事をただものまねをするのは好ましくなかった。（小山昌一、1976：81）

長坂の証言同様、社会科では日本側委員がCIEの言いなりになることをよしとはしていなかったという。建前のうえでは自主独立こそが求められていたはずが、実質的に

は、サゼッションに従わざるを得ない状況に置かれていたことに起因する軋轢がうかがえよう。

- 3 西原は権力を笠に着た強要について批判的に振り返っている。そうした意識は占領期を脱した後、にわかに強圧的になっていった文部省の施策に対しても等しく向けられた（西原，1957）。
- 4 教育における進歩主義教育と伝統主義教育の衝突は、イギリスにおいても見ることができる。同国における衝突のうち、最も強烈なものとして、サッチャー首相による教育改革が挙げられよう。伝統主義教育の重要性を説くサッチャー首相は、イギリスで一般的に行われていた進歩主義教育によるアプローチを全否定した。代わりに、文法や通史を教える必要性を説き、暗記に立脚した復古的な教育改革を主張し、議論を巻き起こした（サッチャー，1993：173-184）。
- 5 「東京都の教員組合」が作成した『東京の教育』という冊子によると、1949年6月の時点での東京都の小学校の収容人別学級数は、以下のとおりであったという。単位は学級数である。ちなみに、当時の学校教育法施行規則の標準限界は49人であった。

|          |       |
|----------|-------|
| 1学級39人以下 | 931   |
| 40～49人   | 5,354 |
| 50～59人   | 6,181 |
| 60人以上    | 807   |

（樋口，1949：31）

- 6 中野光との対談において、国分は、「マッカーサー指令部が、もう日本は民主主義的な体制が大体整っちゃって、あちら流の『社会科』の考え方でやれば日本も民主化するという。けれども、町や村、山村なんかの実情をながめてみると、まだまだ、あの頃のことばで言えば前近代的なものが残っていて、それを克服して子どもたちの間に民主主義的な考え方とか科学的な精神というのを育てていくのは、とても大変だ（浜田・中野・寺崎，1979c：193）」と考えて、生活綴方復興に向かったと回顧している。前近代的な封建的残滓が幅を利かせていた時代であっただけに、戦術についても熟慮した経緯がうかがえよう。
- 7 委員の顔ぶれからすると、同委員会は、CIEのコンファレンスレポートにおいてはM/E Committee on Elementary School Curriculum, Group Aと名づけられており、1951年8月25日、同年12月6日にユアーズからサゼッションを受けたことが記録されている（Box5629：CIE(C)03382；03383）。

# 第5章

## 技能・能力の分節と編制

### 1 老教師の信念

増田三良は戦後占領期に、信濃教育会研究所員兼長野県教育委員会教育研修所員としての職務のなかで、次のような経験をしたという。

ある町の学校で新しい方法の講演をした後で、相当老練そうな年配の教師が、「わたくしは永年の経験上、一字一字の文字教授から入って行くのが最も効果がある方法である」と信じているといつて頑としてきかなかつた例がある。その教師は昔ながらに、竹のむちを持ちながら、黒板に書かれた文字（平仮名）を一字一字指しながら一斉に音読させたり、個人に当てて指名読をさせて一字を確認することに主眼をおくに相違ないのであろう。児童は人差指で一字一字、文字をつきながら音読するのだそうである。それで、わたくしは言つたのである。「今の教師は、板書の一字一字を指す竹のむちは不用であつて、何も持たない両手で、ことばを挟むのであり、児童は入門書の文字ことばを、人差指と拇指とではさんで、まず黙読するのである。」と。黙読が先行するなんて、そんな危険なことはない。もつと上学年にならなくては、とてもできないことである。平仮名一字一字を音読することより入つていつた永年のわたしの経験が正しいとその老教師は主張していた。 (増田三良, 1950c : 109)

当時、合衆国の原著を読破し、先端的な理論の受容と啓蒙に尽力していた増田からすれば、明治後期のイエスシ読本時代（1904-1909）を彷彿とさせる過去の方法論を突きつけられた。純然たる素読にまでは遡れないものの、第2章冒頭で山内が回顧した時代よりもさらに前の時代である。老教師が挙げた学習指導方法は字から教えていくレター・メソッドに拠るものであった。小学国語読本にしても、1学年の冒頭教材で「ハタ タコ」「ハナ ハト」という語から教えるワード・メソッド、1933(昭和8)年にはさらに進んで、「サ

イタ サイタ サクラ ガ サイタ」という文から教えるセンテンス・メソッドへと伸展を遂げていた。単元への関心さえ高まりつつあった戦後占領期にあって、はるか昔の方法論を聞かされて、増田が受けた驚きは強かったものと思われる。

教師にとって、自らが選択して体得した学習指導方法は、いつしかなじみの方法として定着し、ついには信念を伴った絶対的な方法となる。方法論を選ぶ余地があったとしても、狭い範囲で自足しがちである。結果、理論が変わろうと、その変化を受けて教科書が変わろうと、自らの信念の方が正しいと思い込んでしまうのである。国語科の読むことの場合、教科書教材があれば、たとえ古色蒼然たる方法論であろうとも、ひとまず授業そのものを成り立たせることができることも、自足状態を後押ししている。本研究序章で、読むという行為はさまざまなセオリーに開かれていると述べたが、そのまま学習指導方法論についてもあてはまるのである。ただし授業は成り立ったとしても、児童の読むことについての質にちがいが生じることはいうまでもない。教師の学習者に対する要求水準が異なっているからである。

もちろん、すべての教師が頑固で昔気質だということではない。輿水や、当の増田のように、対応力に富んだ柔軟な者も少なくない。そうした先進的な教師たちが記した実践報告が同時代の学習指導方法の変化を促してきた来歴はたしかに認められる。あるいは、増田が紹介した挿話からは、敗戦後の混乱が教育界においても続いていただけに、戦勝国からもたらされた新知識について、軽薄な流行思想として軽蔑し拒絶する向きがあった経緯も推測できよう。反作用としての守旧的な気風が生まれることにも注意を向けておきたい。

一方で、増田が挙げた、黙読が先行することについて、老教師の驚きは深かっただろう。2010年代後期のわたしたちにとっても、文字認識や音韻にかかわる学習について心配があることはいうまでもない。だが、当時においては、合衆国の進歩主義教育運動にもとづく教育理論は、科学的な裏づけを有する正しい理論として信奉されたがゆえの増田の判断であったと解せよう。

## 2 問題の所在

上記の挿話には興味深い点がある。黙読について「もつと上学年にならなくては、とてもできないことである」と断言した点である。これは老教師による経験的観察にもとづくフォーク・セオリーであり、観察の範囲にあっては妥当な見解であろう。ただし、こうした認識は、レター・メソッドを実践し、児童もその学習の展開に則ったからこそ得られた認識でもある。もしも、同じ児童が、増田の主張する黙読重視の学習指導方法のもとで学んでいたら、「もつと上学年にならなくては、とてもできないことである」といえるかどうか。少なくとも、検証の方法はないのである。本章で扱う諸争点のむずかしさは、エビデンスの有無にもまして、普遍性、あるいは高い妥当性を定めにくい点に根ざしている。ちなみに、本研究で検討した先行研究においても、「黙読」が記載されている学年はまち

まちであった。背後には、依拠している理論のちがいや、教師や児童の実態に根ざしたフォーク・セオリーのちがいが指摘できる。

本章では、戦後占領期を中心に、国語科の読むことの技能・能力を学年（層）に応じて記載した能力表、要素表、目標といったさまざまな具体的な研究成果を対象として検討を進める。「読むこと」についての概念や事項の記述に的を絞って、どのような探究が行われたのかを解き明かす。こうした営為によって、能力主義を実質的に支えた要素の変遷を把握することを旨とした。

最初に、2010年代の現時点で受容されている一般的な理解をもとに、基礎的な用語の確認をおきたい。読むこととは何かを知るために、一般的に参照されているのは学習指導要領である。国語科については、「A話すこと、聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」、あるいはかつては、「表現」、「理解」といった言語活動の「領域」が立てられている。それぞれの領域は、その下位区分に相当する「系統」によって構成されている。

表2

平成29年版学習指導要領「C読むこと」領域の構成

| 学習過程 |                      | (1)指導事項    |            |            | (2)言語活動例   |   |  |
|------|----------------------|------------|------------|------------|--|---|--|
|      |                      | 第1学年及び第2学年 | 第3学年及び第4学年 | 第5学年及び第6学年 | 第1学年及び第2学年   | 第3学年及び第4学年  | 第5学年及び第6学年   |
| 読むこと | 構造と内容の把握<br>(説明的な文章) | ア          | ア          | ア          | ア<br>イ<br>ウ<br>(本などから情報を得て活用する活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動) | ア<br>イ<br>ウ<br>(本などから情報を得て活用する活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動) | ア<br>イ<br>ウ<br>(本などから情報を得て活用する活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動)<br>(説明的な文章を読む活動) |
|      | 構造と内容の把握<br>(文学的な文章) | イ          | イ          | イ          |  |   |  |
|      | 精査・解釈<br>(説明的な文章)    | ウ          | ウ          | ウ          |  |   |  |
|      | 精査・解釈<br>(文学的な文章)    | エ          | エ          | エ          |  |   |  |
|      | 考えの形成                | オ          | オ          | オ          |  |   |  |
|      | 共有                   | カ          | カ          | カ          |  |   |  |

(文部科学省, 2017 : 35)

たとえば、2017年に公示された平成29年版学習指導要領では、表2のように、「C読むこと」の領域のもとに、「構造と内容の把握（説明的な文章）」「構造と内容の把握（文学的な文章）」「精査・解釈（説明的な文章）」「精査・解釈（文学的な文章）」「考えの形成」「共有」から成る学習過程が同定され、学年に応じた「指導事項」が記されている。

第3章で取り上げたバージニア・プランの「学習の範囲」の表（経験表）の用語でいえば、縦に配列された学習過程が「スコープ（Scope）」に、第1学年から第6学年までの横に配列された学年展開が「シーケンス（Sequence）」に相当しよう。そして、スコープを構成しているおのおのの要素、たとえば、「構造と内容の把握（説明的な文章）」を見ると、第1学年から第6学年までにそれぞれの対応する内容が段階的に布置されていて、表では省略されているが、小学校第1学年及び第2学年では「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること」、第3学年及び第4学年では「段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること」、第5学年及び第6学年では「事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること」といった記述がそれぞれ配されている。こうした「指導事項」の学年を貫いた展開を「ストランド（Strand、系列・系統と訳される）」と呼ぶ。

このようにして記述されている「指導事項」は、学習指導における「目標」を導出するうえで機能する。だが、学校現場での理解としては、本章で検討していくようなフォーク・セオリーが過去に生起して広く知られた結果、技能・能力の具体的な内容の記述として受容されるにいたった。2010年に公刊された国立教育政策研究所『評価規準作成のための参考資料』では、学習指導要領の「読むこと」の記述が、文末表現を変えてそのまま「読む能力」として提示された。そうした意味では、フォーク・セオリーが公のお墨つきを得た結果と解せよう。

### 3 合衆国における淵源の解明

第4章で検討したように、昭和22年版学習指導要領の記述の主要な部分は合衆国から導入された成果である。戦前・戦中期にも、理論やフォーク・セオリーはあったが、戦後期のわたしたちが自明視している、学習指導要領に布置されている、スコープごとに分節された記述内容はまったく見られなかった。能力主義の成立過程に迫るうえで、技能・能力の具体的な記述の来歴や変遷は重要な争点である。そこで、戦後期の日本に甚大な影響を与えた合衆国における読むことに関する先行研究の系譜を辿ることで、その淵源を確かめておきたい。大きく分けると、四つの系譜が同定できる。

第1に、教育心理学の研究成果である。当時は、刺激と反応の結合に着目した行動主義心理学の時代であったことから、外からの観察が可能な範囲での行動が検討対象に定められた。精神科学のような内的省察は排除された。実験を含めた科学的なアプローチが採用され、エビデンスにもとづくたしかな根拠のある成果が採用された。

第2に、研究成果としての教科書である。教育心理学の成果を取り入れ、カリキュラム研究の進展にも目配りをして、先端的な母語教育の教科書が開発された。

第3に、プロジェクト・メソッドからの影響である。



第4に、カリキュラム研究の研究成果である。包含関係からいうと、上記の三つを踏まえて成立した成果であることはいうまでもない。が、淵源の解明ということで、本研究では並記しておきたい。進歩主義教育においては、伝統的なカリキュラムを刷新した経験カリキュラムが開発され、そこから相関カリキュラム、統合カリキュラム、コア・カリキュラムへと進展が図られた。これらはいずれも、同一パラダイムのもとで布置された。

#### (1) 教育心理学の研究成果

合衆国において、伝統的な読むことの学習指導は音読と暗誦であり、17世紀から19世紀にかけては、正しく流暢に音読できるかどうかを基準として適用されていた。中等教育では名作としての評価が高い作品が教材に取り上げられ、その鑑賞が目ざされていた。こうした伝統が改められたきっかけとなったのは、進歩主義教育運動の台頭であった。先行研究をもとに、簡潔に整理して述べたい (Durrell, 1940 ; Smith, 1965 ; Pearson, 2009)。さらに、1944年以降の新しい展開としての、読解 (Reading comprehension) については第10章で検討したい。

読むことの技能・能力は、進歩主義教育運動が内包させていた「社会効率主義」の分枝と、それを支える科学的アプローチからもたらされた。各種のテストが検討され、実施されていくなかで、読むことの内包が科学的に究明されていった。読んで分かったかどうかでは、大ざっぱに過ぎる。理解度の差をどうやってとらえればよいのか。何を測定するかを明確にしなければ、精確な診断ができない。行動主義に立脚しているだけに、テストの精度を高めることが必要であった。こうした成果が読むことの内包を分節し、「技能」「能力」として同定することを可能にした。

合衆国では数100万人もの移民を受け入れた結果、20世紀初頭の学校は就学者急増への対処に迫られた。読み書き能力の実態に応じた学習者のふるい分けを行う必要が生じ、教育心理学者は標準テストを競って開発した。標準テストには、到達 (Achievement) テストと診断 (Diagnostic) テストの2種類があり、細分化された内容項目に即して、多肢選択法や二者択一法等といった、新たに開発された設問方法が採用された。標準テストは個人の特性を正確につかむための科学的なアプローチとして高く評価され、IQテスト等とともに広く滲透していった。小学校段階に限ってみても、1943年の時点で、実に38種類ものテストが存在していた (Bond, 1943)。読むことのみならずさまざまな側面を幅広く測定する必要性から、読むことの行為が分類され、そこで機能している技能が解析された。テストでは黙読を前提としていた。黙読について、読む速度や理解の深さにおいて優れているという研究も出されたことから、教育においても、音読よりも黙読に価値が認められるようにならなくなっていった。

## (2) 研究成果としての教科書

教科書には、理論的な成果が具体的に結実されており、海外の教育について理解するうえで好適であった。社会科の誕生に際して、その具体的なイメージがつかめていなかった石山脩平が、C I E 係官のオズボーンから合衆国の社会科教科書を手渡されて社会科の何たるかがよく分かったという挿話が象徴しているように、有益な資料として活用された。戦後期、1948年には東京文理科大学教育学会『アメリカ教科書の研究』が刊行され、研究の進展が比較的早かった分野でもある。

児童中心の考え方によって、教科書には子どもの興味を喚起する内容が盛られるようになった。さらに、科学的な研究を踏まえて、教材で使用される語句や文型等が統制されたベイサルリーダー (Basal Reader) が登場した。19世紀末から、教材の後に「手引き」が付くようになり、能動的に学べるような改善が図られた。1930年代から60年代にかけて広く使用されていたことで知られるディックとジェーン (Dick and Jane) 教科書では、白人中産階級の兄妹が登場し、二人を中心にストーリーが展開する構成が採用されていた。その指導書には、読んでいる過程での問答や読後の話し合いに資する多様な設問が用意されており、ワークブックとともに使用された。もちろん他社も同様であり、教科書と指導書、さらにワークブック、ドリル等の使用が、学習指導方法として一般化した (加藤, 1948)。こうした設問の開発やドリルの浸透は、結果的に、読むことについての分析的な研究を促した。

1920年代以降、読むこと的能力や技能が同定されるようになった。こうした研究を担っていたのが教育心理学者であったことから、教科としての母語教育の枠内だけでなく、他教科や社会生活をも射程に含めた幅の広い研究が推進された。コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで活躍した教育心理学者ゲイツ (Gates, Arthur I., 1890-1972) は、1928年、文字の意味を把握する学習における「本質的方法 (Intrinsic Method)」を提案した。ゲイツは、学習者の学習過程を精査し、その過程を理論的に分節して技能を同定し、その技能を学習で活用することを提案した。1927年に刊行された『読むことの改善 (The Improvement of Reading)』以降、さまざまな研究者によって、読むことについての研究成果が陸続と世に問われていった。

以前までは、綴りと発音との関係を明示的に教える伝統的な方法論として知られるフォニックスが主流であった。だが、進歩主義教育運動は、フォニックスが形式的な暗記を強いていることを批判した。学習者に外的な知識を与えようとするフォニックスに対して、ゲイツが提案した本質的方法にもとづく諸技能は、学習過程から内的に導かれた成果である点が評価され、進歩主義教育運動で中心的な役割を果たした (Pearson, 2009)。

## (3) プロジェクト・メソッドからの影響

教科書中心からの変化に関して注目すべきは、プロジェクト・メソッドの実践からの影

響である。キルパトリック (Kilpatrick, William H.) が提案し、新教育の基盤を形成したことはよく知られている。プロジェクトでは教科の枠を外し、学習者主体の活動が重視された。1920年代以降、はじめは一部の小学校で実践されるようになったが、次第に広がっていった。プロジェクトは何週間にもわたる活動単位 (Activity Unit) のなかで展開され、その方法論は定式化していった。すなわち、学習者は最初に問いを持ち、次に、問いに関連する情報を探し、最後に自分の発見を発表するのである。ニューヨーク市では、1930年代に数校が試行し、1940年代初頭に公式の方法として適用された。こうした取り組みのなかで、読むことは、調査における主たる活動として位置づけられた。プロジェクトにあっては、教科書は他の情報源と対等の参考資料となった。多様な情報源から情報を探索することが大事だったので、内容に関わる知識とともに、図書館等を活用した学習調査技能 (Learning Research Skills) の獲得は学習成果として重視された。教科の枠を完全に外したプロジェクトを採用した学校数は多くはなかったが、むしろ、教科としてのカリキュラムを活性化させるための手段としてプロジェクトが広く採用された。こうした経緯から、「索引を利用する」といった調査技能が、読むことの事項の記述に組み込まれるようになった。バージニア・プランへの影響も顕著である。

#### 4 カリキュラム研究の研究成果

第4番目の影響関係に相当するこの箇所はいささか分量が多いので、これだけで一節を充てて説明したい。進歩主義教育においてカリキュラム研究は短時間のあいだにめざましい進展を遂げた。母語教育に関連した研究成果として良く知られたものとして、第1に、1935年刊行の『イングリッシュの経験カリキュラム (An Experience Curriculum in English)』、第2に、前章でも取り上げた1943年のバージニア・プランにおける「学習の範囲」の表 (経験表) と「能力表」、第3に1947年のホレースマン・リンカーン教育研究所のカリキュラム研究プロジェクトの研究成果である『現代生活のためのカリキュラム開発 (Developing a Curriculum for Modern Living)』がある。いずれも、日本への影響が知られている。とりわけ、第3は、学習者の「現代生活」の実態を見据えたカリキュラムの全体像を解明した意欲的な研究である。

これらの著書は、学習者の生活や経験を重視した点では通底しているものの、公刊された時代のちがいもあって、そのスタンスにはちがいも指摘できる。第1は母語教育に立脚しつつ、同時期に進みつつあった相関的・統合的アプローチにも目配りをしている。第2と第3はその後の変化を受けて、コア・カリキュラムを含めた多彩なアプローチを前提としている。

##### (1) 『イングリッシュの経験カリキュラム』における達成

『イングリッシュの経験カリキュラム』は、1935年に全米イングリッシュ教育者評議

会（NCTE）がハットフィールド（Hatfield, W. Wilbur, 1882-1976）委員長の指揮のもとで刊行した重要な研究成果である。経験カリキュラムの「パターンカリキュラム」を総大成させたことで評価が高い成果である。その後の合衆国各州のコース・オブ・スタディ等にも影響を与えた。そもそも同書は中等学校における母語教育を改善する目的で、同評議会が6年もの時間をかけて100名近くの研究者が参加して推進した研究の成果が集められている。従来、初等、中等、高等教育はそれぞれ別々の課程と見なされてきたが、同研究では、経験カリキュラムについて、初等から高等教育までを一貫性のもとでとらえようとした点に優れた着想がうかがえよう。教科の相関・統合、コア・カリキュラムへの対応等への関心が高まりつつあったなか、それらを問題意識に含めつつも、母語教育としての教科内経験カリキュラム、学習の形態としては単元学習を解明したことから、増田三良（1950a）や倉沢剛（1950）はもちろん、興水をはじめとした戦後期の研究者たちに多くの知見をもたらした。

同書の歴史的な意義については、国語科教育学における先行研究も充実しており、森田信義（1971）、西本（1998；2003）、小久保（2001；2009）、池田（2017）がある。先行研究では同書を『国語の経験カリキュラム』と訳すことを通例としてきたが、本研究では、同書を対象とした検討に加えて、日本における受容過程の解明も行うことから、イングリッシュのままとし、「国語」を訳語に含めることを避けた。先行研究のなかでも、池田（2017）は同書が合衆国における「主題単位(Thematic unit)」を掲げた学習指導に影響を与えた事実を挙げるとともに、戦前・戦中期の日本にはなかった「複数教材による価値内容の追究」を行う文学の学習指導のあり方が、戦後期になって同書からもたらされたことによって、「単元学習論への文学教育の参入」を促す発想が生まれた経緯を指摘した。本研究は文学教育には言及していないが、その影響関係を掘り下げた点で示唆に富む成果である。同書の特徴について、西本（1998）は、次のようにまとめている。

- (1) 全米各地のカリキュラム委員会や学校で独自のカリキュラムやコース・オブ・スタディを作成する時に「原型」となる本質的で典型的な「国語経験」の基本原則やアウトラインを例証した。子どもの社会的知的レベルを配慮して系統化を試み、単元を設定した。
- (2) 国語の指導領域を経験別に文学、読み、創造的表現（話すこと、書くことを含む）、コミュニケーション（話すこと、書くこと、文法を含む）、矯正指導の五部門に分類した。……
- (3) 言語経験の指導は教科の枠にとらわれずに生き生きとした活動を引き出すように求めた。……当時の全米の教育状況と研究の実態に配慮し、教科型カリキュラムと統合型カリキュラム及びその中間のどれにも対応できるように、国語と他教科を関連させた指導を想定した。

- (4) さまざまな発達段階にあり多様な興味をもつ児童・生徒に対応できるようにグループ別学習 (work) も提示, 学年設定に幅を持たせると共に進度の遅い子供には選択学習を用意した。 (西本, 1998: 100-101)

同書では「経験ストランド (Experience Strand)」という概念が使用されていた。もちろん, これが「系統」の淵源となった概念である。同書に対する先行研究では, その訳語として, 増田 (1950a) は「経験要素」を用いている。倉沢剛 (1950) は「経験の糸」とし, 森田信義 (1971) も踏襲した。その後, 田口 [西本] (1981) は, 「経験の系列」を用いている。小久保 (2001, 2009) は, そのまま「ストランド」としている。本研究では経験主義から能力主義への変遷の過程を究明することを目的としていることから, 同書における経験的含意を特徴づける場合には, 田口 [西本] (1981) を踏襲して「系列」, 技能・能力を特徴づける場合には「系統」, 双方を含意する場合には「ストランド (系列・系統)」と表記する。

同書では, 基本的な立場として, 教室内外の経験のなかからできるだけ典型的な経験を精選し, それらの経験を順次性のもとで配列していくことが目ざされた。学習においては, 経験に随伴させて, 道具としての言語の技術が有効に指導される必要性が説かれた。こうして, 「初等レベル, ないしは中等レベルを通して, あるいはその双方を通して, スコープが少しずつ広がっていき, 難しさが少しずつ増していく, ひとまとまりの似たタイプの経験 (Hatfield, 1935: vi)」が同定された。このまとまりが「経験の系列 (Experience Strand)」であり, 同書では, 読むことに関連して, 「文学」と「読むこと」の部がそれぞれ立てられている。続けて, 「創造的表現」「コミュニケーション」「矯正指導」「選択科目」の部が配置されている。

ここで注目すべきは, 「文学」と「読むこと」とがそれぞれ別に同定されている事実である。おそらく, 本研究では, 初等・中等・高等教育を一貫するパターン・カリキュラムとして提案されたために, 中等教育以降で定着しつつあった二分法がそのまま適用された結果と考えられる。同書6章「読むこと」の冒頭では, 次のような説明が行われている。

読むとは, 手書き, ないしは印刷されたシンボルから意味を集めることである。読むことはそれゆえに明らかに道具であり, あるまとまった活動の一部分や活動そのものために採用される技能であるがゆえに, それ自体を独立させるのではなく, 学習活動の一部分として, 文学を楽しむことの一部として, 学校で教えられ練習されなければならない。読むことの指導は, 地理, 歴史, 科学, そして文学といった教科領域が, 教科ごとに学習されている場合であろうと, あるいは教科を超えたプロジェクトのなかで統合 (integrated) されている場合であろうと, 学習活動 (work) のなかの一つの部分として見なされなければならない。

指導を教科の時間ごとに区切らなければならない場合、学級集会がそれぞれの教科のために充てられることで、興味がすでに喚起され、課題がすでにある状態が、児童の手元にある読書材とともに、その後の時間にまで引き継がれるようにしなければならない。たとえば、地理の授業で木綿の生産方法についての好奇心を喚起させたとしたら、読むことの授業ではこの話題についての情報を、最初は地理の教科書から、次いで、入手可能な本やパンフレット、あるいは雑誌から得ることにあてられることになるだろう。(Hatfield, 1935 : 83 ; 田口 [西本], 1981 : 67)

このように、教科間の相関・統合の可能性を大きく見据えた説明が行われている。読むことが孤立的に扱われ、断片的なドリルに陥ることを戒めている。同書では、読むことの意義やあり方について、このように確認したうえで、目的に応じて読者の手順が変わることに対応させて、「リクリエーションとしての読むこと (Recreational reading)」と「作業としての読むこと (Work reading)」とに大別した。そのうえで、前者が本研究でいう「文学」、後者が「読むこと」に相当するとした。ちなみに、レクリエーションという用語を、現在のわたしたちは娯楽と同義で理解している。だが、1929年の大恐慌をきっかけに失業者が溢れていた合衆国においては、社会状況を悪化させないための、健全な余暇活動といった意義を担っていた。1935年に刊行された本報告書をはじめ、進歩主義教育の本質について理解するうえでも、こうした時代背景についての知識は必須である。

以下、「文学」と「読むこと」において同定された「経験の系列」の内容を紹介したい。なお、「文学」については、「選択単元」「特別単元」の記述もあるが、ここでは割愛した。

## 「文学」

### 幼稚園－第6学年

- A アクションとサスペンスを楽しむ
- B さまざまなユーモアを楽しむ
- C 感覚の世界を楽しむ
- D 社会を探究する
- E ファンタジーと奇抜なことばを楽しむ

### 第7学年－第12学年

- A アクションを楽しむ
- B 自然界を楽しむ
- C 社会を楽しむ
- D 人間性を研究する
- E 叙情的な感情を共有する

- F 想像力を自由に働かせる
- G 難問を解く
- H ラジオ放送を聞く
- I 映画を楽しむ

「読むこと」

幼稚園－第6学年

- A 入門期の経験：読むことのレディネスを発達させること
- B 導入的な経験：読むことへの誘い
- C 一般的な興味に応じる読むこと
- D 質問に答える読むこと
- E 参考図書から情報を得ること
- F 指示を読むこと

第7学年－第12学年

- A 多方面の話題について読むこと
- B 問題について読むこと
- C 報告のために読むこと
- D 参考図書を読むこと

(Hatfield, 1935 : 25-106)

「文学」の記述は中等教育以降で充実し、「読むこと」の記述は初等教育で充実している。伝統的な学習指導における軽重のかけ方が反映しているものと解せよう<sup>1)</sup>。

上記のアルファベットで分類されたそれぞれの経験の系列には「内部の組織 (Internal organization)」として、「主要目標 (Primary objectives)」と「到達 (あるいは指導) 目標 (Enabling objectives)」が配されており、その内容を具体化させるべく記述が行われている。たとえば、「幼稚園－第6学年」の「D 質問に答える読むこと」と名づけられた「経験の系列」の場合、系列の下位に位置づく各単元の「主要目標」のみを取り上げると、次のような記述が行われている。

1. その主要点が答えとなっている段落から、質問の答えを探す。
2. その主要点とそれを支えるくわしい記述とが答えを包括している段落から、質問の答えを探す。
3. 副次的な点だけが含まれている段落から、質問の答えを見つけ出す。
4. その中心点が答えとなっている複数の段落から、質問の答えを見つけ出す。

5. その主要点とそれを支えるくわしい記述とが答えを包括している複数の段落から、質問の答えを見つけ出す。
6. 専門的な本から、広い質問や狭い質問に対する答えを見つける。

(Hatfield, 1935 : 95-96 ; 小久保, 2001 : 68)

言語経験としての順次性への配慮のもと、1から6が配されている。それぞれの目標に即して、単元が想定されていることは明らかである。なお、4については、巻末にさらに説明があり、「活動」「資料」「個人差への対応」が詳述されている。「資料」として、他教科も含めた教科書や、索引の付いた本、ドリル練習のためのセット等の使用が示唆されており、技能の取り立て指導が意図されている。同部分についてさらに知りたい向きは、小久保(2001)において丁寧な訳述が行われているので、そちらをご覧ください。

同書の「経験の系列」についての記述で注目すべきは、それぞれの言語経験を通して「読むことにおける期待される技術 (Techniques)」の要約が箇条書きで示されている点である。たとえば、上記の「幼稚園-第6学年」の「D 質問に答える読むこと」の場合は、以下の技術が掲げられている。

1. 文の意味を段落の意味のなかに一体化させる。
  2. 段落中の主要点と、それについてのくわしい記述との関係について分かる。
  3. 複数の段落、あるいは章のなかの中心的なアイディアに気づき、このアイディアに対するそれ以外の構成部分との関係について分かる。
  4. 要旨を押さえるにあたって素早く再読する。
  5. 必要な情報を見つけるうえでの手がかりとして、目次、索引、小見出しを用いる。
  6. 探した答えを、誰かが見つけたり、見つけられなかったりしたことに気づく、答えが不完全なものであることに気づく。
- (Hatfield, 1935 : 96)

こうした技術についての記述は、AからEのすべてにあるが、「F 指示を読むこと」については、それ自体の内容が技術に接近しているためか、掲げられていない。

以上のように「経験の系列」は、それぞれの内容記述が充実しており、パターン・カリキュラムとしての手がかりが充実している。ただし、これらはいくまでも、一つのパターンであるとされ、個人差や地域差などを加味した運用の必要性が示唆された。

カリキュラムを構成するために、経験を分別し、系列として同定させ、それを下位区分し、単純なものから複雑なもの、狭いものから広いものへと配列していくことで順次性を持たせることは、スコープとシーケンスから成る二次元の表としてとらえる手法と通底している。ただし、学年展開に相当するシーケンスの幅の取り方は緩やかである。「文学」と「読むこと」について、その目標と技術について、系列のもとで細分化し、明確化させ



たことは、歴史的にも重要な達成であり、母語教育のカリキュラム研究に大きな影響を及ぼした。

## (2) バージニア・プランの能力表における達成

バージニア・プランにあって、経験主義を特徴づけている「学習の範囲」の表（経験表）にもまして、日本で注目されたのが「能力表（The Abilities Charts）」である。教科書が中心だった時代には、教師が、教材から何を教えるかが問われていた。だが、児童中心主義のもとで、児童にどんな能力をつけるかを考えるように変わってくると、問いは変わらざるを得ない。「いつ、どんな能力を、どれだけ伸ばしたらよいであろうか。とくに注意して練習すべき技能はどのようなものでしょうか。それはどこまで練るべきであろうか。そして、それぞれいつ頃に練るべきであろうか（倉沢剛，1948：115）」という問いに答えるために用意されたのが能力表である。能力表は、「便宜のために、これまでの教科の分野に従い、「芸術（図画・実用図画・音楽）」「健康と体育」「家庭科」「算数」「理科」「社会科と国語」の六つから成っている。それぞれに「広い能力（Broad abilities）が同定されており、「社会科と国語－能力表」については、次の7種類の「広い能力」が掲げられている。本節では、同時代における影響関係を明らかにするため、原著を直接訳すことは避けて、同時代に広く読まれ、影響を与えた倉沢剛による訳述を引くこととした。

- 一 普通のきまりをまもる能力
- 二 社会的に伝わってきた普通の事物を使う能力
- 三 かしこい消費者として行動する能力
- 四 話す能力
- 五 聴く能力
- 六 読む能力
- 七 あらゆる形式の文章で、自分の考<sup>ママ</sup>をはつきり、力強く、そうして正しく表現する能力  
(倉沢剛，1948：119)

こうした「広い能力」のそれぞれについて下位区分にあたる小能力が「指導の要点」となる学年（1～7）の表示とともに提示されている。ここでは、「読む能力」の下位区分にあたる小能力を以下に引く。この軸と、「指導の要点」となる学年を表示した軸とによって「能力表」は形成されている。ただし、学年を表示した軸については省略した。

### 読む能力

読むメカニックスを使う

いま考えている単元に関連して読む

次々に行をまちがえないように読む  
とくに教えられた言葉をおぼえる  
指先で文字をささないようにする  
正しく書物をもつ  
音声学の助けを借り、前後の繋文を用いて新語をとらえる  
音節と発音の異同を示す符号をたよつて新語を発音する  
注釈を利用して新しい言葉の意味をとらえる  
辞書をひいて新語の意味をとらえる  
意味を理解しつつ益々速い速度で読む  
読んだものを分析し、解釈し、評価する  
その内容を正確に話す  
物語をよんだ後、これを手まね身ぶりしたり劇にする材料をえらぶ  
好きな部分をえらんで理由をあげる  
書物で読んだ事実や出来事と自分で経験したそれらと比較する  
与えられた場合にふさわしい材料を選択する  
著者の気持や偏見や見地を見ぬく  
必要な事実を見出す  
同じ言葉のさまざまな意味を知る  
さまざまな短い文節の題名を見出す  
読んだ材料で文章を書く  
報告をかく場合の順序をきめる  
読む前に選んだ小標題又は問題でノートをとる  
読む前に選んだ材料を口で又は書いてまとめる  
さまざまな考を図表で示す  
対立する資料を評価する  
結論を導いてその理由を示す  
参考書を使う  
図書館から適当な書物を選ぶ  
書物から適当な部分をえらんで用いる  
目次を利用する  
索引を利用する  
手引や脚注を用いる  
序文をよんで書物をえらぶ  
適当な写真を見つける  
アルファベット順の表を用いる

参考文献の表を用いる

さまざまなことが入りまじった参考書を用いる

百科全書を用いる

カードの目録を用いる

口で読みながら思想を解釈する

読みながら適当な抑揚をつける

特色ある部分を意味ふかく読む

娯楽のために黙読する

コア・カリキュラムにおいて必要とされている「読む能力」について、基礎的な内容から応用・発展的な内容までが列挙されている。上に引いた部分のうち、「読むメカニクス」とは単語認識や視線移動などの生理的な作用を指している。こうした列挙はスコープに相当しているが、その配列の仕方についての規則性はなく、雑多な記述の状態にとどまっており、記述相互の関係性や結束性を踏まえた「系統」を見出すことはむずかしい。あくまでも技能・能力のリストにとどまる。項目のなかに「新語」に関する記述が目立つのは、プロジェクト・メソッドにもとづく学習活動を前提としているがゆえの実践的配慮である。後半の「参考文献」「参考書」なども同様である。ただし、これらの能力表がどのような方法で立案されたのかは明記されていない。倉沢剛は、「察するに、一方では、目標分析の方法によつて、民主的な人間像のもつべき技能をこまかく分析し、他方では各教科の学習によつて得られる成果としての技能を吟味し、有能な教師の経験にたよつて、委員会の概括を試みたものであろう（倉沢剛，1948：120）」と推測している。

ところで、能力表のなかで何度か登場している「書物」は、プロジェクト・メソッドを前提とした記述であり、教科書以外の資料を意味している。教科書ありきの学習指導に慣れてきた教師には驚きであったことは容易に想像できよう。そのうえ、読む能力のなかで、これまで日本で熱心に取り組まれてきた学習指導内容に近い項目は、「読んだものを分析し、解釈し、評価する」をはじめとするいくつかに限られており、それ以外に読む能力が広範に広がっている事実についても驚きがあっただろう。

バージニア・プランでは、コアとなる中心学習を支えている基礎となる技能も重視された。「読む、書く、聴く、話す、統計する、グラフを<sup>マ</sup>する、地図を<sup>マ</sup>かく、デザインする…」（倉沢剛，1948：100）」といった技能は、中心学習を進めていくうえでの「学習の道具」「生活の用具」とされ、練習によって身につくものであるとされた。この箇所は、第3章10節(2)で言及したように、ハークネスが石森に直接手渡した部分に相当する。その内容について、倉沢剛は項目と概要のみを取り上げて、項目を次のように訳している。

#### 一 話法の練習（話方）

- 二 読みの練習（読方）
- 三 言語表現（口頭と文章）
- 四 詩の鑑賞
- 五 綴字（書取）
- 六 書方

（倉沢剛，1948：120）

原著書では、読むことのレディネスと、読むことにおける主体性について、2項目が立てられた（Lancaster, 1943：390-410）が、倉沢剛は「二 読みの練習（読方）」として一つにまとめた。日本語の文字表記を読む場合に当てはめてみると、両者を特に区別する必要がさほど認められないと判断されたからではないだろうか。

倉沢剛は、中心学習で学習者たちが技能の不足によって困った経験をした直後に、技能の練習を組み込むことの意義も語られている、それだけでは不足が明らかであることから、系統的に反復練習することが「技能の発達をめざす時間」が設定されている。こうした関係は、コア、すなわち、「中核」に対する、「周辺」として位置づけられた。国語科としての全体性を重視した石森らが警戒したあり方であった。

### （3）『現代生活のためのカリキュラム開発』における達成

経験主義にもとづいた学習指導を行う場合、常に問題となるのが、経験と、技能・能力とをどうやって摺り合わせるかという問題である。1947（昭和22）年に出版されたストラテマイヤー（Stratemeyer, F. B.）らの著書である『現代生活のためのカリキュラム開発（*Developing a Curriculum for Modern Living*）』は、その解決策を提案した好著である。ホレースマン・リンカーン教育研究所のカリキュラム研究プロジェクトの一環として刊行された。日本では、コア・カリキュラム連盟に所属していた研究者たちが注目し、倉沢剛の著書『単元論』や広岡亮蔵の論文がその紹介の役割を担った。同書はヘファナンが帰国の際に寄贈した著書から成るヘファナン文庫（筑波大学附属図書館内）にも収録されており、ヘファナンも眼を通していたことがうかがえる。

バージニア・プランでは、社会機能法に立脚していたことから、現実の社会から内容項目を取り出してカリキュラムを作成していた。これは、あえていえば、大人の側の問題が配列されていたと解せよう。それらのなかには子どもの生活や経験と直接関わらないものも含まれており、子どもの発達を重視する側からは批判が加えられていた。ストラテマイヤーらの功績は、このアポリアに解決策を見出した点に求められよう。子どもの生活や経験と、大人の生活や経験とを結び合わせる方法として、子どもが大人になっていく過程で繰り返して直面する生活と経験の場면을「恒常的生活場面（Persistent life situations）」と呼び、その重要性を説いた。一生のうちで何回経験するか分からない貴重な機会ではなく、恒常的な生活場面に着目した点に特徴が指摘できる。このような生活場面の連続性の

なかに、カリキュラムを開発するうえでの手がかりを見出そうとしたのである。学習者の側からの視点で生活場面をとらえてみると、さまざまな生活経験が単発的に起こっているのではなく、関連し合いながら起こっていることが見えてくる。社会機能法にもとづく「学習の範囲」の表（経験表）では、スコープに社会生活で必要とされる経験が列挙され、シーケンスにおいて子どもの発達に応じた段階が盛り込まれていた。そうであったのが、ひとたび、恒常的生活場面の発想に立つと、スコープに大人の社会生活から導出された生活経験を列挙するだけではなく、子どもの生活場面をも盛り込む必要があることが指摘された。また、生活経験が関連し合っていることからすれば、バージニア・プランのように、中心的な学習と、基礎的な技能を別にして位置づけ、それぞれを独立的に扱うことが実際的ではないことが結論づけられる（Stratemeyer, 1947；広岡, 1949；長尾, 1986）。こうした卓見ゆえ、現在でも、合衆国において教員養成の基礎理論として踏まえられている。

ストラテマイヤーらの学説を紹介するにあたって、広岡は、同時代における切実な問題であったミニマム・エッセンシャル（基礎学力）に示唆を与えるものとしての期待を寄せた。その特徴を「恒常的生活問題の実に精緻を極める分析にある」として、次のように説明している。

これはカリキュラムの所謂スコープの一種である。然し州計画の簡単なスコープと異り、学習成果の詳細をも織込んだ精緻なものであるが故に所謂ミニマムエッセンシャル分析表をも兼ね、バージニア案のようにスコープとは別個の能力表ability chartやミニマム・エッセンシャル表を必要としない。同一の恒常的生活問題も人間の発達段階に応じて、その様相を異にする。それ故恒常的生活問題を縦軸にとり、横軸に児童前期・児童後期・青年期・成人期に分け、両軸の組合せにより、具体的な恒常的生活問題の分析表が出来上る。今日普通考えられているミニマム・エッセンシャルは知識・技能的方面だけを指す場合が多い。然し更に広く情操・態度をも含むミニマム・エッセンシャルを規定する方が合理的である。そうなるとこの分析表の形式内容が大きな参考になる。

（広岡, 1949：46）

ここで広岡が「広く情操・態度をも含むミニマム・エッセンシャル」に言及している点は、のちに広岡が1950年代後半に主張する態度重視につながっていることが指摘できよう。広岡を魅了したのは、バージニア・プランでは能力表と、「学習の道具」「生活用具」とが別立てで区別されていたのに対して、「学習成果の詳細をも織込んだ精緻なもの」として統一された表<sup>2)</sup>が備えられていた事実であった。また、同表のシーケンスには、「児童前期・児童後期・青年期・成人期」が同定され、児童生徒の発達段階がそのまま位置づけられた点で、バージニア・プランについて指摘されていた、シーケンスがスコープに近接する現象を回避することが可能になった。

広岡は「分析表」と呼んだものの、当のストラテマイヤーらは、「恒常的生活場面」の事例として取り上げている。彼らは、児童の「I 個人の能力の成長のために求められる場面」として、次のような要素を同定している。「健康」「知的能力」「道徳的選択に対する責任」「美的表現と鑑賞」。また、「II 社会的参加における成長が求められる場面」として「対人関係」「集団関係」「集団観の関係」、 「III 環境的な要因と力を処理する能力の成長が求められる場面」として、「自然環境」「技術的資源」「経済的・社会的・政治的な諸勢力と構造」を同定している。それぞれの下位項目について、詳細な表が提示されている。ちなみに、「読むこと」は、「I 個人の能力の成長のために求められる場面」の「知的能力」のなかに「A 考えを明確にする」「B 他者の考えを理解する」「C 量的関係を扱う」「D 効果的な学習方法を活用する」があり、そのうちのBに「聞くこと」「観察すること」とともに位置づけられている。同表が、子どもの生活を重視することから構想されていることはもちろんであるが、それぞれについて、大項目から小項目にいたる論理的な関係性のなかで整然と秩序づけられている点にも眼を向けておきたい。こうした内容こそ整序されてはいるものの、ストラテマイヤーらは一切、ストランド (Strand) という用語は使用していない。

表3として、「読むこと」についての「恒常的生活場面」を引いた。日常生活のなかで出会う多様なジャンルのテキストにもとづいて記述が整序されている。本表は、発達の連続性を判断するうえでの根拠として活用可能であることから、学習者の成長の方向を知るうえでの手がかりとなる。ちなみに表中の「……」はすべて原文に付されたものである。

「読むこと」についていえば、スコープが3項目設定された。バージニアプランに比べると、同プランの「学習の範囲」の表（経験表）の記述内容ほどくわしくはないものの、場所・ジャンル・テキストの具体的例示が的確に整理されており、質的な変化も含めて分かりやすく記述されている。「恒常的生活場面」の他の項目についても、同様に整序がなされており、全体像と、その部分としての「読むこと」の関係をも把握しやすく工夫されていた。このようなシステムとしての統一感があっただけに、当時の日本におけるコア・カリキュラムの論客は大いに魅了された。

バージニア・プランの紹介に尽力した倉沢剛は、精力的に合衆国のカリキュラム研究に打ち込んだが、立脚点の異なる『イングリッシュの経験カリキュラム』と『現代生活のためのカリキュラム開発』の両者を、1950年に刊行した『中等カリキュラム』のなかで連続的に位置づけて検討を加えた。この両者に通底していた要素のなかから、のちに日本で「系統」と呼ばれることになる「ストランド」の重要性を看破したのである。同時期に『イングリッシュの経験カリキュラム』を読んでいたと思われる輿水も、同じくストランドに関心を向けていた。本章6節で検討する「国語科学習構成単位」の発想は明らかにその影響と解せよう。増田三良は、前章でも言及したように、コア・カリキュラムと国語科教育の二足のわらじを履いた状態にあったが、この両者からの影響を受けて、日本におけるス

表3 「読むこと」についての「恒常的生活場面」

|              | 児童前期   | 児童後期  |
|--------------|--|---|
| 読むこと         | 他者のアイディアを理解する  | 他者のアイディアを理解する   |
| 適切に読む方法を活用する | <p>単純な物語や、情報を知らせる読書材を解釈する</p> <p>単純な物語を読む。<br/>図書コーナーでの指示や、教室での教科に関する説明を読む。<br/>掲示板の注意書きを読む。<br/>主題について雑誌や本の情報を探す。<br/>物語を選ぶ手がかりとして目次を使う。<br/>本のページのめくり方が分かる。<br/>ページにしたがって物語をたどる。<br/>物語を解釈する手がかりとして絵を用いる交通標識や地域の注意書きを読む……。</p> | <p>さまざまな目的や読書材に合わせて、読むうえで必要な技術を身につける。</p> <p>図書館の本や児童向け雑誌、その他の文学的な読書材を楽しむ。<br/>選書から正確な情報を得る。<br/>ほしい情報があるかどうか探すために内容にざっと目を通す。<br/>手がかりにするために段落や章、見だしを用いる。<br/>ちがう種類の読書材の読み方を探す。<br/>調理をする際や理科の実験を行う際、ものを作る際に詳細な説明を読む。<br/>新聞を読む。<br/>読書材を素早く探すために索引や目次を使う。<br/>さまざまな情報源から手に入れた情報を批判的に評価する……。</p>                            |
| 資料を活用する      | <p>単純な資料を活用する。</p> <p>必要な情報を得るために、どのようにして本を活用するかが分かる。<br/>学校図書館から科学やその他の教科についての本を借りる。<br/>学級内の雑誌にどんな情報が含まれているのか分かる。語の意味を理解するために挿絵や簡単な辞書を活用する……。</p>  | <p>共通の資料を各自で活用するための技術を身につける。</p> <p>学校・地域の図書館にある単純な蔵書検索システムを活用する。<br/>語の意味や発音を理解するために辞書を活用する。<br/>児童用百科辞典から情報を得る方法が分かる。<br/>世界年鑑からどんな情報が手に入りそうかが分かる。<br/>電話帳を活用する。<br/>地図帳をいつ使うか判断する。<br/>最新情報を見つけるための雑誌の活用法を探す。<br/>同じ話題についてのいくつかの参考文献を比較する。<br/>専門的な定期刊行物を入手するため政府機関名を書く。読んだ読書材についての単純なアウトラインをつくる。<br/>読んだことをノートする……。</p> |
| 視覚的表現を解釈する   | <p>表現における絵の形態について解釈する。</p> <p>物語の挿絵を解釈する。<br/>自分や他の人が描いた絵を解釈する。<br/>情報を伝える読書材で使われている単純なイラストを解釈する。<br/>追加情報を得るために写真を活用する方法が分かる。</p>   | <p>視覚的表現に共通している形態を解釈する能力を高める。</p> <p>現地を地図上に配置している方法を見つける。<br/>予想天気図を読む。<br/>地上天気図を解釈する。<br/>地球儀を活用する。<br/>組み立てようとしている物品に付いている組み立て図を読む。<br/>情報を伝える読書材に付いている単純な絵文字やグラフを読む。<br/>情報を得るための写真資料の使い方を見つける。<br/>ドキュメンタリー映画について話し合う……。</p>  |

|              | 青年期  | 成人期   |
|--------------|--|---|
| 読むこと         | 他者のアイディアを理解する  | 他者のアイディアを理解する   |
| 適切に読む方法を活用する | <p>多様な読書材を批判的に読むために必要な技術を増やす。</p> <p>読んでいる読書材に提示された視点について判断する。<br/>別の著者の視点と比較する。<br/>詩や散文の文学的な質にかなった黙読の技術を調節する。<br/>新聞から必要な情報をすばやく得る。<br/>新聞の情報についてどちらがプロパガンダに近いと判断する。<br/>情報を知らせる読書材を読む際に注釈や参考文献欄を活用する。<br/>添えられたグラフや図表、その他の材料と照応させて文章を解釈する。<br/>さまざまなテキストや参考文献に合わせて取り扱い方を調節する。<br/>専門分野の語彙を解釈する。<br/>外国語を読む……。</p> | <p>多様な目的や読書材に合わせて取り扱い方を調整する。</p> <p>読んだ読書材についてどちらが事実、あるいは意見として意図されているか判断する。<br/>事実に関する読書材を点検するための追加的な情報を手に入れる。<br/>商業雑誌や専門雑誌の技術的な情報を読む。<br/>新聞から必要な情報を得る。<br/>目的に対してどちらの内容の方が適切なか判断するために情報を知らせる読書材をスキミングする。<br/>情報を知らせる読書材を解釈するためのガイダンスとして要約や章ごとのアウトラインを活用する。</p> |
| 資料を活用する      | <p>資料活用の範囲と種類を広げる。</p> <p>専門的な知識を補うためにいつ辞書を手にすればよいかを知る。<br/>標準的な百科辞典を活用する。<br/>同じ主題に関連した複数のテキストを活用する。<br/>地図帳を適切に活用する。<br/>興味がある課題についての最新情報が掲載されているような雑誌はどれか判断する。<br/>時刻表を読む。<br/>最近のできごとについて解釈するうえでの助けとなる雑誌や新聞はどれか判断する。<br/>資料を読書材にとって適切な概要や要約がどうか判断する。<br/>リーダーズガイドやその他の索引を活用する。<br/>学校図書館司書の支援を仰ぐ。</p>            | <p>幅広いニーズに合わせた資料を活用する。</p> <p>文献目録をまとめるため、効果的に目録カードを活用する。<br/>必要な文書を探し出すために冊子体索引を活用する。<br/>いくつかの情報源にもとづく対立した記述のどれを採るか判断する。<br/>どの専門誌、あるいは商業誌を予約購読するのか判断する。<br/>家庭にどの辞書を備えるのか、どの百科辞典を購入するのか判断する。<br/>最近のできごとについてのより正確な解釈が掲載されているのはどの雑誌か判断する。</p>                   |
| 視覚的表現を解釈する   | <p>視覚的表現の多様な形態を解釈するための技術を増やす。</p> <p>マンガを解釈する。<br/>地図や地球儀を読む。<br/>投影図の種類ごとの長所について話し合う。<br/>家庭や仕事場で使う小物を作るための指示に付いている組み立て図を読む。<br/>資料集の本文の情報に付いている図表を解釈する。<br/>新聞に視覚的な形態で掲載されている全国あるいは地方の関心事や動向に関する記事を解釈する。<br/>広告を評価する。<br/>ドキュメンタリー映画を評価する……。</p>   | <p>視覚的表現の形態を正確に解釈する。</p> <p>さまざまな種類の地図を読む。<br/>天気図を読む。<br/>全国あるいは地方の機関の予算や経済状態についての報告書を解釈する。<br/>職業に関連したチャートや統計図表を解釈する。<br/>家の設計図や間取り図を読む。<br/>マンガを解釈する。<br/>広く関心が向けられている記事のなかの全国あるいは地方の動向を示しているチャートを解釈する……。</p>  |

(Stratemeyer, 1947 : 152-153)



トランドの具現化に取り組んだ。増田が1950年に刊行した著書『国語カリキュラムの基本問題』については、『イングリッシュの経験カリキュラム』からの剽窃であるとする指摘もある（小久保，2009）。たしかに，理論的摂取が多いにもかかわらず，自説であるかのような説明には問題がある。しかし一方で，増田による創発としての側面についても着目が必要である。増田の説明を引こう。

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認めるところであるが，かかることは，単なる主張やかけ声であつてはならない。それが実現されるような準備，手順がなければならない。それ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・心意発達などによつて，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。国語教育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と，これを設定する能力表（言語要素のかみ合ったものとしての能力）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。 （増田三良，1950a：序）

上に引いた箇所では，増田は「恒常的生活にはたらく言語経験」という言い方を行っており，ハットフィールドとストラマイヤーらの学説を止揚させようという意気込みが読み取れよう。コア・カリキュラムと国語科教育の二足のわらじを履いていた増田ならではの壮大な構想である。止揚への思いは，同書の「序」にもあらわれており，冒頭には，当時増田が所属していたコア・カリキュラム連盟の縁で梅根悟，続けて，国語科教育の縁から輿水による，それぞれの「序」が付されている。輿水は次のように述べた。

本書の新しい提案は「言語経験要素」の考えにあるようであるが，これはわたくしの「単位」（「作業単元」と区別した場合の）に似ている。しかしわたくしのとちよつとちがつて，むしろアメリカの「ストランド」Strandを参考にされたようである。アメリカのストランドの考えも実は一定していないようであるが本書のような展開のしかたも当然考えられることである。また，わたくし自身の単位説も，そのまま採用されるよりも，このように発展され修飾されることを，むしろ期待しているものである。 （輿水，1950a：序）

あえて「ストランド」という用語まで挙げて増田を賞賛していることから，むしろ，学説の止揚を図った点にこそオリジナリティを認めようとしたのではないだろうか。合衆国から短時間のうちにもたらされた，優れた先行研究について，それぞれを構成している，

目標, 技術, 「学習の範囲」の表(経験表), 能力表, 恒常的生活場面といった概念や要素を比較検討することによって, 相対的な理解が可能になった。さらに, これらをブリコラージュすることによって, 新しい成果が創発できるのではないかといった見通しを, 日本の研究者たちが抱いたであろうことは論を俟たない。増田三良の取り組みが象徴するように, 力や能力の記述内容や, 系統に関するフォーク・セオリーの誕生が促されることとなった。

### 5 昭和22年版学習指導要領と『小学校国語学習の手びき』における技能・能力

本研究では, 本章と第11章において, 能力主義パラダイムを具体的に支えた「技能・能力」「目標」の変遷を辿っていく。そのために, 特徴的な成果と評価できる, 以下の①～⑪を対象とした検討を行う。記述内容の細部については, 本研究巻末に付した付録の「読むことの『技能・能力』『目標』『事項』一覧表」にまとめてある。なお, 「→」の右側に表記したのは本研究における略称である。

- ①文部省(1947) 昭和22年版学習指導要領
- ②文部省国語教育研究会(1949)『小学校国語学習指導の手びき』
- ③東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会(1949)『学習目標分析表』
- ④東京学芸大学附小五校連合国語研究会(1950)『单元による国語学習の展開一学年』→④1950輿水 i
- ⑤長野県教育委員会(1950)『長野県カリキュラム試案1950国語編』
- ⑥輿水実(1950)『国語科概論』→⑥1950輿水 ii
- ⑦文部省(1951) 昭和26年版学習指導要領
- ⑧輿水実(1954)『国語学力』
- ⑨文部省(1958) 昭和33年版学習指導要領
- ⑩文部省(1968) 昭和43年版小学校学習指導要領／文部省(1969) 昭和44年版中学校学習指導要領
- ⑪文部省(1977) 昭和52年版学習指導要領

本節では, 上記のうち, まず, ①②について言及したい。

#### (1) 昭和22年版学習指導要領

『昭和二十二年度(試案)学習指導要領国語科編』は1947年12月に刊行された。成立経緯は第3章で説明したとおりである。戦後初の学習指導要領であり, 「試案」として世に問われた。領域名は「読みかた」である。小学校については, 「小学校一, 二, 三学年の国語科学習指導」と「小学校四, 五, 六学年の国語科学習指導」が別の章に分けられて

おり、他に「中学校国語科学習指導」の章がある。小学校前半、後半、中学校とで、それぞれ記述方法にちがいが指摘できる。三つの委員会ごとにそれぞれ独立して作成した結果である。「読みかた」についての節の梗概を表にまとめるとともに、「力」「技術」について言及した箇所を引いたのが、表4である。

心身の障がいに応じた読むことにおける注意点や配慮点が明記されている点などが揃っていることから明らかなように、ヘファナンがサジェストした原案においては、統一性が取れていたものと考えられる。だが、それぞれの「一」の訳語を見ても明らかなように、グループごとに独自の翻訳を行ったり、第4章3節(4)で取り上げたように、石森案の復元や教科書を使用に沿わせるべく加筆修正に努めた成果もあってか、委員会ごとにまったく異なった記述も見られる。

小学校1, 2, 3学年では、「一 読みかた指導の一般的目標」、四(二)「読みの目標」が掲げられ、目標が二重化している。「学習指導の要領」については、「低学年前期(一年, 二学期中期まで)」「低学年後期(二学期中期より三年)」に分けて記述がなされているが、「ならない」という文末表現が目立つことからもうかがえるように、むしろ、学習指導上の留意点にも見える点が惜しまれる。そこで、「次のような諸能力を発展させる」として掲げられた四(二)「読みの目標」に着目することにして、本研究巻末の表に記載した。

小学校4, 5, 6学年については、すでに言及したように、「読みかた学習の材料」が掲げられた点に特徴がある。こちらは、一で「読みかたの学習指導目標」が掲げられているだけで、他には目標の記載がない。四の「読みかたの学習指導」において、前期と後期に分けて説明が行われており、ここを本研究巻末の表に記載した。

中学校については、二の「読む力とは何か」で「わけて考えると次の諸技術になる」として、分析的な観点から能力・技能が同定された。箇条の後に記された次の解説は、使用されている「直覚力」という用語からしても、明らかに興水によるものと考えられる。

解説では、戦前・戦中期とのちがいについて、次のように解明されている。

わが国の「読みかた」は、広く読むよりもふかく読むことを目的としていた。そうして、学校で養成する文を読む力の本質は、文法的な知識のほかには、豊富な生活体験と高い教養および心情とからくる一種の直覚力であると考えてきた。この見解に誤りがあるわけではないが、もっと実際生活面に役だつ読書力を養成するということが新しい課題となっている。

自らも拠って立ち、常識とされていた過去の読むことに関する理論を刷新しようとする意思がうかがえよう。表4に引いた箇条において、中学校にあっても、「(一) 文字・語句を読む力」から始まっているのは、小学校1, 2, 3学年の1「文字を読む能力」や2「ことばの意味をとらえる力」とのつながりを意識したがゆえの配置とも考えられようが、

表4

①昭和22年版学習指導要領における「読みかた」「文学」の記述

|  | 小学校一，二，三学年   | 小学校四，五，六学年  | 中学校   |
|--|--|---|---|
|  | <p>一 読みかた指導の一般的目標</p> <p>二 読みかたの指導にはいるまえの準備活動</p> <p>三 進歩をさまたげることがら</p> <p>四 読みかたの学習指導<br/>                     (一) 読みの準備。<br/>                     (二) 読みの目標。<br/>                     ……この時期における指導のねらいは、次のような諸能力を発展させることにある。<br/>                     1 文字を読む能力。<br/>                     2 ことばの意味をとらえる力。<br/>                     3 読むということは、何か知りたいと思うものを知るためであるということ。<br/>                     4 考える力をねる。<br/>                     5 感覚や感情をねり、かつ広げる。<br/>                     6 経験を整理し秩序づけていく。<br/>                     7 目で行を追う力。<br/>                     8 ある行の終りから次の行のはじめへの正確な視線のすすめかた。<br/>                     9 たとえば、書物の正しい持ちかた、ページのくりかた、ページのさがしかたなどの書物のつかいかた。<br/>                     10 声をだして読む力。<br/>                     11 正しいことばの訓練。<br/>                     12 創造的なはたらきをのばす。<br/>                     13 話したり書いたりする表現力をのばす。<br/>                     14 読みのおもしろさを感じさせる。<br/>                     15 読みの材料の中に現われる諸記号を理解させる。</p> <p>(三) 学習指導の要領。<br/>                     1 低学年前期(一年、二年中期まで)における学習指導。<br/>                     2 低学年後期(二年中期より三年)における学習指導。</p> <p>五 「文字板」について</p> | <p>一 読みかた学習指導の目標<br/>                     ……次のような能力を発展させる。<br/>                     (一) 読みに対する興味を、さらに高めさせる。<br/>                     (二) 文を読む技術を身につけさせる。<br/>                     (三) 読みかたの学習によって、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることの四種の言語活動を相関的に行いうるようさせる。<br/>                     (四) ことばとその意義とを、しっかりと結びつけさせていく。<br/>                     (五) 文字および語いを、ますます拡充させていく。<br/>                     (六) 文章やことばのだいたいの構造を理解させていく。<br/>                     (七) 文章の全体を概括させていく。<br/>                     (八) 文章の表現および内容を正しく理解し、思考し、判断する力をつける。<br/>                     (九) 文を正しく読むことによって、ふかい知識と、広い経験をえさせる。<br/>                     (十) 広い読書によって、たくましい創造力をやしなう。<br/>                     (十一) 多種多様の文形にふれさせていく。<br/>                     (十二) ローマ字の読み書きができるようにさせる。<br/>                     (十三) 辞書や参考書の使用法を身につけさせる。<br/>                     (十四) 児童のための新聞や雑誌を読みこなさせる。</p> <p>二 読みかた学習の材料</p> <p>三 読書における身体的障害について</p> <p>四 読みかたの学習指導<br/>                     (一) 第四、五、六学年前期の学習指導。<br/>                     (二) 第四、五、六学年後期の学習指導。</p> | <p>*第四節 読みかた</p> <p>一 一般目標</p> <p>二 読む力とは何か<br/>                     中学校の生徒が身につけなければならない読む力……次の諸技術になる。<br/>                     (一) 文字・語句を読む力。<br/>                     1 相当数の漢字を知っている。<br/>                     2 語いが豊富である。<br/>                     3 文のきまりを知っている。<br/>                     4 いろいろな形の表現になれている。<br/>                     (二) 意味をはやく読みとる力。<br/>                     1 適正な目の動き。<br/>                     2 唇読をしなくなっている。<br/>                     3 かっぱつな心のはたらき。<br/>                     (三) 読んだことをまとめる力。<br/>                     1 主題をとらえる。<br/>                     2 部分部分に関係づける。<br/>                     3 全体を概括する。<br/>                     (四) 読んだことを整理したり発展させたりする力。<br/>                     1 目録や索引を使用する方法。<br/>                     2 辞書や参考書を使用する方法。<br/>                     3 さし絵や図表を利用する方法。<br/>                     4 各方面からの資料を一つにまとめる方法。<br/>                     (五) 必要な資料を見つけだす力。<br/>                     (六) 強い読書意欲。<br/>                     (七) 書物をたいせつにする態度。</p> <p>三 読む力を規定するもの<br/>                     四 読みかたに対する特殊の才能<br/>                     五 読む力の弱い者<br/>                     六 音読と黙読<br/>                     七 読む力の測定<br/>                     八 読む力を改善する方法<br/>                     九 中学生の読書興味<br/>                     十 各学年の学習指導</p> <p>*第六節 文学</p> <p>一 目標<br/>                     二 文学の学習指導上注意すべき点<br/>                     三 文学学習指導の計画<br/>                     四 各学年別の学習指導<br/>                     五 学級文庫および学校図書館</p> |

この時点ではそうした点にまでは手が回らなかったものと解せよう。対応関係に配慮して、「各学年の学習指導」を本研究巻末の表に記載した。

## (2) 文部省国語教育研究会(1949)『小学校国語学習指導の手びき』

いいこ読本の教師用書として、文部省国語教育研究会が執筆し、1949年4月、時事通信社から刊行された。すでに述べたように、教科書発行を優先させたために、その後の通例とは逆に、学習指導要領が教科書の後に刊行された。両者の関係については、平田与一郎が「……相当に角度のちがいをもっているものなのだ。一言にしていえば、ここには、文学中心的な傾向から言語活動中心的な傾向へという大きな変貌がとげられている(平田, 1949: 31)」と指摘したとおりである。1949年に第1学年用の国語教科書として『まことさん はなこさん』『いなかの いちにち』『いさむさんの うち』が新たに出版され、その教師用書も準備された経緯から、『小学校国語学習指導の手びき』としては、第2学年用以降が刊行された。すでに坂口(2009)が検討を加えたように、同書には、「とくに留意して指導したい点」として、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことについて、「言語能力」という用語のもとで記載が行われている。

『小学校国語学習指導の手びき』では、いいこ読本と昭和22年版学習指導要領との間隙を埋めることが目ざされた。加えて、学習指導要領では「目標」を三つの学年でひとまとまりにして表示されていたが、それを各学年ごとに切り分けた記述が行われており、学習指導要領の記述の不足を補う役割も果たした。同書は、第2学年から第6学年まで各一冊ずつから成る。同書はシリーズで共通した体裁を取っており、冒頭から「どこに国語科の目あてをおくか」といった概説が行われている。そのなかに「第○学年としての国語学習の世界は」と題された章があり、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の順番で、当該学年において「国語学習指導上留意すべき範囲」が箇条書きで記されている。「これは、一般的なものでありますから、受持の子どもなり、また過程における自分の子どもなりの場合を考えあわせて、適当な導き方を工夫して行ってほしいと思います」という注記もなされている。こうした説明に続いて、教材に即した解説が続いている。そのうちの「国語学習指導上留意すべき範囲」を引いた。記述の全体像は、本研究巻末の表に含めた。第4学年について、昭和22年版「読みかた学習指導の目標」「第四、五、六学年前期の学習指導」と対比させて表5に引く。当然のことながら、使用されているキーワードについて、直接の対応関係が指摘できるものがほとんどである。昭和22年版の「目標」や「学習指導」の記述内容が、「言語能力」と言い換えられており、本章11節で検討する「目標」と「能力」の一本化が早くも試みられていた事実注目しておきたい。

表5にあるように、②『小学校国語学習指導の手びき』の第4学年に、「黙読が身についてくる」が新規に累加された点は当時の情勢をうかがううえで興味深い。①昭和22年版の中学校の記述においては、表4にあったように、六の「音読と黙読」が独立して項目として立てられ、「黙読が読みかたの中心問題になっているにかかわらず、学校教育では、依然として音読が多い」といった指摘が加えられ、中学校段階での黙読への対応の必要性が説かれていた。一方、小学校の記述としては、1, 2, 3学年の「読みかた指導の一般

的目標」に「(十二) 音読あるいは黙読によって、読む習慣や、その能力および態度をしだいに完全なものにする」とあり、本研究巻末の付録に引いた「四、五、六学年後期の学習指導」に「1 文を正しく読むとともに、黙読で、なるべくはやく読んでいく」があるものの、表5のように4、5、6学年「前期」には記述がなく、飛び石のような状態であった。戦前・戦中期においては、音読が中心であったことから、黙読への移行点をどこに設けるかについて、本章冒頭で引例した老教師の挿話にもあったように、学習指導要領作成時の時点で迷いもあったものと予想される。そうであったのが、②『小学校国語学習指

表5

①昭和22年版学習指導要領, ②『小学校国語学習指導の手びき』における技能・能力

| ①昭和22年版学習指導要領   |  | ②『小学校国語学習指導の手びき』   |
|---|--|--|
| 一 読みかた学習指導の目標<br>小学校四、五、六学年における読みかた学習指導の目標……だいたい、次のような能力を発展させる。   | (一) 第四、五、六学年前期の学習指導。   | 第4学年 国語学習指導上留意すべき範囲  |
| (一) 読みに対する <u>興味</u> を、さらに高めさせる。<br>(二) 文を読む技術を身につけさせる。<br>(三) 読みかたの学習によって、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることの四種の言語活動を相関的に行いうるようさせる。<br>(四) ことばとその意義とを、しっかりと結びつけさせていく。<br>(五) 文字および語いを、ますます拡充させていく。<br>(六) 文章やことばののだいたいの構造を理解させていく。<br>(七) 文章の全体を概括させていく。<br>(八) 文章の表現および内容を正しく理解し、思考し、判断する力をつける。<br>(九) 文を正しく読むことによって、ふかい知識と、広い経験をえさせる。<br>(十) 広い <u>読書</u> によって、たくましい創造力をやしなう。<br>(十一) 多種多様の文形にふれさせていく。<br>(十二) <u>ローマ字</u> の読み書きができるようにさせる。<br>(十三) 辞書や参考書の使用法を身につけさせる。<br>(十四) <u>児童のための新聞や雑誌</u> を読みこなさせる。 | 1 文を誤りなく、正しく読んでいく。<br>2 <u>読めない文字</u> やわからない語句があったら、 <u>明らかに</u> していく。<br>3 内容を正しく、たしかに理解していく。<br>(1) おちついて読んでいく。<br>(2) なにが書いてあるか、文の筋をよく考えながら読んでいく。<br>(3) 自分の経験に照らしあわせて読んでいく。<br>(4) 文のおもしろさを発見していく。<br>(5) 文の組み立てを明らかにしていく。<br>(6) 文の書き表わしかたをしらべていく。<br>(7) 文の意味を <u>大づかみ</u> にする。<br>(8) 文の内容について話しあいをする。<br>4 文の内容を正しく音声に表わすような朗読をする。<br>(1) 正しい姿勢で読んでいく。<br>(2) はっきりした気持ちのよい声で読んでいく。<br>(3) お話するように読んでいく。<br>(4) 句読点に注意して読んでいく。<br>(5) 聞いている人によくわかるように読んでいく。<br>(6) 感情をあまりこちょうしないで、すなおに、 <u>人を喜ばせ</u> 、楽しませるように読んでいく。<br>5 <u>意味をとる速度と正確さ</u> を発達させる。<br>(1) 自分の読書速度の記録を破ろうとする興味をつける。<br>(2) 誤った目の運動や、くちびるの運動などを、自分で訓練していく。<br>6 読みかた学習の <u>興味</u> とその活動をふかめる。……<br>7 読みかた学習に適する環境を整理する。……<br>8 <u>ローマ字</u> で読み書きできるようにする。……<br>9 <u>児童のための新聞や雑誌</u> に興味をもって読んでいく。…… | 文字がすらすらと読めるようになる。その中に書かれてあることが <u>つかめる</u> 。<br><br>黙読が身についてくる。<br><br>読む <u>興味</u> が高まる。<br><br>自分の調べたいことや知りたいことが <u>読書</u> によって解決される。<br><br><u>ローマ字</u> の文を読むことができる。<br><br>子どもの新聞や雑誌なども読む。<br><br><u>読めない文字</u> があれば、自分でそれを明らかにしていく。<br><br>音読をねり、 <u>人を喜ばせ</u> 、たのしませる。<br><br><u>意味をとる速度と正確さ</u> を伸ばす。 |

導の手びき』では、小学校第3学年から第6学年にかけて、段階的に音読から黙読への移行過程が布置された。①昭和22年版の時点では混迷していた問題に決着を与えた記述と解せよう。

## 6 輿水実による「国語科学習構成単位」の提案

昭和22年版学習指導要領の作成を終えた輿水実は、戦後最初の著書となる『国語のコース・オブ・スタディ』の執筆にあたった。1948（昭和23）年6月に刊行された同書では、昭和22年版では咀嚼し切れておらず、消化不良のままで出された「作業単位」について説明の補足を行うなど、自身の理論理解の深まりにも合わせた新情報が盛り込まれていた。同書は学習指導要領の理解を助けてくれる著書として歓迎された。同書で注目すべきは、合衆国におけるコミュニケーション重視の言語観について、言語道具観として理解すべきではないと釘を刺した点である。戦後期において言語道具観を主に担ったのは、国立国語研究所の同僚である平井昌夫であるが、両者は、この争点をめぐって激しい論争を繰り返していく。さらに、学習指導要領には明記されていた「経験を与える」という表現について、輿水はそれ自体を目的化することを否定した。第4章4節(3)でも言及したように、他教科でも言語が使用されているものの、それは手段と考えられていることから、国語科は「国語の力をつけることが主目的」でなければならないとした。そうした前提にもとづいて、国語科学習指導のあり方について、苦言を呈した。

たとえば今、クオレからの「父の看病」という物語を読んで、（小学校第五学年）愛情に打たれたとします。この愛情というものは国語科そのものの目的ではありません。

「りすを育てる」という教材を読んで（中学校第一学年）、飼育や観察のおもしろさをさつたとします。これも国語科そのものの目的ではないわけです。全育教の一部としては目的であるにちがいませんが、それ自身はことばの力とは関係ありません。（輿水、1948a：109）

ここでは「愛情」や「飼育や観察のおもしろさ」が国語科そのものの目的ではないと論断されている。形象理論になじんだ読者からは驚きもあつたのではないだろうか。教材が内包している価値も含めた、「内容」として取り上げられてきた対象が、「全育教の一部として」は認められたものの、国語科そのものの目的としては否定されている。すでに、戦前期、国民科国語をめぐる議論でも、「内容上の陶冶価値」への傾斜の一方で、「国語形式」がおろそかにされがちな実態が指摘されていた。戦後占領期には、道具（周辺）教科としての国語科が期待されていたことに照らして、第3章9節(1)において論究したように、ハークネスが行ったような制定法主義にもとづく説明をあえて行ったのであろう。もちろん、輿水としては、国語科としての独自性を再確認し、「ことばの力」の重要性を説くこ

とに力点があったはずである。また、こうした説明こそが、近代化の精神に叶った方向性なのだと、この時点では確信していたのであろう。ゆえに、内容形式一元論を結果的には否定するような表現がとられた。思い切った主張であった。興水の論拠に注目してみよう。

言語は内容をはなれては存在しない、そして内容は教科にまたがっているのです。他の教科では内容を主目的とし、国語科では形式を主目的とするだけです。しかも形式を形式として主目的にしすぎると却つて国語学習の効果があがらないといううらみがあります。形式即ち言語そのものの発達について内面的な秩序をつけておいて、児童生徒になるべく興味があり、広い経験にうつたえ得る話題が提出されなければなりません。  
(興水, 1948a : 109-110)

戦前期の石山脩平を思わせるような、「国語科では形式を主目的とするだけです」という宣言は、読者である教師たちには衝撃的なものであっただろう。その直後に、「形式を形式として主目的にしすぎると却つて国語学習の効果があがらない」として留保も付けたものの、興水が、内容と形式を分離させた事実に向けておきたい。「形式即ち言語そのもの」という表現がとられていることから、戦前期の語法指導や語彙への関心に裏づけられていることが解せよう。それらは、戦後期にも引き継がれ、昭和22年版国語科学習指導にも「文法」が同定された。そこに新たな課題として、コア・カリキュラムを含めた統合を見越した道具（周辺）教科としての国語科のあり方を受け入れる必要性も予想されたことから、「形式を主目的」と述べたのであろう。一方で、興水は国語科の独自性を守るために、内容に社会科的なそれと国語科的なそれとがあり、区別する必要もあることを説いていた。国語科以外の内容があると述べてしまった以上、内容が教科書のなかに閉ざされていた形象理論の昔に戻って、内容形式一元論を唱えることはもはや困難である。国語科の独自性を守るための尽力が、思わぬ帰結に逢着してしまったのである。占領期ゆえ、道具（周辺）教科としての国語科のあり方に従わざるを得ず、『国語のコース・オブ・スタディ』と題した著書としては「形式を主目的」と述べるしかなかった経緯も推測できよう。加えて、以上引用した箇所は「單元に対するアメリカ的思考かた」であることから、興水自身の「思考かた」とは異なるという解釈にも開かれているが、激変期における認識の振れ幅の一つの極として注目しておきたい。

同書で興水は、国語科の学習指導に関して、さまざまな切り口を読者に示している。1948年の著書の時点で、興水は「能力（言語活動）」を「話しかた、聞きかた、読みかた、作文（興水, 1948a : 92）」ととらえていた。戦前・戦中期に言及されていた枠組みを継承して、かた（型／方）を教えるという発想に立脚していたのである。読みかた教育における立場に着目して、次の三つの立場を挙げている。



- 一、表現の立場——詩，随筆，物語，劇の四分類（表現単元）
  - 二、教育の立場——話しかた，聞きかた，読みかた，書きかた（作文をふくむ）の四分類（学習構成単位）
  - 三、言語の立場——発音，文字，語彙，文法の四分類（支持単元）
- （輿水，1948a：114）

一は、いいこ読本の登場に際して教材単元と呼ばれていた内容であり、二は、言語活動の各領域である。この時点で、輿水は、「学習構成単位」と呼ぼうとしていた。第三についての、輿水の説明は興味深い。

第三の言語の分類も働く分類です。国語教育の仕事が、話しかたとか書きかたとか、作文とか、如何ように分れたにしても、各部門を通じて結局めがけられるのは一つの「国語の力」の向上です。それは、発音，文字，語彙，文法の力の向上です。国語学習は国語体系という目標に対する方法的作業にしか過ぎません。目標である言語の分類は、学習指導上有力に参与します。国語の学習活動は、本を読んだにしても、作文を書いたにしても、常に、これを内的に支持している言語によつて裏づけられていなければなりません。それ故この「言語単元」はまた「支持単元」と呼んで、その重要性を指摘したいと思います。

（輿水，1948a：115-116）

この分類は、いいこ読本における「むれ／単元」と「言語教材／零単元」の関係である。この時点での輿水は、「二、教育の立場」において言語活動領域に掲げられていた目標について、「国語学習の部門をいくら細別しても、そこからは『程度』が規定されません（輿水，1948a：128）」と論断し、『イングリッシュの経験カリキュラム』のように、ストランド（系列・系統）を踏まえて、「程度」に応じた布置がなされていないことへの批判を展開した。昭和20年代後半になると、言語活動領域の目標記述を能力記述として読みかえることが、正当化されて広まるが、1948年の時点では、むしろ、理論としての正統性に照らした判断を行っている。対して、「程度」が規定し得る対象について、「学習の程度を表示するには、わが国語では、漢字と、語彙と、文法でしょう。ここに、いわゆる基本漢字，基本語彙，基本文型の問題が要求されます」として、戦中期に輿水自身が従事していた日本語教育の基礎研究で培った研究成果をもって、難易度を同定する方向性を強調した。「国語の学習指導は、どんな作業をしていたにしても、結局、ことばを覚えさせ、使用し得るようにしなければなりません（輿水，1948a：128）」という点に到達点を設定しているからである。戦後期にあっても、輿水は「動力としての言語」の認識を持ち続けていたことの証左となろう。漢字，語彙，文法の力が措定され、それらが「国語教育（国語学習指導）」を内面にあつて支持しているとともに、向上させるべき力としても有機的に

関連づけられた。以上のようにして構築されたフォーク・セオリーについて、輿水のよき理解者であった花田哲幸は、その後になって登場した「言語要素」という新しい用語を使って、次のように説明している。

言語要素ということは、発音、文字、語彙、文法、修辞等のことで、国語の学習としてはいかなる場合でも忘れることのできない要素です。聞く、話す、読む、作る、書く等の言語活動は、これをいかに駆使するかの、「はたらき」の面であって、言語要素の準備がなければ、その活動が抽象的なことになり、また、学年的な準備がなければ、その活動が<sup>マ</sup>ならずしも学年的にふさわしい言語活動だということもいえません。ミニマムエッセンシャルズ（最低必要量）ということがやかましくいわれるのも、言語要素に対する十分な準備がなくて、経験主義による言語活動だけをもてはやすからです。たとえば「紹介ができる」とか「電話がかけられる」とかいても、どんな語彙で、どんないい方であるかのはっきりしたものがなければ、そのことだけでは小学三年生であろうが六年生であらうが中学生であろうが無意味だということになります。

しかし言語要素は、ある話題を中心に、学年的発達からながめて組織するときにはじめて具体化されるものであって、○○という語は五年生用、△△という語は六年生用と決めてしまうことは非常に困難だと思います。（花田，1950b：41-42）

輿水に比べると、花田の説明は明快であり、当時受容されていた言語要素に重きを置いたフォーク・セオリーがどのようなものであったかを教えてくれる。もちろん、この根底にあるのは、「動力としての国語」や語法指導であるが、このような説明によって語られていくことで、理論が生きて働くきっかけをつくったのである。輿水の所説に戻ると、先の三つの分類についての説明を受けて、次のような主張を展開している。読者諸賢は、輿水のいう「支持単位」、花田のいう「言語要素」の重要性を説くものと思われただろう。ところが、輿水は、現在の眼からすると意外な主張を展開した。

右の三つの分類は、それぞれの面から国語教育（国語学習指導）に参加しているものですが、「働く分類」として最も直接的に役立つのは、なんといつても第一の文学的な表現の分類でしょう。言語単位は内面にあって支持しているだけであり、構成単位は仕事の方向づけだけです。（輿水，1948a：116）

いいこ読本を正当化する必要から援用した「むれ／単位」を、ここでも強調している。「むれ」として整序されたジャンルの意義を説き、『働く分類』として最も直接的に役立つ」と言い切った。6分類を唱えていたモウルトンが、その著書で「文学の六つの種類と

して理解すべきことではない。これらは化学の諸元素に似てゐる」と強弁した箇所を引用して、「『要素』であり『元素』であるのですから、『単元』ということばにも近いわけです（輿水，1948a：119）」といった、もはや詭弁の域にさえあるといわざるを得ない説明を弄している。加えて、「言語は言語それ自体として教えられるものでなく、つねに、文学の形において最も有効に学ばれるものなのです（輿水，1948a：119）」とも述べた。合衆国直輸入の最新理論の紹介を展開する一方で、教育行政に関わる者として、いいこ読本を中心にした国語科も時代遅れの遺物ではなく、最新理論とも通底していることを強調することで均衡を保とうとしたのである。

さらに、輿水は、新たな挑戦に乗り出そうとしていた。昭和22年版において、国語科では、社会科同様、学年ごとにばらばらな内容が羅列されていた。先にも指摘したように、ストランド（系列・系統）を前提とした編制ではなかった。輿水は、同書で、昭和22年版では実現されなかった系統的な目標の提示方法を試みている。具体的には、上述の二にあたる「教育の立場——話しかた、聞きかた、読みかた、書きかた（作文をふくむ）の四分類」のなかから、特に選び出したものを学習構成単位と呼び、独特の位置づけを与えようとした。

「ユニット」という語は、「単位」とも訳せます。大学の教科課程では早くからこの単位という考えかたをとっています。単位制は時間制に対立するもので、この方法では一科の履修ということが、各単位から成る大きな構築と考えられます。

国語学習の大きな構成単位は、話しかた、聞きかた、読みかた、書きかた（作文）に分けられます。或は、こんどの『学習指導要領国語科編』で「範囲」として決定した話しかた、作文、読みかた、書きかた、文法の五部門をとるのもいいでしょう。……わたくしは、こうした五部門について更にその構成単位を分析し、小学校中学校を通じての国語学習単位として次の二十単位を導き出しました。

#### 国語科学習構成単位一覧表

一、読みかた（文学をふくむ）五単位。

1, 音読（朗読をふくむ），2, 黙読，3, 辞書使用，4, 読書法，5, 図書館利用法（図書選択）

二、話しかた（聞きかたをふくむ）五単位。

6, 聞きかた，7, 対話（挨拶をふくむ），8, 討議，9, 独話，10, 劇。

……

五、文法 三単位。

18, はなしことばの文法，19, 口語法，20, 文語法。

……

はつきりいえば、これだけの単位がとれたら中学を卒業させていいのです。小学校中学校の九箇年に、これだけのことを学ばばいいのです。……そしてこれは国語の学習指導上一つの指導原理であると考えます。(興水, 1948a : 125-127)

ユニットを単位ととらえ、大学の単位制度からの類比で、国語科としての教科内容を記述しようとしている。「これだけの……いいのです」が繰り返されていることから分かるように、興水が強調したかったのは、最小限必要な教科内容である。それも、「国語の学習指導上一つの指導原理」ということから、あらゆる国語科の授業の内容を規定するための枠組みと解してよいだろう。教科書はあるものの、戦前・戦中期のような特権的な高みにはもはや置かれず、学習指導要領の用語でいえば「材料」の一つとなってしまったことから、国語科の教科内容を規定する必要性について思いをめぐらせた結果であろう。学習指導要領もこの時点では「試案」であったことから、公的な「指導原理」を定めなければ、国語科の実体が霧散してしまうことをおそれたことも推測できよう。東京都立赤城台高等学校教頭で、興水とともに昭和26年版中学校学習指導要領に関わった安藤新太郎は、この提案の重要性を次のように説いた。安藤は、「経験することによって、役に立つ理解や技能や態度を身につけさせようとするカリキュラムの立ち場<sup>ママ</sup>では、教育の内容が生活とともにあり、具体のままに雑然としてうずまいている。こうした最小必要量をおさえなければ、とんでもない大穴を作ったり、極端に一部分に偏したりする危険が多分に存するのである(安藤新太郎, 1950 : 9-10)」として、提案の美点を讃えた。

同時代的に重要な問題として、作業単元をどうやって構成するかという問題があった。興水は次のような決定原理を掲げている。

- 一、作業単元の主題は、児童生徒が興味を持つものでなければならない。
- 二、主題の解決をめぐつて、ひとまとまりの学習経験が提供されなければならない。
- 三、学習経験を内面的に支持することばの生長が考えられていなければならない。
- 四、この学習経験は、国語諸分科のどれに属し、どれを受持つものであるかを明瞭にしなければならない。
- 五、右の四つの立場からその効果が評価されなければならない。(興水, 1948a : 137)

興水が提案した「国語科学習構成単位」は、このうちの四の過程において参照される必要があるとされた。現在の眼からすると、四は学習指導要領の記述をもってその役割を担わせているが、この時点での昭和22年版は「試案」であり、記述内容もすでに述べたようにストランド(系列・系統)への配慮を欠く、単なる項目の羅列に過ぎなかった。それゆえの提案であった。こうした「単位」を実際の学習指導でどう使うのだろうか。興水は、「新国語教科書(\*いいこ読本を指す——論者補足)の一課一課を一つの作業単元」と扱

い、「小学校第五学年の作業単元」の例として、教科書教材「二宮金次郎」について、次の「学習目標」を紹介している。

### 五、小学校第五学年の作業単元

物語（「国語五中 第三課『二宮金次郎』」）

教材分類 第三 物語のむれ

#### 学習目標

- 一、読みを通して二宮金次郎はどんな人であつたかを知る。（単元1 2 4）
- 二、読んだ内容を自分のことばでみんなに話す（単元9）
- 三、もつと他の本を読んでこんなふうを書いてみたりみんなに話したりする（単元4 9 13）
- 四、図書の選びかた、図書館の利用法について考える（単元5）
- 五、出来れば芝居にしたり劇にしたりする（単元10）
- 六、ことばの学習。（輿水，1948a：150-151）

論述の展開からすれば、「単位」であるべき箇所が、なぜか、すべて「単元」と記されている。先に挙げた20から成る「単位」のどれなのかが明記されている。また、特に記述はないものの、おそらく、「六、ことばの学習」は、輿水のいう「支持単位」とも関連したものであろう。続けて、「学習活動」も掲載されているが、割愛した。教室での実践の実態に踏み込んだ運用のしかたを提案しているところに特徴が指摘できる。「国語科学習構成単位」を根拠にすることで、一つ一つの学習指導を空洞化させることなく、必ず「単位」が根拠として紐付けられていることで、学習指導の質を担保させようとする提案である。この提案は、国語科の学習指導の歴史に照らしたとき、学習指導要領の運用方法に関わった重要な提案であったことはいままでもない。

教科書に縛られてきた戦前・戦中期の学習指導が、進歩主義教育にもとづく思潮へと移行するなかで、かつて教科書が担っていた教科内容・教育内容の担保を、別の文書に委譲させることを可能にしたからである。こうした発想が、1948年にあらわれたことは画期的である。ただし、上記の「二宮金次郎」の例でいえば、「国語科学習構成単位一覧表」の「読みかた」のうち、読むことに直接関わった単位は「1、音読（朗読をふくむ）」と「2、黙読」のみであり、区分が大ざっぱに過ぎて、実用にはほど遠い。

輿水は継続的にこの問題に取り組んだ。次なる提案として、1948年9月に発行された『コトバ』誌に、「中学校の単元学習——学習単位と作業単元の区別」と題した論文を発表した。同時代で大きな問題になっていた作業単元を構想するにあたって、自ら侍んだ「国語科学習構成単位」を手がかりにする必要性を説いた。中学校教師を対象とした再教育協議会の講師を務めた経験を経たことで、輿水の説明はより実践的なものに磨かれた。そうし

たなかで、中学校についての提案が行われた。単位の数も、前回の20単位から40単位に増強された。読むことに限っていえば、単位の内容がより具体的に更新され、その数も以下のように9単位に増加している。

#### 読むこと 九単位

読む速度の改善，大意や中心思想のとりかた，読んだことのまとめかた，参考書の利用法，辞書の使用法，物語や小説の読みかた，読書の衛生，良書の選びかた，図書保存，図書館経営 (興水，1948b：22)

具体的な読むことの行為のなかに位置づけられる「大意や中心思想のとりかた」「読んだことのまとめかた」が入った。興水の認識が、戦前・戦中期の状態を脱して、ようやく、読むことの技能・能力のちがいに注意が向くようになった結果と解せよう。前年には「構成単位は仕事の方向づけだけです」と素っ気なく片づけていたのが、学習指導要領の目標記述のなかに、読むことの様相を把握するための手がかりになる概念が含まれており、それが自説のなかにも包摂可能であることを認めた結果であろう。自ら先頭に立って翻訳に従事しながらも、それらが学習指導をとらえるうえで、どのように役に立つのかに気づくまでに、1年以上もの時間を要したのである。この事実は、占領下に新たに導入された概念の受容の実態を理解するうえで、重要な示唆をわたしたちに与えてくれる。

単位の使い方を説明するなかで、興水は次のような説明を行っている。

たとえば、中等国語二の一『カバチエツポ』は、単位10，4，13に属する教材ということで、その学習目標が分明になる。このようにそれは、国語科のあり方を示す構造分節であつて、この網の目にのせてみると、あらゆる作業の位置づけが得られるという利益があるのである。 (興水，1948b：22)

ちなみに、ここでの単位の付された数字は、「劇」「読書法」「創作」を指している。最初の文では「教材」としているが、教科書教材をもとにした学習指導も作業単元に数える前提に立っての説明である。「国語科のあり方を示す構造分節」という表現からしても、興水がこうした提案内容に自信を深めてきたことが読み取れよう。「国語科学習構成単位」への重視の一方、教材単元に由来している「表現の立場——詩，随筆，物語，劇の四分類（表現単位）」に関して、著書『国語のコース・オブ・スタディ』では『働く分類』として最も直接的に役立つ」とまで言い切ったことを撤回して、「単位一覧表の寄与は……はるかに大きなものがあるとわたくしは考えている。しかしこのことは現在全く私個人の試案であるから、大方の批正を仰がなければならない（興水，1948b：22）」と、自ら混迷していることを率直に語った。

『コトバ』誌には、続いて、東京教育大学附属小学校の花田哲幸の「高学年の単元学習——生活単元と現行教科書」が掲載されている。『国語のコース・オブ・スタディ』における輿水の提案を踏まえて論述が展開している。興味深いことに、ここでも、「二宮金次郎」の事例が掲げられており、その内容も同じである。ただし、1課（一つの教材）をもって作業単元として扱った輿水に対して、他に「田園」「雨の中」「川口の子どもたち」といった教材とも組み合わせることによる、単元「天気、天候」の可能性について提案していた。花田は、コア・カリキュラムの発想を手がかりに作られた単元を「生活単元」と呼び、それを社会科的な資料の組み立てではなく、上記のように、国語教科書の教材を複数組み合わせることで成立させる方策を模索しようとしている。花田のねらいは、「国語の単元学習」の可能性を探ることにあつた。小さな単元について提案している輿水に対して、同じく教科書教材を扱いながらも、大きな単元もあり得ることを実践的な観点から提案しようとしたものと考えられる。意欲的な提案ではあつたが、現実問題としては、「生活単元と現行教科書との……間に『ずれ』があり、この計画に無理のあることは認めなければなりません」と自省している。さらに、「読み方で注意すべきことは、たとえば『二宮金次郎』の文で金次郎の親兄弟に示した愛情を読み忘れて、むりやり天気天候と結びつけて（花田、1948：33）」しまうことの危険性が説かれ、生活単元、さらには国語の単元学習としての課題が残されたまま、稿が閉じられている。内容形式でいう「内容」としての教材の内包や価値をどう位置づけるかという大問題が素描されたものの、花田にも迷いがあつたのであろう、答えは出されていない。

同誌には続いて沖山光による「低学年の単元学習——単元『わたくしたちのじびき』」という論文がさらに続いている。沖山の肩書きは、文部省事務官兼東京第一師範教官とされ、文部省への異動の移行期であつた。学級担任の現場から離れていることから、机上プランとして、小学校第一学年の単元が提案されている。こちらも目標が掲げられているが、その根拠は示されておらず、沖山独自の判断によるものと考えられる。

輿水が『国語のコース・オブ・スタディ』以来、提案した「単位」について、カリキュラムレベルでの応用・発展につなげる試みが行われた。二つの事例を引いておきたい。

第1に、信濃教育会教育研究所の近藤頼道が長野県埴科郡東条小学校と協力して提案した「構成表」である。刊行年は1950年だが、内容からすると、1948年度の研究成果と考えられる。同表は、「国語カリキュラム構成の具体例」を示すことを目標としている。同表の枠組みを作成するにあたって、近藤は、「スコープの面は、文部省の指導要領を分析し、また輿水実先生の単位表を参考にした（近藤、1950：44）」と述べた。近藤の表では、「読む」に関して、「音読 黙読」「読書法」「図書館の利用」「文学」「辞書利用」が同定されている。両者を表6に並記した。

「国語科学習構成単位一覧表」からの影響は一目瞭然である。近藤の提案で見ると、輿水の提案や、輿水（1948b）では内包がはっきりとしていなかった「読書法」の内実を、

表6

輿水（1948a）『国語のコース・オブ・スタディ』，近藤（1950）「言語活動の発達と国語カリキュラムの研究」

|   |   |
|---|---|
| 輿水（1948a）『国語のコース・オブ・スタディ』   | 近藤（1950）「言語活動の発達と国語カリキュラムの研究」                   |
| 国語科学習構成単位一覧表<br>一，読みかた（文学をふくむ）五単位。<br><br>1，音読（朗読をふくむ）<br>2，黙読<br>3，辞書使用<br>4，読書法<br>5，図書館利用法（図書選択） | 構成表<br><br>音読 黙読<br>読書法<br>図書館の利用<br>文学<br>辞書利用 |

独自に精緻化させた点である。近藤は、「読書法」の説明として「大意や中心思想の取りかた」と定めている。同じく読むことのなかでも，内包が接近している「音読 黙読」と区別するために，それぞれの「内容」は表7のように整理されている。抜粋して紹介したい。

表7

近藤（1950）における「音読黙読」「読書法」の内容

|       |              |                                       |
|-------|--------------|---------------------------------------|
| 音読 黙読 | 読む速度の改善      | 文字習得<br>速度<br>正確<br>態度                |
| 読書法   | 大意や中心思想の取りかた | 大意把握<br>主題理解<br>構想理解<br>叙述理解<br>批評の仕方 |

（近藤，1950）

ここで、「読書法」は、「大意把握」から「批評」にいたる，読むことにおける深まりとも連動させた技能・能力として整序されている。もちろん，「主題」「構想」「叙述」は，長野県内で浸透していた西尾実の学説にもとづくものである。戦前期の西尾理論を土台とすることで，読むことの具体的なあり方を把捉するうえで必要な概念を布置させて，輿水の提案が備えていた長所をより有効な内容に高めることが試みられている。こうした枠組みのもとに「国語カリキュラム構成の具体例」が学年ごとに，詳細に作表されている。同



表については割愛する。

第2に、1950（昭和25）年2月に刊行された福島大学附属小学校の「要素表」である。ここでの「要素表」とは、「経験の素材としての要素と結びつけて能力を記述した表」であり、本章9節で論究するように、同時代の石山脩平の所説に従った成果であろう。同校では、他の先進的な附属学校と同じく、生活カリキュラムの必要性を認めていた。しかし一方で、「カリキュラムは児童のためにあるが故に急激な変化をすべきではない」との判断から、コア・カリキュラムに改めることは避けた。同時代に文部省が力説した方策に従ったのであろう。「従来の教科をそのまま認めて新しい原理に基づく生活カリキュラムの構成と実践」の可能性を追究して、「単元学習」を提案した。全教科で推進するにあたって、その基礎となる学習内容を要素として把握するために、学習する要素をまとめた成果である（福島大学福島師範学校附属小学校，1950）。

同表のうち、「読む」に関する部分のみ、表8として引用した。福島大学附属小学校の

表8

福島大学附属小学校 「要素表」

| 要素 \ 学年 | 1 年     | 2 年  | 3 年   |  |
|---------|---------|--|---|--|
| 読       | 1 音読    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・よろこんで読む</li> <li>・読みかえしがない</li> <li>・読みおとしがない</li> <li>・きり方が正しい</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・すらすら読める</li> <li>・適当な速さで読む</li> <li>・適当な音量で読む</li> <li>・よく考えて読む</li> <li>・よく暗誦する</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・長い文を読みこなす</li> <li>・正確に筋をとらえる</li> <li>・感じ方が適切である</li> </ul> |
|         | 2 黙読    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ブロック読みができる</li> </ul>  |   |  |
|         | 3 辞書利用  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・参考書の利用が巧みである</li> </ul>                                      |
| む       | 4 読書法   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しく本を読む</li> <li>・正しく本を持つ</li> <li>・いろいろな本を読む</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・書物の取り扱いが正しい</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・課外読物が適度である</li> </ul>  |
|         | 5 図書館利用 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなの本をだいにする</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級文庫をじょうずに使う</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級文庫をうまく経営する</li> </ul>                                      |

| 要素 \ 学年 | 4 年     | 5 年  | 6 年  |  |
|---------|---------|--|--|--|
| 読       | 1 音読    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・速度に変化がある</li> <li>・音声に変化がある</li> <li>・抑揚が適切である</li> <li>・注意深く読む</li> </ul> |  |  |
|         | 2 黙読    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・黙読の習慣ができる</li> <li>・語句、語法を理解できる</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・内容を正しく理解する</li> <li>・内容を巧みに要約する</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・黙読によって内容を速く正確につかむ</li> </ul>               |
|         | 3 辞書利用  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・辞書をよく利用する</li> </ul>   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・辞書、参考書の利用が巧み</li> </ul>                    |
| む       | 4 読書法   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・じょうずに読書する</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・図書の選択が正しい</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞、雑誌等の利用が巧み</li> </ul>                    |
|         | 5 図書館利用 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・図書館の使いかたになれる</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・図書係に協力する</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・刊行物の批判が正しい</li> <li>・図書館経営を工夫する</li> </ul> |

（福島大学福島師範学校附属小学校，1950：2-3）

「要素表」では、上述のように、各教科における単元学習を支えるために、全教科について「要素表」が作成された。そのなかの国語科の要素表のスコープとしては、輿水の提案した「国語科学習構成単位一覧表」の項目がそのまま踏襲され、要素の1～5として位置づけられている。同校としての独自の提案として、小学校6年間にわたる具体的な内容が肉付けされている。「音読」から「黙読」への移行についての記述を見ると、教師たちの経験知を結集させて成ったことがうかがえよう。

ただし一方で、1年から6年までのシーケンスに応じた、1～5のスコープ内での発達に応じた系統が十分にはとらえられていない。たとえば、5年で「内容を正しく理解する」が出ているが、それ以前の学年では、4年の「語句、語法を理解できる」がせいぜいのところで、そこにいたる「読むこと」の内容は不足している。一方で、6年への発展を見ると、「黙読によって内容を速く正確につかむ」、あるいは、「刊行物の批判が正しい」に連なるのであろうが、関連が見えにくい点が惜しまれる。

いうまでもなく、こうした欠点が生じたのは、長野県の近藤頼道が行ったように、「読書法」としての一つの系統を作らずに、そもそもの輿水の提案にあった「音読」「黙読」のなかに分けて組み込んだがゆえの限界であろう。同校としてのカリキュラム改造の取り組みが着手されたのは1948（昭和23）年秋であり、昭和22年版学習指導要領と同様、理論的インフラストラクチャーの限界が指摘できる。

後年、輿水は、この頃の仕事を振り返って、系統（ストランド）を手がかりにした研究の意義を次のように確認していた。

戦後の作業単元（生活単元・経験単元）の根本に、わたしは、「単位」というものを考えておく必要があるとした。これは当時のわたしの講演集や著書に出ているが、

作業単元…稲を育てて 朝顔日記 もんしろ蝶

単位…観察日記（観察記録）

で、作業単元は具体的な、個別的なものである。「単位」というのは、それを国語科として一般的にとらえたものであり、整理しようとしたものでもある。

この「単位」という考えかたは、ハットフィールドなどの経験カリキュラムにおける「経験のすじ」（ストランド）という考えと縁がないわけではないが、経験カリキュラムの場合のように、生きたすじではない。むしろ国語科という教科目の本質構造を、そうした各分節あるいは各系素として、とらえようとしたものである。そうしたことによって、わたしは、経験単元、作業単元というものを、国語科学習として位置づけ、伝統的な教科主義をも納得させることができるのではないかと考えた。

現在の時点で反省すると、観察日記とか観察記録とかは、なるほどそれで国語科的なものであることは証明されるが、それではまだ国語科で目がける目標規定なり、能力規定なりとどう関係するのかが明かでない。観察日記とか観察記録とかは、依然と

して、経験の形態である。さらに一步進んで、そうした経験の中にひそむ、もっと国語科的な学習指導事項を、はっきりと打ち出すのでなければならない。

(興水, 1965a : 14-15)

「経験の中にひそむ、もっと国語科的な学習指導事項」とは、おそらくは、技能・能力、知識を指しているのであろう。以上からも明らかなように、1948年の時点で興水が提案した「単位」説には、後の時代であれば、学習指導要領が規定すべき内容が含意されていた。けれども、昭和22年版は「試案」であり、「間に合わせ」として自覚したなかでの成果であった。加えて、短時間のあいだでの突貫工事であったことから、公文書としての記述の一貫性も見られず、根拠にしづらかった経緯等が推測できよう。「試案」であったからこそ、このような補完作業が試みられたものと解せよう。児童生徒に対して、学習指導内容を不足なく網羅するという意図で提案されたという点では、その翌年に活発な議論が始まった「能力表」をめぐる議論内容を先取りしている部分もあった。このようにして、国定教科書の存在が担保していた技能や能力、知識をそれに代わる手段によって確保するための方略や施策が模索され始めたのである。

## 7 合衆国における研究成果の受容

学習指導要領の作成に際して、合衆国における各種の研究成果が、サゼッションの場で短時間のあいだに大量にもたらされた。日本側専門家はそれらを読破して、理解し応用しようと努めた。だが、前節までに概観してきたように、英語文献に堪能と目された興水にしてからが、迷いのなかに立たされている状態であり、誤解曲解も避けられない状態であったことはたしかである。咀嚼のための十分な時間や資料もないなか、公示期限を定められ、教育行政に携わる者としてのとしての責任を果たさなければならない。苦難の道のりゆえの消化不良といえよう。しかし、だからといって歩みを止めるわけにはいかない。教室に詰め込まれた児童たちや、経験の浅い教師たちにとって一つでも有効な方策を提供したい。新しい方向を見定めながらも、多くの学校現場にとって無理のない提案をし続けるしかなかったのである。興水の所説が足場となって、学習指導要領編集委員を引き受けていた小・中学校教師や各都道府県の中心的な教師によって、学校現場の実態に最適化させたフォーク・セオリーも発案されるにいたった。

一方、自主的に合衆国の文献を渉猟し、研究を展開しようと意欲を燃やした研究者もあらわれた。早い時期から研究に着手した研究者として、倉沢栄吉と平井昌夫を挙げることができる。倉沢は、昭和26年版中・高等学校を担当することになるが、この時点では自分が参与していなかった昭和22年版に対する批判的問題意識から、独自の対案を模索していた。平井は、昭和26年版小学校を担当していたが、徹底した言語道具観に立つことで経験主義を相対化し、合衆国の理論から明確な技能の体系を得ようとしていた。ただし、

当時においては、合衆国と日本の言語のちがい、文化のちがい、国情のちがい、教育制度のちがい、こうしたちがいが幾重にも積み重なった状態であった。それゆえ、合衆国の理論の受容に際して、自身の国語科教育観に則った最適化が図られた。

実際に、読むこと研究成果の受容にあたって、どのような最適化が図られたのであろうか。事例に即して検討しておきたい。倉沢栄吉(1949a)『国語単元学習と評価法』、平井昌夫(1951c)「読みの学習指導についての研究」はともに、ボンド(Bond, Guy L., 1904-1980)らが1943年に刊行した『子どもに読みを教える (*Teaching the Children to read*)』を踏まえている。ガイ・L・ボンドは合衆国の教育心理学者で、読書困難等の読むことに関わる治療的研究で知られていた。1930年代から1940年代にかけて、合衆国では読むことの研究が盛んで、500以上ものスキルや能力を提案する研究まであった。行動主義心理学に立脚し、読むことに関する外的な活動の多くが同定された成果である。研究成果を整理し、基本的な学習スキル、単語認知の方法等まで目配りしながらも、読者に平易に説いた点に貢献が認められる。同書は改訂を重ねながら1960年代にいたるまで刊行され、多くの読者を獲得した(Shane, 1966)。

占領期の日本で、海外の新しい理論や実践を学ぼうとする場合、学習指導要領の日本側専門家はCIE係官から直接教えを受けたり、資料を借りるといった方法で学ぶことができた。資料として、合衆国各州各地域のコース・オブ・スタディや教科書等が活用された。それらのなかにはボンドらによる同書を参考文献として挙げたものもあった。1947年以降、米国教育文庫(American Education Library)が日本国内20箇所に開設され、合衆国から潤沢な書籍・資料が提供され、研究者の知的渴望に応えた。同書は同文庫のリストに含まれており<sup>3)</sup>、教育学・心理学の双方において日本への影響が指摘できる。同書は以下の章から成る。

## 第I部 子どもが学校に通う

### I 子どもは読むことを必要としている

## 第II部 子どもは読む準備ができている

### II 読むことのレディネスの要因

### III 読むことのレディネスの評価

### IV 教育的レディネスの発達

## 第III部 子どもは読み方を学び始める

### V 低学年における読むことの指導方法

### VI 読書(Book reading)における初期の指導

### VII 語彙と単語認知のテクニック

### VIII 低学年における読むことの発達

## 第IV部 子どもは、自立した幅の広い読み手になっていく

- IX 基本的な読むことのスキルの発達
- X 読解能力 (Comprehension abilities) の発達
- XI 各教科における読むこと
- XII 読むことの興味と嗜好
- XIII 読むことの能力の評価

表 9  
Bond (1943), 倉沢栄吉 (1949a), 平井 (1951c) の対照表

| Bond(1943)  | 倉沢栄吉 (1949a)  | 平井 (1951c)  |
|---|---|---|
| VII Vocabulary and word-recognition techniques        | ①a 語を見覚える手際よさ<br>② 語いの拡充をする   |   |
| VIII The development of reading in the primary grades | ①f 朗読   |   |
| IX The development of basic reading skills            | ①b 学習の技術  |   |
| X The development of comprehension abilities          |   |   |
| -----<br>Skimming                                     |   | 1 ざっと読む能力<br>2 必要な部分を見つけ出す能力  |
| Reading to get the general significance               |   | 3 大意をつかむ能力  |
| Reading to form a sensory impression                  |   | 10 読んだものから知覚印象を形成できる能力  |
| Reading to predict outcomes                           |   | 8 読んで先の部分や結果を予想できる能力  |
| Reading to organize                                   |   | 5 読んだものを組織する能力  |
| Reading to follow directions                          |   | 6 読んで指図にしたがえる能力   |
| Reading to note details                               |   | 4 細部に注意がはらえる能力  |
| Reading to generalize                                 |   | 9 読んで概括をする能力  |
| Reading critically                                    |   | 11 批判的に読む能力   |
| Power of comprehension                                | ①d 内容を理解する能力  |   |
| XI Reading in the content subjects                    | ①c 絵や表をよむ力<br>①e よみのはやさをます<br>③ 各種の分野におけるよみに上達する<br>a 社会科<br>b 算数<br>c 理科<br>d 文学 | 7 読んだものについて事実と意見を区別する能力 (*原著には能力としては同定されていないが、「社会科」についての記述中にあり——論者補足)<br>12 図表などを読む能力 |
| XII Reading interests and tastes                      | ④ 興味や趣向の水準を高める<br>⑤ 自分の力でどの程度よめるか   |   |

レディネスと低学年への対応について第I部から第III部まで費やしている点で、昭和22年版学習指導要領と通底しており、同時代の思潮がうかがえよう。以上のうち、読むこについてとの方法論に踏み込んだVII章以降について対応関係をまとめたものが表9である。X章は下位分類も引いた。

倉沢にとって、ポンドからの影響のうち重要であったと考えられることは、「よむ技術を学習する (to learn to read)」と「学習のためにいかによむか (to read to learn)」のちがい、ならびに、後者の重要性を理解したことであった。1949年の論文では、「これは、よむことと、きくこと等が、それ自身として孤立的に考えられず、他の学習活動の中に渾一して考えられるようになったことを意味する。能力を、常に現実の条件において考えようとすれば、……こどもの経験、学習経験の中に織り成されている国語活動を分けていかななくてはならない (倉沢栄吉, 1949b: 6)」として、分析的な理解のもとに、自ら恃むところの国語科としての単元学習の基礎に関連づけて述べている。

対して、倉沢栄吉 (1949a) では、「よみの能力をつぎのやうな目標にわけている」として、同署最後のXIII章に掲げられた読む能力の発達を評価する際、伸びを測定するための「基本的な領域」を引いた。すなわち、①よみの基礎的な能力と技術を伸ばす、②語いの拡充をする、③各種の分野におけるよみに上達する、④興味や趣向の水準を高める、⑤自分の力でどの程度よめるか、としてその下位要素も合わせて紹介した (倉沢栄吉, 1949a: 65-66)。倉沢は「目標」と説明したが、原著書では評価の観点として説明されており、翻訳過程で倉沢が目標のニュアンスを付け加えている。おそらくは、ポンドらの記述が端的に整理されていたこと、倉沢栄吉 (1949a) の後半では同書の評価表をも引用したことから、新たな課題として受けとめられていた「評価」についての説明と照応させる意図があったものと推測できる。

なお、表9では、争点を明確化させるため、倉沢がXIII章から引いた記述について、同章が全体の総括であることから、あえて表中にXIII章の欄を設けず、具体的な内容を明らかにしているVII章からXII章までの記述に即した場合にあるべき位置で表記している。倉沢の国語科教育観の形成に不可欠な基盤を提供した知見であったことは明らかである。

対して、平井は、「読みにおける理解力 (いわゆる読解力)」として、X・XI章の記述を中心に引いた。倉沢が項目を挙げるにとどまったのに対して、平井はそれぞれの内容についての説明も行っている。平井は戦前期からローマ字運動に従事し、戦後期はローマ字教育の普及に尽力したこと、アルファベットの単語認知をはじめ、合衆国の教育心理学に通暁していた。文献から先進的な知見を直接得ただけで、C I E係官が英語と日本語の文字システムや文字習得過程のちがいを軽視していたこと、児童中心主義を重視し過ぎていたことについては批判的であった。

倉沢は、XとXIだけでなく、VIIからIX、とりわけXII章の「読むことの興味と嗜好」も含めており、ポンドらに代表される合衆国の理論研究に備わった全体性をこそ受容しようと

したことが読み取れる。全体性への着目という点では、当初は平井も共有しており、1949年に刊行された著書『新しい国語教育の目標』においては「全体の印象をつかむために読む」に始まる16項目の「読む目的」を挙げて、「各種の目的に応じた読む能力をまんべんなくのばしていくことが読み方教育の実質的内容になる」として、目的との関係性のもとで能力をとらえる必要性を説いた(平井, 1949: 89-93)。だが、1951年の論文以降、『国語教育辞典』や、1958年に刊行された全国大学国語教育学会編著『国語科教育機構論』といった公的な性格を有する文献において、「読解の能力」を説明する際に、平井はボンドらから受容した内容を縮約し、能力のみを並べた「要素的な」記述を行うにいたる。

## 8 明石附小プランにおける「能力表」の登場

日本において、「能力表」が広く知られるきっかけとなったのは、本章4節(2)で取り上げたバージニア・プランであった。能力表が注目されるようになった経緯としては、昭和22年版学習指導要領が「評価」の重要性を説き、教師たちの関心を喚起したことが指摘できる。評価活動の基底に能力表は欠かせないからである。こうした認識から、実は昭和22年版に、能力表を掲げようという動きがすでにあったという。文部省初等中等教育局初等科の篠原利逸は、1950(昭和25)年6月、次のように説明している。

さて、このような重要な役割りを果たす評価の、さらに根基をなすものに、能力表がある。これは、二十二年度の試案に、「国語学習と児童発達」といった項目で、ぜひいれたいところのものではあったけれども、当時の国語教育界の現状としては、なかなかよく作成しうるところではなかったのであった。したがって、当時は、なみだをのんでこの項目に手が出せなかったのであったが、今後こそは、この項目をぜひいれるべきであろうというのは、能力表は、学習と指導の一つの目標であると同時に、評価の基準であり、さらにまた、将来、標準テストを作成するさいの基準ともなるものだからである。(篠原利逸, 1950: 30)

もし、昭和22年版の時点で能力表が実現していたら、コア・カリキュラムの実験校をはじめ、多くの学校に裨益するところも大きかっただろう。だが、「手が出せなかった」ことから、結果的に、能力表作成は各学校が独自に行うこととなった。1949年になると、教育界は能力表をめぐるブームのような状態を迎える。意欲的に推進したのは、コア・カリキュラムの試行に着手した実験校であった。「一年に幾つかの単元を流すとして、そのあいだにどれだけの基礎能力を身につけさせたか、はたしてそれだけで十分であつたか、これらの点に不安を生じる。……当然その学年のあいだに学習すべき能力を見易いように一覧表にして持つていたい(海後勝雄, 1949: 16)」といった必要感が、教科書中心の学習指導を行っていた教師よりも強く意識されていたことが後押しした。その結果、学習

指導の根拠となる能力表の作成が進められた。このようにして、他校より少しでも早く踏み出したいといった熱意が、各校それぞれに醸成されていった。

こうしたなか、日本最初の能力表が提案された。石山脩平は『『コア・カリキュラム日本版』の初版とも見らるべき『明石附小プラン』が、アメリカのバージニア・プランなどに倣つて、『能力表』なるものを附けたことに端を発して、その後各地のプランが次第にこの問題と取り組むようになってきた（石山，1949b：148）」として、同時代の状況を分析し、先進性を讃えた。石山から「初版」とのお墨付きを得た明石附小プランとは、兵庫県明石市にあった兵庫師範女子部附属小学校（のちの、神戸大学附属明石小学校）が展開した社会科を中心学習に据えたコア・カリキュラムのプランである。1948（昭和23）年7月にその成果が公開され、翌年著書が刊行された。浜本純逸は、戦後期新教育の展開を「大正期の新教育実践の流れに位置づくもの」「戦後の占領軍の指導を受けとめて展開した流れ」の二つに類別した。同校は、大正期から主事を務めた及川平治（1875-1939）が提唱した分団式動的教育論にもとづくカリキュラム開発を行っており、新教育の展開としては前者に相当する（浜本，2004）。同校では、及川の発想を踏襲しつつも、戦後期に合衆国の新たな理論の摂取も行って、戦後初のプランの提案に漕ぎつけた。

同書に掲載された能力表は、バージニア・プランと同じく、「中心学習能力表」と、中心学習を進めていくための基礎となる「技術」のうちの、「言語」の能力表の2種類から成る<sup>4)</sup>。同校の研究指導に中心的に関わった研究者が倉沢剛であり、その著書『近代カリキュラム』がバージニア・プランを取り上げていた経緯に拠るものと推測できよう。「中心学習能力表」について、次のように説明されている。

この能力表は中心学習の諸活動を進めていく際にどのような基礎能力が必要であるかを分析したものであつて、全学習活動について丹念に検討を加えて基礎能力の抽出を行い、本校教育の目的原理に随つて分類したものである。

中心学習は問題解決をする為に多くの分野の活動が総合的に包含されているのであるが分類の都合上、基礎学習の分野に入るものは全部その中に入れて記載したのである。  
(兵庫師範女子部附属小学校，1949：18)

「中心学習能力表」は、社会科の問題解決学習の活動から、「基礎能力」を抽出して成った。そのため、「①民主的生活原理に生きる」「②自然と社会現象を総合的に判断し理解する」「③自主的創造的に表現構成する」「④物事を組織的に計画し実行する」「⑤物事を反省的に思考し実行する」から成る五つのカテゴリーに分類されて、各カテゴリーの下部要素たる技能・能力と、1～6学年について、「指導の要点」となる学年が線の太さで表示されている。バージニア・プランと同様である。このなかで、国語科の読むことに関わった記述は、①のなかに「良書を選んでよむ」「図書館で図書を索引する」④のなかに「資



料を能率的によむ」が散見される。ちなみに、同書の後半には、6学年分の単元の事例が表として掲載されているが、中心学習が表の上部に記述され、それらが、「言語」も含めた基礎学習とどう関連づけられているかが一目瞭然となるように表示されている。

一方、基礎学習のなかの、「言語」の能力表のうち、読むことに関わった記述を取り上げると、領域における技術として、「文章を正しく読み内容を確実に把握する技術」が挙げられている。その細分化した内容が「言語」の能力表に記述され、表10のような内容が掲載されている。バージニア・プランを引用したおりと同様に、スコープのみに注目し、1～6学年のシーケンスに相当した部分は省略して引く。両者を並べて提示するが、バージニア・プランとの類似が明らかなものには、\*印を付した。

表10

バージニア・プラン，兵庫師範女子部附属小学校（1949）の対照表

| 倉沢剛（1948）バージニア・プラン   | 兵庫師範女子部附属小学校（1949）   |
|--|--|
| <p>読むメカニクスを使う<br/>                     いま考えている単元に関連して読む<br/>                     次々に行をまちがえないように読む<br/>                     とくに教えられた言葉をおぼえる<br/>                     指先で文字をささないようにする<br/>                     正しく書物をもつ<br/>                     音声学の助けを借り、前後の繋文を用いて新語をとらえる<br/>                     音節と発音の異同を示す符号をたよつて新語を発音する<br/>                     注釈を利用して新しい言葉の意味をとらえる<br/>                     辞書をひいて新語の意味をとらえる<br/>                     意味を理解しつつ益々速い速度で読む<br/>                     読んだものを分析し、解釈し、評価する<br/>                     その内容を正確に話す<br/>                     物語をよんだ後、これを手まね身ぶりしたり劇にする材料をえらぶ<br/>                     好きな部分をえらんで理由をあげる<br/>                     書物で読んだ事実や出来事と自分で経験したそれらと比較する<br/>                     与えられた場合にふさわしい材料を選択する<br/>                     著者の気持や偏見や見地を見ぬく<br/>                     必要な事実を見出す<br/>                     同じ言葉のさまざまな意味を知る<br/>                     さまざまな短い文節の題名を見出す<br/>                     読んだ材料で文章を書く<br/>                     報告をかく場合の順序をきめる<br/>                     読む前に選んだ小標題又は問題でノ一</p> | <p>ページを正しくめくる<br/>                     本を正しくもつ *<br/>                     正しく切つて□ゆつくり読む<br/>                     文章の内容を綿密に読みとる<br/>                     大きな声で読む<br/>                     絵と文章との関係をつける<br/>                     文章の内容をいろいろなことごとらによつて分析する *<br/>                     字引を引いて新語の意味を知る *<br/>                     内容が他の人によく分るように読む<br/>                     文章の内容を概括する<br/>                     よい文章を暗誦する<br/>                     研究することがらにとって参考文献をしらべる *<br/>                     要点をよみとる<br/>                     語いを豊にする<br/>                     黙読について<br/>                     読書の衛生を守る<br/>                     よい本の条件をしらべる<br/>                     正しい発音、抑揚で読む<br/>                     特色のある部分を意味深く読む<br/>                     口で読みながら思想を解釈する<br/>                     行をまちがえないように読む *<br/>                     指先で行をささないようにする *<br/>                     発音を示す記号によつて新語を発音する *<br/>                     注釈を利用して新しい言葉の意味をとらえる *<br/>                     物語を読んで劇、紙芝居に組立てる *<br/>                     著者の偏見や見地を洞察する *<br/>                     同じ言葉の様々な意味を知る *</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>トをとる<br/>読む前に選んだ材料を口で又は書いて<br/>まとめる<br/>さまざまな考を<sup>マ</sup>図表で示す<br/>対立する資料を評価する<br/>結論を導いてその理由を示す<br/>参考書を使う<br/>図書館から適当な書物を選ぶ<br/>書物から適当な部分をえらんで用いる<br/>目次を利用する<br/>索引を利用する<br/>手引や脚注を用いる<br/>序文をよんで書物をえらぶ<br/>適当な写真を見つける<br/>アルファベット順の表を用いる<br/>参考文献の表を用いる<br/>さまざまなことが入りまじった参考書<br/>を用いる<br/>百科全書を用いる<br/>カードの目録を用いる<br/>口で読みながら思想を解釈する<br/>読みながら適当な抑揚をつける<br/>特色ある部分を意味ふかく読む<br/>娯楽のために黙読する<br/>(倉澤剛, 1948 : 119)</p> | <p>様々な短い文節の題目を見出す *<br/>読んだ材料で文章をかく *<br/>読んだことがらを口又は書いてまとめる *<br/><br/>図書館から適当な書物を選ぶ *<br/>書物から適当な部分を選んで用いる *<br/>索引を利用する *<br/>目次を利用する *<br/>手引や脚注を用いる *<br/>序文を読んで書物を選ぶ *<br/>参考文献の表を用いる *<br/><br/>カードの目録を用いる *<br/>句読点に気をつける</p> <p>(兵庫師範女子部附属小学校, 1949 : 32-33)</p> |
|---|---|

それぞれの能力表に掲載された順番に引いたが、ただちに気づかされるのは類似の多さである。それも、低学年の初歩的な内容と、「著者の偏見や見地を洞察する」のような非常に高度な内容とが分別されずに混在している欠点までも引き継いでいる。同校として独自に掲げられた内容に関して、バージニア・プランを含めた合衆国の母語教育が黙読重視になっていたのに対して、国民科国語の時期に高揚した音読の影響が強く残っていた日本では、「大きな声で読む」「よい文章を暗誦する」といった実態があった。そうした記述が累加されている点に、むしろ、同校の実態に根ざした対応が読み取れよう。

注目すべきは、学校図書館の使用に関する内容までが含まれている点である。特に、日本では前例が限られていた事例であったこともあって、バージニア・プランそのままである。こうした点を問題視した図書館情報学者今井福司は次のように指摘している。

(※明石附小プランでは——論者補足) 資料を活用しようとする教育は見られるものの、学校図書館を活用した教育については、2つの単元を除いて登場していない。また、カリキュラム運動における他の実践についても、学校図書館が必要であることが示唆されている事例は見られるものの、報告書を見る限りでは、資料を調べる際に学校図書館が用いられたかは不明な事例が多かった。(今井, 2016 : 290)

学校施設の未整備や教育予算の逼迫とも関連した問題点である。能力表には記載されても、現実問題としては、設備も本も困窮した状態に置かれていた。それゆえなのであろうか、教師の側も学校図書館を教育実践で活用しようとする発想が乏しかった事実がうかがえよう。1948（昭和23）年12月、文部省は『学校図書館の手引』の作成を完成し、同書は各学校に配布されていた。同書は、合衆国の諸文献にもとづき、学校図書館の重要性を説き、教育における機能を平明に説明した優れた手引きであるが、その読者たる多くの教師たちは教科書を教えることに傾注していた状態から脱却できていなかった。教科書一辺倒からの変化として、資料の活用が試みられた点について前進があった状態であった。

文部省で学校図書館行政を担当していた深川恒喜（1911-1993）は、「日本では、コアカリキュラムを図書室なしでやってのける学校があった（深川，1951：34）」と皮肉を込めて指摘した。合衆国の事例からすれば、非常識な事態であり、コア・カリキュラムを本格的に推進するためには、さまざまな資料を有機的に架蔵した学校図書館の活用が欠かせないことは自明であった。そうした土台を固めずに、カリキュラム改革という華々しいお題目に気を取られ、奔走していた当時の教師たちの限界はいうまでもない。一方で、書籍そのものが入手困難であったがゆえの強行突破であったことにも眼を向けておきたい。

上述のように、明石附小プランの能力表は、児童の実態を調査して新たに提案されたものではなく、バージニア・プランの能力表に加筆修正した成果と解してよいだろう。先行研究に相当する資料が乏しかったことから、こうした手法は、その後の実験校にも影響を与えた。コア・カリキュラムを標榜したものの、基礎学習の部分については既存教科と対応関係にあることから、石山脩平は「コア・カリキュラムを実施しつつある学校でも、教師の教育計画としては、上述の意味の教科カリキュラムを用意することが必要である。能力指導系統表（奈良女高師附小）、能力表（明石附小）、要素単元表（和歌山市吹上小）、指導要素表（福沢小）などの名において研究立案されているのがこれである（石山，1949a：5）」と言及して、コア・カリキュラムが教科の学習に関して根拠づけられていることを示して、コア・カリキュラムへの攻撃を回避しようとする用心深さを見せた。

## 9 能力表に関する問題意識の深まり

そもそも能力表は、その学校の児童生徒を対象とした各種実態調査を踏まえて作成されることが望ましいとされていた。そこで、手間を厭わず、調査に着手した学校も少なくなかった。だが一方で、前節のように、バージニア・プランからほぼ借りてくる実態や、後述するように、学習指導要領や教科書の教材内容をもとに勘案して作成するという、安直なようであるが、実のところ、現実的な対応をとる向きもあった。こうした教育的な建前と本音をも含めて実感が広がっていくなかで、研究者や教師たちによる議論も始まった。

倉沢栄吉は、1949年12月に発表した論文において、「このごろの私は、『速成カリキュ

ラム』は、三日三晩でできる、とさえ放言している。喧伝されているいくつかの××プラン、〇〇カリキュラムを買いこんで、その最大公約数を、中学生なみに、『表に』すればよいというのだ。……どのような進歩的な案でも、伝統的カリキュラムの到達点と、さほど変わっていないと思われるからである（倉沢栄吉，1949b：2）」とあっさりと斬って捨てた。根源的な問題として、「国語力とはなにか」が分かっていない実態を指摘した。さらに、「国語力が、態度・理解・技能というように広く考えられると共に、国語生活そのものとして、全体的な一つの行動と考えられるようになった。こうなれば、ますます私どもは、この捕らえがたい『能力』なるものを、分析的にはつきりした、体系的な網の目として理會していなければならぬ」と説いた。そのうえで、昭和22年版学習指導要領の記述について、「はなすこと（きくことを含む）かくこと、作文、文法、文学等の苦し紛れの、分類」であって整理が不徹底であるうえ、領域ごとの記述がばらばらであると批判した。背後には、興水の『国語のコース・オブ・スタディ』と通底した認識があった。

たとえば「よみかたを分けて、『研究のための読書』『<sup>ママ</sup>誤楽鑑賞のための読書』とするのは目的（Objectives）の上から分けている」といったように、材料、場面、生活といった指標によって分けられており、統一性がないことを指摘した（倉沢栄吉，1949b：2）。同論文の目的は、当時、注目を集めつつあった「国語能力表」をいかにして記述するかという難問への応答であり、末尾で次のように述べている。

私は、国語能力分析の立場を

一、生活的経験的能力

二、いわゆる国語学（国文学）的能力

の二面からみてするのではなく、この二つを統一する一つの立場を仮定し、それは、分析され、測定される能力

でなければならぬと考え、その分析の根拠と方法を追求したいと念じている。

（倉沢栄吉，1949b，7）

形象理論を想起させる「統一」に着目した一方で、戦後期に「評価」概念の導入とともに注目された「分析され、測定される能力」を挙げた。本章7節で検討したボンドの学説からの影響である。倉沢にとっての問題意識が結晶している。倉沢にとっての次なる伸展については、第10章3節で取り上げたい。

一方、コア・カリキュラムの側では、能力表に関して新たな逡巡も始まった。石山脩平は、能力表そのものの価値は認めたものの、持つべきは能力表ではなく、「要素表」の方がのぞましいという主張を展開するようになった。要素表とは、「経験の素材としての要素」と関連づけて「能力」を記述した表と説明された。背後には、本章4節(3)で論究したストラテマイヤーらの『現代生活のためのカリキュラム開発』からの影響が指摘できる。

能力表と呼ぶ場合に「能力」(ability)とは厳密に言えば、環境から抽象された主体の働きであつて、それだけでは経験カリキュラム構成の前提として不十分であり、効果が少ない。むしろその能力が生活経験として作用する場を考え、経験の素材と結びついて、「経験要素」(element of experience)として把握された方が効果的である。例えば言語能力は、話す・聞く・読む・書く・作るという能力に分析されるが、「話す能力」というだけでは抽象的である。「家と学校で父母や教師に挨拶ができる」、「大ぜいの学級児童の前で意見が発表できる」、「討議会で議長となり司会をすることができる」、「都内に電話をかけることができる」というような形になると、それは生活の場に具体化され、相手の人間とか電話器とかの経験素材と結びついて、生活経験の要素となる。……あたかも物体という綜合体を、分子に分けるか原子に分けるか電子に分けるかの程度があるように、生活経験の要素分析にも、より大きい要素から、より小さい要素に至る程度の差はあるが、しかし比較的小さな単位でしかもあまりに抽象的な形でなく、生活経験の要素とみられ得る程度にまで分析したものが、カリキュラムの要素として適当だと思ふ。(石山, 1949b: 149-151)

さらに石山は自説の支えとして、『長野県カリキュラム実験試案』の国語科編がわれわれに重要な暗示を与える」と言及している。ただし、その内容については触れていない。ここでいう「長野県カリキュラム実験試案」とは、1950年4月に刊行された長野県教育委員会『長野県カリキュラム試案1950 国語編』に先だつて、その前年の1949年秋ごろに「未完成のままではあるがひとまず実験学校用実験試案として(浜本, 2008: 167)」刊行された『昭和二十四年長野県カリキュラム実験試案 国語編』を指す。その特徴については、後述したい。作成の中心人物であった増田三良がコア・カリキュラム連盟に所属していたことから、早くから知り得る機会を得ていたのであろう。

一方、石山自身も参与した神奈川県足柄上郡福沢小学校における、いわゆる「福沢プラン」においても、実践的な試行が重ねられていた(井上喜一郎, 2013)。1948(昭和23)年12月の『生活カリキュラム(第二次案)』において、第4学年の「国語の指導要素表」が提案され、1949年10月の『生活カリキュラムの実践(第三次案)』においては全学年を対象範囲とした「各科要素表」のなかに「国語要素表」が位置づけられるまでに高まっていた。同校では、要素表を「単元作成の根源として」「チェックリストとして使う」「評価の観点として」「教材の最低基準を示す」ことに活用したという(井上喜一郎, 2013)。

石山による要素表の提案は、技能・能力を記述するうえでのアポリアに触れている。たしかに、石山が主張するように、より大きい要素で記述すれば、より具体的な経験素材に言及されることになり、生活の場に際して具体化されやすくなるだろう。一方で、その方向を押し進めていくとどうなるだろうか。要素表の記述内容は膨大な数にのぼり、かえって何が重要なのが分からなくなってしまう情報飽和の状態に陥りかねない。そこで、次

のような論法で問題を限定している。

生活現実を足場としながら、教育の理念としての一般目標を時代により地域により児童生徒の発達段階によつて具体化した具体的目標——それをさらに細かく分析し表示したものが要素表である。現代の社会における現代日本の、しかも各地域の各学校の各学年では、これこれの経験ができるようにしたい、これだけの生活経験は望ましくかつ可能であるという見通しのもとに掲げられる経験要素の一覧表がこれにほかならない。文部省もやがて発表する新しい学習指導要領には、こうした意味で各教科各学年の到達目標を示すであろうと期待されている。東京教育大学附属小学校が、『学習目標分析表』として発表したものもこれに該当するのである。

要素表はかくのごとく教育目標の細案であると同時に、また教育内容の細案でもある。それは児童生徒に経験させようとする生活経験の要素でもあつて、とりも直さず教育内容の精細な内訳だからである。文部省が最初の学習指導要領各科編のあちらこちらで「単元」の名をもつて示したものは、むしろここにいう「要素」に相当する場合が少なくない。ともあれミニマム・エッセンシャルがこうした性格のものであるとすれば、この問題は教育学の体系において教育目標論と教育内容論とに跨がり両者を媒介する位置を示している。  
(石山, 1949b : 151-152)

国・地域・学校・学年ごとの分節化が示唆され、それぞれにおける「これこれの経験ができるようにしたい、これだけの生活経験は望ましくかつ可能であるという見通し」のもとで作成するという論拠を踏まえるとともに、学力の最低要求水準としてのミニマム・エッセンシャルの問題とも関連づけて、アポリアを解決しようとしている。「両者を媒介」といった論調は、石山の職場と、その専門分野であった弁証法哲学の術語をもじって、「文理大的止揚」と揶揄された。だが、学力低下が問題視され始めていた状況で、概念相互の関連性を明確にさせることで、コア・カリキュラムの有効性を担保させることは最重要課題であった。石山が具体例として挙げた「文部省もやがて発表する新しい学習指導要領」は、結果的には昭和26年度告示となったものが、当初の予定では、昭和25年度を目ざして準備が進められていたことに拠る。東京教育大学附属小学校の『学習目標分析表』については次節で言及したい。

ただし、「教育目標の細案であると同時に、また教育内容の細案でもある」という判断は、要素表に過重な期待を寄せすぎたがゆえの、行き過ぎた一般化ではないだろうか。どの程度までの経験要素を取り入れて要素表を構成するかにも拠ろうが、石山が引例した「家と学校で父母や教師に挨拶ができる」や、「大ぜいの学級児童の前で意見が発表できる」にしても、目標としては機能するだろう。ただし教育内容としては、その目標に到達するための、学習指導場面の設定や、教材・教具、学習指導方法論等において差異も生じるは

ずであり、教育内容の「細案」とまではいえないはずである。

石山の議論はさらに、「基準」の問題にも関連づけて展開されている。「さてかかる意味の要素表は、教育の目標及び内容の『基準』(standard)と見ることができる(石山, 1949b: 152)」と指摘し、その例として、京都学芸大学附属小中学校の「基準能力表」に言及している。こうした石山の提案の意義は、ともすれば広がりがちな経験を単独で同定することを避けた点で、経験主義に制限をかけるものでもあった。

コア・カリキュラムを実現させようとする熱意から、石山は、能力表や要素表についての議論を積極的に行った。一方、輿水は国語科内に自己限定した、独自の「単位」の提案にとどまり、能力表についての議論からは一步引いていた。だが、1949年になると、敢然と議論に加わるようになった。輿水は能力表が必要な理由を次のように理解していた。

コア・カリキュラムでは社会生活をして行くのに必要な能力のいわゆる「最低要求水準」を考えておかなければならない。それを一覧表にして、そしてそのシークエンス(系列)即ち発達段階を考える。そうすると能力表というものになる。

もっともこれは、コア・カリキュラムだから必要なのではなく、およそカリキュラムの編集、カリキュラムの改正にはふれざるを得ないことなのである。

(輿水, 1950b: 94)

輿水は、能力表について、「社会生活をして行くのに必要な能力のいわゆる『最低要求水準』」について発達段階を考えた一覧表ととらえている。発想そのものは、自ら提唱した「単位」の踏襲と解してよいだろう。石山が新しい動きに対応させた理論的な可能性を追究していったのに対して、輿水は現実のカリキュラムを見渡した教育行政の立場を意識した堅実な提案を行った点に両者のちがいが指摘できよう。

## 10 読むことの「系統」に関する諸提案

本節では、昭和26年版学習指導要領の告示へといたる過程で、読むことの「系統」がどのようにして整序されていったのか、その展開過程を解明したい。当時注目を集めた東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会の案、学習指導要領の策定に関わった輿水の案、さらには、長野県としての提案、加えて、その長野県カリキュラム試案作成の中心人物であった増田三良の個人としての案を検討対象に含めた。いずれも重要な成果である。

### (1) 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会(1949)『学習目標分析表』

1949年11月に教育科学社から刊行された東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会の著書『学習目標分析表』に掲載された表である。全教科について作成された。石山脩平が到達目標を示す「要素表」として期待を寄せたことはすでに取り上げたとおりである。

国語科については、「聞く」「話す」「読む」「作る」「書く」の5領域から成る。同校では、「教科カリキュラム」、「広域カリキュラム」、「コア・カリキュラム」の3種のカリキュラムについて研究を進めようとしたが、その基礎となる能力表がないことが、本表の作成の出発点となったという。

既発の能力表についての批判として、「こうした調査は、個々の小さな現場団体で別箇にやっていたのでは、労力と費用において大きな損失を招き、科学性についてもみながみな信頼がもてないから、権威ある調査者を集めた大きな機関において、かなりの年月をかけ、重要な事項から着々と真の調査が進められるように教育界の世論を起すべきである」との判断を下した。その代わりに同校で着手したのは、昭和22年版学習指導要領の目標の検討であった。「まえがき」では次のように説明されている。

まずわれわれは、学習指導要領にかかげられた目標の研究に着手した。学習の一般目標が、学年の目標にかなりくわしく具体化されている教科もあるが、すこぶる不備なものもある。総じて理解の面の分析にくわしく、技能・態度の面に薄い。

そこでわれわれは理解の面において、学年の目標が妥当であるか、もつと詳細に分析する必要はないかと研究を重ね、必要と認められる限りにおいて分析を試みるとともに、それに劣らず技能・態度の面についても検討をとげ、ここに試案として一応の結論を出したわけである。

(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会, 1949, 1)

同表で最も興味深いことは、すでに先行研究が指摘しているように、昭和26年版小学校学習指導要領に付された国語能力表との共通点の多さである(河野, 1996; 小山恵美子, 2013)。同校が果たした先駆的・先導的な役割や、同校教諭花田哲幸が学習指導要領の編集委員として参画した事実からすれば、頷けることでもあろう。あるいは、同表が昭和22年版の目標の「研究」から出発している点が、先例主義の原則が強く働きやすい文部省内でも評価されたことも推測できよう。

同書の副題には、「カリキュラム構成の基底」「能力評価の基準」とあるように、直接的には、「目標」についての検討成果が「基礎研究」としてまとめられており、それらがいずれ拡張されて応用されるうえでの基礎となるように位置づけられている。先行する諸成果からの影響を受けて同表が完成し、さらには国語能力表に継承されたことから、表11に、小学校第4学年にしぼって、③『学習目標分析表』と、⑦昭和26年版小学校の「国語能力表」とを引いた。



表11

③『学習目標分析表』, ⑦「国語能力表」の対照表

|   |   |
|---|---|
| <p>③東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会（1949）『学習目標分析表』</p>  | <p>⑦文部省（1951）昭和26年版小学校学習指導要領「国語能力表」</p>   |
| <p>1 文の組立てがわかる。<br/>                 2 文の段落の要点がつかめる。<br/>                 3 文の要点を書きとめることができる。<br/>                 4 問題を解くために本を読むことができる。<br/>                 5 註釈などを利用して読むことができる。<br/>                 6 前後の関係からわからないことばの意味を考えることができる。</p> <p>7 おもしろい本や、ためになる本を選んで読むことができる。<br/>                 (*記述なし——論者補足)</p> <p>9 黙読ができる。<br/>                 10 新漢字はだいたい二五〇字ぐらい読むことができる。<br/>                 11 ローマ字が読める。<br/>                 (東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会, 1949: 3-5)</p> | <p>1 物語・実話・ぐう話・時事などの種々の読み物に対する興味がだんだん増してくる。(4-6)<br/>                 2 文の組立がわかる。(3-5)<br/>                 3 文の段落がわかり, その要点がつかめる。(3-5)<br/>                 4 問題を解決するために読むことができる。(4-6)<br/>                 5 読書によって得た知識や, 思想をまとめることができる。(4-6)<br/>                 6 前後の意味から, わからないことばの意味をとらえることができる。(4-6)<br/>                 7 一つのことばのいろいろな意味について, 考えることができる。(4-6)<br/>                 8 ことばの構造とか意味について, 一段と強い興味ができる。(3-6)<br/>                 9 よい詩を読んで楽しむことができる。(3-6)<br/>                 10 児童のための新聞や雑誌を楽しんで読むことができる。(4-6)<br/>                 11 漢字はだいたい四六〇字ぐらい読むことができる。<br/>                 12 (ローマ字文が読める。)(3-6)</p> |

「読むことのできる」漢字の数が大きく違う点は、漢字制限も含めて、国語国字問題が激しく議論されていた時代であったことと合わせて理解する必要がある。それ以外の箇所については、先行研究が指摘したとおりの一致点の多さが指摘できよう。

(2) 東京学芸大学附小五校連联合国語研究会（1950）『単元による国語学習の展開一学年』  
 1950年10月に教育図書研究会から刊行された東京学芸大学附小五校連联合国語研究会の著書『単元による国語学習の展開 一学年』に掲載された興水の私案である。本研究では④1950興水 i と表記する。以下の経緯によって、沖山光が紹介することとなった。

「学習指導要領」の改訂委員会も終りに近づいていることであるから、やがて、各学年の学習目標も発表されることであろう。それらの会議に席をつらねるわたくしとしては、ここにそれを発表することはできないが、それをうめあわせる意味で、つぎに

本年一月，東京ワークブック社の執筆計画のために，輿水先生の作製された参考表を掲げておくことにする。これは東京ワークブック社をつまづきのために，世に出る機会を失ったものだけに，せっかくの企画を惜しいと思いここに掲げるものである。

(沖山，1950：18)

1950年1月の時点での輿水による小学校段階までを含めた提案を知るうえで重要な資料となろう。本章6節で検討した「国語科学習構成単位」の後で提案された成果である。同単位とは，様相が大きく異なっており，表12のように，3種類の表に分けて記載された。同年の⑥1950輿水 ii で再び変化したものの，⑧輿水（1954）になると，表を分ける方式が復活した。

第1に，「関心領域一覧表」である。1年～9年とあるので，中学校3年生までの9年間の児童・生徒の「関心領域」が表になっている。縦軸には，「自然」「社会」「健康」「芸能」「言語」の欄があり，横軸には，4月から3月までの各月が記載されており，たとえば，縦軸「自然」と横軸「4月」の交差した箇所には，「春」「小鳥」と記載されている。

表12

④1950輿水 i における「関心領域一覧表」「言語能力発達表」「学習単位配当表」

**関心領域一覧表** (1年～9年)……なるべく重複をさけて重要なものだけ掲げた。

| 関心領域 | 4月     | 5月   | 6月   | 7月     | 8月     | 9月      | 10月   | 11月  | 12月     | 1月   | 2月 | 3月  |
|------|--------|------|------|--------|--------|---------|-------|------|---------|------|----|-----|
| 自然   | 春小鳥    | 若葉初  | 葉まき入 | 夏梅     | 夏の雲夕涼み | あらしおひがん | 鼠月動物園 | 取入れ  | 初冬クリスマス | 霧お正月 | 敵  | 寒春分 |
| 社会   | 私たちの学校 | 見学   | 水道   | 旅行(交通) | 工場見    | 図書館博物館  | 消防    | 家庭   | 電燈      | 卒業   | 卒業 | 卒業  |
| 健康   | 身体検査   | 遠足   | 食物衛生 | 水産     | 泳家屋    | 野球・運動会  |       |      |         |      |    |     |
| 芸能   |        |      |      |        | 展览会    |         | 音楽会   | 劇ラジオ |         |      |    |     |
| 言語   | 紹介挨拶   | 話し合い |      | 手紙日記   |        | 新聞読書    |       |      |         | 研究発表 | 文集 |     |

**言語能力発達表** ……この表では特に、書く、作る能力を主にした。

| 学年 | 1年                            | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 5年 | 6年 | 7年 | 8年 |
|----|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 発音 | 入学前に大体完成しているが必要があれば治療的な練習をする。 |    |    |    |    |    |    |    |    |

|                  |  |   |            |   |                  |                                     |                       |
|------------------|--|---|------------|---|------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| 文法               | よい言葉<br>と悪い言葉<br>の区別   | 言葉を集<br>める                                      | 標準語の<br>意識 | 文の組立<br>て                                     | 単語の自<br>覚<br>辞 語 | 書記法                                 | 体系的な国語文法によつて整理す<br>る。 |
| 理解<br>語彙         | (入学前5,000語) 毎年1,000語位ずつ増加すると見て……………11,000語……………14,000語         |   |            |   |                  |                                     |                       |
| 発<br>表<br>語彙     | (入学前3,000語) 毎年平均400語ずつ増加するとして……………5,400語 増加率はだんだん減退……………6,000語 |   |            |   |                  |                                     |                       |
| 書<br>記           | 自分の名<br>まえが書<br>ける。<br>ひらがな<br>がかける。                           | 片かなが<br>かける。<br>200字~3<br>00字くら<br>いの文が<br>かける。 |            | ローマ字<br>が読み書<br>きできる。<br>800字位<br>の文がか<br>ける。 |                  |                                     |                       |
| 理<br>解<br>漢<br>字 | 教育漢字<br>30字の他<br>に地名人<br>名の漢字<br>など<br>計50字                    | ……………教育漢字881字のはかに生活漢字100字……………                  |            |   |                  | 教育漢字以外の当用漢字 600字を加<br>える……………1,481字 |                       |
| 発<br>表<br>漢<br>字 | 30 字   | ……………教育漢字中 600字……………                            |            |   |                  | ……………教育漢字 881 字……………                |                       |

**学習単位配当表**

……………計50単位とし各学年において主要なものだけ掲げた。

| 学年                         | 1 年       | 2 年          | 3 年        | 4 年           | 5 年          | 6 年             | 7 年                 | 8 年                  | 9 年                         |
|----------------------------|-----------|--------------|------------|---------------|--------------|-----------------|---------------------|----------------------|-----------------------------|
| 聞くこと<br>(7)                | 他人の話を尊重する | 指図や質問をきく     | お話を聞く      | ラジオを聞く        | 聞いたことの要点をつかむ | 聞いたことをまとめる      | 批判して聞く              |                      |                             |
| 話すこと<br>(13)               | 自由に話す     | 返答 質問 挨拶     | 簡単な劇       | 話し合い          | 発表           | 会議の進めかた 電話のかきかた | 紹介のしかた 劇のしかた        | 報告や説明のしかた 放送のしかた     | 司会のしかた 陪審射撃法                |
| 書くこと<br>(作る<br>こと)<br>(17) | 絵に説明をかく   | 用事を書きとめる     | 遊足の記録 視察日記 | プログラム 葉書のかきかた | 文集 ニュースのかきかた | 学校新聞            | 招待状のかきかた 日記のかきかた    | 創作 掲示のかきかた 原稿用紙の使いかた | 会議録の作りかた 論文の書方 いろいろの文習のかきかた |
| 読むこと<br>(13)               | 一行位の文を読む  | 読んだことの要点をつかむ | 自分でよむ      | 大要をつかむ 多く読む   | 辞書の使いかた      | 朗読速度の改善         | 図書館の利用 抜萃を作る (現代文学) | 良書の選択 参考書の利用 (中国文学)  | 余暇の善用 (世界文学)                |

(東京学芸大学附小五校連合国語研究会, 1950: 19-21)

戦前期の綴方で使われた題材暦を思わせる表であるが、縦軸の「自然」「社会」「健康」「芸

能」「言語」から成るカテゴリーが新たな部分である。ちなみに、輿水のいう「芸能」とは、「展覧会」「音楽会」「劇 ラジオ」を指している。

第2に、「言語能力発達表」である。「書く、作る能力を主にした」とある。縦軸には、「発音」「文法」「理解語彙」「発表語彙」「書記」「理解漢字」「発表漢字」が並んでおり、横軸には、1年から8年までが記載されている。「語彙」「漢字」が理解と表現に分けられており、児童の実態に即した観点が設定されている。以前の「支持単位」がシーケンスを伴って提案されたものであり、輿水の認識そのものは踏襲されているものと解せよう。

第3に、「学習単位配当表」である。縦軸に「聞くこと」「話すこと」「書くこと（作ること）」「読むこと」が配され、横軸は、1年から9年までがある。先の輿水（1948b）「学習構成単位」の内容に修正が加えられて、量的には10個の「単位」が増補された。

沖山が輿水に代わって紹介したことから、くわしい説明は行われていない。けれども、この時点での輿水の枠組みとして、上記の3種類の表を相互に関連づけることで、国語科としての単元学習を支えようとしていたことがうかがえよう。「関心領域一覧表」によって、児童生徒の興味関心の範囲をとらえ、学習経験を布置するうえでの目安としたのであろう。「言語能力発達表」で、「発音」「文法」「理解語彙」「発表語彙」「書記」「理解漢字」「発表漢字」について発達させる言語能力の目安が示された。「学習単位配当表」は4領域の学習活動の「単位」を挙げたものであり、小・中学校で計50単位を配列した表である。それぞれの表の重複もあるものの、表ごとに一応の体系が整えられている。当時の輿水がこのようにして、国語科の学習指導における「経験」を位置づけることに専心していたことは明らかである。

### (3) 長野県教育委員会（1950）『長野県カリキュラム試案1950国語編』

1950年4月に刊行された長野県教育委員会『長野県カリキュラム試案1950国語編』の一部である。1949年5月に公布された「文部省設置法」の附則六では「初等中等教育局においては、当分の間、学習指導要領を作成するものとする。但し、教育委員会において、学習指導要領を作成することを妨げるものではない」と明記されている。つまり、学習指導要領はいずれは、都道府県教育委員会が作成するものと想定されていたのである。教科用図書（教科書）の検定についても同様であった。長野県としての「カリキュラム試案」作成の取り組みは、こうした背景に支えられた対応であった。社会科については、信濃教育会による独自教科書の作成も進められていたという（岡田，1999）。長野県教育委員会は、地方分権への移行に迅速に対応すべく、先手を打っていたのである。ただし、占領終結とともに地方分権を強調した法制は改められ、中央集権が再び息を吹き返した経緯は周知のとおりである。

「学年目標一覧表」のうち、第1学年から第9学年までの「読む」の欄についてはすべて本研究巻末の付録に引いた。具体的な内容については、そちらをご覧ください。同

要領の作成については、信濃教育会研究所が中心となって進め、国語科の担当者は、増田三良、平山正秋、小口九郎、宮下慶正であった。同書の「序」によれば、「昭和二十四年八月信濃教育会と共同して長野県カリキュラム実験試案を作製したのであったが、その後これを県下三十四の実験学校にうつし、その協力のもとに同案を分析評価して一応の成案を得たのがこの長野県カリキュラム試案改訂版である（長野県教育委員会、1950：2）」と述べられている。1年近くの時間をかけて作成された。地方の教育委員会による独自の提案として注目を集めた。なお、先がけて、1949年9月に刊行された『昭和二十四年長野県カリキュラム実験試案 国語編』<sup>5)</sup>の段階では、「能力表」と、言語経験要素を学年ごとに配した「要素表」が別に作成されたようだが、1950年版は「能力は要素から切り離しては考えられないので、能力表に要素が含まれていた方が好都合（長野県教育委員会、1950, 2）」として、一つの表に組み込まれることとなった。結果、同書には「能力表」「文法要素表」「学年目標一覧表」「単元名一覧表」、小・中学校の「指導計画書」が含まれている。ちなみに、目標としては、「話す・聞く」「読む」「書く・作る」「編集」「図書利用」「文法」の6領域に分けている点が独特である。学年目標を一覧表にしたことについて、「話す・読む・作るなどの段階をこのように記述することは、目標として抽象的であり不的確になり勝<sup>マ</sup>なので、時に理解事項や態度などの重要な点を入れておいた」と説明されている。

担当者筆頭に名前が挙げられた増田三良は、第4章7節で言及したように、個人として取り組んだ初期の論文や著書ではコア・カリキュラムを前提とした記述を行った。一方、信濃教育会研究所として取り組んだ『長野県カリキュラム試案1950国語編』については、「文部省の伝達講習によれば、『各教科ごとに単元を構成して、単元学習をせよ』との趣旨が、いまだ県下にことごとく実施されていないのであるから、その案を作ることが先決である（増田三良、1950b：58）」との判断を受け、教科ごとでの作業が進められ、国語科としての成果として世に問われた。増田は、1951年に刊行された『国語教育事典』で、「能力表」の定義を「国語教育の目標により、ある学年で、いかなる国語力をどれだけ伸ばすことができるかを系統的に配列した表（増田三良、1951：10）」と説明している。

増田の足跡を辿ると、おそらく1948年の成果と推測できる信濃教育会発行の『教育研究所紀要』に掲載された論文「こくごカリキュラムの基礎調査」に、「要素」の表が掲載されている。同論文では、ハットフィールドの『イングリッシュの経験カリキュラム』を踏まえた経緯が言明されており、本章4節(1)で引いた「経験の系列」が手がかりとなっていることは明白である。社会科との関連のもとでの国語科の位置づけである。増田は「詳細なプラン構成については、新年度計画として只今予定されている『長野県基準カリキュラム』（ソース、ユニットを含む）に譲りたい（増田三良、1950c：116）」とした。表13に両者を比較して紹介したい。これとは別に能力表も準備されていた。

表13

Hatfield (1935), 増田三良 (1950c)「こくごカリキュラムの基礎調査」の対照表

| Hatfield (1935) <i>An Experience Curriculum in English</i>  | 増田三良 (1950c)「こくごカリキュラムの基礎調査」  |
|---|---|
| <p>「読むこと」幼稚園－第6学年</p> <p>A 入門期の経験：読むことのレディネスを発達させること</p> <p>B 導入的な経験：読むことへの誘い</p> <p>C 一般的な興味に応じる読むこと</p> <p>D 質問に答える読むこと</p> <p>E 参考図書から情報を得ること</p> <p>F 指示を読むこと</p> <p>第7学年－第12学年</p> <p>A 多方面の話題について読むこと</p> <p>B 問題について読むこと</p> <p>C 報告のために読むこと</p> <p>D 参考図書を読むこと</p> <p>「文学」幼稚園－第6学年</p> <p>A アクションとサスペンスを楽しむ</p> <p>B さまざまなユーモアを楽しむ</p> <p>C 感覚の世界を楽しむ</p> <p>D 社会を探究する</p> <p>E ファンタジーと奇抜なことばを楽しむ</p> <p>第7学年－第12学年</p> <p>A アクションを楽しむ</p> <p>B 自然界を楽しむ</p> <p>C 社会を楽しむ</p> <p>D 人間性を研究する</p> <p>E 叙情的な感情を共有する</p> <p>F 想像力を自由に働かせる</p> <p>G 難問を解く</p> <p>H ラジオ放送を聞く</p> <p>I 映画を楽しむ</p> <p>(Hatfield, 1935 : 25-106)</p> | <p>(A)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 興味に応ずる読み</li> <li>2 問いに応ずる読み</li> <li>3 参考文献の読み (辞書を含む)</li> <li>4 指示に従う読み</li> <li>5 推論的読み</li> <li>6 報告の読み</li> <li>7 図書選択</li> </ol> <p>(B)文学</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 筋と山の味わい方</li> <li>2 ユーモアの味わい方</li> <li>3 一般的鑑賞</li> <li>4 社会探究</li> <li>5 空想性</li> <li>6 自然界の探究</li> <li>7 人間性の探究</li> <li>8 詩情</li> <li>9 謎の解明</li> <li>10 映画劇</li> <li>11 文学の諸類型</li> <li>12 著者研究</li> <li>13 作品の時代研究</li> </ol> <p>(増田三良, 1950c : 114-115)</p> |

こうした理論受容を発展させたのが、先にも言及した増田三良 (1950a)『国語カリキュラムの基本問題』であり、同書における「言語経験要素」は『イングリッシュの経験カリキュラム』の影響が鮮明である。「作業のよみ (work reading)」としての「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」と、「楽しみの読み (recreational reading)」としての「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」とが提示された。なお、これらの最後に「劇・ラジオ 映画・放送」も挙げているが、こちらは「聞く・話

す項へ掲げた」と断られている。ちなみに同書で、「言語経験要素」という概念は、次のように説明されている。

本書に掲げる単元は、要素単元とも云われるもので、生活単元とか経験単元とか呼ばれるものとは異なる。これは経験単元の中へ含みこまれている言語経験要素におけるまとまりである。……聞く、話す、読む、書く、作るという言語活動を通さねば、如何なる学習も行われまい。このように必然的に要請される言語経験要素を、児童生徒の発達段階に即してまとめたものが、本書の要素単元である。すなわち、これは経験単元の学習の中で、働く道具的単元である。……経験単元と要素単元は力動的有機的な連関構造をもっているものである。(増田三良, 1950a : 1)

当時、単元という用語がその意味内容において錯綜していたことから、こうした説明になったものと思われる。肝要なのは「経験単元の学習の中で、働く道具的単元」という発想である。同書に「序」を寄せた輿水がストランドへの注意を促したこともすでに述べたとおりであるが、増田がハットフィールドから学んだ構想と、ストラテマイヤーらから学んだ「恒常的生活場面」は、『長野県カリキュラム試案1950国語編』にも踏襲された。そのなかで、特に注目すべきは、「能力表」と「学年目標一覧表」である。「能力表」のうち「読むこと」に関して、表14に、1949年の『昭和二十四年長野県カリキュラム実験試案国語編』の「要素表」と並記したが、ほぼ同内容である。経験表と能力表とを石山脩平が「要素表」として止揚させた経緯はすでに論究したが、行政の判断としては、結果的に「能力表」として定位した。

表14

『昭和二十四年長野県カリキュラム実験試案 国語編』「要素表」,

⑤長野県教育委員会 (1950) 「能力表」の対照表

| 『昭和二十四年長野県カリキュラム実験試案 国語編』「要素表」  | ⑤長野県教育委員会 (1950) 『長野県カリキュラム試案1950国語編』「能力表」  |
|---|---|
| 一一、詩情表現の文のよみ方<br>一二、物語のよみ方<br>一三、思索記録的な文のよみ方<br>一四、演劇に関する文の読み方<br>一五、新聞・文集の読み方<br>一六、辞書・参考書のよみ方<br>(浜本, 2008 : 173) | 一一、詩情表現の文をよむ<br>一二、物語をよむ<br>一三、思索記録的な文をよむ<br>一四、演劇に関する文をよむ<br>一五、新聞や文集をよむ<br>(長野県教育委員会, 1950) |

これらの「要素」は、実質的には、昭和24年度の時点で唯一の教科書として使用され

ていたいこ読本の「むれ／單元」と、昭和22年版学習指導要領に記述をもとにして「新聞・文集」「辞書・参考書」を加えた点に特徴が指摘できる。実験校だけでなく、長野県内のあらゆる学校での適用が可能なように、教科書を主軸にして編制した点に特徴が指摘できる。

「能力表」としては、たとえば、『長野県カリキュラム試案1950国語編』の「一、詩情表現の文をよむ」でいえば、これらの「要素」の下位区分として、1学年以降について「ことばの意味を速くらせる」「情景をえがく」「作者の経験をつかむ」「いろいろなことばを覚える」「暗誦する」「漢字を読む」、2学年以降について「片仮名を読む」、さらに上学年では記述が増加していつている。「詩情表現の文をよむ」という「要素（\*後に、増田三良（1951）では『言語経験』として言及されている——論者補足）」を構成している下位区分に相当する「能力」が、シーケンスを貫くように記述されている。「読むこと」は教科書を中心に行っているだけに、比較的、記述が容易であるが、増田自身が述懐したように、「一、挨拶する」にいたっては、場に応じて規定していくと「実に煩瑣」なものになるうえ、相手によっては敬語の使用等にも関わって「能力がちがってくる」ことから、記述が難しかったという（増田三良，1951：11）。また、地方分権を見据えての取り組みであっただけに、国家としての案、すなわち、昭和26年版小学校の国語能力表がまだ出されていないなかでの苦しい取り組みであった。増田の言を引こう。

長野県で実験して案を作るという場合、長野県全部に通ずる能力表の意味で、国家的な一応の目安として、コース・オブ・スタディの能力段階を基準にして、……長野県が低いとすればこれをあげなければいけないんです。……日本はアメリカの一州くらいの小さな国ですから、能力水準は国家的であつて欲しいと思うんですが、……これを具体化するために地方にこれをおろして、それでもまだ山の中ではむずかしいというのは、生徒にだけおろして、その本体は国家におくという事にすればね。

（安田・増田他，1949：49）

国家的な能力表があれば、県内の実態との比較もでき、加えて、教育困難な地域には調整することもできるという。増田は、「電話が村役場に一つしかないような所では、五・六年生に電話という事を知らせるためには、電話遊びというような事で知らせる他ないのです（安田・増田他，1949：49）」と語ったように、地域差が大きいなかでの作業であった。本研究巻末に付した『長野県カリキュラム試案1950国語編』の「学年目標一覧表」は、以上の能力表とも相互関連させながら、「読むこと」全般に関する目標を学年配当で布置した成果である。



## (4) 輿水実 (1950b) 『国語科概論』

1950年11月に刊行された著書『国語科概論』(有朋堂)所収の案である。学習指導要領の「委員の一人として編修に参加している間に、折にふれて書いたものをまとめた」成果であるという。本研究では⑥1950輿水 ii と表記した。引いたのは、輿水の提案による「国語の能力表」である。3葉の表から成っていた④1950輿水 i とはちがって、1葉の表で完結している。

国語能力表については、「昨年(\*1949年——論者補足)秋ごろから、カリキュラム改造の中心課題として各地で研究され、既に多くの先駆的な地域や学校によって発表されてきた(海後勝雄他, 1950:44)」ことから、研究者の関心事として注目を集めていた。そうしたなか、同書刊行の直近の時期に「学習指導要領改訂の中間発表」が発表され、そこで「小学校の国語能力表」が先行発表されたこと、一方、自らが中心となって進めていた中・高等学校学習指導要領では能力表を作成しなかったことから、輿水としては自説を強く打ち出す必要があった。

ただし、この案は、「わが国では第一流にある権威ある実践家たちが、主観的に作成した能力表をいっしょにしてみたものである」としている。あえて国語能力表と同様の方法を採用したフォーク・セオリーの集積体である。③『学習目標分析表』といくつかの共通点が指摘できるのは、先行研究として踏まえたからであろう。原著の表のうち、ある箇所には○が複数付せられているが、「マルの数はその能力をその学年相当とした者の数である(輿水, 1950b:102)」という。誰のどういう案であるかは言及されていないが、○の数が最も多いところでも四つであることからすれば、相当数の先行研究や、能力表を引いたとは考えにくい。こちらも、くわしくは本研究巻末の付録をご覧いただきたい。

昭和26年版学習指導要領の国語能力表への対抗意識だけは高揚しているものの、実のところは杜撰な成果である。国語能力表作成の主担当を務めたのが平井昌夫であった(小久保, 2002a:360)事実からすれば、対抗する立場上、無理をしてでも出しておきたかった表であった。

## (5) 文部省 (1951) 昭和26年版学習指導要領

中・高等学校学習指導要領が1951年10月、小学校学習指導要領が12月に公示された。だが、第3章で言及したように、小学校について、輿水は実際にはその翌年に公示されたと述べている。同要領は、1950年10月発行の『初等教育資料』6号において「学習指導要領改訂の中間発表」がなされた。中間発表後にさらなる修訂を経て正式に掲載された。

中間発表において、国語能力表試案が部分的ではあるが公開され、修訂を経て最終版となった。同表は、「国語のさまざまな能力を、児童の発達段階に照して、学年別に、一つの表として、組織・配列したものである」とされる。「学習指導目標は、とかく教師が児童に教え込む目安と考えられやすいのに対し、児童中心の新しい教育においては、児童の

立場に立って学習の目安が考えられるようになって、能力表が取り上げられるようになってきた」という説明が付されている。注目しておきたいのは、同表の記述について「学習が可能になる一般的な力を意味している」と把握されている点である。本研究巻末の付録では同表の「読むこと的能力」を引いた。同表では能力を特定の学年に布置しているが、「継続学年」として学年の幅を持たせた記述を行っている。

小学校学習指導要領では、国語能力表に続いて、幼稚園から始まって、各学年ごとの「国語科学習指導はどう進めたらよいか」が提示されており、それぞれの学年に応じて領域ごとに「指導の目あてをどこにおくか」「どう指導したらよいか」「どんな点に注意したらよいか」の順で述べられている。だが、その内容は、国語能力表とほぼ対応させたものにとどまっており、それぞれの特性が判然としない点が惜まれる。

一方、中・高等学校学習指導要領には国語能力表は掲載されていない。学年ごとに分けて記載されていた小学校とは異なり、中学校についていえば、領域ごとに区切られており、「読むこと」であれば、「中学校における読むことの学習指導の意義」「中学校生徒の読む経験には、どんな種類があるか」「中学校生徒の読むことの実態」「各学年の具体的目標」「各学年の指導上の注意」の順で述べられている。それぞれのなかで中学校、そして本研究の巻末付録には記載していないが高等学校について、学年ごとの「具体的目標」が記述されている。小学校に比べて、具体的ジャンル記述の多様性が強い。中・高等学校作成委員長を務めた興水が、増田三良と交流があったこともあるのか、列挙されたジャンル名こそ異なるものの、根底にあるカリキュラム観において⑤長野県カリキュラム試案1950国語編との共通点が顕著である。とりわけ、淵源としてのストラテマイヤーらの「恒常的生活場面」からの影響が指摘できる。

小学校では「指導の目あて」、中・高等学校では「具体的目標」の1～17が掲げられている。それぞれ、数字で表記された下位区分ごとに、学年の縦系列に従って深まっていくように記述されている。小学校の国語能力表の、たとえば、各学年ごとの「1」に配当された記述を小学校低学年から順に追っていくと、第一学年では「本や絵本を読みたがるようになる」となっていたのが、次第に高まっていき、第六学年では、「よい文学に対して興味が増してくる」へといたっている。他の項目についても同様の記述が見られる。系列・系統としてのストランドを意識した記述が行われた結果であろう。ちなみに、これらの「1」は、能力として掲げられているが、上述のように、むしろ、現在の用語でいえば、「関心・意欲・態度」に属するものと解せよう。こうした点に関して、同要領における能力についての説明は、「能力心理学でいうような特定の固定した能力をさすのではなく、学習が可能になる一般的な力」としている。この「学習が可能になる一般的な力」とは、一体何なのだろうか。理解の手がかりを得るために、同表作成の主担当であった平井昌夫の論文「国語能力表の正しい理解と活用」に注目した。論文の題名からしても、能力に関しての誤解を解き、補説することが意図されていることがうかがえよう。

能力という用語を使う場合には、その意味の変化について注意をはらう必要がある。さもないと、小学校一学年の能力表に「なかまにはいって、聞くことができる。」と述べてあるけれども、そんな能力が小学校一学年で出るときめるには、どれだけの科学的な調査をしたのか、などどの非難を云い出しかねない。ゲシュタルト心理学からの批判によって現代では旧式となってしまった能力心理学 (faculty psychology) では、この能力をfacultyの訳語にあてていた、現代で云う能力はabilityの訳語で、「何かを学習する力」という意味の学習能力 (ability of learning) と考えられている。すなわち、能力心理学での能力の考えでは、知・情・意というような心のいくつかの力をそれぞれ独立に考えて、それらの一つまたはいくつかの組合せですべての精神現象が説明できるとした。それゆえ、記憶力とか推理力とかという特定の能力が独立に存在し発達するとされている場合の特定の孤立した能力のことが考えられていたのである。このような能力が存在すると考える限り、たとえば推理力はいつから発達するとか、記憶力をつかさどる頭脳の部位はどこかなどの問題も大きな問題にされていた。

現在ではそうした能力説を認める心理学者はなくなり、教育心理学の分野では能力を何かを学習する力というようにばくぜんと考えられ知能 (intelligence) と同じように使われかけている。……能力とは「何かに対する適応力」とも解され、学習によるよりもむしろより多く生長なり成熟 (maturation) によって発達し、ある意味では生れつきでもあることがある。

また現代の教育思想では、技術が練習によって個人の身についたときこれを「能力化された」とも云い、それを技能 (technical ability=skill) と呼ぶようになっている。近代的な学習指導では、学習は理解の完成だけとは考えられなくなり、能力として個人の身につについて自由に自主的に使い得るようになったとき学習が完成したと考えるようになってきたから、能力はまた学習の目標に到達した状態ともなってきた。いわゆる能力表と云った場合の能力はそうした意味に使われている場合が主であって、昔の能力表の考えが特定の能力の発達表 (ことに能力心理学流の固定した能力の) であつたのに対し、最近では「学年の指導目標に代って能力表という用語が使われ出したのはこうした考え方にもとづくものである。すなわち、近代的な能力表は学年の指導目標をも取入れて「学年別学習指導目標表」の意味をも含ませてきたのである。だから能力表という用語の使い方を非難して学習指導目標表を正しいとする意見は、あまり研究をしない人の片よった考えである。学習指導目標表だとして能力を無視できないからである。

(平井, 1951b : 7-8)

「あまり研究をしない人」と揶揄されたのは、もちろん興水である。その前年、興水は、小学校編の国語能力表試案に対して、学習指導要領の編集委員ではあるものの、中・高等

学校側の代表であることから、あえて批判を展開した。輿水の趣旨は、能力表よりも「目標の一覧表」を出した方が、学年ごとに配当することによって能力がうまく当てはまらない事態を回避できるという点にある。輿水はこの時点で提出されている能力表のたぐいの多くは、「大体の見当」の域を出るものではなく、「根拠のないもので、それほど権威をもたせる必要のないもの（輿水、1950b：95）」に過ぎないと判断している。国語能力表の作成を進めている小学校の委員会を向こうに回して、その問題点を指摘しつつ、能力表に求められる性格として、以下の条件を挙げた。

- (1) 社会的に必要な能力を分析したもの（領域分析）
- (2) 発達段階に配当したもの（量的規定）
- (3) 評価に役立つもの （輿水、1950b：97）

輿水からのこうした批判を受けて、平井は反論を展開したのである。「能力」と「目標」を一体化させて「目標の一覧表」として理解するフォーク・セオリーが広く受容されていくなかで、両者が接近しせざるを得ないことは認めつつも、あえて能力表の側に肩入れをした論述を展開している。同学習指導要領が能力表と目標の二本立てで登場したことの背後にも、平井が力説したような能力観をめぐる意見の対立があったことがうかがえよう。ここに引いた限りにおいて、平井の教育心理学に対する理解は適切であった。しかし、一方で、その正統的な理論を実践につなげることはできていなかった。

対して、輿水は、現場教師が求めているセオリーを的確に察知し、理論からの独自の咀嚼を臆することなく行った。その成果が本節(4)で言及した⑥1950輿水 ii であった。後年、輿水は次のように回顧している。

能力表というのは、あいまいである。発達段階表なのか、与える経験表なのか、到達目標表なのか、そこがはっきりしないものであった。しかし、そのどれであっても、何と何を、いつ与えるのか、どういう能力とどういう能力がいつつくのか、つけようとするのが、カリキュラム内容の問題である。 （輿水、1965a：13）

能力表に対する認識にはいっこうに変化がないことがうかがえよう。結果的には、輿水の指摘の方向で、その後の展開が図られた。多くの人員と多大な時間をかけて誕生した国語能力表は元来擁護しようとしていたはずの経験主義を、結果的に減退させる皮肉な役割を演じることになった。「要素表」への問題意識から成った③『学習目標分析表』が、経験の広がりに対応すべく項目を列挙した特徴を継承したため、国語能力表の記述内容は繁雑になった。この点を衝いて、「のれん主義」という名づけをもとに、時枝誠記は次のように論断した。ちなみに、同時代には「なわのれん」という比喻も流布していた。

のれん主義とはどういうことかということ、いろいろな項目があがり、三十数項目にもなった。経験主義ということ、あらゆる経験を網羅しなくてはということによってそうになった。で、網羅主義ではいけないからもっとしぼれという意見が圧倒的に多かった。しぼれということはどういうことかということ、経験のいろいろな場面を網羅するのではなくて、国語の実践に必要な能力にしぼるよりほかにしかたがないということになった。経験主義から基礎能力という考え方におのずから移っていったのだと思う。

(時枝他, 1968 : 225-226)

第7章で検討するように、経験主義から能力主義への移行が決定的なものとなった後の時点での回顧である。経験主義に立脚した場合に陥りがちな事態であったことはたしかであり、それぞれの経験を同定し細分化した結果として生じた事態であった。1950年代当時の理解としては、時枝が指摘したように、「しぼれ」という方向性での解決が目ざされていった。

#### 11 「目標」「能力」一本化を支えるフォーク・セオリーの誕生

安藤新太郎は、興水のもとで昭和26年版中・高等学校の編集に関わった。その際に得た知見を踏まえて、能力表への声に関して、次のような指摘を行った。

最近、教育委員会や教育研究所あるいは学校や教師個人で、その地域社会のための、あるいはその学校のための国語カリキュラムを作るようになり、発表されたものも少なくない。いずれも、名人芸をあてにしない、教師個人のすぐれた力量ばかり期待をかけていない、いわば科学的な国語学習指導のよりどころを求めて、能力表をかかげたり、経験を分析してその要素を提示したりしているものが多い。能力表は最小必要を踏まえた到達目標の学年別配当であり、経験要素はそうした目標を満たすための主要な言語経験であるようである。

(安藤新太郎, 1950 : 10)

安藤は、能力表について、「最小必要を踏まえた到達目標の学年別配当」ととらえており、「科学的な国語学習指導のよりどころ」という期待が寄せられていたことを指摘している。前節で検討したように、能力表そのものの定義も曖昧な状態であったことから、興隆期特有の現象とも説明できよう。能力表という名称からすれば、興水が述べたように、そこに記載されている内容は「能力」と呼ぶのがふさわしい。にもかかわらず、なぜ、安藤は「到達目標」としたのであろうか。先にも引いた同時代の石山や「福沢プラン」の「経験要素」を「到達目標」として置くという主張が支持され、国語科においても浸透しつつあった実態に拠るものと考えられよう。ゆえに、あえて、「能力表」と「到達目標」との

関連を説いたのであろう。その一方で、石山が説いた「経験要素」については「そうした目標を満たすための主要な言語経験」として二次的な位置に据えたのである。「言語経験を消去こそしないものの、あえて後退させた点に、時流を見越した対応が読み取れよう。

能力表に記載された「能力」と、学習指導要領の「目標」との関係性について、同時代の言説のなかでの確に説明している文献として、志波末吉の著書『国語科学習相談』が参考になる。志波は台東区立育英小学校校長として、国語科の新しい学習指導を学校ぐるみで研究を展開してきた。同校は、昭和22年度以降は東京都の国語教育研究指定校、昭和25年度には文部省国語教育研究実験学校の委嘱を受けており、全国的に注目を集めた国語科教育の実践研究の中心校であった。志波は、能力表に関して、「児童の国語能力が、この程度まで進み得るということを示したものである（志波，1950b：34）」と説明している。能力表が必要なのは、生活単元を構成する場合であることを次のように説明している。「入学，運動会，子供の日，入梅，夏休み，遠足」といった生活の全体を盛り込んだ総合的題目のもとに単元を構成し、「この中から国語，算数，社会，その他の陶冶内容を引き出すのである。この行き方は，即ちコアカリキュラム，或は総合カリキュラムといわれる方法である（志波，1950b：25）」とした。この生活単元を編成するにあたって、「児童の興味と欲求，それに応ずる能力が基本となり，次に国語陶冶の全体的な内容系統から考察しなければならない。ここに国語の『能力表』や『指導目標』が必要であり，スコープ（範囲）とシーケンス（段階），はつきりとつかまれている必要がある（志波，1950b：25）」と説明している。そのうえで、次のように述べている。

こうした能力表と、指導目標との関係は、この能力に即して目標が立てられなくてはならないから、目標は国語陶冶の必要に応じ、ある場合には範囲が広がり、或る場合は、範囲が狭くなることがある。しかし能力表自体が、すでに国語陶冶に必要な面についてのみ取りあげられてあるとすれば、能力表は直ちに指導目標と考えてもよい。

（志波，1950b：36）

生活単元の場合としての説明ではあるが、先に輿水が述べたように、カリキュラム内容全般にも敷衍させることが可能な所説である。ここでの「指導目標」は「到達目標」と解せよう。志波の提案を裏返していえば、能力表で記載されている能力を指導目標にすれば、一本化ができるという提案でもある。「国語陶冶に必要な面についてのみ取りあげられてあるとすれば」という留保は、「最低要求水準」を言い替えたものと考えられる。志波は、同書で、能力表は示さずに、育英小学校の「小学校国語学習指導目標」を掲げている。志波のこうした把握は、同校における実践的な経験にもとづくものと推測されよう。能力表が最適化されていれば、「能力」と「到達目標」は一本化できるという知見は、ともすれば曖昧で錯綜しがちであった争点を明確化させた点で、同時代、さらにはその後の時代に

においても、通説として支持された。ちなみに志波は、別の論文で、自ら提案する、目標と評価項目を兼ねた国語能力の一覧表を提示している。そのうちの「読む力」について、以下に引く。

### 三、読む力

- 1、文字を正しく読むこと。
- 2、ことば（語句）を正しく読み、その意味を正しく理解すること。
- 3、文章の内容を正しく読み取ること。
- 4、文章の意味を正しく読み取ること。
- 5、文字、語句、文章を読む方法を身につけていること。（辞書や参考書の使い方を習得していること。）
- 6、音読や黙読の活用によって、読むことの効果を高くすること。
- 7、読書に興味を持つこと。
- 8、文を読み、反省し批判し、これで考えることをたしかにすること。
- 9、読むことの手速を進めること。
- 10、必要により読書の選択ができること。 （志波，1950a：14）

紙幅が限られていたことから、これが志波の想定していた一覧表のすべてなのかどうかは不明である。文末表現がすべて「こと」で結ばれており、昭和33年版学習指導要領で新たに登場した、「内容」の項に掲げられた「指導すべき事項」を先取りする表現と評せよう。ただし、志波は、昭和26年版小学校学習指導要領の編集委員として作成に参加したが、昭和33年版には関わっていない。1と8を比較すると、発達や学習に伴う習熟の差が読み取ることができることから、スコープを列挙したのではなく、おそらくは、単に項目として列挙したことがうかがえよう。また、1から4では、「正しく」が強調されていることもあって、低学年の実態に即した「読む力」と解せよう。「能力」と「指導目標」、さらには評価項目の一本化という観点からとらえると、一文のなかに複数のことがらを盛り込んだり、具体的な細部を取り入れた表現を採用することを避けたことは明白である。その代わりに、記述することがらを単純化するとともに、抽象的に整理して示した点に特徴が指摘できよう。

志波と同様の認識にもとづく提案は、志波とともに昭和26年版小学校の作成に関わった花田哲幸の所説にも見られる。花田は1950年12月に、「『能力表指導目標』が、新しい指導要領の中心であるといつたらおこられるかも知れませんが——わたくしはそう考えています（花田，1950b：24）」と述べた。この「能力表指導目標」という表現は、学習指導目標を能力表の記述によって示す方法論を指している。先に志波が提案したように、学習指導要領の「目標」を「能力」の記述としてとらえる解釈が、学習指導要領の編集委員

のあいだにあり、さらに積極的に延伸させて、「能力表指導目標」という発想に結実していった経緯がうかがえよう。

以上、安藤、志波、花田といった実践の場に立っていた側の編集委員が、昭和26年版学習指導要領の能力表に期待していた役割を率直に語った言説と解せよう。もちろん、背後には輿水の声が響いていたことは明らかである。こうした知見は、編集委員のあいだだけでなく、同時代の全国の教師たちに広く浸透していった。

同要領の作成に際しては、多くの時間と手間がかけられていた。そもそもの出発点にあった認識は、「なお、古い試案で悪辞のあつた、ゴタゴタしているとか、重複しているとか……等はできるだけ注意したのではないかと思います（花田、1950b：24）」という点であり、こうした反省を踏まえたものであったことが読み取れる。同要領作成の道のりについて、花田は次のように振り返っている。

この三年間というもの、どんなにか作つては変え、作つては変えたかわかりません。ことに能力表作製にいたつては、まったく、うんざりするほどの審議とを回数重ねました、それというのも、できるだけ科学的根拠にもとづいた、客観的なものにしたかつたからです。

しかし、十人が集つて、十人の「かん」が「そうだ。それにちがいない」ということになれば、やはり客観性のある、——おそらく数的に表現してもそうした結果になるだろうことは分りきつています。

われわれの「かん」というものは、一回や二回の経験から生み出されるものではなく、実に何年何十年と同じようなことを経験し、くりかえして得た確信であつて、ただそこに数量的な表現がなされていないというだけです。だから「かん」を第一に押すというわけではありませんが、日本にはそうした数量的に表現された記録がないために、けつきよく多くの人的一致した「かん」によつて能力表ができあがつたといえる節がかなりあるのではないかと思います。……

したがつて、権威がなさすぎるとか、科学性に乏しいとかいうことは、かならずしも当らないことばとなるわけで、実際家、教育学者、心理学者、言語学者が頭を寄せて、これでよいということ矢を放つたわけですから、これからは、われわれの実践によつて、数量的裏づけがなされればなおりつばなものになるのではないかと思います。  
(花田、1950b：23)

科学的な根拠を備えた理論が期待されていた一方で、実際的な作業としては、経験則に根ざした各人ごとのフォーク・セオリーに頼らざるを得ない。それを経験的なエビデンスとして評価し、「実際家、教育学者、心理学者、言語学者」が検討して、多面的な検証を行うことで精度を高められるのではないか。こうした発想のもとで、忍耐強い作業が続け



られたことが推測できよう。能力主義にとっての重要な貢献であり、同時に、日本における近代化の精神の発露として受けとめたい。

昭和26年版小学校においては、「国語能力表」と各学年に言語活動ごとに配された目標に相当する「指導の目あて」とがそれぞれ別に置かれた。同じく同要領小学校編の作成に参画した研究者側編集委員であった平井昌夫は、安藤らが説いた一本化の利便性も認めつつ、能力表とあえて区別して学年目標表とを掲げた意図について、次のように説明した。

- (1) それぞれの学年の学習指導計画を立てる場合の学年基準という点では、学年目標表も能力表も同じ意味をもっている。
- (2) 目標表というとき教師の学習指導の目標が考えられ、能力表というとき児童生徒の活動の目あてが考えられるので、児童生徒の活動を主とする近代教育の要求に応ずる。
- (3) 学年目標表は学習指導の方向を示すのに対して、能力表は学習活動の結果を示すものである。
- (4) 学年目標表では全員が一斉に到達することが予定されてきたのに対して、能力表では最低基準を示すとともに、最低基準をとりこえる場合も、それに到達し得ない場合をもふくんでいる。
- (5) 学年目標表は画一的なカリキュラムに応じてできたものであるのに対して、能力表では個別化された学習指導を予想している。
- (6) 能力という用語の意味や範囲がちがってきた。 (平井, 1955b : 203)

以上の説明からすると、平井は、学習者側の活動や個別化された学習指導を主ととらえる「近代教育」の趣旨を十分に理解し、最低基準に対して、それぞれの学習者の到達の差異を見とる必要性も認識していたことがうかがえよう。こうした議論の背後をうかがうと、「アメリカにおける教育目標・評価論の理論的淵源 (石井英真, 2011 : 3)」と後世になって高く評価されるにいたるタイラー (Tyler, Ralph Winfred, 1902-1994) による画期的な著書である *Basic Principles of Curriculum and Instruction* が、1949年に刊行されていた事実注意到したい。同書もまた、かつての米国教育文庫の流れを汲む図書館が現在も所蔵していることから、おそらく、先進的な研究者の視野に入っていたと考えられる。平井の所説がタイラーの学説受容の結果だととらえると、(4)、(5)については、平井の指摘の方が、より正確である。ただし、昭和26年版小学校の国語能力表の説明においては、こうした点への言及が欠落していた。新しい理論であっただけに、実際的な運用方法にかかわった理論やフォーク・セオリーが不足していたからである。そのため、平井はつねに学問の正統的な理解を行い、指摘した争点も非常に重要であったにも関わらず、その主張は理論的な正しさにとどまり、その先の学校現場での展開を見なかった。ちなみに、平井

が正しく指摘した方向性での教育評価の重要性が、日本国内で本格的に説かれるようになるには、1970年代まで待たねばならなかった。

平井による指摘は理屈としては分かるが、具体的にどうしたらよいか分からない。けれども、目標と能力の一本化であれば、経験にもとづくフォーク・セオリーも展開できそうだと、といった手応えが実践の場に立っていた側の編集委員にはあったはずである。

一つ前の、昭和22年版学習指導要領では、第一章「まえがき」の「第二節 国語科学習指導の目標」にあったように、「経験を与える」「言語活動を眼目とし、……能力の発達をはかる」「おのずから、次のような能力の向上も予想される」といった経験としての言語活動に重きを置き、その結果としての能力という枠組みにもとづく説明が行われていた。しかし、石山、倉沢栄吉、興水、平井といった、当時あって慧眼の持ち主であった研究者や教師たちは、学習指導要領の記述では不足があり、それらの記述の基礎となる概念の必要性に気づいた。そこで、独自に合衆国における経験カリキュラムの理論的な成果から学び、経験表、能力表、あるいは、その融合としての要素表といった概念装置を、学習活動の偏りや空白を防ぐための手がかりとして活用することを説くにいたったのである。経験を支えようとして探究されたこうした方向性がかえって、教師たちに能力への関心を喚起させたことは、これまでに取り上げた事例から共通して読み取ることができるだろう。念のために確認しておくが、このことをもって、経験への関心が棄却されたことは意味していない。本章で論究してきた諸提案には、第7章3節で取り上げる時枝誠記による独自の提案のように、能力や知識を独立させる兆しは見られなかったからである。

上述のような、目標と能力の一本化が提案され、定着されていく経緯は、それ自体の同定がむずかしいこともあって、先行研究では見逃されがちであった争点である。理論とフォーク・セオリーの線引きが困難な争点ではあるものの、こうした知見の成立は、国語科の学習指導にとって大きな変革をもたらす画期的な転換点であった。昭和26年版学習指導要領公示の時点では、公式的には進歩主義にもとづく経験主義の重要性が引き続き掲げられてはいたものの、目標と能力の一本化という、能力主義パラダイムの淵源が認められることを、以上の探究から指摘することができた。一本化が大前提となったことによって、目標の記述が、そのまま能力の記述として解釈される〈常識〉が誕生したのである。経験則に根ざした出自を持つがゆえに、国語科の学習指導において適用させるうえで無理の生じないフォーク・セオリーとして受容され、現在にいたるまで継承されている。一本化の認識に、理論や、そこから派生したフォーク・セオリーが合流していくことで、結果的に、能力主義としての大きな流れを形成していったのである。

## 12 まとめ

本章では、経験主義に立脚したカリキュラムにおいて、読むことにおける技能・能力がどのようにして編制されてきたのか、その細部にまで迫って辿ってきた。学習指導要領に

着目すれば、昭和22年版から昭和26年版へのわずか4年間の期間のなかでの変遷であり、合衆国における画期的なカリキュラム提案であった『イングリッシュの経験カリキュラム』の刊行年からしても、15年ほどの時間しか経過していない。その合衆国にしても、ストラテマイヤーらの「恒常的生活場面」のように、理論的な前進が図られているさなかの時期であった。

読むことという、ひとつらなりの言語活動をとらえるために、海外ではさまざまな成果が蓄積されていた。教育心理学やカリキュラム研究の理論的成果としての経験表、能力表、そして要素表といった革新も実現させてきた。そうした近代化の精神による膨大な成果が、短時間のうちに、日本に伝えられた。海外の理論的成果の受容に際しては、昭和22年版学習指導要領、兵庫師範女子部附属小学校、増田三良の所説のように比較的原本に忠実なものから、輿水の「国語科学習構成単位」のように独自の咀嚼まで、その様相もさまざまであった。何よりも、ボンドらの著書について検討したように、受容する研究者の問題意識によっても、選択される項目についての比重のかけ方にちがいがあらわれていた事実にも注意しておきたい。こうして日本に取り入れられた先行研究をもとにして、さらにブリコラージュを行った成果として、③『学習目標分析表』があり、ひいては昭和26年版小学校の国語能力表にも影響を及ぼした。そうした過程のなかからフォーク・セオリーも誕生してきた。

成果の受容は、ただ英語を翻訳すれば、すぐに理解でき、応用できるというものではなかった。たとえば、昭和22年版では、「読みかた」において列挙されていたさまざまな能力に関する記述をどう解釈するのか、作成当事者のあいだでもとまどいがあった。しかし、そうであったのが、輿水の「国語科学習構成単位」や、石山による「要素表」についての提案などによって、解釈の手がかりが発案され、問題が解かれていった。なかでも、国語能力表の作成過程は、目標とは何か、能力とは何かといった根源的な争点について議論が焦点化し、結果、多くの教師とも理解を分かち合えるような、目標と能力の一本化をめぐるフォーク・セオリーがもたらされた。まさにこうしたあたりから、パラダイムとしての能力主義を構成している諸要素が整えられていったものと解せよう。ここに能力主義の萌芽を同定することができる。

平井の主張が採用されたのであろう、結果的に昭和26年版小学校学習指導要領には、能力表と目標の双方が顔を揃えたが、その内容の共通点はあまりに多く、かえって煩雑になった観がある。前節で引いた平井(1955b)の主張からすれば、国語能力表に対して、後に合衆国においてタイラーの理論をさらに拡充させて成ったブルーム(Bloom, B. S., 1913-1999)による教育目標の分類表としてのタキソノミー(Taxonomy)のような役割を期待したのかもしれない。だが、残念ながら、理論上の概念装置の不足から実現は見られなかった。かえって記述内容が多すぎることから、のれん主義といった批判もなされた。何のための能力表なのかが曖昧になったことが、その理由として推測できよう。

経験主義にもとづく作業単元を支えるための概念装置を探究した結果、④1950輿水 i のように3種類の表を活用するという独自の提案もなされた。1960年代には、一転して、スキルによる簡潔な体系を提唱するにいたった輿水であるが、この時点では、経験の意義を踏まえた思索を重ねていたことがうかがえよう。

## 注

- 1 通時的検討によって同書の特徴を解明した国語科教育学者森田信義の研究によれば、「文学」の内容に関して、それ以前の1917年の中等教育に関わる報告では、「時の試練に耐えてきた古典を採用すべきことを主張したこと、進学課程の国語と職業課程の国語に……明確な区別をしている」こと、「教材の難易度、学習者の知的な発達度、文学史的な配当」が明記されていたという。対して、1935年の同書では「心理的、社会的筋が全面に出されて……『単元』の内部にも順次性をもたせようという意図が、経験の発展性にもとづいて考えられている（森田信義，1971：28）」点に明らかな差異が指摘されている。大きくとらえていえば、文学的カノンを重視する立場から、心理的、社会的な要素への注視のもとに、間接経験による個人の拡充として文学経験をとらえる立場へと変わっていったのである。
- 2 こうした発想を戦後初期に学校単位で実際に取り入れた実践例も報告されている。滋賀県の小学校における「恒常課程」の取り組みについては上田孝俊（2006）が参考になる。
- 3 CiNii Booksで、Bond（1943）の日本国内の所蔵図書館を検索すると、かつての米国教育文庫の流れを汲む図書館名が挙がる。また、ボンドらの著書をはじめとした著書に米国教育文庫（American Education Library）を意味する「AEL」の蔵書印が押されている事実から推測した。
- 4 同校の「基礎学習」は、「情操」「技術」「健康」の3カテゴリーから成る。このうち、「情操」の下位区分には「文学」「音楽」「美術」が、「技術」の下位区分には「言語」「数量」が位置づけられている。「文学」と「言語」をあえて区別したところに、同校のカリキュラムの特徴が指摘できる。この点については、すでに、浜本（2004）、坂口（2009）が的確な検討を行っている。本研究では、「言語」に限定して検討を進めた。
- 5 浜本純逸（2008）によれば、『昭和二十四年長野県カリキュラム実験試案 国語編』は、活字印刷で奥付のない状態であったという。浜本は同書重要箇所を翻刻のうえ、その意義を説き明かした。

## 第6章 紐帯としての機能文法

### 1 時枝誠記の独創

国語学者大野晋（1919-2008）は、橋本進吉（1882-1945）のもとで実証的な研究手法を学び、東京大学文学部副手として学究の道を歩み始めた。1943（昭和18）年に橋本が定年で退職し、後任教授として京城帝国大学から赴任した時枝誠記に仕えることになった。大野は往時を回顧して次のように語っている。

橋本先生の国語学は「日本語はいかにあったか」を問うものだった。それは明治時代以来の伝統的な学問である。ところが時枝先生の問いは「言語とは何であるか」にあった。問いの立て方が違うのだから、事実の見方、扱い方も当然違った。「橋本先生のお弟子は、資料に埋まって安心していて何も考えない」と時枝先生は言い放たれる。

私は前後八年間、時枝先生の許で国語研究室に勤めたが、先生はその間に何冊本をお読みになったろうか。五冊を超えることはないだろう。何につけても、ほんのいくつかのデータを持つと、その先は、「これは何だ、何だ」と頭をかかえて考え込み、追っていく。結果はいびつであっても何でも、血のつながった一つの考えになる。本を読まない学者の強みである。

時枝学説はソシュールの『言語学原論』（小林英夫訳）を批判する形で展開された。「言語の主体性」を極度に重視する時枝先生の学説からは、「主体の活動そのものを制約している言語の社会性」の面がすっぽり落ちていた。爆撃で、いつ死ぬかもしれないと思っていた私は、言うだけのことは言っておかなくてはと、何の遠慮もしなかった。「先生は、言語は通じるものとお考えなのですか。それとも言語は通じないものと見ておいでなのですか」「言語は通じるときもある。通じないときもある」「小学校で書取りの試験をやって、○や×を先生がつける権利はどこに根拠があるのですか。通じるべき形を覚えさせるのだからこそ○や×をつける権利があるのではないですか」。

そのころ哲学研究室に、後で美学の教授になった今道友信君が特別受業学生として残っていて、ある時笑って言った。「大野さんがあたふたやって来て、『認識』とか『主体性』とか、術語の意味を聞きただして帰ると、いつも三十分もしないうちに時枝先生が見えて、全く同じ質問をなさるんですよ。」（大野晋，1999：153-154）

学問的に相対する立場から見ていただけに、大野は、時枝の本質を的確に衝いている。本を読むのではなく、「血のつながった一つの考え」を徹底的に追究する思索にこそ真価の根源がある。現在にいたるまで、時枝の言語過程説は独創的な理論として評価されている。理論的な基盤として、現象学からの学的影響があることは先行研究でも指摘されている。言語の内的な伝達や理解の機構を、純粋な哲学的な思弁として説明しようとしたがゆえに、「言語の社会性」は脱落せざるを得ない。それは時枝学説の強みでもあり、弱みでもあった。内的な観念に迫った点については、むしろ国語学以外の分野の研究者が賞賛したところであった。そのなかには三浦つとむや吉本隆明も含まれる。一方で、現実への適用となると、大野が遠慮なしに衝いた曖昧さや齟齬が露呈したのである。しかし、こうした独創への意欲こそが、市川孝や永野賢（1922-2000）といった直弟子をはじめとする国語学者に刺激を与え、戦後期における国語学と国語科教育学との接点をもたらしたことはたしかである。

## 2 問題の所在

昭和26年版中・高等学校学習指導要領の記述をきっかけとして、機能文法という用語が短時間のうちに注目を集めた。『学習指導要領 言語事項用語辞典』によれば、機能文法とは、「言葉の機能を重視した実用的な文法、また、そのような文法の扱い方。文法を単なる知識として学習させるだけではなくて、文法的知識を常に表現や理解に役立たせようとする立場に立つ。（永野・市川，1979：30）」と定義づけられている。

同時代には学力低下が喧伝され、国語科としての学力や能力を高めるうえでの理論的根拠が問われていくなか、「常に表現や理解に役立たせようとする」発想のもとでの「文法的知識」に期待が集まったことが注目の理由であった。小・中・高等学校の教師はもちろん、国語科教育学者や、文法を専門的に研究している国語学者のあいだで活発な議論が展開された。議論では、文法や文法教育にとって根源的な問題が論究された。著しい関心の高まりが見られたにもかかわらず、昭和33年版学習指導要領では機能文法という用語そのものが姿を消し、国語科教育学はもちろん、国語学の研究においても言及する者はいなくなった。

上記の経緯もあって、機能文法は、歴史の端境期に誕生し、たちまち消滅した流星のごとき概念として永らく等閑視されてきた。国語科教育史においても、機能文法をめぐる言説の評価については手つかずの状態が続いている。唯一、正面から取り組んだ先行研究と

して、中沢（1980）があるだけである。だが、本章で検討していくように、機能文法自体の意義もさることながら、むしろ、通時的な観点からとらえた場合、理論的紐帯としての意義は正当に評価されるべきである。「紐帯」という観点からすると、中沢（1980）は読解との関連を明らかにした点で慧眼が認められるが、残念ながら、その記述は概説にとどまっている。本研究ではさらなる関連の可能性も含めて、能力主義的パラダイムの生成の過程について論究することにしたい。

### 3 国語科における文法の位置

旧制の中学校・高等女学校、そして師範学校では、「文法」の時間が特設されていた。そこでは国語科教科書とは別に、文法教科書が使用されていた。多様な教科書が流通していたが、1940年に文部省が通達した「昭和十六年度中等学校教科書ニ関スル件」によって、それまでの検定制度を一時中止し、5種類の教科書が選定され使用に供されることとなった。なかでも有力であったのが、橋本進吉『新文典』であった。その後中等教育が国定教科書に移行することになり、同書の内容を主軸に他の4種類も勘案して成ったと推測されるものが、1944（昭和19）年刊行の国定教科書『中等文法』である（森田真吾，2017）。橋本門下の岩淵悦太郎が執筆したといわれている。いわゆる橋本文法に立脚した教科書であり、旧制の生徒たちが卒業した1949（昭和24）年まで、唯一の文法教科書として使用された。一方、新制中学校については、1947（昭和22）年に文部省著作教科書『中等文法 口語』『中等文法 文語』が刊行され、ここでも橋本文法が踏襲された。文法教科書は、教科書検定制度が導入された後には民間の教科書会社からも出版されたが、次第に使用されなくなっていった。結果として、文法についての記述は国語科教科書のなかに包含された。学習指導要領には文法について特定の学説を前提とした記述が行われていないことから、一時期は、山室（2008；2012）が解明したように、教科書ごとにさまざまな文法学説が掲載され、百花繚乱の観すらあった。しかし、文法観や、説明において使用されている用語が教科書によって異なっていたことから、教える側の教師はもちろん、学習者にも大いに混乱を与えることとなった。淘汰が進んだ結果、唯一生き残ったのは橋本文法であった。こうした経緯から、学校文法という用語は、橋本文法を意味するものとして解されるにいたった（野村，2016：128-153）。

戦前期の文法の授業について、国語学者佐藤喜代治は「文法が一つの完結した体系として教授され、国語科の中で孤立していた。……文法を規範として学ぶことに始終し、実際の言語活動に役立たなかった（佐藤，1979：47）」、国語科教育学者井上敏夫は「文法が、国語科の中の一科というよりも、他教科に近い別個の教科のような傾向があった（井上敏夫，1954，月報）」と指摘した。後に研究者となった者でさえ、こうした批判的な回顧を語った事実から、当時の実態が推測できよう。こうした問題点に加えて、「そもそも文法を中学になつて、突然教えるのが間違いである（増田三良，1950a：146）」という指摘

にも着目しておきたい。こう述べた増田三良は、自らが受けた文法の授業の味気なさを回顧したうえで、「語法は小学校一年生のお話日常の会話の中にも、かれらの書く幼稚な文章の中にも入り込んでいる。それゆえ、文法は小学校一年生から指導されなくてはならない。文法だからといって、何も文法学の用語を使わねばならぬ理由はない（増田三良、1950a：146）」と主張した。増田は戦前期から小学校の教壇に立っており、語法指導はもちろん、次節で言及する『イングリッシュの経験カリキュラム』についても知悉しており、理論と実践の双方からの主張として解せよう。

#### 4 合衆国の母語教育における文法の位置づけの変遷

そもそも合衆国の母語教育では、文法はどのように扱われていたのだろうか。先に結論をいえば、文法知識が重視された時代もあったが、「経験」重視の思潮のなかで後退していき、表現活動の「道具」としての位置に限定的に扱われていく変化が起こった。

1895年、全米教育協会（National Education Association）は初等教育を対象とした実態調査を踏まえた検討に関して『初等教育に関する15人委員会報告（Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education）』を刊行した。同書では、論理的な順序や心理学的な均整、児童の精神的・自然的環境などに配慮した、学習における相互関連としての「相関（Correlation）」が探究された。8年から成る初等学校の各教科の教科内容について精査された結果、科目（Branches）として「読むこと」「書くこと」「綴り字リスト（Spelling Lists）」「文法（English Grammar）」「ラテン語」「算数」「代数」「地理」「自然科学・衛生学」「アメリカ史」「アメリカ憲法」「世界史」「体育」「音楽」「美術」「手芸、あるいは裁縫・調理」が同定された。こうしたなか、言語の学習のなかでも、「読むこと」「書き方（Penmanship）」「文法」として行われている学習の重要性が強調された。社会とのコミュニケーションの基礎であり、あらゆる科目の学習の基礎となるからである。

文法は「最も重要な教科」とされ、第5学年の半ばまでは、口頭での文法練習（Oral Grammar Lessons）や、読むことと書くことと密接に関連した文法的指導事項に基づいた学習が行われ、第5学年後半から第7学年までは文法教科書の使用が提案された。第8学年に位置づけられたラテン語との接続が意識された（National Education Association, 1895, 40-113；西本, 2003：155-156）。このように、第5学年前半までは機能的な学習方法が採用され、それ以降の時期には文法教科書によって文法の知識を与え、なおかつラテン語の学習への橋渡しも想定されていた。同報告において「綴り字リスト」が科目として同定されていたことから、暗誦や暗記によって正しい言語知識の獲得が重視されていたことがうかがえよう。しかし、その一方で、心理学などの科学的な知見を取り入れて、児童の心理特性などへの配慮も始まっていた。そうした意味では、旧時代と新時代の過渡期を象徴した報告内容であったと評価できよう。

合衆国の動向を知るうえで、次に重要なのは『イングリッシュの経験カリキュラム』で



ある。第5章4節(1)で論及したように、同書は「文学」「読むこと」「創造的表現」「コミュニケーション」「矯正指導」「選択科目」の部から構成されているが、そのうち「コミュニケーション」の部の下位区分として、「話すこと」「書くこと」「道具文法 (Instrumental Grammar)」が配されている。さらに続けて、同書の特徴としても注目された「矯正指導」の部のなかに、「用法」「綴り字」の章が位置づけられている。「道具」という修飾語が付され、他の章とは異なり、経験の系列に相当する記述が本章では見られない。道具文法は、話すことや書くことを支え、言語活動と関連づけて扱う対象と位置づけられたのである。

同章の「幼稚園——第6学年」の箇所には、10項目の「主要目標 (Primary objectives)」が掲げられており、そのうちの9は「鮮やかさや彩りを強めて正確なものにするために、形容詞をよりよいものに改める」であり、10は「言いたいことを分かりやすく明快なものにするために、(主題となる関係詞について) 単純な関係詞節を使用する」であり、日本語でいえば、修飾・被修飾の関係に相当する。話すことや書くこととの関連は明白であり、これらを独立させて学習指導で扱うことは考えられていない。道具文法についての説明においては、「コース・オブ・スタディにおいて、文法が強調されたり、さらには独立した事項として登場する正当性を裏づけるための、文法の意義に関する科学的な証明は存在していない (Hatfield, 1935: 228)」と論断されている。そうしたうえで、よりよい文章を組み立てるうえで、「文法用語 (Grammatical Terminology)」が貢献することに言及されている。必要に応じて実際的に扱うことの重要性が説かれ、同章での記述内容は、規範や総体を示したものではないと断られている。

C I E 係官ヘレン・ヘファナンは、「ことばの指導上の一般原則」として、「よいことばを用いることは、それが児童の習慣となつたときにのみ行われる。そのためには、正しい形を知るばかりでなく、児童が自然に、自由に、思想や経験を交換したいと思うような学級の雰囲気の中で練習すること (井坂, 1947: 137)」を筆頭に挙げた。学習者の興味・関心を喚起させ、経験を積み重ね、習慣となるまでの過程こそ基底であるにとらえることは、進歩主義教育の基本的な認識である。こうした前提のもと、言語を正しくし、よいことばを用いるに際して文法が生きて働くことを想定している。C I E における後任であったストリックランドは、帰国後刊行した著書において、合衆国の状況についてであるが、調査研究等によって効果が乏しいことがすでに明らかにされていること、それでもまだ文法に拘泥し、旧来の指導法を反復している教師がいることを批判している (Strickland, 1951: 205)。両者が、『イングリッシュの経験カリキュラム』における到達点に立脚していたことは明らかである。

合衆国の文法指導の変遷については、1954年に、木原茂が次のように指摘している。

アメリカにおいても、文法教育は最初の段階では、法則を組織的に、また形式的に学習させるものであったが、次いで、誤った言い方を正しくさせることを主とする機能

文法 (functional grammar) の段階を経て、現在は効果的表現を旨とする道具文法 (instrumental grammar) の段階に達している。しかしそれもなお、星雲のような (nebulous) 状態であると形容されている。(木原, 1954: 83)

Nebulousとは、「点は見出せるものの、まとまりとはなっていない」といった意であろうが、確固たる規範があったわけではないことがうかがえよう。それでも、合衆国においては、このような状態であったとはいえ、文法の学習指導のあり方は、半世紀ほどのあいだに大きく変化してきた。こうした前提を共有していた進歩主義教育の立場からすれば、第3章10節でも言及した昭和22年版学習指導要領に先立って提案された「石森案」は、50年前の『初等教育に関する15人委員会報告』の状態に比定される提案として映ったであろう。基本構想のなかに位置づくべきは経験であり、文法ではない。そうした点で、日本側専門家が文法に拘泥した経緯についても、古くさい因習にとらわれている姿にしか見えなかったはずである。

#### 5 昭和22年版学習指導要領における文法の位置

石森をはじめとした日本側専門家にとっては、CIE係官からのセッションの一方で、それまで盤石のものと受けとめていた語法や文法を軸とした基礎理論を、全面的に切り替えることには躊躇したはずである。それだけに、文法をどう位置づけるかが重要な課題であったことは容易に想像できよう。結局、昭和22年版学習指導要領では、「文法の学習指導(小学校・中学校)」に、『イングリッシュの経験カリキュラム』と同じく、一つの章(第五章)を充てて、独立した位置を与えている。西原慶一は、同章原案の主たる執筆は自分であったと証言している。「この時にはすでに文部省著作の文法教科書が完成していたので、その文法教育を根拠づける意味もあって書かれたものである(高橋和夫, 1960c: 128)」という。教科書が先行したがゆえの事態であった。同章では、「目標」として、次のような説明が行われている。

ことばは、社会生活をするばあいに、自分の考えを伝えるものであるから、自分の考えを社会的なきまりにしたがつて表わさなければならない。そうでなければ、考えを正しく伝えることはできない。正しいか正しくないかということが、そこから生まれてくる。文法の学習指導は、国語のきまりを児童生徒の自覚にのぼせて、計画的・効果的にしようとするもので、次のような指導の目標が生まれてくる。

- (一) 国語のきまりを経験的に知って、正しく、美しく思想を表現するとともに、的確に他人の思想を理解する能力を得させる。
- (二) 国語の構造を知る。
- (三) 国語の特質をさとらせて国語に興味をもたせる。

これまで、文法の学習指導は、国語科のなかで孤立していた傾きがある。文法を現実の社会生活における言語活動と結びつけなかったし、また、その学習指導に興味を与えるくふうもとぼしかった。

国語のきまりを経験的に知り、学習者の自覚にのぼらせる必要性を説く論調は、西原が戦前期に語法指導の必要性を主張したときと、基本的には変わっていない。引用箇所が続けて、各言語活動に即して、「読みかたの学習興味が、そのまま文法学習の興味になるようにすること」といった表現が繰り返されているが、ここでの「興味」という、経験主義を象徴する用語の使い方は、戦後期になって新たに登場したものである。中学校のみに文法教科書がある点については、「文法書は、中学校になって現われるが、語法的事実は小学校の第一学年にも存在する。おのおのの発達段階に応じてとり扱われなければならないものである。文法書は、それに統一をつける目的で学習せられる」という説明を行っている。文法として取り上げる対象としては、「国語・ことばと文字・敬語・かなづかい」「文・文節・単語。(自立語と独立語)」「文の構造。(主語と述語・修飾語・独立語)」「文節と文節との関係」「品詞分類」「動詞・形容詞・形容動詞・助動詞の活用、動詞の種類と用法等」の6点が列挙された。

さらに、「三 発達段階と文法学習指導上の注意」として、具体的な注意が提示された。読むことに関連したもののみを以下に引く。

(一) 小学校低学年(一, 二, 三学年)

- 1 ことばということに気をつけさせ、ことばに対する興味をもたせていく。
- 4 主語と述語の関係をはっきりさせる。
- 5 文章における句読、話しかた・朗読における休止によく気がつくようにする。
- 6 問題法や構成法や例示法によって、ごくしぜんに文の構造がわかるようにする。

(二) 小学校高学年(四, 五, 六年)

- 2 文章の種類や構造が、事実として、しだいによくわかるようにさせる。
- 3 主語・述語の関係、修飾・被修飾の関係、対等・附属の関係、独立語など、文節と文節との関係に自覚をもたせる。
- 4 単語の種類を事実として、しだいにはっきりさせる。外来語を知ること、ローマ字による文章を読んだり、書いたりすることによって、いっそうはっきりわからせる。
- 5 省略が多い国語の特質を考え、意味を満たしてわかる力をつける。
- 7 助詞の用法を学んでいく。
- 9 学習活動に問題法や討議法を加えたり、実際に調査したり、考察したりするこ

とによって、自発的に法則の自覚を高める。

### (三) 中学校(一、二、三年)

- 1 小学校高学年の態度を発展させ、実際の言語活動から、法則としての自覚を高める。
- 2 文章の構成、語の選択、他人の談話などに対して、鋭い感覚をもたせる。
- 4 文法上の用語は、あらゆる国語学習の機会を通し、実際に使用してなれていく。
- 7 話しかた、読みかたの基本的な法則を体得して、他人の話しかたや文章を鑑賞したり、批評する力をやしなう。

小学校と中学校とでは、文法教科書の使用の有無の差があるが、基本的には、語法指導の蓄積が発達段階を意識して配列されている。本章は、文法についての章であるが、たとえば、文法では中学校2に「感覚」、読みかたでは中学校4に「言語感覚」とあり、小・中学校の読みかたの記述と照応が図られていることがうかがえよう。小学校で読むことや書くこととの関連が意識され、学年の上昇とともに文法教科書を使用する点でも、50年ほど前に刊行された『初等教育に関する15人委員会報告』と通底している。

## 6 機能文法の登場

機能 (function) という用語にはプラグマティックな含意があり、進歩主義教育にとってのキーワードの一つであった。そうしたなかで、戦後期になって、輿水実が「機能的国語教育理論」を提唱したため、日本では、輿水の思想と重ね合わせて理解された。第1章12節で言及したように、輿水の内的な認識としては、戦前期の「動力としての国語」と連続した思想であった。合衆国では、1935年の『イングリッシュの経験カリキュラム』で取り上げられた「道具文法」の方が新たな文法観として理解されていた。しかし、日本では、その存在が知られていたにもかかわらず、あえて一世代前の「機能文法」という呼び名が使われ、広まった。輿水が一貫して言語道具観を批判していた経緯にもとづく。

昭和26年版中・高等学校学習指導要領作成の委員長は、輿水その人であった。小学校については、第3章でも言及したように、実際には昭和27年になって世に問われたとされる。対して、中・高等学校は、C I E係官オズボーンの一時帰国のスケジュールに合わせて、昭和24年には概要が、翌年には「かなりくわしいアウトライン(輿水, 1990: 219)」が完成していたという。この時期の1年間に起こった変化の激しさは、すでに検討してきたとおりである。そうした意味では、中・高等学校学習指導要領は、コア・カリキュラムへの傾斜に抗して、国語独自の単元学習のあり方を模索していた時期の段階、つまり、能力の同定方法が模索されていた時期に基本的な骨子が構築されたことになる。

昭和26年版中・高等学校では、「小学校・中学校・高等学校における国語学習指導の一

般目標」において、「国語学習指導の目標は、言語の使用をより正しく、より効果的にすることであるといつてよい。そこに文法教育の正しい位置づけが得られ、また文学教育の真の意義も考えられてくる」と記されている。ちなみに、昭和26年版小学校では、「国語学習指導の目標は、さきにも述べたように、ことばを効果的に使用するための習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力とを増し、国語に対する理想を高めることであつて、そこに、文法指導の正しい位置づけが得られ、またそこから、文学指導の真の意義も考えられてくる」である。細部の記述に齟齬があり、おそらく、同じ文章から出発して、後に手が加えられたものと考えられるが、目標記述のレベルにあつては、「文法教育の正しい位置づけ」を盛り込む点では合意が形成されていた。

昭和26年版中・高等学校では、昭和22年版と同じく、独立した章として「国語科における文法の学習指導」が第六章に位置づけられている。「文法学習指導の意義」として次の記述がある。

だいたい、われわれの思想・感情を相手に伝えることが、ことばの最も重要な役割であるが、自分の思うことをまちがひなく、よくわかるように相手に伝えるためには、まず、はっきりした物の考え方をするとともに、一般の人々の慣用に一致したことばづかいに従つてそれを表わすことが必要である。

こうしたことばのきまりは、日常の言語生活の中でも自然に学習されるが、生徒がことばにはきまりのあることを知り、はっきりした計画に基いて言語活動を行うときに、その学習はいつそう効果的である。

従来文法の規則は習つたが、正しく書いたり話したりすることのできない者はずいぶん多い。それは、規則を規則として覚えても、それだけですぐ、その規則を実際のことばづかいの上に使用して、いつも正しいことばづかいをすることができるようになるとは限らないからである。

われわれが忘れてならないことは、実社会に必要なことばのはたらきを身につけることが、文法学習の目的であるということである。したがつて、文法上の用語とか規則とかを学んでも、その知識が人の書いたものを読んだり、自分の思うことを話したりするときに役だたないならばその価値はない。文法の学習指導の意義は、ことばのきまりそれ自身を知ることではなく、生徒の日常生活におけることばのはたらきをいつそう正しく効果的にすることにある。つまり、文法の学習は、自分の言語生活を反省する能力を養い、同時に表現とことばの選択のこつを習得させるといふ実際の意義を持つものである。

『イングリッシュの経験カリキュラム』における「道具文法」が、話すこと・書くことに関連づけられたことからの影響であろうか、「われわれの思想・感情を相手に伝えるこ

と」から説き起こされている。また、ここでの「日常の言語生活の中でも自然に学習される」という観察や、文法を学ぶことの意義についての説明は、戦前期に輿水が著した『言葉は伸びる』と通底している。同書を読み、語法指導への関心を抱いていたのが小学校教師であった経緯からすれば、中・高等学校教師にとっては、おそらく、こうした考えと初めて出会った向きも少なくなかった。文法教科書が存在していたことから、用語や規則を教えるあり方はむしろ自明視されていたはずである。そうしたあたりまえの認識が完膚なきまでに批判されたことが与えた衝撃は大きかった。続く、「文法学習指導の目標」として、次の項目が列挙されている。

右に述べたように、文法の学習は聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの学習の中でいつも行われている。したがって、国語教育の目標がそのまま文法教育の目標となるのである。しかし特に、文法学習がどのような面から教育的機能を果たすかといえ、次のようにいうことができよう。

- (一) 社会的にきまっている正しいことばづかいをしようとする習慣・態度を養う。
- (二) ことばの使い方についての知識と理解と鑑賞とを確かなものとする。
- (三) ことばをいっそう正しく効果的に使う技術と能力とを高める。
- (四) ことばに対する自覚を高め、ことばに対する愛護の心を養う。

さらに、「文法学習指導の内容」として、「文法は国語を学習する場合にはいつでも学習されている。ただそれがことばづかいを反省して、言語の機能を知り、それを普遍的な法則にまとめていくときに文法教育がはじまるのである」と説かれている。ここでの「文法は国語を学習する場合にはいつでも学習されている」という文言は、教師たちの混乱に輪をかけた。同要領では、続けて、次のような項目が内容として挙がっている。梗概のみ紹介したい。

- (一) 文。
- (二) 語の使い方を明らかにすること。
- (三) くぎり。
- (四) 文章。
- (五) 効果的なことば。
- (六) 進んで、文法体系を授けて、ことばの構造を明らかにし、また、古典を理解するために文語法の大要を学ばせる。言語の変遷、日本語と外国語との比較、言語と思考、言語と文化、言語と文学、国語表記上の特殊性、ことばの持つ使命などについても、適当な機会を求めて理解させるように配慮する。

ここで「文法」として述べられているのは、語・文・文章にとどまらず、「国語表記上の特殊性」までが含まれている。いささか広い範囲で考えられていることがうかがえる。

さらに、「文法学習指導上の注意」として、次のような断り書きがあることに注目したい。

文法学習に当って、まず、規則とか、用語とかをあげ、それにあてはまる例をわざわざ作って反復練習させることは適切な方法といえない。文法はでき上がった規則を与えるというのではなく、経験によって得られた事実を整理し、まとめ上げていくものとして指導されなければならないのである。

こうした大胆な記述に対して、別の執筆者グループによって作成された小学校学習指導要領では、「第三章 国語科学習指導の計画」の「第一節 国語科学習指導の計画はどのようにたてたらよいか」の「七」として、次のように説明されている。

この学習指導要領で、文法の学習指導を独立の章節にしないのは、文法の学習指導をしなくてもよいという意味ではない。国語の学習指導に文法を取り入れることは当然なことであるが、文法を独立させ、孤立させて指導することよりも、国語の学習指導のあらゆる面に取り入れる取扱い方が望ましい。特に小学校の国語学習指導では、文法を体系や知識として孤立させて学習させるべきではなく、国語を正しく効果的に使いこなすために、文法的な事実を児童に自覚させてやる指導が主となるべきものである。

本来、児童は、国語を無意識に使っている場合でも、ある程度文法上の規則に準じているものである。それを児童に自覚させて、正しく効果的に国語を使いこなせるように導くことが文法指導のおもなねらいである。それゆえ、文法の指導は、国語の学習指導のうちでも、特に話すことと書くことの学習指導に有機的に取り入れることが必要である。

小学校で、学習指導の予想される文法の内容としては、だいたい次のことが考えられる。

- 1 国語の使い方にはきまりがあること。
- 2 発音には正しいと考えられているものがあること。
- 3 単語には正しいと考えられているものがあること。
- 4 単語はいくつかの種類に分けられること。
- 5 単語の組立には、ある程度のきまりがあること。
- 6 文における単語の役割は、だいたい決まっていること。
- 7 文を組み立てるには、単語の並べ方に一定の順序があること。
- 8 文を表記するときには、だいたい決まったきまり（句とう法）によること。

- 9 漢字やかなの使い方には、だいたい決まった習慣があること。
- 10 日常生活に使う漢字の範囲やかなづかいには、一応決められた基準があること。

昭和26年版小学校は、中学校とはちがって、独立した章を立てない方針を示した点で、見解を異にしている。「国語の学習指導のあらゆる面に取り入れる取扱い方」が志向されながらも、「特に話すことと書くことの学習指導に有機的に取り入れること」が強調されており、ここにも『イングリッシュの経験カリキュラム』からの影響がうかがえよう。

なお、こうした学習指導要領の記述の背景については、興水実の述懐が参考になる。

教育上の「機能文法」が広く認識されるようになったのは、戦後、文部省で「昭和二六年試案 中学校・高等学校学習指導要領国語科編」の編集が始まった時からである。……二四年、二五年ごろの委員会で合言葉になっていたことは、「文法の帰納的にして機能的な学習」ということであった。「帰納的」の方は、実例を多くするとか、実例から出発するということで、全委員ほとんど異論のないことであった。しかし「機能的」というのはどういうことなのかははっきりしない面があった。

それにもかかわらず「機能的」でなければならない、「機能文法」でなければならないと考えられたことは、当時、国語教育全般が機能的に再編成されなければならないと考えられていたことと、占領軍総司令部のC・I・Eから貸してもらった、アメリカの各州各都市の国語のコース・オブ・スタディに「機能文法」という用語が出ていてそれが非常に魅力的だったこと、委員の中にそうした新しい立場、新しい考え方の感受性が強い人がいたことなど、いろいろの理由が考えられる。

ただし、現実には、昭和二六年試案に、この「機能文法」の立場、その内容が、それほど充実した形で出ていない。それどころか文法の章は、他とくらべて、要項書きで、説明不十分である。このことは、当時編集委員長として全体のまとめとアメリカさんとの交渉とにあたった私の責任である。文法の章の小委員会では、実はもっとずっとくわしいものを書いて来た。それを私が、問題のない、要点的なものに削ってしまった。もちろん、それは、委員会の総会で認められ、全員一致でそうなったのだから、私だけの責任ではない。 (興水, 1958b : 1-2)

興水が挙げた「新しい立場、新しい考え方の感受性が強い人」とは、他ならぬ、自分自身のことであろう。後年になると、「戦争直後『機能文法』ということがいわれました。言い出したのはわたしですけど (興水, 1972 : 43)」と告白するにいたった。学習指導要領に続いて、『昭和二十九年(一九五四)版中学校高等学校学習指導法 国語科編』が1954年7月に文部省から出版された。説明の補足はあったものの、機能文法の具体像が明確になったとはいえ、学校現場の混乱を解消させるにはいたらなかった。



## 7 戦前・戦中期と、戦後期との紐帯としての機能文法

語法から文法へと、戦前・戦中期から戦後期への紐帯を保つうえでの直接的な役割を担ったのは、いうまでもなく輿水実や西原慶一である。輿水は、西尾実が提唱した昭和10年前後から戦後期までを連続させてとらえるキーワードである「言語活動主義」に便乗して、語法指導から戦後期の「機能文法」の連続性を説いた。ただし、「言語活動主義」という概念については、「言語活動ということばがあいまいである(輿水・沖山, 1950:29)」と片づけ、敗戦をもって切断ととらえない観点のみを援用した。以上の認識のうえで、戦後期におけるさらなる伸展として、自らが提唱した「機能的言語観」に則った「言語機能主義」を提唱した。機能的とは、「物をそれ自身として孤立的に見ず、他との関連において見る立場」であり、「言語と精神、言語と生活、言語と社会とをつねに関連させて考えて行く立場(輿水, 1948a:20-21)」と説明されている。第1章12節でも論及したように、戦前・戦中期の「動力としての国語」の実質的な継承であった。戦後期の輿水にとって「機能的言語観」は主要な概念のひとつであり、「言語活動は……生活課題の現実と結びついて実践的な意味をもってくる(輿水・沖山, 1950:30)」ことから、「言語はある目的を達成する、ある仕事をするという道具としての本質に即したもの(輿水・沖山, 1950:30)」であると説明されている。

ここで「道具」という語が使用されているが、輿水が「言語道具説」については否定していることに改めて眼を向けておこう。「言語道具説」の来歴について、「戦時中、国語と国民精神とは固く結びついて一体である……というような主張が強くなされたことへの反動(輿水・沖山, 1950:23)」に過ぎないととらえている。

……わたくしは、極端な言語思想一体観に反対であると同時に、極端な言語道具観にも反対である。一体、道具とは何であるかということについて、わたくしは近頃、三つの性格を考えてみた。

- 1 道具は、何かの役に立つ、何かの仕事をするという道具としての本質仕事の媒介性。
- 2 道具は、これを作った人から独立しているという独立性。
- 3 道具は、ある目的を果すために使われるのであって、ある目的を果すために必ずしもその道具を使わなくてもいい、他の道具を使ってもいい、あるいはまた道具を使わなくてもかまわないという便宜性。

この道具の三つの性格の中で、わたくしは、言語はやはり、第一の性格をもった道具であると考え、それが道具にとって本質的な性格である。

(輿水・沖山, 1950:23-24)

もちろん、輿水が否定したいのは、上記のうちの3である。というのも、こうした道具観に立脚すれば、「言語は人間の作った便宜的な道具であるから、これをどのように改正しても差支えないというような言語改良論が生れてくる（輿水・沖山，1950：24）」からである。ここでは、国立国語研究所における同僚であり、「言語道具説」を強く説き、戦前期から一貫して国字ローマ字化運動に身を投じていた平井昌夫の所説を想定していることは明らかである。

ラディカリズムへの嫌悪すらあらわにしている一方で、自ら支持している上記の1は穏当な解釈であり、現在であれば、むしろ「メディア」という概念を使用した方が適切である。2については、時枝誠記がソシュールを批判する目的で使用した「言語道具説」に関連づけられているが、1と3との中間的な意味合いでの言及にとどまり、時枝の所説に踏み込むものではない。「道具」への忌避感情が輿水のなかにわだかまっております、それが「機能」という語の使用へとつながっている。「機能」という語を使ううえでの手がかりを与えたのは、カール・ビューラーの「伝達的機能」「表現的機能」「叙述的機能」であった。同時期に合衆国から陸続と供給されていたプラグマティックなコミュニケーション理論を引かずに、ドイツの言語哲学を据えているところに、輿水自身の研究上のアイデンティティがうかがえる。ドイツ観念論を批判し、合衆国のプラグマティックな理論を高く評価した平井とは、好対照である。ただしビューラーの所説は、一見して明らかのように、表出過程に即した「機能」である。国語科教育を支えるための、具体的な言語活動に即した手がかりを提供し得る理論ではなかった。

わたくしは、前著「国語のコース・オブ・スタディ」（昭和二十三年）において、これからの国語教育は機能的国語教育でなければならない。そうして、わたくしの考える機能的言語観と機能的国語教育との詳細についてはいずれ機会をみて詳しく叙述したい、ということ述べておいた。まだその時期に到達していない……

（輿水・沖山，1950：32）

と告白したが、「詳しく叙述」することはその後も果たされなかった。この不足は後述するように、その後の理論的な混乱の一因ともなった。機能文法はこうしたなかで誕生した概念である。「読むとか書くとか話すとか聞くとかの実際に即して、実際にことばのはたらく場面で、ことばのはたらきを学習させようとするものである（輿水・沖山，1950：34）」と説明された。輿水の説明を引きたい。

これからの文法は、まず第一に「機能文法」でなければならない。機能文法ということばは、「形式文法」に対立することばである。従来の文法教育は、文法教科書の取

扱いを主とする文法教育であり、……品詞論を中心として僅かばかりの文章論を加えた定義と説明を主にする学問的体系であった。……もう一步進めていえば、文法の学問的研究というものが実際に読んだり書いたりする技術と何らのつながりをもたなかった。……当然それは学問的な定義と説明を主とし、現実の文章は、その説明の便宜のために実例として、引用されたに過ぎなかった。このような文法教育が、生徒の大多数にとって興味の少ないものであり、実際効果の乏しいものであることはいうまでもない。

(輿水・沖山, 1950: 32-33)

こうした文法教育観は、ドイツの言語教育研究者であるリンデの所説を下敷きにしていることを明かしながら、体系的ではなく「機会教授」として指導されるものとしてとらえている。輿水は、「機会教授」に関して、次のような例を挙げている。

「……きれいなことば みんないいこ……」という小学校第一学年の第一課についても、「きれいなことば」とは何か、「きたないことば」とは何か、ということを具体的な事例に即して自覚させるならば、それは文法教育である。(輿水・沖山, 1950: 34)

この例は、かえって論旨を分かりにくくしている。むしろ戦前期の「言語良心」を援用してもよかったのではないだろうか。こうした説明を受けて、輿水の筆は「機能的作文教育」等の可能性の素描へと向かう。ここまで述べてきたことから明らかなように、本来あるべき手筈としては「機能的国語教育」が明確にされ、その一環として位置づけられるべき理論群である。しかし、それが果たされないなかで、文法に関する理論が先行して世に出る結果となったと解するべきである。こうした理論的アクロバットが可能になったのは、もちろん、戦前期の語法指導の蓄積があったからである。さらにいえば、戦前期提唱した「言語教育」の枠組みが「機能的国語教育」として、輿水のなかでは戦後期にも温存されたことを意味している。

## 8 機能文法に対する反応

このように革新的な機能文法の提唱を、現場ではどのように受容したのだろうか。

当時小学館が発行していた教育雑誌である『中学国語科教育技術』誌1954（昭和29）年4月号、9月号に掲載された現場教師を対象としたアンケートが参考になる。最も多かったのは、「機能文法をどのように展開するか」といった、機能文法そのものと、その指導法が分からないという声であった。また、「学説の相違による混乱」に言及する声もあった。次の声は、実態に踏み込んでいる。

教科書の体系にしたがう形式文法をやめて、生活的に興味をもたせる機能文法の指導

が必要だということは、現場人として説かれなくてもわかっているが、さて教育計画である以上は、その機能文法は機能文法としての指導体系がなければならぬ。断片的な報告や紹介であっても、まだだれ一人この新体系を発表してくれる人がいない。国語教育学者や国立国語研究所の人たちは、現場に対して説教するばかりが能じゃあるまい。

(遠藤・時枝・高木・倉沢, 1954: 13)

一方で、「われわれ中学校教官の実力不足」という自己批判もあった。このように、アンケートに訴えられた声からは現場の混迷が読み取れる。こうしたなかで注目されるのは、発展的な取り組みとしてなされた次の提案である。

機能的文法の指導を、一応堅持しようとしているが、この指導法を、各種文章の読みの指導の方法的過程の中に、うまく位置づけたい。通読—精読—味読といった各種の読みの方法段階の中に、機能的文法指導を位置させたい。

(遠藤・時枝・高木・倉沢, 1954: 12)

これは、同誌のアンケートのなかで唯一、積極的な提案である。それまでの三読法に接続させて、読むことの指導に結びつけようとする発想が現場教師の側から出たところが興味深い。こうしたアンケートと同様の声は、文部省が主催した昭和29年度の指導主事教科別連絡協議会（昭和30年2月）での話し合いでも話題になった（藤井, 1955a: 2）。また、昭和30年度の東日本初等・中等教育研究集会（昭和30年7月）の研究討議では、「文法の機能的な指導計画はどのようにするか」に出席者の関心が集まったという。そこでの議論は、次のとおりであった。

機能的な指導法とは、どういうことを意味するのか。帰納的な指導法と演繹的な指導法とはどのように考えて、指導法の中に組み入れたらよいか。体系文法はどのような意義があり、それをどのように活用したらよいか。文脈に従い、読む力をつける方法として文法を役だたせると言う意見の一方には、それは効果が少ないので、まず基礎的な文法力を与えてから、それを習熟させたほうがよいという意見がかなり対立した。

(藤井, 1955b: 30)

こうした議論の結論として浮上したのは、ここでも、機能文法を読解に結びつけようとする動きであった。たとえば、同研究集会では、次のような結論に達したという。

文法の学習指導は、まず文脈をつかませること、それを土台にして、文の思想、内容を理解させる過程のうちに、おのずから文法を会得させることが必要である。したが

って、文法の学習指導には、機能的な方法が最もよいのであろうが、体系的指導を無視することは、指導の上で混乱を招くおそれがある。教師は文法体系の裏づけを持ちながら、機能的指導を望ましい。そして、適当な時期にある程度の体系づけを生徒に与えることも必要であろう。(藤井, 1955b : 30)

同様の方向づけは、西日本初等中等教育研究集会でもあらわれてきた。同集会では、さらに進んで、「読解力とは何か。その指導法はどうあればよいか」という主題に即して議論が展開された。機能文法は、そのうちの「分析的把握力」に関連して取り上げられている。

1. 分析的把握力の意味→(1)素材系列を直観的にとらえる力。(2)文章を段落分けにする力。(3)「文法読み」のできる力。
2. 読解における文法の必要性→文にはすべて文法がある。文を読解すること自体が文法に従っていることである。
3. 文章観の確立→(1)文法観に広義と狭義の二面性がある。(2)いわゆる「体系文法」と「機能文法」の考え方。
4. 指導のねらい
  - (1) 文法の知識を教えるのではなく、ことばの機能をわからせ、ことばを正しく使用できるようにする。
  - (2) 文脈論的な見方で、文、文章を見る。
  - (3) 文の要所要所で機能としての処理をし、最後に体系としてはじめて生きた知識となる。
  - (4) 詩歌の鑑賞においても、文法の理路にのせてわからせる。

(富山, 1955 : 25)

このように、話し合いの方向性としては、機能文法を読むことと結びつけて活かそうとする動きに向かったという。注目すべきは、文章を読む過程において、段落を単位として文脈を把握する方法が確立していった点である。こうした指導方法は、のちに段落指導の名で呼ばれ、現場で広く定着することになる。さらにいえば、現在でも引き継がれている。戦前・戦中期の文段法のリバイバルとも解せようが、その復活の契機をもたらしたのは、機能文法であった事実が読み取れよう。

もちろん、こうした提案が一部の熱心な教師によるもので、全体的なものではなかったことは、平井昌夫による同時期の指摘からもうかがえる。

戦後の文法教育は機能文法によるものでなければならぬと主張された。この主張は

正しいものであったけれども、機能文法というのは具体的にはどう展開すべきかがわからない。指導者もこの点でほとんど何も教示しなかったのだから、けっきょくは形式文法を教えるということにもどってしまった。……文法の初学者をつくるためではないとかの正論が、だんだん忘れさられようとしている。(平井, 1955b: 25)

## 9 機能文法をめぐる議論

現場のこうした混迷に対して、教育ジャーナリズムや国語学会は、それぞれ、機能文法に関する問題点を明らかにするために座談会を開催し、そこでの議論の記録を刊行した。以下の二つの座談会である。

①座談会「中学校での文法教育の考え方・教え方」(出席 遠藤嘉基・時枝誠記・高木大五郎・倉沢栄吉 1954年7月実施)『中学国語科教育技術』4(6), 1954年9月刊行

②公開座談会「文法教育の諸問題」(出席 遠藤嘉基・大野晋・永野賢・林大・松井利男 1955年10月実施)『国語学』26, 1956年10月刊行

①は、京都大学教授遠藤嘉基(1905-1992)と、東京大学教授時枝誠記がともに国語学者の立場で、東京都開進中学校教諭高木大五郎と東京都教育委員会指導主事倉沢栄吉が国語科教育学の立場で出席した。遠藤は文法を踏まえた文章の読解を文法と関連づける主張を行っていた。時枝も国語科教育への関心が高いことから、比較的、国語科教育学に近いところで議論は展開された。

②は、国語学会において公開で開催された。兵庫県指導主事松井利男が学校現場に近い立場から、遠藤、学習院大学助教授大野晋、国立国語研究所員永野賢と林大(1913-2004)が国語学者の立場で登壇した。ただし、国語学者のなかでも、①にも顔を出した遠藤、加えて林、永野は国語科教育への関心が高いことから、国語学における理論的な文法研究とその応用としての学習指導における実態を往還させながら議論は展開された。

それぞれの議論のなかで提起された特徴的な争点について言及し、検討したい。

### (1) 座談会「中学校での文法教育の考え方・教え方」

①では、倉沢栄吉が司会を務めたが、自ら多くの発言も行った。議論としては、最初に高木が中学校教師の立場から、文法の学習指導について、体系文法を教えてそれを活用させる方法と、機能文法の発想から身近な生活の問題として文法を扱ってそれを体系化していく方法の二つが考えられることを切り出した。ただし前者については、「文法の体系をそのままやってゆきますと、生徒の役立たない、生活上あまり必要でない点があり……無駄がある」ことから、後者の方法をとっているものの、「どうしても最後になんかしら骨

がなくなってしまう」,つまり,個別的・断片的な扱いになってしまっていて,全体像に迫ることができない悩みがあると発言した。指導主事の立場から,倉沢は,「一ばん末端の普通の国語の先生は,……体系文法と機能文法と違ったものと考えて,……体系文法的なやり方はオーソドックスで古くて,機能的なやり方は新しいと,観念的に考えているんですね」と整理した。同時代の状況からすれば,問題意識の高い中学校教師が共有していた悩みであった。

この悩みにどう応えるかという方向性で議論は展開していった。遠藤は,「指導者が,いわゆる体系文法で教わってきて教壇に立って,新しい指導法でやらなければならない。機能文法といわれて困っている」と教師の実情に理解を示した。時枝誠記は「今まで余り文法が遊離しておったので,それを実際と結びつけなければならないことは当然のことですね。それだから体系文法が機能文法に対立すると考えるのはおかしいと思うんですよ」と批判した。対して,遠藤は次のように読み解き,理解を示した。

機能文法からだけいくと,ばらばらになってしまっていて,ことばのきまりというものがあるということはわかるんだけど,それを整理する時がない。そうすると,……体系がつかない。それじゃ文法というものはわからんじゃないかということになってきて,一方の方では体系文法,知識文法が必要じゃないかというふうにも考える。そこで,体系文法にしたがうべきか,機能文法にしたがうべきかということが,現場の問題になってくるんじゃないでしょうかね。

指導要領にしたがうと,これからの文法は機能的文法でいかなければならないというふうについておきながら,ほったらかしの格好になっている。

(遠藤・時枝・高木・倉沢,1954:17)

遠藤の指摘は,教師側の機微を的確につかんでいる。とともに,「ことばのきまり」,あるいは,「文法」をどうとらえ,どう記述するかという切実な課題にも迫るものである。また,「ほったらかし」という指摘は本質を衝くものであったことから,その発言に勇気づけられ,遠慮がちであった高木も「指導要領に整っている内容は,なんかやはりわれわれに納得いかないんですね。具体的に何をいっているのか,それも論理的ではない」という不満を表出した。高木と遠藤が進めてきた流れに対して,時枝は「体系文法をやらないで機能文法をやっていくと,子供のはみこめないというんですね」という現場の声を紹介して,体系文法をある程度先に学習する必要性を説いた。ある土地を歩き回るには,先に地図を頭に入れて輪郭をつかんでおいた方がよいという比喻によって裏打ちした。

話題は新たな文法教科書が必要かどうかに移った。遠藤は「文法の教科書をつくって文法を独立させると,またもとに戻る」として,あくまでも機能的な扱い方を残す必要性を説いた。一方,時枝は,「文法の教科書が正しく書れ,ちゃんと位置づけられていれば,

そういうことはない」とした。その理由として、「戦前の、とくに口語文法の教科書は、実際の言語生活とマッチさせるという意図は割合稀薄」であり、そもそものねらいが「言語観察」にあったがゆえの経緯を挙げた。時枝が問題視しているのが、橋本文法であることは明らかである。倉沢は次のように問うことで、時枝の大望を探りあてた。

時枝 教科書の内容の問題ですね、組織と申しますか、

倉沢 それは時枝先生、大いにおつくりになる御意志があるわけですね。

時枝 大いにあるわけですがね。それにはとくに国語文法の場合には、今の国語文法の組織体系は、必しも必要じゃないんじゃないか、あれは文語文法の引き写しみたいなものですから…… (遠藤・時枝・高木・倉沢, 1954: 20)

時枝の認識としては、「文語文法の場合ですと、活用とか、接続は大切なことですね。ところが、口語文法の場合は、もっと問題が別なところにあるんじゃないか、……国語、述語の関係とか、本を読むについての文脈を辿ることが大切なことになるわけです。そういうことに役立つような文法ならば、もっとやってもいいんじゃないか」と述べている。こうした発言からは、研究室の前任者にあたる橋本進吉を強く意識せざるを得ない立場にあったこと、自ら恃む時枝文法や文章論を定式化して、教育現場に広めることによる貢献への意欲があったことが容易に想像できよう。

時枝が文章論に言及したことに触発されて、遠藤も、自説を開陳した。従来、よく行われていた、文法の学習指導を語論から開始することに反対の意を述べた。

遠藤 文章論→文論→品詞論といういき方で、そこに上中下という差をつけるんでなく、全体の文章を先に考えて、それから文論を考えるなり、品詞を考えるなどしていく、関係的にやっているわけです。……ですから具体的に申しますと、主語とか述語、たとえば、文章論の場合ですと、一ばん接続詞が問題になると思えますけれども、いわゆる接続詞、それから代名詞、その辺が文章論になって、そこで接続詞、代名詞を展開させて、そこから文の原則を展開させる。その時に、たとえば接続詞が出てくる、そうすると、これを品詞論に結びつけて、品詞論にある接続詞を、品詞論として説明していく。そういう方向で私自身はやっているわけです。 (遠藤・時枝・高木・倉沢, 1954: 22)

この意見に、時枝も「私が考えていることは遠藤さんの考えている通りなんです」と賛意を表明するとともに、本研究第2章8節で取り上げた、戦前期の松尾捨次郎の主張にも言及し、その重要性を確認した。時枝が早い時期から教育との関係で文法を意識していたことがうかがえよう。議論によって明らかになった争点をまとめたうえで、倉沢は、さら



に、次のような問題点を指摘した。

倉沢 接続詞とはわかっている、文との関連においてやってない。つまり品詞論と文とを関係さしてやらないからそういうことになる。それは今の現場の弊害でしょうね。ばらばらにやっている。……もう一つ感じたことは、文法が扱いにくいのは、どうも文章論、文論の理解が十分じゃないんじゃないか、そういう点で、時枝先生を前において提灯もつわけじゃないけれども、時枝先生の考え方がもっと浸透していかないと、今の先生の力じゃできないんじゃないか、古い意味の文法を教わった人が指導者になるんだから、……

(遠藤・時枝・高木・倉沢, 1954: 23)

このように文章論・文論・品詞論を関連づけた文法の扱い方の重要性を確認したうえで、遠藤は、中学校で実施した授業の報告を行った。すなわち、生徒になじみのある例に即して、帰納的な方向性のもとで「は」と「が」の働きについて考えさせる授業である。こうした例を踏まえて、機能文法としてのアプローチを採用しても、必ず「体系文法の領分に入ってくる」ことから、機能文法は体系文法とともにあらねばならない必要性について説得的に説明した。こうした認識を踏まえて、遠藤は、機能文法による授業を小学校で実践した経験から、「ことばのきまり、したがってことばの相違に対して考えさせてそこでことばに対する感覚を見出して、中学校で体系文法を与えればよいと思う」と述べた。この提案には時枝も賛意を表し、「あれは、国民学校時代に手をつけたんじゃないですか」「あれは惜しいことをしましたね」と、語法指導の来歴を振り返り、その頓挫を惜しんだ。

ここまでの議論をもとに、倉沢は「小、中学校を一貫とする体系、内容をどう決めるか」が未解決の問題であると争点の整理を行った。さらに、具体的な方法論が足りないことを指摘した。遠藤は「言語生活のうえに大事な問題がでてきたらそれをすぐ文法と結びつけてやっていく」と述べて、文法の学習指導のあり方についても言及し、時枝も同意した。輿水の用語でいえば、機会教授にあたる。最後に、倉沢が、文法の指導について「始終教えるということが結論じゃないですか。そのために両先生のような学者の方に文法の指導の体系をお出しいただくことを願います」と要望を投げかけて締めくくった。とりわけ、この時点で倉沢は、時枝の文法理論に期待を寄せていたことが興味深い。

争点の多くは、戦前期に語法指導をめぐる、西原慶一や輿水実が展開していた言説と共通していた。このことは、時枝が指摘したとおり、国民科国語において、語法指導についての取り組みが着手されたものの、敗戦によって中断され、学習指導上の経験知も蓄積されず、フォーク・セオリーも生み出されなかった経緯に拠るものである。中途半端な状態で切断されていた語法指導を、機能文法としてリバイバルさせようとしたことから、座

談会では結果的に、これまでの争点を改めて確認することが中心にならざるを得なかったのである。ただし、過去にはなかった新たな争点が出たこともたしかである。第一に、戦前期の語法指導の議論は小学校・国民学校での実践を前提にしていたのが、戦後期、中学校が義務教育となったことから、義務教育としての一貫性のもとで小・中それぞれのあり方が俎上にのぼった点である。第二に、戦前期にも国語学者の協力はあったが、戦後期には、さらに前進して、文法理論そのものを新たに構築する可能性に言及された点である。

## (2) 公開座談会「文法教育の諸問題」

②では、遠藤が司会を務めた。冒頭、遠藤は、「小・中・高・大学を通じて、いわゆる表現が、非常にまずくなって来ている」と指摘し、「文法教育に原因があるように感じられた」と指摘した。遠藤は、この争点を①においても指摘しており、①では、戦後にわかに盛んになった話しことばの指導が、訓練ではなく、おしゃべりになったことを問題視していた。議論のなかで、松井利男は指導主事の立場から、昭和26年版中・高等学校学習指導要領の文言について、一般目標において「国語を効果的に使用するために」と記述された点で手段として文法をとらえており、「文法についての知識」が想定されていることを指摘した。対して、「文法学習指導の目標」においては、「国語教育の目標がそのまま文法教育の目標となる」と記述された点で目的としてとらえており、「文法そのもの」が想定されているとした。そのうえで、これらの「文法についての知識」と「文法そのもの」が区別されずに混在していることを批判した。

時枝門下の永野は、松井の指摘を受けて「文法についての知識」が、文法学とか文法論を知識として与えることであるのに対して、「日本語が話せるということは日本語の文法が身につけている」ということから、それをより正確に的確にするために文法教育があるという意味での「文法そのもの」を特徴づけた。学習指導に際しては両者とも不可欠であるが、両者を区別しておく必要性を説いた。永野は小学校・中学校とも「文法そのもの」を身につけさせる文法教育の必要性を主張し、自らが教科書教材を作成した経験を踏まえて説明した。一方、林は、次のように指摘した。

今の、文法教育というもの、学習指導法を出してますがね、あそこでの文法というものはね、非常に広いものを含んでるように思うんですがね。我々が終戦前に中学校で習った文法というものからすると、全く範囲外と思われるような事を、文法という名前で説いているんじゃないかと思うんです。

(遠藤・大野・永野・林・松井, 1956: 61)

林の指摘は、文法教育という用語が誤解を生み出しかねないことを警戒する趣旨でののであった。大野も賛意を表した。林と大野は橋本進吉門下であり、比較的文法の内包を

広く解する遠藤、永野と文法観も異なっている。続く発言で林が文法から句読法を除外したのに対して、遠藤は、「これは文法の問題ですよ。文法がわかってなければ句読点はどうもないんですから」と駁論した点などからも相違がうかがえよう。大野は、学習指導要領の記述について、「あまりに羅列主義で、いろいろな事があげてある。……虻蜂とらずで、何にもならない。ああいうものは役に立たないです、実際に」として、文法の範囲を限定する必要性を強く主張した。こうした批判に対して、永野、遠藤、松井がそれぞれの意見を開陳し、学習指導要領の問題点を補うといった展開になった。さらに、どんな指導事項をいつ教えるかが曖昧であるといった批判について、松井が遠藤との共同研究の成果を披露し、小学校における文法教育の指導内容を段階的に説明した。

議論が進み、林は「今までの国語学者は、文法体系というものを、一生懸命作り上げようと努力してきた。それもいいんですけど、もっと、実用のための問題点を解決する努力を、我々、しなければならないんじゃないかという事を、痛感するわけなんです」と述べた。一方、大野は、「知識の体系化とか、言葉の自覚的使用」を促すことの重要性に鑑みて、体系的な文法の重要性を主張するとともに、文法教育の意義を次のように説いた。

私はやはり、日本語は非常に変化の少ない言葉なんで、その中で、変化するのは動詞と形容詞・助動詞です。それがやはり、中学校まででもって、言葉が変化する場合に、勝手に変ってるんじゃないくて大体、グループに分ければ、幾つかの活用の種類を分ける事が出来て、それ相当の体系を持ってるという事を、義務教育の中に教えるということが、やはり、日本語を愛するというふうな態度を作ると思う。

(遠藤・大野・永野・林・松井, 1956: 71)

大野としては、こうした「文法についての知識」の重要性が大きな問題であったことがうかがえよう。議論としては、さらに文語文法や古典との関係、学説間の相違をどう解釈するかといった問題も論じられた。このあたりは、合衆国でいえば、1895年の『初等教育に関する15人委員会報告』におけるラテン語との接続の問題とも通底している。遠藤は義務教育に向けた「教育文法というようなもの」の必要性を説いたが、時間の関係で議論には進まなかった。最後に、体系文法と機能文法の対立についての話題が取り上げられた。ここでも、①の座談会と同様に、林から「どういう意味で二つを対立させておられるのか、我々には思いがけない」という声が出た。学校での文法教育に関連して、大野は「教え手が、自分の頭の中に、文法を、きちんとそれこそ体系的に、たたき込んでいる必要がある」として教師の勉強不足を指摘した。さらに永野は「現場の先生方が体系文法の方がいいっておっしゃる底には、……機能文法より体系文法の方が教え易いんです」と述べ、機能文法が定着しない理由を指摘した。こうした座談会では、文法教育に関する問題のほとんどが出尽くした観がある。しかし、解決の方向を明確にするような議論はほとんど展

開されなかった。

先の雑誌アンケートにあったように、教師側は機能文法が明らかにされていないとして文部省やアカデミズムを批判し、アカデミズムは教師の勉強不足を批判した。こうした空回りが、文法教育をめぐる議論を不毛にしていたのもたしかである。双方のあいだには大きな懸隔があった。松井が披露した遠藤との共同研究や、永野による文法論的文章論の提唱は、こうした間隙を埋めるための重要な業績であったと評価することができる。

## 10 「文法ブーム」の発生

機能文法の趣旨を、読解に結びつけることで具体化しようとする動きと同時期に、実際の構文論を文法教育の中心に据えようとする動きもあらわれた。ことに、戦後の新教育による学力低下が深刻な問題となっていたこともあり、学力を高めるための理論的支柱としても文法が期待を集めていた。機能文法がきっかけになって喚起された期待が、結果的には構文論として具体化されたと解せよう。こちらは、民間教育団体の実践研究の成果として世に問われた。

1955（昭和30）年、第10回東京都国語教育協議会における様子を、飛田隆は次のように伝えている。

昭和三十年は文法教育にとって一つの記憶されるべき年である。というのは、この年の東京都国語教育協議会で、「教科文法の組織」ということが打ち出されたからである。この集会で発言した実践人の中に、中学校の文法教育の従来姿を痛烈に批判して、知識習得の文法教育は、国語教育にとって無意味であることを主張した人々があつた。  
(飛田隆, 1957: 4)

ここで飛田が取り上げているのは、同会の中学校部会における目黒区立第九中学校教諭野村篤司の研究発表である。当日の司会は斎藤喜門、講師は時枝誠記・熊沢龍・飛田隆・安藤新太郎・飛田多喜雄といった錚々たる顔ぶれであった。同会では、最初に野村の発表が行われた。野村は、「わたしたちが受けもっている中学生たちには、くみたてのこみいった文を確実によみとる能力は非常にすくないのです（野村篤司, 1955: 51）」と述べ、生徒たちの能力の実態についてテストした結果を報告した。

この結果からいえることは、文章がわかりやすい単語でつづられているばあいに、くみたての単純な文を確実によみとる能力は大部分の中学生にそなわっているが、くみたてのこみいった文を確実によみとる能力は一年生のほとんど全部に、また三年生の大多数にさえ、そなわっていないということです。  
(野村篤司, 1955: 52)

そして、野村は次のように推論を進める。

文のくみたてのきまりについて、生徒がよく知っていたなら、こみいった文でも確実によみとれるのではないのでしょうか。そしてこみいった文のくみたてを知るには、それ以前にそのもとになる単純な文のくみたてを知っておくべきです。

(野村篤司, 1955 : 52)

そして、「文法教育は、確実に読み、正しく書く能力をつけるためのものでなければならない」という観点から、旧来の文法教育への批判を展開している。

現在の文法教育は、第一に、動詞の活用、動詞の接続と活用などのような、ことばのはたらきをはなれた、形式的なことに力をいれすぎており、非論理的な体系の暗記に力をうばわれています。その結果、ことばのはたらきについて、文のくみたてについての指導が不備になり、不徹底になります。第二に、ばらばらであって、まとまらないために、すじみちをふんで順々に読み書きのちからをつけていくことなどは全然できなくなります。

(野村篤司, 1955 : 52)

記録によると、発表に続いて、講師を務めた国語科教育学者熊沢龍から、「文法的事実への驚き」それが、文法への興味に結びつく旨の補足があったという(福田, 1955 : 37-38)。その後の議論のうち、時枝の発言として紹介された箇所を引く。

ここで、時枝先生から、学習指導要領では文法の指導は帰納的なやり方であるということになっているが、それは、それとして、現行の文法教科書では、品詞論から始まって、ここで終わっている。また、いわゆる体系文法というものも、今のままで、はたしてよいものかどうか。自分としては、むしろ、文法指導においては、文の大きな組み立て、文の根幹をつかむこと、換言すれば、主語と述語の関係などをしっかり会得させることが大切だと思ふ。こういう考え方からいうと、品詞論から出発する体系文法というものはしっかりゆかぬ

(福田, 1955 : 38)

ここでの時枝の発言は、橋本文法にもとづく教科書を批判し、野村の発表内容を補強する内容となっている。野村の提案が、具体的にどのような構文論だったかは資料だけでは推測しかねる。ただし、野村はのちに教育科学研究会国語教育部会の有力メンバーとして活躍していることから考えると、奥田靖雄や鈴木重幸らが体系化していったいわゆる教科研文法の原型が披露されたものと解してよいだろう。

機能文法の必要性は感じながらも、何をどう指導したらいいかが分からなかった状況の

なかで、現場教師である野村が示した方向性は、さきに飛田隆が指摘したように、有力な突破口として注目を集めたことがうかがえる。理論的な立場こそちがうものの、こうした実際的な構文論の提案は、大久保忠利を中心とした児童言語研究会からもなされた。もちろん、これは偶発的な現象ではない。というのは、当時、野村も大久保も民主主義科学者協会（民科）言語部会に属しており、互いのあいだには交流があったことも推測できるからである<sup>1)</sup>。大久保の説明を引く。

いま、世の中にあがっている「小学校から文法教育を」という要求は、外ならぬ「児言研」会員たちの間にも強かったのです。……そこで、一九五四年初め「現場の国語教育」を発行して間もなく、わたしたちの間に、『現場で役に立つ文法指導書』を、わたしたちで作ろうという話し合いがおこりました。

（大久保・松山，1956：184-185）

その後、発展させた成果が春秋社から『小学校低学年 文法教育の実践』（1957年12月）、『小学校高学年 文法教育の実践』（1958年1月）として世に問われた。大久保らの理論では、学年に応じた具体的な指導段階が明示され、何をいつどう指導するかが分からず混乱が続いた教育現場にとって、大きな示唆を与えた。

なぜ、野村や大久保らは当時興隆しつつあった文章論ではなく、文論レベルの実践に取り組んだのだろうか。その背後には、文という小さな単位についての体系を把握したうえで、大きな単位である文章へと範囲を広げて把握しようとする発想があった（阪本・大久保・小林，1958：8-9）。その意味では、伝統的な文法理論の枠組みに則って立論されていると解することができる。『小学校高学年 文法教育の実践』冒頭の説明を引く。

言うまでもなく、小・中学校での文法教育の目標の重点は、こどもたちに、

- 1 日本語についての正しい知識を与えるとともに、
- 2 日本文の組み立てを理解させ、
- 3 組み立てを意識して、ハッキリした文で話し、書き、段落→全文章を正確に構成させ、また、
- 4 組み立てを意識して、文章を早く正確に読みとり、話しを聞き、段落→全文章を理解し、さらに、
- 5 思考を正しくすすめるように導き、
- 6 これを土台として知的な人間を形成する、という点にあると思います。

（阪本・大久保・小林，1958，2）

こうした成果が刺激になって、文法教育はにわかに活気を帯びた。倉沢栄吉は『国語年

鑑 昭和33年版』で、現場における「文法ブーム」と名づけ、次のように言及した。

小中学校、とくに小学校における文法教育に対する熱心な研究は、昨年から引き続きことしも盛んである。文法教育に関する著書も相かわらず多い。アタマとカラダということばが広く使われたり、ニモツを持った人の絵が多くの教室の壁にはってあったりする。文章の読解において、「主述関係、修飾 被修飾関係」が、盛んに説かれる。昨年は、こんなことばが、これほど一般化しようとは予想もしていなかったのである。月々の雑誌「実践国語」「作文教育」「ことばの教育」のほか、教科書会社のPR雑誌にも、文法に関する論文が毎号必ずといってよいくらいに見うけられた。……この現象は、来年度も続くであろうが、だんだんと落ちついて、実践にうらづけられた落ちついたブーム現象を呈していくようになるのではないだろうか。

(倉沢栄吉, 1958a : 29)

倉沢が挑発的に用いた「文法ブーム」という惹句に対して、大久保忠利(1958)は、他にも同語を使った研究者として輿水、平井、増田の名を挙げて、反論を行った。倉沢が文部省視学官の立場であったこと、他の3名も学習指導要領作成に参画した者であったことから、民間教育団体へのイデオロギー上の誹謗と受けとめたのである。対して、倉沢は、「文法ブームということばを不用意に使ったのは役人たるものとしてけしからんと言われればまことにそのとおりである」としながらも、「ブーム現象をおこしやすい国語教育界に対して、やりきれぬ思いがある」として、ブームという用語に象徴される流行現象に終わることを慮ったのだと返した。そのうえで、「文法指導と、文法的(文法を使ってする)指導とは、区別しなければならない(倉沢栄吉, 1958b : 63-64)」として、文法指導の不用意な拡張を戒めた。

「文法ブーム」という用語を揶揄として受け取ったのは、大久保だけでなかった。西原慶一は、編集責任者を引き受けていた『実践国語』誌の1958(昭和33)年2月号の「巻頭言」を「当分、文法教育一点ばりていく」と題して、次のように宣言した。

文法教育は、一種のブームと呼ばれ、軽薄な流行思潮のように冷たい目でみられていたが、おととしから去年、去年からことしにかけて、ますます隆盛である。実践国語は、これに拍車をかけているようにいわれているが、このうえもない光栄である。……しかも、研究が、直接、文法学習を指導するために、その学習の実体や指導法を研究するというのでなく、ことばを正しく読んだり話したり書いたりする、現実の言語事実に直面する直面のしかたをどうするかという、子どもの言語活動を指導するがわからもちだされたのだから、おもしろい。……

雑誌や研究書にあらわれる姿としては、はじめは、わかりやすい実例本位の文法概

論や教材に即する品詞論がおおかった。しかし、それが、実践者の手にかかると、しだいに、文論、段落論、文章論というようにうつっていった。しかも、実践者の指導技術は、これを、一般論とせずに、児童、生徒のはたらく、主体的な、解釈と表現、——読むこと、話すこと、作文のなかにとらえるようになった。かくて、形式的な構造文法は、文体論へせりあがって、動的な機能文法として、ことばの機能を解明しはじめた。  
(西原, 1958: 1-2)

戦争中、中断を余儀なくさせられた戦前期の語法指導の正統的な嫡子として、西原は「動的な機能文法」を見守った<sup>2)</sup>。左右のイデオロギーに偏しない自立した観点から、巻頭言の最後で、「当分、文法教育一点ばりでいく。ことさら、『実践国語教育』とした昭和九年創刊当初の精神が、いま、ようやく花ひらいているのである(西原, 1958: 2)」とまで断言した。西原は「文体論へせりあがって」という表現をとったが、同時代に台頭したコンポジションや文法論的文章論の方向性を大きく整理して把握した。さらには、「理論的根拠と実践的資料をもつ言語機能論者の典型者」として大久保忠利への支持をも表明した(西原, 1965a: 29)。

西原は、自らが関わった国民科国語の「国語ノ理会カト発表カヲ養ヒ……国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養」における行き過ぎた言霊信仰への反省を踏まえつつ、昭和22年版学習指導要領が「ことばを広い社会的手段として用いる」と粗くとらえたことを批判した。そのうえで、文法こそは「言語機能」を解明するうえでの重要な概念であり、「国語教育における人間形成」の基礎理論であると言明した。

増田三良は、社会的な問題意識から、こうしたブームが発生した原因を次のように分析している。

- (イ) 終戦後の新教育が経験主義の立場に立って、単元学習の方法をとることになったが、現場教師が、その学習方法を真に理解しないことから生ずる学習効果の不振による学力低下。
- (ロ) 学力低下うんぬんに関する世論。
- (ハ) 経験主義を重んずる学習目標のよさにまどわされて、学習目標の不明確さをもたらした。その目標の、学期あるいは学年による発達段階を研究することから、要請される文法研究。
- (ニ) 学習目標を明確にし、学習を具体化することによって生じた文法研究(たとえば、ある文章を正しく読みとるとか、わかりやすく話す((文を書く))などの場面の「正しく」「わかりやすく」ということを具体的にすることによる文法研究への接近)。
- (ホ) 文部省や教育委員会などの実験学校や研究指定校による「文法をテーマとし



た」デモンストレーション。

(増田三良, 1957: 314)

増田の指摘にもあった学力低下の問題は、昭和20年代後半からかまびすしくなった。そうした声を受けて、第8章で論究するように、1956(昭和31)年9月、文部省は実態調査に着手した。国語科の問題は、「読解」「鑑賞」「語い(彙)」「文法」「文字」の5領域に限って出題された。そのうち、「文法」については小・中学校で共通の問題が出題された。5問のうち2問が助詞に関する問題、1問が副詞に関する問題、2問が「それとも」「ところが」といった接続詞に関する問題で、いずれも四者択一で出題された。結果は、接続詞に関する問題の正答率が低かった(60~70%台)とはいえ、ほぼ達成されていることが明らかになった。一方、「読解」の結果は悪く、問題として指摘された(原田, 1957: 20-30; [文部省] 調査局調査課, 1957a: 93-83)。ここで問われたのは体系文法であったが、結果が大づかみに理解され、課題は文法ではなく「読解」なのだということに落ちついたのである。理論の点でも、機能文法が備えていた「表現・理解に役立つ文法」という枠組みのうちの具体的な内包は、昭和30年代以降になると、コンポジションからの影響も加わって、むしろ読解指導の内包として扱われるようになっていく。一方、独自の体系にもとづく文法そのものの学習指導は、児童言語教育研究会や教育科学研究会といった民間教育団体が主導し、先述の「ブーム」騒ぎとなったのである。

## 11 旧国語学との訣別

輿水は1967(昭和42)年3月に公刊された「言語観・教育観の改造」と題した論文で、次のような批判を行った。

ただ外側から、機械的に接近して、形式的な訓練をしようとしている者が、すくなくない。たとえば文章を読んで考えさせる前に、それを一々のセンテンスに分けてしまって、その文構造だけを教えようとしたり、文字・語句についてその働きを指導しないで、文字構造、字形の細部ばかり注意している向きもある。(輿水, 1967: 130)

前半は、文法重視の指導、後半は書道書写重視の指導に対する批判である。こうした批判の根にあるのは、「旧言語学者・旧国語学者は、国語を材料的・要素的にとらえて、ことばの働きを十分にとらえていない傾きがある。また、国語科学習指導に対して、すぐに、自分たちの知識、自分たちの体系を押しつけてくる傾向がある」といった論断である。さらに、「小中学校で教える国語・言語は、その知的体系としてよりも、まず、生きた技能としてとらえられるべきであって、その点からいっても、旧言語学・旧国語学が十分な基礎を提供するものでないということが分かる」とした。こうした批判は、輿水が国語学を援用した戦前期の語法指導や、戦後期の機能文法に直接関与していただけに、自身の思考

の深化の跡を総括しているかのようでもある。援用すべき理論に関しても、「『技能』という立場からいえば、『文法』よりは『作文法』（修辞法，修辞学）が重く見られなければならないし、『機能』という立場からいえば、『言語学』よりは『意味学』のほうが重く見られなければならない（興水，1967：129）」と声明した。

こうして興水は旧国語学の問題点を指弾し、『作文法』（修辞法，修辞学）への移行を説いた。もちろん，この背後には，国語科教育学においても定着しつつあったコンポジションの存在があることはいうまでもない。戦前期ともに語法指導の論陣を張った西原は「動的な機能文法」への問題意識から文法の学習指導の重視を説いた一方で，興水は，「動的な機能文法」の可能性をコンポジションに求めようとしていた。

## 12 まとめ

以上，昭和32年前後までの機能文法をめぐる言説とその影響について概観してきた。

昭和33年版以降の学習指導要領では，事項についての名前として，「文法」が使われることはなくなった。昭和33年版では，「ことばのきまり（ことばに関する事項）」と変わり，「ことばに関する事項」（昭和43年版），「言語事項」（昭和52年版）と，その名を次々と変えていった。内容の特質に即した変化であったと解せよう。

文法ブームは次第に薄れ，興水がとらえたとおり，現場の関心はコンポジションとも類縁のある段落指導へと移っていった。こうした「文法ブーム」を回顧して，望月久貴は次のように述べている。

ブームという社会用語が教育面に取り入れられたのは，「文法ブーム」であったように記憶する。おりしも学習指導要領の編集が進行中であった。したがって，ブームの所産は，指導要領の内容に，少なからぬ影響を与えることとなったのであるが，ここでは，「ことばに関する事項」として扱われている。そんなこともあって，それにもともと「俄景気」というものであったから，しだいに衰退していったのである。…二十年前の文法ブームは，これを文法学から解放し，学校文法として位置づけ，その一部に文法学をも定位し，学校文法の範囲を広げ系統を求めた。このことは，それ以前の文法ブーム，機能文法論から数段の進歩をみせたものである。

（望月，1984：80-81）

機能文法とその影響について，問題点を考察したい。機能文法をめぐる議論で現出したように，国語科において，テキスト側に備わっているセオリーが不可欠である。読むことの技能・能力だけでは，学習指導が把握しきれないからである。戦前期の語法指導から，一貫していた争点である。だが，文法という用語の意味内容が，つねに混乱の源となっていたことはたしかである。機能文法という用語で把捉されていた争点が，コンポジション

へと引き継がれたことは、意匠のさしかえとしては奏功したものと解せよう。

そもそも機能文法をめぐる言説が理念としては歓迎された背景には、旧来の文法教育のあり方に対する疑問・批判があった。文法教科書に従って、品詞分解を行い、それぞれの品詞の規則を順番に教える授業への異議申し立てと解することができる。それだけに、当時の心ある教師たちにとって、機能文法がもたらした実際的に役立つ文法といったイメージは魅力的にうつったことであろう。皮肉なことに、学習指導要領の記述をはじめとして、こうした「アンチ（＝反）・旧来の文法教育」の言説が先行したことが、機能文法を曖昧な概念にしてしまったと考えられる。何しろ「アンチ」という視点でとらえた場合、何をどこまで否定するかは人によってくいちがう。文法体系の否定／擁護、帰納／演繹のどちらの文法か、といった問題が混迷したのは、視点のちがいに左右されたからではなかろうか。一方、座談会で遠藤らが報告した試みが優れていたのは、「アンチ」としてではなく、新たな理論を提案し、授業において何をどう教えるかを含めた内包を構築していった点にある。その枠組みさえはっきりしなかった「機能文法」が、こうして指導方法論として同定されるにいたったと評することができる。野村や、大久保らによる実際的な構文論の提唱も同様である。

上述のような争点からすると、機能文法をめぐる言説がそのものの成果をもたらしたというよりも、むしろ、「紐帯」としての役割を果たして、過去の理論、次にきたるべき理論を結び合わせた点に着目したい。すなわち、次の三つの対象と、戦後期の国語科学学習指導理論との「紐帯」である。

第1に、第2章で取り上げた戦前期の語法指導との紐帯である。

第2に、第9章で扱うコンポジションや、時枝誠記とその弟子たちが展開させた各種文章論との紐帯である。

第3に、民間教育団体による独自の文法指導理論との紐帯である。なお、この争点については、文法の学習指導の見地から、すでに山室（2008；2012）が精緻な解明を行っている。

機能文法についての関心の高揚があったからこそ、過去のリバイバルが正統なものとして招致され、未来（その後）の新たな動向の呼び水としての役割が果たされたのである。こうして構築されたコンテクストこそが、能力主義パラダイム生成の苗床として機能したものと解せよう。

注

- 1 くわしくは、民主主義科学者協会言語部会（1954）を参照のこと。同書には、奥田靖雄や鈴木重幸の名前も見える。
- 2 1年前の1957年1月刊行の『教育評論新聞』の論説において、西原は国語教育界における統制強化を次のように憂えた。「……教育者の自律性をマヒさせるアメリカ的サジ

エッセイの仕方が今もなお横行している。占領期間がおわつたのに、いろいろな公的組織によつて受けつがれている。そのために、おおくの善良な国語教育者を、ふぬけにし、無力にしている。有力な国語教育を行おうとすれば、まず、そうしたものへの抵抗から始めねばならないという、おかしい状況におかれている（西原，1957：2）」。

# 第Ⅲ部

## 系統化された「力」

### ——能力主義の生成発展

#### 1 読書発表についての教師の省察

農村部の小学校で、4年生の担任をしている教師の日記の一節である。ある日、学級の児童たちを学校図書館に連れて行った際に、数名の児童がざわついていたので、様子を見に行ったところから始まる。

明子はまじめな優秀児である。新刊紹介の掲示板の前にならんだ明子は、その中に「きつねのさいばん」のブックカバーのはってあるのを見つけ、「わたし、あの本読んだことがあるよ。」と話しかけたのだ。「どんな話」「きかせて」とざわついたらしい。

「せんせい、明子さんにその話をさせて。」と、いたずらっ子で口の早い初二がいう。

「せんせい、話をさせるといいな。」と正夫が賛成する。

「どうだね。聞きたいかい。」というど、みんなが聞きたいという。

……そしてきょうはいよいよ明子の読書発表である。明子は今までこうした仕事はかなりうまくやってくるのだし、わたしもちょっとは期待したのだが、しかし——

「きつねが王様のたからものをぬすんだので、森のけものたちがさいばんしたという話です。」

これで終わりになったのである。かたずを飲んでいた聞き手たちはぽかんとした。わたしも、あいた口がふさがらなかった。

ふさがらない口をむりにふさぎながら、ややあってわたしは、はたと思いあたることがあった。ふりかえてみると、あの一学期の終わりごろ特に重点をおいて指導したのは、文章の叙述面を要約するということであった。二学期にはいつてからの一週

間ほども、そのことをしっかり思い出させることにかなり力を入れてみた。だから明子の頭の中もたぶんそのことでいっぱいであり、したがって「きつねのさいばん」の内容を紹介するに当たってあのようなことになったにちがいない。このことは、たしかに指導の手ちがいである。……あのあらしを語らなければならない場において適用すべき読解技術の選択をあやまったのである。場に即して必要な技術を使う能力に欠けていたのである。……あらすじをつかむとか要約して話すということが、知識や技能として孤立的には指導されたけれども、生活の中で働く力として——経験処理の力として、生活的な場の中で指導されなかったということである。こういうことで、はたして国語力をつけたといえるであろうか。 (田中, 1960a : 53-55)

著者の田中久直は、同書が刊行された1960年当時、新潟県長岡市教育委員会の指導主事として活躍していた。仕事から、教師たちからの相談に応じたり、授業参観をした経験を踏まえて、このような日記を創作したのであろう。若い教師に向けて書かれた著書であり、経験が浅い段階で陥りがちな失敗を取り上げて、国語科教育学を実践的に学ぶ機会を提供する好著である。田中の著書は1960年前後の時期に、教師たちがどのような理論やフォーク・セオリーを受け入れ、省察の手がかりにしたのかを知るうえで貴重である。

第II部で検討してきたように、要約をはじめとして、読むことの技能・能力は、合衆国において、行動主義的な教育心理学からの理論摂取と、進歩主義教育におけるカリキュラム研究における整序にもとづいて、分節化され、洗練された。その成果が日本にもたらされ、実態に合わせた最適化がなされていった。昭和22年版学習指導要領において、「経験を与えること」によって「能力の発達をはかる」うえでのリストとして示されていた目標は、その後、要素表や能力表をめぐる論議のなかで、目標と能力の同一視が可能であるとするフォーク・セオリーの現出によって、技能・能力のリストとして理解されるにいたった。この時点で、能力主義へと向かっていく認識がはっきりと意識され、その生成が始まっていたと解せよう。学力低下問題に教師たちが立ち向かうにあたっての理論武装もできるようになり、依拠すべき枠組みがこうして成った。

さらに、第8章で論究するように、各種の客観テストの普及は、分節化された技能・能力を重視する方向性にますます拍車をかけた。技能・能力について、それぞれ区別して切り取ることができ、それぞれ独立させて指導できる対象と考えられるようになっていった。教師たちはそこから発展させた推論を展開していく。ということは、必要に応じて選択することも可能になるはずだ、と。結果、田中が説明しているように、「場に即して必要な技術を使う能力」が別があり、それは「経験処理の力として、生活的な場の中で指導され」る必要があると解されるにいたったのである。

すでに検討したように、合衆国の行動主義的な教育心理学では、技能・能力が相互作用として関連づけられて働いているという認識に立っていた。対して、その理論を受容した

日本の教師たちは孤立的・選択的に扱える対象として理解したのである。そう扱った方が学習指導の目標を焦点化でき、問題点の診断も明確になるからである。上述の経緯によって生まれたフォーク・セオリーが、学問的な根拠のある公的な理論や、学習指導要領の記述の間隙を埋める役割を果たした。加えて、それらと実際の学習指導のあいだのバランスを維持し、緩衝する役割をも担っていたことがうかがえよう。

田中は能力主義と経験主義についても、中庸を重視してその両立を説いた。自らの経験にもとづく方法知を踏まえて、明子さんに対して、「場に即して必要な技術を使う能力」の必要性を説いた。これがもし、2010年代後半であれば、「場に即して必要な技術を使う能力」は、理論としての学習科学に支えられた方法知としてより強く喧伝されただろう。しかし、1960年の時点では、優れた教師による経験的なフォーク・セオリーに過ぎなかった。根拠となる理論が存在していなかったからである。理論は、方法知に根拠を与えるだけでなく、その根底にある認識や、問題の把握方法も確実なものにし、その「能力」に関連したさらなる技能や知識について、さらに掘り下げていくことも可能にする。経験的なフォーク・セオリーは、そうした発展には寄与することなく、それ自体での提唱にとどまりがちである。パラダイムのもとにある理論の有無は、その外延の拡張の可否に影響を及ぼしている。

一方、時間を遡ってみると、三読法に代表される単一の方法論を反復していた戦前・戦中期であれば、「解釈の浅さ」が晦渋な用語とともに語られていた状態にとどまっていたであろうことからすれば、大きな進展があったことはいうまでもない。

昭和20年代に安定化へと向かっていった枠組みは、その枠組みのもとでの専門職としての省察を行う土台としても機能するようになり、能力主義が確実さを備えていき、有効性について教師たちから信頼が寄せられるようになっていく。

## 2 パラダイムとセオリーの相互作用

もし、明さんが2010年代後半の小学校に通う児童だとしたら、どうだっただろうか。年配教師や指導主事等は、田中同様、能力主義に立脚した説明を行うのではないだろうか。一方で、若手教師のなかには、学習科学に立脚した説明によって、相手／目的意識や既有知識の喚起、対話的な学習過程、学習活動後のリフレクションといった枠組みから語るかもしれない。授業研究会等の場で、双方の説明が出し合われ、議論され、教師たちそれぞれが、新たなフォーク・セオリーを形成する機会になるかもしれないのである。

たとえ児童の同一の反応であっても、それを把握し、検討し、次の学習指導につなげる過程で、どのようなセオリーを働かせるかに応じて、専門職としての教師の対応には変化が生じる。思潮やパラダイムはセオリーを根底で支えている一方で、セオリーが新たな思潮やパラダイムを形成していく、双方向的な相互作用をその本質としていることを再認識しておきたい。

能力主義はこうしたせめぎあいのなかから誕生し、伸長していったのである。国語科教育における近代化の精神にかなった変化でもあった。



# 第7章 経験主義の衰勢と 能力主義の登場

## 1 問題の所在

能力主義とは、序章でも述べたように、戦後期の国語科教育を方向づけた強力なイデオロギーである。序章でも引いた『国語教育用語辞典』における説明では、「国語教育における能力重視の人々（時枝誠記など）も、能力を社会機能と見るのに反対して、もっとコンスタントな、確立されたもので、それが教育目標にならなければならないと考えている（興水、1960：172）」とされていた。「能力重視の人々」として、国語学者時枝誠記の名前が明記されている。こうした記述は、他の辞典類においても概ね踏襲されている。そのため、時枝をもって国語科教育における能力主義の提唱者と目することは、ごく自然な判断と見なせよう。ところが、当の時枝は、1956年の「国語教育における能力主義」と題した論文の冒頭で次のように述べている。

本講座の編集者は、私の国語教育に対する立場が、能力主義といはれる一つのイズムに所属するであらうといふ判断のもとに、表題のやうな課題を与へられたものと考へられるのであるが、私は、国語教育において、従来、能力主義なるものが存在し、それがどのやうなことを意味し、どのやうなことを目指してゐるかといふことは全く知らない。従つて、私は、「国語教育における能力主義」一般を展望し、解説する資格は持たない。しかし、私の国語教育に対する立場を、仮に能力主義と名づけて、その私の立場を説明せよといふことになれば、問題は、また別である。（時枝、1956：9）

何とも歯切れの悪い逡巡である。能力主義を高らかに宣言することが期待された論考で、あてがいぶちのイズムに困惑するさまを、なぜ、わざわざ言明しなければならないのだろうか。実は、ここにこそ能力主義という概念の登場における特別な事情が投影されている。引用からも推測できるように、能力主義の生みの親は時枝ではない<sup>1)</sup>。にもかかわらず、

辞典を含めた先行研究では、時枝の名とともに能力主義への言及が行われてきた。ここには史的な空白が観取できる。本章では、第1に、誰がどういう理由で能力主義を提唱したのか、第2に、それにはどのような歴史的な意義があったのか、という二つの問いに答えたい。

## 2 能力主義提唱者としての飛田隆

第1の問いに答えると、能力主義の真の提唱者は、「本講座の編集者」にあたる飛田隆（1906-1989）である。東京高等師範学校、東京文科大学で垣内松三の教えを受け、垣内の愛弟子として目されていた人物である。卒業後、旧制成蹊高等学校、戦後は成蹊大学政治経済学部で国語学担当として教鞭を執った<sup>2)</sup>。従兄弟にあたる飛田多喜雄（1907-1991）が編集していた国語教育専門誌『実践国語』等で論陣を張った。後年の主著『戦後国語教育史』では、次のように述べている。

この時期（\*1954年9月——論者補足）には、「能力主義」という名称は存在していなかったのであるが、昭和三一年度学習指導要領の編集委員会の討議の内容が、委員長である時枝誠記博士の理論である「分析主義」の方向に進みつつあることを看取し、その「分析主義」の本質に基づいて、時枝理論を「能力主義」としたのである。これは、大会の開催要項作成の時期に、筆者が名づけていた名称であったので、「能力主義」の指示する内容については、一般の理解を得るまでに時日を要したのであった。

（飛田隆，1983b：175）

飛田隆は、能力主義の発想を得た端緒を、昭和31年版高等学校学習指導要領の編集委員会に求めている。同要領は、経験主義的な国語科を一新すべく、委員長に時枝を抜擢して作成が進められた。課程すべての生徒に履修させる中心的な科目である「国語（甲）」には、次の目標が掲げられている。

「国語（甲）」は、高等学校国語科の目標の全般にわたり、毎学年均衡のとれた学習の成果を積み重ねて、読解する力、ことばを効果的に使用する力、ならびに各種の言語知識を習得させるものであって、次のことをその目標とする。

言語文化を広く深く理解できるように、読解力を豊かにし、特に鑑賞力や批判力を伸張させることが重要であり、その読解の範囲も、現代文と並んである程度、古文や漢文にまで拡充させる。これとともに、現代の国語生活に対する適応や改善ができるように、いっそう的確に効果的に、ことばを使用しうる能力や態度を養うことに留意する。なお、以上のことに連関して、ことばの理解や表現をよく意識して正確なものとするために、また現在および将来にも必要な国語の教養を高めるために、各種の言

語知識を身につけさせる。

目標のなかだけでも、「力」という語が6箇所も登場している。前の版にあたる昭和26年度中・高等学校学習指導要領では、高等学校の国語学習指導の目標として、「中学校よりもいっそう言語の能力がつき」と1箇所だけ「力」が登場し、聞くこと・話すこと・読むこと、書くことに即した具体的な記述が箇条書きで記されていたことからすれば、変貌は明らかである。昭和31年版では、冒頭に「読解」が登場し、「読解力を豊かにし、特に鑑賞力や批判力を伸張させる」ことが重視されている一方で、話しことばについての言及を控えることで露骨に後退させている。新教育への対応が最も進まなかった高等学校国語科にとって、無理なく対応できる範囲の教科内容で最適化されている。時枝の関心は、単元学習を特徴づけた「総合」に対置されるべき「教育内容を、分析し、これを組織化すること（時枝，1954：23）」といった方向性のもとでの「分析」にあった。その分析の成果が能力を含めた同要領の「力」として結実していると解せよう。ただし、「能力は、云ふまでもなく経験に即して指導される必要がある（時枝，1954：138）」と明言していた事実には注意しておきたい。そもそも時枝がこうした発想に立ったのは、昭和22年版学習指導要領を読んで違和感を覚え、自らの代案を提起した時点に遡る。

### 3 時枝誠記「国語科学習指導要領試案」

時枝は1948（昭和23）年3月、自らの提案による「国語科学習指導要領試案」を発表した。国定から検定教科書への移行に伴って、「中等学校教科書株式会社が、この度、新制中等学校並に高等学校に於いて使用される教科書を編纂するに当つて、その編纂の指針として（時枝，1948：43）」作成された。その結果誕生したのが、1950年度から使用された中学校国語科教科書『国語の教室』である。時枝は、「国語科の目的、使命については、他学科に比して、今日なお明瞭にされてゐない点（時枝，1948：43）」があると考えたのである。さらに、「最近文部省からも、国語科の学習指導要領が公にされて、一般国語教育者に多大の便宜を与へるやうになつたのであるが、元來このやうなことを、ただ文部省の責任にだけまかせて置くべきことでなく、学界、教育界、出版界等の各方面から、それぞれの案を提出し、持ち寄つて、よりよい指導要領を作り上げて行くといふ協力が望ましい」という考えにもとづく提案であった。昭和22年版学習指導要領の内容を精査したうえで、「指導要領作製について予め考へて置かねばならない種々の問題について書き記したの……指導要領の覚書（時枝，1948：44）」として準備されたという。

#### 国語科の目的と方法

一、国語科は、国語による思想の表現と、理解の能力を<sup>マ</sup>練<sup>マ</sup>訓し、国語生活の完成を期

することを目的とする。

一、右の目的を達成するためには、絶えず自己の表現と、理解とを反省し、これを批判する科学的態度を養ふことが肝要である。

一、国語生活は、他の文化と並んで、人間生活の一の形式であると同時に、それらの基礎となるものである。逆に、生活上のあらゆる知識経験は、国語生活を豊かにし、その完成を助けるのに役立つ。学校教育に於ける国語科と他の諸学科との間にも、同様な関係が見出せる。国語の能力は、他の諸学科学習の有力な基礎であると同時に、それは他の諸学科の知識によつて豊富にされるところのものである。

一、国語科の訓練を有効にするために、これを次の五科目に分つ。

(一) 講読 (読み方) 聞き方を含める。

国語の受容の訓練をなす。

(二) 作文 (綴り方) 話し方を含める。

国語の表出の訓練をなす。

(三) 文法

国語の受容、表出のために必要な国語の文法的知識を授け、その実践的訓練をなす。

(四) 国語要説

国語の受容、表出のために必要な国語の体系的知識を授く。

(五) 習字

国語の記載の訓練をなし、あはせて文字の鑑賞力を養ふ。

一、国語科内の諸科目の訓練を有効にするために、講読、作文、習字に於いては、これを方法的単元に分つて、各個的に訓練を施す。

(一) 講読科の単元は次の通りである。

(細目は省略)

(二) 作文科の単元は次の通りである。

(三) 習字科の単元は次の通りである。

(時枝, 1948 : 60)

最後の(一)に掲げられた「講読科の単元」については、以下の項目が取り上げられ、それぞれについてくわしい解説が加えられた。

単元一 文章の韻律を理解せよ

単元二 文と文との間の脈絡を辿れ

単元三 文の段落を明かにせよ

単元四 文の構成を明かにせよ

単元五 文章の冒頭を大切にせよ

単元六 聞手に対する話手の立場に注意せよ

単元七 作者の表現技巧を考へよ

単元八 一部の書籍を読む場合の注意

(時枝, 1948: 55-59)

ここでの単元とは、「分析された教育内容の中で、生徒の学習すべき当面の単位」であり、「単元は、これを大きく区分することも出来れば、いかほど小さくも区分することが出来る。単元と単元との関係は、大単元が小単元を含み、小単元は更に小さい単元を含むといふ入子型いれこの関係性をなしてゐる」とされた。この単元観は、同時代に喧伝されたUnitとしての単元観を踏襲している。時枝は、単元が分析設定される「規準」を「講読科の目的使命から、当然割出されて来る」とした。時枝にとって、講読科の目的使命は、「与へられた文章を理解する態度方法を訓練し、学習すること（時枝, 1948: 54）」にあると定めている。上記の方法的「単元」を規定しているのは「国語の諸事実」であり、それは「国語学上の諸知識」と生徒の「理解能力に対して、深い同情を持つこと」によって明らかにされることが期待されている。「国語学上の諸知識（時枝, 1948: 55）」が掲げられた点では、戦前・戦中期の語法指導と通底した枠組みを前提としている。

それぞれの単元の内容としては、単元一では芭蕉の「幻住庵記」を例に、韻律によって成立し、そのあいだにさし挟まれた美辞的な表現を韻律の文脈のなかで理解する学習が述べられている。単元二では、「作者の動作」「情景」「細叙」といった文章を展開させているそれぞれの文ごとの役割を分析する学習が述べられている。単元三・四は、単元二の発展であり、「一層文意の脈絡を明かにする」学習であるという。単元五では、自身が提唱した言語過程説に立脚して、「文章は、音楽芸術のやうに、主題の文が分裂し、細叙されるところに成立する（時枝, 1948: 57）」ことから、冒頭の文を熟読玩味する学習が述べられた。単元六の「話手」とは、語り手を指し、読者としての生徒が語り手との関係を考える学習を指している。単元七では「表現技巧」を考える学習、単元八は一冊の本を読む学習に必要な点が述べられており、自著『国語学原論』を例にとって説明が進められている。ここまでの内容からも明らかのように、時枝は、「新制中等学校並に高等学校に於いて使用される教科書」を前提としていると断っているが、主たる対象は高等学校であることがうかがえよう。昭和22年版学習指導要領では、高等学校に相当する記述が取り上げられておらず、その空隙へ向けた提案と解せよう。

時枝の提案について、飛田隆は、「言語を経験化」するものと特徴づけ、経験主義的な「経験を言語化」する立場と対照させて論じた（飛田隆, 1982: 13）。時枝の提案で評価すべきは、戦前・戦中期の三読法とは異なり、上記のような読むことの過程を分節化して「単元」として布置した点に求められよう。ただし、能力の同定が固定的であり、解釈学と同様に「講読」という単一の流れとして構想されている。こうした点から、輿水や平井のような進歩主義教育理論の摂取に努めていた先鋭的研究者からは、18世紀の能力心理

学を思わせる知識重視の懐旧主義的な提案と見られていた。しかし一方で、同時代の日本においては、新たに台頭した経験が重視されていたこと、時枝の所説は能力記述が明快であったことから、注目を集めたことはたしかである。このようにして、時枝は戦後期の早い時期から進歩主義教育が排除した「訓練」を重視し、独自の提案にもとづく「分析」による提案を行っていた。対案としての意義や可能性を見出した飛田隆は、自らの発案によって「能力主義」という看板をかけた。最初はじっくりしない看板ではあったが、結果的には、時枝の戦後期の国語科教育学に関する所説がすべて能力主義の名のもとにくくられることになったのである。

#### 4 経験主義への懐疑

むしろ考えるべきは、飛田隆がどういう理由で経験主義に見切りをつけ、能力主義という用語を世に送り出すにいたったのかである。というのも、自ら語っているように、「敗戦直後の国語教育の再建に当たって、筆者は経験主義国語教育の樹立に微力をささげた。単元構成の方法や単元的指導法の理解と普及とに全力を傾けた（飛田隆、1982：4）」当事者であった。第3章でも論究したように、文部省は、戦後期の改革として、いいこ読本／中等国語、昭和22年版学習指導要領、全国再教育指導者養成研究協議会を発行／実施したが、飛田隆はこれらすべてに従事しており、石森延男、輿水実、倉沢栄吉らとともに、全国的に経験主義教育を伝達する重責を果たした。経験主義教育の第一人者が、なぜ、自ら看板を下ろすことになったのだろうか。70歳代半ばになって述懐するところによれば、飛田隆にとって敗戦後の日本の経験主義教育は不完全なものであったという。

経験主義の教育は、占領軍によって日本に移されたが、その実施は、完全な姿においての経験主義としてではなく、極めて変態的なものであったことは周知の通りである。元来周辺的なものとして位置づけられていた国語が、初期においては半独立的教科としてではあったけれども、とにかく国語科としての位置を占め、その指導方法としては、生活単位と同様の方法が採用された。この点にそもそもの無理があったことは明らかである。この点に内在した矛盾を解消するために、経験主義国語教育開始後間もなく、教科材元<sup>マ</sup>という名称を用いざるを得なかったことを見ても、国語教育が完全な経験主義の教育の中のあるべき地位を占めることができなかつたことが分かる。

（飛田隆、1982：4）

さらに、昭和22年版学習指導要領について、「付録として社会科の単元を付加するように指導」された結果として、「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」が付け加わったことをもって禍根ととらえている。飛田隆が問題視したのは、「この付録の示す方向に沿って、既刊の国定国語教科書に学習の手引がつけられるように

なり、この方向で昭和22年度学習指導要領国語科編（試案）の伝達の会が開かれるようになった。さらにこの方向が伸ばされて、単元構成に関する指導者育成の集会も開かれるようになったのである（飛田隆，1982：10）」という点にある。つまり、単元学習、あるいは国語単元学習という名で呼ばれる学習指導が誕生したことについての遺憾の意である。飛田隆は、何よりも、これらに由来する「矛盾点」に悩み、「不安」を覚えたという。

経験主義の教育は、元来Cor<sup>マ</sup>-curriculumとして展開されるべきものであったが、日本においては、その手法を教科教育の中で展開した。社会科の教育では問題がないが、国語や数学の場合には、いくつかの問題が現われるのは当然である。生活経験を基にして単元を構成するから、国語の単元は極めて社会科的なものとなった。このことについての反省から、国語科の単元は、生活単元から教材単元へという歩みを示した。単元構成には、単元の概観、単元の目標、単元の内容、学習活動、評価が含まれるが、国語科の場合には、教材単元の形を取ってそれを実践に移してみると、単元の内容それ自体が、学習の活動になってしまうのである。ここには、根源的に問題が潜んでいる。経験主義の教育では、解決すべき問題の処理の用具として、ことばが自己の位置を占めるはずであるのに、処理の対象がことば自体であるという異様な現象があらわれたのである。同時に、はじめて当面するCurriculumの多彩さに幻惑されて、実践の世界では、ことば自体の練習はおろそかになったという事態も生じて来た。この面からは、学力低下の声が大きくなって来るのである。

（飛田隆，1982：12-13）

引用部冒頭にCor<sup>マ</sup>-とあるのは、「コア（Core，中核）」と、「コ（Co，統合）」の双方を含意させた独自の表記である。「経験主義の教育の目ざすものは、コア＝カリキュラムであることは当然であるが、C.I.E.の助言は、広領域カリキュラムとしてのコア＝カリキュラムと狭領域カリキュラムとしての教科カリキュラムを折衷したコ＝カリキュラムの採用を示唆した（飛田隆，1966：424）」ことに問題を見ようとしている。本格的なコア・カリキュラムを導入すべきを、国語科では折衷的な受容にとどめたことによって、国語単元学習が生まれ、学習としての焦点も曖昧であったことから、結果、学力低下を引き起こしたとする認識である。

経験から能力への「転向」を図った飛田隆の逡巡に注目しておこう。1949（昭和24）年から翌年にかけて石山脩平らとともに飛田隆は『教育現実』誌の編集同人を務めた。同誌はわずか1年で終刊の憂き目を見たが、第4章5節(2)で論究したように、創刊号巻頭の辞から大いに気炎を吐いた。同号に掲載された石山の論考「教育現実と新カリキュラム」は、設備の不足や教員の質的低下にまで論究しており、従来の教育学の通例であった「上からの」理想論を脱した、現実を凝視する透徹した眼を感じさせる（石山，1949c）。こ

うした眼が飛田隆に与えた影響は容易に推測できよう。飛田隆は同誌に掲載された座談会の司会を担当し、学校現場の生々しい声に向き合う場に自らの位置を求めた。1950年6月号では「実践家はあるときは新教育がよいというふうに思い、またほかの話を聞くと、たつき込み教育も捨てがたいと思って、その間を迷っているのが実情ではないか」「小学校では経験学習をやらせたらよかろう、それから中学校から高等学校に行ったら、もっと強く学問体系という方向に入っていくべきだ」といった発言を行うまでに変化してきており、自己の迷いや違和感を正直に告白するまでにいたった（石他，1950：2-18）。

この座談会と前後する時期に書かれたのが、「国語学習指導の形態——単元学習指導批判」と題した論文である。1950年の時点で「単元学習指導批判」という副題を付した点で、すでに飛田隆が抱いていた疑念が確信に近づきつつあったことがうかがえよう。敗戦後の動向を語ったうえで、次のように読者に問いかけている。

人々が、これだけ力をこめ、これだけ努力して研究に打ち込んで展開させて来た新しい学習指導に対して、なぜ、父母から学力低下のなげきを聞かなければならなかったか。なぜ、旧教育の信奉者から冷笑をあびせられねばならなかったか。

……「学力」というものの見方がちがうといえ、そう思えないこともないが、しかし、それだけでは説明のつかない現実がある。

私は、われわれの大きな欠陥は、われわれ自身の目が、カリキュラムの構成、単元の構成、能力調査等の根本的な問題にだけ奪われてしまって、児童・生徒の学習活動の指導者を、実際には、忘れがちになっていた点にあるのだと思うのである。

（飛田隆，1950：85）

ここでの「現実」という語には、石山からの影響が読み取れよう。ただし、結論としては、「……一方に、われわれの育成して来た単元学習の指導をみつめはぐくみながら、さらによりよい方法があるかどうかを、不断に探究しつづけて行くことが必要であると思う（飛田隆，1950：87）」という比較的穏健なところに落ちついたことから、副題の「批判」は勇み足のようにも感じられることはたしかである。けれども、自身も一翼を担い、同時代を席卷していた思潮に、あえて、批判を投げつけるには相応の勇氣も必要であったことはいままでもない。ただし、同時代に同様の批判を展開していた国分一太郎らとの共闘とならなかったのは、立脚しているイデオロギーのちがいゆえであろう。

1952年8月25日、垣内松三が逝去した。享年75歳。同年9月18日の日本教育新聞では同年2月に世を去った山口喜一郎と並んで「国語教育界の巨星おつ」と報じられた。紙面には「うわごとで、フランス語の講義をはじめられ、看護の人びとを泣かせた」というエピソードが添えられた。東京大学国語国文学会が発行している『国語と国文学』誌1952年11月号が「故垣内松三氏追悼」の小特集を組んだ。『実践国語』誌は1952年11月号すべて



を充てて、「特集 垣内松三先生」を組んだ。輿水は、師を偲んで、次のように説いた。

最近会ったある人が、垣内学説は国語教育界で一時あんなに持てはやされたのに今は一向何も残っていないではないかということを書いていた。しかしこの見方は浅薄であって、たとえば現在国語教育の方でほとんど常識になっている文章中心の方法は、垣内先生がその基礎づけをされたものである。

現在の国語教育では、文を読むことを中心作業にしている。それを通して語句や文法やさらに漢字や発音などを学習させるのである。この文章中心の方法における教科書の教材の選択、配列の原理ははじめには修身的教材、地理的教材、理科的教材というような内容主義的なものであったのであるが、垣内先生は特にモウルトンの文学形態論に基づいて教材配列の原理を立てられ、それによって「学力の螺旋的向上」を目がけられた。現在はこれも一つのあたり前のことになっているが、センテンス・メソッド（文章法）を学問的に取りあげて教材配列法を確立されたのは垣内先生である。

また、現在どこの国語教室でも、こうした教材（文章）の取扱いにおいて、文段を分け、文意の探究をやっている。作者を想定してその作者によって叙述面を精査して行く方法をとっている。これも垣内先生の形象論に基礎をおくものである。難解といわれた垣内学説と、その基本的な部分は既にこのように全国に広く実践されて余り目立たなくなつて<sup>マ</sup>いる。（輿水、1952b：12）

このように、輿水は、戦後期の国語教室にあっても、師の形象理論が生き続けていると説いた。追悼号であるだけに、こうした発言が求められていることを意識したのであろう。たしかに、戦前期に確立した教科書中心の国語科についていえば、こう解することができよう。しかし、戦後期に台頭した作業単元に象徴的な社会生活との関わりへの対応となると、師の理論は何らの手がかりも与えてくれるものではなかった。

一方、飛田隆は師の晩年の姿を記すことに徹した。空襲の被害に遭った師が、自宅を再建するまでの期間、自分や従兄弟の家の近所に仮住まいしていた1946年を回顧した。『国語の力 再稿』の清書を手伝ったこと、成蹊学園で戦後初の国語教育の研究会である「国語国字問題と国語教育講座」を開いたおりに師が行った講演が情熱溢れるものであったこと、CIE図書館に師が早くから足を運んでいたことなどを振り返った。一方で、師が組織しようとしていた「文理学会」の構想案こそ完成させたものの「生活の戦いに疲れてしまった。力の限界が来ていた（飛田隆、1952：54-55）」ことから実現を見なかったことへの悔いを語った。「文理科大学宣言」が発表され、真の総合大学としての東京文理科大学の再建が叫ばれた経緯との関連がうかがえよう。

垣内の逝去をどう受けとめるかに、それぞれの思いがあった。輿水のように、戦後期にも生き続けているものと肯定的にとらえて、戦後期独自の展開に向き合った者もいた。一

方で、戦後期の行きづまりを解決する糸口として期待する向きもあった。同時期に成蹊学園中・高等学校で教壇に立ち、西原や飛田らとも親しかった中村万三（1913-2003）は、翌年6月に公刊された論文において、「経験主義思潮にもとづくアメリカの国語教育が紹介されたけれども、その結果は現在さまざまな確度から批判されつつある」と明言した。素朴な経験だけに拠っている実態を問題視した。そのうえで、「垣内松三先生」の形象理論を取り上げ、「復古すべきか、あるいは、その長所を大いに生かして、伝統的なすじ金を入れるべきか、いずれにしても慎重に検討を加えなければならない（中村万三、1953：48）」と、再生を前提とした可能性を説いた。

“ことばの力、は、第一に、ことばが生活＝人間＝文化と一体の姿でとりあげられることが大切であると同時に、第二に、その機能が一つの技術体系となってしっかり身につかなければならないし、また、物の見方・感じ方・考え方も同様に、一つの知的な体系となって技術の背骨にはたらきかけなくてはならない。……「ことばづかい」を、もっと正しく美しい使いかたができるようにひきあげてやることである。そのためには、「ことばづかい」の技術を指導する形式面と「ことばづかい」と切り離すことのできない「心づかい」、つまり内容面の指導とが一本のものとして完全に身につけられなくてはならない。いや、もっと多角的に、ことばを使っている現生活と、そのことばづかいの実態と、さらにそれをどう使わせるべきかという目標と指導法とが、全面的に見通されているのでなければ「ことばの力」を育てることはできないはずである。

（中村万三、1953：49）

「機能」「目標と指導法」といった用語は戦後期のものである。しかし、それらが部分的・断片的に位置づけられ、表面的な「技術」に陥り、「形式面」が偏重されていた実態が問題視されている。改善策として、形象理論が本来的に備えていた全体性への回帰が叫ばれている。ただし、形象理論への回帰によって、戦後期の問題点に立ち向かう営為がはたして適切かどうかは、戦前期から活躍していた親しい間柄の研究者や教師たちのあいだでも意見が分かれた。

## 5 経験主義との訣別

この時点での飛田隆は、過去の理論を容認したり、復権を図るはかたりする方法は選ばなかった。経験的に想起していた思念を「能力主義」という概念、あるいは用語に結晶化させ、新たな問題の把捉を行った。それを公の場で口にするようになった時期は、1953（昭和28）年である。決定的な契機となったのは、同年夏に開催された第3回実践国語箱根大会であった。席上、金沢大学教育学部附属小学校教諭上口映治は、「言語教育実践の批判」として、戦後期に活発化した話しことば教育について、次のような指摘を行った。

……ここ二三年來、国語は次第に活発な動きを見せて來た。それは学力低下の問題、道徳的、情操的ものの欠如が言われて來たからである。

こんな方向に一度動きだすと、指導者の多くは、言語教育の極端な「話しことば」の方向から一転して、言語教育の学習から読解国語の方向へと非常に大きくカーブし始めたのである。

児童の言語経験を広めるというよりは、教科書の語句、文意、文字を理解させることに力をそそいで來ているのである。

なぜこんなに<sup>マ</sup>變つて來たのかを考えると、今まで私達が歩んで來た言語教育、ことばの教育はその内容が非常にあいまいであったからだと思う。

例えば電話のかけ方にしても方法だけでなく、相手により、学年によって能力を考えねばならないのに、そのおさえる点があきらかに<sup>マ</sup>はつきりしていなかったわけである。

(上口, 1953 : 27-28)

このように、上口は国語教育が大きくカーブしつつある現状を報告した。電話の例は、むしろ、「おさえる点があきらかに<sup>マ</sup>はつきりしていなかった」という目標の記述方法の不十分さとしても解することができよう。だが、実態としては、不十分さを克服して前進する方策を採る声にはつながらなかった。そうではなく、「話しことば」は放棄して、「言語経験を豊かにするための努力よりも、教科書の読解が重視(上口, 1953 : 28)」される方向性に向かったことを指摘した。その理由として、無計画な指導、工夫の不足、努力の不足、確立しない基礎、教師の問題を挙げた。その後に行われた討議で「読解」の意味内容を尋ねられた上口は、「国語教科書を中心とし、語い・語句・文字など<sup>マ</sup>取上げて終ってしまうという、つまり昔の読方教育を考えております(飛田・山下, 1953 : 51)」と答えた。

続いて登壇した成蹊小学校の野村純三は、「近頃の子どもや青年が、率直にものを言うようになったとほめられ、おしゃべりになったと皮肉られるのは、他の原因も考えられることながら何といても戦後国語教育の効果である(野村純三, 1953 : 31)」と評価しつつ、「現場においては、なるほど子どもに読ませ、話させることが多くなったのであるが、読ませつ放し話させつ放しになってはいないか」と警鐘を鳴らした。さらに言語道具観の皮相さを指摘したうえで、「近頃の子どもは、多読の傾向にあることはよいことだが、どうもその読みかたの浅いのが気がかりだ。昔のようなじっくりと読みぬく(精読)の指導が不足なのではないかという批判の声がある」として、「科学的な記録や報告」を読みこなしたり、「論理的なあるいは弁証法的な考察」を分析するに適した材料を読んだりする際に、「精読・深読」が必要になることを指摘した。そのうえで、「形象理論や解釈学をもういちど見なおしてみる必要」があるとした(野村純三, 1953 : 32-33)。戦後的な「科学的な記録や報告」を挙げながらも、その基礎としては、敗戦後放置されていた戦前期の

教育遺産の再興が叫ばれたのである。

戦後新教育を象徴する話しことば教育のあり方を検討する場で、期せずして、読解への急カーブや、形象理論や解釈学といった逆コースを希求、あるいは切望する声が挙がった事実は、占領下を脱して主権を回復した時代を象徴したできごとであった。それも、戦後新教育を黙殺したり否定したりしていた側からではなく、「経験主義的方法を通過してきた人たちから発せられた（飛田隆，1954a：6）」声であっただけに、その衝撃は大きかった。ひたすら抑えられてきた声が、ついに噴出したかのような事態であった。一連の報告に対して最も敏感に反応したのは、進行を担当した飛田隆であった。発言を整理したうえで、次のように述べた。

……実践の報告は、それぞれ独自の報告がありまして何れも御苦心が認められました。

この実践である批判が当るか、あの批判にこの実践が堪え得るか、遠慮なく対比して行きづまり打開の方法をひらいて行きたいと思います。模倣的探究の行きづまりもある程度認め、それをのり越えて第三の立場で独創的・自主的に発見して行かねばならぬと存じます。（飛田・山下，1953：50）

「第三の立場」とは、同時代に公開された映画『第三の男』や文壇の『第三の新人』といった流行語からの借用にも感じられるが、1946年8月に垣内が行った講演において、「未規程」のものを見る際に因習に囚われない「第三の眼」の重要性について主張したことが響いているものと考えられる。「第三の眼」こそが、「新生」の契機になると説いた（飛田隆，1982：19-20）。敗戦後の混乱期に何をどうするのか困惑が広がっていた状況に対する垣内らしい箴言であった。1年前の1952年には、コア・カリキュラム連盟に所属し、経験主義に立脚した問題解決学習の研究を推進してきた教育学者広岡亮蔵が、問題解決学習では国民として必要な客観的な基本的知識のすべてを獲得できない点に限界があることを指摘し、自己批判を行った。そのうえで、広岡は実践的な系統学習を支持する立場へと転身をはかった。こうした動向を飛田隆が知らなかったとは考えられない。こうした状況のなかで、現場教師たちの声に揺り動かされて、「第三の立場」を口にしたことは大きな転機となった。

## 6 能力主義の萌芽

大会直後に書かれたとおぼしき論文「経験主義は敗退したか」は、1953年12月号の『実践国語』誌に掲載された。飛田多喜雄へ宛てた書簡の体裁で、次のように語られている。

兄よ、一体、国語教育における経験主義は敗退してしまったのかね。突然、こんなことをいい出したらびっくりされるかも知れないが、箱根の集会で、実践の批判の時に、

「実践の急カーヴ」ということがいわれたね。……実践の急カーヴは、いうまでもなく、戦後の生活経験を基盤とした国語教育から能力主義的な方向へのものである。…兄よ、生活経験を中心とした国語教育を否定するか。僕には、その教育が悪いという原理的説明がつかめない。これは、原理的に悪いのではなく、実践の上の都合によるものではなからうか。設備、指導者、経済力などの問題がからんで来て、日本の現状にあわない点があるために描かれたカーヴではないだろうか。……何だか最後までつきつめてみないまま、力つきて立ち去って行くというような思いがある。

(飛田隆, 1953: 10)

ここに初めて「能力主義」という語が登場した。経験主義からの急カーヴを惜しみつつも、その理由を「実践上の都合」に求め、問題を戦後期の教育課程へと絞り込んでいる。「コア・カリキュラムにはなり切れなかったし、また、完全に教科主義には立てなかった」ことの帰結として「国語科で扱う單元の中には、生活的なものと同語プロパーのものが同居し得るし、同居し得た」として、作業單元と、教材単元の混在を指摘した。そのうえで、ともに、「『国語科』という教科を固定的に考えて、わくをはずすという点を考えていない」対応をとりがちであった事実を挙げた(飛田隆, 1953: 10-11)。主張はさらに展開されていく。

われわれは国語科の教師であるということを忘れることはできなかった。だから、国語プロパーの單元は、いつも問題にされずに、いわゆる生活的な單元が、これは国語科的でないといって問題にされて来たのだ。「新聞編集」という單元を扱うときにも、兄よふしぎなことが主張されたよ。新聞編集という單元における評価は国語能力の発達の観点からなされなければならないという考え方さ。僕は、ほんとうに、これはどうかしているのではないかと思った。兄よ、それは、「あの木の上の柿の実を取って来い。」と命じておいて、木のぼりの手つき足つきだけを見ているのと同じではないか。教育としては、やはり、柿の実を取って来たところまで確認して評価してやらなければいけないのではないか。……国語科というものを固定的なわくのはずれないものとしての見方に立つならば、国語科の中では、新聞編集というような生活单元的な單元を取らずに、新聞記事の書き方とかその他の国語的な能力を育成する面を問題にすべきである。その能力を育成するために、経験を使うという態度を取るべきである。

(飛田隆, 1953: 11)

私信の形態を取っているがゆえに、語り手と「兄」の双方が事例を共有している前提で話が進んでいる。「国語プロパー」としての教材單元に対して、戦後期のいわゆる生活的な單元の問題点が掘り下げられている。ここで言及されている新聞の事例が直接的に何を

指すのか不明である。あえて推測すれば、本研究第4章4節(4)で論及した「討議」において、輿水が「社会を学ぶことが主であれば社会科の単元であり、言語を身につけることになれば国語科の単元です（石森他，1949：55）」とした判断ではないだろうか。輿水の認識は、飛田隆からすれば、「木のぼりの手つき足つき」といった形式のみを重視して、内容に相当する「柿の実」は不問にする、内容と形式の均衡を崩壊させた由々しい提案として受けとめられた。同時期に、飛田隆自身も東京都立第一女子高等学校における公開実地指導（教師を対象としたワークショップ）で新聞編集の事例を取り上げていた。その記録において、飛田隆は単元学習の前途が明るいものであることを強調する一方で、「ほんとうに生徒・児童を見つめて単元を組織しようとする、単なる国語科の単元ではなくなってくる（飛田隆，1949：166）」こと、国語科の目標にしばられることなく、「教師の境界線のとり去られるべき（飛田隆，1949：167）」必要性を説いた。輿水のような、内容と形式との分断は避け、むしろ「教師の境界線」、すなわち、教科意識こそを後景化させる必要性に眼を向けたのである。1949年の時点では、単元学習が成功した事実を優先させるがゆえに、飛田隆の論調は控え目にとどまっていた。だが、尊敬する師が唱導した形象理論に背いた、内容と形式の分断には我慢がならなかったのであろう。1953年になると、国語科ではないとして学習活動のある部分が分断され、排除されたこと、「国語能力の発達の観点」のみから評価しようとしたことが問題視された。

……教育上の必要から教科のわくを時にははずすということのみとめないなら、国語科は、国語科らしい学習内容を扱っていかなければいけない。そういう立場に立つならば、いろいろな生活的経験は、従属的位置を持つようになり、能力が主としての位置を持つことになる。……「急カーヴ」は、生活経験的なものの否定を越えて、国語科の戦後的性格への否定であるのかもしれぬ。（飛田隆，1953：11）

こうして、「いろいろな生活的経験は、従属的位置を持つ」ようになると「能力が主としての位置を持つ」という主張が導かれた。こうして経験と能力とが対置されたのは、おそらく、バージニア・プランや昭和26年版学習指導要領における「学習の範囲」の表（経験表）／言語経験表と、能力表との関係を暗黙裏に想定しての布置であろう。それも、本来あるべき両者の均衡としてではなく、前者から後者への変化として説明した点に、思索の独自性があらわれている。こうした問題認識からすれば、国語科としての枠内にとどまるのであれば、「生活的経験」が従となり、「能力」が主となるととらえた。結果的には戦後的な道具（周辺）教科としての国語科のあり方を肯定する発言のように受けとめられよう。しかし、以上の検討を踏まえると、内容形式一元論を維持したうえでの「能力」を志向したものと解せよう。箱根の集会で教師たちから出された、素朴かつ正直な回帰の声に和する方向性で、「能力」という新たな意匠のもとで、過去の国語科を再提案したのであ

る。また、生活経験を基盤とした国語教育そのものに問題があったのではなく、「実践の上の都合」によって結果的に「国語科の戦後的性格への否定」が引き起こされたのだとすることで、経験主義そのものを否定することなく幕引きを行おうとした。この時点で飛田隆は経験主義の否定や、能力主義の活性化までを意図したわけではなかった。

名指しの呼びかけに対して、飛田多喜雄は同じ号の誌面で次のように応じた。

ところが、その（\*経験主義教育を指す——論者補足）短所をつかみ、また逆コース的な時運にのって、いわゆる伝統的な知識主義、能力主義をこれにとってかわらせようとする傾向もみえる。つまり、一部面の弱点のために全体の方向をかえようとする偏向である。

ここで自分のいいたいことは、極端から極端に走って、これまでの努力を無にしたいくないということである。……偏狭や固執をこえた確信のある中道を歩みたいのである。  
(ひだ・たきお, 1953c : 41)

中庸を希求する声の背後に、かつて「国語は国民の精神的血液」と力強く主義主張を叫んだ苦い記憶のうずきがあったことは容易に想像できよう。「極端」な急進的改革ではなく、「確信のある中道」を重視した点で、現実に向けられた両者の認識のちがいが露呈している。飛田多喜雄は、従兄弟と同じ成蹊学園に籍を置き、戦前期は小学校、戦後期は中学校の現場に立っていた。経験主義が児童生徒にどのような変化をもたらしたのか、実感できていたものと考えられる。「急カーブ」を叫ぶ声がたとえどんなに大きくとも、そのなかには安直な声も含まれていたことを察知していた。それだけに従兄弟が、これまで時間をかけて理解し咀嚼してきた経験主義の理論をいとも簡単に捨て去ろうとしているように見えたのであろう。飛田多喜雄は次のようにも述べている。

ここで私のいいたいことは、そのいずれ（\*経験主義と能力主義を指す——論者補足）をとるかということではなくて、いずれの場合でも、教師自身をもっと自らを高めるための研究修養につとむべきではないかということ<sup>マ</sup>を強張<sup>マ</sup>したいのである。はっきりいえば、子どもを動かすことばかり考えないで、自らがつとめ動く努力が必要だとい<sup>マ</sup>うのである。国語知識があまりにも貧弱なのである。鑑賞力が乏しすぎるのである。思考力が子どもっぽくて気になることが多いのだ。いろいろな問題を出され、当然確信ある示唆のなさるべきときに、「考えてごらんなさい」でにげ、その解釈のどちらが正しいのかと問われて「くらべてごらんなさい」でその場を終る授業を見ることが多い。表面的には、いかにも子どもを生かすやりかたのようだが、事実はそのようではない。はっきり解答できる知識や態度がないのだ。  
(ひだ・たきお, 1954 : 24)

このように、戦後期の教師たちの国語知識に着眼し、そこに問題の本質を見ようとしている。観念的に主義を探究し、そこに教師たちの声を取り入れるのではなく、つねに目線を低くして、具体的な学習指導のあり方を凝視し続けた点で、その後を含めて飛田多喜雄の志向性はつねに一貫していたといえよう。

翌年の1954年、飛田隆の著書『国語教育の実践理論』が刊行された。論文「経験主義は敗退したか」も収められている。基本的な認識は同書「まえがき」に述べられている。

経験主義の国語教育は、戦後発生した。その中で扱われている事項の中には、戦前の国語教育にも含まれていたものが多くある。だからといって、経験主義の国語教育を、戦前の発展として考える考えかたには、自然でない所がある。戦前の国語教育は、本質的には、それほど強く、一度は断ち切られてしまったのだ。このように考える方がほんとうだ。

国語教育史を、書こうと思うならば、経験主義の国語教育を、戦前の国語教育の自然の発展として位置づけることはできない。もし強いて発展として連続させることをのぞむならば第一には、模倣的探究と独創的探究との関係において、第二には、能力主義と経験主義との関係において考えてみることである。語学的、文芸的、さらには言語生活的であるとかいう分類は正しい。しかし、それらを支持している二つの異質な原理を無視することは正しくない。……国語教育の歴史は、明治初年から終戦までは、能力主義的であった。戦後の経験主義は、その内部から芽ばえた懐疑に基づく新しい能力主義と対決しようとしている。これが、現在の国語教育の姿だ。

(飛田隆, 1954a : 1)

名前こそ挙げていないものの、明らかに、1951年に西尾実が『国語教育問題史』で提案した時代区分を取り上げている。「分類は正しい」と述べつつも、納得はしていない。西尾が戦前期から戦後期までをひとくくりにして「言語生活的」の一語でまとめたのに対して、「能力主義的」「経験主義」「新しい能力主義」と名づけて、経験主義との相互交渉を重く見ることで、単純な一体観を採用していない点が重要である。戦後占領期の変革に際して当事者として参画しただけに、西尾のような外側からの概括には納得がいかなかった。それだけ、飛田隆にとって、経験主義は無視し得ない概念であったことにも注意したい。論述は「経験主義は敗退したか」を踏襲しているが、両者を整理した部分のみ引く。

経験主義的な国語教育も、能力主義的な国語教育も、ともに、経験と能力を問題として含んでいるのだから、大差はないと考えられそうであるが、そのように考えることは、大きな誤りだ。生活経験の中で、言語能力を育成しようとする方向は、戦後の教育の軸となっている原理に基づくものだ。それは、生活の中で発見した必要性から



出発しているものだ。能力主義的方向は、これとはちがう。学習は、直接の必要性から割り出されたものではなくて、学習者以外のものが、いろいろな角度からきめた要項——それは、社会生活にも、児童・生徒の生来の活動のためにも必要であると考えられたものであるはずだが——に従って、なされることになる。……この転換は、根本的な転換と考えなくてはならない。(飛田隆, 1954a : 7)

経験主義が児童中心主義を大前提として、学習者の興味・関心から出発する必要性を説いたのに対して、能力主義では、教師やその背後にある「要項」から出発する。この「要項」とは、具体的には学習指導要領の意と解せよう。両者の重なりを認めずに峻別した点に、能力主義への期待が込められている。あくまでも、学問的な基盤のちがいに眼を向け、妥協を排した姿勢を保とうとしていることが読み取れよう。

## 7 解釈学への回帰

加えて、第3回実践国語箱根大会から触発された問題を深めた成果として、1956(昭和31)年に刊行された「第三の立場」において、読みの問題への言及が行われている。

戦後の国語教育についての考え方は、広くなり、全体的になり、その方向から計画がすすめられるようになって、ある意味においては前進をしたことは確かであるが、そうであるが故に、資料は読めばいい、読ませればいいというようになって、学習者にとっても、指導者にとっても、読めばいいという程度で止まってしまっていた時期がたしかにあったのである。学習者にとっては、この時期こそ、読解の力の進まなくなった時代であるし、指導者にとっては、読めば分かるということは、何ら問題をふくまず、自明のこととなっていたのである。ここには読解の技術もなにも生まれる基盤がない。読解の技術の起らないところに、読解技術指導の必要性をみとめる動きが起ろうはずはない。

私は、この時、私も末席に参加して来た戦後の国語教育の欠陥を知った。

(飛田隆, 1956 : 46)

飛田隆は、ついに、はっきりと「欠陥」と言い切るにいたった。そのうえで、「解釈学」に話題を進め、「解釈ということをも敢えて考えまいとする素朴な立場に立つことは、学習指導の立場に立つものものとするべき態度ではない」と叱咤している。そのうえで、「第三の立場」として「戦後の国語教育を内省し、それを超えることによって、求められる立場(飛田隆, 1956 : 46-48)」の必要性を説いた。ただしこれは、先の野村純三の発言のような、単純なリバイバルへの声ではないことも強調されている。ここでの解釈学とは、第2章で検討したように、石山脩平『教育的解釈学』をきっかけに、戦前期に定式化した指

導形態である。戦後期において「読解の技術の起らない」状況に鑑みて、再度、導入すべき理論として挙げたのであろう。こうした過程を経て、単元学習の推進者が、戦前期国語科の再興者へと転回を遂げたのである。

#### 8 第7回全日本国語教育協議会における協議

能力主義という語が一般化していった過程に眼を向けたい。大きな契機となったのは、1954(昭和29)年9月23・24日に開催された第7回全日本国語教育協議会における協議「経験主義か能力主義か」が指摘できる。同協議会は、1948(昭和23)年11月に、『コトバ』誌の発行母胎であった国語文化学会と、東京都国語教育協議会との共同主催によって発足した戦後初めての本格的な研究協議会である。小・中・高等学校の全段階における国語科教育を包括して、言語教育、文学教育、指導方法(単元学習)、測定評価、小中高の各カリキュラム編成をテーマとして取り上げた点で、戦前期の研究会には見られなかった「国語教育史上にしろされるべき一事件」として賞賛された。というのも、かつての研究会の通例としては、「国語国文学の堂々たる研究発表のあとに、その応用分野として国語教育の発表を一つ二つ加えるというような状況であつた。固有の国語教育の領域では、そのほかに、教科書指導の技術公開、教科書調査、教材解説といった類のことがおこなわれたが、これは学問とか研究とかいうことに値しない、何か低級な仕事と考えられ、また事実低級なものも少くなかつた(輿水, 1948c: 8-9)」状態があたりまえであつたからである。大学の講座として国語科教育学が位置を得て、学問としての自立が意識されたことが追い風となって、歴史的にも注目すべき協議が行われた。1949年、西尾実と時枝誠記とのあいだの論争としても知られている「言語教育と文学教育」、1952年には「生活綴方と作文教育」が論究された。「経験主義か能力主義か」は、これらに続く重要な論題として掲げられた。登壇者は、時枝誠記、倉沢栄吉、飛田多喜雄であり、司会は飛田隆と斎藤喜門が務めた。1954年10月5日に刊行された『時事通信内外教育版』に「国語教育に“能力主義”起る」との大見出しのもと、特集記事が掲載された。教育界で広く読まれた専門紙だけに影響は大きかった。

コトバじたいは問題でなくて、それによってあらわれる国語教育の方向は、廿二年学習指導要領でひかれた線とちがい、経験主義支持の批判から生まれたものである

(時事通信内外教育版, 1954: 1)

冒頭の司会者による発言として引かれた部分である。内容からすると、飛田隆の発言であろうか。「経験主義批判」ではなく「経験主義支持の批判」という言い回しが選ばれている点に熟慮が感じられる。続いて、時枝の発言である。

……指導要領には、ゆたかな言語経験を与えるとあるが、作文の上達は経験をつむことになるのだろうか。今日の学校教育とは、ある期間に最低限度のものを子どもに与えなければならないことである。したがって経験は大切にはちがいないが、人生において必要な経験を学校で与えなければならないという理論は正しいかどうか、私には疑問である。  
(時事通信内外教育版, 1954: 1)

として、「教育には、どういふことを、どう教えるかという方法が確立していなくてはならない」という自説を説いた。その背景には「言語教育における実践とは訓練する技能のくりかえしの習得である」という認識がある。時枝は「何を、どう教えるかという能力の最低限をおさえてゆく」ことを再度強調して締めくくっている。対して倉沢は、「これはアンチ・テーゼにならない」と喝破し、次のように述べている。

……おそらく能力主義ということは経験的方法に流れた言語教育の方法にたいして、能力という“目あて”をしっかりとつけるという主張であると思われる。

したがって経済的方法を十分にとり入れるためにも、まず能力とは何かという目あてが明確にされなければならない。国語教育は、今日問題にされてきた能力主義という批判に応じて、経験主義教育をさらに深めようという態度にならなくてはならない。時枝氏の説にこの点では賛意を表し、同時に同氏がいう実践をくりかえすその場が問題であると思う。そのような場で、どのような経験を与えるかを考えなければならない。  
(時事通信内外教育版, 1954: 1)

倉沢は批判とは受けとらず、能力主義を他山の石として経験主義を「さらに深めよう」とする必要性を説いた。経験主義の発展というコンテクストで把捉したのである。同紙巻頭には「国語教育思潮アンティテーゼ」と題された倉沢の「時評」も掲載されている。

ところで今年の全日本国語教育協議会は「能力主義か経験主義か」という取組みを発表した。これには筆者もいささか驚いた。経験主義は新教育の土台骨である。単元学習は行いにくい。グルーピングは実施困難、やはり教科書を中心にやらなければだめだ、という批判はあった。しかし、「児童生徒の生活経験を重視せよ」というテーゼは、疑えなかったのである。戦後十年の国語教育の表面の転変はともかく、底部のこの主流にいどみかかるようなこの「能力主義か」というアンティテーゼは、少し無暴のようでもあり、第一無理であると思った。……能力主義ではない、能力をもって尊べ、おさえて行けという学習指導計画、ことに方法、人の反省のよりどころとしての、批判的な一思潮であることがわかったのである。もし能力主義という主義があるとしてもどんな能力を主にしていくかがはっきりしていないといけな<sup>い</sup>。ただ能力をつけ

るといって、経験を省みない方法——猛練習，教え込みを強要したってこの先生方は受けつけない。

能力をつけることは、むしろ国語科の目標である。……アンティテーゼとして解決を迫るべきは、むしろこのような「国語科の内容」をどう整理するかである。

(時事通信内外教育版，1954：1)

倉沢は、能力を重視することは自明のこととして論じており、むしろその内包や、現時点での混乱をどう整理するかといった問題の優先性を説いた。もう一人の登壇者であった飛田多喜雄は、倉沢と同じく、二項対立で論断することを避け、「つまり経験主義の欠陥を克服するねらいが、能力主義という方向であろう」と引き取った。能力主義の提案の前提となった、経験主義批判について、次のように確認している。

批判されている点は、

①教師の負担が過重である ②学習効果が明確にあがらない ③系統的，組織的でない ④形式的学習に終わってしまう ⑤ひろさはあるが、たしかさがない

これを一般に“学力低下”といい、能力主義の要望が生まれている。限られた時間に効果をあげるよう経験主義の立場から反省しなければなるまい。

(時事通信内外教育版，1954：1)

ただし、「過去の伝統的教育方法をよびもどすとするならば問題はさらに深くなる」として、戦前の教育遺産のリバイバルについて厳しく釘を刺すことを忘れていない。その後の議論でも、基本的には以上の争点が繰り返されている。

協議会后、飛田隆が飛田多喜雄に宛てた書簡では、次のように語られている。

多喜雄兄

また手紙かとびっくりしている顔が見える。……

九月の全日本国語教育協議会では、御苦勞をかけてしまったね。……協議の前に、能力主義って何かということが、しばしば話題にのぼっていたね。それだけでもよかったと思っている。経験主義以外の何かがあるのかねというわけなんだろう。すべての人々が、広い視野に立って、今、われわれの主張している経験主義のことを考える場合にも、それも一つのよい方法だと見るような立場に立つ方がよいと思うんだが、どうだろう。われわれの主張している経験主義を、経験主義の中からだけながめていることは、進歩進展のためによくはないことではないかな。

(飛田隆，1954b：26-27)

穏やかななかにも熱を帯びた口調である。さらに、「実践の世界の姿は、いま経験主義をAとし、能力主義をBとするとき、多くB的でありながら、A的に展開することを忘れ得ないというところではないかな。それはよく考えてみると、能力主義そのものだ」と続けた。なぜならば、「能力主義の一方向、すなわち、言語を生活化して学習せしめようとする行きかたにおいては、学習者以外のものが、あらかじめ取り出している能力——経験主義でいえば能力表の能力そのもの——を、そのものとして学習者に意識せしめ、それをできるだけ生活化して学習せしめようとする（飛田隆、1954b：30）」からだという。裏返していえば、ここでの経験主義とは、純粋に学習者の興味関心や必要感だけに立脚した学習を意味している。教育という営みにおいて、現実にはあり得ない極端な措定を前提として、対立にもとづいた探究を強行した。従兄弟が応答するなかで説いた、学習指導のなかから実践的に問題を求めることよりも、観念的な概念操作を優先させたのである。

だが、こうした説得は奏効しなかった。従兄弟を含めた多くの研究者は、そもそも主義の対立とはとらえておらず、不毛な二項対立に陥る愚を避けて、「この二つの新しい意味での総合が求められなければならない（平井、1954b：25）」と現実的に解していたからである。

## 9 協議会後の対立と、対立の消滅

協議会やその直後は、各登壇者とも気づかいもあったのか、比較的冷静であった。だが、時間の経過とともに、舌鋒鋭い非難が発せられるにいたる。最初に倉沢の反応を引く。

経験主義か能力主義かということが、こんなに大きな波紋を及ぼしたのは、戦後の国語教育に対する根本的な批判を感知された飛田さんが、さきになって代弁的に提唱したのである。ところで経験主義と能力主義とを二つかみ合せてみて、けんかをさせて、結局能力主義に勝ちを占めさせたというふうに飛田さんの提唱を評価する人がありとすれば、きわめて滑稽である。……経験主義と能力主義とはあきらかに性質のちがうことである。能力・経験の上に言語という言葉のをせて比べてみればすぐわかる。言語経験および言語能力、この二つは片方は教育の内容であり、片方は目的である。つまり言語能力という目的を追うためには、言語経験をさせなければならない。したがってこの二つは性質が違うのである。……もとは、国語教育の本質は言語経験を豊かにすることだと考えすぎ、今は、国語教育の本質を、このことばのような意味での「学力」をつけることにあると考える一方的な考え方が、現場に多すぎるからではないか。

（倉沢栄吉、1955b：9-10）

いくぶんかの遠慮もあるが、倉沢にとっての論敵が時枝ではなく、飛田隆であることが明確に意識されている。後半の「一方的な考え方」は、飛田隆の判断の背景を的確に指摘

したものである。さらには、東京教育大学教育学研究室編による共著書では次のような批判も行った。

……国語科において、「適切な経験を与える」ことが、なぜ、「有効な能力を身につけさせる」ということにとって代わられなければならないのであろうか。

適切な経験を与えれば、能力が身につくわけである。力がつかなかった（正しくは、学力が期待されたとおりに習得されなかったというべきで、その点からも、能力主義のスローガンは誤解を伴いやすい）のは、有効な経験を用意できなかったか、その経験をすべき児童生徒が受け入れなかったか、受け入れさせえなかったらであって、単元計画や単元展開の改善が十分でなかったためである。「適切な効果をあげるのに適切な経験を与えなければならない」という単元の考え方がまちがっているわけではない。……それを、経験主義が誤りだから、その主義をさりと捨てて、能力能力と言いだしたらどうなるのであろうか。知識と技能が目標の中心になり、教授と練習法が指導の唯一の方法となって、児童生徒の現実の生活は無視せられていくにちがいない。

（倉沢栄吉，1955a：49）

一方、輿水は自らの立場を「目標とする能力・学力の立場から（\*言語経験を——論者補足）選択して与え」とする意味での「能力主義的立場（輿水，1954：13）」をとると規定したうえで、協議会における問題設定の時点での誤りとして、次のように指摘している。輿水は、飛田隆と同年齢であり、ともに亡師のもとで研究の歩みを続けてきた経緯に遠慮したのか、一切その名前を挙げてはいない。

しかし、能力主義を掲げる人たちが、カリキュラムはそれにもかかわらず経験から成り立つものであることを無視して、知識主義的立場を取ろうとするのであれば、それに対してははつきりとそのあやまりを指摘しなければならない。

（輿水，1954b：13）

「カリキュラムはそれにもかかわらず経験から成り立つもの」という指摘は正鵠を射たものであり、飛田隆らへの賛同者が結果的に少なかった理由も、この要諦をつかみ損なった点に帰することができよう。輿水は、時枝や飛田隆のいう「能力主義」を知識本位の19世紀の遺物として、自らや影響下にあった研究者が向かいつつあった「能力主義的立場」と峻別したうえで、批判を加えた。「知識主義は、学校の国語教育で教えることを、音韻・文字・語句・文法に関する要素的な知識と考える傾向がある（輿水，1966a：10）」という指摘をしていることから、どちらかといえば、時枝の所説への批判として解せよう。一方で、輿水が「目標とする能力・学力の立場から（\*言語経験を——論者補足）選択し

て与え」ると自分の立場を同定した点では、両者の問題意識に通底した争点も指摘できるが、飛田隆のように経験を退けるところにまでは踏み込んでいない。輿水は、この争点での議論は避けて、論敵の主張が実のところ「知識主義」であったことを見破って、強い批判を展開した。自ら説く「能力主義」を20世紀の技能重視のものとして意義づけた。

昔の学校で重く見ていた知識というものは、ほんとうに生きた社会の、具体的経験を処理して行く上に役立つ能力ではなかつた。……経験主義といつても、能力全般を否定しているのではない。哲学史上の「経験主義」は「理想主義」あるいは観念論的な体系主義的な、形而上学的な哲学に対していわれる。経験主義対先験主義というわけである。心理学史上では、能力主義は心的能力を要素的固定的に見るもので、機能主義に対立する。われわれの教育課程の問題として重要なことは、どういう経験を与えるかということと、どういう能力を重くみるかということだけである。だから問題は、経験主義と能力主義を対立させることによつて、解決するのではない。もしみんなが、「能力主義」OKというのであれば、問題は、どのような能力を重くみていくかということになつてくる。

ところが、能力主義ということでもつて、もし、国語の能力を知識本意のものともみようとするならば、その能力観において、これは十九世紀的な立場ではないだろうか。そしてそれに対して、わたくしどもの立場では、国語の能力というものを、より具体的な、現実的な生活力にして行きたい。「ことばを使う」ということの「ことば」は知的にも考えられるが、「使う」方は、生活上の技能である。「知識」とともにこの「技能」の方面を忘れてはならない。わたくしは、日本の国語教育界にこのような見方・立場を、もつと多く導き入れたいと願っている。

……

「使用されるものとしての言語」を重く見る、知識的な見方よりも生活技能的な立場をとる、それは二十世紀の国語教育の根本思潮であるといつてよい。

今、わが国だけ、戦後のアメリカ思潮の誤つた適用への反動として、復古的な知識主義をとろうとするのは「動」に対する「反動」にしか過ぎない。

(輿水, 1954 : 18-20)

思索を進めていくうちに激していったのか、『反動』にしか過ぎない」という苛烈な言も飛び出した。さらに続けて、『能力主義』というのはいい言葉だといつたので、それにすぐに飛びつかないで、その実質内容がなんであるかを考えて、それを正しく受けとる(輿水, 1954 : 20)」必要性をも突きつけた。「能力主義」の名を借りた反動によって、近代化への歩みを知識本位の昔に戻したくないという強い拒否感が、こうしたことばを裏打ちしている。輿水はこの時点ではもはや単元学習は擁護していない。けれども、飛田隆の言

説に内包された復古的な匂いをあえて嗅ぎつけて、反発したのである。

対して飛田隆は、協議会後の反応を受けて、次のような憤懣をぶちまけた。

この会の討論の結論は「……経験主義の中でも能力は扱うのだから、何も問題はない。」こんなことであった。

しかし、能力主義に対する批判はきびしかった。雑誌論文等でも、能力主義を問題にするのは、ジャーナリスティックな意図があるのだろうと行って責め立てた。

私はこの際このことについて言っておきたいことがある。全日本国語教育協議会の討論の過ぎ去ったあとに、何が残っているかを会員は見つめなければならない。本来の単元学習の方向は伸びずに、私のいう能力主義が、すくすくと育っているではないか。……経験主義をつぶして能力主義を打ち立てようというのではなくて、現実の事態がこのようになって来ているのを、どう考え、どう対処すべきかということを探るのが実践問題の協議の場である協議会の仕事である。……能力主義にしたいという意図をかくしているのであろうという推定に立って、悪意に満ちた攻撃をするのは、よいことではない。  
(飛田隆, 1956: 56-57)

飛田隆は「本来の単元学習」と言及し、それが伸びていない事実を指摘した。飛田隆にとっての真の問題は、経験主義にもまして、その象徴としての単元学習にあったと考えた方が適切ではないだろうか。単元学習を擁護する倉沢栄吉が舌鋒鋭く食い下がったのも、実の争点が経験主義ではなく、単元学習にあったことを看破したことが挙げられる。この点に関して、単元学習における優れた実践で知られる中学校教諭大村はま（1906-2005）は、1985年に、次のように振り返っている。

昭和三十年を、私は何か胸が静まらないような気持ちで少し興奮しながら迎えた。その前年二十九年の秋の全日本国語教育研究協議会での、「経験主義か能力主義か」というテーマをめぐってかなり盛んであった論議が心をさわがせつづけていたのである。どうしてこの二つを並べて論じ合えるのか、能力を確かにつけるために、なすことによって学ぶ——聞く・話す・読む・書くことの経験のなかで学ばせるのであるのに、……経験主義と能力主義は一つのものなのに……と私はこの大会のテーマを選ぶ準備会の最初から反対であった。しかし、共鳴者が得られなかった。大会テーマとして「経験主義か能力主義か」は参会者をわきたたせることのできる挑戦的なよいテーマとして決定されてしまったのであった。

当時経験主義ということばで一般に思い浮かべられるもの、イメージは、話し合いをしたり、作品ということばに合わないいろいろなものを読んだり、作文といえないようなもの、メモ様のものを書いたりする、中心のない学習というようなもの



であったようである。そして、能力主義のほうの一般のイメージは、読解、書き取りときちんと運ぶ、とにかくまず教科書が読めるようにという学習であったようである。簡単にいえば、経験主義の学習は、聞く・話す・読む・書く、に広がり、能力主義の学習は読む・書くにしぼられていたとも言える。経験主義は戦後の新しい行き方、能力主義は伝統的な確実な行き方とも受け取られていた。

戦後十年、そのころ、国語学力低下の声が次第に高くなっていった。そしてそれは経験主義、言い換えれば単元学習のためであるということになってきた。

(大村, 1985 : 40)

ここで大村は、「経験主義か能力主義か」という論題のうち、「経験主義」は、実のところ、「単元学習」を指していたことを明らかにしている。この論文で、大村は、単元学習への批判が不当なものであったことを訴えている。単元学習を進めようにも、「国語能力の分析が十分でなく、したがって、能力表が試案の試案、それも私案試案の段階であったから、……何の力を目ざしているやら、なんの力がついているやらわからないと評されてもしかたのないところがあった(大村, 1985 : 41)」としている。ここでの「能力表」とは、昭和26年版小学校学習指導要領の国語能力表と、地域や個人による提案の双方を含めての言であろう。それらを評して、「私案試案」という状態であったとする指摘は、実践の第一人者の言として、当時の学的な到達点を理解するうえで重要である。そうした理論的な背景が弱かったことを認めながらも、「学力低下は単元学習のためであるというのはぬれ衣である」として、公開される研究会こそ華々しい一方で、実のところ日常的にはほとんど実践がなされていなかった現実を挙げた。そのうえで、「私は学力低下は単元学習のゆえどころか、研究会用でなく、日々の教室に単元学習が行われていなかったからこそ学力が低下したのであらうとさえ思う(大村, 1985 : 41)」と主張した。

「能力表」をはじめ、教室収容限度を超過した児童生徒数、学校図書館等の教育環境といった単元学習を支える教育的インフラストラクチャーが整っていない現実が立ちはだかっていた。そうしたなかで、学問研究の精華たる協議会が、結果的にせっかくの芽を潰すきっかけとなったことへの怒りや悲しみがたえず胸を騒がせ続けていたのであらう。

一方で、飛田隆にとっては、単元学習の問題点を検討する意図がどこまで強かったのかは推測しかねるものの、協議会においては争点を大きくとらえて、論題を、経験主義か能力主義かという根源的なレベルにまで掘り下げてしまったことが、かえって問題を複雑化させ、自説への支持者を獲得できなかった結果を招いた。「私のいう能力主義が、すくすくと育っている」とする判断も、そもそも「私のいう能力主義」なるものの実態が説明されておらず、周囲からも理解されてはいなかったものと考えられる。この協議会で明らかにされたことは、論題設定の拙さもあったものの、ひとたびそれが「経験」への批判も含むと考えられると、当時の国語科教育学の主だった論客が批判に同調しなかった事実であ

る。論壇のコンセンサスとして、「経験」という概念は、飛田隆の予想をはるかに超えて重視されていたのである。論客の多くは戦前期から活躍しているだけに、教科書に閉じた教化による弊害を反省し、「経験」の重みを痛切に受けとめていたものと考えられよう。

ところで、同じ場に居合わせた飛田多喜雄はどう受けとめたのであろうか。1965（昭和40）年に刊行された『国語教育方法論史』では、「多くの参会者の前で討論したことは記憶に新たであるが、立場の相違というだけでなく、経験をどう考えるかに論議が集中し、結論は出なかったように記憶している。能力主義の国語教育として、実践的な指導法や指導形態は示されていないが、後者の系統学習の提唱や、文法教育ブーム、技能主義教育の隆盛を導く動因ととなったことは事実である（飛田多喜雄、1965：285）」として、名前こそ挙げてはいないものの、従兄弟の先見の明も立てつつ、振り返っている。昭和33年版学習指導要領以降に「隆盛」した諸現象の台頭を見据えたうえでの評価である。だが、晩年の1988（昭和63）年に刊行された『続・国語教育方法論史』では、次のように言明している。

「経験主義か能力主義か」の議題で、時枝博士対倉澤栄吉氏と私が多くの参会者の前で討論したことは史的事実としては周知のことであるが、その折の正確な記録は残念ながら残っていないようである。先般、倉澤さんに尋ねても同様のお返事であった。……いずれにしても、お互いが論破ということよりも、「経験も大事にするが能力の分析と経験の整理を」という時枝博士のお言葉と「能力の分析と系統化を認め、それに必要な経験の整理をめざす」という私どもの見解は、この国の国語教育の建設的な方向として歩み寄れたように私は記憶している。これが昭和三十年代の初めにかけて提唱された系統学習の有力な動因になったことは確かであると思う。

（飛田多喜雄、1988：121）

時間の経過とともに、立場の相違ではなく、歩み寄って合意可能な地点に立ったことを強調する論述へと変化した。もはや、対立をしかけた従兄弟は完全に蚊帳の外である。こうした評価の背後には、能力主義から派生して「隆盛」を見た諸現象が、その後、批判を浴びた経緯も読み取れる。いつの時点で語られた歴史なのかが、歴史事象に対する評価に影響を及ぼしているのである。

対して、飛田隆は経験主義と能力主義とを一貫して峻別した。さらに、能力主義の延長線上に台頭した系統主義との関係について、1966年には、「系統的学習の主張の中心は、学習対象に内在する論理性・系統性の修得の問題である。それは既存の文化遺産の享受は、経験主義の学習では不可能である（飛田隆、1966：424）」と争点を付け加えている。論争当時はこの点あまり語られなかったことから、飛田隆の真意がどこにあるかが分かりにくい憾みがあった。けれども、深層にあった認識として、「既存の文化遺産の享受」の

可否に関わっていたことが明らかにされた事実から逆照射すると、協議会後の時点で、興水が「知識主義」という批判をあえて展開した理由も理解できよう。後年にいたっても、「能力というものを、実際の経験とは別に、知識を主にして授けることができるように、考えていたようである（興水，1983a：21）」と、論敵の認識について振り返っている。「既存の文化遺産の享受」という争点は、時枝が歴史的仮名遣いを擁護する際にも援用された。時枝や飛田隆はともに戦後期の早い時期から伝統的な文化遺産への憧憬や愛着を心底に蔵していたがゆえに、合衆国から持ち込まれた経験主義への否定的な感情がたえず醸成されていた経緯もうかがえよう。

#### 10 時枝誠記における能力主義のゆくえ

時枝は、昭和31年版に続いて35年版高等学校学習指導要領改訂委員会の委員長を務めた。その時期、時枝が「能力主義」をどうとらえていたかのだろうか。先にも引いた論文「国語教育における能力主義」では、次のように説いている。

能力主義の国語教育の問題とするところは、指導形態ではなくして、先づ、何を、どの程度に教育すべきかの教育内容、教育事項の問題である。それをどのやうに教育するのかの指導形態は、教育内容、教育事項が定まれば、それによって、臨機に考案せられるであらうところの問題である。そこで問題は、その「何を」と「どの程度」といふことを、どのやうにして割出して来るかといふことが当面の問題となつて来る。

それは、国語教育学者と現場教師に課せられた今後の課題である。……

（時枝，1956：27）

あくまでも、時枝は国語学者としての領分を守ろうとしている。経験主義にもとづく単元学習を批判してはいたものの、その代案を提案するところにはまではいたっていなかった。高校教師徳増忠宏は、時枝のいう「教育内容」が、自らが委員長として作成した学習指導要領においても、「大雑把」であることをとらえて、次のように批判している。

「言語の教育」の「基礎・基本」が定まっていなければ「技能」「訓練」を主張しても空回りするだけであって、国語科は表向きは、読解力の育成を主とした能力主義に基づく技能教科を目指しつつも、実質的には、経験主義に基づいて「言語能力」の育成が図られ、文学教育が行われる内容教科であり続けている。（徳増，1999：55）

教師としての実感から、時枝の「能力主義」の欠陥が指摘されている。こうした不徹底さからすれば、本章冒頭で引用したように、時枝には、能力主義という看板を守り続けるつもりなど最初からなかったのではないだろうか。あくまでも要望に従って冠したに過ぎ

なかったものと理解した方が適切であろう。さらにいえば、時枝は、能力主義の一方で克服すべき対象としての経験や経験主義について、いつものように、頭をかかえて考え込んだとは思われないからである。時枝を囲んでの議論における熊沢龍と永野賢のやりとりからは、次のように、時枝の経験主義理解の奇妙さが浮かび上がってくる。

熊沢 わたしは不勉強で、先生の攻撃される経験主義というものがどういうものかよくわからないが、言語経験を含めているのですか。

時枝 主として言語経験だ。

熊沢 言語経験を通さなければ、「かた」は得られないように思うが……。

時枝 指導要領はそういう書き方になっている。まず、言語経験を与えればおのずからそこにいろいろな表現の技術とか、読み方の技術とか習得できる。それを逆にして、身につけるべき技術のほうを表面に出したい。

……

熊沢 そうすると、どうしても「かた」の教育には「こと」を移入しないと、……そういうことが必要になってくる。その点、「こと」とか内容を軽くみるわけにはいかないのではないか。

時枝 軽くみるのではなくて、ことがらが優先することをさけるわけだ。価値あることがらをまず選ばなければならないということではない。

……

熊沢 ……言語経験をとおしさえすれば自然と身につくというなら、国語教育はいらない。学校教育では、そこに段階とか、系統とかいうものを考えて、これだけの「かた」は必要だ、ねらった「かた」を身につけるためには、どのような内容をもってきたらいいかが、カリキュラムを作るときにたいせつなことになる。

時枝 すると、やっぱり「かた」のほうが優先することになる。

熊沢 それは、「かた」はねらっている。しかし経験を排除してはいけない。経験が目的ではないが、経験するということは絶対必要だ。

永野 経験を廃するのではないだろう。……

熊沢 経験主義の排撃のしかた、これを誤解されると害毒を流すような気がする。

(時枝他, 1968 : 236-241)

時枝の所説には、「言語の社会性」が欠落していることは、すでに第6章冒頭で引いた大野晋の指摘どおりである。言語経験についても、感覚的な理解にとどまっていたように思われる。一方、引用部最後に引いた「経験主義の排撃のしかた」についての熊沢の危惧は現実のものとなり、経験主義や言語経験に対する誤った認識をもたらした。学校現場では、無駄な言語経験に時間をかけるよりも、能力を育成する必要が叫ばれるにいたる。た

だし、その能力なるものの実態は、ペーパーテストで点数を稼ぐ能力であり、知識の詰め込みが自明視された。受験戦争の激化とともに、暗記中心の形骸化した授業が、むしろ児童生徒からも歓迎されることともなった。能力主義という用語が、公然と曲解されたのである。

### 11 合衆国における思潮の変化

能力というキーワードに関しては、合衆国においても、同様の問題が起こっていた。すでに第二次世界大戦の時期に「中等教育生徒の多くの読書能力は4ないし5学年のレベルである（今野，1983：150）」といった指摘がなされ、生徒の学力低下が憂慮された。加えて、進歩主義教育の教育内容は社会主義的であるといった右翼側からの攻撃も行われ、教育をめぐる緊張状態が生じた。そうしたなか、1955年には進歩主義教育連盟（1944年にアメリカ教育連盟と改称していた）が解散した。そのあっけない崩壊は、敵対していた伝統主義教育側をも驚かせた。1957年、ソビエト連邦が世界初の人工衛星スプートニク1号の打ち上げに成功したという知らせは、ソビエト連邦ははるかに遅れていると信じ込んでいた合衆国を驚かせ、一転してカリキュラム改革の必要性が叫ばれるにいたった。英才教育や個人の能力開発の必要性が説かれた。経営学者ギンズバーグ（Ginzberg, Eli, 1911-2002）は、『人的資源論』において、マンパワー政策の必要性を説いた。同書は、教育問題を、政治、経済、社会の問題と結びつけ、教育支出が経済成長と結びついていることを打ち出した（小澤，1983）。こうした考え方は、日本にも受け入れられ、昭和43年版学習指導要領に反映された。

カリキュラム研究では学問中心カリキュラム（Discipline-centered Curriculum）が台頭し、教科内容の見直しや現代化が進められた。心理学者ブルナー（Bruner, Jerome Seymour）が1960年に刊行した著書『教育の過程』は大きな影響を及ぼし、そこで提唱された知識の構造化は、中心概念として台頭した。伝統主義教育への単純な回帰ではない、新たな道が模索された。

### 12 まとめ

理科や数学では経験主義からの脱却が1951年前後から図られていた事実からすると、1954年の第7回全日本国語教育協議会が経験主義批判には直結しなかった点に、国語科教育学の独自性を読み取ることもできる。また、輿水は次のような事情を明らかにした。

二十七年から二十八年、二十九年にかけて、……いわゆる能力主義に立つ人々からの批判があった。

全日本国語教育協議会などでも、当時、「能力主義か経験主義か」というようなテーマで、そうした空気をあおった。もっともそれは、全日本国語教育協議会に集まる

人たちの半分以上が高等学校の先生があるという立場を反映したものである。全国の、小中学校の現場では、そんな反対や非難はなかった。やはり実際にいい経験を与えなければだめで、その経験を与えることが教育課程なのだというような発言が、当時の小中学校の指導者たちの集会では、支配的であった。(興水, 1965a : 10)

1957年以降、理科や数学と方向性を同じくした「系統主義」が国語科の争点として取り入れられ、昭和33年版学習指導要領とともに滲透した。能力主義に抵抗を示した研究者も、系統主義に対しては、肯定的に受けとめた。理由として、以下の2点が挙げられる。

第1に、国語科教育学においては経験を重視する研究者が力を持っていたため、「経験主義か能力主義か」という枠組みそのものが、研究に対する脅威と映った。国語科の場合、かつての国定教科書に縛られた指導から、日常における言語の経験を活かした学習への変化は、有益な変化として受けとめられていた。そもそもことばは経験と切り離しては成り立ち得ない、そうした原点に立ち、それを尊重しようとする気風が生まれていたからである。学問としての体系性を取り戻そうとしていた理科や数学とは位相を異にしていた。

第2に、厳しい議論を経たうえでの系統主義への接近であったことから、経験を否定するものではないことが、検討の初めに大前提として確認された。そのため、国語科としての経験重視の独自性を維持できる見通しがあった。ただし、この点について、飛田隆は1959(昭和34)年の論文で、昭和33年版学習指導要領の「系統学習」の曖昧さを次のように衝いている。

国語教育の世界では……経験に系統を与えることによって、系統的な学習ができるようになったと考えている人が多数いるのではなかろうか。そうだとすると、国語科の新学習指導要領には、経験主義が温存されていると考えている人がいることになる。この点が、国語教育の世界では、はっきりしないことなのだ。これをはっきりさせるためには、国語科の新学習指導要領のはじめに現われる「経験」ということばが、何をあらわしているものなのかを明示する必要がある。(飛田隆, 1959 : 48-49)

以上からも明らかなように、1950年代の国語科教育学にあっては「経験」をどう位置づけるかが重要な争点であった。一方で、能力主義は、現場教師を含めた学力低下に悩む当事者に強くアピールした。1958(昭和33)年の公示以降、系統主義に立脚した学習指導要領が定着、滲透していくなかで、能力主義という語が使われる頻度も高まっていったのである。

後年、飛田隆は、経験主義の行く末について、次のように述べた。

昭和二十二年度試案である国語科学習指導要領から、この経験主義国語教育が実施に

移され、昭和三十一年度の学習指導要領の改訂でそれは大幅な変更を蒙り、昭和三十五年度の改訂で、経験主義は大方影をひそめることとなったが、経験主義の根拠である学習領域は、今回の改訂まで継続して生きていた。今回の改訂（\*昭和52年版を指す——論者補足）で、学習の領域が表現と理解となるに及んで、長く続いた経験主義国語教育は、完全に姿を消すことになったのである。垣内先生の構想（\*表現と理会の間際に文法を置く構想——論者補足）は、三十数年を経て、世に出現することになった。（飛田隆，1983b：424）

昭和52年版を垣内の構想の具現化としてとらえていること、経験主義国語教育の消滅の契機と解していることに注目したい。研究者のあいだで能力主義の始まりが意識されるにいたったことは、大きな変化でもあった。

一方、能力主義は以下の2点で禍根を残した。

第3に、何が能力主義なのかが学問的には解明されなかった点である。飛田隆の言説に特徴的であったように、経験主義への批判はあっても、その代案たる「第三の立場」は内包のはっきりしない立場であった。能力主義は、時枝誠記の所説から、技術重視の所説、学習指導要領の記述まで、その後の主たる動向の多くをも包括できる便利な用語でもあった。しかし、その定義は、序章に引いた輿水の定義にあったように、茫漠としていた。これが行き過ぎて、「能力」という語の放恣な使用を許すこととなった。とりわけ、1963年の経済審議会答申『経済発展における人的能力開発の課題と対策』を契機とした「ハイタレント・マンパワー」の方向性を象徴する語としても「能力主義」が使用されたことから、意味内容が曖昧であるにもかかわらず、当時支配的であった高度経済成長政策を教育の立場から支える概念として重宝がられた。結果、国語科教育学として解明すべき問題が曖昧なまま、用語のステータスが上昇し続け、問題解明をさらにむずかしくさせたのである。

第4に、再び、先の第1・2に戻ると、経験と能力とが二項対立でとらえられたために、経験は、夾雑物として排除されることが当然と見なされるようになった点である。能力主義が教育現場で広がっていくとともに、研究者の抵抗の声も届きにくくなり、国語科の学習を現実社会の言語生活から切り離し、教科書に閉じた知識・技能偏重を自明視させる方向性が強化された。当時は、全国的な進学率の上昇に伴い、受験圧力が高まっていく時代とも重なり、テストを前提とした教育体制が定着しつつあった時代であった。能力主義は「言語主義」の狭隘で貧しいパターンを国語科に定着させるうえでの護符の役割すら果たした。

注

1 村上慎は、時枝の著書『国語教育の方法』（習文社、1954年）と、9年後に刊行され

た改訂版にあたる『改稿国語教育の方法』（有精堂，1963年）とを比較して，前者には「能力主義」という用語が登場していない事実を指摘している（村上，1999：60-62）本章で明らかにした経緯にもとづく対応であろう。両書の差異とその意義については，石井庄司（1984：390-394）が重要な指摘を行っている。

- 2 飛田隆の業績については，次の資料を参考にした。「飛田隆先生年譜および著作目録」『成蹊大学経済学部論集』6(1)，1975年，9-16.



## 第8章

# 昭和31年度文部省全国学力調査とその波及効果

### 1 全国第2位躍進の秘訣

50年以上も昔。ある県は文部省全国学力調査（学テ）の成績を急上昇させ、全国的に注目を集めた。最下位に近かったのが、翌年は12位、さらにその翌年にはなんと全国2位に登りつめ、県教育委員会をはじめ教育関係者は祝賀会を開き、鼻高々であった。ところが、県議会でその秘訣が暴露され、マスコミはスキャンダルとして指弾し、一転して関係者を大慌てさせた。躍進の秘訣は、学校を挙げての学テ対策であった。

①毎日夕方六時半まで準備した、②今年度の学テの科目である算数、国語を中心に予備テストやドリルばかりをやり、しかも内容は前学年のものだった（学テは前学年のぶんについて出題される）、③学テの前日は午前中算数の予備テストを四時間、午後は国語の書取りを三時間もやった、④あるクラスでは並びあった二人がともに九〇点をとらなければ帰してもらえなかった  
（宇佐美，1964：88-89）

点数の低い者を欠席させるなど、教育の本道を踏み外した醜態すら見られた。職員室では、教師が受け持ちのクラスの得点に一喜一憂し、成績が落ちると勤務評定に響くことを心配していたという。過去に出題された調査問題は徹底的に分析され、結果をもとにして予備テストやドリルが作成され、対応策がとられた。過度の準備や不正による教育の歪みを問題視した県教職員組合は県教育委員会に学テ中止を訴えたが、当然聞き入れられなかった。こうした経緯を踏まえて、組合側の県議会議員が事実公表に踏み切った。勤務評定や文部省全国学力調査といった争点をめぐって、日本教職員組合と文部省はつねに対立抗争を繰り返していたが、対立構図がそのまま地方自治体にも存在していたのである。

この挿話に教訓があるとしたら、徹底的な対応策を講じれば、ペーパーテストの得点は

確実に上がるという事実であろうか。わが子の成績が上がることを望む保護者はこうした対策を支持していた。そのため、告発に踏み切った議員に怒声を浴びせた向きすらあったという。こうした声は、進学の際に選別手段として採用されているペーパーテストへの対策を学校がしてくれているといった、わが子にとっての便宜を優先させて発せられた。受験産業が発達しておらず、都市部のような塾や予備校も、地方ではまだ局限されていた。進学熱の高まりとともに、保護者の意向が無視できないものとして肥大化しつつあった傍証とも解せよう。

さらに、「学テ全国2位」という数字は、同県への企業誘致の際に有益な惹句として使われていた。高度経済成長の上げ潮に乗るためには工業化を図ることこそが最重要課題であった時代、この数字は勤勉で優秀な工場労働者を安定確保できるという意味で解釈され、企業側に対しても効き目があったという。こうした騒動のなか、肝心の児童生徒は、取材にあたった記者に対して、「テストのことはいわれんぞ、先生にしかられる（宇佐美，1964：89）」と答え、あくまでも先生の言いつけに忠実であった。

## 2 問題の所在

同時代には「学テ」という、テストの略称が一般的であったが、正式名称は「全国学力調査」である。同調査は、1956（昭和31）年から1966年まで計11回、文部省によって実施された。調査対象学年、調査科目、抽出／悉皆（一斉）の別について、表15に示したような異同がある。うち、国語の出題は小学校6回、中学校8回、高校2回である。戦後さまざまな組織や団体が、表16にあるように各種の調査を実施したが、同調査は学校教育に的をしぼり、日本全国を対象として実施校数も多いことから、戦後初の本格的調査として知られている。最初は抽出で実施され、特に問題視はされていなかった。しかし、中学校を一斉（悉皆）調査に改めた1961年前後になると、教職員組合を中心とした反対闘争が各地で激化した。前節で取り上げた愛媛県の躍進は1963年の調査結果であった。実施拒否などの闘争戦術に対して起訴や懲戒処分が行われ、それらは同調査の法的な適否と合わせて法廷で争われた。福岡地裁小倉支部判決（1964年3月）、旭川地裁判決（1966年5月）等において、国による一斉学力調査は違法であると認定された（その後、最高裁判所判決では適法）。

主たる争点は憲法第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ……」、ならびに、教育基本法第10条「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」の解釈にあった。前者をめぐっては国民の教育権論と国家の教育権論が厳しく対立し、国家に教育内容を定める権限があるか否

かが問われた。後者にあつては、戦前に行われた教育の国家統制への反省にもとづき、教育行政の支配介入に歯止めをかけ、教師の教育の自由を認めるものとして条文を解釈する可能性が明らかにされた（青木宗也他，1977）。

他方、一斉調査がもたらした弊害として、都道府県地域別に公表される調査結果の上位に進出するため、徹底的な試験対策体制を敷く自治体もあらわれた。有形無形の外的圧力は学校現場を歪めるベクトルで機能し、模擬試験の乱発やドリル・ワークシートの濫用、さらには試験監督の教師による正解教唆といった腐敗が学校現場のスキャンダルとして告発された（香川教師集団，1965；宇佐美，1964）。

表15  
文部省全国学力調査 実施内容

| 年 度  | 小 学 校 |     |       | 中 学 校 |     |       | 高 校   |     |       |
|------|-------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|-----|-------|
|      | 教 科   | 学 年 | 抽 出 率 | 教 科   | 学 年 | 抽 出 率 | 教 科   | 学 年 | 抽 出 率 |
| 1956 | 国算    | 6   | 4     | 国数    | 3   | 4     | 国数    | 3,4 | 20    |
| 1957 | 社理    | 6   | 4.5   | 社理    | 3   | 4.5   | 社理    | 3,4 | 12    |
| 1958 | 音図家   | 6   | 4～4.5 | 音職家   | 2,3 | 4～4.5 | 英保    | 3,4 | 10    |
| 1959 | 国算    | 6   | 4     | 国数    | 3   | 4     | 国数    | 3,4 | 10    |
| 1960 | 社理    | 6   | 4～4.5 | 社理    | 3   | 4～4.5 | 社理    | 3,4 | 10    |
| 1961 | 国算    | 6   | 5     | 5教科   | 2,3 | 悉皆    | 英     | 3,4 | 10    |
| 1962 | 国算    | 5,6 | 20    | 5教科   | 2,3 | 悉皆    | 数I    | 3,4 | 10    |
| 1963 | 社理    | 5,6 | 20    | 5教科   | 2,3 | 悉皆    | 実施されず |     |       |
| 1964 | 国算    | 5,6 | 20    | 5教科   | 2,3 | 悉皆    | 同上    |     |       |
| 1965 | 社理    | 5,6 | 20    | 5教科   | 2,3 | 20    | 同上    |     |       |
| 1966 | 国算音   | 5   | 20    | 国数技   | 2,3 | 20    | 同上    |     |       |

\* 志水（2009）をもとに、論者が誤記を正して補訂した。

表16

## 文部省全国学力調査以前に実施された主要な学力調査

| 調査期間<br>(調査者)        | 調査の名称<br>(通称) | 調査教科                | 調査年月                   | 調査区域           | 調査対象              | 抽出数         | 刊 行 物  |
|----------------------|---------------|---------------------|------------------------|----------------|-------------------|-------------|--|
| 読み書き能力調査委員会          | 日本人の読み書き能力調査  | 国語                  | 1948.8                 | 全国             | 15～64歳の国民         | 人<br>21,000 | 『日本人の読み書き能力』(東京大学出版会,1951年)                  |
| 〃                    | 学童の読み書き能力調査   | 国語                  | 1948.10<br>～<br>1949.2 | 東京<br>長野<br>香川 | 小学5年<br>～<br>高校3年 | 2,700       | 『国語の学力問題の作成に関する研究』(国研紀要第1集, 1950年)           |
| 梅津八三,<br>島津一夫        | 学年別国語学力検査     | 国語                  | 〃                      | 〃              | 〃                 | 〃           | 〃  |
| 日本教職員組合              |               | 国語・算数               | 1950                   | 東京都            | 小・中・高             | 2,675       | 『ありのままの日本教育』(日教組出版部, 1950年)                  |
| 日本教育学会<br>学力調査委員会    |               | 国語・数学・社会・理科         | 1951.3                 | 全国             | 中学3年              | 7,000       | 『中学校生徒の基礎学力』(東京大学出版会, 1954年)                 |
| 日本教職員組合<br>学力調査委員会   |               | 国語・算数・数学            | 1953.10                | 全国             | 小・中学              | 3,000       | 『国語の学力調査』『算数・数学の学力調査』(大日本図書, 1955年)          |
| 国立教育研究所<br>学力水準調査委員会 |               | 国語・算数(数学)<br>社会科・理科 | 1954～<br>1956          | 全国             | 小・中学              | 約<br>10,000 | 『全国小・中学児童生徒学力水準調査』(第一次～第三次中間報告, 1953年～1956年) |

\* 須藤敏昭 (1973) をもとに、論者が誤記を補訂したうえ抜粋した。

上述の経緯から、同調査に関する先行研究は、教育法学や教育学の研究者を中心として、主としてマクロのレベルで取り組まれた。その過程で「私事の組織化 (堀尾, 1971)」概念から公教育を解析する回路が開かれたこと、「学力問題の社会的側面からの追究 (大田, 1969)」が進められたことが、戦後の教育学研究にとっての重要なモメントであることは誰しも肯えよう。

対して、ミクロのレベルでの、調査において取り上げられた教科内容等について、問題作成委員のなかには「政治闘争から内容上の論争に大きく展開するであろうと思われる (倉沢栄吉, 1962: 14)」といった期待感を表明する向きもあったものの、その後も目立った論争は起こらず、断片的な論評にとどまった。民間教育団体・児童言語研究会に所属する小学校教諭小松善之助は1964年実施の調査を振り返って、それが「文章表現における子どもの思考・認識の過程を軽視し、出題者の尺度を絶対的なものとして子どもの学力を算出し、能力を格づけしようという態度」に根ざすものであったことを批判した。そのうえで、「学テの内容上の批判を、学テ反対のたたかいに組みこめなかったわたしたちの力の不足を思うにつけ、わたしの心は激しく痛みます (小松, 1972: 19)」と自己批判を行った。

たしかに、当時の民間教育団体には「内容上の批判」に資する学的蓄積が不足していたことは事実である。だが、マクロレベルでの争点が公教育の根源に関わるだけに、「たたかい」はおのずからその点に膠着し、「内容上の批判」は副次的な争点にならざるを得なかった経緯にも眼を向けおきたい。たとえば、日本教職員組合による学力テスト反対闘争のさなか、1961年9月9日付けで日教組執行委員長が文部大臣に提出した質問書からこうした傾向性はうかがえる。質問書には、「学力テストは教育的に必要なテストでなく、時の為政者が政治的目的のために実施するテストではないか」「文部省が画一的に行なって、地方教育委員会の権限を犯さないか」といった10項から成る質問が記されていた。なかには「文部省が考える学力はなにか」という質問もあるが、その文に続けて「憲法二六条、教育基本法前文の規定による学力保障とは異なるようだ」とあり、学力への問いは「保障」の側面に限定されて取り上げられている。闘争の経緯を踏まえて、教育学者尾崎ムゲンは、「学力テストの問題が教育をめぐる『能力主義』そのものを問うという脈絡で語られたことはついになかったのである（尾崎、1991：73）」と論断している。上述の理由のほかに、そもそも国語科教育学研究において、学力調査等のペーパーテストが研究対象として位置づけられる機会が限られていたことも指摘できる。さらに以下の2点が挙げられる。

第1に、テストは真正な評価の対極に位置づけられてきた。生きた学習指導のコンテクストから外れた「闖入者」であり、多くの先行研究が主張してきたように、否定すべき対象とのみ見なされがちであった。

第2に、研究対象としてテストを扱う分野に教育評価学や教育測定学がある。有益な知見もあるが、統計学的な側面において充実が見られ、評価（測定）内容に踏み込むことにおいては自制がうかがえる。そのため、国語科をはじめとする教科教育学へのリソースが期待できる状態には至っていない。

研究の停滞とは裏腹に、2003年に実施されたPISA（OECD学習到達度調査）におけるReading Literacy（読解リテラシー）のスコア低下に端を発した「PISAショック」でも顕著であったように、テストが教師や学習者、保護者、教育行政者に与える影響は甚大である。テストの設問がその後の教育活動に影響を与える現象を「波及効果（Washback）」と呼ぶが、いわゆる「PISA型読解力」に象徴される「傾向と対策」のような反応が実際に起こることをわたしたちは知悉している（中村敦雄、2008）。国語科教育史を解明するにあたって、こうした点への掘り下げは避けて通ることのできない課題である。テストを窓として国語科教育史を眺めたとき、いったい何が見えてくるのであろうか。

全国学力調査について、数少ない先行研究として、高木まさきをはじめとする研究者による「戦後の全国学力調査（読解問題）の質的変容に関する研究（高木他、2009）」があり、同調査の概要を把握するうえで有益な貢献が認められる。本研究では、前節の問いに即して、初期の調査に的をしぼって掘り下げ、波及効果という視点から各種言説を再布置

し、全国学力調査がどう行われ、どうとらえられ、どう語られたのかを把握する。そのうえで、従来にも指摘があった読解指導への影響について掘り下げて、同調査がいかなる波及効果をもたらしたのか、多面的な視点から明らかにしたい。

### 3 昭和31年度調査の概要

昭和31年度調査は1956年9月28日に実施され、結果に関しては、同年12月に中間発表、翌年7月に報告書が公刊された（文部省調査局調査課，1957b）。調査に従事した委員は、以下の計22名である。括弧内は、報告書に記載されていた所属である。

委員長 輿水実（国立国語研究所）

|                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| 委員 川上一真（東京大田区小池小学校） | 田中光穂（東京墨田区曳舟小学校）  |
| 柳富雄（東京大田区嶺町小学校）     | 志達宏（東京大田区大森第二中学校） |
| 中村万三（成蹊学園中学校）       | 和井田清（東京渋谷区鉢山中学校）  |
| 松隈義勇（東京都立田園調布高校）    | 増淵恒吉（東京都立日比谷高校）   |
| 野村貴次（東京大学附属高校）      | 森岡健二（東京女子大学）      |
| 島津一夫（横浜市立大学）        | 中沢政雄（東京都教育庁）      |
| 西村省吾（東京都教育庁）        | 高木大五郎（東京都教育庁）     |
| 岩井龍也（国立教育研究所）       | 永野賢（国立国語研究所）      |
| 沖山光（文部省初中局特殊教育課）    | 木藤才蔵（文部省初中局特殊教育課） |
| 藤井信男（文部省初中局中等教育課）   | 富山民蔵（文部省初中局中等教育課） |
| 渋谷宗光（文部省初中局中等教育課）   |                   |

同調査の意義に関して、報告書序文では次のような説明が行われている。

最近、各方面で学力問題が論議されており、これが低下を論ずる向きがあるとともに、他面、学力は向上してきていると論ずる側もあるが、その論拠は必ずしも科学的な資料に基いて行われているわけではない。

従来実施された学力調査は、比較的規模の小さい調査であったし、また、教育目標に対する到達程度を明らかにするという観点からのものではなかったため、このような学力の問題に、じゅうぶんな回答を与えるものではなかったと思われる。

そこでわれわれは、この問題解決のために一つの資料を与えるとともに、直接行政的に、学習指導要領その他教育条件の整備・改善に寄与しようという目的で、国語・数学の2科目についての全国的な学力調査を実施したのである。

（文部省調査局調査課，1957b：序文）

こうしたことばの背後には、委員長を務めた輿水がかつてC I E係官から聞かされていた実証的な研究の重要性や、エビデンスをもとに教育政策を立案する必要性への問題意識が読み取れよう。意義に続けて、予想される反論を先取りして、次のように述べられている。

この調査はペーパーテストであるから、必ずしも国語・数学の全学力を表現するものではないという人もあろうが、客観的な方法としては、できるかぎり広範囲の学力があくされており、この調査の結果は、学力問題の解決に示唆するところがあると考えている。今後、今回の調査と同様な構想による学力調査が、ある期間をおいて継続的に実施されるならば、調査結果の利用度は一段と高まるものであろう。

(文部省調査局調査課, 1957b: 序文)

実施側としては「ペーパーテスト」の限界を自認しつつも、「できるかぎり広範囲の学力があく」されていることを強調している。しかし報告書をさらに読み進めていくと、「国語科の出題の範囲を、『語い(彙)』・『表現』・『読解鑑賞』の3つにしぼる(文部省調査局調査課, 1957b: 44-45)」と宣言されている。「表現」とは、「漢字の書取り」「かなづかい」「文法」から成り、「漢字の読み」は「語い」の中に含めると説明されている。さらには「聞く・話すのテスト」と「作文」を出題から除外することが説明されている。「できるかぎり広範囲の学力があく」という文言との齟齬が指摘できる。「問題の程度の一般的基準」として、「問題の程度は、『学習指導要領』を基準とする。ただし、調査対象学年のみならず、それ以下の程度のものが含まれてもさしつかえないし、また、小・中、中・高共通問題となることもありうる(文部省調査局調査課, 1957b: 2-3)」と述べられている。だが、学習指導要領を基準としたのであれば、校種を越えた共通問題の出題根拠は二つの校種のどちらに帰結するのであろうか。おそらくは学齢の低い校種であろうが、その意図はどこにあったのだろうか。報告書には共通問題の理論的根拠に迫った説明が行われてはいない。輿水が調査前年に公刊した著書で説明していることに手がかりが求められよう。

国語学力テストの妥当性の吟味のもう一つの方法は、それをその学年よりも下の学年や上の学年の者にも実施して、そこに正常な発達が見られるかどうかを調べるという方法がある。もっともこれについては、ある能力に関しては、ある学年以上はそれほど進歩発達しない場合もあり、……そういう点を考慮して吟味するのでなければならぬ。

(輿水, 1955b: 136)

期待される結果からすれば、いささか不確かな「方法」ではあるものの、「正常な発達」

への関心があったものと考えられる。初めての本格調査ということもあって、さまざまな思惑が錯綜したであろうことは容易に想像できよう。先に同調査の結論について紹介しておく。

- (1) 漢字を書く能力については、従来の文部省や各地の学力テストとあまりちがった結果は出ていない。……
- (2) 文を読む能力は、出題の要求基準に対して非常に劣っていた。とくに小・中学校において要点とかねらいを把握する能力、文脈を把握する能力が欠けていた。
- (3) かなづかいについては、同じ問題でテストされながら、定時制高校が中学校よりも劣っている点が目立った。……
- (4) 文法の問題は、小・中学校ではよくできた。(文部省調査局調査課, 1957b: 49)

報告書序文にもあったように、1950年代前半、いわゆる「学力低下」が社会問題として喧伝された。「学力」という語の内包からして定まっていなかったこともあって、実践家や研究者ごとの恣意的な解釈に甘んじていた。しかし、上の(2)の項目にあるように、「小・中学校において要点とかねらいを把握する能力、文脈を把握する能力」が欠けていることが指摘されたことは、今まで漠然としていた「学力低下」の具体的な実像を明確化し、公的に認知された課題として共有することに貢献した。「文を読む能力」を指す用語として、同報告書序文には「読解鑑賞」とあったが、報告書では「読解」が多用されている。さらには、(4)の結果が明らかにされたことで、伝統的な体系文法（形式文法）と「文を読む能力」との相関がないことが明らかにされ、「機能文法」の必要性が改めて確認された。

表17は、小・中学校の該当問題の問題番号・ジャンル・設問・正答率、ならびにその特徴に関する備考を整理したものである。報告書では、「読解の小学校独自の問題は二題あったが、物語の方は比較的よくて、説明文の方が悪い」ことから、小学校⑦のスコアを問題視している。「読解において、正確、確実に読みぬく態度、能力が足りない」と論断されている。その原因として「現代生活における、まんが、ダイジェスト、その他の軽い読物を中心とする読書状況によってだんだんと破壊されている（文部省調査局調査課, 1957: 74）」と述べられている。共通問題まで含めて考えると、小学校⑦と⑧（中学校⑥と共通）問題における低正答率が目立っている。

#### 4 低正答率問題（小学校⑦）の出題内容とその検討

本節では、正答率が低かった小学校⑦について、問題文と設問、その批評まで視野に含めて検討したい。問題文、配点、設問、正答例、正答率は表18のとおりである。

出典は「少年少女科学の研究室シリーズ」中の一冊である小川安朗『きものとせんい』の第二章「きものは何からつくられるか」の一節である（小川, 1953: 61-62）。問題文



表17

昭和31年度調査 小・中学校「読解」における設問・正答率

|   | 問題番号・ジャンル                              | 設問の種類      | 正答率   | 備考   |
|---|--|------------|-------|--|
| 昭和三十一年度<br>読解                               | 小学校第6学年<br>⑥ 物語文<br><br>⑦ 説明文<br>⑧ 随筆文 | 1 文脈中の語の意味 | 65.9% | 中学校⑥と共通問題 (* 昭29国研)<br>中学校⑥と共通問題   |
|   |  | 2 文脈中の語の意味 | 73.1% |  |
|   |  | 3 全体の中の位置  | 32.6% |  |
|   |  | 1 要旨       | 26.9% |  |
|   |  | 1 主題       | 21.7% |  |
|   |  | 2 文脈中の語の意味 | 13.2% |  |
| 中学校第3学年<br>⑥ 随筆文<br>⑦ 随想文<br>⑧ 評論文<br>⑨ 論説文 | ⑥ 随筆文<br>⑦ 随想文<br>⑧ 評論文<br>⑨ 論説文       | 1 主題       | 22.5% | 小学校⑧と共通問題 (* 昭29国研)<br>小学校⑧と共通問題<br>高校⑥と共通問題 (* 昭27・28国研)<br>高校⑥と共通問題<br>高校⑧と共通問題 (* 昭28国研, 昭26日教)<br>高校⑧と共通問題<br>高校⑦と共通問題 (* 昭26日教)<br>高校⑦と共通問題 |
|   |  | 2 文脈中の語の意味 | 16.3% |  |
|   |  | 1 指示       | 41.3% |  |
|   |  | 2 主題       | 39.8% |  |
|   |  | 1 述語       | 40.8% |  |
|   |  | 2 接続語      | 35.4% |  |
|   |  | 1 指示       | 46.7% |  |
|   |  | 2 指示       | 22.5% |  |

(\*) は報告書で類似関係が言明されている先行調査。\* 国研=国立教育研究所。日教=日本教育学会。

は二つの段落から成るが、原著は一つの段落である。第1段落第1文が「そもそも」で始まっていることから推測できるように、作問時にその前の部分が切り取られている。ちなみに原著ではその前に、天然繊維に比べ、人造繊維の歴史は圧倒的に短いにもかかわらず、「おおむかしからの天然せんいと肩かたをならべて、私たちの生活の中で、りっぱに役にたっている」ことを説明した段落がある。ここでの問題文第1段落では「天然」と「人工」の対概念が提示され、続く第2文で、「たやすく手にはいらぬもの、……」といった列挙によって前者の意味内容が説明されている。後者は「古くからの人間のねがい」であり「だれでも考えること」と述べられている。

第2段落第1文は主述が対応しておらず、文も長く、典型的な悪文である。ちなみに原著はさらに輪をかけた悪文で、問題文の第2段落すべてが一文から成る。そのため、作問時に加筆補訂が行われている。同段落では話題が「日本のきぬ」にしぼられ、第1段落で提示された対概念を発展的に適用させることが期待されている。その「日本のきぬ」について、「あこがれであって」「細く、長く、強く……」と特徴が列挙されている。さらに「人工」に関して、第1段落第2文では「かんたん」と修飾していたのが、「いつでも、どこでも、いくらでも」といった列挙によるいささか様相の異なる説明が行われている。また、同文では「かなり古くから」と「かなり」という修飾語が追加されている。ちなみに、この「かなり古くからありました」は長すぎる一文を二つに分けるために作問時に加筆された。第2文では、「それ」という指示語が使用され、第2段落第1文で説明した「細く……せんい」を受けているが、これも二つの文に分けるため、作問時に加筆されたものである。さらに、「人工」という表現が、「工業的に作りだす」に置き換えられているが、これは原著の記述がそのまま生かされている。

表18

昭和31年度調査 小学校⑦の出題内容

| 問 題  | 配点   | 正答例  | 正答率 |    |         |   |       |
|--|--|--|-----|----|---------|---|-------|
| <p>⑦ つぎの文を読んで、あとの答のなかの四つのもんくのうち、いちばんあっていると思うものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。</p> <p>そもそも、天然<sup>てんねん</sup>にあるものを、人工でつくってみたいということは、古くからの人間のねがいであったのです。とくに、たやすく手にはいらぬもの、とうといもの、めずらしいものを、人の力だけでかんたんにつくることができたらというのは、だれでも考えることです。</p> <p>この意味で、日本のきぬは、外国の人たちにとっては、あこがれであって、なんとかして、あのように細く、長く、強く、やわらかく、つやのあるせんいを、かいこの口からでなく、人の手で、いつでも、どこでも、いくらでも、思うようにつくってみたいというのぞみが、かなり古くからありました。いろいろの研究の結果、それを工業的につくりだすことができるようになったのが、いまから七二年まえ、一八八四年です。</p>  |  |  |     |    |         |   |       |
| <p>答<br/>この文は</p> <table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding: 0 10px;"> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 なぜ人工のきぬ糸がつくりだされるようになったか。</li> <li>2 古くからの人間のねがいはなにとなにか。</li> <li>3 きぬ糸にはどんな長所があるか。</li> <li>4 天然と人工とはどのような点がちがうのか。</li> </ol> </td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">につ</td> </tr> </table> <p>いて説明した文です。</p> | {  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1 なぜ人工のきぬ糸がつくりだされるようになったか。</li> <li>2 古くからの人間のねがいはなにとなにか。</li> <li>3 きぬ糸にはどんな長所があるか。</li> <li>4 天然と人工とはどのような点がちがうのか。</li> </ol> | }   | につ | 10<br>点 | 1 | 26.9% |
| {  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1 なぜ人工のきぬ糸がつくりだされるようになったか。</li> <li>2 古くからの人間のねがいはなにとなにか。</li> <li>3 きぬ糸にはどんな長所があるか。</li> <li>4 天然と人工とはどのような点がちがうのか。</li> </ol> | }  | につ  |    |         |   |       |

問題を解く側の小学校六年生の理解を推測すると、第1段落が「そもそも」で始まり、続く第2文が「とくに」であることから、問題文として切り取られた部分の前からどのようなコンテキスト（文脈・脈絡）が形成されていたかがつかめないと理解しづらい文章である。また、同段落の「天然」と「人工」の対概念は理解に抵抗感のある語句（語彙）であろう。さらに、第2段落第1文を理解するには、「きぬ」が「せんい」であること、同段落第2文を理解するためには、「きぬ」が「かいこの口」から出された天然素材であることなどの社会的な先行知識が不可欠である。原著を最初のページから読んでいざいざ得られる知識であるが、問題文には一切記述がない。

ところで、問題文に3箇所も繰り返されている事物を列挙することによる説明方法は著者の文体上の書き癖であろう。「aはbである」といった定義づけによる説明に比べると、概念の意味内容を理解するのに、包含関係に注意を払う必要性が生じる。こうした書き癖は主述の非対応、悪文の原因でもある。

報告書では、問題文について、次のような説明が行われている。

⑦は論理的に構成されている説明文について、それがどういうことについて説明した文章であるかを正しく把握する能力をみようとしたものである。この文章は⑥の文章

にくらべて使用語いもむずかしいものが多い。すなわち、そもそも、天然、人工、あこがれ、せんい、工業的などの語は、6年生の児童にとっては相当に抵抗になるものと思われる。したがって、それらの語いの意味が一応分ってなくては文意を読み取ることは困難であろう。しかし、それらの語いの意味がひととおりに分っていても、この間に正しく答えることはかならずしも容易ではないと思われる。というのは、この文章は文脈の上からいっても相当こみいって、この文脈の複雑な点が正答することをさまたげていると考えられるからである。しかし、この文章は、比較的是っきりした論理的構成をもっているから、文と文との関係を確実におさえて読み取る力がありさえすれば、語いの中に一つや二つ意味の不明なものがあっても、正答を得ることは困難でないであろう。(文部省調査局調査課, 1957b: 86-87)

「語い」や「文脈の複雑な点」を報告書が認めていることは、一斉調査に改められた後では見られない潔い対応である。だが、こうした欠陥にもかかわらず、この問題は適切だと判断された。その理由として、「比較的是っきりした論理的構成」が挙げられている。問題作成委員の木藤才蔵は、「天然にあるものを人工で作ってみたいということは、古くからの人間の願いであったという一般論から説き起こし、日本のきぬが外国の人たちにとってあこがれのまどで、それを何とかして人工的に作り出したいと思っていたが、その古くからの望みが実って、ついに人工のきぬが作り出されるに至った経過が記されてある(木藤才蔵, 1961: 26)」と述べており、第1段落と第2段落の意味上の接続関係を重要視していたことがうかがえる。だが、「語いの中に一つや二つ意味の不明なもの」があることで、結果的に、解答者がどこでつまづいたのかが推測できない調査になってしまったことは、調査における深刻な欠陥である。当時においては、誤答分析にもとづく課題究明を前提とした目的意識が弱かったことが指摘できる。

一方、設問は問題文の内容に関して「説明した文章」の中で「いちばんあっている」ものを四者択一で選択する出題である。正解は1であり、ここには問題文全体を要約したとされる内容が書かれている。ただし、「なぜ」「人工のきぬ糸」という語句は本文中では使用されていない。2は、第1段落第1文の「古くからの人間のねがい」の箇所と問題文と合致しているものの、「なにとなに」の部分に誤りを残している。3は第2段落第1文の内容と合致している。4は問題文には書かれていないことも含まれている。しかし「あっている」という記述に反応した場合、1ではなく、むしろ2や3が選ばれる可能性が高くなることが予想される。

昭和31年度の報告書においては、正答以外の解答率・選択率が一切明記されておらず、説明の記述から推測するしかないのだが、予備調査においては、2を正答とした者が「かなりいた(文部省調査局調査課, 1957b: 87)」事実が述べられている。ちなみに原著では、問題文に取られた部分の直後に「これが、いわゆる人造絹糸のはじまりです」という

文がある。この文が問題文に含まれていれば、確実な手がかりとなり、正答率は確実に上昇したものと予想される。原著にあった文が削除された事実を踏まえて推測するに、出題者は当然のことながら、この文を読んだうえで出題したのであろう。そして、この文の内容を正解と認定したうえで、選択肢を作成し、その後、問題文から削除したのであろう。しかし、この設問がそもそも可能になったのは、まちがいなく、削除した文に記された内容あつてのことである。それがなければ、本問題の解答は上述のように、極めて困難をきたすことは想像に難くない。削除された文の内容を知らずに選択肢に向かわざるを得ない解答者の側からすれば、過酷な要求でさえある。設問の有効性において疑問が残る。

本調査には関わっていないものの、昭和31年度の次にあたる昭和34年度調査において文部省初等中等教育局視学官の立場で問題作成委員を務めた倉沢栄吉は、同問題を話題として取り上げて、「この問題に正しく答えられるというのは、この種の話題に興味があり、語い<sup>ご</sup>がわかり、こういう種類の文脈（そもそも……とくに、……この意味で……それを…）になれているということの意味する。そのほかに、答の『について説明した文章』という問いかたになれていること、そしてこの選択肢の各センテンスを正しく読みとって本文と比べてみる力があるかないかということである」と喝破し、「この問題の成績はこのように、各種の条件から考えるべきで、そのためには、この問題をもう一度やりなおして各学級などで条件分析を試してみるのも意義がある（倉沢栄吉、1957：42-43）」として、婉曲にはあるが、疑義と批判を表明している。

報告書に戻ろう。小学校⑦の問題に関する調査結果を受けて、次のような方策が処方箋として提示された。同報告書中、学校現場がとるべき方策に関して書かれた唯一まとまった記述であり、多くの学校現場がこのことばにすがりついた。

平素から段落とその大意をおさえる指導、段落と段落のつながりかたをつかむ指導、接続詞や文脈、指示語の文章中における機能を理解できるようにする指導、さらに、それらの指導を通して、文章全体の構造をはっきりつかむ指導がなされていることが必要であろう。（文部省調査局調査課、1957b：87）

報告書では「正確な読解」が強調され、その達成に向けて「段落」や「文章全体の構造」が最重要課題として強調されている。しかし、原著の該当部分ではそもそも段落には分けられていなかった事実、問題文や設問の欠陥、解答者の興味や既有知識への配慮の欠如等に照らしたとき、調査としての妥当性には疑問が残る。そうした前提をもってすれば、調査結果に対する処方箋として示された上記の方策が果たして適切であったのか、単純に肯うことはできない。確実に指摘できることは、設問とその解答にあらわれた反応を根拠とした推論について検討した場合、処方箋として指示された方策には、論理的に導出可能な範囲を越えた内容が盛られている事実である。以上から結論づけられるように、国語教師

の視線を「段落」へと向けさせようとする意図が作問の時点から働いていたことは明白である。

5 低正答率問題（小学校⑧（中学校⑥）の出題内容とその検討

もう一問、報告書で低正答率が問題視された出題を検討してみよう。こちらは、小・中学校の共通問題として出題された。問題文、配点、設問、正答例、正答率は表19のとおりである。

表19  
昭和31年度調査 小学校⑧（中学校⑥）の出題内容

| 問 | 題   | 配点 | 正答例 | 正答率              |
|---|---|----|-----|------------------|
| ⑧ | つぎの文を読んで、あとのしつもん <span style="font-size: small;">しつもん</span> に答えなさい。<br><br>もう二十何年も前のことですが、わたしは東京のある小さな店で、オートバイを買ったことがあります。 <u>たまたま</u> そこで買物をしたというだけのことなのですが、それからというもの、一つの関係 <span style="font-size: small;">けんけい</span> というか、親しい縁 <span style="font-size: small;">ゆかり</span> が結ばれるようになりました。というのは、わたしはその店の前を通るたび、スピードをゆるめて手をふってあいさつすると、親方も仕事の手をやめて店先に飛んで出て、「どうです、調子は。」と声をかけます。あるいは「お茶ひとついかがです。」と呼んでくれます。ときどき故障 <span style="font-size: small;">こぼろ</span> が起きて、油をさしたりエンジンのぐあいを直したりしてもらいますが、すんでから、「おいくらですか。」ときくと、「まあ、この次にしましょう。」と必ず <span style="font-size: small;">かならず</span> 言われます。けっきょく、部分品でもかえぬかぎり、金はけっして受け取ってもらえないのです。これは、自分の売った機械 <span style="font-size: small;">きかち</span> に対して責任をもつという以上に、人情味のあるもてなしです。こういうサービスを受ければ、わたしのほうでも、この店のことを人にほめて話さずにはいられなくなります。 |    |     |                  |
|   | 1 この文の作者が心 <span style="font-size: small;">こころ</span> に感じて書こうと思ったことはなんですか。つぎの四つならんでいる答 <span style="font-size: small;">こたへ</span> のなかで、いちばんあっていると思うものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。<br>1 よいオートバイ<br>2 親切な人<br>3 サービス<br>4 責任  | 5点 | 3   | 小21.7%<br>中22.5% |
|   | 2 文中の「たまたま」のところは、どういう意味ですか。つぎの四つならんでいる答 <span style="font-size: small;">こたへ</span> のなかで、いちばんあっていると思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。<br>1 たまに<br>2 たった一度だけ<br>3 いつも<br>4 ふとそのときに   | 5点 | 4   | 小13.2%<br>中16.3% |

問題文のジャンルは「随筆文」であり、一つの段落で構成されている。出典はS・カンドウ（Candau, Sauveur, 1897-1955）の『世界のうらおもて』である。著者はフランス生まれの司祭で、1925年に来日し、東京大神学校初代校長等を歴任し、親日派として知られる。問題文は「義務と利益」と題した一節から取られており、ここで著者は、機械文明時代、あるいは消費文明時代を象徴するところの「最小限度の努力で出来るだけ効果を

上げる」風潮を批判し、「誠実な働き」の尊さを讃えている。それに続く段落からの作問で、「わたし」と「東京のある小さな店」の親方との交流が語られており、この部分は機械文明時代に毒されていない昔気質の親方の姿を活写する目的で取り上げられている。文章全体を通底するコンテクストに迫って語られた部分がまるごと外されているため、この問題でも、解答がむずかしくなっている。

問題文では、「たまたまそこで買物をした」ことから「親しい縁」が結ばれるようになったことが、店の前を通るたびに声をかけたことや、無償で油をさしたりエンジンのぐあいを直したりするといった具体的なエピソードをとおして紹介されている。親方の対応について、「これは、自分の売った機械に対して責任をもつという以上に、人情味のあるもてなしです」と説明がなされ、続けて「こういうサービス」という語が使用されている。だがここでの「人情味のあるもてなし」と「サービス」との関係を適切に読み取るためには、いささか情報が不足している。実は、本問でも作問に際して加筆補訂が行われており、特に顕著なのは、問題文最後の文である。原著では「こういうサービスは、与えるほうにも受けるほうも、喜ばしいものであります。なぜなら互いの利益の点からいっても、こういうサービスを受ければ、私のほうもこの店のことを人に褒めて話さずにいられなくなるからであります」とあり、問題文ではこの二つの文が一つの文に集約されている。原著では「こういうサービス」が繰り返され、それが「喜ばしいもの」であることが述べられている。「サービス」が何を指しているかが理解しやすいのは、明らかに原著である。

ちなみに、同問題での出題範囲を含めたS・カンドウの文章は、同調査の翌年から原著と同じ「義務と利益」という題名で、筑摩書房が刊行した中学校教科書『国語三下』（西尾実編）に昭和36年度までの4年間にわたって掲載された。問題文が、中学校3学年の国語教科書に教材として掲載された事実と照らすと、昭和31年度全国学力調査での共通問題として小学校6学年に出題されたことは、文章の難易度において高度すぎたものと解する余地が指摘できる。

設問1では、「この文の作者が心に感じて書こうと思ったこと」を問うており、正答は「サービス」である。ここで考えておかなければならないことは、この語句が解答者にとってどう受けとめられていたかである。同調査の2年後に刊行された『教育基本語彙』によれば、「サービス」は、中学校1～3学年で学習することが「もっとも重要度の高い単語（阪本、1958：121）」とされている。ただし、日本語に翻訳した場合に複数の語義が生じ、「値引き」や「奉仕」等の意味で使われていることと合わせて考えると、理解がむずかしい語句であったと推測される。

解答に際して選択肢を選ぶ場合、意味の分からない語を選ぶ向きは少ないのではないだろうか。また、設問に使われた「感じて」という語の語感からすれば、サービスをもってその答えとすることに違和感を抱く向きもあろう。

設問2は「読解」というよりも、むしろ語義を問う設問である。データが公開されてい

ないため、推測するしかないのだが、おそらくは類似性によって、選択肢1の「たまに」に引きずられた誤答が予想されよう。ちなみに、『教育基本語彙』において「たまたま」は小学校4～6学年に配当されている。

この問題は共通問題であるため、報告書では、小学校と中学校それぞれについて別々に解説が述べられている。そのうち、問題文の記述に踏み込んだ言及をしているのは「小学校の読解」の項であり、設問に照らして次のような解説が行われている。

⑧の1は随筆的な文章の主題の読み取りに関する問題である。この文章は、まず作者の経験した事実を記してあり、つぎに、それに関する作者の感想が書いてある。……その感想こそは、作者がなぜそういうことを書きたかったかをはっきりさせる手がかりになるものである。……それ（\*感想を指す——論者補足）を手がかりにして、もう一度書かれた事実を読みなおしてみる。そうして始めて、作者が書こうとした気持ちがはっきりしてくる。予備調査の際には、2の「親切な人」を正答にしたものが少なからずいた。これは、前半に記述されている作者の経験した事実<sup>マ</sup>に注意が行ってしまって「これは、自分の売った……」以下の四行を重く見なかったためであろう。……4の「責任」を正答とした者も少なからずいた。これらの児童は、最後の4行ばかりに作者の感想が書かれていることを漠然と知っていたものと思われる。しかし、彼らは「これは、自分売った機械<sup>マ</sup>に対して責任をもつという以上に」の責任と云う語だけにとらわれて、「……という以上に、人情味のあるもてなしです。」「こういうサービスを受ければ……」の関係が正しく読み取れなかったに相違ない。あるいは、文意が読み取れなかったというよりも、文意を丹念に読むことをせず、文中の責任という語と自分たちの平素の考え方を簡単に結びつけて解答してしまったのかも知れない。この問題に対する正答率は、小学校で21.7%、中学校で22.5%で、中学になっても正答率はほとんどのびていない。こういう程度の文章で、作者が何をいおうとしているかを確実に読み取る指導は、中学校でもほとんどなされていないのではないか。

⑧の2の問は、文中の語の意味を文脈に即して正確につかむ能力をみようとしたものである。……「たまたま」に関しては、そのぼくぜんとした語義さえ分つていないものが相当数いたようである。 (文部省調査局調査課, 1957b: 87-89)

対して、「中学校の読解」では、次のような解説が行われている。

小学校と共通の⑥は、案外に悪い結果で、小学校とも変わらない成績をしめしていることは、深い反省の資料となった。……

この文は、はじめに事実をのべて、そのあとに感想を記したものであるが、そのあとの判断に思考があるわけである。正答選択肢の語句については、もっとくふうをし

たらよかったろうといわれるかもしれない。また、「サービス」という語についての理解ができなかったために抵抗を感じた者もあろう。

このような「……以上」ということをテストした設問は、昭和29年度の国立教育研究所の学力水準調査中学校国語科問題にも、出ていて、あまりよい成績ではないのである。この⑥でも直接に「……以上」ということを設問にだしてみてもよかった。全般の読み、そして、文の構造を、論理と指示とに注意しながら読むという指導がもっと注意されねばならない。

設問2について、ねらいとしては、文の中にある語いの意をしらべるのであるが、この語いが、多少文語的であったために、なじみがうすかったのであろうか。

(文部省調査局調査課, 1957b : 122-123)

一読して明らかなように、共通問題ではあるものの、小学校側と中学校側とのあいだで解説の記述に明確な認識のちがいがあらわれている。おそらくは、作問に従事したのは小学校側であったことが推測できよう。中学校側はむしろ批判的でさえある。とりわけ、「サービス」「たまたま」の語義の理解がそれほど期待できるものではない旨を述べているのが、小学校ではなく、中学校である事実注目したい。

中学校側の解説にあるように、設問1は国立教育研究所の昭和29年度調査と共通点が指摘できる。すなわち、同調査における「中学校」の「(1)文章読解の問題」である。文章ジャンルは「講話」と記されているが、あえていえば、小学校⑧(中学校⑥)と同じく「随筆文」に該当する問題文である。設問は三つ用意されているが、そのうち共通点が明らかな二つを引こう。

(一) この文章で、作者は何を言おうとしているのでしょうか。いちばんいいのに、一つだけ○をつけなさい。(※選択肢は省略——論者補足)

(二) 次の問の答は、どれがありますか。正しいものに一つだけ○をつけなさい。  
(※一問省略——論者補足)

(ロ) 「それ以上のこと」とは、どんなことですか。(※選択肢は省略——論者補足)  
(国立教育研究所, 1956 : 29)

「それ以上のこと」の指示対象が正しく理解できるかどうかを見ようとした点、作者が「言おうとしている」内容を考えさせようとした点の二つの点について、たしかに31年度調査の小学校⑧(中学校⑥)の設問1と通底した設問であることが指摘できる。29年度調査にあった「それ以上」を問う問題では、四つの選択肢の中に、問題文中に登場していた文と登場していない文とが並んでおり、問題文中に登場していない文が正答であった。作問にあつては、「それ」という指示語の指示対象をつかみ、さらに「以上」であること



から何が想定されているかを読み取らせようとしたことが推測できる。この正答率は34.2%であった。ちなみに最も多く選択されたのは「それ以上」の直前に登場した文を抜き出したものであり、46.2%であった。29年度調査報告書によれば、「これは質問しているのが『それ』という代名詞についてであれば正しい答になるわけであって、『それ』と『それ以上』とをはっきり区別しないで答えたものであろう。そういう意味では単なる不注意による誤りも多く、必ずしもこれをもって文章の読解の浅さと断言することは出来ないであろう（国立教育研究所，1956：30）」とされている。報告書のこうした推論に付け加えると、「それ」と「以上」の二つの点に重層的に反応して読まなければ正答できない設問であるために、なぜ正答率が低いのかを遡及できず、原因究明をむずかしくしている事実も指摘できよう。

このように先行調査において問題点が認識されていたにも関わらず、31年度調査ではさらに加えて、同一設問の中で作者が「言おうとしている」内容までをも要求する作問が行われた。31年度調査に関して中学校側の解説として「直接……だしてみてもよかった」という論評が行われた背景にはこうした経緯を踏まえた反省があったものと考えられる。一方、小学校側の解説に照らしてみると、残念ながら、こうした有益な知見が委員全員には共有されていなかったものと思われる。先行する国立教育研究所の調査は、本章2節の表16にあったように、昭和29年度から31年度まで3年間にわたって実施された。その際、問題作成に従事した須藤久幸は、後年、次のように述懐している。

作問過程での一つ一つについても、実によい勉強の機会であった。こんどこそはと自信を持って作問していても根本から考え直すようになったことも多くて手きびしいが楽しい仕事であった。特に、輿水先生のほか白石大二課長さんには徹底的にたたかれた。……このような三年間にわたる学力水準調査の結果、方法的にも見通しがついたためと思うが、文部省は、大規模な全国学力調査を昭和三十一年から開始することにしたのである。  
(須藤久幸，1969：308)

こうした見通しを得たものの、その後の31年度調査においても継続して従事した委員は輿水の他には行政側の岩井，沖山，渋谷だけであり、「徹底的にたたかれた」おかげで生きた方法知を獲得した作問担当の現場教師は全員交替している。29年度調査の報告書の刊行が昭和31年であることから、兼務を避けたのかもしれないが、適切な方法論の共有を阻む遠因となったことはたしかであろう。

さらに、倉沢栄吉は、次のように指摘している。

中学校の⑥は小学校と同一問題であるが、文脈に注意して読まないで、できない。「たまたま、それからというもの、というのは、あるいは、けっきょく、これは、こうい

う」などのつなぎのことばになれていないといけない。この種の文章に対する精読の学習が、ふだんから必要である。それともう一つは、設問の「心に感じて書こうと思ったこと」(⑦の2「作者が言おうとしたこと」)の意味を正しく受け取る習慣がないとできない。(倉沢栄吉, 1957: 44)

以上の検討からも明らかなように、昭和31年度調査の「読解」の問題は、小学校・中学校の学習者の実態を把握する目的に照らしたとき、再考の余地が十分にあったことが結論づけられる。しかし、そうした問題点はあまり同時代には問題視されず、テストとしての形態はその後の悉皆で行われた時代にも継承された。こうして構成されていった「型」を踏まえて、本章冒頭で言及した事例をはじめとして、地方自治体に設置されていた教育センターや教育研究所では、過去問の分析と対応が徹底的に行われていた。成果は冊子にまとめられ、各学校に配布されていた。上述の経緯を経て、ペーパーテストを前提とした「読解」のパターンが形成され、多くの学校を席卷したのである。こうして得られたフォーク・セオリーが学習指導要領や教科書にも匹敵するような影響力を有していたことはいうまでもない。

## 6 読解に関する調査の意義とその社会的機能

1956(昭和31)年から1960年までの期間に実施された調査は抽出で行われたこともあって、以降のような反対闘争や批判の応酬といった反応は一切起こっていない。学力論の研究者である村越邦男はそのあたりの事情を次のように説明している。

……調査自体は行政に責任を負う文部省自身が行なった調査であった。しかし、問題の計画立案に学識経験者を参加させ、各問題作成の委員会の委員長は外部の学者が任命され、問題作成委員会の大部分は、現場の教師および専門家(教科の専門家、心理学者)によって構成されていた。……このことは、実際、五六年度調査において、基本的には、学習指導要領の枠内で問題が作成されながら、国語の出題においては、小中高の共通問題の出題が大幅に取り入れられ……る等、各教科の問題作成委員会のおのおのによって、問題作成の意図の若干の違いが許容されていた。このことは、第三期(\*1961-1964を指す——論者補足)の調査において、問題作成委員会の出題の自由度が大幅に制限され、かつ、委員会自身も、文部省の直接指導下に置かれていたのに比べると大きな違いである。(村越, 1976: 147)

こうした「自由度」があったがゆえに、報告書や文部省関係者等、当事者や内部からの率直な声が発せられたのであろう。前節では、先行調査として国立教育研究所の昭和29年度調査の問題を参照したが、さらに対象範囲を広げて全国学力調査について問うとき、

どのような布置が見えてくるだろうか。1979年から1988年まで文部省の教科調査官や視学官を務めた大平浩哉は、客観テストが広く利用されるようになったのは戦後期になってからのことであると回顧している。自身の経験として、「選択肢のなかに『正解』が含まれているということに、当時学生であった私など、ひどく驚いたのを記憶している（大平，1997：121）」と述べている。というのも、大平が旧制中学校で学んだ昭和10年代、当時の高等学校や専門学校の入試問題は「古文では『左の文章を平易なる口語に解釈せよ』、漢文では『左の文章に返点仮名を施し且つ之を解釈せよ』、現代文（文語文）では『次の文章の大意を記せ』というような出題形式に限られ……ほかに国文法並びに八百字程度の作文……を課するのが定石（大平，1997：120）」であったからである。戦前期における例外的な客観テストとしては、1933（昭和8）年に実施された東京市教育局による「読方テスト」もあったが、同時代の趨勢は大平の指摘のとおりである。

こうしたあり方を大きく変えるきっかけとなったのが、昭和22年版学習指導要領一般編第5章の記述であり、客観テストについての詳細な説明が行われた。それ以降、10年ほどの期間に、本章の表16に示したように、いくつもの学力調査が客観テストの手法のもとで実施された。ただし、経験が十分には熟していなかったこと、また、せっかく得られた方法論が十分に共有されなかったことは、前節の昭和29年度調査の一例からもうかがい知れよう。出題する側も解く側も不慣れなうえに、客観テストのテクノロジーが熟する以前の取り組みであったのである。本研究で検討してきた各種の問題点についても、根源を辿っていくと同様の浅さに逢着する。

だが、現実の反応として注目を集めたのは結果だけであった。文部省調査課の原田種雄は同省が発行している『初等教育資料』誌において「『読解の成績が他の領域に比べて悪い』といわれているが、それは主として、中学校との共通問題の正答率がいちじるしく低いところからきている（原田，1957：28）」と述べた。関係者の証言として貴重であり、この言に信を置くと、小学校⑧（中学校⑥）の、わずか二つの設問の結果が教育行政に深いインパクトを与え、読解の成績に問題ありという認識が生まれたことが分かる。しかも、そのうち、読解に直接関わる設問1は、上述のように、なぜ正答率が低いのか、その原因究明がむずかしい重層的な設問である。

これまでの節で詳細に検討してきたように、低正答率のデータが「学力低下」を立証するデータとして機能し、しかも「非常に劣っていた」のが、実のところ、読解であったことが明らかにされた。この達成によって、「学力低下」をめぐるそれまでに惹起されてきた社会的不安や批判の炎をひとまず鎮火に向かわせるための手筈が整った。さらに先にも言及した小学校⑦の問題に対して示された「処方箋」が次なる一步を明らかにした。

この点に関して、生活綴方の流れを汲んだ民間教育団体である日本作文の会が発行していた『作文と教育』誌に掲載された座談会に、興味深い発言が記録されている。

司会 文部省としても審議会としても、いままでのやり方で基礎学力がつかないという反省というか、見解というか、そういうものがあつたわけですか？ これは。  
倉沢 けっきょく一昨年の学力調査ね。文部省であれをやって——解釈の仕方はどうにもなるんですよ——基礎学力があるとも云えるし、ちっともついていないとも云える。しかし全体の委員会の解釈は、とくに、文章、読解力は不正確であつたという結論を出したわけですね。 (滑川他, 1958: 23-24)

司会は日本作文の会委員長今井誉次郎、答えたのは文部省視学官にして同会の常任委員でもあつた倉沢栄吉である。それぞれ民間教育団体と文部省という、世上では対立する立場にあつたものの、作文や教育への思いの強さでは呼吸の合つた同志であつた。そうした胸襟を開いた交歓ゆえの発露であろう。文部省側の舞台裏をうかがううえで興味深い証言である。以上のような声に耳を傾けてみると、読解に関わる諸争点について、むしろ、教育行政側で選好された、社会的に構築された争点として把握することができる。

さらに、原田が指摘した、報告書では述べられていないデータにも注目しておこう。

なお、これは文部省の公式発表からはなれて、筆者自身の必要によって調査したことであるが、それによると学力の地域差ということに関連して、「読解力」について、つぎのようなことが明らかにされた。大都市と山村へき地との間に、かなり大きな学力の差があることは前記のとおりであるが、文部省に集められた学校の教育的諸条件を記入した個票が、問題別あるいは領域別の比較に利用できないので、この調査では、(a) 大都市を含むいくつかの都府県と、(b) 山村へき地の学校のとくに多い数県との発表をもとにして比較した。それによると、(a) グループの都府県と (b) グループの数県との間では、「語い」領域の平均正答率については五一%と三七%という大きな開きがあるにもかかわらず、「読解」領域の平均正答率では、三八%三五%という僅かな開きしかなかった。平均の低いところでは、分散も小さいのは当然であろうがそのようなことでは律しきれない大きな差が、その間に認められる都会地のもついろいろの有利な条件も、「語い」力を豊かにするところまではいっているが、「読解力」の差にまで強く影響していない。いいかえれば、「漢字」力や「語い」力がついても、それだけでは読解力の伸長が保障されるものではないということがいえるのではなからうか。 (原田, 1957: 28)

原田が挙げたデータからすると、読解をもって全国的に取り組むべき争点としてとらえるに足る根拠を提供するものであつたことが理解できる。

ちなみに、公教育における地域格差の問題は、戦後の復興期を脱しつつあつた時期にあつても、深刻な問題として立ちはだかつていた。報告書の調査目的にも「教育条件と学力

との関係をつかんで、教育条件改善の資料とする（文部省調査局調査課，1957b：2）」と謳われていたように、格差の縮減が教育行政にとって切実な課題であった。昭和31年度調査の結果は、それ以前に地方自治体等が独自に行っていた調査と同じく、「都市型学校の優位と農山漁村型学校の劣位（伊藤和衛，1965：593）」を明らかにした。しかし、原田が指摘したように、「語い」において「開き」が認められた一方で、「読解」において「僅かな開き」であった事実は興味深いデータである。というのも、その後の調査では読解について、地域による格差がはっきりと出ているからである。たとえば、5年後に実施された昭和36年度の小学校の結果について、次のように総括されている。

地域類型別にみて、住宅市街地域の結果や商業市街地域がよくて、農山村のほうがだんだん悪いことは、これまでの多くの調査にも示されており、今回の調査も例外ではない。しかし領域別にみると「読むこと」「書くこと」の面では、同じことがいえるが、「聞くこと」は、それにぴったり合っていない。……聞く力の本質によるが、聞くことの学習指導にまだきまったものがないということも、一原因であると考えられる。（文部省調査局調査課，1962：15）

引用文冒頭にあるように、読解（ここでは、「読むこと」）において地域格差が出ていると述べられている。原田の指摘と比較するとき、この変化をどうとらえるべきなのだろうか。さらに注目すべきこととして、後半の「聞くこと」のデータについての推論は、原田が挙げた昭和31年度の読解のデータ解釈についても適用可能なことが指摘できる。すなわち、地域の格差はあるものの、読解についての「きまった」指導が確立していなかったことの帰結である、といった解釈を可能にするからである。後の節で詳述するが、たしかに調査後短期間のうちに日本全国で読解の学習指導方法が広まる事態が起こった。推論としては、「読解」のパターンが形成され、フォーク・セオリーが受容されたことによって、5年間で「きまった」指導が広まった証拠と解せよう。

ただし、こうした言説に向き合う場合に考えなければならないことは、この推論が果たして適切なのかどうかである。「聞くことの学習指導にまだきまったものがない」とする指摘は国語科に関わる実践家や研究者の職業上の良心に痛撃を与える。しかし、公表されたデータからすれば、この推論は解釈に際して「考えられる」範囲での可能性の一つに過ぎないことを確認する必要がある。たとえば先述のような、作問時の加筆補正に由来する問題文の合目的性、あるいは選択肢の記述内容も含めた設問の有効性、さらには、問題文や設問における使用語彙や文法構造の適合性といった、言語テストに関する研究成果がいうところの「内容妥当性（content validity）」や「構成概念妥当性（construct validity）」の検証、さらには他の諸条件も合わせて考慮しておかなければならないからである（根岸，2008）。だが、公式の報告書においては、読書状況や学校での学習指導の不足や非を責め

る紙幅に比べれば、テストの内容や方法への自省はわずかである。こうした推論に立脚した言説が教育行政としてのぞましい方向性を示す目的で意図的に発せられていることは、本研究で論じてきたことから明らかであるが、管見のかぎり、その妥当性を検証する作業は行われていない。こうした言説状況が、次節で取り上げる波及効果をもたらす前提となったことを押さえておきたい。

#### 7 その後の調査における「読解」の正答率

初回の昭和31年度調査の後、同調査「読解」についてどのような結果が出たのであろうか。本節では簡単に紹介したい。表20は国語科にとって2回目の調査にあたる昭和34年度調査のうち、「読むこと」について抜粋したものである。

この結果について、同調査の報告書では、次のような説明を行っている。

……今回の調査結果でも、小・中学校の説明文についての要点・要旨の読みとりは、やはりふじゅうぶんのようである。また、小学校の文学的文章の文脈の中での語句の理解の各問題が期待に達しなかった。これは文章の組み立てがすこし複雑になると、その中の語句の関係がとらえられなくなることを示しており、今回も前回と同じような指導上の問題点があることが指摘される。（文部省調査局調査課、1960：61）

「要点・要旨」「文章中での語句の理解」について問題が指摘されている。その理由として「文脈」「組み立て」を挙げている点で、昭和31年度調査の処方箋と共通した認識が読み取れる。ちなみに最終年度にあたる昭和41年度調査においても同様の結果が報告されている。年次経過に従って全国学力調査の結果を辿っていくと、低正答率の文章ジャンルは説明的文章に固定し、その下位区分においても昭和31年度調査から一貫して同様の傾向が引き継がれたことが分かる。このような結果は教育現場にどのような影響を及ぼしたのであろうか。

#### 8 波及効果としての「説明文ブーム」の諸相

読解の低正答率とその処方箋が1950年代後半から60年代にかけて与えた波及効果は国語科教育史上、甚大なものであった。短期間のうちに、日本中の多くの小・中学校の国語科において、それ以前には行われていなかった新たな学習指導方法論にもとづく授業が行われるに至った。問題作成委員たちは、ある程度の反応は予測しただろうが、振れ幅の大きさは、おそらく予想を超えるものであっただろう。

波及効果の諸相を詳しく見ていこう。当時、『実践国語』誌の編集に従事し、全国の国語教師に対して指導的立場にあった飛田多喜雄は「昭和三十一年度文部省学力調査の結果

表20

昭和34年度調査 小・中学校「読むこと」に関する設問・正答率

| 問題番号・ジャンル            | 設問の種類              | 正答率                 |       |
|----------------------|--------------------|---------------------|-------|
| 小学校第6学年<br>〔九〕 文学的文章 | 一 文章のねらい           | 38.9%               |       |
|                      | 二 文章中での語句の理解に関するもの | 17.9%               |       |
|                      | 三 ”                | 31.8%               |       |
|                      | 四 ”                | 27.6%               |       |
|                      | 〔十〕 説明的文章          | 一 文章の段落に関するもの       | 48.9% |
|                      |                    | 二 要点に関するもの          | 34.8% |
|                      | 〔十一〕 随筆的文章         | 一 文章のねらいに関するもの      | 44.1% |
| 二 文章の中での語句の理解に関するもの  |                    | 41.6%               |       |
| 中学校第3学年              | 〔七〕 説明的文章          | 一 文章の組み立てに関するもの     | 56.0% |
|                      |                    | 二 文章の要旨に関するもの       | 40.0% |
|                      |                    | 三 文章の中での語句の理解に関するもの | 71.2% |
|                      | 〔八〕 論説的文章          | 四 ”                 | 41.1% |
|                      |                    | 一 文章の要旨に関するもの       | 60.3% |
|                      |                    | 二 ”                 | 62.8% |
|                      | 〔九〕 文学的文章          | 三 文章の中での語句の理解に関するもの | 74.1% |
|                      |                    | 一 読後の感想に関するもの       | 74.0% |
|                      |                    | 二 文章の中での文の理解に関するもの  | 68.8% |
|                      |                    | 三 文章の中での語句の理解に関するもの | 54.3% |
|                      |                    | 四 文章の中での文の理解に関するもの  | 67.3% |

のあらましが新聞紙上に発表されてから二、三週間後、地方の二人の指導主事から質問を受けた」として、次の3点を挙げた。

(イ) たまたま管轄の学校の得点が他の地方と比較して低かったので、それが新聞に取りあげられ、PTAの問題となり、学力低下の責任問題として学校が非難されて困っている。学力調査の結果がそのまま学校の成績を品等づける資料となってしまった。

(ロ) 国語の学力調査が「語い」・「表現」・「読解」にしぼられ、「話す」「聞く」の音声言語の面がすっかりはぶかれている。これでは国語学力の全体を知ることはできない。そうでなくても低調だといわれる話しことばの指導が、思い切って軽視されはしないか。すでにそうした声強い。

(ハ) 共通問題は何を基準として作ったのかまた、結果をどう解釈すればよいのか。

(飛田多喜雄, 1957: 30-31)

(ハ) は調査自体の弱点でもあるが、結果的には小・中とも低かったことから、読解が焦点化されたこととつながっている。一方、(イ) と (ロ) は、その後の全国学力調査や国語科教育で発生した問題点を先取りしたものであり、同調査が引き起こした波及効果のベクトルを的確に見抜いたものとして評価できよう。(イ) については、本章1節で述べたような上位獲得競争が起こったことから明らかであろう。(ロ) で指摘された音声言

語の学習指導軽視は、戦後新教育において民主主義の基礎を培うことを目指して導入された音声言語の学習指導を二次的位置に低める役割を担った。出題側の意図としては、「聞く・話すのテストは、話しことばというものの性質上、集団的な、筆答によるテストではごく制限されたものしか見られないし、実施上にも困難がある。それにこんどは国語科では、小・中・高連絡し、一貫した国語学力を検査したいのであるが、高等学校では、聞く・話すの学習指導は余りなされていない（文部省調査局調査課、1957b：45）」という理由によるものであったが、学校現場はそうとは理解しなかった。文部省の調査がお墨付きを与えたものと受け取ったのである。ちなみに、次の34年度調査ではラジオを活用することで対策が図られたが、ひとたび定まった方向性を覆すことはむずかしかった。

さらに、音声言語の学習指導軽視と同時期に学校現場で起こっていた動向として、戦前・戦中期において一般的であった「読み方」を主軸とした国語科への回帰が指摘できる。ただし過去との大きなちがいは、中心的な教材ジャンルが文学的文章ではなく、説明的文章に焦点化されたところである。次の指摘からも裏づけられよう。

昭和三十一年の全国学力調査の結果によっても、国語の学力のうち読解力が期待水準の平均五十点に対して中学校が三三・二点の低さであり、特に論理的・説明的な文章の正確な読解力が欠けていたことはすでに言うまでもない事実であったが、この原因がどこにあったかを反省・検討することだけでも意義がある。たとえば、与える読み物や経験不足か、教師の読解力に対する考え方の甘さか、指導の重点のまちがいかなどいろいろ出てくる。そこで、新指導要領も、全国的なそのような実態に即して、説明文の読解技能、正確な読みの指導を要求したわけであろう。

（須藤久幸、1960：75）

昭和33年版学習指導要領への影響と合わせて、全国学力調査の結果が学校現場に与えた波及効果について指摘が行われている。低正答率がそのまま学習指導における説明文への焦点化として直結してあらわれたことに注目したい。こうした動向は大きな流れとなり、「説明文ブーム」なる語によって語られるに至る。国語科教育界では、1950年代前半に機能文法が注目されたことを契機とした「文法ブーム」に続くブームである。特定の学習指導の内容や方法が短期間のうちに広汎に伝播する現象が起こった背景には、現場それぞれの「学力低下」に直面しながら、決定的な手の打ちようが何ら見出せなかった教師たちの切なる渴望感が読み取れよう。山形県教育研究所の渡辺宏は次のように説明している。

昭和三十二～三年頃から、国語教育においては説明・解説文の読解指導がさかんに論じられ、いわゆる「説明文ブーム」が到来した。それは、新しく改訂された指導要領の影響もかなりみられるのであるが、なんとといっても文部省の学力調査によるものが



多いのである。

(渡辺宏, 1965 : 17)

この論考は1965(昭和40)年のものであるが、渡辺によれば、昭和31年度の報告書が「読解における説明文、あるいは論理的文章の指導徹底をうながした」こと、さらに「論理的思考力に欠けるという読解における『傾向性』」が「第一回報告書以来の一貫した表現の傾向性」として毎回毎回指摘され続けたことが、「学力テスト十年目を迎えようとする現在まで尾を引き、各種の国語研究会における研究発表のほとんどが、説明文の読解指導になっている」状態を惹起した。結果、「国語教育においては、説明文ブームとなり、段落指導に狂奔するような結果となった」という(渡辺宏, 1965 : 17-21)。もちろんその起点が、報告書における小学校⑦の問題に対する処方箋に典型的にあらわれていたことは明白である。

説明文ブームに関して、1960年に飛田多喜雄は次のような説明を行った。

現場では説明文ブームの傾向がある。このことは、ある意味では結構なことだと言える。なぜなら、これは、国語学習における現下の重要な指導方針の一つだからである。しかし、一方において不安に思うことは、これが無定見な偏向になってはこまるということである。……児童・生徒の興味関心から離れた題材の説明文や、学ぶ者の心を動かすことのない、内容的価値の乏しい説明文教材を与え、段落意識だ、形式段落だ、意味段落だ、要点だと文章を切りきざんで技能を強制する無理な現象に対する心配である。(飛田多喜雄, 1960 : 1-2)

飛田も全国学力調査(昭和31・34年度)の低正答率に触れ、「重要性の増大とは逆に説明文の読解力はきわめて低調なのである」として、「低い説明文の読解力では、進歩に適応し生活を処理することができない」と警告する。飛田の真意は、「説明文指導を強調する根拠や必要性について指導者の理解が不足している(飛田多喜雄, 1960 : 1-2)」点への注意喚起にあった。しかし、その声は届かず、その後も「文章を切りきざんで技能を強制する無理な現象」は継承された。段落指導と呼ばれ、説明文の読解の典型的な学習指導方法となった。同じ現象について、井上敏夫は次のように指摘している。

……説明的文章に関しては、三三年版学習指導要領以来、特別にいていねいな読解学習指導が展開されるようになっている。

日本の過去の国語教育が、ともすると文学教育偏重に陥りがちであったこと、科学的技術教育の振興という大命題が正面に出てきたこと、——などが一種の説明文読解ブームとでもよばるべき傾向を推進したことはまちがいない。

加えて、学習指導要領に、

要点 要約 段落 意図 要旨 文章の組立 事実と意見

文と文との接続 段落相互の関係 文章の論理的構成

などという児童事項が示されるに及んで、どんな平明な説明的文章の指導の場合でも、なんとかしてこれらの指導事項をとりこもうとして、いたずらに事を煩瑣にってしまったきらいもなくはない。……どうも、三三年版学習指導要領以来、熱心に行なわれてきた読解指導の中には、かなり徒労に近い営みが多かったように思われてならない。あの精密な、説明的文章の読解指導の手續きに疑問をもたざるを得ないのである。

(井上敏夫, 1967: 108-109)

先行研究を踏まえてまとめると、全国学力調査によって明らかになった低正答率のデータとその処方箋に、通底した理論的なりソースを前提とした昭和33年版学習指導要領の記述が合流して、「説明文ブーム」の一大奔流が短期間のうちに形成されたと解釈すべきであろう。

一方で注目すべきこととして、文部省とは対立関係にあった日本教職員組合が1958年に開催した第7次教育研究全国集会での動向がある。第一分科会「国語教育」における読解指導に関する論議を紹介するなかで、国分一太郎は次のように説明している。

これ(\*自主的・主体的な読み、を指す——論者補足)に関しては報告書でも「生活的読解」「自主的よみ」「主体的読み」「ひっばって読ますのでなく、子ども自身がすすんで読むように」「読みぬく力をつけるように」といった考え方が、いたるところに見られた。これはひとつには、文部省の学力テストの「文脈の理解力」は全国平均三七・二点(百点満点)であったというような事実もあり、いちおう教師が指導して、いろいろと問いを出したり、ひきずったりして読ませた教材(文章)は読解できるが、見なれぬ、または新しい別な教材(文章)となると読みとれないことが多いので、どんな文章に面接しても、自主的に読みとっていく底力や態度をつけたいとの期待からくるものであったろう。

(国分, 1958: 34-35)

同分科会のなかで「論理的な読み」についての討論では、語論ではなく「文論と文章論に立った文法意識を教師はもたねばならぬ」こと、「文章全体をつらぬく論理をつかませながら子ども自身をも論理的にしていくためにはパラグラフ(段落)の意識をたかめて、その段落に注目させるようにしなければならない。その場合低学年では表記の上での段落に目をとめさせるのもしかたがないが、高学年・中学校になるにつれて、主題にそう段落、文の意味の段落に着目させる必要がある」という提案もある。この第7次では「読解指導に関しては報告書がすこぶる多く、全体として昨年よりは理論的にも実践的にも進んだものが多かった」との指摘もあり、事実、その前号に比べても、質量とも充実が見られると

いう（国分，1958：34-37）。

それ以前にはあった「試案」の文字が外され、法的拘束力が備わった昭和33年版学習指導要領に対する批判を全面的に展開していた日本教職員組合ではあるが、昭和31年度全国学力調査は強制を伴うものではなかったことからデータへの言及が行われたのであろう。何より注目すべきは、読解に関する認識においては学習指導要領と軌を一にしていたことである。イデオロギーを超えた問題意識として共有されていたことが確認できよう。また、同分科会で「論理的な読み」を育成するための具体的な方策として述べられた内容も、報告書に明示された処方箋とともに、文章論といった術語からもうかがえるように、戦後台頭した機能文法に立脚した諸理論を想定していることは明らかである。事実、その翌年に開催された第8次について、国分は次のように総括した。

国語科学習指導要領（小・中学校）は、基礎学力の向上、系統的な学習への転換を名として、表面上、われわれが多年主張し実践してきたことと、やや一致するような部分を、かなり多くふくむ姿で登場してきた。国語教育の目的を、国語についての知識技能を育てること、思考力をのばし心情をゆたかにすることにありとしたのなどが、これである。（国分，1959a：27）

理論の蓄積が限られていた1950年代後半にあって、文部省側も日教組側もほぼ同様の理論に依拠したことが指摘できる。日教組側の研究者や実践家、民間教育団体が独自の理論を体系立てて世に問うには、もうしばらくの時間が必要であった。

## 9 波及効果としての「分析的方法」の諸相

こうした側面に加えて、さらにもう一つの側面についても目配りをしておきたい。すなわち、読解に対する分析的なアプローチの台頭である。

……経験主義的学習指導に対する批判的発展として登場したのは形式的・分析的読解指導である。読解能力を語い力、文法力、段落を切る力、要約力・要旨を読みとる力……というふうにくいつかの要素に分析し、その各々の力を培うような学習指導が行われる。戦後科学的・分析的に設計された調査研究が盛んになり、国語学力も、要素的なものに分析され、その一つ一つの要素を評価の対象とした国語学力の調査が行なわれた。……こうした学力の実態調査に見られる分析的方法をそのまま学習指導の場にもちこんだのがこの分析的学習指導であると見られる。

（全国教育研究所連盟，1963：4）

ひとまとまりの知的行為である読書行為から、その下部構成要素として想定される「力」

(技能・能力)を分節していくことで成った「分析的方法」は、元来、測定や調査のための仮想的なカテゴリーであった。しかしそれらの実在を前提として学習指導を構想しようとする動きが台頭してきたのである。さらには、実践レベルでもあらわれるようになり、仮想的に分節された「力」について、それを実体として各々切り離して教える教室が急増した。こうした取り組みは当時、「科学的」という修飾語によって肯定的に評価された。もちろん、これらは合衆国から移入された発想であった。

そのうち最も短絡的な反応は、スキルブックをはじめとした各種ドリルの濫用として現出した。文字数が少なく短時間で取り組み可能なドリルを扱えば、さまざまな「力」がバランスよく育成できるといった期待感があった。全国学力調査で出題された問題文同様、生きたコンテキストから剥離された文章を対象として、設問に応じて機械的操作を行うことが、読解の学習だとする曲解が実践レベルで定着していった。

さらに、ドリルを含め、客観テストの滲透によって、「国語の正答は一つである」という、それまでにはなかった観念が定着していった。授業では複数の解釈の余地が許容される一方で、テストでは一つにしぼられているという矛盾は、結果的には国語の授業を窮屈なものにしていった。ひいては、「読み(あるいは鑑賞)の多様性を認めようとしない、教師の側のかたくなな指導の姿勢(大平, 1997: 119)」すらあらわれるに至った。テストが国語の授業の内容や方法から教師のありようまで、くまなく塗り替えたのである。

こうして急速に広がりを見せた「科学的」なアプローチであるが、現実には、多くの教師が期待するような成果を挙げ得なかった。文部省にあって問題作成委員を務めた沖山光は、同省を離れた後、次のような警告を発した。

これまでの学力調査やテスト結果の分析は、主として技能それ自身に目をつけて、「要点のとらえ方」が弱いとか、「段落相互の関係把握力」に欠陥があるとか、それぞれの技能を孤立した単独なものとしてとらえていた。わたしが文部省在任中における全国学力調査の報告書(文部省刊)も、この立場で執筆してきた。しかし、これでは、現場の教育はいっこう改善されず、子どもたちの学力も向上しないことが反省される。というのは、「関係把握力が弱い」と毎年の報告書に指摘するのであるが、この忠告が次年度の学力テスト結果に反映していないからである。

このことは、報告書に指摘された学習上の弱点を、現場教師が無視するからではない。

読解するという「学習過程」から、単独の技能だけを抽出して指導することに問題がある。学習過程の中に位置づけて、異なる文章によって学習過程の操作経験を数多く積み重ねていくことが、読解技能を強化する方法であると思う。もちろん、スキル学習(単独の技能の習熟を旨とする取り出し学習)が全く無意味とは思わないが、それだけでは一連の読解過程の中に機能的、複合的に働くスキルの形成は困難であるとい

う反省を強く感ずるものである。

(沖山, 1967 : 53-54)

沖山の警告は正鵠を射たものと評価できよう。沖山の発言の背景には、戦前期の解釈学理論とゲシュタルト心理学の影響を受けて成った自らの提唱による沖山理論があり、部分よりも全体構造への強い志向性が指摘できる。沖山自身には垣内理論の後継者としての自負があった。そこに、CIE係官へファナンからの教示が加えられている。直接は言及していないものの、同じ学統を継承した輿水が、あろうことか、第10章で論究するように、スキルへと傾斜していくのを戒めたかったものとも考えられる。しかし、こうした警告は、教師たちには十分には届かず、むしろ、第III部冒頭で引いた田中の所説に見られたフォーク・セオリーに見られるような理解の方が広く受容されていた。

1959年、京都府教育委員会指導主事の大槻一夫は、次のように述べている。

アメリカの所謂新教育の移入されてきた頃は、どこもかしこもカリキュラム作りに狂奔した。カリキュラムの計画は当然毎日の授業にその実をあげねば意味のないものなのであるが、当時としてはプランの設定に余りに多くの努力がかけられただけに、授業は二の次に置かれたのもやむを得なかった。なおそれとともに、国語も単元学習の形を採ったため、どうしても間口を拡げた学習となって、戦前に見られたような精緻な一時間の授業が見られなくなったのも事実である。

ついで新教育の批判として学力の低下が叫ばれると、全国どこでもドリルのコースを設け基礎練習をするようになった。……漢字その他の基準の設定にかけられ、日々の実践は安易な形式的なものが多かった。

このような時期を経て国語の授業は再び見直されてきた。(大槻一夫, 1959 : 86)

見直された理由として、大槻は、3点のきっかけを挙げた。

第1に、「各府県教育委員会に指導主事が置かれたこと」から指導主事が学校訪問をして授業を見るようになったこと。第2に、教科書が検定制度に移行したことから、各教科書会社は宣伝のために、「有能な授業者を派遣して地方の学校で模擬授業をさせる」ようになったこと。第3に、ドリル練習では「国語の力」が向上しないことから、「国語教育界の関心が『読解指導』に向いてきたこと」である。こうしたきっかけから授業、さらには授業研究の必要が喚起されたという(大槻, 1959 : 86-87)。

戦後直後の単元学習にあっては、教科書教材も一つの資料として位置づけられ、さまざまなテキストが学習に取り入れられた。しかし、単元学習の退潮とともに、教科書教材やテストの問題文のような限られたテキストに閉じた読解、さらには「分析的な方法」にもとづくスキル学習へと、極端な方向転換が起こったことが指摘できる。

## 10 波及効果が発生した教育政策上の背景

上述のような波及効果が、短期間のうちに大々的な規模で起こったのはなぜなのだろうか。教育政策上の背景として二つの点に眼を向けておきたい。

第1に、指導主事の存在が指摘できる。1956年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」制定によって指導主事制度が大幅に改革され、指導行政が強化されたこととも合わせて理解しておく必要がある。というのも、全国学力調査の結果を受けて、指導主事が「学力の向上」について対応を図った事例が指摘されている（高橋寛人，1995：314-315）。つまり、事態は個々の教師による対応のレベルにとどまらず、指導主事が統括していた地域のレベルで進行していたのである。

第2に、戦後の小・中学校教師の勤務年数における比率の不均衡が指摘できる。これは指導主事制度が改革された背景とも関わる。文部省が1956（昭和31）年度に実施した「学校教員調査」によると、小・中学校本務教員の勤務年数は表21のとおりであった。昭和31年の時点で、全国の小学校教員の51.8%，中学校教員の60.4%が勤続年数10年未満であったことが読み取れる。

表21

「昭和31年度学校教員調査」における小・中学校教員の勤務年数

|       | 小学校     | 中学校     |
|-------|---------|---------|
| 計     | 345,189 | 200,091 |
| 5年未満  | 76,375  | 53,706  |
| 5～10年 | 107,001 | 67,195  |
| 10～15 | 70,396  | 26,654  |
| 15～20 | 32,355  | 16,354  |
| 20～25 | 23,328  | 13,293  |
| 25～30 | 23,254  | 14,057  |
| 30～35 | 10,390  | 7,170   |
| 35～40 | 1,832   | 1,320   |
| 40年以上 | 258     | 342     |

（文部省調査局統計課，1957：23，40）

こうした「戦後の教師」について京都教職員組合の寺島洋之助は、「戦後の教師」について、「以前の教師」「ずっと教師」と対置し、世代論として論じている。すなわち、次の

三つの類型である。すなわち、第1の組は「学校教育が完全に軍国主義体制をととのえた昭和十五年（国民学校が生まれた年）以前に学校教育を終えた人たちである。この人たちは六三制がはじまって（昭和二十二年）教師が足りなくなったときインフレによる生活難もあって、それまで用いなかった教員免許を机の中から出してきた」師範系の学校を出ていない、リベラリズムの空気を吸った世代である。第2の組は「戦争中（国民学校がはじまった昭和十五年以降）に学校教育を受け戦後教師になった人」であり、「学生時代にしっかり勉強できなかつたから基礎学力がたりない」とされる。第3の組にあたる「新教育派」は、六・三制教育を受けた最も若い層であり、「戦争中のブランクと戦後のバラック校舎のため学力は不十分だが、歴史を科学として勉強して来た態度や集団の力を信頼して自己を主張して来た」たくましさを持つとされる（寺島，1957：81-86）。こうした来歴ゆえ、専門職としての知識や技能等についての不安視もあった。たとえば、昭和31年度調査では、教員が所有している教員免許状の種類と学力調査の結果との相関について検討が行われている。いくつかの留保付きではあるが、「教員の構成率すなわち、全教員中に占める普通免許状所有者の割合が大きくなるにしたがって、学力は向上して行く傾向にある（文部省調査局調査課，1957b：270）」と結論づけられている。こうした点への問題意識が多分にあったことの証拠と解せよう。

昭和31年度調査の問題作成委員を務めた西村省吾は、1955（昭和30）年に、次のように述べている。

ある、わかい女の先生が、こんな話をされた。

「国語教育が、小学校になってから<sup>変</sup>って来たといわれますが、私たちは、新しい教育をやっているつもりであっても古い授業をしているかも知れません。それは、これまでの国語教育がどうであったかということをしらないからです。新しいものを理解するためには、古いこともわかっていなければならないのでしょうか」と。

私は、なるほどと思った。……国民学校時代の私の教え子の一人が助教をしていたが、私が、その学校をおとずれたとき、

「先生に、教わった時のことを思いだして、そのとおりに教えています」

と、いっていた。私はそれを聞いてひやりとした。あの時代そのままの授業では、いまの国語教育にぴったりとしないところが考えられるからである。

（西村，1955：2-3）

ここに取り上げられた「わかい女の先生」や「教え子」は、当時の若い教師の典型であろう。あるいは、同時期に行われていた国語の授業について、第2章冒頭で引例した山内才治は、大槻一夫に次のように語ったという。

このごろの授業を見ると、どこが始めなのか終りなのかわからないもの、センテンス・メソッドを通過してきたわが国語教育の歴史も無視して、いきなり文字語句の説明から入るものなど、よく困った事例に出会う。国語の教師としてわが国語教育界がこれまでに打ち立ててきた一般的な指導過程はやはり一通り心得ていなければならぬのではないか。

(大槻, 1959 : 90)

以上の発言が物語るように、敗戦後10年あまりの期間、国語科教育の教育遺産が十分には継承されていなかった状況が読み取れよう。この間の事情について、志波末吉は占領政策と関連づけて次のように説明している。

戦前の国語教育に関する考え方や指導方法は、全然役立たない。新しい国語教育は、新しく打ち立てなくてはならないという考えは、だんだん修正されているが、一時は、すべてが、こういう考えで取扱われていた。これはアメリカの占領政策の基本であった。これが日本の政治、文化、教育に浸みわたり、教育でも、過去の経験や研究を廃棄した。このために新しい考え方や新しい方法が生まれた。これは一面進歩であるが、それが科学的とか分析的とかいう名のもとに、語い指導といえば文章読解や作文の全体の言語活動から離れて一時間中、そのことに集中して、教師のひとりよがりになったり、単独な辞書的研究の手續に終ったりするような実情に陥った。

(志波, 1959 : 23-24)

志波は戦前期に東京市の視学を務めた経験があっただけに、その指摘は本質を衝いている。こうしたなか、戦前期との連続性を取り戻そうとする動きは、サンフランシスコ平和条約の発効により日本が主権を回復した1952年を契機としてあらわれ始めた。輿水実は同年に刊行した輿水(1952a)『国語教育原論』の「文献の解題」のなかで理論的な教育遺産を取り上げていた。教育現場にあっては、もうしばらくの時間が必要であったのだろう。こうした事実からは、教育遺産を伝承することへの教師たちの逡巡が読み取れよう。同様の問題意識から、1957年、鈴鹿教育科学研究会に所属する小学校教諭遠藤和夫は次のように述べている。

……私たちは昔の教育といえば、すぐに戦時中の軍国主義のむちゃくちゃの授業を思い出しますが、それ以前には「児童中心」の時代もあったのです。さらに戦後風びしたグループ学習がいつの間にか、普通の一斉授業の型にもどった今日では、過去の日本の教師がつみあげた一斉授業の技術に学ぶところが多いのではないのでしょうか。

とにかく戦前のものは、何でもかんでも悪いものと決めてしまわないで、謙虚な気持ちで先輩の残してくれた教育遺産のうち、よいものを摂取して自分を肥やし豊かにし、



日々の実践に生かしていきたいと思います。(遠藤和夫, 1957: 221)

以上のような説明に続けて、西村や遠藤はともに教育遺産として芦田恵之助の七変化や、形象理論、センテンス・メソッド、解釈学にもとづく三読法等の梗概を記している。文部省に近い側の人物、対する民間教育団体に所属する人物が、ともに敗戦後10年あまりを経て、同様の発言を行ったことに注目したい。戦前期のリソースに依拠することで、事態の打開が図られたのである。こうしたリバイバルへの関心の高まりは、戦前・戦中期に広く読まれ、戦後期は絶版になっていた芦田恵之助『読み方教授』が復刊された事実からもうかがうことができる。いささか長くなってしまったが、全国学力調査の波及効果が短期間のうちに大々的な規模で起こった背景の二つ目としては、経験豊富な教師の数が限られており、教育遺産を踏まえた確実な教育理論が広く共有されていなかった経緯が指摘できる。

リバイバルブーム以降、かつての名著は復刊を果たしたが、どちらかといえばノスタルジーを伴った受容がなされた。一方、西村や遠藤が唱えた戦後期の成果をも咀嚼したリバイバルの典型としては、先にも言及した、1950年代後半に台頭した沖山光による独自の理論を指摘することができる。沖山理論の特質やその受容については、奥田靖雄(1963)、山下百十二(1971)、田近(2007a; 2007b)においてすでに的確な検討が加えられている。伝統の切断によって歩みを始めた戦後国語科教育であったが、上述の来歴を経て、過去との連関が切り結ばれたのである。

## 11 まとめ

本章では、昭和31年度全国学力調査と、そこから惹起された波及効果について検討してきた。同調査の結果、「読解」が注目され、説明文ブームが起こった。扱われる教材としての「説明文」、授業方法としての「段落指導」、分析的に取り出された「力」(技能・スキル)へと焦点化された学習指導は、ペーパーテストから帰納的に導出された内容を授業で具現化させる取り組みであった。国語科教育における伝統的な認識からすれば、読むことに関わった方策として、語法や文法に眼が向けられてきた経緯はすでに述べた。だが、第6章10節でも言及したように、同調査の「文法」の結果は良好であったことから、衆目は「読解」に集まった。ただし「文法」について、読むことに関わって希求されてきた機能文法ではなく、体系文法が出題されたのであるが、そうした差異はさほどの関心と呼ばなかった。処方箋として発せられたことばだけが、一人歩きしたのである。

結果、国語科の学習指導は矮小化し、定型化し、その内容も窮屈なものとなった。こうした動向の背後には、戦後新教育導入とその後の学力低下という混乱状況のなかで、時代や社会の要請によって起こりつつあったパラダイムシフトの第一波こそが、昭和31年度全国学力調査の波及効果にあらわれた特異性を引き起こしたことが指摘できる。とともに、

同調査自体もきたるべきパラダイムが強固なものになっていく過程での象徴的な現象として位置づけることができる。

さらに各論について、以下の4点が結論づけられる。

第1に、昭和31年度全国学力調査の出題内容がしぼられたため、結果的に音声言語の学習指導を後退させる契機となったことである。結果、その後の国語科の実質的な領域構成が偏ったものとなった。

第2に、客観テストのテクノロジーが熟する以前の調査であったことから、調査において低正答率が問題視された問題文や設問を検討すると、作問の妥当性に疑念の余地があることである。とりわけ、結果をもとにして学習者の何に問題があるのかが究明できない点で、設問の欠陥が指摘できる。

第3に、低正答率のデータは「学力低下」に対する具体的な対応策を読解重視に定めるうえで機能したことである。その処方箋において、昭和33年版学習指導要領に盛り込まれることになる読解指導に関する下位概念を示したことが、全国的に学校現場を一変させる契機となった。

第4に、学校現場で生じた波及効果としては、段落を中心とした分析的な説明文読解指導を重点的に行えば良いのだと受けとめられたことである。リソースが限られ、経験年数の少ない教師が多かったことから、反応は敏速であった。その後の調査でも低正答率が続いたことで、同時代の研究者の警告にもかかわらず、学習指導における偏りを強化させる原動力となった。

# 第9章

## コンポジションの導入と その最適化

### 1 問題の所在

昭和33年版小学校学習指導要領の領域ごとの「事項」には、それ以前の昭和22・26年版には見られなかった記述上の特徴が指摘できる。比較してみたい。

表22

昭和33年版学習指導要領 第2学年

|      | 聞くこと話すこと   | 読むこと  | 書くこと  |
|------|--|---|---|
| 第2学年 | ア みんなといっしょに聞いたり話したりすること。<br>イ 注意を集中して聞くこと。<br>ウ 話されていることの <u>順序</u> に従って聞くこと。<br>エ 落ち着いてはきはきと話すこと。<br>オ みんなに聞えるようにはっきりと話すこと。 | ア 書いてあることをだいたい読み取ること。<br>イ 語や文として読むことに慣れること。<br>ウ 文章に即して書いてあるとおりに読み取ること。<br>エ <u>順序</u> をたどって意味をとること。<br>オ 好きなどころやおもしろいところを抜き出すこと。<br>カ 読むために必要な文字や語句を増すこと。 | ア 進んで書こうとすること。<br>イ 知らせたいことが相手にわかるように書くこと。<br>ウ できごとの <u>順序</u> をたどって書くこと。<br>エ 書いたものを読み直すこと。<br>オ 文字の形や筆順に注意して正しく書くこと。 |

表22にある第2学年の記述に着目すると、論者が下線を引いた「順序」が、どの領域においても共通して登場している。ここで注目すべきは、学年ごとに、音声言語の「聞くこと話すこと」と、文字言語の「読むこと」「書くこと」について、上述のような共通の重点が配置された点である。それも意図的に行われた点に、大きな特徴が指摘できる。

言語発達の研究成果からすれば明らかなように、児童にとって、音声言語と文字言語の習熟のレベルが同一視され、学習時期までもが同時期であるという事態は本質的にあり得

ない。児童は音声言語と早い段階に出会い、使用する機会も多いことから、習熟という点では文字言語よりもはるかに先行しているからである。理解活動について比較してみても、「ウ 話されていることの順序に従って聞くこと」に比べて、「エ 順序をたどって意味をとること」は、時間的にも後から学習が始まるのが一般的であり、学習としての質のちがいを措定するなどの配慮をしておかなければ、実態にはそぐわない。

にもかかわらず、領域を横断させて共通の重点を布置した背後には、興水の意図があった。「聞く・話す・読む・書くに分かれているけれども、それは、全部、根本的に一つの作用なんだと、こんなやり方で思考力を養い、心情を豊かにする。そういう学年の基本方針を作ってしまうという、意図的なものだったのです。そして私は、これは、成功したと思っています（興水・森下・藤井，1966：42）」と語っている。ここでの重点が、言語活動にもまして「思考力」「心情」にまで広がっている点に、昭和33年版における新たな問題意識がうかがえよう。

そもそも、このような措置が可能になったのは、音声言語と文字言語とを同一の枠組みでとらえるとともに、それらが思考力を養うという目的のもとで併置可能であることを担保する理論が存在していた経緯が指摘できる。その理論こそ、本章で取り上げるコンポジション（Composition）である。本章では、はじめに、コンポジションの特質について理解するために、その基盤となる理論としてのレトリック（Rhetoric，修辞学・弁論術）について概観し、その成果、ならびにその功罪にも言及することから説き起こしたい。争点を踏まえて、国語科教育に甚大な影響を及ぼした国語学者森岡健二（1917-2008）によるコンポジションの提唱の過程とその到達について検討する。

## 2 レトリックとコンポジション

『ラールス言語学用語辞典』によれば、修辞学は「談<sup>ディスコース</sup>話の特性の研究（談話分析とも呼ばれる）」である。言語学の辞典であることから、談話からレトリックを把握して、談話の三つの本質的部門の研究として、次の要素を挙げている。

inventio「発想」（主題，論拠）

dispositio「配置」（諸部分の整理）

elocutio「表現法」（語の選択と配列）

加えて、次の二つの部門が加わる場合もあるとされる。

pronuntiatio「発声」（発話行為の様式）

memoria「記憶」（記憶術）

同辞典によれば、「修辞学によって規定される談話の型は、論義的なもの（説得したり忠告したりするための談話）、法廷的なもの（告発したり弁護したりするための談話）ならびに誇示的なもの（賞賛したり、非難するための談話）（デュボア他、1980、203）」と解説されている。

レトリックは、コミュニケーションのなかで生きて働く談話を研究対象としている。その萌芽は紀元前5世紀といわれ、ギリシャやローマにおいて開花し、その後も人類の知的伝統に裏づけられた実りを蓄えてきている。辞典の説明にあった「発想」「配置」「表現法」を、作文やスピーチを扱った教科書教材が踏襲している事実からも明らかなように、国語科教育にあっては有形無形の蓄積をすでに受容している。ただし、豊潤な成果が西欧から輸入され日本に定着していった経緯はあまり知られていない。コンポジションや分析批評（New criticism）といった、主として合衆国において19世紀以降誕生した、レトリックの一部分を分断して実用的整序を施した学から1950年代以降、間接的に引き継いだこともあって、大きな流れには気づきにくいのである。

レトリックは、人間とことばの関わりのほとんどの部分を覆う学として定位することができる。20世紀においてレトリックの復権に貢献したカーム・ペレルマンは「レトリックの帝国」という象徴的な比喩でその特徴をとらえた。国語科教育学におけるレトリック受容について検証するにあたって、わたしたちは「帝国」を分断独立して成った実用的な学と、グランドセオリー（広汎な分野で適応可能な一般理論）としての総体の双方への目配りを心がけたい。

日本にレトリックが入ってきた時期については諸説があり、中国からの影響、ポルトガルのキリスト教宣教師による紹介などが指摘されている。けれども、本格的な導入は、明治・大正期である。舶来の思想に貪欲な時代精神の高揚のなかで、西欧の言語表現理論として、同時代に合衆国で誕生していたコンポジションも含めて、レトリックはさまざまな分野で注視を浴びた。実用書やテキスト、理論書のたぐいが刊行された。レトリックのなかでも、「表現法」や「発声」は、自由民権運動期における「演説」の成立に際して大いに参考にされた（中村敦雄、2004b）。一方、「発想」「配置」「表現法」は、坪内逍遙『小説神髓』等の文学理論（亀井、1999）や、文章理論の成立に手がかりを与えた。このように、幅広く輸入され、模倣され、後に咀嚼が図られ、日本独自の胎動すら始まった。

上述の足跡については、速水博司（1988）『近代日本修辞学史』、原子朗（1994）『修辞学の史的研究』、国語科教育学に即した受容については、野地潤家（1980）『話しことば教育史研究』、滑川道夫（1983）『日本作文綴方教育史』、有沢俊太郎（1998）『明治前中期における日本的レトリックの展開過程に関する研究』、大内善一（2004）『国語科教育学への道』といった優れた先行研究がすでに存在することから、そちらに譲りたい。ちなみに、垣内松三『国語の力』にもコンポジションやレトリックの原書が引用されている事実からも影響の深さがうかがえよう。こうした咀嚼のなかで日本化の過程を経たことによ

って、現在のわたしたちにとっては、以前から継承されてきた知見であるかのように受けとめられているのである。

明治・大正期の理論が日本化して、あたりまえの理論として定着していた昭和戦後期、レトリックは新しい意匠のもとに、再び、紹介されるにいたる。そのあり方として、二つの種類が指摘できる。第1に、「配置」を中核として整序されたコンポジションである。第2に、「表現法」を中核として整序された分析批評である。川崎寿彦（1967）『分析批評入門』、井関義久（1972）『批評の文法』などが啓蒙の任を果たした。こうした文献を水源として、コンポジションも分析批評も、ともに戦後期の小学校から大学にいたるあらゆる校種においてさまざまな実践的な応用が行われ、多数の実践研究が公刊された。ほかに、**「法廷的な談話の型」**に関わってディベートや討論等での立論や反駁における論理構築や論理分析を、「発声」における視覚的様式としてのプレゼンテーション等を想起してみると、「レトリックの帝国」の領土が思いのほか広く、しかも沃土に恵まれていることが実感できるだろう。多くの研究者たちを魅了してきたゆえんである。

### 3 先行研究検討上の留意点

日本において「レトリックの帝国」に魅了された研究者たちのなかで、最も国語科教育に影響を与えたのが、森岡健二である。『国語教育研究大事典』において、国語学者渡辺実が指摘したように、その最大の寄与は「文章構成への関心の角度から国語教育に切り込んだ発言は、作文教育振興の気運と重なって教育界への刺激となった（渡辺実，1991：829）」ことに尽きる。合衆国の表現理論であるコンポジションを体系的に紹介した業績は評価に値する。ただし、その影響の大きさに比して、現時点での先行研究は限られている。国語学／日本語学において、森岡は1969年の著書『近代語の成立〈明治期語彙編〉』をはじめとした近代語・現代語の研究者として高い評価を得ている。対して、コンポジションは、そもそも国語学／日本語学の研究業績のなかに含まれていない。あくまでも余技の位置にとどめられている。一方、国語科教育学にあっては、学問的な本流として位置づけられることはなく、むしろ、周辺関連分野の研究として敬して遠ざける傾向が見られた。先行研究が少ない理由も、こうした二重の意味での周縁的な扱いゆえの経緯に求めることができるだろう。加えて、森岡が唱えた「話し方否定論」が、昭和43年版学習指導要領の記述にも反映され、それ以降「音声言語教育の冬の時代（増田信一，1994：180）」が始まったことから、厳しい批判も展開されている。

森岡の理論を研究する場合、判断の慎重さが必要なことがある。昭和40年代後半から、「話し方否定論」をはじめとして、森岡は過去の自説に対する自己批判ととれる言辞を述べるにいたる。そのため、この自己批判を引用することで、森岡の理論すべてを否定しようとする向きさえある。たしかに、自己批判は、人物の業績に対する強力な証言となり得る。根拠としても大変に魅力的である。伝記作家であれば、まっさきに飛びつきたくなる

ところであろう。だが、研究者に必要なのは、批判したこと／批判していないことの見きわめと、その適否を検討するための理論研究である。上述の留意点を踏まえて、森岡健二の国語科教育理論の成立過程を初期の話し方教育論の提案から、文章構成法の確立までの足跡をもとに、理論的貢献の実相について辿っていく。

#### 4 話し方教育論の出発

昭和二十四年、東京女子大学で「国語表現法」という新設の学科を担当することになって、五里霧中のうちにパブリック・スピーキングに取り組んだのが、そもそもの初まりである。その後「話し方」「文法」「作文」というそれぞれの研究課題を経て、ボールが一枚一枚はがれていくように、コンポジションの輪郭がはっきりしてきた。

(森岡, 1963: 531)

記念碑的な著書である『文章構成法——文章の診断と治療』の「あとがき」に書かれたこの回想は、森岡の国語科教育理論の成立過程を簡潔にあらわしている。東京大学において橋本進吉のもとで国語学を学んだ森岡は、戦後、設立されたばかりの国立国語研究所に籍を置き、東京女子大学にも出講していた。その時の試行錯誤を自らの探究の出発点としている。森岡の国語科教育理論の成立をうかがううえで、見逃せないのは、同時代の国立国語研究所における交流であった。西尾実、興水実、平井昌夫といった錚々たる面々との人的・学的交流によって、国語科教育学への関心を深めていく。当時、研究所長の職にあった西尾から受けた影響について、次のように述べている。

先生（\*西尾を指す——論者補足）にお目にかかって話ができるようになったのは昭和二十五年国立国語研究所に勤めるようになってからである。その頃、先生には言語生活論の構想が熟しつつあったようで、アメリカのパブリック・スピーキングやコミュニケーション論も視野に入れて、御自分の構想を語り、私にも勉強するように励まして下さった。

先生は、研究所にそういった部門がなかったこともあって、国語教科書の編集をすすめられ、私もそれを契機としてスピーチやコンポジションを手がけるようになり、また、それが縁で学習指導要領にも関与するようになったものである。

(森岡, 1979: 58)

戦後、民主主義の発展のためには、自分の考えを述べ、相手の考えを聞き、意見の対立をことばによって解決するための音声言語能力が不可欠であることが広く認識された。ことばについての教育を担当する国語科教育は、その対応に迫られた。しかし、具体的に何

をどうしたらいいかが分からない状況であった。こうした状況のなかで先駆的な実践の試みとして注目されたのが、東京・新宿にあった精華学園女子高等学校の話し方実験教室であった。同教室は、授業としてではなく、毎土曜日午後一時半からクラブ活動として実施された。同教室は、当時、文部省中等教育課長であった太田周夫の提案によって始まった。太田は、1949（昭和24）年に渡米し、合衆国の教師を対象とした研究会で民主主義の基本を支える「話し方」と「会議の進め方」についての演習を受け、その重要性を悟り、わが国の学校教育でも定着させたいと考えた。その意見に賛同した精華学園女子高等学校・勝田道校長の「自分の学校に『話し方』実験教室を設けるから、国語の『話し方』と『会議の進め方』を実験して、一日も早く全国に普及するように（太田，1952：5）」との提案が契機になって、1950年2月に実験教室は開講された。

同教室は、太田、同校英語科教諭吉田かつ、鈴木哲子、そして西尾実の推奨で参加した森岡の4名で運営された（森岡，1984b：93）。同教室で活用する参考資料としては、合衆国の資料が活用され、共同で翻訳され、出版された。すなわち、R・C・リーガー

（Reager, Richard C.）著、精華学園話し方実験教室訳『あなたも上手に話せる——話し方の精神と技術（*You can talk well*, Rutgers College, 1949(4th edition)）』である。序文によれば、同書は中等学校・大学・社会人レベルのテキストとして書かれたという。太田自身が1949年の渡米の際にラットガース大学のリーガー教授の研究会に出席したことを述べているので、原書は、研究会において入手されたテキストであろう。同書は、わが国で同時代に出版されたいくつもの「話し方」の書籍同様、好評をもって読者に受け入れられた（上甲，1961：10）。ちなみに、森岡自身の弁によると、この実験教室が国語教育への最初の参与であったという（森岡，1984b：93）。

同書の特徴は、その題名が的確に物語っている。単刀直入に言えば、誰しものが訓練によって上手に話す力を獲得することができる、ということに尽きる。話す力を獲得することは、「人柄」を向上させ、ひいてはそれぞれの分野での「成功」をもたらす、という前提に立っている。実際、同書18章は「上手な宣伝と上手な売り方」に充てられている。リーガーの所説で見べきは、注意事項を守って話し方を改善すると、「話が上手になるばかりではなく、はっきりと考える能力をも増し、その上熱心さ、誠実さ、敏捷さをも発達させます（リーガー，1952：5-6）」として、「考える能力」と関連づけた点である。

リーガーは、「雄弁術と朗読調を効果的な話し方の基礎とした旧式な話し方教育は、もう過去のものとなりました（リーガー，1952：6）」として退け、普通の「会話」の要領で話をするという意味でのパブリック・スピーキングについて説明する旨を述べている。ちなみに、ここでいう「雄弁術と朗読調」とは、合衆国で19世紀を中心に広まったエロキューショナリー・ムーブメント（Elocutionary Movement）を指している。わが国に関連づけていえば、すでに岡部（1989）、有沢（1998）が論究したように、明治20・30年代に出版された演説書の多くが含まれる。



定義として、「パブリック・スピーキングとは、特定の時と場合に、聞き手から一定の反響を得るために、考えをいいあらわすことである（リーガー、1952：8）」と述べている。定義に続いて、パブリック・スピーキングに必要な事柄として、次の5項目が掲げられている。

話をするときには、まず、

- 1 伝えるべき、はっきりした考えのあること。
- 2 はっきりした目的のあること。
- 3 話によって、目的とする反響を求めること。
- 4 少数、または、大勢の聞き手のあること。
- 5 声を出して言いあらわすこと。 (リーガー、1952：8)

この定義と、1から5の事柄には、いささか対応していないところがある。1から5は、明らかに「会話」ではなく、「独話」といったほうが適切である。会話に対応するのは、せいぜい、3の「話によって、目的とする反響を求めること」であろう。しかし、これとても「目的とする反響」を聞き手が示すことを目しており、聞き手からの異論や反論によって集団思考を働かせる双方向の開かれたコミュニケーションとしての対話の発想を備えていない。もちろん、これは、翻訳上の単なる語選びの問題に過ぎないのかもしれないが、考える余地を残している。このように、コミュニケーションに対する認識に限ってみると、否定したはずの、旧式な「雄弁術と朗読調」の認識から完全には抜け出すことができていないことが分かる。実際のところは、むしろ引き継がれていると見たほうが適切である。

同書では、話の準備として行うべきこととして、次の6項目が列挙されている。

- 1 適当な話題をもつこと。
- 2 はっきりした目的をもつこと。
- 3 聞き手がどんな種類のものかを分析すること。
- 4 材料を集め、系統的に組み立てること。
- 5 アウトラインを準備すること。
- 6 声を出して練習すること。 (リーガー、1952：120)

5の「アウトライン」に関しては、話の組み立てを考える場合、「序」「本論」「結論」の三段構成のアウトラインをつくることが実例とともに述べられている。後に注目を集めることになるスピーチ・コンポジションの輪郭がすでにこの著書にあらわれており、コンポジションと森岡の出会いの原点はここにあった。

ところで、森岡の話し方教育論において、つねに問い続けられた問題は、言語技術との

関連である。ここでいう言語技術とは、当時、巧みな処世術として期待され一世を風靡していた、話し方のブームから派生している。出版物としては、D・カーネギーの名著『人を動かす』をはじめとする実用書がベストセラーを記録し、また成人を対象とした話し方教室のたぐいが賑わいをみせ、「話し方」はいちじるしい興隆をとげた。同時に、ことばの力で商談や交渉を有利に導くための詐術まがいの言語技術がクローズアップされ、良識派の眉をひそめさせていた。ただし、こうした「成功」のための技術という認識は、さきに挙げたリーガーの本にも認められるように、合衆国ならではのプラグマティズムに随伴している功利主義の反映といえることができる。

アカデミズムに眼を転じると、当時の国文学や国語学では、音声言語、それもその教育については低く見られていた。そのため、こうした研究に着手した研究者に対しては、「なげかわしいこと」といった非難が浴びせられていたという（平井、1958b：101）。

森岡は、1956（昭和31）年の論文「自分を育てること——話術への反省」で、当時のこうした詐術まがいの言語技術論の流行に関して次のように述べている。はじめに、言語技術に懐疑的な態度をとる研究者からの「言語技術を身につけると人格が下がる」といった批判を取り上げ、「技術」という語が誤解されていることを指摘する。そのうえで、簡易保険勧誘の最高成績者5名がいずれも口が重く朴訥であった例をあげ、その「誠実さ」が成功の鍵であって、「技術」ではないとしている。こうした前提を述べたうえで、合衆国のパブリック・スピーキングが「技術」という術語をあえて使ってはならず、その目標を「はっきり考えること(clear thinking)」「人格の向上(personality development)」「よい人間関係(human relation)」に置いていることを明らかにしている。指導の内容が「コンポジション（内容の構成）」と「デリヴァリィ（声・体による発表）」になるが、どちらも先の三つの目標を実現するための手段にほかならず、「技術」という用語とは縁遠い旨を説明している。

ちなみに、話し方教育に限っていうと、この論文において、「コンポジション」という語がはじめて登場している。昭和20年代の音声言語教育が、「電話のかけ方」などといった活動ばかりに陥り、国語の能力としては何がどう高まったのか不明であるといった批判があった。森岡がこの時期の論文でコンポジションを軸とした能力を明確にしたことは、この時点では音声言語教育にとって、のちには国語科教育にとって、その方向を決定づける重要な提案であったことはたしかである。森岡がパブリック・スピーキングを「コンポジション」と「デリヴァリィ」（\*本章2節で引いた『ラールス言語学用語辞典』でいう「配置」と「発声」に相当する——論者補足）の二つの項目で把握する視点は、後まで引き継がれる。この2項目は、当初は音声言語・文字言語の区別をとらえるために使用されたが、のちに、コンポジションとしての部分の共通性が強調されるにいたった。

## 5 国語科教育学の基盤としてのコンポジションの位置づけ

コンポジションという概念と学習指導要領との関わりは、1949年に着手された昭和26年版学習指導要領作成過程からすでに始まっていた。同要領がC I E係官のサゼッションを受けて成った経緯はすでに言及したとおりであるが、日本側専門家が作成した草稿を提出する際、昭和22年版を担当したヘファナンへは「written expression」という用語が使用されていた（Box5359：CIE(C)00368）。対して、昭和26年版を担当したユアーズへは、「composing」、あるいは「composition」という用語が使用されていた（Box5630：CIE(C)03405）。ただし、これらは英語表記に限られている。C I E係官ごとに選好する用語にちがいがあった結果とも解せようが、written expressionという表現一般をあらゆる用語から出発して、その後、compositionが使用されるようになった変化は、表現活動における構成過程についての具体的な理解が次第に浸透していった経緯とも重なり合うのではないだろうか。

輿水や平井をはじめとして、昭和26年版の作成に従事した日本側専門家のあいだで、コンポジションについての理解や受容が進められていった。一方、同時期に、森岡もリーガの翻訳を進めるなかで、話すことにおけるスピーチ・コンポジションと出会っていた。彼らは国立国語研究所の同僚であり、研究上の交流もあったことから、書くことと話すことの基礎理論としてのコンポジションへの信頼が深まっていったことがうかがえよう。事実、後年、森岡は自らの足跡を回顧するなかで、コンポジションとの関わりについて次のように語った。

戦後では二十六年版学習指導要領の「文法」（渡辺修氏担当）の項はまさしくアメリカ流のコンポジションそのものであり、増淵恒吉氏・平井昌夫氏その他の指導者の当時の論文の中にもコンポジションをふまえたものが少なくない。……私もまた後塵を拝して文章構成法の名でコンポジションの研究を始めたのは、その頃のことであった。  
（森岡，1976：27）

対象を、コンポジション自体に据えて、森岡がはじめて本格的な言及を行ったのは、1955（昭和30）年に発表された論文「コミュニケーションの基礎能力としての文法」においてである。実質的には、第6章で論究した「機能文法」についての提案が行われた。昭和26年版に謳われた「実生活に必要なことばのはたらきを身につけることが、文法学習の目的である」という方針の具現化について混迷が続いていたことは、すでに論じたとおりである。書くことと話すことの基礎理論として目されていたコンポジションについて、森岡が文法教育の問題として取り上げたことに違和感を持つ向きもあるだろう。だが、このねじれこそが、国語科教育におけるコンポジション受容の特異性を象徴している。当時、学習指導要領の文言を実現させるべく、「文法を教えてみても話し方・書き方などの表現

能力や読み方・聞き方などの理解力が増すわけでもない（森岡，1955：21）」という声が広がっていた。森岡は，こうした声が文法教育，ひいては文法への不信感へとつながる事態を憂えたのであろう。問題が発生した原因を，文法教育として行われている内容が「Grammar教育に終始している」ことに求めた。

Grammarというのは，個々の言語単位が全体を構成する際の法則で，一定社会の言語現象から帰納され記述されたものである，とでもいっておこう。このような，ことばのきまりは，まず，ことばの外形を覚えなければならない外国語科や古典科では，有効であろう。が，しかし，すでに，こういうきまりを実際の言語活動として実践している国語においては，全然役立たないとはいわないが，知識の負担になることが多い。（森岡，1955：22）

こう述べたうえで，「『実生活に必要なことばのはたらき』という目的だけからいえば，Grammar教育にはむだが多い（森岡，1955：22）」と述べている。これは，文法体系の暗記を強いてきたこれまでの指導のあり方への批判とも解することができる。こうして批判を展開したうえで，「日本の学校教育になぜ以前から取り入れなかったか，ふしぎに思うのだが，外国の学校で普通行われているものにCompositionの教育がある」と論を進めた。この論文でのコンポジションに対する森岡の定義は，次のようになされている。

Compositionとは，時によって方法だといわれたり，作文だといわれたりするように，両者が一体になったようなもので，作文法，構文法とでもいえば，一番近いかも知れない。要するに，作文全体の構成法で，主題の選定のしかた，主題を展開するための段落のたて方（材料の組み立て），文の組み立てや強調法，単語の選定，Grammar綴り方，くぎり，表意表など，大きな単位から小さな単位に経るまで，ことば以外の要素をも含めた構成法である。このような作文法ならば，実際のコミュニケーションの能力を養うのに，直接寄与するだろうと考えられる。（森岡，1955：22-23）

ここで，コンポジションは，「方法」と「作文」の「両者が一体になったようなもの」として，プロセスと結果の両義が含まれることが説明されている。そのプロセスは，組み立てという行為によって説明されている。「作文全体の構成法」の内包としては，「主題」という設計図を定め，一つ一つの小単位をつくり，それらを組み合わせることで，最も「大きな単位」の構築物である文章ができるといった，原子論的なビジョンで語られている。続けて，昭和26年版学習指導要領で掲げられた6項目のうち，「(一) 筋のとあった話の進め方」「(二) ことばの効果的な使い方」「(三) わかち書きをしたり，段落のくぎりを示すような書き表し方に注意する」はいずれもコンポジションに属するのであり，旧来の

Grammarでは対応できないと指摘している。この指摘は正鵠を得たものであり、機能文法をめぐる議論のなかでも注目すべき指摘であろう。そのうえで、「学習指導要領では、多少、概念上の混乱があるとはいえ、文法を、大体においてCompositionの意味で用いているようである」と範囲を限定しつつ押さえたうえで、「文法が、実生活に役立つというのはGrammarでなく、Compositionの意味であることを、改めて反省したいと思う」と結んでいる（森岡，1955：22）。

1955年の時点における森岡の提案は、機能文法の可能性を実現させるために、背景に控えていたコンポジションを主役に立てる必要性を説いたものであったことが分かる。結果的には、輿水が選好していた「機能」という概念によって説明されていた内容を、「構成」という概念に置き換える営為でもあった。多くの教師たちにとって、「構成」という語は少なからぬ影響をもたらした。同論文では、続いて、コンポジションの輪郭が説明されている。森岡が援用したのは、合衆国のキールゼック（Kierzek, John M.）が執筆した*The Macmillan Handbook of English*である。同書は、大学のフレッシュマンを対象としたコンポジションテキストである。大手のマクミラン社から出版され、1939年の初版以来、1977年まで改訂のうえ版を重ねたロングセラーである。同書では、ハンドブックの形式が採用されていた。

ここで、ハンドブックについて説明しておく。従来のテキストは、明治期に刊行された佐々政一『修辞法』のように、表現における重要な条項がランダムに列挙され、続いて「説明の文」「議論の文」といった文章ジャンルが説明されており、理論書としての体裁をとっていた。歴史的に見れば、19世紀のレトリックの理論書の流れを継ぐものであった。対して、ハンドブック形式のテキストとは、森岡が1963（昭和38）年に刊行した『文章構成法』のように、表現行為の過程に沿って「主題」「アウトライン」「段落」といった項目が配置され、実例が豊富で練習問題も用意されており、その本を使って実際に書くことができるよう、実用書としての体裁をとっているところにちがいがあがる。タイトルに出版社名が冠され、500ページ程度の分量から成るハンドブックは、合衆国のテキストに典型的なスタイルである（Connors, 1997）。

森岡が紹介したのは1940年の版で、同書は、次のような内容から成っていると説明されている。なお、引用にあたって細目は省略した。

## 第一部 思想の表現とコミュニケーション

主題／文／段落

## 第二部 作文の手引

文法／表記表／くぎり／綴り／単語／論理的な文／明瞭さと順序／効果／段落／文体  
 （森岡，1955：24）

以上の体系的內容について、森岡は、「音、符号、綴りを始めとして、Grammar修辭法、思考法の領域にまで立ち至って、正確にして効果的な語、文、段落の組み立て方を論じている」と評価している。そして、これらの項目がいずれも「言語現象から法則を帰納し、記述するという態度でなく、コミュニケーションの効果をあげるにはどうしたらよいか」を目的として配列されていることを断っている。こうしたところに、森岡の国語学者としての見識があらわれている。同論文での森岡の論述は、再び昭和26年版学習指導要領へと戻る。その運用上の欠陥として、「話すことも、書くことも、電話、放送、日記、手紙などの場面教育か、その他ばらばらな技術教育になってしまつて、Compositionを体系的に指導することについては、何の配慮も払われていない」と批判する。そして、「話す・書く教育の真髓は、主題の選び方、材料の集め方、材料の組み立て、段落の立て方、文の組み立て、ことばの選択など、Compositionそのものにあるはずであつて、場面教育や技術教育は、右の基礎的な能力の応用にほかならない」と主張する。基礎的な能力としてCompositionを主張したことは注目に値する。ここにいたつて、コンポジションの体系は、森岡の発想のなかで、本来の書く過程を分節化してつくつた条項以上の重みを持ったのである。広い範囲での、言語能力一般に通底したマトリックスとして意識し、転用しようとしていることが読み取れるからである。それは、続く部分で「つまり、Compositionこそ、人間のコミュニケーションの基礎能力であつて、聞く、話す、読む、書く言語活動は、ことごとく、この能力に依存している。決してばらばらのものではない」と結論づけられていることから明らかである（森岡、1955：26）。

最後に、森岡は、「Grammarに関する一切の問題は、Compositionという大きな体系に位置づけることによって解決すべきだと思ふ」として、文法教育の解決の糸口を示し、次のようなアイデアを開陳している。「どこまでも生徒の構文能力に関係したものであること、したがつて、発達段階に応じて、どの学年にもカリキュラムを組織することが必要である。たとえば、低学年では、『。』や『、』の打ち方、および『そして』などの接続詞のごとく、単純な文や文の続け方を繰り返し訓練……」といった提案がなされた（森岡、1955：26）。

文章表現理論としてのコンポジションがもたらした成果は、上述のような理論咀嚼の過程を経て、あらゆる言語活動を下支えする能力として位置づけられた。さらには、発達段階に応じた系統化の根拠としても布置された。理論を、本来の守備範囲の外にまで引っ張り出して活用しようという発想は、別の観点からすれば、フォーク・セオリーの誕生とも解することができるだろう。同様の発想は森岡が挙げた「増淵恒吉氏・平井昌夫氏」、さらに「その他の指導者」と目された輿水にも見られたものの、森岡の論文ほど透徹させた提案までにはいたつていなかった。

第7章で概観したように、経験主義から能力主義への方針展開が宣言された時期にあつて、この提案の分かりやすさはたしかに眼を引く。教育心理学を踏まえて、学習者の興味

や関心を重視し、具体的な学習指導のあり方に寄り添って探究を進めていった研究では、到底辿り着くことのできなかつた到達点であった。コンポジション、ならびにその根底にあるレトリックを抽象的なレベルで操作して初めて到達できた知見であった。それも、国語学者であったからこそ、学習者の実際をも捨象した理論体系を構想できたのではないだろうか。それであるがゆえに、同論文は、機能文法の問題に取り組んでいた研究者に少なからぬ影響を与えた。たとえば、森岡と同じく国語学の立場から文法教育について発言していた遠藤嘉基の論文にも、理論受容の痕跡が見受けられる（遠藤嘉基, 1957a; 1957b）。

## 6 段落指導への進展

コンポジションを自在に応用する方法に目覚めた森岡は、さらなる提案を行った。前節で取り上げた論文「コミュニケーションの基礎能力としての文法」に続いて、翌年の1956（昭和31）年には、『ことばの教育』誌において論文「コンポジション教育と段落の指導」を発表した。同誌は、ローマ字教育会が発行していた機関誌で、ローマ字教育の問題を中心としつつ、国語教育全般に関わった論文も掲載されていた。ここで、森岡は、作文における「段落指導」について述べている。その土台となる理論として、コンポジションが引かれている。同誌には、すでに、遠藤嘉基や鬼頭礼蔵、平井昌夫らによる、機能文法や段落に関する論文が掲載されていた。

同論文冒頭、森岡は、コンポジションについて次のように説明している。

コンポジション(Composition)とは、「組み立て」ということである。表現に関する場合には、「作文」「作文法」「文法」などと時に応じて、いろいろに訳されるが、「構文法」と訳すこともある。

われわれの表現は、書くことも、話すことも、ともに、一種の「組み立て」だとみることができる。たとえば、何かいいたいこと（主題）があるとしよう。これを相手に伝えるためには、いくつかの論点に分けてのべる必要があり、さらに、各論点は、それぞれいくつかの材料で支える必要がある。（森岡, 1956b : 11）

最初の段落では、論文「コミュニケーションの基礎能力としての文法」でも行われた説明が踏襲されている。ただし、本論文は作文教育に関連づけられている。こちらのほうがコンポジションの本来の目的からすれば、順当な適用であることはいうまでもない。注目すべきは、「何かいいたいこと（主題）があるとしよう」という仮定にもとづいた説明である。ここで、「いいたいことがある」という条件がアプリアリに措定されている。後年、実践面での批判でよく指摘された、「いいたいことがない」学習者をどうするかという課題が最初から存在していたことが分かる。逆にいえば、森岡の意識としては、コンポジションとはいいたいことをどう表現するかに限定した言語技術として認識されていたこ

とがうかがえよう。この論文でも、コンポジションは、読み・書き・聞く・話すうえでの「国語の基礎能力」と位置づけられている。

コンポジションの内容として、ここでもキールゼックの所説が次の7項目に整理されている。すなわち、主題、段落、文、語、文法、表記、効果、である。ここで、先の「何かいいたいこと」に該当するとされる主題について、「最も大きな単位」と説明しているのが興味深い。原著に照らすと、キールゼックのいうSubjectに対応させた説明と考えられる。多くのハンドブックと同様に、キールゼックの言うSubjectとは、「娯楽」「政治」などといった、教師が出題するレポートの題目や、一般的な概念を指して使われている。それがなぜ「大きな単位」なのかといえば、書くにあたってSubjectを分割し、より小さく限定していく方法を薦めているからである。これは、一つのSubjectが有しているところの表現され得る多様な可能性を、具体的なレベルのことがらに限定し、統一性を持たせることで「書く」という営みが可能になる、といった言語活動観に立っていることの反映でもある（Kierzek, 1940: 3-34; Connors, 1997: 287-291）。次に同論文では、段落について、「段落の指導は、これまでの国語の教育で、比較的手薄であった」と指摘している。また、「主題をはっきりと自覚し、それを論理的に分析して、それぞれの関係を明瞭に組織する能力がなければ、段落を正確に書きわけることができない」として、ここでも「主題をはっきりと自覚し」という条件を措定して、意見を展開している。段落指導としての力点として、次の3点を挙げている。

- a 一区切りのまとまった思想を表現すること
  - b 首尾一貫した構成をとること
  - c 過不足のない内容をもりこむこと
- (森岡, 1956b: 13)

a に関しては、「一つの段落に必ず一つの『主題文』を入れること」と説かれている。これらの説明は、Paragraphの成立条件をそのまま紹介したものである。一方、主題文とは、Topic sentenceを指している。ここで、SubjectとTopicについて、同じ「主題」の語を適用したのは、混乱の源をつくったといわざるを得ない。さらにいえば、そもそもそれらの語の訳語として「主題」を充てたこと自体が混乱の源でもあった。国語科教育学では、西尾実による「主題」概念が浸透しており、SubjectとTopicと様相を異にしているからである。のちに著書『文章構成法』の「主題」の項で、「話題」や「トピックセンテンス」などと比較してくわしく説明するまで、こうした混乱は続いた。同論文を閉じるにあたって、森岡は次のように述べている。

段落の指導は、原稿用紙の書き方として、単に形式面だけを注意するのでは足りない。表現の構成的性格を十分に認識し、学年の能力に応じて、意味の分節面として指導す



ることが大切である。

(森岡, 1956b : 13)

森岡による指摘は、当時の国語科教育において、段落意識が表面的にとらえられていたがゆえの欠陥を突いている。段落を単位とした学習指導の必要性を発達段階とも照応させて言及したところに、森岡の深い問題意識がうかがえる。ちなみに、段落に関わって、基本用語の定義を確認しておく。段落指導では、段落という用語を二つの意味で使っており、区別するために、それぞれに名前が付けられている。

第1は、行の冒頭部分の一字下げといった空白によってその始まりが、それに続く同様の空白によってその終わりが表示されている、文字言語による表現における一つの単位である。国語学（日本語学）や言語学、各種の辞典のたぐいでいう「段落」もこの意味で使われている。段落指導にあっては、「形式段落」と呼ばれている。

第2は、文章を構成している構成要素の意味内容によってまとまりが認められることから同定された単位である。形式段落が単一、あるいは複数合わさって形成されている。こちらは、「意味段落」と名づけられている。

形式段落は、印刷メディアの送り手としての著者や編集者等が区切って成ったものであるのに対して、意味段落は、受け手としての学習者や教師らを含めた読者側が判断して成ったものである点に、ちがいが指摘できる。国語学（日本語学）や言語学等の研究分野からすれば、形式段落こそが送り手側のオリジナルな表現結果であり、研究対象としてふさわしく、意味段落は受け手側の恣意性に立脚した夾雑物でしかない。しかし、国語科教育学にあっては、読者としての学習者の読書行為をも等しく重視することから、こうした読者側からの判断を含めて、研究対象として位置づけている。

段落指導とは、形式段落を手がかりにして文章全体を意味段落に分け、その意味段落ごとの要点を挙げ、意味段落相互の関係性をとらえることで文章構造を押さえ、文章全体の要旨や主題等をまとめるといった展開を中心とした学習指導方法論である。単一の方法論が共有されているというよりも、意味段落を中心に扱う点では共通点こそあっても、細部の方法論についてはさまざまなバリエーションも存在している。一方、国語学においては、「文章における内部区分の一。小主題を中心とした一まとまりの表現とその区切り。……『段落』の語は、古く漢文作法書で、文章の区切りの意で、『節』と同義に用いられたが、明治時代以後、paragraphの訳語として用いられている（西田, 1980 : 592）」と説明されている。国語科教育学における形式段落、意味段落という使い分けに対しては、「『段落』は視覚的印象に訴える区切りであるから、『意味段落』という用語は適切ではない（西田, 1980 : 592）」と批判しており、「文段」等の用語がふさわしいとしている。

国語学からのこうした批判は早い時期からなされていたが、結局、学校現場では、意味段落が使い続けられた。その理由に関しては、国語科教育固有の経緯が挙げられる。戦前期・戦中期には、意味段落に近い意味を担った用語として「文段」が使用されていたのが、

昭和26年版学習指導要領で、「段落」に切り替えられた。さらにいえば、「文章」という用語が使用され始めたのは昭和33年版であり、それ以前は「文」という用語がその役割を果たしていた。「文」のままでは、一つのセンテンスから文章全体までをすべて包括してしまい、言語の単位についての用語としては曖昧さが生じる。「文章」という用語を導入して曖昧さを避けるための改善を進めているなかで、国語学研究者がいうように、「文」の「段」である「文段」を用語として復活させたのでは曖昧さが温存される。こうした問題意識から、「段落」という新しい用語に修飾語を添えることが優先されたのではないだろうか。

ただし、これらは学習指導要領上の切り替えであり、教師や研究者のあいだでは混乱状態が続いていた。たとえば、大学入試問題において、「大意と要旨とを同義に使用したり、あるいは、逆の位置に置いたりする場合があります、又、大意を構想と同義に考え、要旨を主題に考えるものがあり、又、主題と表題とを同一に扱おうとする場合（手崎、1953：19）」があると批判されたほどの状況であったことを付け加えておきたい。

もう一点、段落／パラグラフ（paragraph）についての、日本／合衆国の差異について述べておきたい。橋内（1995）が指摘したように、合衆国の文章表現理論ではパラグラフの構成原理が明確に規定されており、なぜそこで分かれるのか、間主観的に理解できる。構成原理が働いているからこそ、パラグラフを手がかりにすることが読解の助けとなるのである。対して日本では、教科書教材を読む場合でさえも、形式段落と意味段落とを区別して扱わざるを得ない実情とは明らかに様相が異なる。戦後、さまざまな読むことに関する理論が合衆国から輸入されたが、段落に関しては、実態に応じた翻案が不可欠だったのである。

以上のように、書くことにおける諸課題について論じるために、書いた成果を対象とした分析が行われた。こうした表現分析の手法がそのまま、読むことに関する知見としても適用された。両者の内包を解釈学にもとづいて規定していくと、鶴田（2010）が指摘したように、分析と解釈とは本質的には異なる言語行為として扱う必要があったはずである。しかし、学習指導の実際にあっては、分析という行為が、教師たちに可能性のある新たな方法論として受け入れられたことから、むしろ、分析と解釈との同一視は同時代にあって、ごく自然な措置として受け入れられた。

## 7 国語科教育理論としてのコンポジション

1958（昭和33）年、学習指導要領の改訂と同年に、森岡にとって重要な著書が刊行された。『文章の構成法——コンポジション』である。戦後、文化庁が、国語の改善と国語教育の振興に関する施策を普及徹底するために刊行した「文化庁国語シリーズ」の一環として世に問われた。同書は100ページ足らずの小冊子の体裁で出版された。のちに、1975年の『覆刻文化庁国語シリーズ』や、1988年の森岡の著作集第四巻『ことばの教育』に

も収録された事実からもうかがえるように、簡潔ながら充実した内容が盛られた好著である。また、同書は戦後日本で初めてコンポジションに関して体系的に論じた成果としてよく言及されている。その後、1963年に刊行された大著『文章構成法——文章の診断と治療』の土台になった点でも重要である。

当時、作文教育に関しては、自分なりのことばで自分のありのままの生活経験を率直に書くことを大切にする生活綴方が支持を得ていた。ありのままの生活経験を綴ることが歓迎されていたこともあって、「何を」書いたかが重視されがちであった。作品主義的に傾斜しやすい傾向も拍車をかけた。そうしたなかで、客観的で分かりやすい文章を「いかに」書くかを体系化したコンポジションを紹介したことは、国語科教育の歴史に照らしても、見逃せない業績であった。

先行研究においては、森岡の文章構成法の提案が同書から始まったと見なされてきた。しかし、本章でこれまで検討してきたように、この著書に先駆けて発表された森岡の各論文において、すでに理論構築の過程が認められる。むしろ、単発的に発表されてきた論文で明らかにされてきた成果が、一書として体系的に位置づけられたと解すべきである。

『文章の構成法——コンポジション』は、次のような章立てから成る。

## I 概観

A 名称と意義 / B 目的 / C 歴史

## II 内容

A 全体の計画（主題とその展開） / B 段落 / C 文 / D 用語 / E 文法 / F 句とう法 / G つづり / H 記載法 / I 調査報告

## III 言語教育とコンポジション

A 話すことの指導 / B 読むことの指導 / C 文法の指導

## IV 中学生におけるコンポジション能力の分析

A 主題とその展開 / B 段落 / C 文 / D 用語 / E 文法 / F 文字および表記法

あとがき

引用文献

同書や、続けて刊行された『文章構成法』では、合衆国のコンポジションのテキストやハンドブックが紹介されているため、森岡の所説について、単なる翻訳に過ぎないという評価もなされた（遠藤豊吉，1967）。だが、同書においてコンポジションの内容解説は、II章のみであり、分量にして10ページあまりにすぎない。森岡の意図が、コンポジションの翻訳にとどまるものではなかったことは容易に推測できよう。むしろ、森岡は文章表現技法のマニュアルというレベルでのコンポジションを土台にして、言語能力の指標としてのコンポジションを構想しようとしている。その根底にある認識は、これまでに引いた

論述にもあらわれていたように、昭和26年版学習指導要領の克服であった。

表面的な経験主義の導入によって、系統学習の原理を見失い、いたずらに文法教育を過大評価して、いささか混乱状態にある国語教育が、コンポジションによって、本来の指導体系を確立することは、目下の急務であるように思う。……コンポジションを国語教育に取り入れたというのは、現に行われている事がらを再組織し、一貫した国語の指導体系を確立するためにほかならない。(森岡, 1958b: 70-71)

森岡がいうところの「再組織」こそが、コンポジションの位置づけを考えるうえで重要である。ことに、同時代のコンテクストのもとで、言語能力・国語学力と関連づけて吟味すべき余地があることは明らかである。森岡は同書の「Ⅲ 言語教育とコンポジション」において、日本における戦後期の国語科教育の流れに即して説明している。そのなかで、昭和26年版学習指導要領が「話す」「聞く」「読む」「書く」の4領域を学習者の「生活経験」によって統合しようとしたことに関して、疑問を呈している。

26年版学習指導要領は、中学生の読む経験にはどんなものがあるか、話す経験にはどんなものがあるかというように、経験の列挙から出発し、経験＝能力という考え方をとっているように思われる。四つの言語経験に共通する能力の抽出を試みず、ただ、ばらばらな経験能力の列挙にとどまっている。(森岡, 1958b: 46)

森岡にとっては、昭和26年版は「抽象的な項目のら列主義になっていて、コース・オブ・スタディとしての一定の体系をもっていない(森岡, 1956c: 6)」代物として受けとめられていた。同要領では、経験的場面的にとらえられた能力にもとづいて展開しているために、話し方の能力全体への見通しがきかない。全体が抽象的で、明確に指導のポイントを示していない。次の学年への発展的な展開も見えにくい。「能力と経験とが未分化な雑居状態(森岡, 1956c: 9)」のままだからである。森岡はさらに次のような例も挙げている。

たとえば「読んだ本について、その荒筋や感想が書ける」……というように、いろいろの能力があげてありますが、これらの能力は大体において、言語経験としてとらえられておまして、ここでお話する基礎学力とは違っておきます。むしろ基礎学力とは、感想文を書く場合にも、広告文を書く場合にも、あるいは報告文を書く場合にも、共通して必要な能力のことです。(森岡, 1957b: 94)

森岡のなかでは、能力としての系統が欠けていた昭和26年版に対する批判がその根底

にあった。ただし、同指導要領の中学校に置かれた「文法の学習指導」に触発されたことが、森岡がコンポジションの研究に乗り出したきっかけとなった。

もっとも、「文法の学習指導」の項は特別で、そこには、「文法の学習は、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの学習の中でいつも行われている。したがって、国語教育の目標がそのまま文法教育の目標となるのである」とうたっている。これによると、「文法」が四つの言語領域を貫く基本原理と考えられていたらしいが、この思想は、実際には聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの指導の項には、何ら反映せず、前述のようなばらばらな経験の羅列に終って、文法によって統合された形跡は見えない。  
(森岡, 1958b : 46)

機能文法に含まれていた「文法によって統合」という発想そのものが、コンポジションへの回路をもたらしたのである。著書『文章の構成法——コンポジション』で注目すべきは、こうした前提にしたがって、書く以外の言語活動の領域について、それぞれコンポジションとの関連を述べている部分である。同書では、「A 話すことの指導」「B 読むことの指導」「C 文法の指導」の領域について論じられている。そのうち、「A 話すことの指導」では、作文とスピーチが比較され、次のように結論づけられている。

話し方指導と作文指導とが、根本的にちがったものでないことが明らかになる。もちろん、音声言語と文字言語の違いがあるから、“I 発表法”におのずから違いがあるのはやむを得ないが、“II 内容の構成”になると両者ほとんど共通だといってよい。“III 基礎的タイプ”においては分類のしかたは異なるが、“報告”と“記述文”，“納得させる話”と“論証文”，“説明文”というように、共通するところが多い。

“話し方”といえ、いかにも、演説のしかたや、あいさつのしかたなどの技術面が重要視されるように誤解される傾向があるが、実は、以上のようにコンポジションを中心とした基礎能力によって指導体系ができていることに注意しなければならない。

(森岡, 1958b : 50-51)

森岡はコンポジションという機軸のもとに、音声言語と文字言語とを共通に扱ううえでの理論的な根拠を提示した。同時代に受け入れられていた認識では、音声言語活動は思考と関連づけられることは少なく、過程も分節化されておらず、その場その時に消えていく現象的な活動と見なされていた。せいぜい、「上手な話し方」といった方法知が問題にされるにとどまった。一方、文字言語活動は文字として定着される活動であり、過程も分節化されていた。表現についていえば、時間をかけて推敲を重ねることで、よりよい表現に磨き上げていくことができると見なされてきた。その過程はすべて文字に定着され、客観

的な評価を受けることができる。

森岡はコンポジションという、言語能力について過程を分節化してとらえることを可能にする概念装置を巧みに使いこなした。そして、その場で消えてしまう現象と見られていた音声言語を、文字言語と共通の土俵にのせた。そして、思考と関連づけて論じられるように理論づけた。こうした認識は昭和33年版学習指導要領以降、国語科教育学の世界でも引き継がれた。もちろん、この言説は森岡個人のものというよりも、伝統的なレトリックを淵源とする合衆国のコンポジションから学んだものである。しかし、一連の言説が発表された時宜の適切さが、その後の影響を大きなものとしたことはいうまでもない。能力主義の成立にとってかけがえのない理論的な基礎構築としてとらえる必要が指摘できる。近代化の精神が、こうした姿で具現化したものと位置づけられよう。

ただし、その後の展開からすれば、結果的にこの言説は、音声言語指導を低調にする役割を果たした。すなわち、共通点がこれだけあるのだから、書くことだけをやればよい、音声言語指導は不要である、といった主張を招いた。それも、森岡自身が数年後に主張するにいたった。その悪影響は、時間が経過した現在でもまだ残っている。たとえば、多くの国語教室で音声言語の学習指導として、メモや原稿の音読が行われている実態などに顕著である。音声言語でこそ重視しなければならないはずの、相手意識や場に関する学習指導は欠落しがちである。

## 8 森岡健二によるコンポジション翻案の功罪

さて、同時代の国語科教育に甚大な影響を与えた森岡によるコンポジションの説明であるが、その翻案に関しては検討の余地も残されている。というのも、コンポジションは万能の理論ではなかった。本章2節で言及したように、dispositioに焦点化して成った学であった。同時期の合衆国にあっては、レトリックの再評価が進み、dispositioの一つ前の過程にあたるinventio「発想」(主題, 論拠)——英語圏の研究の場合は「構想(invention)」——の過程の再評価の気運が高まりつつあった。この問題を明確にしたのが輿水実(1969)『表現学序説』であった。ただし考慮すべきは、コンポジションにしても、「構想(invention)」をまったく排除していたわけではなかった事実である。キールゼックのテキストなどには「構想」に関わるプロセスが具体的に述べられており、森岡の眼に入っていなかったとは考えにくい。この問題は、むしろ森岡がコンポジションを文章構成法として紹介する過程で、その準拠枠に照らして異質と考えた要素を排除した経緯にもとづくものと解せよう。そもそも、森岡にとってコンポジションとはどういう意味を持っていたのだろうか。「国文学 解釈と鑑賞」誌の小特集「文論と文章論」の「〈卒業論文を書く方々のために〉文論・文章論にはどうなテーマがあるか」の記述からうかがうことができる。

両者(\*文論と文型論を指す——論者補足)とも科学的な文法論としては手薄な領域

であり、それだけに開拓の必要がある一方、方法的に処置しにくい、いくたの問題がひそんでいる。これらの対象は複雑な様層を呈している上に、論理・修辞・文法の各要素がからまっており、よほどしっかりした理論的背景がないと、混乱におちいる危険がある。(森岡, 1959: 134)

卒業論文執筆に着手する大学生に向けたガイダンスである。にもかかわらず、この文章としての結論は、卒業論文ではむずかしいテーマであるというものであり、読者を呆然とさせるに足る結論であった。ただし、「実用文法の立場から、一定の資料をきめ、その構文あるいは文型を分析してみるの、この限りではない」として、理論化に先立つ分析を読者に勧めている。「その結果から直ちに法則を抽出することがむずかしいかも知れないが、そのような分析の試みが、やがては文論あるいは文型論を確立する基礎となると思う」と遠い先のゴールを示している。このような文法論的アプローチのむずかしさが語られたあとで、参考として、「アメリカのコンポジション一派の行っている分析方法をおすすめしたい」として、キールゼックの著書名が英語のまま紹介されている。

ここで語られているのは、他でもない森岡自身の研究上の足跡であることは明らかである。何よりも、「やがては文論あるいは文型論を確立する基礎となると思う」との言に、国語学者として見据えていた目標をうかがうことができる。そもそも国語学者として森岡が理論的な根拠として依拠したのは、構造主義的言語学<sup>2)</sup>である。その学問上の方法論では、言語を理論的に記述することによって、その構造をとらえることを重んずる。ゆえに、言語表現活動としての「独話」は理論的に記述することができても、「対話」となると言語表現としての単位が大きく広がってしまい、相手・文脈・場といった要素が複雑に入り込んできて、理論的な把握が困難になってしまう。対象となる言語表現活動が、理論的な枠組みをはみ出してしまうのである。少なくとも、言語学の理論でいえば、その後になって登場する談話(ディスコース)分析の思潮に立たなければ、とらえきれないのである。森岡自身、のちに「構造言語学では『言語』を言語記号に限定して、コミュニケーションや人間の問題には立ち入らない」と述べ、自説がその時点での国語学の範疇を脱するものでなかった旨を明言している(森岡, 1984a: 178)。逆にいえば、理論として押さえられないことは範疇に含めない、というのが国語学者としての矜持ではなかったか。

一方、文学作品から論説文までの広範な文字言語、音声言語を扱い、それも表現・理解にわたってさまざまな領域をカバーする国語科教育学にあっては、そうした限定を設けることは実際的ではない。「立ち入らない」と言い切るのではなく、フォーク・セオリーを累加するなどして応用可能にしようとする発想が選好される。森岡が国語科教育について述べている所説が、国語科教育学側からすれば、いささか応用範囲が狭く感じられるのは、まさにこうした言語観ゆえではないかと考えられる。

## 9 まとめ

以上の過程を経て、森岡は話し方教育論，そこから派生してコンポジションへと研究を進展させてきた。研究の過程で、音声言語と文字言語の共通点を重視し、場面や目的、ジャンルといった言語経験的な記述を漂白したうえで、系統性のもとで整序された体系が現出した。昭和33年版以降の学習指導要領に影響を与え、とりわけ、43年版における摂取は顕著である。テキストの側から生成されたセオリーであり、能力主義を支えた。

ところが、昭和40年代後半、森岡は一転して自らの業績を否定する。論者にとって、この転向は謎であった。幸いなことに、論者はご本人にお目にかかる機会に恵まれ、直接お尋ねした。その場では次のような経緯をお聞きした。森岡は勤務していた東京女子大学で学生運動と対峙した。その際に、学生側から強烈な罵詈雑言を浴びせかけられ、対話にならなかった。もちろん、これは浴びせかけられた側の認識であり、学生側からすれば正当な主張かもしれない。このあたりは不明である。森岡は、1949年以来、同大学で心血を注いで取り組んできた「国語表現法」における話し方教育論の成果がかくも無残な姿であらわれたものと受けとめ、衝撃を受けた。これをきっかけに、過去の仕事を封印することに決めたという。

森岡の自己批判は、コンポジションにも及び、西尾実を追悼して書かれた論文では、「現在、私はコンポジション的項目を並べた学習指導要領に疑問をもっている。アメリカ的な分解主義、機械主義の方法によって、教育が枝葉末節に流れて、本質を忘れてるように思えてならないからである」とした。そのうえで、「西尾理論の主題・構想・叙述は、深みのある精神性を取入れたコンポジションであり、これによってこそ、教師の人格・識見を生かした真の教育ができると思われる」と述べ、「西尾理論が風靡した昭和十年代に回帰したい（森岡、1979、58）」旨を述べた。ただし、森岡が評価しているのが、戦後期の西尾が提唱し、昭和26年版学習指導要領を支えた言語生活論ではなく、戦前期の「主題・構想・叙述」論であることに注意したい。「アメリカ的な分解主義、機械主義の方法」を象徴したコンポジションを追究してきた森岡が、「本質」への懐旧を口にした事実は、分析主義の行き着く先に期待を持たなくなったがゆえの言とも解せよう。森岡による話し方教育論，そこから派生したコンポジションは、森岡の研究のなかで封印された。

自己批判こそあったものの、森岡が世に問うてきた成果は、2010年代後半の現時点にいたるまで受容が踏襲されている。日本の状況に最適化させたコンポジションを定着させた功績は依然として大きい。コンポジションが紹介されたからこそ、「文法」という用語のもとでは誤解も多かった争点群が焦点化されて、語・文・段落・文章といった言語単位に即した理論的な同定が進み、ひいては学習指導要領の内容も整序された。系統が備わったことによって、国語科の学習指導にとっての指針が多くの教師の共有するところとなり、教科としての安定性をもたらした。



## 注

- 1 この点に関して、後年、コンポジションについて、「思考と切り離された形式的な言語行為である」といった批判が加えられた。こうしたステレオタイプな批判に対して、森岡が改めて思考との関連を述べたことは、森岡の認識をうかがううえで興味深い（森岡・寒川・益田，1964：2-17）。
- 2 国語学者渡辺実が森岡の研究を貫く性格に関して、「敢て一言で言えば、構造主義言語学への共感を軸としたもの（渡辺実，1991：829）」と述べている。また、森岡は文法についてのシンポジウムにおいて、次のように発言している。「ですから文法論ではブルームフィールド（\*構造言語学の代表的な研究者——論者補足）流に言語は意味をになっているけれども、その意味が何であるかということの規定しないで、形態だけで勝負する文法論というのもあり得るし、……私はまだオールド・スタイルの形態論の段階にいるものですから、文法というものをどうしても狭く限定したいんです（森岡他，1974：269）」と、自らの立脚点を明らかにした。

# 第10章 再発見としての 読解・スキル

## 1 問題の所在

1951年11月に開催された日本教職員組合の第1回教育研究大会では、テーマとして「基礎学力の低下」が取り上げられた。学力低下は社会問題として注目された。当時の多くの国語教師たちが置かれた状況について、東京教育大学附属小学校教諭花田哲幸は、次のように振り返った。

これらのこと（\*話しことば偏重の実践，その結果としての学力低下，道德性の低下への非難を指す——論者補足）は，だいたい外部からの声ですが，実際家もまた，いろいろのことで国語教育の在り方が捉えにくく，不安の日をおくっていたのではないかと思います。というのは，教科書は言語能力をつけるためのたんなる資料である，日常生活における生きたことばを指導するのが国語教育である，……討議形式が学習の本体である。などちょっと思い出しただけでも，すばらしい標語めいたことばが思い出されますが，どれ一つとして，このようにやれば，この提案の答案になるのだという，答案を出してくれるものがなかったからでしょう。けっきょく，実際家があれこれと考えながら，なんとかその提案に答えようとしてもがいたということになるのではないかと思います。……

二十七八年頃からは，むしろ実際家の方が強く立ちあがり，「読解学習」の指導を旗じるしにかかげる結果になったのだと思います。

つまり読解学習は，人間形成と学力の向上を目ざし，教科書を必修資料とするというところで落ちついたのではないかと思います。 （花田，1957：45）

このように，学力低下への対応をめぐって模索するなかから，「読解」というキーワードが台頭してきた経緯を説いた。一連の動向は能力主義の台頭とも重なり合うものであっ

た。さらに、1956（昭和31）年に実施された文部省全国学力調査からの直接的な影響が重なり、敗戦後、低迷していた読むことの学習指導は再び活気づいていく。本研究では直接論究はしていないが、同時代に起こった文学教育への意識の高揚も見逃すことができない（浜本，1978；田近，1999）。一方で、興水は自らの課題意識から、国語科として培うべき技能・能力の解明の方途として「スキル」についての研究を独自に展開するにいたる。本章では以上の過程について検討したい。

## 2 読解（Reading Comprehension）への接近

そもそも合衆国において、読解，すなわち，Reading Comprehensionという概念が注目されるようになったのは、20世紀中盤になってからである。それまでは、眼球運動等によって文字が復号（デコード，Decord）されて、その後で読解（Comprehension）がなされると、分けて考えられており、多くの教育者は読解そのものは教えることができないととらえていた。それが時間の経過とともに、教えられる対象として見なされるように変化したのである。1944年に刊行されたデービス（Davis, F. B.）の論文が重要な契機として指摘されている（Duffy, 2010）。第5章でも言及したように、同時代の合衆国においては、教育心理学の研究の伸展によって、読むことに関わる技能が500以上も同定されていた。研究としての充実は慶賀すべきであるが、現実問題としては煩瑣になり、扱いもむずかしくなった。デービスは、読むことに関する先行研究において提案されていた多種多様な成果を整理し分析した。そのうえで、実証的な調査研究を踏まえて、読解に関して、次の9項目から成る知識・能力を同定した。画期的な成果であった。

- 1 語の意味についての知識
- 2 固有のコンテクストに照らして、語や句の適切な意味を選ぶ能力
- 3 節の組み立てに従うとともに、節の中の前提や参照事項を同定する能力
- 4 節の中心的な考えを選ぶ能力
- 5 節の中で明確に答えられている質問について答える能力
- 6 節の中で答えられているものの、尋ねられている質問にはその語が含まれていない質問について答える能力
- 7 内容が書かれている節から、推論を導き出す能力
- 8 節の中で使われている表現技法を認識し、その調子や雰囲気判断する能力
- 9 筆者の目的、意図、視点等を判断し、筆者についての推論を導き出す能力

(Davis, 1944 : 186)

ここでの「質問」とは、授業中に教師が行っている「発問」の含意でとらえることができる。読解としては、読んで受けとめるだけでなく、そこから「推論を導き出す」ことの

重要性までを説いた点に特徴が指摘できる。読むことという行為は、単なる受容にとどまらず、たえず推論しながら読み進めている実態に迫ったのである。デービスの研究は短期間のあいだに浸透し、読解の知識・能力について、より実証的な研究が本格的に着手されることとなった。従来の、読むことにとどまらず、読解としての深まりを追究するうえで、デービスが示唆を得た先行研究として、アドラー（Adler, Mortimer J.）らが、1940年に初版を世に送った著書『本を読む本（*How to read a book*）』を挙げることができる。同書は世界中で、現在もなお読み継がれている古典的名著として知られている。日本においても、1978年の原著改訂版をもとに外山滋比古らが翻訳にあたり、同翻訳書は2010年代後半の現在にあっても店頭に並んでいる。アドラーはマス・メディアの普及によって、分かりやすい情報ばかりが氾濫し、人々が浅い理解にとどまっている現状を憂えた。その一方で、読書が軽視され、深い理解も行われていないことに鑑み、どうすれば、本を深く読むことができるかを説いた。それが、「読書によってしか得られない利益を得るために、読書に精神を集中する（アドラー、1978：38）」ための方法である。

アドラーは哲学研究者であり、古典的名著を現代の読者に届けることを目的とした「グレートブックス運動」を推進した中心人物であった。アドラーが主たる前提としていたのは、弁証法的に読むことに開かれたテキストとしての哲学書、書かれた時期もギリシャ・ローマ時代を中心とした、まさしく知的遺産の数々であった。*How to read a book*という極めて平易な書名を冠しながら、同書で説かれた方法は、難解な哲学書を読み解いて、その深い理解にいたることを目的とした「分析読書」の方法であった。同書では次のような段階が提案された。

## I 分析読書の第一段階

——何についての本であるか見分ける

- (1)種類と主題によって本を分類する。
- (2)その本全体が何に関するものかを、できるだけ簡潔に述べる。
- (3)主要な部分を順序よく関連づけてあげ、その概要を述べる。
- (4)著者が解決しようとしている問題が何であるかを明らかにする。

## II 分析読書の第二段階

——内容を解釈する

- (5)キー・ワードを見つけ、著者と折り合いをつける。
- (6)重要な文を見つけ著者の主要な命題を把握する。
- (7)一連の文の中に著者の論証を見つける。または、いくつかの文を取り出して、論証を組み立てる。
- (8)著書が解決した問題はどれで、解決していない問題はどれか、見きわめる。未

解決の問題については、解決に失敗したことを、著者が自覚しているかどうか見定める。

### Ⅲ 分析読書の第三段階

——知識は伝達されたか

(A)知的エチケットの一般的心得

(B)批判に関してとくに注意すべき事項 (アドラー, 1978: 147-148)

上記のうち、第三段階については、項目だけを引き、細目は省略した。アドラーが「命題」「論証」を重視したのは、知的遺産の数々が、弁証法哲学を特徴づけている独特な探究方法を重視していたことと関連している。たとえば、ソクラテスによる哲学対話に典型的なように、プラトンははじめとする市民に、「幸福とは何か」を問い、その答えを受けとめて、さらにそれはなぜなのか、どの範囲まで妥当なのかを掘り下げていく。こうした丁々発止の知的ボクシングを、ただ傍らから観察して知識を増やすことで終わらせずに、読者自身もリングに立つことをアドラーは求めた。命題を把握し、それを支えている論証の適否や強弱を検討することは、行為としての哲学にとって欠かせない営みである。デービスが同定した「推論を導き出す」の背後には、このような理論的な出自が認められる。哲学は、学問の母と呼ばれ、諸学がその根から生まれ育っている事実からすれば、知的行為にとっての普遍的な項目が取り上げられたのだと解することができるだろう。一方で、読むことは単一の相でとらえられがちであり、知識・能力、あるいは、技能・能力として整序されると、普遍的で純化された科学的な成果として世に問われる。しかし一方で、それぞれには固有の来歴があり、上の例のような哲学対話、あるいは同じくアドラーが重視した文学鑑賞といった特定のジャンルに対する、それぞれ固有の読むことの方略・プロセスを行使した行為から導出されたものも布置されている。普遍性と固有性の両極が知識・能力、あるいは、技能・能力に内包されていることを改めて確認しておきたい。

アドラーは、名著の権威を信じて疑わない人物であり、第3章5節で概観したように、外的な権威を否定していた進歩主義教育の論客とは正反対の立場をとっていた。両者は、まったく重なり合わないかのように思われがちであったが、興味深いことに、読むことの技能・能力については、むしろ、互換性が認められるほどの共通点が指摘されている

(Applebee, 1974: 186)。合衆国においては、1960年前後になると、経験重視から技能・能力重視への転換が鮮明になったといわれている。こうした方向性を支えた成果としても、読解についてのデービスの研究を位置づけておきたい。ただし、デービスの研究は、アドラーも含めて、それ以前の読むことの研究成果を出発点としていたことから、具体的なレベルでの技能・能力の同定に関しては、過去との断絶としてではなく、むしろ、連続的な推移が指摘できる。ゆえに、読むことから読解への展開は、思潮のなかでの理論的な

深まりと解釈しておいた方が妥当であろう。

デービスは、その後も研究を続け、同定した9項目のうち、どの項目が有効なのかを探究した。1968年の論文では、上で引いたうちの「1 語の意味についての知識」が最も有効、次いで「7 内容が書かれている節から、推論を導き出す能力」であると結論づけた。デービスによる一連の研究については、すでに塚田泰彦（1992）が精緻な検討を加えている。ここで得られた「1 語の意味についての知識」が最も有効という結論は、行動主義に立脚して能力・技能を解き明かすことが読む行為の解明につながり、教育にも貢献すると認識していた同時代の研究者たちが共有していたパラダイムそのものに疑問符を投げかけた。新たなパラダイムとしての認知主義にもとづいた研究の必要性を支持する結論として受けとめられる成果であった。合衆国における読解に関する通時的な研究によれば、20世紀前半に勃興した行動主義心理学に立脚したパラダイムは、1975年前後を境界として、心理学における認知革命の影響にもとづくパラダイムへ遷移したと説明されている（Duffy, 2010）。デービスによる1968年の研究成果も、こうした変化の潮流のなかに位置づけることができる。

### 3 日本における読解の台頭

日本における「読解」という語の登場について、井上敏夫は、「昭和31年9月、倉沢栄吉氏の著書『読解指導』（朝倉書店）が刊行されるあたりを契機として、「読解力」「読解指導」の語が国語科「読むこと」指導の全体をおおう術語として用いられるようになる（井上敏夫, 1970:26）」と説明した。しかし、その後、昭和30年代の終わりごろから、「読書」という概念も生まれた。「読むこと」の内包は「読解」と「読書」とに分離し、対立すら起こった（増田信一, 1997）。日本独自の問題意識にもとづくフォーク・セオリーの台頭と解せよう。本章では、そのうちの読解に的をしぼって検討したい。

第2章16節で検討したように、「読解力」は国民科国語の成立とともに、公的な概念として登場したものの、内包が解明されるころまではいたらなかった。敗戦後、公文書に読解が再び登場したのは、昭和22年版学習指導要領の記述においてであった。「国語科学習指導の目標」の項で「これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある」という批判的なコンテクストのもとでの登場であった。経験主義にもとづく新たな国語科の出発に際して、「きゅうくつな」という修飾語は戦前・戦中期とのちがいを際立たせる役割を果たした。だが、読解は、昭和20年代中盤になると、再び、使用されるにいたる。一つは高等学校の古典学習を指す場合であり、もう一つは、本章で検討しているように、合衆国の理論を紹介する場合であった（高橋和夫, 1981, :144-165）という。後者は、原書のなかにReadingと、Reading Comprehensionとが登場することから、訳し分ける必要が生じて、「読」に「解」を累加する点で、英語のニュアンスとも通底していることか

ら使用されたものと考えられる。

合衆国における、読むことから読解への思潮の変遷は、日本においても、似たような経緯が指摘できる。昭和22・26年版学習指導要領は経験カリキュラムからの影響を強く受けることで成立を見た。その後、第7章で検討したように、経験主義から能力主義への転換が提唱された。その場での議論としては、経験の意義こそ否定されなかったものの、何らかの変化が生じつつあることが認識されたことはたしかであった。そうした問題意識のもと、合衆国における新たな動向としての、読解についての理論が注目を集めることとなった。合衆国の思潮やパラダイムがそうであったように、過去との連続性のある成果であったことから、違和感なく受容が図られたものと解せよう。

戦後期の日本における読解については、同時期に早くも優れた先行研究が世に送られた。1958（昭和33）年に蓑手重則（1911-1992）が発表した「読解の能力」に関する理論研究である（蓑手，1958：211-257）。本節では、同論文を踏まえて、「読解」概念のありようについて把握するとともに、そこから争点を掘り下げていく方法を採用した。

蓑手は「読解の能力（読解力）とは、ひとつの文章を読んでそれを理解する能力」という定義を提示し、「読解指導は昔から今まで国語教育でいちばん重視せられ、研究されてきたのであるが、読解の能力の分析が試みられはじめたのはそう古いことではない（蓑手，1958：215）」と述べた。ここでの「分析」とは、「大意をつかむ能力」等の下位要素を同定することを指している。

蓑手が取り上げたのは、次の研究成果である。

- ・ 輿水実『国語教育原論』朝倉書店，1952年。
- ・ 増淵恒吉「読むことの学習指導」『国語教育実践講座2』牧書店，1953年。
- ・ 平井昌夫『国語教育辞典』朝倉書店，1957年。
- ・ 滑川道夫『国語教育辞典』朝倉書店，1957年。
- ・ 倉沢栄吉『読解指導』朝倉書店，1956年。

いずれも学習指導要領の作成に関わった研究者たちによる研究成果であった。昭和22・26年版学習指導要領がともに「試案」であり、多彩な提案が等しく共存し得る余地があったことに気づかされる。裏返せば、定説がない混乱の時期でもあった。昭和33年版が法的拘束力を有するものへと改められ、以後、学習指導要領と補完の役割を担う理論、あるいは、民間教育団体による対抗言説としての理論、といった位相のちがいが鮮明になっていく。ただし、学習指導要領を作成する側にあっても、学習指導要領そのものへの不満が根強くあった。輿水は1951（昭和26）年の著書で、次のように告白している。

……こういっては申訳けないが、今のやりかたではこの「指導要領」もほんとうに実

際家の力となるものは出来ない。文部省でやるのであるから、余り細かく規定して支配力を持ってはいけないというので、とかく抽象論、一般論になる。基礎調査がそろっていないから十分に書けない。大勢の委員で審議しているうちに、結局まちがいのない最低線に落ちつく。(輿水, 1951: 188)

意欲的な研究者ほど、「最低線」では満足できないことは容易に想像ができよう。それゆえ、独自の提案に向かったのであろう。また、学習指導において、読むことが表面的な理解にとどまりがちであり、それが学力低下の遠因として指弾されたことから、一時は、戦前期の解釈学への懐古的な志向性すら生じたことは、第7章5節でも取り上げたとおりである。戦後に復興した教育科学学会が、三読法を批判的に継承した学習指導方法論を提唱したこととも通底している。そうしたなか、過去への回帰という選択肢を選ばず、読解という新たな可能性に向かう道を模索したものと解せよう。

蓑手の研究に戻ろう。第5章7節で、ボンドの研究の受容のちがいについて検討したことから、再び、倉沢栄吉と平井昌夫に対する検討箇所にしぼって掘り下げていく。「倉沢説」としては1956年の著書『読解指導』から引用されている<sup>1)</sup>。

「読解力を外的な読みの働きに止めないで、対象や生活に結びつけて考え」、学習指導の上から、読解力を整理して、次のように分けることはどうであろうか。

(一) 目的の上から、

- (1) 通信・書式などの生活上必要なものを読む力
- (2) 通達・指示・事件・情報など、知識を獲得するために読む力
- (3) 文学作品その他たのしみを求めるために読む力
- (4) 記録・報告・説明等を理解し、納得するために読む力
- (5) 意見・論文・事件の報告等に対して、自分の意見を確立し、感想を抱くために読む力
- (6) 読んだことを他人に伝えたり、書き止めたりするために読む力

(二) 機能の上から、

- (1) 大意をまとめる
- (2) 大意を要約する
- (3) 大意を概括する
- (4) 要点を摘出する
- (5) 細部を読みとる
- (6) 内容や表現を読みくらべる
- (7) 忠実に意味を汲む
- (8) 速く読みとる



- (9) 一心に身を傾ける
- (10) 批判的に読む
- (三) 素材の上から,
  - (1) 手紙文・電信・届・広告・標語その他の書類
  - (2) 生活文・説明文
  - (3) 物語・童話・詩・脚本等
  - (4) 報告・日記・記録その他
  - (5) 機関雑誌・巻頭論文・社説その他の論説欄
  - (6) 文学作品・詩歌

等のようにする。これらの目的と機能と素材とを組みあわせる。例えば、a 返事を出すために〔a〕友人からきた手紙を(a)くわしく読む……のような具体的能力として設定する。およそ能力表・指導目標は、このように、目的・機能・素材の規定を経なければならないものである。(蓑手, 1958: 217-218)

一方、「平井説」としては、朝倉書店から1957年に刊行された『国語教育辞典』の「読解力」の項が引用された。ただし、平井が書き添えていた各能力についての説明は省略された。第5章7節で取り上げた平井(1951c)をもとに整理し加筆して成った成果である。

- (1) 走り読みの能力
- (2) 暗記の読みの能力
- (3) 探し読みの能力
- (4) 要約の読みの能力
- (5) 大意の読みの能力
- (6) 主題の読みの能力
- (7) 細部の読みの能力
- (8) 組織の読みの能力
- (9) 行動化の読みの能力
- (10) 事実と意見の区別読みの能力
- (11) 推量の読みの能力
- (12) 概括の読みの能力
- (13) 知覚印象の読みの能力
- (14) 意図のさぐり読みの能力
- (15) 図表の読みの能力
- (16) 批判的な読みの能力

(蓑手, 1958: 216)

蓑手は、「以上の代表的な意見を通覧してみると、輿水・増淵・滑川の各説はだいたい読解力といっても要素的なものを主としたとらえ方であって、正しくは読解の基礎能力といふべきものである」と述べた。ここに平井が抜けているのは誤記であり、言い直すと、5編の先行研究のうち、4編が「要素的なもの」のみを挙げたということである。対して、「倉沢説は読解の能力そのものを具体的全一的にとらえようとしている点で、大きく区別することができよう（蓑手、1958：218）」と、倉沢の学説を評価した。倉沢のいう「目的・機能・素材」のうち、「機能」の部分のみであれば、他の先行研究と同等であるが、「目的」と「素材」をも「能力」のなかに含めた点に特徴がある。ただし、「目的」のなかに「素材」が入り込んでおり、「素材」が繰り返しになる点で煩瑣の憾みもあるが、他には見られない独自の概念装置と、それらを支える枠組みが備わった理論である。

この両者のちがいの根底には、読むことについての根源的な認識のちがいがある。すでに取り上げた論文に再び戻ると、倉沢栄吉は、1949年の論文「国語力とは何か」において、次のように述べていた。

私は、国語能力分析の立場を

一、生活的経験的能力

二、いわゆる国語学（国文学）的能力

の二面からみてするのではなく、この二つを統一する一つの立場を仮定し、それは、分析され、測定される能力

でなければならぬと考え、その分析の根拠と方法を追求したいと念じている。

（倉沢栄吉、1949b：7）

こうした7年前の課題意識からすると、蓑手の論文で引用された範囲に限っては「一つの立場」が貫徹したように見える。だが、著書『読解指導』では別に、「読解力と文字表現」として、語・文・文章といった「いわゆる国語学」に即した力にも言及している。倉沢としても迷いが残ったのであろう。蓑手が取り上げた他の3編（輿水・増淵・滑川）の先行研究も視野に収めると、増淵の「段落の文章を要約する能力」、滑川の「文段ごとに要点をつかむ力」のように、文段（段落）という「文字表現」に言及する研究もあらわれていた。「読解力」育成に「言語ノ練習」を組み込むことは、戦前・戦中期における主要な方法論であった。対して、ボンドらの理論では語、文、パラグラフ（段落）の認知は自明の前提であり、あえて同定することはしていない。戦前・戦中期の文段法の伝統、合衆国の教科書の手引きにパラグラフごとに中心的な考えを読み取る学習活動が掲載されていたこと、第9章で検討したコンポジションの台頭などをもとに、折衷が行われ、日本独自のフォーク・セオリーが成立した過程を読み取ることができよう。

#### 4 目標観・能力観をめぐる輿水実の迷走

輿水は、昭和26年版学習指導要領と比較しながら、昭和33年版について、次のように特徴づけた。

旧指導要領では、国語科の取扱い事項が広がりすぎていた。国語の能力はやや広く考えられた。そういう非難があって、これをしばって、基礎的なものをしっかりおさえ、学年の重点を示すということが、新指導要領編修の趣意になった。そのために、国語の能力観において、よりせばめられた、基礎学力的な立場になって来た。

だから、旧指導要領ほど、社会の必要に合わせるという立場が目立たない。また、指導要領が基準性を持つということから、具体的な経験のさせ方を規定することを避けたので、そのために、能力の経験形態的な分類よりも、能力の構成的・要素的（コンポジション理論による）分析の方が、表面に出ている。これは……能力の経験形態的な分類が進んで来た事実に対してむしろ逆行している点である。

（輿水、1990：370-374）

ここでいう「能力の経験形態的な分類」とは、輿水に拠れば、「国語能力を具体的な経験の形でとらえて、学習指導をして行こう」とする方向性に根ざしている。「以前は、文を読む能力とか文章を書く能力というものが、やや漠然と一般的、概括的にとらえられ」た結果、「主題・構想・叙述」や「取材・構想・記述・批正」等の要素がどんな時でも辿るものととらえられていたことへの反省にもとづく。「社会的・生活的なとらえ方」によって、「説明文・解説文・記録文・物語文・論説文などで、それぞれ読解の方法なり要領なりがちがう」ことであり、話すこと・聞くことでは「会話か独話か会議かによる場面のちがい」であり、書くことでは「生活文を書く能力と手紙や記録を書く能力とは性質がちがう」こととしてとらえる立場として説明されている。挙げられた例からも読み取れるように、ジャンルや場面に即した細分化された内容が同定されている。

輿水がこうした立場に「逆行」するものとして、昭和33年版の「系統」に言及している点に注目したい。学習指導要領や、そこに理論的な手がかりを与えたコンポジションが備えている「一般的、概括的」な枠組みは、むしろ克服されるべきものとして位置づけられており、輿水の視線はその先のジャンルや教材等の教材内容と、細分化された能力との双方から成る「ストランド（系列・系統）」に向けられていた。加えて注意すべきこととして、次の2点が挙げられる。

第1に、輿水は「経験形態的」という用語を使っているが、そのウエイトは「経験」に置かれているのではないことである。ことばを足せば、「経験」は、あくまでも技能・能力を抽出するための準拠枠に過ぎない。さらにいえば、準拠枠の射程の大きさと、そこから抽出して切り出してきた要素や能力との広狭の差こそが問題なのである。ここには、第

5章10節(3)で取り上げた長野県カリキュラム試案に関連して紹介した増田三良の「要素単元」の考え方との親和性が指摘できよう。

第2に、文章ジャンルや場面に応じた技能・能力の必要性を説く一方で、昭和26年版に対しては、「取扱い事項が広がりすぎていた」と論断している点である。輿水にとっては、生活経験に対して、それを広く拡張していく議論は納得のいかないものであった。一見すると矛盾しているような要件の調整を前提とした「一般的、概括的」批判である。おそらく、第11章2節で論及する輿水(1954)のように、4種類の表から成る私案を想定してのもの言いであったのだろう。

以上の不満から、輿水は自分の主張を強く出した提案を行った。とりわけ、昭和33年版を世に送り出した後の、昭和43年版までの時期は、新たな提案を積極的に立ち上げた時期にあたる。本章次節では、同時期からその後に行ったまで、輿水の名前とともに、研究者や教師たちの耳目を集めることとなったスキル学習を、第11章7節では「基本的指導過程」を取り上げ、それらが果たした役割について明らかにしたい。本節では、結果的にはスキルへの関心を深めていくものの、途中過程で輿水が理論的に迷走していた経緯に着目し、同時代において生起しつつあった問題の実相に迫りたい。

スキルとは、輿水の定義によれば、「何かをする時に、そうやるとたやすくやれる、じょうずにやれるというようなものをスキル(skill)という。通俗的にいうものごとのコツである(輿水, 1962b:12)」とされている。輿水は小・中学校用の『国語のスキルブック』を刊行し、一世を風靡した観があり、その印象は国語科教育の世界でも根強く保持されている。なお、すでに検討してきたように、輿水自身も参与してきた学習指導要領では、skillは「技能」、あるいは「技術」と訳されてきた。いうまでもなく、輿水は戦後期の最も早い時期から、skillとは出会っていた。にもかかわらず、敗戦から10年以上が経過したこの時期、改めてスキルについて正面から取り組んだのは、なぜなのだろうか。輿水の言によると、「国語のスキルブック……を出したいという根本には、日本の学力低下論、基礎学力低下論があったことはいうまでもない」という認識があったという。そのうえで、「学力低下」について、「練習」と関わらせて、次のような認識を示している。

現代の国語教育は文中心の国語教育から一歩進んで言語活動中心の国語教育、それも、言語活動が機能的な主題をめぐって総合的に展開されていく、……単元的な国語学習指導になろうとしている。このようにして、学習の一区分の大きさはだんだんと拡大して来ている。この単元的な方法が進めば進むほど、言語は働きとして見られ、そうしたものとして国語の力がついて行くが、その働きを支持するいわゆる基礎能力はかえって劣って来る。実際に劣って来るのかどうかはわからないし、劣って来るはずはないのであるが、それに割かれる時間が少ないことと、それ自身を直接の問題としないことなどによって、人々に基礎能力が劣って来るような感じを与える。新教育では、

国語の社会的な方面が強化されて、言語・文字の練習を中心とする基礎能力の錬成が手薄になっていく行く感じがする。そして新教育が進めば進むほどそういった感じが強くなる。「新教育と学力低下」とが結びついて来る。この低下するのは旧学力で、新教育によって新学力は増大するわけであるが、旧学力が低下することは、むしろカリキュラム改正の当然の結果である。

ここにおいて新教育は、国語・算数のような、いわゆる基礎的教科の、特に練習を要する面について、練習として毎日十分なり、十五分なり、二十分なり、特別の時間を設けるような傾向を生じて来た。(興水, 1990: 490)

こうした「練習」を正面から扱った取り組みとして、1957年に、興水実指導・宮川利三郎著による『国語基礎学力の指導』が公刊された。宮川独自の取り組みはさらに発展し、「プログラム学習」として結実した(宮川, 1963)。一方、興水は、宮川とはちがった方向を目指した。練習の対象を、「国語の基礎能力」に限定することを主張したのである。ここでの国語の基礎能力とは、「言語活動の基礎となり、基礎的な練習が必要である知識や技能(興水, 1990: 492)」と定義づけられている。練習の対象としては、「(1)漢字の読み書き」「(2)語句の理解と使用」「(3)発声・発音」「(4)聞きとり」「(5)素読」「(6)書写」等が取り上げられた。

ところで、興水が立脚していた機能的国語教育理論は「動力としての国語」の継承であり、道具観を批判していた。また、師の形象理論は全体構造への志向性を備えていた。にもかかわらず、道具的・断片的なスキルを扱うことは理論と乖離しているように見えることはたしかである。この点に関わって、興水は、次のように説明している。

最近の国語教室には、たとえば「順序にしたがって読む」などという技能的なものを、題目として、あるいは学習目標として、教科書の文章を読むことも行なわれている。そういう学習指導案を公表している向きもある。このごろ大分少なくなったが、まだ、いくらか残っている。

一つのまとまった思想の展開としての文章に、そういった技能面からだけ接近するやり方をわれわれが拒否するのは、能力・学力が自己目的となるからである。それが固定して考えられ、生きた能力・学力でなくなるからである。(興水, 1962b: 16-17)

「生きた能力・学力でなくなる」とは、かつての能力心理学への回帰を警告した言と解せよう。ここで注目すべきは、興水が1948年に刊行した『国語のコース・オブ・スタディ』で主張し、国語科教育に大きな影響を及ぼした、「技能的なもの」を「学習目標」として扱う行為を、自ら批判している点である。この考え方は、興水の批判にもかかわらず、昭和43年版で「技能」が後退し、「能力」が台頭し、その後の能力主義の具体的な方法論

として定着が図られ、21世紀になると、評価制度からの相互作用によって盤石の方法論となった。たしかに「能力・学力が自己目的となる」という批判は正鵠を射たものであるが、かえって、だからこそ焦点化されてよいのだと解釈されるにいたったからである。輿水にとっては、この時点での批判は、10数年前の自分の主張に対する自己批判なのかもしれないが、そうした経緯は記されていない。どうすべきだと考えていたのだろうか。

国語科の目標観・目的観としては、それよりも、言語活動の目ざす価値的なものを目指して掲げたい。……

態度、技能、知識のような学習事項（指導事項）も、「能力をつける」「学力をつける」ということで、やはり国語学習の目標だともいえるが、それはいわば、二次的の目標である。そしてそれが機能的にふくむ価値目標が究極目標である。

（輿水，1962b：17）

ここで、「言語活動の目ざす価値的なもの」、すなわち、「価値目標」こそが、重要な目標と位置づけられた。ただし、読むことの場合、何が価値目標になるのかを輿水は語っていないものの、同じく『国語のコース・オブ・スタディ』のなかで、「物語を読んで、…愛情に打たれたとします。この愛情というものは国語科そのものの目的ではありません」と論断した際とは、明らかに逆の主張を展開している。輿水がこうした主張を展開するにいたったのは、1950年代中盤から、国語科教育学者が唱えるようになった「人間形成」を重視する立場に即したものと解せよう。加えて、早い時期から輿水が多くを学び、強い敬意を抱いていた合衆国の教育心理学者グレイ（Gray, William S., 1885-1960）の研究成果からの影響も指摘できる。グレイは1956年にユネスコの事業において、国際的な読み書き能力育成の実態について調査報告を行った（Gray, 1956）。「識字」の段階にとどまっていた概念内容を拡張し、機能的リテラシー（Functional Literacy）と呼ばれるようになった概念を打ち出し、世界的に知られることになった。調査過程で、それぞれの社会において成人に要求されている読み書き能力の実態に迫った。輿水は、この報告に強い関心を抱いた。ただし輿水の関心は、リテラシー研究にとって重要な転機となった、機能的リテラシーにおける読み書きの要求水準をめぐる争点ではなかった。機能的リテラシーという発想そのものが、グレイの学説に親炙していた輿水の発想とも重なり合っていたからであろう。むしろ、輿水が強い関心を示したのは、調査の過程でグレイが各国の母語教育の実態を比較検討のうえ、整理した箇所の記述であった。自らが主宰する研究会で、次のように説明した。

W・S・グレイがユネスコの基礎教育の仕事として、世界各国の読み書きの仕事を調べた。その報告書が一九五六年に出ている。……いわばこの本は「国際版コース・オ

ブ・スタディ」という地位にあるものである。……グレーは、読み方教育の目標の取り上げ方に、二つのタイプ、二つの群があるといっている。

第一群 読みによって得られる価値に関するもの

- (1) 経験を広げる
- (2) 生き方に深みを与える
- (3) 知識を広める
- (4) 興味関心を広げる
- (5) 態度や理想を高める
- (6) 問題を解決させる
- (7) めいめいの文化的背景を豊かにする
- (8) 考え方や表現の仕方を改善する
- (9) 読書による喜びやたのしみを得させる
- (10) 地域社会のことに親しませる

第二群 読みにおいて発展させるべき態度と技能に関するもの

- (1) 読み方学習に興味を起させる
- (2) 読みにおいて意味を求めて読むような態度をのぼす
- (3) 語の認知を正確にする
- (4) 読んでいってその問題がわかるようにする
- (5) 音読の力をつける
- (6) 黙読の力をつける
- (7) 読みの興味を高め、知識のため娯楽のためにきちんと読んでゆく習慣をつける

この第一群の目標は言語の機能であり、言語活動の機能である。第二群の目標は言語活動にふくまれる態度・知識・技能といったものにあたる。

戦後は読み方教育の目標として、技能的な面がだんだん明かになってきた時代であるが、その代り読みの生活的意義、価値が問われなかった。これに対して戦前は、読みの深い人間形成的機能が非常に強調されていた。内容的な目標が強く出ていた。今はすこし形式主義的になっている。ここに再び必要なのは、内容形式一元の見方である。(興水, 1958d : 86-87)

「国際版コース・オブ・スタディ」とは、いささか本質から外れた賞賛の辞であろう。しかし、それだけの重要性を興水が認めたあかしと解しておきたい。ちなみに、上記の箇所を含めた著書の題名は、『読み方教育学』であった。読書と読解の双方を含意して、「昔からの『読み方』という語であらわし、いろいろの読書科学的研究の成果に立って(興水, 1958d : 1)」成ったという。グレーをはじめとして合衆国の最新研究成果が援用されていた一方で、「読み方」という戦前・戦中期の名称をあえて名乗り、それを明言したところに、興水自身が参画してきた戦後期の動向への反省や懐疑が込められていることがうかがえよう。何よりも、「内容形式一元の見方」が失われてしまった戦後期の「読むこと」への違和感や不満が強く生じていた。「動力としての国語」を抱懐し続けていただけに、尊敬する研究者であるグレーが「第一群の目標」として「読みによって得られる価値」に言明した事実には勇気を得たということであろう。興水自身は、学習指導要領の趣旨を延伸させて、技能・能力の重要性を力説してきただけに、研究会に参加した教師たちのなかには、そうした判断を〈常識〉として受け入れていた者も少なくなかった。それゆえ、興水の講話を聞いた教師たちのあいだには困惑すら広がった。

佐藤 グレーの読みによって得られる価値の3番目、知識を広めるということは、国語科の目的、意義とするのはおかしいのではないか。

輿水 人は知識を広めるために読書する。だから目的だ。……国語科の各単元の目標（\*学習指導案の目標の記述を指すものと考えられる——論者補足）にもそういうことが出るはずだ。

佐藤 他教科においては、知識を獲得することが目的となるが、基礎教科である国語教育においては、目的ではないのではないか。

輿水 他教科でも読む。国語科でも読む。その時正しい知識を得るように読ませることが読み方の教育だ。しからば「読み方」を教育するにはその本質的機能に乗じて行かなければならない。内容に乗じて形式を指導する。その二重性に国語科の独自の立場なり方法なりがあるのであって、他教科は内容、国語科は形式というのではない。

池田 国語教育の全体的な人間形成の面からこうした一般目標を考えるとよいということではいか。

輿水 そう考えてよい。技能、態度をつけることが国語科としての必要であると同時に、それを通して価値に参与する面を考えてほしい。そうでないと読みが人間形成に参与しない。

池田 読みを通して、こういう人間にしていくのか。

輿水 読みを通して人間的価値が得られる。価値を得るような態度、技能・知識が望ましい。だから分けて考えてはならぬ。 (輿水, 1958d : 88)

横浜国立大学附属中学校教諭佐藤隆、滋賀県大津市教育委員会の池田新市との議論である。学習指導要領作成の中心人物として活躍している輿水が、戦後期に自ら提唱し、浸透させつつあった〈常識〉を破り、聞き手からすれば、戦前・戦中期への回帰すら連想させる発言を口にした。「逆コース」やリバイバルの風が吹いていた時代だとはいえ、佐藤や池田らが予想外の発言に驚愕したことは明らかである。一方、輿水にとっては、自ら大事にしてきた師の形象理論に忠実でありたいという切望のあらわれであっただろう。同様の志向は、昭和33年版学習指導要領が公示される直前の1958年6月に『文部時報』誌に掲載された論文にも投影されている。同論文前半では、同学習指導要領が国立国語研究所で行った調査等のエビデンスを踏まえて策定された「発達段階」を踏まえた成果であることを強調し、生活綴方に偏重した授業の問題点に触れて「かたよりのない学習指導」の重要性を説いた。そのうえで、「目標と内容の明確化」について述べた。けれども、議論は力強く進まなかった。文部省における学習指導要領作成の責任者としての判断を下さなければならぬ立場に立たされた輿水の率直な迷いが行間に滲んでいる。「教師の指導目標と児



童・生徒の学習目標」の二つの観点をあえて分かち、次のような論述を展開している。

たとえばここに「けむりのゆくえ」と題した説明文がある。教師はこれを取り扱って、一般に説明文の読み取り方、そうした読解技能をつけようと思う。三年であれば要点のとらえ方とか、四年であれば要約のしかた、文段の区切り方などを指導しようと思う。教師はそれを目標にしている。また近ごろの指導書にはそれがその学年の大目標である各学年においては、学年の大目標に集中して文を読ませるべきであるというようなことが書いてある。読解指導の系統化ということで、そうした一つにしぼることが流行しはじめている。

ところが三年生になり四年生なりの子どもは説明文の読み取り方を学びたいとか、要点の取り方を学びたいからこの文を読むわけではない。子どもとしては「けむりのゆくえ」について知識・情報を得たいからこの文を読むのである。子どもの第一目標はむしろ内容的なところにある。もちろん国語の時間に国語の教材として学習する以上、単に理科的な知識を得るだけで終わっていいとは思っていないであろう。つきつめればやはり説明文の読み取り方がわかり、そこに出た文字や語句を習得するのが目的だということにもなるであろう。

けれども、知りたいという要求なり、思想なりがだんだんはっきりしてくるのが国語の学習であるから、内容的なものをまったく無視することはできない。まったく無視するとしたら、現在のような教科書よりはむしろ技能本位のワーク・ブックのほうがよいということになる。……真正な知識を得ようとしてそのために必要な読み物を読もうとする態度の養成、そういう読書の指導は、やはり、国語教育の仕事だということになるだろう。……

そうなる、そこにやはり、児童・生徒が読もうとする気持を育てることが国語の教師の仕事の中で基礎的なものだということになる。 (興水, 1958c : 15)

「教師の指導目標と児童・生徒の学習目標」の齟齬は、読むことの学習指導のあり方と、読むことの本来的なあり方との齟齬であり、明らかな「ねじれ」が生じている。読むことの本来的なあり方とは、「知識・情報を得たいからこの文を読む」ということである。それが、Language Artsの枠組みとともに、統合を前提とした道具（周辺）教科としての位置が示唆され、国語科の独立を守るためにも、内容形式のうちの形式重視が国語科のあり方であると提案せざるを得なくなった。一方で、内容形式のうちの内容は、中枢となる概念群から排除されたが、かろうじて「読みかた学習の材料」の位置にとどめることはできたが、形式重視が既定路線となっていった。第7章6節で検討したように、飛田隆も問題視した争点である。こうした「ねじれ」は昭和33年版はもちろん、その後いたるまで継承された。「もちろん国語の時間に国語の教材として学習する以上、単に理科的な知識

を得るだけで終わっていいとは思っていないであろう」というのは、齟齬を解消させるための止揚の方策であろうが、教師側からのいささか無理な願望を、児童・生徒側に押し付けた観がある。ここで決着をつけたかったのであろうが、輿水の筆は止まらない。

上の引用の最後の部分にあるように、「児童・生徒が読もうとする気持を育てること」が学習として含まれる以上、その学習の成果としての「真正な知識を得ること」を切り捨てたり無視したりすることなどできようがない。おそらく、輿水はそう主張したいはずである。だが、そこをあえて書かない／書けないところに、輿水が置かれた立場ゆえの苦衷が読み取れよう。「現在のような教科書よりはむしろ技能本位のワーク・ブックのほうがよい」という判断は、理由が明示されていないだけに、なぜそうなのかが分かりにくい判断であり、むしろ、本末転倒のようにも感じられる。あえて論者が推測すれば、新たな止揚を促そうとする弁証法的な発想なのではないのだろうか。すなわち、輿水の教育政策的なまぐろみとして、教科書を技能本位のワークブックに改めれば、おそらくそれだけでは国語科としての学習指導が物足りないものになることは必定である。そのぶんかえって真正なテキストを対象とした読むことが均衡を保つために台頭することになり、そうしてはじめて、再び、内容形式一元論にもとづく国語科が復活するのではないか、といった構想ではなかったか。教科書側、つまり「正」側を変化させることで、「反」に変化が派生し、「合」としての新たな止揚が生まれる。輿水が高校時代にマルクス主義の文献から学んだ発想法ではなかったのだろうか。あるいは、合衆国のベイサルリーダーを活用した学習指導の発想とも重なり合う。輿水にとって「私」の立場を延伸させて取り組んだ成果は、後述するように、スキル学習への着手としてあらわれた。しかし、この論文における輿水は、あくまでも「公」の立場でのもの言いが期待されている。続きに眼を向けよう。

国語科の目標をしぼるということが、各学年で技能を一つだけ出すというような、そぼくなゆき方をとることは危険である。そのやり方では、せっきくの技能が、もし一時的についたとしても、ほんとうに正しい能力にはならない。

国語科が目がけるのは、技能ではなくて、技能を使いこなしてゆく能力である。そのことを考えて、学習指導をもっと深めてゆくことが必要である。教師の目標と児童・生徒の目標とは、ほんとうの読み、ほんとうの国語活動では連関した一つのものになるということを考え、そうした実践を心がけたいものである。(輿水、1958c: 15)

先にも引いた争点であり、昭和33年版前後の輿水の認識であった。第5章11節で検討した、自身が発信源と推察される、目標と能力の一本化についてのフォーク・セオリーの浸透に対して、輿水は、目標として掲げられた技能と、培われる能力のあいだを区別する、教育心理学にもとづく原則的な説明をあえて打ち出した。ただし、意図するところは目標・技能・能力重視の行き過ぎに対する牽制にあり、読むことをめぐる「ねじれ」を、「生

徒の目標とは、ほんとうの読み、ほんとうの国語活動では連関した一つのものになる」という公式的な結論のもとで安定的に落ちつけるためであろう。だが、以上のように論述しておきながら、当の輿水は納得がいかなかったものと思われる。以降の時期にも思索を続けた。輿水は「内容形式一元の見方」への懐旧の思いのもとで、「価値目標」の強調や、その対極に位置づけられる断片的な技能との均衡のあり方について探究を重ねた。上述のように、時には迷走状態にさえあった。

## 5 『国語スキルのプログラム学習』

1962年の著書で、輿水はスキルについて、次の説明方法を採用した。作業単位 (Unit of work) を考えるにあたって必要な概念として、自らが唱えた「単位」があり、さらに、「単位の中核となるものはスキルである (輿水, 1962b: 22)」という方法である。輿水の思弁のなかで、再び逆転が起こったのか、「技能的なもの」が「究極目標」に据えられた。ちなみに、『国語スキルのプログラム学習』が著書の題名であるせいか、「価値目標」は一瞬だけ出現して、同書にかぎってはほとんど言及されていない。迷走状態にあったのが、スキルに落ちついたものと考えられる。もちろん、前節で推測した、教育政策的なまろくろみ背景にはあったことと推測されよう。こうした説明のうえで、スキル学習の重要性について、次のように説明を加えている。

読解力の本質は、すなわち、生きた真実の読解力というのは、レクリエーションのための読みとか、インフォメーションのための読みとかいうような、目的を持った価値的な活動であるという点である。

その能力は、それを実際に使う生きた場面の中で習得されるのが自然であって、それが現代の学校のカリキュラム (教育課程) 編成の特色となっている。

けれども、そうした目的をもった読解活動の中に働いているスキルというものがわかったら、それについて特別な修練を加えることが早道であり、それは学力の補強としても有効である。

問題は、そうして取り出されたスキルが、生きた活動の中で働いているものであるかどうか、また、あとで生きた実際の場面の中で使われるような形で修練されているかどうかによる。……

スキルの修練は、こうした実際の場や状況も考慮して、それに応じられる形でなされることが望ましい。

そのようにして修練されたスキルは、直ちに、読解力の中核となり、生きた真実の読解力として働くことができるはずである。 (輿水, 1962b: 99-100)

上の引用部分には、合衆国の研究成果からの影響があらわれている。前半に見られる「レ

「クリエーションのための読み」という用語は、本研究で何度も言及した『イングリッシュの経験カリキュラム』にも登場した概念である。その基盤となっていた行動主義的な教育心理学とカリキュラム研究からの影響は明らかである。「目的」や「生きた場面」についても同様である。しかし、「目的をもった読解活動の中に働いているスキルというものがわかったら、それについて特別な修練を加える」という操作的な提案は、スキルを単体で教える必要性を正当化する役割を果たしている。さらには、「早道」と言明したところに、スキルへの過剰な期待が込められていることがうかがえよう。こうした前提のもと、具体的なスキルとして、興水は、「イリノイ大学のデボーエル、ダルマンの共著の書物」をもとに、「読み手の目標のほうを主として考えるようになったのが、最近の読解技能論の行き方である」と解説を付け加えたうえで、以下の項目を挙げた。

- (1) おもに何が書いてあるか、という主思想を見出すための読み
  - (2) 重要な細部を選び出すための読み
  - (3) 質問に答えるための読み
  - (4) 要約したり、組織したりするための読み
  - (5) 一般化に達するための読み
  - (6) 指示に従うための読み
  - (7) 結果を予言するための読み
  - (8) 批判的に評価するための読み
  - (9) 図表や地図の読み（研究読み）
- （興水，1962b：78-79）

興水は引用元の書誌データを示していない。調査したところ、DeBoer and Dallmann (1960) *The Teaching of Reading*であることが分かった。1960年に刊行された著書であることからすると、戦前期同様、新しい研究成果に対する嗅覚の鋭さがうかがえよう。デボアらによる著書は、初等教育の教員養成課程で学ぶ学生に向けて書かれたテキストである。特定の主義主張に偏ることなく、学校現場の実態に即した平易な記述が行われている。機械的な暗記を否定した進歩主義教育から批判を浴びた、フォニックスについても一定の理解を示している。もちろん、ルドルフ・フレッシュ (Flesch, Rudolf Franz, 1911-1986) が、1955年に世に問うた著書『なぜジョニーは読めないか (*Why Johnny can't read*)』が、フォニックスの必要性を合衆国の広い範囲の読者に訴えた経緯が背後にはあるだろう。

一方で、同書の刊行に際して著者であるデボアらが助言を仰いだのが、CIE係官として来日した経験のあるストリックランドであった事実からもうかがえるように、進歩主義教育、日本でいえば、経験主義的な前提を含んだ立論が行われており、興水が特徴づけたような「最近の読解技能論の行き方」とまでは言い切れない (DeBoer and Dallmann, 1

960)。(1)から(9)の読み手の目的に応じたスキルの背後には、ハットフィールドやストラテマイヤーらはもちろん、さらには本章2節で言及したデービスの成果が指摘できよう。デボアらは、「句の意味」「文の意味」「段落の意味」「さらに長いまとまりの意味」の把握の方法についても説明しており、輿水もその抜粋を紹介している。これらは原書の7章の内容であり、同章では、児童文学作品として知られた『三びきのやぎのがらがらどん (*The three billy goats gruff*)』を扱った例も引かれており、文学的文章をも含めた読むことに関する一般的な記述が行われている (DeBoer and Dallmann, 1960 : 128-130)。輿水は原書の7章の部分のみを引いて、スキルの例示としているが、原書では、7章を含めた第II部が「読むことの能力の成長を培う」と題されており、部内の章は次のとおりである。

- 5 読むことのレディネス
- 6 語の認知
- 7 理解を伴った読むこと
- 8 読むことの速度
- 9 情報を探すこと
- 10 口頭で読むこと
- 11 読むことにおける児童の興味
- 12 遅滞した読者を支援する (DeBoer and Dallmann, 1960)

教員養成での活用に配慮して、5から11の章については、Aとして理論的な説明、Bとして実際的な対応が、それぞれ分けられて説明されている。輿水は、第2章11節で検討したレイパーの著書の受容に際してもそうであったが、読むことの全体性を説明した著書のなかから、読解に即した章のみを引き、それがすべてであるかのような説明を行った。デボアの説明から得た手がかりをもとに、輿水は昭和33年版の記述の問題点について次のように述べている。

……今の学習指導要領では、スキルの学習を小学校は小学校で一応完成し、中学校は中学校でまとまるというやり方をとっているが、ここにも問題はある。

「要点」の提出 小三 小六 中一

「主題」の提出 小六 中一 中二 中三

「要約」の提出 小六 中二

要点が、小四、小五になくていいか。主題は、なぜ小六にかけているか。要約は、なぜ、中一にないのか。

これは、学年的にこうした指導事項をしぼったことと、小、中学を別々の系統で考

えたことによる。

学習指導上、重点をおくのはいいが、その根本に系統性が必要である。……

アメリカ的にいうと、スキルは一つ一つ分けて学年的に配当されるべきものではなく、低学年では未分化に指導し、中学年から高学年にかけて、しだいに分化して（自覚的）に指導し、中学校で実践的に修練させるという考え方になる。日本の国語教育は、今は過渡期で、こうした重点的な配当で、そうした研究問題を提示されたものと解釈して、これをじょうずに使っていくべきである。

（興水，1962b：89-90）

ここで指弾されているのは、ストランド（系列・系統）の欠如という問題点である。第11章5節で明らかにするように、そもそも自身が提案して採用された「重点」であったが、実は不満を蔵していたという。むしろ、1948年に自ら提案した「単位」や増田の所説などに備わっていたストランド（系列・系統）を希求する思いの強さが、スキル学習提唱の根底にあったことがうかがえよう。

デボアらは、あくまでも、スキルを踏まえた読むことの学習指導に関する説明を行っており、スキルブックの説明は行っていない。興水は、スキルブックについて、「アメリカのグレーの本にヒントを得た」と回想している（興水，1990：489）。Monroe, Horsman and Gray (1948) *Basic Reading Skills for High School Use*である。同書について、C I E係官からもらったものではないかと興水は述べている。同書は、タイトルにあるとおり、ハイスクールで使用されることを前提としている。とりわけ、ハイスクールに入学したばかりの9学年の学習者が、文学コースでの学習に取り組むのに先だって、「価値ある文学の解釈・鑑賞に生きて働く基礎的な読むことのスキルを再点検し再指導するうえでのバランスのとれた読解教材」として編集された（Monroe, Horsman and Gray, 1948）。学習者が自分から学習を進めていけるように編集されており、短い文章を読んで末尾に付された問いに答えることで各種の解釈スキルが獲得できるように工夫されている。加えて、語の意味、フォニックスによる分析、構造の分析、辞書の活用に関する練習問題によってそれらのスキルが身につくように作成されている。つまり、学習者がそれ以前に通った学校における既習事項の整理や、補修／補完を自ら進んで行うことを目的としている。

同時代には、類似の発想にもとづくベイサルリーダーやドリルのたぐいも日本に持ち込まれていたなかで、興水が同書を選んだのは、これもまた、グレーの学説への敬意だったものと考えられる。1955（昭和30）年に公刊された全日本国語教育協議会の編著書のあとがきにおいて、自らの未達成の課題について、次のように語った。

いったい、基礎学力の問題は外国ではどうなっているか。これについてもっと解明したかった。グレー氏などの言っている基礎的読み方技能 basic reading skills という

ようなものも、それがなんであるか、一覧表を示したかった。一般に、国語教育の問題の解明にあたってわれわれに最も必要なのは、史的な見通しと世界的な視野とである。  
(輿水, 1955a : 400)

このことばは、紙幅の不足や時間の不足で、翻訳ができなかったといった単純な反省ではないだろう。優れた知見であることが予感される著書が手元にありながら、その理論をどう理解し、どう咀嚼したらよいか、1955年の時点では把握しきれなかったといった意味での焦りや後悔ではないだろうか。輿水は、進歩主義教育にもとづく経験主義的な合衆国の母語教育理論を理解し受容しながらも、独自の咀嚼を行ってきた。しかし、同時期の合衆国においては、進歩主義教育の退潮という変化が生じ、絶対的な理論として信奉し続けるかどうか自信が揺らいだ。昔であれば、CIE係官に直接尋ねることもできただろうが、もはや帰国してしまった。どこに手がかりを求めるべきなのか、分からなくなってしまったがゆえの迷走でもあったのではないだろうか。逡巡の末にデボアらの著書に出会い、そこからの理論受容によって、ようやく思潮やパラダイムとしての通時的／共時的なコンテキストの把握が可能になり、自らの学説として提唱するにいたったのであろう。

グレイらの著書に関しては、ハイスクールにおける文学コースでの学習を前提として、その段階までに必要な各種スキルが配されている点に関心を抱いたものと考えられる。ストランド（系列・系統）への問題意識も強かっただけに、同書をもって、初等・中等学校段階における簡潔なカリキュラムに見立てて把握することもできるからである。同書の索引には、スキルのリストが掲げられているが、そのうち、「熟慮した解釈を促す」スキルとして、以下のものが明示されている。

- 場面、行動、性格などを思い浮かべる
- 知覚的なイメージ（聴覚、味覚、触覚）を感じる
- 映像的な素材と言語テキストを統合する
- 雰囲気や調子、意図、あるいは視点を同定し反応する
- 文体の構成要素を同定する
- 句や文の意味を理解する
- 関係性について把握する
- 中心的なアイデアを同定する
- 要約する、あるいはアイデアを組み立てる
- 比較して対比する
- 分別する
- 全体的なコンテキストに照らして推論を行う。
- どのようなアイデアが直接的に言及、あるいは暗示、あるいはまったく言及され

ていないかを判断する

判断をくだして、結論を導く

一般化する

結論、あるいは一般化させたことの妥当性について判断する

大事な細部について書きとめる

意見を証明している、あるいは論点を証拠立てている一節を挙げる

情報を探す

(Monroe, Horsman and Gray, 1948 : 161)

少なくとも、前半の五つの事項は文学的文章に特化したスキルであり、それ以降の事項は、一般的な読むことのスキルとほぼ重なり合う。こうしたスキルの位置づけや、そもそも同書が練習を中心にまとめられている点、さらには学習者に求めている練習の具体的な内容が、輿水の得た手がかりであったものと考えられる。そこに、同時代のデボアらによる初等教育の理論を結びつけて、輿水は、スキルブックを支える理論を構築したものと考えられる。ただし、グレイらの本がハイスクールの学習者を対象としているうえ、「基礎的な読むことのスキルを再点検し再指導する」ためのものであった点は、小学校段階におけるスキルブックのあり方とは、明らかに様相を異にしている。

スキルブックの基盤となっているのは、上述のような咀嚼を経た、輿水なりのスキル理解であった。けれども、スキルブックにおいて取り上げているスキルについては、合衆国のものをそのまま活用することは行われておらず、昭和33年版学習指導要領の記述をもとに、それらをスキルとして再布置する方略が採用された。日本の学校で児童に使用してもらうためには、あまりに独自のものであってはむずかしいとの判断が働いた結果である。そこで、実際のスキルブックでは、読解スキルの例として、小学校5学年程度の児童を対象とした読解技能の適用表が提示されている。関連して、次のような解説が行われている。

- 1 ここにあげた二〇技能は、小学校五年程度の児童を対象に学習させることを考えた読解技能で、読解スキルの全部ではない。
- 2 どういう機能をもった文章の読みにおいて、どの技能が主として使われるか、どういった文章形態の読みにおいて、どの技能が主として使われるのかを示したのが「機能別・形態別の読みにおける読解技能の適用表」である。
- 3 表の文章形態の分類は、学習指導要領の内容A(2)に従った。機能の分類もだいたい学習指導要領を参考にしたが、「経験を広める」というようなことは、実際は「レクリエーションのための読み」にも「知識・情報を求めるための読み」にも考えられることである。
- 4 この表からも想像されるように、一文章の完全理解に要求される技能は単一なものではなく、たくさんの技能の総合されたものである。



表23

機能別・形態別の読みにおける読解技能の適用表

| 技<br>能                     | 機<br>能<br>文<br>章<br>形<br>態 | 楽しみ・心情を豊かにする |    |    |   | 知識を広め情報を求める |    |    | 経験を広め考えを深める |        |    |    |    |      |
|----------------------------|----------------------------|--------------|----|----|---|-------------|----|----|-------------|--------|----|----|----|------|
|                            |                            | 童話・物語        | 伝記 | 脚本 | 詩 | 説明          | 解説 | 報道 | 生活文         | 記(日記)録 | 手紙 | 報告 | 感想 | 意見・説 |
|                            |                            | 1 話題 (トピック)  | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  | ◎    |
| 2 話題文 (トピック・センテンス)         | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 3 話題段落 (トピック・パラグラフ)        | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 4 中心語句 (キー・ワード)            | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 5 順序                       | ◎                          | ◎            | ◎  |    | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 6 段落(部分)                   | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 7 文脈                       | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 8 だいじなこと (要点・用件)           |                            |              |    |    | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 9 必要なところ (細部)              |                            |              |    |    | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  |    | ◎  |      |
| 10 文章図解                    |                            |              |    |    | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  |             |        | ◎  |    | ◎  |      |
| 11 作者が言おうとしていること (意図・中心思想) |                            |              |    |    | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 12 まとめ(要約)                 |                            |              |    |    |   |             |    |    | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 13 事実と意見                   |                            | ◎            |    |    | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 14 叙述の正確な読み                |                            |              |    |    | ◎ | ◎           | ◎  |    | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 15 作品から読みとれるもの (ねらい・主題)    | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  |   |             |    | ◎  |             |        |    |    |    |      |
| 16 人(人物・性格)                | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  |   |             |    | ◎  |             |        |    |    |    |      |
| 17 ようす (場面・情景)             | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  |   |             |    | ◎  |             |        |    |    |    |      |
| 18 気持ち (心情・心理)             | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  |   |             |    | ◎  |             |        |    |    |    |      |
| 19 接続語・指示語                 | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |
| 20 文章構成                    | ◎                          | ◎            | ◎  | ◎  | ◎ | ◎           | ◎  | ◎  | ◎           | ◎      | ◎  | ◎  | ◎  |      |

5 「スキルブック」は、技能のほうから一つ一つを、直接的、系統的に修練するものであるから、その身につけられた技能は、やがて、生きた実際の読みにおいて使用されるものである。

6 さらに、この表の使い方としては、教科書教材の中の指導事項を考える場合にも役立つと思う。それぞれの文章の目的・性格に合わせて、どの技能を重点的にとりあげ、その他のものにどの程度ふれるかということについても考えられるし、指導した技能をチェックしていくとかいう方法にも使う事ができる。

(興水, 1962b : 108-109)

表23で注目すべきは、「機能」として、それぞれの「目的」に即したジャンルを示しているが、先には「インフォメーションのための読み」とされていたものを分割して、「知識を広げ情報を求める」と「経験を広め考えを深める」とを同定した点である。下位区分としての「文章形態」として、ジャンルが位置づけられている。文学に相当する「楽しみ・心情を豊かにする」が四つのジャンルから構成されているのに対して、非文学が合計九つのジャンルから構成されるという点では、文学に傾斜していたいいこ読本と好対照である。戦後復興のための高度成長政策を支えるための理科教育重視の方針が示された結果、第11章3節で言及するように、昭和33年版学習指導要領において、「文学偏重の傾向をもっと直していかなければならないという近代的な要求」が国語科教育に強く突きつけられた経緯が指摘できる。

一方、「技能」として同定されている20の項目については、昭和33年版学習指導要領の記述を根拠としたものに、5「順序（2年）」、6「段落（4年）」、7「文脈（4年）」、8「だいじなこと（3年）」、9「必要なところ（4年）」、11「作者が言おうとしていること（5年）」、12「まとめ（6年）」、13「事実と意見（6年）」、14「叙述の正確な読み（6年）」、15「作品から読みとれるもの（5年）」がある。これらについての基礎的な技能として、1「話題」、2「話題文」、3「話題段落」、4「中心語句」が同定された。これらは、『イングリッシュの経験カリキュラム』における「D 質問に答える読むこと」の経験の系列とも通底している。さらに、「これまでの国語科学力テストの出題の中に出てくる技能」として、「文学作品の読解技能」について、16「人」、17「ようす」、18「気持ち」が、「説明的文章の読解技能」として、10「文章図解」が、「文法的読解技能」として、19「接続語・指示語」、20「文章構成」が付け加えられている（興水, 1962b : 105-106）。「これまでの国語科学力テストの出題の中に出てくる技能」が累加されたのは、合衆国において、テストの設問から技能・能力が同定された経緯に倣った対応であろう。

ただし、デボアらは、つねにスキルが複合的・相関的に働いている実際を繰り返し説き、どんな目的に即しても、そこで必要なすべてのスキルについて指導していく必要性を説き（DeBoer and Dallmann, 1960）、興水もそうした所説を踏襲した説明を行った。だが、

スキルブックにおける学習指導の記述にあっては、スキルが単独に扱われていた。結果、第Ⅲ部冒頭で田中久直が言及し、第8章9節で沖山光が批判したような、技能（スキル）を孤立的・選択的にとらえるフォーク・セオリー誕生を許したものと考えられる。

## 6 情報化社会に対する国語科教育学の対応

日本社会において、情報や情報化社会への関心がにわかに高まった。輿水をはじめとした国語科教育学者が、この新たな課題と直面したのは、昭和43年版学習指導要領が公示されて数年後のことであった。

「この数年、日本で情報化社会ということが言われてきた」という一節を目にすると、読者諸賢は違和感なく、21世紀の研究論文の冒頭部分だろうと思うかもしれない。だが、この倉沢栄吉の講演記録が刊行されたのは1971年、講演そのものはその前年8月に行われた（倉沢栄吉，1971：25）。ということは、単純に言えば、半世紀近くものあいだ「情報化社会」は最新課題であり続けてきたことを意味している。オートメーションをはじめ、1970年代のキーワードの多くが輝きを失ったなか、なぜ、情報化社会だけが若いまま生きながらえたのであろうか。すでに社会学者佐藤俊樹が喝破したように、「そもそも『情報化社会』の実体が存在しない（佐藤俊樹，2010：48）」からこそ、さまざまな期待や思惑を投影させた〈いま〉とはちがう社会を象徴する語として重宝がられたからである。佐藤の関心は「社会」の側にあるが、国語科教育学では「情報」の側にある。印刷物、ラジオ、映画、テレビ、コンピュータ、スマートフォン、とメディアの世代交代は著しく、媒介される情報のありようも変化していく。情報化社会は、技術革新に伴う変化を肯定的に前景化させる概念でもある。こうした1970年代に台頭した「情報」への問題意識は、どのような影響を国語科教育学に及ぼしたのであろうか。本節では、通時的観点から概要を把握し、「情報を選択・活用する力」に関わった争点を明らかにしたい。

情報化社会という概念は、狩猟社会、農耕社会から工業社会へと変化してきた社会の次なる発展段階を指し示している。発想の水源へと遡っていくと、ダニエル・ベルやアルビン・トフラーらの研究成果と出会う。日本においては、ベルの「ポスト工業社会」論の流れを汲んだ林雄二郎（1969）『情報化社会』の刊行が、広く関心を集めるうえでのきっかけとなった。ほかに、梅棹忠夫や樺島忠夫らの著書からの影響も見逃せない。広汎な領域を横断する同年代的な争点として、多くの注目を集めた。そもそも、情報という語は1876年に刊行された『佛國歩兵陣中要務實地演習軌典』において誕生した（小野，1991：87-88）。フランス語の*renseignement*の訳語であり、敵の「情状の報告」といった、緊要な「報」の意を担う軍事用語であった。そこに英語の*information*の訳語としての知識や知らせといった一般的な語義、さらに工学的な指令・信号の語義が累加されていった。こうした語義の重層性は、結果的に「情報」という概念の意味内容を融通無碍で何に対しても活用可能な概念にしてしまったが、見方を変えれば、実に曖昧な概念である。

国語科教育学では、先に引いた倉沢栄吉「情報化社会と国語教育」が劈頭であり、その末尾には7点から成る問いが掲げられている。そのうち、特に重要な2点を引く。

- 3 古典とか文芸とか国語科固有の領域が、情報化社会の流れで大きく影響を受けるか受けないか、情報化社会の流動性と消費性という中で、今後どのように維持され発展されるのであるか、それが国語科にどのような影響を及ぼすのであろうか。
- 4 そこから教科の内容の再構成、再認識が必要なのではないだろうか。

(倉沢栄吉, 1971: 26)

情報化社会に起因する諸課題をいかに受けとめ、対応すべきなのか。かくして学問的探究への着手が宣言された。

国語科教育学に関わった著書のなかで、最も早かった対応は、輿水実(1971a)『国語科の情報処理能力』である。前節の「インフォメーションのための読み」への関心など、早くから問題意識があったものと考えられる。同書冒頭、「情報化時代にはいって、情報処理能力としての国語力の養成が大きな課題となってきた」と切り出した。輿水は情報の定義として「通俗的にいえば知らせである」と押さえ、情報を求めることは社会科や理科だけでなく「小説を読んでも、知識や情報が得られるし、それが読む楽しみのひとつ(輿水, 1971a: 13)」と広義で把握した。さらに、空に浮かんだ黒雲を例にして、それが夕立を知らせる情報であることから、経験は情報の連続だと言い切った。記号論に接近した説明を展開したことから、論述はおのずから解釈の能力の重要性へと逢着する。輿水は戦前期から親炙していたカール・ビューラーの所説をもとに、具体的な場における具体的な働きとしての言語を前提として、言語の情報処理能力について次のように説明した。

言語情報処理能力というのは、その広い意味、根本的な意味では、言語経験の力である。ほんとうの言語を使って行く力、言語能力そのものである。

日本の戦後の国語教育は、こうしたほんとうの意味の情報処理の国語教育であろうとしたが、それが果たせないで終わった。(輿水, 1971a: 26)

「ほんとう」という価値判断の妥当性については議論の余地もあろう。続く章では解釈学の意義について言明していることから、戦後期の国語教育の不備を戦前期の解釈学をもって更新しようとする懐旧的な問題意識が貫かれていることはたしかである。そのうえで、まなざしを同時代に向けて、批判的思考、概念分析、一般意味論を紹介した。以上の理論的な前提のもとで、「言語情報処理のための具体的な言語技能」として、(1)読んだことを覚える、(2)情報をさがしだす、(3)索引のない本で情報をさがしだす、(4)材料を組織し要約する、(5)理解の速度を調整する、の5点から成る「研究スキル(study skill)」を挙

げた。内容形式でいう内容に迫る読む行為を支えるスキルと評せよう。加えて、これらに伴う「理解スキル」として、(1)走り読み、(2)中心思想(要点)をめがけて読む、(3)事件の順序に従い、また予測する、(4)細部を把握するために読む、(5)指示にしたがう、(6)一般化しあるいは結論を導き出す、(7)批判的評価<sup>2)</sup>、を挙げた(興水, 1971a: 56-58)。さらに、「調べる (Survey)」「質問をだす (Question)」「読む (Reading)」「確かめる (Recite)」そして、「復習する (Review)」というプロセスから成る「SQ3R」の紹介を行った。ちなみに、SQ3Rは合衆国の高等教育において、学習者が自らテキストを精読しながら学習を進めていくうえでの優れた方法論であり、現代でも高く評価されている。同書では、前半に興水による理論があり、それらを受けて、各論者による実践例や論説が掲載されている。そのうち、実践例としては、「速く正確に読む」「事実と意見を区別する」「キーワード」「アウトライン」「要約」「研究スキル」が取り上げられており、既存の学習指導要領との接合が意識されていたことがうかがえる。

一方、倉沢は自らが発した問いに対して、どう向き合ったのであろうか。その手がかりとして、1972年12月に刊行された論文「国語科における読書指導」に着目した。同論文の冒頭は次のような定義で始まっている。

国語科教育は、情報科教育の一つである。音声言語や文字言語による情報を受容し生産する力を養う教科である。(倉沢栄吉, 1972: 41)

広義の情報を前提として、「文学を享受する教育も情報処理の教育である」とひとまずは述べながら、「従来の常識とそぐわない」として、『『文献をどのように享受し、応用し、批判するか』といういわゆる説明的な文章の読みの指導』、すなわち、「われわれ成人が日常行なっている」ところの「生活的な読み、文献を生活に役立てる読み」へと焦点を絞っていく。倉沢の所説は、「国語科における読書指導」の解明にあり、伝統的にその位置を占めてきた文学読書を「現在の学校の国語科の枠を越え『生涯教育』ないし自己教育の思想」に移行させ、そこに「非文学の読書指導」を定位するという独創的な提案であった(倉沢栄吉, 1972: 42)。具体的な内容に関して、倉沢も「SQ3R<sup>3)</sup>」を紹介し、「国語科教育における指導の一つの新しいねらいになる」と指摘した。また、合衆国における読書研究で著名なN・B・スミスの「学習のための技能 (study skills)」への賛意を表明し、「普通の学習技能」として掲げられた「選択、評価、組織、想起、情報の定位、文献の行動化(指示に従う)」を挙げて、「これは、SQ3R<sup>3)</sup>の技能をもとにしてさらに現代化した読書能力観ということができよう」と高く評価した。倉沢によれば、教育は「情報の授受、交換」であり、学習で問題解決を目ざす場合に、その収斂収束の線上で情報が働くという。ただし、問題解決は社会科・理科的であって、国語科の使命は「問題を発見することおよび、発見された問題を確認すること」と言明した。さらに、「イメージとしての言

語」説を手がかりに、次のように結論づけた。

われわれは、直観的な情報認知や構成的な情報の組織（思考）を尊ぶよりも、むしろイメージによって、より広く深く「推論」する人間を育てていきたい。

（倉沢栄吉，1972：50-51）

倉沢は、情報を表象しているイメージに着目し、そこに生じている創造的なありようを評価し、「SQ3Rs<sup>ママ</sup>等の読書技能もこの理念に支えられている」と説明した。

## 7 国語科教育学における「情報」の布置

関連して、同時代の動向について2点触れておきたい。

第1に、滑川道夫による提案である。滑川は文字言語と並んで情報伝達の媒体として重要な位置を占めている「映像」について、「見る」ではなく「読む」対象として評価する必要性を説いた（滑川，1972）。映像文化の象徴であるテレビが読書人から敵視されていた経緯に照らすと、同時代としては大胆な言明であった。けれども、本質的な認識に立脚した実際的な提案であったことはいうまでもない。

第2に、東京学芸大学附属大泉小学校による情報処理能力についての研究である。教育工学が実践的に咀嚼され、情報の「収集受容」「加工」「組織」「伝達・行動」「蓄積」の過程が同定された。そのもとで教科を横断した学習が展開された（東京学芸大学附属大泉小学校，1972；1975）。マクロレベルでのシステム化としては一定の成果をおさめた。ただし、過程ごとの具体的な機構の解明については、十分とはいいがたい点が惜しまれる。

話を輿水と倉沢に戻そう。ともに合衆国の理論からStudy SkillやSQ3Rを摂取することで、情報化社会における国語科教育の可能性を素描しようとした。広義の「情報」に対して学習スキルを位置づけることそのものは妥当な判断といえよう。技能・能力へ傾斜しがちな教師たちに、一元論でいうところの内容への注視を促す契機ともなり得た。だが、依拠したのは行動主義的な教育心理学を基盤としたパラダイムであった。そのため、パラダイムの定立にも迫る根源的な問いに対する答えとしては、既視感の漂う内包にとどまらざるを得なかった。一方、SQ3Rへの着目は的確であったが、それが定着につながらなかったことは痛恨である。同時代の国語教室がSQ3Rを受け入れるところにまで到達していたかどうかは問われよう。

所説のなかで、唯一、一般意味論が理論的な新しさを担ったが、輿水の主たる関心はドイツ精神科学に由来する解釈学にあり、表面的な紹介にとどまった。対概念としての表現学への言及もあったが、あくまでも受け手側からの立論の印象が強い。対して、倉沢の所説は「問題の発見」に迫り、「推論」する大切さを説いた点で慧眼と評せよう。

上記の間隙や齟齬が生じた理由として、合衆国側の状況にも眼を向ける必要がある。1

970年代の合衆国においては、「情報化社会」を契機とした根源的な問いは見られなかった。ダニエル・ベルの所説はあくまでも「ポスト工業社会」論であり、社会構造の理論として受け取られていたに過ぎない。「情報」への問題意識は、日本独自の課題であったのだ。解決すべく、通例に則って、合衆国に答えを求めようとしたが、見あたらなかった。かろうじて関連しそうな手がかりを探したにとどまった。両者の共通点に着目すると、このように結論づけられよう。ただし一方で、倉沢独自の取り組みのなかには、倉沢栄吉・青年国語研究会（1972）『筆者想定法の理論と実践』もあり、本研究では踏み込まなかったが、独自の対応として検討する必要性が指摘できよう。

合衆国で「情報化社会」が注目を集め、母語／外国語教育に関わる研究者による研究が本格的に着手されたのは、インターネットの普及が始まる1990年代以降であった。次なるパラダイムとして台頭しつつある認知主義や、批判的（クリティカル）リテラシーが備えている社会学的な知見があつてはじめて、選択・活用における既有知識やバイアス、情報が誰によって、どのように作られ、流通し消費されているのか、どのような社会文化的価値を表象し、どのような権力性が露呈／隠蔽されているのかを問い、顕在／潜在的なコード、コンテクスト、ジャンルのクリティカルな吟味することまでが実現をみた（中村敦雄，2009）。それが教室においてどのように機能するのは今後の課題でもあろうが、理論としては達成が指摘できる状態にある。もしも1970年代の合衆国にこうした理論があれば、日本における展開もちがったものになったはずである。先に引いた倉沢の問いのうち、3「古典とか文芸とか国語科固有の領域が、情報化社会の流れで……」に対しては、カノンへの異議申し立て、読書行為の重視、マルチメディアやサブカルチャーの滲透、リミックスやブリコラージュなどによる二次創作の台頭をもって答えとすることができる。一方、4「そこから教科の内容の再構成、再認識……」については、システム化の進展こそあったものの、いまだに答えは宙吊り状態のままである。倉沢の慧眼は、先を見とおしていたことはたしかである。

「情報を選択・活用する力」についても同様である。そもそも情報を選択する言語活動は、価値のある情報と、そうではない情報とがあることが想定されている。どのような場で、誰にとって、何の目的で選択するのかといった、カール・ビューラーの「具体的な場における具体的な働きとしての言語」が前提となる。次に、情報を活用する言語活動については、静的な情報処理としてではなく、倉沢のいうところの、問題を発見するとともに、より広く深く「推論」するプロセスも欠かせない。動的な行為としての発信や交信が鍵となろう。もちろん、「情報」には、映像をはじめ、マルチメディアが含まれよう。これらについての理論を求め、技能・能力を分節し同定することになろう。能力主義におけるこれまでの通例に則れば、このようにしてセオリー（理論／フォーク・セオリー）を導いたであろう。

だが、残念ながら、1970年代の合衆国の母語教育理論の思潮を枠組みとした場合、そ

の基盤を成していた行動主義的な教育心理学の限界ゆえに、「情報を選択・活用する力」に適用可能なセオリーを成立させられなかったのである。外側からの観察の一方で、内側からの省察には開かれていなかったことが、個人と情報との関わりに踏み込むことができなかったのである。これもまた、機能的リテラシーに立脚しているがゆえの限界でもあった。思潮やパラダイムは、次なる新たなセオリー生成の準拠枠ともなるが、その限界を超えたセオリーを誕生させることはできないのである。パラダイムとしての能力主義は、基盤を成していた理論の限界によって、さらなる展開を遂げることができない状態にあった。また、近代化の精神にしても、それを具現化させることの可能なセオリーの存在と相まってはじめて、次の方向性を示すことができる現実にも眼を向けたい。

## 8 まとめ

本章冒頭で花田があえて「答案」という用語を使用していたが、教師たちにとって、安定した学習指導方法やフォーク・セオリーは必須の要件であった。同時代を席卷していた能力主義パラダイムにあっては、そうした求めを満たすのに十分な蓄積を備えつつあったことはたしかである。だが、それらの蓄積のなかには、「情報化社会」を把握するための概念装置は不足していた。それゆえ、倉沢栄吉や輿水実といった時代の変化に敏感な優れた観察眼を備えた研究者たちが問題意識を喚起したものの、ふさわしいセオリーを構築するにはいたらなかった。

日本における、読むことから「読解」、そして輿水による「スキル」へといった理論的進展は、その根を辿ると、合衆国における同一のパラダイムに帰着した。そうした意味では、新たな進展というよりも、過去にも見られたものが意匠を変えてあらわれた結果であり、「再発見」と評価した方が適切であろう。パラダイムとしての能力主義の進展を、再発見としてとらえ直してみると、合衆国の理論を受容し咀嚼するうえでの日本の研究者による試行錯誤の結果として解することができる。

読むことという行為にとっての本来的なあり方からすれば、内容形式一元論の方が実際にかなっていたことは、輿水が力説したとおりである。けれども、学習指導の実際の場合において、内容はかつてのような重要な位置は与えられずに、後退していくこととなった。逡巡の結果、輿水は、スキルを「再発見」した。輿水自身が言明していたように、「内容的なものをまったく無視することはできない。まったく無視するとしたら、現在のような教科書よりはむしろ技能本位のワーク・ブックのほうがよい（輿水、1958c: 15）」という、いささか逆説的な、ねじれた判断を実行に移した結果であった。輿水の深慮遠謀は実現せず、誕生したスキルブックは、結果的に、能力主義を特徴づけている技能・能力の重要性をさらに強めることにつながった。輿水の期待とは背反した方向性のもと、近代化の精神は盤石なものへと向かっていったのである。



## 注

- 1 ただし蓑手が引用した際に誤記があるので、倉沢栄吉（1956）『読解指導』に照らして修正した。また、倉沢は「(一) 目的の上から」では、蓑手が引用した部分に加えて、たとえば(1)であれば、「——対象——手紙・届・電文・掲示・広告・図式・グラフ等」といったジャンルやメディアが書き添えてあったが、蓑手は削除している。ちなみに倉沢が提案した枠組みは、半世紀ほどのちに、OECD（経済協力開発機構）が実施した国際的なアセスメント調査であるPISA（Programme for International Student Assessment）のreading literacyと通底しており、「目的・機能・素材」がそれぞれ「コンテキスト・状況」「関係するコンピテンシーズ」「テキストの形式」に対応している。この点の来歴は不明だが、母語教育における本質的な枠組みに触れていた点では高く評価すべきであろう。
- 2 輿水が引用したTinker et. al.（1962）に照らすと、「言語情報処理のための具体的な言語技能」のうち、(2)は参考図書の利用、続く(3)は「一般図書から情報をさがしだす」の意識、ないしは誤訳と考えられる（Tinker et. al., 1962：196-198）。

# 第11章

## 学習指導要領の記述にあらわれた 変遷の諸相

### 1 問題の所在

学習指導要領は、1947（昭和22）年版の登場以来、70年あまりの時間の経過のなかで、それぞれの時代に対応させた変革が求められ、改訂されてきた。田近洵一が国語科教育課程史の観点から特徴づけた成果を踏まえてまとめると、表24のように整理できる（田近，2013：270-295）。なお、2008年以降については論者が補った。

表24

歴代学習指導要領の変遷

| 公示年          | 学習指導要領                             | 特徴   |
|--------------|------------------------------------|--|
| 1947         | 昭和22年版学習指導要領（試案）                   | 経験主義導入期<br>言語生活開発の時代                         |
| 1951         | 昭和26年版学習指導要領（試案）                   | 言語活動重視期<br>活動主義言語能力観の時代                      |
| 1958         | 昭和33年版学習指導要領                       | 系統主義への転換期<br>能力主義国語教育模索の時代                   |
| 1968<br>1969 | 昭和43年版小学校学習指導要領<br>昭和44年版中学校学習指導要領 | 学習内容の精選・再構成期<br>教育の現代化（情報化時代への対応）の時代         |
| 1977         | 昭和52年版学習指導要領                       | 「言語の教育」期<br>言語生活主義からの脱却の時代<br>——ゆとりと基礎・基本の時代 |

|      |              |                              |
|------|--------------|------------------------------|
| 1989 | 平成元年版学習指導要領  | 自己学習力追求期<br>生きる力と新しい学力観の時代   |
| 1998 | 平成10年版学習指導要領 | 総合主義復興期<br>「知の総合化」の時代        |
| 2008 | 平成20年版学習指導要領 | 言語活動充実期                      |
| 2017 | 平成29年版学習指導要領 | 主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）探究期 |

学習指導要領が改訂される際には、つねに特徴的な変更点が強調され、新しさが印象づけられてきた。結果、上述のように、社会的な状況に応じた変化がもたらされてきた。多くの研究者が認めている変遷と解せよう。一方で、本研究は学習指導要領の改訂のたびに变化する意匠とは異なる層序のもと、基盤的なパラダイムを措定するアプローチを採用した。昭和33年版はたしかに能力主義にとっての直接的生成発展の起点として同定できる。けれども、その後にも継続されている事実を重視しておきたい。たとえば、細部に眼を向けると、10年ほどのスパンで改訂される意匠とは裏腹の、次のような指摘が行われている。

昭和三三年度<sup>ママ</sup>学習指導要領では、「だいたい－順序－要点－中心点・構造－主題・意図－目的・内容に応じる」という技能の重点指導の考え方が出てきた。これは、その後の昭和四三年の学習指導要領にも昭和五二年度学習指導要領にも受け継がれている考え方である。（興水、1990：352）

学習指導要領作成の中心として活躍してきた興水の言である。昭和33年版小学校学習指導要領の「読むこと」でいえば、以下の記述にその反映を指摘することができる。

- 第1学年 エ 何が書いてあるかを考えて読むこと。
- 第2学年 エ 順序をたどって意味をとること。
- 第3学年 エ 要点をおさえて読むこと。
- 第4学年 エ 必要なところを細かい点に注意して読むこと。
- 第5学年 イ 書き手の意図や文章の主題をとらえること。
- 第6学年 イ 書かれていることの中の事実と意見を判断しながら読むこと。

こうした展開は「聞くこと、話すこと」「書くこと」にも同じく適用されている。第9

章で検討したコンポジションからの影響は明白である。ここで輿水は「技能の重点指導の考え方」という用語を使用しているが、昭和43・52年版学習指導要領の作成を主導した藤原宏は「系統」と呼んだ。藤原は、52年版について、「系統性は、現行の学習指導要領（\*43年版を指す——論者補足）におけるそれをほぼ継承したものと考えてよい（藤原，1977b：118）」とした。つまり、輿水も藤原もともに、輿水のいう「技能の重点指導の考え方」が、33年版から、43・52年版に継承されたととらえている。さらにいえば、主要な要素は、現時点での最新版にあたる2017年公示の平成29年版にまで受け継がれた。ここにパラダイムとしての一貫性を把捉することができる。

昭和33年版は、それ以前の昭和22・26年版の「試案」から脱して、戦後初めて法的な拘束力を有する文書として公示された経緯と合わせて、重要な役割を担った。加えて、京都市小学校国語教育研究会長坂東一雄は、「戦前はそれ（\*言語活動領域ごとに記述された具体的な記述を指す——論者補足）を指導事項として特に意識して取り上げることはなく、昭和33年度学習指導要領……各学年にそうした指導事項が配当されて出現してから、現場の切実な問題になってきたものである（坂東，1966：426）」と説明した。坂東の言からは、同要領をきっかけに「指導事項」に対する一般の教師たちの問題意識が、にわかに変化して、「切実な問題」として受けとめられたことがうかがえる。ただし、「指導事項」が、33年版で突如、出現したわけではないことは、本研究で論究したとおりである。

本章では、これまでの前史、発端に相当する時期を経て、能力主義がパラダイムとして生成されていった時期に相当する昭和33，43（\*中学校については44だが、本研究では小学校に揃えて43としておく——論者補足），52年版の学習指導要領の記述に見られる変遷について、小学校を主として把捉する。争点としては、第5章における問題意識を継承している。検討にあたっては、最初に、昭和33年版にとって直接的な影響源となった1954年の輿水による私案を取り上げ、その後の展開について掘り下げていくこととする。

## 2 輿水実（1954）『国語学力』

1954年12月に刊行された著書『国語学力』は、輿水が主宰する全国国語教育研究者集会が1954年8月に開催した第2回研究集会における講話、発表や討議の内容を一書にまとめた成果である。占領期から脱し、学力低下が社会問題として喧伝されたことを踏まえた研究としての返答であった。同時代には、第7章で取り上げたように、「経験主義か能力主義か」というテーマの議論が行われており、この時点での立脚点について、輿水は次のように語っている。

戦後の国語科のカリキュラムは、言語経験を豊かに与えるということを標語とした。それは、その限り正当だと思う。ただその場合に与える経験を選別せず、いわゆる言語経験要素の前面にわたって、まんべんなくこれを提示しようとした。そのような言

語経験要素の無選択的な採用を「経験主義」と呼び、これを特に、目標とする能力・学力の立場から選択して与えようとする立場を「能力主義」と呼ぶのであれば、わたくしはむしろ能力主義的立場である。(興水, 1954: 13)

興水の立脚点が、大筋で「能力主義」の方向に進みつつあったことはたしかである。けれども、1950年代前半にあってその理論的基底を支えていたのは、1960年代前半になって興水が強調するようになったスキルではなかった。1948年の著書『国語のコース・オブ・スタディ』における「表現の立場——詩、随筆、物語、劇の四分類（表現単元）」の発展線上にある文章や談話のジャンルと、児童の興味関心に配慮した「興味主題」であった。すでに、第5章10節(2)で検討した④1950興水 i の内容からしても明らかであった。そうであったのが、⑧興水(1954)では、どのような言語活動を経験する(させる)のかに力点が移動していた。言語経験について、「目標とする能力・学力の立場から選択して与えよう」という点に伸展が見られる。ただし、「能力主義的立場」としながらも、同時期の飛田隆とは一線を画して、経験主義批判の動向には同調することなく、言語経験の重要性を維持することで均衡を保っていた。興水の提案には、昭和26年版小学校の国語能力表への批判も含まれていた。次の点である。

- 一、箇条が多すぎて中心点がぼやけている。
- 二、あるものは活動であり、あるものは知識であり、技能であつて、複雑である。もう少し系統を分けて配列するべきである。
- 三、「できる」(到達水準)のか、「目がける」(目標)のか、「させる」(仕事)のか明かでない。
- 四、各箇条間の重みづけが示されていない。
- 五、各箇条の到達標準がわからない。(興水, 1954: 73-74)

83もの項目が列挙された国語能力表には、第5章10節(5)で検討したように、時枝が指摘した、「のれん(なわのれん)」という比喻にもとづいた、項目が多すぎることへの批判があった。そこで⑧興水(1954)では、代案として、合衆国の先行研究の検討を踏まえた「学年配当私案」を提案した。「現行教科書の題材配当と『学習指導要領』能力表に示され<sup>マ</sup>堪能な教師の経験による案とを大づかみにし、多少系統的にまとめた興水私案である(興水, 1954: 82)」と説明した。

私案は「言語活動の学年配当」「興味主題の学年配当」「基礎技能の学年配当」「基礎知識の学年配当」の4種類の表から成る。④1950興水 i よりも、さらに表が1葉増え、細分化が図られた。

第1に、表25に引いた「言語活動の学年配当」である。横軸には、「読む」「書く」「聞

表25 言語活動の学年配当

| 話す                | 聞く   | 書く                         | 読む         | 範囲 |    |
|-------------------|------|----------------------------|------------|----|----|
|                   |      |                            |            | 前期 | 後期 |
| あいさつ<br>返事        | 指質問  |                            |            | 前  | 一  |
| 伝言<br>会話          | 童話   | 手絵生活<br>紙日記文               | 物詩生活<br>語文 | 後  | 年  |
| 劇                 | 説明   | 絵ばなし                       | 脚本         | 二  | 年  |
| 話し合い              | 〔放送〕 | 友好的な手紙<br>観察日記             | 観察記録       | 三  | 年  |
|                   | 〔映画〕 | 本の筋書き<br>標語                | 伝記         | 四  | 年  |
| 報発<br>告表          | 講演   | 手用研記<br>件究報<br>をもつ<br>紙た告録 | 記録         | 五  | 年  |
| あ改司<br>いまた<br>さつ会 |      | 学校後<br>新聞感                 | 随論<br>筆文   | 六  | 年  |

く」「話す」から成る言語活動領域の「範囲」が配され、縦軸は1学年から6学年である。1学年は前期と後期に分けられている。「書いてあるのは、それを始める学年で前学年から継続するものは書いていない（興水、1954：83）」として、累加性を前提とした記述であることが断られている。その内容は、「現行教科書の題材配当」をもとにしたものとされている。この「言語活動の学年配当」は「文学形態的分類や言語経験的分類による。……こうした形態方面のことは、ほんとうはそれほど大きな問題ではない。しかし、この学年配当にも多少新しい提案がしてある（興水、1954b：88）」とした。表25に引いた「読む」の内容は、まさしく「文学形態的分類」であり、ジャンルごとに布置されている。

第2に、「興味主題の学年配当」である。横軸には、領域として、「自然」「社会」「生活・行事」がある。第5章で取り上げた④1950興水iでは、「健康」と「芸能」とに分かれて表記されていたが、⑧興水（1954）では「生活・行事」に統一された。縦軸の学年は同様である。「生活・行事」の内容を一年から順に引くと、次のとおりである。

ある。

- 一年 からだと病気 戸外の遊び 学校・学習 どこかへ行つたこと
- 二年 大掃除 工作 運動会 ひなまつり
- 三年 身体検査 クリスマス 新年 子供の日
- 四年 防火デー 旅行 母の日
- 五年 スポーツ 娯楽・趣味
- 六年 招待 クラブ 成人の日 勤労感謝の日 (興水、1954：84)

興水は、「言語活動の働く中心は、『興味主題』とか『関心主題』とかいわれるが、この学年配当が一番大事である。これは、児童の精神発達がこの様な形であらわれてきたと、見てほしい。……低・中・高の三段階に分けるとかえつて断層ができて、一層連続性が失われるから、思い切つて学年に分けた（興水、1954：87）」とした。その一方で、記述内容が学年間の移動もあり得ることに言及している。

表26 基礎技能の学年配当

| 話<br>す                          | 聞<br>く   | 書<br>く  | 読<br>む                               | 範囲     |        |
|---------------------------------|--|---|--------------------------------------|--------|--------|
|                                 |  |   |                                      | 前<br>期 | 後<br>期 |
| 活潑に話<br>す                       | 他人の<br>話を傾<br>ける                                     | 名前を書<br>く<br>なんでも<br>書く   | 学習準備<br>ひらがな<br>が得<br>ひら<br>がな<br>習  | 一<br>年 | 前<br>期 |
| 話した声<br>がき<br>こえる               | 仲間<br>と話を<br>する                                      | 経験した<br>ことを書<br>く   | 何が書<br>きか<br>い                       | 一<br>年 | 後<br>期 |
| 話すよ<br>うに                       | 正確に<br>聞きと<br>る                                      | 打つ<br>つやま<br>るを   | 順序を<br>たど<br>つ                       | 二<br>年 |        |
| 大事な<br>ことを<br>話す                | たいせ<br>つな<br>点を<br>注意し<br>て聞<br>く                    | 大事<br>な<br>こと<br>を<br>書<br>く<br>推<br>考<br>す<br>る                        | 要<br>点<br>を<br>と<br>ら<br>え           | 三<br>年 |        |
| 話を<br>まと<br>め                   | 要<br>約<br>し<br>た<br>こ<br>と<br>を                      | 敬<br>体<br>・<br>常<br>体<br>を<br>分<br>け<br>る<br>類<br>の<br>文<br>を<br>書<br>く | 要<br>約<br>す<br>る                     | 四<br>年 |        |
| 相手<br>を<br>考<br>え<br>て          | 相手<br>の<br>目<br>的<br>や<br>意<br>図<br>を<br>考<br>え<br>て | 相手<br>を<br>考<br>え<br>て  | 作<br>者<br>の<br>意<br>図<br>を<br>と<br>る | 五<br>年 |        |
| 場<br>合<br>に<br>あ<br>ら<br>わ<br>る | 批<br>判<br>的<br>に<br>聞<br>く                           | 自<br>分<br>の<br>意<br>見<br>や<br>感<br>想<br>を<br>書<br>く                     | 批<br>判<br>的<br>に<br>読<br>む           | 六<br>年 |        |

第3に、「基礎技能の学年配当」である。縦軸が学年(一年のみ前期と後期に分けられている)、横軸が「読む」「書く」「聞く」「話す」から成る範囲である。各学年における基礎技能が記述され、「技能は学年的に累加される」と説明されている。このうちの「読む」については、表26のとおりである。以前の興水には見られなかった提案であり、井上敏夫(1981)が指摘したように、昭和33年版小学校学習指導要領の骨格たる「技能の重点指導の考え方」にとっての原初的な姿と解せよう。

興水は、「こういう表を作る場合に、完成の段階をどこにおくかという事が根本である。六年で読む技能をどこまでやらせるか、その目標がきまらなないと、それまでの学年がきまらない(興水, 1954: 88)」として、小学校第6学年を到達点にして逆向きに同定した経緯を語った。また、質問を受けての答えとして、「要約の技能は、四年では無理があるが、そろそろ始めたらよい

と考えて、入れた。三年で要点をとらえることをやっているのだから、難易の順序から、機械的にくばつたのである(興水, 1954: 89)」と明かした。表の論理関係を優先させて、「機械的にくばつて」整序するフォーク・セオリーが言明されたのである。自ら主宰する研究会での提案という気やすさか、興水はかくも正直に成立経緯を語った。この時点では、次の小学校学習指導要領の骨子となることは、予想だにしていなかったことは明白である。小学校の6年間で完結させた一方で、中学校との連携を考慮していなかった事実は、結果的に、その後の学習指導要領において、小・中学校間の連続性が見えにくい記述にならざるを得ない桎梏をももたらした。

上記の「基礎技能の学年配当」のうち、「読む」について、1957(昭和32)年、ある小学校で自ら紹介した上で、次のように述べている。

これは、文学でないふつう一般の文、特に説明文、記録文、論説文などの場合に必要なもの。解説文というのは説明文の変形です。読解技能は文学的な文にもあてはまります。しかしここでは狭義の、理知的な読解技能を主とします。……私としては

要約するなどの技能は物語には使わないことにしています。これはむしろ非文学的なものに使うべきだとしています。ただし、アメリカなどで、物語の筋をサマライズさせるという仕事がある。わたしはそれを「あらすじ」としています。しかし「筋を追う」とか「あらすじを作る」というのは、鑑賞活動そのものでなく、読解活動です。そうすることが鑑賞の基礎になるかもしれないが、活動としては理解活動である。

(輿水, 1958a : 89-90)

鑑賞に先立って読解／理解活動が定位されたこと、「要約」のように文学と、非文学（説明的文章）とで技能・能力が使い分けられたことから、輿水自身の認識が進展していたことが読み取れよう。基礎という点で技能・能力の適用範囲を定めること、それらをジャンルに照応させて分類することがこの時点で実現されたのである。こうした技能・能力の同定の仕方、記述の抽象レベルの揃え方、などの手法が安定化されていった。もちろん、合衆国の理論からの摂取であることは自ら語っている。

第4に、「基礎知識の学年配当」である。縦軸は学年（一年のみ前期と後期に分けられている）、横軸は「発音」「語い 文法」「文字」から成り、④1950輿水 i の「言語能力発達表」を整理・統合したような枠組みである。以下に「語い 文法」を引く。

|      |                           |           |             |
|------|---------------------------|-----------|-------------|
| 一年前期 | （空白。「発音」の箇所のみ記述あり——*論者補足） |           |             |
| 一年後期 | ことばづかいへの意識をつける            |           |             |
| 二年   | てんやまるを使わせる                |           |             |
| 三年   | 方言を使わないようにする              | 表記符号を使わせる |             |
| 四年   | 単文の組み立てがわかる               |           |             |
| 五年   | 語意識の拡大                    | （辞書の使用）   | 敬語          |
| 六年   | 語意識の拡大                    | （辞書の使用）   | 文章の組み立てがわかる |

(輿水, 1954 : 86)

能力表の記述について、定説が定まっていなかった状態にあったことから、輿水としては、「活動」「技能」「知識」を分けた点を長所として強調した。加えて、「ごく大事な、根本となる表を作ろうとした。細部については、みなさんで考えてほしい（輿水, 1954 : 88）」として、簡潔さを心がけたことに言明した。

次に、輿水にとっての内的な伸展を明らかにするため、第5章10節(2)で論究した④1950輿水 i の表（表12）と、⑧輿水（1954）の各表とを比較して検討しておきたい。

第1に、「関心領域一覧表」と「興味主題の学年配当」がともに児童の興味・関心などを取り上げている。単元学習としての領域が同定されている。

第2に、「言語能力発達表」と「基礎知識の学年配当」に見るように、「発音」「語い



文法」「文字」といった国民学校時代に重視された、言語活動を支える知識にあたる部分がともに含まれている。

第3に、「学習単位配当表」と「基礎技能の学年配当」に見るように、4種の言語活動が学年に応じて配置されている。ただし、④1950興水iの「学習単位配当表」では、「観察日記」「ラジオを聞く」などといったジャンルやテキストと言語活動とが交じっていたのが、⑧興水(1954)では、表26の「言語活動の学年配当」と表27の「基礎技能の学年配当」とに分離された。第10章5節で引いたグレイらの本などに提示されていたスキルに関する理論の摂取にもとづく分離と考えられる。ジャンルやテキストから剥離された言語活動が「基礎技能」として同定されている。

こうして、児童が身につけるべき「基礎技能」を学年ごとに配当することが実現した。興水は、「従来の能力表が何もかもいつしよにしていってつかみにくいので、『技能』と『知識』と『活動』とを三つに分けて提示してみた(興水, 1954: 87)」と述べている。

上述のように、興水は、1950年前後の単元学習の広がりを受けて、1954年までの時点では国語科の学習指導を分析的に把握するために、要素を複数の表に分けることによって、これまで渾然一体となっていた学習指導の基盤となる要素を分離させ、分節化させる地点に辿り着いていた。増田三良の研究、ならびに⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』、さらにはスキルに関する理論のブリコラージュと解せよう。第4章11節で取り上げたように、同書が刊行された1954年には文部省から『単元学習の理解のために』も刊行されていたが、⑧興水(1954)には単元学習を支える要素が提示されたが、単元学習そのものへの言及はない。

### 3 昭和33年版学習指導要領成立の背景

1953(昭和28)年、「理科教育振興法」が制定された。第1章第1条には、「理科教育が文化的な国家の建設の基盤として特に重要な使命を有することにかんがみ、……理科教育を通じて、科学的な知識、技能及び態度を習得させるとともに、工夫創造の能力を養い、もつて日常生活を合理的に営み、且つ、わが国の発展に貢献しうる有為な国民を育成するため、理科教育の振興を図ることを目的とする」と高らかに謳われている。教育による科学技術の振興が目ざされ、戦後復興のための重要な方策として位置づけられた結果である。同法が直接関与するのは小・中・高等学校の「理科に関する教育」であったが、国の命運を賭した大事業であったことから、ひいては国語科にも大きな影響を及ぼした。

文部省視学官の任にあった倉沢栄吉は、1959(昭和34)年の座談会で、前年に公示された昭和33年版学習指導要領の策定過程を説明するなかで、「科学教育というのは国語科の中にもあるのだという立場から、国語科における文学偏重の傾向をもっと直していかなければならないという近代的な要求」が科学教育振興を求める側から突きつけられ、そのために、「説明文というのは近代の科学が要求する」ものとして、その扱いを重くするこ

とで対処を図った内情を明らかにした（波多野完治他，1959：108）。審議内容が非公開であったことへの配慮か、いささか慎重な語り口であるが、重要な示唆を与えるものである。それから25年後、倉沢は当時の審議に関わって、より細部を明らかにして語った。文部省視学官の立場にあったからこそその述懐であり、価値の高い証言である。

昭和三十三年の時代の時代背景を、もう少しグローバルにとらえたいね。当時三十三年版ができる途中の審議の中で高名な理学博士、元埼玉大学長が、盛んに「文学なんでものをやってるからだめなんだ」と主張されたわけです。「日本人の性格改造のためには、もっと科学的な精神を養わなきゃいかん。だから国語科も文学なんでものをやらないで、もう少し路線を是正すべきだ」ということを盛んに言われて、その意見が昭和三十三年版には非常に強い底辺ですね。……理振法との相関だとか、本来社会全体の問題であるグローバルな国語教育の問題を、国語科教育の中に全部おっかぶせちゃって、下駄を預けた。（井上敏夫他，1984：27-28）

名前は明かされていないが、「高名な理学博士」とは昭和32年度教育課程審議会委員を務めた原子物理学者藤岡由夫（1903-1976）であろう<sup>1)</sup>。ちなみに、その父は国文学者藤岡作太郎であり、その講筵に連なった学生時代の垣内松三が大いに影響を受けたといわれている（奥田，1952：62）。その著書『科学教育論』では、「科学の授業の際のみではなく、他の一般の教育においても、……あらゆる場合に科学的の考へ方を忘れてはならない。教師としても単に科学的の学科の担当者ばかりではなく、あらゆる方面の人がこれに協力しなければならない（藤岡，1947：54-55）」と、戦後復興と関連づけて自説を展開していた。このような教科を超えた科学教育擁立の構想が、実現をみたのである。ただし、審議会の席上では、「科学的な文章や法律の文章」を対象とした「きびしい読み方（平井，1963：27）」が求められたようだが、実際に具現化したのは、国語科としての説明的文章教材を対象とした段落指導であった。国語科の枠を超えたジャンルの文章を批判的（クリティカル）に読むことではなかった。

いったい、戦後期の国語科教育において、こうした方針転換はどのような過程を辿って全国の教室で堅実のものとなったのであろうか。意外なことに、教育史上における重要なモメントであるにもかかわらず、先行研究で言及される機会は少なかった。先に、理論的な変化について見ておく。「科学的精神」への声は、国語科の外からだけでなく、国語科教育学者からも発せられた。木村万寿夫は次のように述べた。

……国語教育において科学的に正しく理解したり表現したりする言語能力の基礎を養うことが、現在の科学技術教育を前進させることになる。……科学技術教育は、広い立場からは科学的論理的な思考を育てることであるが、思考と言語とは関係が深い。

……わたしは国語教育の四つの面、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の基盤に「考えること」をおきたい。  
(木村, 1958: 8)

こうした前提のもとで、木村は、「同じ国語教育でも、文学的な物語・小説などよりも、科学的実用的な論説文や説明文などがおもな対象となる」として、そこに関わった「(1) 文脈をたどる力、語の意味を文脈に即して理解する力」「(2) 内容をまとめる力、および大意、要点、主題をとらえる力」「(3) 文の組立および、段落と段落との関係を明らかにする力」「(4) 批判的に読むこと」を挙げ、そのなかでも(1)(2)(3)が「特に関係が深い」と説いた(木村, 1958: 8)。このような「考えること」重視の所説は、国語科教育学の先行研究でいえば、望月久貴(1951)『かんがえことば(思考語)と国語教育論』の系譜に位置づけることができる。ここで、「(4) 批判的に読むこと」が掲げられながら、副次的に扱われてことは、「考えること」を支えているのは、「正しく」理解表現することであるととらえられたがゆえの対応であり、当時の一般的な理解のありようをうかがうことができる。

昭和33年版学習指導要領の国語科の目標冒頭に「日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし」とあること、同要領の細部で説かれたことと、ほぼ軌を一にした主張である。文学教育との関連が重視されがちであった国語科教育において、思考と言語の関係を浮き彫りにして、読む行為において賦活される能力を同定することで、「科学的、実用的な」文章との接点を、能力主義的な観点から築こうとしている。

#### 4 系統への期待

系統という用語が急に登場し、教育界を賑わせた。その契機となったのは、1957(昭和32)年5月5日の読売新聞の記事であった。その日、同紙のみが一面に、次のような内容の記事を掲載した。文部省の意向を忖度して成った記事と推察できよう。見出しには、「小、中学校の学習指導要領を変える」「『单元』から『系統』方式へ」とあり、リードには「单元学习方式(コア・カリキュラム)を系統学习方式に切替える」とある。実質的には、灘尾弘吉文部大臣の意向を報じた記事である。「占領教育行政の欠陥、最近における科学技術教育の振興などの立場から戦後続けられてきた新教育の長、短所を再検討、学力低下、教育の混乱を是正したいとしているが、とくに小学校教育では生活に関係のあるものをもとにした单元学习方式を採用しているため算数、理科を中心とした学力の低下が目立っている。このほか理科、算数だけでも系統学习方式に切替えたほうがよいとの意見が高まってきたほか、このさい地理、歴史を社会科から分離すべしとの意見も出ている」と述べられている。系統について、本文には「理科、算数だけでも」という留保も見られるが、見出しとリードに打ち出されたように、全教科にわたる統一方針として強調された。

そもそも系統の問題は、理科や数学では昭和20年代後半から浮上していた争点でもあった。厳密に言えば、学問的成果にもとづく教科内容の系統である。それも、文部省より

も、科学教育研究協議会や数学教育協議会といった民間教育団体による独自の提案が先行していた状況にあった。これらの教科では、経験主義に立脚した単元学習によって学問的系統が副次的な位置に置かれていたのを、再び中核に位置づけようとする動きとしてあらわれた。教科特性に鑑みれば妥当な対応であろう。河野智文が指摘したように、「論点の本質は『系統観・体系観の相異』」ととらえることもできる（河野智文，1999：9）。

同時期の国語科における争点としては、人間形成や、現実社会との対峙といった点への関心から文学教育と、基礎重視の立場から文法教育に焦点化していた。人間形成等の大きな争点からすると、系統は些末な問題に過ぎないと見られがちであった。そうしたなかで、国語科において学問的系統を当てはめることができそうなのは、せいぜいのところ、語句・語彙や文法などに限られると見なされていた。系統に対する問題意識は教科ごとのコンテキストに応じて強弱の差もあったが、すべての教科に関わる課題として宣言された点に教育政策としての強固な意志が看取できよう。同記事は多くの国語科教育関係者にとっては寝耳に水であったようで、驚きをもって迎えられた。

しかし、他教科と同じく、国語科についても民間教育団体の側から国分一太郎による異議申し立てが行われていた。国分は戦後占領期の経験主義的国語科教育の姿を、「コトバにもられる内容のことは一切ぬぎにした、話すこと、聞くこと、読むこと、書くことの経験をゆたかにもたせてやって、それを効果的なものにする能力と技術をみがくしごとこそ、言語教育のしごとだ（国分，1952b：8）」ととらえた。「コトバにもられる内容」を軽視し、「形式を主目的」とした学習指導要領や、その尻馬に乗った輿水の所説への批判意識が基調を成している。何よりも、占領下にあって、民族的観点を失った「言語用具説」が広まった実態を指弾した。国分の背後には、同時代の左翼知識人に大きな影響を与えたスターリン言語学から得た知見がうかがえる。そのうえで、3点の問題点を挙げた。

第1に、「言語活動とか言語経験ばかりを重くみて、日本語そのものの語彙や語法の民族的な蓄えから必要なものをえらびとって、それを子どもたちの身についたものにする仕事を怠りはじめた（国分，1952b：18）」こと。

第2に、単元学習的な学習方法論において、『話題』または『問題』を中心として、それに主体性において、教材をくみたてるというやりかたが大きくとりいれられた。このことは、一方では、国語の基本的な体系（一定の語彙と一定の語法によるくみたて）から、子どもの精神の発達にふさわしい順序で、基礎教育という立場から必要なものを順序よくえらびだし、それをもとにして題材を配列していくという方法を忘れさせた（国分，1952b：19）」こと。

第3に、「むかしの国語読本にあったような、説明の文と描写の文、文芸的な文と科学的な文、会話の文と叙述の文といったもののちがいをわからせて、それにふさわしい読み方を会得させるような程度の配慮さえも忘れさせた（国分，1952b：19）」ことを挙げた。体制／反体制の対立構造が確立しつつあった時期ではあったが、本質的な部分においては、

意外なことに、先の⑧輿水（1954）と通底した問題意識が読み取れる点に注目したい。その後の主な動きを挙げておきたい。

1957（昭和32）年 6月 日本国語教育学会の常任理事会で、国語科における系統学習についての研究と研究物を刊行することが決定される。

6月 東京都国語教育協議会の協議問題として「経験学習の系統化」が取り上げられる。

7月-9月 小学校教育指導者養成講習会で「国語の系統的指導」が主題が主題として取り上げられる。

9月 全日本国語教育協議会において「国語教育における系統とは何か」が討議される。

12月 日本国語教育学会『国語の系統学習』刊行。

1958（昭和33）年 2月 輿水実『国語科学習の系統化』刊行。

8月 学習指導要領改訂案発表。

10月 学習指導要領正式版発表。

短期間のうちに、系統をめぐる議論や対応が進められていったことがうかがえよう。当時の動向について、日本国語教育学会が刊行した共著書『国語の系統学習』からとらえていこう。同書冒頭には「国語の系統学習（オリエンテーション）」として、当時の主要会員が出席した座談会の記録が掲載されている。冒頭、文部省の木藤才蔵から説明があり、続いて、司会を務めた輿水実が次のように整理している。

- 1、「国語の系統学習」が選ばれた理由は、戦後の国語教育の反省の上にたっている。
- 2、系統学習は経験主義に対立するものでない。
- 3、能力の系統ということを考えている。 （日本国語教育学会，1957：4）

2の争点は、文部大臣の意向として新聞が報じたものとは、いささかの差異が指摘できる。ここにも国語科独自のコンテクストが読み取れる。おそらくは、3年前の第7回全日本国語教育協議会における協議「経験主義か能力主義か」において、両者を対立的に位置づけて議論する枠組みが作られたことで、結果的に経験主義否定の方向性を強化する結果となったことへの反省が踏まえられたものと考えられる。事実、座談会において、「……地方への反響は大きいので五月五日の新聞発表にあったような単元から系統へという考え方が逆コース的に受けとられないよう十分に注意する必要があると思う」といった発言があることから裏づけられよう。経験主義やその具現としての単元学習の否定へと向かわ

ないように警戒する点でコンセンサスがあったことがうかがえる。

その一方で、同書には、会員の足並みが揃っていない点も見られる。それは、何をもって系統とするかという根源的な点である。たとえば、国立国語研究所長の西尾実は、明治以降の語学主義的な国語教育について、「一種の系統教育」であったと説く。すなわち、「教材が文法を基準とした系統教育で……その方法も各科教授法なるものに導かれた編成であった（日本国語教育学会，1957：16）」ことをもって根拠としている。西尾がこうした例を挙げたのは、語学主義的な時期にあっては、「教師の教授活動を中心としたつめ込み教育に終る他はなかった」ことを強調し、「われわれの国語教育はかつての系統的教育に逆転してはならない。あくまで生活を基礎とした生活教育・経験教育への切り替えを前提とした、生活を耕して文化を築き、実践の中から理論を自覚し抽象する、新しい系統学習への前進をはかること（日本国語教育学会，1957：17）」を訴えるためであった。

他にも同書においては、さまざまな提案がなされた。だが、短期間での決着が迫られただけに、結果的には編者たち自身をして、全国各地での討議を含めて、「この会で、最初にオリエンテーションした以上の発展は、基本的方向に関してはみられなかった（日本国語教育学会，1957：238）」と総括せざるを得ない結果となった。ちなみに、協議会等での反応としては、次の三つの種類があったという。

木藤 系統学習に関する各種の会合に集まった人たちを大別すると、……その第一は、これまで生活学習や経験学習の線で学習を進めてきて、その立場に立った上で、学習をより有効にするために、系統化の必要を感じている人。その第二は、生活学習の重要さはわかっているが、まだそれが十分に身につけていず、系統学習などということばがとび出すと、生活学習以外に何か別種の学習のさせ方がとなえられているのではないかと、とまどいを感じている人、第三に生活学習などということにほとんど無関心に過ごしてきたために系統学習を大いに歓迎している人と、だいたいこの三つに分けることができると思う。……

輿水 全日本（\*国語教育協議会を指す——論者補足）の場合も、講師にその三つのタイプがあった。（日本国語教育学会，1957：241）

一方、同書巻末の座談会では、系統表の話題に関心が集まった。

輿水 ……最近、系統表を作ることがさかんになったが、まず第一に何かすばらしい表が手に入ったかどうか。

木藤（他一同） 別がない。

輿水 ……経験が広まり、それを並べると能力がいろいろ重複してくる。そこで、理論的な根拠がほしくなる。……そのような意味でなら言語学者や国語学者にいる

いろと出していただきたい。

木藤 現場で作成されている系統表の中には、話しことばの場を中心にして系統を考えたものと、要点をとらえることができるというように、能力を掲げてその系統を考えたものと二通りあるが、現場としては、どちらがいいのか。場で分けるなら、いくつか分けるのがよいか。……そういう点に不安を感じているようだ。

西尾 現実は無限にあるから、その基本的なものを出して、それを中心にするよりない。

興水 系統表を、技能的なものにするか、経験形態あるいはまた要素の別にするかの問題だが、聞く、話すは、場を<sup>マ</sup>上げる必要があるであった。作文や読みは学校でやる仕事がたいたい決まっていたからその必要はなかった。両方とも必要なジャンルをタブって取り上げたこともあるが、どこで切るかが重要な問題である。……もっと、すっきりした分類にしたい。これがこの問題の根本問題である。

(日本国語教育学会, 1957: 243-244)

こうして、興水は、枠組みを設定するための理論的根拠を「言語学者や国語学者」に求めることと、⑧興水(1954)において自身が試みた「すっきりした」分類の重要性とを強調した。第9章で論究したように、国語学者森岡健二によるコンポジションを頼りにしていたことが推測できよう。佐々木定夫は、「現場は、能力を並べていくが、それでは児童の興味や関心との間にギャップがある」として能力表が先行することの弊を問うた。対して、興水は、「発達段階というものは、基本的には児童の必要や興味に合わせてあるものだ……結論的にいうなら、日本では、発達段階表の研究が不足しているということだ。言語理論や実際家の作文で発達段階表を作り上げているにすぎない(日本国語教育学会, 1957: 244)」として未完成段階であることを自認することで反論した。児童の興味関心か、それとも能力かという問題は根深く、次のような応酬もあった。

西尾 よく児童の言語生活をみていると、必要や興味に系統があり必要性がある。それを発見していかななくてはならない。

興水 興味は発達する。発達はより価値のあるものへ向うことであるから、その向うに教育目標がある。……興味や関心の発達を無視した発達も発展もない。その発達の論理を発見していかななくてはならない。

(日本国語教育学会, 1957: 244-245)

興水の返答は、「より価値のあるものへ向う」という不確かな推論を含めた点で、いささかの詭弁でもあるが、能力の系統を根拠とした「教育目標」を重視している点が不変である。必要や興味、そこから派生した経験を重視する西尾と、能力重視の興水とは折り合

うことはなかった。最初の段階では一致しているかのようであった両者の本心が、はからずも最後になって剥き出しになった。日本国語教育学会を挙げての熱心な探究と議論はあったが、「系統」について、有効な成果を得るまでには結実しなかった。

結局、昭和33年版については、次のような対応になったという。繰り返して恐縮だが、輿水の語りを引く。

昭和三三年度<sup>ママ</sup>学習指導要領では、「だいたい－順序－要点－中心点・構造－主題・意図－目的・内容に応じる」という技能の重点指導の考え方が出てきた。……この形で学習指導要領をまとめようということに決まったのは、昭和三三年、もうどうしても最終案を作らなければならないというぎりぎりの時であった。……昭和三三年の何月だったか、夏だったと思うが、夜、石森氏のお宅に集まった。文部省の倉澤氏、木藤氏、沖山氏、それにわたしで、いよいよ学習指導要領の本文をどうするかを相談した。その時、わたしが国立国語研究所の根本今朝男氏に手伝ってもらって作った発達段階表のようなものを持参した。みんなでそれに目を通して、あとは木藤氏が他教科の執筆法に合わせてよろしくやるということになった。

それから二週間位して委員会が開かれ、最終案が示された。委員の中には、こういうことはまだ審議していないといって、不満を述べる方もいた。しかし「それならこれをどう直したらよいか、意見をいってください。」というと、何しろ急なもので、だれも意見はなかった。しかし、これは、まことに後味の悪い幕切れであった。

(輿水、1990：352-353)

「国立国語研究所の根本今朝男氏に手伝ってもらって作った発達段階表のようなもの」とはいうものの、実のところ、表27に明らかなように、⑧輿水(1954)であった。だが、輿水自身はあくまでも明言を避けた。

国分一太郎は、これらの記述について、「文章構成法からとってきたもの……を各学年別の系統のように考えさせ、子どものばあい、それらが、どういう現実ととっくみ、どういにかかわりかたをしたときに、文章のなかのものとなるのであるかを示さない(国分、1977：18)」と批判を加えた。国分のいう「各学年別の系統」を、輿水は後年「技能の重点指導」と呼び、すでに第10章5節で取り上げたように、その後、自らも批判する側に転じた。灘尾文部大臣の談話が細部までは踏み込まなかったことから、国語科学習指導要領作成担当者のなかにも「技能の重点指導」を「系統」と呼ぶ向きもあった。輿水はあえて区別して「技能の重点指導」を使用した。自ら提唱した「単位」や、スキルに通底している問題意識としての、シーケンスを貫いたストランド(系列・系統)としての系統とは性質が異なっていたからである。系統という用語が、雑駁な理解や誤解のもとで使用されていた実態への批判意識がうかがえよう。



表27

⑧輿水（1954）『国語学力』，⑨昭和33年版学習指導要領の対照表

| ⑧輿水（1954）『国語学力』<br>「基礎技能の学年配当」 |                           | ⑨文部省（1958）<br>昭和33年版学習指導要領          |
|--------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| 一年前期                           | 学習準備 ひらがな習得               | 第1学年 エ 何が書いてあるかを考えて読むこと。            |
| 一年後期                           | 何が書いてあるかわかる               | 第2学年 エ 順序をたどって意味をとること。              |
| 二年                             | 順序をたどって読む                 | 第3学年 エ 要点をおさえて読むこと。                 |
| 三年                             | 要点をとらえる                   | 第4学年 エ 必要なところを細かい点に注意して読むこと。        |
| 四年                             | 要約する                      | 第5学年 イ 書き手の意図や文章の主題をとらえること。         |
| 五年                             | 作者の意図をとる                  | 第6学年 イ 書かれていることの中の事実と意見を判断しながら読むこと。 |
| 六年                             | 批判的に読む<br>(輿水, 1954 : 85) |                                     |

### 5 昭和33年版学習指導要領とその特徴

昭和33年版学習指導要領は、1958（昭和33）年3月に答申された教育課程審議会「小学校・中学校教育課程の改善」を受けて、教材等調査研究会における審議を経て、1958年8月に改訂案が発表され、同年10月1日に正式版が告示された。教育課程審議会の答申では「道徳」の時間の特設が注目を集めた。だが、それ以外にも、基礎学力の充実のため小学校の国語科・算数科の内容の充実、科学技術教育の向上、教育の能率化を旨としての目標・内容の精選、基本的事項の学習に重点をおくこと、指導の要点の明確化が主張された。これらの根底には、教育課程の国家的な最低基準の明確化という方針が響いていた。その過程で、教育関係者の耳目を集めたのが、前述の「系統」というキーワードであった。

本要領の具体的な記述内容については、本研究巻末付録に引いた。小学校と中学校とで、記述方法が大きく異なる点に特徴がある。また、昭和26年版では学習指導要領のなかに編集に関与した委員の名前が明記されていたが、昭和33年版には記載がない。だが、1958年9月に発行された『初等教育資料』102号には「教材等調査研究会・初等教育関係委員名簿」が、1958年3月に発行された『中等教育資料』第VI巻第3号には「昭和32年度教材等調査研究会 中学校高等学校各教科別小委員会名簿」が掲載されており、実質的には、ここに名前の挙がった人物が委員を務めたことが推測できよう。飛田多喜雄は双方に名前を連ねている。

小学校編 相原永一 石黒修 石森延男 井上敏夫 岩井竜也 大橋富貴子

北村季夫 久米井東 輿水実 小塚芳夫 佐々木定夫 佐原正三郎  
高野柔蔵 続木敏郎 戸川昂 中沢政雄 永野賢 滑川道夫 馬場正男  
平井昌夫 飛田多喜雄 松村明 森下巖 吉田瑞穂 宮川利三郎  
中学校高等学校編 浅見錦吾 石井庄司 大木春基 大村浜 鎌田正 黒沢信夫  
桑原道雄 齊藤喜門 上甲幹一 高木大五郎 時枝誠記 林大  
飛田多喜雄 増淵恒吉 望月久貴 森岡健二 米久保耕策 渡辺修  
渡辺茂

昭和33年版学習指導要領の「内容」について、輿水は、戦前期からの関連を踏まえて、次のように解説している。

戦後、カリキュラムという問題がでてきて、各学校でカリキュラムを作る、文部省で指導要領を作ることになった。この問題がでてきてはじめて、国語科の内容contentが問題になってきたのです。そして、その最初は、「教科の内容」というものはすべて、「活動および経験」から成り立たなきゃいけないと考えられたわけです。それはなぜかという、それ以前は、教科の内容は、教材によって示されていたのです。国語科もこれは同じなんです。国語科では何を教えるかといわれると、教科書があるではないか、そこに教材があるではないかということを示されていたのです。ところが、教材で示すことは、学習指導としては具体性がない。なぜかという、その教材をどう扱うか、どう読ませるか、何を書かせるとという学習の仕事、活動が大事なんで、児童・生徒に何をやらせるかが規定されなければ、学校の責任というか、教育の内容というものが具体的に決まらない、というので、戦後カリキュラムの内容が、活動および経験から成り立つものであるというようになった。このようにしてきたのですが、三十三年度の学習指導要領になりまして、基準性をもたせるというときに、学校で与える活動、やらせる経験というものを、あまり強く規定してしまうと、動きがとれなくなる、あまりに具体的になる。何年生にこんなこと、何年生にこんなこと、ということを決めてしまうと、基準性をもった場合、動きがとれなくなります。基準性をもっていいことを、活動および経験の中からとり出してしまふ。こうして出てきたのが「指導事項」なんです。指導事項とは、具体的にいえば、三十三年度指導要領においては、内容Aの(1)と内容Bに書いてあることである。内容Aの(2)は指導事項ではない。Aの(2)は、その経験のさせ方、活動の形態を示している。活動の種類を示している。これは「内容」ではあるけれども、「指導事項」ではない。ですから、三十三年度指導要領における内容の考え方というものは、<sup>三十三</sup>三十六年度指導要領までの活動であるということも保存しながら、さらにその根本に、その中の中核をなしている指導事項というものをとり出してきた。

(輿水, 1966b : 34-35)

昭和33年版以降の「指導事項」が規定された過程が語られている。「のれん（なわのれん）」への反省を踏まえたこと、「基準性」の有無とが作成する側の判断を大きく左右した経緯も読み取れよう。本要領から、内容という概念の意味が大きく変化したことに注意したい。新たな意味での内容の実例を表28に引く。

内容Aの(1)(2)と内容Bの例を挙げたい。小学校第4学年「読むこと」の記述である。

表28 昭和33年版学習指導要領  
小学校第4学年「読むこと」内容Aの(1)(2)と内容B

| 内容A(1)  | 内容A(2)   | 内容B   |
|---|--|---|
| <p>(1) 次の事項について指導する。</p> <p>ア 黙読に慣れること。<br/>イ 文章を段落ごとにまとめて読むこと。<br/>ウ 読み取ったことについて話し合うこと。<br/>エ 必要などころを細かい点に注意して読むこと。<br/>オ わからない文字や語句を文脈にそって考えること。<br/>カ 知るため楽しむために本を読むこと。<br/>上に示す指導事項のほか、「学校図書館の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。</p> | <p>(2) 次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する。</p> <p>ア 児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告などを読む。<br/>イ 知識や情報を与える説明、解説、報道などを読む。<br/>ウ 経験を広め心情を豊かにする童話、物語、伝記、詩、脚本などを読む。</p> | <p>B 以上の聞くこと、話すこと、読むこと、書くことにわたって、ことばに関する次のような事項を指導する。</p> <p>(1) 正しい発音で話すようにすること。<br/>(2) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第4学年までに配当されている漢字を中心とした500～550字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。<br/>……<br/>(4) 語句の組立について注意を向けること。<br/>(5) 文の中の意味の切れ目やことばのかかり方にいっそう注意すること。<br/>(6) 文章の常体、敬体の違いを理解すること。<br/>……</p> |

内容A(1)と内容Bが「指導事項」である。A(2)が、「その経験のさせ方、活動の形態」「活動の種類」であり、ジャンルや活動形態についての記述がここに位置づけられ、A(1)と切り離されることになった。昭和26年版で、「総司令部からの指示があって、急いで加えた」経験表、同要領でいう第2章「国語科の内容」に相当し、「ほんとうに主要な形態だけ（輿水・中沢、1958：12-13）」に整序したという。⑧輿水（1954）でいえば、内容A(1)が「基礎技能の学年配当」に、内容A(2)が「言語活動の学年配当」に、内容Bが「基

礎知識の学年配当」に相当しよう。ただし、記述内容には相違が認められる。さらにいえば、経験主義の精華と評すべき「興味主題の学年配当」が取り入れられなかった点に、昭和33年版が能力主義へと舵を切ったことが読み取れよう。「イ 文章を段落ごとにまとめて読むこと」と「(5) 文の中の意味の切れ目やことばのかかり方にいっそう注意すること」とは、単位が文章と文とで異なってはいるものの、内容A(1)と内容Bとに積極的に分けられるだけの根拠となる差異を見出すことはむずかしい。けれども、「書くこと」においても、「イ 段落を考えて書くこと」が盛り込まれていることから、コンポジションにもとづく重点箇所として内容A(1)に取り立てられたことが推測できよう。こうした点も含めて、輿水は、次のように評価している。

昭和三十三年度指導要領の進歩は、二十六年度の活動および経験と考えていたものの中から、その中核になるものを取りだしてきて、そして、重点的ではあるが、何かこんなものではないかというものを、学年的に、<sup>ママ</sup>勝定に、大ざっぱに、とりだしてきた。それは三十三年度指導要領の大きな功績なんです。今、それにぶつかってみると、整理されていない、系統がない、これでいいのかしら、分析のしかたはこれでいいのか、各学年の系統がはっきりしないじゃないかという問題がでてきていますが、私は、指導要領の批判、反省としていいますと、目標のところのとらえ方がはっきりしていないということを思っているのです。(輿水, 1966b: 36-37)

ちなみに、第4学年について掲げられた「目標」は次のとおりである。「読むこと」に関連するものを抜粋した。

- (4) 正確に読むとともに、読む速さを増すことができるようにする。
- (5) 読むために必要な語句をいっそう増すようにする。
- (6) 読む量をふやし、読み物の範囲を広げるようにする。

この何に問題があるのだろうか。再び、輿水の言を引きたい。

国語科の扱っているものが内容で、その内容の持っている意味・価値、これが目標というわけです。そういう内容を、なぜ国語科でやるか、そのような内容を児童・生徒が学ぶことにどういう意味があるのか、その意味づけが目標です。……正しい意味づけがなされると、内容がまた、はっきり決まってくるわけです。……この目標と内容というものは非常に連関してしまっていて、目標というのは、ことがらを機能的、方向的にとらえるものであり、内容というのは、そのことがらを事項的に一つ一つくわしく見てとらえてきたものであるという関係があるのです。そして、現行の昭和三十三年

度指導要領のいちばんの欠点は、内容のほうにあるのではなく、目標のほうにあるのだと思います。目標というものが何であるべきかわからないで並んでいるのです。そのために、各学年の目標というものが「一般目標」の具体化、あるいは、一般目標の学年的段階として表われていないのです。「発達段階」を示してはいるのです。この学年では、このくらいの能力がつくのではないかということが示してある。能力そのものがおさえてある。したがって、内容のほうにあることをただ一般的にいったのが目標になっている。……私は、根本において「目標」というもののとらえ方がはっきりしていなかったのだと思う。(興水, 1966b: 35-37)

記述内容の整序が進んだ昭和33年版であったからこそ、このような目標をめぐる検討について、さらに一歩進めることが可能になった経緯がうかがえよう。

対して、同要領に対する現場教師からの批判に耳を傾けてみよう。東京都の小学校教師小原フサは、「ことばに付随するイメージを媒体として、自己の思想や、概念や、感情や愛情を伝達する学習」の重要性を説いている。「ことばづらの上でのみこんでしまって、授業を進行させている」現状を指して「ことば主義」と呼んで批判を加えている。

指導要領のことば表現では、「まとめる」とか「要点をつかむ」とか、また「結論は」とかいう、到達目標が示されてある。ところが、このような結果主義にとらわれ、プロセスそのものに、目を向けることを忘れた教室のハンランこそ、目下の悲劇を生んでいるわけであるが、それはともかく、実例によって示してみよう。

たとえば、「段落にわけよう」という目標がある。実はこれは、どのような、主題意識のもとに、段落にわけるとか、段落にわけることによって、どのような言語活動を期待するのかということが、明らかに表現されていないことが問題点ではある。目標そのものが、ことば主義的にできている上に、それを扱う教師そのものも、ことば主義に、わざわいされるという二重の拘束のもとで、どのような悪循環が展開されるか、思うだにおそろしいかぎりである。ともかく、ことば主義の教室においては、教師の実感なり、児童の実感なりを無視して、結果のことばのみに、こだわる傾向がありはしないか。(小原, 1966: 26)

東京都の中学校教師であり、第6章でも言及したように文法の学習指導の実践で知られていた野村篤司は、後年、小・中学校各学年に配された読むことの指導事項を列挙し、その問題点を次のように指摘した。

たとえば、3年生で「要点をおさえて」、4年生で「文章を段落ごとにまとめて」・「必要ところを細かい点に注意して」という指導事項が示されました。指導事項を「精

選」して、もし指導をその事項に絞ったとしたら、文章全体の内容を正しく豊かに読み取らせる指導が破壊されることになります。3年生・4年生に対しても、文章を読むことの指導には、その内容を正しく豊かに受け止めるのに、多様な指導が必要です。ことば一つ一つをていねいに追って、示されているものごとの細部、描かれている情景の具体的な姿をイメージすること、……どの学年でも、教材の内容や子供の発達の状態に応じて、このような多様な学習を指導する必要があります。文章に即して必要になる一連の多様な指導から、その一部を抜き出して「精選」だとするのは、誤りだといわなければなりません。(野村, 2016: 235-236)

野村は、民間教育団体である教科研国語部会に属しており、学習指導要領に対して批判的なスタンスを貫いていた。けれども、野村が指摘したのは、ストランド(系列・系統)の欠如に関わった問題点であり、作成した側の輿水の認識とも通底していた。輿水は、「むかしの『能力表』のようないろいろなことが、ごたごたとはいった便宜的なものであってはならない。それぞれの仕事に応じて分化した、具体的な、整然とした系統があるべきである(輿水, 1962b: 23)」といった説明を行っており、昭和33年版が世に出た後になって、ストランド(系列・系統)の重要性を深く認識したことがうかがえよう。

## 6 「系統」における記述についての分析

本節では、時間を遡って、昭和33年版の前史における系統、すなわち輿水のいう「技能の重点指導」へといたる祖型を温ねるとともに、その後の昭和52年版までの記述内容の通時的変遷に迫りたい。すでに強調してきたように、昭和33年版の公示によって従来にはなかった新しい何かが突然誕生して、教師たちの関心を惹いたわけではない。正確に言えば、同要領は、教師たちが関心を集める契機をもたらしたに過ぎない。

第5章5節で概観したように、合衆国において、経験主義カリキュラムへと合流していったさまざまな学術的成果の精華が、サゼッションによって日本に導入され、①昭和22年版の枠組みから記述のすみずみにいたるまで翻訳／反映された。昭和20年代のさまざまな試行錯誤から、昭和33年版以降へと最適化が進められていった過程に、国語科教育学としての研究のまなざしを向ける必要が指摘できる。

本節では、記述に見られる特徴について、「文章ジャンル」、「読むことの方略・プロセス」から成る二つの切り口から分析する。分析にあたっては、ミクロの視点から用語の細部に注意を払う一方で、差異に拘泥しすぎるあまり、大局が把握できなくなることを危惧し、マクロの視点も合わせて進めることとした。なお、文献名の略称などは、第5章5節冒頭に示したものを踏襲した。

### (1) 文章ジャンルの変遷

系統として、読むことのある文章ジャンルをどう位置づけるか。この問題は、系統としての抽象度の最適化を検討するにあつて、おそらくはそれぞれの作成者が知恵を絞った点であろう。読むことにおける、言語活動としての質の差異を説明するうえで、ジャンルは読者である教師たちに具体的な手がかりを与える。技能・能力の質的な異同を啓蒙的に普及させるにあつて、欠かせない記述でもあつた。

ジャンルを積極的に多く挙げているのは、①昭和22年版と、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』、⑦昭和26年版である。①は記述内容が学年層によって統一されていないこともあるが、総じて多様なジャンルが書き込まれている。②については、ストラテマイヤーらの所説からの影響にもとづいて、「恒常的生活場面」に即して具体的なジャンルを挙げていった経緯が指摘できよう。「絵本」から「謡曲」まで多種多様なジャンルが書きこまれている。ちなみに、「謡曲」そのものは、①昭和22年版小学校4、5、6学年の「第三節 読みかた」の「二 読みかた学習の材料」のなかに取り入れられた。ともに、いいこ読本の「演劇一般のむれ」と関連づけられての登場であつた。

ただし、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』における、小学校第一学年の「童詩・童謡がよめるようにする」と、中学校第二学年の「漢詩がよめるようにする」とでは、同じく「よめるようにする」という表現が使われたものの、ジャンル固有のコンベンション（convention、言語表現上のさまざまな「きまり」）や、音読／黙読を含めた理解方法が異なることから、教科内容として分析的に把握した場合、「よめるようにする」の意味内容は、浅い段階から深い段階まで多岐にわたる。言語経験のリストとしての側面が強く打ち出され、「よめるようにする」の意味内容をひとまず括弧に入れ、ジャンルやテキストの易から難への深化をもって段階に対応させた、ちょうど寺子屋時代の発想に則った結果と解せよう。同試案が教科書を主軸にして編制されたからこそ成り立つ記述であつた。

①昭和22年版が、小学校4、5、6学年、ならびに中学校で「辞書」「参考書」「新聞」「雑誌」を挙げた。同要領を受けて作成された②『小学校国語学習指導の手びき』に継承されている。さらに、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』、⑥1950興水 ii や⑦昭和26年版、⑨昭和33年版まで継承された。⑩昭和43年版では「辞書」のみが残り、他は消滅した。ちなみに、①昭和22年版の小学校4、5、6学年の章には「学校新聞について」と題した独立した節が設けられており、学習に関する「一般目的」の冒頭に「新聞を読んだり、つくったりすることによって、真実を伝え、正論を主張し、美を愛好する精神をやしなひ、社会的責任感を高める」と明記されており、健全な民主主義を機能させるためのマス・メディアのあり方を学ばせる必要性が強調されていた。以上の記述に盛り込まれた理念からの影響も指摘できよう。

さらに注目すべきは、⑦昭和26年版である。第4学年で、興味や関心を向ける対象として「物語・実話・ぐう話・時事」ならびに「詩」に言及されている。「物語」「実話」「時事」「詩」は、細部こそ異なるものの、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』と通底

している。増田三良（1950a）『国語カリキュラムの基本問題』の「要素単元一覧表（読む・文学）」では第2と第5学年に登場している。また、⑦では、第6学年に「案内や注意書き」があるが、これも増田三良（1950a）のなかに「指示に従う読み」の言語経験要素があり、さらに遡ると、ハットフィールドの提案に辿り着く記述である。さらに⑦の第5・6学年の「目次」「索引」「凡例」「参考資料」についても、増田三良（1950a）に「カード目録・図書目録・索引・目次」がある。ただし、増田は高等学校第2学年に担当している。増田の仕事である、⑤や増田三良（1950a）が、⑦昭和26年版に影響を与えたことが推測できる。中学校段階に目を転じて、⑦昭和26年版のジャンル記述は目立っており、種類数は最も多い。ここでも、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』との共通点が指摘できる。

一方、ジャンル記述が後退した点で対極に位置づけられるのが、④1950輿水 i、⑧輿水（1954）、⑨昭和33年版以降の学習指導要領の記述である。④については「関心領域一覧表」が別にあるため、他の3領域とは異なり、読むことだけジャンルを挙げていない。⑧についても、本章2節で論究したように、2葉の表が別に用意されていた。あるいは、⑨昭和33年版の「A(2)」、⑩昭和43年版の「3 内容の取り扱い」のように、いずれも別立てでジャンルへの言及があるがゆえの省略であった。こうした分離が行われてみると、記述としてとらえた場合に、ジャンル記述がない方が観点が精選されている印象を与えることはたしかである。何よりも、ジャンルごとの固有性よりも、一般性・通有性の方が目立つことになった。もちろん、こうした変化については、コンポジションや、スキルに関する理論からの影響が顕著である。加えて、本章6節で引いた小原の批判にあったように、教師たちがそれぞれの「到達目標」のちがいに眼を向けた読み方をするようになり、それが〈常識〉となっていった経緯も後押しした。記述・整理の方法論が洗練されたことが、⑪昭和52年度にいたって、「内容の取り扱い」など別立ての記述をなくした、ジャンルに関わる記述そのものを消滅させたフォーク・セオリーの登場をもたらしたと考えられる。

ジャンルの後退に合わせて台頭した新語として、⑦昭和26年版中学校第1・2学年の「説明的な文」がある。多彩なジャンルが列挙されていた⑦昭和26年版において、すでに「説明的な文」が登場していた事実注目すべきである。⑦昭和26年版の時点では、「文」という語が「センテンス」と「テキスト」の双方の意味で使用されていたのに対して、⑨昭和33年版では、後者を「文章」と記述するように統一され、⑨昭和33年版、さらには、⑩昭和43年版で「説明的な文章」が登場した。加えて、中学校の全学年において「説明的な文章」の系統も設定されるにいたった。「科学的精神」への声に応えた結果であろう。

一方、⑨昭和33年版には「文学作品」があったが、⑩昭和43年版以降では、第1学年「情景や人間の心情」、第2学年「自然や人物の描写」といった文学作品を構成している要素的な内容が記載された。例外的な記述として、⑩昭和43年版の第3学年で「詩歌や文章を呼んで、自然、人生……」とジャンルと要素的な内容の双方が掲げられたが、⑪昭



和52年度では「人間，社会，自然」と落ちついた。ジャンル記述をなくしても，読者である教師たちにとっては，要素的な内容が記されてあれば理解ができることに拠ったのであろう。

## (2) 読むことの方略・プロセスの変遷

本研究ですでに明らかにしてきたように，学習指導要領をはじめとした各提案において目標／技能・能力として記述された，「読むことの方略・プロセス」は，戦前・戦中期には同定されていなかった。戦後期，合衆国の理論受容とともに，追究が始まり，ひいてはフォーク・セオリーまでもが登場するにいたった。

すでに第5章5節(2)でも取り上げた，「黙読」に関しては，③『学習目標分析表』では，第4学年に置かれたが，同表との影響関係の強さが指摘されている⑦昭和26年版小学校の国語能力表では，第1学年に「7 声を出さないで，目で読むことができる（1－2）」という段階的な記述が成った。⑨昭和33年版と，⑩昭和43年版でも，第1学年に「声を出さないで……」が引き継がれた。とりわけ⑩昭和43年版ではコンポジションの影響と考えられるが，第1学年から第4学年までの「イ」がストランド（系列・系統）として配された。⑪昭和52年版では，音読はあるものの，あえて黙読を取り上げること自体がなくなった。黙読をどこに位置づけるかという，戦後初期の国語科教育にとっての大きな争点は，読むことの方略・プロセスに焦点化される方向性で収束された。背景には，戦後期における読書文化の飛躍的な拡充によって，黙読が低年齢化していった経緯も指摘できよう。

「要点」は③『学習目標分析表』の第3～5学年に登場した。④1950興水 i では第2学年に配当されたが，⑥1950興水 ii では第3学年で「大要（内容の要点）」として置かれ，⑦昭和26年版は，③『学習目標分析表』からの直接の影響で，第3～5学年に質的に分散させて登場した。⑧興水（1954）では第3学年に布置され，その後の学習指導要領では「技能の重点指導」として，同学年で引き継がれた。

近似した概念として「要約」があり，①昭和22年版の「第四，五，六学年前期の学習指導」に「内容を要約したりする」があった。あるいは，中学校第2学年には「大要」もあった。③『学習目標分析表』の第5学年の「長文をよみながらその要点をかきとる……」は，むしろ，「要約」に接近している。⑦昭和26年版でも同学年の記述について同様の点が指摘できる。④1950興水 i では第4学年の「大要」，⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』では同学年の「大意」，⑥1950興水 ii では「大要（内容の要点）」とあり，大要と要点が近接した概念と位置づけられた。③『学習目標分析表』と⑦昭和26年版では，ともに「要点」とは別に，第5・6学年に「文意」が登場している。⑧興水（1954）においては第4学年の「要約」，⑨昭和33年版と⑩昭和43年版では第6学年に位置づけられ「全体を要約したり」という表現された。だが，⑪昭和52年版では，第4学年に位置づ

けられた。その特徴については、後述したい。

分析的なまなざしから同定された「文章の組みたて」に関しては、①昭和22年版の「第四、五、六学年後期の学習指導」に「文の組みたてが正しいかどうか」があり、②『小学校国語学習指導の手びき』にも継承され、第6学年に置かれた。すでに述べたように、この時期には、文と文章とが用語上混用されていた。⑥1950輿水 ii では第4・5学年に置かれた。⑦昭和26年版でも同じく第4学年であったが、国語能力表では「文の段落」と並んで表記されていたのが、「指導の目あて」では「文の組みたてや文の段落」として融合した扱いとなり、さらに⑨昭和33年版では「文章を段落ごとにまとめて読むこと」としてあらわれている。この記述は、すでに第8章8節で検討したように、文部省全国学力調査の波及効果としての「説明文ブーム」を後押しした。⑩昭和43年版にも継承され、⑪昭和52年版では、「内容を一層正しく、かつ、深く理解するため、また、自分の表現の仕方に役立てるため、文章を段落ごとに要約しながら読み……」と、「要約」とも組み合わせる目的が明記されるにいたった。目的が曖昧なまま、段落分けが自己目的化した学習指導の行き過ぎへの牽制と考えられる。

批判的（クリティカル）に読むことに関しては、①昭和22年版の「第四、五、六学年後期の学習指導」に「文の内容について思考し、判断する」が掲げられ、3点から成る観点も添えられている。中学校第2学年「文学」の「鑑賞批評の力をのばす」があり、中学校第3学年では、はっきりと「文章の欠陥を読みぬく訓練」が明記されていた。②『小学校国語学習指導の手びき』では第6学年に「文の内容について思考し、判断する」が踏襲された。③『学習目標分析表』では、第6学年に「読んだことについて感想文や批判文を書くことができる」があり、①②を踏襲していた。⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』の小学校第6学年、および中学校第2・3学年では「批評」があったが、あくまでも文学的文章に対する批評にとどまっていた。⑥1950輿水 ii では、「初歩の」という但し書きつきで小学校第4～6学年に、中学校第2学年で「批評文」、そして中学校第3学年に「諸説の異同を知り批判」が位置づけられた。

⑦昭和26年版小学校の国語能力表の第5学年には「こどもらしい批評」、6学年には「叙述の正しさを調べる」「批評をまとめながら読む」と意味内容が限定され、そうした点では③の記述が和らげられた。同要領中学校の具体的目標では、中学校第2学年で「批判的」、第3学年では「批評する」であった。⑧輿水（1954）の小学校第6学年には「批判的に読む」が置かれた。しかし、その研究成果を踏襲したにも関わらず、⑨昭和33年版では「事実と意見を判断しながら」と用語そのものが改められた。一方、中学校第3学年では「批判する態度」と記された。同要領第2学年の「よく吟味しながら」は、⑦昭和26年版の中学校第2学年にあった「批判的」を引き継いだ記述であろうと推測できるが、ここでも「批判」という用語は姿を消した。以上のように、昭和33年版において「批判」が1例のみに後退した理由について、文部省側の執筆者たちによる著書においては、次のよ

うに述べられている。

これまでも……「批判的な読み」という名称で呼ばれたこともありましたが、今回はそれを内容的にくだいていいあらわしてあります。批判的な読みとは、文章に書かれていることを、「判断しながら正確に読むこと。」であるということなのです。

これまでの指導で、「批判的な読み」というと、「批判的」という文字づらから、文章を批判することだと取り違えられた傾きもあるので、今回のように内容的に「判断しながら読むこと」と示されたわけです。（上野，1959：36）

この点に関わって、輿水はもう少し詳しく、次のように述べている。

新しい指導要領で、標題の能力（\*事実と意見とを判断して読む能力——論者補足）が、小学校の六年生で要求される能力になっている。前の昭和二六年度の指導要領ではこれを「批判的に読む能力」ということにしていた。……ところが、そうすると、書いてあることを読みとってから自分の批判を述べさせたり、あるいは、最初から自分の意見を持って作者に対して批評的に読んで行かせることと考える向きが多かった。

こんどの新しい指導要領では、そういった批評的な読み方として、中学校三年に、「文章の内容を読み取って批判する態度を身につけること」という学習事項がある。「事実と意見とを判断して読む」というのは、この場合の、「内容を読み取って」の一部分である。（輿水，1959：81）

ただし、⑦昭和26年版小学校では「批判的」という語は使用されておらず、同要領中学校第2学年での使用があるのみである。小学校段階についていえば、⑧輿水（1954）の第6学年、すなわち同学年に登場しており、こちらを指したものの指摘と推測できよう。ここから推論すると、先に引用した文部省の著書である上野（1959）では、個々の執筆者名が明記されていないが、同じく輿水の手によるものではないだろうか。輿水の説明では、「自分の意見を持って作者に対して批評的に読んで行かせること」が誤解の実例として挙げられている。1963年に、東京都教職員組合荒川支部教研会議国語部会が『批判読み』と題した著書を世に問うたように、民間教育団体側では、一貫して批判や批評への問題意識を持ち続けていた。文部省と民間教育団体との対立構造が消滅した後の2010年代には批判や批評が重視され、学習指導要領の文言にも登場するにいたった。こうした経緯からすれば、批判や批評は、昔も今も、読むことの学習指導にとって重要な教科内容であったことはいうまでもない。けれども、イデオロギー上の対立構造のもとで、学習者が諸事象を「批判すること」がひいては体制側への攻撃に発展することを危険視するがゆえに、

批判や批評という用語が禁忌となったものと考えられよう。

批評や批判を別のことばに置き換えるに際しては、すでに、第5章7節で引いたボンドらの著書の記述が手がかりになったものと推測できる。「批判的に読む際の困難点」について説明している箇所、事実 (fact) と意見 (opinion) が区別できないことが、学習者に困難をもたらすと述べた (Bond, 1943) 箇所を、前掲の表9にあったように、平井があえて項目として取り立て、第10章3節の「平井説」でも継承された。こうして、ボンドらによる説明を手がかりとして、「批判的な読み」を「事実と意見を判断しながら」へと置き換えたものと考えられる。平井が、教材等調査研究会小学校国語小委員会に所属し、昭和33年版学習指導要領の策定に従事しただけに、因果関係が認められよう。

輿水の言説も、おそらくは、平井と同じく、ボンドらの所説を踏まえての主張と考えられる。上で引いた箇所に続けて、輿水 (1959) では、国立国語研究所が設けた実験学校におけるテストを主とした調査を踏まえた見解が示されている。輿水は、「アメリカの本で読んだおぼえがある」こととして、「事実と意見を判断して読む」態度・能力をテストで調査すると、「おとなの方の成績が悪くて、中学生の方がむしろよかった」事例を挙げて、次のように説明している。

こういう能力・態度がすべての人に特に必要になって来たのは、最近三〇年間のマス・コミの急速な発達によることである。昔は読み物もわずかであったし、その中からほんとうの事実を見つけ出すというような、なまいきな態度は必要がなかった。それよりも、書かれていることを、作者の線にそって、忠実に考えていけばよいのであった。現代は出版過剰、報道過剰の時代であるから、どれが事実か、あるいは、事実に基づいた発言かを、批判的・分析的にとらえる必要が生じて来たのである。

(輿水, 1959 : 83)

もはや、限られた情報によって統制され、自由に思考することができなかった戦前・戦中期への反省はここには見られない。批判や批評の必要性は、マス・コミの急速な発達によるものとされ、それらを「事実と意見を判断して読む」ことに置き換えることで矮小化された。「批判」という文言そのものは中学校編にのみ継承されたが、次の⑩昭和43年版では姿を消した。「なまいきな態度」という不用意な表現に、民間教育団体の対抗言説とつねに対峙していた輿水の本音が透けているものと解せよう。こうした置き換えを行ったことについて、輿水は次のような実証的な根拠を挙げている。

さて、新しい学習指導要領でこの態度・能力の指導を小学校六年生に配当しているということは、六年生がすでにそうしたことを学習し得るまでに成熟している。発達しているという立場をとっていることで、そのこと自体が、すでに発達の問題である。

(興水, 1959 : 83)

「成熟」「発達」に照らして、スローガンの「批判」ではなく、実証的にも裏づけられている記述に具体化したのだと論証している。裏返していえば、学習指導要領の記述が、単なる目標のリストなのではなく、実証的な研究を踏まえて「成熟」「発達」の争点とも関連づけられている旨が言明された。こうした論述により、学習指導要領の記述の正統性をも担保されることとなった。

一方、途中から登場して定着をみたキーワードもある。

「順序」は、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』の小学校第3・4学年で大意とともに使われるようになり、⑧興水(1954)の第2学年に置かれ、そのまま⑨昭和33年版以降にまで引き継がれている。

「意図」は、⑧興水(1954)の第5学年に置かれ、⑨昭和33年版の小学校第5学年と中学校第3学年とに、⑩昭和43年版の中学校第3学年に継承された。⑪昭和52年版では、「書き手のものの見方、考え方」として、小学校第5学年以降の各学年に系統的に配置されている。「意図」の淵源を探ると、①昭和22年版の中学校第1学年「作者の思想」や第2学年「作者の意図／作者の資料や考え」であろう。⑤の中学校第1学年の「作者を理解」、⑥1950興水 ii の中学校第3学年の「作者の思想」、⑦昭和26年版の中学校第3学年の「作者の考え方」といったあたりであろうか。合衆国からコミュニケーションに関わる考え方が導入された時代であったことからすると、諸系統のなかに、コミュニケーションの発信者側への言及が少ない。読むことにおいては、あくまでも、テキストの受信者である読み手がどう読むかに関心が傾斜していた点に特徴が指摘できる。

「主題」は、第5章6節で検討した1948年度の近藤頼道の研究成果、⑤『長野県カリキュラム試案1950国語編』の小学校第5学年に、「構想」「叙述」と合わせて置かれていた。ともに長野県における成果であることから、西尾実の学説に直接的な淵源を求めることができる。それが、⑨昭和33年版の小学校第5学年、中学校第1～3学年に登場し、⑩昭和43年版、⑪昭和52年版(第6学年も)、さらにそれ以降にまで踏襲された。「主題」もまた、パラダイムとしての能力主義の生成と歩調を合わせて登場し、進展していった概念であったことが理解できよう。

紙幅の関係もあって、以上の特徴的な記述内容に限定して、変転を辿ってきた。すでに述べた①昭和22年版と②『小学校国語学習指導の手びき』の関係、③『学習目標分析表』と⑦昭和26年版小学校の国語能力表の関係に加えて、⑨昭和33年版と⑩昭和43年版も、相互の類似点が少なくないことが指摘できよう。合衆国を水源とする①昭和22年版と、その修正版に相当する②『小学校国語学習指導の手びき』を除けば、いずれも、研究者や教師たちが感覚的・経験的に抱いていた発達に関する知見を言語化し、布置して成ったフォーク・セオリーとしての成果である。過去に流通していた読むことに関わったキーワー

ドのブリコラージュが行われ、次第に最適化が図られていった結果、学習指導要領の記述が安定化へと向かったと理解することもできよう。表として整序していくなかで、派生的に生じたフォーク・セオリーも加わって、先行研究の記述内容の間隙を埋める役割を果たしたことによって、⑪昭和52年版に向かうにつれて、ストランド（系列・系統）のような段階のもとでの書き分けも可能になり、ついには、多くの教師が納得する筋道として受容されるにいたったのである。

批判的（クリティカル）に読むことに関わっては、戦後占領期の民主主義の基盤づくりとしてのねらいを込めたラディカリズムから、昭和33年版以降の保守的な記述へと変転した。「科学的な文章や法律の文章」を対象とした「きびしい読み方（平井，1963：27）」が昭和32年度教育課程審議会で主張されたが、それとは逆行する判断が下されたのである。

## 7 輿水実による「基本的指導過程」の提案

文部省が発行している『初等教育資料』誌は、1963（昭和38）年4月号で「これからの教科研究」という特集を組んだ。新年度に際して、各教科における研究課題と重点が説明された。「国語」の担当は輿水であった。前年度の国語科について、「他教科と同様、学習過程、指導過程の研究が盛んであった」と総括しながらも、「授業を記録すること、それを分析すること」「そこから何か児童の思考過程をさぐり出そうという意図」は見られたものの、「それ以上の、学習指導的なものではなかった」と指摘した。輿水は、こうした記録が増加してきたものの、「どれが国語科学学習指導の『見本』なのか、『標準』なのかさっぱりわからないという苦情が多い（輿水，1963a：2）」という声を重視したのである。そうしたうえで、戦前期の読み方における三読法や、綴方における「取材－構想－記述－批正」といった指導過程に対して、戦後期は、「導入－展開－終末」という「きわめておざっぱ」なものである点を問題視した。こうした認識のもとで、次のように主張した。

三八年度に国語科で努めたいことは、小異を捨てて、一つの基本的な指導過程を設定し、その上で、それを改善するということである。わたしは、とくに「基本的指導過程」という術語を使う。基本的指導過程というのは、ただ基本であって、教材文の性格により、また、学習指導の目標によって、それをいくら変えてもかまわない。この基本過程によれば、国語科としての全部の学習指導事項が、一通り満たされたというだけのものである。目標が変われば、もちろん、重点の置きどころが変わる。中の一過程が省略されることもある。

基本的指導過程というものは、そういう性質のものだが、それがあれば、初心者は一応まごつかずに済む。戦後ずっと国語科の学習指導要領が混乱している時、そういう基本的なもの、しかもなるべく簡単明瞭なものを、協力して作りあげることが、ぜ

ひ必要なことであると思う。(興水, 1963a : 2)

こう説いたうえで、私案を挙げた。「これは、ただ、みんなで努力すべきだといっても、方向がつかめないという人があるかも知れないから、不十分なことは承知の上で私案を提示するのであって、これから、みなさんで実際に試みながら、論議をしていただきたい(興水, 1963a : 2)」という意図からであった。そのうち、「読解」に関する私案を引用する。

#### 読解の基本的指導過程

- 1 教材を調べる。わからない文字・語句を辞書で引くなり、文脈の中で考えて、全文を読み通す
- 2 文意を想定する。読みの目標や学習事項をきめ、読み方の性格を決定する
- 3 文意にしたがって、各段落、各部分を精査する
- 4 文意を確認する
- 5 この教材にでてきた技能や、文型、語句・文字の練習をする
- 6 学習のまとめ、目標による評価

これは、戦前の通読-精読-味読というのは、そのままではただの「読解過程」であって、ほんとうに読解の指導過程であるためには、このような指導の流れに乗せなければいけないという、わたしの考えにもとづく。また、全国各地の学習指導案の長所を取り合わせて、一つの重ね写真としたものである。(興水, 1963a : 2-3)

加えて、「戦後の国語教育が……文学教育、人文教育、人間形成の面で欠けている」ことを指摘し、「人づくりなどということは、国語科学習指導と関係がないということを公言している人々も、すくなくない(興水, 1963a : 3)」としたうえで、「そういう人たちは……実際の会話の指導においても、一番重要なのは何を話させるかということであるのに、そのことは考えない。何を話題にするかによって、その話し方や話しことばがきまってくるものであるのに、その『ことがら』のほうは、国語科学習指導の仕事ではないというように、思いこんでいる(興水, 1963a : 3)」と批判し、ここでも内容形式でいうところの内容の軽視を問題視した。

興水が1966年5月に「国語教育の近代化のための会」で講演した内容が、同年9月の『教育科学国語教育』誌95号に掲載された。同誌では、文学教育研究集会の記録もすでに掲載していた。自ら主宰する会において会員に向けた講演であることから、講演内容はいつにましても切れ味のあるものとなった。学習指導要領の改訂が数年後に控えていたこともあって、自説をより強く学習指導要領に反映させたいという熱情が強くあらわれた。注目すべきは、戦後広く受け入れられた「言語生活」への批判である。

「言語生活」というものを、ほんとうに深く解釈すれば別ですが、戦後一般に解釈された、主として西尾実先生によって普及された「話しことばを中心とする言語生活主義」は、すでにその役割を果たし終わったと思います。国語教育内容としての言語生活は、どうも明確でない。だから「言語要素主義」にどんどんせめられてしまう。言語生活指導は広がりすぎるきらいがある。何が何だか学習指導として明確でない。「コミュニケーション」はよいことばですが、これが、それにまきこまれて、表面的な「話し合い」だとか「通じ合い」だとかいう形でとらえられてしまった。現在のわれわれの国語教育法は、内容としてもっと明確なものを欲している。目標としてもっと高いものを欲している。現在の状況においては、もう言語生活という考え方、とらえ方では何も生みだされない。

私はすでに前回の学習指導要領ができたその瞬間から、戦前垣内松三先生が私たちに教えてくださった「言語文化」という考え方のほうを、重くみていました。これを単に古典文化と言うことでなくて、現在の私たちの言語および言語生活を向上の姿でとらえる際に、その考え方を使っていかなくてはいけない。国語教育は、「言語生活」を生活させるのでなく、言語生活を、「言語文化」に高めるという考え方を、もっと前面におしだしていかなくてはだめだということを、強く感じていたのであります。

(興水, 1966c : 8)

興水が痛棒を食らわしたのは、表面的に解釈された「言語生活」だけではない。さらに加えて、「言語生活」への批判を展開していた児童言語研究会や教育科学研究会国語部会等の民間教育団体が主張していた、語彙や文法の体系的な学習指導を強く打ち出した「言語要素主義」も論断した。後者を興水が警戒したのは、それが「明治初年のような体系主義」であって、「抽象された知識を主にし、いわゆる『体系的知識』を与えていけば、それが実際にことばを使っていく力になるというような考え方ではありますが、これは『経験主義以前の知識主義』である（興水, 1966c : 8）」からである。さらに加えて、「大正初年のような文学鑑賞主義」の復活であるとして、同じく台頭しつつあった文学教育をも打ち据えている。

このようにして、同時期の民間教育団体による取り組みの諸相を、「前近代的なものの復活」として片づけている。そのうえで、「国語教育近代化の線」として、「児童を尊重し、児童の学習というものを発見した」「言語の意味内容を重くみる国語教育」「ランゲージ・アーツ」「科学的な測定や調査が開始されてきたこと」の4点を挙げている（興水, 1966c : 9）。第4章で検討したように、ランゲージ・アーツはヘファナンら、C I E 係官によって日本に導入された。むしろその訳語としての言語技術へ関心が傾斜したものと読み取れる。興水の関心が、とりわけスキルに向けられていったことも、すでに明らかにしたとおりである。こうした4点から成る争点に続けて、「国語教育近代化の線」として、「言語



生活」に代えて、「言語文化」という大看板に掛け替えようという提案がなされた。だが、「ランゲージ・アーツ」と「言語文化」とが、近代化の精神のもとで並置されたことは、通時的にとらえてみると、均衡を欠いた異様な事態でもあった。

たしかに、垣内がかつて形象理論や国語教育科学のもとに構築した国語科教育学の到達点に照らせば、新たに勃興した文法教育や文学教育は、『国語の力』以前の「前近代的なものの復活」に見えただろう。しかし、文法教育への関心の高まりは、国語学の進展とともに、日本語独自の機構の解明という問題意識が指摘できよう。文学教育への関心は、急激に変貌を遂げつつある日本社会のなかでのアイデンティティーの探究や、人間形成への問題意識から始まった。占領下を脱して、教師や研究者たちのまなざしが、再び、自分たちの足もとに向けられたがゆえの挑戦であった。「国語教育近代化の線」として取り上げず、「前近代的なものの復活」として片づけたことは、結局のところ、イデオロギー上の裁断ではなかったのだろうか。

上述の見通しのうえで、「言語文化」をこうしたコンテキストで持ち出すことは、牽強附会と解してよいだろう。もしも垣内が存命であれば、即座に「それは危い」と呟いたはずである。垣内は、敗戦後、「一般に国語教育は学校——特に初等程度の——教室で行はれる言語教授と考へられ、勝義に於ける国語教育が文化一般と広汎な連関の中にあることを認められていない（垣内，1977d：226）」と嘆じた。国語教育科学で描き出したマクロコスモスからすれば、至当な指摘である。けれども、物理的・精神的な焼け跡からの復興が急務であった時代にあつて、「言葉の新生」への希求をこめた深い嘆きに真摯に耳を傾けた者はほとんどどいなかった。弟子たちは、CIE係官のサゼッションに従わされているうちに、自ら進んでアメリカ化することに躍起になっていた。

垣内からすると孫弟子にあたる高橋和夫は、後に、「先生（\*垣内を指す——論者補足）が昭和三十年以降の、言語技能重視の国語教育界、文学教育の名のもとに、伝統など一顧だにせず、右往左往する子どもの発想を大事にする体の、薄切りの感性教育をご存知だったら、それはいかばかりだったろう。ご存知にならずに世を去られたのは、私などには不幸だったが、先生には悲しいことに幸福だったのかもしれない（高橋和夫，1977：付録5-6）」と、悲憤慷慨の辞を吐いた。ここでの「言語技能重視」とは、輿水の立ち位置を指していることはいうまでもない。「言語文化」とは、国学の伝統を重んじた垣内ならでの、過去から続く一体感のもとでの文化である。少なくとも、輿水が「単に古典文化と言うことでなく」と触れたほど、表層的な概念ではなかった。だが、それでもあえて、「言語文化」を自ら提唱した近代化の精神のもとに再布置させようとしたのは、師の学説を甦らせたいという、個人的感傷の発露であろう。「言語生活」に対する感情的な反発とは裏返しの関係である。あるいはそれとも、「ランゲージ・アーツ」やスキルを自説として押し出す際に、説得力が不足しているのを危惧しての言及であったのだろうか。

「国語教育の近代化のための会」の会員たちは、輿水が新しい概念を提案したことから、

次の学習指導要領に登場するキーワードであろうといった予想のもとで聞き入ったものと思われる。たしかに、昭和44年に公示された中学校学習指導要領「目標」の4に、「言語文化を享受し創造するための基礎的な能力と態度を育てる」が登場した。輿水の提案が実ったのであろう。ただし、同概念は実践上の発展をみることはなかった。その後、平成10年版中学校で復活し、平成20年版では頻出する概念となった。一方、力を注いでいたスキル重視の発想は、昭和43年版学習指導要領の容れるところとはならなかった。スキルに対して真っ向から異を唱えた人物があらわれたからである。一方、「言語文化」からの影響であろうか、彼は独自に過去との紐帯についての思索を始めた。文部省初等教育局小学校教育課程教科調査官、のちに視学官も務めた藤原宏（1922-2008）である。

## 8 昭和43年版学習指導要領とその特徴

昭和43年版学習指導要領が成立した背景には、経済成長政策に応える教育の役割への意識が働いていた。戦後期における総動員体制の再興である。当時のキーワードが能力主義であり、この用語は、序章でも述べたように、本研究でいう「国語科教育における能力主義」とも輻輳するものの、直接的には「技術革新と経済成長の観点から要請される最重要課題であって、戦略的ハイタレントの養成」を重視した政策的な動向を指していた。こうしたなか、1966年に答申された中央教育審議会最終答申では、「期待される人間像」が打ち出された。「仕事にうち込む労働意欲と帰属社会への忠誠心とが美德としてたたえられた」だけでなく、天皇への敬愛の念の大切さが強調され、「日本国の象徴を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通じている」という理由づけがなされ、教育基本法の理念からかけ離れた保守的な人間像が強調された。さらに、1967年10月に答申された教育課程審議会「小学校の教育課程の改善について」では、「(1)日常生活に必要な基本的知識や技能を習得させ、自然や社会及び文化についての基礎的理解に導くこと」、  
「(3)正しい判断力や創造性、豊かな情操や強い意志の素地を養うこと」、  
「(4)家庭、社会および国家について正しい理解と愛情を育て、責任感と協力の精神をつちかい、国際理解の基礎を養うこと」、といった点が強調された。教育課程に関わって、「イ 各教科、道徳、特別活動の目標を明確にし、その目標を達成するのに必要な基本的事項に精選すること」、  
「ウ 基本的事項の精選にあたっては、時代の進展に応ずるとともに、児童の心身の発達に即し、その発展性と系統性について、一層留意すること」が基本方針として打ち出された（教育課程審議会、1967：208；木下、1983b）。

国語科については、次のような点が強調された。「目標」については、「国語科教育の中核は、生活に必要な国語を正確に理解し、適切に表現する能力を養うものであることを目標に明記し、国語の能力を養うことがわが国の国民性の育成を図ることになるものであることを明らかにする（教育課程審議会、1967：210）」として、「能力」「国民性」が中軸に据えられた。また、「読むこと」に関しては、「(1) 読むこと的能力は、読解指導と読

書指導とが、両者それぞれ関連しながら片寄りなく指導されるときに、真に身につくものである。このため、読書指導が計画的、組織的に行なわれるようにする」、「(2) 読解を主とした指導については、さらに教材を精選して、読解力の向上を図る（教育課程審議会、1967：211）」と、読解指導と読書指導とを分けつつも、それぞれの重要性が説かれた。こうした認識のもとに、昭和43年版の記述が整序された。同要領に作成に関わった井上敏夫は、「行きすぎた読解指導に対するアンチテーゼとして、その矯正の役割をになって登場したのが読書指導」として内情を説明するとともに、「この学習指導要領の分類が導火線となって、『読解指導と読書指導』あるいは『国語科における読書指導』というテーマが、にわかに喧伝されるようになった（井上敏夫、1970：27）」として、学校現場に与えた影響の大きさについて振り返っている。

同要領は、藤原宏の主導で作成されたといわれている。「教育課程審議会専門調査員および調査研究協力者名簿」を見ると、「国語」については、次の名前が挙がっている。◎印は専門調査員兼任、○印は専門調査員である。

◎石田成太郎 ◎井上敏夫 岩本富貴栄 大橋富貴子 大田三十雄 岡本奎六  
風間章典 片岸年雄 ◎輿水実 小塚芳夫 斎賀秀夫 佐々木定夫 塩田紀和  
瀬川栄志 高橋寿郎 田中久直 田原弘 林四郎 氷田作治 藤本一郎 ◎森岡健二  
森川雅子 森下巖 湯浅悦郎 ○続木敏郎 ([文部省], 1973：225)

ここにあるように、継続委員として輿水も参画しているが、学習指導要領作成の主導権をめぐって両者のあいだで意見の対立があった。藤原は東京大学を卒業し、中・高等学校の教諭、指導主事を経て、1965（昭和40）年に文部省に赴任した。藤原のもとで昭和52年版の作成に従事した須田実は次のように記している。

藤原宏は先輩であり、学習指導要領作成経験十分な輿水実に、改訂における目標をどうするか相談し、その骨子を依頼した。輿水実は一九四六（昭和二一）年から文部省教科書編纂委員、教科用図書検定調査会委員、教育課程審議会委員、全国学力調査問題作成委員長などを歴任しており、特に、昭和二十二年度から三十三年度の改訂に至る委員・座長をつとめてきている人である。したがって、藤原は輿水に敬意を表し、初めての学習指導要領改訂に臨んで依頼したのである。

輿水は三十三年の学習指導要領の流れを発展・拡充させるために熟慮し、目標案に「スキル技能」を掲げて藤原宏に示した。輿水理論からの改訂方向は当然の目標であった。藤原宏は輿水の目標に驚いて、自らの言語観による考えを示すことになる。輿水理論の基本は垣内理論の研究の継承発展であり、機能的国語教育の提唱、国語スキル学習の提唱者である。両者の主体性が激突するのである。

これに対して、藤原宏の言語観はこれまでの流れであった経験主義の言語観とは異なっていた。いわば「日常生活における伝達機能を中核とするコミュニケーション理論から、一人ひとりの認識・思考の機能を第一義とする」言語観に変え、国語で思考し創造する能力を学習指導要領の目標のトップに据えたのである。そして、言語事項の整理と系統のあるものへ転換する発想をもっていたのである。

右の藤原宏と輿水実とのエピソードは、前述したように、学習指導要領作成におけるオピニオンリーダーの問題についての例証として紹介したのである。この時、藤原の信念がなければ昭和四十三年、それを発展させ総括した五十二年版の学習指導要領は創出されなかったと思うのである。(須田, 1995: 154)

須田は一貫して藤原を支持する論調を展開しており、ここで取り上げられた挿話も、昭和43年版、さらには昭和52年版における改革の功を藤原に帰そうとする意図が働いたのであろう。けれども、前節までに検討してきたように、「日常生活における伝達機能を中核とするコミュニケーション理論から、一人ひとりの認識・思考の機能を第一義とする」へと言語観を変革していく志向性は、すでに昭和33年版でも試みられていたものであった。輿水は、1967(昭和42)年3月に公刊された「言語観・教育観の改造」と題した論文で、昭和33年版の目標として明記していた「言語生活」という用語について、先の講演と同じく、言語生活主義は終わったと言いついていた。その理由を3点挙げており、第1に、「日常卑近な個々の生活事実」が考えられ、それをうまくやらせることが「いや味がともなう。表面的に考えられやすい」とした。第2に、「教育課程の内容が広がりすぎる。学習指導が散漫になる」として、これが根本の理由であるとした。第3に、話しことばを主として考えられやすいことを挙げた(輿水, 1967: 128)。このような批判を開陳したうえで、読むことについて、次のような分析を加えた。

言語生活主義の立場では、読解とか文学とかがどうもその正しい地位を得ない。「新聞を読む」、「雑誌を読む」、「単行本を読む」あるいは、「たのしみのために本を読む」「知識・情報を獲得するために本を読む」というようなところがせいぜいであって、そこから、文学学習指導の理念は、出てこない。

そこで、言語生活指導は言語生活指導として、もうひとつ別に、文学教育というようなものを立てることになる。事実、言語生活主義の人は、そうした国語科二分論に立っている。そしてそれがまた、最近の文学教育論の流行に直面して、言語生活論がその力を失ってしまった原因である。(輿水, 1967: 128-129)

輿水が、言語生活主義失墜の契機を、「文学教育論の流行」との相関のなかでとらえている点に注目したい。Language Artsでは分離していた読むことと文学とを結合させた経

験から、二分論の弊害は早くに予想していたのかもしれない。もちろん、直接的には西尾実らへの批判であるが、戦後占領期に、自らも先導的な立場で参与して世に送り出した経験主義にもとづく言説への批判も含まれていた。輿水からすれば、すでに、以上のような判断を下していた。

こうした検討を経てみると、須田が語る英雄譚には、いささか公平性を欠くうらみがあることも指摘できよう。ただし、オピニオンリーダーの交替という観点から、昭和43年版学習指導要領の本質をとらえようとした点は、他の先行研究には見られなかった観点であり、その一点について、須田の指摘は正鵠を射ている。一方で、須田がいうところの「目標案に『スキル技能』を掲げ」て藤原を驚かせたというエピソードは、輿水がスキルブックに傾倒していた事実からすれば、ある程度予想のつく事態ではなかったのだろうか。それでも、両者の認識のあいだに大きな齟齬があったことはたしかであろう。

昭和43年版における変革として言及すべきは、表29に示したそれぞれの「目標」を比較すると明らかなように、次の2点である。第1に、昭和33年版にあった「経験」という用語を、昭和43年版では排除したこと。第2に、昭和33年版では「……態度や技能を養う」となっていた記述が、昭和43年版では「……能力と態度を養う」に改められた点である。「能力」がより強調された。昭和33年版の土台を成していた「技能」を養ってそれが定着したときに「能力」になるといった教育心理学の成果としての能力観を排除して、直接的に「能力」が養われるものとした直截的な表現のもとで一本化したことである。独自のフォーク・セオリーの成果ともいえよう。

表29

昭和33年版，昭和43年版学習指導要領における「第1 目標」の対照表

| 昭和33年版「第1 目標」  | 昭和43年版「第1 目標」  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 日常生活に必要な国語の能力を養い，思考力を伸ばし，心情を豊かにして，言語生活の向上を図る。</li> <li>2 経験を広め，知識や情報を求め，また，楽しみを得るために，正しく話を聞き文章を読む態度や技能を養う。</li> <li>3 経験したこと，感じたこと，考えたことをまとめ，また，人に伝えるために，正しくわかりやすく話をし，文章に書く態度や技能を養う。</li> <li>4 聞き話し読み書く能力をいっそう確実にするために，国語に対する関心や自覚をもつようにする。</li> </ol> | <p>生活に必要な国語を正確に理解し表現する能力を養い，国語を尊重する態度を育てる。このため，</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 国語で思考し創造する能力と態度を養う。</li> <li>2 国語による理解と表現を通して，知識を身につけ，心情を豊かにする。</li> <li>3 国語による伝達の役割を自覚して，社会生活を高める能力と態度を養う。</li> <li>4 国語に対する関心を深め，言語感覚を養い，国語を愛護する態度を育てる。</li> </ol> |

経験に関していえば、昭和26年版の経験表、すなわち第2章「国語科の内容」が、昭和33年版では、A(2)の「その経験のさせ方、活動の形態」「活動の種類」として踏襲されていたが、昭和43年版では、「3 内容の取り扱い」として、「例示であるということになって、その基準性が弱くなった」とされる。加えて、昭和33年版でいう「内容」から外れたことによって、「『内容』が活動でなくて、技能・能力を主としたものとなり、さらに態度についても、一部は内容からはずそうとしている（輿水、1968：11）」ことで、技能・能力がより目立つこととなり、能力主義を強調した記述へと整序された。

藤原の独自性は、須田の指摘にもまして、次の点にこそ認められる。表29でさらに注目すべきは、昭和43年版で新たに登場した文言である。「国語を尊重する態度」「国語を愛護する態度」「国語で思考し創造する能力」が重要である。前半の二つの態度は、戦前・戦中期への回帰ともとれる文言であることから、同時代の激しい批判を浴びた。藤原は昭和43年版の目標を考えていた時期を回顧して、次のように語っている。大変に重要な箇所であるので、長さを厭わずに引用したい。

我が国の近代学校教育制度が創設されて以降、明治前期、明治後期、大正期、昭和戦前期、戦後期と過去百年近い間において、国語教育の目標や内容がどんなものであったのか、改めて、学習指導要領を改正する立場から具に調査、検討をしてみた。……なかでも、私が心を惹かれた国語科教育の目標は国民学校の制度下のものだった。「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」と国民学校令施行規則の第四条にある国語科の目標には考えさせられることが大きかった。この目標の趣旨を説明した教師用書の次の部分は特に何回も読み味わったことを覚えている。

①「国語を指導する者は、予め国語の本質を見定めておくことが大切である。

言語を単に思想伝達の道具とする考え方は、極めて通俗的な言語観であるが、これがためしばしば教育上の過誤を来すことがある。なるほど言語を結果からのみ見れば、一種の符徴であり、道具である。しかし言語によって発表される思想は、元来言語を通して考えられ、感じられた所産である。換言すれば、われわれは言語を通して思考し、活動して思想を構成するのである。思想と言語とが紙の表裏の如く一体不可分であるという理由はここに存する。これを国語についていえば、われわれ日本人は国語を通して考え、感じ、思想を構成する。われわれの思考なり、感動なり、思想なりは、どこまでも国民共存——祖先伝来の国語と離るべからざるものである。そうしてここに国語指導の大切な鍵が秘められているのである。

②即ち国語指導の第一義諦は、国語そのものと分つべからざる国民的思考感動を通じて国民精神を涵養することにある。換言すれば、国語は国初以来国民がなし来った思考感動の結晶体であり、国語指導は、この思考感動と一体ならしめることによって、国民精神を啓培することにあるのである。

③言語を思想交換の具とのみ見る者は、ややもすれば、言語そのものを形式としてこれを軽視し、言語発表の題目たる材料を内容と考へてこれを尊重する結果、言語指導をして恰も実物そのものの指導の如き観を呈せしめる。もとより実物そのものの指導は教育上大切なことであるが、少なくとも国語指導においては言語が主であり、実物は客であつて、この主客を顛倒するに至つては、既に国語指導は存在<sup>マ</sup>さないといわなければならない。」（\*段落冒頭の①②③は論者が付した。）

国語の本質を見極めての国語の指導とはどのようなものであるべきかを簡明直截に述べた堂々たる解説だと思ひ、深い感銘を受けた。しかし、その一方において、このような国語科の目標に対する解説をせざるを得なかつたであろう筆者の心中を察して胸を締めつけられるようであつた。……引用した目標解説のうち、第一段（\*①を指す——論者補足）と第三段（\*③を指す——論者補足）の内容は十分納得できるのであるが、第二段（\*②を指す——論者補足）の記述は論理の接合上飛躍があり、牽強の嫌ひがある。国語の本質に対する第一段と第三段とのような明哲な解説をする者が、自らの意志で第二段のようなことを書くはずがない。私にはそう思つてならなかつた。

さきに掲げた施行規則の目標の後半部分である「国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」はまさに軍国時代の国民総動員体制を意識しての表現であつたことが想像できる。国語の理會力も発表力も「国民精神」の啓培のためだとすることは「主客を顛倒するな」の言と矛盾するのではないか。国語の指導は言語の本質を誤まらない所にこそ成立すると考へている者が、施行規則を説明するため、止むを得ずこのような矛盾を犯したのではないかと解釈したのである。（藤原，1987a：12-14）

藤原の回顧談は、次の3点において、非常に重要である。

第1に、藤原にとって、国民学校令施行規則の第4条、ならびに、教師用書の文言が深い感銘を与えた事実が明記されたことである。ただし、かつての教師用書では、「国語を通して考へ」と「通して」を落としてはいないが、藤原は「国語で思考し創造する能力」に見るように、簡潔で力強い、直截的な關係性で説明しようとしている。ここから、藤原が先行研究や学問的な成果を踏まえる場合に、学的な妥当性にもまして、自分自身の用語系のもとで咀嚼して表現する人物であることがうかがえよう。また、昭和52年版学習指導要領が、「表現」「理解」の二本立てになつた淵源に、同規則の「理會力ト発表力」が響いていた事実も観取できよう。

第2に、ここに引用された教師用書を介した人的な影響関係についてである。すでに第2章で言及したように、国民科国語の教師用書作成に関わったのは西原慶一をはじめとした研究者であった。過去に遡ると、藤原が引用した施行規則第4条のもとになった文書が、1940年8月に国民学校教則案説明要項として公表されたのを受けて、興水は、「説明の仕方は、学問的にいつて、充分ではない。……道具観は少しも打撃をうけてみないのである（興水、1940d：21）」として、道具観への批判が手ぬるいことに反発していた。おそらく、西原との関係から、興水は何らかの助言を行ったのではないだろうか。それが不十分な記述で公式文書として世に出たことから、上記のように強く反発したものと推測できる。一方、戦後期の新たな出発を記した著書にあたる興水（1948a）『国語のコース・オブ・スタデイ』では、第二段（②）を削除したうえで同文書を引用した。執筆者が明かされない公文書で自分が執筆した部分を好意的に興水が引用した事例は他にも見られる。時間と経過とともに、肯定的に向き合えるようになったということであろう。

何よりも、①に関して、戦前期に（さらには戦後期も）、言語を「道具」とする考え方（戦前期は山下徳治、戦後期は平井昌夫、戦前期から戦後期までは石山脩平）のいずれもを批判した国語科教育学者は興水であった事実、また、③に関して、第2章で論究したように、国民学校の構想が浮上しつつあった時期に、石山が国語科を「形式」のみに限定しようとして提案した際に、興水が行き過ぎをたしなめた経緯からすれば、少なくとも、当時、①・③で取り上げられた争点について「明哲な解説をする者」とは、直接的には興水において他に誰もいないと結論づけられる。

ただし、①・②・③の段落は、それぞれ、一文の長さ、文語表現／口語表現の選好など、文体上の変化が指摘できる。藤原が指摘したように、②が最もちがっており、唐突に差し挟まれた、あるいは②だけがあったところに、後から①と③が肉付けされたかのようである。かりに最初は一名の者が執筆したとしても、編集作業、検閲などの過程で加筆補訂が行われた経緯は当然予測できよう。そうした意味から、1940年代初頭の興水の思想に最も近いのが「道具」批判の①、「思想交換の具」批判の③であり、藤原もいうように、②は他の人物による「牽強の嫌い」が強い。藤原もこうした経緯を察知し、当の興水との面談のなかで真相を知らされていたのではないだろうか。「このような国語科の目標に対する解説をせざるを得なかったであろう筆者の心中を察して」とわざわざ共感を書き連ねているのも、国民科国語に関与して翼賛的な発言を強いられたであろう西原や興水の苦衷を慮ったがゆえの言と解することができる。

第3に、藤原の解釈に注目したい。藤原は最後の部分で、「国語の理會力も発表力も『国民精神』の啓培のためだとすることは『主客を顛倒するな』の言と矛盾するのではないか」として、「明哲な解説をする者」が止むを得ず矛盾を犯したと解釈している。③では、言語が主であり、実物は客とされている。「実物」というのは、言語が物体を指し示して使われている場面を想定しての言であろうと考えられるので、哲学的に置き換えれば、「指



示対象」と呼ぶことができよう。たしかに、指示対象である「国民精神」の啓培のために、国語の理會力も発表力を位置づけることは、まさしく、藤原が解釈したとおり、「顛倒」であろう。ただし、③の冒頭を注意深く読むと、「言語を思想交換の具とのみ見る者」のこととして説明されており、「内容」尊重への批判として起筆されている。藤原は、内容形式の二分論でとらえた一方で、「動力としての国語」にまでは思いを寄せていないことから、こうした理解に陥ったのではないだろうか。また、国民学校令施行規則の第4条と教師用書の執筆者が同一人物の場合には、たしかに矛盾も甚だしいが、上述のように、複数の人物の執筆、加筆、補填の可能性も考えられる。

さらにいえば、執筆者がそれぞれ別の人物だとしたら、どうだろうか。教師用書の③を執筆した者は、国民学校令施行規則の第4条が今後引き起こすであろう国民的思想感情や国民精神への傾斜を予想して、あえて警告を発したものと解せよう。ただし、時代の空気からすれば、こうした警告を発することには相応の勇気が必要であり、国民学校令施行規則を批判する危険思想の持ち主と指弾される危険と隣り合わせであったことはいうまでもない。こうした観点で、改めて①を見直してみよう。ここでは、「思想と言語とが紙の表裏の如く一体不可分」として、第1章で検討した垣内の形象理論の影響が分かりやすくあらわれている。この前提に立てば、国民学校令施行規則の第4条の記述とも両立が可能であり、藤原の解釈とはちがって、矛盾とは言い得ない。①で形成されたコンテキストに沿って論述が展開されていたことから、藤原が心配したような、矛盾は生じていない。共感的に読もうとするあまり、解釈が局所的になったのではないだろうか。

以上の3点を踏まえると、昭和43年版学習指導要領の編集に向かっていた時期、藤原と輿水とのあいだに生じた齟齬は次のように考えられよう。藤原は自分に甚大な影響を与えた公文書に関与した（ものと考えられる）輿水に敬意を払っていた。さらには「言語文化」の必要性についても直接聞いたのかもしれない。だが、その輿水は1960年代の中盤には、戦前期の「動力としての言語」の理論的な継承としての機能文法や、その延長線上に位置づけられるコンポジションから距離を置くようになっていた。代わりに、スキルに軸足を動かした。戦前期の言説との連続性を期待していた藤原が、当の本人と対面し、要望していた文書を読んだところ、予想外なことに、「目標案に『スキル技能』を掲げ」ていたことが、藤原を驚かせたということではないだろうか。須田が紹介するエピソードを以上のコンテキストのもとで再布置してみると、ようやく得心がいくだろう。輿水としては、国民学校、昭和22年版以降の各学習指導要領の荒波を泳ぎぬいて、自分なりの「近代化」を遂げてきたにもかかわらず、遙か昔の自分を求められて困惑したのではないだろうか。

結果的には、須田が指摘したように、こうした齟齬がきっかけとなって、昭和43年版作成の主導権は藤原が握ることとなった。文部省の人間が主導権を握ったのは戦後期では初めての事態であった。その結果、国民科国語時代のエッセンスが盛り込まれることにな

った。藤原は目標の執筆にあたって煩悶したという。「『国語によって』でもなければ、『思考し、創造する』でもない。そして、教科目標の第1として『国語で思考し想像する能力と態度を養う。』とした。この短い文言に至るまで三か月を要した（藤原，1987a：15）」といった営為を経て，作成の方向性が定められたのである。

西原慶一は自著『近代国語教育史』において，同じ教師用書の記述を引き，文言が同時代の言霊信仰・軍国主義のコンテクストのもとで解釈され，受容されたことから，「神がかりの色彩をさえ感ぜしめた」ことを認め，次のように述懐している<sup>2)</sup>。

この教師用書の<sup>マア</sup>処論は，一つの立場を示したものである。首肯される部分もおおい。しかしながら，国語を，ただちに国民的思考感動に結び，ただちに国民精神の表現だとする場合，その「国民精神」は，いつでも「武士道は死ぬこととみつけたり」というようにきこえる。……日常のことば一つ語るのに，いつもいつも「国民的精神」を考えるとすれば，そういう自覚は，はなはだ高度である。学者は何と説くか知らないが，ひとはただ，日常の国語を正しく美しく語ろうとしているだけである。さきの引用の終わりの一節，「言語」が語っているとおりである。また，言語は，思想交換の具，思想交換の技術という機能もおおいのである。

問題は，ここにいう「人間」は，つねに「国民」としての人間である。したがって，この人間は，いつも国民的思考感動に燃えていなければならないという印象を与える。人間的機能，社会的機能，言語表現の個人性と社会性，言語伝達の個人性と社会性が考えられなければならない。材料を「日常の生活語」にひきさげたように，目的観と方法観も考え直さなければならなかったであろうが，戦時中とて，詮かたもなかったのである。

（西原，1965b：174）

西原のいう「日常の生活語」とは，国民科国語でいう「日常ノ国語」の言い換えであろう。引用部最後の「戦時中とて，詮かたもなかったのである」には，はからずも当事者としての深い悔恨が吐露されている。「思想交換の具，思想交換の技術」，あるいは「人間的機能，社会的機能，言語表現の個人性と社会性，言語伝達の個人性と社会性」の側面にこだわった西原は，「四六時中国民精神の権化でなければならないという印象」とまで言い捨てている。当事者としては，過去の仕事への反省があった。上記の引用部に先立って，西原は，「輿水実氏著，『人間形成と国語教育』（昭和二十九年一月）」のうち，輿水が述べた「国語教育と人間形成との関係が強調されたのは，歴史的に見ると，民族主義・国家主義の高揚の時代である。現在，敗戦から立直りの十分でないわが国において，一部の識者によってこれが主張されはじめているのも，そうした意向に基づくものと思われる」という一節を引き，「例によって見とおしをよくきいた鋭い観察である」と評しながらも，

「全面的にそのとおりであり、ある意味では、全面的にそのとおりではないように思う」と結論づけた（西原，1965b：171-172）。輿水が時流を的確にとらえ、巧みに便乗しようとする態度への相反する複雑な態度こそが、西原の認識を象徴している。戦前期の話題を取り上げるのに、戦後期の輿水の言説から起筆された点からも、おそらくは戦前期の輿水が、「見とおしをよくきいた鋭い観察」のもとで助言したものと推測される教師用書の記述に対する「首肯」と違和感とがないまぜになって残存したことがうかがえよう。

「首肯」という側面からすれば、西原は「国語」と「国民的思考感動」「国民精神」の関連を全否定したわけではない。引用部で繰り返されている「ただちに」に問題があるのであり、行き過ぎた点についてのみ指弾していることに注意したい。続く論述において、戦後期の昭和22・26年版学習指導要領をも踏まえて、「歴史的な連続」の相のもとで、『『人間』は、単なる人間ではなく、知識と情意にかかわり、個人と社会国家にかかわり、習慣・態度・技能、理想をもつものとなる。国語を『理解し使用する』表現と解釈の能力を持つ。しかも、それは、民主社会に適応し、それを改変する可能性を持つものとしての人間が想定される（西原，1965b：175）」と結論づけた。「個人と社会国家」、ならびに「適応」と「改変」という弁証法的な概念装置によって人間を布置し、媒介項としての国語の役割を確認した。こうした理論的な裏づけとなる「十分の礎石」として、「元来国語の力は人間を形成する力であり、民族を形成する力であり、又国民を形成する力である」といった1934年の垣内松三の所説が引かれていることから明らかである。西原もまた、輿水とは異なった方法によって、「動力としての国語」を、戦後期も堅持し続けたのである。

藤原と昭和43年版に戻ると、その目標を考えていたまさにその時期に刊行されたこの西原の著書を読み、大きな影響を受けたのではないだろうか。さらには、国語の本質に関わる論述を起点として、国民学校令施行規則と教師用書へと関心を遡らせたものと考えられる。教師用書の引用が原文からではなく、仮名遣いを一部現代仮名遣いに改めた西原の『近代国語教育史』からそのまま引用している事実からも推測できる。ただし、藤原は西原の名前は出していない。「国語を尊重する態度」「国語を愛護する態度」「国語で思考し創造する能力」を支える哲学的な基盤に、実は、垣内、輿水をはじめとして戦前・戦中期の研究者が探究を続けた「動力としての国語」観があり、その行き過ぎた偏りを戒め、均衡の必要性を説いた西原の言説が響いているものと解せよう。

このように、戦前・戦中期と再び強い紐帯で切り結ばれた学習指導要領ではあったが、一方で、具体的な記述内容に関しては、昭和33年版との関わりを意識した穏当な記述にとどまった。主導権を藤原に譲った輿水は、冷ややかな反応を示した。

昭和四三年度指導要領は、「思考し創造する能力」という考えを出したところは、時代思潮に合っていた。しかしその他の点では、それほど革新的なものではなかった。今からいえば、もっと人間尊重、個人尊重、主体的学習、個別化、カリキュラムの融

通性のような考えを取り入れるべきであった。教育工学の進歩も、考え合わせるべきであった。国語科としては、何よりも、情報化時代における国語科教育のあり方を考えるべきであった。

そして、そうした諸問題が、昭和四三年度学習指導要領にかかわりなく、過去六年の間に、現場と教育ジャーナリズムとに□どんどん登場してきた。したがって、新しい学習指導要領の趣旨の説明が終わった今の段階で、もう、趣旨説明とか単なる解説だけではどうにもならなくなった。今は、こうした新しい動きの中で、学習指導要領の趣旨を弾力的に解釈して行かなければならないというような状態になっている。

(輿水, 1974: 2)

自らも作成に関わったにもかかわらず、「それほど革新的なものではなかった」と輿水は言い放った。「情報化時代における国語科教育」については自ら探究に乗り出したものの、第10章7節で検討したように、革新的な成果としては実らなかった。昭和43年版をもって、輿水は学習指導要領作成の任から離れた。

## 9 昭和52年版学習指導要領とその特徴

1976年12月、教育課程審議会は、前年の「中間まとめ」を経て、最終答申を行った。

この改定の重点は、高校進学率が90%を超えるまでに上昇した実態に即応させて、……小・中・高の学校教育に一貫性をもたせることにおかれていたが、同時に1960-70年代の高度経済成長政策と能力主義教育政策が必然的に促進し、深刻化せしめた「教育荒廃」(落ちこぼし、受験戦争の激化、学力の不振と停滞、非行の増大、健康のゆがみ等々)への対応を迫られてのものであった。(木下, 1983b: 41)

学習指導要領改訂の基本方針には、「各教科の基礎的・基本的事項を確実に身につけられるように教育内容を精選し、創造的能力の育成を図ること」「ゆとりある充実した学校生活を実現するため、各教科の標準授業時間を削減し、地域や学校の実態に即して授業時数の運用に創意工夫を加えることができるようにすること」「学習指導要領に定める各教科等の目標、内容を中核事項にとどめ、教師の自発的な創意工夫を加えた学習指導が十分展開できるようにすること」といった方針が盛り込まれた。

藤原は、文部省視学官の任に就き、下記の協力者とともに、昭和52年版学習指導要領の作成を進めた。飛田・清水・藤原(1977)『改訂 小学校学習指導要領の展開 国語科編』、ならびに、寺本・瀬戸(1977)『改訂 中学校学習指導要領の展開 国語科編』の巻末の表記順に引いた。

藤原宏 清水茂夫 飛田多喜雄 芦沢節 井沼敏子 氷田作治 須田実 瀬川栄志  
八田洋弥 久保庭健吉 高山繁 百瀬澄雄 岩城俊一 中村元千 進藤猛

寺本直彦 瀬戸仁 斉藤喜門 大矢武師 加藤達成 林四郎 富田吉明 安居總子  
佐々木郁郎 中山渡 斎藤行雄 笠原実 市川孝 井上輝夫 続木敏郎 山本稔  
湊吉正 野地潤家

国語科にあっても、「内容の精選」が主張されるにいたった。藤原は、52年版が公示されて半年ほどたった1977年11月に、「国語科の内容とその精選」と題した論文を公刊した。藤原(1977c)は、国語科の「内容」として、次の三つを挙げた。

- ア 教材が含む意味内容、事柄としての「内容」
- イ 学習内容、指導内容としての「内容」
- ウ 学習指導要領における「内容」

昭和52年版では、これらのうちのイを重視する方針を示した。一方で、ア・ウについては、思い切った措置がとられた。

第1に、アについては、表30のように、昭和22年版から行われてきた「話題や題材の選定」についての記述が姿を消したことである。

昭和43年版では、「(9) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展に尽くそうとする態度を養うのに役立つもの」が登場した。目標との整合性を図ったものと考えられよう。だが、それらをも含めて、昭和52年版ではすべて姿を消した。思い切った対応である。こうした対応の背景には、藤原の強い主張が込められている。「話題や題材の選定」についての記述への独自の認識は、10年近く前の昭和43年版を作成している時期に早くもあらわれていた。中央教育審議会が、「後期中等教育の拡充整備についての答申」と合わせて提出した答申である「期待される人間像」の最終報告が公表される直前であった時期であったことから、藤原としては、文部省の一員としてではなく、一個人として信ずるところを語っておきたかったのだろう。

「道徳教育の内容・方法と国語教育の人格形成のちがい」と題した論文において、藤原は戦前・戦中期の国語科が「皇国の国民心情の育成や皇国精神の作興のほうに重点がおかれて」きたことから、「国語教育といえばそれぞれの時代が要求する国民道徳的心情を養う教科だと考えられて(藤原, 1967:26)」きた点を指摘した。そのうえで、次のように自らの認識を披瀝した。

戦後の国語教育は言語技能に傾きすぎているといわれますが、果たしてそうでしょうか。現在の国語科の目標には、「心情を豊かにする」ことが掲げられておりますし、

国語の教材を選ぶ観点が一〇項目にわたって述べられています。言語能力を養うことは国語教育固有の使命であることは認めながらも、なお人間形成に直接つながりのあるような道徳的価値なり、日常生活をしていくうえで必要な生活価値なりを追求していくことが国語教育の本来の使命であることを払拭しきれないのが現状です。価値追求の過程において言語能力をつけることが国語教育のあるべき姿だと考えている人はかなり多くいるといいでしょう。(藤原, 1967: 26)

表30

「話題や題材の選定」についての記述の変遷

| 昭和33年版  | 昭和43年版  | 昭和52年版        |
|---|---|---------------|
| <p>2 話題や題材の選定にあたっては、児童の発達段階に即応させ、次のような観点のもとに片寄りのないよう注意する。</p> <p>(1) 常に正しく強く生きようとする気持ちを養うのに役だつこと。</p> <p>(2) 人間性を豊かにし、他人とよく協力しあう態度を育てるのに役だつこと。</p> <p>(3) 個性的、独創的精神を養うのに役だつこと。</p> <p>(4) 道徳性を高め、教養を身につけるのに役だつこと。</p> <p>(5) 想像や情緒を豊かにし、生活を明るく美しくするのに役だつこと。</p> <p>(6) 自然や人生に対して正しい理解をもたせるのに役だつこと。</p> <p>(7) 論理的思考力や科学的態度を養うのに役だつこと。</p> <p>(8) 国語に対する関心や自覚を深めるのに役だつこと。</p> <p>(9) 国土や文化などについて理解と愛情を育て、国民的自覚を養うのに役だつこと。</p> <p>(10) 世界の風土や文化などに理解をもたせ、国際協調の精神や世界的視野を養うのに役だつこと。</p> | <p>7 話題や題材の選定に当たっては、児童の発達段階に即応して、次のような観点のものをかたよりなく選ぶものとする。</p> <p>(1) 国語に対する関心や自覚を深めるのに役だつもの</p> <p>(2) 論理的思考力や科学的態度を養うのに役だつもの</p> <p>(3) 想像力や情操を豊かにするのに役だつもの</p> <p>(4) 人間性を豊かにし、他人と協力し合う態度を育てるのに役だつもの</p> <p>(5) 自然や人生に対して正しい理解をもたせるのに役だつもの</p> <p>(6) 正しい判断力や創造的精神を養うのに役だつもの</p> <p>(7) 常に正しく強く生きようとする意志をつちかうのに役立つもの</p> <p>(8) わが国の国土や文化、伝統について理解と愛情を育てるのに役立つもの</p> <p>(9) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展に尽くそうとする態度を養うのに役立つもの</p> <p>(10) 世界の風土や文化などに理解をもたせ、国際協調の精神や世界的視野を養うのに役立つもの</p> | <p>* 記述なし</p> |

ここにある「価値追求」への志向性は、教師たちが共有していた認識を指したものと考えられる。そのうえで、藤原は、「道徳」の指導内容と、「話題や題材の選定」についての記述内容とが類似している事実を挙げ、国語科の授業において、「学級の中の利巧な子ほど、文章の主題の読み取り指導で道徳的に訴える部分をすぐ指摘して褒められるという情景は決して珍しいものではありません（藤原，1967：27）」という現状を押さえた。こうした現状が、国語科と道徳とを混同する事態を引き起こしていることに鑑みて、次のように主張した。

国語における言語教育がようやく言語教育としての立場をとりもどそうとしている時期に、その方向にブレーキをかけられることは、国語教育の進展のためにおことわりしなければなりません。

現在の国語教育の目標の指向しているものは「言語生活の向上を図る」ことです。  
(藤原，1967：28)

文部省教科調査官という立場上、「期待される人間像」に正面から異論を唱えることはできない。それゆえ、論文中には間接的で曖昧な表現も使用されている。けれども、その芯の部分に着目すると、「言語教育」をいっそう押し進めていこうとする藤原の強い意志が貫かれている。「話題や題材の選定」についての記述への問題意識が透けて見える。形象理論の伝統によって、内容形式の両立は、興水をはじめとした研究者にとっては心理的な規矩として尊重されてきた。しかし、内容は、道徳との混同を許容する温床でもある。新たに国家が何らかの価値観を内容として強要した場合、国語科教師の逃げ道はなくなり、かつてそうだったように、その教化に黙々と従事することになりかねない。

こうした藤原の問題意識は昭和52年版の作成に際して発揮された。1976（昭和51）年12月、教育課程審議会の答申が提出された。この時点で、国語科が表現・理解から成る二つの領域に整理された。第3章で検討した垣内の提案を踏まえた「石森案」を彷彿とさせる整理である。「ことばに関する事項」が「言語事項」に改められ、「二領域一事項」となることは既定事実として受けとめられた。同答申を受けて書かれた論文「審議会の答申と国語科の基本方針」において、藤原は、通時的な観点から、「国語科の学習を通して、教材の含む意味内容自体が目標と関連するような考え方に近いのが、昭和22年版学習指導要領や昭和26年版学習指導要領である」と指摘し、「国語科の教科目標を達成するためには、教育課程の一環という立場から、教育課程全般がねらいとしている人間的資質をもれなく教科の学習内容として取り入れなければならない、若しくは、取り入れることを目指すべきだといった考え方が強く出ている（藤原，1977a：121）」と特徴づけた。それに対して、昭和33・43年版では「話題や題材の選定」についての記述はあるものの「国語科の目標とは直接には関連のない箇所に置かれている（藤原，1977a：120）」ことから、昭

和20年代のような、教材の含む意味内容が目標を拘束しないように改められた経緯を説明し、「現在の国語科教育をこのように考える考え方は、あってもそれは極く少数であろう（藤原，1977a：121）」と見積もった。この点は、「石森案」とは明らかに異なる。

以上のように分析したうえで、「国語科は『言語の教育としての立場』をもっと明確にする必要がある」こと、「国語科教育で言葉の教育として必然的に取り扱うことになるであろう文学作品や文学的文章に登場してくるいろいろな人間群像に対する理解や接触は、副次的に『人間愛を大切にす豊かな情操』を養うことに深い関連をもってくる（藤原，1977a：122）」と説いた。こうした論理によって、「話題や題材の選定」についての記述を掲載しない方針が選択された。

昭和52年版公示後、文部省が発行していた『初等教育資料』誌に座談会記録が掲載された。その席で、飛田多喜雄は「国語の教育そのものがとられた題材、内容に対する内容的価値、いわゆる思想形成の指導に偏って、そういう教材である文章を支えている言語、あるいは表現そのものの指導が手薄になったということでしょう（飛田・川上・藤原，1977：44）」と説いて、想定される批判に応じた。「思想形成の指導」に偏った指導を戒めたことばの背後で、第1章7節で言及した著書に象徴された、自らの体験への悔恨がうずいていたことが推測できよう。悔恨は、「期待される人間像」に際会して藤原が抱いた強い意志と響き合ったのではないだろうか。飛田多喜雄は、能力そのものをむき出しで教えることはできないことから、「話題、題材とか内容価値というものは大事です。そうすれば当然話題、題材にかかわる事象とか体験に対するものの見方、認識、かかわり方というのが問題になってくる。だから教材内容を無視とか軽くみるのではない（飛田・川上・藤原，1977：44）」として、あくまでも「言語の能力」を高めるうえで不可欠だからという論拠のもとで位置づけた。理論的検討の結果ではなく、価値観が強要された過去への忌避感情こそが、「話題や題材の選定」排除における重要な根拠として機能したのではないだろうか。

しかし、藤原や飛田多喜雄の説明の一方で、学習指導要領上から、内容形式の一端を担っていた内容に関わった「話題や題材の選定」が消滅した事実そのものに注視して、内容の等閑視、その一方で技能・能力の偏重の象徴として解釈する向きは少なくなかった。「人間形成に関する目標、人間教育に参与するような目標が全部削られています。これは、日本の国語教育が始まって以来初めてのことです（中沢，1987：28）」といった理解がなされ、批判も展開された。こうした志向性をさらに延伸させていくと、能力さえ高められるのであれば、教材は何でもよいという極端な態度にも行き着きかねない点が危惧された。結局、「話題や題材の選定」についての記述は次の平成元年版で復活した。

第2に、ウ「学習指導要領における『内容』」についてである。ここでも思い切った対応が取られた。表31は、第4学年の「読むこと」の例である。ここにも藤原の強い主張がある。その説明を引こう。藤原は、最初に昭和22年版を引き合いに出し、言語経験を



重視したことから、「連関をはかるもの」として、「全教科，ことに社会科課程の諸単位」

表31

小学校第4学年「読むこと」「内容の取り扱い」の変遷

| 昭和33年版<br>内容A(2)   | 昭和43年版<br>内容の取り扱い  | 昭和52年版        |
|--|--|---------------|
| <p>(2) 次の各項目に掲げる活動を通して，上記の事項を指導する。</p> <p>ア 児童の日常生活に取材した日記または手紙，記録または報告などを読む。</p> <p>イ 知識や情報を与える説明，解説，報道などを読む。</p> <p>ウ 経験を広め心情を豊かにする童話，物語，伝記，詩，脚本などを読む。</p> | <p>(1) 内容のA，B，Cの各領域に示す事項の指導は，この学年にふさわしい，たとえば次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア (A聞くこと，話すことに関連した内容——論者補足)</p> <p>イ 物語，伝記，詩などを読む，説明，報道などを読む，日常生活に取材した記録や報告を読むなど。</p> <p>ウ (C書くことに関連した内容——論者補足)</p> | <p>* 記述なし</p> |

「学校生活の諸経験」「家庭その他，一般社会生活の諸経験」が掲げられ，それらも含めて「国語科学習指導の範囲」として取り込んだために，あまりに広がりすぎていた点を指摘した。また，昭和26年版では「おもな言語経験」として，多彩な言語経験が提示されていた事実に言及した。対して，昭和33年版では，すでに見たように，「内容」のA(2)として言語活動が示されていた。昭和43年版では，「内容」は「A聞くこと，話すこと」「B読むこと」C「書くこと」となり，それぞれの「事項」と関連させて「ことばに関する事項」が添えられ，すでに述べたように，言語活動は別に「内容の取り扱い」に位置づけられた。そうして次第に押し出された結果，なくなったという。本章2節において，⑧興水(1954)がジャンルやテキストから「基礎技能」を剥離させた経緯に論究したが，藤原は同じ手法によって，「基礎技能」以外を排斥したのである。経験表を淵源とした記述の消滅は，能力主義としての立場が貫徹されたことの象徴と解せよう。ただし，こちらも後に復活した。平成10年版においてである。

「内容」の精選に際して，次のような原則が適用されたという。

- ア 内容の学習指導に当たって，当然必要とされるような児童の学習上の心構え，意欲，態度，習慣などを中心とした指導事項は，可能な限り示さないこととする。
- イ 指導する際の単なる例示事項として従来示してあった事項は，すべて示さないこ

ととした。

ウ 学習指導の方法上の事柄に類する事項はできる限り示さないこととした。

(藤原, 1977d : 121-122)

言語能力を高めるための言語教育としての純度を高めるために、できるだけ削った記述が心がけられたという。記述はなくとも、実際の学習指導では、当然、補われるであろうからといった判断である。「内容」の記述に際して留意すべきは、ア・イ・ウの原則はこの時点までの理論の到達に鑑みれば、いずれも理論の本質に背反した蛮行であった事実である。アで列挙された事項は進歩主義教育が何よりも重視した点であり、イでは場やジャンル等が削られた点で、興水が親炙したカール・ビューラーの言語哲学や、コンポジションやコミュニケーション理論が説いた対象それぞれの重要性を無視したものであった。ウや「話題や題材の選定」「内容の取り扱い」にしても同様である。理論としては要にあたる部分をあえて削ることで、「内容」を精選するという発想そのものは、昭和52年版が、フォーク・セオリーの集積体であるという認識に対して自覚的であったことを物語っている。それ以前に見られたような、理論を独自に咀嚼し反映させるといった過程からは最も遠いところに位置していることはいうまでもない。こうした記述規則に従って整序されたことで、一つ一つの事項は理論研究のコンテキストから引き剥がされ、均質化された結果、争点を網羅した学習指導マニュアルができあがったものと解せよう。

表32に引いたのは、小学校第4学年の「読むこと」「理解」の「内容」の記述であるが、昭和33・43年版に比べると、「例示事項」「学習指導の方法上の事柄に類する事項」が削られ、事項そのものの記述として整序されたことがうかがえよう。「ケ 内容を一層正しく、かつ、深く理解するため、また、自分の表現の仕方に役立てるため、文章を段落ごとに要約しながら読み、それぞれの段落相互の関係、段落と文章全体との関係などについて考えること」に見られるように、「……ため——（する）こと」として、目的や意図を明示することで、言語活動が二重提示された表現が採用された。もちろん、以前にも、「知るため楽しむために本を読むこと（昭和33年版第4学年）」「味わって読むため、また、他人に伝えるために、朗読（昭和43年版第5学年）」といった事例もあったが、記述内容がより詳細化した点、表現と理解の相関が強調された点に特徴があり、同時代には「関連指導」という用語のもとで理解された。

記述は、もともとの言語活動が行われていたコンテキストから剥離された。変化のあおりを強く受けたのは、読書指導であった。読書に関連して、昭和33年版では、「カ 知るため楽しむために本を読むこと」が事項として取り上げられていた。こうした記述は他の学年においても行われていた。加えて、「『学校図書館の利用のしかたがわかること』などについて指導することも望ましい」としたうえで、「(2) 次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する」によって、読書対象となるジャンルが明記され、読書へ

表32

第4学年「読むこと」「理解」の変遷

| 昭和33年版   | 昭和43年版   | 昭和52年版   |
|--|--|--|
| <p>(読むこと)<br/>                     (1) 次の事項について指導する。<br/>                     ア 黙読に慣れること。<br/>                     イ 文章を段落ごとにまとめて読むこと。<br/>                     ウ 読み取ったことについて話し合うこと。<br/>                     エ 必要などころを細かい点に注意して読むこと。<br/>                     オ わからない文字や語句を文脈にそって考えること。<br/>                     カ 知るため楽しむために本を読むこと。<br/>                     上に示す指導事項のほか、「学校図書館の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。<br/>                     (2) 次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する。<br/>                     ア 児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告などを読む。<br/>                     イ 知識や情報を与える説明、解説、報道などを読む。<br/>                     ウ 経験を広め心情を豊かにする童話、物語、伝記、詩、脚本などを読む。</p> | <p>B 読むこと<br/>                     (1) 次の事項について指導する。<br/>                     ア 書いてあることの意味がよく表われるように音読すること。<br/>                     イ 黙読に慣れること。<br/>                     ウ 文章を段落ごとにまとめて読み、それぞれの段落と文章全体との関係を考えること。<br/>                     エ 必要などころを細かい点に注意して読むこと。<br/>                     オ 読むために必要な語句の量を増すこと。<br/>                     カ 語句の意味を文脈にそって考えること。<br/>                     キ わからない文字や語句について辞書を利用して調べる方法を理解すること。<br/>                     (2) (1)の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。<br/>                     ア 学年別漢字配当表の第4学年までに配当されている漢字を含めて、610字ぐらいの漢字を読むこと。……<br/>                     オ 文章の敬体と常体との違いを理解すること。<br/>                     (3) (1)および(2)に示す事項とともに、次の事項について指導する。<br/>                     ア 読みとった事がらについて感想や意見をもつこと。<br/>                     イ 表現に即して場面やその情景を思い描くこと。<br/>                     ウ 読みとったことについて話し合い、ひとりひとりの受け取り方の違いについて考えること。<br/>                     エ 本を読んで必要な知識や情報を得ること。<br/>                     オ 内容を理解しながら、速く読むようにすること。<br/>                     カ むずかしいと思う文章でも読み通す態度を身につける</p> | <p>B 理解<br/>                     (1) 国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。<br/>                     ア 事柄の意味、場面の様子、人物の気持ちの変化などが、聞き手によく伝わるように音読すること。<br/>                     イ 文章や話の中心的事柄に対して、自分の感想をまとめてみること。<br/>                     ウ 読み取った事柄や聞いた話の内容についての感想を比べ合い、一人一人の理解の仕方の違いについて考えること。<br/>                     エ 読む目的に照らして大事な事柄をまとめたり、必要などころを細かい点に注意して読んだりすること。<br/>                     オ 表現に即して、場面やその情景を思い描くこと。<br/>                     カ 語句の意味を文脈に沿って理解すること。<br/>                     キ 文章の叙述に即して、表現されている内容を正確に読み取ること。<br/>                     ク 表現の優れている文章を視写したり、自分の書く文章にも優れた表現の仕方を取り入れたりすること。<br/>                     ケ 内容を一層正しく、かつ、深く理解するため、また、自分の表現の仕方に役立てるため、文章を段落ごとに要約しながら読み、それぞれの段落相互の関係、段落と文章全体との関係などについて考えること。<br/>                     コ 内容の中心的事柄とその他の事柄との書き分け方を理解しながら文章を読み、自分が文章を書くときに役立てること。<br/>                     サ 話の内容を正確に聞き取</p> |

|  |     |      |
|--|-----|------|
|  | こと。 | ること。 |
|--|-----|------|

の問題意識が表明されていた。昭和43年版では、いっそう拡張され、「(3) (1)および(2)に示す事項とともに、次の事項について指導する」として、独立した項が設けられた。こうした記述が契機となって、学校現場にあっては読書指導への関心が著しく高まった。また、学校図書館に関わる教科は国語科に限定してとらえられるきっかけともなった。しかし、昭和52年版では一転して、独立した項がなくなり、「理解」のなかに織り込まれた。こうした変化が、読書指導の「冬の時代」を招いたという(増田信一, 2002: 310-312)。

先にも述べたように、昭和52年版は、「表現」「理解」「言語事項」の二領域一事項に整理された。この点について、「内容構成自体が『言語能力』を規準として考えられている(飛田・清水・藤原, 1977: 51)」と説明された。さらに、「言語活動中心の国語教育から言語能力中心の国語教育に移行した(飛田・清水・藤原, 1977: 52)」と特徴づけられた。まさしく能力主義の極致である。そのうち、「理解」には、第1学年から第6学年まで計53の事項が掲載されている。6年間を貫く「能力的要素の系列」として、藤原は次の13点を挙げている。

- ・文章を音読すること。(第1学年～第4学年)
- ・内容・事柄を理解すること。(第1学年～第6学年)
- ・書かれていることに対する自分の考えを明確にすること。(第3学年～第6学年)
- ・読み手の立場から理解した内容をまとめること。(第3学年～第4学年)
- ・想像力を働かせて読むこと。(第1学年～第4学年)
- ・適切な材料を選び、効果的な読み方をすること。(第5学年～第6学年)
- ・語句の意味を文脈にそって理解すること。(第2学年～第6学年)
- ・叙述の細部まで注意して読むこと。(第2学年～第5学年)
- ・事象と書き手の感想の意見などを判別して読むこと。(第6学年)
- ・優れた表現の箇所を視写すること。(第4学年～第5学年)
- ・文章構成の仕方に対する理解をもつこと。(第3学年～第5学年)
- ・的確に内容を聞き取ること。(第1学年～第6学年)
- ・理解したことを自分の表現に生かすこと。(第4学年～第6学年)

(藤原, 1977b: 123)

このような「能力的要素の系列」を意識的に組成することによって、本来の意味での系統が見えやすいものになったことはたしかである。興水がその必要性を説いていた「ストランド(系列・系統)」を実現させたものと解することもできるだろう。昭和52年版学習

指導要領をめぐって、『教育科学国語教育』誌は1977年12月刊行の241号の特集タイトルを「言語活動中心から言語能力中心へ」と定め、新学習指導要領の啓蒙に努めた。聞く、話す、読む、書く「言語活動」から、理解能力と表現能力から成る「言語能力」へと改められた経緯を重視しての惹句であった。こうした用語の変更に加えて、昭和52年版では言語経験に関わる記述が消えただけでなく、それだけに、いっそう言語能力が目立つこととなった。

1995年、国語科教育学者小田迪夫は、「活動主義から能力主義へ」と題した論文で、同要領がかつて時枝が構想した「言語行為を成立させる方法、技術の教育」を具現化させた成果である点を指摘した。昭和33年版以来進められてきた変革の成果であるという。昭和52年版では、「生活」という語が姿を消した。言語能力を強調したことによる意義について、次のように評価している。

……この言語能力本位の枠組み改革のために、以後の学習指導における言語活動の内実が好ましくない傾向を生じたということはない。むしろ、言語活動なかならずく表現活動の多様化をもたらすものになったと考えられる。現在は、その活動の質がめざす言語能力の形成にかなうものとなり得ているかどうか問われるべき時期となっている。  
(小田, 1995: 161)

小田が論文の題名を「活動主義から能力主義へ」と定めたことはまさに象徴的である。1940年代後半に時枝が提唱し、1950年代に飛田隆が方向づけることでその萌芽が目された能力主義は、その後の伸長期を経て、昭和52年版にあって、「言語行為を成立させる方法、技術の教育」として出現し、まさしくパラダイムとしての能力主義にとって、学習指導要領史上未曾有の、最も独自の極点へと辿り着いたのである。到達にあたって貢献したのは、理論ではなかった。過去に蓄積されてきた成果をもとにして、その表現を整序させるうえでの、用語や記述における「精選」という手法であった。つまり、過去の成果にもとづくブリコラージュであった。そこに、藤原(1987b)において説かれたような、独自のフォーク・セオリーが累加され、昭和52年版学習指導要領が成立したのである。同時代の合衆国においては、認知革命の影響が次第に鮮明になりつつあった段階であり、新たな理論の摂取にもとづく、新たな可能性が胎動し始めていた。だが、そうした動向は取り入れられていない。昭和52年版はあくまでも日本独自のフォーク・セオリーの集大成と評することができる。

一方、眼を産業界に転ずると、同時代の合衆国産業界の凋落は著しく、国際競争力の低下が深刻な問題として意識されるようになった。そうしたなか、日本はライバルとして気になる存在に育ちつつあった。敗戦の焦土からどうやって短期間のうちに躍進を遂げたのか、その理由を知りたいと思う向きも増えていった。1979年、社会学者エズラ・F・ヴ

オーゲル (Vogel, Ezra F. 1930-) は『ジャパン アズ ナンバーワン (*Japan as Number One: Lessons for America*)』という題名の著書を刊行した。副題として掲げられた「*Lessons for America* (合衆国への教訓)」に即して、知識・政府・大企業・教育・福祉・犯罪といった争点について、日本の実態が取り上げられ、賞賛とともに語られた。同書の「教育」の章では、教育水準の高さ、非識字者がほとんどいない事実から説き起こして、学習指導要領による標準化と、貧しい県や過疎地への特別予算によって、「一律に高い質の教育」が実現しており、それが優れた労働力を支えているとする社会構造のメカニズムが説明された。非識字者がほとんどいないという点では、国語科としてもその達成に関わっている。かつてサジェストされた進歩主義教育が掲げた理想とは大きく異なった、学習指導要領による標準化をはじめとした日本独自の国語科教育における能力主義の具現化の姿はついに合衆国において注目を集めるにいたったのである。

## 10 「国語教育道一すじ」

学習指導要領史上、最も先鋭的な学習指導要領が世に送られた。能力主義としての到達という点では、国語科教育における近代化の精神の結晶とも解せよう。ストランド（系列・系統）への配慮が「能力的要素の系列」として組成した点でも、かつて輿水が構想していた内包により近づいた成果であった。それも、かつて、師が「石森案」に託した構造のもとでの成立である。第7章12節で引いたように、飛田隆は経験主義の消滅と、師の構想の実現とを喜んだ。一方、輿水は満たされてはいなかった。どうしても見逃すことのできない深刻な問題点があったからである。

### (1) 価値目標の衰退

1980（昭和55）年に開催された国語教育科学研究会の大会で、輿水は講演を行った。学習指導案の書き方に言及し、学習指導案が備えるべき目標に関連して、「価値目標」「技能目標」「言語事項」を挙げて、次のように述べた。

目標は、少なくとも、国語教科書を読むためには、精神内容、言語形式、読み取り方が分からないといけない。読んでいく上の読解技能です。だから、価値目標、技能目標、言語事項が出てこないといけないのです。……それから、価値目標があることが機能的国語教育です。機能的国語教育の会に出席したら是非これだけはおぼえておいていただきたい。  
(輿水、1980：9)

自分が主宰する会ではなく、中沢政雄が主宰する会での講演であったが、自分がかつて説いた機能的国語教育を中沢が継承し、問題意識を共有している親しさから、こうした言い方になったのだろう。ここでいう「価値目標」とは「精神内容」とであるとされるが、す

でに言及してきたように、教材内容を踏まえた価値的な内容を指した。輿水がわざわざ講演でこのようなことを取り上げたのは、昭和52年版が「話題や題材の選定」を排除したことから、教師たちのあいだで内容形式一元論でいうところの内容への関心がさらに低下し、学習指導案からも姿を消しつつあった実態への危機感の表出であった。構造こそ「石森案」に似ていたが、内容の扱いに限っては正反対であった。

ところで、輿水が「精神内容」「言語形式」「読み取り方」を挙げたが、この3分法は、第2章6節で取り上げた、戦前期に自らの『言語哲学』における成果を踏まえて同定した用語でいうと、「教材機能」「言語材料」「言語活動」に相当する。「言語材料」「言語活動」を束ねて内容形式一元論における形式を更新した概念としての「教授事項」とされていた。「言語形式」「読み取り方」も同様である。戦前期に提案された「言語活動」の内包として、戦後期の学習指導要領において目標として掲げられた技能・能力の記述が充当されることによって、形式の意味内容に変化もあったものの、形象理論に支えられた内容形式一元論が生き延びたのである。

近代化の精神のもと、自らも先頭に立って能力主義としてのパラダイムの具現化の方向へ国語科教育を引っ張ってきた。パラダイムに即して教師たちが学習指導を展開し、そのなかからフォーク・セオリーも形成され、それらは〈常識〉となっていった。輿水は隊列を離れたが、パラダイムはその後も歩みを続けていった。歩みは、技能・能力を重視する方向を明確化させた。その点では、輿水によるスキルの提案に沿うものであった。

そうした一方で、価値目標が衰退に向かっていったことは、輿水にとって座視できない実態であった。時間を遡れば、内容形式一元論でいう内容に淵源が認められる。価値目標があることが機能的国語教育、すなわち、「動力としての国語」であるとする認識は、戦後占領期に曲折もあったが、戦前期から輿水の基底を成していた。さらにいえば、師との大事な紐帯であった。輿水は同志と信じた教師たちに熱く語りかけたが、事態は改善されなかった。自ら率いてきた近代化へと向かう力強い歩みは、必ずしも、提唱者が思い描いたとおりの軌跡を辿らなかった。それどころか、当の輿水が望まないような成果へと到達してしまったのだ。

## (2) 輿水実の逝去

1986（昭和61）年3月20日付「山梨日日新聞」文化欄には、輿水の訃報が掲載された。「北巨摩の学習作文育てる 輿水実氏を悼む」という見出しのもと、輿水が主宰した研究会に所属した元小淵沢中学校長進藤徳夫によって、地元の偉人としての顕彰が行われた。

国立国語研究所名誉所員輿水実氏は、三月五日腎（じん）不全のため都養育院附属病院で逝去された。七十七歳であった。輿水氏といえば、戦前戦後を通しての五十有余年にわたって、日本の国語教育界の中心的存在であり、またよき指導者であって、

国語教育研究に多少なりとも関係した人で先生を知らない者はないといってよい。それほどに国語教育に深い理念と造詣（ぞうけい）とを持たれていた。

（進藤，1986：9）

興水が主宰した研究会での活躍が知られる大槻一夫は、『回想興水実』と題された追悼集のなかで、「興水先生を追慕する短歌十首」を亡師に捧げた。うち3首を紹介したい。

国語教育道一すじに生き続け捧げ給へるみ命なりし  
洋書古書の数尽くして今更に師の説きし道広大なりき  
全国の津々浦々に行き渡る師の説きし道尊かりけり （大槻，1987：119-120）

追悼集では、大槻以外の弟子たちも、それぞれに「国語教育道一すじ」に生きた興水の徳を讃えた。興水は逝去の前年まで、『国語教育の近代化』誌を毎月刊行し続け、近代化という切り口から、国語科教育の過去・現在・未来についての語り続けた。一方、同誌では、次世代を占う重要な研究成果も紹介されていた。なかには、まだ日本ではあまり知られていなかった先鋭的研究者も取り上げられた。たとえば、トゥルミンモデルで知られたスティーブン・トゥルミンや、記号論や小説『薔薇の名前』によってブームまで起こったウンベルト・エーコが含まれていた。興水のジャーナリストティックな天稟は、最晩年まで衰えていなかったことがうかがえよう。国語科教育学もさることながら、その基礎となる専門分野としての言語哲学について、よく利く眼を働かせて、洋書に読みふけていたのである。ただし、若い時分のように、学問上の新潮流について闊達に語り合うことのできた師や友が誰もいなくなったなかでの、孤独な愉しみだったのではないだろうか。

## 11 まとめ

昭和33年版学習指導要領に向けて、科学教育振興を求める声が強まり、さらに系統への問題意識が喚起された。系統については、日本国語教育学会における本格的な議論も行われたものの、結局、結論は出なかった。同要領には興水の私案を踏まえた「だいたい—順序—要点—中心点・構造—主題・意図—目的・内容に応じる」といった指導事項から成る「技能の重点指導」が導入された。また、その他にも、前史にあたる昭和20年代における「文章ジャンル」「読むことの方略・プロセスに関する記述」の変遷の成果が取り入れられた。セオリーとしての安定と定着によって、指導事項に対する教師たちの問題意識も高まった。興水自身は自ら考える能力主義として、「目標とする能力・学力の立場から言語経験要素を選択して与えようとする立場」を挙げたが、そうした方向性が広く受け入れられ始めたのである。同要領は、能力主義にとっての直接的な生成発展の起点として同定できる。



昭和43年版は、藤原宏が主導権を握った。国民科国語における国語と国民的感動思考の問題意識を受けて、「国語を尊重する態度」「国語を愛護する態度」「国語で思考し想像する能力」が「目標」に掲げられた。しかし、肝心の本体の記述は昭和33年版を継承した穏当なものにとどまった。

昭和52年版になると、さらに具体的な記述においても藤原の思想が具現化された。政権から期待されていた「期待される人間像」への危機感を遠因として、道徳との混同を許容しかねない「話題や題材の選定」が削除された。さらには、言語活動の場やジャンル等の記述も削除された。こうした対応によって、指導事項としての能力の記述が目立つようになった一方で、内容形式一元論でいう内容が軽視される契機ともなった。こうして、学習指導要領史上、他に例を見ない純粋な技能・能力の体系が成立した。能力主義にとっての極北が実現したのである。ブリコラージュとフォーク・セオリーによる達成であった。

#### 注

- 1 藤岡由夫が委員であったことは、次の資料から確認した。『初等教育資料』89号，1957年9月，37。
- 2 この箇所は、1952年12月に発行された『実践国語』誌13(148)号所収の「国語教育の純一な目標」が初出である。

# 第IV部

## 標準化された「力」

### ——学習指導の定式化とその克服

#### 1 経験主義から遠く離れて

井上ひさし（1934-2010）は、1975年から翌年にかけて朝日新聞に『偽原始人』という題名の小説を連載した。主人公は東京郊外で暮らす小学校5年生の池田東大君——「とうしん」と読むそうだが——である。彼は学級担任であった容子先生の思い出をこう語った。

容子先生は、半年間、宿題を出さない主義を通した。いくら宿題を出してもわからない子はわからない。それより放課後に三十分だけ、みんなでわからないところを勉強しましょう、これが容子先生の考え方だったのだ。でも、鬼婆どもは先生のこの考えがわからず、「宿題も出さないなんてなんというやる気のない先生でしょう。困りますわ」と校長に告げ口した。それから容子先生は国語の教科書に民話ののっていたりすると、どこからか民話集を探し出してきて、四つも五つもいい声で読んで聞かせてくれた。ときにはそのうちのひとつを先生を総大将にみんなで劇にして上演したりした。ぼくたちにはこれはとても楽しい授業だったのだけど、鬼婆どもは「三年後に中学受験をひかえているのになんてばかなことをさせる先生かしらねえ。小学校は幼稚園じゃないのよ」などとかげ口を叩いた。そして最後に鬼婆どもは容子先生にこういったのだ。「うちの子を先生が来年も担任なさるようでしたら、よそへ転校させますからね」  
（井上ひさし、1976：44）

「鬼婆ども」とは、容子先生の専門職としての自信を喪失させ、ついには自殺未遂へと追い詰めた親たちを指す。もちろん、そのなかには、願望むきだしの迷惑な名前を自分に付けた母親も含まれている。先生の変わり果てた姿を眼にして、東大君たちはついに鬼婆どもへの反乱を企てた。

1960年代後半までは、高等教育へ進むのはふさわしい階層の人間だといった身分社会の残滓が、進学の際にも機能していた。しかし、一億総中流の国民意識が浸透していくなかで、高等教育は誰にでも門戸を開いており、本人の能力次第で進むことができるという認識が広まった。何より、高度経済成長の進展に伴って、進学実績の高い中・高等学校、名門大学、一流企業という出世の道筋が、ひとときわ輝いて見えるようになった。それだけに、家計に過剰な負担をかけてでも、わが子に家庭教師をつけ、進学塾に通わせ、出世の道筋に乗せることは、当然の判断になっていった。わが子を進学戦争へと駆り立てる親と、冷ややかに見つめる子の姿を井上は戯画化してみせた。

進学熱の上昇は、塾だけの問題にとどまらず、学校にも大きな影響を与えた。ペーパーテストに出題されない内容は無駄なものとして切り捨て、分析と記憶を中心とした効率的な学習指導が歓迎される風潮も醸成された。もちろん、教師のなかには、自らの見識に従って、風潮に抗ったり、誤りを正そうとして論陣を張った者も少なくない。だが、児童生徒のなかからも、効率的な授業の方がよいのだとする声が発せられるようになっていった。

こうした情勢のなか、批判の槍玉に挙げられたのが、児童中心の発想に立つ、経験主義的な学習指導であった。容子先生は児童の協働を尊重し、学習指導は児童の興味関心を重視した、教科書教材から拡がっていく単元学習の形態をとった。劇化という学習経験によって、声や身体による表現と、作品のことばとを切り結んだところに生じる深い学びが目ざされていた。定式化の悪影響から、どの教材でも同じような展開の授業が一般化しつつあったなかで、容子先生は専門職としての見識を働かせたのであろう。現在であれば、上記のような美質が正当に評価されるはずである。何より東大君にとって楽しい充実した時間であったという。親や周囲に和することなく、自立した思考を働かせていたからこそその反応であろう。けれども、他の教師の授業とのちがいが際立っていたことから、親たちからは「幼稚園」の一言で片づけられた。親たちの感覚的な反発が、教師への直接的な批判へと暴走した点に、時代が象徴化されている。古き良き時代のように、教師は尊敬される専門職ではなくなりつつあった。

もちろん、あくまでもフィクションとして書かれた作品である。現実を誇張したものであることはいうまでもない。書評子はこの作品について、「どうやら大人（親）よりも、物語の主人公と同じ年頃の子どもたちの間に、愛読者を生んだようだ（麦穂原、1977：82）」と指摘した。荒唐無稽なようであるが、同時代的リアリティを内包させたストーリーが、井上の熟達した筆致のもとで語られた。愛読者たちは、自身も実感していたようなエピソードが取り上げられただけに、あの手この手の反乱に快哉を叫んだだろう。けれども一方で、親の期待を感じていたがゆえに、自分は東大君のように反乱できないという、もどかしさや後ろめたさをも感じさせたのではないだろうか。2010年代後半の現在からすれば、むしろ、受験戦争といったことばを聞いたことがない読者、作品の設定に対してリアリティが感じられない読者もいるだろう。1977（昭和52）年に、国語科教育における

能力主義にとっての極致が実現した背景には、上述のような時代的情況があり、「言語能力」「能力的要素の系列」といったキーワードが時宜にかなったものとして歓迎される土壌が社会のなかに成立していた。

## 第12章 段落指導の成立

### 1 読むことの学習指導方法への違和感

1960年代半ばのことである。チェコスロバキアから帰国した少年は日本の学校に通うことになった。彼は、国語の授業を受けて、強い違和感を受けたという。

……小学校の高学年から、この国の「国語」の授業の現場で展開される、あの一連の作業、いわく、通読して段落に分ける、段落ごとに要約をし、説明文・評論文であれば論旨を整理し、小説であれば作中人物の心情の推移を整理する、そして最後に「主題」なるものをまとめてみる……、それがあまりに過剰な、表層解釈中心主義ではないか、ということを目指したいのである。

この一連の作業は、言ってみれば、人を裸にし、解剖台に乗せ、息の根を止め、皮を剥ぎ、人体のパーツに切り分け、内臓を摘出し、ついには骨格だけにして終る、ということにほかならないのではないか。……すべてを要約とまとめによる解釈に回収していくような方向性だけが、「国語」を教えることではないはずだ、ということを目指したいのである。 (小森, 1998 : 170-171)

少年、すなわち、国文学者小森陽一が指摘した問題点は、日本の国語科でごくあたりまえのものとされている学習指導方法論へと向けられている。「教科書に載っているいわゆる『文学作品』に、一方的に感動することを強いられた (小森, 1998 : 169)」ことともあいまって、鮮烈な印象があったという。海外での学習経験にもとづいた比較の視点を有していただけに、その指摘は的確である。「すぐれた言語表現の解釈」する行為からはほど遠い、表層解釈中心主義は、程度の差こそあれ、国語の授業を受けた者の多くが思い当たる争点である。「読むこと」の学習指導のうち、文章を理解するための基礎的技能を取り上げた学習指導方法論は「読解指導」と呼ばれている。そのなかでも、小森が挙げたような、段落を主たる単位として学習活動が展開していく方法論は「段落指導」と呼ばれて

いる。小森が指摘したように、読むことの全般において採用されていたが、説明的文章教材を対象とした学習指導において選好される機会が多い。

1980年代以降、研究者が段落指導に言及するのは、概ね、実践・理論の両面からの批判目的で召喚する場合のみであった。たとえば、国語教師に広く読まれている『教育科学国語教育』353号（1985年10月）は、「なぜ『説明文指導』を重視するか」と題した特集を組んだ。執筆した研究者の多くは、段落指導がどの学年でもどの教材でも反復されている状況への批判、さらには方法論そのものへの批判を展開している。教室であまりにあたりまえになりすぎたためであろうか、理論的に見どころのない形骸化したパターンとして片づけられてきた。こうした二つの批判のうち、前者の行き過ぎた反復については、その後、是正が進みつつある。対して、後者の方法論そのものについては、批判こそ浴びたものの、現在にいたるまで日本国内津々浦々で継承されている。とりわけ、教科書・指導書などでは、ブームのごとき状態にあった1960・70年代ほどではないものの、相変わらず健在である。

こうした状況について、進歩的な研究者と、旧弊な方法論に固執した教師といった、啓蒙主義的な図式があてはめられがちである。だが、問題はそれほど単純ではない。教師、とりわけ研究熱心な教師の姿としては、段落指導への批判が展開された著書や論文を読んで、その問題点は十分に認識したものの、いざ授業となれば、段落指導を行っているというのが実態ではないだろうか。教師が実践するにあたって安定した拠りどころを与えている学習指導方法論となっているからである。段落指導は能力主義パラダイムの発展とともに成立し広く定着したことから、パラダイムを象徴する学習指導方法論としてよくも悪くも目されてきた。

## 2 問題の所在

本章では、段落指導について、通時的な視点からの検討を加えて、成立から定着までの過程について考察を加える。加えて、原著においては「読解指導」として論じられた言説であっても、明らかな関係性が看取できる言説については、それらも含めて論究することとした。本章では第1に機能文法への関心が段落指導の成立へといたった過程を解明する。読むこと領域の外部にある事項から、領域内部への方向のもとでの接近といえよう。第2に、もう一方の、読むこと領域内部の問題意識として貫徹された方向のもとでの接近に着目した。これらの接近による分析をとおして、段落に注目する方法論が、なぜ読むことの有効な方法論になったのかを解明することも目ざした。

上述のようなあたりまえの方法論として理解され、1980年代以降は批判も向けられたことから、能力主義パラダイム同様に、歴史的な変遷に迫った先行研究は少ない。例外的な先行研究としては、豊澤（1991）や川上（1995）があるが、いずれも断片的な説明にとどまっていた点が惜まれる。以上に鑑みて、本章では、検討範囲を広げて、歴史的変

遷やその全体像に迫るべく検討を進めていく。

上述の二つの接近方法に即して、本章前半では、国語学側の文章研究の進展と、国語科教育学側の文法への関心の進展が交錯した事実に着目し、そこで何がどのように明らかにされたのかを検討した。すでに第2章で戦前期、第6章で戦後期の機能文法に関して言及したように、国語学者のなかには自らの研究成果について、それが国語科教育にも裨益することに興味を抱く向きが少なくなかった。第7章3節で取り上げたように、時枝誠記はそうしたなかでも、国語科教育学の言説としても自説を主張することに積極的であった。

一方、本章後半では、読むことの学習指導の一環としての読解指導の進展として「段落指導」を推進した動向について取り上げ、検討を加えたい。前半で述べた過程と後半で述べた過程とが統合したことによって、段落指導はたしかな方法論として教師たちから歓迎され、理論としての強度をも確保した。これからその過程を明らかにしたい。

### 3 機能文法からの理論的延伸

国語科教育学においては、昭和30年代に入ると、次第に機能文法ということばの使用頻度は次第に低下していく。民間教育団体が独自の文法学習指導方法を具体化させていったことともあいまって、機能文法という漠然とした旗標が不要になったためであろう。それでは、機能文法を具体化したそれぞれの方策に関して、その後、どのような理論的生成がおこなわれたのだろうか。昭和30年代、文法教育は、実践との具体的な結びつきを持ちはじめ、空虚なブームを脱して、理論と実践の着実な連繫がなされるにいたった。1957（昭和32）年1月の論文で、花田哲幸は戦前期の動向と照応させて、同時代の動向を次のように述べた。

……以前、解釈学時代に、読解法が大いに研究されていながら、また、実質的には文法的指導をやっておりながら、「文法教育」を旗じるしとしてかかげず、この頃の読解指導の呼び声と前後して出世したというのは、……先ず国語能力における「学力」とは結びやすいことだということがわかります。……やはり、

文法指導は、

読解と作文

話し方と聞き方

の力を、健康な「力」として育成していくために、誕生すべくして誕生したものだと思います。

（花田，1957：46）

花田が指摘したように、戦前期においては、解釈学にもとづく読むことの学習指導として教材の文法的な特徴に踏み込んだ指導が行われていた。第2章で言及した語法指導への関心もその延長線上にあった。けれども、戦後期のように、「旗じるし」とはなっておら

ず、ごくあたりまえの学習指導であった経緯を指している。そうした観点からすれば、国語能力における「学力」にとって、文法との関わりは、「健康な『力』」を育むために、自明で当然の対応であった。第3章10節で検討したように、昭和22年版学習指導要領の作成に先がけて構想された「石森案」や、その基礎を提供した垣内の理論においても同様の認識が込められていたことはいままでのない。以上の含意からすると、戦前・戦中期の語法指導の流れを汲んだものとして、戦後期の動向を意義づけることができるだろう。文法に着目した動向の広がりや深まりについて、1960年版『日本教育年鑑』は次のように伝えている。

永野賢「学校文法概説」倉沢栄吉「文法指導」（朝倉書店）をはじめ、文法指導のブームは、なお続いているが、ようやく実践の上ではおちつきを示してきた。その一つは、やはり教師に国語学、言語学、文法論の実力がなければだめだと考えられたことにもよる。……文法指導は、読解や表現の中で行なわれなければならないから、正確な読解力・作文力を養いながら、文法能力を育てるべきだということが……つねに確認されてきた。五九年度から六〇年度にかけて、このような意味での文法指導が活発になるであろう。  
(日本教育年鑑編集委員会、1959：111)

教師たちがこうした反応を示したことは、1959（昭和34）年の時点で、文法教育理論の理論内容が充実してきたことに対応している。中身の曖昧な存在だったのが、学ぶべき対象として位置づけられたのである。そうした意味で昭和30年代は、理論的な発展期であった。この小論では、以上の問題意識にもとづいて、当時の文法教育理論が読解指導に関わって新たに何を生成し、実践と切り結ぶための概念を構築させたかを通時的に検討していく。すでに第9章で検討したように、同時期の森岡健二による提案は機能文法の新たな進展に示唆を与える役割を果たした。その影響は、同様の発想にもとづく研究が以来少なからず発表されるようになった経緯からもうかがえよう。

戦後期、実証的な観点から国語科教育を追究してきた人物として、平井昌夫の存在を見逃すことはできない。「動力としての国語」を継承した哲学的な理論を振りかざしがちな輿水に対して、平井は合衆国の科学的成果を取り入れつつ、わが国の実態に即した授業のあり方を提案し続けてきた。1949（昭和24）年3月に刊行された著書『新しい国語教育の目標』において、平井は、「文法教育を取り入れていない国語教育が文明国の一つでおこなわれているという事実は、二十世紀の七不思議の一つと批評されても当然である（平井、1949a：196）」として、文法教育の低調さを厳しく非難した。

平井は、読解や表現といった言語行為に関わった文法教育について、自説を体系立て、『実践国語』誌上で「読解と表現のための文法指導」と題した連載をおこなった。そのうちの、1957（昭和32）年12月号と1958年1月号には「段落論」と題して、段落を単位と



した読解指導の方法論である「段落指導」の意義とその内容について論究している。冒頭、平井は次のように述べている。

段落についての研究は、日本ではこれまで比較的小ろそかにされてきたものの一つです。国語の教室で教師によってわずかに取上げられているだけです。文法学者はほとんど問題にしていません。(平井, 1957: 22)

さらに、文法学者の研究では、そのほとんどが語論の立場から文論を取り扱っているために、研究に見るべきものがないと批判している。そのうえで、「文論をほんとうに研究しようとするならば、文の上位概念の段落論の立場から取扱うのが必要です。さらにまた、全体の文章は段落の立場から取上げることができます(平井, 1957: 22)」として、段落論の可能性を説いている。1958年の段階で、倉沢栄吉も、「わが国では文章論研究がじゅうぶんでないので、国語学や文法論から必要な援助を求めることができない。それが、この問題の急速な解決をはばんでいる(倉沢栄吉, 1958a: 29)」と解しており、通底した問題意識と解せよう。

平井の基本認識にあるのは、「読解の指導でも表現の指導でも、段落を中心として学習させることの意義が大きい(平井, 1957: 23)」といった判断である。ところが、現状では、「読解の指導でも文字と語句の指導に努力の大半がついやされ、それだけで読解の指導は終り、あとは全体の主題のつかませかたにはいつている傾向が強い(平井, 1957: 22-23)」と指摘している。もちろん、これは、読解力がつかないという事態を案じた発言である。こうした問題意識のもと、平井は、次のように論を展開していく。

段落はパラグラフ(Paragraph)とも文段とも節とも呼ばれています。現在取上げられているのはもちろん西洋の文章論からの輸入です。日本では、段落についての意識や研究が低いと言いましたが、西洋でも段落の発明は新しいことです。

(平井, 1957: 23)

こうした説明のうえで、段落の用法・意味について説明している。そして、段落の定義として、「段落は同じ一つの考えに関係があるために相互に関連のあるいくつかの文の集りです(平井, 1957: 25)」と述べて、段落内の統一性の原則を紹介している。続けて、段落の初めは新しい行から一字分あけるといった原則などの表記上の規則、段落の長さについて説明されている。平井は参考文献をあげていないが、森岡同様、合衆国のコンポジションを手がかりにしたことは内容からしても明白である<sup>1)</sup>。

平井の研究は、さらに進展し、半年後、同じく『実践国語』誌において「段落の性質」と題した論文を発表している。ここでは、「国語教室で段落というと、読解の問題として、

ちかごろどうやら熱心な人たちの手に取上げられるようになってきた程度です（平井，1958c：41）」と、読解における段落指導の興隆を伝えている。続けて、ここで平井が説こうとしている問題は、段落の構造をはっきりさせることであった。そうすることによって、段落の内容を整理してとらえることができ、読解・表現の参考になるだろうという推測にもとづいている。平井があげたのは、「(1)その段落の中心的な考えはどの文に示されているか？」「(2)その段落のなかにたがいに対立している二つの考えがはいっているか」……「(7)前のと後の段落をつなぐだけの段落であるか」といった、段落相互／段落内部の果たしている機能（役割）を見抜くうえでの注意が分類・整理されている。ただし、(1)から(7)のあいだで抽象レベルのちがいがあがり、この整理がとれだけ実際的かは考慮の余地がある。平井の問題意識としては、段落（および、段落を形成している文）の接続関係を糸口として解決策を導こうとしたことがうかがえる。

こうした国語科教育学者の取り組みの一方で、国語学者の林四郎は、平井のように、段落とパラグラフを同一視することを避け、あえて差異に注目して特徴づけた。林は自身の少年時代を振り返って、段落について「読解の際の受け身の作業に結びつけて考えていた」という。

長い文章がある。これを段落に分ければ、いくつかの段落になるか、どことどこで分けるか、という課題に悩まされ、慣らされた結果、段落とは長いものが小間切れにされたものだと考えるようになった。だから、段落が問題になるのは、教科書にのっているような、えらい人の書いた文章についてであって、自分が「作文」する文章に段落があろうなどとは考えてもみなかった。……

パラグラフはこういうものではないようだ。パラグラフは読み取りの過程で浮かびあがってくるよりも、組み上げの過程で問題になるものだ。……

段落が大きなものを小さく切ったものであるのに対し、パラグラフは、小さなものを大きくふとらしたものである。（林，1959：32）

このように、言語活動における理解と表現に分けてとらえて、言語単位として、理解時には段落が、表現時にはパラグラフが問題になると説いた。「実例について見たときに、一段落と一パラグラフとが一致することは多いだろうが、それらの語の意味は、やはり違っているとわたしは思う」とあくまでも差異を強調した。林は、仮説的に、文章を形成している要素を「流れる」要素と「構える」要素とに分けた。日本語の文は「流れる」要素が、欧米語の文は「構える」要素が見られることが多いとした。ただし、滝沢馬琴のように、日本語でも「構える」要素がはっきりと打ち出させたものもあることから、文章は、これら二つの要素の結合体であって、いずれかの要素が強くあらわれると、文章上にその特徴があらわれるものと措定した。となると、「流れる」文章を切り分けると段落が、「構

える」ものを組み立てていくと「構える」文章になるということに落ちつこうか。林は、「直観的に思いつきを投げ出しただけ」と断りつつ、「流れる要素は、構成としてはとらえられないのか。流れ方にまた法則性のようなものがあり、これが構成としてとらえられるのではないか（林、1959：39）」と推測している。平井や森岡のように、海外の理論摂取に努めていた研究者は日本語と欧米語の差異よりも、共通点の側に眼を向けて問題をとらえていたなかで、林は独自の問いを投げかけた<sup>2)</sup>。ただし、残念なことに、同時代の国語学をはじめとした理論は、林が提起したような直観的な仮説を解明するだけの概念装置を具えるところにまで達していなかった事実が指摘できる。

#### 4 時枝誠記による「文章論」とその後の潮流

時枝は、語や文のレベルにとどまっていた研究領域をさらに伸展させて、段落や文章の機構を解明するための文章研究を実現させ、国語学における新たな分野の開拓に邁進していた。ともすれば保守的になりがちな学界のなかで、学問の拡張を促そうとする意志は壮とすべきであろう。こうした同時代の経緯から、段落についての研究は、国語学における文章研究の進展とも強く関連づけられていた。その間の経緯を、読解における文法に関わる問題にしぼって述べてみたい。

##### (1) 『日本文法 口語篇』における文章研究

最初に新たな進展の起点について確認しておきたい。時枝が1950（昭和25）年9月に刊行した『日本文法 口語篇』の記述であった<sup>3)</sup>。同書第四章において、時枝は次のように主張している。

文章研究が、文法学上の一単位として、その一領域を占めるものであること、また、その必要な所以は、既に総論の中で述べた。文章研究を文法学の正面の問題に据えることは、従来、殆ど試みられなかつたことで、これを重要な対象として考察するには、今日はまだ十分な準備が整へられている訳ではないのであるから、本書においてこれを取扱ふのは、将来この方面の研究を促す機縁になることを願ふ以上のものではないのである。  
(時枝、1950：284)

こうして文章研究という新しい研究領域が措定された。それが、1957年に刊行された『国語教育辞典』の「文章論」において、時枝が「語論・文論と並ぶ文法研究の一領域。文章論は、言語の単位としての文章について、その性格・構造等を問題とする（時枝、1957：585）」と定義づけたことをきっかけとして、語論、文論と並ぶ研究分野としての文章論が布置された。それ以前の理解での「文章論」とは、第2章でも取りあげたように、「『文論』と同義のものと考えられ、シンタックス（syntax）の訳語『構文論』のことで

あった（鈴木，1979：59）」のが，時枝の問題意識の深まりとともに，このように改められたのである。時枝は，文章論の内容として，次の項目を挙げた。

- (1)文章は質的統一体としてどのような性格を持っているか。
- (2)文章の構造，あるいは成分はどのようなものか。
- (3)文章はいかなる基準によっていかに分類すべきか。
- (4)文章の歴史的研究。
- (5)文体の研究。

なお，文章研究の課題として多くのものが考えられるであろうが，文章研究の歴史はまだ浅く，開拓の余地を多く残している。（時枝，1957：585）

こうした問題を設定した場合に，理論構成上，文と文章という質的・量的に隔たった二つの単位をつなぐ，いわば仲介する媒介的な単位の同定が求められる。すなわち，文の集積体で，かつ文章の構成要素たる「段落」である。段落をどのように定義するのかという問題が，文章論にとって解決すべき問題であった。ただし，時枝にあっては，文章の段落構成を静的に把握する発想は否定されていたことにも注意が必要である。

文章が展開において成立するといふことは，極めて自明の理のやうに考へられてゐるが，それが十分に確認されてゐないところから来る誤差は必ずしも少なくはない。既に述べたやうに，垣内教授のセンテンスメソッドは，文章から析出された段落の組合せにおいて，文章全体を把握しようとするのであるから，展開の追求といふことが軽んぜられて，文章の对象的把握に陥る傾向がある。（時枝，1960：69）

時枝は，垣内松三のセンテンスメソッドについて，「文章から析出された段落の組合せにおいて，文章全体を把握しようとする」と批判したが，これは，批判としては当たっていない。センテンスメソッドそのものというよりも，文段法として具現化していた実態を指したものと解せよう。先行研究の詳細よりも，大づかみで問題を把握しようとする志向性は，第1・2章でも取りあげたやうに，時枝の研究姿勢から導かれている。

## (2) 永野賢による文章論の進展

師が提起した枠組みを踏まえて，永野賢は1956（昭和31）年12月に刊行された『新国語国文学講座第一巻 学校文法』において，文章に関して「文体」「文脈」について説明したうえで，さらに次のような説明を試みた。

文段 文章は初めから終わりまで，同じ調子で続いているものではない。主題そのも

のも、一つでなく、いくつかの細目に分れる場合もあるわけだし、また、主題について説明するほかに、前置きを述べたり、具体的な実例を引いて証明したり、反対の立場のものと比較対照したり、比論を用いたり、いろいろ複雑な構成を持っているものである。したがって、文章は、内容上の小さなまとまりごとに、行を改めて書かれるのが普通である。そういう一つ一つの小さなまとまりを文段と言う。

(永野, 1956 : 43-44)

この記述は、書名にあるように「学校文法」の枠組みを意識してなされたものであった。戦前・戦中期に一般的な呼称であった「文段」が踏襲されている。同書を増補して1958年4月に刊行された『学校文法概説』では、この説明の最後が「文段または段落と言う(永野, 1958a : 57)」として、新たなキーワードとして「段落」が登場している。さらに「文段と文段との関連、その展開の方式について類型を立てることは、まだ、あまり研究が進んでいない。文章論の今後の課題である(永野, 1958a : 57)」との説明が累加されている。加えて、同書では、「読解と文法指導」という節も付け加えられている点に、同時代の変化へ対応した経緯がうかがえよう。読解における文法指導について、永野は次のように説明している。

読解における文法指導とは、文章の読解を進めるにあたって問題となるような文法上の事実をとりあげ、それを正しく理解することによって読解を確かなものにするのである。だから、文法上の問題点を解決することによって、ある文章を正確に読みとるのに役立たせるばかりでなく、そのようにして養われた文法能力が、どんな文章を読解するのにも役だつようにすることが、期待されているのである。

(永野, 1958a : 258)

この部分からは、読解を確かなものにすることを文法指導の意義として評価していることがわかる。こうした認識にもとづいて永野は、「文章の構想」と「文章の展開」という概念を提示して論を進めている。すなわち、「文章の構想」にもとづいて、文章は叙述されている。その叙述のしかたにはいろいろな形がある。ことに、文章では叙述の展開に即して文段に分けられている。それゆえに、「この文段を正しくつかみ、文段から文段へと展開のしかたをあとづけることが、読解指導における着眼点の一つとなることは言うまでもない(永野, 1958a : 258)」のである。このようにして、当時の学校現場で広まりつつあった段落指導が、永野の用語系に布置されて説明されている。

こうして理論的枠組みを構築してきた永野は、いよいよ、師が新たに切り拓きつつあった「文章研究を文法学の正面の問題に据ゑる」営為に、自らも加わるべく、「文章論」という旗標を打ち立てるにいたる。その萌芽となったのは、1958(昭和33)年8月に刊行

された「学校文法」である。この研究は、『国語教育のための国語講座5 文法の理論と教育』に収録された。同研究の2節を「文章論の試み」と題して、文章論の輪郭を素描している。文の接続の類型についての解説に続いて、「文段の意味のまとまり」が述べられている。接続に関しては、八つの類型が整理されている。

- (1) 前の文（またはその一部）の内容をあとの文で発展させ、また、細かく述べる関係
- (2) 前の文にあとの文を累加・並列する関係
- (3) 前の文にあとの文を対比・対立させる関係
- (4) 前の文とあとの文が同格である関係
- (5) 前の文に対し、あとの文で説明を補足する関係
- (6) 話題を転ずる関係
- (7) 文をへだてて続く関係
- (8) 二つ以上の文の集まりが一つの文と直接連らなる関係

(永野, 1958b : 239-247)

そして、文段内の文の接続を分析することによって「あらすじや、主要部が浮かびだしてくる（永野, 1958b : 249）」ことが、実例に即して説明されている。そして、あらすじを文の形に直してみると、文段相互の関係が文の場合と同じく把握できる旨が説明されている。そのうえで、永野は次のように述べている。

このような操作は、文章の読解指導に直接役だてられるだろう。とくに、論説文や説明文では、効果が大きい。文学作品にも、応用できるし、可能な限り、また必要に応じてそうすることが望ましいが、しかし、文学作品では必ずしも、このような分析的なことをせず、大づかみに、文段と文段との関係を見るほうがよい場合が少なくない。

(永野, 1958b : 250)

この研究の翌年にあたる1959（昭和34）年6月、永野は自らの文章論を体系立てた記念碑的著書である『学校文法文章論』を刊行した。同書の「はしがき」では、刊行の意図が次のように説明されている。

最近、文章論に対する関心が高まってきたのは、必然の勢いであり、現場では読解指導や作文指導において、文章の扱い方がいろいろと工夫されてきています。その現状にこたえ、だれもがやれる文章論的指導の方法を切りひらくことを意図して、この本は生まれました。「学校文法」と銘うった理由は、そこにあります。

(永野, 1959 : 4)

文法学において、文章論はその可能性こそ語られていたものの、具体的な対象をとらえて本格的に研究に着手する者はいなかった。永野の言からは、新たな分野へ踏み込んでいく開拓者としての熱意と期待とがうかがえよう。一方で、同書には、次のような警告が書き込まれている。

文章論的分析は、教師が教材研究を行ない、また指導計画を立てるために主として応用されるべきものであって、学習者としての児童・生徒に、なまの文章論をつぎこむことは、あまり望ましくない。……段落の接続関係をとってみても、すべての教材のすべての段落の関係を文章論的に扱うべきだということにはならないのであって、教師の文章論的分析によって、ある段落は、さらにいくつかの小段落に分けて理解させることが必要にもなろうし、また、いくつかの段落をまとめて大段落として理解させることが有効なばあいもあろう。(永野, 1959 : 189)

永野が提唱した文法論としての文章論は、同時代にあって明解であり、そのうえ着手しやすいこともあって、同時代の国語科教育の現場において広く受け入れられた。ただし、永野の発した「児童・生徒に、なまの文章論をつぎこむこと」を戒めた警告は、守られたとはいえない。むしろ、多くの場合、読み飛ばされたか、無視されたと解せよう。図式化をともなった方法論は、亜流まで含めれば、読解指導の支柱として大いに恃みにされたといえるからである。文章に関する体系的な理論がなかった状況で、永野の理論が教師の渴望に応える内容を備えていたことが普及の理由として考えられよう。

さらに、第2章で検討した、戦前期における国語の授業における読み方の方法論であった文段法と通底して、教師たちにとってはなじみやすかった点、さらに、文段法の時代にはなかった具体的な下位の類型等が明確化され、整理されていた点も見逃せない。

### (3) 文段と段落

ところで、永野が「文段」と「段落」に関して留保をつけてきたことは、すでに見てきたとおりである。ちなみに、永野(1959)『学校文法文章論』では、「わたしは、これまで、『文段』という術語を用いてきたが、学習指導要領(\*昭和33年版——論者補足)の用語に従って、本書では、『段落』を採用する(永野, 1959 : 62)」と改められた。文法学上の争点ではなく、学習指導要領上の争点に従った点に、永野の実践的な発想があらわれている。

だが、文段と段落、この二つの術語／用語をめぐるのは、議論の分かれるところがある。同じく時枝門下の市川孝が1959(昭和34)年6月に発表した論文「段落・文段をめぐる

て」をもとに検討を進めよう。市川は、段落に関する増淵恒吉、平井の定義を引用し、段落について、内容の面での「切れ目」と、形態上の「切れ目」との二つの受け取り方があることを指摘している。そのうえで、問題点を次のようにあげている。

問題は、形態上の「切れ目」すなわち改行、もしくはそれによって区分された文集合と、内容上のまとまりとが、必ずしも一致しない場合があるという事実である。

(市川, 1959: 43)

そしてこの「事実」については、「表現法上の適否という立場からは規制することができても、言語学的立場に立った正否の問題としては扱いきれない(市川, 1959: 44)」とする判断を下している。こうした問題を解決するため、市川は次のような提案をおこなっている。

私は、段落を、一般的に「文段」としてとらえ、それを、内容上のまとまり——文連接の内容上の連合という観点から規定したいと思う。

(市川, 1959: 45)

一文字下がって表記されている形態上の「切れ目」を「段落」、内容の面での「切れ目」を「文段」として扱うという宣言である。ただし、何をもって「文段」として把握するかという問題は、解釈に左右されることもあって、恣意的になることを避けられない。市川自身が自覚しているように、国語学の概念として提案するには、客観性に欠けているからである。そこで市川は、迂回路を探るべく平井昌夫や森岡健二の言説のうち、近しい問題意識で書かれた箇所を援用しつつ、規準を定めるうえでの可能性を探っている。こうした市川の問題意識は、さきの永野と同様に、連接関係のパターンを探ることにあつたと見ることができよう。市川の所説に対して、後年、永野は批判を加えながらも、国語学における規準としてではなく、「読み手の脈絡」のなかでという条件を付したうえで、「文段」を取り入れる可能性を語るにいたる(永野, 1986)。研究の出発点においては国語学に立脚していた両者が、結局のところ、教育学に裨益する理論を展開することになったのである。

文章を対象とした文法論の研究は、国語学の他の研究に比べると、研究としての進展が限られており、早い時期から困難に直面せざるを得ないところがあつた。その間の事情を、国語学者宮地裕は次のように説明する。

時枝誠記の提起した文法論の対象としての文章論は、その意図が文章全体をそれ自体一体なるものとして把握することであつたとしても、いちじるしく文法論的、あるいは言語学的方法であつたから、そのながれをひくひとびとの発展的努力は、事実上、文章の論理構成の類型の探究に終始せざるを得ないのである。(宮地, 1968: 3)



ここで、宮地は、時枝の構想とその後の永野や市川の所説との齟齬を突いた。事実、こうした隘路からの離脱がその後の彼らによる独自の文章論の課題となった<sup>4)</sup>。一方、「文章の論理構成の類型の探究」は、読むことの授業の改善に役立つ理論として、国語教師に大いに歓迎された（大熊，1991）。ただし、文章論は、文章の論理構成の類型を明らかにしたがるが、読むことのメカニズムを明らかにするものではなかった。そうした理論を授業に応用した場合や、なかには、読解指導理論として提唱されたものもあったが、それらには共通の特徴があった。それは、おのずから「文章（すなわち言語的表現の事実）にどう対するか、その対し方（＝即し方）を問題にしつつ、さらに、文章の構造（あるいは文章の構成）の分析を基本的な活動として組織することになる（田近，2007：44）」ことである。これは学習者の読む行為を解明し、そこから方法論を生成しようとする志向性とは相容れるものではない。ただし、文章の構造を重視するか、それとも、学習者の読む行為を重視するかという問いは二律背反ではない。現在の理論の到達からすれば、「主体的な読みは、文章構造などの言語表現の仕組みに即するところに成立するものであり、また、文章（言語表現）の分析的把握は、主体の意識に支えられ、主体的な読みの基礎として実践されるべきものなのである（田近，2007：47）」といった、両者を止揚して位置づけることが前提となろう。ことばを加えていえば、第1章で検討した「二つの力」の止揚とも解せよう。

昭和30年代にあっては、まだ止揚にはいたらず、それぞれの立場からの立論をひたすら構築し始めた時期にあったことを再認識しておきたい。

## 5 コンポジションの果たした役割

前節までで概観してきた諸説からうかがえることは、先行研究が乏しいなかで、文法論を進展させるべく模索を重ねた苦難の姿である。先行研究として引用されている文献がほぼ同じ論者によるものである事実からも容易に推測できる。たとえば、市川が引用したのは、国語学の研究成果ではなく、平井、増淵、森岡らによる国語科教育学における研究成果であった。興味深いこととして、いずれも、第9章で検討したコンポジションからの理論摂取を行った成果であった事実に注目したい。段落について論じるための学的資源としては、相応の蓄積を備えていたコンポジションに求めざるを得なかったのである。国語学者佐久間まゆみは、『国語教育研究大辞典』において、「戦後、米国の言語教育理論が摂取され、コンポジション理論の翻案化が進むにつれて、読解・作文指導の実践用語としての段落の概念が広く流布するようになった（佐久間，1991：593）」と説明している。

ところで、国語学とコンポジションの関係に関して、遠藤嘉基は文章論について論じた後で、次のように述べている。

文章の単位という意味で、段落は文法の問題となるであろうが、厳密に言えば、いわゆる文法以外の問題をも、段落は含んでいる。したがって、文法論の一つとして、段落を扱うのには疑問がある。しかし、文法に関する面もあるので、文法と絡み合わせて説く方がよいというのであれば、むしろ主題・素材・叙述・推考などの面と共に、構文法の一部門として、段落の問題を扱った方がいいのではなかろうか。いわゆる文法は、この場合、構想から叙述へうつる時に、表記法などと共に、その役割をはたすことになる。

（遠藤，1957b：13）

遠藤のこの発言は、永野が文章論の構築に取り組んでいた1957（昭和32）年の時点でのものである。ここで、遠藤は、段落の問題を文法の問題として扱うことにはいささか慎重な判断を下している。遠藤の言う「いわゆる文法以外の問題」とは、おそらく、さきに市川が段落について指摘したところの「表現法上の適否という立場からは規制することができても、言語学的立場に立った正否の問題としては扱いきれない」に関わるはずである。そして、遠藤の所説で興味深いのは、遠藤の言う「構文法」が、コンポジションを指していることである。つまり、文法の問題ではなく、コンポジションの問題であるとして、その間に明確に一線を引いている。このことに関して、遠藤は次のようにも述べている。

文学指導ではないか、と思われるものが、ときに、文法指導の名で行われていることもある。もっとも、小学校は未分化時代であるから、境界をはっきりさせない方がよいのかも知れない。それならそれで、文法ということばを、正面きって、表面に出すことはやめた方がよい。そこで、コンポジション(Composition・構文法)を、小学校では、学校文法としたら、と思う。

（遠藤，1957a：277）

こうした論調には、第9章で取り上げた森岡の所説からの影響が濃厚である。同時に、永野・市川、そして文章研究の先鞭をつけた時枝との認識のちがいが認められる。それは文章や段落を文法論の範疇に含めることを認めるか否かの一点についてのちがいである。否の立場ゆえに、森岡や遠藤は、代案としてのコンポジションを打ち出したのである。取り扱っている問題に関しては双方に接点が認められるものの、根本的な理論的な立脚点には隔たりがあった。なお、用語の混乱を避ける方策として、昭和33年版学習指導要領では「文法」の語が消え、「ことばに関する事項」と改められた。その背後には同様の配慮があったものと推測できる。

## 6 実践研究に現れた影響

以上、理論的生成過程の概略を辿ってきた。これまで取り上げてきた理論の蓄積は、実践研究と関わった部分についてどう扱われたのであろうか。本節では、特徴的な例を二つ

紹介する。

第1に、1959（昭和34）年11月に刊行された『文法学習の範囲と系統』である。同書は全国大学国語教育学会による共同研究の成果があり、同学会の共同研究としては1954（昭和29）年10月に刊行された『文法の学習指導』に続いて世に問われた。『文法学習の範囲と系統』の「まえがき」には次のような問題が掲げられている。

国語を習得して生活の能力とする場合、当然のことながら、文法力をそこに内包せしめなければならない。その文法力を与えるためには、文法教育が要請され、しかも、聞くこと、話すこと、読むこと、文章を書くことをとおして実践される必要があるものであり、これを実施するためには、文法教育がいかなる範囲にわたって行なわれるか、また、いかなる系統をたどって行なわれるかが明らかにされなければならない。

（全国大学国語教育学会，1959：1）

こうした問題意識のもと、小学校から高等学校までの段階に即して授業例を含めた記述がおこなわれている。また、同書では昭和33年版学習指導要領の記述と関連づけられた系統表が提示されている。同書のうち、中学校段階に関しては、従来の文法指導が語論のレベルで止まっていたことの批判に立って、「語論に費す時間と労力とをできるだけ節約して、必要かつ十分な最低限度の線を確定し、（しかも、文章の読解に役立つように有効に生かし）文章論、および、文章に実質的な重点を移していくということは、具体的な技術面では、たしかにむずかしい問題であるが、これからの読解文法では、まず第一に解決に努力しなければならない問題であろう（全国大学国語教育学会，1959：131）」と述べられている。興味深いのは、「読解文法」に関わって、文法論が目されている点である。

同論文では、文章論の内容として、次のような項目が掲げられている。

- (1)文章とはどういうものか
- (2)文章と文・語との関係
- (3)段落に関すること
- (4)文脈をたどり、大意要旨をまとめ、主題をつきとめるための一般的な手つづきに関すること
- (5)文体に関すること
- (6)国語の文章の特質・変遷

以上の項目立てをみると、「文章論」としてはいささか奇妙な点がある。すなわち、(4)である。こうした「手つづき」が文章論に含まれるものなのか、疑問がおこる。ここでは、「『読解のための文法』という態度を強調すれば、その文法の立場は、当然、読解の作業

に浸透してくるはずである（全国大学国語教育学会，1959：136）」という立場を守ったものであることが明記されている。書き手の意図としては、「読解法」と「読解のための文法」とを統一させようとしていることがわかる。たしかに、さきの永野の所説にも、読解への応用を謳った説明がなされており、そのあたりからの影響も察せられる。と同時に、それぞれの所説が同一括弧で括れる程度の差異しかないと判断された反映であろう。ただし、文法論と、読むことの方法論とを安易に同一視するのは軽率な判断でもある。

具体的な作業としては、どのように把握されていたのであろうか。「文脈をたどる」という作業に関しては、(3)での説明と重なるとされている。すなわち、「段落の意義についての認識を確立する」「意識の中で区別した段落相互間の関係比重を考える」「段落相互の関係を明確にする」といった段階的なプロセスである。続けて、「大意（さらに要旨）を文脈の主要部分として、ようやくしてつかみ、さらに、これを足場として、文章の主題をはっきりと、とらえる（全国大学国語教育学会，1959：137）」と述べられている。実例としては、寺田寅彦の「とんびと油揚げ」に即した説明がなされている。ただし、「とんびと油揚げ」を対象とした分析は、すでに森岡健二によって公刊されていた（『話しコトバの効果』光風出版，1957年3月）が、『文法学習の範囲と系統』の共著者のなかに森岡の名は含まれていない。

このように主題を抽出することが読解の目標として位置づけられ、そこへ到達する過程を多くの教材について共通化しようとする志向が認められる。ただし、こうした共通化の弊害については、同書では認識されていない。文法指導からの観点では、文法上の単位に沿った方法論を重視したためか、具体的な読み手の行為から実践理論をとらえようとする視点が弱いことがうかがえる。

さらに、もう一例、文章論と読解指導を切り結ぼうとした試みについて検討を加えてみたい。倉沢栄吉・渡部寿賀雄（1961）『文章論的読解指導』である。同書は、島根国語懇話会に属する教師集団による共同研究の成果として世に問われた。同書が対象としているのは、「文学的文章」と「科学的文章」の双方であり、後者は、説明文、解説文、論説文を含んでいるとされる。同書の特徴は、理論研究だけでなく、小学校一年から中学校三年までの「授業記録」を掲載している点である。その分量が同書の80%に及ぶことから、具体的なレベルで研究を進展させようとする意気込みが感じられる。

同書では「文章論」という語を題名に掲げているが、具体的にどのような点を踏襲したのであろうか。中心は、段落の接続関係であった。それも、踏襲すると言うよりは、土台に据えて発展拡充させたものと見るほうが適切であろう。「段落相互関係を、序、破、急とか、起承転結でとらえるのを一時は常識だと思っていたが、近時、文章論研究によって、発展してきた（倉沢・渡部，1961：10）」として、市川と永野によるそれぞれの段落の接続関係の類型が紹介されている。どちらかと言うと、市川の所説の影響が濃い。こうした類型をどう指導で生かすかについては、次の説明がある。

これらを用いて、段落の機能や性格によって、文章の段落のそれぞれに命名することができる。そうすればいっそう段落の役目がはっきりしてくるのである。

要旨をとらえるには、段落を要約し次いで、文章全体を要約する方法もあるが、第一時の指導において要旨をとらえてしまう方法もある。これは論説文などでは仮説としてとらえるのである。まず要旨を仮りにとらえて、それから段落構成をしらべ、要旨に照らしながら文や語の関係を見てゆき、最後に要旨を確認するのである。

文章によって思考力をねるのには段落関係を使うのがよい、特に論説文などの段落はよい材料である。日本人の論理性と思考力はこのような方法で指導され伸長されなければならない。(倉沢・渡部, 1961: 11)

このように、読解の過程で思考力を高める方途として、文章論における段落の接続関係を取り入れようとしたことがわかる。それも、段落の役目を類型化し、手順を明確にすることで、授業への導入を工夫しようとしていたのである。

さらに同書では、先にも言及した市川孝による「内容の面での『切れ目』」と「形態上の『切れ目』」に該当する「意味段落」と「形式段落」のちがいを認め、次のように説明している。

昭和三十三年八月二十三日～二十五日の第二回島根国語夏期合宿研究集会で、倉沢栄吉が、語論文論文章論の講義の際につかっていたのが、そもそものはじまりである。

「形式段落と意味段落」を、つかっている人及グループ。

岩崎悦太郎 沖山 光 東京都青国研

熊沢 竜 香川県, 香国研

増淵 恒吉 島根県, 島国懇など

「形式段落と思想段落」という人もある。

「文段」という人もある。

「段落」という人もある。

(倉沢・渡部, 1961: 13-14)

こうした理解を踏まえたうえで、同書においては、次のような「段落指導の系統」が明らかにされている。

#### (1) 小学校における系統

小一 始めと終わりがわかる。

小二①始めがあって、次々と文の集まりがつづいて、終わりがあることがわかる。

②面白い部分をつないで素朴な意味段落意識をつける。

小三①始め、中、終わりがあって、その性質がちがうことがわかる。

②問題文を見つけることができる。

③形式段落の始めや終わりに気をつける。

小四①冒頭の文を見つける。

②中心文を見つける。

③段落の役目（はたらき）を知らせる。

④語句と段落の関係を知らせる。

小五 段落相互の関係から、作者の意図がわかる。

小六 段落相互のつながり方から、書き手の表現意図がわかる。

## (2) 中学校における系統

中一○小学校五、六年で学習してきたものを整理しながら、隣接段落相互の間に、  
1 提示、2 再叙、3 転換、4 補足、前置き、5 要約、結論などの関係がある  
ことを知らせる。

○特に冒頭の段落を大切にし、その働きに注意させる。

中二○問題を提示している文や、中心になっている文をつかませる。

○説得のための段落のように、作者の意図に結びつく段落に気づかせる。

○小見出しとか、頭注、脚注の利用のしかたになれさせる。

中三○不正常段落（一文一段落、零段落、冒頭段落、末尾段落など）のはたらきに  
気づかせる。

○作者の表現上のくせに気づかせる。 (倉沢・渡部, 1961: 16-19)

ここでは、学習者の言語発達に従って指導すべきポイントが配されている。これは、昭和33年版学習指導要領の内容と相互補完的な関係にあることにも由来している。こうした具体的な系統を明らかにし得たところに、同書の特長が認められる。また、機能文法的な観点として、「文法とは、文脈を正しくすることである（倉沢・渡部, 1961: 32）」という考えのもと、段落の接続関係だけではなく、「主語述語の関係」「指示語、接続詞の意味を正しくとらえること」といった指導項目が明示されている。読解における文法指導に配慮したものと考えられる。

上述のように、文章論をもとにして、読解過程における段落指導は形成されてきた。実際の授業では、どのような展開だったのであろうか。同書では、実際の授業を踏まえており、具体的なレベルの問題が提示されている。次に紹介するのは、小学校三年生を対象とした実践についての論述の一部である。

……三年生なりの段落意識が働いて読み手としての段落を持つはずだし、持つのである。実際には、ここに指導の重要な機会があるはずである。ところが、それを一番あまいな指導の機会としているのではないかと反省させられる。それはまた、文章を何段落で切るか、どこで切るか、などという形式的なことではどうも救えぬことであろう。

少なくとも、読みながらの、「ははあ、うれしいんだな。」とか「でも、こまっているな。」とか「はてな？」という意識を大切にとり上げてやると、それを足場に、次への姿勢と、関連反応の姿勢を強めて来るのではなからうか。例えば、「そうだ、そうだ。」と共感した時、なぜ、と反問したとすれば、「こうこう言っているからだ。」というであろうし、そこには、それを中心にして、およその段落を意識していることに気づく。そうした時に、次の始めに「ところが」と出ていたとすれば、「あれっ」と反応するだろうし、しなければ教師が、「あれっ」と言ってもよいのではなからうか。……つまり、形式的な段落が一つの意味として消える、それは文脈にも気づく時、と言えぬだろうか。(倉沢・渡部, 1961: 119-120)

ここでは、「文章を何段落で切るか、どこで切るか」といった形式的な段落指導のあり方が批判されている。文章の叙述に即して、学習者が積極的に反応し、その接続関係を吟味することが述べられている。小学校三年生の学習者にとっては、いささか荷が重い活動であるかもしれない。だが、教師の側では、そうした可能性がすでに指摘されていたことは高く評価されるべきではないだろうか。

## 7 小括

以上、概観してきたように、昭和30年代の文法教育においては、特定の理論提唱者が定説となりうる理論を打ち出したというよりも、いろいろな人物がそれぞれに研究成果を発表し合い、互いに触発し合いながら生成をとげている側面が認められる。

昭和30年代にあって、読解のための文法への探究は、文章を文法論的にとらえることで理論を生成させてきた。ことに、文章に関する研究は、戦前・戦中期の国語学ではほとんど着手されなかったため、理論的な蓄積のないところでの苦闘であった。そうした状態のなかでの時枝誠記による文章論の提唱は、戦後期の文法教育にとって欠くことのできない画期的提案であった。国語学と国語科教育学との接近は、永野の研究過程をたどってきたように、時間とともに研究が進展し、成果が着実に積み重ねられていった。そうしたなか、読解のための文法のあり方は、森岡が提案した方向性に添うものであった。文章を文法論の枠組みに含めるかどうかの立場のちがいはあったものの、理論的な資源としてもコンポジションが援用されたのである。

## 8 段落指導への希求

次に、第2の接近として、読むこと領域内部の問題意識として伸展が図られた方向性に着目したい。

占領期にあつては、戦前行われていた学習指導の方法論が否定的に扱われていた。民間教育団体のリーダーとして活躍した国分一太郎は次のように説明している。

……戦後のいわゆる「新教育」が、みずからを戦前との「断絶」の姿において主張したところにあるといわなければならない。このため、戦前の教育活動のなかで円熟した教育実践、教育技術のく使をしていた人びとは、すべてをゼロと評価されたような気持となり、自己の持っている宝を宝として主張できない状態に追いこまれた。……たとい教育の方向がまるきり変っても、教育のところどころにおいては今も活用できるものがあるはずなのに、と一種の不満をもこめて、その気持を内にしまっている教師たちもいる。  
(国分, 1959b : 26)

1950年代前半の逆コースの奔流のなかで、教科書が「たんなる資料」から学習の中心に戻され、読解への関心の高まりから戦前の教育遺産の復権も行われるようになった。けれども、当の教師の側は、学力低下への対応として、何をどう教えたなら事態が改善されるのか、まったく見通しのつかない状態に置かれていた。こうした実情をうかがうために、読解指導が台頭してきた時期の雑誌特集を取り上げる。『実践国語』誌は1954（昭和29）年7月号で、「読解指導の再検討」という特集を組んだ。同誌は当時唯一の国語科教育専門誌であった。ちなみに、その前年の同誌では、飛田多喜雄が、戦前・戦中期には「理解はその人の体験の深さに依存する」「読むことは自己を読むこと」「読みの方法技術が、微に入り細にわたって研究され、文意、節意、句語意が叙述の一語一句、一字一音まで（ひだ・たきお, 1953b : 5）」掘り下げられていく狭い範囲に限定した学習指導であったことを挙げた。いうまでもなく、形象理論や解釈学、芦田理論である。対して、戦後期の問題として、「こどもたちは、毎日毎日、どんな日も、国語の教科書だけでなく、他の教科書や雑誌や単行本を読んでいるわけである。……その読むことの経験は、大した障害もなく、すらすらと進行しているのであろうか。どうやら、たどり読みができるにしても、はたして、表現の意図を正確に理解できるようになっているのであろうか。大意の要約ができるのであろうか。句読点などをあやまりなく理解できているのであろうか（ひだ・たきお, 1953a : 44）」という危惧を表明していた。こうした記述に登場した読むことをめぐる用語のちがいは、もちろん、それらが支えている学習指導のちがいに根ざしている。後半の引用で、戦後期の学習指導要領をはじめとする読むことの技能・能力をとらえるための用語がごく自明のものとして登場している点に、それらの受容と浸透とが進んでいた事実が



読み取れよう。

このように同誌として共有していた問題意識をいよいよ1954年7月号では具体的に検証しようとしたのであろう。同号の「あとがき」で、野村純三は、「戦前あれほど盛んだった読解指導の問題が戦後は火の消えたように取り上げられることなく今日に至っている。……現実には戦前の貴重な研究の集積さえ、十分に活用されず、ましてや読解指導の領域に、鋭い研究のメスを入れていると豪語できる人がどれほどいるが危ぶまれる（野村，1954：96）」と嘆いている。読解の学習指導の必要感が高まってきていた実態が読み取れよう。そのうちの「読解指導の工夫を語る」と題された小特集では、小・中学校の教師たちが自ら活用している方法を紹介している。以下のような内容である、……の右側に付した要約は論者が行ったものである。

- ・杉山勝栄「楽しい読解学習」……語句の意味を重視した方法。
- ・高橋安子「プリント教材」……教科書や新聞等をプリントにし、多読による方法。
- ・長田利雄「要点をつかませるには」……要点をまとめ方を教え、練習を重ねる方法。
- ・鳥居敬一「音読について」……音読を重視した方法。
- ・国武亨「指導の焦点づけ」……学校図書館での読書を取り入れた方法。
- ・高山弘「難語句の取扱い」……語句の意味を重視した方法。

同号に掲載された上記の事例のありようは、当時の混迷していた国語教室の実情を象徴している。というのも、杉山と高山が語句の意味を重視した方法を紹介しているが、これらは、戦前期のセンテンスメソッドを通り越して、明治期のワードメソッドさながらの事例である。また、鳥居の音読からは戦中期の国民科国語への回帰が看取できよう。一方、高橋と国武が紹介した方法は戦後期に合衆国から導入された経験主義的教育にもとづく多読や、学習者の興味を重視した方法である。現在にあっても違和感のない方法論であるが、残念ながら、学力低下への速効性のある対応が切望されていた時代にあっては、経験主義がネガティブにとらえられるようになり始めた時期であったことから、正当に評価されない憾みがあった。そうしたなか、東京都中野区中野第五中学校の長田利雄が紹介した方法は類例のないものであった。長田は次のように説く。

要点をつかませるには、文や文章の構造を理解させることが先決問題である。文法指導と表裏をなして、要点をつかむ練習を折に触れて積みあげていくことが、私の読解指導の一つの試みである。要点をつかませるためには、文脈に即して、その文章における重要なものと、重要でないものとを識別する力をつけることが大切である。

（長田，1954：85）

他に並ぶ五つの事例と比べてみても、戦前・戦中期の文段法の伝統に則りつつ、機能文法を指すものと考えられる「文法指導」を接合させたこの方法は、学力低下に苦しむ多くの国語教室からすれば、斬新であった。まさしく、萌芽期における段落指導のあらわれと解せよう。明治期のワードメソッドから、批判を浴びていた合衆国からの新教育までが出揃い、低迷の観すら色濃く漂っていたなかで、長田が挙げた具体的な手順を伴った方法論が、同誌の読者たる全国の小・中学校教師の注目を集めたであろうことは想像に難くない。

国語科にとって、もう一点、重要な転換点があった。すでに第7章で取り上げた文部省による全国学力調査である。井上敏夫は次のように言明した。

日教組第1回教育研究大会は、「基礎学力の低下」をテーマとし、単元学習批判に積極的にのり出した。

しかし、当時はまだ国語の学力分析すらじゅうぶんに行われていず、どの学力がどれだけ低下したか向上したかを評価したくても、その依拠とすべきデータはほとんど見あたらないという状態であった。

こうして、国語科の学力分析とその実態調査とが盛行するようになる。わけても基礎学力の一つとしての読解力の低さ、とりわけ説明的文章の読解力の低さが、文部省の第1回の学力テストの結果によって指摘され、「説明的文章の読解指導」という課題がようやく人々の関心をあつめるようになる。(井上敏夫, 1970: 26)

井上が説明するように、説明的文章の読解への関心が高まった。説明文ブームということばで揶揄されるほど、短時間のうちに加熱していった。こうした思潮が支持されたことが、段落指導が広まっていく契機となった。そうした新たな動きは始まったものの、理論の急速な広まりと、学校現場での受容とのあいだでは、差が大きくあった。昭和33年版学習指導要領に準拠した新教科書が使用される1年前にあたる1960(昭和35)年、神奈川県秦野市立大根小学校校長の宮川利三郎は、ごく一般的な学校が行っている「読解指導」の実態を「強いていえば、一般的にはかなり低い状態にあると言えるのではあるまいか」として、次のように述べた。

- (1) 児童・生徒に、国語の本を読ませる。
- (2) その文章の中に出てくる文字の読みや、ことばの意味を知らせる。
- (3) その文章の内容の理解を、教師中心に、一問一答式にやる。しかも、書かれている文章やことばを通さずに。

ここまでは、常識として誰にでもやれる。これから先きがわからない。……ただ、この三つのことを繰り返す、毎日やっているに過ぎないのではないか。

(宮川, 1960: 8)

## 9 解釈学にもとづく三読法の再興

戦前・戦中期に効果を挙げていた「円熟した教育実践，教育技術」の本格的な復活は昭和30年代に入ってから果たされた。早い時期のまとまった成果として，ともに東京都教育庁に在職していた志波末吉・西村省吾による『小学校の読解指導』がある。志波は，1948（昭和23）年に結成された東京都小学校国語教育研究会の初代委員長を務め，国語科教育の復興に貢献したことで知られていた<sup>5)</sup>。1956（昭和31）年刊行の同書は，戦前の遺産をそっくりそのまま復活させるのではなく，戦後の新教育との連続性をも踏まえつつ，現代的な意義を踏まえて，堅実な提案を行おうとしている点に特徴が指摘できる。同書で興味深いことは，三読法の三つの段階の読み，それぞれの具体的な内容を補うことに加えて，導入・展開・終末・発展という一連の学習指導の過程をそのうえに重ねて，次のように再構成して提案している点である。

## 導入——（通読に至るまでの指導）

- 通読 一 文を読む（黙読・音読，何を書いてあるかを読むことを目ざす）  
二 読みとったこと（文意・内容・感想）を発表する（話し合い・討議）

- 展開——精読 三 読みを確かにする（音読・黙読）  
四 文字，ことばをしらべる（何を書いてあるかを確かめるために）  
五 文の構成をしらべる（文段・構想を，文意と連関させながら研究する。同時に必要な内容をしらべる）  
六 文意（主題）を確かにする（何を書いてあるかを確かにする）

- 味読 七 文を読む（朗読，文を味<sup>マ</sup>う<sup>マ</sup>わ）  
八 感想・意見・批判を発表する（反省・批判・評価）

- 終末——練習——九 基本となる形式・内容を整理し，練習する（整理）

- 発展——発展——十 学習から自然に発展する学習を進める

（志波・西村，1956：64）

この案は，志波（1954）を土台としている。一見して明らかなように，三読法が新しい意匠のもとで補強され，一つの教材を丹念に読み深めていくうえでの一貫性のある過程が形成されている。学習者の活動を強調し，味読に批判等が項目として挙げられ，「自然

に発展する学習」が置かれている点は、明らかに戦後期の経験主義からの摂取が読み取れよう。ただし同書は意欲的な理論摂取に取り組んでおり、第5章で言及した⑧輿水（1954）に由来する系統案までも引いている。戦前・戦中期の三読法では、精読に位置づけられ、全学年にわたって課された活動が、志波・西村（1956）の「学年ごとの系統性」の案では、第3学年の活動として位置づけられた。このように、学年を固定したことについて、「適切な工夫を加えていかなければならない(志波・西村, 1956: 63)」という注意が添えられている。

理論としての前進の一方で、実践はどうだったのだろうか。同書の「読解指導の実際」で取り上げられた実践報告の教材ジャンルは、生活文、手紙文、日記文、詩教材、物語教材、劇教材、記録文であり、経験主義教育時代の国語科の姿を保っている。とりわけ西村が関わったとおぼしき実践では単元学習的な展開が目立ち、なかには映像を取り入れた工夫すら見られる。著者たちは教育行政の職にあり、その指導的な立場から学習指導の理論的な枠組みこそ新旧織りまぜて巧みに編制されてはいるものの、実践としては理論に追いついていなかったことが明らかである。

一方、民間教育団体である鈴鹿教育科学研究会でも、1958（昭和33）年前後にあって、戦前の遺産を継承する必要性を強く説いた。

……昔、私たちが子どものときよくやらされた文段研究という方法です。昔の自習書には第一に大意が書いてあり、第二に文段の文意が書いてありました。授業時間にも新出文字の指導のあとでは第一に大意を聞かれ、次に教材の文章を文段に分けさせられた記憶をもっております。これは説明文などでは、文意の機構を調べる上に意外な程の効果がありました。  
(鈴鹿教科研, 1958: 41)

教育科学研究会は、後に「教科研方式」と呼ばれることになる三読法にもとづく読解方法論を提唱するにいたる。同会では、このように戦前期の教育遺産の再評価に熱心であった。ただしそれは無条件の摂取によって進められたわけではない。同じ会に属する者として国分一太郎は、次のように注意を喚起した。

わかい先生たちは、現在までの自分に不足していたものを、古い彼らの著書（\*芦田恵之介の授業方法論、垣内松三の形象理論、石山脩平の解釈学——論者補足）などから部分的に見出して、たちまちおどろくことがありますので、この点に関しては、古い先輩たちが、その技術的よさを紹介するとともに、思想的弱点をも指摘してやらなければなりません。とくに垣内門下の人びとがいま俗にいう「親米派」（経験主義の徒）「国粋派」（反経験主義の徒）に分かれ、しかもその幾人かの人びとが、アメリカ帝国主義と同調している日本帝国主義復活のイデオロギー的あらわれとしての学校教

育の反動的改革にのりだしている文部省に加担している現状では、よほどの警戒心をもってのぞまなければなりません。(国分, 1961: 25)

国分がいう「思想的な弱点」とは、戦前の理論が「天皇制絶対主義教育の『国語教材』に完全に奉仕したという歴史を持っている」過去を指している。それは、「コトバのはたらきに即してよむことが、さらには書き手の『内面的意図』への無批判な追従」へと陥ったことに由来する。日本教職員組合による学力テスト反対闘争が激化していた時代に書かれただけに、「親米派」にして「文部省に加担」している輿水への反発はいきおい激越である。ちなみに、「国粹派」とは飛田隆であろう。

国分は、「思想的弱点」を自認し、なおかつ「親米派」「国粹派」のイデオロギーをも漂白したうえで、学習指導方法論として三読法の復権を促した。志波・西村のように方法論を無色透明な純粋な技術としてとらえるのではなく、国分が、方法論に内包されているイデオロギーにまで目を配った点に注意したい。本節で引いた著者たちはいずれも戦前期に師範学校を卒業し、十分な実践経験を有する熟達した教師たちでもある。彼らは混迷していた若い教師たちに指針を与えようとして、それぞれ立場のちがいはあるものの、三読法の再生に取り組んだ。こうした結果、その後の読解指導定式化の回路が開かれたことは確かである。現場教師としての善意にもとづく経験知の発露がうかがえよう。

ところで、解釈学、さらにはそれ以前の形象理論は、それぞれ一貫性のある過程を備えている。これらの理論は、戦前期の同時代を席卷したゲシュタルト心理学の影響を受けたこともあって、「部分——全体」の関係性に立脚しつつ、全体性への志向が強い。段落指導に見られるような部分に着目したアプローチとは異なっている。だが、この両者が実践のなかで融合していき、読解指導のなかに段落指導が組み込まれる、段落指導が拡張して読解指導としてのまとまりを持つ、といった変化を遂げていった。読解指導としての全一性のある枠組みへの志向性は、文部省教科調査官であった沖山光による一連の著書に、とりわけ濃厚に引き継がれている。この分野において沖山が注目されるきっかけとなった著書『意味構造に立つ読解指導』の第1章は「きみ語りわれ聞く」と題されている(沖山, 1958)。言語学や哲学からの該博な理論的援用をこそ行ってはいるものの、つきつめていえば、「われ」が、己を空しくして「きみ」の言を正確に了解する過程が追究されている。国分が警戒した「思想的弱点」すら復活させかねない、戦前期解釈学の正統的な嗣子でもあった。昭和30年代だけで5冊もの著書を著し、短期間のあいだに沖山理論は同時代に大きな影響力を有した。さまざまな淵源や流派に分かれてはいるものの、読解指導という大きな枠組みはこうして形成されたのである。

## 10 増淵恒吉による段落指導の提案

こうしたリバイバルの一方で、戦後期になって新たに誕生した動向もあった。本節以降

の三つの節では、その成立過程に即して検討していく。対象はさまざまな案が出され始めた期間に限定したい、すなわち、初めて公的に国語科としての系統が打ち立てられた昭和33年版学習指導要領よりも前の期間である。第1に、増淵恒吉による提案である。第2に、輿水実が主宰する研究集会で報告された提案である。第3に、ローマ字教育からの提案である。

本節では第1の増淵恒吉による提案を取り上げる。増淵は東京都立日比谷高校教諭の職にあり、文部省の国語科学習指導要領編集委員を務めた。その関係から、昭和26年版学習指導要領中学校・高等学校編の解説書として1951年に刊行された『国語科学習指導要領の実践計画』のうち、第四章「高等学校の国語科の計画」の二「読むことの学習計画」の節を執筆した。同節において増淵は、学習指導要領の目標の項目を挙げ、続いてその内容を地域ごとに具体化させた成果として、「東京都高等学校教育課程（第一次案）国語科の部」の概略を紹介している。文章ジャンルを新聞、雑誌・一般図書、参考書、掲示・広告、法規・規約、辞書、論説の七つのカテゴリーに分け、ジャンルごとの目標を掲げた点に特徴がある。合衆国の読解理論からの影響が読み取れる。上記のカテゴリーのうち、高等学校において最も重点をおくべきジャンルとして、論説を取り上げた。増淵は高校生の実態を次のようにとらえていた。

作者が何を言おうとしているのか、概念的につかむことはできても（それすらできない生徒が多いのだが）、それが、どのような論拠に立って、どのような論旨の進め方をしているのか、強調した点はどこなのかをたどってゆくことのできるような生徒はすくない。哲学書をむさぼり読むような生徒に、論理的な展開をしている文章をたねんに読ませてみると、案外につまづいてしまうことが多いことは、われわれの仲間によく話し合うところである。文章を読む基本的な訓練が足りないからだ。読んだ冊数の多いのを徒に誇るだけで、果して、彼らが読んだものを血となし肉となしているかはあやしいのである。論説や論文を読む際の基本的な技術を、多少とも指導して身につけさせておけば、こうした読書の空転から彼らを救い出すことができるであろう。

（増淵，1951：160）

以上のような増淵の方法論は、翌年の1952（昭和27）年、中・高等学校教師からアカデミズムまで広い読者を獲得していた『国文学解釈と鑑賞』誌に掲載された。くわしい内容は同誌から引くこととする。増淵は読むことについて次の過程に即して説明している。

- 一 筆者の立場に立って読む
- 二 論題を絶えず念頭において読む
- 三 読む速度を内容に応じて適宜変えて読む

四 用語に注意して読む

五 各段落の大意や要旨をとらえる

六 構想の展開に注意する

七 論旨を正しく読みとる

(増淵, 1952 : 36-40)

ここで注目したいのが、五以降の部分である。五では、「論説・論文は普通いくつかの段落から構成されている。その論文全体の論旨をとらえるには、各段落の大意や要旨が正しく把握されていなければならない」との前提に立つ。段落の要旨がつかめない場合の手順が次のように説明されている。

(一) まず、その段落の文章を一通り読んで、その段落では、論者は、だいたい何を論じようとしているのかをつかむ。その際、その段落において何回も出てくるような語句および対立語・反対語などに注意する。

(二) 一つ一つのセンテンスの主語・述語・修飾語の関係を明らかにする。

(三) 内容の上で、その段落が、いくつかの部分に分かれるかを考え、段落をくぎる。その際、「故に」「然し」「たとえば」「ひるがえって」というような、文と文との間にはいることばや、文の句読点に注意し、さらに、「この」「その」「これ」「それ」というような指示のことばが、何を指しているかを明確にしておく。

(四) こうして得られた各部分の要点を考える。

これら段落の中の各部分の要点を、文章の筋に従って、連絡のあるように簡明につなぎ合わせたものが、その段落の大意である。この大意の中から、その段落の要旨をとらえるには、

(一) 段落の中のいくつかの部分の要点を、相互に比べ合わせてみて、まず、「引例」または「比喩」として述べられている部分を除外する。

(二) 「前置き」や「発展」として述べられている部分を除外する。

(三) 「比較」または「対照」のために述べられている部分を除外する。

(四) 「説明」または「詳述」の部分を除外する。

(五) 以上のように除外していった、後にのこった部分の要点が、要旨である。

(増淵, 1952 : 39)

何をどうするか具体的な手順が明示されており、生徒に向けた懇切な助言である。とりわけ、最後の(一)から(四)までの消去法的な発想は斬新であった。このような手順によって得られた「要旨」について、「最初通読した場合に見当をつけておいた中心思想と、一致しているかどうかを吟味して、要旨を確実に把握」する手順が説明されている。つまり、ふだん直感的にとらえている要旨をこうした方法によって理論的にとらえることでズ

レを減らし、直感を鋭くし、推定を確かにすることを唱えているのである。続いて、六の「構想の展開に注意する」では、「各段落の大意や要旨が把握できたならば、それぞれの段落相互の関係がどうなっているか、各段落の要旨と要旨がどのようなつながりを持っているかを見きわめなければならない（増淵，1952：40）」とされ、構想が把握できるとされている。

後の段落指導で出てくる争点のほとんどがここに内包され、体系化されていることは明らかである。昭和26年版学習指導要領の内容をどうすれば実践できるのか明確化した点で画期的な提案であった。こうした発想は、どこから生まれたのだろうか。後年の増淵の回顧談が参考になる。

論理的な文章を書く訓練はどうかというと、ほとんどしていなかったわけですね。序論、本論、結論、それじゃなんにも書けません。本論のところが問題であるはずですよ。昭和二十三、四年ごろ、むこうの「コース・オブ・スタディ」をかなり読みました。……まずトピック センテンスというのがある。トピックセンテンスの中にはいつてくるのはセントラル・ソウト（中心思想）ですね。それをデベロップしていくにはどうしたらいいかということ、もちろん説明しなくてはならない。説明または詳述、これはディテール。……こうしたものを組み立てていけば、かなり論理的になると書いてある。アメリカの多くの州でこうした指導法でやっていたのですね。……論理的文章の要点をとらえるには、その逆をたどればよい。中心思想以外を消去していけばよいはずですよ。これは、西尾実さんも戦後の早い時期に紹介されております。

（増淵・山崎，1977：4-5）

この解説にあるように、コンポジションを手がかりにして、それを逆方向から再構成した方法であった。コンポジションが備えていた下位概念と方法論を巧みに借用した点ことで、具体性のある方法論としての魅力が生じたことは想像に難くない。先に1954年の長田利雄の実践を紹介したが、「文章における重要なものと、重要でないものとを識別する」という記述からすれば、増淵の方法論を参考にしたものである可能性が高い。迷える教師たちの耳目を集めた画期的な提案であったことは確かである。ただし、問題は書くことの過程を逆転させることで逢着した「セントラル・ソウト（中心思想）」が、読者として推測したそれではなく、西尾実のいう「主題」と同じく、あくまでも、もともとの著書のそれに遡源するという発想のもとにあることである。けれども、著書の頭の中を正確に知ることなど不可能である。ゆえに、読むことの本質からすれば、あり得ない概念装置を受け入れることを意味している。コンポジションが同定した過程は、正方向での表現については妥当な内容であろうが、それをもって、逆も真なりということを保証するものではない。それでも、コンポジションを頼りにせざるを得なかった点に、当時の基礎理論の欠乏の実



態が読み取れよう。

また、そもそも増淵が挙げた方法はあくまでも多読・乱読の一方で「文章を読む基本的な訓練が足りない」高校生を対象としていた点、ならびに、文章ジャンルとしては直接的には論説を想定していた点には注意が必要である<sup>6)</sup>。あくまでも限定された範囲での方法論として提案されたにも関わらず、受容する側はまるで万能薬であるかのように飛びついたのである。さらには、段落を一種のブロックのようにとらえる言語観、そのなかには要旨とそうではないものが混在していて後者を消去対象として認識する言語観、技術や方法論を優先させる学習観、として受容されたと解せよう。これらを能力主義的という修飾語をもって言い換えることもできよう。ただし、こうした受容は必ずしも増淵自身の認識と一致するものではなかった。

### 11 輿水実に由来する段落指導の提案

第2に、輿水の提案に由来する展開である。第11章で論究したように、輿水の私的な提案であった⑧輿水(1954)は、昭和33年版学習指導要領の「能力の重点指導」の背骨となった。一個人の案が効力を持った理由として、同案が当時の文部省の初等実験学校や協力学校での実践研究における指針として援用され、実践的な検証が蓄積された経緯を挙げることができる。たとえば、東京都杉並区立方南小学校は、昭和28年度から34年度まで協力学校として「読解力の実態と指導」に関する実践研究に従事した。国語科の実践研究で名高い上飯坂好美が同校校長であったことから、輿水が協力を依頼して、全校をあげての研究が始まった。3年目に当たる1956(昭和31)年2月9日に開催された研究発表会では、「小学校では文学的題材をいかに読解させるか。その手順と指導の学年的段階について」という研究題目が掲げられた。同校国語研究部執筆による「読解力を育てていく六つの手順」では、次の「手順」が掲げられている。各段階の項目のみを引く。

- 第一段階 「読む」
- 第二段階 「あらすじをつかみ それを発表できる」
- 第三段階 「段落に区切る」
- 第四段階 「段落の要点をつかみ、それについて発表できる」
- 第五段階 「大意がわかり、その発表ができる」
- 第六段階 「文意・感想・批判・鑑賞」 (杉並区方南小学校, 1956)

実質的には、各段階がそれぞれの学年に配当されている。内容の異同もあるが、輿水の案をもとに同校の実態に合わせた最適化が図られた結果としてとらえることができる。というのも、第三段階の説明で、意味段落に区切らせる必要性を述べた後で、「けれども、その段落の要点までつかませなければならないとはいえない(杉並区方南小学校, 1956)」

という文がある。これは明らかに輿水の案に対する異議申し立てであり、ここから輿水の案の検討から同校独自の段階が整序された過程が読み取れよう。また、第六段階に「批判」が位置づけられ、それ以前の段階の積み上げとは接続していない点でも、輿水の案と共通している。

5年生の研究授業では「大意のとり方」が扱われた。指導に当たった同校教師田中一徳によって、次のような過程と実態が指摘されている。以下、論者が箇条書きで抜粋した。

- ・児童は読んですぐ大意はとれない。
- ・大意について、文の部分部分をあちこちから引き抜き書きもするものだと誤解している児童が多い。
- ・意味段落に分けさせると、細かく切る傾向がある。学級内でも切り方はばらばらであった。
- ・適切な意味段落を教師が教えた。
- ・意味段落ごとの文の筋はよくつかめた。
- ・上記の経験を経ると、児童は読解の深度をふかめており、大意も適確になる。

(杉並区方南小学校, 1956)

田中の指摘にあるように、児童の読解を深めるうえで、段落指導は相応の成果をもたらした。ただし、田中の授業は、大意をとるために何をどうすればよいのか、その方略を教えたのではない。学習者に一つ一つの作業をさせ、その結果を正しながら、大意へと導く方法がとられた。教師主導で学習を引っ張って、結局のところ、教師が用意した答が正解として威力を発揮する点に問題が指摘できる。

田中は最後に、「他の可能性」として「語句の解釈を徹底的にやる」方法や「一問一答式な問題をきっかけにして発展させてゆく」方法を挙げたうえで、の両者について「個性的、生活的な鑑賞批評にまで、高めてゆくには、近視的すぎる(杉並区方南小学校, 1956)」と結論づけている。大変に興味深い指摘である。この指摘から、段落指導以外に想定される代案は、ワードメソッドと戦前期を風靡した一問一答式であり、ここからも当時の教師たちが段落指導を熱望した理由が読み取れよう。

輿水が主宰する研究集会の第5回大会は1957(昭和32)年8月に開催された。その席で、岐阜大学附属小学校教諭一川鉄夫は、次のように指摘した。

段落(また、文段、以下同)の研究は、いうまでもなく、文の構造を明らかにしつつ、作者の主題や構想をつきとめようとする働きである。しかし、実際には、過去一〇年間、読解指導の主流となってきた経験主義読解を重視するあまり、段落指導の研究が軽んじられてきた傾向があった。また、段落指導がとりあげられている場合でも、セ

ンテンスメソッドの形式面の踏襲であって、その理念や方法も見究められてこなかった。  
(一川, 1958 : 250)

ここでのセンテンスメソッドの形式面の踏襲とは、戦前期の文段法がパターン化した状態を指すものと考えられる。こうした説明にもとづいて、一川は、段落指導の意義に関して三点のねらいを挙げた。概略のみ紹介したい。

- 1 段落を研究しないと読解がなり立たない場合。あるいは、段落を研究することが読解指導のねらいである場合。つまり、構想に沿った読解の場合である。
- 2 段落把握の能力を養う目あてで指導する場合。
- 3 表現技能をのばす目的で、文の構成法を理解させるための場合。

(一川, 1958 : 250-251)

惰性的に反復するのではなく、読むことの目的やめあてに対応させて段落指導を採用する必要性が説かれている。一川は段落指導に関して、小学校一年から三年を「段落意識をねる」、三年から五年を「段落把握の力をねる」、五年から六年を「段落と主題の関係をつかむ力をねる」時期ととらえた。段落指導に関して、成立の同時代から、実情に対応させた活用方法についての的確な提案があったことが分かる。

## 12 ローマ字教育からの段落指導の提案

第3に、ローマ字教育会が発行していた機関誌『ことばの教育』の動向である。ローマ字教育会は、大きな目標として、国字ローマ字運動を進めていた。戦後の教育改革によって国語科でローマ字文を扱った教育が実現したことから、何をどう教えるべきなのか、教師たちの悩みに応えるべく支援を行っていた。そうした支援の一環として、国語教育全般に関する内容も掲載していた。国立国語研究所の平井昌夫も、戦前から同運動に従事していたこともあって、同誌にしばしば論考を執筆した。ローマ字文の読み書きは、アルファベットの文字列からいかにして語や文を認識するかという問題を避けて通れない。これはまさに合衆国の母語教育理論が長年取り組んできた問題でもある。そのため、平井をはじめ同会では、診断的な観点をはじめとして合衆国の先進的理論に対して関心が高かった。1955（昭和30）年7月号では、ローマ字教育研究所員の鬼頭礼蔵が、段落指導の方法論について論じている。鬼頭は「段落の指導について、よく研究ができたわけではないけれども、現場の様子を見ると、次のようなメモでも役に立つ場合が多そうであるから（鬼頭, 1955 : 16）」と断ったうえで、自説を展開している。次のように述べている。

段落についての指導は、現在わが国の国語教育でもっとも行われていないものの一つ

である。けれども、読む、書く、聞く、話すのどれをとらえてみても、段落の指導を取り去ったら何が残るのであろうか？ 単語やセンテンスひとつだけで用を足す場合がないではないが、それはまれであり、また教育として指導する必要はすくない。一つの考えを表わしたり、理解したりするのに、いくつかのセンテンスをもってすること、すなわち段落について指導することこそ、国語教育の中心問題であるはずである。

(鬼頭, 1955 : 16)

段落指導が「もっとも行われていない」とする指摘は、同時代の状況を知るうえで参考になろう。鬼頭の問題意識は、ローマ字教育推進の立場から、国語教室が、漢字の読み書きに時間を費やしている「漢字教室」と化している現状の批判と、その変革にある。では、段落指導の目的はどこにあったのだろうか。鬼頭は四つの目的をあげたが、核心に迫るのは、「内容の理解のために」である。説明を引く。

内容を理解するとは、内容を秩序立てて、過去の経験と結びつけ、読者の頭の組織の中に落ちつけることである。したがって、文中あるいは音声という1次元的な形をしたものを、何次元かに分け、それぞれ所をえるようにするためには、高い位にある概念と、低い位にある概念、同位の概念などをふるい分けなければならない。事柄の順や、原因、結果などを秩序立てる必要がある。このために、頭の中で秩序立てやすいように、主題は何、要点は何、副主題はこれこれ、それに属するこまかい事はこれこれというように、仕分けをすることが段落の指導である。

低学年のこどもは、このような仕分けをしないで、漠然と頭に入れる傾向があるが、理解すべき内容が複雑になり、多くなるにつれて、上のような筋道を立てることが必要になる。

(鬼頭, 1955 : 18)

この説明で興味深いのは、鬼頭は、単に読む力を増大させるための方法論としてのみとらえているのではなく、概念を秩序立てることによってなされるカテゴリー的思考法の手段ととらえているところである。鬼頭はその他の目的として「記憶するために」「表現をするために」を挙げているが、言い換えれば、思考と記憶、その転移の問題を意識していることがわかるだろう。加えて、鬼頭は教室での実践から得た知見をもとに、「段落の指導が失敗する原因」として指導上の問題点を挙げている。

- (A) 段落の指導には、抽象力、論理的思考力をぜひ必要とするが、今日までの国語教室は、大部分がこれと反対の方向に進んできた。
- (B) 話すこと、聞くことの指導ですこしも段落の問題を扱っていない。
- (C) 段落についての技術は、児童・生徒にとって、内容がむずかしくない資料から

始め、そのつかみ方を身につけさせなければならないのに、いきなり、学年「相応」と称して、多くのこどもにつかみとれない内容の文をぶつけ、それについて段落の指導をむりにするから、こどもは初めから、わからないものという考えにおちいってしまうのである。(鬼頭, 1955: 20-21)

さらに、鬼頭が批判するのは「教師は段落のつかみ方をすこしも説明せず、ただ1つの答をよしと」している現状である。もちろん、その答は教師が用意していた答である。「段落の分け方は、抽象度や見解のちがいで、いくつかの答が出るのがむしろ普通(鬼頭, 1955: 20)」であるにも関わらず、教師側の解釈が特権的な位置を占めることへの正当な批判である。こうした鬼頭の問題意識は、同誌においてその後も引き継がれ、段落に関わった記事が掲載された。とりわけ、1956(昭和31)年12月に発行された84号は、「パラグラフの指導」を特集しており、小学校段階における実際の指導を紹介した論文が6編掲載されている。鬼頭の問題提起は、小学校の実践でどう受け止められたのか。いくつかの特徴を整理してみたい。

第1の特徴は、学習者に段落意識を持たせるための指導を低学年からどうおこなうかが論じられたことである。学習者をどう育てるかは、さきの鬼頭の論述では弱かった点である。しかし、段落指導を重視した実践家は、その点の模索をおこなったと考えられる。たとえば、大阪市教育委員会指導主事梶山隆四郎は次のように述べている。

昭和26年の「学習指導要領国語科編」には、「文の段落がわかり、その要点がつかめる。3-5」となっている。この能力表から推して、要領が段落指導の始期を小学校3年においていることは明らかである。

一方、教科書所載の文章を見ると……3年になると、一場面を描写したり、一点を各面から説明したりする文章が出ていて、段落の形態も整っている。現在のように教科書を唯一の資料とする学習指導では、この教科書編集の方式からしても、3年が段落指導開始の適期である。(梶山, 1956: 9)

第2の特徴は、段落という部分のみを見るのではなく、つねに全体と部分との対応を意識して考える必要が論じられた点である。東京都教育庁指導主事志波末吉は次のように指摘した。

全体と部分(文意と段落)とが、いつも対応し、相互に相助けて文の解釈を進める。部分的に段落を読んでは、単なる事実内容の理解以上に出ることがむずかしい。部分を読み、それをまとめて、全体の理解を求めるやり方は、センテンス・メソッド以前の観方であり、方法である。(志波, 1956: 5)

第3の特徴は、意味段落と形式段落の問題への言及である。先にも引いた梶山は、次のように述べている。

……小学校の教科書では改行と段落が必ずしも一致せず、1段落がいくつかのパラグラフに分かれていることがある。そのために段落数の決定に時間を浪費することがある。それで、形式的ではあるが改行から改行までを一応段落とし、それぞれの段落の要旨を考えて後、合併できるものはして行くように最初から習慣づけておくのがよいようである。  
(梶山, 1956: 10)

第4の特徴は、鬼頭の提唱が実現して、すべての言語活動でおこなうこと、入門期は簡単な文章を活用することが、行われた点である。

以上のように、短期間のうちに、段落指導がさまざまな試行を経て、改善されていったことがうかがえよう。こうした指導は、教師や学習者にどう受けとめられていたのであろうか。たとえば、秋田大学附属小学校教諭齊藤千弥男は次のように報告している。

今まで、児童たちは、文の研究というと、漢字やことばの研究、朗読のし方、表現の研究ばかりと思っていたのが、思いがけない方向にまで進めることができるものだというところを、発見したのである。内容の要約のし方も理解し、長編の本もよむことができるようになった。  
(齊藤千弥男, 1956: 20)

段落指導に挑戦した教師たちが得た成果への率直な驚きを読み取れる。と同時に、それ以前に「文の研究」として児童が受けていた学習指導が、ワード・メソッドと朗読、修辭法が中心であったという事実にも眼を向けておきたい。戦後期にあっては、センテンス・メソッドが脱落していたことがうかがえよう。

### 13 倉沢栄吉による段落指導への指摘

さらに初期の段落指導について、同じく1956年に刊行された倉沢栄吉『読解指導』にも注目すべき指摘が見られる。倉沢は日常生活での読むことと関連づけて段落指導に次のような指摘を加えている。

……段落の相互の関係や、段落の要点を前の文やある言葉（群）と結びつけてまとめていくことは、全文の流れがなければできない。パラグラフは、つねに文章の中のパラグラフであって、パラグラフだけを単独にとり出して読むということは、生活上ではありえないのである。  
(倉沢栄吉, 1956: 105)

さらに、「要するに、パラグラフを関係的に理解し、静止的に考えないで、読み手の意識の中に流れるものとし、読みの過程観の中で考えたい。段落とは消えていくことである。現象的な段落は、数としては八つあっても七つあっても、それが溶けて一つか二つになっていくべきものなのである（倉沢栄吉，1956：113）」と説いた。こうした認識は、戦前期の芦田恵之助の「冬景色」でも見られながら、あまり教師たちに注目されなかったものであり、垣内の形象理論とも通底した発想である。従来の段落指導では、段落を固定的なまとまりとして静的に見ていた。そうした常識に対して、読むことの行為の中で次第に変容し「消えて」いく単位としてパラグラフを認識し、動的にとらえた点では、現在にいたるまで傾聴に値する指摘といえよう。しかし残念ながら、この卓見も学習指導の実際の場面では、その趣旨が理解され受容されたとはいいがたい。

そこで、倉沢は、1961（昭和36）年の論文で、次のような指摘を行った。学校現場に浸透してきた意味段落と形式段落という用語をもとに、「意味段落は形式段落がいくつか集まって頭の中に作りあげられるものと考えられている。もちろん小学校低学年などは全部そうだが、（文段をこの意味で用いる人もある）……一つの段落の中にもいくつかの意味のまとまりがあるわけで、つねに段落（形式）は小さく意味段落は大きいとは限らない」とした実態を指摘した。そのうえで、「だから大段落と小段落という使いわけは不便である（倉沢栄吉，1961：3）」と、当時、国語の学習指導で採用されていたフォーク・セオリーの問題点にも言及を加えた。そのうえで、自らの1956年の所説を振り返って、次のような注意喚起を行った。

……この原則を形のうえでまねて、段落の数を数え、その数をいくつかの小さい数にしぼり、その小さい数の段落（ふつう二三四の段落とか、四つの段落五つの段落くらいの形式段落の集合体と考えられやすい）の意味を要約して見出しをつけ、それらを集めた要約文を作って、これ主題なりとするような形の読解指導には、指導手順をまねただけの画一化にすぎないものである。（倉沢栄吉，1961：3-4）

さらに、戦前・戦中期も含めたそれ以前と、戦後期の昭和30年代に誕生した段落指導のちがいを次のように説明している。

意味段落という語句の出現によっていわゆる段落指導の株が上がった。いままでの指導で節意とか文段落の意味などと呼ばれていたときは、別の、新しい段落の機能、前とちがう新しい役目が課せられた。つまり、形式段落を意味段落とすることは、その段落を「生きて働く段落」としてとらえることである。真の段落としてとらえることである。形式段落をよく読む、そして形が消え内的意味となると、形式段落は形式

段落でなくなる。意味がみえてくる。そのときはもはや意味段落と化したのである。だから形式段落がいくつか出来てはじめて意味段落化することもあるし、一つの形式段落が一つのあるいは二つ以上の意味段落となることもある。

(倉沢栄吉, 1961 : 4)

こうして自説を繰り返すとともに、その意義を説いた。段落という単位を手がかりとして、意味を、さらにはその底流にある論理をつかむための、国語科教育学的な理論が構築されたのである。国語学に立脚した文章論に比べて、意味への接近が強いことはいうまでもない。加えて、読むことの過程を説明する方法として、「形が消え内的意味となる」といった現象学を想起させる心的／内的なプロセスの記述を伴って語られた。新しい用語を採用し、新しい意匠のもとでの理論展開であったが、その方法としては、かつての形象理論を含めた精神科学、あるいは解釈学が採用していたアプローチを再生させた方法であった点に特徴が指摘できる。

#### 14 昭和33年版学習指導要領以降の展開

昭和33年版学習指導要領との相乗効果によって、段落指導は、学習指導要領に示された目標に到達するために最適化された方法論としてさらに目されるようになった。こうした動向は、論争の火種ともなった。舞台は教科書発行で知られる教育出版の『国語通信』誌である。高校教師を辞して同誌の編集兼発行人をつとめていた平田与一郎は、1959（昭和34）年6月号の「回転軸」と題したコラムで次のように述べた。

わたしをふくめて、この国の国語教師にはしゃれものが多い。……読解の指導では、段落意識がなによりもだいじだ。それには、まず、つなぎことばを見つけさせる。——さあ、おいでなすった、とおもわせる現代ふうの発言。「段落意識」も「つなぎことば」も、当世国語教育界のはやりことばである。……——段落、段落とさわぐことがおかしいじゃないか。段落をやらなければはたして読解指導にならないものなのか。……——さがせ、さがせ、といて、つなぎことばをさがさせたら、子どもはたしかに見つけた。しかし、つながれる前の文章とあとの文章の中身を、すこしもつかんでいなかった。つまり、内容のいかんはとわず、順逆の関係のみはとらえた、というのである。……「段落に注意する」とか、「段落相互の関係に注意する」とか、新指導要領にうたわれていても、それを裏づけるべき文章の文法学には、まだ、きめてとなる体系的な理論ができていない、ということなのだ。いくつかの試論はだされているにしても。

(平田, 1959 : 8)

平田が報告したのは東北地区国語教育協議会での様子である。高校教師の経歴があり、



興水の研究会にも所属していただけに、教育への問題意識は強く、「文章の文法学」の不在を根拠にした「しゃれもの」に対する不信感は根深い。この言説に対して、民間教育団体である児童言語研究会主宰者であった大久保忠利は、同年8月号で反論を述べた。

「段落意識の指導」ということは、さかんにおこなわれるようになっていても、まだその真の意義が日本では明らかにされていないのです。しかも、全読解指導の流れの中で、それをどの時期にどのようにおこなうかというくふうもよくたてられていないばかりが多いようです。「内容のいかんはとわず、順逆の関係のみはとらえた」という結果が出たとしたら、教師の手順（つまり時期・方法をくふうせずに機械的にこなった）にこそ欠点があるのであって、それが「つなぎことばさがし」それ自体を全面的に否定する論拠にはならないと思います。……従来のマンネリズム（ダセイ的方法）にあきたらない教師たちが、いま全国的に手さぐりをはじめているという尊い時期なのです。（大久保・平田，1959：6）

自ら独自の文法教育理論を提唱し、展開していた民間教育団体からの反論である。段落指導の萌芽をつぶすのではなく、肯定的に扱うことを提唱している。対して平田は、同号の誌面で、大久保の批判に続けて「反批判」を展開した。平田は、日本の教師が流行に流されやすいことを改めて述べ、『『段落意識』や『つなぎことば』は……読解指導のための一つの技術にすぎません』として、段落ばかりが喧伝されている状況に疑問符を投げかけている。さらに、学問的な裏づけがないことを再度指摘する。そして、いわば生煮えの状態の指導技術を全国的に手さぐりするのではなく、「強い問題意識をもった一部の教師の実験にゆだね」て改善を加えて、「新しい方法技術」として普及させることが望ましいと述べている。その根拠として、「まだ理論的なうらづけもなされておらず、実施上のこまかなくふうもまとめられていないものに対して、一も二もなくとびついて、ある種の混乱をおこしている状態（大久保・平田，1959：7）」への危惧が述べられている。

同年9月号には再度、大久保の「反批判への反論」が掲載されるにいたった。ここで、大久保は、現場教師それぞれが模索をすることが尊いとする認識を繰り返した。平田が提唱した「強い問題意識をもった一部の教師」の実験については、まさか「政府から委嘱された『実験学校』あたりの教師（大久保，1959：5）」のことではあるまいな、と強烈な皮肉を飛ばした。論争はイデオロギー対立の様相を帯び、大久保の刃はむしろ、平田というよりも、その後には興水に向けられたものと解せよう。論争はここで終局した。

この論争は、1959（昭和34）年の時点で、段落指導が当時の先鋭的な実践研究者からどのように評価されていたかを知るうえで格好の資料である。ここから分かることは次の三点である。

第1に、段落指導そのものがまだ混乱をきたしており、理論としても熟してはおらず、

実践としても稚拙なものが目につくという現状認識である。この点では両者ともほぼ一致していると言っていいだろう。

第2に、平田が強調したように、学習指導要領の記述は「技術」にすぎず、学問的な裏づけを持っていないとする認識である。戦前期には、たとえば解釈学と三読法の関係のように、ドイツの観念論をはじめとした哲学から得られた成果としての理論と、そこから演繹的に導かれた実践上のセオリーとの「対」が存在していた。しかし、戦後期にあっては、実践から帰納的に導かれた成果としてのフォーク・セオリーが尊重されるようになった。そうした変化への違和感が背景に指摘できよう。

第3に、対して大久保らは、すでに文法論のうち文論について独自の成果を創発していたこともあって、「対」を外した戦後期に台頭してきたフォーク・セオリーのあり方を支持している点に特徴が指摘できる。

論争の2年後、東京教育大学附属小学校教諭青木幹勇は次のように指摘した。

ふたりの主張の限りにおいては、大久保氏の現状認識が正しかったように思われる。両氏の論争はわずかに二年前のことであったが、その後の段落指導は、平田氏のいわれたように、多少の流行を追うというきらいもなかったが、むしろ大久保氏の期待されたような方向にすすみ、実践的に開拓されて、指導の技術にも、みるべきものが示されるようになった。平田氏の懸念された理論的背景の点については、その後、幾冊かの指導的な良書が出版されて、実践の裏付けもできるようになってきた。

(青木幹勇, 1961: 40)

これらは、戦後的な実践研究のあり方が定着してきたことによる成熟と評することができるだろう。

## 15 教材研究の興隆

1960(昭和35)年前後には、理論研究としては、本章第4節(2)でも言及したように、永野賢による文章論が提唱され、実践研究の点でもめざましい進歩があった。

その一つに「教材研究」の重視がある。なかでも注目すべきは、1960年刊行の石井庄司・倉沢栄吉『機構と反応を生かした 読解教材の研究』である。同書は、編者と、昭和34年度東京教育大学に研究生として入学した瀬川栄志や田近洵一をはじめとする八名の現場教師との共同研究の成果をまとめたものである。同書の「序説」の冒頭、東京教育大学の石井庄司は「いまや、まことの教材研究が新しく興ころうとする時代と言ってもよいかと思う」と宣言した。本書で提案されている教材研究は、「単なる国語学、国文学の問題でもなく、また、単なる方法の問題でもない」とする認識のもと、「教材としての独自の研究態勢(石井・倉沢, 1960: 14)」を追究しようとしている。

方法論としては、文章論の研究の成果を活用することで「文章の機構をはっきりさせようとした。しかる後に児童の側にたって、この教材をどう生かすかということを考え」ることを機軸としている。こうした認識のもとで教材を見るという行為は、「教材のもっている機能をじゅうぶんに生かし、そこから弾力性のある指導をひきだすということ（石井・倉沢，1960：15）」でもある。もう一人の編者である倉沢栄吉は、「今まで教材研究とは、作者研究であり作品研究であるというふつうの考え方が支配的であったから、本当の教材とは何かがつかめていなかったのである（石井・倉沢，1960：320-321）」として、従来の曖昧さを批判した。こうした発想にもとづき、すでに倉沢は1959年から1960年にかけて『国語教材研究講座』全6巻（朝倉書店）を世に問うていたが、双方のちがいとして、次の点を挙げている。

- ・文章の構造を児童の発達段階に応じてとらえようとしたこと。
- ・教材の持つ価値を児童の側から幅広くとらえようとしたこと。……
- ・教材の持つ価値を指導要領その他に示された教育全体の中に位置づけてみようとしたこと。
- ・右に述べたような広く深い手探りを経たのちに、具体的な目標を設定しようとしたこと。
- ・指導計画や展開を考えるにあたり、具体的な地域・学校を想定したこと。

（石井・倉沢，1960：321-322）

学習者の反応を生かして教材を研究する志向性は、先にも挙げた倉沢の『読解指導』にも現れていた認識である。ちなみに、本書の翌年、1961年に刊行された『読解指導の方法』において、「作者の文脈」と「読者の文脈」の拮抗関係から「読むこと」をとらえる点も、同時代、さらには現在まで影響を与え続けている。本書に戻ると、倉沢は、同じく1960年に刊行された国分一太郎の著書『国語教育の本来像』における「第二次教材化（国分，1960：15）」の考え方との共通点にも言及している<sup>7)</sup>。

本書の特徴は、8名の現場教師による8編の「教材研究」にある。選ばれた教材は、文学と説明的文章が半々であった。本書の特徴は、教材の文章上の機構を把握し、そこから指導内容や指導学年の可能性が探られるとともに、学習者の実態が把捉され、両者の接点から「どんな目標でどう指導するか」が提案される経路が拓かれている点である。東京郊外の小学校教諭であった瀬川栄志が担当した第4学年の説明的文章教材「海底トンネル」では、段落相互の関係性が分析されていくなかで、「この文章の生命は、『科学の力が、人間のゆめを実現する』という意図を理解するために、関門トンネルの科学的な設備・機能を正確に、しらべ読みすることである」と考える（石井・倉沢，1960：134）」と指摘されている。実践に際しては、海底トンネルの話題には知識も興味もあるものの、「文章の段

落構成・語い・文などにはかなりの抵抗がある（石井・倉沢，1960：157）」という学習者の実態に即して、次の「具体目標」が掲げられた。

- (1)海底トンネルが、いつ、どのような理由と目的でつくられ、結果はどうであるか。  
その設備・機能はどうであるかなどの知識内容がつかめるようにする。
- (2)十の小段落を順序をたどって読み七の大段落との関連を考え、意味のまとまりとして段落ごとに要約できるようにする。
- (3)科学の進歩によって人間のゆめは実現されていくというかき手の意図や、それが文章全体・段落・文にどう関係しているか、あるていどわかるようにする。

（石井・倉沢，1960：158-159）

教材の文章の機構からすれば、「具体目標」は(1)の内容と、(3)の形式とに収斂したはずである。しかし、学習者の実態に鑑みて、段落指導に相当する(2)も設定された。六次（11時間）から成る「学習計画」のうち、二次（2時間目）については「指導の実際」が紹介されている。そのうち「学習活動」のみを追っていくと、次のような展開であったという。

- 1 前時の学習について考え、まとめて発表する。
  - 2 本時の学習の目標と内容を話し合う。
  - 3 どこで段落をくぎったらよいか。を考えながら読む。
  - 4 どうしてそこでくぎったかを考える。
  - 5 この文章を十にまとめてみる。
  - 6 自分でわけた段落と教師の示したものと比較し、なぜそこでわかるかを考える。
  - 7 小段落から大段落にまとめ、意味のまとまりと立体的構造に気づかせる。
  - 8 わかったことをノートに整理し、本時の学習のまとめをする。
  - 9 つぎの学習の予告をする。
- （石井・倉沢，1960：164-165）

先の(2)のうち前半部が本時に相当することは明らかである。しかし、それが「わけましょう」「考えましょう」といった指示のみで促され、結果的には「教師の示したもの」が規範の役割を果たしている点で、当時の段落指導が等しく抱えていた問題点がここでも露呈している。文部省学力調査等でも、瀬川が指摘した「文章の段落構成・語い・文などにはかなりの抵抗がある」といった問題点が挙げられていたため、せっかく学習者を生かすしかけがありながら、多くの学校現場にあっても同様の循環に収斂し、学習が低回していく結果となったと推測できる。

上述のように、新たな教材研究のあり方が提案された一方で、教科書教材にも変化が現

れた。とりわけ、昭和33年版学習指導要領に準拠させて、昭和36年度（中学校は37年度）から新たに使用された各社の小・中学校教科書教材と指導書の記述にはっきりと反映されている。くわしくは第12章で論究するが、それ以前の版と比べると一目瞭然で、教科書の学習の手引きや、指導書の指導案には、段落指導の影響が色濃く現出している。その当時、文部省や学習指導要領に対する批判も強く、なかには、「私たちは、日教組教育研究会の国語分科会における『基本目標』に従って実践している（矢橋・添間・下山、1963：83）」と公言する向きまであった。自主教材や脱教科書の取り組みもあったものの、教科書をまったく使用しない教室は稀であった。教科書や指導書の大きな変化は、最も強い動因として機能し、全国的に読解指導や段落指導が実践される契機となった。

## 16 段落指導の定式化

1959（昭和34）年3月、明治図書出版から『教育科学国語教育』誌が創刊された。同誌は教育ジャーナリズムとしての自らの役割に最も自覚的な媒体であり、その後の国語科教育のあり方にも甚大な影響を与えた。読解指導や段落指導に関して、創刊号から1961年までの3年間、同誌では次のような特集を企画していた。

- ・「読解指導の本質」 2号，1959年4月。
- ・「読解指導はこれでいいのか」 14号，1960年4月。
- ・「段落指導のつまづき」 17号，1960年7月。
- ・「説明文の読解指導」 22号，1960年11月。
- ・「読解における主体性」 23号，1960年12月。
- ・「読解力向上への提案」 33号，1961年9月。
- ・「形式段落と意味段落」 35号，1961年11月。

関心の高まりに合わせて、一冊すべてを段落指導に充てた著書も刊行されるようになった。1960（昭和35）年に刊行された田中久直『段落指導』と、その5年後に刊行された石田佐久馬『文脈・段落・主題』である。田中は第Ⅲ部で引いたように、新潟県長岡市教育委員会指導主事、石田はお茶の水女子大学附属小学校教諭であった。両者とも、この他にも著書があり、それぞれ、国語科教育の実践開発に関わって先進的な取り組みを進めていたことで知られる。それまでは、教師ごとの実践報告が散発的に発表されていたのが、段落指導としての一つの体系が整備されるにいたった変化としてとらえることができる。

田中の『段落指導』は、「Ⅰ段落とはなにか」「Ⅱ段落の性質をさぐる」「Ⅲ段落指導とはどういうことか」「Ⅳ段落に関する能力の発達とそのとらえかた」「Ⅴ段落指導の方法（一）——三年生までの指導」「Ⅵ段落指導の方法（二）——四年生からの指導」の章から成っており、新たな課題に対して、基本的な概念である「段落」の本質から、応用的な

方法、論理的な順番で論述が進められている。冒頭の「読み手へのねがい——まえがきにかえて」で、田中は、段落指導が流行的な様相を呈してきたことに言及し、それが「しぼんでいきはしないか」と恐れていると述べた。その理由として、「現場にはまだワードメソッドにもとづく指導法が底流して（田中，1960b：1）」いる事実を挙げ、「こういう、数少なくはない国語教室の体質を改善するためには、段落指導をもっと本格的につきつめて考えることが必要だと思います（田中，1960b：2）」と述べている。そうした思考の背後には、戦前期のセンテンスメソッドの存在が意識されている。田中としては、ワード（単語）、センテンス（文）に続く、戦後期における新たな発展として、段落指導を位置づけようとしていることがうかがえよう。

田中は説明文教材、文学教材の双方について、段落指導を位置づけている。田中は、「文章を読むということは文章全体としての意味を求めながら、その部分（すなわち段落）のつながりを明らかにしていく仕事になりましょう。読むという仕事はいろいろな要素から成っていますが、この段落関係をつかむことが中心的なものになると思います（田中，1960b：69）」と述べて、その根拠として、平井昌夫が『国語教育辞典』で提示した16の項目から成る「読解力の要素」を引用している。本研究第10章でも論究した成果であり、平井の所説は読解に関する先行研究として当時高く評価されていた。

段落指導の滲透とともに、教育現場で目につくようになった問題点にも、田中は言及している。意味段落をどこで切るかに関わった指摘である。

……どこからどこまでを一段落とするかは、読みの目あてによって決まるわけです。ところが、実際の教室の中には、そう考えられていないところもあるようです。読みの目あてはぬきにして、はじめから「この文章はいくつにわけられるか」などといいます。そして、「ここまでだ」「いやそこまでだ」と境界線争いが行われたりします。読みの目あてを変えれば、段落の単位をおさえる単位も変わります。……結局は、「先生はこう思う」などおしつけてお茶をにごします。これでは段落をおさえる力など、なかなかできないはずです。 （田中，1960b：32）

「読みの目あて」の重要性に立ち返る必要性を説いた点に着目したい。こうした問題点を克服するために考案されたフォーク・セオリーにも、田中の真骨頂がうかがえよう。もう一冊、石田の『文脈・段落・主題』は、「文脈とあらすじ」「文章構造と段落」「要点」「要約」「主題・意図」の章から成っており、田中の『段落指導』と比較すれば明らかなように、新しい何かを紹介していくというよりも、すでに受け入れられているポイントに即して、実際的に構成されている。さらに5年間のあいだで段落指導に関する定着の度合が深まったことがうかがえよう。石田の基本的な認識を引いておく。

文章は、書き手の意図や主題（テーマ）を読み手に正しく伝えるために、いくつかの部分、まとまりが有機的に組み合わさっています。初めから終わりまで、必ずしも同じ調子で続いているものではありません。必要に応じて例をあげたり、反対のことがらを述べて比較対照をしたり、まとめたりして、非常に複雑なしくみになっています。……読むということは、これらの小さなまとまりを意味のうえでつないで、しかも全体の文意とのつながりにおいて関係を見取ることだといえましょう。

つまり、文と文の接続、段落と段落の接続をはっきりさせ、文章全体の組みたてをつかむことです。これが「文章構造」を理解することになるわけです。

読解技能には、多くの要素があげられますが、この文章との関係において段落関係をおさえ、文章構造を明らかにすることは、読解の中心になるだじな能力であるといえましょう。  
(石田, 1965 : 88)

ここで展開されている原子論的な文章観は、同時代の文法論的文章論からの摂取であろう。そして、段落指導の意義にかかわって、石田は次のように述べている。

「せっかくまとまっている文章をバラバラにする必要がない」という人もありますが、段落指導は、ただ形式的にときほぐすことではありません。文章の脈絡を正しくつかむために、部分と全体とのつながりをおさえるのがめあてです。(石田, 1965 : 89)

このように、石田は「段落のための段落指導」を戒め、「文意を正しく理解するための学習の方法 (石田, 1965 : 90)」であることを強調している。ただし、石田はパターン化された指導とは一線を画そうとしている。

しかし、文章を形の上から見ることを意味をとらえることに先行させることは、段落意識を育てるためのきめ手としてはなりません。段落をおさえる読解技能を重視するあまり、これを強調すると、文章をろくに読まずに形の上から段落にくぎろうとする安直な習慣がついてしまいます。  
(石田, 1965 : 97)

石田の意識としては、文章全体の内容の組みたてを意識した上で「改行一字下げ」(形式段落)を手がかりに分析する方法を重視していることがうかがえる。「技能主義に走ることは、基礎能力をつける小学校の段階では警戒しなければならないことです(石田, 1965 : 97)」とあるように、技能的な指導は重視していても、その手段として「技能主義」をとることは戒めているのである。さらに石田は「頭括式」「尾括式」「双括式」といった文章構成の類型を紹介している。

昭和30年代後半には、上述の段落指導も含めた読解指導に関する著書が刊行された。

その詳細については、すでに、植山俊宏が行き届いた論述を行っている。植山は、「昭和32年に説明的文章指導論の著作が初めてなされていることを考えると、4年の間に広く関心を集め、また必要度が高まった領域といえよう。検討の内容を見ても特に時代的なものではなく、一般的に説明的文章読解指導において解決が求められる課題が論点となっている。……ただし、説明的文章の教材論及び文体論についての言及は見られない（植山、2006：479）」と総括している。全体的な動向については同論文がすでに解明していることから、本研究では、現場教師からの実践的提言を挙げておく。

- ・白井勇（1960）『読解指導の方法』明治図書.
- ・小竹省三（1962）『これからの読解指導』新光閣書店.
- ・倉沢栄吉・渡部寿賀雄（1963）『文章論的読解指導』明治図書.
- ・小竹省三（1963）『読解の学習形態』明治図書.
- ・全国教育研究所連盟（1963）『国語科と読解力の形成・その指導 I』教育研究所協会.

#### 17 段落指導の限界をめぐって

段落指導にはさまざまな批判が加えられてきた。先に検討した平田と大久保との論争とは別の争点に迫った事例として、本節では中西淑と益田勝実との対立に着目したい。

『教育科学国語教育』誌には、第2号以来、「教材研究とその批評」というコーナーがあり、小・中学校教師による二編の教材研究、それらに対する二人の研究者からの批評が掲載された。教材研究への関心の高まりがここからもうかがえよう。

1963年2月発行の第50号では、大日本図書の第6学年の教材「おかぼの改良」を対象とした教材研究を、岡山県の小学校教師中西淑が発表した。同教材は、その次に続く「しいたけのさいばい」とともに、昭和36年度から39年度のあいだの1期だけ教科書に掲載された。本章ですで見たと同じように瀬川が取り上げた「海底トンネル」や、第13章で取り上げる「せんこう花火」に見られたように、同時代の説明的文章教材に特徴的であった、人間の生活に貢献を果たした科学の進歩が話題として取り上げられている。高度経済成長期のさなかにあった日本の社会的背景を反映させた教材と評せよう。中西は同教材の「要旨」を次のようにまとめている。

おかぼの改良の基礎となったすばらしい発見も、もとは雑草退治という小さなことから始まったものである。これは山崎博士の、注意深い観察や、原因追求の研究を最後までやりとげるといふ地道な科学的研究態度があったればこそなすとげられたのである。地味で目立たない仕事であるが、このような努力こそ、世の中を進歩させているのである。

（中西、1963：77）



中西は教材分析から得た結論に関して、「おかぼの改良」という題名と、その改良に貢献した山崎博士が手がけた業績を述べた教材内容とのあいだの齟齬を指摘し、「書き手は……読み手の思考を、品種改良の方向に、強く引きつけようとしすぎるきらいがある（中西、1963：79）」と批判している。ここで沖山の理論のように書き手に読み手を沿わせるのではなく、両者の関係性を対等に遇している点で、学習者重視の教材研究からの影響が指摘できよう。中西は舌鋒鋭く、次のように言い放った。

……この文章の段落、文段は、意味段落と呼応していないし、構成にもみだれを感じさせる。したがって、文章全体の構造を、段落相互の関係等から調べていき、主題を追うといった読みは、書き手の意図のあいまいさもあって、不向きであると思われる。  
(中西、1963：80)

さらに文の煩瑣さを具体的に指摘し、「叙述が主観的に流れている傾向がある」とも指摘している。「文体について」は、「伝記的色彩を持った、解説的なにおいの強い説明的文章（中西、1963：81）」であると分析している。最後に、「指導上の目標」として、次の目標を掲げている。

#### 読解能力の面から

- 1 文の中の語句と語句の関係をおさえて読みとる力を身につけさせる
- 2 要点をぬきだしたり、全体をようやくしたりする技能を身につけさせる。
- 3 わからない文字、語句を文脈にそって考える力を身につけさせる。

#### 読みの態度の面から

- ・進んで、科学的な文章や伝記を読む態度を養う。(中西、1963：82)

中西による教材研究は以上である。段落・文・語、それぞれのレベルから進められた精緻な分析によって、教材の文章上の特徴を的確に把握している。ただしそうした鋭い所産を得た一方で、文章の特徴に応じて学習指導を構想するといった取り組みはなされておらず、「指導上の目標」からも明らかなように、ごく一般的な段落指導に落ち着いており、分析と指導との著しい落差が見られる。

同号で「批評」を担当したのは東京教育大学の石井庄司と、法政大学の益田勝実であった。石井は、中西の教材研究について、「この欄を担当して見せてもらったいくつかの研究のうちの、もっとも理想に近いもので、ほとんど言うべきことがない」という最大級の賛辞を呈した。ただし、「読む目的によっては『大ざっぱな読み』というものも必要な場

合がありうる（石井，1963：89）」と付け加えている点に眼を向ける必要がある。石井の言を借りれば、「読む目的」が固定化していることが、「指導上の目標」の単純化の理由となっているということができよう。

もう一人の益田は「段落ごっこの終滅をのぞむ」という題名を掲げて、激しい論調を展開した。

方角がちがう。いま、日本の国語教育は大切な分岐点にさしかかっている、ここで、方角をまちがえると、これまでの苦労はみな水の泡になってしまう。わたしは、それを、特に読解指導の領域で痛感している。……文章構造をおさえていくこと、それは確かにりっぱな、新しい文章読解の道への可能性を蔵していた。ところが、それから先の、あの寝ても段落、さめても段落がいけない。（益田，1963：94）

として、行き過ぎた定型化に対して警鐘を鳴らした。ただし、益田は、段落に着目したこと自体については、次のような賞賛をあらわにしている。

戦後のさまざまな彷徨の後に、国語学よりも早く、〈文〉や〈文法〉を乗り越えて、〈文章〉にめざめた国語教育家たちを、わたしは、それなりに高く評価する。しかし、その着眼の正しさは、それ以後の正しさを意味しない。（益田，1963：95）

以上のような論調をもって、一人の教師の教材研究にとどまる問題ではなく、学問全体に関わる問題としてとらえようとしている。益田の批判は大きく分けて三点ある。第1として、集められた教材からすれば、同教科書全体が「近代日本の真の発展、それを生み出すたくましく、かしこい日本人」という主題を内蔵していると指摘した。つまり、教科書全体としてのコンテクストを考える必要性を説いた。そこから、「おかげの改良」という題名だけを手がかりにして文章の構成の適否までを問うことを戒めた。第2として、農村で教師をしている中西が「育種学的常識」を働かせずに、「ことばの形式に表われたことだけに頼って……観念的な〈ことば読み〉（益田，1963：96-97）」に陥ったことへの批判である。第3は、益田の次の提案である。

わたしは、文章構造の研究が読解に役立つためには、段落間の相互関係の平板な把握だけでなく、その続き加減の屈折、急転、繁簡、強弱などをふくめた読みとりが大切だと思うが、それよりも、現在の文章の段落把握という方法が、教材の内容の読みとりを稀薄化している傾向を恐れ、憎む。……わが国のことばの教育のために、ことばと内容を不可分に捕える道を確認していきたいのだ。（益田，1963：98）

両者の言説は以上であった。中西に対する益田の「批評」は、読解指導や段落指導への批判のうち、具体的なところから本質を衝いた批判として評価できる。益田の第1の批判は、教科書教材が元来のコンテキストから剥離されて、教科書というメディアに組み込まれたことに由来する。その結果、国語科の学習にあっては、むしろコンテキストを準拠枠とはしない発想の方が当然ととらえられている。だが、わたしたちの日常生活での読書行為では、コンテキストは解釈を行ううえでの有力な準拠枠である。たとえば、どの新聞のどの紙面に掲載された記事なのかはイデオロギーや商業的意図、文化的背景を推測する手がかりとなる。同様のまなざしをあえて教科書に向けた点ではユニークであるが、むしろ、これは戦前・戦中期の教師たちが国定教科書に向けたまなざしに近い。

「おかぼの改良」に即していえば、題名と文章のみから教材を裁断することは、読むことのあり方からすれば、読むことを窮屈にしていることは確かである。しかし、一方で、それ以外の情報を手がかりにすることは、教材研究の精緻化という点ではノイズが闖入することをも意味しており、かえって曖昧さを招きかねない。上述の争点からも明らかなように、二者択一で裁断する問題ではない。それが前者に偏っていた点への批判としては益田の批判は傾聴に値する。

第2の批判は、いささか益田の勇み足である。農村で教師をしているからといって、「育種学的常識」を持っているかどうかは別の話である。けれども、文章中の情報について、文章外部の知識をまったく遮断する訳にはいかない点では、益田の指摘どおりであろう。しかし、「批評」で益田が挙げた該博な知識からすれば、争点はおのずから生物学へと傾斜していくことは確かであろう。ただし第3の批判とも合わせて、「内容の読みとりを稀薄化している」という批判には考慮の余地があろう。「ことばと内容を不可分に捕える道」は、過去の時点から国語科が掲げてきた課題でもある。戦前期にあっては、いきすぎた内容主義に傾斜しがちであったのに対して、昭和30年代の段落指導では、内容に踏み込もうとしないという点で逆の傾斜が目だつようになったことへの警告と解せよう。

以上のような傾向がさらに加速して進んでいった1976（昭和51）年、田近洵一は「やせゆく国語科」と題した論文において、次のような指摘を行った。

- ・文章を段落にわけ、要点をとらえさせる。
- ・文章の組み立てをおさえ、主題・要旨にせまらせる。
- ・指示語や接続語を取り出し、その働きを知らせる。
- ・難語句の解説と、新出漢字の機械的暗記の強要。

これが、小学校から高等学校までの、一般の国語教室の実態ではないだろうか。このような文字文化の受容を中心とした技術・技能主義的傾向は、昭和三〇年代から特に強くなってきたのだが、この数年、国語教育界において、豊かな人間性の育成とか、人間の回復とかがさかんに叫ばれたのは、そのような傾向への反省だったのであり、

また今回の改訂のねらいもそこにあったはずである。 (田近, 1976: 48)

「一般の国語教室の実態」が段落指導をはじめとしたパターン化の浸透として現出したことは、安易な流行現象ではなく、本研究で明らかにしてきたように、多くの教師たちが求めていた方法論の定着を意味していた。けれども、それが行き過ぎていたことを田近は問題視した。田近が強調したのは、「豊かな人間性の育成」「人間の回復」が求められていたなか、そうした方向とはそぐわない方針が、昭和52年版学習指導要領に先がけて発表された「教育課程の基準について」の答申案で打ち出されたことへの批判であった。それは、「技術・技能主義的傾向」が強化される一方で、「言語生活と生活との関係、および人間の内面との関係 (田近, 1976: 48)」を切り捨てたことへの抗議が、その根底にはあった。段落指導に象徴される能力主義パラダイムがパターン化し、形骸化していくなかで、再び、「人間」というキーワードが浮上してきた経緯は、国語科教育学における、フォーク・セオリーとしてつねに繰り返されてきたものでもある。対抗するパラダイムが見えないなかでのキーワードとして機能している点に注目しておきたい。

## 18 まとめ

永野や市川によって、文章論としての方法論が確立されたことは、当時の教師たちにとっては、大きな貢献であった。全国大学教育学会『文法学習の範囲と系統』に散見される過剰なまでの期待感は、当時の教師たちがようやく具体的な方法論を手にすることができた安堵を反映したものとも考えられる。また、『文法論的読解指導』における、「段落指導の系統」のような、具体的な活用へと結びつき、研究レベルから授業レベルへの導入が促進された。こうした読解指導の方法論は、同時代にあって花盛りの状態を迎えるが、その中軸には、このような段落指導が位置づけられた。「機能文法」という看板は掲げたものの、何をどう教えたらいいか、教師たちが途方にくれていた前時代からの着実な進歩をもたらしたのである。

一方、こうした理論的な整備による成果としての段落指導はわずか10年あまりの期間のあいだに、提案され、受容され、国語科の読むことにおける中心的学習指導方法論として定着した。本稿で検討してきたように、初期の段階では、敗戦後ならではの事情も存在した。戦前の教育遺産の継承が遮断され、ワードメソッドや音読・朗読といった明治期さながらのあまりに素朴な学習指導方法論が少なくなかった。学力低下批判のなかで、経験主義教育に代わる確実な方法論が切望されていた。そうした事情があったからこそ、段落指導に関する諸提案や、逆コースの潮流のなかで再興された三読法等を、実験学校や附属学校の熱心な教師たちほど受容していった。そこから一般の学校へと広がっていったのである。

文部省と民間教育団体とのイデオロギー上の対立が激化しつつある時期であったもの

の、結果的には同じベクトルのもとで、取り組みは進められていった。昭和31年度文部省全国学力調査の結果や昭和33年版学習指導要領が明らかにされると、段落指導はそれらに最適化された方法として見なされるようになり、さらには教科書や指導書の内容が段落重視に一新されたことで、全国を席卷するにいたったのである。

上述の期間、合衆国からの影響で資料の位置にあった教科書は、再び、学習の中心に戻された。ただし、石井・倉沢をはじめとして、教材研究の新たなあり方が提案されたことによって、学習者を単なる受容者として遇するのではなく、作者と対等な読者として、教材の文章の機構と学習者のありようとをともに重視する教材研究が成立した。また、学習指導における研究の内容も、最初は合衆国の諸理論が備えていた概念や方法論の借用から始まったのが、教師ごとの工夫や改善が進められ、帰納的に編制されていった。志波・西村、田中、石田の著書にも見られたように、使えるものは何でも使おうとする逞しいブリコラージュが見られた。こと段落指導に関しては、平田・大久保の論争にもあったように、学問的な研究成果と方法論や技術が「対」の関係であった戦前のあり方とは様相を異にしていた。

その後、昭和43年版、52年版と、学習指導要領の改訂は行われたが、基本的な枠組みとしては能力主義パラダイムが維持され、教材や、その学習指導方法、教師の教材研究は、昭和30年代に確立された方法論が現在にいたるまで継承された。さらにいえば、進学率の上昇とともにペーパーテストの浸透も著しくなり、そこでも最適化されていた段落指導はいっそう盤石の存在となった。マクロの観点からいえば、高度経済成長期の日本にあって、公教育の質と量の爆発的な拡張に対処するために創出された内発的なイノベーションとも評すべきフォーク・セオリーであったととらえることができる。

こうした興隆の一方で、鬼頭や一川が指摘していたように、段落指導は提案の早い時期からいくつかの問題点を抱えていた。提案者たちは、自己の目的に応じた理解と、間主観的な正確な理解との双方への目配りを忘れなかったが、実践にあっては、後者が優先された。また、「読むこと」の方法論とはいいながら、結果的には、文章構造図を書かせるなどの、教師の教材研究がそのまま学習指導方法としても活用されることが一般的であり、こうした混同がむしろ自然なものとして定着していった。ただし、こうした問題点は教師の怠慢や認識不足によるものとは言い切れない。むしろ、瀬川や中西の事例等で見たように、教師は教材研究によって、学習者の興味・関心や教材の文章上の特徴に気づいていた。けれども、全国学力調査や各種テストで段落に関わる読解力が不足点として指摘され続けたことが、結果的に教師への有形無形の圧力として機能していた事実を見逃してはなるまい。

倉沢や益田が指摘したように、国語科における「読むこと」が日常生活のあたりまえから乖離しはじめ、ひいては、教室のなかに閉じられた技術に変質し、安定化していった。こうして段落指導の成立過程を概観してくると、現時点にまでその影響を及ぼしている能

力主義パラダイムを規定している諸要素が、実に隅々にいたるまで根を張っている事実に気づくだろう。

もちろん一方で、段落指導の克服の方法についても模索が続けられており、くわしくは、次の第13章で検討したい。

## 注

- 1 大久保忠利は文論を重視する立場から、「文法」というタイトルを掲げながら、平井が「文章論」を展開したことについて批判を加えた。『「文章論」……を児童に真に理解させるためにも、まさにその土台に『構文論』の知識と能力が欠くべからざるものである（大久保，1958：307）」からであるとして、基礎としての「文」についての「構文法」の意義を強調した。
- 2 独自の問いにもとづいた林の理論は、2010年代後半になって、再評価されるにいたった。その争点や経緯については、庵功雄他（2017）を参照のこと。
- 3 時枝の「文章論」構築の過程については、吉田（1979）が的確に整理している。
- 4 日本語学の立場から、文章論に対する批判も含めた検討や、その後の展開としての「談話分析」の可能性等について、見通しの利いた論究として、飯田（2007）が示唆に富んでいる。
- 5 朝倉（1995）は、志波が率いていた東京都小学校国語教育研究会が、戦後東京での初めての公開研究会を開催し、東華小学校で開催された研究会の内容が、「読解指導を方向づけたと思われる」と言及した。
- 6 前者の点に関して、文部科学統計要覧によれば、同書が刊行された1951年の高校進学率は45.6%であった。そうした時期に、東京都内はもちろん、日本国内でも東京大学への進学率が高いことで知られていた名門日比谷高等学校での実践経験に立脚した言であることには注意が必要である。ちなみに同時期の生徒のなかには、のちの庄司薫や塩野七生らがいたほどである。合わせて、当時の大学入試には、文章を読ませて要旨を書かせる設問があり、現実的で実際的な方法論として受容されたことがうかがえよう。
- 7 ただし、『国語教育の本来像』における「第二次教材化」は「子ども自身が書きつづる文または文書を教材とすること」とされており、むしろ文章表現における教材発掘して提案されている。倉沢にとって、大事なことは、ともすれば、文部省対民間教育団体という二項対立で語られがちななか、学習者の視点を重視する発想がその双方から提案された事実を強調することだったのではないだろうか。

# 第13章 教科書教材とその学習指導に現れた史的変遷

## 1 問題の所在

本研究のこれまでの章で概観してきたように、能力主義的パラダイムの成立に関して、理論やフォーク・セオリー、そしてそれらの成果を反映させた学習指導要領等が理論的な枠組みをかたちづくり、技能・能力を明確化させたことで、国語科の学習指導に変化を促そうとする言説が現れてきた。

対して、教育実践の側ではどのような変化が実際に起こったのであろうか。本章では、その具体に迫るために、教科書教材とその学習指導の実際に着目した。教科書は実際に教室で活用され、教師や学習者に直接的に関わったメディアであり、変化の微細な側面を把握しやすいと考えたからである。とりわけ同一の教材が、どのように教師たちから教材研究され、どのような授業が構想されたのかを通時的に概観し、比較し検討していく。そのうえで、各時期に現れた国語科教育学上の争点を摘出することで変遷に迫った。第I部から第III部までの理論的展開を実践の側から裏づけることを目指したのである。本章で中心的に取りあげた教材は「つばめはどこへ行く」と「せんこう花火」であり、ともに説明的文章に分類される教材である。

「つばめはどこへ行く」によって、戦前期のサクラ読本から戦後期のいいこ読本、昭和22年版学習指導要領の時期について検討する。

「せんこう花火」によって、古田拓による戦前期の授業、昭和26・33・43・52年、平成元年版の各学習指導要領が実施された時期について検討する。

## 2 説明的文章というジャンル

本章で取り上げる説明的文章とは、文学的文章と対で使われている概念であり、狭義の説明文、記録文、報告文、解説文、論説文等を包摂している教育的なジャンルである。

森田信義による定義を紹介しておきたい。

説明的文章は、書き手が、事象（ものごと）の本質を、論理的な認識方法によってとらえ、とらえたものを論理的に表現することによって生み出される文章を基本とする。文学以外の文章群の呼称である説明的文章の中には、多種多様な文章があるので、論理的認識の文章という性格の希薄なもの（実用的文章、生活的な文章と言われるもの）が存在することを否定はできないが、国語科の教材として、説明的文章の中心的位置を占めるのは、論理的認識の文章であると規定して差し支えないであろう。また、実用的、生活的文章の場合も、程度の差はあっても、基本的には論理的認識に支えられているということもできる。

随筆、随想、伝記などは、文学と説明的文章の境界領域に位置し、文学的なものも、論理的（科学的）なものも存在する。後者は、当然、説明的文章教材研究の守備範囲にある文章である。（森田，2010：128-129）

指摘にあるように、森田のいう文学（文学的文章）と説明的文章のあいだには、明確な線引きがむずかしく、境界領域に位置づけられるものも少なくない。本章で取り上げる「つばめはどこへ行く」と「せんこう花火」は、ともにそうした両義性が指摘できる教材である。そうした特徴が指摘できる教材が教科書に掲載されるようになった嚆矢はサクラ読本であり、「つばめはどこへ行く」はまさしく新たな教材として世に問われたものの一つであった。本章では、こうしたジャンルが内包している課題についての検討も含めて論究していきたい。

### 3 教材「つばめはどこへ行く」

「つばめはどこへ行く」は、小学校4学年の教材として、1936（昭和11）年にサクラ読本の「巻八」に登場した。それ以降、同教材は国民学校期のアサヒ読本、戦後期の暫定教科書、さらには「つばめ」と題名を変えて、いいこ読本、さらには、文部省著作教科書にまで継承された。同教科書が最後に使用されたのは1954（昭和29）年度であることから、第二次世界大戦をはさんで18年もの期間にわたって児童に親しまれた教材である。さらに、表33にあるように、本研究では検討対象とはしないものの、文章中のエピソードに的をしぼってリライトされた教材が、1965（昭和40）年度まで存在していた。

1936年から1954年にいたるまでの教材上の変遷としては、サクラ、アサヒ、暫定までは基本的に通底しており、接続語の修正、同時期の国語施策を反映させた表記上の変化としては、旧字旧かなから新字新かなへの変更なども行われた。いいこ読本では題名が改められ、本文の加除も行われた。あえて変化を挙げれば上記のとおりであるが、テキストとしての全体性は維持された。



表33 「つばめはどこへ行く」の教科書掲載状況

| 使用開始／終了年  | 著作者   | 教科書名<br>(*通称名)         | 対象<br>学年 | 教材名                    | 注記                            |
|-----------|-------|------------------------|----------|------------------------|-------------------------------|
| 1936／1941 | 文部省   | 尋常科用小学読本巻八<br>(*サクラ読本) | 小4       | つばめはどこへ行く              | 段落一字下げなし * 1<br>旧字旧かな         |
| 1942／1945 | 文部省   | 初等科国語四<br>(*アサヒ読本)     | 小4       | <sup>つばめ</sup> 燕はどこへ行く | 旧字旧かな * 1<br>文部省による指導書あり      |
| 1946      | 文部省   | 初等科国語(三)<br>(*暫定教科書)   | 小4       | <sup>つばめ</sup> 燕はどこへ行く | 挿画なし, 指導書不明<br>新字新かな, 以下同 * 1 |
| 1947／1954 | 文部省   | 国語第四学年<br>(*いいこ読本)     | 小4       | つばめ                    | 文部省国語教育研究会による指導書あり * 1 * 2    |
| 1953／1959 | 東陽書籍  | ことばの生活(文学の本)<br>中学一年用  | 中1       | つばめ                    | * 3<br>手引きあり・指導書不明            |
| 1956／1960 | 大日本図書 | 国語5年-1                 | 小5       | 十万ばのつばめ                | * 4<br>手引き・指導書あり              |
| 1961／1967 | 三省堂   | 国語4年上                  | 小4       | つばめを助けた人々              | * 4<br>手引き・指導書あり              |
| 1962／1965 | 光村図書  | 中等新国語一                 | 中1       | 十万ばのつばめを助けた話           | * 3<br>手引き・指導書あり              |

注記

- \* 1 内田清之助(1935)『野鳥礼讃』巢林書房, を底本としてリライトしたもの。
- \* 2 1949(昭和24)年度から, 検定済教科書が使用されることになり, 文部省以外の著作者による教科書の可能性が生じた。だが, 初年度検定に合格した教科書が少なかったことから, 1954(昭和29)年度まで引き続き文部省著作教科書が使用されることとなった。
- \* 3 内田清之助(1941)『渡り鳥』岩波書店, を底本として, オーストリアにおけるつばめの保護活動を中心にリライトしたもの。
- \* 4 著者名・底本の表記はないが, オーストリアにおけるつばめの保護活動を中心にリライトしたもの。

初出にあたるサクラ読本掲載版を以下に引く。なお, サクラ読本では段落の一字下げが行われていない。そこで, 引用に際して, 一字下げを行っているアサヒ読本掲載版の記載にもとづいて一字下げを行うとともに, 論者が○数字によって段落番号を付した。

つばめはどこへ行く

①夏の末頃, つばめが, 電線や物干竿に五六羽ぐらみ並んで止つて居るのを, よく見かけます。時には十羽二十羽も, ずらりと並んで居ることがあります。其の中には親つばめも居ますが, 今年生まれた子つばめが, たくさんまじつて居ます。もう大ききだけは親つばめと同じですが, まだ口ばしの下の赤色が, 親つばめ程こくありません。口ばしの両わきが, 幾分黄色に見えるのさへあります。

②かうして大勢のつばめが並んで居るのを見ると, 何かしら, 彼等は相談でもして居るやうに見えます。間もなく去つて行かねばならぬ日本に, なごりを惜しんで居るのかも知れません。これから行かねばならぬ遠い国のことを, 話し合つて居るのかも知

れません。

③やがて九月もなかばを過ぎると、つばめはそろそろ日本を去つて行きます。十月には続々と去つて行きます。十一月の初になれば、もうほとんど其の姿を見せなくなつてしまひます。

④一体、どこへ行くのでせうか。

⑤つばめの行先は遠い遠い南の海のかなたです。

⑥東京から四千軒もあるフィリピンで、或年の十月の末、子供がつばめをつかまへました。すると、其の右足に、日本の文字を記した小さい金属の板が附いて居ました。それによると、埼玉県の或所で、試みにしるしを附けて放したものだといふことがわかりました。

⑦しかし、つばめはもつともつと南へ飛んで行くのです。南洋の島々から、中にはさらに海を越えて、遠いオーストラリヤまで行くのがあるといふことです。

⑧つばめは、鳥の中でも一番速く飛ぶ鳥です。汽車や自動車もかなはぬくらみの速さですから、幾百軒の海を一気に飛ぶことも、決して不思議ではありません。しかし、彼等の中には、今年生まれた子つばめがたくさん居ます。又時に不意のあらしや、其の他思ひがけぬ災難にあはぬとも限りません。

⑨昭和六年の秋でした。ヨーロッパの或国で、約十万羽のつばめが急に落ちて来ました。其の年は気候が不順で、九月の中頃急に寒くなり、雨が降続きました。折から南へ飛行中だつたつばめは、食にうゑ、冷たい雨にずぶぬれになつて、もう身動きも出来なくなつてしまつたのです。そこで、其の国の人々は、此の疲れはてた鳥を拾ひ集めて、暖い家に入れてやり、食物を与へてやりました。さうして、疲れのなほるのを待つて、南の暖い国へ送つてやりました。何しろ十万といふ数ですから、これを送るのも容易ではありません。九月の末から十月の初にかけて、汽車や飛行機で何回にも送つたといふことです。

⑩昔から、つばめは同じ家に帰つて来るといはれて居ます。つまり、今年或家の軒下で巣を作つたつばめが、来年又同じ巣へもどつて来るといふのです。近年になつて、いろいろの方法で此の事をしらべてみますと、やはりさうであることがわかりました。ただあの小さい体で長い旅行を続けるせみか、途中で死んで帰つて来ないつばめも、かなり多いといふことです。

⑪日本からオーストラリヤまでは、一万軒以上もありますが、つばめは決して自分の国を忘れません。日本に春が来ると思へば、もう彼等は矢もたてもたまらず、北をさして進むのです。其の小さい胸には、若葉のもえる日本の春の美しさを思ひ浮かべて居るでせう。青々と植ゑつけられた夏の稲田を思ひ浮かべて居るでせう。何よりも、あの家の軒下に作つた古巣がなつかしいのでせう。

⑫春になると、誰もが此の珍しいお客の帰つて来るのを待ちこがれて居ます。ちらり

とつばめの姿を見た人は、きつと

「今日、始めてつばめを見たよ。」

と言つて喜びます。わけても、自分の家へいそいそと帰つて来たつばめを迎へる人の心は、どんなに嬉しいことせう。

当時の教科書の慣例で教材に著者名はない。だが、サクラ読本の編纂に従事した井上尠によると、内田清之助（1884-1975）が、1935（昭和10）年に刊行した著書『野鳥礼讃』にもとづくという<sup>1)</sup>。内田は、農林省林野局猟政調査室長として鳥獣行政に多大な貢献を果たし、「鳥博士」として親しまれていた。『野鳥礼讃』は題名のとおり、愛鳥家に向けた随筆である。実証的な研究成果を踏まえて成ったため、論文調の生硬な文体で記されていた。教材化にあたっては、説明内容が平易に改められ、縮約され、親しみのある語りを生かした文体にまとめられた。こうしたライトの作業は、井上をはじめとする教科書編纂担当者が行ったものと考えられる。

#### 4 教材「つばめはどこへ行く」についての教材研究

サクラ読本、ならびにそれ以前の国語読本については、文部省から公式の教師用書は刊行されなかった。代わりに、民間出版社から、さまざまな種類の教師用書が刊行されていた。それらは玉石混淆であり、なかには、あまりに行き過ぎた恣意的な解釈を行うものまであったことは、第2章で興水が指摘したとおりである。そうしたなか、岩波書店から1936（昭和11）年に刊行された『岩波講座国語教育』の一卷として、「小学国語読本総合研究」と題して、国語読本の教材研究が掲載された。井上尠による「要説」、西尾実による「解釈」、秋田喜三郎による「指導」があり、最後に、原著者にあたる内田による「参考」が付されており、執筆者の顔ぶれからしても、学問的な信頼度の高い内容であることが推測できるだろう。

「つばめはどこへ行く」の特徴について、井上尠による「要説」では、次のように説明されている。井上自身は、この教材のジャンルを「説明文」としているが、本章第2節でたしかめた定義を踏まえて、「説明的文章」として論究していく。

理科的教材であるが、しかしつばめの形態を記述する古い型の理科でなく、その習性を動的に、叙事的に説明する文学的表現である。……つばめが単に一種の興味ある鳥として描かれてあるばかりでなく、渡鳥の代表として選ばれてある意義が側面的に出してあること、渡鳥であるが故に、当然背景が世界地理の広がりをもつこと、それと共に日本を中心とする国家的感情がからまつてあること、最近の科学的研究方法としての渡鳥の標識法に触れてあること、つばめは保護鳥であるが故に、この一篇の文章に遍満する動物愛の感情が一層特殊的意義を発揮すること、八頁から九頁にかけて

の欧州國に於ける燕救出のエピソードがその点で特に効果的であること等、数へ来れば此の一教材が暗示する意義は極めて多面的である。しかも是等の意義は、一つとして殆ど正面から説起されてゐない所に、此の教材を文学的ならしめてゐる所以がある。(井上尠, 1936a : 25)

リライトを行った当事者の言として、意義が「暗示」されている点をもって「文学的」ととらえている事実に注意したい。説明をもって特徴づけられているジャンルにあつて、「殆ど正面から説起されてゐない」という逆説的な記述方法に、井上のねらいが込められていたものと推測できよう。井上は、前教科書の教材「ツバメ」の存在を念頭に置いて、本教材の「文学的」な特徴に言及している。そこで、井上のねらいのありかを知るために、サクラ読本の一期前に使用された、ハナハト読本の3年生用『尋常小学校国語読本巻五』(1920(大正9)年使用開始)の「ツバメ」と比較してみよう。教材を以下に引く。

#### ツバメ

ツバメハトブコトガ上手ナ鳥デ、ツブテノヤウニトンデ来テ、物ニツキアタルカト思フト、カルクミヲカハシテ、矢ヨリモ早クトンデイキマス。

ガントオナジク、ワタリ鳥デ、アタタカニナツテ、ガンガ北ノ国ヘカヘルコロ、南ノ国カラワタツテ来マス。サウシテダンダンスズシクナツテ、ガンガソロソロワタツテ来ルコロ、南ノ国ヘカヘツテ行キマス。ツバメハコチラニ居ル間ニ、人ノ家ニスヲ作ツテ、ヒナヲソダテマス。

ツバメハ田ヤ畑ノサクモツニツク虫ヲ取ツテタベマスカラ、人ノヤクニ立ツ鳥デス。

これで全文である。「つばめはどこへ行く」に比べて、「ツバメ」では直截的な表現がとられ、生物としての生態が簡潔に説き起こされている。「理科的教材」というジャンルに即した客観的な説明や描写に近づけた内容が盛られている。社会生活で大人が会う説明を目的とした文章をもとにして、その表現や語句を平易にすることで成立していた教材の典型的な姿がある。もちろん、読者である児童の興味関心を喚起するために、「ツブテノヤウニ」「矢ヨリモ早く」といった親しみの感じられる修飾表現も取り入れられており、「物ニツキアタルカト思フト、カルクミヲカハシテ」といった語り口を含めて、冒頭文には工夫も見られる。だが、それ以降の記述は、平板かつ定型的な説明に落ちついている。「つばめはどこへ行く」のように、読者の感情移入を誘う工夫が全編を貫徹するまでにはいたっていない。末尾の「人ノヤクニ立ツ鳥デス」に見られるように、説明対象の総括や特徴、教材によっては教訓が念押しされる説明方法が反復されている。

井上のねらいは、こうしたハナハト読本に見られた型にはまった生硬な教材を魅力的なものに高めることにあった。サクラ読本の特徴として文学読本と評されているように、児童中心主義からの影響が強かったことは同時代においても称揚されていた。そうした特徴を説明的文章にも適用して、児童の興味関心を大いに喚起する工夫が凝らされた。井上が繰り返し言及していた「文学的」というキーワードに結晶化している。サクラ読本の、同じく4学年用の「巻七」には、「大阪」「油蟬の一生」といった同様の趣向を想定した教材があり、教科書全体としての新機軸として意識的に導入されたことがうかがえよう。

新たな提案の背後には、同時代の日本において受け入れられつつあった科学物語や科学随筆からの文体上の影響が明らかに指摘できる。1927（昭和2）年刊行のアンリ・ファールブル『新訳絵入科学物語』（前田晃訳、富山房）、1933年刊行のマイケル・ファラデー『蠟燭の科学』（矢島祐利訳、岩波文庫）といった科学物語の名著が翻訳によって紹介され、本章後半で取り上げる寺田寅彦らのような日本人の優れた書き手による科学随筆とあいまってジャンルとしても定着しつつあった。いずれも、科学的事実を実証的、客観的に挙げていくのではなく、ファールブルによる昆虫記に特徴的なように、語り手が読者に語りかけて、興味関心を刺激しながら、問題の核心へと誘っていくスタイルが採用されている点に大きな特徴がある。こうしたジャンルからの影響について、井上自身も「具体的な叙事を資料として、理智的な説明を進めて行く表現（井上超，1936b：3）」ととらえており、同教材について、「『つばめ』の動的な習性に関する科学物語（井上超，1936b：7）」として、「科学物語」という用語を明示して述べている。児童の目線に立って、児童自身が能動的に科学へ接近していけるような工夫をこらした新たなジャンルが、こうして、教科書にも掲載されることになったのである。

井上の「要説」に戻ろう。渡り鳥についての説明的文章ではあるものの、「背景が世界地理の広がりをも有すること、それと共に日本を中心とする国家的感情がからまつてゐる」ことは、わたしたちに、1930年代の日本においてアジア主義が台頭しつつあった事実を想起させる。同教科書の教材「大連だより」では、大連に転任した教師から元の教え子たちへの手紙という体裁で、租借地大連と南満州鉄道を介した満州国とのつながりが語られていた。そうした観点からすると、本教材に見られる「つばめは決して自分の国を忘れません」といった表現は、そもそも当のつばめにとって「自分の国」なるものがあるのかどうかを考えてみれば明らかなように、過剰なまでの自国中心主義の発露である。「自分の国」たる日本、そこから「遠い遠い南の海のかなた」へ、さらには「オーストラリヤ」までいたる太平洋上の広がり、そのまま、数年後に喧伝される大東亜共栄圏のゆくえとも重なり合うものであったことにも気づかされる。一見すると、イデオロギーとは無縁なもののように感じられる「科学物語」であるが、同時代における領土的拡張を志向する膨張主義政策の価値判断に接続する回路が準備されていた事実に向けておきたい。

次に、西尾実（1889-1979）による「解釈」では、同教材の長所を次のように指摘して

いる。

つばめの去来現象を、殊に秋の教材であるだけに、秋去の景観を中心に叙してある所にその用意が認められる。恐らく児童が自己の観察を省察しつつ読み且理解して行くことの出来る教材であらう。科学的観察や知識を素材として一篇叙事文学を成してある所に、教材としての特色がある。(西尾, 1936: 32)

「秋の教材」というのは、国語読本にあっては、掲載された教材の順番に従って学習指導が進められていたことから、易から難への展開に加えて、実践される季節とも関連づけられて教材が配されていた。教科書上の位置を根拠として、西尾は「秋」に着目する必要を説いた。国語読本が絶対的な権威として君臨していたからこそ行われた解釈である。こうした解釈に対して、同時代に石山脩平は、陶冶価値に関わって、「教材としての文そのものの意図が主題であって、編纂官や教師の教育的意図が主題ではない(石山, 1937: 175)」として、主題を導出するための解釈過程について明確な峻別を区別を行った。ここでの事例に即していえば、教材としての文を解釈することと、教科書上のどこに布置するかという「編纂官」の教育的意図を解釈することは、混同されてはならないという解釈学の識見に立脚した批判であり、正鵠を射ている。周知のように、西尾は1935(昭和10)年から使用された、岩波書店の旧制中学校用国語科教科書『国語』の編纂に従事した経験があり、作り手の立場を前提にした分析を行ったものと解せよう。

西尾は、教材文について、「三段落を示している」と指摘し、「主題が幾つかの具体的事例をとつて展開してあるから、その事例の底に主題展開の過程を見失はないやうにすることが、その構成を理解する上に肝要である」として、以下の構成を提示している。

- (1)夏の末頃、電線や物干竿に並んで止つて居るつばめの群(初-五頁三行)。
- (2)秋になると、遠く南の海のかなたへ去つてゆくつばめ(五頁四行-九頁九行)。
- (3)春が来るともとの古巣へ帰つて来るつばめ(十頁一行-終)。(西尾, 1936: 30)

西尾は、「文題」の「つばめはどこへ行く」に着目して、それが、(2)を中心に「発展」していることを指摘し、「一文の発生点である主題そのものである」と説明している。ここでも、「秋」への着目が行われている。「主題」という概念は、戦前期から戦後期にいたるまで、国語科教育のあらゆる局面において多出した概念の一つである。戦後期にあっては、「作品に描かれている具体的な事柄を統一する概念」として理解されている。一方、その提唱者として知られる西尾にとっての「主題」とは、ここにあるように、「その作品を展開させる原動力となった種子(広瀬, 1984: 50)」として認識されている。意味内容が異なっていることに注意が必要である。戦後広まった「主題」は読み手の側による文章

理解にもとづく抽象化を経て得られるものと解されているのに対して、戦前期の西尾にとっての「主題」は、書き手の側の過程を推測して同定されている<sup>2)</sup>。それゆえ、「種子」が、構想・構成といった過程を辿って、節から文章全体へと広げられ深められていくと解されている。それゆえ、「つばめはどこへ行く」という主題から具体的な事例や説明が肉付けされ、季節ごとのつばめの生態が文章全体として書かれているととらえたのである。

## 5 サクラ読本時代の学習指導

前節でも言及した『岩波講座国語教育』「小学国語読本総合研究」には秋田喜三郎（1887-1946）による「指導」が掲載された。秋田は、奈良女子高等師範学校附属小学校での活躍が知られていた。大正新教育の流れを強く継承していた同校において、児童が自らの力で読む行為を進めていく学習活動についての実践研究を展開し、多くの著作を世に送ったことで知られていた。秋田は、同教材について、「説明文とはいひながら、人情味の深い具象的な表現を採つてゐるから、児童には親しみの深い文章である（秋田、1936：33）」と評価している。全五時間から成る、次のような計画が示されている。

第一時 全文の通読。文意把握。

第二時 自始至七頁三行 節意深究。語句新字指導。

第三時 自七頁四行至九頁九行 節意深究。語句新字指導。

第四時 自十頁一行至終 節意深究。語句新字指導。

第五時 総括。

（秋田、1936：33）

最初の第一時に全文を通読し、教師側が区切った「節」、すなわち、戦後期の「意味段落」ごとに、続く計三時間で「節意深究。語句新字指導」を行い、最後に総括という、パターンに則った展開である。西尾が「秋」に着目し、①②、③～⑨、⑩～⑫と区切ったのに対して、秋田は、①～⑦、⑧⑨、⑩～⑫と区切った。秋田は、⑧⑨を扱う第三時について、「彼等の中には今年生れた子燕も居り、またいろんな出来事のために不時の災難にあふことを知らせ、昭和六年の秋ヨーロッパで起つた燕の教護事業に於ける動物愛の精神に感激を深めなくてはならぬ（秋田、1936：33）」と述べており、「災難」の記述に着目して節としてのまとまりを見いだしている。西尾が、文章で取り上げている話題の一貫性に着目したのに対して、秋田は、児童の理解過程を前提として、「感激」を深めるという学習の目標にふさわしいまとまりを重視したことがうかがえよう。同教材が「説明文とはいひながら、人情味の深い具象的な表現」であることを積極的に評価した学習計画を組み立てている。さらに続く第四時では、「我が日本を懐しむ燕の心中を想像してゐる作者や、春になつて燕を待つ人々の優しい心持を読ませて、燕に対する親愛の情を深めて行くことが大事である（秋田、1936：34）」として、科学的な説明文としての燕に対する説明内容

と、「親愛の情」との両立を目ざしている。

次に、沖山光（1905-1990）による提案を取り上げたい。当時、沖山は青山師範学校（現在の東京学芸大学）附属小学校訓導であった。沖山は、同教材の優れた点として、従来の「理科的教材が固苦しい表現で児童にとっては比較的趣味の薄いものであつたが、今回の……非常に興味多く書き綴られて居る」ことを評価している。それゆえに、「単に燕に就いての記録，報告ではなくして，そこに人間の温い同情の血が流れ，始終温い眼で描かれてゐる（沖山，1937：110）」ことを重視する。沖山は、同教材について、以下のような学習指導計画を掲げた。秋田と同じく五時間構成である。

- 第一時 素読を中心とした全文の概観的取扱い
- 第二時 第一分節の情読的吟味
- 第三時 第二分節の精読的吟味
- 第四時 第三分節の精読的吟味
- 第五時 味読を中心として全文の総括的取扱 （沖山，1937：111）

構成の大枠は秋田と同じである。同時代にあつては新たな提案であつた，第2章で取り上げた石山の三読法を前提とした説明が行われている。ただし、「通読」とあるべきところが、「素読」となっているのは，第2章でも言及した山内才治の「<sup>もとよみ</sup>素読」が意識されているからであろう。山内のいう「<sup>もとよみ</sup>素読」とは，従来よく知られていた「<sup>そどく</sup>素読」とは異なり，新出の語句の読み書きを行う「文字面突破」と，「生活との結びつけ」「予めの了解」から成るとされる（山内，1936：187-195）。すでに大家として名を成していた秋田とはちがって，若き日の沖山は同時代の実践家から理論受容を行った。

「節」の分け方については，第三分節（⑩～⑫）こそ共通であるが，第一が①～④，第二が⑦～⑨と，西尾，秋田とは両者とは異なっている。沖山が，④までをひとまとまりとしたのは，④に「一体，どこへ行くのでせうか」という問いの文が掲げられていたことによる。その問いが同教材の「題目」とも通底していることが根拠を補強している。

沖山は，⑧の4行目の「しかし」の働きを重視しており，その前の⑤～⑦で移動距離が長いこと，⑧で一番速く飛ぶことが説明されたうえで，「あの長い距離を，此の小さな身で，しかも子燕をつれてと思ふ時，人々の心は自ら弱きものの上に同情の涙となりかかる拳に出でざるを得まいと思ふ。これにしても人と鳥との<sup>ママ</sup>堺を脱した美しい情景である（沖山，1937：111）」と賛美している。ここでの沖山の教材解釈は，明らかに物語のそれに接近しており，「しかし」を挟んだ対比的な描写への「同情」へ児童を導く意図にもとづいている。それゆえ，沖山は，「教材の実際」に関して，次のように述べている。

遠く何千軒と海を渡つて行く燕の可憐さとこれに注がれる人間愛とを読み取らせる。



(沖山, 1937 : 111)

秋田が説明文としてのジャンルを踏まえて、燕に対する説明内容と、「親愛の情」との両立を目ざしたのに対して、沖山は、教材としての新たな特徴を最大限に踏まえて、「人間愛」を強調する新たなアプローチを提案した。同教材から「親愛の情」を読み取るだけでなく、さらに積極的に道徳的な価値を見出そうとする解釈を行う向きもあった。七変化で一世を風靡した名教師芦田恵之助(1873-1951)の高弟として目されていた古田拓(1896-1985)の所説である。古田拓は、『岩波講座国語教育』所収の「読方教授体系」と題した論文において、次のように述べている。

巻八の「つばめはどこへ行く」の中、十万羽のつばめを南方へ輸送してやつた奥太利の話は、読本八巻を通じて、鳴りひびいてゐる様にすらおもはれる。「我は日本人なり」と誇るが、今の日本人にこれだけの事が出来ようか。私は見えざる奥太利の国民に頭を下げ、更にこれを採入れて下さつた編者に心からのお礼を申しあげたい。これを読むこれからの日本の子供の幸福さよ。

ひとは云ふであらう。眞の日本人になつたらさうなれるのだと。しかしそれは同時に、人となり切れた事である。今までの日本歴史にこの事ありや。われらはこのつばめの話聞いてうちにかへりみ、さらにおのれを、否、お互を磨かうとする。それはわれわれ現在の日本人はまだかういふ事が足らぬではないかと愧ぢることである。この日本人として愧ぢる鏡は、国境のかなたに掲げられ、さらに鏡を鏡たらしむるものは、天地同根の生命性によるものであつた。(古田, 1937 : 18-19)

オーストリアにおける単なるエピソードとして片づけず、「現在の日本人」にとってまだまだ不足している心性を直視し、肯定的な教訓を読み取ろうとする、知的陶冶価値重視の解釈である。国語読本の教材をこうした意味での教訓の書として位置づけ、そこから、修養のための手がかりを見出すこと、これもまた、国語読本を聖典として位置づけ、そこから丹念に掘り下げて読んだ場合の当然の帰結であつた。教師によるこうした解釈は、授業では次のように機能していたという。

……文章が出ている、みんなでそれを読む。先生が先人の研究に基づいて注釈をする、生徒は成程と思えなくても、この線に沿つて幾度も幾度も読んでいるとやがて何かつかめて来る。こういうやり方が素読主義であり、注釈主義であつた。しかも注釈主義では言葉に言葉を置きかえる、それもただ置きかえるだけで満足して来た。……注釈の注釈の注釈、それが国文学であつた。国語教育はこれのまねをした。

(西原・興水, 1948 : 9)

これは戦後期になって輿水が語った発言である。名前こそ出してはいないものの、芦田の教式を指しての発言であろう。おそらくは、古田によるこうした道徳的な解釈も、こうした方法論のもとで、学習者への教授が行われていたことが理解できよう。教師が与えた注釈、ここでは解釈に相当しようが、に沿って幾度も音読していくことで学習者に教師の期待していた何かをつかませる。言葉の意味や指示している対象物や現実には迫らないで、単なる言い換えで分かった気にさせてしまう。戦後期になって、経験主義が浸透するようになって、改善が図られるまで、こうした素読主義・注釈主義は、伝統的な認識として国語科を席卷してきたのである。

サクラ読本が刊行された時代は、解釈学を中心とした教材研究理論が意識化されたことから、教材について掘り下げた研究や、さまざまな実践可能性が闊達に議論されていた。学習指導における解釈学的な関心が深まるにつれて、教師側の特権的な解釈が到達点として意識され、そこに学習者を近づけることが重視されたがゆえの結果と解せよう。戦後期のわたしたちは、教師の解釈と学習者の解釈は異なるという前提のもとで、学習者の解釈を尊重しつつ、それらをいかに高めていくかを学習指導での要点としてとらえている。それは児童中心主義を受け入れたことの帰結でもある。けれども、戦前期にあっては、未熟な学習者をどうやって導くかが問われていたのである。

ただし一方で、「節」についての解釈が研究者によってまちまちであり、西尾のように「主題」を軸として、そこに秋という教科書上のコンテクストも参照した分析、秋田のように、「災難」という学習指導上の山場を意識しての分析、沖山のように、「問い」に着目しつつも、そこに盛られた「同情」に眼を向けさせようとする説明的文章と文学的文章との折衷的な扱いが並立していた。こうした教師側の解釈のとりとめのない広がりには眼を向けていたのは、第2章で取り上げた輿水の『小学国語読本解釈学演習第一学年用』のみであった。当時は、現在のように、教科書教材に準拠させた共通テストや客観テストのたぐいがなかったことから、このような解釈のちがいが明白に生じても、教師の教材解釈が優先され、自身の裁量によって試験を出題することが当然のことであったがゆえに、問題とはならなかったのである。第2章でも取り上げた文段法と、第12章で取り上げた段落指導とに関わっていえば、戦前期にあっては、節を区切るのは教師の仕事であったことから、戦後期のように、区切り方をめぐって児童が混乱するような事態は起こらなかった実態も指摘できよう。

## 6 アサヒ読本の学習指導

1941（昭和16）年3月に公布された「国民学校令」が4月から実施され「皇国の道に則って初等普通教育を施し、国民の基礎的錬成を行う」こととなった。「皇国の道」とは、教育勅語にある国体の精華と臣民の守るべき道の全体を指すものであり、皇国民の錬成が

教育の目標に据えられた。それまでの小学校は、国民学校と改められた。同年12月には太平洋戦争が勃発し、しばらくのあいだは戦勝気分が国民のあいだに広がっていた。

軍国主義イデオロギーはいっそう強固になり、教科書にも、軍国的な教材が増加しつつあった。そうしたなか、同教材は、「燕<sup>つばめ</sup>はどこへ行く」という題名で、引き続き、1942年に刊行された『初等科国語 四』、いわゆるアサヒ読本に掲載された。教科書編纂趣意書を読むと、同読本について、細かい配慮が行われていたことがうかがえる。たとえば、「材料」に関して、サクラ読本の編纂趣意書には、次のような記述があった。

材料は広く修身・公民・歴史・地理・理科・実業・文学等の各方面にわたり、最も時勢に適合したものを選び、之を児童の精神発達の過程に応じて按排し、その表現は興味深きものたらしめることとした。なほ材料の選択に於ては、なるべく都市にも農村にも偏しない方針である。  
(文部省、1933：124-125)

こうした概括的な記述を行っていたのが、アサヒ読本のもととなった「国民科国語教科書ノ編纂方針案」では、次のような説明が加えられている。

教材ハ、国民科教科書編纂ノ一般方針ニ従ヒ、第一期乃至第四期ノ段階ヲ取りテ排列ス。

(1) 文章ノ系統……

(2) 表現ノ対象ノ系統

表現ノ対象ハ、児童生徒ニ出発シテ国民生活ノ諸相ニ分化展開セシム。第一期ハ、童話・遊戯等ヲ経テ第二期ニ於テ神話・史的物語ニ移行シ、第三・四期ニ於テ歴史的文化財ニ発展セシメ、又遊戯ヨリ作業・観察等ヲ経テ次第ニ現代ノ国民生活文化ノ諸相ニ展開セシム。(体育・競技・郷土田園・国土国勢・政治経済・科学・産業・国防・国交等) 特ニ第一・第二期ニ於テ国史並ビニ地理ノ萌芽ヲ啓培シテ第三期ニソレゾレ科目ヲ分ツ母胎タラシム。

(3) 国語作業ノ重視

第一期ニ於テハ、特ニ国語ノ作業ヲ重視シ、児童ノ生活語ニヨル発音訓練、標準語ノ訓練、文字語彙ノ習得、話シ方・書キ方ノ修練ヲナサシム。其ノタメ練習書ヲ作成ス。

(4) 綴り方ハ、国語教師用書ニヨリ要項並ビニ指導法ヲ系統的ニ掲グ。

(5) 話シ方ハ、主トシテ国語教師用書ニ於テ其ノ取扱ヲ系統的ニ示スモノトス。

(文部省図書局、1940：21-22)

これは、1940(昭和15)年6月29日の教科書調査会で審議可決された『国民学校教科書編纂方針案』である。わら半紙に謄写印刷され、「厳秘」の印が押されていた資料であ

る。ここでの第一期は初等科第一・二学年，第二期は初等科第三学年，第三期は初等科第四・五・六学年，第四期は高等科を指している。「表現ノ対象」として掲げられた教材で扱う話題について，児童の興味関心の発達への配慮が働いていたこと，綴り方や話し方について，「系統的」な扱いが意識されていた点に，同時代の教育心理学の成果を受容したことがうかがえよう。アサヒ読本では，文部省による公式の『教師用書』が作成された。

その理由について，文部省図書監督官の石森延男は，次のように述べている。石森は，大連の南満洲教科書編集部で『国語読本』を編集した力量を買われて，アサヒ読本の編集に抜擢された。

在来は，国語には教師用書といふものは，編纂されてはみなかつた。それは教師自らの研究工夫によつて，国語教授が活かされていくやうに念じたためである。しかし今度の国民学校が実施されるにあつては，その正しい方向なり趣意なりをよく弁へていただくかねばならないので，新しくここに「教師用書」を編纂することになつたわけである。  
(石森，1941：39)

さらに，石森は教師に向けて，ここに記載された内容だけを学習指導で扱うのではなく，「諸君の力にふさはしい肉附をして『教師用書』を生かしていただくかねばならない（石森，1941：37）」と念を押している。

教師用書を見ると，同教材についての「教材の趣旨」は，大筋では，『岩波講座国語教育』における井上の記述を踏まえたものである。ただし，「大東亜の地理的関心を高めるやう考慮されている」「燕の活動の叙述はあくまで日本中心であつて，国家的感情が基調をなして（文部省，1942b：14）」いることなどが明記されており，戦中期であることが伝わってくる。三段構成にも言及しており，①～④，⑦～⑨，⑩～⑫と説明されており，サクラ読本時代の沖山光による提案と同じである。

さらに，「取扱の要点」として，学習指導における注意が列挙されている。

読むこと 文に即して発音を正し，文字・語句等を指導し，確実に読ませる。……候鳥としての燕と燕に対する感情を特に読み味ははせて，燕に対する親愛の情を感じさせるやうに指導する。

話すこと 燕に対する体験について話合をさせ，本文の理會に資する。文章・挿画を中心として，燕がわが国を去つて行くころのやうす，その行く先，飛ぶ力，途中の災難，毎年古巣へ歸つて來ること，人々が喜んで燕を迎へることなどについて話合をさせる。

次のことばを用ひて，話すことを練習させる。

決してふしぎではありません。

惜しんでゐるのかも知れません。

書くこと 新字・読替文字・略字を中心として指導する。……

次のカナヅカヒ等に注意させる。

行かう

行きます

行くのでせうか

行け

……

注意すべき発音文字ことば等

アクセント

す（巢）を——スオ      す（酢）を——スオ

訛音方言

十羽——「ジュツパ」といはいないやうに注意する。

……

発音

行く——イク

物干竿——モノホシザオ

五六羽——ゴロッパ

十羽二十羽——ジツパニジツパ

……

ことばの中，または下に来るガ行鼻濁音に注意する。

文字

新字      相<sup>ダン</sup>談      惜<sup>ヲ</sup>（オ）しんで……

読替      相<sup>サウ</sup>（ソー）談      文字<sup>モン</sup>……

語句語法

「いくぶん」「相談」「なごり」……等は，指導を要する語句である。

次の文例によつて，「決して」（副詞）は常に否定形で結ぶことを指導し，その使用に慣れさせる。

決してふしぎではありません。

決して自分の国を忘れません。

次の文例によつて，疑問の意をもつた助詞「かも」を指導し，その使用に慣れさせる。

惜しんでゐるのかも知れません。

話し合つてゐるのかも知れません。

備考

連絡

初等科国語二「南洋」と地理的に連絡がある。初等科修身一「つばめのす」と

連絡して取扱ふ。初等科理科一「渡り鳥」と連絡して取扱ふ。

参考 (\*挿画についての説明があるが、省略した——論者補足)

(文部省, 1942b : 21-26)

以上の引用からも明らかなように、サクラ読本時代とは学習指導のポイントが大きく異なっている。サクラ読本では、読むことの学習指導のための国語読本という伝統的なあり方のなかに位置づけられていたのが、アサヒ読本では、国定学校教則案で明記された、話すこと、書くことへまで、その範囲が広がっている。以前の学習指導であれば、教師と学習者の問答による展開が中心であったのが、新たに「話合」の必要性が強調され、教材中のどの箇所について行うかまでが例示されている。ただし、「話合」とあるが、その意味するところは、戦後期の討議法のような学習者相互のディスカッションではなく、学習者との教師との話し合いとして理解されていた。音声言語に関する指導内容としては、他にも、「文に即して発音を正」すことが強調され、「注意すべき発音文字ことば等」の項で具体的に取り上げられている。サクラ読本時代、成蹊学園訓導滑川道夫は「朗読は解釈の表現であるから、各児の理会の深度に従つて自ら生れる抑揚を尊重したい(滑川, 1937 : 74)」といった、当時広く共有されていた解釈学的な見地からの注意を記していたが、アサヒ読本では、発音を「正」すことが冒頭に掲げられ、「理会の深度」よりもまずは発音を重視する必要性として理解された。また、語法に関する取り扱いとして、「書くこと」のなかに「カナヅカヒ」として動詞の活用が提示されたり、教材中に登場した語法表現のうち、「決して」「かも」が取り上げられ、話すことの練習やその用法についての学習指導が明示されている。こうした国民学校教則案による変化について、興水は、次のように説明している。

国民学校制の発足にあたって、話し方教育は特別の時間を設定して実施するよりも、読解・作文その他諸教科の学習指導と「密接に関連して」行われるのがよいとし、それが、それなりの効果をあげたということである。

この国民学校制は、ちょうどアメリカで生活単元・単元学習が強調され、総合カリキュラムとかコア・カリキュラムとかの運動が盛んになろうとする時の改革であった。(興水 : 1977a : 28)

興水はマクロの観点から、合衆国における進歩主義運動の動向と合わせて説明しているが、これはあながち偶然とはいえないだろう。第2章で見たように、西原慶一は進歩主義教育による代表的成果として知られるウィネトカの小学校視察に出かけ、そこで得た知見を定期刊行物に掲載した。加えて、西原はこの教師用書の編纂にも従事していた。こうした事実からすれば、同時代的な類似性があらわれるのは、むしろ当然のことと解すること

ができよう。

日本放送協会では、学校放送「教師の時間」において「新教科書解説講座」を放送して、全国的な啓蒙に取り組んだ。その内容をまとめて成ったのが日本放送協会編『文部省 国民学校三、四年後期用教科書編纂趣旨と取扱ひ方』である。文部省から公式の『教師用書』が刊行されたのが1942（昭和17）年8月であり、その4ヶ月後の12月に同書は刊行された。同書において、東京女子高等師範学校（現在のお茶の水女子大学）訓導であった浅黄俊次郎が、一般的な注意として次のように述べている。浅黄は、『作業主義国語教育の精髓』をはじめとした著書で知られており、「作業主義」、すなわち、現在でいうところの活動重視の発想で、国語の授業について提案を行っていた。

近ごろ、アクセントがたいへん問題にされ重要に考へられるやうになつてみまして、一語一語についてのアクセントをやかましく詮議だていたしますけれども、文章の全体的調子、ことばの全体的リズムといふことには案外無頓着のやうに見うけられます。これでは困ると思はれるのであります。教師用書に挙げてある「話させること」の指導にしても、子どもの語ることばの調子が紋切型であつて、子ども自らの思考感動を語ることばにはなつてみず、空虚な棒読み式で答へてみますし、またそれを矯正してやりません。それでは生きたことば、話しことばの指導にはなつてみないのであります。……

次に、教師用書には、よくかう書いてあります。

『読みが進むにしたがひ、……ことなどを読み取らせる。』

『読みが進むにしたがひ、……ことをわからせる。』

この『読みが進むにしたがひ』とあることによく従つて指導すべきであります。大部分の子どもが文字のつながりをただ発音するに過ぎない空虚なる読みにさへも、まだ辿りつかないのにもかかはらず、節意をまとめさせるとか、内容問答にはいるとかといふことは、まことに困ることです。……（浅黄，1942：70-71）

部分ではなく、全体に着目しようとしている点に、垣内の『国語の力』の影響が指摘できよう。輿水も後年に次のように述べている。

かつて、国民学校時代に、標準語教育、標準アクセントの教育が強調され、教科書の正しい朗読が重視された。わたしが、標準語教育で有名な学校の教室を参観した際、受持ちの先生の許しを得て、子どもに、「今読んだところにどういうことが書いてあったか」とたずねたところ、

「いっしょうけんめい読んでいたから、わかりません。」

という答えがあった。

その時間は、標準発音、標準朗読法の指導の時間と考えれば、内容理解はどのようなものであるが、とにかく形式面を強調しすぎると、内容面がおろそかになることはたしかである。(輿水, 1972b : 2-3)

教師用書にある教材解説は、そのまま児童に授けるべき性質のものではありません。教師が文章を性格に読んで正しく豊かに味はふことのできるやうに、教師のために解説してあるのであります。私どもは、教材の文章を熟読玩味し、教師用書の解説を参考として、正しい範読、正しい読みの指導ができる力を用意しなければならないのであります。(浅黄, 1942 : 70)

浅黄は、新しい意匠のもと広がりを見せていた音声言語重視であるが、その本質的ではない展開に疑問を呈した。「つばめはどこへ行く」の「取扱い方」についても、次のように述べている。

第二課の「燕はどこへ行く」の文章にしても、単なる理科的説明ではないのでありまして、児童の主体性に即したところの、平明で興味深い叙述の中に、この教材の多面的な意義が、文章に、渾然と溶け込んであるのですから、児童の興味に従って、文章に即しつつ、直観的に理会させなければならないのであります。そして国語教材取扱いの最も大事な問題が、この直観的に理会させるといふことにあります。文章であるからには、その直観は『読む』といふ仕方によるほかはありません。正しく読むことによつて文章を直観することができるのであります。その『正しく読む』といふことは、文字の訓みや発音や句読が正しいだけでなく、思考感動の現れとしての『ことばの調子』即ち文章のリズムといふことが、最も大事なのであります。

(浅黄, 1942 : 60)

ここで浅黄は音声言語重視の中でも、『正しく読む』際のリズムに着目している。形象理論と音声言語活動の橋渡しとして適切な理論的な提言である。ただし、こうした言説が教室における学習指導の改善に貢献できたかどうかについては、残念ながら、否定的に解さざるを得ない。開戦当初こそ有利に戦局を進めていた日本軍も、1947年のミッドウエー海戦では大敗を喫した。戦局の悪化とともに、兵士の不足を補うために、教師が出征する機会も増えていった。欠員を埋めるために、免許のない者を助教として教壇に立たせる施策が進められた。第II部冒頭で紹介した17才の教師も、こうした状況のなかで、十分な教師教育も受けないまま、児童の前に立つこととなった。それだけに、「直観的に理会させる」といった難解な教育言説にしても、以前であれば、多くの教師に受けとめられたであろう。それが、人材の不足、社会や学校が日ましに余裕を失っていった事態の前には、



効力を発揮し得なくなっていた。空襲が激化していくなか、都市部の児童が被害に遭うことを避けるために、学童疎開が行われた。児童の生活は戦争一色に塗り込められ、落ちついて授業を受ける時間も減少していった。

## 7 戦後期の学習指導

第II部で言及したように、敗戦後、アサヒ読本について墨塗りが行われた。ただし、「つばめはどこへ行く」については、大空社が1985年に校合のうえ復刻した墨塗り教科書に拠って確認したところ、一語一文たりとも消された箇所はなかった。

1946（昭和21）年の文部省著作暫定教科書『初等科国語（三）第四学年前期用（第二分冊）』において「<sup>つばめ</sup>燕はどこへ行く」として引き続き掲載された。表記の違いと、接続語のちがいはあるものの、ほぼ踏襲されている。ただし、物資が乏しい時代ゆえ、挿画は割愛され、小さい活字で5ページほどに圧縮された。新聞用紙を流用した薄い紙に印刷された状態で配布され、それを児童が切り分けて折って重ねて教科書のかたちに整えたことから、パンフレット教科書とも呼ばれた。家人が新聞紙とまちがえて、トイレへ持って行ってしまったという笑い話さえ伝わっている（中村紀久二，1994）。

その翌年の1947（昭和22）年、いいこ読本、すなわち、第六期国語読本が刊行された。同教材は、題名が「つばめ」に改められ、本文にも加筆修正が施された。具体的にいうと、いいこ読本では、本文のうち、④の問いの文が削られた。また、⑦と⑧のあいだに補助説明のための新たな段落が挿入され、⑨段落の内容をくわしくするための加筆が行われ、救護された燕の数が具体的に記載された。それ以外の部分については、サクラ読本から一貫している。

第3章で言及したように、教科書編集の過程ではC I E係官からのサゼッションを受けており、1946年11月19日、ハークネスは「巻八」について、「適切なバランスからいって科学や旅行に関する物語が多すぎる」と批判した。もちろん、この「つばめ」も含まれよう。石森は、「過去に教師や専門家たちが科学や旅行の物語が十分でないという批判をしてきた」事実を挙げ、その声に応えたのだと返した。対して、ハークネスは「読むこと目的（purpose）は科学自体を教えることであるという文言は目標（aim）のどこにもないこと（Box5361：CIE（A）03072；小久保，2002：29）」を指摘した。この指摘が日本側専門家に与えた衝撃は、すでに検討したとおりである。

同教材を扱った学習指導について、特徴的な事例・提案を3点紹介したい。東京第三師範学校附属小学校（\*現在の東京学芸大学附属大泉小学校を指す——論者補足）における学習指導、文部省国語教育研究会による『学習指導の手引き』、信州大学長野師範学校長野附属小学校（\*現在の信州大学教育学部附属長野小学校を指す——論者補足）における学習指導である。いずれも、1948-1949年に実践・提案された成果である。

## (1) 東京第三師範学校附属小学校における学習指導

1948（昭和23）年度、同教材を用いた学習指導として、東京第三師範学校附属小学校では、次のような授業が行われた。第4学年を対象とした、「渡り鳥を主題とした劇の脚本をかき演出させる（東京第三師範学校附属小学校，1949：305）」学習指導である。9月から11月までの期間をかけて取り組まれた大单元「武蔵野の秋」の掉尾を飾る脚本の一部を紹介する。

でる人

親つばめ

子つばめ 一・二・三・四・五……

第一場・第二場（\*省略）

第三場（日本をはなれた南方の洋上）

（\*場のあいだの展開が「解説」として記載されているが省略した——論者補足）

つばめ、船のほ柱の上にとまって休んでいる。

子・五「お母さん、やつぱりつかれたよ。」

親「むりがないわ、でも、こうしていく中に、だんだん力がついてきますよ。皆、元気でね。」

子一・二・三・四「ええ、がんばりますよ。」

その時、船長が一人の船員と甲板に出てくる。

船長「ああ、いい天気だ。海も静かでいいね。」

船員「まったくです。（つばめを見つけて指さしながら）

あつ船長。つばめがあんな所に休んでいます。」

船長「ほんとうだ。六羽のようだね。（間）もうつばめが渡るころになつたんだなあ。

すると来年の春までは、お別れというわけだな。」

船員「そうですね。つばめは、だいたい日本を十月の中ごろ去つて、三月の終りごろ帰つてきますから、春にはまたあえるでしょう。」

船長と船員、話しながら向こうへ去る。

子・四「お母ちゃん、ここどのへんかしら。」

親「そうですね、台湾をすぎましたから、もうすぐフィリピンですよ フィリピンへついたら、しばらく休んでいきましょう。スマトラまでは、まだしばらくだから——。」

子・三「じゃ、飛びましようよ。お母さん。」

親「そうね。皆、用意はいいかしら。」

子一・二・三・四・五「いいよ。ワン、ツー、スリー。」

元気に立上がって舞台を二三回まわる。

子・一「あつ、(指さしながら) あすこに島が見える。」

子二・三・四・五「ほんとうだ。島だ島だ。」

親「フィリピンですよ。じゃあ、あすこの砂はまのやしの木の上にとまりましよう。」

子一・二・三・四・五「ああ、うれしい、うれしい、やつと着いたね。」

元気に、スキップしながら退場。……

(東京第三師範学校附属小学校, 1949: 330-331)

以上のような脚本を児童たちが創り、その上演に関しても、「学級でもまた学校の集会でも、子供たち自身の手で演出された」という。いいこ読本では、掲載されている教材のジャンルなどの特徴に応じて分けられた五つの区分の一つとして「演劇一般のむれ／単元」が同定されていた。演劇は、戦前期に私立学校をはじめとして先進的な学校で、芸術教育として取り上げられていた。それが一転して国語科の国定教科書に明記されたことから、演劇への関心がにわかに高まった。この脚本は、「事実の内容は『つばめ』の文その他の参考資料により、脚本としての形式や構成は『なかよし』(\*教科書に掲載されていた脚本教材を指す——論者補足)によつて、相互に話し合いながら学習を進めた」成果であるという。文学的文章教材の劇化はめずらしくないが、説明的文章教材を劇にするという発想は斬新である。驚かれた向きもあるかもしれない。だが、すでにサクラ読本時代にも指摘されていたように、感情移入を促す文学的な文体によって語られていたことが、児童が母燕や子燕になりきって作劇、演出、出演することを容易にしたものと推測できよう。船長と船員を登場させることで、外側の眼からの説明の台詞が補足されている点に学習者の工夫がうかがえよう。ただし、こうした脚本を創るために同教材を含めた諸材料をどう読み、どう考え、どう書いたのかは報告されていない。

いいこ読本執筆・編集の中心人物であった石森延男は、「子どもしばい(\*石森は児童

劇という用語のゲキの響きが面白くないということでこの用語を使用している——論者補足)の意義について、「第一に考えたいことは、『子どもしばい』をやるときには、みんな協力するということ」「その二は、『子どもしばい』をするにあたって、まずけいこししなければならないことは、せりふである」、「第三には『子どもしばい』の目あては、出来あがつたところにあるのではない。出来あがつていく途中にあるのだ」「第四は大人の考えで、子どもたちの工夫をゆがめないように」、「第五はひき幕なしにやりたい」を挙げた(石森, 1949: 139-147)。児童相互の協働性のもとの総合的な言語活動としての意義を強調するとともに、「出来あがつていく途中」に着目し、「ひき幕」をはじめとした大人の悪しき常識を排したところに石森の見識があらわれている。東京第三師範学校附属小学校においても、こうした教育的な長所を生かしたものと考えられよう。

戦前・戦中期の同教材を扱った学習指導をこれまで見てきた眼からすれば、あまりに斬新な学習指導である。同校は戦後早くに社会科中心の生活カリキュラムへの対応を取り、1947(昭和22)年秋には授業公開を行った先進校として知られている(坂井, 1987)。生活カリキュラムとは「新しい人間像をめざして、児童に意義ある生活経験(社会的要求と児童の興味・欲求から)を児童の心身の発達に即してひろめ深めていくコース(小島, 1949: 20)」であり、教科ありきではなく、児童ありきで学習指導が展開された。3章で検討したコア・カリキュラムへの問題意識のもとで取り組まれてはいるが、同校の特徴として、「平行的に指導される他教科の存在を肯定している(小島, 1949: 83)」ことから、各教科の存在を否定せずに取り組んだ点が挙げられる。ここで紹介した実践にとってのコアは、1948年の社会環境、東京第三師範学校附属小学校があった東京都西郊に広がる武蔵野の自然環境をもとに、時間的・空間的に導き出された問題であった。そのなかの「武蔵野の秋」という単元の一部としての「渡り鳥」であった。文部省実験学校としての挑戦であり、同時代にあって意欲的な成果として公表されたことはいままでのない。

こうした発展的な扱いは、もちろん、戦中期のアサヒ読本の教師用書においても、他教科の教科書教材と「連絡して取扱ふ」ことや、「読むこと」と「話すこと」「書くこと」などとを関連づけることは明記されていた。だが、あくまでも教科書教材を精読したうえでの「連絡」であり、児童の興味・関心から出発して脚本を創るために読むという発想はなかった。また、「話すこと」の可能性を最大限に活かしたとしても、「お話会・学芸会等に於いて……大勢の前で、筋道をたてて話すことの修練をさせる(文部省, 1942b)」ところにとどまっていた。

同校の演劇を含めた授業は、コア・カリキュラムの発想にもとづく学習指導である。当時の同校では「総合し、統一された単元学習を実践にうつすこと」「教科別学習はできるだけ行わないこと」「単元の展開をできるだけ綿密に行うこと」「単元学習に構成され得ない学習内容には捉われないこと」といった方針のもとで研究を進めていた。上記の実践が行われた9月から11月のあいだは、教科の枠を超えて編制された単元「武蔵野の秋」が

展開された。そのなかでの学習のうち、上で引いた部分に関わっては、次のように進められたという。

……更に、野山あそびをして自然に親しむのであるが、そうした時に見かけるがんやかもから、鳥——渡り鳥の研究へと進んでいった。渡り鳥にもたくさんの種類があるが、ここでは、夏鳥の代表としてつばめ、冬鳥の代表としてがんを中心にしらべることにした。児童は、いろいろな参考資料（内田清之助著渡り鳥、動物図鑑、百科事典雑誌、写真地図など）や教科書「つばめ」を読んで、渡り鳥の習性や可憐さを知った。  
(東京第三師範学校附属小学校, 1949: 327)

文部省教科書局実験学校として同校に割り当てられた研究課題は国語・算数・図工という分科された教科課程であった。けれども、実際には、当時の教育界の趨勢を見極めて、コアカリキュラムまでは徹底していないものの、教科の枠を超えた合科的な「経験カリキュラム・生活カリキュラム」が進められた。ちなみに、同校では、「児童の生活経験を主題とした切実な問題」を解決していく学習活動を内容教科と名づけている。内容教科の学習を支える「言語・数量形・造形・描画等々の基礎的な技能」を用具教科と名づけている。国語科は、「言語」に関わる用具教科として位置づけられた。上で引いた「渡り鳥を主題とした劇」でいえば、内容教科は「武蔵野の秋」であり、そのなかで「渡り鳥」の種類やその生態などを学ぶことが目ざされている。ただし、その手段としてさまざまな資料を読んだり、学んだことを踏まえて脚本を書くといった点で用具教科としての国語科が位置づけられた。こうした枠組みを踏まえて「国語そのもののカリキュラムなるものは存在し得ないのである。在るものは、どこまでも全体としての生活経験を含む単元の系列である」と言い切っている。あくまでも、合科的な観点に立っての主張であることは明らかである。

だが、報告書にあたる『生活カリキュラム構成の方法』においては、研究課題に設定された三つの教科の「面」に分節して記述する方法が採用された。はたして、合科的な学習指導を「面」によって明確に切り分けられるのかどうか、疑問も少なくない。「全体としての生活経験を含む単元の系列」を強調しながらも、それを「面」に即して切り分けて「国語面」として同定した部分を「国語カリキュラム」という用語で呼んだ（東京第三師範学校附属小学校, 1949: 298-300）。「全体」で学習指導を行いながら、報告にあたっては「国語面」にしぼるとは苦しい折衷である。実験学校として与えられた研究課題を遵守した対応の背後には、合科的単元学習推進派と教科学習推進派とのあいだの軋轢が生じていたことが推測できよう。実際、時流こそ前者に傾いていたものの、後者の側に立つ者も少なかつたのである。また同校では、「内容」と「用具」とは別に、学習を二本立てで設定していた。すなわち、「児童の生活経験を主題として組立てられた単元の学習内容」である「中心学習」と、「読みの力が足りない」といった際に「技能をみがき、言語の力を一

段と高める」ための練習を含意した「周辺学習」とが同定された。後者は「それ自体孤立して存在するものではなく、関連するものとされた。こうした発想は、バージニア・プランからの直接的な影響と推察できよう。

以上の実践報告を受けて、石山脩平は、「渡り鳥を主題とした劇」を含めた「武蔵野の秋」について、次のように評価している。

単元「武蔵野の秋」の□展開例は、わたくしにもおもしろく有益であつた。教科としての国語を固守しようとする人々は、国語教育を愛することにおいて、もつとも熱烈な人々である。しかしこの第三師範附小が示しているような新しいカリキュラムの中で、国語教育がどんなにその範囲をひろめているか、またどんなに生き生きと生活に結びつけられているかを見られるならば、ここにこそ国語を愛し、そのたくましい成長をはかるための新しい努力がなされていることを承認せられるであろう。……実践の仕方は時代とともに進歩しなければならない。(石山, 1949d : 383)

コア・カリキュラムの推進者であった石山は、このように高い評価を与えている。合科的な発想のもとでの「用具教科」としての国語科のあり方について、石山は、第2章で検討したように、戦前・戦中期の国民科国語時代、すでに形式重視の主張を展開しており、そうした意味では、連続性を見て取ることができる。

以上の実践を収録していた、文部省教科書局実験学校連盟が刊行した著書『生活カリキュラム構成の方法』には、東京第三師範学校附属小学校の他に、当時先端的な実践研究を追究していた、東京高等師範学校附属小学校や奈良女子高等師範学校附属小学校の試みが紹介されており、大いに注目された。

こうした単元学習は、学習者の発達や興味・関心から出発していた。劇を取り入れた授業も、児童にとっては楽しい学習であったことは想像できよう。一方で、公教育として何を根拠に、学習活動を設計するかという問題も一方で意識されていた。学習すべき内容のうち、ある学年のある単元では何と何とを取り上げるか、それらをどういう順序で布置するか、これはいうまでもなく、カリキュラムにとって基本的な問題である。戦前・戦中期の国語読本一本槍、指導書や教師側のねらいに誘導していたことへの反省から、対極にあった学習者への配慮が強く働いた。けれども、興味・関心に叶っていれば何でもよいということにはならない。東京第三師範学校附属小学校でいえば、同校の単元学習は、同校で独自に作成した「能力表」を踏まえて編制されていた。「読むこと」については次の項目が挙げられている。バージニアプランのように学年ごとに重要度のちがいが線の本数で表記されているが、そちらの引用は省略した。

はつきりと正しく文字を読む

ゆつくりと、意味を考えながら読む  
 発音やアクセントを正しくする  
 抑揚調子断続速度に注意して読む  
 本を正しく持つ  
 目が正しく行を追って動く  
 句読点に気をつけて読む  
 ことば一つのまとまりとして読む  
 黙読して意味をとらえる  
 速く読んで意味を正しくとらえる  
 ……

(東京第三師範学校附属小学校, 1949: 311-312)

評価に際しては、この能力表の記述が手がかりとなった。「能力表を常に座右において、辞書的に検索参照しつつ学習を指導し、また評価を試みるのである」「能力表に示された学習の基準の一つ一つの項目が、そのまま評価の基準となり、記述尺度によつて三段階ないし五段階に品等されて、記録されることになるのである(東京第三師範学校附属小学校, 1949: 333)」として、能力表を中心とした評価体系についての説明が行われた。もちろん、能力表に記載された文言がそのまま適用されるのではなく、具体化させた「さらに細かい基準」が適用される。この「渡り鳥」については、〔構成〕〔内容〕〔用語〕〔台詞〕〔仕草〕〔舞台装置〕からなる項目を総合して、「劇の脚本をかく能力、演出の能力や、見る態度を判定していくのである(東京第三師範学校附属小学校, 1949: 336)」とされた。同校の能力表には、話す能力のなかに「劇の演出をする」、文を綴る能力に「脚本を書く」が含まれていた。こうした能力表についても、同校の取り組みは早い時期のものであったことから、多くの小学校が新たな取り組みを試みる際に参考としたことが考えられる。

(2) 文部省国語教育研究会(1949)『小学校国語学習指導の手引き』における学習指導  
 1949(昭和24)年に文部省国語教育研究会による『小学校国語学習指導の手引き』が、第2学年から第6学年を対象として刊行された。戦前・戦中期の教科書には、学習者である児童が学ぶための「学習の手引き」は付けられていなかった。代わりに、教科書に準拠させた学習者向け練習帳のたぐいが民間出版社から刊行されていた。戦後期になると、学習者の主体的な学習に向けた学習の手引きが付けられるようになり、読むこと以外の多彩な言語活動が盛り込まれた。長きにわたって継承されてきた「読本」時代は、ついに終焉を迎えたのである。学習の手引きは、文部省発行の新制中学校教科書『中等国語』に、1948(昭和23)年度から付けられたものが嚆矢となった。対して、小学校のいいこ読本については、結局、同書が別に刊行された。書名には「学習指導の手引き」とあるが、むしろ、教師用書と呼んだ方がふさわしい内容である。教科書が世に送られてから2年が経

過した後での刊行となった。「つばめ」について、どのような学習指導が提案されたのだろうか。引いてみたい。

### 指導の目標

- 1 ……ここでは、たくさんのつばめをみんなでいたわり助けた話が掲げられています。……このやさしい、いたわりの心が子どもたちに芽生えることを期待しています。
- 2 この話を読むことによって、子どもたちは自分たちの生活の中のつばめのことを考えるでしょう。……それらを、これからいよいよかあいがろうと思うことでしょう。……
- 3 この文は、数字を使用してものを説明報告する形をとっています。こうした記録は今後の生活に極めて必要なものですから、この形式の文に接して読みかたを練習するとともに、実際にめいめいで作ってみたいものです。
- 4 この文には、広く世界の国々が出ています。つばめの旅行したところを地図でしさをさせましょう。そうすることは、子どもたちに地図の読みかたや、世界地理の知識を与えます。

指導の目標として、1・2では「子どもたち」が受けるであろう情意的な感化・反応、3は教材の文章表現上の特徴、4は世界地理との関する知識が掲げられており、いずれも、教材内容を起点とした目標である。4について、戦時中には大東亜共栄圏であったのが、広く世界の国々と言い換えられた。一方で、列挙された目標のなかには、国語科としてのどのような知識や能力がつくのかといった説明は見られない。せいぜい、「読みかたを練習」という記述にとどまり、いったいどのような「読みかた」なのかは言及されていない。続く、「指導の要領」では、次のような説明がある。

- 1 理科や自然観察の機会に、渡り鳥の話が出ることでしょう。……こうした機会をたくみにとらえて、この教材を読む動機を作りたいものです。
- 2 全文を読んで、内容を理解することにつとめさせましょう。
  - (1) めいめいに読んでどんな話か考えさせます。この文が三つの部分からなり立っていて、(二)の部分がこの文の中心であることに気づかせます。
  - (2) (二)の文の内容をくわしく読んでみます。そして次のような問題について考えさせます。
    - (イ) いつごろの話ですか。
    - (ロ) どこであった話ですか。
    - (ハ) どんなことがありましたか。



……

(ト) 助けられたつばめはぜんたいでどれくらいですか。

(チ) オーストリアの国の人々はどんな気持の持ち主だと思いますか。

(リ) この話についてみなさんはどう考えますか。

答は書いて見せあったり、話しあいをしたりします。

世界地図の見かたや利用のしかたを教えます。

(3) この(中)の部分に対して(前)と(後)の文はどんな役目をしているかを考えさせます。

3 子どもたちが、正しく字が読め発音ができるかどうか、朗読して調べあいます。

4 むずかしいことばを学習帳で練習します。

5 みんなでこれに似た話を知っているかどうか話しあいます。

6 みんなで、飼っている動物たちの話を報告しあいます。

7 害虫、害鳥、益虫、益鳥について話しあい、人生との関係を考えてみます。

8 このような話を作文に書いてみます。(文部省国語教育研究会, 1949: 78-80)

一見して明らかのように、社会科や理科との関わりに触れている。昭和22年版学習指導要領が他教科との統合を想定していた事実や、同時代にコア・カリキュラムが関心を集めていた経緯から、こうした点への言及が欠かせなかったことが推測できよう。また、ここに掲げられた1・5・6・7・8は興味の喚起や教材内容の応用・発展に相当する。2・3・4が「読むこと」としての中心的な学習指導である。冒頭の1の「この教材を読む動機を作りたい」という記述については、アサヒ読本時代にも、「燕に対する体験について話合をさせ」る過程があり、導入の活動としての意義の点では通底している。だが、戦後期に、学習者の興味・関心から出発する重要性が強調されたことから、「動機を作る」という、強い表現が採用されるようになった点にちがいが読み取れる。3・4は、アサヒ読本の時代に比べると簡素な扱いに落ちついている。対して、2の(1)(2)は、教材内容の大意を把握し、細部の読み取りを進めて行く方法が採用されている。用語を変えれば、サクラ読本・アサヒ読本の時期とも通底した内容にとどまっている。ここで注目すべきは、(3)である。同書の「教材の研究」では、①～⑦、⑧⑨、⑩～⑫に分けており、サクラ読本時に秋田喜三郎が分けたものと同じ分節が行われている。①～⑦の(一)とあるべきが(前)となっているのは、単純な誤記であろう。

同箇所、で、「文はどんな役目をしているか」を問うことは、新たな発問として注目できよう。ちなみに、戦後期のこの時点では「段落」という用語がまだ使われておらず、戦前期・戦中期と同じく、センテンスからパラグラフまでのすべてが「文」という用語で表現されていた。こうした問いは同時代の合衆国教科書の手引きにも見られたものであり、コンポジションの成果を踏まえての問いであった。こうしたあたりからの摂取と考えられよ

う。

すでに見たように、第3章で述べたように、読本の体裁で編集された教科書が、作業単元の問題意識での取り扱いができることを示すための苦心の折衷が図られていた。その間の経緯を、編集に従事した飛田隆は次のように説明している。

いわゆる石森読本は、後に「学習の手びき」によって、学習活動の資料としての性格が明かにせられるまでは、教材中心の指導の教科書としての域を脱し切れなかったけれども、今日の種々の問題の萌芽は、この教科書編集の間に見られたものであるといえるのである。  
(飛田隆, 1954: 79)

教材単元が説いた、一単元を中心にという線は守りつつ、作業単元に沿わせるという点では、ヘファナンの示唆に従った路線が敷かれている。さらにいえば、「作業単元」を支えるためには、目標を明確に示す必要があるが、昭和22年版学習指導要領がそうした記述を採用していないことから、その点の補填も行われている。先行研究としては、すでに坂口が詳細に説明を行っている(坂口, 2009: 141-160)。

『小学校国語学習指導の手引き』は、あくまでも、教科書教材の一つ一つを中心的に位置づけて、教材に即して記述がなされている。学習指導としては発展的に広げる可能性を示しているものの、あくまでも教材内容をもとにして、「話しあい」や「作文」が位置づけられている。このように、教材内容を中心とした記述が行われている同書であるが、前半の理論解説においては、当該学年の児童の学習指導に関わる目標が学年別に記述されている。すでに論じてきたように、昭和22年版学習指導要領では三学年にわたる記述であったのを、学年ごとに切り分けて再解釈して「目標」として配列したものである。学年ごとにさまざまな言語活動を「目標」として提示することによって、国語科としての学習指導の内包を提示する記述方法が、ここに姿を現したのである。あくまでも国語科としての単元学習という枠を維持しながら、求められている作業単元を実現させようとした点に注目したい。

単元の方法は、教師が子どもたちの興味と必要に応じて話題を選び出し、これを中心にして学習活動をさせて行くのであるから、その究極は、教科書の無視になる。少くとも教科書至上主義に反対する考え方である。そこで、単元の方法と教科書との関係はどう考えて行くべきか。両者をどう調和させて行くべきか。そこにも研究すべき問題があった。……教科書が「作業単元を考慮して」編集されていれば、ふつうの教師はこの線にしたがって、単元計画を立て単元学習を実施して行くことができるから、そこに危険は少いのであるがそうでなくて、教科書から離れると、混乱も考えられる。教科書の活用として進みながらも、学習活動の展開に深入りしすぎて、劇ばかりやっ

ているとか話し合いばかりやっていて基礎的修練を怠るといったような傾きもないでもない。

こうしたことが、われわれが単元の方法に非常な関心を持ちながら、しかし他面においてこの問題について消極的であり、「参考」というような枠の中にとどまっていた根本理由である。(興水, 1977a : 30-31)

### (3) 信州大学長野師範学校長野附属小学校における学習指導

1950年6月に刊行された同校の著書『国語の単元学習と年次計画』に収録されている4学年の年次計画のなかの「わたり鳥」という7時間構成の単元である。学習のための材料として、教科書教材「つばめ」と小学生の科学「鳥を愛しましょう」が使用された。刊行年からすると、1949年度に実践された成果と考えられよう。

同校における国語単元学習については、すでに先行研究において、「理論面での研究が先行していた国語単元学習を、3学年から6学年にわたって実践的に研究し、その成果をまとめて公刊した(河野, 1995 : 29)」点について高く評価されている。国語科という教科を前提として、その枠内で学習者の興味関心に応じたさまざまな言語活動からなる単元を整序して有機的に並べて、1年間にわたる一つの流れとして編制したカリキュラムを作成した。こうした形態を「単元学習」と呼んだ。ここでの単元の「設定の理由」としては、児童の興味に関連づけた説明がなされ、「国語教科書より素材を拾って読解させ、つばめに対する関心を深めてやると共に、広く小鳥(候鳥)に注意を払うことに資したい(信州大学長野師範学校長野附属小学校, 1950 : 163)」としている。

同単元の目標としては、「一、話す」「二、聞く」「三、読む」「四、書く」「五、文法」と、昭和22年版学習指導要領において同定された項目のすべてに即して、合計で23もの目標が列挙されている。たとえば、「三、読む」については、以下の目標が掲げられている。

- 1 黙読ができる
- 2 誤読がない
- 3 内容を考えながらよむ
- 4 大意を正しく把<sup>マ</sup>えるようになる
- 5 段落がわかり、要目がかかる
- 6 重要語句がひろえる
- 7 読後の感想がかかる
- 8 読んだものを発展することができる
- 9 読んでわからない所は自然な態度で問答・話合・記録もできる
- 10 辞書利用ができる (信州大学長野師範学校長野附属小学校, 1950 : 163-164)

「できる」という表現で記載されていることから、「能力」を目標として掲げていることは明らかである。第5章で論究したように、同時代にあっては、「能力表」が注目されており、各地域や学校の実態に応じた提案が多彩に行われていた。とりわけ、長野県では独自の提案も公表されていた。だが、同校では能力表ではなく、学年ごとの「学習目標」が研究の基盤を成していた。同教材について掲げられた23点もの目標のうち、ここに掲げた10点が、読むことに関わっている。ちなみに、「学習活動」としては、「一 小鳥への関心を話合う」「二 国語下三『つばめ』を読む」「三 発展的なことの工夫」の三段階の過程によって構成されており、最後の「三 発展的なことの工夫」では、理科との関連も明記されている。このうち、「二 国語下三『つばめ』を読む」は、次のような7点から成る学習指導内容が提案されている。

- 1 くり返し考えながらよむ
- 2 読んで気づいたことを自由に発表し合う
- 3 発表し合ったことを問題にしてさらに深く読み合う
- 4 文の大意をすべてお互に明かにし合う
- 5 大意をもとにして文の内容を要目的に明かにする  
お互の考えを話合つて整理する
- 6 重要語句をひろい上げ互に質疑応答をし合う
- 7 文を深く読んでから、この文に対する感想を話合つたり、要点的に記録する

(信州大学長野師範学校長野附属小学校, 1950: 163-164)

同書には、「評価」の欄もあり、上に引用した箇所について、次のように記述されている。

#### 読解力 (テスト)

- ・大意のとらえ方
- ・要目を段落に従つての作り方
- ・要語のひろい方
- ・感想発表

(信州大学長野師範学校長野附属小学校, 1950: 163-164)

以上のように、『国語の単元学習と年次計画』においては、国語科の枠内での学習指導の工夫が行われている。ただし、理科との関連も意識されており、教材内容で扱われた話題を広げていく方針がとられた。

同校の提案で注目すべきは、昭和22年版学習指導要領において同定された「一、話す」

「二、聞く」「三、読む」「四、書く」「五、文法」から成る領域・事項に即した目標として、能力が明記された点、その目標に関連づけて、さらに「評価」が明記された点に求められよう。

前節で取り上げた『小学校国語学習指導の手引き』は、前半は、「能力」をはじめとした、教材内容から切り離された項目を「目標」として提示しながらも、後半の教材に即した部分では、教材内容に密着した内容にとどまっていた。対して、信州大学長野師範学校長野附属小学校では、さらに前進して、目標としての「能力」を強く押し出した。それも従来のように、教材内容に拘束されることなく、教材内容とは完全に切り離された状態で、「能力」、すなわち、教科内容についての説明が行われた点に新たな変革が読み取れる。第5章11節で取り上げた、安藤、志波、花田らの所説にも同様の志向性がうかがえること、その背後に輿水がいたことは先述したとおりである。時代的なコンテキストからすると、全国の小学校のなかで、同校が先陣を切って、能力を強く打ち出すことで目標を記述する方向へと舵を切ったわけでもない。先進的な挑戦を進めていた附属学校や研究校のあいだで醸成されていった思潮のあらわれの一つと解せよう。それも、1949年前後のある瞬間に、こうした転換が同時多発的に起こったというよりも、研究者や学校、教室ごと、あるいは教材ごとに次第に変化していったことで、実質的な転換が成し遂げられていったと解した方が实际的であろう。

第1章で同定した「動力としての国語」は、戦前・戦中期を経て、戦後占領期までは相応の位置を占めていたが、1949年前後にいたって、学習者に培う力が強調されるようになり、教材内容とは別の秩序のもとで同定されるようになった。ここにおいて、能力主義パラダイムを特徴づけている能力記述が優先されることによる学習指導の可能性が開花し始めたものと評することができる。

ちなみに同書において、同校の研究を支えた指導者として、まえがきでは西尾、あとがきでは西尾と輿水の名前が挙がっている。長野県内での国語科教育について研究上の指針を担ってきたのは、いうまでもなく、西尾である。しかしそれが国立国語研究所の同僚となった縁からか、輿水にも同県内で新教育についての講演を求められる機会がめぐってきた。そうしたなかから、同校の研究にも参与したものと考えられる。第4章7節で引いたように、沖山光が輿水に近い立場から、「すでに東京都や、長野の信州大学等で、国語のカリキュラムとして発表されたものがあるから」と述べていたことも、経緯をうかがうにあたっての手がかりとなろう。

ここで指摘したような、目標を重視した点、そこに、言語活動と知識を配当していく手法を採用するきっかけをもたらした点には、明らかに輿水からの影響がうかがえよう。『国語の単元学習と年次計画』の「あとがき」を執筆した同校の宮下正治は、次のような感謝のことばを捧げている。

輿水先生がこの書について、「国語教育の正統的立場に立つ唯一の実践書」であり、「真に国語科の特殊性に徹したもの」の一つであると、推薦していただいたありがたいおことばは、私たち国語係一同の感激し、ありがたく感銘するところのものである。なお輿水先生が、長野の近くに御講演においでくださった機会には、先生のお疲れのところも失礼して、時にはよるのふけるまで、いろいろと国語教育についてご教示いただいたことについても、巻末ながら併記して感謝の意を表したい。

(信州大学長野師範学校長野附属小学校, 1950:264)

同校としての研究成果は、輿水にとって、1949年までの時点で自らの考えるところを具現化した事例であったと推測できよう。同書は、第4章で検討した『長野県カリキュラム試案1950国語編』と同時期に研究が進められていたことから、浜本純逸は、「この『試案』と『計画』は、ともに、当時の新教育の最先端を示す『カリキュラム』であったのでひろく注目され、全国の実践家によって単元学習の指標となっていた(浜本, 2008:201)」と評した。同時期における活況がうかがえよう。ただし、「読むこと」については、同校の「学年の学習目標」と、『長野県カリキュラム試案1950国語編』の「学年目標一覧表」とのあいだに共通の要素が見出すことはできず、むしろ、互いに競い合った成果だったと解せよう。

### 8 教材「せんこう花火」

続けて、戦後期の動向をとらえていきたい。変化をとらえるため、本節以降では、教材「せんこう花火」を軸にして概観しておきたい。同教材は、表34にあるように、大日本図書第5学年国語科教科書に、1956-1960、1965-1967年度、教育出版の第6学年の国語科教科書に1961-1979、1983-1995年度掲載された。

表34

「せんこう花火」教科書掲載状況の推移

|                  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |  |
|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--|
| 掲載された教科書         | 大日本          |              | ○            |              | ○            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |  |
|                  | 教育出版         |              |              | ○            | ○            | ○            | ○            | ○            | ○            |              | ○            | ○            | ○            | ○            |  |
| 使用開始年度<br>使用終了年度 | 1951<br>1955 | 1956<br>1960 | 1961<br>1964 | 1965<br>1967 | 1968<br>1970 | 1971<br>1973 | 1974<br>1976 | 1977<br>1979 | 1980<br>1982 | 1983<br>1985 | 1986<br>1988 | 1989<br>1991 | 1992<br>1995 | 1996<br>1999 |  |
| 準拠学習指導要領         | 昭和26年版       |              | 昭和33年版       |              |              | 昭和43年版       |              |              | 昭和52年版       |              |              |              | 平成元年版        |              |  |

小学校国語科教科書掲載の説明的文章教材のうち、現時点(2018年)で長期にわたって掲載された教材として、「合図(あいず)としるし」(学校図書3年, 1968-)「はたらく

じどう車」(教育出版1年, 1971-), 「たんぽぽのちえ」(光村図書2年, 1971-), の三教材があり, いずれも40年以上のロングランを続けている。「説明的文章は概して寿命が短いという運命を持つ(渋谷, 1984: 229)」なか, 例外的な教材でもある。

「せんこう花火」は, 表35にあるように, 大日本図書と教育出版の二社にわたって掲載された経緯もあって, これらに迫る掲載期間を誇る。他の教材が1970年前後からの掲載であり, 低・中学年の教材であるのに対して, 掲載開始年が1956(昭和31)年と早い時期で, 前節で言及した説明的文章教材の意義が増しつつあった時代から唯一ロングランを続けた点, 加えて, 読むことに関わった諸争点が見えやすい高学年の教材であることに着目した。ちなみに, 教育出版の国語教科書は1974年度から1992年度まで, 小学校国語教科書の国内占有率2位を維持し続けており(中村紀久二, 1997), 全国の国語教室に一定の影響力を及ぼした。

教材本文を, 教育出版での初出に相当する『標準国語6上』1961(昭和36)年から引いた。ここでも論者が○数字によって段落番号を付した。また, □は分かち書きが行われている箇所であり, 一文字ぶん空欄であることを意味する。

### せんこう花火

①いよいよ夏になって, また, 楽しい夕すずみのときが来た。すずしい夜風にあたりながら, えん台の上やえんがわの先で, みんなで, いろいろな話をする。

②そういうときに, みなさんの楽しい友だちになるものの一つに, せんこう花火がある。せんこう花火は, みなさんの友だちであるばかりでなく, みなさんのおとうさんやおかあさんの友だちでもあった。さらにおじいさんやおばあさんの子どもの時代, いやもっともっとむかしから, 日本の子どもたちは, 夏の夜のひとときを, せんこう花火とともにすごしてきたのである。

(\*一行アケ——論者補足)

③せんこう花火の一本を取って, まず, その先に火をつける。火はすぐ紙に燃え移って, ぷすぷすといぶりだす。やがて火薬に火がついて, 小さいほのおが勢いよくとび出し, その中から, まっかな火の玉ができてくる。

④火の玉は, 初めは静かに燃え続けているが, やがて細かくふるえだす。そのころに, 火の玉をよく注意して見ると, 全体がぐつぐつとにえたっていて, 何か目に見えぬくらい小さい物が□ほとぼしり出ているように感じられる。何か強い力が, 火の玉の中でうずまいているようである。

⑤ちんもくがしばらく続く。すると, とつぜん, 火花の発しゃが始まる。目にもとま

らぬ速さで発しゃされる。そして、小さいほうだんが、目に見えぬ空中の何ものかにしょうとつして□くだけ散るように、ばく発する。これは「まつ葉火花」である。

⑥まつ葉火花は、シュツという音とともに、一発□発しゃされる。ちょっとの間休む。また、シュツと出る。シュツ、シュツと、火花はしだいに大きく、美しく、つぎつぎと発しゃされる。せんこう花火は、火花の反動で、ぶるぶるふるえる。まつ葉火花はその美しいすがたのちょう点に達する。

⑦やがて、その火花の間合いが少し長くなっていく。勢いもやや弱ってくる。そして、火のやの先は、力弱くたれ始める。ほうだんは、もはや、ばく発するだけのエネルギーをもたないように見える。空気のていこうをおし破って、直線状に進む力がなくなるので、やがて重力に引かれて、たれ落ちるのである。

⑧まつ葉がだんだん出なくなると、ちょっとひと休みしたかたちで、こんどは「散りぎく」の花べんのような、やさしい短い火花が、はらはらと散ってくる。やなぎの葉のような形ともいえるので、「やなぎ」と名づけている子どもたちもある。「散りぎく」はごく短い時間だけで終わる。これが済むと、火花のエネルギーをはきつくした火の玉は、力なくぽとりと落ちる。それで、せんこう花火の音楽はおしまいになるのである。

⑨みなさんは、せんこう花火をそれほどめずらしい、ふしぎなものと思っではないかもしれない。あれぐらいのものは、世界じゅう、どこにもあると思っているにちがない。しかし、せんこう花火というのは、日本にはむかしからあるが、外国にはない花火なのだ。これこそ日本独特の花火である。こういうやさしい美しい花火を発明したわたしたちの祖先は、ふしぎな力をもっていたとっていいだろう。

⑩外国にも花火はたくさんある。このごろ、おもちゃ屋の店先で売っている□いろいろな花火は、ほとんど外国流の花火で、そのすみに、おとなしく、つつましかにころがっている□小さいせんこう花火だけが、日本独特の花火なのだ。外国流——もちろん中国で発明されたものをふくめて——の花火には、たとえば電気花火などのように、火をつけると、すぐにまばゆい光を出し、ぼうぼうと燃え続け、その間、初めから終わりまで、光の強い火花をたくさん出し続けるものとか、火の玉をぼうんと空高く打ち上げるものとか、はなばなしい花火がいろいろある。それらの花火に比べると、せんこう花火はいかにもつつましく、光も弱く、みすぼらしく見える。しかし、電気花火などは、ただまぶしい光の火花をたくさん出すというだけで、まつ葉火花のようなふしぎなばく発も起こさないし、散りぎくのようなやさしさもない。

⑪まつ葉火花を、一度よく見てみよう。いったい、こういうばく発がどうして起こるのだろうか。小さいほうだんが、空中の一点でばく発して、たくさんの小さい火花に散る。その散った火花が、またその先でばく発する。中には三だんのばく発をするものさえある。まつ葉火花の形の複雑さと美しさとは、そのばく発によるのである。そ



れが散りぎくに至ると、まったく、ばく発を起こさない。いったい、こういうちがいがどこからくるのだろうか。そういえば、にえたぎっている火の玉から火花を一つずつ□つぎつぎと発しゃするのは、どういう作用によるのだろうか。そういうことはよく考えてみると、なかなかおもしろい問題ではなかろうか。 (中谷宇吉郎作)

筆者は、雪の研究で著名な中谷宇吉郎（1900-1962）である。物理学者にして随筆家であり、その科学随筆は広く愛読され、小・中学校の教科書教材として多くが掲載された。周知のように、科学随筆は日本では漱石門下の寺田寅彦（1878-1935）が開拓した分野であり、中谷は、その寺田に東京帝国大学、理化学研究所で師事した経歴を持つ。

教育出版の指導書によると、本教材の直接的な出典は、岩波書店より1951年に刊行された単行本『霧退治——科学物語』に掲載された「線香花火」とされる。もとは、雑誌『少年』に中谷が連載していた「科学物語」の一編であり、1947（昭和22）年7月号に掲載された「科学物語 線香花火のひみつ」であった。師の寺田も「線香花火」と題した科学随筆をしたためており、中谷の作品は、師との類似点が少なくない<sup>4)</sup>。中谷の作品は一部の表記を除けば、雑誌初出時と単行本の内容は同一である。戦後の雑誌創刊ラッシュのなかで、科学的内容を扱った少年雑誌が人気を博した時期に執筆された<sup>5)</sup>（大藤，1975）。

原文には、教材として引かれた箇所が続いて後半部分があり、分量としては作品全体の約半分にも相当する。その後半部分には、⑪段落で掲げられた問いに対して、科学的な調査研究の手法を踏まえながら線香花火の機構が解き明かされ、それも仮説検証による論理的構成が採用されており、読者の知的好奇心を刺激する工夫が見られる。

上に引いた教育出版の教材では、原文の前半部分が比較的忠実に引かれている。もう一社、教科書教材としての初出では先鞭を付けていた大日本図書では、教育出版の教材でいうと、①・②段落の内容が圧縮され、③段落から⑧段落までが引かれ、続けて⑩、⑪段落と教育出版が引かなかった後半部分にも多少触れた内容に縮約され、リライトされている。ただし、同社の教材には筆者名はない。表記については、両社とも修正が加えられている。教育出版についてはロングランとなっただけに、教育漢字の改訂に照応させたことによる文字表記上の異同もあるが、教材内容はほぼ同一である。なお、挿絵等については、印刷技術の革新とも歩調を合わせて、挿絵から白黒写真、カラー写真へと変わっていった。

中谷の原著を見ると、雑誌『少年』掲載時に付されたタイトルや、その後の単行本の副題には「科学物語」という語が採用されており、「つばめはどこへ行く」と同様のジャンルが意識されていた。ただし、教材「せんこう花火」の場合、指導書等の記述を読むかぎり、筆者が日本屈指の科学者である事実が重要視されていた。同時代にとって火急の課題であった「科学的精神」を養うための説明的文章教材として動員された。一方で、師寅彦から受け継いだ文学的香気については、後回しにされたのである。

9 教材「せんこう花火」の教科書上の位置づけ

次に、教材としての教科書上の位置づけを通時的に概観していく。表35では同教材がどういう単元に位置づけられ、どういうジャンルの文章として扱われ、何がめあてとして設定されたか、さらに学習の手引きはどういった内容であるかといった諸要素の変遷についてまとめた。記述がなかったものについては、空白にしてある。

表35

教科書教材「せんこう花火」における諸要素の位置づけの変遷

◎「使用年度」は、使用開始年度を上、終了年度を下に記した。また、大日本図書は「大」と表記、教育出版は無印。

| 使用年度              | ①単元名／②ジャンル／<br>③めあて／④教科書名／<br>⑤監修者名   | 手引き<br>(*印を付した箇所は内容を簡潔に書き改めたものである)   |
|-------------------|---|--|
| 大<br>1956<br>1960 | ①自然のひみつを<br>③表現のすぐれていると思うところを拾い出す。／敬体に直して話す。／思ったことと、見たことの表現を区別する。／読み味わう。<br>④国語<br>⑤麻生磯次・服部四郎・周郷博・今井誉次郎 | ○「せんこう花火」の各節を要約して、大事なことばだけをぬき出しましょう。それによって、各節が、どのようなならび方をしているか調べましょう。<br>○* (文の一部が空欄になっている箇所に) 助詞を入れる。<br>○* 指示語<br>○次の文のわけを考えましょう。せんこう花火の音楽   |
| 1961<br>1964      | ①解説<br>②解説文 (手引きに、右の※印の記載あり)<br>④標準国語<br>⑤坪田譲治  | ○この文章はどんな構成になっているか、調べましょう。<br>(1)全体が四つのだん落に分けられる。その区切りめはどこか。<br>(2)それぞれのだん落に書いてあることの要点をつかむ。<br>(3)前のだん落と次のだん落との関係を考える。また、四つのだん落がどのように組み合わせられて、全体を構成しているかを考える。<br>○文章の構成をしっかりとつかんだうえで、内容を要約してノートに書いてみましょう。<br>○この文章は、実際のことから (事実) と作者の感想や意見とが組み合わせられて書かれています。どこが事実でどこが意見かを、はんだんしながら読んでみましょう。<br>※「説明文」が主として事実を述べるのに対し、「解説文」には事実のほかに、作者の意見が加えられるのがふつうです。<br>○作者の中谷宇吉郎という人は、科学者です。それで、『せんこう花火』の文章には、いかにも科学者らしい目のつけどころだ、と思われる点がたくさんあります。そういうところを書きぬいてみましょう。<br>○この文章の最後の節で、作者自ら、せんこう花火についてのぎもんを提出しています。どんなぎもんですか。科学者は、たえずぎもんをもち、それを解決しようと努力します。<br>○* 指示語<br>○* 意味調べ |
| 大                 | ①日本の風物  | ○* 指示語   |

|                      |  |  |
|----------------------|--|--|
| <p>1965<br/>1967</p> | <p>④小学校国語<br/>⑤「著作者」11名のみ記載</p>  | <p>○*国語辞典を使った意味調べ</p>  |
| <p>1965<br/>1967</p> | <p>④新版標準国語<br/>⑤坪田譲治・亀井勝一郎<br/>・池田弥三郎</p>  | <p>○この文章はどんな組みたてになっているか、調べてみましょう。<br/>(1)全体が四つの部分に分けられる。そのくぎりめはどこか。<br/>(2)それぞれの部分に書いてあることの要点をつかむ。<br/>(3)前の部分と次の部分との関係を考える。また、四つの部分がどのように組み合わせられて全体を形づくっているかを考える。<br/>○文章の組みたてをしっかりとつかんだうえで、内容を要約してみましょう。<br/>○この文章は、実際のことがら（事実）と作者の感想や意見とが組み合わせられて書かれています。どこが事実でどこが意見かを、判断しながら読んでみましょう。<br/>○この文章には、次のような時間や順序を表わすことばが、たくさん出ています。それぞれ、どんなはたらきをしているか、考えながら読んでみましょう。<br/>・いよいよ ・まず ・すぐ ・やがて ・しばらく</p>  |
| <p>1968<br/>1970</p> | <p>①解説文を読む<br/>③文章の組みたてや書き進め方にそって、正確に読みとろう／全体を要約できるように読もう<br/>④新訂標準国語<br/>⑤坪田譲治・亀井勝一郎<br/>・池田弥三郎</p> | <p>○次のようにして、『せんこう花火』の文章の組みたて方を考えてみましょう。<br/>(1)行の変わりめに注意し、一つ一つのだんらくに分ける。<br/>(2)大きく四つのまとまりに分ける。<br/>(3)四つのまとまりに、それぞれ「見出し」をつける。<br/>(4)「見出し」をもとにして、四つのまとまりが、どのようにつながっているかを考えてみる。<br/>○文章の組みたてに注意して、『せんこう花火』の内容を要約しましょう。<br/>○この文章は、実際のことがら（事実）と作者の感想や意見とが、組み合わせられて書かれています。どこが事実でどこが意見かを、判断しながら読みましょう。<br/>○作者の感想や意見から、この文章で作者が強く言いたかったのはどんなことか、考えましょう。<br/>○この文章には、次のような時間や順序を表わすことばが、たくさん出ています。それぞれ、どんなはたらきをしているか、考えながら読んでみましょう。<br/>・まず ・すぐ ・やがて ・しばらく<br/>○*四字熟語<br/>○科学的な解説をしている本を読んで、友だちに話してあげられるように、その本の内容を要約してみましょう。</p> |
| <p>1971<br/>1973</p> | <p>①説明文を読む<br/>③文章の組み立てに気をつけ、ことがらと書き手の感想とを区別して読もう<br/>④新版標準国語<br/>⑤西尾実</p>                           | <p>○文章の組みたてを考えてみましょう。<br/>(1)大きく四つのまとまりに分ける。<br/>(2)四つのまとまりについて、内容を要約し、短い文でノートに書く。<br/>(3)四つのまとまりが、どのようにになっているか考える。<br/>○この文章は、作者が見たままを書いた部分（事実）と、作者の感想を書いた部分とが組み合わせられて書かれています。どこが事実か、どこが感想かを考えながら読みましょう。<br/>○作者の感想をもとにして、作者が強く言いたかったことは、どんなことかを考えましょう。<br/>また、この文章を読んで、自分の感じ方や考え方がどう変わったかを、話し合みましょう。<br/>○*文末表現</p>  |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
|              |   | ○*指示語  |
| 1974<br>1976 | ①説明文を読む<br><br>③表現にそくして、筆者のものの見方や考え方を読み取ろう<br><br>④改訂標準国語<br>⑤西尾実                           | ○『せんこう花火』を読んで、次のことを考えましょう。<br>(1)主として、筆者が見たまま(事実)を書いた部分と、筆者の感想を書いた部分とを区別する。<br>(2)筆者が事実を書いた部分は、どのように分けられているか、さし絵と比べる。<br>(3)感想を書いた部分をもとにして、筆者が言いたかったことを要約する。<br>○筆者のものの見方や考え方について、自分が学んだことはどんなことかを話し合いましょう。<br>○*文末表現<br>○*二つの文の主語と述語を調べる  |
| 1977<br>1979 | ①説明文を読む<br><br>③表現にそくして、筆者のものの見方や考え方を読み取ろう<br><br>④新版国語<br>⑤西尾実                             | ○『せんこう花火』を読んで、次のことを考えましょう。<br>(1)主として、筆者が見たまま(事実)を書いた部分と、筆者の感想を書いた部分とを区別する。<br>(2)筆者が事実を書いた部分は、どのように分けられているか、さし絵と比べる。<br>(3)感想を書いた部分をもとにして、筆者が言いたかったことを要約する。<br>○筆者のものの見方や考え方について、自分が学んだことはどんなことかを話し合いましょう。<br>○*文末表現  |
| 1983<br>1985 | ①科学者の目<br>②説明文<br>③表現に注意して、書き手のものの見方や考え方を正確に読みとろう<br>④改訂小学国語<br>⑤木下順二・松村明・柴田武               | ○次のようにして読みましょう。<br>(1)主として、筆者が見たまま(事実)を書いた段落と、筆者の感想を書いた段落とを区別する。<br>(2)せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子はどうか、写真と結びつけながら読む。<br>(3)筆者が言いたかったことを要約する。<br>○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめましょう。<br>○*文末表現  |
| 1986<br>1988 | ①文化をさぐる<br>②説明文<br>③表現に注意して、筆者のものの見方や考え方を正確に読み取ろう／調べるために本を利用しよう<br>④新訂小学国語<br>⑤木下順二・松村明・柴田武 | ○次のようにして読みましょう。<br>(1)せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子の変化を、写真と結びつけながら読む。<br>(2)せんこう花火についての筆者の考えを読み取り、短い文に要約する。<br>○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめましょう。<br>○次のような表現から、筆者は、せんこう花火の様子を、どのようにとらえているか話し合ってみましょう。<br>・ <u>ちんもく</u> がしばらく続く<br>・ <u>ちょっとの間</u> 休む<br>・火花のエネルギーを <u>はきつくした</u> 火の球<br>・せんこう花火の <u>音楽</u> |
| 1989<br>1991 | ①文化をさぐる<br>②説明文<br>③表現に注意して、筆者のも  | ○次のようにして読みましょう。<br>(1)せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子の変化を、写真と結びつけながら読む。   |

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
|                         | <p>のの見方や考え方を正確に読み取ろう／調べるために本を利用しよう</p> <p>④改訂小学国語</p> <p>⑤木下順二・松村明・柴田武</p>   | <p>(2)せんこう花火についての筆者の考えを読み取り、短い文に要約する。</p> <p>○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめましょう。</p> <p>○次のような表現から、筆者は、せんこう花火の様子を、どのようにとらえているか話し合ってみましょう。</p> <p>*新訂小学国語(1986-1988)と同じ</p>  |
| <p>1992</p> <p>1995</p> | <p>①人間の文化を考えて</p> <p>②説明文</p> <p>③表現の細かい点にまで注意して、人間の文化に対する筆者のものの見方や考え方を読み取ろう／調べるために本を利用しよう</p> <p>④新版国語</p> <p>⑤木下順二・外山滋比古・柴田武</p> | <p>○次のようにして『せんこう花火』を読み取りましょう。</p> <p>(1)せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子の変化を、写真と結びつけながら。</p> <p>(2)せんこう花火についての筆者の考えを要約しながら。</p> <p>○次のような表現から、筆者は、せんこう花火の様子をどのようにとらえているか、話し合ってみましょう。</p> <p>*新訂小学国語(1986-1988)と同じ</p> <p>○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめて書きましょう。</p> |

以上の40年近くにわたる教材としての位置づけの変遷に対して検討を加えておきたい。必要に応じて、該当教科書の指導書からも説明を求めた。なお、本稿での「○年度版」とは、その教科書の使用開始年度をもとに名称として表記したものである。

第1に、単元名の変遷である。単元名には教科書作成者がその教材をどうとらえたかが端的に表現されている、と多くの教師に受けとめられている。そのため、授業を構想する際に参考にされることが少なくない。本来的には、教師自身が学習者の実態に合わせて、自らの立案を踏まえて考えるべきであるが、教科書信仰の根強さもあった。

大日本図書は話題単元、教育出版は1961年度版と1968年度版以降では「説明文を読む」といった言語活動を取り出した練習単元であったのが、1983年度以降は話題単元に改められている。

話題単元としては、大日本図書では、「自然のひみつを」「日本の風物」と、線香花火が燃焼する機構や文化的な価値を取り上げた。一方、1983年度版の教育出版では、「科学者の目」であったのが、その後は「文化をさぐる」「人間の文化を考えて」と「文化」で落ちついている。同社としての初出に当たる1961年度版の手引きでは、科学者であることが繰り返され強調されていたが、文化の象徴としての線香花火へと着眼点が移動したことがうかがえる。背景には、1962年に中谷が没してその名声が薄らいでいったこと、1990年代には線香花火の国内生産がほぼ中止され、外国産に代わったことで「日本」というキーワードが適合しづらくなったこと等、社会的な価値変化のコンテクストが指摘できる。

第2に、教材の文章ジャンルの変遷である。教育出版の1961年度版では『説明文』が主として事実を述べるのに対し、『解説文』には事実のほかに、作者の意見が加えられる

のがふつうです」と念入りな説明まで加えたうえで、あえて説明文と区別して、解説文として打ち出された。ジャンルを独立させて、適合させた学習活動を結びつけ点では提案性が認められよう。ただし、同年度版の指導書には、「随筆とも解説文とも言えるものであると思う」といった迷いもが書き込まれている点は興味深い。

だが、1971年度版からは、説明文として位置づけられている。その理由としては、昭和33年版学習指導要領には、学習活動の対象となるジャンルとして、「児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告、感想など」「知識や情報を与える説明、解説、報告など」「経験を広め心情を豊かにする物語、伝記、詩、脚本など」と明記されていた。それが、昭和43年版では読むことに関して、「物語、伝記、詩などを読む、説明、報道などを読む、記録や報告を読む」となり、学習指導要領上の記述から消えたことが直接的な原因として挙げられよう。

第3に、大日本図書は1956年度と、教育出版の1968年度版以降、教材冒頭部分に単元名とともに、めあてが付されるようになった。大日本図書は、教材そのものの特性から設定したとおぼしき内容を記している。対して、教育出版は、概ね該当する学習指導要領の記述に則った内容である。

第4に、手引きの内容の変化である。教師は、それぞれ自分なりの授業スタイルを持っている。それゆえ、手引きに書かれた内容をそっくりそのままなぞって授業することは考えにくい。しかし、スタイルを確立させることができていない経験の浅い教師や、その教材を教えた経験が限られた場合、参考にする可能性は十分にある。何より、指導書の内容も基本的には教科書の手引きを踏まえたものであることからすれば、手引きの影響力は意外と大きいともいえる。

通時的な観点から分析していくと、大きく分けて、以下の5点の傾向性が分析できる。

#### (1) 段落指導重視とその後の変化

同教材は、時期が重なったこともあって、段落指導の影響が甚大であった。教育出版初出の1961年度では手引きの冒頭に置かれている。1968年度版では具体的な学習過程も明記されるようになり、学習指導方法としての安定や定着もうかがえた。各年度の手引きの冒頭に掲げていたことから、重要視されたことは明らかである。教科書・指導書では、四段構成として扱われ、第一(①②)、第二(③～⑧)、第三(⑨⑩)、第四(⑪)段落(\*意味段落を指す——論者補足)に分けられている。ただし、最後の第四(⑪)段落が、一般的な教材のように、全体のまとめの役割を果たしておらず、かえって新たな問いを投げかけて終わっている。段落指導を行う場合に限って言えば、この第四段落は明らかな破格であり、段落を重視しながらで進めるにはむずかしさが残る。だが、教科書上ではこの点への言及はなく、一般的な教材であるかのような扱いが行われてきた。

このような難点のあった段落指導に関する記述も、ついに1974年度版以降では姿を消

した。もちろん、同年度版に掲げられた「主として、筆者が見たまま（事実）を書いた部分と、筆者の感想を書いた部分とを区別する（同年度版の手引きの原文）」に吸収されたと解することもできようが、後退したことは明らかである。

ちなみに、当時の教育出版の小学校教科書のうち、小学校の後半に相当する4学年以上の教科書に掲載された説明的文章教材に目を向けると、1971年度版と1974年版とでは掲載されている教材そのものには変化がない。昭和43年版学習指導要領に対応させた大改訂が1971年度版で行われた次の小改訂であることから、掲載教材については踏襲されたのであろう。手引きの内容についても同様で、段落指導を含めた段落に関する内容も踏襲された。そのなかで「せんこう花火」だけが、1974年度版で手引きのなかから削除されたのである。

その理由は、消える前の1971年度版の教科書と指導書とを読み比べると明らかである。教科書の手引きでは段落が明示されているにも関わらず、指導書には最終段落に当たる第四段落について、「原作では、文章は、その疑問に答えるかたちで書き進められている。それを、ここで打ち切って、おさめたかたちにしてあるので、この段落の意味を把握させるのに無理がある」と、後半部分を削って教材化された経緯をもって論断されている。指導書には、教科書のような検定制度が存在しない。そのため、こうした欠陥を自認する内容もひとつの意見として容認されたのであろう。教科書と指導書の齟齬は明らかである。指導書にあった本音に賛意を表し、それを共有した教師が少なくなかったことから、教科書側としても放置できなくなったのではないだろうか。

一方、原文にあたる作品の後半部分を含めてリライトした大日本図書教材の方は無理が少ない。同社の場合は、リライトの仕方が的確であり、三段落構成の最終段落にまとめがあるという安定した構造に整序されている。1956年度版は、「節を要約して、大事なことばだけをぬき出し」、「各節が、どのようなならび方をしているか」を調べるように指示しており、その点では、後の1961年度の教育出版への影響もうかがわれるところである。ところが、同社の1965年度版では以前と比べても、素っ気のない記述である。

## (2) 事実と意見の滲透

文章ジャンルと表裏一体の項目として、1961年度版で登場した「実際のことがら（事実）と作者の感想や意見……判だんしながら」読むことは、途中で一部表現が変わったものの、最も登場した期間が長かった。この間、学習指導要領の該当する記述は、昭和33年版では「書かれていることの中の事実と意見を判断しながら読むこと」であったのが、昭和43年版では「事象の記述と書き手の感想や意見などを判別して読むこと」に改められ、その後もほぼ同内容の記述が継承された。これを受けて、手引きにおいても、1971年度版で「事実と感想」と改められ、「感想を書いた部分をもとに筆者が言いたかったこと（1971・74・77年度版）」から「言いたかったこと（1983年度版）」へと短縮され、

さらに1986年度版以降は「考え」と表記が改められて踏襲された。教材「せんこう花火」にとって、関連づけるにあたって最も無理のない内容であったことが読み取れよう。

### (3) 「ものの見方，考え方」の登場と定着

1961年度版で「科学者らしい目のつけどころ」として登場したためあてが、その後は消滅していたが、1974年度版で「筆者のものの見方や考え方」が独自に登場した。この記述は学習指導要領よりも先んじて登場している。3年後の昭和52年版学習指導要領には、「書き手のものの見方，考え方，感じ方などについて，自分の考えをはっきりさせて読むこと」が登場している。これを受けて、1983年度版以降は「筆者のものの見方，考え方，感じ方」と文言が揃えられた。平成元年版学習指導要領でもこの記述がほぼ引き継がれたこともあって、定着をみた。教材内容が中心になりがちで、説明的文章教材において、「作者」（1974年度版以降は、「筆者」）概念を導入する取り組みは、同時代の倉沢栄吉らによる筆者想定法の提唱からの影響がうかがえよう（倉沢栄吉・青年国語研究会，1972）。こうした発想は、与えられた教材を受容するのではなく、コミュニケーションのなかにテキストを布置する発想につながっている点で重要である。

### (4) 映像と言語の関連

1974年度版で、「挿絵（後には，写真）」と本文の説明とを照応させる学習活動が登場し、定着した。該当する学習指導要領の記述がないものの、興水らが進めていた学習作文の成果からの影響がうかがわれる。挿絵をはじめ、映像と言語の関連を活かした学習活動は、戦前・戦中期の国定教科書では意識的に組み込まれていた。戦後期になると、低学年の入門期の学習活動では組み込まれたが、学年の上昇につれて類例が見られなくなっていた。というのも、戦後期になると、言語のみを手がかりにした理解こそが国語科として優先されるべきだといった認識が台頭していった事情が挙げられる。ただし、この認識は、国語科、イコール、文字言語という狭隘な言語観に立脚している点に難点が指摘できる。言語の学習を、学校外の社会生活との連続性に求めた場合に、映像と言語の関連は重要な問題意識のあらわれとして評価できよう。

### (5) レトリック

1986年度版で、教材を特徴づけている独特の「比喩的な表現」に着目させる学習活動が登場し、定着した。ちなみに、音楽という隠喩については、早くも1956年度版の大日本図書で取り上げられていた。文章表現で採用されている比喩等の特徴的な文彩やその土台を成す認識の作用はレトリックと呼ばれているが、その機能に着目させる学習活動の設定は重要な進展として評価できよう<sup>6)</sup>。これは、本来備わっていた科学随筆としての美点に着目する必要性が認められた結果としても解せよう。この手引きにおいて取り上げられ



た四つの事例のうちの三つは、すでに師の寅彦の教材にも見られたものである。唯一の例外は、「ちょっとの間休む」であるが、ここを師は「短かい休止期」としており、聴覚的な類縁による表現の妙味からすると、師に軍配を上げたいところである。

以上の5点を踏まえていえば、1961年度版では個々の教材の特性よりも説明的文章というジャンルそのものに拘泥し、説明的文章はこうあるべきだ、こう扱わなければならないといった点で、学習指導要領の記述に過剰なまでに縛られていた。強迫的なまでの束縛から時間の経過とともに少しずつ解き放たれていって、教材固有の特性を認めて位置づけることへと変わっていったことが分かる。「筆者のものの見方や考え方」や「挿絵」、「写真」、「レトリック」といった変化は、本教材に限っていえば、その特性に合わせた変化と解せよう。むしろ、全体的な変化とも呼応していたことは明らかであり、段落構成への過剰なまでの執着から、説明的文章の実態に合ったものへと最適化する方策としても評価できよう。

#### 10 1961（昭和36）年版教科書教材と、それ以前の版とのあいだに現れた変化

前節で検討したように、教育出版の1961年度版には著しく特徴的な記述がなされた。それだけ、昭和33年版学習指導要領に準拠させることに教科書作成者の心血が注がれたことが推測できよう。ただし、教育出版の初出は1961年度であり、それ以前は大日本図書であることから、同年度とそれ以前についての、直接的な比較ができない。

そこで、本稿では、別の事例で補っておく。東京書籍の小学校6年生用教材であった「ペンの力」（高山毅）では、同一内容の教材本文が1961年度をまたいで教科書に掲載された。同教材は、イギリスを代表する日刊紙であるデイリー・メール創刊者兄弟の活躍をノンフィクションの筆致で紹介し、公器としての「新聞」の意義について説いた教材である。表36において、教科書の手引きと指導書の「目標」を引いた。

1956年度の手引きや指導書では、人物の心情や信念等の教材内容をはじめ、そうした点を踏まえて、新聞の意義、あるいは価値といった、いわば教育内容を理解することが目ざされている。同年度教科書が準拠した昭和26年版学習指導要領で強調されたマスメディアについての学習が意識された結果であろう。ただし、その影響は指導書の「目標」の3と4にとどまる。輿水が言うところの価値目標が後退したのである。

一方、1961年度の手引きでは、本文の記述に即して問うたのは一箇所だけとなり、代わりに、「この話のすじは、どのように進められているか、だんらくとだんらくの関係に注意しながらまとめてみましょう」といった段落指導の方法論やスキルをあらわにした指示に置き換わっている。さらに指導書の「目標」では同様の傾向がさらに強化されており、1以外は、どの教材にでも適用可能な著しくパターン化された記述であり、「文章の組み

表36

「ペンの力」手引きと指導書、1956年版と1961年版の比較

| 『新編新しい国語 六年（I）』1956年度  | 『新しい国語 6年I』1961年度   |
|--|---|
| <p>【教科書の手引き】</p> <p>1 「ほうむる 好奇心 尊敬」など、この文章にはむずかしいことばや漢字がたくさん出て来ます。新しく出た漢字は、後の「新しく出た漢字」で読み方を調べ、意味のわからないことばは、辞書を使って意味を調べてから、この文章を読み取りましょう。</p> <p>2 ロンドンの市民は、なぜ、デイリーメール紙を焼いたのでしょうか。</p> <p>3 ノースクリップは、新聞の使命をどのように考えていましたか。そして、どのようなことをしましたか。</p> <p>4 ノースクリップが英国の恩人だと言われるのは、どんなところからですか。</p> | <p>【教科書の手引き】</p> <p>○わからない漢字やことばは、書き出して、辞書で調べるようにしましょう。</p> <p>○この話のすじは、どのように進められているか、だんらくとだんらくの関係に注意しながらまとめてみましょう。／その時、時間的な関係にも注意しましょう。</p> <p>○ノースクリップは、新聞の使命をどのように考えていましたか。また、それを実現するために、どのようなことをしましたか。</p> <p>○この話を讀んだ感想を、みんなで話し合ってみましょう。</p> |
| <p>【指導書の「目標」】</p> <p>1 読みを通してノースクリップの固い信念と勇気とをわからせる。特に弟のロザミアの愛情によって、社運をかたむけて真実の報道のために新聞を発行した彼の勇気と不撓の精神とをつかませる。</p> <p>2 真実の報道によってついに英国が勝利を得たことをわからせる。</p> <p>3 新聞の影響力や指導力が大きいことをさとらせ、真実の報道がいかに大切であるかを読み取らせる。</p> <p>4 新聞の使命について理解させる。</p>  | <p>【指導書の「目標」】</p> <p>1 苦難にうちかった主人公の不屈の精神・行動を読みとらせる。</p> <p>2 文章の組み立てや叙述に即して正確に読みとらせる。</p> <p>3 段落をまとめ、要点を抜き出したり、要約したりすることができるようにする。</p> <p>4 自分の生活や意見と比べながら、主体的に読むことができるようにする。</p> <p>5 参考書や辞書を利用して読ませる。</p>                                      |

たて」「段落」という段落指導があらわに配列されたものへと大きく変わった。その理由に関して、杉本（2011）は、東京書籍の教科書編集に民俗学者柳田国男（1875-1962）が中心に関わることで独自色を打ち出していたのが、1961年版では柳田が降板した経緯を挙げている。

教材「ペンの力」は、当時「物語」、すなわち、文学的文章に分類されていた。説明的文章のみならず文学的文章まで巻き込んで、段落指導が台頭した。これら二つの事例に象徴される変化が広範囲で大々的に起こったのである。ただし現代的な観点から、「ペンの力」について再考すると、ノンフィクションと説明の融合としてとらえることができ、2節で引いた森田信義の定義にいう「論理的（科学的）な」伝記として位置づけた方が適切であろう。

ここまで述べてきた1961年度版の「せんこう花火」の特徴的な記述や「ペンの力」に現れた変化の直接的な影響力の源は、いうまでもなく、教科書検定制度に求められる。なぜ、これほどまでに強い効力を発揮できたのだろうか。本節ではその経緯を補説しておき

たい。1904（明治37）年以来、国定が続いてきた小学校（国民学校）国語科教科書は、1949（昭和24）年度使用分から検定制度に改められた（ただし、文部省教科書も継続刊行）。けれども、民間企業には小学校教科書編集経験のある作成者が在籍しないなかでの作業であった。加えて、文部省検定とCIE検定との二重検定が行われた。後者は大変に厳しい検定であり（飛田隆，1983：183-184）、初回から厳しい結果となった。ちなみに、1950年度使用分であれば、6学年分すべてで合格したのは文部省教科書のみで、教育出版は2学年のみ合格、東京書籍は1，2，3，6学年が合格という非常に惨憺たる結果であった（平井，1949）。検定に合格しないかぎり、教科書という商品を世に送り出せない桎梏は、作成者にとっての圧力となった。加えて、昭和33年版学習指導要領が、それまでの「試案」から法的拘束力を持ったものとして告示された。それがさらなる重圧となって作成者を萎縮させたことは想像に難くない。

加えて、もう一点挙げておきたいのは、文部省によって1958（昭和33）年度から実施された「教科書採択研究事業」である。これは、教科書の採択拠点となる、全国約600にもおよぶ各都道府県、指定都市教育委員会等の教科書センターを対象として、文部省初等中等教育局教科書課長の妹尾茂喜によれば、「教科書について綿密、周到な比較研究を行ない、それぞれの地域の実情に適した教科書の選定、採択に際し有益な参考資料を提供する（文部省，1961：まえがき）」研究を要請する事業であった。

1961年3月に文部省が刊行した『教科書研究要録』第4集には、代表的な成果として、香川県高松・坂出・綾歌教科書センターの研究報告が抄録された。同報告では、説明的文章に限定した研究成果が取り上げられ、「文章構造」として、学年ごとの教材に即した段落構成の類型が、たとえば、「誘導→解説→統括」といった整理によって同定されている。また、「文種意識」に関わって、「第五学年，第六学年の説明的文章」では、解説文と説明文のジャンルごとの特徴について言及されている。もちろん、分析上の観点は学習指導要領の記述にもとづく。それ以外の観点は見られない。研究報告の文面には教科書名や教材名は一切登場していないが、なかに「むだなことばをできるだけ省いて詩的表現をしたものがまれにある（文部省，1961：10）」という記述も見られることから、おそらくは「せんこう花火」に触れた言であろう。どう評価されたかは不明であるが、文章構造の点で例外的なものとして注目されたことはたしかである。

同様の研究が各地で行われた事実、加えて、そのなかでものぞましいとされた内容の報告が、文部省の研究成果として全国に向けて刊行された事実は、教材の妥当性を検討するための物差しを統一させ、何を重視して教えるべきかを標準化させるための施策であったといえよう。これが、各都道府県をはじめ地方教育行政に携わる指導主事をはじめとした専門職から、ひいては、直接・間接に全国津々浦々の教室にまで影響を及ぼしたことは容易に想像できよう。一方、教科書作成者に対しては、実質的なフィードバックとしての機能が果たされた。ちなみに、この『教科書研究要録』はこの4集をもって刊行が終了され

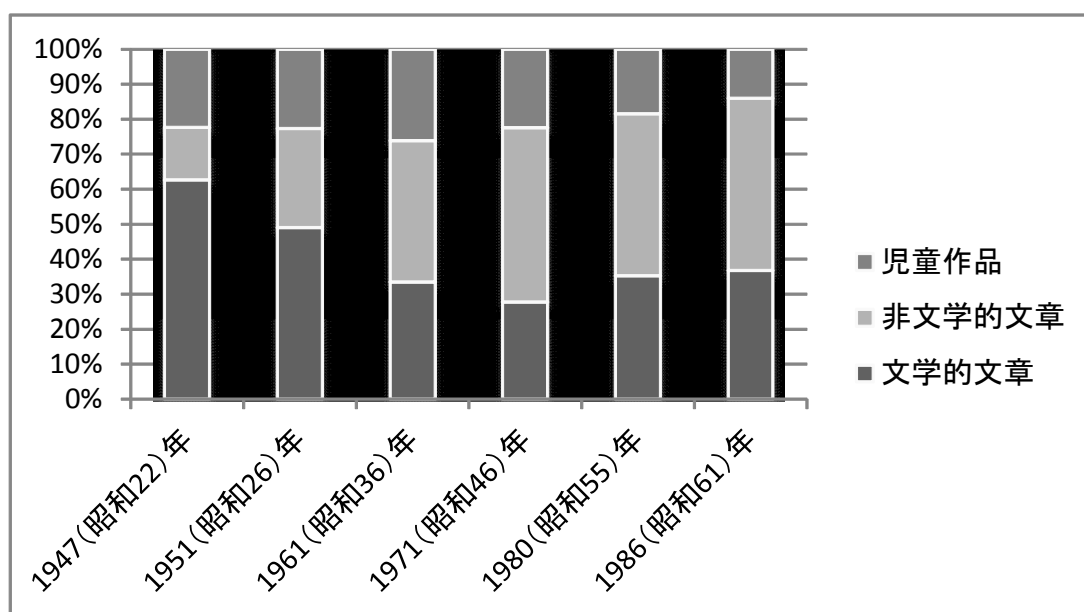
た。1961年度版教科書に対する強力なバイアスとなった施策であり、上述のさまざまな圧力の累積が、教科書に甚大な影響を及ぼしたものと考えられる。

こうした施策が起点となった圧力は、教科書教材の文章ジャンルの種類分布の研究によっても、裏づけられる。説明的文章教材の量的な変化について概観したい。前節で指摘された急激な変化は、各種調査から得られたデータからも確認することができる。財団法人教科書研究センターでは、戦後を対象とした「小学校国語教科書データベース」を構築しており、1992（平成4）年の時点で、同年から使用される教科書も含めて12の発行者による398種類の教科書を対象としている。同データベースでは、分析単位を「作品」においており、ここには個々の中心的な教材に加えて、そこに添えられたコラム等も含めて、一つの作品として同定している。データベースには、11,036作品が収録されている。作品は、「文学的文章」「非文学的文章」「児童作品」の三つのカテゴリーから成る大分類によって、分類されている。分類の細部については、図2をご覧いただきたい。本稿では引いていないが、小分類表によれば、「非文学的文章」のうち、「説明文・解説文」の占める割合は86.0%であることから、「非文学的文章」とは、ほぼ説明的文章と重なり合う対象として解することができる（楠山、1992）。

昭和33年版以降、学習指導要領告示の3年後が本格実施の年に定められ、その年に合わせて教科書が改訂された。教科書の改訂時期（36年、46年、55年）と、それ以前の学習指導要領の公示年（22年、26年）における「作品」の大分類ごとの分布状況をまとめたのが、次の図2である。

図2

『作品』の大分類別・年次別分布状況



(財団法人教科書研究センター、1992)

昭和22年を見ると、「文学的文章」が60%を超えている。すでに第3章で検討した、いこ読本の影響である。検定教科書時代とは異なり、一種類の教科書だけが使用された(ちなみに検定教科書時代の発行者数は、26年-6, 36年-11, 46年以降-5)ことから、数字の上で同教科書の特徴が如実にあらわれている。

データからも明らかのように、1947年から「文学的文章」は減少傾向にあり、1971年で最低となり、その後一転して増加に転じた。一方、「非文学的文章」は1947年では20%以下であったのが、年ごとに増加し、1961年には急増し、何と「文学的文章」を上回るに至る。さらに、1971年には「非文学的文章」が50%近くにまで達した。本節で見てきた施策を起点とした圧力が顕著な結果をもたらしたことは明白である。

ちなみに、「児童作品」については、1961年までは微増したものの、その後は減少に転じている。戦後、合衆国から導入された「資料」のひとつとしての教科書観が定着せず、「規範」への回帰が始まった結果として推測できる。

#### 11 昭和10年代 戦前・戦中期の教式による学習指導

本節以降では、「せんこう花火」を扱った学習指導の実際に眼を向けたい。本教材は原著を含めて、すべて戦後期生まれである。そうしたなか、本章5節でも言及した、サクラ読本時代から活躍していた古田拡が、古希間近の齢にして飛び込みで授業を行ったことから、時空を超えた椿事が実現した。古田の授業では、師にあたる芦田恵之助を彷彿とさせる問答が展開されており、貴重な記録として注目に値する。

古田は学習者が書いた感想文をもとにして、学習者に、筆者は文学者か、科学者か、愛国者か、音楽家か、それとも画家であろうかと問いかけた。そこから、文章表現を緻密に読ませて、学習者が気づいていなかった強調表現である「しかし」「なのだ」に眼を向けさせて、教材に込められた筆者の認識に迫り、愛国者としての側面に気づかせることを意図している(古田・野溝, 1971)。戦前・戦中期の読み方の授業では、音読が基本であり、学習者が教材の内容をよく理解することによって、次第に、すらすらと音読できるように高まっていくことが目ざされた。

この授業では、文意を直観することから始めた。細部を検証していく過程は芦田教式をはじめ戦前期の方法論の特徴である。次に引いたのは、「しかし」を扱った部分である。この後も含めて、本章で引いた授業記録のTは教師の発言を指す。

T お、君いえるか? じゃ、いって。

B 電気花火は、ただまぶしい光の火花を出しているだけで、まつ葉火花のような不思議な爆発も起こさないし、散りぎくのようなやさしさもないって書いてあるでしょう。

T うんうん。

- B だからねえ、これはね、日本独特だということを強くいっている。……
- T うん、強める。君ねえ、(力の入った声で)今よんだところに大事なところがある。こういう時に役立てなくちゃいけない大事なことばがあるんだ。君、今読んだところをもう一度読んでごらん。
- B (読む。)
- T うん、その読み方はいいのだけれども、この文としてはちょっと大事なところを落としているじゃないか。はい、どれじゃ。
- B この前のねえ、それらの光の強い火花を出し続ける、とか。
- T うん。
- B 火の玉をぽうんと空に打ち上げるとか、はなばなしい花火がいろいろある。それらの花火に比べると、せんこう花火はいかにもつつましく、光も弱く、みすぼらしく見える。
- T そのどれ？
- B みすぼらしく。……
- T なーんじゃい。せっかくえらいことをいっているのに大事なところを落としている。
- おい、君、頭をあげろ。一、二、三、四、五字。この中で大事なことばがある。どれか。
- B 接続詞。(自信なさそう。)
- T そこに接続詞ないか。どれだ。
- B しかし。
- T そこだろう。(と、強く肯定。)……
- T ね、せんこう花火はいかにもつつましく、光も弱く、みすぼらしく、しかし、けれどもと、こう力を入れているだろう。(古田・野溝, 1971: 93-94)

学習者に何度も音読させ、教師主導の問答によって大事なことばを探りあてていく。見つけたことばを、教師が黒板に整理してまとめ、それをノートに視写・聴写させる展開である。花田哲幸が戦前期の学習指導の特徴として、「語法的な指導は——文語文の多かった関係もあるのですが、特に助詞や助動詞についての心づかいはかなり神経質だったように思っています(花田, 1957: 46)」ととらえたように、「しかし」へと迫ろうとする根気強い発問にその伝統を見ることができよう。この「しかし」への気づきを促すべく粘った部分も含めた授業記録は、現在の感覚からすると、いささか強引な誘導のようにも見えるかもしれない。

けれども、戦前・戦中期であれば、こうした授業運びは、むしろ賞賛されたありかたであった。というのも、唯一無二の存在であった国定教科書の権威は絶大であり、内容とし

での、教材に込められた国民として必須な知識を忠実に受け入れる少国民の錬成までもが重視された。何が何でも分からせなければならない、そのための方法論の習熟が教師には期待された。小学校を中心に広まった芦田教式と並んで、当時、中等教育では「通読・精読・味読」の三段階で読みを深める三読法が知られていた。これらの学習指導方法論は一定の過程をたどれば、どんな教材にも適用できることから重宝がられた。

価値の高い教材を扱うこと、方法論が定式化されていたことから、教師に求められたのは国家の期待どおりに『正しく』教材を解釈する力量であった。そのため、当時の指導案は教材についての詳細な説明で埋め尽くされていた。ただしその説明も、内容、すなわち、教材に込められた国民として必須な知識ばかりを扱う弊害が指摘されていたことから、形式、すなわち、語彙や語法等の文章表現と一元化させて扱う必要性が説かれた。だが一方で、学習者の発達の実態に即した記述は少なかった。現在から見れば、上述のような限界も指摘できよう。けれども、学習者の反応の弱さを押し切っても、古田が「しかし」「なのだ」といった接続語や文末表現に学習者を引っ張っていった背景に、戦前・戦中期の常識があった事実については直視すべきである。教育という営みは、時代から自由になることはできない。そうしたなかで、第5章冒頭でも言及したように、ひとたび教師のなかに刻み込まれた方法論は、信念を伴った絶対的な方法となっていき、学習指導を行う際の支えであり続けていく事実の傍証とも解せよう。

## 12 昭和30年代 段落を単位とした学習指導

第8章で検討したように、1956（昭和31）年、文部省が初めて実施した全国学力調査はその後の国語科の授業、とりわけ説明的文章教材を扱った授業に甚大な影響を及ぼした。調査の結果として、小・中学生ともに段落についての知識や技能が不足していると指摘され、教師たちの問題意識が刺激されて、段落を扱った授業への関心がにわかに高まった。

「つばめはどこへ行く」にもあったように、以前は教師が教材を段落に分けておき、それを前提にして学習者に内容を考えさせる授業が一般的であり、段落相互の接続関係そのものについて検討させる授業はあまり行われていなかった。続いて、昭和33年版学習指導要領が段落に関わる記述を強調し、教科書教材の「学習の手引き」等もそうした方針を踏襲した。本研究ですでに検討してきたように、同時期に合衆国から紹介されたコンポジションの影響と、戦前・戦中期の語法指導からの流れである機能文法の再評価が、ともに段落重視の方向性で一致していたことも変化を後押しした。

「せんこう花火」がはじめて教育出版の教科書に掲載されたのは、同要領に対応させた教科書改訂の年にあたる1961（昭和36）年であった。高度経済成長の礎となる科学教育の推進が国家戦略として重視された時期であり、著名な科学者の手になる「せんこう花火」は、まさにうってつけの教材として注目された。すでに本章第12・13節における検討でも明白なように、教科書の手びきでは、最優先の学習課題として位置づけられた。多くの

授業において、教師がこの方針に倣ったことは想像に難くない。

### 13 昭和40年代 標準化による学習指導

第11章7節で論じたように、興水実は、「基本的指導過程」の構想を抱き、自ら主宰していた研究会で指導した教師たちを動員して、膨大な量の実践記録を著書として公刊していった。その特徴は、戦前・戦中期の教育遺産に戦後の新しい知見を接ぎ木して、教材研究の方法や学習指導方法論等に関わった「標準的な型」として、安定化を図った（興水、1967d）。そうした著書のひとつで、同会の桑原三郎は「せんこう花火」を取り上げて、次のように述べている。

#### 2 学習事項の研究

##### (2)学習すべき技能

- ア 文章の構成をとらえ、叙述に即して文章を正確に読むことができる。
- イ 文章における段落相互の關係に注意して読み、段落ごとに要約することができる。
- ウ 事実と意見を判断して区別することができる。

説明文教材の最もたいせつな機能は、正確に事実を読み取ることであり、構成や記述表現の上からも、ア－ウの技能を養成するのに好適の教材と考えられる。…

#### 3 学習活動の研究……

##### (2)考えられる発問

この文章の機能、あるいは学習目標から考えて、予想される発問の主要なものは次のとおりである。基本的指導過程の流れにしたがって示すと、この文章を読んで、

- 何か疑問に思ったことはありませんか。
- もっと知りたいことはありませんか。
- 作者についてどのような考えを持ちましたか。
- 書かれている内容について、どのような感想を持ちましたか。
- 作者がこのような文章を書いたのはなぜでしょうか。
- この文章の組み立てはどんなになっているでしょうか。
  - ・どこでくぎることができますか。
  - ・それぞれの段落の要点はどういうことですか。
  - ・段落どうしの關係を考えましょう。四つの部分がどのように組み合わせられて全体を形づくっていますか。
- 作者の科学者らしい目のつけどころはどこですか。
- 花火のようすを細かく観察して、わかりやすく書きあらわすのに、どのようにくふうされていますか。



○この、その（こうした、そうした）は何をさしていますか。

（桑原，1967：150-152）

同時代の動向を受けて、「(2)学習するべき技能」のうち、「構成」や「段落」といった記述が、「(2)考えられる発問」の中心的な発問に影響を与えている。その発問も、輿水が提唱する「基本的指導過程の流れ」に則っている。ここでの基本となる「(2)学習するべき技能」は学習指導要領の記述に従っており、記述をそのまま授業でも取り上げることが当然のことと見なされるようになった。

授業記録を見てみよう。沖山光が主宰していた研究グループに属する教師によるものだが、問題意識は輿水のグループと通底している。二人の学習者が「せんこう花火」の段落構成を図示した表を掲示し、それをもとに学級全体で議論が展開されている。△は教師の発言を指す。

△ なぜこのような違いが出てきたのでしょうか。

柏木 山本君の、段落と段落の関係づけがおかしいと思います。線香花火は、昔からわたしたちに親しまれている花火であって、その花火は第2段落で、「こんなに美しい」と書き手が言っているのだから、ぼくは、第1の段落は第2段落へとつながっているのだと思います。

北山 わたしも山本さんに意見ですが、第1と第3の段落が、同じにつながるのだという考え方には賛成できません。……

井出野下 今いわれた、北山さんの段落のつながり方に賛成です。……第1の段落は、「前書き」のようなものですから第4へは続いていません。

壬生 ……今、井出野下さんが言われたのでよいと思います。山本さんは、第4の段落が一番重いと考えていながら、「まとめ」の書き方にはそのことがよく表われていないと思います。／重い段落を見つけたら、それを中心に「まとめ」を書けばいいのに、山本さんは、そうしていないので、竹内さんの「まとめ」と違ってきたのだと思います。

（沖山，1967：133-134）

小段落を束ねた大段落相互のつながり方について考えさせる授業である。段落ごとの内容理解と役割を根拠にして議論が進められている。段落の機能や相互の関係性について理解するためには意味があるが、議論内容は表面的で、具体的な文章表現に立ち返った検討は行われていない。もっぱらお互いの考えの違いに眼が向けられ、肝心の本文がいつこうに読まれていない。当時の昭和33年版学習指導要領では、第4学年に「文章を段落ごとにまとめて読むこと」、第6学年に「文章の組立や叙述に即して正確に読むこと」という記述がある。この授業は第6学年の学習者を対象としたものであるが、実践記録を見るか

ぎり、「正確に読むこと」に活かされておらず、第4学年の段階にとどまっていると解さざるを得ない。

段落への拘泥が過ぎるあまり、本来的に目ざすべき読むことの学習指導の目標からの逸脱が起こっている。学習指導要領の学年ごとの記述の差異よりも、段落という文章形式に着目した分析が読む行為と切り離されて自己目的化したことによって、読むことの本筋から外れた理解が教師のあいだで広まった結果である。標準化が学習指導要領の記述にもとづいているかぎり、学習者の興味・関心や発達への配慮も継承されているはずである。だが、輿水をはじめ文部省の関係者が段落を強調しすぎたことから生じた誤解によって、上述の事態が起こった。当の輿水にしてからが、「豊田佐吉の伝記でもって、段落の切り方を教えるというのは、ほんとうはあぶない。それが段落の切り方に適しているかどうかわからない。段落の切り方の学習に適するようにそれを書きかえなきゃいけない（輿水、1967a：44-45）」と語ったほどである。学習者の興味・関心や発達への配慮を後退させた授業が日本中で模倣され、説明的文章教材の授業、イコール、段落構成をとらえる授業といった、教材やその読みの目あて、さらには学年のちがいを無視した行き過ぎた理解が滲透していった。

#### 14 昭和50年代 脱標準化の発想による学習指導

昭和52年版学習指導要領は、第11章9節でも検討したように、能力主義パラダイムにとっての到達点であった。一方で、同時期には、段落への拘泥や学習指導要領の記述に縛られた行き過ぎた標準化に対する批判や反省も強まった。後者に対しては、学習指導要領の限られた記述だけを出発点にしていたのでは学習の広がりが期待できないことから、新たな提案がなされるようになった。標準化から脱しようとする発想である。そうしたなかで注目を集めた提案に、筆者とのコミュニケーションという観点から説明的文章教材をとらえ、その枠組みから筆者に迫る試みがある。着想そのものはすでに大正期にも見られたが、同時代にあっては倉沢栄吉によって「筆者想定法」として提案された。筆者に着目する実践理論が知られるようになると、教師それぞれの改善を加えた実践も報告されるようになった。ただし説明的文章教材の場合、文学教材の場合のように筆者の伝記的事実に照らして議論が展開するわけではない。あくまでも根拠は、教材の文章表現だけである。

T23 ……さっき、直木君が、中谷先生の伝えたいことを言ってくれたので、そのあたりに目をつけて、誰か言ってくれませんか。じゃあ、半田さん。

24半田 はい。中谷先生は、日本人として、日本語をひとつひとつ大事にしていると思います。それはね、せんこう花火という題名を見ても分かります。みんなの中には、説明文を書く時、漢字で「線香花火」って書いた人がいたでしょ。この中谷先生は、せんこう花火のやさしさを出すために、ひら仮名で「せんこう」と

しているでしょ。それに、竹内君は、自分の説明文で、このせんこう花火のもり上がりや、クライマックスと表現していたけど、この人は、「頂点」ということでも分かります。それは、中谷先生の、日本人としての心がでていたからだと思います。島さん。

25島 はい。話が、はずれるかも知れないんだけど、中谷先生には、私達みたいな六年生や、五年生ぐらいに、孫がいたのかも知れないと思います。その孫に、まつがとぶようなまつ葉花火や、きくの花びらが散るような散りぎくの美しさを、伝えてやりたいなあ、と思って書いたのかも知れません。井上さんは、どうですか。

26井上 私は、何となく思うんだけど、中谷先生は、線香花火は目立たない花火なのに、すごく、細かく観察をしていて、大切にしなければならないということや、伝えているような感じがして、何か、正直で、すごく、日本を愛しているんだなと思います。

T27 いい感じ方だね。そういう感じ方も、大切なんですよ。他にありませんか。  
はい、石島さん。

28石島 はい。私は、中谷先生の伝えたいことというのは、今の人は、すごく質素で、不思議な変化を起こす、線香花火を好まなくて、外国から輸入された花火とか、すごい華やかな花火を好むでしょ。筆者は、そんな外国の花火を好むのもいいかも知れないけど、昔からある、日本のせんこう花火のよさにも、目をむけてほしいといっていると思うんだけど……  
(織田, 1981: 42-43)

この授業の特徴は、学習者に、「書き手の立場になり、そこから学ぶものを、中心にしたい」として進めたところにある。第一次で、線香花火の観察や思い出をもとにして学習者に説明文を書かせ、そのうえで、第二次で、教材を読ませるというユニークな単元構成が行われている。自身が書いた経験を踏まえただけに、学習者の着想は深くなっている。

ただし、そのためか、限られた本文から手がかりをつかみ出して、学習者が意味を読み取ろうとした結果、行き過ぎた解釈がなされ、さながら〈筆者をめぐる言語ゲーム〉に陥っている点も見受けられる。たとえば、「24半田」の発言で言及されている「せんこう」という「ひら仮名」表記についての指摘は、教科書に掲載する際の変更には過ぎず、原文では漢字表記である。

ただし、以上のようなアプローチを採用したことが、筆者の認識に迫るうえでは、2節で紹介した古田の授業にあったような強引な誘導ではなく、学習者からの気づきとして出てきた点は注目に値する。「26井上」の「中谷先生は、線香花火は目立たない花火なのに、すごく、細かく観察をしていて、大切にしなければならないということや、伝えているような感じがして、何か、正直で、すごく、日本を愛しているんだなと思います」といった

発言も的確にポイントを押さえている。功罪相半ばするものの、学習者の発達や興味・関心に根ざした分析能力・推論能力を発揮させた授業と評することができよう。

一方で、教科書の手びきにおいて、1974年度に登場した映像と言語の関係を踏まえた試みも実践された。実際のところ、どのような展開になったのかに眼を向けてみたい。

T 先ず、3段落について考えてみましょう。何番の写真と対応しているでしょう。

C<sub>1</sub> 3段落のはじめの文は写真①で、途中から写真②と対応しています。

C<sub>2</sub> つまり、「線香花火の一本を取って、まずその先に火をつける。火はすぐ紙に燃え移って、ぶすぶすといぶり出す。やがて火薬に火がついて小さいほのおが勢いよくとび出し。」までが写真①と対応していて「その中から、真っ赤な火の玉ができる。」というのは、写真②と対応しています。だから、一段落が一枚の写真とは限りません。

T 4段落の「やがて細かくふるえだす。」とか「全体がぐつぐつとにえたっていで……。」という表現は、写真と対応させられますか。

C 写真には、今のようなどころはとれないと思います。でも内容から考えていくと写真②と対応していると思います。

……

T それでは、なぜ、こんなにていねいに11枚の写真を添えて、せんこう花火の細やかな観察を行ったのでしょうか。

C せんこう花火の美しさややさしさは、細かく観察しないと発見できないので、読者にも、それをわかってもらいたくて、ていねいに写真をのせて説明したのだと思います。

T では、〇〇さんに3段落から8段落まで音読してもらいますから、写真と照らし合わせながら聞いてください。  
(渡辺登代子、1985：117-119)

写真と本文の対象関係の検討にはなっているものの、残念ながら、本文の理解が深まっていたかという点では、意気込みほどの達成にいたったとは言い得ない。そもそも、本時の目標は「11枚の写真と本文とを照らし合わせながら、せんこう花火の一生を詳しく読み取ることができる」であった。授業後の教師の「内省」によれば、「一枚の写真に対して一段落というような配列になっていないことが一見複雑に感じられるが、授業をしてみても、かえって内容を正確に読もうという意欲が高まってよかった。しかし、中位以下の児童には少々難しい課題のようであった(渡辺登代子、1985：121)」という。手引きに掲載された取り組みとしては、同時代にあっては斬新であったが、その実際においては学習指導方法論の未開拓ゆえの課題が生じていたのである。

## 15 昭和60年代 読者論的アプローチによる学習指導

読者論とはドイツの文学理論研究者であるヴォルフガング・イーザー (Iser, Wolfgang, 1926-2007) の所説に刺激されて、1980年代中盤以降、国語科教育界を賑わせた理論である。その要諦は、読者が読書行為を行う際のメカニズムに着目し、読者がそれぞれ文学作品の意味を生成する過程を解明しようとしたことにある。それ以前に一般的であった作家論に代表される伝記的事実を重視した文献学的研究に物足りなさを抱いていた教師にとって、読む行為そのものを重視する研究は大いに歓迎するところであった。ただし、イーザーの著書自体は哲学、文学理論や言語理論を咀嚼せずに羅列した観があり、晦渋に過ぎた。ただちに応用ともいわず、スローガンとしての受容にとどまった。ただし同時代には、次なるパラダイムとしての認知主義パラダイムに関わった新しい知見が紹介されており (井上尚美, 1983; 岩永, 2001), 結果的には読者論の補完の役割を果たした。

読者論の発想は、教科書教材としてのもう一つのジャンルである説明的文章にも向けられた。前節で取り上げた筆者とのコミュニケーションにしても、そこには専門家と学習者とのあいだの垂直的な関係性があった。読者論では水平的な関係性のもとで向き合う可能性が見えてくるところに斬新さがあった。授業記録を紹介したい。

T では、各段のタイトルを教えてください。

C 第一段は、せんこう花火は友達で、第二段は、せんこう花火の音楽です。(板書)

3 指示 今から第三段を読んでもらいます。第三段のタイトルはどんなのがいいか、考えながら読みなさい。

C (黙読。)

4 基本発問 第三段では、せんこう花火のどんな説明がしてありますか。

C せんこう花火は、日本には昔からあるが、外国にはない日本独自の花火であると説明してあります。

T ではタイトルはどうつけばよろしいか。

C 「せんこう花火は日本独自の花火」がいいと思います。(板書。) ……

5 補助発問 どんなところが日本独特だと言っていますか。

C やさしい、美しいところが日本独特だと言っています。(板書。) ……

6 基本発問 せんこう花火は日本独特で、美しくやさしい花火であることを、第⑩段落ではどんな方法を使って説明していますか。

C 外国の花火と比較して、日本独特を言おうとしています。

C 日本の花火の良さを述べるために、外国の花火の例を挙げています。(板書。)

7 補助発問 外国の花火の例としては、何があげられていますか。

C全 電気花火です。(板書。)

8基本発問 では、せんこう花火と電気花火とはどのように違うのか、みんなで考えてみましょう。二つの花火の燃え方を比較して発表してください。……

11説明 (板書を指し示しながら) 著者は、外国の花火に対してあまり良い評価をしていません。普通は、豪華で、はなばなしく、力強い、だからすばらしいのだ、ということになるでしょう。また、弱く、みすばらしいものには、そんなに良い評価をしないのが常です。でも筆者は、そんなせんこう花火を美しく、やさしいと、とても良い評価をしていることがわかりますね。(二つの板書の間に、だから、しかし、という接続詞を矢印とともに書き入れる。)

12基本発問 みなさんの評価は、どの立場に立ちますか。

C やっぱり、いくらやさしそうに見えても、ぼくは力強くはなばなしい外国の花火のほうが好きです。

C 私は著者の意見と同じ立場です。夏の夜、いろんな花火を家の庭でしますが、やはり最後は、せんこう花火をして楽しめます。なにか、落ち着いた気分になります。光が弱いのも逆にやさしい感じがして、いつまでもあきません。……

(井上一郎, 1991: 49-54)

この授業は全10時間から成る記録すべてが公開されている。スモールステップで組み立てられた発問の流れに特徴がある。筆者の述べたことがらをつかむだけでなく、学習者自身の既有知識や考えを出し合う機会を意識的に設けている点に注目したい。おそらくは認知心理学のスキーマ理論を応用したのであろう。上に引いたのは、そのうち第6時のひとこまで、古田による授業に相当する箇所である。ここでも学習者から教師が期待した意見が出ずに、「11説明」で教師が文章表現に表れた筆者の認識について説明をする展開となっている。学習者に教材内容をとらえさせたいうえで接続語の用法と関連づけて筆者へと迫らせる授業展開が、学習者にとってはむずかしいことがうかがえよう。織田が報告した筆者に迫るアプローチの有効性を想起したい。

記録中、「12基本発問」の「みなさんの評価は、どの立場に立ちますか」は重要である。筆者の判断を読んだうえで、学習者自身の判断を言明させる場合、多くは筆者の意見をなぞった発言になりがちである。にもかかわらず、「力強くはなばなしい外国の花火のほうが好きです」という発言が出た事実は、学習者の思考をくぐらせたクリティカルに読む行為が達成されたあかしであり、新たな可能性を拓く達成として評せよう。

## 16 まとめ

平井昌男は、1963年3月に「読むことの教材の研究——他教科の文章の読解指導」という論文を発表した。平井の主張はこのタイトルに結晶化していると解することができる。平井は、科学が強調された、同論文発行時における現行版にあたる昭和33年版学習指導

要領の策定過程を挙げて、次のように説いた。

「今の国語教育はどうも物語・小説の情緒たっぷりの文章を重く考えて、コトバの使い方がきびしい文章や論理の筋道がはっきり書いてある文章をおろそかにしているようだ。科学的な文章や論理的な文章をしっかりと読みなれるような教育をもっと強調すべきである。」

「だがね、国語の教師がだいたい文学好きだから、そんな文章が扱えないのかも知れない。」

この問答に近いような意見が、現在おこなわれている国語科学習指導要領の根本方針をきめた教育課程審議会の席で言われた、と委員の一人から聞いたことがあります。

なるほど学校の国語教科書の文章は、説明文とか論説文となっても、どこことなく物語文の性格が強いようです。……物語・小説の文章は、一語一句の意味が全部わからなくても、なんとか読んでいけます。……ところが、科学的な文章や法律の文章などになりますと、それこそきびしい読み方をしませんと、いちいち困ってしまいます。この種の文章の読解能力をのぼす学習が手うすなのが今の実情です。国語科以外の教科の文章、とくに社会科や理科や算数科の文章は、国語教師の関知しないものと考えられています。そして、他教科の教師は、その教科独自の文章の読解よりもそこに書かれている事からの理解に全力をそそぎます。 (平井, 1963: 26-27)

平井はこうした問題意識のもと、社会科、理科、算数科の文章とともに、児童が読む場合の困難点を挙げた。昭和33年版学習指導要領の作成過程にあっては、「科学的な文章や法律の文章」を対象とした「きびしい読み方」が求められていた事実がうかがえよう。しかし、実際には、それが「説明的文章」を対象とした「段落指導」として固定的に受容され、全国の国語の授業を束縛する結果となった。構想時のねらいと、現実の反応とにいささかの齟齬が指摘できることはいうまでもない。科学物語に象徴的なように、自然科学に関する話題を取り上げた説明的文章は、戦前・戦中期の用語でいえば、理科的教材に相当するというので、国語科の側からすると、これをもって理科にも裨益しているといった認識でとらえられやすい。一方で、自然科学側からいえば、それらは井上赳が強調したことばでいえば、「文学化」による表現方法を採用した啓蒙的な紹介にとどまり、それ自体の意義はもちろんあるものの、実験等にもとづき論理的な検討を踏まえた科学的な文章が対象にされていないことへの不足が指摘されている。物理学者木下是雄(1917-2014)は、1981年に刊行した著書『理科系の作文技術』において、自然科学において要求されている文章表現に関する知見を平易にまとめて世に問うた。同書には大きな反響があった。何よりも、そうした知見を求めていた読者が少なくなかった事実を物語っている。同書の知見は、読む行為を行う際の留意点として活用が可能である。合衆国の教育心理学のように、

教科の壁がない状態で行われた読むことについて研究では、第4章で検討したポンドの著書にあったように、平井のいう「他教科の文章」についても技能・能力が明らかにされていた事実を想起したい。

説明的文章教材が内包している問題について検討する場合、そこには通時的な経緯も内在している。戦前期にあつては、社会科が存在していなかったことから、修身・国史・地理のなかにおさめることの難しい社会科的な内容は、国語読本に収録された。また、教科書が6学年にわたって完成を見ていなかった理科についても同様である。サクラ読本に「つばめはどこへ行く」が登場し、「理科的教材」というカテゴリー名に言及されることが多かったのも、元来は、教科としての理科の編制が進行中であつたがゆえの経緯と表裏一体の関係にある。そうしたなかで、科学随筆・科学物語というジャンルへの移行が図られたことは、国語科としての独自性を追究したがゆえの、転換として評することができよう。しかし、こうした転換は、説明的文章教材を学習することの本質から、路線を変更する行為にほかならなかつた。

社会生活の中で出会うであろう説明への対処の方法を学ぶべきであつたはずが、本章で「つばめはどこへ行く」「せんこう花火」について、とりわけ後者については形式的な段落指導は功を奏さなかつた。おそらく、この問題は前者にとつても、同様であろう。解釈をした研究者によって、文段そのものの分け方からして統一を見なかつたのであるから。そこで、代案が構想され、時として文学に対するアプローチまでが導入され、学習指導開発が推進されていった。こうした「文学的」なエッセンスは、すでに見てきたように、児童生徒の能動的な興味関心を喚起するであろうことが期待されてきた。それによるメリットは生じたものと思われるが、一方で失うものも少なくなかつた。2005年に起こったPISAショック以来、再び、社会生活のなかで出会う説明への関心が高まり、教科書教材にもそうした特徴を明確にしたものが登場するようになった。こうした変化こそが、ジャンルに即した読むことの学習にとってふさわしいものであるのかどうか。管見のかぎりでは、学習指導のなかから、この問いに対する答えは現時点では見出せていない。

千田洋幸は、文学教育に関して、学校で教えられている読むことにおける解釈規則（コード）が、限定された範囲にとどまっております、「教室における〈文学〉を学ぶためのコードは、生徒の歴史的・社会的な関心を衰弱させる方向にしか機能し得ない（千田、2006：26）」と指摘した。説明的文章教材についていえば、段落指導に伴って行使されている「正確に読む」といったコードによってできるだけ間主観的に教材の教育的意図に従って読むことが期待されてきた。このコードは、多くの学校を席卷こそしたものの、その後疑問や批判を集めてきた。一方で、古田拓や、昭和50年代以降の授業で見られた教師ごとの創見を盛り込んだコードが取り扱われてきたが、それらを含めた吟味も限られた範囲にとどまっている。さらにそこに『理科系の作文技術』におけるコードとしても機能するであろう知見を位置づけるべき／べきではないのか、さらにそれ以前に説明的文章教材とし



て取り上げるべき文章ジャンルが現時点では適切なものであるのかという問いにも関わっている。こうした争点の根幹には、サクラ読本で形成された教材ジャンル意識がある。

また、教師たちが学習指導方法を構想する際、方法について選択する可能性に開かれている。そこで教師は自由に選んだつもりであっても、結果的には、同時代の思潮やパラダイムによる影響を大きく受けた結果、その枠のなかでの反復に陥ることも少なくない。つねに、相対的に省察することが必要であることも指摘できよう。それも、通時的な観点からの探究を手がかりにすることが、省察の幅を広げるうえでも重要な課題となるだろう。

## 注

- 1 井上赳先生国語読本編修二十年記念会（1943）『井上赳先生国語読本編修二十年功労志』に収録された「井上赳先生作教材並びに作品目録」のなかには、「つばめはどこに行く」も含まれており、井上の「作教材」として位置づけられている。目録自体はおそらくは井上自身が作成したと推測できる。原著者こそ内田であるが、教材としての著書はむしろ自分であると主張したくなるほど、リライトの過程において尽力したということであろうか。
- 2 西尾の「主題」概念を理解するうえで、滑川道夫は「西尾国語理論形成に大きな役割を果たしている」理論として、ラフカディオ・ハーン（Hearn, Lafcadio, 小泉八雲, 1850-1904）の著書『人生と文学（Life and Literature）』の3章にあたる「創作論（On Composition）」の重要性を指摘した（滑川, 1979: 46）。ハーンが東京帝国大学で行った講義をもとに、その没後に編集され、1917年に合衆国で刊行された。西尾は大正11年に購入したという。ハーンはもっぱら文学の創作を主に語っている。ハーンは、文学は「感情表現の芸術（ハーン, 1988: 56）」にとらえており、「文学は学問でもなければ、学問の法則によって作られるものでもない（ハーン, 1988: 55）」という立場に立ち、インスピレーションを重視する。作品を書く際に、最初の部分から書き始めるのではなく、「最初に浮かんだ考えや感情を、次のことを考える前に展開させてみたまえ」と学生たちに説いた。成り行きに任せて展開していったものが、自然にできあがっていき、その時点になって「作品が著者を駆り立てて、それを初めから終わりまで書き替えさせ、書き出したときには著者が想像もしなかった結構を備える（ハーン, 1988: 68）」とした。同時代の文体論に代表されるレトリック（修辞学）が表現形式の分類に陥り、表現行為とは形に従って行うのだといった誤解が生じやすかった事態に対して、インスピレーションの大切さを強調したロマンティックな表現理論と解せよう。そうした点では、第9章で取り上げたコンポジションよりも前の時代を席卷したレトリックやカレントトラディショナルレトリックである。ハーンは、展開させる出発点にあったとされる考えや感情を「主題（Subject）」と呼んでいる。まさしく、ハーンのいう「主題」を西尾は受け継いだのである。

- 3 「非文学的文章」の上昇については、財団法人教科書研究センターの同定方法が、先述のとおり、本教材に添えられたコラム等も一つの「作品」として数えることによる影響もあり得よう。だが、調査自体が同一原則のもとで進められたこと、特定時期からコラム等が急増した事実は見られないことからすれば、少なくとも、傾向性を把握するうえで適切な数値として解釈できる。
- 4 この点については、中村敦雄（2014）に詳論した。
- 5 科学への啓蒙を意図した著作物の隆盛は、戦後に始まった現象ではない。北林（2012）が解き明かしたように、大政翼賛会の助成金を得て1941年に国民生活科学化協会が設立されたことが契機となって、大量の科学啓蒙書が刊行された事実にも注目しておきたい。
- 6 国語科教育学においても、同時代において、説明的文章におけるレトリックへの関心が高まっていったことと軌を一にしている。その動向については、小田迪夫（1986）にくわしい。

# 終章 結論

## 1 『ジャパニーズ・スクール』

合衆国で生まれ育ち、日本の大学で教えた経験のある比較国際教育学者は母国で著書を刊行した。同書において、日本の中学校における国語の授業について次のように記した。

たとえば、中学校の典型的な授業を例にとると、教師は、教師用指導書をひどく忠実になぞることに気を取られがちである。課題の文を根気よく一つひとつ取り上げ、バラバラにほぐしてはその意味を解説し、微に入り細をうがって、ニュアンスの違いを分析し、初めて出た漢字の意味を、繰り返し説明する。ひとりの生徒が、名指しされて起立し、文の一節を読み上げる。読み終わると、すぐ着席する。教師が生徒に討議を仕向けることは滅多にない。生徒もほとんど質問しない。

そこには、抽象的な思索活動はまったくない。……こうして、明けても暮れても、集団読み書き学習が続いていく。(デューク、1986：217)

この事例が「典型的な授業」として扱われていることを訝しく思った読者も少なくないだろう。あえて経験の浅い教師の授業を取り上げたのではないか、と。この著書が合衆国の読者に届けられたのは1986年であったが、おそらく、1980年前後の授業であろう<sup>1)</sup>。第12章で検討したように、同時代には標準化による授業から脱した新しい挑戦も見られたが、標準化による授業そのものは依然として浸透が見られた時期であり、教師が「教師用指導書」に気を取られていた理由もそうした点から推測できよう。ではなぜ、この授業が合衆国の読者に紹介されたのか。この研究そのものが生まれてきた時代背景や目的に照応させて検討しよう。

1970年代から、合衆国では産業界の凋落、国際競争力の低下が深刻な問題として意識されるようになった。一方で、日本はライバルとして気になる存在に育ちつつあった。敗戦の焦土からどうやって短期間のうちに躍進を遂げたのか、その理由を知りたいと思う向

きも増えていった。1979年、社会学者エズラ・F・ヴォーゲル (Vogel, Ezra F. 1930-) は『ジャパン アズ ナンバーワン (Japan as Number One: Lessons for America)』という題名の著書を刊行した。副題として掲げられた「Lessons for America (合衆国への教訓)」に即して、知識・政府・大企業・教育・福祉・犯罪といった争点について、日本の実態が取り上げられ、賞賛とともに語られた。同書の「教育」の章では、教育水準の高さ、非識字者がほとんどいない事実から説き起こして、学習指導要領による標準化と、貧しい県や過疎地への特別予算によって、「一律に高い質の教育」が実現しており、それが優れた労働力を支えているとする社会構造のメカニズムが説明された。同書で提示されていた事実は、合衆国において衝撃をもって迎えられた。

1983年、教育庁長官の諮問機関による報告書『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』が刊行された。さながら戦時下を思わせるような題名は、それだけでも刺激的であった。合衆国が危機的な状態にあると指摘され、そのエビデンスとして約2,300万人もの成人が機能的な非識字 (functionally illiterate), すなわち、基本的な読み書きはできるが、社会生活を営むうえで必要な読み書きについては十分ではない状態である、という衝撃的なデータが示された。原因として合衆国の教育のあり方が指弾された。こうした経緯から対照的な成功事例として、日本の教育への関心はよりいっそう高まった。合衆国で出版された日本の教育を紹介した著書といえば、江戸時代の教育を取り上げた研究書が知られていた程度であったのが、同時代の実態を紹介する著書も刊行されるようになった。1980年、教育学者ウィリアム・K・カミングス (Cummings, William K., 1943-) の『日本における教育と平等 (Education and Equality in Japan, \*日本語訳は1981年に『ニッポンの学校』という題名で刊行——論者補足)』が刊行され、1983年、文化人類学者トーマス・P・ローレン (Rohlen, Thomas P., 1940-) の『日本の高校 (Japan's High Schools, 日本語訳は1988年刊行)』が刊行された。前者は小・中学校におけるフィールドワーク、後者は題名が示すとおり、高校に的を絞ったフィールドワークにもとづいている。両書とも優れた分析を展開したものの、期間が限定されたフィールドワークから得られた、いわば外側からの知見にとどまった。日本の学校の実態をくわしく知ろうとしても、学習指導の具体への踏み込みについて不満が残るところに難点があった。

1986年、そうした声に応えた著書がついに世に問われた。それが『ジャパニーズ・スクール (The Japanese School: Lessons for Industrial America)』である。東京都三鷹市にある国際基督教大学で1959年から教壇に立っていた比較国際教育学教授ベンジャミン・C・デューク (Duke, Benjamin C., 1931-) による著書で、副題が「合衆国産業界への教訓」であることから、ヴォーゲルの問題意識を継承していることは明白である。デュークは三人の子女を日本の学校で学ばせており、冷静なまなざしで実態をとらえている。機能的な非識字の労働者を多数抱え、生産性の向上が期待できずに苦しんでいた合衆国産業界が羨望していた高い識字率。それはどうやって実現されていたのか、まさしく大きな

謎であった。その答えとして、デュークは、冒頭に引いた「明けても暮れても、集団読み書き学習が続いていく」光景を提示したのである。

## 2 合衆国における教育改革の展開

占領期の日本にも甚大な影響を及ぼし、隆盛を誇った合衆国の進歩主義教育は、日本に紹介される数年前に最高潮に達し、1950年代には凋落が始まっていた。1957年には、進歩主義教育協会（Progressive Education Association）が解散し、衰退の途をたどった。ただし、その成果が消滅したわけではない。たとえば、進歩主義教育が提起していたフォニックスへの批判は、その後も合衆国におけるホール・ランゲージ（Whole Language）運動においても継承され、母語教育における重要な極として、児童中心主義にもとづく立場を維持し続けた。進歩主義教育に代わって、合衆国で台頭したのは、ランゲージ・ラボラトリーや、ティーチングマシンによるプログラム学習に代表されるテクノロジーの導入、チームティーチングや無学年制などの教育の組織化、そして、アカデミックな学問の重視といった動向であった。ある部分では、伝統主義教育の復権とも解せよう。しかし、期待された成果はあらわれなかった。

出口が見つからずに途方に暮れていた読者に向けて、デュークは語りかけた。

日本の大部分の教室で実践されている国語の教え方は、独創的とか斬新とか、あるいは想像力に富むとか言えるものでは決してない。しかし、意外なことに、学習者にやる気を起こさせるには十分な教え方だという特徴を持っている。

日本の教師が、いちばん成功しているのは、読み書きを習いたいという、児童の気持ちを喚起するすべを心得ていることである。それは、ほとんどどの国も及びもつかない成果を収めた、日本の教育の<sup>かなめ</sup>要のひとつでもある。……

しからは、学級の教師は、どんなやり方で、この集団的読み書き能力を達成しているのだろうか？ ひたすらな努力と根気と頑張りによって、である。……努力して暗記し、反復し、練習し、そしてテストを受ける。日本の教え方に特別な秘訣は、なにひとつない。それは、昔から受け継がれてきた教え方なのである。

（デューク、1986：216）

「読み書きを習いたいという、児童の気持ちを喚起するすべ」は、「独創的とか斬新とか、あるいは想像力に富むとか言えるものでは決してない」実態によって支えられていた。逆説的にも思われてくるが、凡庸さのなかにあえて価値が見出されている。もちろん、デュークは、根源的な要因として、受験を前提にしたテスト体制が喚起を促している事実まで迫っている。合衆国の伝統主義教育以上に徹底した「努力して暗記し、反復し、練習し、そしてテストを受ける」実態を読者に突きつけた一方で、デュークは合衆国の現実に

も冷徹なまなざしを向けている。

アメリカでは、同じ教室内の生徒を能力別に数個のグループに分け、各グループは、それぞれのレベルに見合う教科書を使って、別々に学習する。日本では、読み方の授業は、全員が同じ初級教科書を使い、教師は、全生徒の進度の足並みがそろうように骨を折る。その努力たるや、目を見張るほどのものだ。だが、それがもたらす結果も、まことにめざましい。(デューク、1986：219)

合衆国では一般的な能力別グループによる学習指導が、優秀な者を高いレベルにまで伸ばす一方で、そうではない者は低いまま社会に追い出され、就職困難という悲惨な現実と直面し、ひいては社会問題を引き起こしていると指摘した。その結果として生じた教育格差が、結果的に、機能的な非識字を大量に生み出していた経緯を説いた。こうした実態とは対極にある「全生徒の進度の足並みがそろうように骨を折る」日本の教育が内包している、合衆国には見られない可能性をデュークは説き起こし、読者の注意を向けさせようとした。「すべての中等教育終了者に対し、就職するにあたって必要最小限とされる知識や技能を、身につけさせることができるという事実」こそが、合衆国産業界に対して「日本の学校が突きつけている、紛れもない挑戦なのである(デューク、1986：352)」と強調した。カミングスによる先行研究が、日本の学校を分析する際に援用した「平等」という争点を踏襲している。

進歩主義教育を支えていた科学主義からすれば、各個人の学習到達度に応じた能力別グループによる学習指導は理にかなった、のぞましい方法であった。そのため、占領期の日本においてもCIEからのサゼッションによって導入が方向づけられ、試験的な実践研究も進められていた(平井、1954；杉本、1955)。だが、合衆国とは異なり、日本において、能力別という発想を歓迎したのは、むしろ伝統擁護の側に立つ保守的な政治家や教育関係者であった。彼らの認識のなかには、戦前期の旧制学校において、試験の点数順に優秀者名が掲示され、能力別のクラス編制があたりまえであったことへの懐旧的なまなざしがあった。対して、革新的な教師たちは、児童生徒に劣等感を植えつけ、差別を助長する方法として拒絶した(村田、1983)。後者の主張が実質的な力を得ていたことから、能力別グループによる学習指導は、特定の校種・教科で部分的には採用されても、広く浸透するにはいたらなかった。

むしろ、事態としては、高等学校や大学などの教育機関が、偏差値によって輪切りにされ、序列化される方向へと進んだことは周知のとおりである。デュークはこうした日本独特の実態も理解したうえで、上に引いた「教師は、全生徒の進度の足並みがそろうように骨を折る」実態にこそ意義を見出したのである。

ただし、残念ながら、デュークの主張は奏功したとはいえなかった。むしろ、合衆国に

において実現を見た施策は、テスト体制が備えている「圧力」への過剰なまでの期待感に根ざしていたといわざるを得ない。その後、テスト体制は合衆国においても実現されることとなった。2002年に成立した「落ちこぼれ防止法 (No Child Left Behind Act, NCLB)」は、テストによる定期的な学力の測定を制度として定めた。日本よりも厳しい運用がなされ、測定したスコアは教師や学校の評価と関連づけられた。同法が合衆国の教育に大きな変化をもたらしたことはいうまでもない。けれども、同法がもたらしたテスト体制は、期待されたような成果を生み出したとはいえない状態にあるという。学習者に考えさせず、暗記を強いる受動的な学習指導の問題点が指摘された。テスト体制が教師への圧力として機能し、目先のテストへの対応が自己目的化した結果として生じた惨状である。何よりも、解消をめざしていた教育格差が、相変わらず問題として残存しているという指摘も行われている (ワグナー, 2017)。

### 3 能力主義パラダイムによる達成

すでに敗戦から70年以上の時間が過ぎた。日米両国の対照的な教育的コンテクストにも注意して、それぞれの達成について検討するとき、デュークの所説を手がかりとして、再考する余地があることに気づかされる。敗戦後の第一印象が強烈であったためか、進歩主義教育がもたらした児童中心主義、経験主義にもとづく能動的・活動的な言語活動をもって教育的理想と見なす認識は、日本の教師たちに浸透している。もちろん、能動的・活動的な言語活動をもって教育的理想と見なす認識は、第12章でも論究したように、教師たちに、理想に一步でも近づくための創意工夫を要求し、専門職として追究すべき課題を示している点では有益である。教師修行を続けるうえでは、目ざすべき境地が当然必要である。

こうした見地からすれば、デュークが挙げた事例は否定的に片づけられ、克服されるべきものであると位置づけられてきた。「努力して暗記し、反復」する学習指導過程しかり、「明けても暮れても、集団読み書き学習が続いていく」ことで「全生徒の進度の足並みがそろそろ骨を折る」という繰り返しかり、教科書の指導書が成し遂げた学習指導方法論上の「標準化」による到達しかり。どれも没個性のパターン化に過ぎず、詰め込み教育といった批判が浴びせられてきた。こうした反復、繰り返し、標準化は、せいぜいのところが必要悪であり、さほど注視されてもこなかった。これらの土台にあった能力主義パラダイムも、時として、諸悪の根源として敵視される傾向にあった。

だが一方で、教育という営みはそれだけで自足している小宇宙ではない。社会文化的に構成された行為であり、当然のことながら、社会的・経済的・政治的なコンテクストと切り離すことはできない。社会的なコンテクストのなかには、本研究の各所で言及してきた保護者からの声も含まれる。その声が集まり、大きくなっていったとき、時として教育を極端な方向へと引っ張っていく原動力ともなった。こうしたことから、国情のちがいを無

視して、教育に関して、安易に成功／失敗を口にする事の危うさはいうまでもない。けれども、そうしたなかで、「すべての中等教育終了者に対し、就職するにあたって必要最小限とされる知識や技能を、身につけさせることができるという事実」の意義が説かれたことは、教育的な理想の一方で、能力主義パラダイムによる現実的な達成として評価できる余地があることを示唆している。こうした比較国際教育学のコンテキストは、外の眼からのマクロレベルでの指摘として位置づけられよう。ただし、デュークには「昔から受け継がれてきた教え方」に見えたという学習指導方法論であったが、ミクロレベルからすると、本研究が解き明かしてきたとおり、戦後期に合衆国から導入された理論にもとづいて成った成果であった。起点にあった理論こそ一緒でも、それが具現化した状態にあっては異なって見えたということである。能力主義パラダイムが、国際的に均質なパラダイムではなく、国情ごとに独自の特性を備えた結果とも解せようか。蛇足かもしれないが、もちろん、デュークの指摘をもって自惚れの鏡とし、自画自賛する愚に陥ることには大いに自制する必要があることはいうまでもない<sup>2)</sup>。

#### 4 本研究で掲げた課題にとってのコンテキスト

能力主義の成立過程は、国語科教育学内部の制度的変革にとどまらない。周辺には、本研究で言及してきたように、日々の学習指導のあり方、教科書や定期刊行物を含めたテキストのあり方、教師のあり方、学校のあり方、学習指導要領や全国学力調査を含めた教育行政のあり方、学問やそのパラダイムのあり方、社会体制のあり方、何よりも、児童生徒やその保護者のあり方などをめぐる複雑なまなざしが交錯していた。教育という行為が、諸条件の統制が可能な実験室のなかで行われていない以上、こうしたダイナミックな相互作用こそが当然の姿である。

第4章9節で言及したように、新教育に対して「しんけんに訴える」母親、第8章1節で言及した「学テ」体制を支持した保護者、さらには第IV部の『偽原始人』に描かれたような保護者からの要望が、教師、学校、教育行政に届けられ、ひいては世論を形成するにいたる。それらが能力主義の方向性を支持する声として受けとめられた。1950年代に学力低下が社会問題になって以来、教育行政が力や能力の育成について熟慮することは、市民の納得を得るうえで欠かせない前提でもあった。

#### 5 本研究の結論

最後に、本研究においてこれまで辿ってきた長い道のりを整理することで、課題についての結論を導出しておきたい。

##### (1) 第I部

近代教育思想が日本に導入され、教育において「力」「能力」を位置づける発想そのも



のが浸透しつつあった。国語科教育においては、1922年刊行の垣内松三『国語の力』が、本格的な探究にとっての起点であり、近代化の精神にとっての萌芽となった。『国語の力』で提唱された、内容と形式の均衡を重視した内容形式一元論を含めた形象理論と、題名にも掲げられた「力」とは、本研究で取り上げた課題にとっての端緒を開いた。力について、垣内は個人内で育まれる力と、国語そのものに備わっている力との双方を含意させた。後者は精神科学の成果として知られるようになった力であり、研究所の助手を務めた輿水実が紹介した新たな理論を受けて、「動力としての国語」概念として把捉された。この概念によって、国語科教育においては、国語そのもの、教科書の教材、教材で使用されている語彙、語法（文法）、アクセントといった下位区分にいたるまで、力が分節化されているものと措定された。同時代に盤踞していた「国民の精神的血液としての国語」としての国家主義イデオロギーとも共鳴し、軍国主義のもとで、言霊信仰を正当化する役割をも担った。

1930年代、国語科教育を「学」として成立させようとする機運が醸成され、教育科学からの影響のもと、実証的・科学的な問題意識が生成された。近代化の精神のあらわれが指摘できる。1935年には、石山脩平による解釈学の研究成果が刊行され、そこで展開されていた三読法は、学習指導に最適化されていたことから教師たちの注目を集めた。対抗して輿水も具体的なレベルでの論究を行うとともに、形式の側の位相に属する「言語陶冶」の内包について、「言語活動」「言語材料」という概念によって解き明かすための理論的道筋を付けた。輿水は小学校教師に転身し、精神科学と教育科学の双方を摂取し咀嚼して、独自の実践的知見を、1939年刊行の著書『言葉は伸びる』に結実させた。

1941年、小学校が国民学校に改められ、国語科は国民科国語という教科目になった。制度改革に先立って、語法指導に関する争点が台頭した。西原慶一や輿水らは、算数とのアナロジーを利用して、児童の発達に応じた提案を行うにいたる。近代化への問題意識の具現化と解せよう。輿水の提案は、合衆国における一時代前の成果を手がかりにしたものであり、そのなかには「言語良心」という概念も含まれていた。他に、石黒修による音声言語の教育に関する提案もなされ、これらの発想はアサヒ読本の教師用書に反映された。

国民科国語のあり方をめぐって本質的な議論が行われた。石山脩平は、形式的特質に徹する必要性を説いた。石山の主張は形式といいながら、むしろ技能（スキル）の発想にも接近していた。広く支持されてきた内容形式一元論にもとづく形式という概念が、学習指導における具体を解明するうえで十分に機能しない限界を直視していた西原は、石山の所説を支持した。西原は、『国民学校令施行規則』第4条に登場した「読解力」の解明に着手し、輿水や西尾実の所説を介して、「言語活動」「言語資料」という概念に逢着し、さらに独自の「取る」という隠喩によって、内容を「言語活動」の所産にふさわしい動的な意味合いのもとで位置づけ、一元論の更新を図った。こうして国語科としての教科内容の探究や新たな提案が行われた。しかし、戦局の悪化、理論やフォーク・セオリーの不足とい

った限界ゆえ、「読ミ方」について期待されていた実践的解明にはつながらなかった。戦後期には、力や能力の受け皿となった「言語活動」という概念も、教育におけるセオリーとして働くまでにはいたらなかった。精神科学の成果と、具体的・分析的に事象に迫った教育科学の成果とのあいだの大きな間隙を埋めることがついに果たせなかったからである。理論的に説明するうえでの概念やセオリーがないなかで、アナロジーや「言語良心」、隠喩による解明は、当時としては精一杯の知的営為であった。

1945年、日本は敗戦を迎えた。師弟はそれぞれ「動力としての国語」と継続的に向き合った。垣内は言語文化重視を説き続け、戦後占領期における教材の位置づけの低下を憂いた。輿水は機能的国語教育理論という呼び名に改め、引き継いだ。

## (2) 第Ⅱ部

占領下、C I E (Civil Information and Educational Section, 民間情報教育局) のサゼッションのもとで日本の教育は再建された。さまざまな施策が短時間のうちに急進的に行われた。施策の一環として教科書の墨塗りが指示されたが、結果的に、教師たちに教科不信を抱かせ、対極にあった方法や生活への関心を喚起させることとなった。国民科国史・地理の授業が停止し、代わって社会科が新設された。国語科は存続することとなった。C I Eによって、進歩主義教育理論がサジェストされ、当時は新教育、経験主義などといったさまざまなキーワードのもとで紹介された。その本質は、児童中心主義と社会効率主義との混淆体であり、合衆国において大恐慌時に市民の社会への関心を高めることに貢献した教育理論であった。敗戦後の日本の実情からすれば、伝統主義教育の方が抵抗も少なかったはずだが、国民に社会への関心を持たせるため、科学的な理論であってどこの国であっても適用可能と見なされたため、導入されたのだ。

1947年、石森延男らの尽力によって最後の国定教科書「いいこ読本」が刊行された。文学教材の比率の高い教科書として完成した。だが、同時代の社会科に端を発した、「単元」への教師たちの関心が国語科にも寄せられていた。苦衷の判断で、詩情表現・思索記録・物語・演劇一般といったジャンルを指す「むれ」を「単元」に置き換えて、「教材単元」なる概念を造語し、土台を成す言語単元との相関のもとで位置づけた。教科書の編集が済んだ1946年12月頃、学習指導要領の作成が始まった。順番が逆なのは、教科書を優先させたからである。社会科の学習指導要領はバージニア・プランのもとに短時間のうちに完成した。一方、国語科については、石森が同プランを手渡されたものの参考にはせず、垣内の助言を仰ぎ、戦前・戦中期の蓄積を踏まえて本研究でいう「石森案」が作成されたものと考えられる。同案は4度もの書き直しに耐えたが、結局、1947年6月3日に実証的・科学的成果の欠如を理由に棄却された。『国語の力』を淵源とする国語科教育学の伝統が公的に切断された。

同日、C I E係官ヘファナンが「統合された生活中心のカリキュラム」を前提とした

Language Artsとしての枠組みをサジェストした。ヘファナンが作成したメモを日本側専門家が翻訳し、細部を詰めていく作成方法が採用された。日本側専門家は、教科としての独立性を維持し、いいこ読本を支えるに足る記述を確保しようと努めた。当初の枠組みでは分かれていた、読むことと文学とを同じカテゴリーにまとめて位置づけ、「内容的な価値十箇条」として内容に関わる価値の記述を要領内に残すといった対応を図った。日本側専門家の内奥では、一元論は重要な争点であった。こうして細部については実態にかなった記述に近づけることに奏功したものの、肝心な部分ではサゼッションが貫徹された。同要領に、参考として掲載された「社会科の問題」としての作業単元の事例は、国語科のあり方を大きく変える転機をもたらした。作成に従事した石森でさえ難色を示したという挿話からも明らかのように、教科書中心に慣れていた教師たちに衝撃を与えた。昭和22年版学習指導要領では、経験を与えることが国語科学習指導の目標であるとされた。「読みかた」などの部門ごとに、「目標」として能力が、「学習指導」として経験のリストが列挙された。この方法によって、『国民学校令施行規則』の時点では具現化しなかった「言語活動」の定位が可能になった。ただし、作成に従事した輿水にしても、その意義を理解するには時間を要した。

教科不信から方法や生活への関心を強めていた教師たちは、コア・カリキュラムを希求する急進的志向へと合流し、複数教科を連関・統合させた試みも報告されるようになった。学校ごとに作成された「能力表」にもとづいて、目標を定め、評価を行うといったサイクルも意識化され、整えられた。コア・カリキュラムにおいては、コア（中核）を支える「道具（周辺）教科」としての役割が国語科に期待された。C I Eがサジェストした「統合された生活中心のカリキュラム」を前提としたLanguage Artsとも軌を一にしていた。そうした方向性を受けて、輿水は内容は全教育の一部であって、国語科としては形式を主目的とする重要性を説いた。しかし一方で、社会科が内容で、国語科が形式だといった一元論を分断する「道具観」には抵抗し、国語科の範疇内での内容と形式の存在を主張した。結果、戦前期に比べると内容は限定的になった。1948年刊行の輿水の著書『国語のコース・オブ・スタディ』がこうした説明を行ったこともきっかけとなって、内容と形式の分離が表面化した。文学的文章教材の場合、同時代を席卷した人間形成への問題意識のもと、内容に踏み込むことが自明視され、その後も踏襲された。一方で、説明的文章教材の場合、内容が理科や社会科だからとして踏み込むことを避けるフォーク・セオリーが形成されるにいたる。Language Artsが有していた、実社会で出会う自然科学や社会科学のテキストをも読む対象として扱う可能性は、こうして教科の壁に阻まれ、日本独自の内向きの展開を余儀なくされた。

いいこ読本、昭和22年版学習指導要領に続いて、1948年には再教育指導者養成協議会が行われることになり、日本側専門家は「ユニット・メソッド」の紹介を行った。それは単元学習として広まった。だが、昭和22年版の「社会科の問題」としての作業単元「わ

れわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」のような大きな単元に教師の関心が集まることへの危惧から、教科書教材に手びきを付けることで、それぞれの教材にしても作業単元の手法で、小さな単元として実践できることを強調した。C I Eの作業単元と、日本側の教材単元との齟齬を解消させようとしたのである。一連の変化は、「国語科の三段飛」と評されたほどの急激さであった。手びきを一書にまとめた『小学校国語学習指導の手びき』では、昭和22年版の「目標」と「学習指導」の記述が「言語能力」という名称で整序された。

同時代には、合衆国からもたらされた先進的な理論が日本語で紹介され、広く知られるようになった。カリキュラム研究の精華としての「経験表」「能力表」への理解も進んだ。石山は経験表と能力表とを止揚させた「要素表」の必要性を説き、その問題意識は『学習目標分析表』に結実した。同表は昭和26年版小学校の国語能力表に影響を及ぼした。国語能力表作成の過程で、学習指導要領の目標記述を能力と同等の記述として位置づけ、読み替えが可能であるとするフォーク・セオリーも登場し、その後も含めて国語科に大きな影響を及ぼした。

輿水の証言によれば、昭和26年版小学校は公示直前に、「経験表」がないという理由でC I Eの許可が出ず、補填に時間を要したという。経験主義を象徴する経験表が当初は準備されていなかった経緯からすれば、同時代に社会問題となっていた学力低下に対して、能力をもって応えようとする意図が働いたものと解せよう。ただし、国語能力表は、能力表と名づけられていたが、要素表からの影響のもとで作成されたことから、経験の記述が繁雑になり、後に「のれん主義」という批判を浴びた。能力記述の精選が次なる課題となった。上述のような能力への関心の高まりが起こった事実をもって、本研究でいう能力主義の萌芽を同定することができよう。

昭和26年版中・高等学校には、「機能文法」という用語が登場した。実質的には、戦前期の語法指導の再興であり、「石森案」とも通底していた。言語活動において賦活される語法／機能文法重視の方針が貫かれたものと解せよう。戦前期同様、国語学者も関心を抱いたことから、学際的な協働のきっかけとなった。機能文法をめぐる言説は、理念としては歓迎された。文法体系を理解することが自己目的化された旧来の文法指導のあり方に対する批判があったからである。ただし、機能文法の内包は曖昧なままであった。機能文法への関心の高まりは、その代案としてコンポジションが紹介される契機となった。また、文法そのものへの関心から、橋本文法にもとづく学校文法の代案が民間教育団体のあいだから提案され、広く受け入れられる契機ともなった。紐帯としての意義は大きかった。

### (3) 第三部

1954年、全日本国語教育協議会では「経験主義か能力主義か」が協議された。飛田隆は教育界の状況を見据えてこのタイトルを提案した。だが、登壇した倉沢栄吉や飛田多喜

雄は、主義の交替ではなく、双方を重視すべきという論陣を張った。議論では、経験主義の考え方を安易に放擲すべきではないという主張がまさっていた。背後には、戦前期の教育遺産の復権をめぐる思惑も交錯していた。協議会という公的な場で「能力主義」という概念が提案されたことは、第Ⅱ部で論及した「能力」を重視することへのコンセンサスが熟しつつあることを追認することとなった。研究者のあいだでも、能力主義の始まりが意識される契機となった。

1956年、第1回文部省全国学力調査が実施された。調査対象として小学校6学年、中学校3学年が選ばれた。近代化の精神にもとづく実証的・科学的な取り組みであった。同調査は国語科教師たちに対して強力な波及効果を惹起させた。作問の妥当性と設問の欠陥は明白であったが、衆目は、報告書に記された「平素から段落とその大意をおさえる指導、段落と段落のつながりかたをつかむ指導、接続詞や文脈、指示語の文章中における機能を理解できるようにする指導、さらに、それらの指導を通して、文章全体の構造をはっきりつかむ指導がなされていることが必要であろう」という指摘に集まった。教師たちが処方箋として受けとめたことから、以後、甚大な影響が現出した。昭和33年版学習指導要領は上述の方向性を擁護した。さらに、教科書検定制度においても強い圧力として機能したことから、1961年度に登場した同要領準拠教科書の説明的文章教材の手引きには、「段落指導」が頻出した。結果、学習指導要領に掲げられた目標／能力の到達に焦点化して、内容への踏み込みの浅い形式的言語操作に陥った国語科学習指導が広がる契機ともなった。

1957年、すでに理科や数学で提起されていた系統への問題意識について、文部大臣が談話を発表したことから、国語科の争点として取り入れられた。理数系では、学問上の易から難へといった順序があるが、国語科はどうするのか。日本国語教育学会では、系統についての議論を展開したが、何をもって順序とするのか一致点がなく、明確な結論は得られなかった。文部省全国学力調査も行われたものの、発達を踏まえた系統に関わる実証的な研究成果は熟しておらず、確たる根拠とまではいたっていなかった。

同時代には、系統を支えることになる理論が登場していた。国語学者森岡健二が紹介したコンポジションである。伝統的なレトリックをもとに、合衆国において文章表現理論として整理して成った成果であったが、森岡が概念操作を行うなかで、音声言語と文字言語とを同一の枠組みでとらえ、場面や目的といった言語経験を捨象することで、思考力養成を担保する理論として整序された。さらに、コンポジションが機能文法で喚起された争点を継承したことから、語・文・段落・文章、主題・語句語彙・文法、段落構成、文体にわたる、テキスト側から形成された理論として集大成された。結果的には、実証的な研究の代わりに務めるにいたった。

1958年公示の昭和33年版では、結局、興水の私案をもとに、聞くこと話すこと、読むこと、書くことのすべての領域にわたって、共通した内容を有した「技能の重点指導」が配された。コンポジションの影響は明らかである。同時代には、これが国語科における系

統と理解された。昭和33年版では指導すべき事項を「内容」と呼ぶように改められ、その「内容」の記述はすでに浸透していたフォーク・セオリーによって、能力として理解されるにいたった。

読むことに関して、1944年に公刊された研究をきっかけに合衆国では「読解」という概念が誕生した。日本においては、1950年代中頃から論究が着手された。読むことが表面的な理解にとどまりがちであり、学力低下の遠因としても指弾されたことから、戦前期の解釈学への懐古的なまなざしも生まれていた。戦後期に復興した教育科学研究会が、三読法を批判的に継承した学習指導方法論を提唱した。戦前・戦中期の回帰や、教育遺産再評価とは方向性を異にした解決策として、読解への対応が図られ、その成果は学習指導要領にも影響を及ぼした。輿水、滑川道夫、平井昌夫、増淵恒吉らの研究が注目を集めた。コンポジションからの影響によって段落ごとに要約を進めていく方法が提唱され、学習指導方法論について、教師たちに手がかりをもたらしした。先述した「段落指導」であり、広く定着が図られた。こうした志向性とは一線を画したのが、倉沢であり、読解を具体的全一的にとらえようとする点で、意欲的な提案を行った。だが、実際的な受容の動向としては、学習指導要領に分節化された「内容」／能力の観点から読むことをとらえ、読む行為を狭く、浅く扱う傾向性が広まっていった。

「能力を『何かを学習し得る力』」ととらえ、能力を教育の目標に位置づけ、その効率的・効果的な育成を重視した教育学上のパラダイム」という定義のもとでの能力主義は、第II部で同定した萌芽から短時間のうちに伸長した結果、昭和33年版をもって、生成における起点として同定できる。学習指導要領だけでなく、それを支える概念やセオリーが重層的なレイヤーとして編み上がっていくなかで、結果的に、パラダイムとしてのまとまりを成した事実を重視したい。戦前期には見られなかった概念やセオリーの充実や安定化こそが、教科書や関連資料の拡充をもたらし、教師たちに実践を行ううえでのリソースを提供できる環境を整備したことは、国語科教育にとって重要な契機となった。

読むことについての研究の進展のなかで、輿水には迷いが生じた。1958年には一転して、内容形式一元論でいうところの内容の重要性を説くにいたった。読むことの本来的なあり方として、児童生徒は内容としての知識・情報を得たいから読んでいるのであって、読み取り方を学びたいわけではないと指摘した。読むことの本来的なあり方と国語科の学習指導との齟齬を衝き、そのねじれに眼を向けた。上述の問題意識から、言語活動によって得られる価値的な内容を指した「価値目標」を提唱するにいたる。1948年の著書で主張し、戦後期の〈常識〉となりつつあった能力の獲得を目標に定めた学習指導のあり方とは位相の異なった提案を行った。

1962年刊行の著書『国語スキルのプログラム学習』で、輿水はスキルの重要性を説き、言語活動の基礎となり、基礎的な練習が必要な知識や技能の必要性を説くにいたった。スキルとして、ジャンルや場所等の記述を削ぎ落とした、技能・能力の整序が行われた。昭

和33年版をきっかけに受容された「技能の重点指導」ではなく、合衆国のカリキュラム論が説いた「ストランド（系列・系統）」をもって、系統と定めた。こうした提案は、興水が再び立場を逆転させたように見える。しかし、スキルを強調した言説の端々から背後を推測すると、教科書をあえて技能本位にして、学習指導としての均衡を保つために、学校図書館における読書活動を活性化させることで、結果的に内容の復権を図らんとする、興水なりの深慮遠謀であったのではないだろうか。

1963年、興水は「基本的指導過程」を提案した。国語科としてのすべての学習指導事項が一通り満たされた基本過程を、全国各地の学習指導案の長所を取り合わせて作成することで、多くの教師に貢献する必要性を説いた。このような方法の定式化や標準化の提案は、近代化の精神に裏づけられていた。

1968年公示の昭和43年版は、さらにコンポジションの影響が強くなり、スキルの発想とも通底した、ジャンルごとの固有性よりも、一般性・通有性の方がさらに目立つ記述へと変わっていった。教師たちも、学習指導要領の「内容」に注意して学習指導を行うことが一般的になり、ひいてはそれが〈常識〉となっていった。

1977年公示の昭和52年版は、かつて時枝誠記が説いた、言語行為を成立させる方法、技術の教育の具現化と評価された。「ストランド（系列・系統）」への配慮が、「能力的要素の系列」として具現化された。学習指導要領の「内容」におけるジャンルや場所の記述、内容形式一元論でいう内容に関わった「話題や題材の選定」についての記述がともに削除され、学習指導要領史上特筆すべき技能・能力について純度の高い記述による体系が成立をみた。「内容」を裏づけていた諸理論のコンテクストを剥落し、内容を排除した点で、ブリコラージュとフォーク・セオリーによる集大成と解することができる。パラダイムとしての能力主義にとっての極北が実現されることとなった。

1980年、興水は講演会で「価値目標」の重要性を説いた。昭和52年版学習指導要領が内容を排除したことがきっかけとなって、個々の教師が作成する学習指導案から価値目標が外されつつあったことを危惧したのである。興水は日本独自の近代化を主張し、師の理論の精髓と合衆国に出自を持つ理論とを止揚させてきた。しかし、その均衡がついに崩れた。近代化の精神は、その触先に立ち航路を定めてきた興水を置き去りにして、自律的運動体としての航行を始めたのだ。

#### (4) 第Ⅳ部

第1回文部省全国学力調査で注目を集めた「平素から段落とその大意をおさえる指導、段落と段落のつながりかたをつかむ指導、接続詞や文脈、指示語の文章中における機能を理解できるようにする指導、さらに、それらの指導を通して、文章全体の構造をはっきりつかむ指導がなされていることが必要であろう」が席卷した。昭和33年版学習指導要領もこうした方向性を擁護したことで、研究者のなかには、学習指導要領の「内容」と相補

的に位置づけられる研究を推進する向きも少なくなかった。読解に関する諸研究、輿水実によるスキルや基本的読解過程、コンポジションの他に、時枝誠記やその弟子たちが主導した国語学者による文章に関する研究等が世に問われた。加えて、段落指導をはじめとした標準化された学習指導方法論が確立されたことによって、学習指導の安定化が図られた。文部省全国学力調査が地ならしをした結果、評価方法としての標準テストの使用も定着していった。それぞれが能力主義パラダイムのもとで、有効に補完し合う状況が生まれ、パラダイムを盤石なものにした。同一教材を対象とした学習指導について通時的な検討を試みると、それぞれの時代ごとの思潮やパラダイムの変遷を裏づけることもできた。パラダイムとしての安定化は、模倣や反復を容易なものにし、経験の浅い教師であっても、一定の学習指導が可能な環境を整備することに成功した。

デュークが指摘した「すべての中等教育終了者に対し、就職するにあたって必要最小限とされる知識や技能を、身につけさせることができるという事実」はこのようにして実現したのである。

#### (5) 能力主義の問題点

能力主義による達成は、次のような問題点も生み出した。

第1に、学習指導要領の目標記述や「内容」を能力としてとらえ、それを絶対視する傾向が生まれた。序論で引いたユークの省察にもあったように、読むことは多様であり、さまざまなセオリーに開かれていた。にもかかわらず、外側からの観察による行動主義的な教育心理学を淵源とし、黙読によるペーパーテストから導出された分析的な成果が席卷した。認知心理学の台頭によって、内側に迫る研究も着手されたものの、1980年前後には、まだ萌芽の状態にとどまっていた。さらにいえば、国語科にとって何をもって能力とするのかという問いには未解決な部分もあるにも関わらず、もう答えは文部省が出しているという解する向きが一般的になっていった。批判や批評が欠落した公定の狭い範囲だけが能力であり、それ以外は排除するといった、実態とはそぐわない残念な事態すら当然視されるにいたった。

能力について、そもそもどうやって行使されるのか、発揮されるのかといった問いが十分に尽くされたとはいいい得なかった。むしろ、個人内で蓄積することの値うち、教育思想家フレイレ (Freire, Paulo, 1921-1997) の用語でいえば、「銀行型教育」のイメージで理解された。ペーパーテストが使用されたことが、こうした量によるルート・メタファーを補強した。能力を行使する場合には、そのことばを受けとめる相手や場が不可欠であり、たとえば、話すことであれば、それを支える優れた聞き手の存在が必要である。音声言語活動が学校現場で広まっていった1990年代になって、ようやく認識されるようになったが、こうした点が等閑視されがちであった。

第2に、『国語の力』で掲げられていた二つの力に遡ってみると、「学習者側が培う力」



については、セオリーやパラダイムによって、戦後期に解明が進められた。対して、「国語の側に備わっている力」のうち、文法についての問題意識は、コンポジションに引き継がれ、段落という単位において賦活された。あるいは、独自の理論にもとづいて、民間教育団体が文法や語彙について、学習指導を推進させていったことにも注目しておきたい。

一方で、国語そのもの、教科書教材等のテキストに備わっている力、すなわち内容への関心は、文学的文章教材を除けば低いままである。学習指導のなかで内容が脱落することはありませんが、相変わらず説明的文章教材では深くは踏み込まないフォーク・セオリーが一般的である。後年、興水が言語文化や価値目標の重要性を説くにいたったように、内容をどう位置づけるかという難問は、能力主義の極北に際して決断された「排除」という答えでは解決していない。むしろ、問いとしての命脈をいまだに保っているのではないだろうか。おそらくは、次なるパラダイムとしての認知主義が受容されていくにつれて、認知過程を定位するにあたって、再度、この難問に立ち向かう必要感が高まると考えられる。その際に1940年の石山らの議論や、戦後占領期のLanguage Artsをめぐる争点は補助線としての役割を果たすのではないだろうか。歴史から学ぶべきことは少なくないはずである。

## 6 本研究の限界

第1に、入手できる資料の限界にもとづく研究上の限界が指摘できる。

とりわけ、戦後占領期の資料についてとりわけ該当する。そもそも、同時期についての歴史研究が本格的に着手されるようになったのは、合衆国政府の機密保持期間が終了し、1970年代後半から公文書が公開され、占領政策の実態が明らかにされ始めたことが契機となった。それらの多くはマイクロフィルムに記録されており、国語科教育に関連するフィルムについては、小久保美子(2002a)『C I Eカンファレンス・リポートが語る改革の真実』において、緻密な整序、翻訳、補注がなされ、斯界に対する甚大な貢献が果たされた。また、証言についても、早い時期から占領期について証言を残した日本側専門家もいた一方で、沈黙を守り続けた向きも少なくなかった。そうであったのが、時間の経過とともに、証言メモや日記等の記録が公開されるようになった。こうした貴重な一次資料の充実を受けて、占領期研究そのものが大きく進展しつつあり、本研究もその恩恵に浴している。

対して、特定の問題について掘り下げていこうとすると、不足を感じるものが少なくないこともたしかである。1970年代以前に比べれば、状況こそ好転しているものの、ピースが足りないジグソーパズルの空隙を推論によって埋めることで全体像に迫ろうとしている状態が続いている。先行研究のなかには、研究が世に問われた後になって一次資料が明らかにされたことから、推論が誤りであったことが判明した箇所も散見される。本研究では誤りを一つ一つ指弾することには踏み込まず、本研究として解明できた範囲での結論を提示することをもって代えた。未来に続く研究史のなかで、本研究にしても、いずれ同じ

轍を踏む宿命から逃れられないことを自認するがゆえの判断である。

第2に、本研究におけるアプローチを選択したがゆえに、得ることができなかった結果があることもたしかである。以下、5点を挙げておきたい。優れた先行研究がすでに存在しているため、屋下に屋を架すことは避け、これまで論究されてこなかった争点を選好した結果でもあった。

- ・読むことについて論究したものの、争点の広がりを持捉しきれなかったことから、文学教育には触れていない。

- ・能力表や学習指導要領に言及したものの、取り上げたのは読むことと機能文法が中心であり、他の領域事項への言及は行っていない。それゆえ、たとえば、文章構成法としてのコンポジションを取り上げながら、書くことには言及していない。学習指導要領にも言及したが、あくまでも本研究で掲げた課題に照らして取り扱った。

- ・語法指導や機能文法には言及したものの、特に後者をきっかけに民間教育団体で提案されるようになった各種文法教育理論や学習指導についても言及していない。

- ・国語科教育における「能力主義」を対象としたものの、解明したのはその成立過程であり、前史を含めて、1930年代後半から1980年代前半までの期間に限られている。平成期における「目標に準拠した評価」「学力学習状況調査」といった新自由主義的な教育改革によってもたらされた諸争点には言及していない。

- ・輿水実のライフヒストリーに言及したものの、沖山光や中沢政雄といった影響関係の強い人物、あるいは、垣内松三の学統の継承者という点では西原慶一や飛田隆には言及できたものの、渡辺修についても紙幅を割く必要があったのかもしれない。残念ながら、本研究では、主題に掲げた能力主義の解明を優先させたことから、そうした点にまでは踏み込んでいない。国語科教育学界を牽引したオピニオンリーダーとしての倉沢栄吉、国分一太郎、西尾実らについても、部分的に論究したにとどまる。

多彩な分野を対象とした「つまみ食い」をしたがゆえの限界である。

なお、最後に言明しておくが、本研究では、能力主義について、良い／悪い、成功／失敗といった近視眼的な判断はできるだけ避けた。能力主義の終焉はまだ確認できていないからである。歴史的な審判を下すには時間が必要である。おそらくは、後世の研究者によって語られることになるだろう。

## 7 能力主義パラダイムと認知主義パラダイム

能力主義パラダイムにとっては、次なるパラダイムも浮上しつつある。簡単に素描しておきたい。次なるパラダイムとしての認知主義パラダイムは1980年代に日本でも紹介が始まり、そこから喚起された問題群が刺激ともなって、スキーマはもちろん、読者論といった争点から読書行為への関心も喚起されるにいたった。将来において認知主義パラダイムの成立過程を論じる研究者が現れたとしたら、彼／彼女は、能力主義パラダイムの成立

時との類似点を指摘することになるだろう。2005年に起こったPISA調査のスコアが前回よりも低下したことに起因したPISAショックと、新たな課題としての「PISA型読解力」への関心が高揚した事実は、本研究第7章において、昭和31年度文部省全国学力調査とその波及効果について論究した現象の再燃と解せよう。また、平成29年版学習指導要領の公示に先がけて注目を集めたアクティブ・ラーニングへの関心の高まりは、第10章において、昭和33年版学習指導要領に先がけて関心が喚起された「系統」への問題意識を思わせる。同要領によって、新たなパラダイムが本格的に機能を発揮した点で、平成29年版学習指導要領は同様の機能を果たしているといえないだろうか。現時点では、能力主義パラダイムの成果と、認知主義パラダイムの成果が、理論研究の面では棲み分けが行われ、実践研究においては混淆されている状態と解せよう。これもまた、経験主義と能力主義パラダイムとが融和していた関係を想起させる。

ただし、現時点では、「めあて」や「振り返り」、「メタ認知」といった認知主義パラダイムを代表する理論としての学習科学の概念装置が次第に力を得つつあると、管見では観察しているが、能力主義パラダイムにおいて見られたような各種のフォーク・セオリーはまだその姿を見せていない。さらにいえば、第11章で検討した段落指導に相当する、セオリーにもとづいた学習指導方法論等の開発もこれからの課題になるものと推測できる。

さらに予想される事態としては、いずれ、認知主義パラダイムが教師たちに受容され、支持されるようになると、読むことにおける「内容」の問題は再考を迫られることになるだろう。読者の既有知識と読書対象の内容との関連は、理論の特質からすれば、より重視されることになるだろう。第12章で検討した説明的文章教材の場合は、戦前期には形象理論にもとづいて形式・内容の双方を重視していたのが、能力主義パラダイムへ移行すると、内容には踏み込まないといった第4章で論究した経験主義的なカリキュラム研究の成果から派生したフォーク・セオリーによって空洞化が生じた。さらに、読むことの本質的な理解から逸脱した、技能・能力の獲得のみに閉じた学習指導に陥ることにもつながった。しかし、認知主義パラダイムが立脚している問題意識からすると、そこに明白な齟齬が生じることは明らかである。さらに、内容の獲得のプロセスと、そこに盛られた内容の意義、あるいは価値との弁証法的な検討についても同様である。すでに、寺井正憲（1986）、高木まさき（2001）、森田信義（2011）、池田匡史（2017）、河野順子（2017）、間瀬茂夫（2017）らをはじめとした優れた研究が、さまざまな探究を開始している争点である。理論研究・実践研究が探究がさらに推進されていった暁には、かつての形象理論がそうであったように、国語科という教科の範疇内に読書対象の内容を位置づける／含める必要性が、再び、生じるのではないだろうか。となれば、「教材内容」という、「教科内容」とは区別した呼び名ではなく、新たな用語系が求められることになるだろう。

歴史は繰り返すという。本研究で論究した能力主義パラダイムの成立過程をマクロの視点から一つのモジュールとしてとらえてみると、次なるパラダイムの展開についての推論

も可能になるように思われる。

## 8 初出一覧

本研究は、以下の既発表論文・著書にもとづいている。ただし、研究としての一貫性をもたせるために、そのほとんどに加筆修正を行った。原型をとどめていないものも少なくないことをあらかじめお断りしておく。

### 第Ⅰ部

中村敦雄（2017）「国語科教育学にとって力とはなにか」『東京学芸大学国語教育学会研究紀要』13, 1-12.

中村敦雄（2018）「調査研究と教育政策・教育実践」, 全国大学国語教育学会『国語教育における調査研究』東洋館出版社, 48-53.

中村敦雄（2012d）「戦前期における国語科能力主義の萌芽に関する一考察」『語学と文学』48, 1-15.

中村敦雄（2016a）「『読解の能力』の成立過程に関する一考察」『学芸国語国文学』48, 192-203.

### 第Ⅱ部

中村敦雄（2002）「昭和20年代における議論指導論の研究——『新教育指針』における『討議法』の検討を中心に」『語学と文学』38, 39-54.

中村敦雄（2003）「桜田小学校における討議法による授業の実践的考察」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』52, 193-206.

中村敦雄（2012b）「昭和33年版学習指導要領における読むことの『系統』の検討」『群馬大学教育実践研究』29, 1-20.

中村敦雄（1999a）「国語教育史における機能文法の位置——昭和二十六年改訂版学習指導要領の『文法』に関する記述の受容と展開」『学芸国語国文学』31, 27-39.

中村敦雄（2012c）「戦後国語科教育学における能力主義の誕生」『学芸国語国文学』44, 1-15.

### 第Ⅲ部

中村敦雄（2011）「昭和31年度文部省全国学力調査とその波及効果に関する検討」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』54, 1-24.

中村敦雄（2010）「グランドセオリーとしてのレトリック」『月刊国語教育研究』459, 28-31.

中村敦雄（1998）「森岡健二国語教育論の成立過程——『話し方教育論』を中心に」『学

芸国語教育研究』16, 27-42.

中村敦雄 (1999b) 「『文章構成法』の理論構築過程に関する一考察——昭和三十年代前半における森岡健二の所説を中心に」『国語科教育』46, 64-71.

中村敦雄 (1999c) 「戦後国語教育におけるコンポジション受容の様相——『文章の構成法——コンポジション』を中心に」『学芸国語教育研究』17, 9-23.

中村敦雄 (2015b) 「リテラシーの変遷と国語科教育の課題」, 浜本純逸編著『メディア・リテラシーの教育』溪水社, 48-56.

中村敦雄 (2016b) 「国語科教育学における『情報』の位相」『月刊国語教育研究』530, 4-9.

#### 第IV部

中村敦雄 (2001) 「昭和30年代における『読解のための文法』の理論生成過程」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』50, 79-94.

中村敦雄 (2012a) 「戦後国語科教育における『読むこと』の学習指導方法論の定着過程に関する一考察」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』61, 1-22.

中村敦雄 (2014) 「説明的文章教材における教科内容の検討」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学』63, 1-19.

中村敦雄 (2015a) 「国語科授業の歴史にみる子どもの発達」, 藤崎真知代他編著『教育発達学の構築をめざして』風間書房, 87-105.

#### 注

- 1 1977年, デュークは, 合衆国の教育誌The Educational Forumに「なぜノリコは読めるのか: ジョニーへのヒント (Why Noriko can read: Some hints for Johnny)」と題した論文を発表した。題名からも明らかなように, ルドルフ・フレッシュ (Flesch, Rudolf) が1955年に刊行した著書『なぜジョニーは読めないか (Why Johnny Can't Read)』が発端となって起こった合衆国母語教育における大論争に関わった「ヒント」として世に問われた。ノリコとは, デュークの長女の名前である。

ただし, 同号に掲載された教育社会学者オーバリー (Overly, Norman V.) は, 日米の文字表記やその教育, 文化等の差異を過小に評価した立論として批判している。第9章でも言及したように, そもそもフレッシュが提起した問題はフォニックスの重要性を擁護することにあつた。文字習得について論じる場合には, その国の文字表記のあり方が重要な鍵となる。仮名を使用していることによる初学者の学びやすさという日本語の特徴については, 第3章で言及したように, 占領期に興水がすでに把握していたとおりである。

オーバリーから受けた批判を踏まえて、デュークは『ジャパニーズスクール』において、1977年の論文とは異なった根拠によって、「なぜノリコは読めるのか」を解き明かそうとした。加えて、起因する経済的な成功についても立言したと解することが妥当であろう。1977年の論文は、ノリコが小学校3学年の時に受けた授業を踏まえたものであり、中学校ということから1980年前後の授業であろうと考えられる。

2 もちろん、1979年のヴォーゲル、1980年代のカミングス、ローレン、デュークらの著書がいずれも短時間のうちに日本語訳されていた事実からしても、教育理論における一種の日本ブーム、ならびに、その逆輸入現象が起こっていた経緯を見逃してはなるまい。1960年代から喧伝されていた「日本的経営」への賞賛や、ヴォーゲルによる著書のタイトル等、海外からの賛辞が日本人関係者の自尊心を大いにくすぐったことはいうまでもない。

# 文献

- 青木誠四郎（1937）「学習論」、『岩波講座 国語教育』岩波書店，1-34.
- 青木宗也・伊ヶ崎暁生・尾山宏・兼子仁・高橋浩一・槇枝元文（1977）『資料——日本の教育と学テ裁判（全3巻）』労働旬報社.
- 青木幹勇（1961）「段落展開の類型性を認知させる」『教育科学国語教育』35，39-43.
- 青木幹勇・石森延男・沖山光・興水実・花田哲幸・八木橋雄次郎（1948）「新しい国語の学習指導形態はどんなものか」『コトバ』復刊3，5-30.
- 秋田喜三郎（1936）「小学国語読本総合研究巻八 第二 つばめはどこへ行く 指導」『岩波講座国語教育』岩波書店，32-34.
- 浅黄俊次郎（1934）「読みに於ける文段の指導」『実践国語教育』1(6)，2-4.
- 浅黄俊次郎（1942）「『初等科国語二』の取扱ひ方」，日本放送協会編『文部省 国民学校三，四年後期用教科書編纂趣旨と取扱ひ方』，日本放送出版協会，57-71.
- 朝倉秀雄（1995）「志波（佐藤）末吉」石井庄司他監修『国語教育 別巻』大空社，59-61.
- 浅沼茂（1983）「教育課程の地域化と経験主義」，岡津守彦監修『教育課程事典』小学館，139-141.
- アドラー，M・J，ヴァン＝ドールン・C，外山滋比古・槇未知子訳（1978）『本を読む本』日本ブリタニカ.
- 有沢俊太郎（1998）『明治前中期における日本的レトリックの展開過程に関する研究』風間書房.
- 有光次郎（1947）「序文」，宮本敏行『新しい教え方・学び方——コース・オブ・スタディ解説』若狭書房，3-14.
- 有光次郎（1989）『有光次郎日記』第一法規出版.
- 安藤修平（1991）「能力主義の国語教育思想」，国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書，279-280.

- 安藤新太郎 (1950) 「中学校国語の単元学習」, 国語教育講座編集委員会『国語教育講座 国語学習指導の方法 下』刀江書院, 1-33.
- 飯田晴巳 (2007) 「文章・文体」鈴木一彦・林巨樹『概説日本語学改訂版』明治書院, 199-249.
- 庵功雄他 (2017) 『時間の流れと文章の組み立て 林言語学の再解釈』ひつじ書房.
- 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎 (1975) 「戦後教育改革の基本理念と中教審路線〈解説〉」, 伊ヶ崎・吉原『戦後教育の原典1 新教育指針』現代史出版会, 9-35.
- 池田匡史 (2017) 「戦後国語科における単元学習の展開に関する研究——主題単元学習の展開と可能性」広島大学大学院教育学研究科博士課程後期文化教育開発専攻国語文化教育学分野博士論文.
- 井坂行男 (1947) 『新しい小学校の教師』牧書店.
- 井坂行男 (1948) 「ことばの学習について」『コトバ』復刊2, 1-6.
- 石三太郎・土屋潤身・小沢政江・神山利一・石山脩平・飛田隆 (1950) 「座談会 中等教育の基本問題」『教育現実』2(6), 2-18.
- 石井庄司 (1934) 「『よみ』の構造」『コトバ』4(3), 85-100.
- 石井庄司 (1963) 「分析との具体的なむすびつきを」『教育科学国語教育』50, 89-93.
- 石井庄司 (1978) 「戦後における国語教育の歩み」『ことば』2(1), 12-18.
- 石井庄司 (1982) 「『国語の力』と日本の国語教育」, 国語教育研究所編「『国語の力』をこう読む」『教育科学国語教育』311, 5-16.
- 石井庄司 (1983) 『近代国語教育論史』教育出版センター.
- 石井庄司 (1984) 「解説」, 『時枝誠記国語教育論集一』明治図書, 390-401.
- 石井庄司 (1992) 「単元学習についての追憶と反省」, 日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I 理論編』東洋館出版社, 256-260.
- 石井庄司・倉沢栄吉 (1960) 『機構と反応を生かした 読解教材の研究』東洋館出版社.
- 石井英真 (2011) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂.
- 石黒修 (1939) 「自信と気魄」『教育・国語』9(7), 62-63.
- 石黒修 (1940) 「言語教育と国語教科書の諸問題」『コトバ』2(4), 12-32.
- 石黒修・西原慶一・篠原利逸・安藤新太郎・富山民蔵・石森延男・輿水実 (1951) 「『学習指導要領国語科編改訂版』の編修をおえて」『国語の力』1(1), 2-5.
- 石田佐久馬 (1965) 『文脈・段落・主題』東洋館出版社.
- 石森延男 (1941) 「国民科国語『ヨミカタ』編纂趣旨(二)」, 日本放送協会『文部省国民学校教科書編纂趣旨解説』日本放送出版協会, 31-38. \*なお引用は次の文献から行った。中村紀久二 (2008) 『復刻版国定教科書編纂趣意書第九巻』国書刊行会.
- 石森延男 (1949) 『国語教育諸島』中央社.
- 石森延男 (1951) 「国語教育の回顧と展望 三」, 国語教育講座編集委員会編『国語教育



講座 第五巻』刀江書院, 75-111.

石森延男 (1955a) 「この十年」『国語教育』1(1), 66-67.

石森延男 (1955b) 「この十年」『国語教育』1(2), 65-67.

石森延男 (1955c) 「この十年 (その三)」『国語教育』1(3), 65-67.

石森延男 (1955d) 「この十年 (その五)」『国語教育』1(5), 65-67.

石森延男 (1957) 「ある集会のこと」『教育研究』12(2), 58-59.

石森延男 (1965) 「占領下のころ」『言語生活』164, 51-60.

石森延男・井上敏夫・野地潤家 (1981) 「『みんないい子』読本をめぐる」『国語教育学研究』7, 149-160.

石森延男・垣内松三・興水実 (1948) 「討議『学習指導要領国語科編』について」『コトバ』復刊1, 8-23.

石森延男・興水実・佐伯梅友・時枝誠記・西尾実・白石大二 (1949) 「座談会 これからの国語教育」『国語学』3, 42-63.

石森延男・北村季夫・倉沢栄吉・小塚芳夫・神保良造 (1970) 「国語教科書と児童文学を育てて——石森延男の人と業績」, 『近代国語教育のあゆみⅡ——遺産と継承』新光閣書店, 117-185.

石山脩平 (1937a) 『国語教育論』成美堂書店.

石山脩平 (1937b) 「興水実氏『小学国語読本解釈学演習』」『国語教室』3(6), 22-24.

石山脩平 (1940a) 「統合の精神」『コトバ』2(2), 96-99.

石山脩平 (1940b) 「国民学校国語科は如何にあるべきか」『コトバ』2(4), 147-158.

石山脩平 (1940c) 「国民学校シムポジウムについて」『コトバ』2(5), 34-37.

石山脩平 (1940d) 「国民学校国語科の教則について (一)」『実践国語教育』7(5), 7-12.

石山脩平 (1949a) 「教育の国家基準とコア・カリキュラム」『カリキュラム』4, 2-7.

石山脩平 (1949b) 『地域社会学校』金子書房.

石山脩平 (1949c) 「教育現実と新カリキュラム」『教育現実』1(1), 3-10.

石山脩平 (1949d) 「短評」, 文部省教科書局実験学校連盟『生活カリキュラム構成の方法』六三書院, 279-384.

イシヤマ・シウヘイ (1952) 「なぞ」『実践国語』13(147), 33-35.

井関義久 (1972) 『批評の文法』大修館書店.

磯田一雄 (1971) 「学習指導要領制定まで」, 肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程 総論』東京大学出版会, 105-284.

市川孝 (1959) 「段落・文段をめぐる」『言語生活』93, 42-49.

一川鉄夫 (1958) 「段落の指導」, 興水実編『読み方教育学』明治図書, 249-262.

伊藤敦広 (2016) 「フンボルトの新人文主義的陶冶論 (人間形成論)」, 眞壁宏幹編『西洋教育思想史』慶應義塾大学出版会, 229-240.

- 伊藤和衛 (1965) 『教育の機会均等』 世界書院.
- 稲垣金蔵 (1950) 「我が校に於ける国語教育の性格」『国語教育はどう動いていくか 教育研究別冊』 2, 125-127.
- 稲村謙一 (1949) 「三、四年の学習作業化」『国語創造』 13, 14-18.
- 井上一郎 (1991) 「せんこう花火」, 渋谷孝他編著『授業のための全発問18 小学校6年 説明文教材』 明治図書, 49-54.
- 井上喜一郎 (2013) 『生活カリキュラムの実践 (第三次案)』, 須田将司編『戦後新教育・「実力の検討」 実践資料集 第1巻』 不二出版, 541-720.
- 井上尚美 (1983) 『国語の授業方法論』 一光社.
- 井上尚美 (1998) 『思考力育成への方略』 明治図書.
- 井上赳 (1936a) 「小学国語読本総合研究巻八 第二 つばめはどこへ行く 要説」『岩波講座国語教育』 岩波書店, 25-29.
- 井上赳 (1936b) 「新読本巻八編纂精神」『実践国語教育』 3(9), 2-11.
- 井上赳 (1952) 「垣内先生と私」『実践国語』 13(147), 77-79.
- 井上赳 (1959a) 「国定読本の編集 (七) 国民学校の国語」『実践国語教育』 20(230), 72-77.
- 井上赳 (1959b) 「国定読本の編集 (八) 戦時下における国定教科書編纂事情」『実践国語教育』 20(231), 78-83.
- 井上赳先生国語読本編修二十年記念会 (1943) 『井上赳先生国語読本編修二十年功労志』.
- 井上敏夫 (1954) 「建設的な文法教育を！」 全国大学国語教育学会編『文法の学習指導』 法政大学出版社, 月報.
- 井上敏夫 (1967) 「『読み』の指導と作文指導」『児童心理』 21(7), 105-110.
- 井上敏夫 (1970) 「小学校国語科における読書指導」『学校教育研究所年報』 14, 26-36.
- 井上敏夫 (1981) 「読解指導の問題点, その推移」『国語教育学研究』 7, 5-34.
- 井上敏夫 (2009) 『教科書を中心に見た 国語教育史研究』 溪水社.
- 井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫・増淵恒吉・野地潤家・飛田多喜雄・小海永二・田近洵一 (1984) 「座談会 国語教育の伝統と創造」, 増淵恒吉編『国語教育の課題と創造』 有精堂, 1-34.
- 井上敏夫・輿水実 (1967) 「国語科における単元学習の導入」『国語教育の近代化』 60, 40-56.
- 井上ひさし (1976) 『偽原始人』 朝日新聞社.
- 猪股辰弥 (1949) 『入門期の国語教育』 日本図書出版社.
- 今井福司 (2016) 『日本占領期の学校図書館』 勉誠出版.
- 今泉運平 (1950) 「国語教育の在り方の再吟味」『教育研究別冊 国語教育はどう動いていくか』 2, 254-258.

- 今野喜清 (1983) 「戦後の研究動向と教育課程理論」, 岡津守彦編『教育課程事典』小学館, 150-152.
- 井本農一 (1940) 「生活の一角 読本のことなど」『実践国語教育』7(8), 3-4.
- イリイチ, イヴァン, 岡部佳世訳 (1995) 『テキストのぶどう畑で』法政大学出版局.
- 岩永正史 (2001) 「『認知科学の応用』から『国語科教育の認知科学』へ」『山梨大学教育人間科学部紀要』3(1), 207-213.
- 岩永正史 (2002) 「発達論的アプローチの成果と展望」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, 299-304.
- 上口映治 (1953) 「言語教育実践の批判 (その二)」『実践国語』14(156), 27-31.
- 上田庄三郎 (1950) 「社会科教育を動かす人々」『教育手帖』7, 58-61.
- 上田孝俊 (2006) 「戦後初期における教育課程編成の理論とその変化」『神戸大学発達科学部研究紀要』14(1), 15-26.
- 上野芳太郎 (1959) 『改訂小学校教育課程講座第6学年』帝国地方行政学会.
- 植山俊宏 (2005) 「戦後説明的文章指導論の展開 (7) ——萌芽期における興水実」『教育学研究紀要』51, 404-409.
- 植山俊宏 (2006) 「戦後説明的文章指導論の展開 (8) ——始動期における実践的展開」『教育学研究紀要』52, 474-479.
- ヴォーゲル, エズラ・F, 広中和歌子訳 (1979) 『ジャパン アズ ナンバーワン』阪急コミュニケーションズ.
- 宇佐美承 (1964) 「学テ日本一競争の前と後」『朝日ジャーナル』6(29), 87-94.
- 有働玲子 (2011) 『話しことば教育の実践に関する研究』風間書房.
- 梅根悟 (1940) 「国民学校制と教師の教養問題」『コトバ』2(6), 4-11.
- 梅根悟 (1955) 「『民間文部省』の弁——コア・カリキュラム連盟の回顧」読売新聞社社会部『日本の新学期』読売新聞社, 239-244.
- 梅根悟・海後勝雄・重松鷹泰・春田正治・樋口澄雄・皆川正治 (1955) 「戦後十年とわれわれの歩み (一)」『カリキュラム』80, 40-45.
- 榎本善紀 (2018) 「文部省時代」, 沖山光研究会『戦後日本の国語教育——二松学舎に学んだ沖山光の軌跡』東京学芸大学出版会, 67-96.
- 遠藤和夫 (1957) 「わたしたちはこう考える」, 鈴鹿教育科学研究会編著『国語の教室』麦書房, 213-233.
- 遠藤豊吉 (1967) 「コンポジション理論に立つ作文とは何か」『作文と教育』18(13), 15-33.
- 遠藤嘉基 (1954) 「中学校における文法学習」全国大学国語教育学会編『文法の学習指導』法政大学出版局, 62-82.
- 遠藤嘉基 (1957a) 「文法論と学校文法」, 『日本文法講座2 文法論と文法教育』明治書

院, 269-288.

遠藤嘉基 (1957b) 「片すみからの発言(7)——文法教育への反省とコンポジション教育の提唱」『作文教育』4(11), 6-9.

遠藤嘉基・大野晋・永野賢・林大・松井利男 (1956) 「文法教育の諸問題」『国語学』26, 57-79.

遠藤嘉基・時枝誠記・高木大五郎・倉沢栄吉 (1954) 「〈座談会〉『中学校での文法教育の考え方・教え方』」『中学国語科教育技術』4(6), 12-33.

オア, T・マーク, 土持ゲーリー法一訳 (1993) 『占領下日本の教育改革政策』玉川大学出版局.

大内善一 (2004) 『国語科教育学への道』溪水社.

大久保忠利 (1958) 「現代諸家『文法教育批判論』への批判」, 阪本一郎・大久保忠利・小林喜三男編『小学校高学年 文法教育の実践』春秋社, 295-319.

大久保忠利 (1959) 「反批判への反論」『国語通信』2(9), 5.

大久保忠利 (1969) 『国語教育解釈学理論の究明』勁草書房.

大久保忠利・平田与一郎(1959) 「平田与一郎『「回転軸」批判と反批判』」『国語通信』2(8), 6-7.

大久保忠利・松山市造 (1956) 『文法教育』春秋社.

大熊徹 (1991) 「国語の授業と文章論」, 永野賢・大熊徹編著『文章論で国語の授業を変えよう』明治図書, 10-37.

大島文義 (2015) 「学習指導要領編修会議・教育課程審議会・初等中等分科審議会記録等(大島文義旧蔵文書メモ)」, 水原克敏『戦後改革期文部省実験学校資料集成第一巻』不二出版, 3-51.

太田周夫 (1952) 「訳者のことば」, リーガー, R・C, 精華学園・話し方実験教室訳『あなたも上手に話せる——話し方の精神と技術』法政大学出版局, 4-7.

大田堯 (1969) 『学力とは何か』国土社.

大槻一夫 (1959) 「国語科の授業研究」『現代教育科学』14, 86-91.

大西雅雄 (1936) 「国語教材の音声学的分析」『コトバ』6(8), 6.

大西雅雄 (1939) 「二つの立場」『コトバ』1(1), 71-75.

大野晋 (1999) 『日本語と私』朝日新聞社.

大野篤一郎 (2004) 「デイルタイの世界観学について」『メタフュシカ』35(2), 5-12.

大平浩哉 (1997) 『国語教育改革論』愛育社.

大藤幹夫 (1975) 「創刊号から見た戦後初期の児童雑誌」『学大國文』18, 15-24.

大村はま (1985) 「話しことばの教育」『言語生活』401, 40-45.

岡田敏樹 (1999) 「信濃教育会と『長野県学習指導要領』」『地方史研究』49(5), 107-118.

岡部朗一 (1989) 「明治時代におけるレトリック理論書の系譜」『異文化コミュニケーション』

ョン研究』創刊号, 39-78.

岡村遼司 (1995) 「教育改革と民主主義観」中村政則他編『戦後日本占領と戦後改革4 戦後民主主義』岩波書店.

小川安朗 (1953) 『きものとせんい』三十書房.

沖山光 (1937) 「尋四指導実践案」『実践国語教育』4(10), 110-111.

沖山光 (1947a) 『ユニット展開の新国語学習指導書 こくご1』小学館.

沖山光 (1947b) 『ユニット展開の新国語学習指導書 こくご3』小学館.

沖山光 (1947c) 『ユニット展開の新国語学習指導書 こくご4』小学館.

沖山光 (1947d) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第3学年上』小学館.

沖山光 (1947e) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第4学年上』小学館.

沖山光 (1947f) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第4学年中』小学館.

沖山光 (1948a) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第5学年上』小学館.

沖山光 (1948b) 『ユニット展開の新国語学習指導書 第6学年上』小学館.

沖山光 (1950) 「新しい国語教育設計のために」, 東京学芸大学附小五校連合国語研究会編『单元による国語学習の展開 一学年』教育図書研究会, 5-25.

沖山光 (1958) 『意味構造に立つ読解指導』明治図書.

沖山光 (1967a) 『講座国語教育の構造と思考第4巻 小学校高学年編』明治図書, 133-134

沖山光 (1967b) 「『読み』におけるつまづきの発見と指導」『児童心理』21(7), 50-56.

沖山光 (1978) 「占領下における魂の雄たけび」, 『石森延男国語教育選集第二巻』光村図書, 499-518.

奥田勝利 (1952) 「垣内先生の生いたち」『実践国語』13(147), 58-63.

奥田靖雄 (1963) 「よみ方教育論における主観主義」, 奥田靖雄・国分一太郎『読み方教育の理論』国土社, 103-137.

奥田靖雄・国分一太郎 (1963) 『読み方教育の理論』国土社.

小熊英二 (2002) 『〈民主〉と〈愛国〉』新曜社.

尾崎ムゲン (1991) 『戦後教育史論』インパクト出版会.

小澤滋子 (1983) 「マンパワー・ポリシーとエリート養成」, 岡津守彦編『教育課程事典』小学館, 152-154.

織田克己 (1981) 「実践記録 中谷宇吉郎『せんこう花火』から学ぶ——六年——書き手の場に立って, 子どもたちが学んだもの 研究と実践」『国語の教師』2, 42-43.

小田迪夫 (1975) 「寺田寅彦のインヴェンション」『大阪教育大学紀要V部門』24(3), 203-214.

小田迪夫 (1986) 『説明文教材の授業改革論』明治図書.

小田迪夫 (1995) 「活動主義から能力主義へ」『教育科学国語教育』510, 158-161.

- 小野厚夫 (1991) 「明治期における『情報』と『状報』」『神戸大学教養部論集』47, 81-98.
- 小原フサ (1966) 『よみがえれ国語教室』未来社.
- 海後勝雄 (1948) 「カリキュラム研究の方法」『教育研究』27, 4-7.
- 海後勝雄 (1949) 「能力表の問題」『カリキュラム』12, 16-19.
- 海後勝雄 (1950) 「社会機能法と問題領域法」『カリキュラム』13, 5-9.
- 海後勝雄・小川梅明・小島忠治・久保田浩・増田三良・皆川正治・森久保仙太郎 (1950) 「国語能力表の批判」『カリキュラム』23, 44-47.
- 海後宗臣 (1981) 『海後宗臣著作集第九巻 戦後教育改革』東京書籍.
- 垣内松三 (1933) 『小学国語読本巻一 形象と理會 巻一』文学社・不老閣書店.
- 垣内松三 (1936) 「動力としての国語」『実践国語教育』3(1), 2-3.
- 垣内松三 (1939) 「素焼の瓶 (七)」『国語教室』5(11), 5-13.
- 垣内松三 (1940a) 『言語形象性を語る』国語文化研究所.
- 垣内松三 (1940b) 「国語教室を語る (五)」『実践国語教育』7(3), 4-8.
- かいと・まつみ (1947) 「『こくご 一』をとおして, こくごの ちからを かたる」, 輿水実・花田哲幸・沖山光『こくごの学習指導 第1学年上』東京修文館, 1-7.
- 垣内松三 (1947) 『国語の新生』非凡閣.
- 垣内松三 (1949) 「言語心象を語る (七)」『実践国語』1(9), 16-19.
- 垣内松三 (1977a) 『垣内松三著作集第1巻』光村図書, 67-264.
- 垣内松三 (1977b) 『垣内松三著作集第5巻』光村図書, 5-225.
- 垣内松三 (1977c) 『垣内松三著作集第7巻』光村図書, 5-288.
- 垣内松三 (1977d) 『垣内松三著作集第9巻』光村図書, 5-231.
- 垣内松三他 (1935) 「読方の指導過程と解釈学を語る座談会」『国語教室』1(6), 44-95.
- 香川教師集団 (1965) 『学テ日本一物語』明治図書.
- 風間章典 (1966) 「『国語教育近代化のための会』一九六六年集会の記録」『教育科学国語教育』95, 87-89.
- 梶山隆四郎 (1956) 「段落指導と文法」『ことばの教育』84, 9-11.
- 片上宗二 (1993) 『日本社会科成立史研究』風間書房.
- 片山清一・野田弘・今泉運平・佐々木定夫・近藤国一・大槻一夫・上甲幹一・倉沢栄吉 (1952) 「座談会 国語教育は正しく成長しているか」『教育技術』7(8), 63-74.
- カッシーラー, 生松敬三・木田元訳 (1989) 『シンボル形式の哲学 (一)』岩波書店.
- 加藤勝也 (1948) 「言語科教科書と言語教育」, 東京文理科大学教育学会編『アメリカ教科書の研究』金子書房, 53-72.
- カミングス, ウィリアム・K, 友田泰正訳 (1981) 『ニッポンの学校』サイマル出版会.
- 亀井秀雄 (1999) 『「小説」論』岩波書店.

- 川合章（2000）『生活教育の100年』星林社.
- 川上繁（1995）「段落指導の流行」『教育科学国語教育』510, 95-98.
- 川崎寿彦（1967）『分析批評入門』至文堂.
- 河野順子（2017）「小学校国語科『批評読みとその交流』の授業づくり」明治図書.
- 河野智文（1995）「昭和二十年代における国語単元学習実践の特質」『広島大学教育学部紀要 第二部』44, 21-31.
- 河野智文（1996）「昭和二十年代のカリキュラム研究における国語科教育の試行」『国語科教育』43, 92-101.
- 河野智文（1999）「昭和二十年代国語単元学習をめぐる論点の再検討」『兵庫教育大学近代文学雑誌』10, 3-13.
- カンドウ, S（1955）『世界のうらおもて』朝日新聞社.
- 北林雅洋（2012）「戦時下日本で刊行され続けた科学啓蒙書」『香川大学教育学部研究報告第Ⅱ部』62(1), 49-65.
- 城戸幡太郎（1978）『教育科学七十年』北大図書刊行会.
- 木下繁弥（1983a）「能力主義教育政策と1968-69年学習指導要領の改訂」, 岡津守彦監修『教育課程事典』小学館, 37-40.
- 木下繁弥（1983b）「1977-78年学習指導要領の改訂と80年代教育への模索」, 岡津守彦監修『教育課程事典』小学館, 40-43.
- 木原茂（1954）「文法教育の崩壊と再建」『中学国語科教育技術』4(6), 78-83.
- 木藤才蔵（1957）「国語科の学習指導要領（小学校）」, 西尾実編『国語教育辞典』朝倉書店, 229-230.
- 木藤才蔵（1961）「国語科学力調査のねらいと指導上の問題点」『文部時報』1012, 22-28.
- 木藤道子（1977）「父を育てた人々」, 『垣内松三著作集第1巻』光村図書, 付録4-8.
- 鬼頭礼蔵（1955）「段落の指導について」『ことばの教育』68, 15-21.
- 木宮乾峰（1949）「みのり多い研究」, 文部省教科書局実験学校連盟編『生活カリキュラム構成の方法』六三書院, 385-390.
- 木村万寿夫（1958）「科学技術教育と国語教育（一）」『実践国語教育』19(215), 7-10.
- 教育課程審議会（1967）「小学校の教育課程の改善について」, 奥田真丈編『新しい中学校教育課程』大日本図書, 207-224.
- 教育現実編集委員（1949）『『教育現実』発刊の意義』『教育現実』1(1), 1.
- 教育ジャーナリストの会（1957）『戦後教育史の断面』国土社.
- 楠山三香男（1992）「45年間の教材を概観する」, 財団法人教科書研究センター『小学校国語教科書の戦後45年』5-10.
- 久道恭（1984）「生涯学究の人佐藤徳市先生を敬慕して」, 佐藤徳市『国語読本の研究』宝文堂, 序.

- 久保梓（1976）「解体前後の新人会について」, 石堂清倫・豎山利忠『東京帝大新人会の記録』経済往来社, 278-355.
- 倉沢栄吉（1949a）『国語単元学習と評価法』世界社.
- 倉沢栄吉（1949b）「国語力とは何か」『コトバ』復刊2(12), 2-8.
- 倉沢栄吉（1952）「よみかたかよむことか」『実践国語』13(142), 66-68.
- 倉沢栄吉（1955a）「国語の基礎学力と単元学習」, 東京教育大学教育学研究室編『続教育大学講座第7巻 国語科教育』金子書房, 35-75.
- 倉沢栄吉（1955b）「現場の問題点」『国語教育』1(2), 9-13.
- 倉沢栄吉（1956）『読解指導』朝倉書店.
- 倉沢栄吉（1957）「結果の利用と注意点」『文部時報』954, 39-44.
- 倉沢栄吉（1958a）「国語教育——概観」, 国立国語研究所『国語年鑑 昭和33年版』秀英出版, 27-31.
- 倉沢栄吉（1958b）「読解と文法における三つの問題」『実践国語』210, 63-65.
- 倉沢栄吉（1961）「形式段落と意味段落（一）」『教育科学国語教育』35, 1-6.
- 倉沢栄吉（1962）「学力をつける学習指導」『教育技術中学教育』7(2), 14-19.
- 倉沢栄吉（1971）「情報化社会と国語教育」『国語科教育』18, 24-27.
- 倉沢栄吉（1972）「国語科における読書指導」『児童心理』26(12), 51.
- 倉沢栄吉（1980）「読むこと」, 国語学会編『国語学大辞典』東京堂出版, 901.
- 倉沢栄吉（1992）「国語単元学習の思想」, 日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I 理論編』東洋館出版社, 11-17.
- 倉沢栄吉・青年国語研究会（1972）『筆者想定法の理論と実践』共文社.
- 倉沢栄吉・渡部寿賀雄（1961）『文章論的読解指導』明治図書.
- 倉沢剛（1948）『近代カリキュラム』誠文堂新光社.
- 倉沢剛（1950）『中等カリキュラム』誠文堂新光社.
- グリーン, アンディ, 太田直子訳（1997）「教育, グローバリゼーションと国民国家」, 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編著『教育学年報6 教育史像の再構築』世織書房, 339-376.
- 黒川孝広（2008a）『国民学校国民科国語の研究』早稲田大学博士論文.
- 黒川孝広（2008b）「話し合いを中心とした分団学習による国語学力」, 浜本純逸編著『全教科の学習に生きる国語学力の育成と定着に関する基礎的研究』科学研究費補助金研究成果報告書, 32-55.
- 黒川孝広（2015）「戦時下から戦後にかけての国語教育の継承の問題」『月刊国語教育研究』519, 50-57.
- 桑原三郎（1967）「教材『せんこう花火』」, 興水実編著『講座国語科の基本的教材第3巻 説明文の基本的教材』明治図書, 146-155.



- 桑原隆 (1998) 『言語活動主義・言語生活主義の探究』 東洋館出版社.
- 小泉璣玖夫 (1935) 「輓近読方教育の欠陥」『国語教室』1(6), 137-144.
- 幸田国広 (2013) 「『定番教材』の誕生:『羅生門』教材史研究の空隙」『国語科教育』74, 14-21.
- 幸田国広 (2015) 「『走れメロス』教材史における定番化初期の検討」『読書科学』56(2), 65-75.
- 国語文化学会 (1940) 『国民学校国語教育の研究』 国語文化研究所.
- 国分一太郎 (1947) 「コース・オブ・スタデー (学習指導要項) をどう考えるか」『明かるい学校』3, 10-15.
- 国分一太郎 (1950) 「世界観だけの進歩派などがありうるか」『カリキュラム』16, 60-62.
- 国分一太郎 (1952a) 「計画的めいた無計画さ」『教育』2(2), 61-63.
- 国分一太郎 (1952b) 「国語科」, 勝田守一他編『岩波講座 教育 第五巻』1-70.
- 国分一太郎 (1955a) 『生活綴方ノートII』新評論.
- 国分一太郎 (1955b) 「『日本の新学期』小感」, 読売新聞社社会部『日本の新学期』読売新聞社, 228-232.
- 国分一太郎 (1958) 「第一分科会 国語教育」, 日本教職員組合編『日本の教育 第七集』国土社, 29-56.
- 国分一太郎 (1959a) 「第一分科会 国語教育」, 日本教職員組合編『日本の教育 第八集』国土社, 25-47.
- 国分一太郎 (1959b) 「教育遺産とは何か」『カリキュラム』11(8), 24-27.
- 国分一太郎 (1960) 『国語教育の本来像』新評論.
- 国分一太郎 (1961) 「戦後の国語教育 (史)」『教育』11(2), 21-27.
- 国分一太郎 (1977) 「『おおきな, おおきな』と『ちいさな, ちいさな』」『作文と教育』326, 10-19.
- 国分一太郎 (1984) 『小学教師たちの有罪——回想・生活綴方事件』みすず書房.
- 国分一太郎 (1986) 『いつまで青い渋柿ぞ』新評論.
- 小久保美子 (2001) 「1930年代のアメリカにおける『国語の単元学習』  
——*An Experience Curriculum in English*(1935)にみる単元展開」『人文科教育研究』28, 65-76.
- 小久保美子 (2002a) 『C I E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.
- 小久保美子 (2002b) 「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』29, 77-89.
- 小久保美子 (2009) 「*An Experience Curriculum in English*(1935)の受容上の問題——

- 増田三良『国語カリキュラムの基本問題』（1950）との関連を通して」『千葉敬愛短期大学紀要』31, 67-80.
- 国民学校教育研究会（1940）『国民学校案の実践解説』文教出版.
- 国立教育研究所（1956）「昭和29年度全国小・中学校児童生徒学力水準調査（第三次中間報告）」.
- 小島忠治（1949）『生活カリキュラムと国語学習』教育文化出版社.
- 小島忠治・樋口澄雄（1950）「地上三寸の広岡先生——『牧歌的カリキュラムの自己批判』の批判」『カリキュラム』16, 63-68.
- 輿水実（1935a）「『解釈学と意義学』について」『コトバ』5(9), 110-113.
- 輿水実（1935b）『言語哲学』不老閣書房.
- 輿水実（1936a）「動力的言語陶冶」『実践国語教育』3(3), 4-9.
- 輿水実（1936b）『国語教育理論』文学社.
- 輿水実（1937a）「石山脩平氏の『国語教育論』に就て」『国語教室』3(4), 27-28.
- 輿水実（1937b）『小学国語読本解釈学演習第一学年用』不老閣書房.
- 輿水実（1937c）「『解釈学演習』につき石山教授に答ふ」『国語教室』3(7), 22-24.
- 輿水実（1938）「綴方の統計的研究——東京市仰高西小学校に於ける体験の報告(2)」『教育国語教育』8(7), 27-32.
- 輿水実（1939a）「編集室」『コトバ』1(1), 63-64.
- 輿水実（1939b）「小学校に於ける語法教授の限度と方法」『コトバ』1(1), 65-68.
- 輿水実（1939c）『言葉は伸びる』厚生閣.
- 輿水実（1939d）「形象理論と私」『教育・国語』9(9), 114-118.
- 輿水実（1940a）『言語教育概論』晃文社.
- 輿水実（1940b）「根本的転換の必要」『コトバ』2(4), 197-200.
- 輿水実（1940c）「形象理論と言語教育（上）」『同志同行』9(6), 37-46.
- 輿水実（1940d）「国民学校国語教則要項に関し私見を述ぶ」『コトバ』2(10), 19-25.
- 輿水実（1940e）「解釈学の再興——国民学校案と『理会』の問題」『コトバ』2(12), 9-13.
- 輿水実（1941）『増補新版 言葉は伸びる』厚生閣.
- 輿水実（1948a）『国語のコース・オブ・スタディ』非凡閣.
- 輿水実（1948b）「中学校の単元学習——学習単位と作業単元の区別」『コトバ』復刊7, 18-25.
- 輿水実（1948c）「全日本国語教育協議会について」『コトバ』, 復刊10, 8-9.
- 輿水実（1949）「国語教育における単元学習の進路」, 篠原利逸編『新しい国語教育の方向——実際編』教育新報社, 129-157.
- 輿水実（1950a）「序」, 増田三良『国語カリキュラムの基本問題』誠文堂新光社.

- 輿水実 (1950b) 『国語科概論』, 有朋堂.
- 輿水実 (1950c) 「国語の単元学習」, 国語教育講座編集委員会編『国語教育講座 国語学習指導の方法 上』刀江書院, 1-37.
- 輿水実 (1951) 『国語科教育法』有朋堂.
- 輿水実 (1952a) 『国語教育原論』朝倉書店.
- 輿水実 (1952b) 「垣内先生の学問的業績」『実践国語』13(147), 10-13.
- 輿水実 (1954) 『国語学力——その学年基準』有朋堂.
- 輿水実 (1955a) 「問題のまとめ」, 全日本国語教育協議会編『明治図書講座国語教育第2巻 国語の基礎学力』明治図書, 397-400.
- 輿水実 (1955b) 『国語科教育学』金子書房.
- 輿水実 (1958a) 『国語科学習の系統化』有朋堂.
- 輿水実 (1958b) 「機能文法とは何か」, 『続日本文法講座短信』1, 1-3.
- 輿水実 (1958c) 「国語科における学習指導の諸問題」『文部時報』970, 11-16.
- 輿水実 (1958d) 『読み方教育学』明治図書.
- 輿水実 (1959) 「読解力の発達」『言語生活』90, 80-91.
- 輿水実 (1960) 『国語教育用語辞典』明治図書.
- 輿水実 (1962a) 『国語教育の実践原理』明治図書.
- 輿水実 (1962b) 『国語スキルのプログラム学習』明治図書.
- 輿水実 (1962c) 「読解指導の近代化」『国語教育の近代化』2, 1-34.
- 輿水実 (1963a) 「教科研究——三十八年度の重点」『初等教育資料』158, 1-4.
- 輿水実 (1963b) 「読解指導と表現指導の関連の近代化」『児童心理』199, 1-16.
- 輿水実 (1965a) 「国語の教育課程はどう変わって行くか」『国語教育の近代化』32, 1-19.
- 輿水実 (1965b) 「戦後国語教育の反省」『言語生活』164, 18-27.
- 輿水実 (1965c) 「機能的国語教育の『これまで』と『これから』」『国語教育の近代化』35, 1-25.
- 輿水実 (1965d) 「垣内松三先生とわたしとの関係」『国語教育の近代化』39, 49-54.
- 輿水実 (1966a) 「国語教育の科学化・近代化」『教育科学国語教育』88, 5-14.
- 輿水実 (1966b) 「国語科の教科内容の構成」『国語教育の近代化』5, 33-54.
- 輿水実 (1966c) 「国語教育の近代化と教育課程の改正」『教育科学国語教育』95, 5-25.
- 輿水実 (1966d) 『国語教育の近代化入門』明治図書.
- 輿水実 (1967a) 「輿水先生実践対談 聞くこと, 話すことの指導はどうなるか」『国語教育の近代化』54, 36-55.
- 輿水実 (1967b) 「読解の深化と学習指導の三次的展開」『国語教育の近代化』55, 1-19.
- 輿水実 (1967c) 「言語観・教育観の改造」『教育科学国語教育』101, 127-132.
- 輿水実 (1967d) 「序説 国語科の授業の改造」, 輿水実『講座国語科の基本的教材第3巻

説明文の基本的教材』明治図書, 13-14.

輿水実 (1969) 『表現学序説』明治図書.

輿水実 (1971a) 『国語科の情報処理能力』明治図書.

輿水実 (1971b) 「国語で思考し創造する態度と能力を重視する国語科教育へ」『国語教育の近代化』107, 1-20.

輿水実 (1972a) 「熊本県の研究者たちの質問に答える」『国語教育の近代化』114, 28-50.

輿水実 (1972b) 「基本的指導過程と思考力・想像力の養成」『国語教育の近代化』115, 1-38.

輿水実 (1973) 「垣内理論と輿水理論」『国語教育の近代化』127, 1-32.

輿水実 (1974) 「新指導要領以後の国語科教育」『国語教育の近代化』141, 1-5.

輿水実 (1975) 「国語科教育の単純化」『国語教育の近代化』151, 1-22.

輿水実 (1976) 「昭和三三年の垣内先生をしのぶ会の記録」『国語教育の近代化』170, 37-47.

輿水実 (1977a) 「国語科関連的学習指導の問題点」『国語教育の近代化』180, 20-35.

輿水実 (1977b) 「日本の国語科教育の特殊性」『国語教育の近代化』182, 25-36.

輿水実 (1978) 『垣内松三』明治図書.

輿水実 (1979) 「古稀を迎えて」『国語教育の近代化』198, 1-9.

輿水実 (1980) 「これからの学習指導案の書き方」『国語教育の近代化』219, 1-12.

輿水実 (1983a) 「国語科教育の正常化 (三)」『国語教育の近代化』246, 8-30.

輿水実 (1983b) 「人生七五年」『国語教育の近代化』257, 1-10.

輿水実 (1984a) 「基本的指導過程提唱二〇年記念の会のあいさつ」『国語教育の近代化』266, 1-9.

輿水実 (1984b) 「国語科教育の出直しの改革」『国語教育の近代化』267, 1-9.

輿水実 (1990) 『昭和国語教育个体史』溪水社.

輿水実・沖山光 (1950) 『言語教育と言語教材』金子書房.

輿水実・沖山光 (1967) 「解釈学的指導をめぐって」『国語教育の近代化』56, 29-56.

輿水実・花田哲幸・沖山光 (1947a) 『こくごの学習指導 第1学年上』東京修文館.

輿水実・花田哲幸・沖山光 (1947b) 『こくごの学習指導 第2学年上』東京修文館.

輿水実・森下巖・藤井罔彦 (1966) 「輿水先生実践対談 国語科の教科内容の構成」『国語教育の近代化』47, 33-54.

古関彰一 (2009) 『日本国憲法の誕生』岩波書店.

小林貞一 (1935) 「読方教育の真目標とそれへの指導過程」『国語教育』20(4), 109-113.

小松善之助 (1972) 「国語科の評価はどこから出直すべきか」『国語の授業』2, 12-23.

小森陽一 (1998) 「言葉の教育／教育の言葉」, 佐伯胖他編著『岩波講座 現代の教育第3巻 授業と学習の転換』岩波書店, 157-175.

- 小山恵美子 (2014) 『「国語能力表」の成立過程』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士論文.
- 小山昌一 (1976) 「激動の昭和史とともに」, 小山昌一先生ご勇退記念の会『激動の教育——小山昌一・人とその教育』表現社, 71-82.
- 近藤頼道 (1950) 「言語活動の発達と国語カリキュラムの研究」, 信濃教育会『教育研究所紀要』4.
- 今野喜清 (1983) 「スコープとシーケンス」, 岡津守彦監修『教育課程事典』小学館, 306-308.
- 財団法人教科書研究センター (1992) 『45年間の教材を概観する』.
- 財団法人博報児童教育振興会 (1970) 『西原慶一先生功労表彰志』.
- 斎藤喜博 (1969) 「教室記」, 『斎藤喜博全集 第1巻』国土社, 410-481.
- 斉藤千弥男 (1956) 「段落の指導をどのように進めたか」『ことばの教育』84, 19-20.
- 坂井俊樹 (1987) 「敗戦直後における教育実践の分析: 東京第三師範学校附属国民学校の社会科成立過程について」『東京学芸大学紀要』39, 123-142.
- 堺屋太一 (2010) 『東大講義録 文明を解く I』日本経済新聞.
- 坂口京子 (2009) 『戦後新教育における経験主義国語教育の研究』風間書房.
- 阪本一郎 (1958) 『教育基本語彙』牧書店.
- 阪本一郎・大久保忠利・小林喜三男 (1958) 『小学校高学年 文法教育の実践』春秋社.
- 坂元彦太郎 (1973) 『「公民教育」と社会科」, 東京都社会科研究会編『小学校社会科25年の歩み』明治図書, 32-40.
- 坂元彦太郎・山下俊郎・岡田元章 (1980) 「保育要領の作成」, 岡田正章他編『戦後保育史 第一巻』フレーベル館, 30-43.
- 佐久間まゆみ (1991) 「段落」, 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 593.
- サッチャー, マーガレット, 石塚雅彦訳 (1993) 『サッチャー回顧録 下』日本経済新聞社.
- 佐藤あけみ (1986) 「垣内松三の『直観—自証—証自証』についての一考察」『日本文学』35(12), 71-79.
- 佐藤喜代治 (1979) 「国語教育における文法指導」, 飛田多喜雄・藤原宏『新国語科教育講座第4巻 言語事項編』明治図書, 46-58.
- 佐藤俊樹 (2010) 『社会は情報化の夢を見る』河出書房新社.
- 佐藤学・栗原彬 (1996) 「教育の脱構築: 国民国家と教育」『現代思想』24(7), 60-77.
- 山谷進介 [海後勝雄] (1949) 「学力低下を憂う者は誰か」『カリキュラム』6, 34-35.
- 重松鷹泰 (1973) 「指導要領 (二十二年版と同補説)」, 東京都社会科研究会編『小学校社会科25年の歩み』明治図書, 78-84.
- 時事通信内外教育版 (1954) 「国語教育に“能力主義”起る」『時事通信内外教育版』

10月5日, 1.

篠原助市 (1950) 『欧州教育思想史下巻』 創元社.

篠原利逸 (1950) 「国語の学習と指導はどう転回するか」『教育現実』2(6), 26-30.

志波末吉 (1950a) 「国語力の測定評価」『教育社会』5(1), 14-15.

志波末吉 (1950b) 『国語科学習相談』 朝倉書店.

志波末吉 (1954) 『国語の研究授業』 明治図書.

志波末吉 (1956) 「文意のつかみ方と段落」『ことばの教育』84, 2-5.

志波末吉 (1959) 『読解指導の過程』 明治図書.

志波末吉・西村省吾 (1956) 『小学校の読解指導』 明治図書.

渋谷孝 (1984) 『説明的文章の教材本質論』 明治図書.

渋谷孝 (1992) 『現代国語教育論集成 石森延男』 明治図書.

渋谷孝 (1998) 『現代国語教育論集成 輿水実』 明治図書.

清水幾太郎 (1951) 「素人退場」『教育』1(1), 36-37.

清水幾太郎 (1992) 『私の読書と人生 清水幾太郎著作集6』 講談社.

志水宏吉 (2009) 『全国学力テスト』 岩波書店.

上甲幹一 (1961) 『新しい話し方——その実習と学習指導』 角川新書.

白石大二 (1940) 「垣内松三著 言語形象性を語る」『教育』8(6), 85-88.

信州大学長野師範学校長野附属小学校 (1950) 『国語の単元学習と年次計画』 啓文社.

進藤徳夫 (1986) 「北巨摩の学習作文育てる 輿水実氏を悼む」『山梨日日新聞』1986年3月20日9面.

進藤徳雄 (1987) 「山梨での学習作文を育てる」, 輿水実追悼集刊行委員会編『回想輿水実』 東洋出版印刷, 95-97.

杉並区方南小学校 (1956) 『国語研究発表——教案・研究』 私家版.

杉本恒子 (1955) 『低学年に於ける国語の能力別グループ指導の実践』 光風出版.

杉本仁 (2011) 『柳田国男と学校教育』 梟社.

鈴鹿教育科学研究会 (1957) 『国語の教室』 麦書房.

鈴鹿教科研 [科学研究会] (1958) 「国語科教育技術の遺産をどううけつぐか」『教育』8(7), 37-44.

鈴木敬司 (1979) 「国語教育における文章論」, 飛田多喜雄・藤原宏編著『新国語科教育講座 第4巻 言語事項編』 明治図書, 58-69.

須田実 (1995) 『戦後国語教育リーダーの功罪』 明治図書.

須藤敏昭 (1973) 「戦後の学力論」『国民教育』15, 125-134.

須藤久幸 (1960) 「子どもをつまづかせてはいないか」『教育科学国語教育』14, 73-77.

須藤久幸 (1969) 「輿水先生と学力調査」, 輿水先生還暦記念事業実行委員会編『国語教育における輿水理論』 明治図書, 302-309.

- [成城教育研究所] 研究部 (1948) 「カリフォルニア州小学校教師の手引 社会科と他教科」『教育改造』12, 26-28.
- 瀬在良男・古田智久 (1994) 「日本における科学哲学の研究状況——1945年以前(1)」『日本大学文理学部人文科学研究部研究紀要』48, 1-24.
- 全国教育研究所連盟 (1963) 『国語科と読解力の形成 その指導 I』東洋館出版社.
- 全国大学国語教育学会 (1959) 『文法学習の範囲と系統』明治図書.
- 第58回全国小学校教育協議会 (1950) 「討議 (第一部)」『国語教育はどう動いていくか 教育研究別冊』2, 158-166.
- 高木まさき (2001) 『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店.
- 高木まさき他 (2009) 「戦後の全国学力調査 (読解問題) の質的変容に関する研究」『横浜国大国語教育研究』30, 28-33.
- 高野繁男 (1988) 「ことばの教育——森岡国語教育論」, 森岡健二『現代語研究シリーズ 第五巻 ことばの教育』明治書院, 371-392.
- 高橋和夫 (1960a) 「戦後国語教育史 (一)」『教育科学国語教育』13, 117-125.
- 高橋和夫 (1960b) 「戦後国語教育史 (二)」『教育科学国語教育』14, 122-128.
- 高橋和夫 (1960c) 「戦後国語教育史 (五)」『教育科学国語教育』17, 121-128.
- 高橋和夫 (1961a) 「垣内松三論」『教育』11(2), 39-50.
- 高橋和夫 (1961b) 「国語教育の課題」, 『岩波講座 現代教育学 6』岩波書店, 111-142.
- 高橋和夫 (1963) 「垣内松三の形象直観の理論」『教育科学国語教育』55, 56-61.
- 高橋和夫 (1977) 「こんな状態でいいのか, 今の国語教育——垣内松三先生に照らして」, 『垣内松三著作集第七巻』光村図書, 付録5-7.
- 高橋和夫 (1981) 「読解力観の推移と展望」, 全国大学国語教育学会編『講座国語科教育の探究 3 ——理解指導の整理と展望』明治図書, 144-165.
- 高橋史朗 (2014) 『日本が二度と立ち上がれないようにアメリカが占領期に行ったこと』到知出版会.
- 高橋寛人 (1995) 『戦後教育改革と指導主事制度』風間書房.
- 田口 [西本] 喜久子 (1981) 「一九三〇年代のアメリカにおける文学教育: 『国語の経験カリキュラム』を中心に」『国語科教育』28, 65-71.
- 竹澤義夫 (1934) 「文意想定の指導」『実践国語教育』1(7), 19-22.
- 竹長吉正 (2008) 「新概念 日本語教学法 第三部 (1)」『埼玉大学教育学部紀要』57(2), 145-156.
- 田近洵一 (1976) 「やせゆく国語科」『教育科学国語教育』227, 45-48.
- 田近洵一 (1993) 『現代国語教育論集成 西尾実』明治図書.
- 田近洵一 (1999) 『増補版 戦後国語教育問題史』大修館書店.
- 田近洵一 (2002) 「『読む』の教育課程史」, 国立教育政策研究所『国語科系教科のカリ

- キュラムの改善に関する研究——歴史の変遷・諸外国の動向』19-34.
- 田近洵一 (2007a) 「戦後教育としての『読解指導』——倉澤栄吉『主体読み』と沖山光『構造的読解』を中心に (その1)」『国語教育史研究』8, 52-62.
- 田近洵一 (2007b) 「戦後教育としての『読解指導』——倉澤栄吉『主体読み』と沖山光『構造的読解』を中心に (その2)」『国語教育史研究』9, 38-47.
- 田中久直 (1960a) 『現場の国語教育研究法』新光閣書店.
- 田中久直 (1960b) 『段落指導』明治図書.
- 千田洋幸 (2006) 「学ぶことと読むことの間」『日本文学』55(3), 20-30.
- 中教出版株式会社 (1953) 『中教出版十年史』中教出版.
- 塚田泰彦 (1992) 「文章理解と語彙知識——F. B. Davisの研究をめぐって」『上越教育大学研究紀要』11(2), 167-181.
- 塚原健太 (2016) 「東京女子高等師範学校附属小学校における『作業科』の特質」『日本の教育史学』59, 19-31.
- 津田道夫 (1986) 『国分一太郎——転向と抵抗のはざま』三一書房.
- 鶴田清司 (2003) 「文学作品 (物語・小説・詩), 柴田義松他編著『あたらしい国語科指導法』学文社, 45-53.
- 鶴田清司 (2010) 『〈解釈〉と〈分析〉を統合する文学教育——新しい解釈学理論を手がかりに』学文社.
- 手崎政男 (1953) 「主題に関するテストの諸ケース」『国文学解釈と鑑賞』18(4), 19-22.
- デューク, ベンジャミン・C, 國弘正雄・平野勇夫訳 (1986) 『ジャパニーズ・スクール』講談社.
- デュボア, J 他, 伊藤晃他訳 (1980) 『ラールス言語学用語辞典』大修館書店.
- 寺井正憲 (1986) 「説明的文章教材論: 文章構成に着目した説明的文章の典型と系統化」『人文科教育研究』13, 75-90.
- 寺島洋之助 (1957) 「さまざまな教師」, 永井道雄編『教師 この現実』三一書房, 73-99.
- 東京学芸大学附小五校連联合国語研究会 (1950) 『单元による国語学習の展開 一学年』教育図書研究会.
- 東京学芸大学附属大泉小学校 (1972) 『小学校における情報処理能力の育成』明治図書.
- 東京学芸大学附属大泉小学校 (1975) 『情報処理能力育成の実践』明治図書.
- 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会 (1949) 『学習目標分析表』教育科学社.
- 東京第三師範学校附属小学校 (1949) 「第三編」, 文部省教科書局実験学校連盟編『生活カリキュラム構成の方法』六三書院, 273-378.
- 東京文理科大学教育学会 (1948) 『アメリカ教科書の研究』金子書房.
- 時枝誠記 (1948) 「国語科学習指導要領試案」『新しい教室』3(3), 43-61.
- 時枝誠記 (1950) 『日本文法 口語篇』岩波書店.



- 時枝誠記 (1954) 『国語教育の方法』 習文社.
- 時枝誠記 (1956) 「国語教育における能力主義」, 全日本国語教育協議会編『明治図書講座国語教育第8巻 国語教育の進路』 明治図書, 7-30.
- 時枝誠記 (1957) 「文章論」, 西尾実編『国語教育辞典』, 585.
- 時枝誠記 (1960) 『文章研究序説』 山田書院.
- 時枝誠記・小田島哲哉・川上繁・熊沢龍・倉沢栄吉・小塚芳夫・斎藤喜門・佐々木定夫・永野賢・増淵恒吉・八木徹夫 (1968) 「経験主義批判をめぐって」, 火曜会 倉沢栄吉・滑川道夫他編著『近代国語教育のあゆみ』 新光閣書店.
- 徳増忠宏 (1999) 「時枝誠記と国語教育——能力主義国語教育と学習指導要領」『愛媛国文と教育』 32, 46-55.
- 戸田功 (1991) 「垣内松三における国語教育科学の構想」『教育哲学研究』 63, 42-53.
- 富山民蔵 (1955) 『中等教育資料』 4(12), 25-26.
- 豊澤弘伸 (1991) 「読解学習における『段落』の有効性について」『関東短期大学紀要』 36, 17-27.
- 鳥山榛名 (1949) 「国語検定教科書のありかた」『教育復興』 2(4), 27-31.
- 永井健児 (1999) 『教師は敗戦をどうむかえたのか』 教育史料出版会.
- 中内敏夫 (1985) 『生活教育論争史の研究』 日本標準研究所.
- 長尾彰夫 (1986) 「アメリカのカリキュラム理論に関する基礎的研究 (第6報) ——F. B. Stratemeyerらの恒常的生活場面法について」『大阪教育大学紀要第IV部門』 35(2), 143-153.
- 長尾十三二 (1977) 「解説 国語教育論史」, 『垣内松三著作集第5巻』 光村図書, 484-492.
- 長坂端午 (1955) 「社会科の生い立ち」『信濃教育』 826, 36-41.
- 中沢政雄 (1980) 『中学校新文法指導法の開発』 東京書籍.
- 長島貞夫 「アメリカ小学校の印象」『教育研究』 54, 9-12.
- 長田利雄 (1954) 「要点をつかませるには」『実践国語』 15(166), 85-86.
- 中西淑 (1963) 「『おかぼの改良』について」『教育科学国語教育』 50, 77-82.
- 長野県教育委員会 (1950) 『長野県カリキュラム試案1950国語編』.
- 長野県埴科国語研究会 (1948) 「新しい国語教育の諸問題」『コトバ』, 復刊9, 24-32.
- 永野賢 (1956) 『新国語国文学講座第一巻——学校文法』 黄鶴書房.
- 永野賢 (1958a) 『学校文法概説』 朝倉書店.
- 永野賢 (1958b) 「学校文法」, 西尾実・時枝誠記編著『国語教育のための国語講座5——文法の理論と教育』 朝倉書店, 211-264.
- 永野賢 (1959) 『学校文法文章論』 朝倉書店.
- 永野賢 (1986) 『文章論総説』 朝倉書店.

- 永野賢・市川孝（1979）『学習指導要領 言語事項用語辞典』教育出版。
- 中村敦雄（2004a）「コンポジション理論」, 田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典 第三版』教育出版, 312-313.
- 中村敦雄（2004b）「福沢諭吉は演説にどのような意義を見出していたか」「明治十年代, 演説はどのように発展したか」, 柳澤浩哉・中村敦雄・香西秀信『レトリック探究法』朝倉書店, 131-152.
- 中村敦雄（2008）「読解リテラシーの現代的位相——PISA2000/2003/2006の理論的根拠に関する一考察」『国語科教育』64, 27-34.
- 中村敦雄（2009）「メディアの進展と母語教育改革の動向」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育実践・研究必携』学芸図書, 295-300.
- 中村敦雄（2014）「説明的文章教材における教科内容の検討——小学校高学年教材「せんこう花火」を中心に」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』63, 1-19.
- 中村敦雄（2015）「リテラシーの変遷と国語科教育の課題」, 浜本純逸編著『メディア・リテラシーの教育』溪水社, 48-56.
- 中村紀久二（1994）『文部省著作 戦後教科書 解説』大空社.
- 中村紀久二（1997）『教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究——平成7年度～平成8年度科学研究費補助金（基盤研究B(1)）研究成果報告書』私家版.
- 中村万三（1953）「教育科学への着眼 国語」『教育科学』1(3), 48-49.
- 中谷宇吉郎・関口讓（1927）「線香花火及び鉄の火花に就いて」『理化学研究所彙報』6(12), 1083-1103.
- 滑川道夫（1937）「国語教材の総合研究【巻八・つばめはどこへ行く】学習指導案」『コトバ』7(10), 71-86.
- 滑川道夫（1939）「国語教室の科学」『実践国語教育』6(10), 21-22.
- 滑川道夫（1972）「読書生活の創造」『児童心理』26(12), 1-15.
- 滑川道夫（1979）「思いだすままに」『月刊国語教育研究』84, 44-46.
- 滑川道夫（1983）『日本作文綴方教育史』国土社.
- 滑川道夫・吉田瑞穂・小林喜三男・倉沢栄吉・片岡並男・江口季好・今井誉次郎（1958）「これからの国語教育と作文教育」『作文と教育』9(8), 20-42.
- 西尾幹二（1998）『わたしの昭和史2——少年篇』新潮社.
- 西尾実（1936）「小学国語読本総合研究巻八 第二 つばめはどこへ行く 解釈」『岩波講座国語教育』岩波書店, 29-32.
- 西尾実（1937）「文芸主義と言語活動主義」『岩波講座国語教育』岩波書店, 1-30.
- 西尾実（1951）「国語教育問題史」, 国語教育講座編集委員会『国語教育講座第5巻』刀江書院, 1-21.
- 西田直敏（1980）「段落」, 国語学会『国語学大辞典』東京堂出版, 592-593.

- 西原慶一 (1935a) 「二年級以上の各個の児童に読方を適整する方法 (カールトン ウオツシュバーン)」『実践国語教育』2(4), 72-83.
- 西原慶一 (1935b) 「初等の読み方を個別化すること (カールトン ウオツシュバーン)」『実践国語教育』2(6), 17-22.
- 西原慶一 (1939a) 「読方考査の正しい在り方」『実践国語教育』6(2), 6-11.
- 西原慶一 (1939b) 「小学校の語法教授」『国語教育誌』2(9), 14-21.
- 西原慶一 (1939c) 「小学校における語感と語法」『国語教育誌』2(10), 17-23.
- 西原慶一 (1940a) 「国民科国語の構造」『コトバ』2(4), 33-37.
- 西原慶一 (1940b) 『国語のはたらく教室』晃文社.
- 西原慶一 (1940c) 「読みの対象・ことばの機能」『実践国語教育』7(5), 41-44.
- 西原慶一 (1940d) 「子供が読み方を学ぶ上に基本となるものは何か」『コトバ』2(10), 26-32.
- 西原慶一 (1940e) 「読ミ方の諸問題」, 国語文化学会編『国民学校国語教育の研究』国語文化研究所, 110-119.
- 西原慶一 (1956) 「人間形成の国語教育新論」, 全日本国語教育協議会『明治図書講座1 国語教育と人間形成』明治図書, 119-140.
- 西原慶一 (1957) 「国語教育の有力と無力」『教育評論新聞』5, 2.
- 西原慶一 (1958) 「巻頭言 当分, 文法教育一点ばりていく」『実践国語』19(208), 1-2.
- 西原慶一 (1965a) 「言語機能の根強い実証」『教育研究』20(3), 26-29.
- 西原慶一 (1965b) 『近代国語教育史』穂波出版社.
- 西原慶一 (1968) 「実践国語教育道の確立」, 『近代国語教育のあゆみ: 遺産と継承 第一巻』新光閣書店, 136-149.
- 西原慶一・輿水実 (1948) 「新教育としての国語科のありかた 青木誠四郎氏をかこんで」『コトバ』, 復刊5, 4-19.
- 西村省吾 (1955) 「国語教育の変遷」『国語研究 (杉並区教育研究会国語研究部)』5, 2-32.
- 西本喜久子 (1998) 「経験主義国語教育における話し言葉教育」『学大国文』41, 99-119.
- 西本喜久子 (2003) 「1930年代のアメリカにおける国語教育改革の試み」『国語教育学研究誌』23, 147-166.
- 日本教育年鑑編集委員会 (1959) 「国語科」『1960年版 日本教育年鑑』日本教育新聞社, 110-111.
- 日本教職員組合 (1958) 『日教組十年史』日本教職員組合.
- 日本国語教育学会 (1957) 『国語の系統学習』東洋館出版社.
- 根岸雅史 (2008) 「言語能力の評価」, 西原鈴子・西郡仁朗『講座社会言語科学第4巻 教育・学習』ひつじ書房, 216-231.

- 野地潤家 (1980) 『話しことば教育史研究』 共文社.
- 野村篤司 (1955) 「文法教育について」『国語教育』1(4), 51-53.
- 野村篤司 (2016) 『日本の「ことば・読み書き」指導の近代史』本の泉社.
- 野村純三 (1953) 「言語教育実践の批判 (その三)」『実践国語』14(156), 31-34.
- 野村純三 (1954) 「あとがき」『実践国語』15(166), 96.
- 橋内武 (1995) 『パラグラフ・ライティング入門』 研究社出版.
- 畠山洋 (1938) 「読方に於ける文段切りの操作」『教育国語教育』8(4), 109-111.
- 波多野勤子 (1982) 『波多野勤子著作集第四巻 少年期』 小学館.
- 波多野完治 (1940) 「国民学校ノ基本方針第七項と国民科国語」, 国語文化学会 『国民科国語教育の研究』 国語文化学会, 295-301.
- 波多野完治 (1948) 「新しい教育者にのぞむ」『新しい教室』3(1), 1-5.
- 波多野完治 (1977) 「苦闘の先駆者・垣内松三」『垣内松三著作集第1巻』 光村図書, 1-4.
- 波多野完治・倉沢栄吉・大橋富貴子・千葉かをる・井沼敏子・内野登悦 (1959) 「座談会 説明文読解の心理と指導」『教育技術』14(8), 108-121.
- 花田哲幸 (1948) 「高学年の単元学習——生活単元と現行教科書」『コトバ』復刊7, 25-33.
- 花田哲幸 (1950a) 「小学校高学年国語の教育課程」, 国語教育講座編集委員会編 『国語教育講座 国語の教育課程 下』 刀江書院, 31-64.
- 花田哲幸 (1950b) 「国語科学習指導要領はどう変わるか」『教育研究』54, 20-24.
- 花田哲幸 (1957) 「国語教育の動き」『教育研究』12(1), 44-47.
- 馬場四郎 (1952) 『カリキュラム辞典』 七星閣.
- 馬場四郎・久保田浩 (1951) 『日常生活課程』 誠文堂新光社.
- 浜田陽太郎・中野光・寺崎昌男 (1979a) 「城戸幡太郎」, 浜田他 『戦後教育と私——改革をになった人たちの証言』 日本放送協会, 73-90.
- 浜田陽太郎・中野光・寺崎昌男 (1979b) 「重松鷹泰」, 浜田他 『戦後教育と私——改革をになった人たちの証言』 日本放送協会, 91-110.
- 浜田陽太郎・中野光・寺崎昌男 (1979c) 「国分一太郎」, 浜田他 『戦後教育と私——改革をになった人たちの証言』 日本放送出版協会, 187-204.
- 浜田陽太郎・中野光・寺崎昌男 (1979d) 「日下部しげ」『戦後教育と私——改革をになった人たちの証言』 日本放送協会, 225-245.
- 浜本純逸 (1978) 『戦後文学教育方法論史』 明治図書.
- 浜本純逸 (1989) 『現代国語教育論集成 時枝誠記』 明治図書.
- 浜本純逸 (2004) 「明石附小プラン (昭和24年3月) ——コア・カリキュラム型プランに於ける国語学力の育成」『両輪』42, 1-19.
- 浜本純逸 (2008) 『国語科教育の未来へ』 溪水社.

- 林四郎 (1959) 「文章の構成」『言語生活』93, 30-39.
- 林雄二郎 (1969) 『情報化社会』講談社現代新書.
- 速水博司 (1988) 『近代日本修辞学史』有朋堂.
- 原子朗 (1994) 『修辞学の史的研究』早稲田大学出版部.
- 原田種雄 (1957) 「学力調査のねらいと結果の概要」『初等教育資料』83, 20-31.
- ハーン, ラフカディオ, 田中一生訳 (1988) 「創作論」, 『ラフカディオ・ハーン著作集第九巻』恒文社, 50-76.
- 坂東一雄 (1966) 「国語学習指導の近代化の諸問題」, 石井庄司他編『国語教育 (学校教育全書7)』全国教育図書, 425-426.
- 樋口澄雄 (1949) 「いったい資料や資材をどうするか」『カリキュラム』12, 30-34.
- 飛田隆 (1949) 「単元学習の組織と実施」, 篠原利逸編著『新しい国語教育の方向』教育新報社, 158-192.
- 飛田隆 (1950) 「国語学習指導の形態——単元学習指導批判」, 全日本国語教育協議会編『国語教育の進路』, 昭森社, 73-87.
- 飛田隆 (1952) 「垣内先生の武蔵野時代」『実践国語』13(147), 52-55.
- 飛田隆 (1953) 「経験主義は敗退したか」『実践国語』15(159), 9-14.
- 飛田隆 (1954a) 『国語教育の実践理論』新思潮社.
- 飛田隆 (1954b) 「経験主義に対するもの」『実践国語』15(171), 26-30.
- 飛田隆 (1956) 「第三の立場」, 全日本国語教育協議会編『明治図書講座国語教育第8巻 国語教育の進路』明治図書, 43-67.
- 飛田隆 (1957) 「文法教育の発達」『実践国語』18(199), 3-7.
- 飛田隆 (1959) 「現代国語教育の展開」『実践国語教育』20(229), 45-49.
- 飛田隆 (1966) 「単元学習・経験主義」, 海後宗臣他『学校教育全書7 国語教育』全国教育図書, 422-424.
- 飛田隆 (1982) 『国語指導実践の基本課題 (日本私学教育研究所調査資料85)』, 日本私学教育研究所.
- 飛田隆 (1983a) 『国語科教育における形象理論の研究』教育出版センター.
- 飛田隆 (1983b) 『戦後国語教育史 下』教育出版センター.
- 飛田隆・山下正雄 (1953) 「言語教育における問題の発見と研究討議」『実践国語』14(156), 50-53.
- 飛田多喜雄 (1941a) 「精進の風」『実践国語教育』8(3), 20-24.
- 飛田多喜雄 (1941b) 『国民学校 国語修練の道』啓文社.
- ひだ・たきお (1953a) 「実践国語(46)読む方法技術の開拓を！」『実践国語』14(157), 44.
- ひだ・たきお (1953b) 「巻頭言」『実践国語』14(158), 5.

- ひだ・たきお (1953c) 「実践国語言(48)」『実践国語』14(159), 41.
- ひだ・たきお (1954) 「実践国語言(50)」『実践国語』15(161), 24.
- 飛田多喜雄 (1955) 「国語科教育の前進のために」『国語教育』1(1), 14-17.
- 飛田多喜雄 (1957) 「国語科の技能と指導」『教育技術』12(4), 30-36.
- 飛田多喜雄 (1960) 「問題の多い説明文の読解指導」『教育科学国語教育』22, 1-6.
- 飛田多喜雄 (1965) 『国語教育方法論史』明治図書.
- 飛田多喜雄 (1988) 『続・国語教育方法論史』明治図書.
- 平井昌夫 (1949a) 『新しい国語教育の目標』新教育協会.
- 平井昌夫 (1949b) 「国語検定教科書について」『教育復興』2(8), 42-44.
- 平井昌夫 (1951a) 「国語教育の問題点」『教育手帖』11, 18-20.
- 平井昌夫 (1951b) 「国語能力表の正しい理解と活用」『国語の力』3, 7-9.
- 平井昌夫 (1951c) 「読みの学習指導についての研究」『実践国語』138, 83-87/139号, 68-75.
- 平井昌夫 (1954a) 『国語の能力別グループ指導の具体的展開』東洋館出版社.
- 平井昌夫 (1954b) 「経験主義か能力主義か」『信濃教育』816, 20-25.
- 平井昌夫 (1955a) 『国語教育ハンドブック』牧書店.
- 平井昌夫 (1955b) 「戦後10年の国語教育の歩み」『ことばの教育』69, 20-30.
- 平井昌夫 (1957) 「読解と表現のための文法指導 (第十三講) 段落論」『実践国語』18(206), 22-26.
- 平井昌夫 (1958a) 「国語科の教育評価」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育機構論』明治図書, 235-281.
- 平井昌夫 (1958b) 「話術」, 遠藤嘉基・波多野完治・小林英夫・輿水実・宮城音弥・中島文雄・小保内虎夫『コトバの科学第5巻 コトバの美学』中山書店, 100-114.
- 平井昌夫 (1958c) 「段落の性質」『実践国語』19(214), 41-45.
- 平井昌夫 (1963) 「読むことの教材の研究——他教科の文章の読解指導」『教育科学国語教育』51, 26-31.
- 平田与一郎 (1949) 「『学習指導要領国語科編』批判」『コトバ』復刊2(1), 30-40.
- 平田与一郎 (1959) 「回転軸」『国語通信』2(6), 8.
- 広岡亮蔵 (1949) 「恒常的生活問題の分析」『カリキュラム』5, 44-47.
- 広瀬節夫 (1984) 「主題」田近洵一・井上尚美『国語教育指導用語辞典』教育出版, 50-51.
- 広瀬信雄 (2018) 『ヴィゴツキー評伝』明石書店.
- 兵庫師範女子部附属小学校 (1949) 『小学校のコア・カリキュラム: 明石附小プラン』誠文堂新光社.
- 深川恒喜 (1951) 「アメリカの小学校では図書室はどのように運営されているか」『初等

教育資料』17, 34-35.

府川源一郎 (1992) 『消えた「最後の授業」——言葉・国家・教育』大修館書店.

府川源一郎 (1999) 『「稲むらの火」の文化史』久山社.

府川源一郎 (2000) 『「ごんぎつね」をめぐる謎——子ども・文学・教科書』教育出版.

福島大学福島師範学校附属小学校 (1950) 『要素表』私家版.

福田正雄 (1955) 「東京都国語教育協議会報告 中学校部会」『国語教育』1(3), 37-38.

福本喜之助 (1969) 「レオ・ヴァイスゲルバーとその言語理論について」, ヴァイスゲルバー, レオ著, 福本喜之助訳『言語と精神形成』講談社, 168-222.

藤井信男 (1955a) 「昭和二十九年度指導主事教科別連絡研究協議会における問題点 国語科部会」『中等教育資料』4(5), 1-3.

藤井信男 (1955b) 「東日本初等・中等研究集会報告」『中等教育資料』4(9), 29-30.

藤岡由夫 (1947) 『科学教育論』河出書房.

藤森裕治 (2004) 「垣内松三『国語教育科学概説』の今日的意義」『国語科教育』56, 42-49.

藤原宏 (1967) 「道德教育の内容・方法と国語教育の人格形成のちがい」『教育科学国語教育』99, 21-28.

藤原宏 (1977a) 「審議会の答申と国語科の基本方針」『教育科学国語教育』231, 116-124.

藤原宏 (1977b) 「教科の目標と内容構成の概略(2)」『教育科学国語教育』236, 116-124.

藤原宏 (1977c) 「国語科の内容とその精選」『教育科学国語教育』240, 116-124.

藤原宏 (1977d) 「国語科の内容とその精選 (二)」『教育科学国語教育』241, 116-124.

藤原宏 (1987a) 「国語教育学を求めて」『言語表現研究』5, 9-24.

藤原宏 (1987b) 「国語学力説序説」藤原宏編著『思考力を育てる国語教育』明治図書, 12-52.

ブルーアー, J・T, 松田文子・森敏昭監訳 (1997) 『授業が変わる』北大路書房.

古田拓 (1937) 「読方教授体系」『岩波講座国語教育』岩波書店.

古田拓・野溝智雄 (1971) 『国語教室の建設』新光閣書店.

ブルーナー, J. S., 岡本夏木他訳 (2004) 『教育という文化』岩波書店.

古屋恵太 (2016) 「アメリカの教育思想」, 眞壁宏幹編著『西洋教育思想史』慶応義塾大学出版会, 480-493.

ヘフアーナン女史, ヘレン (1947) 「現代幼稚園教育の発達」『幼児の教育』46(3), 5-8.

ホプキンス, タマス他, 勝田守一・白根孝之訳 (1950) 『インテグレーション』桜井書店.

堀尾輝久 (1971) 『現代教育の思想と構造』岩波書店.

眞壁宏幹編著 (2016) 『西洋教育思想史』慶応義塾大学出版会.

榭井英人 (2006) 『「国語力」観の変遷』溪水社.

益田勝実 (1963) 「段落ごっこの終滅をのぞむ」『教育科学国語教育』50, 94-98.

- 増田三良 (1950a) 『国語カリキュラムの基本問題』 誠文堂新光社.
- 増田三良 (1950b) 「カリキュラム構成の反省」 『カリキュラム』 15, 58-59.
- 増田三良 (1950c) 「こくごカリキュラムの基礎調査」, 信濃教育会 『教育研究所紀要』 5.
- 増田三良 (1951) 『国語教育事典』 須磨書房.
- 増田三良 (1957) 「文法指導の方法 (小学校)」 『日本文法講座 2 —— 文法論と文法教育』 明治書院, 305-326.
- 増田三良 (1987) 「先生との触れ合いと追憶」, 輿水実追悼集刊行委員会編 『回想 輿水実』 東洋出版.
- 増田信一 (1993) 『国語学習学入門』 学芸図書.
- 増田信一 (1994) 『音声言語教育実践史研究』 学芸図書.
- 増田信一 (1997) 『読書教育実践史研究』 学芸図書.
- 増田信一 (2002) 「読書指導の理論・実践研究の成果と展望」, 全国大学国語教育学会編 『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書, 310-316.
- 増淵恒吉 (1951) 「読むことの学習計画」 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.
- 増淵恒吉 (1952) 「論説・論文の読解力を増すにはどうすればいいか」 『国文学解釈と鑑賞』 17(7), 36-40.
- 増<sup>ママ</sup>淵恒吉・山崎賢三 (1977) 「ことばの論理性をめぐって」 『月刊国語教育研究』 61, 2-10.
- 間瀬茂夫 (2017) 『説明的文章の読みの学力形成論』 溪水社.
- 松尾捨治郎 (1939a) 「小学校に語法科を設けよ」 『国語教室』 5(1), 5-20.
- 松尾捨治郎 (1939b) 『国語法大綱』 文学社.
- 松尾捨次郎 (1940) 「シムポジウム再吟味 語法教授について」 『コトバ』 2(3), 37-38.
- 丸山林平 (1932) 『国語教育学』 厚生閣書店.
- 三浦綾子 (1994) 『銃口 上・下』 小学館.
- 水内宏 (1971) 「カリキュラム運動の実態」, 肥田野直・稲垣忠彦編 『教育課程 総論』 東京大学出版会, 473-497.
- 水内宏 (1983) 「戦後の改革動向と学習指導要領の作成」, 岡津守彦監修 『教育課程事典』 小学館, 22-25.
- 峰地光重 (1940) 『読方教育発達史』 啓文館.
- 蓑手重則 (1958) 「読む力・書く力の分析」, 西尾実他監修 『談話と文章の理論と教育 (国語教育のための国語講座 6)』 朝倉書店, 1958年, 211-257.
- 蓑手重則 (1977) 「『国語教育科学概説』」, 『垣内松三著作集第5巻』 光村図書, 465-483.
- 宮内孝 (1955) 「幼稚園教育要領 (案) とその問題 (第2回)」 『幼児の教育』 54(4), 34-40.



- 宮川利三郎 (1960) 「国語学力としての新技能主義 (一)」『実践国語教育』235, 7-11.
- 宮川利三郎 (1963) 『国語プログラム学習の方法』穂波出版社.
- 宮地裕 (1968) 「文章研究と作文教育」, 森岡健二他編著『作文講座4——文章の理論』明治書院, 1-16.
- 宮寺晃夫 (1976) 「近代における『能力の形成』論」, 大浦猛編著『人間像の探究』第一法規出版, 39-52.
- 宮寺晃夫 (1980) 「能力と能力主義」『宮崎大学教育学部紀要』47, 103-109.
- 宮本敏行 (1947) 『新しい教え方・学び方——コース・オブ・スタディ解説』若狭書房.
- 民間教育史料研究会 (1997) 『教育科学の誕生』大月書店.
- 民主主義科学者協会言語部会 (1954) 『国語問題の現代的展開』理論社.
- 麦穂原 (1977) 「書評羅針盤『偽原始人』」『子どもの館』5(2), 82-83.
- 無着成恭 (1989) 『無着成恭の昭和教育論』太郎次郎社.
- 宗像誠也 (1940) 「『時間的空間的文化生活体制』と『社会科』」『教育科学研究』2(5), 17-19. なお, 引用は, 佐藤広美・高橋智 (1997) 『戦前教育科学運動史料1』緑蔭書房所収の複製から行った.
- 宗像誠也 (1955) 「一人の教育学者としての述懐」, 読売新聞社社会部編『日本の新学期』読売新聞社, 245-250.
- 村上慎 (1999) 「時枝誠記の国語教育論における『能力主義』」『学芸国語教育研究』17, 60-74.
- 村越邦男 (1976) 「文部省全国学力調査の検討」『国民教育』28, 137-153.
- 村田晃治 (1983) 「戦後の能力別学級編制の変遷」『花園大学研究紀要』14, 79-106.
- 望月久貴 (1951) 『かんがえことば (思考語) と国語教育論』刀江書院.
- 望月久貴 (1955) 「国語教育をこう考える」『国語教育』1(4), 24-28.
- 望月久貴 (1984) 『国語科論集2——言語学習の基本問題』学芸図書.
- 本橋幸康 (2012) 「昭和二十年代の『生活学習』における『読み』の学習活動の検討と考察」『北海道教育大学紀要教育科学編』63(1), 1-7.
- 百田宗治 (1939) 「精神的な手応へ」『教育・国語』9(7), 64.
- 森章博 (1992) 『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』秋桜社.
- 森岡健二 (1955) 「コミュニケーションの基礎能力としての文法」『実践国語』16(173), 22-27.
- 森岡健二 (1956a) 「自分を育てること——話術への反省」『ことば』4, 6-9.
- 森岡健二 (1956b) 「コンポジション教育と段落の指導」『ことばの教育』80, 11-13.
- 森岡健二 (1956c) 「話し方教育の指導計画について」『中等教育資料』5(9), 5-11.
- 森岡健二 (1957a) 『話しコトバの効果』光風出版.
- 森岡健二 (1957b) 「作文の基礎学力」, 西尾実編著『国語指導の実際』筑摩書房, 94-99.

- 森岡健二 (1958a) 「文法教育論——コンポジションへの展開」, 『続日本文法講座 4 指導編』 明治書院, 89-120.
- 森岡健二 (1958b) 『文章の構成法——コンポジション』 光風出版.
- 森岡健二 (1959) 「文論と文章論」『国文学 解釈と鑑賞』 24(7), 134.
- 森岡健二 (1963) 『文章構成法——文章の診断と治療』 至文堂.
- 森岡健二 (1964) 「表現と効果」, 時枝誠記『講座現代語 4 表現の方法』 明治書院, 1-22.
- 森岡健二 (1976) 「国語教育とは何か」『言語生活』 293, 20-32.
- 森岡健二 (1979) 「西尾先生の復活」『月刊国語教育研究』 84, 58-59.
- 森岡健二 (1984a) 「言語研究の諸科学と国語教育の言語」, 飛田多喜雄・小林一仁『最新中学校国語科指導法講座12 言語事項(2)敬語, 共通語, 文法の指導』 明治図書, 174-190.
- 森岡健二 (1984b) 「文章はどのように構成するか——改めてcompositionについて考える」『国語教育科学』 282, 93-107.
- 森岡健二・寒川道夫・益田勝実 (1964) 「座談会 作文とコンポジションの問題」『国語通信』 71, 2-17.
- 森岡健二・宮地裕・池上嘉彦・南不二男・渡辺実 (1974) 『シンポジウム 日本語② 日本語の文法』 学生社.
- 森田真吾 (2017) 「昭和10年代文法教育における指導内容の『選定』」『人文科教育研究』 44, 59-41.
- 森田信義 (1971) 「国語教育史研究——1930年代のアメリカの中等学校のばあい」『福岡教育大学紀要 第1分冊』 21, 21-33.
- 森田信義 (2010) 「説明的文章教育の研究」, 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一編著『新訂国語科教育学の基礎』 溪水社, 128-181.
- 森田信義 (2011) 『「評価読み」による説明的文章の教育』 溪水社.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 国語編』.
- 文部省 (1933) 『小学国語読本尋常科用編纂趣意書 (巻一用)』 日本書籍. \*引用は次の文献から行った。中村紀久二編 (2008) 『復刻版 国定教科書編纂趣意書 第六巻』 国書刊行会, 123-125.
- 文部省 (1940) 『中学校関係法令の沿革』.
- 文部省 (1942a) 『国民学校教則案説明要領及解説』 日本放送協会.
- 文部省 (1942b) 『初等科国語 三 教師用』. \*引用は次の文献から行った。仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫 (1983) 『近代日本教科書教授法資料集成第六巻 教師用書 2 国語篇』 東京書籍, 364-419.
- 文部省 (1954) 『単元学習の理解のために——教育課程におけるその位置と構造』 牧書店.

文部省（1961）『教科書研究要録』4, 1-27.

[文部省]（1973）『文部省発表 小学校学習指導要領 7版』明治図書.

文部省教育調査部（1941）『高等女学校関係法令の沿革』.

文部省国語教育研究会（1949）『小学校国語学習指導の手びき』.

[文部省] 初等教育課（1949）『教育用語の定義』. 国立教育政策研究所教育図書館所蔵  
大島文義旧蔵文書S24\_32.pdf

文部省初等中等教育局初等教育（2015）「学習指導要領に対する小学校教師の意見（一般編）」, 水原克敏編『戦後改革期文部省実験学校資料集成第一巻』不二出版, 53-71.

[文部省] 調査局調査課（1957a）「昭和31年度学力調査結果問題別検討（2）」『文部時報』959, 93-83.

文部省調査局調査課（1957b）『昭和31年度全国学力調査報告書』文部省.

文部省調査局調査課（1960）『昭和34年度全国学力調査報告書』文部省.

文部省調査局調査課（1962）『昭和36年度全国小学校学力調査報告書』文部省.

文部省調査局統計課（1957）『昭和31年度学校教員調査報告書（第1分冊）』文部省.

文部省図書局（1940）『国民学校教科書編纂方針案』. \*引用は次の文献から行った。中村紀久二編（2008b）『復刻版 国定教科書編纂趣意書 解説・文献目録』国書刊行会, 1-54.

安直哉（2012）「国語教育解釈学理論形成の一端」『岐阜大学国語国文学』38, 1-9.

安直哉（2013）「錬成主義国語教育の系譜」『岐阜大学国語国文学』39, 1-16.

安直哉（2015）「【資料】垣内松三宛て石森延男書簡」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』63, 219-228.

安田豊作・増田三良・編集部（1949）「能力表をめぐって」『カリキュラム』11, 48-51.

矢橋俊夫・菅野与四夫・添間時雄・下山敏勝（1963）「『山の雪』高村光太郎」『教育科学 国語教育』50, 83-88.

山下徳治（1939a）「三つの疑問」『教育・国語』9(7), 61-63.

山下徳治（1939b）「国語教育の方法論より観たる形象理論への批判——垣内教授及び石山, 輿水両氏に教へを乞ふ」『教育・国語』9(10), 2-32.

山下百十二（1971）「沖山理論を實踐して」, 国語教育研究所編『現場の昭和国語教育史』明治図書, 202-222.

山内才治（1959）『国語行脚帖：続路のとう』昭学社.

山之内靖・コシュマン, ヴィクター・成田龍一（1995）『総力戦と現代化』柏書房.

山室和也（2008）『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』溪水社.

山室和也（2012）『戦後文法教育研究の成果と課題』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士論文.

山本明（1986）『戦後風俗史』大阪書籍.

- 油井大三郎 (2016) 『増補新装版 未完の占領政策』 東京大学出版会.
- 湯山厚 (1965) 「時評 国語教育」『日本文学』14(7), 52-54.
- 吉沢規克 (1996) 「アウトラインによる文章産出過程の追求(1)」『旭川国文』12, 24-33.
- 吉田精一 (1952) 「垣内先生の学風」『実践国語』13(147), 39-40.
- 吉田裕久 (1979) 「国語教育のための文章研究」『愛媛国文と教育』10, 52-68.
- 吉田裕久 (2001) 『戦後初期国語教科書史研究：墨ぬり・暫定・国定・検定』 風間書房.
- 吉田裕久 (2014) 「『学習指導要領国語科編(試案)』(1947年度版)に関する考察：Conference Reportsの分析を通して」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』63, 89-97.
- 吉田裕久 (2015) 「戦後初期における国語教育改革：『学習指導要領 国語科編(試案)』(一九四七年)の作成過程を中心に」『国語教育研究』56, 1-27.
- 吉野源三郎 (1937) 『君たちはどう生きるか』 新潮社.
- 吉村冬彦 (1947) 「備忘録」『思想』71, 106-109.
- 読売新聞社会部 (1955) 『日本の新学期』 読売新聞社.
- リーガー, R・C, 精華学園・話し方実験教室訳 (1952) 『あなたも上手に話せる——話し方の精神と技術』 法政大学出版局.
- レイコフ, ジョージ・ジョンソン, マーク, 渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳 (1986) 『レトリックと人生』 大修館書店.
- レイ, ハリー, 山本礼子訳 (1999) 「進歩主義教育と占領期教育改革への影響」, 『戦後教育の総合評価』 刊行委員会編『戦後教育の総合評価』 国書刊行会, 273-293.
- レイ, ハリー・オズボーン, モンタ, 中條夕里訳 (2017) 「モンタ・オズボーン (Monta Osborn) 第一回」『戦後教育史研究』30, 53-79.
- ローレン, トーマス・P, 友田泰正訳 (1988) 『日本の高校』 サイマル出版会.
- ワグナー, トニー, 陳玉玲訳 (2017) 『未来の学校』 玉川大学出版部.
- 渡辺茂 (1939) 「語形象性への反省」『コトバ』1(2), 4-8.
- 渡辺茂 (1956) 「近代における国語教育の史的展望」, 全日本国語教育協議会編『明治図書講座国語教育第8巻 国語教育の進路』 明治図書, 69-96.
- 渡辺登代子 (1985) 「せんこう花火」, 全国国語教育実践研究会『説明文重要教材の授業展開 小学5・6年』 明治図書, 112-121.
- 渡辺哲男 (2010) 『「国語」教育の思想——声と文字の諸相』 勁草書房.
- 渡辺宏 (1965) 「解説・説明文の段落指導に反省を」『現代教育科学』88, 17-22.
- 渡辺実 (1991) 「森岡健二」, 国語教育研究所編『国語教育研究大事典普及版』 明治図書, 829.

- Applebee, Arthur N. (1974) *Tradition and reform in the teaching of English*, NCTE.
- Betts, Emmett Albert, *Foundations of reading instruction*, American Book Co.
- Blackwood, Paul E. (1988) Helen Heffernan 1896-1987, *Childhood Education*, 65(2), 101-104.
- Bond, Guy L. et al. (1943) *Teaching children to read*, Macmillan.
- Burlbaw, Lynn M. (2005) More than 10,000 teachers. In Burlbaw, Lynn M. (Ed.), *Explorations in curriculum history*, 53-71, Information age publishing.
- Connors, Robert J. (1997) *Composition-Rhetoric*, Univ. of Pittsburgh Press, 1997.
- Davis, F. B. (1944) Fundamental factors of comprehension in reading, *Psychometrika*, 9, 185-197.
- DeBoer and Dallmann (1960) *The teaching of reading*, Henry Holt and co.
- Duffy, Gerard G. (2010) Comprehension instruction, In Wyse Dominic et. al. *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*, Routledge, 58-73.
- Duke, Benjamin C. (1977) Why Noriko can read: Some hints for Johnny, *The Educational Forum*, 41(2), 229-236.
- Durrell, Donald D. (1940) *Improvement of Reading Abilities*, World Book co.
- Gray, W. S. (1956) *The Teaching of Reading and Writing*, UNESCO.
- Harris, Albert J. (1964) Progressive education and reading instruction, *The reading teacher*, 18(2), 128-138.
- Hatfield, W. Wilbur (1935) *An experience curriculum in English*, D. Appleton -century.
- Kierzek, John M. (1940) *The Macmillan Handbook of English*, Macmillan.
- Kitzhaber, A. R. (1990) *Rhetoric in American Colleges, 1850-1900*, Southern Methodist Univ. Press.
- Lancaster, Dabney S. et. al. (1943) *Course of study for Virginia elementary schools*, Division of Purchase & Print.
- Leiper, Macon Anderson (1916) *Language work in elementary schools*, Ginn and co.
- Monroe, Alan H. (1955) *Principles and Types of Speech(4th ed.)*, Scott, Foresman and Company, 1955.
- Monroe, Marion, Horsman, Gwen and Gray, William S. (1948) *Basic reading skills for high school use*, Scott Foresman and co.
- Moore, Robert H. (1956) *Effective Writing*, Holt Rinehart Winston.
- National Education Association (1895) *Report of the Committee of fifteen on*

*Elementary education*, American book company.

- Nickell, V. L. (1946) *Curriculum and course of study guide for elementary schools of Illinois*, Superintendent of Public Instruction.
- Pearson, David P. (2009) The roots of reading comprehension instruction, in Israel, Susan E. et al., *Handbook of research on reading comprehension*, Routledge, 3-31.
- Shane, Harold G. (1966) Selected for Review, *Educational Leadership*, 24(3), 293-295.
- Smith, Nila B. (1965) *American Reading Instruction*, International Reading Association.
- Stratemeyer, F. B. et. al. (1947) *Developing a Curriculum for Modern Living*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Shane, Harold G. (1966) Selected for Review, *Educational Leadership*, 24(3), 293-295.
- Tinker, Miles A. et. al. (1962) *Teaching elementary reading*, Appleton-Century-Crofts.
- Weiler, Kathleen (1999) The Struggle for Democratic Public Schools in California: Helen Heffernan and Corinne Seeds. In Crocco, Margaret Smith et.al. (Ed.), *Pedagogies of Resistance*, Teachers College Press, 83-114.
- Wezel, Emil (1935) *Sprache und Geist*, Felix Meiner.

付録 読みかた／読むこと／理解における「技能／技術・能力」「目標」「事項」一覧表

|         | ①文部省 (1947) 昭和22年版学習指導要領<br>・小学校一、二、三学年「読みかたの学習指導／読みの目標」<br><br>・小学校四、五、六学年「読みかたの学習指導」<br><br>・中学校「読みかた／各学年の学習指導」<br>「文学／各学年の文学学習の重点」                                 | ②文部省国語教育研究会 (1949) 『小学校国語学習指導の手びき』   | ③東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会 (1949) 『学習目標分析表』  | ④東京大学教育学部附属五校連合国語研究会 (1950) 『単元による国語学習の展開一学年』<br><br>→④1950興水 i  | ⑤長野県教育委員会 (1950) 『長野県カリキュラム試案1950国語編』  | ⑥興水実 (1950) 『国語科概論』<br>→⑥1950興水 ii   | ⑦文部省 (1951) 昭和26年版学習指導要領<br><br>・小学校「国語能力表」のうち、「読むこと」の能力<br><br>( * 同表中、「継続学年」の欄に異学年への連続性が記載されている場合、たとえば、○年－□年の場合には、(○－□)と表記した。当該学年のみの場合は表記していない——論者補足)   | ⑧興水実 (1954) 『国語学力』                          | ⑨文部省 (1958) 昭和33年版学習指導要領<br><br>・小学校、中学校「読むこと」                                 | ⑩文部省 (1968) 昭和43年版小学校学習指導要領<br>／文部省 (1969) 昭和44年版中学校学習指導要領<br><br>・小学校／中学校「読むこと」   | ⑪文部省 (1977) 昭和52年版学習指導要領<br><br>・小学校、中学校「B 理解」<br><br>( * 音声言語に関わった事項についてもあえて残しておいた——論者補足) |
|---------|---|--|--|--|--|--|---|---|--|--|--|
| 小学校第1学年 | 1 文字を読む能力。<br>2 ことばの意味をとらえる力。<br>3 読むということは、何か知りたいと思うものを知ること。<br>4 考える力をねる。<br>5 感覚や感情をねり、かつ広げる。<br>6 経験を整理し秩序づけていく。<br>7 目で行を追う力。<br>8 ある行の終りから次の行のはじめへの正確な視線のすすめかた。 | 1 本の持ち方やページのくり方になれる。<br>2 自分の名前がわかる。<br>3 正しく行をたどって読むことができる。<br>4 文字板が読める。<br>5 文にかかっていることの大体かわかる。<br>6 特に注意されたことばをさげおぼえる。 | 1 本の持ち方やページのくり方になれる。<br>2 自分の名前がわかる。<br>3 正しく行をたどって読むことができる。<br>4 文字板が読める。<br>5 文にかかっていることの大体かわかる。<br>6 特に注意されたことばをさげおぼえる。 | 1 本の持ち方やページのくり方になれる。<br>2 自分の名前がわかる。<br>3 正しく行をたどって読むことができる。<br>4 文字板が読める。<br>5 文にかかっていることの大体かわかる。<br>6 特に注意されたことばをさげおぼえる。 | 1 本の持ち方やページのくり方になれる。<br>2 自分の名前がわかる。<br>3 正しく行をたどって読むことができる。<br>4 文字板が読める。<br>5 文にかかっていることの大体かわかる。<br>6 特に注意されたことばをさげおぼえる。 | ・文字板を読む<br>・自分の名前がわかる<br>・いろいろな形の文が読める<br>○読書に対する興味が出る(よむことをよろこぶ)<br>○文字をことばとして読む<br>◎正しく文字を追って読む<br>・誤りなく正しく読む<br>・句読点に注意して読む | 1 本や絵本を読み始めるようになる。(1-2)<br>2 本の持ち方やページの繰り方に慣れる。<br>3 文をどこから読み始めたらいかがかわかる。<br>4 文のどの方向から読めばよいかかわかる。<br>5 正しく行をたどって読むことができる。<br>6 拾い読みでなく、文として読むことができる。<br>7 声を出さずに、目で読むことができる。(1-2)<br>8 声を出して読むことができる。<br>9 自分の名まえが読める。 | *前期<br>学習準備<br>ひらがな習得<br>*後期<br>何が書いてあるかわかる | ア 音読ができること。<br>イ 声を出さずに目で読むこと。<br>ウ 拾い読みでなく、語や文として読むこと。<br>エ 何が書いてあるかを考えて読むこと。 | ア はっきりした発音で音読すること。<br>イ 声を出さないようにして読むこと。<br>ウ 拾い読みでなく、語や文として読むこと。<br>エ 書いてあることの大体や筋について考えながら読むこと。<br>オ 読むために必要な文字や語句を身につけようとする。こと。<br>カ わからない文字や語句に注意すること。 | ア はっきりした発音で音読すること。<br>イ 文章の内容の大体を理解すること。<br>ウ 場面の様子を想像しながら読むこと。<br>エ 話の内容を正しく聞き取る。こと。      |

|                |  |   |   |   |   |   |  |  |   |   |                             |
|----------------|--|---|---|---|---|---|--|--|---|---|-----------------------------|
|                | <p>9 たとえば、書物の正しい持ちかた、ページのくりかた、ページのさがしかたなどの書物のつかいかた。</p> <p>10 声をだして読む力。</p> <p>11 正しいことばの訓練。</p> <p>12 創造的なはたらきをのばす。</p> <p>13 話したり書いたりする表現力をのばす。</p> <p>14 読みのおもしろさを感じさせる。</p> <p>15 読みの材料の中に現われる諸記号を理解させる。</p> | <p>7 読んだ事実や経験と自分の経験とを比較ができる。</p>          | <p>8 ひらがながよめる。</p> <p>9 新漢字は大体30字くらいよめる。</p> <p>10 同じ文字、同じ語句の文字がし出さずことができる。</p> | <p>かんたんかなで読むようにする</p> <p>かんたんな文の大意がつかめるようにする</p> <p>よびかけや、かんたんな対話文が読めるようにする</p> <p>平仮名が読めるようにする</p> | <p>◎文のすじが分る</p> <p>・文の内容と自分とを考えあわせる</p> <p>◎ひらがなを読む</p> <p>・指でさして目でよむことができる</p> <p>◎声を大きくして音読する(音読ができる)</p> <p>・姿勢を正して読む</p> <p>◎書物を正しく持つて読む</p> <p>○ページを静かにめくる(めくり方)</p> <p>○身ぶりや表情で読みを深める</p> <p>・読むことによつて考える態度ができてくる</p> <p>○考えながら読む</p> | <p>10 自分の経験と文字とを結びつけることができる。(1-2)</p> <p>11 短い文章なら、そのだいたいの意味がわかる。(1-2)</p> <p>12 簡単な入門準備書または、入門書的な読み物を娯楽のために読むことができる。</p> <p>13 初歩的な読み物を即座に読むことができる。(1-2)</p> <p>14 ひらがなが読める。</p> <p>15 アラビア数字が読める。</p> <p>16 文字のほかの諸記号(てん・まる・かぎ)がわかる。(1-3)</p> <p>17 漢字は、だいたい三〇字ぐらい読むことができる。</p> | <p>5 自分の経験と文字とを結びつけて文の大意を理解させる。</p> <p>6 ひらがなが読めるようにする。</p> <p>7 漢字はだいたい三十字ぐらい読むことができるようにする。</p> <p>8 文字のほかの諸記号を理解させる。</p> |  |   |   |                             |
| <p>小学校第2学年</p> | <p>文字にだんだんなれさせていく。</p> <p>ことばの意味をとらえる力をねる。</p> <p>声を出して読み、書いてあるこ</p>   | <p>1 読むことになれる。</p> <p>2 考えながら読むようにする。</p> | <p>読んだの要点をつかむ</p>   | <p>よびかけ・童詩・童謡を楽しんで読み、情景が直観できるようにする</p>  | <p>○長い文を最後まで読みとおすようになる</p> <p>・文字をことばとして読む</p> <p>・句読点に注意して読む</p>   | <p>1 読むことにだんだん慣れてくる。(1-3)</p> <p>2 考えながら読む態度が、高まってくる。(2-4)</p> <p>3 黙読するとき、くちびるを動かさずに読むことができる。(1-3)</p>   | <p>1 一年生程度の読み物なら即座に読めるようになり、二年生程度の読本なら読んで理解し、練習して、なめらかに読むことができるようにする。</p>  |  | <p>ア 書いてあることをだいたい読み取ること。</p> <p>イ 語や文として読むことになれること。</p> | <p>ア 文章の内容を考えながら音読すること。</p> <p>イ 声を出さずに読むこと。</p> <p>ウ 語や文として読むことに慣れること。</p> | <p>ア 文章の内容を考えながら音読すること。</p> |



|  |   |   |   |  |  |                  |  |  |   |
|--|---|---|---|--|--|------------------|--|--|---|
| <p>とがなんであるか、わかるようになる。</p> <p>読むことがだんだんとおもしろくなる。</p> <p>文字のほかの諸記号がわかる(点とか、まるとか、かぎの類)。</p> <p>読みの前に話があり、話のあとに読みがあるということを知って指導する。</p> <p>題目について考えたこと、感じたことを話させる。</p> <p>さし絵を活用して、読みの世界に入り、読みをいっそう深める。</p> <p>読みの学習では動作や身ぶりなどが重んぜられる。これは読みとったものの表現であるとともに、読みの中味を豊かにしていく。</p> <p>読みぶりが、いわゆる「学校読み」に陥らないように「話しことば」として</p> | <p>3 長い文でも読みとおすことができる。</p> <p>4 読みとつた内容について、かんたんな話ができるようにする。</p> <p>5 書かれたことばの意味が読みとれる。</p> <p>6 文字のほかの諸記号(。「」)がわかる。</p> <p>7 お話をするように音読ができる。</p> <p>8 かたかながよめる。</p> <p>9 新しい漢字はだいたい一〇〇字ぐらい読める。</p> | <p>やや長い童話がよめるようになる</p> <p>報告や説明文がよめるようになる</p> <p>童話劇の脚本がよめるようになる</p> <p>片仮名が全部よめるようになる</p> <p>簡単なポスター・掲示がよめるようになる</p> <p>簡単なたよりが読めるようになる</p> <p>読書のよい習慣を身につけさせる</p> | <p>○読みとつた内容の発表ができる</p> <p>○かたかなを読む、漢字とかなの区別がわかる</p> <p>・発音、アクセントに注意して読む</p> <p>○読みの調子に注意し、朗読が進む</p> <p>・考えながら読む</p> | <p>4 大ぜいの前でじょうずに読むことができる。(1-3)</p> <p>5 一年生の初歩読本程度の読み物を即座に読むことができる。(1-2)</p> <p>6 二年生程度の読本を読んで理解し、練習してなめらかに読むことができる。(2-3)</p> <p>7 長い文でも、最後まで読み通すことができる。(2-4)</p> <p>8 問に答えるために、黙読することができる。(2-3)</p> <p>9 文の荒筋をとらえることができる。(2-4)</p> <p>10 情報や知識を得るために、本を読む度数がますます多くなる。(2-4)</p> <p>11 読んだ本の内容を、他人に伝えて喜ぶようになる。(2-4)</p> <p>12 絵および文の前後の関係を手がかりにして、ことばを理解することができる。(1-3)</p> <p>13 かたかなのだいたい読める。</p> <p>14 文字のほかの諸記号がわかり、それに注意して読むことができる。(2-3)</p> <p>15 漢字は、だいたい一三〇字ぐらい読むことができる。</p> | <p>2 読むことにだんだん慣れて、かなりの長文でも最後まで読みとおすことができるようにする。</p> <p>3 考えながら読む態度がたかまってき、また、黙読するとき、くちびるを動かさないうで読むことができるようにする。</p> <p>4 問に答えるために黙読することができ、また、文の荒筋をとらえることができるようにする。</p> <p>5 文字のほかの諸記号、「」などがわかり、それに注意して読むことができるようにする。</p> <p>6 情報や知識を得るために本を読む度数がますます多くなり、また読んだ本の内容を他人に伝えて喜ぶようになる。</p> <p>7 絵および文の前後の関係を手がかりにして、ことばが理解できるようにする。</p> <p>8 かたかなは、そのだいたい読め、漢字は、だいたい一三〇字ぐらい読むことができるようにする。</p> | <p>順序をたどって読む</p> | <p>ウ 文章に即して書いてあるとおりに読み取ること。</p> <p>エ 順序をたどって意味をとること。</p> <p>オ 好きなところやおもしろいところを抜き出すこと。</p> <p>カ 読むために必要な文字や語句を増すこと。</p> | <p>エ 書いてあることの概略を読みとること。</p> <p>オ 時間的な順序や場面の移り変わりを考えながら読むこと。</p> <p>カ 表現に即して読みとろうとすること。</p> <p>キ 読むために必要な文字や語句を増すこと。</p> <p>ク わからない文字や語句を見つけ出すこと。</p> | <p>イ 時間的な順序、場面の移り変わり、事柄の順序などを考えながら、文章を読んだり、話を聞いたりすること。</p> <p>ウ 人物の性格や場面の様子を想像しながら読むこと。</p> <p>エ 文章を読みながら、読めない文字、意味の不明な語句、理解できない箇所などはつきりさせること。</p> <p>オ 文章の叙述に即して正しく内容を読み取ろうとすること。</p> <p>カ 話の内容を正しく聞き取ること。</p> |
|--|---|---|---|--|--|------------------|--|--|---|

|                          |   |   |   |  |  |   |                |   |  |   |
|--------------------------|---|---|---|--|--|---|----------------|---|--|---|
| <p>小学校<br/>第3<br/>学年</p> | <p>導く。</p> <p>文字をよみ、その中に書かれていることが、わかるようになる。</p> <p>声を出してよく読めるようになるが、また、声を出さないうちで読めるようになる。黙読ができる。</p> <p>読むことが、おもしろくなる。</p> <p>読むことによって、知りたかったものがわかるようになる。</p> <p>読みながら、想像や連想のはたらきをねる。</p> <p>読むことによって、感受力や思考力をねる。</p> | <p>1 長い文をよんで読むことができる。</p> <p>2 要点を読みとることができる。</p> <p>3 読んだ内容のたいさたり、書いたりすることができる。</p> <p>4 読むことについて考えることができる。</p> <p>5 文の特色ある部分を深く考えて読むことができる。</p> <p>6 文の好きなところや、おもしろいところをぬき出すことができる。</p> <p>7 目次を利用して読むことができる。</p> <p>8 未知の文字やことばをみつけ出すことができる。</p> <p>9 文の諸記号に</p> | <p>自分でよむ</p> <p>楽しんで童詩が読めるようになる</p> <p>童話の大意や順序がつかめるようになる</p> <p>感想・説明・記録的な文がよめるようになる</p> <p>童話や童話の朗読ができるようになる</p> <p>手紙文や日記文が理解できるようにする</p> <p>紙芝居や童話劇の脚本やシナリオがよめるようになる</p> <p>童話や脚本の情景がつかめるようになる</p> <p>長い文がよみ通せるようになる</p> <p>かべ新聞がよめるようになる</p> | <p>・長い文を最後まで読みとすようになる</p> <p>・読書に対する興味が出る(よむことをよろこぶ)</p> <p>・句読点に注意して読む</p> <p>○簡単な文の組み立てがわかる</p> <p>◎文の大意(内容の要点)がつかめる</p> <p>・読みとつた内容の発表ができる</p> <p>◎微音読ができる</p> <p>◎読むことによつて考える態度ができてくる</p> <p>・ことばに興味と関心をもつ</p> <p>○文の中にあるわからないことばを、はつきりと見つける</p> | <p>1 長い文でも、楽しんで読むことができる。(2-4)</p> <p>2 ひとりで本を読む習慣ができる。(1-3)</p> <p>3 音読より早く黙読することができる。(2-4)</p> <p>4 いろいろな目的のため、本を読む能力と意欲がだんだん増してくる。(3-4)</p> <p>5 自分の興味をもっていることについて、読み物を選択することができる。(3-5)</p> <p>6 内容の要点をじょうずに読み取ることができる。(3-4)</p> <p>7 文の好きなところや、おもしろいところを抜き出すことができる。(2-4)</p> <p>8 文の常体と敬体との区別がわかる。(3-5)</p> <p>9 手びきや注釈などを利用して読むことができる。(3-4)</p> <p>10 目次を利用して読むことができる。(3-4)</p> <p>11 他人を楽しませるために、なめらかに、わかりやすく音読することができる。(2-4)</p> <p>12 かたかなが読める。</p> <p>13 漢字は、だいたい二八〇字ぐらい読む</p> | <p>1 ひとりで本を読む習慣ができ、長い文でも、楽しんで読むことができるようになる。</p> <p>2 自分の興味をもっていることについて、読みものを選択することができる。また、いろいろな目的のために、本を読む能力と意欲がだんだん増してくるようになる。</p> <p>3 文の好きなところや、おもしろいところを抜き出すことができ、また、文の内容をじょうずに読み取ることができる。</p> <p>4 目次・手びき・注釈などを利用して読むことができるようになる。</p> <p>5 音読よりも早く黙読することができるようになる。</p> <p>6 他人を楽しませるために、なめらかに、わかりやすく音読することができるようになる。</p> | <p>要点をとらえる</p> | <p>ア 正しくくぎって適切な速さで読むこと。</p> <p>イ 長い文章を終りまで読むこと。</p> <p>ウ 横書きの文章の読みに慣れること。</p> <p>エ 要点をおさえて読むこと。</p> <p>オ 読み取ったことについて感想をもつこと。</p> <p>カ わからない文字や語句を見つけて出すこと。</p> <p>キ 読み取ったことを他人に伝えて楽しむこと。</p> <p>上に示す指導事項のほか、「学級文庫の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。</p> | <p>ア 文章の内容を考えながら、はっきりした正しい発音で音読すること。</p> <p>イ 黙読すること。</p> <p>ウ 正しくくぎって適切な速さで読むこと。</p> <p>エ 要点をおさえて読むこと。</p> <p>オ 表現に即して読みとろうとする習慣をつけること。</p> <p>カ 表現のすぐれているところに気づくこと。</p> <p>キ 読むために必要な文字や語句を増すこと。</p> <p>ク わからない文字や語句を見つけて出すこと。</p> | <p>ア 文章の内容が表されるように工夫して音読すること。</p> <p>イ 文章や話の要点を理解し、自分の立場からまとめてみること。</p> <p>ウ 読んだ内容について感想をまとめたり、自分ならどうするかなどについて考えたりすること。</p> <p>エ 読んだ内容について話し合い、一人一人の感じ方や考え方には違う点があることに注意すること。</p> <p>オ 自分の立場から大事だと思うことを落とさないで理解すること。</p> <p>カ 人物の気持ちや場面の情景を想像しながら読むこと。</p> <p>キ 語句の意味を文脈に沿って考えること。</p> <p>ク 文章の叙述に即して、表現されている内容を読み取る習慣をつけること。</p> <p>ケ 内容を理解するため、また、自分の表現にも役立</p> |
|--------------------------|---|---|---|--|--|---|----------------|---|--|---|

|         |  |   |   |   |   |  |  |  |  |   |   |
|---------|--|---|---|---|---|--|--|--|--|---|---|
|         |  |   | 注意して読むことができる。<br>10 微音読ができる。<br>11 新漢字はだいたい二〇〇字ぐらいよめる。                                |   |   |  | ことができる。  |  |  |   | ることができるようにするため、意味のまとまりごとに内容を整理して文章を書くこと。<br><br>コ 表現の優れている箇所に気付き、自分が表現するときにも応用してみようとする事。<br><br>サ 話の内容を正確に聞き取る事。                                    |
|         | ①文部省(1947)昭和22年版学習指導要領・小学校一、二、三学年「読みかたの学習指導／読みの目標」<br><br>・小学校四、五、六学年「読みかたの学習指導」<br><br>・中学校「読みかた／各学年の学習指導」<br>「文学／各学年の文学学習の重点」    | ②文部省国語教育研究会(1949)『小学校国語学習指導の手びき』  | ③東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会(1949)『学習目標分析表』   | ④東京大学文学部附属小学校連合国語研究会(1950)『単元による国語学習の展開一学年』<br><br>→④1950興水 i | ⑤長野県教育委員会(1950)『長野県カリキュラム試案1950国語編』   | ⑥興水実(1950)『国語科概論』<br>→⑥1950興水 ii   | ⑦文部省(1951)昭和26年版学習指導要領<br><br>・小学校「国語能力表」のうち、「読むこと」の能力<br><br>（*同表中、「継続学年」の欄に異学年への連続性が記載されている場合、たとえば、〇年-□年の場合には、(〇-□)と表記した。当該学年のみの場合は、表記していない——論者補足) | ⑧興水実(1954)『国語学力』   | ⑨文部省(1958)昭和33年版学習指導要領<br><br>・小学校、中学校「読むこと」 | ⑩文部省(1968)昭和43年版小学校学習指導要領／文部省(1969)昭和44年版中学校学習指導要領<br><br>・小学校／中学校「読むこと」  | ⑪文部省(1977)昭和52年版学習指導要領<br><br>・小学校、中学校「B 理解」<br><br>（*音声言語に関わった事項についてもあえて残しておいた——論者補足）  |
| 小学校第4学年 | (一) 第四、五、六学年前期の学習指導。<br>1 文を誤りなく、正しく読んでいく。<br><br>2 読めない文字やわからない語句があったら、明らかにしていく。<br><br>3 内容を正しく、たしかに理解していく。<br><br>(1) おちついて読んでい | 文字がすらすらと読めるようになる。その中に書かれてあることがつかめる。<br><br>黙読が身についてくる。<br><br>読む興味が高まる。<br><br>自分の調 | 1 文の組立てがわかる。<br><br>2 文の段落の要点がつかめる。<br><br>3 文の要点を書きとめることができる<br><br>4 問題を解くために本を読むこと | 大要をつかむ<br><br>多く読む  | 俳句が読めるようにする<br><br>長い物語が黙読できるようにする<br><br>かんたんな思索記録文の大意や順序が読みとれるようにする<br><br>日記や年表が読めるようにする | ・多種多様な文を求めて読む<br><br>・長い文を最後まで読みとおすようになる<br><br>○進んである箇所を読み返すようになる(調べるために読み返すこともできる) | 1 物語・実話・ぐう話・時事などの種々の読み物に対する興味がだんだん増してくる。(4-6)<br><br>2 文の組立がわかる。(3-5)<br><br>3 文の段落がわかり、その要点がつかめる。(3-5)<br><br>4 問題を解決するために読むことができる。(4-6)            | 1 物語・実話・ぐう話・時事などのいろいろな読み物に対する興味がだんだん増してくるようになる。<br><br>2 文の組みたてや、文の段落がわかり、その要点をつかめるようになる。<br><br>3 問題を解決するために読み、読書によって得た知識や思想をまとめることができるようにする。 | 要約する   | ア 書いてあることの意味がよく表われるように音読すること。<br><br>イ 文章を段落ごとにまとめて読むこと。<br><br>ウ 読み取ったことについて話し合うこと。<br><br>エ 必要などころを細かい点に注意して読むこと。 | ア 事柄の意味、場面の様子、人物の気持ちの変化などが、聞き手によく伝わるように音読すること。<br><br>イ 文章や話の中心的な事柄に対して、自分の感想をまとめてみる事。<br><br>ウ 読み取った事柄や聞いた話の内容についての感想を比べ合い、一人一人の理解の仕方の違いについて考えること。 |

|   |  |   |   |  |  |  |   |   |   |
|---|--|---|---|--|--|--|---|---|---|
| <p>く。<br/>                 (2) なにが書いてあるか、文の筋をよく考えながら読んでいく。<br/>                 (3) 自分の経験に照らしあわせて読んでいく。<br/>                 (4) 文のおもしろさを発見していく。<br/>                 (5) 文の組み立てを明らかにしていく。<br/>                 (6) 文の書き表わしかたをしらべていく。<br/>                 (7) 文の意味を大づかみにする。<br/>                 (8) 文の内容について話しあいをする。</p> <p>4 文の内容を正しく音声に表わすような朗読をする。<br/>                 (1) 正しい姿勢で読んでいく。<br/>                 (2) はっきりとした気持ちのよい声で読んでいく。<br/>                 (3) お話するように読んでいく。<br/>                 (4) 句読点に注意して読んでいく。<br/>                 (5) 聞いている人によくわかるように読んでいく。<br/>                 (6) 感情をあまりこちょうしないですなおに、人を楽しませるように読んでいく。</p> | <p>べたいことや知りたいことが読書によって解決される。</p> <p>ローマ字の文を読むことができる。</p> <p>子どもの新聞や雑誌なども読む。</p> <p>読めない文字があれば、自分でそれを明らかにしていく。</p> <p>音読をねり、人を喜ばせ、たのしませる。</p> <p>意味をとる速度と正確さを伸ばす。</p> | <p>ができる。</p> <p>5 註釈などを利用して読むことができる。</p> <p>6 前後の関係からわからないことばの意味を考えることができる。</p> <p>7 おもしろい本や、たのむに進んで読むことができる。</p> <p>( * 8 なし )</p> <p>9 黙読ができる。</p> <p>10 新漢字はだいたい二五〇字ぐらい読むことができる。</p> <p>11 ローマ字が読める。</p> | <p>さまざまの手紙が読めるようにする</p> <p>掲示文が読めるようにする</p> <p>童話劇・童謡劇の脚本やシナリオが読めるようにする</p> <p>物語や放送台本を読んでその大意や順序がつかめるようにする</p> <p>学級新聞・こども新聞が読めるようにする</p> <p>かんたんな文語を理解させる</p> | <p>文の中のことばのはたらきを考える</p> <p>○前後の意味から、ことばの意味を考えるようになる</p> <p>・簡単な文の組み立てがわかる</p> <p>・文のすじが分る</p> <p>○文の要点(内容の要点)がつかめる</p> <p>○読んだことを書きとることができる</p> <p>・文の内容と自分とを考えあわせる</p> <p>○ローマ字が読める</p> <p>◎黙読ができる</p> <p>・微音読ができる</p> <p>・朗読の技術を身につける</p> <p>○初歩の鑑賞、批評ができる</p> | <p>5 読書によって得た知識や、思想をまとめることができる。(4-6)</p> <p>6 前後の意味から、わからないことばの意味をとらえることができる。(4-6)</p> <p>7 一つのことばのいろいろな意味について考えることができる。(4-6)</p> <p>8 ことばの構造とか意味について、一段と強い興味ができる。(3-6)</p> <p>9 よい詩を読んで楽しむことができる。(3-6)</p> <p>10 児童のための新聞や雑誌を楽しんで読むことができる。(4-6)</p> <p>11 漢字はだいたい四六〇字ぐらい読むことができる。</p> <p>12 (ローマ字文が読める。)(3-6)</p> | <p>4 ことばの構造とか意味について、一段と強い興味ができるようになる。</p> <p>5 前後の意味から、わからないことばの意味をとらえることができ、一つのことばのいろいろな意味について考えることができるようにする。</p> <p>6 よい詩を楽しんで読み、また、こどものための新聞や雑誌を楽しんで読むことができるようにする。</p> <p>7 漢字は、だいたい四六〇字ぐらい読むことができるようにする。</p> | <p>オ わからない文字や語句を文脈にそって考えること。</p> <p>カ 知るため楽しむために本を読むこと。</p> <p>上に示す指導事項のほか、「学校図書館の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。</p> | <p>オ 読むために必要な語句の量を増すこと。</p> <p>カ 語句の意味を文脈にそって考えること。</p> <p>キ わからない文字や語句について辞書を利用して調べる方法を理解すること。</p> | <p>エ 読む目的に照らして大事な事柄をまとめたり、必要ところを細かい点に注意して読んでいくこと。</p> <p>オ 表現に即して、場面やその情景を思い描くこと。</p> <p>カ 語句の意味を文脈に沿って理解すること。</p> <p>キ 文章の叙述に即して、表現されている内容を正確に読み取ること。</p> <p>ク 表現の優れている文章を視写したり、自分の書く文章にも優れた表現の仕方を取り入れたりすること。</p> <p>ケ 内容を一層正しく、かつ、深く理解するため、また、自分の表現の仕方に役立てるため、文章を段落ごとに要約しながら読み、それぞれの段落相互の関係、段落と文章全体との関係などについて考えること。</p> <p>コ 内容の中心的事柄とその他の事柄との書き分け方を理解しながら文章を読み、自分が文章を書くときに役立てること。</p> <p>サ 話の内容を正確に聞き取ること。</p> |
|---|--|---|---|--|--|--|---|---|---|

|                          |   |  |   |                |   |   |   |  |                 |  |   |   |
|--------------------------|---|--|---|----------------|---|---|---|--|-----------------|--|---|---|
| <p>小学<br/>校第5<br/>学年</p> | <p>5 意味をとる速度と正確さを発達させる。<br/>(1) 自分の読書速度の記録を破ろうとする興味をつける。<br/>(2) 誤った目の運動や、くちびるの運動などを、自分で訓練していく。<br/><br/>6 読みかた学習の興味とその活動をふかめる。<br/>(1) 素材をふえんしたり、内容を要約したりする。<br/>(2) 物語や伝説などを脚色する。<br/>(3) 対話・話しあい、あるいは発表などをやる。<br/>(4) 文章の内容を紙しばいにしたり、シナリオに書きかえたりする。<br/>(5) 実験したり、観察したり、実地調査したりする。<br/><br/>7 読みかた学習に適する環境を整理する。<br/>(1) たくさんのおい読みものをそなえる。<br/>(2) たくさんのおい参考書やよい辞書をそなえる。<br/>(3) 世界地図・日本地図・郷土地図・歴史年表など</p> | <p>ぼんやりと読み終らないように中味をつかむ。<br/><br/>印象的な、直感的な読みぶりだけではなく、論理的に吟味して読むようにする。<br/><br/>句意、節意、文意といった構造を考へさせたりする。<br/><br/>文の内容をいくつか分類する。<br/><br/>書かれた物語の筋の発展を順序正しくつかむ。<br/><br/>読んだものについて感想をもつ。<br/><br/>書かれた文章について、その子どもらしい批評をする。<br/><br/>文を読むことによつて、深い知識と広い経験を与える。<br/><br/>ローマ字</p> | <p>1 文意をよみとることができる。<br/><br/>2 文の内容や表現について批評ができる。<br/><br/>3 長文をよみながらその要点をとることができる。<br/><br/>4 読む速度がだんだん早くなる。<br/><br/>5 文を劇化することができる。<br/><br/>6 しらべのため参考書や図表などを利用できる。<br/><br/>7 目次や索引などを利用して読むことができる。<br/><br/>8 辞書のひき方がわかる。<br/><br/>9 新聞や雑誌などを読むことができる。<br/><br/>10 上手</p> | <p>辞書の使いかた</p> | <p>さまざまな自由詩が読めるようにする<br/><br/>物語の主題がつかめ、構想や叙述が理解できるようにする<br/><br/>思索・記録的な文や随筆などが読めるようにする<br/><br/>生活劇・放送劇の脚本や狂言が読めるようにする<br/><br/>文集の読みになれさせる<br/><br/>読書のよい習慣をつけるようにする<br/><br/>ことばのはたらきを理解させる<br/><br/>文語を理解させる</p> | <p>・多種多様な文を求めて読む<br/><br/>・広い読書によって生活内容をひろげていく<br/><br/>・長い文を最後まで読みとおすようになる<br/><br/>・読書に対する興味が出る(よむことをよろこぶ)<br/><br/>○辞書の引き方を覚える<br/><br/>・進んである箇所を読み返すようになる(調べるために読み返すこともできる)<br/><br/>・文の中のことばのはたらきを考える<br/><br/>・前後の意味から、ことばの意味を考えるようになる<br/><br/>・簡単な文の組み立てがわかる<br/><br/>・文のすじが分る<br/><br/>・文の大要(内容の要点)がつかめる<br/><br/>○内容を正しく理解し</p> | <p>1 読む速度がだんだん速くなる。<br/><br/>1 良書に対する興味が増してくる。(4-6)<br/><br/>2 文意を読み取ることが出来る。(3-5)<br/><br/>3 長文でも、その要点を書き抜きしながら、読むことができる。(5-6)<br/><br/>4 文の内容や表現について、こどもらしい批評ができる。(4-6)<br/><br/>5 読む速度がだんだん増してくる。(4-5)<br/><br/>6 物語などを脚色して、演出することができる。(4-6)<br/><br/>7 参考書や地図・図面などを利用して調べることができる。(4-6)<br/><br/>8 辞書のひき方がわかる。(4-6)<br/><br/>9 辞書をひいて、新出語の読みや意味をとらえることができる。(5-6)<br/><br/>10。漢字はだいたい六八〇字ぐらい読むことができる。</p> | <p>2 良書に対する興味が増してくるようになる。<br/><br/>3 文意を読み取り、文の内容や表現について、児童らしい批評ができるようになる。<br/><br/>4 長文を読みながら、その要点を書き取ることができるようにする。<br/><br/>5 物語文などを脚色して演出することができるようにする。<br/><br/>6 調べるために、参考書や地図などを活用できるようにする。<br/><br/>7 目次や、索引や、凡例などを利用して読むことができるようになる。<br/><br/>8 辞書のひき方になれ、辞書をひいて、新出語の読みや意味をとらえることができるようになる。<br/><br/>9 漢字は、だいたい六六〇字ぐらい読むことができるようになる。</p> | <p>作者の意図をとる</p> | <p>ア 味わって読むため、また、他人に伝えるために、声に出して読むこと。<br/><br/>イ 書き手の意図や文章の主題をとらえること。<br/><br/>ウ 自分の生活や意見と比べながら読むこと。<br/><br/>エ 調べるために読むこと。<br/><br/>オ 自分の読書のしかたを反省して、その向上を図ること。<br/><br/>上に示す指導事項のほか、「国語辞典などが使えること」などについて指導することも望ましい。</p> | <p>ア 味わって読むため、また、他人に伝えるために、朗読すること。<br/><br/>イ 文章の主題や要旨をつかむこと。<br/><br/>ウ 表現に即して文や文章の細かい点まで読みとること。<br/><br/>エ 読むために必要な語句の範囲を広げること。<br/><br/>オ 語句の意味を文脈にそって正しく理解すること。<br/><br/>カ わからない文字や語句を辞書で調べること。</p> | <p>ア 主題や要旨を確実に理解しながら、自分の感想や意見をまとめること。<br/><br/>イ 書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて考えながら読むこと。<br/><br/>ウ 必要な事柄を調べるため、また、必要な情報を得るため、文章を読むこと。<br/><br/>エ 語句の意味を文脈に沿って正しく理解すること。<br/><br/>オ 表現に即して、文や文章の細かい点にまで注意しながら内容を読み取ること。<br/><br/>カ 人物の気持ちや場面の情景が描かれている箇所について味わって読むこと。<br/><br/>キ 話の内容について、自分の立場から再構成することができるように聞くこと。<br/><br/>ク 表現の優れている文章を視写することによって、理解及び鑑賞を深めるとともに、優れた点を自分の表現にも生かすこと。</p> |
|--------------------------|---|--|---|----------------|---|---|---|--|-----------------|--|---|---|

をそなえる。  
(4) 名画集  
・風俗写真帳

・絵はがきなどを集めておく。

8 ローマ字で読み書きできるようにする。

9 児童のための新聞や雑誌に興味をもつて読んでいく。

(1) その程度に応じて読んでいく。

(2) ニュース価値の高いものを読んで話しあいをする。

(3) 文学的・科学的な内容および表現をもった品の高いものを読んでいく。

(二) 第四, 五, 六学年後期の学習指導。

1 文を正しく読むとともに, 黙読で, なるべくはやく読んでいく。

2 最初の感じが正しいかどうかを, 読みを重ねるにつれて, たしかめていく。

3 文の意味を正しく, なるべくはやく, つかむようにする。

の読み書きができる。

児童の雑誌, 新聞が読める。

音読よりはむしろ黙読を主として, 早く読めるようにする。

図書室, 図書館で, 本を借りて, 自分の好きな本が読める。

辞書の使い方が少しずつわかる。

11 新漢字はだいたい二五〇字ぐらい読める。

て行く

・長文の縮約ができる

○読みとつた内容の発表ができる

・読んだことを書きとることができる

○文の内容と自分とを考えあわせる

・文の内容を社会的に考える

・速読ができる

○黙読ができる

・朗読の技術を身につける

・読みの調子に注意し, 朗読が進む

・姿勢を正して読む

・書物を正しく持つて読む

・ページを静かにめくる(めくり方)

◎物語文の劇化ができる

・考えながら読む

・書かれたことが正し

ケ 内容を的確に理解するため, また, 自分の表現の仕方に役立てるため, 文章全体の組立てを理解すること。

コ 話の内容を正確に聞き取り, 話し手の考えを理解すること。

|                |  |   |   |  |   |   |  |  |               |  |  |   |
|----------------|--|---|---|--|---|---|--|--|---------------|--|--|---|
|                | <p>4 文の内容について思考し、判断する。<br/>(1) 書かれてあることが正しいかどうかを考えてみる。</p> <p>(2) 文中にでてくる人物の考えや、行いが、正しいかどうかを考えてみる。</p>   |   |   |  |   | <p>いかどうかを考える</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初歩の鑑賞、批評ができる</li> <li>・表現の適否を考える</li> </ul> <p>○新聞、雑誌、参考書などを利用する</p>   |  |  |               |  |  |   |
| <p>小学校第6学年</p> | <p>(3) この文が、自分にとって役にたつかどうかを考えてみる。</p> <p>5 文の表現について具体的にしらべていく。<br/>(1) 文の組み立てが正しいかどうかを見る。</p> <p>(2) 書き表わしかたが適切であるかどうかを見る。</p> <p>(3) 文章がうまく表わされているかどうかを見る。</p> <p>6 文の表現や内容を調べるために、話しあいをする。</p> <p>7 多種多様な文を読んで、いろいろな文形にふれていく。</p> <p>8 参考書や辞書のつかいかたになれていく。</p> | <p>黙読の力を高めていく。早く、内容をたしかにつかむ。</p> <p>文の内容について思考し、判断することができるようになる。</p> <p>文の表現について具体的にしらべていく。たとえば、文の組み立てが正しいかどうか、やさしく書けているかどうかなどについて。</p> <p>なるべく多種多様な文を読んでいく。</p> <p>参考書や辞書のつかいかたになれていく。</p> <p>日常の子ども新聞や、</p> | <p>朗読速度の改善</p> <p>1 文意をたしかに早くとらえることができる。</p> <p>2 構想をたしかにとらえることができる。</p> <p>3 読んだことについて感想文や批判文を書くことができる。</p> <p>4 本を選択して読むことができる。</p> <p>5 序文をよんで本を選ぶことができる。</p> <p>6 多種多様な文に興味をもつことができる。</p> <p>7 新漢字はだいたい二五</p> |  | <p>詩歌の理解を深める</p> <p>日誌・説明文・規約・条令などさまざまな文がよめるようにする</p> <p>物語が興味をもって読め、鑑賞批評ができるようになる</p> <p>長い文をよむ技術と態度とを身につける</p> <p>脚本の内容を理解し味わえるようにする</p> <p>学校新聞のよみになれさせる</p> | <p>○多種多様な文を求めて読む</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・広い読書によって生活内容をひろげていく</li> <li>・おもしろい本や、ためになる本を選択して読むことができる</li> </ul> <p>○辞書の引き方を覚える</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地図、グラフ、百科辞典などを使用することができる</li> <li>・誤りなく正しく読む</li> <li>・文字、語句を明らかにしていく</li> <li>・文の大意(内容の要点)がつかめる</li> </ul> <p>○内容を正しく理解して行く</p> | <p>1 よい文学に対して興味が増してくる。(6-)</p> <p>2 多種多様な文に興味をもつようになる。(5-6)</p> <p>3 本を選択して読むことができる。(5-)</p> <p>4 序文を読んで、本を選択することができる。(5-)</p> <p>5 文意を確かに早くとらえることができる。(5-6)</p> <p>6 文の組立を確かに早くとられることができる。(5-6)</p> <p>7 叙述の正しさを調べることができる。(5-)</p> <p>8 案内や注意書きなどを利用して読むことができる。(5-)</p> <p>9 読む速度がいよいよ早くなる。(5-6)</p> <p>10 感想や批評をまとめながら、読むことができる。(5-)</p> <p>11 参考資料・目次・索引などを利用して</p> | <p>1 文の組立や文意を確かに速くとらえることができるようにする。</p> <p>2 叙述の正確さを調べることができるようにする。</p> <p>3 案内や注意書きによって読み、また、感想や批評を頭の中であらためながら読むことができる。</p> <p>4 読む速度がいよいよ速くなるようにする。</p> <p>5 序文や目次を読んで本を選択したり、また、本を選択して読むことができるようにする。</p> <p>6 よい文学に対する興味が増し、また、多種多様な文に興味をもつようになる。</p> <p>7 参考資料・目次・索引などを利用し、</p> | <p>批判的に読む</p> | <p>ア 読み物の内容と読む目的に応じて、それに適した読み方をする。</p> <p>イ 書かれていることの中の事実と意見を判断しながら読むこと。</p> <p>ウ 文章の組立や叙述に即して正確に読むこと。</p> <p>エ 文章を味わって読むこと。</p> <p>オ 要点を抜き出したり全体を要約したりすること。</p> <p>カ どんな本がよいかを見分け、よい本を選ぶこと。</p> | <p>ア 聞き手にも内容がよく味わえるように朗読すること。</p> <p>イ 事象の記述と書き手の感想や意見などを判別して読むこと。</p> <p>ウ 文章の組み立てや叙述に即して正確に読むこと。</p> <p>エ 書いてあることの要点を抜き出したり全体を要約したりし、また、読む目的にそって必要な事項を読みとるようにすること。</p> <p>オ 読むために必要な語句の範囲を広げること。</p> <p>カ 語句の意味を文脈のなかでとらえること。</p> <p>キ わからない文字や語句を辞書で調べながら文章を読む習慣をつけること。</p> | <p>ア 文章の内容と自分の生活や意見を比べながら読むこと。</p> <p>イ 書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて、自分の考えをはっきりさせて読むこと。</p> <p>ウ 本を読んだり、話を聞いたりした結果、自分の感じ方や考え方がどのように変わったかを考えること。</p> <p>エ 目的に応じて、適切な本を選んだり、効果的な読み方を工夫したりすること。</p> <p>オ 語句の意味を文脈の中での的確に理解すること。</p> <p>カ 事象を客観的に述べている部分と話し手や書き手の感想、意見などを判別しながら理解すること。</p> |

|  |  |                  |               |                  |   |   |  |                   |                            |                            |  |
|--|--|------------------|---------------|------------------|---|---|--|-------------------|----------------------------|----------------------------|--|
| <p>(1) どんな時にどんな辞書や参考書を見るかを知っておく。</p> <p>(2) その辞書や参考書の特徴をよく知っておく。</p> <p>(3) どんな辞書や参考書がよい本であるかを知るようにする。</p> | <p>雑誌などの読みかたになれていく。</p> <p>良書を選んで、読んでいく。</p> | <p>○字ぐらい読める。</p> |               |                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・文の構想がたしかに早くとらえられるようになる</li> <li>・文の内容を社会的に考える</li> <li>・ローマ字が読める</li> <li>○速読ができる</li> <li>・黙読ができる</li> <li>○朗読の技術を身につける</li> <li>・初歩の鑑賞、批評ができる</li> <li>・表現の適否を考ええる</li> <li>・読んだものについて感想文や批評文が書けるようになる</li> <li>・文章表現のおもしろさが味わえる</li> <li>○新聞、雑誌、参考書などを利用する</li> <li>・漢字およそ五〇〇字の読み書きができる</li> </ul> | <p>読む能力が増してくる。(5-)</p> <p>12 新聞・雑誌などを読む能力が増してくる。(5-)</p> <p>13 娯楽のためや知識をうるために、黙読する能力が増してくる。(5-6)</p> <p>14 他人を楽しませたり、情報を伝えたりするために、明確な発音でなめらかに音読する能力が増してくる。(5-6)</p> <p>15 漢字は、だいたい当用漢字別表を中心とした八八一字程度の文字が読める。</p> <p>16 (ローマ字のつづき字を読むことができる)</p> | <p>また、新聞・雑誌を読む能力が増すようにする。</p> <p>8 娯楽のためや、知識をうるためや、また、他人を楽しませたり、他人に情報を伝えるために、黙読したり、明確な発音で、なめらかに音読する能力を増大させる。</p> <p>9 漢字はだいたい当用漢字別表の文字が読めるようにする。</p> |                   |                            |                            | <p>キ 描写や叙述の優れた箇所を読み味わうこと。</p> <p>ク 目的に応じて理解した文章の内容を再構成して書いたり話したりすること。</p> <p>ケ 自分が文章を書くときに役立つため、簡潔に書いてある箇所と詳しく書いてある箇所とについて、書き手がそのように叙述した理由を考えてみること。</p> <p>コ 主題や要旨を述べるために書き手が工夫している表現の仕方について考え、自分が文章を書くときに役立てること。</p> <p>サ 話の内容を正確に聞き取り、話し手の考えを理解すること。</p> |
| <p>①文部省(1947)</p>  | <p>②文部省国語教育研究</p>                            | <p>③東京高等師範学</p>  | <p>④東京学芸大</p> | <p>⑤長野県教育委員会</p> | <p>⑥興水実(1950)</p>   | <p>⑦文部省(1951)昭和26年版学習指導要領</p>   | <p>⑧興水実(1954)</p>  | <p>⑨文部省(1958)</p> | <p>⑩文部省(1968)昭和43年版小学校</p> | <p>⑪文部省(1977)昭和52年版学習指</p> |  |



|                                  |   |   |   |   |  |  |  |  |                    |   |   |  |
|----------------------------------|---|---|---|---|--|--|--|--|--------------------|---|---|--|
|                                  | <p>昭和22年版<br/>学習指導要領<br/>・小学校一、<br/>二、三学年「読<br/>みかたの学習<br/>指導／読みの<br/>目標」</p> <p>・小学校四、<br/>五、六学年「読<br/>みかたの学習<br/>指導」</p> <p>・中学校「読<br/>みかた／各学<br/>年の学習指導」<br/>「文学／各学<br/>年の文学学習<br/>の重点」</p>  | <p>会<br/>(1949)<br/>『小学校国<br/>語学習指導<br/>の手びき』</p> | <p>校附属小<br/>学校内初<br/>等教育研<br/>究会<br/>(1949)<br/>『学習目<br/>標分析表』</p>                                  | <p>学附小<br/>五校連<br/>合国語<br/>研究会<br/>(1950)<br/>『単<br/>元<br/>による<br/>国語学<br/>習の展<br/>開一<br/>学年』</p> <p>→④195<br/>0興水 i</p>  | <p>(1950)<br/>『長野県カ<br/>リキュラム<br/>試案1950国<br/>語編』</p>  | <p>『国語科概<br/>論』<br/>→⑥1950<br/>興水 ii</p> | <p>・小学校「国語能力表」<br/>のうち、「読むことの<br/>能力」</p> <p>・小学校「指導の目<br/>的」</p> <p>・中学校「具体的目<br/>標」</p> <p>(※同表中、「継続学<br/>年」の欄に異学年への<br/>連続性が記載されてい<br/>る場合、たとえば、○<br/>年ー□年の場合には、<br/>(○ー□)と表記した。<br/>当該学年のみの場合は、<br/>表記していない——論<br/>者補足)</p>  |  | <p>『国語学<br/>力』</p> | <p>昭和33年版学習指<br/>導要領</p> <p>・小学校、中学校<br/>「読むこと」</p>   | <p>学習指導要領<br/>／文部省(1969)<br/>昭和44年版中学校<br/>学習指導要領</p> <p>・小学校／中学校<br/>「読むこと」</p>  | <p>導要領</p> <p>・小学校、中学校<br/>「B 理解」</p> <p>(※音声言語に関<br/>わった事項につい<br/>てもあえて残して<br/>おいた——論者補<br/>足)</p>  |
| <p>中 学<br/>校<br/>第 1<br/>学 年</p> | <p>* 「読みかた<br/>／各学年の学<br/>習指導」<br/>この学年で<br/>は、読みかた<br/>の速度と理解<br/>についての一般<br/>的な改善をめ<br/>がける。<br/>1 読みかた<br/>の速度と理解<br/>との判定。<br/><br/>2 速度を改<br/>善する訓練。<br/><br/>一度にもつ<br/>と多くの語を<br/>読みとる。読<br/>みかえす回数<br/>を少なくする。<br/>規則正しい目<br/>の動き。時間<br/>を制限してで<br/>きるだけ多く<br/>読む。<br/><br/>3 理解を改<br/>善する訓練。<br/><br/>事実に関す<br/>る質問に答え<br/>る。問題を作<br/>って答えさせ<br/>る。脈絡の理<br/>解。(何か欠陥<br/>のある生徒に<br/>ついては個人</p> |   | <p>(※7<br/>年とし<br/>て)<br/><br/>図 書<br/>館 の 利<br/>用<br/><br/>抜 萃<br/>を 作<br/>る<br/>( 現 代<br/>文学)</p> | <p>(※第七学<br/>年として)<br/><br/>詩表現の<br/>技術を理解<br/>させる<br/><br/>物語を通<br/>して作者を<br/>理解させる<br/><br/>さまざま<br/>な物語の理<br/>解を深める<br/><br/>法文に親<br/>しみ読める<br/>ようにする<br/><br/>論文や随<br/>筆がよめる<br/>ようにする<br/><br/>さまざま<br/>な観察記録<br/>文がよめる<br/>ようにする<br/><br/>平易な古<br/>典がよめる<br/>ようにする<br/><br/>ことばの<br/>重要性や国<br/>語改良の意<br/>義を理解さ<br/>せる</p> | <p>(※7年と<br/>して)<br/><br/>○いろいろ<br/>な形の文が<br/>読める<br/><br/>・多種多様<br/>の文を求め<br/>て読む<br/><br/>・長い文を<br/>最後まで読<br/>みとおすよ<br/>うになる<br/><br/>・索引によ<br/>つて必要な<br/>事柄を知る<br/><br/>・辞書の引<br/>き方を覚え<br/>る<br/><br/>・地図、グ<br/>ラフ、百科<br/>辞典などを<br/>使用すること<br/>ができる<br/><br/>・まちがっ<br/>たことばに<br/>すぐ気がつ<br/>くようになる<br/><br/>・作者の思<br/>想を客観的</p> |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1 掲示や広告など<br/>を読んで正しく内容<br/>をつかむ。</li> <li>2 新聞や雑誌など<br/>から話題になるよう<br/>な部分を読みとる。</li> <li>3 日記や伝記・記<br/>録などを正しく順を<br/>追って読む。</li> <li>4 読書案内や序文<br/>や注意書の使用に慣<br/>れる。</li> <li>5 国語の辞書や漢<br/>字の辞書の使用に慣<br/>れる。</li> <li>6 受け取った手紙<br/>の正しい扱い方、読<br/>み方に慣れる。</li> <li>7 物語や小説の筋<br/>をつかむ。</li> <li>8 脚本や台本を興<br/>味深く読む。</li> <li>9 韻文のリズムを<br/>味わう。</li> <li>10 感想や随筆など<br/>を読むことに興味を<br/>持つ。</li> </ol> |  |                    | <p>ア 文章を読み通<br/>す態度を身につけ<br/>ること。</p> <p>イ 辞書、参考書<br/>などを利用するこ<br/>と。</p> <p>ウ 文学作品など<br/>に親しみ、また、<br/>楽しんで読書しよ<br/>うとする態度を身<br/>につけること。</p> <p>エ 説明的な文章<br/>の要点を正確につ<br/>かむこと。</p> <p>オ 文章の主題や<br/>要旨をつかむこ<br/>と。</p> <p>カ 段落相互の関<br/>係を読み取るこ<br/>と。</p> <p>キ 文章を読み、<br/>ものの見方や考え<br/>方についての問題<br/>をとらえること。</p> <p>ク 情景や人間の<br/>心情が書かれてい<br/>る箇所を読み味わ<br/>うこと。</p> | <p>ア 文章を読み通<br/>し、表現に即して<br/>主題や要旨をとら<br/>えること。</p> <p>イ 説明的な文章<br/>の要点と事がらを<br/>明確にとらえるこ<br/>と。</p> <p>ウ 文章全体の組<br/>み立てと筋道がわ<br/>かること。</p> <p>エ 文章に書かれ<br/>ているものの見方<br/>や考え方をとらえ<br/>ること。</p> <p>オ 情景や人間の<br/>心情の書かれてい<br/>るところを読み味<br/>わうこと。</p> <p>カ 語句の意味を<br/>文脈の中で正しく<br/>とらえること。</p> <p>キ 文章の内容を<br/>理解して、相手に<br/>わかるように朗読<br/>すること。</p> | <p>ア 話や文章の要<br/>点と事柄をとらえ、<br/>必要に応じて要約<br/>すること。</p> <p>イ 話や文章に表<br/>れているものの見<br/>方や考え方をとら<br/>えること。</p> <p>ウ 語句の意味を<br/>文脈の中で正しく<br/>とらえること。</p> <p>エ 文章を読み通<br/>し、表現に即して<br/>主題や要旨をとら<br/>えること。</p> <p>オ 文章全体の組<br/>立てや筋道をとら<br/>えること。</p> <p>カ 情景や人間の<br/>心情の描かれてい<br/>るところを読み味<br/>わうこと。</p> <p>キ 場面、経過、<br/>論理の展開などに<br/>注意して読むこと。</p> <p>ク 朗読を通して<br/>文章の内容や表現<br/>を味わうこと。</p> <p>ケ 話を終わりに</p> |

|  |  |  |   |  |   |   |                             |
|--|--|--|---|--|---|---|-----------------------------|
| <p>あるいは班別による特別指導)</p> <p>4 作者の思想をとらえる訓練</p> <p>中心思想を見いだす。背景になっているいろいろな思想を見いだす。</p> <p>中心の文章を見いだす。内容を自分のことばで表現する。作者の思想をさらに他のものに及ぼしてみる。</p> <p>**「文学／各学年の文学学習の重点」</p> <p>(1) 読書への興味。</p> <p>(2) 良書の選択。</p> <p>(3) 読む技術がすっかり身につくようになる。</p> <p>(4) 小説や、伝記や、長編の物語を読む。</p> <p>(5) よい詩を読み、みずからつくる。</p> <p>(6) 脚本を読んで演出したり、みずからつくったりする。</p> <p>(7) 随筆や論文を書く。</p> |  |  | <p>詩劇の脚本がよめるようにする</p> <p>新聞記事のよみ方を理解させる</p> <p>に確実にとらえる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文字、語句を明らかにしていく</li> </ul> <p>○文の構想がたしかに早くとらえられるようになる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文の内容と自分とを考えあわせる</li> <li>・一読して中心思想を見いだす</li> <li>・速読ができる</li> <li>・朗読の技術を身につける</li> <li>・理解の程度に即して自己表現の朗読ができる</li> <li>・健康的で経済的な読書習慣を持つ</li> </ul> <p>○文章表現のおもしろさが味わえる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞、雑誌、参考書などを利用する</li> <li>・図書館の修理保存の法を知る</li> <li>・図書館を利用できる</li> </ul> |  | <p>11 説明的な文の要点をつかむ。</p> <p>12 効果的な文章表現の技術に注意して読む。</p> <p>13 好きな作品の内容を詳しく読む。</p> <p>14 余暇を楽しめる読書にも使うような態度や習慣を養う。</p> <p>15 学級文庫などで喜んで読書するような習慣をつける。</p> <p>16 ローマ字文に慣れる。</p> | <p>ケ 語句の意味を文脈の中でとらえること。</p> <p>コ 当用漢字別表の漢字の読みに慣れ、その他のおもな当用漢字が読めるように努めること。</p> | <p>で聞いて必要な内容を正確にとらえること。</p> |
|--|--|--|---|--|---|---|-----------------------------|



|                |   |  |  |                                       |  |  |  |   |  |  |   |   |
|----------------|---|--|--|---------------------------------------|--|--|--|---|--|--|---|---|
|                | <p>(3) 鑑賞批評の力をのばす。</p> <p>(4) 図書の管理。</p>  |  |  |                                       | <p>ことばや文章について理解させる</p> <p>図書館について理解させる</p> <p>言語の機能について理解させる</p>   | <p>・読みながら読んでいる内容に対しての自分の考え, 思想をとらえていく</p> <p>・読んだものについて感想文や批評文が書けるようになる</p> <p>・文章表現のおもしろさが味わえる</p> <p>・新聞, 雑誌, 参考書などを利用する</p> <p>・調べようとしたことに適した辞書や参考書が選べる</p> |  | <p>16 図書館などで良書を選択して読む。</p> <p>17 ローマ字で書かれた書物を自由に利用する。</p>   |  |  |   |   |
| <p>中学校第3学年</p> | <p>* 「読みかた／各学年の学習指導」この学年では, 読む力をふかめ, 材料をいろいろと広げていく。</p> <p>1 素材によって読みかたを調整する訓練。</p> <p>いろいろな目的をたてて, それによって読みの速度や方法をかえてみる。</p> <p>2 特殊の読みかた訓練。</p> <p>詩・物語・随筆・脚本などの違いによって, 異なっ</p> |  |  | <p>( * 9年として)</p> <p>余暇の善用 (世界文学)</p> | <p>( * 第九学年として)</p> <p>さまざまな詩歌が味わえるようにする</p> <p>古典の物語や随筆が理解できるようにする</p> <p>現代の物語の鑑賞・批評ができるようにする</p> <p>説明文・記録文が味わえるようにする</p> <p>論文や随</p> | <p>( * 9年として)</p> <p>・いろいろな形の文が読める</p> <p>・多種多様な文を求めて読む</p> <p>・おもしろい本や, ためになる本を選択して読むことができる</p> <p>・長い文を最後まで読みとおすようになる</p> <p>・辞書の引き方を覚える</p>                 |  | <p>1 広告や規約などの内容を読んで批評する。</p> <p>2 新聞や雑誌などの効果的な活用のかたを知る。政治・経済・文化などの記事に関心を持つ。</p> <p>3 日記や伝記・記録などについて, その時代や生活を考える。</p> <p>4 読書案内・序文・目次・索引・図表などを自由に活用する。</p> <p>5 各種の辞書や参考書を使いこなす。</p> <p>6 実用的な手紙や</p> |  | <p>ア 文章の内容を読み取って批判する態度を身につけること。</p> <p>イ 辞書, 参考書, 新聞, 雑誌など, いろいろな資料を適切に利用する態度を身につけること。</p> <p>ウ すぐれた作品を読み, 人生や社会の問題を考えていく態度を身につけること。</p> <p>エ 説明的な文章の内容を速く正確につかむこと。</p> <p>オ 文章を読ん</p> | <p>ア 文章の主題や要旨をとらえ, それについて自分の考えをもつこと。</p> <p>イ 説明的な文章を読んで, その内容を速く正確にとらえること。</p> <p>ウ 文章の論理的な組み立てを的確に読み取ること。</p> <p>エ 作者の意図が表現の上にどのように生かされているかを読み取ること。</p> <p>オ 詩歌や文章を</p> | <p>ア 話や文章の展開に即して的確に内容をとらえ, 目的や必要に応じて要約すること。</p> <p>イ 話し手や書き手のものの見方や考え方の特徴をとらえ, それが表現の上にどのように生かされているかを考えること。</p> <p>ウ 文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し, 自分の言葉の使い方に関与すること。</p> <p>エ 文章の主題や</p> |

|  |  |  |   |  |   |  |  |  |  |
|--|--|--|---|--|---|--|--|--|--|
| <p>た読みかたをくふうする。たとえば、詩の朗読。</p> <p>3 文章の欠陥を読みぬく訓練。<br/>         比喻とか、ふうしの理解。誤植や脱落をも読みとる。その他の困難なことの処理。</p> <p>読む力の改善は、他の指導と同様、ひとりひとり特性に必ずるものでなければならぬから、上にあげたのは、ごく大まかな、全体的な輪かくである。なお、読む力の改善が国語教師だけのしごとでなく、他教科の教師の協力にまつものであることはいうまでもない。</p> <p>**「文学／各学年の文学学習の重点」<br/>         (1) 主要な古典な学ぶ。<br/>         (2) 現代作家の代表的なものにふれる。<br/>         (3) 文学的形式、文体、修辞についても注意する。</p> |  |  | <p>筆が理解できるようにする</p> <p>脚本やシナリオが鑑賞・批評できるようにする</p> <p>長い文がよみ通せるようにする</p> <p>さまざまな詩歌・物語・脚本の朗読ができるようになる</p> <p>謡曲の概要がわかるようにする</p> <p>新聞のよい読み方になれさせる</p> <p>古文や古語が味わえるようにする</p> <p>「新聞」や「図書館」についての理解を深める</p> <p>「言語」についての理解を深める</p> <p>「放送」や「映画」についての理解を深める</p> <p>よい読書の仕方を身につけさせる</p> | <p>・地図、グラフ、百科辞典などを使用することができる</p> <p>・作者の思想を客観的に確実にとらえる</p> <p>・文字、語句を明らかにしていく</p> <p>○文の構想がたしかに早くとらえられるようになる</p> <p>・速読ができる</p> <p>・理解の程度に即して自己表現の朗読ができる</p> <p>・健康的で経済的な読書習慣を持つ</p> <p>・或る問題について幾種もの本を読み、その諸説の異同を知り批判する</p> <p>・読みながら、その読んでいるものの背景を考える</p> <p>○新聞、雑誌、参考書などを利用する</p> | <p>届書その他書式を理解し、用件を正しくつかむ。</p> <p>7 物語や小説に作者の考え方がどう生かされているかを考えて読む。</p> <p>8 脚本・台本・シナリオなどの演出について研究する。</p> <p>9 日本の代表的な韻文を鑑賞する。</p> <p>10 感想や随筆を読んで研究する。</p> <p>11 研究や論文などの読みに慣れる。</p> <p>12 内外の古典に関心を持つ。</p> <p>13 文法的な構成、日本語の特性などに注意して読む。</p> <p>14 現代文学のおもなものを選んで鑑賞する。</p> <p>15 生活を豊かにするにふさわしい読書の態度を身につける。</p> <p>16 図書館などでの読書や書物選択の態度・習慣を身につける。</p> |  | <p>で、主題や要旨をつかみ、それについて自分の意見をもつこと。</p> <p>カ 文章の論理的な構成がわかること。</p> <p>キ 作者の意図が表現の上でどのよう生かされているかを読み取ること。</p> <p>ク 文学作品などを読んで、鑑賞し、まとまった感想をもつこと。</p> <p>ケ いろいろな文体の特徴に注意して読むこと。</p> <p>コ 当用漢字別表以外のおもな当用漢字に読み慣れること。また、その他の当用漢字も読めるように努めること。</p> | <p>読んで、自然、人生などについて考え、まとまった感想をもつこと。</p> <p>カ 語句の使い方や文体の特徴に注意して読むこと。</p> <p>キ 文章の味わい方を深めるために、作品の特徴を生かして朗読すること。</p> | <p>要旨をとらえ、それについて自分の考えをもつこと。</p> <p>オ 文章の論理的な組立てや展開を理解し、書き手の考えの進め方をとらえること。</p> <p>カ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、まとまった感想をもつこと。</p> <p>キ 表現の仕方や文体の特徴に注意して読むこと。</p> <p>ク 文章の特徴を生かすように朗読し、味わい方を深めること。</p> <p>ケ 話し手の立場や話の根拠を考え、話し手の真意をとらえること。</p> |
|--|--|--|---|--|---|--|--|--|--|