

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

中 村 敦 雄

群馬大学教育学部国語教育講座

Critical examination to the 'strands' of reading in the Japanese National Curriculum 1958

Atsuo NAKAMURA

Department of Japanese Education, Faculty of Education, Gunma University

キーワード：昭和33年版学習指導要領、「読むこと」、国語科教育

Keywords : The Japanese National Curriculum 1958, reading, Japanese Education

(2011年10月31日受理)

1 問題の所在

2008(平成20)年、新たな国語科学習指導要領が告示された。1947(昭和22)年版以来、60年あまりの時間の経過のなかで、その時代に対応させた変革が企図されてきた。たとえば、鶴田清司は代々のコンセプトに即して、「経験主義」「教育の現代化・系統学習期」「言語教育への転換期」「新しい学力論」「伝え合う力・コミュニケーション能力・発信型」「言語活動の充実と国語学力」といった特徴づけを行った⁽¹⁾。この整理は誰しも得心のいくものである。一方で、次の指摘にも注目してみたい。

昭和三三年度^マ学習指導要領では、「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⁽²⁾。

戦後の学習指導要領に貢献したことで知られる興水実は、国語科における「系統」、興水のことばでいえば「技能の重点指導」について、上記のように述べた。

興水は1986(昭和61)年にこの世を去ったが、もし、この続きを書き加えるとしたら、どうなるだろうか。昭和33年版学習指導要領は、鶴田のいう「教育の現代化・系統学習期」に相当するが、その後もコンセプトの変化があった一方で、具体的な記述については、現行の平成20年版まで「受け継がれている」といえるのではないだろうか。こうした系統は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」のすべてにわたって記述内容が相互に関連し合っている。ただし、それも本来的には「読むこと」の領域に即して整理されたものであったという。再び、興水の述懐を聞こう。

聞く・話す・読む・書くのどれもが、「だいたい→順序→要点→まとめ→ねらい→判断」という六段階にならべてある(ただし「だいたいを読む」は二年の初期になっている)。／ほんとうは聞く・話す・読む・書くが同時に発達するのではない。それぞれに段階のちがいがあがる。話すことは早くはじまっているが一番むずかしい。表現よりも理解の方が先である。そういう立場から、聞く・話す・読む・書くの一方の活動の特殊性にも多少の考慮が払ってある。／この六段階は、何も読むことに限られたものでなく、精神発達の六段階である。物の、漠然とし

た、ばらばらなとらえ方、外面的なとらえ方から、統一のある、まとまった、深いとらえ方へ進むのである⁽³⁾。

領域ごとの差異よりも、系統を軸とした国語科としての教科構造を整序することが優先された所産であった事実がうかがえよう。それも、「精神発達の六段階」として位置づけることで、その正統性までも担保させたことが、その後への影響力の根拠の一つでもあったと推測できよう。系統は、教科書教材はもちろん、教室における授業の進め方をはじめ、国語科の学習指導のあらゆる場面に影響を及ぼした。

そもそも昭和22年度、26年版の二つの学習指導要領と、昭和33年版学習指導要領とでは、大きく二つの点において様相が異なっている。第一に、前者は占領下の状況のもとで合衆国の専門家の「サジェスション」を受けて成ったのに対して、後者は合衆国の専門家の手を離れて自律的に策定して成った点である。第二に、前者に付されていた「試案」の文字が消え、後者では代わって「法的拘束性」が付与された点である。「試案」として提案することで地方教育委員会ごとの独自性を促進させようとした合衆国側の方針からの脱却をはかり、「法的拘束性」のもとでの告示によって、国家による一元的統率を確保したことは、戦後教育における重大な転機となった。

具体的な内容に関して、教育課程審議会が1958年3月に行った答申では、「道徳教育の徹底、基礎学力の充実および科学技術教育の向上を図ること」が打ち出され、とりわけ基礎学力の充実に関して、「小学校における国語科および算数科の内容を充実し、その指導時間を増加すること」が強調された。このような昭和33年版学習指導要領のインパクトについて、近現代日本教育史研究者の尾崎ムゲンは次のように説明した。

これまで基本的には貫かれていた経験主義的な問題解決学習の立場が全面的に否定され、新たに客観主義的な知識の教育に重きを置く、系統主義教授の立場が学習指導要領編成の原理になったということである。この時点での学習指導要領変更の原理の転換は学校観、知識観、さらには教育内容・教育方法観の転換に連なり、さらにその後の日本の学校・教育、学問・知識に対する国民的意識の転換のベース

になるという意味で、非常に重大である。しかし当時問題になったのはもっぱら道徳教育の時間であって、この原則的な転換の問題はほとんど関心と呼ばなかった⁽⁴⁾。

同要領が体現した「原則的転換」は、「日本の学校・教育、学問・知識に対する国民的意識」にまで甚大な影響を及ぼした。占領下から脱した戦後教育にまったく新しい方向づけを行ったといっても過言ではない。こうした点からも、同要領の意義は少なからぬところであるが、先行研究の数は現時点では限られている。とりわけ、その後の国語科に甚大な影響を与えた系統についての研究は未だしの観が強い。こうした問題意識にもとづき、本稿では、昭和33年版学習指導要領の読むことの系統について、昭和22年度学習指導要領以降からの流れのなかに位置づけて、その争点を解明する。尾崎のいう「原則的転換」が国語科においては、いかにして成し遂げられたのか、国語科独自のコンテクストを踏まえつつ、ミクロの視点から検討する。

2 昭和33年版学習指導要領に求められた「系統」

同要領は、1956（昭和31）年以来行われた教育課程審議会と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。このように約3年の審議時間を経てまとめられた成果である。その間、教育関係者の耳目を集めたのが、「系統」というキーワードである。そのきっかけは、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。大見出しには、「小、中学校の学習指導要領を変える」「『単元』から『系統』方式へ」とあり、リードには「単元学習方式（コア・カリキュラム）を系統学習方式に切替える」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単元学習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習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」との留保も見られるが、大見出しとリードに見られるように、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。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も知られていた。これらの教科にあつては、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。国語科にあつても民間教育団体の活動は活発であったが、同時期の争点としては、人間形成や現実社会との対峙といった点に関心が集まっていた。その理由を粗く整理すれば、以下の三点にまとめられよう。第一に、言語の教育ではその特質上、発話主体の問題に関心が集まりやすいこと、第二に数学や理科に見られるような、樹形図のイメージで把握される学問的系統とは様相を異にしていること、第三に人間形成等の大きな争点からすると、系統等は些末な争点として軽視されがちなことである。このように、系統に対する問題意識は教科ごとにコンテキストを異にしていたが、それをあらゆる教科に関わる課題として宣言された点に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。その後の主だった動きを挙げておきたい。

- 1957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「国語教育における検討とは何か」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年2月 興水実『国語科学習の系統化』刊行。

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。そのあたり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』から見ていこう。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。はじめに文部省の木藤才蔵から説明があり、それを受けて、司会を務めた興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⁽⁵⁾。

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キストが読み取れる。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職にあった西尾実は、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⁽⁶⁾」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つては、「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⁽⁷⁾」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⁽⁸⁾」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ない、系統学習などと言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—論者補足）の場合も、講師にその三つのタイプがあった⁽⁹⁾。

ここで語られているように、十分な共通理解が期待できない状況のなかで、系統への議論が進められたのである。

3 読むことの「系統」はいかに提案されたか

上述のように、1957年は、国語科における系統への関心の高まりのなかで、いかにして系統を構築するかが火急の課題として共有されるにいたった。ただしこうした議論が可能になったのも、敗戦後、学習指導要

領をはじめとした諸案が存在しており、それらを手がかりとすることができたからである。本節では、約10年にわたる期間に提案された系統の概要を整理して、どのような知見が蓄積されてきたのか、その争点を概観しておきたい。その方法として、次の文書や先行研究を取り上げた。いずれも重要な成果であり、それらをまとめたものが、表1である。

- ①1947年 昭和22年度学習指導要領
- ②1949年 高野柔蔵による案
- ③1949年 石森延男による案
- ④1949年 『小学校国語学習指導の手びき』
- ⑤1950年 輿水実による案（1950a）
- ⑥1950年 長野県カリキュラム試案
- ⑦1950年 輿水実による案（1950b）
- ⑧1951年 昭和26年版学習指導要領
- ⑨1954年 輿水実による案（1954）
- ⑩1958年 昭和33年版学習指導要領

以下、それぞれの概要を紹介したい。

①昭和22年度学習指導要領 正式名称は『昭和二十二年度（試案）学習指導要領国語科編』である。1947年12月発行。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」がそれぞれ別の章で解説されている。

小学校一、二、三学年では、「読みかた指導の一般的目標」として提示されている。目標に続いた記述のうち最後の「学習指導の要領」では「低学年前期（一年、二年中期まで）」「低学年後期（二年中期より三年）」に分けて記述がなされている。一方、小学校四、五、六学年については、「読みかた学習指導の目標」として提示されている。続いて「読みかた学習指導の材料」「読書における身体的障害について」「読みかたの学習指導」があり、ここでも前期と後期に分けて説明が行われている。

中学校については、「一般目標」として提示されている。続いて「読む力とは何か」「読む力を規定するもの」「読みかたに対する特殊の才能」「読む力の弱い者」「音読と黙読」「読む力の測定」「読む力を改善する方法」「中学生の読書興味」「各学年の学習指導」があり、「各

<p>①昭和22年版学習指導要領 (1947) ・小学校一、二、三学年「読みかた指導の一般的目標」 ・小学校四、五、六学年「読みかた学習指導の目標」 ・中学校「一般目標」</p>	<p>②高野柔蔵(1949) 1-12 同上 13 読む早さと理解度</p>	<p>③石森延男(1949) 文を思ひことによつて深い知識と広い経験をもとに、読みかたを指導する。児童の理解、新調が読めるように、早く、自分の好きな本を勧める。辞書の使い方が少しずつわかる。</p>	<p>④図解学習の手引き(1949) 文を思ひことによつて深い知識と広い経験をもとに、読みかたを指導する。児童の理解、新調が読めるように、早く、自分の好きな本を勧める。辞書の使い方が少しずつわかる。</p>	<p>⑤清水東(1950a) 朗読速読の改善</p>	<p>⑥高野柔蔵(1950) 試案(1950) 朗読の理解を深める ・目録、説明文、規範、条件などきままるまな文がよめるようにする ・物語、鑑賞批評が読めるようにする ・長い文をよむ技術と態度を身に付ける ・脚本の内容を理解し、味わえるようにする ・学校新聞のよみかたを教える</p>	<p>⑦清水東(1950b) ・速読ができる ○読者の技術を身につける ・朗読の準備に注意し、朗読が進む ・姿勢を正しくもつて読む ・ページを静かにめくることができる ○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いかどうかを考へる ・初歩の鑑賞、批評が利用できる ○新聞、雑誌、参考書などを利用する</p>	<p>⑧昭和26年版学習指導要領(1951) ・小学校指導の目的も、 ・中学校「真体的目標」</p>	<p>⑨清水東(1954) 批判的に読む</p>	<p>⑩昭和33年版学習指導要領 ・「読むこと」(1958)</p>
<p>小学校 第6学年</p>	<p>7 速く読めるようになる</p>	<p>8 深い文章が読める</p>	<p>図解法の活用 教科書を作る (現代文字)</p>	<p>朗読速読の改善</p>	<p>朗読の理解を深める ・目録、説明文、規範、条件などきままるまな文がよめるようにする ・物語、鑑賞批評が読めるようにする ・長い文をよむ技術と態度を身に付ける ・脚本の内容を理解し、味わえるようにする ・学校新聞のよみかたを教える</p>	<p>・速読ができる ○読者の技術を身につける ・朗読の準備に注意し、朗読が進む ・姿勢を正しくもつて読む ・ページを静かにめくることができる ○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いかどうかを考へる ・初歩の鑑賞、批評が利用できる ○新聞、雑誌、参考書などを利用する</p>	<p>・小学校指導の目的も、 ・中学校「真体的目標」</p>	<p>批判的に読む</p>	<p>⑪昭和33年版学習指導要領 ・「読むこと」(1958)</p>
<p>中学校 第1学年</p>	<p>7 速く読めるようになる</p>	<p>8 深い文章が読める</p>	<p>図解法の活用 教科書を作る (現代文字)</p>	<p>朗読速読の改善</p>	<p>朗読の理解を深める ・目録、説明文、規範、条件などきままるまな文がよめるようにする ・物語、鑑賞批評が読めるようにする ・長い文をよむ技術と態度を身に付ける ・脚本の内容を理解し、味わえるようにする ・学校新聞のよみかたを教える</p>	<p>・速読ができる ○読者の技術を身につける ・朗読の準備に注意し、朗読が進む ・姿勢を正しくもつて読む ・ページを静かにめくることができる ○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いかどうかを考へる ・初歩の鑑賞、批評が利用できる ○新聞、雑誌、参考書などを利用する</p>	<p>・小学校指導の目的も、 ・中学校「真体的目標」</p>	<p>批判的に読む</p>	<p>⑫昭和33年版学習指導要領 ・「読むこと」(1958)</p>

学年の学習指導」では、「各学年においてどこに努力の重点をおくか」が記述されている。

上記のように、小学校の前半、後半、中学校とで記述方法にちがいがあがる。複数の組織が別々に作成して合わせた結果であることが明らかである。本稿では、それぞれの「目標」を引いた。

②高野柔蔵による案 1949年7月に刊行された倉沢栄吉『国語単元学習と評価法』（世界社）に引用された案である。「各学年の国語指導の目標」として提示された。初出は不明である。倉沢は、「単元学習の現段階は、この程度のことを必要とすると判断し」たことにもとづいて引用したという。倉沢が引用したのは、「各学年の国語指導の目標」「学年単元計画例」であり、前者を本稿に引いた。ちなみに、中学校については、奈良女子高等師範学校附属中学校の案が引用されたが、こちらは教科書と学習指導要領の記述とを関連づけた表として提案されていた。こうした点について、倉沢は、「多くの案が、教科書を最も中心的な資料として、いわゆる教科書に即する単元計画となっているが、わが国の実情からみて、この時期は、相当長く続くのではなからうかと思われる」と分析している。高野は戦前から作文教育を中心にした実践研究で知られており、昭和26年版学習指導要領の「小学校委員会」の委員も務めた。

③石森延男による案 1950年9月に刊行された興水実・沖山光『言語教育と言語教材』（金子書房）に引用された案である。「これは昨年（昭和二十四年）一月、石森監修官在任当時、学習指導要領、改訂のための手がかりとして、同氏の手によって作製されたものである」と沖山が説明している。石森は昭和22年度学習指導要領の監修官を務めた。その「改訂」ということから、昭和26年版を見すえた提案であることが推測できよう。石森の提案は、「態度・理解・技能」として四領域、「内容」として、「文字・発音」「語い」「文法」、「内容（素材）」として「文の種類（文学）」、「現場」として「図書館を利用する」といった学習活動の例が挙げられている。こうした整理がなされた点は、その後の興水の案とも共通している。本稿では、「態度・理解・技能」のなかの「読む」を引いた。小学校として1～6、中学校として7～11が挙げられているが、この数字は必

ずしも学年と対応させたものではないようである。

④『小学校国語学習指導の手びき』 第六期国定教科書の教師用書として、1949年4月、文部省国語教育研究会が執筆し、時事通信社から刊行された。教科書自体は1947年4月に刊行されていたが、学習指導要領は遅れて同年の12月に刊行された。

この両者の関係について、山形県米沢第一高等学校の平田与一郎は、「〔…〕相当に角度のちがいをもってのものなのだ。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の傾向へという大きな変貌がとげられている⁽¹⁰⁾」と指摘した。ちなみに平田は、第六期国定教科書、昭和22年度学習指導要領、さらに翌年の1948年6月に「全国で行われた再教育指導者養成協議会の国語科部会において、単元的方法の採用をその主題として取り上げたこと」の三つの変革を「国語科の三段飛」と名づけ、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。

上述の経緯からも明らかのように、『小学校国語学習指導の手びき』では、第六期国定教科書と昭和22年度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、学習指導要領では三学年を一まとまりにして表示されていた内容をもとにして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「第〇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。本稿では、「国語学習指導上留意すべき範囲」を引いた。

⑤で引いた興水実・沖山光『言語教育と言語教材』（金子書房）によると、小学校第一学年については「昭和二十四年度から、国語学習指導書が、発行されてい

る」とされ、さらに、中学校教科書については『中等国語学び方』（日本教科書株式会社）が刊行されたという。

⑤輿水実による案（1950a） 1950年10月に刊行された東京学芸大学附小五校連合国語研究会『单元による国語学習の展開 一学年』（教育図書研究会）に引用された案である。この案に関して、同書で冲山光は次のように述べた。

「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のつまずきのために、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ひここに掲げるものである⁽¹¹⁾。

輿水は、昭和26年版学習指導要領については「中・高等学校委員会」に所属していただけに、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。輿水の表は「関心領域一覧表」「言語能力発達表」「学年単位配当表」の三葉の表から成る。「関心領域一覧表」は、学習者が関心を持つであろうトピックを挙げた表で、「言語能力発達表」は「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表で、「学年単位配当表」は四領域の学習活動の「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。本稿では「学年単位配当表」を引いた。「言語能力発達表」と「学年単位配当表」とで、観点がそれぞれ異なっているところが、その後に出された昭和26年版学習指導要領の「国語能力表」との大きなちがいである。⑦輿水実（1950b）での国語能力表批判とも照応している。輿水における早い時期での発想が読み取れよう。

⑥長野県カリキュラム試案 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。同書は「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」から成る。本稿で引いたのは、「学年目標一覧表」のうち、第一学年から第九学年までの「読む」の欄である。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」の六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^マなので、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。同要領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⁽¹²⁾」と述べられている。地方の教育委員会による独自の提案として当時全国的に注目を集めた。

担当者筆頭に名前が挙がっている増田は、同時期に自著『国語カリキュラムの基本問題』（誠文堂新光社、1950年3月）を刊行しており、同書には、「要素単元一覧表」が掲載されている。くわしくは本稿最後の参考資料をご覧ください。長野県カリキュラム試案と『国語カリキュラムの基本問題』の内容からすると、次の点に異同が指摘できる。まず、共通点としては、ともに「言語経験要素」という概念を使用し、その下に具体的な「能力」を布置する考え方を前提としている点である。これによって、言語活動の標準化と整序とを行っている。ちなみに「言語経験要素」という概念は、次のように説明されている。『国語カリキュラムの基本問題』から引く。

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

後、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⁽¹³⁾。

この提案は、当時、単元という用語が多様な意味で使用されたことから混乱をきたしていたなかでの提案である。合科的な発想に立脚し、経験単元を再布置するための枠組みとして実際的である点が評価できよう。増田が自著で挙げた言語経験要素は、「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」といった基礎的な技能に関連した「作業のよみ (work reading)」と、「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」といった教材内容とその受容に関連した要素から成る「楽しみの読み (recreational reading)」とから成っている。

同書に「序」を寄せた興水実は、「言語経験要素」については、「アメリカの『ストランド』 Strandを参考にされたようである」と指摘し、自らが提案した「単位」という概念を引いて、「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」と述べた。ここでの「単位」とは、本稿で先に取り上げた⑤興水実 (1950a) を指すものと考えられる。増田が合衆国の先端的な成果を意欲的に取り入れて、充実した成果を世に問うていたことがうかがえよう。

一方、長野県カリキュラム試案と、増田の『国語カリキュラムの基本問題』の相違点としては、長野県カリキュラム試案との「能力表」の「言語経験要素」には領域ごとの区別が行われておらず、第六期国定教科書の用語が使用されている。一方、『国語カリキュラムの基本問題』の「要素単元一覧表」では領域ごとに分けた記述が行われている。また、その具体的な記述内容にも大きなちがいがあがる。内容からすると、おそらく『国語カリキュラムの基本問題』の方が、増田独自の案として後で作成されたのではないだろうか。

⑦興水実による案 (1950b) 1950年11月に刊行された『国語科概論』(有朋堂) 所収の案である。本書は、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。本稿で引いたのは、興水の提案による「国

語の能力表」である。

ちなみに、国語能力表とは、「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⁽¹⁴⁾」さまざまな案の総称でもあり、直接的には1950年10月発行の『初等教育資料』6号において文部省が「学習指導要領改訂の中間発表」のなかで先行発表された小学校の国語能力表、ならびに、この中間発表からさらに修訂を経て昭和26年版学習指導要領に正式に掲載された小学校の国語能力表を指す。ちなみに本稿では、国語能力表をこの次の⑧昭和26年版学習指導要領のなかで引いた。公の存在として世に問われようとしていた国語能力表が、ここでの興水の所説の出発点となったものと考えられる。興水は、能力表が必要な理由について次のように述べている。

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⁽¹⁵⁾。

ここで能力表に関して「最低要求水準」と言っているのは、中間発表では、「この表にかかげられた国語の諸能力は、その学年での最低水準を示すものである⁽¹⁶⁾」と説明されたのを受けたものであろう。同書での興水の説明には、歯切れの悪いところがある。というのも、興水自身としては、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捉えているからである。興水によれば、この時点で提出されている類例は、「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⁽¹⁷⁾」に過ぎないのである。国語能力表の作成を進めている昭和26年版学習指導要領の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、以下の条件を挙げている。

- (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⁽¹⁸⁾

こうした前提を挙げ、ここで自らが紹介する案について、「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⁽¹⁹⁾」としている。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⁽²⁰⁾」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四つであることからすれば、相当数の先行能力表を引いたとは考えにくい。前段にあった批判からすれば、いささか羊頭狗肉の観もあるが、小学校の委員会が作成した「国語能力表」に対する対抗意識は明らかである。なお、本稿で引くにあたって、原著の表で○は、本稿の表では・印。原著で○○は、本稿で○印。○○○以上は、◎印で表記した。

⑧昭和26年版学習指導要領 正式名称は『昭和二十六年（一九五一）改訂版学習指導要領国語科編（試案）』である。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。上述のように、小学校編には国語能力表が掲載された。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。本稿では同表の「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。紙幅の関係で、本稿では「継続学年」については省略した。

小学校編では、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、それぞれの学年に対応させて領域ごとに「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。その内容は、国語能力表とほぼ対応させてあるために双方の特性が判然としない点が惜しまれる。

一方、「中学校高等学校編」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編とは異なり、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一学年から三学年までの学年ごとの記述が行われている。

具体的な内容として、小学校編「指導の目あて」の1～8、中学校高等学校編「具体的目標」の1～17が掲げられており、本稿ではこの箇所を引いた。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。この時点では強く意識されなかったのかもしれないが、いずれ行われるであろう系統としての表記法を想定した措置として注目できよう。こうした記述方式は、⑩昭和33年版学習指導要領以降の記述方法では定式となった。

⑨興水実による案（1954） 1954年12月刊行の『国語学力』（有朋堂）所収の案である。興水が代表を務める全国国語教育研究会が1954年8月に開催した第二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。ここで興水は、「学年配当私案」を発表した。興水は、「現行教科書の題材配当と『学習指導要領』能力表に示され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⁽²¹⁾」として紹介した。なお、同案は、「(1) 言語活動の学年配当」「(2) 興味主題の学年配当」「(3) 基礎能力の学年配当」「(4) 基礎知識の学年配当」の四表から成っている。ここでも昭和26年版小学校編の能力表が批判されており、それを整理して、(1)では言語活動として、文章や発話のジャンル（脚本、観察記録等）やジャンルに立脚した活動（話し合い等）がまとめられている。(2)では、「自然」「社会」「生活・行事」の三領域に即して、「飼っている動物」「郵便局」「勤労感謝の日」等といった教材レベルで取り扱われ

る話題がまとめられている。以上の二表が「現行教科書の題材配当」とも関連づけられて整序された結果であろう。(4)は範囲を「発音」「語い文法」「文字」として学年ごとに扱う内容がまとめられている。本稿において引いたのはこのうちの(3)である。

すでに井上敏夫が指摘したように、この案には、昭和33年版学習指導要領小学校編の基本的な骨格が読み取れる⁽²²⁾。また、この案は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も援用された。管見ではあるが、そのうち最も早い対応としては、協力学校であった東京都杉並区立方南小学校が昭和31年2月に行った研究授業に見ることができる⁽²³⁾。さらに、実験学校であった千葉県市川市立八幡小学校が「読解指導の系統」という課題のもとで行った研究でも援用された⁽²⁴⁾。

さらにこの案について、輿水は1957(昭和32)年、ある小学校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⁽²⁵⁾。

単純に技能のみで系統を組成するのではなく、⑤輿水実(1950a)にあってもそうであったように、ジャンルや、それ以外の種類の系統とも相互照応させて位置づけを与えようとしている点が輿水の所説の特徴として指摘できる。

⑩昭和33年版学習指導要領 刊行時期等は2節で述べたとおりである。ここでは同要領の「内容」のうち、「読むこと」の記述を引いた。「次の事項について

指導する」に続いて箇条書きされた部分である。表1からも歴然としているように、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。このうちの小学校段階の系統に関して、輿水は自らの経験を次のように述懐している。

昭和三三年度^マ学習指導要領では、「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⁽²⁶⁾。

この証言と、上述の井上敏夫の指摘とを重ねてみると、「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」が、おそらくは、先に引いた⑨輿水実(1954)と通底した内容の表であることが推測できよう。

4 「系統」における記述についての分析

表1にまとめた各それぞれの系統について、以下の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分析を進めた。

4-1 文章ジャンルに関する記述についての分析

系統として、読むことの対象となる、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製者が知恵を絞った点であろうと考えられる。

文章ジャンルを積極的に挙げているのは、⑥長野県カリキュラム試案である。当然のことながら、この案がカリキュラムとして提案されたことによる帰結である。「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。ただし、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「よめるようにする」という表現こそ使われているものの、ジャンル固有のコンベンション (convention, 表現上のさまざまな「きまり」) や、音読／黙読を含めた受容方法がまったく異なることから、教科内容として分析的に解析した場合、「よめるようにする」の意味内容は多岐にわたる。学年ごとの難易度が調整された教科書教材を大前提として、その差異を自明視するとともに、内容理解を広汎に捉えているからこそ、成り立つ記述でもある。

①昭和22年度学習指導要領が、小学校四、五、六学年、ならびに中学校で「辞書」「参考書」「新聞」「雑誌」を挙げたことから始まって、④『小学校国語学習指導の手びき』はその成立上当然として、⑥長野県カリキュラム試案、⑦興水実 (1950b) や⑧昭和26年版学習指導要領の小学校・中学校、⑩昭和33年版学習指導要領の中学校にまで継承された。ちなみに、①昭和22年度学習指導要領の小学校四、五、六学年の章には「学校新聞について」という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る。

文章ジャンルの記述について、⑥長野県カリキュラム試案の対極に位置づけられるのが、興水による⑤⑦⑨の系統であるが、⑤については「関心領域一覧表」が別にあるためか他の三領域とは異なり、読むことだけジャンルを挙げていないこと、⑨については上述のように (1) と (2) の表が別に用意されていたことから、ジャンルの記述と分けて表記したことが挙げら

れる。①昭和22年度学習指導要領以来の「辞書」「参考書」「新聞」「雑誌」等、ならびに同要領中学校にあった「文学」の他には基本的にはジャンルに言及していない。こうした傾向性は、⑨を経て、⑩昭和33年版学習指導要領の小学校段階に引き継がれた。

⑥長野県カリキュラム試案の他に、小学校段階でジャンルを明記しているのは、⑧昭和26年版学習指導要領である。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」が言及されている。「物語」「実話」「時事」「詩」は、用語こそ異なるものの、⑥長野県カリキュラム試案とも通底している。一方「ぐう話」は同試案の作製も手がけた増田三良の『国語カリキュラムの基本問題』「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、第6学年で「案内や注意書き」があるが、これも増田の「要素単元一覧表 (読む・文学)」のなかに「指示に従う読み」の言語経験要素がある。さらに第5・6学年の「目次」「索引」「凡例」「参考資料」についても、増田の表に「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。なお、「索引」については、⑦興水実 (1950b) の中学校第1学年にも見られる。こうした調査に関わる記述は、当時日本で広く読まれていたボンド (Guy L. Bond, 1904-1980) らの著書『子どもたちへの読むことの指導 (Teaching the children to read)』⁽²⁷⁾からの影響もうかがえよう。

一方、中学校段階における⑧昭和26年版学習指導要領のジャンル記述は目立っており、種類数は最も多い。その内容は、ここでも、⑥長野県カリキュラム試案、ならびに増田の「要素単元一覧表 (読む・文学)」との共通点が指摘できる。興味深いのは、第1・2学年の「説明的な文」である。⑩昭和33年版学習指導要領では、中学校の全学年で「説明的な文章」としてそれ固有の系統が設定されるにいたっている。⑧昭和26年版学習指導要領の時点では、「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、⑩昭和33年版学習指導要領では、後者を「文章」と記述するように統一されたことに伴う改称であることからすれば、継承されたものと見なせよう。多彩なジャンルが列挙されていた⑧昭和26年版学習指導要領において、⑥長野県カリキュラム試案のように「説明・記録的な文」や「説明文・記録文」ではなく、

「説明的な文」として登場した事実に注目すべきである。

4-2 読むことの方略・プロセスに関する

記述についての分析

読むことにおける方略・プロセスは、戦後、合衆国の各種理論の受容とともに、本格的な追究が始まった分野である。というのも、戦前の国語科教育学においては、形象理論や解釈学の影響から〈通読・精読・味読〉といった一定の定式をたどることで読みを深めるひとつらなりの過程を解明することに力を注いだこともあって、個々に分節された方略・プロセスを学年ごとに布置することへの関心は例外的な優れた取り組みを除けば、あまり払われてこなかったからである。

①昭和22年度学習指導要領では、小学校一、二、三学年において「文章の組み立て」「要点」、小学校四、五、六学年において「だいたいの構造」「全体を概括」「正しく理解し、思考し、判断」中学校において「自分でまとめ、自分で考え、批評」といった内容がある。

そのうちのいくつかの変遷をたどってみよう。「文章の組み立て」は、②高野柔蔵では第3学年、⑦輿水実(1950b)では第4学年に置かれた。⑧昭和26年版学習指導要領では同じく第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「文の組み立てや文の段落」として融合した扱いとなり、さらに⑩昭和33年版学習指導要領では「文章を段落ごとにまとめて読むこと」として表れている。

「要点」は⑤輿水実(1950a)では第2学年に配当されていたが、⑦輿水実(1950b)では第3学年に置かれ、その後も引き継がれた。「全体を概括」は⑤輿水実(1950a)では第4学年の「大要」、⑥長野県カリキュラム試案では同学年の「大意」、⑦輿水実(1950b)では「大要(内容の要点)」とあり、大要と要点が近いものとして位置づけられているが、⑧昭和26年版学習指導要領においては第5・6学年の「文意」、⑨輿水実(1954)においては第4学年の「要約」、⑩昭和33年版学習指導要領では第6学年に位置づけられ「全体を要約」として表れている。

「正しく理解し、思考し、判断」は、②高野柔蔵では第5学年、④『小学校国語学習指導の手びき』は第6学年に置かれ、⑧昭和26年版学習指導要領では「叙述

の正しさを調べる」と意味内容が限定されたが、⑩昭和33年版学習指導要領では「事実と意見を判断しながら」と改められた。なお、この点については、文部省側の文書で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⁽²⁸⁾。

この記述に関しては、平井昌夫が1951年の論考で「読んだものについて事実と意見とを区別する能力」を挙げたことが唯一の先行例であり、そこからの影響が指摘できよう⁽²⁹⁾。ちなみに、平井も前節で言及したボンドらの著書を参考にしており、ボンドらが「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点に反応したものと考えられる。おそらくは、ボンドのこの説明が手がかりとなって、「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経歴を持つだけに、少なからぬ因果関係が認められよう。

ただし、⑧昭和26年版学習指導要領小学校編では「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。小学校段階からすると、むしろ影響関係が指摘されている⑨輿水実(1954)の同学年に登場しており、こちらを指しての指摘と推測できよう。

さらに、①昭和22年度学習指導要領の中学校にあった「批評」は、⑥長野県カリキュラム試案の中学校第2・3学年、⑦輿水実(1950b)では、「初歩の」という但し書きつきで小学校第4～6学年に、判断過程を複雑にしたうえでの「批判」として中学校第3学年に、⑧昭和26年版学習指導要領では、輿水の「初歩の」が「こどもらしい」と置き換えられて小学校第5学年に、

第6学年では「批評をまとめながら」として表れている。さらに、⑧昭和26年版学習指導要領では、中学校第2学年で「批判的」、第3学年では「批評する」であったのが、⑩昭和33年版学習指導要領では第3学年に「批判する態度」と記されたのみである。上で引用した文部省の文書に示された考え方からすると、第2学年の「よく吟味しながら」が、⑧昭和26年版学習指導要領の中学校第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。

ここまで述べてきたように、一見すると、別物のようにも見える①昭和22年度、⑧昭和26年版、⑩昭和33年版の読むことの方略・プロセスであるが、いくつかの用語については、一種の基底概念として、名称を変更しつつも①昭和22年度学習指導要領を引き継いできていることがわかる。

一方、途中から登場して定着をみた用語もある。「順序」は、⑥長野県カリキュラム試案の小学校第3・4学年で大意とともに使われるようになり、⑨興水実(1954)の第2学年に置かれ、そのまま⑩昭和33年版学習指導要領に引き継がれている。

「意図」は、⑩昭和33年版学習指導要領の小学校第5学年と中学校第3学年に表れている。直接の影響は、まちがいなく、⑨興水実(1954)の第5学年であろう。しかし、それ以前の諸系統には登場していない用語である。あえて推測すれば、⑧昭和26年版学習指導要領の中学校第3学年の「作者の考え方」、さらに遡って、⑦興水実(1950b)の中学校第3学年の「作者の思想」、⑥長野県カリキュラム試案中学校第1学年の「作者を理解」、そして嚆矢は③石森延男による案の「作者の思想」に求められよう。合衆国からコミュニケーションに関わる考え方が大々的に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としての作者側への言及が少ないことは意外の観もある。読むことにおいては、あくまでも、テキストを受信者である読み手がどう読むかに関心が集中していた点に特徴が指摘できる。

「主題」は、要旨とともに、⑩昭和33年版学習指導要領の中学校第1～3学年に出現している。が、それ以前には⑥長野県カリキュラム試案のみに記載されているのみである。それも学年が下の小学校第5学年にである。「構想」「叙述」とともに置かれていることから、戦前から長野県でひとときわ篤く受容されていた西尾実

の学説に淵源を求めることができよう。ただし同試案にあるように第5学年に置くことは、実態からすればいささか困難だったのではないだろうか。また、その後の段階で表れていない（おそらくは書きぶりからすれば、中学校は担当者が別であったのであろうが）事実、いささか不調和をきたしていると評せよう。主題をつかむ学習は現在でも小・中学校で取り組まれているが、そもそも何が主題なのかという点からしてむずかしいといった反応が少なくない。本稿で見たように、用語登場の経緯を見る限り、唐突の観が拭えない。十分な説明や咀嚼が必要な概念であることは明らかである。

5 「系統」に関する議論から得られた争点

再び、1957（昭和32年）刊行の『国語の系統学習』に話題を戻したい。冒頭部に対応させた同書巻末の座談会では、系統表の話題に関心が集まった。

興水 [...] 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） 別にない。

興水 [...] 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ろいろと出していきたい。

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、場を上げることが必要であった。作文や読みは学校でやる仕事がかたい

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⁽³⁰⁾。

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、「すっきりした」分類の重要性を強調した。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。言語理論や実践家の作文で発達段階表を作り上げているにすぎない⁽³¹⁾」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、次のような応酬も見られる。

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⁽³²⁾。

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。経験重視の西尾と、能力重視の興水の対立は座談会の最後までエスカレートしていく。最初は一致しているかのように見えた両者の本心が、はからずも最後になって剥き出しになった。こういった議論が間に合ったかどうかはわからないが、昭和33年版学習指導要領の「系統」は成った。だが、興水は納得していなかったようである。たとえば、告示の翌年には、次のような意見を述べている。

「新指導要領」の学力観を、大まかにいうと、生活

主義的な学力観六〇パーセント、コンポジション的学力観三〇パーセント、解釈学的学力観一〇パーセントぐらいで、まだ解釈学的なものが足りない⁽³³⁾。

この発言は、興水の次のような認識から導かれている。

戦後の読解の考えは、読解技能の読解である。「要点をとらえる」、「要約する」、「意図をとらえる」といった技能を使うということ、その内容としている。これは、解釈技能すなわちInterpretation skillともいえるが、ねらいは、理解するために読むReading to understand, reading to comprehendであって、むしろ「理解技能」Comprehension skillといったほうがいい。つまり「読解」は「読んで理解する」、「理解するために読む」で、読んで解釈することではない⁽³⁴⁾。

つまり、戦後の読解と戦前の形象理論や解釈学にもとづく解釈とを一体的には見ていないことが読み取れよう。戦後、先頭を切って合衆国の理論受容にあたった興水が、自らが求めた教科内容が実現しなかったことへの失望感を滲ませた言と解することができよう。あるいは次のようにも分析している。ここでの「旧指導要領」とは、昭和26年版を指している。

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。そういう非難があつて、これをしばつて、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⁽³⁵⁾。

ここでいう「能力の経験形態的な分類」とは、興水に拠れば、「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捉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、文章ジャンルや場面に即した細分化されたスキルが想定されている。

ここで興水がこうした立場に「逆行」するものとして、学習指導要領の系統に言及している点に注目したい。つまり、学習指導要領や、それと比肩する存在としての西尾学説や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、興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なる系統に向けられていたのではないだろうか⁽³⁶⁾。加えて注意すべきこととして、次の二点が挙げられる。

第一に、興水は「経験形態的」という用語を使っているが、そのウェイトは「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、あくまでもスキルを抽出するための準拠枠にすぎない。さらにいえば、準拠枠の射程の大きさと、そこから抽出した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、先に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」の考え方の親和性が指摘できよう。

第二に、文章ジャンルや場面に応じた能力（あるいは、技能）の必要性を説く一方で、昭和26年版学習指導要領に対しては「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。興水にとっては、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のだろう。こうした自己限定のなか

での「一般的、概括的」批判なのである。上述の二重構造のもとでのそれぞれの概念相互の境界は社会生活のあり方に求められるのではなく、あくまでも興水自身の言語観・教育観に依拠しているのである。そうした地平に立てば、興水にとっては、戦前の国定教科書を前提とした国語科教育の姿が暗黙裡の準拠枠なのではないかという推測もあながちの外れとはいえないのではないだろうか。

6 検討

以上のような争点が、昭和33年版学習指導要領における読むことの「系統」を定めていく過程の背後に存在した。4節における分析からも明らかになったように、昭和22年度学習指導要領以降提案された9種類の系統が、それぞれ独立しているのではなく、影響を及ぼし合って、昭和33年版学習指導要領へと結実していったことは明らかである。先にも挙げたように、見目の差異とは別に、学習指導要領相互の連関が案外緊密であること、興水実の影響が大きいこと、加えて、長野県カリキュラム試案や増田三良の提案の影響があることも見えてきた。これらの文書や案にとってのさらなる淵源は、すでに指摘しているように、合衆国の実践研究理論に求められる。

そうしたなかで、合衆国から導入された「批評」「批判」という用語については、文部省の側の意図としてはできるだけ使用を控えようとしていた事実も述べたとおりである。「事実と意見を判断しながら」「よく吟味しながら」等といった表現へと丸められて、その後も使い続けられていった。結果、現在ではそれが元来、何の語によって書き表されていた用語であったのか、何を目ざしていたのかがわからなくなってしまっているのである。

合衆国からの理論受容の一方で、「説明的文章」「意図」「主題」は、昭和26年版学習指導要領以降台頭した用語であり、そのなかでも、とりわけ「主題」は、戦前の西尾理論のリバイバルであったと解せよう。「意図」についても特定の提唱者名こそ伴わないものの、これまたリバイバルと言ってもいいだろう。こうした過程を経て、系統は最適化されていったのである。

さらに、5節で見たように、経験重視と能力重視の対立や、経験と能力の関係性をどう把握するかという

大きな課題が背後にはあったことも読み取れよう。こうしたがいはい、系統の具体的な姿としては、系統上の抽象度の高低／範囲の広狭における記述の差異として表れていた。

上述の争点は、現在では、冒頭においても述べたように現行の平成20年版まで「受け継がれている」がゆえに、ごく自然な自明のものとして受け入れられ、争点における諸課題が意識化できなくなってしまう。そこから起こった現実の問題点にこれ以上言及する紙幅はないが、本稿で明らかにしてきたように、「主題」の問題をはじめとして国語科教育における重要な問題点のいくつかは、本稿で論究してきた時期の変転にその根を持っていることはまちがいない。

歴史と対話し、絶えず問い直していくことが、解決に迫るための確実な方法なのである。

注

- 1 鶴田清司「国語科教育の目的」(柴田義松他編著『新しい国語科指導法(三訂版)』学文社, 2011年), 22。
- 2 興水実『昭和国語教育個体史』溪水社, 1990年, 352。
- 3 興水実・中沢政雄『小学校学習指導要領の展開国語科編』明治図書, 1958年, 15-16。
- 4 尾崎ムゲン『戦後教育史論』インパクト出版会, 1991年, 292。
- 5 日本国語教育学会『国語の系統学習』東洋館出版社, 1957年, 4。なお、発言者名はアルファベットになっているが、興水の『昭和国語教育個体史』には一部実名が挙げられている。
- 6 同書, 16。
- 7 同書, 17。
- 8 同書, 238。
- 9 同書, 241。
- 10 平田与一郎『「学習指導要領国語科編」批判』『コトバ』復刊2巻1号, 1949年1月, 31。
- 11 東京学芸大学附小五校連合国語研究会『単元による国語学習の展開 一学年』教育図書研究会, 1950年, 18。
- 12 長野県教育委員会『長野県カリキュラム試案1950国語編』1950年, 2。
- 13 増田三良『国語カリキュラムの基本問題』誠文堂新光社, 1950年, 1。
- 14 「国語能力表の批判」『カリキュラム』23号, 1950年11月, 44。
- 15 興水実『国語科概論』, 有朋堂, 1950年, 94。
- 16 「小学校学習指導要領の改訂に関する中間発表」『初等教育資料』6号, 1950年10月, 32。
- 17 興水『国語科概論』, 95。
- 18 同書, 97。

- 19 同書, 102。
- 20 同。
- 21 興水実『国語学力』有朋堂, 1954年, 82。
- 22 井上敏夫「読解指導の問題点, その推移」『国語教育学研究』第7集, 1981年6月, 30-31。
- 23 杉並区方南小学校『国語研究発表 教案・研究』私家版, 1956年2月。
- 24 「昭和三十二年 初等教育実験学校研究課題について」『初等教育資料』99号, 1958年7月, 5。
- 25 興水実「読解学習の系統化」『国語科学習の系統化』有朋堂, 1958年, 89-90。
- 26 興水実『昭和国語教育個体史』352-353。
- 27 Guy L. Bond et al., Teaching the children to read, Macmillan, 1943。
- 28 上野芳太郎『改訂小学校教育課程講座第6学年』帝国地方行政学会, 1959年, 36。
- 29 平井昌夫「読みの学習指導についての研究」『実践国語』12巻138号, 1951年11月, 83-87。および12巻139号, 1951年12月, 68-75。
- 30 日本国語教育学会『国語の系統学習』, 243-244。
- 31 同書, 244。
- 32 同書, 244-245。
- 33 興水実『新しい学力観に立つ 国語指導法』明治図書, 1959年, 21。
- 34 同書, 90。
- 35 興水実『昭和国語教育個体史』370-374。
- 36 この点に関連して、渋谷孝は、次のように説明している。そこで、興水は〔…〕先覚として尊敬というよりも信仰に近い考えをもっていた垣内松三の学説に対する思いと、自分が日本語教育をやってみた実際の思いの自己矛盾に、どうしようもなく困ってしまったのだと思います。〔…〕垣内松三先生に教わった思想的形成の面と、言語の具体的なプラクティカルな教育の面とを、何とかして興水実流に統一したつもりだったのだと思います。〔…〕ですから興水実は晩年に至るまで、言葉の使い方の面と思想形成の面との自己矛盾に苦しみながらも、この時点(*1942年刊行の著書『日本語教授法』を指す一論者補足)では人間形成、精神的なものの形成が国語科教育の根本にあるのだという言い方をとったのだと思います。(渋谷孝「興水実の国語教育論の『自己撞着』の克服の手立て」『国語教育史研究』6号, 2006年6月, 4)

参考資料

増田三良は、自らの提案になる「要素単元一覧表(読む・文学)」においては、次のような「言語経験要素」を同定し、それぞれに対応させた内容を学年ごとに記載している。

あざり読み、問題解決の読み、参考書の利用、指示に従う読み、話の筋を味わう、ユーモアを味わう、感覚の世界を味わう、人間

社会の研究、豊かな想像を楽しむ、人間性の研究、自然界の探究。

なお、最後として「劇・ラジオ 映画・放送」も挙げていますが、こちらは「聞く・話す項へ掲げた」と断られている(増田三良『国語カリキュラムの基本問題』誠文堂新光社, 1950年)。

付記

本稿は、科学研究費補助金による研究「マルチモーダルテキストを『よむ』学習活動の創発に向けた理論的基盤の構築(23531157)」の成果の一部として成ったものである。

(なかむら あつお)