

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

中村 敦雄

群馬大学教育学部国語教育講座

(2011年9月28日受理)

A study on the reception of teaching methodology of “reading” in the post-war Japanese language education

Atsuo NAKAMURA

Department of Japanese Education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 28th, 2011)

1 問題の所在

1960年代半ば、父親の仕事の都合でチェコスロバキアから帰国した少年は日本の学校に通い始めた。その際に国語の授業から受けた違和感を、彼は後に次のように述べた。

〔…〕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、ということ指摘したいのである。〔…〕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、ということ主張したいのである。¹⁾

少年、すなわち、後の国文学研究者小森陽一が指摘した問題点は、日本の国語科で自明視されている方法論へと向けられている。海外での経験があるだけに、とりわけ違和感が強かったのであろう。こう

した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認識している争点でもある。「読むこと」のうち、文章を理解するための基礎的技能を主に取り上げた指導は「読解指導」と呼ばれている。読解指導のなかでも、段落ごとの要点をまとめ、文章構造のなかでの相互の関係性を捉える活動を中心とした方法論は、特に「段落指導」と呼ばれている。1980年代以降、研究者がこれらに言及する場合、概ね、それは実践的な批判と理論的な批判目的での召喚としてであった。²⁾ 学習指導において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と、方法論そのものへの批判である。

しかし、学問的には批判を浴びている一方で、段落指導は現在でも日本国内津々浦々で継承されている。教科書や指導書では今もって健在である。注目すべきは、むしろ、こうした「共存状態」である。研究と、教室における実態とのあいだには明らかな間隙がある。それぞれの層が分化しており、おのこの層のなかでふさわしい言説が流通していると解釈した方が適切かもしれない。そこには、研究としては踏み込めていない、単なる惰性的反復として切り捨てられない何かがあるのではないだろうか。

以上の理由から、批判以外に、段落指導そのもの

を対象として位置づけた研究は、限られた先行研究³⁾を除けば、部分的・断片的にしか行われてこなかった。本稿は、これらの問題について、段落という概念を手がかりにして解明を進めていく。段落指導と、読解指導のなかでも段落を重視したアプローチに着目し、通時的な視点から検討を加えて、その成立から定着までの過程について考察を加える。加えて、原著者は「読解指導」として論じた言説であっても、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したことをあらかじめお断りしておく。かつてわたしは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した。⁴⁾ただし、そこでも述べたように、もう一方の争点に当たる、読むことからのアプローチも必須である。そこで本稿では、段落に注目する方法論が、なぜ読むことのある方法論になったのかを解明することを旨とした。

検討に先立って、概念の定義を確認しておく。国語科教育学の知見に即して簡単に整理しておく。段落という用語は、文章中に一字下げで表示された形式上の区切り（形式段落）と、さらに大きな意味でのまとまりによる区切り（意味段落）の双方を含めた総称として使用されている。この使い分けは文部省視学官倉沢栄吉によるものだが、『国語学大辞典』では『「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⁵⁾』という批判があり、「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。戦前から、主として意味段落に近い意味で「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たのは昭和33年版学習指導要領以降であり、それ以前は「文」という用語がその役割を果たした。センテンスから文章全体までを「文」という用語が等しく使用されている事態を改善しようとするなかで、「文段」の「文」では曖昧さが残る。こうした問題意識から、段落という新しい用語を優先させる意識が働

いたのであろう。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も見られた。当時の情勢は、大学入試問題について、「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⁶⁾」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。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、誰しもが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。⁷⁾ 日本のように、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。

上述のように、当時は混乱していた用語が整理されていく過程の時期にあたる。また、合衆国からの理論受容に際しても、両国の母語教育の共通点と相違点が意識化されつつあった。本稿ではそうした異同に細心の注意を払いつつも、できるだけ本質的な共通点に着目して検討を進めたい。

2 1945（昭和20）年以前の段落指導

そもそも意味段落／文段のような区切りを手がかりにして読みを深めていくこと自体は、センテンスメソッドの興隆もあって、戦前から取り組まれていた。最も有名な例としては芦田恵之助による「冬景色」の授業がある。全文章を五つの文段に分け、それぞれの文段で描かれている情景について、学習者に「遠」「中」「近」のいずれであるかを考えさせている。1915(大正4)年に行われたこの授業について、「一九世紀の終りから二〇世紀にかけて、教育課程の中に、修辞学やコンポジション理論がはいつてき

た。修辞・文章・段落というような考えがはいつてきて、読み方と綴り方との連関が、こうした言語面・文章面からだんだん意識されてきた⁹⁾と解説されている。1940(昭和15)年に刊行された峰地光重『読方教育発達史』には、「文段法」として「文章の段落を切りて、その内容を検べ、以て文章の構成を会得せしめる方法である⁹⁾」と説明されている。その実態に関して、東京女子高等師範学校訓導の浅黄俊太郎は、「読み方指導の現状を見るに、未だに、無考慮な仕方を以て『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。〔…〕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¹⁰⁾」と批判している。教師主導の形骸化した指導過程に陥りやすかった点では、戦後の段落指導と同根の問題点が指摘できる。

3 1945(昭和20)年以後における問題状況

昭和20年代を特徴づけたのは、合衆国から取り入れられた経験主義教育の発想に立脚した単元学習的な思潮であった。福島県のある小学校教師は、教室の現状について次のように語った。

たとえば詩の味^マ方の単元が、中学の二年のところにある。それを二十五時間くらいかけてやっておるんですが、実際には十七八時間は、子供がいろいろな材料を引っぱって来たり、書いたりやっている。そうしてその引いて来た歌とか詩とか、そういうものをよく読み味わうということはわずかに三時間。子供の発表したことを中心にして先生が別にそれに対して確信をもって望んでおるわけでもないし、うやむやに終わってしまつて間

口が広い、教材のなでまわしなんです。またその逆はどうかというと、趣旨とか精読とか味読とか、そういうものがない、ただ読ませて、ただ練習しておるといふ、そういう両極端の間をぐるぐるまわっておるのが現状じゃないですか。¹¹⁾

教師たちは、限られた手がかりをもとにして単元学習的な授業を構想せざるを得なかった。現在の眼からすれば、同時代の先行実践からの外形的模倣が目立ち、その一方で誤解も少なからず見受けられる。しかし、それは時代的な限界と受けとめるべきであろう。上記のような、学習者の興味関心を重視した幅広い言語経験を重視した学習に対して、学力低下を案じる声が寄せられた。1951年11月に開催された日本教職員組合の第1回教育研究大会のテーマでも「基礎学力の低下」が取り上げられた。当時の教師たちが置かれた状況について、次の述懐がある。

これらのこと(*学力低下に対する非難一論者補足)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。などと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。つまり読解指導は、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ことで落ちついたのではないかと思います。¹²⁾

こうした声が出てくるのも、占領下の日本で、戦前行われていた学習指導の方法論が否定的に扱われた結果でもある。日本教職員組合で活躍してい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わっても、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。¹³⁾

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。そ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月号で読解指導についての特集を組んだ。同誌は当時唯一の国語科教育専門誌であった。同誌「あとがき」では「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」と豪語できる人がどれほどいるが危ぶまれる」と嘆いている。読解の学習指導へ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、右側に付した要約はわたし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、経験主義的な残滓が目立つこともあって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。¹⁴⁾

他の五つの事例と比べてみても、その斬新さは明らかであろう。この方法はまさしく萌芽期の段落指導であるといえよう。明治期から、批判を浴びていた合衆国の新教育まで、新鮮味が薄く、低迷の観す

らあった成果が寄せ集められていたなかで、長田が挙げた具体的な手順を伴った新たな方法論が、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。文部省による全国学力調査である。埼玉大学の井上敏夫は当時の状況を次のように発明している。

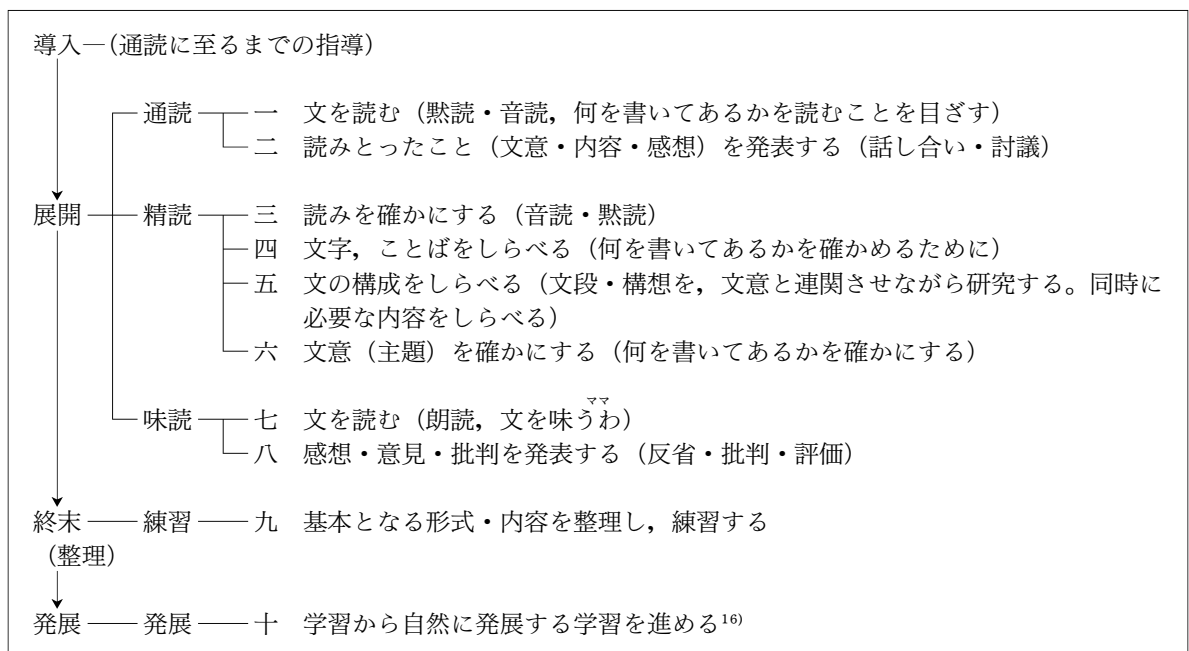
〔…〕 当時はまだ国語の学力分析すらじゅうぶんに行われていず、どの学力がどれだけ低下したか向上したかを評価したくても、その依拠とすべきデータはほとんど見あたらないという状態であった。／こうして、国語科の学力分析とその実態調査とが盛行するようになる。わけても基礎学力の一つとしての読解力の低さ、とりわけ説明的文章の読解力の低さが、文部省の第1回の学力テストの結果によって指摘され、「説明的文章の読解指導」という課題がようやく人々の関心をあつめるようになる。¹⁵⁾

全国学力調査の結果から、学習者に不足している内容として段落や文章構成が指摘された。そうした

用語系は昭和33年版学習指導要領とも通底するものであった。井上が説明するように、説明的文章の読解への関心の高まりは、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た。こうした潮流も、段落指導が広まっていく契機となった。

4 解釈学にもとづく三読法の再興

戦前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。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。



この案は、志波の1954(昭和29)年の著書¹⁷⁾を土台としていることから、おそらくは志波によるものと推測される。一見して明らかなように、三読法が新しい意匠で補強され、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、明らかに戦後経験主義教育からの摂取が読み取れよう。ただし同書は欲張りすぎたのか、本稿6節で挙げる興水実の提案に由来する系統案、すなわち、3年生で「要点をとらえる」を配置するといった学年ごとの教科内容を段階的に設定した案までも引いている。三読法では精読に位置づけられ全学年に課された活動が、学年ごとの系統性の案では3年生の活動として位置づけられている。戦前と戦後の理論のあいだの齟齬も指摘できるが、同書では「適切な工夫を加えていかなければならない¹⁸⁾」と注意を発するにとどまっている。

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お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科研でも、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。¹⁹⁾

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教育科学研究会も戦前の教育遺産の再評価には熱心であった。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。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、思想的な弱点をも指摘してやらなければなりません。²⁰⁾

国分が言う「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。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捉えるのではなく、国分が、方法論に内包されているイデオロギー性にも目を配っている点に注意したい。本節で引いた著者たちはいずれも戦前に師範学校を卒業し、十分な実践経験を持った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、三読法の復権に取り組んだ。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、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。沖山が注目されるきっかけとなった1958(昭和33)年の著書『意味構造に立つ読解指導²¹⁾』の第1章は「きみ語りわれ聞く」と題されている。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、つきつめていけば、「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解釈学の正統的な嗣子でもあった。昭和30年代だけでも5冊の著書を著し、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再興が成ったのである。

5 段落指導の成立 i

こうしたリバイバルの一方で、戦後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。第一に、増淵恒吉による提案である。第二に、興水実が主宰する研究集会で報告された提案である。第三に、ローマ字教育からの提案である。

本節では第一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年版中学校・高等学校国語科学習指導要領の解説書として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捉えていた。

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ん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、われわれの仲間で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。²²⁾

こうした認識から出発した増淵の方法論であるが、ほぼ同様の内容が、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の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。くわしい内容はそちら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²³⁾

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」の部分を除く。
- (五) 以上のように除外していった後、このこった部分の要点が、要旨である。²⁴⁾

何をどうするか具体的なノウハウが明示されており、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、推定を確実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²⁵⁾」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。本論のところは問題であるはず。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、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。²⁶⁾

この解説にあるように、合衆国の文章表現理論であるコンポジション (composition) 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。3節で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ろう。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、この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。²⁷⁾ 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捉える言語観、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。

6 段落指導の成立 ii

第二に、国立国語研究所の興水実の提案に由来する展開である。興水は戦後の学習指導要領に多大な貢献を果たしたことで知られている。すでに井上敏夫²⁸⁾が指摘したとおり、興水の私的な提案が、昭和33年版学習指導要領の系統の背骨となった点は注目すべきである。その案が出てきた経緯は、次のとおりである。昭和26年版学習指導要領に提示された「国語能力表」について、表中に83もの項目が列挙

されていることから、多すぎて分かりにくい、「なわのれん式」だといった批判が集まった。それに対して、能力の系統を明確化させる必要性に迫られていた時期にあたる1954(昭和29)年8月、自ら主宰する研究集会で興水は下記の案を提案した。

一年(後期)	何が書いてあるかわかる。
二年	順序をたどって読む。
三年	要点をとらえる。
四年	要約する。
五年	作者の意図をとる。
六年	批判的に読む。 ²⁹⁾

一個人の案がその後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、興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」 ³⁰⁾

実質的には、各段階がそれぞれの学年に担当され

ている。内容の異同もあるが、興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捉えることができる。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なければならないとはいえない」という文がある。これは明らかに興水の案に対する異議申し立てであり、ここから興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、興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、わたし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。

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ようだ。ただし、田中の授業は、大意をとるために何をどうすれば良いのか、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³¹⁾」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。

1957(昭和32)年8月に開催された第5回の研究会において、岐阜大学附属小学校の一川鉄夫は、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。³²⁾

ここでのセンテンスメソッドの形式面の踏襲とは、先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。³³⁾

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」時期と捉えた。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。

7 段落指導の成立 iii

第三に『ことばの教育』誌の動向である。同誌はローマ字教育会が発行していた機関誌で、大きな目標としては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、何をどう教えればいいのか、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」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るか？ 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。³⁴⁾

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。³⁵⁾

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的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。さらに、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・生徒にとつ

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ぬのに、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。³⁶⁾

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³⁷⁾」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六編掲載されている。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。

第一の特徴は、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。

第二の特徴は、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。志波末吉の指摘によれば、「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³⁸⁾」にすぎないのである。

第三の特徴は、意味段落と形式段落の問題への言及である。梶山隆四郎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。³⁹⁾

第四の特徴は、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の斎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。⁴⁰⁾

段落指導に挑戦した教師たちがつかんだ率直な驚きを読み取れる。と同時に、それ以前に行われていたのが、ここでもワードメソッドと音読・朗読であったという事実に向けておきたい。

さらに初期の段落指導については、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。⁴¹⁾

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⁴²⁾」と説く。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ていることがわかる。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のに対して、動的に捉えている点では、現在にいたるまで傾聴に値する指摘といえよう。

8 昭和33年版学習指導要領以降の展開

昭和33年版学習指導要領が系統を打ち出したことから、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。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⁴³⁾

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。元教師の経歴があり、興水実の研究会にも所属していただけに舌鋒は鋭く、「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、民間教育団体児童言語研究会の主宰者であった大久保忠利は、同年8月号において反論を述べた。

「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きているとしても、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ふうもよくたてられていないばあいが多いようです。「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おこなった）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（ダセイの方法）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⁴⁴⁾

自らの手で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」で改善を加えて、「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⁴⁵⁾」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⁴⁶⁾」のことではあるまいな、と強烈な皮肉を飛ばした。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。第一に、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。第二に、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学問的研究成果と、そこから演繹的に導かれた実践上の方法論や技術との「対」が存在していた。しかし、戦後には、実践から帰納的に導かれた成果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。第三に、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」を外した戦後的な実践研究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の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。⁴⁷⁾

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変化と評することができるだろう。

9 教材研究の興隆

青木が指摘したように、1960(昭和35)年前後には実践研究の点で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海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ころ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⁴⁸⁾」を追究しようとしている。その方法論としては、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つて、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⁴⁹⁾」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⁵⁰⁾」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、双方のちがいを、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。⁵¹⁾

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」を捉える点も、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『国語教育の本来像』における「第二次教材化」の考え方との共通点にも言及している。⁵²⁾

本書の特徴は、八名の現場教師それぞれによる八編の「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、学習者の実態が把握され、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師であった瀬川栄志が担当した四年生の説明的文章教材「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⁵³⁾」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⁵⁴⁾」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、あていどわかるようにする。⁵⁵⁾

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。

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「わけましよう」「考えましよう」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。それ以前の版と比べると一目瞭然だが、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、日教組教育研究集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⁵⁶⁾」と公言する向きもあった。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。

10 段落指導の定式化

1959(昭和34)年3月、『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付属小学校の教師であった。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捉えることができる。

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⁵⁷⁾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⁵⁸⁾」と述べている。そうした思考の背後には、戦前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、戦後のな発展として、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よう。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が⁵⁹⁾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。平井の所説は、読解についての先行研究として当時高く評価されていた成果であり、合衆国の研究書からの摂取によって成ったものである。

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。⁶⁰⁾

一方、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、実際に構成されていることがうかがえよう。さらに5年間のあいだで段落指導に関する定着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いじな能力であるといえましょう。⁶¹⁾

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。⁶²⁾

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⁶³⁾」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。⁶⁴⁾

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⁶⁵⁾」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。沖山や倉沢らの著書にまじって、現場教師からの実践的提言も目だつようになった。主だったものを挙げておく。

- ・白井 勇『読解指導の方法』明治図書、1960年。
- ・小竹省三『これからの読解指導』新光閣書店、1962年。
- ・倉沢栄吉・渡部寿賀雄『文章論的読解指導』明治図書、1963年。
- ・小竹省三『読解の学習形態』明治図書、1963年。
- ・全国教育研究所連盟『国語科と読解力の形成・その指導Ⅰ』教育研究所協会、1963年。

11 段落指導の限界をめぐる

段落指導にはさまざまな批判が加えられてきた。8節で取り上げ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50号では、大日本図書6年生の教材「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期だけ掲載された。9節で瀬川が取り上げた「海底トンネル」や同時代の説明的文章教材と同様、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し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。⁶⁶⁾

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⁶⁷⁾」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、9節で取り上げた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。⁶⁸⁾

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⁶⁹⁾」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。⁷⁰⁾

中西の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」からも明らかのように、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⁷¹⁾」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かっていて、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。⁷²⁾

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。⁷³⁾

として、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捉えようとしている。益田の批判は大きく分けて三点ある。第一として、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キストを考える必要性を説いた。そこから、「おかほの改良」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。第二として、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[……]観念的なくことば読み⁷⁴⁾」に陥ったことへの批判である。第三は、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保していきたいのだ。⁷⁵⁾

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。益田の第一の批判は、教科書教材が元来のコンテキストから剝離されて、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捉えられている。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。

第二の批判は、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。ただし第三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る。「ことばと内容を不可分に捕える道」は、戦前の国語科がつねに掲げてきたアポリアでもある。戦前にあっては、いさ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、逆の傾斜が目だつようになったと解釈できよう。

12 検討

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、再興され、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参考資料の位置にあった教科書は、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が維持されたので、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つ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であったと捉えることができる。

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とおり、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みると、現行のシステ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気づくだろう。上述の争点が累積していくなかで、冒頭の「表層解釈中心主義」は構築されたのである。

注

- 1) 小森陽一「言葉の教育／教育の言葉」(佐伯胖他編『授業と学習の転換(岩波講座現代の教育第3巻)』岩波書店, 1998年), 170-171。
- 2) たとえば、『教育科学国語教育』353号(1985年10月)特集「なぜ『説明文指導』を重視するか」所収の各論考を参照のこと。
- 3) 例外的な存在として、下記の三編の先行研究は重要である。
 - ・豊澤弘伸「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号, 1991年, 17-27。
 - ・川上 繁「段落指導の流行」『教育科学国語教育』510号,

1995年6月, 95-98)。

- ・田近海一「戦後教育としての『読解指導』」『国語教育史研究』第8号, 2007年3月, 52-62, ならびに, 9号, 2007年2月, 38-47。
- 4) 中村敦雄「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』2001年, 第50巻, 79-94。
- 5) 西田直敏「段落」『国語学大辞典』東京堂出版, 1980年, 592-593。ちなみに同辞典によると、『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」とされる。
- 6) 手崎政男「主題に関するテストの諸ケース」『国文学解釈と鑑賞』18巻4号, 1953年4月, 19。
- 7) 橋内 武『パラグラフ・ライティング入門』研究社出版, 1995年。
- 8) 興水 実「読解指導と表現指導の関連の近代化」『児童心理』199号, 1963年6月, 2。
- 9) 峰地光重『読方教育発達史』啓文館, 1940年, 261。
- 10) 浅黄俊太郎「読みに於ける文段の指導」『実践国語教育』1巻6号, 1934年9月, 2。
- 11) 「座談会 国語教育は正しく成長しているか」における福島県郡山市橘小学校教師今泉運平の発言。『教育技術』7巻8号, 1952年10月, 65。
- 12) 花田哲幸「国語教育の動き」『教育研究』12巻1号, 1957年1月, 45。
- 13) 国分一太郎「教育遺産とは何か」『カリキュラム』第11巻第8号, 1959年7月, 26。
- 14) 『実践国語』14巻158号, 1954年7月, 85。
- 15) 井上敏夫「小学校国語科における読書指導」『学校教育研究所年報』14号, 1970年, 26。この問題について、くわしくは次の拙論をお読みいただきたい。
 - ・中村敦雄「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巻, 2011年, 1-24。
- 16) 志波末吉・西村省吾『小学校の読解指導』明治図書, 1951年, 64。
- 17) 志波末吉『国語の研究授業』明治図書, 1954年。
- 18) 『小学校の読解指導』63。
- 19) 「国語科教育技術の遺産をどうけつぐか」『教育』89号, 1958年7月, 41。
- 20) 国分一太郎「戦後の国語教育(史)」『教育』125号, 1961年2月, 25。
- 21) 沖山 光『意味構造に立つ読解指導』明治図書, 1958年。沖山理論については注3)で挙げた田近の論考がその特質を精査している。
- 22) 国語科学学習指導研究会『国語科学学習指導要領の実践計

- 画』六三書院，1951年，160。
- 23) 増淵恒吉「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巻7号，1952年7月，36-40。
- 24) 同，39。
- 25) 同，40。
- 26) 増淵恒吉・山崎賢三「ことばの論理性をめぐって」『月刊国語教育研究』61集，1977年6月，4-5。
- 27) 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。そのなかで最難関として知られた学校での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には，後の庄司薫や塩野七生らがいた。後者の点に関して，当時の大学入試に文章を読ませて要旨を書かせる問題が出題されていた事実を付け加えておきたい。
- 28) 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。
- 29) 興水 実『国語学力—その学年基準』1954年，有朋堂。ただし，昭和33年版では，六年の内容は，「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」に修正された。
- 30) 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。
- 31) 同。
- 32) 興水 実『読み方教育学』明治図書，1958年，250。
- 33) 同，250-251。
- 34) 鬼頭礼蔵「段落の指導について」『ことばの教育』68号，1955年7月，16。
- 35) 同，18。
- 36) 同，20-21。
- 37) 同，20。
- 38) 志波末吉「文意のつかみ方と段落」『ことばの教育』84号，1956年12月，5。
- 39) 梶山隆四郎「段落指導と文法」同，10。
- 40) 斎藤千弥男「段落の指導をどのように進めたか」同，20。
- 41) 倉沢栄吉『読解指導』朝倉書店，1956年，105。
- 42) 同，113。
- 43) 平田与一郎「回転軸」『国語通信』2巻6号，1959年6月，8。
- 44) 大久保忠利・平田与一郎『『回転軸』批判と反批判』『国語通信』2巻8号，1959年8月，6。
- 45) 同，7。
- 46) 大久保忠利「反批判への反論」『国語通信』2巻9号，1959年9月，5。
- 47) 青木幹勇「段落展開の類型性を認知させる」『教育科学国語教育』35号，1961年11月，40。
- 48) 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』東洋館出版社，14。
- 49) 同，15。
- 50) 同，320-321。
- 51) 同，321-322。
- 52) 国分一太郎『国語教育の本来像』新評論，1960年，15。ただし同書における「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。大事だったことは，おそらく，とすれば文部省対民間教育団体の二項対立で語られがちになか，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。
- 53) 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』134。
- 54) 同，157。
- 55) 同，158-159。
- 56) 矢橋俊夫他『『山の雪』高村光太郎』『教育科学国語教育』50号，1963年2月，83。
- 57) 田中久直『段落指導』明治図書，1960年，1。
- 58) 同，2。
- 59) 同，69。
- 60) 同，32。
- 61) 石田佐久馬『文脈・段落・主題』東洋館出版社，1965年，88。
- 62) 同，89。
- 63) 同，90。
- 64) 同，97。
- 65) 同。
- 66) 中西 淑『『おかばの改良』について』『教育科学国語教育』50号，1963年2月，77。
- 67) 同，79。
- 68) 同，80。
- 69) 同，81。
- 70) 同，82。
- 71) 石井庄司「分析との具体的なむすびつきを」『教育科学国語教育』50号，1963年2月，89。
- 72) 益田勝実「段落ごっこの終滅をのぞむ」『教育科学国語教育』50号，1963年2月，94。
- 73) 同，95。
- 74) 同，96-97。
- 75) 同，98。

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。