

【特集論文】

**国語科学習指導論**  
—「読むこと」の学習指導の変遷—

府川 源一郎（日本体育大学）

国語科の学習指導のうち「読むこと」の学習，それも「何を（題材）」と「どのように（方法）」を中心にして歴史的な変遷をたどった。近代国家にとって国民的なリテラシーを育成することはきわめて大きな課題である。国語教育は，それを根幹の部分で支えたと言っても過言ではない。しかし，国民的なリテラシーは，その時々の社会文化や言語政策などと深く連動している。したがって，国語教育の「読むこと」の学習も，そうした社会言語状況を視野に入れることによって展開してきた。それにもかかわらず，従来の国語科教育の歴史記述が国語科教育の枠の中だけのものになりがちだった。そこで本稿では，国語科学習指導の様相を，できるかぎり社会文化的な状況と結びつけて記述することに努力した。

キーワード：国語教育史，読むことの学習，リテラシー形成，社会文化状況

## **Japanese language teaching instruction theory: History of teaching guidance of "reading"**

Genichiro FUKAWA (Nippon Sport Science University)

About the learning of 'reading' out of the teaching of Japanese language courses, I looked at historical changes mainly about "what (subject)" and "how (method)". Fostering national literacy for modern nation is a big challenge. Japanese language education has been requested to assist it in the fundamental part. However, national literacy is deeply linked with social culture and language policy. Therefore, learning of "reading" of Japanese language education has been developed by taking such social language situation into view. Nonetheless, the historical description of Japanese language education in recent years tended to be only within the framework of Japanese language education. Therefore, in this paper, I tried to describe the history of Japanese language teaching guidance in connection with the socio-cultural situation as much as possible.

**Key Words:** history of Japanese language education, learning to study, literacy formation,  
social culture situation

## 1. 本稿の目的と構成

国語科の学習指導に関して、これまでにどのような研究や実践が展開されてきたのか、あるいは現在どんなことが問題になっているのか、それを近代教育の出発した明治初期から今日までを通観するのが本稿の目的である。

「国語科の学習」と一言でいっても、それぞれの指導領域によってその内容や方法に大きな違いがある。知られているように、国語科教育の指導領域には、「書くこと（作文・書写）」「読むこと」「話すこと」「聞くこと」、さらにはいわゆる「言語事項の指導」が存在する。このような指導領域の構成原理は、明治期に日本で近代教育が開始されて以来、名称およびその内容に関して若干の変遷はあったものの大枠としては、ほぼ変化はなかった。これは、ことばの教育の目標が「読み書き」および「話す聞く」などの言語能力の育成にあると考える立場であり、それは基本的に今日でも大きく揺らいではない。

このようにいくつかの指導領域を持つ国語科ではあるが、どの指導領域に関してもまんべんなく議論がなされてきたわけではない。おおざっぱに言って「読むこと」に関する話題がその中心に置かれており、「書くこと」がそれに次いでいる。というのも、学校教育における国語科の学習指導では、文字の読み書き、とりわけ文章理解の教育がもっとも重視されてきたからである。本稿で「読むこと」の教育、つまり文章理解の学習指導に関して論究する理由は、そうした事情を踏まえてのことである。

ところで、文章理解の教育、つまり文章理解の学習指導においては、「何を」という「学習題材＝教材」の問題と「どのように」という「指導方法＝学習方法」の問題が中心的に論議されてきた。もちろん他教科でも、「何を（教材）」と「どのように（指導方法）」という二つの側面に着目して、それぞれの相互関係を教科の特質と関わらせて考察するのは、国語科の場合と同様だろうと思われる。だが、国語科の学習では、ことばそれ自体が学習内容となるため、他教科とは「題材」概

念のとらえ方が大きく異なっている。つまり、他教科における「学習題材」は学習の材料となる事象や現象そのものであるのに対して、国語科の場合はそれに加えて媒体である言語形式それ自体も「学習題材」なのである。

これを別の角度から説明しよう。学校教育における「教科」を分類する際に使われる「用具教科」「内容教科」という区分けにしたがうなら、一般には、国語科は「用具教科」に分類される。だが、ことばという記号がもともと形式と内容とを合わせ持った存在である以上、国語科は「用具教科」と同時に「内容教科」でもあるというとらえ方も可能である。というより、そうした把握の仕方をしない限り、ことばの教育は皮相的な技術主義に陥ってしまいかねない。

もっとも、明治初頭に近代教育が出発した当初の日本語の状況を考えると、この時期は学習の「用具」として日本語を機能させようとしても、その日本語自体の整理統一が十分でなかったという現実がある。つまり、学習用の日本語の発音、語彙、文体、あるいは表記、文字などの整理統一が不十分だったのである。したがって、学校での学習指導を円滑に進めるためには、まずは平易な共通日本語の整備に邁進しなければならなかった。いうまでもなく、その「整備作業」と「普及作業」とを担うのは、ほかならぬ「国語科」の役割である。

したがって、明治期の国語教育は、国字改良、方言矯正、国語政策などの運動と複雑な関係を保ちながら展開せざるを得なかった。もちろん「読むこと」の教育もそうした輪の中に置かれていた。

そこで本稿では、まずこうした明治初頭の日本語が置かれていた事情を概括して述べ、それがどのように学校教育と関わっていたのかを記述する。それが次章の「2. 国語科の学習指導を規定する条件」である。したがって、この第2章は予備的な考察という位置づけになる。その後本論「3. 「読むこと」の教育の歴史」に入って、それぞれの時代ごとの「読むこと」の学習の歴史の特徴を述べていき、最後に「4. まとめ」で統括したいと思う。

## 2. 国語科の学習指導を規定する条件

一国の中で公的に使用する言語を国家語（公用語）として選定し、それを普及させることは国民国家としての意識を醸成する大きな要件になる。したがって近代学校にとっては、教育用言語としてどのような「ことば」を採用するのかがきわめて重要な課題である。さらに、公用語として選定された「ことば」で記された知識や情報を編集して大量に印刷し、教材集として広く流通させるインフラの整備や、各地域の学校でそれを効率的に教授する教員の養成も不可欠の条件である。

ここでわが国の書きことばの歴史を振り返れば、周知のように、中国渡来の漢字漢文が、長い期間にわたって公式の書きことばとして文書に使用され、それを主たる伝達手段として国内統治がおこなわれてきた。また一方、異国の文字である漢字から平仮名や片仮名などの仮名文字が派生し、それを使用した漢字仮名交じりの和文文体も生み出された。江戸期に入ると漢文体で印刻された仏典や経書に加えて、漢字仮名交じりの和漢混交文体による様々な種類の実用書や娯楽書などが、木板刷りの版本として刊行され、庶民たちにも比較的容易に入手できる状況になっていた。

江戸期の日本のリテラシーの様相は、大きく二分されていた。すなわち、支配層・武士層においては楷書体で漢文を読み書きできることが必須の素養だった。一方、庶民のうちとりわけ商人たちは漢字仮名交じりの和文を草書体あるいは行書体で読み書きすることがほぼ可能だった。このように江戸期のことばの使用状況はおおむね身分制度に対応しており、支配層・被支配層を相互で共通に使用できる統一的な書きことばの普及は必ずしも十分ではなかったのである。

ところが明治期に入ると、近代統一国家を支えるための均質的な国民的リテラシーが要求される。江戸期までのような言語使用状況の分断という状況は、なんらかの形で統合・整理されることが望ましい。また国民として身につけるべき近代科学に依拠した知識や概念、あるいは合理的な思考方法なども、旧来とは異なる新しい言語表現形

式によって効果的・普遍的に伝達される必要があった。

こうした事情を背景に、明治期には「普通文」と呼ばれる文体が成立し一般にも普及する。普通文は文語体の一種で、漢文訓読の語法を基礎にした漢字仮名交り表記で記述された。この文体は近代的な雑誌や新聞、書物などの印刷物に使われることによって広く普及したが、やがて明治後期になると、より平易で話しことばに近い言文一致文体（現行文体）に交替していく。以上のような日本語のこの時期の変遷の様相は、亀井ほか（2007）や、今野（2013, 2014）などに詳述されている。

加えて、柳父（1982）や丸山・加藤（1998）が指摘するように、西欧から伝えられた近代的なものの考えなどの方や新しい情報が「翻訳」によって日本に移植され、学校教育の中で広く普及していったことも、ことばの教育にとってきわめて重要なできごとだった。明治初期に翻訳の素材として日本人々の啓蒙する役割を果たした書物の多くは、西欧の学校でも教科書として使用されていた。つまり、遅れて近代国家の仲間入りをした日本では、先進国の児童生徒の教育のために多くの知識情報をコンパクトに分かりやすく記述した海外の教科書類を、翻訳という手段を通してわが国近代化の格好のインフラとして活用したのである。

ここで注意したいのは、それらの書物に収載された情報量である。一概には言えないものの、外国の教科書類が日本の教科書として紹介される際には、抄訳ないしは部分訳という方法が取られる場合が多かった。国語の教科書に関して言うなら、明治20年代までにもっとも全国的に普及した『小學讀本』（文部省刊行）の内容は、アメリカの小学校用の国語教科書であるウィルソンリーダーのほぼ直訳である。だがその内容のすべてが翻訳されたわけではなく、基本的には抄訳であり、それも低学年用だけが移入された。この例と同様に、国語科以外の教科においても海外の教科書の情報内容のすべてがそのまま学校教育に移入されたわけではない。

また教科書の体裁も異なっていた。欧米の教科書類は洋装仕立てで、そこに大量の情報が小さな活字で満載されていたのに対して、日本の教科書類は和紙に大きな文字が木板刷りされた和綴製本の薄冊だった。比較するまでもなく一冊の書物に収録できる文字量・情報量は、和本の方がはるかに少ない。実際、外国語の洋本教科書一冊分は、数冊あるいは数十冊の和本に分冊されて邦訳紹介されている。つまり原本の教科書なら一年間で丸々一冊学ぶところを、日本の学習者は分冊されたうちの数冊、あるいは抄訳を一学年かけて学ぶことになる。その結果、一時間当たりに相手取る文章量も少なくなる。

以上のような事情は、読むことの指導法にも直接反映する。すなわち、読むことの学習は比較的少量の文章をくり返し丁寧に反復玩味して、その文意を探るような読み方が基本になる。日本でこれまでおこなわれてきたのは、聖典としての漢籍や仏典を解説する目的で、一文字一単語を解説するように読み進める訓詁註釈法であったから、こうした学習指導法は日本の教師たちにとっても親和性があった。それに対して、速読によって多くの情報を処理したり、斜め読みして概括的に文書の概観をつかんだりするような多読主義的な読みの方法は、それほど必要とされることはない。

実は、このような多読主義による情報処理的な読み方学習指導法は、大正新教育の中での試みはあるものの、近年に至るまで一部を除いて本格的に国語教育の読み方実践として展開されることはほとんどなかった。わが国の読むことの学習が薄い教科書に掲載された文章を熟読玩味することを中心に進んできたという問題は、単に読み方の学習指導方法の問題にとどまらず、教育政策や教育文化の全体の問題とも関係する。

さて、ここまで触れてきたように、明治初期に近代的な教育を取り入れた日本の「国語科の教育」の「読むことの教育」は、国民国家形成のための言語政策との関連、文章としての古文漢文と日常生活との関係、文化としての古典や文学の必要性、子どもや青年に対する社会の期待とその時々

の情勢や文化状況、などに様々な要因と深い関係がある。こうした状況はまた当然ながら、当時の教育思想や教育施策、また教育行財政にも影響を受ける。そのような外的要因を全く無視してことばの教育の内容や方法を考えることは不可能でさえある。これは直接間接に「国語科の学習指導を規定する諸条件」だと考えることができる。

しかし、従来の国語学習指導法の歴史的な記述では、国語科教育の実践をそうした諸条件と関連させて論じられているものはほとんどない。本稿では、そうした様々な観点を適宜視野に入れながら、国語科の学習指導に関して検討していく<sup>2)</sup>。

### 3. 読むことの教育の歴史

#### 3.1 明治期の「読むこと」の教育 1870-1900年代

知られているように、明治初期の極端な欧化主義的な文化受容は、明治10年代に入ると反転して復古主義的な様相が出現してくる。その代表的なものが修身教育の内容だった。西欧功利主義の洗礼を受けた後には、旧来の儒教的精神論が復活した。国語教科書の内容も、外国の教科書からの直訳主義的な教材はその数を減らしていった。

文明開化という大きな潮流自体は逆流することはなかったが、欧米の考え方やシステムは当然のことながらそのままの形では日本に定着しなかった。等質的な学校教育を行き渡らせようと企図した「学制」の制度も、当初の計画通りに展開されたのではなく、従来の地域の政治や文化などと葛藤や融合をくり返しながら徐々に浸透していったのである。

明治10年代の半ばには、アメリカからペスタロッチー主義教育法が導入される。それは1883(明治16)年に東京師範学校助教諭の若林虎三郎と同附属小学校訓導白井毅によって『改正教授術』という題名の書物として紹介された。この書物は生徒の「心性開発」に重点を置いており、冒頭に掲げた教授原理のうち「観念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ」「已知より未知ニ進メ。一物ヨリ一般ニ及ベ」「先ズ総合シ後分解スベシ」などは、当時

の日本においてはきわめて新しい指導原理の宣明とすべきものであった。これは日本における児童中心主義的な学習観の嚆矢であり、基本的に今日においてもその生命を失ってはいない。

もっとも実際に書物に示された具体的な教授法に関しては、かなり形式的でパターン化されたものが多かった。それでも「心性開発」を説いた新教授法の提唱は、当時の教育界に開発主義ブームとも言うべき動きを巻き起こしたのである。教科書の作製においても、学習者の興味関心を基礎においた順序性のある教材配列の必要性が自覚されており、それが大方の基本合意となって、実際の国語教科書の構成原理や教材編成の方向にも影響を与えていく。

明治 20 年代には、文部省編集局長の伊沢修二が、森有礼文部大臣のもとで各教科の教科書の作製に尽力した。これらの教科書群は、欧米の教科書編成原理に学んで、系統性や順序性という点でも画期的な出来映えだった。国語教科書は、『読書入門』一冊と『尋常小学読本』七冊、それに『高等小学読本』七冊が刊行された。言語形式の面では、小学校の入門期と低学年用に話しことば文体に近い「談話体」を採用したことが重要である。この試みは、その後、民間から刊行された多くの国語教科書も平易な文章と語彙との掲載を模索していくきっかけにもなった。

平易な日本語による国語読本が使用されるようになったこの時期には、学習指導方法に関する大きな変化もあった。それはドイツのヘルバルト主義の日本への影響である。ヘルバルト派教育学の日本への導入に関しては、帝国大学におけるハウスクネヒトの講義を受けた谷本富、湯原元一らがその普及につとめたことが知られている。またドイツ留学から帰国した高等師範学校の野尻精一もヘルバルト派教育学を日本の教育界に定着させる大きな推進力になった。さらに明治 30 年にはヘルバルト学派のラインのもとで学んだ波多野貞之助が帰国して、高等師範学校教授としてその成果を日本に伝えるなど、高等師範学校とヘルバルト学説との結びつきはかなり強くなる。ヘルバルト

派教育学の学説の中でも、ラインによる五段教授法は、日本の各科教育における学習指導過程の準拠枠として広範な支持を得た。

これは「予備・提示・比較・総括・応用」という五段階を学習の一単位の中に組み込む考え方である。どの教授場面も五段階を設定することに対しては、あまりに形式的だと批判もあった。しかし、すべての教授活動をこのステップに当てはめた教授案が各科の学習指導書などに掲載されるようになり、教室でもその展開の通りに教授活動が進められた。基本的な学習指導過程のパターンを示すことで平均的・安定的な学習指導を保障するという論理は多くの教師の支持を得て、五段階教授法は瞬く間に日本中に普及したのである。

さらに、ヘルバルト学派の言説は「読むことの教育」の教材内容にも大きな影響を与えた。ヘルバルト学派では、教育の材料として「昔話」や「童話」などのフィクション作品を高く評価する。これは、ヘルバルト派教育学が子どもの心理発達の過程を重視したことによるものである。その影響を受けて、日本においても子ども用の読みものが、学校教育における修身や国語科の低学年用の教材として使われるようになった。このことは、子ども用の読みものと教育との結びつきを強めることになり、同時に商業的子ども読みもの刊行を後押しする動因の一つになった。

### 3.2 国定読本体制の確立 1890-1910 年代

1904 年 4 月から開始された国定読本の使用は、日本の教育全体にとってもきわめて大きな画期となった。この時期には、日清・日露戦争を経て、多くの日本人が日本の国力の高まりを感じていた。それを下支えした小学校への就学率も 95% を超え、そこでの教授内容が全国民へ浸透していく基盤も出来上がっていた。こうした状況下で文部省が作成した『尋常小学読本』は、現場における国語科学習指導に関しても多くの変化をもたらした<sup>3)</sup>。

まず、言語形式面である。すでに 1900 年の「小学校令施行規則」によって、教科書に掲載する標

準的な「日本語」の書きことば形態としての仮名遣いや使用漢字の制限がなされており、それに準拠した民間の検定読本も作られていた。ようやく国語教科書を通して日本語の規範を教えようとする体制が整いつつあったのである。そこに全国で一種類しか使われない『尋常小学読本』が登場する。必然的に、この教科書の日本語の標準形式として規範性は、かなり高いものになった。つまり日本語の「標準語」が書きことば形態をとってこの読本で示され、その日本語が実体的なものとして日本中に浸透していく。加えてこの読本には、標準的な話しことばを全国に浸透させる意図も明確に示されていた。

それは、国定読本を通して各地で使われていた方言を矯正しようという姿勢である。もっとも活字メディアである読本によって話しことばを統制しようという試みは、必ずしも成功したとは言いがたい。しかし、少なくとも各自の母語である方言に対して、優劣の意識を学習者に持たせたことだけは間違いない。この後国語教育では、方言よりも標準語を優位におく立場は、昭和戦後期に至るまで続いていく。

『尋常小学読本』の体裁にも触れておこう。新しい国定読本は、洋装製本で洋紙に活字印刷だった。当然のことながら一文字一文字の活字は同一であるから、均質的な文字情報が読み手に提供されていたことになる。つまりこの近代的な読本の役割は、文字通り読むための材料に限定されており、文字を書くことの学習から切り離されていた。これは現在の国語教科書でも同様である。

従来の読本（とりわけ明治30年代以前）の体裁は木板刷りの和本で、そこに印刻された文字は能書家の手によって書かれていた。つまり、国語教科書の字体は学習者が字を書く際のお手本という側面も持っていたのである。それに対して活字印刷による新しい読本はもっぱら読む学習のためにだけ作られている。学習者に対するメディアとしての立ち位置が大きく変わっているのだ<sup>4)</sup>。

こうした事態が国語科の学習指導に及ぼす影響を、たとえば「全文視写」という学習方法に即

して考えてみよう。もちろん江戸期以来教科書本文を全文丸ごと写すという学習形態は、日常におこなわれていた。各地に残された当時の学習記録類などには、教科書本文をそのまま毛筆細字でいねいに臨書したものも見られる。筆記者の個性的な筆跡が残る版本の文字を、その記述内容とともに筆写する行為は、学習者に文章の書き手の思考の流れや感性を追体験することを可能にしただろう。それは、教科書には全文を丸ごと書き写すに足る価値と権威とが備わっているという感覚を産み出す。

ところが、読むこと専用の教科書の登場によって、国語読本の文字を書写の手本とする従来の習慣は消えていく。読むための専用文字として整序された金属活字による文章を書き写すことは、機械的で単調な作業になりやすい。その代わりそれが、分析的に文章の意味を追い求めるような学習を成立させる基盤になるに可能性もある。つまり、一見すると同じ「視写」という学習活動を採用しているようであっても、何をどのように書き写すのかという媒体や用具によって、その教育的な内容が変わってくるのだ<sup>5)</sup>。

一方、国定読本の言語内容面に関しては、日本全国の学校で同一の教科書使用を実施したことで国民のアイデンティティ形成に深く寄与したのは言うまでもない。教科書というメディアを通して、幻想としての国家共同体意識が学習者の中に確実に形成されていく。たとえば、国語読本に掲載された「昔話」は一地方の伝承譚から「国民童話」にまで格上げされる。また、衛生思想、納税の義務、兵役などの教材群は、幼い子どもたちを「近代日本人」として育成するためのインフラになった。さらに国家が作製する教科書である、というきわめて権威的な理由によって、上から与えられた教科書の内容が唯一無二の無謬の真理だとする教科書絶対主義の雰囲気も生まれることにもなった<sup>6)</sup>。

そこからは、教科書教材を批判的に扱ったり、教科書教材以外の材料を学習材として取り上げたりするというような指導法は生まれようがなかつ

た。また、国家権力もそうした学習を推奨することはなかった。その結果、学習指導論議の範囲は、いかに与えられた国定教科書の教材を効果的に教えるかということに局限されていく。したがって教師たちの関心も、カリキュラムの構築や単元構想の工夫という本質的な側面よりも、当該の教材をいかに教授するかという教授方法へ向かうことになった。こうした傾向は、昭和期に入って、皇民化路線による締め付けが厳しくなるにしたがってますます肥大化していく。

唐澤(1956)は大著『教科書の歴史』の冒頭で、「教科書が日本人を作った」という印象的な一行から記述を始めているが、それほどまでに教科書、とりわけ国定教科書は大きな国民創成装置だったのである。もちろん戦後直後まで刊行された国定読本が、人々の相互交流や思考の進化のための平易な日本語、およびそれによって記述された万般にわたる基礎知識を日本中に普及させた功績は大きい。しかし一方ではそこに込められていた狭隘な思想や国家中心の姿勢が学習者に浸透していったことも確かであろう。

### 3.3 大正自由主義教育 1910-1920 年代

もっとも、すべての教育的営為が国定読本の枠組みの中に併呑されていったわけではない。その対極にあったのが、個人の成長や自我の確立を重視する「自由主義教育」における教育実践である。私学の小学校やいくつかの国立大学附属小学校を中心にした先導的な実践に刺激され、全国的にも大きな広がりを見せた。その先駆的な例が、澤柳政太郎が1917年4月に東京市牛込区(現・新宿区)成城中学校の中に創設開校した私立の成城小学校である。澤柳は、もと文部次官で東北帝国大学、京都帝国大学の総長を歴任しており、高い理想を掲げた成城小学校はまたたくまに「新教育」の牙城となった。ここから始まった大正自由主義教育の流れは、成蹊小学校、明星学園、玉川学園、和光学園、池袋児童の村小学校、芦屋児童の村小学校などの私立学校や、明石女子師範附属小学校、奈良女子師範附属小学校、千葉師範附属小学校な

どの国立大学附属小学校に及び、それぞれが児童中心主義をうたう独自でダイナミックな教育実践が展開されることになった。

そこでは様々な読むことの学習指導がおこなわれたが、特徴的な点は、国定読本以外の材料を教室で取り上げていること、さらに一つの教材だけではなく、多くの読書材を扱った実践が展開されていることだろう。つまりは、国定読本のみに縛られず、児童の興味関心を読むことの学習指導の中心に据えようとしたのである。

この時期の代表的な国語教育実践家である奥野庄太郎の場合を検討してみよう。奥野庄太郎は成城小学校に勤務しており、1920年に『お隼の新研究』と題する著書を刊行し、そこで「聴方教授の提唱」をする。奥野のいう「聴方教育」とは、聞くための技術を教えるものではなく、多くの文学作品を学習者に読み聞かせする学習行為である。こうした学習の淵源はおそらく明治初期以来の「修身口授」にあると思われるが、奥野は、教育勅語などに示された徳目を授けるためではなく、子どもたちの想像力の伸展や興味関心の開発を図ろうとする立場をとっている。

おりから、大正デモクラシー下における児童文化運動が進展しており、子ども読み物の世界では、1918年に『赤い鳥』の創刊という大きな出来事があった。児童文学研究の用語を使うなら、子どもの読み物は「お伽隼」から「童話」の時代へと急展開を遂げていたのである。ということは、国定読本に教材として載せられていた読みもの教材群と、世の中に商品として出回り始めた子どものための読みものとの間に懸隔が生まれ始めていたことになる。「お伽隼」と「童話」とは、子どもに向けて平易な言語表現形式を模索することに関しては共通していたものの、前者は教訓的な語りの文体による教訓的な話が多く、後者は豊かな表現と新鮮な感覚に満ちた作品が多かった。

奥野庄太郎は、そうした新しい童話や童謡を次々と教室に持ち込んだ。そればかりではなく自分自身で教材用に仕立て直した文章を編集して数多くの読みもの資料や副読本類を作製した。多読主

義こそが子どもたちの読みものに対する意欲を引き出し、自発的な読むことの能力を育てるという立場である。読むことの学習の主体は、何よりも読み手である子どもたちなのだから、学習者の読みものに対する興味関心を育てることこそが、能動的な読み手育成の捷徑だと考えたのである。その姿勢は徹底していた。

同様の考え方は同時期の先進的な教師たちにも支持され、大正期から昭和初期にかけて、各地域、各団体によって様々な副読本類が作られる。また、商業出版社も子ども読み手市場に向けて、多くの雑誌や書籍を企画販売した。教育実践界は、ある意味で「副読本の時代」とでもいうべき状況を呈していたのである<sup>8)</sup>。

### 3.4 センテンスメソッドの提唱 1920年代

しかし、多くの学校は国定読本のみを使って国語科の学習指導をおこなっていた。また、多読主義を唱えた実践家たちも、国定読本の学習をおろそかにしていたわけではないし、国定読本以外の教材を教室で取り扱うにしても、それをどのような手順で学習させるべきかという、学習指導過程をめぐる問題は依然として残っていた。

なおかつ、読むことの学習指導に関する社会の側からの要請も大きく変化していた。明治期においては、文章の読み書きとは、文語文（普通文）や漢文を読んだり書いたりすることだった。したがって、学習指導においても「素読、訓読、誦誦」などの旧来からの方法が受け継がれ、それはそれである程度の効果をあげていた。しかし、大正期から昭和期にかけては、新聞や雑誌などに掲載される文章は、言文一致文が主流となってきていた。ということは、社会に出てから必要になるのは、従来からある文語文の読み書き能力と言文一致文の読み書き能力である。

世間に通行する子ども向けの読みものが平易な文体で書かれていたことはいまでもないが、たとえば1933年から尋常小学校で使用され始めた第四期国定国語教科書（通称サクラ読本）においても、教材文のほとんどが言文一致文で占められ

るようになった。小学校の最高学年である六年生の教科書においては、文語文の教材は言文一致文の教材よりも少なかった。つまり、小学校の国語教科書の教材の文章は、言文一致文体が主流になっていたのである。

このサクラ読本の一年生の教材文の冒頭は「サイタ／サイタ／サクラ ガ サイタ」というセンテンスから始まっていた。これは、従来の国語学習のように文字や単語にこだわるのではなく、文章という大きな単位をまず対象にするような読みの学習が全面的に展開されるようになったことを象徴的に表している。つまり、読むことの学習は、ひとまとまりの主張を展開した「文章」が対象なのであり、その文章に込められた「作者の意図＝主題」を読みとることが、もっとも大事な目標になったのである。これは、明らかに従来の読み方指導からの大きな転換だった。

また、大正自由主義の中で文芸主義が花開いた結果、国語教科書にも「文学教材」が数多く登場することになった。明治期以来、国語科に要請されていた万般にわたる知識供与という役割は薄れていったのである。確かに国史や地理、あるいは理科などの他教科の内容が充実していくにともなって、そうした実科的な内容の教育は他教科で行い、国語科の教科書は文芸教材を中心に編成すべきだという論調が大勢となり、国定読本をはじめとして、多くの中学校や高等女学校の国語教科書もそうした方向で編集されるようになった。また、だからこそ国語科で学習しなければならない教育内容は何なのかが、あらためて問われるような状況だったのである。

こうした背景の中で、1922年に、国語教育理論における記念碑的な出版と評価される、垣内松三の『国語の力』が刊行された。この本の中で垣内は「形象理論」を展開する。これまでの国語教育実践が文章の形式を教えるのかあるいは内容を重視するのかという二元論に陥っていた状況に「形象」という概念を持ち込んで止揚しようとしたのである。欧米の心理学や批評理論などに学んだ垣内の学説は、難解ではあったが様々な可能性を内

包していた。垣内松三が高等師範学校教授という職責にあり、現場の国語教員に対する影響が大きかったことも与り、形象理論は国語教育原理論として実践の場へも広がっていった。

この書に続いて、その後の「読むこと」の学習指導過程の論議に関して、きわめて大きな影響を与えたのは1935年に刊行された石山脩平による『教育的解釈学』である。石山は主としてヨーロッパ教育史を研究していた学者だったが、「解釈学上の諸問題を教育の視点から統制し体系づけるとともに、それを教育の実践原理にまで具体化すること」を目的としてこの書物を書いた。ここには「解釈の実践過程」として「通読段階、精読段階、味読段階、批評段階」のプロセスが提示され、それぞれの段階での作業や目的が明示されており、大方の受け入れるところとなった。ただし最後の「批評段階」に関してはその後カットされて、一般には「通読・精読・味読」のいわゆる「三読法」と呼称されて普及していくことになる。また石山の考え方は、言語形式と言語内容に支えられた「形象」の理解が重要であるという点で、垣内の形象理論を包摂するものでもあった。

別に西尾実は、1929年に『国語国文の研究』を刊行し、教材研究の方法として「主題・構想・叙述」の三つの観点を提唱した。この考え方も、垣内や石山の主張と大きく矛盾するところはなく、西尾の提示した三観点は、国語科の文章の教材研究や作文の指導過程の着眼点として、普及していくことになる。すなわちこの時に提起された教育研究者や国文学研究者たちによる国語学習理論は、教科書に載せられた価値ある教材文を分析する方法、それを指導する基本的な指導の過程、および学習者が文章を読むことの本質の究明などだったと概括できるだろう。これらの研究者たちはそれぞれ精緻に理論を展開し、また教育実践家たちもそこで示された理論をベースにしながらい国定読本の指導書の解説に応用したり、自らの教育実践の中に取り入れたりした。その結果、昭和戦前期の読み方教育の議論と実践とは、大いなる活況を呈することになったのである<sup>9)</sup>。

### 3.5 戦後直後の読むことの教育 1945—1960年代

1945年9月2日、日本は降伏文書に署名した。日清戦争以来続いてきた帝国主義的軍拡路線はひとまず終結し、日本は、占領軍による統治体制の下で再出発することになった。占領軍は、GHQ（連合国最高司令官総司令部）のもとにCIE（民間情報教育局）を設置し、「修身・日本歴史・地理」の廃止を始めとして、戦時体制下の教育を刷新するため、矢継ぎ早に教育改革を行う。向かう方向は、戦前の国家主義教育体制から民主主義教育体制へと一八〇度転換することだった。

1947年2月には、4月の新学期から使用する予定の小学校用の第六期国定国語教科書が刊行される。同じ年の3月31日には、民主的な教育を推進するため「教育基本法」が施行された。したがって、新しく編集された国定教科書は、内容面では「教育基本法」の精神を教科書レベルで先取りした具体的なテキスト集という性格をもっていた。また、文字表記の面では、カタカナ先習からひらがな先習へと方針転換がなされ、教材文全体を見わたしても文語が使われているのは韻文教材のみという平易なものになっていた。

経験主義の導入により、読むことの教育も現実の言語生活を踏まえた経験主義的方向に転換された。すなわち、新しい読むことの学習には、大量の平易な文章を読んで素早くそのメッセージをとらえたり、必要な読みものを選択して自己表現に役立てる資料として活用したりすることが求められたのである。言い方を変えれば、教科書中心主義からの脱却である。しかし、それを支える物的な条件は十分に整っていなかった。敗戦の被害はきわめて甚大で、学校図書館の整備もままならなかったし、授業で使用する国語教科書のボリュームも依然として薄弱なままだった。こうした外的な条件整備はなかなか改善しないまま、ある意味では今日にまで及んでいる部分もある<sup>10)</sup>。

経験主義による教育の混乱は、1958年のいわゆる「能力主義」学習指導要領の登場によって回収された。社会的情勢も、朝鮮戦争の動乱期から高

度経済成長期へと移っていった。高度経済成長期に求められる人材は、均質的なリテラシーを身につけた勤勉な労働者である。社会的で穏健なモラルを身につけ、新聞や雑誌などを利用して情報収集ができ、さらには生活に対する向上心を持った多くの人々が日本の高度経済成長を支えた。そうした人材育成のための「読むことの教育」には、国民共通の文化財である国語教科書を読みこなし、そこに書かれていることを正確に理解する能力が求められる。それは基本的に戦前確立した読みの学習観とは大きく背馳するものではなかった。皇国主義という看板が、民主主義に取って代わっただけだということもできる。

したがって、垣内松三、石山脩平、西尾実らの構築した読みの理論の枠組みはそのまま通用したし、実際そのまま流用され続けた。ただ読むことの指導過程論においては、戦後の経験主義の中で求められた問題解決能力に対応するため、最初の「通読段階」に学習者の一次感想をもとにした「読みのめあて」を挿入するようになった。このいわば変形三読法とでも言うべき指導過程が、全国的に広く普及していった。民間会社の作った検定国語教科書に準拠した学習指導書や、それとは別に商業教育出版社が刊行する解説書などの多くがこうした指導過程を採用していたことも、そうした状況に拍車をかけたのではないかと考えられる。

1960年代から70年代にかけては、読むことの学習における指導過程の問題が盛んに議論された時期である。たとえば、文部省にいた輿水実は経験の乏しい教員でも国語科の授業を不安なく実施でき、また学習者に基礎基本の力を保障できる方策として「基本的指導過程」を提唱した。また、民間教育団体からも多くの「指導過程」の提案があった。とりわけ文学教材に関しては、児童言語研究会から一読総合法、教科研国語部会から一次読み、二次読み、文芸教育研究協議会からだんどり、とおしよみ、まとめよみ、などの提起があり、このほかにも独自の立場からの数々の発言があった。これらの提案は、いずれもそれぞれの立場から従来の「三読法」を発展的に継承しようとした

ものだ、と位置づけることができるだろうかもしない<sup>11)</sup>。

かなり乱暴な整理にはなるが、この時期の指導過程論の多くは、基本的には「解釈学による読み」の枠組みの中にあつた。ここで今、「解釈学」と言っているのは、古典あるいは聖賢の著した価値のある文章を対象にして、その文献の深奥に迫ることをめざす営みの総体を指す。読むという行為を通して文章の真髄（作者の主張）をつかむためには、正しい由来を持った文章を教材として選定した上で、その文章を順次でいねいに読み込んでいく作業が必要になる、と考える立場であり、垣内松三、石山脩平、西尾実らの構築した読みの理論も基本的にはこうした「解釈学」に基づいている。

### 3.6. 「読むこと」の学習 1970-1990年代

さて、これまで述べてきたような「解釈学の読み」に基づく学習指導においては、教材文を読むことの目的が、文章をていねいにたどることを通して書き手が一番書きたかったこと（書き手の意図＝主題）に到達させることに置かれることになる。ここでは「作品の主題」をどのように考えるのかという議論には踏み込まないが、国語教育の実践現場の主流が、一つの教材にかなりの時間をかけて文章表現の細部までも検討対象として取り上げ、最終的に教材の「主題」を一つに確定する、という指導過程＝学習方法を採用していたことは間違いない。

一方、1970年代から国語教科書に登場してきたファンタジー作品などの場合には、「作者の意図」が必ずしも明示的に書かれていないものが多かった。こうした教材の場合には、主題追究を学習の目的として設定したとしても、到達点があいまいになりやすい。複雑さを増す現代社会における文学や芸術作品においては、作者の訴えたいことを直接的に表現するのではなく、それを享受者に委ねたり、あるいは作者自身が意図的に「主題」を空白にしたりする傾向も顕著になっていた。

さらに、教師がただ一つの実体的な主題を追究

することにこだわるあまり、読むことの学習が教師主導の押しつけの指導になってしまい、学習者が読みの授業そのものに興味関心を失うという事例も報告されてきた。その結果、とりわけ文学教材の授業は教師の想定した「主題」を当てるゲームのようであると揶揄されることもあった。また、指導書に記載された「正解」のみに学習者を導くことを最重要課題とする授業を批判して「正解到達主義」と呼称する風潮も生まれた<sup>12)</sup>。

一方、そもそも「読む」という行為がどのようにして成立するのかについての議論も盛んになってきた。そもそも、読みの授業とは、個々の教材の文章に即して、一人ひとりの読み手の中にそれぞれの〈読み＝解釈〉が成立することを支援し、それをより確かなものにするために行われるものである。教材の論旨や作品の主題が、各自の読みの成立の大きな要因であることは間違いないとしても、自らの脳裏に概念や情景を積極的に作り出し、それをひとまとまりにまとめていく作業は、ほかならぬ読み手自身が個別に行うしかない。とするなら、読むことの授業をめぐるは、必然的に個々の読者の主体性の問題が大きくクローズアップされてくる。

1970年代に入る前後から、文学批評・文学研究の領域においては、「読者」の問題が主要な問題になっていた。たとえば日本には、1976年にヤウスの『挑発としての文学史』の邦訳が刊行され、それに続いて1982年には、イーザーの『行為としての読書』が紹介された。そこでは、読むという行為は読者とテキストとの対話行為であり、社会や歴史との交流関係の中で読みが成立することが主張されていた。これら「受容理論」と呼ばれる議論だけでなく、1970年代以降、様々な文芸批評理論が盛んに紹介され、文学批評に関する論議が沸騰した。それらの諸説を鮮やかに整理した入門書であるイーグルトンの『文学とは何か』が翻訳紹介されたのは1985年のことだった。つまり、文学批評・文学研究のフィールドでは、読むという行為の成立をめぐる「読者という存在」に新しい光が当てられ、様々な立場からの論議が展開

されていたのである。

こうした状況を踏まえて、国語教育の分野でも「読者論」の問題が本格的に取り上げられる。雑誌『教育科学国語教育』では、1985年9月号が、いち早く「読者論導入による授業の改革」を特集した。提案者の関口安義は、受験戦争が激化する中で「正解到達方式」が蔓延していることを批判し、作品の多義的な読みの必要性を説いた。その際、イーザーなどを援用して、〈読み〉の授業では本文（テキスト）の呼びかけ構造との対話が重要であることを強調した。関口の提案は、基本的には共感的に受けとめられたが、具体的な読みの授業の中でどのような方策をとるのかについて問う声もあった。

そうした理論と実践とが、ある程度まとめた形で提示されたのが田近・浜本・府川編『「読者論」に立つ読みの指導』（1995）のシリーズであり、その「まえがき」には、[読者論]の考え方が日本に導入されて以来、確認されてきたこととして、次のような事項が挙げられている。すなわち、「作品を読むという行為は、読み手の主体的な参加がなければ成り立たないこと」「読み手が作品の中に入り込み、その中に生きること、およびその体験を位置づける作業全体が作品を読むということ」「作品は読み手に読書反応を引き起こす一種の装置＝仕掛けであること」「作品の教材としての価値は、学習者である読み手にどんな反応を生じさせるかという機能に求められること」「作品の文体をくぐることによって、作品と読み手との間に生まれる相互作用そのものに教育的な意味があること」「個人の読みと他者の読みとの交流に積極的な意味があること」「読みは最終的には、個人のものとして定位されること」以上に挙げたような諸点が、国語教育実践のレベルにおいても一般的な理解になりつつあったのである。

### 3.7 活動主義的読みの教育の展開 21世紀

1997年11月に教育課程審議会は、「教育課程の基準の改善の基本方向（中間まとめ）」を出した。ここには「読むことの学習指導」に関する、

きわめて重要な提言があった。それは「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に表現する能力などを育成する指導を充実させ、例えば、スピーチ、討論、報告をまとめることなどの学習活動を重視する。」という記述である。「文学的な文章の詳細な読解」の否定と、論理的表現をめざした言語活動重視の教育の表明である。それを受けて、1998年の学習指導要領の「国語」の目標に「伝え合う力」という文言が書き込まれ、言語活動重視の国語教育が展開されるようになった。その結果、読むことの学習では、「詳細な読解」が避けられるようになる。それは、垣内松三、石山脩平、西尾実らの構築した読みの理論や方法との決別だったと言うこともできる。

「伝え合う力」の重視は、活動重視・表現重視の学習指導となって表れた。話し合いを中心にした一斉指導の中で、教師の解釈に誘導していくような授業形式は、推奨されなくなったのである。そこでは、子どもたち一人ひとりの読みを基底とした多様な学習活動が展開され、発表会のようなオープンエンドの形で学習が閉じられることも多く見られるようになった。子どもを「指導」してはいけなく、「支援」するのだという議論も大流行した。しかし、明らかに浅薄で誤解に基づいた解釈が放置されたまま授業が進んだり、教材文の文章ときちんと向き合わずに思いつきの発言ばかりが横行したりする授業も増加していった。

「読者論」の主張である「読者重視」という発想を皮相的に受けとめた結果、子どもたちに学習活動を委せていけば自主的な〈読み〉の授業が成立する、という錯覚に陥りやすいのもまた確かなことだった。実際、活動重視の国語教育には、そのような危うさが常につきまわっている。

活動重視の国語の授業は、1998年の学習指導要領のもとで展開された後に、2008年に出された学習指導要領では「言語活動の充実」という理念となって、さらに他教科にまで波及していった。その結果、すべての教科において「言語活動」が重視されるようになった。たとえば社会科でも体育

科でも「話し合い・討論」などが行われ、音楽科でも図画工作科でも「メモの交流・感想文の蓄積」などが実施された。もちろんそれ以外の教科においても、言語活動を組み入れた授業が積極的に展開されたのである。

こうした事態は、新しい2017年の「学習指導要領」においても大きな方向に変化はない。読むことの学習の中に頻繁に言語活動を取り入れることによって、確かに授業は活性化された。また、一人ひとりの学習者を大事にするような姿勢も醸成された。話し合い活動を積極的に組み込んだり、様々な文章を書く機会を増やしたりしたことは、学習者が積極的に授業へ参加する道を保障することにもなった。学習者の行動や反応を言語化することで、それぞれの内面の意識は可視化されることが増え、互いの交流も深まった。教員の側から見ても、学習者のメモの文章をもとにして双方向的な交流を組織する手がかりが生まれ、より学習者の実態に即した活動が可能になった。

「いいことづくめ」のようであるが、物事には裏面がある。授業の最後に必ず文章を書くことを学習者に義務づけた場合には、毎回同じような内容になりやすい。相互の話し合い活動もマンネリ化して単なるおしゃべりの時間に変貌しかねない。言語活動の導入それ自体が目的化してしまうと、学習者の反応はパターン化し、学習が深まらなくなる。

また、授業の方法は変わったかもしれないが、国語科では依然として教科書を中心に授業が展開されていることに大きな変化はない。中学校では、国語科の授業時間が大きく減らされてしまい、十分な学習時間が確保できなくなった。さらに、学校教育を取り巻く言語文化状況の大きな変容もあって、新しい問題が生じてきている。

そのひとつは、国民各層に渡る「活字離れ」という状況である。書籍の購入が減少し、新聞を購読する家庭も激減している。その結果、出版社や書店の中には、経営が立ちゆかなくなるところが増加している。明治以来「読むことの学習」は、その基底に書籍や活字への信頼や、それを求める

人々の要求があったからこそ成り立ってきたという側面がある。学習指導の側面からいえば、これまでの「読むことの学習指導」の最終目標は、自立した「読書人」の育成だった。その根底が大きく揺らいでいる。

また、それと関連して、私たちの周囲では、映像メディアや音声メディアの存在が大きくなり、活字メディアの影響力が薄くなりつつある。活字メディアとはいっても、日常目にするのは紙にアナログで印刷された活字ではなく、ほとんどがディスプレイにデジタル表示された活字になっている。おそらく何年か後には、教科書という媒体も紙による書籍という形態ではなくなっているかもしれない。そうした時に、文字を読むだけでなく、画像や音楽を読んだり、そこで受けとめたことを様々な形式で表現したりすることも日常的に行われるようになってくるだろう。マルチメディアを対象とした学習活動の質をどのように高めていくのかも「読むことの学習」の問題として視野に入ってくる時代になった。

#### 4. まとめ

以上述べてきたことを概括し整理する。

明治期は、基本的に模索の時代だった。階層ごとに分かれていた「日本語」の統一と整備とが国語教育に期待され、それは社会的言語文化状況との関わりの中で進行した。とりわけ初等教育においては「談話体」という平易な文体が教科書の中で提示され、それが言文一致運動の一翼を担った。また、明治後期に登場した国定読本は、そこで採用された言語形式によって国民の規範的な言語意識を形成し、また昔話や歴史物語などの読方教材によって国民精神の涵養にも大きな寄与をすることになる。国定読本が木板刷りの和本形態から、洋紙に金属活字で印刷されて全国に流通していったこともそれまでとは大きく異なっていた。

大正期には、言文一致文体が一般の文書にも使われて普及し、それが広範な新教育運動を支える一因にもなったと考えられる。新教育を先導する一部の先進的な実践家たちは、新しい作品を収録

した「副読本」を編集刊行し、教科書教材から離れた教材を使って発展的な読み方教育実践を試みた。一方、大正期から昭和初期にかけて「解釈学」を基礎とする国語教育理論の提唱が行われ、それをよりどころとしたセンテンスメソッドによる国語科の学習指導が教科書教材を使って展開された。この傾向は、昭和戦後期になってからも継続した。

1970年代に入ってから海外批評理論である「読者論」の導入があり、読者＝学習者の問題が前景化してきた。これまで国語科の学習指導論は、教材論、指導過程論は盛んに論議されていたが、学習者論が登場し、教室における個々の読みの問題が話題にされるようになった。こうした状況の中で丹藤（1995）や山元（2005）らの仕事が生み出された。また21世紀に入ってから、文科省が先導する形で、言語活動の重視、あるいは「表現のための理解活動」という主張が展開され、読むことの学習と書いたり話したりする学習とが連動した学習過程が一般的になっていく。

さらにメディアの変貌により、国語科の守備範囲は言語能力の育成だけではなく多様なメディアを解読し使用する能力の育成も視野に入れなくてはならない状況になってきた。絶え間ない情報交流の時代になったからこそ、何を、何時、どのように「読む」ことが主体的な個人の育成につながっていくのかを考えることが、あらためて重要になってきたのである。

国語教育における「読むことの学習指導」は、そうした時代の要請に応えていかななくてはならなくなった。そのためにも、明治以来の「読むことの学習指導」を、近代という時代における文字やメディアと人間の関係という大きな文脈と関連させて振り返ることによって、その到達点と可能性とをあらためて検討しなければならないだろう。

#### 注

- 1) これには教科書の文章の難易度なども関連してくる。というのも、子どもたちの生活に近い平易な語彙や文体でなければ、短時間に多量の文章から情報を獲得することはできないから

である。したがって、明治後期に言文一致の文章が普及したことが、近代的教育活動の推進にきわめて大きな裨益をしたのである。

- 2) 本稿に直接関連するこれまでの代表的な研究書には、以下のようなものがある。

飛田多喜雄(1965)『国語教育方法論史』明治図書。

山根安太郎(1966)『国語教育史研究』溝本積善館。

浜本純逸(1978)『戦後文学教育方法論史』明治図書。

高森邦明(1979)『近代国語教育史』鳩の森書房。

弥吉菅一(1989)『日本児童詩教育の歴史的研究』溪水社。

増田信一(1997)『読書教育実践史研究』学芸図書。

野地潤家(1998)『野地潤家著作選集⑤国語教育史の探究』明治図書。

橋本暢夫(2002)『中等学校国語科教材史研究』溪水社。

望月久貴(2007)『明治初期国語教育の研究』溪水社。

また、代表的な資料集には以下のようなものがある。

西原慶一(1952)『日本児童文章史』東海出版社。

井上敏夫ほか編集(1974-1987)『近代国語教育論大系 全15巻・続巻3巻・別巻2巻』光村図書。

古田東朔編(1978-2007)『小学読本便覧 第1～3巻, 第6～8巻』武蔵野書院。

井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫・野地潤家・増淵恒吉編(1981)『国語教育史資料 全6巻』東京法令出版。

加藤達成監修・阿保直彦・安藤隆弘・浦野俊則・加藤達・平形精一編集(1984)『書写・書道教育史資料 全3巻』東京法令出版。

飛田多喜雄・野地潤也編(1994)『国語教育

基本論文集成 別巻・国語(科)教育史基本論文集成・索引』明治図書。

- 3) 1904年4月から使用されたのは修身、国語、日本歴史、地理の各科教科書で、一年遅れて算術、図画の教科書が使われ始めた。

- 4) これは、明治期には習字(てならい)用の教科書が存在しなかったということの意味しているわけではない。明治以前から習字専用の教科書はあったし、明治期から現在に至るまで習字用の手本としての教科書は使われている。ここで強調したいことは、近代的な活字を使用した教科書の登場によって、同じ学習指導方法を採用していても、学習者の「心性」に変化が起きるということである。

- 5) 視写という教育方法に関しては、次のような考察がある。

池田久美子(2011)『視写の教育—“からだ”に読み書きさせる』東信堂。

なお、この問題を考えるためには、印刷文字の書体についての知見を視野に入れておく必要がある。とりわけ明朝体や教科書体がどのようにして作られ、使われたのかという知見から学ぶことは多い。

竹村真一(1986)『明朝体の歴史』思文閣出版。

板倉雅宣(2003)『教科書体変遷史』朗文堂。

- 6) このような国定教科書絶対主義が頂点に達するのは、国家主義教育が進んだ昭和戦前期である。その象徴的な事件として、川井訓導事件(かわいくんどうじけん)が挙げられる。1924年に、長野県の松本女子師範附属小学校の訓導であった川井清一郎が、修身の授業で国定教科書を用いなかったことを理由に休職処分とされ、退職に追い込まれた事件で、大正自由主義教育に対する弾圧だった。

- 7) 秋保恵子(2015)『大正新教育と〈読むこと〉の指導—奥野庄太郎の国語科教育』溪水社。

- 8) 井上敏夫編(1981)『国語教育史資料・第二巻・教科書史』(東京法令出版)「大正期・概説」(p.288)には、「大正中期から昭和初年にか

けてほど、副読本、文学読本の数多く発行された時期はない」とあり。滑川道夫も同様の発言をしている。『月刊国語教育研究』135集 1983年8月号。のちに、滑川道夫(1993)『解説国語教育—国語教育史の残響』東洋館出版社に収録された。

- 9) 垣内松三『国語の力』は、不老閣書店から1922年に、「国文学習叢書(1)」として刊行された。この後、垣内は「国語科教育」の対象と方法を科学的にとらえようと試みた仕事を続けていった。石山修平『教育的解釈学』は、1935年に賢文館から刊行された。石山がこの本で示した「通読、精読、味読」の指導過程は、いわゆる三読法として国語教育の現場に定着していく。また、西尾実が古今書院から1929(昭和4)年に刊行した『国語国文の教育』は、作品の研究方法を確立しそれを教室の学習指導とつなごうとしていた。その理論は、西尾自身が編集した岩波書店の中学校教科書『国語』や、その指導書などを通して、国語教育の現場に具体的な影響を与えた。また、西尾が提唱した、学習者の言語生活を重視する「言語生活主義」の国語教育の考え方は、今日にいたるまで日本の国語教育の基本的な支柱となっている。
- 10) この後、戦後経験主義的な国語教育実践は、一部の実践者が展開するだけだった。しかし近年の情報化社会の中で見直され、文科省の国語教育施策もPISAの影響を受け、ある意味で経験主義的な国語教育実践に戻っている部分もある。代表的な実践家に、大村はまがおり、『大村はま国語教室 全15巻』筑摩書房などにその仕事が収録されている。
- 11) この時期の国語科指導過程論に関する必読文献として、「国語科指導過程論の検討」『国語科教育学研究2』明治図書、1976年がある。そこでは、田近洵一の提案と増渕恒吉、浜本純逸らの意見が掲載されている。
- 12) 1989年の「小学校学習指導要領」の五年生に「理解」の項目には、従来からの考え方を踏襲して「文章の主題や要旨を考えながら内容

を読みとること」という文言が書き込まれていた。しかし1998年以降の学習指導要領には「主題」という用語が消えている。また、中学校でも2010年の学習指導要領から、それまで使われていた「主題」という用語がなくなっている。ここから、文学教材に関しては、主題の追究は必ずしも必要ではない、という考え方の表れだと考えることができる。

#### 引用文献

- Eagrlton, Terry (1983) *Literary Theory*. 大橋洋一訳『文学とは何か』岩波書店.
- Iser, Wolfgang (1976) *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. 轡田収訳(1982)『行為としての読書—美的作用の理論』岩波書店.
- 石山脩平(1935)『教育的解釈学』賢文館.
- Jauss, H.R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. 轡田収訳(1976)『挑発としての文学史』岩波書店.
- 垣内松三(1992)『国語の力』不老閣.
- 亀井孝・山田俊雄・大藤時彦編集(2007)『日本語の歴史〈6〉新しい国語への歩み』平凡社.
- 唐澤富太郎(1956)『教科書の歴史』創文社.
- 今野真二(2013)『正書法のない日本語』岩波書店.
- 今野真二(2014)『日本語の近代:外された漢語』ちくま新書.
- 丸山真男・加藤周一(1998)『翻訳と日本の近代』岩波新書.
- 西尾実(1929)『国語国文の研究』古今書院.
- 奥野庄太郎(1920)『お噺の新研究』大日本文華出版部南北社.
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編(1995)『読者論に立つ読みの指導』小学校低学年編・小学校中学年編・小学校高学年編・中学校編 東洋館出版社.
- 丹藤博文(1995)『教室の中の読者たち—文学教育における読書行為の成立』学芸図書.
- 柳父章(1982)『翻訳語成立事情』岩波新書.

山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社.

若林虎三郎（1883）『改正教授術』普及舎.