

増淵恒吉国語教室における説明的文章の指導

——都立日比谷高等学校時代を中心に——

世羅博昭

増淵恒吉氏（明治四〇年一月―昭和六一年二月）は、戦後、新しい高等学校国語科教育の創造を目指して意欲的に取り組み、単元学習、グループ学習、課題学習など数々の指導法を開拓し、高校国語教育界を終始リードしてきた実践・研究者である。昭和五六年に刊行された『増淵恒吉国語教育論集』（一）『古典教育論』・『読解指導論』・『文法指導論』・『表現指導論』全三巻は、「戦前・戦後を通じて、わが中等国語教育史に刻まれた最もすぐれた成果の一つである」（野地潤家博士）と、高い評価を受けている。

増淵恒吉国語教室の実際については、これまで、戦後、氏がはなばなしい活躍を始める都立日比谷高等学校時代（昭和二四年一〇月―昭和三三年三月）を中心に研究を進め、すでに、氏の国語科単元学習、文学教材の指導、古典指導、文法指導などを取り上げて、それぞれの指導の特質とその内容を明らかにしてきた。

本稿では、これらの研究を受けて、増淵恒吉氏が、昭和二〇年代から三〇年代の初めにかけて——都立日比谷高等学校時代を中心に——いわゆる説明的文章の指導について、どのように考え、ど

のような授業を展開していたのかを、当時の論文や氏の国語科授業を記録した『国語学習記録』を資料として、考察を加えていきたい。

なお、氏は、都立日比谷高等学校時代に、「論説・論文」「解説文・論説文」「記述文・解説文・論説文」「記録文・解説文・論説文」などという文種名を挙げてはいるが、これらを総称する特定の名称を用いていない。本稿では、便宜上、「文学作品」に対応する総称として現在用いられている「説明的文章」という名称を用いることとする。

二

増淵恒吉氏は、昭和二五年一月に「国語教育の諸問題」という論考を発表している。このなかで、氏は、「民主的な平和國家の成員たるにふさわしい人間を形成するため、小学校や中学校の国語学習の基礎に立つて、日常生活に必要な國語を正しく理解し、また発表する能力を養い、國語を通して情操や思想を豊かにし、批判力や教養を高めるのが新制高校國語科の目標である」としたうえで、「この國語科の目標を達成するためには、理解力としての聞く力と読む力、発表力としての話す力と書く力（従来の作文）さらにこの力を効果

的にしかも体系的に発現させるための文法、および文学が、学習されなければならない。／＼要約すれば、新制高校の國語科においては、聞く・話す・読む・書くおよび文法等の、言語技術の訓練と、文学教育とが、行なわれるといつてよいであろう」と述べている。

このような基本的な考え方に立って、氏は、都立日比谷高等学校時代の前期には、「教科にかかわる生活的な課題を取り上げて」、後期には、「教科書教材を一つ取り上げて、課題を設定して」、それぞれ課題解決を目指して、聞く・話す・読む・書く言語活動を総合的に展開させる過程で、言語能力を身につけさせる国語科授業を展開して行くのである。

氏は、高等学校の読むことの指導を、「知識や情報を得るための読書」の指導と「鑑賞や娯楽のための読書」の指導とに分け、いわゆる説明的文章の指導は、「知識や情報を得るための読書」の指導として位置づけている。「知識や情報を得るための読書」の指導について、氏は、「生徒は、中学校で、一般の新聞雑誌を一通り読めるようになっており、図書の選択や図書館の利用などについても学習し、大意や中心思想のとらえ方の練習もしているはずである。高等学校では、これらの学習をさらに深化発展させてゆく必要がある。大意や中心思想のとらえ方でも、合理的に科学的に探索できるように指導者は工夫してゆかなくてはならない。文章を読んだ時の単なる印象や勘だけで中心思想をとらえるような行き方では、生徒は納得しないであろうし、また学習ということにもならないであろう」と述べて、印象や勘だけに頼るのではなく、「合理的」「科学的」な読み方ができるように指導することの必要性を強調している。

増淵恒吉氏は、このように、説明的文章の指導を「知識や情報を得るための」読みの指導の一環として位置づけたうえで、昭和二八年の論考では、説明的文章の読解力として、八つの能力を指定し、さらに、それらの能力の下の能力についても論述している。氏の挙げている読解力を、整理して紹介すれば、次のようになる。

A. 文章の内容を把握する能力

- (1) 文章の内容をだいたい把握する能力(他の読解力の総和)
- (2) ことばを発音したり、その意味をとらえたりする能力
 - (1) 自己の経験とことばとを結びつける能力
 - (2) 辞書を引く能力
 - (3) ことばの意味を文中に定着させる能力
 - (4) ことばの構造や漢字の構造より新語を類推する能力
 - (5) 助詞・助動詞の文中における職能・意味を理解する能力
 - (6) それぞれの学年に応じて相当数の語いを所有する能力
 - (7) ことばを文に使用できる能力
- (3) 文の組立てを理解する能力
- (4) 指示することはが文中の何をさしているかを指摘できる能力
- (5) 段落の文章を要約する能力
- (1) 先の部分や結果を予想する能力
- (2) 前に読んだ文や文章の内容を記憶する能力
- (3) 段落の中に書かれている文をいくつかの集団(ブロック)にわけける能力

- ④ 各集団(ブロック)内の中心となる要点を見出す能力
- ⑤ 何が重要で何が重要でないかを識別・判断できる能力
- ⑥ 長い文章をできるだけ簡単な文章に要約できる能力
- (6) いくつかの段落から出来ている長い文章の構想の展開を把握し、その要旨を把握する能力

B・文章を主体的に読む能力

- (7) 問題解決のために、読まれた思想を組織し役立たせる能力
- (8) 読まれたものを識別し批判する能力(→読解力の究極の力)
- この(1)・(8)の配列は、「教室における一般的な指導の手順を予想し」て配列されている。ここにも、実践に即して読解力の体系化を図ろうとする、氏の基本的な姿勢がうかがえる。

氏は読解力を八つに分けて論述しているが、すでに表に示したように、これらの読解力は、内容面から、大きく、「A・文章の内容を把握する能力」と「B・文章を主体的に読む能力」とに分類・整理することができる。このBの能力は、Aの能力を発揮して、文章の内容を正しく把握した後、読み手がその読みとった内容を自らの生活に生かしたり、また、読みとったもの是非を検討し、批判することのできる能力を育てようとして措定されたものと考えられる。

Aの「文章の内容を把握する能力」のうちで、「(1)文章の内容をだいたい把握する能力」は、「日常の読書生活において、もつとも必要とされる能力」であり、「多くの読解力の総和」となって表われるもので、「読解力の養成とは、私流の考えでは、この一読内容をとらえる能力を旨として行くことである」と、氏は考えている。この(1)の能力を上位能力として措定し、以下、それを支える「前提」の能力として、(2)語い能力、(3)文の構造把握力、(4)指示語の指示内容把握

力、(5)段落の内容把握力、(6)文章の構想把握力および要旨把握力が、語レベル→文レベル→段落レベル→文章レベルというように、構造的・体系的に位置づけられている。

次に、Bの「文章を主体的に読む能力」としては、「(7)問題解決のために、読まれた思想を組織し役立たせる能力」と、「(8)読まれたものを識別し批判する能力」とが挙げられている。このなかでも、氏は、とくに、(8)の能力を「読解力養成の究極のねらいはこの能力である」ととらえたうえで、「読んだものに対する正しい識別力、または批判力がなければ、書物に読まれるだけで、書物を読んだことにはならない」と、主体的な読書の必要性を説いている。ここには、たとえ情報を正しく読みとったとしても、その情報の是非を識別し批判する能力が鍛えられていなければならぬとする、氏の考え方を読みとることができぬ。

なお、昭和二六年度版「中学校・高等学校学習指導要領」では、高校生が学習しなければならない読書技術として、「1. 中心思想をとらえること。2. 重要な事項とそうでないものとを見分けること。3. 概観を得るため、特殊の点を見つけるに拾い読みすること。4. 速く読むこと。5. 批判的に読むこと。」が挙げられている。この読書技術の五項目と比較すると、増淵恒吉氏の読解力の分析が、いかに構造的・体系的なものであるかということが分かる。また、増淵恒吉氏が挙げた(8)の能力は、氏の論考よりも二年前に改訂された、前掲の昭和二六年度版「中学校・高等学校学習指導要領」の五項目と重なる能力であるので、氏独自の考えによって措定されたものではないが、この能力を「読解力養成の究極」の能力として位置づけたのは、氏独自の考え方によるものであると考えられる。

ところで、「読まれたものを識別し批判する能力」を育てるためには、文章の何に着目すべきなのか。これについて、氏は、次の三点を挙げている。

① 表現上の特色に対して

〔低学年〕↓おもしろいところ・うまいと思うところ・好きな

ところ

〔高学年〕↓明確であるか・適切であるか・巧妙であるか

② 文章の組立てに対して

↓わかりやすく書かれているか・順序だてて書かれているか・効果的に組立てられているか

③ 作者の物の感じかた・見かた・考えかたに対して

↓このばあいあなただったらどう思うか・この考えかたをどう思うか・この見かたは正しいと思うか

①②は表現面に着目して、その表現上の特色や文章の組み立て方について、また、③は内容面に着目して、書かれている内容について検討したうえで、それらを識別・批判する能力を鍛えようとしている。現在、「説得の論法を読む」とか、「述べ方を読む」とか、「筆者の工夫を評価する」とか、「レトリック認識の読み」とかいったように、表現の仕方に着目した説明的文章の指導が叫ばれているが、①②にみられるように、すでに、昭和二〇年代に、増淵恒吉氏によって、表現上の特色や文章の組み立てを識別・批評する能力の育成が構想されていたことは、注目すべきことである。

以上、説明的文章の読解力に関する増淵恒吉氏の考え方をみてきたが、氏の読解力措定の特色は、「文章の内容を正しく読みとる」レベルの能力と「文章を主体的に読む」レベルの能力とを、教室にお

ける読みの一般的な手順をもふまえて、体系的・重層構造的に位置づけたところにある。現在からみても、まことに学ぶべき点の多い、読解力の分析の仕方である。

四

このように、増淵恒吉氏は、説明的文章の読解力として、「文章の内容を正しく把握する読みの能力」と「文章を主体的に読む能力」とを挙げていたが、昭和二十七年の論考では、次に挙げるように、「文章の内容を正しく把握する能力」を育てるための指導すべき点が、国語教室において訓練すべき点として、具体的に挙げられている⁸⁾。

- (1) 筆者の立場に立つて読む
- (2) 論題を絶えず念頭において読む
- (3) 読む速度を内容に応じて適宜変えて読む
- (4) 用語に注意して読む
- (5) 各段落の大意や要旨をとらえる
- (6) 構想の展開に注意する。
- (7) 論旨を正しく読みとる。

このうち、(1)～(3)は、文章の内容を正しく読みとるための心構えや態度、読む速度を適宜変えて読む技術に関するものである。それに対して、(4)～(7)は、語い能力や、各段落の大意や要旨の把握力、構想把握力、論旨把握力といった、「文章の内容を正しく把握する能力」そのものを訓練することが挙げられている。

(5)～(7)については、増淵恒吉氏が、合理的・科学的な読み方を求めて、特に力を入れて研究し実践した部分であるので、その指導の

方法は、次のように詳しく述べられている。少し長いが、引用することとする。(一部、簡条書きに整理した部分がある。)

(5) 各段落の大意や要旨をとらえる

① やさしい段落の場合

作者の主張しようとしている箇所を線で引いておくだけでよい。

② 内容の高度な段落や構造の複雑な段落の場合

ア、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。

イ、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。

ウ、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」「ひるがえつて」というような、文と文の間にはいることばや、文の句讀點に注意し、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。

エ、こうして得られた各部分の要點を考える。

これら段落の中の各部分の要點を、文章の筋に従つて、連絡のあるように簡明につなぎ合わせたものが、こ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、段落の中のいくつかの部分の要點を相互に比べて、

ア、段落のなかのいくつかの部分の要點を、相互にくらべ合

わせてみて、「引例」または「譬喩」として述べられている部分を除外する。

イ、「前置き」または「發展」として述べられている部分を除外する。

ウ、「比較」または「對照」のために述べられている部分を除外する。

エ、「説明」または「詳述」の部分を除外する。

オ、以上のように除外していった、後に残った部分の要點が、要旨である。

こうしてとらえられた要旨が、最初通讀した場合に検討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、要旨を確實に把握するようにする。(中略)

段落の中に要旨があらわれる、そのあらわれ方に四通りある。

ア、段落の冒頭にあらわれる場合

イ、段落の結末にあらわれる場合

ウ、段落の中途にあらわれる場合

(6) 構想の展開に注意する
各段落の大意や要旨が把握できたならば、(中略)各段落相互の關係を、段落間の接續のことばなどによつて、見きわめていけば、その論説が、どのような構想によつて、論旨が展開されているか、把握できるのである。

(7) 論旨を正しく読みとる

段落相互の關係が明らかにされ、その論文の組立てがはつきりと分かつてくれば、各段落の要旨の中でどの要旨が最も主要

なものであるかが分かるであろう。それが論説全体の論旨である。同時に、その論旨をささえるいくつかの論據の位置づけも明らかになつてくる。また、各段落の要旨を、文章の順序に従つて簡明にまとめれば、それがその論説の大意となるのである。

【注】昭和二八年の論考では、各段落の場合にも、文章全体の場合にも、「要旨」という語を用いているが、昭和二七年の論考では、文章全体の場合には、「論旨」という語を用いている。

そこで、以下、文章全体の場合には、「論旨」という語を用いることとする。

ここには、印象や勘に頼るだけでなく、合理的・科学的な方法を用いて、着実に読みとる力を身につけさせるための訓練のポイントが示されている。どのようなようにしたら、各段落の大意や要旨をとらえることができるのか、また、構想の展開や論旨をとらえることができるのか、その方法が具体的に提示されている。

ところで、この「段落」に着目して、「要点」「大意」「要旨」「論旨」をとらえていく読解法は、昭和二二、三年頃に、アメリカの作文指導の理論である「ビルディング・パラグラフ (Building Paragraph) 理論」と出会った増淵恒吉氏が、「この学習は、作文の学習であると同時に、裏返せば、読み方の中の、大意や要旨の把握の学習にもなっている」と考へて、¹⁴ 説明的文章の読解法に導入してきたものである。

昭和三〇年代に入ると、氏は、この「ビルディング・パラグラフ理論」を応用した、説明的文章の読解法を、国語教育の専門書や高校生の受験雑誌などに次々と発表し、その読解法は「増淵式読解法」

として、国語教師の間だけでなく、高校生の間にも、読解力養成のための方法として、広く受け入れられるようになっていった。現在、説明的文章の読解指導において、(1)段落に分ける↓(2)各段落の要点をとらえる↓(3)段落相互の関係をとりあえる↓(4)文章全体の要旨をとらえる、という学習指導過程をとるのが一般であるが、これは「増淵式読解法」を發展させて誕生したものである、と言つてもよからう。増淵恒吉氏は、説明的文章の読解指導法の發展に対して、まことに大きな功績をあげているのである。

以上、増淵恒吉氏が、「文章の内容を正しく把握する能力」を育てるために、どのような点を具体的に訓練すべきであると考えていたかを明らかにしてきたが、「文章を主体的に読む」方法については、この論考では、次のように述べているだけで、具体的な訓練の方法については、何も触れていない。

「論説・論文の論旨をよみとり、作者の立場に立つて考えた上で、はじめて、正しい批判がなされるのである。はじめに作者の意図をくみとらねばならないが、いったん理解した以上は、自分の意見を中心にして冷静な批判が行われなければならない。そうした自主的立場をつねに持っているのだから、論説・論文をいくら読んでも生命の糧とすることはむずかしいことである。」

具体的な訓練の方法については、何も書かれていない。説明的文章の読解力の分析においては、「(7)問題解決のために、読まれた思想を組織し役立たせる能力」と「(8)読まれたものを識別し批判する能力」とを挙げているのに、なぜ、氏は、その訓練すべき点を具体的に挙げなかったのであろうか。

その理由としては、氏が、日常生活に必要な読みの能力と国語教

室で鍛えるべき読みの能力とを区別して、国語教室では、(2)の能力を鍛えるべきである、と考えていたのではないか。氏は、「日常の読書生活において、もっとも必要とされる能力」として、一読して「(1)文章の内容をだいたい把握する能力」を措定し、さらにまた、「読解力養成の究極の能力」として、「(8)読まれたものを識別し批判する能力」を措定している。(2)の能力は、(1)・(8)の能力を身につけさせるための「前提」の能力、下位の能力として位置づけられていて、この下位の能力を訓練することが、国語教室の仕事である、氏は考えていたようである。

このことを、昭和三九年の論考のなかでは、「国語教室は基礎訓練、基本訓練の場である。(中略)読解指導における、読みの目的と社会生活における読みの目的とは、おのずから異なっている。社会生活における読書を想定し、それに直結させるような読解指導でなくてはならないが、教室においては、読書の基本練習としての、特殊の事項が、計画の中に編入されなければならない」と、明確に述べている。昭和二八年当時から、このような考え方が、氏の頭のなかにすでに存在していた、と考えても誤りではなからう。

五

次に、増淵恒吉氏が、昭和二〇年代から昭和三〇年代の初め、なかでも、都立日比谷高等学校時代を中心に、どのような説明的文章の指導を実際に行っていたのかを明らかにしていきたい。

氏は、すでに、都立日比谷高等学校に転動する直前の、昭和二四年九月、東京都国語教育研究会において、当時勤務していた都立新制第五(現小石川)高等学校の一年生を対象に、単元「要点のとり

え方」という研究授業をしている。その授業は、「教科書教材と、新聞の社説や雑誌から」複数の資料を取り上げ、「各グループごとに教材を異にした、各資料の要点をまとめる授業であった。この授業は、氏が「アメリカのいくつかの州のコース・オブ・スタディを読み、ビルディング・パラグラフの概略を学んでいたので、これを逆に読解学習に切り替えればよいと思」って試みた実践である。

都立日比谷高等学校時代に入ると、前期(昭和二四年一〇月)昭和二六年頃)には、氏の説明的文章の指導について書かれたものは見当たらないが、後期(昭和二七年頃)昭和三年四月)に入ると、昭和二八年度から昭和三一年度までの四年間にわたって、氏が自らの国語科授業を生徒に記録させた「国語学習記録」が、現在、二三冊残されている。この資料をもとにして、当時、氏がどのような説明的文章の指導を展開していたのかを明らかにしていきたい。

当時の氏の国語科授業においては、学期の初めに、学習者の希望した教材ごとに、各教材の担当班が編成されていた。担当する教材の授業の時には、その担当班が、授業の司会・進行、調べたことの発表および授業の記録を行う。指導者は、担当班の司会者が授業を進める途中で、適宜、割り込む形で、発問したり、指示を出したり、まとめたりする。場合によっては、すべて、指導者が司会して授業を展開することもある。また、当時の氏の国語科授業は、「課題学習」と「グループ学習」とが有機的に組織されていた。この二つの学習法を授業に導入することによって、学習者が自発的・主体的に学習に取り組むようにさせ、その学習のなかで、確かな国語学力を身につけることができるように、国語科授業の組織化が図られていた。

増淵恒吉氏が、当時、説明的文章の指導のなかで、「段落」に着目

して、「要旨」「大意」「論旨」をとらえる指導をどのように展開して
いたのかを整理すると、次のようになる。

A型Ⅱ(1)〔段落に分ける〕↓(2)各段落の「項目(題目)」を付け
る。

B型Ⅱ(1)〔段落に分ける〕↓(2)各段落の「項目(題目)」を付け
る↓(3)各段落の「要旨」をとらえる。

C型Ⅱ(1)〔段落に分ける〕↓(2)各段落の「要旨」をとらえる。

D型Ⅱ(1)〔段落に分ける〕↓(2)各段落の大切な文に線を引く↓

(3)文章全体の「大意」をとらえる。

E型Ⅱ(1)〔段落に分ける〕↓(2)各段落の「要旨」をとらえる↓

(3)文章全体の中で「大意」をとらえる。

F型Ⅱ(1)〔段落に分ける〕↓(2)各段落の「要旨」をとらえる↓

(3)文章全体の中で「大事な段落」をとらえる。

G型Ⅱ(1)文章全体の中で「大意」をとらえる↓(2)段落に分けて
各段落の「項目(題目)」を付ける↓(3)文章全体の「大意」
をとらえる。

H型Ⅱ(1)文章全体の「論旨」をとらえる↓(2)段落に分けて、各
段落の「要旨」をとらえ、「項目(題目)」を付ける↓(3)文
章全体の「論旨」をとらえる。

この表と指導の実際とを分析すると、次のようなことが言える。

(1) 氏は、「段落」に着目して、各段落の「項目(題目)」や「要旨」
をとらえたり、文章全体の「大意」や「論旨」をとらえたりする、
実に多種多様な説明的文章の指導を展開している。

(2) 現在の説明的文章の指導では、(1)段落に分ける↓(2)各段落の要
点(増淵氏のことばでは「要旨」)をまとめる↓(3)段落相互の関係
をとらえる↓(4)要旨(増淵氏のことばでは「論旨」)をとらえる、

という一連の授業展開を図るのが普通であるが、氏の場合には、
A型の場合であれば、段落分けの後、各段落に「項目」を付けた
ら、それで終わりとか、C型の場合であれば、段落分けの後、各
段落の「要旨」をとらえたら、それで終わりとかいった、授業展
開を図る。その教材(単元)で、どのような読解力を鍛えるか、そ
のねらいが絞られると、その読解力を鍛えることだけに焦点を絞
って、重点的・分節的な指導を展開しているのである。

(3) A型↪H型の類型のうちで、学習の初めの段階から、「要旨」を
まとめさせるH型の授業は、三年の実践例しかない。読解のレベ
ルが高いので、このH型の授業は、高学年の場合にしか採用され
なかったであろう。しかし、初めの段階から、「大意」をまとめ
させるG型の授業は、二年生の六月から実践例が存在している。
氏自身が、学習者の発達段階を見通して、どの程度、A型↪H型
の学習指導過程を体系的・系統的に位置づけていたかは、今のと
ころ不明である。

六

この時期における増淵恒吉氏の説明的文章の学習指導過程には、
次のような三つの類型がある。

〔第Ⅰ類型の学習指導過程〕

*事前に、全員にⅢの学習のための課題が課してある。

I. 本文を音読する。

Ⅱ 担当班が、難語句や作者、作品の解説を発表する。(すべて、プリントを用意させている。)

Ⅲ 「内容の把握Ⅰ」段落に分け、各段落の項目(題目)・要旨、文章全体の大意や論旨を読みとる。

Ⅳ 感想・批評を発表する。

〔第Ⅱ類型の学習指導過程〕

*事前に、全員にⅢ・Ⅳの学習のための課題が課してある。

Ⅰ 本文を音読する。

Ⅱ 担当班が、難語句や作者、作品の解説を発表する。(すべて、プリントを用意させている。)

Ⅲ 「内容の把握Ⅰ」段落に分け、各段落の項目(題目)・要旨、文章全体の大意や論旨を読みとる。

Ⅳ 「内容の把握Ⅱ」学習の手引きの「研究」(問題)を活用するなどして、文章の内容を深く読みとる。(その中に、語句の意味の把握や文法的説明も含まれる。)

Ⅴ 感想・批評を発表する。

〔第Ⅲ類型の学習指導過程〕

*事前に、全員にⅢの学習のための課題が課してある。

Ⅰ 本文を音読する。

Ⅱ 担当班が、難語句や作者、作品の解説を発表する。(すべて、プリントを用意させている。)

Ⅲ 「内容の把握Ⅰ+内容の把握Ⅱ」段落に分け、各段落の項目(題目)や要旨、文章全体の大意や論旨を読みとる。

なお、各段落の項目(題目)や要旨を読みとる過程で、語句の意味の把握や文法的説明、部分的内容の深い読みとりな

どを行う。(学習の手引きの「研究」も活用する。)

Ⅳ 感想・批評を発表する。

この三つの類型と実際の授業例とを分析すると、次のような五点が、その特色として挙げられる。

(1) 氏の説明的文章の指導内容は、基本的に、第Ⅱ類型に挙げた、Ⅰ〜Ⅴの五つの要素から成っている。そのうち、文章の内容を把握するための指導内容としては、「内容の把握Ⅰ」と「内容の把握Ⅱ」とがある。なお、先に挙げたA型とH型の授業展開法は、この「内容の把握Ⅰ」の多様な展開法を示すものである。

(2) 氏の説明的文章の指導においては、「内容の把握Ⅰ」は、一読して、文章の内容のたいたいを読みとる指導であり、「内容の把握Ⅱ」は、文章の内容を深く読みとる指導である。その意味では、「内容の把握Ⅰ」は「通読」として、また、「内容の把握Ⅱ」は「精読」として位置づけられているとみることができよう。

(3) 氏の説明的文章の指導においては、「内容の把握Ⅰ」がきわめて重視されていて、「段落」に着目して、「項目(題目)」や「要旨」「大意」「論旨」をとらえる訓練が、多様な方法によって、徹底して実践されている。氏は、「日常生活で最も必要とされる能力」である一読して、「文章の内容をたいたい把握する能力」を身につけさせるために、その「前提」の能力である、「項目(題目)」や「要旨」「大意」「論旨」をとらえる能力を徹底して訓練する授業を展開しているのである。

(4) この「内容の把握Ⅰ」の訓練に焦点を絞った典型的な授業は、第Ⅰ類型の学習指導過程をとる授業である。第Ⅱ・第Ⅲ型の場合には、この「内容の把握Ⅰ」の訓練の他に、主として、「学習の手

引き」の「研究」(問題)などを活用して、文章の内容を深く読みとる「内容の把握Ⅱ」の指導が、語句の意味の把握や文法的説明をも含めて、展開されている。

(5) 氏が「読解力養成の究極」の能力として挙げた「読まれたものを識別し批判する能力」を育てる指導については、授業の最後の段階において、「作者の物の感じかた・見かた・考えかた」に関する学習者の感想や批評を発表させるだけで、「表現」や「文章の組立て」に関する感想や批評を発表させることはしていない。

次に挙げる実践例は、昭和二九年六月、二年生を対象に、「きゅうりのいぼ」(服部静夫・説明文)を取り上げて、一・五時間かけて実践した授業である。この例は、第Ⅱ類型の学習指導過程の授業で、「内容の把握Ⅰ」は、D型の授業展開になっているものである。当時、氏がどのように説明的文章の指導を展開していたのか、その概略を示すこととする。(なお、当時の都立日比谷高等学校の一単位時間は、一〇〇分であった。)

※事前に、学習者全員に3・5の課題が課してある。

(第一時)司会(担当班・山田)

1. 本文を音読する。(五名)
2. 担当班が難語句の解説をする。(担当班、二名がプリントをもとに解説する。)

3. 「内容の把握Ⅰ」各形式段落(九段落)の大切な文に線を引く。

- (1) 各班ごとに話し合う。
- (2) 形式段落第一段について

- ① この段落の大切な文を発表する。(三名)
- ② その検討をする。
- ③ 指導者がまとめる。

(3) 以下、形式段落第二段〜第九段まで、各段落ごとに、(2)と同じ授業展開を図る。

4. 「内容の把握Ⅰ」文章全体の大意をとらえる。

- (1) 文章全体の大意を発表する。

(2) その検討をする。

(3) 指導者がまとめる。

(第二時)

5. 「内容の把握Ⅱ」文章の内容を深く読みとる。

- (1) 学習の手引き「研究一」(Ⅱ自然科学で答えるべき問題と、そうでない問題との区別は何か)を解決する。

① 各自の考えを発表する。

② その検討をする。

③ 指導者がまとめる。

(2) 以下、学習の手引き「研究二〜四」を解決する。(授業の展開は、5-1(1)と同じ。)

6. 「きゅうりのいぼ」の読後感想を発表する。(四名)

- ・「ここに書かれていることは、もっともなことである。」
 - ・「日常の疑問の持ち方について書いてあるが、もっともなこと、大いに参考となった。」
- など、内容に関する感想ばかりである。

「内容の把握Ⅰ」の指導では、各段落の「大切な文」(キー・セン

テンス)を指摘させる課題を出しておいて、各段落ごとにそれを発表させて検討し、その後で、この文章の「大意」を読みとらせる授業の展開に、また、「内容の把握Ⅱ」の指導では、教科書の学習の手引きの「研究」を取り上げて、文章の内容を深く読みとる授業展開になっている。「内容の把握Ⅰ」が「通説」の形で、文章の大意を読みとり、「内容の把握Ⅱ」が「精説」の形で、文章の内容を深く読みとるといように、二段構えの読みの授業となっている。これは、第三類型の授業の場合も同じである。

なお、この授業展開をみても分かるように、氏の国語科授業は、指導者の出した「課題」を軸にして、学習者が読みとった内容を全体の場に発表し、それぞれの是非について話し合っており、その課題の解決を図るといふ授業展開になっている。この場合、学習者の目標はその課題の解決にあり、指導者の目標はその課題の解決を図ることと同時に、その話し合いの過程で、学習者の読解力を鍛えることにある。この、指導者の目標を達成するためには、文中の表現を押さえて、各説の是非を検討させる過程で、読解力が鍛えられるように授業を仕組まなければならない。これを意識して、氏がどのように授業を仕組んでいたのかは、学習者の記録した「国語学習記録」からは、十分にとらえることができない。

七

増淵恒吉氏が、都立日比谷高等学校時代を中心に、昭和二〇年代から昭和三〇年代の初めにかけて、どのような説明的文章の指導観を持ち、どのような説明的文章の指導を展開していたのかを考察してきた。その概要は、ほぼ明らかにすることができたと思う。

今後の課題としては、同時代の理論家・実践家と比較して、氏の説明的文章の指導観の独自性をあつげることや、氏が提案した説明的文章の学習指導過程が、説明的文章の指導史の上で、どのような意義を持つのかを検討することなどを挙げなければならない。

(注) (1) 教育問題調査所編『高校教育』第三卷第一号・実業教科

書会社・昭和二五年一月、二六六。

(2) 「国語教育の教育課程下」・『国語教育講座第三卷』刀江書院・昭和二五年一月、一〇四。

(3) 「読解力の分析」・『国語教育実践講座第二卷 読むことの学習指導』牧書店・昭和二八年七月、一〇四―一一八。

(4) 「効果的な読解指導のために」・『実践講座国語教育5 読解指導』牧書店・昭和三五年五月、七二。

(5)・(6)・(7) 前掲書(3)に同じ。一〇五―一〇六。一一八。

(8) 「論説・論文の読解力を増すにはどうすればよいか」・『解釋と鑑賞』至文堂・昭和二七年七月、三七―四〇。

(9) 前掲書・三八―四〇。

(10) 「国語科の単元計画」・『高等学校』・東京都『教育』ほう第二六号・昭和二五年三月、一四。

(11) 「論説文の読み方(1)」「(3)」・『学燈』・学燈社・昭和三三年六月―八月。

(12) 前掲書(8)に同じ。四〇。

(13) 「目的・形態に応じた読み方」・『講座現代語3 読解と鑑賞』明治書院・昭和三九年四月、七七。

(14) 「国語教育五十年」・『国語教育の課題と創造』有精堂・昭和五九年二月、二九五―二九六。