

実践から方法を導く研究

——望月誼三「主体的なよみ」理論の生成過程——

キーワード： 静岡グループ 仲間読み 希薄なところ 読みの作業
教材は認識構築作業の手段

浜 本 純 逸

一 研究の目的

敗戦直後の経験主義国語教育の移入は、「はいまわる国語教育」に終わった。その後、わが国の国語科教育に即した「読むことの教育」を求めて、各地で実践家と研究者との協同による主体的な模索が始まった。その主要なグループが日本文学協会「問題意識喚起の文学教育」(1)・望月誼三氏を中心とする静岡県教研静岡グループ(「主体的なよみ」)・東京都荒教研グループ(「批判的読み」)・東京都青年国語研究部「筆者想定法」などであった。(2)

静岡県教研グループ(以下、静岡グループと略称する)の協同の研究は、望月誼二教授の下に集まった教師達の実践報告とその一般化及び次なる研究課題の設定という、理論と実践の循環によって進められた。

本研究は「主体的なよみ」の理論と実践の生成過程の解明をする。併せて、実践から方法を導く国語科教育研究の在り方を考えてみたい。

二 「主体的なよみ」の成立過程

戦後数年を経たとき、望月誼三(3)は、「ふわふわした」夢を追っていた国語教育界が地道に足下を見るようになった、ととらえて、新しい共同研究体制を創り出そうとしていた。

1948(昭23)年に静岡師範学校を卒業した新任教師の大槻明三や望月辰夫らは、在学中の学習を継続していくために、当時静岡大学教授であった望月誼三を囲んで、月一回日曜日に集まっていた。その会は話題が次第に国語教育中心になり、子どもたちをどう育てるかについて、討議して指導計画を立て、授業で確かめていく学習会となっていく。

1950(昭25)年12月、望月誼三は、論考「国語教育の展望」において、戦後の経験主義教育の反省をしつつ、

児童・生徒の興味を本位とし、経験を中心とする指導は、もちろん学習指導の本道であるが、ここにも行き過ぎの弊害が見られる。……中略……基礎指導を軽んじたためである。(4-p88)

と述べ、児童・生徒の興味と基礎指導とを重視する学習指導を求めていく。その後の課題として文学教育の必要性を述べている。

戦前のいろいろな意味の文学教育が反省を加えられ、特に義務教育においては、実用言語指導の必要性が強調された結果として、言語教育が強く前面に押し出されて来た。ところが、これも、時計の振り直線を大きな振幅で動いて行ったために、文学教育の大切な一面が軽視されて来た。人間完成のための文学教育の面である。個人の具体的な生き方を読み、批判し、自己を反省し、人柄を磨きあ

げていくという学習は、文学によらなくては、他の教科では、どこでもやることができない。社会にしても、歴史にしても人類社会の大きな組み立て方、人類の大きな歩みのあとを学ぶことはできても、個人が思想になやみ、恋愛や経済生活に苦しみ、科学や宗教に懐疑を抱き、それを如何に具体的に解決していったかというような、他人の経験は、文学による以外に知ることはできない。(4-p89)

一方、日教組教研では、1951年第一次の日光大会から1931年第五次の松山大会までは、基礎学力の分科会で扱われ、その中で国語部会、数学部会に分けて発表・討議がおこなわれていた。

1953(昭28)年には第2次日本教職員組合教育研究集会(高知)に参加した静岡の婦人教師が学習会で報告し、日教組教研と静岡の教研体制との関係が組織づけられた。

1956年第五次教研(松山)から1960年第九次(千葉)にかけては文法教育の研究が盛んであった。

1956(昭31)年6月、望月誼三は静岡県教研講師となる(1962<昭和32>年まで)。

1957(昭和32)年第六次日教組教研金沢大会から国語分科会が独立した。この頃から望月誼三を中心とする静岡グループは、芸術的な文章と説明的な文章の機能の違いについて話題にしていた。第六次日教組教研において、静岡は滋賀などとともに、初めて物語文・説明文の区別を主張し、それぞれの文章の型に応じた指導方法・指導過程研究の必要性を訴えた。

望月は、教育研究集会講師になってからは、国語科で「なにを、どう指導するか」という問題をいっそう切実に受け止め、現場教師たちとの共同学習を踏まえて、以下のような国語科教育の論考を発表していった。

1956(昭31)年6月 「国語教育の方法原理」(『講座学校教育7 国語』明治図書)

1957(昭32)年9月 「国語教材の文の類型」(『日本文学 5-5』日本文学協会)

1957(昭32)年、静岡グループの月例会では、言語道具観にたつ国語教育を克服することを目ざして、問題意識や状況認識は、社会科や家庭科などで学習する場合とどう違うのか、本質的にどこが違うのか、どこが同じなのかということの問題にしていた。

ことばと認識、認識過程の弁証法、思考と論理の問題を、わからない、むずかしい問題であるが、それだけにテキストを使ったり、実践記録と照らしあわせたりして、仕事を進めている。(4-p93)

1958(昭33)年第七次日教組教研(別府)において、静岡は、「主体的に思考・感情を育てる読解力の指導」について発表した。(4-p356)

1959(昭34)年第八次日教組教研(大阪)の静岡県レポートにおいて、はじめて次のような「主体よみ」の概念が使われた。

主体よみとは、子どもひとりひとりが主体的によむ——文章を自分のものとして、うけとる読みをいう。(5-p122)

大槻明三は、それと同時に『主体よみ』という、ことば(思想)が生まれた。」と述べている。

この頃の静岡グループの月例会の学習について、大槻明三は、次のように回想している。

認識諸能力育てと国語教育がどう関係するのかという、第八次あたりからの課題が本格的に、とりあげられた。特に静岡大学・望月誼三氏を中心とする目語教育月例会では、「ことばと認識」を共同研究の主題に選び、今までの研究主題であった「主体よみ」と「認識諸能力育て」が、どう結びあっていくのか学習した。(6-p122)

1958年（昭33）年から1959（昭34）年の読み方教育研究の状況について、飛田多喜雄氏は、次のように述べている。

第八次日本教職員組合研究大会（昭和33年）で、新しい読みの指導法としてとりあげられてから、全国的に反響を呼び、今日も各地で実践され研究されている。……………中略……………

あるものは主体による価値批判を重視し、あるものは教材価値への切り込みから読み手主体の認識育てや生活意識の高揚に傾斜をかけ、またあるものは、相対的な読みの態度を重視している。このほかに読みによる問題発見の過程で、論理的思考から創造的思考、開かれた思考への導きを強調する立場もある。それぞれ立論の根拠に特色があり、学ぶ者の自発的能動性をだいにすることは近代教育の基本原理であるから、進歩の方向として注目してよいと思う。しかし、実践的研究事例や指導手順については未だしの感が深い。今後の課題であろう。（2-p326）

1960（昭35）年第九次全国教研（千葉）で、望月辰夫によれば、静岡グループは、「主体的よみ」を次のように定義した。

主体よみとは、単に自発的な読みという意味ばかりでなく、子どもが、自分のものとして、受けとっていき読みとりのすがたをいう。それは、ことば（語）、文、文章の内容や形式を、自分の考えや感じと、照らしあわせながら読んでいくことである。（7-p50）

1961（昭36）年9月望月誼三は、論考「主体的な読みの力を育てるために」において「主体的なよみ」を次のように定義している。

「主体読み」とは、本来の意味での主体的な読みができるようにということを目標とするとともに、そうなるべき芽は、子どもたちの中にあることを認め合って、それを育てていこうとすることと、それが、ひとりよがりのもとならないように仲間の中で確かめ合っいていこうということを考えに入れてのうへの読みの指導である。（5-p1）

また、次のように定義し、[主体的なよみ] という表記を提案している。

第三者の態度で、文章の中の事実なり言動なりを読みとっていくのと、自分自身がからだで受けとめて、うなずいたり、疑問を投げかけたり、文章の中の人物に語りかけたりしていくのでは、文章を読みとる構えは、まるで違う。……………中略……………このあとの読みの態度を育てていくことを「主体的なよみ」—主体よみというよりもこう呼ぶ方がそうなる過程におけるそれに近い読みも含まれるので指導上からは具合がいいとわたしは考える—といい、こういう読みの態度と能力を育てることがたいせつであると考え。（5-p6）

望月は、主体的な読みができる芽は子どもたちの中にある、という児童観に立っている。それを育てていくことが「主体的なよみ」の指導であり、それを仲間の中で確かめあつてひとりよがりにならないようにする事を含めて「主体的な読み」とするのである。

さらに、「自分自身がからだで受けとめて、うなずいたり、疑問を投げかけたり、文章の中の人物に語りかけたりしていく」読みであることを強調している。文章の中の「事実なり言動なり」を読みとっていくのとは違って、子どもの内面に芽生えるものを育てるのであり従来の読みとは読みの「構え」が違うことを強調している。

以上のように、主体的よみの理論化と実践は、理論的研究と実践的研究の往復をとおして並行して進められた。以下の章で記述する、望月誼三の「主体的読みの理論」と大槻明三らによる方法論〈読みの作業一覧表〉の作成、及び望月辰夫らによる「教材論・教材研究法」の提言は、1953年頃から1963年にかけて、同時進行の形で理論化と実践・検証の探

求がなされたのであった。

三 「主体的な読み」の理論と方法論

1961（昭36）年2月に発表された、400字詰め原稿用紙およそ75枚の論考「読みかたの本質とその指導」（8）は、それまでの静岡グループの共同研究の集大成であり、静岡グループのその後の方向を示した望月誼三氏による論文である。1. 読み方の本質 2. 読み方の指導 3. 読み方指導の実践例、の三章からなっている。

1. 読み方の本質

望月誼三は、印刷された文章は、「書き手とは無縁の客観的な物質的実在である」と言う。読み手が感動や思想を掘り出そうとする行為をすることによって、はじめて読み手の心の中に文学あるいは思想として生まれてくる、とする。

文章は、それがものに記されたり、あるいは印刷されたりしたものそのものとしては、もはや書き手とは無縁の客観的な物質的実在である。本屋の店に陳列されているおびたしい文学書や、あるいは思想書は、そのままでは文学でもなければ、また思想でもない。その書物を読み手が手にし、その文章を対象として、自発的な態度で、それが文学書ならば、心をゆさぶる感動を求めようとし、思想書ならば、その思想や知識を求めようとする意識——目的意識——をもって、文章からそれらを掘り出そうとする行為をすることによって、はじめて物質的実在である文章は、読み手の心の中に、文学あるいは思想として生まれてくるのである。

こうした読み手の自発的な、あるいは主体的な、目的意識的な行為の結果として掘り出した思想や文学が、掘り出していく過程にしたがって具体性をもった概念や表象として読み手の心にはたらかかせる。これが小説のばあいならば、文字という記号でつづられた文章は、記号でなくなり、直接目で見、耳で聞いたのにひとしい刺激を、読み手の心にもたらし、涙を流させたり、ため息をつかせたり、考えこませたりする。こうして、感性的認識を直接的に得るのにひとしく、われわれは、文学者の文章を読むという間接的な方法によって、認識を豊かに成長させていくのである。（8-p194）

これは、現象学的な「読み方」観であり、時枝誠記氏の「言語過程説」に学んでいると思われる。

望月誼三によれば、読み手が文章に働きかけて掘り出した認識は、読む前に持っていた認識と矛盾する。読み手は、古い認識と新しい認識との矛盾を調整し、一般化し、普遍化していちだんと高次の認識に達する。読む行為をする過程において、読む力が育つのであり、認識の力・考える力・豊かな感情が育つ。主体的な態度がないとこのような自己を確立していく読みにならない。主体的態度とは文章の中に自己を没入する読みではない。読み手の理性・感性に基準をおいた価値づけ、意味づけが必要である。書き手に読まされたり、一方的に規定されたりするのではない。望月誼三は、読み手の主体的行為である、ということを強調している。

次いで、望月誼三は、〈仲間よみ〉の意義を強調する。〈仲間よみ〉は、まず、ひとりよがりな読みのひずみや欠陥を発見し矯正するために必要である。そしてより重要なのは「より高次の認識」へと高まっていくためである、という。

仲間を読むということによって、自分の意見や感想を相手に話すことにもなる。それによって、その意見や感想を自分自身に対して、明確に意識化する作用にもなる。さらに相手から自分とはまるで

違った感想や意見を聞くことによって、認識の矛盾に気づき、それを調整し克服するためにさらに高次の認識の過程を進めることにもなる。(8-203)

教室の読みは、一人ひとりがうけとめたもの(感想)を集団の中に持ちこみ、より確かなものにしていく。集団の中へ持ちこんだ時、集団と自分の考えかたのちがいははっきりさせることができ、一人ひとりの意識の中に、さらに新しい創造を生んでいくのであるから、読むということは創造していくということである、とする考え方を提出したのであった。

2 読み方の指導

「読み方の指導」の論を述べるにあたって、望月誼三は、その前提として「主体的なよみ」の説を再び述べている。すなわち、二つの読み方がある、と言う。一つは没入する読みであり、書かれていることをその通りに受容する読みである。書き手(作者)を読む読みである。

いま一つの読みは、この文章は自分に何を訴えるのか、自分に何を感じさせ、何を感じさせるのかと、いうことを求める態度で読む読みである。このばあいには、文章の記述または表現を忠実に読み、論理の無理や必然性の書かれていない場所では、どうしてこういう理屈になるのか、なぜこういう行動をしたのかと考える、文章を媒材として自分を読む。

さきの読みが書き手を読む読みとすればあとの読みは文章を読む読み、あるいは自分を読む読みといえよう。(8-p204)

そして、日常普通の読みは「作者を読む読みではない」と念を押している。

教材研究において、教師は子どもの読みを推測していくのであるが、読みが心の中のもので、「文章に読まれた没入的な読みか、主体的な読みか」分かりにくい。その場合、「仲間での話し合い」や「線を引かせる」という作業化によって外化させるとよい、と言う。

なるべく一問一答の形式を避けて、読みとったことを仲間でも話し合わせ、文章を見直させて、読みかたを、たしかにしていく。また、どうしても子どもたちが自発的な態度で文章を読まなくてはならないようにするために、またすべての子どもの読みとりの様子を直接に知る手がかりをつかむために、文章の読みに必要な部分に線を引かせるような方法をとる。それも、ここがだいじだから線を引けというように子どもを受動的にする方法ではなく、人物の気もちのわかる場所を探して、そこに線を引けとか、人物が話したと思うことばを書き入れよ、というように、その仕事をするために、どの子どもも、どうしても自発的に文章を読まなくてはならないような工夫をする。(8-p205)

ここでは、子どものまなびの心理を把握した上での作業化を提案している。子どもの実際の心理について、望月誼三が、子どもを実際に見つめてきた現場教師の意見を学んでいると思われる箇所である。

次は、やや長い引用になるが、1980年代に文学研究者が研究を深めた「空所」に関わって先見性のある指摘であると思われるので、あえて引用する。

文学的文章のばあいには小説でも劇でも、時には詩でも、作中の人物の行為の必然性が、その前に続く関係から読みとれないばあいがある。随筆のばあいにも書き手の判断や書かれている行為の必然性が理解できないばあいがある。必然性の読みとれないところ、またはその希薄なところに気づくことはすでに自分の認識に立って相手を読む態度ができていなくてはならない。それを育てるには、はじめは、教師は、文章のそういう部分に気づいたときに「なぜこうしたのか」と問いかけて、各自

に考えさせ、発表させ、仲間で話し合わせることから始める。文章のこういう部分を指摘し、または指摘させて、それについての意見を各自に書かせるなり、あるいは口頭発表なりをさせて、それについて互いに意見を較べ合わせ発表させる。その結果は一つにまとまらないのが普通である。対立のままでもいい。各自がそのどちらかを支持する理由を自分でしっかりと意識すればいい。これによって子どもたちの理性、真実を見つめる目がしだいに育っていく。

論説文や説明文にあっては、その説明に合理性の欠けている部分や、論証の欠けている部分、たとえば問題を二つ提示しながら、結論が一つしかないとか、または論理的には結論は一つなのに、そのあとに、したがってとして、別な結論めいたものが添えてあるというようなばあいには、その部分について中学生や小学校上級の児童に、うえのような方法で意見を較べあわせるという方法である。このばあいは、うえのほかに論理的な思考力を育てていくという効果が加わる。(8-p 217-218)

「希薄なところ」とは、文学研究において 1980 年代に指摘され始めた、いわゆる「空所」のことであろう。その箇所について考えさせることによって読みが高まるとしている。そういう部分について、想像し補充していくところに読者の主体性を発揮させるべきであるというのである。

そして、そこを深く考えることによって、子どもたちの「真実を見つめる目が育っていく」としている。正解到達方式ではない、厳しい学習を求めているのである。

3 読み方指導の実践例

望月誼三は、山本有三の『兄弟』(六年 教育出版)を使って、人物の行動や感情を文脈の中で深くよみとる実践例をあげている。

兄弟の愛情の美しさと心理描写を読む段階で、「同じ泣くでも泣きかたがちがうよ」とある子どもが感づいた。みんなで泣いたところを探し出そうということになって、「泣いたところに線を引いてごらん」と言うと、

○急にワアツと泣き出してしまった。(弟) ○なおしくしく泣いていた。(弟) ○前よりもはげしく泣き出した。(弟) ○ワアツと泣き出してしまった。(兄) ○長いこと泣いていた。(ふたり) ○声を立てて泣いていた。(ふたり) ○ただ機械的になみだが出るだけだった。(ふたり) ○思いついたように、泣きじやくっていた。(ふたり)(8-p 220)

を拾い出した。「泣く」という語の書かれている文を取り出し、較べて考えるのである。やがて、どれもみんな違った泣きかただということに気がついた。ことばの違いは人物の感情の移り変わりを表現しているのだ、と理解していった。望月誼三は、子どもたちは「泣く」の認識をたしかにし、語感を育てることにもなる、と言っている。

この事例は、文脈からことばの多様な意味を感じ取る学習である。きわめて実際的な着眼である。すぐに役立つ実践事例であると言えよう。

このような、一応の理論の体系化を達成した後、望月誼三は求めに応じて、1963(昭38)年7月に、「主体読みの立場から」において、子どもの発達を考慮した「主体的な読み」の指導三段階案を追加している。

1) 第一段階。主として小学校の低学年である。物語のような文章では表現されたことばは、そのうらや周辺にかくされたものまで表している。会話から動作を読みとったり、動作からその心情を読みとったりできるようにする。

2) 第二段階。教師の出した問題を、自分自身のものとして、読み深めていく段階。

豊かな感想と意見を、しっかり自分の中にだしながら読む段階であり、個々の読みを集団の中で、較べあい、確かめあっていく段階。

3) 第三段階。まったく自分自身で問題をとらえ、読み深めていく段階。

第三段階の例として、「清兵衛とひょうたん」（三省堂中学二年）を教材とした実践事例が紹介されている。

この作品の主題は、自我の徹底的拡充を図れば図るほど、発生してくる封建的な「家」との対立であり、封建的な外的な俗物性に対する清兵衛の弱さであり、つまりは、生の不安である。清兵衛の「こういうがええんじゃ」という自信にあふれた強さは認めなくてはならない。けれども、この作品では、現実には、清兵衛の真実は打ち砕かれ、否定される。子どもたちは、この、真実が真実として認められない現実に対して、どう立ち向かうか、これがこの教材を読む核になり、ここから作品全体としっかり取り組む読みになっていく。

通読後の感想は、つぎのようである

○まわりの人の理解がほしかった。

○清兵衛は自分の考えがはっきり言えなくて、かわいそうだ。

○清兵衛は根気づよい。

○父は子どもの足をひっぱるようなことをして教育上よろしくない。

そこで、右のかわいそうを取りあげ、これでいいのかを文章表現に位置づけさせていった。その結果子どもたちは、清兵衛の自信の部分をとらえ、さらに、おとなの好み（俗物性）との対比をはっきりさせていった。作品の最後、「絵に対しても、こごとを言うようになってきた。」のあとに、つづき話を書かせた。その結果は、「清兵衛は、また絵を他のものに変えるだろう」という、主題そのままの読みをしているものと、「誰に何といわれようと、がんばって絵を続けた」という読みとが半数ずつ出た。後者は、読みとりが質的に変わってきたのである。（本稿の事例は、全国教研、第八次、第九次、第十二次静岡県報告によった。）（4-pp314-321）

この「指導段階」と実践事例に、当時の「主体読み」理論の理論と実践の到達点を見ることができよう。

「主体的なよみ」の理論は、読むとは、読み手が目的意識を持って、自分の生活体験や感情及び考えと結びつけて文学（意味や価値）を掘り起こしていくのであり、書き手に読まされたり、一方的に規定されたりするのではない、と言う。この理論は、追体験論の「作者の意図」を読みとっていくという考え方を超えていた。教室において、生活体験を踏まえて自己の感情や考え方をまじえて読むひとりひとりの子どもの読みを肯定し生かす道を開く可能性を持っていた。

〈仲間読み〉の考え方は、一人ひとりがうけとめたもの（感想）を教室集団の中に持ちこみ交流することによって高まる、とする。西尾実氏による「問題意識喚起の文学教育論」以来、文学教育における個人思考と集団思考の関係、個人学習と集団学習の関係についてさまざまな論議がおこなわれていた当時の理論環境において、〈仲間読み〉の考え方は、教室の文学学習を支える考え方として受けとめられた。

四 指導方法の探求——「主体読みの作業」の析出——

それでは主体読みさせる読みの手続きを具体的にどうすればよいか。静岡グループでは、発足の頃から常に「子どもたちをどう育てるのか」、「その手続きは」と、話し合いがおこなわれていた。一つのテーマについて、五六人の支部サークルで共同研究・討議して、提案する。それについて会員が自由な討議や授業におろしてみる。現場の意見がいつも実践を通して提出され、それを理論によって確かめ、次の実践で検証していくという方法が取られていたのである。

静岡グループの子どものとらえ方は、次のような立場によっていた。

子どもは幼いなりに自分の心の世界をもっています。自分なりの感じや考えや体験をもっています。そういう自分なりの感覚や思考や体験を働かして、語や文や文章を読んでいくことによって、自分の心の世界をより確かに、より質の高いものに作り上げていく——そういうコトバによる認識の構築作業、それが国語教育の中心に据えられるべき仕事でなければならない。こういう考え方が、ここ数年にわたって継続されてまいりました私どもの実践と研究の基本的な発想であります。(9-p 50)

ここには、すでに学習主体としての子どもが「発見」されていた。

静岡グループは、子どもを学習主体として見る立場に立って、読みの指導方法を探求していった。すると、手足を動かしながら作業をしている時に生き生きと動き、自分の考えかたを出してくる、という子どもの姿が見えてきた。その観察に基づいて、「子どもを読みの主体にするにはどのような作業をさせればよいか」ということをテーマに研究を進めたのである。

その成果を、第八次日教組教研(昭34・大阪大会)において、「読みの手続きのくふう」として、〈題つけ〉〈わくつけ〉〈表づくり〉〈演出〉〈線ひき〉〈比較〉〈討論〉など14項目の作業を提案した。この作業化の試案は、まず静岡県下の学校で高く評価され、各校で試みられた。翌年の第九次静岡県教研では、全国教研や静岡県下からの批判的な意見を受け止めて、さらに深めた報告をしている。

(作業化の手続きは)教師対子どもの関係で一問一答をして、授業を進めるより、子どもが自分から読んでいく過程をとらせる点ですぐれていたであろう。……中略……

主体読みさせるための過程として作業を考えると、たった一つの線を引かせる仕事を考えてみても教師が「ここはたいせつだから線を引いておきなさい。」といて作業をさせるか、「弟がにさんにすまないと思っているとわかるところへ線を引きなさい。」というか、「弟の気持ちがわかるとわかるところへ線を引きなさい。」というかの、どれをとることが、子どもを主体読みさせることになるだろうか。

最初の教師の発言は子どもを主体読みさせない。それは子どもに読ませる目的を与えていないからである。教師の読みを押しつけている。次の発言は、読みの目的を直接子どもに与えている。これでは思考の必要がない。しかし低学年の場合、読みの姿勢を作るためにはこうした発問で仕事をさせることも必要である。最後の発言は子どもに、考えることを要求したものである。ひとりひとりの子どもがどうしても読まなければならない。しかも出てくるものは個々ばらばらである。つまり読みの程度によって反応のしかたがちがってくる—そこが主体読みとなるのである。

しかし、レポートで問題点としてあげている「ここで注意しておきたいことは『作業は方法である』ということをしたしかにしておきたいことである。物語の感動は、文そのものからくるのである。

(10-p 69)

〈作業は方法〉というのは結果が主体読みでなくて、子どもらが自分で目的をもって読み進めるそ

の過程が主体読みということである。作業の結果はその子どもの反応の表われである。そこから教師の汲みとるべきものの多いことは言うまでもない。(10-p70)

この報告からは、子どもが学習の主体になる機微をこまやかにすくい上げて「主体的読みの手続き」を開発していったプロセスがよく分かる。理論と実践の往復による実践的研究の果実である。

1960(昭和35)年、第九次日教組教研に、静岡は次のような〈読みの作業〉の一覧表を提出している。(ただし、本稿では、引用にあたって「文章の特長」・「教材の例」の欄は省略した。)

作業名	ねらい	問いや方法の例	子どもの読みとりのすがた																		
題つけ	1 自分の感動や考えかたをたしかめる 2 文章の山を見つける 3 文章の構成をみる 4 光ることばや文をさがす	<ul style="list-style-type: none"> ・小さな題をつけてみよう ・どの題がいちばんこの題にあっているだろう 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが感動の焦点をだす ・感じ方の個性を出す ・文章の曲折を意識する ・要約力を働かせる ・内容を端的に表現していることばを見つける 																		
わくづけ	1 行動や感動の焦点をみいだす 2 考えの論理をつかみとる 3 感動や考えのでてあることば、文を大切にす	<ul style="list-style-type: none"> ・さし絵にあてはまる文章はどこからどこまでか ・時間の移り変りによって文章をわけてみよう ・紙芝居をつくるために文章をわけてみよう ・「 」や□をつける 	<ul style="list-style-type: none"> ・段落の発見につとめる ・文章を立体的にながめる ・文章の要約による思考が働らく ・前後の文章からの語法がおさえられる 																		
表づくり	1 気持や考えなどを対比したり変化をみたりして、それらの発生のもとをさぐる 2 ことばや文のはたらきを考える	<ul style="list-style-type: none"> ・表をつくりましょう ・ふきの下の神様 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>したこと</th> <th>きもち</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">1</td> <td>クシベシ</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>コロボックル</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> ・だまされたうさぎさん ・うさぎさんのことまとめ、(三十字以内) 			したこと	きもち	1	クシベシ			コロボックル			2							<ul style="list-style-type: none"> ・事実やことがらを関係づけて読む (分析、対象、比較、変化) ・字数を制限したところに要約のしかたと感じ方の個性ができる
		したこと	きもち																		
1	クシベシ																				
	コロボックル																				
2																					

		<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 50px; height: 20px;">したこと</td> <td style="width: 50px; height: 20px;">ようす</td> </tr> </table>	したこと	ようす	
したこと	ようす				
演出	1 行為や感動のたしかめ 2 子どもの創造力に働きかける 3 ことばや文を具体的に理解する	<ul style="list-style-type: none"> ・この場面を劇でやってみよう ・動作であらわしてみよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動や感情のよみとりが具体的になる。 ・ことばや文がからだで理解される 		
線ひき	1 感動や考えなどのあらわれているところを見つける 2 事実やことがらのちがいをよみわけ 3 中心となることばや文をつかむ	<ul style="list-style-type: none"> ・気持のあらわれているところに線をひいてみよう ・考えや感じに赤線を、事実や青線をひいてみよう ・相互のからまりを発見させていく ・みんなのいたくまの子どものかわいさは文のどこにでているのだろうと感じの発生していることばを見つける 	<ul style="list-style-type: none"> ・感じかたを深くする行動が感情をあらわしている部分のうらをよむ ・考えの中心をだすことにより具体的な考え方をする ・事実と感想意見を読み分けての関係を読む 		
比較	1 感動や考えなどのちがいを発見する 2 語感の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書のわかりにくい表現と自分たちのかいた文章表現をくらべてみよう ・「泣く」場面をいくつも発見したあとで「泣く」はみんな同じような「泣く」かくらべる ・友情の列車のひびきが全国にこだまする列車のひびきがこだまする 	<ul style="list-style-type: none"> ・批判が生まれる ・文脈からことばの意味を知ろうとする ・ことばの感かきをねる 		
討論	1 子ども同志の感じ方や考え方の交かんによって、自分や集団の考え方をたしかめる	<ul style="list-style-type: none"> ・すきかきらいか、それはどうしてか ・「人のねうち」(東書六) ・親しい間がらだけの場合にいいわけしてよいというのは間ちがいではないか 	<ul style="list-style-type: none"> ・話すことによってにじみでる性格批判 ・子どもたち同志の感じ方、考え方を批判し変革していくことができる 		
会話を入	1 ことばで書かれて	<ul style="list-style-type: none"> ・一口も口をきかないうさぎに口 	<ul style="list-style-type: none"> ・人物に対する、子どもの感 		

れる (ふきだし)	いない事実や感じを を発見していく 2 豊かな感想をひき だす 3 ことばや記号の形 式的な意味を知る	をきかせたら、何というだろう ・しゅうちょうの子どもは去って いく父をみて何といたかった のだろう ・じっとかくれているきつねさん の気持ちをかいてみましょう	情や批判ができる
つづきがき	1 感じ方や考え方の たしかめ批判	・この話しのつづきはどうか なるだろう。	・話しのつづきはどうか なるかによって感じ方や 批判ができる
補説する	1 論理的な思考を練 る 2 文の形成上の問題 をみつけていく	・この説明でわからなかつた としたらどんなことを書き 加えたらよいでしょう。	・批判ができる
質問に答 えて書く	1 自分のみかた、考 え方感じ方のたし かめ	・「物の名前」(東書4) ・ひとりではどうしてこんな 名がついたでしょう	・ひとりひとりが主体的に 考える ・読みとりの深さをたしか める
感想文	1 内容のくみとりの 深度をみる 2 作者の発想や人物 に対する批判をだ す 3 個性表現を豊かに する	「もしわたしがうさぎさんだ たら」というしつもん に答えてかく 「もしあなたが月だたら、 おかあさんと子どもと、 くまに、どんなことばを かけてやりませんか」 ・このお話しの感想文を かきましょう	・自分がそうだったらとい うことを考えることによ って完全に批判的態度を 表現する ・感じ方の個性がでる ・考えや感じの焦点がう かぶ ・批判ができる
感想発表会	1 内容をどうつかん でいるか友だちと 比較して考える 2 自分の考えや感じ 方の批判	・それぞれの感想を発表 したり討論したりする	・友だちの感じや意見の 洗礼にあつて自分のもの をさらにたしかめる
図示 (絵図)	1 文やことばのかか り具合に注意をは らう	・「図にかいて考えてみ よう」 ・「書いてあるように材 料をとって作ってみま しょう」	・説明の不足や、あやま りをみつける ・事実や説明の不足を発 見する

2 条件の欠除やあいまいなところを発見する	る
3 自分の考え方をたしかめる	

1960 年前後に、実践と理論の往還を通して、「題つけ」・「わくつけ」などの「作業」が析出されていたことに注目したい。

その「ねらい」と「子どもの読みとりのすがた」欄に見られる次のようなキーワードには、「学力の要素または指導事項」を見いだすことができる。

作者、人物	文章の山、行動や感動の焦点
事実、対象	文脈、文やことばのかかり具合
発想	文章の構成、段落、要約、要約力
からだで理解	変化、相互のからまり、関係づけ
語感、ことばの感覚	くらべる、比較、対比、ちがひ、分析
関係を読む、うらをよむ	あいまい、条件、もしも……
感じ、感動	説明、考えの論理、論理的な思考
みかた、感じ方、考え方	考え、考え方、意見、批判
感想、説明	創造力

育てたい学力の要素が、荒削りながら把握されていたことが分かる。。

「子どもの読みとりのすがた」の欄は、学習者を「読みの主体」にするための〈目あて〉提示である。文末が自動詞になっていることに留意したい。

- ……（光ることばや文）をみつける
- ……を発見する
- 文脈からことばの意味を知ろうとする
- ……批判ができる

自ら読もうとし、自ら読むことができる「子ども主体」を育てる工夫を研究の目的にしているのである。

「問いや方法の例」を見ると、きわめて実際的であることが分かる。

わくづけ（場面わけ）——紙芝居をつくるために文章をわけてみよう。

演出（動作化）——この場面を劇でやってみよう。

線ひき——考えや感じに赤線を、事実に青線を引いてみよう。

会話を入れる——しゅうちょうの子どもは去っていく父をみて何といたかったのだろうか。

補説する——この説明でわからなかったとしたらどんなことを書き加えたらよいでしょう。

感想文——もしあなたが〇〇だったら、〇〇にどんなことばをかけてやりませんか。

以上のように、「主体的読みの手続き」と〈読みの作業一覧表〉は、実践現場において、

「子どもたちの生き生きと目を輝かせて取り組む」姿を見つめるところから生まれた。理論と実践の往復による実践的研究の果実である。具体的であり、しかも幅広く応用できる〈作業〉の指導例である。教室ですぐに生かせる方法例となっている。

その特質と新しさを次のように四点指摘できよう。

- ① 一問一答の形式を避けて、読みとったことを仲間で話し合わせ、文章の読みかたを確かにしていること、
- ② 子どもたちが自発的な態度で文章を読まなくてはならないようにするために「作業」を取り入れていること、
- ③ 重要な部分に線を引かせるなど、すべての子どもの読みとりの様子を直接に知る手がかりを得ようとしていること、
- ④ それも、人物が話したと思うことばを書き入れよというように、子どもが積極的に取り組み自発的に思考しなければならないようにしていること。

これらの1960年前後に析出された〈作業〉は、2008（平成20）年版学指導要領の「言語活動」の意味するものとほぼ同内容である。静岡グループの〈作業〉概念の先見性を見ることができる。

五 教材観と教材研究の視点

静岡グループは、社会科や家庭科の教育と国語科の教育はどう違うか、また、説明文や論説文などの言語教育と芸術的な作品を扱う文学教育とはどう違うか、という問題、いわゆる、他教科の独自性と国語科教育の独自性、及び言語教育と文学教育の関係を問い続けていた。そうして、1960年頃には、他教科とは認識対象と認識方法が異なること、言語教育はことばの概念を教え、文学教育はことばを手がかりにイメージする力を育てる、という共通理解にいたる。

望月辰夫は、子どもは、ことばから連想されるイメージを足場にして、自分の認識を構築するのであり、

このような認識の構築作業こそが文学教育本来の仕事である（11-p46）と規定している。

文学作品の中では、コトバはそのもつ本来的な概念をかいくぐって、そこに連想されるイメージを描こうとしている。だから文学作品の読み手は、コトバを通してそこに連想されるイメージを足場にして、自分の認識を構築する。私どもはこのような認識の構築作業こそが文学教育本来の仕事であると考え。……中略……

認識というものは人間の意識の深い層とわたり合っている。深い層とは外ならず人間の生きる姿勢であり、価値意識である。だから、ひとりひとりの子供がたとえ幼いものであっても、自分の感覚や思考や経験を働かして、「なるほどそうだな」と思ったり、「はて、おかしいな」と考えたりしながら、コトバを辿り辿り、確かめ確かめしながら読んでいく——そういう主体的な姿勢をはずしては、コトバによる認識ということは考えられないのである。（11-p46）

この文学教育目的観から、文学作品は子どもの認識構築の素材（手段）である、とする教材観が生まれる。

（教材選択・教材研究は、）それが作品としてすぐれているかどうかということよりも、その作品を教材として学習の場にもち込んだ場合、それが子供の認識育てに役立つものであるかどうか。子供

が自分の感覚や思考や体験を働かして、その作品と取組み、その取組みの中からより高次の認識に行きつく—そういう契機をその作品が内蔵しているかどうかを視点として捉えられなければならない。

合宿で取り上げられた「夜だかの星」(宮沢賢治)が、もし教材として価値のないものとするればそれは「夜だかの星」が現代的課題に答えていないとか、作品としてもリアルなものをもっていないとかいう視点からではなく、それが現代の子供に訴えるものがない、現代の子供の感覚や思考や体験をねり上げるものとして働かないという教材—子供のわたり合いの視点から言われるべきことであろう。

(補注 このあとで、私どもは「夜だかの星」を高く評価している、と言い添えられている。)

(11-p47)

教材は、文学としての作品価値よりも子どもの認識育て役立つものが選ばれなければならないとし、教材研究は、子どもと教材とのわたり合いの視点からなされるべきであると考えている。

ただし、すべての現場教師が教科書の文学教材を使って授業をしている現状では自主編成は難しい、とする。

教科書の中の民話やヒューマンイズムの文学を指導する中で、どうやって確かな子供たちの思考力・認識力をつけていくか、そここのところに問題の焦点をもってこななければすべての教師の文学教育観をつき動かし、前進させることはできない。(11-p47)

と言っている。地道な教材論である。

望月辰夫は、翌1963年8月の論考「文学教材における主体読み・批判読み」において、「うさぎさんのさかなとり」(小学3年)、「友情のメダル」(小学5年)、「兄弟」(山本有三・中学3年)の実践を紹介している。

「兄弟」は、ハツタケとりが禁じられていることを知らずに山でハツタケとりをしていた兄弟が、山番のおじいさんに見つかり、いきなり殴りつけられた話である。実践では、

①「兄弟」の中でいちばん印象に残ったところはどこですか。

②○山番のじいさんは、いきなり殴らないで、どう話せばよいのか。

○兄弟は、どう話せば良いのか。(12-p59)

という問いを出して書かせている。

山番のじいさん、兄弟のそれぞれの人物の立場に立たせることによって、それぞれの感情や考え方を把握させる〈作業〉である。生徒を虚構の世界に入らせて人間認識を深めさせる授業を試みていたことが分かる。

静岡グループは、「読みは、作者が中心ではない。読み手である子どもが主体である」という読者論的な考え方に立っていた。その立場から、教材は「子どもの認識構築の素材(手段)である」とした。

この教材観は、教材選択は作品の芸術的価値や現代認識の価値からではなく、子供の認識育てに役立つものであるかどうか、子どもが高次の認識に行きつく契機を内蔵しているかどうか、という視点を導いた。

また、教材研究は、教材と子どものわたり合いの視点からなされるべきである、という教材研究方法論を導いたのである。

五 総括—まとめとして—

1. 望月誼三を中心とする静岡グループの「主体的なよみ」の理論は、1953年頃から1963年にかけて、理論的研究と実践的研究の往復をとおして理論化と実践・検証の探求がなされた。「主体的なよみ」の理論の形成過程において、「子どもを讀みの主体にする」という理念を貫いている。理念を高く掲げ、共有することを通して、読み方観・讀みの指導方法・教材論・を構築し体系化していった。

2. 「主体的なよみ」の理論は、読むとは、読み手が生活体験や感情と結びつけて文学（意味や価値）を掘り起こしていく、とする。書き手に読まされたり、作品に一方的に規定されたりするものではない、と言う。この理論は、「作者の意図」を讀みとっていくという追体験論を超えていた。教室において、自己の感情や考え方をまじえてよむ子どもの讀みを生かす可能性を持っていた。

二〇世紀の第三・四半期には、西尾実氏による「問題意識喚起の文学教育論」以来、文学教育における個人思考と集団思考の関係について論議がなされていた。一人ひとりの感想を教室集団の中に持ちこみ交流することによって高まる〈仲間讀み〉の考え方は、教室の文学学習を支える考え方として受けとめられた。

「希薄なところ」は、1980年代に指摘され始めた、いわゆる「空所」のことである。望月誼三は、「希薄なところ」について想像し補充していくことによって読み手は主体性を発揮すると言い、子どもたちには「真実を見つめる目が育っていく」としている。

3. 「主体的讀みの手続き」と〈讀みの作業〉一覧表は、実践現場において、子どもたちが「生き生きと目を輝かせて取り組む」姿を見つめるところから生まれた。

その新しさの特質は、①一問一答の形式を避けて、讀みとったことを仲間で話し合わせ、文章の讀みを確かにし深めさせていること、②子どもたちが自発的に文章を讀み、思考していくように工夫した〈作業〉を取り入れていること、などにある。教室ですぐに生かせる方法例となっている。

1960年前後に、〈讀みの作業〉例として提案された「題つけ」・「わくつけ」・「表づくり」「比較」・「つづき書き」など14項目の作業は、2008（平成20）年版学指導要領の「言語活動」の意味するものとほぼ同内容である。静岡グループの〈作業〉概念の先見性を見ることができる。

4. 静岡グループは、「作品は子どもの認識構築の素材（手段）である」とする教材観を提出した。この教材観は、教材選択は作品の芸術的価値や現代認識の価値からではなく、子供の認識育てに役立つものであるかどうか、子どもが高次の認識に行きつく契機を内蔵しているかどうか、という教材選択の視点を導いた。

また、教材研究は、教材と子供のわたり合いの視点からなされるべきであろう、という教材研究方法論を導いた。

「教材は、子どもの認識構築の素材（手段）である」教材観と教材研究の視点は、文学研究的教材研究から教育的教材研究へと離陸させる視座の提出であった。その後の、「子どもの目線からの教材研究」への導線となった。

5. 「主体的讀みの手続き」と〈讀みの作業〉一覧表は、学習指導要領を告示して国語科教育を道徳教育化しようとする、教科内容の統制や教科書検定に抵抗するものとして生まれた。静岡グループの実践的研究は、国語科の讀みを教材に奉仕する教育から、学習者の主体形成の教育へ、さらには学習者の認識力形成の場へとつくりかえていく役割を果た

した。

6. 「主体的なよみ」の理論と実践は、研究者と実践家の協同による成果である。その過程における、仮説設定と検証方法、静岡県教研、日教組教研、日本文学協会研究集会などの広場に報告し検討を経て、理論と方法を確かにしていった。この共同研究グループの組織化と普遍化の追求方法、及び相互に研鑽し合う努力には、継承すべきものが多い。

注

(1) 拙著『戦後文学教育方法論史』第IV章 1978(昭和53)年9月 明治図書 参照

(2) 飛田多喜雄著『国語教育方法論史』 1965(昭和40)年3月 明治図書

(3) 望月誼三の略歴

1907(明治40)年 横浜市に生まれる。

1937(昭和12)年 静岡県静岡師範学校教諭。

1944(昭19)年11月 治安維持法で逮捕勾留される。

1945(昭20)年8月25日 釈放される。

1949(昭24)年6月 静岡大学発足。教育学部の教授 国語学・国語教育担当。

1956(昭31)年6月 静岡県教研講師(1962<昭和37>年まで)

1957(昭32)年9月 「国語教材の文の類型」(『日本文学5-5』日本文学協会)

1959(昭34)年4月 「文学教材の批判読みについて」『教育科学国語教育 2』
明治図書

1960(昭35)年11月 「文種別の読みの指導」(『教育科学国語教育 22』
明治図書)

1961(昭36)年2月 「読みかたの本質とその指導」(『講座現代教育学 6 言語
と教育』岩波書店)

1961(昭36)年9月 「主体的な読みの力を育てるために」(『教育科学国語教育
33』 明治図書)

1962(昭37)年11月 「思考力を育てるには」(『教育科学国語教育 47』明治
図書)

1970(昭45)年3月 静岡大学を定年退職

1986(昭61)年11月 『国語教育論集』(A5判407頁)静岡教育出版社

1996(昭71)4月 死去する

(4) 望月誼三 『国語教育論集』(静岡教育出版社1986(昭61)年11月)

(5) 「主体的な読みの力を育てるために」(『教育科学国語教育 N0.33』

1961(昭36)年9月 明治図書

*なお、この論考では、望月誼三は「主体的なよみ」と「主体的な読み」の両方の表記をしている。大槻明三・望月辰夫の多くの文献は「主体よみ」という表記をしている。本稿では、引用文献に限り、その文献通りの表記をする。地の文では、望月誼三の最終的な提案・「主体的なよみ」に従う。

(6) 大槻明三「主体読み 研究の歩みと課題(一)」『日本文学 11-4』

1962(昭和37)年4月 日本文学協会

- (7) 望月辰夫「文学教材における主体読み・批判読み」『日本文学 12-8』
1963（昭和38）年8月 日本文学協会
- (8) 望月誼三「読みかたの本質とその指導」『講座現代教育学 6 言語と教育』
1961（昭36）年2月 岩波書店

目次

1 読み方の本質

(1) 読みをするはたらき

文字による語の認知

文・文章による事実・現象・発想などの認知

読み手の認識の矛盾とその定着

(2) 読みによるはたらき

認識の力を育てる

感情を豊かにし、考える力を育てる

(3) 読み手の態度

2 読み方の指導

(1) 項目別の指導

(2) 説明文と物語の読み

3 読み方指導の実践例

(1) 物語文の指導の中から

(2) 説明的文章の指導の中から

- (9) 望月辰夫 「文学教材における主体よみ・批判読み」 『日本文学 12-8』
1963（昭和38）年8月 日本文学協会
- (10) 大槻明三 「主体読み 研究の歩みと課題（二）」 『日本文学 12-1』
1963（昭和38）年1月 日本文学協会
- (11) 望月辰夫 「日本文協の文学教育観と主体よみ・批判読み」『日本文学 11-11』
1962（昭和37）年11月 日本文学協会
- (12) 望月辰夫 「文学教材における主体読み・批判読み」『日本文学 12- 8』
1963（昭和38）年8月 日本文学協会

* 望月誼三関係の資料収集にあたっては、坂口京子氏（静岡常葉学園大学）の助力を得た。ここに記して感謝申し上げます。

* 本稿は、次の二つの口頭発表をもとに、構成を改めて加筆したものである。

- ① 「主体読み・批判読み」論の形成過程とその可能性 日本文学協会国語教育部会研究会 1986年6月28日
- ② 望月誼三の「主体的読み」について——その生成過程と歴史的意義——
全国大学国語教育学会第121回高知大会 2011年10月29日