

# 興水実「基本的教材」の検討

— 価値目標との関連に着目して —

皆尾 賛・山元 隆春

(2021年10月5日受理)

Study of “Standard Teaching Materials” by Minoru Koshimizu  
— Focusing on the relationship with value goals —

Tasuku Minao and Takaharu Yamamoto

**Abstract:** This paper discusses the limitations of the idea of “Standard teaching materials” proposed by Minoru Koshimizu in 1967 and its significance in the same period. “Standard teaching materials” played a complementary role to the “Standard teaching process” advocated by Koshimizu in 1965, and it was important to make teaching materials and research on teaching materials that could be used in the “Standard teaching process.” In the “Standard instructional process,” the goal was “value goals,” which were found in the meaning of the whole text, the purpose of the child’s reading. Therefore, finding the meaning of the whole text and the value goal was considered to be the research of teaching materials. Researching teaching materials with a predetermined teaching process does not lead to the formation of teacher competence or the development of children’s reading. However, the “Standard teaching process,” which lays out the goals and teaching points, was designed for teachers who were not competent, and was designed to ensure that children would be able to read the meaning of the whole text, and the “Standard teaching materials” were a way to achieve this. While the advocacy of “Standard materials” reinforced the trend in the 1960s to require accurate reading, it also contributed to the formation of a foundation for reading instruction that requires the development of the elementary language skill of reading the overall meaning of a text.

Key words: Minoru Koshimizu, Standard teaching materials, Value goals, Standard guiding process, Reading comprehension instruction

キーワード：興水実、基本的教材、価値目標、基本的指導過程、読解指導

## 1. 研究の目的

教科教育を営む際には教師と学習者に加えて教材の存在が不可欠であり、国語科の「読むこと」の授業の場合では、どのようなテキストを選び（教材化）、そのテキストをどのように教材として機能させていくか（教材研究）ということが重要になる。そして、具体的なテキストと学習者の状況とが関わって授業の目標、内容が設定される。望ましいのは目の前の学習者

の状況と育成したい能力や目標・内容とに鑑みてテキストが選出、教材研究がなされることだろう。しかし、日本の国語科における「読むこと」の学習指導の場合、現実的には教科書からテキストが選ばれ、教師の経験知や学習の手引き、指導書などから目標と内容が決定されることが多いと言える。その場合、「教材化」はすでに行われている状態であり、「教材研究」が学習指導をも決定するという点において授業構想の際には非常に肝心となる。

授業構想の鍵を握る「教材化」あるいは「教材研究」をどのように行うのかということは教師の力量、経験知と大きく関わる。国語科教育史において、教師が参照できる基本的な教材選びの観点、教材研究の方途を明確にしようとし、推奨したのは戦後一貫して体制側に与して理論的な提言を行った興水実（1906-1986）であった。興水は1967年に『講座・国語科の基本的教材』（全四巻）を発刊し、教材化、教材研究の標準的な考え方を示した。本稿では、この興水実の「基本的教材」にどのような特徴があったのかを検討し、その発想の限界と同時代における意義について考察する。その際、後述するように、この「基本的教材」の提唱はその提唱の二年前に興水が提唱した「基本的指導過程」に連続するものであるため、興水が肝要とした「価値目標」という目標記述が教材の選定、教材研究にどのように反映され、興水が何を企図していたのかということに焦点を当てて考察を行う。

## 2. 「基本的指導過程」の提唱と時代状況

戦後経験主義的教育、いわゆる新教育からの離脱は能力主義的教育の方向へと向かい、1960年代に入ると、目指すべき能力を系統立て「目標＝能力」という発想を盤石なものにしていった。それは「能力」という言葉が「経験主義的な結果としての『能力』概念および目標としての『能力』概念のもつポジティブな側面を経由して、差別化原理が機能できるような数量的概念に転じていく過程」（梶井、2006、p.239）であった。経済界からの要請を強く受けた第三次学習指導要領を一つの契機としながら、測定可能性に重きを置く数量的概念としての能力が志向されたのであった。そのような背景にある1960代を浜本純逸（1978）は、「正確な読み取り」を重視する、「公的には、まさに技術革新に適応していくための『読解指導』の時代」（浜本、1978、p.184）だと評する。しかし、経験主義的教育に対する懐疑から、教材中心、授業中心の授業が再び見直される一方で、教師たちは戦後の学習指導や理論の混乱の中にあり、どのように読解指導を行えばよいか明確にはつかめなかった。そうした意味で1960年代は読解指導を重視する志向とともに指導過程論が様々に提唱された時代でもある。その際に、多くの人々がよりどころにしたのは戦前親しんだ三読法、解釈学的国語教育であった。それは後述する興水も、単元学習論を推し進める倉沢栄吉も、民間団体である教育科学研究会も同様であり、文学教材をも読解指導の中に取り入れようという発想であった（浜本、1978、p.237）。読解の能力への志向と方法論の不在が戦前の発想を新

たに位置づけようという動きになっていったのである。

1960年代、興水は「国語教育の近代化」と称して「科学化、技術科、機械化、経済化、能率化」（興水、1963、pp.5-6）の方向で国語科教育を改造するという提起を行い、従来の「(1)何となくやっていた無自覚の国語教育、(2)単なる体験の上に築かれたいわゆる実践的、さらに名人芸の国語教育、(3)個人の思いつきや見識で支配されていた主観的、独断的な国語教育」（同、pp.7-8）に対する「科学的国語教育」すなわち汎用的な国語科教育の樹立に尽力した。つまり、「だれがやってもできる、だれがやっても効果がある」（同、p.19）国語科教育の標準的な考え方を示して、全国の授業の水準を上げようとしたのであった。ここでいう「科学的」とはどのようなことか。興水は「科学的」とは「一般法則的」（同、p.10）だと言い換え、国語学習指導の科学化の方法について列挙する。まとめると以下の8つである。

1. 国語学習指導の基本概念を明らかにすること。
  2. 既に認められている理論の上に立つこと。
  3. データの上に立つこと。
  4. 目標・指導事項を明確にすること。
  5. 学習指導の効果判定をすること。
  6. 授業をいくつかの区切り、小さい単位で指導すること。
  7. 教師の発問・指導質問を計画的・系統的にすること。
  8. 授業についての標準的な型を作ること。
- （同、pp.11-21）

このうちの「8」にあたる、授業の指導過程の標準的な型を示したものが興水が提唱した「基本的指導過程」である。これは『講座・国語科の基本的指導過程』（全5巻）として、1965年に発刊された（初出は『初等教育資料』1963年4月号）。「読むこと」の学習の基本的指導過程は以下のとおりである。

- (1)教材を調べる。  
わからない文字・語句を辞書で引くなり、文脈の中で考えて、全文を読み通す。
- (2)文意を想定する。  
読みの目標や学習事項をきめ、読み方の性格を決定する。
- (3)文意にしたがって、各段落、各部分を精査する。
- (4)文意を確認する。
- (5)この教材にでてきた技能や、文型、語句の文字の練習をする。

(6)学習のまとめ、目標による評価

(興水, 1965, p22)

戦前、垣内松三もとで身につけた三読法、文章の主体性への志向を中心にしながら、戦後に問題となった主体性や基礎学力、目標に始まり評価に終わるという発想を組み込んだ指導過程となっている。優れた授業の指導過程の考案を目的としたものではなく、標準的な型を示すことに主眼がある。工夫は「現場次第」とされ、この指導過程で授業を行うことにより、抜かりなくある程度の効果が必ず保障されるとされた。同時代に様々な読解指導過程が模索される中で、伝統的な指導法を組み込んだ指導過程を提唱したのであった。

### 3. 「基本的教材」と「基本的指導過程」の関係

興水は、「科学的国語教育」への志向のもと、目標や指導事項の整理も行い、目標記述の方法として究極目標の価値目標と副次目標の技能目標で明確な目標記述を行うべきであると提唱した。価値目標の提唱とは、単元・授業における子どもの言語行為の先で何が得られるのか、という「何」に様々な価値のあるものを置き、それを目標にするというものである。興水は次のように述べる。

単元の「目標」としては、働くところの価値的なもの、内容的思想的なものを取り、その目標の内容として、技能的なもの、形式的なものを取る。そうすればこれをつつみこむ言語活動が、手段とし具体的な経験として生きてくる。(興水, 1965, p.103)

興水は、指導を通して学習者に身につけさせたい「技能」とそれによって何が得られるかという内容的価値を分けて目標の整理を行ったのであった。そして、このような目標記述が基本的指導過程においても行われるよう推奨した。この価値目標について、吉田昇(1965)は「国語教育で目標とされる価値目標はどういうものでなければならぬのか。その点をもっと吟味しないと、国語科の指導法は出てこない」と、その「価値」という曖昧さに苦言を呈し、「このような目標のとらえ方は、国語教育を道徳教育や社会科の教育にしてしまうことではないだろうか。やはり、国語科にふさわしく、形象や言語の構造化されたものも目標のなかに入ってくるのではないだろうか。」(p.15)と「国語科らしさ」についても問う。では、なぜ興水はこのよう

な主張を行うのか、吉田の批判は次に続く。

興水氏の主張では、そここの理由付けが、単なる現状の判断に帰せられてくる。文を読むのに価値目標をたてる理由は、「日本の国語教育の現状において、バランスをとって、正道を誤らないようにしていく立場から」ということになる。バランスということが基本的指導過程の原理になるということでは、理論として薄弱だといわなければならない。それは、現状肯定に陥るか、過去の歴史の変遷をとりいれることによって、かえって保守的な傾向を強めることになる。(同, p.15)

吉田は価値目標を入れた基本的指導過程の必要性が現在の国語科教育の動向の「正道」を誤らないための「バランス」の保持であることを批判している。現状を打破するための積極的な意義が認められない基本的指導過程は吉田の眼には薄弱なものだと映ったのである。しかし、かえってこの吉田の批判は基本的指導過程の意義を強調することになる。興水は吉田の批判に対して、基本的指導過程の提唱は大きな「国語教育の近代化、科学化」運動の一部であるとして、「ただ、現状の混乱を整理し、いくらか正しい方向に向けようとするもの」であり、「それ以上のものではない。しかし、それ以下のものでもない」(興水, 1966, p.80)と位置付ける。そして、基本的指導過程は「現在の教科書制の中で、指導法、指導過程についてどう考えたらよいかこままっているという人々に対して、こうすればいいのではないかという提案」(同, p.80)であるとして、眼目は時代の中で日々の授業に困惑する教師たちであると主張する。すなわち基本的指導過程の提唱は何も革新的な提案ではなく、まさに「二歩後退一歩前進」(同, p.81)の提唱であった。伝統的な三読法、解釈学的国語教育を新しい形で整理して示そうとしたのが基本的指導過程であり、それは決して意欲的な実践者に対する提案ではないのであった。「二歩後退一歩前進」の言葉に当てはめるのであれば、解釈学的国語教育において肝要であった文章に内在する価値を重視し、それを目標記述として取り出し、目標と指導事項を整理し、その関係を明確化することが重要であったのである。すなわち、この価値目標の具体的な設定は外在的に設定されるのではなく、次の説明のような形で設定される。

「価値目標」というのは、いわば、その文意の中の価値的なものを強調したものである。あるいは、文意は価値目標につらなるもの、それをうちにふ

くむものであるが、教材文については、特に、いわゆる「意味構造」の統一に設定されるものである。(興水1967b, p.78)

すなわち、価値目標とは基本的指導過程上において教材内容から導き出されるものであり、それは学習者が読み取るべきもの、「文意」から導き出される必要があった。つまり、基本的指導過程における目標設定と学習者にどのような教材を読ませるかという点は緊密な関係にあると言える。「基本的教材」のための条件とは次に興水が述べるように、基本的指導過程に接合するものでなくてはならないのである。

基本的指導過程の立場からいって、それで取り扱えるものではじめて、完全な教材、よい教材、あるいは基本的教材としての資格を備えているものである。つまり、学習指導という立場からいえば、基本的指導過程で教案が書ける、書きやすいものが、基本的教材である。(同, p.55)

こうした点が基本的指導過程の統編として出された「基本的教材」の大きな特徴である。基本的指導過程で取り扱う教材をどのようにその指導過程に活かしていくかを具体化したものが「基本的教材」の提唱であり、「基本的教材」は基本的指導過程の補完的役割を担っていた。

#### 4. 基本的教材の条件と教材研究の標準化

興水は「読むこと」における教材は他領域や他教科に比してそれ自体が教授・学習の目的や対象となる性質が強いとする。

読解や文学の場合は、学習の目的、学習の事項が、その教材とほんとうに緊密に結合して、教材自身が学習の目的であり、対象であるように見える。そのように、教材が重要な地位を占め、教材の教材たる性質が、教材そのものに密着している。外からつけくわえられたものでなく、その内部にそなわったものである。そこに、国語科教育（特に読むことの学習指導）における教材の特殊性がある。(興水1967b, p.52)

「基本的教材」は標準的な教材選択、教材研究の型を示すことに眼目があるため当然であると言えるが、「読むこと」における教材、すなわち文章の内部に学

習の目的、学習の事項があるという考えからは、教材となる文章自体以外の外在的要因によって教授・学習の目的・学習内容が規定されにくいということにもなる。また、価値目標として提示される文章の内在的価値は予め教師によって決定されるということになる。これが「資料」と異なる点であり、このことは次の「国語教材の資格」の10項目の列挙にあらわれる。

- (1)その文種のサンプルである。
  - (2)一般に国語の文章として標準的なものである。
  - (3)題材的、テーマ的に、学習者の興味・関心につたえる。
  - (4)教養的価値が高い
  - (5)社会科とか理科とかいうように特殊の教養に立ち入っていない。
  - (6)国語科として望ましい技能、態度、知識を含む。
  - (7)文章の難易度が学習者の国語能力にあっている。
  - (8)取り扱いやすい
  - (9)余計なものをふくまない。
  - (10)ある長さであって、それだけでままとまっている。
- (同, pp.52-53)

(1)(2)は一般的な形式面の資格、(3)(4)(5)は内容面の資格、(6)(7)(8)(9)(10)は学習指導面での資格だという。(8)(9)(10)は先に述べたように、基本的指導過程で指導案が書けるかどうかという意味での取り扱いやすさである。

そして、このうち(4)の「教養的価値が高い」が教材と価値目標の接点として重視された。

そして、基本的教材かどうかの判定は先の十観点を整理し、そこに「言語要素」の観点を取り入れ、次の5点の観点で行われるという<sup>1)</sup>。

- I. 学習者に興味・関心がある。
- II. 内容的価値が高い。
- III. スキルの習得に有効である。
- IV. 正しい国語（言語要素）が習得できる。
- V. 教材としてままとまっている—その形象が明らかに捉えられる、そしてそのために取り扱いやすい。

(興水, 1967a, pp.16-17)

そして、それぞれの判定の内実は教師に任せられるとしながらも、研究の方向として心がけなければならないことがそれぞれ示されている。

- I. 興味関心性……読み物調査、読書興味調査の結果なども、たえず参考にして行くようにし

- たい。
- II. 内容的価値性……「期待される人間像」として提案されているものなども考慮におき、教育全般の目標に基づいて、その中での国語教育として考える。ただし、国語教育の体制をくずして特定の人間形成に深入りしないように警戒したい。
- III. 技能習得性……その教材の読み取りに用いられる技能は、たしかに基本的な技能が（ママ）どうか考える。
- IV. 言語習得性……この根底に、学習基本語い、基本漢字、基本文型とその学年配当ということがある。
- V. 結晶性、形象性……その教材を読んだ時にそのイメージがはっきりと頭に浮かぶということである。もちろんそれは、読みに沈潜した場合のことである。

(同, pp.16-17)

「II」では、1966年の中央教育審議会答申において示された「期待される人間像」に言及しているところに「公」としての興水の姿がうかがえるが、その文章に内在する教養的価値があることを肝要としている。そして、それは「V」とも接続し、文章の中心思想に内容的価値を認めることのできるものが「教材」とであるとされた。また、「III」、「IV」では「基本」という言葉が多用されていることからわかるように、あくまで最低限の技能の保障が企図されている。

そして、こうした基準と合わせて実際の授業を構想する上では教材研究が重要になるとして、次の「標準化された教材研究の項目」を挙げている。

- I 文章の研究（教師自身の文章研究でなく、その学年の児童が学習するものとして研究する）
- (1) 文意と意味構造（文段区分および各文段の中心文、中心語句、中心思想）……必要によって意味構造図を書く。
- (2) 文章の形式—文章展開の形式、文体、用語、用字、表記の特色……必要によって文章構造図（文図）を書く。
- II 学習事項の研究
- (1) 内容的価値—心情、思考力、知識・情報
- (2) 学習するべき技能
- (3) 学習するべき言語要素—用法、文法、語句、文字、表記
- III 学習活動の研究（指導過程に先立って考えをまとめる）

- (1) 興味の持たせ方
- (2) 考えられる発問
- (3) 考えられる作業
- (4) 考えられる発展

(興水, 1967c, pp.13-14)

教材研究においては、それが学習者側の立場に立って、すなわち学習指導の面からなされる必要性が強調されている。そしてそれと同時に、文章の中心的な思想すなわち学習者が読み取るべき「文意」の研究と内容的価値（心情、思考力、知識・情報）を考察する必要性も述べられている。内容的価値に情意的なもの、認知的なもの、知識的なのものが混在しているのは、教科書に混在する様々な文章の種類に応じて参照できる指導過程論、教材論、教材研究の「標準化」を旨とするからであり、そのことが興水の「基本的教材」の意義でもあった。

## 5. 「基本的教材」の問題

「基本的教材」は基本的指導過程の中で取り扱えるかどうかの一つの条件になっている。そのためにも「余計なものをふくまない」ことが基準となる。つまり、求められる教材は中心思想が捉えやすく、そこに内容的価値が見いだされる文章であり、教材研究も同様の認識で行われることが求められた。これは目標と指導事項が精選することが「基本的指導過程」の必要条件であったからでもあるが、ここにどのような問題があるのか。

興水が「戦後の、それも最近のように、国語科学学習指導の目標、内容が意識されてきた場合、教師のほうに一定の計画ができてきた場合、教材の適否ということが非常に問題になる」（興水, 1967b, pp.56-57）と述べるように、教材から指導過程を考えるのではなく、指導過程にその教材が沿うかどうかという視点で教材化、教材研究が行われることを想定して提唱されたのが「基本的教材」である。このことについて井上敏夫（1967）は「基本的指導過程なるものを厳として不動なものとしておいて、そのためには基本的教材が必要であり、それについての標準的教材研究が必要であるという論の展開は、重点のおきどころが逆なのではないか」（p.40）と難色を示す。教材の性質や目の前の学習者との関係による教材研究を行うとそれに応じて指導過程が変わることがあるのではないかと、井上は「基本的指導過程は固定的、優位的なものなのであろうか。この点、基本的指導過程というものに固執した立言であるように思われる」（p.41）と述べる。

井上が指摘するように、従来言われてきた教材研究は指導研究と不足不離の関係にあり、前者の進め方次第で後者は様々な可能性を持つものであるが、興水の論では両者を完全に分けているのである。教材研究における子どもの反応予想とそれに伴う指導の構想を立てられるのが「熟練した教師」(p.42)であると井上が述べるように、井上の眼目は教師の力量形成にある。しかし、興水の示した静的な学習指導と教材論、教材研究論の関係は次のような事例を見るに、井上が述べるような疑義と通じた課題を抱えている。

ある共同研究の中で、興水、小川末吉、風間章典、瀬川栄志、中津留喜美男は対談を行っている。話題は小学校三年生の教材「手ぶくろを買いに」の原作や各教科書採録の文章の間の改変と学習指導についてである(興水ら、1979)。小川末吉が行った実践を中心に対談が進められていく。小川は基本的指導過程に沿った指導案記述の段階で文意を「きつねの親子の愛情と人間のやさしい心―善意」としていたが、基本的指導過程の「(2)文意の想定」にあたる初読の後の「心に強く残ったこと」で児童から提出されたものは「感想的なもの」、「批判的なもの」、「親子の愛情について」、「きつねがかわいいところ」、「あらすじ的に書いているもの」、「教訓的なもの」と様々なものであったという。小川は、「人間のやさしい心―善意」がなかった点について、他の教科書にはある「きつねの手だとは思っただけでも、毛糸の子どもの手ぶくろを売ってやりました」の一文があれば、そうはならなかったのではないかと、「問題がないでもない」(同、p.35)と教材への批判を行う。こうした小川に対して、興水はそもそもの小川の指導案の文意の記述「きつねの親子の愛情と人間のやさしい心―善意」が「親子の愛情」と「人間のやさしい心」で二つに割れていることを指摘し、そのことが児童の反応にも表れているとして「教材化がわるい」と言い切る。そして、「教材化」とは「もし主題というものをわからせるつもりなら、その動揺などがないように、一つのもので貫かれているように改作すること」だとする(同、pp.37-38)。また、興水は次のように述べる。

「親子の愛情」で統一するならそれでいいのです。それはそれとして一つのテーマですから、それなら、それだけで貫かれるようにすることです。(中略)原作者のもっているテーマに合わせようとするなら、ほかのところを直して、やはり、それで一元的なものにすればいい。どうもそのへんが不徹底である。そのために、学習の場合の文意として「○○と○○」というふうにつながなければな

らない、割れたものが出てくる。それだから子どものほうの反応も割れる。子どもの反応も割れる。子どもの反応はもともと教材研究に原因がある。(中略)教材化は別問題として、教師の教材研究のときに、それを一元化して、そうでないほうはあまり触れないようにする。あるほうに傾斜をかけて、一元化して指導していく。わたしは、そうということが教材研究なんだと思っています。もとの教材がわるいのはしかたがないんですよ。それは教科書を作る人に直してもらうことにして、かりに教科書教材の主題がわれていても、それを自分で指導案で傾斜をかけて一元的に扱えば、子どもの反応は割れなくなるのです。(同、p.45)

興水はここで、教材化、現実的には教科書に採録される段階で文章のテーマ、中心思想が一つに定まるように改作されるのが望ましいが、テーマが分かれるような文章である場合には、一元化していく指導を念頭に置いて教材研究を行うべきであると提唱している。これは「基本的教材」の主意ではあるが、同時に大きな課題でもある。すなわち、基本的指導過程内において、扱われる教材が基本的指導過程内で扱いやすいかがどうか基準である以上、授業の不成立は指導方法の問題には還元されず、文章の改作やその教材に対する教師の解釈の問題に還元されてしまう。そうすると授業で話題にする文章の解釈の幅が著しく狭くなり、子どもの読みの発展、教師の力量形成には結びつかない。基本的指導過程は、「最低要求のもの」、「最も平凡な指導過程」(興水、1963、p.21)であり、そこからどのように教師が応用させていくか、ということが求められるはずであるが、その方途は示されず、問題点の解消は学習指導の方法と切り離された教材研究における教材文の教師による一義的解釈に従って行われる。ここに基本的教材という基準を設けたがゆえの課題があったといえるだろう。

## 6. 「基本的教材」提唱の意義

一方で、興水は、子どもが読み取るべきもの、「文意」すなわち基本的には文章全体の大意や主題というものは「実は、最終段階でも統一しなくてもいいという立場」であるとし、「文学作品というものは、いろいろな価値を持っているもので、なかなか一つにできないものなんです。いろいろな段階のいろいろな価値をもっている」(興水、1969、p.52)と述べる。興水は「読むこと」の本来的なあり方や文学作品の解釈の多様性ということとは重々分かっているのである。そして、「教

師の気持ちとして、一応、最終段階には一つにしたがりますね」(同, p.52)と「こまっている人々」に対して述べている。興水は解釈が多様であることを分かっているからこそ、「基本的」と名がついた指導過程や教材論においては、文章の改作や教材研究における文意の一元化を推奨するのである。このことが「価値目標」の提唱とどのようにつながるだろうか。

興水は価値目標となる教材の精神内容について、これまでの国語教育に期待されてきた精神的な働きを8つ列挙する。

- (1)思考力を高める、思考を明瞭にする。
- (2)論理的に思考するようにする。
- (3)感覚をみがく。
- (4)認識を助ける。
- (5)観察を鋭くする。
- (6)想像を豊かにする。
- (7)感動させる。
- (8)心情を豊かにする、情操を高める、感情を純化する。

(興水, 1967b, p.27)

「標準化された教材研究の項目」の「内容的価値」の項目と同様に情意面、認知面問わず広範にわたる項目が列挙されている。こうした働きを実際の教材と照らし合わせて、目標とすることが提起された。

国語科学習指導における精神内容の規定として単に話題・題材の選定だけでなく、その話題・題材をめぐって養成するべき「理想」、「価値意識」、「理会」、「心情」「思想」について、もっと目的的な立場で、はっきり掲げたいものである。

たしかに、あることを話題・題材とするということは、そうしたことについての理解を高め、意識を強めるということをふくむ。しかし、たとえば「宇宙開発」を話題とすることは、科学的な精神とか思考を高めることと、必ずしも同一ではない。「話題・題材とする」というのでなく、そうした「精神を高める」「理会を深める」というような打ち出し方のほうが、いっそうはっきりしている。

(同, p.28)

教材内容からはっきりと養成するべき「精神内容」を掲げて価値目標とするべきであると述べている。これが教材内容の内容的価値の感化を旨とする国語科教育となる危険性を孕むのではないかということは興水も

「良い教材を選ぶための手引きとなるよりも、限定となるという危険がないとはいえない」と認めているが、「国語科において教材とすべき作品・文章の精神内容について、望ましい方向、原則、基準のようなものを出し合って、そこに共通の基盤を作る」(同, p.29)必要があるとする。そして、その「精神内容」は「実は、教材を決定するだけでなく、学習指導をも決定する」(同, p.28)と述べて、「科学的国語教育」への志向のもとで価値目標と教材と学習指導を一貫させる重要性を指摘する。この一貫したプロセスこそが基本的指導過程および「基本的教材」においては非常に大切であったと言える。

大槻一夫(1967)は数多くの授業を参観して、「指導要領で学習事項やその系統が明らかにされたところで、授業において、教師がこれから教える教科書を開いて、個々の教材で、指導要領内容の実現を期することは、そう簡単には行かない」(pp.45-46)と実情を捉え、次のように述べる。

近時、一割教育とか三割教育とか言われる。新理論が唱えられても、それを咀嚼しのみこみ活用するのは、研究の上層にある教師だけで、それらは、せいぜい全体の一、二割または三割にすぎないというのである。(中略)わたしどもは一、二割のみ見ないで八、九割の教師大衆を見なければならぬ。いやその八、九割の中のさらに底辺の一、二割の姿をよく見なければならぬ。そこでは画一的な指導書の鵜呑みを警戒する必要どころか、安易極まる朱刷り本の教師用書による毎日の授業が行われるのを見るのである。それがどこまで行われているか、かなり行われていることは確かである。(同, p.47)

大槻は現場の実情として、学習指導要領は具体的な方途を実践には与えず、「底辺の教師」は無批判的に周到な検討がなされているかもわからない指導書通りの授業を展開しているという。「基本的教材」の提案はこうした「底辺の教師」の為であった。文章全体の意味が明らかに捉えられる文章、あるいはそうでない文章でも教材研究において文章全体の意味から見出される価値目標をとりだし、基本的指導過程に乗せるといふ一連のプロセスは読みの目的を一貫したものにし、教師からすれば明瞭な教材研究、授業展開の方途であったといえる。基本的指導過程と価値目標と技能目標の整理、それに伴う文章の中心思想から目標を取り出すという基本的教材論は明確な読解指導の方法を現場の教師に対して与え、教材研究から授業の目標設

定・指導過程の設定、そして授業の実施と評価に至る流れをルーティン化することにつながったと考えることができる。

また、基本的指導過程内においては、子どもの授業における読みの目的は文章全体の意味を把握することであり、そのための技能、習慣を獲得することが望まれている。教師が文章全体の意味を決定し目標を取り出すことによって、子どもにとっては、何のために読むのかが明瞭になり達成観を得ることができると同時に読むことができたかできなかったかの確認が明瞭になる。文章を批判的に読んだり、文章のある部分を深めたりといったことはこの指導過程内において十分には実現できないが、その文章には何が書かれてあるかを知るための基礎的な文意把握の技能と習慣を確実につけようとしたのである。これは書かれた文章の意味が分からなければ様々な読みはできない、まずは文章全体の意味を把握するための技能をつけなければならないということの裏返しである。特に、興水の眼目が小学校課程であったことを踏まえると、子どもにそうした読みの技能・習慣をまずは育成しようとしたことが窺える。そして、そのような技能・習慣を身につける学習においては、文章の中心思想を捉えやすい文章の教材化や教材研究における教師が授業で読む目的としやすい価値目標の導出が不可欠であったといえる。

## 7. 結語

中村敦雄(2020)は、興水は「『内容形式一元の見方』への懐旧の思いのもとで、『価値目標』の強調」を行い、その価値目標の提唱は興水の「迷走状態」(p.564)の表れであったと評している。確かに、戦後、「読むこと」の技能・能力についての思索を重ね、啓蒙してきた側である興水の価値目標の提唱は、興水自身に焦点を当てれば迷走状態であったと言える。しかし、基本的指導過程の考案という点において価値目標の提唱を意義づけるのであれば、目標と指導事項を明確にし、読解指導の方法論に戸惑う教師に対する「福音」をもたらしたと評価することもできる。

また、興水の基本的指導過程は文章全体の意味を読み取ることが主眼であり、「正確な読みとり」を希求する読解指導の思潮を強固にしたと言えるが、「基本的」という形容語が冠されているがゆえに、まずは「基本」の読みができなければ高次の読みの段階には進めないという読むことの学習に関する思考習慣を多くの教師にもたらし、読解指導の基盤を形成したと言える。逆に言えばその読みの力だけは必ず子どもに身につけさせるといった考えを浸透させたと言える。そし

て、「基本的教材」は基本的指導過程の補完的な役割を果たし、読みの目的である文章全体の意味と価値目標を結びつける方途であった。基本的指導過程ありきの「基本的教材」の考案は、学習指導と教材研究の関係が静的なものになり、教師の力量形成や子どもの読みの発展に対する貢献は小さいと考えられる。しかし、文章全体の意味を把握するという読解技能を確かに育成しようとしたのであり、その技能の育成のプロセス、すなわち授業における読みの目的を明瞭にしようとして「基本的教材」は企図されたのであり、1960年代以降の日本の国語科における読むことの理解の学習指導における一つの「習慣」を形成したと言えるだろう。

## 【注】

<sup>1</sup> ほとんど同時期の興水(1967b)においては基本的教材の判定の観点を以下の5観点としている。

- (1)基本的学習事項(指導事項)をふくむ。
- (2)学習者が興味・関心を持つ。
- (3)程度がびったり合っている。
- (4)取り扱いがはっきりしていて、やりやすい。
- (5)たしかに効果が期待される。

(興水1967b, p.57)

また、興水(1967c)においては、基本的教材はその教材文が持つ「(1)興味・関心性、(2)内容的価値、(3)形象性特に意味構造的性、(4)スキル学習性、(5)言語習得性」(興水, 1967c, p.14)によって定まるともされる。

## 【引用・参考文献】

- 井上敏夫(1967)「戦後国語教育の総決算、総整理」『教育科学 国語教育』No.108, 38-44
- 大槻一夫(1967)「現場は基本的教材の選定を渴望」『教育科学 国語教育』No.108号, 45-51
- 興水実(1963)「国語教育近代化の精神と方向」『国語教育の近代化』No.11, 1-29
- 興水実(1965)『講座・国語科の基本的指導過程/第1巻・基本的指導過程の理論』明治図書
- 興水実(1966)「国語科の基本的指導過程—検討に答える—」『教育科学 国語教育』No.89, 78-86
- 興水実(1967a)「基本的教材の選定と教材研究の標準化」『教育科学 国語教育』108号, 5-23
- 興水実編(1967b)『講座・国語科の基本的教材/第1巻・基本的教材の理論』明治図書

- 輿水実編（1967c）『講座・国語科の基本的教材／第2  
卷・文学の基本的教材』明治図書
- 輿水実・小川末吉・風間章典・瀬川栄志・中津留喜美  
男（1969）「一月の読解と読書」『国語教育の近代化』  
No.78, 23-56
- 中村敦雄（2020）『国語科教育における能力主義の成  
立過程—輿水実と近代化の精神, 1931-1977—』溪  
水社
- 浜本純逸（1978）『文学教育方法論史』明治図書
- 榊井英人（2006）『国語力観の変遷』溪水社
- 吉田昇（1965）「基本的指導過程は成立するか」『教育  
科学／国語教育』No.86, 12-18