

研究課題

国際化、情報化社会が必要とする新しい読み書き能力 の範囲と内容についての研究

(課題番号 15530571)

平成15年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（1））研究成果報告書

横浜国立大学附属図書館

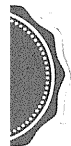


11643465

平成17年（2005年）年3月

研究代表者 府川源一郎

（国立大学法人横浜国立大学・教育人間科学部・教授）



5.85
学研究

寄贈者：府川源一郎

11643465
国際化、情報化社会が必要とする新
しい読み書き能力の... : 平15年度

375.85
+10

横浜国立大学附属図書館



11643465

はしがき

本研究は、21世紀に入り、国際化・情報化がますます進む社会を生きていくために、初等・中等教育段階において子どもたちが身につけるべき「読み書き能力」(リテラシー)の「範囲」(技能・技術)と「内容」(教材内容)について、下記の通り、研究を進めてきた。

研究課題 : 国際化、情報化社会が必要とする新しい読み書き能力の範囲と内容についての研究
(課題番号 15530571)

平成15年度～平成16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))

研究に際しては、以下の3つの観点を設け、研究を進めてきた。

1. 読み書き能力の「範囲」と「内容」について、OECD(経済協力開発機構)による2000年のPISA(Programme for International Student Assessment)の結果に対する各国(アメリカ、イギリス、ドイツ語圏(ドイツ、オーストリア、リヒテンシュタイン、スイス)、スペイン、日本)の反応や対応、及びカリキュラム・教科書等に関する比較研究。
2. 明治33年(1900)の国語科成立以前、急速な国際化の波を受け、かつ当時なりに進展した情報化社会を背景に、読み書きが別の科目等として教授された明治中期までのカリキュラム及び教科書の歴史研究。
3. 近年アメリカを中心に広がりつつある、「読むこと」と「書くこと」とを同時に行うパブリケーション(Publication)を核とした教育について、国際化、情報化社会における可能性をさぐる研究。

上記の3つの観点について、下記に示した【研究分担者】がそれぞれの専門を生かしながら、個々に研究を進めつつ、また日頃から情報交換を密に行い、年に2度ほどの研究の打ち合わせ行ってきた。役割分担は次に示すとおりである。

I 比較研究班

- アメリカ及びスペイン担当 : 足立幸子 (平成16年度から参加)
イギリス担当 : 中嶋香緒里
ドイツ語圏担当 : 上谷順三郎 (比較研究班班長)
日本担当 : 寺井正憲

II 歴史研究班

- 明治初期担当 : 高木まさき (事務総括)
明治検定期担当 : 府川源一郎 (研究代表者)
国語科成立期担当 : 甲斐雄一郎 (歴史班班長)

III 「パブリケーションを核とした教育」班

- 石垣明子 (通称・入部明子) (「パブリケーションを核とした教育」班班長)

本研究のねらいの1つに、次回学習指導要領の改訂及びPISA調査(2006年、2009年実施予定。2009年が再び「読解力」をメインにした調査が行われる予定。)に向け、何らかの指針を示すことがあった。それについては必ずしも十分な成果を上げたとは言いきれない面もあるが、基礎的・基盤的な調査研究はある程度行いえたと考えている。「読み書き能力」に関わって、本研究のような、空間的、歴史的広がりのある研究は、現在までのところ、他に見られない。国際化、情報化社会における新たな「読み書き」能力の教育の在り方を考えていく上で、本研究を参考にいただければ幸いである。

【研究組織】

- 研究代表者 : 府川源一郎 (国立大学法人横浜国立大学・教育人間科学部・教授)
研究分担者 : 足立幸子 (国立大学法人山形大学・教育学部・講師)

研究分担者 : 中嶋香緒里 (国立大学法人宇都宮大学・教育学部・講師)
 研究分担者 : 上谷順三郎 (国立大学法人鹿児島大学・教育学部・助教授)
 研究分担者 : 寺井正憲 (国立大学法人千葉大学・教育学部・教授)
 研究分担者 : 高木まさき (国立大学法人横浜国立大学・教育人間科学部・教授)
 研究分担者 : 甲斐雄一郎 (国立大学法人筑波大学・教育学系・助教授)
 研究分担者 : 石垣明子 (通称・入部明子) (つくば国際大学・産業社会学部・助教授)

【交付決定額 (配分額)】

(金額単位: 千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成15年度	1,700	0	1,700
平成16年度	2,000	0	2,000
総計	3,700	0	3,700

【研究発表】

(1) 学会誌等

- ・ 中嶋香緒里「イギリスの国語教育における多言語導入論とその教材化」『教科書フォーラム』財団法人中央教育研究所、No.2、平成16年、pp.22-31
- ・ 足立幸子「国際学術誌における読み聞かせ研究レビュー」『国語科教育』第55集、全国大学国語教育学会、平成16年3月31日、pp.52-59
- ・ 足立幸子「中等教育前期段階における古典文学教育の比較研究」『山形大学教育実践研究』第14号、山形大学教育学部附属教育実践総合センター、平成17年3月、pp.17~26
- ・ 足立幸子「マルチリテラシーズ」『月刊国語教育研究』第395号、日本国語教育学会、平成17年3月、pp.46-51
- ・ 上谷順三郎「オーストリア中等教育後期の『ドイツ語』授業」『実践国語研究』第244号、明治図書、平成15年7月1日、pp.115-117
- ・ 上谷順三郎「読者養成プログラムの構想」『月刊国語教育研究』第381号、日本国語教育学会、平成16年1月10日、pp.28-33
- ・ 上谷順三郎「比較日韓言語教育研究」平成13~15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書、平成16年3月、p.85
- ・ 寺井正憲「言語運用能力としての基礎基本」『実践国語研究』第254号、明治図書、平成16年5月1日 pp.24-27
- ・ 寺井正憲「自分の考えを育てる説明文の学習指導」『実践国語研究』第258号、明治図書、平成16年9月1日、pp.5-9
- ・ 高木まさき「国語教科書の機能分析から」『日本語学』明治書院、22巻第7号、平成15年6月10日、pp.71-78
- ・ 甲斐雄一郎「国語科成立時における教科書検定の機能」『国語科教育』55集、全国大学国語教育学会、平成16年3月、pp.68-75
- ・ 甲斐雄一郎「国語教科書における口語文体選択の契機」『日本語と日本文学』39号、筑波大学国語国文学会、平成16年8月、pp.49-66
- ・ 甲斐雄一郎「国語及漢文科の成立背景」『筑波大学教育学系論集』29号、平成17年3月 pp.27-38
- ・ 府川源一郎「樋口勘次郎と国語教科書」『横浜国立大学教育人間科学部紀要I(教科教育学)』No.6 平成15年、pp.23-50
- ・ 石垣明子(通称・入部)「アメリカにおけるプロジェクト型作文教育」『月刊国語教育研究』No.385、日本国語教育学会、平成16年5月10日、pp.48-53
- ・ 石垣明子「産学連携による言語ツールの開発」『つくば国際大学研究紀要』No.11 平成17年3月、pp.24-3

(2) 口頭発表

- ・ 中嶋香緒里「多言語多文化社会を展望した国語教育 ―イギリスの事例から―」全国大学国語教育学会第 105 回大会（沖縄大会）シンポジウム「地域から照射することばの教育」平成 15 年 10 月 11 日
- ・ 中嶋香緒里「国際学習到達度調査（PISA）の結果から読解力を考える」平成 16 年度日本国語教育学会栃木地区研究集会、（於）宇都宮大学附属小学校、平成 17 年 2 月
- ・ 足立幸子「マルチリテラシーから読書指導を考える」日本国語教育学会第 67 回国語教育全国大会、平成 16 年 8 月 10 日（火）、青山学院大学
- ・ 足立幸子、アメリカの読書指導とそのサポートシステム、人文科教育学会 37 回大会、平成 16 年 9 月 11 日（土）、筑波大学附属中学校
- ・ 上谷順三郎「海外から見た日本の国語教育――授業研究の観点に触れながら――」第 7 回国語教育 in MORIOKA, 平成 16 年 8 月 7 日, 岩手大学工学部一祐会館
- ・ 上谷順三郎「文学教材の読み方教え方――学校教育全体を視野に入れた文学教材指導の視点――」日本国語教育学会第 67 回国語教育全国大会, 平成 16 年 8 月 10 日, 青山学院大学
- ・ 高木まさき「日本 NIE 学会設立の意義と可能性 ―国語科の立場から―」日本 NIE 学会設立大会シンポジウム、平成 17 年 3 月 20 日
- ・ 高木まさき「文化審議会答申『これからの時代に求められる国語力について』をめぐって」日本国語教育学会研究部主催公開研究会シンポジウム、平成 17 年 3 月 26 日
- ・ 甲斐雄一郎「明治期国語科教育課程の形成過程に関する論点」, 人文科教育学会大会第 35 回大会, 筑波大学附属中学校, 平成 15 年 9 月 13 日
- ・ 甲斐雄一郎「国語科成立時における教科書検定方針」, 全国大学国語教育学会第 105 回大会, 沖縄県自治研修所, 平成 15 年 10 月 12 日
- ・ 甲斐雄一郎「国語教科書編纂史における『沖縄県用尋常小学読本』の位置」, 全国大学国語教育学会第 106 回大会, 千葉大学教育学部, 平成 16 年 5 月 29 日
- ・ 甲斐雄一郎「中等国語教育史からみた『和漢文』科の成立」, 全国大学国語教育学会第 107 回大会, 鹿児島大学教育学部, 平成 16 年 10 月 16 日
- ・ 石垣明子企画及び司会シンポジウム「マルチリテラシー」日本国語教育学会全国大会 平成 16 年 8 月

(3) 出版物

- ・ 中嶋香緒里（共著）『レトリック式作文練習法―古代ローマの少年はどのようにして文章の書き方を学んだか―』明治図書、平成 16 年 11 月
- ・ 府川源一郎・高木まさき・長編の会編『認識力を育てる「書き換え」学習小学校編』東洋館出版社 平成 16 年 8 月 2 日
- ・ 府川源一郎・高木まさき・長編の会編『認識力を育てる「書き換え」学習 中学校・高等学校編』東洋館出版社 平成 16 年 8 月 2 日
- ・ 入部明子『論理的ビジネス文書作成術』アスク、平成 17 年 1 月 26 日

【研究成果】

本研究は、国際化、情報化が進む社会を生きていくために、初等・中等教育段階における新たな「読み書き能力」の「範囲」と「内容」の在り方について、上記の通り、3つの班により研究を進めてきた。

「比較研究班」では、アメリカ、イギリス、ドイツ、スイス、オーストリア、リヒテンシュタイン、スペイン、日本におけるPISA2000に対する反応とその結果を検討し、次の知見を得た。移民の多さなど生活圏による観点。性差や校種、出身国等による言語環境による観点。多くの国際比較の中にPISAをどう位置づけるかという観点。他の国内テストの中でPISAをどう位置づけるかという観点。日本ではPISA一色になってしまったが、上記のような多様な観点から冷静な分析が必要である。

「歴史研究班」では、急速に国際化、情報化が進んだ明治前期において、国語科の教育内容がいかに形成されていったかを、教科書を中心に分析した。明治中期に向け、次第に海外・沖縄/日本（内）、過去（文化）/現在（実用）、小学（普通教育）/中等（高等教育）、他学科/国語科、子供/大人、地域/全国、等の対立軸を見出すことで、教育内容の整理が進んだ。今日の国語科でも、こうした新たな対立軸をいかに見出すかが重要である。

「パブリケーションを核とした教育班」の研究成果は、本研究全体にとって示唆的な内容と言える。国際化、

情報化を急速に進めたインターネット発祥の地アメリカでは、新たなリテラシー教育として、小中学校では「読者」を意識したグループによる作文学習、大学では幅広い読者に対応するためのチューターによる文章技術の指導が進められている。国際化、情報化における不特定多数の読者を意識した新しい学習システムとして、日本のリテラシー教育に示唆する点大きい。

なお本研究の成果を踏まえ、次の研究を行う予定である。

研究課題 : PISA 及び国内学力調査の比較を通した新しい読み書き能力の範囲と内容の研究

上記研究は、平成 15～16 年度までの研究に参加した研究協力者に新たなメンバーを加え、PISA や国内でこれまで行われてきた種々の学力調査等の分析を通し、21 世紀にふさわしい「読み書き能力」の範囲と内容について、より広範かつ具体的な調査研究を進めていくことにしている。

目 次

はしがき	i
研究組織	i
交付決定額	ii
研究発表	ii
研究成果	iii
目次	v
第 I 章 PISA2000 に対する各国の反応の比較研究	1
1. 比較研究の成果から	1
(1) アメリカの場合	1
(2) イギリスの場合	1
(3) ドイツ語圏の場合	2
(4) スペインの場合	3
(5) 日本の場合	3
(6) 比較研究の今後の課題	4
2. アメリカにおける読むことの教育の現状 —PISA2000、NAEP の結果分析を中心に—	5
(1) アメリカ PISA2000 の結果とその特徴	5
1) アメリカ PISA2000 の結果	5
2) アメリカ PISA2000 の分析	6
3) アメリカ教育界における PISA の受け止められ方	6
(2) アメリカの国内テスト NAEP とハイスティクステスト	7
1) NAEP の内容と性質	7
2) NCLB 法とハイスティクステスト	9
3) アメリカの教科書・教材とテスト対策	10
(3) アメリカにおける新しいリテラシーを求める動き—マルチリテラシーズ—	11
1) マルチリテラシーズとは	12
2) マルチリテラシーズの背景	12
3) マルチリテラシーズの教育内容	13
4) マルチリテラシーズの教育方法	13
5) 「マルチリテラシーズ」の意味するもの	14
3. イギリスにおける PISA2000 に対する反応 —目的的なテキスト操作力としての「読解力」—	15
(1) 本稿の目的と方法	15
(2) イギリスの PISA2000 結果の概要	15
1) 全体的傾向	15
2) イギリスが着目した調査結果	16
(3) PISA2000 結果に対するイギリスでの反応	19
1) 教育行政の観点から	19
2) カリキュラム上の観点から	21
(4) GCSE との共通性—書くことの領域との関連—	22

1) テクストのタイプの比較	22
2) 出題内容の比較	23
(5) まとめ	23
4. ドイツ語圏のPISA2000に対する反応の比較研究	25
(1) 概要	25
1) ドイツ	25
2) オーストリア	26
3) リヒテンシュタイン	26
4) スイス	26
(2) オーストリアの中等教育「ドイツ語」	26
1) オーストリアの教育制度	26
2) 学習指導事項の明確化と自己評価能力の育成	27
3) 「書くこと」学習における指導と評価の一体化	28
4) コミュニケーション学習の一貫性	28
5) 男女共学とジェンダー	28
6) テーマを中心とした年間指導計画	29
(3) 読者養成への協働関係	30
1) 「読書教育」構想と内容・方法の具体案	30
2) 語りの形式と文学史的方向づけ	32
3) 関連図書の実践	32
(4) 課題	33
5. スペインにおける読むことの教育の現状 —PISA2000、PISA2003の結果分析を中心に—	35
(1) スペインPISA2000の結果とその特徴	35
1) スペインPISA2000の結果とその特徴	35
2) スペイン教育界におけるPISAの受け止められ方	36
(2) スペインの教育における読むことのカリキュラム	36
1) スペインの言語的特徴と歴史的背景	36
2) 「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」の学習指導要領における「読むこと」の内容	38
3) 国語科にあたる教科「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」の教科書	41
(3) PISA2003の結果とその特徴	43
(4) スペインの政権交代と今後の教育政策の展望	43
6. 日本におけるPISA調査、教育課程実施状況調査に基づく国語教育の改善	45
(1) PISA調査、教育課程実施状況調査における課題と改善の方向	45
(2) 言語運用能力としての基礎基本	49
1) 総合の後に求められる国語力	49
2) 評価規準を考えることによる基礎基本の把握	49
3) 自分のテキストを生み出す読むことの学習	50
4) 生産的なコミュニケーションの学習	51
(3) 自分の考えを育てる説明文の学習指導	51
1) 問題の所在—情報の切り貼り	51
2) なぜ切り貼りで済みますのか	52
3) 自問自答の力、あるいは質問する能力を磨く学習	52
4) 自分のテキストを生み出す読むことの学習	53

(4) 論理的感性を高め、論理や論理的思考を伸ばす学習指導の構想	54
1) 言語生活の向上に生きる「論理的感性」	54
2) 論理や論理的思考を言語生活の場で学ぶ	55
3) 論理や論理的思考を言語運用能力として学ぶ	56
4) 論理や論理的思考の知識や技能を学ぶ	57
第Ⅱ章 「国語科」成立以前における読本の「内容」に関する歴史研究	59
1. 歴史研究から	59
2. 明治初期の小学読本の内容とその変遷	60
(1) 研究の目的と方法	60
(2) 小学読本3種について	61
(3) 小学読本3種の内容	62
(4) 明治初期の小学読本の内容及びその変遷	65
(5) 明治初期小学読本の体裁及び内容一覧	67
3. 明治検定期の国語教科書における読本の変遷	73
(1) 明治検定期の国語教科書	73
(2) 『国文 小学読本』の検討	75
(3) 『国文 小学読本』(下田歌子) 内容一覧	81
4. 国語科成立期における読本の内容	86
(1) 成立期における国語科の課題	86
(2) 教科書検定の観点	88
(3) 口語文体選択の契機	90
(4) 今文へのシフト	92
(5) リテラシーの転換	93
第Ⅲ章 新しいリテラシー教育としての「パブリケーションを核とした作文教育」の可能性	96
1. パブリケーションを核とした作文教育の重要性	96
2. NCTE 第93回年次大会における動向	96
3. パブリケーションを核とした作文教育の根幹	97
(1) 小・中学校におけるグループ学習	97
(2) 高等学校における作文教育とジャーナリズム教育の融合	98
4. パブリケーションを核とした作文教育の展開	101
(1) イリノイ大学におけるライティングセンターの取り組み	101
(2) コロンビア大学大学院におけるライティングセンターの取り組み	102
5. パブリケーションを核とした作文教育が与える示唆	104
第Ⅳ章 まとめ 一国際化、情報化社会が必要とする読み書き能力の範囲と内容—106	
(1) 本研究の目的	106
(2) 本研究の成果と展望	106

第 I 章 PISA2000に対する各国の反応の比較研究

1. 比較研究の成果から

(1) アメリカの場合

PISA2000の調査結果がアメリカの教育界でどのように受け止められているかについて、他の読書力評価の影響力も考慮しながら検討した。また、マルチリテラシーズというリテラシー教育の新しい動向についても調査した。さらに、教科書等の資料を収集することを通して、アメリカの読むことの教育の現状を分析した。

①調査結果への反応

アメリカは、その強い経済力や多額の教育費に比して、PISA2000の成績が良いとは言えない。それにもかかわらず、アメリカは国際比較のテストを数多くやってきており、また国内テストも多く行っているため、PISA2000に対して特別に反応が強いわけではない。

②国内テストNAEPの影響

教育政策に影響力を発揮するのはアメリカの国内テストNAEPである。これは、各州の教育の成果が数値となって出てくるもので、毎年州教育の通信簿としての役割を果たしている。しかも、このNAEPの背景には2002年のNCLB法（落ちこぼれ防止法）がある。全ての子どもに教育を受けさせ、水準に到達させるようにしなければならない、というものである。High-stakes Testという水準に達したかどうかをはかるテストもある。

③教科書の特徴

アメリカの教科書は、非常に多面的な内容で知られ、ワークブックや教材といったものと区別できないところがあるが、上記のテストに対応したものもある。2004年のジョージ・W・ブッシュ大統領の再任により、この傾向は今後も続くものと思われる。

④新しいリテラシー概念の登場

しかし、一方で新しいリテラシーを求める動きも出てきている。NAEPでも、従来のテキストでは扱いきれないリテラシーをどのように評価するかということが議論になってきている。また、アメリカ・イギリス・オーストラリア・南アメリカの研究者がとなえたマルチリテラシーズは、アメリカの読むことの教育に強い影響を与えつつある。その他、クリティカル・メディア・リテラシーなど、2000年前後から新しいリテラシー概念を構築していこうという動きが、研究レベルでも実践レベルでもある。

(2) イギリスの場合

イギリスにおけるPISA2000年調査結果及びそれに対する反応の概略をまとめ、イギリスにおいて求められている読解力の諸特徴について検討した。まず、調査結果の概要からその傾向を把握し、結果に対する反応について確認した。次にイギリスにおける国内学力テスト（GCSE、中等教育修了資格試験）とPISAとの出題傾向を比較分析した。

①イギリスにおけるPISA2000年調査結果の概要

順位面、得点面においても、日本とほぼ同じ2位グループである。

問題視されたのは、得点面よりもむしろ次のような事実であった。

- ・男女の得点差（女子の方が平均点が26点高い）
- ・公立学校と私立学校の得点差（私立校生徒の方が平均点が100点高い）
- ・家庭で話される言語が英語か否か（英語の方が得点が高い）
- ・イギリス生まれか外国生まれか（イギリス生まれの生徒の方が得点が高い）

②調査結果に対する反応

行政サイドからは、教育改革の成果が表れたとの理由から、好意的な反応が示された。

また、PISAで測られている読解力が、イギリスのナショナル・カリキュラムで求めている読解力、GCSEで測ろうとしている読解力と、そう矛盾しないという指摘がなされた。

つまり、国内で求められている読解力とPISAのそれとは、関連する部分が多いという評価である。

③GCSEとの共通性——書くことの領域との関連——

PISAとGCSEとで、その出題傾向を比較分析した。具体的には、GCSE対策の主要参考書を1冊取り上げ、その内容を検討した。その結果、PISAで扱われているテキストや問題形式は、GCSEの「読むこと」領域よりもむしろ、「書くこと」の領域で求められている内容に近いことが明らかとなった。GCSEにおける「書くこと」では、まず何よりも「何のために書くか」という目的が強く意識され、それを達成するために様々なテキスト収集・操作・表現の模倣等が必要とされる。目的や効果を問う点、テキスト操作が必然となる点は、PISAの出題傾向と重複する。

また、扱うテキストの範囲についても同様である。PISAで扱われるテキストの多くが非文学テキストであり、活字メディア以外のメディアテキストが使用されている。この点についてもGCSEの「書くこと」と共通する。そこでは、活字メディア以外のメディアも広く含まれており、非文学テキストは「書くこと」を前提として読み解くという傾向が強いのである。

④イギリスにおける「読解力」

イギリスにとっては、PISAの出題内容は、他国に比べるとなじみのあるものであったのかもしれない。ゆえに、結果に対しては、出題内容や得点よりもむしろ社会的要因の方に注目が集まったといえるだろう。

GCSEとの比較から見てきたことは、イギリスにおける「読解力」とは、「書くこと」を前提として目的的にテキスト操作ができる力であるということである。少なくとも非文学テキストの読解に関しては、こうした結論が出せるのではないだろうか。

(3) ドイツ語圏の場合

PISA2000以後の改革やPISA2003の調査結果を踏まえて、その変化についてまとめると以下ようになる。

①ドイツ

初めてのスタンダードの作成、全国共通試験の実施、就学前のドイツ語教育の見直し、読解能力トレーニングの強化（の本の出版）など、母語教育一般の改革が行われている。PISA2000との変化は認められない。

②スイス

ドイツ語教師のスタンダードレベルの設定を2000年に行い（バーゼル）、またドイツ語教師養成の共通カリキュラムが2002年に施行された（チューリッヒ）。PISA2000との変化は認められない。

③オーストリア

PISA2000と比べて点数が下がった。その分析は継続中。

④リヒテンシュタイン

PISA2000と比べて点数が大幅に上がった。短期的対策と長期的対策によって効果をあげた。

(4) スペインの場合

スペインについては、スペインでPISAの作成及び結果分析を行っている研究者にインタビューし、PISAの結果がスペインの教育界でどのように受け止められているかについて検討した。また、教育科学省を訪問し教育行政についての情報を得、教科書等の資料を収集し、教科書執筆者・編集者にインタビューをすることを通して、スペインの読むことの教育の現状を分析した。

①調査結果への反応

スペインでは、PISAは一般教員にほとんど知られていない。この研究を担当した研究所では、様々な分析結果を公表している。それによると、スペインの経済力や緯度などから判断しても、PISA2000の結果はさほど悪くないと受け止められたと言える。

②スペインの国語科教育事情

ところで、スペインの国語科教育は我が国ではほとんど先行研究がない。そこでスペインの読むことのカリキュラムについて調査した。今回の教育改革で義務教育が10年に延長された（最初の6年間は小学校、後の4年間は中学校）が、内容が容易になってきたと言われている。ラテン語は以前は必修であったが現在は選択となっている。中学校の4年間のカリキュラムは、「I コミュニケーション」（コミュニケーションの要素やテキストのタイプなど）「II 言語と社会」（方言、位相など）「III 言語の研究」（音声学、文法、語彙など）「IV 作業の技術」（辞書を使うことなど）「V 文学」で構成されている。特に旧来の読み書きに含まれなかったような内容（コンピュータのことなど）が、「I コミュニケーション」に含まれているのが特徴である。

③PISA2003との比較

PISA2003については、調査時期（2004年11月）ではまだ結果の分析途中であった。PISA2000に比べて読解力の成績は落ちている。その理由の一つとして、移民の増加が挙げられる。（PISA2000とPISA2003で変化した項目は移民の増加だけだそうだ。）

④展望

これまで述べてきたスペインの学習指導要領は、旧アスナル政権が2002年に立てた教育法に基づくものであった。2005年の春に現サパテロ政権の教育法が出ることになっており、今後が注目される。

(5) 日本の場合

2003年PISA調査、平成15年度教育課程実施状況調査について、文部科学省の資料に基づ

いてその課題と改善の方向を探り、三つの課題にまとめ、以下の見出しで論じた。

①言語運用能力としての基礎基本

PISA調査の問題で求められる読解力や新しい学習指導要領が求めているような目的や相手、状況・場面などの場や課題の条件に応じる読み書きの能力に関わる問題である。これは読み書き能力の基礎基本をどのように考えるかという課題として見なされる。

②自分の考えを育てる説明文の学習指導

自分の考えや意見、感想を持つことに関わる読み書き能力が不十分であるという問題に関する課題である。

③論理的感性を高め論理や論理的思考を伸ばす学習指導の構想

①②の課題に資するような論理的思考の育成に関する課題である。

(6) 比較研究の今後の課題

以上、アメリカ、イギリス、ドイツ、スイス、オーストリア、リヒテンシュタイン、スペイン、日本におけるPISA2000に対する反応とその考察結果を紹介した。一言で言えば、それぞれの国の置かれている状況の違いが多く、単純に比較することは難しい。しかし、それらの違いを前提として、状況・条件を整理し比較検討することで、今後の日本の言語教育の方向を考える良い機会とすることはできる。以下、比較研究における今後の課題を5つ挙げておきたい。

①生活圏の違いによる考察

上記8カ国は、言語圏としては4つに分かれている。また欧米やアジアといった地理的条件も異なる。日本と同じくPISAへの反応が比較的大きかったのはドイツであるが、しかし、PISA2000以後の動きでは、ドイツ語圏としてのまとまりを認めることができる。ドイツ語圏への移民の増加がPISAの結果に影響を与えていることもある。同じくスペインにおいても移民の増加を抜きに考えることはできない。このような生活圏による考察がますます必要となる。

②言語環境の違いによる考察

イギリスやドイツ語圏では、男女差だけでなく、学校種や家庭、出身国など、広く言語環境に目を向けてPISAの結果を考察している。PISAの生かし方に違いが生じてくることが予想される。

③国際比較調査の生かし方

アメリカなどは多くの国際比較調査を行っている。PISAはその一つに過ぎず、PISAを国際比較調査としてどのように生かしていくかの考察が必要である。

④国内テストの位置づけ

イギリスもアメリカも、国際比較調査よりも国内テストの方に一般の関心は向かっている。それは国の教育政策ともつながり、より大きな影響力を持っているからである。日本における全国テストのことも関連させて考えていく必要がある。

⑤言語教育観の考察

アメリカにおけるパブリケーションを核とした教育やイギリスの書くこと中心の教育、そういったことも含めたマルチリテラシーズの動きなど、言語教育全体の問い直しも考察の範囲に入れる必要がある。

(上谷順三郎)

2. アメリカにおける読むことの教育の現状 —PISA2000、NAEPの結果分析を中心に—

本稿は、アメリカでPISAを担当した国立教育統計センター(NCES: National Center for Education Statistics)のEugene H. Owen氏（教育研究部・国際研究担当）に行ったインタビューを核として、PISA2000のアメリカ国内での受け止められ方と、アメリカの読むことの教育の現状を示したものである。担当者（足立）は、平成15年度は文部科学省在外研究員として、半年以上アメリカ合衆国に滞在したため、本科学研究費補助金の研究分担者になることを辞退した。そのため、本稿は、在外研究員として得た情報を、本科学研究費の問題意識にあわせて、再構成したものである。PISA2000に対する反応だけでなく、我が国の読書教育との関係から参考になりそうな事象を取り上げ、アメリカにおける読み書きの範囲と内容を考察する。

(1) アメリカPISA2000の結果とその特徴

1) アメリカPISA2000の結果

アメリカは、PISA2000読解力平均点504位で、31カ国中15位である。表2.1は、PISA2000の読解力得点におけるアメリカの成績と日本及びOECD平均を比較したものである。

表2.1 読解力得点におけるアメリカと日本・OECD平均の比較

国名	総合		情報の取り出し		解釈		熟考・評価	
	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差
	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.
アメリカ	504(7.1)	105(2.7)	499(7.4)	112(2.7)	505(7.1)	106(2.6)	507(7.1)	105(2.7)
日本	522(5.2)	86(3.0)	526(5.5)	97(3.1)	518(5.0)	83(2.9)	530(5.5)	100(3.3)
OECD	500(0.6)	100(0.4)	498(0.7)	111(0.4)	501(0.6)	100(0.4)	502(0.7)	106(0.4)

アメリカの読解力得点の平均点は、我が国に比べて低いし、OECD平均とほぼ同等であるが、統計的な有意差はない。これは、アメリカの国民総生産及び教育予算から見た場合に、低い数字である。表2.2は、そのアメリカの成績を、分布別に見たものである。

表2.2 総合読解力点の分布におけるアメリカと日本・OECD平均の比較

国名	下位5%値	下位10%値	下位25%値	上位25%値	上位10%値	上位5%値
	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.
アメリカ	320(11.7)	363(11.4)	436(8.8)	577(6.8)	636(6.5)	669(6.8)
日本	366(11.4)	407(9.8)	471(7.0)	582(4.4)	625(4.6)	650(4.3)
OECD	324(1.3)	366(1.1)	435(1.0)	571(0.7)	623(0.8)	652(0.8)

アメリカの特徴として、下位群の成績は低く、上位群の成績は高いということが分かる。すなわち、これは、下位と上位の格差が高いという特徴があると言える。アメリカの教育界は、特に下位の子どもに対するサポートをどのようにしていくかが、大きな問題となっている。PISAの成績が直接の影響を与えたわけではないが、下位の子どもに対するサポートの必要から、2002年にNCLB法(落ちこぼれ防止法などとも呼ばれている)が試行された。NCLB法については、後に述べることとする。

2) アメリカPISA2000の分析

アメリカの国立教育統計センター(NCES)のレポートや国内における各種報道をまとめると、アメリカPISA2000の結果は、以下のように分析されている。

a 全体

- ・PISA2000の平均点は504点、PISA2003の成績は494点で、17位である。
- ・OECDの上位10%に当たる623点以上が、アメリカでは13%にもものぼる。
- ・OECDでは、PISAの結果を5つの読解力レベルに分けている。そのうち、アメリカの生徒の81%が、第2レベル以上である。
- ・しかし、12%は第1レベルである。
- ・アメリカの生徒の得点は、多くの他の国の生徒よりも低い。

b 民族

- ・アフリカ系及びヒスパニック系アメリカ人は、他の民族に比べて成績がよくない。
- ・白人系アメリカ人と他の(アジア系、ネイティブ、ハワイ系、太平洋諸島系、その他の他民族系の生徒たち)は、黒人系やヒスパニック系の生徒たちよりも成績がよかった。

c 家族の裕福さ

- ・アメリカでは、他の高工業化社会の国に比べて、家族が裕福・社会的地位の高い者のほうが成績がよい割合が高い。

d 親の教育経験

- ・親の教育経験の高さが生徒の成績に結びついている。

e 社会政策問題

- ・とりわけ低い成績の生徒は、貧しいマイノリティーの子どもでもある。
- ・白人系の子どもの成績は第2グループだが、アフリカ系及びヒスパニック系に生徒のランクは25位である。
- ・アメリカは、隔離的・不平等な学校について議論すべきではないか。
- ・PISAが社会の問題を探究するものであるなら、我々アメリカ人はもっとPISAに関心を払うべきではないか。

3) アメリカ教育界におけるPISAの受け止められ方

a 教育政策レベル

アメリカでは、PISAは、教育行政に評価データを提供するための機関である国立教育統計センターによって行われている。このセンターは、OECD(経済協力開発機構)のPISAだけでなく、IEA(国際教育到達度評価学会)のTIMSS(Trends in International Mathematics and

Science Study)という数学・理科の国際比較とPIRLS((Progress in International Reading Literacy Study)という読解力を含む教科の国際比較調査のアメリカ部分を担当し、さらには、NAEP(National Assessment of Educational Progress)という国内の統一テストをも行っている。Eugene H. Owen氏によれば、PISA2000の結果に対する反響は、教育界では、さほど大きくないという。これは、アメリカが大量の評価や調査を行う国であって、国際比較も経験してきたので、PISA自体が大きな話題にならなかったということもあるし、PISAの提出した結果が、他の国際比較調査の経験から導かれる結果予測に反したものではなかったからでもあるという。国立教育統計センターの仕事は、あくまでデータの提出であり、教育行政・政策における判断は政治家にまかされているが、データの提出から、大きな教育政策の変換はなかったという。

b 教育研究者レベル

アメリカ国内の問題として、PISAを論じる研究者はほとんどいない。学会の読書評価の分科会では、発表の導入として取り上げられることがある。しかし、PISA自体は、紹介はされても、議論されることはない。一般的に、どこの国でも、PISAのようなマクロレベルの調査は、研究者によって議論されることはあるが、一般教員によって議論されることは少ない。それは、調査の方法や調査の意味を、理解しにくいということがあるであろう。

一方、国際読書学会では、国際間研究として、PISAが複数の国の研究者間で取り上げられてきた。そこには、国際間の議論を深め、国際調査というものの意味を明らかにしようという意図がある。しかし、PISAの結果を、国内の教育行政に影響を与えたり、反対に国内の教育行政を評価したりするための指標として用いられることは、少ないようである。

c 教育実践者レベル

一般の小・中・高校教員の中には、PISAの存在を知っている者は多くない。それは、教員自身が実施している各種のテストや、後で述べるNAEPのように、自分たちの学校や校区自身の成績をPISAは示していないことに関係している。教員が最もよく認識したりその意味を理解したりしているのは、次に述べるハイステイクステスト(high-stakes test)である。

(2) アメリカの国内テストNAEPとハイステイクステスト

1) NAEPの内容と性質

教育政策に影響力を発揮するのは、アメリカの国内テストNAEPである。これは、4年生・8年生・12年生の子どもたちが、サンプリング形式で受験をし、その州の子どもたちの成績が分かるというものである。子ども個人の成績は公表されないが、州ごとの平均的な熟達度、到達レベル、人種・民族・ジェンダー、地方、学校の種類、親の教育レベル、教師の教育上の強調点などを明らかにするものである。この結果は、国の通知簿(National Report Card)として、毎年秋に教員や一般に広く公開されている。1969年から前身となるテストが開始されており、歴史的な比較もできるようになっている。その歴史比較から、成績低下がアメリカ国内で問題となった結果、後で述べるNCLB法(落ちこぼれ防止法)という教育法が出されるようになったともいわれている。

NAEPは、その子どもの背景を尋ねる質問紙の部分と、各教科(読書(reading)、数学、理科、作文、アメリカ史、公民、地理)に関する学習経験などを問う質問紙の部分と、各教

科の能力をはかるテストの計三つの部分で構成されている。読書力をはかるテストについて、足立(2004b)で分析を行った。ここでは、その分析の中から、NAEPが「読むことの内容や範囲」を広くとらえていることが伺える、4つの「読書力の内容」と、3つの「読書の文脈」あるいは「ジャンル」について示す。

まず、NAEPでは、前提として、読書を1つの構成的(constructive)な過程と捉えている。すなわち、読者がどのように読書を構成していくかというその過程に着目し、読書力を、「A全般的な理解」「B解釈の展開」「C読者とテキストのつながり」「D内容と形式の吟味」の4点でとらえる。それぞれの内容と、それを評価する際の質問についての説明を、表2.3にまとめて示すこととする。

表2.3 NAEPにおける読書力の内容

読書力	読書力の内容	読書力を評価するために用いられる質問
A全般的な理解を形作る	全般的な理解を形作るために、読者は全体としてテキストを認識し、その包括的な理解をしなければならない。	生徒は、例えば、その節 (passage) の話題を与えられたり、その記事の目的を探ったり、物語のテーマを振り返ったりすることで、全般的な理解ができているかどうかを見られることになる。
B解釈を展開する	解釈を展開するために、読者は何を讀んだかについての理解をより完全なものにするために、最初の印象を拡張しなければならない。	この過程は、テキストの部分と特別な情報に焦点を当てることを結びつけていくことを含む。この側面を評価するための質問は、情報の二つの断片の関係についての推論や、行動の理由を特定する根拠などを問う。
C読者とテキストのつながりをつける	読者とテキストのつながりを作るために、読者はテキストの情報と自分の知識や経験を結び付けなければならない。	この過程は、テキストにある考えを現実世界に応用することを含む。このタイプの質問に対する生徒の反応はすべて、信用を得るためにテキストに即していなければならない。
D内容と形式を吟味する	テキストの内容と形式を吟味することは、批判的に評価すること、比較したり対比したりすること、皮肉・ユーモア・組織などの特徴の効果を理解することを要求する。	この読書の側面を評価するために用いられる質問は、読者が、テキストの一部に基づいていること、客観的に認識していること、質や適切さを評価することなどを求める

この中で、PIRLSに比べて、NAEPに特徴があるのは、「C読者とテキストのつながり」「D内容と形式の吟味」の二つである。これらは、特に読者の主体的なかかわりを強調するものである。

また、NAEPでは、読書の文脈を重視し、「文学的経験のための読書」「情報のための読書」「課題の達成のための読書」の3つを想定している。表2.4は、それぞれを説明したものである。一般的に、「文学」と「情報」を分けることはこれまで行われてきたが、特に、「課題の達成のための読書」が取り入れられたのは、現代の変化する子どもの読むことの

実態をとらえ、それを、全国統一テストであるNAEPに反映させようとした結果である。

表2.4 読書の文脈と読者の読書活動及び具体的なジャンル

読書の文脈	読書活動	ジャンル、具体物
文学的経験のための読書 (Reading for literary experience)	テーマ、できごと、登場人物、背景、プロット、行動、文学作品の言語など探究する	小説、ショート・ストーリー、詩、伝説、伝記、神話、民話など、様々なタイプのテキストが含まれる。
情報のための読書 (Reading for information)	現実世界の側面をうけとめる	テキスト・ブック、一次資料・二次資料 (primary and secondary sources)、新聞、雑誌記事、エッセイ、スピーチなど、情報をもたらす最も一般的なものである
課題の達成のための読書 (Reading to perform a task)	読んで何かを成し遂げる	図表、バスや列車の時刻表、ゲームや修理の説明書、教室や図書館利用の手続き、税金や保険の申込用紙、レシート、選挙登録の書類、地図、国民投票、保証書、事務的なメモなど、課題を達成するための実践的テキストである。

そして、これらの読書の文脈に基づいた3つの具体物やジャンル、すなわち、「文学的テキスト」「情動的テキスト」「課題的テキスト」の3種類のジャンルを、NAEPはテストとして採用している。

さらに、NAEPの作成委員の一人（非公式のインタビューで、名前は公表できない）によると、現在ではさらに、デジタル的な媒体を読むということ、NAEPのテストの中にどのように織り込んでいくかが議論になっているそうである。NAEPは、1969年にその前身が始まった歴史的な国内統一テストであるが、現在の子どもの読書の実態にあった、読書力を測ろうとする議論が重ねられているのである。

2) NCLB法とハイステイクステスト

2002年の1月に、ジョージ・W・ブッシュ政権は、NCLB法 (No Child Left Behind Act 誰一人として取り残される子供がいないようにという意味で、最近では、「落ちこぼれ防止法」という邦訳を見かけるようになった) を施行した。NCLB法は、全ての子どもに、ある一定基準に到達させようというものである。具体的には、小学校3年生以上の子どもたちが、規定の基準に達しているかどうかを判断するためのテストを行うということ、そのテストの結果、あまりにも基準に達しない学校には補助金を出すということ、それでも基準に達しないことが何年か続くなれば、その学校は閉鎖に追い込まれるという、かなり厳しいものである。NCLB法は、教師や学校の成績といった意味も持っている。テスト結果は、親に公開され、親は、もしも我が子の成績に問題があると感じた場合には、その学校を転向することもできるのである。したがって、教員の方は、子どもが基準に達するかどうか、強いプレッシャーを感じている。NCLB法は、基礎的な読み書きと算数を重視している。アメリ

カの読書教育界では、その基礎的な読み書きというものが、現在の複雑なりテラシー状況を反映していないという批判も高い。NCLB法は、PISAが直接の影響を与えて生まれた教育政策ではない。PISA2003では、NCLB法の成果を見るには時期的に早すぎるといわれている。しかし、2004年のジョージ・W・ブッシュ大統領の再任決定により、この傾向は今後も続くものと思われる。NCLB法が成功したかどうかを検討するために、3年毎に行われるPISAは良い判断材料となるであろう。

ハイステイクステストとは、NCLB法で示された、基準を満たしているかどうかをはかるためのテストである。NAEPのようにサンプリングではなく、決められた学年の全員が受験する。ハイステイクスとは辞書的な意味では「いちかばちかの」であるが、その基準に満たなければ、子どもは夏休みに補習を受けたり、落第になったりしなければならないことを比喩的に表現している。教員や子どもにとってもっとも重要なのは、PISAのようなマクロレベルのテストではなく、ミクロレベルの自分たちの明日に直接かかわるハイステイクステストである。これは、州によって多少の違いはあるが、その年度の終わりの方に、学校の授業内中に実施される。どのテストをハイステイクステストとして用いるかは、州政府、市の教育委員会、学校区などに任されている。例えばワシントンD.C.では、SAT(Stanford Achievement Test) -9という到達度テストを用いている。イリノイ州では、ISAT(Illinois Standards Achievement Test)という州で独自に開発したテストと、業者開発のテストを用いている。

3) アメリカの教科書・教材とテスト対策

アメリカの読書教育の特徴を一言で表すならば、「多様性」ということになるであろう。1990年代後半の標準化運動やNCLB法はあるにしても、実際の読書教育は多様であるといえる。

ここでは、日本の読書教育の実態との比較を行うために、教科書を取り上げてみたい。アメリカの教科書は、その多様な教育活動の一面しか表さないが、それでも、日本との対比を示すものであるからである。

本科学研究費では、アメリカの教科書出版社Harcourtが出版している4年生のEnglishにかかわる教科書・教材を全て入手してみた。

- a) 生徒用英語 (English) の教科書 (Pupil Edition) (Grade 4)
- b) a)の練習用の本 (Practice Book) (Grade 4)
- c) 副読本 (Lead the Way) (Grade 4)
- d) c)の練習用の本 (Practice Book) (Grade 4)
- e) フォニックス (つづりから正しく発音する) 練習用の本 (Phonics Practice Book)(Grades 3-6)
- f) 語彙を増やすための教科書 (Vocabulary Power) (Grade 4)
- g) 熟達しているのに英語能力が限られている生徒のための指示や活動集 (Suggestions and Activities for Limited English Proficient Students) (Grade 4)
- h) 学級文庫のためのブック・コレクション (Library Books Collection) (Grade 4)
- i) 学年相当能力の子どものためのブック・コレクション On-Level Books Collection (Grade 4)

- j) 学年より上級レベルの子どものためのブックス・コレクション (Advanced-Level Books Collection) (Grade 4)
- k) 学年より下級レベルの子どものためのブックス・コレクション (Below-Level Books Collection) (Grade 4)
- l) 国語科用標準化テスト準備用テキスト (Standardized Test Preparation for Language Arts) (Grade 4)
- m) 読書及び国語科用標準化テストの準備用テキスト (Standardized Test Preparation Book for Reading and Language Arts) (Grade 4)

これらのリストから、アメリカの読書教育の特徴として、3点のことを指摘したい。

1点目は、大量で多様なものを扱っているということである。a) は、日本の国語教科書に最も近いものであろう。しかし、それ以外にも、副読本やフォニックスや語彙などを専用に扱った教科書、それぞれをサポートする練習用の本がある。ブックス・コレクションとは、子どもが読書の幅を広げるために、また、実際に読む活動を通して読むことを学んでいくようにと用意された本のコレクションである。h) は、12冊の様々なジャンルからなる本のコレクションで、教師用の指導手引書もついている。本の構成からみても、これは、学級文庫 (school library) においておくためのものなのであろう。一方、i)j)k)は、それぞれ30冊のペーパーバックの薄い本が集められたものである。このブックス・コレクションがどのように授業で扱われているかについてはさらに検討を要するが、アメリカの読書教育が大量に読むことを前提としていることは確かである。

2点目は、多様な学習者に対応する豊かな教科書・教材が開発されているという点である。アメリカでは、g)のように、普通の教室での学習年齢が自分の生活年齢とずれている場合の支援は、様々に提案されている。特に、NCLB法で明らかのように、学習困難者への支援が進んでいる。また、k)もその一例である。しかし、反対に、教室での学習レベルよりも優れている子どもには、その能力を十分に伸ばさせるようにもする。例えば、j)はその好例である。本科学研究では、アメリカの読むことの内容と範囲を明らかにすることが求められているが、アメリカの読むことの内容と範囲は、最低限を保障しながらも、学習者にあわせて広がりを持つものなのである。

3点目は、標準化テストを準備するための本が出版されているという点である。先に述べたハイステイクテストも、標準化テストの一種である。これは、標準化テストがカリキュラムの中に位置づけられていることを意味する。日本でも、各種の参考書が発行されているが、教科書会社あるいは児童書出版社が自ら、このようなものを発行している例はほとんどない。日本でテスト準備というと、いわゆる中学・高校・大学受験があるけれども、これらは、少なくとも表向きはカリキュラムに位置づけられていないものである。各種標準化テストを分析すれば、その学年で身につけるべき読み書きの範囲が明らかになるはずで、本稿では、NAEPを取り上げた。

(3) アメリカにおける新しいリテラシーを求める動き—マルチリテラシーズ—

先に述べたように、NCLB法の施行によって、アメリカにおける読み書きの範囲は、教育

政策レベルでは、より基礎的なところに強調点が置かれている。しかし、一方で、研究者や教育者のレベルでは、1990年代後半から2000年代にかけて、新しいリテラシーを求める動きも出てきている。例えば、国際読書学会（IRA、International Reading Association）でも、ビジュアル・リテラシー、クリティカル・リテラシー、メディア・リテラシー、クリティカル・メディア・リテラシーなどの発表が良く行われるようになった。先ほど取りあげたNAEPですら、これまでの3つのジャンル（文学的、情動的、課題的）では扱いきれないリテラシーをどうのように評価するかということが議論になってきていると聞いている。

ここでは、新しいリテラシーを求める動きとして、「マルチリテラシーズ」を取り上げる。「マルチリテラシーズ」の理論における重要な概念を説明した後、「マルチリテラシーズ」の示した意味を考察する。

1) マルチリテラシーズとは

マルチリテラシーズとは、アメリカ・イギリス・オーストラリア・南アフリカの研究者（彼らは、アメリカのニュージャージー州のニューロンドンで会議を繰り返したため、ニューロンドングループと言う）がとなえた概念で、最近のアメリカの読むことの教育に強い影響を与えつつある考え方である。ニューロンドングループの研究者は、言語行為を社会的実践ととらえ、教室談話、機能文法、多言語社会における第二言語教育などの研究をしてきており、多様化するリテラシー（読み書き）の実情を把握した上で、リテラシーの教育を考えようとした。

2) マルチリテラシーズの背景

マルチリテラシーズには、大きく分けて二つの背景がある。一つは、電子メディアの発達である。私たちの言語活動が、電子メディアの発達によって、単純な読み書きではなくなっている。例えば、ニューロンドングループの一人、James Paul Gee (2004) は、ビデオゲームにおいて、子どもがどのように学習しているかに着目し、現在の読み書きの学習の一端を明らかにしようとしている。もう一つは、多言語社会である。産業のグローバル化にともなって、移民が増加したり外国語あるいは自分の母語ではない言葉を利用して社会的実践を行う人や場面が増えてきたということである。ニューロンドングループの一人、Carmen Lukeは多言語社会における第二言語教育の研究を通して、マルチリテラシーズの構想にかかわった。

マルチリテラシーズの社会は、非常に複雑なものとなる。なぜなら、一つのリテラシーは、一つの社会・文化・習慣・価値観を共有する単位で機能してきたからである。現在の社会は、一つのコミュニティ（地域）における人々の結びつき、あるいは所属観といったものは、希薄なものとなってきている。一方で、様々なコミュニティが、国や言語の違いを超えて成り立ってくることになる。

例えば、メンバーではないが、このニューロンドングループのコミュニティ観に影響を与えた研究として、Etienne Wenger (1998)の「コミュニティ・オブ・プラクティス」がある。Wengerは、多国籍企業において、複数の国籍を持つ社員が、どのように生産的なコミュニティを作り上げるか、そしてそこで何がどのように学習されているかを研究した。このような研究をもとに、ニューロンドングループのマルチリテラシーズの理論が構築されてい

った。

3) マルチリテラシーズの教育内容

マルチリテラシーズの教育内容は、従来の一つの社会・文化・習慣・価値観にもとづいた安定した読み書きではない。学習者自身が、意味を見いだせるようにデザインしていくもの（これを彼らは「意味のデザイン」と呼ぶ）であるという。「デザイン」という言葉は、マルチリテラシーズの教育を考えていく上で、重要な概念である。そもそも、ニューロンドングループは学習や、人々が環境や技術や信念やテキストなどの人間が用いている複雑なシステムを「デザインした」結果であるとみなしている。デザインとは、デザインされた構成物に対しても、デザインする行為や過程についても言えることばであるが、マルチリテラシーズの学習である「意味のデザイン」としては、「利用可能なデザイン」（既にデザインされていて、これから何かを学習していく際のデザインの源となるもの）、「デザインすること」（デザインしていく過程）、「再デザインされたもの」（デザインされたことによって、再構成された、その学習者にとって意味のあるデザイン）、の3つを考える。この意味のデザインにおいては、自分が用いる言語に対する認識である「メタ言語」の働きが重要となる。というのは、デザインとは、なんらかの記号で表された表現から意味を見出す活動と考えられるからである。

マルチリテラシーズでは、意味のデザインとして、「言語デザイン」「視覚デザイン」「音声デザイン」「身振りデザイン」「空間デザイン」それらを統括する「マルチモードデザイン」という6つのモード（様式）を置いている。例えば、現在私たちが行っているインターネットでウェブサイトアクセスし、ホームページを読むという行為を考えてみよう。ホームページに現れている文字を純粋な「テキスト」として、言語・視覚・音声・身振り・空間のデザインから切り離して「読み取る」ことはできない。また、その「ホームページ」がどのような意図で作られているもので、それが自分にとってどのような意味を持つことになるのかということ抜きに考えることはできない。このようなホームページを読むという行為を、マルチリテラシーズでは、「利用可能なデザイン」であるホームページから、自分なりの意味をデザインしていく過程としてみるわけである。

このように、マルチリテラシーズは、国際化・情報化がもたらす現代の社会の読み書きというものを、新しい視点からとらえなおしたものである。最初から国や学習指導要領によって決められた規範的教育内容があるわけではない。教師自身があるいは子ども自身が、様々な記号の中から意味を見出すように記号をデザインすることが教育内容ということになる。

4) マルチリテラシーズの教育方法

ニューロンドングループは、マルチリテラシーズの教育の方法として、「状況に埋め込まれた実践」「明白な指導」「批判的構成」「転移した実践」の4要素を提案している。「状況に埋め込まれた実践」とは、学習者自身の経験や実践から出てくる内容であるということで、日常生活の中における問題意識をふまえていることを示す。「明白な指導」とは、その状況に埋め込まれた実践の中から、何をどのようにとらえてデザインしていくかを、メタ言語によって明白に示していくような指導であることである。「批判的構

成」とは、デザインした学習内容が存在する枠組みを批判的に検証することである。「転移した実践」とは、このようにデザインしてきた内容を他の文脈におきかえることである。つまり、マルチリテラシーズの教育方法は、子ども自分の身近なところにある言語実践について、子どもに自覚的に意味を見出させ、批判的に検討させて、他の文脈に応用させていくものとなる。

5) 「マルチリテラシーズ」の意味するもの

ニューロンドングループの提案したマルチリテラシーズの新しさは、単に現在のリテラシーの状況を展望的に述べるのではなく、それぞれのメンバーの緻密な研究に基づいた上で、マルチリテラシーズの教育内容と教育方法を、概念として整理した点にある。どの上で、特に「デザイン」という考え方を示し、我々の今後の方向性を示した。

これからの読むことの教育において、意味を見出すように「デザイン」というマルチリテラシーズの発想は、これからますます、重要になってくると考えられる。現在、アメリカでは、このような教育方法をふまえたリテラシー教育の実践が試みられはじめている。今後は、どのようなデザインが実践として提案されているか、検討を深めていきたい。

<文献>

足立幸子 (2004a) 「アメリカの言語教育における二つの方向性と読書指導の実際」『ことばの学び』第5号 三省堂 34～36 ページ

足立幸子 (2004b) 「読書力評価の国際標準にむけての一考察 (2) - アメリカの NAEP テストを中心に -」『人文科教育研究』第31号 43～63 ページ

足立幸子 (2005a) 「マルチリテラシーズ」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第395号 46～51 ページ

足立幸子 (2005b) 「米国の読書活動」『日本語学』明治書院 第24巻5号 156～165 ページ

Anstey, M. & Bull, G. (2004) *The Literacy Labyrinth (2nd ed.)*. Pearson Education.

Alliance for Excellent Education <http://www.all4ed.org/publications/StraightAs/Volume4No21.html>

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

Gee, J. P. (2004) *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.

INCE (2001) *Conocimientos y destrezas para la vida: Primeros resultados del proyecto Pisa 2000*

NCES http://nces.ed.gov/commissioner/remarks2001/12_4_2001.asp

New London Group (1996) *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review* 66(1), pp.60-92.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

(足立幸子)

3. イギリスにおけるPISA2000に対する反応 — 目的的なテキスト操作力としての「読解力」 —

(1) 本稿の目的と方法

本稿では、イギリスにおける PISA2000 の結果及びそれに対する反応の概略をまとめ、イギリスにおいて求められている読解力の諸特徴について検討する。方法としてはまず、PISA2000 の結果の概要と傾向を把握し、その反応について確認する。次に、イギリスにおける国内学力テスト（本稿では GCSE（中等教育修了一般資格試験）を取り上げる）と PISA との出題傾向について比較分析する。両者の比較から、イギリスが想定する「読解力」の特徴の一端を検討していく。

なお、PISA2003 の結果では、イギリスのデータは公表されていない。イギリスでの学校実施率が国際基準を満たしていなかったとのことで、OECD 加盟国の平均得点の計算に含まれず、また国際比較分析の対象からも外されたという経緯による。そのため本稿では、PISA2000 の結果のみを扱う。

(2) イギリスのPISA2000結果の概要

1) 全体的傾向

まず、全体的な傾向について、適宜日本の結果と比較しながら確認する¹⁾。

総合読解力の順位については、イギリスが7位（平均得点 523 点）、日本が8位（同 522 点）であった。順位、得点ともにイギリスは日本とそう大差がなく、同じ2位グループに属するという結果となった。読解力の三つの側面（「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」）それぞれの結果は、以下の通りである。

表1：読解力の三つの側面の日英比較（括弧内の数字は平均得点）

	情報の取り出し	解 釈	熟考・評価
イギリス	8位 (523点)	10位 (514点)	2位 (539点)
日 本	6位 (526点)	8位 (518点)	5位 (530点)
OECD 平均	— (498点)	— (501点)	— (502点)

「情報の取り出し」「解釈」の2側面でイギリスは日本よりも下回るが、「熟考・評価」の順位の高さが目立つ。しかし統計的な有意差から見れば両国とも同じグループに属しており、「情報の取り出し」「解釈」はともに2位グループ、「熟考・評価」はともに1位グループとなっている。

次に、習熟度レベル別結果を見てみる。PISA では、生徒の読解力の習熟度を高い方から低い方へ、レベル5から1及び1未満の6段階に分けている。

表2：総合読解力のレベル別生徒の割合の日英比較（数字はパーセント）

	レベル1未満	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5
イギリス	3.6	9.2	19.6	27.5	24.4	15.6
日 本	2.7	7.3	18.0	33.3	28.8	9.9
OECD 平均	6.0	11.9	21.7	28.7	22.3	9.5

表2は、総合読解力の各レベル別生徒の割合についてまとめたものである。レベル3以上の生徒が全体のおよそ7割を占める点では、日本とそう変わらない。また、レベル1、1未満がOECD平均を下回る点も同様である。レベル5の割合は日本よりも高い。

このように、全体的な傾向においては、イギリスと日本では、そう大きな差はないと言える。

2) イギリスが着目した調査結果

では、PISA2000の結果に対し、イギリスはどのような事実に着目したのか。ここでは特に、イングランドでの反応を取り上げる²⁾。以下、本稿では特に断りがない限り、主としてイングランドのデータを「イギリス」として扱うこととする。

イギリスにおいて着目されたのは、順位や得点面よりもむしろ、社会経済的背景との関連であったと言える。具体的には、以下の要因が高得点と関連していると分析する³⁾。これらの要因は、より重要なものから順に並べられている。

- ①社会経済的に上位の職種に就いている両親を持っていること。
- ②私立学校に通っていること。
- ③男子校あるいは女子校に通っていること。
- ④家庭での言語が英語であること。
- ⑤高学歴の両親を持っていること。
- ⑥一人っ子または二人兄弟であること。
- ⑦女子生徒であること。
- ⑧両親（ともに肉親）と暮らしていること。
- ⑨第11学年（14～16歳）であること。

すなわち、これらの要因を持っている集団とそうでない集団とを比較した場合、持っている集団の方が得点が高かったということになる。イギリスでは、生徒の読解力テストの得点を、下位集団、中位集団、上位集団の三つに分け、それぞれの要因と3グループの比率との関係について分析している。以下、主だった要因についての分析結果の概略を示す。

①両親の職種に基づく社会経済状態との関係

これは、イギリスにおいて最も読解力得点に大きな影響を与える要因として考えられている指標である（この「両親の職種に基づく社会経済状態」指標の測定方法については割愛する）。結果は以下の表3の通りである。

表3：両親の職種に基づく社会経済状態指標と、得点集団の分布（数字はパーセント）

	下位得点集団	中位得点集団	上位得点集団
両親が下位職種	39	49	12
中位職種	22	55	23
上位職種	10	45	45

表3からわかるように、両親の職種が上位であるほど上位得点集団の割合が大きくなるという結果となった。下位集団と上位集団の平均得点の差は97点で、これはドイツに次いで大きな値であり、OECD平均の82点を上回っている。「両親の職種に基づく社会経済状態」指標と平均得点とは完全に正比例しており、他国に比べイギリスでは、読解力の習熟度が家庭の社会経済状態に強く影響するという結果となっている。

②、③—学校種との関連

②は公立学校と私立学校との違いについて、③は男子校・女子校と男女共学校との違いについてを調査したものである。今回の調査に参加した生徒は、91%が公立校生徒⁴⁾、残りの9%が私立校生徒という割合である。平均得点の結果を見ると、公立校生徒が514点、私立校生徒が614点と、100点もの差がひらいた。これは統計的にも有意な差であり、他国と比べても最も大きな差となっている。得点集団ごとの違いを見ると、以下の通りさらに際立った結果が得られた。

表4：学校種（公立校と私立校）と得点集団の分布（数字はパーセント）

	下位得点集団	中位得点集団	上位得点集団
公立校生徒	27	52	21
私立校生徒	4	32	64

特に顕著なのは、下位集団と上位集団の割合の違いである。下位集団に属する生徒は、私立校生徒ではわずか4%にすぎないのに対し、公立校生徒ではおよそ3割にもものぼる。上位集団については、私立校生徒のおよそ3分の2がそこに入るという結果になった。イギリスではこの結果に対し「だからといって、イギリスの公立校生徒が OECD 参加国の公立校生徒よりも習熟度が特別低いというわけではない。公立校生徒という条件で平均得点を見れば、フィンランド、カナダ、ニュージーランドに比べれば有意に低いものの、日本、韓国、スウェーデン、アイスランド、ノルウェー、アメリカ、アイルランドとは有意差がない。」と説明している⁵⁾。問題は公立・私立間の得点差にあるということであろう。

この得点差は家庭の社会経済状態指標とも正比例していることから、イギリスでは家庭環境と学校種という二つの要因は密接に結びついていると言える。事実、イギリスの私立校は概して授業料が高く、公立校とは比較にならないほどである。子どもを私立校に入学させる家庭は、それだけ経済力があるということを意味する。

また、男子校・女子校か共学校かという違いも、表5の通り平均得点に大きく影響した。

表5：学校種（男子校・女子校と共学校）と得点集団の分布（数字はパーセント）

	下位得点集団	中位得点集団	上位得点集団
共学校に通う女子生徒	23	54	23
共学校に通う男子生徒	31	51	18
女子校に通う女子生徒	8	37	55
男子校に通う男子生徒	14	37	50

調査に参加した生徒の85%が共学校に通っており、残りの15%が男子校あるいは女子校となっている。後者のうち41%が私立校という内訳である。表5の結果からは、学校種に関わらず男子生徒よりも女子生徒の方が平均得点が高いということがわかる。同時に、男子校・女子校に通う生徒のおよそ半数が上位得点集団に属しており、共学校生徒の比率よりもかなり高いことがわかる。しかし、なぜこのような差が生じるのか、公立・私立の別との関連など、これ以上の考察は行われていないようである。

④家庭で話している言語が英語か他言語か

これは、生徒の家庭で話している言語が英語か否かによって、平均得点が異なるという結果である。三つの得点集団の比率で見ると、以下のようになる。

表6からわかるように、家庭言語が英語であるという生徒のおよそ半数が中位集団に属

しているのに対し、他言語を話している生徒の4割以上が下位集団に属している。他言語

表6：家庭言語による得点集団の分布（数字はパーセント）

	下位得点集団	中位得点集団	上位得点集団
家庭言語が英語の生徒	23	51	26
家庭言語が英語以外の生徒	44	43	13

を話している生徒は、英語を話す生徒に比べ、下位集団が2倍に、上位集団が2分の1になるという対比的な結果となっている。この結果は予測可能ではあるが、家庭言語を要因として取り上げる点に、多言語社会イギリスの読解力育成の観点の一つがうかがえる。

家庭言語と密接に関連する要因として、生徒の誕生地別の分析も行っている。すなわち、イギリス生まれか外国生まれかという要因による得点差である。これによると、イギリス生まれの生徒と外国生まれの生徒では、上位得点集団の占める割合は25%と同率である。だが下位得点集団の比率を見ると、イギリス生まれの生徒は24%にとどまるのに対し、外国生まれの生徒は35%となっている。やはり外国生まれの生徒の方が得点が低いと言える。しかし、家庭言語ほど顕著な傾向ではないことを考えると、どこで生まれたかよりも、家庭で話す言語が英語か否かということによって読解力が左右されるということであろう。イギリスが数多く抱えるバイリンガル生徒の現状の一端を示すデータとなっている。

⑤両親の学歴との関係

これは①とも関連する要因である。学歴が高ければそれだけ上位の職種に就いていることが予想される。また、職種や学歴が上位であるということは、それだけ子どもの学習環境を物心両面で支援することが可能となるからである。イギリスでは両親の学歴を、大学以上卒、中等教育修了（日本でいう高校卒）、修了資格なし（高校卒未満）の3集団に分け、それぞれの親を持つ生徒の平均得点を調査した。その結果、修了資格を持たない親を持つ生徒の平均得点は468点で、これは大学以上卒の親をもつ生徒よりも80点低いことがわかった。大学以上卒と中等教育修了とではそう大きな差異はみられなかったが、修了資格なしのグループになると明らかに得点が下がることが指摘された。

⑥、⑧一家族構成との関連

「⑥一人っ子または二人兄弟であること」「⑧両親（ともに肉親）と暮らしていること」という二つの要因はともに、家族構成と習熟度の高さとの関連を示すものである。

⑥は、兄弟の数や構成との関連である。まずイギリスでは、兄弟の数が多ければ多いほど平均得点が下がるという傾向が見られた。これはOECD平均とも一致する傾向で、一人っ子が最も平均得点が高い。次に兄弟の中で何番目に生まれたかという点についても、平均得点との関係を調査している。それによると、一人っ子が546点、第一子が527点、末子が534点、第一子でも末子でもない生徒が506点となった。すなわち、兄弟構成において、第一子でも末子でもない生徒が最も平均得点が低い結果となった。

⑧に関しては、生徒を「両親（ともに肉親）と住んでいる者」、「父親か母親のいずれかのみ住んでいる者」、「これら以外の家族構成で住んでいる者」の3集団に分類し、得点の上位者がどの程度の割合かを調べている。イギリスでは「父親か母親のいずれかのみ住んでいる」と答えた生徒が21%となっており、これは他国に比べ高い。「父親か母親のいずれかのみ住んでいる者」、「これら以外の家族構成で住んでいる者」と答えた生徒のうち、得点の上位集団は18%であったのに対し、「両親（ともに肉親）と住んでい

る者」の上位集団は29%と高い。

これらのことを合わせると、両親（ともに肉親）と暮らしかつ一人っ子か二人兄弟、という家族構成が、習熟度の高さと結びつく要因ということになる。

⑦男女の得点差

イギリスの男子生徒の平均得点が512点、これに対し女子が537点となっており、男女の平均得点差は26点となっている。この得点差は、他国と比べればそれほど突出して大きい値ではない。たとえば総合読解力1位のフィンランドは、51点と最も大きい得点差を示している。しかしイギリスでは、この傾向は国内学力テスト（後述）にも共通するとして、数学的リテラシー、科学的リテラシーの傾向と比較分析している。今回イギリスでは、第10学年（14～15歳）と第11学年（15～16歳）の生徒がPISAに参加した。学年別に得点を比較すると、数学的リテラシー及び科学的リテラシーについては、第11学年の生徒の方が第10学年の生徒に比べ高得点をとる傾向が見られた。しかし読解力については、学年間の差よりもむしろ、男女差の方が得点に大きな影響を与えると分析している⁶。

以上の概要から、イギリスでは、PISA2000結果を大別して三つの観点からとらえようとしていたことがわかる。すなわち、家庭の社会経済的状態、学校種による違い、男女による違いの三つである。社会経済的状態には、親の職種、学歴、家族構成、家庭言語等の要因が含まれる。日本では出題内容と得点との関係に分析の重点が置かれていたことを考えると、イギリスではむしろ、生徒の学習環境の要因の方に着目したと言えよう。OECDが学力と各国の社会経済状態との関係を調べることを重視している点を考えれば、調査の趣旨に忠実な分析を行っていたと言えるかもしれない。

そして、調査結果に対しては、新たに知り得た事実として受け止めるというよりも、これまでの国内学力テストで得られている傾向と重ねて再認識するという姿勢が見られた。イギリスでは、国内学力テストの方が大きな関心の対象であり、またPISAの結果を理解する上での前提でもあるようだ⁷。

以下、国内学力テストとの関連を中心に、PISA2000結果に対するイギリスの反応について検討する。

（3）PISA2000結果に対するイギリスでの反応

PISA2000結果に対するイギリスでの主な反応を、ここでは二つ取り上げる。一つは教育行政側の観点から、もう一つはカリキュラム上の観点からの二つである。

1) 教育行政の観点から

教育行政の側からは、PISA2000の結果は好意的に受け止められたようである。当時の教育技能大臣エステル・モリス氏の次の発言を見てみよう⁸。

「これは、イングランドが国際的に見てかつてないほど良い位置にいるという、すばらしいニュースである。生徒が世界でも高い知識と技能を持っていることを、PISAのデータは示している。」／「イングランドの16%の生徒が、読解力で最高レベルに属し

ている。OECD 平均が 10 %にとどまっているのは対照的である。」／「この結果は、近年の教育改革が実を結んだものである。」／「PISA という大規模な国際調査に参加することは、わが国の教育システムが、競争相手である他の国々に比べどれくらい有効であるかをチェックするのに役立つ。同時に、評価が下がっているがゆえに試験結果が上がっている（国内学力テストのことを指すと思われる：中嶋注）のだと述べる者への明瞭な答えにもなっている。」

大臣のこれらの発言は、読解力だけでなく数学的リテラシー、科学的リテラシーの結果も含めてのものであるが、イギリスにとって PISA2000 の結果は、少なくとも行政サイドにとっては喜ばしく歓迎すべきものであったことがわかる。しかし、大臣のこの発言をもってイギリス全体の反応と見なすのは早計である。例えば PISA2003 結果には、イギリスのデータは含まれていない。その理由に、学校の参加率（データ提出率）が低く信頼性のあるデータが得られなかったという事情がある。こういう点からも、イギリスでは PISA に対する関心が比較的低い、あるいは必ずしも肯定的でないという、行政サイドとは異なる反応をうかがうことができる。大臣の PISA2000 に対する強い肯定と賛辞には、政治的な意図が含まれていると見るのが妥当であろう。政治的意図の一つには、近年のイギリスにおける教育改革、およびその一環である国内学力テストへの批判を封じ込める意図があったと思われる。そしてこの国内学力テストこそが、イギリスにとって PISA よりも重大な関心事なのである。

イギリスの義務教育は、5～16歳の11年間である。従来、義務教育段階の教育課程は基本的に地方教育当局（実質的には各学校）が定めることとされてきた。しかし1988年教育改革法により、必修10教科から成る全国共通カリキュラム（National Curriculum）が導入され、その内容は教育大臣が決めることとされた。ナショナル・カリキュラムでは、義務教育段階を四つの教育段階（キー・ステージ）に分け、その段階に沿って教科ごとに履修内容と到達目標を設定している。そして、各ステージの到達度を見るために、中核教科である英語、数学及び理科について「全国テスト（National Test）」を実施している。この全国テストは、各ステージが終わる7歳、11歳、14歳で実施される（7歳は理科のテストはない）。加えて、義務教育が終わる16歳時には、GCSE（General Certificate of Secondary Education；中等教育修了一般資格。最高10科目まで自己選択可能。）試験が実施される。イギリスの中等教育では、課程の修了や卒業証書といった考え方はなく、生徒はこのGCSE試験を受けて義務教育終了となる⁹⁹。これらのことをまとめると、以下の表7のようになる¹⁰⁰。

表7：キー・ステージと国内テストとの対応

キー・ステージ		学年（年齢）	国内テスト（受験年齢）
キー・ステージ4	中等学校	第10～11学年（14～16歳）	GCSE試験（16歳）
キー・ステージ3		第7～9学年（11～14歳）	全国テスト（14歳）
キー・ステージ2	初等学校	第3～6学年（7～11歳）	全国テスト（11歳）
キー・ステージ1		第1～2学年（5～7歳）	全国テスト（7歳）

この全国テストの成績とGCSEの結果は、親の学校選択の参考となる情報提供及び学校の教育成果に対する責任を重視するという観点から、各学校ごとに学校別全国成績一覧

(school performance tables) として、教育技能省から毎年公表されている。結果は地方や全国の平均と比較できるようになっている。また、各メディアがこの発表をもとに学校順位番付 (school league tables) を作成し、報道していることから、国内テストの社会的影響は大きいと言えよう。

これがイギリスが近年進めてきた教育改革の概要である。より良い学校には親の支持を得て生徒が集まり、逆に成績不振の不人気校は志願者を失うという、教育への市場原理の導入である。学校別成績一覧表の公表をめぐっては、当然学校関係者の間で「学校に過度の負担を与える」「各学校の背景を無視した比較である」などと強い反対が起こり、今もそれは続いている¹¹。

このように国内テストは、良くも悪くも、イギリスの義務教育段階において最大の関心事であると言える。上記の大臣の発言は、PISA の結果を使つての教育改革の正当化と解釈することもできよう。

2) カリキュラム上の観点から

では、その国内テストと PISA ではどのような違いがあつたのか。全国統計局 (Office of National Statistics) の分析の中で、次のような指摘がなされている。

PISA は、実生活の中で直面するであろう様々な状況に対して、読解力や数学的知識・技能及び理科的知識・技能を活用する能力があるかをみるものである。学校の教科カリキュラムの内容の習熟度を測るものではない。にもかかわらず、読解力に関する評価枠組みは、ナショナル・カリキュラムが定める「読むこと」の領域に焦点が当てられている。また、PISA が測ろうとしている能力は、GCSE とも強く関連するものである。しかしながら PISA は、ナショナル・カリキュラムの他領域である「話すこと聞くこと」「書くこと」を測定する意図はないとのことである。¹²

すなわち、PISA で測られている読解力が、イギリスのナショナル・カリキュラムで求めている読解力、GCSE で測ろうとしている読解力と、そう矛盾しないという指摘をしている。つまり、国内で求められている読解力と PISA のそれとは、関連する部分が多いという評価である。特に、PISA で扱われたテキストのタイプが、ナショナル・カリキュラムが想定するタイプと重なるとしている。

PISA でのテキストのタイプは、大部分がノンフィクションとメディアテキストである。これは、ナショナル・カリキュラムが広く網羅しているテキストの範囲に含まれるものであり、文学テキストも含まれる。(中略) イングランドの生徒がこのような広い読みに浸っているということは、PISA においてテキストを効果的に扱う能力を授けることであろう。¹³

このように、PISA で扱っているテキストのタイプと、ナショナル・カリキュラムにおけるそれとの共通性を指摘している。そして PISA がそれらテキストを効果的に扱うことを意図しているという点からすれば、ナショナル・カリキュラムでの習熟がそれに寄与す

るであろうと述べている。確かにナショナル・カリキュラムでは、読みのテキストとして、文学テキスト、ノンフィクション、非文学テキストなどに加え、メディアテキスト（広告や図表、動画等が含まれる）も明記している。

以上、カリキュラム上の観点においては、ナショナル・カリキュラム及び GCSE と PISA との共通性が指摘された。では、具体的にどのような点が共通しているのだろうか。

（４）GCSEとの共通性—書くことの領域との関連—

ここでは、国内学力テストの中でも GCSE を取り上げ、その出題傾向について PISA と比較分析する。GCSE は先述の通り 16 歳で受験する試験であり、今回の PISA に参加した生徒の年齢と一致する。よって、同年齢に求められる読解力として比較しやすいと考えた。具体的には、GCSE 対策用の参考書から主要なものを取り上げ、その内容を検討する¹⁴。なお、GCSE の英語科目には「英語 (English Language)」と「英文学 (English Literature)」の 2 種類があるが、本稿では「英語」を取り上げる。

比較のための観点として、(1)テキストのタイプ、(2)出題内容、の 2 点を設定し、PISA と GCSE それぞれの傾向とその共通性について検討する。

1) テキストのタイプの比較

タイプの分類については、国立教育政策研究所 (2002) の分類¹⁵ をもとに、GCSE との比較が明確になるよう設定した。GCSE 「英語」では、「読むこと」「書くこと」「話すこと聞くこと」の 3 領域が評価されるが、ここでは「読むこと」「書くこと」の 2 領域において含まれるそれぞれのテキストのタイプを確認した。無論、両者には分ちがたいものもあり、相互に関連し合っているものもある。

表 8 : PISA と GCSE におけるテキストのタイプ

PISA	GCSE	
	[読むこと]	[書くこと]
①文学的テキスト →物語 (散文)	①文学的テキスト →劇、詩、物語・小説 (散文)、 文学的ノンフィクション	①文学的テキスト →物語 (散文)、詩
②非文学テキスト →解説、議論・説得、叙述、 指示・命令	②非文学テキスト →解説、ノンフィクション、 叙述	②非文学テキスト →解説、叙述、議論・説得、 指示・命令
③メディアテキスト →図、表、広告・宣伝	③メディアテキスト →広告・宣伝、図、表、動画	③メディアテキスト →広告・宣伝、手紙

PISA で扱われているテキストのタイプのほとんどが、GCSE でも網羅されていることがわかる。テキストのタイプを①文学的テキスト、②非文学テキスト、③メディアテキストの三つに大別したが、それぞれのタイプが「読むこと」の領域のみならず、「書くこと」の領域においても多様に含まれていることに気づく。また、③メディアテキストにおいては、GCSE では動画 (テレビや映画など) なども含まれており、PISA よりも広いテキストのタイプ、及び読解力を想定していることがわかる。

2) 出題内容の比較

PISA では、主として次のような問題が示されている。

- ①テキストの目的や書き手の意図を問う問題（例：「警察」の問3）
- ②テキストの表現効果を評価する問題（例：「インフルエンザ」の問2、「贈り物」の問3）
- ③テキストの内容を読み取る問題（例：「落書き」の問2）
- ④テキストの内容を再構成する問題（例：「アマンダと公爵夫人」の問4）

特に①や②は、従来のいわゆる「読解」の範囲を超えた内容として、日本では比較的注目された問題である。PISA に特徴的なこれらの問題は、GCSE では、「読むこと」の領域よりもむしろ、「書くこと」の領域に近いことがわかる。というのも、GCSE「書くこと」の領域においては、次のように学習内容が分類され、示されているのである。

- ・ Writing to argue, persuade, advise（議論する、説得する、意見を述べるために書く）
- ・ Writing to imagine, explore, entertain（想像する、探求する、楽しませるために書く）
- ・ Writing to analyse, review and comment（分析する、検討する、批評するために書く）
- ・ Writing to inform, explain, describe（知らせる、説明する、描写するために書く）

このように「書くこと」の領域においては、常に「何のために書くのか」という目的や意図が強く意識され、それを達成するために効果を発揮するような表現方法を学ぶ、という技能が求められる。すなわち、テキストがどのように機能するためにあるのか、そしてその機能を支えている構成や表現は何かといったことが、「書くこと」において学習されていることになる。実際に GCSE のその内容を見てみると、目的的な書き手の視点で様々なテキストを収集し、構成を読み解き、表現の模倣をしたり再構成したりといった学習活動が設定されている。すなわち、GCSE「書くこと」においてテキストを読解することは、目的的にテキスト操作を行うことに非常に近い行為として考えられているのである。このことは、GCSE レベルにとどまらない。筆者がこれまで行ったイギリスでの現地校調査においても、初等学校で既に同様の学習が繰り返し行われていることを確認している。非文学テキストの多くは、こうした「目的的な書き手」の視点で読解・操作する対象として、国語（英語）科の中に位置づけられていると言える。

以上、簡略ではあるが、二つの観点で PISA と GCSE の出題傾向を比較分析した。その結果、テキストタイプにおいては、GCSE「読むこと」「書くこと」の両領域において様々なテキストタイプが含まれており、それらは PISA のタイプをほぼ網羅していることがわかった。また、問題内容においては、GCSE「書くこと」の領域で求められている技能と、PISA が設定している読解力とが近いものであることを指摘した。

(5) まとめ

イギリスにとって PISA の出題内容は、他国に比べるとややなじみのあるものであったのかもしれない。ゆえに結果に対しては、順位や得点よりもむしろ社会的要因の方に注目が集まったといえるだろう。

GCSE との比較から見てきたことは、イギリスにおける「読解力」とは、「書くこと」を前提として目的的にテキスト操作ができることを含むということである。少なくとも非文学テキストの読解に関しては、このように結論づけられるのではないだろうか。

ただ、本稿では GCSE の一側面を考慮したにとどまっている。GCSE だけでなく、A レ

ベル（大学入試資格）試験や全国テストといった、国内テストが求める「読解力」をさらに検討する必要がある。これについては今後の課題としたい。

*1 主として次の文献を参照した。国立教育政策研究所編（2002）『生きるための知識と技能— OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』（ぎょうせい）、OECD（2001）*Knowledge and Skills for Life - First Results from PISA 2000*. OECD.

*2 ここでは、主として次の文献を参照した。

Gill, B. et al. (eds.) (2002) *Student achievement in England - Results in Reading, mathematical and scientific literacy among 15-year-olds from OECD PISA 2000 study*. HMSO.

*3 Ibid., p.xv.

*4 ここでの「公立学校」とは、LEA（地方教育当局）が運営する学校を指す。

*5 Gill, B. et al. (2002), p.74.

*6 Ibid., p.64.

*7 このことは、国立英国映画研究所の教育部局長である Cary Bazalgette 氏へのインタビュー結果からも確認している。

*8 2001年4月4日の教育記事より。 <http://www.dfes.gov.uk/pns/>

*9 また、18歳では基本的な大学入学資格である GCE・A レベル資格（General Certificate of Education - Advanced Level）試験を受験し、合格すれば成績証明書を得ることになる。2000年からは17歳で受験する GCE・AS レベル資格（General Certificate of Education - Advanced Subsidiary Level）試験も新たに導入された。

*10 表7は、次の文献をもとに作成した。文部科学省（2003）『諸外国の教育の動き2002』財務省印刷局、p.49.

また、イギリスの教育改革については、次の文献に詳述されている。本間政雄、高橋誠（2000）『諸外国の教育改革—世界の教育潮流を読む 主要6か国の最新動向—』ぎょうせい、pp.82-123.

*11 実際、ウェールズと北アイルランドでは、公表は既に廃止されている。

*12 Gill, B. et al. (2002), p.7.

*13 Gill, B. et al. (2002), p.7.

*14 イギリスの大手教育出版社 Letts から出ている、以下の GCSE 参考書を使用した。Croft, S. (2002) *Revise GCSE English & English Literature (Revise GCSE)*. Letts Educational Ltd., Croft, S. (2004) *English Literature (GCSE Exam Secrets S.)*. Letts Educational Ltd.

また、今回の検討にあたっては、GCSE だけでなく、全国テストの関連本も収集した。しかしより明確に比較するために GCSE に絞ることにした。

*15 国立教育政策研究所編、『生きるための知識と技能— OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』、pp.30-31.

また、GCSE の出題傾向を把握するため、次の文献も参考にした。Davidson, J. and Dowson, J. (1998) *Learning to Teach English in the Secondary School*. Routledge.

（中嶋 香緒里）

4. ドイツ語圏の PISA2000 に対する反応の比較研究

ここで言うドイツ語圏とは、ドイツ連邦共和国、オーストリア共和国、リヒテンシュタイン公国、スイス連邦、ベルギー王国、ルクセンブルク大公国の6カ国を指す。そのうち、ドイツ、オーストリア、リヒテンシュタインでは公用語がドイツ語となっているが、その他の国は複数の言語のうちの一つがドイツ語となっている。本研究は母語教育研究の一環として位置づけていることもあり、以上の国をドイツ語圏と呼ぶゆえんである。

さて今回の報告では、ドイツ、オーストリア、リヒテンシュタインに焦点を当てた。特に、ドイツ語教育の実際を考察することを軸として、オーストリアを例とした。次回以降、複数言語の一つとしてのドイツ語が教育されている他の国々にも範囲を広げて考察していきたい。

(1) 概要

調査4カ国の結果は以下の通りである。

PISA2000

	総合読解力		情報の取り出し		解釈		熟考・評価	
	順位	得点	順位	得点	順位	得点	順位	得点
ドイツ	21	484	21	483	21	488	24	478
オーストリア	10	507	13	502	12	508	9	512
リヒテンシュタイン	22	483	18	492	22	484	26	468
スイス	17	494	16	498	17	496	19	488
日本	8	522	6	526	8	518	5	530

PISA2003

	総合読解力	
	順位	得点
ドイツ	(21→)21	(484→)491
オーストリア	(10→)22	(507→)491
リヒテンシュタイン	(22→)5	(483→)525
スイス	(17→)13	(494→)499
日本	(8→)14	(522→)498

PISA2000 と 2003 を比較して、得点が有意に上がったのはリヒテンシュタイン、有意に下がったのはオーストリアであった。ドイツとスイスには変化が認められない。

PISA2000 に対する反応は次のようであった。

1) ドイツ

PISA2000 で得点が OECD の平均よりも低く、ドイツ語圏の中でも低かった。PISA-Schock 「ピサショック」という言葉も使われ、多方面で対応策が検討された。特徴的なことは次の4点である。

- ・初めて全国共通の到達目標としての「教育スタンダード」を公表し（2003年12月）、2004年8月から実施した（教育課程の基準や教員養成・研修等を改定）。
- ・伝統的な半日制を延長し、午後にも補習その他の学習活動を行う「全日制学校」の普及を図っている。
- ・ドイツ語学習の早期支援を行っている。州内統一学力調査、就学前のドイツ語能力調査の実施を決定した州もある。
- ・PISA対応のための読解能力トレーニング強化の本も出版された。

ドイツ語教育全般にかかわる改革が行われている。PISA2003では変化が認められなかったこともあり、今後の対応に注目したい。

2) オーストリア

PISA2000ではドイツ語圏で最も得点が高かったこともあり、特別な対応はなかった。PISA2003で得点が下がったことについて、その分析と対応は調査中である。

3) リヒテンシュタイン

PISA2000と比べて点数が大幅に上がった。短期的対策と長期的対策によって効果をあげている。

4) スイス

PISAの実施とは関係なく改革が行われている。4つの公用語による母語教育改革の方向に注目したい。

- ・ドイツ語教師のスタンダードレベルの設定を2000年に行った（バーゼル）。
 - ・ドイツ語教師養成の共通カリキュラムが2002年に施行された（チューリヒ）。
- 以下、オーストリアとリヒテンシュタインに焦点を当てて考察していく。

(2) オーストリアの中等教育「ドイツ語」

オーストリアの国語（ドイツ語）教育の特徴を挙げるとき、次の2つははずせない。一つは「話すことの教育」であり（参照：拙稿「オーストリアにおける話し言葉教育の二重性」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』通巻313集，1998.5.10, pp.40-45），もう一つは「授業原則」である（参照：拙稿「総合的な『読むこと』の学習」『教育科学国語教育』41巻7号，1999.6.1, pp.63-66）。

「ドイツ語」が「外国語」や「音楽」とセットになって、一つの学習が組まれていて、それが「話すことの教育 Sprecherziehung」と呼ばれている。自国語、外国語、音楽を結びつけることで「話すこと」を学習する。8つの国に接し、音楽・文化の伝統を持つオーストリアらしい点である。

「話すことの教育」を含めて、初等教育では全部で11の「授業原則 Unterrichtsprinzipien」が挙げられている。教科を超えて、教育的目標を具体化するために立てられた原則である。他に、健康、読書、メディア、芸術、政治、異文化間、性、環境、交通安全、経済の教育がある。ドイツ語はメディア、芸術、異文化間、読書の教育の重点教科になっている。

1) オーストリアの教育制度

授業の紹介に入る前に、教育制度を確認しておきたい。日本と同じで義務教育は9年間であるが、複線型になっている。以下のように、アからエの順に進学していく。組み合わせ

せによって就学年限や職業の方向が変わる。

- ア 基礎学校／国民学校（4年）
- イ1 基幹学校／国民学校上級段階（4年）
- イ2 普通教育中等学校（8年）
- ウ1 職業訓練講習（1年）
- ウ2 職業教育中間学校（2～4年）
- ウ3 社会教育・幼児教育教員養成機関（5年）
- ウ4 職業教育中等学校（5年）
- ウ5 上級実家学校（4年）
- エ1 職業学校（2～4年）

これらの組み合わせには次の6つのパターンが認められる。今回紹介する例はFにあたる。

- A ア+イ1+ウ1+エ1
- B ア+イ1+ウ2
- C ア+イ1+ウ3
- D ア+イ1／イ2前半+ウ4
- E ア+イ2前半+ウ5
- F ア+イ2

2) 学習指導事項の明確化と自己評価能力の育成

今回紹介するピアリステン・ギムナジウム(Piaristen Gymnasium)は創設300年を超える伝統校である。先に挙げたイ2「普通教育中等学校(Allgemeinbildende Hoehere Schule)」に属する。いわゆる進学校で、比較的落ち着いた環境の中で授業は行われていた。各学年は2クラスから成っている。

第1学年(日本の小5)と第5学年・第6学年(中3・高1)のドイツ語を週11時間担当しているベア(Beer)氏の授業から第1学年のもの(2002.11.4, 30人)を中心に紹介したい。

その授業の特徴は、後で見るように、学習指導事項が明確に位置づけられていることと、授業の中で絶えず「評価」の観点が示され、生徒たちの自己評価能力の育成が目指されていることである。

「メルヘンに向けて」と位置づけられた授業は、次のように行われた。

- ・前時までの学習を受けて、宿題としていた作文をペアで交換して、修正する。(標準ドイツ語とは異なる『オーストリア語辞典』を用いて、綴りや表記をチェックする。)
- ・クラス全体で、修正を必要とした数を確認する。
- ・教師が1人の生徒に作文を音読させる。
- ・教師が黒板の中央に「メルヘン」と書き、生徒がその周りに思いついたことを書いていく。(3匹の熊、語る、森、昔あるところに、王子と王女、魔女、詩人、ファンタジー、ヘンゼルとグレーテル、などが書かれた。)
- ・書き出された言葉をめぐって、教師と書いた本人とのやりとりが行われる。メルヘンのジャンルとしての特徴や語り方の特徴、お話の内容などについても話題にして、次回へとつなぐ形で授業は終わった。

ベア氏の授業は、活動への指示や授業の進行が明確である。活動の時間指定や発表の方法指定（板書するときには話さずに書くこと、など）がなされ、活動の前後では必ず質疑の時間を取っている。

また、ベア氏に限らず、この学校では、宿題には評点（1～5。点数が多いほど良い。）をつけて返却する。コメントも書きこまれる。再提出を求めることも多いようだ。事前に評価のポイントを示し、返却の前にもそれらを確認する。そうやって、授業での指導と評価の一体化が図られているとみることができる。

なお、初等教育から中等教育前期においては、特にドイツ語の綴りと表記が重視され、教師が読みあげる文章を聞き取り、ノートに書く活動が多くなされる。一人の生徒が黒板に書き、クラスでそれをチェックすることも多い。

一緒に入学した生徒のうち、8年間でストレートに卒業するのは4分の1と言われているギムナジウムである。

3) 「書くこと」学習における指導と評価の一体化

ベア氏の第5学年の授業は次のように展開された。

- ・「書くこと」学習における評価の観点を5つ示す。
（「構成」「思考の展開」「内容」「語彙」「文構造」）
- ・これらの観点の内容を確認しながら、具体例として生徒の作文を取り上げ、説明していく。
- ・これらの観点によって評価した点数とコメントを付した生徒の作文を返却する。その際、一週間後に修正したものを再提出するよう指示する。保護者にも見せて一緒に検討することも勧めていた。

4) コミュニケーション学習の一貫性

同じ時間の後半では、対話を中心としたコミュニケーションの学習が展開された。コミュニケーションの4つの局面（情報をめぐる「送り手」「受けて」「内容」「関係」）を示す図を紹介し、引用文献の解説を読み上げ、書き取らせる。その引用文献とは次のものである。

・Friedemann Schulz von Thun. *Miteinander reden 1*. Hamburg:Rowohlt. 1981.

コミュニケーション心理学の視点から「話し合い」の事例を分析・考察したものである。ちなみに本書は、後で見るヴィルトナー氏の第7学年でも取り上げられている。また、ウィーン大学の「ドイツ語」免許取得のための「話すことの教育」でも教科書に指定されていた。このような流れを見ると、大学生になったときには、「コミュニケーション」をめぐって学校教育と教員養成教育はつながりをもったものとして認識されることだろう。

なお、授業の展開としては、対話の例（教師と保護者）を読み合いながら、先のコミュニケーションの図式に照らし合わせて、4つの局面ごとの分析を行う。そして、別な対話の例（夫婦）の続きを考える。自分たちを取り巻く教師や保護者がどのようなコミュニケーションを行っているのかを分析する授業であった。

5) 男女共学とジェンダー

ベア氏の第六学年の授業では新聞記事が取り上げられた。オーストリアでは1975年に男女共学が始まったが、その歴史的経緯を紹介した記事や政党や行政の人による賛成・反対の記事、そして教育評論家の論説を資料にして討論が行われた。

討論の前には、各自の体験をもとに意見を文章でまとめさせたあと、自由な議論がなされた。その際、この話題は最終学年である第8学年で再度取り上げることになる旨も伝えられた。このように、学年を超えてテーマを追求することが、オーストリア教育の特徴でもある。

6) テーマを中心とした年間指導計画

5) で見たようなテーマ追求の学習は、2000年に出された学習指導要領具体化の結果でもある(参照: 拙稿「オーストリア中等教育における読むことの指導」田中孝一編『新しい高校国語 指導の理論と実践 第3巻 読むことの指導』明治書院, 平成13年11月26日, pp. 60-70)。そこでは次の3つが方針として立てられた。

- ・教科交差的, 教科統合的授業
- ・教育領域
- ・拡大領域

先に紹介した「授業原則」を踏襲しつつもさらにテーマを中心とする姿勢が強くなっている。それは、教科の学習内容よりも一般的な教育内容に重きを置こうとしているということでもある。これらの方針によって、学年や学校段階を超えた長期的な見通しのもとで教育的テーマが追求される。特に「拡大領域」は、中等教育後期に適用されるもので、内容は教師に任される。

ヴィルトナー氏の第7学年の授業では、議論の練習が行われた。これは実用的テキストの分析と組み合わせられたものである。テーマは決めず、3人から4人のグループに分かれて、そのうちの2人がまず議論を行う。他の生徒は議論の展開に関わる話し方を中心に分析して当該の2人に報告する。これを順番に行い、教師が司会をして本時の学習内容について話し合う。議論における話し手と聞き手の役割の確認と、議論を展開するには内容の理解と質問と答えの関係が大切であることが強調されていた。

ヴィルトナー氏の授業では、日本風に言うと、まず「話すこと・聞くこと」の演習で始まり、次にその活動に関して書かれたテキストを分析し、まとめる。それから年間を通してのテーマに関わる作品を読み、解釈し、批評する。以上のような流れで1ヶ月の単元を組んでいる。その年間を通してのテーマは古典における人物像である。レッシング、シラー、ゲーテなどの代表作を毎月取り上げていき、学年最後にはそれらのうちの一作を中心としてレポートをまとめることになっている。さらに特筆すべきなのは、最後に第8学年、つまり次の学年の年間指導計画について話し合う時間まで設定されていることである。

最後に第8学年のブルッガー氏の授業。マトゥーラ(卒業・大学入学資格試験)との対応もあって、テキストの解釈とレポート作成が中心となっている。ギュンター・グラスの「ブリキの太鼓」をテキストとして、映画化されたものとの比較を通じた議論が行われていた。教師の方で検討する観点を複数示し、補足説明も行っていった。まとめとしてのレポートは3週間後に提出することになっていて、日本の大学での授業と同じような感覚が認められた。

*以上は、次の2点の拙稿をもとに構成している。

オーストリア中等教育前期の「ドイツ語」授業

(全国国語教育実践研究会編『実践国語研究』No. 242, 明治図書 2003. 05. 01, pp. 115-117)

オーストリア中等教育後期の「ドイツ語」授業

(3) 読者養成への協働関係

読解と読書，という捉え方は，学校と学校外，勉強と遊び，といったイメージを作ってきた。現行の学習指導要領の貢献は，「読むこと」という捉え方によって，そういった境界を超えやすくしたことである。「読む」という行為から見れば，読解も読書も同じである。読解も読書もどちらも「読むこと」と考えてよいのである。

さて，そのように，読解も読書も「読むこと」に含まれるとした場合，教師のかかわり方も変わってくる。読解に比べて読書は二次的副次的なものだから，指導してもしなくてもいい，あとは児童・生徒個人の問題であって，教師が責任を負うべきもの・負えるものではない，と考えることもこれまでではできた。しかし，読解も読書も「読むこと」であって切っても切れないものだから，指導者としての責任が伴うことになる。

「総合的な学習の時間」の導入によっても「読むこと」は学校教育の中で重要な位置を占めることになった。そういった点からも，児童・生徒の「読むこと」に国語教師がどうかかわっていくかが問題となるのは必然であろう。

本稿では，以上のような現状認識から，「読者」を養成するという確固とした目標をもって国語教師は児童・生徒とかわっていくべきであることを主張し，オーストリア共和国での取り組みを紹介する。そこで3者の関係を参考として示す。すなわち，行政（学習指導要領），学校（授業），出版（関連図書）の3者の協働関係であり，それが読者養成プログラムの内容と方法に強くかわってくる。

1) 「読書教育」構想と内容・方法の具体案

1996年版学習指導要領には「授業原則 Unterrichtsprinzipien」が示されている。新しい2000年版では「教育領域 Bildungsbereiche」へと発展的に解消されたが，中等教育段階では2008年度から完全実施になるということもあり，また教科教育とは別にそれを越えたテーマをもとに構想されている点では同じなので，ここでは「授業原則」として紹介する。{Lehrplan-Service: Unterrichtsprinzipien (HS und AHS) Kommentar; OBV, 1990.}

そこで示されている読書教育の意義は次の7つである。

- ア コミュニケーション過程としての読書
- イ 自己意識を構築する手段としての読書
- ウ 世界を解明する手段としての読書
- エ 文化的な伝統連関を守る手段としての読書
- オ 自己と世界の間を調える手段としての読書
- カ 創造的達成を促すものとしての読書
- キ 行動を促し助けるものとしての読書

特に強調されているのはアで「読書教育は，テキストの受容を通して過去や現在のさまざまな人間とのコミュニケーション態勢やコミュニケーション能力を育成するのに役立つ」と説明されている。

また継続的な読書については，文学概念の拡大と目標の拡大の二つを提案している。文学概念については，いわゆるジャンルをめぐる水平関係と他メディアとの垂直関係を拡大し，読む対象を固定化させないように注意している。そして，正確さ・なめらかさ・速さの

ような読書技術や理解度についても絶えず目標を高く設定するよう示唆している。

このように、オーストリアの読書教育では、読書のコミュニケーション的過程に目を向け、さらに読む対象を多様に設定し、読む技術を開発するという、読むことにおける「伝え合う」能力の育成が総合的に目指されている。

さて、次は教科「ドイツ語」の場合である。中等教育後期（日本の中学3年～高校3年）は「言語造形」「言語観察」「文学観察」からなるが、ここでは「文学観察」を中心に見ていく。（参照：拙稿「オーストリア中等教育における読むことの指導」田中孝一編『新しい高校国語 指導の理論と実践 第3巻 読むことの指導』明治書院，2001.11.26, pp.60-70）

「文学観察」は、読書と、文学的・非文学的テキスト、印刷された、他のメディアにより伝えられるテキストとの反省的なかわり合いを含む（拡大される文学概念）。その際、「文学観察」は、次の四つを配慮し結びつける。「テキスト記述」、「文学史的方向づけ」、「解釈」、「文学的価値づけ」。

目標は、生徒たちが楽しんで読み、よくわかり、そしてテキストと批判的に付き合うことを学ぶことである。生徒たちが、文学の特性について、自力で議論すること、文学的作品の美的特質を理解するための体験能力を高めること、自分の読書態度やメディア利用について反省すること、そして自分たちが行っている評価（価値判断）が限定された立場からのものだという事に気づくこと、が目指される。

「ドイツ語」を重点教科に位置づけている、先の「読書教育」とのつながりがはっきりと認められる。「文学観察」については、第6学年（日本の高校1年）を提示する。

「テキスト記述」

- ・登場人物の行為や関係を調べて書く。
- ・テキストを言語的視点（音韻，語彙，構文，修辞）から調べて書く。
- ・表現のための手段として、形式的な特徴を把握する。

「文学史的方向づけ」

- ・中世，人文主義，バロック時代の文学を，具体的なテキストを通して学習する。
- ・現代文学のテキストと比較する。
- ・テキストのコンテキスト（伝記的，政治的，社会的，文化的，宗教的，文学的）を調べる。

「解釈」

- ・テキスト記述を元にして解釈を作り，比較する。
- ・一つの作品に対する，各専門書の記述を比較する。

「文学的価値づけ」

- ・時代や立場に対する態度表明として，テキストを位置づける。
- ・その位置づけが個人に及ぼす価値のイメージについて検討する。
- ・読書の様々な方法（楽しみ，情報収集，味わい，問題意識から，など）を知り，実践する。

それぞれ学年ごとに力点が定められ、「テキスト記述」では第7学年に「語りの形式」が取り上げられる。「文学史的方向づけ」では学年が進むにつれて現代作品へと中心が移る。「解釈」では学際的なアプローチが取られ、「文学的価値づけ」では「読者」の役割

意識が高められていく。ちなみに「言語造形」の「読むこと」では、テキストの音声化の技術と解釈の多様性を実際に検討する場を設定している。

以上のように、「ドイツ語」の「文学観察」及び「読むこと」においては、解釈の可能性を探り、さらにそれを表現する技術を鍛えることが期待されている。

2) 語りの形式と文学史的方向づけ

授業の実際についてはウィーンのパリステン・ギムナジウムを例に挙げる（平成 15 年 9 月 18 日）。

第 4 学年（中学 2 年＝アベレ教授）では、短い物語を読んで、出来事、場所と時間、人物、語り手、言語的特徴を確認したあと、一人称と三人称の区別の仕方を具体例を語りながら説明した。そのあと、初めての学習として、「三人称全知」「三人称客観」「三人称限定」の定義を口述した。物語ることと語りの形式との関係を授業している場に出会うことができた。

第 6 学年（高校 1 年＝ベアー教授：前出）ではいわゆる文学史を扱っていた。ドイツ語の歴史についての学習を経てドイツ文学史に入ったところだった。先の 1) で見た第六学年の「文学史的方向づけ」と対応していて、中世を取り上げていた。テキストは『文学キーワード Stichwort Literatur』という 500 頁を超えるハードカバーである。具体的作品を話題にしながらか、その時代、ジャンル、素材、モチーフ等の確認も行っていた。歴史を軸におきながらも現代との関係で読む姿勢が強く現れていて、「文学観察」の 4 要素が有機的に実現されている実際を見ることができた。

3) 関連図書の充実

2) で登場したテキストもそうだが、オーストリア及びドイツ語圏では、学習に関連する図書が多く出版されている。しかもそれらは、学習方法と内容の両方を満足してくれるようなものである。

たとえば、レクラム文庫の「授業用基礎資料」シリーズ (Philipp Reclam jun. Stuttgart) は充実している。特徴は、参考文献の原文をいくつかのグループに分けて示し、それらについての課題を提示し発展的な学習の提案を行っているところにある。中等教育向けのものを見出しをつけて挙げてみる。

ア 『語りの理論と実践』～「語りの実際と意義」「語りの要素と機能」「語りの形式と構造」

イ 『文学的価値』～「入門的テキスト」「理論的価値論争についてのテキスト」

ウ 『テキストと読者』～「文学研究における『読者の発見』」「テキストと読者の相互作用」「詩の具体的な分析」「読むことについての批判的反省」「研究課題としての大衆読書」

エ 『解釈の方法』～「解釈と方法」「四つの局面における文学的テキストの解釈＝作家、現実、テキスト、読者」「解釈方法の応用」

オ 『同一作家のフィクションとノンフィクション』

カ 『近代から現代までの語りの形式 1 ニーチェからカフカ』

キ 『ヘルマン・ヘッセ』～「年譜」「作家と作品」「解釈＝韻文、散文」「文献」

ポイントを見出しで示し、それに関する実際の文章を抜粋し、学習課題を示す。日本でよく見かけるような教科書用のワークブックや参考書のような形ではなく、一般の本とい

う形で出されている点もいい。教師の裁量で授業でいろいろなテキストを利用することもできるし、生徒が自学自習することもできる。キだけは別シリーズ「学校・大学のための文学情報」だが、中等教育と高等教育とがつながりやすくなっていることもわかる。

日本では、たとえば「集団読書テキスト」（全国学校図書館協議会）などがあるが、レクラムのような多種多様なアンソロジーが欲しいところである。読書生活の広がりを支える出版界の対応に期待したい。

*以上は、次の拙稿をもとにしている。

読者養成プログラムの構想

(日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No. 381, 2004. 01. 10, pp. 28-33)

(4) 課題

(1) でも述べたように、ドイツ語圏では、複数言語の一つとしてドイツ語を教育している国々（スイス、ベルギー、ルクセンブルク）の研究が重要となる。それは、標準「ドイツ語」と生活語としての「ドイツ語」（いわゆる方言を含む）、すなわち国際化・情報化社会において必要とされる言語能力と母語として必要とされる言語能力の関係を考えることにほかならない。「生きて働く」力としては両方が求められる。したがって、母語教育としてのドイツ語教育の研究は、今後の日本の母語教育における読み書き能力の範囲と内容を考えるうえで大きな示唆を与えてくれるだろう。

研究のキーワードとしては次の3つを挙げておきたい。

- ・学校システム
- ・教員養成
- ・読書文化

<参考文献>

【ドイツ連邦共和国】

Deutsche PISA-Konsortium(Hrsg.), *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schuelerrinnen und Schuelern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich. 2001.

Deutsche PISA-Konsortium(Hrsg.), *PISA 2000 - Die Laender der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen:Leske+Budrich. 2002.

Beisbart, O. PISA - Zentrale Befunde, insbesondere zur Lesekompetenz deutscher Schuelerinnen und Schueler, und Ansatzpunkte fuer eine Verbesserung der Lesefoerderung. *PISA - Menetekel oder heilsamer Schock? : Kinder und Jugendliche in Deutschland brauchen Lesekompetenz*, 37-57. 2002.

Deutsche PISA-Konsortium(Hrsg.), *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Laender der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich. 2003.

PISA-Konsortium Deutschland(Hrsg.), *PISA 2003 - Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland-Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*.

Muenster:Waxmann. 2004.

【オーストリア共和国】

Haider, G. (Hrsg.), *PISA 2000 - Technischer Report: Ziele, Methoden und Stichproben des Oesterreichischen PISA Projekts*. Innsbruck: Studien Verlag. 2001.

Haider, G. Lang, B. (Hrsg.), *PISA Plus 2000 - Nationaler Bericht*. Innsbruck: Studien Verlag. 2001.

Haider, G. Reiter, C. (Hrsg.), *PISA 2000 - Nationaler Bericht: Internationale und nationale Ergebnisse Vergleich der Schuelerleistungen mit dem Schwerpunkt Lesen und Leseverstaendnis*. Innsbruck: Studien Verlag. 2001.

Reiter, C. Haider, G. (Hrsg.), *PISA 2000 - Lernen fuer das Leben: Oesterreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: Studien Verlag. 2002.

Wallner-Paschon, C. Haider, G. (Hrsg.), *PISA Plus 2000 - Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: Studien Verlag. 2002.

Bluendl, K. Es ist nicht alles eitel Wonne und Waschtrog mit PISA!. *ide*, 4, 28-33. 2002.

Reiter, C. PISA 2000 - Analysen und Schlussfolgerungen. *ide*, 3, 20-26. 2003.

Haider, G. Reiter, C. (Hrsg.), *PISA 2003 - Internationaler Vergleich von Schuelerleistungen: Nationaler Bericht*. Graz: Leykam. 2004

【リヒテンシュタイン公国】

Informationen und Mitteilungen aus dem Schulamt des Fuerstentums Liechtenstein. *Schule Heute*, Nr. 1/2003.

www.schulnetz.li

【OECD】

Lernen fuer die Welt von Morgen - erste Ergebnisse von PISA 2003. OECD. 2004.

『図表でみる教育—OECD インディケータ (2004年版)』明石書店, 2004年10月20日

【日本国】

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000年調査国際結果報告書』ぎょうせい, 2002年2月20日

国立教育政策研究所監訳『PISA 2003年調査 評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』ぎょうせい, 2004年5月10日

文部科学省『諸外国の教育の動き 2003』2004年3月31日

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 2 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい, 2004年12月25日

(上谷順三郎)

5. スペインにおける読むことの教育の現状 —PISA2000、PISA2003の結果分析を中心に—

本稿は、スペインでPISAを担当した国立評価統計研究所（INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación のちに、国立教育制度評価統計研究所（INECSE: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo）と改称）のGuillermo A. Gil Escudero氏（評価サービ部門長）に行ったインタビューを核として、PISA2000のスペインでの受け止められ方と、スペインの読むことの教育の現状を示したものである。しかし、スペインの国語教育に関しては、我が国の国語教育界には、ほとんど先行研究がない。そこで、本稿は、PISA2000の結果だけではなく、学習指導要領や教科書の実態といった、スペインの読書教育事情を紹介することにした。

(1) スペインPISA2000の結果とその特徴

1) スペインPISA2000の結果とその特徴

スペインにおけるPISA2000の読解力得点は、表5.1の通りである。スペインの読解力の成績は、総合が第全般的に、日本よりもOECD平均よりも有意に低いのである。

表5.1 PISA2000読解力得点におけるスペインと日本・OECD平均の比較

国名	総合		情報の取り出し		解釈		熟考・評価	
	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差
	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.	平均値S.E.
スペイン	493(2.7)	85(1.2)	483(3.0)	92(1.2)	491(2.6)	84(1.1)	506(2.8)	91(1.2)
日本	522(5.2)	86(3.0)	526(5.5)	97(3.1)	518(5.0)	83(2.9)	530(5.5)	100(3.3)
OECD	500(0.6)	100(0.4)	498(0.7)	111(0.4)	501(0.6)	100(0.4)	502(0.7)	106(0.4)

表5.2は、総合力得点の分布について、特に見てみたものである。下位群も上位群もともに、日本・OECD平均を下回っている。しかし、上位群と下位群の得点差は、OECD平均ほど大きくない。このことは、スペインの総合読解力点が、日本と同様に、あまり得点差がないということを示している。

表5.2 PISA2000総合読解力点の分布におけるスペインと日本・OECD平均の比較

国名	下位5%値	下位10%値	下位25%値	上位25%値	上位10%値	上位5%値
	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.
スペイン	344(5.8)	379(5.0)	436(4.6)	553(2.6)	597(2.6)	620(2.9)
日本	366(11.4)	407(9.8)	471(7.0)	582(4.4)	625(4.6)	650(4.3)
OECD	324(1.3)	366(1.1)	435(1.0)	571(0.7)	623(0.8)	652(0.8)

2) スペイン教育界におけるPISAの受け止められ方

PISA2000を担当した国立評価統計研究所では、ユニークなデータを蓄積している。例えば、a 国民生産とPISA2000の成績の相関（相関係数0.29）の調査、b 家族の豊かさと読解力得点の相関（相関係数0.392）の調査、c 家族の豊かさの分布（ばらつき）と読解力得点の分布との相関（相関係数0.336）の調査、d ヨーロッパ内の地理的緯度と読解力得点の相関（相関係数0.4758）の調査である。スペインの読解力得点は、OECD平均さらにはあるいはPISA参加国の真ん中以下であるにもかかわらず、a 国民総生産も成績も相関グラフの中央に位置し、b 家族の豊かさに対する読解力得点もさほど悪くはなく、c 家族の豊かさのばらつきほどには読解力得点の分布はばらついておらず、d 南の方に位置している割には読解力得点の成績は善戦しているという結果を、これらの調査は示している。したがって、PISA2000から、教育のあり方を問題視しなければならないような受け止められ方はされてこなかった。この結果、PISAは、教育研究者レベルでは多少話題になることがあったとしても、一般の教師や、一般市民に広く知られることはなかった。

もう一つ、PISA2000が話題を呼ばなかった理由として、教育改革のタイミングの問題がある。現在、スペインでは、次々に教育改革が行われている。社会労働党によって1990年のL.O.G.S.E. (*Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) という教育法が出され、義務教育年限が、それまでの8年から10年に延長された。これが完全実施されたのは、1999-2000年度であったので、2000年前後には、教育をうける意欲のない子供たちの問題や、そのような子供たちが義務教育を終了しない限り就職できないという問題について、教育問題としてさかんに議論された。さらに、国民党によって2002年に発表されたL.O.C.E. (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*) という教育法は、宗教教育科目(キリスト教カトリック)の義務化や高校終了認定試験の導入などを盛り込んでいる。その上、現在の政権担当党である社会労働党が、この法律の執行にストップをかけるというニュースもある。その変化の方が大きいので、PISAの結果から教育政策を変更したり、教育改革の成果をPISAの結果から確かめたりするというような状況にはなっていないようである。

(2) スペインの教育における読むことのカリキュラム

ところで、スペインの国語科教育は、我が国ではほとんど先行研究がない。そこで、スペインの読むことのカリキュラムについて学指導要領や教科書を通して論じることとする。その前に、スペインの言語的歴史的背景について触れておきたい。

1) スペインの言語的特徴と歴史的背景

現在のスペインでは、カスティーリャ語(*castellano*)、カタルーニャ語(*catalán*)、バスク語(*vasco*)、ガリシア語(*gallego*)の4語は公用語として認められている。私たちが普段スペイン語と呼んでいるのは、このうち、マドリッドを中心に、スペインの中部・南部・一部の北部で話されているカスティーリャ語である。

スペインでは、1939年から1975年まで、フランコが国家元首として独裁を行っていた。この間、スペインでは、私たちが現在一般的にスペイン語と呼んでいる、カスティーリャ語だけが、スペイン語として認められ、それ以外の地方の言語の使用や自治(教育権を含

む)は認められていなかった。フランコの死後、1978年に憲法が成立、カタルーニャ地方とバスク地方の自治権を認めた。翌1979年には、アンダルシア地方（アンダルシア地方では、カスティーリャ語が用いられている）とガリシア地方の自治権を認めた。各州は自治に関連して公用語を設定することとなり、スペインの国家としての公用語の規定も必要となった。そこで、それまでは認められていなかった、カタルーニャ語、バスク語、ガリシア語の3言語が認められ、一方、スペイン国家としての公用語が、カスティーリャ語と定められることとなったという経緯がある。現在では、17の教育行政区（CCAA）があり、自分の地方のことばでの教育が可能になった。表5.3は、PISAで使われた言語である（バレンシア語は公用語ではないが、PISAではバレンシア語の使用を許可したようである）。

表5.3 教育行政区別PISAで用いられた言語

CCAA 各行政区	castellano カスティーリャ語	catalán カタルーニャ語	gallego ガリシア語	valenciano (バレンシア語)	vasco バスク語	Total
Andalucía	100%					100%
Aragón	100%					100%
Asturias	100%					100%
Baleares	100%					100%
Canarias	100%					100%
Cantabria	100%					100%
Castilla y León	100%					100%
Cataluña		100%				100%
Extremadura	100%					100%
Galicia	39%		61%			100%
La Rioja	100%					100%
Madrid	100%					100%
Murcia	100%					100%
Navarra	76%				24%	100%
País Vasco	85%				15%	100%
Com. Valenciana	86%			14%		100%
Total	77.4%	15.1%	1.6%	0.4%	5.5%	100%

しかし、スペインにおけるカスティーリャ語の地位は他の地方の公用語よりも大きく、カスティーリャ語を第一言語として生活で用いていない地方の子供も、カスティーリャ語は国語として学ばなければならないことになっている。今回取り上げる学習指導要領は、スペインの教育科学省が、スペイン国内のどの地方の子供にも共通して行われるべき教育の最低ラインを示したものである。以下に論じる「カスティーリャ語」(Lengua castellana)「カスティーリャ語と文学」(Lengua castellana y Literatura)という教科は、スペインの全ての国民が学ばなければならない言語としての「カスティーリャ語」の意味である。これらの教科は、カスティーリャ語を使っている地方だけでなく、カタルーニャ語・ガリシア語・バスク語のどの地域にも共通して行われる教科であり、日本の「国語科」に比較的近い状況にあるといえる。そこで本稿ではまず、「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」についてのみ、取り上げることとする。

2) 「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」の学習指導要領における「読むこと」の内容

スペインの学校制度では、日本と同じように、6歳から小学校(*la escuela primaria*)が始まり、6年間で終了する。中学校は、中等教育の義務教育期間と考えると、日本より1年長い4年間である。小学校の学習指導要領(*el curriculum de la educación primaria obligatoria*) (L.O.C.E.に基づき、2004年2月7日に発表)における”*Lengua castellana*” (カスティーリャ語)、中学校の学習指導要領 (*el curriculum de la educación secundaria obligatoria*) (L.O.C.E.に基づき2004年2月10日発表) における”*Lengua castellana y literatura*” (カスティーリャ語と文学) が、日本の国語科に最も近い教科といえるであろう。小学校の第2課程 (小学校3・4年生に相当) の「カスティーリャ語」の内容と、中学校3年生の「カスティーリャ語と文学」の内容を取り上げる。

a 小学校「カスティーリャ語」の内容 第2課程 (小学校3・4年生相当)

I オーラル・コミュニケーション

- 異なる意図を伴う、自然発生的なあるいは意図的なコミュニケーションにおける相互行為の状態。そのディスコースにおいて空間・時間・論理性の順序を尊重したものの。
- コミュニケーションのための方略と規則：参加。明瞭な説明。聞くこと。順番を尊重すること。言語・非言語メッセージを理解し表現すること。適切なイントネーション。経験、意見、知識、その他の尊重。
- 音声(*oral*)テキストの産出。個人的な状況や経験について語ること。一般的なテキスト。人、動物、目的、場所の簡単な描写。概念の定義の導入。列挙。面接。情報を求めたり与えたりすること。知識の説明。疑問、願望、関心などを表現すること。礼儀と社会的関係を表すこと。短い情報。
- 意図とコミュニケーションの状況が適合するように、散文または韻文のテキストを創造すること。
- 音声の物語・情報・説得のテキストを理解すること。：テキストの包括的な感覚。最初と次の考え。語彙の拡充。テキストのメッセージと価値を伝えること。文脈からの語彙の推論。明確に述べられていない考えの識別。音声での要約。
- 生徒の興味・関心・想像を刺激する短い簡単なテキストを聞き再び産出すること。
- 良く選ばれた音声テキストを暗記すること。
- 年齢に合ったあるいは自分で作った適切なテキストを劇化すること。
- コミュニケーションと学習の道具として音声言語を利用する方略：聞くこと。データを収集すること。質問すること。アンケートやインタビューに参加すること。音声でコメントを付けたり、自分の意見を述べたりすること。
- コミュニケーションにおけるノンバーバルの要素の知識と利用：身振り、ジェスチャー、体の動き、…

II 読むこと

- 発音(*fonemas*)と文字(*grafias*)の一致。
- 異なるタイプのテキストを流暢に適切な抑揚で声を出して読むこと。
- 異なるタイプのテキストを声を出さずに読んで理解すること。

4. 異なるタイプのテキストを聞き、個人的なコメントをすること。
5. テキストを暗記すること。
6. テキストを理解するための方略：タイトル。イラストレーション。キーワード。章。再読。前もって仮説を持ちそれを確認すること。総合すること。文脈。辞書。テキストの全体的な感覚。最初と次の考え。要約。
7. 読書を好きになること。読書習慣。
8. テキストから伝えられたメッセージと価値を分析し批評すること。
9. 組織と規則の尊重について知って図書館を利用すること。

III 筆記表現

1. 読み—書きのシステムの使用。
2. 知識・経験・必要性を伝えるためにテキストを産出すること：物語。描写。対話。インタビュー。
3. バーバル・ノンバーバルを用いたテキストの創造：公共のポスター。漫画。
4. テキスト産出のための規則と方略：計画（機能、目的、構造）。テキストの再検討と改善。基礎的な綴り規則の評価と使用。句読記号の基礎的使用。高頻度で使用される単語のアクセント（最後に、終わりから2番目、終わりから3番目にアクセントがくる単語）。書道。順序と巧みさ(limpieza)。口述筆記。

IV 言語についての省察

1. 意味の単位である文：主部・述部。
2. 単語の種類：名詞、動詞、形容詞、冠詞、前置詞、人称代名詞。
3. 性・数の一致。
4. 名詞の種類：固有名詞。普通名詞。個体名詞。集合名詞。地名。

V コミュニケーションの技術

1. 学習の道具としての情報・コミュニケーション技術の利用。
2. 教育プログラムの利用。
3. 正式な形式の言語使用時における作業の道具としての情報・コミュニケーション技術の使用への関心。

小学校の内容は、その構成からも内容からも、日本の学習指導要領に近い。

<スペイン>

<日本>

- | | |
|--------------------|--------------|
| I オーラル・コミュニケーション…… | 「A話すこと・聞くこと」 |
| II 読むこと…… | 「C読むこと」 |
| III 筆記表現…… | 「B書くこと」 |
| IV 言語についての省察…… | 「言語事項」 |
| V コミュニケーションの技術 | |

ただし、以下の4点の違いがある。1点目は、領域区分は似ているにしても、I・II・IIIそれぞれの領域が、日本のものに比べて広いことが挙げられる。例えば、IIIの筆記表現に、ノンバーバルテキストを含んでいることなどがある。（しかし、本稿で着目している「読むこと」については、さほど大きな違いはない。）2点目は、「IV言語についての省察」は、日本の「言語事項」に比べて範囲が狭く、文法に焦点をあてていることである。3点目は、これに関連して、書道は「III筆記表現」に含まれていることである。4点目は、

「Vコミュニケーションの技術」にあたるものが、日本の学習指導要領はないことである。これは、子どもが学習をしていく際に必要な技術で、辞書の利用や、ノートやパソコンの利用や、学び方の学習などを指す。

次に中学校第3学年を見てみる。

b 中学校「カスティーリャ語と文学」の内容。第3学年。

I コミュニケーション

1. 筆記コミュニケーションのメディア：新聞。
2. テクストの形式構造。物語（話、小説、ニュース、レポート）的構造。描写（科学的描写、文学的描写：人物、風景、物）的構造。対話（物語と劇の対話。モノローグ。インタビュー。アンケート）的構造。一般的特徴。

II 言語と社会

1. スペイン語の起源と進化。
2. 二言語併用。

III 言語の研究

1. 発音(fonética)と綴り(ortografía) (III) アクセント位置の問題（単音節語、複音節語、疑問文、感嘆文）
2. スペイン語の洗練された(culta)規則 (III)：動詞、前置詞、音読（対話）、語彙（新語の使用）。
3. 文法。種類と機能。複合文：等位と従属。
4. 語彙 (III)。単語の形式の基礎的過程：派生と合成。

IV 作業の技術

1. 伝統的記憶媒体において情報を探す技術（図書カード、図書館、など）。
2. 情報のプレゼンテーション。テキスト情報の処理（I）。

V 文学

1. 中世文学。一般的性質。ヨーロッパ文学との関係。抒情詩（伝統と教養）。叙事詩：わがシッドの歌。散文：アロフォンソ10世。ドン・フアン・マヌエル：『ルカノール伯爵』。教養派俗語文芸。ゴンサロ・デ・ベルセオ『聖母の奇跡』。『よき恋の書』。ロマンセ。セレスティナ。
2. 黄金世紀。一般的性質。ヨーロッパ文学との関係。抒情詩：ベガのガルシラソ、修道士ルイス・デ・レオン、フランシスコ・デ・ケベド。散文：虚構小説の形式。ラサリリョ・デ・トルメス、エル・キホーテ（ドン・キホーテ）。劇：ロペ・デ・ベガ、ティルソ・デ・モリナ、カルデロン・デ・ラ・バルカ。ヨーロッパ劇：シェイクスピア。モリエール。
3. 18世紀。一般的性質。ヨーロッパ文学との関係。劇と散文。
4. 物語の表象、叙事詩、劇の中から3つまたは4つの作品の1節を読むこと。

中学校は、学習指導要領の領域区分も内容も非常に異なっている。日本の中学校3年生の学習指導要領に比較して、次の4点の相違点がある。まず1点目は、内容量が多く専門的であることである。日本の学習指導要領では、中学校が小学校に準拠するような構成・内容になっているのと好対照である。2点目は、「V文学」の中で古典文学が占める割合が高いことである。日本の場合は、導入期であるということを強調し、「古典に親しむ態度」を

育てることを中心にしているのに対し、スペインでは、本格的に、具体的な作品の一部を読んでいくことになっている。詳細については、足立（2005）で論じたが、古典の知識を重視しているといえる。3点目は、「I コミュニケーション」で、新聞やニュースなどのマスコミュニケーションを扱っていることである。4点目は、「IV 作業の技術」という、日本の学習指導要領にはない項目があることである。これは、小学校の「V コミュニケーションの技術」と同様に、学習していく際に必要な技術を積極的に身につけさせようとするもので、情報技術（例えばパソコンの扱い）や、言語使用上に欠かせない知識などを指す。

以上のように、学習指導要領からは、スペインの「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」の範囲は、日本の「国語科」の「読むこと」よりも、広くとらえられている。

3) 国語科にあたる教科「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」の教科書

a スペインの教科書制度及び全体

スペインの教科書には、日本のような検定制度はない。したがって、それぞれの出版社が自由に教科書を作ることができる。したがって、何社の出版社が教科書を作っているか、正確には把握できていないが、ある教科書販売店員によると、30社以上にのぼるといふ。通常4～5人の執筆者がおり、検定がない分、半年・1年などの短い期間で教科書を作成する。しかし、その教科書が、まったく自由というわけではない。各社が学習指導要領の内容にそって、教師が指導しやすいものにしようとしており、一つの出版社がある方法で成功を収めると、次の年には他の出版社が真似るといふ形である。したがって、実際の教科書は、学習指導要領に準拠している形式となっている。

例えば、エデルビベス社の小学校4年生の「カスティーリャ語」の教科書(Primaria 4. Lengua)は12の単元、「1世界のある場所」「2魔法の鏡」「3だれが？どこで？いつ？」「4パッサカリア（注、スペインを起源とする軽快な舞踊曲のこと）」「4ポンテベドラ（注、スペイン・ガリシア地方の県名）」「6木々の間を歩いて」「7素直で野生の友達」「8雲の間」「9傑出した人」「10人々の漫画」「11田舎を抜けて」「12歴史の舞台」で、できている。それぞれの単元が、9項目、「読むこと」「ことばで遊ぼう（語彙）」「空気のことば（口語表現）」「紙のことば（筆記表現）」「言語とはそのようなもの（文法）」「遊びのルール（綴り）」「ことばの魔法（文学）」「学習のトリック（学習の技術）」「目を開いて（復習・応用）」で構成されている。9項目は子どもに合わせた言葉遣いになっているが、カッコ内に示したように、教師向けの言葉が添えられており、これが、学習指導要領上の項目に対応している。すなわち、教師は、一つ一つの単元を教えながら、学習指導要領のどの項目を教えているのかが分かるという仕組みになっている。

b 教科書に現れている範囲の広さ

次に、学習指導要領の比較で指摘したように、スペインの「カスティーリャ語」「カスティーリャ語と文学」は、日本の「国語」科よりも範囲が広い。そのことについて、教科書の具体的内容を示す。例えば、小学校でも中学校でも、「コミュニケーションの技術」「作業の技術」という項目があった。エデルビベス社の中学校3年生の「カスティーリャ語と文学」の教科書には、「作業の技術」の項目の中に、マイクロソフト・ワードの使用の仕方が記されている。それも、単に文章をどのように書くかという、バーバル・レベルのものだけではなく、地図などの画像をどのように自分の文章（例えば道案内の文章）に取

り込むかとか、スペルチェック機能はどのように利用するかとか、ことこまかに、図入りで説明されている(232ページ)。

c 読書教科書(副読本)

たいていの教科書は、その「カスティーリャ語」あるいは「カスティーリャ語と文学」の教科書に対応した読書教科書(副読本)を持っている。例えば、先に取り上げたエデルビベス社の小学校4年生の「カスティーリャ語」の教科書には、「架空の読書」(Imaginario Lecturas)という名の読書教科書がある。先に取り上げた「カスティーリャ語」の教科書の12の単元は、そのまま読書教科書に生かされている。例えば、「1世界の中のある場所」では、「3人の捕虜のためのロマンセ(ロマンセとは、中世スペインの8音節叙事詩のこと)」「木と斧(古典寓話)」「ライオンとねずみ(寓話)」「町外れの道(子どものためのスペイン詩)」の4つが挙げられ(6~13ページ)、それぞれについて、簡単な質問が付されている。中学校のエデルビベス社の読書教科書は、「アンソロジー」(Antología de textos)というタイトルがついている。これも、教科書本体の単元に関連して、それだけでは補いきれない読書材を提供している。例えば、多数の新聞記事や、古典の作品の取り上げられていない部分などが掲載されている。

以上、学習指導要領と教科書を取り上げて、スペインにおける読むことの教育の一端を明らかにしようとした。しかし、学習指導要領と教科書だけでは、スペインの子どもたちがどのような内容や範囲を読み書きしているのか、十分には分からない。SIMS (Second International Mathematics Study 第2回数学国際比較研究、これはTIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study、国際教育到達度評価学会が行っている数学及び理科の国際調査、スペインではINCE及びINECSEが担当している)の前身となった研究である)は、3つのカリキュラムのレベルを示している。

○意図されたカリキュラム(Intended Curriculum)

国や学校区によって、教育されるよう意図されているカリキュラム
すなわち、学習指導要領・教科書といった文書のレベルである。

○実行されたカリキュラム(Implemented Curriculum)

教師によって、実際に実践されたカリキュラム
すなわち、実際の授業などのレベルである。

○獲得されたカリキュラム(Attained Curriculum)

生徒によって学ばれたカリキュラム
すなわち、テストや調査によって、明らかになるレベルである。

この区分によると、本稿では、主に「意図されたカリキュラム」レベルを示したといえよう。先行研究がほとんどない現状では、まずこのレベルから始めるのはやむを得ない。しかし、このレベルだけでは、スペインの子どもたちの読むことの内容や範囲の実際は、本当の意味では分からない。なぜなら、「意図されたカリキュラム」は抽象度が高く、複数の国で比較しても、あまり差異がはっきりと出てこないからである。今後は、授業見学なども取り入れて「実行されたカリキュラム」を検討していく必要がある。また、PISAのような調査の結果は、「獲得されたカリキュラム」をあらわすものであるといえる。貴重な資料として、より詳細な分析や日本との比較をしていく必要があると考えている。

(3) PISA2003の結果とその特徴

表5.4は、スペイン・日本・OECD平均の2003年の成績を、2000年の成績と比較したものである。スペインも日本と同様、前回に比べて成績が有意に下がっている。

表5.4 読解力得点の2003年と2000年の成績の比較

	読解力得点				
	2003年		2000年		2003年－2000年
	平均得点	標準誤差	平均得点	標準誤差	
スペイン	481	(2.6)	493	(2.7)	-12▼
日本	498	(3.9)	522	(5.2)	-24▼
OECD平均	494	(0.6)	500	(0.6)	

また、表5.5は、スペインのPISA2003とPISA2000における読解力得点の分布を比較したものである。

表5.5 スペインのPISA2003とPISA2000の読解力得点分布の比較

スペイン	下位5%値	下位10%値	下位25%値	上位25%値	上位10%値	上位5%値
	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.	得点 S.E.
2003	313(5.8)	354(4.9)	421(3.4)	548(2.8)	597(2.8)	625(4.7)
2000	344(5.8)	379(5.0)	436(4.6)	553(2.6)	597(2.6)	620(2.9)

この表をみると、確かに、上位層よりも下位層で得点の降下が目立っている。

本科学研究費における調査時（2004年11月）ではまだ結果の分析途中であった。そこで、したがって、分析し終わったデータは入手できていないのであるが、分析官のインタビューによると、成績が下降した原因として、近年の移民の増加が挙げられるそうである。なぜなら、PISA2003とPISA2000のデータを比較したところ、移民の成績が有意に下がっており、その人数が増加しているところが明確な相違点であると言う。今後、生徒の人種などのデータから、詳細に検討する必要がある。

担当者（足立）がスペインに在住した2002年から2003年にかけて、モロッコや中南米からの移民の増加は、スペインの大きな社会問題となっていた。治安の悪化や、外務省のビザ発行がそれに対応しきれずにいるという状況も目の当たりにした。スペイン人の教員の友人複数から、都市部の学校では、言語や生活習慣の違う子どもたちが一つの教室にいて、教員が大変教育のしにくい状況が生まれているという話を聞いた。今後は、PISAのような国際調査のデータが、スペインの教育問題を明らかにしうるのか注目していきたいし、同時にスペインの社会背景について、それに対応する教育プログラムの有無についても、調査を進めていく必要がある。

(4) スペインの政権交代と今後の教育政策の展望

最後に、スペインの読むことの教育の現状を考えると、もう一点注意しなければならないことがあるのを、指摘しておきたい。

それは、政権交代による、教育政策の方向転換の可能性である。これまで述べてきたスペインの学習指導要領は、旧アスナル政権（国民党）が2002年に立てた教育法（L.O.S.E.）に基づくものであった。一部の教科書には、それ以前のものもあったが、アスナル政権は8年間続いたので、その間のもので、教育の方向性としては同様にみることができる。

しかし、2004年3月の選挙で、現サパテロ（社会労働党）に政権交代した。社会労働党は、国民党が進めてきた教育改革に反対しており、その執行を停止させようという動きがある。2004年11月の調査時には、複数の教育及び教科書関係者から、2005年の春に現サパテロ政権（社会労働党）の教育法が出ると言われていると聞いた。そして、教科書会社も教科書執筆者も教科書編集者も、今後の教育行政の方向性について、様子を見守っている状況であった。L.O.S.E.の強調点は、宗教教育の義務化と高校終了試験の導入であり、直接、「カステイーリャ語」「カステイーリャごとと文学」に大きな変更はないかもしれないが、ラテン語の選択化・科学系科目の重視などから来る影響も考えられる。今後の展開について、引き続き注目していく必要がある。

<文献>

- 足立幸子 (2005) 「中等教育前期段階における古典文学教育の比較研究」『山形大学教育実践研究』第14号 山形大学教育学部附属教育実践総合センター 17～26ページ
- Arroyo Cantón, Carlos & Mendoza Parra, Mabel (1995) *Lengua Castellana y Literatura Antología de textos Secundaria 3*. Edelvives
- Domínguez Arija, E. (2001) *Primaria 4. Lengua*. Edelvives
- Fuente Blanco, M. (2001) *Primaria 4 Lengua Imaginario Lecturas Edelvives*
- González Gómez, M. et al (2002) *Lengua Castellana y Literatura ESO: Curso 3 Proyecto 2.2. Edelvives*
- Hernández, J. M., Guerra, O., Prieto, A., & Sepúlveda, F. (2002) *Educación Secundaria: Lengua y Literatura 3*. Anaya
- INCE (2001) *Conocimientos y destrezas para la vida: Primeros resultados del proyecto Pisa 2000*
- INECSE (2003) *Proyecto para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Proyecto PISA) de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Oficina de Información Educativa (2004) *Aspectos educativos básicos y Enseñanzas comunes Educación Secundaria Obligatoria*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Oficina de Información Educativa (2004) *Leyes que Regulan el Sistema Educativo*.

(足立幸子)

6. 日本におけるPISA調査、教育課程実施状況調査に基づく国語教育の改善

(1) PISA 調査、教育課程実施状況調査における課題と改善の方向

日本における PISA 調査の結果は、2000 年調査では平均得点 522 点 (OECD 平均 500 点) で順位は 8 位だったが、2003 年調査では、平均得点 498 点 (OECD 平均 494 点) で順位は 14 位という結果となった。正答率の平均値で見ると、2000 年調査では 65.2 (OECD 平均 61.4)、2003 年調査では 62.2 (OECD 平均 59.6) であった。読解力習熟度レベル別に見たとき、経年比較すると大きな特徴として、レベル 1 未満が増加 (日本 2000 年・2.7 ⇒ 2003 年・7.4) し、OECD 平均 (2000 年・6.0 ⇒ 2003 年・6.7) を超えている。レベル 2 以下が 11.9 ポイント増加し、逆にレベル 4 以上が 5.8 ポイント減少している。ただ、レベル 5 については、日本が 9.9 ⇒ 9.7、OECD 平均が 9.5 ⇒ 8.3 であり、あまり差は認められない。

このような調査結果における課題を、文部科学省では次のようにまとめている。^{註1}

今回の調査結果の分析及び 2000 年の公開問題の内容検討から、読解プロセスとしては「解釈」「熟考・評価」、出題形式としては「自由記述形式」に課題があり、具体的には

- ア テキストの表現の仕方に着目する問題
- イ テキストを評価しながら読むことを必要とする問題
- ウ テキストに基づいて自分の考えや理由を述べる問題
- エ テキストから読み取ったことを再構成する問題
- オ 科学的な文章を読んだり、図やグラフをみて答える問題

のような問題に課題がみられた。

ただ、このような傾向は、必ずしも今回初めて明らかになったものではない。

国立教育政策研究所が実施した「平成 13 年度小中学校教育課程実施状況調査」でも、小学校において、「相手や目的などに応じ、自分の考えを明確にして書く力が十分身に付いていない。」中学校において、「根拠を明確にしながら、自分の考え方を述べる力や説明的な文章において展開や構成を正確にとらえる力が十分身に付いていない。」ことが指摘されている。

平成 14 年度高等学校教育課程実施状況調査の「国語 I」の結果からも、文章の要旨をとらえたり登場人物の心情や主題を読み取ったりするなど、文章に書かれている内容をおおまかに把握する力はほぼ身に付いていると考えられるが、どのような表現を用い、どのような構成や展開で文章が書かれているかなどという、筆者の考えの進め方や表現意図をとらえる力、文章の主題を踏まえて自分の考えを深めたりまとめたりする力は十分身に付いているとはいえないという傾向が明らかになっている。

また、記述問題の解答をクロス集計した結果から、問題の難易にかかわらず、いずれの記述問題でも解答していない生徒が一割程度存在することも分かっている。

一方、『平成 15 年度小・中学校教育課程実施状況調査の概要』が、平成 17 年 4 月 22 日公表された。

「書くこと」「読むこと」領域に関して、実際の通過率と想定された設定通過率を比較したデータを見ると、小学校5年生では「書くこと」7問中通過率が設定通過率を上回ると考えられるもの1(14.3%)、同程度と考えられるもの6(85.7%)、下回ると考えられるもの0(0%)、「読むこと(文学的な文章)」4問中上回ると考えられるもの1(25.0%)、同程度と考えられるもの1(25.0%)、下回ると考えられるもの2(50.0%)、「読むこと(説明的な文章)」6問中上回ると考えられるもの0(0%)、同程度と考えられるもの0(0%)、下回ると考えられるもの6(100%)である。小学校6年生では「書くこと」7問中通過率が設定通過率を上回ると考えられるもの2(28.6%)、同程度と考えられるもの3(42.8%)、下回ると考えられるもの2(28.6%)、「読むこと(文学的な文章)」3問中上回ると考えられるもの1(33.3%)、同程度と考えられるもの1(33.3%)、下回ると考えられるもの1(33.3%)、「読むこと(説明的な文章)」5問中上回ると考えられるもの0(0%)、同程度と考えられるもの2(40%)、下回ると考えられるもの3(60%)である。

中学校1年生では「書くこと」4問中通過率が設定通過率を上回ると考えられるもの1(25.0%)、同程度と考えられるもの2(50.0%)、下回ると考えられるもの1(25.0%)、「読むこと(文学的な文章)」14問中上回ると考えられるもの5(35.7%)、同程度と考えられるもの1(7.1%)、下回ると考えられるもの8(57.2%)、「読むこと(説明的な文章)」12問中上回ると考えられるもの2(16.7%)、同程度と考えられるもの6(50.0%)、下回ると考えられるもの4(33.3%)である。中学校2年生では「書くこと」4問中通過率が設定通過率を上回ると考えられるもの0(0%)、同程度と考えられるもの1(25.0%)、下回ると考えられるもの3(75.0%)、「読むこと(文学的な文章)」14問中上回ると考えられるもの5(35.7%)、同程度と考えられるもの4(28.6%)、下回ると考えられるもの5(35.7%)、「読むこと(説明的な文章)」12問中上回ると考えられるもの3(25.0%)、同程度と考えられるもの3(25.0%)、下回ると考えられるもの6(50.0%)である。中学校3年生では「書くこと」4問中通過率が設定通過率を上回ると考えられるもの1(25.0%)、同程度と考えられるもの2(75.0%)、下回ると考えられるもの1(25.0%)、「読むこと(文学的な文章)」13問中上回ると考えられるもの4(30.8%)、同程度と考えられるもの5(38.4%)、下回ると考えられるもの4(30.8%)、「読むこと(説明的な文章)」12問中上回ると考えられるもの4(33.3%)、同程度と考えられるもの6(50.0%)、下回ると考えられるもの2(16.7%)である。

この調査結果の概要を、文部科学省では次のようにまとめている。

小学校・国語では以下のとおりである。

<書くこと>

- 設定通過率を上回る又は同程度と考えられるものが多いが、設定した条件に即して書くことや、自分の考えを明確にして内容を構成する問題では設定通過率を下回った。
- OECD/PISA 調査において、自分の考えを明確に書く熟考・評価の課題が指摘されたが、小学校では、自分の考えを付け足しながら記述する問題などで設定通過率を下回った。

<読むこと>

- 文学的な文章を読むことについては、登場人物の心情把握や感想に関する問題や、

あらすじや内容をとらえる問題では設定通過率を上回ったが、表現の特徴を問う問題では設定通過率を下回った。

- 説明的な文章を読むことについては、OECD/PISA 調査において、文章や資料についての解釈や、解釈を踏まえての自分の考えの構築についての問題が指摘されたが、内容がどの段落に当てはまるか選ぶ問題で設定通過率を下回ったほか、引用したり大事なことばを使って表現する問題において、自分の経験のみを記述する傾向が見られるなど、国際調査と同様の傾向。^{注2}

中学校・国語では以下のとおりである。

<書くこと>

- 題材をもとに自分なりに書く問題では概ね設定通過率を上回った。
- 具体的な条件を示されて書く問題は通過率が低く、文頭や文末を指定して文章を書き直す、推敲に関する問題では設定通過率を下回った。

<読むこと>

- 段落の要点や筆者の考えをとらえる問題では設定通過率を上回ったが、全体とのかかわりで部分を正確に読み取る問題や、文章の内容を理解した上で適切に要約する問題では、設定通過率を下回った。
- 文章の表現に即して自分の考えや感想をまとめる形式の問題において前回調査の通過率を下回った。^{注3}

中学校の概要では、さらに「記述式の問題、特に叙述に基づいて自分の考えを述べる問題で前回調査より無解答率が増えた。このことは OECD/PISA 調査において、「自由」記述（論述）」形式の問題で無解答率が高かったことと共通する。」^{注4}ということが特記されている。

このような PISA 調査、教育課程実施状況調査において認められた問題について、文部科学省はどのような改善の方向を示しているのだろうか。

まず PISA 調査の報告書では、次のような指導の改善の方向が示されている。以下に項目だけを列挙する。^{注5}

(1)基本的な考え方

- ア PISA 調査のねらいとするところは、現行学習指導要領で子どもに身に付けさせたいと考えている資質・能力と相通じるものであることから、学習指導要領のねらいとするところの徹底が重要である。
- イ PISA 調査の結果から明らかになったことと、教育課程実施状況調査の結果には共通点があることから、同調査の結果を受けた改善の提言を指導の改善に生かすことが重要である。
- ウ 読解力は、国語力だけでなく、各教科、総合的な学習の時間など学習の教育活動全体で身に付けていくべきものであり、教科の枠を超えた共通理解と取組の推進が重要である。

(2)改善の具体的な方向

- ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること
 - (7) 目的に応じて理解し、解釈する能力の育成
 - (4) 評価しながら読む能力の育成

(ウ)課題に即応した読む能力の育成

イ テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること

(ア)テキストを利用して自分の考えを表現する能力の育成

(イ)日常的・実用的な言語活動に生かす能力の育成

ウ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること。

(ア)多様なテキストに対応した読む能力の育成

(イ)自分の感じたことや考えたことを簡潔に記述する能力の育成

次に、教育課程実施状況調査では、次のような指導の改善の方向が示されている。以下に項目だけを列挙する。^{注6}

<小学校>

○自分の立場や考えを明確にする言語活動の充実

○目的や相手に応じた言語活動の充実

○決められた条件に応じた言語活動の充実

○表現の方法や工夫を評価する言語活動の充実

○多読や比べ読みなどの多様な読書活動の充実

○漢字や語彙を豊かにする言語活動の充実

○国語への関心・意欲・態度を高める言語活動の充実

<中学校>

○説得力のある表現の仕方に工夫して話したり、聞いたりする指導の充実

○書いた文章を相手や目的に応じて推敲し、聞いたりする指導の充実

○表現の意図や効果について考え、自分の意見や感想をもたせる指導の充実

○文章の構成や展開に即して、内容要約して理解させる指導の充実

○漢字や語彙を豊かにし、言葉についての意識を高める指導の充実

この内、読み書き能力に関する項目は、小学校では第1項目から第5項目が該当し、中学校では第2項目から第4項目が該当する。

以上の PISA 調査、教育課程実施状況調査に関する文部科学省の課題と改善の方向についての分析に基づけば、次のようにいえるだろう。

まず、第1に PISA 調査の問題で求められる読解力や新しい学習指導要領が求めているような目的や相手、状況・場面などの場や課題の条件に応じる読み書きの能力に関わる問題である。これは、長年実践現場で教えられてきた読み書き能力では、必ずしも PISA 調査や現行学習指導要領で考えられているような読み書き能力に応じられないという問題と見すことができる。つまり、それは読み書き能力の基礎基本をどのように考えるかという課題として見なされる。

次いで、第2に自分の考えや意見、感想を持つことに関わる読み書き能力が不十分であるという問題である。文章に書かれている内容を理解することは長年実践を積んできているが、自分の考えを豊かにさせたり考えを深めたりしながら読み、それを表現し伝え合うような学習指導については、これまで十分に行われてきていない。第2の課題は、このことに関連する課題である。

最後に、第3に第1、2の課題に資するような論理的思考に関する問題があると見なさ

れる。第1の課題は、どちらかといえば情報活用能力に関わるようなより広い言語生活を視野に入れた読み書き能力であり、第2の課題は、書かれている文章を評価したりそれに対して考えや意見、感想を持つ読み書き能力であって、このような読み書き能力においては、ただ画一的な手順で書かれていることを要約するだけの読解指導では十分ではなく、論理的思考を働かせるような読み書きの学習指導が必要になってくる。第3の課題は、このことに関する課題である。

そこで、本稿ではこれら三つの課題について、それぞれ章節を設けて論じることにする。以下、(2)では言語運用能力としての基礎基本について、(3)では自分の考えを育てる説明文の学習指導について、(4)では論理的感性を高め論理や論理的思考を伸ばす学習指導の構想について、それぞれ論述する。それによって、PISA 調査、教育課程実施状況調査における課題を改善する具体的な提案を行いたい。

(2) 言語運用能力としての基礎基本^{※7}

1) 総合の後に求められる国語力

平成15年度から小学校で掲げられる研究テーマが総合的な学習から教科をテーマにしたものに移ってきた。なかでも国語と算数が多い。総合的な学習では、情報の収集時における調べ学習、インタビューなどの読む、聞く活動から始まって、折々のグループの話し合いの活動、中間の情報整理などの書く活動を経て、音声や文字で表現する話す、書く活動までの全過程で国語力が求められる。その意味で、総合的な学習をやってみて今更ながら国語力の重要性が際立ってきた。これが国語科に対する現在の現場のニーズであろう。

一方、文化審議会国語分科会報告案として出された「これからの時代に求められる国語力について」(平成15年11月25日)では、「国語の果たす役割と国語の重要性」として、「個人にとっての国語」の役割について「①知的生産活動の基盤を成す」「②感性・情緒等の基盤を成す」「③コミュニケーション能力の基盤を成す」が、また「社会全体にとっての国語」の役割について「①国語は文化の基盤であり、中核である」「②社会生活の基本であるコミュニケーションは国語によって成立する」が、さらに「社会変化の対応と国語」について「①価値観の多様化、都市化、少子高齢化などの進展と国語」「②国際化の進展と国語」「③情報化の進展と国語」が挙げられ、これからの時代に求められる国語力の課題が示されている。多方面にわたる課題であり、文化財としての国語という言葉は静的な側面も強調されているが、全体的には個人の自己実現を図る情報生産的な知的活動としての言語運用能力や社会発展に貢献する調和的な人間関係を築くコミュニケーション能力のような動的な側面の国語力が強く求められていると見てよい。

基礎基本も、時代や社会の要請を受けつつ、目指すべき理想的な言語運用や言語生活のイメージによって異なってくる。そのことを抜きにして、例えば昭和30年代に抽出された説明的文章の読解技能を何の問い直しもせずに基礎基本として守株するような主張が基礎基本の議論には必ず付いて回る。常にその時代や社会が求める言語運用や言語生活との関係で基礎基本の力を柔軟に問い直すことが望まれる。

2) 評価規準を考えることによる基礎基本の把握

現行の学習指導要領では、目的や相手、場面や状況のある場を作り、そこで活動しながら

ら言語運用能力を効果的に学習するようになっており、国語教科書でも種々の場が設定されている。ただどうしても活動中心で授業が構成されるので、そのままなんとなく流れていって、その学習過程でどのような国語力を育てたいかが無自覚な授業も認められる。教科書にある単元でもガイドブックやニュース番組を作るという、教師自身が経験したことのない言語活動もあり、なおさらどんな国語力が育つのか分からない。それでは、子ども一人一人に応じることはおろか、確かな基礎基本の力を身に付けさせることも無理であろう。

そうならないようにするには、学習過程の各局面で、どのような言語活動を行い、そこでどのような言語運用能力が必要になるのかなどについて、つまりどのような言語学習が成立するかということについて意識化することが必要になる。それが、言語活動を実現させる言語運用能力の基礎基本を明確化することになる。

この意識化し表現する作業こそが国語科における評価規準の作成作業なのである。評価規準の作成は、その単元の学習過程において、子どもたちにどのような言語運用能力を付けようとするか、どのように言語運用能力の基礎基本を身に付けさせるかを教師が自覚させることになる。さらに言えば、評価規準の意識化は単元構想時からなされることが重要で、それが目前の子どもに応じて身に付けさせるべき国語力の基礎基本を明確にする単元作りに結び付くことになる。

そのために必要なのは、その単元で設定した言語活動に対して行う教材研究である。ガイドブックなら、ガイドブックを作る過程において大まかにはどのような言語活動の局面が生じ、どのような言語運用能力が必要とされ、あるいはどのような支援や学習材の準備が必要になるかを把握する教材研究である。また、その中で力の弱い子、強い子を具体的に想定しておくことは、個に応じて補足的な学習や発展的な学習を提供する上でも役立つ。具体的には、教師自身が実際に行ってみることが何よりの言語活動の教材研究となる。ニュース番組なら教師が実演することである。それが教師自身の教材研究となると同時に、子どもたちへの言語活動の見本ともなる。

3) 自分のテキストを生み出す読むことの学習

では、今どのような言語運用や言語生活をイメージすることが重要なのだろうか。そのこととの関連で新たに必要となる基礎基本について考えてみたい。

学習指導要領では、改訂の基本方針に「特に、…自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力…」(『小学校学習指導要領解説 国語編』3頁)とあるが、「自分の考えをもち」の部分が存外なおざりにされて、ただ意見を述べたり表現したりする部分のみが重視されている。それでは伝え合う価値が実感できない。それは、理解活動を単に受信行為ととらえてきたこれまでの理解学習観が影響しているように思われる。

現在の読むことの学習指導は、文学的文章、説明的文章のいずれにおいても、学習者が自らのテキストを新たに生み出すところまでを視野に入れるようになってきている。この場合テキストとは原本とは異なる別の表現物のことで、その表現物を生み出す過程が読む行為と見なされる。その意味で情報活用としての読む活動とも言える。そのような学習指導では、単純な感想文でさえも一人一人が独自の内容の文章を生み出すにはどうすればよいか

という視点が必要である。説明的文章でも文章の構造をつかみ筆者の伝えようとする要旨を読解するだけでなく、それに対する自分の考えを確かに築くところまでを保証することが必要になる。さらには、メディアリテラシーへの視野も広がってきた現在、さまざまなメディアの特性を活かして一人一人が自分の世界を表現するような新たな読みのイメージも必要になってきている。

そのような自分の考えを常に新しいテキストとして生み出す読むことの学習をイメージの基盤としながら、これまでの読むことの知識や技能を表現物やメディアの特性に応じて使えるように工夫することや、情報活用やメディアに関する知識や技能を新たな国語力として認定することが、これからの読むこと分野における基礎基本の論議に必要となる。

4) 生産的なコミュニケーションの学習

現在、話すこと聞くことの学習指導は活況を呈している。ただ、それは話すこと聞くこと、話し合うこと自体が目的化していて、実際に話し合っ問題解決したり新たなものを生み出したり何かを実現したりするための生産的なコミュニケーション活動でないことも多い。だから、話し手は伝えたくて伝えるのではなく、聞き手も聞きたくて聞いているのではないような状態も認められる。そういう伝え合う活動では、およそ伝える力も聞く力も付かないだろう。

村松賢一が指摘するように、これからの伝え合う学習は、伝達モデルや双方向モデルではなくて相互作用モデルをイメージすべきであろう。(『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書、35頁以下)それは、話し手聞き手がメッセージを送り受ける中で、協同しながら新たな意味を生み出したり対立を克服したり目的を達成したりすることを実現するようなコミュニケーションである。言い換えれば、コミュニケーションの結果として話し手聞き手が新たな何かを生み出し、コミュニティに向上的な質の変化が生じるようなコミュニケーションのイメージである。そのようなイメージが具現化される場の中でこそ、伝え合う価値が実感されるコミュニケーションが成立する。その価値の実感こそ進んで人と伝え合おうとするコミュニケーションの基本的な態度を養うことになる。

そう考えると、一方的に伝えたり理解したりするための知識や技能だけではなくて、本当に相手に自分の話が伝わっているかどうかモニターしたり実現しようとするコミュニケーションの所産を見通したりするようなメタコミュニケーションの知識や技能がコミュニケーション能力の基礎基本として必要になってくる。

また、ノンバーバル・コミュニケーションの能力に関する知識や技能も新たに基礎基本として検討されなくてはなるまい。話す速度や間、資料の示し方、話し手聞き手との位置関係なども効果的な伝え合いには必要な要素であろう。

このような時代や社会の変化に応じた基礎基本の問い直し、生きる力としての国語力を実現する。

(3) 自分の考えを育てる説明文の学習指導^{注8}

1) 問題の所在—情報の切り貼り

現在の説明文の学習指導における課題は何だろうか。目的に応じて読むという学習指導要領の目標を実現するために調べ学習や表現学習などが盛んに行われている。そこで問題

になっているのが資料の情報を切り貼りして（パソコンを使った学習で言えば、カット＆ペーストで）表現物を完成させるような学習である。確かに必要な情報を書き抜けること自体は大切な情報活用能力の一つだろう。しかし、表現物にあまり考えた跡が見られず、適当に書き抜いて写しただけというようなもので、果たしてよいのかという疑問が湧く。

これは、調べて見つけた情報をよく考えもせずに使っているという問題だろう。自分の課題に応じるものか、自分の経験や知識に照らしてどうか、その情報について自分はどうか考え価値づけるかなどの思考が欠落しており、それは結局自分で考えていない、自分の考えになっていない、考えを持つところまでいっていないということであろう。

伝え合う学習でも、実の上がっていない実践は、伝える内容が切り貼りによる情報で、それを表現する活動に終始している。それでは、伝える側も受け取る側も真剣に伝え合えないのは当然だろう。

本稿では、この問題を取り上げる。新しい説明文教材や学習指導については、これまで『実践国語研究』237号、248号における井上一郎氏との対談の中で概観しているので、ここではこれからの説明文の学習指導の在り方について論じていくことにしたい。

2) なぜ切り貼りで済みますのか

本号で取り上げられている説明文教材は、単純に知識や情報を説明する文章ではない、言い方を換えれば、単純に読み取り方を学習するには教材化されていない。むしろ、暗に読者に「あなたはどうですか?」「あなたはどう考えますか?」と問いかけ、その答えを出すように求めている文章、教材のようだ。あからさまな問いかけはなくとも、強いメッセージがあってそれに答えないではすまされないとか、具体的な事例があって自ずと自身の経験や知識を思い起こさせるような文章や教材化となっている。

そういう教材文でも、これまではまずは段落に分けてキーワードやトピックセンテンスを押さえて要約し、指示語や接続語に注意して段落を関係づけ、文章構成を捉えて文章全体の要旨をまとめる学習を行う。その後、発展や応用として調べ学習や表現学習が設定される。ところが、調べ学習や表現学習は切り貼り活動である。およそ自分の考えを持つような学習にはなっていない。

なぜこのようになってしまうのか。それは、学習過程とそこで行われる言語活動、そして身に付けさせようとする言語能力の認定に問題がある。基礎・基本の読解学習から発展・応用の調べ学習、表現学習へと展開される学習過程では、本来発展・応用の調べ学習、表現学習で使われる能力の基礎・基本が読解学習で学ばれていると一般には考えられがちだが、実際は必要な情報を集めそれを吟味、咀嚼し、メディアの特性を踏まえ、読者聴衆を説得するために必要な能力は、読解学習で扱われることはない。結局、読解学習では筆者や教師の言う通りに要約して要点、要旨を把握すればよく、感じたことや疑問に思ったことを糸口に思考や思索を展開し自分の考えを持つような読む力が想定されていない。それはいわば指示された通りにしか動こうとしない指示待ち人間を育てる学習指導であって、これでは到底自分の考えを持ち育てようとする児童・生徒は育つわけがない。だから、考えもなしに切り貼りをするのである。

3) 自問自答の力、あるいは質問する能力を磨く学習

説明文の学習指導が指示待ち人間を育てることから脱するには、文書を読んで自分の考えを持ちそれを育てる力を読むことの基礎力として具体化する必要がある。

自分の考えを持ちそれを育てるには、まず文章などを読んで既存の知識や経験に照らして何かを感じたり疑問を持ったりする感応力が必要である。次に、それを書いたり話したりする言語化の作業が大切で、それは思考を分析的にする。そして、問題を焦点化して問いの形で明文化することが重要になる。例えば、自分は文章のこの言い回し（ある事柄、ある見解…）に対してこんなふうを感じるが、一体なぜそのような言い回しをするのだろうか、などと問いの形で表す。この一連のプロセスを文章を読んでいる間常に行う。出てきた問いは分類し軽重を考えてさらに絞り込み、課題の設定や調べる糸口、論点の整理に使う。調べる活動で資料を読むときにも同様の過程を取りながら情報を取捨選択し、時には仲間と問い合い、話し合いながら表現物としてまとめる。一貫して問い続けることで、物事を察知する感応力は高まり言語化の作業も促進される。

問いを立てることは、答えようとする心を発動し、それが探究行為や調べる活動となる。問いは、対自的には自己の認識を深めることにつながり、対他的に他者に対する説明につながる。人は、感応して感じたことや疑問を問いの形で表したときから、常に自問自答という自己内対話を始める。問う能力、それは問いを立てる能力ともいえるが、これが情報活用能力の基礎力と言えるだろう。

ビジネスの世界では現在コーチングが注目されている。コーチングでは、まずコーチがクライアントの抱えている問題を聞きそれに対して質問を行う。クライアントはその質問に対して答え（ようとし）ながら自己内対話を繰り返し自ら解決の糸口や答えを見出していく。通常この過程の質を上げるためにはコーチの質問がかぎになる。質問次第で問題を多方面から考えたり深く掘り下げたりすることができるわけで、コーチはさまざまな角度から自在に質問する能力を身に付けておくことが望まれる。

この他者に向ける質問を自らに向けられるようにするというのが本稿の立場である。質問する能力、つまり問う能力とそれを自らに課す態度とを、情報活用に資する読むことの基礎力として位置づけたい。読むことの学習で対話を強調するのは、読む過程における自問自答を重視する表れである。筆者を仮想して筆者と問答するような学習を組むのも、学習者の自己内対話能力、つまり自問自答の力を伸ばそうとするからにほかならない。

4) 自分のテキストを生み出す読むことの学習

一般的には批判的に読むことも自問自答の力を身に付けるためには必要だが、一方でただ批判する技術だけを訓練しても、それは批判のための批判学習になってしまう。本来、新しいテキスト（表現物）を創造する行為は、既存のテキストを破壊する作業となるが、それは破壊のための破壊ではなく、その後要素への分解、そして要素の融和から新たなテキストの組織という過程を取る。その意味で、批判のための批判学習は破壊しかもたらず、新たな自分のテキストを創造する学習にはならない。批判的な能力は、新たなテキストを創造する文脈にあってこそ読むことの基礎力となりえる。

本誌 248 号の井上氏との対談は「説明文を生かすー要約から引用へ」というテーマをめぐるものだが、そこで要約の問題と引用の重要性が話題となっている。要約指導の問題は、これまでも小田迪夫氏が『教育科学国語教育』（明治図書）364号（1986）、405号（1989）

の各論考で、要約活動が情報認識に必要な文章の具体的な情報を捨象し、それが情報活用に資する読書意欲や読書態度の形成を妨げる点を指摘する。宇佐美寛氏（『宇佐美寛・問題意識集 論理的思考をどう育てるか』（明治図書、2003）は、要約における同様な問題を指摘し、「…その文章と正対した意見を述べるためには、どうしても引用しなければならない」（145頁）として、これまでの国語教育が引用を教えていないことを指摘し、具体的な引用の方法を提案している。（148頁以下）。

切り貼りも、多くの場合引用の形式を取っていない。他者の考えや情報をあたかも自分の考えや情報のように使っていることが、逆に自分の考えを持ってなくさせている。研究の世界では、他者の考えや情報を自分の考えや情報のように使うことを剽窃^{ひょうせつ}と言ひ、盗む行為とする。本来研究は、引用のルールに従って他者の先行研究を受け、そこでの課題を自分なりに発展させるものである。他者の考えや情報を他者のものとして明確化することが、そこに新たな自分の考えを生み出す契機となる。自他の区別が未分化であるがゆえに、対話関係が生まれず、結果として自分の考えが意識化されてこないのである。自分の考えを育てるためには引用の学習が必要であり、それは自分のテキストを生み出そうとする文脈の中に位置付けていなければならない。

読むことの学習を、既存のテキストを受容し新たな自分のテキストを産出する過程として考える時代になっている。つまり、読む過程を表す過程に包み込んで考えることが大切になっている。読者の想がどうすれば広がり深まるのかという視点から、学習過程を構想することが必要である。どのような読み方をすれば読者の想が広がり深まるか、さらにはどのような表し方をすればそれが具体化され実体化するのかを考えて活動を組織し学習材や支援を提供するべきであろう。想こそ自分の考えの源なのである。

（4）論理的感性を高め、論理や論理的思考を伸ばす学習指導の構想^{注9}

1）言語生活の向上に生きる「論理的感性」

経済協力開発機構（OECD）の「生徒の学習到達度調査」（PISA）において、読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考するものである。」と定義され、「この定義は、読解力の概念について、文章の解読と理解といった内容を超え、さまざまな目的のために書かれた情報を理解し、利用し、熟考することを含んだものとなっている。…この定義はまた、私的な用途から公的な用途まで、また学校から職業にいたるまで、さらには積極的な市民としての生活から生涯学習の場面にいたるまで、読解力が若い成人のために果たす役割について十分な範囲を認識したものになっている。」（国立教育政策研究所監訳『PISA 2003年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい、2004、92頁）と解説されている。

そして、調査に用いられたテキストは、文章から図表まで日常生活で用いるあらゆるものが含まれる。また、読解力として求められる具体的な能力の内実は、テキストに書かれた情報を単に読み取るだけでなく、論理的に分析し、自分の考えや経験と照らし合わせて解釈したり書かれている内容や表現の形式や方法について評価したりする能力、そしてそれらの解釈や意見や評価を論理的にかつ簡潔に構成し記述する能力が求められている。

ここから理解されるグローバルスタンダードとしての読解力とは、単なる理解力ではな

く表現力をも包み込んだ能力であり、言語生活でさまざまな種類の文章を読んだり、それに対して自分の意見を述べたり書いたりする能力と考えられる。

このような能力を想定したとき、説明的文章の文章構成を抽出したり、演繹や帰納、あるいは三段論法などの型を知識として教えたりしたところで、言語運用能力に資する論理や論理的思考を教えたことにはならないであろう。経験や現象・事象などの具体と言語や記号などの抽象との自在な往復や、論証の在り方や考えの筋道の問い直し組み立て直しなどの思考を、言語生活を想定した場や学習材、言語活動の中で働かせることで、論理を運用する能力は使える能力として学習される。

それには、論理や論理的思考を単なる知識や技能としてだけでなく、論理に対して全人格をもって反応し関わるような、いわば論理的感性とも呼べるような論理に対する感覚や感性と一体化して、言語生活を向上させるのに役立つ言語運用能力として育成することが重要であろう。湊吉正は、「言語感性は、その表層部の力動的過程と一体的な形でそのような言語主体の言語知識、言語技能を主導して、言語生活の現実的行動へと展開させるための基礎を形作る働きをになうものとして規定しうるが、同時にそれは、言語感覚的感受性を自身の中に包含しつつ言語主体の人格的深みに根ざした性格をもつものとして説明しうるものである」（『言葉と感性』『教育研究』1085号、1992、15頁）と述べているが、この言語感性を論理や論理的思考に特化して論理的感性を想定し、論理に対して鋭敏に反応する感覚や感性を磨き、それを発動させ知識や技能と一体的に運用するような言語運用能力を育成するカリキュラムや学習指導を構想することが、論理や論理的思考を言語生活の中で本当に使える能力として育成するためには必要であろう。

2) 論理や論理的思考を言語生活の場で学ぶ

論理的感性を高めるには、日頃から言語生活の中でいろいろな論理に触れ、それについて自分の頭で考える機会を確保し増やすような継続性のある活動を組織することが重要となる。それには、まず科学読み物や新書などの非文学の読書活動が有効だろう。文庫本を使った文学読書は盛んになってきたが、科学読み物や新書を使った読書活動はあまり実践例を見ない。そのような読書単元の開発が望まれる。また、新聞を読んだりテレビのニュース番組や討論番組を視聴したりしてコメントを付けるような活動を継続的に組織するとよいだろう。それを帯単元としてスピーチで発表したり、スクラップブックや「論壇」と題するような意見文集などにまとめたりする表現活動を設定することで、目的のある場ができ、無理矢理にでも自分の頭で考えることを続けざるをえなくなり、習い性となる。そのような継続性のある活動の中で、時には正否答えのない時事ネタを取り上げ生徒と共に討論するような活動を設けると、一層論理や論理的思考が磨かれることになる。

殊に大切なのは、同じ話題やテーマについて異質な論理が存在する場合に、論理に自然と意識が向く。これは、香西秀信が「意見とは、本質的に先行する意見に対する「異見」として生まれ、たとえそれが具体的な明確な形では現れなくても、対立する意見に対する「反論」という性質をもっている。意見を述べることは、反論することだ。反論という行為は、議論の一要素などというものではなく、議論の本質そのものなのである。」（『反論の技術—その意義と訓練方法』明治図書、1995、20頁）と述べるように、論理に目を向け論理的思考を働かさせるには、相対化された異質な論理に向き合わせ、批判し判断させ

ることであろう。教師はそのような話題やテーマを日頃から蓄えて、生徒たちに話して聞かせ考えさせる機会を増やすことや、帯単元の活動として組織することが必要だろう。

これに関連して、新聞やテレビ、インターネットなどのメディアをもっと活用し、メディアリテラシーを意識した活動を日常化していくべきであろう。昨今のメディア会社間の軋轢などを見ても、情報がメディアによって生み出され、メディアの種類や会社が違えば事実のとらえ方も意味づけも、さらにはそれに基づく主張もまるで異なることがよく分かる。もっとメディアに関心を持たせ、そこにある異質な論理に気づかせ批判的に判断を加える活動を、継続的に日常の言語生活の中で行うように働きかけたり帯単元として組織したりすることが必要だろう。

3) 論理や論理的思考を言語運用能力として学ぶ

学習指導要領では、目的、相手、場面・状況、方法などに関わる言語意識を働かせて効果的に言語を運用する能力(＝言語運用能力)を育成しようとしている。それは、言語生活の中で役立つ実践的な国語力を育成することをねらったものである。これを受け、教科書でも目的や相手、場面・状況、方法などが具体化された場の中で国語学習を進めるような単元設定が増えている。しかし、往々にしてそのような場が生徒の関心や意欲を喚起するだけの「お楽しみ」としか考えられていないことも多く、切実な言語学習を成立させるような場を生み出すことができていない。場を作るとは、ゴールとなる目的を設定し、その目的を実現するための学習過程における各局面の言語活動を組織するということである。その言語活動の中で言語運用能力が駆使され、それが言語運用能力を磨き高める契機となる。このことを意識した学習指導を組織することが重要である。

では、論理や論理的思考を言語運用能力として育成するには、どんな場作りや学習過程の組織が有効だろうか。それには、目的となる表現活動に論理や論理的思考を働かさざるを得ないものを選ぶことが重要である。

現在、読むことのイメージは、単に文章を理解するだけでなく、理解したものを何らかの表現活動で表すところまでを包み込んだものとして考えられるようになってきている。このとき、最終の表現活動が読む行為に影響を与える。例えば、要約して要旨を把握するというのも、要旨という具体的な論証やデータを捨象したまとめのような抽象度の高い表現がゴールにあって、要約するという読む行為が必要になっていると考えることができる。そう考えると、読む行為の中で論理を問い直したり組み直したりするような表現活動は、意見文、論説文などを書いたりそのような文章に書き変えたりする活動だろう。

意見文や論説文を書くためには、書かれている文章に対して異見や意見を持つことが重要で、書かれている事柄や表現、論理について批判的に読む行為が必要となる。しかし、批判のために批判的に読むのではなく、意見文を書く上で必要な材料を集めるために批判的に読むという点が大切である。だから、批判的思考に関する文献が提案する論証の妥当性を一々チェックするようなやり方では活動として無駄が多い。そこで、自分の経験や知識に照らしながら疑問や不明点を問いかけ、その問いに対して自ら答えを出すような対話的、自問自答的な読み方が必要になる。答えは考えて得られることもあり、調べて分かることもあるが、その答えが意見文を書く材料になる。一方、意見文や論説文に書き変える活動は、筆者の使う話題、材料、視点を活用し、適宜選択し組み立て直して書き変える。

自分の立場からでもよいし、もう少し虚構の場を取り入れた仕立てにすることもできる。

例えば、乾正雄「夜は暗くてはいけないか」(東京書籍、中3)を教材とした場合、意見を生み出すために批判的に読むという点で言えば、「現代の夜は、享樂的生活と車社会のために、まばゆいばかりに明るくなった。」に続く筆者の論理、「現代人はものを考えなくなったというけれど、光の行き渡りすぎた現代の夜間の環境が、人に常に動き回るばかりを強いて、じっと考える能力を喪失させたことは疑いようがない。」という結末の判断などについて、なぜそう言えるのか、反対の例や意味づけはできないかを問い、自ら答えを出していく。また、書き変えて言えば、「現代人と江戸時代の人たちの対談」「星のアマチュア観測者の投書」などのような虚構の場を取り入れた表現活動を行うことで、筆者の論理を問い直し、自らの立場から論理の再構築を行うことができる。このような既存の論理を破壊し分解して、それを自らの新たな論理として再構築するところに言語運用能力として論理や論理的思考を学ぶ契機が成立すると考えられる。

話すことや書くことの学習指導でも、具体的な表現活動やコミュニケーション活動の場を設定することが、目的、相手、場面・状況、方法に応じて論理を柔軟に運用することを学ぶには有効である。鈴木浩幸は、中学校3年生が市町村合併のための新しいまちづくりに関する自分たちの考えを、新市構想策定委員会の委員や有権者である保護者に対して訴えるプレゼンテーション学習を実践した。(『平成15年度千葉県長期研修生研究報告書意見を分かち合う生徒を育成するコミュニケーション教育の探究』)この中で、鈴木は「主張—理由付け—データ」という論理の型を教えているが、「村の伝統ある行事を合併後も存続させるべきだ」、「他の市町村にない村独自のやり方やメリットを残すべきだ」という主張では、前者には聞き手の情に訴える心温まるエピソードを理由付けやデータに用い、後者では利に訴える他市町村との統計的な比較資料を理由付けやデータに使っていた。型としての論理の枠組みは同じでも、使う理由付けやデータが目的や話題によって柔軟に運用されている。そして、生徒たちの主張を聞き手の大人たちが共感して聞いたり真摯に意見を述べたりしたことが、身をもって論理の有効性を確認し、論理的思考を働かせる大切さを学ぶことにつながっている。このような意味ある文脈を設けることが、論理や論理的思考を柔軟に運用する力や意見を述べる自信を付けるには必要である。

4) 論理や論理的思考の知識や技能を学ぶ

論理や論理的思考の質を高める知識や技能の訓練には、批判的な読みの学習とレトリックを活かした書くことの学習が有効である。前者に関わって私自身が大切にしているのは、問いの分析である。科学哲学では説明の論理が分析されており、説明の論理は「なに」「なぜ」「いかに」などの問いによって自ずと決まってくる。これは、何を、どのように問うているか、そしてどのように答えて説明しようとしているかの整合性を検証するのに有効である。また、宇佐美寛『論理的思考—説文の読み書きにおいて—』メヂカルフレンド社、1979)における文、段落、語句の観点を使って批判的に文章分析をすると、論理に関する意識がかなり強化されてくる。

後者については、先に紹介した香西秀信のレトリック研究とその指導に関する一連の著作物が、論理や論理的思考を訓練する具体的な方法を提示している。特にインベンション(発想)に関する知見が豊かで、小手先の修辞技法ではなく、文章の核心や骨格を構築す

る技術が示されている。近著の『レトリック式作文練習法—古代ローマ少年はどのようにして文章の書き方を学んだか—』（明治図書、2004）は、1500年間使い続けられてきたプロギュムナスマタという方法を現代に合うテキストにしたもので実践的な訓練の発想・方法に学ぶことが極めて多い。

なお、論理や論理的思考については、知識や技能のエッセンスだけを教えようとすることも多い。けれど、本当に論理や論理的思考を実践力として身に付けさせるためには、日常の言語生活の中で論理を意識化する習慣や態度を養い、さらに特化して言語運用能力として論理や論理的思考を高める言語活動を国語科の学習で行い、そしてさらに論理や論理的思考に資する知識や技能を磨く訓練的な学習を折り込むことが重要であろうと考えている。論理を意識化するような言語生活における体験量を増やししながら、質を高める言語活動を組織したり知識や技能を訓練したりする学習を行うことが、論理的感性を高め、論理や論理的思考を使えるものにする。それが本稿が構想する学習指導の図式である。

<注>

注1 文部科学省（2005）『PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向（平成17年1月）』22ページによる。

注2 教育課程研究センター（2005）『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要（平成17年4月22日）』の「平成15年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点（小学校・国語）」1ページによる。

注3 教育課程研究センター（2005）『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要（平成17年4月22日）』の「平成15年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点（中学校・国語）」1ページによる。

注4 注3に同じ。

注5 文部科学省（2005）『PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向（平成17年1月）』27～33ページによる。

注6 教育課程研究センター（2005）『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要（平成17年4月22日）』34～36ページによる。

注7 初出は、寺井正憲「言語運用能力としての基礎基本」『実践国語研究』第254号、2004年5月、明治図書、24～27ページによる。

注8 初出は、「自分の考えを育てる説明文の学習指導」『実践国語研究』第258号、2004年9月、明治図書、5～9ページによる。

注9 初出は、「論理的感性を高め、論理や論理的思考を伸ばす学習指導の構想」『月刊国語教育』第296号、2005年5月、東京法令、36～39ページによる。

（寺井 正憲）

第Ⅱ章 「国語科」成立期までの読本の変遷

1. 歴史研究の成果から

1900年に国語科は成立した。この時「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」と規定されていた。普通の言語・文章の読み書き技能と智徳の啓発が学科としての目標だったのである。歴史班はその二元的教授目標がどのようにして形成されたかということについて、学制以降国語科成立期までの読本（教科書）を主たる資料として検討した。教材選択のあり方に当時の読み書き能力の範囲と内容が端的に表れていると考えられるからである。

学制（1872年）前後に刊行された教科書は江戸時代からの教養を受け継いだものとアメリカの教科書を翻案したものが存在していた。前者は伝統的項目分類による事物の解説や史話を例に徳目を説き、後者には科学的な内容が盛り込まれていた。いずれの場合も、時代の趨勢や日本の実情にあわせて何度かの修正がほどこされたものの、文体はまだ確定しておらず、題材として選択された「智徳」の範囲も相当広がっていた。

小学校ノ学科及其程度（1886年）においては読書科における「智徳」の範囲を地理歴史理科に限定することによって読書科で「啓発」すべき事項をしぼった。しかしそれは独立学科でもある地理歴史理科との間に重複が生じることになった。そのため読書科用教科書では話題題材を地理歴史理科に取材しつつ、当該学科の内容とは距離を置くような話題、記述方法を開発しようとした。この時期に刊行された検定教科書は膨大な数にのぼる。そしてそれらの編集方針は多様であった。たとえば想定する読者が一般の小学生か華族学校に通う子弟かによって、選択される文体、出典、話題題材にも大きな差が生じていた。

しかし国語科の成立に伴って、「読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為」るべきものであるとすることになった。これは小学校教則大綱（1891年）における規定と大きくは変わらない。しかし読本によって多様であった表記、仮名遣い、語彙、文体、出典等について、国語科の成立前後には収斂が認められる。この時点で日本人にとっての読み書き能力の範囲と内容についてはほぼ定まったといえる。

ここにいたるまでにはしばしば表れた相互に対立する選択肢・・・欧米文化と日本の伝統のどちらを優先するか（外／内）、新たに併合した沖縄県と「内地」との言語事情を同じとみるか異なるものとみるか（同）、伝統文化を重視するか実用を重視するか（文化／実用）、小学校と中学校を切り離されたものとみるか連続するものとみるか（普通教育／高等教育）、他学科の話題題材を国語科ではどう扱うか（他学科／国語科）、小学生を子ども特有の時期としてみるか大人の準備段階としてみるか（子ども／大人）、地域や階層によって異なる言葉を許容するかしないか（多様／統一）、など・・・からその時々々の読み書き能力に関する課題の発見と決定とがあったのである。

（甲斐雄一郎）

2 明治初期の小学読本の内容とその変遷

(1) 研究の目的と方法

本章では、明治元年から明治14年まで(1868～1881)に編纂・刊行された、今日の国語教科書に相当する読本の「内容」(教材内容)が、いかに前代の教科書や外国の教科書の影響を受けつつ編成されていったかを明らかにすることを目的とする。

筆者は既に拙稿において、明治初期の小学読本について、以下の点を論じてきた。詳細は後に述べるが、明治6年には2種類の小学読本が編纂されている。すなわち田中義廉編『小学読本』と榊原芳野編(巻1-3)・那珂通高・稻垣千穎撰(巻4-5)の『掌読本』である。前者は、英語の教科書である所謂ウイルソン・リーダーの翻訳等によるもので、読みの教材の内容を一新するものであったが、後者は伝統的な項目分類に従った事物の解説や『大日本史』『蒙求』等から引かれた史話からなるもので、伝統的な読み物・価値観を受け継ぐものであった。前者を中心にこれらは地方に於いても広く使用されたが、田中は自ら編纂した『小学読本』に不満があり、それを再編して新たに私版本『小学読本』を明治10年に刊行する。そして、この私版本『小学読本』は、先の『小学読本』(田中編、明6)の内容を再編及び加筆訂正等をしたもので、それは明治20年前後に多く編纂される読本の内容(修身、地理、歴史、理科、公民等)を予告するような位置にあった。

以上が、筆者が小学読本に関わってこれまで論じてきたことの概略であるが、以下では、これら明治初年に編纂された小学読本の在り方をひとつの座標軸としつつ、明治初期の読本の内容がどのようなものであったのか、直接当時の読本に当たって調べることにした。

なおその際、当初は、調査対象を明治19年の「小学校令」(4.10)及び「小学校ノ学科及び其の程度」(5.25)の公布前までを対象とする予定であったが、予算と時間的な都合及び、以下の理由から、明治14年の「小学校教則綱領」(5.4)の制定以前とした。

明治5年(1872)に「学制」(8.3)が公布され、小学校の課程は下等及び上等に分けられ、今日の国語科に相当する科目は、「綴字・習字・単語・会話・読本・書牘・文法」等とされた。その後、明治12年(1879)公布の「教育令」(9.29)により、国語科に相当する科目は「読書・習字」へと再編されたが、「教育令」が不評であったため、翌明治13年(1880)には「教育令」が改正(12.28)され、それを受けて明治14年(1881)には「小学校教則綱領」(5.4)が制定された。そこで小学校の課程は初等科3年、中等科3年、高等科2年に分けられ、国語科に相当する科目「読書・習字」の内容が初めて具体的に明記される。具体的な記述は以下の通りである。

第十一条 読書 読書ヲ分テ読方及作文トス

初等科ノ読方ハ伊呂波、五十音、濁音、次清音、仮名ノ単語、短句等ヨリ始メテ仮名交リ文ノ読本ニ入り兼テ読本中緊要ノ字句ヲ書取ラシメ詳ニ之ヲ理会セシムルコトヲ努ムヘシ中等科ニ於テハ近易ノ漢文ノ読本若クハ稍高尚ノ仮名交リ文ノ読本ヲ授ケ高等科ニ至テハ漢文ノ読本若クハ高尚ノ仮名交リ文ノ読本ヲ授ケヘシ凡読本ハ文体雅馴ニシテ學術上ノ益アル記事或ハ生徒ノ心意ヲ愉ハシムヘキ文詞ヲ包有スルモノヲ撰用スヘク之ヲ

授クルニ当テハ読法、字義、句意、章意、句ノ変化等ヲ理会セシムルコトヲ旨トスヘシ以後、読本はこの「小学校教則綱領」の影響下に編集されていく^{*1}が、その「内容」は、「学術上ノ益アル記事」が求められてはいたが、実際はかなり「古典主義」的な内容であったことが、中等科用の読本を中心に確認されている^{*2}。すなわち、その「内容」とは、伝統的な教材である中世や近世の漢文作品や随筆等が多く引用されるようなものであったのである。

そこで本研究では、教科の「内容」に、より自由度が高く、かつ従来ほとんど研究されていない明治14年「小学校教則綱領」以前に刊行された読本について調査することにした。

研究の方法としては、東書文庫所蔵資料及び国立教育策研究所教育図書館所蔵資料、国立国会図書館所蔵資料等のうち、明治14年の「小学校教則綱領」制定以前に編纂・刊行された読本の内容等の変遷を、先に触れた田中や榊原らが編纂した3種の小学読本との差異も念頭に、分析し、その結果を後に掲げた「明治初期小学読本の体裁及び内容」と題した一覧にまとめてある。

以下、その表をもとに、当時の読本の内容等の実態について報告する。

(2) 小学読本3種について

先に触れた3種の小学読本について、以下、簡略に説明する。

①『小学読本』明治6年刊行。文部省刊。4巻。

田中義廉が編纂に関わっているため、一般に田中本と呼ばれる。アメリカの教科書、所謂ウイルソン・リーダー^{*2}の翻訳に近い。したがって洋学系の小学読本と位置づけることができる。ただし大きく3種の異本があることが知られている。すなわち、明治6年3月刊行、文部省編纂・師範学校彫刻とある初版本。明治6年4月刊行、文部省編纂・師範学校彫刻、1丁表に田中義廉輯とある改訂版。明治7年8月刊行、師範学校編纂・文部省刊行、1丁表に田中義廉編輯・那珂通高校正とある大改正本である。そのうち初版本のみに、「山蔭中納言」や「神」の章などがあるが、全体の内容構成を考える上では、問題となるような差異は他には見られない。^{*3}本調査では、内容的には、上記のほか、初版本と大差なく、最も広く普及したと言われる大改正本を底本とした教科書体系本による。

②『掌読本』明治6年。文部省刊。首巻及び1～5巻。

榊原芳野が巻1～3の編纂に関わっているため、一般に榊原本と呼ばれる。巻3までは、伊呂波や五十音、類書系古辞書等で用いられていた伝統的な分類項目(門)による語彙集

*1「小学校教則綱領」とともに、明治14年5月9日に教科書の開申制(届け出制)が発足、明治16年(1883)7月31日に認可制へ移行、明治19年(1886)5月10日には「教科用図書検定条例」が制定され教科書検定制度が発足する。

*2 甲斐雄一郎「読書科における二元的教授目標の形勢過程」『国語科教育』第38集 全国大学国語教育学会編 1991.3 pp107-122

*2 Harper's Series : School & Family Readers (Marcius Willson 著 1860)

*3 諸本については、望月久貴(『国語科論集5 国語科教育史の基本問題』学芸図書1984.9)に従う。

やいろは順による事物の解説で、巻4～5は、那珂通高・稲垣千穎撰による史話（日本、中国、西洋）等から成っている*4。西洋の史話なども含まれるが、全体の内容及び編者たちの経歴に照らして、基本的には和学系の小学読本と位置づけられる。異本としては、首巻及び5巻の6冊からなる初版本、首巻を巻1に組み込んで5冊となっている明治7年5月改正の改正本とが知られているが、内容的にはほぼ同一である。本調査では、明治8年3月刊行の6冊本（初版本系）を底本とした教科書体系本による。

③『小学読本』田中義廉編纂。明治10年3月刊。4巻。

上記①の大改正本を大幅に改編あるいは加筆訂正等を施し、田中個人として刊行したため、私版本と呼ばれる。上記洋学系の『小学読本』をベースにしてはいるが、そこには見られない発想で、全編を徳目やテーマ等によって再編しており、その点では和学系の『小学読本』の影響を受けていると見られる。よって本書は、和洋折衷型と位置づけることができる。本調査では、国立教育政策研究所教育情報センター教育図書館所蔵本を使用した*5。

（3）小学読本3種の内容

読本の内容を見当するため、上記3種の小学読本の体裁及び内容構成上の特徴等を以下に整理しておく。

①田中本『小学読本』 巻1－4

田中義廉編輯 明治7年8月改正（初版 明治6年3月） 文部省刊行

- ・各巻冒頭に田中義廉編輯、那珂通高校正（巻2のみ訂正）とある。
- ・漢字・ひらがな・文語、巻4は漢字・カタカナ。
- ・挿し絵は各丁に1、2編。
- ・目次、序なし。
- ・巻1、2は同じ章の中に幾つものテーマが混在している。巻3からは各章のテーマがほぼ統一されるが、章ごとのつながりはない。
- ・〈史話〉なし。〈徳目〉は一部のみ。章を超えたテーマ的なまとまりなどはなし。ウイルソン・リーダーの翻訳に近い。巻4は物質に関する自然科学的内容の〈説明文〉のみ。

『小学読本』の内容（テーマ・題材等を読み取り書き出した。徳目が読み取れる場合は（ ）に示した。）

巻1、第1、地球上の人種、勸学、筆記具など、食物、穀物、肉類、菓、菜蔬、普通の学、小学校、勉強、学び方、遊歩の時間、女子の遊、第2、河遊び、小舟、紙鳶、帽、大切、猫、小舟、毬、太陽、林檎、鶏、第3、鳥、悪しき小児、親切、老人、喇叭、書冊と巻物、良き老人、鳥、第4、人形、梟、馬、小船と大船、帆前船と蒸気船、主人と僕、枯草、耳・目・口・鼻、第5、鶴、学校、氷の上

*4 拙稿『『小学読本』巻之四・五の研究 ―その後世と出典の見当を通して―』『国語科教育』全国大学国語教育学会編 2000.3 において、史話の分類・出典や編者の役割等について検討した。

*5 拙稿「田中義廉編『小学読本』の研究 ―大改正本から私版本へ―」『読書科学』第47巻第1号 2003.4 において、徳目やテーマ等による再編の実態や『小学読本』からの示唆等について、検討をした。

の遊び、鶏の卵、瞿麦と桔梗、鼠、登校、響き、学問、老人、木理の輪、神、第6、漁、花園に遊ぶ、菓、日の出、日中、日暮、神、第7、数、文字、馬、牛、織物、白衣と紺色の衣裳、農夫、蚕、貨幣、

巻2、第1、人形、雌鶏と鶯の子、鶯、学校、釣り、登校、乗馬、作業場で遊ぶ、第2、地球と太陽、草刈場、狐、蝸牛、驢馬、荷車、釣り、橋、怠けものの男児、善き小児、第3、雁、植物、鳥、実のる草木、種子、鹿、悪しき心の男児、鶏、穀倉、書籍、筆、復読、第4、三艘の船、渡航、鳥、火を弄ぶべからず、学問の志、雲雀と農夫（自ら為さん）、第5、善き種子と雑草（良き心と不正の心）、円き器と四角なる器（善き友と悪しき友）、善き友と悪しき友、悪しき業、虚言、狼少年（虚言）、書、教を受ける者（倦怠の心）、第6、猫の児と犬の児（小児と老人）、読書、小学読本、己の欲せざる所は人に施すことなかれ、善きもの、魚、男児と妹（文字、書簡）、殺生すべからず、

巻3、第1、水、湖、水鳥、湖上の舟、第2、蜜蜂（日々勉め励む）、第3、虚言、約束（伸）、善悪の心、第4、夜明け、勸学、第5、顔色、第6、孝順、第7、物の用、第8、少年の時、第9、人、第10、善良なる童子、懶惰なる童子、第11、怠惰（例話）、第12、飲酒（先の例話の続き）、第13、飲酒（先の例話の続き）第14、飲酒（先の人物の妻子）、第15、穀物、第16、父母の言、第17、帆前船、第18、世間に利あること、第19、出精すること、恥を知ること、第20、礼、食欲と忿怒、第21、人の世の業を努むるは猶乱れたる糸を理むるが如し（例話）

巻4、第1、地球、行星、衛星、公転と自転、星、第2、月蝕、日蝕、第3、月、第4、地球、第5、定星、行星、火星、金星、水星、地球、天王星、海王星、月、彗星、銀河、第6、太陽の熱・光、第7、空気、第8、空気ノ圧力、第9、水銀柱、風、風雨計、第10、体中ノ空気、第11、膨脹ト収縮、風、第12、水ト熱、第13、雨ト霧、水ト動植物、第14、水分子ノ凝聚力、他物ト相引クノ力、水ノ圧力、第15、直線、容積、面積、点、線、直線、中心、直径、円周、弧線、第16、線ノ種類、地平線、鉛線、曲線、並行線…、第17、物体、第18、物体ノ種類、単成物、構成物、凝体、流体、気状体、第19、物体ノ性、通有性、特有性…、慣性、引力性、第20、物体ノ特有性…、柔軟性、粘着性、

②榊原本『掌読本』首巻一巻5

明治8年3月（初版 明治6年3月） 文部省刊行

- ・巻1－3冒頭には榊原芳野編次、巻4－5冒頭には、那珂通高・稲垣千穎撰とある。
- ・首巻及び巻2－3は〈伝統的分類項目（門）〉による単語集及び簡単な解説集。巻1はいろは順の事物解説。
- ・巻4－5は、日本・中国・西洋の〈史話〉を〈徳目〉ごとにまとめている。
- ・漢字・ひらがな・文語。
- ・挿し絵は、巻1は語ごとに。巻2以降は、2・3丁に一編。
- ・例言あり。目次なし。

『掌読本』の内容（首巻～巻3は伝統的分類項目、巻4、5は徳目等、（ ）は史話の主人公名。）

首巻、数、十干、十二支、形、色、度、量、衡、田尺、貨、天文、時令、地理、居処、人倫、身体、布帛、衣服、飲食、味、器財、宝貨金石、穀菜、果実、草木、獸類、鳥類、魚類、虫介、

巻1、いろは順の事物の解説。

巻2、第1～3、天文、第4～12、地理、第13～16、身体、第17、人倫、第18～21、居処、第22～47、器財、第48～53、金石、第54～61、布帛、第62～64、衣服、第65～71、飲食

巻3、第1～10、穀菜、第11～15果実、第16～47、草木、第48～55、虫、第56～68、魚類、第69～71介類、第72～81鳥類、第82～90、獸類、

卷4、第1～6、勸学勤勉、第7～9、天皇（神武天皇、秦ノ河勝、和氣ノ清麿）、第10～13、忠義（菅原道真、村上彦四郎義光・義隆、瓜生保の母、栗田ノ左大臣在衡）、第14～21 孝行（丈部ノ祖父麿、山田古嗣、下野ノ公助、支那ノ韓伯瑜、陸奥ノ國の利三郎・吉十郎兄弟、京都二条室町の布袋屋与左衛門、信濃国伊奈郡入野谷村の小猿、春秋の閔損）第22～第25、父母（西洋の或國のブラック婦人、楠正行・父正成・母、孟軻の母、英吉利のピールの父、）、第26～29、主恩（上総ノ五郎兵衛慰藤原忠光、小宮山友信、江戸銀座の平野喜四郎の家僕弥兵衛、大阪葉山町の鍛冶八兵衛が妻の猫）、第30～32、貞節（袈裟と遠藤盛遠、宋の趙昂発の妻雍氏、静と政子）、第33～35 兄弟（大鷓鴣尊、弟菟道稚郎子皇子、普の王祥・王覽、仏蘭西のルウシイ、ジャームス）、第36～37 勸学（源義家、大江匡房、魏の李謐）

卷5、第1～8、憐憫（菊池七郎武吉、呉の季子、西洋のある國のポール・ジョルジ、西洋の或國のアリスとナン、和氣広虫（法均尼）、出羽國庄内鶴ヶ岡の鈴木右宇衛門、英吉利國倫敦府のシャープ、東京室町の蠟燭屋四郎兵衛）、第9～11、清廉（後漢の楊震、京都所司代周防守板倉勝重、宋の司城子罕）、第12～15、盜賊（藤原保則、ポーランドのジョン・ケーン、大阪府松屋町の富女、後漢の陳寔）、第16～20、節儉（松下ノ禅尼、青砥藤綱、英吉利倫敦府のプライアント、大炊頭土井利勝、仏蘭西のラフビット）、第21～22、立志（尾張國の嘉助と三吉、良岑安世、小野篁）、第23～25、学問（小式部ノ内侍、藤原敦親、少納言入道信西、伊予守稲葉一徹、下野守東常縁、斎藤妙椿）、第26～30、寛容（大納言行成卿、中将実方朝臣、原田左馬助、後藤孫兵衛、趙の廉頗と藺相如、ニューヨークのハンスとアダムス、中納言有國、太宰ノ権ノ師伊周）、第31～37、勉勵（仏蘭西のブーフラン、楚の孫敬、戦國の蘇秦、宋の司馬光、英吉利のヨング、登蓮法師と渡邊の聖、刀鍛冶関の金重と五郎正宗、西洋の或國のマークフエイとジョン・ブレイス、細川幽齋、九州の大椿）

③私版本『小学読本』卷1－4

明治10年1月（初版のみ。再版及び卷2－4は明治10年3月） 田中義廉編・刊

・見返し及び各巻第1丁表に田中義廉編輯とある。

・漢字・ひらがな・文語。

・挿し絵は各丁に1、2編。

・目次、序なし。

・〈史話〉なし。①田中本『小学読本』を再編及び加筆訂正し、〈徳目〉、テーマ等によるまとまりのある文章とした。卷4は、田中本と同様、自然科学的内容の〈説明文〉が多く見られるが、ただの説明文だけでなく、自然現象に徳目を重ね合わせた内容のものも少なからず見られる。

私版本の内容*6（1・1・1等は卷一第一回第1段落等を表す。〈 〉は徳目、テーマ等を表す。）

1・1・1～1・1・4 〈普通の学〉、1・1・5～1・1・14 以上〈学問の順〉 1・1・15〈授業と遊歩の時間〉、1・2・1～1・2・7 〈遊び〉、1・3・1～1・3・6 〈学校〉、1・4・1～1・4・6 〈善き子〉、1・5・1～1・5・5 〈読・書・算〉、1・6・1～1・6・3 〈家畜〉、1・6・4 〈身体〉、1・6・5～1・6・8 〈乗り物〉、1・7・1～1・7・9 〈禽獸・魚・虫類〉、1・8・1～1・8・3 〈住・衣〉、1・8・4～1・8・8 〈書籍〉、1・9・1～1・9・6 〈一日〉、1・10・1 〈貨幣〉

*6 私版本の内容の分類は、注5の拙稿において行った。ここに掲げた表は、その際、提示したものをそのまま用いた。

2・1・1～2・1・4 〈草木〉、2・1・5～2・1・10 〈雑草と不善の心〉、2・2・1～2・2・3 〈水と陸〉、2・2・4～2・2・7 〈外国〉、2・2・8～2・2・10 〈水と少年〉、2・3・1～2・3・8 〈学校〉、2・4・1～2・4・4 〈己の欲せざる所は〉、2・4・5～2・4・8 〈火を弄ぶべからず〉、2・4・9～2・4・11 〈船〉、2・5・1～2・5・5 〈顔色〉、2・5・6～2・5・12 〈父母の話〉、2・6・1～2・6・2 〈父の誠〉、2・6・3～2・6・9 〈親の言・他人の力を頼むべからず〉、2・7・1～2・7・7 〈穀物と蔬菜〉、2・8・1～2・8・8 〈文字〉、2・8・9～2・8・11 〈罵言〉、2・9・1～2・9・7 〈滋味・遊楽〉、2・10・1～2・10・6 〈殺生〉、2・11・1～2・11・5 〈怠惰〉、2・11・6 〈盗み〉、2・12・1～2・12・7 〈虚言〉、2・12・8～2・12・11 〈虚言〉

3・1・1～3・1・9 〈少年と学問〉、3・2・1～3・2・7 〈少年と学問〉、3・3・1～3・3・12 〈怠惰と飲酒〉、3・4・1～3・4・5 〈怠惰と飲酒〉、3・5・1～3・5・6 〈善友と悪友〉、3・6・1～3・6・6 〈友愛〉、3・6・7～3・6・9 〈友愛〉、3・7・1～3・7・4 〈孝行〉、3・7・5～3・7・12 〈孝行〉、3・8・1～3・8・3 〈高慢〉、3・8・4～3・8・7 〈高慢と怠惰〉、3・9・1～3・9・9 〈神の賜もの〉、3・10・1～3・10・4 〈世間に利あること〉、3・10・5～3・10・11 〈世間に利あること〉、3・11・1～3・11・8 〈恥を知るべきこと〉、3・12・1～3・12・6 〈行を正くすべきこと〉、3・13・1～3・13・7 〈礼讓〉、3・14・1～3・14・11 〈人生は乱れたる糸の如し〉

4・1・1～4・1・9 〈空気〉、4・2・1～4・2・5 〈空気と呼吸〉、4・3・1～4・3・7 〈空気〉、4・4・1～4・4・4 〈水〉、4・4・5～4・4・7 〈空気・水と父母の恩恵〉、4・5・1～4・5・8 〈太陽〉、4・6・1～4・6・4 〈空気〉、4・6・5～4・6・7 〈空気と公平〉、4・7・1～4・7・4 〈地の賜〉、4・7・5～4・7・8 〈食物〉、4・8・1～4・8・5 〈胃腑の寓言〉、4・8・1～4・8・7 〈養生法〉、4・9・1～4・9・6 〈太陽の熱と志〉、4・10・1～4・10・4 〈蒸気機関と博識俊秀なること〉、4・11・1～4・11・8 〈航海とコロンブスと志〉、4・12・1～4・12・8 〈徳義と健康と中和〉

(4) 明治初期の小学読本の内容及びその変遷

(以下、書名の前に冠した番号は「明治初期小学読本の体裁及び内容」中の通し番号。)

上記の小学読本の内容も念頭に、後掲する「明治初期小学読本の体裁及び内容」から、まず全体的な傾向を見てみよう。

明治のごく初期(明5～6年)には、1『学問ノススメ』(福沢諭吉ほか)、2『西洋夜話』(石川彝)、3『小学読本』(田中義廉)、5『初学読本』(福沢英之助)等、外国(欧米及び西アジア)の考え方や書物の影響を強く受けたもの、あるいは翻訳等が小学生用の読本として作られ、研究史上でもそのことが強調されるが、実際は、その後、外国の影響を色濃く受けた洋学系の読本はあまり作られなかった、と見られる。12『女子読本』(池田観)には、日本や中国だけでなく、西洋の史話も取り上げられているが、これはむしろ4『掌読本』巻4・5(那珂通高・稲垣千穎撰。巻1～3は榊原芳野編)の編纂方法に近い。現段階では、その背景にまで調査が及んでいないが、考えられることは、3『小学読本』があまりに広く流布しており、新たな洋学系の読本に対するニーズがなかったということ、あるいはこなれない日本語を多用する洋学系の読本に対する違和感があったこと、などである。

それに対して、この時期に多く編纂されたのは、伝統的項目分類による事物の解説や史話を例に徳目を説くといった内容の読本である。たとえば、7『小学勸善読本』（富岡貴林）の巻1第1丁には、3『小学読本』（田中義廉）の人種の挿し絵に模した日本の神の絵があり、また巻1第1回には「文部省師範学校にて、御開板なりし、小学読本」など、3『小学読本』を意識したと思われる表現がありながら、実際の内容は、史話を多く引いた和学系の4『掌読本』に近いものだが、この時期編纂された読本はこちらの系統のものがほとんどであった。伝統から来る馴染みややすさもあるのだろうが、この時期、修身教科書も史話をベースにしたものが多く、教科の棲み分け棲み分けはかなり困難なものであったことが推測される。

一方個別の問題として、3『小学読本』（田中義廉）によって、新たに読みの教材に持ち込まれた内容について見てみよう。教材として注目されるものの一つに、自然科学的内容の説明文がある。とくに3『小学読本』の巻4及びそれに改編等を加えた10『小学読本』（私版本 田中義廉）の巻4等は、天体や大気、水、熱、図形、慣性などの法則等を、科学用語を用いて説明した文章からなり、従来の伝統的項目の〈天文〉〈草木〉〈魚・虫・介〉等に従った事物の解説とは異質なものになっている。しかしこうした説明文は、読本教材としては、この時期、あまり書かれなかったらしい。当時としては、伝統的な事物の解説と自然科学的観点による説明文との違い自体が明瞭でなかったこともあろうが、そもそも今日の理科に相当する科目（博物・物理など）との差異も明瞭ではなく、敢えて読本教材として自然科学的な説明文の必要性を感じなかったということもあったと思われる。

いまひとつ3『小学読本』が読みの教材に持ち込んだ新しい内容として注目されるのは、「授業」「遊歩の時間」「遊び」「日の出、日中・日暮」などの子供や庶民の日常の〈生活〉の在り方についての記述である。だがこの点もこの時期の読本にはほとんど取り入れられていない。調査したもののうち唯一例外とも言えるのは、14『蠶小学読本』（久松義典）である。文言までは一致しないが、「学校」「遊歩の時間」「朝・日中・暮れ」「釣り」「遊び」（良い遊び・悪い遊び）など、子供や大人の日常生活の在り方・様子などを取り上げている点は、3『小学読本』に通じ、興味深い。またこの読本が、「人種」を5種に分類している点、3『小学読本』とおぼしき読本を話題にしている点など、3『小学読本』の影響と見られる点があるのも興味深い。

内容面からこの時期の読本の傾向を見てきたわけだが、ここで形式面、すなわち文体について一点だけ触れておきたい。近代教科書史における談話体の採用については、一般に、明治初期、文部省編纂『小学教授書』（明6.5）や種々の会話読本（例えば太田随軒編『畑氏会話篇』万笈閣 明6.8など）等に一時採用されるが、以後しばらく途絶え、明治20年前後、新保磐次著『日本読本初歩 第一』、『同 第二』（版權免許、明19.1）、『日本読本 第一』（版權免許、明19.2）や湯本武比古編纂『読書入門』（文部省編輯局 明19.9刊）、尺秀三郎らによる『尋常小学読本 卷之一』（文部省編輯局 明20.5刊）等において、自覚的に採用されるようになったとされる。⁷ ほぼそれで間違いはないが、本調査では、明

*7 山本正秀『近代文体発生の史的研究』岩波書店1965.7、pp167-184, pp422-439

治 14 年 3 月刊行の 17『掣読本 正篇』(辻敬之、小池民次著 博文堂)において、会話の例の中に「今日ハ、よい、てんきで、ござり ます ○よく、はれ ました ○明日も、てんき で、ありませう」などの談話体の採用が確認できた。先に例示した『太抵会話篇』(明 6.8) が文法的にも誤りのある直訳文体であるのに対し、より自然な談話体になっている。著者の一人である辻敬之は、「いろはくわい」(明 15 年) 及び「かなのくわい」(明 16 年)、さらに「方言取調仲間」(明 18.4) に参加するなどした人物だが、教科書への談話体の導入は、そうした経歴をもつ人物らしい試みとも言えよう。

今回、調査から明らかにし得た点は、だいたい以上の通りである。全体として、明治 14 年「小学校教則綱領」制定以前に編纂・刊行された読本は、3『小学読本』やそれを改編した 10『小学読本』などの洋学系のものではなく、和学系の 4『掌読本』に近いものが多かったと言える。したがって、明治 14 年「小学校教則綱領」制定以後も既に触れたように「古典主義」的な読本が多いとする指摘を考え合わせると、明治 19 年の「小学校令」及び「小学校ノ学科及其程度」により、読本の内容が「地理歴史理科ノ事項ヲ交ヘタル漢字交リ文」へと整序されるまでの 15 年ほどは、洋学系よりも、旧来の徳目を説く和学系の読本が多く編纂され続けたということになる。(ただし読本の種類の多さと実際に普及し使用された部数とは別に考える必要がある。) その理由については、文明開化を批判し、「孔子ヲ主トシテ」「仁義忠孝」を重んじた明治 12 年(1879) の『教学聖旨』の影響を見る向きもあるが、果たしてそれだけであったのか。その点については、今後の課題としたい。

(5) 明治初期小学読本の体裁及び内容一覧

次頁に掲げる表は、『明治以降教科書総合目録 I 小学校篇』(鳥居美和子編 小宮山書店 1967 年 3 月)、『東書文庫所蔵 教科用図書目録 第 2 集』(1984 年 9 月) 及び『国立国会図書館 明治期刊行図書目録 第 4 巻』(1973 年 12 月) 等により、明治初期(田中本『小学読本』の刊行は明治 6 年 3 月)～明治 14 年 5 月「小学校教則綱領」制定までに刊行された読本を列挙し、それらについて体裁及び内容等を調査した結果である。ただし、一部しか残っていないものについては、取り上げていない場合がある。

表：明治初期小学読本の体裁及び内容

- 1) 左欄の編著者名等については、原本により適宜訂正を施した。
- 2) 署名等の末尾の[教研][東書][東学芸][開智][海後]等は、所蔵場所を示す。[教研]は国立教育政策研究所教育研究情報センター教育図書館、[東書]は東書文庫、[東学芸]東京学芸大学附属図書館、[国会]は国立国会図書館、[開智]は旧開智学校管理事務局、[海後]は海後宗臣氏の所蔵を示している。また筆者が実際に閲覧したものは[東書]のようにアンダーラインを施してある。
- 3) 書名にアンダーラインを付したものは、教科書体系（講談社）に集録されているもので、調査は教科書体系本によった。
- 4) 内容には、各読本の中身を〈史話〉〈徳目〉〈伝統的分類項目（門）〉〈生活〉等の観点から整理して簡略にまとめた。〈史話〉は日本、中国、西洋等の歴史上の人物等（庶民の場合もある）のエピソードを取り上げたもの、〈徳目〉は勸学、孝行等の徳目を解説したもの、〈伝統的分類項目〉とは類書系古辞書や節用集等でとられてきた事物等の分類の項目（門）を指す。〈生活〉は、一般人の日常生活等の在り方を説いたものを指す。なお〈史話〉の多くは〈徳目〉を述べるために取り上げられているが、ここでは原則として区別した。また内容欄には、内容の全てを取り上げたわけではなく、省略した場合がある。
- 5) 内容の欄において、〈アンダーラインを伏したものは、次のことを意味している。実線のアンダーラインは、田中義廉編『小学読本』中に同様の話題・題材等がある場合、波線のアンダーラインは、榊原本『小学読本』中に同様の〈史話〉等がある場合、である。
- 6) 〈説明文〉には、題材としては〈伝統的分類項目〉に重なるものも多いが、従来の〈伝統的分類項目〉における簡単な解説よりも、より詳細に、かつ自然科学的な観点から述べられており、後の説明文教材に通じるものを取り上げた。

通し番号 〈刊年〉書名 編著者 巻数 所蔵 冊数 定価等	巻（丁数） 表記・表現 挿し絵 目録 序 章・回 その他	内容（史話）〈徳目〉〈伝統的分類項目〉など （ ）はテーマ・題材・素材などの補足
<p>〈明5〉 1. 学問ノススメ 初一 17編 福沢諭吉 小幡篤次郎同著 東京 著者刊 明 5.2 - 9.11 出版 和 17冊 [東書] 「小学教則」（明 5.9.8）第 6級「読本読方」例示教科 書</p>	<p>・初編～17編 ・漢字・ひらがな・文語 ・挿し絵なし。 ・目次あり、序なし。 ・章・回等なし。 ・5編冒頭に「学問のすゝめは、もと民間の読本または小学の教授本に供えたるものなれば、初編より二編三編までも勉めて俗語を用いる文章を読み易くするを趣意となしたりし」とある。</p>	<p>〈徳目〉の解説。〈徳目〉の内容は、個の独立など新しい概念が多い。今川義元、ナポレオン、赤穂の義士、佐倉宗五郎等の歴史上の人名が散見されるが〈史話〉ほどのまどまりはない。 初編（天は人の上に人を造らず）、2編、端書（学問）、人は同等なる事、3編、国は同等なる事、一身独立して一国独立する事、4編、学者の職分を論ず、5編、明治七年一月一日の詞（人民独立の気力）、6編、国法の貴きを論ず、7編、国民の職分を論ず、8編、我心をもって他人の身を制すべからず、9編、学問の旨を二様に記して中津の旧友に贈る文、10編、前編の続、中津の旧友に贈る（学問）、11編、名分をもって偽君子を生ずるの論、12編、演説の法を勉むるの説、人の品行は高尚ならざるべからざるの論、13編、怨望の人間に害あるを論ず、14編、心事の棚卸、世話の字の義、15編、事物を疑って取捨を断ずる事、16編、手近く独立を守る事、心事と働きと相当すべきの論、17編、人望論</p>
<p>〈明6〉 2. 西洋夜話 初一 5集 石川彝著 東京 養愚堂 明 6.1 - 6.8 刻成 [東書][国会] （初集見返しには、明治辛未新刻とある。辛未は明治4年にあたる。また初集の自序末尾に明治四年とある。ただし奥付には各集とも明治六年一月～ 八月刻成等とある。） 「小学教則」（明 5.9.8）第5級「読本読方」例示教科書</p>	<p>・初集（21）、2集（24）、3集（23）、4集（23）、5集（29） ・漢字・ひらがな・文語 ・総ルビ ・挿し絵、各集に1～2編。 ・各集に序・緒言等、及び目録あり。 ・章・回等なし。 ・初集の自序に「近頃西洋の故事を記せし書物世に鈔からずと雖とも或は文蒙読み易からずして…先頃より読書のおりおりにかの西洋の珍しける話あ</p>	<p>西アジアの〈史話〉により徳目として勸善懲悪を説く。西洋夜話とあるが、西アジアの史話であることについては、左欄に示した序・緒言等に説明あり。 初集○西洋人世界開闢の説附西洋諸国大洪水の事、^{はじめ}幼て塔を建つ事附人民諸州洲に移り住む事、○亜西利国女王天竺國王と戦争の事附西利国滅亡の事 2集○平不立人亞刺比路に迷ひ奇怪に逢ひ偶像に惑ふ事附談設斯 死して後可難国に入り一二部を分つ事、○平不立人ミチエ、ミニートの軍を破る事附猛将撒牟遜女色に迷ひ身を誤る事、○以斯来人初て国王を立てる事附ポリスチネの剛勇に攻悩まざる事、○太維徳、護力亜士勇闘の事附太維徳凱旋の事</p>

	<p>れは言葉の鄙しきを顧みず不及なから勸善懲惡の意をこめつ」とある。</p> <p>また第5集の緒言には「蓋人間の造化は我亞細亞洲中にありて西洋に創まりしにあらす但民口の増に随ひ漸々四方に分れ西洋にも移りたるなり故に…歐羅巴、亞弗利加の事跡を語らんとすれば先亞細亞の古跡を言たるを得ず…第六集以下歐弗二洲の発端をする所以なり」とある。</p> <p>さらに第4集の附言には「個の一冊は波斯一ヶ国の物語に止まれは、太古より今日の形勢に至れり…」とある。</p>	<p>第3集○太維德以斯來爾國王となる事附蘇魯門智畧の事、○神殿建立の事附斯波国の女王蘇魯門を訪ひ来る事、○以斯來爾滅亡の事附後世外國の管轄を受ける事、</p> <p>第4集○波斯國王設留士巴比倫を攻取る事附設留士横死の事、○カムドシス王惡虐の事附埃及人と戦争の事、○日耳日士王希臘を討つ事附同國近來の形勢の事、</p> <p>第5集○亞刺比國由來の事附摩哈麥發起の事、○沙羅仙國創立の事附同國滅亡の事、○西利國及びブーネシヤ國の事附小亞細亞國の事、○スキチヤ國の事附天竺國の事</p>
<p>3. 小学讀本 卷1-4 田中義廉編輯 文部省刊行 明治6.3 和4冊 明治7年8月改正本（大改正本）あり。 前述①</p>	<p>前述①参照</p>	<p>前述①参照</p>
<p>4. 全讀本 首卷一卷5 文部省刊 卷1-3 榊原芳野編、 卷4-5 那珂通高・稲垣千穎撰 明治6.3 和6冊 前述②</p>	<p>前述②参照</p>	<p>前述②参照</p>
<p>5. 初学讀本 卷1 福沢英之助訳 訳者蔵版 明6.5 和1冊 [教研] [東学芸][東書]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・全1巻(69)、奥付等なし。 ・漢字・カタカナ・文語。 ・挿し絵なし。 ・目録あり。序あり。 ・章・回等なし。 	<p>西洋の同時代的な庶民に関する逸話により〈徳目〉を説いている。</p> <p>地球太陽及ヒ月ノ事、庭ノ事（先生ノ教）、童子及ヒ狼ノ事（信実）、長命ノ事（信心、飲食、運動、清浄）、虚言ヲ云フ可カラザル事、蜂巢ノ事（父母の命）、偽ハ何ソヤ（懺悔）、齡ヒ三十ニシテ書ヲ読ミ能ハザル人ノ事（晩学）、決シテ行フ可カラサル事（弓射ル、投石、債ニ於テ何事モ為ス可ラスなど）、賞す可キ童子ノ事（不幸ヲ懼レテ父母ノ命ニ従フ）、押柄ナル者ハ必ス天罰ヲ蒙ラン（礼）、母ノ子ヲ愛スルノ深キ事、眠リノ事、真直ニ坐す可キ事（空気が吸ヒ込ム）、球及ヒ瓶ノ事（過ヲ為ストキハ必ス己レヨリ訴テ其ノ罪ヲ謝ス可シ）、約束ヲ破リタル事（母ノ命）、信ノ慈愛ノ事、正直ナル老人ノ事、人ニハ心切ヲ尽スベキ事、運動及ヒ新鮮ナル空気ノ事、仁者ニハ必ス仁アリ（人ニ心切ヲ尽ス可シ）、勇敢ナル「グレース」ノ事（1838年）、合衆國第一大統領華盛頓幼（ウラシントン）少ノ時ノ事（従順、出精、信実）、正直ヲ以テ商売ス可キ事、正直ナル小奴ノ事（正直ノ商ヒ）、苺ノ事（信実ノ心切）、「ルーブル」ノ袋ノ事（正直）、信実ヲ言ヒ信実ヲ行フ可キ事、危難ニ逢ヘル時ハ心ヲ静ニ保ツ可キ事（例話、衣服ニ火ノ付キタルトキ、燃ヘル家ノ中、水ニ陥テ泳グトヲ知ラザルトキ）、戒メノ章（職業、辛抱、目的ニ専ニス、不正ナルモノ、信実、汝ノ欲スル所ノモノヲ以テ人に施す可シ、真ノ勇氣、若キ時我儘放蕩…）、人ノ嘲弄ヲ懼レサル事（仁者、勇者）、</p>
<p>〈明7〉 6. 女子小学讀本 卷上、下</p>	<p>・上巻(22)、下巻(26)</p>	<p>〈徳目〉の解説。(史話)なし。</p>

<p>大須賀龍潭著 吉田庸徳校正 丸屋正五郎 刊 明 7.1 刻 和 2 冊 印記 ：文部省図書印 東京府書 籍館蔵書印 [教研][開智]</p>	<p>・漢字・ひらがな・文語。総ル ビ。 ・挿し絵なし。 ・目録（目次）なし。序なし。</p>	<p>上巻、従順、男女の別、学びの順、挙動、孝道、 下巻、貞実、浪費、家事、婦人の三従、従順、貞操、子育て、など。</p>
<p>7. 小学勸善読本 卷 1・2 富岡貴林編纂 明 7.6 彫刻 和 2 冊 [東書][国会]</p>	<p>・巻 1 (41)、巻 2 (25)、奥付 等なし。 ・漢字・ひらがな・文語。 ・挿し絵は 1 丁に 1 編。 ・目録（目次）なし。序なし。 ・巻 1 第 1 丁に田中本『小学読 本』の人種の挿し絵に模した日 本の神の挿し絵・巻 1 は 12 回、 巻 2 は 7 回だが、それぞれの回 は 複数の話題からなっている。 ・巻 1 第 1 回に「文部省師範学 校にて、御開板なりし、小学読 本」との記事あり。</p>	<p>それぞれの巻・回に、〈史話〉〈伝統的分類項目〉〈徳目〉 等が混在。〈史話〉に大きな比重あり。 巻 1、勸学、仁徳天皇、横木正行・母、数、時令、養生、 楽しみ、孫子、劉備玄德、諸葛孔明、慎み、寡欲、養老の 孝子、伴の家主、墨子、楊朱、下情上達、勉勵、文学、出 精、国字、訓義、省文、字画、生粟、学問の道、約礼、孝 行、善事、天文、器財、短慮、金石、草木、鳥獸、本朝三 功臣（忠二公、参議百川卿、武内の大内）、不孝、隨身武 則、公助、後三条天皇、 巻 2、氏より育ち、身を守る、君と親の恩一言の非、桜、 狸、猿、楊震、篤実、愚昧、孔雀、鳩、謙虚利中、驕奢、 志、菅丞相、源為朝、殺生、応尚書、仁、汐干がり、学校 の意義、鶴、清和天皇</p>
<p>〈明 9〉 8. 小学女読本 卷 1 城谷 謙著 京都 村上勘兵衛刊 明 9.4 版權免 許 和 1 冊 印記：Tokio Library 東京図 書館 東京府書籍館蔵書印 [教研] 定価六銭</p>	<p>・全 1 巻 (16) ・漢字・ひらがな・文語。ルビ なし。 ・挿し絵は 1 丁に 1 編程度。 ・目録（目次）なし。序なし。</p>	<p>女性の〈徳目〉、〈生活〉の在り方について解説する。〈史 話〉なし。 〈徳目〉勉勵、慎み、柔和、父母舅姑夫に事えること、子 を養育、家内のことを修む。 〈生活〉食物、調理、言語、裁縫、粗衣蔬食等の在り方。</p>
<p>9. 女学読本 卷 1-3 市岡正 一著 荒川藤兵衛刊 明 9.6 刻成 - 13.10 刻成 和 3 冊 印記：東京府書籍館蔵書印 東京書籍館 Tokio Library [教研] 定価十五銭</p>	<p>・巻 1 (32)、巻 2 (40)、巻 3 (42) ・漢字・ひらがな・文語、ルビ なし。 ・挿し絵は 1 丁に 1～2 編。 ・目録（目次）なし。序なし。 ・巻 2 末に裁縫の図。</p>	<p>〈徳目〉〈伝統的分類項目〉等のほか、〈生活〉に関わる題 材も多い。動植物等の取り上げ方は、後の自然科学的な角 度からの説明文というより、〈生活〉との関わりから解説 したものが多い。〈史話〉は巻 3 に多い。 巻 1、読み書き、算術、器財、裁縫、尺度、布帛、学校、 運動、遊び、桜、養蚕、紡績、猫、神、石鯨の玉、牛馬、 農民、釣り、小式部内侍、舟、正直、奢侈、牛乳、孝行、 菊、紙鳶、鶯、鹽、天子の行事、学芸、工作場、裁縫 巻 2、地球、時、殺生、月、遊惰、勤勞、儉約、惰けも の、汽車、枯草、和歌、葡萄、鳩、勤勉、雪遊び、独楽・ 竹馬、高慢、羊飼いの少年、玩具、酒、仁、仁賢帝・清寧 帝、礼儀、孝行、弓削道鏡、橘逸勢の娘、板倉重宗、浅野 長矩、智、船舶、養生、勤勉、学問、裁縫、第七章附録裁 方ノ図、 巻 3、紀伊国屋文左衛門、奢侈、忠婦はつ、礼、舞女微 妙、儉約、京都娼妓勝山、懶惰、上毛野形名將軍の妻、豊 太閤、紀友則・小式部内侍、俳師桃青、勉勵、人の不幸、 慢心、品行端正、公平誠実、養老の滝、信切、小野篁、節 儉、罵詈誼、惑溺、奇怪不思議、婦人の三隋、賢定の志、 勸善、貪欲、赤染衛門</p>
<p>〈明 10〉 10. 小学読本 卷 1-4 田中義廉編・刊 明 10.1 (初版巻 1 のみ。再 版及び巻 2-4 は明 10.3) 和 4 冊 [教研] 前述③</p>	<p>前述③参照</p>	<p>前述③参照</p>

<p>11. 掌人倫称谓読本 大里穆 編輯、那珂通高参関 大里 穆刊 東京 山中市兵衛刊 版權免許・明 10.11 和 1 冊 印記：東京府書籍館蔵書印 〔教研〕</p>	<p>・全 1 卷 (23) ・漢字・ひらがな・文語。ルビ なし。 ・挿し絵は 1 丁に 1 編程度。 ・目録 (目次) なし。序なし。 ・附録として図解、字訓あり。</p>	<p>〈人倫〉全編、祖父母、外祖父母、父母、父妾、父子、伯 叔父母、妻父母などの人間関係を解説する。 〈史話〉なし。</p>
<p>〈明 11〉 12. 女子読本 卷 1-4 池田観編纂 大阪 俵新輔 辻本信太郎刊 明 11.6 - 11.10 出版 第一附録裁縫之教 明 11-12 出版 和 5 冊 (第一附録 中村連訂正) 印記：教育博物館印 〔教研〕 定価十五銭</p>	<p>・卷 1 (37)、卷 2 (36)、卷 3 (37)、 卷 4 (36)、附録 (10) ・漢字・ひらがな・文語。ルビ なし。 ・挿し絵は 2 ~ 3 丁に 1 編程 度。 ・目録 (目次) は第一附録のみ。 ・欄外に設問、漢字等あり。 ・例言には次の文言あり。「家 ノ盛衰ハ其妻ノ良否ニ関スルモ ノ多ク子孫ノ才愚ハ母ノ教育如 何ニ係ルモノ鮮ナカラス (略) 此編一回毎ニ意見評論ヲ加ヘ努 メテ婦女子ヲ奨励シ学ニ就カ使 ント欲スル」 「編中記スル所ノ事跡俱ニ刻本 中ヨリ其最モ奇特ナルモノヲ択 ヒ収録ス」 「欄外ニ問題ヲ設クル者ハ生徒 ヲシテ熟読暗記セシメ題ニヨツ テ其業ノ精粗ヲ試ミン為ニスル ナリ」</p>	<p>総論「古今の賢女烈婦の男子に劣らぬ行跡を聞き伝へし まゝに一書に綴り」とある。〈史話〉が全編に配され、日 本、中国、西洋における女性たちの史話をもとに徳目を説 く。一話一話がかなりの長文で、明治初期の逸話も含まれ る。高位の者より庶民の逸話が中心。 卷 1 は、良智 (聖徳太子の芹摘妃・越後の国蒲原郡の農 竹氏の女)、虚言 (英吉利ボルホルトの娘アメリヤ、蘇格 蘭のトムフリイルスの娘ヘレン)、友を選ぶ (魏緝の母、 陶緝の母)、賢女・孝節 (土佐伊野町民中田幾三郎の娘た つ、相模の国若柳村の民孫四郎の娘はつ)、養生法 (英吉 利に養生法を心得たる一婦人)、礼儀 (晋代冀州の卻缺の 妻、漢の孟光)、勇氣 (備後福山の鐘尾広助の妹三人、香川 県典事小林某の女なか、英吉利灯台守ハダリングの娘グ レイス、バツト) 卷 2 ~ 4 も同様に、〈史話〉をもとに徳目を説く。 第一附録裁縫之教には、衣服の種類、呉服・太物の種類、 綿の種類、糸の種類、鍼の用法、指環の造り法、一つ身の 裁ち法、等が解説されている。</p>
<p>〈明 12〉 13. 讀解酌小学読本 卷 1-3 河野通宏編輯 滋賀 小川義平刊 明 12.3 刻成発 兌 和 3 冊 〔東書〕 定価金八銭五厘</p>	<p>・卷 1 (24)、卷 2 (19)、卷 3 (17) ・漢字・カタカナ・文語、カタ カナでルビあり。 ・挿し絵は、卷 1 は 1 丁に 2 編程 度、卷 2 ~ 3 は 2 ~ 3 丁ごとに 1 編程度。</p>	<p>〈史話〉なし。 全編 (伝統的分類項目) 居処、度量、器財、布帛、穀菜、 果実、草木、鳥獸、金石、衣服、飲食、魚類、虫類、身体 等による事物の解説。</p>
<p>〈明 13〉 14. 蠶小学読本 卷 1-2 久松 義典編纂 東京 原亮三郎 明 13.2 出版 和 2 冊 〔東書〕 各丁の折り目に金港堂蔵版 とある。 定価金八銭</p>	<p>・卷 1 (36) 卷 2 (46) ・漢字・ひらがな・文語。 ・挿し絵は 2 ~ 3 丁に 1 編程 度。 ・目録 (目次) なし。序なし。 ・卷 1 第 12 章に「此の書物は 新しき小学読本なり」とある。 ・虫食い多く判読できない箇所 多数。</p>	<p>〈伝統的分類項目〉〈徳目〉などに従った事物の解説が中 心で、一部に〈史話〉を取り上げて徳目を説いている。子 供や大人の日常の〈生活〉の在り方・様子を取り上げてい る。 卷 1、天文、人、勸学、器財、衣服、行儀・礼、六大陸 ・人種、寶貨、度、時令、養生、柔和、小学読本の学び方、 学校、礼儀、懶惰、小舟、小鳥、犬、母の恩、顔、高き処 に登るべからず、神、季節、東西南北、蜻蜓、蝶、鼻、雲、 親切の言語、朝・日中・暮れ 卷 2、小より大、鷺、月・星、桜、小鳥、葡萄・桃・梨、 農夫、小児、釣りは善き遊びにあらず、信義、傲慢、荷船、 遊歩の時間、犬、かまくら、植物・獸・人の違い、馬、菊、 瓦斯灯、池の水、狼、牛、海・河・小川・池、鯨、残忍、 松、榮辱善悪、兔、機知、慈仁者、懶惰、他人の難儀、地 球、九州の太捲、アメリカの少女、太陽統系、深川の孝女</p>
<p>15. 小学読本 卷上 伊藤有</p>		<p>未見</p>

<p>隣 長野県 蜂谷才次郎刊 明 13 和 印記：東京図書館蔵書之 印[教研]</p>		
<p>16. 女学読本 久松定憲編輯 大阪 岡田茂兵衛 明 13.9 出版 和 1 冊 印記：東京図書館蔵書之 印[教研]</p>	<p>・全 1 巻 (25) ・ひらがな・漢字・ルビなし。 ・挿し絵は 2～3 丁に 1 編。 ・目次あり。 ・凡例に次の文言あり。「女子 学齢より成長して婦となり母と なるに至るまでの事業を順次に 列序して大目を挙ぐるもの」</p>	<p>〈史話〉なし。全編女性の心得を解説する。 第一章 就学 (教育) 第二章 勤学 (課業、書を読む、字を写す、礼讓、裁縫紡織、) 第三章 家居 (清潔、衣を整ふ、掃除、端坐、侍坐、行歩、食、尊長に進饗、男女の別、視聽、語言、余暇、父母、祖父母、継父母、喪、祭、) 第四章 外出 (容貌服飾、擁蔽、遊戯、奢侈、他人の悪行、人の家、) 第五章 交友 (友を選ぶ、益ある人、友の長を説く・友の短を言ふ、人の辞を截る、敬礼友愛、) 第六章 志操 (身を修む、肉体の欲) 第七章 養生 (身体、飲食、水、酒、沐浴、歯、衣服、睡眠、家屋、運動)</p>
<p>(明 14) 17. 挈読本 正篇 辻敬之 小池民次同著 稲垣千穎校閲 東京 博文 堂 明 14.3 出版 和 1 冊 [東書] 見返し「志よがくよみほん」</p>	<p>・正篇 (25) ・ひらがな・漢字少々・談話 体。 ・目録 (目次) なし。 ・緒言に次の文言あり。「幼童 に文字を授くるには先仮字文より 教ふるを順序とす (略) 世間 小学教科に用ゐる書牛棟畜なら ずと雖も未曾て此順序を正した るものあるを見ず (略)」</p>	<p>〈史話〉なし。 いろは、五十音、あはせじ、だくおん…、かなの単語、 会話第一 今日ハ、よい、てんきで、ござります ○よ く、はれ ました ○明日も、てんき で、ありませう… 会話第二 あなたハ、何を、なされ ます か ○はい、 本を よんで をり ます… 連語第一 雨ふる ○風ふく ○花さく ○ゆき白し 連語第二 進む こと はやき ものは しりぞく こと も また はやし…</p>
<p>18. 挈読本 続編 辻敬之 小池民次共著 著者刊 稲垣千穎校閲 明 14.4 出版 後半は初学読本続編附録 和 1 冊 印記：文部省書庫 東京図 書館蔵 [教研]</p>	<p>・続編 (15)、附録 (20) ・ひらがな・漢字・文語。ルビ なし。 ・目録 (目次) なし。 ・挿し絵には、日本のゑづ、世 界絵図、図形等あり。 ・凡例に次の文言あり。「連語 は読方を教ふるを主とするもの なれば此編には殊に日用なる漢 字を加へたり子供の心得修身談 は之に反し事理を心得しむるを 主とするが故に可成丈漢字を少 くせり」</p>	<p>連語は単語数及び〈伝統的分類項目〉によって分類されて いる。また子供の心得はほぼ従来の〈徳目〉を解説してい る。附録は『単語篇』や『単語図』、従来の国尽等の形式 を借りている。〈史話〉は修身談に見られる。 ・連語第一 (家畜)、連語第二 (色)、連語第三 (鳥獸、魚)、 連語第四 (居処)、連語第五 (時令)、連語第六 (勤学)、 連語第七 (学校)、連語第八 (人倫)、連語第九 (職業)、 連語第十 (居処、器財、衣服) ・子供の心得 (勤学、ことばとおこなひ、早おき、書物・ せきばん、学校、通学、遊び、姿勢、復習、友、父母) ・修身談 (孝行なる猿、とみの兄を大切にせしこと、小野 の道風のふんぱつ、蟻といなごの問答) ・初学読本続編附録 (十干、十二支、度・量、衡・田尺・ 貨幣、名頭尽、苗字尽、日本国尽、府県名尽、日本のゑづ、 日本の事、官庁、官名、六大洲、五大洋、世界絵図、条約 国名尽、よせざんのよびこゑ、ひきざんのよびこゑ、たま のかえざんのよびこゑ、あまのわりざんのよびこゑ、算用 数字、いろ、めん等)</p>

(高木まさき)

3. 明治検定期の国語教科書における読本の変遷

近代国家の仲間入りを目指して始められた我が国の近代教育にとって、国民的リテラシーの向上は国家的な戦略であった。そこでは、国家的な統一言語の普及、とりわけ標準としての話しことばの提示とその展開が、「国語」教育に大きく期待された。

しかし、明治初期には、統一的な話しことばも、また話しことばに基づいた新しい文章のスタイルも、実体としては存在しなかった。それは明治期を通して、様々な社会変動とその中で巻き起こった新しい言語活動の中で徐々に形成されていったのである。「国語」の教科書もそうした「国語」を創り出し、定着させていった大きなメディアの一つとして考えることができる。また、その記述内容を通して、様々な事象についての百科辞書的な知識を普及させ、同時に国家意識を一人一人の学習者の内側に創りだしていった。とりわけ子どものための印刷物が十分に行き渡らなかった農村部においては、「教科書」の果たした役割はきわめて大きかった。

小稿は、そうした性格を持った明治検定期の初等教育の国語教科書の中でも、異色の存在である下田歌子の「小学国文読本」を取りあげ、当時の「読み書き能力」の「範囲」と「内容」とをあらためて検討し直す中で、そこから今日求められている新たな「読み書き能力」についての示唆を得ようとするものである。

(1) 明治検定期の国語教科書

周知のように、教育活動に使用する「教科用図書＝教科書」の選定は、自由採択制度から開申制、認可制へと移行し、明治19年以降、検定制度的のもとに教科書の採択が行われる。それは明治37年4月に、国定教科書が使われるまで続く。この時期は、近代国家としての明治国家がその姿を世界に向かって明確に主張し始め、教育制度も整って就学人口が増加し、また言文一致運動などの文章改革が進められた時期と重なっていた。国定期に入ると、国語教科書（国定読本）は一種類に統一されてしまうわけだが、検定教科書が使用されたこの時期は、教科書の形態についても、また内容に関しても、様々な模索が行われたことが知られている。

この明治検定期教科書期をさらに分類すると、およそ三期に分けることができる。第一期（初期）は、明治19年の小学校令および「小学校ノ学科及其程度」に準拠した時期、第二期（中期）は、明治23年の小学校令および翌年の「小学校教則大綱」に準拠して編集された時期、第三期（後期）は、明治33年の小学校令改正、小学校令施行規則に準拠した時期である。この期に刊行された教科書類の表題は、鳥井美和子による『明治以降教科書総合目録』（1967年・小宮山書店）で一覧することが出来る。また、教科書の本文については、海後宗臣・仲新編『日本教科書大系 近代編』（1963年・講談社）全27巻が刊行されており、ここに主要な教科書類が翻刻によって紹介されている。

明治検定期の小学校用教科書は、教師用書を除いても、2315種類の多くに渡る。⁴¹ そのうち、国語関係の「読書・読本」については、これも8冊の教師用書を除くと、334種類ある。単級用、尋常小学校用、高等小学校用などに分かれているが、ほとんどの国語教

科書は、各学年上下 2 冊の構成であるから、総冊数はおそらく 2000 冊を超えるだろう。このように多くの種類と冊数にわたるせいか、これらすべてを対象にした研究には、山根安太郎の『国語教育史研究』（溝本積善館・1966 年）があるが、教科書本文そのものは十分に紹介されているとは言えない。^{*2}

例えば、教科書研究の基本図書である『日本教科書大系 近代編』でも、明治検定期の国語教科書の紹介は、わずか 6 種類に留まっている。また、『日本教科書大系 近代編』と同様に教科書全文の紹介を方針としている、古田東朔編『小学読本便覧』全 11 巻（刊行中・武蔵野書院）は、影印による紹介で、挿絵を含めて現物の様子がよくわかるのだが、明治検定期の読本は、現在まで 3 種類の国語教科書しか紹介されていない。それも、取り上げられた教科書は『日本教科書大系 近代編』と重複している。^{*3} さらに、井上敏夫が担当した『国語教育史資料 第 2 巻 教科書史』（1981 年・東京法令出版）には、明治検定期の国語教科書、22 種類が紹介されている。ここでの紹介の仕方は、教科書全文ではなく一部分の紹介になっている。以上のように、明治検定期の国語教科書が 334 種もあるということを考えれば、現状では、その全貌が見渡せるようになっているとはいえないだろう。

もっとも、国語の教科書の全てを見渡した概説として、『日本教科書大系 近代編』の「国語教科書総説」があり、明治検定期の国語教科書については 17 ページを割いて解説している。これによって、明治検定期の国語教科書の概観が出来る。さらに、『国語教育史資料 第 2 巻 教科書史』の解説も、そこに掲載された国語教科書についての解説と、総合的な立場からの概説が載せられていて行き届いた案内になっている。また、この本には当時よく使われた国語教科書が選ばれており、紹介された 22 種類を見ていくだけでも、大きな流れをつかむことが出来る。両者の解説は、ともに明治検定期の国語教科書のほとんどに目を通した上で執筆されたものであろう。本格的な研究としては、先述した山根安太郎の研究がある。

さらに、東書文庫には、明治検定期の国語教科書の目次をすべて複写し、簡易製本した冊子が存在している。この資料からは、目次を通した教科書の内容がうかがえる。ちなみに今回、本研究の基礎作業のために、明治検定期の尋常小学校用の読本の目次を、東書文庫のご厚意によって複写させていただくことが出来たことを、特記しておきたい。読本によってはまったく目次のないものがあり、また入門期に当たる 1 年生用の多くの読本は、個々の教材題目は示されず目次のない場合が通例となっているので、目次一覧からだけでは、教科書の内容を十分に知ることは不可能ではあるものの目次の表題からおおよその内容の検討をつけることは出来る。この「目次一覧」（22 冊・約 100 ページ平均・尋常小学校用のみをコピー）を入手できたことで、東書文庫以外の場所（横浜国立大学・筑波大学）でもそれを通覧できるようになったことは、本研究の大きな成果の一つである。^{*4}

さて、ここまで記したことをまとめる。現在、明治検定期の国語教科書の内容は、簡単に一覧できるような状況になってはいない。しかし、山根の研究に代表されるすぐれた先行研究と要を得た解説がいくつか存在するので、それに導かれながら、本研究課題に迫っていくことができる。それらを視野に入れた上で、ここでは従来、ほとんど検討されなかった下田歌子の作成した国語読本を集中的に見ていくことで、本研究課題に関わる様々な問題点を考えてみたい。^{*5}

(2)『国文 小学読本』の検討

教科書の全体像

この教科書は、下田歌子によって作られたものである。1886（明治19）年3月16日版權免許。8月11日訂正再版発行、となっている。校閲には、従四位男爵高崎正風と、従五位末松謙澄の二人の名が掲げられている。出版人である平尾通蔵は、下田の弟である。^{＊6}

下田歌子は、岐阜県恵那郡の生まれ。漢学者の祖父と勤王家だった父に厳しくしつけられ、17歳の時に上京。推挙されて皇后（のちの昭憲皇太后）につかえ、和歌の才能を評価されて「歌子」の名を賜った。結婚のため宮中を辞すが、夫の早世で、明治18年新設された華族女学校の教授に迎えられ、翌年、学監に就任する。

教科書の作製は、この華族女学校の子弟を直接に念頭に置いて構想されたようだ。「一之巻上」の「例言」には、それが次のように書かれている。

去年、華族学校を設けられし頃、幼年生徒のために、殊に、読本の必須をおぼえ、其適当なるものを得んとして流布の本数十種を閲みせしに、作文階梯の用に適ふものを見出です。されとて止むべくもあらねば、唯だ、有るがままにて、用ひしかど、さてやはとて、授業のかたへに、自らが拙きをも、顧みるに暇なく、且つ教え、且つ記しつゝ、遂に、此書を編みなしたり。

つまり、この読本は、まずは華族女学校に通う小学生徒を対象に作られたものなのである。もちろん文部省の検定を受け、出版社から公刊するからには、一部の生徒だけに通用するような教科書ではなく、一般性をもっていなければならない。とりわけ、この書肆十一堂は、彼女の身内である弟が関わっていたから、社会的にも成功することが期待されていた。残された下田歌子の書簡からも、彼女が多くの地域でこの教科書が採択されることを希求していたことがわかる。^{＊7}

さて、その内容だが、全9冊のおおよその構成は、次のようにまとめられる。資料参照

1巻上 単語（名詞）と短文 片仮名が指導の中心

1巻下 単語（名詞・代名詞・動詞・形容詞）の語彙提示と短文 平仮名の指導

2巻 文章の種類とその提示

3巻～7巻 文法教材・修身的教材・歴史教材・理科教材・地理教材

8巻 古典教材

彼女の生い立ちからも、この読本の方向性は容易に想像がつく。端的に言ってしまうと、古典傾斜と皇室中心主義である。しかし、「読本」の編集という点では、かなり様々な工夫が凝らされている。一番の特色は、文法的事項の説明がきわめて多いことであろう。

明治19年5月の小学校令では、「尋常小学科ニ於テハ仮名ノ単語短句簡易ナル漢字交リノ短句及び地理歴史理科ノ事項ヲ交ヘタル漢字交リ文」とあったが、文法的な事項についてはとりたてて記述がない。そもそも、母語の教科書に、ことばそのものについての教材が必要なかどうか、あるいはどの程度その知識が必要なのかについては、今日でも様々

な議論があり決着がついているとは言えない。だが、ことばを単なるコミュニケーションの道具ととらえるならともかく、ことばそのものについての認識、つまりメタ言語認識は、母語の教育にとっても必要な言語能力である。メタ言語認識を獲得するには、ことばのきまり、なかならず文法の知識を抜きにしては考えられない。

とはいえ、この教科書の文法的な記述は、かなりの量にのぼる。「一卷上下」の単語の提出が、名詞、代名詞、動詞、形容詞という順になっているところに、すでに文法的な順序を教科書編製の原理としていることがうかがえるが、「二巻」は、様々な文章があげられていて、さながら「文典」の様相を呈している。

おそらく下田歌子は、明治18年華族学校の学監になった頃から、独自の考えに基づいて小学校用の教科書を構想し始めていたに違いない。しかし、その読本がほぼ出来上がった段階で、検定制度が障壁になった。というのは、この読本は、明治19年3月16日に版權免許を受けてはいるが、同年5月に検定条例が施行され、「小学校師範学校若クハ中学校ノ教科用ニ充ツルニ足ルト思考スル所ノ図書」である下田読本も、それをパスする必要が出てきたからである。そこで下田は、8月11日に訂正再版本を文部省の検定に申請し、「読書」科用の教科書として、一之巻上下至八巻計九冊が、8月19日に、無事、文部省の検定を通過する。⁸ この後、「下田読本問題」とでもいうべき、ひともんちゃくがあった。その経緯は、山下雅子「下田歌子『国文小学国語読本』の研究—明治国語教育史の一断面—」に詳しい。要するに、東京府が二学期から初等教育用の読本を、下田読本に変えようとしたこと、さらにそれを決定する手続きに疑義が出され、その背後には政治的な圧力があつたらしいことが判明し、最終的に下田読本は採用されなかったことなどである。山下はその経緯を、当時の新聞や下田自身の残した書簡などによって、詳細に跡づけている。

下田読本の編纂思想

もっともここでは、検定を通った教科書群を、東京府小学校教科書審議会が、どのように審議したか、とくに下田本がそこでどのように評価されたのかが問題になる。⁹ 審議は、数十種の読本の中から、まず不適当なものを除き、残ったものについて三種に絞り、その中から適当なものを選定するという手順で進められたらしい。その中で、「下田本」は、もっとも不適当なものとして最初に除外された。その理由は、この本は全く小学校用読本の体裁を備えていない、むしろ文典と修身を混淆したもののようであると指摘され、文典を習わせ、地理・歴史を教えれば事足りると誤想して作ったものであると、非難されたからのようだ。附属小学校の教員や現職の校長を交えて構成されたこの審議会では、下田本は、受け入れられなかったのである。さらに、不採用の理由として「朝野新聞」の述べるところでは、元来「下田読本」は凡て国文を以て綴られており、小学児童を「かなのくわいゐん」とでもなすには至極適當の書ではあるが、今日改心の氣運に向かう我が国の未来の国民を養成する小学校の教科書には、もっとも不適當としている。

これは、かなり核心をついた批判だといわなければならない。確かに、小学児童の最初の段階から「なことば(名詞のこと・筆者注)」のような文法用語を提出したり、一の巻下で、英単語を示したりすることに対する現場からの違和感は大きかっただろう。文法を全面に立てた構成の難解さに加えて、入門期の記述量が膨大だということも問題になっただろう。ほぼ同時期に出された文部省の編纂した入門期用教科書『読書入門』(明治19年9

月)では、単語、短文を通じて片仮名と平仮名の習得を目指しているが、小学校の半年に学習する分量としては、27丁からなる一冊本である。

これに対して、下田本は、一卷の上(18丁)下(32丁)を、最初の半年で習得させる予定のようだ。とするなら、学習量は文部省の『読書入門』の約二倍の分量になる。それも、単語の様々な表記を同時に意識させ、単語が属する文法的な範疇と、語彙的なまとまりを学習させるつもりなら、子どもの学習負担は相当量になる。ましてや第二巻の各種の文体の指導は、指導者の側にかかなりの文法的な知識がなければ効果的な指導は不可能だろう。もっとも、下田自身は、漢字やローマ字、あるいは英単語を一卷に示したことについて「ただ何となく其目目に馴れしめんととの為のみにて、必ず読み習はせんとにはあらず」と述べている。図を中心にして、平仮名、片仮名、さらには英単語や漢字を示し、また文中の「おかかさま」という単語に「ハハ」という言い換えのルビを振る徹底ぶりである。

これは、一つの見識だといえよう。教科書には多くの材料を掲載してあるが、それらをすべて教える必要はない、という下田の意思表示なのだ。読み書きの学習の内容と範囲とを、教科書にすべてきっちりと示すのではなく、それ以上のものも掲載しておいた方がよいという考え方である。すなわち国語教科書に載せる内容は、読み書き能力の最低基準ではなく、文化的な豊かさを含んだ広がりのある広範囲のものであるべきだ、と考えたのである。したがって、通常の読本ならば一冊で収めるべき内容を、上下二巻にわたり二倍のページ数で編集するようなことになったのだ。もっとも、二巻以降は、通常の読本と同じような厚さの読本に仕上がっているし、教科書の内容もそれほどふくらみがあるというわけではなかった。それでも、第八巻に古典から採った文章を集めたのは、この巻が発展読み物集という位置づけだったからだろう。ちなみにこの八巻に並べられた題目だけを見ると、まるで教訓集のようにも見えるが、中にはかなりとぼけた話も数編収められている。下田の構想を敷衍していけば、教科書の分量を相当増やして、様々な材料を載せるべきだということになるのかもしれない。

さらに、こうした発想を進めていくと、学校教育における「読書」の時間以外の読み物も、「教育」の中に取り込んでいこうとする方向になる。これは、少し後のことだが、下田歌子は家庭教育の材料として博文館から「家庭文庫」12冊(明治30年10月～34年2月)を刊行して好評を博す。それに続いて、同じ博文館から「少女文庫」6冊(明治34年8月～35年5月)を刊行した。おそらくこれは、学校教育以外の様々な場を利用して、国民、とりわけ婦女子「教化」して行こうとする、下田の事業の一環と位置づけられるだろう。この少女文庫の第一編は「お伽噺教草」、第二巻は「庭訓お伽噺」という題名になっていて、かなり教訓臭が強いものの、下田は、児童読み物の執筆にまで手を染めているのである。

つまり、下田は、学校教育で身につけるべきは、単に文字の読み書き能力だけではなく、多くの読書材料に触れ進んで、多くの書物に目を向ける能力の育成にあると考えていたのだ。それはまた、例言に書かれた「本書、巻ごとに其目録を添へたるは、ただ検閲の為めのみならず。児童は、其目録に因りて、記憶し易かるべく、教員は復習を命ずるに、便りともなるべければなり」と教科書の目次を学習に効果的に利用させようという、きわめて実践的な読本の編集の工夫とも通じ合うものであった。

さらに、編集の工夫は、細かいところに行き届いている。下田自身が、「授業のかたへ

に、自らが拙きをも、顧みるに暇なく、且つ教え、且つ記しつゝ、遂に、此書を編みなしたり。」と記しているように、実際に教室でおこなわれた指導が、着実にこの本に反映している。例えば、教材文の上段には、教材内容に関する質問が、多く付されている。これはいわば自学自習のための、あるいはこれを教科書として使う教師のための「学習のてびき」にほかならない。また、二巻では、新出漢字を文中に提示するとき次のような工夫をしている。

まず、



が、なく。



が、ゆく。

と、絵と平仮名で示す。次に、「犬が、いかる。」「牛が、ねむる」と、同じ文型で別の動詞を使い、その絵で示された漢字を提出しているのである。先ほどの「ただ何となく其耳目に馴れしめんと為」に漢字を出したときには、馴れるためであって指導の対象ではなかった。しかし指導の対象とするときには、きちんとステップを踏んで教えようという趣旨である。子どもたちになるべく多くの文字に触れさせる機会を作ることと、段階的に教えることとを、教科書という媒体で両立させようという意図でもある。もちろんすべての漢字をこうした手順で教えることはできないが、さながら「文典」のように見える「二巻」にも、こうした配慮がなされている。

だが、この読本は、ほかの多くの読本がそうであるように、低学年の子どものための読み物はほとんど導入していない。(唯一、四巻の二十一課に、「蜻蛉と、蟻とのはなし」として、イソップの「蟻とキリギリス」の書き換え話がある)つまり、昔噺などのおはなしの類は、採用されていないのである。これは、明治期のフィクションに対する、一般的な拒否反応が投影されたものと考えていいだろう。^{*10}

古典への傾斜

湯本武比古の『読書入門』は、自分の作成した読本が従来のもものと異なるのは、「読ムコトノミヲ主トセズ、同時ニ書クコトヲモ、併セ授クル方法ヲ設ケ」た点にあると述べている。だが、下田読本も、同じような方向を目指していた。下田の「例言」に、「流布の本数十種を閲みせしに、作文階梯の用に適ふものを見出です」とあったように、当時の教科書にあきたらず、言語理解の学習を、書くことの学習と結びつけようとしていたことは、『読書入門』と共通していた。いうまでもなく、ここでの「書くことの学習」とは、書字の学習だけではなく、自ら文を綴る学習(作文)の学習をも含んでいる。

しかし、「朝野新聞」が、下田読本を「小学児童を『かなのくわいるん』とでもなすには至極適當の書」と揶揄したように、下田の理想は、古典にあった。文法的な教材があれほど読本の中に多かったのは、正確に歴史的仮名遣いを書き分け、文語文を綴り、和歌をしたためることができるようになるためであった。下田にとっては、口語は文語の崩れたものであり、わざわざ学ぶべき対象ではなかった。書くという営みは、文語を書くことにあったのだ。「口語文」について、下田はこういう。^{**11}

口語文体、これは、言語の離れなかった時代には、少しも要らなかつた文体である。又、語が十分に正格に話さるゝならば、別に学ぶ必要もないが、今の如く、何分、語が乱れて、正格を失ひ、文章と恒の語とが、斯様に離れて居るときになつては、何うしても、一旦その書き

方を心得て置かなければならぬ。

したがって下田は、言文一致運動には、ほとんど興味を示さない。下田の文法理論の師匠とも言える物集高見とは大きく異なる点である。彼女の考える理想の日本語の読み書き能力は、古の世界をくまなく理解できる能力であって、俗の中から現実を創り出していくような能力ではなかった。実際、日常的に口語を自由に駆使している母語話者にとって、その口語の正否を説明するような「文典」は必要ない。話していることばが正しいか正しくないかは、母語話者には、直感で判断できる。理解できない、あるいは文章を書くことができない、現在使われていないことばだからこそ、文法の手助けが必要なのだ。母語の運用が十分に可能な話者ならば、とりたてて文法の知識を持たなくても、生活をしていくには困らない。

下田の考えは、言語学習において、極端に古典を重視する。読み書き能力の範囲と内容は、現実に使用されている生活のことばの中にはなく、既に失われた古典の中にあると考える立場である。こうした考えは、さしあたって実用的な言語能力を必要とする初等教育では受け入れるところとはならなかった。「朝野新聞」も「今日改心の気運に向かう我が国の未来の国民を養成する小学校の教科書」として下田読本が不適當だと主張し、現場で小学校教育に携わる教員たちも、この読本を受容することはなかった。しかし、中等教育においては、戦前戦後を通じて、下田ほど思い入れは強くはないが、古典を学習の中心におこうという考えは大きな勢力を持っていた。

もともと、この読本の本来の使用者として想定されていたのは、華族学校に通う子弟であり、一般の婦女子ではなかった。そのためであろうか、下田は、文体の理想を「神皇正統記やう」に求めただけではなく、明治ナショナリズムによる「神皇正統記」理解の典型的パターンにしたがって、歴史教材を選択した。つまりこの教科書の歴史的教材は皇室中心主義に貫かれていたのである。その中では、由井正雪も、大塩平八郎も、「王政復古の挙を当時に謀りし者」として高く評価されることになる。さらに、外国人は、生物電気を発見したガルバニが一人取り上げられているにすぎず、それも科学的精神を称揚するためではなくて「忍耐」という徳目を教える素材になってしまっている。¹²

こうした皇室中心主義にとまなう、権威主義、保守主義、エリート主義の立場から言えば、この読本は、文法教材が多すぎる嫌いはあるものの、総じて良くできていると評価されてしかるべきだった。下田読本は、「教学聖旨」から「教育勅語」へと向かう天皇制教育体制確立の気運を、もっとも端的に表していたのである。下田読本以外の読本は、この後明治検定期を通じて、日常使われる談話文体を大幅に取り入れ、共通言語としての日本語普通文体を創成していく大きな原動力になる。しかし、皇室中心主義という点に限っては、下田読本とほとんど距離はなかったといえるかもしれない。

*

いささか短絡的な物言いになるが、以上から、今日、われわれが新しい読み書き能力の「範囲」と「内容」を考えようとするときの示唆を、導き出すならば、次のようになるだろうか。

すなわち、読み書き能力の「範囲」と「内容」の決定に当たっては、誰のために、どのような言語能力を開発しようとするかを、もっとも大きな要因にしなければならない、と

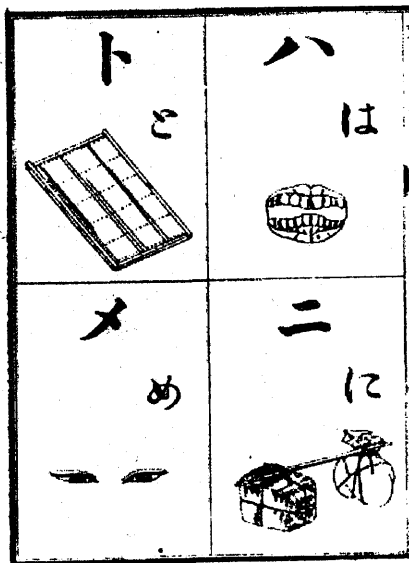
ということである。それは、今日必要とされている「国際化・情報化」が、誰のために役に立ち、誰の幸福につながるのかを考えておく必要があるということでもある。そうした視点を欠いたとき、読み書き能力の育成は、単なることばの「通じ合い」を目的とする底の浅いものになってしまうにちがいない。

(府川源一郎)

-
- *1 中村紀久二『検定在教科用図書表 解題』1986年 芳文閣 17～24頁、による。
- *2 国語教科書研究について博搜し、それを整理した仕事に、吉原英夫による『国語教科書研究文献目録』がある。「国語教科書改善点の比較分析研究Ⅰ」北海道教育大学国語教科書改善点比較分析研究会 2000年3月 P52～101 また、『戦後国語教育史関係論文目録』が『国語教育史基本論文集成・別巻』（明治図書・1944年）に収録されており「B 教科書史・教材史」の項目がある。さらに、広範な教科書関係文献を収録したものに『教科書関係文献目録 1970～1992』（中村紀久二編・1993年12月・学校図書）がある。
- *3 未刊の、第4巻には本稿で取りあげる『国文小学読本』が予定されており、おそらくそこでの古田東朔氏による解説が、国語史の流れを踏まえた決定版になるであろう。早期の刊行が期待される。
- *4 横浜国立大学では府川源一郎と高木まさきが、筑波大学では甲斐雄一郎が、それぞれこの冊子を管理している。便宜を図っていただいた東書文庫の関係者に、御礼申し上げる次第である。
- *5 教科書内容を本格的に検討したものではないが、この教科書の検定・採択をめぐる経緯については、下田歌子の書簡などをもとにした山口典子の研究と、当時の新聞報道や文部省の文書を駆使した山下雅子の、それぞれ詳細な研究がある。
- 山口典子「下田歌子伝拾遺(4)―教科書刊行をめぐる―」『りんどう』第5号 1980年
- 山下雅子「下田歌子『国文小学国語読本』の研究―明治国語教育史の一断面―」『実践国文学』第25号 1984年3月
- *6 発兌書肆として名前が挙がっている、十一堂の長谷部仲彦は、元岐阜県令長谷部恕連の次男。歌子の紹介により、高崎正風に助力を得て、出版業を始めた。
- *7 山口典子「下田歌子伝拾遺(4)―教科書刊行をめぐる―」『りんどう』第5号 1980年
- *8 「検定済教科用図書表―自明治19年5月至36年4月」文部省（「教科書研究資料文献」第三集による）
- *9 朝野新聞 1887（明治20）年9月7・8日
- *10 1895（明治28）年に刊行された、西澤之助の「尋常小学読本」は、「例言」で、他の本に多く採録されている昔噺やイソップなどの「作話」を採用しないで「代ふるに、真美の新事実を以てせり」といい、教科書には日常生活を題材にした教材ばかりを載せている。子どもの教育には、フィクションは必要がない（有害だ）という立場である。おそらく、下田の立場も、これに近いのではないかと推察できる。
- *11 下田歌子『女子の文芸』富山房・1904年 155頁 ただしこれは福島邦道「下田歌子の『文典』覚え書き」『国語学』194集からの再引用
- *12 ガルバニ（ガルヴァーニ Galvani）のエピソードの出典は、おそらく明治期によく読まれた『西国立志編』（中村正直訳／サミエル・スマイルズ）であろう。原文では、小さなものでも科学的によく観察すれば、やがては発展して産業を興すことができるという趣旨だが、下田読本では「忍耐力」が必要だという心がけの問題にすりかわっている。

13 ウ	12 ウ	11 ウ	10 ウ	9 ウ	8 ウ	7 ウ	6 ウ	5 ウ	4 ウ	3 ウ	2 ウ	1 ウ
ユズガ、イツテヨリマス。カゴハ、ナンデツクリマスカ。	アブ あぶ アヅキ あづき ミゾ みぞ ボタン ぼたん	カゴ かご ゲタ げた ザル ざる ゼニ ぜに	コノハコハキレイデアリマス。 だい三 なことば	カニハ、ハサミマスカラ、オキ ヲツケナサイ。アノエマニハ、ナニ	イヌハ、ヨクヒトニナレマス。サルハ、ヒトマネヲ イタシマス。	モチ もち ユミ ゆみ サル ざる ヒレ ひれ	セミ せみ ハチ はち ツキ つき ネコ ねこ	イト いと アメ あめ ホヤ ほや イヌ いぬ	ハコ はこ ヒト ひと ナミ なみ タケ たけ	ウウケケケホほタタ	ナを テエ エを ワわ	ハはニにトとメめ

18 ウ	15 ウ	17 ウ	16 ウ	14 ウ
濁音の表	清音の表 「はなし」は 文字のみの提示。	サイマシタカラ、ワタクシノ、コノ、エンピツヲアゲマセウ。	ヨコモジヲカクフデ、アリマス。アナタガタハ、ホンヲヨク、オヨミナ	オホクハ、タケデツクリマス。アノ、ダシヲゴランナサイ。



「なことば」は、片仮名と平仮名とが併記され、それぞれに図がある。「はなし」は 文字のみの提示。

一才は以下のような誌面構成で、一の巻上は、全編同様。

一之巻下


1オ	ウ	だい一なことは	さどく	さんな	おや	15オ	ウ	あしこ	こなな	そなた	かなた	*あしこ二あそこ								
2オ	ウ	こむすこ	むすめ	まご		16オ	ウ	なれ	だい三	はなし	おぢいさまと	おばあ								
3オ	ウ	ひまご	あに	あね	おとと	17オ	ウ	おはさまが	いちご	さくたさいました	このいぬは	おとなし	いぬで	あります						
4オ	ウ	めひ	いせこ	るいぬ		18オ	ウ	おはさまが	いちご	さくたさいました	いぢごは	おほく	たべな	ければ	どくには					
5オ	ウ	いたち	うま	うし	うさぎ	19オ	ウ	なりません												
6オ	ウ	志	志か	志ぐま	う	20オ	ウ	ひばりは	そら	になき	こひは	ふち	におよぎ	ます						
7オ	ウ	うそ	うづら	かり	かま	21オ	ウ	とんぼや	がんの	いま	ひとつ	のなは	なんど	まうし	ますか					
8オ	ウ	からす	志ぎ	志ど		22オ	ウ	とんぼは	あきつ	がんに	かり	とまうし	ます							
9オ	ウ	つる	つみ	つばめ	ひわひがら	23オ	ウ	だい四	はたら	きことば	ものの	しわざ	につけた	ることば						
10オ	ウ	あなご	いな	いなだ	いわし	24オ	ウ	ひと	わらふ	よろこぶ	けだもの	いかる	ねむる	／と	り					
11オ	ウ	こひ	こち	このしろ	さば	25オ	ウ	をどる	およぐ	むし	はふ	なく								
12オ	ウ	さげ	さはら	たひ	たら			くさ	かる	しげる	き	はゆ	さかゆ	たけ	のぶ	めむ	め	みる	みゆ	
13オ	ウ	たちうを	あり	あぶ	あま			みみ	まぐ	まぐゆ	／くら	いふ	よお	て	うつ	に	ざる	／あし	ふむ	はしる
14オ	ウ	かかた	かはづ	げじ				はな	さく	ちる	／えだ	たる	さす	／は	おつ	志ほむ	／ひ	てる	くもる	
15オ	ウ	けら	けむし	はへ	はら			つき	いづ	いる	／ほし	ひかる	かがやく	／くも	か	がる	のほる	／きり	たつ	きゆあめ
16オ	ウ	はあり	あは	あさ	あふひ			ふる	はる	／つゆ	おく	たまる	／かぜ	ふく	やむ	／おね	のる	うかぶ		
17オ	ウ	いね	いも	いちご	うり			くるま	ひく	ゆく	／／こ	き	あぐ	なびく	／ら	つば	なる	ひく	／／つ	ばう
18オ	ウ	うど	うこん	がま	かや			ねらふ												
19オ	ウ	かぶら	ぎぼ	はく	まきやう			志やしん	とる	うつす	／にん	ぎやう	もつ	いだく						
20オ	ウ	かし	かぢ	かへて	くす			だい五	はなし	あめに	ぬれ	て	あそぶ	と						
21オ	ウ	くは	くぬぎ	つき	つげ			からだ	に	さはり	ます	かせ	のふく	とき	には	め	の	やう	じん	を
22オ	ウ	つばき	まつ	まほ	まゆみ			この	志や	しんは	どなた	のです	か	これは	あに	と	い	ま	と	の
23オ	ウ	むろ	むく	むくげ	だい二	かへ	ことば	あ	の	こは	な	を	する	ので	あり	ませう	／	／	／	／
24オ	ウ	われ	わが	なんぢ	かれ	これ	この	あ	の	こは	な	を	する	ので	あり	ませう	／	／	／	／
25オ	ウ	それ	その	あれ	あの	ここ	そ	ます	から	は	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／

25ウ	のちには、よいはほとならなければなりませんから、それもわるいあそび
26オ	てはありません。だい六　さまことば　もののありさまに、つけたることば くに　ひろし　せばし／みち　よし　あし
ウ	やま　なかし　ひくし／はやし　志げし　くらし／うみ　ふかし　あさし／かは　はやし　おそし
27オ	みづ　さむし　すすし／さじ　ちかし　とほし／いへ　志たし　むつまじ／あぬあそし　うつくし
ウ	べに　あかし　あたらし／すみ　くろし　ふるし／ふて　ながし　みじかし／かみ　あつし　うすし
28オ	ほん　おほし　すくなし／つゑ　ふとし　ほそし／あめ　あまし　うまし／志ほ　志ほはやし　しろし
ウ	志やうが　からし　かうばし／れいし　にがし　やわし／うめ　すし　かたし／かき　志ぶし　ちひさし
29オ	いと　つよし　よわし／つるぎ　とし　にぶし　だい七はなし
ウ	あぬ　やべには、うつくしいいろで、あります。志ろいいと、そめやうで、あかくも、あおくも、なります。
30オ	あなた　がたも、まなびやうで、よくもあしくも、なります。ふて　かみなどは　わたくし
ウ	どもの　がくもんの　たすけと、なるものでありますから、そまつに志ては、なりません。
31オ	あまい　ものと、すいものとは、はの　どくてありますから、すこしたべて　おおきなさい。
ウ	いろは　かはりもじの表 (変体仮名によるいろはの表)
32オ	あはせもじ・おくりもじの表
ウ	かずのもじの表

だい一なことば

をとこ　ヲトコ
をんな　ヲナナ
おや　オヤ


Woman
Parents
Man



一から一五までは、平仮名は行書(おそらく習字の手本を意識したためだろう)、その下に片仮名を小さく表示。さらに、英語が示されている。下半分には、図があり図中には漢字(楷書体)が示されている。図と、単語を結びつけて指導しようという意図の現れである。

一九からは、以下のような誌面構成。

ひと　Man



笑　わらふ
悦　よろこぶ

行書体の平仮名が、図の上段に示される。その下に英語の単語が示される。中段の図には、漢字(楷書体)が付され、その図の下段には、二種類の動詞が漢字・平仮名ともに行書体で示されている。これは、「だい六　さまことば」も同じ構成である。

植松有經・平山政太郎　書／　松本楓湖　画／　大谷信夫　刻

「巻八」(本書、全編の全体は神皇正統記やうの文章に依りしをもて、なほ、其正雅なるを確かにせんが為めに、第八巻の末には、古典の文章をも出だせり。
一之巻上の「例言」から)

- 1 歌
- 2 今様ぶり
- 3 七五の句法(太平記・平家物語)
- 4 大日本は神国なり(神皇正統記)
- 5 三種の神器(神皇正統記)
- 6 画は真を写すべし(玉勝間)
- 7 鳥羽絵のはなし(古今著聞集)
- 8 智は学問にあり(大和俗訓)
- 9 学問の楽み(楽訓)
- 10 学問を好みし小児(十訓抄)
- 11 学問は人に重んぜらる(徒然草)
- 12 詞に古今の変あり(貞文雜記)
- 13 孝子父に鞭たる(十訓抄)
- 14 孝子の心得(大和俗訓)
- 15 鳥に二つの翅あり(文の業に引ける豊臣勝俊の作)
- 16 人の失は責むべからず(大和俗訓)
- 17 毀誉には迷ふべからず(大和俗訓)
- 18 人の諫は聴くべし(童子訓)
- 19 物に争ふべからず(徒然草)
- 20 人は信を守るべし(大和俗訓)
- 21 人は食るべからず(十訓抄)
- 22 人の煩らひとなるべからず(徒然草)
- 23 人を煩はすべからず(十訓抄)
- 24 人情は故国を愛す(宇治大納言物語)
- 25 人のいとなみ(徒然草)
- 26 朗詠集のはなし(徒然草)
- 27 田刈る男のはなし(徒然草)
- 28 名と利と一時には来たらず(古今著聞集)
- 29 人まねはすべからず(古今著聞集)
- 30 蛙の合戦(古今著聞集)
- 31 人を侮るべからず(今物語)
- 32 人の音声(本朝武家根源抄)
- 33 風流の意ばへ(今物語)
- 34 氷室のはじまり(公事根源)
- 35 古机の記(一時一言)

○此読本は、世間流布の読本と異にして、全く、国文構成の法を教ふるものなり。抑も、読本は歴史、地理の類ひにもあらで、幼童必読の書となすゆえは、幼童のはじめにて、此書によりて、言語をつづり、文章をつくり得る階梯ともなればなり。されば、読本は、其材料を修身、歴史、其他、何事にとるとも、必ず作文階梯のころばえを、備へざるべからず。去年、華族学校を設けられし頃、幼年生徒のために、殊に読本の必須をおぼえ、其適當なるものを得んとして流布の本数十種を閲みせしに、作文階梯の用に適ふものを見出です。されとて止むべくもあらねば、唯だ、有るがままにて、用ひしかど、さてやはとて、授業のかたへに、自らが拙きをも、顧みるに暇なく、且つ教え、且つ記しつゝ、遂に、此書を編みなしたり。さるは、事のころを知らざらん人は、怪しう異やうなるわざをもすなりとやいふべからんかし。

○もと、文章の要は、我が思想を表示するに過ぎざれば、其文体は力めて、平易にして、渋滞困苦の跡をあらはさず、我が国人の天然に得たる語脈に随ひ、自ずから文法にも適ひたるものを選ぶべし。さらば此書は、雅文にもあらず、転読(漢文転読の意・筆者注)やうにもあらずして、能く、天然の語脈に適へる神皇正統記やうの文体を選べり。此文体は、つとに海陸軍の兵士に下し賜へりし、勅諭文の類ひにて、行文の自由を得しむること、此体に過ぎたるは無かるべし。

○本書、巻ごとに其目録を添へたるは、ただ検閲の為めのみならず。児童は、其目録に因りて、記憶し易かるべく、教員は復習を命ずるに、便りともなるべければなり。

* 以上すべて、一之巻上の「例言」から

4. 国語科成立期における読本の内容

(1) 成立期における国語科の課題

国語科を成立させた一因をなす「小学校ニ於ケル教授ノ実況」上の問題として、当時の文部省は訓令第 10 号「小学校令改正ノ要旨ト其ノ施行上特ニ注意ヲ要スルノ点」で次の二つを挙げている。

ア 教科目の多さ、また文字の複雑さなどによる児童の負担が重いこと。

イ その結果、「徳育上智育上肝要ナル事項」はもとより、「文字ノ知識」も不確かで「自在ニ之ガ応用ヲ為ス」ことができずにいること。

このような教授実践の実態に関する認識に基づいて児童の学習負担を軽減し、教授効率をあげることが国語科成立の理由として挙げられている。小学校令施行規則下（明治 33 年）に編集された国語科用教科書は、話題題材の選択方針において小学校教則大綱下（明治 24 年）の教科書編集方針の延長上にあった。しかし一方、教材の表現形式については両者の間に顕著な相違を見出すことができる。

小学校ノ学科及其程度（明治 19 年）から小学校教則大綱を経て国語科が成立した小学校令施行規則まで、すなわち国語科の成立に伴う小学校用教科書教材の変化は以下の四項目に整理できる（本節末「関連拙稿」参照）。

- 1 仮名の異体字、字音仮名遣い、漢字数の限定。
- 2 文種の限定、表現の平易化。
- 3 口語文体の増加。
- 4 出典としての近世以前の作品の減少。

国語科成立時における読本の表現形式については「読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為リ」と規定されている（小学校令施行規則）。一方、明治 24 年における読書科用読本の表現形式については「読本ノ文章ハ平易ニシテ普通ノ国文ノ模範タルヘキモノナルヲ要ス」と規定されている（小学校教則大綱）。読書科から国語科への転換に伴っては、「普通ノ国文」と「国語」の差異があるのみである。そして「普通ノ国文」から「国語」への差異を具体化したものが上記四項目であると考えられる。換言するならばわが国のリテラシーの実質は、義務教育における国語科の成立にともなって表記、仮名遣い、漢字、文体、出典等において、それまでとは異なるものになったという理解が可能である。

上記四項目のうち「1」の仮名表記、字音仮名遣い、使用漢字の範囲については、それぞれを限定した施行規則第一号表～第三号表の規定によるものであることは明瞭である。しかし教科書編集に際しての文部省の関与は、施行規則を通じての指示・規定などにはとどまらない。検定制度もまた話題題材の選択、表現形式の決定について、何らかの基準に即して規定する役割を担わされていたはずである。また、かならずしも強制をともなわない規制もあったと考えられる。そこで本節ではこの間の展開をきわだたせるために、小学校教則大綱下から国語科成立時までの教科書教材の推移を追い、上記四項目のうち、とく

に「2」～「4」の転換を促した要因とそれを可能にした条件を明らかにする。

調査対象とした教科書は、小学校教則大綱下前期（明治20年代）に刊行されたA類、小学校教則大綱下後期（明治30年代）に刊行されたB類、国語科成立時（明治33年）に新たに編集・刊行されたC類の三種とし、国定教科書使用開始前においてもっとも流布していた文学社、集英堂、普及舎、金港堂、富山房の五社（ただし富山房はC類のみ）刊行の教科書を用いた*1。なお、国語科成立時の編集が検定等絶対の基準によるものか、出版社による自主的なものなのかを判断するために、A類を小学校令施行規則に即して改訂した教科書類をD類としてあわせて検討対象とした。D類の教科書の右端には全教材数と題目におけるA類との一致数を掲載した。

A 24年教則下前期検定教科書（尋常小学校用は巻3～8、高等小学校用は全巻）

- | | |
|-----|-----------------------------------|
| 文学社 | 山縣悌三郎編『小学国文読本尋常小学校用』訂正（明治26年） |
| | 同上 『高等読本』訂正（明治27年） |
| 集英堂 | 学海指針社編『帝国読本』訂正再版（明治26年） |
| | 同上 『高等科用帝国読本』訂正再版（明治27年） |
| 普及舎 | 今泉定介・須永和三郎共編『尋常小学読書教本』訂正再版（明治27年） |
| | 同上 『高等小学読書教本』訂正再版（明治29年） |
| 金港堂 | 金港堂書籍『尋常小学新体読本』訂正再版（明治27年） |
| | 同上 『高等小学新体読本』訂正再版（明治27年） |

B 24年教則下後期検定教科書

- | | |
|-----|-------------------------------|
| 文学社 | 文学社編輯所『国民読本尋常小学校用』訂正再版（明治30年） |
| | 同上 『国民読本高等小学校用』訂正再版（明治30年） |
| 集英堂 | 学海指針社編『訂正新編帝国読本』訂正四版（明治31年） |
| | 同上 『訂正新編高等帝国読本』訂正四版（明治32年） |
| 普及舎 | 教育研究所編『新編尋常読本』訂正三版（明治32年） |
| | 同上 『新編高等読本』訂正再版（明治32年） |
| 金港堂 | 金港堂書籍編『訂正小学読本』訂正四版（明治30年） |
| | 同上 『訂正小学読本高等科用』訂正四版（明治30年） |

C 33年教則下新規編集検定教科書（すべて明治33年刊）

- | | |
|-----|------------------------------------|
| 文学社 | 文学社編集所編『小学新読本尋常科用』再版（明治33年） |
| | 同上 『小学新読本高等科用』訂正再版（明治33年） |
| 集英堂 | 学海指針社編『小学国語読本尋常小学校国語科児童用』訂正再版（33年） |
| | 同上 『小学国語読本高等小学校国語科児童用』訂正再版（33年） |
| 普及舎 | 普及舎編集所編『国語読本尋常小学校用』訂正再版（明治33年） |
| | 同上 『国語読本高等小学校用』訂正再版（明治33年） |
| 金港堂 | 金港堂書籍編『尋常国語読本』訂正再版（明治33年） |
| | 同上 『高等国語読本』訂正再版（明治33年） |
| 富山房 | 坪内雄蔵編『国語読本尋常小学校用』訂正再版（明治33年） |
| | 同上 『国語読本高等小学校用』訂正再版（明治33年） |

D 33年教則下改訂24年教則下前期検定教科書（教材におけるAとの一致率）

- | | |
|-----|---|
| 文学社 | Aと同『修正小学国文読本尋常小学校用』訂正三版（明治34年）(132/132) |
|-----|---|

	Aと同『修正高等読本』訂正四版（明治34年）（235/240）
集英堂	Aと同『修正帝国読本』修正四版（明治34年）（126/128） Aと同『修正帝国読本高等科』修正四版（明治34年）（163/165）
普及舎	Aと同『訂正尋常小学読書教本』訂正四版（明治34年）（149/150） Aと同『訂正高等小学読書教本』訂正四版（明治34年）（181/200）
金港堂	Aと同『修正尋常小学新体読本』修正六版（明治34年）（110/130） Aと同『修正新体読本高等小学校用』修正六版（明治34年）（96/155）

（2）教科書検定の観点

わが国における教科書検定制は、森有礼が文部大臣であった明治19年に学校令とともに始まった。このときの検定条例を改めた明治20年5月の文部省令第二号「教科用図書検定規則」では、その第一条において検定の方針を「止夕図書ノ教科用タルニ弊害ナキコトヲ証明スルヲ旨トシ其教科用上ノ優劣ヲ問ハサルモノトス」としている。小学校教則大綱下に文部大臣として教科書検定を推し進めた井上毅も、この方針を踏襲している。

井上がとくに修身の教科書として「有害なる者」の指標として掲げた検定不許標準は以下の七項目であった。これらを明治26年10月16日付で図書課に対する内訓として示したのである*2。

- 一 国体ニ乖キ又ハ直接間接ニ憲法ノ旨ニ戻ル者
- 二 明治二十三年十月三十日ノ勅語ノ旨ニ合ハザル者
- 三 政論ニ涉リ又ハ国交上ノ誹毀ニ涉ル者
- 四 理論偏僻ニ涉ル者
- 五 著シキ疎漏又ハ誤謬アル者
- 六 教則又ハ教科書ノ体制ニ合ハス又ハ全ク教科ノ程度ニ応セサル者
- 七 行文艱澁拙劣又ハ結構疎雑ニシテ教科ニ適セサル者

中村紀久二氏は「明治二十六年四月、『教科用図書検定規則中改正追加ノ件』案を検討する過程で『小学校教科書検定ニ関スル省令案』が構想されており、その第一条に先の検定不許標準の七項目が起案されている。」ことを以て、井上がこの方針を全教科に適用する意図があったと推測している*3。実際、検定体制・手続きについてはこの後改訂がつけられていくが、この観点そのものは小学校国語科についていえば国定教科書の使用開始にいたるまで継続している。

この間、今回取り上げる出版社が刊行した教科書はすべて検定を通過している。ただしそれらは無修正であったわけではない。上記の諸項目に抵触する箇所について、文部省、直接には教科書検定官の修正指示にしたがった結果である。そこで資料的にはいくつかの制約があるものの、以下ではそれぞれの教科書に付箋、または書き込みという方法で加えられた修正の指示について、その内容と理由を検討することによって、教科書検定官による検定意見の観点を明らかにした（A類C類ともに普及舎の教科書に基づいて調査を行い、両者に見出せなかった観点であっても他の教科書に見出された場合は※で示した）。

「国交上ノ誹毀ニ涉ル者」、「著シキ疎漏又ハ誤謬アル者」についての修正指示が一貫して行われているのに対し、「理論偏僻ニ涉ル者」、「教科ノ程度ニ応セサル者」、「行文艱澁拙劣又ハ結構疎雑ニシテ教科ニ適セサル者」については、小学校令施行規則下になってははじめ

て修正の対象となっている。

一般に「行文艱澁又ハ拙劣又ハ結構疎雑ニシテ教科ニ適セザル者」か否か、また「理論」が「偏僻」か否かという評価項目があったとしても、何を優先するかによって評価内容は異なることになる。たとえば書き手の権威、あるいは古典の側の文化的価値を優先するならば、「艱澁」な「行文」や「疎雑」な「結構」それ自体が学ぶべき教科内容になりうる。そしてA類の教科書編集と検定は、この方針を選択していたのである。しかし一方、子どもによる話題題材の理解のしやすさや同時代の通用性を優先するのであれば、これらは「教科ニ適セザル」ことになる。それが四、六、七がC類ではじめて検定対象となった理由であろう。このようにみるならば、小学校教則大綱下における検定が実質的に開始された明治27年から国語科が成立した明治33年までの期間に、「行文」や「結構」、また「理論」について、教材としての優先順位を転換させる事態が生じたと考えることができる。

本節では、その直接的な要因として、保科孝一、藤岡勝二、岡田正美の三名が文部大臣に提出した「読本編纂及教授等ノ意見書」に注目したい。さきに触れたように、文部省は国語科の成立に際して「小学校ニ於ケル教授ノ実況」上の問題を踏まえていた。そしてその「実況」把握の根拠となった資料と考えられるのが、文部省の嘱託員として師範学校及小学校における「国語教授ノ実況取調」のため関西地方へ出張を命じられていた保科ら三人による実況報告と、それをふまえた「意見書」であったと考えられるからである。すなわち彼らが報告した「実況」は、そのまま文部省の訓令の根拠として用いられているといっても過言ではない。

彼らの提言は以下の8項目にまとめられる*5。

- (1) 字音仮名遣いを発音主義で統一すべきこと。
- (2) 平仮名の異体字を廃し、一定の字形に改めること。
- (3) 児童が一年間で学びうる漢字を考慮すること。
- (4) 生硬な漢語の使用を避け平易な語を選ぶこと。
- (5) 文体は平易な普通文に統一すること。
- (6) 題材の記述を抽象的にしないこと。
- (7) 読本の程度と学年の程度とを調和させること。
- (8) 読本を生徒の学力に適した量にしぼること。

これらの提言は教科書編集者及び教科書検定官に向けられたものである。しかし直接的には「切ニ望ムラクハ文部省ハ速ニ読本編纂及読書教授ノ方針ヲ指示シ以テ国語教育上ニ於ケル刻下ノ欠点ヲ除去セラレンコトヲ」と述べるように、これらの提言に即して文部省が教科書編纂の方針を教科書関係者に指示することを希望したものであった。

管見によれば文部省は「読本編纂ノ方針」を小学校令施行規則の前後に指示してはいない。しかしこの意見書を「官報」に掲載することによって、そのまま文部省の指示に代わるものとして位置づけようとしたのではないかと推測される。実際、1～3についてはすでに述べたように、その内容を実体化して小学校令施行規則の別表として掲載し、それがそのまま「読本編纂ノ方針」の指示となっているのである。他の諸項目についても、C類の教科書においては、とくに普通文への統一の努力(5)と、読本の程度と学年の程度の調和に対する配慮(7)、分量についての配慮(8)にはA類の教科書との間に顕著な差異をみることができる。

A類の教科書教材中、保科らが具体的な作品名を挙げて「収容スヘキモノニアラス」とした新体詩や、「名家ノ書簡」等、特殊な文種がC類においては掲載されていない。さらに掲載された江戸時代以前の作品についても抜粋の場合の文脈の補い、また難語句の削除や言い換え等の手加えられている。これらの対処も保科等による「古書其他ヨリ抜粋セントスルモノハ（中略）其記述方簡略ニ過キテ意義明瞭ナラサルモノハ之ヲ改刪シテ明瞭ナラシムヘク又其文体モ必要ニ当リテハ十分ニ之ヲ改竄シテ以テ児童ノ智識ニ適応セシムル様注意スヘシ」という提言への対応であると考えられる。これらの変化からみるならば、各教科書の編集担当者にとって、「意見書」の提言内容は、以後の国語教育の方向を示唆したものとして受け止められたと考えられる。保科等の意見書は優先順位の転換、もしくは明確化を強調することによって、井上が挙げた項目のうちの「四、六、七」に関わる検定の判断の根拠を明らかにしたのである。

（3）口語文体選択の契機

しかし教則における制度の新設、保科等による提言、また教科書検定のみでは説明することができないのが国語科成立時の教科書における口語文体の増加である。

刊行時期において、とくにB類とC類との差は1～3年であるにも関わらず、C類において口語文体は飛躍的に増加しているのである。管見によればB類が刊行された明治30～32年とC類が刊行された明治33年との間に、口語文の増加に関して文部省から特段の指示がなされているわけではない。また、「意見書」はもとより、教科書検定における指示も存在しない。A類の教科書を国語科の成立にあわせて改訂したD類は、口語文体の比率それ自体はもとのものと変わらないものも検定を通過しているのである。したがって口語文体の増加が国語科用教科書としての合格基準とみなされていたとは考えにくい。国語科の成立に際して編集者と教科書会社は、改訂版と新編集版との二種類の教科書を用意し、新編集版においてのみ一斉に口語文体の比率を増加させているのである。

ここで注目されるのが文部省によって編集・刊行され、沖縄県内で明治31年4月から38年3月まで使用された『沖縄県用尋常小学読本』である。これは「緒言」によれば省内の沖縄県の状況に通じた者若干名が起草にあたり、大臣官房図書課で編纂し、図書編纂審査委員の審査、文部大臣の裁定を経て成ったものである。この教科書が注目されるのは、一・二年生で使用する4巻までのうち韻文教材数編を除くすべてが口語文であること、さらに各課の題目が記載された3巻から8巻までの136教材中65教材（47.8%）が口語文教材で構成されていることである。以下の表によるならば口語文体の比率において、B類と同時期に刊行された「沖縄県用尋常小学読本」と、C類における各検定教科書との近接を指摘できる。したがってA・B類とC類との間にこの教科書を置いてみるならば、飛躍とみえたC類における口語文体の増加について、文部省が示したモデルに即した変化という見方もできるだろう。

現時点ではこの教科書とC類の教科書群との直接的な影響関係を論証することはできない。そこでそのための前提的な作業として、ここでは『沖縄県用尋常小学読本』が同時期の教科書と比べて突出した数の口語文教材を掲載した方針を選択するに至った根拠を明らかにすることをねらいとしたい。それは国語科成立時において口語文教材が増加した根拠を推測する手がかりとなることが期待される。

明治29年8月から10月までの三回にわたって『大日本教育会雑誌』は七章から構成される「琉球教育に就て」と題する論説を巻頭に掲載している*5。著者は沖縄師範学校を明治25年に卒業し、県内で小学校教師を勤めた後高等師範学校に進み、明治29年3月に理化学科九名の一人として卒業した高良隣徳である。ここでの高良の議論が注目されるのは、一つには掲載時期が『沖縄県用尋常小学読本』の編集時期と重なっており、しかも彼とこの論文をとりまく環境が『沖縄県用尋常小学読本』の作成関係者に近いことにある。当時、高等師範学校校長または教授(高)、大日本教育会の常議員(大)、そして文部省図書課の兼勤課員(文)のすべて、または二つの構成員を兼ねている人物として、渡部董之介(大・文)、嘉納治五郎(高・大)、中川謙二郎(大・文)、後藤牧太(高・大・文)、岩川友太郎(高・文)、千本福隆(高・文)、三宅米吉(高・大・文)が挙げられる。このうち高良の論説を『大日本教育会雑誌』の巻頭に掲載する責任を担ったはずの編輯主事は中川であり、三宅は能勢栄とともに編輯委員であった。そして三宅は沖縄県用と北海道用との二種の教科書の図書編纂審査委員でもあったのである。こうした環境から考えるならば、沖縄教育に関する高良の現状把握およびそれらに基づく提言は、高等師範学校関係者を経て、大日本教育会常議員、そして文部省図書課職員に通じる経路が開かれていたといえるだろう。

高良の提言は多岐にわたる。そのうち教科書編集に関わる提言と『沖縄県用尋常小学読本』の編集方針とには口語文体の重視という点で一致している。これが高良の議論に注目するもう一つの理由である。この提言の根拠をなす理由が、『沖縄県用尋常小学読本』における編集方針を理解する手がかりとなると期待されるからである。

「尋常小学校に於て採用すべき方便」として高良は読書(イ)、修身(ロ)、算術(ハ)、作文(ニ)について提言している(第五章)。このうち読書と作文にかかわる提言は次の通りである。

イ 尋常科第二年級迄は其の採用すべき読本は全く言文一致体なるべし、(以下略)

ニ 作文は、尋常二年迄は全く言語文を作らしめ言語練習を兼ね従来読方科の一部分として普通語を課せしを廃す可し、且書牘文は日用往復の口上書類に止むべし。

沖縄県の小学校をとりまく環境についての高良の問題意識はまず就学率の低迷にあった。実際に明治27年末における沖縄県の就学率は22.04%である。これは全国平均の61.72%はもとより、沖縄に次いで低い青森県の46.73%に比べても極端に低い。その原因として高良は「其父兄が一般に教育の必要を感じざるに起因」と述べている。それは学習内容については「琉球に於ては今日の学科程度高きに過ぎ」、その結果「尋常科を卒業するに往々五年以上を要する」ことに一因があるというのである。(第四・五章)。

読書科における学科の程度が「高きに過ぎ」る例の一つとして高良は「読本の如きも他府県にては全く言文一致にして単に文字を覚ゆるのみにして足るも沖縄にては斯読本も解釈するを要する」事情を挙げている。口語文であってもそれを「方語」に置き換える必要があるというわけである。これが文語文であれば、さらに口語訳を行う段階が増すことになる。「読方科の一部分として普通語を課せしを廃す可し」という提言は、口語訳をもって「普通語」の教育を兼ねることの負担を指摘しているものと考えられる。高良がとくに低学年の読書科用教科書における口語文体の必要性を強調するのは、「学科程度を低下し尋常の生徒をして規定年限に卒業せしむる」こと、すなわち学習負担の軽減が一つの目的なのである(第五章)。

一方、小学校教育の目的を考えるための前提問題として高良が指摘するのは「人民一般

に日本帝国臣民たるの思想に乏しく従つて忠君愛国の精神に欠くる所」があることである（第六章）。「日本帝国臣民たるの思想に乏し」い理由の一つとして高良が挙げるのは、「琉球語」と「邦語」との差異である。そのことによって「国民の統一」が阻害されている実態を指摘したうえで、高良は「普通語」の練習と国語の学習とを一層重視するとともに「生徒をして平常務めて普通語を使用せしむ」ことを提言している。具体的には「尋常二年級迄は読方科も作文科も共に全く言語文を採用すべし」という先の主張の反復である。高良はこのことによって、「生徒の負担を軽減する」とことと「言語の改良を速にする」とことという「二重の利益」があると主張するのである。

高良は沖縄県の初等教育について「学科程度高きに過ぎ」ることを問題としていた。これは読書科についていうならば、教科書における文語体や書牘文体に起因する問題である。保科孝一、藤岡勝二、岡田正美の三人が読書教授上の「実況上の課題」として文部省に報告した内容もまた、教科内容を学習者が咀嚼できていないという実態であった。その原因についての彼らの指摘は教授法とともに「読本編纂上ノ欠点」、とくに表現形式に関わる問題であった。程度の差はあっても当時の「学科程度」と現実の学習者の実態に開きがあるとする認識において、『沖縄県用尋常小学読本』の編集時に課題とされた沖縄県の教育事情と、同時期の「内地」における課題との間にはさほど径庭はなかったといえるだろう。そしてそれぞれの問題を解決するために、高良は口語文体の使用を、保科等は文体の統一を提言したのである。そしてそれが学習負担の軽減にとどまらず、「国民統一」（高良）、「思想ノ交換」の実現（保科等）としての意味をもつとする認識において、両者の間には同一の構造が見出しうるのである。

（4）今文へのシフト

国語科の成立にともなってリテラシーの実質的内容の転換をうながした四項目のうち1～3の変化はおおむねB類とC類との間に顕著であった。一方、4の「出典としての近世以前の作品の減少」が上記三項目と異なるのは、その変化かならずしも国語科の成立に伴ってのものではなく、書肆による差はあるものの、A類とB類の間にすでにその変化が認められることである。この変化については、その時期のずれから1～3の変化を促した条件を理由と考えることは困難である。そこで以下、近世以前の作品を主たる教材としていた中学校国語教科書の編集方針の展開に着目し、小学校読書（国語）科との「乖離」から「接続」へという推移を検討する。

文部省高等学務局は明治31年7月に『尋常中学校教科細目調査報告』（以下「細目」）を発行した*6。同局名の緒言によるならばこの「細目」は、公的な基準がないために学校間で生じていた学科内容の差異の解消を図ることを目的として、文部省が各学科ごとに調査委員を設けて作成させたものである。国語科の委員は上田万年、高津鋏三郎、小中村義象、芳賀矢一の四人であった。

この「細目」が注目されるのは、この「細目」と中学校令施行規則（明治34年）、および中学校教授要目（明治35年）とが類似していることである。すなわち「細目」の特徴をなす、今文を全学年に配置しこと、学年に伴って出典の時代を遡行する構成としたことと提示された作品例、最終学年への国文学史の位置づけ等は「要目」に引き継がれている。さらに小学校との接続という観点からみるならば、「要目」では「細目」において強調され

た第一学年の講読科の教科書に関する指示としての「小学読本トノ連絡ヲ図」ること、「地理歴史理科工芸軍事農商等ニ関シテ必須ナル智識ヲ与フルモノ」であること、第一学年用教材の難易の目安を「文部省編纂高等小学用読本第六七ノ程度」としていることなどをそのまま継承しているのである。

このように明治 30 年前後に中学校の学科課程が小学校の課程に接近することによってリテラシーの実質は小学校・中学校における一貫性を獲得したように見える。そしてこの背景には理念のレベルでの国語観の拡大と学校制度における小中学校の接続の明確化とを認めることができる。

「細目」の原型をなすものの一つとして指摘できるのが、明治 27 年 6 月に大日本教育会国語科研究組合が公にした「尋常中学校国語科の要領」（以下「要領」）である*7。「細目」作成者のうちの二人（高津、小中村）がこの「要領」の作成に関わった組合員であったこともその傍証となるだろう。ここでは教材の出典として「第一学年には主として今日の文を講読せしめ第二学年には近世以下の文を講読せしむ」とし、教材の文体や話題題材については「その文体は作文の模範となりその事実理論は道德歴史文学その他の学術に渉れるものを集めたる読本を主として用ふべし」と提案している。この方針は、以後の教科書編集方針に直接的な影響をもたらしている。

石田道三郎は『新撰国文』（明治 28 年、教育書房刊）の凡例にその編集方針として中学一年生を讀者として想定した一の巻上下に採録する教材として「すべて、今の世の人の手になれる文のみをとりて、古人の文を採らず。」と宣言している。その理由として石田が挙げるのは学習順序としての難易の問題と話題題材についての学生の関心の問題とであった。

はじめて国文を授けんには、今の世のものを以て、これがはじめとなすべきこと、当然(マ)なる順序ならん。然のみならず、従来の教科書は、皆、古人の文に偏せるをもて、其の記載せる事項、おほくは、今の学生の感覚をひくもの少なく、はた、今の世の文章に遠ざかりて、一種奇異なる思をおこさしむるもの、甚、多きを以てなり。

こうした方針の背景には、同時代の言語表現（今文）もまた中学校の学科内容となるという国語観の時代的拡大ともいえるべきものが認められる。そしてその変化をもたらした一因が「要領」における次の記述であると考えられる。

国語に古今の差あり 古事記祝詞宣命の文は上古の国語なり 土佐日記徒然草等の文は中古の国語なり 貝原新井等の文は近世の国語なり 今日の法令書簡新聞の論説記事等の文は今日の国語なり 国語の範囲はかくのごとく広げれども中学校にては主として近世以下の国語を講習せしめ進んで中古の国語に及ぼしむ

明治 27 年 9 月に、尋常中学校入学規定が定められ、明治 28 年度以降、高等小学校第二年の課程修了とともに中学への入学が可能になることが明示された。高等小学校二年修了と中学校入学との接続と中学校の国語教科書一学年用における教材としての今文の定着、この二つの条件は明治 30 年以降の高等小学校用教科書の編者たちにとって掲載作品の選択に際して近世以前の作品を制限する方向にはたらいたと推測される。このことが高等小学校読書科用教科書において、A類とB類との間において近世以前の出典が占める比率が減少したことの原因であったと考えられる。

(5) リテラシーの転換

保科等が「意見書」において表現形式の改革を求めた理由は、児童の学習負担の軽減に伴う教授効率の向上のためであった。目指されたのは手段としての国語改革だったのである。そしてそれはすでにみたとおり、そのまま文部省によって国語科成立の際の説明に用いられることになった。その一方で彼らは、小学校教則大綱下における教材としての文体の多様性を重視した結果が「思想ノ交換上既ニ多大ノ阻害ヲ存セシムル」現状であることを指摘して、それを「普通教育ノ失態」と指摘している。平準化された文章それ自体もまた家族、地域をこえた国内における「思想ノ交換」を実現するために学校教育を通して学ぶべき対象としてみなされていたのである。

ここに見られるのは目的と手段とが一体化した「国語」のとらえ方である。国語の学習には「思想ノ交換」を実現するための「国語」の習得と、「国語」を通しての智徳の啓発が求められているのである。こうしたとらえ方は高良隣徳の提言にもみられたものである。そしてその起源は明治 20 年前後以降の井上毅や上田万年の議論に見出すことができる。

わが国の中学校以上のカリキュラムでは、明治 10 年前後まで漢文の読み書き能力の育成が求められていた。しかし中学校教則大綱（明治 14 年）における和漢文の設置を経て、尋常中学校ノ学科及其程度（明治 19 年）において国語及漢文が成立した。日本語の文章が中学校教育で教授すべき学科内容に位置づけられるようになったのである。その際の中心的な役割を担ったと考えられる伊沢修二と高嶺秀夫にとって、その第一義的な目的は、「文明の良導體」として高等の学術を伝え、複雑な事を記述できる文体の創出と流布にあった。しかし何が教授すべき文章であるか、ということについては明治 20 年前後には定まっておらず、国語及漢文の教科書に収められた文章は中古・中世の和文や漢文訓読体、あるいは書簡のための候文体等、多岐にわたっていた。これらに通暁することが中学校におけるリテラシーの中心的な内容を占めていたのである。

そうした実態に対して明治 26 年 2 月から 27 年 8 月までの間、文部大臣を務めた井上毅は、「国文読本は成るべく単純なる文章を撰取」すること、題材には「事実の説話正確なる歴史又は博物の抄録」を要することを強調し、中古・中世の文章を採録した同時代の中学校用教科書を批判している*8。この井上による方針の明示が（4）で指摘した中学校用教科書における今文の増加、さらには小学校用教科書からの近世文の減少の直接的な要因であると考えられる。

上田万年は明治 29 年の「初等教育に於ける国語教授に就きて」と題する講演の結びにおいて、国家が修学義務を国民に負わせると同時に、国家もまた「教育的基礎」を確立して以てその責務を果たすべきであると主張している*9。ここでいう「教育的基礎」の具体的な内容は、話し言葉における標準語の確定と書き言葉における言文一致であった。そして明治 33 年 1 月には上田は「一日も早く東京語を標準語とし、此言語を厳格なる意味にていふ国語とし（中略）、広く全国到る処の小学校にて使用せしめ、之を以て同時に読み・書き・話し・聞き・する際の唯一機関たらしめよ」、さらに「一度之を模範語として後に、保護せよ、彫琢せよ」と述べている*10。

保科らが作成したのは平易な普通文体の確立を目指す答申であった。これは井上や上田の問題意識を具体化したものとしてみなすことができる。そしてすでにみてきたように、それらが教則や教科書の編集方針にも採用されることによって教材の選択範囲、また文章作成のあり方は限定された。しかし保科等は普通文体の基準を「漢文直訳ニ編セス擬古体

ニ傾カス」と示したにとどまっている。このため教科書編集者たちがその基準を指標として、それぞれの判断する平易な普通文体、また口語文体の教材を作成・収集、編集したのがC類の教科書群だったのである。そして教科書検定官もまた、保科らの基準のもとで個々の判断にしたがって、教材をさまざまな視点から評価した上で意見を提出し、あるいは代案を提示した。それはそれぞれの立場からの普通文体、また「厳格なる意味にていふ国語」への「彫琢」の過程とすることができるだろう。

国語科の成立期における教科書は、外部との接触によって促された危機感に突き動かされた井上（フランス、ドイツの教育改革）や上田（目前に控えた「内地雑居」問題）に代表される理念を、高良や保科等を介して教科書編集者、検定官が実体化することにより、「教育的基礎」の確立を目指した過程としても見なしうるのである。

注

- 1 いずれも東書文庫、筑波大学附属図書館蔵。とくに検定見本はすべて東書文庫蔵本によった。
- 2 梧陰文庫文書B・3003
- 3 中村紀久二 1986「検定済教科用図書表 解題」芳文閣、40頁。
- 4 「官報」4888・4889号、明治32年10月14・16日。ただし（1）は「国語国字問題の研究調査」の結果、保科等三人が「上申」したという内容によった（昭和24年『国語問題五十年』6頁）。
- 5 高良隣徳(明治29年8月～10月)「琉球教育に就て」『大日本教育会雑誌』180号～182号。
- 6 文部省高等学務局（1898）『尋常中学校教科細目調査報告』帝国教育会、7-17頁。
- 7 大日本教育会国語科研究組合（明治27.7）「国語科研究組合第一回報告」『大日本教育会雑誌』150号。「国語科研究組合」は高津、小中村を含め、今泉定介、畠山健、萩野由之、嘉納治五郎、那珂通世、落合直文、安井小太郎、松井簡治、吾妻兵二、三上参次、三宅米吉、関根正直の計14名から成っていた。
- 8 井上毅（明治28年）『梧陰存稿』国文の部小言、六合館書店。
- 9 上田万年（明治30年）「初等教育に於ける国語教授に就きて」『国語のため』訂正再版（『近代国語教育論大系第二巻』245頁）。（明治29年）。
- 10 上田万年（明治36年）「内地雑居後に於ける語学問題」『国語のため 第二』（『明治文学全集第四四巻』134頁）。

関連拙稿

- 「国語教科書における検定の観点」全国大学国語教育学会『国語科教育』55号、2004
- 「国語教科書における口語文体選択の契機」筑波大学国語国文学会『日本語と日本文学』39号、2004
- 「国語及漢文科の成立背景」筑波大学教育学系『教育学系論集』29号、2005
- 「小中学校における国語科成立時期のずれ」人文科教育学会『人文科教育研究』32号（印刷中）

（甲斐雄一郎）

第Ⅲ章 パブリケーションを核とした作文教育

1. パブリケーションを核とした作文教育の重要性

アメリカの国語教育は、今、最も大きな転機を迎えようとしている。そのキーワードが「Real-world」である。日本語では「現実社会」とか「実社会」と訳す言葉だが、この「実社会」との架け橋として、国語科教育を位置づけようとする動きが強まっている。言い換えるならば、社会に役立つ国語力を育成しなければ、国語科教育は基幹教科として生き残れない、とアメリカの国語科教育関係者は切実に考えるようになってきている。

そのような状況下で、アメリカの国語科教育が最も力を入れようとしているのが「書くこと」の教育である。自己を効果的に文章に表現するという力は、情報化社会のなかにあって最も必要とされる力だが、単なる自己顕示のための力ではなく、プロジェクトやチームの中で発揮できる表現力を身に付けさせるのがこれまでと異なる点である。

全米国語教師協議会 (National Council of Teachers of English=NCTE) が提示する各発達段階における目標は次の通りである。小学校では「心の中にあるイメージや思いを伝える文章力」、中学校では「主張を説得的に伝える文章力」、高校・大学では、「調査したり研究したりしたことを論理的に文章に表現する力」を掲げている。そのような各目標がどのように、プロジェクトやチームの中で達成されるべきか、その研究や実践は本格的に始動したばかりだが、すでにそのためのウォーミングアップは10年以上の月日をかけて着実に行われてきた。本報告では、今日の情報化社会を背景としたアメリカのパブリケーションを核としたプロジェクト型作文教育の到達点を明らかにし、我が国における新たな「読み書き能力」の「範囲」と「内容」についての課題を明らかにする。

2. NCTE第93回年次大会における動向

毎年11月の第3週に全米国語教師協議会の年次大会が開催される。参加者は1万人弱だが、学会員が9万人もいる全米最大規模の学会の一つである。2003年の第93回年次大会はサンフランシスコのモスコニー・コンベンションセンターで開催され筆者も参加した。

本年次大会では、先に述べた「real-world」とのつながりが課題とされ、情報化社会を背景にインターネットを活用した国語科学習指導が数多くの分科会で紹介された。中でも、パブリケーションを核とし、ジャーナリズム教育との融合に焦点をあてた、「APプログラム

のための作文指導」ワークショップには、多くの研究者や教員が参加した。2002年に開催された第92回年次大会の同名のワークショップにも筆者は参加したが、参加者は20名足らずであった。しかし、第93回の年次大会のワークショップでは100名近くが参加し、急速な関心の高まりを知ることが出来る。

「AP」とは、「Advanced Placement」の略で、「APプログラム」は「作文技術に秀でた学習者を育てるための作文指導プログラム」ということになるが、プログラムの目的はジャーナリズム教育を導入し、パブリケーションを核としたより高度な作文プログラムを実現することにある。参加者のほとんどが「APプログラム」の各州、各地域から派遣された主事クラスの担当者であったが、ワークショップにおける自己紹介の際も、APプログラムをどう運営すればよいか、差し迫った大きな課題に途方に暮れている様子がかがわれた。

課題解決の焦点は、作文教育とジャーナリズム教育の融合に置かれ、ワークショップでは新聞記者や出版社の編集者がその方策について提案を行った。「パブリケーション」の意味もまた、読者の限定された「文集」から、不特定多数を読者に想定した雑誌や書籍等の本格的な「パブリケーション」に格上げされ、情報化社会を背景に「パブリケーションを核とした作文教育」は「Real-world」との架け橋的存在として、全米国語教師協議会の切り札となっている。

3. パブリケーションを核とした作文教育の根幹

(1) 小・中学校におけるグループ学習

アメリカのパブリケーションを核とした作文教育の根幹には、アメリカの長年にわたるグループによる作文教育の積み重ねがある。アメリカの小学校の標準的な1クラスの人数は最大でも20名程度で、20名を超えると補助教員がついてチームティーチングが行われる。小学校の段階でも、2名一組で協同推敲（文章の内容面）や協同批正（文章の表記面）が行われるが、中学校以上では1クラスの人数が30名程度になり、中学校になって本格的なグループによる協同推敲や批正が行われる。

グループによる協同推敲の難しさはそのグループ作りにある。コーブランドは、「グループごとに、お互いの作文についてコメントを言いなさい。と言ったところで、しばらく沈黙が続き、そのうちつまらなさそうにノートにお絵描きを始める光景がよく見られる。作文を見せ合う前に、お互いを知り、協力していきたいという気持ちを育て、居心地のよいグループをつくるのがまず先決である。」と述べている

コーブランドは、次のようなグループ作りを提案している。まず、お互いの自己紹介やグループ対抗の簡単なゲームを通して「理解しあえるグループ」に育て、今度は作文学習の場で、構想や構成、記述や推敲、編集でどのようにお互いが協力していけばいいのかを理解させた上で、コメントのやりとりなどを通して、お互いを励ましあえる「信頼しあえ

るグループ」に育てる。さらに、お互いの文章力に磨きをかけるために、批評をも受け入れられる「批評しあえるグループ」に育て、さらには、教師の指示を待たなくとも、構想から編集まで協同作業をスムーズに行うことができる「自立したグループ」に育てる一連のプロセスを提唱している。コーブランドらが1988年に提唱したこのようなグループ作り⁽¹⁾は15年以上を経て実践の場に浸透し、作文学習のグループの話し合いで気まずく沈黙するようなことはない。

1973年に発表された、協同推敲の最初の提唱者とも言えるエルボウの次のような協同推敲ルール⁽²⁾は、もともとは大学生向けに提唱されたものだが、今日では小学校からのグループによる作文学習の規範となっており、今日のパブリケーションを核とした作文教育を支えている。

1. 誰かの言った意見や質問に対して反論を言わないこと
2. 作者が意見や質問を述べている時には静かに聞くこと
3. 文章の特有な箇所には、それにふさわしいコメントをすること
4. 読み手が述べてくれた意見に対して、拒絶するような態度は見せないこと

協同推敲のためのチェックリストも、学習者の実態に合わせて作られ、単に欠点ばかりをチェックするのではなく、良いところ、とても素晴らしいと思ったところなどを、積極的に評価できるように、チェックリストを作成するところが特徴的である。中学校から始まる本格的なグループによる作文学習は、否応無く「読み手」や「読まれること」を学習者に意識させ、高等学校におけるプロジェクト型作文学習の基礎となっている。

(2) 高等学校における作文教育とジャーナリズム教育の融合

中学校でのグループ学習を素地として、高等学校においてはより完成度の高い作品を作ること目標にグループ学習が行われる。雑誌や書籍のようなより完成度の高い作品を目指せば目指すほど、構想から編集、刊行に至るまでのプロセスは長く複雑になる。

そのため、刊行物を目指したグループによる学習をプロジェクト型の作文学習と呼ぶことが多い。資料1は、その成果として高校生の手による新聞である。これは、2004年2月19日に筆者が訪れた「Lane Technical College Prep High School」の高校新聞だが、在校生が4千名、そして教員などの分を含めると月に4千部以上が刷られることになる。全米でも最も大規模な高校の一つで、特別ではあるがかつては新聞の印刷局を校内に設置していた。コンピュータが普及してからは、入稿までを高校が行いあとは印刷所で印刷が行われるようになった。このようなジャーナリズム教育と一部重なるプロジェクト型の作文教育は、大学の本格的なジャーナリズム教育への橋渡しとなると同時に、実社会における文章表現プロセスを不公平なく高校生に体験させることとなる。

一方、こうしたパブリケーションを核としたプロジェクト型作文教育の導入は、文章力という点で学習者を二極分化させる要因ともなっている。



IN THE HEART OF THE WARRIOR

Letters to the Editor
Page 2

Valentine's Day Ads
Pages 4,6,10,12,14,16,18

New CTA Fares and New Laws of 2004
Page 5

Love is Not the Only Thing in the Air
Pages 8 and 9

A Look Back at Our Teachers in Their Prime
Page 11

AP Programming Dilemmas
Page 17

To cheat or not to cheat... that is still the question

by Maria Valencia

According to NBC5 News, which did a special report on cheating, 97 percent of high school students admit they copy homework, 74 percent admit they cheat on tests, and 80 percent plagiarize work from the Internet.

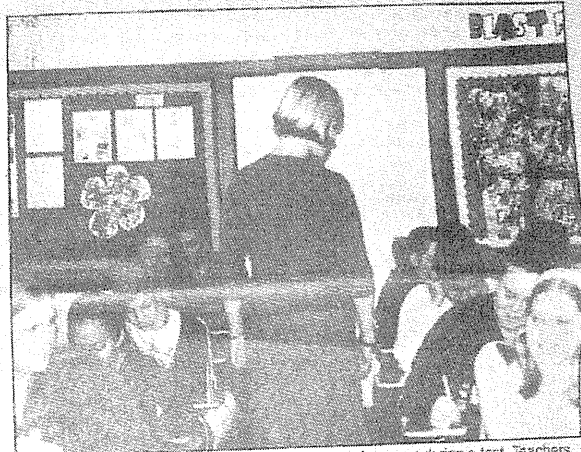
Educational institutions, including Lane, find such statistics alarming, and many speculate on what the causes may be and how to put an end to cheating.

"Cheating is a major problem at Lane and across the country," said Mr. Mims, English Department Chair.

"I don't know one student who hasn't, at one point or another, copied someone's homework or something created on a quiz or a test," said Luis Carrizosa, Div. 564

Cheating includes copying tests, making cheat sheets, copying homework, and buying or plagiarizing papers.

The Internet offers a vast world of information at the tip of a student's finger, and many believe it is to blame for cheating among students. Not only can students easily find access to entire essay papers, they also have access to free translations for language courses, and often times, access to websites that "custom-make" any kind of research or term



Ms. Smith, Sociology teacher, walks the rows of her classroom during a test. Teachers are often forced to take extra precautions against cheating. Photo by Maria Valencia.

paper. Cell phones and pagers may not be big contributors to cheating at Lane, but other high schools and colleges have experienced many problems with them. Students use such devices to secretly send text messages to each other and to help each other during tests.

Who's Who Among American High School Students, an organization dedicated to honoring the nation's top achievers, conducted a survey and found that cheating goes on even among

top students. Fifty percent of "top achievers" admitted to cheating on a test or quiz, while 65 percent admitted to copying homework. When they looked over the results, they were outraged. This tells them that even the "smart" students may have gotten to the top through cheating.

Educators say cheating is a serious problem. Because of constant cheating, students may not be learning as much as they could or should be learning.

For example, students who do not study for a test could just copy it and potentially get through the entire year copying homework and tests off of students that do their work.

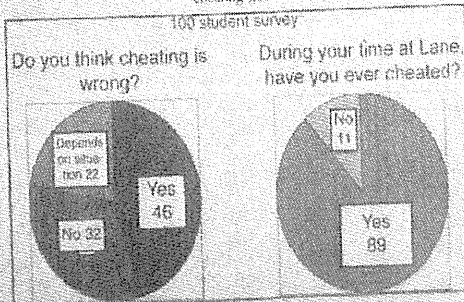
Cheating also poses another problem at Lane. Although

there have been efforts made to improve reading and math scores, the scores have dropped slightly over the past three years. Lane's Quality Review Team views cheating as a possible cause for the lack of improvement and is currently searching for ways to improve student learning.

Educators all over the nation are searching for ways to combat cheating. Technology, although a tool used by students to cheat, has become a tool for teachers to catch cheaters as well.

One example would be the site, www.turnin.com, which is designed to identify students who submit original work. It allows teachers to type in suspicious phrases, and then the phrase was plagiarized, if website will identify the original source.

With the growing technology and the abundance of teachers, students might want to consider if the positive cheating are worth the risks and consequences.



即ち、構想から刊行に至る長いプロセスをスムーズに行え、力をつける生徒がいる一方、構想から編集までのいずれかのステップで滞り、自信を無くす生徒もいるということだ。そのような格差を逆に利用し、さらなるコミュニケーションを生む試みとして、「The Wordshop」というチュータリングプログラムが設けられている。

The Wordshop
Individual Student Record: English / Humanities

Student's Name: _____ Tutor's Name: _____
Teacher's Name: _____ Class: _____
Assignment: _____

Goals (Circle): _____

Pre-writing Activities

I. Idea Development: A. Clarify Assignment B. Brainstorming C. Planning / Outlining

<i>Global Grammar Issues</i>		<i>Local Grammar Issues</i>	
I. <u>Focus / Style</u>	II. <u>Organization</u>	III. <u>Support / Elaboration</u>	IV. <u>Convention</u>
A. Thesis Statement	A. Introductory Paragraph	A. Details	A. Fragments
B. Sustained Focus	B. Paragraph Structure	B. Depth of Thought	B. Run-on
C. Diction	C. Transitions	C. Quotes	C. Tenses
D. Sentence Variety	D. Conclusion	D. Documentation	D. S/V Agreement
E. Voice			E. Possessives
			G. Punctuation

Other: _____

Suggestions: _____

Areas still needing attention: _____

資料2:「The Wordshop」で使用するチューター用報告書

これは、授業終了後、文章力に自信のある生徒（チューター）が、問題をかかえ相談に来た生徒にアドバイスするというものである。アドバイス終了後、資料2のような指定された形式の報告書をチューターが記入し、担当教員（国語科）に提出するという流れになっている。その報告書で注目すべきは、出来上がった文章のチェックだけではなく、構想やアウトラインなど、文章を書く前の段階の相談にもチューターが対応しているということである。どのように構想すればいいか、構想をどのようにアウトラインにまとめていけばいいかを、同世代の視点からアドバイスすることは力のいることだ。プロジェクト型の作文教育は、学習者の二極分化の要因になりながらも、実力のある学習者を良き指導者に育て上げる原動力にもなっている。

4. パブリケーションを核とした作文教育の展開

(1) イリノイ大学におけるライティングセンターの取り組み

高等学校におけるこうした取り組みは、大学においては早くから行われており、その背景に「ライティングセンター」の存在がある。高等学校の「The Wordshop」は大学のライティングセンターに習ったものだが、大学のライティングセンターは、独立した施設や専門のコーディネーターを持つのが普通で予算も計上されており、チューターにも報酬が支払われる。もともとは、卒業論文や修士論文などのサポート機関として設置されたものだが、今日では文章作成技術に関する様々なサポートを行っている。

2004年2月20日に筆者が訪れた、イリノイ大学シカゴ校にも独立した施設を持つライティングセンターがあり、コーディネーターが常駐していた。コーディネーターの仕事は、チュータリングセッションのコーディネートとライティングセンター全体の運営である。チューターは2週間ほどのトレーニングプログラムを受けるが、多くのチューターがジャーナリズムなどを専攻する大学院生であり、文章技術についてよりむしろ相談に来る学生とのコミュニケーションの効用について指導が行われる。それについて、コーディネーターのヴァイナス・アレクサは、「まず、チューターは、書いてあることについて答えることと、書き手に答えることとは違う、ということについて考えることから始める必要がある。」とチュータートレーニングプログラムの冒頭で述べているが、そこにコミュニケーション力を根幹に置くアメリカの作文教育の真髄を見ることができる。

即ち、書かれたものの表記や文法について修正を加えるだけなら、文章技術に秀でた大学院生なら訳も無いことだ。しかし、記述する前の構想や構成の指導においては、チューターと相談者とのコミュニケーションの力に負うところが大きい。アメリカのパブリケーションを核としたプロジェクト型作文教育の成否も、APプログラムやチュータートレーニングプログラムの、文章作成指導技術及びコミュニケーション技術双方の充実にかかっていると断言しても過言ではない。

(2) コロンビア大学大学院におけるライティングセンターの取り組み

大学におけるライティングセンターの取り組みと同様に、大学院レベルにおいてもライティングセンターは在籍する大学院生及び学部学生に文章作成のサポートをする要として設けられている。筆者は、2005年2月14日にニューヨークのコロンビア大学大学院 (Columbia University Teachers College) のライティングセンターを訪れ、主任教授 (Patricia Frenz-Belkin) からライティングセンターの運営についてインタビューを行った。

コロンビア大学大学院のライティングセンターは独立した施設を持たないが、1990年にArts and Humanities学部の一機関として設立。教育学(国語科)とTESOLのプログラムの一部として運営されることになった。設立当初の対象は在籍する博士課程と修士課程の学生、そして英語を母国語としない留学生に限られていたが、今日では大学及び大学院に在籍しない中・高校生からの依頼も受けている。

施設の運営は大学の資金援助も受けているが、基本的には依頼者からの利用料でまかなわれている。利用料は所属する大学院生は1時間20ドルで、最低3時間以上の利用が条件である。在籍する学部学生は、1時間35ドルで最低3時間以上としている。ライティングセンターの活動は、依頼者との個別の文章作成技術はもちろんのこと、8名程度を定員としたワークショップも頻繁に企画され、構想技術から博士論文の最終段階についてまで様々なニーズに対応できるよう、レベルごとにワークショップが設けられている。また、扱う文種も学位論文をはじめ、研究レポート、批評文、文学概説など様々なジャンルに対応している。

チューターのあり方についてはイリノイ大学のライティングセンターと同様に、チューターと依頼者(相談者)とのコミュニケーションが重要であると主任教授は強調する。ライティングセンターの利用は最低3時間からだが、原則として同じチューターが最後まで相談にのることになっており、学習効果はチューターの相談者とのコミュニケーションのあり方にかかっている。

このコミュニケーションのあり方について、チュータートレーニングプログラムでは、チューターは常に「teach, tutor, guide, or consult」であれとしている。つまり、一方的に相談者に教えるのではなく、「相談者の間違いのパターンを見つけ出し、それを十分に理解させ、間違いを相談者自らが見つけ出すよう導き、そしてそれをどう修正すれば良いか改善に導く者」としてチューターの役割を明言している。

具体的には、チューターは次のような方法で相談者を良き書き手となるよう導くようにトレーニングされている。

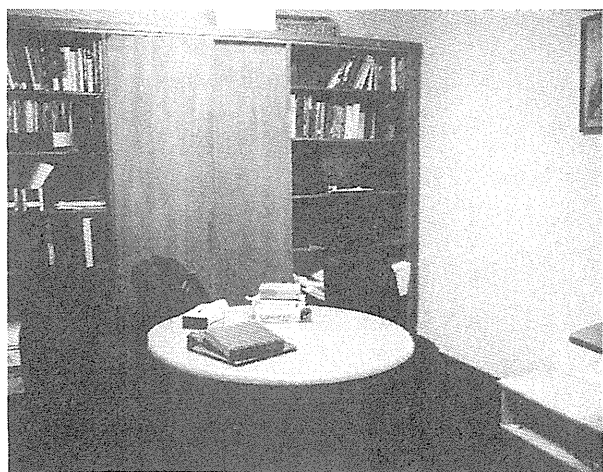
- チューターは相談者の間違いのパターンを見つけ出し、それに気づかせることが重要である。ただし、まず「Higher order concerns」(全体の構成や内容、文章の流れ)を考えさせ、次に「Lower order concerns」(文法や表記)について目を向けさせるようにすべきである。

- チューターは、事前に相談者から論文や課題を受け取り、よく読んで間違いなどをチェックしておき、セッションでは相談者と十分に話すべきである。
- チューターは事前に読んだ相談者の文章について、セッションで一緒に問題を見つけ出し、どのように直せばいいかを一緒に考えるべきである。
- チューターは相談者自身に文章を音読させ、質問し、どこがおかしいかに気づかせることもできる。チューターが相談者の文章を音読し、どこがおかしいかを気づかせても良い。
- チューターは相談者の文章を赤ペンで直すことが仕事ではなく、相談者自らが間違いをさがし出し修正することができるよう、自ら文章を改善する力を持った書き手にしていくことが大切である。

チューターは、コロンビア大学の大学院のTESOLや作文専門の分野で学んだ教育学の大学院生である。コロンビア大学大学院のライティングセンターではこのような質の高いサポートができるかを確認するために、半期のセメスターごとにチューターの能力の確認を行っているが、実際、自信の無い依頼者（相談者）にペンを持たせ、間違いに気づかせ、修正をさせるのは大変な指導力が必要である。

チューターは相談者の能力をよく見極め、適切な指導によって、文章作成技術とともに自信もまた付けていかなければならない。コロンビア大学大学院のライティングセンターでは、相談者に文章作成技術と自信を付けるためには、効果的なコミュニケーションプロセスが必要不可欠であるとしている。そのコミュニケーションプロセスとは、小・中学校から築いてきたグループによるコミュニケーションプロセスそのものであり、書き手中心の文章から読み手中心の文章へ、独白的な文章から読み手に語り書ける文章へと、読者を意識した文章へと書き手の動機や関心をシフトすることに他ならない。

チューターはそのコミュニケーションプロセスの中で、良き聞き手となり、良き読み手となり、良き理解者となり、良き相談者となることが求められているのである。



コロンビア大学大学院ライティングセンターの一室

5. パブリケーションを核とした作文教育が与える示唆

高度に発展する情報化社会を背景に、国語科に求められるリテラシーもまた多様になってきている。特にインターネットなどの新たな情報ネットワークは、情報発信を容易にし、不特定多数の読者を想定した文章のリテラシー（読み書き能力）の育成は国語科における急務となっている。だが、様々なメディアを介して送受信される文章のためのリテラシーは、一朝一夕に育成できるものではなく小学校課程からの地道な学習の積み重ねによって育成されるべき力である。また今日の国際化社会を背景に、プロジェクトやチームの中で磨かれた、より確かな表現力を身に付ける必要がある。

こうした国際化、情報化社会から求められる新たなリテラシーの育成に対して、いち早く取り組んできたのはインターネット発祥の地でもあるアメリカの国語科教育であった。特に小学校から大学レベルまで、多くの教師や研究者を会員とする全米国語教師協議会では、早くから新たなリテラシーの研究、実践、実証を続けてきており、我が国が時代に即応した新たなリテラシーを考える時、多くの示唆を得ることができる。

その示唆の一つが、小学校課程から大学院レベルまでの「読者」を意識した作文学習である。小学校では二人一組で、中学校以上ではグループによる学習が行われ、常に読者とのコミュニケーションの中で文章を作成する学習を展開している。

さらに重要な示唆は、高等学校以上で幅広い読者に対応するため、文章技術の向上にチューターによる学習が導入されていることである。ジャーナリズム教育との融合によるパブリケーションを核とした作文教育を根底から支えるためには、個々の学習者の文章作成技術の向上は必要不可欠である。大学及び大学院レベルではすでにライティングセンターが設置され、チュータートレーニングプログラムも充実しているが、高等学校においてもAPプログラムによって、「The Wordshop」のようなチュータープログラムが可能となりつつある。

我が国でも、国語科教育に求められる新しい読み書き能力は、情報化、国際化社会に対応した社会に役立つ能力でなければならない。だが、急速に発展する情報ネットワークを背景として、確かな情報の創造を目指すジャーナリズム教育との融合を可能にするためには、これまでの既存の学習システムでは難しい。文章作成技術を支えるチュータープログラムの新たな開発や、大学や大学院レベルにおいてはライティングセンターの設立を目指す必要がある。不特定多数の読者を想定し、コミュニケーションプロセスの中で文章技術を磨く「パブリケーションを核とした作文教育」には学ぶところが多く、我が国の新たな読み書き能力の育成に貴重な示唆を与えてくれる。

注記

- (1) Copeland, Jeffrey S. "Building Effective Student Writing Groups"
Focus on Collaborative Learning. National Council of Teachers of English, 1988
- (2) Elbow, Peter *Writing without Teachers* Oxford 1973

参考図書

- (1) Gillespie, Laula/ Lerner, Neal *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring* Pearson Education, Inc. 2004
- (2) Grimm, MaLoney Nancy *Good Intentions* Heinemann 1999
- (3) Hobson, H. Eric *Writing the Writing Center* Utah State University Press 1998
- (4) Barnett, W. Robert/ Blumner, S. Jacob *The allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice* Allyn and Bacon 2001
- (5) Harris, Muriel *Teaching One-to-One: The Writing Conference* NCTE 1986
- (6) *Writing Center Prompts* Creative Teaching Press, Inc. 2001

付記 Lane Technical College Prep High Schoolとイリノイ大学シカゴ校のライティングセンター訪問については、山形大学の足立幸子氏、コロンビア大学大学院 (*Columbia University Teachers College*) のライティングセンター訪問については、コロンビア大学大学院ティーチャーズカレッジの加納なおみ氏にご尽力いただいた。

石垣明子 (入部明子)

IV. まとめ

—国際化、情報化社会が必要とする読み書き能力の範囲と内容—

(1) 本研究の目的

本研究は、21世紀に入り、国際化・情報化がますます進む社会をたくましく生きていくために、初等・中等教育段階で子どもたちが身につけておくべき新たな「読み書き能力」（リテラシー）の「範囲」（技能・技術）と「内容」（教材内容）について、従来の教科の枠組みにとらわれずに検討しようとする意図をもって出発した。

そのため、本研究では、

1. 読み書き能力の「範囲」と「内容」について、OECD（経済協力開発機構）による2000年のPISA（Programme for International Student Assessment）の結果に対する各国（日本、ドイツ、オーストリア、アメリカ、スペイン、イギリスなど）の反応や対応、及びカリキュラム・教科書に関する比較研究。
2. 明治33年（1900）の国語科成立以前、急速な国際化の波を受け、かつ当時なりに進展した情報化社会を背景に、読み書きが別の科目等として教授された明治中期までのカリキュラム及び教科書の歴史研究。
3. 近年アメリカを中心に広がりつつある、読むことと書くことを同時に行うパブリケーション（Publication）を核とした教育について、国際化、情報化社会における可能性をさぐる研究。

の3つの柱を立てて、研究を進めていった。

(2) 本研究の成果と展望

われわれの力不足もあり、また2年間の研究期間ということもあってか、総合的研究として十分に研究主題に接近できなかった部分もあることを、まず正直にお詫びしておきたい。しかし、それぞれ個々の報告は、新しい情報を提示し、最新の研究論文としてのまとまりと広がりのあるものに仕上がった。このことは、この研究の大きな成果として、挙げていいことだろう。とりわけ、PISAをめぐる各国の反応と、それをめぐる言語教育の状況が明らかになったことは、この研究の特色が一番発揮されたところである。また歴史研究班も独自の成果を上げ、パブリケーション教育についても新しい情報がもたらされた。以下、これらの成果を踏まえた上で、これからの「読み書き能力」について考えるべきいくつかの観点を挙げてみたい。

まず、各研究の成果を摘記する。

1の各国の比較研究では、アメリカ、イギリス、ドイツ、スイス、オーストリア、リヒテンシュタイン、スペイン、日本におけるPISA2000に対する反応と、その考察結果を紹介した。それぞれの報告がきわめて興味深いものであることは先述したが、その上で、今後の研究の視点が5つ提示された。それは、①生活圏の違いによる考察、②言語環境の違いによる考察、③国際比較調査の生かし方、④国内テストの位置づけ、⑤言語教育観の考察である。

2の歴史研究では、明治期を通じて、以下のような対立項が当時の読み書き能力の実質を決定してきたことがはっきりした。つまり、海外・沖縄（外）／日本（内）、過去（文化）／現在（実用）、小学（普通教育）／中学（高等教育）、他学科／国語科、子ども／大人、地域／全国、などである。

3のパブリケーション教育では、アメリカで先進的におこなわれている実践的試みを幅広く観察するの中で、作文教育の中では、相手意識と場とを考慮に入れた学習がおこなわれていること、また個々の学習者に対する支援体制とそれを進めるプログラムの開発が充実していることが、報告されている。

各研究班が指摘したことがらは、それぞれ別々のように見えるが、実は以下述べるように密接につながっている。

①現状把握の観点

この研究の最大の特色は、国際比較研究と歴史研究とを組み合わせたところにある。その意図は、各国の言語教育の現況を分析する視点として、我が国がこれまでどのような言語教育をしてきたのかを、踏まえておきたかったからにはほかならない。日本の近代教育において、欧米の影響を受けつつ「読み書き」が別の科目等として教えられた時期は明治の中期までしかない。しかもこの時期は国際化、情報化が一挙に進んだ時期で、今日の状況に通じる。それを検討をする中で見えてきた、海外・沖縄（外）／日本（内）、過去（文化）／現在（実用）、小学（普通教育）／中学（高等教育）、他学科／国語科、子ども／大人、地域／全国、などが対立項になっているという指摘は、欧米各国の PISA2000 に対する反応と、その考察の観点とも重なり合う。

比較研究班は、生活圏、言語環境の違いが、PISA2000 に対する反応の違いとなって表れていると述べている。これは、歴史班が指摘した対立項の有無、あるいはその大小が、生活圏、言語環境によって、異なった表れ方をした結果だと考えることができるだろう。また、比較研究班が、それを生活圏、言語環境の違いとして指摘したことは、そうした対立項が、地域のもっている特質により異なった生成のし方をすることを意味している。ということは、歴史班が指摘した対立項そのものが、各地域の置かれた歴史的、社会的状況によって規定されているのだ。

例えば、比較研究では、具体的に、ドイツ語圏やスペインでの移民の増加の問題を挙げている。これは日本の教育状況と無関係なわけではない。戦前の日本における植民地の日本語教育の問題や、現在のニューカマーの子弟に対する言語教育の問題と引き合わせて考えなければならないし、またそうすることによって初めて、日本の教育における読み書き能力の問題を、広い視野で構想することができる。さらに、イギリスやドイツ語圏では、男女差や、学校種などに目を向けて PISA2000 の考察結果が取り上げられているが、日本でも、高度経済成長期までは、農村部と都市部との文化的格差は甚だしいものがあつた。近年では、経済の階層差の問題が教育に及ぼす影響について、盛んに論議されている。こうした視点を繰り入れることによって、「読み書き能力」育成を誰のためにおこなうのかという大きな問題を考える必要が出てくる。

つまり、各国の PISA に対する反応を短絡的に日本の現状と比べるのではなく、それぞれの国の置かれた歴史・社会的状況を視野に入れることによって、日本の現状もより明らかになるということである。

②学力テストの性格

周知のように PISA は、OECD の事業としておこなわれている。教育が、労働市場や、社会経済と密接に関連していることから、OECD が主導権をもってこうした大規模な調査をおこなったわけだが、しかしこのほかにも多くの学力調査が存在し、それがおこなわれている。比較研究では、イギリスやアメリカなどは、むしろ国内調査の方により多く関心を抱いているという報告があった。PISA も多くの学力調査の中の一つの試みに過ぎないという点を押さえておく必要がある。つまり、多くの調査の特色を考慮に入れて、PISA 調査それ自体を相対化する視点をもつべきなのである。

確かに、PISA の「読解力」は、これまで日本の学力調査で調べようとした「読解力」とは、若干異なった規定をしている。すなわち、「読解リテラシーとは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する力である」と規定し、そうした能力を測定するための作問をしたのである。こうした「読解力」の規定の仕方は、テキストの正確な受容にとどまることの多い従来の日本の国語教育の読みの教育とは、なじまない部分がある。このことは、日本の言語教育のある種の偏りを示しているのかもしれない。しかしそれも、歴史研究班が追求した、読み書き技能と知徳の啓発という二元論的な読み書き教育から今日まで引き続いている問題だと理解する必要がある。

この点では、これまで日本でのおこなわれてきた、様々な教育の成果の判定(評価)と、PISA の調査との差違と、それぞれの特徴をはっきりさせる研究が必要になってくる。これは、今後の課題としたい。

③「新しい読み書き能力」へ

われわれが、本研究で「パブリケーション教育」を柱の一つとして取り込んだのは、ここにこれからの可能性の一つがあるだろうと、考えたからである。明治時代の教育が、様々な対立項を発見しながら、結局はそれを一元化すしてしまい「国家の教育」を押しつける結果になったこと考えると、明らかにそうした道は、これから進むべき方向ではないだろう。対立項が存在することこそが、豊かな教育を保障するのだと考えたい。

とすれば、多様性を含み込みつつ、個人の確立を図ろうとする教育の構想が求められてくる。今日、ますます国際化、情報化が進んでいく状況の中で、教育は自立した個人を育て上げ、それを保障するものとして用意される必要があるのだ。とりわけ言語の教育は、ことばが人間同士を媒介し、また新しい関係を新しく作りだしていくというダイナミックな交流の中でこそ、確かなものとなっていく。「新しい読み書き能力」も、文字の読み書きができ、多くの語彙を身につけることだけではなく、それを社会参加する中で効果的に運用するような能力として考えられなければならない。

「パブリケーション教育」の知見からは、生き生きとした場と機会の中で、進んで表現者としての役割を取らせることが、学習者に未来を切り開くような読み書き能力を実感させることが報告されている。学習者に、主体的な言語活動の場と、有用感のある言語体験をさせることの重要性をあらためて確認しておきたい。さらに、それを個人に応じて指導することと、そのための指導体制をどのように組織するかが、大きな課題として残された。それに向けてのさらなる検証と、実践的な取り組みを重ねることが求められる。

(研究代表者 府川源一郎)