

「国語科治療教育」の検討

——1950年代の国語学力観——

府川源一郎*

A Consideration on Remedial Education in Japanese Language

Genichiro FUKAWA*

今日では国語学習を展開するに当たって、「治療」という考え方を直接のよりどころにして学習を進めるといったことはほとんど見られないといっていいだろう。しかし、教育は、学習者の優れた特質を伸ばし、弱い部分を補強する営みであるから、「治療」という概念にもとづいて、学習者の能力の不十分なところを育てていこう、と考えることは必ずしも不自然とはいえない。というより、目の前にいる学習者のかかえている問題点を的確につかみ、それにどのように対処していったらよいかを考えることは、教育においてはすぐれて本質的な問題であり、また今日的な問題である。

それにもかかわらず、1950年代の後半に日本の教育界で盛んに提唱された「国語科治療教育」の理論と実践が、現在の国語教育界で話題にならないのはどうしてだろうか。そうした考え方がすでに常識となりことさら問題にすることがないからなのか、それともそこで進められた「国語科治療教育」自体のなかに不都合なことがあって問題にされなくなったのか。

いずれにしても、国語科では何を教えるのか、すなわち国語科の学力とは何かについて考えを進めるためには、この「国語科治療教育」についての歴史的な検討をさけることはできない。本稿は、「国語科治療教育」の検討を通して、国語科で身につけさせる学力とは何かを考えていくための基礎的考察である。

1. 「個人差に応ずる教育」の理念をめぐって

日本の教育界において、「学力」の問題が本格的に議論されるようになったのは、太平洋戦争後のことである。それにしてもその際、「学力」と「低下」という二つの単語が結び付いた形で学力が話題にされたことは、国語の「学力」を問題にする上において、きわめて不幸なことだったといわなければならない。なぜなら、そこでは「新教育」の性急な導入による社会的な混乱と、「漢字が書けない」「言葉づかいが悪い」というような子どもた

* 教育学部国語教室

ちの現象面とが、いささか短絡的に結びつけられ、マスコミによって論じられることが多かったからである。しかし、それはまた教育が社会的に注目され、民主社会の建設を支え土台のとして、大きな期待が寄せられていたことを示していた証左だったともいえる。

民主社会の建設にむかって、戦後の日本が目指した大きな目標は、個の尊重であった。すなわち、国民一人ひとりが個人として尊重されることが重要な目当てとされたのであった。そして、それを実現するために、教育には、国民としての基礎的な力をつける役割を担うことが期待された。なぜなら、社会人として健康で文化的な生活をおくる権利を行使するためには、ひとりの国民として情報を正確に受け止めたり、物事を的確に判断したりしなければならないからである。そしてそのために、国民としての基礎学力が問題になったのであり、国語科についていえば、文字を読んだり、書いたりすることが基礎的なレベルで問題にされたのである。さらに、教育現場での指導・方法においても、個人を尊重することが目指されたのだった。

それを例えば、昭和26(1951)年の『中学校高等学校学習指導要領国語科編(試案)』で確かめてみよう。いうまでもなく、この指導要領は戦後初めて出された昭和22年版学習指導要領をうけ、それを発展させた「新教育」の日本的展開の達成点である。その「まえがき 二 国語はどんな方向に進んでいるか」には、次のように書かれている。

〔国語の教育課程は、生徒のひとりひとりの必要に応じる用意を持たなければならなくなってきた。〕

国語の能力は、生徒の個人個人でかなり違っている。たとえば、中学校の2年生の中に小学校5年生ぐらいの漢字の力しかない者もあり、高等学校生と同じぐらいの力を持っている者もある。めいめいの読書の興味も大いに違っている。これからの国語の教育課程はこうした個人差から起る必要に応じる用意を持っていなければならない。個人個人を診断して、それに適した目標を立て、そうして、その能力に適した速さと方法とで学習させるようにしなければならない。また特殊な生徒のために、特別の課程を考えてやらなければならない。(傍線、筆者)

また、同じ前書きをもつ『小学校学習指導要領国語科編(試案)』(昭和26年)では同じ個所を「個人個人の実態を調べて、それに適した目標をたて、そうして、その能力に適した速さと方法とで学習するようにしなければならない。」(傍線、筆者)としている。

すなわち、ここでは一人ひとりの人間を個として大事にするという教育の理念を、「個人差から起る必要に応じ」て、カリキュラムを考える方向で具体化しようとしたのである。これはまことに重要な視点だったといわなければならない。ひとりの学習者を個として認めるためには、学習形態そのものから考え直す必要があるからである。

ところで、いまここで問題にしている「個人差に応ずる」という考え方は、昭和26年版の指導要領になって突然登場してきたわけではない。それに先行した戦後の「新教育」が具体的に展開されていくなかで、個人個人の能力の発達を保証しようという考え方は、徐々に市民権を得ていったのだった。そのあたりの事情を、少し長い引用になるが、倉沢栄吉の証言でみてみることにしよう。

わが国において、国語の能力別指導が強く提唱されたのは、昭和22年度冬の第2回の

「教育指導者講習会」(アイヘル)からであったように思う。むろん、それ以前に、C・I・Eの担当官などによって原理的な面は、折にふれて説かれたであろうが、それが具体的な文献をなしていることを、私は知らない。第1,2回のアイヘルの時、小学校の部の講師に来られた人々のなかに、心理学のジャーシルド博士や、C・I・Eのアムブローズ女史とともに、サンフランシスコ大学のマッコロウ女史がいて、国語科の指導の一つとして「基本的読みの計画」を講義された。そのプリントに、

児童はかれらが理解して読めるような、またある刺激を受けるような(各物語においてかれらが知らぬ2,3のことばに出くわす)水準に従って読書時間には、それぞれグループに分かれる

と述べている。この訳文は生硬であって、もとの原稿がどんなものであるかわからないが、意とするところは、「子どもの能力によってグループに分ける」ことである。(中略)

文部省が、小学校における国語の実験学校として数校の官公立学校を指定し、その主題の一つに「能力別グループ学習」を与えたことによってこの運動は、リョウゲンの火のごとく広まった。アンブローズ女史の熱心な指導よりこの看板の方が強力であった。

こうなると、能力別グループ学習は、完全に母屋をとってしまった。「個人差に即する指導」という原則のなかの一つの方法としての、グルーピングが、「流行の原理」と考えられてしまった。

終戦後の国語教育をにぎわした二つの問題——単元学習と、能力別とのなかの一つは、このようにして、まことに一般が知らない変容をして、「日本産」になってしまったのである。しかもその日本的加工は、「単元学習」法の加工とはちがって、全く別の方向から作用した。つまり単元学習は、アメリカにおける「単元」の原理を受けて、実践の上に変容して「単元学習法」として、教師の国語学習指導の改善に役立てたのである。ところが能力別は、アメリカにおける個人差の原理の中の「グルーピング」の方法を移入して、「能力別の原理」を立て、教師の学習指導の見方を改善しようとした。

ここでは、能力別の国語の指導が、いわば「与えられたもの」として日本の教育界に導入されたことが語られている。そして、それが日本の現実のなかで、変形され矮小化されてしまったことが述べられている。倉沢は「個人差に応ずる」ためには様々な方法があるはずなのだが、それが上からの権威に寄りかかるような形で、能力別グループ指導一色になってしまった日本の教育現場の現実をやや批判的に見ているようにも思われる。

さて、このように「官公立学校」を初めとして、盛んに進められた能力別グループ指導の研究成果は、次のような刊行物となって公表された。

1951 「文部省実験学校研究報告 読解力の発達とその指導/国語能力別グループ指導」
東京学芸大学附属竹早小学校

1951-9 『国語の能力別グループ指導についての研究』 平井昌夫著 東洋館

1952-4 『個人差に応ずる国語の学習指導』 小学校編 大村 浜・倉沢栄吉・小塚芳夫・
平田与一郎編 新光閣書店

1952-6 『個人差に応ずる国語の学習指導』中学校編 大村 浜・倉沢栄吉・小塚芳夫・
平田与一郎編 新光閣書店

1954-5 「昭和28年度文部省初等実験学校研究発表要項」

国語 I 国語の学習指導要において能力別グループ指導を効果的に進める
にはどうしたらよいか。 千葉県市川市真間小学校

III 読解のつまずきは、どんなところにあるか。それは、どうしたら
救えるか。 栃木県日光市清滝小学校

このような個人・能力に配慮した、グループ指導という形の能力別教育課程の試みが進められていくなかで、それと重なりあいながら「治療教育」の実践も少しずつ行なわれていったのである。

2. 「国語科治療教育」の定義

(1) 輿水実による規定

初めに、当時の「治療教育」についての概念はどのようなものだったかに当たってみよう。まず、戦後の国語教育をある意味ではリードした輿水実による定義をみしてみる。

「治療的指導 remedial teaching」『国語教育用語辞典』1960年 明治図書

学業不振の児童について、その原因を見きわめて、それについて、例えばもっとずっとやさしい教材を与えたり、すこしずつ学習させたり、興味深く指導したり、はじめからやりなおしたりして、学力をつけるやり方・学力が2年以上おくらしている児童にたいして、そうした特別の専門家的指導をする場合を特に「治療」といい、そうでない場合を「矯正」といって区別する。W.S. Grayのあげている読み方の治療的指導の例をみると、

児童の困難点	治療的指導
(1) 認知範囲が狭い	(1) フラッシュカードでドリルをやる
(2) 語の認知能力が低い	(2) 綴り字の訓練や発音法則の訓練をやる
(3) 語の認知が正確でない	(3) 語意味の訓練をしたり、フラッシュカードの訓練をしたりする。
(4) 解釈の失敗	(4) 思想単位で区切る練習。問いに答えるための読み。指示にしたがう訓練。 (傍線, 筆者)

この解説では、「治療」と「矯正」とがはっきりと区別されている。つまり、学力が2年以上遅れている場合の児童にたいしてする特別の指導が「治療」だというわけである。ここには、少なくとも検討すべき2つの問題が含まれている。

まず、「2年以上の遅れ」ということに関してである。このようにいうためには、前提として、小学校各学年で押えるべき国語の能力が明確になっていなければならない。なぜなら、その基準に照らしてのみ、「遅れている」とか「進んでいる」とかの判定が下せるからである。では、そこでの基準は何かといえ、当時ではこの用語辞典の解説をしている輿水自身も深く関わっていた、昭和26年版の指導要領に示された「国語能力表」などがその根拠になるのであろう。しかし、指導要領の国語能力表が国語の能力をきちんと規定しえているかということになると、いささか疑問が残る。というより、この指導要領で採

用しているような、獲得すべき認識内容と言葉とを切り離し、言語操作の技術的な側面だけに着目した国語能力の規定では、児童の言葉全体の力をとらえるにはあまりに一面的に過ぎるのである。それを、すこし具体的に考えてみよう。

例えば、「昭和26年版 小学校学習指導要領 国語科編〔試案〕」の「国語能力表」の「読むこと的能力」3年生をみると、つぎの13項目があげられている。

- | | |
|---|-----|
| 1. 長い文でも、楽しんで読むことができる。 | 2—4 |
| 2. ひとりで本を読む習慣ができる。 | 1—3 |
| 3. 音読より早く黙読することができる。 | 2—4 |
| 4. いろいろな目的のため、本を読む能力と意欲がだんだん増してくる。 | 3—4 |
| 5. 自分の興味をもっていることについて、読み物を選択することができる。 | 2—5 |
| 6. 内容の要点をじょうずに読み取ることができる。 | 3—4 |
| 7. 文の好きなところや、おもしろいところを抜き出すことができる。 | 2—4 |
| 8. 文の常体と敬体との区別がわかる。 | 3—5 |
| 9. 手びきや注釈などを利用してよむことができる。 | 3—4 |
| 10. 目次を利用して読むことができる。 | 3—4 |
| 11. 他人を楽しませるために、なめらかに、わかりやすく音読することができる。 | 2—4 |
| 12. かたかなが読める。 | 3 |
| 13. 漢字は、だいたい280字ぐらい読むことができる。 | 3 |

項目の後ろにあげられたのは、「継続学年」で、指導要領ではその学年のはばの間にここに掲げてあるような力をつければ良いとされている。

この指導要領の能力についての考え方は「経験主義」の言語観に基づいている、と批判されたことから分かるように、まさに児童の言語経験と言語技術の羅列で能力表の大部分が占められている。すなわち、この3年生の例でいえば、1, 2, 4, 9, 10が言語経験に関わる項目であり、3, 5, 6, 7, 11が言語技術に関わる項目である。そして、残りの8, 12, 13は言語知識に関するものだと整理することができる。そして、こうしてみると、それぞれひとつひとつが子どもにとって大事なことは分かるが、十分に体系だったものになっていないことは指摘しておいてよいだろう。

さらに、どの項目を取り上げて考えても同じことなのだが、例えば1の「長い文でも、楽しんで読む」や、6の「内容の要点をじょうずに読み取る」でいえば、対象とする文章の文量や構成・内容によって、またそのときの読み手の必要性和目的によって、実際はその意味するところは大きく変化する。つまり、「長い文」というものがこれであるということを一般的に、また一義的に決めることはできないし、「要点」の読み取りと一口にいても、文章によっては小学校3年生が学習するのに適当な場合もあれば、中学生でも要約するのが難しい場合もあるからである。もちろん、それは、このような叙述形態によって該当学年の国語学力の内容を記述しようとしたことから起きた問題でもある。学力の規定を明確にするためには、文種や学習形態まで含み込んだ叙述形式で記載することが理想だが、そうするとやたらに煩雑になってしまうことを恐れたからだともいえる。

しかし、それは根本的には学力の規定を、言語による認識内容と切り離し、言語経験・

言語技術に偏らせたことから引き起こされた問題である。つまりそれは、「～かた」と「～こと」とに国語科の内容を封じ込めた結果、出来た問題なのである。このような学年ごとの国語学力の押さえでは、「2年以上の遅れ」といっても、その実態は限りなく曖昧になることを避けられない。そこでは、バラバラに切り離された表面的な言語技術の配列や、言語知識の配置を国語の学力だとすることになり、その判定のために、これも断片的なテスト群に依拠せざるをえないことになる。「治療」はその前提として、確かな子どもの実態の把握を要求しているが、その判断の基準となる学力規定そのものがこのように一面的であるとすると、「治療教育」の成果も危うくなっていく危険性があるといわなければならない。

検討すべきもう一つの問題は、学習形態の問題である。興水は「特別の専門家的指導」といっているが、それは次のようなことを意味している。つまり、普通の一斉授業の時間の中で、ではなく個人に合わせた時間に、また一般の教師によるのではなく、特別の専門的な力をもった教師による指導を、ということである。日本の公教育のなかでこのような発想を具体化していくことは、それまでの教育が全体的・画一的であるという弊害をまぬがれていなかっただけに、きわめて困難が予想されることではあった。だが、個人の尊重という理念をこのような形で進めようとしたことは、新鮮な提言でもあった。そしてもちろん、その理念を実現するためには、教育内容の問題だけではなく、教育制度の改善を前提としたのだった。

(2) 平井昌夫の規定

さて、続けてやはりアメリカの国語教育の導入に熱心であった平井昌夫の「治療教育」についての定義もみておくことにしよう。

「診断・治療」 『国語教育辞典』 学燈社 1963年2月

【実施上の要点】 国語科の4分科にわたって診断と治療が考えられるが、特に小2以上の読解の遅れおよび話しことばの故障（言語障害）をもつ、小学生および中学生について行なわれる。これらは普通学級での指導が困難であるからである。診断の方法には、教師の観察、教師作成テスト、標準学力テスト、診断テスト、知能テストによる検査、事例研究などがある。治療の対象となる児童・生徒にたいしては、放課後の個人指導、放課後のグループ指導、特別教室（治療教室）での指導などが予想される。

（傍線、筆者）

平井も、2年という数字を出しているが、こちらは、小学校2年生という具体的な学年のことを指しているようだ。つまり、学力の開きが大きくなる小学校中学年以降の段階が問題なのだ。そして、ここでも読みの遅れが問題にされ、また、話しことばの故障（言語障害）が治療の対象にあげられている。

ここで留意しておきたいのは、診断と治療とを組み合わせた形で問題にしていることである。当然のことではあるが、治療をおこなうためには、どこが悪いのかを判定しなければならない。その手立てとして、各種の検査やテストが使われることになる。そこでどんな検査やテストが採用されたのかが、次の問題になるが、それは後ほど検討する。なお、

平井は、アメリカの国語教育についての別のところで次のように言っている²⁾。

大学の国語教育の専門家はみなこうした方面（読み方の診断や治療をさす、筆者注）の研究がふかく、日本の国語教育学者のように観念過大な「哲学的」国語教育論をひねくっているものはみあたらない。（中略）読み方教育は初等教育の基礎的なものであるから、読み方教育では落伍者あるいは学業不振児を1人も出すまいと、教師も学者もしんげんに努力していることが知られる。教育の民主化のほんとうの意味はこうしたところにあるのである。一人残らずりっぱな市民に育てあげなければ、民主主義が成立しがたいからである。

ここからは、アメリカをモデルとして戦後民主主義を国語教育の立場から、実践的に考えようとしていた平井の立場がうかがえる。読みの「治療」という主張の背景には、単に子どものことばをなおす方法の導入を急ごうということだけではなく、当時の社会的な要請や、教育の理念を具体的に教育の立場で模索しようという志があったといえよう。なお、平井は1955年自ら先頭になって、日本治療教育研究会を組織し、そこで様々な研究と実践を進めた。そこで行なわれた実践についても、後に触れたい。

さて、今紹介した輿水と平井の定義はそれぞれ辞典から引用したのだが、辞典という書物の持つ性質上、進行する現実を後から追いかけていることは否めない。反面、書き手が現実から距離を置いて対象を客観的に見据えようとしていることは確かであろう。その点で、両者は1960年代に入ってから書かれた記述ではあるが、国語教育における「治療教育」についての定義としてはきわめて明快だといってよい。

(3) そのほかの論者による規定

とはいっても、実際に教育現場で治療指導が盛んに行なわれたのは、1950年代の半ばから後半にかけてのことであった。そこで以下、その流行の渦中である1950年代に書かれた定義のいくつかを引用してみる。

・「治療的指導の重要性」(村石昭三執筆)

『国語科の治療的指導—小学校高学年編—』学芸図書 1958年11月 P.2

治療的指導とは、治療ということばどおり、言語能力の欠陥や病因をとり除いて、正常の学習に適応させる指導である。

これを狭い意味にとると、漢字が満身に読めない子、書けない子、話せない子を前にして、劣った能力を、まずとくにとりあげて、学級の普通の水準にまで引き上げてやる指導をさしている。ときには、極端にできすぎた子が教室で遊んでいないように指導することもふくめて考えることもある。(傍線、筆者)

・「診断検査」

『国語学習の診断と治療』新光閣書店 1952年9月 P.120

診断治療には、(1)症状を確かめること、(2)原因を探ること、(3)治療の計画を立てることが必要である。これがなくて治療を実施すれば、治療は思いつきのしろうと療法になってしまうのである。

このことを読解の学習について言えば、文字(かな、漢字)はどの程度に読めるのか、

語句はどの程度に理解できるのか、どの程度の複雑な文が読めるのか、どんな言いまわしの意味がわからないのか、つまり、どの程度に読めるのかを、まず確かめるのである。

……資料を集めるには、おもに測定と調査によるということになる。測定法としては、知能検査法、適性検査法、性格検査法、国語力を測定できる標準検査法などが欲しい。

・「診断と治療」

『国語学習における診断・治療の技術』 沖山 光著 1953年11月 P.3

診断とは、その名の示すとおり、どこまでも、実証的な、臨床的な研究である。診断をするためには、客観的な診断の対象が必要である。本書においては、その対象を児童・生徒の答案に求めた。

文部省の初等教育課において、「読解力の診断テスト」を全国的に行うに当たり、神奈川県、千葉の文部省実験学校で、その予備テストを行った。その際の答案を診断の対象として、小学校における各学年の、

1. 文中における漢字の読みの能力
2. 文中における語句の理解能力
3. 文の内容に関する理解能力

の3部門について、

1. どんなところに、どのようなつまづきがあるか。
2. それは、どのようなことが原因となっているか。

を細大もらさず取りあげて示すことにした。……つぎに診断の結果さぐりあてた、読解の障害につて、

3. どうすれば、この障害を取りのぞくことができるか。

を究明した。つまり、診断の上に立って、その治療方法を導き出すように努力した。

これらを見れば、ほぼ当時考えられていた「国語科治療指導」の概要が把握できよう。

子どもの実態から学習指導を出発させようということ、診断とか検査とか、いささかおおげさな道具立てで述べ立てているという嫌いがなくもないが、基本的には学習者のことばの〈現在〉を把握し、そこから出発しようということである。

それにしても、こうした「治療教育」の定義がいささか観念的な響きを帯びて聞こえてくるのは、それが日本での十分な実践をくぐり抜け、それに裏打ちされたものではなかったからでもある。こうした論者たちが頭に置いている「治療教育」という考え方が、アメリカの Remedial Teaching という概念を翻訳したものに由来していることは、いうまでもないことだが、ここでそれを確認しておくことにしよう。

アメリカでは1920年代から1940年代にかけて、さかんに読みの遅れた子どもたちのための「治療教育」の必要性が強調され、またその実践が行なわれた。そのなかでは、数多くの成果が発表されたが、そのうち「読みの遅れ」に関する文献を別に掲げておいた。タイトルを見ただけでも、心理学的な観点から語や文の認知をさせることの研究が進み、具体的なプログラムが提示されていったにたがわかるであろう。これらのうち、トリッグスの“Improve Your Reading”は、阪本一郎により『読書力の治療 一治療的読書練習

アメリカの国語科「治療教育」関係主要文献一覧

- | | | |
|--|---|------|
| 1. Gray, William Scott | “ Remedial Cases in Reading : Their Diagnosis and Treatment ” | 1922 |
| 2. Moroe, Marion | “ Children Who Cannot Read ” | 1932 |
| 3. Bond, Guy Loraine | “ The Auditory and Speech Characteristics of Poor Readers ” | 1935 |
| 4. Gates, Arthur I | “ The Improvement of Reading
—A program of Diagnostic and Remedial Methods ” | 1935 |
| 5. Ingram, Christine P. | “ Education of the Slow-Learning Child ” | 1935 |
| 6. Betes, Emmett Albert | “ The Prevention and Collection of Reading Difficulties ” | 1936 |
| 7. McCallister, James M. | “ Remedial and Correctiv Instruction in Reading
—A Program for the Upper Grades and High School ” | 1936 |
| 8. Gates, Arthur I.,
and David H. Russel | “ Diagnostic and Remedial Spelling Manual ” | 1937 |
| 9. Monroe, Marion,
and Bertie Buckus | “ Remedial Reading : A Monograph in Character Education ” | 1937 |
| 10. Stanger, M.,
and E. Donahue | “ Prediction and Prevention of Reading Difficulties ” | 1937 |
| 11. Bennet, Chester | “ An Inquiry into the Genesis of Poor Reading ” | 1938 |
| 12. Cole, Luella | “ The Improvement of Reading ” | 1938 |
| 13. Buswell, Guy Thomas | “ Remedial Reading at the College and Adult Levels ” | 1939 |
| 14. Dolch, Edward Willam | “ A Manual for Remedial Reading ” | 1939 |
| 15. Harrison, M. Lucile | “ Reading Readiness ” | 1939 |
| 16. Gans, Roma | “ A Study of Critical Reading Comprehension ”
in the Intermediate Grades ” | 1940 |
| 17. Durrell, Donald D. | “ Improvement of Basic Reading Abilities ” | 1940 |
| 18. Gillingham, Anna.
and Bessie W. Stillman | “ Remedial Training for Children with Specific disability
in Reading, Spelling, and Penmanship. 2 Vols.” | 1940 |
| 19. Hildreth, Gertrude,
and Josephine L. Wright | “ Helping Children to Read ” | 1940 |
| 20. Monroe, | “ Teaching Reading to Slow-Learning Children ” | 1940 |
| 21. Gates, Arthur I.,
and M. C. Pritchard | “ Teaching Reading to Slow-Learning Pupils ” | 1942 |
| 22. Lazar, May | “ A Diagnostic Approach to the Reading Program ” | 1942 |
| 23. Triggs, Frances
Oralind | “ Improve Your Reading : A Manual
of Remedial Reading Exercises ” | 1942 |
| (* 邦訳『読書力の治療—治療的読書練習の手引—』 阪本一郎訳 牧書店 1957) | | |
| 24. DeBoer, J., ed. | “ Policies and Practice in the Improvement of Reading ” | 1943 |
| 25. Triggs, Frances
Oralind | “ Remedial Reading : The Diagnosis and Correction of
Reading Difficulties at the College level ” | 1943 |
| 26. Gann, Edith | “ Reading Difficulty and Personal Organization ” | 1945 |
| 27. Harris, Albert J. | “ How to Incease reading Ability :
A Guide to Individualized and Remedial Method ” | 1948 |
| 28. Guy L, Bond
and Bertha Handlan | “ Adapting Instruction in Reading
to Individual Difference ” | 1948 |
| (* 邦訳『個人差に応じた読書の指導』 阪本一郎訳 牧書店 1956) | | |
| 29. Robinson, Helen
Mansfield | “ Why Pupils Fail in reading ” | 1952 |

・『国語教育ハンドブック』 平井昌夫著 牧書店 1955 を参考にし、適宜補った。

の手引き』として日本にも翻訳紹介された。この本は、読むという行為を読み手自身が意識化し、それを一つの技術として訓練することの重要性が強調されていた。いかにもアメリカ的な、実際性に立った「治療教育」であった。

ところで、こうした言語技能に着目した指導は、ややもすると実用的な言語の力をつける訓練を強調することになりがちである。興水が「治療的指導」の例としてひいたグレイによる治療的指導の実際が、その典型的な例といえよう。そしてそれが、ことばの対症療法的な訓練という色彩を帯びていることから察せられるように、アメリカで盛んであった「治療的指導」が、言語体系も違い、人々の心性も異なる日本に、そのままの形で根付くかどうかは、保証の限りではなかった。

3. 国語科「治療教育」の展開

(1) その理念と制度をめぐって

では、こうした状況のなかでどのように具体的な実践が展開されたのかを、みていこう。

先ず、千葉縣市川市真間小学校の例をあげてみる。『読みの遅れた子どもの治療教室』大熊喜代松著によると、この学校では1953年4月に特別の教室（治療教室）を設け、特別の専任教師（治療教師）を置いたという。教室設置の理由は次のように書かれている⁹⁾。

1. 学業不振児（行動問題児）の救済のため
2. 普通教室での個人差に応ずる能力別グループ指導の研究と実践の結果から、治療教室の設置が結論的に生まれてきた。
3. 国立国語研究所の平井昌夫氏の助言があった。
4. アメリカの読みの治療指導に関する情報に刺激された。

特別教室設置に先立って、千葉縣市川市真間小学校は1951年4月から1954年3月までの3年間文部省初等教育実験学校に指定され、国語科の学習指導の研究を進めていた。先にあげた文部省の刊行物にもその研究の一端が発表されているが、そこでなされていたのは「読みの能力別指導はどのようにしたらよいか」ということであった。個人差に応じることを目指した学習指導が、能力別グループ一辺倒になってしまったことへの批判を倉沢がしていたことはすでに紹介したが、この研究ではそれをさらに突き詰めたのである。

すなわち、グループという形態で読みの遅れた子どもを指導していくと、結局は個人指導というところへ行ってしまう。それも、一斉指導のなかで対応できないとするならば、特別あつらえの時間と空間を用意するしかない。アメリカの教育に学んで柔軟にそれに対応するような方策を立てよう、と考えた結果が治療教室の誕生につながったのである。

では、どんな子どもたちがこの「国語治療教室」へ通っていたのだろうか。ここにそこへ通級していた21名の子どもたちの実態一覧がある。

ここには、いわゆる知恵遅れの子どもたちは含まれていない。なぜなら、この教室は、あくまでも国語の読みの遅れのために、自分の持っている力を十分に発揮することができない子どもが対象だからである。さらに、問題行動をもつために、読みの遅れという現象を示す子どもも集められている。いずれにしても、この教室には、短期間で「治療効果」が期待できるものが通級するのである。

表 1 治療教室児童実態一覧表

番号	児童氏名	学年	生活 年令	精神 年令	知能 指数	学 力 値		成就値	備 考
						国語	算数		
1	M.H.	1	6~2	4~11	80	20	/	-20	読書レディスが極めて貧困である。 授業中ぼんやりしている。
2	M.M.	1	6~0	5~5	91	30	/	-14	1字1字ひろい読みする、読書準備期 の指導が必要、授業中発表は全然ない。
3	M.T.	1	7~2	8~6	115	36	38	-23	1字1字ひろい読みする。 おちつきがない。
4	I.K.	1	6~11	6~8	122	53	53	-7	どもり、劣等感を強く持っている。
5	K.A.	1	7~5	6~8	90	30	43	-15	強度の近視、双生児、 父は死亡。
6	K.N.	1	7~5	6~9	91	37	27	-8	同上、同上、 同上、左きき、 発音に異常がある。
7	U.H.	1	7~11	7~11	99	32	37	-17	発音に障害がある、1字1字ひろい読 みする。
8	U.K.	1	7~10	7~2	91	27	34	-18	おちつきがない、すぐ作業にあきてしま う。
9	W.H.	2	3~3	9~1	110	43	36	-12	学習に自信が持てない、発音に異常が ある。
10	N.H.	2	8~0	8~6	108	35	45	-35	アクセントの誤りが目立つ。
11	T.S.	2	7~11	9~9	126	43	49	-24	学習活動は消極的、1字1字ひろい読 みする。
12	M.N.	2	8~4	8~3	99	35	40	-15	友人に乱暴する、おちつきがたりな い。
13	T.H.	2	8~5	8~3	97	36	25	-12	長期欠席（病欠）意志が弱い。
14	T.K.	2	8~8	7~8	80	33	26	-10	強く劣等感を持つ。
15	S.T.	3	8~4	9~6	116	35	/	-20	無口、発表したことがない、泣き虫。
16	S.I.	4	9~3	9~0	98	27	26	-16	無口、3年間殆んど級友や教師と話を したことがない。
17	H.K.	4	9~9	9~9	100	33	/	-15	授業中ぼんやりしている、母は結核に て療養中。
18	N.I.	5	10~11	11~8	90	41	51	-3	詳細を読みとる能力に欠陥がある。
19	O.T.	5	11~2	11~3	99	32	33	-17	マンガ本しか読まない、学習に不参 加。
20	S.T.	5	11~4	11~2	96	29	28	-15	長期欠席、ズル休み、継父母。
21	I.T.	6	11~0	11~0	100	40	/	-9	学校をさぼる、母は死亡した。

ところで、国語科の立場から言えば、一人ひとりの読みの研究から必然的に治療教育の必要性が生れたということが重要である。実際、一人ひとりの読みの状態を観察すると、様々なレベルがある。そのなかには、援助の手を少し余分に、またいいいにかけてやれば本人が自信をもって学習に取り組むことができる、という子どもがいることは確かである。そしてそうした子どもたちに対して、十分に手を差し伸べることができない現実があったのも間違いない。そうした子どもたちを随時集めて、治療しようという大熊らの努力はきわめて貴重なものであった。

しかし、こうした発想はいわゆる学級担任制の一斉指導を続けてきたそれまでの日本の学校制度のなかには、納まりきれないものを含んでいた。特に、学級を単位とした縦割りの編成を固定するのではなく、そのほかに治療教室を設置して、いわば横からも子どもたちの指導に当たろうという体制は、教師たちの意識のなかでも、また行政的なうしろだての面でも、容易に受け入れられるところとはならなかった。

ところで、1953年に千葉県真間小学校で「読みの遅れた子どものための治療教室」を開いた大熊は、1957年同市大森小学校で「言語治療教室」を開設する。真間小学校の治療教育の始まりは、いわゆる「特殊学級」のなかにおいてだったのである。1952年4月真間小学校に置かれた特殊学級で、ことばに問題をもつ子どもたちを放課後に指導したことが、その翌年、この学校のなかに治療教室を誕生させることにつながったのだ。さらに、大森小学校の治療教室開設を経て、制度的に言語障害学級（特殊学級）が生れたのは1959年のことであった（仙台の通町小学校では、1958年4月に日本最初の言語障害特殊学級が認可されていた）。すでにここでは、「読みの遅れの治療」は正面に掲げられてはいない。教室の目的は、言語障害（どもり、構音障害、言語発達の遅れ、難聴や口蓋裂による発音発声の不明瞭など）の治療へと重点が移りつつあった⁹。

こうして、国語科の「読みの遅れの治療」から出発した治療教育は、特殊教育の一分野として位置付けられ、それにともなって対象となる子どもや、指導内容に微妙な変化をきたしていくことになるのである。

（2）治療的指導の内容とその検討

山梨県北都留郡島田小学校にも千葉の大熊と同様に、熱心な教師がいた。大庭忠義である。この学校では、1953年10月に読みの問題児を治療するため治療教室を特設した。入級児は、知能指数が75以上の子どもで、読書力成熟値（読書偏差値から知能偏差値を減じたもの）がマイナス10以上のもの——すなわち治療可能度の高い読書不振児が対象である。ここでも、弱い部分を補強して治療し、全体のレベルに近付けようという「治療」の発想が根底にある。

指導は、対象児を、1日のうち1時間だけ、自分の教室（母体学級）の国語の時間に、治療教師のいる特別の教室へ集める。その際、およそ4～5人の同質の問題児を集めるようにする。指導の段階は、次のようである⁹。

第1段階 子どもの現在の能力水準から、指導を始める。

第2段階 一目読みの認知速度を向上することにつとめる。

第3段階 個人指導によって、発音の練習をする。

第4段階 やさしい短い物語や説明文を用いて、理解力を伸ばす指導をする。

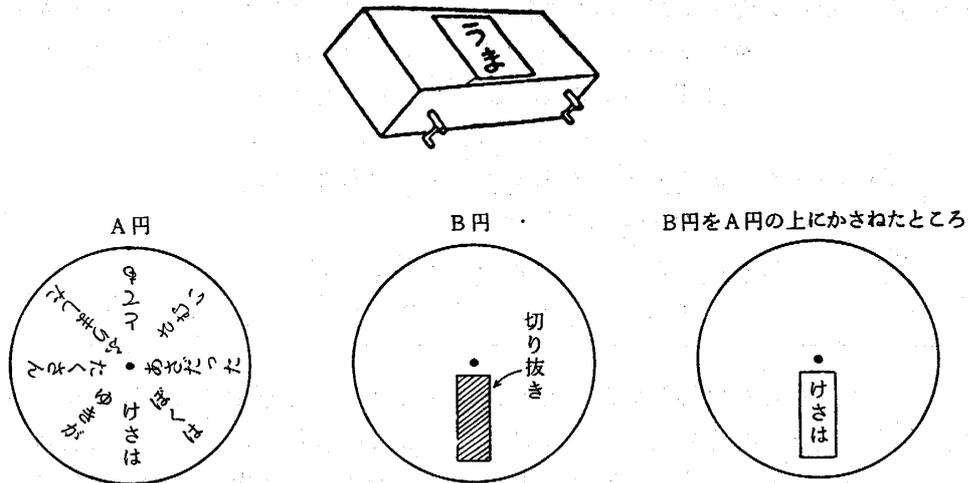
第5段階 読書領域をひろげてやるとともに、正しい読みの習慣をつけてやる。

ここでどのような教材・教具が使われ、具体的にどのような指導が展開されたのかをみたい。それをA、B、Cの指導の段階別に分けてみよう。

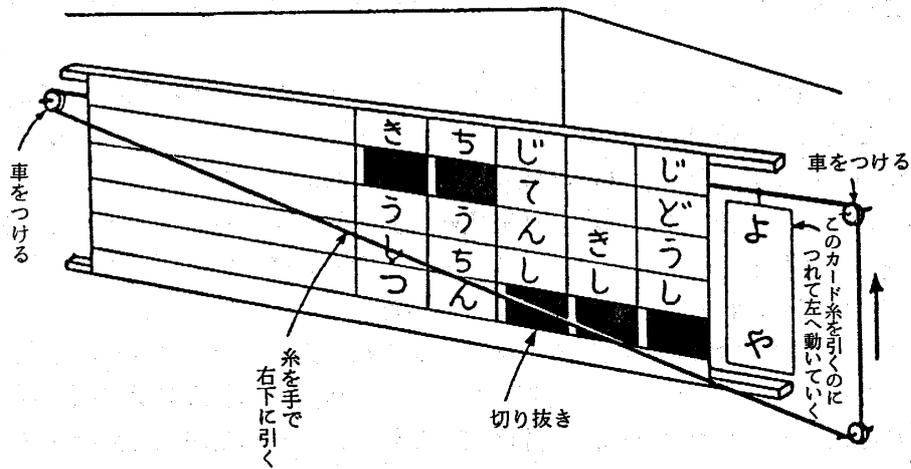
まず、〔A 学習準備期の教具〕として、図形合わせゲームや瞬間露出器を使い、図形認知の練習をする。これらは同一図形を指摘させることにより、子どもたちの形態認知の能

〔島田小学校で工夫された練習器〕

瞬間露出器



拗音練習器



力を伸ばそうと意図したものである。また、眼球運動の練習として、眼球が素早く文字の配列のうえを動くような訓練もする。このように、文字の認知に先立って、図形のパターン認識の訓練や、身体面の巧緻性の訓練をするのである。

次に、〔B 読みの基礎的な力を伸ばすための教具〕として、治療円盤・拗音練習器・回転カード・瞬間露出器、などの様々な教具が用意される。これらを使って、文字の認知訓練をさせるのである。特徴的なのは単語の認定をさせることが、ここでの指導の中心になっていることである。つまり、単語を出来るだけ早く、一つの単位として読み取ることがこの訓練の目的なのである。こうした方法は、一般に「語形法」といわれている。

こうした訓練のために、創意に富んだ教具がたくさん自作された。

さらに、〔C 読みの不振を治療する教具〕として、コトバの積み木、治療教科書、テープ・レコーダーなどが総動員された。今までの読本中心の国語教育から考えると、それぞれの教材・教具は、それを使って育てるべき能力がはっきりしていて、きわめて実地的だった。

たとえば、治療教科書の一例としてあげられているものに、「ペンきやさん」の一節がある。ここでは、意図的に「ちゃ」の繰り返しが多くしてある文が提出されている。

おかあさんが おちゃと おちやがしを だしました。
 ペンきやさんは おちやがすきです。
 「この おちやは とても うまい おちやだ。」
 と いって たくさん おちやを のみました。

こうして、子どもたちは挿し絵がふんだんに入ったこの治療教科書を興味をもって読みながら、自分の欠陥を補正していくのである。ここでの教材文は、はっきりと教える目的が限定されていて、その文章の内容に感動したり、そこから行動への意欲が触発されたりすることは期待されていない。教えるべき目的とは、この場合、特定の単語を正確にほかの単語と弁別して、認知し、発音することである。もちろん、文章内容に感動することを期待していないわけではないが、それ以前に個々の単語の正確な認定が必要なのである。そして、読みの能力の遅れは、そうした単語認定の不十分さから始まるというわけである。

以上のように紹介してくると、こうした考え方のもとでなされる授業は、熱心にはちがいないが、機械的な言語技能の訓練になってしまうのではないかと受け取る向きがあるかもしれない。そして、確かに「治療教育」がそうした危険性をかかえていたことは否定できない。しかし、大庭による実際の「事例研究」の報告をみる限り、子どもの体験から教材文を創り出すなど、子どもたちの日常の言語生活と結びつけた形で指導が展開されていて、子どもに即した行き届いた実践になっていた。

ところで、ここにあげたような指導のプログラムは、大庭もいうように、千葉の大熊から学んだものだった。そしてそれを指導したのは、当時国立国語研究所に籍を置いていた平井昌夫だった。前述したように、平井は、1955年4月、日本治療教育研究会を発足させ、精力的に研究会を開き、治療教育の普及に邁進していた。その成果は機関紙である「治療研究集録」(No. 1~No. 6 光風出版刊 No. 7以降 自主刊行)を中心に、発表された。こうした媒体を経て、大熊や大庭の実践は伝えられ、広がっていく。

さて、こうした「治療教育」の実践はどれほど一般的なものになったのだろうか。

ここに、1966年12月の時点での、日本治療教育研究会による全国的な状況のまとめがある⁹⁾。国語(特に読み)を指導しているところが多く、算数も対象にしている学校が半数近い。どこでも、同じ様な指導をしていたというわけではないであろうが、少なくとも国語の読みの遅れの指導について言えば、島田小学校のように単語の認知に重点を置いた訓練的な指導が展開されていたと思われる。

表 2 全国治療教室設置校一覧

1956年12月現在

No.	学 校 名	校 長 名	担 任 名	設 置 日 年 月 日	収容児 童学 年 範 囲	人数	主な治療 教 科 名
1	山梨県中巨摩郡白根村八田小学校	有野 徳平	小沢 正寛 (専)	30. 4. 1	2—5	20	算数・国語
2	山梨県東八代郡八代町御所小学校	古谷 庄市	中村 信彦 (兼)	29. 9. 1	2—4	21	国 語
3	山梨県塩山市神金小学校	井口 量策	芹沢 八吾 (専)	31. 9. 1	1—4	20	国 語 (読み)
4	山梨県韮崎市菲崎小学校	原 重 忠	作地甲太郎 (専)	31. 6. 1	2	14	国 語 (読み)
5	山梨県北都留郡上野原町島田小学校	塩野 隆洋	大庭 忠義 (専)	28.10. 1	1—5	23	国 語 (読み)
6	山梨県南巨摩郡増穂小学校	深沢 義雄	望月 喜彦 青柳 雅也 (専)	30. 6. 1	1—3 5—6	40 33	国 語 (読み)
7	千葉県千葉市院内小学校	山本 善治	高 橋 鉄	31. 4.15	2	20	国語・算数
8	千葉県千葉市大森小学校	長谷川 喜三郎	大 綱 孝 (専)	29.11.20	4	9	国語・算数
9	千葉縣市川市真間小学校	吉 原 実	大熊喜代松 (専)	28. 4. 1	2—5	16	国 語 (読む・話す)
10	埼玉県入間郡吾野村南川小学校	行平晃一郎	吉田 高一 (兼)	29. 5.10	1—6	7	国語・算数
11	埼玉県所沢市小手指小学校	河野 早苗	吉元ミツエ (専)	30. 6. 6	4	17	国語・算数
12	徳島県徳島市沖洲小学校	英 正 義	板東 文平 (兼)	30. 9. 1	2—6	30	国語・算数
13	佐賀県佐賀市西川副小学校	野 太 一	中島吉之助 (専)	27. 4. 1	3	18	国語・算数
14	新潟県直江津市直江津小学校	宮腰 春吉	和瀬田 博 (専)	25. 4.20	1—2	40	国語・算数
15	新潟県新潟市上所小学校	高柳 二郎	小竹 省三 県教育研究 所員(兼)	30. 6. 1	2—6	10	国 語 (読み)
16	岐阜県岐阜市本郷小学校	水谷 研自	坂口 通雄 (兼)	30.12. 1	2—6	40	国 語 (読み)
17	宮城県名取郡名取町関上小学校	谷津 文雄	伊藤 三夫 (専)	31. 4. 1	4	25	国語・算数
18	宮城県黒川郡大衛第一小学校	佐 藤 啓	本間 敏子 横谷 永子 (専)	31. 1. 6 31. 4. 1	4—5	38	国語・算数
19	宮城県仙台市通町小学校	赤間 閔蔵	浜崎 健治 (兼)	30. 9. 1	1—6	29	国 語 (言語障害)

4. 国語科「治療教育」は、その後どう推移したか

こうして、全国的に実践も広がり、日本治療教育研究会だけではなく、さまざまな国語教育の研究者、実践者による「治療教育」の成果は、1950年代に、次々と単行本になって刊行された。それらを拾いあげると、以下のようなになる。

1952- 9 『国語学習の診断と治療』 教育診断研究会著 (松本順之・沖山 光・

中野俊夫) 新光閣書店

1953-11 『国語学習における診断・治療の技術』 沖山 光著 新光閣書店

- 1954- 4 『読めない子の指導』 馬場正男著 明治図書
- 1954-12 『読みのおくれた子どもの治療教室』 大熊喜代松著 光風出版
- 1955- 3 『国立国語研究所報告 9 読みの実験的研究
—音読にあらわれた読みあやまりの分析—』
- 1956 『個人差に応じた読書の指導』 ガイ・L・ボンド, バーザー・ハンドラン著
阪本一郎訳 牧書店
- 1956-10 「初等教育研究資料集第 XII 集 読解のつまずきとその指導 (1)」 文部省
- 1956-11 「初等教育研究資料集第 XVIII 集 読解のつまずきとその指導 (2)」 文部省
- 1957- 4 『国語学習の診断と治療』 平井昌夫著 明治図書
- 1957- 4 『読書力の治療』 F. O. トリッグズ著 阪本一郎訳 牧書店
- 1957- 6 『教科の治療指導講座 1 国語科の治療的指導 小学校低学年』
阪本一郎・安藤新太郎・村石昭三編 学芸図書
- 1958-11 『教科の治療指導講座 2 国語科の治療的指導 小学校高学年』
阪本一郎・安藤新太郎・村石昭三編 学芸図書
- 1960- 2 『国語教育の心理学的研究』 松本順之著 新光閣書店
- 1960- 7 『国語のできない子ども』 平井昌夫著 牧書店
- 1960-12 『読解のつまずきとその指導』 沖山 光著 新光閣書店
(『国語学習における診断・治療の技術』1953年, を改題したもの)

このように、「治療教育」を軸として、読みの遅れ、つまずき、診断と治療、という概念をもとに研究が進められたのだが、それらは、結局どのような形で収束し、また新しい展開をしていったのかを考えてみたい。

結論的に言うと、「読みの遅れの治療教育」という概念は、結局、日本の教育界には十分に根付かなかった。それはなぜなのであろうか。

(1) 指導形態の問題

近代の教育制度のなかで発展してきた一斉学習は、大勢の学習者に効率的な学習を保証することができる反面、どうしても画一的・全体的になりがちである。これを救う手段として、能力別のグループ学習工夫され、戦後すぐにそれが流行したことは既に触れた。この能力別グループ指導を個人のレベルにおろしてきたとき、どうしても従来の固定的な学級組織そのものを考え直さなければならなくなる。

もちろん、問題にしなければならないのは、いつでも同じ机の配置で、同じ成員による、同じ指導展開のもとでなされる、一斉授業そのものだというところもできる。学級の組織の問題は、総合的な学校システム、授業システムとの関連で話題にされなければならないことは言うまでもない。しかし、「読みの遅れた子ども」をどうにかしようという意気込みで先進的な教師たちが始めた「治療教育」は、それまでの学級組織に風穴を開け、それに反省を迫ることとなった。

すなわち、通級制の問題がそれである。現在の学級組織では、小学校は学級に一人の担

任の教師がついて、一定期間（一年間であることが多い）責任をもつことになっているし、中学校・高等学校でも教科担任制になっていて教師はやはり一定期間（これも一年間であることが多い）受け持った子どもたちの指導をする。ところが、「治療」はこうした一定期間子どもに責任をもつ、という教育制度とは馴染まない部分がある。なぜなら、障害が軽減されたり、除去されたりするのに要する期間はそれぞれの子どもによって違うからである。子どもの障害が1か月で除去されるかもしれないし、3年間かかるかもしれないという場合は、あらかじめ責任期間の決まっている担任制度はあまり有効ではない。

しかも、現在でもそうだが教員数の配当にあたっては、在籍している子どもの数に見合った数をもとに按分している。したがって、正規の学級数以外にこうした特別の教室を設けても、実際はそこに配属する教員を確保することはできない。つまり、子どもたちの学籍と教員の人数とをきちんと対応させなければならないため、制度としても治療教育が必要とする柔軟な指導体制がとりにくいのである。しかしこの問題は、その子どもの学籍をふだんいる母学級と、必要があって通っている学級との二重籍にすることを認め、それぞれの学級に教師を配置すれば解決することである。が、予算的な問題もあってか、こうした施策は今でも公式的には取られていない。

だが、少なくとも「ことばに障害をもつ子ども」に対しては、通級制の特殊学級という形でそれが認められ、仙台や千葉をさきがけとして、全国的に定着していった（弱視・難聴についても通級制が認められている）。いうならば、言語障害児教育は特殊教育の一つの領域として制度化されたということである。そして、そこに通うことばに障害をもつ子どもたちは、専門的な知識のある教師に対応してもらえるようになったのである。これは大きな前進であった。こうした子どもたちは、普通学級の指導だけでは、十分に個人の発達を保証してもらいにくいことから、この制度は高く評価してよい。

しかし、もう一度原点に戻ってみよう。言語障害児学級に入級することのない「読みの遅れた子ども」は、どうなってしまったのだろうか。

大熊や大庭の始めた「治療教室」には、いわゆる言語障害児と、学業不振児（特に国語の読み）が混在していたはずである。それにもかかわらず、言語障害児については制度が整って、学習の機会が曲がりなりにも保証されたが、もう一方の対象であった「読みの遅れ」をもつ子どもについては、結局は自分の所属する母学級へと、球が打ち返されてきただけであった。これは残念なことだったといわなければならない。

もっとも、学業不振の子どもたちにとって、欠けている部分を集中的にトレーニングするような教室が、母学級のほかにいつでも必要かという点、それは個々のケースによるとしか言いようがない。なぜなら、母学級の指導自体を、広い意味での治療教育化してしまうという方向だって考えられるからである。いずれにせよ、子どもたち一人ひとりの要求に即応できる、自由度の高い学習形態を構想していくとき、学級制度や教員数の配当のことまで視野に入れる必要があるだろう。学力を学校でつける能力だと規定するのはよいが、そこでいう学校という制度自体がさまざまであるし、またさまざまに変わりうるものだというを確認しておくことは無駄ではあるまい。

(2) 指導内容・方法について

ふたたび「治療教育」の内容、およびその方法をふりかえってみよう。

さきに「読みの遅れ」への対処の方法が、単語の認知を目的とするフラッシュカード方式に傾きすぎていたことを指摘した。どうしてアメリカでは、このような語形法が取られたのかというと、一音と一文字とが正確に対応しない英語の場合、綴りを覚えるにはこの方法がきわめて有効だったからである。この方法だと、短期間で単語の認定の速度が早くなるし、黙読に移行するのにも便利である。

フラッシュカードによる単語と概念とのマッチングを基本とする、こうした語形法的な指導が、基本的に一音と一文字が対応している日本語の学習の場合には、ほとんど有効でないことは、すでに今日では明らかであるが、「読みの遅れ」に対する指導の方法が、アメリカからの理論と実践の直輸入だったことがこんなところからも見てとれる。

さらに、当時の学力調査の調査項目の構成が、①文章の理解、②語の認知、③語の想起（「学童の読み書き能力調査 1948. 8～1949. 2」の場合）というようになっていることで代表されるように、子どもの「読み」の成立が、語→文→文章というきわめて素朴なプロセスを踏んでなされると思込まれていたふしもある。こうした考えに立った場合、「読みの遅れ」の治療は、語の認知の練習→文の認知の練習→文章の認知の練習、というようにきわめて機械的になりやすい。こんなことも「治療教育」に馴染めないものを感じさせた理由の一つとしてあげてよいであろう。

そして、国語教育のなかでこうした治療的な言語指導が行なわれにくかった最大の原因は、依然として教科書にのせられているひとまとまりの文章を総合的に解釈することが国語教育の中心に位置していたからではないだろうか。このような伝統的な国語教育観、ないしは国語教科書観からは、特定の能力のみに目的を絞って、それを指導するという方法はなかなか浸透しない。

もっとも、特定の能力に目的を絞るといったとき、それがことばと人間とを深いところで結びつけ、社会に目を開かせるようなものになっているかどうかは、きびしく問われなければならない。そうでないと、結局はことばを実用的なレベルで処理することになって表面的な言語の技術訓練に終始してしまうからである。

この後、1958年版の学習指導要領は、系統主義をうちだし、国語教育の流れは、いわゆる能力主義へと移っていった。だが、それにあきたらなかった興水実によって主張された、国語スキルのプログラム学習は、今まで検討してきた「治療教育」の具体編ともいべきものであった。すなわち、興水は国語の技能を細かく分析して学年段階に位置付け、それをさらに下位区分して、一つの教材では一つの能力だけを身に付けるという技能教科書「スキルブック」を作成し、現場に働きかけたのである。しかし、この「スキルブック」も、ことばの実用的な訓練にすぎないという非難をかわせるだけの仕上りになっているとはいえなかったように思う。

*

対症療法的でない、ことばの深部にまで踏み込むような治療であってこそ本来の意味での治療教育なのだ。子どもたちの「読みの遅れ」という現象に対しても、ことばの技能を

性急につければ済むというものではないだろう。ことばによって新しいものが見え、子どもの内側に新しいことばが生まれたとき、初めてことばの力がついたといえるのではないだろうか。

国語の学力はそうしたさまざまな活動の層のもとにとらえる必要がある。そのためにも1950年代の国語学力観を検討することは、きわめて意味のある作業だといわねばならない。

注

- 1) 『個人差に応ずる国語の学習指導』 中学校編, 大村 浜・倉沢栄吉・小塚芳夫・平田与一郎編 新光閣書店, 1952年6月, P. 191~193.
- 2) 『アメリカの国語教育』 平井昌夫, 新教育協会, 1950年5月, P. 172.
- 3) 『読みの遅れた子どもの治療教室』 大熊喜代松, 光風出版, 1954年12月, P. 4.
- 4) この辺りの経過については『特殊教育百年史』 文部省 1978年10月に書かれている。
- 5) 大庭忠義 「読むことのおくれた子どもの治療教室の経営」 「治療教育研究集録 2」 日本治療研究会, 光風出版, 1955年6月25日
- 6) 『国語学習の診断と治療』 平井昌夫, 明治図書, 1957年4月, P. 261.