

説明的文章教材における教科内容の検討

—— 小学校高学年教材「せんこう花火」を中心に ——

中村 敦雄

群馬大学教育学部国語教育講座

(2013年9月18日受理)

Critical examination of the subject content in Japanese language education descriptive text materials

—— Focusing on the reading material “*Senkō hanabi* (sparklers)” for 5th and 6th grade ——

Atsuo NAKAMURA

Department of Japanese Education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 18th, 2013)

1 問題の所在

1953 (昭和28)年、「理科教育振興法」が制定された。第1章第1条には、「理科教育が文化的な国家の建設の基盤として特に重要な使命を有することにかんがみ、〔…〕理科教育を通じて、科学的な知識、技能及び態度を習得させるとともに、工夫創造の能力を養い、もつて日常生活を合理的に営み、且つ、わが国の発展に貢献しうる有為な国民を育成するため、理科教育の振興を図ることを目的とする」と高らかに謳われている。教育による科学技術の振興が目ざされ、戦後復興のための重要な方策として位置づけられた結果である。同法が直接関与するのは小・中・高等学校の「理科に関する教育」であったが、国の命運を賭した大事業であったことから、ひいては国語科にも大きな影響を及ぼした。

文部省視学官の職にあった倉沢栄吉 (1911-) は、1959 (昭和34)年の座談会で、前年告示された昭和33年版学習指導要領の策定過程を説明するなかで、「科学教育というのは国語科の中にもあるのだという立場から、国語科における文学偏重の傾向をもっと直していかなければならないという近代的な要

求¹⁾」が科学教育振興を求める側から突きつけられ、そのために、「説明文というのは近代の科学が要求する²⁾」ものとして、その扱いを重くすることで対処を図った内情を明らかにした。審議内容が非公開であったことへの配慮か、いささか慎重な語り口であるが、重要な示唆を与えるものである。それから25年後、倉沢は当時の審議に関わって、より細部を明らかにして語った。文部省視学官の立場にあったからこそその述懐であり、価値の高い証言である。

昭和三十三年の時代の時代背景を、もう少しグローバルにとらえたいね。当時三十三年版ができる途中の審議の中で高名な理学博士、元埼玉大学長が、盛んに「文学なんてものをやってるからだめなんだ」と主張されたわけです。「日本人の性格改造のためには、もっと科学的な精神を養わなきゃいかん。だから国語科も文学なんてものをやらないで、もう少し路線を是正すべきだ」ということを盛んに言われて、その意見が昭和三十三年版には非常に強い底辺ですね。〔…〕理振法との相関だとか、本来社会全体の問題であるグローバルな国語教育の問題を、国語科教育の中に全部お

かぶせちゃって、下駄を預けた³⁾。

名前は明かされていないが、「高名な理学博士」とは昭和32年度教育課程審議会委員を務めた原子物理学者の藤岡由夫(1903-1976)であろう。ちなみに、その父は国文学者として著名な藤岡作太郎である。1947(昭和22)年の著書『科学教育論』では、「科学の授業の際のみではなく、他の一般の教育においても、〔…〕あらゆる場合に科学的の考へ方を忘れてはならない。教師としても単に科学的の学科の担当者ばかりではなく、あらゆる方面の人がこれに協力しなければならない⁴⁾」と、戦後復興と関連づけて自説を展開していた。このような教科を超えた科学教育擁立の構想が、実現をみたのである。

いったい、戦後の国語科教育において、こうした「文学偏重」からの方針転換はどのような過程を辿って全国の教室で現実のものとなったのであろうか。意外なことに、教育史上における重要なモメントであるにも関わらず、先行研究で言及される機会は少なかった。というのも、先行研究では、通史としての概括的なアプローチを採用した研究⁵⁾と、具体的な分野として文学研究にしぼって理論や事例を通時的に精査するアプローチを採用した研究⁶⁾とが中心であったためである。それぞれ優れた成果が知られているが、残念ながら、後者に関わっていえば、もう一方のジャンルである説明文(説明的文章)を対象としたアプローチは限られている。研究としては本格的な着手が遅れている分野なのである。

先に、理論的な側面での変化について見ておく。「科学的精神」への声は、国語科の外からだけでなく、国語科教育研究者からも発せられた。1958年9月、鳥取大学の木村万寿夫は次のように述べた。

〔…〕国語教育において科学的に正しく理解したり表現したりする言語能力の基礎を養うことが、現在の科学技術教育を前進させることになる。〔…〕科学技術教育は、広い立場からは科学的論理的な思考を育てることであるが、思考と言語とは関係が深い。〔…〕わたしは国語教育の四つの面、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」

の基盤に「考えること」をおきたい⁷⁾。

こうした前提のもとで、木村は、「科学的、実用的文章」について、「文脈をたどる力、語の意味を文脈に即して理解する力」「内容をまとめる力、および大意、要点、主題をとらえる力」「文の組立および、段落と段落との関係を明らかにする力⁸⁾」を重視する必要性を説いた。昭和33年版学習指導要領の国語科の目標冒頭に「日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし〔…〕」とあること、同要領の細部で説かれたことと、ほぼ軌を一にした主張である。文学教育との関連が重視されがちであった国語科教育において、思考と言語の関係を浮き彫りにして、読む行為において賦活される能力を同定することで、「科学的、実用的文章」との接点を、能力主義的な観点から築こうとしている。ここに掲げられたのは、あくまでも能力のリストであったが、後述するように、それぞれの能力は学習指導の方法論やスキルのリストとしても読み替えられ、教科書の手引き等にも登場した。

学習指導要領を含めて、理論的な側面においては、こうした枠組みの再構築と能力の明確化によって変化を促そうとする言説が現れたが、対して、実践的な側面ではどうだったのであろうか。本稿では、その具体的に迫るために、教科書教材に着目した。なぜならば、実際に教室で活用され、教師や学習者に直接的に関わったメディアであり、変化の微細な側面を把握しやすいと考えたからである。

2 マクロレベルで把握した変化

前節では「説明文」や「科学的、実用的文章」という用語があったが、いずれも定義が広狭にわたっており、曖昧さが残ることから、本稿では「説明的文章」という用語を使用する。これは文学的文章と対で使われている概念であり、狭義の説明文、記録文、報告文、解説文、論説文等を包摂している教育的なジャンルである。森田信義による定義づけを紹介しておきたい。

説明的文章は、書き手が、事象（ものごと）の本質を、論理的な認識方法によってとらえ、とらえたものを論理的に表現することによって生み出される文章を基本とする。文学以外の文章群の呼称である説明的文章の中には、多種多様な文章があるので、論理的認識の文章という性格の希薄なもの（実用的文章、生活的文章と言われるもの）が存在することを否定はできないが、国語科の教材として、説明的文章の中心的位置を占めるのは、論理的認識の文章であると規定して差し支えないであろう。また、実用的、生活的文章の場合も、程度の差はあっても、基本的には論理的認識に支えられているということもできる。／随筆、随想、伝記などは、文学と説明的文章の境界領域に位置し、文学的なものも、論理的（科学的）なものも存在する。後者は、当然、説明的文章教材研究の守備範囲にある文章である⁹⁾。

はじめに本節では、説明的文章教材の量的な変化について概観したい。前節で指摘された急激な変化は、各種調査から得られたデータからも確認することができる。財団法人教科書研究センターでは、戦後を対象とした「小学校国語教科書データベース」を構築しており、1992（平成4）年の時点で、同年から使用される教科書も含めて12の発行者による398種類の教科書を対象としている。同データベー

スでは、分析単位を「作品」においており、ここには個々の中心的な教材に加えて、そこに添えられたコラム等も含めて、一つの作品として同定している。データベースには、11,036作品が収録されている。作品は、「文学的文章」「非文学的文章」「児童作品」の三つのカテゴリーから成る大分類によって、分類されている。分類の細部については、表1をご覧いただきたい。本稿では引いていないが、小分類表によれば、「非文学的文章」のうち、「説明文・解説文」の占める割合は86.0%であることから、「非文学的文章」とは、ほぼ説明的文章と重なり合う対象として解することができよう¹⁰⁾。

昭和33年版以降、学習指導要領告示の3年後が本格実施の年に定められ、その年に合わせて教科書が改訂された。教科書の改訂時期（36年、46年、55年）と、それ以前の学習指導要領の告示年（22年、26年）における「作品」の大分類ごとの分布状況をまとめたのが、次の図1である。

昭和22年を見ると、「文学的文章」が60%を超えている。同年度に使用されたのは、最後の国定教科書として知られる『いいこ読本』（第6期国定国語読本）であり、その後の検定教科書時代とは異なり、一種類の教科書だけが使用された（ちなみに検定教科書時代の発行者数は、26年—6、36年—11、46年以降—5）。それだけに、数字の上で同教科書の特徴が鮮明にあらわれている。編纂の責任者を務めた石

表1 作品分類表（教科書研究センター，1992）

大分類	文学的文章	非文学的文章	児童作品
小分類	101 絵話・童話・物語	201 説明文・解説文	301 生活文
	102 民話・神話	202 論説文	302 意見文
	103 脚本・劇	203 記録・手紙	303 読書感想文
	104 随筆	204 独話・発表	304 日記
	105 事実物語	205 話し合い・会議	305 記録文・観察日記
	106 伝記	206 聞き取り	306 創作・物語作り
	107 紀行文		307 紀行文
	108 詩		308 詩
	109 短歌		309 短歌
	110 俳句		310 俳句
	111 格言・ことわざ		311 手紙
	112 言いならわし		312 新聞・文集作り

森延男 (1897-1987) が児童文学作家でもあり、敗戦後の子どもたちに向けたメッセージを込めて、自ら多くの教材を書き下ろした経緯等が、その理由として指摘できよう。

データからも明らかなように、1947年から「文学的文章」は減少傾向にあり、1971年で最低となり、その後一転して増加に転じた。一方、「非文学的文章」は1947年では20%以下であったのが、年ごとに増加し、1961年には急増し、何と「文学的文章」を上回るに至る。さらに、1971年には「非文学的文章」が50%近くにまで達した¹¹⁾。「児童作品」については、1961年までは微増したものの、その後は減少に転じている。戦後、合衆国から導入された「資料」のひとつとしての教科書観が定着せず、「規範」への回帰が始まった結果として推測できる。

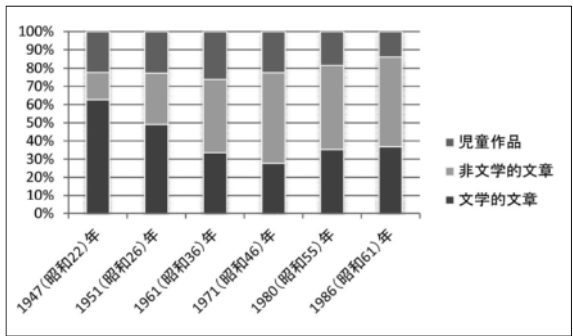


図1 『作品』の大分類別・年次別分布状況 (教科書研究センター, 1992)

3 ミクロレベルで把捉した変化

本節以降では、質的な変化について迫るため、ミクロレベルでの変化を確認しておきたい。その方法

として、戦後の歴史的なコンテキストのもとでの変化のありように迫るため、長期間にわたって教科書に掲載された教材を事例として取り上げて、そこに生じた変化を分析し、検討を加える方法を採用した。本稿では、教材「せんこう花火」(大日本図書5年, 1956-1960, 1965-1967/教育出版6年, 1961-1979, 1983-1995)に着目した。

小学校国語教科書掲載の説明的文章教材のうち、現時点(2013年)で長期にわたって掲載された教材として、「合図(あいず)としるし」(学校図書3年, 1968-)「はたらくじどう車」(教育出版1年, 1971-)、「たんぼのちえ」(光村図書2年, 1971-)、の三教材があり、いずれも40年以上のロングランを続けている。「説明的文章は概して寿命が短いという運命を持つ¹²⁾」なか、例外的な教材でもある。

本稿で取り上げる「せんこう花火」は、表2にあるように、大日本図書と教育出版の二社にわたって掲載された経緯もあって、これらに迫る掲載期間を誇る。他の教材が1970年前後からの掲載であり、低・中学年の教材であるのに対して、掲載開始年が1956(昭和31)年と早い時期で、前節で言及した説明的文章教材の意義が増しつつあった時代から唯一ロングランを続けた点、加えて、読むことに関わった諸争点が見えやすい高学年の教材であることに着目した。ちなみに、教育出版の国語教科書は1974年度から1992年度まで、小学校国語教科書の国内占有率2位を維持し続けており¹³⁾、全国の国語教室に一定の影響力を及ぼした。

表2 「せんこう花火」教科書掲載状況の推移

掲載された教科書	大日本		○		○									
	教育出版			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○
使用開始年度	1951	1956	1961	1965	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1996
使用終了年度	1955	1960	1964	1967	1970	1973	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1995	1999
準拠学習指導要領	昭和26年版		昭和33年版			昭和43年版			昭和52年版			平成元年版		

4 教材「せんこう花火」とその直接的な 出典

教材本文を、教育出版での初出に相当する『標準

国語 6 上』1961 (昭和 36) 年から引いた。ここでの 1~11 の段落番号は論者が付したものである。また、「○」は分かち書きがなされた箇所であり、一文字ぶん空欄であることを意味する。

せんこう花火

- 1 いよいよ夏になって、また、楽しい夕すずみのときが来た。すずしい夜風にあたりながら、えん台の上やえんがわの先で、みんなで、いろいろな話をする。
- 2 そういうときに、みなさんの楽しい友だちになるものの一つに、せんこう花火がある。せんこう花火は、みなさんの友だちであるばかりでなく、みなさんのおとうさんやおかあさんの友だちでもあった。さらにおじいさんやおばあさんの子どもの時代、いやもっともっとむかしから、日本の子どもたちは、夏の夜のひとときを、せんこう花火とともにすごしてきたのである。
(*一行アケー論者補足)
- 3 せんこう花火の一本を取って、まず、その先に火をつける。火はすぐ紙に燃え移って、ぷすぷすといぶりだす。やがて火薬に火がついて、小さいほのおが勢いよくとび出し、その中から、まっかな火の玉ができてくる。
- 4 火の玉は、初めは静かに燃え続けているが、やがて細かくふるえだす。そのころに、火の玉をよく注意して見ると、全体がぐつぐつとにえたっていて、何か目に見えぬくらいの小さい物が○ほとぼしり出ているように感じられる。何か強い力が、火の玉の中でうずまいているようである。
- 5 ちんもくがしばらく続く。すると、とつぜん、火花の発しゃが始まる。目にもとまらぬ速さで発しゃされる。そして、小さいほうだんが、目に見えぬ空中の何ものかにしょうとつして○くだけ散るようになり、ばく発する。これは「まつ葉火花」である。
- 6 まつ葉火花は、シュツという音とともに、一発○発しゃされる。ちょっとの間休む。また、シュツと出る。シュツ、シュツと、火花はしだいに大きく、美しく、つぎつぎと発しゃされる。せんこう花火は、火花の反動で、ぶるぶるふるえる。まつ葉火花はその美しいすがたのちょう点に達する。
- 7 やがて、その火花の間合いが少し長くなってくる。勢いもやや弱ってくる。そして、火のやの先は、力弱くたれ始める。ほうだんは、もはや、ばく発するだけのエネルギーをもたないように見える。空気のていこうをおし破って、直線状に進む力がなくなるので、やがて重力に引かれて、たれ落ちるのである。
- 8 まつ葉がだんだん出なくなると、ちょっとひと休みしたかたちで、こんどは「散りぎく」の花べんのような、やさしい短い火花が、はらはらと散ってくる。やなぎの葉のような形ともいえるので、「やなぎ」と名づけている子どもたちもある。「散りぎく」はごく短い時間だけで終わる。これが済むと、火花のエネルギーをはきつくした火の玉は、力なくぼとりと落ちる。それで、せんこう花火の音楽はおしまいになるのである。
- 9 みなさんは、せんこう花火をそれほどめずらしい、ふしぎなものと思っははいないかもしれない。あれぐらいのものは、世界じゅう、どこにもあると思っているにちがいない。しかし、せんこう花火というのは、日本にはむかしからあるが、外国にはない花火なのだ。これこそ日本独特の花火である。こういうやさしい美しい花火を発明したわたしたちの祖先は、ふしぎな力をもっていたといっいでいだろう。
- 10 外国にも花火はたくさんある。このごろ、おもちゃ屋の店先で売っている○いろいろな花火は、ほ

とんど外国流の花火で、そのすみに、おとなしく、つつましかにころがっている○小さいせんこう花火だけが、日本独特の花火なのだ。外国流——もちろん中国で発明されたものをふくめて——の花火には、たとえば電気花火などのように、火をつけると、すぐにまばゆい光を出し、ぼうぼうと燃え続け、その間、初めから終わりまで、光の強い火花をたくさん出し続けるものとか、火の玉をぼうんと空高く打ち上げるものとか、はなばなしい花火がいろいろある。それらの花火に比べると、せんこう花火はいかにもつつましく、光も弱く、みすぼらしく見える。しかし、電気花火などは、ただまぶしい光の火花をたくさん出すというだけで、まつ葉火花のようなふしぎなばく発も起こさないし、散りぎくのようなやさしさもない。

- 11 まつ葉火花を、一度よく見てみよう。いったい、こういうばく発がどうして起こるのだろうか。小さいほうだんが、空中の一点でばく発して、たくさんの小さい火花に散る。その散った火花が、またその先でばく発する。中には三だんのばく発をするものさえある。まつ葉火花の形の複雑さと美しさとは、そのばく発によるのである。それが散りぎくに至ると、まったく、ばく発を起こさない。いったい、こういうちがいがどこからくるのだろうか。そういえば、にえたぎっている火の玉から火花を一つずつ○つぎつぎと発しゃするのは、どういう作用によるのだろうか。そういうことはよく考えてみると、なかなかおもしろい問題ではなかろうか。なかや うきちろう(中谷宇吉郎作)

筆者は、雪の研究で著名な中谷宇吉郎(1900-1962)である。物理学者にして随筆家であり、その科学随筆は広く愛読され、小・中学校の教科書教材として多くが掲載された。周知のように、科学随筆は日本では漱石門下の寺田寅彦(1878-1935)が開拓した分野であり、中谷は、その寺田に東京帝国大学、理化学研究所で師事した経歴を持つ。

教育出版の指導書によると、本教材の直接的な出典は、岩波書店より1951年に刊行された単行本『霧退治—科学物語—』に掲載された「線香花火」とされる。もとは、雑誌『少年』に中谷が連載していた「科学物語」のなかの一編である「科学物語 線香花火のひみつ」(1947(昭和22)年7月号)であった。一部の表記を除けば、雑誌初出時と単行本の内容は同一である。ちょうど、戦後の雑誌創刊ラッシュのなかで、科学的な内容を扱った少年雑誌が人気を博した時期に当たっている¹⁴⁾。

原文には、教材として引かれた箇所が続いて後半部分があり、分量としては作品全体の約半分にも相当する。その後半部分には、11段落で掲げられた問いに対して、科学的な調査研究の手法を踏まえながら線香花火の機構が解き明かされ、それも仮説検証による論理的構成が採用されており、読者の知的好奇心を刺激する工夫が見られる。

上に引いた教育出版の教材では、原文の前半部分が比較的忠実に引かれている。もう一社、教科書教材としての初出では先鞭を付けていた大日本図書では、教育出版の教材でいうと、1・2段落の内容が圧縮され、3段落から8段落までが引かれ、続けて10、11段落と教育出版が引かなかった後半部分にも多少触れた内容に縮約され、リライトされている。ただし、同社の教材には筆者名はない。表記については、両社とも修正が加えられている。教育出版についてはロングランとなっただけに、教育漢字の改訂に照応させたことによる表記上の異同もあるが、教材内容はほぼ同一である。なお、挿絵等については、印刷技術の革新とも歩調を合わせて、挿絵から白黒写真、カラー写真へと変わっていった。

5 教材「せんこう花火」の成立過程

本教材はさらに遡っていくと、特異な成立過程を経た教材であることが分かる。いささか回り道になるが、言及しておきたい。そもそも、この線香花火という題材は、中谷によれば、寅彦が毎年卒業生たちに線香花火の研究を勧めたものの、誰も手につけないことに「癩癩を起された¹⁵⁾」ことから、研究室に所属していた中谷が引き受けたテーマである。事実、

表3 寺田寅彦「線香花火」と中谷宇吉郎「線香花火」の比較

吉村冬彦(寺田寅彦) 作品「線香花火」1927年	中谷宇吉郎 作品「線香花火」1937年
<p>はじめ尖端に点火されて唯かすかに燻つて居る間の沈黙が、これを見守る人々の心を正に来るべき現象の期待によつて緊張させるに丁度適当な時間だけ継続する。次には火薬の燃焼がはじまつて小さな焰が牡丹の花弁のやうに放出され、その反動で全体は振子のやうに揺動する、同時に灼熱された熔融塊の球が段々に生長して行く。焰が止んで次の火花のフェーズに移る迄の短い休止期が又名状し難い心持を与へるものである。火の球は、かすかな、ものゝ沸えたぎるやうな音を立てながら細かく震動して居る。それは今にも迸ばしり出ようとする勢力が内部に渦巻いて居る事を感じさせる。突然火花の放出が始まる。眼に止まらぬ速度で発射される微細な火弾が、眼に見えぬ空中の何物かに衝突して砕けでもするやうに、無数の光の矢束となつて放散する、その中の一片は又更に砕けて第二の松葉第三第四の松葉を展開する。</p>	<p>先づ線香花火を一本取り出して火を点けて其の燃え方を観察してみる。 初め硝石と硫黄との燃焼する特有の香がして、盛に小さい焰を出し乍ら燃え上り、暫くして火薬の部分が赤熱された熔融状態の小さい火球となる。 其の火球はジリジリ小さい音を立てて盛に沸騰し乍ら、間歇的に松葉を放射し始める。</p>

その成果は、1927(昭和2)年、中谷宇吉郎・関口讓「線香花火及び鉄の火花に就いて」という理化学研究所から刊行された研究論文にまとめられており¹⁶⁾、その末尾には「終始寺田先生の御指導」を受けた旨が明記されている。

こうした経緯もあって、師弟ともに同名の作品を残している。

寅彦は同年の1927年、吉村冬彦の筆名で「備忘録」の一節として「線香花火」を発表した¹⁷⁾。同作品は、1932(昭和7)年刊行の単行本『続冬彦集』(岩波書店)に収録された。戦後、1946(昭和21)年の文部省著作暫定教科書(国民学校用)『高等科国語(三)第二学年用』に、続いて、翌年の文部省発行新制中学用教科書『中等国語一』では、「涼み台」に、もう一編「新星」とともに掲載された。前者には筆者名がなく、後者には明記された。ほぼ全文が取られているものの、教材化に際して表記の修正や、後述する内容のリライトが認められる。

一方、中谷の「線香花火」は、1937(昭和12)年に発表された¹⁸⁾。同作品は、1938(昭和13)年刊行の単行本『冬の華』(岩波書店)に収録された。「もう十年以上も前のことであるが、まだ私が大学の学生として寺田先生の指導の下に物理の卒業実験をし

てみた頃の話である」という書き出しからも分かるように、師の没後、その思い出とともに、引き受けた研究の成果を語った作品である。もちろん、師の「線香花火」を前提として書かれている。

ここで、戦前に書かれた師弟の「線香花火」それぞれの特徴を見るために、双方が共通して言及している線香花火に火をつけた直後の部分を表3で比べた。文章の長さがちがうので、寅彦に対応させるため、中谷の作品については、文ごとに改行した。

寅彦の作品では印象的な表現が目立つ。とりわけ、視覚的な表現と、「沈黙」「休止期」「沸えたぎるやうな音」といった聴覚的表現の累乗に注意が払われていることがうかがえよう。対して、戦前の中谷の作品は簡潔な文体で、嗅覚、視覚、聴覚的表現のいずれもが、説明という目的を外れない範囲で使用されている。いふなれば学者の文章の域にとどまる作品であった。科学随筆の骨法をつかみきれていなかった時期であったためであろうか、師のような、機知の閃きは見られない。

そして戦後、1947年に発表されたのが、先の「科学物語 線香花火のみみつ」である。原文を比較的忠実に引いた先の教育出版の教材と読み比べてみると、両者の文体には明らかな差異が認められる。あ

表4 寺田寅彦「線香花火」、作品と教材の比較

吉村冬彦(寺田寅彦) 作品「線香花火」1927年	寺田寅彦 教材「線香花火」1946年
あらゆる火花のエネルギーを吐き尽した火球は、脆く力なくポトリと落ちる。そして此の火花のソナタの一曲が終るのである。あとに残されるものは淡くはかない夏の宵闇である。私は何となくチャイコフスキーのパセティックシムフォニーを想ひ出す。	あらゆる火花の勢力を吐き尽くした球は、もろく力なくぼとりと落ちる。さうして、この火花の音楽の一曲が終るのである。あとに残されるものは、淡くはかない夏の宵闇である。

えていえば、師の文体にかなり近接している。こうした点から、次のような指摘もなされている。

ところで筆者（*中谷を指す一論者補足）が師事していた寺田寅彦には、「線香花火」と題する一文がある（文献A）。この文章は、本教材と、内容・主張ともかなりの類似点が認められる。／二つの文章の関係については、未確認である¹⁹⁾。

ここでの「文献A」とは、岩波文庫の『寺田寅彦随筆集 第二巻』であり、寅彦の作品を指す。同様の指摘は他にも見られる。

この問題について、管見の範囲で確認できた事実関係を明らかにしておこう。たしかに、率直な印象からしても「かなりの類似点」がある。ここでさらに付け加えておくと、寅彦の作品よりも1946（昭和21）年に登場した教材の方が、類似の度合いが高い。教材化にあたって表記の修正やリライトを経たため、寅彦の作品とのちがいが何箇所かあるが、顕著な箇所のひとつを表4で挙げた。傍線は論者が付したものである。

作品にあるように、寅彦は、線香花火をチャイコフスキーの交響曲第6番「悲愴」として聞き味わったのであろう。ちなみに、寅彦の愛蔵レコードのなかに現在でも残されている²⁰⁾。作品では「ソナタ」となっていた箇所が、教材では「音楽」と改められ、ふんだんに散りばめられていた音楽用語はここに挙げた以外についても削られた。翌年の『中等国語一』掲載の教材も、一部表記以外は同一である。

教材で改められた「音楽」という隠喩は、翌年の中谷の作品（ひいては、教育出版の教材）でも使われている。さらにいえば、「縁台」から始まって、続

いて、線香花火の燃焼の描写、電気花火との対比、教育出版の教材にある11段落の問いに至るまで、論の展開も重なり合う。

一方で、中谷の教材の9段落にある「わたしたちの祖先は、ふしぎな力をもっていた」は、戦前の師弟の作品にはともに見られなかった記述であり、敗戦後の少年を励まそうとする中谷の愛情が感じられよう。また、先に表3で見た中谷の1936年の作品にあった「先づ線香花火を一本取り出して火を点けて」は、1947年の作品（ひいては、教育出版の教材）に引き継がれたことが分かる。何よりもちがうのは、1947年の作品には、師の作品・教材にはなかった後半部分がある点である。師が投げかけた問いに対する弟子の応答であり、自らの研究論文や作品をもとにリライトしたものと考えられる。ただし、その後半部分は、教材化の過程で外されてしまった（大日本は一部要約してあるが）。

まだまだ遺漏もあるかもしれないが、以上が現時点で解明することができた教材「せんこう花火」の成立過程である。以上の関係を図2に整理した。矢印はその方向性を表す。実線は明確な関係性が指摘できるもの、点線は、何らかの影響が指摘できるものを表す。

以上の事実から、さらに掘り下げて考えてみたい。あくまでも推測に過ぎないが、中谷は、前年、教科書に掲載された亡き師の教材が、研究としての到達を語っておらず、問題提起のみでいわば宙吊りの状態になっていたことから、自分が手がけた実験結果を付け加えて完結させようと意図したのではないだろうか。好意的にいえば、師弟合作による「科学用語 線香花火のひみつ」という趣向である。直弟子ならではの時宜を得た趣向として評価できようが、

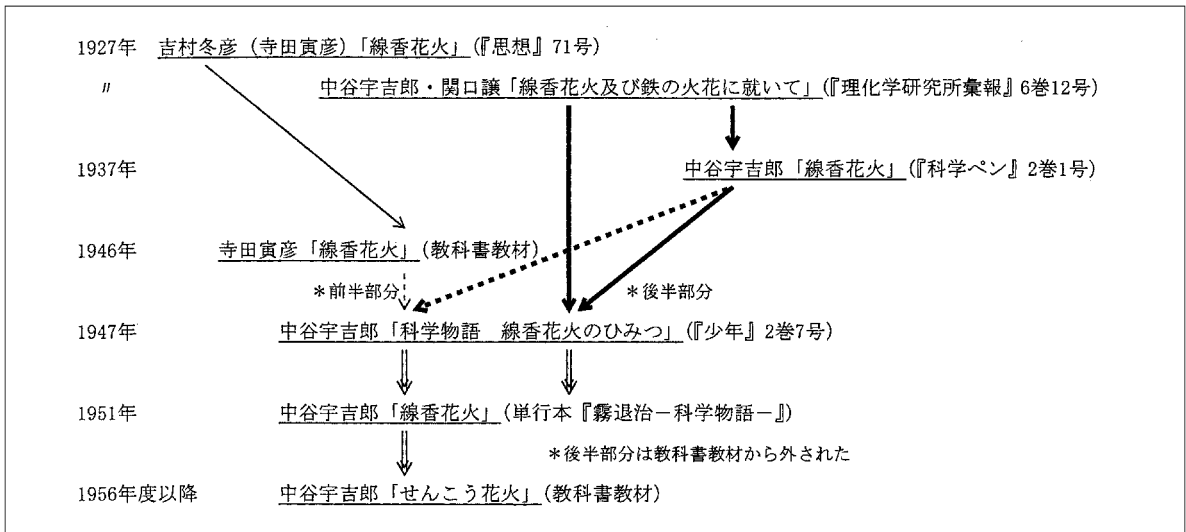


図2 寺田寅彦・中谷宇吉郎における、作品・教材の影響関係

師の名前がどこにも出ておらず、愛惜や顕彰の念が読者に伝わりにくい点に憾みが残る。あるいは、教科書に掲載された有名な作品だけに、わざわざ名前を挙げずとも多くの読者は了解するだろうと見込んだのか。このあたりはまったく不明である。

先にも述べたが、中谷ならではの独自性が発揮されたのは後半部分である。ところが大日本図書（一部要約してあるが）も教育出版も、肝心の後半部分を教材から外した。そのため、寅彦の作品・教材と中谷の教材の類似点がいやがおうにも目立つ結果となり、後に、疑念を抱く研究者すら現れる仕儀となったのである。ついでに穿った見方を披露しておく、定評を得ていた寅彦の教材に似ていて、すでにそこからは1952（昭和27）年度を最後に教科書から消えたことから、掲載する値打ちがあると判断された可能性も推測できる²¹⁾。

現在のように、師弟の作品がともに「科学随筆」として把握されている経緯からすれば、本教材のジャンルは、先の教科書研究センターの「文学的文章」中の「104 随筆」に相当しようか。しかし、中谷の作品では、雑誌のタイトルや単行本のサブタイトルには「科学物語」という語が採用されていた。現在では耳にする機会も少なくなった用語であるが、1927（昭和2）年刊行のアンリ・ファブル『新

訳絵入科学物語』（前田晁訳、富山房）以来、日本で使われてきた。科学的事実を実証的、客観的に挙げるのではなく、彼の昆虫記に特徴的なように、語り手が読者に語りかけて、興味関心を刺激しながら、問題の核心へと迫っていくスタイルを採用している点に大きな特徴がある。そういった観点からすると、師弟の仕事は、ファブル、ファラデーの『ロウソクの科学』の伝統に連なる科学啓蒙の系譜のなかに布置できよう。そうした意味では、文学的文章ではなく、2節で引いた森田の定義づけでいう、「論理的（科学的）な」随筆として、科学随筆の独自の位置づけを確保した方が実際的ではないだろうか。

ただし、教材「せんこう花火」の場合、筆者が日本屈指の科学者である事実が重要視されて、同時代にとって火急の課題であった「科学的精神」を養うための説明的文章教材として動員された。一方で、師から引き継いだ文学的香気については、後回しにされたのである。

6 教材「せんこう花火」の教科書上の位置づけ

次に、教材としての教科書上の位置づけを通時的に概観していく。本節では同教材がどういう単元に

位置づけられ、どういうジャンルの文章として扱われ、何がめあてとして設定されたか、さらに学習の手引きはどういった内容であるか等をまとめた。記述がなかったものについては空白にしてある。

表5 教科書教材「せんこう花火」の位置づけの変遷

「使用年度」は、使用開始年度を上、終了年度を下に記した。また、大日本図書は「大」と表記、教育出版は無印。

使用年度	①単元名／②ジャンル／ ③めあて／④教科書名／ ⑤監修者名	手 引 き (*印を付した箇所は内容を簡潔に書き改めたものである)
大 1956 1960	①自然のひみつを ③表現のすぐれていると思 うところを拾い出す。/ 敬体に直して話す。/ 思ったことと、見たこと の表現を区別する。/ 読み味わう。 ④国語 ⑤麻生磯次・服部四郎・周 郷博・今井誉次郎	○「せんこう花火」の各節を要約して、大事なことばだけをぬき出しまし ょう。それによって、各節が、どのようなならび方をしているか調べまし ょう。 ○* (文の一部が空欄になっている箇所に) 助詞を入れる。 ○* 指示語 ○次の文のわけを考えましょう。せんこう花火の音楽
1961 1964	①解説 ②解説文 (手引きに、右の ※印の記載あり) ④標準国語 ⑤坪田譲治	○この文章はどんな構成になっているか、調べましょう。 (1) 全体が四つのだん落に分けられる。その区切りめはどこか。 (2) それぞれのだん落に書いてあることの要点をつかむ。 (3) 前のだん落と次のだん落との関係を考える。また、四つのだん落がど のように組み合わせられて、全体を構成しているかを考える。 ○文章の構成をしっかりとつかんだうえで、内容を要約してノートに書いて みましょう。 ○この文章は、実際のことがら (事実) と作者の感想や意見とが組み合わさ れて書かれています。どこが事実でどこが意見かを、はんだんしながら読 んでみましょう。 ※「説明文」が主として事実を述べるのに対し、「解説文」には事実のほか に、作者の意見が加えられるのがふつうです。 ○作者の中谷宇吉郎という人は、科学者です。それで、『せんこう花火』の文 章には、いかにも科学者らしい目のつけどころだ、と思われる点がたくさ んあります。そういうところを書きぬいてみましょう。 ○この文章の最後の節で、作者自ら、せんこう花火についてのぎもんを提出 しています。どんなぎもんですか。科学者は、たえずぎもんをもち、それ を解決しようと努力します。 ○* 指示語 ○* 意味調べ
大 1965 1967	①日本の風物 ④小学校国語 ⑤「著作者」11名のみ記載	○* 指示語 ○* 国語辞典を使った意味調べ
1965 1967	④新版標準国語 ⑤坪田譲治・亀井勝一郎・ 池田弥三郎	○この文章はどんな組みたてになっているか、調べてみましょう。 (1) 全体が四つの部分に分けられる。そのくぎりめはどこか。 (2) それぞれの部分に書いてあることの要点をつかむ。 (3) 前の部分と次の部分との関係を考える。また、四つの部分がどのよ うに組み合わせられて全体を形づくっているかを考える。 ○文章の組みたてをしっかりとつかんだうえで、内容を要約してみましょう。 ○この文章は、実際のことがら (事実) と作者の感想や意見とが組み合わさ って書かれています。どこが事実でどこが意見かを、判だんしながら読んで みましょう。

		<p>○この文章には、次のような時間や順序を表わすことばが、たくさん出ています。それぞれ、どんなはたらきをしているか、考えながら読んでみましょう。</p> <p>・いよいよ ・まず ・すぐ ・やがて ・しばらく</p>
<p>1968 1970</p>	<p>①解説文を読む ③文章の組みたてや書き進め方にそって、正確に読みとろう／全体を要約できるように読もう ④新訂標準国語 ⑤坪田譲治・亀井勝一郎・池田弥三郎</p>	<p>○次のようにして、『せんこう花火』の文章の組みたて方を考えてみましょう。</p> <p>(1) 行の変わりめに注意し、一つ一つのだんらくに分ける。 (2) 大きく四つのまとまりに分ける。 (3) 四つのまとまりに、それぞれ「見出し」をつける。 (4) 「見出し」をもとにして、四つのまとまりが、どのようにつながっているかを考えてみる。</p> <p>○文章の組みたてに注意して、『せんこう花火』の内容を要約しましょう。</p> <p>○この文章は、実際のことがら（事実）と作者の感想や意見とが、組み合わさって書かれています。どこが事実でどこが意見かを、判断しながら読みましょう。</p> <p>○作者の感想や意見から、この文章で作者が強く言いたかったのはどんなことか、考えましょう。</p> <p>○この文章には、次のような時間や順序を表わすことばが、たくさん出ています。それぞれ、どんなはたらきをしているか、考えながら読んでみましょう。</p> <p>・まず ・すぐ ・やがて ・しばらく</p> <p>○*四字熟語 ○科学的な解説をしている本を読んで、友だちに話してあげられるように、その本の内容を要約してみましょう。</p>
<p>1971 1973</p>	<p>①説明文を読む ③文章の組み立てに気をつけ、ことがらと書き手の感想とを区別して読もう ④新版標準国語 ⑤西尾実</p>	<p>○文章の組みたてをを考えてみましょう。</p> <p>(1) 大きく四つのまとまりに分ける。 (2) 四つのまとまりについて、内容を要約し、短い文でノートに書く。 (3) 四つのまとまりが、どのようになっているか考える。</p> <p>○この文章は、作者が見たままを書いた部分（事実）と、作者の感想を書いた部分とが組み合わさって書かれています。どこが事実か、どこが感想かを考えながら読みましょう。</p> <p>○作者の感想をもとにして、作者が強く言いたかったことは、どんなことかを考えましょう。</p> <p>また、この文章を読んで、自分の感じ方や考え方がどう変わったかを、話し合ひましょう。</p> <p>○*文末表現 ○*指示語</p>
<p>1974 1976</p>	<p>①説明文を読む ③表現にそくして、筆者のものの見方や考え方を読み取ろう ④改訂標準国語 ⑤西尾実</p>	<p>○『せんこう花火』を読んで、次のことを考えましょう。</p> <p>(1) 主として、筆者が見たまま（事実）を書いた部分と、筆者の感想を書いた部分とを区別する。 (2) 筆者が事実を書いた部分は、どのように分けられているか、さし絵と比べる。 (3) 感想を書いた部分をもとにして、筆者が言いたかったことを要約する。</p> <p>○筆者のものの見方や考え方について、自分が学んだことはどんなことかを話し合ひましょう。</p> <p>○*文末表現 ○*二つの文の主語と述語を調べる</p>
<p>1977 1979</p>	<p>①説明文を読む ③表現にそくして、筆者のものの見方や考え方を読み取ろう ④新版国語</p>	<p>○『せんこう花火』を読んで、次のことを考えましょう。</p> <p>(1) 主として、筆者が見たまま（事実）を書いた部分と、筆者の感想を書いた部分とを区別する。 (2) 筆者が事実を書いた部分は、どのように分けられているか、さし絵と比べる。</p>

	⑤西尾実	(3) 感想を書いた部分をもとにして、筆者が言いたかったことを要約する。 ○筆者のものの見方や考え方について、自分が学んだことはどんなことかを話し合しましょう。 ○*文末表現
1983 1985	①科学者の目 ②説明文 ③表現に注意して、書き手のものの見方や考え方を正確に読みとろう ④改訂小学国語 ⑤木下順二・松村明・柴田武	○次のようにして読みましょう。 (1) 主として、筆者が見たまま(事実)を書いた段落と、筆者の感想を書いた段落とを区別する。 (2) せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子はどうか、写真と結びつけながら読む。 (3) 筆者が言いたかったことを要約する。 ○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめましょう。 ○*文末表現
1986 1988	①文化をさぐる ②説明文 ③表現に注意して、筆者のものの見方や考え方を正確に読み取ろう／調べるために本を利用しよう ④新訂小学国語 ⑤木下順二・松村明・柴田武	○次のようにして読みましょう。 (1) せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子の変化を、写真と結びつけながら読む。 (2) せんこう花火についての筆者の考えを読み取り、短い文に要約する。 ○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめましょう。 ○次のような表現から、筆者は、せんこう花火の様子を、どのようにとらえているか話し合ってみましょう。 ・ちんもくがしばらく続く ・ちょっとの間休む ・火花のエネルギーをはきつくした火の球 ・せんこう花火の音楽
1989 1991	①文化をさぐる ②説明文 ③表現に注意して、筆者のものの見方や考え方を正確に読み取ろう／調べるために本を利用しよう ④改訂小学国語 ⑤木下順二・松村明・柴田武	○次のようにして読みましょう。 (1) せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子の変化を、写真と結びつけながら読む。 (2) せんこう花火についての筆者の考えを読み取り、短い文に要約する。 ○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめましょう。 ○次のような表現から、筆者は、せんこう花火の様子を、どのようにとらえているか話し合ってみましょう。 *新訂小学国語(1986-1988)と同じ
1992 1995	①人間の文化を考えて ②説明文 ③表現の細かい点にまで注意して、人間の文化に対する筆者のものの見方や考え方を読み取ろう／調べるために本を利用しよう ④新版国語 ⑤木下順二・外山滋比古・柴田武	○次のようにして『せんこう花火』を読み取りましょう。 (1) せんこう花火に火をつけてから燃え落ちるまでの様子の変化を、写真と結びつけながら。 (2) せんこう花火についての筆者の考えを要約しながら。 ○次のような表現から、筆者は、せんこう花火の様子をどのようにとらえているか、話し合ってみましょう。 *新訂小学国語(1986-1988)と同じ ○筆者のものの見方、考え方、感じ方などについて話し合い、この文章を読んで考えさせられたことをまとめて書きましょう。

7 教材「せんこう花火」の位置づけの検討

以上の40年近くにわたる教材としての位置づけの変遷に対して検討を加えておきたい。必要に応じて、該当教科書の指導書からも説明を求めた。なお、本稿での「○年度版」とは、その教科書の使用開始年度をもとに名称として表記したものである。

第一に、単元名の変遷である。単元名には教科書作成者がその教材をどう捉えたかが端的に表現されている、と多くの教師に受けとめられている。そのため、授業を構想する際に参考にされることが少なくない。本来的には、教師自身が学習者の実態に合わせて、自らの立案を踏まえて考えるべきであるが、教科書信仰の根強さがそこかしこで見られる。教科書によっては、教材の本質とはさほど関わりのないムード的な名づけも見られるが、教師が作成する学習指導案の単元名にはたいてい引かれている。

大日本図書は話題単元、教育出版は1961年度版と1968年度版以降では「説明文を読む」といった言語活動を取り出した練習単元であったのが、1983年度以降は話題単元に改められている²²⁾。

話題単元としては、大日本図書では、「自然のひみつを」「日本の風物」と、線香花火が燃焼する機構や文化的な価値を取り上げた。一方、1983年度版の教育出版では、「科学者の目」であったのが、その後は「文化をさぐる」「人間の文化を考えて」と「文化」で落ちついている。同社としての初出に当たる1961年度版の手引きでは、科学者であることが繰り返され強調されていたが、文化としての線香花火へと着眼点が移動したものと考えられる。背景には、1962年に中谷が没してその名声が薄らいでいったこと、1990年代には線香花火の国内生産がほぼ中止され、外国産に代わったことで「日本」というキーワードが適合しづらくなったこと、といったコンテクストとしての社会的な価値変化が指摘できる。

第二に、教材の文章ジャンルの変遷である。教育出版の1961年度版では『説明文』が主として事実を述べるのに対し、『解説文』には事実のほかに、作者の意見が加えられるのがふつうです」と念入りな説明まで加えたうえで、あえて説明文と区別して、

解説文として打ち出された。ジャンルを独立させて、適合させた学習活動を結びつけ点では提案性が認められよう。ただし、同年度版の指導書には、「随筆とも解説文とも言えるものであると思う」といった迷いが書き込まれている点は興味深い。

だが、1971年度版からは、説明文として位置づけられている。その理由としては、昭和33年版学習指導要領には、学習活動の対象となるジャンルとして、「児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告、感想など」「知識や情報を与える説明、解説、報告など」「経験を広め心情を豊かにする物語、伝記、詩、脚本など」と明記されていた。それが、昭和43年版では読むことに関して、「物語、伝記、詩などを読む、説明、報道などを読む、記録や報告を読む」となり、学習指導要領上の記述から消えたことが直接的な原因として挙げられよう。

第三に、大日本図書の1956年度と、教育出版の1968年度版以降、教材冒頭部分に単元名とともに、めあてが付されるようになった。大日本図書は、教材そのものの特性から設定したとおぼしき内容を記している。対して、教育出版は、概ね該当する学習指導要領の記述に則った内容である。

第四に、手引きの内容の変化である。教師は、それぞれ自分なりの授業スタイルを持っている。それゆえ、手引きに書かれた内容をそっくりそのままなぞって授業することは考えにくい。しかし、スタイルを確立させることができている経験の浅い教師や、その教材を教えた経験が限られた場合、参考にする可能性は十分にある。何より、指導書の内容も基本的には教科書の手引きを踏まえたものであることからすれば、手引きの影響力は意外と大きいともいえる。

通時的な観点から分析していくと、大きく分けて、以下の5点の傾向性が分析できる。

(1) 段落指導重視とその後の変化

同時代に段落指導と呼ばれていた、意味段落に分けること、それぞれの要点をつかむこと、段落相互の関係を考えること、といった方法論や、スキルの影響は少なくない。1節で理論的な側面につい

て概観した際に述べたように、木村万寿夫の所説や、昭和33年版学習指導要領の記述と直接的に関わる。そうしたこともあって、教育出版初出の1961年度から冒頭に置かれている。1968年度版では具体的な学習過程も明記されるようになり、学習指導方法としての安定や定着もうかがえた。各年度の手引きの冒頭に掲げていたことから、重要視されたことは明らかである。教科書・指導書では、四段構成として扱われ、第一(1・2)、第二(3～8)、第三(9・10)、第四(11)段落(*いわゆる意味段落—論者補足)に分けられている。ただし、最後の第四(11)段落が、一般的な教材のように、全体のまとめの役割を果たしておらず、かえって新たな問いを投げかけて終わっている。段落指導を行う場合に限って言えば、この第四段落は明らかな破格であり、段落を重視しながらを進めるにはむずかしさが残る。だが、教科書上ではこの点への言及はなく、一般的な教材であるかのような扱いが行われてきた。

このような難点のあった段落指導に関する記述も、ついに1974年度版以降では姿を消した。もちろん、同年度版に掲げられた「主として、筆者が見たまま(事実)を書いた部分と、筆者の感想を書いた部分とを区別する(同年度版の手引きの原文)」に吸収されたと解することもできようが、後退したことは明らかである。

ちなみに、当時の教育出版の小学校教科書のうち、小学校の後半に相当する4学年以上の教科書に掲載された説明的文章教材に目を向けると、1971年度版と1974年版とでは掲載されている教材そのものには変化がない。昭和43年版学習指導要領に対応させた大改訂が1971年度版で行われた次の小改訂であることから、掲載教材については踏襲されたのであろう。手引きの内容についても同様で、段落指導を含めた段落に関する内容も踏襲された。そのなかで「せんこう花火」だけが、1974年度版で手引きのなかから削除されたのである。

その理由は、消える前の1971年度版の教科書と指導書とを読む比べると明らかである。教科書の手引きでは段落が明示されているにも関わらず、指導書には最終段落に当たる第四段落について、「原作で

は、文章は、その疑問に答えるかたちで書き進められている。それを、ここで打ち切って、おさめたかたちにしてあるので、この段落の意味を把握させるのに無理がある」と、後半部分を削って教材化された経緯をもって論断されている。指導書には、教科書のような検定制度が存在しない。そのため、こうした欠陥を自認する内容もひとつの意見として容認されたのであろう。教科書と指導書の齟齬は明らかである。指導書にあった本音を共有する向きが少なくないことから、教科書としても放置できなくなったのではないだろうか。

一方、原文にあたる作品の後半部分を含めてリライトした大日本図書の教材の方は無理が少ない。同社の場合は、リライトの仕方が的確であり、三段落構成の最終段落にまとめがあるという安定した構造に整序されている。1956年度版は、「節を要約して、大事なことばだけをぬき出し」、「各節が、どのようならび方をしているか」を調べるように指示しており、その点では、後の1961年度教育出版への影響もうかがわれるところである。ところが、同社の1965年度版では、なぜか以前と比べても、素っ気のない記述である。

(2) 事実と意見の滲透

文章ジャンルと表裏一体の項目として、1961年度版で登場した「実際のことがら(事実)と作者の感想や意見[...]判だんしながら」読むことは、途中で一部表現が変わったものの、最も登場した期間が長かった。この間、学習指導要領の該当する記述は、昭和33年版では「書かれていることの中の事実と意見を判断しながら読むこと」であったのが、昭和43年版では「事象の記述と書き手の感想や意見などを判別して読むこと」に改められ、その後もほぼ同内容の記述が継承された。これを受けて、手引きにおいても、1971年度版で「事実と感想」と改められ、「感想を書いた部分をもとに筆者が言いたかったこと(1971・74・77年度版)」から「いいかかったこと(1983年度版)」へと短縮され、さらに1986年度版以降は「考え」と表記が改められて踏襲された。教材「せんこう花火」にとって、関連づけるにあたっ

て最も無理のない内容であったことが読み取れよう。

(3) 「ものの見方、考え方」の登場と定着

1961年度版で「科学者らしい目のつけどころ」として登場したためだが、その後は消滅していたが、1974年度版で「筆者のものの見方や考え方」が独自に登場した。この記述については、学習指導要領の方が後発であり、昭和52年版学習指導要領に「書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて、自分の考えをはっきりさせて読むこと」が新たに加わった。これを受けて、1983年度版以降は「筆者のものの見方、考え方、感じ方」と文言が揃えられた。平成元年版学習指導要領でもこの記述がほぼ引き継がれたこともあって、定着をみた。教材内容が中心になりがちな、説明的文章教材において、「作者」（1974年度版以降は、「筆者」）概念を導入する取り組みは、同時代の倉沢栄吉らによる筆者想定法の提唱からの影響がうかがえよう²³⁾。こうした発想は、与えられた教材を受容するのではなく、コミュニケーションのなかにテキストを布置する発想につながっている点で重要である。

(4) 映像と言語の関連

1974年度版で、「挿絵（後には、写真）」と本文の説明とを照応させる学習活動が登場し、定着した。該当する学習指導要領の記述がない、独自のものである。挿絵をはじめ、映像と言語の関連を活かした学習活動は、戦前の国語読本では意識的に組み込まれていた。それが戦後になると、低学年の入門期の学習活動では組み込まれたが、学年の上昇につれて類例が見られなくなっていった。というのも、戦後になると、言語のみを手がかりにした理解こそが国語科として優先されるべきだといった認識が台頭していった事情が挙げられる²⁴⁾。ただし、この認識は、国語科、イコール、文字言語という狭隘な言語観に立脚している点に難点が指摘できる。言語の学習を、学校外の社会生活との連続性に求めた場合に、映像と言語の関連は重要な問題意識のあらわれとして評価できよう。

(5) レトリック

1986年度版で、教材を特徴づけている独特の「比喩的な表現」に着目させる学習活動が登場し、定着した。ちなみに、音楽という隠喩については、早くも1956年度版の大日本図書で取り上げられていた。文章表現で採用されている比喩等の特徴的な文彩やその土台を成す認識の作用を「レトリック」と呼ぶが、その機能に着目させる学習活動の設定は重要な進展として評価できよう²⁵⁾。これは、本来備わっていた科学随筆としての美点に着目する必要性が認められた結果としても解せよう。この手引きにおいて取り上げられた四つの事例のうちの三つは、すでに寅彦の教材にも見られたものである。唯一の例外は、「ちよつとの間休む」であるが、ここを寅彦は、先の表3で見たように「短かい休止期」としており、聴覚的な類縁による表現の妙味からすると、師に軍配を上げたいところである。

以上の5点を踏まえていえば、1961年度版の、説明的文章教材はこうあるべきだ、こう扱わなければならないといった点で、学習指導要領の記述に過剰なまでに縛られていたのが、少しずつ解き放たれていった、教材固有の特徴も認めて位置づけることへと変わっていったことが分かる。「筆者のものの見方や考え方」や「挿絵」、「写真」、「レトリック」といった変化は、本教材の特徴ともいえようが、一面にあっては、説明的文章教材の実態に合ったものへ最適化する方策としても評価できよう。

8 1961年版教科書教材とそれ以前の版とのあいだに現れた変化

前節で検討したように、教育出版の1961年度版には著しく特徴的な記述がなされた。それだけ、昭和33年版学習指導要領に準拠させることに教科書作成者の心血が注がれたことが推測できよう。ただし、教育出版の初出は1961年度であり、それ以前は大日本図書であることから、同年度とそれ以前についての、直接的な比較ができない。

そこで、本稿では、別の事例で補っておく。東京書籍の小学校6年生用教材であった「ペンの力」（高

山毅)では、同一内容の教材本文が1961年度をまたいで教科書に掲載された。同教材は、イギリスを代表する日刊紙であるデイリー・メール創刊者兄弟の活躍をノンフィクションの筆致で紹介し、公器としての「新聞」の意義について説いた。表6で教科書の手引きと指導書の「目標」を引いた。

1956年度の手引きや指導書では、人物の心情や信念等の教材内容をはじめ、そうした点を踏まえて、新聞の意義、あるいは価値といった、いわば教育内容を理解することが目ざされている。同年度教科書が準拠した昭和26年版学習指導要領で強調されたマスメディアについての学習が意識された結果であろう。ただし、その影響は指導書の「目標」の3と4にとどまる。

一方、1961年度の手引きでは、本文の記述に即して問うたのは一箇所だけとなり、代わりに、「この話のすじは、どのように進められているか、だんらく

とだんらくの関係に注意しながらまとめてみましょう」といった段落指導の方法論やスキルをあらわにした指示に置き換わっている。さらに指導書の「目標」では同様の傾向がさらに強化されており、1以外は、どの教材にでも適用可能な著しくパターン化された記述であり、「文章の組み立て」「段落」という段落指導があらわに配列されたものへと大きく変わった²⁶⁾。この「ペンの力」は、当時「物語」、すなわち、文学的文章に分類されていた。説明的文章のみならず文学的文章まで巻き込んで、段落指導が台頭した。これら二つの事例に象徴される変化が、広範囲で大々的に起こったのである。

ただし現代的な観点から、「ペンの力」について再考すると、ノンフィクションと説明の融合として捉えることができ、2節で引いた森田信義の定義にいう「論理的(科学的)な」伝記として位置づけた方が適切であろう。

表6 「ペンの力」手引きと指導書の、1956年版と1961年版の比較

『新編 新しい国語 六年(Ⅰ)』1956年度	『新しい国語 6年Ⅰ』1961年度
<p>【教科書の手引き】</p> <p>1 「ほうむる 好奇心 尊敬」など、この文章にはむずかしいことばや漢字がたくさん出て来ます。新しく出た漢字は、後の「新しく出た漢字」で読み方を調べ、意味のわからないことばは、辞書を使って意味を調べてから、この文章を読み取りましょう。</p> <p>2 ロンドンの市民は、なぜ、デイリーメール紙を焼いたのでしょうか。</p> <p>3 ノースクリップは、新聞の使命をどのように考えていましたか。そして、どのようなことをしましたか。</p> <p>4 ノースクリップが英国の恩人だと言われるのは、どんなところからですか。</p>	<p>【教科書の手引き】</p> <p>○わからない漢字やことばは、書き出して、辞書で調べないようにしましょう。</p> <p>○この話のすじは、どのように進められているか、だんらくとだんらくの関係に注意しながらまとめてみましょう。／その時、時間的な関係にも注意しましょう。</p> <p>○ノースクリップは、新聞の使命をどのように考えていましたか。また、それを実現するために、どのようなことをしましたか。</p> <p>○この話を読んだ感想を、みんなで話し合ってみましょう。</p>
<p>【指導書の「目標」】</p> <p>1 読みを通してノースクリップの固い信念と勇気とをわからせる。特に弟のロザミアの愛情によって、社運をかたむけて真実の報道のために新聞を発行した彼の勇気と不撓の精神とをつかませる。</p> <p>2 真実の報道によってついに英国が勝利を得たことをわからせる。</p> <p>3 新聞の影響力や指導力が大きいことをさとらせ、真実の報道がいかに大切であるかを読み取らせる。</p> <p>4 新聞の使命について理解させる。</p>	<p>【指導書の「目標」】</p> <p>1 苦難にうちかった主人公の不屈の精神・行動を読みとらせる。</p> <p>2 文章の組み立てや叙述に即して正確に読みとらせる。</p> <p>3 段落をまとめ、要点を抜き出したり、要約したりすることができるようにする。</p> <p>4 自分の生活や意見と比べながら、主体的に読むことができるようにする。</p> <p>5 参考書や辞書を利用して読ませる。</p>

9 1961年版教科書教材の変化の淵源

ここまで述べてきた1961年度版の「せんこう花火」の特徴的な記述や「ペンの力」に現れた変化の直接的な影響力の源は、いうまでもなく、教科書検定制度に求められる。なぜ、これほどまでに強い効力を発揮できたのだろうか。本節ではその経緯を補説しておきたい。

1904(明治37)年以来、国定が続いてきた小学校(国民学校)国語科教科書は、1949(昭和24)年度使用分から検定制度に改められた(ただし、文部省教科書も継続刊行)。けれども、民間企業には小学校教科書編集経験のある作成者が在籍しないなかでの作業であったこともあり、検定は初回から厳しい結果となった。ちなみに1950年度使用分でいえば、6学年すべて合格したのは文部省教科書のみで、教育出版は2学年のみ合格、東京書籍は1-3、6学年が合格という非常に惨憺たる結果であった²⁷⁾。検定に合格しないかぎり教科書という商品を世に送り出せない桎梏は、作成者にとっての圧力となった。加えて、昭和33年版学習指導要領が、それまでの「試案」から法的拘束力を持ったものとして告示された。それが重圧となって作成者を過剰なまでに萎縮させたことは想像に難くない。

加えて、もう一点挙げておきたいのは、文部省によって1958(昭和33)年度から実施された「教科書採択研究事業」である。これは、教科書の採択拠点となる、全国約600にもおよぶ各都道府県、指定都市教育委員会等の教科書センターを対象として、文部省初等中等教育局教科書課長の妹尾茂喜によれば、「教科書について綿密、周到な比較研究を行ない、それぞれの地域の実情に適した教科書の選定、採択に際し有益な参考資料を提供する²⁸⁾」研究を要請する事業であった。

1961年3月に文部省が刊行した『教科書研究要録』第4集には、代表的な成果として、香川県高松・坂出・綾歌教科書センターの研究報告が抄録された。同報告では、説明的文章に限定した研究成果が取り上げられ、「文章構造」として、学年ごとの教材に即した段落構成の類型が整理されている。また、「文種

意識」に関わって、「第五学年、第六学年の説明的文章」では、解説文と説明文のジャンルごとの特徴について言及されている。もちろん、分析上の観点には学習指導要領の記述にもとづく。それ以外の観点は見られない。研究報告の文面には教科書名や教材名は一切登場していないが、なかに「むだなことばをできるだけ省いて詩的表現をしたものがまれにある²⁹⁾」という記述も見られることから、おそらくは「せんこう花火」に触れた言であろう。どう評価されたかは不明であるが、その特徴が目されたことだけはたしかである。

同様の研究が各地で行われた事実、加えて、そのなかでものぞましいとされた内容の報告が、文部省の研究成果として全国に向けて刊行された事実は、教材の妥当性を検討するための物差しを統一させ、何を重視して教えるべきかを標準化させるための施策であったといえよう。これが、各都道府県をはじめ地方教育行政に携わる指導主事をはじめとした専門職から、ひいては、直接・間接に全国津々浦々の教室にまで影響を及ぼしたことは容易に想像できよう。一方、教科書作成者に対しては、実質的なフィードバックとしての機能が果たされた。ちなみに、この『教科書研究要録』はこの4集をもって刊行が終了された。1961年度版教科書に対する強力なバイアスとなった施策であり、上述のさまざまな圧力の累積が、教科書に甚大な影響を及ぼしたものと考えられる。

10 結論

以上述べてきたことを踏まえて、本稿としての結論を明らかにしておきたい。

マクロ・ミクロの双方のレベルから検討してきたように、昭和33年版学習指導要領を契機とした説明的文章の学習指導重視への変化は、期待どおりに、それも短期間のうちに達成された。続く昭和43年版で量的にはピークに達するまで、科学技術振興への協力という国の命運を賭した大事業に応えた施策が強力に進められた結果であることは明らかである。そこには、高度経済成長期の日本に溢れていた熱気

や凝集力すら感じさせる。こうした変化を可能にしたのは、本稿で論じてきたように、教科書、そしてひいては指導書、さらにいえば、本稿では取り上げなかったが、各種ドリルやワークブック類の迅速な対応ゆえである。それらが直截的に教師や学習者へ影響を及ぼしたことはいうまでもない。

ただし、以上の検討からも明らかのように、短期間での突貫作業であったがゆえに、昭和33年版学習指導要領を受けた1961年版の教材では、無理が目につく結果となった。「科学」や「技術」といったキーワードに適合する教材が、それぞれ教材固有の特性は後回しで、にわか仕立てで動員された観がある。説明文という概念の広狭、融通無碍さも都合良く機能した。新機軸が打ち出された学習指導要領が絶対視されたがゆえの、苦し紛れの牽強付会ともいえよう。

教材の手引きや指導書には、さながら護符のように、段落指導が貼り付けられた。そうした状態から始まったのが、製造業でいうところの『カイゼン』も進み、「せんこう花火」の1968年度版の手引きにあったように、学習指導方法としての安定や定着も図られた。だが、教材そのものの固有の特性が、結果的には無視できなくなったことから、「せんこう花火」の場合は、手引きからの後退を迫られた。

通例であれば、手引きだけでなく、教材そのものも消えるところであるが、「せんこう花火」に関しては、教材としての魅力が評価されたのであろう。さらなるライトも一切されることなく、その後もそのままの内容で永らく教科書にとどまった。同一の教材であるにも関わらず、年を追うにつれて、手引きの記述は、段落指導から、事実と意見、筆者、「ものの見方、考え方」、映像との関連、レトリックへと驚くべき変貌を遂げていった。見方を変えると、同一教材が、戦後説明的文章教育における教科内容、あるいは学習指導方法論の変遷を体現することとなったのだ。こうした過程を辿って、最後には、本来の科学随筆としての特性に近づいた記述へと整えられたものと解せよう。

トップダウンで、能力主義的な観点から、学習指導要領の記述から導出された方法論ありきで手引き

が作られていたのが、時間の経過とともに、ボトムアップで、教材や学習指導の実相から課題にもとづいて手引きが作られるようにもなったことも明らかである。ともすれば、本稿1節で引いた木村万寿夫の所説に見られたように、前者が優先される状況が現在でも見受けられる。だが、それは教材の特性との最適化が成って初めて実現することを忘れてはなるまい。本稿で検討してきたように、トップダウンとボトムアップの双方向に配慮することは、説明的文章教材における教科内容を構想するうえでの要諦として、いまなお、その意義は失われてはいないのである。

注

- 1) 「座談会 説明文読解の心理と指導」『教育技術』14巻8号、1959年9月、108。科学重視の国策に教育を利用する発想は、実は目新しいものではなかった。戦前の第二次近衛内閣(1940-1941)で文部大臣を務めた橋田邦彦が「科学する心」を強調し、1941(昭和16)年に「科学技術新体制確立要綱」を閣議決定し、「科学」を旗標とした統制が行われた事実と通底していることに着目したい。ただし、こちらは国語科への影響が微少であった。
- 2) 同。
- 3) 「[座談会] 国語教育の伝統と創造」増淵恒吉編『国語教育の課題と創造』有精堂、1984年2月、27-28。
- 4) 藤岡由夫『科学教育論』河出書房、1947年、54-55。藤岡が委員であったことは、次の資料から確認した。『初等教育資料』89号、1957年9月、37。ちなみに、藤岡には『中谷宇吉郎：小伝と科学随筆抄』(雷鳥社、1968)という著書もある。藤岡と中谷は大学、理化学研究所での同期であった。
- 5) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書、1965年、他。
- 6) 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』明治図書、1978年。府川源一郎『消えた「最後の授業」』大修館書店、1992年、他。
- 7) 木村万寿夫「科学技術教育と国語教育(一)」『実践国語教育』19巻215号、1958年9月、8。ここでの「考えること」重視の所説は、国語科教育学の先行研究でいえば、望月久貴『かながえことば(思考語)と国語教育論』(刀江書院、1951)の系譜に位置づけることができる。
- 8) 同。
- 9) 森田信義『説明的文章教育の研究』(森田信義他『新訂国語科教育学の基礎』) 溪水社、2010年、128-129。
- 10) 楠山三香男「I 45年間の教材を概観する」(財団法人教科書研究センター『小学校国語教科書の戦後45年』1992

- 年3月, 5-10)。
- 11) 「非文学的文章」の上昇については、財団法人教科書研究センターの同定方法が、先述のとおり、本教材に添えられたコラム等も一つの「作品」として数えることによる影響もあり得よう。だが、調査自体が同一原則のもとで進められたこと、特定時期からコラム等が急増した事実は見られないことからすれば、少なくとも、傾向性を把握するうえで適切な数値として解釈できる。
- 12) 渋谷 孝『説明的文章の教材本質論』明治図書, 1984年, 229。
- 13) 中村紀久二『教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究』平成7年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究B(1))研究成果報告書, 1997年, 93。
- 14) 大藤幹夫「創刊号から見た戦後初期の児童雑誌」『学大国文』18号, 1975年2月, 15-24。ただし、科学への啓蒙を意図した著作物の隆盛は、戦後に始まった現象ではない。大政翼賛会の助成金を得て1941年に国民生活科学化協会が設立されたことが契機となって、大量の科学啓蒙書が刊行された事実に注目しておきたい(北林雅洋「戦時下日本で刊行され続けた科学啓蒙書」『香川大学教育学部研究報告第II部』62巻1号, 2012年, 49-65)。
- 15) 中谷宇吉郎「線香花火」『科学ペン』2巻1号, 1937年1月, 64。なお、中谷の研究業績の概要については、次の文献を参考にした。板倉聖宣「解説」(中谷宇吉郎『科学入門名著全集7 たまごの立つ話』国土社, 1991年4月, 101-104)。板倉は、師弟の科学随筆の違いを的確に捉え、「寺田先生の随筆は[...]『日常生活の中でふと気のついた事柄について、科学者らしい視点から掘り下げて考察した結果を随筆にまとめる』というものが多かったのですが、中谷さんの随筆は自分自身の専門的な研究をふまえて書くことが多いようです」と説明している。この指摘はまさしく「線香花火」についても当てはまる。
- 16) 中谷宇吉郎・関口 譲「線香花火及び鉄の火花に就いて」(『理化学研究所集報』6巻12号, 1927年12月, 1083-1103)。
- 17) 吉村冬彦「備忘録」『思想』71号, 1947年9月, 106-109。この作品に見られる魅力的な表現については、すでに次の論文ですぐれた分析が行われている。小田迪夫「寺田寅彦のインヴェンション」『大阪教育大学紀要』24巻V部門3号, 1975年, 203-214。
- 18) 中谷宇吉郎「線香花火」『科学ペン』2巻1号, 1937年1月, 64-67。師弟それぞれの「線香花火」の存在については、すでに次の文献が指摘していた。小山慶太『寺田寅彦』中公新書, 2012年, 133-140。ただし、小山の意図は物理学における寅彦の独創的な業績を顕彰することにあるので、研究結果を明らかにするための引用、言及に終始している。
- 19) 玉木雅己「『せんこう花火』(教育出版)」(森田信義編著『説明的文章の研究と実践』明治図書, 1988年, 270)。
- 20) 高知県立文学館の寺田寅彦遺品には、蓄音機と同レコードが所蔵されている。<http://www2.torahiko.net/record/news/20090913victrola/> (2013年9月9日閲覧)。
- 21) 奇妙なことに、大日本図書の1965年度指導書には、教科書には表記されていなかった筆者名として、寅彦の名前が挙がっており、「作者の『統冬彦集』の再話」とまで明記されている。しかし、本稿で解明してきた成果を踏まえると、同教材の出典は明らかに中谷の作品である。指導書には念の入ったことに、寅彦による原文の一部が引用されていたが、両者のあいだの齟齬は明白である。「再話」という表記からして、中谷への疑念(『剽窃』への憤り?)なのか、それとも執筆者の単純ミスなのか、その点は不明である。けれども、「線香花火」といえば、寅彦の作品を想起するのが通例であったこと、こういった事態を引き起こすほどに一定の評価を得ていた作品であったことをうかがうことはできよう。
- 22) 「練習單元」「話題單元」というカテゴリーは、平井昌夫「教材單元」(西尾実他編『国語教育辞典』朝倉書店, 1957年, 143)における定義に拠った。
- 23) 倉沢栄吉他『筆者想定法の理論と実践』共文社, 1972年。
- 24) こうした認識をめぐる議論としては、全国大学国語教育学会第72回大会におけるシンポジウム「国語科教育における映像の位置—読みの指導の場合—」が、歴史的資料としても示唆に富む(『国語科教育』35集, 1985年3月, 3-17)。
- 25) 国語科教育学においても、同時代において、説明的文章におけるレトリックへの関心が高まっていったことと軌を一にしている。次の文献を参照のこと。小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書, 1986年。
- 26) 大きく変わったことに関して、杉本仁は、東京書籍の教科書編集に民俗学者・柳田國男(1875-1962)が中心的に関わることで独自色を打ち出していたのが、1961年版では柳田が降板した経緯を挙げている。杉本 仁『柳田國男と学校教育』梟社, 2011年。
- 27) 平井昌夫「国語検定教科書について」『教育復興』2巻8号, 1949年10月, 42-44。
- 28) 『教科書研究要録』第4集, 1961年3月, まえがき。
- 29) 同, 10。

付記

本稿は、科学研究費補助金による研究「マルチモーダルテキストを『よむ』学習活動の創発に向けた理論的基盤の構築(23531157)」の成果の一部として成ったものである。