入門期の国語教授法（読み方教授）:大正前期を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7394

入門期の国語教授法（読み方教授）

— 大正前期を中心に —

深 川 明 子

一 大正前期における読み方教授法概観

I 読み方教授法の新動向

大正期の代表的な国語教育学者の一人である友納友次郎（当時、広島高等師範学校教諭）は、『読方教授法要義』（大正4年、目黒書店）の中で、次のように述べている。即ち、「私が従来行つてゐた教授方法はあまりに予定に過ぎてゐた。」「教師が定めた予定の中に児童を無理に追ひ込まうとした。」として、「教材を教師が取扱ふといふ考へを取り除けて、教材を児童に提供して教材其の物から直接陶冶を受けるやうに仕向けることにした。」（P.398）と言う。ここには、児童が直接教材に対面する重要性が指摘されており、学ぶ主体としての児童の位置が明確にされている。更に彼は、「能力の差異を考の中に入れてゐなかつた。」「児童といふはつきりした対象が定められてゐなかつた。」（P.405）と、従来の教授法が児童の立場に立脚していなかつたことを反省している。そして、「国語教授の規範」（P.15）として、

一、教材其の物の性質に従つて各特殊の取扱法を定めること。

二、各人特有の主観的態度を認容すること。

を挙げている。更に一については、「甲、形態によつて内容を読解し、以て文の趣旨を会得せしめること。乙、会得した文旨によつて更に内容及び形態をふり返つて十分考察吟味せしめること。」（P.416）と説明している。これは、文章の表現それ自体を対象とし、その内容を的確

に読みとり、文意を把握すること、更に、その文意に基づいて内容や表現の特色を考察し、吟味し、鑑賞することを意味しているものと思われる。指導に当たって、教材それ自体の持つ価値を教授法上から言及している点鋭い論究であると言えよう。この事に関して、彼は更に、「一体教材は教材其の物が既に如何にそれを教授すべきかといふことを規定し要求してゐるのである。そこで吾々は先づ其の教材の性質を明らかにし、且何故に此の教材が選択せられたかを考へ、而もそれが国語の教授の上から見て、どれだけの価値を有してゐるかを明瞭に意識しなければならぬ。」（P.404）と述べている。これは教授法の考察に当っては、その前提として教材の性質を明らかにする必要があることや、更に教材の価値など、教材選定の基準にも言及しているものとして注目される。更に大切なことは、彼の一連のこのような見解が、教材論から導き出されていることである。国語科における教材とは何か、その価値、特質、内容、形式、種類、取り扱いなどを究明することによって悟得した見解であった。ちなみに、彼の教材論については、飛田多喜雄氏も高く評価をしておられ、『近代国語教育論大系5』（昭和50年、光村図書）の解説の中で、「文学的教材と非文学的教材に関する特質や価値に触れながら、教材研究の必要と研究方法のあり方を説いている。」（P.548）と、国語教育史上、「教材研究期」と呼ばれる時代の重要な一翼を荷っていることを指摘しておられる。

二については、「甲、教師の主観的態度を認容すること。乙、児童の心理状態を顧慮すること」と言う。甲の「教師の主観的態度」とは、「教師が自己の性質・素養等を十分自覚し、其の本質の範囲内に於て方法を考察すること」(P.419)であると説明し、教師の主體的・創造的態度に言及したものである。そして、彼は「最大の学識は最良の教授法」(P.428)と、教授方法論よりも、教師の見識を重んじた。

以上のような見解に立脚して、彼は「教材取扱に対する私の主義」として、次のように述べている。

- 1 如何なる場合に於ても教材に先だつて先づ方法なるものを構成して臨むと言ふことは甚だしい謬見であつて、方法はどこまでも教材特有の性質が産み出すものと解釈しなければならぬ。
- 2 教材の目的に適合せんが為にとる方法は各篇特有のものでなければならぬ。だから如何にしても教材に先だつて先づ方法の存在する理由を認めることが出来ない。(P.432)

ここに、読み方教授の当面する研究課題は、教授方法論よりまず教材論の確立が急務であるとする彼の見解が如実に示されている。明治期の形式主義による教授法が行き詰まりを見せ、新教授法模索の中で、方法論の前に、まずその基盤となる新しい教材論研究が必須であることに着目しての見解であった。勿論その根底には、旧来の殻を脱皮した自由主義の教育思想が開花しつつある大正期の時代的風潮が反映していることは言うまでもない。

次に、国語教育学者として、大正・昭和にかけて偉大な足跡を遺した保科孝一の見解を概観してみることにする。彼の当時の代表的な著書『国語教授法精義』(大正5年、育英書院)にも、教材論は大きく取り上げられている。そこでは、まず「教材研究の必要」性を強調した後、話方及び直観教材、郷土教材、読方教材、綴方教材、文法教材、書写・書取・仮名遣教材に分類して纏々説明が行われているが、中でも読方教材はその過半を占めている。彼の教材論は西

欧諸国の読本の紹介を兼ねた広範な視野からの啓蒙の見解にその特色があったと言えよう。しかし、ここでは教授法についてその特色に注目しておきたい。彼は学者ではあったが、教授上の細かい点にもよく目が行き届いていた。例えば、抽象的語彙の解釈について、我が国では多くの場合、言い換えで済ましているだけなので、意味が充分理解されず徹底を期し得ないとして、「欧米各国ではなるべく言ひかへをやめ、同義の語句によつて説明するか、もしくは用例を示し、例話を与へて、その意味を了解させるやうに筋めてゐる。」(P.587)と、欧米諸国の方法を紹介した後、日本における取り扱いを述べている。

また、彼は、教材の特質と児童の能力によって、読み方教授は、形式主義と内容主義、精読主義と通読主義の使い分けの必要性を主張し、日本においては、その方面の研究が閑却されていることを力説している。これは読み方教授法の大局的立場からの提言であったと言えよう。しかし、彼のこの立言も実を結ぶことなく、新しい教育思潮の波に流されていった感がある。

最後に、赤坂清七の『趣味中心啓発主義国語教授法講話』(大正6年 東京出版社)を取りあげてみることにする。

彼は従来の教授法に関して次のように述べている。それは、読み方においては、「よく文章を理解玩味することによつてその内容を味はしめやうとすること」であり、「文章を理解玩味することが即ち内容を味ふことになる」(以上P.186)のであるべきなのだが、史伝などでは、「読本をそちのけにして、手まね足まね声いろ、其の他あらゆる手段を尽して児童の感興をひき、その感動を求めんとするものがある。或は慷慨悲憤の趣をあらはし、声涙共に下るといふ塩梅式で児童の心を奪はうとするものがある。」と言い、更に続けて、「私はこれらの授業が絶対に効果がないと言ふのではないが、読本の教授としては、その効果の頗る少いことを思はざるを得ぬ。」(P.187)と言う。読み方教授の目

的は、文章を読む能力を育てることであり、また、児童の思考力を養成するのが第一要件であるとする彼の見解は当を得たものであろう。当時、文章それ自体の理解よりも、文章を離れて史的内容の理解に重点が置かれ、その為の教師の説話を最も重要視していた人々への警鐘であった。

彼は、更に、大正期に入って活発になった新しい教授法においても、極端に走ったが為に、充分その効果が結実しない現状を指摘している。彼は自発的自由教育に立つ者の一人であったが、その理由を、「極端に児童の活動を強ひて自由作業を奨励する」（P.199）為であるとして、「あまりに自由自発自働を奨励すると、放恣に流れて教授と言ふことにならぬ。」（P.200）と言う。これは、それに反対する人々が多く指摘していることでもあるが、彼は更に、「自働作用の方法として、ある地方では頻りに自学自習を奨励する。自学自習も結構であるが、その研究の仕方が十分に懇親に指導されなければ何にもならない。またその指導が固定してしまつてはそれが型に這入つて、児童はその型を遵奉してゆくと言ふだけで、実際に於て頭が活動しなくなる。」（P.200）と述べていることは注目に値しよう。自発自働教育においてもそれなりの手だてが施される必要のあること、更にそれが形式化せぬ工夫の必要なことは、この方法論においてはともすると陥り易い欠陥だけに、現在行われている児童生徒の自主的、主体的授業過程の研究においても充分留意する必要がある見解と言えよう。

では、彼が「決して放任を意味して居らぬ」（P.203）と説く彼の主張は具体的にはどのようなものであったのであろうか。その一例を挙げてみることにする。自発自働教育の中には、児童の質問によって授業を進めて行く教授法がある。彼はそれについて「読書の着眼点、読書の要領と言ふものを十分領得して居らねばならぬ。」と言ひ、そして、「その着眼点、要領と言ふものは読書力によつて得られるものであるから、さうした立派な質問をなし得られる基礎

を作らねばならぬ。」（P.205）と、授業における教師からの働きかけとしての発問の重要性を指摘しているのである。

以上が彼の基本的態度であるが、このような見解に立脚して、彼は教授過程を次のように規定している。（P.220～226）

- 1 読ませる。（ここでは、「相当に読み得る」ことを目標とし、理解の前提として、読めることそれ自体に意義を認めている。）
- 2 大体の意味をとらせる。
- 3 解釈をさせる。（ここでは、「解釈をしてゐる所は局部にちがひないが、その頭は、一方前にとつて置いた大意に注ぎ、一方既にといて来た所に向け絶えず全体の関係を見て歩をすすめてゆく。」として、部分を全体との関係の中で捉えることの重要性を指摘している。）
- 4 応用させる。（これについては、「一面解釈のための応用」であるとして、解釈の中に含めての取り扱いの可能性についても言及している）
- 5 朗読させる。（ここでは、「一度一応の理解がすんで後、それを朗読したならば、更に一層理解の度合が高まるに相違ない。」と、朗読をより高次元での文章理解の段階として位置づけている点が注目される。）
- 6 書取をさせる。

以上であるが、彼の教授過程の特徴を浮き彫りにする為に、必要と思われるところにコメントを付した。これを見ると、通読の重視、全体についての大体の理解から部分の理解へ、更に部分の理解は文章の全体を念頭に置く必要があること、また、より高次な理解の段階としての朗読の位置づけなどに特徴がみられる。そしてこの特徴はもう既にセンテンス・メソッドの特徴を踏まえたものであることに気付くのである。センテンス・メソッドは、実践の場において、既にかなり整理された形で提示されており、学問的立場からの論理的整理、体系化が待たれていた感のあったことが、彼のこの著からも推測されると思うのである。

2 尋常第一学年における読み方教授法

本節では、大正前期における尋常第一学年の

読み方教授がどのような状況にあったか、馬淵冷佑と芦田恵之助の実践を例に概観しておくことにする。

馬淵冷佑は『読み方と綴り方の教授 尋常第一学年』（大正3年・東京出版社）の中で、「読み方教授の順序」を次のように説明している。（P. 197～200）必要な部分のみ抜萃してみることにする。

一 予備

目的の指示。「全体に亘るものをしておいて、次に部分的のものをしたのはいふまでもないことであつた。」「何処から何処まで授けるか、又どれだけの仕事をするかといふやうな教材の範囲も明かにしておいたのであつた。」

二 提示（内容から入る場合）

- ① 「絵画などによつて、読者の境遇などを談話したり言語を練習したりして、読み方に移つた。」「初歩においては教材を抜書し、後になつて、読本を用ひさせた方が便利であつた。」
- ② 「内容を問答して、その間に多少内容を敷衍したり、付加したりした。更に掛図や挿画について、問答することもあつた。内容を問答してゐる間に文の組み立や言ひ方を合はせて練習して、内容と形式の結合をはかつた。」
- ③ 「朗読は所謂通読で満足してゐた。」
- ④ 「文字や表記の書き方及び使用の場合を授けた。」

三 練習応用

「文字表記の応用は大切なものであつた。短い応用文を読ませる、聴写させる、その文字や表記を使つて、語を構成させるなどいろいろな方法で練習したのであつた。」「語句の応用は、その語句を使つて応用させるのが最も有効であつた。」「言ひ方は先づ一二の類例を挙げて、つづいて彼等にも挙げさせるやうにしてゐた。」

これは、分段教授法が濃厚に残存しており、まだそこから脱皮し得ていない当時の現状を反映しているものと見て良いだろう。特徴としては、通読である本文の提示に入るまでの過程が比較的ゆっくり取つてあること、教授の中心は内容についての教師の説明や問答が主となっていること。応用としての練習が行き届いていることなどが挙げられる。このことは、換言すれ

ば、教材である文章の内容それ自体の理解が主で、文章の読み方（文章を読む力）を教授するという視点が欠如していたことを示すものである。そして、応用において基礎的の国語力が重視されていると言うものの、それは生活上の必要性に依拠した言語能力で、読む力を養成する為の、或は体系的な国語の認識を培うものとしての観点から考えられたものではない。その意味で明治期の読み方教授をそのまま踏襲している教授法であつたと言えよう。

次に、芦田恵之助の見解をみとめることにしよう。彼は、『読み方教授』（大正5年・育英書院。引用は、『近代国語教育大系5』（光村図書）に依つた）の中で取り扱い方法について次のように述べている。（P. 163～167）

内容の整理。題目……を抜書した際に、之が説明をかねて行ふ位のもので……児童の既有観念を喚起し、整理するのが眼目である。

通読。最初は教師が之を行つて、聴覚から意義の大体を握らせ、之を基礎として全体或は部分の研究に入るべきである。……通読は読み方教授の最も大切な部分である。……教師が緩読の上にも緩読して、意義のひしひしと分るやうに読まねばならぬ。この程度では文字をたどつて発音する時代であるから、文字をたどつて聴かせておくことが肝要である。この際おそるべきは、音声のみ記憶し、文字を離れて之を暗誦することである。暗誦は固より大切であるが、文字と全く離れたのは、読み方としては価値の甚だ薄弱なものである。

教材の聴写。……教授に変化のあること、手を練習すること、教授箇所のみ示に便なること、児童のおちつくことなど、色々の長所を発見した。……読み合せ。教材聴写の結果、即ち教師は抜書し、児童は簿書した当然の結果として、誤字、脱字等を読み合せて検することが大切である。……

通読練習。連続して行つても効果は乏しい。単読一回、斉読一回位が適度である。……

語句文の教授。文中に於ける語又は句として、前後の関係からその語句の意義を知らせるやうに取扱ふがよい。……余は文中に於ける語句の意義を確実に会得させる方法として、文中の語句をその職能によつて分解したことがある。……語句の

意義又は文の意義を確実に授くるには、きはめて有効であると思ふ。

話し方。かくて再び通読練習を行ひ、漢字の筆順等についても説明、練習し、次に話し方にすむのである。話し方としては基礎練習ともいふべきは、読本の文をそのままに、談話の調子にうつして語らせることである。……さらに読本の文章によつて刺激された自己の生活を物語らせることは、読み方教授に付帯した話し方として重要なことである。

この教授過程の第一の特色は通読の重視であろう。まず、範読から入り、聴くことによって大体の意味を理解させているが、文意の理解は勿論読むより聴く方が児童にとって負担は軽く、適切な措置であると言える。更にこの通読段階における注意として、文字と文章の結合に留意している点も、仮名文字教授を終えたばかりの、一年生ということを考慮した卓見であろう。実践的体験を基盤にした説得性のある見解が示されていると言える。しかし、最も注意しておきたいことは、文章それ自体に単刀直入に入っている点である。予備的・導入的段階を必要最少限に切り詰め、まず児童に文章そのものに向わせている点である。つまり、読み方教授は、その対象となるものが文章それ自体であることに意識の目が向けられていることである。教師の説話による文章内容の理解でなく、児童が直接文章と向き合うところから読み方の教授が発している点に注目しておきたい。

更に、通読それ自体に関しては、通読が絶えず繰り返されていることである。読みの深まりが絶えず文章に帰って確認されていることにも留意しておく必要がある。

第二は、聴写・読み合わせによって、児童の頭の中に文章が正確に定着するよう配慮されている点である。ここにも、第一学年という発達段階が意識されており、しかも、文章に児童の注意が集中するよう考慮されていると言えよう。

つまり、芦田の読み方教授過程の骨子は、教授の対象が文章であるという基本的立場を明示

し、それに実践的体験に基づいた児童の発達段階を踏まえたものであったと言えるのである。

以上、馬淵冷佑と芦田恵之助を例に大正前期の尋常第一学年における読み方教授を概観することを試みた。前者は、大正の初期においてはおそらく現場教育の大半を占めるパターンであったであろう教授法として例に挙げた。後者は新しい読み方教授の先駆となった例として挙げた。大正前期において、既に、卓越した実践家によって、ここまで読み方教授が到達していたのである。しかし、勿論それは標準的なものではなかった。次章では、大正七年から使用が開始された尋常小学校国語読本の取り扱いをめぐって、読み方教授がどのような方向へ動き始めたかを探ると同時に、その時点において読み方教授の実態がどのようなものであったかを具体的な教授案の中で分析してみたいと思うのである。

二 大正七年における読み方教授の実態

1 長篇猿蟹合戦の取り扱いを中心に

① 教材観

尋常小学校国語読本編纂者の一人である高野辰之は、猿蟹合戦の取り扱いに関して、雑誌「国語教育」に「昔話の類を教授する際には、事実や語句の分解穿鑿に過ぎて、其の話の面白味を減殺してはならぬ。昔話では情操陶冶をしたり話し方の練習をしたりする事の方が肝心だ。」（第3巻、第3号、P.45、後『尋常小学国語読本の説明、第一学年用』大正8年育英書院刊に収録）と述べている。また、東京女子高等師範学校訓導の五味義武も、「国語教育」第3巻第6号の「猿蟹合戦の取扱に就いて」の中で、「童話の目的価値」と題して次のように述べている。

童話の生命とする興味を尊重して情操陶冶に資することにあると思ふ。どこ迄も興味中心に振りかざして面白く愉快に、明るくのびのび行かなくてはならない。そして事件の推移や事柄の曲折起伏に興がる間に、また大人にはたあいない寧ろ荒唐無稽

な行動や動作と思はるゝ所に、自由な感情を越らせて不知不識情操の陶冶をはからねばならない。ここが童話の童話たる所以で又其の主眼である。然るに若し是れ以上或る要求例えば道徳的訓戒等を強ひて加へたら、却つてその価値は滅殺されてしまふ。猿蟹の童話に於ても亦この規にもれず任侠や同情や正義や懲悪の教訓的意味を求めたら適所にその適例を発見するであらうけれど、かかる説話や教訓は童話の目的ではない。(下線は引用者) (P.52)

後半の教訓に関する所では、前述の高野辰之も、「此の猿蟹合戦や桃太郎は、其の教訓色の不鮮明な部類に属する話だと思ひます。桃太郎の話に、勇氣、慈愛といふやうなことを説く人は、此の猿蟹合戦にも、弱者を助ける義と懲悪とを説くでせう。私は敢てそれに反対は致しません、尋常小学の一学年あたりでは、そこ迄立入つて説明する必要がないと思ひます。」(前掲書、P.58)と述べている。

つまり、ここでは猿蟹合戦を童話・昔話として捉え、童話や昔話教材においては、情操の陶冶が主眼で、教訓をそこに求めることは邪道であるとの見解を取っているとみて良いだろう。その意味では一応文学教材の教授における教訓的取り扱いを否定し、文学としての興味や価値に教授の主眼が置かれていたと言える。

しかし、これはこの時代の共通認識であった訳ではなく、同じく国語読本編纂者の一人である八波則吉は、大正七年五月「教訓の拡充」と題した講演で「国語読本が与ふる教訓は、決して其の場限りではいけない、年と共に充ち広げられなければならない。単に充ち広がるのみならず、年と共にますます力強く働かなければならぬといふのが演題の大意です。」(P.65)と言ひ、第一学年で、「数ある童話の中、猿蟹合戦と桃太郎とを長篇物に選びました理由を申せば、何れも演題の『教訓の拡充』を具体的に説明するの便宜があります。」(P.69)として、「時代の要求に従つて興国的気分に充たしめんと企てた尋常小学国語読本には、是非無くてはならない教材であります。」(P.80)(以上、『尋常小学国語読本要義』大正8年、教育研究会より引用)と述べている。ここでは、猿蟹合戦が教訓の拡充に

価する教材として位置づけられ、その教訓の内容を「興国的気分」の涵養としている。

ところで、この「興国的気分」を教訓の範疇とするなら、五味義武の次の発言、「なおこの猿蟹合戦の童話に於て忘るべからざることは復讐的気分の振興である。……復讐と侵略は名称の如何はあれ、発展的国民の一面の抜くべからざる要素である。猿蟹と桃太郎の童話を併せて巻一に採つたのは編纂者にもこの意味があると聞いたが、寔に痛快な仕打であつて、所謂興国的気分の涵養がこの辺に含蓄されてゐはしまいかと思はれる。」(前掲書、P.53)という見解も当然含有されることになる。「教訓」の意味をどのように規定するのか、その統一の見解が持たれていなかった事実がここから推察される。しかし、教訓の意味範囲をどのように規定すべきであるかなど問題にすべき点は幾つかあるが、ともかく、この教材に「興国的気分」の涵養が意図されていたことは事実であった。その意味では、直接、懲悪などの道徳的訓戒を与えることを教授上の目的とはしなかったとは言え、「興国的気分」を涵養し、志気を鼓舞するという目的要素が教授の主眼となっていた点では同じであつたと言えよう。つまり、童話や昔話の教授の目的は、教訓ではなく、情操の陶冶であるとしながらも、情操の陶冶についての概念や認識が充分論議されていなかった為、究極的には、それが「目的」でなく「手段」として位置づけられていたことを示している。そして、これはまた、文学的教材の持つ教育的価値についての認識がこの辺りを徘徊していたという事実を示しているとも言えよう。

次にこの教材が長篇であるという観点からの問題を検討してみることにする。この猿蟹合戦は、教科書巻一の僅か10ページ目から10ページに亘つて掲載された長篇であること、そして、それまでの仮名文字の習得は清音29文字、濁音3文字に過ぎないことがその取り扱い方をめぐって論議を生む原因になったと言える。

以下、それに関する識者の見解を挙げてみよ

うと思うが、その前に、この長篇をこのところで取り上げた意図について、どのように受け止められていたか一言触れておくことにする。例に挙げるのは、東京市元町尋常小学校訓導、白鳥千代三の意見である。

従来の国語教授があまりに分解的器械的である弊に対して、総合主義を、従来の文字教授、語句教授が国語教授の主要点の如き観のありしことに対して文章教授を、筋書の説明的文章に対して、具体的描写的文章を、教師の分解や説明を多く要するものを排して、端的に作者と児童とを触れしめたい、といふやうな理由から、此の一大革新を企てたことと私は推察する。（「国語教育」3の6 P.67）

ここには、新訂教科書が、新しい教授法の開拓までをも要求しているものとしての積極的評価が窺えると言えよう。

では、具体的にどのような取り扱い方が考えられていたのであろうか。高野辰之は前掲書で、「他の課程語法上の説明を期待しては居りませぬ。此所は連続した興味に富む話をしてそれで新字の提出をするのが主意であります。」と述べ、更に「興味本意にして、発音や文字や文章の練習を暫時後廻しにするのも一つの良法と確信致します……」（P.47）とも述べて、この教材が、一続きの纏りを持った話であることを意識して、新字に留意する他は、語法などを特に問題としない立場をとっている。

五味義武は、「猿蟹合戦の如き興味ある材料により十分文章に親しませ出来るだけ読んだり書いたり話したりする為めにかく長い文章を提供したのである。」として、「文章の理解即ち内容の把握受領」が目的であって、「文の構成・要素・組織若しくは語法の意義等所謂文法的吟味を要求するものでないといふことである。」（前掲書・P.53~54）と述べている。

また、『尋常小学国語読本教授書巻一』（大正7年・大日本図書）では、「読書力を練り文学趣味を養ふ。本課十頁に亘る文章は、文法的取扱から離れて読みこなすといふことに力を用ひるのである。各頁の間には話の筋が省略されてゐる。此の省略を、児童が心で補つて読み味ふ所

まで行けば本課の目的は十分達せられたわけである。」（P.78）と述べている。

以上、各書はいずれも形式的取り扱いを従に、内容の理解・把握を主とする点で一致している。この場合、長篇という性格が、指導の内容を規定したと言えよう。そしてまた、このような教材の出現が、大正期の読み方教授の内容重視主義に傾斜していく一つの契機となっていることにも注目しておきたいと思う。

最後に、参考として、この教材に対する全体的反応や評価について少しばかり触れておく。

東京高等師範学校教諭の玉井幸助は、「趣味より見たる新読本の文章」（「国語教育」3の3）の中で特に文章について次のように述べている。（P.93）

此の十頁に亘る全文を通じて翫味して見ると、対句に初まつて韻文につづき、多少韻律を含んだ散文を以て終つてゐる。尚其の間処々に「メヲダシマシタ」「キニナリマシタ」「ミガナリマシタ」「カニガシニマシタ」という同形の短句が挿入されてゐる点の如きは、徐々として奏でられる音楽の合間合間に、急速な細かな曲が挿まれたのを聞くやうな気がして面白い。全文には変化があり、部分部分には調子がある。修辞上の妙味を十分に持った文である。

非常に好意的な批評であると言えよう。他にも文章それ自体については概ね賛意を表するものが多く、特に「描写性」にその特長を見いだしているようである。（例、奈良女高師訓導竹村定一、「国語教育」3の3 P.24~28参照）また、「キジハツツキマハリ……イヌハカミツキマハリマス。面白い言ひ廻はしだと思つて、児童に読んで聞かせましたら児童も喜んで真似をしてゐました。」（横浜小学校訓導平戸喜太郎「国語教育」3の5 P.83）と言う実践上の報告もあり、児童にも興味をもって歓迎されていた様子が窺われる。

しかし、当時文部省督学官であった榎山柴次は、次のように述べている。

新定国語読本は児童の興味を喚起することに一層の注意を払つてをる様である。即ち猿蟹合戦の話が十頁より十九頁に涉つてをり、桃太郎の話が四十

本 文	五味義武 (東京女高師訓導)	白鳥千代三 (東京元町小訓導)
<p>P.10 サル ガ カキ ノ タネ ヲ カニ ニ ヤリマシタ。 カニ ガ ニギリメシ ヲ サル ニ ヤリマシタ。</p>	<p>① 全体の筋 ルの教授 サル ト カニ, ハチ クリ ウス で話をまとめる</p>	<p>① P.10 の説話 文章教授 誰が 何を ル タヲ ギ の教授 ② 話方 サルカニの態度につ いて批評 聴写 ~ヲ~シマシタ の形式練習 新出文字の書取 応用</p>
<p>P.11 ハヤク メ ヲ ダセ, カキ ノ タネ。ダサスト ハサミ デ ハサミキル。</p>	<p>② P.10 説話 通読 タヲ ギ の教授</p>	<p>③ P.13 までの説話 P.11 文章教授 ダセ, ダサスト デ の応用練習 ゲ セ デ の読方 書方</p>
<p>P.12 メ ヲ ダシマシタ。ハヤク キ ニナレ, ナラス ト ハサミ デ ハサミキル。</p>	<p>③ P.11~13 説話 通読 話方 セ レ ダ デ の教授</p>	<p>④ P.12, 13 挿画によって理 解 全文聴写</p>
<p>P.13 キ ニ ナリマシタ。ハヤク ミ ガ ナレ, ナラス ト ハサミ デ ハサミキル。</p>	<p>④ 復習 読方 話方 筆写 新字</p>	<p>⑤ P.11, 12, 13 の復習 話方 文字の復習, 植物培養に ついての経験を語らせる</p>
<p>P.14 ミ ガ ナリマシタ。サル ガ ミツケテ トリマシタ。アライ ノヲ カニ ニ ナゲツケマシタ。</p>	<p>⑤ P.14~16 蟹の非命の一駒 の説話 P.14 通読 ツケゲ の教授</p>	<p>⑥ P.14 説話 聴写 新字教授 文体 練習</p>
<p>P.15 カニ ガ シニマシタ。 コガニ ガ ナイテ イマシタ。 ハチ ガ キテ, ナク ワケ ヲ タヅネマシタ。</p>	<p>⑥ カニガシニマシタから P.16 まで反復 説話 通読 話方 ワヅ の教授</p>	<p>⑦ P.14 復習 書取 新字</p>
<p>P.16 ハチ ガ キイテ オコリ マシタ。クリ モ キイテ オコリマシタ。ウス モ キイテ オコリマシタ。</p>	<p>⑦ 復習 読方 話方を主に筆写 及新字の練習</p>	<p>⑧ 説話, P.15 の聴写 ワケ タヅネル の意義 応用 新字の教授</p>
<p>P.17 カタキウチ ヲ スル コト ニ ナリマシタ。クリ ガ トビツキマシタ。サル ガ ヤケド ヲ シマシタ。</p>	<p>⑧ P.17 の説話 通読 話方 ビド の教授</p>	<p>⑨ P.15 話方復習 書取 新字 ⑩ P.16 説話 聴写 話方 練習 挿画を観察して 話方 綴方</p>
<p>P.18 サル ガ ミズ ヲ ツケニ イキマス ト, ハチ ガ チクリ ト サシマシタ。サル ガ ニゲマシタ。</p>	<p>⑨ P.18, 19 の説話。 P.17 から 通読 話方 筆写練習</p>	<p>⑪ 説話 P.17 の聴写 カタキウチ, トビツク ヤケド の意義応用, 新字の教授</p>
<p>P.19 ウス ガ オチテ キテ, サル ヲ オシツケマシタ。 コガニ ガ サル ノ クビ ヲ ハサミキリマシタ。</p>	<p>⑩ ⑧⑨の復習 読方 話方を主に, 筆写 文字 の練習</p>	<p>⑫ P.18 前時の話方 復習 聴写 チクリ ガラリ コロコロ の 副詞教授 P.17 の新字の復習 ⑬ P.19 話方 復習 聴写 オシツケマシタ の意義 応用</p>
	<p>⑪ 全篇の復習 読方 話方を主に, 筆写文字の 練習</p> <p>⑫ 全篇の復習 話し方を主に, 文字の練習</p> <p>⑬ 全篇を敷衍させる文章の筆写 文字の練習</p> <p>⑭ 前時の練習文の通読 話方 文字の練習</p>	<p>⑭~⑯ 整理 挿画で話方 練習 文字の練習 応用 ⑰~⑳ 応用文の取扱 シタキリスズメの教材を提示し 話方で敷衍する。</p>

小瀬松次郎 (成蹊小主事)	小林佐源治 (東京高師訓導)	伊藤米次郎 (東京女高師訓導)	尋常 小学 国語読本教授書	
① 全体の説話通読	① 全文通読 あらすじの確認	① 全課 挿画の読方 挿画と対照しながら通読	① 教師のお話 (発端より柿の種を持って蟹が家に帰るまで)	第一 次
② P.10 説話 通読 書写	P.10, 11 話方教授及 練習		② "	
③ P.10, 11 説話 P.11 通読 書写(補充文)	② P.10 前半 読方 意義 書取の教授	とりかえるところま での説話	(蟹の種蒔より蜂・栗 ・白の義憤まで)	
④ P.12, 13 説話 通読 書写	③ P.10 後半 "	② P.10 前半の教授	③ "	
⑤ P.10~13 挿画観察 説話 練習	④ P.11 "	③ P.10 後半の "	(仇討の計画より大団 円まで)	
⑥ P.14 説話 通読 書写(補充文)	⑤ P.10, 11 練習			第二 次
⑦ 蜂の来訪と子がに 説話 練習	⑥ P.12, 13 話方の教 授	④ 種を植えたことから 復讐までの説話	④ P.10 の教授	
⑧ P.15 通読 書写	⑦ P.12 読方の意義 書取 教授	⑤ P.11 前半の教授	⑤ P.11 "	
⑨ P.16 " "	⑧ P.13 "	⑥ P.11 後半 "	⑥ P.10, 11 の練習	
⑩ P.15, 16 通読 書写(補充文)	⑨ P.12, 13 の練習	⑦ P.12 "	⑦ P.12 の教授	
⑪ 復讐一幕の説話	⑩ P.14, 15 話方の教 授	⑧ P.13 "	⑧ P.13 "	
⑫ P.17 通読 書写	⑪ P.14 の読方 意義 書取の教授	⑨ P.14 前半 "	⑨ P.12, 13 の練習	
⑬ P.18 " "	⑫ P.15 "	⑩ P.14 後半 "	⑩ P.14 の教授	
⑭ P.19 " "	⑬ P.14, 15 の練習	⑪ P.15 "	⑪ P.15 "	
⑮ P.17, 18, 19 通読 書写 練習	⑭ P.16, 17, 18, 19 話方教授	⑫ P.16, 17 2 までの "	⑫ P.14, 15 の練習	
⑯ 全体の説話 練習	⑮ P.16 読方 意義 書取の教授	⑬ 復讐の相談から最後 までの説話	⑬ P.16 の教授	第三 次
⑰ 通読 書写 練習	⑯ P.17 "	⑭ P.17 3 の教授	⑭ P.17 "	
⑱ "	⑰ P.18 "	⑮ P.18 "	⑮ P.16, 17 の練習	
	⑱ P.19 "	⑯ P.19 "	⑯ P.18, 19 の教授 ⑰ " 練習	
	⑲ P.10, 11, 12, 13 話方 読方の練習	⑰ 全課の復習	⑰ 全課の総練習	
	⑳ P.10, 11, 12, 13 読方 書取の練習	⑱ "	⑱ "	
	㉑ P.14, 15, 16, 17, 18, 19 話方の練習		㉑ "	
	㉒ P.14, 15, 16, 17, 18, 19 書方の練習			

注。○の中の数字は時数を集めず

四頁から五十四頁に涉つてを。子供を悦ばせると云ふことは確に優つてをる点であらう。併しながら教頁に涉り連続した昔話に依り教授するときには内容にのみ注意を引くことが多くて国語科の主要目的たる言語文章が等閑に付せらるゝの嫌はあるまいか。(下線は引用者) (「国語教育」3の3, P.13)

児童の興味や関心を惹く点を評価しながらも、国語科教授におけるバランスの崩れを来す恐れのある点で難色を示している。そして、既に見てきたように、それは当然の結果でもあったのである。

次に、擬人化して描かれた挿画について触れておく。東京女高師訓導の谷山義毅は、「国語教育」(3の4)における「第三種及び修正読本の挿画(二)」の中で、「尋常一、二年の程度の児童がこの種の物語類に特に興味を感じることは事実である。して見ればその興味ある物語類の内容を極めて明瞭に具体化したる絵画に対して特に興味を感じずるのも認容することが出来るのである。」(P.64)と、児童が興味を持つ必要性について言及している。そして、更に具体的には、大阪府池田師範学校訓導兼教諭の赤塚吉次郎が、「殊に其の挿絵が例の擬人画だから、そして眼まじしく活動してゐるから面白い。搦臼が鉢巻をして眼を剝いてゐる様子など児童は手を拍つて悦ぶに違ない。」(「国語教育」3の3, 「国語読本を讀みて」P.76)と述べている。また、前述の平戸喜太郎も、「サルガミヅラクミニ……児童にこの絵を見せましたら、手をたゝいて歓迎しました。」と述べており、挿画に対する児童の興味の示し方は、従来の読本と比較した場合この課に限らず相当に高かった。

② 教授過程

雑誌「国語教育」の大正七年六月号(第3巻第6号)に「猿蟹合戦の取扱について」と題し、斯界を代表する五人の教授案が掲載されている。今ここに、それと、大日本図書刊行の『尋常小学国語読本教授書巻一』(大正7年刊)の教授案をもとに、尋常小学校第一学年における長篇の読み方教授がどのように行われるべきであると考えられていたか、具体的に考察を試みた

いと思う。

(註) 上記の五人とは、次の方々である。東京女子高等師範学校訓導 五味義武。成蹊小学校主事 小瀬松次郎。東京女子高等師範学校訓導 伊藤米次郎。東京市元町小学校訓導 白鳥千代三。東京高等師範学校訓導 小林佐源治。)

各氏の教授過程を表に纏めると p. 90, 91 の通りになる。これを見ると、ほぼ、最初は教材の全体的取り扱い、次に場面に分けての細密な教授、最後にまた全体を対象とした取り扱いに分類出来る。そこで、仮にそれを順に、第一次、第二次、第三次とし、それぞれについて考察を試みることにする。

第一次の教授過程の考察

白鳥の場合のみ、全体を概観する作業を経ずに直接本文の部分読みに入っている。教材を一時間ごとの単位で分段し、一時間中に読み方、話し方、書き方などすべての分野を取り扱うという明治期からの典型的分段教授過程に依っている。長篇という教材の特質が何ら考慮されていない。ところで、このような方法はまだかなり残存していたようで、小瀬も次のように述べている。

発端の物語りである。本時は発端の物語りで一時間を費やす予定であつた。しかしどうしても児童は話の全体を要求して止まぬのである。でとうとうお話で一時間を過ごした。或はこれが自然であるのかも知れない。全体を先きに話して、更に部分的に繰り返すことは、新味を失ふ恐れがないでもない。しかし実際に当つてかゝる憂は更になくして終つた。

(P.62)

以上から、最初は分段的に取り扱う意図であつたことが了解されると同時に、積極的に分段法に依る理由としては、全体の内容を児童に知らせると児童の興味が半減する虞れがあると考えられていたことがわかる。しかし、それは杞憂でしかなかった。机上の論理は実践によってこのようにも修正されていったのである。

次に、各氏の第一次に費す時間とその内容を見ると次のようになる。

五 味	0.5時間	説話	／
小 瀬	1 "	説話	通読
小 林	0.5 "	／	通読
伊 藤	0.5 "	／	通読
教授書	3 "	説話	／

教授書は教師の話のみで3時間かけている。教師の教授技能として興味深く児童に説話出来るということが強く要求されていた時代を反映しての教授案とも言える。文章それ自体の理解よりも、書かれた対象の内容理解に主眼があり、従って教授においては教師のわかりやすい説話が尊重された教授法の理念が具体的形で表われたものである。大正時代に入っては、前節の概観のところでも触れたように、次第に表現対象の事物よりも、表現それ自体に着目し、文章を読み取る教授へと読み方教授の転換が提起されつつあった。その意味ではやがて陶冶されていく過渡的位置にあったと言えよう。

教授書の他に、第一次の仕事の説話としているのは五味と小瀬である。五味はこの取り扱いについて、次のように述べている。

全体に亘つて話の筋を通すことは児童が主要知つている上から、又話が長いといふ上から必要なことと思ふ。それには挿画と対照して問答を試みつゝ、一駒一駒順々に進むがよい。(P.57)

先に引用した小瀬の見解と合わせてみると、内容についての概略を児童の脳裏に整理して入れ、より深い興味と関心を喚起することを目的としていると見て良いだろう。教授過程上では、所謂導入部としての役割を果たしている段階と言える。

第一次の仕事の主として通読においている小林と伊藤の見解を次にみよ。

(伊藤)ここに第一時に挿画と対照させて全課を通読させることにしたのは、一には児童の読書欲を満足させるため、又一には「猿蟹合戦」の童話に関する、児童既有的観念を整理して、その談話の大体をおもはせるためである。絵を読ませることが主でよい。(P.66)

(小林)全文につき内容を読ませる。即ち目的を

指示し、絵画を順次見せて内容事実の問答をし、事の顛末事実の筋道を知らせる。(P.72)

両者とも挿画を中心としながら通読し、物語の概要を掴みとることを目的としている。前記の説話を中心とした取り扱いと目的においては差がないが、文章へ児童を直接対面させている点では大きな相違がある。その意味でこの段階を教授過程上では、読みの段階における全文概観の段階として位置づけることが出来よう。しかし、当時においては教授過程上この段階における仕事の意義や目的が研究され、明確にされる段階にまで至っていなかった。従って、導入部との関係においても未整理であったのだが、以上の四氏の見解はその辺の当時の実情を如実に反映しているものと言えよう。

以上、教材全体が教授対象となった最初の取り扱いの段階を仮りに第一次として考察してきたが、それは、教授者によって導入部的扱いと読みの第一段階的扱いの差があった。しかし、それは、それぞれの段階が占める役割についての究明が明瞭になされていなかった為、実践的には曖昧なものであった。第一次というのは、そのような二つの段階を未分化のままに混在させていた段階であったと言えよう。

第二次の教授過程の考察

第二次は、教材を基にした教授段階で、読み方教授の中心となる場所である。

(段落意識と教授過程)

前掲の表において、第二次に相当するところに、更に細かい線を入れておいたが、これは教授過程において一応纏りがあると思われる所に区切りをつけたものである。これをみると、各氏それぞれ最初から文章の順に従って、一応段落意識を持ちながら教授している。教授方法として、当時の共通理解がこんなところにあったとみて良いだろう。しかし、その段落の意識にはかなりの差が見られる。今それを、教授過程との関連で考察してみたい。

段落意識が明白で、それが教授過程に直截に反映しているのが小林の教授案である。即ち、

一区切となる段落の場面全体についての教授がまず行われ、次いで、その中を更に分段した場面ごとの教授があり、最後にまた段落全体についての取り扱いがなされている。ここには、教授内容はとも角、長篇としての意識のもとに、段落意識の必然性が意識されていると言える。教授過程全般に亘ってではないが、ほぼ同様の段落意識が見られるのは、五味と小瀬である。その見解の具体例として五味の意見を挙げておく。

この二頁を(引用者注P.15, 16)、一単元に取扱ふ趣意は囊の十一・十二・十三頁を取扱ふと同様、話の筋の一段をとつたので、この方が随に有効と思ふからである。一部分づつ孤立的断片的に取扱つては内容の統一した理解を妨げ情味の渾然たる喚起を錯乱するので、成るべく総合的に一段は一段として把束し得せしめたい考である。従つて一頁を通して常に読ませたり話させたりして、小蟹の痛歎と蜂栗白の同情及憤慨とを結合することに努めねばならぬ。(P.58)

明瞭な段落意識と内容理解上それが教授に当って、有効かつ必要であることが的確に指摘されている。

ところで、小林の場合の教授内容をみると、段落全体を教授対象とする最初の段階は話方教授で、最後の方は練習であり、細かく分けられる場面が「読方、意義、書取」の教授となっている。その意味では、段落意識は明瞭にあったものの、その教授過程は教授内容の分担でしかなく、過程上の有機的な関連を見出すことが出来ない。その点、小瀬の場合は、最初が説話によって段落全体を把握させ、次に文章を対象とした部分の読みに入り、文章教授を主眼としている。最後はまた通読することによって全体をまとめる作業を経て書写の練習に入っている。各過程がそれぞれ異なった機能を持ち、読み方への集中度が高い教授過程となっていると言えよう。

伊藤の場合は、段落意識は教授者としてはあるのだが、児童への意識化が考慮されていない典型であろう。段落全体についての教師の説話の後、部分の教授のやりっ放しで、児童に段落

を意識させるまとめの段階がない。

反対に、全体の概観がなく、最後の段階に練習のみを設けているのが教授書である。しかしこの場合は、小林のところでは指摘したように、単なる練習であって、段落全体をまとめる形での段落意識は持たれていない。つまり、部分的な読み方、書き方、話し方の練習である。従って教授における段落意識が充分あったとは言いがたい。そして、ほぼ同じようなパターンを踏んでいるのが白鳥であり、これらは、段落や場面の一纏り意識は希薄で、継時的に順序を追いつながら教授することに重点が置かれていたと言える。

(教授内容)

前掲の表により、各時の教授内容の概要は了解出来ると思うが、具体的一例として、白鳥の第11時の教授内容を引用しておく。

教師の説話。子蟹の孝心と蜂、栗、白の同情とによつて、仇討をすることになったこと、仇討の計画を定めたこと、猿を欺いて招いたこと、栗の第一撃より大団円まで話してしまふ。次に教材聴写。「カタキウチ」「トビツキマンタ」「ヤケド」の意義及応用・新出文字「ビ」「ド」の読方書方練習

次の時間に「話方復習」が入り、この17頁の教授内容は完了する。一通り必要な内容については触れているが、彼の場合、読み方(通読)が教授内容として教授過程の中に位置づけられていないのが問題になるところであろう。

概して、通読よりも説話が重要視されていた現状は今までも何度か指摘してきたが、ここでもそれは指摘出来る。表をみても了解出来るように、教授案では各場面ごとにおいても多くの人が説話をその教授過程に位置づけている。今、ここにその説話の方法として、五味の第2時のものを引用してみよう。

説話としては猿と蟹と邂逅した事件の背景をも活躍せしめて取扱ひこの有様を巧に潤飾することが大切である。そして猿がうまく欺しめた憎らしい心持に児童の感情を興奮せしめて、狂智の猿と従順な蟹の対立に将来の伏線を張ることが必要である。

ここからも文章による理解でなく、説話によって「猿蟹合戦」の昔話を教えることに主眼が

置かれていた事実がわかる。また、その説話は面白いことが重要で、「巧に潤飾する」ことが要求され、「猿を欺いて招く」（白鳥の場合）など教科書にない事実をも織り込むことも多かったのである。

こういう状況の中で説話を全く無視している小林の教授案は異彩を放っていると言えよう。ただ彼の場合、文章の読み方よりも、話し方に重点がおかれ、「この話は材料自身が面白く、事実の関係も簡単でよくわかつてゐるから話し方の材料としては最もよいものである。従つてほどよく分節して各生徒に普く話し方をさせるがよい。」（P.73）と述べているので、文章による読み方重点の教授と単純には断言出来ない面もある。

次に文章内容の読み取りについての考察に入る。例に挙げるのは、教授書の第10時、14頁の教授内容である。

「ミ ガ ナリマシタ。」蟹の希望は達したわけ。累々たる柿を仰いで喜んでゐる蟹を想像させる。そこへ猿が来て親切ごかしに、取つてやらうといふ。「サル ガ ミツケテ トリマシタ。」で、木の下で待つ蟹の心持を味はせる。

「猿がするすると木に登つてゆく時、蟹は何と思つたでせう。」

「うらやましいな、僕も登れたらよいなあ」

「いまに猿が取つてくれるだらう」

「あの赤い大きいのがほしい」

「たくさん取つて貰つて、猿にもわけてやらう」

「猿がひとりでたべてしまひはしないだらうか」

児童の答は十人十色であらう。それでよい。甚しい誤でないかぎりは彼等の想像にまかせて、「なるほど」「なるほど」と受け入れておく。

「アオイ ノ ラ カニ ニ ナゲツケマシタ。」

「憎い猿奴」児童の拳が挿画の猿に見舞はれるほどでなければならぬ。それには前の想像の十分なることが肝要であり、範読の仕方および範読に伴つて本文を補ふところの、言葉なり態度なりの工夫が大切である。（P.99～100）

ここでは、文章の表現をもとに想像させると同時に、文章に即して事件の推移の必然性を明確にした。想像豊かな読みとりが意図されている。

語句の解釈とその語句の応用という教授内容の多かった中で、文章の読みに力点を置き、しかも自由な児童の想像を喚起させながら読みを深め、豊かにしている点着目すべきであろう。

最後に仮名文字の教授について触れておく。仮名文字の教授は前節の教材観のところ而言及したように、長篇物語という形式に注意を奪われた結果、それについての論議は殆ど真剣に行われることがなかった。そして、ここに挙げた各氏の見解も「新字は初め軽く扱つて、練習の時に十分力を注げばよい」（教授書P.92）「文字教授は反覆練習する間に練り固めること」（白鳥 前掲論文P.70）という程度のものでしかなかった。そういう中では、次の小林の意見が文字教授に最も関心を示した意見と言えよう。

書くといふことは、甚だ大切なことで、一年のこの頃は特に多く力を入れて練習させたい。入学した許りの子供は手の筋肉が練習されない為に鉛筆をもつことも下手、字をかくことは特におそい。従つてこの頃に充分練習させ文字を正確に早く書く練習をしておくことは、文字観念を勉める外学習経済上最も大切なことである。（P.74）

しかし、その小林も具体的には仮名文字の教授について触れていないので、ここでは、この猿蟹合戦の長篇物語の中で正面から仮名文字教授に取り組んだ実践として奈良女子高等師範学校訓導の志垣寛の研究を例に挙げておく。

第十四頁は内容に於ても相当変化もあるし興味もあるから其の一頁だけを一分節として取扱ふことにしたが、あいにくツケゲと三文字が出て居る。それで私は本節を二時間取扱にして、前時間にお話を精細にした上で、掛図による復演をなさしめ、更に部分的にすすんで『蟹は何と言ひましたか』と突き込んで、「ヒトツオトシテクダサイ」と言ふ蟹の言葉を引き出し、それだけを練習し、ツの字の教授をなすことにした。然して次の時間にケとゲとを授けたのである。（「国語教育」3の7、P.57）

文章に沿って内容を的確に把握させる教授と同時に、新字の教授にも充分留意している実践だと言えよう。ただ、彼のような実践は希有な例であり、この教材が文字教授が閑却視されて

いく一つの契機となったことは前述した通りである。

第三次の教授過程の考察

この段階における教授内容は前掲の表をみてもわかるように、全体的には復習として位置づけられ、練習に主眼が置かれている。つまり、部分の読解の後、文章全体の内容をまとめて捉えたり、熟読玩味して文章を味わうのではなく、読み方、書き方、話し方、及び新字の練習をする復習として位置づけられていた。従って、白鳥や小林のように全体を対象とするのではなく、教材を半分に分割して扱うということも当然起り得るのである。更に換言すれば、文章の内容の総合的理解でなく、部分的な表現の読み、書き、話すという言語活動の習得に中心が置かれていたということである。その中で、教授書の「通読の練習の一方法として……の役割をきめて、おのおの自分の受持だけを読むやうにして、全文を読ませるもよい。」(P.12)とか「全文を纏めて話させること」(P.114)という見解や、五味の「結局読方の力を固め、文字の取得を正確にし、なほこの話の要を發表し得るやうにすればそれで目的を達するので、十頁に亘る長篇を初めから通すことが主眼である。」(P.60)という見解が、比較的全体の纏りを意識しているものとして注目して置きたい。

ところで、この第三次の段階の教授として特筆すべきは、「国語教育」第4巻第3号(大正8年3月号)に掲載された五味の「長篇文章取扱の経験」の一文である。彼はその中の「全篇の内容と復習」で次のように述べている。

総復習は話の筋を通す上にも、全体としての感興を強める上にも効果があり価値があるとは思つてゐたが、いよいよやつて見ると予想以上この感を深かったのである。全体をずつと通して復習した時、「読むとお話を聞くやうだ」とか「お話がよくわかる」とかいつて、非常な興味を以て迎へたが、中にはその光景を活写して「猿が蟹に柿をなげつけた所」とか、「蜂が猿の尻をつき通した所」とか色々手真似や身振を以て自分が当の人物になりすまして興がつた者もあつた。

このことは児童の発達程度から見て余程注意すべき事と思はれる。といふのは是迄の児童が唯一駒一駒ほんの面白いヤマだけに共感し共鳴したものが、漸く前後の脈絡から事柄の推移発展に及び、遂には全体として筋や内容の上からその真意を理解するからである。勿論一駒一駒その内容の興味に惹きつけられて彼等の心境を振り動かした事はいふ迄もないけれど、若しそれだけに終るならば全編の復習に更に感激し発動することは覚束ない筈である。これが新しく彼等に投ずる所以のものは、一歩進んだ境地から全体を通しての理解感入と視ねばならない。畢竟是迄の程度は断片的興味に在つたけれど、此所に至つて一編の理解に及ぶので、こゝが彼等の稍々発達した心意に応ずる教授として深く留意すべき所と思ふ。

されば新教授に於て其の場面場面を活躍せしめて取扱ふと同時に、総復習にも亦特別の価値と希望を齎らして、有効適切に取扱ふ方法を講ぜねばならない。(P.16~17)

全篇を通して読むことによって、場面場面の理解が更に高い理解に達し、新たな感動を呼び起こすことが実践的体験から述べられ、従つてこの段階の教授目的と内容を再検討する必要性について提言されている。これは読み方教授の理論がこのように実践の中で修正され、構築されてきたことを目のあたりにまざまざと見せてくれる思いのする実践と言えよう。猿蟹合戦というこの長篇教材が出現したことによって尋常第一学年の読み方教授は新しい問題が幾つか提起されたが、その中でも、この五味の新たな見解と提言は最も重要なものであったと言える。

③ 教授後の反応及び周辺の問題

(長篇・教訓に関する評価)

教授案を立てる段階で、多くの人がこの教材の長篇であることに注目して、児童が飽きるのではないかという危惧を持っていた。しかし、実践の結果は却つて児童が興味を持ったという報告が多い。その中の一人小瀬は次のように述べている。

自分の心中には児童が厭きはしないかといふ不安はいつもあつた。しかし児童は益々興に乗つて行くので大きな心で進めて行く事が出来た。……

児童は長編と雖も必ずしも厭きるものでないこ

と、寧ろ長編を喜ぶこと……この二項は「猿蟹合戦」に取扱つて得たる、新たなる自分に対しての貴い教訓であつた。（P.63）

実践によってこの教材の有効性が確認され、第一学年の文章教材観が変革されていった事実が窺える。

また、五味は教訓の問題に触れ、前掲の「長篇文章取扱の経験」の中で、「実際に扱つて見ると、痛切に教訓のための教訓、訓戒のための訓戒の無意味なるを覚えた」と言い、更に「既に修身教授でさえ、説話が教訓に傾き、更に味も実もなき訓戒に終つたら、児童は正しく感受しないのみならず、却つて一種の嫌味と反感を起すのに、まして感興を主とする童話に於て興味をよそにして徒に道徳的口物を漏すやうになつては、寧ろ徳性を傷つけても之を養ふ所以ではない。」（「国語教育」4の3 P.17）と、実際の体験上から強く言い切っているところを高く評価したい。

このように「長篇」を「文学教材」として充分扱うことが出来るという実践上の体験は、第一学年の読み方教授のあり方にも影響を与え、新しい気運を促進していった。そして、それは大局的立場から言えば、文章法への道程における実践上の土壌が準備されていく過程として捉えることが出来るのである。

（仮名教授に関する問題）

五味は教授体験を書いた前掲論文で、「時間を切りつめた結果は、必ず一方に文字教授に遺漏を来すだらうと予想したが、果たして書くことの出来ぬ児童をこしらへた。」と、仮名文字教授がうまく行かなかつた現状を卒直に認めている。これは、前述したような仮名文字教授に対する風潮の中では当然予想されたことであり、また、それを予測して、高野辰之は、「尋常小学国語読本の説明」の中で、「昔話によつて仮名の新字を教へる場合には、如何にせば最も効果を得べきかの御研究を願ひたいと思ひます。」（国語教育3の3 P.49）とも言っていた。しかし、正面から取り組んだ人は少なく、その数少ない実践者の一人である志垣寛も前掲論文

で、「経験も乏しく、一般に世の人も馴れて居ないせいから文章法（所謂ジャコト法）による文字教授と言ふものは私にとつては相当手答のある問題である。」と、実践の容易でなかつた心中を吐露している。

ところで、このような状況の中では仮名文字教授の時期や方法についての疑問が起つてくるのは当然のことであつた。これに関して五味は教授後の前掲論文で次のように書いている。

私は元來読むことと書くことの並行主義が、必ずしもすべての場合に遵奉すべきものとは思つてゐない。少くとも仮名教授の範囲に於てはその時間に書くこと迄要求することを余りに窮屈に感じてゐる。……それで仮令その時間内に書くことが残されても結局五十音の仮名教授である。漸次練習を積んで行く間に自ら取得されるので……（下線は引用者）

五味の場合は、第一学年の国語教授に於て、内容か文字かの二者択一的条件においては、内容優先にすべきであるとの見解に立って、従つて仮名文字教授に粗漏があつてもそれは已むを得ないことであり、むしろ読み書き並行論に問題があるのではないかと現状を踏まえた所で問題を提起している。これに対して、当時第一学年に於ける読み方教授の理念から、読み書き並行論に反対し、読み先習論を主張していたのが成城小学校であつた。「国語教育」の大正7年7月号に、校長の沢柳政太郎が自らその意のあるところを「国語教授に対する一疑問」として表明し、「余の学校におけるこの方面の研究は、日なお浅くして成果を發表する機会に到達しないが、現今の国語教授に対する一疑問として、まづ余の一家言を述べた次第である。」（P.9）と結んでいる。

それが実践的研究を経て、成果として發表されたのが、『尋常小学国語読本の批評』（大正9年1月、同文館）である。この中で沢柳政太郎は次のように述べている。

読むこと、書くことは併行すべきであるとの妄信、又は仮定の下に国語読本は編せられて居る。これは大人の経験にみても、読むと書くとは併行し一致しないことは明ではないか。読み得る文字は書き得る文字よりも遙かに多い。六七才の児童に読むことを

教ふときは容易に読み得るが、書くことはむづかしい。(P.11) (下線は引用者)

このような見解を基盤した上で、同校の宮沢直孝は「読む事と書く事とは其発達にも非常に差があり其目的とする所も異なるものである。吾々は小学校に於ける読方は思想摂取の能を養ふ点にあることを認める以上此片仮名教授平仮名教授は早く片づけ、漢字の教授も読本以外に加へて行かなければならぬと思ふ。」(P.182)と、早期の仮名文字教授を主張し、その方法として「(書取は)児童が自由に片仮名を読み得るやうになつて之を課するがよい。」(P.184)と言う。そして、同校の佐藤武は、それによる実践の結果として、「我が成城校に於ては無論一学年に両仮名を教授して居るが、其の実験に見るも、両仮名を一年間に教授することは決して困難でない。或学級は第一学年の第一学期で片仮名教授を終り、第二学期に於て平仮名教授をしたものもある。」(P.243)と述べている。この成城小学校の実践は、同校の読み方教授の目標が「教師の手をはなれて読書し、学校の門を出てからも常に読書に親しまんとする読書趣味を植ゑつけてやることによつて読方教授の目的は達せらるゝのである。」(前掲書、P.166 宮沢直孝)と、述べている如く、究極的には、自主的に読む態度の養成を目的とすることに基づいての主張であった。

以上のように、これは私立学校という特殊な条件のもとでの実践であり、事情の異なる公立学校に影響を及ぼしたとは考えられない。しかし、読み方教授の目的をめぐり、また、新訂国語読本の教授内容において、仮名文字教授のあり方、方法に一石を投じた役割は評価されるべきであろう。

2 短篇教材の取り扱い

本節では、短篇教材の教授において、新しい着眼点を持ったユニークな教授方法に注目して検討を加えてみる。(教授過程は全て引用者が要約して略述した)

① 実証的教授方法

(例1) **カゲエ** 東京高師訓導 小林佐源治

第1時(全文の内容を知らせて読み方の練習)

- 1 全文予習
- 2 内容について大意問答(どんなことが書いてあるか)
- 3 読み方 5~6回練習
- 4 新字、新語句の練習
- 5 一筋づつ意義をたしかめていく
「一毛」の意味など

第2時(読み方、語句、文章の練習、書取)

- 1 数回読む
- 2 問答により内容を話させる
- 3 指の組み合はせ
- 4 カゲエをやつたことについて問答
- 5 書き取練習

第3時(カゲエした文を綴るか補充文を読む)

- 1 朗読(二人で)
- 2 カゲエしたことを綴らせる
(「国語教育」3の9, P.80~84参照)

これは全文通読後、大意を概観し、語句の意義を確認しながら内容を把握させている。文章が直接教授の対象となり、その全体把握から部分の精査に入っている点、既述したように新しい読み方教授の動向と軌を一にしていると言える。しかし、この教授法の最も注目すべき点は、一通りの文章教授後、実際に指の組み合わせ方をさせてみて、更に家でカゲエ遊びをさせ、それを作文に書かせている点にある。実際に体験させることによって、文章の検証(この場合図解ではあるが)が行われることになり、更にその結果を書かせることによって、興味を中心とした扱い方の中にも、文章に描かれた真実を自分のものとして納得していくことになる。文章を生活の現実と結合させ、その実地検証を行った点、説明的教材の教授のあり方を示唆する教授過程として注目しておく必要がある。

(例2)

ナゾ 広島高師訓導 橋本留喜

第一時

- 1 全文の読み。数回読む。影に相違ないか考へながら聴く。

- 2 文章上の吟味。条件となる文を明確に捕捉する。

「此の謎は何が誰に言っているのですか」
 「なぜオトモダチと言ったのでせう」「アナタ
 がオタチニナレバとは誰が立てばといふことで
 すか。」「ワタシタチとは誰のことですか」…
 …と問答して下記の如く板書する。

日ヤ	}	デ	テ	キナ	カッター	}	カゲハ											
月ガ		ア	カ	リ	ガ		ツ	イ	テ	キ	ナ	カ	タ	ッ	テ	ハ	ナ	レ
アカリ		ガ	ツ	イ	テ		キ	ナ	カ	タ	ッ	テ		ハ	ナ	レ	ル	
スレバ																		

- 3 証明的取扱。天気がよかつたら運動場に出て
 実際について経験を新たにす。

- 4 視写。

第二時

- 1 読み方復習。
 2 準発見的取扱 ⑦条件の抽出復習 ④「着物」
 としての吟味 ②「鏡に映つた姿」としての吟
 味 (㊦)「影」としての吟味。
 3 聴写。

第三時

補充教材による場合—読み。答を考へさせる。
 視写。答の発表。
 発見的取扱による場合—児童の持つてきた謎で、
 文章から条件を抽出、候補の答を探させる。
 (「国語教育」3の10 P.84~87, 3の11
 P.55~58参照)

全文通読後の「文章上の吟味」は、私の正体
 である条件を確実に把握することを目的として
 いる。文章の論理的理解としてその取り扱いの
 着眼点は注目に値しよう。更に「証明的取扱」
 では、文章に表現されていることを前述の教材
 と同様児童自らが実証している。説明文につい
 ては、勿論説明を文章の中で論理的に把握する
 ことも重要であるが、更に説明の論理を自ら検
 証することによって、その説明の真实性・妥当
 性を本当に自分のものとするのが出来るのだ
 と言えよう。また、この「証明的取扱」は、児
 童が自ら確めてみる意欲や態度を作り上げる
 という点でも注目をしておく必要がある。

第二時の「準発見的取扱」も注目すべき教授

方法と言えよう。それぞれの答に条件を該当さ
 せて、それが充分な条件とならないことを確認
 させてゆくのだが、これも文章の論理的理解力
 を養成するに有効な方法である。第一学年にお
 いては、興味を喚起する為このような遊戯的取
 り扱いは必要な要素である。しかし、この場
 合は単にそれのみに留まらず、説明的文章教授
 において必要な、説明の真实性・妥当性を検証
 する態度に自ら連らなっていることが重要であ
 ると言えよう。また、文脈に沿って読み込んで
 いき、更に不適当な答で文章をつめていく読み
 などは、教材の特質を生かしながら、文章の論
 理的理解に習熟させ、思考力を高める働きをして
 いるなど、多くの示唆に富むすぐれた実践であ
 ったと評価することが出来る。

② 重層法的教授方法

(例1)

オヤ牛と子牛 東京女高師訓導 五味義武

彼はこの教材の取り扱いの方針として、「大
 体其の内容を理解せしむることを主とし、進ん
 では玩味鑑賞の域に入りた方針である。」と
 述べている。読みの段階を理解と玩味鑑賞の二
 段階で捉え、読みの段階的深化を意図してい
 る所に注目したい。以下、彼の意図を具体的内
 容に即して略述することにする。

児童には描かれている事実に対する経験が全
 くない。従って子牛が可愛いなどという感想
 を持ったこともないから、先ず事実の理解が先
 決である。ところで、どのようにして理解させ
 るかということだが、第一に「自己の生活に基
 調をおいて経験の上に融合をはからねばなら
 ぬ。」その為には、「他の類似の経験を以て類
 推(同化)する」事で、犬や猫の事実で類推す
 るのが有効である。第二は「事柄を色々話して内
 容を豊富にしてやること」である。その為の方
 法は、犬や猫についての説話と同時に、修正読
 本の「子ウシ」の教材を読解する。以上の方
 法の手続きを踏むことによって、「自らこれ(牛)
 に対する感興も情味も起つて、やがてこの文章
 の背後に浮動する情趣をも玩味することが出来

よう。」というわけである。その教授案は次の通りである。

第一時 ①板書 ②通読二回 ③内容問答 ④事例につき読法(犬・猫) ⑤実際につき談話(牛の性情について) ⑥通読4~5回

第二時 ①内容の理解問答(復習) ②通読4~5回 ③語句の吟味 ④文章の吟味 ⑤内容の敷衍 ⑥通読2~3回 ⑦書取

第三時 ①通読2~3回 ②内容を話させる ③情味の玩賞(面白いかどうか、親牛、子牛に対する感興を吟味す) ④書取、応用 ⑤通読3~4回 全文 ⑥子供(作者)の検索、子供に対する実感の感得—だれが作ったのだらう。この子供はどんなだらう。子供の大そうかはいがつてゐる情を想察せしめて次の時間の伏線とす。

第四時 省略

(「国語教育」3の9 P.88~92、3の10 P.58~61参照)

鑑賞段階の意義や教授方法がまだ充分考察出来ておらず、実際の教授案は問題提起に終わった感がある。しかし、通読の多用、生活経験に依拠する教授などに鑑賞にまで高めようとしている教授者の意図は看取出来ると言えよう。

(例2)

クリヒロヒ 滋賀師範訓導 秋田喜三郎

第一時 全文の理解

- 1 栗の実物 絵画の提示
- 2 栗拾の経験について自由発表させ、興味を喚起する
- 3 目的を示し「クリヒロヒ」と板書して斉読
- 4 一児に素読 新字の教授 空書 記帳
- 5 一句づつに範読を示し模読させる
- 6 二、三児に通読
- 7~9 板書して内容の理解
- 10 正雄と友吉を仮設して個読並びに斉読
- 11 新字の応用練習

第二時 全文の深究

- 1 全文通読 話者の確認
- 2 聴写
- 3 自由音読と全文の深究
- 4 達読
- 5 話方として対話の練習

第三時 総括と補充文の読解(省略)

(「国語教育」3の9 P.60~65参照)

読み方における教授の目的が、第一時は全文の理解で第二時は全文の深究と前述の教授案と同様二段構えになっている所に注目したい。読むことを繰り返す中で、一時と二時の読みの質の相違を意図しているところに新しい読み方教授の動きがあると言って良い。

ところで、具体的な第一時と第二時の相違であるが、第一時の中から、8の教授内容を例に挙げてみよう。

「モウ、人ガヒロツタ ノ カ、サツバリアリマセン。」を板書し、これは友吉の言葉なることを確め、内容と連絡して「サツバリアリマセン」に「すつかりない」の意味なることを明かにし、「モウ オケイコ ガ ハジマツタ ノ カ、ダレ モ アソンデイマセン。」「ダレ ガ トツタ ノ カ、モウ カキ ハ ーツ モ ナツテ キマセン。」などにより「モウ 人 ガ ヒロツタ ノカ サツバリ アリマセン。」の意義を明瞭にする。

以上のようになっており、語句の正確な意味の理解に主眼が置かれている。これに対し、全文深究の段階である第二時の3では、教師が「……今朝起きて正雄は急いで友吉を誘に行きました。丁度友吉も今起きたばかりで、栗拾に行かうと思つて居た所であつたから、すぐ二人で裏山へ出掛けました。涼しい秋風が袂を払ふ、キラキラした露が足をぬらす、二人は落葉の上をすべりすべりして山へ来ました。その時正雄は何と言ひましたか。」と聞いて、教材最初の文「コノ 山 ニハ……」と正雄の発言全体を答えさせることを意図している。以下の取扱いも同様で、例に挙げたように教師の説明が多く、教師の説明の深さをもって「深究」とした感がないでもない。とは言え、第一時が語句の意義を中心にした理解であつたの為に、第二時は段落ごとの内容把握となつて教授内容には質的相違が存在することは首肯出来るであろう。

五味と秋田では、同じ二段階形式をとりながら、それぞれの段階における教授内容は異なり、従つて方法も勿論異なるわけだが、二段階という重層形式をとっている点に着目して、やがて

来る三層法への前哨的役割を持つ新しい教授方法としてここに取り上げてみたのである。

ところで、第二段階が先の例でもわかるように、教師の説明が極端に多いが、これは前述の五味の場合も大体同様で、彼は「教授者が自分の実感を児童に移す態度でやれば児童も引込まれて来るやうに思ふ。」と述べている。児童の内にあるものを引き出そうとするより、自分の体得したものを伝達理解させたいという気持が全面に出ている点は教授方法の未熟さと共に彼らの限界をもまた示すものとしてみておきたい。

③ 問題解決的教授方法

(例1)

オ正月 奈良女高師訓導 千葉命吉

- 1 境遇の整理——お正月とは何かを補助資料によつて想像させる。目的指示となる程度の想像でよい。
- 2 問題の発見——お正月についての疑問などを発表させる。ex, 「センセイ ナンボネタラ オ正月ガアリマスカ」など
- 3 問題の構成——児童の出した疑問を、文章として整へさす。ex, 「センセイ イクツ ネタラ, オ正月デスカ。」
- 4 問題の解決——答を考へさせ、口頭発表させる。それを文字で綴らせる。読本を開く。
- 5 境遇の再整理——読本の文と比較することによつて新たな問題を発見させる。

(「国語教育」3の9 P.71~76参照)

彼はこの教授案の標題に「創造教育からみた『オ正月』の取扱」とし、創造教育の立場を強調している。そしてそれは、彼が書中で、「国語教育の任務は勿論、『オ正月』を口頭筋を働かして、話方、読方、歌方などに発表せしむることと、手腕筋を通して之を綴方、書方、描方などに発表せしめて何かを児童自身の新しい境遇に、創造せしむるにあらう。」と述べている如く、「創造」は大きな位置を占めている。しかし、上に略記した教授過程では、問題の発見・構成・解決という段階をとっているので、ここではわかりやすさに重点を置き、問題解決的教授方法とした。

教授過程は上に略記した通りであるが、5境遇の再整理を本文中より引用し、その教授の特徴を具体的にみてみることにする。

(五) 境遇の再整理 読本中の「オトウサン、モウ イクツネタラ オ正月デスカ。」の文と比較させる。児童の造つた境遇と違つた同境遇と比較することによつて児童はまた新たにある問題を発見する。斯うして教授はだんだんに進行して行くが結局は問題の発見・構成・解決を反復するまでである。

ところで、児童はどのような新たな問題を発見し、どのように解決していくのであろうか。それについては、続けて次のように述べている。

さて児童は自作の文と同趣の読本所載の文を比較して見て奇異に思つたことは、「オトウサン」と、「モウ」と「正月」の三つであらう。なぜ「オトウサン」といふのか。「モウ」とはなにか。「正月はなんと読むだろうか。」それで第二次の問題発見が読本材料について起つて来る。此処に教師は、「オトウサン。」とあるのは対してゐる相手が教場の場合と違ふためであると教へる。……

以上のように、児童からの自発的疑問が次々と出され、それを解決していくわけだが、その解決方法にはまだ教師の教えるという姿勢が残存しているとは言ふものの当時において新しい国語教授法の試みであったことは言をまたない。そして、この教授法は教材としての国語読本の位置についても言及し、次のように述べている。

元来読本教授は、国語教育のほんの片輪にすぎない。読本とは、児童の国語的発表の——国語的創造の補助、参考画に外ならぬ。問題の解決の参考になるのは、一は教師の説明を聴取すること、二は読本の文章や絵画を読解すること、三は実物実況を観察すること、四は自分で実験的にやつて見ることの四つしかない。読本は実にその一部分の資料を供するものに外ならぬ。」

読本教授が読み方教授であり、読本絶対主義が多かった当時としては異色の発言であろう。新しい教育思潮が押し寄せる中で、それが国語教授法にも具体的に影響を与え始めたという時代の息吹をまざまざと感じさせる主張であり、教授案はその具体的実践例であったと言える。

(昭和55年11月30日)