入門期の読み方教育:「サクラ読本」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: 深川, 明子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7319

入門期の読み方教育

——「サクラ読本」を中心に——

深　川　明　子

は　じ　め　に

昭和前期の読み方教育は，大正11年，垣内松三の『国語の力』が上梓され，形象理論に基づく，センテンス・メソッドが提唱されて以来，それを基本的な柱としながら，主として，その方法論において諸家の理論的，実践的研究が続出した時代と言えよう。

大正時代，読み方教育は，教材，つまり，文章の理解に主眼を置くということが定着し，そのための教材研究方法に長足の進歩を示した。また，デモクラシー思想の影響を受け，児童中心の自由教育主義による教育方法が種々提唱された。しかし，その教育方法は，全国的には実際に取り入れられることも少なく，また，技術的な方法のみを取り入れた実践であったりして，特別な例を除いては，実践の場では定着しなかった。(注1)加えて，関東大震災以後の社会情勢は，自由主義の教育思潮そのものを否定する方向に進んだため，次第に姿を消してしまったのである。そういう状況の中で，垣内の『国語の力』は，難解と言われながらも，その新しい理論は熱心に読まれ、それなりの理解への努力と，実践への方法論的研究が行われた。

石川県の場合は，師範学校が，篠田文仙訓導を中心に研究に取り組んでいる。篠田は，その成果を雑誌「石川教育」に大正14年12月号から「文の学び方の系統的指導」という題名で連載を始めた。また，昭和元年，12月26日から行われた第22回，冬季講話会における公開授業の学習指導案を見ると，国語科の授業は全て形象理論を基本においたものとなっている。(注2)ここに，当時の地方における具体的実情を窺うことができるのである。

研究の具体的成果は，大正末期頃から現われ始めたが，昭和5年以降から特に顕著になったと言えよう。その主なものを挙げてみると，田上新吉の『力の読方教育』(昭5，目黒書店) 甲斐豊の『形相直観の読方教育』(昭5，人文書房) 加茂学而の『行に立つ読方教育』(昭6，南光社) 佐藤徳市の『形象の読み方教育』(昭6，厚生閣) 西原慶一の『形象直観読方教育の原理と実際』(昭6，人文書房) 大井修の『形象原理に立つ読み方教育』(昭7，南光社)山内才治の『素直な読方教育』(昭9，賢文館) 佐藤徳市の『弁証法的解明読み方教育の新機構』(昭9，厚生閣) 徳田進の『実践解明の読み方教育』(昭9，厚生閣) 田中豊太郎の『読み方教育実践原理』(昭9，賢文館) 芦田恵之助の『国語教育易行道』(昭10，同志同行社) 谷口徹美の『組織的実践の読み方教育』(昭10，厚生閣)などがある。

形象理論の理解の程度やそれぞれの自己の論との関わり方に深浅の差があるとは言え，これらはいずれも形象理論に立脚した読み方教育の方法論的研究に主力が注がれていた。このような状況の中で，その終止符を打ったのが，石山脩平の『教育的解釈学』(昭10，賢文館)『国語教育論』(昭12，成美堂)などにまとめられた解釈学に基づく指導過程理論であったと言える。

昭和前期の読み方教育を考える時，看過出来ないことは，教科書が改訂され，いわゆる「サクラ読本」が出現したことであろう。

入門期の教科書編纂について，保科孝一らは，

昭和56年9月16日受理

早くから，範語から入るのをやめて，文章から入るべきだと主張していた。今回,「サクラ読本」では，最初から文で始まるように改訂されたのであったが，センテンス・メソッドが定着した中では，大正期の「ハナ　ハト読本」における文の早期提出で議論を巻き起した時のような問題は起らなかった。むしろ,「サクラ読本」に対する反応を見ていると，世論が既に出来上がっていて，そうなるのを待っていた感がある。

本稿では，一応上述のような国語教育界の動向を踏まえた上で,「サクラ読本」における入門期の読み方がどのような状況にあったのか，具体的な教材によって，問題を絞りながら実情の一端を明らかにすることを目的とした。

「サクラ読本」巻一は，三部から構成されている。このことに関しては，文部省の出した『小学国語読本尋常科用編纂趣意書』から,「小学国語読本尋常科用巻一」の「二、組織」の部分を引用しておくことにする。

本巻は三部より成立つてゐる。

(一)　第一部は最初より第15頁までで，この部は全体簡単にして韻律的な文を以てし，言語に於てはむづかしい仮名遣を避け，又敬語は用ひないことにした。

(二)　第二部は第16頁より第47頁までで，この部は学校及び家庭に於ける児童の生活を中心として材料を採り，稍複雑な文に進んだ。……

(三)　第三部は「兎と亀」「獅子と鼠」「桃太郎」の三篇の説話を，省略しない形に於て載せた。……

巻二も同様に，第一部，詩教材，第二部，児童の生活に関する教材，第三部童話教材の三種に分類出来る。そこで，本稿では，具体的に検討の対象とする教材として，入門期の教材からは「サクラ」を，児童生活に関する教材からは,「デンワアソビ」を，詩教材からは,「山ノ上」を，童話教材からは「サル　ト　カニ」を取り上げ考察してみたいと思う。

（注1）具体的には石川県の例を拙考「石川県における大正期の読み方教育」（金沢大学教育学部紀要　教育科学編第30号）で考察している。

（注2）例証として，竹田喜一郎訓導の学習指導案から，項目のみを引用しておく。

教材　す、はき（尋二）

目的　（省略）

区分　第1時　全文通読，大要玩味

第2，3時　各分節につき深究，新出漢字語句教授

第4時　表現法吟味，練習文の読解

教具　掛図

取扱順序　本時（第1時）

1　学習動機の喚起

2　読み，新出漢字の読みの教授

3　自由読

4　検読，範読

5　大意把捉，内容吟味

問答，適当に読みを加へて読解を深めつゝ

A作者の想定　B現はれたる人物の想定　C記事発展の大観　D各分節の区分　E其他

6　読み　（個読　範読）

一　「サクラ読本」と垣内松三の見解

形象理論の提唱者，垣内松三は「小学国語読本」についてどのような意見を持っていたのであろうか。その意とするところは，昭和8年4月15日発行の『小学国語読本巻一形象と理会　巻一』（文学社，不老閣）に語り尽くされていると見てよいだろう。また，心情的には，雑誌「教育」の創刊号（昭8・4）の小特集,「新『小学国語読本』の批判」の中で,「批判の批判」と題する論考を次のような表現で終えている中にその基本的態度を窺うことができる。

もし小学国語読本に就いて批判を必要とすれば，それは，この明るい美しい小学国語読本ではなくして，それを批評する人人の上にこそ厳正なる批判が加へられるべきであらう。あらゆる批判を読みて無性に腹の立つのは私のみであらうか。（P 82）

そして，彼は，現在私達がやらねばならないことは,「与へられたる教材をいかに国語教育の実際に生かすか」と「子供たちをこの読本に親しませる導きをいかにすべきか」の二点であると言う。上述の『小学国語読本巻一形象と理会　巻一』は，そのための基本的研究書であった。

ところで，本稿では，入門期の読み方教育について，具体的な実践の中で考察を試みることを目標としている。そこで，ここでは彼の「小学国語読本」における実践的方法論についての見解を考察してみることにする。

昭和8年3月，国民教育新聞社は，「新国語教育講習会」を開催した。講師は，文部省図書監修官の佐野保太郎，前東京高師訓導で文部省嘱託の馬淵冷佑と，垣内松三の三人である。同社は，その講演筆録を『小学国語読本巻一編纂趣旨と取扱』と題して，昭和8年3月30日付けで発行した。その中で述べている彼の意見を次に引用してみる。

馬淵先生の御話に，教材観と云ふ立場から見た教材の研究に於て，やはり馬淵先生の言葉を拝借しますが，此の文を拾読みに読む其の第一出発点に於ては，約十二秒を要します。然るに拾読でなく，平読では読みの速度が変りまして，約六秒乃至七秒，更に味読と云ふ言葉の所では，此の文の読方から，真読に至るまでの間がありますが，完全は五秒を要するのであります。五秒に読んだものが，反復されると真読に達するのであります。

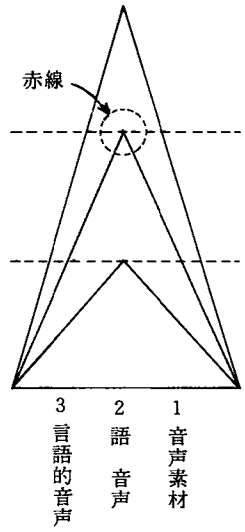
この文は印刷面ではサイタ　サイタ，全体としての形象は五行でありますが，指導と共に四行となり，又三行となります。三行に於ては五秒を要します。

之をサ・イ・タと切つて文字を読んで音に現はす。さう云ふ風に其の音に表はれたものを㈠音声素材と申します。

サイタ　サイタ　サクラガ　サイタ　と云ふ如き全語形の読みは之を㈡語音声と申します。語にまとまつた音声の形であります。

㈢言語的音声と申しますが玆に至つて始めて言葉の中に歓喜が表はれて来るのでありまして，外面的から内面的に至るのであります。最後に歓喜の響きが聞える時，此の域に達したものであります。

言語を文字を以て表現する約束から，此の文の奥に層序の深みがあるのであります。拾読から真読に至ると云ふのは其の大体の層を考へたことであります。……（中略）……此のサイタサイタの教材の根底には層序を明らかに認めなければならないのであります。其れを簡単に図表で表はしますと，下の三角の底辺は印刷面の文でありまして一々コツコツと拾読，辿り読のところ，此の読みの次に，平読乃至味読に達するのでありますが，其の読みに熟すると共に深く文の根底に入つて，即ち第二層に入つて，其の時の読みとして，『サイタ　サイタ』と読む様になる。即ち語音声の読みから言語的音声に近づかんとする読みであります。唯，注意すべきは第二層の頂点に危険区域がある。之を赤で示しましたが，其の語音声が充分読みで訓練されると，言語的音声に達した者が，第三層，一番高いあの頂点に於ける喜びがあり，そこで始めて底辺に於ける喜びの叫びに得るのであります。



（図1）

『サイタ　サイタ』（ママ）に就いて，純粋に形象理論から解釈すれば斯くの如くであります。（P 115～118）

ここで垣内は，読みには層があり，その深まりは形式上からも説明出来ると言っている。前述の書『小学国語読本巻一 形象と理会　巻一』は，本書の内容が更に精密に論理的にまとめてある。次にそれによって，彼の見解を概括しておく。

彼は，この文章は三行に読んだ時に，文章の「まこと」が理会されるとして，それを次のように説明する。「サイタ　サイタ」は驚嘆の心を表わしており，「サイタ」は実存的性格或は位置を示している。そして，「サクラガ」となって志向的方向因子としての機能を表わし，最後の「サイタ」は待望の心の充たされた歓喜の叫びを表わしていると。従って，単に，意味表現としてだけこれを読むと，「サイタ　サイタ，サクラガ　サイタ」と二行の音形像となってしまうと言う。また，一行目のサイタと最後のサイタは意味の相違と同時に言語音声にも区別があるとして，「サイタ　サイタ」は在来の修辞法的解釈上の倒置法という機械的説明を拒否していると言う。

以上，外面的なものから内面的なものへ向う文の解釈や教材研究のための方法論としては，

第一に「文の在り方」を知り，第二に「文の機構」を理解し，更に「意義と記号との繋がり方」を解くことだとして，最後に，「形象理論はその全体を包蔵すると共にその内面的構造として，表現学と解釈学との両面に依つて組織せられ且つ相互に依存するのである」とまとめている。そして，そのことを更に明確にするために，形象の機構と理会の機構について詳述しているのであるが，ここでは，その骨子のみを図式化しておくことにする。

形象の機構	理会の機構
言語集積（意味-形式）叙述的機構	知解
原集積(意義一意味一形態)表現的機構	理解
原現象（意義一形相）象徴的機構	理会

形象機構と理会機構の関係において，上の表のような類型を見い出すことが出来るとすると，読み方教育においては，従来のような「通俗時間」や「心理時間」で指導過程を考えるのではなく，第一次，第二次，第三次と「意識時間」で考える心要のあることを強調している。

（P29～49Pより）

垣内松三はこの年の8月6，7，8日の三日間，和歌山県の田辺第一小学校で，芦田恵之助と共に講演を行っている。この講演の筆録が12月に同志同行社から芦田恵之助の編集で『垣内中心先生をとする田辺講演』と題し，同志同行叢書の第五編として刊行された。

演題は「理会と表現」であり，その要目を見ると，1形象の層序　2理会の諸層　3表現の展開　4理会と表現　5国語教育の機構となっている。特に入門期に関しての具体的な話ではないが，その根幹となっている理論は，上述の書との変化はない。彼の理論の原点や方法論がこの時期以上述べたようなところにあったと見てよいだろう。

以上の彼の見解を念頭において，教育実践の場では，どのような指導が行われたのか，形象理論の受容状況など以下具体的な考察を進めていくことにする。

二　「サクラ」

サイタ　サイタ
サクラ　ガ　サイタ

「サクラ読本」巻頭の教材である。本節では，形象理論が指導過程論の中でどのように生かされていたのか，その実態と更にそれに関連して，文字教育がどのような位置を占めていたのか，具体的な指導案の中で，それを考察してみることにする。

保科孝一は，「新読本は種々の特徴を備えてわが国語教育のため万丈の気焔を吐いて居るものといつてよいが，一面から見ると，これに対する教授の方法については，おういに研究を要する幾多の問題が投げられて居るのである。」と言い，巻頭教材「サクラ」に関して次のように述べている。

現行の読本は開巻の第一ページが「ハナ」とゆう名詞を提出し，新しい仮名としても「ハ」と「ナ」の二字を習得せしめるだけであるが，新読本では「サイタ」「サイタ」とゆう述語が繰返してあり，それが第二ページの「サクラ　ガ　サイタ」の前提になつて居るし，新しい仮名としては「サ」「ク」「ラ」の三字を習得せしめなければならぬ。そして「サイタ　サイタ　サクラ　ガ　サイタ」とゆう一つのまとまつた文を理解させなければならないから，現行読本の第一ページにおいて「ハナ」，第二ページにおいて「ハト」「マメ」「マス」とゆうような単語を習得せしめるものとは，その振合がおういに違う。したがつてこれに対する指導案も独自のものを組み立てなければならぬ。（雑誌「教育」創刊号，昭8．4 P 70）

ここには，旧読本との教材の質の変化をよく認識して，新しい指導過程を開拓することの必要性が力説されている。

その意味で新しい工夫が見られるものの一つに，芦田恵之助の『小学国語読本と教壇　巻一』（同志同行社刊，昭8，3）がある。これは，入学当初の一週間は，挿絵を見ながら「これ何」と尋ねて，全巻を一応概観させる。次は読本P 11の「ハト」までの教材を，一教材当り二時間で終え，最後に学習した全課を対象に復習を二時間

行うのである。

教科書を通覧することで，親しむ気持を強め，「学習の動機を喚起し，読んでみる気も，書いてみる気もおのづから湧く。」のだと，入門一週間の授業の意義を説明している。また，取扱いでは，P 11までを同種同質の教材と見做し，一括的取扱いの中に「文」としての特徴をも理解させることを目的としている。このような大局的立場から捉えようとする態度は，各課の教材の指導においても看取することができる。即ち，「サクラ」二時間中の取扱いを，項目だけ挙げると次の通りである。

（第1時）絵を見させる→聴かせる→着語（じゃくご一通読直後の指導者の感想を記したことば）→書写→読み→指黙読→指斉音読→意義についての問（誘導し，発見させる問によつて形象を読む眼が開ける）→挿絵についての問

（第2時）読みと書写の復習→問答（国心を培養するための発問）（P 32～37）

いわゆる学習指導案ではないため形式的な形態の整わないところもあるが，一瞥して，個別的説明よりも全体的な絵と文の雰囲気の中で味わい，体得することを意図していることがわかる。彼は，後に『国語教育易行道』（同行同志社昭10. 5）の中で，入学した児童に文字を教えることが国語教育の目的であり，また，物事をよく分解し，説明して教えねばならぬと思っている教師がいるが，それは全くの誤解だとして，次のように述べている。

○文字過重は我が国語教育の癌です。……板書した文を，一字一字あらん限りの声を出して，先生の鞭につれて，読ませてゐる方があります。これが国語教育の破壊でなくて何でせうか。……小学国語読本巻一の巻頭の文は「サイタ　サイタ」「サクラ　ガ」「サイタ」と三声によむにきまつたものです。それ以外に読んではならないものです。

○児童は一体にくどくど説明することはきらひです。桜の一枝を携へ来つて……「この桜の花きれいでせう」と，先生がまづながめ入つて御覧なさい。桜の美しさは説明の出来ない所まで，児童は見てしまひます。……そこで「皆さんもこんな美しい桜の花の咲いてゐる所を知つてゐるでせう」と聞けば，各自の見たところ，見た様子を語りませう。そこで自分のその生活に立つて挿絵を見させるのです。解し得た絵から文へとつたつて行けば，児童の心理さながらに学習を進めることになりませう。（光村図書『国語教育論大系14』P 385より引用）

文字偏重と説明過多を克服し，児童の心理を充分考慮した意見だが，文の解釈や授業の進め方に形象理論が根底にあることは明らかに認めることができよう。

前述の『小学国語読本と教壇　巻一』で，彼は，「印刷面即ち文字語句をたどつて，桜花満開の挿絵のやうな姿を思ひ浮べさせるのが，叙述的機構であらう。どのことばに嬉しさがこもつてゐるか，その喜の如何ばかりであるか想像させるのが，表現的機構であらう。「タ」とあるに，待ちに待つた人々の心，「ガ」とあるに，桜の花ばかりが目についてゐること，かく桜を賞観することが大和民族の心の姿であることに言及して，はじめて象徴的機構といはれるのではあるまいか。」と，形象理論に立脚して教材分析を行っている。彼の授業案では，二時間目が主として，表現的機構と象徴的機構を悟得させるための授業ということになるであろう。

以上の実践及び授業方法論は，新読本による新しい教授法の開拓であると同時に当時の形象理論実践化の状況を表わす重要な一例であったと言えよう。

芦田恵之助の主張は，文章の真読による悟得に主眼があり，文字指導や文章の説明的取扱いに疑問を投げかけていた。そういう態度にほぼ共通した見解を持っていたのが，奈良女子高等師範学校訓導の河野伊三郎であった。彼は，読本P 15までの教材は，「国語学習に本質的な興味を起させるのが目的」であるとして，「入学当初の児童に最初からこの十三字の発音，字形，文の有つ情趣を養ふことは至難である。前に述べた通りこれ等十三字を最初から規矩整然と所謂範語的に教へるのではなくて，これ等の文字は本課以後度々提出された場合に一々を正確に

取扱ひ，本課では先づこの文の総体美に触れしめ，漸次にその形象が漸明する様に取扱ひたい。」（『小学国語読本指導精案巻一』東洋図書，昭8.4，p5）と，本課での指導の基本を以上のように述べている。

そして，形象を明瞭にするためには観照指導が有効だとして，「物象を観照する態度の指導を先づ第一になさねばならぬ。」と主張する。また，観照指導は本教材では実景によって取扱うのが第一で，次に挿絵で行うが良いと言い，その指導方法は，①全体に触れさせること　②形によって物を見ること　③色彩美によって物を見ること　④物は感じによって見ること　であると説く。

このような観照指導は，換言すれば，実景を読むことであり，挿絵を読むことである。彼は，実際の学習指導では，「読み本位」の学習を主張し，その一つを実景・挿画の読み，他の一つを文字・文の読みとしている。そこで次に，彼の読みの指導の実際を引用してみる。

サイタ　サイタ　の読みの指導

最初の読みであるが，全部をもとにして部分へと即ち総合より分解へと読みを指導したい。

1　教師のサイタを教鞭でスラリと読む様に指して，先づ範読する。

2　全児童にサイタを斉読させる。口慣れるため何回ともなく。斉読させる方法は全体で，列で，男女で等，種々あるから教師が工夫するがよい。

3　サイタ　サイタと二連を読ませる。方法は前に準ずる。

4　次にまた鞭で指しつゝ単音としての読みの指導をなす。発音教授であり，文字の読みの教授である。— 一字一字を指しつゝ。単音として発表させる。（p15～16）

入門期において，実物に当らせたり，挿絵を観察したりすることは誰れもが行っていることであり，特に目新しいことではないが，それを観照指導として読みの一部に位置づけたことは彼の功績として良いだろう。しかし，最も大切な文の読みで，意味を持ち，感動を伴ったことばとしての読みでなく，文字の読みとして扱ったところが問題になるところである。読みを重視する態度は大切なのだが，その読みは形式と内容を止揚した形象論の理論から見ると，その取扱いの態度に今一歩の観があったと言えよう。また，最後におこなっている「発音教授」も，文字と発音を結合させるために必要なことなのではあるが，その取扱い順序に問題が残る。だが，最も問題なのは，文字教育と読み方教育が，統合されていない，つまり，文字・単語・文が一元化されていないことであろう。

以上は，主として，直観的に文章の真意を感得する，つまり，形象の理会における内容面の指導についての考察であった。次に，形式面の指導，特に文字指導に焦点を当てて考察してみることにする。

ところで，この教材について記された幾つかの教授書を見ると，その取扱いに共通した見解を見い出すことができる。今，それを箇条書きに挙げてみる。

1　文章の分析を避けて，総合的取扱いの重視。

2　文章のリズムを重んじ，読みを通して，文意のみならず，その感情面や象徴性を感得する指導。

3　挿絵，または実景，実物によって，直観的に感じ，理会させる指導。

4　児童の興味・関心を重視し，生活に基盤をおいた問答によって理解を深める指導。

5　読む学習に比して書く学習の軽視，特に新出文字について，書く指導の軽視。

このことは，換言すれば，児童の興味や関心を重視する発達心理学の理論を一方の柱とし，他方では，授業の真髄は形象の理会にあるとする形象理論とその方法論としてのセンテンス・メソッドが柱となっていたと言うことである。

形象理論においては，文章の内容と形式が融合されたところに真の理会があるとする。その形式面の指導で，「文」の形と機能に焦点が当てられ，「単語」は「文」を構成する単位としての立場から，意味や働きが問題視されたのであった。従って，「単語」の構成単位ではあるが，一

字一字は発音を表わしているに過ぎない仮名文字については，形象理論では関心外にあったのは当然であろう。文字指導が軽視された現状には，以上のような当時の読み方教育における理論上の必然的要素があったのである。

特に，新出文字の書く指導は，児童の実態に即して，負担過重であるとの心理学上の理由から，授業において重視すべきでないという軽視を容認する積極的意見も多かった。文章から入る「サクラ読本」は，その意味から，文字指導軽視へ拍車をかける結果ともなったのである。そして，そういう傾向を助長した背景には，従来の文字指導が形式に堕した無味乾燥なもので，児童の興味を喚起しないばかりか，忌避されていた実情があったことを見落してはならない。その具体的例として，次に宮城県塩谷小学校訓導の関口等の意見を引用しておく。

> 入学早々の幼い彼等に対していきなり〝サイタサイタサクラガサイタ〟の文章が提出され，それを教へねばならぬといふことは可成以上に困難なやりにくいことであると考へられる。その結果此サイタサクラガの六字をどうしても徹底せしめねばならぬと考へ，毎日々々乾燥無味極まる片仮名の読み書きを一週間も二週間も児童がほとほとうんざりするほど反復練習させる。……そんな古い考を一掃して思ひ切つて全文扱に徹せねばならぬ。一字も知らぬ子供でも，リズム的な，この童謡を読み，歌ひ，話し，書き，生活してゐる間に，次第に個々の文字も案外易々と収得して行く。分析より入らずに綜合から入つて個々の文字に到達する様に取扱ひたい。即ち新字の読み方，書き方，発音，単語の取扱，語法文法の取扱等は凡て生活的興味的な色々な学習の中に自然にこれにふれるやうになすべきである。そして，その間に，語を分析抽出して範語法的扱を加味すればよいのである。(『国語教育研究』第3巻第2号，昭9・4「尋一の国語経営」p 34)

この文章からは，当時の読み方教育の一般的な状況を如実に窺うことができる。また，その改善策は当時多くの諸家が提唱していた標準的な方法であり，見解であったことは，既に今までに述べてきたことで明らかであろう。一般的には読み方教育の現在抱えている問題点が概ねこのようなところにあった典型例として引用した。

文字指導については，生活的興味的におこなう学習の中で，反復することによって自然に習得していくとしている。これも当時の文字指導における共通認識であった。そして，たとえば，東京高等師範学校訓導の田中豊太郎が，「尋常一年の入門時代に於いては，読むことと書くことは必ずしも併行する必要はない。それはその一課を取扱ふ場合に与へられた三時間なり，四時間なりの間に，その文の中に現はれてゐる新出字を全部記憶して書くことが出来るまでにしなくてもよいと言ふ意味である。」(『読方教育の実践原理』賢文館昭9·5，p 267) と述べているように，特に書くことは反復練習の中で自然に習得すべきであると考えられていたのである。

以上が文字指導の大方の傾向であった。

ところで，文字指導の軽視と言っても，それは，従前との比較においてであり，また，内容の理解や朗読の指導に比しての問題である。文字指導はやはり必要であり，入門時代の最も重要な学習内容であることには変わりがない。そこで，次に，幾つかの授業計画（指導過程）を比較して，文字指導の位置についての実態を調べてみることにする。

（原田直茂・田上新吉案）

1	挿絵又は掛図の直観と想像への導入	第1時
2	読みの指導	
3	読みの復習と第二頁の文字の書き方指導	第2時
4	読本の詩形を本にして読みの多方的練習	
5	読み方書き方の復習と第三頁の文字の書き方指導	第3時
6	(4)の仕事の再練習及び自由発表練習	
7	読みの復習と文字の書き方練習	第4時
8	文字を組み合せての多方的練習	

（『新定小学国語読本模範指導書』尋常科第1学年前期用，目黒書店刊，昭8・2 p 38）

次に実際の指導のうち，第2時の要項を挙げてみる。

イ　読本教材の読みの練習
ロ　次の様な練習教材によつて読みの練習―板書
　サイタ　サイタ　●　ガ　サイタ
　（●はれんげの絵）
　サイタ　サイタ　●　ガ　サイタ
　（●はつばきの絵）
　サイタ　サイタ　●　ガ　サイタ
　（●はたんぽぽの絵）
ハ　前半の文字「サ」「ク」「ラ」の書き方読み方
ニ　文字カードを子供各自に持たせて，全教材を拾つて並べさせるのも面白い。

（徳田　進案）
第1時（校庭の桜の木の下で問答，口誦）
第2時（記憶画を書かせて口誦，挿絵で話をしその後口誦）
第3時　①　掛図を示しながら，「この花は何の花ですか。」「サクラの花が，どんなに咲いてゐますか。」の問答。
　②　この問答間に出てくるサイタ　サクラ　ガの語句を板書しては，読みの指導をする。口誦するときに，板書文字を指しては，読ませる。
　③　文章通りに板書して，読みの練習を行ふ。発音，アクセントに注意し，時に単独に，時に一斉に，時には教師と一緒にやらせてみる。
　④　教科書を読ませてみる。文字を一字づつ指させて。
　⑤　挿絵の指導―問答。サイタ　サイタの読み。サクラ　ガ　サイタの読み。
　⑥　全部の朗読。
第4時　①　全文の通読。
　②　児童の見聞した桜を口頭発表させる。その話を文の表現に結びつけては，文を読ませる。
　③　新字の書方指導。
　④　新字の練習後全文の視写練習。
　⑤　第二時に描かせた桜の記憶画を返してやり，その上方の空欄に全文を記入させる。
第5時　①　板書文，教科書を読ませる。
　②　次の補充文の読みと書取。サクラ，サクラ。サクラ　ガ　サイタ。
　③　五十音図表を配布し，新字を鉛筆で濃く塗らせておく。
　④　尚時間があつたら後校庭に引卒して，針と糸を持たせて花つみをさせる。教室へ帰つてきて，この花弁で共同してサイタサクラ等の文字の形にならべさせる。
（『実践解明の読み方教育』厚生閣昭9・10 p 668～p 670）

今ここに，二つの授業案の中から，特に文字指導に関する部分を中心に引用してみた。両者とも，たとえば，前述の芦田恵之助のものと比較してみると了解できると思うが，総体として文字指導に関心を寄せ，それに留意した立場での授業案である。

前者の場合は，たとえば，第1時の目標を見ると，「挿絵を土台として文の読みの指導に入り，文の姿態とその中にこもる心持を味はせるのが此の時間の主な仕事である。」と述べて，直観的に文の形や意味と感情を摑ませることを目的としているが，それは，この1時間のみで，第2時間は，「全教材の読みの練習を土台として，文字の書き方読み方指導の一部に入つて，前半の文字を確実に会得させるのが主な仕事である。」となって，授業の骨子は上に引用した通りである。形象理論による読みの深まりを授業過程の中で位置づける方向よりも，文字の確実な習得に主眼を置いていたと言えよう。

後者の徳田進の場合は，第1時と第2時を，直観による全体的取扱いに当てている。また，第3時は，文字の読みの指導を中心としているが，④のように挿絵を利用して，単語と意味の結合を意図している点にも留意しておきたい。前者と比較して，1時間配当時数が多いこともあるが，形象の読みを幾分重視した立場と言ってよいだろう。文字指導も，前者が読みと書くことを同時に指導していたのに対し，この場合は，読みに習熟してから書く指導という方法をとっている。両者いずれの立場も，相対的には文字指導を重視し，一応書くことまでを目標とした授業案だが，このように文字指導に対する態度・方法は授業者によって微妙な相違をみせていたのである。

次に，東京府南多摩郡浅川尋常高等小学校訓導，大石啓作の文字学習に関する貴重な研究報

告によって，当時の学習の実態を把握しておくことにする。（雑誌「国語教育」昭9・11より）

調査の詳細については，ここでは省略するが，概要を言えば，旧読本と新読本について，文字学習のほゞ終了した7月に，学習した全文字を対象に行った読みの調査である。大石の学級は複式で十数名，もう一人Tの場合は三十数名である。二か年の比較調査ではあるが，方法に問題はないようである。ただ，Tの場合は，旧読本の時は調査を念願においた授業でなかったためか，成績が悪いが，これは却って，結果的には面白い問題を提起しているのである。区画とは，文字を提出順に10～11字ずつにまとめた群を言う。

第一表は，読めた文字を百分率で表わしたものであり，第二表は，最初の調査の時読めなかった文字についてのみ調査した結果で，いわば学習効果についての調査結果である。

（表1）　読　字　率（%）

	区画／調査者	一	二	三	四	五	六	七	平均
新読本	T	87	84	78	76	67	55	52	71.3
	大　石	83	84	78	77	67	53	55	71.0
旧読本	T	90	66	68	56	45	62	30	59.6
	大　石	95	90	87	73	94	68		81.1

（注　原表はグラフだったが，都合で表にした）

（表2）　学習効果率（%）

	区画／調査者	一	二	三	四	五	六	七	平均
新読本	T	30.6	24.7	25.0	25.6	22.4	3.0	1.7	19.0
	大　石	26.1	37.6	26.6	14.7	20.7	1.8		21.3
旧読本	T	22.6	12.8	8.6	3.1	2.0	2.1		8.5
	大　石	26.1	30.0	26.6	23.6	29.5	12.1		24.7

（新読本のTのものは、第七区画を省くと平均は21.9%となる）

以上の表から，新読本においては，大石もTも読字率，学習効果率に差はない。そして，読字率は約7割，学習効果率は約2割である。文字指導の困難さと共に実態が良くわかる。

旧読本については，両者の差が著しい。これは，大石の場合は補充教材を充分に活用したのに対し，Tは何の方策も施さなかったためであろう。平常の授業では読字率約6割，学習効果率は10%にも満たないという無慙な結果を露呈している。しかし，これがある意味では実態そのものであったのかも知れない。

興味を惹かれるのは，大石の旧読本と新読本との比較である。新読本では読字率で約10%，学習効果率でも3.4%低くなっている。この現象を大石は，「同じ方法で新読本を取扱ひながら，成績は低下したといふことになります。」と言い，その原因を，「これは読むことを主として編まれた新教科書を，読むことを主として取扱つたために，旧教科書の様に少い材料を反復練習することによつて学習効果を上げる型の子供が，こゝでは置き忘られたのではないかと思はれて気の毒でなりません。」と述べている。

大正時代の改訂の時とは異なり，ほとんど反対意見がなく，迎え入れられた新読本ではあったが，文字指導に関して言えば大きな問題を持った教科書であったのである。先に，新読本における両者の数字を挙げたが，両者の間に差異がないということは，この学習が最高に近いレベルであったと考えてよいということであろう。Tは「今年は五十音濁音半濁音を音図として，厚紙に謄写して，各自に渡し，新出文字を学習するその都度，その字を取囲んで，丸印を付けさせ，その時，丸を付けた既習の文字は，必ず読ませる様に仕向けてゐた。」と述べているが，文字指導にかなり留意していての指導であったのである。このことからも問題の深さを推察することができよう。

いわゆる名門校，付属校以外の立場の意見として，先に，実態や問題意識の一つの典型例として，関口等の意見を挙げた。ここではそのような視点からこういう実態の中で，読み方教育と文字指導を融合させることを工夫した実践例を挙げることにする。

実践者は蓮仏重寿。「国・語・人」（伯西教育社発行）の同人である。彼は，昭和11年5月号（No. 12）の同誌特集「読み方教育の学年的展開」において「尋一の読み方」を担当し，次のように言う。自分の名前が書けぬ。五十音がろくに読めぬ。そして，ただ読本の文章だけはすらす

ら読む。現在このような現象をよく見かけるが，これを克服する方法として，「ササ　イタ　サラクラ　イガ　タラ　クサ　サラサラ　ガラガラ　イライラ　ガクガク　サイサイ　サクサク」という単語を読ませている。なぜなら，「此れは，サイタサイタ云々の読みをして文に即かせるための救済策ともなるし，文字の一般化をはかつて運用の道を知らせることになる。」と言う。ただ，読本の暗誦のみで，文字を読もうとしない児童にとっても有効な方法であろう。更に，書く指導の定着については，次のように述べている。

次に，サクラ　サクラ　サクラ　サクラと書かせることはどうであらう。此れは機械的な書取練習ではなくして，花売りのふれ歩く呼び声である。だから，此方の人の呼び声を書いたら，向かふからもふれて来るし，彼方からも呼んでゐるし，子供もあり，大人もあるといふことになつて，賑やかなことで，サクラが十も二十も書けることになる。

同じやうにして，サイタ　サイタ云々と，此方が咲き，向かふが咲いてもよいものである。さうなれば，まこと全山は花の雲であらう。子供のノートにサクラが満ちてゐる。

これが形をかへて，サク　サク　サクラ　サクラ　サクになってもいゝと思ふが，何れにしても，さう言ひながら子供は一字一字書いて行くので，此れを読みの一方法と考へてゐるのであるが如何であらうか。

文意と心情を感知させる，まさに形象理論をふまえた読み方教育であるが，文字指導としても極めて有効に働らいている点が注目に値しよう。教科書編纂の趣旨を生かしながら，しかも児童の基本的な文字能力も低下させることのない有効な実践であったと言える。

新読本が出来て，その教授書は三十数種にのぼったとか言うことだが，単にそれに寄るだけでなく，現実を踏まえた着実な実践が地道に行われてもいたのであった。

三　「デンワアソビ」

「モシ　モシ，ユキコサン　デス　カ。」
「ハイ，サウ　デス。」
「ワタクシ　ハ　ハナコ　デス。イマ，キヌコサン　ガ　キテ　イラッシャイマス。アナタ　モ，アソビ　ニ　イラッシャイマセンカ。」
「ハイ，アリガタウ。スグ　マヰリマス。」

この教材は，児童の遊びに取材し，純粋な会話文から成る。従って，他の課と同様，新出文字や語法・語彙の習得，内容の把握なども勿論必要な学習内容であるが，教材の特質上，生活化（教材の内容を各自に体得させること）や話しことばの指導がどの程度考慮されていたのか，教材の特質と学習指導との関わりを中心に考察を進めることにする。

芦田恵之助は，『小学国語読本と教壇・巻一』（同志同行社・昭8・3）に，この教材を二時間扱いとし，指導上最も重要な点は「仲のよいこころ」であるとして，次のように述べている。

「ユキコサン」の心を動かすことば，「イマ」である。「キヌコサン」である。「アナタモ」である。「カ」には問ふ意味に，誘ふ強い心が添つてゐるやうに感じる。果して「ユキコサン」は，「アリガタウ」といつた。「スグ」と答へた。そこに友情の通ふところを知らせたい。仲がよくて，このことばとなり，遊びの中に，そのこころがのびる。遊がすんで，どつと笑ふ。笑の中にも亦伸びる。全文を読ませて終る。二人で「ハナコ」「ユキコ」の心持をくんで，かけあひで読ませるもよし。（P 88）

文章の内容上の理解，特に，感情をそこに読みとることに力点がおかれた指導案であると言えよう。

奈良女子高等師範学校訓導の河野伊三郎は，指導計画を次のように組んでいる。

第1時　主として挿絵をもとにして文構成の指導。
第2時　主として文の読みと語・文字の書取練習。
第3時　主として復習的に全文の取扱。
第4時　応用練習を主とした取扱。
（『小学国語読本指導精案巻一』東洋図書昭8・4 P 213）

この教材は，文章だけを見ていると，招待の電話であるが，挿絵によって，それが遊びであることがわかる。従って，場面の状況を把握す

るためにはどうしても　絵から入り，何をしているのかを確認させておくことが必要である。この教材では，挿絵が重要な役割を持っているのだが，その意味で，挿絵から授業に入っている点は評価してよいだろう。

だが，全体としては，指導計画をみても了察出来るように，教材の特質を生かした工夫は見られない。ただ，わずかに，第3時において，「対話文に於ける対話者の取扱」という項目があって，それぞれの会話が誰のことばか確認し，記入することによって，会話文としての意識をもたせようとしているのみである。

第4時　「挿画を見て話させる」とあるが，これは，「キヌコサン　ハ　人形　ヲ　ダイテ　ヰマス。」というように，他の教材でもおこなっている絵を説明することを目的としたもので，電話遊びの応用としては考えられていない。

成蹊学園訓導の西原慶一は，雑誌「国語教育」(保科孝一主幹)の昭和8年5月号(第18巻第5号)に，この教材の取扱いについて記している。それによると，第3時の旨意の第二項目に「対話文の必然として二名宛指名して遊戯的に読方の練習をなし」と書いている。実際には二人ずつ壇上に出して，対話のように朗読させたようである。

第4時では，「二人宛指名して，或は座席に起立して，或は壇上に出て朗読させ，暗誦せる児童には玩具の電話によりて実演させる。」とある。河野に比して，会話文意識が定着するよう工夫されていると言えよう。

また，彼は，「玩具の電話の制作に向ふ作業に赴くことも自然であり」として，授業の発展として，電話制作及び電話遊びが児童の生活の中に生まれることを期待してもいる。

この読本が出た昭和8年の指導をみると，生活化の程度や話し方教育の指導は，以上のような状態であった。

そこで，次に，後の時代の指導案と比較し，その推移をここでは見ておこうと思う。

成蹊学園訓導の滑川道夫は，この教材の意義を，「綴方に於て将来活発に展開する会話の基礎を構成するものとして重要視すべき教材であり，」(「国語教育」昭和13年5月号P 74～76)と，綴方の分野からも対話形式の文章に留意させる必要性を説き，授業の中では，「……」の使用法練習という一項目を設けている。

また，最終の第4時では，「おもちゃの電話機制作。(各分団ごとに制作。といつても大部分は教師が作り，糸をつけさせる程度の作業にする。)出来上つたものによつて，交代に本文を実演させ批評を与へてやる。」そして更に，「おもちゃの電話を利用して，本文以外の通話に発展させ，自由に電話を通して語らせる。その中の優れたものを板書して補充教材として読ませる。」という授業内容を記している。単に読むことのみでなく，話し方教育にも充分留意していたことが窺われる。

東京高等師範学校訓導山内才治の昭和14年6月号の「国語教育」に出ている指導案をみると，5時間扱で，その第4，5時を電話の制作，実演，その応用練習となっている。第2時，第3時で既に教師の用意した模範作品で，本文に即した会話の練習を入れており，電話遊びの楽しさを充分体得するよう工夫してある。

もう一人，広島高等師範学校訓導原田直茂の実践をみてみよう。(『国語教育」昭15・6所載)

彼は3時間の取扱いだが，例によって問題点としている箇所だけ拾い出してみる。

第1時では，花子と雪子の役割を決めて，読み方の練習を行っている。第2時では，板書文について読方の練習を重ねた上で，対話者を定めて，実際に電話をかけているようにして，話方の練習を行っており，これが第2時の指導の重点となっている。第3時の指導は下記の通りである。

1　玩具の電話（手工と連絡をとつて製作させる）によつて実演させる。天気のよい日などは，運動場などに連れ出し，四人を一組として，全児童を数組に分ち，電話あそびをさせる。教師は巡視しながら指導する。

2　全児童を集めて，其の前にて電話かけの実演をさせ，相互批正によつて，話方の練習を重ねる。

以上，昭和13年から15年にかけて1例ずつ挙げてみたが，いずれも，電話を作制し，それ

をもとに話し方の練習を行っている。教材の特質を考慮した授業内容を考えようとしていたことが窺われる。また，国語教育の枠を逸脱しない程度の生きた話し方教育が意図されていたことも窺われる。

四　「山ノ上」

ムカフ　ノ　山　ニ　ノボッタラ、
山　ノ　ムカフ　ハ　村　ダッタ。
タンボ　ノ　ツヅク　村　ダッタ。

ツヅク　タンボ　ノ　ソノ　サキ　ハ，
ヒロイ，ヒロイ　ウミ　ダッタ。
青イ，青イ　ウミ　ダッタ。

小サイ　シラホ　ガ　二ツ　三ツ
青イ　ウミ　ニ　ウイテ　ヰタ。
トホク　ノ　ハウ　ニ　ウイ　テ　ヰタ。

本節では，「山の上」を例に詩教材について考察することにする。まず最初に，教材についての意見を，特に，現場で童詩教育に従事していた人々の意見を取り上げてみたい。

「山ノ上」は教科書の詩教材の中では，良い作品と言うのが大方の見解である。「国語教育」（保科孝一主幹）の昭和8年10月号では，「新読本巻二研究座談会記録」が収録されているが，その中で，東京高等師範学校教授の玉井幸助は，「是は大変朗かな好い材料だと思ひます。言葉も面白いし，内容がなかなか先が開けて居り希望に満ちた材料で非常に面白いと思ひます」と，述べている。肯定的立場に立つ者の代表的見解である。

芦田恵之助は，『小学国語読本と教壇　巻二』（同志同行社昭8・10）で，この教材に対する印象を次のように述べている。

私が巻の二を手にして，はじめてこの詩を読んだ時，まづ美しい秋晴の空が思ひ浮んだ。山の上に立つてゐる稚き者も浮んだ。稚き者の驚が村であり，海であることも知つた。

白帆の青い色にはえて，美しいながめとして，眺めいつたものと考へた。さらに読みつゞけてゐると，「村ダッタ」といひ，「ウミ　ダッタ」といひ，「ウイテヰタ」といふに，過し日の物語，忘れられぬ印象をこゝに詠み出でたものと知つた。（P 44）

彼が，「過ぎし日の物語」として感動したことが，別の視点からみると，それは，そのままこの詩の欠点でもあった。広島高等師範学校訓導の田上新吉は，雑誌「国語教育」に，「新読本の研究」を西原慶一と共に連載していたが，昭和8年10月号（第18巻第10号）で，この教材について，次のように記している。

「……山の上に立つた時実感をそのまゝ表現したのではなく，再び山を下りて自分の村に立ち帰り，今現実に見て来た景観を思ひ浮かべつゝ之を友だちか何ぞに物語つてゐる態度と観なければならぬ。それだけ表現が余所行きの態度になつてをり，生き生きとして居る筈の情熱に幾分の「冷たさ」が加つて理知的な詩になつてゐるといふ感じを否定することは出来ない。……之を要するに，此の詩は大人の技巧によつてこしらへられた作品であり，形式の美は至れりとするものゝ内にこもる感激が――余韻が全然失はれてゐる。（P 40～41）

大人の技巧によった詩で，形式は整っているが，感動がないという意見だが，これはある味では，編纂者がそれを意図していたからでもある。即ち，文部省図書監修官の井上赳は，『小学国語読本綜合研究　巻二』（岩波書店昭11・10）の「編纂概説」で，次のように述べている。

新読本は大体に於て定型詩を標準としてゐる。それは児童の心理が元来韻律を喜ぶからである。もちろん一面に詩は実感の表現であることも大切であるが，他面には調子や形式のもたらす諧調美，現実感を和げる形式の幻想性を通して，内容と相俟つて現実の彼方に美しい空想の世界を見せることが，更に一層必要であり，教育上は寧ろ其の方を第一に目指すべきであらうと思われる。（P 15）

編纂者の詩教材に対する編纂意図は，形式に重点が置かれていたことが明言されている。従って，詩教育を重視している立場の人々からは，それに対する批判も大きかった。次に，そういう立場からの批判として，『国・語・人』（伯西教育社昭和9年1月，第3号）に掲載された「第三回座談会新読本巻二韻文教材の検討と指導論」の中から主な意見を拾ってみよう。彼らは，「文部

省の立場に立つて考へて見れば，仕方がないと思はれぬこともない」と一応，文部省の立場を理解しつつも，「全国どこへでも適する教材にしなければならないから詩でない詩を持て来てもよいと言ふ事はなからう」と，真実の詩を求めて，厳しい意見を述べている。以下，この教材に関する意見を挙げてみる。

○……内容をなしてゐる子供性の認識に於いても駄目だ。例へば「山ノ上」にしても子供の未知の世界に対するあこがれと言ふやうなものを，唯観念的に強調してゐるだけでね。内容も形式も，大正末期頃の童謡ですね。

○とにかく，子供性をもつとありのまゝに見なければいけないね。この「山ノ上」でも，山ノムカフハ，村ダッタ。　とあるが，かうした場合に子供は海の方を先に見てよろこびを感じるだらうから海を見たよろこびの方を先に表現してなければいけない。この教材は机の上で思ひ出して書いたと言ふ感が深い。

○山の上とあれば海と言ふ風に，一般的な叙景であつて，個性味が欠乏してゐる。それは一番いけないことだ。

○海と言へば白帆と，予期したところのものを，次ぎ次ぎと出して行くのはどうも……

そして，彼らは，「この『山ノ上』などは概念的に常識的にこしらへ上げたもので詩ではない。」と言って，詩は，「ものゝ生命といつたものを感じさせなくてはならぬ」と主張する。そして，「読本の『山ノ上』なんかは，そこから見た風景や，そこから感じたものを表はさうとするのでなく，たゞ詩らしい言葉と詩らしい形式で常識的にこしらへ上げたものだといつていいと思ふ。」と結論づけているのである。

「綴方生活」（小砂丘忠義主幹）の昭和８年７月号（第５巻第７号）に，高野柔蔵が「新読本と童詩教育」という一文を寄せ，「新読本の出現によつて，やつかい視されてゐた童詩教育が再興されて来たことは，うれしいことである。けれど新読本的童詩童謡を児童に強ふるとしたらそれこそ大問題である。新読本の童詩的風貌を供へたるものゝ正体を，明確につかんでからスタートを切らねばならないと考へる。」と書いている。これも教科書の詩教材に対する厳しい批判と言えよう。

児童の生活に密着した教材を，と教材の生活化を主張すればする程，児童の現実から浮き上がったものとなっている教科書の実態を，本質を，これらの教材批判は私達の眼前に示してくれている。

次に，詩教材の指導過程の現状について考察してみることにする。詩教材の指導過程とは言っても，それはまだ模索の段階であり，多くは，物語文と同様，たとえば，①全文の読方及び文章の直観，②第１連，第２連の深究，③第３連の深究及び全文の鑑賞，④練習（田中豊太郎，「国語教育」15年10月号Ｐ43）という形をとっていたようである。ここでは，それも含めて，当時の試みを紹介しておきたい。

今，述べたように，全体→部分→全体という取扱い方が一般化していたわけだが，ここでは「部分」に当るところの指導法例を挙げてみる。

最初に挙げるのは東京市深川小学校長五味義武のものである。

十分読めるやうになるにつれて，内容をよみとらせる。この場合，第１句によく注意せしめ，次いで第２句・第３句が重ねてある点に注意させて，どういふことかをはつきり読みとらせるやうにする。さうして二句三句重ねて如何にその光景を写し，その情熱を叙べてゐるかを玩味感得せしめる。

この場合その情景を如実に具体化想像化せしめることが大切である。

「山ノ　ムカフハ　村　ダッタ。」――山の向ふにも村―人の家がずつとある。あそこにもこゝにも村がある様子を描き出させる。

「タンボ　ノ　ツヅク　村　ダッタ。」――それは田圃が広々と続いて，その間に村の人家が見える。その光景を十分に具体化させる。それと同時に村のあつたことに驚異を感じた心持も玩味させる。（以下略）（『小学国語読本綜合研究　巻二』Ｐ24）

これは，何度も何度も詩を読みこなして，心の中に詩で描かれた景色を細かく想像させる。語句の意味より，読むことで情景を浮かび上がらせ，詩の世界に浸らせることを目的としている。

次は，東京女子高等師範学校訓導の浅黄俊次

郎の例である。彼は，通読，精読，味読という用語を使用している。

精読の段階といつても何も分析したり，切れ切れに取扱ふのであつてはならない。要は読みを重ねて感情を一層躍動させる読み方に進ませればよいのである。……

語や句の意味と気持とは，理屈で説明して解らせるのはまづいのである。ロマンチックな気持の表現や追憶の気持を表したことを解からせるため「村ダッタ」とか「ウミ　ダッタ」とか「ウイテ　ヰタ」といふ言葉をよく読み味はせなければならないが，これらは次の如き言葉と置き換へたものと比較して読ませることにより意識させることが出来るのである。

山ノ　ムカフ　ハ　村　デアル。
タンボ　ノ　ツヅク　村　デアル。
ヒロイ，ヒロイ　ウミ　デアル。
青イ，青イ　ウミ　デアル。
青イ　ウミ　ニ　ウイテ　ヰル。
トホク　ノ　ハウ　ニ　ウイテ　ヰル。（以下略）

（『新小学国語読本指導精説　巻二』南光社昭8・8　P 64～65）

読むことを重視しているのは，五味の場合と同様である。その部分は引用を省略したが，読みを重ねて，最初は「眺めのうつり行くさまを文から読みとらせる」のである。文という単位で，詩全体を見通す。次は単語や句を中心に，これもまた詩全体を見通す。ここは一部だが，引用した通りである。「ダッタ」に注目し，「デアル」との比較によって理解を確実にし，感動を深めている。詩を縦割にして，連ごとに扱うのではなく，文・語句単位で，横割りにして取扱っているところに彼の工夫があると言えよう。

田上新吉は，指導過程それ自体を，構造を理解する段階と作者の心情を追求する段階に分けた横割りの授業を提案している。

一　文の第一次直観と吟味（第一時）
　1全文の読み
　2文の構造の吟味―主に作者の吟味と場所の吟味
二　文の第二次直観と吟味（第二時）
　1文の読み
　2作者の態度と心持の吟味
　3語句の取扱
三　文の第三次直観と練習（第三時）
　1文の朗読
　2練習教材の取扱

「文の構想の吟味」に該当するところの取扱いは次の通りである。

1此のうたは，いくつに分けることが出来ますか。
2一，二，三，それぞれ別なことを歌つてゐますか。それとも三つ続いてゐるのですか。
3どんなことをうたつてゐますか
4向ふの山にのぼつて第一に見たのは（挿絵と結びつけてやる）
5その次見たのは（同前）
6海に何かいましたか（同前）

「作者の態度と心持の吟味」の箇所を要約する。

「向ふの山に登つたことがあるか　はじめてか」を発問し，同じく，海についても同様のことを尋ねる。更に作歌場所を発問によつて確認する。次に，「はじめて海を見た子どもの心持は？」と尋ねて，うれしい，喜びの感情がどのことばに出ているか確める。そして，そういう経験を持つた子どもがいたら，その体験を語らせる。（雑誌「国語教育」昭8・10）

根本的には，形象理論を踏まえながら，詩教材という点を考慮している。形式と内容を詩指導のポイントにうまく合わせ，しかもそれが，具体例で理解できるように，深まりを持たせたところが卓見である。

五　「サル　ト　カニ」

この教材は，旧読本にも出ていた素材であるが，今回の改訂では，筋や主題が大巾に変化している。そこで，その変化の理由やこの教材をどのように取扱ったら良いと考えていたのか，その教材観を中心に考察を進めてみたい。

旧読本との筋の上での大きな相違は，旧読本が，蟹が猿に柿を投げつけられて死に，子蟹が蜂，栗，臼の加勢を得て猿に仇討するという筋であるのに対し，新読本は，猿の投げた柿で蟹が怪我をし，そこへ遊びに来た蜂，栗，臼が相談して，猿を懲らすことにし，猿を呼びにやる，猿は最後に蟹に謝まり，蟹は許す，という箇所である。

ところで，旧読本におけるこの教材の反応はどのようであったのであろうか。

『小学国語読本綜合研究，巻二』（岩波講座国語教育昭11・10岩波書店）で，文部省図書監修官の大岡保三は次のように述べている。

……この話は，十数年前，自由思想の盛んな時代に，いつも槍玉に挙げられて，非難攻撃の材料となつたのであつた。

彼等はいふ。「敵打は封建時代の陋習で，今日の子供に之を教科書に入れて教へるのは誤である。」「全体が荒唐無稽な話だ。」「残酷極まる話だ。殊に早く芽を出せ柿の種，出さぬと鋏で鋏み切る。に至つては強盗の強迫と何等選ぶ所がない。」云々。（p 55）

また，東京女子高等師範学校訓導の浅黄俊次郎は，『新小学国語読本指導精説　巻二』（「教材集録」臨時増刊。第22巻第9号　南光社　昭8・8）で，「……旧読本の文章は，あまりに惨酷な所があり，仇討の思想があまりに露骨に過ぎてゐたので，随分児童の情操陶冶の上から，或は対外国的にあまりに露骨な好戦的な部分は困るといつたやうなことで，大分非難されたのである。」（p 115）と述べている。

両者とも，仇討という思想上の問題と，惨酷だという情操面での問題を主として取り上げて非難されることの多かった教材だとしている。

その意味では，今回の改訂では，旧読本で非難の集中した点を巧みに回避した物語となっていると言えよう。

新読本の話が旧読本とこれだけ異なったのは，原典を変えたからであった。旧読本では，滝沢馬琴の「燕石雑誌」（随筆，文化8年刊）に拠っていたものを，今度は「雛廼宇計木」（瑞鳥園斎守翁　随筆，文化頃）に原拠を求めた。その理由は，旧読本に対する世論が大きく作用したことも一つの要因ではあった。この間の事情を先の大岡保三は，同書で，「要するに話の形式は区々であつて，どれが正しいといふ訳のものではない。元来が室町末期頃出来た話で，可なりいろいろの説話が総合されて出来たものであらう。……同じ話でも各種の形式のものがあるとするならば，なるべく道徳的なものを教へたいといふ立場から，新読本は主として雛廼宇計木に拠つたのである。」（p 56）と，述べている。当時の道徳観からみて，両者の原典を比較してみた時，その方が教育的との判断に立ち，原典を変えたという意見である。

「国語教育」（保科孝一主幹）の第18巻第10号（昭8・10）では，「新読本巻二研究座談会記録」を収録している。その中で，東京市岩淵第四小学校長の白鳥千代三は，次のように述べている。

平和主義になつて非常に結構ですが，中には前のような敵討がいゝぢゃないかとゆう説がある。子供は闘争性とか，敵討とかゆうことは自然の発達から見てそう云ふ生活が実際あるのですから，物語に依つて之を浄化して行く，子供の生活には喧嘩をするとゆうことは当然あるから，話として読ませた方が却つて良くないか，余り平和平和とゆうと却つて変なものになつてしまいはしないか。(p114)

これは，大人の発想から出た，過保護な教育的配慮よりも，児童の自然の発達段階を考える時，旧読本の方がむしろ良かったのではないかという意見である。平和的解決の中に猿の悔悟，蟹の寛容の精神を強調する物語として扱うことに対する疑問を中に含んでの意見と思われる。同じ座談会で，保科孝一は，「昔は戦争も敵討もある。人を瞞すこともある。現実ぢゃないから，拘泥しない方がいゝ。」「あつさりした方がいゝ。」と言い，大岡保三も「一年あたりの子供にはこうゆう興味ある話だとゆうことで取扱つて行つた方がいゝ。」と述べている。いずれも，現実と結合させることなく，また，教訓的意義もそこへ持ち込むことなく扱う方が良いとの見解を示していると言える。

猿蟹合戦は，日本の代表的な昔話である。現在は，伝承文学としての観点からの研究が進んでおり，単に敵討ちの物語として評価したり，残酷すぎるとかいう意見はなくなった。蟹に語り伝える側の心を汲みとる時，そこに自ら異なった解釈が生まれることになる。従って，今の昔話に対する研究レベルと比較することは出来ないが，しかし，ここに挙げた三人の意見の中には，話を，そのまま話として捉えようとしている姿勢がある。つまり，そこに時世や教訓を重ねていないということである。それは，ともすると，そういう傾向になりがちな当時の現状に対する警告であったと言える。

と言うのは，たとえば，「この改作の根底をなした力は，世界の大勢や，当代思潮の力強きものがあると思ふ。」（芦田恵之助『小学国語読本と教壇巻二』昭8·10 P 68）という意見があるように，改訂は単に，世論を考慮した結果だけでなく，ある政治的意図もあったと見るべきであろう。しかし，この時代では，時局と直接結びつけて考えられることはなかったようである。「お伽噺や寓話は，自然科学的な知識を目当にするのではなく，その奥底に潜む倫理，教訓を全人的に掬するのである。」（中島徳三郎『小学国語綜合研究　巻二』P 61）という従前通りの教訓をそこに求める意見としてあったとみてよい。しかし，具体的には，「義憤による復讐的行動が，つひに猿の悔悟となり，蟹の寛容となつて，平和にをさまることを知らせて，この課の取扱を終へたいと思ふ。」（芦田恵之助前掲書P 73）と，今までよく見られた人生修養のための教訓ではなく，平和のための義憤といったような，つまり，単純な勧善懲悪の論理を越えたものがクローズ・アップされている。ここに，微妙な時代の影を見ることができると言える。

以上のような立場に対し，時代性をあまり考慮しないでこの教材を見る立場も勿論あった。その代表例として，浅黄俊次郎の文章を引用しておく。（前掲書による）彼は，「読んで物語の筋をつかみ，想像を働かして面白く読むといふことを主眼にして読ませる。直接的に何か観念を教へ込むことを主眼としてはならない。」（下線は引用者）と言う。そして，「児童の想像を働かせて，童話文学を読ませるのである。文学を読ませ文学的陶冶をする教材なのである」と，文学としての読みを強調している。しかし，続けて，「しかし，読み方が適正であれば，児童は道徳的観念もつかむであらうし，因果応報を意識するであらう。」と，結果として道徳的陶冶や道義的観念の修得があるとしており，指導の要点の一つに「道徳観念を暗示する」とある。

広島高等師範学校訓導の田上新吉は，この件に関して「さうして最後に〝なるほど〟とうなづくところまで味読させる。そこには蜂，栗，臼の義侠，猿の悪因悪果，蟹の寛容等に対する考察を自ら含まつて居らねばならぬ。」（「国語教育」昭8·11 P 46）と述べている。芦田恵之助の意見と比較してみると，読みとりの主眼とするところはほとんど同じである。ただ，時代性は感じられないが，そういう主題の捉え方や，授業における強調の仕方に浅黄俊次郎とは異なった感触がある。

以上，新しい読本の出来た昭和8年に出た教授書の中から，この教材をどのようにみたか，つまり，どこに指導の主眼があると考えたかをみてきた。目的は時代の直接的影響を見い出すことが出来るかということだったが，それは直接にはなかった。しかし，その萠芽は見られたと言って良いだろう。しかしまた，そのような状況で満たされていたわけでもなかったという実情も合わせて挙げたつもりである。つまり，振巾の巾を問題にしてみたつもりである。

そして，当時のその巾は，たとえば，次の意見と比較してみると良くわかるであろう。

> 此の「サル　カニ」の教材は，今日の国家主義的思想に基づく正義観，敵性打滅，義憤，新秩序建設，協同防衛等の観念によつて新なる教育的意義を発見されたといつてよいのである。……
>
> 目的は世界の平和にある。それが八紘一宇の大理想である。悪かつたとあやまるものは赦してやる。……此の「サル　カニ」は確に時代思想にピッタリと合い，正義観や尚武心や真の平和建設への努力心や，さうしたものすべてを養ひ八紘一宇の精神にまで導くべき素地を作るのに充分な教育的価値をもつてゐるといへよう。（P 60～61）

これは，国民学校になる前年の昭和15年，奈良女子高等師範学校訓導の岩瀬六郎が，「国語教育」の11月号号（第25巻第11号）に書いている文章である。同じ教材であっても，時代の影響を受け，教材観はここまで変化したのであった。