

石川県における大正期の読み方教授

メタデータ	言語: Japanese 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/2297/7321

石川県における大正期の読み方教授

深川 明子

一、明治から大正へ

明治から大正へ。石川県の国語科教育において、その過渡的な性格を現わすものとして、まず最初に二つの論考から紹介しよう。

その一つは、大正2年6月に発行された「石川県教育雑誌」(113号)に掲載された羽昨郡柏崎尋常高等小学校長志尾由作氏(石川師範明39卒)の「小学校読本語法修辭法調査を述べて国語教授法に及ぶ」という論考である。

氏は、まずこの研究をするに至った動機を「綴り方成績の不良にあり」として、綴り方教授不振の現状を憂え、その原因を、「読み方教授に於ける形式的材料の研究不十分なることを求むるを似て敢へて過言なりとせず。」と強い調子で言い切って、読本の形式方面における研究の不十分さにあるとしている。そして、特に語法と修辭法は文章の根幹をなすものであり、前者は「形式の正否をを批判し」後者は「文章を有効ならしむるもの」として読本におけるその徹底的研究の必要性を強調している。調査は次のような形式でまとめられているので一例を掲げておこう。

頁次	語法	修辭法	教授上の注意
第1巻			
9	助辞 シカ(ノ)ツノ ウツ(ノ)ツノ		「ノ」は所有の意を示す助辞なり。用法を会得せしむるには類例によるべし。ウマ(ノ)アジ。マツ(ノ)ハ。
14	助辞	対句法	「ニ」は物の配

タケ(ニ)	タケニ	合並列を示す助辞なれども、この場合にはむづかしき語学的の説明をなす必要なく只調和のよきものを添ふる付物の「ニ」とみるべし。左の練習をなすべし。 タケ(ニ)トラ ツキ(ニ)クモ マツ(ニ)ツル
スゞメ	スゞメ	
ヤナギ(ニ)	ヤナギニ	
ツバメ	ツバメ	

この調査の後、氏は教授法について次のように述べている。

小学校に於ける語法修辭法は、高等なる学校の如く一定の時間に於て特殊の事項を孤立的に授くるが如きものにあらず。読方綴方話方の各分科に連絡し、全学科を通じて教ふべきなり。又、困難なる名称原則等を演繹的に説明すべきものにあらず。多くの類例を挙げ、帰納的に了解せしむべきなり。即ち、語法修辭法の教授は、尋常一年に於て単語単文を授くる頃より一の文字、一の言葉を授くる毎に、或は、物の名称をあらはす言葉、或は、物のはたらきをあらはす言葉として自品詞の区別を知らしむる様つとむべし。

以上が、氏の論考の主たる内容である。(具体的な調査の全貌は前年、石川県教育会の主催で開催された教育品展覧会において、「尋常小学読本語法修辭法調査」として出品されたものにみることが出来る。それは157頁にも及ぶ為雑誌にはその一部が紹介されているのみである。)ここには、読本における語法・修辭法の研究が急務とされ、それは究極的には綴り方教授の不振を解消する為であるとの見解が示されていると言えよう。

ところで、このような見解は氏一人のみの意見であったのであろうか。全国的な研究の中でそれを捉えてみたい。

明治期末期、綴り方教授においては、その目的がいかん形式の整った上手な文章を書かせるかという方法論に研究が集約されていった。そして、文章の模範を読本に求め、読本との有機的関連を主にした教授細目が整えられる一方、読本における形式上の研究、特に修辭法、語法についての細密な調査が研究対象となっていた。（もっとも、五十嵐力の『国定読本文章之研究』（明治45年二松堂書店刊）のような卓抜した批判的研究も後には見られるが、現場教師の大半は、読本に対しては盲信的であった。）綴り方教授は形式上、方法論上の乱熟期を迎え、新しい綴り方教授への脱皮を目前にしての終息状況にあったと言って良いだろう。その研究は細密を極めていた。（注1）

たとえば、友田宜剛は早くから修辭法の必要性を強調していた一人であるが、『国定読本の新研究綴り方教授法』の中で読本の中から修辭法を具体的に引用して解説を加えている。そういう中で最も注目すべきは、島根県師範学校訓導、並河栄四郎らの『綴り方教授要綱』（明治44年刊。松江市園山文学会発行）であろう。「第二篇綴り方基礎材料」（P 27~100）の中で、読本についての種々の調査をまとめているが、その第二は「文法語法統計表」（P 30~46）であり、第三は「読本修辭調査表」（P 47~62）である。これは、地方においてもその方面の研究の必要性が認識されていたことを示すものであり、地方における綴り方教授の動向を伝える一左証となつていよう。

志尾氏の研究も全くその同一線上にあるものと言え、全国的趨勢の中で氏が独自に行った研究であったと言える。

次にその教授方法であるが、教授者は、一応読本についての研究を精密に行った上で、それを直接児童に与えるのではなく、機能的に取り扱うことの必要性が強調されていた。これは、当時としては一般的認識に達していた見解であり、妥当なところと言えよう。ただ、読み方教

授において一年生の頃から品詞に注目させるなどやや言語上の形式方面に偏重している傾向が見られる。

次に紹介するのは、前者とは対比的に、これからの新しい研究の方向を示す論考と言えよう。それは、「童話的材料の研究」と題するもので、大正2年7月の「石川県教育雑誌」（114号）に掲載された。執筆者は鹿島郡高階尋常高等小学校訓導の小寺幸三氏（石川師範明45本科二部卒）である。

大正期に入り、読み方教授においては教材研究に関する論考が次第に多くなり、やがて国語教育史上、教材研究期と呼ばれる時代を迎えることになるが、この論考もその路線にあるものと見做して良いだろう。また、その中で文学的文章についての考察が主流を占めるようになるものこの期の特徴であり、その意味でも新しい研究方向に乗った論考であると言えよう。

さて、氏の論考の内容であるが、まず氏は、「童話的」と標題をつけたことに関し、単なる童話のみならず、「神話、童話、仮作童話、歴史的伝説」を含む広範なものであると概念規定をした後、その教育的価値についての利害を考察している。

利とする点

1. 想像力を養ふこと。
2. 児童の理會に適すること。
3. 道徳的判断を養ふこと。
4. 審美的なること。
5. 同情心を興さしむること。
6. 思想が確實になること。
7. 趣味的精神を養ふこと。
8. 實際的知識を与ふこと。
9. 児童の心理に適當すること。
10. 学校を愛好する念を養ふこと。
11. 真面目となること。

害とする点

1. 想像力が大となること。
2. 真面目な学科を嫌ふやうになること。
3. 道徳上不純なる童話のあること。

4. 虚偽のものがあること。
5. 虚偽と事実上の混用せるもの。

今日から見ると、上記の利害についての判断は、実利的に傾斜していると言えよう。道徳心や同情心を函養し、実際上の知識を確実にし、学校を愛好する真面目な人格を形成する上で童話的教授が有効であるとしているところにそれを見るのだが、更に、害とする点に道徳上不純な童話があるとか、虚偽的なものがあるという項目を挙げている中にもその傾向を認めることができるものと思う。童話的教材の有効かつ必要性を積極的に認めている点は評価しなければならないが、それらに対する観念にはまだ旧態依然としたものがあつた。しかし、童話についての研究が盛になり、児童の豊かな人間形成に不可欠であるとの教育的意識が明確になるにはまだ間のある、大正初年頃の論考としては、来るべき新しい研究方向へ目を向けている点を認めるべきであろう。

次に、童話的材料の扱い方として、①読ませる方法 ②聴かせる方法 ③見せる方法 の三種類を挙げている点に着目しておきたい。

②聴かせる方法では、家庭、学校、公衆の場と児童が話を聞く場の全てが想定され、それぞれに於ける特色や注意が述べられている。また、③見せる方法では、芝居や活動写真にして見せる方法があり、これは談話（童話的材料）を具体化するので児童に良く理解でき最も進歩した方法であると、視聴覚教育の有効性に触れている。

更に談話をする上での注意として、①言語上、②身振、③その他と実際的な注意が述べられているが、その中に、「原書にとらはれざること。」とあり、「世界は一日一日と進歩しつつあるのであるから、原書にとらはれては不可である。随つて随時適当に変じて時代に応じたやうに話すことを要するは当然である。」と述べている。

氏の研究の対象が授業中の談話に限定していないことは、上述した通りである。従つて、大勢の聴衆の前で話したり、芝居や活動写真など

ジャンルの異なつた作品に作り変えた場合脚色するのは当然のことであろう。しかし、学校に於ける談話においても、「教師は少々芸術的なるを要する。」と述べており、上述の注意点は読み方教授上の注意点でもある。読み方教授に於ける説話のあり方が、上手な説話による理解のさせ方から、読ませる力をつける教授方法へ転換していく中で淘汰されていった大正前期の経過については、既に報告済みであるが(注2)、教授上の説話が重視されている点、教授方法論上にもまだ古さを残存させていると言えよう。

以上、大正初期の二つの対照的な研究を挙げ、明治から大正への研究の石川県に於ける推移の一つの実態を示してみた。前者は、明治期のある完成された研究の一典型例であり、後者は部分的には明治期の教授観、教授方法から脱皮していないとは言え、新しい研究の方向に添つたものであり、研究の不充分さは、全国的な研究水準の未熟さに依るものであつたと言えらる。

二、初期の読み方教授

読み方教授の目的と構造

本節では、雑誌「石川教育」（大正3年4月から「石川県教育雑誌」を改題し「石川教育」となる）に大正3年、3回に渡つて「読方教授漫言」と題して論考を寄せた師範学校付属小学校訓導、南伊三松氏（石川師範明39卒）の意見を中心に読み方教授について考察してみたい。（注3）

まず氏は、読み方教授の石川県における現状を次のように述べている。

或者は徒に内容の末に走り、読本として修身・地理・歴史・理科の練習草紙たらしめ、或者は、単に文字語句文章の詮索にのみ腐心し、あたふ読本の生気を奮ひて文法的教科書の如き取扱ひをなし、或者は、花鳥風月の閑文学にあこがれ、佳詞麗句をのみ誦せしめて以て読方教授となし得たりとなす。

ここには、国語教授が教師の趣味に応じて、ともすると、内容の説明や文章の分解や朗読などで終つてしまふ現状が書かれている。後者の二つは、それでも次第に影を潜めつつあつたが、

最初の内容説明は、国語教育の目的が教材の内容自体を理解することという考え方から、理解させる為に国語科としての授業を逸脱した方法が講じられることも多かった。つまり、国語科の授業が、文章が対象になるのではなく、内容の理解が主目的となったわけだが、ここらあたりの理解がなかなか自明のものとならなかった。しかし、そのことに関しては言及する人も多く、広川捨吉氏（河北郡種谷村高等小学校訓導，石川師範明43卒）も「石川教育」の大正4年2月号（132号）に「国語教授の刷新」と題する論考を寄せ次のように述べている。

読方は歴史と大に趣が異なつてゐる。歴史では内容を耳にして感じ、又は、知りたる所を教科書の文章にて留保するものであるが、読方は此と反対に形式即ち教科書の文章を正当に解して、内容を十分に誤りなく領得すべきものである。

非常に理解しやすい文章であるが、これらの啓蒙の見解のもとで次第に国語科の目的が整理されていったのであろう。

次は、南氏の読み方教授の構造であるが、氏は次のようにまとめている。

読み方 教授の 要旨	国民語の	自国語の完全な理解（読むこと）
		学 習 { 自国語の発表（書くこと）
	国文学の	趣味の教養、 玩 味 { 愛国心の涵養 }（味ふこと）

ここで注目すべきは、読み方教授を「国民語の学習」と「国文学の玩味」の二分野から捉えていることであろう。言語教育に主体を置いた日本語それ自体の習得と人間形成に直接関わる文学教育的立場との両面からの把握は、ともすると現在の文学的文章の読解が、心情や人物形象などの読みとりに偏向しがちである点、その構造的把握の欠如から来るものがあるのではないかと反省を促がされるのである。

語句指導の方法

次に氏は、「読方教授の二大鍵」として①動的取扱い ②主眼点を明にせる取扱い の二点を挙げている。②の趣旨には問題がないので、①についてのみ考察する。

これは語句の取扱いのことで、その内容は、「直覚的に正確有力なる活用の道を得得せしむる」べきであるというのがその趣旨である。即ち、「すべて語句は、他の言葉をもつて、一々換言し得べきものに非ず。児童は発表の期に際して正確に使用することを得ば、之れ当に動・静両概念を取得し得たるものといふべし。」というのが彼の意見であった。ここには、語句の解釈は文脈に即して捉え、それを児童が正確に文脈の中で使用できればそれで良いのではないかという見解が示されていると言えよう。

この語句指導の取り扱いも当時は良く研究の対象となった点である。前記の広川捨吉氏は、南氏と同様、文脈の中での意義の把握が重要だとして次のように述べている。

……子供の字引を見ればある様な語句を抜き出して、仮名付や解釈をなし、或は新語を作らしめる。此は時間は随分入るが案外価値の少ないものである。此よりも文の内容を明瞭にすることが大切である。……即ち、内容を明にする道に於て、基の道に横つてゐる難語句を明にするといふ主張がよい。斯様ならば具体的であつて把持も容易である。

文章内容との有機的な関連の中で語句の意義を把握すべきであるとの見解と見て良いだろう。しかし、氏は入学試験のことなどを考えると、その語句の持つ直接の意義を与えておくことも大切だとして、究極的には、「両方法を併用することが必要」と言い、まず直訳をして、次に意識（文脈の中での理解）に進むべきだと述べている。

これに対して、むしろ語句の持っている本来の意義に教授の中心を置くべきだと考えているのが師範学校付属の桜井祐男氏（石川師範明44卒）であった。彼は「大正4年7月号の『石川教育』（137号）に『国語教授界の新思潮（？）に対する見解』と題する論文の中でこのことに触れ、次のように書いている。（以下、本節における桜井氏の引用文は本論文による）

全然思想（引用者注、教材内容のこと）と何等の交渉もない一文字の解釈には反対したいと思ふ。けれども、思想主義者の主張する具体的特殊解釈を施し

て、それで満足しやうとする説にも全然不賛成を表示したいと思ふ。

そして彼は次のような例を挙げて説明している。「さらば是にて本意を遂げよ」(巻11熊王丸)という文がある。「本意」とは「本来の意志」「もともからもつて居る心」の意がある。従って、「さらばこれでもともからもつて居る心をとげよ」と言うのが従来から行われた解釈であった。そこで、思想主義者(彼はこれを文字語句主義者と対照的に使用している)達はそれを批判して、文脈に即して、「さらばこれで敵を打てよ」とすべきだと説く。これで一応立脈に通じるが、「果して、国語教授上から見て、全量の任務を尽してゐるものだらうかと疑はれるのである。」というのが、彼の主張である。

彼は、国語の教授上は、「理解と同様に使用力も付与しなければならない。」として、思想主義者のような教授方法では、例えば「本意なく失礼した」の場合、まさか「敵がなく失礼した」とも言えぬから、再び「本意」の意味を教授しなければならないことになり、応用力のない点を非難している。そして、「吾々が国語を学ぶ上に於て、文字語句の歴史的意識＝本義＝抽象的意義を知るといふことは極めて必要なことである。」と述べ、結局「余は読方教授に於ては、此の両様の意義を教へなければ、未だ十分なものでないとおもふ。」と、語句の持っている本質的意味と文脈の中での意味との両方を教授する必要性を説いている。

広川氏の場合も、桜井の場合も結局両方の意味を取り上げるべきだと主張する点には相違がないのだが、文脈の中での意義を重視し、そこに教授の重点を置くか、語句の持つ本来の意義に中心を置くかでは、実際の教授においてはかなりの差が見られたものと思う。この問題は、ある意味では現在の国語教育においても解決を見ていない問題があり、これはまた、先に述べた南氏の読み方教授の構造とも関連して、現在へその結論を保留している問題とも言えるのである。が、免も角、語句の取り扱いを巡る問題

が当時教授方法論上の一つの争点であったと言えよう。

全課主義と分節主義

当時、国語教授上最も現場教師達の関心が深かったことは、一課の取り扱いを分節単位とする縦割か、全課を対象に教授していく横割かの問題であった。

当時の状況について南氏は次のように書いている。

一度保科先生の通読主義現はれ、実験教育学者亦之に油を注いで全体主義の分節主義に優れる結果を呈せることを主張するや、殆んど捲土の勢で斯界を風靡したやうである。

また、広川氏も「一課を一篇として教授するのは教授上の理想である。一課は即ち一体である。首尾ある有機的組織である。……之を勝手に分節するは当を得ないと。之の説は成程明に道理である。」と、全課主義の理論上の優位性を認めている。しかし、氏は、続けて、「併し乍ら一方から考へて見ると多くの場合には分節して教授することを得策と認める。何故かと言ふに児童には其の想像、思考、努力等に自ら程度がある。一課を一度に提供しても中々分るものではない。只食傷するのみである。」と実際の教授では分節主義が有効であると言う。これは、まだ全課主義の教授方法が試行錯誤の状態で教授方法論上の未熟性のためと思われるのだが、そのことが一方現場においては分節主義が根強く残存することになった原因とも言えよう。

そういう中で両者の折衷案とも言ふべき見解が示されたのがこの時代の特徴である。南氏はそのことに関し次のように述べている。

- (イ) 知の文は多くの場合分節主義によることとし、前後の関係が密接で離してはあきたらない感じのする処は全体主義によること。
- (ロ) 情の文は多くの場合全体主義によることとし、余りに長い文だけは予習を全体に命じて内容の梗概を知らせ、かくて二三問答の末該課大体の観念を得させた後で分節に入ること。
- (ハ) 知情の文を通じ一課全体を扱つた後には、統括的復習を忘れてはならぬこと。

ここには、原則的には文種によって教授方法を使い分けることが提案されているが、なお、その文章の特性に応じて臨機応変にすべきだという見解が見られる。同じような見解は桜井氏にも見られ、彼は、「文学的情緒的思想」は全課主義で、「非文学的理解的思想」は分節主義の色彩を濃厚にする必要があると言う。また、この教授法の区別は学年が考慮されることも多く、全課主義は高学年で、分節主義は低学年で主にやるべきとの見解が散見された。

ところで、桜井氏の場合は、その取り扱い方において南氏と同様ではあるのだが、その基本的態度としては示唆に富む発言をしている。

吾々は全体的体形を見ないうちは、部分の考察に満足しやうとはしないものであるけれども、一度全体的体形を眺めれば、更に部分の深き尋究と考察とに入らうとするものである。初め朦朧たる全体的体形を示し、漸次各部の深き考察と尋究に入り、最後に再び全体的体形にかへつて更に申し分なく判然せる全体的体形を捉へしめやうとすることは、極めて吾々の心的作用に順応した遣り方と言はねばなるまい。

ここには、教授法における全体→部分→全体の構想が示され、方法論的には文章法の形式が取られている。単なる折衷案から脱皮した新しい教授方法のあり方が示されていると思うのであるが、それ以上に考察が深まることなく、結局先に述べたように教材の性質に応じて使い分けることに結論が落ち着いているのである。

予習に関する考察

南氏の論文で教授方法論上特に注目すべきは、予習についての考察であろう。彼は予習の必要性について次のように説く。

読方教授については如何にすれば容易に、且つ有効に児童自らをして多く読ましめ、書かしめ、活用せしめる事が出来るか、又自学の結果を検閲し、補導する事が出来るかといふ世の叫び声がかたに喧びすしいやうだが、私は有効なる予習が、是等の叫びに答へる一策であらうと思ふ。

児童の意欲的・主体的学習を可能ならしめるものは予習である。また、予習が行われることによって始めて児童のつまずきがわかり、効果

的な学習を進めることが出来るというわけである。児童の側からの立言であり、教授方法が教授者の一方的な押し付けでなく、児童の立場から問われ出した大正期の思潮が反映されている。

また、予習とは何かということについては、次のように書いている。

元来子供の予習といふのは問題を解決する事ではなくて、提供することである。今の時間には何を、或はどんな文字、語句を習ふのであるかといふ事を意識に明にして教室に臨ませることである。

ここにも問題意識を持って授業に意欲的に、主体的に臨む児童の姿勢が強調されている。なお、予習は問題解決が本義でなく、問題提供に重点を置いている見解は、ともすると、授業が単なる予習発表の場になってしまうことを危惧しての意見だと思うが、これは今日でも心すべき問題であると言えよう。

当時、予習や復習の機能については、まだ研究が行き届いていなかったのだが、彼の場合、この予習に言及したことと、また、復習についても、全課主義、分節主義の中で、どちらに扱っても最後にはその「総括的復習を忘れてはならない。」と述べるなど、機械的・練習的要素から一步脱皮し出ているところが注目される。

形式と内容

読み方教授に限らず国語科の教授全体に亘ってであるが、形式方面と内容方面とに分類して考えるのが伝統的な常套手段であった。従って教材研究の段階からそれは画然と分けられ、教授もその機能はそれぞれ別個のものであるとの認識から区別して扱われるのが普通であった。

南氏はそのに対して、「要するに内容を離れて形式なく、形式を離れて内容がない訳だから、其取扱も截然と区別せぬ方がよいと思ふ。」と、読み方教授は形式・内容一体として捉えるべきであることを主張している。そして、「内容を離れた乾燥無味な形式たどりをする位なら、漢和大辞典か辞林でも教科書にした方が遙に語彙が豊富になるであらう。形式を離れて内容を主

とするならば、修身か地理、歴史のみを課した方がよい。」と、どちらに偏重してもそれは読み方教授を逸脱したものであると言う。ここに国語科教授の構造を問い直そうとする意欲を見出すことが出来る。

ところで、彼は、形式・内容について、それぞれの立場から留意事項を挙げているので、最後にそのことについて触れておきたい。

形式方面

- (イ) 文字の教授は活用を主とし、学者ぶつた濶及的な取扱をさくること。
- (ロ) 文脈も知的取扱を避けて鑑賞的に取扱ふこと。
- (ハ) 文章教授も……文全体の上より眺めて其精神を静かに味はしむること。
- (ニ) 語法・修辭法も必要に応じ随所に行ふこと。
- (ホ) 構想・文種などもやかましくいはざること。

内容方面

- (イ) 知識として授くべき主眼点はどこか。
- (ロ) 記述事項に対し、敷衍すべき箇所はどこか。
- (ハ) 記述事項が情意方面に如何に要求するところがあるか、従つて陶冶方面にも。

これを見ると、形式的取扱いに対する禁止事項が多く、やや内容偏重的傾向を示していると言えよう。大正期に入り、文学的教材に対する関心が高まってきていることについては既述した通りであり、従って、教授法においても必然的に内容偏重的傾向をきたしたのであるが、ここにはその傾向が如実に示されていると言える。大正期の読み方教授は、大正7年の国定読本改訂を機に、文学教材を主とした内容偏重的傾向が急速に進んでいくが、その為の温床が既に充分用意されつつあったことをこの論文は意味していると言える。

更に彼は、現在の教授内容は知徳に偏向して感情が閑却視されているとして、「今迄の趣味教育は、趣味其のものに触れないで、趣味の理屈を教へたものだ。全く知的に取扱つたものだ。」と言い、「趣味は実感である。……実感によつて感情を養つていく、それが趣味教育、内容取扱の大切な部分ではあるまいか。」と述べている。文学的教材の根本的あり方を示唆し、国語教育

史上文学教育期を形成していく土壌が、これまた、順次地方にも準備されつつあったことを示す一つの証拠と言うことができよう。

三、読み方教授案と教授の実際

本節では明治期末期の読み方教授案からまず紹介したい。下記の教授案は、明治45年4月から6月まで師範学校付属小学校で教育実習を受けられた坂本六兵衛氏(注4)のものである。氏の教生時代の読み方教授案は現在37枚残存しているが、ここにその一部を紹介することにする。(原本は縦書き)

尋常科 教授案 第一学期 四月十九日金曜 第三学年 第二週 受持坂本六兵衛(印)		
題目	水のたび	備考
目的	形式上「間」「一思ひ」「何だか」「知らず」「がけ」「目がまはつて」「しばらくの間」「きがついて」「たき」の文字語句の読方意義用法を知らしめ此種記事的叙事文の読解にたれしむ内容上滝の観念を確実にせんとす	
教材	尋常小学読本巻五 自九頁三行至九頁八行	
教具	滝の絵 小黒板	
	予備 一、観念喚起 1 昨日は水がどこまで旅をしたことについて習ひましたか 2 それでは其旅のありさまを水にかはつて話してごらんなさい 3 水のなかまではどんなきまりがありましたか 4 谷とはどんな所でしたか 二、目的指示 そう、たつた一しづくの水が集り集つて、川となり海となるのですね 今日、そのつづきどこへいくかを調べませう 提示 一、頁数を示して下調を命ず(大	

教

法

意把握と読めざる文字のしらべ)

二、今日の所は何のことをかいてあるのでせう

三、読めない文字がありますか
間の摘要 門→問→問と誘導して授く

四、素読をなさしむ(二人)(他生にはわからぬ語句を注意せしむ)

五、語句尋究

1、わからぬ言葉はありませんか

2、がけとはどんな所ですか

3、一思ひにとびとはどんな事ですか

4、「何だか目がまはつて」とはどんなことですか

5、「たき」とはどんなものをいふか

6、ながめてみましたとはどんなことですか

六、二三生に読ましむ

七、語句の職能並に文の書振等の問答

1、「それから」とは何のためにここに書いたのか

2、なぜ目がまはつたのでせう

3、人が二三人たつて何といつてみましたか

4、「」のなかには誰のいつた言葉なのか

5、「きがついてみて」とは誰がみたのか

6、一思ひに、何だか云云、みな上手に書いてありますね

八、達読練習

九、斉読及話方練習(話方を二三練習し次に斉読をなさしむ)

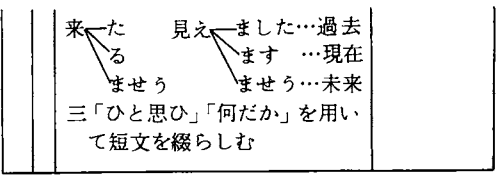
十、新字間の書方教授(特に問と比較して口と日との差に注意す)

応用

一左の文を読解せしむ
こうあんから少し来るとくるい門の学校が見えました
一思ひにとびはいると何だかうれしくてしばらくの間はものもいへませんでした

二右の文中より「来る」「見え」といふ文字を出して活用せしむ

摘書
間(あいだ)
のとも
一思ひ



(坂本家所蔵)

分節教授法の一つの完成された型であると言えよう。(注5) 教法は教材の質を問わずほとんど同じ形式を取っており、わずかに第五週(13枚目の教授案)から「提示」が「教授」と変更されたのを認める程度である。形式方面が多少重要視され、内容上の取り扱い方がやや機械的という印象はあるが、一応バランスの取れたそれなりに良く考案された教授案と言えらる。そして、これは当時の師範の付属小学校における読み方教授を反映しているものとも言うことが出来る。このことは、また次の読み方教授案を見ると一目瞭然であると言える。

尋常第二学年読方教授案(第二学期第九週)

題目 アキナヒアソビ

目的 形式上新語「ツリ」、「毎ド」ノ意義用法ヲ知ラシメ此種叙事的説明文ノ読解ニ習熟セシム。内容上アキナヒノアソビノ實際ニツキ知ラシメ商業ニ関スル思想ノ整理ヲナス。

教材 尋常小学読本巻四、八

区分 第一時 始ヨリ二十四頁五行マデ
第二時 二十四頁六行ヨリ二十五頁末行マデ
本 時 二十六頁一行ヨリ終マデ
第四時 全課取扱

教法 予備(五分)

一、前回の復習 二、目的指示……(省略)

教授 (三十五分)

一、素読ヲナサシム

1 一ド読ンデモラヒマス。

2 今一度、誰サンモ一度。

二 語句ノ取扱ヲナス(文章ヲ通シテ売買事実ノ調ヲナサシメ、語句「ツリ」ノ意義ヲ知ラシメ句ノ補填ヲナス)

1、「三十センアゲマスカラ…」ハ、誰ガイツタコトデスカ、誰ニイツタノデスカ。

2 デハオトミカラオマツニ上ゲナクテハナラヌ代金ハイクラデスカ。

- 3 前ニ読ミマシタネ、ソレニ三十セン上ゲテハ
少シ多ウ過ギマセウ、イクラ多イデスカ。
- 4 オマツハ八セン多クモラツテドウシマシタ
カ。
- 5 ソノカヘシタオ金ヲ何トイヒマスカ、若シ二
十五センダツタライクラニナリマスカ。
- 6 コ、二行ヲオ読ミナサイ。(本ニツキテ示ス)
- 7 「毎ドアリガタウ」ハ誰ガ言ツタコトデスカ、
誰ニイッタノデスカ。
- 8 「毎ド」ト同ジヤウナコトハ何デスカ。
- 三 通読ヲナサシムル。約二回、時宜ニヨリ斉唱ヲ
交フ
- 四 左の事項ニツキ深究ヲナス
- 1 慣用ノ語法ヲ会得セシム。
三十センアゲ^{「コレデトツテクダサイ」}ト、
^{「コレヲトツテクダサイ」}
ドウチガヒマスカ。
- 2 文ノ省略ヲ補ハシム。
コレデトツテクダサイ(トイヒマスト)
毎ドアリガタウゴザイマス(トイヒマシタ)
- 五、対話体口語文トシテノ範読ヲ示ス
- 六、達読(数回)ヲ行ハシム
- 応用(五分) 省略
〔石川県師範学校 新撰教授ノ實際〕石川県師
範学校付属小学校著 大正2年4月刊

坂本氏の教授案とその教授法に於てほとんど
同一であると認めることが出来る。本書は、緒
言に、「一ニハ各科教授の統一ヲ図リ、二ニハ教
生ノ教育実習指導ノ用ニ供センガ為ニ編纂
シタルモノに過ギザレバ未ダ完璧トナスニ足ラ
ザルヲ知ル」(下線引用者)とあるところから、教
生の教育実習の規範となったことが了解される
のだが、それは既に明治末期にほぼ形式・内容
共に完成を見ていたのであった。(なお、この時読
み方科における主査として尽力したのは畠山治作氏で
あった。)

次に明治期の分段教授法から脱皮し、新しい
教授法を意欲的に研究、実践した例を挙げるこ
とにする。また、この実践記録は教授案、授業
記録、授業研究と全てが網羅された貴重な資料
でもあるので、なるべくその実態がわかるよう
に引用しながら考察を加えていきたいと思う。

研究教授者は師範付属学校 I・M生とあるの
で、南伊三松氏と推測される。第五学年の研究
授業である。(以下「石川教育」第137号大正4年7月
号より引用)

教授案

題目 勇ましき少女

教材 尋常小学読本巻十、第十九課

区分、第1時、全体の読みと主想の把握、及び新出
文字の取扱

本時、全課の読解及び文段の大意、主想より見たる
語句の取扱

第三時、全課の読解、構想及び詞姿の鑑賞、文字語
句の活用

目的 此種美文の叙事文の読解に合せグレース・ダー
リングの勇壮慈愛の美德を知らしめ且つ文学的の趣
味を養ふ。

教具 欧州地図、船舶遭難の図、ダーリングの肖像
教法

一 予備(二分)

イ、目的指示

今日も勇ましき少女グレース・ダーリングのと
ころを調べませう

ロ、全課の主想喚起

二 教授(三十八分)

イ、全課の読解吟味

1 質問に応じ語句の読解を授け通読せしむ

- 2 第1第2段を通読せしめ主要語句等の意義を
問答す「船体、一半、さかまく波、悲鳴の声、い
そべ、心ならずも、声を限り、息もたえだえ」
- 3 第3第4段につき同上の取扱をなす(省略)

ロ 語句の尋究につれ内容の活躍せるところを味 はしめ実感を起さしむ

「墨を流したる如き空模様、山なす大波、船体二
つにだけ云々、声を限りに」(以下省略)

ハ 文段の大意を尋究することによりて一層主想 を明らかならしむ

ニ 美読数回

三 整理

イ グレース・ダーリングの行動批判

ロ 自由書取を命じ書写せしところを読ましむ 教授の実際

教師は読本及び国語帳などの整頓を命じ参観者の
席に静まるを見て

教 今日勇ましき少女「グレース・ダーリング」の

ところを調べませうといひつゝ題目（勇ましき少女）を書板し二三児に読ましむ

教 ダーリングはどんな勇ましい働をしましたか

児 二三生回答

1 英国東海岸なる一島に於ける灯台番の娘であるが父を促して瀕死の水夫を助けました

2 少女の身であり乍ら狂瀾怒濤と戦ひ難破船中万死の水夫を救ひ出し親切に看護しました

教 では之から其勇ましい働き振りについて精しくしらべて見ませう

教 誰かに一度読んで貰ひませう（全課通読）

教 今度は第一第二段だけを読んで貰ひませう 其間質問に応じ語句の読解を授け左記事項の書板をなす「さかまく波、悲鳴の声、いそべ、心ならず」

○ 第三、四、五段について同上の取扱をなす(省略)

○第一段内容の活躍せるところを知らしめ実感をせしめん為に一回朗読せしめたる後左記取扱をなす

教 先づ何処にあつた事でせう

児 英国東海岸の一島です

教 どんな時でしたらう

児 七十七年前の或夜恐ろしい々々大嵐の晩でした

教 船や水夫はどんなになりましたか

児 船は岩の上に乗りあげ破れた船体の一半は早や大波にさらはれました

教 此時教師は用意しおける難波船の図を示し左記補説を行ふ

自分が此水夫の立場にあつたらどんな感じがするでせう。友達は早や波にさらはれて泡の様に……自分は破れた船体にすがつてゐるがそれさへ今にもさらはれさう……水夫はどうしてゐたと書いてありますか

児 声を限りに救ひをよびました

○第二段同上

教 掛図を示し、此暗夜に闇を破つてそんな声が耳に徹したらどんな気になるでせう

児 助けてやりたい

教 殊に優しい心のダーリングはどうしたとありますか

児 幾度となし父をゆり起して磯辺に出たが一寸先も見えぬので心ならずも夜明をまちました

教 水夫はどんなになつてゐるでせう

児 もう息もたえだえとあります

教 よく意味を考へて一回読んで貰ひませう

○第三、四段同上(省略)

○第五段同上(省略)

○範読一回の後左の問答をなし一層主想を明ならしむ

教 一番勇ましく思ふところは

教 優しい心だと思ふところは

教 一番気が気でなかつたらうと思ふところは

教 此少女はどんな点が並の人と違つてゐたので瀕死の水夫が助かつたのでせう

○美読数回

○書取事項処理

○左記取扱を為して整理にかふ

教 ダーリングについて何か感心した点がありましたか(二三生口答)

教 名々が感じたこと、覚えておいてよいと思ふこと、其時の有様が目に見える様に書いてあると思ふ点などを書き出さない

教 右書取の結果処理

以上、教授案と実際の教授の中から、第三、四、五段の部分は省略はしたが、その概要が全面的に了察されるようにと心掛けて引用した。次に、参観者の批評を整理することで、当時の読み方教授に対する認識の実態をみてみよう。

まず、教授計画であるが、教授案をみると、これは全課主義の立場を取り、どのような時間配当にすべきか一つの見本を示そうとしたものと思われる。これに対しては、「第一は第二時第三時の仕事の分量は均衡を失してゐる。今少し第一時に仕事も多く即ち語句解釈迄を配当し且趣味ある様に工夫されては如何」という基本方針に賛成の立場を取りながら部分修正を促した意見があつた。しかし、また次のような反対意見も見られる。

材料の区分は第一時に知的、第二時に情的、第三時に文学的材料が配当されてありますがこんなに截然区別するのは教師の主観的分類で児童の心意活動にも合はず、欲求にもそはない事と思ふ。私の考では今日の如き材料は二時間で読解の一般を終り第三時に於て其欠を補ふことにしたらよいと思ふ。

教授者の意図を全面的に否定した意見である。また、「詞姿の鑑賞は第三時に於てするはよいが、一時二時に於ても省略すべき性質のものでないでないか」と、部分的にはあるが、全課主義を否定した見解も見られ、大きく意見の

別かれるところであったようだ。

次に形式と内容の問題に入るが、これについては、内容が重視されすぎたという意見が圧倒的に多い。

形式を通して内容を把握せしめるのが読方教授の目的であらうと思ふが、今日のやうに児童が索求するだけで満足し得ず教師の巧なる補説によつて迄内容を活躍せしめんとするのは果して当を得たものであるか。それよりも寧ろ児童の心意自然の傾向に従つて、形式方面を今少し深く持つては如何。いはば今日の教授は教材に対して教師が有するやゝ高き趣味に迄児童を引きつけねば満足し得ざるが如き傾があつたのではないかと思ふ。

形式の重視を説く一方、内容教授においても教師の強引なひっぱり方に疑問を投げかけた意見である。児童の素直な感情を重視するということでは次のような意見もあった。

感情の人為的に喚び起すといふのは果してよい事か？……今日の様な教材では或は第一時に於て起してをるのではないかしらん。今日は其上塗りと申しますか甚だ疑はしいと思ふ。……

その他、「教師の言葉は頗る情的に偏してゐた様である。……甚だしきは知的の部分に迄趣味的取扱が及んだやうである。」とか、「実感を多く発表せしめんとする傾きがあつたが之は決して一々言はせる必要はないと思ふ。」など、内容偏重に対して細く教授態度、方法の面から指摘する人もいた。

次に、形式方面の重視を説く人の意見だが、彼等は主として語句の取扱いにその的を絞つてゐるようだ。

- 今日の教授は内容を目の前に活躍させるだけで語彙の拡張、文脈の解剖に及ばなかつたのは甚だ遺憾な感じがする。……
- 語句の解釈は一々主想に引きつける様にして説けば成程主想は明になるが語句固有の意義が分らずして語彙の拡張を計ることが出来ないではないか……
- 今日の如き主想鮮明主義の語句解釈では文意はよく分るが語句の機能を知らずることが出来ない感じがする。

文脈における意義だけでなく、語彙の本質につ

いての教授の必要性が強調されていると言える。

その他、細かい教授方法についての批判としては読みに対する意見が多く出た。

- 斉読は他に目的があるなら兎も角も情的材料には大に考へものだと思ふ。全く趣味をそぐの嫌がある
- 大意を取らず為に斉読をさせられましたが如何に教式に変化を要する時とはいへ稍不自然の感じがした。全体に読ます必要があるなら自由音読が至極適当と思ふ。

以上のような斉読に対する非難から、「子供の読みは一般に知的読みに偏して居て何等の感じ何等の妙味もあらはれてゐない」という意見に至るまでその教授方法の誤りが指摘されている。

その他、少数意見の問題点については省略する。以上、新しい教授方法を目指しての研究授業であったが、今一步、その真意が理解されたとは思えず、どちらかと言えば、評価の定着したオーソドックスな立場からの立言が多かつたと言えよう。

次は、授教案のみだが、もう一例挙げておこう。

尋常第五学年読方授教案（第二学期第十一週）

題目 冬景色

目的 写生的記事文としての本文の妙趣のあるところを玩味感得せしめ自然美に対する趣味の養成に資せしむ

教材 尋常小学読本 卷十 第九課

区分 第一時 全課の概覽と二十八頁八行までの取扱

第二時 前の復習と本課終までの取扱

本時 全課の総括的復習

教具 絵画

予備 (約五分)

一 目的指示

二 読解上の復習 (省略)

教授 (約三十五分)

一 味読 各自に読ましめ静かにその情景を心に描かしむ

二 問答

1 気分について

全文を読んでみるとどんな気分がするか

2 着眼点について

作者はどんな景物に着眼してゐるか（自然に対する観察の巧妙なることを悟らしむ）
問答しつつ順次に板上に略画を描き以てなるべく児童の経験に訴へ自らその境にあるの思ひあらしむ

3 観察の順序について

- イ 作者はどんな順序にこれらのものを見てゐるか
- ロ どこまでは遠景と見られるか（第1段）
- ハ 中景は……（第2段）
- ニ 近景は……（第3, 4段）
- ホ この中で最もさゝやかな点を精密に観察して記録してゐるのはどこか

4 季節並に時刻について

- この地方でのいつごろにあたるか
- 時刻は……

5 作者の位置について

- どの辺に居てながめたものと考えるか

三 味読 個読又は自由読によらしむ

四 問答

かきぶりの上で面白いと感ずるところはないか
イ はうきを立てた様に高く雲をはらはうとしてゐる
ロ 人影の見えないのみか、かゝしの骨も残つてゐない
ハ ねぎや大根が青々とうねをかざつて、こゝばかりは冬を知らないやうに活々とした色を見せてゐる
ニ 黄色い大きな実が枝もたわむ程なつてゐる
ホ ずどんと一発。何を撃つたのだらう。……この一般にて全文が躍動してゐる
ヘ 全体としては、格段の技巧もなく見たまゝ感じたまゝを飾りなくかきあらはしてゐること

五 範読 瞑目して耳より味はしむ

練習（約五分）

一 達読暗誦の練習をなさしむ

『石川県師範学校 新撰教授の実際修正第三版』
付属小学校

大正6年刊

文章表現という形式上の点ばかり注意が行き、内容それ自体を味わうという点にはほとんど目がむけられていない。鑑賞活動の意義・方法などについての研究がまだ充分でなかったことを意味していると言える。また、他の授業案などを見ても全体的に古い形式から脱け出していない点も多い。前述したように、本書が規範的性格を持つことはその性質上やむを得ないことでもあった。とは言え、前記大正二年の書と

比較すると、従来の形式から脱皮した新しいものを求めようとしている姿を見出すことが出来る。

以上、読み方教授が、大正初期どのように変貌しつつあったかについて、具体的な教授案を中心にそれを見てきた。読み方教授について、このように関心の高まりつつある中で、大正5年12月、冬季講話会に引き続いて、第1回訓導協議会が開催されたが、その協議題目は読み方であった。次表は、その要項の一覧表である。協議題目や研究発表題目によって、当時の読み方教授に対する関心の傾向、実態などを窺い知ることが出来るものと思う。

第一回訓導協議会（読み方）

第一日

一、実地授業

尋常第六学年読み方 師範付属 篠田 定治

二、質疑問題協議

語法修辞法教授に関する問題四件

三、研究発表

地方に於ける読方教授思潮の推移	鹿島・中島	坂本六兵衛
読方教授の主要任務	金沢・菊川	黒田 与吉
読方教授の意義と其の方法	羽咋・高浜	村上豊吉郎
読方教授の効率増進	金沢・新堅	伊藤 嘉秋
高等科に於ける綴方実力養成方案	羽咋・富来	佐藤 廉
読方教授	羽咋・末森	松井 専松
経験上より得たる読方教授管見	金沢・小將町	野村 豊康
読方教材の郷土化	鳳至・栗蔵	滝尻与三吉
読方と地方化	河北・今町	廣瀬 清作
村落小学校に於ける読方教授	河北・種谷	崇田 直治
読方の心理	江沼・菅谷	西納 璋
国語教授と発音	江沼・山中	西村 算
余の読方教授	石川・野々市	寺田徳次郎
読方教授に於ける形式と内容	江沼・山代	林 光成
読方教授と準備	江沼・月津	西出 初枝
高等小学読本各課目的の調査	能美・辰口	北出 喜作
読方教授に於ける文章の取扱	河北・宮崎	和久田佐男人
尋常小学校読本補充教材として儀式的文の必要	金沢・材木	為村 矩勝
綴方教授より見たる読方教授	師範付属	桜井 祐男

第二日

一、討論問題協議

話し方力高進の方法如何

二、質疑問題協議

個別指導（取扱）に関する問題等五十件

三、研究発表

高等小学読本口語文の取扱	金沢・高岡町	小池直太郎
読方教授に於ける直観教授	羽咋・志雄	盛田 喜雄
如何なる場合に簡読を必要とするか	石川・中奥	三須 順朝
読方教授上語句の取扱	能美・小野	後口 重一
読本新語句の取扱	河北・袋	高木謙一郎
国定読本の挿画	金沢・石川	中宮健二郎
韻文教授	河北・高松	今永 茂
読方の職能と書取主義	河北・笠野	松本吉太郎
漢字の教授	金沢・味噌蔵	斉藤 辰雄
漢字別体の教授	江沼・北浜	松下 繁一
漢字取得に関する研究	能美・島越	橋本 辰一
複式学級に於ける書取	鹿島・翰浦	中山 一郎
読方教授に於ける復習の吟味	石川・鎌屋	尾形 稚松
辞書使用に関する研究	能美・芦城	田淵次郎与門
読解力の養成	師範付属	篠田 定治

四 「国語読本」の研究

大正7年教科書が改訂され、石川県では尋常小学国語読本が採択された。しかし、関心は意外に低く、尋常1年の受持ち教師が僅に手にするのみで、教員集会などで、国語読本の研究などを企画しても高学年の先生の出席は殆どなかったという状況だったようだ。

そういう風潮を憂慮して、女子師範学校主事の久芳龍蔵氏は「国語読本の特色を述べて読み方教授の態度に及ぶ」という論考を「石川教育」(大正7年9月, 173号)に寄せておられる。

氏は、「国語読本」の特色の第1に「興国精神」を挙げておられる。これは、当時文部省図書官で、高野辰之氏と共に「国語読本」の執筆に直接当たった八波則吉氏の見解が強く影響している。(注6)八波則吉氏は、かつて第四高等学校教授であった関係から、わざわざ上京した久芳氏に会い「国語読本」の編纂上、意としたところを累々説明した中で、この「興国の精神」を強調したと言うことである。

第2点は「読書力の増進」である。これは、①分量の増加、②反復練熟、③児童本位の文章(材料の選択、叙述の態度、挿絵の改善にそれが見られる)などの点にそれが具体化されていると評価している。

第3点は「文章本位」ということである。従来、1時間という時間に制限されてその範囲で

扱える長さに教材が限定されていたが、文章それ自体が重視されていることに注目している。

「国語読本」を以上のように捉えた氏は、次にその教授法について、①従来の型にはまった教授法でなく、「文章本位」の真意を生かし、教材の特質に応じた教授法の考究、②教材の特質と協調を保った教調(「教法を運転して行く呼吸—こつ—」と注釈あり)の体得の必要性を述べている。ここには、綿密な教材研究に立脚した新しい教授法を生み出すに必要な態度が強調されていると言えよう。

「国語読本」に関しては、「石川教育」の大正8年12月号(188号)から師範学校の山上訓導が「国語読本の読み方」を連載している。氏は、「余の疑問として之を直接編者に質したものが少なくないので、若し余と同様の疑念をいだかる方のために」として連載を開始した。かつて、師範学校教諭の松富助之丞氏は、大正5年2月から大正6年5月にかけて10回にわたり、「小学読本応問録」を「石川教育」に連載した。これは、単に読み方ばかりでなく、彼がかつて「夏季講習会」の講師として出講した折や手紙などで問い合わされたものについての彼の見解を示したものであるが、発音についての質問も多く出ている。また、大正9年6月号の「石川教育」には「綴方教授と話方教授」と題する巻頭言で、「話方教授の進歩を促すことは、我が県に於ては特に緊要と信ずる。そは標準語に遠い言語を有し、且つ口述が不得手なりといはれて居るからである。余輩は本県の初等教育者が協心戮力、速かに先づ方言狸語を矯正して国語の統一を図るは勿論、尚ほ進んで話方教授法を大成し……」(下線は引用者)と述べている。話し方教授の基本としても、読本の正しい発音がまず緊急の要務であった当時の実情が了察される。従って、山上氏のこのような調査も、当時においては意味を持つものであった。

また氏は、「石川教育」の大正10年3月号(203号)に「国語読本から学校園へ」と題して、読本

に出てくる植物の一覧表を載せている。そして、前文には、「新読本も活用し、その徹底を期するためには、どうしても学校園の助力を仰がなければなりません。……（今は）学校園に対する新しい計画を立てるとしては逸すべからざる好時機かと存じます。この際、幸にしてこれが計画をなされる方々のために多少なりとも御参考になるならばと思ひまして、……」と、国語読本の植物について調べた旨の説明がなされている。読み方教授の基礎的研究に意を注いでおられた氏の姿を窺うことが出来る。

最後に、「国語読本」に直接関係あることではないが、教科書に対する面白い提案を取り上げておきたい。

「石川教育」の大正9年11月号(199号)に、能美郡蘆城尋常高等小学校の宇野菊太郎氏は「個性と教育」と題する論考を載せている。氏は、「今や我初等教育界に於ては、一学級児童を同一能力者として取扱ひしヘルバルト式教授の不自然なるのみならず、児童の個性発達を阻害することの大なるを悟り、個性に適應したる教育を施し個性に適當せる発達を遂げしむることに努力するに至りしは次代国民の為慶賀措く能はざる所なり。」と、個性尊重の教育が除々に浸透しつつある現状を慶んでいる。そして、それを更に徹底的に推進する為、「教科書編纂形式改善私案」を提案しているのである。

教科書編纂形式改善私案

国語

読方に用ふる読本は、読み得るが故に読み、理解し得るが故に理解し、進んでこれを追求翫味せんと欲求するに至るものなれば、優劣等児共梢読み辛ふじて理解し得るものたらしめざるべからず。されど一学級として指導する必要上、全然異なるものとなすこと能はざるを以て、其の内容を同一にしたる左記三種のものとなす可とす。

劣等児用——其の内容は現行読本と殆んど同一とするも、行文を平易にし、漢字を少くし、或る漢字には仮名を付する等劣等児の多数も漸くにして読み且つ理解し得る程度のものとし、且一種の興味を惹き理解

を助くる為図画の類を多く挿入したるもの

中等児用——現行のもの

優等児用——現行教科書各章の終りに類語等参照

事項を挿入し、或は補習用の章を加へたるもの

能力別の編纂方法など、勿論問題になる点は多いが、個性に適應した教育を目指している点は認めることが出来ると思う。更に、教育は、従来のように只教えるのではなく、「児童各自をして自ら学ばんと欲する心を旺盛ならしめ、即其の知識欲を刺激して自ら進んで疑を質し、……」ていくべきであると説く中には、教科書を学ぶのではなく、教科書で学ぶ姿勢が窺われ、その為の編纂方法であったとも言ふことができよう。

五、自由主義教育下での読み方教授

第一次大戦後、日本においては国際主義やデモクラシーの思潮が高まり、欧米の自由主義的な近代思想が教育界を風靡した。そこでは、主として、児童の個性の尊重、創造力の育成、自由な発表力の養成が叫ばれ、ようやく児童中心の教育が教育界全体の動きとして胎動を始めた。

石川県でもその風潮は、綴り方、理科、手工、図画などの教科に顕著に現われた。当時、各学校では研究会の折などその展示会を積極的に行っている。また、所謂学芸会という形でもそれは現われた。早くは大正7年の石川郡野々市尋常高等小学校での「温習会」があるが、師範の付属小学校でも意欲的に開催している。特筆すべきは大正後期に鹿島郡で積極的に取り組まれたことであろう。「鹿島郡における学校劇」（「石川教育」240号）「鹿島郡小学校児童劇大会」（「石川教育」252号）などにその実態を窺うことが出来る。

ところで、この自由主義教育を現場ではどのように受け止めていたのであろうか。次に挙げるのは、師範学校附属小学校の作田保治氏の感想である。彼は、「或る一定の施設と方法の下に自由ならしむべき自由主義が、直ちに総てを束縛と令命から開放して怪しまず、一面から見れ

ば放任の形と迄進み過ぎたのではなからうか。」

(下線は引用者)と述べ、石川県における現在の教育状況は、「今直ちに自由たらしめ得ぬとすれば再び威圧的命令的束縛的訓練、全然教育的教授の昔に帰るべきか。否如何に施設し、如何に教授法を改善せば其の理論を実際化し得るか。本県教育の第二期は斯うした実際問題に関する煩悶の期である。」(「石川教育」226号、大正12年2月「最近に於ける本県教育の変遷」より)と言う。理論と現実の段層に遭遇して真剣にどう打開すべきか悩む者も多かった実状を反映しての弁であろう。

金沢市松ヶ町尋常小学校の小幡美濃里氏の次の発言は、その一左証となるものを思う。

自由教育と言へば放任的教師のサボルに好都合な教育の如く誤解してある。自由教育の真髄を究めないで、自由の意義を穿違へて放任するのが自由教育だと至極単純に考へてある。……実際自由教育とは誤解され易い名称である。正しくは個性尊重の教育であり人格的教育である。教材や教法に児童を順応せしむる教育に非ずして、児童に教材乃至教法を順応せしむる教育である。(「石川教育」222号大正11年10月「之が個性尊重か」より。以下氏の引用は本稿による)

氏の論考は、自由主義教育の誤解から生まれたその低迷の中で、それを打破し、真の自由教育樹立の必要性を訴えている。自由主義教育の形式にのみ捉われ、その根本精神を充分理解し得ていなかった現状に対し、正しい理解を求めている。そして、氏は、「児童中心」の教育理念とは、次のようであると説明する。

児童の生活は、決して大人の生活の準備や手段ではない。それ自身に目的がある。故に教育の理想を児童が将来幸福な社会生活を営み得るための準備と解する所謂大人本位の生活準備教育は却て其反対の結果を生ずる。児童の生活を充実せしめる児童本位こそ正しく完全なる準備教育である。

現在でも、ともすると教育を大人になる為の準備期間と考える人が少なくない中で、児童の生活の充実それ自体が教育の目標であると説く氏の論は関係者の耳目を驚かすに充分であつたろう。児童中心、児童本位とは何かを追究する中で到達した一つの結論であつた。そして更に、

個性の尊重という観点から個々の児童に目が及んだ時、当然成績不振児童の取り扱いを如何にするかという問題に行き当たる。彼の次の弁はその意味でまた注目しよ。

劣等生を劣等生として理解し、之に対して適切なる取扱をなすことは必要であるが、劣等生を劣等生と思はしめ其友人にも劣等生と思はしめたり、劣等生扱にさせたりしてはならない。……創造教育を行はうとする者は凡て児童は何れも何等かの意味乃至何等かの点で独自にして優秀なる素質の所有者であることを銘記し、現在に於て如何程素質の低劣なる児童をも文字通りの劣等扱する様のことなく、其最も長ずる所を同級生の面前に於て、推称することによつて、当人にも友人にも理解せしめ、常に一道の光明を認めて学業に従ふ様にしなくてはならない。

以上、自由主義教育の理解が本県においてどのようなものであつたかについて、小幡氏の論を中心に見てきた。その理解は自由主義教育の真髄を捉え、また、彼の論が果たした啓蒙的役割も大きかつたと思う。しかし、それを実際の授業で具体的に如何に生かすかはまた別の大きな問題であつた。放任でなく、自由に創造的にやらせる効果的方法は、結局見出し得ることが出来なかつたようである。

次に紹介するのは、そういう中で何とか方法を求めて、具体的に実践した鹿島郡向田尋常高等小学校、福田喜一氏の研究記録である。氏はそれを、「自学的発表主義の教授」と題して、「石川教育」の大正13年1月号に発表している。標題の趣旨は、自学の習慣を養い、発表を重じる教授法という意味である。最近、ダルトンプランが紹介され研究された結果、それが我が国では年少の児童には適さないことが明らかになった。そこで、年少の児童にはこの「自学的発表主義」の教授法、つまり、「口頭復演(問答)のみによらない方策、即ち筆頭答案を作製せしめて、児童の活動を促し、自学の習慣を養ひ、以て従前の不足を補う」教授法が、最も有効であると彼は言う。教授上の実際の適用は次の通りである。

1. 予習又は宿題を命じた場合口頭のみ止めず、簡易適當なる問題を与へて筆答せしめること。

2. 復演は口頭問答のみに偏せず、筆答を加味すること。
3. 筆答は口頭と同じく書物を離れても（記憶的）又書物を参考させても課し得る。
4. 殆ど全部の教課各学年に適用し得る。
5. 従前、読方科などで書取と称して課したが、書取のみならず、大意でも内容でも筆答せしめるのである。

書く活動を多く取り入れることによって、自発的態度が生まれ、個性の伸長が見られるとの見解に立ち、「ドルトン案の研究者は前提として、どうしても此に類する道程を経過しなければ嘘のやうな心持が致します」と、自由主義教育の前提となる基本的方法として提案したものと云えよう。

ところで、大正後期種々の自由主義教育が全国的に問題となつた中で、石川県で最も話題を呼んだのはドルトン・プランであった。それはドルトン・プランの紹介者であった赤井米吉氏（旧姓山本）が石川県の師範学校卒業生（明治40年本科1部卒）であったことも大きく影響している。氏は大正13年4月女史を伴って来沢しており、女史が「ドルトン案の理論及び実際」という演題で、公会堂で講演を行った時通訳をしている。この講演の内容は、「石川教育」の翌5月号に篠田文仙、作田保治筆記で「ドルトンプランに就いて」と題して早速掲載されている。また、当時の反響については、北陸毎日新聞に度々識者の見解が掲載されていることから窺い知ることが出来る。（注7）総体として、ドルトン・プランの精神には賛成であるが、その実施は現状において困難であるというのが、当時の一般的な見解であった。従って、ドルトン・プランの直接的実践が行われることはなかった。とは言え、間接的な影響力はやはりあったと見て良いだろう。『石川県師範教育史』は、そのことに関し次のように述べている。

「……石川県では極端な自由教育は行われなかつた。しかし、学習を独自学習と共同学習に分け、独自学習では与へられた問題について各児童がいろいろの資料、参考書にもとづいて調べ、それをまとめて共同学習の時発表する。そのあとで生徒がお互に質疑応答し

意見を交換するという学習形態がとられた。これによつて自分で調査研究する態度、自学自習をする態度が養われた。これらの教育実践の状況をまとめあげたのが「最近思潮学習指導法大正15年刊」で……（P 561）

独自学習、共同学習にその影響力を見ることが出来ると言う。そして、それはまた事実でもあったろう。しかし、教科によってはそれが端的に現われる場合とそうでない場合があったこともまた否めない事実であると思う。大正末期、石川県における読み方教授は、自由主義教育の影響を受けながら、（それを当時形態に生かそうと努力しながらも）教授過程論上は、むしろ、垣内松三氏の形象理論によるセンテンス・メソッドの影響の方が強い。上記の『最近思潮学習指導法』にも、読み方教授に関する限りは、そういうことが言えるようである。次にその具体的事実を挙げてみることにしよう。

尋常第三学年読方学習指導案

一、教材 用水池（国語読本巻五ノ19）

二、要旨

1. 本教材を学習するに依つて、次の諸点を感じさせたい。（省略）
2. 長篇物読解の陶冶。新出文字、語句語法の学習。

三、取扱時間 七時限の予定

四、指導順序の予定

第一時（全篇の概観）

（前課の教授後、居村の用水池について実地観察）

1. 学習動機喚起——前教材との連絡。
2. 想の直観——教師全篇を朗読して聞かす。
3. 自由に調べる——質疑応答。
 - a 自由読して全篇の梗概を掴むことに努力する。
 - b 児童の質疑に応ずる。
- 4 朗読 優等生に読ましめ誤読を批評する。
- 5 自由黙読
 - a 色々と想像して読む。
 - b 劣等生に対する特別の指導をする。
- 6 全篇の印象発表 部分的の発表より次第に総合的に、物語の筋を把握させる。
- 7 朗読。
- 8 次時の取扱に対する予告。

第二時（始から72頁4行まで）

- 1 全篇の梗概問答。（簡単に）
- 2 本時教材の自由読又は朗読。

- 3 想の深究及表現形式（語句、語法の吟味）
- a 本時教材の概要を発表せしめる。
- b 児童の質疑，教師の発問を中心として想及形式を吟味する。
- イ此の話をする時の親子の位置は如何，どの文句でわかるか。
- ロ「あゝ，あの貧乏村か。」この文句に依つてどんなことがわかるか。
- ハ「村のことを色々考へたすゑ」「どうしてか」「どうしても」などの文句で庄屋さんの何かゞ見えてゐるが，それは何であらう。
- ニ村の人たちは真に心から賛成したのだらうか。賛成するまでの村の人の心がどの文句でわかるか。
- ホ庄屋が方々の村へ用水池を見に出たり，物なれた人に相談をかけたのは何の爲か。
- ヘ村の人たちはどんな風に手伝したか。
- ト土手はどんな大きなもくろみであつたか。それからどうした。
- 4 朗読。
- 5 感想発表。
- 6 次時の取扱に対する予告。
第三時～第五時（省略）
第六時（全篇の総合的取扱）
- 1 全篇の自由，黙読。
- 2 各文段の朗読と主想の把握。
- 3 全篇の想の深究と表現法の吟味。
- a 児童の感想を発表せしめて。
- b 児童の質疑を中心として。
- c 教師の発問に依つて，
- イ村の貧乏であつたこと（「あゝ，あの貧乏村か。」と言はれたものだ。貧乏村の状態を具体的に描写）
- ロ熟慮の結果（村のことをいろいろ考へたすゑ）
庄屋の堅い決心（「どうしてか」「どうしても」）
- ハ村の人の微温的態度—「さうでもしなければ，外に村のさかえる工夫はあるまいか。」
- ニ働く状態—「土を掘る，石を運ぶ…」驚異の有様—「そんな大きな池が……首をひねる」喜んだ有様—「気早な者は」具体的描写
- ホ庄屋の苦心—「村の者にいろいろ言つて聞かせて」
- ヘ庄屋の心痛—土手の破壊，庄屋の悪口，普請方は逃げる。
- ト庄屋の不撓不屈—「それでも庄屋はくちけな

つた」

チ第9段の工事の成功のことを短文を以て矢つぎばやに書いた所，等。

4 全篇朗読

第七時（全篇の総復習）（省略）

（『最近思潮各科学習指導法』石川県師範学校附属小学校大正14年1月明治図書KK刊。）

自由調べなどに，自由主義教育の影響を見出すことが出来るが，全体一部分—全体の授業構成や，想の直視，想の深究などの用語にセンテンス・メソッドの直接的影響を見ることが出来る。

ところで，大正末期から昭和初期にかけて，センテンス・メソッドによる読み方教授の推進者となつたのは，師範学校附属小学校の篠田文仙氏であつた。氏は，大正13年12月に開催された冬季講話会で，センテンス・メソッドについての研究の一端を発表し，「石川教育」には大正14年12月号（225号）から「文の学び方の系統的指導」を連載して，その普及を図つた。

しかし，この時期，センテンス・メソッドの研究は師範学校附属小学校における重要な課題でもあつた。大正15年，第22回冬季講話会では三名が読み方の授業を行っているが，三名ともセンテンス・メソッドによる授業案を立てている。今ここに川口芳雄訓導の授業案を示し，その実例としたい。

尋三読方学習指導案

教材 冬の夜（尋常小学国語読本巻六第14）

目的 （省略）

区分 第一時（本時）全文通読，理解鑑賞
第二時，第三時（省略）

準備 小黒板の新出漢字表

順序 1 読む興味の喚起

2 想の直観，大意把握

範読，第一印象の発表

3 読みの練習（漢字の読み，検読，微音読）

4 想の深究—分析—（句意，語意）—再構成—

5 味読—作意の究明—

6 朗読

備考（省略）

（『第22回冬季講話会講話要目並学習指導案』より）

なお、センテンス・メソッドの石川県における受容のあり方など内容的考察については、篠田氏の研究を中心に続稿「昭和前期の読み方教授」の中で述べる予定にしている。本稿では、自由主義教育思潮の中で、その影響を受けながら、一方では、センテンス・メソッドによる授業の研究されつつあった現状の報告に留めておく。

（昭和56年4月30日）

- （注1）このことについては、具体的には、拙考「明治40年代の綴り方教授」に触れている。
- （注2）「入門期の国語教授法（読み方教授）—大正前期を中心に—」（金沢大学教育学部 教科教育研究第16号昭和56年2月刊）参照。
- （注3）南伊三松氏の「読方教授漫言」が掲載されたのは、大正3年3月号（121号）、同7月号（125号）同10月号（128号）の3回である。
- （注4）坂本六兵衛氏は大正2年師範学校卒業後、大正4年からは母校鹿島郡中島町小学校へ訓導として赴任。第一回訓導協議会（大正5年12月）では、「地方に於ける読方教授思潮の推移」と題する研究発表を行っている。大正14年より珠洲郡視学となられた。「石川教育」に「教育と政治」（大正13年10月）「教育施設の普遍性と特殊性」などの論文を発表しておられる。他、「愛の滴り」と題して、恩師勝木校長の病氣退職に際して文章を寄せておられる。
- （注5）参考までに当時の教授書から、同じ教材箇所部分を引用しておく。坂本氏が全体を語彙的指導と文法的指導に二分して取り扱っているのに対し、教授書では、一文ごとに総合的取り扱いをしている等細かい相違は見られるものの、全体としては同じ分段落法の発想に立つ教授案と言えよう。

第二時

要項

内容上 水の自然現象を知らしむると共に、岨、瀑布の地理観念を授く。

形式上 新字「間」、語句「がけ」「たき」「一思」「ながめ」、語法「それから」（接続詞）、接続詞的關係を有する語句の用法、各文の構造の教材の読解、及、話方練習。

教具 瀑布の絵画。

教法

一 前時の内容問答—一滴の雨がどこまで旅行せ

しか。

二 教材の範囲を示して、下読をなさしむ。

三 新字「間」の読方、書方、意義を授く。—分解して、既習文字と比較す。

四 教材の通読、及、大意問答。

五 意義の精査と話方練習。

⑤の文 (1) 通読、及、大意問答。(2) 分解的問答。

(3) 語法—「それから」。

⑥の文 (1) 通読、及、大意問答。(2) 語句の吟味—「一思」「しばらくの間」「何にも知らず」。(3) 分解的問答（主略）。(4) 話方練習。

⑦の文 (1) 聴写、及、通読、大意問答。(2) 枠をかけて、各部に分解す。(3) 語句「ながめ」（例にて用法練習）。(4) 話方練習—文形のまゝ。

六 教材の通読、及、其の主想、及、文格問答—主想を板書す。

七 絵画により、岨、及、其の平地との高低関係、瀑布につき内部教授をなす。

八 応用練習。

(1) 「一思」「きがついて見ると」「ながめ」（語法の変化に注意）を応用して、単文を綴らしめ、又は、話方を練習す。

(2) 左の文を書取らしめて、読解せしむ。（省略）

(3) 朗読練習—最後に課の始より連続せしむ。

（『形式と解説を主としたる国語教授日案巻五』国民教育研究会代表者遠藤國次郎、明治43年2月株式会社啓成社刊、より引用）

- （注6）久芳龍蔵氏の石川県在任中の業績については拙考「石川県における大正期の綴り方教授」に触れている。八波則吉氏は仕事の関係上「国語読本」についての講演会も多かった。氏の「大正7年2月から大正8年2月にかけて、執筆したり、講演したりしたものの中から1冊の本にまとめたのが、『尋常国語読本要義』である。しかし、本書の刊行は大正8年3月であるから、直接話を聞いてきた久芳氏のこの文章は興味を持って読まれたものと思う。

なお、八波氏の「興国の精神」については、拙考「入門期の国語教授法（読み方教授）」（注2）でも、「猿蟹合戦」の教材観のところで触れている。

- （注7）パークスト女史の講演に対する反響としては、森山町、松ヶ町、新堅町、瓢箪町各小学校長の見解が北陸毎日新聞に出た。なお、このことに関しては、『石川県教育史、第二巻』（P 65～67）に詳しいので割愛する。