

博士論文

「読むこと」の学習指導論の研究 ー「トンネル式読解」の場合ー

2020 年 12 月

日本体育大学大学院

教育学研究科

18QDA11 氏名 三輪民子

博士論文

「読むこと」の学習指導論の研究 ー「トンネル式読解」の場合ー

2020 年 12 月

日本体育大学大学院

教育学研究科

18QDA11 氏名 三輪民子

目 次

論文の概要	(1)
序章	(3)
第1節 研究の目的と背景	(3)
1.1 研究の目的	(3)
1.2 研究の背景	(3)
第2節 研究の方法と本論文の構成	(8)
2.1 研究の方法	(8)
2.2 論文の構成	(10)
第1章 「トンネル式読解」とは何か	(13)
第1節 「トンネル式読解」の成り立ちと位置づけ	(13)
第2節 「トンネル式読解」の実際	(16)
第3節 「トンネル式読解」に見る「読むこと」の学習指導論	(23)
第4節 第1章のまとめ	(27)
第2章 センテンスメソッド以前における「部分法」・「全体法」の時代	(29)
第1節 本章で扱う「部分法」・「全体法」による読み方教授の始まり	(29)
第2節 明治末期から大正初期(1904-1915年)における読み方教授の様相	(35)
2.0 「国語科」成立と国定国語教科書の使用	(35)
2.1 1904-1909年『教育研究』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察	(37)
2.2 1910-1915年『教育研究』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察	(41)
2.3 1904-1915年『教育研究』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察 のまとめ	(46)
第3節 大正初期から大正中期(1916-1921年)における読み方教授の様相	(48)
3.1 「部分法」・「全体法」に関する当時の問題意識	(49)
3.2 「教授例」一覧表から見る「部分法」・「全体法」の概観	(52)
3.2.1 「部分法」と「全体法」の数の推移	(52)
3.2.2 「部分法」・「全体法」における教授内容・指導過程の変化と特徴	(53)
3.2.3 「部分法」・「全体法」における特徴のまとめ	(55)
3.3 「部分法」による読み方教授の様相と特徴	(56)

3.3.1	1916-1917 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・	(56)
3.3.2	1918-1921 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・	(65)
3.4	「全体法」による読み方教授の様相と特徴・・・・・・・・・・・・・・・・	(74)
3.4.1	1916-1917 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・	(74)
3.4.2	1918-1921 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・	(81)
3.5	1918-1921 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察 のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	(99)
第4節	第2章のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	(101)
第3章	新たな「全体法」としてのセンテンスメソッドの時代・・・・・・・・	(106)
第1節	国語教育史上におけるセンテンスメソッドの位置と評価・・・・・・・・	(106)
第2節	垣内松三の『国語の力』におけるセンテンスメソッドの主張・・・	(110)
2.1	読み方の現状とエルチェ法に対する批判・・・・・・・・	(110)
2.2	センテンスメソッドの主張・・・・・・・・	(112)
2.2.1	解釈の力・・・・・・・・	(112)
2.2.2	授業例「冬景色」の考察・・・・・・・・	(114)
2.2.3	文の形・・・・・・・・	(124)
第3節	大正中期から大正末期(1922-1926 年)における読み方教授の様相・・・	(125)
3.1	1922-1923 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・	(125)
3.2	1924 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・・・・・・	(130)
3.3	1925 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・・・・・・	(140)
3.4	1926 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察・・・・・・・・	(157)
3.5	1922-1926 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察 のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	(171)
第4節	第3章のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	(174)
第4章	新たな「部分法」としての「トンネル式読解」・・・・・・・・	(181)
第1節	昭和初期(1930-1940 年初頭)における「読むこと」の教育について の動向・・・・・・・・・・・・・・・・	(181)
1.1	「読むこと」の教育についての主な動向・・・・・・・・	(181)
1.2	林進治が影響を受けたという奥野庄太郎と勝部謙造・・・・・・・・	(186)
1.2.1	奥野庄太郎による「心理的読み方」と林進治の学習指導論・・・・・・・・	(186)

1.2.2 勝部謙造による「全体」と「部分」	(189)
第2節 昭和初期（1931-1939年）『教育・国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の 分析と考察	(193)
2.1 1933-1938年『教育・国語教育』掲載—「指導案」（2年・4年）の一覧	(193)
2.2 『教育・国語教育』掲載—「指導案」（2年・4年）の分析と考察	(203)
第3節「トンネル式読解」による『授業細目』の分析と考察	(215)
3.1 4年『授業細目（初四）』における「指導案」の分析と考察	(216)
3.1.1 4年『授業細目（初四）』における「指導案」一覧	(216)
3.1.2 4年『授業細目（初四）』における「指導案」の分析と考察	(221)
3.2 2年『授業細目（初二）』における「指導案」の分析と考察	(240)
3.2.1 2年『授業細目（初二）』における「指導案」一覧	(240)
3.2.2 2年『授業細目（初二）』における「指導案」の分析と考察	(251)
第4節 第4章のまとめ	(262)
終章	(271)
第1節 研究の成果	(271)
1.1 「部分法」による学習と「トンネル式読解」の関係	(271)
1.2 センテンスメソッドと「トンネル式読解」の学習指導論	(274)
1.3 子ども主体の学習指導論と「トンネル式読解」の可能性	(277)
第2節 研究の課題	(280)
引用・参考文献一覧	(282)
「教授例（指導案）」引用文献一覧	(295)
巻末資料（戦前における「読むこと」の学習指導論史年表）	(306)

表目次

表 1	「部分法」・「全体法」を表す用語	(34)
表 2	1904 年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」	(38)
表 3	1906 年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」	(38)
表 4	1909 年 雑誌『教育研究』掲載複式学級（尋常 5，6 学年）「教授例」	(39)
表 5	1911 年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」	(41)
表 6	1913 年 雑誌『教育研究』掲載第三部式学級（4 年と 5・6 年）「教授例」	(42)
表 7	1915 年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」	(42)
表 8	1904-1915 年における「教授例」分析のまとめ	(46)
表・図 9	1916-1926 年雑誌『国語教育』掲載「教授例」の 「部分法」・「全体法」の数	(53)
表 10	1916-1921 年雑誌『国語教育』掲載「教授例」の 「部分法」・「全体法」の教授内容	(54)
表 11	「部分法」・「全体法」による特徴のまとめ	(55)
表 12	1916 年『国語教育』掲載「部分法」による教授例	(56)
表 13	1917 年『国語教育』掲載「部分法」による教授例	(57)
表 14	1918 年『国語教育』掲載「部分法」による「教授例」	(66)
表 15	1920 年『国語教育』掲載「部分法」による「教授例」	(68)
表 16	1921 年『国語教育』掲載「部分法」による「教授例」	(68)
表 17	1916 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」	(74)
表 18	1917 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」	(74)
表 19	1918 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」	(82)
表 20	1919 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」	(85)
表 21	1920 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」	(87)
表 22	1918-1921 年『国語教育』掲載一教材類別による 「部分法」・「全体法」の数	(99)
表 23	1918-1921 年『国語教育』掲載一「部分法」・「全体法」による 学習指導・活動のまとめ	(99)
表 24	1922 年『国語教育』掲載「教授例」	(126)

表 25	1923 年『国語教育』掲載「教授例」	・ ・ ・ ・ ・	(127)
表 26	1924 年『国語教育』掲載「教授例」	・ ・ ・ ・ ・	(130)
表 27	1925 年『国語教育』掲載「教授例」	・ ・ ・ ・ ・	(140)
表 28	1926 年『国語教育』掲載「教授例」	・ ・ ・ ・ ・	(157)
表 29	1922-1926 年『国語教育』掲載—教材類別の「教授例」数 (全 62「教授例」)		(171)
表 30	1922-1926 年『国語教育』掲載—学習指導・活動別の「教授例」数 (全 62「教授例」)	・ ・ ・ ・ ・	(172)
表 31	1933-1938 年『教育・国語教育』掲載—2 年 (巻三・巻四) 教材の「指導案」		(194)
表 32	1933-1938 年『教育・国語教育』掲載— 2 年 (巻三・巻四) 教材 「指導案」分析表	・ ・ ・ ・ ・	(198)
表 33	1933-1938 年『教育・国語教育』掲載—4 年 (巻七・巻八) 教材の「指導案」		(199)
表 34	1935-1938 年『教育・国語教育』掲載—4 年 (巻七・巻八) 教材 「指導案」分析表	・ ・ ・ ・ ・	(202)
表 35	『授業細目 (初四)』における「指導案」(第 1 学期)	・ ・ ・ ・ ・	(217)
表 36	『授業細目 (初四)』における「指導案」(第 2 学期)	・ ・ ・ ・ ・	(218)
表 37	『授業細目 (初四)』における「指導案」(第 3 学期)	・ ・ ・ ・ ・	(220)
表 38	『授業細目 (初四)』における「指導案」分析表	・ ・ ・ ・ ・	(222)
表 39	『授業細目 (初二)』における「指導案」(第 1 学期)	・ ・ ・ ・ ・	(240)
表 40	『授業細目 (初二)』における「指導案」(第 2 学期)	・ ・ ・ ・ ・	(243)
表 41	『授業細目 (初二)』における「指導案」(第 3 学期)	・ ・ ・ ・ ・	(248)
表 42	『授業細目 (初二)』における「指導案」分析表	・ ・ ・ ・ ・	(252)
表 43	明治末期から昭和初期における子どもを中心に据えた学習の主な主張・・・		(264)

論文の概要

本研究の目的は、林進治が昭和初期に考案した「トンネル式読解」の特徴を明らかにすることにより、それを「読むこと」の学習指導論史に新たに位置づけることである。そのことを通して、「トンネル式読解」が持つ「読むこと」の学習指導論としての可能性を探る。

「トンネル式読解」とは、全文通読によるセンテンスメソッドが主流の時代に、林進治（1911-1987）が考案した、教材文を部分に区切って読み進める方法のことである。戦前、戦後における国語教育研究史において、部分に区切って読み進める方法に焦点を当てた研究は見当たらず、「トンネル式読解」を取り上げて研究されることもなかった。そのことから、本研究において、「トンネル式読解」を新たに「読むこと」の学習指導論史に位置づけることは意義があると考ええる。「読むこと」の学習指導論史において問われてきた、「何を（教材）」「どのように（方法）」指導するのか（府川 2018）、併せて、学習者の自発性や活動を問う（飛田 1965）観点から、明治末期から昭和初期に至る実践例との比較において、「トンネル式読解」の学習指導論の特徴を明らかにした。

研究の方法としては、以下の3つの視点から探究し、資料としては、「トンネル式読解」については、神奈川県女子師範学校附属小学校出版による『国民学校の経営と教法』（1941）と『国民科授業細目』（1942）を参照し、実践的に分析・考察することを主にした。また、雑誌『教育研究』（創刊 1904 年）『国語教育』（創刊 1916 年終刊 1941 年）『教育・国語教育』（創刊 1931 年終刊 1939 年）による指導例を中心に分析・考察することにより、明治末期から昭和初期における学習指導論の特徴を明らかにし、「トンネル式読解」との比較・考察を行った。

3つの視点からの探究の成果は次の通りである。

(1) 「部分法」による学習と「トンネル式読解」の関係

「部分法」と「トンネル式読解」は、部分を区切って読むという共通点を持つものである。そのために、「部分法」の特徴を「全体法」との比較の上で明らかにすることで、「トンネル式読解」との関係性について考察を行った。その結果、「トンネル式読解」は、「部分法」の延長線上に生まれたものではないと考えられる。

「部分法」の特徴として、①子どもの力に合わせる、②内容理解の基礎である文字・語句指導を重視、③教材の特質に合わせる、④教材が難解であることや長文の場合、が挙げられる。①、②は、「トンネル式読解」が持つ重要な側面であり、「部分法」との共通性が

見られる。しかし、「部分法」は教材の「区分」の仕方として議論されるに止まり、文章観を持つこともなく、「全体法」に収斂され衰退する。

(2) センテンスメソッドと「トンネル式読解」の学習指導論

「トンネル式読解」は、センテンスメソッドへの批判から誕生した。全文通読が困難な子どものために部分に区切って、文字・語句指導を重視した指導を行ったのが始まりである。センテンスメソッドとの際立つ相違点は、「文意の直観」から出発する「層的解明」にある。それに対し、林（1941）は、子どもの読みの自然を損ない、教師主導になることで子どもの読みの力が育たないと主張した。

「トンネル式読解」は、「解釈は叙述に即して進行する」（林 1941）という文章観を持ち、子どもが文章に向かい読むことそのものを基本に据え、個々の読みを「話し合い」において読み深め、さらに個の読みを高めるという学習指導論を展開した。実践的にも「話し合い」を核にし、子どもの感想などを尊重した。「予想」と「総合」という学習は、部分が総合されていくことで全体へと統一されていくという「トンネル式読解」の読みの姿を現すものである。

(3) 子ども主体の学習指導論と「トンネル式読解」の可能性

子どもを中心に据えた学習指導について実践的に検証する中で、明治末期における自学輔導による「予習」「調べ」などの活動が、質的に変化するのは大正期における「鑑賞教授」である。子どもの外的な活動ばかりでなく、個々の感想や読みが尊重されることになったのである。さらに、「読み」と「発表」の関係を重視した「独自学習」や「相互学習」などが見られた。このような子ども本位の学習の進展は、センテンスメソッドも含めて文章を全体として捉える文章観の発展とともにあったと見ることができる。

一方、「トンネル式読解」は、このような子ども本位の学習指導の影響を受けながらも、文章観において立場を異にする。センテンスメソッドの目的は作者の想を捉えることにあり、教材を主体とする考え方と言えるが、「トンネル式読解」は、教材ではなく読み手の読みを主体と考える。その意味において、「トンネル式読解」は戦後の学習者論へと連続する可能性を持つと考える。

（今後の課題）

- (1) 戦前における、部分から読み進める実践のさらなる発掘により、新たな意味を見出す。
- (2) 叙述に即して読む主体的な行為と教材文、学習集団との相互的働きについて解明する。
- (3) 「トンネル式読解」と戦後の一読総合法との関連を理論的・実践的に追究する。

序 章

第1節 研究の目的と背景

1.1 研究の目的

本研究は、林進治が昭和初期に考案した「トンネル式読解」の特徴を明らかにすることにより、それを「読むこと」の学習指導論史に新たに位置づけることである。そのことを通して、「トンネル式読解」が持つ「読むこと」の学習指導論としての可能性を探る。

1.2 研究の背景

「トンネル式読解」とは、林進治（1911-1987）が1930年に赴任して以来戦前において、神奈川県下の各小学校¹で行った「読むこと」の学習指導方法である。始まりは、林が一教材の全文を読むことが困難な子どもの現状を前にして、教材文を部分に区切って読み進める方法を考案したことにある。トンネルを掘るように読み進めることから、林自身がこの呼称を付けた²という。その当時（1930年-1940年初頭）は、センテンスメソッド³が主流の時代であり、部分に区切って読み進める方法は着目されることはなく、したがって、研究対象として取り上げられることはなかった。

戦前における国語教育の歴史に当たってみても、部分から読み進める方法を取り立てた研究は見つけることができない。山根（1966）によると、そもそも、国語教育史研究が本格化するのは昭和期に入ってからのことである。渡邊（1933）は、明治・大正期における国語教育を①「制度改新」による国語教育の進行、②「欧米教育学説に模して来た時代」、③『国語の力』（垣内 1922）の出現以降の「発展の時代」と三期に区分し、各時代における主な主義主張、方法論などを中心に、明治以降における特徴的な国語教育の流れを著した。石井（1939）は、明治・大正・昭和初期における読み方教育思潮と「よみ」の構造について論述した。峯地（1940）は、教科書・教材研究に言及し、さらに、明治・大正・昭和初期における思潮や特徴的な教法に重点を置き展開した。三者の読み方教育史研究に共通する点は、垣内（1922）の『国語の力』によるセンテンスメソッドの提唱が新しい時代を切り開いたという認識である。渡邊は「歴史的必然」と捉え、石井は「空前の大事件」であり「質的の転回」がなされたと表現し、峯地は「心と詞の一元的考察、形式即内容の境地（即ち形象）」による読方教授へと発展せざるを得なかったと述べる。このような歴史的転換が国語教育界に浸透し、定着しつつある時期に、「トンネル式読解」は、センテンスメソッドではなく部分に区切って読む方法を実践化したのである。大勢が受容し、評価する

センテンスメソッドを採らなかったのは何故か、「トンネル式読解」が持つ「読むこと」の学習指導論にはどのような意味があるのだろうか、ということが本研究の問題意識である。

部分に区切って読み進める方法の検討が行われるのは、戦後になって、一読総合法⁴が世に問われることになった一時期のことである。しかし、その中でも、「トンネル式読解」を取り上げて研究されることはなく、また、飛田(1965)、高森(1979)、望月(1984)、井上(2009)らによる「読むこと」の学習指導論史においても、部分に区切って読み進める方法に焦点を当てた研究は見当たらない。以上のようなことから、本研究において、「トンネル式読解」を新たに「読むこと」の学習指導論史に位置づけることは意義があると考ええる。

「読むこと」の学習指導論史において問われてきたことは、「何を(教材)」「どのように(方法)」指導するかについてであり(府川 2018)、併せて、学習者の自発性や活動についても問われてきた(飛田 1965)。本研究においては、これらの観点、つまり「何を(教材)」、「どのように(方法)」及び、学習者論から、「トンネル式読解」の学習指導論を考察する。但し、「何(教材)を」については、具体的な教材の分析・研究を行うのではなく、主にその背後にある文章観⁵に着目する。

以上のような意義の下に、「トンネル式読解」をめぐる以下の三つの視点から、その背景を述べる。

(1) 教材文を「部分」に区切って読む学習指導の研究史

教材文を部分に区切って読み進める学習指導に焦点を当てた議論は、明治期に関するものは見当たらない。そのことの要因として、水戸部(1912, p. 42)の言が一つの参考となる。水戸部は、明治期における読み方教授を振り返り、歴史的には「読方教授は、殆んど全く分節主義⁶であった」と述べる。ゆえに、「読本といえど一段落毎に片着けて行くのが当然のやり方」だったと言う。この水戸部の言は、明治期における「読むこと」の学習が基本的にどのようなものであったのかということを示している。

飛田(1965, p. 75)は、国語教育史観点から大局的に見ると、「明治期を根強く支配したものは訓詁注釈を中心とした語学主義、知識主義、形式主義であった」と捉える。加えて、渡邊(1933, p. 25)もまた、明治32年頃までの教授法を「語句の知識を注入することを主とする問答法であった」と、飛田とほぼ同様な捉え方を示す。したがって、水戸部が言及したように、語学主義における明治期において、教材文を部分に区切って読むことは自然な、当然の進め方、方法であり、取り立てて研究の対象となることではなかったと考えら

れる。

部分に区切って読み進める指導法が、「部分法」⁷として、改めて認知されるようになったのは、指導過程の最初に全文通読をする「全体法」⁸による教授が出現してからのことである。雑誌『教育研究』（1904年創刊）や『国語教育』（1916年創刊）には、「部分法」による「教授例」が数多く掲載されている。つまり実践的には、一般に「部分法」が行われていたということである。この「教授例」分析・考察を手掛かりにして、「部分法」とは何か、その特徴を明らかにすることにより、「トンネル式読解」と「部分法」との関係を探究することが課題となる。

なお、教材を部分に区切って読む学習指導についての議論がほとんど見られない中で、高森（1979, Pp245-260）は、「センテンス・メソッドとワード・メソッド」と題して、「全体法」（芦田の授業）と「部分法」（富山県訓導の授業）⁹による「冬景色」を比較検討し、それぞれの方法の特徴を挙げている。その中の「部分法」に着目すると、高森は次のような「部分法」の特徴を述べている。1つは、切り取った一部分を内容理解感得させるために、丁寧に集中的に問答をしながら扱っていること、2つは、内容理解の段階においても語句を一つ一つおさえている、3つは、教材を読むことが多く繰り返されている（芦田の方は1回）、というような点である。この高森の分析は、「部分法」による学習指導の特徴を考える上で一つの手掛かりとなるが、一つの事例比較研究にとどまり、「部分法」に焦点を当てた研究とは言えない。

（2）センテンスメソッドと「トンネル式読解」

「トンネル式読解」は、小学校現場においてセンテンスメソッドが浸透し、定着した時期に、部分から進める方法を実践化したものである。林（1941, p. 72）は、「センテンスメソッド、形象直観の方法、解釈学の教えの方法」¹⁰による「層的解明」¹¹に対する疑問を述べている。「トンネル式読解」は、センテンスメソッドのどのような点について批判したのか、それを探ることは「トンネル式読解」の学習指導論を明らかにすることに繋がると考える。

林が言う「層的解明」の端緒となった垣内によるセンテンスメソッドは、戦後の研究者である飛田（1965）（1984）、高森（1979）、望月（1984）、興水（1986）、府川（2018）らによっても高い評価を得ている。飛田（1965, p. 126）は、「文章本位法に対して、明快な理論的根拠」を与え、「文章の意味に着目させ、深く読むことの価値」を明らかにしたと評したが、それは、子どもにとって「深く読むこと」に繋がるものだったのだろうか。

このセンテンスメソッドの現場における受容の様相について、当時の国語教育研究者からは、次のようなことが述べられている。渡邊（1933, p. 48）は、垣内の『国語の力』が世に出て以降、「国語教育の鑑賞批評や形象の問題は到る所に喧伝せられ論議せられ、我が国語教育界は未曾有の活気を呈し躍進を遂げた」と評する。しかし、その傍ら、「国語の持つ歴史性を等閑視し、徒らに大意を説き、段落を切って能事終れりとなした結果、児童生徒の語彙貧弱となり語法文法等の能力が減退したとの非難をうけたものもないではなかった」という事情に触れている。この渡邊の言は、センテンスメソッドにおける一つの問題点を浮かびあがらせる。しかし、垣内の提唱に対する批判は語彙力問題だけに止まらなかった。その代表的な人物として奥野庄太郎を挙げることができる。奥野は大正自由主義教育の代表的な人物として目され、彼の考え方に林が大きな影響を受けたことを、林自身、戦後になって述べている（林 1965）。奥野（1930）は、語彙力の問題だけでなく、心理的読み方教育やライフメソッド¹²の立場からセンテンスメソッドを批判した。このようなセンテンスメソッドに対する批判がどのようなものであったのかについて探ることは、「トンネル式読解」が考案される要因として重要である。

さらに、「トンネル式読解」が生まれる前後の時期に目を向けると、飛田（1965, p. 109）は、この垣内によるセンテンスメソッドの提唱以降から昭和初期（10 年頃）までの時期を「指導原理形成期—指導法の樹立」と位置付け、「国語教育史上特筆すべき時期」と言う。それは、形象理論や解釈学的国語教育が確立されていき、それに伴う多彩な指導法が樹立されていったという意味においてである。林が、「センテンスメソッド、形象直観の方法、解釈学の教えの方法」（林 1941, p. 72）による「層的解明」と言ったのは、まさに飛田が述べる「多彩な指導法樹立」がされていった時期と重なるものである。「トンネル式読解」は、形象理論¹³、解釈学に基づく多彩な指導原理や指導過程が盛んな時代に文章観や方法論も違えて同居していたわけである。そこには同時代における実践の共通性をも見ることができるのではないかと考える。

垣内の提唱以後、実践の書として、西原（1931）があり、形象理論、解釈学を基調にした「行的認識」による指導法を示した西尾（1929）の論があり、さらに解釈学的立場から独自の論を展開した山内（1934）がいる。石山（1935）が唱道した解釈学的指導過程は全国的に普及する。飛田（1965, p. 215）は、この普及について次のように述べる。「とにかく『むずかしい』というムードに包まれていた形象理論の国語教育に対し、石山の解釈学的解明が『わかりよい方法』として実践家に迎えられたことはうなずける」というのである。

一方で、石山と同じ解釈学の立場に立ちながら、林に影響を与えたという人物が勝部謙造である。林（1965）は、部分を区切って読み進める方法に確信を得たのは、勝部（1937）の論によると述べている。勝部のどのような論に学んだのかを明らかにすることもまた、「トンネル式読解」の文章観を探究する上で課題となる。

（3）子どもを中心に据えた学習指導論の発展と「トンネル式読解」

「読むこと」の学習指導論史において、学習者である子どもに言及し、子どもの自発的な活動を生かそうとした考え方には、古くは若林・白井（1883）の『改正教授術』や樋口（1899）の『統合主義新教授法』がある。両者は文章観においても共通点があり、文章を先ずは全体として捉え、その後部分を見るという考え方を示している。

樋口の主張は、明治末期に盛んになる自学輔導¹⁴の教授へと合流し、さらに子どもの活動を尊重する学習指導として発展する。この自学輔導による一般的な教授過程は「概観、分析、総合」の三段階であり、先ずは文章全体を見て、その後部分を精査する方法である。飛田（1965,p.73）は、この方法について、「後の解釈学的指導過程とかなり似通ったところがある」とし、「全体と部分、総合と分析をふまえ、しかも自学を学習の原動力としている点、当時としては進歩した教授法であった」と評する。

このように、明治期における自学主義的な学習の様相を見ると、「読むこと」の学習指導において文章を全体として捉える考え方とともに進展していると捉えることができる。

さらに、子ども中心主義の「読むこと」の学習指導の潮流の背景として、大正自由主義教育を挙げることができる。このことについては、中野（1998）や橋本（2015）らによる大正自由主義教育の研究により、英米の自由主義的思想や教育説の紹介や受容によって展開されたことが明らかにされ、大正自由主義教育における多様な実践に言及している。橋本（2015,pp.13-14）は「従来の画一主義、注入主義、暗記主義的な教育方法を批判し、子どもの個性、自発性の尊重を主張していたこと」が共通すると述べる。また、大正自由主義教育を樋口らによる「明治末期における先行的な新教育を、いわば呼び水としながら、この時代の政治的・文化的な自由主義的風潮と結びついて大きな広がりを見せていった」（p.14）と捉える。

一方、このように時代を繋いで発展していったと思われる子どもを中心に据えた教育に衰えが見え始めた時期に新風を送ったのが、垣内（1922）によるセンテンスメソッドの提唱である。飛田（1965,p.122）は、この状況を「デモクラシー思想を背景にした自由主義

教育の行き過ぎ、とくに国語教育の現場に一種の倦怠のきざしが現われてきた」時期と捉える。このことにより、国語教育界の関心が一気に、文章とは何か、それに対する「読み」とは何かという学習指導論へと傾いていったと思われる。安（2015,p.144）は、センテンスメソッドが受け入れられた土壌として、明治末期からの自学輔導・自学主義による全文通読の浸透、大正期における生命主義思想¹⁵⁾による直観重視の思潮を挙げ、「自ずと全文通読の学習過程が普及し、そこにセンテンスメソッドという理念が合致した」と見る。

以上のように、明治期以降における子どもを中心に据えた学習指導論の流れを概観すると、センテンスメソッドも含めて文章を全体として見る文章観や学習指導論との関係性から論じられている。「全体法」やセンテンスメソッドの進展の中で、どのような子ども本位の学習が展開されたのか、その内実を明らかにする必要がある。そして、その中において、部分から読み進める方法を採用「トンネル式読解」は、子ども本位の学習という視点からどのように位置づけるのかについて、考察することが求められる。

第2節 研究の方法と論文の構成

2.1 研究の方法

戦前における「トンネル式読解」の当時の資料として残されているのは、神奈川県女子師範学校附属小学校出版による『国民学校の経営と教法』（1941）と神奈川県女子師範学校附属国民学校出版『国民科授業細目』（1942）である。その中で、入手しているのは、前者と後者の『国民科授業細目（初二）』と『国民科授業細目（初四）』である。後者はおそらく「初一」から「初六」までの六冊発刊されたのではないかとと思われるが、入手している2冊により低学年と高学年の授業の様相を考察できるのではないかと考える。なお、『国民科授業細目』の序において、「林訓導が国語を」執筆したと明記されている。

これらの資料を基に「トンネル式読解」の学習指導論について考察するにあたり、具体的な指導例との比較検討を中心に据えることが適していると考え。そのために、国語教育雑誌に掲載された「読むこと」の指導例と関連論文を主な研究対象とする。

本格的な国語教育雑誌である『国語教育』が創刊されたのは、1916年である。1900年に「国語科」が教科として成立し、第一期国定国語教科書が配布されて全国的に均一な学習指導が整えられ進行し始めたのが1904年である。つまり、それから10年余り後に、『国語教育』が創刊されたことになる。この雑誌の主幹は東京高等師範学教授の保科孝一である。保科は、明治末期に文部省国語教科書編集委員も兼ねており、1911年には文部省から独仏

に派遣され、西欧の国語教育に学んできた人物でもある。本研究においては、この『国語教育』（創刊 1916 年終刊 1941 年）掲載の読み方教授例と関連論文を中心に据え、それ以前、明治末期については、雑誌『教育研究』（創刊 1904 年）を対象とする。『教育研究』は、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会が発行したものであり、現筑波大学附属小学校に引き継がれ現在も刊行されている。『教育研究』は全教科を対象としているため、「読むこと」の指導例の掲載数は多くない。これら 2 冊の掲載指導例と関連論文から、明治末期から大正全期における「読むこと」の学習指導の様相を分析、考察しその特徴を明らかにする。そのような実践の歴史を踏まえ、「トンネル式読解」を考察する土台とする。

また、林の『国民科授業細目』が出版された時期には、主に雑誌『教育・国語教育』（創刊 1931 年終刊 1939 年）に掲載された指導例及び関連論文を比較検討の対象とする。その理由としては、当時林が『教育・国語教育』を見ていたことが窺えるからである。林（1965, p. 123）は「トンネル式読解」に関わって次のように述べる。「時に『分節読み』と言い、時にはトンネル式読解法などと呼んで（べつに命名したわけではなく、新しい読み方指導、あるべき読み方指導として）発表したり、神奈川県下ひろく、授業や講演をしまわった。当時、方法的にはさまざまのくふうがあったが、このような考え方は、雑誌にも多く見られ、特に『教育・国語教育』誌上にはたびたびあらわれた」とある。林のような考え方がこの誌上にあらわれたとするならそれを確認し考察する目的があり、また林がこの雑誌を通して受けたかもしれない影響を考えると、「トンネル式読解」の考察には適していると考えられる。『教育・国語教育』は、千葉春雄主幹である。千葉は東京高等師範附属小学校に勤務した後、厚生閣書店に転じ編集の仕事に携わる。『教育・国語教育』も厚生閣書店から出版したものである。千葉は「国語教育の現勢を批判する」（1932）などの特集を組み、各方面の実力者に執筆を依頼するなど編集者としての手腕も発揮した。研究者としては、『読み方教育要説』（1926）や『綴方科教育問題』（1930）など自学主義による読み方教育を唱え、綴り方指導についても革新的な理論家・実践家として名を馳せた。

以上のように三誌に掲載された「読むこと」の指導例と関連論文の分析、考察を通して、戦前におけるその時代、時期における「読むこと」の教育論や学習指導論の特徴を明らかにする。その特徴を通して、「トンネル式読解」に繋がる学習指導論を考察する。とりわけ、部分から読み進めることの意味に繋がること、センテンスメソッドとの関連、子ども主体を重視した「読むこと」の学習に視点をあてたいと考える。

なお、国語科学習を規定する一つである国定国語教科書（第一期～第五期）の特徴につ

いて概観し、読本の使用時期と関連する指導例の考察に生かすようにする。本研究において取り上げる教材は全て、これらの国定読本からとする。

2.2 論文の構成

本論文は次のような4章構成で考察し、終章において「トンネル式読解」の歴史的な位置づけとそれが持つ可能性を明らかにする。

第1章では、「トンネル式読解」とは何かを明らかにすることが目的である。「トンネル式読解」と一読総合法との関連について言及し、その上で、「トンネル式読解」の成り立ちを明らかにする。「トンネル式読解」による指導例分析については、第4章において詳しく取り上げるが、ここではセンテンスメソッドによる指導例との相違が明確になるように、同教材による比較検討をする。さらに、「トンネル式読解」がどのような「読むこと」の学習指導論に立脚するものであるのか、その概観を明らかにするために、林が主張する内容を同時代における「読むこと」の教育研究・実践家の主張とを比較し検討する。

第2章では、「部分法」と「全体法」における各特徴を明らかにすることにより、「トンネル式読解」と「部分法」との関係を考察する。時代的には明治末期から大正中期までである。「部分法」には、そもそもどのような意味があったのか、また、「部分法」から「全体法」へと移行する要因としてどのようなことが考えられるのかについて探る。

第3章では、垣内（1922）によるセンテンスメソッドの時代を取り上げる。センテンスメソッドを基にした指導例の特徴やその理論を明らかにし、「トンネル式読解」が生まれる要因となったことは何か、また、「トンネル式読解」との共通点、相違点を検討することにより、「トンネル式読解」の文章観や学習指導論を探究する土台とする。

第4章では、「トンネル式読解」の学習指導論の特徴を明らかにする。1930年代における「読むこと」の教育の動向を明らかにし、その動向と関連付けて雑誌『教育・国語教育』に見る指導例を分析する。その分析した特徴を通して、林が著した『国民科授業細目』による「トンネル式読解」の指導例分析を比較検討する。その特徴は、子どもを中心とする学習指導の発展の流れの中において、どのような意味を持つのかを考察する。

終章では本研究についての成果と課題を明らかにする。明らかになった「トンネル式読解」の特徴を通して、「読むこと」の学習指導論としての可能性について考察し、「読むこと」の学習指導論史への新たな位置づけを図る。

¹ 神奈川県都築郡義胤（現柿生）小学校（1930年に赴任）、都築郡田奈尋常高等小学校、横浜市栗田谷尋常小学校

² 「トンネル式読解」という呼称については、戦前の資料においては見られない。戦後、林（1960,pp4-16）が初めて投稿した論文「読解学習指導の過程と方法—三段階式ののりこえ—」（『所報 32』横浜市教育研究所）においては、「トンネル式進行」と書かれている。その後、林（1965,p.123）は、「私の体験した大正・昭和国語教育史」（『国語教育研究』6号 児童言語研究会 明治図書）の中で、「トンネル式読解法」や「分節読み」と名付けて講演をしたと述べている。それ以降の林の著書では、「トンネル式読解」としている。

³ 首藤（1982,p135）は、「英米では sentence（文）によって入門期の読みの指導を開始する方法が、sentence method（センテンス・メソッド）と呼ばれている」という。日本でもそのように使用されないわけではないが、「垣内松三が『国語の力』（不老閣 大11 初版）で、芦田恵之助の尋五に対する『冬景色』の授業を実例にして『センテンスメソッド』を説いて以来、そこで説かれたようなものが『センテンス・メソッド』の名で語られることが多くなってきている」と述べる。

また、塚田（2001,p.59）は、センテンスメソッドに付与された意味について「二つの視界」を述べる。一つは、言語の単位を基準にして「文字」や「語」でなく「文」の単位からのアプローチを重視する場合で、もう一つは、読みの全体論を象徴する用語として使われる場合である、と述べる。

本論文で使用する「センテンスメソッド」の意味は、塚田の言で言えば、後者の意味であり、首藤が言うところの垣内による「センテンスメソッド」の意味である。

⁴ 1951年に大久保忠利らが中心となって発足した児童言語研究会により、「一読総合法」という名称で『児言研国語 No.1』（1964）に初めて登場する。その前年、林進治が校長をしていた横浜市立奈良小学校において、一読総合法による授業研究発表会が行われる。1964年には、『一読主義読解の方法』（横浜市立奈良小学校編）、1966年に『一読総合法入門』（児童言語研究会編）が出版される。後書において、一読総合法がソビエト教育心理学や「解明読み」、日本の「批判読み」などが理論的基礎となっていることを述べている。（pp.207-209）

『今から始める一読総合法』（2006,p329）の「用語解説」では、次のように書かれている。「文章は線状的に展開しているとして、全文章の通読をせず、部分ごとに立ちどまり分析・総合して読み進める方法です。」（以下略）

⁵ 国語教育における読解、表現において、文章をどのように捉えるのか、についての観方・考え方を示したもの。例えば、垣内（1922）が提唱したセンテンスメソッドがそれに当たる。

⁶ 文章の分節や部分に区切って読み進める方法のことで、脚注7の「部分法」とも関連する。

⁷ 「第2章第1節表1」において、詳しく取り上げるが、部分から読み進めることの用語として、「部分法」「分節法」などがある。本論では、それらを「部分法」という用語に統一して使用する。

⁸ 全文通読から始める方法は、「全体法」や「全課法」などの呼称がある。本論では、それらを「全体法」という用語に統一して使用する。

⁹ 高森（1979,pp.247-250）は、ワードメソッド（「部分法」）の授業例として、『富山県教育会雑誌』58号（1915）に掲載された「冬景色」を取り上げた。授業者は、富山県師範学校訓導中山栄作によるものである。

¹⁰ 林（1941）が戦前に訓導をしていた時代、1930年代において主流を占めていた読み方

教育の考え方や方法を挙げたもので、それらが「層的解明」を求めることに對し批判したものと考えられる。「センテンスメソッド」については、脚注3に同じである。「形象直観の方法」は、垣内が『国語の力』(1922)で説いた「文意の直観」に通じ、全文通読後、文意を直観することである。垣内は「文の真相を観るには文字に累わさるゝことなく、直下に作者の想形を視なければならぬ」(p.84)と言う。また、垣内(1927,p.229)は、「形象の直観」という言い方で、「文を読むと同時に直観する文の形即ち想の形を、国語教授の単位としなければならぬ」と述べる。

「解釈学」については、『国語教育用語辞典』(石井庄司 2009,pp.214)によると、大正期における「読みの指導理論」としての解釈学について述べ、その代表的な人物として、垣内松三、石山脩平、西尾実、興水実を挙げる。

¹¹ 垣内(1927)で言えば「直観、自証、証自証」、石山(1935)では「通読、精読、味読」というように、文章全文を三層に、三段階に読み解明すること。

¹² 奥野(1925)は、センテンスメソッドを批判し、「もっと人間生活、人生生活に密接した所謂人生の為の読方教育にまで到達させなければならない」と説き、ライフメソッドを主張した。欧米では、センテンスメソッドからライフメソッドに進んでいることを強調した。秋保(2015)は、奥野ライフメソッドの主張には、「読書科」や『聴方』『話方』による語彙(群)の形成を重視する聴方教育における言語観との繋がりを深めていることも見出すことができる」と指摘する。

¹³ 垣内は、「ヒューイの『読みの心理と教育』(1908)にある inner speech を“内語”と訳し、それを語象として、『思想と言語との間に分在する機微』としているのはまさに形象の意味と思われる」(『国語教育用語辞典』石井庄司 2009,p.342)と考え、形象理論として、国語教育に適用した。形象理論は、垣内(1927)『国語教授の批判と内容』により一層明らかにされ、佐藤徳市らにより継承発展される。

¹⁴ 明治末期の教授法で、岡千賀衛、樋口勘次郎、佐々木吉三郎など、「児童の自学作用を強盛にし且つ善良にせんために施すべき輔導の方法」を主張した。(飛田 1965,p.72 『国語教育方法論史』)

¹⁵ 飛田(1965,p.127)は、大正初期の欧州大戦を契機として輸入された社会主義、個人主義、民主主義、自由主義等を基調にした教育思想が大正の末期から退潮の兆しを見せ、それに代わって台頭した思想が背景にあると述べる。この思想は、生命哲学を基調とするもので、その目的は「生き生きした具体的現実としての生の体験、直観による把握」にあった。また、文学思潮も「直観重視を特色とする新浪漫主義」が浸透し、国語教育は、このような生命の哲学、生命の文学を取り入れ、生命主義に立つ指導法が広まったとする。生命の読み方指導法は、センテンスメソッドとも重なる側面があるが、「文章の咀嚼吟味を忘れて極端に内容に偏していること」(p.131)という批判もあったと指摘する。

第1章 「トンネル式読解」とは何か

「トンネル式読解」とは、「序章」で述べた通り、林進治が考案した文章を区切って読ませていく方法である。当時は全文通読が主流であり、このように部分に区切って読む方法について、林（1965, p. 123）は、「天下公認の方法」ではなかったことを述べている。

林は、戦後 1952 年に児童言語研究会¹（以下「児言研」とする）に入会し、一読総合法を編み出した中心人物の一人として知られている。三輪（2019）は、戦前に林進治が考案した「トンネル式読解」が一読総合法誕生の淵源になっているのではないかと推測し、その成り立ちや位置づけを行った。

「トンネル式読解」についての記述は、これまでの児言研の出版物には見られないが、林の戦後における記述²からは、見ることができる。また、「トンネル式読解」に関する当時の資料としては、林が勤務していた神奈川県女子師範学校附属小学校並びに附属国民学校出版の『国民学校の経営と教法』（1941）（以下『経営と教法』）、『実践記録に基づく我が校 国民科授業細目』（1942）（以下『授業細目』）がある。本章では、これらを手掛かりにして、「トンネル式読解」がどのような学習指導観を持って創られたのか、戦後に生まれた一読総合法との繋がりの有無について指摘し、本論文展開の核となる「トンネル式読解」の学習指導論の特徴について、実際の指導案2例を考察して述べる。

第1節 「トンネル式読解」の成り立ちと位置づけ

飛田（1965, p. 360）は、「一読主義読解の指導法」の紹介において、林（1964）の「総合法による読解指導」を引用しつつ、「氏の経験と大久保忠利を中心とする児童言語研究会の共同研究の成果として提唱されたもの」と述べている。続いて「トンネル式読解法、一本勝負読み、総合法による読解指導とも呼ばれている」とある。一方、児言研や林の記述によると、1962 年から一読総合法と命名される 1964 年までは、「一本勝負読み、総合法、一読主義」³と呼ばれていたということである。児言研の出版物には「トンネル式読解法」と呼ばれたという記述は見当たらない。にもかかわらず、飛田が「一読主義読解」と「トンネル式読解法」を同義に扱っていることは注目に値する。つまり、戦後に「一読主義読解」と呼ばれ、一読総合法と命名された指導法を、戦前における「トンネル式読解」と同様に見ているからである。

林が「トンネル式読解」と銘打って言及している戦前の資料は見当たらない。それを見ることができるのは、戦後の記述からである。「トンネル式読解」の成り立ちについて、林（1965, p. 123）は下記のように述べている。

とうてい、毎時全文を対象として、通読・精読・味読などと読みすすめることはできなかった。文の冒頭から読みはじめ、短い部分で立ちどまっては、文字や語句を指導し、それと結んで、書かれている「ものやこと」を考えておさえていくより方法がなかった。ただ、その中で、語イを次第にゆたかにし、もの（こと）—もの（こと）の関係をおさえて、全文に立ちむかう方法を学ばせようとした。しかしそれは当時、天下公認の方法ではない。できない子どもを受け持った背に腹はかえられぬ方法と考えて実践したものであった。

このように、「トンネル式読解」は、まだその命名も無いままに、林が初めて赴任した学校において、全文を通して読むことが困難な子どものために考えだした独自の方法だったということである。それは、学習を子どもの実態に即して進めようとする林の考え方の表出でもあったと言える。

当時、林に影響を与えた人物として、奥野庄太郎（1886-1967）を挙げることができる。奥野は、垣内（1922）による『国語の力』が出版されて後、いち早く批判の論文（奥野 1925, pp. 6-13）を公開した。奥野の主な批判点は、小学生の読みの心理から考えて「文意を直観する」ことは不合理であることや、低学年における言語文字の習得が閉却されることにあった。林（1965, p. 121）は、この奥野を下記のように評する。

心理的研究にたって、ことばの能力要素を刺激し、訓練し、教育し、その活躍の増大をはかるという目標を見出し、実践的なさまざまな学習方法をくふうしている。特に文字・語イ・アイムーブメントの学習指導における貢献は高く評価すべきである。

そして、林は、具体的に低学年の遊戯学習を多く取り入れ、それを文字・語イの取り立て指導、話し方、劇、ライブラリー学習、プロジェクト学習などにくんで、「生活能力としての言語力をのばす方法」として実践したと述べている。

やがて、林（1967p. 108）は、部分で立ち止まって読み進める方法を「トンネル方式」と呼び、これを提唱するようになったことについて下記のように記述している。

当時⁴、わたしも「トンネル方式」と呼んで、表現に即して読み進める方法を提唱した。これは、勝部謙造の「国語解釈学」に多く教えられたのであった（後略）

さらに、林（1983）は、この方法が子どもの実態に合ったものとして神奈川県下にも広まったと述べている。「トンネル式読解」が単なるできない子どもへの手立てだけではなく、叙述に沿って読む考え方として林の中に確かなものとなっていったことが窺える。そこには、勝部謙造(1885-1864)の影響があったことは、林の「読むこと」の学習指導論形成を知る上で重要なことと言えよう。

林が、戦後初めて「トンネル式読解」について記述しているのは、論文「読解学習指導の過程と方法—三段階方式ののりこえ—」（1960. pp. 4-16）（横浜市教育研究所『所報 32』）においてである。この中で、林は、戦後再登場した三読法について、「読みの自然な姿」に反し、「読み手の目的、興味」にも応えることができない指導過程として批判している。その上で、「一読主義」を提唱し、具体的な進め方として、「トンネル式進行」というタイトルで次のように述べている。

どこで立ち止まって、それまでをまとめ、つぎを見とおすかの場所と、その数は異なるが、ちょうどトンネルをほっていくように、まず第一字目、第一文目からよみはじめ、できあがりの形を予想しながらほりすすめる。文章はおのずから、まとまりができていくから、それによってまとめつつ、又その目的をはたせる限りのポーズをおいて、全文章をよみおわる、おわって（一読で）はじめて全文がわかる（トンネルが貫通した）ことになる。 (p. 10)

児言研において「一読主義」として提案されたのは、1962年であり、「一読総合法」という用語に統一されたのが1964年である。この論文(1960)において、林は、一足早く「トンネル式進行」を取り入れた「一読主義」の再出発を構想していたと言える。

後年になって、林（1983, pp. 83-87）は、「トンネル式読解法」という項を設け、「トンネル式読解」と「一読総合法」との関わりについて言及している。その中で、林は、戦前、

神奈川県女子師範附属小学校に勤務していた時代に、「トンネル式読解」に関わる『経営と教法』や『授業細目』を出版していたことを述べ、これらの書には「トンネル式読解」という用語は用いられていないが、授業形式はそれと同様であることを明らかにしている。林は、戦後、児言研においてソビエトの文献などを学んだことを次のように述べている。

「思考と言語のかかわりあい、認識の成り立ちとことばの働き、これらのメカニズムが明らかになり、叙述面に即して読みすすめることが、読みの本道だということが確認されてきた」(p.86)と言う。とりわけ、アダモヴィッチ⁵の「総合法」は、林が年来考えてきた方法と「全く軌を一にする」と述べる。そして、「トンネル式読解」を下記のように位置づけている。

トンネル式読解は児言研に学んだ認識思考力高めをカナメに据えること、しらべたことの発表、話し合いに、アダモヴィッチに学んだ、くわしい話しかえ、みじかい話しかえ、小見出しづけなどの方法を子どもの発達に応じて具体的な方法化を見出したことでした。(p.87)

このように、林はアダモヴィッチの論を用いることによって、林の中で「一読総合法」に繋がる「トンネル式読解法」として結実したと考えられる。

なお、ここまでの記述では原文の表記にしたがって「トンネル式読解」「トンネル方式」「トンネル式進行」「トンネル式読解法」の用語を用いてきたが、以下では「トンネル式読解」に統一する。

第2節 「トンネル式読解」の実際

「トンネル式読解」の授業が、戦前においてどのように行われたのかについての手掛かりとなるのは、『授業細目(初二)・(初四)』(1942)(以下『授業細目(初二)』1942a『授業細目(初四)』1942b)である。『授業細目(初二)』では、年間51教材中、34教材が最初から全文を読まずに少しずつ区切って学習を進めている。『授業細目(初四)』では、48教材中、15教材がそうであり、低学年に「トンネル式読解」の方法を多く取り入れていることが認められる。例として(1)「早鳥」(『授業細目(初二)』p.158)と(2)「燕はどこへ行く」(『授業細目(初四)』p.167)の教材の指導過程案を見ると下記のようなようである。

(1) 早鳥（全五時間）

教材のねらい

- (1) 早鳥の面白い伝説を読ませ、長い説話を読み抜き、話し通す言語訓練をなし、その間に、早鳥の伝説にこもる、雄大な無辺際 of 空想と、積極的な発展精神を感得させる。
- (2) 禍にめげず屈せず、かへって利用厚生 of 道を講ずる我國民 of 発展的精神を感得させ、又海に大ひに活躍する民族精神を昂揚する。
- (3) 巨木及巨船に就て of 具体的な表現、特に修飾語 of 使用法を身につけたい。

第一時

- (1) 大きな大きな木を見たことがあるか。
- (2) それよりももっともっと大きい木 of 話をしませう。
 - ① 挿絵により、そのてっぺん・枝・何十 of 村 of 日かげ of なることを話し、想像させ、主要な言葉をかかせる。
 - ② その木 of 生え始め（同前）
- (3) 朗読練習（八頁二行迄）

第二時

- (1) 朗読練習（八頁二行まで）新出漢字練習
- (2) 前時学習分についての復習
- (3) 話しー書きー読み（十頁八行迄）（中略）

第五時

- (1) 朗読練習
- (2) 説話 of 大要を話す
- (3) 書き方（ことば of おけいこ（二））
- (4) 対話練習（ことば of おけいこ（一））

朗読練習

(2) 「燕はどこへ行く」（全五時間）

教材のねらい

- (1) 子供たちに最も親しみ深い鳥である燕の生活を読みとらせ、燕に対する親愛・愛護の心に培いつつ、大東亜の中心たる日本の地理的位置をも、その生活を通して感得せしめる。
- (2) 大東亜に対する地理的関心を高め、大東亜が自ら一つの生活圏をなし、日本がその中核として立つべき国であることを自ら感得せしめていく。
- (3) 文機構の見方の修練をし、長文の主題確把の基礎指導をする。

第一時

- (1) 読み—話し—書き（七頁終り迄）

①どんなことが書いてありましたか。その順序。

②大勢集まっている燕の姿—親燕子燕。

集まっている燕の見て思ふこと。

散っていない（ママ）燕。

③夏の末頃—九月なかば、十月・十一月

④いったい、どこへ行くのでせうか。

問題—次の展開…（予想）

- (2) 朗読練習

- (3) 話し方—燕のようす・感じ

第二時

- (1) 朗読練習

- (2) 前時の問題…出処につき話し合ひ

- (3) 読み—話し—書き（十頁九行迄）

問題の答がわかりましたか。

遠い、遠い南の海のかなたです。（中略）

- (4) 朗読練習—話し方練習

（第三時略）

第四時

- (1) 朗読練習

- (2) 全文の機構の研究

よみ、しらべて筆記、筆記にもとづいて発表、話し合ひ。

(3) 朗読練習

(4) 話し方練習 (燕の生活)

第五時

(1) 朗読練習

(2) 感想話し合ひ (詳細略)

(3) 言語練習 仮名遣い、疑問・否定の形を伴う副詞・動詞の使用

語彙練習、書取

(以下略)

この「トンネル式読解」の指導過程の特徴を考察するために、同時期に行われていた全文通読による指導過程と比較することにする。雑誌『教育・国語教育』に掲載された同教材指導案で示すと以下の通りである。ちなみに、林が訓導時代に読んでいたと思われる雑誌『教育・国語教育』（創刊 1931 年終刊 1939 年）に掲載された「指導案例」には、「トンネル式読解」のように、部分に区切って読み進める方法のものをを見つけることはできなかった。

(3) 「早鳥」（凡そ六時間取扱）山内才治（1936. 10, pp. 56-57）

目的

このお話を面白く読ませることによって、我等の祖先に見る創造的にして生々発展的な日本精神を伝えたいと思ふ。

第一時

(1) 「もとよみ」の指導

イ、全文の下読みをさせる。新出文字・読替文字は小黒板なり、プリントなりで前もって提示して書く。これをたよって自由に読ませたい。

(ロ、ハ略)

ニ、次の様な問を発して答へさせたり、掛図または挿絵について話し合ひなどをさせたりしながら、この文の主題的なものや構成などを次第につ

かませる様にする。

「このお話はどんなことを語っているのですか」

「このお話を聞いてどんなことを思いますか。」等

(中略)

第二時

(2)「しらべよみ」の指導

イ、全文の通読練習をさせる。

ロ、前時の復習的問答。大樹の話と巨船の話とをつなぐ

「早鳥」と言う命名について、等。

ハ、本時分即ち大樹中心の話の一（はじめから五頁四

行目まで）の指導。(中略)

第六時

(3)「すべよみ」の指導

(イ～ニ略)

ホ、所謂「先禍後福形式」の話について、子供さながらにさとらせる。

ヘ、或場面を指定して、絵画化をさせる。又語句の応用練習等をさせる。

(4)

「つばめはどこへ行く」（五時間完結） 本郷兵一（1937. 10, pp. 49-51）

尋四の指導示標をどこにおくか

(イ) 文題とみて内容を考え一稿の大意把握に力を注ぎ、叙述を克服してその主想・客想の関係を読みとること。

(ロ) 精読よりも多読を採り、特に長篇文を多く与えて読み浸る（読み耽る）態度の馴致。

(ハ) 速かに読み速かに理解する指導。

第一時

1 文題から内容を語り合う、「どこへ行く」の暗示的・示唆的な文題のつけ方について感想を聞く。

- 2 自習を十分にさせてから、既に内容を知っているものもあらうが、先づ全文を通読することに指導の一步。
 - 3 形法上の難関について、前以て小黒板に抜きがきしてから、それを利用し、或いは辞書を用ひて盛んに読む、読む。
 - 4 指名読
成るべく中流以下の子供に、分節位にきって（一回）更に優等児にすらすらと読ませる。（一回）
 - 5 一篇の大意を読みとる修練一次の問を發して内容を読みとらせる—
どこへ飛んでいくか、どこまでいけるか。飛ぶ途中にどんなことがあつたか、それでもどうしたか。
この燕は巢を作ったところを忘れるか、どんなところが可愛いかな。
 - 6 大意の把握を文の叙述に照応してまとめる
(中略)
- 第二時
- 第一、二段の精読（海を渡る健翼と標識の興味）
(中略)
- 第五時
- 全文を統一して読む、科学的興味から再びの可憐な燕を見直す、映写機の利用

(1)(2)と(3)(4)の指導案を比較して、「トンネル式読解」の特徴として際立つことは、次のようなことである。

1 点目は、第一時から「何行目まで」と区切って、その範囲における学習を進めていることである。(3)(4)は全文を通読させている。

2 点目は、(2)に見られるように、次の展開への「予想」の学習が提示されていることである。「いったい、どこへ行くのでしょうか」という問題文を、子どもたちに予想させるというものである。このような学習は、先を知らずに部分を読み進めていく方法ならではの学習である。このように、子どもに文章の進行とともに読み進めていこうとする指導は(1)にも見られる。第一時の導入として、「大きな木」を見たことがあるかどうかの体験を子どもから引き出し、挿絵によりその巨木を想像させている。この「指導要項」について

の「指導計画」には、次のようなことが述べられている。「本説話は、まづ教師が話してきかせる立場をとり、話しつつ、児童⁶に主体的な気持で想像させ、挿絵と結び、言葉と結んで具体的に話の進行をつかませていく」（『初二』p.158）というものである。

このように文章の進行に沿って読ませていく方法に対して、(3)(4)では、先ず初めに文章の全体を捉えさせることに力点が置かれる。(3)では、「主題や構成」をつかませていこうとし、(4)では「大意の把握」をさせる。山内（1939,p.42）は、文意想定指導について、次のような考えを述べている。「『文意の想定』は、予めの了解のための漠然たる全体的把握」であり、その次の段階「文意の探究」で分析的に実証的な考察をし、最後の段階において「文意の確認」へと持っていけばよい」と考える。山内はこの三段階を踏まえて文意を捉えることに読みの目標を置いている。但し、低学年には、「文意想定」とはっきり銘を打つ必要はないと述べているが、主題や構成を掴ませる意図に変わりはない。

3点目は、「話し - 書き - 読み」や「読み - 話し - 書き」という一連の学習活動を核に据えていることである。また、この指導案には見られないが、林（1941,pp.73-75）は、「しらべ」「あはせ」「きはめ」「みとめ」という「読み方教授過程」を提示している。「しらべ」は、授業のはじめに、子どもが文に直面して、文字面のことや内容（主に、読んでわかったことや感想）について自ら調べる活動である。学習形態としては、個人だけでなく二人組、四人組などにさせる場合もあると言う。それを「あはせ」で発表し、話し合う。「きはめ」では、また読むでは、「話し、考へ、書き、答へ、話し合ふといふやうなことが幾度か繰り返されてよい」（p.74）とある。ここで着目するのは、問いを出すのも、答えを出すのも児童であると主張していることである。「教師は之を全体場で高めの処置をとればよい」（p.74）と言う。子どもと教師の役割をこのように位置づけ、あくまで「話し、考え、書き、答え、話し合う」という子どもの活動を中心にして読み進めることの主張を見ることができる。「みとめ」は、読み取った内容の「意味を自分に生かす」（p.74）ことであり、「朗読」「書写」「発表」などの活動が挙げられている。

このような指導過程で言えば、(3)に見られる「もとよみ」「しらべよみ」「すべよみ」は、前述した山内が言及している「文意」を把握するための三段階の過程である。「素読（もとよみ）」では「文意の想定」、「調読（しらべよみ）」では「文意の探究」、「総読（すべよみ）」では「文意の確認」をするというものである。山内の三段階による指導過程は、このような意味において、林が提示している過程とは全く異なるものである。「読むこと」の学習に対して、山内は「何を」「どのように」読ませるかに着目させるが、林

は子どもが読むことの行為そのものに着目したものと考えられる。「話し - 書き - 読み」なども、子どもの学習活動をどのように有機的に組み合わせるかに焦点を当てたものである。

4点目の特徴としては、指導過程の最後の時間における学習の有り様である。林の指導案(1)「早鳥」においては、「説話の概要を話す」とある。このように、全文章を読み終えた段階に来て、その概要をまとめて話す活動をしている。また多く見られる活動は、(2)「燕はどこへ行く」のように、感想を書かせたり、話し合わせたりすることである。子どもがどのように読み、感じたのかを尊重する学習と考えられる。子どもの感想を最後に発表させることは、山内の指導案にも見られる。しかし、それで終わりではなく、まとめとして「先禍後福形式」という教訓を悟らせようとするところに、山内の一つの考えを見ることができる。この「先禍後福形式」について、山内(1934,pp.338-339)は、第四期国定国語教科書巻二における「童話教材の研究と其指導」において、「童話の芸術的形態から分類」した中の一つの形式として位置づけている。本郷の(3)「つばめはどこへ行く」の最後は「可憐な燕」を見直すというねらいから映写機を利用して視覚的に味得させようとするものである。すなわち、山内や本郷は三段階の読みの最後として、教訓や味得をさせる学習が組まれていることが明らかである。しかし、林の方は、概要を話すことや感想話し合いというような子どもの活動を主にしていることが特徴的である。

以上のように、「トンネル式読解」の指導案からは、部分を区切って読み進める方法ならではの学習活動や子ども自身が、あるいは子どもどうしが読み、話すことを中軸にした学習指導に特徴を見ることができる。

第3節 「トンネル式読解」に見る「読むこと」の学習指導論

第2節で述べた『授業細目』(1942)に見る指導案の基になる考え方は、『経営と教法』(1941,pp.72-75)に見ることができる。「第三節 国民科国語 五 読方の運営 (三) 読方教授過程」において、林は当時通念とされていた「読みの過程」について、「解釈学の教えるところの過程は大方の認める所」となっていると述べ、様々な方法が入り混じっていると捉えている。それは「センテンスメソッド、形象直観の方法、解釈学の教えるの方法など」(p.72)である。しかし、そこに共通しているのは、「層的解明」をとることと「問答法」であると述べ、それらに対して、次のように疑問と私案を表している。

- 1 層的解明が児童の読みの自然、読みの興味に反しないか。
- 2 教師の問いに対し、答へるという進行に対し
 - (1) 児童は問いに対し部分的な了解によって答へているのに教師はこれを勝手にこねあげて一人高遠さに酔ってはいないか。
 - (2) 素直に文をよみとる態度を阻害しないか
 - (3) 一問一答に流れ易くまとまった発表態度が作れなくはないか
 - (4) 答への形式がマンネリズムに陥らぬか
 - (5) 自習態度が養へない結果を生ぜぬか
- 3 非常に方法が複雑となり、教師の実践に多大の困難性がありはせぬか
- 4 形式面突破にさえ困難を感じずる児童をどうするか
(中略)

以下のべるのはそれに対する私案である。考えの根幹は

- (1) 読みを本体とする
- (2) 読みは必ず発表に向ふこと
- (3) 発表は必ず全体（文の、児童の）場で規制され、認証されること
- (4) 個人的読みが、全体的読みに生かされ、全体的読みが個人的読みに深められ、
部分読（みー稿者）が全体読みに生かされ、全体読みが部分読みに深まること
- (5) 解釈は常に叙述面に即して進行すること

(pp. 72-73)

層的解明への疑問の一番に、「児童の読みの自然、読みの興味に反しないか」とある。「読みの自然」とは何か。「私案」にあるように、それは「(5) 解釈は常に叙述面に即して進行すること」にあると、林は考えたのではないと思われる。これが、「トンネル式読解」における林の文章観と考えられる。

この文章観に関して、第1節の引用文で示したように、林は勝部謙造に学んだことを述べている。林（1965, p122, 123）は、次の引用に見るような勝部（1937, p. 169）の論から、「読む」とはどういうことなのかを考え、勝部の論に啓発されて「『部分から全体へ』の立ちどまりよみはけっして、やむを得ない便法ではなくて、国語教育の正道ではないか」（p. 123）と考えるに至ったと述懐している。

「読む」そのものは一語一語をたどりつつ「見る」ことである。従って生理的・感覚的には文の全体を一時に表現するということは不可能である。然しながらそこでは一語一語が読まれて居る間には、それは常に全文を顧慮し、横目で睨みながら読まれつつ行くのでなくてはならない。

勝部（1937）の論については、佐藤末吉（1936, p. 30. 33）が「文に於ける全体と部分の指導」の中で取り上げている。その中で、佐藤は「全体対部分の関係を如何にして把握せしめるかの実践工夫」を重視している。しかし、佐藤の場合は、「部分から発して全体に至るという従来の観方」（p. 30）は、すでに大正年間のセンテンス・メソッドによって否定されたものとしている。その上で、勝部の言う「文の解釈に於ける全体とその部分との間の具体的関連を重視する」（p. 33）という主張に賛同を示しているのである。

一方、林は佐藤の立場とは異なり、勝部の言う冒頭より末尾に至るまで「たどりつつ『見る』こと」が「読む」ことであるという論に、「トンネル式読解」を重ねたのであろう。

「読みの自然」とは、このように部分から読み進めていくものであり、全体を先ず読んで、大意の直観を捉えるという手法は子どもの自然な読みに反していると主張している。さらに「私案」の中に、林は「部分読み」と「全体読み」の相互が生かされ、読みが深まる関係についても記述している。林が主張する部分からの読みは、佐藤（1936）の言う「語句本位の取り扱い方に立つ」読みではない。部分を読みつつ、全体との関係を意識しながら読むものであることを主張している。文章の「部分と全体」の関係を重視することにおいては、佐藤も林も共通しているが、根本的な文章観においては全く相容れない考え方であることが窺える。

また、前記引用「私案」（『経営と教法』1941）の一番目に掲げられている「読みを本体とする」ということは、林の学習指導論を探る上で重要な事と考える。これはどのような意味だろうか。この「読みを本体とする」という林の主張は、次のような体験（林 1965, p. 123）に基づくものと考えられる。

1938年に林が神奈川県女子師範附属小学校に赴任した折に、そこでは「層的解明」法が見事に実践されることを知ったと言う。その理由は、子どもは家庭教師などによってすでに読解の仕事が済んでいるからである。林は、このことから次のような考えに至る。「読解というのはこれ以前に、子ども自身がどう文章に体あたりするかにある」と。すなわち、

「読みを本体とする」ということは、子どもが自ら文章に向かって読む行為に「読むこと」の学習の本質があるという意味と捉えることができる。これは、林の「読むこと」の学習指導論において主軸になるものと言える。

さらに、「トンネル式読解」の学習指導論を知る上で、林が「読むこと」と「話すこと」の問題に言及していることは重要である。林は前記「読方教授過程」において、「問答法」に対して五点にわたり批判理由を述べているが、林が批判の対象とするのは、一問一答で教師の正解に子どもの答えを導こうとしている点である。第2節の『授業細目』（1942）で見たように、林は授業における問答自体を否定しているわけではない。林の指導過程には問いによって、子どもが考え、話し合うといったことが多く見られる。また、問いも答えも子どもどうして行うという考え方が見られた。さらに、林の「私案」には、読みと発表について述べられている。「読みは必ず発表に向ふこと」とある。林の指導過程を見ると、「読んでわかったこと」や「読みつつ考えた情景、感じたこと」などを書かせ、それをもとに「話し合い」をさせている。「私案」には、読みの発表が「必ず全体（文の、児童の）場で規制されること」とある。つまり、林は子どもの読みが文に立ち返って検証されることと児童の相互承認を得ることを重視しているのである。

読みと発表の関係については、土屋康雄（1936, p. 99-100）が、「答と問」において、子どもに「読めただけ話せ」と述べている。そして、わかったことを話せばわからないところに気づき、また「読究せよ」というわけである。であるから、子どもの答えから問いが始まると言う。同時代におけるこの土屋の考え方は、林に近いものがある。

また、山内才治（1934, pp. 124-136）も「『問ひ』と『答へ』」について述べている。山内は、「問ひと答へ」が「如何に読みを深め発展させ成長させるものであるかを考へて行きたい」（p. 127）と事の本質を述べ、この問題について二つの側面から取り上げている。一つは、文との関係においてである。山内は、「文が児童に呼びかける力を持つと云ふことと、又児童が文に対して問ひかける力を持つと云ふこと」（p. 129）を強調する。二つは、「教師問ひ、児童答へる」と「児童問ひ、教師答へる」（p. 133）の問題についてである。林の「私案」は読みと発表について述べたものなので、山内の「問ひと答へ」の主張との単純な比較はできない。しかし、山内の言う「読み深め」という点において言えば、林は、山内の言う教師の問いよりも子どもの読みや子どもの問いから出発し、文の検証を行うとともに、子どもの話し合いにより深めるという考え方が強いと言えるだろう。

以上のことから、林の「トンネル式読解」は、次のような文章観、学習指導論として彼

の中に形成されていると考えられる。一つは、文章の部分から叙述に即して解釈が進行するという考え方である。二つは、「読みと発表」についてである。林は子どもの読みから子どもが問いを発したり感想を発表したりすることで、読みを深めていく考え方を示したということである。三つは、「読み - 話し - 書き」という学習活動を核にして、「読むこと」と「話し、考え、書き、答え、話し合う」ということを個人、グループ、学級という形態を生かして有機的に組んでいることである。

第4節 第1章のまとめ

本章で見てきたように、戦後、一読総合法を編み出す中心人物の一人であった林の中では、「トンネル式読解」がその礎となっていたと考えられる。

「トンネル式読解」は、林が言う「層的解明」に対置し、独自の学習指導論を形成してきた。そこには、部分と全体の関係に言及した勝部の論による影響や、同時代における実践者である土屋の「読むことと話すこと」の考え方との共通性を見出すことができた。

林が提唱した「トンネル式読解」は、どのような学習指導論として形成されたのか、その特徴をまとめると次のようである。

1点目は、文章を区切って読みを進行するという方法の文章観として、林は「解釈は叙述に即して進行する」と唱えた。

2点目は、「読むこと」の基本は、子ども自身が文章に体当たりして読む行為にあると考えた。それを具現化するために、林は子どもがどのように読み、感じたのか、わかったのかを尊重した。

3点目には、子どもの「読み」と「話し合い」の関係を大事にし、子どもが中心となって活動できる学習指導の確立をはかろうとした。その際、「読み - 書き - 話し」という活動を有効的に取り入れた。

以上のような「トンネル式読解」を「読むこと」の学習指導論史に新たに位置づけるために、第2章以降における明治末期から昭和初期の学習指導論や実践例との比較・分析を通して「トンネル式読解」についての更なる考察を行う。

¹ 1951 年「民主主義科学者協会 言語科学部会」を母体として、大久保忠利を中心に結成された国語教育研究団体である。

² 林進治（1965, pp119-125）「私の体験した大正・昭和国語教育史」（『国語教育研究』 6 号児童言語研究会・明治図書）や林進治（1983, pp79-87）『一読総合法の実践入門 - その系統的指導』（一光社）より。

³ 林進治『一読総合法の実践入門 - その系統的指導』（1983, pp. 74-78）より。

⁴ 林が神奈川県女子師範附属小学校赴任（1938）以降と考えられる。

⁵ ロシア語教授の研究者。著書に『小学校における解明読み』（1954）があり、小島淳により翻訳までされたが、日本においては出版されなかった。リープキナ（村松友次・小島淳訳）『ソビエトの読解指導』（1964）の巻末〈付録〉にアダモヴィッチの引用文「ソビエトにおける解明読み—その理論的体系と実際」がある。

⁶ 本論では、「子ども」という用語を基本的には使用するが、引用文や「児童」ということばを使用している引用の説明の場合には、「児童」という用語で述べる。

第2章

センテンスメソッド以前における「部分法」・「全体法」の時代

本章の目的は、「部分法」の特徴を明らかにし、「トンネル式読解」と「部分法」との関係を探究することである。両者は、文章を区切って読む方法としての共通点を持つが、明治期における一般的な方法であったと思われる「部分法」と昭和初期に考案された「トンネル式読解」とでは、時代的な隔りがある。しかし、「トンネル式読解」は、センテンスメソッドが通念となった時代において、あえて部分を区切って読む方法を採用したことの意味を探る上で、それまでの「部分法」との共通性や相違点を明確にすることは重要な課題である。

本章では、「部分法」による教授例を見ることができる雑誌『教育研究』（1904年創刊-1915年）と雑誌『国語教育』（1916年創刊-1921年）を資料として、分析、検討する。その際、全文を通読することから始める「全体法」の教授例と「部分法」の教授例を比較・検討することにより、その特徴を明確にする。

第1節 本章で扱う「部分法」・「全体法」による読み方教授¹の始まり

まずは、「部分法」、「全体法」の用語について確認をする。「序章」の注7、8で述べたように、「部分法」とは「読むこと」の学習指導において、教材の文章を部分に区切って読み進める方法のことである。本節表1において、「部分法」、「全体法」に関する用語の使用状況をまとめているが、「部分法」は「分節法」とも呼称される。他方、「全体法」は、教材の文章を全体として扱い、まずは全文通読をする方法であり、「全課法」とも呼ばれる。本論では、それらの用語を統一して、「部分法」、「全体法」と表記している。

明治期における読み方教授について、水戸部（1912, p. 42）は、歴史的には「読方教授は、殆ど全く分節主義であった」と述べる。ゆえに、「読本といえど一段落毎に片着けて行くのが当然のやり方」だったと言う。水戸部が「分節主義」であったというように、そもそもの読み方教育の出発が、文字・語句を対象にした訓詁注釈による語学主義であった。飛田（1965, pp. 25-26）は、明治初期における教授法について、江戸時代からの伝統的「古文教授の方法過程」が行われていたと述べている。それは、素読を中心とした空読暗誦主義で、その形式は「素読 - 講義（講釈） - 輪講」²の三段階を基本としていた。教師はその時間の

目的指示をした後、自ら「全文（あるいは区切って）を誦読する」とある。すなわち、文章を区切って与えるか、全文を読むかは、教授方法としては問題にしていなかったことが窺える。恐らく、文章の長短や難易度により選択していたのではないかと推測する。飛田は古文教授法の特色として、①暗誦中心で意味との関連をあまり考えない、②文字・語句の表面的な解釈や訓詁、③反復練習による暗記、を挙げている。峰地（1940, p. 205）もまた、飛田と同様に明治初期には素読主義の読み方教授が行われたと述べる。峰地は、江戸時代の寺小屋における漢文の素読がそのまま明治に入っても取り入れられたことを述べ、「難解な教材を与えて、素読せしめた」と言う。すなわち、明治初期においては、文章を部分に区切って読むことは当然のように行われ、「部分法」という概念も存在しなかったと考えられる。

「部分法」や「全体法」という呼称が付けられ、読み方教授の方法として広く認識されるようになったのは、大正期に入り、「全体法」による教授が増え始めてからのことである。つまり、「全体法」の出現によって、これまで部分で区切って読み進めていた方法について認識され、両者の有り方について議論されるまでになったのではないかと考えられる。

この当時「全体法」による授業で広く知られるのは、1915年に芦田恵之助が行った「冬景色」の授業である。この授業が、芦田（1916）自身や垣内（1922）に取り上げられ広まったことは周知の通りである。芦田の授業は「全体法」出現の象徴的役割があると言え、「部分法」・「全体法」を巡る読み方教授の問題は、1915年を一つの境界線とすることができるのではないかと考える。それ以前は「部分法」が自覚無自覚を問わず多く行われていた。ところが、「全体法」による授業出現以降は、両者の方法の別が認知され、意図をもって実施されるようになった。その後、文章観や指導法の進展とともに「部分法」から「全体法」へと移行していくと考えられる。

では、芦田による提唱以前においては、「全体法」についての考え方はどのように見られたのであろうか。若林・白井（1883, p. 14-15）の『改正教授術』にその原点が見られる。

「教授ノ主義」として九項目を挙げているが、その第九に「先ヅ総合シ後分解スベシ」（p. 15）と述べられている。飛田（1965, p. 38）はこのことについて、センテンスメソッド以前の分析主義と言われた明治期に、センテンスメソッドの考え方を、「理論的にはすでに開発主義の教育論³において唱導されていた」と捉える。また、飛田は「指導法における総合主義と分析主義」の問題として、昭和の現在（1965）においても、繰り返されていると述べている。この飛田の言は、「全体法」と「部分法」の問題が、単に全文通読か部分に区

切って読むのかということだけではなく、「読むこと」における「総合」と「分析」の問題を提示しているという重要な指摘として受け取ることができる。

明治中頃には、ペスタロッチ⁴の影響を受けた開発主義による教授過程が盛んとなる（飛田 1965, pp. 35-38）。開発主義は児童の自発的能力で開発発展させるという心理学に基礎をおいたもので、その考えを示した若林・白井（1883, p. 14, pp. 25-26）の『改正教授術』が当時の実践界に絶大な影響を与えたと飛田は言う。前述した「教授ノ主義」の第一には、「活発ハ児童ノ天性ナリ」とある。第三、第五には下記のように述べ、児童の発見や生徒の学びを尊重する趣旨が貫かれている。

三 五官ヨリ始メヨ

児童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スベカラズ

五 一步一步ニ進メ

全ク貫通スベシ

授業ノ目的ハ教師ノ教ヘ能フ所ノ者ニ非ズ生徒ノ学ビ能フ所ノ者ナリ

もともと、この児童の自発的能力開発を重視するという考え方は『改正教授術』における「読方課」の教授過程に多く反映されているわけではない。そこには、「読本」の教授例として、「イ目的指示（談話問答、摘書⁵）、口素読、ハ講義」（pp. 25-26 稿者要約）という形式的な過程が挙げられている。注目できるとすれば、教師の一方的な教授ではなく、生徒の活動を押し出していこうとする考えである。例えば「イ」にある「談話問答」については「教授ヲ始ムル前ニ教師ハ生徒ト暫時間談話問答シ」（p. 25）とある。また、「ハ講義」も「講義ハ各生ヲシテ交番ニ為サシム」（p. 26）とし、それが難しい場合は教師が正しく行って真似させていくことなどが書かれている。府川（2018, p. 22）は、このペスタロッチの教育法と若林・白井の『改正教授術』に触れて、「これは日本における児童中心主義的な学習観の嚆矢」と位置づけている。

若林・白井に続いて「全体法」に通じる考え方を著しているのは、統合主義⁶を唱えた樋口である。樋口（1899, p. 454）は、読本の文章教授にあたり、「新文字」を摘書して後に全文を教授することを「大いなる誤解なり」と述べる。すなわち、「言語の全体を示して次に分解」することが明瞭に知覚できる方法だと説いた。

このような「全体法」の考え方を示す先駆者が居たということとともに、「部分法」から「全

体法」へと移行していく要因として考えられるのは、言文一致政策により難解な文章が易しいものへと変化していったことが挙げられる。峰地（1940, p. 206）は、明治30年代には「読本はずっと平易になって来、教材も多くは口語体のものであった」と言う。その結果、教授に余力ができたと捉え、文法や修辭法の教授に重点を置く方向、つまり形式主義へと流れていったことについても述べている。また、府川（2018, p. 22）は「平易な国語読本が使用されるようになった」経緯として、「小学校の入門期と低学年用に話しことば文体に近い『談話体』を採用したことが重要である」と指摘する。このように読本の文章が比較的易しいものになったことが、「全体法」を生む一つの契機になったのではないかと推測できる。

峰地が言う形式主義が盛んになっていく潮流の中で見逃せないのは、ドイツのヘルバルト主義⁷の影響が考えられる。ヘルバルト学説は、道徳的品性を目的とし、知識取得の過程を段階的に設定した。「予備・指示・比較・総括・応用」という五段階の分段法は、大正期に入っても、教授例の中にその指導過程の骨格を見ることができる。ヘルバルト五段階教授法では、「部分法」、「全体法」の別なく「予備」の段階において「目的指示」を行い、続いて、文字・語句の摘書や意義を扱う手順となっている。この形式（過程）が、文字・語句指導を重視する「部分法」を温存していたという見方もできるのではないかと考える。このヘルバルト五段階法が明治中期から実践的に浸透した理由として、府川（2018, p. 22）は、「基本的な学習指導過程のパターンを示すことで平均的・安定的な学習指導を保障するという論理」が多くの教師の支持を得て普及したと捉える。

このヘルバルト五段階教授法の形式主義を批判し、統合主義を唱えたのが、前述した樋口である。樋口（1899, pp. 397-456）は、『統合主義新教授法』の「小序」において、「児童をして自己の活動（セルフ・アクティビティー）によりて遊戯的に学習せしむべきこと」（p. 397）と述べ子どもの活動を重視する学習論を示した。「読書科教授法」においては、「書を読むは自己の思想を読むに外ならず」と言い、「他人の文章をよむは、即自己の観念界より、必要なる観念を喚起して、之を他人の排列の順序に排列して領解するものなり」と主張する。この主張について、望月（1984, pp. 178-179）は、後に芦田（1916）が唱えた「自己を読む」という読み方教授の考え方に影響を与えたと指摘する。

芦田（1916, pp. 32-44）は、「読み方教授は自己を読ませるのが目的である」（p. 44）と主張した。文章内容を会得するということはどのような手順なのかについて、下記のように説明する。

文字の現はす語句に相当する自己の観念を思ひうかべ、それを文字の示す文の形式に連ねて、「作者の思想・感情はかくあるべし。」と想定するのである。余は想定するといふ。果して作者の思想・感情と一致するか否かは疑問である。勿論文の形式には一定の法則があつて、かゝる形式は、かゝる意義を現はすものと定まっているし、語句にもそれぞれの意義が定まっているが、連想は人々同一でない。

(p. 32)

芦田は文章を読むということをこのように考えるがゆえに、教師が「教え込む」ということを否定する。そして、「文章に接する自然の状態に置く」(p. 35) ことを第一とする。したがって、「児童をして教材に直ちに接せしむる」(p. 35) ことを求めるのである。その際、必ずしも読めなくても良いというのである。「通読によって不明の個所が明らかになって来る」時には、「質問に応じて教授」という。芦田は、教師にも真に読むことを求め、「教師・児童という一団の上に、教材として或る文章が提供せられたという状態が望ましい」(p. 36) と考える。飛田(1965)は、芦田を「学ぶ者の内からの自己覚醒こそ第一義の眼目であるとして、敢然と教育の革新を叫んだ」(p. 98) と評する。芦田の「冬景色」の授業の背景には、以上のような「読むこと」の学習指導観があったと言える。

芦田(1916, p. 109)は、「全体法」と「分節法」(芦田は「部分法」をこのように呼称する・稿者)に関わる問題についても言及している。1つは「教材の内容」の点から、「感情的材料」は「全体法」が適していると言い、「知識的材料」は「分節法」が向いていると述べる。2つは、学年による適否について述べ、「高学年」は「全体法」、「低学年」は「分節法」が良いと言う。その判断の基準になるのは、文字・語句の力であると述べている。3つは、「全体法」、「分節法」の中心作業についても触れる。芦田自身が推奨するのは「全体法」である。最初の「通読中に意義の大部分をさと、意義の教授に微妙なる応用を課する」というが余の主張する読み方教授である」と述べる。芦田がこの問題を「読み方教材取扱上の区分」における「全体法と分節法の得失」というという点で捉えているところに着目したい。「部分法」・「全体法」という問題は、芦田が捉えるように、教材を扱う上での単なる「区分」ではないと稿者は考える。

以上、「部分法」・「全体法」による読み方教授の始まりがどのようなものであったのか、そのことを捉えるために、主に明治期における「読むこと」の教育史を概観した。その結

果、「部分法」は、訓詁注釈の語学主義の時代から素読と文字・語句指導を重視する方法として、無自覚自覚を問わず採用されてきたものと考えられる。ヘルバルト五段階法による形式的な指導過程は、「部分法」を維持してきたと言える側面もある。一方、「全体法」については、若林・白井（1883）に始まり、樋口（1899）、芦田（1916）への流れで捉えることができる。文章を先ずは「総合」する、あるいは「全体」を示すことを唱え、「全体法」による授業の実践化に至ったのが芦田である。「全体法」の考え方には、子どもの自発性や活動を中心に据えようとする若林・白井や樋口の学習者論が見られ、芦田の「学ぶ子どもの内面に目を向けた読むこと」の学習指導論を見ることができた。

第1節で述べた、「部分法」、「全体法」という概念が生まれたと考えられる年代（時期）に使用された用語について、表1のように示す。これは、本節で述べた、「教授の主義」や言語、教材文における「部分」と「全体」に関わる考え方を表す用語を表にまとめたものである。横軸には飛田（1965）による「時代区分」、縦軸には各用語が使用された年を表示する。①～⑥は、その用語を使用した人物や雑誌を挙げている（表の最後に明記）。

表1 「部分法」・「全体法」を表す用語

時代区分 ／年代	語学教育期（訓詁注釈時代） 教授法の適用と考察	・・・・・・・ 教授法の模索	文学教育期（教材研究時代） 指導法の開拓	・・・・・・・ 指導法の樹立
明治 1883 (M. 16)	①「先ヅ総合シ後分解スベシ」	・・・・・・・	・・・	
1899 (M. 32)		②「全体を示して 次に分解」	・・・・・・・	
大正 1916 (T. 5)			③「全体法」と「分節法」 ④「分節法」「全課教授法」	・・・・・・・ ・・・・・・・
1917 (T. 6)			④ 「部分法」「分節法」 「全体法」「全課法」	・・・・・・・

1922 (T. 11)				④「全体法」 ⑤センテンスメ ソッド
昭和5 1930				⑥「トンネル式 読解」(「分節読 み」)

<時代区分>は飛田（1965）による

①～⑦の番号は、表中に取り上げたもの。

<戦前における研究者・実践者>

- ① 若林・白井（1883）「先ズ総合シ後分解スベシ」
- ② 樋口（1899）観察教授—まず「全体」、次に「分解」
- ③ 芦田（1916）「全体法」と「分節法」『読み方教授』
- ④ 雑誌『国語教育』（1916～1922・1926）教授例
「分節法」「部分法」「全課教授法」「全課法」「全体法」
- ⑤ 垣内（1922）センテンスメソッド
- ⑥ 林（1930）「トンネル式読解」「分節読み」

表1においては、「読むこと」の学習として使用された用語として（⑤⑥を除く）、部分に区切って進める方法を「分節法」「部分法」と表し、全体として扱う方法を「全体法」「全課教授法」「全課法」と呼称されていたということである。本論文においては、前者を「部分法」、後者を「全体法」と統一して呼称している。

第2節 明治末期から大正初期（1904-1915年）における読み方教授の様相

2.0 「国語科」成立と国定国語教科書の使用

1872年の「学制」頒布により小学校が発足し、翌年には、教師の手引書として教授法書⁸が何点か出されている。それらは英米の教育論、教授法の翻訳書である。稲垣（1982, p. 722）は、「小学教則」（1872）には「教科書や教授要旨が示されており、欧米の教育課程を参照しつつ構成した工夫」を認めながらも、「実際に当時の小学校に影響を与えたのは師

範学校における教育の内容と方法であった」と述べる。師範学校は 1872 年 9 月に開校され、稲垣によると、「新しい内容、方法の普及における起点であり、センターであった」(p. 722)と位置づけている。雑誌『教育研究』は、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会の発行である。東京高等師範附属小学校は、師範学校の中でも中心的な存在であり、教授内容や方法などがここから全国に発信された。雑誌『教育研究』に掲載される教授例は、ある意味特殊な場における最先端の実践と言えるが、全国に浸透させる意図を持った実践と考えると、その時代の典型的な授業と捉えることができる。

教材選択については、国語科が成立された 1900 年の『小学校令施行規則』の「第三條」(p. 12) に下記のようなことが記されている。

読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為リ且児童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノナルヲ要シ其ノ材料ハ修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り趣味ニ富ムモノタルヘシ

この内容からは、「平易」な文章と「児童ノ心情ヲ快活純正」にさせる材料が求められていることが窺える。そして、具体的には「修身、歴史、地理、理科」に加え、「生活」に必要な事項が教材となっている。この内容が第一期国定国語教科書（以下「第一期」。1904 年使用開始）作成からの基本となったことが推測できる。稲垣（1983, p. 686）は上記引用に書かれている内容について、「近代日本の国語（国家語）の性格が法的に規定された」と捉える。そして、「“新しい”教科である国語科の内容と方法を理論的、実践的にどう確立するかが、国語科教育関係者の課題となるのである」と述べる。

第二期国定国語教科書（以下「第二期」。1910 年使用開始）『尋常小学読本編纂趣意書』（1909, pp. 25-27）によると、教材の選択に関して「実用ト趣味トの両方面ヨリ」見て価値あるものを選択することを述べ、下記のように記されている。

人文的材料ト実科的材料トヲ併採シ、修身・歴史・地理・理科・実業・法制経済・文学等各般ノ知識ヲ與フルハ各国ノ読本皆然リ。(p. 26)

海後（1963, p. 717）は、「従来の実科的教材の他に文学教材を増加し、国民的教材を多くしようとした」ことについて、「日露戦争勝利後の国粹主義の現れ」とし、「編纂趣意書」に

おける下記のような文言からも「国民道徳をつちかう教材」を多くしたことを述べている。

海国思想ヲ養成シ、田園趣味ヲ涵養シ、又立憲自治ノ思想ヲ確固ニシテ、大
国民ノ品格ヲ造成スルガ如キ材料ハ務メテ之ヲ採択シ、之ヲ一貫スルニ忠君
愛国ノ精神ヲ以テシ、快濶・勤勉・忠誠能ク其ノ職務ニ盡スベキ国民ノ堅実
ナル気風ヲ養成セントスルハ、本書編纂ノ主眼トスル所ナリ。 (p. 27)

1904 年の日露戦争から 1914 年の第一次世界大戦へと突き進む日本の教育が、上記のよう
に「国粹主義」的であり、そのための「国民道徳」を重視することを主眼とする教材内容
となったことがわかる。

2.1 1904-1909 年『教育研究』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察

本項では、1904 年から 1915 年における雑誌『教育研究』に掲載された教授例や「読む
こと」に関する論文を取り上げ、①「部分法」の意味 ②どのような内容をどのような方
法(教授過程)で授業化しようとするのか、③「読むこと」をどのように考えているのか、
④子どもの学習活動、の 4 点に着目し検討する。「第一期」となった 1904 年から 1909 年ま
でと、「第二期」の使用開始年 1910 年から 1915 年までとを分けて、掲載「教授例」や「論
文」について分析をする。そのことを通して、「トンネル式読解」に通底する学習指導論に
ついて検討するとともに、「トンネル式読解」と「部分法」との関係について考察する。

表 2-表 4 は、稿者が『教育研究』掲載「教授例」を「教授目的(内容)」と「教授方法」
に分けて、簡潔にまとめたものである。「その他」の項目には、「部」(「部分法」)か「全」
(「全体法」)のどちらかを明記し、主な教授内容や学習活動を記入した。教材の「類別」
は、「第一期」の「尋常小学読本編纂趣意書」の「第三章 材料 第一項 材料ノ選択」(pp. 73-
75)に掲げられている「修身」「理科」「地理」「歴史」「実業」「国民」の 6 種とする。また、
文章の種類としては、水戸部(1908. 7, p. 35)が散文の文体として、「記事文、叙事文、説
明文、議論文」の四種とするのが通常である」と述べていることを採用する。村野(1912p. 226)
もまた「文章の取扱」として、想の上より見て「叙事文・記事文・説明文・議論文」と分
別できるとし、音数上より「散文と韻文」に分けている。本章ではその考え方を取り入れ
ることにし、音数上は「韻文」のみを明らかにする。

表2 1904年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」

類別	教材・学年	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
<div>記事文</div> 修身 ①	わたくしの家 （第一期 巻 5） 3年 高木	・常緑木と落葉木との区別及び 桃の冬芽等に関する理科的知識を与える。（実質方面） ・新出漢字等の意義とその使用、説明的口語体文章の形式（形式方面）	1時：観察教授（杉、桜、桃等）予備（準備した木の枝の吟味）提示（問答により名称・意義）応用（校内の樹木につき問答） 第2時：予備（各木について問答、挿絵により場所、方向、児童など観察）提示（漢字、意義、朗読、挿絵の解釈等）総括（大意） 3時：予備（朗読）応用（語句など）	「部」 問答 大意

表3 1906年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」

類別	教材・学年	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
<div>説明文</div> 理科 ②	寒暖計 （第一期 尋 小読本七） 4年 三戸部	・寒暖計の構造、使用目的、物理的法則、使用法等理科的知識を授ける。論理的思想を修練。（実質的方面） ・漢字、全文の読み方綴り方、話し方に習熟（形式的方面）	目的指示 - 寒暖計についての問答 - 既習事項の確認 - 予習（下読、漢字教授） - 読み方意義教授（一節を読む、事実の大意、分解的問答） - 二節 - 事実教授（実験で示す） - 事実の応用 - 語句の探究 - 練習 （寒暖計についての話し方）	「部」 予習（下読） 話し方 実験 大意

表4 1909年 雑誌『教育研究』掲載複式学級（尋常5，6学年）「教授例」

<div>記事文</div> 理科 <div>③</div>	春の景色 （第一期 高等小読本 一） 5年 相島	・春の野の景色（内容） ・文字、語句、記事文の体裁、連 構文の形（形式）	題目 - 新出文字の摘書 - 予 修 - 事実の大体の問答 - 比 喩、語句の意義と用法、連構 文の文形 - 第二段文章の書 取、短文づくり - 連構文の 暗誦、応用文の批訂 - 応用 練習	「全」 事実の大体
<div>説明文</div> 理科 <div>④</div>	蜜蜂 （第一期 高等小読本 三）6年 相島	・蜜蜂の適性—生活状態—蜜蜂の こと（内容） ・文字、語句、説明文の体裁 （形式）	題目 - 摘書 - 既知の事実の 問答 - 各段の調べ（事実や 新字等） - 要項についての 問答 - 調べた結果の問答 - 読方・話方の練習 - 事実の 要項の記帳、大要の問答	「全」 大要

明治末期、「第一期」が使用開始になった時期における読み方教授の特徴について述べる。

特徴の1点目は、基本的な教授過程として、最初に新出文字や語句の意義などを丁寧に扱い、その後文章へと向かわせていることである。それは、「第一期」の指導内容とも関連する。稲垣（1983, p. 808）は、最初の国定国語教科書である『尋常小学読本』の内容について、「論理的、文法的で、発音を重視し、まず仮名一字ずつを授け、その後単語、文章と進んでいる」とその特徴を述べている。このように、先ずは文字・語句指導を徹底するということが、この時期における読み方教授の一つの特徴と言えるだろう。

2点目には教授過程の特徴に着目する。①「わたくしの家」では、「予備、提示、総括、応用」といったヘルバルト五段教授法の特徴が見られる。飛田（1965, p. 42）は、ヘルバルト五段教授法について「明治二十年代から三十三年ごろまで」に盛んになった方法として「第一段（予備）、第二段（提示）、第三段（識総＝比較）、第四段（統合＝概括）、第五段（応用）」が一般に呼称されているものであると紹介する。呼び方は、「予備」が「準備」であったり、「統合」は「統括」だったりする。①の教授例では、第1時の「予備」で準備した各木の枝を示し、これ等について吟味するという教授目的を告げる。「提示」では、木の名称や意義を授ける。「応用」で学校構内の樹木について問答を行う。第2時において、

「総括」という段階があり、ここでは、本文の大意を言わせている。このように、ヘルバルト五段階法の全ての段階を踏むのではなく、各時間の教授に応じて必要な段階を設定し、教授内容を考えていることが見て取れる。特に、「予備」や「統合」はどの教授例からも見られる段階であり、「統合」では、大意、大要などとまとめていることが多い。飛田(1965, p. 49)によると、この方法は明治33年前後には、「教師の管理によって予定の形式的順序をふませていこうとする」進め方として批判を浴びることになる。それでも、①のように、教師の目安として教授過程を段階づけ、これ以降も取り入れられていたことを窺わせる。

3点目の特徴は、目的の内容やその立て方についてである。表2の「目的・教授(内容・形式)」の欄を見てわかるように、目的については「実質方面」「形式方面」の両面に分けて考えられている。表4(1909年)には「内容」「形式」という用語が使用されている。「形式」の目的として、文字・語句を取り上げることが主となっているようである。その他、説明文の体裁や文の構造についても掲げられている。つまり、内容と形式を二元的に捉え、内容は内容で理解させ、形式面である語句や文章の体裁はそれとして指導していることに特徴がある。

4点目は、理科的知識を与えることに重点が置かれている「教授例」が見られることである。海後(1984, p. 591)は、「第一期」において「理科的教材」が多くなっていることを挙げ、「全教材の約三分の一が理科的教材」といってよいと述べている。さらに、「教授例」の「内容」(「実質」)方面の目的を見ると、①②の教材については、「理科的知識」を与えることとしている。しかし、①の教材文は、第一節に「わたくしの家」の周辺に杉、桃の木があり、桜の木の様子が簡単に描写されているが、その後、第二、第三節には、家族構成、夕飯の様子が述べられ、最後に、わたくしの一番好きなのは学校と家であると結んでいる。つまり、この文章は全体として理科的な内容を述べているわけではなく、私の家の楽しい家族の様子を紹介している文である。ところが、第1時では、これらの実物の木を観察させて理科的な知識を授けるということに目的を置く。現代の国語科指導という点から見ると、この導入については問題があると言えるだろう。また、②は「寒暖計」についての説明文なので理科的知識を授けることは肯ける点もあるが、文章に書かれている知識について、実験までして教えることなのだろうかと思われる。しかし、この当時は、実物教材を与えて理科的知識を授けることを「読むこと」の一つの目的としていた様が窺える。

一方、このような扱い方について、当時、次のような批判が述べられている。高橋(1911b, p. 25)は「理科的の材料は理科に於いて材料を研究する如く研究し、(中略)国

語科本来の目的に添うような形式的方面の教材研究はどうも不十分のように思う」と言い、その弊害について戒めている。細川（1920, p. 122）もまた、「地理や歴史や理科に征服された取扱をして得意とするものがあるとすればそれ等は最早沙汰の限りである」と批判し、「読方教授の対照は文章にある」と主張する。さらに、戦後の説明文の授業においてもなお、国語なのか理科なのかというようなことが問題にされ、国語としての目的は何かということが論じられたことを考えると、国語における指導内容は何かを巡る問題の難しさがある。この当時においても、約 10 年間を経て、同じような問題を取り上げているが、細川の主張は高橋と比較すると「読方教授の対照は文章にある」と明言しているところに進歩が見られる。

5 点目の特徴として、児童の自学について挙げることができる。③④のように複式学級の教授においては、一方に教師が居る場合は、もう一方は自習となる。必然的に児童が自習できるような課題を与えることになる。児童の自習については、それだけでなく、②においても、「予習（下読）」をさせる中で新字や語句などの質問、問答を通して教授を行っている。明治末期には自学主義の考え方が広がり、児童の予習は多く取り入れられたようである。このような複式学級の存在が自学主義を実際に広げる一つの要因となったことも考えられる。芦田（1916, p. 112）は、「複式教授は児童の発動的学習態度を唯一のたのみとして成立する教授である」と述べ、「自習の価値を重んじ、之によって教授をすすめるようにしたら、少しも混雑を来すことがない」と積極的な意味を見出そうとしている。芦田は複式学級が「経費不足のため、止むを得ず編成された学級」と認識を持ちながらも、児童の自習活動を評価する考えを見ることができる。芦田は自習の作業として、「通読・語義の下調、語義を備忘録に書きつけること、各段の大意のしらべ、書取等」を挙げる。

2.2 1910-1915 年『教育研究』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察

表 5-表 7 は、2.1 と同じような手法で稿者が各「教授例」を簡潔にまとめたものである。教材の「類別」は、「第二期」「尋常小学読本編纂趣意書」「第四章 材料」（pp. 25-26）に示されている「修身・歴史・地理・理科・実業・法制経済・文学」の 7 種とする。

表 5 1911 年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」

類別	教材（巻）学年	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
----	---------	--------------	----------	-----

記事文 修身 ①	貯金 (第二期 卷九) 5 年 本田	新語を授けて、貯金の大切なる こと及貯金についての注意を理 解せしむ。	予備(一時の復習) - 教授 - 予習結果を補正 - 読み方、 意義 - 吝嗇と儉約の区別と 説話 - 主要形式の探究 - 要 領の話術 - 練習(書取、練習 文、口語文→文語文)	「部」 予習 主要形式
----------------	-----------------------------	---	---	-------------------

表 6 1913 年 雑誌『教育研究』掲載第三部式学級(4 年と 5・6 年)「教授例」

叙事文 歴史 ②	山之内一豊の 妻 (第三期 卷七) 4 年 村野	・夫を助けて出世の基を作り、 父の命を守る心掛けを感行せ しむ。(内容) ・語句、省略、反覆(形式)	△黙読(漢字書取) - ○通読 (大意、妻の行動に感じた 点) - △語句の解釈(敬語、 反覆) - ○解釈の点検 - △語 句の応用 - ○点検 (△自働学習 ○直接教授)	「全」 大意(初め) 自動
叙事文 実業 ③	アラビア馬 (第二期 卷十一) 5・6 年 村野	・アラビアに良馬の産する要因 を知らしめ、動物飼愛の心得を 悟らしむ。(内容) 語句(形式)	○通読(大意、難語句) - △ 難語句の解釈、良馬の産する 理由の書取、輪読 - ○解釈の 点検、意義の探究、範読、読 み方練習 - △アラビア人の 馬を愛する理由は何でわか るかの書取 - ○書取の点検	「全」 大意(初め)

表 7 1915 年 雑誌『教育研究』掲載「教授例」

記事文 地理 ④	ていしゃば (第二期 卷五) 3 年 山田	・停車場の混雑はすべて時間の 制限より起ることを知らしめ、 之を巧みに表した文の妙趣を味 わう。 ・全課として節と節の関係、事実	一時全課の通読、1 節 二時復習と 2 節 三時 予備(復習、文字の書 取、読み方大意、記述の順序) - 目的指示 - 提示(朗読、概	「全」 大意 作者と感想の 識別 全課と各節と
----------------	-----------------------------------	--	---	-------------------------------------

		と文の結合	意、事実の描写と作者感想の 識別、読替文字、朗読、短文、 全課と各節との関係) - 応用 練習	の関係
--	--	-------	--	-----

明治末期から大正初期、「第二期」が使用開始された 1910 年から 1915 年までの読み方「教授例」(表 5-表 7) を分析し、その特徴について考察する。

1 点目は「部分法」と「全体法」についての意見交換が見られることである。表 5①における「部分法」の取り扱いについて、授業後における「批評会」(本田 1911, pp. 51-54)において意見が交わされている。同僚の芦田は、「教授者は、生徒はまだ十分に分らぬようだ」と捉えているようだが、「私は寧ろ十分に分り過ぎて居ったのではないかと思う」と言い、「通読をさせる、同時に大意をとらせる」と進めた方がよかったのではないかと述べる(p. 52)。それに対して、教授者は、「今日の教材」の前節と後節の関係を押さえるために「部分法」の扱いをしたと反論した。「批評会」では、それについては賛否両論あり、「部分法」を支持する理由としては、「丁寧な取扱」をやってもいいのではないかというものであった。この場では主要な議論になったわけではないが、「部分法」か「全体法」かという話題が、「教材の構成」や「丁寧な取扱」方を巡って交わされたという点で注目に値する。ちなみに、教材は文語体である。

2 点目は、「全体法」による扱い(表 6②③表 7④)が、進出してきたことである。②③は、複式授業のため、必然的に「全体法」を採るという側面があるが、それだけに留まらず、通読後最初に大意を捉えさせたり、登場人物の行動に「感じた点」を出させたりするなど、「全体法」ならではの学習活動が見られる。④は全体通読をさせるが、その後は 1 節ごとに大意を捉えさせ、その上で全課と節の関係を吟味する学習を組んでいる。しかし一方で、④は、「予備、目的指示、提示、応用」といったヘルバルト五段階法のような段階を示している。これについては、2.1 で述べたように、指導過程を表す一つの目安として残り続けていることを窺わせる。このように、「全体法」の進出による新しい学習指導が多く見られる反面、旧い指導過程による「教授例」もまた残されているという特徴が見られる。そのようなことは、「目的」にも現れている。依然として、「内容」と「形式」の二本立てで挙げている(表 6②③)ものもあれば、表 7④のように、内容とともにそれを巧みに表現している文の妙趣を味わわせる目的となっているものもある。

3点目は、文字・語句指導についてである。①～③においては、子どもが事前に調べた読み方や意義を内容理解の学習の中で確認をし、時には教授して徹底を図っていることが見て取れる。④では、各節の大意を捉えさせる時に読み方を確認し、また読替漢字などの教授も行っている。すなわち、どの「教授例」からも少なくとも読むことに支障のないように文字・語句指導が行われていると言える。本節 2.1(1904 年-1909 年において)にあったような授業初めに「摘書」として新出漢字を扱うという形式は、これらの「教授例」においては見られなかった。

以上のように考察した「教授例」において、使用されていた「第二期」について、稲垣(1983, p. 809-810)は、旧読本の欠点を補うために、「国民的教材ノ加入」や「文学的趣味ノ添加」等に努めたことを紹介している。また、稲垣は「日露戦争後の国民思想の動向を反映して国家観念を重視した教材が増加したこと」(p. 810)も特徴として挙げている。そのために、国民的、道徳的「心得」を目的とすることが目立つようになった(表 5①表 6②)。他方、飛田(1965)は大正期から昭和初期を「文学教育期—教材研究時代」と位置づけており、この読本の「文学的、趣味的傾向」の増加とも関連があると考えられる。表 5-7 の教授例では、文学的教材がないために、具体的に見られないが、当時それに関わるような発言が少数見られる。例えば、馬淵(1909a, p. 37)は国語教授の実質的目的として、発音、言語、文字、文章の他に「文学的趣味を養わしめる」と説く。

しかし、この時期においては、読み方教授の主眼を、高橋(1911a, p p. 23-27)のように「読める、分る、要点は何」という「三要素」(下記に引用)を基本に据える考え方が根強い。高橋は読み方教授の要を読書力の養成と考え、「最良の読書法を教える」ことが重要と主張する。高橋は「三要素」の上に、「熟読玩味、鑑賞等」があるのは勿論と言うが、「読方教授は思想の纏まれる一篇の文章について三要素の要求を満たすことが主で、段落の取扱や個文の取扱や文字語句の教授などは共にこれ一篇の文章を教授する過程である」(p. 23)と述べる。

- 一 一字一句乃至全篇の文章を容易に読むことができる。
 - 二 容易に解釈が出来る。
 - 三 容易に要点の把握が出来る。
- (p. 23)

高橋は以上のような考えの下に学年に応じた主眼点も提示している。その中の尋常五六

学年における「段落及び篇の教授」では、「文と文の関係を吟味して一段落の主想を執えた如く段落間の関係を吟味して、一篇の主想即ち篇旨を捕えること」と述べる。さらに、「作者の意のあるところ或は題意に顧みて段落と段落との関係或は全体と部分、部分と全体との関係を吟味すること」を通して、「主要思想を捕える」ことを主張する。(p. 27)

高橋のこのような考え方は、表5-表7「教授例」においても、文字語句指導と内容理解、解釈との結合や大意を捉えること、④のように「全課と各節との関係」を吟味する教授から見るができる。一篇の主思想を「全体と部分、部分と全体との関係」から吟味するという高橋の作品、作者を捉える読み方教授は、今後の「読むこと」の学習に新しい視点を示すと捉えることができる。

他方、読書力について、次のような考え方を見ることができる。芦田(1908, pp. 87-89)は、教授法について、「内容の談話と新字の摘書と素読と解釈(ただいいかえたに過ぎぬ位の)との外にどれほどの注意」(p. 87)が払われているかと批判し、「読書の力」を進めることを主張する。そして、「国語教育界の惰気は、方法研究に、教材研究が伴わなかった結果である」(p. 89)と述べる。芦田の言う「教材研究」については、この後、1918年前後からの教授例の中で、先ず「教材研究」という項で記述されているのを多く見ることできる。そのことから、芦田のような主張が大勢を占めるようになったと考えられる。

また、子どもの読む行為自体に着目した捉え方として、馬淵(1909b, pp. 18-19)の下記のような発言は新しい発想と考える。

語法とか、文章法とかいふものから這入るという意味ではなくて、読本を教へるに当って、別に其の内容上の説明をすることなく、直に文章を読ませて、一通り其の意味を了解させた後、内容を説明して、尚ほ其の意味を明確にするといふ事である。(p. 18)

つまり、馬淵は「部分法」か「全体法」かという視点ではなく、子どもが教材文に向き合う導入を問題にしている。これまでの指導法では、教師がその教材についての説明や講義をする導入が多く見られた。それを止めて、文章を直ちに読ませることから入るべきだという主張である。馬淵はその理由を2点挙げる。

第一に文章を読んで、其の意味を取る習慣を養ふ (p. 18)

第二の理由は、内容の説明をせぬで文章を読ませると、十分に内容が分からぬから、種々な疑問を抱く、此の疑問は教授上誠に価値があるので、児童は己に其の説明を聞くべく必要に迫られて居る。(p. 19)

ここには、子どもが文章を読むとはどのようなことなのかについての根本的な指摘が見られる。何の予断や説明もない状態で自ら文章を読み、わからないことに疑問を持ちながら読むことの重要性を主張している。

さらに、「発表」との関わりで述べたものに、次の高橋（1911b, p. 23）の主張を挙げることができる。読みにおける「受領」と「発表」について、「受領は発表によって確実となり、発表は受領をまって始めて可能のことである。読方教授に於ては常に此の両方面を顧慮して関係的にその目的を発揮せねばならぬ」と述べる。読むことで理解し「受領」したことを、話すこと「発表」することで、確かな理解へと繋がるという考え方は、「読むこと」と「話すこと」の関係についての重要さを指摘する。子どもの学習活動における「発表」を、このように「読むこと」の深化という観点で捉えるところに、新しさを見ることができる。

2.3 1904-1915 年『教育研究』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察のまとめ

2.1、2.2 のように、1904 年から 1915 年における「教授例」から分析した内容をまとめたものが表 8 である。また、このことから考えられる 1904 年から十年余りの読み方教授についての特徴をまとめる。

表 8 1904-1915 年における「教授例」分析のまとめ

	「部分法」	「全体法」
数	3 例	5 例（1 例・複式授業 2 例×2 教材）
文字・語句指導	前（2）後（1）	前（4）後（1）
教授内容・形式	理科的知識・心得や注意の理解 説明文の形式・話し方	題材内容理解・文の妙趣・心得を悟る 説明文の形式・記事文の体裁・全課と各節の関係

教授方法・過程	ヘルバルト五段法跡・実物教授	事実の大体の問答・各段の調べ
児童活動	予習（３）・実験	予習（１）・調べ（１）・自動（２）
大意・作者	後に大意（２）作者（０）	前に大意（４）後に大意（１）作者（１）

説明文において、教授の目的として理科的知識を与えることや実物観察や実験などを取り入れる方法が盛んだったことが明らかになった。また、ヘルバルト五段階法の跡が見られる教授過程も見ることができた。これらの教授過程は表１、２で示した通り「部分法」で行われている。たとえば、樹木の観察や寒暖計の扱い方など、文章の部分の内容を拡大し詳しく取り上げている。詳しく丁寧に扱えるという点では「部分法」の良さを生かしていると言えるが、この「教授例」のように文章全体の主旨から考えると、指導内容として疑問が残るものであった。しかし、それで終わるのではなく「総括」として文章全体の大意を捉えることや、「論理的思想の修練」ということが意識されている。つまり、この時期の「教授例」において、部分の知識的内容教授を拡大して扱っているが、最終的には文章全体の内容の読み取りや大意を捉えることに着地するという様相を見ることができた。

この時期における教授目的には、最初は「題材内容の理解」と文字・語句などの「形式」の指導とが別々に挙げられていた。それが、文字・語句指導と併せて内容を読み取らせることや表現の巧みさを味わわせることの目的も見られるようになった。

表８を見てわかるように「大意の把握」を行っているのが１例を除いて全てである。「部分法」２例と「全体法」の１例は、教授過程の最後の段階で「大意の把握」が行われている。その他の「全体法」では、最初の通読の中で行われるのがほとんどである。文章全体の大体を掴んだ上で各節や段落を詳しく吟味するという方法や教授過程が多いということである。中でも、文章の全体と各節との関係を捉えさせようとする「教授例」（表７④）には、これまでに見られない新しい考え方を見ることができる。

さらに、「児童活動」として「予習」「調べ」などが多く見られる。この時期に広がりつつあった自学主義の考え方による児童自ら行う学習が、「予習」や「下調べ」として見られる。２．２で述べた馬淵（１９０９ｂ）のように、児童が教師の説明を受けずに直ちに文章に向かい、疑問を持つことが重要であるという考え方も、児童の主体性を生かした新しい読み方の一つと言えるだろう。

峰地（１９４０，ｐ．２０７）は、これらの教授例を取り上げている時代、つまり明治末期から大

正初期にかけては、それ以前の「形式尊重主義」に対して「内容尊重主義」の時代と位置づける。そこで重視された指導方法として、「予備的談話、作者の想定、挿絵の取扱、文段の解剖、批評と鑑賞」を挙げる。雑誌『教育研究』の8つの教授例で見られなかったのは、「挿絵の取扱」と「批評と鑑賞」である。この2点については、この後1916年以降に多く見ることができる。また、「大意の把握」が多く見られたが、峰地はそれには触れていない。

さらに、峰地は「書取とか、朗読とか、解釈とか」の方面は軽視されがちであったと述べている。「朗読」については、素読重視の時代に比べるとその割合は小さくなっていることが窺える。教授例の中では「朗読練習」という項目は1回しか記述されていない。「書取」については、文字・語句なのか文・文章なのかがはっきりしないが、8例中半分の4例において見る事ができた。新出文字や語句を使った短文づくりなども2例あった。「解釈」については、教授例からでは明瞭にならない点があるが、語句の解釈を児童との問答を通して内容理解に繋げる指導を2例見る事ができた。

1904年から1915年の「教授例」には、実物教授やヘルバルト分段方式などの名残を見る一方で、新しい考え方を取り入れようとする下記のような読み方指導論を見ることができた。

- ① 「文字語句、内容理解、要点の把握」の力育ての強調
- ② 「文学的情趣」や「玩味、鑑賞」の必要性の主張
- ③ 読書力の養成
- ④ 教師の説明などを受けずにそのまま子どもが文章に向き合う。
- ⑤ 「受領と発表」の主張
- ⑥ 文章の「全体と部分、部分と全体」の関係を捉える必要性

このような内容は、「トンネル式読解」に通底する学習指導論が含まれていると考えられる。これら①から⑥の視点をも踏まえて、1916年以降の教授例を考察することにする。

第3節 大正初期から大正中期（1916-1921年）における読み方教授の様相

本節では、1916年から1921年（センテンスメソッドの提唱以前）に掲載された「教授例」や「論文」の分析を土台として、「部分法」と「全体法」に関わる諸問題や「読むこと」の学習指導の様相、特徴、学習指導論について、2.3のまとめで示した①～⑥の視点を踏まえて考察する。それらを通して、「トンネル式読解」に通底する要素の検討を行うとともに

に、「部分法」と「トンネル式読解」との関係についてさらに考察する。分析の土台となる「教授例」や「論文」について、第2節では、雑誌『教育研究』を資料としたが、本節では1916年に創刊された雑誌『国語教育』を資料とする。その理由は、「序章 研究の方法」で述べた通り、『国語教育』は、全国から実践研究者の論文や教授例が寄稿され、資料としての価値が高いと考えたためである。当時の最先端の国語教育論議が行われている雑誌でもある。

本節の構成としては、先ず初めに3.1において、「部分法」・「全体法」に関わる当時の議論を取り上げ、両者をどのような問題として考えていたのか、また、「トンネル式読解」に通じる問題は何かを考察する。3.2においては、「部分法」と「全体法」による読み方教授の概観を捉えるために、3.3、3.4における「教授例」（3.3表12-16、3.4表17-21）を基に、両者の推移と変化、特徴をまとめる。そして、3.3においては「部分法」における「教授例」・「論文」の分析・考察、また、3.4においては「全体法」における「教授例」・「論文」の分析・考察を行う。

3.1 「部分法」・「全体法」に関する当時の問題意識

第1節においては、芦田（1916）が「部分法」・「全体法」の問題について言及していること、及び、「部分法」という概念が生まれたのは、「全体法」による授業が出現してからのことだという考えを述べた。大正期に入り、「部分法」と「全体法」による学習指導が混在する中で、両者の問題を取り上げた議論を見ることができる。

序章で取り上げたように、水戸部（1912, pp. 40-43）は、歴史的に「読方教授は、殆んど全く分節主義であった」と言い、「読本といえど一段落毎に片着けて行くのが当然のやり方」だったと述べる。しかし、読方教授に「色々のことが要求されて来、其任務も次第に明瞭になって」（p. 42）くる中で、「全体主義」が生まれたと捉える。そして、「読方教授に於いて論ずべき主義に二種の区別すべきことがある」（p. 40）と述べ、「内容主義と形式主義との区別」と併せて、「分節主義と全体主義」の問題を挙げている。水戸部は、「分節主義」と「全体主義」の定義を次のようにまとめている。前者は、「一段落毎に、読方教授が要求して居る総ての任務を悉く片着けて進めて行くもの」とする。後者は、「最初から全文に涉って一通り取扱い、次回にも亦全文に涉って他の仕事を扱うという風に、毎時扱う仕事はちがうが、何時も全文の範囲に涉って扱って居るというやり方」（p. 41）である。水戸部は、この両者の「利害得失」を検討した結果、「全体主義」を採用する場合の理由を次の二点挙

げる。一つは、「材料によっては、如何しても全体主義に據るが便利」だからである。それゆえ、「材料の性質によって、其都度考えねばならぬ」ことを挙げ、二つは、「韻文教授に至っては、概して全体主義に譲るがよい」(p. 42)と述べる。

水戸部による「分節主義」と「全体主義」の定義は、「分節」と「全体」という文章の分け方が一方にあり、他方に「読方教授が要求する任務」があれば、「分節」においては毎回「総ての任務」を与えて部分、部分を進め、全体では、毎回、「全体」の文章を対象にして「任務」は分けて与えるという単純な分け方を示したに過ぎない。しかし、「分節主義」が「一段落毎に、読方教授が要求して居る総ての任務を悉く片着けて進めて行くもの」という考え方は、注目に値する。そうであるなら、「読むこと」の学習方法としては、「分節主義」でも「全体主義」でも、どちらでも有り得るということになるからである。

ところが、水戸部は「読方教授が要求する任務」とは何かについては言及しないままに、「読み方教授の任務」には、「分節主義」では行えない「色々なことが要求」され、新しい「任務」が明瞭になってきていると言う。水戸部の中では「韻文」のように、区切ることなく全体として読み味わう鑑賞指導のような構想を持っていたのかもしれないが、結果的には、折衷案として下記のように示している。

- (イ) 最初に全文に涉って大体の取扱をする、そして次に各段の詳細なる取扱をして、最後に再び全体に涉って総括的に取扱ふというもの、
- (ロ) 最初の全文取扱を略して、各段の詳細なる取扱と、次で全体に涉って総括的の取扱とをするもの、
- (ハ) 最初全体に涉っての大体の取扱と、各節に分けての詳細なる取扱とをして、最後の総括的の取扱を略すもの (p42)

この折衷案では、「全体主義」を「大体の取扱」、「総括的の取扱」と捉え、「分節主義」を「詳細なる取扱」と捉えた考えを見ることになり、前述した「分節主義」の定義とは異なったものになった。この当時の水戸部にとっては、読み方教授における「任務」とは何かという問題と「分節主義」「全体主義」との関連で論ずるという視点はなかったと思われる。

水戸部は、最後に、「基本質を承知して案を考え方法を仕組んだならばそこに始めて児童の胸にはまり力に適した扱方が生れ来る」(pp. 42-43)と結んでいる。つまり、水戸部は、このような方法を考えるのは、児童の力に最適な教授方法の扱い方を検討するためである

という点に落とし込んでいる。

高橋（1912, pp. 39-40）もまた、水戸部と同じような問題意識で「教材区分法」として、考えを述べている。高橋は、「全体主義」「分節主義」「折衷主義」と三つに分類し、その定義も水戸部と同じである。そして、教材によってどのような「順序区分」が適切であるかを研究しておく必要があると述べているが、基本は、「一全体たる一篇の文章は分節せずに取扱いたい」（p. 39）とする。しかし、長篇の教材文には分節の必要があると言う。但し、「分節して一通り教授を終った後、総括的の取扱が是非必要」（p. 39）との考えから、高橋の結論としては、「折衷主義」となる。この方法は、「多くの場合に適用する調法な区分法」（p. 39）であると述べている。

「全体法」の教授が増加する 1920 年において、佐々木（1920, pp. 80-81）は「分節法について」と題して、次のように苦言を呈する

昨今地方をまはってみると、随分乱暴な教授を見る。自学主義などにかぶれた新しい教授の意味か知れないが、ながながしい文章、しかも適当に分節して何等差支ない材料を、一向分節もしないで、けふもだらだらと全課通読、明日も亦だらだらと全課通読、これが新しい教授法とは驚かざるを得ない。いやしくも読方教授を研究しようというならば、まず材料を精しく調べて、この課の文章は切って悪い材料であるか、それとも数節に切って、一度に一節づゝ片付けて後、さらに全編をまとめて通覧せしむべき材料であるかを決定しなければならぬ。（p. 81）

佐々木は、このように「全体法」による悪しきやり方を批判した上で、水戸部、高橋と同じように材料によって、「分節法」の問題は考えるべきだと主張する。「その都度々々の勝手な処置でなく、教材の本質から当然いずれかの方法によるべきものであることを考えねばならぬ」（p. 81）と述べる。さらに、上記引用文の中で述べる「一節づゝ片付け」る方法においても、その後は「さらに全編をまとめて通覧」するとしている。このことから、折衷主義の考え方が根付いてきていると考えられる。つまり、この時期には、「分節法」であっても文章を全体の一まとまりとして捉える考え方や教授が、当然の傾向であったと考えられる。

このような議論の中で、花田（1918a, pp. 82-83）は、「部分法」か「全体法」かの根本問題を考えることが重要であると述べる。「一篇を形成する文章たるや、必ず人の或種の思

想感情の表現である、一体系をなし一系統を形作る人格的表現である」と主張し、「其の全体でなければ、完全なる意味をなさない筈である」と言う。しかしまた、花田(1918b, pp. 51-54)は、部分を明らかにすることは肝要であり、「部分対全体というものは決して別々のものではない」(p. 52)と説く。児童に一篇の表す全思想、全感情に徹入させることは肝要だが、全ての時間を一篇を対象にすることはなく、教授上分節することも必要と述べる。つまり、「全体と部分とは、離すべからざる関係を持っていることを絶えず念頭に置いて、これを渾然一体とし、融和し結合することを忘れてはならない」(p. 54)と説く。

このように、花田の論は、「部分法」と「全体法」の問題が文章における全体と部分の関係を捉えることの重要性にまで発展していることに着目する。「部分法」と「全体法」の問題は、ここに始まったとも捉えることができる。しかし、「部分法」・「全体法」を巡る議論はこの時期特有なもので、センテンスメソッドの提唱後にはほとんど見られなくなる。ここまで、素読・語学主義から文章全体を扱う重要性が重んじられる流れを整理した。だが、「部分法」・「全体法」の問題が、教材により選択することや「折衷主義」の提案で終わってよいものだろうか。花田(1918b)が指摘した文章の部分と全体の関係を捉えることは、「部分法」・「全体法」の問題を探究する上で鍵となると考える。

3.2 「教授例」一覧表から見る「部分法」・「全体法」の概観

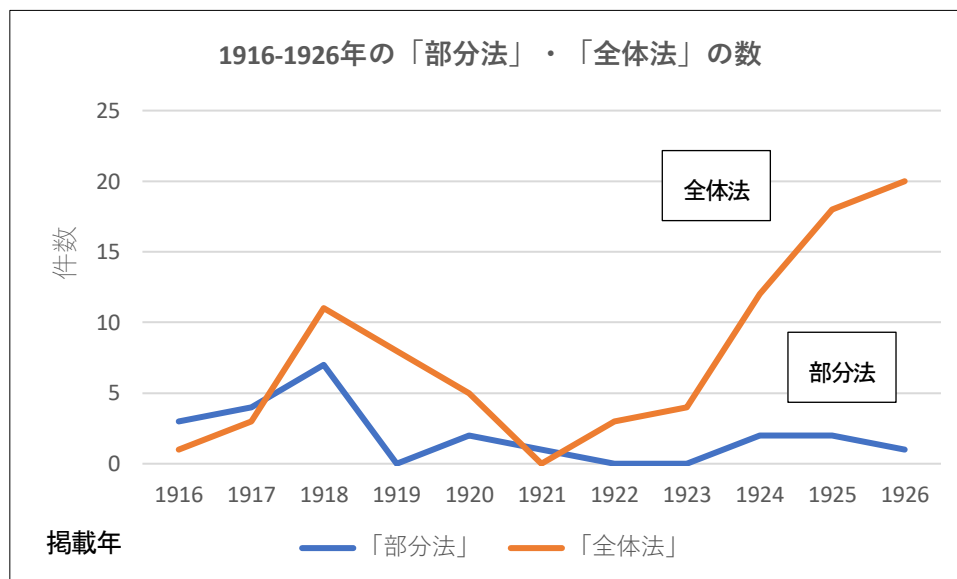
本項では、1916-1921年における雑誌『国語教育』に掲載された「教授例」(3.3表12-表14、3.4表17-表21)を基に、教授内容や方法、主張、指導過程を分析し、「部分法」と「全体法」の推移と特徴について整理し、その概観を明らかにする。

3.2.1 「部分法」・「全体法」の数の推移

本章では1916-1921年までの「教授例」を扱うが、「部分法」、「全体法」の数の推移については、センテンスメソッド提唱後の状況を知るために1926年まで延長して見ることにする。(1922-1926年については、第3章における「教授例」に依る。1923年は関東大震災のために『国語教育』9、10月号が休刊となった。また、各年の掲載「教授例」数には変動がある。)

表・図9 1916-1926年雑誌『国語教育』掲載「教授例」の「部分法」・「全体法」の数

掲載年	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926
「部分法」	3	4	7	0	2	1	0	0	2	2	1
「全体法」	1	3	11	8	5	0	3	4	12	18	20



この数字を見る限りにおいては、1916、1917年には「部分法」の方が若干多く見られたが、1918年以降はそれが逆転し、「全体法」の方が多くなる。そして、1922年以降はほぼ「部分法」が見られなくなる。すなわち1920年頃までは、「部分法」と「全体法」が共存していた。この共存していた時期における「部分法」・「全体法」の「教授例」を検討することにより、それぞれの読み方教授やその方法についての考え方を比較することができるのではないかと考える。また、1922年以降、「全体法」が圧倒的に多くなるのは、垣内（1922）によるセンテンスメソッドの影響の現れと考えられる。この分析・考察については、第3章で取り上げる。

3.2.2 「部分法」・「全体法」における教授内容・指導過程の変化と特徴

表10は、主な教授内容である「語句」、「内容」（理解）、「大意」、「作者」に着目して整理したものである。これらに着目したのは、この時期における主な教授内容であり、「部分法」と「全体法」に差異があると考えたからである。またその教授順については矢印で示す。例えば、「語句→内容」は語句指導の後に内容理解のための教授を行うという意味である。表10は、これらの項目別に、「部分法」・「全体法」の各年ごとの「教授例」の数を挙げたものである。

表 10 1916-1921 年雑誌『国語教育』掲載「教授例」の「部分法」・「全体法」の教授内容

教授内容	部分法						全体法					
	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1916	1917	1918	1919	1920	1921
語句→内容	2	4	2		0		1		3	3	2	
内容→語句	1		5		2	1		1	4	4	3	
「大意」なし	(2)	(3)	(5)		(1)	(1)			(7)	(5)	(4)	
語句→「大意」			(1)					1	1	1	(1)	
「大意」→語句							(1)	1	3	(3)		
各段の「大意」		(1)	(1)				(1)			(1)		
最後に「大意」	(1)		(1)		(1)		(1)	(1)		(1)	(1)	
作者								(1)	(1)	(2)	(2)	

* 黒字が教授例の数になる。赤字はさらに違う項目にも当てはまる数である。

*1919 年「部分法」、1921 年の「全体法」については、掲載「教授例」が無いために空欄である。

表 10 を分析し、「部分法」と「全体法」についての傾向を述べると次の通りである。

(1) 「部分法」の傾向

教授過程として、まずは「文字・語句教授」を行い、その後「内容理解」のための指導をすることが基本になっていることが見られる。これは、明治以来の語学主義に基づく文字・語句教授を重視した過程が受け継がれていると見ることができる。しかし、1918 年には、最初に「内容理解」のための問答などをし、その後「文字・語句教授」に移るという順序が増加している。さらに、「部分法」では、初めに「大意の把握」をすることはできないが、段落ごとに大意を掴むことや最後にこの教授をすることがわずかながら見られるようになってきている。これらのことは、1918 年からは「全体法」における教授内容とあまり変わらないものになっていることを示している。つまり、「部分法」は、語学主義を受け継ぎながらも、教授内容やその過程は「全体法」に近づいていると言える。

では、あえて「部分法」を採る理由としてどのようなことが挙げられているのだろうか。下記の 3 点を見ることができた。

- ・児童の読みの力に合わせる。
- ・文字・語句や内容理解が困難と思われる教材の場合。
- ・教材の内容や構成が区切って読むことに適している場合。

(2)「全体法」の傾向

「文字・語句教授」の前に「内容理解」のための教授が多い。明治以来の語学主義によるものではなく、文章全体の内容、意味を捉えさせることに意義があるという考え方に基づいていると考えられる。また、初めに「大意把握」についての何らかの教授をする過程も少しではあるが見られるようになり、最後に作者の意図や主想について考えさせるという内容も増加傾向にある。

一方、「文字・語句教授」を最初に持ってくる過程も根強く残っていて、文字・語句がわからず文章を読むことができないという主張も見られる。また、児童の活動重視の傾向も多く見られる。「自習」「予習」は「部分法」でも多く見ることができたが、さらに「全体法」では、「児童の感想」や「問題解決」のための活動を取り入れるなど、多様化していることが窺える。

3.2.3 「部分法」・「全体法」における特徴のまとめ

表 10 の分析を基にして「部分法」・「全体法」の傾向をまとめたものが、下記表 11 である。最も際立つ相違は、「作者」についてである。「部分法」では、それに関する指導内容がまったく見られないが、「全体法」では文章の書き手である作者の意図や思想を捉えることが多く見られる。両者の文章を読むこととは何かという考えの差異が現れている。

表 11 「部分法」・「全体法」による特徴のまとめ

項目	「部分法」	「全体法」
主張	<p>「読むこと」「文字・語句教授」に主眼。明治の語学主義が基本。</p> <p>全体の話を知ると、児童の興味を無くす。興味本位の「全体法」を採らない。</p> <p>形式・内容ともに難しい場合。児童の読みの力に合わせる。教材による</p>	<p>文章の内容理解に主眼。</p> <p>児童の興味(通読しても、部分に飽きない)。</p> <p>児童の読書欲が基本。</p> <p>全文を読むのが自然。</p>

	内容は、形式により把握。	
文字・語句指導	「読むこと」は文字・語句指導と切り離せない。 教授過程の始めに指導。 文字・語句教授は重視。	文字・語句指導は文法的より、実際語として指導。 読み方は教えるが、文字・語句教授は内容理解の後の場合が増加。 文字・語句教授は軽視しない。
大意の把握	段落ごとや内容理解後に把握させる場合もある。	大意の把握を文字・語句教授の前にする傾向が増加。
教授過程	明治期に一般的に取り上げられた教授過程（飛田 1965）の形式を残している。「予備作業 - 摘書 - 読分作業 - 問答 - 解釈 - 統括（大意） - 練習」	「全文通読 - 大意の把握（以下略）」の過程が増加し、多様な過程が見られる。
作者	ほとんど見られない。	作者の位置。中心思想。書きぶり。意図。
主な児童の活動	自習。自由質問。自由読。教師との問答。朗読。暗誦。内容発表。談話。	自習。自由質問。自由読。自由作業。朗読。暗誦。教師との問答。感想発表。話す。

3.3 「部分法」による読み方教授の様相と考察

3.3.1 1916-1917 年『国語教育』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察

本項で扱う教材は、第2節における「教授例」に引き続き「第二期」（1910 年使用開始）掲載のものである。（但し、表 12③教材は、読本からではない）1918 年からは「第三期」の使用開始となるため、1916、1917 年を扱う。なお、ここでは、「教授例」数が多くないことから、1916、1917 年各 1 例ずつの「教授例」を中心に分析・考察を行う。

表 12 1916 年『国語教育』掲載「部分法」による教授例

類別	教材・学年・授業者	主張・目的・教授内容・形式	方法（教授過程）	その他
叙事文	豊田秀吉（一）	1 はっきり読む。	目的指示 - 朗読 - 新出文	個別指導
歴史	第二期（巻六）	2 漢字、語句。	字 - 範読 - 朗読 - 質問（語	

①	3年 白鳥	3 内容理解	句・内容) - 斉読 - 個別教授 (語句・内容の精査 - 応用)	
記事文 修身 文語文 ②	時間 第二期 (巻十一) 6年 友田	読むことを以って、終始。 読ませては文字・語句・内容を教える。	低声で読む - 内容の問答 - 朗読・和読 - 語句の応用 - 不審を聞く - 朗読 - 概意	不審を聞く 概意
③	普通文の場合 鈴木	内容は形式により把握	教材範囲指示 - 家庭予習の結果 - 通読 - 朗読 - 文字指導 - 範読 - 練習読 - 新語吟味語彙の拡張 - 内容把握 - 発表 - 達読玩味 - 語・語句練習 - 暗誦 - 応用文の読解	家庭予習 質問による 語彙の拡張 達読玩味

表 13 1917 年『国語教育』掲載「部分法」による教授例

説明文 修身 ④	蝶 第二期 (巻五) 3年 圓山	形式内容の結合、精査	目的指示 - 自習 (字句の質問) 低音斉読 - 個読 - 形式内容の結合所精査 - 範読 - 美読 - 形式事項の統括 - 視写 - 応用 (説話)	自習
記事文 地理 ⑤	東京見物 (二) 第二期 (巻七) 4年 鳥越	創造力の養成 - 発見的能力 児童自身の発見、構想重視	既有観念の喚起 - 自習 (新出・難文字・語句の発見) - 内容の問答 - 構想の練習	自習 構想練習

<u>叙述文</u> 歴史 文語文 ⑥	松下禪尼 第二期（巻八） 4 年 佐賀	形式・内容ともに困難。興味 本位の全体法でなく分節法	読み方・大意試問（分節に して読む。 <u>難文字摘書</u> ） - 通解（一分節ずつ。難語句 の意義） - 探究補説（個文 の精査） - 練習応用	
修身 ⑦	かしこい子ども 第二期（巻六） 3 年 丸山	新しい思想の獲得。語句教授 とは切り離せない。	朗読（新字・範読） - 内容 問答 - 新字の書方・書取 （教得から発表）	教材に関わ る体験の発 表

(1) 1916 年「教授例」の分析と考察

雑誌『国語教育』（1916）に掲載された「教授例」から、尋常小学三年「豊臣秀吉（一）」（表 12①）の教材を取り上げる。「部分法」による教授の実際を通して、その特徴について検討する。「教授例」の実際は以下の通りである。

<p style="text-align: right;">指導者 東京府南葛飾郡第一大島小学訓導 白鳥千代三</p> <p>一 僕の尋三読方教授の主眼点</p> <p>第一に はっきりと読めること</p> <p>第二に 漢字の書方、語句の解釈</p> <p>第三に 内容の大体の理解</p> <p>二 教材 豊臣秀吉(一) 『尋常小学三年巻六』</p> <p>三 分節</p> <p>全課主義とか、分節主義とか、やかましい議論をまだどっかでしているさうだが、全課取扱が出来たら、それにこしたことはあるまいが、児童の消化力と比例しないと困る。(殊に低学年に於て) 分けるとなると、文章それ自身の段落によるのが一番よいやうに思はれる。(略)</p> <p>この教材を三分節にして、第一時、少年時代、第二時、信長に仕官、第三時、城普</p>
--

請、第四時、約習とした。

四 教授の実際

A 第一单元

イ、目的指示

ロ、優生一名に朗読（その間新出文字板書 かなをつける）

ハ、新出文字の読方及書方

ニ、範読（小声にて後をつけさせる）

語句の解釈は大体ここで内容と結びつけながらやる。読みは読み、解釈は解釈とわかるのは不自然であり、不経済である。

ホ、朗読、優、中生の三名位、

ヘ、質問（致深といってもよい）

注入でなく、自発的に調べさせたいといふので、二学期の始めから、語句や内容を質問させることにしている。大抵は優生の活動舞台である、答もなるべく児童にさせる。

1 語句（板書する）平げ、身分のひくい、いたって、まづしい、耳をすまして、など。

2 内容 どこに生まれました？お父さんは何をしていました？うちはどの位貧しかったのです？どこへ奉公にいったのです？など。

3 整理

イ 語句には（ ）をつけて解釈を附す。

ロ 内容は（板書） 日吉丸…りこうな子

お寺…武士になりたい

どこにも居つかない…矢はぎの橋

ト、斉読

チ、書取り及朗読練習

残りの十五分位が、一斉教授から個別教授へ変化する。

どうしても個別取扱、能力別教授をしなければ、真の力は生じない。

1 書取り（板書の漢字は二回以上、語句は一回）

2 応用文、次の語句を使って。耳をすまして、身がいらない、居つかない。

3 一人一人、はっきり朗読、時々質問してやる。

この「教授例」について、白鳥(1916, pp. 72-75)を見ると、「尋三読方教授の主眼点」として「読み、書き、内容理解」を置いていることがわかる。主眼の順序に着目すると、第一が「はっきり読めること」である。そのためには文字・漢字の読み方指導が一番にあり、第二にそれが書けること、第三に意味がわかることである。そして、語句の解釈は内容理解に繋がっていくという考えであることが見て取れる。

白鳥は「三 分節」の項で、「全課主義とか、分節主義とか、やかましい議論をまだどっかでしている」と述べていることから、第3節3.1で取り上げたような「全体法」か「部分法かということが問題になっていたことが窺える。白鳥は、分節ごとに読んでいく方法を採用することについて、その理由を児童の力に合わせることを重要であるためと述べている。だからといって、全文を取り扱うことを否定しているわけではない。児童が出来るのなら「それにこしたことはあるまい」(p. 72)とも述べている。しかし、児童の実態は全文を扱う「消化力」はないと捉え、「分節」ごとに読ませている。また、白鳥は、授業で行う「分節」は文章の段落にするのが自然で良いとの考えを示している。

白鳥が採る「部分法」の教授過程は、基本的には第1節で述べたような明治からの教授法である語学主義による流れを受け継いでいるものと思われる。「主眼点」からもそのことが窺る。しかし、白鳥の方法は明治期教授法と比較すると変化しているのが見て取れる。その一つは、文字・語句指導が内容理解に結びつけられていること、二つは、児童の実態を尊重し、児童の自発性を生かそうとする活動が見られることだ。教師の注入主義に終わっていないということでもある。例えば、「質問（致深）」の時間について、前記「教授の実際」において白鳥は次のように述べている。「注入でなく、自発的に調べさせたいというので、二学期の始めから、語句や内容を質問させることにしている。」(p. 73)。しかし、その実態について、「大抵は優生の活動舞台である、答もなるべく児童にさせる」と現実の状況を明らかにしていることも興味深い。このような実態があるので、白鳥は授業の最後の15分ぐらいを、「劣生」のために個別指導の時間を取っている。児童に寄り添い、一人ひとりの児童の力を育てていくための手立てを授業の中に位置づけた。

このような児童の自発性を重んじたり、個別の指導を重視したりする考え方は、明治末期から盛んになってきた「自学輔導の教授法」と繋がるものと考えられる。飛田(1965 p. 72)

は、それに関して次のように述べている。「自学輔導法とは、児童の自学作用を強盛にし且つ善良にせんために施すべき輔導の方法」である。その主張者としては、岡千賀衛、樋口勘次郎、佐々木吉三郎⁹を挙げている。この考え方による一般的な読み方教授過程として、飛田（1965 p. 73）はまずは全文通読をする展開であったと述べている。「自学輔導の教授法」においては、初めに「一 全課の概観—全体を見て部分を精査する出発点を作り、(略)」とある。しかし、この白鳥の教授案は「部分法」である。教師の注入ではなく、児童の自発的な活動を尊重する考え方は、「部分法」・「全体法」という問題には関わりなく広まり、取り入れられていた事実は重要である。「自学輔導の教授法」としては、「全体法」を主張していたが、児童の多様な自学を推し進めることには、「部分法」・「全体法」の問題は関係がないという見方ができる。

そこで、児童の自学をより尊重した「部分法」の教授過程を取り上げて検討する。

(2) 1917 年「教授例」の分析と考察

鳥越（1917pp. 62-65）による尋常科第四学年「東京見物（二）」（表 13⑤）の読み方教授例を通して、「部分法」における児童の自学について検討する。

大阪府池田師範学校訓導 鳥越 保太	
教材 巻七第十七課東京見物（二）五十八頁六行至五十九頁五行	
一、既有概念の喚起	
教	「この頃は皆さん大層よく勉強する様になりましたね。東京見物。昨日はどこを見物したのですか」
児	「丸の内です」
教	「さう、丸の内（大きな丸を板書す）丸の内の中には何がありますか」（中略）
教	「日比谷公園から何処へ行ったんです。（児童もじもじの体）さあ今日そこを調べてみませう。書物をお開きなさい。公園を出ヅレバから終りまで。ずっと一度読んで、新しいと思ふ字を雑記帳へ三度書き抜きなさい」
二、児童の自習＝新出文字の発見	
児童はグズグズいっては雑記帳に何か書いている。教師は机間を巡って劣等生を指導する。	
「先生出来ました」という声が出る時分	

教「大分出来た様ですね。さあ金崎さん、あなたの調べた所をいってごらん」

児「海軍省、洋風、坂」教師板書

(中略)

三、児童の自習＝難字語句の発見

教「それではそこで書取に出そうな文字はどれどれか、わけのわからぬ文字はどれどれか、お調べなさい」(方法は前と同様)

教「あなたの調べたところをおよみなさい」

児「官省、イヅレモ、リッパ、サンケイ、マウデントス」

教「よろしい。よくしらべましたね。他の人はどう」(中略)

次に問答法によって意義をその下を書く

教「おまいりという意味のことがありましたね、どれとどれですか」

児「サンケイス…マウデントス」

(中略)

教「さあ、それではそこに何が書いてあるかおしらべなさい。すぐにあとで聞きますよ」

四、内容の問答

教「日比谷公園を出ると何がありますか」

児「海軍省があります」

教「それ丈ですか」

児「先生その他多くの官省があります」

(中略)

教「それでは書物を誰か上手に読んで下さい」輪読三回

教「今日ならった所で自分の面白いと思った所を使ってごらんなさい」

五、構想の練習

児童の自由を尊重する。彼等は後へ向いたり、立ったり、座ったりしてうれし相な顔をして首をひねって何やら書いている。

教「さあそれを読んでもらいませう」

○車庫は洋風ノレンガヅクリナリ。

○ココニイルノハイヅレモ女バカリナリ。

(中略)

教「よく出来ました。なかなか面白い。さあそれでは書取してもらいませう」

(中略)

斉読一回。終

鳥越の教授の実際は、前記の白鳥と比較するとより一層児童の自発的な活動を取り入れていることが見て取れる。その一つは、新出文字を教師から示さずに児童に読みながら見つけさせて発表させていることである。二つは、児童の自習や内容の問答を充分にした後に「輪読」をさせている。つまり、「はっきり読めること」が第一の主眼ではなく、児童の活動に重きを置いていることがわかる。三つは、「自分の面白いと思った」所を使って文づくりをさせていることである。このことから、鳥越は白鳥と同じように文字・語句指導を重視しているのだが、白鳥以上に児童の発想を生かす方法を採用していることが特徴と言える。

鳥越（1917, pp. 65）は、授業について次のように述べている。「教師の活動は児童をして如何に発見せしむべきか、如何に構想せしむべきかを考ふべきである。故に決して断定を与へない。常に発問的に問題を提出して、児童自身に断定せしめるといった風に導かねばならぬ」と言う。このような考え方が現れた授業であると思われる。それでは、「部分法」を採用する理由は何か、児童の発見、活動重視との関係はあるのだろうか。だが、鳥越はその点については触れていない。

稿者は、(1)の白鳥による自学の考え方と関わって、「自学輔導の教授法」による「全体法」との関係性について述べ、子どもの自発性を発揮させる学習指導は、「部分法」・「全体法」の別なく行えると考えた。鳥越においても、「部分法」によっていかに児童自身に発見させる指導をするかに重点を置いていることが見て取れる。

では、「自学輔導の教授法」を唱えた中心人物である岡千賀衛はどのような考え方をしていたのであろうか。岡（1909. 凡例, p. 39）は、「教授の作用は児童をして自ら学ばしむることを以って主とし（以下略）」とあるように、児童の自学作用を盛んにすることを第一義としている。また、岡は児童にとっての自学の教段は「予習、練習、応用」とあり、その学習上における考察の「種々の意味の機会」を挙げている。その中で着目するのは、「イ 概覧の機会。新材料を通覧して大要を把握せんとするもの」（p. 39）という点である。この予習内容は「全体法」でなければかなわない。岡は、読み方教授において、大要の把握を重

要と考えているのだろう。その他の考察点である、「口質疑の機会。不明の点を探し出し、困難の点を摘出せんとするもの」や「ホ探究の機会。詳細に部分的探究を試みんとするもの」などは、「部分法」であつても可能である。

このように岡の自学輔導の考え方を捉えるとき、白鳥や鳥越に見る自学内容との差異を見出す。白鳥や鳥越は、主に語句自体や語句に結びつけた内容に関することを自学内容としている。「部分法」が内容理解において、文字・語句指導に基盤を置いていることは、その「教授例」に見た通りである。すなわち、子どもの自発性を生かすという意味では、「部分法」、「全体法」に関係なく、その考え方は広まり発展していると考えられる。しかし、自学内容においては「部分法」、「全体法」における各特有の内容を持つということである。

それでは、1916、1917年度の、雑誌『国語教育』に掲載された「部分法」の教授過程を主張する教師たちには、他にどのような考えを唱えているだろうか。

友田(1916, pp52-53)は、「読方教授は読むことを以て終始すべきもの」と主張し、「読ませては文字を教へ、読ませては語句を教へ、読ませては内容を教へ、読ませては意義を教へ、読ませては適用応用せしむるという如き」と述べる。そして、読む分量については、「一読點間なることあるべく或は一句點間なるべく、乃至一段一篇なることあるべき」(p. 52)と融通を持たせる。友田は、「自学自習は根本的のものにあらずして、先づ或基礎を築きたる後に要求すべき一教授過程」(p. 53)との考えを示す。

小林(1917, pp. 38-39)は、友田と違い児童心理を尊重し、教授の「予備段」の仕事において児童の予習を促す。目的指示をして、「今日は第何課何頁何行から何頁何行まで予習しなさい」(p. 39)と言う。その次の「提示」の段階において、「児童が自力で読んだり意義をとっている」ことを発表させながら、「教師が児童と共に仕事」をしていくのである。小林は、読み方教授の内容について、「第一に言語の教授」「第二は文字文章を以って表したるものを理解すること」、「第三は国民としての思想感情を養うこと」(p. 38)と述べる。そして、「終生この力を自力によって増々啓培していく力と興味を与へることである」(p. 38)と考える。そのために、「子供自身に考えさせ想像させ、わからない所を導いてやる」(p. 38)方法を採用すると述べている。

五味(1916, pp. 60-62)は、「文章教授の根柢」として、次のように述べる。「一語一語の知識が十分に理解されていなくては、到底全体の思想を知得する訳には行かない。語の知識が文章理解の重要なる根柢をなすことはこの点より明らかな事である」と言い、「語の教

授を第一歩としてやがて文の教授に入り、語彙の増殖を基礎として文章の読破に到達しなくてはならぬ」(p. 61)と主張する。また、読解の本義については、「その語を通して作者の心境に迫り、表そうとした内容を真正に受領せねばならぬ。ここが読解の境地であり、中心生命である」と述べる。従って、「所謂最初の関門は語の知識によって開かれるけれども、最後の牙城は読解の力を俟つでなければ容易に落されるものではない」(p. 62)と主張する。

このように白鳥、鳥越、友田、小林、五味の「部分法」による読み方教授について見ると次のようなことをその特徴としてまとめることができる。

- ・明治初期からの素読や文字・語句の訓詁注釈指導の流れを受け継ぎ、「はっきり読めること」を「読むこと」の第一の主眼としていることを見る。しかし、当然明治初期そのままでの考え方ではない。内容理解に結び付けた文字・語句指導の重視が見られる。
- ・文章を区切って読ませる方法については、確固とした主張は見られなかった。しかし、「部分法」を採油する理由として挙げていることは、児童の読む力に合わせることや文字・語句の意味をしっかりと指導し、文、文章理解に繋げていく考え方である。
- ・児童の自習・予習や児童の力を生かす教授過程が見られるようになった。その方法として「全体法」が広まったと考えられるが、「部分法」においても、自学を重視する活動が同じように見られた。しかし、「自学輔導の教授法」の潮流と比較すると、自学内容においては差異があると考えられる。「部分法」では文字・語の習得や語句に結びつけた内容理解に関することを自学内容としている。一方、「全体法」においては、岡(1909)の考え方に見られるように、文章の大意を把握させるなど、文章全体の概観を捉えさせることに主眼が置かれている。
- ・部分から読み進める方法として、「分節法」や「部分法」といった呼び名が見られたが、区切り方は文章の段落で分けることが多い。段落ごとの内容理解を深め、文章全体を捉えていくという考え方である。
- ・読解の最初は語の知識によって開かれ、その「中心生命」は「作者の心境」に迫ることであるという考え方も見られた。

3.3.2 1918-1921年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察

1918-1921年における「部分法」の教授例を、表14-表16に表した。大正中期における「部分法」による読み方教授の様相を、実際の教授例と同時期における掲載「論文」を通して分析・考察する。

1918年には新たに編集された「第三期」の使用が開始されたが、一方で「第二期」を修正した「尋常小学読本」も併行して刊行された。従って、この時期には二種の国定教科書が使用されたことになる。本研究では、新しい時代の動向を教材に反映し、「当時の児童中心主義の新教育思想を取り入れた国語教材を提供しようと努めた」（海後 1963, p. 719）と評価される「第三期」による教材を扱う。『国語教育』に掲載されている教材もほとんどがそうである。但し、1918年から1920年頃までは、「第二期」の教材も同時に扱われている。修正読本も含めて、このように教材選択の余地があったことについて、海後は「当時の教育思潮によったことであつた」と述べている。なお、1919年における「部分法」による掲載「教授例」（「第二期」、「第三期」による教材）はなかった。

教材の「類別」は「第三期」の「尋常小学国語読本編纂趣意書」に掲げられている「教材の類別表」に従って選別することにした。「修身的」「歴史的」「地理的」「理科的」「実業的」「国民的」「文学的」の7種である。

表 14 1918 年『国語教育』掲載「部分法」による「教授例」

類別	教材・学年	目的・指導（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
<div>記事文</div> <div>修身的</div> <div>文語体</div> <div>①</div>	胃と身体 （第二期 卷八）4年 山ノ内	身体諸機関の相互の関係及び世 は相持ちなることを読解。文語 文に慣れる。	内容（胃）問答、読方練習、 内容問答と語句指導、内容と 形式の結合（対話の真意）、読 み方、書取練習、内容の発表、 真情を味わい理會、文の結 構、話し方練習	発表
	ワタシノ ホン（第二期 卷二） 1年 芝田	児童所有の本の列挙 各児童所有の本について発表。 漢字、仮名遣い、合文	読方教授練習 - 聴写 - 内容 の問答 - 合文解剖 - 発表練 習 - 斉読 - 応用。	発表
	古机 （第二期 卷六）3年	情意を主とし、善い子供、悪い子 供の括りをつける。二つの構想。 文体（古机が児童に向かって話	予習 - 文体 - 摘書 - 読み方 練習 - 大意把握 - 内容精査 1 - 読み方練習 - 内容精査	予習 大意把握

<div>文学的</div> <div>④</div> <div>叙事文</div> <div>修身的</div> <div>⑤</div> <div>文学的</div> <div>⑥</div>	新田見	す)	2 - 斉読 - 板書文字整理 - 復習予習課題	
	月 (第三期 卷二) 1年 赤塚	幽玄な月光による美、気分。漢字教授。	掛図の観察 - 文について問答 - 読み方(練習) - 内容の問答 - 応用(説話、全文朗読練習、全文総括、内容形式の整理)	
	ミヨチャン (第三期 卷二) 1年 伊藤	家庭における母子、姉妹の情味を感得。読替漢字、新たな語句・言いまわし、一段めとその後の(記事的、説明的)叙事文の違い	絵の問答 - 読み方 - 問答による内容と形式の吟味 - 並列文 - 練習応用(大意問答、語句の吟味、話し方練習、練習文、発表	大意問答 発表
	ユキダルマ (第三期 卷二) 1年 平松	雪の日の兄弟の興趣を味わわせる。文章としての妙所を玩味。新出文字 標準語の使用に慣れしめ、言語としての内容を明らかにする	目的指示(雪の日の美しい眺めを喚起、体験想起) - 下読(何が書かれているか、調べる) - 掛図の観察 - 考察(発問で読解の程度を見る) - 通読(新字、語句) - 教授(文字、文の妙所) - 範読 - 教師の談話(経験等と挿絵 - 児童談話(面白く思ったことや仲間入りシタクナッタこと等) - 達読 - 各段の概意と整理	自由質問 鑑賞(「文を読んで、どんなに感じたか」と問い、自己鑑賞の点を挙げ、各自之が批判を試み等して文学趣味を涵養
<div>説明文</div> <div>地理的</div> <div>⑦</div>	ハコニハ (第三期 卷一) 1年 伊藤	内容方面 「箱庭」「山」「川」などの観念を明瞭にする。 形式方面 「ハ」を「ワ」と呼ぶ転呼音を授	絵の観察、問答 - 誰のものか、何と言ったかなどの問(板書) - 読み方・書き方練習 - 「コレ」の代名詞の意味 - 応用(文形練習)	

		ける。仮名遣いや動詞、秩序整然たる叙述の仕方。	(話し方、仮名遣い、全文読み方練習)	
--	--	-------------------------	--------------------	--

表 15 1920 年『国語教育』掲載「部分法」による「教授例」

<div>説明文</div> <div>実業的</div> <div>⑧</div>	捕鯨船 (第二期 卷十) 5 年 小林	捕鯨の勇壮なることを味得鑑賞。鯨の形態習性効用、捕鯨法の一端を知る。文字、語句、捕鯨実況の客観的描写、効用に関する説明。	備説話(問答、説話で学習動機) 一朗読練習 - 教師の緩読(語句) - 内容の探究(想の理解) - 朗読 - 挿絵(観察、説明) - 書取 (想の玩味、表現法の吟味、綴り方との連絡)	
	地理的 ⑨ 瀑布 (第二期 卷十一) 6 年 佐藤	「壮観」「奇観」「美観」なる語はいかなる実質を言い表すものかを知る	滝の実見有無しらべ - 目的指示 - 読解、調査(通読、分節読み吟味、各文節の読解) - 朗読練習 - 語句の推究 - 書取練習 (全課通読、形式推究)	

表 16 1921 年『国語教育』掲載「部分法」による「教授例」

<div>叙事文</div> <div>文学的 手紙文</div> <div>⑩</div>	伊勢参宮 (第四期 卷六) 3 年 平松	忠君愛国の精神、敬神の念の厚いことと相俟って国民の美風をしらせる 手紙としての用語、相手との関係や 同じ報知文でも時と場合によって一様ではないことを知らせる。	目的指示 - 発問により状況の想起 - 手紙の書き手の位置に児童を立たせ、報知の手紙を綴らせる - 成績の検察、朗読、批評 - 本文の教授 - 本文と児童成績と比較鑑賞 - 応用練習 (内容形式の吟味、具体的談話)	談話
--	-------------------------------	---	--	----

(1) 国定国語教科書と教材の類別

「第三期」（1918 年使用開始）の『尋常小学国語読本編纂趣意書』（1917, p. 6）（以下『編纂趣意書』）においては、教材の類別表を掲げている。「修身的教材、歴史的教材、地理的教材、理科的教材、実業的教材、国民的教材、文学的教材」である。そこには、各教材を分類して例示もしている。これまでの「第一期」「第二期」の経過を踏まえてこのようにまとめたものである。本研究における「教授例」においてもこの類別に従って、教授例一覧表に活用した。しかし、教材によっては、どこに類別されるか難しいものもある。それについては『編纂趣意書』においても、「各課必ズシモ明瞭ニ類別シ得ベクモアラズ」とあり、理科的であって実業的なものもあり、歴史的であって教訓も含まれるなどがある。本論では、主にどこに類するかで分け、どうしても分けられない場合はその両方を併記することにする。なお、第 2 節 2.1 で述べたように、この類別とは別に文章の大枠の種類として、水戸部（1908）、村野（1912）の分別を取り入れ、叙事文、記事文、説明文、議論文、韻文と分けている。また、文章の様式が手紙文となっている場合は、そのことを付け加えることにする。

また、「第三期」『編纂趣意書』には、次のような記述が見られる。「修身的教材ノ中ニ編入シテ示シタル課モ、必ズシモ教訓ヲ主旨トスベカラズ。国語読本ノ目的トスル所ハ自ラ他ニアリ」（p. 8）とある。海後（1963, pp. 720-721）はこのことについて、「国語科が内容教材でなく、言語能力養成のための教科であるとの意識にもとづくものである」と見解を示す。「第三期」が使用され始めた時代は、大正中期にあたり、飛田（1965, p. 108）によるとデモクラシー教育思想が盛んになる時代でもある。「第二期」のような「国粹主義」色が薄れ、文芸鑑賞の主張も多く見られる。海後の言う「言語能力養成のための教科」としての意識が実践的にどのような形で現れることになるのかについても注視したい点である。

(2) 「部分法」を採る理由

表 14-表 16 において取り上げた「部分法」の教授例では、「部分法」を採る理由を記述しているものは無い。「区分」として、「第一時 初めより何頁何行目まで」や「第一時 一節二節」などと書かれているだけである。3.1 で述べたように、教授者の考えによって「部分法」か「全体法」が選択されていたと考えられる。「部分法」を採用する理由としては、次のようなことが考えられる。1918 年の教授例で言えば、1 年が 5 例 (②④⑤⑥⑦) あり、児童に合わせて丁寧に扱うということが考えられる。他の 3 例 (⑧⑨⑩) は、構成上区切って扱った方が分かりやすいと考えられる教材である。また、①のように談話文であるが

4年の児童にはやや難しいと思われる文語体の文章であるということも理由の一つとして想像できる。いずれにしても、授業者は、「部分法」を選択することを「教材区分」以外の積極的な問題として捉えてはいないと推測できる。

(3) 教授内容と形式

説明文の指導内容としては、明治末期に見られたような、国語というよりも理科に傾斜した知識を実物教育を通して教えるという例は見られない。例えば、「胃と身体」(表 14①)の関係を表した内容を理解させることを目的としていることが見て取れる。そのために内容と語句や表現の形式面と結びつけた指導が行われている。

「目的・教授(内容・形式)」の欄を見ると、第2節2.2で見てきたことと同様に、目的について内容方面と形式(文章)方面の両者を挙げている教授例が3例ある(②⑥⑦)。これは、明治末期と比較するとやや少なくなったと言えるが、大きな変化とは言えない。変化が見られるのは、教材研究が盛んになってきたことである。特に1918年における教授例には、ほとんど初めに「教材研究」という項目を見ることができる。その書き方や内容については、教授者により異なる。その文章に対する教授者の思いから書き始められているものもあれば、まずは段落ごとの要旨を書いて文章全体の構成が見えるように記述しているものもある。例えば③「古机」では、初めに、教材が教訓的寓意文であることの位置づけをし、それをどのように扱うことが良いかを述べ、段落ごとの要旨をまとめることで文章全体の構想について明らかにしている。さらに、いくつかの節における留意点や新出文字、語句などの意義についても記述されている。このように、その多くは大変詳しい内容になっている。第2節2.2において述べたように、芦田(1908)は「教材研究が伴わない」ことを憂えていたが、それから10年後には芦田のような考えが国語教育界に浸透していったということであろう。

内容と形式の両面から指導を考えるという点においては、「方法(教授過程)」欄からも、そのことを窺うことができる。表 14④⑤表 15⑧⑩の教材に見られるように、内容についての問答や精査後に「内容形式の整理」や「内容と形式の吟味」「表現法の吟味」など形式面からの教授が位置付けられている。

(4) 文字・語句指導と内容理解

文字・語句指導と内容理解との関わりについて「教授例」を見ると、これまでより様々な在り方で教授過程の中に位置づけられている。明治期のように「予備」の段階で、「摘書」をし、文字・語句の読み方などを指導するというような方法は見られなくなった。しかし、

文字・語句指導を疎かにするという事ではない。文字語句指導の扱いが教材によって多様になったという方が当てはまる。吉岡（1916, pp. 13-14）は、「読み方と解釈とが殆ど独立に」取扱われているのは間違っているという立場から、「語句の意義を明らかにしては読ませ、語句と語句との関係を明らかにしては読ませ、文と文との関係を明らかにしては読ませる、そして一步一步読み方の完全を期すべき」（p. 14）というように、読むことと語句の関係、理解の有り様を主張する。このような吉岡に近い考え方の教授例としては表 14 ①④⑤が挙げられ、「内容問答」と「語句指導」や「読み方練習」とを関連させていることが特徴的である。また、小島（1921, pp. 67-68）は、「読書力の養成と文章の解釈」という視点から、多読主義は賛成だが、「多く読ませる前に多く読み得る力を養はなくてはならぬ」（p. 67）と言う。それには文字言語や語法などの知識を授け、従来の解釈や講義を改めなくてはならないことを指摘する。「読方教授にはきまった形式を定めることは出来ぬ、教材そのものゝ性質によってかえて行くべきであると思う、勿論文字の読方語句の意義を授けるという事は読方教授にはどんな教材にも共通した仕事である」（pp. 67-68）と、その考え方を示す。そして、「文章を読むに当って、よく考えて読み、味わい、かみこなして行くという事は読書としては当然の事」（p. 68）とし、読書には「批評力と鑑賞力とが必要である」と主張する。吉岡、小島両者に共通していることは、解釈や読書、多読という考え方と文字・語句教授を関連させ、読むことの力をつけていくという新たな考え方である。

(5) 「読み方」（朗読）

文字・語句教授と並んでどの教授過程にも位置づけられることとして、「読み方」（素読、朗読）がある。明治の読み方教授は「素読主義」から始まり、1時間の授業の中で何度も声に出して読ませたのである。この「読み方」についても、教授例からわかるように様々な位置づけが見られる。概ね、初めに文字・語句指導と兼ねて読むという過程を踏んでいくことが多い（②③⑥⑧）。さらに、部分から文章の全体に到達した後は、全文を読むという活動もある（②③④⑧⑨⑩）。声に出して読むということは、読み方教授において重要であるという考えを示す実践者も少なくない。富永（1921, pp. 60-62）は、次のように読むことを授業の中に取り入れることを提案する。

「1 素読」：予備的説話などを省いて直に読ませる。読んだ後には何等かの発表をさせる。

「2 個読」：一人起立して読む。人数を多くするために分節を小さくして読ませ

る。

「3 意義質問のための読み」：自由読で調べさせる。

「4 内容探究のための読み」：教師より問いを出して、その答へを本によって見出させる。

「5 批評鑑賞の読み」：「目に見る様にかいてあるところ」「すきなところ」「面白い書きぶり」など目的を示して読ませる。

(稿者が pp. 60-62 から、要約)

富永は、授業中になるべく面白く読ませたいと思い、誰もが通読だけは差支えないようにしたいと考えていた。また、富永は当時の読み方教授の傾向に対し、下記のような批判を述べている。

新読本が編纂されて以来、やれ興国発展の気象であるとか、何々趣味の涵養とか議論されるにつれて、読み方教授の本旨を忘れ、本を読ませることを離れて、徒らに内容を説話し敷衍することによって、所謂涵養とやら陶冶とやらをなしたものの如く考えて居る人が少なくない。(p. 60)

富永は、児童に「飽く迄読んで読み破らせて内容を解明感得せしめ、それ以上の要求は児童各自が自然に自得する程度で満足」(p. 60)という考えを示す。さらに、下記のような現状を挙げて、児童に読ませることの必要性、そのための工夫を説くのである。

田舎の農村では新教授に臨んで通読に差支の無い者は五分の一有る無し程度である。単に通読ですら全部の児童を完全に仕上げることは容易ならぬ骨折である。徒らに煩瑣なる取扱をなして、一課が終ってもまだ通読さえ不十分な者が半数近くもある様なことをして居ては仕方がない。(p. 60)

富永が挙げる子どもの実情は深刻であり、「読むこと」の学習は何を目指すのかを考える重要な指摘である。だからといって、読み方教育が語学主義に戻ることはあり得ず、先に取り上げた文字・語句指導を含めて読む力をつけていくという基本を重視する考えが、「部分法」を採る大きな理由として考えられる。富永が言う「読ませる工夫」は、

単なる「素読主義」ではなく、内容の理解解明と結びつけた指導を志向し、児童を中心に据えた読み方教授の工夫であるところに新しさがあると考ええる。

(6) 教訓的、道徳的教授

先述した富永（1921, p. 60）が批判する「興国発展の氣象」や「何々趣味の涵養」といった読み方教授については、前掲の「教授例」一覧表からもその片鱗を窺うことができる。③の「情意」、④の「気分」、⑤の「情味」、⑥の「興趣」（表 14）、⑩（表 16）の「国民の美風」といったものである。さらに道徳的、教訓的なことに結び付けて読ませることも一つの考え方として見ることができる。例えば、①（表 14）の「胃と身体」は、身体諸器官の相互の関係を説明文の談話体を通して読ませる内容を持つが、他方、「世は相持つ」というような教訓的な側面を指導する内容も持ちあわせている。③（表 14）の「古机」もそれを使用する子どもの使い方の良し悪しで、机の視点から「善い子供」「悪い子供」という括りで読ませている。これらの教材は、第 2 節 2.2 で述べたように、海後が「国粹主義」的・「国民的道徳」な内容が多いと指摘した「第二期」のものである。現場においては、富永のように批判的な眼差しを持つ教師もいたという一つの例と言えるだろう。

(7) 児童の発表

教授方法の一つとして児童に発表させる活動がある。①（表 14）では、内容問答や語句指導、内容と形式の結合について理解した後に、「内容の発表」という活動がある。恐らく授業において理解できた内容を個々に発表させる活動と思われる。③⑤（表 14）でも同じような「発表」がある。⑤では「話し方練習」をした後に内容について発表を行う。本田（1915, pp. 22-26）は、話し方教授を研究した人物だが、読み方教授の中で内容理解をした後に発表させることに次のような疑問を呈している。発表は「児童が学び得た所の国語の形式上の運用を練習する」ということでは成果が乏しいのではないかと言う。本田は、「学び得た読本の内容を消化して児童が自己の所有物として話術」（p. 23）できることを望む。そのために、本田は、下記のような実践を試みたと述べる。

- 1 児童が遠慮なく話せるように「発表の動機を盛ならしめた」こと。
- 2 「発表上の姿勢態度に或る程度まで習慣を形成」したこと。
- 3 読本から識得した形式上の知識を「他方面の事柄に活用」させたこと。
- 4 「発表せんとする思想を整頓することの練習」を行った。
- 5 他人の話術について言語上や内容の排列上から「批評を試み」たこと。

(p. 26 から稿者がまとめた)

本田のような考えを持って話し方教授を実践するのは、この時代において少数派と考えられるが、「読むこと」と「話すこと」を関連して捉えることは重要な観点である。

3.4 「全体法」による読み方教授の様相と特徴

3.4.1 1916-1917 年『国語教育』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察

本項で扱う教材は、3.3.1 で扱った「部分法」における「教授例」と同様に、「第二期」（1910 年使用開始）に掲載されたものである。（但し、表 17①の教材は、「第二期」からではない）1918 年からは「第三期」の使用開始となるため、1916、1917 年を扱う。なお、ここでは、「教授例」数が多くないことから、1917 年からの「教授例」2 例を中心に分析・考察する。

表 17 1916 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」

類別	教材・学年・授業者	主眼・目的・教授内容	方法（教授過程）	その他
①	普通文 鈴木	普通文の教授としては、全 課教授法の利益が多い （理由は述べていない） 全課の読み方練習、 大意の把握、新字の教授	目的指示 - 全課の通読 - 朗 読 - 文字教授 - 範読 - 朗読 練習 - 読解（分節ごとに大 意を問う）全課の大意 - 感 想発表 - 文字の書き方指導 （全課の朗読玩味・部分朗 読）	全課の大 意

表 18 1917 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」

説明文 理科 ②	手ノユビ 第二期（巻四） 2 年 三浦	自学養成。読書態度の養成	全課通読（文字教授） - 概意 問答 - 挿絵観察 - 聴写文字 指導 - 朗読練習 - 内容吟味・ 発表法の玩味 - 応用文の読 解	概意問答 応用文 - 副教材の 読解
----------------	------------------------------	--------------	---	-----------------------------

第2次 第三・四・五段の精読

第3次 全課の総括構想吟味

教授実際の予想

第一次

1 目的指示 「今日は此頃の野原の景色を写生した文を読みませう。」(冬景色)と板書

2 通読 読本を開かせ終まで一回通読せしむ。

3 大意把握 「大体どんなことが書いてありますか。」

数生に発表せしめ、可否の決定は下さず、読解の進むに伴いて漸次明瞭となるものなる事を暗示す。

4 試読 「今日は二十八頁の八行まで。」と範囲を限定して一生に試読せしむ。此間教師は児童の読み得ざる文字及び読み誤りし文字を黒板に書く。

5 読方教授 摘書文字の読方を問答して振仮名を施す。猶不審あらば質問に応ず。誤り易き句読を正す

6 練読 個人朗読二回、自由微音読一語句の意義に注意して読ましめ、読み終りし者には書写の練習をなさしむ。

此間教師は劣等児の指導をなす。

7 語句の尋究 教師緩読しつつ難解語句の意義を問答して語彙の拡張を図る。

8 練読(解読の目的) 猶不審あらば質問に応ず。

9 内容の吟味 創作的態度により形式を辿りて問答し、児童の答を利用して板上に略書を描く。

「此文の作者は第一何に眼をつけたか。」「その様子はどうであったか。」

「その時どんな感じをしたか。」「すると第一段にはどういふことが書いてあるのか」

「次には何に目を移したか。」「そしてどんな物を見たか。」「それからどうか。」「すると第二段にはどういふ事が書いてあるか。」

10 達読 一、二生に朗読せしむ。

「今日の所で気に入った所を言って御覧。」「なぜよいのでせう」(黄に紅に林をかざっていた…はやまっ白になっている。)(ほうきを立てた様に高く雲をはらはうとしている。)(人影の见えないのみか、かかしの骨も

残っていない。)等を答えるべし。

11 応用練習 イ、新字の読方及書方 ロ、語句の意義練習 ハ、聴写及読解

第二次

第三、四、五段の精読を第一次とほぼ同じ教授過程で行ふ(略)

第三次

(一次・二次に見られない主な教授のみ、稿者が抜粋)

3 自由質問 各段落毎に不審事項を質問せしめ、成るべく児童をして答へしむ。

4 読解力検察 教師緩読しつつ新字の読方、難語句の意義につきて問答を試み、教授の遺漏を補充す。

5 練読

6 大意問答 各段落の大意を把捉せしめ、其要項板書。

7 黙読 作者の位置、描写の順序等に注意して全文を精読すべき事を命ず。

8 構想吟味 「此文を読むとどんな感じが起りますか」(何となく寂しい感じ)「それはなぜでせう」(寂しい冬景色の材料を巧みに集めて書いてあるから)「此文の作者の位置は」(此景色の外で、そして全景の見られる所)「それでは此文は作者の位置を本にして、どんな順に書いてありますか」(遠中近という風に)「それを各段落に当てはめると」(一段は遠景、二段は中景、三段と四段が近景)一板上の要項に夫々書加える。
「此文を書くのに作者が最工夫した所はどの辺でせう?」「若し第五段が無かったら此文の価値はどうなりますか」(餘り寂しくて静かな事ばかりの何だか物足りない感じのする文になってしまいます)「だから第五段は此文の生命ともいふべき所で、作者の最意を用ひた所です。一発の銃声によって眼前の物寂しい光景を一変する所は誠に気持ちがよいでせう」

9 美読 範読一回、練習一、二回。

10 暗誦、暗写 各自妙所と思ふ所。

守岡(1917, pp. 63-64)の「教材研究」では、この「冬景色」を「写生的記事文の模式教材」と捉え、作者の位置、描写の順序、各段落ごとの文章分析などを綿密に行い、それを教授に生かしていることが見て取れる。新出漢字や語句についても取り立てて、何を児童に授けなければならないかを明記している。

教授の主眼は、「自然界を観察する能力及び自然美に対する趣味」(p. 64)を養うことを挙げ、このような文章を書こうとすることにも繋げている。これを「部分法」と比較すると、3.3.1(1)で示した「部分法」による白鳥(1916)の教授例「豊臣秀吉(一)」とは、かなり異にする。白鳥の教授の主眼点は「第一に はっきり読めること」、「第二に 漢字の書き方、語句の解釈」、「第三に 内容の大体の理解」を挙げている。もちろん、教材が異なればその主眼点も変わるが、この相違はそれだけでなく、読み方教授に対する考え方の相違と受け止められる。

守岡は、最初に全課の通読後大意の把握をさせているが、第一次では、発表させることだけで済ませている。その後は「部分法」と同じように、段落ごとの精読をし、最後にまた全課の総括を行うという過程を踏んでいる。大意の把握は、内容吟味を通して段落ごとの大意としてまとめ、第三次の授業において、段落ごとの関係と全体とが掴めるように問答をしながら板書をしてまとめている。

この教授の一番の特徴と言えるのは、「内容の吟味」において、作者の創作的態度について形式を通して捉えさせていることである。教師の問いは、一つ一つ具体的で細かく、児童はその答えに誘われるようである。「作者が何に目をつけたか」、「その様子は」、「何を感じたのか」、などの問いに答えさせていき、段落ごとに書かれていることをまとめていくという手法である。おそらく、児童が答えることは、教師が考えた内容理解から外れることはないだろう。このようにして、最後にこの教材の主眼ともいえる「構想吟味」をさせる。作者の位置や描写の順序などを考えさせて黙読させた後、ここでも教師の問いに導かれて、読後の感じ、作者の位置、描写順、第五段の価値などを児童に答えさせていく。予測されたとおりの児童の答えを受けて、教師は第五段の銃声の効果と意味について話してまとめることになる。

この教授例においては、文字語句指導も行き届いている。第一次では、最初の通読こそ自力で読まなければならないが、段落ごとの精読に入ると、最初の試読で読み方を教え、「読方教授」として摘書文字の問答をして徹底を図る。その後の読む練習の中でも語句の意義に注意させ、「語句の尋究」として難解語句を取り上げて問答し語句の拡張を図ることに留意していることが窺える。

全体として、この教授例は大変丁寧できめ細かな教授が行き届いている。しかし、一方で、教師が研究した解釈通りの内容をそのままに児童に伝授している側面がある。「問答」においては、あらかじめ用意された答えに導くような問いである。もちろん、ここに書か

れているのは、教師が予測した児童の答えなので、実際には想定外の答えも出てくるかもしれないが、ほとんどが教師にとっての正解に誘導されるような問いと言えるだろう。このように、教師の解釈が中心であることがこの読み方教授の大きな特徴と考えられる。

一方、同月号に秋田（1917, 12, pp. 78-82）による「冬景色」の教授例（表 18④）が掲載されている。この教授についての主眼は守岡とほぼ変わらないが、児童の自学的な活動が教授過程に多く見られることが特徴である。最初の「試読」の次には、「質疑応答」、「自由音読」と続く。この「質疑応答」の中で、語句の解釈や全文の意義の読み取りなどを済ませ、「自由音読」では次の「大意問答」に備え、段落ごとの大意を調べるように指示している。第二時、第三時では「自習」が設けられ、次のような課題を出して児童に調べさせる。第二時「(1) 作者の位置(2) 各段大意の内容」、第三時「(1) 中心思想(2) 着想と結構(3) 修辞の吟味」である。両時間ともに、自習後は児童に発表させ、質疑応答をした上で、教師が板書し整理するという方法を採用。守岡のように内容吟味に当たり、教師の一つ一つの発問により導いていくのではなく、児童に課題を与えて考えさせていくというところに、大きな特徴が見られる。

(2) 1917 年「手ノユビ」の教授例分析と考察

次に、同じく雑誌『国語教育』（1917）に掲載された教授例から、尋常小学二年「手ノユビ」を取り上げて、説明文による授業展開を分析、考察する。以下は、三浦（1917, pp. 59-60）が示した教授例である。

三重県女子師範学校訓導 三浦保行

- 目的
- ・手ノユビの章全課の通読と概意の把握
 - ・祖父の問及びこれに対する次郎の答の読解と拇指・小指・中指（高高指）の名称教授
 - ・指それぞれの特徴を指摘したる巧なる発表法の玩味
 - ・新字「名」語法「中ユビ トモ 高高ユビ トモイヒマス。」の教授

方法

- 1 全課の概意 イ全課通読（新字・読換字読方教授）—児童及び教師
ロ概意問答

- ・誰々が話をしていますか
- ・何の話をして居ますか
- ・おぢいさんは何と尋ねましたか
- ・次郎さんの知って居た指は何々ですか
- ・知らなかったのは
- ・それはどうして分かりますか
- ・次郎さんの内の家内は何人だと思ひますか
- ・指の名を覚えましたが

ハ挿絵の観察

- ・この絵はどちらの手を書いたのですか
- ・それはどうして分かりますか
- ・拇指はどれですか… 小指は…

2 祖父の問及び次郎の答の読解

イ教材聴写（新字書方教授）教師板書

ロ読合わせ…「 」を入れしむ

ハ朗読練習—板書文字

ニ内容吟味と発表法の玩味

- ・おぢいさんは何と尋ねましたか
- ・次郎さんは何と答えましたか
- ・次郎さんの知って居たのはどれだけですか
- ・次郎さんの知らなかったのは何々ですか
- ・拇指を指して次郎さんはどんな指だと云って居ますか
- ・小指のことをどんな指だと云いましたか
- ・中指を指して—この指の他の指と違って居るところはどこですか
- ・名を二つ持って居るのはどの指ですか
- ・「中ユビ トモ 高高ユビ トモ イヒマス。」

何故、「トモ」と云ったのでしょうか

ホ朗読練習

3 応用文の読解

備考 教材区分

第一時 全課及び自初 至二十一頁一行目

第二時 自二十一頁二行目 至終

第三時 同上

第四時 全課総括

この教材は説明的対話文である。教授の目的は、内容の概意を捉えること、及び問と答の対話文を通して指の名称や特徴を捉え、発表法を玩味することとしている。

本教材では、最初に全文を通読し概意を捉えさせるところに「全体法」としての特徴を見ることができる。しかし、「冬景色」の教授例と同様に、第二時からは文章を区切って読解を進めている点から、水戸部（1912）が提示した「折衷法」と考えてもよい。さらに、「冬景色」と共通する点は、「概意問答」や「祖父と次郎の問答の読解」について、教師の問いが非常に細かく具体的で、児童から正解を引き出すようなものであることである。

三浦（1917, pp. 59-60）は、教授とは「自育の偏向を養う」もので、「教え込むと云う教師の態度、これ位児童の発動的態度を害し自学心を鈍らすものはありません」（p. 59）と述べる。だが、これほど限定的な教師の問いでは、「児童の発動的態度」を養えるかどうか、疑問である。しかし、三浦の読み方教授の基本的な考え方は、尋常二年あたりで自学の基礎を培うことが重要で、それには「読書の趣味」を養うことに力を注ぐことを説く。そして、読書の態度を養成するために、「（一）教えられ無くとも読んで見る」とことと「（二）読んだら内容をつかむ」ことを挙げる。三浦は、「読んだら内容をつかむ」について次のように述べる。児童は「読んだことについては相当に内容をつかんで居ます。読んだ後には必ず教師から其の内容を尋ねられるとなれば、彼等はよろこんで内容をつかみます」（p. 60）。この主張が、「教授例」にあるような教師の問いとして現れていると考える。しかし、この内容の掴み方は、一問一答のため内容が分断されコマ切れな内容を掴ませていると言わざるを得ない。

授業の最後に簡単な「応用文」が補充文として提出される。おそらく、これを自力で読解できることが三浦の主張する「自育」の具体化と言えるだろう。

3.4.2 1918-1921年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察

1918・1919・1920年（1921年は「全体法」による掲載「教授例」がない）における「全

体法」の教授例を、下記のように表 19-表 21 に表した。これらの表と同時期に『国語教育』に掲載された「論文」とを併せて分析、考察することを通して「全体法」の特徴を明らかにする。

表 19 1918 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」

種類	教材	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
韻文 歴史的 ①	松の下露 （第二期・巻 十）5 年 中濱	上皇室に関する史的事実を恐れ 多き極みなることを感得せしめ、 忠君の志操陶冶に資す。御製と御 返歌との大意を解釈する。 詩想を眼前に展開し、如何に詩形 が選ばれ洗練されたるかを知ら しめ趣味養成に資す	目的指示 - 史実の説話 - 下読 （文字語句の質問に応じ教授、 段落分け、一番強い感じがする 所とその理由）教師緩読・児童 通読練習 （語句の精査、大意把握、感想 問答、作者の苦心、朗読、暗誦）	下読 感 想 問 答
文学的 ②	ユキ （第三期・巻 二） 1 年 鶴戸西	雪の美を謳う作者の実感に共鳴 し、児童の美的情感を陶冶ずる。 練習文なので新字は無い。語句指 導。	児童環境整理（雪の美観の観察、 経験） - 自由読 - 第一句～第三 句の玩味（問答） - 説話 - 朗読 練習（話し方練習、児童の挿絵 発表 語句練習、達読）	自由読 話 し 方 練習
叙事文 修身的・ 対話文 ③	子どもの心 （第二期・巻 四）2 年 大場	病気なる母親を思う情をくみ取 らせ。孝行の徳を養い、併せて看 病服薬などの注意を自然に知ら しめる。 新出漢字、語句の使用法と意義。	予備的問答、目的指示 - 全文通 読大意の問答 - 試読 - 漢字教 授、読み練習 - 形式を透して内 容の精査（第一段） - 読みの練 習 - 応用練習 - 整理 （内容要点の問答、作者の態度 吟味、所感発表）	作 者 の 態 度 吟 味 所 感 発 表

文学的 ⑧	カゲエ (第三期・巻二) 1年 小林	子どもの遊ぶ遊びを知らせ、それに対する趣味を喚起し、想像を働かせ思考を巡らせる。 人の話をその文に書きとらせることを教える。(綴るまでいかない)	目的指示 - 予習 - 大意問答 - 読み方練習 - 新字・語句教授 - 一節ずつの意義 (問答により内容を話させる、朗読(子どもと祖父役で)、カゲエをしたことを話させたり、綴らせる)	予習 話させる
文学的 対話文 (前半) 韻文 (後半) ⑧	キクノハナ (第三期・巻二) 2年 伊藤	菊花を觀賞し美的感情を養い、家庭的情味を味わせる。 対話語に慣れ、児童の語彙中に編入し、児童のものにする。	絵画の観察(児童の想像) - 全課通読、内容問答 - 説話(背景の話) - 内容問答、語句の取扱い - 書き方練習 (対話練習 - 対話の前後について、想像の話をさせる)	想像を 話させる
説明文 理科的 ⑨	動物の体色 (巻九) 5年 岡井	保護色又は警戒色等の題目によって、その分類に従い例を挙げて内容を理解し話せる。 各段落相互の連絡を吟味。構成。	題名を読み、挿絵、標本、などの話と題目を思い合わせて全課の下読 - 1節ずつ読ませ、質問を受ける(読方と意義) - 通読 - 1節ずつ概略の意味 (保護色・警戒色について名付けたわけ、擬態の例など)	質問
理科的 ⑩	オヤ牛ト子牛 (巻二) 1年 五味	内容を明にし、同時に実感を喚起してよく文章を味う。 内容と語句を同時に関係的に扱う	題目提出 - 通読全文(新字の教授) 範読 - 内容の問答(大体のこと発表) - 実例につき説話 - 親牛子牛の実際につき説話 - 通読(分節もよし) (語句の吟味、文章の吟味、内容の敷衍、絵画、内容を話させる、情味の玩賞、子供(作者)や内容に対する興味検索)	話させる 親牛や子牛について、文章についてどう思うか

文学的 ⑪	ナゾ (第三期・巻二) 1年 橋本	謎に対する興味を養い、謎の解き方を知らせ思索考案の力を練る。 形式について記述なし。	全文と見方 - 問答により内容理解 (条件の捕捉) - 証明的経験 - 視写 (補充教材)	児童からの謎で問答
--------------	--	---	---	-----------

表 20 1919 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」

種類	教材	目的・教授 (内容・形式)	方法 (教授過程)	その他
叙事文 国民的 ⑪	シンネン (第二期・巻二) 1年 大野	お正月の光景を想像直観せしめる。文字、語句	目的告示 - 通読・下読 - 文字語句の意義 (質問に応じ) - 朗読 - 大意問答 - 教師緩読 (意味の質問) - 範読・個読・斉読 - 応用 (探究補充、自分のお正月の話方 - 分節総括、各節の意味)	下読 話し方
文学的 ⑬	ハヤオキ (第三期・巻三) 2年 堀	春の早朝に早起きの爽快な気分を味わせる。 平仮名。(既習の文字ばかりで練習教材)	挿絵の問答 - 目的指示 - 黙読 - 数名に音読 - 平仮名の読み方教授 - 内容の問答 - 斉読など (語句の了解) - 聴写 (補充文、掛図・挿絵の観察より所蔵の記述)	補充文
修身的 描写的 説明文 ⑭	五一ぢいさん (第三期・巻三) 2年 伊藤	老人の素朴実体な風姿、勤勉快活な性格から人格的感化を受けさせる。「労働は神聖」「感謝の生活は貴い」が本課を貫く大精神。 五一ぢいさんの特色を捉えた描写。静かに読ませ聴かせる。	教師朗読・大意の問答・作者の吟味 (お話をしているのは誰か) - 第1段序説の読み方練習・内容形式の吟味 - 漢字練習 - 「それは…からです。」の応用。(全課の読み方練習、各段の意味の吟味、児童の感想)	作者の吟味 児童の感想

文学的 ⑮	ささ舟 (第三期・卷三) 2年 伊藤	文学趣味の教養。 漢字、会話。会話と地の文との有機的に統一された書きぶりの会得。	教師朗読 - 大意の問答 - 読み方練習・内容形式の吟味 - 漢字・語句の練習応用 (今後どうなるかの吟味・話す・綴る、「ささ舟遊び」の経験の話)	経験、予想を話す
修身的 ⑯	養生 (第二期・卷九) 5年 清谷	要旨概説とその応用をなさしめ読後の所感を述べて批評的態度を養成する。	1 自発的学習事項 - 本文の意味研究 (全文を読み、意味を考える。新文字・語句。各節の意味と中心思想。主想) 2 感想系列・思想の系列 (発表) 3 構造法の吟味	自発活動 所感、批評 発表
文学的 ⑰	冬景色 (第二期・卷十) 5年 中野	気分の表現。色音美の描写。 文字・語句。文章一場所の順序 静中動を躍出する修辞。	目的指示 (作品玩味・描写の工夫を綴文上に応用) - 通読 (一生) - 通読 (中生) - 場所・時・物を質問 - 三要素につき、詳しい研究 - 通読 - 考察 (作者の位置・眺める時間・気分) - 批評 (冬らしき気分・場所の順序・色彩美音声美)	批評 補充教材
歴史的 ⑱	鳥居勝商 (第二期・卷十二) 6年 伊藤	鳥居勝商調伊企難の事蹟及当時の史実を授け、剛勇不屈なる日本武士の精神を知らせ、感奮興起せしむる。 叙事文体の形式、思想の組み立て、修辞法、文の文法上の構造法。漢字。	目的指示 - 概説 (地図・肖像画より長篠戦と鳥居について) - 通読 - 大意把握 - 試読 (範囲決める、文字) - 読方教授 - (摘書一文字・意義問答) - 練読 - 語句の尋究 (難語句の意義問答) - 内容吟味 - 文章上の尋究 (前提句と本文、節と末文の関係等の問答) - 達読 -	談話練習 感想問答

			応用練習 (談話練習、感想問答)	
説明文 実業的 ①⑨	花蒔 (第二期・巻 十) 5年 岡井	花蒔の原料製法産地を知らせる。重要輸出品の一つたる由来。発明者の苦心、感謝と崇拜の念を高める。 叙事的説明文の結構に関する知識。漢字・語句。副詞の使用。発表。	下調(字引使用) - 知り得た内容の発表 - 精読する範囲を読む - 語句の解釈の質問 - 読み方練習 - 読会輔導(何が書かれているかの発表 問答) - 読み方練習 - 内容の問答 - 読み方練習 - 一節、二節の大意発表 (分段の吟味、話し方練習)	下調 発表 -

表 21 1920 年『国語教育』掲載「全体法」による「教授例」

種類	教材	目的・教授(内容・形式)	方法(教授過程)	その他
韻文 修身的 ②⑩	しひの木とか しのみ (第三期・巻 四) 2年 平松	かしのみの憤起した元気と希望に感動。「思ふ念力岩をも通す」の一教訓を、教師と児童の交渉により共鳴を起こして、向上的発展的気分を涵養。 七五調の韻文を熟読玩味させて文学的趣味を涵養。新文字・語句、語法、文として玩味。	目的指示 - 下読 - 通読 - 範読 - 質問と全文聴写 - 形式・内容の吟味考察 - 朗読 - 各段・全篇の概意と内容形式の整理 - 応用練習 (作者の想定、詩材の観察 - 作者の感想、談話・感想、補充散文)	下読 質問 作者 感想を話し、文にまとめる 補充散文
文学的 ②⑪	鎌倉 (第二期・巻十 二) 6年 佐藤	人間の活動も悠久なる自然から見れば小さい微かなことだという文学的情感。 隠されている意味をとるために語句の補填。語句の職能、文学的表現。	目的指示 - 通読 - 所感発表 - 逐節吟味 - 書取(六節まで) - 朗誦(味読) (読解、全課朗読・暗誦、形式推究)	所感発表

国民的 ②②	大日本 (第三期・巻五) 3年 平松	陛下の大御心と国民の至誠奉公、 国体の精華を知らしめ、協力一致、国民詩想の養成をはかる。韻文の趣味。	誦讀 - 模写的 (語句板書) 談話 - 問答 (どんな感じがするか) - 朗談 (教師) - 総括 (問答しつつ板書) - 各自筆記	問答 どんな感じがするか
叙事文 文学的 (対話文) ②③	クリヒロヒ (第三期・巻二) 1年 井上	読解を指導し、秋晴れる空のしたに落ち葉ふみつつ嬉々として栗拾う快情を味得。	予備問答 (栗拾いの観念の発表) - 目的指示 - 自由読 - 大意問答 - 新字 - 個読 - 範読付き伴読 - 大意問答 - 個読 - 対話者の想定 - 自由読 - 対話的朗読 (内容吟味、説話 (想の鑑賞)、作者の考究と指導、表現の鑑賞)	想の主要の説話
歴史的 ②④	くりから谷 (第三期・巻六) 3年 森本	歴史的教材には、由来と結果が必要。読本場面以外の内容説話を通して、余韻あらしめ、国民的陶冶をする。 文章構成美の玩味	内容の説話 - 全課の通読 (教師に巧みな朗読法により、児童を教材中の人たらしめる) (構成、巧妙な書きぶりの玩味、全課の概括 (文中で気に入ったところ、新字、話し方練習))	気に入ったところ

(1) 「全体法」を採る理由

3.3 で取り上げた「部分法」による教授例分析においては、「部分法」を採る積極的な理由を述べている論考はほぼ見られず、教材類別による傾向も見られなかった。結果、教師の授業構想や教材の難易度、特徴などにより「部分法」を選択していると述べた。一方、1918 年を境に「部分法」から「全体法」へと流れが移行していることも明らかにした。そのため、この時期は「全体法」を採る理由について考えを著す論文を見ることができる。

例えば、花田 (1918b, pp82-84) は「新読本と教材区分問題」と題して論じている。花田は、教材である「一篇を形成する文章」は、「必ず人の或種の思想感情の表現」であり、「一

大系をなし一系統を形作る人格的思想である」と述べる。故に、その一文章は「其の全体でなければ、完全なる意味をなさない筈である」(p. 82-83) と、先ずその前提を置いている。「全体法」の立場を採る花田の結論は、「児童の読書能力を陶冶」するには、「常に思想感情の全体に触れさせた文章そのものより直ちにある陶冶を得んことに努め」(p. 83) なければならないということである。花田は分節することの弊害を次のように挙げる。「有機的關係から無残にも絶縁」されることや「分解的に流れ断片的に陥り易く系統が立たない」(p. 83) ことである。であるから、「端的に、直覺的に、総合的に」読むことで、「国民的の知識感情」を得て、『国語』に対する言い知れぬなつかしみが深刻痛切に児童の頭(p. 84)に残ることを求める。花田はこのような「読み」に対する考え方から「分節的取扱は、読み方教授本来の目的と漸次背戻しつつ行くのではあるまいか」(p. 84)と予測する。花田の主張は、今後の文章観、形象理論へと繋がる一つの捉え方をこの時点において既に持っていると見ることができよう。また、「部分法」の弊害を文章観の視点から述べていることも注目に値する。

大野(1919, p. 75)は、花田ほどの確固とした主張ではないが、「シンネン」(表 20⑫)の教材について、次のように述べる。「分節的にする人もあるが、かゝる比較的形式の易く且つ興味に満ちた一生活の連想の流れの早いものを、無理に堰止めるのは甚だ不適當と思ふ」と言う。大野の考えは、従来見られた「教材区分問題」としての捉え方で、教材の特徴により選択するというものである。教材の特徴からの選択は、いわゆる折衷主義を取る可能性を残す。一方、花田は分節することを否定し、文章全体を総合的に捉える文章観を述べている。つまり、折衷主義は、花田にはない。花田は、「部分法」、「全体法」の問題が単なる「教材区分問題」ではないことを示したと考える。

(2) 「文学的・美的情感」の涵養(鑑賞指導)

1918 年は、「第三期」の使用が開始された年である。その新読本の『編纂趣意書』には教材の類別表を掲げていることは第 2 節 2.1 で述べた通りである。内容は、「修身的・歴史的・地理的・理科的・国民的・実業的・文学的」教材である。表 19-表 21 に掲げた「全体法」による教授例の教材数を類別に見ると「文学的」教材が 9 つある。この数は、次に多い「歴史的」・「修身的」教材の倍以上となる。井上(2009, pp. 367-368)は、「第三期」について、「第二期」以上に文学的趣味が強く、『国定読本』という語から受ける暗い印象からは、かなり懸隔したものであった」と評している。また、中野(1920, pp. 15-16)は、「第一期」と比較すると「まるっきり様子が変わって来て純文学的色彩が鮮かになって居る」

(p. 16)と指摘する。中野は「最近の思潮として美的教育芸術主義が台頭」(p. 15)していることを挙げ、「形式の文字を透して内容の美を感得」(p. 16)する「鑑賞教授」が行われていると言う。このような仕事には教師の独断を注入することなく、児童各児が「個性發揮」することを中野は主張する。

このような中野の考え方を裏付けるかのように、「文学的教材」の教授例の目的として次のような「鑑賞教授」に関する内容が多く見られる。同時に、このことが「全体法」の特徴の一つと言える。例えば、「児童の美的情感を陶冶する」(表 19②)、「美的感情を養う」(表 19⑧)、「文学趣味の教養」(表 20⑮)、「文学的情感」(表 21⑳)などの涵養という事柄が挙げられる。それは、「文学的教材」に限らず、「修身的教材」の中にも「文学的趣味を涵養」(表 21㉑)といったものも見ることができる。

「鑑賞教授」について、五味(1920, p. 48)は、「文章読解の階程」の観点から、「第三次の読解」として、「情趣の感得」と「趣味の養成」を図ることを唱える。これは、教材によって必要がない場合もあると断りながら、「文章を玩味し鑑賞する」ことについて次のように述べる。「文章の生命に触れて自らの心情をこれに投入し、暫く没我の状態にありて豊かな情調の流れに同化することである」と述べる。五味については、3.3.2の「部分法」における「教授例」考察において取り上げた。その時点において、五味(1916)は、「文章教授の根底」に語の知識・理解の重要性を強調し、その上に立ち、「読解の本義」として「作者の心境」に迫ることを主張していた。ここでは、五味は、さらに「第三次の読解」に言及したと思われる。

また、山路(1920a, pp. 14-15)は、「感情教育」について、読本の内容に踏み込んで発言する。山路は、「現今の教育はほとんど、全く、児童の感情を教養し、陶冶するという方面が忘れられているやの観がある」と述べ、「私は、この、読方の教育に於ける感情の教養を極度に高唱するものである」(p. 14)と言う。山路が言うところの「感情教育」とは「功利的な」ものではなく「心理学者の所謂、高等感情中の、特に、美的感情」(pp. 14-15)である。国語はこの「感情教育」の中心教科を担わなければならないのに、読み方読本の材料にはそれを見つけないと批判する。山路(1920b, pp. 15-18)は、一見文学的ではないかと思われる材料も「低級な、固形せる道義観念」が教材を「支配するようになっている」と憂える。「文学の生命は、超道德、超教調的」でなくてはならないのに「何物かの教訓が、其の中に含蔵されてある」(p. 16)と述べる。山路は、児童もまたそのような教訓的な読み方が身に付いていることを例に挙げて指摘する。山路は、「国語の教授方面に

むかって一言を費したい」と、次のように主張する。

読方の文章を、ただ単に、児童をして「理解の域に達せしむる。」これを教授の到達点としている教授があらうとは思っていない。しかしながら、文章間に含まれた内部的に発酵した、生き生きした、文章の生命、感情を児童の情緒に響かし、かれ等の心の深底にまで喰い行つて、文学的の法悦に浴せさせているとも思っていない。(中略) 文章や言語を学ぶことは同時に、文章や言語が含むところの思想感情を学ぶことであると見ている。(中略) したがって、内部的に発酵した、生き生きした、文章の生命—奥底—感情に喰い入つて、児童の感情の萌芽と触接、融合しむべき取扱でなくてはならぬと思ふ。(p. 18)

山路のような読本批判は、この時期における『国語教育』誌上において稿者が見ることは無かった。しかし、文学的教材に限らず、修身的、教訓的内容が多いことは、「教授例」を見て明らかである。また、教訓とまではいかななくても、「文学的教材」の範疇に入るものでどれほど児童の心を動かすことができる内容があるかという点、山路の主張も肯ける。前述した、山路が「児童もまたそのような教訓的な読み方が身に付いていること」の例として挙げたのは、「胃と身体」の教材である。この教材は第3節3.3.2の「部分法」の「教授例」として扱っている。児童は、「家」(巻十)の韻文を学習している時に、「胃と身体」で習ったように「世は相持なり」ということを詠んだ歌だと発言したと言う。「胃と身体」は「理科的教材」で胃とその他の臓器との関係を説明したものだが、最後の一文で「世は相持なり」のような教訓で締めくくっている。児童は文学的な韻文であっても、そのように教訓としてまとめることが身についているという例である。

「鑑賞教授」が盛んになり、その教授方法だけでなく教材内容にも目を向けて読本批判まで出るということは、これまでには見られなかったことである。山路(1920b, p. 18)は「文章の生命、感情を児童の情緒に響かし、かれ等の心の深底にまで」喰い行かせることを求める。ここには、「文芸主義」や文章に生命を見る「生命主義」などの文章観を見ることができる。また、「児童の感情」や「心の深部」を問題にする考え方も窺うことができる。

(3) 「作者」を捉える

「全体法」教授例の特徴の2点目は、「作者」を意識して捉えさせる指導である。例えば、「作者の苦心」(表19①)「作者の態度吟味」(表19③表20④)「作者の位置や気分」(表20

⑰) を考えさせる内容が目に付く。

このような指導に関して、中野 (1921, p. 53) は文章教授の要諦は「文章の形式を通して作者の感情意志の根本に触れしめることである」と言う。故に、読み方教授においては「作者の苦心吟味を重視」することに賛意を表す。しかし、実際には、何のために作者吟味をするのかがよくわからない取扱いが多いと言う。中野が例に出している問答は、「これは誰が書いたのか」の問いに対して、児童は「これは尋常三年の児が書いたのです」と答える。中野は、これでは「作者吟味の必要が薄弱」だと言う。この当時における「作者」というのは、その多くが真の書き手を指しているのではなく、直接には文章の語り手を取り上げていると考えられる。中野もそのように考えているように思え、「作者を思い浮かべる必要は作者に自己を密接して同じ気分に自己を置くという点にある」と考えを述べる。

秋田 (1920, pp. 52-57) は、中野の主張と一部重なりながら、「綴方教授」との関わり「創作的読方教授」について述べる。秋田は「創作的取扱」について、下記のように定義する。

第一 作者を想定し文章を通して想の観方・感じ方・考え方を玩味させることである。第二 児童をして作者の地位に立たせてその表現に就て鑑識批判させることである。

秋田は「をぢさんのうち」(「第三期」巻四)を例に、「誰がこの文を書いたのですか」と質問し、文章の語り手である「三郎」の位置に児童を立たせ、表現を玩味させる。このことは、中野の主張と似通っている点である。秋田は、そのことにより、文章の光景を描出するという綴り方へと繋げる。秋田と中野との相違点は、綴り方への橋渡しというだけでなく、定義の第一に掲げた「想の玩味鑑賞」にある。秋田は各段の想を明らかにし、そこに流れる「観方・感じ方・考え方」を玩味させるのである。これは、語り手である三郎の位置に立たせながらも、真の書き手である作者の「観方・感じ方・考え方」を玩味することにもなる。もちろん、定義の「第一」「第二」は分かちがたいものであるが、秋田が真の作者を想定していると一層考えられるのは、この論文の結びのことばである。「創作的読方教授は作者が文章を創作する過程を辿って文章教授をなすものであるから、一種の綴方教授と謂うこと」(p. 57)ができると言う。秋田が言うこの「作者」は、語り手を指しているのではなく、文章を綴ると同じ立場である真の作者を意識させようとしていると考えられる。

また、大谷（1921, pp. 46-49）は、「読本の文章をよんでいる間に、自我を没して作者に共鳴し同感し仮象界に逍遙するに至る時はどんな場合であらう」（p. 46）と投げかける。それは「作者の思想感情を把握し得た時であらねばならぬ。即ち内容に対して充分の理解を得た時に外ならないのである」（p. 46）と主張する。大谷は、ここで言う作者とは「編纂者や真の作者をさすのではなく、其の文章から想定し得られる仮想の作者を指すのである」（p. 48）と明確にしている。そして、「仮想者ではあるが、真の作者とかはりないまでに思想感情が、此の仮想の作者に乗り移っている様編纂されているのである」（p. 48）と言う。「仮想の作者」については、これ以上具体的に述べられていないので理解し難い点はあるが、大谷は結論として下記のように結ぶ。

真の読みは、形式を通して内容を探ぐることによって、作者と同様な思想感情を、自分の頭に浮べ、其の結果を声音に結合させて、読者の人格を現はさせることにある。

(p. 49)

つまり、大谷は文章表現から内容を十分理解し、作者の思想感情を捉えて文章を音声化できることが「真の読み」であると唱えているのである。

さらに、田上（1920. pp. 54-55）は、「作者の態度は如何に文章の上に現はれるか」（p. 54）という問題意識から、次のような考え方と児童に対する指導について述べる。先ず、作者の態度を想定することができるのは、「文旨又は中心思想」からであるとする。田上は、作者の態度の想定を指導するにあたり、「子供の心に刺激暗示を与へて、彼等の活きた目を開いてやるより外はない」（p. 55）と述べる。「優良なる作品」を数多く読んで聞かせ、「作者の態度を想像せしむること」「表現の用意を味はしめること」が重要と言う。それには、教師が文章を扱う場合に下記のような工夫が必要だと述べている。

文章を透して作者が如何に物を見ているか、そしてそれを如何に表現しているかを察せしめ、此の作者が此の題材に対して此の時此の態度で此の言葉形式を用ひて表現しなければならなかった其の真情実境に子供の想像を立ち到らしむることが大切である。こうした取扱が（ママ）完全に行つた時、そこにはじめて子供の物を見る目は開け、表現の態度は確立するであらう。

(p. 55)

以上、「作者」を捉えさせる上で共通して述べていることは、当然のことであるが、その文章表現に着目することである。形式を通して、田上は「文旨又は中心思想」を捉えることを言い、大谷は十分な内容理解を求める。作者の思想、感情を捉えることを一様に主張し、作者の位置（仮想の作者）に立ち、同じ気分を味わいながら吟味することを主張する。ただし、秋田はそれに留まらず真の作者の創作過程を辿り、作者の「観方、感じ方、考え方」を玩味させる。また、田上が、「子供の心に刺激暗示」を与え、「子供の想像」を強調することと、大谷が「自我を没して」作者への共感を迫ることには差異を感じる。田上は作者の思想を捉えようとする子どもに積極的に目を向けている。一方で、大谷は「自我」を没すると言う。だが、大谷の主張は観念的で具体性に乏しいため、疑問が残る。

(4) 大意や要旨を捉える

「教授例」の3点目の特徴として挙げられるのは、大意や概意、要旨を捉えさせる指導が多いことである。このことが「読むこと」の学習には欠かせない内容の一つとなっていることが見て取れる。3.3 で取り上げた「部分法」の「教授例」においても、最後に大意を捉えさせることや文節ごとの要点をまとめるなどの学習指導は多く見られた。その上で、「全体法」に特徴的なこととして挙げられるのは、最初の通読後に大意把握させることやそれについての問答が多用されていることである（表 19③④⑦⑪、表 20⑫⑬⑭⑮⑱、表 21⑳）。また、その大意の検証を各節ごとの要旨や、節と節の関係を明らかにしていく作業などを通して進めて行く教授過程も見ることができる（表 19③④⑦、表 20⑫⑭⑮⑱）。

鈴木（1920, p. 65-69）は、これまでの「大意把握」が「一定の型に嵌めて来た」と振り返り、「教材によって、要旨概括の方法にも自ら差異のあるのが当然」（p. 65）と述べる。鈴木は教材の種類を便宜的に三つに分ける。その一つ目である「情解を主とする」教材は、感想を喚起させ、趣味の涵養を図ればよいので、「要旨として概括せしむる必要なく、感想の発表等を主とすべき」（p. 66）と言う。二つ目の「知解を主とする」ものは、「実科的教材が此の種に属するもの」なので、「其の教科の概括の方法を斟酌し、或物は網目的に、或るものは表解的に発表させて、内容の概括を主として行くべきである」（p. 66）と述べる。三つ目の「両者に分属している」教材は、「教訓的材料や国家及社会組織等について記述」（p. 66）されているもので、基本的には「知解」と同じように考えてよいと言う。鈴木は、学年ごとの系統的な指導の必要性を説き、さらに、特に次の点に注意することを指摘する。

「要約せる要旨を更に、還元し、敷衍させて、内容を理解せるや否を確める」（p. 69）ことである。つまり、概括した要旨というのは、骨であり血であるから、それに「肉をつけて

見ることによって、其の了解の程度を自認させること」(p. 69)が重要であると言う。それには、「生活経験」と結びつけ、児童が「自分の言葉」で発表できることが肝要であると述べている。鈴木の話は、概括した要旨に対して「肉をつけて見る」という発想が新しく、意味あるものとする。加えてそのことを、子どもの経験や「自分の言葉」による発表と結び付けて行わせるという点に、単に、どのように概括させるかという方法の問題ではなく、抽象（要約）と具象（全容）の問題意識が見られる

この「大意把握」について、「読むこと」の問題と関連させて言及しているのが高倉（1916, p. 58）である。高倉は、「意識的に読むこと」を重視し、その要件として下記の内容を挙げる。

- (イ) 「どの位六かしい文か」「大体どんなことが書いてあるか」を考えながら読む。
- (ロ) 解釈をしながら読む。(内容を探りながら)
- (ハ) 語法修辞法等の語彩を玩味しながら読む。
- (ニ) 大意を探りながら読む。
- (ホ) 構想、文脈を吟味しながら読む。

下山（1917, pp. 51-56）もまた、「読むこと」「読解すること」について、それが如何なる働きかを考える。下山は、「文章を読む」ことを下記のように捉える。

- 一 文章の語句によって読者の脳裏に思想が浮べられる。
 - 二 其の思想は文章の記述の順序によって或る排列を採る。
 - 三 そして其の相互の思想間隙が有機的の連絡をつくる。
 - 四 この有機的連絡の思想団は求心的の作用で其の核を造る。これが文旨に到達したのである。
- (p. 53)

下山は、上記の「三」が「文の読解の主要部分である」と捉え、「読解力とも言うべき力はこの仕事を為る能力」と考える。下山は読解を建築に例えて、次のようにその考えを説明する。

文章は其の仕様書である。但し材料と材料との比例は示してあるが、長さ
と太さは限って無い。読者は此の仕様書を読むまゝに自己の材木を取揃え
て組立てる。組立てるのが第三の仕事である。出来上がった家を眺めた時
が第四である。(p. 53)

下山は、また言葉を変えて、「思想が読者の頭に無い時は文は読めないのである」と言い、
また「読者が知識経験の深い人であったならば、作者の予想もせぬ所まで読解できるので
ある」(p. 53)と述べる。すなわち、下山は読解における読者の働き、主体的な力を抜きに
は考えられないと言っている。故に、読み方教授における教師の仕事についても「児童の
読解の助手」となることと「読解した所に対しての検証者」としての役割を強調する。そ
して、「各段の内容とか大意とかを問答するのは此の意味である」(p. 56)と考えを述べる。

丸山(1917, p. 84)もまた下山と同じように児童主体で「読むこと」を考える。丸山は、
「本質的に児童をして文を読ませるという事」について次のように言う。「児童をして文章
なる視覚記号に誘導されて、其記号の目指す思想を喚起順応せしむることによって、新た
なる主観的思想の体系を創造せしむること」である。故に、教授の順程として「第一に
読ませ」、続いて下記のように述べる。

次に発問をして彼等は如何なる思想を得しやを慥め、或は背景を探らしめ、或は
事実の関係を吟味し、或は抽象的の文章には活現の手を加えて、漸次に純正な力
強き思想として彼等の脳裏に構成してくれるという過程をとらなければならない。

「教授例」で見る「大意、要旨を捉える」という学習においては、通読後「何について
書いてありますか」というような動機づけのような答えを引き出すだけの問いの場合もあ
るかもしれない。しかし、ここに引用した鈴木、高倉、下山、丸山の考え方には、「読むこ
と」との関連や、抽象(要約)と具象(全容)の関係、読解と大意との関係などを見るこ
とができる。また、読み手との関わりについても重点を置いて述べられている。このよう
な内容に、「大意把握」についての新しい視点を見出すことができる。

(5) 児童の「感想」を尊重する学習指導

「教授例」の4点目の特徴は、児童の感想、所感を発表させる活動が多く見られる
ことである(表 19①③⑪、表 20⑭⑯⑰⑱、表 21⑳㉑㉒)。「部分法」では、1教授例しか

無かった学習である。

これについて、鈴木（1920）は、「大意や要旨を捉える」の項において、「情解を主とする教材」は、概括を捉えさせるよりも感想を喚起させることの方がよいという見解を示していた。感想発表の活動を取り入れている「教授例」10例の教材の内訳は、「文学的教材」が3例、「韻文」1例、「修身的教材」5例、「歴史的」1例である。確かに、鈴木が言う「情解を主とする教材」が多く見られる。「文学的教材」で言えば、前項で取り上げた中野（1920）は、「鑑賞教授」について、「教師の独断を注入してはならぬ」と言う。なぜなら「鑑賞は各自表現であり個性発揮である」から「児童各自が心行くばかり翼を広げて自由な天地に遊ばねばならぬ」（p. 16）と主張する。子どもの感想や所感という活動は、中野の主張のように、『文学的・美的情感』の涵養のための学習と捉えることができる。

（6）「読むこと」とは何かの見解

井上（1919, pp. 15-18）は、「読むという見解」が定まらなければ、「読方教授の根本を明瞭」にはできないと言う。「読む」ということについて、「文字を徹して内容理解すること」や「作者の思想感情を収得すること」（p. 15）を多くの者が唱えるが、それでは本質を押さえたことにはならないと述べる。井上の主張は下記の通りである。

文字を徹して、作者そのものゝ思想感情を理会し、玩味し鑑識して、自我の見解を想定し、思想感情を拡充し、向上の坦途に立つ—これ読むことの真義である。

(p. 16)

井上の一番の主張点は「鑑識」にあるようだ。「鑑識」とは、「読物の内容形式の美醜善悪正邪の価値判断の謂である」こと、「読むということによって、読物そのものの価値を判断することである」（p. 18）と説明されている。また、井上が考える「読むことの三方面」とは、「理解、玩味、鑑識」である。第2節2.2で「部分法」の「教授例」を検討した際、高橋（1911）は、読むことの「三要素」を「読める、分る、要点は何」に置いていた。そのことと比較すると、「玩味、鑑識」が加わっている。これは、内容理解に止まらない人間の情動面や価値評価にまで読むことの意味を求めているということだ。両者の主な違いは、読むことの主眼を、井上は、読み手である児童の個性や感性に重きを置いた捉え方をして、いる点にある。さらに、井上は、児童の作業のみを多くすることよりも、児童に理解、玩味させて、読むこと的能力を涵養することを訴える。単なる理解に止まらず「吟味し批判

し、実例に徴し経験に照し、その内容をいよいよ明確に自己のものとなさねばならぬ」(p. 17)と述べる。さらに、「鑑識」による読物の価値を判断することは、「将来に於ける児童の実生活に、彼等が読物を選択する場合の指針」(p. 18)となることを主張する。このように、「読むこと」を内容理解に止まらず、読み手に批判、評価の力を求めている点において、これまでにない考え方を見ることができる。

志村(1920, pp. 11-16)もまた、井上のように、読むことに対する見解がはっきりしていれば、「読み方教授の意義は極めて容易に解決される」(p. 12)と言う。志村は「読むとは自己を読むものなり」と唱える。なぜなら、「読むとは必ず自己を透してでなければならぬからである」と言い、下記のように述べる。

他人の思想感情の符号である文字によって、先づ自己の思想感情の眼を開き、眼
覚めたる自己によって、他を眺め、他人かくあるべしと、類推し、批判するので
あるからである。(p. 12)

志村は続けて、故に、教師は「教え込もうという考を去らなくてはならぬ」と言い、「常に自然の幫助者の立場にあつて、補導し、助言もし、一歩々々自己に眼を開かせ、正しく自己を読み得る素地を開拓せしめねばならぬ」(P. 12)と強調する。

また、志村は、「教育教授の究極の帰着点」は「結局力でなければならぬ」として、読み方教授においては下記のような力の陶冶を求める。

- 一、形式内容によって陶冶される、読書の能力でなければならぬ。
 - 二、読書の興味を喚起し、培養し、この衝動に導かれて、児童が生涯精神的生活を営み、且つ継続する基礎を養ふ、即ち読書の趣味でなければならぬ。
- (p. 13)

志村は、上記のように児童自身が読む力を養うこと、継続して読書に興味を持ち続ける基礎を養うことを「自己を読む」素地の開拓として位置づけたのである。

このように考える志村は、読本が「網羅主義であり、知育偏重主義である」(p. 14)ために、「詰め込み主義」に陥っていることを批判する。その結果、児童は知らず知らずに「受動的」にさせられているのに、「発動的なれ」とか「自動的であれ」とか言っても無理な話

であると言う。志村は教材について、少年雑誌に向かう児童の態度を引き合いに出しながら、児童にとって興味のある内容を求め、読本が「修身、公民、理科等の材料」があれば必要か、また必要としても「あれほどまでに拮据な文章でなければならぬという理由」(p. 14)はあるのかと問う。

さらに、方法についても、「形式の偏重、分析の一点張り」(p. 15)と批判する。志村の主張は「総合的に。関係的に。」であり、次のような扱い方を要求する。「一文を取扱う場合、常にその文全体として眺める事を忘れてはならぬ。文字も語句も、文法も修辞も、有機的なものであり、関係的に取扱うこと」(p. 15)、そのことにより、「各要素より発する香、味が合して渾然たる一つの文趣となってあらわれる」(p. 15)と主張する。

志村の主張は、芦田による提言、「自己を読む」と重なる考え方があり、教師の教え込みを戒め、読み方教授の帰着点を読書力に求めることにおいても通底する。さらに、志村の独自の主張としては、学習指導方法を文字や語句、文法などを有機的に扱い、関係的に、総合的に文全体を捉えさせようとする考えを見ることができる。

3.5 1918-1921 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析・考察のまとめ

大正初期から大正中期（1918 年から 1921 年）における読み方教授例について、あらためて「部分法」（表 14-表 16）と「全体法」（表 19-表 21）について、教授類別により学習指導、学習活動の各項目ごとにまとめると下記ようになる。

表 22 1918-1921 年『国語教育』掲載—教材類別による「部分法」・「全体法」の数

	修身的	歴史的	地理的	理科的	国民的	実業的	文学的	合計	談話文
「部分法」	4	0	2	0	0	1	3	10	1
「全体法」	5	5	0	2	1	1	10	23	4

表 23 1918-1921 年『国語教育』掲載—「部分法」・「全体法」による学習指導・活動のまとめ

	鑑賞	大意（前）	大意（後）	作者	感想	構成・節	予習・下読	調べ
「部分法」	1	0	3	0	2	3	2	0
「全体法」	9	8	3	7	10	10	6	4

	語句 (前)	語句 (後)	話す・ 発表	経験話	主想	予想	想像	挿 絵 掛図	補 充 文
「部分法」	4	2	2	1	1	0	0	5	0
「全体法」	6	8	8	3	1	1	1	6	3

表 22 から見て取れるように、1918 年から 1921 年に掲載された「教授例」では、「全体法」の数が「部分法」と比較して 2 倍以上である。それについては、教材文の多くが口語体で読み易くなったことが「全体法」を採る理由の前提として挙げることができる。また、芦田（1916）の『読み方教授』において、「自己を読む」読み方が唱えられ、「全体法」による「冬景色」の教授例が提示されたことの影響も大きいと考えられる。「読むこと」とは何かという議論が進展し、3.3.2「(1)『全体法』を採る理由」で述べたように、花田（1918.4）による「一篇を形成する文章」を「全体」として読むことに意味を見出す主張は、センテンスメソッドへと繋がる文章観としてのまとまりを持つものとなっている。さらに、「部分法」の弊害についても言及された花田は、文章観の立場から、例えば「有機的關係から無残にも絶縁」されると批判し、分節的取扱が「読み方教授本来の目的と漸次背戻しつつ行くのではあるまいか」という予測は、的確なものと言える。

また、教材類別（表 22）では、「全体法」における「文学的教材」の占める割合が大きい。1918 年は「第三期」の使用開始年であり、文学的教材が増加したことは 3.4.2(2)『『文学的・美的情感』の涵養』の項で述べた通りである。また、飛田（1965）によると、「デモクラシー教育思想」と共に「文芸主義の教育思想」が隆盛した時期でもある。そのような状況にあって、とりわけ「全体法」として扱うことに意義が認められる文学的教材を取り上げた教授例が多くなったと考えられる。「全体法」と文学的教材の増加には相関関係が見られ、文学的教材を取り上げることが多くなったために、「全体法」が増加したとも言える。そのことは表 23 に見る「全体法」による「鑑賞」教授の数の多さと結びついている。このように、大正初期から中期における読み方教授の 1 点目の特徴として、「全体法」による文学教材の「鑑賞教授」の増加を挙げることができる。しかし、山路（1920.1）のように、児童の情緒に響かせることのできる教材がどれほどあるか、固定した道義観念が支配していると読本批判を述べていたことは、当時としてはあまり見られない貴重な意見と考えられ、教材内容に対する批評の目が実践者にも身についてきたことを表している。

さらに、この文芸主義的「鑑賞教授」が、児童の感想を話させるという学習活動と結びついている点に注目する。表 23 において、「全体法」による児童の「感想」、「話す・発表」

項目が多いことから窺える。中野（1920）は、「鑑賞は各自表現」であり、「教師の独断」を注入することを厳に戒めた。このことは、「鑑賞教授」を「個性発揮」の表現と併せて捉える考え方と見ることができる。このように個性尊重の学習指導が「全体法」とともに進展している。

2点目の特徴は、「全体法」で「作者」の項目に振り分けられた教授例が多い（表23）こととわかるように、作者の位置、苦心、態度などを指導することである。「作者」といつても当時は二つの捉え方があり、一つは文章の真の書き手を表し、もう一つは「仮想の作者」、つまり、現在で言う文章の「語り手」を指していると思われる。この時期には、どちらかと言うと後者の考えに立つ実践が多い。中野（1921）のように「作者に自己を密接させて同じ気分になり自己を置く」ということをねらいとしたり、田上（1920）のように、「作者の態度」を文章表現形式から味わうことを考えたりする授業が見られた。前者（「真の書き手」）で言えば、秋田（1920）のように「綴り方教授」と関連させながら、「作者を想定して想の観方・感じ方・考え方を玩味させる」という読み方教授も見られた。この作者を捉える指導においても、田上のように子どもを中心に指導を行う考えが見られたことは注目に値する。大谷（1921）のように「自我を没して」作者の気分にならせようとするのではなく、「子供の心に刺激」を与えることや、「子供の想像」を促すことで作者の思想・感情に迫ろうとする考え方である。「読むこと」とは何か、目的は何かということが実践・研究者の間で模索されている時期でもある。

3点目の特徴は、表23の「大意」と「構成・節」の項目に関わる内容理解や文章の捉え方の問題である。「全体法」の「教授例」からは、初めの通読後に大意問答をする、ということが大勢を占めた。この学習は、「全体法」ならではの活動であり、文章を一篇として、最初に大体を捉えさせようという意図と考えられる。教授過程の半ばにおいては、各節、あるいは段落ごとの内容吟味をし、各節の要旨をまとめ、各節の関係を捉えさせるという学習も見られ、文字・語句指導と併せて内容理解を進めるという教授過程が多く見られた。このような学習がこの時期における「全体法」の代表的な指導過程と見ることができる。

その中で、「読むこと」における「読者の働き、主体的な力」に着目した考え（下山1917）や「新たな主観的思想体系を創造」（丸山1917）することを重視する主張も見られた。どちらも、読み手との関係において「読むこと」を捉え直そうとするものである。

第4節 第2章のまとめ

本章で取り上げた「センテンスメソッド以前における『部分法』・『全体法』の時代」では、具体的年代としては明治末期（1904 年）から大正中期（1921 年）の読み方教授を対象とした。飛田（1965）の「国語教育の史的区分」で言うと、「語学教育期 - 訓詁注釈時代」から「文学教育期 - 教材研究時代」へと移行していく時期である。

この時期における読み方教授の傾向は、「第一期」（1904 年）から「第三期」（1918 年）とその「編纂趣意書」に大きく影響を受けている。当時の読み方教授は読本を中心に行われ、その読本は、漢文や古典、文語体の難解な教材から、口語体、談話体が多く取り入れられた易しい教材へと変化したことが見てとれる。そして、易しい教材への変化が「部分法」から「全体法」への転換を促すことになった原因の一つと考えられる。しかし、子どもにとって「読むこと」が容易いものになったわけではない。第3節 3.3.2 で取り上げたように、富永（1921, pp. 60-62）が、田舎の農村の子どもの実情を「通読に差支えの無い者は五分の一有る無し程度である」としている。「トンネル式読解」を考案した林進治もまた、このような子どもの現実を目の当たりにしたのである。

読み方教授として「部分法」を採る理由の一番に、富永が指摘した子どもの実態、子どもの力に合わせた教授であることが挙げられる。当時の「部分法」の「教授例」では、ほとんどが教授過程の始めに文字・語句指導を置き、丁寧に扱う様を見ることができた。

一方、学習指導の目的が訓詁注釈から文章内容理解へと進む過程において問われたのは、文字・語句の力と解釈力の相互関係である。さらに、そこには新たな「読むこと」の文章観をも呼び込むことになる。第2節 2.2 で取り上げた高橋（1911）の読み方教授における主眼はその当時の代表的な考え方と言える。すなわち、「読める、分る、要点は何」という読み方教授の「三要素」である。高橋は、それだけでなく、「全体と部分、部分と全体との関係を吟味することを通して一篇の「主要思想」を捉えることを主張した。このような高橋の考え方は、第3節 3.3.1 における五味（1916）にも見ることができた。両者の共通点を挙げると、一つは、「文章教授の根底」には、語の知識理解が必要であることを説いている点である。それが十分でなければ文章理解、読解の力を保つことはできないという。二つは、語の知識理解を通して作者の心境に迫るという主張であった。高橋、五味に見る学習指導論は、一方で「部分法」による語の知識理解を基盤としながらも、他方、「全体法」に通じる「主要思想」や「作者の心境」の指導を探究し始めたと考えられる。

明治末期から大正初期において、「全体法」の台頭とともに「部分法」・「全体法」については、「教材区分問題」として論じられるようになる。そこでは、両者選択の目安として「子

どもの力」に合わせることに、他に、「教材の特質」や「教材の難易度」が俎上に上る。また、「折衷主義」としては、最初か最後に「全体」を総括的に読むことを取り入れた上で、分節的に詳細な取り扱いをするというものである。すなわち、「部分法」は、「全体法」を取り込みながら「折衷主義」へと変化していったと見ることができる。逆に「全体法」には「部分法」の考え方が影響した点も見られる。いずれにしても、文章を一篇として全体を扱うという考え方は、もはや否定できないこととして浸透していった。

しかし、文章を一篇として扱うことは否定できないとしても、必ず「全体法」という教授法を採るわけではない。「作者の心境」や「主要思想」についても、折衷案のように、部分から読み進めて最後に全体で扱うことも可能である。水戸部（1912）が「分節主義」として定義した、「一段落毎に、読方教授が要求して居る総ての任務を悉く片着けて進めて行くもの」ということは、「部分法」を発展させる要素を含んでいたのではないかと考える。「部分法」の生き残りは、この考え方からの探究ではなかったかと思われるが、現実には、「部分法」は「詳細な取扱」という位置づけに終わり、歴史の流れはさらに「部分法」を消滅させていく方向へと向かう。

その先駆けとなった主張に花田（1918, p. 83.）の文章観がある。花田は、「常に思想感情の全体に触れさせた文章そのものより直ちにある陶冶を得んこと」を眼目に置き、一方で「部分法」による弊害を指摘した。それは、「有機的關係から無残にも絶縁」され、「分解的に流れ断片的に陥り易く系統が立たない」と述べたのである。部分的に区切る読み方教授が、花田の主張通りであるのかどうか、「トンネル式読解」がどのようにこの言に応えられるのかを考察することは本研究において一つの課題となる。

一方、「全体法」は、1918年以降「鑑賞教授」の隆盛と共に主流となっていくことが第3節 3.2.1における『部分法』・『全体法』の数の推移（表9）や3.5「学習指導・活動」（表23）から見て取れる。飛田（1965）は、第一次世界大戦後のこの時期には大正デモクラシー思想が世間に広がり、自由主義教育や文芸主義的教育思潮が鼓吹され実践界を賑わせたと言う。1918年から使用開始となった「第三期」においても、「文学的色彩が鮮やかになったと言わしめ」（中野 1920）、第3節 3.4における「全体法」教授例においても、文学的教材が増加していることは示した通りである。

この「鑑賞教授」の目的には、「児童の美的感情を陶冶する」という類が多く見られ、学習活動では、児童の感想、所感を発表させることと結びついていった（第3節 3.4.2「教授例」）。中野（1920）の「鑑賞は各自表現であり個性発揮である」という考え方に見られ

るように、「鑑賞教授」は単に文章全体を概括的に捉えさせるのではなく「感想喚起」（鈴木 1920）を促したのである。その結果、「鑑賞教授」は「全体法」という方法を伴って発展し、子どもの個々の個性を尊重する学習活動も拡充されることになったと考えられる。

このような子どもの個性を尊重する学習活動は、「読むこと」とは何かについての論議も広げる。折しも、芦田（1916）が「読み方は自己を読むものである」と提言した時期である。「自己を読む」とはどのようなことか、読み手である子どもの働きをいつそう押し出し具体化した提言も見られた。丸山（1917）は、文章の視覚記号に誘導された新たな主観的な思想の創造を「読むこと」と考えた。井上（1919）は、「読むこと」の批評、「読み物の価値を判断すること」を重視した。志村（1920）は、児童自身に読む力を養い、継続して読書に興味を持ち続ける基礎を養うことを「自己を読む」素地の開拓と位置付けた。

以上、「センテンスメソッド以前における『部分法』・『全体法』の時代」は、「部分法」から「全体法」への転換の時代と位置付けられる。子どもの個性を尊重する学習指導においても「全体法」の発展とともに進展したと捉えることができる。「部分法」は、読み方教授における大事な基本である文字・語句指導と内容理解の関係を重視し、子どもの自発的な学習も積極的に取り入れながらも、それを主張する文章観を見出せないままに衰退したと考えることができる。

¹ 『小学校令及び同施行規則』の改正（1900）により「国語科」となり、「読み方」「書き方」「綴り方」「言語（話し方）」の四分科となった。それ以来、「読み方」の領域における教授を「読み方教授」と呼ぶ。それは、『国民学校令及び同施行規則』（1940）に変更されても四分科は同じである。よって、「読み方」という用語は、戦前においては通常に使用されていた。しかし、大正末期頃から、「教授」に代わって「学習」という用語が使用されるようになり始める。従って、「読み方学習」という用語も見ることができた。

本論では、現小学校学習指導要領（2018）の内容に準じ「『読むこと』の学習」と呼称する。しかし、「読み方教授」と呼称されていた時代を表現する場合はそのまま用いることにする。

² 教師は目的を指示した後、自ら全文（あるいは区切って）を誦読する。生徒は傾聴。次に生徒が誦読し、輪読する。輪読は、生徒が順次代わる代わる読む。生徒の練習が終わると、教師が講義する。その後、輪読となる。（飛田 1965,p.26 から、稿者が要約）

³ 実物教育を基盤とし、感覚的知覚を重視する直観教授の方法である。この開発主義教授法は、ペスタロッツ（スイス）の教育思想に立つもので、アメリカのジョホノットによって基礎づけられ、わが国に輸入された（飛田 1965,pp.35-36 を稿者が要約）。峯地（1940,p.230,239）は、この教授法は、「児童の疑問を尊重し、教授の形式としては、問

答が非常に重要な地位を占めている」(p.230)と述べるが、一方で、「形式的なものであり、又生硬なもの」であったために、「技巧に走り、遂にその開発的精神を忘れられた」と言う。峯地は、「一たい教授法そのものが形式を主とするものであるのだから、教授法のみによって、教育的効果をあげようとするならば、そこに大きな矛盾があるのではなかろうか」と述べる。この教授法は、明治20年(1887)頃に下火となったという。

⁴ ペスタロッチ(1746-1827)は、スイスのチューリッヒで生まれ、生活教育の理念を確立した。脚注3の開発主義の教育は、ペスタロッチによる「児童の天賦の素質や能力を、児童自身の自発的能力で、開発発展させる」という教育思想に立ち「あらゆる教育の手続きを、学ぶ者の発達段階、自己発展の自然の欲求に適合させるという考え方である。(飛田 1965,p.35)

⁵ 「摘書」については、「初メテ見ル文字ヲ塗板ニ板書シ」(若林・白井 1883,p.25)とあるように、新出文字(漢字)を小黒板に書き出して掲示することを言う。

⁶ 「統合主義」の代表的人物である樋口勘次郎(1899,p.424)は、「我国の教育法が、かくまでに活動を滅殺するに至りたる由来を察するに、前にも述べたるが如く、ヘルバルト派の管理の妄用せられたるも一因なるけれども、開発教授の誤解せられたるも、一の原因ならむ」と、ヘルバルト学派の「妄用」や開発主義の「誤解」を戒め、次のように主張した。「児童をして自己の活動(セルフ・アクティビティー)によりて遊戯的に学習せしむべきこと。生徒をして観察作用によりて、収得したる知識は発表と実行とに慣れしむべきこと」(p.397)。

⁷ ヘルバルトはドイツの哲学者で、科学的教育学を唱道して教育史上い大きな足跡を残した。その立場は、「教育学を目的論と方法論をもつ一個の体系とし、その目的は実践哲学(倫理学)に、方法は心理学に」と、両科学に基礎をおいた考え方である(飛田 1965,p.40)。峯地(1940,p.242)は、ヘルバルトの五段階法の主な長所を、「心理学に立脚して、明瞭確実な教授方法を建設した」こと、「一定の規範を提供したので、(略)大に教授法の進歩を促した」ことなどを挙げ、「ヘルバルトの名を唱えないものは、一人前の教師でないが如き観を呈した」と述べる。しかし、渡邊(1933,p.34)は、次のような点で行き詰ったと分析する。1つは「段階の形式を整えることに行きすぎて内実の之に伴わざりしこと」、2つは「あらゆる教材を画一に取扱う弊に陥ったこと」、3つは「教育者が教材教授の方法のみに専念して被教育者の心的状態を顧みなかったこと」である。

⁸ 箕作麟詳訳『百科全書 教導説』(上・下)、永田健助・関藤成緒訳『塞児敦氏 庶物指数』(上・下)、ファンカステール訳『教師必読』、漢加斯底翻訳『彼日氏 教授論』、黒沢寿任訳『加爾均氏 庶物指数』(上・下)など。(稲垣 1982,p.721)

⁹ 佐々木吉三郎は、「学ばせ主義」により、児童の自発性と人格的な情意の総合に注意と賛意をはらった。(飛田 1965,p.72)

第3章

新たな「全体法」としてのセンテンスメソッドの時代

本章では、「トンネル式読解」がなぜ垣内によるセンテンスメソッドに反して考案されたかを究明するために、垣内（1922）が著した『国語の力』における文章理論や学習指導論を中心に検討する。そのことを通して、「トンネル式読解」の学習指導論を探る手掛かりとする。加えて、1922年から1926年における「教授例」・「論文」の分析を行い、センテンスメソッド提唱以降における学習指導の様相とその特徴を考察することで、実践的に「トンネル式読解」との比較検討をする。

センテンスメソッドの始まりは、「部分法」か「全体法」か、揺れていた時代との決別を意味する。なぜなら、「全体法」を採ることの明確な理論的支柱を得たからである。垣内によるセンテンスメソッドの提唱は、文章とは何か、文章を読むこととはどのようなことであるかを知らしめ、多くの実践研究者の共感を得て受容されたと考えられる。しかし、垣内の理論にも実践的な問題は指摘された。稿者は「トンネル式読解」が生まれた要因について、センテンスメソッドへの疑念があったのではないかと考える。

第1節 国語教育史上におけるセンテンスメソッドの位置と評価

まずはじめに、センテンスメソッドについての規定を行う。「序章」の脚注3で述べたように、首藤（1982,p135）によると、「英米では sentence（文）によって入門期の読みの指導を開始する方法が、sentence method（センテンス・メソッド）と呼ばれている」という。一方、日本における用いられ方について、首藤は、「垣内松三が『国語の力』（不老閣大11初版）で、芦田恵之助の尋五に対する『冬景色』の授業を実例にして『センテンスメソッド』を説いて以来、そこで説かれたようなものが『センテンス・メソッド』の名で語られることが多くなっている」と述べる。

また、塚田（2001.p.59）は、センテンスメソッドに付与された意味について「二つの視界」を述べる。一つは、言語の単位を基準にして「文字」や「語」でなく「文」の単位からのアプローチを重視すること、もう一つは読みの全体論を象徴する用語として使われることである、と述べる。

本論文で使用する「センテンスメソッド」の意味は、塚田の言で言えば、読みの全体論

を象徴するものであり、垣内が説いた「センテンスメソッド」の意味に沿う。

そのような意味におけるセンテンスメソッドの原点は、安(2005, p. 13)の研究によると、米国、ニューヨークの教師ファーナム (Farmham) ¹の実践にあり、ヒューイ (Huey) ²は、「アメリカの当時のセンテンスメソッドの流行を紹介し、その有効性と限界を指摘するという役割を果たした」と言う。垣内(1927, p. 229)は、直接ファーナムから学んだわけではなく、ヒューイからセンテンスメソッドの発想を得ていたことを次のように述べている。

ヒューイ (ママ) のセンテンスメソッド Setence-mesthod は、それより以前に行はれたる断片的なる文の部分的教授法に対して、有機的統一的方法を心理的實際的に研究したものであるが、私の考察の焦点も、文を読むと同時に直観する文の形即ち想の形を、国語教授の単位としなければならぬといふことである。

垣内はセンテンスメソッドをこのように考え、文章全体を対象として「直観」から始める指導理論と方法を生み出したのである。

垣内によるセンテンスメソッドには多くの評価、研究がなされている。その共通点は、これまでの文章形式と内容の二元論を止揚する提言ということにある。府川(2018, p. 25)は、『『形象』という概念を持ち込んで止揚しようとした』と述べ、「形象理論は国語教育理論として実践の場へも広がっていた」と見る。望月(1984, p. 183)も府川と同様に、それは「形式と内容との一体観に立って、形象理論として」まとめたものであり、「教科教育法的な」地盤に発展させられた観があると捉える。

府川(2018,p.25)は、センテンスメソッドが提唱された1920年代の社会文化や国語教育状況を次のように示している。一つは、「新聞や雑誌などに掲載される文章は、言文一致文が主流」となってきたことである。またそれに伴い、小学校の国語教科書教材も言文一致体の文章が主流となったと述べる。二つは、その結果、「従来の国語学習のように文字や単語にこだわるのではなく、文章という大きな単位をまず対象にするような読みの学習が全面的に展開されるようになった」ということである。三つは、「大正自由主義の中で文芸主義が花開いた結果、国語教科書にも『文学教材』が数多く登場することになった」ことを挙げている。垣内は国文学研究者でもあり、国文学研究と国語教授研究とが密着して行われたと考えると(滑川 1993,p.147)、一層文学教材研究が盛んになったことの背景の一つとして肯ける。府川はこのような状況の中で、「国語教育理論における記念碑的な出版と

評価される、垣内松三の『国語の力』が刊行された」と位置づける。

また、飛田（1965, p.122）は、当時の国語教育界を覆う様相から、センテンスメソッドの出現を捉える。「デモクラシー思想を背景にした自由主義教育の行き過ぎ、とくに国語教育の現場に一種の倦怠のきざしが現れてきたとき、回生の新風を送った」と述べる。安（2015, p.136, p.144）は、この飛田の視点を踏まえながら、次のような国語教育の潮流の中にセンテンスメソッドを捉える。それは、明治末期からの自学輔導・自学主義の発想における全文通読の習慣の浸透であり、さらに、大正期における生命主義思想における直観重視の思潮である。安は、このような時代的背景から「自ずと全文通読の学習過程が普及し、そこにセンテンスメソッドという理念が合致した」（p.144）と見る。また、安（2015, p.47）は、大正期の生命主義の国語教育においては、児童（読者）の生命の躍動に注目し、読者を発見し定位したという点で読み方教育を一步前進させるものであった。しかし、そのために主観的な読みに流れる傾向があったという見方もしている。そして、「そのゆり戻しとして、次の時代には、文章とその背景にある作者を見据える形象理論の到来を呼び込んだ」と捉える。

府川が『国語の力』を「国語教育理論における記念碑的な出版」と捉えて評価したように、他の研究者も以下のようにそれに近い位置づけを行っている。

高森（1979, p.227）「センテンスメソッドの提唱は、以後の読み方教授の発展を方向づける一つの要素となった。」

野地（1982, p.21）「文章を読むとは、どうすることか。解釈するとは、どうすることか。言語のほんとうの力は、どこに見い出されるのか。読み、解釈、批判の対象や領域、どうなっているのか。これらの問題に関し、垣内松三教授は、二〇年にも及ぶ思索・講義の一切を集中して、『国語の力』にまとめられた。」

望月（1984, p.183）「明治の『改正教授術』（若林・白井）とヘルバルト主義教授法とにつぐもの。各科教授法的な地盤を教科教育法的なそれに発展させられた観がある。」

飛田（1984, p.135）「文（文章）に対する本質観、指導に対する新しい姿勢いわば新しい文章（教材）観、指導観が基調になっていたものと推察。」

興水（1990, p.50）「なぜ日本の国語教育界に歓迎されたかということの説明には、それまで、明治末期から大正初期にかけて、形式主義か内容主義化という主張

が対立していたが、その対立を揚棄するものとして形象理論が出されたと言われるのがふつうである。」

田近（2013,p.18）「やがて形象論となって理論的完成を見る垣内の、文章とは何か、あるいは、それに対する読みとは何かということの考え方を基礎としている。」

このようにセンテンスメソッドの提唱は、当時の国語教育状況の地平を超え、読むことの学習を転換するものであったと言える。

一方、センテンスメソッドへの疑問の声も見ることができる。垣内（1922）の『国語の力』に対し、いち早く批判の声を上げたのは奥野庄太郎（1886-1967）である。奥野は、成城小学校に勤務し、大正自由主義教育の代表的な人物と評される（秋保 2015）。三輪（2019,p.139-140）は、林（1965）が記した「奥野に影響を受けた」という言を下に、奥野のセンテンスメソッド批判について言及している。奥野は、1923年7月に英米視察から帰国し、同年12月23日の日記には『国語の力』を購入して一気に読んだとされ、感想が次のように記される。「こんな説が読方教授實際家に宣伝してたまるものか」（1925,p.15）というものであった。奥野（1925,pp.6-13）は、『教育問題研究』誌上に、「読方におけるセンテンスメソッドを批評す」という一文を掲載する。その批判点を稿者が要約すると次のようである。

- ・センテンスメソッドは内容の意味を読むことを中心生命とするので、低学年時代において、特に重要な言語文字の習得が閉脚される。
- ・小学校の児童の心意発達から考えて、中学年においても一つのことを精しく考えるという思考作用の充実を認めることはできない。児童の発達に即した学習発展が遂げられなければならない。
- ・欧米においては、センテンスメソッドは既に古く、ライフメソッドが必要である。読むことを人生に密接させることで、新生面が開かれる。
- ・読みの展開においても、音読から文意を直観するのは、読みの心理からいって不合理である。

奥野は、とりわけ当時の子どもの国語能力の問題を指摘し、センテンスメソッドの導入

に警鐘を鳴らす。奥野（1925, p. 8）は、「第一に低学年に於いて言語文字に不注意であり、第二に中間学年に於いて広範な読書経験をいとなませて思想内容を豊かにすることに不注意」、そして高学年においても「センテンスメソッドの応用が困難なものになって来はしないかとさえ疑はれる」と憂えていた。さらに「事実地方一般の小学児童の読み方能力は非常に貧弱である。普通の言語文字がなかなか読めない」という実態について述べている。奥野は、語彙の習得自体を重視し、語彙が「思想」として蓄積されることを目的とした（秋保 2015, p. 397）。奥野は語彙教育の観点から、また、子どもの心的発達を重視し、ライフメソッドを唱える立場からもセンテンスメソッドへの批判を行ったと考えられる。

奥野と同じ成城小学校に勤務していた山下も、センテンスメソッドに対する批判を述べている。その一つとして文字や語句の取扱いの問題があることを挙げている。山下（1939, p. 23-24）は、「文字の読めない子供、文字の書けない子供には文の形象の世界は鎖された世界である」（p. 24）と述べる。また、「小学校ではもっと分かり切ったことを教えていいのではないか」、「小学校における国語の指導理論が高遠な希望を欲しながらも、それへ到達するための基礎作業としての単純化が要望される」（p. 23）と、小学校教育としての問題点を挙げる。

第2節 垣内松三の『国語の力』におけるセンテンスメソッドの主張

2.1 読み方の現状とエルチェ法に対する批判

垣内（1922, p. 4, pp. 11-12）は「センテンスメソッドから見た読方の現状」について、訓詁注釈主義に傾き過ぎていたことを次のように指摘する。文字を覚える困難さや字音の複雑さ、文体が整理されていなかったなどの障害を除くための注釈や辞書が出現しているにも関わらず旧態依然の訓詁に力を注いでいることである。そして、読み方の新生面が拓けないのは、これらの障害のみに原因があるのではなく、「読む心が眠って居るからである。読む心が麻痺して居るからである」（p. 11）と説く。垣内は「読む力」について強調する。語彙を豊富にすることや知識を収得すること等は読む力の結果であって、「先づ要求することは、それ等を読破せんとする力の欲求である」（p. 4）と述べる。その力を内部から自然に現すには、読み方の心理や読み方教授の研究から考えても、センテンスメソッドに近づいて行くより外に方法は無いと主張する。

そして、垣内（1922, p. 33-37）は、エルチェの解釈法³について、下記のように紹介するとともに批判する。

- 1 解釈法 a 語釈 b 文法的解釈 c 修辞的解釈 d 韻律的解釈
 e 内容の解釈
- 2 批評法 a 歴史的批評 b 美学的批評 (pp. 33-34)

垣内は、この方法については「歴史的価値」は認められるが、研究の進歩から見れば破綻していると言う。訓詁注釈主義と同じように辞書や注釈が現れて来ていることや歴史的批評も進められて来ていることを指摘する。最も破綻の著しいのは、「内容と形式の区別」であると述べる。エルチェ法は内容の解釈の前に語釈、文法的・修辭的解釈という形式の解釈があり、それらが分断されている。垣内は、「内容主義と形式主義との対立」は、「今日の国語学習が、かうした無用の思弁のために煩され悩まされて居ることは決して少なくない」(p. 37)と把握している。垣内はこのような問題意識からもセンテンスメソッドを主張していることが窺える。

エルチェ法については、吉田（1925, pp. 83-89）もまた「エルチェ式かセンテンスメソッドか」という問題を立てて論じている。吉田は従来の読み方教授の多くが下記のよ
うな進んで展開され、ドイツのエルチェの文章研究法に似通っていると言う。

- 一 文字の読方の吟味 二 語句の研究 三 分段の研究 四 修辭の取扱
五 内容の会得 (p. 83)

吉田はセンテンスメソッドによる読み方学習法を「意義あること」と捉え、「文章を読む作用の論理的展開」や「文章研究」から観ても、「最も妥当なる読みの発展」(pp. 88-89)と考えるが、「児童の読む作用」の視点から述べていることが興味深い。吉田は、「全一的に総合的に作者の正しき全体を把握することに重要な意義をみいださなければならない」と言い、続いて、下記のように述べる。

たとへ、児童の読む作用の心理的傾向が分析的に部分的に段階的に展開し易いとしても、正しき読みに対する論理的確信の意識は、指導の体系として、普遍的

妥当の読方学習として、よりよき読書の傾向として、吾々の常に意識しておかなければならない事項である。(p. 89)

吉田は、このような児童の読みの傾向は単なる「心理的な自然の読みの展開とのみ」見るができないとする。すなわち、「過去の読み方教育の実際的取扱ひが産んだ、極めて不自然な読方学習の邪道」(p. 90)とまで表現し、下記のような結論に至る。

難解なる文章の学習にあたって、直ちに文章に直接して、全体的に意識することのできない場合に於いては、エルチェ式の如き研究法も過程として許さるべきものであると言ふことも考えておかなければならない。(p. 90)

つまり、理論的にはセンテンスメソッドを支持するが、子どもの実態から考えて、難解な文章の場合は、エルチェ法も「許容の学習」と認めるわけである。センテンスメソッドにおいては、文字・語句指導の問題が課題として残ることを吉田は認識している。この問題は、1.2 で述べた奥野などのセンテンスメソッドへの批判と共通するものである。

2.2 センテンスメソッドの主張

垣内が『国語の力』において述べた次の一文は有名である。「雪片を手に執りて、その微妙なる結晶の形象を見んとする時、温い掌上に在るものは、唯一滴の水である。」⁴ (p. 84) これは、垣内の考え、すなわち「文の真相を観るには文字に累はさるゝことなく、直下に作者の想形を視なければならぬ」というセンテンスメソッドの主張として分かりやすく広まった一文と推測する。

ここでは、垣内がセンテンスメソッドについてどのような文章観や学習指導の構想を持っていたのかを中心に検討することにする。そのことにより、センテンスメソッドが実践の場においてどのような形で受容されていったのか、センテンスメソッドがこれまでの授業をどのように変化させたのかについての考察に繋がると考える。

2.2.1 解釈の力

垣内 (1922, pp. 2-83) は「読方の本質」として、「読み方 (小学校に於て)、解釈 (中学

校・高等学校)、批評(高等学校以上)」は、「本質に於て同一の作用を指す」(p. 5) と考える。そして、センテンスメソッドは、「文自体から出発」し「文を以てこれを統率する方法」(p. 9-10)と言う。「解釈の着眼点」として3点挙げている。1点目は、『作者が何を書こうと思ったか』という疑問点を、その目標点として居る」(p. 66)こと。「自分はこう読んだ、こう思う、かく感じたということが始めて解釈の生ずる基点」(p. 68)ということである。2点目は、「ぼんやりと見えて居るのが、次第に明確に現れてくる。この展開は作者が文を書く時の能産の作用に随伴するものと見ることもできる」(p. 69)こと。「解釈における演繹と帰納の融合せらるゝ要点がある」(p. 73)ということである。3点目は、「文を熟読して、文意を黙会する時、文の上に作者の思想の形が内視せらるゝように、又作者の思想の律動が内聴せられる」(p. 73)ということである。

さらに、垣内はこの解釈の三方面からの統一を下記のように考える。

作者の思想の姿を文の形に見るのは、思想の律動を音の流れに見るのと同じく、文を同時的全一の姿に於て意識するものである。然るに言語又はこれを表現する文字は絵画や彫刻や建築のやうにそれを同時的に現前することができぬ。その表現は音楽のやうに一語より一語に一字より一字へと連なるのである。書こうと思ふことを持続して継続的に表出された形である。言語の解釈はこの継続的展開の跡を追うのであるから文を継続的全一と見る立場から行はれる。(p. 77)

垣内は上記のように、ヒューイの言葉である「同時的継続的全一」を引用し、文の性質の両方面を統一した考えと同じように、解釈の作用もまた同じような見方で統一することができると主張する。そして、「真の解釈」は、「総合的と分析的に分かれ易いこの二作用が、総合的分析的作用として統一されたる作用」(p. 80)となることで生ずると唱える。垣内は、前述した三方面の「有機的統一作用」について、「直観せられたる仮定から出発して各部分の分析的作用により推理せられたる帰結に達することである」(p. 81)とまとめる。

垣内(1922,p.77)はヒューイの「同時的継続的全一」を引用し、言語や表現する文字の継続性についても述べているが、「作者の思想の姿を文の形に見るのは」、「文を同時的全一の姿に於て意識するものである」と主張する。安(2015,pp.100-101)は、垣内が強調したのは、『継続的全一』と同等以上に、『文を同時的全一の姿に於て意識する』ことであつたと捉える。それは、「通読によって、あたかも絵画を見るように全体を理会することで

あった」とも述べる。垣内（1922,p.69）が文を読む時の心を次のようにヴント⁵の説明を引用して述べている点からも、安が言う「絵画を見るように全体を理会する」ということは、肯けることである。

恰もこみ入った画の上に、突然光がさしこんで来た時に、初はただ全体の印象のみであるが、それから全体との関係に於て部分部分が引続いて見えて来るやうに、文も初は輪郭が見え、それから初めには暗かった部分々々が分つて来る。

垣内は、さらに続けて、「文意はこれを示す『言語の額縁』であり『輪郭』である」（p.69）と述べ、文章を絵画のように「同時的全一の姿」で捉えることを主張していると考える。

2.2.2 授業例「冬景色」の考察

垣内（1922）は、『国語の力』において「センテンスメソッドの実例」（p.12-19）を以って考察し、センテンスメソッドによる授業の実例を示した。この「センテンスメソッドの実例」は、周知のように芦田恵之助（1916, p. 37-43）『読み方教授』から引用したものである。芦田がこの授業を実際に行ったのは1915年11月のことである。この授業の記述を基に教師の発言と児童の反応や発言を稿者がまとめると以下の通りである。

授業例 尋常5年 教材「冬景色」芦田恵之助(東京高等師範附属小学校 (1915.11.17))

○授業当日の朝 教案を書くにあたって2回読む

教師の読み 絵のやう。銃声が寂寞を破ったところがおもしろい。わざとらしい所がない。以前読んだ時より、感興をひく。この心持で児童に臨めば成功疑ひなし。

○第一時 尋常5・6年の複式授業である。

・直接教授

T 通読

C きはめて静粛に聴いていた。

（蓋し東京近郊の何処にも見らるゝこの冬景色を各自に思ひ浮べ

ていたのであらう。)

T 何事も語らぬ

C 何事も語らぬ

(この黙々の間に於ける双方満足の感は十分にあらはれた。

竊にこの感じが読み方学習の根柢であるとさとした。)

6年の直接教授のために5年には自動作業を命ずる。

- ・自動作業 通読の練習と作者の工夫の存する所を調べる。
- ・直接教授

1 通読 (発動的に学ぼうとすれば、一課の通読など易々たる事。日頃あまり通読には堪能ならぬ者もすらすらと読みきった。教材と学習の関係が頗る重大であることを悟る)

2 作者の工夫について発見した箇所をいはせる。

それぞれに所見をいったがまとめていふことができなかった。

3 問答

T 「皆さんのうちに山水画の掛物があるだらう」

C 「あります」

T 「その山水景色には遠くに山など～、中ほどにややはっきりと画いた景色～、極手近なところにきわめて鮮明にかいた景色はなかったか」

C 「書いてありました」

T 「景色をかいた絵にはこの遠中近の用意があるが、冬景色には、これと似寄った点は見つけなかったか」

C 「見えます見えます」 (追分で道に迷っている旅客が行くべき道を見出したやうに喜んだ)

C 「一段が遠、二段が中、三段・四段・五段が近」

T 「さらに工夫のあとは見えぬか」

C 「銃声の所が面白いやうです」

T 「勿論かういふ实景に接して書いたものであらうが最後に銃声をおいたことは作者の工夫である。万物悉く死せるが如き寂

寞を、一発の銃声で破った所は、実に巧妙に出来てをる」

C（「その言はんと欲する所を指摘された」といふやうに非常に喜んだ」

4 通読

T「作者の工夫をたどりつつ全課を通読すべし」と命じて、六年の直接教授に移る。

○第二時

・ 自動

1 「冬景色」 全課の通読

2 作者の工夫について、昨日の所感を想起

3 語句、又は文章について質問すべき箇所を調べる

・ 直接教授

1 通読（昨日に比べて余裕のある読みぶり）

（「遠中近の工夫」「銃声による局面一変」等は余程よく分つたらしい）

2 質問

C「山おろしの風」「木枯に吹きさらされて」「雪をはらはう」「霜にやけた」「枝もたわむほど」「ゑをあさっている」

T 訳を付けて聞いた。よきはよしと認め、然らざるものは訂正。
難問は「霜にやけた杉垣」で、これは実物を見るより外に道がない。

学校の近くの杉垣はまだ緑したゝるばかりである。

「一月の末まで待て、あの杉垣が霜にやけて来るから」

「かういふ場所が東京附近でどの辺にあるだらうかと考えながらゆるゆる読んでごらん。また之を絵にするのだったら、どう書けばよからうか」

C「先生書きぶりでもうかがふ所はないですか」

（かういふ問に接すると、心のそこから嬉しい。発動的に学習するものはかくなくてはならぬ。）

T「まだあるけれども、それは私にきくよりも、皆さんが発見した方が面白からう。目の着け所は三段と四段だ」

- ・自動 通読、絵を描く、書取
- ・直接教授

3問答とまとめ

(よくできた児童の絵を示し、問答しながら板上にまとめる。)

C「先生作者は何処におるのですか」

(叙景の文でも、詩でも作者の位置を定めるのは大切。研究が自然の道に乗って来れば、悉く問題は児童から起るべきもの。)

T「この景色を作者が見ていた時間も問題ではないか」

○第三時（最終時間）

- ・直接教授

T「調べるものが残っていたね」

- ・自動 「三段四段の書きぶり」「作者の位置」「作者が景色をながめていた時間」「書取」
- ・直接教授

T「三段は動かぬ物、四段は動く物を書いている。作者は昨日の絵の外にあってこの景色をながめている」

C（作者のながめていた時間は、各自まちまちであった）

T「少なくとも猟師が畦道づたいに森の中にいって発砲したまでは見ていたとしなければならぬから、十分内外であらう」
(話がまとまる)

以後、書取、自動は随意。その次の綴り方随意選題の時に綴った女兒の作文を紹介。

作文（「冬景色」に関する骨格のみ）

- ・今日習いおえた冬景色といふ所はまことにさみしい様な賑わしいようななんともいえない程よい感じのする所である。
- ・一番初は遠い所にある山だとか林など～その次に中頃にある森や山

～三段目四段目に近い所の有様が手に取るように～。

- ・ これまでは何となく静であるが五段目の「ずどんと一発」という所に来ると今までものたりない感じがしたのが一度にぱっと破れてしまっている。
- ・ 遠中近と順序正しく書くことも私は今日から覚えた。

垣内 (1922p.19-21) は上記授業を下記のように分析し、センテンスメソッドにおける授業の展開を五段階にまとめる。

1 通読（音読）—指導者の音読から生徒は文章を直観して居る。

これが **Sentence method** の出発点である。

2 通読（音読 - 黙読 - 音読）一文をたびたび読んで、文の形に第一段第二段第三段第四段第五段の展開があることを気づいた。

3 通読（音読）一文意が更に確実に会得せられてそれから自然に語句の探究が生れて居る。

4 通読（静かなる音読又は黙読）—語句探究のために作者の位置を見つけ、作者の景色に対して佇んだ時間まで考へ出した。

5 通読（黙読）—板書の網目を透して全文を心読し冬景色の天地の広さ、遠さ、色（光もあろう）音等を観取し静寂の感を深く味はって居るらしい。特に銃声の後更に一層の静寂を感じたようすがありありと見える。

更にこの作用をいひかへて見ると

1 文意の直観 2 構想の理解 3 語句の探究 4 内容の理解 5 解釈より創作へ

さらに、垣内 (1922,pp.22-24) は、芦田のこの授業について二つの視点から考察を加える。1 点は、文字語句の注釈から出発するこれまでの読み方の到着点からこの授業は始まっているという点からである。まとめると下記のようなものである。

- ・ その文を書いた作者の創造の作用を明かに認識し、作者の精神を透して文の算出された根源にまで導かれる。
- ・ 文の算出される内面的な作用を見る学習の態度が解ってきたら、自分の考へを

文に表現する作用も目ざめて、創造の力を体験せられる。

(p.22 から稿者がまとめる)

2点目は、教場の外で行われる「視読」の場合の視点からである。下記のようなことが述べられている。

- ・視読の場合の通読は始めから終わりまで自己の作業であって他の助けを借りないで文を内視することであるから、解釈の力の強弱は自己の心の力をそのままに示すものである。
- ・第一回の視読に於て著眼するには、これを捉へんとする遺志によりて精神が統一せられて文字を凝視する時にこの心の据え方から読方が正しい方向に導かれる。

(pp.23-24 から稿者まとめる)

この「冬景色」の授業について、高森(1979,pp.245-260)は、「部分法」による中山(1914,「序章」1.2.1)の授業とを比較検討する。中山の語句を一つ一つ押さえ、一分節ずつ理解を進めていく「積み重ね方式」に対し、芦田はいきなり「作者の工夫の存する所」を調べる課題を与えて自習させることから始め、その後問答をするというような、「問答法としても、きわめて大ざっぱ」な方法であると、その印象を述べる。語句については「語句又は文章について質問すべき箇所」ということで、児童の質問には答えるがきわめて簡単にすませているといつてよいといつつ、しかし、児童の「語句・文章について理解が十分でないかといえば、そうでもない」と述べる。高森は、できるかぎり、「児童を発見へとかりたてていく」という点で芦田の方法を評価する。この芦田の「根本的理念」には、「教師はまづ教え込むという念を去るがよい」とか「児童をして教材に直ちに接せしむる」という考えがあると高森は言う(p.258)。高森は、芦田の教材の取扱い方については、「鑑賞の立場といえる姿勢はほとんどないといつてよい。むしろ創作の手法の分析をしてもって、創作の立場に立とうとしている」(p.259)と捉えている。そして、「文意の直観、児童の発動的学習という点では、芦田の方法が時代の波に乗った進歩性を持っていた」(p.260)と批評する。

また、本論文で取り上げた守岡(1917,第2章第3節3.4.1)の「冬景色」の授業と芦田

のそれとを比較すると、高森（1979, pp.256-258）が「部分法」との違いを示したこととほぼ同様なことが言える。すなわち、守岡の授業例では、一節ごとに語句を一つ一つ押さえて積み重ねていくこと、教材を読むことを繰り返すこと、児童との問答の中で内容吟味や表現の美を取り上げること、大意を明らかにして形式を省みるなどである。

もっとも、守岡は「全体法」で扱っているが、いわゆる「折衷法」と言ってもいいような展開であり、芦田の「冬景色」とは異にする。初めに通読をして「大体どんなことが書いてありますか」と児童に質問をし、数生に発表をさせるが、「可否の決定は下さず、読解の進むに伴って漸次明瞭となるものなる事を暗示」するに留める。その後は、第一段第二段の語句探究をした後に内容吟味の問答をしながら理解に導く。第二時は残りの第三段から第五段までを同じように進め、第三時の最後の授業で「構想吟味」をするというものである。そこでは、各段落の大意を把握させた上で、「作者の位置」「描写の順序」「文章から受ける感じ」「作者の工夫」について問答しながら掴ませていく展開である。

守岡の指導内容については芦田のものと変わらないと言えそうであるが、しかし、授業としては決定的に違う。それは何か。「文意の直観」という学習の有無である。垣内が提唱する「文意の直観」ということは、これまで見て来た「教授例」においては語られなかったことである。「文意の直観」とは、実際の芦田の「冬景色」の授業では、どのようなことを示しているのだろうか。芦田（1916, pp.37-43）による前記授業記録を見ると次のようである。先ず、教師が「静かに通読」し児童はそれを聞く。その時の実際の様子として言えるのは、「きわめて静粛に聴いていた」ということと、「我は何事も語らぬ」「児童も何事も語らぬ」ということである。この実際以外は、芦田の推量である。一つは「蓋し東京近郊の何処にも見らるゝこの冬景色を各自に思ひ浮べていたのであろう」ということ、もう一つは「この黙々の間に於ける双方満足の感は充分にあらはれた。竊にこの感じが読み方学習の根柢であるとさとした」ということである。確かに、雰囲気は伝わってくる。児童が何かを感じながら、あるいは想像を巡らしながら聴いていたであろうことは推測できる。しかし、その実態は掴めない。にもかかわらず、垣内は「指導者の音読から生徒は文章を直観して居る。これが **Sentence method** の出発点である」（p.19）と位置づける。では、実態の掴めない「文意の直観」とは、どのようなことを指すのだろうか。

垣内（1922）は、「直観」について項を起こして述べてはいない。本節 2.2.1 で述べたように、「解釈の有機的統一」について、「直観せられたる仮定から出発して各部分の分析的作用によりて推理せられたる帰結に達することである」（p.81）と言う。この「直

観せられたる仮定」については、文を読む時の説明として次のような表現をする。「ぼんやりと見えて居るのが、次第に明確に現れて来る。この展開は作者が文を書く時の能産の作用に随伴するものと見ることができる」(p.69)と。文の真相を観るには2.2の冒頭で取り上げたように「文字に累はさるゝことなく、直下に作者の想形を視る」ことであり、「文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を観取する」ことであると述べている。また、垣内(1927,p.229)は、後年、「直観」に関して下記のようにも述べている。

文を読むと同時に直観する文の形即ち想の形を、国語教授の単位としなければならぬといふことである。その内容は文字を通じて見たる個人の内化作用である。再創造である。

垣内は、このような「読み方の作用の出発点に児童を立たせること」について、困難なもののよう考えられるが、「児童の直観の力が、容易にこうした自然なる態度を採ることは、よく見うける事実である」(p.229)と捉える。しかし、「個人の内化作用」とはどのようなものかについての言及が見られず、前述した「冬景色」の授業における児童の「直観」についても、観念的なままである。

安(2015,pp140-141)は、垣内の直観論はベルクソン(Bergson.H.)⁶や西田幾多郎⁷の影響があると見る。安は、ベルクソンの「絶対把握の方法が、直感でなければならぬ」という言葉を引用し、「部分部分の分析ではなく、流動全体の直観に重要性を見出す姿勢を、読むことの学習に敷衍するならば、文章全体を直観して意味を把握するところのセンテンスメソッドこそが最適」(p.141)と捉える。さらに、安は「ベルグソンの生命主義直観論は、センテンスメソッドの定着に向けての文化思想的素地を日本の国語教育界に広げる結果となった」(p.141)と述べる。

西田については『国語の力』の「序」において、垣内が十四名の学者の名前を掲げて彼らの「所説に負う所」が少なくなかったと謝意を述べている中の一人である。安

(2015,pp.142-143)は、西田の「思惟の根柢には統一の直観がなければならぬ」という言葉を引用し、垣内が「読み方の根柢に直観が据えられること」についての影響を受けたと述べる。安は、「直観重視」とセンテンスメソッドの関係を国語教育界にどのように影響することになったのかについて下記のように考える。

直観重視という時代の思潮が、センテンスメソッドという具体的な指導原理の力を得て、国語教育の世界に文学を中心教材として本格的に導いたと考えるのである。(p.143)

以上のことから、「直観」とセンテンスメソッドとの関係を踏まえた上で、改めて芦田の「冬景色」の授業記録に戻って検討する。

垣内が分析したように、教師の通読を聴きながら、児童は漠然と何かを思い浮かべながら各自様々な印象を持ったことだろう。これを「直観」というなら、次の飛田の言が最も当てはまる。飛田(1965,p.161)は、「形象理論」が垣内の『国語の力』の刊行を契機にどのように浸透していったのかを論ずる中で、「直観」について次のように説明する。「文章を読んで漠然と何か頭の中に浮かんでくるもの、心理的に言えば印象とか心象といわれるもの、それを仮設として読みの深化の出発点としてだいじにする」こと、これが「形象の直観」であると言う。

「冬景色」の授業においては、「直観」の次に「作者の工夫」について自動を命じられる。児童は、通読による印象を持ちながら改めて個々に通読し、その工夫点を調べたと推測する。児童が調べた内容は、教師が抱えている内容通りとはいかず、おそらく個々ばらばらな視点や捉え方から発表したのではないだろうか。芦田はそのことについて、「それぞれに所見をいったがまとめていうことは出来なかった」と言う。恐らく、芦田が考えていた描写の遠中近という工夫にまとめて発表できる児童はいなかったのであろう。すると、芦田は「山水画」を思い浮かばせ、その絵に描かれている遠中近を例にして「冬景色」の作者の工夫に気付かせようとする。児童は教師に導かれながらも、自分たちが発見したように「一発の銃声」の面白さにまで気づいていく様が記述されている。

垣内(1922,pp.87-88)は、この「山水画」を用いて児童を遠中近の描写に導いていく様子を次のように考察する。「周到なる用意に依りて文字の知覚から連想に導かるゝ読方の作用の進路が明かに現れている」(p.87)とし、「児童の心に一幅の冬景色の画がだんだん精細に描き出されて来る跡が見られる」(p.88)と評価する。垣内は、このように「印刷した文字の連続の中より、作者が書こうと思ったものを認める作用は、文字の知覚ではなくして、文字の知覚から伴はれる連想に因るものである」(p.88)と意味づける。しかし、この授業の現象は、垣内の言う「文字の知覚から伴はれる連想」であろうか。このような「連想」

に導かれるのは、「山水画」を思い浮かばせ、教師の巧みな話術と魔法のような誘導があるからではないだろうか。それを抜きにしては、段落ごとの文字知覚やそれに伴う「連想」は難しいのではないかとと思われる。

そのことに関連して、田近（1982.12 P.56-57）は、『『国語の力』への疑い』という題目で、垣内の解釈理論について批判をする。垣内（1922）は「直下の会得によって作者の意識の流動を文の形に見る」というが、そこには、「作品にむかい合う読み手の位置はかえりみられていなかった」とする。「読み手主体を欠落させていること」が垣内理論の弱点であり、「観念論」にしてしまっていると述べる。田近は、1980年代における問題意識から、「作品を読むとはどういうことなのか、読み手にとって読みとは、ただ作者の意識に近づくことなのか」と問いかける。それに対して、田近は自ら「作品重視と読み手主体重視の両極をにらみながら、その矛盾を思想形成の観点から止揚していかなければならない」と考える。田近は『国語の力』について、「読みはいかにして成立するのか、読みにおける直観とは何か（何が直観されるのか）、部分の分析では何が問題なのかなど、読みという認識行動を解明する上で、重要な問題が提起されている」（p.57）と批評する。

さらに、田近（2013,pp.19-27）は、垣内（1922）が、「文章を『意識の流動の現れ』として捉え、それを読むには『直観』によらねばならない」と主張した、「意識の流れ」に着目して、その問題点を挙げる。そもそも、「意識の流れ」とはアメリカの哲学者・心理学者のジェームズ（James.W.1890）⁸による発見である。垣内がそれを踏まえて、「意識の流れを文章の上にとらえる具体的方法を、全文法という形で提出した」（p.21）のものであると田近は捉える。垣内が、作者の「想の形」としての「文の形」の比喩として使った「雪の結晶」は、ジェームズが、内省的観察の困難な意識の流れの比喩として使ったものである。田近は、垣内の主張は、「語学主義的方法に対するアンチテーゼであり、語意から文意へという方式を逆転させ、初めて文意から語意へという方式を理論的に提唱したものであった」（p.21）と述べる。この田近の指摘は、垣内の提唱がセンテンスメソッドでなくてはならなかった根拠ともなることである。しかし、田近は、逆にまた、「全文法との関係で言うなら、意識の流れはその方法によりさえすればとらえられるのかという問題」（p.23）を挙げる。すなわち、田近は、「心理学の対象としての意識の流れとは次元の違う」形象について、下記のように述べる。

言うまでもなく、表現主体の意識の流れが言語に定着されればすべて形象になる

とは言えない。それは表現主体の言語による構成原理が働いてつくり出された完結せる一つの世界であって、一つの構造体をなしているはずのものである。

(p.23)

そのように、言語を「一つの構造体の構成要素」と捉えたならば、「形象の形成原理を言語の上にとらえることは可能だし、また必要なこと」(p.23)であると、田近は主張する。そして、「形象を見ることは意識の流れをとらえること」であるとするなら、垣内は「意識の流れという対象はいかにしてとらえられるのかを問題にすべきだった」(p.24)と指摘する。さらに、「文章の内面にひそめる意識の流れは、読み手の意識の流れを引き起こし、そのことによって真の実在、真の認識の内容となることに気づくべきであった」(p.24)と問題点を挙げる。田近の垣内理論に対する批判点は、下記の2点にまとめられる。

- 1 解釈は、作者の意識の流れをとらえることだとしても、垣内には、その直観を支える言語的事実認識の問題が欠けていた。
- 2 直観における主体の側の問題が欠けていた。

(p.27)

このような垣内理論についての田近の批判は、「トンネル式読解」を考察する上で、「読むこと」の学習において、何故センテンスメソッドでなければならないのかという点とそれに深く関わる「直観」の問題の視点という重要な示唆を与えていると考える。

2.2.3 文の形

垣内(1922, pp.88-92)が読むことをどのように考えていたのかについて、「文の形」に言及している点から検討する。垣内は「冬景色」の文章について、芦田が構想した五段落とは少し違う分析を示す。芦田の授業では、「一段が遠、二段が中、三、四、五段が近」と押さえている。そして、五段の銃声について、児童が「面白い」と発言したことを受けて、これも作者の工夫であることを説明している。垣内はそれとは違う分析を示す。(垣内は「印刷された文字群」の段落分けを示していて、第五段は「犬を連れた男が」から始まっている。しかし、それは四段の後半の文である。教材文(芦田)の五段は「ずどんと一発。」から始まる。)垣内の分析は、三、四、五段をひっくるめて近景と言えるかどうか疑問を呈し、新たな捉え方として「遠(一段) 中(二段) 近(三段) 近(四段前半) 中(四段後半・

五段前半) 遠(五段後半)」と分析する。そして、芦田の授業における女兒の綴り方を引用し、「一発の銃声」の意味を述べる。女兒は、この銃声により「今までものたりない感じがしたのが、一度にぱっと破れてしまっている」と綴っている。垣内は、「銃声に依って文の形は兩分され、静肅と活動、寂寞と喧噪との対照を感じさせる」(p.91)と言う。そして、鳥の影が遠くなるほどに、「銃声が破った静けさよりも、もっと沈静な寂寞が分外に生じて来る弾力性潜在力を含んで居るように感ぜられる」(p.91)と言う。このことが、「この文の生命と考えられるかもしれぬ」と捉える。その結果、文の形は次のように見ることができると示す。「1 遠中近の叙景 2 銃声から生じた局面一変 3 (読者の印象)」(p.91)と。垣内はこのように考えてみるものが「文の与える印象に依りて、読者がそれを胸中に再構成して見た形である」(p.92)と、述べる。垣内は、このように『文の形』というのは『想の形』を意味する」と主張する。

とするならば、「文の形」、すなわち「想の形」を捉えることは、指導者の分析により差異がある。まして、児童は教師の導きなしには、垣内のように捉えることは難しいことである。田近(1982)がいう、垣内理論は「観念論」に陥っているという批判も肯ける。垣内(1922)によるセンテンスメソッドの提唱が行われた以降の「授業例」では、このことによる影響がどのような実践として現れるのか、またこの理論に対してどのような反響があったのかを、次項で検討する。

第3節 大正中期から大正末期(1922-1926年)における読み方教授の様相

垣内(1922)によるセンテンスメソッド提唱後における読み方教授がどのような様相を呈しているのか、垣内による影響を実践の場においてどのように見ることができているのかについて、雑誌『国語教育』に掲載された「教授例」と「論文」から検討する。第2章3.4.2で取り上げた「全体法」による「教授例」・「論文」考察との比較をも踏まえる。

3.1から3.4に分けて分析を行うのは、掲載「教授例」の数を考えてのことで、他に意図はない。

3.1 1922-1923年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察

表24、表25で表した「教授例」を基に、第2章における「教授例」一覧表の項目と同様に「目的・教授(内容・形式)」「方法(教授過程)」を中心とする。この時期における教

材は「第三期」（1918 年使用開始）が基本だが、1922 年には「第二期」のものも見られる。

表 24 1922 年『国語教育』掲載「教授例」

類別	教材（巻）学年	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
<div>記事文</div> <div>歴史的</div> <div>①</div>	紫式部と清少 納言 第二期（巻十） 5 年 佐藤	・生徒学習の眼目 才能が優れていたか、和漢の 学に通じていたか、「つくれ る文」 についての補説 ・推究事項 なぜこの時代に才女が多か ったか、この時代、学問のや りかた	題材明示 - 家庭自習の検察 - 読むこと（内容 - 形式読解 - 内容） - 「紫式部」の研究 （本文に即して、記されてい る事項） - 精査補説 - 練習 （読み方、文字語句） - 意見吟味（不審、疑問など ころ、批判的意見の開放）	「全」 自習 意見吟味
<div>叙事文</div> <div>修身的</div> <div>②</div>	画工の苦心 第二期（巻十 一） 6 年 古賀	一名画工が真に芸術のため に生き、芸術のために身を献 ずる真摯な態度に感銘させ る。	予備（目的指示） - 教授・音 読（大体の意味がとれるよう に） - 問答により文の吟味、 内容を開明、語・語句の吟味 - 味わいつつ読ませる - 整 理問答 - 感想発表 - 応用練 習	「全課取扱い、 一時間」 感想発表
<div>文学的</div> <div>③</div>	初秋 第三期（巻九） 5 年 森岡	（自分で取り得るだけの意 味を取り、学習帳に記す） 文字語句を突破して意味の 世界へ突入する態度を養う。	学習帳にある表明が発端点 作者の吟味（状況や作者の見 えたもの） - 文段の大意研究 （各段落の主旨） - 作者が見 た実景の想像（教師の補説） - 初秋の直観のために作者 の位置や文段相互の関係な どを図解 - 感想 - 中心思想	「全」 学習帳 作者の吟味 文段の主旨・相 互の関係 中心思想

表 25 1923 年『国語教育』掲載「教授例」

類別	教材 (巻) 学年	目的・教授 (内容・形式)	方法 (教授過程)	その他
<div>叙事文</div> <div>修身的</div> <div>④</div>	五一ぢいさん 第三期 (巻三) 2 年 秋田	伍一ぢいさんの性格を掴ませ、 個の五一ぢいさんを描出させ、 暗黙裡に勤労を貴ぶ精神を養 う。 表現の妙味を感得させて、児童 の創作心を刺激し、創作にまで 誘導	全文を数段に分け通読 (新 字) - 自由読 (五一ぢいさん の第一印象を掴む) - 印象の 発表 - 作者 (何に感じて書い たか) - 朗読、新字練習 (文章の意味調べ、五一ぢい さんの性格、労働の想像、掛 図、児童の絵、創作、本文の 感想)	「全」 第一印象 作者 創作 感想
<div>叙事文</div> <div>実業的</div> <div>⑤</div>	大売出し 第三期 (巻五) 3 年 原田	大売出しの光景を想像せしめ、 其の表現のうまみを味わわせ る。それに付帯して、広告、大 売出し等の効果多きことを知 らせ、反物類に関する知識を整 理する。	自由に通読 (新字など読めな い文字は教える) - 指名して 読ませる - 所感を尋ねる - 読み取った内容を話す - 経 験の発表 - 通読 - 質問に応 ず (語句等) - 指名して読ま せる (作者の輪郭・心持、大売出 しの光景の想像、教科書の批 評)	「全」 (こんな 光景を描いた 文は途中で分 節したくな い) 所感 経験の発表 作者 光景の想像
<div>文学的</div> <div>⑥</div>	マリーのきて ん 第三期 (巻七) 4 年 原田	マリーの機転の機転たる所を 味わいその表現の妙味をうな づかせる。 劇化し文中に現れている人物 の心情を想像させ、表現の玩味 を指導。	通読 (語句等質問) - 感想の 発表 - 玩味の指導 (家に飛び 込むまでや兵士と娘の心の 中の想像) - 劇化の役割決め (児童に対話や動作、それに ついての相互批評)	「全」 (こんな 教材を途中で 中断しては文 の生命がなく なる。全課提 供) 感想発表 玩味 劇化

記事文	私ノ村	作者の文章を読解させて、作者	下読（質問に応じ個別指導）	「全」
地理的	第三期（巻三）	の村を想像させることにより、	- 通読（文字語句） - 自由読	作者の吟味
	2年	村落の概念を与えて、郷土地理	（作者の吟味） - 討究（作者	語句の質問
⑦	秋田	の基礎とする。	の想定、位置等） - 通読 - 時	発表
		文章の想を立体的に理解させ	節と時間の推定 - 大意の把	
		るため、挿絵と文章を結びつけ	捉 - 新字の書取	
		て取扱う。	（前時の討究発表、作者の村	
			を作者の説明に即して吟味、	
			掛図・挿絵）	

(1) 作者の吟味や印象・感想発表から始める

表 24、25 の「教授例」において、特徴的なことは、教授過程の最初の段階で、作者の吟味（③⑦）、所感や感想発表（⑤⑥）、登場人物の印象発表（④）をしていることである。1921 年までの教授例においても、作者の吟味や児童の感想といった学習活動は増加傾向にあったが、教授過程の最後の段階で行うことが多く見られた。最初の段階では、大意の把握が多く行われていた。しかし、表 24、25 における「教授例」で見られるこれらの最初の学習活動はセンテンスメソッドによる教授過程の最初の「文意の直観」を意識したものと言えるのではないかと推測する。この傾向は、作者の位置に立たせて文章を読むことや、「直観」したこととして印象や感想を話させる活動として、捉えることができるからである。

文学的教材の「初秋」（③）において、「文字語句を突破して意味の世界へ突入する態度を養う」という目的を持ち、「マリーのきてん」（⑥）では「表現の妙味をうなづかせる」とある。修身的教材の「五一ぢいさん」も⑥と同じような目的を持ち、「創作にまで誘導」する。「私ノ村」（⑦）は、郷土について述べた地理的教材と言えるが、「文章の想を立体的に理解させるために、挿絵と文章を結び」つける取扱いをする。このような目的設定にも文章の意味世界に入り込もうとする傾向として見ることができる。

(2) 「読むこと」とは何かの問いかけ

森岡（1922. 12 P. 56）は、「初秋」の教授例を提案するにあたり、『読む』の真意義に立つ『読ませ方』という題目で意見を述べる。森岡は、「何を読むか」と問い、「自己を読むなり」「生命を読むなり」と答える。この読みは「主（自己）客（文章）を没して止揚され

たる一元的境地の構成であらねばならぬ」と言う。そして、「文章研究」が「読方の本質に基づきたる読ませ方の根本義であらねばならぬ」とも主張する。さらに、森岡は「児童の読む力の問題」にも言及する。「自己の力の限りの意味を取る、これが真の自学ではなからうか」と言い、「自学の条理」を「進んで想像玩味の天地を拡大する様、所謂平面的から立体的にまで突入」することに正さなければならないと説く。森岡は「文章研究」を「生徒の学習」にも「教師の学習」にも課し、それらを「比較吟味」することを重視する。ちなみに、「生徒の学習」は「1 作者は何を書いたか 2 感想 3 分段の研究」とある。森岡は芦田（1916）の「自己を読む」読み方教授に影響を受けながら、自学学習による新しい読ませ方を模索したものと思われる。表 24、25 から自学学習は、①③⑦に見ることができる。

1922 年の『国語教育』には「教授例」と共に「読むこと」に関する論文がいつもの号以上に数多く掲載されている。晝田（1922, pp. 11-17）は、芦田の「自己を読む」について、「至人の言語」として認めるが、これを文字通りに解することに警告を発する。誤ると「教材そのものの本質を破壊して仕舞ふ」と言う。晝田は芦田と違って「読解とは氏と正反対に文章の含んでいる思想感情乃至真理をそのままに受領することが第一義である」と唱える。小野（1922, pp. 18-24）は、「読むとは、ある作品を透してなさる二つの主観の交渉である」（p. 20）と言う。「作品を透してなさる人と人との交渉」だと述べる。すなわち、「作者が己の生活を透して、（登場人物を - 稿者）どう見ているか。（登場人物の - 稿者）人格を、思想的にどう作者は見ているか」といったことの吟味が「作者と我との交渉」であり、「間接なる人と人との交渉」（p. 20）であると説明する。また、小野は「作者の主観が何等かの質及び量に於いて我の主観と緊密なる化合を起こすべきである」（p. 22）と言う。そして、この「化合」が「子どもをして読むこと」と捉え、それは「我の主観への新たなる創造だと心得させたい」（p. 23）と考える。つまり、「子供の主観をうんと磨き澄まさせ、そこに文即ち作者の主観をもちこさせなければならぬ」（p. 23）と主張する。

森岡、晝田、小野等三者の主張にほぼ共通するのは、文章に見る作者、あるいは思想・感情を捉えることが「読むこと」であるという認識である。その思想・感情を捉えるとはどのようなことなのか、すなわち子どもが「読むこと」とはどのようなことなのかという点において、相違が見られる。これらの「読むこと」を巡る論争の基軸には芦田の「自己を読む」の考え方が見られ、垣内（1922）のセンテンスメソッドを俎上に乗せて具体的に論ずることは見られない。しかし、三者に共通する作者を捉えること、思想・感情を掴む

この考え方は、センテンスメソッドに通底すると考える。

(3) 鑑賞指導

鑑賞指導について、村山（1922, pp. 59-63）は「文章の鑑賞教授と言ふことが盛んに叫ばれる様になって来た」と捉え、それを次のように説明する。「文章を其の内容形式の両方面からながめて其の美を鑑賞せしめ、さうして其の文章の奥底に流れて居る生命其の物に触れしめて行かうという叫びが、盛んになって来た」ということであると言う。「鑑賞教授」については、1918 年頃からの「全体法」において多く見られるようになってきたことは、すでに第 2 章第 3 節 3.7 のまとめで述べた。村山はさらに、文章に流れている「生命」に触れている。この考え方は森岡の「生命を読むなり」にも通じる。飛田（1965, p. 127）は、生命主義の思想について、「ディルタイやシュプランガー⁹の生命の哲学を基調にするもので、哲学の目的は「生き生きした具体的現実としての生の体験、直観による把握にありとした」と解説する。村山や森岡の「生命」についての考え方が、この生命哲学による文学思潮の影響を受けていると考えられる。

保科（1922, pp. 1-6）もまた、「鑑賞の力」が発達して「はじめて文を読む」ことができると述べる。保科はそれだけではなく、さらに「着想・構想あるいは段落・照応に至るまで、これを批判する能力を有してこそ文を読むという境地に達し得る」（p. 2）と説く。保科は大意の把握と共に「批判」が大切であり、具体的には「読んだのちこれに対して何らかの感想なり意見なりが胸に浮かぶようにならなければならん」と述べる。このように、保科は読み方教授に、理解力、鑑賞・批判力を求めたのである。

3.2 1924 年『国語教育』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察

表 26 に表した「教授例」を基に、3.1 と同様に分析・考察を行う。1924 年における教材は全て「第三期」のものとなっている。

表 26 1924 年『国語教育』掲載「教授例」

類別	教材 (巻) 学年	目的・教授 (内容・形式)	方法 (教授過程)	その他
叙事文	弟橘姫	日本武尊の東征を説く。	・独自学習 (独自予習)	「全」
歴史的	第三期 (巻九)	史実を明らかにすることで。表現を知る。内容が明瞭になることとで形式も明らかになる。	文字語句だけでなく、問題を自ら設けて答もする。参考書を与える	独自学習 相互学習
①	5 年 河野			

			<ul style="list-style-type: none"> ・相互学習 <p>1 形式 - 各自の研究発表、質疑</p> <p>2 問題による審究（児童どうし） - 教師の指導 - 問題構成（課題）をまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・再、独自学習（課題について） 	
文学的 ②	マリーのきてん 第三期（巻七） 4年 河原	マリーが機智を以って自国兵を救った沈着な行動から、同情愛国の精神に感ぜしむと共に、頓智の必要を知らしめる。 短時間の事件を相観的に表現した文の気分を味わい、創作に誘導	<p>目的指示と予備問答（背景の説話） - 通読（音読）意味の大体を掴む - 内容の梗概発表（大まかな） - 通読（自由に。文字語句） - 質疑（児童相互）</p> <p>- 内容の究明（問答） - 達読 - 感想発表 - 予告（想及表現法玩味、作者の規定）</p>	「全」 質疑（児童相互） 内容の大体 感想発表 想及表現玩味、作者の規定（どんな人、工夫点）
修身的 前半 対話文 ③	まはりっこ 第三期（巻三） 2年 五味	どこにその文の主旨をおき、どの点に児童の心境を開拓し陶冶すべきかを捉えておく。「いそがばまわれ」という格言の深い意味を自ら了得し感得する。	<p>自由読（どんな事柄がこいてあるか） - 読み取った内容や考えたことの発表</p>	「全」 内容や考えたことの発表
歴史的 ④	松阪の一夜 第三期（巻十一） 6年 岡井	学問に熱心な青年本居が敬慕する老大家賀茂に面談することが出来た喜びに満ちた情景を、児童の面前にまざまざと展開するようにする。	<p>銘々に通読（文字語句質問）</p> <p>- 古事記万葉集の説明 - 音読</p> <p>- 内容の理解度を調べる問答</p> <p>- 読みの練習 - 発表（本文の記述に沿って、何人かに） - 鑑賞的吟味（段落に分け、吟味すべき要点）</p>	「全」 記述の発表 鑑賞的吟味

歴史的 ⑤	八幡太郎 第三期（巻五） 3年 白鳥	主眼点 義家の宏量、武力、仁慈 補充文	読み方、語句の意味 - 問題提出（登場人物について） - 児童の答を整理して補説 - 精査（問答） - 朗読（感想問答、補充文 - 読本との比較）	「全」 問題提出 感想問答
歴史的 ⑥	アレクサンドル大王と医師 フィリップ 第三期（巻十） 5年 竹内	人間の性格が人生の危機に際し、人間の事件と運命とを決定する力の如何に偉大なるかを観照させる。 一小話の構制を明らかにし、劇的要素及びその作用を知らしむ。 表現の技巧についての鑑賞、文字語句の吟味。	通読（全文の意味の大略の把握） - 文字語句（あつさりと知らせる） - 含蓄の多い問題の吟味（正確精密な理解へ） - 人物の研究 - 補説 - 鑑賞（文段ごとの大意をとり、劇的に仕組まれていることを理解） - 鑑賞（人物の性情、心理の遷移を味わう） - 作者の表現上の苦心	「全」 大略 鑑賞 作者の苦心
国民的 ⑦	すすはき 第三期（巻四） 2年 岡井	掃除の目的が達せられた時の爽快を味わわせる。 我が国民が古来清浄を尊ぶ風習のあったことを話し、その美風を奨励する。	第一時 第一、二、三節 第二時 第四、五節 第三時 第六、七節 第四時 全体の復習	「部」
韻文 文学的 ⑧	うちの子ねこ 第三期（巻三） 2年 原田	子猫に対する子供（作者）の姿 一小動物に対する愛に満ちた性格を窺う。七七の軽快なるリズム（暗誦） 平仮名教授。 児童に考察、想像のヒントを与えて、鑑賞の境地に、自ずと進ませる	通読（疑問の個所を明にする） - 読み耽らせる - 韻文の内容をヒントにより想像 - 全文暗誦 - 感想発表 （作者中心—子猫に対する心情、その表現）	「全」 感想発表 作者

文学的 ⑨	デンデンムン 第三期（巻一） 1年 野澤	詩の興趣に浸らせる。	掛図により、経験と交渉し、 形態・修正等の問答 - 全文通 読（新字語句） - 読み方練習 （韻文の範読） - 全文書取（新 文字も）（全体から総合的に詩 趣を味わう）	「全」 詩趣
修身的 ⑩	石安工場 第三期（巻九） 5年 竹内	勤勉を愛し、忍耐する心 筋骨労働を卑しむ悪思潮を批 判 詩文の材料は作者に心の種が あればなり得る。	予習（詩の想となる必要な素 材についての知識、石屋の観 察、語句とその実物の観察、 辞書、参考書 発表準備、安じいさん、新字 等） - 音読 - 予習事項の補整 - 音 読、まとめ	「全」 予習
記事文 文学的 郷土 ⑪	傘松 第三期（巻七） 4年 橋本	村の事象により、作者の養い得 たような心境を文章により刺 激され、郷土に対する愛着の 念、宗教的気分を味得	予習（前以て課題を与える） - 読み方 - 文字の取扱 - 自習 問題の検答 - 読ませる （語義解説、文章の玩味、補 説）	「全」 予習（自習） 玩味
修身的 ⑫	ユフガタ 第三期（巻一） 1年 飯田	主眼 夕方の風景の内部であり、おじ いさんやおばあさんに心配を かけないという日常生活の反 省にある。 経験を反省させたり想像させ、 自然とよい事に気付くように し、教訓的なことは自然に取扱 う。 「フ」と「ウ」使い分け。	微音読 - 掛図や挿絵で問答 （理解の程度を確かめる） - 一人ずつ読ませる（「フ」と 「ウ」に注意） - 微音読 - 文 と挿絵を結びつけて問答 - 音 読 - 全文書取 （絵を描かせる）	「全」 微音読 絵

国民的 前半 対話文 後半 韻文 ⑬	キクノハナ 第三期（巻二） 1年 原田	簡単な、短い話の間に一家の有り様、趣味を窺う。 対話文の言語者を正確に理解させる。用語の省略の意味を知らせる。	挿絵、掛図の観察。或は教科書を読む。或は文章全部を板書し、一通りの扱いをした上で、教科書に。母の言葉と子供の言葉を正確に了解し対話文の了得。役を決め対話の話し方練習。 (漢字、応用文、韻文の暗誦)	「部」 役を決めて、 話し方練習
修身的 ⑭	町の辻 第三期（巻八） 4年 五味	見ていた人々と小僧との心境から何故このような溝壑が横たわるかを省察し、純美な性情の陶冶に連徹する。 叙述の技巧。	教師の考えを述べたり、色々と反して聞かせる。 通読（内容の概要の把握） - 必ずしも第一駒から玩味鑑賞する必要なし。第三駒からでもよい。 問題点・下駄屋にいた人が小僧に気付いたこと・小僧が国の母を思った点・「さとすべき子にさとされ」の意味、感得・ 「北風寒き町の辻」の意味	「全」

(1) 「想」について

表 26 の「教授例」では、3.1 の 1922・1923 年の「教授例」分析で示したようなセンテンスメソッド特有と思われる指導過程や学習活動はほとんど見られない。最初の通読後における作者の吟味や印象、感想発表という学習活動が見られず、感想発表 (②⑤⑧)、作者の規定・苦心・吟味 (②⑥⑧) が見られるのは教授過程の最後である。これは、1918 年頃から少しずつ増加してきた内容と共通する。センテンスメソッドの影響として考えられるのは、「想及び表現の玩味」(②) や「詩の想となる必要な素材」(⑩) に見る「想」の概念である。垣内 (1922) は、「文の真相を観るには文字に累はさることなく、直下に作者の想形を視なければならぬ」と述べた。「文の形と想の形」について説いたのである。

秋田 (1924, pp. 53-54) は「想の吟味」について、「文章研究の立場」として、次のよう

に主張する。「真の教材研究は、作者の地位に立って文章を創作する過程に直面して、文章そのものを根本的に吟味する創作的研究であらねばならぬ」(p. 53) と言う。この立場はセンテンスメソッドの考え方に沿うものと思われるが、その上で三点、「作者の想定」「想の吟味」「表現法の吟味」について、詳しく述べる。秋田は「想の吟味」について、文章と想との関係を以下のように言う。

作者が観、考え、感じて得た複雑錯綜せる想は、文章を中心としてその周囲に渦紋を巻いているのである。その単純化せられ凝結して結晶したものが文章である。故に単純化せられた文章を通して、その複雑な想を知り味うには読解力鑑賞力が必要ならぬ。(p. 54)

さらに、秋田は「想の吟味」が「表現法の吟味」に繋がるとする。「作者はその想を表現するにあたり、表現上努力し苦心せる点を味得しなればならぬ」(p. 55) と述べる。秋田は想を表す表現法を「構想」や「修辞語法等についての工夫」「言葉文字」など、表現の全てにわたり研究することを求めている。

「マリーのきてん」(②) の教授例においては、「教師の発問並に補説によりて、文章に現れたる想及表現法につき玩味す」(p. 51) とある。その軸となる事柄を 10 点示し、「事件の急所急所をすくすくと裁いて居る筆の跡を深く味わせたい」(p. 52) とある。「(1) 事件の場所」「(2) 時」に始まり、物語の要所要所における主人公マリーやその家人などの行動や様子、心持を想像させようとしたり、教師が補説しているような学習が窺える。「想」という概念をどのように捉え、その吟味をどのような学習方法で行われるのかについては、他の「教授例」を注視する必要がある。ちなみに、垣内(1922, p. 20) は、芦田の授業分析において、「文をたびたび読んで、文の形に第一段第二段第三段第四段第五段の展開があることを気づいた」ということを、「1 文意の直観」の次の「2 構想の理解」と位置づけている。

秋田は「創作的研究」の立場として、一番目に「作者の想定」について述べている。作者の想定には色んな仕方があり、「名前・身分・年齢・境遇・態度・位置・社会的地位」などがその主たる研究対象としている。すなわち、秋田がここで想定する作者は、文章上に現れる仮想作者であり、視点人物と同様な場合が多い。その仮想作者を想定することが「知らず知らずのうちに創作的態度を養ふことになる」(p. 54) と言う。これまでの「教授例」や「論文」においても、秋田と同じような作者の捉え方を多く見ることができたが、一方

で真の作者という捉え方もある。

(2) 鑑賞指導

表 26 の「教授例」において見られる特徴の 2 点目は、鑑賞玩味による教授である。教授過程の初めに位置づけているのは 1 例 (⑧) あり、最後の方にあるのが 4 例 (④⑥⑨⑪⑭) である。鑑賞指導については、第 2 章第 3 節 3.4.2 の 1918 年-1921 年の教授例分析で述べたように、「第三期」使用開始とともに雑誌『国語教育』において文学的教材を取り上げることが多くなり、「文学的・美的情感の涵養」ということが強調される傾向があった。その延長線上にあると考えられるが、主張としてはやや広がりを示していることが窺える。鑑賞指導の考え方については、前項目 3.1 でも取り上げたが、ここでは、「理解」の上に立って、「作者の表現」や「作者の心情」を鑑賞するという考えが見られる。

例えば、教授過程の最後に「鑑賞」を位置付ける「アレクサンドル大王と医師フィリップ」(⑥)において、竹内(1924, p. 62)は、鑑賞は理解の上に立てられなくてはならないとし、「一番手易く行われそうなのは、文段毎の大意をとって行って、各段に含まれている意味より、劇的に仕組まれていることを了解させる方法である」と述べる。すなわち、「構想上の理解」をし、それが「直ちに鑑賞」に繋がるというのである。竹内が主張する「鑑賞」というのは、「文学の技巧的要素の研究、作者が表現上にとった苦心というものを鑑賞することに誘導する」(p. 62)という考えである。要は作者の苦心、表現の鑑賞という考え方である。似たような「鑑賞」は「松坂の一夜」(④)においても見られる。岡井(1924, p. 58)は、「鑑賞的吟味」として各段落における吟味すべき点を挙げ、「心に描かせる」「人物を彷彿させる」「想像せしめる」ことなどを指示する。竹内との相違は、岡井の場合は児童が鑑賞する行為を具体的に提示し、竹内のように「作者の表現」という点に意識を持たせていないことである。この両者を併せ持つ教授例が、「うちの子ねこ」(⑧)である。原田(1924, pp. 62-63)は、韻文、散文に関わらず、「読みひたらせることを真先の仕事としたい」と言う。なぜなら、「そこに盛られる中身に肉迫させる為に、教師の前口上も説明もぬきにして児童自身にそこへ進ませる為」である。そして、その結果、「児童の口よりもれる感激を尋ねて見たい」(p. 62)と考える。しかし、一方で、原田は「内面の理解鑑賞ということは一段と力を要する」とし、児童の傾向として、「読みつつある一部分の理解考察に頭がはたらいて、全文を総合して場面を、状況を構成する能力に著しく欠けている」(p. 63)と捉える。であるから、教師の指導を注ぎ、「児童に考察或は想像のヒントを与えて鑑賞の境地に彼ら自身をして自ずと進めさせる」(p. 63)とある。最後には、作者の心情の洞察と

表現吟味を行うことで鑑賞教授が整うということである。

また、「デンデンムシ」(⑨)において、野澤(1924, p. 71)は「詩趣を味はせるという態度」について、次のような考えを示す。「詩を味うということは、言ふまでもなく其の詩の生命の中に自己の生命を投入して、そこに渾一融合の生活を営むことである」と述べる。ゆえに、「餘り語句の吟味や文脈の詮議立てをせぬ方がよい。それ等に対し多少不明な所があっても、全体の上から総合的にその詩趣を味はせるという態度で取扱って行きたい」ということである。この指導法の考え方は、センテンスメソッドと同時期に台頭した生命主義による読み方に通底すると考えられる。3.1 においては、飛田が生命主義による鑑賞の問題を生命哲学との関係において言及している点を取り上げたが、さらに、飛田(1965, p. 128)は生命主義に立つ読み方について次のようにも解説する。「文学の本質を生命体と見、その生命体に触れることによって自己形成、人生組織をはかることに価値を認めている」と述べる。また、飛田は「方法的にはセンテンスメソッドを一步も出ていないように思う」(p. 131)と言う。そのような生命主義の立場に立つと思われる大旗(1924b, pp. 14-16)は、『読む』ことの意義と「読解鑑賞」について下記のように主張する。

文の真意真想真情を玩味して、作者の心境に到達する主観的、内面的な読方、之を真の『読む』ということに考えたいとの議論は誰しも同意のことと思ふ。

(p. 14)

作品に対して私達が接する時、其処にその文の生命を直観するのである。これが読方の立場である。然しこの文を読む時、決して文そのものが面白いのではなくそれに投入られる独自性が面白いのである。此の時は作者の独自性と読者の投入独自性とに相違があるかも知れぬがそれでよいと思ふ。

(p. 16)

大旗は「作者の心境に到達する主観的、内面的な読方」が真の「読む」ということであるという考え方を示し、作者の心境(独自性)というのは、客観的なものではなく読者の「独自性の投影、自我の移り」(p. 16)と見るところに、教授例(⑧)に見られるような児童の通読後の印象、気分を重視する教授を唱導すると考えられる。

また、大旗(1924a, pp. 56-57)は、国語読本の文芸的材料の取扱について、「鑑賞にまで

の態度」を強調する。大旗は、「文芸の根本は情緒であり、情緒をして感ぜしむるものは想像の力である。読むことによって豊かな想像がめぐらされ、文の生命を把握させて深い鑑賞にまで導く態度で取扱い度い」(p. 56)と主張する。そのための要点を9点に渡り列挙する。項目のみを挙げると、「1 文章本位の取扱に 2 背景の描出 3 気分の把握 4 作者の想定 5 直観的なこと 6 朗読 7 リズムの教授 8 批判 9 芸術的表現」(p. 57)とある。なかでも、これまでにあまり見られなかった主張を取り出すと以下のようなものである。

- 1 材料は一箇の生命の統一体であることは前述した。文本位の総合的取扱がこの統一体としての文の生命に触れる所以であることは申す迄もない。
- 3 文全体の直観を重んずるからには直下に文の情趣を把握する、即ち通読の後には直ちに其の気分が把握せられねばならぬ。文を読むと共に起る情緒、その弱き連続が気分である。(p. 57)

大旗は、国語読本の文芸的材料の価値について、以上のような文芸的趣味を向上させることにあると述べる。

檜垣 (1924, pp. 48-49) もまた「読み」における「児童の生命」を培う立場から、現今の読み方教授の大勢が次のような方面に向かっていると捉える。「『読む』という事が思索的に考察せられればせられる程如何にしてその生命を培養するかが問題」(p. 48)となっているのである。檜垣は「感覚の鋭敏は人生に対する詩的生活の入門である」とし、「低学年に於てこの感覚を十分に開放し、その感覚から生るる感じ方悟り方を育てねばならない」(p. 48)と言う。さらに、「すべての文学は想像連想によって存在するもの」であり、「自ら神秘的、浪漫的気分が一として含まれないことはない」(p. 48)と述べる。だからこそ、児童にはこのような「浪漫的気分」を伸ばすことが「文学的趣味養成」のために必要なことのひとつと主張する。

檜垣はこのような主張と同時に「形式の完全な読み」の上に立つことを大事にした。「一字一句が全文を左右するという事を忘れてはならぬ」と強調する。そして、「文章本位の国語教授法は何処までも語句本位の教授法の堅牢なる基礎工事の上に建てられるべき建築物であらねばならぬ」(p. 49)と考える。檜垣は、児童が難しい少年少女読物を読破することから考えて、「一二の語句に無関心に内容へ内容へと突入する、その内在力」を摘み取らないようにすることが「読書能力をより進める所以」と捉える。しかし、一方で「語句の正

確なる理解」や「不明難解な語句を明瞭にすることが確実な大なる力となる」と考える。檜垣の次のような記述―「こんな思想読をして居る時代であるから、特別の指導なしでは徒に児童を苦しめ折角の力までも削ぐものであると思ふ」(p. 49)―を見ると、当時の読み方思潮に沿いながらも語句指導の重要性を強調していると考えられる。

(3) 文字・語句指導

文字・語句指導について「教授例」から見える実態は次の通りである。教授過程の初めに位置する予習(①⑪)や児童との質疑(④⑤)の中で文字語句の読み方や意味を明らかにさせていき、通読に入るのが4例ある。同じく初めの通読において、教師から読み方を教える(②⑥⑨⑩)のが4例。教授計画の最後に漢字を扱っている(⑬)のが1例で、その他は文字語句指導について記述がない。どの教授例もほとんどが指導計画の最後には新出漢字の書取や応用練習で、難語句や重要語句を使用した文づくりなどを行っている。

全14例中、初めの通読時に読み方や意味がほぼ了解できているという数字が4例というのは、少ない。読み方だけは指導するというのが4例。後の6例は記述がないので不明である。この実態は、やはり文字・語句指導を重視しているとは言えないだろう。(2)で、檜垣が、「文章本位の国語教授法」は「語句本位の教授法の堅牢なる基礎工事の上に建てられるべき建築物」でなければならないと主張し、「思想読をしている時代」であるからこそ、語句指導の重要性を訴えるところからも、文字・語句指導の弱さが窺える。

(4) 問題学習

高橋(1924, pp. 17-21)は、「問題学習」について意見を述べている。この学習は、内容を精査していくために教師が焦点を絞って問題を与え、問答しながら内容理解を深めていくというものである。その手法は明治末期の「教授例」からも教師の発問で進めると言う教授形態として見ることができた。それと比較すると、1924年の「教授例」では、その有り方が多様になり、子ども中心の考え方に進んでいると言える。授業の初めに「独自学習」として、児童自ら問題を設け、その後の「相互学習」で児童どうしによる問答をし、教師がまとめるという方法がある。(①)内容を究明していくための教師と児童との問答(②)や、教師がまとめて問題提出をする(⑤⑥)というやり方も見られる。

高橋(1924, pp. 18-21)は、「問題学習」についての要点は、その「形式」ではなく、「質」にあるとして、指導者が「教材に対して正しき着眼を持ち、文章に軽重を認め文字に起伏を識別すること」(p. 18)を求める。すなわち、高橋は「指導の第一義は児童の学習をして重要点に努力活動せしむるにある」と考える。その「重要点」に導くのが教師の仕事であ

ると主張していると考ええる。また、一方で、次のような「問題学習」の有り方に価値があると評価する。それは、「児童自身が資料をあつめて一つまとまりたるものを構成する」(p. 20) ことである。ただ、高橋はこれについても注意を与えている。文章の読解とは関係なく、型によってできることや「文中の或る想を種にして連想をたくましくした問題」などを戒めている。その根底には、高橋の下記のような現在の読み方教授に対する批判を窺うことができる。

現今児童の問題には型はめ流のものや、想の岐路に迷うた類のものが決して少ない。これは教師が新物を食ひ物にして問題構成を強いた結果である。どこまでも教師は教材に対する根本の考をしっかりと持っていねばならぬ。(p. 21)

このように、高橋が構想する「問題学習」は、時流に乗るのではなく、教師の確かな教材研究に基づく児童への働きかけを求めるものであった。

3.3 1925 年『国語教育』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察

表 27 に表した「教授例」を基に、3.1、3.2 と同様に分析・考察を行う。1925 年における教材は全て「第三期」のものとなっている。

表 27 1925 年『国語教育』掲載「教授例」

類別	教材（巻）学年	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
<div>記事文</div> <div>実業的</div> <div>①</div>	大工小屋 （第三期 巻四） 2 年 白鳥	記述なし。	理解・鑑賞・創作（読書創造の意味）の三段階。 1 自習（文字・語句） - 朗読 - 問題提出。各自研究 - 整理 2 朗読 - 経験発表 - 主眼点の想定（どこが一番良いかの討議） - 連想作用から児童問題作成（各自考えさせる） 3 問題の発表及批評 - 整理（書きぶりの面白い所など）	「全」 自習 各自研究 経験発表 問題作成 発表 書きぶり

歴史的 文語体 ②	トマス、エヂソン (第三期 巻十二) 6年 玉井	発明の興味を感じしめ、 その苦心、その成功の心 境を知らしめる。 何か一つ世の為になる仕 事をしようという心がけ を持つ。	文の形式上の教授 先ず文の理解、単語として解 釈、語と語の関係 数回朗読 - 読むままに意味を 取る (一団読ませ、本を離れて その一段の話術) 全課を通読後、感想発表	「部」
歴史的 伝記文 ③	チャーチルスダー ウィン (第三期 巻十二) 6年 岡井	要旨 チャールスダーウィンの 小伝を知らせ、その趣味、 修養において凡人の企及 し得ない努力の結果なる ことをさとらせ、児童を して各自その素質に応じ た修養を努めることの覚 醒を促す。	ダーウィンについての輪郭を 前以て知らしてから本文に進 め - 全課通読 - 各文段の要項 - 諸問題について発見的学習 - 偉大さを味わせる一全文の 探究 - ダーウィンの逸話を話 して聞かす - 意味がわからな い語句・内容などの説明 - 児童 の感じ - 進化論の説話の付加	「全」 発見的学習
修身的 理科的 ④	胃とからだ (第三期 巻八) 4年 飯田	胃とからだの有機的關係 を知らしめ、世の中はす べて相持という精神 (分 業の精神) を読みあてさ せる。	予習の調査 (新出漢字・意味・ 読み方の深さなど) - 次第に深 く読ませる (1 全教材 2 分節の 精査) - まとめ (深く想像など) - 質問に答える (感想を話す) 補充文	「全」

国民的 ⑤	進水式 (第三期 巻十) 5年 秋田	第戦艦陸奥の進水式の光景を想像させ、その勇壮美を味わせる。 文章は美的表現に意を用いているので、暗誦玩味させて美点を感じ得。	表現法を取扱うには創作法的態度による。 表現を通して想を味い、想の上に立って表現美を感じ得。 朗読は価値がある。(範読、個読、斉読を取り交ぜる)	「全」
国民的 対話文 ⑥	金鵒勲章 (第三期 巻五) 3年 原田	金鵒勲章の由来と種類を知らせ、我が建国の悠久なることを紹介する。 叔父と子供との性格などにも親しませる。	実物が手に入れば示す。 児童自身の力で出来るだけ深く味わせる。 児童の質疑を受けて確かめ、深める仕事。補説。 読後の感想。	「全」 練習文 読後感想
文学的 ⑦	アメアガリ (第三期 巻一) 1年 竹内	目的 雨上がりの風物を観照させることに依って、自然を愛する心を養う。	雨降りの嫌な体験の問答(晴れた時の想像) - 掛図で問答 - 教師が仕組んだ話を聴かせる(板書) - 板書文で問答 - 読む(全文書取、似た体験話をさせる) 補充文	「全」 体験話 補充文
文学的 ⑧	月 (第三期 巻二) 1年 竹内	要旨 月の出、月の光の照らす真昼のような光景を味わしめ、自然美に親しむ心持を起こさせる。 新出漢字、仮名表記、言語の意味用法を知らしめる。	全文微音読 - 個人に読ませる - 読んで得た内容を言わせる - 文意の把握 - 問答により言語の具体的意味を明か - 挿絵(何度も見る - 音読練習 (文がいくつに切れているか、読んで考えたこと、自分が見た月のことを話す)	「全」 文意の把握 経験の話

			巻二「デタデタ、月ガ」を読ませる。	
地理的 ⑨	私ノ村 (第三期 巻三) 2年 野澤	要旨 地理的記述をとうして、 人文的、地文的に関する 知識を授け、傍ら愛郷心 を養う。	全文一読(読めない文字を授け る) - 第一節一読(質疑応答、 主要語句の問答) - 読み方 - 内 容問答 (内容要点、思想の表現上につ いて問答、挿絵・地図との照合、 地図の見方、応用)	「全」 思想の表現上 についての問 答
修身的 手紙文 ⑩	手紙 (第三期 巻九) 5年 白鳥	主眼 児童の日常生活に於ける 実用書簡の必要と趣味を 理解せしめ、候文の読解 と、口語文の候文体に慣 れしめる。	読解の後に候調べ。 差出人と受取人両者の関係及 その前後の事情を推定想像。本 文以外の補充的取扱。(その手 紙を児童に想像させて書かせ る) 本文の背景を描き出し、両者の 関係を具体化。 実際の候文を資料。	記載なし
文学的 ⑪	きのこ取 (第三期 巻六) 3年 竹内	要旨 きのこ取を通じて田園生 活の楽しさを味わい、き のこに関する知識を整理 する。	全課通読(新出・読替文字、概 観把握、音読練習) - 問題を与 える(問答) - 教師の批判によ りまとめる一音読練習 - 新出 漢字書き方・書取練習(総括、 きのこ中心に整理、 人物中心の理解、鑑賞、作者 (弟)の心持・立場、感想発表)	「全」 概観把握 全体の鑑賞 作者の心持 ・立場 感想発表

⑫	文学的	遠足 (第三期 卷十一) 6 年 河野	目的 遠足の情趣を感得。形式と材料の研究。詩趣の味わい方 (情緒を対象として)。春の情景、春らしさ、遠足の趣味に触れる。	読み (詩としての思想を描き出す) - 詩としての材料を捜す - 情緒生活の学習 (抽象表現より具体表現へ、児童に描かせた絵の利用など) - 形式と結合 - 詩篇としての構想 - 朗読 (朗詠)	「全」 絵を描かせる
⑬	修身的	きやうだい (第三期 卷三) 2 年 秋田	姉弟間の友愛の情が見え、その温情に感じさせる様にと扱うことが眼目だが、私は好まない。 韻文の材料として、もう少し選択の余地がある。	自由音読 (第一印象) - 印象の発表 (板書) - 範読 (印象の確かめ) - 印象 (板書したもの) の批判 - 個人朗読 - 文の意味 (正しい印象に導く) - 正しい印象を中心に想の吟味 - 詩想を中心にした創作文を用意して朗読 - 暗誦 - 書取練習 (全 3 時間)	「全」 第一印象 批判 想の吟味 創作文の朗読
⑭	文学的	ガン (第三期 卷一) 1 年 飯田	要旨 秋になり一群の雁が空高く飛んで来る。その雁を数えながら楽しく歌うという生活を観照する。 七八九十の新出漢字、「ホ」を「オ」と読むことを知らしめる。	掛図により問答 - 経験を思い出させる - 全課を読む - 個人に音読 - 雁の観察 (わたり鳥、児童の自由な質問に答える) - 全課の自由音読 - 漢字書取 (深読問答、鑑賞、歌わせる、童謡を読ませる)	「全」 童謡

叙事文	雨將軍の握手 (第三期 卷九) 5 年 橋本	慘憺たるベルギーとドイツの激戦の産物として残された美談の一つ。 敗将として、捕虜としての恭敬と謙徳を忘れざる所に將軍の崇高な精神を見出す。	所謂自学的学習、創作的読解、児童の個性擁護などを看板とした實際教授中に、往々教師の附説補談を指して、教師の越権であり、児童を傷うものであるかの感を抱くものがあって、之を無暗に排斥するものがあることは遺憾。 補説。	記載なし
文学的	安倍川の義夫 (第三期 卷七) 4 年 五味	人間の持つ最も至純なる心、神の如き純粹な高潔なものである。凡夫の名もなき安倍川の義夫にも、漁夫にもこうした佛性のひそむことを賛歌したものの。 形式的方面：ことばや言表し方に就いて十分知らせ味わせる。	練習教材。 全課の大意把握 - 各段落ごとに順次吟味・考察・感得 表面の意味を徹して深くその背後をも察知、想像する。 (考察・想像する視点を指示)	「全」
歴史的	呉鳳 (第三期 卷八) 4 年 五條 (ママ)	取扱の精神 身を殺して化育矯正につとめ、これを全うした義人呉鳳の人間としての崇高さ偉大さと共に悲壮さを、踏み込んで味わせ考察せしめる。	解るだけ読み取らせ、調べさせる。 下調べ、自由学習に時間を与える。教師は質問に応じ、児童相互も話し合う。 読み取った内容を発表し問答。解っただけを言わせる。 文章吟味・玩味鑑賞のために問題を与え考察。補説。	「全」 下調べ 自由学習 話し合う 発表問答 玩味鑑賞

修身的 ⑮	一本杉 (第三期 巻四) 2年 秋田	主眼 東西南村民が景慕する偉大な一本杉の人格に感ぜしめ、その物語たる村長の家の隆昌と金満家との末路を比較考察させて、因果応報の理を悟らせる。	長文。各段落の学習を常に全文の構想方面と関係づける。常に鑑賞の態度で両家の栄枯盛衰を見させる。児童が自発的に何物かを発見させるように指導。漢字指導。書取。	「全」 鑑賞の態度 格段落と全文の構想との関係 児童の自発的な発見
説明文 国民的 ⑯	自治の精神 (第三期 巻十一) 6年 岡井	要旨 自治の精神とは何であるかを明にし、その發揮を期せしむる。	児童の意見交換。 1 段地方自治の精神の外郭を言わせる 2 段地方自治精神の理解 3 段自力で読解 4 段自治精神の養成、一通りの意味をとる、ディスカッション	「部」 ディスカッション
実業的 ⑰	炭鉱 (第三期 巻十) 5年 白鳥	本文の作者の意図から、炭鉱の輪郭をざっとわからせばよいという程のもの。感じるではなく、知る（理解）にある。深く読ませる必要はなく、表面の意味が理解されればよい。	通読 - 炭鉱特有の言葉（術語）を拾わせる - 書きぶりの苦心点 - 読後の感じを述べる（自己の読書眼から読み得たものは全て肯定。教師の独断で、この文の主想を断定することは避ける） 夏目氏の「鉱夫」の一節を読ませてみたい。	「全」 自己の感じを述べる

(1) 鑑賞指導

教授過程において、多く見られる指導は「味わせる」「玩味鑑賞」「感得」など、いわゆる鑑賞指導である。教授過程の初めに「児童自身の力で出来るだけ深く味わせる」(⑥)のは1例で、後ろの時間に置いている(③⑪⑭⑯⑰⑱)のが6例である。このような鑑賞指導は、1918年頃からずっと重視されてきたものであるが、「鑑賞」とは何かを問い直されつつ、3.1や3.2で見てきたように、生命主義による考え方がなお一層広まっていると見

ることができる。

小林 (1925, pp. 50-55) は現今の状況を「あれ程やかましく論ぜられた読方に於ける鑑賞の問題も、近頃ほとんど問題にせられなくなったように思います」(p. 50) と捉え、しかし、鑑賞教授が「哲学的立場」「情意教育」「文芸思潮の立場」から考えても、読み方教授において「要求せずにはいられぬ問題」と位置づける。小林は「鑑賞それ自体」については、次のように考える。「読者が自己の感情を、文章を通じて作者の生命にまで移入した没我無心の状態」であり、これは「読者の絶対主観の心的作用であり絶対の想像境」であると言う。従って、教授者は「児童の鑑賞それ自体に対しては、直接には何等の指導も干渉も許さるべき筈のものではない」と述べる。(p. 51) それでは、「よりよき鑑賞への指導」とは何か。小林は、読者と作品の関係を、「絶対主観の特殊性」と「共通普遍性」と表現し、「生命共通普遍性が、それぞれ自己の主観特殊性を通じて生命の感応作用を起す」(p. 52) と説明した上で、次のようにその指導を主張する。それは、「文章の生命をよりよく把え得る為の、自発的批判的研究の方法乃至態度の指導」(p. 53) であり、つまり、「文章を見る力、文章を読み味う力を啓培」することであると述べる。小林は「鑑賞教授」として重視されている指導は大切だが、と断りながらも文字語句の取扱いの不十分さや解釈の不徹底さには批判の目を向ける。また、想像を強いたり、何でも歌や絵に描かせたりせずに落ち着いてじっくり読ませることを勧める。小林は「凡そ一字一句を離れては文章は成立しません。そして作者の生命は、その一字一句の連続の中に躍動しています」(p. 54) と述べ上記のような傾向に釘を刺す。そして、「鑑賞教授も行詰った」ではなく、「小学校に於ける読方の鑑賞教授は文章を鑑賞する其の力を豊富にさす為の指導が大切である」(p. 55) と強調する。

小林の主張は読み方教育を考える上で非常に重要な指摘をしていると考える。1904 年以降の「教授例」を分析する中で、その時代の思潮を反映する主義主張が「読むこと」とは何かを模索していく様相を見て来た。同時にその方法論が流行的にもてはやされる傾向もあった。しかし、常にその主義主張や方法の根底に流れているのは、文字語句、表現と内容理解の問題、そのことと関わりながら、子どもが「読むこと」とはどのような営みと意味があるのかについての追究であったと稿者は捉える。小林もまた、「鑑賞教授」の主張を、「鑑賞する力」とは何かを、文字語句、文章との関りの上において問いかけていると考える。

鑑賞指導は「教授例」の多さから見ても、読み方教育において一定の市民権を得ているように思えるが、坂本 (1925, pp. 13-14) は日本教育界全体から見ると認められていないと

認識しているようである。坂本は、「日本の教育が文芸に対して、未だ相当地位を与へず、動もすると人心を文弱に流れさせ、情弱に陥らせるものとして一蹴されようとしていることは事実である」(pp. 13-14) と言う。その理由について、3点挙げる。一つ目は「偏狭な道德主義」、二つ目に「入学試験などに、脅かされて、低級な功利的思想に支配されつつある結果」であること、三つ目に「理知主義を基調にして立てられた教育組織と、教育方法とは、依然として知識主義注入主義の跋扈する所」(p. 14) となっていると述べる。ゆえに、坂本は読み方教育の現状を「児童生命の発展とか、感情想像の自由活動については議論の上に於て認むる向はあつても、容易に実行されない有様である」(p. 14) と見ている。「教授例」で言えば、各教材の目的に当たる「要旨」(⑦⑫は「目的」) と書かれている内容を見ると坂本の言も一理あると思はれる。目的の内容が、修身的、教訓的である教材 (②③④⑨⑫⑬⑭⑮⑯) が8例あり、鑑賞、情趣を味わうというものが (⑤⑫) 2例である。この小さな事実の一つからだけでは、坂本が言う教育界の実態を確認することはできないが、読み方指導において、「道德主義」が幅を利かせていたことは、これまでの「教授例」からも言えることである。

(2) 「想」について

表 27 における「教授例」の教授過程からは「作者」ということばが見られなかった。それに代わるかのように、「想を味わう」(⑤)「思想の表現上について問答」(⑨)「詩としての思想を描き出す」(⑫)「想の吟味」(⑬) という学習が見られ、センテンスメソッドがより浸透した反映と見ることができる。

「作者」については、第2章 3.4.2 における「全体法」による教授例分析において、『作者』を捉える」という特徴について述べた。「教授例」のことばで言うと「作者の苦心」「作者の態度吟味」「作者の位置や気分」というような「作者の想定」により、作者の立場に立って文章を考察することや情趣を味わわせる学習をさせているのを見てきた。そのような学習活動は、センテンスメソッドの提唱後、3.1 や 3.2 における 1922 年から 1924 年における「教授例」からも見られた。しかし、そこには変化があった。1921 年まではそれらの学習が授業の最後に位置していたことが多く見られたのに対し、1922・1923 年には、授業の初めに「感想発表」と併せて「作者の吟味」が行われていた。そしてまた、1924 年においては、「想及び表現の玩味」や「詩の想となる必要な素材」というような「想」の概念が取り入れられた「授業例」を見ることができた。

1925 年の「教授例」において、1924 年に引き続き見られたのが「想及び表現の玩味」と

このような「想」に関する学習である。秋田（1924, p. 54）は、「作者」と「想」と「表現」との関係について、次のように述べている。文章を鑑賞するに当たり、それを「作者の吟味」と言っても「想の吟味」と言っても、それほど違いはないと思われる。しかし、表現を通して吟味するのは作者の「想」であって、これまで言われてきた「作者の吟味」という曖昧な言い方からより意味内容が明確になったと考える。これまでは、作者の「態度」、「位置」、「気分」などと別々の学習活動として取り扱われてきた。秋田は「想」ということについて、「作者が表現せる想は何であるか、作者は表現の対象を如何に観、如何に考え、如何に感じているか、その着眼点を仔細に研究して一篇の中心思想を捉えなければならぬ」と述べる。さらに、文章を読むということについて、「自己の全生活によって文章に意味づけ、之を理解し之を玩味する、かくて共鳴共感の境地に至ればその文章中に自己の生命を発見して之を自我内容の中に取り入れて、血にも肉にもして自己の成長発展に資するものである」と言う。このように文章本位に攻究することで「文章の学習指導の本質的な方法は自然に生れて来る」と秋田は述べる。しかし、これらの内容はきわめて内面的で抽象的なものであり、「共鳴共感の境地」や「自己の生命の発見」を実際の学習指導において、どのように具体化するかについて、「教授例」から検討する。

表 27 の「進水式」(④) は、秋田（1925a, p. 68）の「教授例」である。主眼は、戦艦の「進水式の光景を想像させ、その勇壮美を味はせる」ことであり、その文章は「美的表現に意を用いているから通読玩味させて、その美点を感じ得」させることにある。秋田は、この文章を「勇壮な気分が溢れている」と捉え、表現分析をする。例えば、「現在法」や「名詞止」などの表現法を取扱うには、形式的な指導ではなく、「創作的態度」によらなければならないと言う。すなわち、「名詞止にしたから文が力あるやうになった」ではなく、「名詞止を多く用いたのは拝観した作者の感情が高潮して、その勇ましい気分」が溢れたためであるというように捉えさせることである。重要なことは、「作者が本文を創作する場合の境地に導ひて、想の上に立つこと」であると強調する。このような文章の表現を通して、「想を味ひ、想の上に立って表現美を感じ得させるように指導」することにより、「読む態度が錬成」されると主張する。具体的な方法の一つとして、「朗読」を挙げる。「範読、個読、斉読」を取り交ぜることを勧める。秋田は、「朗読」について、このような文章の「鑑賞」に価値があると言う。確かに朗読には、鑑賞のための効果があるだろう。しかし、秋田が先に述べたような「想」の吟味は秋田自身のものであって、児童自身のものとは言えない。教師の鑑賞、吟味による想の上に立ち、それを子どもに伝えることで教師と同じような表

現美を感得させようとしていると考えられる。「朗読」を行うのは児童であるが、それは教師による表現美を味わうことになるのではないかと疑問が残る。

秋田（1925b, p. 71-72）は、表 23「きやうだい」(⑬) の教材においても同様な考え方に立つ「教授例」を示している。2 年の韻文教材ということで、秋田は、先ず「自由音読」による「第一印象」を大切にする。この「印象」については、「何でもよい」とし、「児童が読破によって脳裡に残った印象を掴ませるようにすればよい」（p. 71）と言う。秋田は、ここでも音読を重視し何度も読ませて「印象をしっかりとつかませる」とある。この学習活動は、秋田が前述したように、個々の児童が「共鳴共感の境地」に立ち、文章を読み、鑑賞するというものであろう。その後、「第一印象」を発表させ、教師の範読に導かれながら、たくさん発表された「印象」について批判させる。そして、文の意味を明らかにしながら、「正しき印象に導いていく」（p. 72）と言う。ここまでが前半で、後半は、「最も正しい印象を中心にして、この韻文の想の吟味に入る」のである。「印象」に「正しさ」はあるのかと稿者は考えるが、秋田は「姉と弟とは大変仲のよい人であるといふのが最後に残った印象であるなら、仲のよい姉と弟を中心にして、韻文を吟味」（p. 72）して、「次のように指導する」と言う。その「指導」とは、仲の良さを感じることが出来る姉と弟の行動を時系列に並べ、それを「雨上がりの夏の朝」という景色の気分と共に味わわせるというものである。すなわち、ここでも教師が考え鑑賞する「想」を示し、その吟味や味読を児童にさせるというものに他ならない。

そのような教師主導の傾向に対して、批判の目を向けるのは、白鳥（1925b, p. 73）である。白鳥は「説明の文も知解の文も、いつも『作者の心持は』と強ひるやうな傾向のある近頃の鑑賞取扱万能主義？」というような言い方で揶揄するように述べる。そして、児童が感じたことをどこまでも尊重したいという考えを次のように述べる。「自己の読書眼から読み得たものであれば、何れもみな肯定して然るべきである。教師の独断で、この文の主想はそれぞれと断定し去ることは避けたいものである」と言う。秋田の「教授例」は、決して教師の独断とまでは言えないが、結果的には教師の意図する「主想」に導くことになっているのではないかと考える。

河野（1925, pp. 66-67）の「教授例」は、秋田（1925b）と同じく「想」を捉えさせる実践であるが、その有り様は異なる。表 27 の 6 年韻文教材「遠足」(⑫) において、「詩としての思想を描き出す」ための一つの方法として、絵を描かせる。各児童に最初の読みの後、「文章中の思想が表れた所」を描かせる。次に、河野は、詩としての「材料」を捜させる。

「うれしい、たのしい遠足」であるが、「何事でたのしい」のかを発表させる。これが詩の「材料」である。「鳴くひばりの声」や「遠くにかすむ古城」等々である。この「材料」に対して、「情緒生活の学習」を次のようにする。1は「抽象表現より具体表現へ」。例えば、詩の表現「鳴くやひばりの音うらゝかに」に対して、児童に「鳴き声をピーチリピーチリと輪を描いて菜の花の上、青麦の上を、青空高く低く」等と具体化して物語らせるのである。そこには、詩に描かれている他の内容や表現なども取り入れている。つまり、表現を手掛かりに想像させて、話させるというわけである。河野は、「これがためには想像の作用を借る場合が多いから決して理知的にしない」(p. 66)と注意する。2は、先述した「児童の描いた絵を利用すること」である。この効果は「心には思っている口頭では中々困難」なことを表したり、「色彩美」を捉えさせたりすることができるという。3は「物を複合して(背景の中ともいえましょうか)見る様に」ということを挙げている。これらの学習の後に、河野は「情緒の形式化」(「情緒で話しているのを、文の形式と結合する」)(p. 66)と「詩篇としての構想」(「情緒の形式化は一面情緒の流れとならねばならぬ。又その遠足の順路がこの詩篇、一、二、三、四、を生む様に取扱う」)(p. 67)を行う。最後には「朗読(朗詠)」をさせる。この学習活動について、河野は、「その材料、構想が如何に情緒化されているかということ形式律として見なければならぬ」という考えを述べ、「内容が表れることが、朗詠の極致でありたい」と述べる。

河野の「教授例」と秋田の「教授例」2例とを比較すると、相違点を捉えることができる。それは、一篇の「思想」を捉えさせる方法が教師主導か個々の児童の想の吟味に概ね委ねるかの違いである。河野は、児童に絵に描かせることや抽象的な表現の具体化のための想像物語をさせる。河野が言う「情緒生活」の学習はあくまで個々の児童のものに終始する。その後形式や構想の吟味はするものの、児童が捉えた「思想」は最後の「朗詠」により個々の児童のものとして結実する。一方、秋田は「進水式」にしても「きょうだい」にしても、児童の「印象」を正しい「印象」に導いたり教師の意図する表現に着目させたりすることで、教師の考える「想」の上に児童を立たせて吟味するという展開になっている。

秋田の実践は、垣内(1922)が本章2.2.2で述べた「冬景色」の実践と共通する。垣内が解釈した「冬景色」は小学生には難しい。となれば、教師の捉え方を児童の学習活動を通して示すしかなかったように、秋田もまた、子どもの学習活動を生かしながらも、教師主導で子どもに「想」を捉えさせるという実践であった点である。

一方、河野は、センテンスメソッドにおいて、個々の児童が捉える「想の形」という一つの実践例を提示したのではないかと考える。

(3) 児童の考え、感想を引き出す学習活動

これまでも述べてきた児童の考えや活動を重視した学習指導について、表 27 の「教授例」からは、次のような内容が見られる。「自習・自学」(①④⑬⑰)、「経験を引き出す」(①⑦⑧⑭)、「感想発表」(②④⑥⑪) などに加えて、「問題づくり、発見的学習」(①③⑱) や「児童相互の話し合い、討議」(①⑰⑲) などの学習活動も見ることができた。

例えば、白鳥 (1925a, p. 60) は、表 27 の 2 年教材「大工小屋」(①) の教授例の中で次のような考えを示す。「教授は教材に対する児童と教師の合同研究であって、教師が始めから本課の主眼はこれと独断的に極め去るべきものではない」と言う。第一時において、教師から問題を出し、各自に研究させる。第 2 時では、「鑑賞を主」とした授業を念頭に置き、大事だと思う所を注意して「朗読」、大工さんに関する働きぶりや面白そうな様子など見たこと話したことの「経験発表」、一番よいと思うところ(主眼点の想定)についての「討議」、「問題の作成」と展開する。最後の「問題の作成」については、「連想作用」から互いに作成させて各自に考えさせるというものである。その「発表や批評」は第三時で行われる。第 3 時では、「書きぶりの面白いところ」に触れる。白鳥は全体の教授時間を 3 時間とし、「分節はしない」と断る。そして、その 3 時間を全体を対象にして、「理解・鑑賞・創作(読書創造の意味)」の三段階を取るという授業構想である。

秋田 (1925c, p. 71) もまた、表 27 の 2 年教材「一本杉」(⑱) の指導計画において、次のように児童主体の学習について述べる。「自発的に何物かを発見させるやうに指導したいものだ。教師より直接児童に訓戒を与えるが如きはなるべくさけなければならぬ」と言う。

「問題学習」というのは、3.2 でも取り上げたように、明治末期における「教授例」からも見ることができた。教師が意図する課題を与えて考えさせたり、教師の発問により問答を進め内容理解をするというものである。ここでは、児童に問題づくりをさせることや、児童の「発見的学習」を唱えるところに新しさがある。高橋 (1924, pp. 17-21) が「問題学習」について、「問題によって読方を学習することは、現今可なりに行われている方法である」(p. 17) ことや「近来児童自身が問題を作成することが学習上の重要な仕事であることが高潮せられるようになってきた」(p. 20) と現状を捉えた上で、提言している内容は、詳しくは 3.2 (4) で述べた通りである。高橋は、児童が資料を集めてまとめた問題作成学

習をすることを推奨し、それには、教師の確かな教材研究が前提で、子どもが向かうべき教材の主要点を明らかにしなければならいと主張する。

また、「児童相互の話し合い、討議」については、五條（ママー稿者は五味と同一人物と考える）（1925, p. 70）の表 23 の 4 年教材「呉鳳」(⑩) において見られる。五條は「解るだけ読みとらせることが必要」と考え、そのために「下調べなり、自由学習なりに相当時間を与へるがよい」と言う。その際に、教師は十分質問に応じるが、「児童相互の間でもいろいろ話し合って、よく解らせるようにする」(p. 70) というわけである。五條は、「大意」や「要約」は「一般に望んではやや難しすぎる」と捉え、「読みとったこと」と「話すこと」との関係性を重視する。「大意をはっきりとまとめるとかいふ程でなく、解っただけを言わせるがよい」(p. 70) と主張する。五條の目線はより多く児童に注がれ、文章を理解するための方法として提示されたものと考えられる。

「討議」が見られる例については、前述した白鳥の「教授例」(①「大工小屋」) においても、「一番よいと思ふところ」についての「討議」ということで、「互いに討議しあふ」とある。さらに、岡井（1925, p. 62）は、表 27 の 6 年教材「自治の精神」(⑨) において、「ディスカッション」を取り入れる。岡井はこの教材の「文の書きぶりから見ても、また内容の上から見ても、特に通読させる必要はないと思ふ」と述べ、「部分法」を採用する。各段落ごとに分節し、一、二段を各時間に取扱う。最後の第四時に「児童をしのて(ママ)意見を交換せしめたい」とする。問題とするのは、教科書に書かれていることはもちろんだが、「学校所在地に於て見聞せる事実など」も取り入れることを勧める。6 年という発達段階を考え、また教材の特質を考慮した学習活動と言える。

(4) 「学習」・「学習指導案」という用語

(3) において、児童の考えを引き出し児童の活動を積極的に取り入れながら進める教授例を検討したが、用語についても一つの変化が見られる。それは「学習指導(案)」という用語である。秋田（1925c, p. 69）は、それに関わって「読方教授例」の「はしがき」で下記のように述べる。

私のここに掲げる案は教授案といふよりは学習指導案と言いたいものである。
教師の教える順序を規定した、即ち教授段階を中心としたものでなく、児童の学習過程に重をおいて、之が指導にあたるための教師の教材観計画案の概要を記したものである。教授段階の明瞭しないのはそれがためである。

秋田（1925c）の学習指導案である表 27「一本杉」（⑱）においては、上述のように「指導計画」についてその順序や過程を示すということではなく、指導するにあたっての要となる考え方や指導方法、そして計画の時間配当などが書かれている。また、秋田（1924, p. 55）は、「学習指導と読本研究」という題目において「学習指導」という用語を使用している。その結びには「学習指導は結局する所教材研究の問題である」と言い、これまでのやり方に対して注意喚起する。秋田が考える「学習指導」とは、形式に則った何々方式というのではなく、教材研究の上に立つ方法であり、そこから児童の学習活動もまた生み出されるものという主張であろうと考える。

大杉（1924, p. 44）は、「国語教授を学習作業にまで」という論文の中で、そもそも学校は「学ぶところ」であり、「学び舎」であると言う。ところが、その「学び舎」に「教室」という「教師が教える部屋」があり、そこでは、「教授という言葉が明瞭に示す通り、教師が主体となって客体とみとめた—それはまことに無法な独断である—生徒に教え授ける」ということが行われてきた、と述べる。大杉は、学校は「生徒自ら学ぶところでなければならぬ」と言い、「教室」も「習室」とでも改めるべきであると主張する。

このように「学習」という用語には、児童の学びを中心に据えるという考え方を見ることができる。一方、「教授」は教師が教え授けるわけであるから、一方的に児童に与える意味合いが強い。その点、「指導」は教えを受ける児童を尊重しながら導くという意味があり、この用語もまた「教授」とは異なり、児童の学習を中心に授業を進めるという考え方を表していると言える。

それでは、「学習」という用語が読み方教育において出てきたのはいつ頃だろうか。本論文作成に当たり稿者が見た限りにおいては、岡千賀衛（1909）『自学輔導新教授法』においてである。「学習」という用語が当然のように使われており、「自己学習」「学習事項」「学習材料」等々の用語が見られる。岡は、明治末期における自学輔導の教授法を唱えた中心人物である。また、雑誌『教育研究』90号においては、樋口長市（1911, p. 7）の「学習学校か教授学校か」という論文がある。「学習学校」という語は「教授学校」という語に対して、樋口が仮に作ったものであると言う。樋口が構想する「学習学校」の「学習」とはどのようなものか、下記のように述べる。

児童が、常に、教師のなす所を模倣し、これを反覆するのみならず又、その直接

或は間接の指導の下に諸多の事物を自ら攻究して、その結果の批判を乞ひ、また、その力の及ばざる所に向て、助力を求むるものを意味せるなり。

このように、樋口は「学習」の真髓を「諸多の事物を自ら攻究」するところに置き、その「学校」として、教師の役わりを「批判」「助力」等に求めたと考えられる。樋口は、「学習」という熟語について、「教師の為す所に効いて、反復する作用を意味する語」であると言う。また、「学の字」は「まなぶ」「まねぶ」であり、「まねすること」であること、「習の字」もまた、「ならう」は「前へならえ」の「ならえ」であり、「人の為す所をまねすること」であると解説する。樋口は大正自由主義教育思潮の中において、「自学教育」を唱えた人物である。このような「学習」観が、大正初期には国語教育界においても広まりつつあったと推測される。

「教授案」という用語が、前述の秋田（1925c）が言う「指導案」という語として使用され、児童の「仕事」と使用されていたものが、「学習」に変化する。雑誌『国語教育』の論文において見られるようになったのは、稿者が見た限りにおいては、1917 年からである。この論文もまた、秋田（1917a, p. 57）のもので、「読方教授に於いて予習の必要なことを説いたのは随分古いことであるが、その実績に至っては未だ十分でない」とし、その欠陥の一つが「指導の方法が具体的でない」と述べる。ここでは、「読方教授」という全体的なことを表す用語には「教授」と使い、その具体的な事柄としては「指導」という用語を使っている。その後の使われ方を見ると下記のようなようである。

雑誌『国語教育』掲載の「論文」において

「学習動機」「自力学習」（安田 1918, p. 61）

「学習動機」（清谷 1919, p. 50）

「学習の順序」（樋口 1920, p. 49）

「学習態度」「学習の精神」「学習法の指導」（高橋 1920, p. 47）

「自分は教授者だという考えを去って、（中略）自分は児童の学習に忠実な輔導者である。」（佐藤 1921, p. 63）

「学習順序」（河野 1921, p. 35）

「最も有効な国語教育の指導法」（水谷 1921, p. 7）

「児童に教える否学習されるところの読本の文章（後略）」（大谷 1921, p. 44）

雑誌『国語教育』における掲載「教授例」において、「学習」か「指導」という用語を使用している数

1918 年 1 「学習」(16 例中)
1922 年 1 「学習」(3 例中)
1923 年 1 「指導」(4 例中)
1924 年 2 「学習」(14 例中)
1925 年 3 「学習」1 「指導」(20 例中)

以上のように「教授例」においても、「学習」や「指導」という用語が徐々に普及していることが見て取れる。明治末期から見られるようになった自学主義や大正自由主義における児童を中心に据えた自発的な学びなどを経て、児童の「学習」という理念が当たり前になりつつあることを予感させることである。

(5) 内容理解と文字・語句指導

文字・語句指導については予習、自習で扱うことが多くなっている傾向が見られる。加えて、指導過程の初めに文字・語句指導を丁寧に扱うことは少ない。「教授例」の指導過程の中に予習・自習における文字・語句の指導として明記されているのは、表 27 においては 2 例(①④)だけである。文の内容理解に合わせて単語の解釈や語と語の関係に着目させる形で指導が行われる(②)のが 1 例。授業初めの全文通読の際に、丁寧に読めない文字や新出・読替文字指導を行う(⑨⑩)のが 2 例。各文段の要項などを済ませた最後に「意味がわからない語句」として、改めて扱う(③)のが 1 例である。その他は、書取、応用練習として最後に文字・語句を扱うことが書かれていても、先の 6 例以外 14 例には文字・語句指導についての記載がない。

竹内(1925, pp. 65-66)は、表 27 教材「きのこ取」(⑪)において、最初に全課通読をし、大意の把握をする。その際の文字・語句指導に関して下記のような実情と考えを述べる。

大意把握に至るまでに、新出及び読替漢字は一通りわからなくてはならない。児童に依っては、家庭で教えて貰って、学校ではじめて学ぶ時分には、流暢に読めるやうになっているものもあるが、それは特別の児童で、一般には新に学ぶものとして取扱わねばならぬ。印刷物によみがなを附したものを渡しておいても、三年程度の児童では、先づ半数は独りで流暢に読めるようになることはむづかしい

から、板書と口頭とで新に教えるがよい。まだ字書辞典を扱うことの出来ない時代に、一つ一つの文字を学ぶ為に大なる学習力を殺ぐのはいけない。わるい自学自習をこんな所に適用したくない。但し、全文の大意を把握する為に読み、その読む過程の中に知らぬ文字から来る障害を克服するという態度で、文字を扱って行くのが本体であることを忘れてはならない。

竹内は、さらに「中以下の児童」について言及する。「機械的要素を支配することが非常に困難だから、一度や二度の通読では意味把握にまで力がのびない」として、その児童たちへの個別指導をし、他の児童には課題を与えて考えさせておくというような授業を進める。

垣内によるセンテンスメソッドにおいては、先ずは「文意の直観」を求め、「構想の理解」後に「語句の探究」と展開することが示されている。しかし、これまでの「授業例」で見えてきたように、必ずしも、まず最初に「文意の直観」が求められるわけではない。しかし、作者や想の吟味、そして鑑賞することが中心の授業展開においては、文字・語句指導が不十分になりがちであることも実態としてあるようだ。そのような現状の中で、竹内の取り組みは文字・語句指導に熱心に取り組んでいたことが窺える一つの例と言える。

3.4 1926 年『国語教育』掲載—「教授例」・「論文」の分析と考察

表 28 に表した「教授例」を基に、3.1、3.2、3.3 と同様に分析・考察を行う。教材は全て「第三期」である。

表 28 1926 年『国語教育』掲載「教授例」

類別	教材・学年・授業者	目的・教授（内容・形式）	方法（教授過程）	その他
<div>記事文</div> <div>地理的</div> <div>歴史的</div> <div>①</div>	賀茂川 （第三期 巻六） 3年 橋本	要旨 賀茂川—京都—を紹介するとともに、帝都の美しい文化や変遷を偲ぶ。	1 全課通読（不審文字） - 感想 - 作者の吟味（軽く） - 質問の処理 2 一、二段の精査 3 残りの精査 - 作者の吟味 経験発表 4 作品の提示（綴ったもの）	「全」 感想 作者の吟味 （前・後） 経験発表

歴史的 ②	釈迦 (第三期 卷十二) 6年 原田	要旨 天下幾百幾千の寺院が説いている教えの宗祖である釈迦を紹介し、其の人格に接せしむると共に哲学的、宗教的の心情を幾分なりと暗示する。	取扱い上の注意 ・教材全部を提供し、十分に自習。子どもからの疑問に応じる。 ・内容についての補説をする。 ・文章に流れる思想は深いので、子どもに応じて補う。	「全」 自習 疑問解決 玩味
歴史的 ③	リンカーンの苦学 (第三期 卷十一) 6年 野澤	要旨 人道の大偉人リンカーンの少年時代に於ける彼の熱烈な求知心と苦学の有様について知らせ、深い感激と共に学究心をそらせる。	1 全文通読(直下の会得) - 語句調べ(自習) - 内容の捕捉 - 自由読、相互学習 2 質疑応答(大意問答) - 自由読 - 内容の問答(各節ごと) - 理解、味得(3・4時) 5 各自全文読む - 内容の批判(部分的・各節の内容問答 - 相対的態度で全体を眺め、批判、自己化 - 想形について批判 - 自由に誦読 6 習熟的、応用練習	
修身的 手紙文 ④	手紙 (第三期 卷八) 4年 飯田	小僧の深い孝心と純情、主人の小僧を愛する深さを読み当てさせ、児童の人間性を開展、深化させる。手紙の書き方を知らせる。	1 全文通読 2 (手紙1) 児童の問答を生かし内容整理 3 (手紙2) 同上 4 全文まとめ 児童の内省と想像(書取、感想)	「全」

文学的 ⑤	イヌ (第三期 巻一) 1年 秋田	要旨 黒犬と白犬がいることを 知らせ、「シロイ」「ク ロイ」の形容詞、並に「イ」 「ヌ」「ロ」の文字を教え、 教材の表現形式に慣れさ せる。	方法 掛図観察、作者の地位に立た せて綴らせる - 綴ったものの 発表 - 挿絵の直観をもとに言 語発表 - 低音読 - 全体を読ま せ内容を聞く - 文の違いの比 較 - 「シロイ」「クロイ」の形 容詞 - 文意の了解(作者) - 読 方、応用練習	「全」 掛図 挿絵の直観 言語発表 作者の表現
文学的 ⑥	私のうち (第三期 巻五) 3年 原田	要旨 三つの文にあらわれてい る「私のうち」(田舎、田 園、都会)の特色を味わ せる。	一、二、三を別々に扱い、最後 に三文を比較、総括。 一通読 - 児童の感想 - 文字・ 語句の質問 - 児童の味得に応 じてヒントを与え、文中の人 にならせて、想像 - 絵に発表 二通読 - 所感の発表 - 注意点 を与えて内容理解 三通読 - 挿絵と対照し文の指 導 総括 三文に流れる気分の比 較、特色(漢字練習)	「部」 想像、絵に描 く 感想(所感)発 表 気分の比較
文学的 ⑦	柿 (第三期 巻四) 2年 秋田	自分の甘柿んぼ熟したの を見て、自分のために柿 を遺された祖父が、接木 をせられたその当時を追 憶し、その命日に柿を取 って供えようという美し い作者の心持を読ませ る。	素直な態度でしんみりと読ま せることが大事。児童でも容 易に文の中心点を把握する。 不自然な問題や方法を与えて 読ませてはならない。読後、児 童に此の文の興味を惹いた所 を尋ねる。本文の時間的關係 を理解。語句の意義。	「全」

地理的 ⑧	私の村 (第三期 卷三) 2 年 飯田	要旨 神社・学校・役場・川・ 新道・青田・お寺などを 中心として、発展的で平 和な農村を理解せしめ、 郷土の愛に目覚めしめ る。	1 全課通読 (簡単な内容問答、 大意) - 三節までの精読 (語句 に注意、挿絵引用、各自の村と の比較) 2 全課通読四五節の 精読 (問に答えさせる、挿 絵、語句) - 全課通読 (どんな 心持) 3 地図により総括、書取練習	「全」 挿絵、地図 心持
地理的 ⑨	東京から青森まで (第三期 卷九) 5 年 岡井	要旨 関東奥羽地方地理科の捕 捉教材とも見るべき。 東京青森間の主要な都 会・名所・舊跡・山川・ 気候等に就いて知らし め、旅行の趣味を涵養す る。	内容中心 全文通読 (内容概観) 各段の取扱 (内容中心) 旅行趣味、紀行文に就いて 整理	「全」
叙事文 文学的 対話文 ⑩	オクスリ (第三期 卷二) 2 年 (ママ・卷二は 通常 1 年教材) 野澤	要旨：一少年の母親思い の美しい心を味得させる ことを中心生命とし、服 薬する時の心得を知識さ せて以って副生命として 取扱う。	全文一読過し全意に触れる - 自由音読 - 主要語句・語法に ついて問答 - 指名読 - 内容問 答し深く味得 - 通読練習 (漢 字・語句などの書取、適用)	「全」 味得

文学的 ⑪	芽 (第三期 卷六) 3年 飯田	要旨 早春の朝景色を味わうこと によって、春の楽しみ を暗示するのが主眼。芽 はこれを象徴。児童は主 人公義一になりきるよう 指導。	全体を自由読（あらましの問 答） - 個, 全に読ませる（難語 句の読み方、解釈） 文の生命を 捉えて取扱う - 通読（内容を 問答的に処理） - 通読 - 自由 な質問 書取、補充文	「全」 文の生命を捉 えて 自由な質問
文学的 修身的 ⑫	虎と蟻 (第三期 卷六) 3年 白鳥	主眼 強い虎が小さな蟻に負け てあやまったという可笑 味、大きくても孤立で知 恵のない奴は駄目だなあ と詠嘆させる。 （小さな力の弱い者で も、大勢力を合わせれば 大きな力の強い者を倒す ことができるという譬喩 談。）	1 独自学習 - 読む - 大意問答 - 共同学習（語句の意味問答） - 漢字書取 2 独自学習（小黑板問題につ いて） - 共同学習 3 板書問題について問答 全文書取	
文学的 公民的 ⑬	道ぶしん (第三期 卷十) 5年 岡井	道ぶしんという青年団の 一つの仕事を主題として 其の活動振りを知らせ、 無自覚な昔の青年団と比 較させ、やがて彼等が喜 んで入園し勇んで活動す るの下地を養成するこ が主眼。	児童が自ら考察理解し得るよ うに輔導。 1 通読 - 文の構造、文字語句 等形式上の取扱。場面、人物等 研究項目を指摘させる 2・3 内容理解。敷衍説明。 4 説話。青年団に対する希望 心得など児童と共に考察。 5 内容整理。場面の鑑賞。応用 練習。	「全」 児童と共に考 察

文学的 ⑭	ネズミノチエ (第三期 巻二) 1年 五味	イソップ物語より採られた寓話。「いうは安く行 うは難し」という寓意を教 訓的に授けるのではな く、面白い話の間にそれ となく感得させる。	読む(大要)、想像を加えて具 体化、教訓の意を探究、言語活 動の修練	「全」 内容の具体化
歴史的 ⑮	鎌倉攻 (第三期 巻七) 4年 五味	主旨 鎌倉攻に立った新田義貞 の誠忠は能く潮をひけ て、遂に北条氏を火の中 に滅ぼすに至ったことを 知らせる。崇高な英雄の 風格に接して、これを賛 美し崇拜する念を起こさ せる。	1 十分に調べさせる(大意) - 作者の意図 - 読解知得、印象 感受 - 再び調べる(語句、文字 も) 児童相互の学習 2 不明、不審な所の学習(教師 に質問) - 輔導 3 内容の玩味考察、批評 - 感 想発表 - 語句、叙述、肝要語句	「全」 調べ学習 作者の意図 児童相互学習 内容の玩味考 察 感想発表
文学的 ⑯	画師の苦心 (第三期 巻九) 5年	主眼点 芸術家の苦心、その心意 気、芸術的良心にふれし める。	画家と僧とを対照的に取扱う ことが、雅と俗、芸術と非芸術 とをはっきりさせる便宜があ る、形式方面では、語句の取扱 いを「言いかえ」「今使ってい る妥当な言葉」に言いかえる。 教師が主観でおしつけず、児 童に考えさせ、所感を重視。	記載なし 児童の所感
歴史的 修身的 ⑰	加藤清正 (第三期 巻七) 4年 竹内	要旨 清正、行長、長盛、秀吉 の如き諸人物相互の関係 から、人生の一面を觀照 し、特に清正の面影を忍	1・2 全課通読 - 大意(空疎な もでもよい・話の筋) 3・4・5 分節的取扱、言語文 字(全文の意味を明らかにす るための部分の研究。訓詁注	「全」 大意 分節的 構想 文の中心

		び、至誠の尊いことを味読させる。 内面的意味については、話の筋（構想）の理解に力を用いる。	<p>釈主義に囚われない）</p> <p>6・7 構想、文の中心（作者は何を書こうとしたか）、鑑賞、内容、朗読法の練習。</p> <p>8・9 書取練習</p> <p>補説・朝鮮征伐の概略</p>	朗読法
<div>説明文</div> <p>理科的</p> <p>⑱</p>	<p>水の力</p> <p>（第三期 卷八）</p> <p>4 年</p> <p>河野</p>	<p>教材研究より</p> <p>御製の歌的な表出と教科書の一の事実としての記述との両者を関係づけ結合させて首肯させ、論旨を価値づける。</p>	<p>児童の独自研究（不明な点は教師に聞く） - 各自研究の発表 - 児童中心に審議（教師の指導） - 問題 - 問題解決に意見を述べて審究（教師の指導） - 相互の学習（審究）</p>	<p>「全」</p> <p>各自研究</p> <p>発表</p> <p>問題解決</p> <p>相互学習</p>
<p>国民的</p> <p>⑲</p>	<p>国旗</p> <p>（第三期 卷十二）</p> <p>6 年</p> <p>原田</p>	<p>要旨</p> <p>国家代表の標識である国旗の意義を知らしめて、自国国旗に対する尊重の情を養うとともに、諸外国国旗に対しての儀礼を知らしむ。</p> <p>簡潔な科学的表現の文章を読みこなう力を高める。</p>	<p>全課の通読。</p> <p>各文段ごとの思想。各国国旗の特色理解。</p> <p>最後に全文、総括</p> <p>実物か絵画との対照。（先ず、文章吟味から）</p> <p>「建国の歴史」と「国民の理想信仰」の観点から、細説部分に立ち帰って吟味。</p>	<p>「全」</p> <p>実物か絵画</p>

議論文 国民的 ⑳	我が国民性の長所 短所 (第三期 卷十二) 6年 竹内	教材(要旨) 理想主義的立場に立ち、 歴史的背景の前面に於 て、世界のうに我わが国 民性の長所短所を明らか にし、長所を知ってそれ を發揮し、短所に注意し て理想を実現しようと願 う。	通読・概意(文字言語の指導) - 音読 - 構想(問題作成、学習 順序を協議に依って定める) - 内容(言語の解釈) - 作者の 観方 - 朗読 - 感想発表	「全」 構想 プログラムメ ソッド 作者の観方 感想発表
韻文 文学的 ㉑	虹 (第三期 卷五) 3年 河野	虹の美観を本にして想像 の助けをかりて之を詠嘆 させる。	分節することなく、理知的の 説明を避けて、实景を展開。状 態を描き出すことが本課取扱 の第一歩。 独自学習 - 朗読 - 詩の情趣に 触れる - 作者は虹のどんなこ とを歌に書いたか - 整理 - 全 体としてまとめる。朗読。	「全」 独自学習 相互学習 詩の情趣 作者

(1) 児童本位の学習

表 28 において、最もよく見られたのは「独自学習」(⑫⑬⑭)であり、「相互学習(共同学習)」(③⑤⑫⑬)である。河野(1926b, p. 114 「虹」3年㉑)は、「指導案要件」として3点挙げる。「1 児童の学習」「2 学級の学習傾向」「3 教師の教材観」である。このような項目で作られている「指導案」は、これまでの「教授例」では見られなかった。河野は「児童が独自で先づ学習」することを基本とする。児童が学習する方法としては、参考書を活用することや、「相互学習」、教師の助言を求めることなどが挙げられる。教師は児童の「独自学習」の結果を検閲し、「学級全体の学習上の傾向」を把握することが重要と言う。児童の独自学習の内容を踏まえた上で、「何時誰が何児童が発表すればおもしろいという点まで掴んでいるから学習が徒に行はれ得ない。絶えず教材の本質に合致すべく、しかして合理的に進展する」と述べる。

河野は、その後「問題法」により学習を進めると述べる。「問題法」とは、本節 3.2 の

1924 年「教授例」分析で少し触れた「問題学習」と同様なことである。児童で問題を作成し、児童で話し合い、討議するというものである。それについては、竹内（1926a, pp. 70-74「我が国民性の長所短所」6 年②⑩）は、指導における「構想」の段階において、「問題を作成し、学習順序を協議に依って定めるとゆうことも一つの方法である」とし、「プロブレムメソッドは普通この文の如き理説の文に適用されるのであって、鑑賞の場合には避けられねばならぬ」という考えを示す。このような「プロブレムメソッド」とここで言う「問題法」とは「問題作成」という意味において重なるが、「問題法」は「プロブレムメソッド」のように「学習順序」までを唱えているわけではない。

前述した河野（1926b, p. 118）の場合は、「独自学習」の中から学級の学習問題を構成すると言う。教材「虹」（3 年②⑪）について、「詩の情趣に触れることの指導が一の学習である」とし、「作者は虹のどんなことを歌に書いたのですか」という問いを考える。また、河野（1926a, p. 66「水の力」4 年⑧）は、この教材においても同じ考え方で授業を展開する。

「児童の実際」において、次のように述べる。「児童の学習をもとにして、各自の研究を発表せしめてそれをお互ひに評価し、審議して行く間に即ち児童が中心となって作業している内に教師は指導するのである」。このような過程を通して問題が作られ、その問題をもまた意見を述べ合って「審究」する、即ち「問題解決が一の学習時間」であると述べる。

一方、白鳥（1926c, pp. 73-74「虎と蟻」3 年⑫）が言う「独自学習」は、「読むこと、大意をとること、ことばの意味をはっきりさせること」（p. 73）を主とする。それが終わると、「読むことの修練、大意の問答、語句の意味問答等」（p. 74）の「共同学習」を行う。第 2 時では、教師が問題を板書し、それについての「独自学習」「共同学習」となる。第 3 時においては、「この話をよんでどう思うか」ということが中心の授業展開となる。

また、五味（1926, p. 72「鎌倉攻」4 年⑬）は、「まづ十分に調べ得るだけ調べさせる。いく度もよみかえして大意をつかませる様に導く」とある。この場合、五味は「はじめから徒に語句の詮議に走ってはいけない」と言う。少し解らぬところがあっても「作者の意図を感得するように」という考えである。もちろん、語句や文字や叙述について十分理解をしなくてはいけないが、それは「相互学習」や教師への質問もよいと述べる。そして、一通り理解した上でも、「なお不明な点、不審な所について自己の学習をあくまで進める」ということを強調する。

野澤（1926b, p. 120「リンカーンの苦学」6 年⑬）は、文章教授における「学習過程」を構想する。それには、「予習」「本習」「練習」があり、「予習」「練習」は「自由学習」であ

る。「本習」では、「(一) 内容の理解、鑑賞、(二) 内容の批判 (三) 想形の理解、批判」があり、「自由学習」と「指導学習」で行うというものである。この過程に基づき、第一時では、全文通読をし「直下の会得」、自習等による語句調べ、内容の補説、そして「自由に読ませる」というものである。この「自由に読ませる」という学習を置くことで、各節ごとの内容を意識させて読ませる。

以上のように、五味、野澤は児童の自己学習に重きを置く考え方が見られ、白鳥は「共同学習」も重視するが、問題作成までを視野には入れていない。その点、河野の場合は「相互学習の出発点」として「独自学習」が置かれ、この二つの学習が連動することと「問題法」による学習を取り入れているところに児童本位の学習としての新しさがあると考えられる。

このような自学学習を取り入れた読み方教育に就いて、桧垣 (1926, p. 54) は次のように捉える。「児童の自主的・独自の学習の気運の盛なることは、我が読方教育の誇とする所である。然して今日読方教育の中心問題は此独自力指導の問題においては他に求むべき何物をも認めないと言ってもよい程である」というほどに力を入れていることが窺える。

千葉 (1926b, pp. 29-35) もまた、この当時の自学を中心とする学習傾向について「近頃異常な進歩を来しているやうです」と言う。千葉はこれまでの自学について、「主として予習復習のようなものを内容とし、学校に於ける教授を正習となづけるならば、その正習以外の下調べに属することをもって、誰しも自学と称していた」(p. 29) と捉える。そのような意味において「自学」や「自習」ということはかなり古くから行われていたと千葉は述べる。確かに、本論文第2章2.1 で取り上げた1906年の「教授例」において、すでに「予習(下調べ)」という学習が見られた。しかし、その当時から見ると、ここ2、3年に見る自学の内容には「教授例」においても変化を見ることができる。千葉は今までの自学について、「外から見れば自学」だが、「その作用は機械的」であり、「他律されて行われるところの自学」であるとする。

千葉が考える「本質的な自学自習」とはどのようなものか。それについて、千葉は次のように述べる。「自らが I、計画して II、実行する学習」(p. 30) であると言う。そして、このような計画を立てるには、「読み方の学習とは何ぞや」という学習観を持たせることが重要であると考え。さらに、「その教科自身に、学習者を歓ばせ魅してしまふ本質的児童生活をもたねばならぬ」とも考える。千葉は「今日の自学思潮は、かなりに進歩的であり、また実際の上に著しい発達を示しているが、未だ十分に自学の本質観が体得されてない

らみがないでない」(p. 35)と述べる。千葉自身、「Ⅰ、何を自習すべきか Ⅱ、如何に自習すべきか Ⅲ、自習を如何に処理すべきか」の問題を中心に研究を進め、「そこに自学の本質を探りあてて、本質を得たるが故に、はじめて個性も獲得され、児童本位もゆるされるだろう」(p. 34)と考えるのである。

竹内(1926b, pp. 23-28)は、自学自習について、「児童が自ら学習の方法を有ち、学習の内容を充たして行く」(p. 23)ことを求める。その一方で、自学自習の問題点として挙げるのは児童の「心意の発達」が見合うのかということと、国定教科書への児童の興味や難解さの問題である。竹内は、国定教科書は「学習方法の会得」や「学習内容を充実させる鍛錬」に使用し、自学自習には「平易な興味ある補充文」を勧める。さらに、竹内は自学自習の有り方を次のように望む。「児童自身が教材に直面して研究すべき問題を作成し、論点を把持して、その問題の解決、論議の構成に自ら当る」(p. 28)ことである。このような学習の反復により、「児童は教材の学習方法を会得し、文を読んでその真意に肉薄するコツを覚ることが出来る」(p. 28)と主張する。この考え方に近い形の「教授例」が、前述した河野による「教授例」である「虹」(㉑)や「水の力」(㉒)と言える。

このように「自学自習」や「児童本位の学習」について質的な変化を求める気運が高まり、実際の「教授例」においても新しい学習が試みられている。千葉は「読みの学習とは何ぞや」という学習観を子どもに持たせることが重要と述べたが、それは、先ずは教師自身に突きつけられている問題であり、「読むこと」の学習指導における本質的な問いである。そのことを、子どもに自覚させることが自学の重要な課題と主張していた千葉の考え方は、現代においても生きる学習指導観と言えるだろう。

(2) 自学自習から考える語句指導と「部分法」

前述のように「児童本位の学習」が盛んに取り上げられるようになり、東京府女子師範学校附属小学校同人(1926, pp. 56-66)における「読方科の自学自習について」の座談会が『国語教育』に掲載される。自学自習の内容や有り方が話される中で、ある児童の自習の様子を問題にする。それは、「一時間中児童が字引を引っぱって、語句の解釈に骨を折っている」というものである。それについて、下記のような意見が出る。

然し如何なる場合も読方科である以上は、一つ一つの語句がどうしても明かになって居るといふことを必要の条件とします。これは絶対に必要な条件であると見るべきです。大意の把握などと云ひますが、それは文字語句が、はっきり理解出

来てからのことです。よくセンテンスメソッドなどの取扱方が議論されますが、それも文字語句は決して等閑に附してよいものではないのです。

(p. 66)

このような意見に対して、「勿論文字や語句のことは大切な条件ですが、大意の把握といふことも同時に必要と思います」(p. 56) という考えが出され、自学自習を巡ってどのような指導が課題であるかが討議されている。児童が自ら文章を読み、問題をも作成するという自学の有り方が模索される中にあって、改めて文字語句理解の基本問題が話題にされているということが窺える。

この「座談会」が掲載された『国語教育』(1926)においては、他方「自学自習」についての特集も組まれている。白鳥(1926b, p. 70)は、自学自習が重んじられるようになった傾向を評価しながらも、「自学のための自学、強いられた不自然な自学」に対し批判の目を向ける。自学自習が「一種の流行」に終わることを戒め、「全課主義」の問題について下記のように言及する。

読方教授で、分節主義より総合主義へ。即ち全課一単元主義が本体となって来たことは喜ばしいが、それも一知半解の流行となって、どんな長い課でも、或は児童の程度でこなし切れない材料でも、いつでも全課主義をふりかざして得々たるものがある。

白鳥は「一時間、読むことだけで終わり、次の時間は語句の解釈、次の時間は事柄の研究と、横に切った総合主義？」と批判する。自学自習についても同じように「万能論」に陥っていると指摘する。要は、「児童の力に応じたもの」であることを主張する。白鳥(1916)は、第2章第3節3.3.1において、「部分法」による3年教材「豊臣秀吉(一)」の教授例を取り上げた授業者である。白鳥は、その当時も「児童の消化力」を問題にし「部分法」を採用した。

ちなみに、白鳥(1926. 7, p. 72)が考える学年別「独自学習」の構想は下記のようなものである。

尋一二に於ては、一、読むこと、二、わからないことば、わからない事から、

三、大意

尋三四に於ては、この上に、文の説意、文の主眼点

尋五六以上に於ては、更に之に文の研究法、批評及び感想を加へたい

このように、児童の程度、発達に応じ、読むこと、文字語句の理解を基本とした学習が見据えられていることが見て取れる。

白鳥のような考え方は原田（1926b, pp. 64-67）の3年教材「私のうち」(⑥)においても見られる。原田はこの教材において「部分法」を採る理由を次のように述べる。「新出漢字も可なりに多いし、それに分量に於ても少ないから、三者先ず通読させて然る後一つ一つの文にはいることは困難の事情も存するようである」。それで、「其の一其の二其の三を別々に取扱つておいて最後に三文を比較させ、総括するように取扱つた方が、此の学年の児童の程度には適してはいまいか」と考える。原田の「教授例」は各節の文章通読後に感想を話させたり、想像した家を絵に描かせたりと児童の学習活動を尊重し、最後には文章に流れる気分を味得させるという鑑賞指導を行い、基本にはこのように児童の力に応じた進め方を採用するという考え方が示されている。加えて、「文章に流れる気分を味得」させるという点において、センテンスメソッドによる授業法と比較して遜色ない学習指導であると考えられる。1926年における21の「教授例」中、「部分法」はこれ1つであるが、原田（1926a, pp. 66-68）のもう一つの「教授例」6年「釈迦」(②)には、「文節せず全体扱いとしたい」と断り、野澤(1926a, pp. 62-63)の教授例2年「オクスリ」(⑩)には、「本教材の区分は全体法により、大体次の如く区分したらよからう」と、各文節範囲についての記述が見られる。すなわち、文章の「全体」と「部分」を考え、児童に見合う方法を探る姿勢が見られるということである。

(3) 鑑賞指導

教授過程の初めに「直下の会得」(③)、「さし絵の直観」(⑤)「作者の吟味」(①⑮)というような学習を行わせるのは、センテンスメソッドの「文意の直観」に通じると考えられる。橋本（1926, pp. 63-64「賀茂川」3年①）は、全課の通読（不審文字を扱う）後、先ずは「感想を聞いて見る」。その感想は小塗板にでも書き留めておき、「学習の深まるにつれて、反省比較」の材料とする。その次に、「作者の吟味を軽くやってみる」。その意図について、橋本は次のように述べる。「如何なることを如何なる気持で書いたのかを聴く。ここで完全な解答は出来なくとも、此の作者を考察することは本課取扱の一面であるから児

童の注意を此処に向けておく」(p. 64) と言う。その通り、橋本は各段の精査を済ませた後に全課の通読をし「作者の吟味」を行う。そこでは、「賀茂川畔に立って昔を偲びつつ京都の美をなつかしんだこと」(p. 64) という作者の気持ち、見方が、児童の物の見方を深めさせていくことになるかと橋本は考える。また、橋本は語句指導について次のように注意喚起する。「全体的取扱、鑑賞指導などの声が高い中に、いつの間にかそれ等の基礎であるべき語義教授が軽視せられてしまっている」(p. 63)。橋本は、そのために、「注意すべき語句」という項を設けて詳しく解説をすることを行う。

五味 (1926, pp. 68-73 「鎌倉攻」4年⑮) もまた、初めに「大意をつかませ」、「作者の意図を感得する」ことを行わせる。五味は、「表現の生命に徹して、如何なる点を活かしているか等、作者の意図の存する所を十分に明察しなくては玩味鑑賞の真髄に触れることは覚束ない」と考える。しかし、その指導は教師の鑑賞を児童に教授するものではない。(1)「児童本位の学習」で取り上げたように、児童に出来る限り自己学習を進めさせて「深く文に浸って、考えさせ調べさせる」学習を行うものである。

秋田 (1926, p. 68 「イヌ」1年⑤) は1年教材において、ユニークな進め方をする。先ずは掛図の観察により、「作者の地位に立たせて綴らせる」。秋田は「尋一の国語教育は綴り方からはいろいろするのは私の持論である」と述べ、その綴ったものを発表させる。さらに「挿絵の直観をもととして言語発表させる」。その上で、「今皆さんのやうにして綴った文がありますから、これを読んでいただきませう」と言って教材文を板書する。このように教材文に接することは、児童が綴った内容や挿絵の直観から感じたことを下敷きにして文を読むことになり、その比較の基に新たな読みが生れることになるかと推測できる。これは、1年生にとって文を読むことの有効な方法の一つと言えるだろう。秋田は、「かくて文章として言語としての発表を練習する」ことになるという位置づけもする。

また、頭に浮かんでくる「家」を絵に描かせるという学習もある。原田 (1926b, p. 67 「私のうち」3年⑥) は、この教材を「部分法」で扱い、「其の一」の文章の通読後、「感想」を聞き、「文中の人とならせて」、「私のうち」の田舎家を想像させる。それを絵に描かせるというものである。原田は、最後の授業において総括し、「三つの文章に流れている気分を比較させて、其の特色をつかませることが大切である」と考える。

鑑賞指導について、飯田 (1926, p. 69 「芽」3年⑪) は、「難語句の解釈も、はなればなれにならないやうに、文の生命をしっかりと捉えて取扱って行かなければならない」と、難語句の読み方も含めて疎かにせず一体として指導に当たるという考えが見られる。このよ

うな考えは野澤（1926a, p. 63「オクスリ」2年^⑩）にも見られる。野澤は「児童の経験想像と交渉して出来るだけ深く味得」させたいとしながらも、「内容に対する十分の味得は勿論だが、文字・語句・語法等の書取・応用・其の他全文の通読等、形式上の習熟に対しても不十分ならざるやう注意する」と付け加える。竹内（1926c, p. 66「加藤清正」4年^⑪）は、「全文の解釈、鑑賞、批評」を重視するが故に、次のような留意点を述べる。「センテンスメソッドに依って、全文通読から出発するけれども、こんな長い文になると、全体にわたって意味を正しくとることは、四年程度の子どもには至難のことであるから、はじめは漠然とわかって居りさえすればよい」と言う。その後一時間ごとの分節を決めるが、それについても「学級の事情」に応じて定めなければならない、というように子どもの実態を配慮する。「部分の精密なる学習」において言語文字の取扱をするが、「全文の意味を明らかにする為の部分の研究である」という態度をくずさぬやう」と注意する。竹内の考え方は、あくまでセンテンスメソッドによる指導であるが、「部分」における言語文字指導などの「精密なる学習」と「全体」を見据えた鑑賞指導の両面の重要性を説いていると考えられる。そのことを通して、「文の中心となる所」「作者は何を書こうとしたか」が明瞭になり、「文の鑑賞が出来るわけである」と主張する。

このように、鑑賞指導について文字語句解釈指導や部分の緻密な指導との関連において述べられているところに特徴があると言える。

3.5 1922-1926年『国語教育』掲載「教授例」・「論文」の分析と考察のまとめ

垣内（1922）によるセンテンスメソッドの提唱後における読み方教授例について、表24-表28において示した。これらの「教授例」について、「教材類別」と「学習指導・活動別」にまとめると次のようになる。

表29 1922-1926年『国語教育』掲載教材類別の「教授例」数（全62「教授例」）

年\類別	修身的	歴史的	地理的	理科的	国民的	実業的	文学的	合計
1922・23	2	1	1	0	0	1	2	7
1924	4	4	0	0	2	0	4	14
1925	5	3	1	0	3	2	6	20
1926	3	3	3	1	2	0	9	21
合計	14	11	5	1	7	3	21	62

表 30 1922-1926 年『国語教育』掲載—学習指導・活動別の「教授例」数 (全 62「教授例」)

年\学習	目的		印象 (前)	作者 (前)	大意 (前)	語句 (前)	感想 (後)	作者 (後)	大意 (後)	語句 (後)
	修身	鑑賞								
1922・23	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2
1924	6	7	1	0	4	4	3	3	0	1
1925	10	4	3	1	3	3	4	4	0	3
1926	10	4	5	3	5	5	5	6	1	4
合計	28	18	12	6	14	14	14	15	2	10

年\学習	鑑賞 (後)	文段 構成	予習 自習	独自 相互	発表	想像	経験 発表	挿絵 掛図	絵に 描く	補 充 文
1922・23	0	1	2	0	0	0	1	0	0	0
1924	5	1	4	2	4	0	0	3	1	1
1925	6	1	6	2	3	2	3	5	1	3
1926	7	5	3	6	3	3	1	3	1	1
合計	18	8	15	10	10	5	5	11	3	5

表 29 の「教材類別」を見ると、「文学的」が最も多く、それに次いで「修身的」「歴史的」と続く。この時期は 1918 年に使用開始となった「第三期」が続いており、文芸的色合いが濃い。飛田（1965）は、この時期を「文学教育期」と位置付ける。垣内（1922）によるセンテンスメソッドの提唱や生命主義による指導法が文学教材を多くしていると捉えられる。

また、教育思潮に目を向けると、1923 年の関東大震災後、同年に「国民精神作興に関する詔書」が發布され、「行き過ぎた自由主義に反省を加え」、国家主義の精神を思想対策や教育方針の拠り所にする傾向が強くなっていった（飛田 1965, p. 108）。「治安維持法」が公布されたのが 1925 年である。これまでの国定国語教科書においても、「修身的」教材の占める割合は大きかったが、そのような世情にあって、なお「修身的」「歴史的」「国民的」教材が多く扱われたと見るができる。表 30 における「目的」の項を見ると、前述した教材の傾向がそのまま、「修身」的なことと、「鑑賞」することが目的の上位を占めている。62 教材中、46 教材がこの二つのどちらかが目的になっているということである。

表 30 により、この間（1922 年-1926 年）の学習指導についてまとめると次のような特徴が見られる。

1 点目は、センテンスメソッドの指導過程を踏んでいること、あるいは何らかの形でセンテンスメソッドの考え方を取り入れていることである。これは、生命主義の指導法にも共通するところであり、表に現れている数だけでは正確に分別することは難しいが、両者に共通する次のような学習指導からそのことが窺える。まずは、指導過程の初めに、「印象」や感想を述べさせ、大体の「作者」の吟味、想についても語らせることである。そして、最後の段階において、「作者」の思想や考えについて捉えさせたり、「鑑賞」である味得をさせたりするという展開が、概ね表の数に現れていると言える。最後の「鑑賞」の際には、「感想」を話させたり、朗読により味わわせたりという学習が多く見られた。この表 30 の数では明らかにならないが、教師主導により作者の想に導いて行こうとする実践と、あくまで子どもの印象を尊重しつつ子どもが捉えた想については個々であって良いという考えの実践が見られたことは、3.3 で考察した通りである。

2 点目は、鑑賞指導に重点を置いていることである。これは、1 点目の特徴であるセンテンスメソッドや生命主義の考え方に通底することであるが、表 30 の「印象」「感想」「想像」などの学習を通して、最後に「鑑賞（後）」をさせる学習である。この鑑賞の狙いには、想像力により文の生命を把握させて深い鑑賞に導くもの（大旗 1924. 9）という考え方や作者の苦心、表現の鑑賞に導く（竹内 1924. 10）、という考え方が見られた。

3 点目は児童本位の学習が進展していることである。その顕著な学習が表 30 の「独自・相互」の増加に見ることができる。問題を子ども自身で考え、子どもたちが相互に共同で話し合い、教師の助言を得ながら解決したり読みを深めたりする学習である。「予習・自習」はこれまで通り取り入れられ、調べ学習なども見られた。「経験発表」も子どもの体験と繋げて読ませることで、学習を子ども自身のものにするという意図が見える。

また、センテンスメソッドの考え方は、子どもの印象、感想を尊重するという点において、児童本位の学習を進展させる側面を持つという見方ができる。

4 点目は、文字・語句指導と内容理解の問題である。表 30 の「語句（前）」「語句（後）」を合計すると 24 例で全体 62 例の半分にも満たない。簡略化された「教授例」もあり、文字・語句指導については省略されているものもあるかもしれないが、それはそれでまた重要視されていないということになる。3.3 で取り上げたように、竹内（1925. 10）は全文通読後の大意把握までに新出、読替漢字は一通りわからなくてはならないという考えだが、実

際にはそれが困難な子どもも多く、個別指導が必要であると述べている。3.4においては、飯田が難語句の解釈も繋げて文の生命を捉えさせなければならないということを強調していた。表30の1926年の「教授例」では、「大意（前）」「語句（前）」「文段構成」の数が少し増加している。文字・語句指導、大意をとらえさせる学習と部分ごとの文段の詳細な理解や要点まとめを繋げて行われる「教授例」もいくつか見ることができた。しかし、センテンスメソッドの時代において、なお一層文字・語句指導と内容理解の問題は課題となっていると考えられる。

なお、表29、表30には表されていないが、「部分法」による「教授例」が62例中5例あった。1925年（表27②）において、玉井（1925, p. 64）は、「実際の教授については、先づ文の理解をさせなければならぬ」と主張し、岡井（1925, p. 62）は、「文の書き振りから見ても、また内容の上から見ても、特に通読させる必要はないと思ふ」（表27⑱）と述べている。つまり、「部分法」を採る理由としては、確かな理解に繋げることと文章の特質を挙げている。これらの理由は、第2章で見てきたことと変わりはないが、指導法として、全てをセンテンスメソッド一色にする必要はないという批判的な意見も見ることができた。また、本節3.4において、「部分法」による原田の「教授例」（表28⑥）を取り上げた。原田は内容がはっきりと分かれている各段落ごとに、「児童の感想」「文字・語句の質問」「味得」「絵に描く」などを行い、最後に、「三文に流れる気分の比較」をさせている。この原田の実践は、「部分法」によっても、いわゆる鑑賞指導なりセンテンスメソッドに近い学習指導が可能ではないかと考えさせられる。

第4節 第3章のまとめ

垣内（1922）が提唱したセンテンスメソッドは、「読むこと」の学習指導において、理論的に、実践的にどのようなことをもたらしたのであろうか。また、それはなぜ「トンネル式読解」を生む要因となったのであろうか。垣内は、文章を「文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象」と捉え、「作者の意識の流動」とも表した。それを観ることは、「文字に累はさることなく、直下に作者の想形を視なければならぬ」とし、「直観せられたる仮定から出発して」読むことを唱えたのである。そして、読み方の進行は「『作者が何を書こうと思ったか』という疑問点を、その目標点として居る」と述べた。

垣内の提唱は、実践の場でどのような授業として現れたのか、また論議をよんだのだろうか。雑誌『国語教育』掲載における「教授例」・「論文」から考察したことは次のよう

ある。

1 点目は、「想」に関する内容を学習指導に取り入れていることである。1924 年（表 26）、1925 年（表 27）の「教授例」においては、「想及び表現の玩味」、「想を味う」、「思想の表現上について問答」などという学習として取り組まれている。1918 年以降、「作者の吟味」という学習が多く見られたが、それは「作者の態度」であったり、「作者の位置」や「作者の気分」であったりと、「吟味」する内容は様々であった。しかも、その作者の多くは「仮定の作者」と言われ、文章中に登場する現在で言う語り手であることがほとんどであった。他方、垣内（1922）が示した「想の形」によって、「読むこと」の学習は作者の「想」を捉え吟味することが中心であることが明確にされた。秋田（1924. 8, p. 54）は、実践を通して、「作者が表現せる想は何であるか、作者は表現の対象を如何に観、如何に考え、如何に感じているか、その着眼点を仔細に研究して一篇の中心思想を捉えなければならぬ」と「想」に関する考えを述べている。

また、「想」を捉えさせる上で、全文通読後の「印象」や「感想」を話させる活動が多く見られた。中でも、秋田は自由な子どもの印象から問答などにより「正しき印象に導いていく」過程がある。その後、最も正しき印象を中心にして想の吟味に入るということである。一方、河野の実践は、「文章中の思想が表れた所」を絵に描かせるところから出発する。この絵と詩の材料とを突き合わせながら、個々の子どもの想像の作用で具体化し、「詩篇としての構想」（情緒の流れ）を明らかにしていくという実践である。

この二つは、センテンスメソッドによる実践を考える上で示唆に富むものである。芦田の「冬景色」授業の考察に見た垣内の提言からは、特に小学生に対しては秋田のような実践にならざるをえない。つまり、教師主導で導いていかざるを得ないということである。第 2 節 2.2.2 で取り上げたように、田近（1982）もまた、この垣内理論に対して、「読み手主体を欠落させていること」が弱点であり「観念論」にしているというと批評する。一方、河野は、個々の児童が捉える「想の形」という新たな実践を提示したのではないかと考える。垣内が提出した「文意の直観」ということは、非常に抽象度の高いものであり、それを仮定しつつ作者の「想」を捉えていくということは、小学生において、教師の導き無しには困難なことと言える。したがって、児童の「直観」を最後まで尊重するなら、河野のような実践に向かっていくということではないだろうか。ちなみに、この時期における教授例（表 24-表 28）においては、指導過程の中に垣内（1922）が使用した「文意の直観」という用語は見られなかった。つまり、垣内の説を全てそのままに実践化したという

ことではない。センテンスメソッドの考え方を取り入れつつも、各教師が「読むこと」とは何か、子どもが「読むこと」とはどのようなことかを問いかけながら実践化を図ったということが、『国語教育』掲載「論文」（第3節3.1）からも窺える。

2点目は、鑑賞指導についてである。一概に鑑賞指導といっても、多様であることが特徴である。「教授例」で見ると、1924・1925年においては、指導過程の最後に、「味わせる」

「玩味鑑賞」「感得」などの学習を行わせていることが多い。ところが、1926年においては、最初の全文通読後に、「直下の会得」、「さし絵の直観」、「作者の吟味」などの学習を行わせていることが目立つ。「鑑賞」についての主張も微妙な相違があり、多彩である。学習指導における「鑑賞」の力点をまとめると、次のようである。①作者が表現上にとった苦心、②児童自身に鑑賞の境地に自ずと進ませること（その上で作者の心情と表現吟味）、③豊かな想像により、文の生命を把握させて、深い鑑賞に導く、④感覚を鋭敏にし、浪漫的気分を養い、「児童の生命」を培う、というような主張が見られる。方法原理的には垣内によるセンテンスメソッドの立場を採り、文の本質は生命にありと見え、文芸的陶冶の価値を強調する生命主義の考え方が中心にあると見られるが、実践的には一様ではない。

3点目は、児童本位の学習指導の進展についてである。第2章の教授例においても、すでに認めることができた、「自習・自学」、「経験を引き出す」、「感想発表」など、児童の考えを尊重する学習活動を一層多く見ることができた。それに加えて特徴的なことは、「問題づくり、発見的学習」や「児童相互の話し合い、討議」のような児童自身の活動を重視する学習が見られるようになったことである。「独自学習」として自ら問題を設け、「相互学習」、「共同学習」と称して、児童どうしによる問答や話し合いによって解決していくというスタイルである。教師は助言やまとめをしていく役割を担う。このような学習について、白鳥（1925）は「教授は教材に対する児童と教師の合同研究」という考え方を示し、五條（1925）は、「解っただけを言はせるがよい」と主張して、「読みとったこと」と「話すこと」の関係を重視する。

この時期における児童本位の学習は質的に変化したと捉えることができる。千葉（1926.7）は、これまでの自学が主として「予習・復習」的であったのに比較し、学校における教授（「正習」）の中で行われていることに進歩を見出している。もっと言うならば、前述した内容から見て、児童本位の学習が授業における指導過程として組み入れられ、主たる学習活動となっていることに発展を見ることができる。千葉は、さらに、「読みの学習とは何ぞや」という学習観を児童に持たせることが重要であると構想していたが、現代における「読むこ

と」の学習指導においても示唆に富む考えである。

さらに、センテンスメソッド（生命主義の指導法も含む）による学習指導が、実践的に鑑賞指導を重視する傾向も加わり、通読後の個々の印象や感想、味得を尊重することにより、「読むこと」自体を子ども自身のものにする側面が見られたことは質的な進歩と言える。

なお、この時期に、「学習」という用語の使用が目立つようになってきたことは、児童本位の学習指導の進展を象徴するようである。教え授ける教師の側の用語である「教授」と違い、「学習」は、学び習う子どもが主体であることを表す。「教授例」ではなく、「指導案」ということばも秋田らにより使用され始めたことを、本論で扱った「論文」・「教授例」の中において見る事ができた。

4点目は、文字・語句指導についてである。この時期における教授例はセンテンスメソッドに基づく多彩な鑑賞教授を多く見て来た。その中では、「文字語句を突破して意味の世界へ突入する態度を養ふ」（森岡 1922）というセンテンスメソッド本流の考え方が示されていたが、一方で、文字・語句指導との関りに言及する内容を多く見る事ができた。例えば、次のような発言である。3.2において、檜垣（1924.9）は、「文章本位の国語教授法は何処までも語句本位の教授法の堅牢なる基礎工事の上に建てられるべき建築物であらねばならぬ」と述べ、「こんな思想読をして居る時代であるから、特別の指導なしでは徒に児童を苦しめ折角の力までも削ぐものである」とし、語句指導の重要性をも強調した。

また、自学自習において、文字・語句学習を扱わせることが多く見られる中において、字引を引いて語句の解釈に骨を折る児童の姿が問題となる。読み仮名を付した印刷物を渡しても、小学3年程度では、半数は一人で流暢に読めるようになることは難しいという実態も明らかにされている。

まずは全文通読をして、文意の直観を捉えるというセンテンスメソッドにおいては、文字・語句指導をどうするのかという問題が背中合わせになっていると考えられる。

5点目は、センテンスメソッド主流の時代における「部分法」の考え方についてである。「部分法」による教授例は、表 26 では2例、表 27 では2例、表 28 では1例ある。引用した教授例 62 例中5例である。3.5 で述べたように「部分法」を採用する理由として確かな理解に繋げることや文章の特質を挙げている。これらの理由は、第2章で見えてきたことと変わりはないが、指導法として、全てをセンテンスメソッド一色にする必要はないという批判的な意見も見られた。白鳥（1926.7）もまた、「全課一単元主義が本体となって来たこ

とは喜ばしいが、それも一知半解の流行となって、どんな課でも、或は児童の程度でこなし切れない材料でも、いつでも全課主義をふりかざして得々たるものがある」と批判する。

また、原田(1926.5)の取り組みは、「部分法」による可能性を開く。原田が扱う教材は、文学的教材である3年「私のうち」(表24⑥)である。「田舎、田園、都会」という三つの構成から成り立っている文章の特色ゆえに、章ごとに区切るという見方もできるが、それだけではない。最後の総括の授業において、「三つの文章に流れている気分を比較させて、其の特色をつかませることが大切である」と述べている。それを掴ませるには、章ごとに読み進めることが有効であると考えた点に着目する。文章に流れる気分を捉えることは、必ずしも全文通読から始めなくてもなくてもよいという提言と受け止めることができる。

6点目は、センテンスメソッドの問題点についてである。垣内が提唱したセンテンスメソッドの特徴ともいうべき、指導過程の初めに「文意の直観」を捉えることと同様な学習はどの程度行われたのであろうか。「印象」、「感想」、「意味の大意」、「作者(想)の吟味」などから導入する教授例は、引用教授例62例中22例あった。引用教授例中における文学的教材は62例中24例であることを併せて考えると、かなり高い割合でこの学習が採り入れられたことになる。それほど、垣内が提唱したセンテンスメソッドは実践的にも受容されていたという証の一つになるだろう。しかし、本節の考察の1点目で述べたように、児童の「直観」をどのように生かし扱うかは、考え方が分れる。教師が捉えた「直観」に導いていく方法と、あくまで個々の児童の「直観」を最後まで尊重する方法である。白鳥(1925)のように、児童の「読書眼から読み得たものは全て肯定」し、「この文の主旨を断定することは避ける」という考えも見えてきた。

この「直観」については、垣内による「冬景色」の考察においても見られたように、教師主導になりがちな問題点を含んでいる。なぜなら、「直観」というのは、読み手である主体が関わってくる問題だからである。垣内(1922)は、「直下に作者の想形を視なければならぬ」と言ったが、これについて田近は次のように批判した。「1 解釈は、作者の意識の流れをとらえることだとしても、垣内には、その直観を支える言語的事実認識の問題が欠けていた。2 直観における主体の側の問題が欠けていた」ということである。さらに、田近は、「全文法との関係で言うなら、意識の流れはその方法によりさえすればとらえられるのか」という疑問を呈している。センテンスメソッドは、「全体法」(田近が言う「全文法」)でなければ作者の「想の形」は捉えられないというテーゼである。田近の批判は、センテンスメソッドと「全体法」という根幹に関わる問題を述べていると受け止めることができる。

以上の考察から、「トンネル式読解」が生まれることになる要因としては、「文意の直観」から出発する教師主導の読みの問題が考えられる。センテンスメソッドが「読むこと」の目的とした作者の想を捉えることを、林はどのように考えていたのか。その点を探ることが必要である。原田のように、「部分法」によっても、作者の気分を捉えさせる実践を見ることができたのである。

加えて、文字・語句指導の問題が挙げられる。この問題は、センテンスメソッドの実践においても、意見が分かれる。しかし、語句指導の重要性が「読むこと」の「基礎工事」（檜垣 1924）として強調されていることは、多くの実践者に共通している。

一方、センテンスメソッドの実践の中で、育まれてきた鑑賞指導による子どもの鋭敏な感覚、また、個々の読みの印象や感想を尊重する学習が、どのように「トンネル式読解」と関わり合うのかを考察することも課題である。子ども本位の「独自学習」や「相互学習」についても、同様である。

¹ 安（2015,pp.76-77）の研究によると、ファーナムについてはセンテンスメソッドの最初の実践者として、ヒューイ（1908）の著書『読み方の心理と教育』の中で記述されていると言う。それによると、ファーナムは、センテンスメソッドをニューヨークのビンハントンの学校における実験を通じて普及したことがわかる。また、ファーナムは『読み方のセンテンスメソッド』（正式書名は『読み方・書き方・スペリングの指導のセンテンスメソッド：姜氏のための手引き』安の研究による）という小冊子を出しており、センテンスメソッドの「公明な紹介」をしているという。その中の「概括」の第1に「ものごとは全体として（as wholes）認識される」とある。

² ヒューイ（1870-1913）は、ペンシルベニア西部大学の心理および教育の教授。『読み方の心理と教育』（1908）は、日本では、木下一雄訳（1927）『ヒューイ読方の心理学』（日東書院）がある。安（2004,pp.12-13）の研究によると、ヒューイの著書から次のようなことがわかると述べている。1つは、ワードメソッドはコメニウスの『世界図絵』（1957）から始まったこと、2つは、ワードメソッドを補助する方法として、センテンスメソッドが使用されていたこと、3つは、センテンスメソッドには「全体の意味が読み手や話し手の意識に浮き出ている場合のみ、有効」であり、「重要な点は、意味全体・文全体から始まるということ」である。

³ ドイツの文章研究法として、垣内（1922）、吉田（1925）に取り上げられている。エルチェによれば、文章の研究は「解釈」と「批評」に分化され、解釈に始まり、批評へと展開する。エルチェの解釈法は語釈から、文法的、修辭的、韻律的解釈へと段階的に行い、最後に内容の解釈へと移るものである。センテンスメソッドを主張する垣内、吉田、共にエルチェの解釈法を批判的に扱っている。本研究における参考、引用文献において、エルチェを取り上げているのはこの2名のみである。

⁴ 形象理論の根幹を象徴的に表したこの比喩表現は、哲学者・心理学者であるウイリア

ム・ジェーム (James.W) (1892)『心理学』からの引用であることは知られている (大久保 1969,pp.23-25)。このジェームズの比喩については、ヒューイ (1908) の『読み方の心理と教育』の中において、取り上げられているとのことである (安 2015,p.54)。そこで、垣内は、ヒューイの著作から間接的に知り得たのではないかと誤解されている点について、安は、『国語の力』に登場するジェームズの「小鳥の比喩」を例に考察し、「ジェームズの著作自体も読んでいたと考えるのが自然である」 (pp.55-60) と述べる。

⁵ ウィリアム・ヴント (Wilhelm Maximilian Wundt 1832-1920) は、ドイツの心理学者、哲学者である。垣内はヴントが文を読む時の心の説明を引用している。

⁶ ベルクソン (Bergson, H. 1859-1941) は、フランスの哲学者。「生の哲学」の代表者とされる。「序章」脚注 16 の「生命主義思想」で述べたように、日本の生命主義国語教育論の理論的支柱となった。安 (2015, pp.140-141) の研究によると、ベルクソンは「絶対的把握の方法が、直観でなければならぬ」と説き、彼の生命主義直観論がセンテンスメソッドの定着に向けての文化思想的素地を国語教育界に広げたと述べる。安は、垣内もベルクソンの生命主義哲学に関心を持っていたことが窺えるとしている。

⁷ 西田幾多郎 (1870-1945) は、戦前における国語教育界にも影響を与えたと言われる。田近 (2013, pp.47-49) は、西尾実もまた「純粹経験」を説く西田哲学への共感・理解があったのではないかという仮説を述べる。安 (2015, p.142) は、西田が説く「反省」や「直観」が、垣内 (1927) の言う「自証」「証自証」の段階過程と対応し (「反省」)、「直観」が「直観・自証・証自証」の全過程を包み込んでいる構造と見える、と述べている。

⁸ ジェームズ (William James, 1842-1910) は、アメリカの哲学者、心理学者である。田近 (2013, p.19) は、ジェームズについて、明治末期頃から日本の哲学界に紹介され、西田幾多郎や夏目漱石、さらに西田から西尾実へと影響を与えていると述べる。田近の研究によると、ジェームズの主要な研究のテーマの一つが「意識の流れ」であり、彼の思想、哲学体系の基礎をなすものであると述べる。垣内もジェームズの著作を読み、『国語の力』における「雪片を手に取りて、～」の比喩を用いて、形象の直観を表現したことについては、脚注 4 で示した通りである。

⁹ デイルタイ (W.Dilthey, 1833-1911) はドイツの哲学者で、精神科学を方法的に基礎付け、『解釈学の成立』(1900) を執筆した。石井 (2009, p.343) は、デイルタイについて、外から感性的に与えられることや記号から内的に認識する働きである「理解」は、「解釈を要求する」と述べ、広い意味での解釈学を唱えたと言う。田近 (2013, p.48) は、このデイルタイを日本に紹介したのが、垣内であり勝部謙造であると述べる。石山脩平もまたデイルタイの生命哲学を基に解釈学を唱えた。田近は、デイルタイの主張について、「人間の体験したことの表現である精神文化的産物の理解は、それを生み出した原体験を追体験することによらなければならぬ」ということであつたと言う。

シュプラランガー (E.Spranger 1882-1963) は、ドイツの教育学者、哲学者、心理学者である。デイルタイの世界観、解釈学の伝統の中に立ち、人間の「生の諸形式」のカタログを作り上げた。

飛田 (1965, p.127) は、日本の生命主義の思想は、デイルタイとシュプラランガーの両者の生命哲学を基調とするものであつたと述べる。

第4章

新たな「部分法」としての「トンネル式読解」

本章の目的は、「トンネル式読解」における学習指導論について、『国民学校の経営と教法』（1941）（以下『経営と教法』）や『国民科授業細目』（1942）（以下『授業細目』）を手掛かりに分析、考察をし、「トンネル式読解」の特徴を明らかにすることである。また、そのことを通して、学習指導論としての可能性を探ることである。

第1章との相違は、第2章で明らかになった「部分法」との関係、第3章で考察したセンテンスメソッドにおける学習指導論を踏まえ、再考察することにある。そして、「トンネル式読解」が持つ学習指導論としての意味を探究することにある。「第3章のまとめ」で述べたように、センテンスメソッドが目的とする作者の想を捉えることに対する「トンネル式読解」の考え方や子ども本位の学習との関連についても検討する。そのため、林が戦前に教職に就いていた時期、主に1930年代から1940年代初頭における読み方教育の動向を明らかにし、その時代における「トンネル式読解」以外の指導例を基に学習指導論について検討し、「トンネル式読解」との比較・考察を行う。

第1節 昭和初期（1930-1940年初頭）における「読むこと」の教育についての動向

1.1 「読むこと」の教育についての主な動向

昭和初期における読み方教育の動向を探る上で顕著なことは、1933年から使用開始となった第四期国定国語教科書（以下「第四期」）と、1941年からの第五期国定国語教科書（以下「第五期」）をめぐる状況である。日本が世界を相手に戦争への道を踏み出す過程にあり、教育もまた国家主義的、軍事的色彩を色濃くする時代である。

「第四期」の登場は、1918年編集刊行された「第三期」から15年ぶりのことである。海後（1963, pp723-724）は、1918年以降の政治・社会・文化など各方面からの著しい変化により、教育においても新しい教育運動が展開され、特に児童中心主義の思想、児童文化運動、文芸教育などの隆盛を挙げ、「これまでの国語読本ではこうした新しい教育要求には応じ切れないものがあつた」（p. 723）と捉え、新しい国語読本の出現を望む声が高まったと述べる。さらに、満州事変（1931年勃発）後においては、「国家主義的思想が高まり」、その立場からの編集が計画されるようになったことについても指摘する。海後は、「第四期」

の特質として次の二つの側面を挙げる。一つは、「アジアに伸びる日本の立場からも読本の内容を検討して新しい編集が計画されるようになった」(p. 723) こと、もう一つの側面は、「教材を児童の生活に即応させ、文学的内容を重視し、国民思想を教化する意図も盛られている」こと、「児童の言語と生活の発達段階を特に重んじ、その点から教材を選択し、その排列についても考えて」(p. 724) いたことである。

府川(2018, P. 25)は、「第四期」の特徴の一つとして、尋常小学校の「教材文のほとんどが言文一致文で占められるようになった」ことを挙げる。それは、大正期から昭和初期における「読むことの学習指導に関する社会の側からの要請」の変化でもあると捉え、府川は「新聞や雑誌などに掲載される文章は、言文一致体が主流となってきた」こと、また、「世間に通行する子ども向けの読みものが平易な文体で書かれていたこと」をその要因として挙げる。このことは、前述した海後が「第四期」の特質として述べた、「児童の生活に即応」させることや、「児童の言語と生活の発達段階」を重んじることと共通すると思われる。

さらに、府川は、「第四期」の特徴として、読本の一年教材が「サイタ／サイタ／サクラガ サイタ」というセンテンスから始まっていることを取り上げ、「文章と言う大きな単位をまず対象にするような読みの学習が全面的に展開されるようになったことを象徴的に表している」と述べる。垣内によるセンテンスメソッドの提唱以来、第3章の「教授例」分析・考察でも明らかのように、文章を全体として扱う授業がほとんどであった。この「第四期」使用開始により、それが全国的に徹底されたと捉えることができる。

以上のように、「第四期」をめぐる国語教育の状況を見ると、全体主義、国家主義による国民思想の教化、言文一致による児童の言語と生活の一体感、さらに、文章を全体として見るセンテンスメソッドの浸透、文学的内容の重視などの様相が窺える。

続いて、1941年より使用開始となった「第五期」は、まさに戦時下における教科書となった。1941年3月に公布された「国民学校令」により、明治以来長きにわたって呼称されてきた「小学校」の名称（「小学校令公布」1886）が「国民学校」と改められた。国語は国民科の一科目となり、「第五期」が国民科国語の教科書として使用開始となった。折しも、日本は同年12月に太平洋戦争へと突入した。『国民学校令施行規則』（1941, p. 14）により、国民科の「要旨」は、「国民科ハ我ガ国ノ道德、言語、歴史、国土国勢等ニ付テ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルヲ以テ要旨トス」と定められ、この精神が国民科国語にも貫かれた。

海後（1964a, p. 711）が「第五期」について、「前期の読本の編集方法を受けついただばかりでなく、前の教科書の特色をさらに強めて皇国精神を養う目標に適うような工夫を重ねている」と述べているように、それは、時代の影響を強く受けた国家主義的、軍事的色彩を色濃くしたものであったと考えられる。この時期における教材は「第四期」のものをそのまま採用しているものも少なくないが、情操教育は戦争下における国民感情育成となり、田園趣味的教材は、国土愛に発展させるなど、あらゆる教材が皇国民育成という立場から取り上げられるようになったと言う（海後 1964b, p617）。

また、国民科国語の性格は、前記『国民学校令施行規則』により、「日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力ト發表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」（pp. 15-16）と定められている。この冒頭に「日常の国語」を修得させることが唱えられ、「第五期」においても言語教育を重視する方向が見られることについて、海後（1964a, p. 712）は次のように捉える。「国語は国民教育の立場から矯正醇化されねばならないとの考えにもとづくもの」であり、「国語が単なる思想発表の具でなく、国民的思考感動の結晶体であり、国民の思想精神と不可分であるとの考えにもとづき、日本語により、日本精神を養成しようとする考え方によるものである」と言う。その趣旨に従い、第1・2学年には、読本とは別に「コトバノオケイコ」（「ことばのおけいこ」）各二巻ずつ用意し、第3学年以上には、「読本」の名を廃して「初等科国語」とし、内容的にもことばの教育に関心を持たせる事柄が含まれているということである。例えば、第1学年の「コトバノオケイコ」は、各教材の発展として、話すことや書くことの学習に導いたり、劇化したり、補充的な教材を挿入して学習させる内容となっている。つまり、「コトバノオケイコ」は、教科書である「ヨミカタ」に即して、「児童に国語活動をなさしめるための教科書である」と海後は解説する。

「第五期」における言語教育重視について、二つの観点から、飛田（1965, pp221-224）は取り上げる。「言語活動の指導と錬成主義」についてである。「錬成主義」については、「あらゆる教育活動が皇国民の錬成をめざすようになり、国語の指導もその例外でなかった」（p. 223）ということである。「言語活動の指導」については、その提唱者の代表として西尾実（1889-1979）を挙げる。西尾（1939, pp. 198-201）は、「国語教育の新領域」として下記のように唱える。

小学校に於ける国語教育の方法は、思想や主義の変遷によって変わってしまふとい

ふ程可変性に富んだものであつてはならない。一体国語教育とは、聴き・話し、読み・書きしてその意がわかり、その意が通じるといふような、極めて平凡なことを平凡にやりぬくことであるといつても過言ではあるまい。

(p. 198)

我々が日常それによって自己を表現し、他を理解している、地盤的領域でなくてはならない。随つて、それは文芸といふよりも言語といふ称呼に近い何ものかではなくてはならないが、(中略) 具体的現実的な言語表現を呼ぶのに、暫く「言語活動」なる語を用いようとする。さうすると、今後の国語教育は、この言語活動を地盤的領域とする発展でなくてはならないといふことが出来ようと思ふ。

(p. 201)

飛田(1965, p. 222)は、前記のような西尾の所論と関わつて、言語活動に着目する契機となった要因について次のように述べる。形象理論、解釈学に基づく国語教育は「方法的には完成の域にまで達したが、目的論においてはあまり見るべきものがなかった」という疑問や反省が、「言語活動に目をつけ、その基本的能力を養いながら全人的陶冶を図るということこそ重要」であると考え、それが「言語活動主義台頭の理由」となったのではないかと言う。しかし、この「新領域」の提唱も戦前には開花することなく、飛田は「戦後の言語生活学習期への誘因として」評価する。

一方、飛田(1965, p. 109)は、大正末期から昭和初期を「指導原理の探究と多彩な指導法」が展開され、国語教育史上特筆すべき時期であると位置づける。具体的には、「大正期を契機に実践界の常識となった児童本位観、『国語の力』以後、読み方界の通念となった文章本位観、センテンスメソッドを主流にした多様な理論づけと実践的くふうのなされた時期」ということである。

その例の一つに、佐藤徳市の「形象論」がある。佐藤は、垣内の論を心と詞を統一づけて働くものとして「生命」の世界を発見したことについては評価しながらも、その欠点を2点挙げる。1点は方法論の欠如、2点は文における客観性の否定である。佐藤(1931a, pp54-56)は「形象の発見こそは読み方教育の最尖端に属する」(p. 54)と述べ、次のように主張する。「内容と形式との一致融合の線上に、生命と形象があつて、生命は主観の方向にあり、形象は客観の方向にある。(略) 生命は内容形式の両項の関係として

己れを見ることによって、己れを形象にまで高める」(p. 56)と言う。垣内(1922, p. 84)は「文の真相を観るには文字に累はさることなく直下に作者の想形を視なければならぬ」と述べている。佐藤は、この「直下に想の形」を視るという主観性を批判し、形象への着目を改めて強調し、主観と客観の統一を図ろうとしたと考えられる。

また、『国語の力』(1922)の欠点の一つとして佐藤が指摘する方法論についてわかりやすく提唱されたのが、石山修平(1935)の『教育的解釈学』である。高森(1979, pp. 233-234, pp. 241-243)は、石山を「垣内の考え方に肯定的な批判を加えたもの」(p. 233)と位置付けている。そして、石山の主張する「通読・精読・味読」の指導過程について、「きわめて精緻であると同時に、わかりやすいものとして、以後の国語教育界に大きい影響を与えた」(p. 243)と述べる。飛田(1965, pp. 215-216)もまた高森と同じように、石山の解釈学的解明が「わかりよい方法」として全国的に普及したことについて、肯定的に捉えている。「一般的に認められていた文章法、読むという全体の過程を通して、部分としての生きた文字語句に触れ、意味や精神をさぐる方向を肯定しながら、各指導段階における作業内容と目標を明確にしたことは注目に値する」(p. 215)と評価する。しかし一方で、飛田は石山の唱える三段階について、「通読、精読、味読は、読むことの内面的過程と言っ てよいものか、むしろ読みの型ではないか」(p. 216)という疑問を呈している。

さらに、昭和初期における「読むこと」の教育についての動向として見逃せないことは、山根(1966, p. 1)が指摘する「国語教育史研究の動向」である。山根は、「近代において、国語教育の研究を歴史的に把握しようとする要請は、国語教育の事象がある程度形相をととのえ、かつ、その実践や理論に内省の目がむけられるようになってからのことである」と言う。国語科教育自体を歴史的に見ようとする機運がきざしてきたのは、学校教科としての「国語科」が成立する前後の明治30年代からであると捉える。そして、山根は、「大正期から昭和期にはいって、さすがに国語科教育五十年の蓄積の成果が自覚されるようになって、ようやくこれを対象化して把握し、学問的体系として組織しようという意識が強烈になってくる」と述べ、このことは、「国語科教育の科学性をもとめてきた証左でもあった」と意味づける。昭和初期の業績として、渡辺茂(1933)『国語教育史』や石井庄司(1939)『読方教育思潮論』、峰地光重(1940)『読方教育発達史』等々を挙げる。昭和初期における研究・実践家は、おそらく、このような国語教育史研究の成果を得て、歴史的な視点から当時の国語教育理論・方法、実践について考察し、その意味を考える指針となったのではないかと考える。

1.2 林進治が影響を受けたという奥野庄太郎と勝部謙造

1.2.1 奥野庄太郎による「心理的読み方」と林の学習指導論

奥野庄太郎については、第3章第1節1.2「センテンスメソッドに対する当時の批判」において、センテンスメソッドへの代表的な批判者として、主に語彙教育に関する問題を取り上げた。本項では、奥野が、昭和初期における国語教育界においてどのような位置を占めていたのかについて言及するとともに、林の「読むこと」の学習指導論との関りについて述べる。

安（2015, p. 137）は、大正から昭和初期における二つの国語教育思想潮流である生命主義と生活主義、その後者の代表として奥野を位置づける。安は、奥野のセンテンスメソッドへの下記のような批判を引用し、「文章探究を掲げる垣内流のセンテンス・メソッドによる指導原理に対しても、日常生活を重視する奥野には到底納得がいかなかったのである」と解説する。

文の生命を見ることをのみ目的とする読方教授は底に沈んで展望がきかない。一路を進んで風景を見ない。精神のうづを高めるばかりで人生の潮流を感じない。文をうかがふ力はあっても文を生活に生かす力がない。文章探究に没頭している読方教授は本当の実力がつかない。

（奥野 1928, pp. 30-31）

このように、奥野（1925, p. 12）は、欧米では既にセンテンスメソッドからライフメソッドへと進み動いていることを挙げ、今後の読み方は、「読むことを人生に密接させることによって新生面が開かれる」と主張した。具体的には、奥野（1930）は、アイムーブメントや「連想活躍」¹による「心理的読方」を提唱し、聴き方教育、語彙教育、読書指導など「交響樂的に総合行進」する国語学習の展開を求めた。

秋保（2015, p. 396）は、当時のセンテンスメソッドが主流の状況下における奥野の読み方教育について、下記のように捉える。

文学の解釈学であったはずの垣内のセンテンスメソッドが、「文章探究」「内容探究」という「方法」と化して小学校の国語教育界に広がりを見せていた。そのことは、つまり、小学校の国語科の授業が、単調で一辺倒な指導法で進行してしまうということに繋がるのではないかということを、奥野は恐れていたのである。

秋保は、このように「センテンスメソッド一辺倒」になることが、奥野の「ライフメソッド／生活的読方」における多様な、発展的な「読み」の実現の可能性を著しく狭めるものであったと述べる。

奥野（1924 p. 11）は「読むといふことはプリントされた頁と自分とが向かいあってそこに Inner Speech を醸す底の状態である」と述べている。また、読むということは「文字記号を通して他人の経験を理解し、これを自己において再認識し、これを創造活動化する」ものであるとも述べている（奥野 1930 p. 66）。しかし、奥野（1930 pp. 60-61）は、これは一般的なことであって、子どもが読むということ、理解するということはどういうことなのかについて考えねばならないと主張する。教師が与える、大人が読ませるであってはならないとし、「どこまでも子供の生命が主体である」（p. 61）と強調する。奥野は子どもが読むということについて次のように言う。「子供が、子供自身がその読んで得た内容を自己の感情思想体験によって、印象し、感激し、そこに子供としての内発的創造的意味を発見することであらねばならぬ」（p. 61）。だからこそ奥野（1930 p. 66）は、「読む働きの心的過程を学的に考究すること」の必要性を説き、「児童自らの読むという働きを基礎に、それが発達段階的に指導されなければならない」と述べるのである。奥野の「心理的読み方」探究の基には、このような児童観と「読むこと」の教育観がある。

一方、林（1941 p. 73）は、「トンネル式読解」において、「読みを本体とする」ことを表明し、子どもが文章に向かって読む行為そのものに「読むこと」の学習の根幹があると主張した。これは、前述した奥野の「児童自らの読むという働きを基礎に」と述べていることと同様に受け取ることができる。奥野は読む主体者は子どもであること、子どもの「生命」が主体であることを明確にしている。その精神は林と相通じるものがある。

さらに、林（1941, p. 67）が言うところの、子ども自らが文章に向かい、「よんでいく途中で」、あるいは「よみをはってから」感じたことやわかったことを表すという子どもの行為は何を意味するのだろうか。前述したように、奥野（1930 p. 61）は子どもが読むということについて「読んで得た内容を自己の感情思想体験によって、（中略）内発的創造的意味を発見すること」と述べた。この内容は、林が言う「よみをはってから」の感想に近いのではないかと考える。「感想」とは、読んで得た内容についての感情体験や意味づけしたことを表現するものだからである。また、奥野（1930 p. 411）が内容理解のための問答について次のように述べていることに注目する。「大人本位に行はないで、子供の満足する程度の

理解で、それで結構なのである」という。その問答の「有価的な発問」として下記の二つを挙げている。

- ・「皆さんはこゝを読んでどんなことを感じましたか。」
- ・「皆さんは今日のところを読んで今まで知らなかったことで何か知ったことがありますか。」

これら二つの発問は、そのまま林が示している読み終えて「感じたことやわかったこと」を表すという読みの観点と同様である。奥野が言う「子供の満足する程度の理解」がこの二つの問答のみで良いのかどうかは別としても、子どもが読むことにおいて奥野と林が共通する視点を重視していたことは確かである。

一方、奥野の「連想活躍」に見られる「心理的読み方」には、林が言う「よんでいく途中で」感じたことやわかったことの解明に繋がる内容があるのではないかと推測する。奥野（1930 pp. 196-197 p. 203 p. 400）はアイムーブメントの研究に注目し、読む過程における眼球運動の停止期の「知覚距離」と「認識距離」との相関関係や「連想活躍」の働きを指導に生かそうとした。アイムーブメントの一停止間に見る語の数（知覚距離）と了解される意味の数（認識距離）を増やすには、「多く語句を知り、多く読書に慣れるということ」（p. 203）と考えた。また、「文字を一字一字切り離して見ないで、一かたまりの語として常にこれを見て行く習慣を付けることが大切である」（p. 400）と述べている。さらに、奥野（1930 p. 204 p. 214）は、読むということは「連想活躍」による符号と意味との結合が主体であると捉える。「連想活躍」とは、「眼の律動の停止の間に、語句の意義に関する連想を起す作用」（p. 204）のことである。これを豊かにするには、語彙教育に力を入れると同時に人生経験や読書経験を豊富にすることが大事であると説く。

そして、奥野（1930 pp. 216-218）は、「語句に反応する意味の豊富を計ること、文章を読む間に意味を構成する習慣をつけること」（p. 216）を唱える。具体的な指導として次のように述べる。「文章を読んで行く間に絶えず連想を起こしながら読むようにその事を注意しなければならない」（p. 217）こと、また、「児童が文章を黙読する間に漠然とそれを読まないうで連想を起こし、想像を託して児童自身の生命から内発する或る意味を構成しながら読んで行くという風に其の習慣を作り上げなければならない」（pp. 217-218）と言う。そのことを通して、「文章に惹きつけられたり、感激したり、内省させられたりすることも、強

く、大きく、且つ鋭くなるわけである」と述べ、「かうすることが出来て初めて読み方の能力があるといひ得るのである」(p. 218)と主張する。奥野(1930 p. 408)は、黙読を通して行う「連想活躍」の指導の重要性について、下記のようにも述べる。

読む学習の指導としては、本質的に大事なことである。この指導が営まれなければ読みながら自らの生命を文章の生命流動の流れのうちに渾入して、そこに意義のある生活を生きる、さうした習慣や性格が構成せられたりして行くことにはなり得ないのである。

このように、奥野が説く読むことと「連想活躍」の関係性は、林の言う「よんでいく途中で」感じたことやわかったことを表現するということに通じる。「感じたことやわかったこと」とは、語句や文章への連想を起こして感じることであり、意味を構成してわかることである。林が「よんでいく途中で」それらを表すことを求めたことは、奥野が文章を漫然と読むのではなく、連想を起こしながら読むことを習慣づけようとしたことに共通する。奥野はそのことを通して「感激」や「内省」が大きくなり、「読む能力」も身に付くのだと述べている。林が読み方の基本とした「よんでいく途中で」、あるいは「よみおわってから」感じたことやわかったことを表す指導は、奥野の「連想活躍」に通じる読み方と考えることができる。

秋保(2015 p. 280)はこのような奥野の指導について、今もなお国語教育において有効であると述べる。秋保は、奥野が「文章の意味をとる時に他人の思想を理解するのに止まるのではなく『自分の思想によって』その文章に関わって『意味づけ』をするような読み」を求めていたと言う。秋保は、奥野の言う豊かな「連想活躍」は、「文章に対する主体的な読みであり、現代の『読むこと』に求められている読みにも関連する」と述べている。つまり、秋保は、「連想活躍」とは「『自分の思想によって』その文章に関わって『意味づけ』をするような読み」に欠くことができないと捉える。この秋保の言う「連想活躍」と「主体的な読み」に関わる捉え方は、林の言う、子どもが文章に向かい感じたことやわかったことを表現する読みに通底すると考える。

1.2.2 勝部謙造による「全体」と「部分」

林(1965, p. 121)は、自分の立場とは異にする解釈学を唱えながらも、実践的に学ぶことが大きかった人物として勝部謙造(1885-1964)を挙げる。林は、「トンネル式読解」に

確信を得たのも勝部の論に負うところが大きかったと述懐する。

勝部は、ディルタイ²研究者として名を馳せ、教育実践界への提言もする人物として知られる。勝部は、本研究で取り上げた雑誌『国語教育』へ長期にわたり論文を寄稿し、その中からまとめた『国語の心』（1935）は、代表作の一つである。教育・国語教育に関する著書は数多くはないが、『国語解釈学』（1937）もまた有名であり、林はこれを読んで影響を受けたものと思われる。野地（1995, p. 42）は、とりわけ、「国語解釈学、『わかる』ことの教育観について、思索を積まれた」と評価する。

勝部（1937, p. 162）は、「体験」と「表示」について、全体と部分との関係に捉えて、次のように述べる。

体験は全体である。そこには全生命の背景が常に連なって居る。然るに表示はかゝる全体的生命の先端が固定化して脱落せるものに外ならない。然る時は表示の意味、即ち表示より翻って体験を見る関係は、生命活動の部分より翻って全体を見るといふことに外ならない。部分にいか程の全体が宿されて居るといふことを明にすることに外ならない。

そして、「わかる」ということについて、「意味の把握ということは結局は、我々自身の生命に於てこの部分的全体の実現すること、即ち所謂『わかる』の実現に外ならない」（p. 164）と言い、国語教育における「わかる」の意義を次のように述べる。

国語教育が単なる「視る」及び「考うる」、即ち「読む」及び「意義探求と練習」とに終ることなくして、進んでこれが「わかる」のまで到達することが必要である。言い換えれば文に生命を躍動せしめ、かゝる生命にのみ特有なる全体と部分との間の生ける関係即ち意義を実現せしめるといふことである。

(p. 176)

このように、勝部は「体験、表示、意味の循環」（p. 161）、を全体と部分の関係で捉えているところに特徴がある。

佐藤末吉（1936, p. 30-34）は、「文に於ける全体と部分の指導」について、勝部の論を引用し、実践を試みている。佐藤はディルタイ哲学による「対象の正しい理會は、全体と

部分との価値的連関構造を把握することによってはじめて可能である」(p. 30)という立論に学んだことを述べ、解釈学の多くの論者がこの問題を重要に扱っていると前置きする。しかし、「センテンスメソッドが主唱されて、文の全体性に十分注意されるに至ったが」、全体対部分の関係への注意までは至らず、その実践的工夫には意味があると考え(p. 30)。佐藤は、勝部(1935, p. 205)が「解釈学から学ぶべき点」として五項目挙げている中から、其の三「文の解釈に於ける全体とその部分との間の具体的関連」を引用し、その重要性を強調する。

佐藤は以上のことを主張した上で実践について述べる。全文通読後の子どもの文意には主観性が見られ、いくつかの読みに分かれることを実態として挙げる。また、「全体的主観は、当然に部分としての節意を決定することになる」(p. 32)という分析を導き出す。佐藤は、この結果から、「節意」から「文意」へと読みを進めればどうであったのかという発想には立たない。「部分から発して全体に至るといふ従来の観方」については、「これは誤なることを発見」(p. 33)したと否定する。それ故、全体の読みにより規定されてしまう部分の読みという結果に対し、有効な考えを生み出せないままにこの実践は終えることになる。この実践を通して、佐藤が考えたことは、主観的になる子どもの文意の捉えられ方に対し、だからといって、「文意」において教師が注行的に行うことは警戒しなければならないということである。「子供の読みは、たとえ主観的であって妥当性を持たなくても、その子供自体には、極めて活発に動いて、その活発なる働きによって、全体も部分も支持されるのである」(p. 34)と述べ、「文意と節意の相互成長(解釈の循環)」が重要であると結ぶ。子どもの主観を生かした全体と部分の読みについて言及しようとした佐藤の意気込みは感じられるが、佐藤自身「最後の最も重要と思われる点が不十分である」(p. 34)と述べるように明確な主張とはなり得なかった。しかし、文における全体と部分の読みの関係に着目した数少ない貴重な実践と言える。

一方、林(1965, 11, p. 121)は、勝部の論を「文章の表現過程とそれに応じる読解過程のおさえ、その学習指導論ははるかに現実的である」と評価する。林は前述した勝部(1937, p. 162)の「体験」と「表示」の関係や次のような勝部(1937, p. 169)の論に「トンネル式読解」に通じる「たどり読みの考え」(林1965, p. 122)を見たようである。

「読む」そのものは一語一語をたどりつゝ「視る」ことである。従って生理的・

感覚的には文の全体を一時に実現するといふことは不可能である。然しながらそこでは一語一語が読まれて居る間には、それは常に全文を顧慮し、横目で睨みながら読まれつゝ行くのでなくてはならない。

また、勝部は、文は「文字に依りて紙上に書写若しくは印刷せられて居るのを以て普通とする」として、その「物体」としての文の本質的特性から全体を「冒頭より末尾に至るまでを漸次に当って見なくてはならない」(p. 179)という行為としても、「読む」ことについて述べている。さらに、勝部は「読む」ことにより、部分から全体にどのように達し得るのかの道筋を下記のように述べる。

「読む」が一の単語に当って居る間に、それは文中の他の単語をば予想し、或は記憶して、密かに関係連絡付けつゝある。一の単文を、一の章節を読みつゝある間に、その「読む」は全文中の他の部分に暗黙の間に、手を延ばして呼びかけつゝあるのである。かくの如きにして「読む」はその単語・単文をたどって進行しつゝある間に、その各々に応じた「こと」を現はして行くと共に、この「こと」を現はすことに依って、他の「こと」に呼びかけて漸次大規模の「こと」を形成して行くのである。かくて全文が読み了られた時には、文全体の統一的「こと」が顕現することになるのである。(p. 191)

林(1965, p. 122-123)は、勝部が言うところの「部分」と「全体」が関係連絡をつけつゝ、全体的統一的「こと」を顕現していく過程を、「部分と部分に関係づけ、自分の体験や知識とひきくらべつゝ、総合する過程」(p. 122)と捉え、「トンネル式読解」に重ねて捉えたのであろうと考える。また、林は、勝部のこのような論について、後年「わたしたちが考える『ことば』が『概念』をよびたて、次第に体験を成立させていくとする考え方に非常に近いことに気づく」(p. 123)と述べる。

勝部の論は、林が述べるように、読み方指導の実践者にとって非常に「現実的」である。センテンスメソッドにおいて、垣内(1922, p. 84)は、文の解釈について、「文字の連続の形」ではなく、「文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を観取すること」を求めた。このことは、抽象的で観念的であり、実際の指導においては教師主導になりがちであることを、第3章において述べた。しかし、勝部は、垣内が否定した「文字の連続

の形」を前提とし、前記したように、文は「文字に依りて紙上に書写若しくは印刷せられて居るのを以て普通とする」と述べる。つまり、「物体」としての文の本質的特性を肯定した上で、それ故「冒頭より末尾に至るまでを漸次に当って見なくてはならない」(p. 179)という行為を重視する。前記の勝部が言う、「こと」が顕現する過程は、読み手の側からの読む過程における文の部分と全体との関係に着目して述べたものである。林はこの勝部の論に共感し、「解釈は叙述に即して進行する」という「トンネル式読解」の文章観を形成することができたと考えられる。

第2節 昭和初期(1930-1939年)『教育・国語教育』—掲載「指導案」・「論文」の分析と考察

本節は、「トンネル式読解」との比較化を図るために、「トンネル式読解」と同時期における授業の様相を明らかにすることが目的である。林が影響を受けたと思われる雑誌『教育・国語教育』³における「指導案」⁴、「論文」を基に、分析・考察を行う。

2.1 1933-1938年における『教育・国語教育』掲載「指導案」(2年・4年)の一覧

表31・33は、1933-1938年における『教育・国語教育』(創刊1931年終刊1939年)に掲載された尋常小学2年・4年教材による「指導案」の一覧表である。『教育・国語教育』において、指導案が掲載されるのは1932年からであり、2年・4年の両方が掲載されたのは1933年からである。表の項目は、指導案に書かれている指導目的(指導内容)と指導方法(指導過程・学習活動)である。「その他」には顕著な学習を記入する。教材の類別は、「第四期」の『小学国語読本尋常科用編纂趣意書(一)』(1932, p. 124)で示されている「材料」の「修身・公民・歴史・地理・理科・実業・文学」に準じることとする。それに加えて第2・3章で用いた分類「叙事文・記事文・説明文・議論文・韻文」⁵を使用する。

また、表32・34は、表31・33における学習指導内容を19項目に分類した一覧表である。この19項目は第2・3章で分析した「教授例」による特徴的な学習指導や学習活動を基にしている。表のAは、「部分法」・「全体法」両方で見られた学習指導項目であり、Bは主に「全体法」・「センテンスメソッド」で見られた学習指導項目、Cは児童を中心に据えた学習指導項目、Dはその他の学習指導である。たとえば、「17 絵に描く」や「18 劇化」は、1930年代に入り、盛んに取り入れられるようになった学習活動である。

ここでは、表 31-表 34 を基に分析し、同時期における『教育・国語教育』掲載「論文」も参照にしながら、昭和初期（1933 年から 1938 年の「第四期」教材）における学習指導の特徴について考察する。

表 31 1933-1938 年 『教育・国語教育』掲載一二年（巻三・巻四）教材の「指導案」

類別	教材（巻）学年	目的・指導（内容・形式）	方法（指導過程）	その他
<div>記事文</div> 理科 ①	自動車 （第四期 巻三） 佐々井秀緒 （1935）	教材観：自動車の故障を見 ている作者、正雄、乗客、通 りすがりの人、運転手の 人々の間に人間的な儀体や 情味が巧みに織り込まれて いる。 指導観：・児童の生活に近い 教材だが、長文。新字も多 い。 ・分段的に取扱わず、全体的 総合的に進め、科学的求知 心と、人情味との交錯によ る情知一如の文旨を読み取 らせる。	1 時：新字、読替 - 全文読み方 練習 - 挿絵の観察 - 経験発表 - 文中会話朗読 2 時：内容吟味（一、二段） - 直観（室外に行き自動車のタ イヤなど取り外し観察）と説 話 3 時：内容吟味（三段）、劇化 へ	直観 劇化

理科 ②	月と雲 (第四期 巻四) 佐々井 (1935)	科学的観察の態度と方法を暗に示す。客観的な記述が進む。月と雲に対する皮相的な観察が始まり、真の観察者が現れる。作者の開発的意図は、だまって聞いていた一人の子ども…真の観察者真理の発見者は常に沈黙工夫の態度をもっているものだ。	1時:全文の読み - 新字・読替 - 読み得た事項の発表 - 範読 - 文段を考える - 読みの練習 - 経験発表 - 文の絵画化 2、3時:記述事項の吟味	読み得た事項の発表 文の絵画化
理科 ③	キンギョ (第四期 巻三) 柏熊 (1938)	美しい季節感。 夜店の情景を匂わせ、子どもの生き生きとした気持ちを現わしている。さらに、キンギョの観察の仕方や生活状態まで知る。	1時:自由読(指名読) - 文意の発見 - 文章の研究(文章に即しての吟味) 2時:文章に即した語句の吟味。文中の大事な言葉によって調べる - 感想発表 綴り方へ発展	文意の発見 語句の吟味 感想発表
公民 ④	豆まき (第四期 巻四) 佐藤 (1935)	主眼点:豆まきの行事についての喜悦の溢れた生活を味わせる。同時に、伝統的な年中行事の真意義とそれに対する敬虔な心情のこもった家庭生活の気分に移らせる。	全4時間。1時:新字。全文の読み - 大意の把握 - 節分についての説話。2時:前時学習の想起 - 学習対象の認識 - 難語句 - 内容の探究 - 児童生活の統制等。 3時:挿絵を活用し文旨へ、印象の吟味 4時:形式方面の学習、応用的練習	大意の把握 文旨 印象の吟味 児童生活の統制

公民 ⑤	豆まき (第四期 巻四) 山内 (1937)	目的：国民行事の一つとしての節分の儀を教え、そこにかもされている一家団欒の気分を味わせる。「節」以下の新出文字の読方書方指導。	1時：「もとよみ」全文の下調べ(文字) - 指名音読(読み方指導)・教師音読 - 自由読 - 問答(豆まきについて。挿絵・掛図の観察) - 主要語句の書写 - 全文通読 2時：「しらべよみ」全文を二つに分け、前半の吟味(語句・文字も) 3時：後半吟味 4時：「すべよみ」文を読んで思ったことを話させる。豆まきの記憶絵を描く。	下調べ 読んで思ったことを話す 絵を描く
公民 ⑥	いうびん (第四期 巻四) 山内 (1936)	目的：郵便遊びの面白さを想わせ、文化的社会の一現象としての郵便について知らせ、かねて書簡文への橋渡しの指導をする。	1時：「もとよみ」下調べ - 指名音読(教師も) - 自由読 - 挿絵・掛図により語り合う - 主要語句を書写 - 通読練習 2～4時：「しらべよみ」 内容探究、郵便遊びの準備、実演 5時：「すべよみ」各児が書いたはがきや手紙の批評をし、書き方の初歩的な指導。郵便事業の説明を試みる。文字・語句書写・応用	下調べ 語り合う 郵便あそび 「もとよみ」 「しらべよみ」「すべよみ」

<p>韻文</p> <p>文学</p> <p>⑦</p>	<p>長い道</p> <p>(第四期 卷三)</p> <p>後藤</p> <p>(1937)</p>	<p>「どこまで行っても長い道」に象徴された情調に浸らせる。そのことによって</p> <p>・定型詩的な ・生活文学的な文章一般の読解修練にも費やす。</p>	<p>1時：読む（繰り返し読ませ、読めるようにする） - 語る（読みとりえたところを語り合わせる・挿絵・問答） - 読む - 書く（全文書写） - 読む - 語る（構想・どんな心持か） - 読む</p> <p>2時：読む - 語る（学習の方向、気分をつくる） - 読む（読みぶりを考える） - 書く（暗写・聴写） - 読む - 語る（言表の吟味・問答） - 読む（朗読・暗誦）</p>	<p>語り合わせる</p> <p>気分をつくる</p>
<p>叙事文</p> <p>文学</p> <p>⑧</p>	<p>牛若丸</p> <p>(第四期 卷三)</p> <p>磯長</p> <p>(1938)</p>	<p>弁慶の剛膽なところを理解させ、牛若丸の剛勇な態度を感得させる。その間、新出文字の読み方と書き方を指導。表現の正しい未読により新たな感動を湧きたたせる態度。</p>	<p>1時：下読み - 新出文字 - 指名読・範読 - 感想発表</p> <p>2時：復習問答 - 内容の概観（挿絵の観察・問答）</p> <p>3、4時：内容の探究（牛若丸の剛勇さを感得・感銘）</p> <p>5時：主眼点の確認・練習</p>	<p>下読み</p> <p>感想発表</p> <p>感得・感銘</p>

表 32 1933-1938 年『教育・国語教育』掲載—2 年教材（巻三・巻四）「指導案」の分析表

	学習指導 / 教材	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
A	「部分法」・「全体法」で見られた学習指導								
1	文字・語句（自・前・中）	○前	○前	○中	○前	○自	○自	○自	○前
2	内容理解（問答・その他）	分段 直観 説話	分段	語句 文章	説話 探究	問答 文段 探究	探究	問答	問答 探究
3	文意・要点（前・後）			○前	○前				
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロ	ロ・ハ	ロ・自	ロ	ロ・自	ロ・自	ロ・ア	ロ・ハ
5	書く						○		
6	話す（発表）		○	○				○	
B	主に「全体法」「センテンスメソッド」で見られた学習指導								
7	構成（部分と全体）								
8	作者							構想	
9	印象・感じたこと・感得				○			○	
10	感想（前・後）		○後			○後			○前
C	児童を中心に据えた学習指導								
11	予習・下読み					○	○		
12	質疑応答								
13	話し合い						○		
14	児童による問題づくり								
15	経験話	○	○						
D	その他の学習指導								
16	挿絵・掛図	○		○		○	○	○	○
17	絵に描く		○			○			
18	劇化	○					遊び		
19	書写（全・部）					○部	○部	○全	

表 33 1933-1938 年『教育・国語教育』掲載—4 年（巻七・巻八）教材の「指導案」

類別	教材（巻）学年	目的・指導（内容・形式）	方法（指導過程）	その他
叙事文 文学 ①	獅子と武士 （第三期 巻七） 柏熊 （1934）	教材観：動物でも恩に感ず るということが主題。 簡潔な文語体 眼目：武士と獅子の心の交 換を味得させる	1時：自由に読ませ、疑問点は 友達同士研究。教師にも質問 - 読み得たものの自由発表と 発展的吟味 - 文全体の直観 2時：文の主題主想を中心とす る表現の吟味 - 難語句・新出 漢字の扱い 3時：二大中心点の吟味・表現 の味読	友達同士研 究 文全体の直 観 味読
文学 ②	マリーのきてん （第三期 巻七） 山下 （1934）	愛国の至情から出た機転の 妙味を味わい、至誠と懸命 とよく事をなし得る摂理を 思わせる。	1時：題目の取扱 - 全文通読 - 「きてん」の語よりどんな話 か調べる - 「きてん」の意義を 具体的に確把 - 「きてん」の意 義を兵士の上に発見 - 質疑応 答 2時：挿絵により復習 - 読みの確把 - 感想文を綴らせ る - 文意の確把 - 範読 - 形式 の練習	質疑応答 感想文を書 く 文意の確把
文学 ③	潮干狩 （第三期 巻七） 菊池 （1934）	教材観：作者を中心にする 潮干狩の一日が巧みに叙述 されている。 目的：潮干狩の情景を思わ せ、其の面白さ、楽しさを味 わせる。	1時：文題の吟味 - 通読の指 導 - 自由読により得たるテー マの発表 - 朗読練習 - 新字の 書方 2時：全文通読練習 - 文意の発表 - 本時分に限定し 文意を叙述面に指摘させる - 朗読 - 漢字・語句練習	テーマの発 表 文意の発表 叙述面に指 摘

<p>歴史 理科 ④</p>	<p>振子時計 (第四期 巻八)</p> <p>浅黄 (1936)</p>	<p>ガリレオが偶然な事に驚異して、科学的な思考と実験によって振子の時計性を発見したこと、それをホイヘンスが応用して正確な振子時計を発明したことをわからせる。</p>	<p>1時：通読段階→文題を確認 - 新出文字 - 自由に通読 - 印象感想を記帳（教師は机間巡回で質疑応答） - 指名音読 - 印象感想発表（指導点の発見） - 主題と構想の大体を想定・語句の意義 2時：精読段階→想定した主題・構想の探究。自証・確認 - 朗読 - 語句文脈の精読で文意、同意、語意の確認 3時：味読・演習段階→表現的朗読 - 表現と構想の巧みさの鑑賞 - 応用練習</p>	<p>通読 - 精読 - 味読 印象感想 主題と構想 自証 表現的朗読</p>
<p>記事文 公民 ⑤</p>	<p>兵営だより (第四期 巻七)</p> <p>佐々井 (1937)</p>	<p>教材観：兵営に在る従兄から従弟の国雄に宛てた手紙。近況と兵営生活を報ずる手紙。子どもは軍人を好み、軍人の生活について知りたがっている。児童は国雄が自分自身であるが如く手紙に親しみ深く読み入るであろう。状況報告文として、模範的な平明さと正確さを持っている。</p>	<p>1時：全文読み方練習 - 新出・読替漢字 - 区分読み - 挿絵で話合 - 範読 - 書取 2時：全文の読み - 文章の区分と本時の学習箇所 - 本時の読み・内容吟味(数事項により共同研究) 3時：全文の読方練習 - 復習話合 - 本時の読み - 挿絵の観察と文の対比 - 主要語句・話合 - 全文読み方練習</p>	<p>区分読み 話し合い 共同研究</p>

文学 ⑥	夕日 (第四期 巻七) 妹尾 (1937)	目的：落日の荘厳美を味わせる。描写的な文章を理解させる。特に、形容詞、比喻法についての指導。	1時：全文（指名）通読 - 読み方指導 - 範読 - 自由に黙読 - 問答 2時：全文通読（精読の気持ちで） - 区切って順に読ませ問答 - 語句指導 - 通読練習 3時：全文通読（味わいながら） - 教師が読みながら問い、統一づけて味わせる - 全文味読 - 夕日を題材の綴方	問答 精読 味読
説明文 理科 ⑦	彼岸 (第三期 巻七) 山内 (1934)	教材観：彼岸が如何に生活に関わり深いものであるかを説き明かす。 指導観：ひがんについての理解を深め、科学的な文の読解に慣れさせる。	1時：下読み - 音読 - 既有知識を話す - 節の切り方と各大意 - 1節の読み取り（図解屋表解の工夫） - 語句の取扱 2時：2, 3節の取扱 - 子供の質問に応じて内容の補説 - 漢字・語句の練習	下読み 既有知識 補説
理科 ⑧	油蟬の一生 (第四期 巻七) 岸 (1938. 7)	目標：整然たる構想、簡潔適確な科学的表現を通して、油蟬の一生についての知識を与えると共に、生物愛、生命の神秘感までも深める。	1時：学習状況を調べ（経験の整理、学習の手引き） - 大体読めるように（新出文字、分節に区切って、文の主題・機構の大体） 2・3時：精読、構想・段落を分からせる、探究（挿絵とことばとの照応、ことばの研究） 4時：味読・練習朗読、感想発表	自学 主題・構想 精読 味読 感想発表

表 34 1935-1938 年『教育・国語教育』掲載— 4 年（巻七・巻八）教材「指導案」の
分析表

	表 33 教材番号	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
A									
1	文字・語句（自・前・中）	○後	○後	○前	○前	○前	○前	○自	○前
2	内容理解（問答・その他）	研究 問答 文	精査 語意 探究	テーマ 問答 叙述	調べ 精読 語句	分段 研究 語句	問答 語句	図解 節大意 語句	探究 ことば 精読
3	文意ブ・主題シ・（前・後）	シ・後	ブ・前	ブ・後	シ・前				シ・前
4	音読オ・朗読ロ・範読ハ	オ	オ・ハ	オ・ハ	オ・ロ	オ・ハ	オ・ハ	オ	オ・ロ
5	書く		○		○				
6	話す（発表）	○	○	○	○			○	
B									
7	部分と全体の関係								
8	作者								
9	印象・感じたこと・感得			○	○		○		
10	感想（前・後）		○後		○前				○後
C									
11	予習・自学	○			○			○	○
12	質疑応答	○	○		○			○	
13	話し合い		○			○			
14	児童による問題づくり								
15	経験話			○				○	
D									
16	挿絵・掛図		○			○			○
17	絵に描く					○			
18	劇化								
19	書写（全・部）								○全

2.2 『教育・国語教育』掲載—「指導案」(2年・4年)の分析と考察

(1) 文字・語句指導と内容理解

2・4年に共通している学習指導の特徴の一つは、最初の全文通読の際に、読み方や新出漢字などの文字・語句指導を丁寧に行っていることである。「部分法」が主流であった時には、「摘書」として、初めに文字・語句指導が行われ、ヘルバルト五段階法においても一段階めの「予備」で必ず文字・語句指導が取り上げられていたのは、第2章で見てきた通りである。一方、センテンスメソッドにおいては、文字・語句指導以前に全体の文意の直観を捉えることに重きが置かれた。とはいっても、小学校の子どもは文字が読めないことには、文章全体を捉えることは難しく、予習で調べさせたり、読み方だけは通読の際に教える様も第3章において見る事ができた。

しかし、ここで見られる文字・語句指導には、第2・3章で見てきた文字・語句指導とは異なり、内容理解と結びつけた語句の新たな役わりを説く側面がある。例えば、4年表34①②③教材において、「2 内容理解」項目に「語句」というのがある。また、表33の4年①教材「方法(指導過程)」の欄第2時に、「語句文脈の精読で文意、同意、語意の確認」とあるが、これは、「叙述に即いて、語句文脈を丹念に精読させて、文意、同意、語意を確認させ、その情景を想定させ、気持を想察させる」(浅黄 1936, p. 115)ということである。すなわち、最初の文字・語句指導の際には、提出文字を「語句として文字の読み方を授ける」ことに重点があり、その後の文字・語句指導では、文脈の中で語句が捉えられるように意識化された指導を行っている。表33②教材では、第3時の区分の読みにおいて、「主要語句」と結びつけた話し合いの中で内容理解をさせている。表33③教材では、第2時における内容理解のための問答において取り上げられた語句を板書し、さらに語句指導を行っている。2年教材では、内容の読み取りと語句を結びつけているのは1例である。表31③教材における「文意に即した語句の吟味」とあり、「文の中の大事な言葉によって調べてみよう」(柏熊 1938, p. 107)と語句に着目させる読みを行っている。これらのことから、ある程度語句を習得している中学年以降において、語句を読みの文脈に位置づけて理解する学習が効果あるものとして扱われていると考えられる。

このような語句の扱い方に関連して、岡澤(1931, p. 91)は、語句には、その持つ立場によって「連想作用」と「知的作用」があると分類する。そして、前記のような「指導案」に見られる語句の取り上げ方は、「連想としての語句」であり、それは「文中の有るとあらゆる語句の文に関係づけての総称」であり、「文の構成体の元素ともなるべきもの」と説明

する。従って、それらの語句は「総て前後の想に連関させるところに取扱の主眼を置くべきである」と主張する。岡澤に近い考え方が見られるのは、一つは前記で紹介した4年表33①教材であり、もう一つは2年表25③教材である。

また、山内(1932, p. 90)は、岡澤とは違った観点で語句指導を取り上げる。山内は、「道ぶしん」(巻十)の指導案の中で「主要語句」という項を教材観に位置づける。そこでは、文構成における各節の主要語句を挙げている。そして、実際の授業の第2時において、「文の構成」について調べてきたことを発表させて確認した後に、「各節の中心語句を見出させること」へと展開する。下記は、その授業記録の一部である。

教「では、第一節昔の青年団のところで、中心語句は？」

児A「無責任」

教「さうです。その意味は？」

児B「自分のせめを守らないことです」

教「例を挙げていったら？」

児C「支那の軍人は無責任です」児D「無責任な大工さん」等々

教「ここでは誰が何をするのに無責任なのか」

児D「昔の青年団がぼんの道ぶしんをする時」

山内は、この展開の後、さらに今度は、各節の「難語句」の意味を児童に考えさせている。このような語句の取扱い方に近い指導が見られるのは、4年表33②③教材である。

以上のような「指導案」や岡澤、山内に見る語句指導は、文と語句との関係性や文章を読むことにおける語句の働きに着目したものであり、第3章までに取り上げてきた学習指導には見られなかった新しい観点と言える。

(2) 文意(主題)と内容理解

指導過程の初めに全文通読をし、文字・語句指導などを終えた後に文意(主題)を捉えさせているのは、表32の2年では2例(③④)、表34の4年でも2例(①④)ある。「全体法」が広がり、さらにセンテンスメソッドが浸透した時期には、第2・3章における「教授例」を見てもわかるように、大意の把握や作者の吟味(作者の立場に立つ、作者の態度など)をする学習活動が多くあった。用語についても「大意」「文意」「主題」などの変化が見られた。「大意」という用語は、「部分法」から「全体法」へと移行する時期に広い意

味で使用され、内容の大体や要旨であったり、作者の意図も含まれたりしたが、この昭和初期には、ほとんど見られなくなった。「主題」については、文章の意味や考えだけでなく、その文章に対する価値的な要素も含まれるようになった。例えば、山内(1937p. 132)は、「指導案」の教材観の中で、「文の主題」という項を起こして書いている。それは表 31⑤教材に見られ、『豆まき』の行事を叙して、一家団欒の楽しさを主題としているものと見るべきであろう」と述べる。

変化したのは学習指導の用語だけでなく、文意(主題)の指導上における扱い方である。垣内(1922)によるセンテンスメソッドが提唱される前後の時期においては、指導過程の初めの通読後、大意把握や作者吟味、感想発表などがあっても、その内容を次の展開に具体的に繋げることはなく、その場において児童が共有することが主であった。しかし、昭和初期における文意(主題)の把握の中には、捉えた内容を次の学習へと具体的に繋げていることが見て取れる。例えば、表 31①教材では、「想定した主題・構想」を語句や文脈を精読する中で探究し確認する学習を行っている。表 31③教材では、「文意の発見」を話させた後、その「発見したことは、文の中のどの部分でわかるか」という発問により、文章に即しての吟味が行われる。

これら2例による文意の扱いは、当時の次のような学習指導論が下敷きになっていると考えられる。佐藤末吉(1935, p. 17)は「形象論から解釈学へ」と題した論文の中で、「形象直観」の原理について実践的な側面、つまり「原理を児童にまで生かす」という立場から意見を述べる。「直観作用は、本来直接的、直覚的作用であるから、これを反省思索に上せて、文章指導の方法たらしめるとき、幾多の困難が伴って来る」と批判し、「此のために直観を発展させる手段として、分析の仕事」が考えられると言う。この時期に佐藤の言う解釈学を提唱したのは第1節で取り上げた石山(1935)である。石山が提示した「通読 - 精読 - 味読」という指導過程は、表 32①③④教材に見ることができ、いち早く実践に取り入れられていることが窺える。前掲した表 31 ①③教材も通読段階で捉えた文意(主題)を「分析」的な学習により精読していると捉えることができる。

谷口(1935, pp. 54-56)もまた「文を読み明すことの方途」として、「解釈学的な観方」を述べる。谷口は「文を読むといふことは文自体を読むことである」と言う。明治時代からの読み方教育思潮を振り返り、「文自体を読む」ことは、「文の形式」「文の内容」「自己」「生命」を各単体と考えて読むことではないと否定する。谷口は、「文自体」とは何かを討究するには、文自体を産み出した「心のあり方の持つ内的組織(主観的な組織構造)」と「文

のもつ外的組織（客観的な機構構造）」の関係を考える必要があり、「両者の相関関係を、学的に、しかも、科学的に解答して行く最も貴重な基礎学」(p. 54)が解釈学であると言う。このような立場から、文を指導する道筋を下記のように述べる。

その文の持っている中心的な価値方向即ち、文の主眼点（主題）を読み取らせ、またその主題を實にしているところのその文の事柄内容を、はっきりと把握させて、そこからかもされて来る文の情調、つまり主題が内容を統率し展開している気分、調子などが如何に表現されているかを読みとらせることになる。さう考へて行くとき、文は、この主題、内容、情調が渾然と融合されているもの（形象）であると云ってよい。

(p. 56)

谷口はさらに、下記のように文を解釈、理解させていく道程における「文字語句」の重要性を説く。

個々の文字語句の意味を離れて文の解釈はなく、またその個々の文字語句は全体としての文の中にあつてはじめて解釈されていくことになる。だから、この両者の関係は密接され融合された関係にあつて、むしろこれが総合的な立場に於て、真の解釈が可能であると云わねばならぬ。

(p. 56)

谷口は以上のように述べ、「文の解釈の段階」を考えると、従来からすでに「一、通読 二、精読 三、味読」のような方法をとってきたという見解に立つ。

形象理論を発展的に継承した佐藤徳市(1931b, p. 61)は、形象を読む指導について次のように主張する。「生命観に立った読み方は結局文に於ける客観的なものを否定し、読み方の方法論も立たなくなった」と批判する。佐藤は、「形象は生命が形を得て客観的に実現したもの」と定める。その立場から、指導過程を次の三段階に示す。第一段：文意の直観の指導、第二段：文意の自証の指導、第三段：形象の直観の指導、である。文意の直観の指導では、文の通読後、「文意の想定」をさせる。佐藤の教材「水兵の母」（「第三期」巻九）における実際の指導(1931, pp. 64-66)では、「読後の印象を記して貰おうか」と教師が問いを發し、子どもらは、「感心させられました」「思わず涙ぐみました」「水兵の母に感心させられました」と話す（第一段）。それを受けて、「文意の自証の指導」へと展開する。それ

は、「文意を文の構造に即して明証して行く仕方の指導」(p. 63)とされている。指導の実際には、「感心した場所を文章に拾ってごらん」と問答を進め、「母の手紙」の吟味へと導く。さらに、母の手紙を読む以前の大尉の態度を思い起こさせ、「文の構造方面に発展」させて、大尉の態度の変化に気づかせる。つまり、第二段の学習である。第三段、形象の直観の指導においては、「文意の自証が終りをつげたところに必然的に直観せられる」と述べ、「形象の直観を深め、一層自己のものにする仕事」(p. 64)とある。指導の実際には、「文章を通して見ると、心持が最初と最後とは各段の差異があり、急激な変化あることを指摘して、かかる文章は劇的に眺めなおすことにした」(p. 64)と述べる。そのことで、「子供の印象が発展して全体を取扱ふことが却って文の生命に突入するに近道であることが分るであらう」(p. 66)と言う。

形象の直観の段階(第三段)における実際の「子供の印象」は、どのようなものであったのか、記述がないのでわかりにくい点もあるが、佐藤が考える「形象を読む指導」の重点は、文意の自証を通して子どもの印象を発展、深化させることにあると言える。

前述の谷口(1935, p. 57)は、「通読、精読、味読」の過程を今日の読み方教育に見る指導過程に照らして見るとき」と述べて、佐藤と同じ指導過程を下記のように示す。

通読	文意の直観	総合
精読	文意の自証	分析
味読	形象の直観	総合

谷口は、各過程の読みが「総合、分析、総合」という視点をも付け加え、そこで始終指導されて行くものは、「文自体の中心価値というものを中心として解き進めて行っている」と強調する。石山(1935)が提唱した、「通読、精読、味読」という指導過程は形象理論とも交わりながら、各実践者により独自の指導を模索している状況と言える。

(3) 指導過程

「(2) 文意(主題)と内容理解」において取り上げた指導過程「通読、精読、味読」の他に見られる過程として、「もとよみ」「しらべよみ」「すべよみ」(表 31⑤⑥教材)がある。これは山内才治が提唱している「読方指導過程」である。山内(1934, pp. 95-96, pp. 214-215)は、「素直な読方」を主唱する。「素直な読方」とは、「主観と客観との交互関係」であり、「主客融合の読みであり、文にひそむ力の働きと読者の主観との握手である」(p. 95)と説

く。「素直な読方」のねらいは「一般に文章解釈の理想とするところとはなれるものではない」(p. 96)と言い、次のような解釈過程を示す。「イ 先ず文章を総合的に見る ロ 次に文章を分析的に見る ハ 更に文章を総合的に見る」(pp. 214-215)ことである。そして、山内(1939, pp. 42-43)は詳細に下記のような指導過程にまとめる。

- | | | | |
|-------|------------|------------------------------|---------|
| a 予習時 | 下読(したよみ) | 自然の場からの読み | |
| b 本習時 | 素読(もとよみ) | 自然の場から加工の場への読み素読段階
一文意の想定 | |
| | 調読(しらべよみ) | 加工の場からの読み調読段階一文意の探究 | |
| | 総読(すべよみ) | 加工の場から自然の場への読み総読段階
一文意の確認 | |
| c 復習時 | 復習読(さらいよみ) | 自然の場からの読み | (p. 42) |

山内はこのような考えを基にして、表 31⑤教材に見られるように、「もとよみ」では、挿絵や掛図の観察をさせて「豆まき」について語らせる。「しらべよみ」では、全文を二つに区切り、各内容吟味。「すべよみ」では、思ったことを話させる活動を組む。また、山内(1939, pp. 42-43.)は、学年による指導の構想を持ち、例えば、中学年における「もとよみ」では、「したよみ」において「文を自力で幾度も読んだ後に、如何なることでもよいから、感じたこと、思ったこと」を書かせたものを発表させ、「それに対して他の子供や教師の方から質問や批評をし合って、次第に『予めの了解』を上昇させて行く」(p. 43)と述べる。

また、表 31⑦教材「長い道」において、後藤(1937, pp. 138-139)は、主に「読む」「語る」という学習を交互に組み、一時間内に一度は「書く」という活動も入れる指導過程を示す。「語る」内容は「読みとったこと」や「構想を辿らせて」、「言表の吟味」をさせて、問答をする形である。これも一種の指導過程と言えるだろう。

『実践国語教育』(1935)においては5人の実践・研究者⁶が「実例による指導過程の研究」と題して論じている。主幹である西原(1935, p. 1)は、巻頭言に「解釈学的危機」と題して次のように述べていることから、指導過程特集の持つ意味を窺うことができる。

西原は「過程の論述がいかにか妙をきわめても、具体的な文の真の在り方が子供に行はれ

なければ、一切は空である。本誌が『事例による指導過程の研究』の出発を本号に於て告げるのも、趣意はそこにあるのである」と言う。この特集の中において、竹澤 (1935, p. 41) は、当時の読み方教育について、「生気が失せ、血の通わない固定化された指導法が行はれることが多い」ことを訴え、かつてのヘルバルト教授法が形骸化された例も述べて反省を促す。また、竹澤は「直観 - 分析 - 理会」の指導過程を、「自分の経験から自分の信ずる過程を執った」ことを表明し、その実践を記述している。さらに、大場 (1936, p. 28) は指導過程は単なる方法的段階であり、「読むことは読まうとすることに出発する」と主張し、「児童に文章を読ませようとするよりも進んで読まうとする心理に置きかえねばならぬ」と強調する。このような論考は、解釈学の方法ばかりが独り歩きする状況において、西原の警告に応じて、教材と子どもに向き合い、個々の教師の実践の独自性を追求することの重要性を呼びかけたものと考えられる。西原は、そのような実践の探究こそが、解釈学に基づく実践の「教育的効果」が試され、「問題への真の漸近がある」と考えていた。

また、『教育・国語教育』(1932, pp. 108-139) では「読方指導過程を如何に考えるか」という約 30 ページに及ぶ特集を組んでいる。このことから、昭和初期における研究・実践者の指導過程についての関心の高さを窺うことができる。この雑誌の特集は、当時一般的であった「直観、分析、直観」という三段階の指導過程に対して意見を述べるという企画であり、どちらかという批判的な側面を前面に出す内容が多く見受けられる。浅黄俊次郎、秋田喜三郎、山内才治、坂本豊、河野伊三郎、田中武烈、田中豊太郎、佐藤徳市、佐藤末吉、田原美栄の 10 名の執筆者の中で、子どもの自発性や個性、発達を尊重する考え方を述べるのは、秋田、坂本、河野、田原である。本項では、この 4 人の指導過程についての考え方に焦点を当て、検討する。

秋田 (1932, p. 116) は、「多くの人が主唱する直観・分析・直観の過程」について、教授型のようにただ段階的に取扱うのでは、「弊害百出」と言う。そして、「元来、文の直観 - 文を読むという作用はそんなに段階的に行はれるものでない」とし、「直観の不能な部分が必ず現れて来るから」、そこで「直観のために分析的な学習作用が自然に行はれる」と述べる。秋田は、過程の研究も結構だが、それよりも「具象な文章を正視」すること、「文章の徹底的研究は、自然に文に即した正しき過程を生むものである」と主張する。

坂本 (1932, pp. 119-122) は、「読方指導過程」とは、「多分、教科書取扱いの一般的順序とでもいふべき意味であらう」と前置きした上で、指導案を立てる際の四つの基底を次のように挙げる。「児童の読解能力の発達に応ずべきこと」、「学級経営及郷土の事情に応ずべき

こと」、「文章の個性に即すべきこと」、「読みの所謂高上の法則に則るべきこと」(pp. 119-120)である。坂本もまた秋田と同様に、「直観 - 分析 - 直観」の三段階について、「教師中心の三段階的取扱」と批判する。坂本が提唱する「私の指導一般過程」の骨子は下記の通りである。

- 1 独立的読方 (質疑発表) 個人的・分团的 2 読方指導 3 考え方指導
- 4 構成的読解 5 鑑賞批評の指導 (読方指導)
- 6 練習発展 (個人的・相互的) (p. 122)

坂本は「直観本位の過程には大きな無理がある」(p. 122) とし、このように児童の発達や個性を尊重する読み方指導過程を考える。

河野(1932, pp. 123-124)は、下記のように「児童本位の活動過程」を基本に据える。

- 独自の研究 1 独自で研究する 2 辞書字典による 3 参考書による 4 児童相互に問答もする 5 教師に質問もする
- 相互の研究 1 児童各自が意見を述べる 2 多方的発表をなす 3 教師の指導を加える
- 整理学習 1 相互研究に鑑みて整理する 2 従って整理に工夫が現れる
3 一様なる応用練習のみでない (p. 123)

河野は上記のような学習過程を通して、児童は「如何なることを学習すべきものであるか」がわかり、「他人と、自分との差異点をよく明かにする態度」、「自分の意見を十分に述べる態度」ができ、よく活動するようになることを主張する。このような文章を研究する態度ができれば、次のような文章学習過程は容易であり、徹底することができると述べる。「一文の中心 二 如何なるもの、ことを捉えるか 三 そのもの、ことに対する経験 四 そのもの、ことに対する感興 五 想像作用 六 そのもの、ことの表現」(p. 124 稿者要約)である。さらに、河野は以上のことを解くための学習様式として「問題法」を取る。問題を提供し解決するわけであるが、教師主導の一問一答ではなく、「児童本位」「文章本位」であり、それが「国語を学習する心象を目的」として統合的に行われなければならないと主張する。

田原（1932, pp. 138-139）は、読み方指導について、「とにかく受身的で児童自ら読んで能う限りの読解をさせ、それ以上児童の力に到底なし得ない處まで行って始めて指導するのでなければ、彼等に国語力をつけて行くことは、極めて微々たるものに過ぎない」（p. 139）と考え、「自ら読み自ら語る態度の養成」を主張する。田原は下記のような学習の手順を踏み、「相互学習」を重視する。

- （一） 下調べ（四人組グループになってするが仕事は個別的にし、お互ひに教え合う）。読み・大意をとる・分段及び節意・不解の語句
- （二） グループ学習
各グループで（一）によって調べた諸項につき発表し、意見を交換する。
語句及び内容上の問題提出
- （二） 学級全体学習
（一）（二）のグループで意見交換をした内容の意見発表
- （四） 作業（特に調査研究する問題について）
- （五） 練習（個人—グループ）

（pp. 138-139 稿者要約）

秋田、坂本は、主に「直観、分析、直観」という三段階による読み方指導過程の段階性や教師主導に批判を加え、秋田は教材研究のさらなる必要性を説き、坂本は児童の発達や個性を重視した指導過程を考える。河野、田原は児童の国語力を育てるための能動的で活動的な学習過程に力点をおいて提示する。河野は独自の文章学習過程を考えているが、田原は読み方指導としては、大意や節意を捉える当時の一般的な内容を示している。以上のように、「読方指導過程」の問題は、石山（1935）が提起した解釈学による指導過程を巡る議論に児童本位の学習はどうあるべきかという学習過程の問題も加わり、考えられていることが窺える。

（4）児童本位の学習活動

児童本位の学習活動について、表 31、33 の「指導案」を見る限り、その活動は顕著であるとは言えない。しかし、児童の自発的な活動を取り入れた学習はいくつか見ることができる。例えば、「話す（発表）」ことにおいては、表 31②③⑦教材に見ることができる。それは題材に関する経験を引き出すことや感想発表をさせることである。その中の⑦教材は

「(3)指導過程」の項で取り上げたように、「読む」「語る」を過程として組み、読み取ったことや作者の心持ち、表現の吟味などについて話させている。表 33 から、①教材において、通読後の印象・感想の発表を見ることができ、④教材では過程の最後に感想発表を行っている。また、「予習・自学」は、表 31⑤⑥教材や表 33①④教材に見ることができる。

このような児童本位の学習活動は、この時期に始まったことではない。児童の予習や自学は第 2 章における明治末期の「教授例」にも見ることができ、児童を中心に据える学習は、文章観や学習指導論の発展と共に本論文の第 2、3 章における「教授例」にも多く見ることができた。本節の昭和初期における児童本位の学習については、解釈学に基づく実践的課題として捉えることができる。

佐藤末吉 (1935, pp. 18-20) は「(1) 文意 (主題) と内容理解」の項で述べたように、「形象直観」の原理について実践的な側面、つまり「原理を児童にまで生かす」という「形象論から解釈学へ」の立場である。しかし一方で、「今日の読方教育は著しく教師本位主義である」と嘆く。大正の初め頃を振り返り、「極めて盛んであった自律自為、自学の指導は、本質的には益々盛んならしむべき意義」(p. 18)を持っているはずであると考え。佐藤は、教師本位に陥ってしまった要因について下記のように捉える。

自学主義の実際方法が、方法の末に流れて、読方教育として本質的陶冶を閑却するに至った反動としての意味があり一面に於いては教材研究の深化の為に、それを適確に児童に了解せしむべき要求が熱烈であるために、教師の計画をそのままに児童に与えるに至ったのが、今日の実情ではないかと思ふ。

(p. 18)

佐藤はこのような現状把握をした上で、文の解釈は「解釈する主体たる読者の如何によって限定される」(p. 19) と述べ、「解釈は子供の解釈でなくてはならぬ。子供が十分に自覚的に為し得る内容と方法とによって組織されたものでなくてはならぬ」と主張する。そして、下記のような「読方教育の進むべき路」を求める。

理論的充実より実践的業績へ

実践の一般的適用より具体的特殊の発展へ

教壇上の実践より児童の自律的实践へ

(p. 20)

また、高野（1935, pp. 52-56）は、読み方教育の実践に指導態度を明確に示しつつあるのが解釈学的方法であると考え。その立場から、文の解釈は「作者の体験の想化せられ表現されたる—生活表現—文章を、読者の生活に於て読むことを要求する」（p. 52）と捉える。従って、高野の読み方教育の実践は、「児童の自発活動を主体として経営」（p. 53）される。すなわち、「読む主体者は児童であり、読ませるもの—対象は教材たる読本である。児童は読本の文章に赤裸で突き当たり四つに組んでその文を理解する」（p. 53）と考える。この時教師は、児童と教材の両者を見守り、「パイロット」「暗示者」、「相談相手」として「間接的な立場に於て指導」すればよいと述べる。高野が提示する学習形式は「独自学習」と「協働学習」である。「独自学習」において、「児童が直接に文に体あたりをなして、自己の生活精神の全幅的活動により文を読む学習」（p. 53）を行う。そして「協働学習」において、「各自の読みの姿を学級に発表し、批判討議する」のである。この場において、児童は「自己の読みの姿と比較しつつ討議し批判し、正しい読みの姿を—解釈技術—を錬磨する」（p. 53）と言う。さらに、「教師の助言により正しい解釈技術を把握し、その文をも又正しく享受するに至る」（p. 53）と考える。

高野のこのような「読む主体者は児童」という考え方は、本項「(3) 指導過程」で取り上げた河野（1932）や田原（1932）の考え方と共通するものと言える。河野の「自分の意見を十分に述べる態度」や田原の「自ら読み自ら語る態度」の育成を図ったことなどがそれに当たる。

佐藤も高野も、解釈学的方法を推し進める上で、形象理論による教師主導に傾きがちなあった実践を、児童の自発的で自律的な学習本位に進めようと考えたことが理解できる。高野は、とりわけ「生活を読む一文を解釈することによって生活への解釈を企図する」（p. 56）ことを希念した。高野は味読における学習活動として、朗読指導の他に「文に絵に、劇に、読書創造をもたらせ、生活創造発展を工作していく」（p. 56）ことを構想する。

武藤（1935, p. 64）もまた、解釈学的実践における「体験性」を重視する。例えば、文意直観のために「ここにはどんなことが書いてありますか」という発問がよく見られるが、ここには「生活的な姿態は見受けられない」と言う。武藤は「体験の有機性」が必要と説く。「理会への距離を短縮するとか、より価値的な営みにすると云う立場からは、素材と素材との有機性を巧みに生かすと云ふことが必須条件になる」とし、特に、低学年、中学年における実践として、次のような活動を取り入れる。「1 挿画（挿絵）と文との連絡、2 読

む前の説話、3体験の表出」である。このような活動は表 32 から、「挿絵・掛図の利用」や「経験話」として見ることができる。2年の「指導案」である表 31①教材を見ると、「挿絵の観察」をさせた上で「経験発表」をさせている。②教材では、「経験発表」の後、「文の絵画化」が行われる。その他、⑤⑥⑦⑧教材において、挿絵・掛図の観察や問答、語り合う活動が設定されている。2年ではこのような活動が多く見られるが、4年でも表 34 を見ると「挿絵・掛図利用」が②④教材とある。表 33 から②④教材について詳しく見ると、「挿絵の観察と文の対比」「挿絵とことばの照応」とあり、武藤の考えと共通するものがある。武藤は、「経験表出」について、「こんな事をしたことはないか」とか「みんなと同じようなことをしているな」と働きかけ、「文と生活とを結びつける」こと、「理会の奥に経験を呼び起すこと」(p. 64)を目指す。一方、表 31②教材の「経験発表」をさせる内容を詳しく見ると、「かげふみの経験発表をさせ、月が雲にかくれたりしたときなどの心のもどかしさなど思い起させ、この文中の場面を十分想像させる」(p. 23)とある。

以上のように、昭和初期における児童本位の活動は、解釈学に基づく読むことの理論に沿いつつ、これまでの教師主導を見直し、児童の自発性を尊重するとともに児童の生活創造発展を目指していたと考えられる。

(5) 部分から読み進める考え方

『教育・国語教育』（創刊 1931 年終刊 1939 年）に掲載された全「指導案」において、部分から読み進める方法を採用している例は全く見られなかった。第 3 章 3.5「1922-1926 年における『教授例』による分析・考察のまとめ」において述べたように、この期間で取り上げた「教授例」（雑誌『国語教育』）62 例中、「部分法」は 5 例見られた。しかし、1931 年以降、『教育・国語教育』誌上において見られなかったということは、形象理論や解釈学による指導法がなお一層浸透したものと考えられる。

では、「トンネル式読解」以外には、部分から読み進めるという考え方は生まれなかったのでしょうか。本研究においては、東京高等師範学校附属小学校を中心としながら各地方における執筆者も散見される全国的な雑誌のみを取り上げているために、各地方における実践には全く目が行き届いていない。そのために、断定はできないが、部分から読み進める授業提案は少なかったと推測できる。

そのような状況において、石川（1933, pp. 26-29）は、形象の読み方に対し疑念を呈し、「実際の読方」について主張する。石川の疑問は、「果して読みは形象の読方とその学的栄養に於て宣言した過程を通過しまた通過しなければならないものであろうか」(p. 26) とい

うものである。石川は、形象の読み方は「読みの鍛錬に於ける方法」としては認められるが、自己のために実際に読むときには、そのような「公式的過程」つまり「直観、自照、直観」の過程をとらないと言う。実際の読みは、「真正面からぶつかって行く。片っぱしから食い込んでゆく」というのだ。その時、「自照の段階を経て後高次の直観に高められるといふような、そのような直観を、第一次直観を得んためにとりかかりはしない」(p. 27) といっているのである。石川は実際の読みとは次のようなものであると述べる。

一語一語を辿り、一句一句を読み、一章一章と重ねてゆく。もし途中で不審があり、不明がある時、その一語を、その一句をくりかえして読む。(p. 26)

最初から、そして一步一步ひたむきに所謂高次の直観を展開してゆくのである。それは漸々に統一ある姿もって深い広い直観を、それ自身で既に十分なものとしての直観を展開してゆくのである。そして通読し終った時、その時既に全き姿としての直観が得られているのである。これが真の、実際の、吾々の読方の姿である。(p. 26)

石川は、形象論の読み方の精神や一元的な態度を継承する立場にあると断りながら、上記のように実際の読み方を示し、形象論が「三過程—三段階を設定したことは偉大な功績であるが、それが機械的に分離された過程として、それだけで満足したことは同時に自らの欠陥とすべきことがらである」(p. 29) と指摘する。そして、「今や形象の読方は実際の読方へと進められなければならない」と主張する。

この石川の「実際の読方」論が実践化されていれば、どのような授業になったのであろうか。少なくとも、石川の考え方は、「トンネル式読解」に最も近いものと考えられる。

第3節 「トンネル式読解」による『授業細目』の分析と考察

「トンネル式読解」による指導案は、第1章で述べたように、林進治が勤務していた神奈川県女子師範学校附属国民学校によって1942年12月に発刊された『国民科授業細目』に掲載されている。入手した『国民科授業細目（初四）』（以下『授業細目（初四）』）、『国民科授業細目（初二）』（以下『授業細目（初二）』）は、高学年（4年）と低学年（2年）

における指導案の有り様を把握するのに適している。各『授業細目』の序において、同様の文言で次のようなことが記されている。「大東亜戦争は第二年に入り、(略) 国民学校に於けるあらゆる営為が、決戦的体制を確立するは喫緊の要務である」という非常体制を訴えた後、「本校は時局に鑑み、夙に教科を通しての国防の基礎的錬成に留意して、各教科の実践に努め来ったのである」と述べる。その「第一着手」として、「実践記録をまとめ国民科細目を編成し、初等教育実践家の比正を乞わんとするものである」と、この書が出版される主旨について述べている。本細目の編成者については、修身、綴方、郷土の観察の各主任に並んで「林訓導が国語を」と明記されている。序では「実践記録をまとめ」とあるが、実際には児童との授業記録はなく、これまでの実践を踏まえて「教材のねらい」「指導の要項」「指導計画」の項目によりまとめられた指導案と言える。『授業細目(初四)』における教材は、「第五期」(1941年使用開始)による『初等科国語 三』『初等科国語 四』であり、『授業細目(初二)』の教材は『よみかた 三』『よみかた 四』である。考察の方法としては次のようにする。『授業細目』から「トンネル式読解」の方法による教材を選び、これまでと同様に「目的・指導内容」や「方法・指導過程」、それに加えて「児童の活動」などの項目に整理して一覧表にする。その表を基に、第2節と同じように第2、3章から導きだした「教授例」の特徴に関する19項目に整理し直す。但し、『授業細目(初四)』においては、「17 絵に描く」に相当する学習が全くなく、その代わりに「17 予想・総合」の項目を入れることにした。この学習は8例あり、「トンネル式読解」の指導過程としては、見逃せない内容と考えたからである。

このように一覧表にすることで、見えてくる事柄について明治末期以降からの読み方指導と比較しつつ分析する。また、本章第2節で取り上げた1933年以降、つまり「トンネル式読解」と同時期における学習指導と比較しながら、「トンネル式読解」による指導の特徴を明らかにする。そのことを通して、これまでの「読むこと」の学習指導と通底する内容や「トンネル式読解」独自の指導の有り様について検討する。

3.1 4年『授業細目(初四)』における「指導案」の分析と考察

3.1.1 4年『授業細目(初四)』における「指導案」の一覧

表35-表37は、『授業細目(初四)』における「トンネル式読解」による「指導案」を学期ごとに一覧表にしたものである。「トンネル式読解」による教材は、「第五期」『初等科国

語三』、『初等科国語四』の全48教材中、15教材である。この15教材においては、「トンネル式読解」として扱う明確な基準は見当たらなかった。材料も様々である。また、「第五期」の材料については、「編纂趣旨」には明確な記載が見られなかったもので、「類別」として「第四期」の材料である「修身・公民・歴史・地理・理科・実業・文学」に準じることにする。なお、「トンネル式読解」として扱う一教材における時間数は、それ以外の教材よりもやや多いことが認められる。

表35 『授業細目（初四）』における「指導案」（第1学期）

教材名	類別（時数）	目的・指導内容	方法・指導過程	児童の活動	その他
2 潮干狩 ①	記事文 理科 (3)	・自然観察の生活・ 海に親しませる ・構想の把握	・「読み」・新字 - 「話し」（海岸到着まで、先生の話、採った貝） - 「書き」 - 朗読 - 大要を話す ・構想を書き、話す	・話し合い（潮干狩の体験、おもしろかったこと、わかったこと、しらべたこと）	「読み」 - 「話し」 - 「書き」 潮干狩を体験
4 君が代 少年 ②	叙事文 修身・公民 (4)	・美談を感激の中に読みとらせ、国語愛の精神・情調を表す 朗読	「読み」 - 新字・読替 「話し」部分の大要 - 「書き」・内容・文の構想 - 朗読	話し合い（前時の内容・感得したこと）	「話し」 - 「書き」 - 「読み」 節と全文
11 出帆 ③	記事文 実業 (4)	・港から旅立つ航海の喜び・海外発展の精神、海や船への親しみ	「読み」（新字・難語） - 「話し」（内容理解） - 「書き」 - 朗読 3時：感想話し合い	話し合い（前時の内容、感想） 話し方練習（出航する人として友だちに話す）	話し方練習
14 国旗掲揚台 ④	脚本 科学 (8)	・劇形式表現により、読み味合わせ、言語修練・科学的陶冶・劇形式の読解力・言葉の応用練習	・「しらべ」（新字・わかったこと） - 会話練習 - 直し合う ・一と二の場面のつながり ・感想話し合い	しらべ・話し合い（場面のつながり、人物の考え方、感想）劇練習、直し合い	「読み合い」 - 「話し合い」

15 夏 ⑤	韻文 文学 (2)	・夏の詩境を発見・ 夏に鍛える強い精神と大東亜全体を率いる基礎を培う ・正しい仮名遣いや表現の理解	・読みの練習 - 情景に話し合い - 書写 - 情趣 - 朗読、暗誦練習 ・一、二、三連の情景、情趣の話し合い・感想話し合い	話し合い(情景、情趣、感想)	総合 一、二、三連の話し合い→四連へ
16 兵営だより ⑥	手紙文 公民 (6)	手紙を通して、兵営生活に強い憧れをもたせる・次代の戦士として日常生活の錬成化・手紙を書く心構え、表現形式・手紙の用件を順序良く話す・国防に関する語彙の豊富・仮名づかい	「読み」(新字・読替) - 「話し」(読んでわかったこと) - 「書き」 - 朗読練習 文の機構 手紙を書いた精神 兵営生活の補説 ・朗読練習 - 感想話し合い (1時～5時)	感想話し合い	

表 36 『授業細目 (初四)』における「指導案」(第2学期)

教材名	類別 (時数)	目的・指導内容	方法・指導過程	児童の活動	その他
2 燕はどこへ行く ⑦	説明文 理科 (5)	燕の生活を読みとらせ、愛護の心を培う ・大東亜の地理的関心を高める・文機構の見方の修練・動詞、副詞の使用、仮名遣い	・「読み」(どんなことが書いてあったか、その順序) - 「話し」(問題、次の展開、予想) - 「書き」 - 朗読練習 - 話し方(燕の様子、感じ) ・全文の機構研究(読み、調べ筆記、発表) ・話し合い - 感想 (3時) ・感想話し合い	話し合い (前時の扱い、感想) 話し方 (燕のようす、感じ)	話し方練習 (燕の生活)

8 万寿姫 ⑧	叙事文 歴史 修身 (6)	・物語を読み味わわせ、日本女性の美しさと孝心に感得・興亜の女性の姿を感得 ・朗読の修練・構想の工夫に関心	「読み」(新字、読替) - 「話し」(どんなことが書いてあったか) - 「書き」 - 朗読練習 三節 - 十分読ませて感得、書かせて味わしむ ・読み - 感想話し合い - 書写 (3時)	話し合い (前時迄の扱い)、感想話し合い、順序を変えて話し方練習、隣組で話し合う	大要を書く 「話し」 - 「書き」 - 「読み」 ・感得、味わう
10 グライダー「日本号」 ⑨	説明文 理科 (5)	工作的生活とその感動の姿を読み味わわせる。航空機への関心を高める・創造工夫する指導国民の性格を養う・綴り方の参考文・副詞の用法、敬語の修練	「しらべ」(読み方、どんなことが書かれているか) - 読み合い - 話し合い (グライダーづくりの経験と比較して) - 「きわめ」 - 朗読練習 二には何が書かれているかの想定 文の機構、作者の気持の流れ、主題。	感想話し合い	・予想 ・「しらべ」 - 「読みあい」 - 「話しあい」 ・総合 「一・二につづいて三に書いてあること」
11 大演習 ⑩	記事文 公民 (4)	・街付近で行われた大演習の生活を通して、軍隊生活に親しませ、軍人援護精神を体得・軍官民一体の美しさを感じ得 ・語彙の習得	「しらべ」(読み方、何の所か、など) - 読み合い - 話し合い - 朗読練習 - 話し合い・要点を書く補説 一、二との連結 一・二・三の構成 各文の事柄と気分 全文から考えられる事	話し合い (要点感想を中心に)	「しらべ」 - 「読みあい」 - 「話しあい」 ・総合 ・「きわめ」

12 小さな 伝令使 ⑪	叙事文 公民 修身 (3)	伝書鳩の悲壮な物語 を通して、愛護と国防 観念を培う・満州事 変、伝書鳩の概略の知 識・情調表現の朗読修 練・具象的な表現の指 導	読み方（新字、読替） - 内容把握、理解 - 朗読練 習 文の構想（事の順序）	話し合い（前時 取扱い、感想中 心の話し合い）	
--------------------	------------------------	---	--	-------------------------------	--

表 37 『授業細目（初四）』における「指導案」（第3学期）

教材名	類別（時数）	目的・指導内容	方法・指導過程	児童の活動	その他
18 大阪 ⑫	説明文 地理 実業 (4)	・ 文の説明機構を 把握・商工業都市の 大阪の現状を地理 的に歴史的に体得 ・ 近代的都市につ いての正しい見方、 考え方、国防的意 義・論理的文の機 構、各節の位置を明 確にする	一、二、三各節の内容把 握、理解 - 朗読練習 - 一、 二、三節の連絡 - 三節を 通して考えられること ・ 最後（構成・どんな順 序で書かれていたか、大 阪がどんな所であると思 うか） - まとめ（筆記）	話し合い（前時 扱分、ならった 所、感想）	・ 総合 節の連結 ・ 「きわ め」
19 大砲の できるま で ⑬	説明文 理科 公民 (5)	大砲がどうして作 られるか、科学、技 術の物語への興味、 国防観念 ・ 兵器の工程を進 んで調べる態度 ・ 説明機構を明確 に把握・受け身の助 動詞、比喩の働き	・ 一節から主題の在り方 を把握 - これからの文の 展開想定 - 二、三節から 工程について把握 - 朗読 練習 ・ 六節の役目（二～五を まとめ、その意義）	・ 話しあい（前時 扱分、内容、感 想） ・ 話し方（砲身の できるまで） それについての 感想	予想 総合

21 水族館 ⑭	説明文 理科 (5)	水族館の生態観察の記述を通して、水族館への関心を高める・水産国として国富の精神・比喩の表現法の体得	・「読み」 - 「話し」(見聞きしたことを形態、成態を順序良く) - 「書き」(筆記) - 朗読練習 ・話し方(自分で見て回った形で)	話し合い(前時の扱い分)	
24 早春の満州 ⑮	記事文 理科 (4)	早春の観衆の情景を読み味わわせ、満州に対する憧憬、親愛の情・満州の風景を想像させ、国家的使命を感得・一読、文の内容、情調を把握、感得する力と習慣 ・仮名遣い、列挙的な表し方	・「読み」 - 「話し」(3月の満州、冬から春へ)一節からの連結、三節へ - 「書き」 - 朗読練習 - 話し合い(感想) ・一～三節について話し合い ・一～六節について話し合い ・七、八、九節の扱い ・文の機構	話し合い(感想、文の機構 満州の人の春を迎える気持ち、読後感)	機構 総合

3.1.2 4年『授業細目(初四)』における「指導案」の分析と考察

表38の分析19項目は、第2節における表32、34と同様で、第2・3章で分析した「教授例」による特徴的な学習指導内容や学習活動を基にしている。表のAは、「部分法」・「全体法」両方で見られた学習指導項目であり、Bは主に「全体法」・「センテンスメソッド」見られた学習指導項目、Cは子ども本位の学習指導項目、Dはその他、として分類した。第2節の表と項目が違うのは項目17である。「トンネル式読解」独自と思われる学習指導「予想・総合」を、以前の「絵に描く」(表32、34)という項目と入れ替えた。「トンネル式読解」では、「絵に描く」という学習活動はほぼ見られなかったためである。

表 38 『授業細目（初四）』における「指導案」分析表

	学習指導・活動／教材	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
A	「部分法」、「全体法」において行われた							
1	文字・語句（自・前・中）	○	○	○前	○前	○前	○前	○前
2	内容理解（問答・その他）	しらべ	し ら べ	問答	○	問答	問答	○
3	大要・要点（全・部）（前・後）	○部・前 全・後	○部 後			○部 後		
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロ	ロ	ロ	ロ	ロ	ロ	ロ
5	書く	○			○	○	○	○
6	話す（発表）	○		○		○	○	
B	主に「全体法」「センテンスメソッド」において行われた							
7	文の構成（部分と全体）	○全・後	○全 関係	○全 順序	○関係 全順序	○全 関係		○全 関係
8	作者							
9	印象・感じたこと・感得		○					
10	感想（前・後）	○後	○後	○後	○後	○後		○後
C	子ども本位の学習活動							
11	自習（下読べ）	○	○					
12	質疑応答							
13	話し合い	○	○	○	○	○	○	○
14	児童による問題づくり							
15	経験話	工作						
D	その他、見ることができた学習指導・活動							
16	挿絵・掛図							
17	予想（ヨ）総合（ソ）		○ ヨ ソ	○ソ	○ソ	○ヨ ソ		○ヨ ソ
18	劇化（動作化）							
19	書写（全・部）	○部						

	学習指導・活動／教材	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
A	「部分法」、「全体法」において行われた								
1	文字・語句（自・前・中）	○前	○前	○前	○前	○中	○前		○前
2	内容理解（問答・その他）	問答	問答	語句	し ら べ		わ か った	問答	問答
3	大要・要点（全・部）（前・後）	○ 部 全・後	○部 前					○ 部 前	○ 全 後
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロ	ロ	ロ	ロ	ロ・ア	ロ	ロ	ロ
5	書く	○	○	○			○	○	○
6	話す（発表）	○	○	○			○	○	○
B	主に「全体法」、「センテンスメソッド」において行われた								
7	文の構成（部分と全体）	○	○				○	○	
8	作者						精神		
9	印象・感じたこと・感得		○			○			○
10	感想（前・後）	○後		○後	○後	○後	○後	○後	○後
C	子ども本位の学習活動								
11	自習（下調べ）	○	○		○				
12	質疑応答								
13	話し合い	○	○	○	○	○	○	○	○
14	児童による問題づくり								
15	経験話	○							
D	その他、見ることができた学習指導・活動								
16	挿絵・掛図			写真				地図	
17	予想（ヨ） 総合（ソ）				○ソ	○ソ			
18	劇化（動作化）				○				
19	書写（全・部）					○部			

(1) 文字・語句指導

新字や読替文字、「仮名遣いの徹底を図る」文字などについては、「指導案」の中にすべて、明記されている。表 38 を見てもわかるように⑦教材を除いて、文字・語句指導は、最初の「読み方」練習の時に行われている。あるいは、⑨⑩教材のように、「しらべ」学習の中で取り組まれている。⑦教材については、「指導案」の中に新字・読替文字については明記されているが、指導過程の中には位置づけられていないので不明である。なお、各授業の最後の時間には、言語、語彙の応用、仮名遣い、書取練習などがその都度組み合わせられて学習されていることが見てとれる。

林は文字・語句指導に関わって、『授業細目（初四）』（pp. 128-129）において下記のように述べている。

新字・読替文字・難語の習得のためには、まず、しらべに際して、学習手引によって、普遍的な読みと意義を知らせ、文中におけるそれを研究させる。かうして読み合い、話し合いによって確実な読みを知らせ、筆順・字画・読み・意義を明らかに指導するが、それらは只一度で習得できるものではないから、次時も分節の中の、それらを繰り返し取り上げて指導し、最後の言語練習に練習させる。

ここでは、文字習得のための手立てについて、「しらべ」に始まり、授業における「読み合い」「話し合い」や最後の「言語練習」を通して「筆順・字画・読み・意義」などを確実なものにすることについて述べられている。

さらに、内容理解のために表現や語句に着目させているという指導が見られる。例えば、表 35③教材においては、「読み - 話し - 書き」の指導過程の中に、「①第一節 一万トンの汽船・神戸の港・出航の三点を特に」、「②五十三頁八行目まで（前略）どらの音 - 楽隊 - 汽船 船は静かに岸壁をはなれて行く」（p. 125）とあり、文中の語句や表現を「読み」を深めるための項目として挙げている。このように具体的に語句までも挙げている例は少なく、多くは表現として扱っているが、いずれにしても、文字・語句指導を「読むこと」、「話し合うこと」と連携させながら、内容理解を深めるために、また、文字・語句それ自体の習得のために指導が行われているということである。

このような林の文字・語句指導は、第 2 節(1)項で述べたような解釈学に基づく語句の扱い方とは異にする。解釈学に基づく学習において見ることができた、「精読」の分析段階に

おける「文意に即した語句の吟味」や「語句文脈の精読」で文意を確認する学習、「主要語句と結びつけた話し合い」などの指導は窺えない。林の文字・語句指導は、「部分法」・「全体法」が併用されていた大正初期の考え方に共通するものである。「部分法」の「教授例」で取り上げた白鳥（1916）は、「読方教授の主眼点」に、「はっきりと読めること」、「漢字の書方、語句の解釈」、「内容の大体の理解」（第2章 3-3(1)）の3点を提示していた。また、五味（1916）も「部分法」の立場から、「文章教授の根底」には語の知識理解が必要であることを説いていた（第2章 3-3(1)）。林の文字・語句指導は、このような考え方に近い。

文字・語句指導に転換を迫られたのは、「全体法」による先ず全文通読ありの指導においてである。全文通読後には大意を捉えることや感想を引き出すことに重点が置かれ、文字・語句指導は二の次という傾向になった。さらに、決定的な変化をもたらしたのは、センテンスメソッドの登場によってである。垣内（1922）が言う「文字に累はさるゝことなく、直下に作者の想形を視なければならぬ」という考え方には、小学生の実態からは困難を伴うものがあつたと思われる。富永（1921）は、田舎の農村の実情について、「通読に差支えの無い者は五分の一有る無し程度である」と述べていた（第2章第4節）。林の赴任先もまた、神奈川県農村であり、富永の言う実情に直面したことについては、すでに述べた通りである。このような子どもの実情を踏まえ、林が文字・語句指導を指導過程の初めに丁寧扱い、繰り返し復習を行う指導を重視する背景には、「部分法」の立場からの前述のような「文章教授の根底」には語の知識理解が必要であるという考え方が継承されていると考えられる。

しかし、林の文字・語句指導は、単に「部分法」時代に戻るというものではない。林は文字・語句指導に関して『授業細目（初四）』において下記のように述べ、語彙を日常生活の中で拡充させていくことの重要性を主張する。

語彙応用においては、日常の生活の中に、その語彙を使用する場面を見出させ、書いてみ、話させる外、対話や、反対語を考へさせ、類似の言葉を探させ、それらをあはせて活用せしめる練習をしていくので、かかる言語の生活化は解釈操作と合はせて頗る重要である。

(p. 155)

このように、語彙を豊かにする指導により日常生活における語彙応用を図ること、つまり

「言語の生活化」を「解釈操作」と同様に文字・語句指導の目的としていることが窺える。

林が「言語の生活化」という視点を提示している点については、昭和10年代における教育思潮や「国民学校令」公布などの時代状況の影響も少なからずあると考えられる。『国民学校令及国民学校令施行規則』（1941, p. 15-16）「国民科国語」の目的には「国民科国語ハ日常の国語を修得セシメ其ノ理會力と發表力とを養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」とあり、「言語の生活化」という林の目的も、このような主張と無縁ではなかったと考えられる。

また、西尾（1939）が「国語教育の新領域」として、「言語活動」を提唱したことは、「国民科国語」における「日常の国語」の習得という目的推進に、一役買ったのかもしれないと推測する。飛田（1965 p. 222）は西尾の提唱について、「日常生活に密着した平凡な言語活動を重視するという」内容は、「戦後の言語生活学習期への誘因として高く評価したいと思う」と述べる一方で、飛田は、この提唱が昭和10年代においては、『コトバノオケイコ』の出現の動因となっている⁷と捉えているからである。

加えて、「言語の生活化」と言う点において、林に影響を与えたと考えられるのは、第1節で取り上げた奥野庄太郎である。奥野（1925 pp. 6-13）は、センテンスメソッドについて、内容の意味を読むことを中心生命とするので、低学年時代において、特に重要な言語文字の習得が閉却されると批判した。奥野（1930 p. 216）は下記のように語句学習を多方面に展開することを主張した。

読本の中に一つの語句の現れて来た場合、この類似語、反対語、同義語などをもあげて、その語句学習を豊かにするとか、聴方教育によって、耳から多量に語句を授けるとか、その他話方や、劇や、いろいろな直観学習や、展示学習、クラスライブラリーや、図書館教育や、さうした方面を総合して語句に対する意味内容を豊富にするのである。かういう風に意味内容の豊かな語句を沢山もっていれば、文章を読んでもその連想が鋭敏に活発に反応し得るのである。

奥野は語句の意味内容を豊かにすることで、文章の読みの連想が鋭敏になり読みが豊かになることを主張した。さらに、奥野（1925, p. 12）は、「読むことを人生に密接させることで、新生面が開かれる」と、ライフメソッドを唱えたのである。林（1965, p. 121）は、このような奥野の語彙指導観や読み方教育に刺激を受けたことを戦後になり、述懐する。特

に、「文字・語イ・アイムーブメントの学習指導における貢献は高く評価すべきであること」を述べ、林が「もっとも多く学び、とりいれた」ことは、「文字や語イのとりたて指導をしたり、話し方、劇、ライブラリー学習、プロジェクト学習などにくんで、生活能力としての言語力をのばす方法」であったこと、また、奥野が「要素的能力を生活に展開し、身につけるための自由読書の気運をもちあげた功績」などを述べている。つまり、林が言う「言語の生活化」ということは、このような奥野の語彙指導に関する考え方にも通底していたと捉えることができる。

(2) 話し合い

表 38 から見て取れるように、すべての教材において話しあい活動が取り入れられている。子どもの感想を出し合い話し合うことが多く見られる。「感想話し合い」として指導過程に位置づけられている場合もある。もう一つ多く見られるのは、「前時の扱い」について話し合うことである。その他、「わかったこと」、「ならった所について」や「感得したこと」、「場面のつながり」、「登場人物の考へ方」、「文の機構」などについての話し合いがある。

林(1942b, pp. 184-185)は読解を進めていく上で、基本的には話し合わせていくことがよいと考えている。「萬壽姫」(表 36⑧教材)の指導案において、下記のようなことを述べる。

読解を進める鍵として問の形を示したが、かうした問を与えることによって読み進めることは決して、読みの本道ではなく、問ひを与えず、すなほにその文に読み浸る中に自づと、かうした問題が解決されてくることが最も望ましいので、授業の形としては、読ませ、書かせては、読み取れ、感じとれたことを話し合はせるのがよい。ただそれらが少しもまとまってこぬ場合には、かうした問を与えるのも一つの方法であるが、決して初めから、かうした問を与えるのではない。

(pp. 184-185)

「萬壽姫」指導案第2時では、「『深い事情』というのがわかりましたか」と「その話しを聞いた萬壽はどうしましたか」(p. 184)という問いを発して話し合わせている。しかし、これは、林にとって本意ではないということであろう。さらに、もう一つ「殿中の萬壽姫」についてという項目でも話し合わせているが、できればこのような内容に関する項目も与えないで、例えば、「読んでわかったこと」(表 35⑥教材)や感想について話し合うのがよいと考えている。

また、林（1941, p. 74）は、『経営と教法』において、下記のような考え方を示している。

第一節から順次に読んで読みとった内容を発表し、疑問をとりあげては解決していく、そのためにはその間読んで話し、考へ、書き、読み、問ひ、答へ、話し合ふといふやうなことが幾度か繰り返されてよい。この場合、問ひを出すのは児童であり、答へるのも児童であり、教師は之を全体の場で高めの処置をとればよい。

このような「話し合い」活動については、林と同時期の昭和初期における「指導案」（第2節表 31・33）からは、1例を除いてほとんど見られなかった。その1例は、2年における「長い道」（表 31⑦教材）において、「読む」「語る」を繰り返す指導である。繰り返し読ませた上で、「読みとりえたところを語り合わせ」、また読んで、「構想や登場人物がどんな心持か」について語り合わせる。さらに、「前時に読みとったところを語り合わせて、学習の方向を定め、また気分をつくる」、そして、「読みぶりを考えて」読んで、「表現の吟味」について語り合わせるというものである（後藤 1937, p. 139）。これは、「読むこと」と「話し合うこと」（林の場合は「考え」、「書き」ということも含む）を連関させ、繰り返すことで「読み」を進展させていくという林の考え方に近い実践と言える。この1例以外には、「話し合い」を取り入れた「指導案」は見られなかった。

しかし、「話し合い」に関する考え方としては、河野（1932）による指導過程「独自の研究」「相互の研究」「整理学習」の提案や田原（1932）の「自ら読み自ら語る」グループ学習などに見ることができた（本章第2節 2.2(3)「指導過程」）。また、高野（1935, p. 53）による「論文」を本章第2節 2.2「(4)児童本位の学習活動」において取り上げている。高野は「独自学習」と「協働学習」を主張する。「独自学習」において、「児童が直接に文に体あたりをなして、自己の生活精神の全幅的活動により文を読む学習」を行う。そして「協働学習」において、「各自の読みの姿を学級に発表し、批判討議する」のである。この場において、児童は「自己の読みの姿と比較しつつ討議し批判し、正しい読みの姿を一解釈技術—を錬磨する」と言う。さらに、「教師の助言により正しい解釈技術を把握し、その文をも又正しく享受するに至る」と考える。高野が「協働学習」の役割、意味について、子どもが「自己の読みの姿と比較しつつ討議し批判」する場と捉えている点は、林には見られない視点であり卓見であると思われる。しかし、その目的が「解釈技術」の錬磨や「正し

い読みの姿」を捉えるという点において林とは立場を異にし、高野の「独自学習」「協働学習」も教材中心の読み方学習に向かうことになる。

子どもの「話し合い」により「読むこと」の学習を進める考え方について、本研究においては、古くは高橋（1911, p. 23）にその原型を見ることができた（第2章2.2）。高橋は読みにおける「受領」と「発表」について述べ、「受領は発表によって確実となり、発表は受領をまって始めて可能のことである。読方教授に於いては常に此の両方面を顧慮して关系的にその目的を発揮せねばならぬ」と説いた。

実践的に「話し合い」の形式が見られるようになるのは、センテンスメソッドが浸透し始めた時期（1924-1926年頃）である。「問題学習」による「独自学習」「相互学習」（第3章第3節3.2）や「問題づくり・発見的学習」や「児童相互の話し合い・討議」（第3章第3節3.3）、「独自学習」「共同学習」（第3章第3節3.4）などである。

林と同時代人として、林の主張と共通点を多く見る実践家に土屋康雄がいる。土屋（1938, pp. 116-120）は、「形象理論の実践面」としての提言の一つとして、「わかったところからわからないところを推究させていく」読み方学習を主張する。土屋は、「形象理論が唱へられても、その実践は依然として旧態に停滞して居る」（p. 116）と言われるのは何故か、という問題意識から出発する。「形象理論が読方教育界に唱へなければならなかった理由」を、「全体」ということと「即文」ということと捉える。土屋は、「全体」の持つ教育的意義は、児童に「わからせること」であり、そのための読み方学習指導が大切であると言う。また、「文を読むことによって、その文のことばによって即ち即文によって理会させやうとする時与へる読みでなくてはならない」（p. 120）と述べる。それなのに、「現在の読方指導の多くは『読む』ことと『話し合ふ』こととに必然的關係がない」と批判する。

また、土屋（1933, pp. 40-41）は、「読むこと」について次のように述べる。「読むとは文章の意味に自らこれを反応して自らこれを理会することである」。それ故、土屋は「読みの自律性」を主張し、「読みに於ける自律的理会の態度を自然反応発表の読み」（p. 40）と名付ける。「自然反応の読み」とは、「教師に予め読む目標を与へられないで、自らの力によって理会し発表しやうとする読み」（p. 41）であると説く。

さらに、土屋（1936, pp. 99-101）は、「理会」と「表現」の関係を次のように述べる。「文章を一ことばを意識的に押さえてこれを具体化するのに言葉を以て表明」することが読み方学習として第一に肝要であると言う。「意識的にといふのは自己の読会生活に対して反省的でありたいと希望するからである」（p. 99）とも述べる。具体的には、次のようなこと

である。「読んで黙ってはいは、学級生活は成立しないし、また『わかってはいるが言えない』といふやうな不徹底な理會を許容することにもなる」ということである。ゆえに、土屋は「読解力指導に當っては、児童の表明を最高段階と見る必要がある」(p. 99)と主張する。土屋は「読めただけ話せ。不明なところは読めたところから読究せよ。その態度に立って、分かっただけ話せ。」(p. 100) という根本的な指導態度により、彼の学級(尋四男)では、下記のような三条件を具備した発表ができるようになったと述べる。

(一) わかったこと(主として文の筋)

(二) 思ったこと(ここを読むとこういうことがわかり、かう思ふといふ
態度)

(三) 要約(各節及び全文の主旨) (p. 101)

以上のような土屋の「理會」と「表現」との關係を明らかにした読み方指導は、土屋が考える形象理論が実践指導に要求する根本的態度は何かを追求する所から出発している。そこには、教師の教え込みであってはならない、「読む児童の能力」を考えねばならない、児童に読んでわからせるには、児童の「自発性が要求されるのであり、意志は喚起される」という考えがある。そして、「無限に進展しようとする意志を鍛えやうとするところに新しい指導の道」(土屋 1938. p. 112) が唱えられるという土屋独特の実践指導の有り方が導き出されたものとする。この土屋の指導に対する根本的態度は、林が考えるところの読むこと(書くことも含まれる)と「話し合い」との關係性と共通するものを見出すことができる。

このように「話し合い」という学習活動を通して、センテンスメソッド登場以降(主に1920年代)の読み方教育について振り返ると、形象理論により文章觀の轉換を図ることで実践面において二つの側面を促したと言える。一つは、佐藤(1935)が言う「教材研究の深化」や「教師本位主義」(本章第2節2.2(4))である。もう一つの側面としては、形象理論は個々の文意直觀や味得を重視することで、個々の感想が尊重される側面が新たな学習活動を生む契機ともなったことである。例えば、高橋(1924. 11)が実践した「独自学習」

「相互学習」による児童どうしの問答などの学習活動もそうである(第3章3.2(4))。それに加えて、1930年代半ばになり、佐藤(1935, p. 18)が述べたように、大正初期の「自律行為、自学の指導は、本質的には益々盛んならしむべき意義」があったと捉え、形象理論に

よる解釈学の立場から教師の教え込みではない、子どもの自発性を尊重した読み方学習への模索があったということも言える。土屋の実践は、正にその一つと言えよう。以上のように捉えると、「読むこと」の学習指導論の発達には単線とは限らない。つまり、文章観や学習指導論と学習者論は相互に関わりながら複線の発展を遂げていく。形象理論に基づく解釈学の発展による一つの側面として、子どもの自発性を尊重した読み方学習を模索する土壌は培われていたと見ることができる。林は形象理論、解釈学に批判的であったが、別の立場から、土屋に共通するような読むことと話すことを関係づける「話し合い」を重視した学習活動を、その土壌の中から考え出したと捉えることができる。しかし、林が創り出した「トンネル式読解」における「話し合い」活動は、形象理論、解釈学に基づく「話し合い」とは別の意味をも持つ。子どもが文章に向き合い読むこと、そこでわかったことや思ったことを得ること自体が「読むこと」の学習であり、個の読みは「話し合い」の中で発表され、考え、問題の解決や読みを深めていく学習となる。「読むこと」の学習の目的が、形象理論、解釈学のように、作者の思想（主想）を捉えるという教材側に有するという考えではなく、読む行為側にあると考えられている。すなわち、第3章で課題となった「読むこと」の目的について、林は作者の想を捉えることを目的とは考えていなかったと言える。そのことは、実践からも窺える。表38の4年「指導案」分析において、「作者」の項目があるのは、15例中1例のみである。2年では、全く扱われていない（表42）。林が「読むこと」の主眼としていたことは、作者の想を捉えることではなく、子どもが読む行為そのものを尊重することであり、「話し合い」により読みが深められていくことであると言える。

(3) 「感想」と「話し合い」

前項「(2) 話し合い」で述べたように、「話し合い」の材料として最も多いのは「感想」である。表38からも、感想項目が多いのを見て取れる（15教材中、12）。しかも、子どもから「感想」を出させる場合は必ず「話し合い」活動の場においてである。指導過程の中で、どのように位置づけて「感想」を話し合わせているのか、詳しく見ると下記のような。

ア 指導過程の前半までに行う	3
イ 指導過程の前半までで1度行い、最後にまた行う	3
ウ 最後の「朗読練習」後に「感想話し合い」（他の項目と重複1）	4
エ 最後の「話し合い」で教師から感想の項目を挙げて	2
オ 最後の「話し合い」で感想中心に	1

このことから、次のようなことが考えられる。ウの「朗読」後に感想を出させて話し合わせるのは、「朗読」により全体を十分振り返り、味わった後の個々の感想を出し合うことでそれらを共有し、個々に内容を深めることに有効なのではないかと考えられる。オも同様である。ア、イは文章の途中の段階で、子どもの感想を基に話し合わせている。途中までの子どもの「読み」を教師も子どももお互いに知ること、教師は、その後の「読み」をどのように進めるかを考え、子どもどうしは、他の子どもの「読み」を取り入れながら個々の読みを広げ深めることに役立つと思われる。エの場合は、全体の主題に関わるような事柄を教師がいくつか挙げて、それに関わる感想を求めて話し合わせるものである。例えば、「燕はどこへ行く」(⑦教材)においては、「燕のかわいいこと」「共栄圏を飛び渡ること」「旅のあわれなこと」「候島のこと」というような項目を掲げて「感想話し合い」を行わせている。それにより、主題を深めようという意図のもとに設定されたものと受け取ることができる。

以上のような「感想話し合い」は、「読むこと」の学習を子どもの「読み」を基本にして進めていこうとするものである。つまり、その文章の理解を書かれている事柄の読み取りだけでなく、子どもが文章をどのように読み、どのような感想を持ったのかということが重要であるという考えである。林(1941, p. 67)は、「自学態度」を中学年から確立させていくために養成のためのプログラムを考えていた。自学の内容の一つとして、重視していたことは「感想をかく、わかったことを書く」ことである。それについて、次のように説明する。「これはよんでいく途中でわかったこと、感じたことをかき、まとめていく、又よみをはってからまとめてかく、両方法を指導し、この期に此の習慣を身につけさせる」ということである。このような内容が、実際の授業の場面において指導されていると考えられる。

「感想」を出させる学習活動は、林と同時期の「指導案」からも2例見られる。第2節表33①④教材である。①教材では、最初の通読後の「印象感想」を記帳し、その後発表するものである。この学習活動は、文意の直観を子どもがどのように捉えたのかを確認し合うことに有効と考えられ、この発表を教師の「指導点の発見」とも位置づけられている。この①教材の「味読」の段階においては、「表現的朗読」と「表現と構想の巧みさの鑑賞」を行わせている。④教材の「味読」においては、「朗読」と「感想発表」の学習活動をさせている。この2例は解釈学に基づく「通読 - 精読 - 味読」の指導過程に則った学習と見ることができるが、「味読」における「朗読」「感想発表」というのは、「トンネル式読解」に

よる「指導案」の上記ウ、「朗読練習」後に「感想話し合い」という学習活動と共通する点がある。林は解釈学の立場に立つものではないが、指導過程の最後に全体を総合し、内容を深め味わうための「朗読」と個々の感想を出させる活動という点においては共通していると言えるだろう。

他方、佐藤（1933, p. 63）は、「自学」における学習過程の最後（「（八）練習」の前）に「（七）感想・批評」を位置づけている。これについて、佐藤は、「読書の作用は一つの創作であるためにたゞ文章から受ける内容のみでなく、それを基本とした感想があり、また同時に学習に対する批評がある筈である」と述べる。しかし、これを重要と考えて、「まづこれを最初に取り上げねばならぬと見る者もあるが、それは文学習の正道ではないと思ふ」と主張する。つまり、「文意の考察」や「文が持つ事実の研究」、「文字語句形式方面の研究」などの文学習をしっかりした上でなければ意味がないという考えである。

また、山内（1938, p. 30）は、「したよみの任務と其の指導」の中で、「感想」について、次のように述べる。「次第に訓練づけて行けば、漠然たるものであっても文意を想定する態度が出来てくると思ふ」。これは、教師のねらいとして、子どもの「感想」を「文意想定」に繋げるためであり、本習時における教師の指導における手掛かりと考えるものである。

このような佐藤、山内の「感想」に対する考え方と前述した林が主張する「感想話し合い」とでは、「読むこと」の学習における目的が相違する。佐藤、山内両者は、「感想」をあくまで文意を読み取らせるための一つの手立てと考えている。一方、林は、感想を出し合い、話し合うことそれ自体が「読むこと」の学習において最も重視することとして、授業における様々な場面で取り入れていたと考えられる。

（4）学習過程（指導過程）

表 38 の中で、これまで述べてきた(1)–(3)項目以外で記入項目が多いのは、「2 内容理解」「5 書く」「6 話す（発表）」である。これらが具体的にどのように行われているのか、表35–表37を見ると学習過程を表すかのような同じ表記が見られる。「読み - 話し - 書き」や「話し - 書き - 読み」、また、「しらべ - 読み合ひ」、「しらべ - あはせ」、「きはめ」などと書かれているのが目立つ。

例えば、表 35⑥「兵営だより」教材では、「第一時 （1）読み - 話し - 書き（七十七頁七行迄）①読み方（新字、読替 武男・班長・生活）②読んでわかったこと」（p. 137）とあり、どのような内容を読みとらせるのかについての記述が続く。このようなパターンが同じ時間内に3回繰り返された後で、「朗読練習 - 感想話し合ひ」があつて第一時が終了とな

る。このことから、「読み」と記されているのは、文字・語句の読み方を学習した上で、範囲内の文章を読む活動が行われることと理解できる。次の「話し」では、「読んでわかったことについて」子どもが発表し問答をするのではないかと推測する。さらに、「書き」において、その「わかったこと」について板書されたものか、あるいは各自まとめて書く作業をするものと思われる。

また、表 35①「潮干狩」教材では、第一時で⑥教材と同じように「(1) 読み - 話し - 書き」に入るが、それは「①読み方練習」をした後に、「②話し - 書き - 読み」という学習へと進んでいくことが示されている。教師が提示した事柄で話し、その話したことを書き、そして、再び「読む」活動が行われるということであろう。ちなみに、この第一時では、「(2) 朗読練習(3) 話し方 - 大要を話す」とあって、終了する。「大要」はこの部分の大要であり、全文を読み終えた後には「話し方 - 全文の大要を話す」とある。

このような「読む」「話す」「書く」という活動の組み合わせは、学習過程というよりもそれらの各活動を連携させることで「読むこと」の学習理解を深めるという手法と考えられる。

学習過程としては、林（1941, pp. 73-74）は下記のような「過程」を提示している。

しらべは文に直面し、自らの立場で之を解明する仕事で、児童の程度を顧慮して、しらべの手引きを與へ、又教師、級友が相談相手となり、これを助ける。(略) 学習の形態として二人組、四人組等も考へられてよい。

あはせ しらべの結果を全体学習に移して、

△朗読

△しらべの結果につき発表

△発表に就いて話し合ひ

特に、疑問の声、意見の対立の個所を明らかにする。(略)

きはめ 第一節から順次に読んでは読みとった内容を発表し、疑問をとりあげては解決していく、そのためにはその間読んでは話し、考へ、書き、読み、問ひ、答へ、話し合ふといふやうなことが幾度が繰り返されてよい。この場合、問ひを出すのは児童であり、答へるのも児童であり、教師は之を全体の高めの処置をとればよい。(略) かくして全体が終ることによって、各分節は始めて正しく位置づけられ、語は意味を確認して全体が明確に読把される。

みとめ これは意味を自分に生かすことである。(以下略)

本論で取り上げた「指導案」では、これらの四段階が1時間内に並んで示されことはなく、多くは「きはめ」として、提示されている。この学習過程が一連として活用されるのは、おそらく高学年(5・6年)ではないかと思われる。2年の『授業細目』には、「きはめ」も見られない。

前記「きはめ」の項に書かれているように、「きはめ」は、「読みとった内容を発表し、疑問をとりあげては解決していく」ことを目的としている。そのために「読んでは話し、考へ、書き、読み、問ひ、答へ、話し合ふ」という活動を繰り返すことを強調する。すなわち、「読み - 話し - 書き」も「きはめ」の目的に沿う形で示されたより具体的な学習活動とも言える。『授業細目(初四)』において、「指導計画」の欄に、「きはめ」について、下記のようなことが記述されている。

きはめの仕事は本課では深めていくよりどころのみを示したが、順序としては、まづ分節の部分を繰返し読ませ、何が書かれているかを話させ、それらをまとめつつ、更に表現にかへって、読ませ、書かせ、上記の点をより所として、読みを深め、それらを朗読によって高次の世界に統一していくやうにする。

(pp. 120-121)

このことから、「きはめ」は、学習過程の中で教材の内容を深めていく最も肝心な段階と言える。それを子どもの読む、話す、書くなどの活動を通して、問いを起こさせ、考え、話し合うことで解決し、深めていこうとするのが、林が構想する「読むこと」の学習と考えられる。「問ひを出すのは児童であり、答へるのも児童であり、教師は之を全体の高めの処置をとればよい」(上記きはめの項)というように、「読むこと」の学習はあくまで子ども自身の活動により、問い、考え、話し合って子ども自身の理解へと繋げていくものであるという考え方を窺うことができる。

林が提示したのは、学習過程であって指導過程ではない。第2節で取り上げたように昭和初期には指導過程に対する関心が高く、国語教育雑誌⁸においても特集を組む程であり、多様な指導過程が提唱された。形象理論の難しさをその方法である指導過程として示すことで、実践化が進んだと言える。代表的な指導過程として石山(1935)が提唱した「通読

- 精読 - 味読」が挙げられるが、それを基にした様々なバリエーションも「指導案」を通して多く見られた。山内（1939, p. 42）は、「文意の想定」「文意の探究」「文意の確認」の指導を「素読 - 調読 - 総読」という過程として提示した。

林（1941, pp. 72-73）はこのような解釈学の過程について、「大方の認める所となっている」と認識している。しかし、「今日の実践」は「センテンスメソッド、形象直観や方法、解釈学の教へる方法などがいりまじって複雑怪奇である」（p. 72）と捉え、それらの過程に共通する「層的解明」や「問答法」に対して下記のように疑問を呈する。

- 1、層的解明が児童の読みの自然、読みの興味に反しないか
- 2、教師の問いに対し、答へるという進行に対し
 - (1) 児童は問いに対し部分的な了解によって答へているのに教師は板上でこれを勝手にこねあげて一人高遠さに酔ってはいないか
 - (2) 素直に文をよみとる態度を阻害しないか
 - (3) 一問一答に流れ易くまとまった発表態度が作れなくはないか
 - (4) 答への形式がマンネリズムに陥らぬか
 - (5) 自学態度が養へない結果を生ぜぬか
- 3、非常に方法が複雑となり、教師の実践に多大の困難性ありはせぬか
- 4、形式突破にさえ困難を感じずる児童をどうするか

(p. 72)

林は「層的解明」による指導過程は、「児童の読みの自然、読みの興味に反する」と批判する。では、林が考える「児童の読みの自然、読みの興味」を生かす考え、方法とはどのようなものか。「私案」として下記のように記述されている。

- (1) 読みを本体とする
- (2) 読みは必ず発表に向ふこと
- (3) 発表は必ず全体（文の、児童の）の場で規制され、認証されること
- (4) 個人的読みが、全体的に読みに生かされ、全体的読みが個人的読みに深められ、部分読（みー稿者）が全体読みに生かされ、全体読みが部分読みに深まること

この「私案」は、読む子どもの側に立ち、子どもの読む行為を主にしてどのように「読み」を深めるのかについて述べられている。文章観に関わることで言えば、「部分読み」と「全体読み」の関係に着目している点と解釈が「叙述面に即して進行する」ということである。林の学習指導論は非常にシンプルである。子どもが文章に向き合い、叙述に沿って部分、部分読み進めること、その際、常に全体との関係を念頭において読み進めることである。そして、個人の「読み」は発表することで全体に生かされ、個に深められるということである。これが林が唱える「トンネル式読解」である。

「(1) 読みを本体とする」という主張で言えば、第2節で取り上げた高野 (1935, p. 53) の「独自学習」に通じるものがある。高野は「児童が直接に文に体あたりをなして、自己の生活精神の全幅的活動により文を読む学習」を基本に据えた。しかし、高野の場合は、文の解釈は作者の想化の表現を「読者の生活に於て読む」ことという主張があり、「協働学習」において、「正しい読みの姿を一解釈技術—を錬磨する」という解釈学の立場に立つ明確なねらいを持っている。しかし、林 (1941) はそのような目的を示していない。主張するのは、子ども自身が主になって読むこと、読み合うことにより文章の「全体の姿を究明」

(p. 74) していくことである。故に、提示されているのは、学年や教材により柔軟に活用する学習過程であり、全ての過程を一授業において踏むものでもない。

(5) 予想と総合

表 38 において、これまでの第2・3章の「教授例」や本章第2節の「指導案」には見られなかった学習指導がある。それは、「17 予想 (ヨ) 総合 (ソ)」である。この学習は、「トンネル式読解」の方法であるがゆえに可能なものではないかと考える。例えば、表 36⑨「グライダー『日本号』」教材の第一時において「一」を扱った後、最後に、「一に書かれていること。二には何が書いてあるだろうかの想定」について「話し合い」が行われる。最初に全文通読をして内容を知っていれば、このような「想定」について、話し合うことはないはずである。その他の例では、表 37⑬「大砲のできるまで」の教材である。第1時で一節の扱いをした後に「これからの文の展開方向 (想定)」を話させている。このように先を予想させる学習は、最初の部分を読んだ上で、どのように展開するのか、文章の先を見通しながら読む力を育てることになる。先を見通すには、初めの部分の内容を確かに捉えられることと先への想像力が求められるからである。

同じように「トンネル式読解」ならでは学習として、「総合する」ことが見られる。表 38 からわかるように、それは 8 例ある。例えば、先の「予想」例で取り上げた表 37⑬教材は、六節まで扱った時に、一～五節をまとめ、「六節の役目」について、「仕事の意義をのべる」学習を行わせている。同じように、十節の扱いでも、「この節の役目」を、二～九節のまとめをすることで行い、「それに就いての感想」を話させている。この教材の文章は十三節までであるが、ここでは、「この節の位置 - 内容を考えさせる」とあり、「感想話し合い」を行わせている。このような長文を部分から読み進めていき、途中、途中で各節を総合し、各節の役目や位置づけを行う学習は、この教材に適したものと言えるだろう。

「総合」の例をもう一つ取り上げると、表 35④「国旗掲揚台」教材における次のような展開である。第 1、2 時で文章の各「一」、「二」を扱った後、第 3 時においては、次へ進まずに、「一」「二」を合わせた取扱いをする。内容は、朗読や文字・語句の復習をした後に、次のような「話し合い」をさせる。それは、「(一) と (二) の場面のつながり」と「(一) の場面の正男さん、(二) の場面の正男さんの考え方」についてである。その後、「二場面をつないでの劇練習」に進み、「朗読練習」でこの時間は終了である。「四」までであるこの文章において、このように「総合」する形で二場面を取り上げるのは、この時間だけである。本教材は脚本になっていて、登場人物は子ども 4 人である。高くそびえる国旗掲揚台の高さをどのように測るかをめぐって子どもらが色々と話し合う、理科的要素も含んだ内容である。正男はその中心人物であり、「一」「二」場面では、どのように高さを測るのがわかった、という正男の発言が最後にあって、「三」への展開となる。すなわち、「一」「二」を総合して捉えさせることは、両場面の設定を踏まえ核心へと進もうとする状況を掴ませるための重要な学習と言える。このように部分と部分の関係を押さえながら、「総合」して「読み」を進めていく方法が他の例においても多く見られる。

「予想」と「総合」を取り入れながら、文章を継時的に読み進めることで、さながら文章と共に歩み、展開していくような学習である。それは、「トンネル式読解」の大きな特徴と考えられる。「予想」学習は少ないが、「総合」に関しては 15「指導案」中 8 例あり、約半数においてそのような学習指導を行っていたということは、林自身、「総合」学習について、「トンネル式読解」における必要性、重要性を認識していたのではないかと考える。

そして、この「予想」と「総合」は、第 2 章で取り上げた「部分法」との相違を決定的にするものである。花田 (1918, p. 84 第 2 章第 3 節 3.4.2(1)) は、「部分法」について、「有機的關係から無残にも絶縁される」と述べ、「分解的に流れ断片的に陥り易い」と主張

した。しかし、「トンネル式読解」は、部分から先の部分を「予想」し、「総合」して読み進めることにより、最終的には全体としての統一した姿として読むことになる。この「予想」・「総合」という学習は、そのような読みを可能にするものではないかと考えられる。花田が指摘した「部分法」による弊害には陥らなかったと言える。

(6) 「トンネル式読解」による読みの有り方

表 35-表 37 における「指導案」一覧や表 38 の分析表から、「トンネル式読解」による「読むこと」の学習がどのようなものであるかの全体像を見ることができる。本章第 2 節における「指導案」との比較において最も顕著な相違は、授業の導入が本時の学習範囲である部分（節）を指定し、子どもが読むことから始めることである。「指導案」15 例中、節の内容把握や主題に関する指示がある展開が 2 例あるが、その他は全て子どもが文章を読むことそのことから学習が始まる。このことに大きな特徴があり、「トンネル式読解」の根幹を成すものと言える。そして、考察で見てきたように、初めに文字・語句指導があり、子どもがわかったことや感想を発表する話し合いを中心としてほとんどの授業が展開される。個々の子どものわかったことや感じたことが「話し合い」の場で検証され、読みが深められるということである。このような「読むこと」の学習の姿を、林（1941p. 73）は次のように述べている。

個人的読みが、全体的読みに生かされ、全体的読みが個人的読みに深められ、部分読（みー稿者）が全体読みに生かされ、全体的読みが部分読みに深まること。

すなわち、形象理論や解釈学による三段階の「層的読み」ではなく、部分、部分における読みを子どもがわかったことや感想を軸として全力で追究し、その部分は総合されていくことで全体として統一されていくということである。

この部分から読む姿を、古くは水戸部（1912, p. 42）が想定していた（第 2 章第 3 節 3. 1）。水戸部は分節主義における読みについて、「読方教授が要求して居る総ての任務を悉く片着けて」段落ごとに進めていくと述べた。また、本章第 2 節 2. 2(5)においては、石川（1933）の「実際の読方」において、「トンネル式読解」に近い考え方を見ることができた。石川は実際の読みとは「一語一語を迫り、一句一句を読み、一章一章と重ねてゆく」ものであり、「最初から、そして一步一步ひたむきに所謂高次の直観を展開」し、「通読し終った時、その時既に全き姿としての直観が得られているのである。これが真の、実際の、吾々の読方

の姿である」(p. 26)と述べる。石川は、形象論の読み方の精神や一元的な態度を継承する立場にあると断りながら、前述のような実際の読み方を示し、「今や形象の読方は実際の読方へと進められなければならない」と主張したのである。

「トンネル式読解」は、石川が言う「実際の読方」の立場に立ち、そして、形象理論や解釈学による「層的解明」から解き放たれたところで考え出されたものと言える。であるから、個人の読みが学級全体の読みに生かされて形成されていくこと、そして、その形成された読みがまた個人の読みを高めていく関係になるという指摘に至ったと言える。この提言は、現代における教室の読みの形成にも通じる重要な内容を含んでいると考える。

3.2 2年『授業細目（初二）』における「指導案」の分析と考察

3.2.1 2年『授業細目（初二）』における「指導案」一覧

表 33-表 35 は、『授業細目（初二）』における「トンネル式読解」による「指導案」を学期ごとに一覧表にしたものである。その教材は「第五期」『よみかた三』、『よみかた四』の全 51 教材中 34 教材あり、約 3 分の 2 が「トンネル式読解」で行われていることになる。この数は、『授業細目（初四）』と比較すると、「トンネル式読解」による指導案の割合は 2 倍余りになる。2 年において、このように「トンネル式読解」が多く採用されている理由については、後の「考察」で検討する。

表 39 『授業細目（初二）』における「指導案」（第 1 学期）

教材名	類別（時数）	目的・指導内容	方法・指導過程	児童の活動	その他
6 牛わか丸 ①	叙事文 文学 (5)	牛若丸が大きな弁慶を降参させた説話を読みとらせ、気力と武勇に感激・小よく大を制する気力と体力を養うことを感得・一つの筋をもった話し方を修練、聴き方の態度	・話し合い（挿絵） - 正しい読み方 - 「話し - 読み - 書き」 - 朗読練習 ・昨日習った所のお話 ・対話から簡単な劇化、話し方	話し合い 劇化 話し方	読み - 話し - 書き

		を寝る			
7 ささ舟 ②	記事文 文学 (5)	兄弟4人のささ舟流しの遊びを読み、日本的な家族生活を感じ得・舟への親しみの情・綴り方への基礎	・話し合い(笹舟遊び、その日の天候) - 読む ・話し - 読み - 書き ・部分的に劇化	話し合い 劇化(班別)	読み - 話し - 書き
8 蛙 ③	記事文 修身 (5)	身の程知らぬ蛙の話を面白く読み味わわせ、寓意を感じ得・想像力を働かせ、蛙の滑稽さを味わわせ、話の興味を汲む・感情を朗読に表現	・話し(内容について) - 読み - 書き - 朗読練習 ・言葉と文字指導 ・話し合い(前時学習分) ・各節の要点を書く ・読後の感想発表 ・話し方 ・劇化	話し方 劇化練習 話し合い	
12 ねずみのちえ ④	叙事文 修身 (5)	劇的に表現された文により言語訓練をし、ねずみの知恵が何の価値もないものだったことを感じ得・「まず実行」を身に付ける一面、よい考え工夫、について感じ得	・話し(掛図、挿絵について話し合い) - 読み - 書き ・話す(仲間の人たちはどうしたか) - 朗読練習 - 劇化 ・話し方(全体の話の筋) ・感想発表	話し合い 話し方練習 劇練習 感想発表	書く - 話す
13 川 ⑤	説明文 地理 (5)	家の前の川について、兄や祖父に尋ねながら解決する探究態度・川についての地理的、理科学的な知識を読み	・読み(新出文字) - 話し(どんなことがわかったか) - 書き - 読みの練習 ・対話練習	対話練習	あらすじを話す

		とらせる・伝統、歴史という日本的な考え方や家、国に対する自覚・分節扱いの後、大要を把握	・あらすじを話させる)		
14 一寸ぼうし ⑥	叙事文 文学 (7)	一寸法師の活躍を表した文章により言語訓練・自由な空想の世界に遊ばせ、児童の豊かな想像性を養う・一寸法師の縦横な活躍に興亜小国民の気概を養う・話の筋を捉えさせ、適確に話させる	・紙芝居づくり（一番初めはどういう所） - 掛図の観察 - 読み方練習 - 掛図を中心に話す - ぬりえ（説明を書く） - 朗読練習 ・あらすじを話す ・紙芝居とお話大会	ぬりえ 話し方 紙芝居づくり 各班ごとの競演会、 よく出来た点についての話し合い	話し - 読み - 書き あらすじ
15 つゆ ⑦	記事文 理科 (4)	梅雨について、児童生活に即して観察なすしめ、田植えや自然と人生との関係、季節に対する愛着・食料確保の観点から国土が恵まれていること・自然の見方、季節の推移を読む、話す、書くを通して高める	・話し合い（梅雨、花や果物、太郎さんの家） - 朗読練習 - 読んでわかったこと、感じたこと（話し - 書き） - 朗読練習 ・話し方（全内容を順序だてて簡明に話す）	話し合い 話し方	あらすじを話す 読み - 話し - 書き
16 金魚 ⑧	記事文 理科 (6)	家族揃って金魚を鑑賞する生活を通して、金魚の習性や形態を読みとらせ、家庭の楽しさと夏の涼味を感じる	・話し合い（金魚の体験、正男は誰と金魚を買ったか） - 読み - 話し - 書き ・簡単な対話化 - 劇化	話し合い 対話練習 簡単な劇化	総合 作品の共同研究（一作品を選んで）

		得・話し方、綴り方へ 発展・「…たり…」の用 法の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・(一) の朗読 ・(二) の大要を話す ・対話文に直させる ・要点書写 		
17 花火 ⑨	韻文 文学 (4)	韻文の表現を通して 夏の夜に咲く花火の ありさまを心に描か せ、日本の情味ゆたか な季節感を味わえる。	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合い（花火の経 験） - 語句の味わいを 感得 - 一連の書写 - 一連の朗読練習 ・一連の話し合い ・一連と二連の違い の話し合い 	話し合い	感得
19 きりぎり す ⑩	記事文 理科 (4)	きりぎりすを捕まえ るという生活に取材 した文章を読み味わ わせ、自然に親しみ学 ぶ態度・副詞句、副詞 の用法を把握、活用	<ul style="list-style-type: none"> ・話し方（きりぎりす について） - 読み方 - 内容の話し合い（読み なおし） - 書き方 - 朗 読練習 ・各場面の情景を表現 に見出す ・要点を書く、全文書 写 	話し合い 話す（隣組）	要点

表 40 『授業細目（初二）』における「指導案」（第2学期）

教材名	類別（時数）	目的・指導内容	方法・指導過程	児童の活動	その他
21 子馬 ⑪	韻文 修身 (3)	「子馬よ」の表現を通し て、児童の愛馬の念を深 める・国防上の愛馬心を 根底に培う <ul style="list-style-type: none"> ・補充教材を読み、文の 	<ul style="list-style-type: none"> ・挿絵を中心とする話 し合い - 一連の読み（朗 読） - 書き（書写） - 話 し（動作化） - 挿絵によ る更なる話し合い - 二 	話し合い（わ かったこと、 考えたこと など） 動作化	読み - 書 き - 話し 話し - 読 み - 書き

		調律と情感、意味	連の読み - 書き - 話し ・全文暗誦 ・軍馬の働きについての話し合い		
23 自動車 ⑫	記事文 理科 (4)	パンクした自動車から科学的な観察と考え方へ導き、登場人物の人情の美しさ・物を推求し、科学的判断、処理する態度・機械化部隊への関心・言葉を通して人柄	・朗読練習（新出文字） - 挿絵についての話し合い - 書くこと - 朗読練習（対話は劇的に） - 書写 ・場面の簡単な劇化 ・話し方（大要を要約して話す）	話し合い 簡単な劇化	大要
24 長い道 ⑬	韻文 文学 (3)	長い道のその先の世界は一詩情を味読、童心を純化・劇化の工夫で豊かな想像の世界へ、それを言葉に捉えることの練習をし、想像性と言語表現力を養う	・一連のうた（朗読、掛図・挿絵による話し合い） - 二連のうた（朗読、話し合い） - 書字 - 暗誦練習 ・一、二連から一、二、三連の朗読練習 ・劇化（班ごとに）	話し合い 劇化	総合
26 うらし ま太郎 ⑭	叙事文 文学 劇形式 (11)	浦島太郎の夢の伝説を劇形式により情操を養い言語の修練・海外発展の意気をこの劇形式の中に感得・対話を中心とし、ト書き、筋と共に場の情景、情感をくみ取る・劇としての読み方の指導・敬語の修練	・劇の練習 - 第一幕の話し - 朗読練習 ・書写・班別劇練習 ・歌に合わせて動作練習 ・話し方（大要を把握させ、簡明に話させる）	話し合い 劇練習（班ごと）	大要 総合 （朗読・劇練習を一、二～一、二、三～一、二、三、四と重ねていく）

1 富士山 ⑮	韻文 修身 (4)	皇国日本の象徴たる富士山の美しさを読み味わわせる・国土愛護の精神・暗誦に勤めさせる・体験に基づいて豊かな想像を短い言葉に働かせる	・話し - 富士山を見た経験 - 一連の読み - 話し合い - 書き - 二連の読み - 話し合い - 書き - 朗読練習 ・話し合い(富士山を見てどう思うか) ・全文暗誦練習 ・補充文(どちらの歌が好きかの話し合い)	話し合い	補充文
2 早鳥 ⑯	叙事文 公民 (5)	早鳥の説話を読み、言語訓練をし、早鳥の伝説にこもる空想と発展精神を感得・禍にめげず利用厚生之道を講ずる国民の発展的精神を感得・巨木、巨船についての表現、修飾語の用法を身に付ける	・話す(巨木、挿絵について) - 朗読練習 ・話し方(挿絵と要点を照らして) ・説話の大意を話す	話し方	話し - 書き - 読み 要点 大要 ①
3 海軍の 兄さん ⑰	記事文 公民 (4)	海軍の兄の帰省に一家喜ぶ生活を読みとらせ、海軍への親しみと威力・海軍への信頼の情、国防思想を培う・読む力の修練・家族間の言葉遣いを身に付ける	・話し方(軍艦について) - 読み(新出文字、練習) - 話し合い(内容) - 書き - 朗読練習 ・対話練習 ・大要を書かせ話させる	話し合い	大要

4 乗合自動車 ⑱	記事文 地理 公民 (4)	乗合自動車からの車窓に写る郷土と自然の姿を読みとらせ、言語訓練をし、郷土愛の精神・「出征する。おばあさんの一挿話から、国に奉ずる精神・紀行文としての観察、車内の出来事などの表現から感得・文章から地形を想像できるように導く	・話し合い(乗合自動車について、挿絵・掛図) - 読み - 話し(内容) - 書き - 朗読 - 行程の大意を話す ・挿絵により全行程の観察事項の話し(各班で。全級で聴き合い、直し合い)	話し合い 班活動 聴き合い、直し合い	大要
5 菊の花 ⑲	韻文 公民 (3)	明治節を迎え、天皇を追慕する心を韻律の中に感得・国体の精華を感得・荘重な韻文の調子をつかませ、その気分と韻律をいかす読み方を指導	・話し合い(明治節について) - 第一連の読み(新出漢字) - 書き - 話し合い(内容) - 第二連の読み - 書き - 話し - 暗誦練習 ・話し合い(内容) ・話し方	話し合い 話し方 (明治節の日になんかをしたか、隣組で話し合い、順に話させる)	
7 かぐやひめ ⑳	叙事文 文学 (7)	長文読解の力を養い、情味豊かな日本的性格を養う・全文の読み - 話し方に導いて、話の筋に興味を持たせる・複雑な形声文字が多いので、文字の構造を明らかにする・次のような言葉から豊かな想像力を練る	・読み(一節、二・三節、四節と分けて) - 話し - 書き - 朗読練習、話し方練習 ・話の大意を挿絵と合せて話させる ・話の要点を書かせる	話し方練習、	大要 要点

8 たぬきの腹つづみ ⑳	韻文 文学 (4)	狸の家族が腹鼓をうつ 愉快で愛嬌のある詩情 を味わわせ、言語修練を はかる・楽しんで読み、 歌わせて読書趣味を高 める	・話し合い(挿絵)一連 の読み - 話し - 書き - 二連の読み - 話し - 書 き - 朗読・暗誦練習 ・簡単な劇化 ・ぬりえ	話し合い 證誠寺の歌 を入れた劇 化	
9 金の牛 ㉑	叙事文 修身 (3)	満州童話「金の牛」の面 白い話により言語訓練 をし、自分の身をしるべ きと感得・満州国への親 しみと東亜共栄圏理解	話し(満州、金の牛など) - 読み - 書き - 朗読練 習 - 話し方練習	話し方	
10 満州の冬 ㉒	説明文 理科 (4)	冬の満州の趣と面白さ を読み味わわせ、言語訓 練・満州国への親しみと 東亜共栄圏理解	・話し(挿絵) - 読み(朗 読練習、新字) - 書き - 朗読練習 - 話し方練 習 ・全文書写 ・話し方(満州の冬の何 が書かれているか)	話し方	大要
11 鏡 ㉓	叙事文 歴史 理科 (6)	松山鏡に材をとる三題 の物語を読み味わわせ、 生活、情操を豊かに。遊 びの中にも科学的な態 度、考え方を指導・鏡を 通して、現在と過去を結 び歴史的感情	・話し合い(鏡) - 朗読 練習(新字)話し(どん な話か、内容) - 書き - 読み - 朗読練習 ・話し方練習 ・三つの話の大要話し 合い	話し合い、話 し方	大要
12 神だな ㉔	記事文 公民 (4)	お正月を迎えるにあた り、神だなを飾り拝むと いう伝統的国民行事や 敬神思想、家族的精神・ 親しい表現を通して神	・話し合い(お正月、支 度など) - 朗読練習(新 字) - 話し - 書き - 読み - 朗読練習 ・感想話し合い	話し合い(大 要、感想な ど) 劇化	大要 作者の気 持ち

		国日本の信念・「修身指導」と一体として、まつり方、拝み方・敬語の用法、家族間の言葉遣いなどを指導	<ul style="list-style-type: none"> ・作者の気持ちを考えさせる ・対人関係と敬語の使用 ・簡単な劇化 		
13 新年 ②⑥	韻文 公民 (3)	正月を迎えた喜びを詩の韻律にくみ取らせ、国民的情操と言語訓練をする・興亜少国民の正月の生活を文章の感動から感得・ <u>全文を貫く想</u> について次第に考えるように仕向ける	<ul style="list-style-type: none"> ・第一連の扱い—朗読練習 - 話し - 読み - 書き (書写) - 暗誦—第二連の扱い—朗読練習 - 話し - 読み - 書き (第四連まで同様) ・話し合い (一番めでたい事、嬉しい事) 	話し合い	

表 41 『授業細目 (初二)』における「指導案」(第3学期)

教材名	類別 (時数)	目的・指導内容	方法・指導過程	児童の活動	その他
14 いうび ん ②⑦	記事文 公民 (2)	郵便遊びを主題とした本文を読み、生活表現の指導と共に郵便の考え方へと導く・劇化、対話練習により日常言語の修練・遊びの形を通して東亜共栄圏の共通語の確立・郵便の心得の概要	<ul style="list-style-type: none"> ・話し方 (お正月の遊び) - 読み - 話し - 書き - 朗読練習 ・簡単な劇化 ・対話練習 ・いうびん遊びの概要を書かせ、話させる 	話し方 劇化	概要
15 にいさ んの入営 ②⑧	記事文 公民 (4)	兄の入営を見送った児童の生活表現から軍事に対する関心と徴兵制の義務と誇りを感じ得・	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合い (入営の見送りや行ったことの経験) - 読み - 話し (内容問答) - 書き - 朗読練習 	話し合い	要点

		軍隊に関する言葉を獲得	習 ・話し方(ある場面の要点を話す)		
17 白兔 ②⑨	叙事文 歴史 寓話 (6)	白兔の面白い寓話を読み、言語訓練を図る。大 国主神の人徳より国民 性格の育成を図り、我 国の歴史尊い国柄・劇 化の面白さ・敬語の使 用、動詞、形容詞の活用 形、代名詞の自称対称 の修練をする	・朗読練習(新字、難語) - 話し(どんなことが 書いてあるか、など) - 朗読練習 ・話し方練習 ・要点を書く ・感想話し合い ・劇化練習 ・劇 - 見合い、話し合い	感想話し合い 劇化練習 劇 - 見合い、 話し合い	要点
18 たこあ げ ③⑩	記事文 修身 手紙文 (5)	たこが上った喜びを 作ってくれたおじさん に宛てた手紙文から、 工夫創造の喜びと手紙 の役目、書き方を体得・ 文章の思考感動から創 造的な生活に高める・ 日本的家族精神の昂揚	・話し方(風あげの経 験) - 読み - 話し - 書 き - 朗読練習 ・文の大意を話させる ・話し合い—おじさん と太郎との間柄や気持 ち ・全文書写	話し合い	「ことば のわけい こ四」によ って大要 を話させ る
19 豆まき ③⑪	記事文 公民 (4)	豆まきの情景、家庭的 な和楽の姿から国民的 情操・国民的行事の思 考、感動から国民的、家 族的精神の陶冶・親子、 兄弟間の言葉遣いを正 し、生活化を図る	・話し方(挿絵、掛図) - 読み - 話し - 書き - 朗読練習・対話練習 ・要点を書く、それに基づ き話す ・対話練習(簡単な劇化 を加える)の班別練習 ・感想話し合い	話し方 対話練習(劇 化) 感想話し合い	

21 病院の 兵たいさ ん ③②	記事文 公民 一部手紙文 (4)	病院に勇士を慰問した 記録と感謝の手紙から 軍民一体の気風・傷病 の勇士に感謝と真心を 持つことを感得・分別 所が改められた最初の 散文、範読を重視し朗 読の徹底・文の機構、主 題を考えさせる	・話し合い(挿絵、掛図) - 読み(新字) - 話し - 書き - 朗読練習 ・話し合い(内容) ・手紙の書写 ・構成と主題 ・手紙の返事を書く	話し合い	構成と主 題
22 支那の 子ども ③③	記事文 公民 (5)	支那の子どもたちが日 本の兵隊や仕事に協力 しているかを読み、日 支の提携、東亜の建設 の相・大陸の認識、友邦 支那の気持ち、皇国の 使命の自覚・文章から 読む、話すの修練・子ど もらしい応答	・読み(朗読練習、新字・ 読替) - 話し(内容) - 書き - 読み - 朗読 ・動作化練習(動作化に 主要な言葉を書かせ る) ・対話(考えた対話を書 く) 練習→劇化 ・話し合い(この文章の 前後にはどんな事が書 かれているか)	話し合い 動作化(劇化)	文を読ん で、どんな ことが考 えられる か
23 おひな 様 ③④	韻文 公民 (3)	おひな様を飾る子ども の心情を韻律を通して 味わわせ、国民的情操・ 伝統生活に浸らせ、国 民精神・文調、言葉遣い からやさしい感情を読 み、朗読に表す修練	・話し合い(ひな祭り、 体験など) - 読み - 話 し - 動作化 - 書き - 書 写 - 朗読・暗誦	話し合い 動作化	

3.2.2 2年『授業細目（初二）』における「指導案」の分析と考察

表 42 の分析項目は、第 3 節 3.1.2 における表 38 と同様に学習指導内容、学習活動を挙げたものである。A は、「部分法」・「全体法」において、B は主に「全体法」・「センテンスメソッド」において、C は子ども本位の学習活動、D はその他、として分類した。表 38 と項目が違うのは 17 である。『授業細目（初四）』では、「トンネル式読解」独自と思われる学習指導である「予想・総合」が多く見られたが、『授業細目（初二）』ではほとんど見られない。それよりも「絵に描く（ぬりえ）」の方が何例かあったので変更した。その他、『授業細目（初二）』に見られる用語を、項目 2 に「わかったこと」、3 に「あらすじ」を付け加えた。

表 42 『授業細目（初二）』における「指導案」分析表

	学習指導・活動／教材	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
A	「部分法」・「全体法」において行われた										
1	文字・語句（自・前・中）	○前	○前	○前	○	○前	○	○	○	○	○前
2	内容理解（わかったこと （わ）、問答）	問答	問答	問答	問答	わ 問答		わ 問答	問答	わ	問答
3	大要・要点（部） あらすじ			各節 ○	○	○	○	○後	○		○
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロ	ロ	ロ	ロ	ロ 対話	ロ	ロ	ロ	ロ ア	ロ
5	書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	話す（発表）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	主に「全体法」、「センテンスメソッド」において行われた										
7	構成・部分と全体の関係										
8	作者										
9	印象・感じたこと・感得									○	
10	感想（前・後）				○			○			
C	子ども本位の学習指導・活動										
11	予習・下読み										
12	質疑応答										
13	話し合い	○	○	○	○		○	○	○	○	○
14	児童による問題づくり										
15	経験話							○	○	○	
D	その他見ることができた学習指導・活動										
16	挿絵・掛図	○			○		○		○		
17	絵（ぬりえ・紙芝居）						○				
18	劇化	○	○	○	○						
19	書写（全・部）		○部		○部				○部	○	○全

	学習指導・活動／教材	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	⑲	⑳
A	「部分法」・「全体法」において行われた										
1	文字・語句（自・前・中）	○	○前	○			○	○前	○	○前	○
2	内容理解（わかったこと （わ）・問答）	問答	問答	問答	問答	問答	問答	問答	問答	問答	問答
3	大要・要点（部） あらすじ				○		○	○	○部		○
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロア	ロ	ロア	ロア	ロ	ロ	ロ	ロ	ロア	ロ
5	書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	話す（発表）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	主に「全体法」「センテンスメソッド」において行われた										
7	構成・部分と全体の関係										
8	作者										
9	印象・感じたこと・感得										
10	感想（前・後）					○					
C	子ども本位の学習活動										
11	予習・下読み										
12	質疑応答										
13	話し合い	○	○	○	○	○		○	○	○	
14	児童による問題づくり										
15	経験話					○			○		
D	その他、見ることができた学習指導・活動										
16	挿絵・掛図	○	○	○			○		○		○
17	絵（ぬりえ・紙芝居）										
18	劇化（動作化）	○動	○部	○	○						
19	書写（全・部）	○部	○部		○部		○部				

	学習指導・活動／教材	㉑	㉒	㉓	㉔	㉕	㉖	㉗	㉘	㉙	㉚
A	「部分法」・「全体法」において行われた										
1	文字・語句（自・前・中）	○	○	○前	○前	○前	○	○	○	○前	○
2	内容理解（わかったこと （わ）・問答）	問答	問答	問答	問答	問答	問答	問 答	問 答	問答	問答 わ
3	大要・要点（部） あらすじ			○	○	○		○	○ 部	○部	○
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロア	ロ	ロ	ロ	ロ	ロア	ロ	ロ	ロ	ロ
5	書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	話す（発表）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	主に「全体法」「センテンスメソッド」において行われた										
7	構成・部分と全体の関係										
8	作者					○					
9	印象・感じたこと・感得										
10	感想（前・後）					○				○	
C	子ども本位の学習活動										
11	予習・下読み										
12	質疑応答										
13	話し合い	○			○	○	○		○	○	○
14	児童による問題づくり										
15	経験話				○	○			○		○
D	その他、見ることができた学習指導・活動										
16	挿絵・掛図	○	○	○							
17	絵（ぬりえ・紙芝居）	○ぬ									
18	劇化	○				○		○		○	
19	書写（全・部）	○		○全		○部	○部				○全

	学習指導・活動／教材	㉑	㉒	㉓	㉔						
A	「部分法」・「全体法」において行われた										
1	文字・語句（自・前・中）	○	○前	○前	○						
2	内容理解（わかったこと （わ）・問答）	問答	話し 合い	わ	問答						
3	大要・要点（部） あらすじ	○部		○部							
4	朗読ロ・暗誦ア・範読ハ	ロ	ロ	ロ	ロア						
5	書く	○	○	○	○						
6	話す（発表）	○	○	○	○						
B	主に「全体法」「センテンスメソッド」において行われた										
7	構成・部分と全体の関係		○								
8	作者		主題								
9	印象・感じたこと・感得										
10	感想（前・後）	○									
C	子ども本位の学習活動										
11	予習・下読み										
12	質疑応答										
13	話し合い	○	○	○	○						
14	児童による問題づくり										
15	経験話				○						
D	その他、見ることができた学習指導・活動										
16	挿絵・掛図	○	○	○	○						
17	絵（ぬりえ・紙芝居）										
18	劇化	○動		○	○動						
19	書写（全・部）		○部		○部						

ここでは、3.1.2における4年『授業細目（初四）』の考察を踏まえ、重複は避けて、主に2年『授業細目（初二）』に見られる独自な特徴を述べることにする。

(1) 話し合いと挿絵・掛図利用など

表42を見てわかるように、多く見られる項目は、Aグループにおける文字・語句指導や「読む」「書く」「話す」の基本的な学習指導を除くと、「13 話し合い」活動である。4年では、感想についての話し合いが多かったが、2年では感想を話させること自体がそれほど多くない。2年における「話し合い」は、「15 経験話」を引き出しながら「16 挿絵・掛図」を利用して、授業初めに話し合わせることが多い。例えば表39⑧「金魚」教材では、第1時の初めに、「(1) 話し合ひ ①金魚についての経験を挿絵と結んで話させる」(p.110)とある。林(1942a, p.110)はこのことについて次のように述べる。「話し合ひにおいては、日常の経験を出発として、これを話し合はせ、整理して、挿絵に導き、正男さんの体験を話させるために読ませるといった順序をとる」。他の教材においても、ほぼこの流れが多い。表42からも「16 挿絵・掛図」の利用が多いことが見て取れる。つまり、教材の内容を読ませるために、このような話し合いをさせて文章の中の登場人物へと誘っていくという考えである。

4年のほとんどの「指導案」では、「読み」がまず初めにあり、子どもが文章に向き合い読むことが「トンネル式読解」の特徴であると述べた。しかし、2年では、このように「経験話」や「挿し絵・掛図」を利用した話し合いを持つことで、自力で読むことの手助けをしていると考えられる。その後、読むことの学習が組まれているからである。

教材の内容についての話し合いが無いわけではなく、3例ある。表39⑩「きりぎりす」、表40⑰「海軍の兄さん」、表40⑱「菊の花」である。⑩⑱教材は、節ごとに「どんなことが書いてあったか」と話し合わせている。⑰教材は、本時の範囲を十分読ませた上で、「読みなおし」として、話し合わせている。個々に読んだ内容を話し合わせることで確認し合うというものであろう。感想や内容について話し合わせる活動が少ないのは、2年ではやや難しいことと考えられているのではないかと推測する。経験や挿絵・掛図を実際に見て話し合わせることは、多くの子どもが参加できそうである。林が述べていたように、そこから文章の内容へと導いていく活動として「話し合い」が位置づけられていると考える。

体験を話させることや挿絵・掛図を見て話し合わせる活動については、第2節における「指導案」からも見ることができた。第2節2.2(4)で取り上げたように、武藤(1935, p.64)は、解釈学的実践における「体験性」を重視した。武藤は特に、低・中学年における実践

として、「1 挿画 (挿絵) と文との連絡、2 読む前の説話、3 体験の表出」の活動を薦めた。

「体験の表出」で言えば、「こんな事をしたことはないか」とか「みんなと同じようなことをしているな」と働きかけ、「文と生活とを結びつける」ことや、「理会の奥に経験を呼び起すこと」を目指した。挿絵・掛図の利用については、古くは第2章第2節2.1における1904年の「読方教授例」(表2)に「挿絵による観察」を見ることができる。当時の直観・実物教育の影響があると思われるが、それ以降、本論文で取り上げた「教授例」からは、1917-1919年に各1例ずつ、1922-1926年には比較的多く見られるようになってくる。経験を話させることについても、1918-1921年における「学習指導・活動」(第2章第3節3.5表23)の数では、4例ある。このように、以前からある活動を見直し、新たな意味を見出すことにより、また盛んに取り入れられるようになったのではないかと考えられる。林は、挿絵・掛図という文章に直結し、しかも子どもにとって見てわかりやすい材料として、それを基にして話し合わせることに意味を見出したと考えられる。

また、同じく本章第2節2.2(4)で取り上げた高野(1935, p. 56)は、「生活を読む一文を解釈することによって生活への解釈を企図する」ことを説いた。高野は、味読における学習活動として、朗読の他に「文に絵に、劇に、読書創造をもたらさせ、生活創造発展を工作していく」ことを構想した。林もまた、多く「劇化」を取り入れた。それは、どのように行われたのかについて次項で検討する。

(2) 劇化 (動作化) など

表42において、「話し合い」の次に多く見られる活動は「18 劇化 (動作化)」である。この学習活動は、二種類に分けられる。一つは、表39①「牛若丸」、表39②「ささ舟」、表40⑫「自動車」、表40⑬「長い道」、表40⑮「神だな」のように、ある場面における簡単な劇化であり、もう一つは表40⑫「ねずみのちえ」、表40⑭「うらしま太郎」などのように、劇練習をさせ、お互いに見合うところまで持っていく場合である。①教材では、内容についての問答をしながら読み取らせ、その場面のお話をさせるという学習で進めていくが、会話文があるところで、「対話から簡単な劇化へ」とある。このような場面で劇化することについて、林(1942a, p. 66)は「劇化し、そこに捉えた全体的な雰囲気を読みに移していく」と述べる。⑫教材も同じように自動車の故障のことで話している対話の場面を簡単な劇化をさせることで、臨場感をもって内容を掴ませようとしていると考えられる。⑬教材は韻文で、前述2例と違い、「劇化のことばは各班で工夫して決定させる」(1942a, p. 141)とある。韻文に描かれている情景を感じながら、その場に立つ人物としてことばにしてみ

るといことがねらいのようだ。そこで浮かぶことばは、「その場の思いつきでもよい」としている。

林(1942a, pp. 147-148)は、以上のような「簡単な劇化」とは違う⑭教材については、「読ませ、話させ、工夫させ、どこまでも劇として出来ることを目標として学習させる」(p. 147)ことを考えている。第2時において、前時で扱った第一幕について、班別劇練習を行わせている。そして、「うまい組にやってもらって皆で批評し、なおし合っていく」学習を組み、「①特に動作に合わせて調子・強弱②言葉と言葉との合間」(p. 148)に注意させる指導を行っている。その際、「読んでは言葉から動作を考えさせ、動作と結んで言葉の修練をする」(p. 148)ことを重視する。このように第四幕まで進め、最後にはお互いの劇を「見合い、話し合う」という展開である。林(1942a, pp. 57-58)は、劇化にあたっての考え方を次のように述べている。「まず読み、話し合いから動作を考え、動作に合わせて言葉づかいを修練し、部分的な劇化によって、全体の読みを進め、全文の劇化を工夫せしめる」。劇化は子どもにとって楽しい活動である。そうであるからこそ、「読む」(「言葉」)ことから「動作」、「動作」から「言葉」へという繋がりでの学習、そして、「部分的な劇化」から「全体の読み」、そして「全文の劇化」という一連の学習を通して、身体表現と結びつけた読むこと(ことば)の修練を図ろうという意図を窺うことができる。

このような劇化の学習については、第2節表31・33の「指導案」例からは、2年「自動車」(①教材)の一例しか見当たらなかった。その実践では、第1時では「文中の会話のみぬき出して対話風に朗読」させ、最後の時間では、「言外の動作をも併せてつけさせる」活動を行い、「数組に分けて、各組毎に行わせるのがよい」(佐々井 1935a, p. 115)としている。低学年においては、このようにして、その場面の具体的な様子を対話的な朗読や簡単な劇化を通して読みの理解を深めようとしたと思われる。この実践例と比較すると、林は、「読むこと」の学習における劇化の効果を、身体表現とことばの修練と結びつけて深く考えていたことが窺える。

(3) 「読み - 話し - 書き」に見る学習

表39-表41の34例の「指導案」全てに、「読み - 話し - 書き」(ア)というような学習(型)を見ることができる。これに関しては、4年『授業細目(初四)』の「考察」3.1.3「(4)学習過程(指導過程)」において少し取り上げたが、4年で見られたような「きはめ」という学習過程は2年では全く見られない。そこで、ここでは、2年教材全てに見られる「読み - 話し - 書き」というような学習(型)について検討する。この学習(型)は、中

には、「話し - 読み - 書き」(イ)や「話し - 書き - 読み」(ウ)、「読み - 書き - 話し」(エ)という順序に書かれている場合があり、1時間の指導案に複数書かれていることや、全時間を通して一度しか書かれていないこともあり、様々である。(ア)～(エ)の記号は稿者が便宜的に付けたものであるが、どの型のものが多く見られるかを調べたところ、(ア)と(イ)がほぼ同数で圧倒的に多い。(ウ)は(ア)(イ)の約半数の割合で書かれており、(エ)は2教材に見られるだけである。林(1942a, pp. 231-232)は「読み - 書き - 話し」について、「それは仕事の順序を示すのではなくて、読みを中軸として、書く、話すことを通じてそれを深めるように考える」と述べている。

例えば、表 39⑩「きりぎりす」では、下記のように書かれている。

第二時

(3) 読み - 話し - 書き (終りまで)

①十分読ませる。

新出漢字 (表・心・虫・分け)

②話し合ひ (読みなほし) - 書き

○きりぎりすはどうしていたか。

○どうやってつかまへようとしたでせう。

○そのときはどんな気持ちがしましたか。

○きりぎりすは籠の中でどうしたでせう。

第三時

(2) 話し - 読み - 書き

①きりぎりすをどうしてつか

まえたか話ませう。

(隣組一班)

②要点を書く。(短かくかく—

ことばのおけいこ (三))

③書いた各場面を追って、情景

を表現に見出させる。

(pp. 121-122)

先に取り上げた林の言から考えると、第二時では「読みを中軸として」、②に記述されているような項目で話し合い、何らかの形で話し合ったことを書くことを行って、読みを深めていくということになる。また、第三時では、①のような内容で「話すことを中軸として」、この文章全体の要点を書き、情景と表現を押さえながら読みを深めていくということになるだろう。ここでは、林はさらに次のようなことを述べている。『「読み - 話し - 書き」の形では、特に話を文中のことばに高めることが重要であるから、うまく話せぬ時は、ふりかえっては読みなおさせ、又話したことばは読んで表現に結びつけ、書いて身につけさせる」(p. 121) ということである。このことから、第二時②に書かれている「読みなおし」

というのは、読み取った内容を「話し合い」においてうまく話せない場合の活動であり、重要な指摘を含んでいると考えられる。林がねらうことは、文中のことばをいかに自分のことばとして表現されるかにある。そのために読みとったことを自分のことばとしてうまく話せないときには文章を読みなおすということを重視する。「話し合い」が常に文章に書かれていることとの関係において話されること、また話すことばが自分のものとして表現されていること、さらに自分が話したことと文中の表現とを結びつけて書く作業をするという徹底ぶりを窺うことができる。「読みなおし」という活動から、林がそこに込めた意義を以上のように捉えることができる。

このような(ア)～(エ)の学習(型)は『授業細目(初四)』でも多く見られる。そこで、林(1942b, p. 229)は「各節の扱いは、すべて(読み-話し-書き)の仕事が有機的に結ばれることが必要である」と述べている。(ア)～(エ)の学習(型)は、「読むこと」か「話すこと」のどちらを中軸として進めるかの違いはあるが、要は、林が強調しているように「読む」・「話す」・「書く」ことが有機的に作用し合うことが、文章の内容を深めることに有効であり重要であると考えていると捉えることができる。4年「指導案」分析表(表38)からも、2年「指導案」分析表(表42)にからも、Aブロックにおける「2内容理解」「5書く」「6話す」がどの教材においても重視されていることが見て取れる。

(4) 正確に読み取らせる力

前項(3)「読み-話し-書き」では、「読む」・「話す」・「書く」活動を有機的に結びつけることにより、内容を深めさせることを意識的に考えていたことについて述べた。それに加えて、林は、文字・語句指導の徹底や要点まとめをさせることにより正確に読み取らせる力を育てることを考えていたことが窺える。

例えば表34⑬「乗合自動車」において、林は次のように述べる。「小さく分節してはよませ、自動車がどんな所を進み、その間、どんなことを見出したかを読みとらせ、筆記(板書)せしめる。即ち、『読み-話し-書き』に於ては、まず、分節して読ませ、新出文字・難語句を確実に知らしめて、前記のことがらを考へさせ、更に問題を砕いて、上述の問答により、読みを確かめさせ、要点を筆記する」(pp. 164-165)と言う。この一連の学習指導の始まりには、「まず、小さく分節してはよませ」とあり、その後、文字・語句指導、問答、要点を書かせるなどの学習により確実な読み取りをさせるということがこの文言から捉えられる。この一連の学習の前提として、「小さく分節してよませる」ということが、文章を正確に読み取らせるための力を育てる鍵であるという点が、「トンネル式読解」の存在理由

とも言える。

また、表 40⑩「海軍の兄さん」においては、林は次のように述べる。「本文は比較的読み易い教材であるから、新出文字、その他難語句について、字形・筆順・読みと意義を確実に指導しては、繰り返し読ませ、どんなことが書かれていたかを、大きくまとめて話させ、児童の力で読みぬかせるようにしたい。しかし、それだけで終らず、上のように更に一段くだいて応答させ、正確に読みとらせる訓練が全般的には未だ必要である」(pp. 161-162)とある。文字・語句指導については、4年『授業細目(初四)』の「考察」3.1.3(1)で述べたように、「筆順・字画・読み・意義」を明らかにし、繰り返し指導するという基本的な姿勢がある。そのことにより、最後の言語練習を通して日常生活の中において語彙を使用できるようにと目指している。文字・語句指導が、「言語の生活化」と「解釈操作」として共に重要であることを強調していた。その立場に立ち、2年においては、正確に読み取らせるために、また子どもが自分の力で「よみぬかせる」ことができるように、文字・語句指導の徹底を図ることを一連の学習の中に位置づけていると捉えることができる。

この一連の学習に、書かれていることをまとめて話させたり、要点を書かせる活動がある。表 36 を見てわかるように、「3 大要・要点・あらすじ」の項の学習が多く(34 例中 21 例)行われている。4年(表 38)では 15 例中 7 例だったので、それより多く取り入れられていることがわかる。どのような活動が行われているのか、例を挙げると次のようである。表 39③「蛙」では、「第四時 各節の要点を書く」、表 39⑤「川」の「第五時 あらすじを話させる」、表 39⑧「金魚」の「第五時 (二) の大要を話す」、表 40⑭「鏡」の「第五時 三つの話の大要―話し合い」などである。

なお、大要や要点とは別に、「主題や構成」を文章の読み取りと関わって、どのように考えていたのだろうか。4年(表 38)では、構成を読み取らせることは、15 例中 10 例見られる。それについての林のコメントはないが、これだけ多い割合で行わせていたことから、その学習を重要視していたと考えられる。一方、2年(表 42)では、1 例のみで表 35⑫「病院の兵たいさん」である。最後の第 4 時における「(2) 話し合い(文の構成と主題)」とあり、「①この文は二つにわけて考えることができるでせう。②どちらにも同じ気持ちが書かれているでせう。」とある。このことに関して、林は、「文の機構・主題を言葉として捉えさせることは中々困難であるから、最後の朗読によって、それへの志向をさせ、答えを補って、文のくみため、文全体の心持といった言葉で次第に考へさせようとする」(p. 223)と述べている。このように、林は、文の構成や主題に関する学習は 2 年には段階的に早いと

考えていたようであるが、その足掛かりとして、取り組んだものと思われる。

以上のように、林は2年においては、とりわけ正確に読み取らせる力を育てること、さらには自分の力で「よみぬかせる」ことができるようにすることを眼目に置いていたことが明らかになった。そのためには、「トンネル式読解」の方法である、文章を「小さく分節」し、文字・語句指導の徹底と大要を捉えさせることの指導に重点を置いていたと考えることができる。その結果、「トンネル式読解」による取り扱いが4年よりも2年に多くなったと考えられる。

第4節 第4章のまとめ

「トンネル式読解」による学習指導論を考察するにあたり、同時代である昭和初期における時代状況と「読むこと」の教育の動向を抜きにはできない。第1節で述べたように、この時期は日本が世界を相手に戦争へと突き進んでいく過程と重なる。1933年に使用開始となった「第四期」は、すでに国家主義的思想が高まり、国民思想教化の意図も盛られていた。しかし一方では、15年ぶりの新読本とあって、児童中心主義の思想や文芸教育強調などの新しい要求に応じようとする内容となっていた。ところが、1941年使用開始となった「第五期」は、戦時下における教科書となり、小学校は「国民学校」と改められ、国語は「国民科国語」となった。

「トンネル式読解」による具体的な「指導案」を見ることができるのは、1942年に発刊された『国民科授業細目』であり、その中の「国民科国語（読方）」である。『国民科授業細目』は、「教科を通しての国防の基礎的錬成に留意」して編集されたものであり、「国民科国語」の「指導案」には「第五期」による時代状況が色濃く反映された内容となっていることを踏まえる必要がある。例えば、ほとんどの教材のねらいとして、皇国、軍国精神を養うことや大東亜の盟主としての認識、国土愛や心身の鍛錬を強調する内容が列挙されていることである。また、「話し方」の学習活動が多く取り入れられていることも「第五期」の方針によるものと考えられる。

以上のような国家主義・軍国主義的教育状況の一方で、言文一致による児童の言語と生活の一体感、センテンスメソッドの浸透・深化、文学的内容重視の様相が見られた。飛田（1965, pp. 109-110）は、大正末期から昭和初期を「指導原理の探究と多彩な指導法」が展開された時期と位置付け、「実践界の常識となった児童本位観」、「読み方界の通念となった文章本位観」が定着し、「センテンスメソッドを主流にした多様な理論づけと実践的

工夫がなされた」時期であると述べる。中でも、石山（1935）の「通読 - 精読 - 味読」の指導過程が広まり、それを基にした多様な指導過程が生み出され、実践化が進められた。

石山と同じ解釈学の立場に立つが、林に影響を与えた人物として挙げられるのが勝部謙造である。林は、勝部（1937）が言うところの「部分」と「全体」が関係連絡を付けつつ、文全体の統一的「こと」を顕現していく過程を「トンネル式読解」に重ねて捉えたと考えられる。この勝部の論が「トンネル式読解」の文章観を形成する基になったと捉えることができる。

また、林に影響を与えた人物に奥野庄太郎がいる。奥野（1925）は、センテンスメソッドへの批判的立場を表明し、「心理的読方」の提唱とともに、聴き方、語彙、遊戯、読書など多方面の国語学習の展開を実施した。林は、センテンスメソッドへの批判に共感し、「連想活躍」による「読むこと」の考え方や語彙教育、読書教育、遊戯的学習などに影響を受けたものと考えられる。2年において、「劇化」活動が多く取り入れられていることも、その1つと考えられる。とりわけ、奥野が連想を起しながら読むことの意味を説いたことと林が「読みつつ感じたことやわかったこと」を重視した点に共通性を見出すことができた。

さらに、昭和初期における「読むこと」の教育の動向として見逃せないことは、山根（1966, p. 2）が指摘する「国語教育史研究」の発達である。山根は、大正期から昭和期に入り、「国語科教育五十年の蓄積の成果が自覚されるようになって、ようやくこれを対象化して把握し、学問的体系として組織しようという意識が強烈になってくる」と述べ、このことは「国語教育の科学性をもとめてきた証左でもあった」と意味づける。歴史的な視点から当時の国語教育理論・方法、実践について考察し、その意味を考え、さらに実践化の指針となったのではないかと考える。

以上のような「読むこと」の教育の動向の中で、林が「トンネル式読解」を通してどのような「読むこと」の学習指導論を展開していたのかについて考察を行った。明治末期以降の「教授例」考察を踏まえ、本章第2節で取り上げた昭和初期（1933-1938年）における「指導案」との比較、検討を行うことで「トンネル式読解」について、次のような特徴をまとめることができる。

(1) 子どもの主体的な読みを中心に据えた学習（話し合い活動）

林の学習指導において、「話し合い」を最も重視していることが、2年4年、どちらの「指導案」からも窺うことができた。林にとって「話し合い」は単に一つの学習活動というだけでなく、「読むこと」の学習とは何かという考えを示しているものと言える。子どもの読

み取ったことや疑問、感想などを発表し、話し合うことで「読み」は深まり、文章の「全体の姿を究明」していくことになる」と林は主張する。

このような考え方に近いと思われる実践家として、高野柔蔵や土屋康雄が居る。高野（1935）は、「独自学習」「協働学習」を提示し、後者において「各自の読みの姿を学級に発表し、批判討議する」ことを重視した。土屋（1938）は、「理会」と「表現」の関係を捉えて、「文章を一ことばを意識的に押さえてこれを具体化するのに言葉を以て表明」することが読み方学習において第一に肝要であると述べた。そして、「読解力指導に當っては、児童の表明を最高段階と見る必要がある」と主張したのである。

高野や土屋に繋がる子どもを中心に据えた学習指導について振り返ると、古くは馬淵（1909）の「直ちに文章に向かわせる」ことや、発表との関係を重視した高橋（1911）の読みにおける「受領と発表」を説いたものがある。そして、明治末期の自学主義や大正期自由主義における児童本位の自発性を尊重する流れの系譜がある。さらに、センテンスメソッドの登場以降、文意直観や味得を重視する学習が個人の感想や自発的な活動を促すことになったという側面がある。だが、第2節で見たように、昭和初期における「指導案」を見ると、感想発表はいくつかあるものの児童本位の学習が活発とはいえない状況であった。そのような読み方教育の状況について、佐藤（1935.1）は、「教材研究深化の為」に、「教師本位主義」に陥っていると述べ、「解釈は子供の解釈でなくてはならない」と主張した。高野や土屋もまた佐藤と同じような立場からの提言であり、1930年代後半には、児童の自発性や活動を形象理論、解釈学の立場から主張する機運が高まってきたと捉えることもできる。以上のような子どもを中心に据えた学習指導の流れがどのように「トンネル式読解」へと継承されてきたのかを表化すると下記のようなになる。

表 43 明治末期から昭和初期における子どもを中心に据えた学習指導の主な主張

時代	子どもが読むこととは何か	個々の読みの尊重	自発的・集团的活動
明治末期	①内容の説明なく直ちに文章を読ませる。疑問を抱く。	②「受領」と「発表」	自学輔導 予習、調べ、自動
大正初期～ 大正中期	③「読者の脳裏に思想」。④「思想を喚起」して。	「鑑賞教授」による子どもの感想の尊重	予習、自発的学習
大正中期～ 大正末期	⑤「文意の直観」⑥「作者の心境に到達する主観的、内面	「文意の直観」による印象や感想。	問題学習（「独自学習」「相互学習」）。問題づくり、発見的

	的な読方	「鑑賞教授」の感想発表。	学習。相互の話し合い
昭和初期	⑦解釈は子どもの解釈。 ⑧「児童が直接に文に体あたり」「自己の精神生活の全幅的活動により文を読む」 ⑨「一語一語を辿り」「最初から高次の直観」	⑧「独自学習」 ⑩「読む」と「語る」 ⑪「独自の研究」	⑧「協働学習」 ⑪「相互の研究」 ⑫グループ学習、学級全体学習
「トンネル式読解」	・読みを本体とする ・解釈は叙述に即して進行する	・個のわかったことや感想を尊重 ・読みは必ず発表に向かう	「話し合い」 個人的読みと全体的読みが相互に生かされる

①馬淵（1909）②高橋（1911）③下山（1917）④丸山（1917）⑤垣内（1922）⑥大旗（1924）

⑦ 佐藤（1935）⑧高野（1935）⑨石川（1933）⑩後藤（1937）⑪河野（1932）⑫田原（1932）

学習指導論の発達とは限らず、文章観や学習指導論と学習者論は相互に関わりながら複線の発展を遂げていく。形象理論に基づく解釈学の発展による一つの側面として、子どもの自発性を尊重する読み方学習を模索する土壌が培われていたと見ることができる。

林は形象理論、解釈学に批判的であったが、「話し合い」活動を提唱した高野や土屋とは異なる立場から、読むことと話すことを関係づける「話し合い」を考え出したと捉えることができる。しかし、林が創り出した「トンネル式読解」における「話し合い」活動は、子どもが文章に向き合い読むこと、そこでわかったことや思ったことを得ること自体が「読むこと」の重要な学習であると位置づける。それは「話し合い」の中で発表され、考え、問題の解決や読みを深めていく学習となる。「読むこと」の学習の目的が、形象理論、解釈学のように、作者の思想（主想）を捉えるという教材側に有るのではなく、「トンネル式読解」は読み手側の読むという行為にあると言える。その点において、「トンネル式読解」は、明治末期から昭和初期までの教材中心主義の学習者論とは一線を画する。

（2）「読むこと」の力育て

林が文字・語句指導を丁寧に扱っていることは、2・4年の「指導案」から窺うことができた。林は、「読むこと」の学習指導の根底には語の知識理解が必要であるという「部分法」

と共通する考え方を持つが、それだけではなく「言語の生活化」を図ることが「解釈操作」と併せて重要であると考ええる。

この林の「言語の生活化」の主張については、二つの影響を考えることができる。一つは、国民科国語の目的に示されている「日常の国語を修得」させることである。もう一つは、林が述べている奥野（1930）の語彙教育の考え方である。奥野は「語句学習を豊かにする」ことが文章を読むことを活発にすると唱えた。林は、日常生活においても語彙使用場面を意識させ、書く、話すことをさせる他、反対語や類似語を探し活用することを練習させた。「言語の生活化」は「解釈作用」においても「頗る重要」と考えたのである。

また、2・4年「指導案」の全てとっていいほどに記述されているのが「読み - 話し - 書き」という学習である。この記述は、時には「話し - 読み - 書き」などと順序が違っている場合もある。林によると、この順序は「仕事の順序を示す」のではないと言う。例えば、最初に挙げた「読み」の活動の中軸として、後の二つ「話し」「書き」を通して「読むこと」の学習を深めていくというものである。林は、この「読む」「話す」「書く」の活動の有機的な結びつきを強調する。西尾（1939, p. 198）が提唱した「国語教育の新領域」で述べている、「一体国語教育とは、聴き・話し、読み・書きしてその意がわかり、その意が通じるといふやうな、極めて平凡なことを平凡にやりぬくことであるといっても過言ではあるまい」ということとの接点を窺うことができる。

林はこのように文字・語句指導を豊かにし、「読み - 話し - 書き」の活動を有機的に結びつけることで、「読むこと」の理解を深めさせようとした。2年においては、特に「正確に読み取らせる訓練」が必要であり、そのためには、「小さく分節してはよませる」ことが重要であると考えていた。2年において「トンネル式読解」で扱う教材が多いことも「小さく分節」することの必要性、有効性を考えるからであろう。「トンネル式読解」は、このように読みの力を育てる方法として意味があると言える。

(3) 学習（指導）過程と学習活動

「トンネル式読解」には定型化した指導過程はない。林が提示しているのは、「しらべ - あわせ - きわめ - みとめ」という学習の過程である。しかし、これも、2年の「指導案」では見られず、4年においても「きわめ」という項目による学習がいくつかの教材において示されているだけである。林は、何故指導過程を定型化しなかったのであろうか。明治末期以降の「読むこと」の教育を振り返ると、指導過程探究の歴史とっていいほどである。昭和初期においても、形象理論、解釈学に基づく指導過程が広く浸透し、多様化を極めた

と思われる。第2節「(3)指導過程」においても取り上げたように、当時の雑誌2誌が指導過程特集を組む程に実践者の関心が高いことが窺えた。しかし、他方、方法的過程ばかりが独り歩きするような傾向もあり、それに対する警告も見られるような状況であったと言える。『実践国語教育』の主幹である西原(1935p.9)は指導過程特集を組んだ趣意として、「過程の論述がいかに妙をきわめても、具体的な文の真の在り方が子供に行はれなければ、一切は空である」という考えからであることを述べている。

このような時期に、指導過程にとらわれずに子ども本位の学習過程(活動)を提示したのが、河野(1932,1)の「独自の研究」「相互の研究」「整理学習」や田原(1932,1)の「下調べ」「グループ学習」「学級全体学習」「作業」「練習」である(第2節2.2「(3)指導過程」)。すなわち、指導過程にとらわれない要因は、子どもを中心に据えた学習指導を考えるからである。林もまた、子どもが読むことを根本に据え、「話し合い」活動を中心に据えた学習指導を展開する上で、指導過程を定型化する必要がなかったのである。

このような昭和初期における指導過程論議は実践者に、形象理論、解釈学とは何か、その個々の実践の有り様を厳しく求めると同時に、児童本位の学習指導論、学習活動を新たに生み出す原動力ともなっているように捉えられる。同時期における林の学習指導論や学習活動もまた、形象理論や解釈学による「層的解明」に対する批判の中から生み出されたものと考えられる。

(4)「トンネル式読解」ならではの独自の学習と読みの姿

本研究において検討したどの「指導案」にも全くといっていいほど見られなかった学習が、「トンネル式読解」にはある。それは「予想」と「総合」である。「予想」は、「これからの文の展開方向(想定)」を話させる学習として、『授業細目(初四)』に見ることができた。読んだ部分から、その先どのように展開するのか、文章の次の展開を見通しながら読む力を育てることになる。先を見通すには、読んだ部分の内容を確かに捉えられることと先への想像力が求められるからである。全体を通読しない方法であるからこそ可能な学習とも言える。

「総合」は、部分から読み進め、一定のところでそれまでの内容をまとめる学習を行い、その後、読みを見直し、総合して読むことである。その時に、現在の箇所(節)の「役目」についても明らかにする。その上で先へと読み進め、長文の場合は、また立ち止まって総合し「感想話し合い」などを行わせていることが『授業細目(初四)』から見て取れる。「総合」の学習例は多くあり、意図的に取り組まれていたものと思われる。「トンネル式読解」

が明治末期から大正初期に見られた「部分法」とは質的に違うことが、この「予想」・「総合」の学習からも窺える。「部分法」の場合は、各部分の読みは一つひとつの部分として扱われ、最後に全体の構成や大意について考える展開を多く見てきた。ここには、部分と部分を総合しながら読み進めるという意識は見られなかった。「トンネル式読解」の場合は、一つの部分は次の部分の読みに総合されていき、部分が雪だるま式に膨らみ全体となる。

「総合」の活動は、部分が全体へと統一されていくための重要な学習と言える。「トンネル式」という呼称は、一つの部分を掘り進めて、次を掘り進めると総合された穴は進行し、最終的には全体が開通し明らかになるということを表している。

花田（1918, p. 83.）が「部分法」による弊害を指摘し、「有機的關係から無残にも絶縁」され、「分解的に流れ断片的に陥り易く系統が立たない」と述べたことについて、「トンネル式読解」がどのように応えられるのか、本研究において一つの課題となると述べた（第2章第4節第2章のまとめ）。前述したように、部分が総合されて全体へと統一されていく過程からは、花田の指摘のような「絶縁」と「分解」にはならないと考えることができる。

「トンネル式読解」における「予想」と「総合」の学習は、「叙述に即して進行する」という文章観に依拠する。この「予想」と「総合」という働きは、文章を読む行為の中で自然に行われていることでもあり、文章を読む上での重要な働きと捉えることができる。なぜなら、文章を読むには、叙述を関係づけて総合する力や叙述に基づき先を予想する想像力が求められるからである。「トンネル式読解」においては、その「予想」と「総合」を学習として取り出すことにより、読むことの楽しさ、面白さを味わせるとともに、読みの力を育てていくことになる稿者は考える。林が、「解釈は叙述に即して進行する」と述べた読みの姿とは、「予想」し「総合」しつつ読む子どもの読みを核にし、そこから「わかったことや感じたこと」を基にして「話し合い」を行う。それを重ねながら、読み深めを進行するものではないかと考えられる。

¹ 奥野（1930, pp. 192-204）は、アイムーブメントについて、欧米において盛んに研究が進められ、実際指導の方法も色々と実施されていると紹介する。

アイムーブメントとは、網膜に文字が映る際、視野が行を追って移動していくことを意味する。一度に網膜に映る範囲は限定されるために、奥野はこのアイムーブメントをうまく律動的に移動する場合とそうでない場合とでは、読む能力、効果に相違があることに着目する。アイムーブメントの一停止間に見る語の数を、その児童の知覚距離と称し、その距離が大きいほど意味結合に便利である。また、認識距離というのは、アイムーブメントの一停止間に了解される語の数をいう。知覚距離の大きいほど認識距離も大きくなる可能性があり、相関の関係にある。

「連想活躍」とは、「眼の律動の停止の間に、語句の意義に関する連想を起す作用」（p. 204）のことである。奥野は、「連想活躍」を活発にさせるには、「経験生活」と「語彙教育」の拡充を考える。

² 勝部はディルタイの研究（「ディルタイの哲学の方法」）により学位（文学博士）を取り、その著書には、『ディルタイの哲学』（1924 改造社）、『新カント派の教育説』（1925 大村書店）、訳書『哲学の本質』（ディルタイ著 1925 大村書店）などがある。（野地 1993, p. 40）

³ 林（1965, p. 123）は、1938年に神奈川県女子師範附属小学校に転勤して後、「トンネル式読解」について、「神奈川県下ひろく、授業や講演をしてまわった」と述べる。「当時、方法的にはさまざまなくふうがあったが、このような考え方は、雑誌にも多く見られ、特に、『教育・国語教育』誌上にはたびたびあらわれた。独創と気負っていたわたしも、今から考えれば、そうした研究にきつと、多く教えられるところがあったと思う」と回想する。この記述から、林は『教育・国語教育』に影響を受けていたものと思われる。

⁴ 本論、第2、3章においては「教授例」として雑誌に掲載されていたので、そのまま「教授例」とした。本章で扱う雑誌、『教育・国語教育』には、「指導案」という用語で掲載されているので、それを使用する。なお、「教授」「学習」「指導」という用語の変化については、第3章3節3.3(4)において取りあげている。

⁵ 教材文における5つの分類については、本論「教授例」「指導案」の全てに採用している。第2章第2節2.1において述べたように、水戸部（1908, p. 35）村野（1912, p. 226）の両者に共通する四種類の分類に加えて、村野の「散文と韻文」の分け方の「韻文」も加えた。

⁶ 中野佐三「文意把握の過程について」（pp. 23-27）大場俊助「読方指導過程の方法論的段階」（pp. 27-37）竹澤義夫「指導過程を生かすもの一葉開いて豆墮つー」（pp. 38-42）村上莞爾「実例による指導過程の研究」（pp. 42-46）飛田多喜雄「画師の苦心が語る指導過程」（pp. 46-51）

⁷ 『コトバノオケイコ』は、国民科国語1年用に、「一」「二」とあり、2年用には、『ことばのおけいこ』「三」と「四」がある。第五期国定国語教科書1年『ヨミカタ一』『ヨミカタ二』、2年『よみかた三』『よみかた四』に併せて用意されたものである。第3学年以上の教科書は、読み、書きに限られていたことを反省し、「読本」の名称を廃し、『初等科国語』とした。第五期国定国語教科書の特徴については、本章第1節1.1で述べたように、国家主義的、軍事的色彩を濃くしていることである。海後（1964, 712）は、戦時下特有な国語教材編集と共に、「広い立場から言語教育につとめねばならない」としたことに着目する。これら『コトバノオケイコ』を用意したことについて、海後は「生活言語を重視し、しかも国語は国民教育の立場から矯正醇化されなければならないという考えにもとづくものである。（略）日本語により、日本精神を養成しようとする考え方によるもので

ある」と捉える。

飛田（1965, p. 222）は、海後が考察しているような戦時下の事情を踏まえて、西尾の「言語活動」の提唱が「コトバノオケイコ」の出現の動因となっていると述べているのか、飛田の真意は定かではない。

なお、『授業細目（初二）』（1942）においては、多くの「指導案」の最後に『ことばのおけいこ』が活用されていることが見て取れる。

⁸ 『教育・国語教育』（1932）における「読方指導過程を如何に考えるか」（pp. 108-139）『実践国語教育』（1935, pp23-51）脚注6で示した内容である。

終 章

第1節 研究の成果

本研究は、戦前における「読むこと」の学習指導論史に「トンネル式読解」を位置づけ、現代にも通じる学習指導論としての可能性を探究することを試みたものである。大正中期以降、「読むこと」の学習において全文通読が通念となる中で、「トンネル式読解」のように、部分から読み進めることに着目した研究は見ることができなかった。そこで、「トンネル式読解」を取り上げ、その特徴を明らかにし、「読むこと」の学習指導論史に位置づけることは意義があると考えた。そのために、林が作成した『授業細目』に見られる指導案を中心に分析・考察を行い、加えて、明治末期以降における「部分法」・「全体法」による学習指導とセンテンスメソッドに着目し、「トンネル式読解」との関係について比較、考察を行った。

「読むこと」の学習指導論は、「何を（教材）」「どのように（方法）」指導するのか（府川 2018）、及び学習者論（飛田 1965）を問い続けてきた歴史がある。これまで「読むこと」の学習指導論史の中には記述されることのなかった「トンネル式読解」は、子どもを主体とする独自の学習指導論を唱えてきた。

戦後の「読むこと」の学習指導は、「学習者中心主義」へと大きく傾いたと言われる（井上 1981）。また、現代はなお一層学習者論が盛んである。そうした状況を踏まえると、子どもを主体とした先がけと言える「トンネル式読解」を通して、改めて「読むこと」の学習指導における「何を（教材）」「どのように（方法）」と学習者論を併せた観点から考察することは意味があると考えた。

以下、本研究の成果を3点に分けて述べ、第2節で今後の課題に言及する。

1.1 「部分法」による学習と「トンネル式読解」の関係

本研究の成果として先ず挙げられることは、「トンネル式読解」と明治期から大正期における「部分法」との関係について明らかにしたことである。「部分法」による「読むこと」の学習指導の特徴を検討するため、明治末期から大正期における雑誌『教育研究』『国語教育』に掲載された「教授例」を、「全体法」と比較しながら分析・考察を行った。その結果、「トンネル式読解」は、「部分法」の延長線上に生まれたものではないという結論を得た。

そもそも、文章を部分に区切って読むことの始まりは、明治期における訓詁注釈による

語学主義にある。当時は、学習方法として文章を区切って読むことが当然のように行われ、難解な文語体の長篇であればなおのことであった（飛田 1965、水戸部 1912）。しかし、時代とともに言文一致が進み、口語体の教材が多くなるにつれ、文章を全一と見なし、全文を通読することから始める「全体法」の授業が始められた。「全体法」による授業で有名なのは、芦田（1915）による「冬景色」であり、芦田（1916）は、「全体法」による「冬景色」の授業の意味を明らかにした。「部分法」による「読むこと」の学習は、このように「全体法」が現れることにより、「部分法」と呼称され認知されるようになったと言える。本研究第2章第2節、3節において、雑誌『教育研究』『国語教育』掲載の教授例を調査したところ、1904年から1918年頃までは、「部分法」による教授例が多く見られたが、それ以降は「全体法」が増加していく。

つまり、垣内（1922）によるセンテンスメソッドの提唱以前における「教授例」分析の結果、「部分法」による「読むこと」の学習指導の特徴として、次のようなことが明らかになった。

1点目は、「部分法」を採用する理由として第一に挙げられることは児童の力に合わせることであり、第二は教材の特質によることである。2点目は、「語の教授を第一歩としてやがて文の教授に入り、語彙の増殖を基礎として文章の読破に到達しなくてはならぬ」（五味 1916, p. 61）という主張に代表されるように、文字・語句指導を重視し、内容理解に到達させるというものである。

この特徴は、「トンネル式読解」が考案された理由と一致する。林は、文字・語句につまづき文章を読むことができない子どもを前にして、子どもの力に合わせることの重要性に気づき、「トンネル式読解」を編み出した。部分に区切って読むことの一つの意味は、この「部分法」の特徴に現われており、「トンネル式読解」もまたその側面を持つということが明らかになった。

「部分法」と「全体法」という両者の方法が併存し、両者の方法に対する関心が高まるのは、1918年頃までのことである。それに関する研究論文としては、水戸部（1912）、高橋（1912）、花田（1918）、佐々木（1920）らに見ることができた。彼らの主張は一様ではないが、共通していることは文章を全体として捉えることを無視できない状況にあるという認識である。個々には、部分の分析的な「読み」の必要性を説き、部分と全体の関係を捉えることの主張が見られたり、全体と部分の「読み」を組み合わせた折衷案が提示されたりする。

例えば、水戸部（1912）が提言した折衷案は、「部分法」における「各段の詳細なる取扱」

と「全体法」の「全体に涉って総括的の取扱」を組み合わせたもので、どちらを先に扱っても問題がないという考えである。つまり、「読むこと」の学習において、部分の詳細な読みと全体を統括する読みの両者が必要であるという主張である。1918 年前後の「部分法」と「全体法」の各「教授例」においては、文字・語句指導、大意の把握、教師との問答という学習活動などをそれぞれが取り入れ、大差ない様相を見ることができた。

なお、水戸部が述べた「分節主義」の定義は注目に値する。その定義は「読方教授が要求して居る総ての任務を悉く片着けて」段落ごとに進めていくものだということである。重要なのは、「部分法」が、単に文字・語句重視や児童の読みの力に応じて文章を区切るというだけではなく、部分の指導において、「読方教授が要求して居る総ての任務」に応えるという「読むこと」の学習の根本に関わって述べていることだ。では、「総ての任務」とは何かということが問題になるが、水戸部はそのことには言及していない。当時の「教授例」から考えると、文字・語句解釈から内容理解へと深めることや各段の大意（全体の統括を意識して）、作者の態度などが考えられる。この考え方は、部分の読みにおいて、「読むこと」の学習を総て行い、総合していくという「トンネル式読解」と共通する考え方を見ることができる。しかし、当時の「部分法」は、このような方向を探ることはなく、あくまで「部分の詳細なる取扱」に止まり、やがて、大勢は「全体法」へと収斂されていくことになる。

戦前において「部分法」と「全体法」を巡る議論が見られるのはこの時期だけである。それも、教材を取扱う上で、どちらの方法を採用するかという「区分」の問題として取り上げられ、「読むこと」の学習の方法として深く追求されてはいない。「部分法」の大勢が「全体法」へと収斂されて後は、「部分法」による教授は衰退していった。

垣内によるセンテンスメソッド登場後、1922 年から 1926 年の「教授例」を検討すると、62 例中「部分法」によるものは 5 例であった（第 3 章表 24-表 28）。「部分法」を採用する理由としては、教材の特質や児童の力に合わせること、「理解」を重視することが挙げられた。その中で、「部分法」の可能性を拓くと思わせる実践があった。それは、原田（1926）の取り組みで、最終の授業において、「三つの文章に流れている気分を比較させて、其の特色をつかませる」というものである。全文通読をしなくても、部分を読み進めた最後に、「文章に流れている気分」や「想の形」を捉えさせることは可能ではないかと考えさせられる実践であった。

さらに、昭和初期における雑誌『教育・国語教育』の掲載「指導案」（第 4 章表 31、表

33、並びに稿者が調査した創刊 1931 年から終刊 1939 年までの全掲載「指導案」からは、部分に区切って読む方法を見ることはできなかった。

以上のことから、明治期から続いた「部分法」と「トンネル式読解」との関係については次のようなことが言える。「部分法」は文字・語句指導を丁寧に行い、確かな内容理解へと繋げていく方法であり、子どもの力に合わせた読み方指導であるという意味においては、「トンネル式読解」と共通性を持つ。特に、子どもの読みの力の育成を中心に据えるという共通点は、重要な意味を持つ。しかし、両者における決定的な相違は、「部分法」は文章観を持つことなく、「読むこと」の方法論として確立されなかったということである。それゆえに、センテンスメソッドの登場と同時に衰退していったと考えることができる。一方、「トンネル式読解」は、「解釈は叙述面に即して進行する」という文章観を持つ。文章は継時的に成り立っているという文章観から、叙述の進行に従って読むことが真に文章を捉えることであるという考え方に立っている。垣内が文章を「作者の意識の流動」と捉え、文を「同時的全一の姿に於て意識するもの」と主張したこととは相反する。つまり、センテンスメソッドが持つ文章観の特徴に「同時的全体性」があると言うなら、「トンネル式読解」のそれは、「継時的部分性」と表すことができる。これらのことから、「トンネル式読解」は、「部分法」の延長線上に位置づけられるのではなく、センテンスメソッドに対置する方法として考えることができる。

1.2 センテンスメソッドと「トンネル式読解」の学習指導論

2 点目の成果として挙げられることは、「トンネル式読解」の学習指導論の特徴について、センテンスメソッドとの比較、考察を通して明らかにしたことである。

前項 (1.1) において、「トンネル式読解」はセンテンスメソッドに対置する方法であると述べたが、簡潔にまとめると以下ようになる。

	センテンスメソッド	「トンネル式読解」
文章観	同時的全体性	継時的部分性
学習の特徴	全文通読による「文意の直観」	文字・語句重視、「予想」・「総合」による
指導の重点	作者の想を捉える、教師主導の問答	子どもの読みを尊重した「話し合い」

際立つ対立点は、学習の特徴として挙げたセンテンスメソッドの「文意の直観」にあると考える。垣内 (1922, p. 88) は芦田による「冬景色」の授業を例にして、教師の「山水画」の話に導かれて「作者の工夫」に気づく様を、「文字の知覚から連想に導かるゝ読方の

作用の進路が明かに現れている」と評価したが、稿者は、子ども自身の「文字の知覚から伴われる連想」ではなく、教師による巧みな話術と誘導によるものと考察した。

このような問題が、「教授例」(第3章第3節3.3表27)による二つの実践からも浮き彫りになる。一つは、秋田(1925)の実践である。全文通読後の子どもの第一印象を発表させ、その後、「正しき印象に導いていく」教師の指導があり、作者の想の吟味へと導く。他方、河野(1925)の実践は、「詩としての思想を描き出す」ための一つの方法として「文章中の思想が表れた所」を絵に描かせ、絵と詩の材料を突き合わせながら、子どもの想像の作用で具体化し、個々に「詩篇としての構想」(情調の流れ)を捉えていくというものである。河野は、作者の想として、一つに収斂させていくことはしていない。

これら二つの実践は、「文意の直観」を捉えさせるとはどのようなことなのかを考える上で示唆に富む。芦田による「冬景色」授業の考察に見た垣内の提言を前提とした場合は、特に小学生に対しては秋田のような実践にならざるをえない。つまり、教師主導で導いていかざるを得ないということになる。一方、河野は、個々の児童が捉える「想の形」という新たな実践を提示したのではないかと考える。垣内が提唱した「文意の直観」ということは、非常に抽象度の高いものであり、それを仮定しつつ作者の「想」を捉えていくということ、小学生にとってかなり困難なことと言える。したがって、個々の児童の「直観」を最後まで尊重するなら、河野のような実践に向かっていくだろうと考える。しかし、これは垣内の提言とは質的に変化したものになっている。

この「文意の直観」によって、子どもがどこまで深い読解を成し遂げられるのかという問題について、安(2015, p. 103)は、小学生に深い読解に至らしめるには、外からの力として、「教師の指導助言」が必要であるとした。これは、垣内(1922)が言う、「視読の場合の通読」における「解釈の力の強弱は自己の心の力そのままに示すものである」ということを引用して述べたものである。秋田による実践と同様の立場に立つと言えるだろう。

田近(1982)は安とは違う立場から、「文意の直観」について次のように指摘する。垣内は「直下の会得によって作者の意識の流動を文の形に見る」というが、そこには、「作品にむかい合う読み手の位置はかえりみられていなかった」。「読み手主体を欠落させていること」が垣内理論の弱点であり、「観念論」にしまっていると述べる。さらに、田近(2013, pp. 19-27)は、垣内が言う、「形象を見ることは意識の流れをとらえること」であるとするなら、垣内は「意識の流れという対象はいかにしてとらえられるのかを問題にすべきだった」(p. 24)と指摘する。さらに、「文章の内面にひそめる意識の流れは、読み手の

意識の流れを引き起こし、そのことによって真の实在、真の認識の内容となることに気づくべきであった」(p. 24)と主張する。

このような「文意の直観」というセンテンスメソッドの問題を通して、「トンネル式読解」について考察すると次のようなことが考えられる。

1点目は、「教師主導」の学習という側面についてである。林(1941, p. 72)はこのことに関する疑問を、「児童は問いに対し部分的な了解によって答えているのに、教師は板上でこれを勝手にこねあげて一人高遠さに酔ってはいないか」と述べ、批判する。林は「教師主導」では、子どもの読みの力が育たないことを訴える。

2点目は、子どもの読みをどのように考えるのかという点である。「文意の直観」を、河野(1925)の実践のように個々の子どもの「印象」や「感想」を尊重し、個々の子どもが捉える「想の形」に委ねるとすれば、本来の垣内の主張とは違うものとなる。垣内が「読むこと」の目標としている、作者の思想を捉えることとは矛盾したものになる。一方、林の「指導案」例からは、作者の思想を捉えさせる学習はほとんど見られない。つまり、そのことを目標にしていないということである。林にあるのは、子ども自身が文章に向き合い読むことそのものが学習の根幹であるという考え方である。「児童の読みの自然、読みの興味」、「素直に文をよみとる態度」を尊重するというものである。それゆえ、子どもの読みを軸にして、「話し合い」により読み深めるという考えである。林の学習指導論は、「読むこと」の学習を、作者を捉えるという教材側にあるのではなく、子どもの読みを核に据える学習者側にあることを表明したものと言える。

3点目は、「解釈は常に叙述面に即して進行する」という林の文章観についてである。この文章観は、勝部の論により補強される。勝部(1937, p. 179)は第4章第1節で述べたように、解釈学の立場に立ち「体験」と「表示」の関係を、人間の生命活動における「全体」と表示である「部分」と捉え、「読む」こと「わかる」こととは何かについて言及している。勝部は、文は「文字に依りて紙上に書写若しくは印刷せられて居るのを以て普通とする」として、その「物体」としての文の本質的特性から全体を「冒頭より末尾に至るまでを漸次に当って見なくてはならない」と述べている。さらに、勝部は「読む」ことにより、部分から全体にどのように達し得るのかの道筋について、次のように述べる。「単語・単文をたどって進行しつつある間に」、「こと」を形成し、全文を読み終えた時には、文全体の統一的「こと」が顕現すると言う。林は、勝部が言うこの過程を、「トンネル式読解」に重ねて捉えることにより、その方法に確信を得たと考える。「トンネル式読解」の実践

に見た、「予想」と「総合」という学習は、先を予想し、部分を総合して全体への統一した読みを創っていくという「部分」と「全体」を関係づける「トンネル式読解」独自の学習方法である。

1.3 子ども主体の学習指導論と「トンネル式読解」の可能性

3点目の成果は、子どもを主体とする学習指導論として「トンネル式読解」の可能性を見出したことである。「読むこと」の学習とは何かを考えると、本研究において見てきたように、戦前における形象理論、解釈学に基づく学習指導においては、教材における作者の思想や主題を捉えることであり、一般的に教材中心、教師主導であったと言える。しかし、「トンネル式読解」は、子ども自身が読むという行為を尊重し、子どもの話し合いを軸にした子どもを主体とする学習指導を提示した点において、戦後の「学習者中心主義」へと続く指導法であると考えられる。もちろん、「教材中心主義」(井上 1981)と言われた戦前においても、学習者との関わりを抜きには「読むこと」の学習指導はあり得なかった。戦前における子どもを中心に据えた学習指導論は、どのような様相で発展をしてきたのか、その流れの中に「トンネル式読解」を位置づけたことは本研究の一つの成果と言える。

はどのように位置づけられるのかについて明らかにした。

本論第2章第2節における明治末期から大正初期における「教授例」まとめ(2.3表8)からは、「予習」、「調べ」といった児童の活動が見られた。これらは、明治末期の教授法として盛んになった自学輔導の影響によるものと思われ、児童の自発性を重んじ、自学作用を強盛にするための学習と考えられる。飛田(1965)によれば、この教授法は「全課の概観」から始まり、分析、総合の三段階を基本としているところが注目すべき点である。安(2015)は、この自学輔導・自学主義による全文通読の習慣の浸透が、センテンスメソッドを受け入れる素地の一つとなったと述べる。子どもの自発性や活動を重視する学習が、どのような様相を経てセンテンスメソッドと合致し、さらに展開するのかを、「教授例」から検討した。

それによれば、子どもの自学・自習を重んじる学習が、一つの質的な発展をして見られるのは、大正中期における「鑑賞教授」においてである。1918年に使用開始となった第三期国定国語教科書における「編纂趣意書」からも、また、中野(1920.6)が指摘した「純文学的色彩が鮮やかになって居る」との言からも、そして、その時期における「教授例」を教材類別に分析した結果(第2章第3節3.5表22)からも、文学的教材が多く扱われ、

「文学的・美的情感」を涵養する指導が盛んとなったことが明らかになった。その学習においては「鑑賞」や子どもの「感想」が多く見られ（前記 3.5 表 23）、それらは、「読むこと」における学習指導において、子どもの個々の読みを尊重するというものであった。このような子どもの個性を尊重する学習指導は、「読むこと」とは何かについての議論とともに広がる。その契機の一つとなったのが芦田（1916）の「読み方は自己を読むものである」という提言である。「自己を読む」とはどのようなことか、それは、読み手である子どもの働きを押し出し具体化することである。それに呼応するかのように、井上（1919, p. 16）は、「読むこと」を単なる理解に止まらず、「吟味し鑑識して、自我の見解を想定し、思想感情を拡充」することと主張した。志村（1920, p. 12）は、「読むとは必ず自己を透してでなければならぬ」とし、継続して読書に興味を持ち続ける基礎を養うことを強調した。このように、子どもを中心に据える学習が、単に、子どもの自発的な活動に目をむけるということだけでなく、「読むこと」とは何かということの考え方にに基づき、個々の子どもの感性や読みを尊重するという新たな学習指導論とともに発展したと考えることができる。

しかし、このような「鑑賞指導」は、センテンスメソッドの原理と合致することで、大勢は作家の想を捉えるという目的へと変化し、さらに、形象理論、解釈学の確立とともに、教師主導の授業展開が多く見られるようになる（第 4 章第 2 節）。一方で、全文通読後の子どもの「印象」や「感想」から出発する例（第 3 章第 3 節 3.1）が多く見られ、また、「直下の会得」や「さし絵の直観」（前記 3.4）という学習も子どもの印象に依るところが大きい。このような学習が、一層子どもの感性を磨く結果になったと見ることもできる。「

さらに、千葉（1926）は、この時期における児童本位の学習について次のようにその変化を指摘する。これまでの自学が主として「予習・復習」的であったのに比較し、学校における教授（「正習」）の中で行われていることに進歩を見出すというのである。もっと言うならば、前述のような「読むこと」における子どもの「印象」、「感想」が尊重されることや児童本位の学習が授業における指導過程として組み入れ、主たる学習活動となっていることである。例えば、「問題づくり、発見的学習」や「児童相互の話し合い、討議」、「独自学習」「相互学習」など（前記 3.1）がそれに該当する。千葉は、さらに、「読みの学習とは何ぞや」という学習観を児童に持たせることが重要であると構想していたが、現代における「読むこと」の学習指導においても示唆に富む考えである。

なお、大正末期に、「学習」という用語の使用が目立つようになってきたことは、児童本位の学習指導の進展を象徴するようである。教え授ける教師の側の用語である「教授」と

違い、「学習」は、学び習う子どもが主体であることを表している。同時期に、「教授例」ではなく、「指導案」ということばが広がる様を雑誌『教育・国語教育』において見られた。

昭和初期における「指導案」(第4章第2節)からは、子どもを中心に据えた学習活動について顕著な進展は見られない。むしろ、佐藤(1935.1)は、「今日の読方教育は著しく教師本位である」と嘆く。その要因について、「教材研究の深化の為」に、「教師の計画をそのままに児童に与えるに至った」と実情を捉える。その上で、佐藤は、文の解釈は「解釈する主体たる読者の如何によって限定される」と述べ、「解釈は子供の解釈でなくてはならぬ。子供が十分に自覚的に為し得る内容と方法とによって組織されたものでなくてはならぬ」と主張する。

また、高野(1935)による「独自学習」、「協働学習」の提言や土屋(1938)による読解力指導にあたっての「児童の表明を最高段階と見る」考え方が示される。両者には、林と同時期における実践者として、「トンネル式読解」との共通性を見ることができる。それは、高野の「協働学習」においては、林が授業の核に据えた「話し合い」活動との関連を見ることができ、土屋の「自然反応の読み」の提言は、「読むとは文章の意味に自ら反応して自らこれを理会することである」という「読むこと」の文章観として、林と共通するものを見ることができた。林は、子どもが文章に向き合い主体的に読む行為そのものを「読むこと」の学習の基本としたのである。

このように、子どもを主体とする学習指導論の進展を見ると、学習者論は「全体法」における「鑑賞教授」やセンテンスメソッドの発展と共にあったという一つの見方ができる。

「トンネル式読解」は、「読むこと」の学習指導としてのセンテンスメソッドに疑問を呈した存在である。しかし、子どもを主体とする学習においては、同時代において、高野や土屋に類似する点を持つ。さらに逆れば、「全体法」による鑑賞指導や自学主義に繋がる考え方を持つのである。では、彼らと相違することは何か。それは、センテンスメソッドに疑問を呈した「トンネル式読解」の文章観、学習指導論であり、「読むこと」の目的である。高野や土屋は形象理論・解釈学による文章観に立ちながらも、独自の学習指導論を唱えるものではあるが、「読むこと」の目的は作者の想を捉えることにある。そういう意味では、子どもの主体を生かす学習を考えてはいても、教材中心主義と捉えられる。他方、「トンネル式読解」は、教材側ではなく読み手の側を主体と考える学習指導論に立つという点において違いがある。この相違点に、「トンネル式読解」が、学習者の主体性を前提とする現代にも通じる学習指導論としての可能性があることを見出す。具体的には、次のような点に

においてである。一つは、子どもの個々の読みが「話し合い」により学級全体の読み深めと個の読みを高める関係に言及している点、二つは、部分の読みと全体の読みの関係の探究、三つは、「予想」・「総合」の学習の効果、という点である。

以上のように、「トンネル式読解」は、現代に繋がる子ども主体の学習指導論として、戦前から存在していたと稿者は捉えている。

第2節 研究の課題

本研究の課題は次のとおりである。

1点目は、戦前における部分から進める実践の発掘である。本研究においては、雑誌『教育・国語教育』を対象に全てに当たったが、その実践例を見ることはできなかった。しかし、その中で、部分から進める読みの考え方を石川（1933）において見ることができた（第4章第2節2.2）。したがって、地方で発刊されている雑誌にも目を向けて対象範囲を広げることにより、そのような実践の掘り起こしが可能になるのではないかと考える。

本研究において取り上げた「指導案」の執筆者が所属している師範学校附属小学校（以下「師範」）で言えば、奈良女子師範（河野伊三郎、秋田喜三郎）や、大阪池田師範（鳥越保太）、鹿児島師範（原田直茂）、広島師範、三重師範などにおける紀要が一つの候補となる。「トンネル式読解」以外の実践例を発見し比較することにより、部分から進める学習指導論についての考察が深まり、新たな意味を見出すことができるのではないかと考える。

2点目は、「トンネル式読解」が持つ読み手を主体とする学習指導論についての新たな探究である。本研究においては、センテンスメソッドが持つ文章論の「同時的全体性」に對置する形で、「トンネル式読解」は文章の「継時的部分性」を主張したことを述べた。また、センテンスメソッドが、「文意の直観」により作者の想を捉えることを目的とするために、極めて教師主導になりがちであることを実践的に指摘した。それに対し、「トンネル式読解」は、文章を部分から読み進める子どもの文章への働きかけを尊重し、「話し合い」を軸として子どもの読みを重視する学習指導論であることを歴史的、実践的に明らかにした。

しかし、次のような点において課題が残る。その一つは、叙述に即して読む主体的な読みの行為と文章（教材）との相互的働きかけから創造される読みとはどのようなことなのか、の解明である。全文通読は現代においても通念となっている感があり、先ずは全体を掴む能力が求められる。しかし、とりわけ小学校においては、部分から読み進める個の読む行為と文章との相互関係を明らかにすることが、育成する読みの力について究明するた

めに肝要ではないかと考える。

二つは、話し合いにおける個の読みと文章（教材）、および集団との相互的働きかけにより創造される読みの探究についてである。この課題は、現代においても教室という空間で創り出される読みのメカニズムを、個々の子どもと集団、教材との関係において探ることに通じる問題と考える。

3点目は、「トンネル式読解」が、戦後、どのような形で理論的、実践的に繋がりを持ち、発展するのかを追究することである。特に、第1章で述べた、戦後における一読総合法との関連を検証することは、2点目の課題と関わって、戦前から戦後へと連続した学習指導論として探究することに繋がるのではないかと考える。

以上3点を、本研究を踏まえての今後の課題とする。

引用・参考文献一覧

- 秋田喜三郎 (1917a) 「自学輔導に基ける読方教授 (四)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1993 第2 卷第3 号大空社による, p. 57.)
- 秋田喜三郎 (1917b) 「冬景色 (尋常小学読本 卷十 第九課) 教授案 (当選三等)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1993 第2 卷第12 号大空社による, pp. 77-82.)
- 秋田喜三郎 (1920) 「創作的読方教授と綴方教授」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第5 卷第6 号大空社による, pp. 52-57.)
- 秋田喜三郎 (1924) 「学習指導と読本研究」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第9 卷第8 号大空社による, pp. 51-55.)
- 秋田喜三郎 (1925a) 「尋五教材 進水式 (尋常小学国語読本卷十第二十六)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第10 卷第3 号大空社による, p. 68.)
- 秋田喜三郎 (1925b) 「尋二教材 きやうだい (尋常小学国語読本卷三)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第10 卷第5 号大空社による, pp. 71-72.)
- 秋田喜三郎 (1925c) 「尋二教材 一本杉 (尋常小学国語読本卷四第二十)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第10 卷第12 号大空社による, pp. 69-72.)
- 秋田喜三郎 (1926) 「尋一教材 イヌ (尋常小学国語読本卷一)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第11 卷第4 号大空社による, p. 68.)
- 秋田喜三郎 (1932) 「読方とその過程について」『教育・国語教育』1 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第4 卷 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 115-116.)
- 秋田喜三郎 (1932) 『読方教育の新相』目黒書店
- 秋保恵子 (2015) 『大正時代と<読む>ことの指導—奥野庄太郎の国語科教育』溪水社, p. 396, 397.
- 浅黄俊次郎 (1936) 「尋四読方指導案 第十二振子時計」『教育・国語教育』12 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第23 卷 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, p. 115.)
- 芦田恵之助 (1908) 「国語教授法の惰気」『教育研究』46 号東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会 (以下「東京高師初等教育研究会」とする) pp. 87-89.
- 芦田恵之助 (1916) 『読方教授』育英書院 (『近代国語教育論大系 5 大正期Ⅱ』1975 光村図書による, pp. 32-44, 57-67, 109-112.)
- 飯田恒作 (1926) 「尋四三教材 芽 (国語読本卷六第二十五)」『国語教育』育英書院 (『復刻

- 版『国語教育』1995 第 11 卷第 3 号大空社による, p. 69.)
- 石井庄司 (1939)『読方教育思潮論』晃文社
- 石井庄司 (2009)「解釈学」『国語教育指導用語辞典 第四版』教育出版, p. 343.
- 石川格一郎 (1933)「形象の読方と実際の読方」『教育・国語教育』5 月厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第 9 卷教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, p. 26-29.)
- 石山脩平 (1935)『教育的解釈学』賢文館
- 井上敏夫 (2009)『教科書を中心に見た 国語教育史研究』溪水社, pp. 367-368.
- 井上正記 (1919)「読むことの三方面」『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1994 第 4 卷第 5 号大空社による pp. 16-18.)
- 稲垣忠彦 (1982)「総説」『近代日本教科書教授法資料集成 第 1 巻』東京書籍, p. 721, 722.
- 稲垣忠彦 (1983)「総説」『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用 2 国語篇』東京書籍, p. 686, 808, pp. 809-810.
- 小野秀瑠 (1922)「読む心の内察から本質論へ」『国語教育』育英書院第 (復刻版『国語教育』1995 第 7 卷第 6 号大空社による, pp. 18-24.)
- 大野佐吉 (1919)『『シンネン』の取扱』『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1994 第 4 卷第 1 号大空社による p. 75.)
- 大久保忠利 (1969)『国語教育解釈学理論の究明』勁草書房, pp. 23-25.
- 大杉謹一 (1924)「国語教授を学習作業にまで」『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1995 第 9 卷第 10 号大空社による, pp. 43-47.)
- 大谷幸作 (1921)「読方教授に於ける読みの開発」『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1994 第 6 卷第 12 号大空社による, p. 44, pp. 46-49.)
- 大旗祐吾 (1924a)「国語読本の文芸的材料について」『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1995 第 9 卷第 8 号大空社による, pp. 55-58.)
- 大旗祐吾 (1924b)「読む力と個読につきての考察」『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1995 第 9 卷第 12 号大空社による, pp. 14-16.)
- 大場俊介 (1935)「読方指導過程の方法論的段階」『実践国語教育』啓文社 (復刻版教育出版センター1982 による, p. 28.)
- 岡千賀衛 (1909)『自学補導新教授法』弘道館, 凡例, p. 39.
- 岡井二良 (1924)「尋六教材 松坂の一夜 (国語読本巻十一、第十七課)」(『国語教育』育英書院 (復刻版『国語教育』1995 第 9 卷第 6 号大空社による, pp. 57-58.)

- 岡井二良（1925）「尋六教材 自治の精神（国語読本卷十一第二十五課）」『国語教育』育英書院『復刻版『国語教育』1995 第10 卷第7 号大空社による, p. 62.）
- 岡澤 利（1931）「語句取扱いの一考察（一）」『教育・国語教育』10 月厚生閣（復刻版『教育・国語教育』第3 卷「教育・国語教育復刻刊行委員会」1987 による, pp. 90-94.）
- 奥野庄太郎（1924）「読方課業の分化の必要」『教育問題研究』成城学園教育研究所編（復刻版 龍宇溪書舎による, 21p. 11.）
- 奥野庄太郎（1925）「読方に於けるセンテンスメソッドを批評す」『教育問題研究』67 号成城学園教育研究所編（復刻版 龍宇溪書舎による, p. 8, 12, pp. 6-13.）
- 奥野庄太郎（1928）『心理的科学的読方の教育』文化書房, pp. 30-31.
- 奥野庄太郎（1930）『心理的読方の実際』文化書房, p. 66, 203, 204, 214, 400, 411, pp. 196-197, 216-218.
- 海後宗臣（1963）「所収教科書改題」『日本教科書大系 近代編 第七巻 国語（四）』講談社 p. 717, 719, pp. 720-721, pp. 723-724.
- 海後宗臣（1964a）「所収教科書改題」『日本教科書大系 近代編 第八巻 国語（五）』講談社 p. 711, p. 712.
- 海後宗臣（1964b）「所収教科書改題」『日本教科書大系 近代編 第九巻 国語（六）』講談社 p. 591, 617.
- 垣内松三（1922）『国語の力』不老閣書房（『国語の力』垣内先生著作刊行会 1967 有朋堂による, p. 4, 66, 69, 77, 81, 84, pp. 2-83, 11-12, 12-19, 19-21, 22-24, 87-88, 88-92.）
- 垣内松三（1927）『国語教授の批判と内容』不老閣書房（『近代国語教育論大系 9 大正期 VI』1976 光村図書による, p. 229.）
- 柏熊俊司（1938）「尋二 七月の読方 キンギョ」『教育・国語教育』7 月厚生閣（復刻版『教育・国語教育』第30 卷7 号教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, p. 107）
- 勝部謙造（1935）『国語の心』同文書房
- 勝部謙造（1937）『国語解釈学』晃文社, p. 169. 179, 191, pp. 161-164.
- 神奈川県女子師範学校附属小学校（1941）『国民学校の経営と教法』, pp. 54-75.
- 神奈川県女子師範学校附属国民学校（1942a）『国民科授業細目（初二）』, pp. 48-244.
- 神奈川県女子師範学校附属国民学校（1942b）『国民科授業細目（初四）』, pp. 100-230.
- 神奈川県女子師範学校附属小学校（1964）『一読主義読解の方法』明治図書
- 清谷宗淵（1919）「自発活動を重視せる読方教授」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教

- 育』1994 第4 卷第10 号大空社による, pp. 50.)
- 河野伊三郎 (1921) 「尋常一年の国語の教育 (つゞき)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第6 卷第9 号大空社による, p. 35.)
- 河野伊三郎 (1925) 「尋六教材 遠足 (尋常小学国語読本卷十一第四課)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第10 卷第4 号大空社による, pp. 66-67.)
- 河野伊三郎 (1926a) 「尋四教材 水の力 (尋常小学国語読本卷八第二十一課)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第11 卷第2 号大空社による, p. 66.)
- 河野伊三郎 (1926b) 「一つの学習指導例＝尋三、虹 (国語読本卷五)＝」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第11 卷第7 号大空社による, p. 114, 118.)
- 河野伊三郎 (1932) 「読方の指導過程」『教育・国語教育』1 月厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第4 卷 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 123-125.)
- 興水実 (1986) 『国語教育解釈学』明治図書
- 興水実 ((1990) 『昭和国語教育个体史』溪水社, p. 50.
- 小島伊三郎 (1921) 「読書力の養成と文章の解釈」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第6 卷第2 号大空社による, pp. 67-68.)
- 小林佐源治 (1917) 「読方教授案につきて」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1993 第2 卷第8 号大空社による, p. 37-39.)
- 小林哲一 (1925) 「よりよき鑑賞への道」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第10 卷第2 号大空社による, p. 50-55.)
- 後藤金好 (1937) 「尋二読方 長い道」『教育・国語教育』9 月厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第26 卷 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 138-139.)
- 五味義武 (1916) 「文章教授の根柢」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1993 第1 卷第3 号による, pp. 60-72.)
- 五味義武 (1920) 「文章読解の階程と教材の取扱 (下)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第5 卷第10 号による, p. 48.)
- 五味義武 (1926) 「尋四教材 鎌倉攻 (尋常小学国語読本卷七第六)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第11 卷第4 号大空社による, pp. 68-73.)
- 坂本豊 (1925) 「文芸教育の根本問題」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第10 卷4 号による, pp. 13-14.)
- 坂本豊 (1932) 「読方指導の過程に対して」『教育・国語教育』1 月厚生閣 (復刻版『教育・

- 国語教育』第4巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 119-122.)
- 佐々木吉三郎 (1920) 「読方教授の諸問題」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第5巻第9号による, pp. 80-81, p. 83.)
- 佐藤末吉 (1933 a) 「学習指導における自学と共同」『教育研究』397 号東京高師初等教育研究会
- 佐藤末吉 (1933 b) 「読方の自学過程と指導過程の一致」『教育研究』398 号東京高師初等教育研究会, p. 63.
- 佐藤末吉 (1935) 「昭和十年の読方教育界展望」『教育・国語教育』1 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第16巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, p. 17, pp. 18-20.)
- 佐藤末吉 (1936) 「文に於ける全体と部分の指導」『教育研究』445 号東京高師初等教育研究会, pp. 30-34.
- 佐藤徳市 (1931a) 「形象を読む指導の展開(一)」『教育・国語教育』5 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第1巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, p. 54-56.)
- 佐藤徳市 (1931b) 「形象を読む指導の展開(二)」『教育・国語教育』6 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第1巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 61-66.)
- 佐藤瑞彦 (1921) 「自学本位の読方科指導」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』1994 第6巻第5号大空社による, p. 63.)
- 志村斐邦 (1920) 「読方教授の革新」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』1994 第5巻第12号大空社による, pp. 11-16.)
- 下山 懋 (1917) 「読解の心理と読み方教授の全作業」『国語教育』育英書院 (復刻版 『国語教育』1993 第2巻第12号大空社による, pp. 51-56.)
- 首藤久義 (1982) 「国語教科書入門期教材の研究—五社検定教科書の比較—」『千葉大学教育学部研究紀要第31巻第1部』千葉大学教育学部研究科
- 白鳥千代三 (1916) 「尋三読方教授の実際」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』1993 第1巻第3号大空社による, pp. 72-75.)
- 白鳥千代三 (1925a) 「尋二教材 大工小屋 (尋常小学国語読本巻四第十六)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』1993 第10巻第2号大空社による, pp. 60.)
- 白鳥千代三 (1925b) 「尋五教材 炭坑 (尋常小学国語読本巻十第十四)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』1993 第10巻第12号大空社による, p. 73)

- 白鳥千代三 (1926b) 「読方科の自学自習について」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』 1995 第 11 巻第 7 号大空社による, p. 70.)
- 白鳥千代三 (1926c) 「読方教授例 尋三教材 虎と蟻 (尋常小学国語読本巻六一第八)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 11 号による, pp. 73-74.)
- 児童言語研究会『一読総合法入門』明治図書, pp. 207-209.
- 児童言語研究会『今から始める一読総合法』一光社, p. 329.
- 鈴木鐵重 (1920) 「読方教授に於ける要旨の概括」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』 1994 第 5 巻第 10 号大空社による, pp. 65-69.)
- 田上新吉 (1920) 「作者の態度より見たる文章の分類と其の取扱」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』 1994 第 5 巻第 1 号大空社による, pp. 54-55.)
- 田近洵一 (1982) 「私にとっての『国語の力』—私的回想風に」『教育科学国語教育』12 月臨時増刊 311 号明治図書, pp. 56-57.
- 田近洵一 (2013) 『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル, p. 18, pp. 19-27, 47-49.
- 田近洵一・井上尚美編 (2009) 『国語教育指導用語辞典 第四版』教育出版, p. 300.
- 田原美栄 (1932) 「読方の指導過程を考える」『教育・国語教育』1 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 4 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 138-139.)
- 高倉半次郎 (1916) 「読方教授に於ける読ましむることに就て」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』 1993 第 1 巻第 2 号大空社による, p. 58.)
- 高野柔蔵 (1935) 「読方実践の解釈学的方法—独自学習の要諦」『教育・国語教育』9 月厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 18 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 52-56.)
- 高橋喜藤治 (1911a) 「読方教授に就て」『教育研究』86 号東京高師初等教育研究会, pp. 23-27.
- 高橋喜藤治 (1911b) 「読書力の養成」『教育研究』93 号東京高師初等教育研究会, p. 23, 25.
- 高橋喜藤治 (1912) 「読方教授に関する諸問題」『教育研究』99 号東京高師初等教育研究会 pp. 39-40.
- 高橋末袈裟 (1920) 「読方教授と学習態度」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教育』 1994 第 5 巻第 12 号大空社による, p. 47.)
- 高橋末袈裟 (1924) 「読方の問題学習に就いて」『国語教育』育英書院 (『復刻版 『国語教

- 育』1995 第 9 巻第 11 号大空社による, pp. 17-21.)
- 高森邦明 (1979)『近代国語教育史』文化書房博文社, p. 227, 258, 259, 260, pp. 223-234, 241-243, 245-260, 256-258.
- 竹内文路 (1924)「尋五教材アレクサンドル大王と医師フィリップ(尋常小学国語読本巻十、第二)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 』『国語教育』1995 第 9 巻第 10 号大空社による, pp. 62.)
- 竹内文路 (1926a)「尋六教材 我が国民性の長所短所 (尋常小学国語読本巻十二第二十七課)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 』『国語教育』1995 第 11 巻第 3 号大空社による, pp. 70-74.)
- 竹内文路 (1926b)「純粹自学への道」『国語教育』育英書院 (『復刻版 』『国語教育』1995 第 11 巻第 7 号大空社による, pp. 23-24.)
- 竹内文路 (1926c)「尋四教材 加藤清正 (尋常小学国語読本巻七第二十三課)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 』『国語教育』1995 第 11 巻第 9 号大空社による, p. 66.)
- 竹澤義夫 (1935)「指導過程を生かすもの—莢開いて豆墮つ—」『実践国語教育』啓文社 (復刻版教育出版センター1982 による, pp. 38-39, p. 41.)
- 谷口徹美 (1935)「文を読み明すことの方途—解釈学的な観方を含めて」『教育・国語教育』4 月厚生閣 (復刻版 』『教育・国語教育』第 17 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, p. 57, pp. 54-56.)
- 玉井幸助 (1925)「尋六教材 トマス、エヂソン (尋常小学国語読本巻十二第二十二課)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 』『国語教育』1995 第 10 巻第 2 号大空社による, p. 64.)
- 千葉春雄 (1926a)『読方教育要説』厚生閣
- 千葉春雄 (1926b)「自学についての私見」『国語教育』育英書院 (『復刻版 』『国語教育』1995 第 11 巻第 7 号大空社による, pp. 29-35.)
- 塚田泰彦 (2001)『語彙力と読書—マッピングが生きる読みの世界—』東洋館出版, p. 59.
- 土屋康雄 (1933)「形象の読方と指導過程」『教育・国語教育』7 月号・厚生閣 (復刻版 』『教育・国語教育』第 10 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 40-41.)
- 土屋康雄 (1936)「答と問」『教育・国語教育』7 月厚生閣 (復刻版 』『教育・国語教育』第 22 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 99-101.)
- 土屋康雄 (1938)「形象理論の実践面」『教育・国語教育』12 月厚生閣 (復刻版 』『教育・国語教育』第 31 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, p. 112, pp. 116-120,)

- 東京女子師範学校附属小学校同人（1926）「読方科の自学自習について」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1995 第 11 巻第 7 号大空社による, pp. 56-66.）
- 富永正良（1921）「読ませる工夫（主として下学年に於ける経験）」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1994 第 6 巻第 6 号大空社による, pp. 60-62.）
- 鳥越保太（1917）「読方教授に於ける創造力の養成」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1993 第 2 巻第 9 号大空社による, pp. 59-65.）
- 友田嘉六（1916）「意義教授に就て」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1993 第 1 巻第 7 号大空社による, pp. 50-54.）
- 中野宗太郎（1921）「読方教授に於ける諸問題」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1994 第 6 巻第 7 号大空社による, p. 55.）
- 中野傳一（1920）「読方教授改造の根本義」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1994 第 5 巻第 6 号大空社による, pp. 15-16.）
- 中野光（1998）『教育名著選集⑥大正自由教育の研究』黎明書房
- 滑川道夫（1993）『解説 国語教育研究—国語教育史の残響—』東洋館出版, p. 147.
- 西尾実（1929）『国語国文の教育』古今書院（『近代国語教育論体系 16 続巻 I』1987 光村図書による）
- 西尾実（1939）『国語教育の新領域』岩波書店（『近代国語教育論体系 16 続巻 I』1987 光村図書による, pp. 198-201.）
- 西原慶一（1931）『形象直観読方教育の原理と実際』人文書院
- 西原慶一（1935）「解釈学的危機」『実践国語教育』啓文社（復刻版 教育出版センター1982 による, p. 1.）
- 野地潤家（1982）「国語教育史における垣内松三」『教育科学国語教育』12 月臨時増刊 311 号, p. 21.
- 野地潤家（1995）「解説 勝部謙造」『復刻版 国語教育 別館』大空社, p. 40, 42.
- 野澤正浩（1924）「読方教授例 国語研究会 尋一教材デンデンムシ（尋常小学読本巻ノ一）」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1995 第 9 巻第 5 号大空社による, p. 71.）
- 野澤正浩（1926a）「尋二（ママ）教材 オクスリ（尋常小学国語読本巻二第二十）」『国語教育』育英書院（『復刻版『国語教育』1995 第 11 巻第 2 号大空社による, pp. 62-63.）

- 野澤正浩(1926b)「読方学習指導の実際＝尋六、リンカーンの苦学(国語読本巻十一)＝」
『国語教育』育英書院(『復刻版『国語教育』1995 第11 巻第7 号大空社による, p. 120.)
- 橋本留喜(1926)「尋三教材 賀茂川(尋常小学読本巻六第十八)」『国語教育』育英書院(『復
刻版『国語教育』1995 第11 巻第1 号大空社による, pp. 63-64.)
- 橋本美保・田中智志(2015)『大正新教育の思想 生命の躍動』東信堂, pp. 13-14.
- 花田甚五郎(1918a)「新読本と教材区分問題」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』
1993 第3 巻第4 号大空社による, p. 83, pp. 82-84.)
- 花田甚五郎(1918b)「新読本と教材区分問題(つゞき)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国
語教育』1993 第3 巻第4 号大空社による, p. 54.)
- 林進治(1941)「五、読方の運営(一) 中学年読方の展開(三) 読方教授過程」『国民学校
の経営と教法』神奈川県女子師範学校附属小学校, p. 67, p. 74, pp. 72-74.
- 林進治(1942a)「十六、金魚」『国民科授業細目(初二)』神奈川県女子師範学校附属小
学校, p. 110. 「十九、きりぎりす」『国民科授業細目(初二)』神奈川県女子師範
学校附属小学校, pp. 121-122. 「二、早鳥」『国民科授業細目(初二)』神奈川県
女子師範学校附属小学校, pp. 158-160. 「三、海軍の兄さん」『国民科授業細目(初
二)』神奈川県女子師範学校附属小学校, pp. 161-162.
- 林進治(1942b)「九、笛の名人」『国民科授業細目(初四)』神奈川県女子師範学校附属
小学校, pp. 120-121. 「十二、千早城」『国民科授業細目(初四)』神奈川県女子師
範学校附属小学校, pp. 128-129. 「二十一、くものす」『国民科授業細目(初四)』
神奈川県女子師範学校附属小学校, p. 155. 「二、燕はどこへ行く」『国民科授業細
目(初四)』神奈川県女子師範学校附属小学校, pp. 167-170. 「八、萬壽姫」『国
民科授業細目(初四)』神奈川県女子師範学校附属小学校, pp. 184-185. 「二十四、
早春の満潮」『国民科授業細目(初四)』神奈川県女子師範校附属小学校, p. 229.
- 林進治(1960)「読解学習指導の過程と方法—三段階式ののりこえ—」『所報 32 横浜市教育
研究所, pp. 4-16.
- 林進治(1964)「総合法による読解指導」『教育科学国語教育』63 号 明治図書, pp. 5-15.
- 林進治(1965)「私の体験した大正・昭和国語教育史」『国語教育研究』6 号 児童言語研究
会 明治図書 pp. 120-124.
- 林進治(1967)『創造性開発の授業 - 一読総合法による教育革新の記録』新光閣書房 p. 108.
- 林進治(1983)『一読総合法の実践入門 - その系統的指導』一光社, pp. 83-87.

- 原田直茂 (1924) 「読方教授例 国語研究会 尋二教材うちの子ねこ (国語読本巻三第四)」
『国語教育』育英書院『復刻版 国語教育』1995 第 9 巻第 4 号大空社による, pp. 62-63.)
- 原田直茂 (1926a) 「尋六教材 釈迦 (国語読本巻十二第十九課)」『国語教育』育英書院『復刻版 国語教育』1995 第 11 巻第 1 号大空社による, pp. 66-68.)
- 原田直茂 (1926b) 「尋三教材 私のうち (国語読本巻五・九)」『国語教育』育英書院『復刻版 国語教育』1995 第 11 巻第 5 号大空社による, pp. 64-67.)
- 原田直茂 (1930) 『読方教育の本領』目黒書店
- 檜垣喜平一 (1924) 「読む心を育てるには」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第 9 巻第 9 号大空社による, pp. 48-49.)
- 檜垣兵市 (1926) 「読方教育の要点」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第 1 巻第 2 号大空社による, pp. 54.)
- 樋口勘次郎 (1899) 『統合主義新教授法』同文館 (『近代国語教育論体系 2 明治期Ⅱ』1975 光村図書による, p. 424, 454, pp. 397-456.)
- 樋口長市 (1911) 「学習学校か教授学校か」『教育研究』90 号東京高師初等教育研究会, p. 7.
- 樋口龍山 (1920) 「読方教授にかかるまでに」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第 5 巻第 12 号大空社による, p. 49.)
- 飛田多喜雄 (1965) 『国語教育方法論史』明治図書, p. 35, 38, 42, 75, 98, 108, 122, 127, 128, 161, 222, pp. 25-27, 72-73, 109-111, 215-216.
- 飛田多喜雄 (1984) 『国語教育方法論大系 10 国語科教育の実践史』明治図書, p. 135.
- 晝田藤十郎 (1922) 「読むということの意義と其の適用に就て」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第 7 巻第 3 号大空社による, pp. 11-17.)
- 府川源一郎 (2018) 「国語科学習指導論—「読むこと」の学習指導の変遷—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第 1 巻第 1・2 合併号, p. 22, 25.
- 保科孝一 (1922) 「読むということ」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1995 第 7 巻第 6 号大空社による, pp. 1-6.)
- 細川 馨 (1920. 9) 「読方教授の改造を論じ教授の實際に及ぶ (二等)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』1994 第 5 巻第 9 号大空社による, p. 122.)
- 本郷兵一 (1937) 「尋四読方 つばめはどこへ行く」『教育・国語教育』10 月号厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第 27 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 49-

51.)

本田小一 (1911) 「本田氏の国語読方教授」(「貯金」)『教育研究』93 号東京高師初等教育研究会, pp. 49-54.

本田小一 (1915) 「話し方教授の研究」『教育研究』135 号東京高師初等教育研究会, pp. 22-26.

馬淵冷佑 (1909a) 「国語教授の目的」『教育研究』58 号東京高師初等教育研究会, p. 37.

馬淵冷佑 (1909b) 「読み方教授の実験」『教育研究』60 号東京高師初等教育研究会, p. 21.

丸山修一郎 (1917) 「『かしこい子ども』(尋常小学読本卷六第七課教授案)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』1993 第2 卷第12 号大空社による, p. 84.)

三浦保行 (1917) 「尋二読方教授の実際案二つ」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』1993 第2 卷第1 号大空社による, pp. 59-63.)

水谷久吉 (1921) 「最も有効な国語教育の指導法」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』1994 第6 卷第12 号大空社による, p. 7.)

水戸部寅松 (1908) 「高学年の読方教授」『教育研究』52 号, p. 35.

水戸部寅松 (1912) 「読本文章の取扱(前号の続き)」『教育研究』98 号東京高師初等教育研究会, pp. 40-43.

峯地光重 (1940) 『読方教育発達史』啓文社出版, p. 207, 230, 239, 242, pp. 205-206.

三輪民子 (2019a) 「『トンネル式読解』と林進治の読み方指導論」『国教育史研究』第19 号
国語教育史学会

三輪民子 (2019b) 「戦前における林進治の読み方教育論の考察—奥野庄太郎における読み方教育論との比較を中心に—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第3 卷第1 号

武藤 要 (1935) 「解釈学実践の現実的認識」『教育・国語教育』9 月厚生閣(復刻版『教育・国語教育』第18 卷 教育・国語教育復刻刊行委員会1987 による, pp. 64.)

村野幸二郎 (1912) 「読方教授の現況を叙して将来の希望に及ぶ」『教育研究』100 号東京高師初等教育研究会, p. 226

村山四郎三郎(ママ) (1922) 「文章の鑑賞教授に就て」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』1995 第7 卷第6 号大空社による, pp. 59-63.)

望月久貴 (1984) 『国語科論集5 国語科教育史の基本問題』学芸図書, pp. 178-179, 183.

守岡宗世松 (1917) 「冬景色(尋常小学読本 卷十 第九課)教授案(当選一等)」『国語教

- 育』育英書院（『復刻版 国語教育』1993 第2巻第12号大空社による, pp. 63-67.）
- 森岡半次（1922）『『読む』の真意義に立つ『読ませ方』』『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』1995 第19巻第12号大空社による, p. 56.）
- 文部省（（1900）『小学校令施行規則』「第一章教科及編制第一節教則」）（『小学校令施行規則』佐藤敬三郎編 出版社佐藤幸也による, P. 12.）
- 文部省（1903）『尋常小学読本編纂趣意書』（中村紀久二『復刻版 国定教科書編纂趣意書 第一巻』国書刊行会 2008 による, p. 73-75.）
- 文部省（1904）『尋常小学読本一』～『尋常小学読本八』『高等小学読本一』～『高等小学読本四』（『日本教科書大系 第七巻 国語（四）』1963 講談社による）
- 文部省（1909）『尋常小学読本編纂趣意書』（中村紀久二『復刻版 国定教科書編纂趣意書 第二巻』国書刊行会 2008 による, pp. 25-26.）
- 文部省（1910）『尋常小学読本 巻一』～『尋常小学読本 巻十二』（『日本教科書大系 第七巻 国語（四）』1963 講談社による）
- 文部省（1917）『尋常小学国語読本編纂趣意書』（中村紀久二『復刻版 国定教科書編纂趣意書 第三巻』国書刊行会 2008 による, pp. 13-17, 40-41, 54-57, 70-72, 86-87）
- 文部省（1918）『尋常小学国語読本 巻一』～『尋常小学国語読本 巻十二』（『日本教科書大系 第七巻 国語（四）』1963 講談社による）
- 文部省（1932）『小学国語読本尋常科用編纂趣意書（一）』（中村紀久二『復刻版 国定教科書編纂趣意書 第六巻』国書刊行会 2008 による, p. 124.）
- 文部省（1933）『小学国語読本 巻一』～『小学国語読本 巻六』（『日本教科書大系 第七巻 国語（四）』1963 講談社）『小学国語読本 巻七』～『小学国語読本 巻十二』（『日本教科書大系 第八巻 国語（四）』1964 講談社による）
- 文部省（1941）「二国民学校令施行規則第二節教科及科目」『国民学校令及国民学校令施行規則』（文部省普通学務局編集による, pp. 15-16.）
- 文部省（1941）『ヨミカタ一』『ヨミカタ二』『よみかた三』『よみかた四』『初等科国語一』～『初等科国語八』（『日本教科書大系 第八巻 国語（四）』1964 講談社による）
- 安直哉（2015）『国語教育にぼける形象理論の生成と展開』東洋館出版, p. 47, 54, 136, 137, 144pp. 55-60, 76-77, 100-101, 140-141, 142-143.
- 安田義孝（1918）「読方科に於ける訓練の出発点」『国語教育』（『復刻版 国語教育』1993 第3巻第7号大空社による, pp. 61.）

- 山内才治(1932)「尋五 『道ぶしん』の指導案」『教育・国語教育』10 月厚生閣(復刻版『教育・国語教育』第7 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, p. 90.)
- 山内才治(1934)『素直な読方教育』賢文館, pp. 95-96, 124-136, 214-215.
- 山内才治(1936)「尋二読方指導案 早鳥」『教育・教育国語』10 月厚生閣(復刻版『教育・国語教育』第23 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 56-57.)
- 山内才治(1937)「尋二読方指導案 豆まき」『教育・教育国語』2 月厚生閣(復刻版『教育・国語教育』第24 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, p. 132.)
- 山内才治(1938)「したよみの任務と其の指導」『教育研究』477 号東京高師初等教育研究会, pp. 28-30.
- 山内才治(1939)「文意想定指導の学年的展開」『教育研究』498 号東京高師初等教育研究会編, pp. 42-43.
- 山下徳治(1939)「国語教育方法論より観たる形象理論への批判—垣内教授及び石山、興水両氏に教えを乞う」『教育・国語教育』10 月厚生閣(復刻版『教育・国語教育』1987 第35 巻教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 23-24.)
- 山路兵一(1920a)「感情教育と読方教授」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』1993 第5 巻第1 号大空社による, pp. 14-15.)
- 山路兵一(1920b)「感情教育と読方教授」『国語教育』(『復刻版 国語教育』1994 第5 巻第2 号大空社による, pp. 15-18.)
- 山根安太郎(1966)『国語教育史研究—近代国語科教育の形成—』溝本積善館, pp. 1-3.
- 吉岡郷甫(1916)「国語教授の理解的方面」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』1993 第1 第5 号大空社による, pp. 11-14.)
- 吉田弥三郎(1925)『自由教育に基づく読方学習論』宝文庫, pp. 83-89.
- 若林虎三郎、白井毅『改正教授術』(1883)普及社(『近代国語教育論体系2 明治期Ⅱ』1975 光村図書), pp. 14-15, 25-26.
- 渡邊茂(1933)「国語教育史—明治以後現在にいたる—」『国語科学講座 第11 巻』明治書院, p. 34, 48.

「教授例（指導案）」引用文献一覧

- 相島亀三郎（1909）「複式学級（尋常科五六学年）に於ける読方教授の実際案」（「春の景色」高等小読本一、「蜜蜂」高等小読本三）『教育研究』63号東京高師初等教育研究会, pp. 67-69.
- 赤塚吉次郎（1918）『『月』の教授案』（巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第3巻第9号による, pp. 56-59.）
- 秋田喜三郎（1917）『『冬景色』（尋常小学読本 巻十 第九課）教授案（当選三等）』『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第2巻第12号による, pp. 77-81.）
- 秋田喜三郎（1918）『『クリヒロヒ』の教授』（巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第3巻第9号による, pp. 60-63.）
- 秋田喜三郎（1922a）「尋二読方五一ちいさんの教授」（巻三）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第7巻第5号による, pp. 48-50.）
- 秋田喜三郎（1922b）「私ノ村一国語読本巻三一」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第7巻第6号による, pp. 55-58.）
- 秋田喜三郎（1925a）「読方教授例 尋五教材 進水式（尋常小学国語読本巻十第二十六）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第10巻第3号による, pp. 68-69.）
- 秋田喜三郎（1925b）「読方教授例 尋二教材 きやうだい（尋常小学国語読本巻三）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第10巻第5号による, pp. 70-72.）
- 秋田喜三郎（1925c）「読方教授例 尋二教材 一本杉（尋常小学国語読本巻四 二十）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第10巻第12号による, pp. 69-72.）
- 秋田喜三郎（1926a）「教授の実際 尋一教材 釈迦（尋常小学国語読本巻一）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第11巻第4号による, pp. 67-68.）
- 秋田喜三郎（1926b）「読方教授例 尋二教材 柿（尋常小学国語読本巻四—二）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第11巻第10号による, pp. 61-63.）
- 浅黄俊次郎（1936）「尋四読方指導案」（「振子時計」巻八）『教育・国語教育』12月号厚生閣（復刻版『教育・国語教育』第23巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 によ

る, pp. 114-115.)

飯田恒作 (1924) 「読方教授例 尋一教材 ユフガタ (尋常小学国語読本巻一)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 9 号による, pp. 60-62.)

飯田恒作 (1925a) 「読方教授例 尋四教材 胃とからだ (尋常小学国語読本巻八第二十五)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 3 号による, pp. 65-67.)

飯田恒作 (1925b) 「読方教授例 尋一教材 ガン (尋常小学国語読本巻一 三十四頁-三十五頁)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 9 号による, pp. 79-81.)

飯田恒作 (1926a) 「読方教授例 尋三教材 芽 (国語読本巻六第二十五)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 3 号による, pp. 67-69.)

飯田恒作 (1926b) 「読方教授例 尋二教材 私の村 (国語読本巻三第十六)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 6 号による, pp. 65-68.)

飯田恒作 (1926c) 「読方教授例 尋四教材 手紙 (尋常小学国語読本巻八-第十二)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 12 号による, pp. 61-63.)

磯長武雄 (1938) 「尋二 六月の読方」(「牛若丸」巻三)『教育・国語教育』6 月号厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 29 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 38-39.)

伊藤米次郎 (1918a) 「尋常小学国語読本巻一『ハコニハ』教授の実際」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 8 号による, pp. 57-61.)

伊藤米次郎 (1918b) 「『ミヨチャン』教授の実際」(巻二)『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 9 号による, pp. 65-70.)

伊藤米次郎 (1918c) 「『キクノハナ』の教授」(巻二)『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 11 号による, pp. 52-57.)

伊藤米次郎 (1919 a) 「国語読本巻三『五一ちゃん』の教授」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 4 巻第 3 号による, pp. 92-96.)

伊藤米次郎 (1919b) 「尋常小学国語読本三 二十『ささ舟』の教授」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 4 巻第 7 号による, pp. 62-68.)

伊藤魯一 (1919) 「『鳥居勝商』(尋常小学読本 巻十二 第七課) 教授案」『国語教育』育

- 英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 4 巻第 12 号による, pp. 50-53.）
- 井上正三（1920）「円状的読方教授の主張」（「クリヒロヒ」巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』1994 第 5 巻第 9 号大空社による, pp. 105-112.）
- 妹尾輝雄（1937）「尋四読方」（「夕日」巻七）『教育・国語教育』9 月号厚生閣（復刻版『教育・国語教育』第 26 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 141-143.）
- 鵜戸西平助（1918）『『ユキ』の取扱』（巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』1993 第 3 巻第 12 号大空社による, pp. 64-66.）
- 大野佐吉（1919）『『シンネン』の取扱』（巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』1994 第 4 巻第 1 号大空社による, pp. 73-77.）
- 大場俊之（1918）『『子どもの心』（尋常小学読本 巻四 二十一）教授案（当選三等）』『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 2 号による, pp. 80-82.）
- 岡井二良（1918）『『動物の體色』取扱の実際』（巻九）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 7 号による, pp. 64-67.）
- 岡井二良（1919）「読本巻十『第十三課 花菰』の取扱』『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 4 巻第 1 号による, pp. 77-81.）
- 岡井二良（1924a）「尋六教材 松坂の一夜（国語読本巻十一、第十七課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 6 号による, pp. 57-58.）
- 岡井二良（1924b）「読方教授例 尋二教材 すすはき（尋常小学国語読本巻四。十一）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 12 号による, pp. 54-56.）
- 岡井二良（1925a）「読方教授例 尋六教材 自治の精神（尋常小学国語読本巻十一第二十五課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 7 号による, pp. 61-63.）
- 岡井二良（1925b）「尋六教材 チャールスダーウィン（尋常小学国語読本巻十二第三課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 10 号による, pp. 69-71, p. 84.）
- 岡井二良（1926a）「読方教授例 尋五教材 東京から青森まで（尋常小学国語読本巻九第十六課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 6 号による, pp. 68-71.）
- 岡井二良（1926b）「読方教授例 尋五教材 道ぶしん（尋常小学国語読本巻十一第三）」『国

- 語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 10 号による, pp. 63-66.）
- 柏熊俊司（1938）「尋二 七月の読方」（「キンギョ」巻三）『教育・国語教育』7 月号厚生閣（復刻版『教育・国語教育』第 30 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 106-107.）
- 河原兼市（1924）「マリーのきてんの教授」（巻七）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 6 号による, pp. 50-52.）
- 岸 武男（1938）「尋四 七月の読方」（「油蟬の一生」巻七）『教育・国語教育』7 月号厚生閣（復刻版『教育・国語教育』第 30 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 110-111.）
- 清谷宗淵（1919）「自発活動を重視せる読方教授（巻九、十七課『養生』取扱の実際）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 4 巻第 10 号による, pp. 49-55.）
- 河野伊三郎（1924）「尋五教材『弟橘姫』（国語読本巻九第三課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 4 号による, pp. 64-67.）
- 河野伊三郎（1925）「読方教授例 尋六教材 遠足（尋常小学国語読本巻十一第四課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 4 号による, pp. 64-67.）
- 河野伊三郎（1926a）「読方教授例 尋四教材 水の力（尋常小学国語読本巻八第二十一課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 2 号による, pp. 64-68.）
- 河野伊三郎（1926b）「一つの学習指導例＝尋三、虹（国語読本巻五）＝」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 7 号による, pp. 113-119.）
- 古賀 豊（1922）「読方教授の実際」（「畫工の苦心」巻十一）『国語教育』育英書院（『復刻版国語教育』大空社 1995 第 7 巻第 11 号による, pp. 64-67.）
- 小林佐源次（1918）『カゲエ』の教授につきて（巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 9 号による, pp. 80-84.）
- 小林静策（1920）『捕鯨船』の取扱（巻十）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 5 巻第 4 号による, pp. 45-47.）
- 五味義武（1918）『オヤ牛ト子牛』の取扱（つゞき）（巻九）『国語教育』育英書院（『復

- 刻版『国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 10 号による, pp. 58-61.)
- 五味義武 (1924a) 「読方教授例 尋二教材まはりつこ (尋常小学国語読本巻三 十三)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 6 号による, pp. 52-57.)
- 五條 (ママ) 義武 (1924b) 「読方教授例 尋四教材 町の辻 (尋常小学国語読本巻八・第十五)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 9 号による, pp. 56-61.)
- 五味義武 (1925a) 「読方教授例 尋四教材 安倍川の義夫 (尋常小学国語読本巻七、第十七)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 6 号による, pp. 65-69.)
- 五條 (ママ) 義武 (1925b) 「読方教授例 尋四教材 呉鳳 (尋常小学国語読本巻八第六)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 11 号による, pp. 67-70.)
- 五味義武 (1926a) 「教授の実際 尋四教材 鎌倉攻 (尋常小学国語読本巻七第六)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 4 号による, pp. 68-73.)
- 五味義武 (1926b) 「読方教授例 尋一教材 ネズミノチエ (尋常小学国語読本巻二一十二)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 12 号による, pp. 57-61.)
- 後藤金好 (1937) 「尋二読方」(「長い道」巻三)『教育・国語教育』9 月号厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第 26 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 138-139.)
- 佐賀藤松 (1917) 「松下禪尼 (尋常小学読本 巻八 第六課) 教授案 (当選二等)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 2 巻第 12 号による, pp. 71-77.)
- 佐々井秀緒 (1935a) 「尋二読方指導案」(「自動車」巻三)『教育・国語教育』9 月号厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第 18 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 114-115.)
- 佐々井秀緒 (1935b) 「尋二読方指導案」(「月と雲」巻四)『教育・国語教育』11 月号厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第 19 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 92-93.)
- 佐々井秀緒 (1937) 「尋四読方指導案」(「兵営だより」巻七)『教育・国語教育』6 月号厚生閣 (復刻版『教育・国語教育』第 25 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による)

る, pp. 150-151.)

佐藤瑞彦 (1920) 「読方教授の実際」(「鎌倉」巻十二、「瀑布」巻十一)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 5 巻第 7 号による, pp. 56-58, pp. 58-61.)

佐藤瑞彦 (1922) 「読方科教授案の実際」(「紫式部と清少納言」巻十)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 7 巻第 3 号による, pp. 59-60.)

佐藤富雄 (1935) 「指導案の研究 尋二読方指導案」(「豆まき」巻四)『教育・国語教育』2 月号厚生閣(復刻版『教育・国語教育』第 16 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1987 による, pp. 92-97.)

芝田福蔵 (1918) 「ワタクシノホン(尋常小学読本 巻二 第十八課)教授案(当選二等)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 2 号による, pp. 74-77.)

白鳥千代三 (1916) 「尋三読方教授の実際」(「豊臣秀吉(一)」巻六)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 1 巻第 3 号による, pp. 72-75.)

白鳥千代三 (1924) 「読方教授例 尋三教材 八幡太郎(尋常小学国語読本巻五第二十)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 7 号による, pp. 58-60.)

白鳥千代三 (1925a) 「読方教授例 尋二教材 大工小屋(尋常小学国語読本巻四第十六)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 2 号による, pp. 60-63.)

白鳥千代三 (1925b) 「読方教授例 尋五教材 手紙(尋常小学国語読本巻九第二十三)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 9 号による, pp. 81-82.)

白鳥千代三 (1925c) 「読方教授例 尋五教材 炭坑(尋常小学国語読本巻十第十四)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 12 号による, pp. 72-73.)

白鳥千代三 (1926a) 「読方教授例 尋五教材 畫師の苦心(国語読本巻九第十一)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 5 号による, pp. 67-70.)

白鳥千代三 (1926c) 「読方教授例 尋三教材 虎と蟻(尋常小学国語読本巻六第八)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 11 号による, pp. 73-76.)

- 新田見一六（1918）「古机（尋常小学読本 卷六 第二十一課）教授案（当選三等）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 卷第 2 号による, pp. 77-79.）
- 鈴木陽吉（1916）「読み方の教順」（普通文）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 1 卷第 10 号による, pp. 50-54.）
- 高木知足（1904）「五尋常小学読本卷」（「わたくしの家」卷五）『教育研究』1 号 東京高師初等教育研究会, pp. 59- 61.
- 竹内文路（1924a）「読方教授例 尋五教材 石安工場（尋常小学国語読本卷九第十八）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 卷第 7 号による, pp. 60-67.）
- 竹内文路（1924b）「読方教授例 尋五教材 アレクサンドル大王と医師フィリップ（尋常小学国語読本卷十、第二）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 卷第 10 号による, pp. 58-63.）
- 竹内文路（1925a）「読方教授例 尋一教材 アメアガリ（尋常小学国語読本卷一 二十ページ）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 卷第 6 号による, pp. 58-65.）
- 竹内文路（1925b）「読方教授例 尋三教材 きのこ取（尋常小学国語読本卷六、第四）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 卷第 10 号による, pp. 64-68.）
- 竹内文路（1925c）「読方教授例 尋一教材 月（尋常小学国語読本卷二一八）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 卷第 11 号による, pp. 64-67.）
- 竹内文路（1926a）「読方教授例 尋六教材 我が国民性の長所短所（尋常小学国語読本卷十二第二十七課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 卷第 3 号による, pp. 70-74.）
- 竹内文路（1926b）「教授の実際 尋四教材 加藤清正（尋常小学国語読本卷七一第二十三課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 卷第 9 号による, pp. 64-66.）
- 竹村定一（1918）『『ウシワカマル』の取扱について』（卷二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 卷第 10 号による, pp. 42-45.）
- 玉井幸助（1925）「読方教授例 尋六教材 トマス、エヂソン（尋常小学国語読本卷十二第二十二課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 卷第 2 号

- による, pp. 63-66.)
- 友田嘉六 (1916) 「意義教授について」(「時間」巻十一)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 1 巻第 7 号による, pp. 50-54.)
- 豊田 瑠 (1918)『孔子と孟子』(尋常小学読本 巻十二 第二十三課)教授案(当選三等)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 2 号による, pp. 82-85.)
- 鳥越保太 (1917)「読方教授に於ける創造力の養成」(「東京見物(二)」巻七)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 2 巻第 9 号による, pp. 59-65.)
- 中野傳一 (1919)『冬景色』の取扱に就いて—研究授業としての—(巻十)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 4 巻第 12 号による, pp. 47-50.)
- 中濱幸吉 (1918)『松の下露』(尋常小学読本 巻十 第二十四課)教授案(当選一等)『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 2 号による, pp. 67-71.)
- 野澤正浩 (1924)「読方教授例 尋一教材 デンデンムシ(尋常小学国語読本巻ノ一)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 5 号による, pp. 69-72.)
- 野澤正浩 (1925)「読方教授例 尋二教材 私ノ村(尋常小学国語読本巻三第十六)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 7 号による, pp. 59-61.)
- 野澤正浩 (1926a)「読方教授例 尋二(ママ)教材 オクスリ(尋常小学国語読本巻二 二十)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 2 号による, pp. 62-63.)
- 野澤正浩 (1926b)「読方学習指導の実際=尋六、リンカーンの苦学(国語読本巻十一)=」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 7 号による, pp. 119-125.)
- 橋本留喜 (1918)「国語読本巻二第十九課『ナゾ』の取扱」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 10 号による, pp. 55-58.)
- 橋本留喜 (1924)「読方教授例 尋四教材 傘松(尋常小学国語読本巻七第七課)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 5 号による, pp. 72-76.)
- 橋本留喜 (1925)「読方教授例 尋五教材 雨將軍の握手(尋常小学国語読本巻九第九)」『国語教育』育英書院(『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 5 号による, pp. 72-74.)

- 橋本留喜（1926）「教授の実際 尋三教材 賀茂川（尋常小学国語読本巻六 第十八）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 1 号による, pp. 62-65.）
- 原田直茂（1922a）「尋三読方教授例」（「大賣出し」巻五）国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 7 巻第 5 号による, pp. 50-53.）
- 原田直茂（1922b）「尋四読方教授一例（国語読本巻七第二十「マリーのきてん」）」国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 7 巻第 8 号による, pp. 51-53.）
- 原田直茂（1924a）「読方教授例 尋二教材 うちの子ねこ（国語読本巻三第四）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 4 号による, pp. 61-63.）
- 原田直茂（1924b）「読方教授例 尋一教材 キクノハナ（尋常小学国語読本巻二）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 9 巻第 10 号による, pp. 56-58.）
- 原田直茂（1925）「読方教授例 尋三教材 金鶏勲章（尋常小学国語読本巻五第五）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 10 巻第 4 号による, pp. 62-64.）
- 原田直茂（1926a）「教授の実際 尋六教材 釈迦（尋常小学国語読本巻十二 第十九）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 1 号による, pp. 66-68.）
- 原田直茂（1926b）「読方教授例 尋三教材 私のうち（国語読本巻五・九）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 5 号による, pp. 64-67.）
- 原田直茂（1926c）「読方教授例 尋六教材 国旗（尋常小学国語読本巻十二 第十三課）」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 11 巻第 11 号による, pp. 76-78.）
- 平松唯治（1918）『ユキダルマ』の教授細案（承前）（巻二）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 3 巻第 10 号による, pp. 46-50.）
- 平松唯治（1920a）『しひの木とかしのみ』の教授（国語読本巻四第十五課）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 5 巻第 1 号による, pp. 60-66.）
- 平松唯治（1920b）「読方教授に於ける総括的扱の実際案」（「大日本」巻五）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 5 巻第 7 号による, pp. 62-66.）
- 平松唯治（1921）「教授の実際 『伊勢参宮』教授の一案」（巻六）『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 6 巻第 3 号による, pp. 58-60.）
- 堀 學治（1919）「国語読本巻三『ハヤオキ』の教授」『国語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 6 巻第 3 号による, pp. 58-60.）

- 語教育』大空社 1994 第 4 巻第 3 号による, pp. 89-92.)
- 本郷兵一 (1937) 「尋四読方 つばめはどこへ行く」『教育・国語教育』10 月号厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 27 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 49-51.)
- 本田小一 (1911) 「本田氏の国語読方教授」(「貯金」巻九)『教育研究』93 号東京高師初等教育研究会, pp. 49-51.
- 圓山良之助 (1917) 「尋三の読方教授」(「蝶」巻五)『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 2 巻第 6 号による, pp. 56-61.)
- 丸山修一郎 (1917) 「『かしこい子ども』(尋常小学読本 巻六 第七課)教授案(当選三等)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 2 巻第 12 号による, pp. 82-85.)
- 三浦保行 (1917) 「尋二読方教授の実際案二つ」(「手ノユビ」巻四)『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 2 巻第 1 号による, pp. 61-63.)
- 水戸部寅松 (1906) 「読方教授例」(「寒暖計」巻七)『教育研究』32 号 東京高師初等教育研究会, pp. 33-38.
- 村野幸二郎 (1913) 「村野氏の読方教授」(「山之内一豊の妻」巻七、「アラビア馬」巻十一)『教育研究』114 号 東京高師初等教育研究会, pp. 44-46.
- 守岡宗世松 (1917) 「『冬景色』(尋常小学読本 巻十 第九課)教授案(当選一等)」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1993 第 2 巻第 12 号による, pp. 63-67.)
- 森岡半次 (1922) 「『読む』の真意義に立つ『読ませ方』」(「初秋」巻九)『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1995 第 7 巻第 12 号による, pp. 56-60.
- 森本安治 (1920) 「国語読本巻六『くりから谷』の取扱」『国語教育』育英書院 (『復刻版 国語教育』大空社 1994 第 5 巻第 12 号による, pp. 53-55.
- 山内才治 (1936 a) 「尋二読方指導案 早鳥」『教育・教育国語』10 月号厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 23 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 56-57.)
- 山内才治 (1936 b) 「尋二読方指導案」(「いうびん」巻四)『教育・教育国語』12 月号厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 23 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 110-111, 123.)
- 山内才治 (1937) 「尋二読方指導案」(「豆まき」巻四)『教育・教育国語』2 月号厚生閣 (復刻版 『教育・国語教育』第 24 巻 教育・国語教育復刻刊行委員会 1988 による, pp. 132-

133.)

山内才治（1938）「したよみの任務と其の指導」『教育研究』477号東京高等師範学校附属
小学校,p.30.

山ノ内盛生（1918）「胃と身體（尋常小学読本 卷八 第二十課）教授案（当選二等）『国
語教育』育英書院（『復刻版 国語教育』大空社 1993 第3巻第2号による, pp. 71-74.）

山田義直（1915）「山田氏の読方教授」（「ていしゃば」巻五）『教育研究』140号 東京高師
初等教育研究会, pp. 35-38.

戦前における「読むこと」の学習指導論史年表

年代	教育に関する主な事項 本論で扱う主な関係書	文章観・「読むこと」とは何か	学習指導方法論と主な主張	主な教授例（指導案）	子ども主体の考え方・活動
〈明治〉 1872 1883 1886 1889 1894 1899 1900 1904	<ul style="list-style-type: none"> ・「学制」頒布、師範学校を開く 若林・白井『改正教授術』 ・「小学校令」公布 ・（「大日本帝国憲法」公布） ・（日清戦争） 樋口『統合主義新教授法』 ・「小学校令施行規則」公布、「国語科」（従来の「作文」「習字」）を設立 ・（日露戦争） ・第一期国定国語教科書使用開始 ・雑誌『教育研究』創刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・樋口（1899）「書を読むは自己の思想を読むに外ならず」 	<ul style="list-style-type: none"> ・訓詁注釈、語学主義、注入主義 ・開発主義（ペスタロッチ） ・白井（1883）「先ヅ総合シ後分解スベシ」 ・ヘルバルト五段階法 ・統合主義（パーカー） ・樋口（1899）「言語の全体を示して次に分解」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「教授例」の目的には「内容」と「形式」別に記載 ・「予備、提示、総括、応用」の段階的な指導過程 ・高木（1904）「わたくしの家」（部分法）理科的扱い、大意 	<ul style="list-style-type: none"> ・若林・白井（1883）「活発ハ児童ノ天性ナリ」 ・樋口（1899）「自己の活動によりて遊戯的に学習 ・予習（下調べ）、自習自動（複式学級）

1909	岡 (1909)『自学輔導新教授法』		・馬淵(1909)説明することなく「直ちに文章を読ませて」	・相島 (1909)「春の景色」「蜜蜂」(全体法)「大要」の問答	・自学輔導
1910	・第二期国定国語教科書使用開始	・高橋 (1911) 読み方教授の主眼「読める、分る、要点は何」	・高橋 (1911) 教材の理科的扱いに対し、国語科本来の目的を主張	・本田 (1911)「貯金」(部分法) 主要形式の探究	・「教授の作用は児童をして自ら学ばしむること」 岡 (1909)
〈大正〉					
1916	芦田(1916)『読方教授』 ・雑誌『国語教育』創刊	・芦田(1916)「自己を読む」「教材に直ちに」 ・丸山 (1917) 文章の視覚記号に誘導されて、其記号の目指す思想を喚起順応	・水戸部 (1912)「分節主義と全体主義」(折衷案) ・本田 (1915) 内容理解したことを「自己の所有物として話術」 ・白鳥(1916)児童の力に合わせて、「部分法」を採る ・五味 (1916)「語の知識が文章理解の重要な根柢をなす」	・村野 (1913)「山之内一豊の妻」「アラビア馬」全文通読後「大意」 ・芦田 (1915)「冬景色」 ・白鳥(1916)「豊臣秀吉(一)」(部分法) 読み、書き、理解 ・守岡 (1917)「冬景色」(全体法)	自習 (新出・難字語句の発見) 鳥越 (1917) 教師は児童に発見させ、断定はしない。
1918	・第三期国定国語教科書使用開始 ・雑誌『赤い鳥』創刊 ・文芸主義の教育思想	・花田 (1918)「一篇を形成する文章は～其の全体」「全体と部分」の関係 ・井上 (1919) 読むことの三方面「理解、玩味、識別」 ・秋田 (1920)「創作的読方教授」	・花田 (1918)「一遍を形成する文章は、其の全体で」「部分法」は「有機的關係から無残にも絶縁」 ・中野 (1920) 第三期国定国語教科書「純文学的色彩が鮮やか」 五味 (1920)「三次の読解」として、「情趣の感得」、「趣味の養成」	・鶴戸西 (1918)「ユキ」児童の美的情感を陶冶する ・大場 (1918)「子どもの心」 「全文通読大意の問答」「作者の態度吟味、所感発表」 ・伊藤(1919)「五一ぢいさん」 大意の問答、作者の吟味	・子どもの感想を尊重 ・鈴木 (1920)「感想を喚起」 ・中野 (1920)「鑑賞は各自表現、個性発揮」 ・自学、自習

1922	垣内 (1922)『国語の力』	<ul style="list-style-type: none"> ・志村 (1920)「読むとは自己を読むものなり」 ・中野 (1921)「文章を形式を通して作者の感情意志の根本に触れしめる」 ・センテンスメソッドの提唱 垣内 (1922) ・森岡 (1922)「自己を読むなり」「声明を読むなり」「主(自己)客(文章)を没して止揚されたる一元的境地」 ・晝田 (1922)「文章の含んでいる思想感情乃至真理をそのままに受領」 ・保科 (1922)「鑑賞の力」ができて「はじめて文章を読む」ことができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・小島 (1921)「多く読ませる前に多く読み得る力を養う」 ・富永 (1921)「田舎の農村では通読に差支の無い者は五分の一有る無しの程度」 ・垣内 (1922)「文意の直観」「想の形、文の形」 ・生命主義(デューイ、シュプランガー) 	<ul style="list-style-type: none"> ・小林 (1920)「捕鯨船」(部分法) 内容の探究(想の理解) ・佐藤瑞彦 (1920)「鎌倉」所感発表「文学的情感」「文学的表現」 ・森岡 (1922)「初秋」「文字語句を突破して意味の世界へ突入」する態度を養う ・原田 (1923)「大売出し」所感を尋ねる、作者の輪郭・心持 ・岡井 (1924a)「松坂の一夜」鑑賞的吟味 河野 (1924)「弟橘姫」同時学習・相互学習 ・野澤 (1924)「デンデンムシ」掛図により経験と交渉、詩趣を味う 	<ul style="list-style-type: none"> ・印象、感想発表 ・問題作り、発見的学習 ・児童相互の話し合い、討議 ・高橋 (1924) 児童による問題学習の質高め
1923	<ul style="list-style-type: none"> ・(関東大震災) ・ダルトンプラン 	<ul style="list-style-type: none"> ・秋田 (1924)「作者の想定」「想の吟味」「表現法の吟味」 ・大旗 (1924)「作者の心境に到達する主観的、内面的な読方」 	<ul style="list-style-type: none"> ・竹内 (1924)「鑑賞」は作者の苦心、表現の鑑賞である。 ・秋田 (1924)「作者の想定」「想の吟味」「表現法の吟味」 		

1925	・(治安維持法) 吉田『自由教育に基づく 読方学習論』	・奥野(1925)「読方における センテンスメソッドを批評 す」 ・吉田(1925)「エルチェ式か センテンスメソッドか」 ・秋田(1925a)「作者が本文 を創作する場合の境地に導 いて、想の上に立つこと」	・生活主義 ・小林(1925)「よりよき鑑賞への 指導」—読者と作品の関係を「絶対 主観の特殊性」と「共通普遍性」	・秋田(1925b)「きやうだい」 「第一印象」を「正しき印象」 に導き、「想」の吟味や味読。 ・河野(1925)「遠足」「思想 が表れたところ」を絵に描か せ、表現を手掛かりに想像 ・岡井(1925a)「自治の精神」 (部分法)ディスカッション を取り入れる ・秋田(1925a)「進水式」創 作的態度で表現美を感得 ・白鳥(1926)「虎と蟻」「独 自学習」(読む、大意、語句の 意味)「共同学習」 ・原田(1926)「私のうち」(部 分法)「三文による気分の比 較」 ・橋本(1926)「賀茂川」「全 課通読 - 感想 - 作者の吟味」 「経験発表」	・白鳥(1925a)「教授は教 材に対する児童と教師の 合同研究」 ・五條(1925b)「解るだけ 読みとらせる」下調べ、自 由学習、児童相互の話し合 い ・ディスカッション ・問題法 ・千葉(1926) 自学が進歩 「正習の中で行われる」 ・河野(1926)「独自学習」 「相互学習」 ・白鳥(1926)「独自学習」 「共同学習」 ・野澤(1926)「学習過程」 —「予習・本習・練習」
1926	千葉(1926a)『読方教育 要説』		・野澤(1926)文章教授における「学 習過程」「内容の理解、鑑賞」「内容 の批判」「想形の理解、批判」 ・竹内(1926)「全文の解釈、鑑賞、 批評」(子どもの実態を配慮、部分 と全体を見据えた鑑賞指導		
〈昭和〉 1927	垣内『国語教授の批判と				

1929	内省』				
1930	西尾『国語国文の教育』				
	奥野『心理的読方の実 際』	・「トンネル式読解」の始まり (1930)	・奥野(1930) 心理的読み方、ライ フメソッド		
	原田『読方教育の本領』				
1931	・(満州事変)				
	西原『形象直観読方教育 の原理と実際』	・石川(1933)「実際の読方」 は「一語一語を辿り、一句一 句を読み」「高次の直観を展 開」	・佐藤徳市(1931)「文意の直観」 「文意の自証」「形象の直観」 ・岡澤(1931) 語句には「連想作用」 と「知的作用」がある	・山内(1932)「道ぶしん」「主 要語句」や「中心語句」	・河野(1932)「独自の研究」 「相互の研究」「整理学習」 ・田原(1932)「グループ学 習」「学級全体学習」
1932	秋田『読み教育の新相』				
1933	・(国際連盟脱退)				
	・第四期国定国語教科 書使用開始				
	渡邊『国語教育史』				
1934	山内『素直な読方教育』	・土屋(1933)「読むとは文章 の意味に自ら反応して自ら これを理会すること」			
1935	石山『教育的解釈学』		・石山(1935)「通読 - 精読 - 味読」 の指導過程	・佐々井(1935)「月と雲」「経 験発表」「文の絵画化」	・佐藤末吉(1935)「解釈は 子供の解釈でなければならぬ」
	勝部(1935)『国語の心』	・谷口(1935)「文は、この主 題、内容、情調が渾然と融合 されているもの(形象)」	・武藤(1935)「体験性」の重視 ・佐藤末吉(1935)「直観を発展さ せる仕事として、分析の仕事」	・浅黄(1936)「振子時計」「語 句文脈の精読で文意、同意、 語意の確認」	・高野(1935)「独自学習」 と「協働学習」
		・高野(1935)「児童は読本の 文章に赤裸で突き当たり四つ に組んでその文を理解する」	・浅黄(1936) 文脈の中で語句を捉 える、主要語句	・山内(1937)「豆まき」教材 観一「文の主題」	
1937	勝部(1937)『国語解釈 学』				

1939	西尾『国語教育の新領域』		・土屋（1936）「答と問」「理會と表現」の関係「読めただけ話せ」	・後藤（1937）「長い道」「読む」「語る」を重視	
1940	石井『読方教育思潮論』 峯地『読方教育発達史』		・土屋（1938）わかったところからわからないところを推究	・柏熊（1938）「キンギョ」「1文意の発見 - 文章の研究」 「2 文章に即した語句の吟味、文中の大事な言葉によって調べる - 感想発表」	
1941	・『国民学校令施行規則』公布 ・第五期国定国民科国語教科書使用開始 ・（太平洋戦争の始まり） 神奈川県女子師範学校附属小学校『国民学校の経営と教法』	・林（1941）「読みを本体とする」「解釈は常に叙述面に即して進行する」	・山内（1939）「素読 - 調読 - 総読」の指導過程 ・林（1941）「読みは必ず発表に向う」部分読みと全体読みの関係		・林（1941）個人的読みと全体的読みの関係
1942	神奈川県女子師範学校附属国民学校『国民科授業細目』			・林（1942）「読み - 話し - 書き」の有機的な活動 「予想」と「総合」の学習	・林（1942）話し合い活動