

大正期における「読み方教授」の改革

— 芦田恵之助・秋田喜三郎の「読み方教授」—

神谷 キヨ子

目次

はじめに

1. 本研究の問題の所在	1
2. 本研究の目的と方法	5
3. 本論文の先行研究と論文構成	6
「はじめに」の注・引用文献	12
第Ⅰ章 明治初期教授法の形成—伝習から模倣へ—京都府の教育を通して—	24
第1節「寺子屋」から「教室」へ —一斉教授の方法—	24
第1項 「読物」教授の方法 —京都府の教授法—	24
第2項 「問答」法による学習	25
第2節「知識伝達」から「子どもの心性開発」へ —「開発主義」教授法—	27
第1項「開発主義」教授法	27
第2項 形式に陥った「ヘルバルト主義」教授法 —芦田の児童中心教育—	33
第Ⅰ章の注・引用文献	36
第Ⅱ章 芦田恵之助と樋口勘次郎—芦田恵之助の「読み方教授」の底流—	48
第1節 樋口の『統合主義新教授法』—「活動主義」の淵源—	48
第1項 樋口の「活動主義」	49
第2項 樋口の「統合主義教授法」	52
第2節 芦田の「読み方教授」への樋口の影響	57
第1項 芦田の「自己を読む」の契機になった樋口の「観念を読む」	57
第2項 樋口の「活動主義」を芦田の読み方学習に	60
第Ⅱ章の注・引用文献	61
第Ⅲ章 芦田恵之助の「読み方教授」の革新	
—芦田恵之助の「読み方教授」とその思想—	71
第1節 芦田の「読み方教授」の改革	72
第1項 芦田の「読み方教授」成立まで	72
第2項 芦田の「読み方教授」の確立	77
第3項 芦田の教育思想—発動的学習—	82
第2節 芦田の「読み方教授」—言語活動からみたその特質—	86
第1項 芦田の授業の分析	87
第2項 芦田の授業の言語活動の分析	92
第3項 カテゴリー分析の結果と考察	95
第3節 分析結果から見た芦田の授業の特徴と「読み方教授」のめざすもの	100
第1項 授業分析結果と芦田の授業の特徴	100
第2項 芦田の「読み方教授」のめざすもの	102
第Ⅲ章の注・引用文献（芦田の履歴）	106

第IV章 木下竹次の「学習法」・「教程」観と秋田喜三郎	
－秋田喜三郎の「読み方教授」改革へ－	120
第1節 木下の「教程」	121
第1項 木下の「教程」観	121
第2項 木下の「教授草案」	126
第2節 『裁縫新教授法』の教授段階	128
第1項 鹿児島県女子師範学校での取組み	128
第2項 『裁縫新教授法』の特徴－「修得」の原理－	130
第3節 奈良女子高等師範学校附属小学校での実践	133
第1項 木下の最初の教育方針	133
第2項 学習の道案内の「学習指導案」	136
第3項 木下の初期「教程」観から秋田の「読み方教授」改革へ	137
第IV章の注・引用文献	139
第V章 秋田喜三郎の「読み方教授」の創造	
－「奈良の学習法」を基盤にして－	145
第1節 「創作的読み方」教授の構築	146
第1項 秋田の滋賀県師範学校附属小学校における文章観	146
第2項 「創作的読み方」の構築	148
第3項 秋田の自学輔導主義と芦田との邂逅	150
第2節 奈良女子高等師範学校附属小学校における「読み方教授」	152
第1項 草創期「学習法」の実践－1919年から1923年－	153
第2項 秋田の奈良女子高等師範学校附属小学校での実践	154
第3節 「創作的読み方教授」改革と「学習法」の構築	159
第1項 秋田の「学習法」の構築	159
第2項 「創作的読み方」教授の改革	162
第3項 「創作的読み方」教授のめざすもの	166
第V章の注・引用文献	171
秋田の著作品	182
終章	186
I. 「読むこと」の基底を確立する授業	186
1. 芦田の「自己を読む」と「文字・語句」の「形式」「内容」一元化	188
2. 秋田の「作者想定」と「文字・語句」の「形式」「内容」一元化	189
3. 芦田と秋田の「読み方教授」の創造	191
II. 今後の課題	192
終章の注・引用文献	193
主要参考文献一覧表、芦田恵之助・秋田喜三郎の経歴と教育活動	

はじめに

本研究は、大正期における国語科「読み方教授法」の児童を中心に据えた教育改革の実態の考察を通して、自由主義的な教育とされる「大正新教育」の実態の一側面を明らかにする。

1. 本研究の問題の所在

明治当初、政府は欧米諸国の文明・国力に追いつくために教育政策にM. M. スコット¹⁾を1871(明治4)に招聘し、あらたな教授理論である一斉教授法を採用した。1877(明治10)年頃には、当時アメリカで盛んとなっていたペスタロッチ主義の実物教授に基づいた「庶物指教」を導入し、それまでの素読暗唱の学問習得の教育方法に変わって、教師の一方的な「問」と児童の「答」によって進められる「問答法」の教育方法が実施された²⁾。また、1883(明治16)年頃には、高峰秀夫を中心として米国から導入された児童の疑問を足ががかりとして学習を導き、児童の「心性」を開発しようとする「開発主義」の教授法が実践されるようになった³⁾。

このように明治政府は幾度かの教授法改革を実施した。しかし、「開発教授法」に転換することは、それまでの教師が一方的に知識を注入していた方法から、児童の「心性」を開発するという大きな転換であったため、当時の教師達の戸惑いは非常に大きいものであった⁴⁾。その結果、「開発教授法」は本来めざしていたものとは異なり、教師が一方的に「問答」を繰り返すという型にはまった教授方法となってしまった⁵⁾。

1887(明治20)年、森有礼文部大臣の教育政策によってドイツ人のハウスクネヒトが招聘されて東京大学でヘルバルト教育学説の講義をしたことが端緒となり、ヘルバルト教育学が教育界に急速に浸透した。1896(明治29)年にはヘルバルト主義教育学派の「五段階教授法」は現場の教育に大きな影響力を持った⁶⁾。ヘルバルト主義派の教授学は、子どもに興味・関心をもたせるための教師の教育的活動を重視したものである。また、児童が学習対象に没頭する「専心」とその結果得られた表象を統一・統合する働きの「致思」の二つの心理学的概念を基礎とし、「予備－提示－比較－総括－応用」の五段階の指導過程にその理念が構築反映された⁷⁾。東京高等師範学校教授の棚橋源太郎が『小学各科教授法』で五段階教授法を説き、全国各地で各教科が

五段階教授法、またはそれを簡略化した三段階教授法で指導された⁸⁾。当時の教育界の実態を訓導村松民治郎が『信濃教育会雑誌』で「五段階教授法にあらざれば教授法にあらざ」と批評した⁹⁾。

しかし、1895(明治 28)年頃に教育界で広く実践されたヘルバルト派教授法も本来のヘルバルトの理念である人間解放を果たす価値を含んだものでなく、五段階概念だけを形式的に受容した教授法であった¹⁰⁾。その結果、五段階教授法は五段階の形式重視で単調なものという批判的見方が1907(明治 40)年頃には一般的なものとなった¹¹⁾。

大正初期の教育界は、欧米の自由主義の影響を大いに受けた。「大正新教育」の先行的研究者である中野光は、富裕階層やインテリ層の子弟が多数を占める師範学校附属小学校や私立の新学校における多様な実践を「教育の『近代化』に果たした役割」として個別的・具体的に考察する¹²⁾。中野は、明治期の教師中心の一方的な授業の反省から、「大正新教育」はそこからの改革と捉え、「画一的な注入教授から子どもの自発性・個性を尊重しようとした教育」と定義する¹³⁾。この中野の定義を多くの研究者も肯定的に継承する¹⁴⁾。「大正新教育」期には児童を教育の主体におき、児童主体の教育を出発させようとする「児童本位」の立場に教育の根幹が築かれた¹⁵⁾。今までの伝統的な教師中心の公教育批判には、エレン・ケイやヘレン・パーカーズなどの先進的教育理論からの影響も見逃せない¹⁶⁾。

一方、中野のいう「画一主義」は、それまでの明治憲法の下での国民教育の特徴、国定教科書を用いた教師側からの管理的、一方的教授法を意味し、国家主義的イデオロギーと癒着するといった制度上の実態を指している¹⁷⁾。本研究では、問題とすべき「画一主義」とは、児童の実態、個性を考慮しない教師の一方的教授法に依拠し、国家の西洋化、近代化を焦眉の課題として児童の実態より優先した授業実践、授業内容・授業形態の固定化といった「学習の質」の画一化であると考え¹⁸⁾。

従って、それまでの「画一主義」からの脱出は、児童の個性を尊重した授業内容・授業形態の「学習の質」の変換を意味する。

また、中野は、「大正新教育」の代表的実践、及川平治の明石師範学校附属小学校、手塚岸衛の千葉師範附属小学校、木下竹次の奈良女子高等師範学校附属小学校(以下、「奈良女子高等師範学校附属小学校」を「奈良女附小」と略記、筆者)や沢柳政太郎の成城小学校における私立小学校の「新学校」等の改革、取り組みについて考察して

いるが、それは各教育現場の「教育改造」の変革方法やその代表者の「思想」についての考察であり、「大正新教育」期における児童の自己尊重、自発性をめざす授業実態の変容過程、教育界に内在していたその意義や課題は十分に分析されているとはいえない¹⁹⁾。

「大正新教育」は、教師主体でなく、児童を尊重し、児童一人ひとりを見据えた教育と考える。中野がふれていない児童の自発性、自己活動の創造性をめざし、さまざまなゆれを内包して取り組む授業改革の実態、「学習の質」の変換という側面を理解することは、「大正新教育」期における児童の内面側からの変革の実態を明らかにすることであり、それは、「大正新教育」期の実態の重要な一側面となる。

本研究で「大正新教育」期の学習実態について考える上で国語科「読み方教授」法を取り挙げた理由として、

- 1、「大正新教育」期における教師主体から児童主体へ学習主体変換を研究する対象としての確なものである。
2. 国語科「読み方教授」法は、明治期から大正期の様々な教授法の改革の課題や明治初期からの文字・語句等の理解を学習目的とする「形式」主義の読み方教授とそれに対抗して国語科成立頃に起こった文章の「内容」理解を目的とする「内容」主義の読み方教授の二元主義の教育思想の統一の課題がある。

を挙げる。

従って、「大正新教育」期の学習改革の一実態である「学習の質」の変換については、国語科「読み方教授」での課題改善、児童の「自発性」、「自己認識」「自己創造」をめざす「学習の質」の変容改革過程について考察をすることから明らかにする。

国語教授法については明治初期の文字語句の解釈・訓詁、さらに輪講に移るという暗誦主義の教授法から「開発主義」教授法の「問答」法を経て、ヘルバルト派の五段階教授法、または、三段階教授法の段階教授法に準じた指導を行ったことは既に述べた。しかし、ヘルバルト派の五段階教授は、千葉教育会の実践等から見られるように五段階に対応した教師の画一的な一斉指導法であった。国語教育学者飛田多喜雄は述べるが国語教育の指導法は 1895 年で「五段階教授法実例」を挙げ、さらに、「予備・教授・応用」の三段階も説くという教授法模索の状態であったと述べる²⁰⁾。一方、1899 (明治32)年に樋口勘次郎²¹⁾は「開発主義」教授法の「誤解」による管理的教授、ヘル

バルト派の一斉指導による段階教授法の形式にこだわる教授は児童を萎縮させるとして「発動主義」教授法を唱えた²²⁾。

また、近代日本語の成立期とされる1900(明治33)年頃に言文一致が多くみられるようになり²³⁾、1903(明治36)年には国定読本『尋常小学読本(イエスシ読本)』、1909(明治42)年には第二期の国定読本『尋常小学読本』(ハタタコ読本)が刊行された。仮名字体の統一、分かち書き、句読法などにおいて一応の基準が立てられ、国語問題のいくつかが国語科成立に進行する形で処理されていった²⁴⁾。

しかし、このような中で教科の教授法で五段階教授法や三段階教授法等の段階にこだわった教師中心の一斉教授法への批判が噴出する²⁵⁾。また、統合された「国語科」において「読み方」「書き方」「綴り方」「話し方」のそれぞれの領域の指導内容・方法等も検討された²⁶⁾。一方、明治後半期に、政府は欧米の教育方法から新たな教授法改革を得るため多くの留学生を派遣した²⁷⁾。

この結果、大正期には、明治初期の文字・語句等の理解を学習目的とする「形式」主義の読み方教授とそれに対抗して1900年頃に起こった文章の「内容」理解を目的とした「内容」主義の読み方教授の二元主義読み方教授の統一の課題²⁸⁾、明治後期から大正初期に起こった国語教授法の模索から「読み方教授」法の改革が課題となる²⁹⁾。

本稿では、「大正新教育」期における教授・学習理論や実践にいかなる意義や課題が内在していたのかを学習における「自発性」、「自己認識」、「自己覚醒」、「自己創造」といった視点から考察する。国語科、中でも、「大正新教育」期の「読み方教授」法の改革の実践、構築過程の解明から、画一的な学習とは相反する児童の自己認識、「自己創造」をめざす「学習の質」の転換という改革の実態が浮かび上がり、「大正新教育」期の学習改革、児童中心の学習、児童の内面改革の実態という新たな一側面を明らかにする³⁰⁾。

現在の国語科の学習内容は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域と「伝統的な言語文化と国語の特質」からなる。また、現在の国語科の学習は、知識注入の教授ではなく、言語活動を通して児童の学力を育成することが重視される。しかし、言語活動を通じた実践の中に児童を放任したような様態がみられる。「大正新教育」期での教育の本幹を児童中心に据えた意味、また、児童中心の意味について考察することは、当時と同じような背景をもつ今日の学習状況について検討することに役立つと考える。

2. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、児童の自発性や自己の発展をめざす「大正新教育」期の児童を中心に据えた授業実態の一側面、自己の内面確立をめざす学習、自己覚醒、「自己創造」をめざす「学習の質」の改革の実態、を芦田恵之助と秋田喜三郎の「読み方教授」法の成立過程の考察から明らかにすることである。

本稿で考察する国語教育者芦田恵之助は、我が国の国語教育史上国語教育の本質にせまる業績を残したとされ、大正初期に、それまでの「読み方」教育指導法から教材即ち文章の理解に児童の主体性を求め、児童一人ひとりが「自己を読む」³¹⁾ 視点を導入した。芦田は、そこから自己の認識、自己覚醒をめざす「読み方教授」法を構築した³²⁾。芦田は、「大正新教育」期に「ともに（教師も生徒も）真実を尋ねて、ともに育っていく」、教師と生徒が共に学習する「共流」の学習法を唱えた³³⁾。

一方、同じくドイツの教育者ヴォルフガング・イーザーの読書行為論³⁴⁾の紹介から今日、再定位・再評価される国語教育者秋田喜三郎は、「大正新教育」期に児童に作者を想定する読み方、「作者想定」の視点を持たせ、それまでの教師主体の「読み方」教授法から児童が自発的、自律的に文章を読む学習方法を構築し、自律的「読み方教授」法への改革を提唱した。

芦田は、大正初期の「読み方教授」について、それまでの五段階教授法から脱し、読み方教授の目的を児童の「日常生活の解放」と識見を高める「学習態度の確立」に求め、「形式」主義と「内容」主義一致の芦田の生涯の主張「読むことは自己を読むこと」³⁵⁾に到達した。芦田は、これまでの児童が教師の後について音読するだけの「読み方」教授法から児童の「自発性」、「学習態度の確立」をめざした児童の内面に深く食い込む学習へと「学習の質」を転換し、児童、教師共に学ぶ「読み方」教授法へ大きく改革する。

一方、秋田は、大正初期に学習の対象である「文章」から作者を想定し、「文章」を確かに・深く捉える「作者想定」を指導過程の全段階に位置づけた「創作的読み方」を提唱した。秋田は、作者の位置に立って文章を「咀嚼玩味」し、「自己活動」を重要とする「自学主義」の「読み方教授」をめざした³⁶⁾。秋田は「自学主義」を「生命」とし、「作者想定」から「形式」主義と「内容」主義の融合を図る「形式－内容合致」の文章観を提唱する。また、「文章」を理解し、「想」（作者の考え：筆者注）の観方・考え方・感じ方を玩味し、そこから、自分自身の観方や考え方、感じたことを創作するという方法を採用し、「読

み方」と「綴り方」とを結びつけた³⁷⁾。秋田は、滋賀県師範学校附属小学校（以下、「滋賀県師範学校附属小学校」を「滋賀附小」と略記、筆者）において構築した「創作的読み方」を「奈良女附小」で、「学習法」³⁸⁾のもとに児童主体、自己確立、「自己創造」をなす「読み方教授」法へ意欲的に実践した。秋田は、「大正新教育」期に児童主体、自己創造をなす「読み方教授」の改革、「学習の質」の転換を果たすのである³⁹⁾。

本論文では、この芦田と秋田の「読み方教授法」の大正期の実践過程が明治期の文字・語句を重要とし、文字・語句等の理解を学習目的とする「形式」主義の読み方教授とそれに対抗して起こった文章の「内容」理解を目的とした「内容」主義の読み方教授の二元主義からの脱却であり、創造的・柔軟的に児童をみつめる「児童観」に基づき、「形式」主義と「内容」主義を合致させ、文章から「自己を読む」、作者を想定する「作者想定」という方法で児童の主体性、自己確立、「自己創造」をめざす新たな「学習の質」の改革、授業改造であったことを明らかにする。そのために、明治期の「教授法」の実態、「読み方教授」の実態について考察する必要がある。その結果、「大正新教育」期における児童を尊重した新たな一側面、児童の自発性、「自己創造」をめざす授業改革過程の実態、が明らかになる。

3. 本論文の先行研究と論文構成

次に、本論稿の各章の考察対象での先行研究について述べる。

本論が考察の対象とする「大正新教育」運動の先行研究者には、海老原治善・堀尾輝久・山住正己、中野光等がいる。海老原は、「新教育運動」は明治絶対主義教育の「反体制教育運動」の出発と見るが、体制批判に徹しきれない結果、教育方法の改革にその役割を限定したところにこの運動が発展しなかった原因があるとした⁴⁰⁾。堀尾は、「大正新教育」運動はワロンのいう「子ども諸権利」の発見をなす真の児童中心主義ではないと運動自体を性格づけた⁴¹⁾。一方、山住は「大正新教育」への批判に対し、子どもの成長のための「方法的自覚化」と「自発性、自己活動の尊重」においては、わが国の「伝統的・官僚統制的・画一的教育思惟」に対して教育全体に積極的な意味を持ったと肯定的に位置づけた⁴²⁾。

一方、国語教育における大正新教育の研究には、井上敏夫の「国語教育と大正デモクラシー」がある⁴³⁾。井上は、大正7年に視点をあて、この時点を中心に大正期の国語教育、綴り方教育、国定国語教育、『赤い鳥』の文芸主義について述べている。井上は、「読み

方教授」を概括的には捉えていると思われるが、その背景となった明治期における「教授法の実態」や教授法が成立していった過程の精細な考察は不足していると思われる⁴⁴⁾。

第1章では、大正期の教授法改革の考察にあたり、明治初期からその末期頃までの教授法並びにその課題について京都府の地域教育の教授法の実態から考察を図る。京都府は、「学制」が公布される1869年（明治2年）に上京第27番組小学校で最初の小学校開業式を上げ、その年の12月中頃までには64の公立小学校が発足する⁴⁵⁾という実態がある。また、本稿で考察する芦田恵之助が明治期に京都府で教員をしている。そこで、本章では明治初期の教授法の実態の一例として、京都府での教授法成立の過程を考察する⁴⁶⁾。

第1節では、明治初頭期の教授法について、スコットに導入された一斉教授法の実態を京都府の中出利観著作の『小学教授方手順書』等、残されている文献から考察する。第2節では、本稿の主題とする大正期の国語科「読み方」教授法改造に向けて、国語科の成立と変容の基盤になる87年から1900年代の教授法について考察する。京都府の教育について、戦後の先行論文は見られるが明治以降、近代の教育については追究されていない⁴⁷⁾。『改正教授術』について何啓華の先行研究がある。何啓華は『改正教授術』の特徴について述べるが読物課に特化した考察はされていない⁴⁸⁾。

第2章では、芦田の思想に多大な影響を与えた樋口の教育思想について考察する。特に、樋口の「活動主義」の理念、並びに、「統合主義教授」について樋口が著した『統合主義新教授法』から考察する。樋口の教育思想「統合教授」に関する先行研究の中で⁴⁹⁾、小林健三「樋口勘治郎研究」は、樋口の「統合主義」はヘルバルト派の「中心統合」ではなく、F. パーカの「神」を中心とする「中心統合」説とも異なるとし、「統合」の「中心」は存在しないという⁵⁰⁾。渡辺晶は、樋口の『文部省講習会教授法講義』第4章「教育勅語の御趣旨」を論拠に、樋口は「教育勅語」を統合教授の目的とすると述べるが「中心教科」にはふれていない⁵¹⁾。本論文では樋口は「修身科」への統合を考えたとする。また、樋口の芦田に与えた影響について国語教育学者石井庄司、国語教育学者望月久貴は「自己を読む」は樋口の影響を受けていると説くが、両者とも芦田の主張する語句・文の「形式」と「内容」合致の考えからの樋口の影響は言及していない⁵²⁾。

第3章では、芦田の「読み方教授」における授業方法改革の実態とその特徴を抽出し、明治期からの「読み方教授」法の改革実態、児童の授業実態について考察する。芦田に関する先行研究は「読み方教授」「読み方教式」「教材」等に関して数多くの論攷、論評が

蓄積されている⁵³⁾。しかし、芦田の「読み方」での「自己を読む」読み方の主張が「大正新教育」期における自己改革の位置づけを示した主張は少ない⁵⁴⁾。鴻巣良雄は芦田の教育思想が大正初期の個人的人間的・市民的自覚の警世をしたことを主張しているが読み方改革の実態について踏み込んだ考察を行っていない。三好公代は大正期の芦田の読みの指導観の概要について述べるが、芦田の「読み方教授」法が自己改革の実態であると位置づけた考察を行っていない。一方、芦田の「自己を読む」という方法が文字・語句の「形式」と「内容」の一致を図ることに位置づけた主張もみられない。また、芦田の「大正新教育」期頃の授業実践について分析考察したものは見られない⁵⁵⁾。芦田の授業について、大久保忠利が「誘専・誘導、それによって教師の気に入った答えを引きだし、全級に押し付ける教師引きまわし授業」と批判、米良栄州は「教師中心型、あるいは教師主導型の授業」と主張するが⁵⁶⁾、本論稿で芦田の授業は児童中心、児童の自己改革をめざすものであることを明らかにする。

第4章では、秋田が奈良女附小で多大な影響を受けた2頁に前述した木下の初期の教壇時代の富山県師範学校（以下、「富山県師範学校」を「富山師範」と略記、筆者）の初期の「教程」観から「奈良の学習法」成立への経過を考察する。特に、秋田は、奈良女附小で実践された「学習法」の影響を大きく受ける。このことから、秋田が実践追究した木下の「奈良の学習法」に込める教育思想、「学習法」の成立に関わる萌芽的理論を明らかにする⁵⁷⁾。木下の「学習理論」に関する先行研究は「学習論」「学習法」「合科学習」「裁縫教授法」等に関する個別研究や論評は多い⁵⁸⁾。本論稿では、秋田の「読み方教授」法に影響を与えた木下の「学習法」構築経過を考察するが、伊藤博之は木下の「学習論」の構造に注目してその源流については踏み込んだ考察を行っていない。また、岩花春美は、木下の奈良女附小での1923～1927年における「学習論」について、松本博史は1920～1923年時点での「学習法」の成立過程を研究するが、両者とも、本論が重要とする木下の初期の「教程」論については考察を行っていない⁵⁹⁾。

山田昇は、木下の初期学習理論から合科学習理論、合科学習・生活科への発展過程を木下の「裁縫教授から合科学習・生活科への系譜」として論じるが、後日の「奈良の学習法」の源泉となる木下の学習過程論に焦点を当てて考察していない。また、上野ヨウコは木下の初期学習理論から『新裁縫教授法』（1924）、『学習各論』下巻「裁縫編」（1928）までの学習理論の形成過程について述べるが、本論が重要とする奈良女附小での学習

組織「学習法」成立に関して、奈良女附小での訓導達の活躍等は考察していない⁶⁰⁾。本論文の主旨は「大正新教育」期の「読み方教授」の改革であり、芦田と秋田の「読み方教授」から解明するものである。これに併せて秋田の「読み方教授」改革に影響を与えた木下の教育思想の発展過程と学習法構築過程を解明する。

第5章は、奈良女附小での木下の唱導した自律的創造的学習の「学習法」に触発されて実践に取り組んだ秋田の「読み方教授」の改革について考察する。本章に関する先行研究として飛田多喜雄（1975年）、小森茂（1988年）、山本稔（1982年）、西川暢也（1999年）等の論文がある⁶¹⁾。上記諸先行研究はそれぞれ「創作的読み方」「作者想定」などに特記した分析である。その中で、山本稔は「大正自由主義における国語科学習法の近代的改革」について述べるが、本論稿において明らかにした秋田の滋賀附小から奈良女附小への転勤に伴った教育環境の変化に連動した「創作的読み方」の方法論的変容過程については考察されていない⁶²⁾。また、秋田の奈良女附小における読み方の実践的研究が、同時期、木下が構想していた「学習法」構築に多大の貢献をなした事実は諸先行研究には含まれていない。滋賀附小、奈良女附小における秋田の「読み方教授」の実践は、当時「読み方」教授を「形式」中心で教授するか「内容」中心で教授するかといった二元論的「読み方教授法」を「形式」「内容」の一元化を目指すものであり、秋田終生の独創的方法論「作者想定」の創造によって一元化を実現するが、その達成・変革の過程の解明は本研究追究結果の一つであると考えられる。

次に本稿の論文構成について述べる。

第1章では、「大正新教育」期での児童の自発性、自己創造をめざす授業改造を考察にするにあたり、比較的早期に各種行政的整備が進捗した京都府の教育行政を取り上げ、明治初期から末期における教授法について京都府の教授実態を探って考察する。明治初期の教授法に関して、京都府の教授実態については先行研究では指摘されていなかった一斉教授法の実態、開発教授法における問答法の教授方法を明らかにする。第1節では、明治初期の教授法について、第1項では、スコットに導入された一斉教授法の実態について、第2項では、1975年に京都府教員中出利観が高等師範に行って学んだことを著した『小学教授方手順書』等の文献から当時の京都府の教授法の実態を考察する。第2節では、本稿の主題とする大正期国語科教授法の改革と変容の基盤になる87年から1900年代の教授法並びにその弊害について京都府の教授法の実態を基に考察する。第1項では、「開発主義」

教授法について、第2項では「ヘルバルト主義」教授法について京都府のその教授実態及び全教育界における教授法の弊害について考察する。

第2章では、芦田が影響を受けた樋口の教育思想について、樋口の提唱した「活動主義」論を中心に考察する。樋口の思想の核心である児童の「主体性」確立の「活動主義」教育思想に芦田は多大な影響を受ける。芦田は、教師の一方的教授法の結果、児童が「屍」のような学習実態をなしていることから児童中心の「読み方教授」の改革を志さず。樋口は、東京高等師範学校訓導時、「活動主義」、「統合教授理論」を提唱した『統合主義新教授法』を著し、「新教育運動の先駆的役割を果たした教育家」として日本教育史に位置付けられる⁶³⁾。第1節では、樋口の主張した「活動主義」と「統合主義教授」を理解するため、樋口の著作である『統合主義新教授法』の淵源について考察する⁶⁴⁾。第2節では、樋口の芦田の「読み方教授」、「形式」「内容」一致等への影響について考察する。

第3章では、芦田の読むことから児童の自発性、自己確立を成す過程を考察する。芦田の人間の内面認識、「自己覚醒」、自己改革をめざす「読み方教授」の改革、授業改造の実態の側面から「大正新教育」期の児童を尊重した新たな側面を明らかにする。芦田は、近代国語教育界に革新を成した実践教育家である。特に『読み方教授』（1916）では、読み方とは「自己を読むこと」とであると主張し、「読み」を自己の内面へ掘り下げ、児童各自が「自己覚醒」⁶⁵⁾をめざす方向へと読みを深化させた。一方、芦田は、それまでの国語科で単純に語句を「書く」学習活動を文章の内容に踏み込み、内容を「読む」ために「書く」という活動を取り入れた。自己内外に存在する考えを内面に汲み入れて「読み」、また、「書く」ことから「読み」を深め、そこから、自己確立、「自己覚醒」をめざす「読み方」学習に転換させた。このことは、従来の教師主体の画一的な学習から児童中心の学習、児童主体の「学習の質」の転換を成す。本論稿第1節では、芦田が実践を通して模索・追及した「読み」の「形式・内容」の一元化を図った「読み方教授法」について、また、その教授方法である「教式」と教授内容について検討する。芦田は、1916(大正5)年に読み方の「形式主義」と「内容主義」について「『研究の方便』である分解を、国語教育に持ち込んだのは不都合なこと」とそのことを喝破し、「内容形式相合致したところに生きた国語が存在する」と主張した⁶⁶⁾。一方、芦田は児童中心の授業改革、教科改造をなしたと評価されるが、芦田の授業は「自分の気に入った答えを引き出す授業」といった批判⁶⁷⁾や教師中心型の授業だといわれた⁶⁸⁾。そこで本論章第1節では芦田の教授方法改革について

て述べ、第2節では、芦田の授業は児童の反応を受け入れない、教師の一的な授業であったかについて授業分析する。第3節で、芦田の授業の特質並びに芦田の児童の自己確立をめざした教育思想を再考して芦田の「読み方教授」改革の実態を考察する。

第4章では、秋田の「読み方」教授に多大な影響を与えた木下の初期の教育観、実践観、学習「教程」観から「奈良の学習法」成立の過程について考察し、木下の教育思想の秋田への影響を探る。第1節では、木下の初期の教壇時代の富山師範での「教程・教授草案」⁶⁹⁾について、また、第2節では鹿児島県女子師範学校時代（以下、「鹿児島県女子師範学校」を「鹿児島女師」と略記、筆者）での木下の「教程」観を木下の著書『裁縫新教授法』⁷⁰⁾等を中心に考察を図る。第3節では、木下の奈良女附小における「学習法」の実践から学習改造について考察する。この「奈良の学習法」成立の過程の考察から、木下が奈良女附小の秋田等の訓導達の学習実践から報告された結果を木下が単に「学習法」として理論化したのか、木下の学習観と秋田等の訓導たちとの協同作業による理論化であったのかを明らかにする。

第5章では、秋田の読み方教授「創作的読み方」の変革・創造の過程を考察し、児童の自律的学習、自己の拡張、「自己創造」をめざす「学習の質」の変換、児童と教師の人間内面認識面の改革実態という「大正新教育」期における新たな側面を明らかにする。木下は、秋田の「創作的読み方」と「自習」の独創性に注目し、木下の教育観である「自律的学習法」の近似性、親近性から奈良へ秋田を招聘したと推察される。本論稿では、第1節で、秋田が滋賀附小時代に構築した「読み方教授法」、読み方教授の「形式－内容」の一元化を図る「創作的読み方」を考察する。滋賀附小、奈良女附小における秋田の「読み方教授」の実践は、当時の「形式」中心で教授するか「内容」中心で教授するかといった二元論的「読み方教授法」を「形式」と「内容」を一元化することを目指すものであり、秋田終生の独創的方法論「作者想定」の創造によって一元化を実現するが、その達成・変革の過程の解明は本研究追究結果の一つであると考えられる。

第2節では、秋田が奈良女附小において、「学習法」のもと、「創作的読み方」をどのように実践したのかを考察する。第3節では、奈良女附小での秋田の「創作的読み方」の変革の実際を分析し、その変革過程から、児童の主体性、自律性、自己創造という「学習の質」の転換を明らかにし、「大正新教育」期の児童の自律的学習実態の新たな側面を描く。また、秋田の「学習法」構築への寄与についても考察する。

一方、第5章第1節で秋田の思想の淵源に芦田との直接的邂逅があったことを資料から明らかにする。また、奈良女子大学附属小学校に残された当時の秋田の実践の一次資料『大正十年度学級経営報告書』⁷¹⁾から、秋田は「奈良の学習法」に「第二独自学習」が必要であると木下に報告し、木下は秋田等訓導達の実践から「奈良の学習法」を理論化し、「奈良の学習法」「学習組織」完成に、秋田が実践的に関与していたことを解明する。

以上から、本研究の目標は、芦田恵之助、秋田喜三郎の「読み方教授法」の改革の過程で児童の「自発性」を重視した文字・語句の「形式」と「内容」を合致し、「自己創造」を成す国語教育にどのように「学習の質」の転換を果たしたのかを考察し、その児童の主体性、「自己創造」をめざす授業改造過程から「大正新教育」期の児童を中心に据えた教育改革の実態という新たな側面を明らかにすることにある。

「はじめに」の注と引用文献

-
- 1) スコット (Marion McCarrell Scott) 1843年~1922年 明治初年に森有礼の推挙により1871(明治4)年9月大学南校(東京大学の一源流)の英語教師として72年〈学制〉より学校制度を施行するに先立ち、師範学校(東京高等師範学校の源流)へただ一人の教師としてアメリカより招かれる。
 - 2) 中出利観著、『小学教授方手順書』、杉本甚助、1875年9月、pp.7~8.
 - 3) 若林虎三郎・白井毅『改正教授術』、普及社、1883年。pp.4~5にその方法を示す。
 - 4) 牧口富三郎「開発教授法ノ一弊」『北海道教育雑誌』第62号、北海道教育会、1898年2月、pp.8~9.牧口は「開発教授の編解乃ち其名称の如く児童の観念を巧みに時として無理にも開発し得は教授の能事終れりと速了せし」と、当時の教師達に「開発」の理解が十分なされていなかった実態を示している。
 - 5) 佐藤秀夫『近代教育史』、岩波書店、1962年、pp.61~62.
 - 6) 『千葉教育雑誌』第65号「五段教授について」(1897年8月、p.28.)で大江磯吉が「五段教授法という詞は教授上常に用いられる流行語となれり」という。
 - 7) 大江磯吉「五段教授につきて」『千葉教育雑誌』第65号、1897年8月、pp.28~29.世良熊太郎「五段教授法ノ実行ニ就イテ」『信濃教育会雑誌』第122号、信濃教育会、1896

年 11 月、pp.18~21.

- 8) 芦田が『教育研究』第 46 号で「開発教授の唱導せられたとき、五段教授法の鼓吹せられた時、我が国語教授界はその度毎に面目を一新した。斯道専門家数時間の講演をきけば、日々の教授にさしつかへぬまでに、開発教授法でも五段階教授法でも、その型を領解することができた。」と述べる（芦田恵之助「国語教授法研究の情気」『教育研究』第 46 号、初等国語教育会、1908 年、pp.87~90.）国語教育界でも開発主義教授法、五段階教授法が唱導されるとそれに合わせた教授法で授業を実践した。
- 9) 川村松民治郎『信濃教育会雑誌』第 217 号、1904 年、p.1.で五段教授の盛況ぶりを説く。『小学校』第 11 巻第 8 号（1908 年、pp.42~43.）で群馬県師範学校訓導森山精一が「新読方教授詳案」で「今日は実に五段階形式万能時代たるの感あり」という。
- 10) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』、評論社、1995 年 6 月 30 日、p.180.
- 11) 1904 年に女子高等師範学校訓導の戸倉廣雅は『日本之小学教師』（第 6 巻第 69 号、湘南堂、pp.9~12.）「実験興味的教授」で、五段階教授の「形式は飽く迄理論に束縛せれるもので、己に束縛を受けて居る教授ならば、そは死教授であつて真正の活きた教授にならぬ」とヘルバルト教授法の実践的な弊害を唱えた。川上知二も『千葉教育雑誌』第 53 号（1896 年 9 月、pp.12~13.「教授上の弊害と教授上の雑件」で「五段階の段階を経れ教授の能率挙げれるして復顧みざる」と五段階の形式に拘る弊害を主張する。京都府でも五段教授の「運用を知らざる訓導」が在るという実態が生じる（京都府師範学校附属小学校「現今教授上の通弊」『教育界』第 6 巻第 9 号、1907 年、p.40.）。
- 12) 中野は『大正自由教育の研究』（黎明書房、1968 年）で「新学校」の設立（pp.81~97.）、及川平治と分団式動的教育法（pp.116~126.）、千葉師範学校附属小学校「自由教育」（pp.155~173.）、木下竹次の奈良女子高等師範学校附属小学校の教育（pp.174~189.）について述べる。
- 13) 中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968 年、p.10. 中野は「大正新教育は、主として大正期において、それまでの『臣民教育』が特徴とした画一主義的な注入教授、権力的なとりしまり主義を特徴とする訓練に対して、子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育」と説く。
- 14) 「大正新教育」の先行研究には、地域における大正新教育運動、「大正新教育と赤井米吉・野村芳兵衛」等の思想についてがあり（近藤真庸、村井淳志、佐藤広美「長田新と大正新教育運動」『日本教育学会大会研究発表要項』42 巻、1983 年、pp.62~63.宇野

美恵子「大正自由教育における野村芳兵衛の思想」『フェリス女学院大学文学部紀要』第34巻、1999年、pp.A103~A123。足立淳「1920年代日本におけるドルトン・プランの批判的摂取:赤井米吉の宗教的教育思想に着目して」『教育學研究』第78巻(3)、2011年、pp.251~262.)、国語科では「綴り方」、成城小学校の国語科の教科改造の研究が見られるが成城小学校の「教科改造」は「読方科」の教科書についての事例、読書科の分科が述べられ、「読み方」の指導法について詳細には言及されていない。

- 15) 小島勝『大正の教育』、第一法規出版、1978年、p.344。
- 16) エレンケイ (Ellen Karolina Sofia Key、1849年~1926年) は、スウェーデンの教育者で教師中心主義を排し、児童中心主義思想を唱える。著書『児童の世紀』を大村仁太郎によって紹介され原田実によって全訳される。ヘレン・パークースト (Helen Parkhurst、1887年~1973年) は、アメリカの教育者で一斉授業と受動的学習を排斥する「ドルトンプラン」を考案する。これは児童が能力に応じて学習目標と内容を定めて教師と学習作業についての契約を結び、各学習室において教師を相談役として学習を進めるという児童の能力に応じて自力で学習する学習法である。
- 17) 「日本の新学校と新教育運動」(『教育学研究』第67巻第1号、日本教育学会、2000年3月、pp.37~39.) で中野は「1872年の『学制』頒布から半世紀に及ぼうとする日本の教育が、明治以降の教育の画一性、自然からの乖離、反芸術性・非科学性の点で厳しく批判された。つまり、政府の主導による国家主義的公教育、とりわけ画一的教授と権力的統制・管理を特徴とした学校教育のあり方を教育研究と創造的実践をとおして批判的にのり越えようとした」という。この時の中野のいう「画一性」「画一的教授」は、教師主導の一斉教授の意味とする。
- 18) 師範学校で教生の指導を目的とし、また附属小学校での教授の手続きを教材に即し明確化するものとして教授草稿、教案が作成され、1888年4月『千葉教育会雑誌』第116号(pp.53~56.) で鈴木常三郎がその利点と実践を説く。1898年度松本尋常高等小学校高等科1学年神戸昌平の「理科教案」(神戸昌平『開智学校所蔵資料』第2集、1988年、p.310.) と1899年度松本尋常高等小学校高等科1学年津島壱城の「理科教案」(津島壱城『開智学校所蔵資料』第2集、1988年、p.342.) とが形式、内容詳細が同一である。また、1899年度松本尋常高等小学校高等科1学年「理科教案」(著者不明、『開智学校所蔵資料』第2集、1988年、p.366) も神戸昌平の「理科教案」と同じ指導内容で授業を行い、児童の実態を考慮しない画一的な授業が行われていた。国語で

も芦田は「方法からはいった教師の教案は幾日書いても同一のことを繰り返すにすぎぬ。(中略、筆者)画一に陥ることは必然のことである。」と述べる(「読本研究法」『教育研究』第67号、初等国語研究会、1909年1月、pp.18~27.)

- 19) 中野は『大正自由教育の研究』(黎明書房、1968年)の後、及川平治著・中野光編『分団式動的教授』(世界教育学選集69巻、明治図書、1972年)、木下竹次著・中野光編『学習原論』(明治図書、1972年)、中野光解説『千葉師範附小自由教育』(宣文堂、1974年)、中野光『学校文化と子どもの自主活動』(明治図書、1976年)、中野光『教育改革者の群像』(国土社、1976年)、中野光『学校行事と集会活動』(明治図書、1976年)、中野光『大正デモクラシーと教育』(新評論、1977年)、中野光・高野源治・川口幸宏『児童の村小学校』(黎明書房、1980年)、中野光「大正自由教育と児童文化(1)」『子どもの文化』第40巻3号(2006年、pp.38~42)、中野光「大正自由教育と児童文化」『子どもの文化』第40巻4号(2008年、.pp.39~41.)を出版するがいずれも教育改革実践内容や取り組みの変容過程については述べていない。
- 20) 『千葉教育雑誌』(36号、千葉教育会、1895年、pp.22~23.)に訓導岡田英定が「五段教授法実例」を挙げる。一方、『千葉教育雑誌』(162号、千葉教育会、1902年、pp.12~13.)に千葉県師範学校教諭高梨甚二郎が「読方教案」で「予備・教授・応用」の三段階教授を示し、千葉県師範学校教諭秋谷正彰も「読方教授の実際」(『千葉教育雑誌』227号、千葉教育会、1911年、pp.26~30.)で「予備・提示・練習」を説く。高梨は教材「黄海の戦」の三段階教授で「予備」で前日の復習をし、「提示」で教師が教材を読み、内容を話し、「応用」で語句の練習とする。飛田多喜雄は『国語教育方法論史』(明治図書、1973年、p.57.)で明治後半期を「教授法模索」期と位置づける。飛田は、明治期を外から与える極端な「形式的注入時代」とし、その実践の反省の中から「教授形式の奴隷になるなかれ」と叫び、「自発活動や自学の必要を強調する声」があったと指摘する(『国語教育方法論史』pp.14~15.)。飛田は、「一般の教師にとって基本的な教授法形式が実践徹底のためにどれほど必要であったか」と述べる(p.14)。
- 21) 樋口勘治郎は『統合主義新教授法』(同文館、1899年4月)を出版し、活動主義を唱える。
- 22) 同上 p.35.1899年に樋口は「児童に厳格なる管理を施すは不可」と説く。

- 23) 杉本つとむは 1897 年から 1907 年頃を「近代日本語の成立」と説く（杉本つとむ『近代日本語』、紀伊国屋書店、1991 年、p.200.）
- 24) 奥田真丈『教科教育百年史』、建帛社、1985 年、p.247.
- 25) 1904 年に女子高等師範学校訓導の戸倉廣雅は「実験興味的教授」『日本之小学教師』第 6 卷第 69 号（湘南堂、pp.9~12.）で五段階教授の実践的な弊害を唱えた。『千葉教育雑誌』第 65 号（1897 年、pp.28~p30.）でも大江磯吉が「五段階教授につきて」で五段階の形式に拘る弊害を主張する。京都府でも五段階教授の「運用を知らざる」指導から弊害が生じるとする（京都府師範学校附属小学校「現今教授上の通弊」『教育界』第 6 卷第 9 号、1907 年、p.41.）。西山哲治も「我国教授法の欠点を論じて児童中心主義の攻究的教授法に及ぶ」『日本之小学教師』第 13 卷 150 号（1911 年、pp.34~36.）で教師中心を批評する。
- 26) 国語科の学習領域は当時様々であった。下平末蔵は『国語教授法』（上原書店、1901 年、pp.20~21）国語教授の心理的な面から話し方、読み方、綴り方、書き方とする。福岡師範学校附属小学校主事児崎為槌は『国語科教授法精義』（積善館、1901 年、pp.34~46.）で聴き方、読み方、話し方、綴り方、書き方としている。他に宮崎県師範学校附属小学校主事伊藤裕は『小学校国語科教授論』（金港堂、1901 年、）理解力と運用力に分け、前者に聴き方、読み方、後者に話し方、書き方、綴り方とする。
- 27) 明治後半期から政府は新しい欧米の教育方法を取り入れて、新たな教授法改革を探るため、多大の留学生を派遣した。国語科では上田萬年（1890 年）、保科孝一（1912 年）等が欧米に訪問する（保科孝一『独逸国内各都市小学校における国語教育に関する報告』、文部省、1913 年）。
- 28) 1900 年の小学校令改正後に国語科教授法解説書が続出する。その少し以前頃から「形式」か「内容」かの問題が国語教育において広く対立的に捉えられ始めたと筆者は推察する。1901 年に宮城県師範学校教諭兼附属小学校小学校主事増戸鶴吉が自著『小学校に於ける国語教授法』（増戸鶴吉、吉川半七出版社、p.24~27.）で「形式内容何れを本体とすべきか」と問い、増戸は「形式」を主目的、「内容」を副目的とする。1902 年の『小学教授法』（内藤慶助、帝国通信教育会、pp.145~149.）では五段階教授法で各段階に「形式」「内容」二元に分けた取り扱い方を明確に提示する。一方、1906 年の『教育時論』772 号（開発社、9 月 25 日、pp.9~12.）で「小学校に於ける国語教授の欠点」として三重県師範学校教諭今井順吉が「内容」主義の弊害を説き、また、1911

年「新読方教授詳案」『小学校』（第 11 巻第 8 号、pp.42~44.）に群馬県師範学校訓導森山精一が国語教授が内容方面に力を用いすぎている点を指摘する。

- 29) 1900 年の小学校令改正後に国語科教授法解説書が続出した。飛田多喜雄は、明治期を外から与える極端な「形式的注入時代」とし、その実践の反省の中から「教授形式の奴隷になるなかれ」と叫び、「自発活動や自学の必要を強調する声」があったと指摘する（『国語教育方法論史』pp.14~15.）。飛田は、「一般の教師にとって基本的な教授法形式が実践徹底のためにどれほど必要であったか」と述べる（p.14）、そのことを国語科教授法解説書が続出する事象が示している。また、高等師範学校教授の保科幸一は、読み方教授で語句の解釈説明が昔ながらの換言法や分解法に執着して改善することが見られないこと、内容の探究も十分徹底していないこと等を指摘する（保科考一『創作的読方教授』、明治出版、1919 年、序。）
- 30) 師範学校で教生の指導を目的とし、また附属小学校での教授の手続きを教材に即し明確化するものとして教授草稿、教案が作成され、1888 年 4 月『千葉教育会雑誌』第 116 号（pp.53~56.）で鈴木常三郎がその利点と実践を説く。1898 年度松本尋常高等小学校高等科 1 学年神戸昌平の「理科教案」（神戸昌平『開智学校所蔵資料』第 2 集、1988 年、p.310.）と 1899 年度松本尋常高等小学校高等科 1 学年津島壱城の「理科教案」（津島壱城『開智学校所蔵資料』第 2 集、1988 年、p.342.）とが形式、内容詳細が同一である。また、1899 年度松本尋常高等小学校高等科 1 学年「理科教案」（著者不明、『開智学校所蔵資料』第 2 集、1988 年、p.366）も神戸昌平の「理科教案」と同じ指導内容で授業を行い、児童の実態を考慮しない画一的な授業が行われていた。
- 31) 芦田は 1916 年発刊の『読み方教授』で「読み方は自己を読むものだ」と提言し、「これほど当時の国語教育界に風波を巻き起こしたものは無かったろう」（古田拓『『自己を読む』についての私なりの解釈』『近代国語教育論大系』5 巻付録、光村図書、1975 年、p.1.）といわれた。また、芦田の実践、提唱は「国語教育の本質にせまるもの」と国語教育学者国分一太郎が評価する（「教育遺産摂取の問題として」『教育科学国語教育』31 号、明治図書、pp.166~172.）。芦田の長期にわたる実践の連続と考案によって確立した国語教壇の実践や体験的自覚と識見によって得た独創的な立言及び提唱は、多くの著述によって見ることができる。その中で、「国語教育史に歴史的遺産として現代的視点から考察し、摂取し継承するに足る価値と意義を持つ」と認められるものに、『読み方教授』（育英書院、1916 年）で立言した『自己を読む』、『七変化の教

- 式』と位置づける（飛田多喜雄『国語教育方法史』、明治図書、1973年、p.198.）。
- 32) 芦田は『読み方教授』（育英書院、1916年4月、pp.12~13.）で「現今の小学に於て法則・事実を注入し、さながら糊づけのような教授をしていることが少なくない」と現今の教授法を批判する。中野は芦田を「実生活における子どもの精神的自己活動の発展に信頼をおき、自らの実践によってそれを実証していた」と「大正自由教育の遺産と歴史的役割」で、綴り方教育で芦田を位置づける。（中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968年、pp.278~279.）
- 33) 古田拓「芦田恵之助」『国語教育辞典』、朝倉書店、1956年、pp.3~4. 芦田は『第二読み方教授』（1923年、目黒書院）で児童と教師が共に学ぶ「共流学習」（P.48.）を唱える。
- 34) ヴォルフガング・イーザー（「イーザー」と略す、筆者）（Wolfgang Iser、1926年～-2007年）「文学作品は、読書過程においてのみその独自の姿を示す」という「読者の行為」に焦点をあて、「『著者の意図』＝文学作品の内容」と考え、「無邪気な解釈学的な態度」から「読む」ことの「受容」と「テキスト受容に当って進行する意味形成過程は、つねにテキストの選択的な具体化でしかありえない」という読書における「読者の行為」を『読書行為論』（W. イーザー著、轡田収訳、1976年、序文＜日本語版 1982年＞）で提唱する。
- 35) 同上 p.20. 芦田はこの中で「読むことは自己を読むことなり」と提言する。この提言は、当時話題になったと芦田は『風鈴』（同志同行社、1934年9月、p.127.）で述べる。
- 36) 同上 pp.37~42.
- 37) 国語科成立期の1901年、福岡師範学校附属小学校主事で上田万年の弟子の児崎為槌が『国語科教授法精義』（積善館、pp.34~35.）で「読み方」と「綴り方」の密接を唱導する。秋田はその実践を成し遂げる。
- 38) 木下竹次が『学習原論』（目黒書店、1923年、自序 P.1.）で公表する。木下は、「何れの学習者も独自学習から始めて相互学習へ進み、更に一層進んだ独自学習に帰入する組織方法」という。
- 39) 秋田喜三郎「芸術的運動と国語教育の新傾向」『学習研究』創刊号、1922年4月、pp.56~65. 秋田が奈良女附小赴任期間中の1922年4月から1935年1月の約13年間に『学習研究』に掲載された論文は99編になる。＜山本稔調査『創作的国語教育の展開』（サンライズ出版、1992年、P.215.）
- 40) 海老原治善「日本資本主義社会の発展と教育運動」『教育 I』（青木書店、1960年、

- pp.14~69.)、中野はこの点においては、新教育は指導者の多くが欧米の先進資本主義諸国との競争から「教育の近代化」を主張したにもかかわらず、民衆の生活要求や権利自覚に基づいていなかったため、当時の社会的制約の中でそのほとんどが教育方法の改革にとどまり、教育内容政策改革まで進まなかったと海老原と同様「新教育運動」の限界を指摘する。中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968年、pp.13~19.
- 41) 堀尾輝久(「教育の思想と運動における新しい動向」『現代教育学』第5巻、岩波書店、1962年 pp.179~184.)は大正新教育運動はワロンのいう「子ども諸権利」の発見をなす真の児童中心主義ではないと運動を性格づけ、大正期末期以後は一方はファシズムへ他方は生活綴り方運動の二つの流れに分解・変質したと分析する。
- 42) 山住正己「教育内容の変化」『現代教育学』第5巻、岩波書店、1962年、pp.187~203.
- 43) 井上敏夫「国語教育と大正デモクラシー」『国語教育の理論と構造』、学習研究社、1979年、pp.232~244.
- 44) 井上が芦田恵之助の「随意選題論」について述べる(「大正七年の国語教育」『国語教育の理論と構造』、学習研究社、1994年、pp.236~238.)
- 45) 京都市教育委員会編『京都市教育資料』、京都市教育研究所、1973年、第1部小学校の成立過程 p.1.
- 46) 東京府においても早くから学校創立の機運はあったが、京都のように順調に進まなかった(京都市教育委員会編『京都市教育資料』、京都市教育研究所、1973年、p.1.)。京都が驚くべき早期に小学校開校を成した第一の理由に政府の助成を受ける以前、府庁幹部が財政的援助を惜しまなかったこと(同 p.9. 当時、府知事に公卿出身長谷信篤、補佐鹿兒島藩士岩下方平、大参事鳥取藩士松田正人、権大参事山口藩士楨村正直、少参事熊本藩士藤村信郷がいた)、第二に室町時代に自治的な自主防衛組織として成立した「町組」毎に小学校を設置しようとしたことが学校成立を容易にした。また、京都は江戸時代から塾・寺子屋が多く(京都府立資料館編『京都府百年の資料』五教育編、京都府、pp.758~766.)「自然」を「本心」・「道」と考える心学(「心学」は京都府の石田梅岩が唱え、江戸初期の鈴木正三の思想思想「仏法則世法」を基礎とする)の普及もめざましく、住民の教育に対する熱意が高かったことも一因となり、早期開校となる(京都市教育委員会編『京都市教育資料』、京都市教育研究所、1973年、pp.9~10.)。
- 47) 小森健吉、甲村隆一、室井修の「『戦後京都府の教育』の研究」『日本教育社会学会大

- 会発表要旨集録』25巻、1973年9月、pp.93~95.、同じ「『戦後京都府の教育研究』のそのⅡ『日本教育社会学会大会発表要旨集録』26巻、1974年10月、pp.77~79.、そのⅢ「『戦後京都府の教育』の研究」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』27巻、1975年10月、pp.115~120.が見られる。他に京都府教育委員会「京都府の教育」『教育委員会月報』52(4)、2000年7月、pp.92~100.や宮野文雄「京都府の教育改革」『日本教育学会大会研究発表要項』67号、2008年、pp.334~335.がある。
- 48) 何啓華「明治中期『改正教授術』」『比較文化研究』92号、日本比較文化学会、2010年6月、pp.59~66.
- 49) 石井庄司「統合主義教授法」『実践国語』19、穂波出版、1958年、pp.33~38.平松秋夫「樋口勘治郎の活動主義教授法」『東京学芸大学研究報告』第14集、1963年、pp.1~14.小林健三「樋口勘治郎研究」『玉川大学文学部紀要』第9巻、1969年、pp.56~66.望月久貴「樋口勘治郎とエフ・パーカー」『国語科教育』、全国大学国語教育学会、1970年、pp.12~21.久田敏彦「活動主義に関する研究—樋口勘治郎の『活動主義』の場合—」『教育学研究紀要』第25巻、中国四国教育学会、1979年、pp.90~92.稲葉宏雄「谷本富と樋口勘治郎の教育方法思想」『京都大学教育学部紀要』、1980年、pp.15~29.生野金三「樋口勘治郎の作文教育論」『国語科教育』、全国大学国語教育学会、1983年、pp.64~70.渡辺晶「樋口勘治郎の統合主義教授法」『日本大学教育学会教育学雑誌』(8)、1984年、pp.1-16.下條拓也、小林輝行「樋口勘治郎の『活動主義』教授理論とその教育実践への影響」『教育実践研究教育実践への影響』『教育実践研究』、信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要1、2000年、pp.29~38.府川源一郎「樋口勘次郎と修身童話」『国語教育史研究』、国語教育史学会、2003年、pp.3~13.
- 50) 小林健三「樋口勘治郎研究」『玉川大学文学部紀要』第9巻、1969年、pp.56~66.
- 51) 渡辺晶「樋口勘治郎の統合主義教授法」『日本大学教育学会教育学雑誌』(8)、1984年、pp.1-16.
- 52) 石井庄司「『自己を読む』の立言をめぐって」『教育科学国語教育』、明治図書、1961年、pp.152~158.望月久貴(「芦田恵之助の師承について」『国語科教育』17巻、全国大学国語教育学会、1970年3月、pp.12~21.
- 53) 勝部謙造「学ぶべき点と更に研究を要する点」『国語教育』第24巻11号、1937年、pp.9~16.波多野完治「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」『回想の芦田恵之助』、実践社、1957年、pp.4~75.鴻巣良雄「大正デモクラシーと芦田の教育思想」

『教育科学・国語教育』、明治図書、1961年、pp.173~178.中内敏夫「芦田恵之助『読み方教授(抄)－教育科学の遺産－』」『教育』第10号(11)、国土社、1960年、pp.12~14.野地潤家「国語教育実践の深化過程－芦田恵之助の場合」『広島大学教育学部紀要』(9)第1部、1961年、pp.131~151.野村篤司「芦田恵之助『読み方教授』について－国語教育遺産の批判的摂取－」『教育』11号(2)、国土社、1961年、pp.28~38.小田切正「芦田恵之助研究」『教育学研究』第34号(1)、日本教育学会、1967年、pp.48~58.古田 拓「『ひしゃくぼし』について」『国語研究』第59号、愛媛国語研究会、1969年、pp.14~19.三好公代「大正期における読みの指導観について－芦田恵之助の場合」『ノートルダム清心女子大学国文科紀要』9号、1976年、pp.65~81.庵途巖「乃木大将の幼年時代の授業」『人文科教育研究』5号、人文科教育学会、1978年、pp.1~19.根上剛士「芦田恵之助の戦後における一足跡－教壇行脚の教えから」『埼玉大学紀要(教育学部)』、人文社会科学(28)、1979年、pp.1~5.藤原政行「芦田恵之助の読み方教授」『教育学雑誌』第17巻、日本大学教育学会、1983年、pp.224~235.首藤久義「芦田恵之助の教式」『国語実践研究』第8号、千葉県国語教育実践の会、1984年、pp.21~34.米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29巻第4号、明治図書、1987年、pp.56~62.寺井正憲「芦田恵之助の授業記録から得られるもの」『国語指導研究』第2号、筑波大学、1989年、pp.37~52.安直哉「芦田恵之助解釈史」『国語指導研究』第2号、筑波大学、1989年、pp.63~74.甲斐雄一郎「芦田恵之助の国語科観」『国語指導研究』第2号、筑波大学、1989年、pp.87~94.下田好行「芦田恵之助の教授法の分析－『ヒノマルノハタ』の分析を通して」『国語指導研究』第2号、筑波大学、1989年、pp.75~86.戸田功「芦田恵之助の教育思想」『国語指導研究』第2号、筑波大学、1989年、pp.95~105.生野金三「芦田恵之助の『自己を読む』をめぐって」『西南学院大学児童教育学論集』16号、1990年、pp.1~12.澤木和子「芦田恵之助の自我主義的学力形成論の考究」『山梨大学教育学部紀要』9号、1994年、pp.214~240.小林和彦「沖垣寛、芦田恵之助の国語教育『自己を読む』」『語学文学』32号、北海道教育大学 1994年 A1~A52.吉原秀夫「芦田恵之助の読み方教授」『札幌国語研究』第1巻、北海道教育大学、1996年、pp.49~56.野地潤家「芦田恵之助の実践過程」『野地潤家著作集』第10巻、明治図書、1998年、pp.192~254.原田義則「『読み方教授』に関する考察」『教育学研究紀要』46号、中国四国教育学会、2000年、pp.84~89.桑原哲朗「芦田恵之助の読み方教授における教育者堪能に関する研究」『教育実践学論集』11巻、兵庫教育大学、2010年、pp.73~82.

- 54) 鴻巣良雄「大正デモクラシーと芦田の教育思想」『教育科学・国語教育』、明治図書、1961年、pp.173~178.三好公代「大正期における読みの指導観について—芦田恵之助の場合」『ノートルダム清心女子大学国文科紀要』9号、1976年、pp.65~81.
- 55) 米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29巻第4号、明治図書、1987年、pp.56~62.下田好行「芦田恵之助の教授法の分析—『ヒノマルノハタ』の分析を通して」『国語指導研究』第2号、筑波大学、1989年、pp.75~86.米良は、芦田の言語活動から授業を考察し教師の発言量の多いことから、芦田の授業は教師中心型の授業と位置づける。下田は修正 KI システムという独自の分析用いて芦田の授業を分析し、芦田の授業は教師中心授業とは言えないと結論を導いている。下田は芦田の「大正新教育期」の授業について考察していない。
- 56) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』、勁草書房、1968年、p.81.米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29巻第4号、明治図書、1987年、pp.56~62.古田拓も芦田の授業は「教師中心型の授業」とする（『ひしゃくぼし』について）『国語研究』第59号、愛媛国語研究会、1969年、pp.14~19。
- 57) 「学習法」と「奈良の学習法」の表記は、奈良女附小以外の人是一般的な「学習法」と区別して「奈良の学習法」と呼び、奈良女附小の教師や関係者は「学習法」という。
- 58) 「学習」に関する論文に、中野光「木下竹次研究—『学習法』の理論とその思想背景—」『教育学研究』第34号第1号、1967年、pp.38~47.、若原直樹「木下竹次の『合科学習』論—その変容と混迷—」『北海道教育大学紀要』第一部C教育科学編第33巻、1983年、pp.37~47.福原珠美「木下竹次—合科学習の理念と実践に関する一考察」『人間研究』第19号、日本女子大学教育学会、1983年、pp.81~102.亀崎多佳子他「木下竹次の学習方法について」『大阪教育大学紀要』第33巻第1号、1984年、pp.55~72伊藤博之「木下竹次の『学習論の構造に関する一考察』」『関西教育学会紀要』第11号、関西教育学会、1987年、pp.43~47.等がある。
- 59) 岩花春美「『学習法』の成立過程に関する一考察：J.デューイの教育目的論との関りをめぐって」『人間文化研究年報』22巻、2007年、pp.181~193.松本博史「『学習法』の成立(一)」『神戸女子大学紀要』第41号、2008年、pp.47~65.
- 60) 山田昇「木下竹次の学習理論に関する一考察」『低学年カリキュラムの分化と統合に関する研究』文部省科学研究 水越敏行：総合研究A、1991年、pp.1~13.上野ヨウコ「木下竹次における教授法と学習法に関する考察」『奈良女子大学教育学科学年報』

- 第 9 号、1991 年、pp.21~40.
- 61) 飛田多喜雄「秋田喜三郎」『近代国語教育論体系』第 7 卷、1975 年、解説 pp.518~522.
野地潤家「秋田喜三郎の綴り方教育論」『国語科教育』第 25 号、1978 年、pp.68~74.山
本稔「大正自由主義教育における国語科学習法の近代的改革とその今日的意義」『山
梨大学教育学部研究報告』第 32 号、1982 年、pp.小森茂「秋田喜三郎の読むことの学
習指導論を中心に（一）－筆者想定法・論を中心に－」『語文と教育』、1988 年、
pp.15~26.40~50.西川暢也「『作者想定』論の進展」『滋賀大國文』、1999 年、pp.65~74.
- 62) 山本稔「大正自由主義における国語科学習法の近代的改革とその今日的意義－「作者
想定法」と「問題法」の場合－」（『山梨大学教育学部研究報告』第 32 号、山梨大学
教育学部、1981 年、pp.40~50.
- 63) 中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968 年、p.15.唐沢富太郎編「人物編」『日
本の近代化と教育』、第一法規、1976 年、pp.147~149.
- 64) 芦田恵之助は児童中心主義を軸に据えた『読み方教授』（1916 年）を出版する。また、
芦田は『国語教育易行道』（同志同行社、1935 年、p.240）で「その頃に樋口先生は、
旧教育の破壊者で、自発活動を重視した教育を唱え、かつ実行していらっしゃいまし
た。私は多分にその感化を受けました」と記す。
- 65) 芦田恵之助『恵雨読方教壇』、同志同行社、1937 年 5 月 18 日、p.26.
- 66) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書店、1916 年 4 月、p.129. 「形式」「内容」の統一
について、後に国語学者垣内松三が『国語の力』（不老閣書房、1922 年）で主張する。
- 67) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』、勁草書房、1969 年、p.81.
- 68) 古田拓「『ひしゃくぼし』の指導授業」『国語研究』、愛媛国語研究会、1969 年、p.14.
米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29 巻第 4 号
- 69) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』、第 3 号（1902）
pp.36~51.、第 5 号（1903）pp.31~35.
- 70) 木下竹次『裁縫新教授法』、育英書院、1916 年 3 月
- 71) 秋田喜三郎『大正十年度学級経営報告』、1921 年、奈良女子大学附属小学校資料室蔵

第1章 明治初期教授法の形成－伝習から模倣へ－

－京都府の教育を通して－

本章では、明治初期から明治後半期までの京都府の教授法について考察する。

明治初期、近代社会への変革を目指して欧米の先進的な教育文化が導入された。1872（明治5）年に「学制」が制定され、新しい学校制度が始まる。新しい学校制度での教授方式は、今までの寺子屋式の個人教授から多数の生徒に豊富な教科内容を効率よく教授する西欧的な教授方法に変換する必要がある。その明治初期から明治後半期までの教授方法の実態を本稿で後に検討する芦田恵之助が教員をしていた京都府の実態から見てみる。

なお、京都府の教育に関する先行研究は、戦後のものはみられるが明治期及び大正期の教育に関する研究は管見の限り見られない¹⁾。

第1節では、明治前半期、M.M.スコット²⁾が導入した一斉教授法の実際について、京都府の教員の中出利観の著作『小学校教授方手順書』から明治初期の教授法の成立過程について具体的に考察する。

第2節では、明治後半期、「国語科」成立の基盤になる1887（明治20）年から1900（明治33）年代の教授法について、第1項では、「開発主義」教授法について京都府での取り組みとその問題点、第2項では、児童の主体形成をめざす「ヘルバルト主義」教授法の実態と芦田の実践について考察する。

第1節 「寺子屋」から「教室」へ－一斉教授の方法－

第1項 「読物」教授の方法－京都府の教授法－

1872（明治5）年、「学制」実施によりわが国最初の東京師範学校が創立された。同年9月、アメリカで教鞭をとっていたスコットが教師として日本に招聘され、スコットからアメリカの小学校をモデルとした新しい教授法が導入された。このスコットによる新しい授業法の理念が導入されるまでの国語教育の学習方法は、「読書百編意自ら見る^{あらわ}」式の漢文の素読を中心とした暗唱主義の教授法であった。それは、

素読－講義－輪読（復講）

が基本型であった³⁾。教師がまず全文を誦読し、教師の誦読が終わると生徒各自が誦読または輪読（筆者注：生徒がかわるがわる読むこと）を行う。生徒の輪読が終われば教師が講義を行い、最後に生徒が再び輪読を行う方法であった。この教授法は、文字・語句の解釈や訓詁を中心とした暗誦を重視するものであり、文章の意味、内容との関連については全く考慮しないものであった。

1875（明治8）年、京都府教員の中出利観⁴⁾は府の命を受け東京師範学校に留学し、スコットの教授方法を学んで帰京した⁵⁾。中出はその教授方法について『小学校教授方手順書』を出版して教員に伝えた⁶⁾。中出は、ここに初めの学年第八級から最終学年第一級までの「読物・復読・書取・問答・作文・習字」についての教授方法を詳細に紹介した。中出は、学年が進んだ第七級の「読物」に例にして、自身の読み方教授法を「読物授け方順序」として提唱した⁷⁾。それは、次のようになされた。

1. 生徒へ順次二字ヲ指シテ授クルコト三回許此時他生ハ字ヲ衝キ黙読ス
2. 教師朗読シ生徒一同準誦スルコト数回
3. 各生ニ一句或ハ二三句宛輪読セシム
4. 全級一同ニ朗誦ス
5. 熟語ヲ適書シ各生ノ中ヲ擇指シ読シメ又之ヲ一同ニ準誦セシム
6. 満板ノ熟語ヲ一同ニ誦読セシム
7. 生徒ニ意義ヲ問ヒ解シ難キ所ハ教師之ヲ口解ス

中出は、読み方の指導順序を七段階で提示した⁸⁾。中出の示す指導順序を現代の国語用語で示すと、【1. 指読（黙読） 2. 範追読 3. 部分的指名読 4. 斉読 5. 板書とその読み 6. 板書の一斉読み 7. 語の意味】となる。

この方法は、教科書を「読む」こと4回、板書の「読み」2回、語の意味指導が1回となっている。当時は教師の範読（読み）に従って児童が読み、内容の確認はなく、「読む」こと中心の授業になっている。

第2項 「問答」法による学習

中出は、一方で、学年第八級で教材「柿」を例にしてスコットに伝授された「問答」法について説く⁹⁾。

「柿についての問答」

問	コレハ何ナルヤ	
答	柿ナリ	教師・・其答「柿」ヲ塗板ニ書ス
問	何処ニ生スルヤ	
答	木ニ結ブ実ナリ	教師・・「実」ヲ書ス
問	何ノ用ヲ為スヤ	
答	果物ニシテ食物トナルナリ	教師・・「果物食物」ト書ス
問	此色ハ如何ナルヤ	
答	赤色ナリ	教師・・赤色ト塗板ニ書ス

中出は、「問答」法で教師が塗板したことを生徒に写させた。翌日、生徒は暗記してきたことを石盤に書き、誤りがあれば教師がこれを正す方法の授業を展開した。中出の説く「問答」法は、教師が尋ねて生徒が答えるという教師と生徒の一問一答の「問答」であり、この点については当時高等師範学校長の諸葛信澄の『小学教師必携』にも同様の例が見られる¹⁰⁾。教育的営みとして寺子屋方式しか経験していない教師たちにとって、同一教材・一斉授業の方法による知識伝達を理解させるには、このような教師と生徒の一問一答の「問答」法から始めるしかなかったであろう。

一方、この「問答」法の学習で中出は、生徒に答えを板書させ、後に全員がその板書を写すという「書く」活動を取り入れている。中出は、「問答」という「話す・聞く」活動に「視写」の「書く」活動を取り入れ、独自の国語教育の総合学習を示した¹¹⁾。

以上から、スコットが伝授した一斉教授法は「問答」法を取り入れることで教師中心の教授ではなく、児童に問いかけるという児童を意識した教授法であることが見える。しかし、中出の説く一斉教授法は、独自の「書く」活動を取り入れた新しい方法は採るが、教師から一方的に問いかける「問答」法であり、知識をいかに教えるかという教師中心の教授法である¹²⁾。政策上から欧米の文化を早急に取り入れようとするあまり、教授法の理念を咀嚼しない早急な伝習¹³⁾で実践を行うという結果、「問答」法は協同の集団思考をするものではなく、単に教師が「発問」をして生徒が答えるというものになった。

次に、スコットの一斉教授法に続いて導入された「開発主義」教授法について考察する。

第2節 「知識伝達」から「子どもの心性開発」へ

－「開発主義」教授法の導入－

第1項 「開発主義」教授法

1. 心性の開発をめざす「開発主義」教授法

1879（明治12）年、ペスタロッチ主義の理論と実践が、米国から留学を終えて帰国した東京師範学校の伊沢修二と高嶺秀夫により移入された。その理論は、児童の素質や能力を児童自身の自発的能力で開発・発展させるというペスタロッチの教育思想に立ち、「開発主義」教育と呼ばれた。「開発主義」教育は、心理学に基礎をおいた学習者の素質や能力の開発、心性開発をめざすものであり、東京高等師範学校附属小学校を中心に普及していった。

東京高等師範学校附属小学校での「開発主義」教育の実践に基づいて、若林虎三郎、白井毅が『改正教授術』を著した¹⁴⁾。『改正教授術』は具体性に富んでいたため、教育界に絶大な影響を与えた¹⁵⁾。「開発主義」教育が導入された頃は「改正教育令」、「小学校教則綱領」の公布などの教育政策が実施された時期であり、教育学者稲垣忠彦によれば、「開発主義」の教育はわが国の教授実践に新しい方法意識、近代の教授理論をもたらすこととなったといえる¹⁶⁾。

京都府教育界では、『故徳重浅吉氏所蔵資料』（以下、『故徳重浅吉氏所蔵資料』を『徳重文書』と略記、筆者）に依ると「開発主義」の教授法の確かな伝授を願い、丹後、丹波、山城各郡長代理が1884（明治17）年9月20日京都府北垣国道知事に「教員伝習所設置ノ儀」の稟請書を提出し、これを受けて学務課が副申書を提出した¹⁷⁾。各郡長代理が「教員伝習所」の設置を切望するという行動に、京都市教育会を含む京都府の三郡が、当時の新教授法の教育現場への普及による「教育内部の改良」を切に望んでいたことが窺われる¹⁸⁾。

「開発主義」教授法は、これまでの知識伝達、そして暗記定着の教授法ではなく、児童の「心性」と能力の発達、即ち「心性開発」を企図するものであり、児童の状態に全く着目していなかった教師中心の教授方法とは異質で斬新なものであった。

この児童実態に着目し、1884（明治 17）年 12 月に訓導市橋虎之助¹⁹⁾が『京都府教育会雑誌』で「読方課」の発展の遅速の原因を述べる。当時の「読方課」の学習は、漢語の一字一句を詳細に調べ、その後、その意味を理解するという方法であった²⁰⁾。市川は、この「読方課」の発展の遅速の原因は読むにあたって難解である「漢語」にあると考察し、児童の立場に立った適切な「読み方」学習を指摘する²¹⁾。

1885（明治 18）年 3 月、京都師範学校訓導坪井仙次郎は、小学校の教科用の文字について『京都教育会雑誌』（二）第 10 号で、「明白確實ニ其ノ用ニ堪フルノ外ハ成ルベク簡易ナルヲ利トスル」と教科用文字は簡易なる方法がよいことを提唱した²²⁾。坪井は、文字は現行の日常使用する「利器」として「簡便表記法」を唱え、京都府から全国に先んじて言語・文字の「簡便表記法」を発信する²³⁾。

また、坪井は、同年 12 月『京都教育会雑誌』（三）第 1 号で、「小学校において設置すべき教科」に「国語科」を挙げた²⁴⁾。坪井は、教科は実用を本位とすると説き、「国語、算術、書法」を教科にすべきだと主張した。

この「国語科」設置に関しては、国語教育学者上田万年が 1889（明治 22）年に「小学ノ教科ニ国語ノ一科ヲ設クルノ議」で「国語科」設置を提唱した²⁵⁾。その結果、1900（明治 33）年に「国語科」が設置される。しかし、それより 10 年以上も前に京都府訓導の坪井が「国語科」を教科に設置することを主張していたのは、時代に先駆けた主張であったと言える。

一方、訓導西山定次は、1886（明治 19）年 1 月の『京都教育会雑誌』（三）で「問答」の価値を提唱した²⁶⁾。西山は、「問答」は「心カヲ開発スル根源」であり、「興味（筆者注：興味）」を大いに感じ、「観察カヲ逞シク」して「智識」を十分発達するものであるとした。さらに、西山は、「問答」は教育上必要とする方法であり、「心性」を開発させると説いた²⁷⁾。また、西山は、「問答」の指導法について教師は教授の途中で指導を止め、そこからは「受教生（生徒：筆者注）」に一任すべきだと説いた。西山は、生徒の主体性を重要とし、中出の説く教師の一方的な「問答」ではない、生徒の認識過程を重視した「問答」法を主張した²⁸⁾。

また、京都府訓導三吉艾²⁹⁾は、同年 10 月に『京都教育会雑誌』（三）第 11 号で、読書科教授の目的は素読を行い、文意を解明することと説いた³⁰⁾。三吉は、漢語は「文字・語句」理解を目的とするが、読書科教授は、「全文ノ解明」（筆者注：内容）を理解することとした。

同時に、三吉は、実物提示での掛図の提示のタイミングについて唱導した。児童に最初の教授の段階で目新しいものを見せるとそこに注意が拡散し、現時点の部分へ注意が集中しにくいため、掛図は復習時に用いるのがよいことを主張した³¹⁾。三吉は、坪井の実物から解説する教授論を採択し³²⁾、「開発主義」教授法の精神が児童の心理面を考慮する点から、児童の心理面に配慮した実物提示の効果的方法を提案したのである。

このように、京都府の教育では、心性の開発を企図した「開発主義」の教授方法の実践に、児童の確かな内容理解を図る方法として実物を提示し、具体的に全体像を把握させる方法や三吉が主張した実物教授法を実践し、児童の心性開発を誘発・助力した。

また、「問答」の方法についても西山等が京都府の教育で「問答」の教育的意義を強調し、生徒の主体性を図る「問答」の実践方法を採らなければならないという³³⁾。

次に、前述した「問答」法について、『改正教授術』での「問答」法と京都府での「問答」法について検討、考察する。

2. 京都府の「問答」法と『改正教授術』の「問答」法

京都府の「問答」法と『改正教授術』の「問答」法

「開発主義」教育で唱導する「問答」法で実物提示をする京都府の「問答」教授法を見る。京都府では、北部音太郎が『京都教育会雑誌』で「茄子」についての教授例を示している³⁴⁾。

教師 茄子を示し問ふ

教師	コレハ何ナルヤ
生徒	茄子ナリ
教師	然ラバ茄子ハ何ノ効用アルヤ
生徒	人ノ食物トナルナリ
教師	然ラバ如何シテ食フ可キヤ
生徒	煮或イハ糠漬ニシテ食フノ如キ法ナリ

京都府の「問答」法では、この授業例の後に、この方法は「初級生ニ適用スベキ」と付け加える。「初級生」に実物を提示する理由として、京都府では「明瞭且実物生徒ノ心中ヲ衝動シテ愉快ヲ與ヘ其放心ヲ防ギ以テ好學心ヲ振起シ其答フルニモ実物ヲ目前ニ据ヘナガラ為スモノナレバ他法ニ比スレバ余程答ヘ易ケレバナリ」としている³⁵⁾。

京都府の「問答」法の場合は、「茄子」の効用について考える際、実物の「茄子」を提示し、その用途について考えさせている。また、実物を提示する理由を「心中ヲ衝動シテ愉快」を与えるとして、児童の心理面から実物の提示により学習意欲が増大するとした。

一方、『改正教授術』での「読方」科の「問答」では以下のように展開される³⁶⁾。

い字ノ形ト音トヲ授ケ且之ヲ物名ニ適用スルコトヲ教フ

教師	いとヲ示シ是ハ何ナリヤ
生徒	いとナリ
教師	物ヲモ示サズロニテモ言ハズシテ人ニ此物ヲ知ラセンニハ如何ナルモノヲ用ルベキヤ
生徒	字ヲ書シテ知ラスルヲ得ル
教師	此いとヲ示スベキ字ヲ知ルヤ
生徒	知ラズ
教師	然ラバいとノイノ字ヨリ始ムベシ汝等ノ中知ルモノアリヤ (以下筆者略)

この方法は、文字の教授の最初で「い」というに単純に「い」のつくものを答えさせるのではなく、実物の「糸」を提示して「い」という文字を書く教授に導いている。実物の提示からその表記法を教えるという的確な方法を行ってる。

以上から、京都府の教育では「問答」の教育的意図や生徒の認識過程を理解し³⁷⁾、実物を提示し、「心中ヲ衝動」する方法を取り、「問答」から実物の「茄子」の効用について考えさせている。京都府の教育では実物を提示することにより児童の学習意欲が増大するという児童の心理面を考えた実物提示の「問答」法を実践した。

一方、『改正教授術』の「問答」法の場合も、「イ」のことばのつく実際の具体物の提

示をして文字への興味を持たせる実物提示をした授業展開がされている。いずれも「開発主義」教授法に基づいた実物提示の「問答」法を反映したものである。

表層的な教授方法模倣となった「開発主義」教授法

文部省視学官湯本武比古は、1885（明治 18）年、秋田・山形県の学事視察で「開発教授法」の授業を視察し、「開発的といへば、そのよしあしを弁へず、一概にこれをよしとして、・・・（略：筆者）いかに開発的の教授なればとて一時間あまりも机の上にて、球一つをあちこち転ばして生徒をものうからしめなばその心力の修練とならんなどはなかなかにて、これをにぶからしむるにこそ至らめ」「此の一時間の教授は全く無益なるのみならず、却りて生徒の心を不活発に導きたるもの」と述べる³⁸⁾。湯本はこの視察で、開発教授による授業は「無益な授業」実態と報告する。

その後、文部省視学官の黒田定治も、一府六県を巡視した（1887 年）際の「開発教授法」の授業で、「文字・点」の「つくり」からその読み方へと「発問」「問答」により導いていく授業展開での「問答」法実施の結果、「時間ヲ徒費シ生徒ノ脳裏ヲ攪乱シテ五里霧中ニ彷徨セシメル」と批判する³⁹⁾。黒田は、授業が時間が多くかかり過ぎること、生徒の思考を「攪乱」していることを嘆いた⁴⁰⁾。

児童の「心性」を開発するという「問答」法を用いた「開発主義」教授法は、多くの府県での授業で⁴¹⁾、直観は単なる実物を提示することとし、また、教師が「発問」さえすればよいという授業であったのであろう。源流であるペスタロッチの直観教授原理が導入されず、実物の提示と生徒に答えさせていけばよいとする「問答」で児童の心理面や児童の自発的能力の開発を企図しない「開発主義」教授法に陥った⁴²⁾。

このような「開発主義」の教授法が全国への普及された要因として、文部省視学官の黒田は、生徒に徹頭徹尾「問答」して言わせるのが「開発主義」教授法だという教師の誤れる理解、また、「開発主義」教授は教授方法書を模倣するものと唱えた教授法書の欠陥、形式的な教授法の伝達・普及を挙げた⁴³⁾。

一方、京都府の「問答」では、生徒の認識過程を理解した「問答」⁴⁴⁾や前述の「茄子」の問答の児童の学習意欲が増す授業方法として実物提示をする「問答」を行った⁴⁵⁾。また、実物提示の際、児童の心意面を考えた掛図の適切なタイミングの提示方法について主張している⁴⁶⁾。京都府では、児童の認識、心理面を意識した「心性」を開発する「開発主義」

教授法が提唱されていたといえよう⁴⁷⁾。次に、芦田恵之助の「開発主義」教授法実践での意見について考察する。

芦田恵之助の「開発主義」教授法批判

兵庫県出身の芦田恵之助は 1891（明治 24）年に京都市淳風小学校に奉職した⁴⁸⁾。芦田は、自身の授業実践から 1883（明治 16）年 4 月に出された『改正教授術』の「読み方教授」に果たした役割を当初高く評価した⁴⁹⁾。『改正教授術』は、読書科の教授法として「(イ) 目的 (ロ) 素読 (ハ) 講義 (ニ) 演習（教授事項の練習）と約習（概括整理）」を示す。芦田は、この『改正教授術』の読書科の教授法の提唱は、これまでの具体的な教授法は示されず混沌たる状態の教授界に対して、「天地開闢の如く」新しい教授法の創造を成したという⁵⁰⁾。

一方、芦田は、1905 年（明治 38）年東京高等師範訓導になり、1907（明治 40）年に広島の高師附属小学校をふり出しに、関門海峡を越えて門司・福岡で授業の視察参観する⁵¹⁾。この時、広島県、福岡県、奈良県のどの小学校も「目的指示」から始まり「摘書」に進み、最後「講義」で終わる国語の授業法であり、芦田は、この府県の小学校の授業実態を「児童の必要（注：筆者、実態）」を考えて教授しない非常識な教授だと批判した。また、このことは、教師達が『改正教授術』を「究極の教授」と教師達が誇大に評価した結果だと芦田は後に説く⁵²⁾。教師たちは、開発教授法は実物提示と「問答」することと理解し、「問答」は終始、教師の一方的な「問答」法を行った。また、授業は常に「目的」から始まり、「講義」に進む形式的な教授方法を取り、児童の心性を「開発」する授業とはならなかったのである。本論文では、当時の教師達が「開発教授法」の理論についての理解が不十分の結果、このような表層的な授業事態を引き起こしたとする。

以上のように、京都府の場合を除き⁵³⁾、他府県の一般教育界では「開発主義」教授法は、児童の「心性」を揺さぶり、開発する教授法まで至らなかった⁵⁴⁾。寺子屋以来の権威主義的な師弟関係を実践してきた当時の教師にとって、本来の子どもの心性開発をするという指導の理念は、すぐには理解しにくい状態であったのであろう。しかし、実物の「提示」、や教師が「発問」をして児童が応答するといったこれまでの個人学習の寺子屋式教授に見られない一斉教授の授業形態や「問答」という教授法は形成されたといえる⁵⁵⁾。

第2項 形式に陥った「ヘルバルト主義」教授法

—京都府芦田恵之助の児童中心教育—

「ヘルバルト主義」教授法の展開

1887（明治 20）年、ハウスクネヒトがドイツから招聘されて来日し、ヘルバルト主義の教育理論が導入された。1891（明治 24）年以降、谷本富などからハウスクネヒト門下によるヘルバルト主義およびヘルバルト主義派の理論が紹介され、高等師範学校および附属小学校に導入された。ヘルバルトの教授過程論は「明瞭・連合・系統・方法」で示される。これはペスタロッチが説く「直観から概念へ」の過程を論理的に整備したものであり、認識における直観や抽象を重要な概念としつつ、児童の主体形成の理念との結合を考えたものである⁵⁶⁾。また、ヘルバルトは、この理論を展開する上で「興味」の重要性を主張した。「興味」が児童に主体性を起こし、教育上の意義・価値を十分に発揮せしめるとした⁵⁷⁾。ヘルバルトが「興味」に真正の位置を与えた先駆者とされる⁵⁸⁾。

一方、ヘルバルト主義の段階教授は教授者に実践・理解しやすい段階の提示となり、ヘルバルト派のツイラーを経て、ラインは「予備・提示・比較・統括・応用」の五段階教授を提唱した⁵⁹⁾。このヘルバルト主義の段階教授法には、ペスタロッチのとらえた「直観の思想」や児童の「主体形成」のための概念形成という意義が込められる。ヘルバルト主義を広めた谷本富は、『科学的教育学講義』でペスタロッチのとらえた「直観の思想」やヘルバルトがそれを押し進めた「直観・抽象」の意義を説いた⁶⁰⁾。しかし、同じくヘルバルト主義を広めた東京高等師範学校教授森岡常蔵の『小学教授法』では、ペスタロッチの「直観の思想」やヘルバルトの主張した「直観・抽象」の意義、価値はふれられていない⁶¹⁾。

授業者の「心意の理法」に適合するとしたヘルバルト派の五段階教授法は、全国津々浦々の学校に普及し、「五段階教授を知らざる者は教師にあらず」⁶²⁾と言われるほどの流行を示した。しかし、そのヘルバルト派の五段階教授法はヘルバルト主義の主張した「直観・抽象」の意義、価値についてふれられていない教授法であり、ヘルバルトがその段階過程に込めた児童の「主体形成」のための概念形成という価値的把握が欠落した形式的段階法となり、原型から変容したものになった⁶³⁾。

芦田恵之助の五段階に固執しない教授法

このヘルバルト派の五段階教授法について、京都府では教育学者本荘太一郎が 1893（明

治 26) 年『京都教育会雑誌』に紹介する⁶⁴⁾。本荘は、そこで五段階の「予備」と「提示」の指導方法について詳細に説く⁶⁵⁾。「予備」の目的は、新知識を「成ルベク容易ニ之ヲ取得スルコトヲ得ルニ至ラシムルヨウ生徒ノ心情ヲ整頓スルニ在ル」とし、「予備」を行うには「問答法」を用い、これによって「教授ノ予想」ができるとした。

本荘は、「提示」は「最モ適切ナルヤウ新智識ノ材料ヲ生徒ノ前ニ提示スル」こととし、児童の「心意発達」に適合した材料を「提示」すべきだと主張した。その理由は、教員は教授の「主働者」ではなく、生徒こそが「新智識ノ擲得者」からとした⁶⁶⁾。また、本荘は、教材は児童の発達期に合った児童の「嗜好する材料」を追求して「提示」すべきと説いた。

本荘は、五段階教授法を「児童の心情」を汲み、児童の発達を考慮するものと捉えた。京都府教育界では、五段階教授法を児童中心の教授法とする姿勢が窺える。

一方、1890（明治 23）年代京都府教員であった芦田恵之助⁶⁷⁾は五段階教授法の実施にあたり、作文教授では五段階にこだわらない方法で実践することを主張した⁶⁸⁾。作文の教授については「小学校教則大綱第 3 条」の「読書及作文」で、「普通の言語、並日常須知の文字、文章の読方、綴り方及び意義を知らしめ適當なる言語及文字を用いて正確に思想を表彰（筆者注：表現）する」とある。この大綱に指示される「適當なる言語及文字を用いて正確に思想を表彰する」という事項の教授方法については、当時教師に一任されていた。芦田は、授業は一貫した方針の下に実践をなさなければ「徒勞に属すること多からん」とし、児童の作文教育を「一貫した方針」の基での適切な実践を強調した⁶⁹⁾。

その結果、それまで、京都府小学校規則では第 4 学年に「漢字交り文」を学習するがよいとしていたが、1899（明治 32）年には、第 1 学年の児童が仮名の教授を終わった頃に言文一致の「仮名交り文教授」をなすことに変更された⁷⁰⁾。

さらに、芦田は、同 1899 年に当時の読書科の教授法についても批判した⁷¹⁾。当時、読書科の教授法は、教師が言ったことを児童が繰り返す「鸚鵡的読解」法であった。しかし、1899（明治 32）年八月に樋口勘次郎が「活動主義」を提唱する⁷²⁾。芦田は、樋口の主張を受け、教師の一方的な「鸚鵡的読解」法ではなく、児童が主体的に学習する読み方の授業を推奨した⁷³⁾。

この樋口の説く「活動主義」の影響から、京都府の教育学者江陽は、1902（明治 35）年に『京都府教育会雑誌』第 120 号で児童生徒が自ら活動し、自ら工夫・実行して「智識」を追求する「活動主義」教育の必要性⁷⁴⁾を説いた。さらに、教育学者年見藤平は児童が主体的に取り組む遊びを重要とする「遊戯教育」を唱導した⁷⁵⁾。その結果、京都府各地で

「遊戯教育」の講習会が1か月間開催された⁷⁶⁾。

一方、京都府ではこの「遊戯教育」を実践する際、事前に小学校における「遊戯活動」の尋常科第1学年から第4学年、高等科第1学年から第4学年の実態調査を行い、その後「遊戯教育」の教授細目を考案する⁷⁷⁾。京都府のこの一連の「遊戯教育」実施への取り組みから、児童中心を重要とする京都府の姿勢が見える⁷⁸⁾。

このように、京都府では1899(明治32)年頃から独自で五段階にこだわらない、教科の内容に合致した教授法に取り組んだ。作文においては、芦田が主張した五段階に固執しない教授実践や児童中心に考えた作文教育の充実、適切な「表彰」を行った。また、教師の一方的な五段階の形式的教授から脱却するには「遊戯教育」を重要と捉え、いち早く「遊戯教育」の実践に取り組み、授業の改善を図った。

段階中心の「ヘルバルト主義」教授法からの脱却

五段階教授法で、谷本富や女子高等師範学校訓導戸倉廣雅等が段階にこだわらない教授実践を唱導した⁷⁹⁾。ところが、前述したように、千葉をはじめ、各地での教授実践では五段階にこだわり、段階に込められた価値を考えない授業が頻出した⁸⁰⁾。一方、京都府では1902(明治35)年から五段階に拘らない教授法や「遊戯教育」の実践に取り組む。しかし、その後京都府でも1907(明治40)年頃には五段階教授法の通弊が見られるようになった⁸¹⁾。

樋口勘治郎は、五段階教授法を「その原理を玩味して、其形式を活用せしむことをつとめべく、決して之が奴隷となるべからず」と説いた⁸²⁾。しかし、各地で実践された五段階教授法は、児童の発達状態を考慮しない、段階にこだわった教師中心の一方的な形式的知識教授となった⁸³⁾。

このように、一般教育界では、前述した「開発主義」教授法は、今までの寺子屋式教授では実践されていない実物提示や「問答」法を実践したが、教師の一方的な「問答」教授や児童の実態を考慮しない実物提示となり、徹底した児童の「心性開発」を目指す教授法とはならなかった。また、ヘルバルト主義派の五段階教授法は、指導の利便性に陥った、段階にこだわった教授法という実態を呈した⁸⁴⁾。このような中、教師の一方的問答による開発主義教授法や段階にこだわるヘルバルト主義派の五段階教授法からの脱却を目指したのが京都府の芦田である。

以上は明治期の京都での「教授法」の取組実態について考察する。尚、『国語教育史資

料集』の教育実践資料は大正期の充実に比較して明治期は少ない。明治期の国語科成立以降に文字・語句の一応の基準が立てられ、その後、文章自体が問題となる。読み方の教授法も国語科成立頃以降見られるが、殆どどの教授方法は「予備」「提示」「応用」となっている⁸⁵⁾。明治期の子ども姿からの授業実践研究はあまりみられない⁸⁶⁾。

次に、その芦田の児童活動主義思想に大きな影響を与えた樋口勘次郎の教育思想について考察する。

第1章 注と引用文献

-
- 1) 小森健吉、甲村隆一、室井修「『戦後京都府の教育』の研究」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』25巻、1973年9月、pp.93~95.、小森健吉、甲村隆一、室井修「『戦後京都府の教育』の研究」そのⅡ『日本教育社会学会大会発表要旨集録』26巻、1974年10月、pp.77~79.、小森健吉、甲村隆一、室井修「『戦後京都府の教育』の研究」そのⅡ『日本教育社会学会大会発表要旨集録』27巻、1975年10月、pp.115~120.がある。他に京都府教育委員会「京都府の教育」『教育委員会月報』52(4)、2000年7月、pp.92~100. 宮野文雄「京都府の教育改革」『日本教育学会大会研究発表要項』67、2008年、pp.334~335.がある。
 - 2) スコット (Marion McCarrell Scott) 1843年~1922年。明治初年に森有礼の推挙により1871(明治4)年9月大学南校(東京大学の源流)の英語教師としてアメリカより招かれる。72年〈学制〉の学校制度を施行するに先立ち、師範学校(東京高等師範学校の源流)へただ一人の教師として招聘された。
 - 3) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』、明治図書、1973年4月、pp.25~27.
 - 4) 中出利観は京都府教員で、「京都博覧会」1871(明治4)年では「京都府吏員」として博覧会委員に選出されている。『沿革誌』、京都市教育委員会、1903年、pp.3~6.、『京博史』、京都市、1937: pp.12~13.
 - 5) 1874年11月に京都府の命を受け、小学校教員中出利観と片山勤、塩津貫一郎の三名は東京高等師範学校に留学した。府立総合資料館『京都府百年の年表』第5巻、京都府、1960年、p.68.片山は1873年『西洋開化往来』(毎日新聞社・新屋文庫)を出版する。塩津

は『地球儀問答』（石田忠兵衛, 1875年）、『世界地図全』（(序)1875年）を訳す。また、塩津は、1869年5月、日本最初の柳池小学校が誕生した初代校長である。柳池小学校では「読・筆・算・心学」の四科を設置する。

- 6) 中出利観、『小学校教授方手順書』、杉本甚助、1875年9月、序 p.1.スコットによる新しい授業法の具体的内容や方法については、東京師範学校でスコットから直接伝授を受けた諸葛信澄の『小学教師必携』（煙雨楼、1875年4月）、山下巖麗の『小学授業法』（菜黄来翠村舎、1875年4月）や京都府教員の中出利観の『小学教授方手順書』等を通じて世に広まった。
- 7) 同上 p.12.
- 8) 山下巖麗の『小学授業法』「教授の則」には「読書」・「摘書」・「講義」・「問答」・「書取」・「作文」・「算術」・「習字」の内容が挙げられる。この中で、現在の読解指導は「読書」から「書取」までとなる。山下巖麗の『小学授業法』の読書教授では「復読、授読、順読、輪読、同誦」の五段階で行われている。山下巖麗編『小学授業法』、菜黄来翠村舎、1875年4月、pp.4~8.
- 9) 中出利観、『小学教授方手順書』、杉本甚助、1875年9月、pp.7~8.
- 10) 諸葛信澄も著作『小学教師必携』（煙雨楼、1875年、p.6）で「柿」についての問答を提示する。
- 11) 諸葛信澄の『小学教師必携』にはみられない。
- 12) 諸葛信澄の場合も同様の実態が見られる（『小学教師必携』、煙雨楼、1875年、p.6）。諸葛は「単語図ヲ用キ、図中ノ画ヲ指シ示シ、其物品ノ性質或ハ食シ方ヲ問答スベシ」として例を挙げる。「柿トイフ物ハイカナルモノヤ○柿ノ木ニ熟スル実ナリ、何ノ用タルモノナリヤ、○果物ノ一種ニシテ、食物トナリモノナリ、如何ニシテ食スルヤ、○多ク生ニテ食シ、稀ニハ乾シテ食スルモアリ、其味ハ如何ナルヤ、○甚ダ甘シ、初ヨリ然ルヤ、○否、青キトキハ渋シ（略）」（下等小学・第八級・問答）
- 13) 稲垣忠彦「授業改造の系譜」『教育学全集』4、小学館、1971年、p.45.
- 14) 『改正教授術』に関する先行研究には何啓華の論文があるが、何は『改正教授術』の全般的な教授法について述べ、「問答」法にはふれるが、その内容分析や読み方への言及はしていない。何啓華「明治中期『改正教授術』」『比較文科研究』（92）、日本比較文化学会、2010年6月、pp.59~66.
- 15) 金港堂発行『文』第3巻第1号に十三県が『改正教授術』を採用した記事がある。

- 16) 稲垣忠彦「明治期における授業定型の形成」『教授と学習』、小学館、1968年、p.50.
- 17) 徳重浅吉編『故徳重浅吉氏所蔵資料』、京都府立総合資料館、1884年、pp.4084~4088.
なお、徳重文書は、京都府教育会編『京都府教育史』（京都府、1940年）発刊の際、刊行予定であった資料編に当たる部分であり、徳重を編集主任とし、高橋俊乗らによって京都府所蔵の公文書を中心に筆者されたものである。「教員伝習所設置之義」の副申書に「右（教員伝習所設置之義）ハ教育内部ノ改良上頗ル緊要ノ事件ニ有リ候」と「教員伝習所設置」が「教育内部ノ改良」となり、「頗ル緊要」な事件と把握すると記述される。
- 18) 京都府では、「学制」が公布される3年以前、1869年（明治2年）に上京第27番組小学校が最初の小学校開業式を上げ、その年の12月中頃までには64の公立小学校が発足するという実態がある。京都が驚くべき早期に小学校開校を成すその第一の理由に政府の助成を受ける以前、府庁幹部が財政的援助を惜しまなかったこと（徳重浅吉編『故徳重浅吉氏所蔵資料』、京都府立総合資料館、1884年、p.9.）がある。当時、府知事に公卿出身長谷信篤、補佐鹿兒島藩士岩下方平、大参事鳥取藩士松田正人、権大参事山口藩士榎村正直、少参事熊本藩士藤村信郷がいた。第二に室町時代に自治的な自主防衛組織として成立した「町組」毎に小学校を設置しようとしたことが学校成立を容易にした。また、京都は江戸時代から塾・寺子屋が多く（京都府立資料館編『京都府百年の資料』五教育編、京都府、pp.758~766.）、これによると旧京都市の私塾は7、寺子屋は75みられる。また、「自然」を「本心」・「道」と考える心学（「心学」は京都府の石田梅岩が唱え、江戸初期の鈴木正三の思想「仏法則世法」を基礎とする）の普及もめざましく、住民の教育に対する熱意が高かったことも一因となり早期開校となる（京都市教育委員会編『京都市教育資料』、京都市教育研究所、1973年、pp.9~10.）。
- 19) 京都府の市橋虎之助は1889年宮崎県都城中学校初代学校長に任ぜられる（初代校長）。宮崎県立都城泉ヶ丘高等学校義友会歴史年表による。
- 20) 1881（（明治14）年に「小学校教則綱領」が施行され、「読書」科が「読方」「作文」にわかれ「習字」科とともに、それぞれの教授内容・授業時数が規定された。初等科の「読方」は「伊呂波、五十音、濁音、次清音、仮名ノ単語及ビ連語ナドニヨリ始テ近易ノ仮名交リ文ノ読本ニ入り、兼テ読本中緊要ノ字句ヲ摘書シ、詳ニ之ヲ理会セシムルコトヲ勤ムベシ。中等科及高等科ニ至テハ稍高尚ノ仮名交リ読本ヨリ以テ漢文読本

ニ及ブベシ」とされた。

- 21) 市橋虎之助「初等科ノ三ヶ年ナルヲニヶ年トナスノ説」『京都教育会雑誌』第 8 号、京都教育会 1884 年 12 月、pp.70~71.
- 22) 坪井仙次郎「小学教授論」『京都教育会雑誌』(二) 第 10 号、京都府教育会、1885 年 3 月、pp.7~17.坪井は旧来の漢書や古文表記のものでない、言文一致の簡便な表記法について言及する。坪井仙次郎(1854 年 - 1945 年)1873 年慶應義塾出身。京都府師範学校、島根県師範学校、和歌山県師範学校を経て岐阜師範学校校長となり、1905 年大阪府立岸和田中学校長となる。
- 23) 1903 年に制定された国定教科書が言文一致体を採用するが、それには上田万年の 1895 年の「標準語に就きて」(『帝国文学』、1895 年、pp.1~10.)の標準語の主張の影響を受ける。坪井の「書くこと」における表記についての「簡易」性の考えは上田の主張の基盤となる。
- 24) 坪井仙次郎「小学教授論」『京都教育会雑誌』(三) 第 1 号、京都府教育会、1885 年 12 月、pp.50~51. 坪井は「国語、算術、書法ノ三課ハ其課実用ノ事ヲ以テ本位トシ諸力培養ノ事ヲ第二ニ置キ其ノ他諸課ハ諸力培養ヲ本位ト定メ学課事項ヲ第二位ニ置ク可シトス」と説く。『京都教育会雑誌』は 1885 年 12 月より第三巻となる。
- 25) 上田万年「小学ノ教科ニ国語ノ一科ヲ設クルノ議」『大日本教育会雑誌』号外、1889 年 10 月 29 日、pp.131~138. 上田万年(1867 - 1937)現代の国語学の生みの親とされる。B.H.チェンバレンから言語学の手ほどきをうけ、1894 年帝国大学教授となり、博言学(当時、言語学をこう呼んだ)の講義を受け持つ。
- 26) 西山定次「問答法」『京都教育会雑誌』第 2 号、京都教育会、1886 年 1 月、pp.43 ~ 52. 西山と同じく教育学者土井英之亮も「問答法」の重要性を主張する(土井英之亮「問答法」『京都教育会雑誌』(三) 第 2 号、京都教育会、1886 年 1 月、pp.53~59.)。土井は、「問答」には(1)復術問答法(2)啓発問答法(3)講義問答法(4)解明問答法の四つがあると説く。「啓発問答法」は物理・算術化学等の理論に「講義問答法」は「叙述シテ簡単ニ一觀念ヲ創ル」方法として、読物科において効果が大きいという。「解明問答法は」「知識ヲ伝達シ確証ヲ提起スル」方法で、修身算術物理等に用いると効果があるとした。
- 27) 同上 pp.43 ~ 52.
- 28) 同上 pp.43~52.

- 29) 三吉艾-岐阜高等女学校長となり、教科書を著す。三吉艾『談話・書取』『作文初歩』、江阪強近校、1881年
- 30) 三吉艾「小学課程教授ノ心得」『京都教育会雑誌』第11号、京都府教育会、1886年11月、pp.31~42.三吉は「句読ノ法文意解明等総テ前後ニ関係アリテ連続シタルコト（中略：筆者）素読渋滞且ツ全文ノ要旨ヲ明ニスルコト得ザルガ如キハ就書教授（筆者注：読書教授のこと）ノ不完全ナル」と説く。
- 31) 同上 pp.41~42.
- 32) 坪井は、『京都教育会雑誌』（二）第10号「教授論」で「教授法には二種類ある」と説く。一つは、「文字上講義」であり、もう一つは「実物上解説」の二種類があるという。坪井仙次郎「小学教授論」『京都教育会雑誌』（二）第10号、京都府教育会、1886年9月、p.13.
- 33) 三吉艾「小学課程教授ノ心得」『京都教育会雑誌』第11号、京都府教育会、1886年11月、pp.43~52.
- 34) 北部音太郎「問答法」『京都教育会雑誌』（三）第2号、京都教育会、1886年1月、pp.65~66.北部音太郎は聚楽小学校校長（p.52.）、生祥小学校校長（p.66.）、格致小学校校長（p.87）を勤め、その後、京都私立柳池幼稚園園長（p.10.）、生祥幼稚園園長（p.13.）となる（『明治・大正・昭和京都市立学校園沿革史』、京都報道センター、1981年）。『京都教育会雑誌』第2号で「問答法」を主張した1886年頃は格致小学校校長を勤める。1890年には「尋常小学日用文例三年四年級中一冊」を編集する（明治文献資料刊行会編『明治前期書目集成、第14分冊』、明治文献、1974年、p.68）。
- 35) 同上 p.65.
- 36) 若林虎三郎、白井毅『改正教授術』巻一、普及舎、1883年4月、p.24.
- 37) 西山は、「問答」の指導法について、教師は教授の途中で指導を止め、そこからは「受教生（生徒：筆者注）」に一任すべきだと説く。西山は、生徒の主体性を重要とし、中出の説く教師の一方的な「問答」ではない、生徒の認識過程を重視した「問答」法を主張した
- 38) 湯本武比古「学事景況」『東京茗溪会雑誌』34号、東京茗溪会事務所、1885年、11月 pp.26~34.湯本は、開發的教授の実態を「一概にこれ（開發的教授法）をよしとして、猿なす真似するもの、より少なからざるは、うれはしきことならずや」と説く。
- 39) 黒田定治「一府六縣學事隨巡所見」『東京茗溪会雑誌』58号、東京茗溪会事務所、1887

- 年、p.6~9.黒田は「万事万物一カラ十マデ開発セントシ其甚ダシキハ文字点画ノ結構ヨリ其読方ヲ開発セントスルニ至ル」という。
- 40) 同上 p.6~9. 黒田は「純粹なる注入教授法ニ越エ時間ヲ徒費シ生徒ノ腦裏ヲ攪乱シテ五里夢中ニ彷徨セシメ我々ヲシテ彼教師ハ一時間中何事ヲ教ヘタルカ彼生徒ハ如何ナ知識ヲ得タルカヲ疑ハシムルニ至ル」と後に批判した。
- 41) 文部省視学官の黒田は、「一府六縣」（京都・兵庫・岡山・広島・山口・島根・鳥取）に「學事視察」に行く。黒田定治「一府六縣學事隨巡所見」『東京茗溪会雜誌』58号、東京茗溪会事務所、1887年、p.6~9.
- 42) 『千葉教育雜誌』（49号、千葉教育会、1896年5月）で久津見息忠が「講話学説形式教授の弊害」について説く。『福井県教育会雜誌』第27号（「現今行はるゝ教授上の弊害」、1897年8月、pp.35~36.）でも「開発主義」教授法の弊害をまとめる。『北海道教育雜誌』第62号でも北海道師範学校訓導牧口常三郎が「開発教授法の一弊」を説く（北海道教育会、1898年1月、pp.8~11.）。
- 43) 黒田定治「一府六縣學事隨巡所見」『東京茗溪会雜誌』58号、東京茗溪会事務所、1887年、pp.6~9.。
- 44) 西山定次「問答法」『京都教育会雜誌』（三）第2号、京都教育会、1886年1月、pp.43~52.
- 45) 北部音太郎「問答法」『京都教育会雜誌』（三）第2号、京都教育会、1886年1月、pp.65~66
- 46) 三吉艾「小学課程教授ノ心得」『京都教育会雜誌』第11号、京都府教育会、1886年11月、pp.41~42.
- 47) 西山定次「問答法」『京都教育会雜誌』（三）第2号、京都教育会、1886年1月、pp.43~52.北部音太郎「問答法」『京都教育会雜誌』（三）第2号、京都教育会、1886年1月、pp.65~66.三吉艾「小学課程教授ノ心得」『京都教育会雜誌』第11号、京都府教育会、1886年11月、pp.41~42.
- 48) 芦田は、1893（明治26）年京都府天田郡川口村野花小学校、1895（明治28）年福知山町淳明小学校に赴任する。
- 49) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、pp.357~358.本論稿第2章で芦田の『改正教授術』の評価に触れる。
- 50) 『改正教授術』の「読方課」の教授方法では、第一歩の「いろは」、第二歩の「読本」

の教授例が示される。以下に第二步の「読本」の教授例を示す。

(イ) 目的指示○談話問答ニヨリ本日学ブベキ主意ヲ了解サセル

(ロ) 素読○各読ト齊読ヲスル (生徒ノ素読ヲ主トスル時々教師正シク誦読ヲ加エル)

(ハ) 講義○講義ハ各生徒ヲシテ交番ニナサシム

講義の後、「演習」(教授事項の練習)と「約習」(概括整理)が加わるとしている。上記は、教授方法「復習－教授－演習－約習」を提示し、その内容を具体的に示す。

若林虎三郎、白井毅『改正教授術』、普及舎、1883年4月、pp.24~30.

- 51) 大正初期に高等師範訓導として1907(明治40)年1月に14日間、参観(視察)に出た。「私は長駆、広島の高師附属小をふり出しに、関門海峡を越えて門司・福岡を視察し、帰途奈良女高師の附属を見ました」と述べる(芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年、p.199)。
- 52) 芦田は、1907(明治40)年、高等師範訓導として学習参観のために地方へ授業参観に訪問し、この時、全ての小学校の「読み方教授」の方法が同一なのは『改正教授術』から来たものだと芦田は後に理解したという(芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、pp.357~358.)。
- 53) 北部音太郎「問答法」『京都教育会雑誌』(三)第2号、京都教育会、1886年1月、pp.65~66. 茄子の問答法を示す。また、西山定次(「問答法」『京都教育会雑誌』(三)第2号、京都教育会、1886年1月、pp.43~52.)が掛図の提示法について最後の提示が効果的と主張する。
- 54) 湯本武比古「学事景況」『東京茗溪会雑誌』34号、東京茗溪会事務所、1885年、11月 pp.26~34.、黒田定治「一府六縣學事隨巡所見」『東京茗溪会雑誌』58号、東京茗溪会事務所、1887年、pp.6~9.。『福井県教育会雑誌』第27号(「現行はるゝ教授上の弊害」、1897年8月、pp.35~36.)でも「開発主義」教授法の弊害をまとめる。『北海道教育雑誌』第62号でも北海道師範学校訓導牧口常三郎が「開発教授法の一弊」を説く(北海道教育会、1898年1月、pp.8~11.)。
- 55) 若林虎三郎・白井毅『改正教授術』巻三、普及舎、pp.14~21.
- 56) フェルキン同夫人合著『ヘルバルト教育学要義』、金港堂、1897年、p.9.
- 57) 谷本富『実用的教育学及教授法』、六盟館、1894年、p.38. 谷本は「興味」は「ヘルバルト教授法の極致」と捉える。

- 58) フェルキン同夫人合著『ヘルバルト教育学要義』、金港堂、1887年、p.9.
- 59) 宮城県尋常師範学校附属小学校で各科教授例を示す。読書科「くち」の指導では、前時の復習から「予備」を行い、次の「排列」で口の絵を示して問答し、文字の読み方、書き方を学習する。第三の「比較」で「ハナ」と「クチ」を板上に書き、其異同を比較する。第四で教師が自身の口を示し名を書かせる。「クチ」と板書し、読ませる。第五「応用」で蜂の図を示し、其の名称性質を問答し、「ハチ」と石板に書かせ、読ませる。最後、「チ」の字のつく名称を列挙する。(増戸鶴吉『小学校に於ける国語教授法』、吉川半七、1901年、p.24~27)
- 60) 谷本富『科学的教育学講義』、六盟館、1895年12月、pp.225~238.
- 61) 森岡常蔵『小学教授法』、金港堂、1899年10月、pp.34~35.

「五段トハ教授形式ノ順序ヲ示シタル者。心理学上ノ知識発達ノ理法ニ由ル。観察ナキ概念ハ空虚ナリ。応用ナキ概念ハ生命ナシ。真知識ヲ与フル教授ノ道ハ自ラ分レテ三段トナル。(1) 観察ノ段階、(2) 概念トシテ識得ウル段階、(3) 応用ノ段階ナリ。更ニ之ヲ分チテ五段トナス。

新物ヲ識得セシメンニハ、先ヅ既得ノ観念ヲ明瞭ニ喚起シ置カザルベカラズ。是ヲ心ノ上ヨリハ分解、方法上ヨリハ予備トナス。次ニ新物授クテ旧観念ヲト類化セシメ、以テ知識ヲ増補構成ス、是ヲ心ノ上ヨリハ綜合、方法上ヨリハ提示トナス。(観察) 観察予備概念ヲ形式スルニハ、提示ノ段ニテ得タル新知識ヲ一部ハ相互ニ、又一部ハ旧知識ト比較シ、其異同ヲ発見シテ融和セシメ、次ニハ概念知識ヲ構成シテ、簡明ナル系列トナスニアリ、方法上ヨリ甲ハ比較乙ハ総括トナス、共ニ帰納法ノ手段ニ由ル(概念) 比較総括最後ニ之ガ応用自在ナランコトヲ務メザルベカラズ、コレ方法上ノ応用ニシテ演繹法ノ手段ニ由ル。

- 62) 梶末武一『近代国語教育論体系』1、光村図書、1975年3月、付録 p.8.『信濃教育会雑誌』第217号「教授法の五種類を論ず」で訓導村松民治郎が「教授法といえはかつては五段五段とさわがしい」と五段階教授法でいずれの学校も実践されていたことを指摘する(1904年10月、p.1.)
- 63) 稲垣忠彦『近代教授理論史研究』、評論社、1995年、p.112.
- 64) 本荘太一郎—1887年代の歴史教授目的論を唱える。本荘太一郎『教授法』(哲学館、1889年)著し、大正期神戸市教育課長となる。本荘は、「教授法の原理」を『京都府教育雑誌』第14号、第15号、第16号に亘って掲載する。

- 65) 本荘太一郎「教授法の原理」『京都府教育雑誌』第 16 号、1889 年 8 月、pp.3~6.
- 66) 同上 pp.3~6.
- 67) 芦田恵之助は 1888 年京都市立竹田簡易小学校授業生、1891 年から 1892 年京都市立淳風小学校、1893 年から 1894 年京都府野花小学校首席訓導、1895 年から 1897 年まで京都府福知山町惇明小学校訓導として勤める。芦田はその間、『京都府教育雑誌』に 1897 年から 1903 年までに計 11 回投稿する。
- 68) 芦田恵之助「仮名交り文教授方案」『京都府教育雑誌』第 89 号、京都教育会、1899 年 9 月、pp.6~8.『小学教授法』で森岡は、「五段階実施上ノ注意」を挙げ、「五段ノ形式ニ拘泥スベカラズ」「学年ノ高低ニヨリテ斟酌スベシ」と説き、「五段階」にこだわることを否定している。森岡常蔵『小学教授法』、金港堂、1899 年 10 月、pp.1~2.
- 69) 同上 pp.6~8.
- 70) 京都府立総合資料館編集の『京都府百年の資料』（府令第 175 号、京都府、府令第 175 号、pp.388~389.）の明治 20 年における「附属小学校授業規則」の「作文科」の第 4 学年の内容を「漢字交り文」とする。芦田恵之助「仮名交り文教授方案」『京都府教育会雑誌』第 88 号、京都教育会、1899 年 8 月、pp.5~8. 芦田はこの後、第 89 号（1899 年 9 月、pp.6~8.）第 91 号（1899 年 11 月、pp.10~12.）、第 100 号（1900 年 8 月、pp.11~14.）の 4 回に亘って提唱する。
- 71) 芦田恵之助「仮名交り文教授方案」『京都府教育会雑誌』第 89 号、京都教育会、1899 年 8 月、p.8.「されども現今尋常小学校の読書作文科の教授法を見るに果して其進歩を十分に相助くるや否や疑なき能はず見よ読書科の教授は鸚鵡的読解を以て満足し作文科の教授は復文自作両方の外更に施設するところなきをかくても尚親密の関係ありといはゞ何物か関係なきものあらむ」
- 72) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』、同文館、1899 年 樋口は児童への管理主義教育の功罪を訴えた。
- 73) 明治 29（1896）年に芦田は綾部町夏季講習会を受講し、東京高等師範学校訓導樋口勘次郎の教育学、教授法講義を聞く。芦田はここで、樋口の「活動主義」を理解する。
- 74) 江陽「活動主義」『京都府教育会雑誌』第 120 号、1902 年 4 月、pp.3~4.
- 75) 年見藤平「遊戯の普通教育に及す価値」『京都府教育会雑誌』第 104 号、1903 年 12 月、pp.21~23.
- 76) 京都市教育会は遊戯の講習会（一ヶ月間）を実施し、芦田恵之助は福知山の郡教育会

から派遣される。(芦田恵之助『唱歌連用実験遊戯』、村上書店、1899年、序文)

樋口勘次郎は遊戯教育について『教育時論』第431号(「遊戯教育」、1897年4月、pp.15~17.)で「遊戯教育は、たゞに体育のみならず、知育にも又徳育にも必要なる方便にして、その価値たる決して所謂学問の価値の下にあるものにあらず」と説く。更に、樋口は『教育時論』第436号(「遊戯教育」、1897年5月、pp.19~21.)で玉投げ(尋常3年4年、体育)、桃太郎(尋常1年2年3年、国語)、大江山(尋常1年2年3年)、捕虜(とりこ)(高等1年2年3年、体育)等の授業法を示す。

- 77) 京都府立総合資料館編「京都府附属京都市各小学校、幼稚園における遊戯に関する調査」『京都府百年の資料』五教育編、京都府、1903年3月、pp.427~429.この中で、「競争遊戯」(体育)、「歌曲遊戯」(音楽)、「行進遊戯」(行進)の各学年男女の実態について京都遊戯研究会が1902年11月に調査する。
- 78) 明治20年代、遊戯は体育の一環として扱われ、1881年の「小学校教則綱領」において「体操、初等科ノ初メハ適宜遊戯ヲ以テ之ニ充テ」と明文化され、遊戯が低学年体育の教授内容として認められている。児童が委縮した学習をなす知識注入型の教育、管理的知識注入型の教育から楽しく学ぶ遊戯教育をしようとしたのが樋口勘次郎や教育学者東基吉、和田実、岸辺福雄等であった。樋口は『文部省講習会教授法講義』上巻付録で「遊戯と学問との合一」を主張した(樋口勘治郎『文部省講習会教授法講義』上巻、普及社、1899年、pp.203~231.)。
- 79) 谷本富は『科学的教育学講義』で、ラインの一派を紹介して五段階に拘らないことを主張した(谷本富『科学的教育学講義』、六盟館、1895年12月、p.239.)。1904年に女子高等師範学校訓導の戸倉廣雅は『日本之小学教師』(湘南堂、第6巻第69号、1904年9月、pp.9~12.)で、五段階教授の「形式は飽く迄理論に束縛せれるもので、己に束縛を受けて居る教授ならば、そは死教授であつて真正の活きた教授にならぬ」とヘルバルト教授法の実践的な弊害を唱えた。
- 80) 川上知二「教授上の弊害と教授上の雑件」『千葉教育雑誌』第53号、千葉教育会、1896年9月、pp.12~13.川上は五段階教授法は「五段階を経れば能事畢れり」として「復顧しな授業を嘆く。牧口常三郎も五段階の形式教授の弊害を嘆く(「五段階教授の弊害」『北海道教育雑誌』第62号、北海道教育会、1898年2月、pp.8~11.)女子高等師範学校訓導の戸倉廣雅も同様に実践的弊害を唱える(「五段階教授の弊」『日本之小学教師』湘南堂、第6巻第69号、1904年9月、pp.9~12.)

- 81) 京都府師範学校附属小学校「現今教授法の通弊」『教育界』第6巻第8号、1907年3月、p.40.
- 82) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年、p.132. 加納友一（『新撰日本教授学』、集英堂、1899年）も「教授の方法に拘泥するの弊を破り、児童の発達に応じ、教材の性質に従ひて便宜、教授の段階を活用せんことを務めたり」（pp.1~2）とし、読書科においても段階は児童進歩の程度を考え、「教材固有の性質に応じて適宜教授の段階を活用すべし」（pp.126~127.）と説く。
- 83) 川上知二「教授上の弊害と教授上の雑件」『千葉教育雑誌』第53号、千葉教育会、1896年9月、pp.12~13.川上知二は1904年から千歳尋常高等小学校、和田陣所高等小学校、東條尋常高等小学校、天津尋常高等小学校の校長を務める（千葉県安房郡教育会編『千葉県安房郡誌』、千葉県安房郡教育会、1926年、pp.616~638.）牧口常三郎「五段階教授の弊害」『北海道教育雑誌』第62号、北海道教育会、1898年2月、pp.8~11.牧口常三郎（1871年～1944年）は、日本の思想家、教育者であり1903年、人間の生活と地理との関係を論じた『人生地理学』を著す。川上、牧口は形式のこだわる五段階教授の弊害を訴える。
- 84) 女子高等師範学校在東京高等師範訓導の戸倉廣雅（「実験興味的教授」『日本之小学教師』第6巻第69号、1904年9月、pp.9~12.）もヘルバルト派の教授法を教師が五段階で教授するか3段階にするか段階に拘り、教案では準備や提示はどうするかなど形式に心を奪われているとする。戸倉は教師が授業に「興味」を示さない教授をしていることが原因だと言及する。また、花田圭介・梅沢博臣・静間良次（「日本の科学と思想」『近代日本思想史講座』第7巻、筑摩書房、1959年、pp.301~302.）は当時の田中不二麻呂の文教政策が「官府形式主義な制度化の強行」に終わり、その結果、運用的処理の方法論に専念されたとする。従って「開発教授」も段階教授法もその形式のみを模倣したとする。
- 85) 『国語教育史資料』第1巻第二編「国語教育実践史」（野地潤家、東京法令出版、1981年）に小山忠雄「読書教授ノ包接」（同、1898年、pp.429~433.）、見寄為槌「国語科實地教授例」（同、1901年、pp.444~446.）、芦田恵之助「国語（読み方）教授案例」（同、1910年、pp.457~458.）、水戸部寅松「4年読み方）教授案例」（同、1910年、pp.458~459.）、相島亀三郎「国語科（読み方）教授案例」（同、1910年、pp.459~460）、北原訓導「読方實地教授（教案、實際、批評）」（同、1907年、pp.465~469.）が掲載される。教授方

法は一部、「教授」として北原が「1 読方、2 大意問答、3 読方、4 範読、5 読方、6 探究、7 復習、8 読方」を挙げるが他は「予備・提示・応用」で示す。芦田が教師と児童との応答を記述するが、それ以外の例は項目の提示、説明が内容である。

- 86) 野地潤家『国語教育史資料』第1巻、東京法令、1981年、pp.415~482.読み方の実践史は明治31年から6編掲載されている。一方、大正期は13編掲載される。

第Ⅱ章 芦田恵之助と樋口勘治郎—芦田の「読み方教授」の底流—

第Ⅱ章では、本研究で考察する芦田の「読み方教授」の授業改革で教育論・教育思想に実践的影響を与えた樋口勘治郎の「活動主義」並びに「活動主義」を提唱した教育思想について考察する。樋口は、各科の教授法について『統合主義新学習法』で述べ、国語科関係の読書・作文の教授法に関しても説く。そこで、樋口は読書科に関して「意味を考えない、たんなる流暢な音声化は決して読書の本質ではない」として当時の素読的な音読主義を否定し、「書を読むは自己の思想を読む外ならず」と主張する¹⁾。『近代国語教育体系』で国語教育学者井上敏夫が、「樋口の自発活動主義を最もよく継承し、学習指導の場に具体化したのはいうまでもなく芦田恵之助であった」と説く²⁾。大正期、芦田恵之助への継承を見極めるために、樋口の提唱した教育思想についてさらに掘り下げる必要がある。

樋口は1899（明治32）年に『統合主義新教授法』で児童の「活動主義」を主張し、「大正新教育」の先駆者とされる³⁾。

第1節では、「開発主義」教授法やヘルバルト主義派の管理主義の批判をし、「活動主義」を主張した樋口の著書『統合主義教授法』を考察する。樋口は、『統合主義新教授法』で児童中心の「活動主義」と「統合主義教授法」を展開する。樋口の「活動主義」、「統合主義教授法」の思想の淵源とするフランシス・W. パーカー（Francis Wayland Parker、—1837-1902—以下「F. パーカー」と略記）の教育論に触れ、樋口の主張した「活動主義」並びに「統合主義教授法」の教育思想を明らかにする。

第2節では、芦田の樋口から受けた影響について考察する⁴⁾。芦田の受けた樋口の教育思想は「活動主義」だけでなく⁵⁾、「読み方教授」法での「自己を読む」読み方の契機になっていることを明らかにする。

第1節 樋口勘治郎の「統合主義教授法」—「活動主義」の淵源—

1883（明治16）年にアメリカのジョホノットによって基礎づけられた「開発主義」教授法は、児童天賦の素質や能力、児童自身の自発的能力を開発発展させるというペスタロッチの教育思想に依拠する。それは、学習者の発達段階、自己発展の自然の要求に適合させた心性開発を目標とする教授法であった。しかし、その実態は、教師中心の「問答冗漫」の実態を提示するこ

とになった⁶⁾。一方、1887(明治20)年にドイツのエミール・ハウスクネヒトによって心理学を基盤にしたヘルバルト教育学が全国的に広められた。その結果、教育界はヘルバルト学派の五段階教授法へと転換し、五段階教授を用いない者は教師でないと言われた⁷⁾。それを簡略したものは三段階教授法となり、当時、集まれば教授段階の話題で持ちきりだったという⁸⁾。

このようなヘルバルト派教育学の五段階教授法も「五段階」という形式にこだわり過ぎたため、授業が形式重視の単調なものになり、児童生徒に学習意欲がなくなるといった不満が各地に起こった⁹⁾。東京女子高等師範学校訓導戸倉廣雅もヘルバルト派の五段階教授にこだわる弊害を主張した¹⁰⁾。当時のヘルバルト派教授法は、人間解放の槓杆的価値をふくんだ過程ではなく段階の形式的受容であり、その結果、児童生徒に学習意欲がなくなる実態を引き起こした¹¹⁾。

「開発主義」教授法や五段階教授法の弊害が全国で叫ばれる中、1899(明治32)年、樋口は『統合主義新教授法』を出版し、教師中心のヘルバルト派教授法の児童の実態をみない形式的な五段階教授、また、管理的な教育¹²⁾からの脱却を目指し、児童の自己活動を中心にする教育論を展開した。

樋口は、児童の自己活動の可能性の実現のための条件として教科の統合を唱えた。樋口は、それまでのヘルバルト派の「中心統合」説とは異なり、「中心教科」を設定しない統合説を『統合主義新教授法』で主張した¹³⁾。一方、この樋口の「中心統合」説は、F. パーカーの「中心統合法」¹⁴⁾に依拠する。

この樋口の「中心統合」について、小林は、樋口の説く「中心統合」はヘルバルト派の説く道徳を中心とする「中心統合」説ではなく、また、F. パーカーの「神」を中心とする「中心統合」説とも異なり、“中心は存在しない”と説く¹⁵⁾。一方、渡辺は樋口の『文部省講習会教授法講義』¹⁶⁾第4章の「教育勅語の御趣旨」を論拠に、樋口は「教育勅語」の内容が教科を統合する目的とする説を立てる。しかし、渡辺は中心教科については言及していない¹⁷⁾。

本稿では、樋口の「活動主義」を主張した『統合主義新教授法』での「中心統合」について考察する。樋口の『統合主義新教授法』はF. パーカーの「中心統合法」理論に依拠していることに着目し、F. パーカーの「中心統合法」理論にふれることで樋口の「活動主義」思想が明確になるとする。第1節では、樋口はヘルバルト派と同じく「修身科」を重視し、「修身科」を「中心教科」とし、その理論はF. パーカーの「中心統合法」に置いていることを明らかにする¹⁸⁾。第2節では、樋口の「統合主義教授法」の研究から、芦田に影響を与えた樋口の説く「活動主義」について考察する。

第1項 樋口勘次郎の「活動主義」

第1項では、樋口の主張する「活動主義」について考察する。樋口は、1896(明治29)年の東京高等師範学校時代に『東京茗溪会雑誌』(第159号、1896年4月)に「統合主義」に関する論攷を執筆する¹⁹⁾。樋口は

この中で従来の「教師主導型」の教育から、児童の「自発的活動型」の教育への転換を主張した²⁰⁾。前述した「統合主義新教授法」は、別名、教育界で「活動主義教授法」とも呼ばれる²⁰⁾。

1. 樋口の『統合主義新教授法』と F. パーカーの教育思想

樋口は、1893(明治26)年、高等師範学校(後の東京高等師範学校)に進学し、1895(明治28)年3月に高等師範学校文学科を卒業する。1895年4月、樋口は、高等師範附属小学校訓導に採用され、1899(明治32)年4月に夏期講習会で講演したことをまとめ、『統合主義新教授法』を出版した²⁰⁾。

樋口は、この『統合主義新教授法』で、教科の「統合主義」を唯一の主張とするのではなく、「児童をして自己の活動(Self-activity)によりて遊戯的に学習せしむべきこと」の児童の「活動主義」や「生徒の看察作用によりて取得したる知識は発表と実行とに慣れしむべきこと」について「大に重んずる」と「小序」で説く²⁰⁾。つまり、彼が『統合主義新教授法』で主張したことは、統合主義を実施することと児童の自己活動を重要視することである。樋口は、学習は「自己活動的・遊戯的・活動的」にすること、知識は「発表と実行すること」を重視した²⁰⁾。従って、樋口は、従来の児童の研究心を抑制し、「忍耐して行う勉学」を斥け、児童の活動性に着目し、「遊戯的に学問せしむべき」²⁰⁾ことを提唱した。樋口が提唱した「活動主義」は、教育方法の原理としてわが国にはじめて導入、唱導された²⁰⁾。吉田熊次は、この樋口の「活動主義」は、19世紀のアメリカの初等教育改革史上大きな業績をあげたF. パーカーの理論の影響を受けたものであるとした²⁰⁾。

F. パーカーは、J. デューイに「進歩主義教育の父」と呼ばれ、彼の思想は、ペスタロッチやフレーベルの思想を原型とする。F. パーカーは、1837年10月9日、アメリカ合衆国東部、ニューハンプシャー州ベッドフォード(後、マンチエスターとなる)近郊のピスカタオグ村に生まれ、教職の志を抱いて16歳でボスコウエンの村落学校の教壇に立ち、1872(明治5)年からベルリン大学に2年半留学して哲学、心理学、教育学及び関連諸学科について学ぶ。彼の教育思想はこのベルリン大学で接したヘルバルト派の教育思想から大きな影響を受ける²⁸⁾。

樋口は、自著の『中心統合理論』での「児童(=子ども)とは何か」について、「子どもの自発活動は、子どもの人間としての本性の最も深いところから、人間の過去の歴史の中から湧き出してくるもの」と説き、児童の本性を人類史の中に位置づけた²⁹⁾。樋口は、F. パーカーが説く児童の「自発活動」に着目し³⁰⁾、F. パーカーのいう「教授は生徒の自発活動を重んずべし」という教授における児童の「自発活動」の必要性を主張する³⁰⁾。

一方、樋口の著書『統合主義新教授法』には、F. パーカーの名前は出てこない。しかし、F. パーカーが1894(明治27)年に出版した『教育学講義』(Talks on Pedagogics)と内容と形態が酷似しているという

ことから、樋口の『統合主義新教授法』はF. パーカーの説を剽窃しているという風評を樋口は欧州留学中に受ける³⁸⁾。それを受け、樋口は、1904(明治37)年6月に出版された『国家社会主義新教育学』の第17章において「吾れ其学科の統合を論ずるに當りて、米のパーカー及ひデガルモに借る所あり」と説いた³⁹⁾。

樋口は、「デガルモに借る所あり」としながらF. パーカーの名前を挙げなかった理由として、「是れ一週間の講義筆記、一々據所を挙ぐるのいとまなかりしと余をインスピレート(鼓吹)したる雑誌名を一々列挙する程ギョー々しき大著にもあらざるが故なり」という苦しい釈明を行った⁴⁰⁾。その後、樋口は、『統合主義新教授』がF. パーカーの考えに因っていることを認め、特に「余がパーカーに借るは只第七章の第二節にあり」として、第二節の「諸教科の関係」⁴¹⁾がF. パーカーに因るとした。このことは後の「中心教科」の捉え方にも連関する。

樋口が「自発活動」の重要性を主張した理由は、「自発活動」が児童に大いなる発達をさせるからであり、「活発な心意の活動」は子どもの理解を明瞭にすると捉えたからである⁴²⁾。

また、F. パーカーは、教育、または、教授の大前提は、子どもはもともとその「自発性」がその本質であると説く。さらに、F. パーカーは、教育の本質を「すべては一人のために、各人は万人のために」(All for one life ,and each for all.)という民主主義の理念に求めた⁴³⁾。

一方、樋口は「自発活動」について、「自発活動とは、自身より発する活動といふ義にて、他より干渉せられて、受動的に発するものに対するの名なり。即ち英語の『セルフ・アクティヴイター』(Self activity)を指す」⁴⁴⁾と定義した。樋口は、「自発活動」は自然的な「自然活動」(Spontaneous activity)とは異なるとした。また、樋口は、「活発なる心意の活動は他人の意志其の他外来の力によりて強ひられて起こりたるものにはあらず」と説く。樋口は、教授に際して「自発活動」が重要な活動と位置づけた⁴⁵⁾。

さらに、樋口は、教授について「学校にて児童を教育せしむために、^{ゆうりてき}有理的に施す作用なり」⁴⁶⁾と説き、F. パーカーは、「教育的な自己努力のための外的条件を提示すること」という⁴⁷⁾。樋口は教授を「有理的に施す」外的条件とし、F. パーカーは「自己努力のため」の外的条件とした。

樋口がF. パーカーの主張した「活動主義」に賛同するに至った原因は、「学説(筆者注:開発教授法)」の誤解や、過酷なる管理など其他種々なる事情により、当時、児童の活動性を剋制する教育が実践されていたからであろう⁴⁸⁾。樋口は、児童を活動的にさせるための外的条件を整える方法が「統合教授」と捉え、それを主張したのである。

2. 樋口の「活動主義」教育理論

当時の「開発主義」の教授法は実物の「提示」と「問答」という形式に陥っていた。樋口は、この教授法は児童が「受動」の立場で、児童の活動性が皆無の状態だとした⁴⁹⁾。さらに、樋口は、このような教授

法は「児童の研究心を滅殺するもの」と批判した⁴⁶⁾。こういった児童の実態を解決する方法として、樋口は「活動主義」を提唱したのである。

樋口が「活動主義」理論を提唱した第2の要因として、「ヘルバルト派」教授法の五段階形式教授論、並びに「管理の妄用」を挙げる。ヘルバルト派教育学では教授の予備として、「管理の妄用」を説くが、児童の「現状反対の意見」を有するとして⁴⁷⁾、樋口は次のように説く。

児童の活動は、厳に剋制せられ、児童は何故にさまざまの規則を守らざるべからずかを解することなく、従ひて自己の内心より出でたる自治心によりて謹慎するにあらずして、教師の威嚇又は懲罰等を恐るゝが為に、殆ど偶像同様に萎縮し終れり⁴⁸⁾。

ヘルバルト派の教育学における「管理の妄用」の結果、児童の学習態度は教師の「威嚇または懲罰」を恐れ、「偶像の如く萎縮」していると樋口は嘆いた⁴⁹⁾。樋口が「活動主義」を標榜するのは、教師の一方的な威圧的な教授と「開発主義」教授の発問すればよいという誤った指導からの脱却である。さらに、樋口は、ヘルバルト派教育学の五段階教授の形式的教授や児童の「管理の抑圧」からの解放も訴えた⁴⁸⁾。

樋口が「活動主義」を主張するもう一つの理由は、児童が自己を理解し、学習の「理解の深化」を図るためである。即ち、児童生徒が「偶像同様に萎縮する」という事態をなくし、児童生徒に活発なる研究心を起こさせ、自己直接の研究をなさんとするためであった⁴⁹⁾。

樋口は、教師主体の教育から、児童主体の教育への転換を考えた⁵⁰⁾。樋口のこの「児童中心の教育」への考え方は当時あって画期的なものであった。樋口は、児童が全てに生き生きと活動して取り組む「活動主義」を実施するために、児童の「自我」を育て、学問を効率的に研究しやすくする「統合」教授法を主張したのである。

結果として、「活動主義」を図る教育は、「児童の自我」の形成促進の役目を果たすことになる。樋口は児童の「自我」の形成を図るために、「学問を遊戯的になさしむべし」「知識の発表に慣れしむべし」「他人の批評を顧慮せしむべからず」という三点を強調した⁵⁰⁾。この方法は各科教授法に反映されたが、とりわけ作文教授法において大きな意義を持った⁵⁰⁾。これまでの作文教授は、児童に教師の思想を一方的に押し付けるものであり、児童が自由に書くものではなかった⁵⁰⁾。樋口は、作文教授で「自由発表主義」を唱えた⁵⁰⁾。このことは、後に芦田恵之助が提唱する「随意選題主義」へと発展し、綴り方運動の源流となった⁵⁰⁾。続いて、樋口の提唱した「統合主義教授法」について考察する。

第2項 樋口勘治郎の「統合主義教授法」

1. 学問を促進する「統合教授法」

(1) 教科の統合

樋口は、児童が学問研究をしやすくするために「統合教授法」を主張したが、樋口の主張した各教科の統合内容について現代の教科の内容と大きく異なる点に着目し、検討する⁵⁶⁾。

- 1) 「理科」は、物理、化学、動物、植物、鉱物、生理等諸学科の総称とし、其の関係の親密なることからその関係を学習することとした。「統合すること」は「自然の理法を生活に教授せしむ」こと、「理科・歴史等にて養ひたる知識感情」をもって世人の道徳を維持すると説く。樋口は、「理科」を教授することで「道徳」を維持して「安心立命」を得るとした。樋口は、「理科」を「修身科」(太字は筆者)と統合すると主張した。
- 2) 「読書科」は、内容から「歴史科」、「地理科」、「修身科」と統合するとした。
- 3) 「修身科」は、「自然の理法に遵う」「人事の理法を奉ずる」ことを教えると説き、「修身科」は、「歴史科」「読書科」「地理科」「体操科」「音楽科」、そして、「理科」と統合するとした。特に「音楽科」と「修身科」との密接な関係性を認める。
- 4) 「地理科」は、物理学及び化学と交渉するとし、「政治的地理」は歴史的变化の結果と捉えた。「地理科」に最も関係する地理学は土壌の性質、気候の寒暖、土地の高低等が動植物の性質と散布に影響することから生物学と極めて親密な関係を有し、「理科」と関係するとした。「商業地理」は人類と自然との交渉を説明することから「実業科」、利害を共通する倫理的関係から「修身科」と関係すると説く。従って、「地理科」は「歴史、修身、理科、実業等の一切の学科」と密着なる関係を持ち、「読書科、算術科」などとも関係すると説く。
- 5) 「歴史科」は「倫理を具体的に説く」ことから「修身科」との関係が深いとした。また、「読書科」「地理科」とも関係するという。
- 6) 「体操・遊戯」「音楽科」で「体操・遊戯」は児童が整列する状態など「修身科」と関係するとし、「音楽科」は、情操を育てることから「修身科」との関係が深く、「修身科」と統合すべきだと説く。

樋口の「統合教授法」を分析した結果、樋口の統合教科論は殆んどどの教科において「修身科」との「統合」を説く。特に顕著に表れているのが「理科」と「音楽」である。「理科」については自然の「理会」(筆者注：理解)をする中に「修身」が存在するとした。「音楽」は、その「直接感情教育」を目的とした「修身、歴史、理科等の思想感情を吟したる詩歌的教科」と関係することから「修身科」との関連が強いとした。

樋口は、一つの教科に重きを置くことは従属する教科の価値を破壊すると考え、「中心教科を設定しない」と『統合主義新教授法』で明言する。その理由として、「ある学科を中心として之れに他の学科を統一せむとするヘルバルト派の中心双轉合説とは同じからず」⁵⁷⁾ という。しかし、上述の分析結果から殆んどどの教科が明らかに「修身科」との「統合」を示している。このことから、樋口は「修身科」即ち「道

徳」への「中心統合」を構想したといえよう。

(2) 統合教授の必要性

樋口は、「統合教授」は各種の教授材料と密接に関係連絡して、「一大学科」を学ぶように教授することと説く。それは、教授によって与えた「観念間」に強い「連合」を多くの方面に形成するからという³⁹⁾。

一方、樋口は、ヘルバルト派の統合法とは異なる「デカルモの統合法」について、次のように説く。

ある一学科を中心として、之れに他の学科を統一せんとするヘルバルト派の中心轄合とは同じからず⁴⁰⁾。(中略・筆者) 其は<デカルモの統合法は>三個の中樞に統合せむとするの差異あれども、其のある学科に重きをおきて、他の学科を之に従属せしめ、従ひて其の従属の地位に置かれたる学科は、自然の秩序を破られて幾分か人為の連絡に依頼するに至るべき憂あるは一なり。此の故に余は必ずある学科を中心として他を統一せしめんことを欲せず⁴¹⁾。(< >は筆者記す)

樋口は、「統合教授法」で学科間にある学科を中心として他を統一せしめるために人工的に順序をつける「デカルモの統合法」とは異なり、各学科は各学科固有の「価値」を教授するという⁴²⁾。

また、樋口は、教科の「統合」の必要性を主張するが、その理由の第一は、教授の方法上、児童の「心意」の性質から必要と説く。子どもはもともとその「自発性」がその本質であり、あらゆる知的、道徳的な発達自己活動 (self-activity) によってもたらされる。この児童を発達せしめる「自己活動」を大いにさせるには「統合教授」が必要と主張した。第二の理由に、「学科の性質上」統合教授が必要とした。樋口は、学問の目的は宇宙の万象の追究とし、形式上からは「活動及び発達」と考えた。一方、内容上は宇宙の有形無形の万象は皆親密なる関係を有するとした。このような理由から樋口は、学問は交互に密接な関係を有するから決して独立して研究するものではない、学科の「統合」が必要とした。第三に、教授の目的から、知識を活用する面で統合教授が必要とした。記憶のために観念の連合が最も重要であり「統合教授」は記憶のために有益であるという。第四に、「統合教授」を行うと強固なる「自我」を形成するとした。さらに、第五に、「統合教授」は「経済上」必要と説く。統合教授により教師及び生徒の時間と努力は「経済上」有効に消費されるとし、「比較的僅少なる時間と努力」を以って「比較的多量なる結果」を得ることができると説く⁴³⁾。

2. 樋口の「自然」に依拠した教育思想

教科の「統合」で樋口は、「修身科」即ち「道徳」を重視した。この点について、F. パーカーが「教育学講話」の中で、「あらゆる教育が本来的にそれ自体道徳的なのである」と述べ、「そうあらねばならない」と述べる⁴⁴⁾。F. パーカーは、教育は「人格豊かな人間形成を目的とする」と道徳性の涵養を説き、また、道徳教育のための主要なる条件は「(Community Life) コミュニティの生活であり、学校という社会で

ある」⁶⁶と説く。

一方、樋口は「修身教授の改良意見」⁶⁵で修身教育に「感情養成」「意志の養成」の必要性を主張した。この「感情養成」「意志養成」について、樋口は、『文部省講習会教授法』上巻第6章に「感情養成論」を設定してその指導を強調する。このことから、樋口は、「中心教科」を設定しないと明言しているにもかかわらずF.パーカーと同じ「修身科」を教育の根幹に据えているといえよう。

また、樋口は、教育で宗教を教えることを否定した⁶⁶。「宗教以外に、信仰せしむべきこととは何ぞ」⁶⁷と樋口は『統合主義新教授法』で問い、「宇宙に行はるところの自然の大理法、所謂天則之なり」と答えている。樋口は、神に代わるものとして、「自然の大理法」を説く。その理由を「今に於ては宗教によりて世人の道徳を維持せむこと困難なれば、理科歴史等にて養ひたる知識感情を以て之を維持すべきなり」という⁶⁸。樋口は、人々が依拠するところは、宗教ではなく、「自然の大理法」「天則」と説き、「理科歴史等にて養ひたる知識感情」からこれを維持すべきと主張した。樋口は、『統合主義新教授法』第6章の「理科教授法」の中で、知と情の不離を説く⁶⁹。樋口は、理科の知識が深くなるに従って「自然の美」を感じることが深くなるという⁷⁰。また、西洋の教育に触れ、「宗教の如く、人の感情の上に立てるものすら、理科を以て其立脚地とする」と説き、さらに、続けて「理科の感情教育益するところ大なる所以を知るに至らん」とする⁷¹。また、西洋においては、微妙なる自然の理法を「神の勢力と信ぜしむに至れり」⁷²と主張した。彼が、ここでいう「自然の理法」を「神の勢力」とする内容は、F.パーカーを指す⁷³。

このように、樋口は、「自然」に依拠して物事は展開すべきだとした⁷⁴。

以上のことをふまえ、次に、樋口の説く教育目標について考察する。

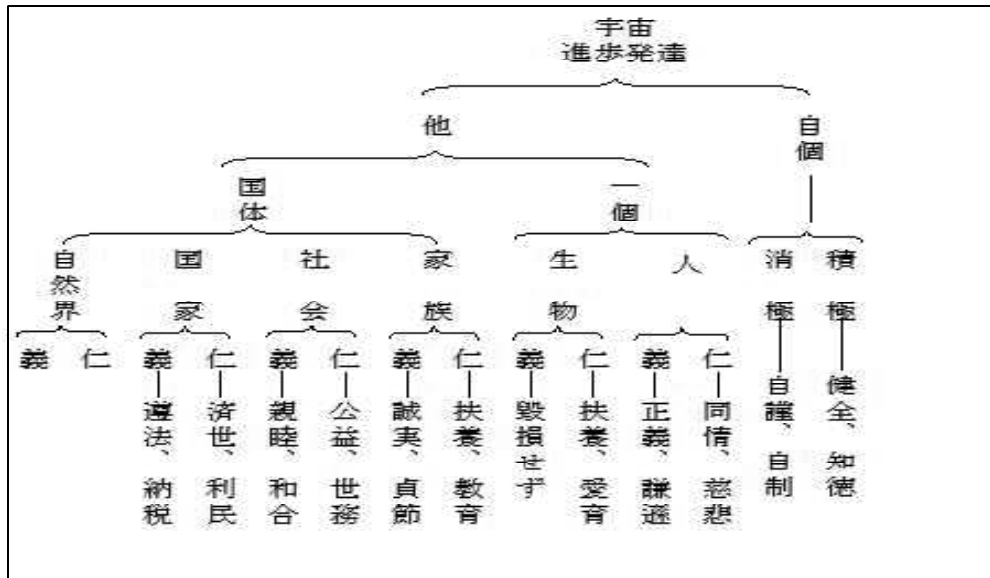
3. 樋口の教育目標

樋口は、彼の著書『文部省夏期講習会』上巻「修身科」において「修身科」の構造図(図Ⅱ-1)を示す⁷⁵。この構造図は、個人・生物、一家族、そして、社会、国家、自然界で宇宙全体を構成し、個人、社会、国家等の団体、自然界が「進歩発達」していくことを示す。彼は、「修身科」の指導内容について『文部省講習会教授法』で「小学校教則大綱第2条」を挙げ、「教育勅語の趣旨に基きて教へよといふは、余の自然、人類、国家、社会、家族、個人、自己に対する本務を教へといふに異ならず」と説く⁷⁶。樋口の意図した「修身科」の指導内容の「要旨」と「教育勅語」との相異は、勅語はその本務の「内容」が示され、「修身科」の「要旨」はその「形式」を示すことである。

樋口が教育に求めたのは、倫理学で定められた目的に向かう児童の「進歩・発達」であり、「修身科」が宇宙及び生物界で行なわれる「共同生活のさま」を教え、温和なる感情を養うのは、教科の「理科」の勉むるところとした⁷⁷。樋口は、児童に最も力を尽くすべきことは、歴史と共に人間社会の「共同社会」

を理解させ、人間及び「人間の団体」に対する同情を養い、同情と智識に従って、「敏捷に強固に行為する」ことだとした⁷⁹。

F. パーカーが「神」を基盤にして物事を考えたのと同様に、樋口は、「自然の理法」に教育の基盤を据える。また、F. パーカーが「児童は神に近い創造物である」と説き、樋口も『帝国教育』第346号の



図Ⅱ-1 「修身科」構造図（樋口作表）

樋口勘治郎『文部省講習会教授法』下巻（pp.152~153）

「修身教授の改良意見」でダーウインを例に取り、「人間の本性は善である」という「性善説」を説く⁷⁹。

F. パーカーは児童を神に近い創造物と考え、樋口も児童及び人間を「善人」と捉える。F. パーカーは、個人・社会・国家・自然界は「宇宙」での「進歩・発達」に向かっているとし⁸⁰、樋口も人類、生物全てのものが「進歩発達」することを構想した。

一方、「中心教科」については、樋口は、『統合主義新教授法』で「ヘルバルト派の唱ふるが如く一種の中心（ヘルバルト派ではことは明らかである歴史科、樋口は修身科という）に轄合しない」⁸⁰という。しかし、前述で述べた樋口の教科の内容の分析結果から、殆んどどの教科が「修身科」との「統合」を示す。これは、樋口が教科の独自性を重んじた結果、「中心に轄合しない」と表現したのであろう。實際上、樋口は、「修身科」、「道徳」への「中心統合」を構想する。渡辺のいう「教育勅語」は教育理念であり「教科」とは次元が異なる。

樋口は、「中心統合」の根底にF. パーカーと同様に神の場に「自然の理法」という、あらゆる時空に神が存在する汎神論的な自然の理論を位置づけた。彼は、児童の「活動主義」を重要と捉え、そのため

「統合主義教授法」の必要性を主張した⁸⁹⁾。それは、F. パーカーの児童中心の考えに基づいている⁸⁹⁾。樋口は、F. パーカーの考えた「中心統合理論」そのものを日本の国情に合わせた「統合理論」に読みかえたといえる。

樋口は、「活動主義」の意義や理念とその重要性について強調した⁸⁹⁾。また、彼自身も教壇実践で「活動主義」の実践を行い、生徒がのびのびと活動する効果を発揮する⁸⁹⁾。しかし、樋口は、「活動主義」の意義や理念については唱導したが、実践論や方法論、すなわち、教師の指導論については述べなかった。その結果、彼が主張した「活動主義」は、「児童の不羈放縦を抑制せざることなり」⁸⁹⁾「子供を噪がすることなり」⁸⁹⁾といった誤った理解と実践を産み出した。それは、「教師は舞ひ児童は飛ぶ」⁸⁹⁾といった活動と喧噪、自主と放縦がはき違えられた騒がしい教室の風景を産み出すことになった。樋口の「活動主義」は、一方では、その「弊害」を同時代の教育に残すことになったのである⁸⁹⁾。

次に、樋口の教育思想の芦田への影響について考察する。

第2節 芦田の「読み方教授」への樋口の影響

第1項 芦田の「自己を読む」の契機になった樋口の「観念を読む」

1. 樋口の「文章」と「観念」の「連合」が芦田の底流へ

芦田の教育思想には樋口の理念が大きく影響する⁹⁰⁾。芦田自身も『国語教育易行道』で、「その頃の樋口先生は旧教育の破壊者で自発活動を重視した教育を唱へかつ実行していらっしやいました。私は多分に影響を受けました」と述べる⁹¹⁾。また、自著『恵雨自伝』の中でもたびたび影響を受けたことを表明する⁹²⁾。樋口が芦田に影響を与えたという先行研究で、国語教育学者石井庄司が芦田の「自己を読む」という主張に樋口の存在が大きいと説き、国語教育学者望月久貴も芦田の樋口からの影響は児童中心教育思想、綴り方（随意選題）教授理論、読み方（「自己を読む」）教授理論などに見られるという。一方、両者とも本稿が説く文字・語句の「形式」と「内容」の一致について芦田に樋口から影響があったことは述べていない。

芦田は樋口に、1896（明治 29）年に綾部での夏季講習会で出会い、その後、樋口に招聘されて1898（明治 31）年 11 月に上京した。1898 年冬から 1899（明治 33）年 1 月はじめにかけて長野県の冬季講習会の樋口の講演の筆録をした。そして、その年の 1 月末から芦田は、東京高等師範学校の嘱託となり、冬季講習会の内容をまとめる。芦田がまとめた樋口の長野県での講習会の内容が『統合主義新教授法』である⁹³⁾。樋口のこの『統合主義新教授法』は、1898 年 4 月

16日に初版を発行し同年10月には訂正増補八版が出版され、このことから、樋口のこの著書が当時、世間に広く受け入れられたことが窺える。

『統合主義新教授法』の第二章の「読書科教授法」で、樋口は読書教授について説く。

読書教授は談話を聴き、書物を読み其の意味を理解せしめ、又其反対に、思想を吐露し、文章を作為せしめむ為に、言語、文字、及び文章と其意味即ち観念及び思想とを連合せしむることに外ならず⁹⁴⁾。

ここでいう「連合」(筆者注：結合)の内容について樋口は鳩を例にして、『『ハト』という言語文字より其実物を思ひ起し、又鳩の実物を見て其言語文字を伴生するが如し』と説く⁹⁵⁾。

即ち、樋口はここで、文字・語句とその表現している「内容」との「連合」を主張している。樋口は、文字・語句と「内容」との「連合」という方法で読み方の教授方法を説く。樋口の読み方教授方法の第1は、教師の朗読から文章(注：筆者形式)と「内容」との「連合」、結合を図る。第2に、難字難句の摘書をする。第3で児童に文章を読ませ、第4で明瞭ならざると思われる「字句」の意味を考え、確固たる「観念」を得る。第5で記載する事実についての「談話」を行い、第6で再び読ませて講義を行う。そのことから文章と思想「内容」との連携を親密にし、再び「談話」を行う。最後、第7で再度全体を「読む」とした。

樋口は、このような手順で文字・語句の文章と思想「内容」とは最も「親密」になると主張した⁹⁶⁾。樋口は、以上のような読み方の教授方法、教式の段階の提示をして文字・語句の「形式」と思想「内容」の一致を示す。

一方、樋口はここで、「第1よむ、第2かく(摘書)、第3よむ、第4とく(理解)、第5はなす(談話)、第6よむ・とく・はなす、第7よむ」という七段階の「教式」を示す。この樋口の教授方法は芦田の説く「教式」の七変化(よむ・とく・よむ・かく・よむ・とく・よむ)に影響を与えたと推察される。

2. 樋口の「観念を読む」が芦田の「自己を読む」の契機へ

また、読本の文章を教授するに当たっては、樋口は次のように説く。

読本の文章を教授するに当たりて、予備として、文章中の文字を摘書して、読書を授け、而して後文章を教授するものあれども、そは誤解なり。(中略：筆者)新出文字の摘書は正しく提示の段に属すべきものなり。そは兎も角も意中の文字は全文の文字と関係して興味ある意味を生ずるものにして然らざれば無味にして連絡なき個々の名詞、動詞などに外ならず⁹⁷⁾。

樋口は、新出文字を「予備」段階において行うことは「誤解」とし、「提示」の段階でなされるべきとした。ここに、樋口は、今日でいう「語句」は「文脈中」で取り扱うことの重要性を主張した。即ち、文章全体を把握して部分を考えることであり、樋口は「部分から全体へ」という方法を否定した。このことについて樋口は、「犬」を例に出して次のように説く⁹⁸⁾。

犬を看察せしめむとして之を袋の中におき、先づ其の局部を別々に袋の口より出して看察せしめて、而して後、袋をとりて犬の全身を提示せむとするが如し。

樋口は、一つひとつの文字は「全文章中に位置づけられたもの」とする。樋口のこの「全体から部分」へという思想は、それまでの「単語法（ワード・メソッド）」から文章全体を把握する「文章法（センテンス・メソッド）」への転換が意識されている。この樋口の文章全体を把握する「文章法（センテンス・メソッド）」の考えは、芦田への示唆となる⁹⁹⁾。

また、樋口は、発表の重要性を位置づけ児童が考えた思想は発表をなすべきだと主張した¹⁰⁰⁾。一方、読書について、樋口は、

読書とは、文字に相当する音声を発することなりとの誤解は、寺子屋時代の遺物にして読書科の一大弊害なりとす。書を読むは自己の思想を読むに他ならず¹⁰¹⁾。

と述べ、読書とは「自己の思想を読む」こととした。また、その後に樋口は、例を挙げ、その内容について以下のように述べる。

「薩摩の藩士宇都宮十兵衛といふ人あり」といふ文章を読むとせむ。此のこの文章を書きし人の薩摩、藩士、宇野宮十兵衛などいふ観念と読む人の薩摩、藩士、宇野宮十兵衛といふ観念とは同一なりといふを得べきか。決してしからず、作者は作者の心に浮び薩摩、藩士、宇野宮十兵衛の観念を表出したる者にして、読者は薩摩、藩士、宇野宮十兵衛の文字を見て、之に対する自己の観念界なる薩摩、藩士、宇野宮十兵衛の観念を排列するものなり¹⁰²⁾。

ここで、樋口は、文章の書き手の心に浮かぶ「薩摩」、「藩士」、「宇野宮十兵衛」の「観念」と読者の「観念」とは異なるという。このことから、樋口は「真正の読書」は、「自己の観念を回想しつゝ進むものなるを以て、多少の時間を要するは当然」¹⁰³⁾と説き、生徒の「自己の観念」を大事とした。この記述は『統合主義新教授法』初版によったものであるが、第七版では「読書とは、文字に相当する音声を発することなりとの誤解は、寺子屋時代の遺物にして、読書科の一大弊害なりとす。夫れ書を読むとは自己の観念を読むことなり」¹⁰⁴⁾と説く。

初版の「自己の思想」から第七版「自己の観念」になぜ変わったのかは明らかでない。しかし、「読むに外ならず」から「読むことなり」という表現に変化したのは、樋口の考えが、読む

ことは「自己の思想を考える」ことへの確信に進んだのであろう。

芦田は、当時、樋口を尊敬し樋口を慕って上京し、また、樋口の講演を芦田自身が筆録し、まとめる。このことから、樋口の考え方は芦田の根底に影響を残したと推察される。芦田は、樋口が説く「文章と其意味即ち観念及び思想とを連合」¹⁰⁵⁾という思想を汲みして文章の文字・語句と「内容」の一致を成す。さらに、芦田は、自身の岡田式静坐の体験を経て、読むことに於いて自己認識、自己拡大の重要性を深く悟る¹⁰⁶⁾。そのことから、芦田は、「自己を読むとは種々の思想を自己の内界に画き・・・(中略：筆者)、かくして自己の覚醒せらるゝを楽しむ義」と『読み方教授』で説く¹⁰⁷⁾。芦田の「自己の覚醒せらるゝを楽しむ」という表現から、芦田は、樋口の「書を読むとは自己の観念を読むことなり」という考えを、新たな「読むことは自己を読むこと」、即ち、「読むことは自己の思想拡大を果たすこと」という考え¹⁰⁸⁾に進めたのであろう。

第2項 樋口の「活動主義」を芦田の読み方学習へ

芦田の「読み方教授」改革を構想する源泉には、綴り方の授業において児童が「生きる屍のごとく」¹⁰⁹⁾という受け身の状態の授業から脱出を図る構想が横たわる¹¹⁰⁾。

芦田は、「読み方教授」においても「受動的学習」から児童自らが「発動的態度」を起こす授業を構想した。さらに、芦田は、樋口が主張した学習における「教師の発動的な態度」の重要性を次のように説く。

教授法の研究もその本に帰ったら、剣道の極意に流派のないやうに諸教授すべて一に帰するものであろう。一とは何ぞ。児童の学習態度の確立である。発動的に学習する態度が定まれば、教授の能事はこゝに終われるものといってよい。こゝに到達する方法としては勿論教授材料も必要である。教授方法も工夫しなければならぬ。しかしそのいずれよりも教師の態度が発動的でなければならぬ¹¹¹⁾。

芦田は、児童に発動的学習をさせるには教師に「発動的な態度」が必要であると説く。「綴り方から出発して、読み方にはいと、漢文学習の流れから来た取扱とは、全くちがった味の取扱が生まれて来ます。これが真の国語の取扱かと思ひます。」¹¹²⁾と芦田は述べる。芦田がここでいう漢文学習と「全くちがった味の取扱」とは、「児童主体」の取り組みである。即ち、芦田は、明治以降からの教師中心の読み方の指導から「児童主体」の学習へ転換を成したのである。このことを芦田は「真の国語の取扱」¹¹³⁾と表現する。

芦田は、読み方の授業も綴り方と同様、児童主体の授業、学習過程にすべきだとした¹¹⁴⁾。芦

田の児童中心とする読み方教授は、今までの読み方の教授とは 180 度転回した斬新なものであった¹¹⁵⁾。しかし、芦田が後に発表する『第二読み方教授』の時期であっても、授業が依然として教師中心であることを嘆いた¹¹⁶⁾。

樋口は、『文部省講習会教授法講義』で教師は児童の発達に向かっていく「大いなる教師」であること、F.パーカーの児童中心の思想を受け入れ、従来の「形式的教育」から児童中心の教育へ、また、「安心立命」の学習、「遊戯と学問との合一」の教育を主張した¹¹⁷⁾。樋口の講習会筆録をした芦田の根底に児童中心の教育、「形式的教授法」からの脱却の精神が深く刻まれ、それからの芦田の活動の方向性を示していく。

次章で、樋口の影響を受けて改革を成す芦田の「読み方教授」法について考察する。

第Ⅱ章 注と引用文献

-
- 1) 樋口勘次郎『統合主義新学習法』、p.149
 - 2) 井上敏夫『近代国語教育体系』第2巻、光村図書出版、1975年、pp.562~563.
 - 3) 渡辺晶「新教育運動の展開」『近代教育史』、誠心書房、1959年、pp.168~169.
 - 4) 芦田は樋口を尊敬し、樋口を慕って上京する。芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年11月、「あこがれの上京」pp.105~110.
 - 5) 樋口は芦田に筆録してもらったことを『統合主義新教授法』の序（『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、p.2）で紹介する。
 - 6) 1896年に「開発教授法」について『千葉教育雑誌』（第53号）で川上知二が「問答冗漫なり。（中略：筆者）発問論理的ならず却て児童の思想を錯乱する」と教師の発問が不適切実態を警鐘する。川上知二『千葉教育雑誌』第53号、1896年9月、p.12。「教授上の弊害と教授上の雑件」、『北海道教育雑誌』（第62号、1898年2月、pp.8~11.）では「開発教授法の弊」で牧口富三郎も弊害を主張する。
 - 7) 村松民治郎『信濃教育会雑誌』第217号、1904年、p.1.で「五段を用いざる者は訓導にあらず」と五段教授の盛況ぶりを説く。
 - 8) 『小学校』第11巻第8号、「新読方教授詳案」で（1908年、pp.42~43.）群馬県師範学校訓導森山精一が「今日は、三段、五段と実に五段階形式万能時代たるの感あり」と説く。
 - 9) 川上知二は『千葉教育雑誌』第53号（1896年9月、p.13.）「教授上の弊害と教授上の雑

- 件」で「五段の段階を経れば教授の能率挙げれるして復顧みざる」と五段階の形式にこだわる弊害を主張する。京都府師範学校附属小学校（1907）『教育界』（第6巻第8号、pp.59~61.）は「形式段階の運用を知らざること」の弊害を説く。
- 10) 戸倉廣雅『日本之小学教師』第6巻第69号、1904年9月15日、pp.9~12. 戸倉は東京女子高等師範学校訓導後に教授になる。
 - 11) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1986年6月30日、p.180.
 - 12) 『千葉教育雑誌』（49号、千葉教育会、1896年5月）で久津見息忠が「講話学説形式教授の弊害」について説く。「維新以来普通教育の方針は従来の漢学的教育や寺子屋式的教育の大に弊害あるを認め他より知識を注入するを不可とし専ら児童の心意を開発するの主義に由るべしとなし、之に依って普通教育の制度を立てたり然れども今日に至りて之を見れば法文規則の上には開発主義も現はれ、実際は大に之に反せるの觀あるなり。されば往々規則の末にのみ流れ形の上のみ走るの傾きあり」と説き、作文科の例を挙げる。津久見は、児童自らの力によりて文を作らせないで、教師が「種々の作文書又は文例熟語等を生徒の脳髓に注入して扱て生徒をして機械的に之を羅列せしめんと謀るが如き觀あり」と教師の機械的な注入教授を示している。
 - 13) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、序文 p.2.
 - 14) Francis W. Parker『教育学講義』（Talks on Pedagogics）E.LKELLOGG&CO、1894年『教育学講義』には、F. パーカー自身の教育思想や教育理論が述べられる。第一が「中心統合法の理論」の体系化について、第二は「自己活動」の概念を中心とする活動主義について、第三は学校の教育機能の認識について説く。
 - 15) 小林健三「樋口勘治郎研究」『玉川大学文学部紀要』第9号、1969年、pp.56~66.小林は樋口が前者<ヘルバルト派>に徹底すればツイラーの説から倫理的品性の要素として宗教的信念を強調したとする。後者<F.パーカー説>に徹底すればフレーベルの思想まで到達しなければならないが「樋口は右の二者（ヘルバルト派の中心統合 F.パーカーの説）いずれにも徹底しない」として「中心統合教科」は存在しないとする。（<>内筆者註）
 - 16) 樋口勘治郎『文部省講習会教授法講義』上巻、普及社、1899年9月、下巻同年10月
 - 17) 渡辺晶「樋口勘治郎の統合主義教授法」日本大学教育学会教育学雑誌（8）1984年、pp.1~16. 渡辺は樋口とF. パーカーの考えの違いについて述べ、F. パーカーの目的は「神の創造物の研究」と述べ、統合主義の目的を『文部省講習会教授法講義』で樋口が「教育勅語の御趣旨」と題し「勅語の御趣旨を分析し奉るときは此の国家と個人の両

主義を調和包括せらるるを見る」と述べることから、樋口は教育勅語を統合の目的とすると述べるが渡辺は中心教科については明言していない。

- 18) 吉田熊次『現今教育学説の根本思潮』目黒書店 1921 年 4 月、pp.28~30.
- 19) 樋口勘治郎『東京茗溪会雑誌』東京茗溪会編 1896 年 4 月 20 日、第 159 号から 1897 年 3 月 28 日第 170 号まで実験叢談と題して 11 回に渡って掲載する。その第 16 号に「統合教授論」というタイトルで統合教授の必要なことを説く。また 1903 年『日本之小学教師』（第 5 卷 59 号、pp.11~13.）で「教授にも活動主義訓練にも活動主義」と樋口が歐洲帰国後も樋口の「活動主義」の主張が掲載される。樋口の「統説」は、彼が東京高等師範学校時代に F. パーカーに触れ、その思想に共鳴した結果とされる¹⁹⁾。
- 20) 樋口勘治郎『統合主義新教育学』、同文館、1899 年 4 月、p.47.
- 21) 『統合主義新教授法』は、吉田熊次が、『現今教育学説の根本思潮』（目黒書店、192 年 4 月、pp.30-31.）で「樋口の『統合主義新教育学』の内容がフランシス・W・パーカーの説に似ている所が随所にみられる」と述べ、F. パーカーが 1894 年に出版した『教育学講義』（Talks on Pedagogics）と内容と形態が似ていることから F. パーカーの説に拠るとする。『教育学講義』（Talks on Pedagogics）は二巻より成り、第一巻は理論を述べ、第二巻には各科教授を論じる。「樋口勘治郎の『統合主義新教授法』は理論を説いたものであり、その後、『統合主義修身教授法』『統合主義読書作文教授法』『統合主義歴史教授法』などが発刊される予定になっていたことから F.パーカーの『教育学講義』の巻数と一致している」と説く。この頃の F.パーカーに関する書物にはオットー『クインシーの教授法』（教育時論、1888 年）、内田嘉一『巴加氏地学教授論』（金光堂・普通教育、23 巻、1889 年）、谷本富『教育学講義』（大日本教育会、1893 年）等がある。
- 22) 樋口勘次郎：1871 年 11 月 27 日、長野県諏訪郡富士見に生まれる。1884 年 4 月東摩高等小学校堀の内分教場（後の塩尻東小）に勤め、以来初等教育界に従事する。1893 年、高等師範学校（後の東京高等師範学校）に進学し、1895 年 3 月に高等師範学校文学科を卒業する。1899 年 4 月『統合主義新教育学』、その後『文部省講習会教授法講義』の上巻 8 月、10 月下巻を出版し、1899 年に英国・フランス・ドイツに留学する（『文部省講習会教授法講義』、普及社、1899 年上巻 8 月、下巻 10 月）。樋口は、1903 年に当時のヨーロッパの教育事情を学んで帰国し、1904 年 2 月に『教育者と国家社会主義』（普及社、1904 年 2 月）、1904 年 6 月に『国家社会主義新教育学』（普及社、1904 年 6 月）を出版する。
- 23) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899 年 4 月、p.1.小序

- 24) 同上 p.2.小序「遊戯的になさしむべし」点について『統合主義新教授法』「第5章活動主義」で樋口はフレーベルがこの教育主義を主張していると説く。樋口は、遊戯的にすることは幼稚園では多少持ち込まれているが小学校以上では未だ及んでいないと説く（『統合主義新教授法』同文館、1899年4月、p.52.）。
- 25) 同上 pp.62~64.「第6章遊戯的教授」
- 26) 谷本富自身が「自学主義」の主唱者であると『新教育講義』（六盟館、1906年、p.112.）で述べる。谷本は近代の自学主義というのは、児童の自己活動性を助長して行く所に真の教授法があるとし、訓練にも自学主義があり意志発表し作業に現すことを奨励する。この点から自学主義の教育思潮と樋口の新教授法とは特に違うところはないと吉田熊次は『現今教育學説の根本思潮』（p.19）で説く。谷本は1906年、「自学主義」を主張し、樋口は1889年に『統合主義新教授法』を表す。そこで樋口は児童の自己活動性の尊重を提唱した。従って、樋口の方が年代早く提唱したことになる。
- 27) 吉田熊次『現今教育學説の根本思潮』、目黒書店、1921年4月、pp.30~31.
- 28) F.パーカーがベルリン大学で学んだことは、ヘーゲル派の哲学、ランケが講じていた歴史学、教育上はペスタロッチー主義者であったリッター（Karl Ritter）の後継者たちの地理学、ヘルムホルツの物理学など多岐に亘ったとされる。F.パーカーの中心問題であった教育学・心理学についてはヘルバルト派の理論にふれ、正統的なペスタロッチ主義や幼稚園の視察を通してフレーベルの教育思想を深く学んだ（西村誠・清水貞夫『中心統合法の理論』世界教育学選集、明治図書、1976年、p.154.）。
- 29) パーカー次のように説く。「子どもは本能的に大学の学科課程に存在するすべての学科をはじめているのである。かれはやむにやまれずそれをはじめなのだ。かれのまさに本性がかれをかりたてるのだ。このような傾向、このような子どもの自発活動は子どもの人間としての本性の最も深いところから、人間の過去の歴史の中から湧き出してくるのである」。
Francis W. Parker: 『Talks on Pedagogics』、LKELLOCGG&C.1894年、p.23.
- 30) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、「第5章 活動主義」p.47.
- 31) 同上 p.47.
- 32) 樋口が欧州留学の際、友人である市川源三に F.パーカーを紹介してほしいと F.パーカーの本を譲る。市川は、1900年に『教育学書解説—市川源三先生解説パーカー氏統合教授之学理—』（育成会、1900年9月）を出版する。市川の著書『国家社会主義新教育学』（同文館、1904年、p.258.）で、市川が「（樋口の）『統合主義新教授法』は F.パーカー

- の説を剽窃している」と記載し、雑誌社から風評が挙がったと樋口は説く。
- 33) 樋口勘治郎『国家社会主義新教育学』、同文館、1904年6月、p.258.
 - 34) 同上 p.258.
 - 35) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、「第7章第二節 諸教科関係」 pp.77~89.
 - 36) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、「第5章 活動主義」 pp.48~49.
 - 37) Francis W. Parker: 『Talks on Pedagogics 』、ELKELLOC&CO.、1894年、p.46. 民主主義の理念（ Educationis All for peoples）を説く。
 - 38) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、「第5章 活動主義」 pp.47~48.
 - 39) 同上 pp.48~49.
 - 40) 同上 「第1章 教授の積義」 p.2. （下線は樋口記す）
 - 41) Francis W.Parker: 『Talks on Pedagogics』、E.LKELLOC&CO.、1894年、IV Attention、p.138.
 - 42) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、第5章「活動主義」 p.55.
初版では「学説の誤解、其他種々なる事情より、児童の活動性を剋制する教育法」と書かれているが、第七版では「其他種々なる事情より」の部分が「学説の誤解、過酷なる管理、其他種々なる事情より、児童の活動性を剋制する教育法」となり、「過酷なる管理」が挿入された。
 - 43) 同上 pp.53~54.
 - 44) 同上 p.54.
 - 45) 同上 第4章「管理」 pp.36~37.
 - 46) 同上 pp.36~37.
 - 47) 同上 pp.36~37.
 - 48) 同上 pp.36~37.
 - 49) 同上 第5章「活動主義」 pp.54~55.
 - 50) 同上 p.54.
 - 51) 同上 pp.43~63.
 - 52) 同上 第3章「作文教授法」 p.156.
 - 53) 同上 第3章「作文教授法」 p.156.

- 54) 1897 年頃の作文の実態について芦田も、従来の綴り方教授の課題によるものは児童が少しも喜ばず「生ける屍のごとくその苦痛すら訴え得ぬことをしみじみあはれに思いました」(『恵雨自伝』、1950 年、開頭社、p.188.) と説く。
- 55) 芦田は、「随意選題」について「自己生活内に題材を求めて自己に満足出来るように書く、それ以外の何物もありません」『小倉講演綴り方教授の解決』(目黒書店、1921 年 4 月、p.28.) という。
- 56) 同上 pp.77~89.
- 57) 同上 p.2.序文
- 58) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899 年 4 月、p.46.
- 59) 樋口勘治郎『文部省講習会教授法講義』下巻、普及社、1899 年 10 月、p.2.
- 60) 同上 pp.86~87.
- 61) 同上 p.87.
- 62) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899 年 4 月、pp.65~76. 「第 7 章 教授の統合」
- 63) Francis W. Parker: 『Talks on Pedagogics』ELKELLOGG&CO.1894 年 p.132.
F. パーカーは、『教育学講話』の中で「一切の教育がそれ自体として本質的に道徳的なのである」「教育は神の神意を引き出して人格へと導くことである」と述べる。
- 64) 同上 p.129.
F. パーカーは『教育学講話』の中で「道徳の訓練のための主要な要件はコミュニテイの生活学校という共同社会 (society) である」と述べる。そして、「“civics” は正しく教えられるならば極めて重要な要素として児童の生活に入っていく」と公民科の学習についても触れる。
- 65) 樋口勘次郎「修身教授の改良意見」『帝国教育』第 346 号、帝国教育会、1911 年 5 月、pp.68~69.
- 66) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899 年 4 月、p.211.
- 67) 同上 p.211.
- 68) 同上 p.211.
- 69) 同上 p.209. 「理科の知識と審美的の感情とは、一見相矛盾するが如しといへども実際上には決して然らず。自然の美を感ずることは、理科的思想の深きに従ひて益々深かるべく、宏壯の大業を感ずることは、天則の明なると共に強かるべし」という。

- 70) 同上 p.210.
- 71) 同上 p.211.
- 72) 同上 p.211.
- 73) 同上 p.211.
- 74) 「自然」に対する信仰は、日本古来の「自然」に対する考え（空間的にも時間的にも複雑多様であり、それが住民に無限の恩恵を授けると同時にまた不可抗的威力を持って支配する）から神道や多神教を生み出す。樋口は宗派に属せず「自然」を信仰したとする。
- 75) 樋口勘治郎「修身科」『文部省講習会教授法講義』下巻、普及社、1899年10月、P.149.
- 76) 同上 p.149.
- 77) 樋口勘治郎『文部省講習会教授法講義』下巻、普及社、1899年10月、pp.36-37.「余の積義」第3に「教授は倫理学によりて定められたる人生の目的に向かひて生徒を發達せしむることを要す」と説く。「修身科」で「生存は進歩發達を意味す。国家と個人と万物と有機的統一体に帰する上は、人生の畢竟目的は宇宙の進歩は發達にあらざるべからず（p.254.）」と述べる。樋口は、1911年5月発行の『帝国教育』第346号「修身教授の改良意見」を説き（pp.68~69.）、「今日の修身教育は、知識教育に止ってそれ能事了れり」と考えるから成績は上がらないとする。
- 78) 同上 pp.156~157.
- 79) 樋口勘次郎「修身教授の改良意見」『帝国教育』第346号、帝国教育会、1911年5月、pp.68~69.
- 80) Francis W. Parker: 『Talks on Pedagogics』 E.LKELLOGG&CO.1894年、p.36.
- 81) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、p.2.
- 82) 同上 p.2.
- 83) Francis W. Parker: 『Talks on Pedagogics』 E.LKELLOGG&CO.1894年 p.34.
F. パーカーは「児童= 發達させられるべき存在、そのものが教えられるべき教科と用いられるべき方法とを決定する」と説く。
- 84) 樋口は「国語科」では「遠足」（『統合主義新教授法』 pp.16-34.）を例に挙げてその指導を説く。中野が『大正自由教育の研究』（黎明書房、1968年、p.276.）で樋口の作文についての主張、「さまざまな形式に拘泥して児童の思想、文字、文体に拘束を加え、活動力を剋制して受動的に之を作らしめ、これが為に發表力を委縮せしむる傾向あるいは實に慨嘆に堪えざるなり・・・（筆者：中略）子どもの生活経験、もしくは学習経験を作文の土台に

- すべき」(『統合主義新教授法』 p.156)について述べ、樋口の活動主義の立場にふれる。
- 85) 石井庄司が『実践国語』で(「樋口勘次郎の教授法」、穂波出版社、1958年5月、pp.75~78.) 樋口の指導した第15回卒業生穂積真六郎から当時の樋口は学級での指導はよいことは誉め、物事の道理をきちんと教え、どこか生徒全員が自由でのびのびとしていたと回想を述べる。
- 86) 村田宇一郎『小学実際の教授法』、東洋社、1902年6月、p.201.
- 87) 富永岩太郎『実験講話大教授法』上巻、同文館、1906年5月、理論の部 第三章 pp.229~230.
- 88) 小倉山人「寄書応問—教授の実際に就て」『国民教育』第9巻、東洋社、1902年9月、pp.42~43.
- 89) 藤堂忠次郎(1895年より奈良女子高等師範学校教授)が「意味を解せずして之に模する」ことを『教育実験界』(教育実験社1900年1月10日)の「新年の所感」(第5巻第1号、p.5.)に説く。
- 90) 石井庄司『自己を読む』の立言をめぐって『教育科学国語教育』、明治図書、1961年、pp.152~158. 石井は、「自己を読む」は樋口の影響を受けていることを説く。また、望月久貴(「芦田恵之助の師承について」『国語科教育』17巻、全国大学国語教育学会、1970年3月、pp.12~21.)も樋口の影響を述べる。
- 91) 芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年5月、p.240.
- 92) 芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年11月、「あこがれの上京」 pp.105~110.
- 93) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年、pp.2~3. 序文で樋口は「小学校教員講習会の依頼によりて講義せし教授法を高等師範学校嘱託蘆田恵之助氏の筆記したものを基礎とし、精細なる訂正増補を加へ、師範学校、高等女学校、及び小学校教員講習会の教科書、又は参考書に適するように編修したる者なり」と芦田の筆録に感謝を述べる。
- 94) 同上 pp.136~137.
- 95) 同上 pp.136~137.
- 96) 同上 pp.146~147.
- 97) 同上 pp.144~145.
- 98) 同上 pp.145.
- 99) 垣内松三が『国語の力』(不老閣書房、1922年、pp.13~19.)で芦田の「冬景色」の授業はセンテンス・メソッド(文章法)で行われていると説く。樋口が既にセンテンス・メソ

ッド（文章法）を行っていた。

- 100) 樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年、p.148.
- 101) 同上 p149.
- 102) 同上 pp.149~150.第七版では孔子を例に挙げ、「『小人閑居するときは不善を為す』といふ文章を読むとせむに、孔子の小人、閑居、不善といふ観念とは、同一なりといふ得べきか。決してしからず。孔子は孔子の心に浮かびし小人、閑居、不善の観念を此等の文字を見て、自己の観念界なる、小人、閑居、不善の観念を排列するものなり。」と孔子の「小人、閑居、不善」の「観念」と読む人の「小人、閑居、不善」の「観念」は同一でないと説く（樋口勘治郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年、pp.175~176.）。孔子を例に挙げて読者の「観念」との違いをより確かにしたとする。
- 103) 同上 pp.150~151.
- 104) 同上 第七版 p.174.
- 105) 国語教育学者石井庄司、望月久貴も芦田への樋口の影響を説くが、樋口の「形式」「内容」一致の考えの芦田への影響については述べていない。石井庄司『『自己を読む』の立言をめぐって』『教育科学国語教育』第31号、明治図書、1961年7月、pp.152~158.、望月久貴「芦田恵之助の師承について」『国語科教育』第17巻、全国大学国語教育学会、1970年3月、pp.12~21.
- 106) 「自己を読む」の立言をめぐって、芦田は「静坐によって内省の要を悟り・・・自己を読むと信ずるようになりました」と自身の著書『恵雨自伝』、（開頭社、1950年11月、p.222.）で静坐の影響を説く。
- 107) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、p.69.
- 108) 芦田は「自己を読む」を「文字の現す語句に相当する自己の観念を思ひうかべそれをそれを文の形式に連ねて作者の思想はかくあるべしと想定するのである」と定義づける。芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、p.47.
- 109) 芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年11月、p.188.
- 110) 芦田は『読み方教授法』より先に『綴り方教授』を出版する（芦田恵之助、育英書院、1913年3月）
- 111) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、緒言 p.4.
- 112) 今日の課題として個としての思考・判断力を育てる視点から個の学びが重要とされる。『学習指導要領総則編』第3章第5節、文部科学省、2008年。須田実「学習の見通し

や振り返り活動』『実践国語研究』、明治図書、2012年、pp.7~8.

113) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、p.408.

114) 芦田は綴り方教授で、従来は教師の与えた課題で児童に綴らせるものであったが児童が自由に文題を選ぶ「随意選題」（筆者注：現在の自由作文）を提唱した。この教師の与えた課題で綴らせる方法について樋口勘次郎が「児童の思想、文字、文体等に拘束を加へ活動力を剋制して受動的に文を作らしめ、これが為に児童の発表力を萎縮せしむる傾向にある」と憤慨し、教案を立てない自作文を強調した（樋口勘次郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年4月、p.156.）。樋口は、自作文において重要なのは文題の選択にあるとし、教師は「文題を定め」るだけとした。樋口のこの自作文の奨励は画期的であったが、その方法論において考察がなかった。樋口が提唱したこの理論は芦田に大きな影響を及ぼし、芦田は文題を自由に選ばせる「随意選題」を産み出した。

115) 「コペルニクスの転回」について垣内が、芦田の教授法はそれまでの「漢字が読めて文字が書ける」という国語科の目標の改革、「文意の直観」から入る「センテンス・メソッド」であると『国語の力』（垣内松三、不老閣書房、1922年、pp.19~26.）で説く。「児童主体」の点からも芦田の「読み方教授法」は「コペルニクスの転回」といえる。

116) 芦田恵之助『第二読み方教授』、蘆田書店、1925年9月、p.352.

117) 樋口は『文部省講習会教授法講義』上巻付録に「大なる教師」「形式的教育の弊」「教育者の安心立命」「遊戯と学問との合一」を載せる（pp.203~231.）。

第三章 芦田恵之助の「読み方教授」の革新

一 芦田恵之助の「読み方教授」とその思想一

教授法においても、児童を総合的に理解する「視点」や「観点」、あるいは「人間観」を持つことが必要である。深く子どもを捉える目、個人に肉薄した「視点」が必要となる。「大正新教育」期の思想である深く子どもを見据え、子どもを中心にした実践、文字・語句から内容を捉えた芦田の「自己を読む」や秋田喜三郎の児童の自学をめざす「創作的読み方」といった方法論がそこから誕生するのである。

本章では、近代の国語教育界に改革を成したとされる実践教育家である芦田恵之助の「読み方教授」について考察する。芦田は、日本でいわゆる、「自由教育の源泉」にいる一人と考えられている¹⁾。

明治・大正・昭和という変動の激しい時代の中で、芦田は教育に終生情熱を傾注し、実践を通じた授業改革、教育改革に取り組み、1916(大正 5)年には『読み方教授』²⁾としてその実践を世に問うた。芦田の「読み方教授」法は、当時のヘルバルト派の五段階教授に依拠した「視点」からの弊害脱却の「読み方教授」法であった。また、芦田は、読み方の「教式」(筆注：指導過程)について、「私の教式は明治二十四、五年頃から、在来の『教式』を少しずつ変更して来たものに過ぎない」³⁾と説く。この説明のように、読み方教式は一朝にしてなったものではなく、実践の中から次第に形成されていったものである。その後、芦田は第二の『読み方教授』⁴⁾を1925(大正 14)年に出版する。この読み方指導における芦田の教式の過程は「変化」が七つに構成されていることから七変化の「教式」と呼ばれた。この七変化の「教式」について国語教育学者の古田拡が「七変化というものぐらゐ戦前の一時期を騒がせたものはないだろう」⁵⁾というほどに、当時一世を風靡した。七変化の「教式」は形式的にも内容的にも画期的な実践であった⁶⁾。

本章では、芦田の「読み方教授」の改革、読むことから児童の自発性、児童中心学習の確立、自己覚醒を図った学習過程を考察し、「大正新教育」期において中野が言及していない「学習の質」の改革過程の実態を明らかにする。本章第1節では、大正期に芦田が改革した「読み方教授」法の構造及びその成立過程、成立までの背景について検討する。第2節では、芦田の授業の特徴、芦田が「読み方教授」に求めた教育思想を考察する。第2節の第1項では、芦田の「教式」の成立経緯並びに「読み方教授」法について研究し、第

2項では、「読み方教授」授業の言語活動の分析、第3項では、言語活動のカテゴリー分析等の結果と考察をする。第3節では、教師の一方的な授業と評された芦田の授業について検討し、芦田の授業の特徴、読み方の授業から児童の自発性、自己覚醒をめざす教育思想を再考察する

第1節 芦田の「読み方教授」の改革

第1項 芦田の「読み方教授」成立まで

明治期に、我が国に西洋の教授法が導入された。1877(明治 10)年頃、ペスタロッチ主義の開発主義教授法が導入され、1887(明治 20)年代には、ドイツのハウスクネヒトの来朝を期にヘルバルト派の教育が紹介される。開発教授法やヘルバルト主義の教授法の紹介により教育改革が成され、国語教育もその影響を受けることになる。

「大正新教育」期に国語教育の近代的教育の完成者の一人として芦田がいる⁷⁾。国語科「読み方教授」を如何にすべきか、芦田は、『恵雨自伝』で当時の「読み方教授」について明治期の文・語句を読むだけの読み方教授法から脱却して「大変革を加えなければならない」と考えたことを述べる⁸⁾。芦田は、1914(大正 3)年の著書『文章研究録』の「読

表Ⅲ－1 「読み方教授法」(佐々政一・芦田恵之助『文章研究録』1914年 p.98.)

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1 | 通読 (教師、生徒、いずれがなすもよし) |
| 2 | 概意 (各段の大意をさぐらしむ) |
| 3 | 質問に対して摘書 |
| 4 | 緩読しつつ摘書の意義を授く |
| 5 | 斉読 |
| 6 | 精査 (内容に関して、語法上より見て、修辞上より見て) |
| 7 | 朗読 |
| 8 | 約習 語句の応用 書取 |

み方教授法」で「読み方教授」の教授方法である「教式」の教授方法を提示する。その後、1916(大正 5)年、芦田が四十四歳の時に『読み方教授』として出版した⁹⁾。表Ⅲ-1は『文章研究録』¹⁰⁾の「読み方教授法」で提示されている「教式」である。表Ⅲ-1では、教授の順序は「約習」を入れて八段階になっている。

芦田は、「教式」について「かゝる教授の順序は各自の経験より築きあぐべきもので必ずしも之に従はなければならぬといふものではない。ただ参考として愚見を述ぶるに過ぎぬ。」¹¹⁾と説く。「読み方教授法」が出版される以前は、教授の順序は語句の意味調べから入り、次いで「通読」に入る。一方、芦田の「教式」では、最初に「通読」を挿入する。これは、全体の外観を捉えてから語句の意味を考えるとということで、「センテンス・メソッド」法であり、今までの語句から考える指導とこの点が大きく異なる。

次に、1872(明治 5)年の学制実施頃から表Ⅲ-1に至る「読み方教授法」改革の歩みを検討する。

1. 明治初期から明治中期の「読み方教授」

1872年に学制が実施され、学校教育が開始される。明治初期の「読み方教授」は、江戸時代の寺子屋式的学習方法であった。即ち、意味は考えないで、声に出して読む「素読」が中心で、暗記、書き取りといった指導法が取られた。1877(明治 10)年には、高峰秀夫を中心としてペスタロッチ主義の開発主義教授法が導入され、東京高等師範学校での研究、実践を経て、世間に開発主義教授法が流布する。1884(明治 17)年『改正教授術』¹²⁾が若林虎三郎・白井毅によって出版され、『学級教授術』¹³⁾とともにこの二冊が1887(明治 20)年前半期に文部省の検定を受け、高等師範学校教授法教科書として認可された¹⁴⁾。その後、1887年半ばまでこの開発主義の方法が全国に普及した。『改正教授術』における教授法は学習者である児童の心理に基礎をおき、児童の「心性」を内から開発することを目指した¹⁵⁾。方法的には児童の認識の発達が感覚を通して得られる知覚を基盤とし、次第に抽象的思考に進むという立場に立ち、直観主義・実物教授法に依拠している¹⁶⁾。

ここでは、教師中心の「読み方教授」法で、「観念ヲ先ニシテ表出ヲ後ニスルノ主義」として「観念」が重要とされていた¹⁷⁾。また、開発主義教育では、全教科にわたって、「実物の提示」と「問答」が適用された。「読書科」においては、「実物の提示」と「問答」という定式化によって教師と児童の「問答の重視」が実践された¹⁸⁾。

1887年にドイツのハウスクネヒトが日本に来朝し、文部大臣森有礼を後ろ盾として、ヘルバルト主義の教育が提唱される。ヘルバルト主義の教育は「道徳的品性の陶冶」を唯一目的とした教育であり、全ての教科、教材に対して知識を与える教授方法であり、ツラー、ラインのヘルバルト主義派は「五段階教授」を採用した。授業の準備をする（準備）、本時の授業を提示する（提示）、事柄の比較をする（比較）、内容の大体を捉える（概括）、学習の応用（応用）をなすという五段階教授法は、1887（明治20）年代以降から1897（明治30）年頃まで、全ての教科で取り入れられた。

国語科の指導においても、江戸時代の寺子屋教育以来開発主義教育まで続いていた「素読、暗記、書取」などを主要な手続きとする指導過程をヘルバルト派の五段階指導に合わせて指導した。この頃、ヘルバルトの直弟子である谷本富は『実用教育学及び教授法』（1894）で五段階教授を提示する。読書科の「五段階教授」（表Ⅲ－2）¹⁹⁾は以下のように示される。

表Ⅲ－2 「五段階教授」（谷本富『実用教育学及び教授法』（1894年、pp.92~95.）

第一 準備の段
予めその目的を告げ、而して後、之につきて問答して生徒の既に有する観念を分析・摘発し、実物標本、図書等によって之を精確にし、かねて好奇心を喚起す。また難字難句等を摘記し書きとらしむることをなす。
第二 提示の段
教師全章（或いは一章）を徐々に通読し生徒をして之を誦読せしむ。即ち優等生より漸次劣等生に及ぶを通例とす。時としては斉読を行ふて可なり。
第三 比較の段
先づ材料的比較を行ひ、而して後、文法的比較を行ふ。
第四 概括の段
右両比較の結果筆記帳に写取らしむ。並びに暗記暗誦を命ず。
第五 応用の段
既習の知識を活用して自ら文章を起草せしむる等の事をなす。

谷本の「読み方教授」法は、まず、生徒に「観念の分析・摘発」を行わせ、「実物標本や図書等」により好奇心を喚起させる。「提示」の段では、教師の「通読」より始めて生

徒の誦読を行う。第三段で文章の内容から「比較」を行い、第四段でそのことの記帳、暗記・暗唱の「概括」をする。第五段では、学習したことを使って文章にまとめる「応用」とする。表Ⅲ－２のように、明治中期では国語科の学習は素読・暗記・書き取りの指導法をヘルバルト派の五段階に合わせた指導法になる。

2. 芦田の「読み方教授」改革へ

明治半ばの「読み方教授」について芦田自身が回想を述べる。芦田は、1889(明治 22)年に兵庫県の竹田簡易小学校の試験を受け、授業法を学ぶ授業生²⁰⁾となった。芦田は、その頃の「読み方教授」は、寺子屋式をわずかに工夫した次の順序で行われたという²¹⁾。

説話（その日の教材の大意を語る）

素読（先生の読みの後をついて音読）

講義（悉く文語文だから口言葉になおす）

1883（明治 16）年に刊行された『改正教授術』では、この「読み方教授法」「教式」は、次のようになっている²²⁾。

（イ）談話問答 （ロ）素読 （ハ）講義

『改正教授術』が与えた功罪を芦田が述べていることを第 1 章に前述したが、芦田は、その当時の教師達が『改正教授術』の方法を素晴らしい教授本として扱い、その研究を怠ったことを批判する。

改正教授術が我が旧来の混沌たる教授案に対して、さながら天地開闢の始の如く、澄めるを天とし、濁れるを地として新しき教授界を創造した効を多とすると共に之を教授の極地として、研究を疎外した初等教育の罪が甚だ軽からぬことを思ふ²³⁾。

その後、師範学校卒業生が各郡に一～二名ずつ配置されるようになり、上記の「教式」に講義の前に学んだ漢字を練習する「摘書」「書取」を加えたものとなる。

芦田は、1891(明治 24)年から 1892(明治 25)年の二年間、京都市下京区の淳風小学校に訓導として勤め、その間に心理学・教育学の教授法を研究し、その影響を受けたことを『教式と教壇』で次のように説く。

心理学・教育学教授法的一端をかじったおかげで、読書（読方）教授に於ては、一体どれだけの仕事をしたらよいものかと考へるようになりました。これらも私の教式のためには、基礎をなしたものかと思えます。しかしこの時代は読書教授とい

っても、文章が読めて大体の意味が取れて、漢字が書けるといふことを、最高の目標と考へていました。さうしてそれ以上には、一步も出ようともせず、また出るべきものだといふことも知りませんでした²⁴⁾。

芦田の回想から、1887(明治 20)年当時の「読み方教授」は「文章が読めて大体の意味が取れて、漢字が書ける」ことを目標とするものであったことがわかる。芦田は、この時学習した心理学や教育学が後の「教式」研究の基礎になったと述懐する。

芦田は、1898(明治 31)年、上京し、東京高等師範附属小学校に准訓導として勤める。1901(明治 34)年には姫路中学校教諭、1904(明治 37)年、再び上京し、東京高等師範学校附属小学校訓導後藤胤保の助手になり、やがて訓導となる。芦田は、高等師範学校時代に、「読み方教授」、綴り方教授について研究し、毎月『教育研究』(東京高等師範学校附属小学校初等教育研究機関誌)に論攷を掲載する。

大正初期、「読み方教授」の改革を如何に志したかについて、芦田は次のように述べる。

私は、静坐によって、内省の要を悟り、そこに立って綴り方を見、綴る心で読本の文章を見ました。こうした考え方の発展に伴って、綴り方は自己を綴るものであり、読方は自己を読むものであると信ずるようになりました。したがって、読本の文章を、文字・語句を教えるものとする幼稚なことでは、満足できなくなりました²⁵⁾。

明治末頃の綴り方は、文章を教え、与えられた文章を綴らす文章の模倣であった。そのような学習法に芦田は、満足できなかった。

従来の綴り方教授、すなわち課題によるものが、自分でも興味がなかったし、担任学級にしてみても、児童が少しも喜ばなかったという事実でした。興にのっては、何事も夢中になる児童がいかなれば生ける屍のごとく、その苦痛すら訴え得ぬことをしみじみあわれに思いました²⁶⁾。

当時の綴り方の学習は、児童が「生ける屍のごとく」耐える学習であり、児童はその苦痛すら言えない状態であった。このことに芦田は納得できなくて、1912年9月から岡田虎次郎に着いて静坐の修行を行なった²⁷⁾。この静坐の実践から、芦田は、綴り方の授業を児童が与えられたものを模倣して綴るのではなく、「自己の生活」を綴ることへの転換を図った。

芦田は、この綴り方教授の実践を1913(大正 2)年に『綴り方教授法』に発表する。芦

田は、綴り方教授の真髄である「自分の関心ある題を選ぶ」方法の「随意選題」を唱えた²⁸⁾。彼は自身が提唱した綴り方教授の方法と同じ目線で「読み方教授」を見て、これまでの国語科の目標の「漢字が読めて、文字が書ける」という形式重視の学習では十分でないと発眼した。そして、その結果、芦田は文章を読み、その内容の種々の思想を「自己」の内界に広げて「自己」を読むという「読み方教授法」を提案するのである。芦田の「読み方教授」は今までの「漢字が読めて、文字が書ける」という文字・語句の形式を重視する教授法から、子どもは「本質的な可能性と芽生えを持つ」という児童を尊重した新しい児童観の下で、児童の生活、「自己」を見つめるという文字・語句に内容を合致させた「読み方教授」法に大きく改革するのである²⁹⁾。

第2項 芦田の「読み方教授」の確立

1. 「読み方教授」法の確立

芦田の「読み方教授」の指導方法である「教式」は、一度に確立したものではなく、実践しつつ確立されていったものである。1914(大正 3)年の『文章研究録』³⁰⁾の「読み方教授法」で提示されている芦田の「教式」の指導方法は既に述べた。芦田は 1928(昭和 3)年の『国語読本各科取扱の着眼点尋常科第一学年』で「教式」について以下のように説く。

表Ⅲ－3－A 「読み方教式」1928(昭和 3)年

1 通 読
2 話し合い
3 通 読
4 書 く
5 通 読
6 意 義
7 通 読

*北海道緑小学校で実施

私が教壇行脚中に試みた「教式」は唯一つである。韻文でも、散文でも文学的材料でも、解説的材料でもそれをかへたことがない。友人がいつ見ても同じ「教式」だといって驚いてくれたから（中略：筆者）一生これ一つかも知れぬといったことがあった³¹⁾。

芦田が 1928(昭和 3)年、北海道緑小学校で実践した「教式」は、第二段のそれまでの「大意」を聞くを「話し合い」とした。表Ⅲ－3－A がその「教式」である³²⁾。芦田は、それぞれの項目の内容について次のように説く³³⁾。

- 一「通読」・・・目的指示であり、予備であり、本日の教授の流をおこす源である。
- 二「話し合い」通読によって得た諸問題について話し合いをする。何を読み得たか、何のために読むか等、「探究」の必要とその問題とをさとらせる。
- 三「通読」・・・なるべく教師が行う。この通読によって、「解し得る」ものは「解し」、「解し難き」ものは「探究」することになる。
- 四「聴写」「書く」・・・「探究」の目安となる重要語句、重要部分、或は全文を聴写させて、筆で問題を読ませる。
- 五「通読」・・・「聴写」した所を通読させる。この通読は指して黙読一回させてから音読させる。
- 六「意義」・・・本日の「眼目」とする事項を教授する。
- 七「通読」・・・読んでまとめる。

この時の四は「聴写」であり、探究の目安となる重要語句、重要部分、或は全文を「聴写」する。五「通読」でその「聴写」したことを「読む」こととする。

表 Ⅲ－3－B 読み方教式 1938 (昭和 13)年³⁴⁾

1. よむ
2. とく
3. よむ
4. かく
5. よむ
6. とく
7. よむ

芦田は 1925（大正 14）年に東京高等師範学校を辞め、1926（大正 15）年に「教式」に「かく」段階を設定した。この「かく」段階が設定されて芦田の「教式」の完成となる。

芦田は、その後、完成した「教式」を 1938（昭和 13）年に出版された『教式と教壇』で示している³⁵⁾。表Ⅲ－3－B が「読み方教式」の完成態³⁶⁾である。

芦田のこの「教式」は文章理解に一連の流れを持って有機的に構成され、通読から始まり、「読む」活動を三回入れ、段階を経るごとに螺旋的に理解が高まっていくものである。次に、芦田のこの「教式」の特徴について考察する。

2. 芦田の「教式」の特徴

(1) 「書く」ことを取り入れて「読む」ことを確かに

「書く」活動は「読み」を確かにし、また、学習者の思考を深めることになる³⁷⁾。芦田の「教式」（表Ⅲ－3－B）の特徴は、中心の核として「かく（書く）」を置いていることである。この中心に「書く」を置くことにした経緯は、前述したように、芦田が高等師範学校訓導として複式学級を担当していた時の工夫から、児童の「自動活動」「書く」の効果を得、甲南小学校での「教壇修業」の際に取り入れたことを端としている。その経過を芦田は、次のようにいう。

複式学級に於ける自動作業中で、最も重要なものは、何と云っても「書く」ことです。私が書くといふ効果を知ったのは複式学級にいたおかげです。（中略、筆者）児童はよく出来ますが、私がだめでした。どう考へても案が立ちません³⁸⁾。

芦田は、児童の自学自習の「自動作業」をどのようにすればよいか、その取り扱いに立ち止まった時、窮余の一策として八語句を黒板に書き、挿絵と合わせながら説明した。結果、教授の流れもしっくりいき、問答するよりも確かさを感じた。そこから、芦田は「教式」に「書く（かく）」を加えたのである。

一方、「書く」という活動は、国語科では、これまでは文字の練習であり技能的なものであった。しかし、芦田の説く「書く」は、「書くこと」から「読む」内容を確かにするということであり、「書くこと」を「読むこと」に連携するのである³⁹⁾。また、この「書く」活動を入れることは授業の流れを変えると同時に、児童の学習持続の面から心理的にもよりよい効果を発揮することとなった⁴⁰⁾。

「読み方教授」の中に「書く」を設定することについて、芦田は次のように意義づけた。

読み方教授に於て書くといふことは重要な作業である。手本を見て、字形、筆意等を練習する書き方は、国語教授といふよりも、技能教科としての意義が強い。

ここにいう書くといふことは、技術の練習といふよりも、之によって文字を記憶せしめ、之を運用して文義を深く会得せしむる義である⁴¹⁾。

芦田は、1926(大正 15)年の甲南小学校での授業実践から、それまでの「手本を見て、字形、筆意等の練習」の「書く」活動から「文字を記憶せしめ、之を運用して文義を深く会得せしむる」「書く」に革新したのである。このことは、芦田が児童により効果的な「読み方」を求めるといふ追究姿勢から「書くこと」が児童の「読むこと」の文意を深める効果を及ぼすことに開眼した結果である。芦田は、『読み方教授』で、それまでの「寺子屋時代」の教授にはなかった「読むことと書くことを結び合わせる」指導について説き、続いて「書くこと」の価値を評価する。

余は小学時代の中等科二級一級の頃から、漢文物を除く外は、悉く教科書をうつして使ったものだ。その努力は今から思うと甚だ愚な事のやうであるが、これが産出した無形の力はきはめて尊いものがある。(中略、筆者) 書くということは読み方教授の効果を確実ならしむ方法である⁴²⁾。

国語教育学者垣内松三⁴³⁾が「書く」行為は単なる技術でなく、「書くこと」も「手で読む」ことであると説く⁴⁴⁾。「書き」ながら読み、「書き」ながら考えるのである。芦田の授業法は、それまで誰も試みなかった児童の文章理解「読むこと」の理解に「書くこと」を位置づけた画期的な実践といえる⁴⁵⁾。

(2)「通読」・「範読」の導入

芦田は、「教式」の最初に「よむ」を設定し、児童に直接文章全体を「通読」させる。芦田は、児童が直接教材全体を読み、一人ひとりが文章の大意を捉えたとした。芦田は、これまでの最初に教師が読む、または優秀児が読むことを否定した。児童一人ひとりが直接自分の力で教材にふれて読むことを重要とした。この一人ひとりの児童のよみを確かにするために、芦田は、「教式」の第三項に教師の範読の「よむ」を設定した。芦田はこの点に関して次のように説く。

第三変化に自分の読み(注筆者：芦田自身の読み)を必ず加へるようになりました。(中略、筆者) 私が二十九歳九月から三十歳の七月まで、国学院の選科一年にいた時の事です。時の教授畠山健先生は、徒然草の講義がお得意で、美しい女性的の

声で、一回読んで下さると、後の講義はどちらでもよろしいといひたひ程のうまさでした。(中略、筆者) 私はこの時中等学校以上の国語教授は、微に入り細に亙って掘返す行き方よりも、自信を声に移して、畠山先生のやうに読んでやるのがよいと考へたことでした。その後東京高師の附属小学校に帰ってからも、複式教授の小面倒な中でさへ、一教材に一回も読まなかつたといふ事は未だ曾てなく、今日に至つたものです⁴⁶⁾。

芦田は、垣内から指導者の「読み」の効用について指導を受ける⁴⁷⁾。この結果、芦田は、児童に範読する時、「着語」を所々に挟んで読むことにした。「着語」というのは、禅書『碧巖録』や仏教書『従容録』の本則や頌の所々に加えてある註釈のことであり、単なる註釈ではなく註釈者の直感というものである。芦田は、ただ読むよりも所々に教師の生々した感じを挿入して語る「着語」の挿入が、児童により確かな内容理解ができると考え、実践したと推察する⁴⁸⁾。

芦田の読み方の「教式」の語句の表示には、改訂が見られ、最終「教式」では、

「二 話しあい」 ⇨ 「二 とく」 「六 意義」 ⇨ 「六 とく」

に変化する。これは、古田拡が、二は「話しあい」では長いから「とく」にしてはどうかと芦田に助言したことによる⁴⁹⁾。また、芦田自身、六の「とく」は「意義」から「わけ」に変え、再び、「とく」に改めた⁵⁰⁾。「わけ」から「とく」に変えたのは、二の「話しあい」と六の「わけ」は照応し、二は読み終えた所から問題を捉え、六はその問題を考へて解決することから、「とく」に変えたのであろう。

このようにして「読む」における七つの活動が順次、有機的に展開され、「読み」の理解がなされる。芦田は、この「教式」の由来は、自己の“読書法”に基づいているという。

この頃これが私の読書法から来ていることを知って、決して他に強ふべきものではないと信じた。(中略、筆者) 要するに読み方の指導は読書法を体得させることである⁵¹⁾。

芦田は、教師それぞれの読書法がある如く、「教式」も教師によって異なるものだと考へた。芦田の読書法は次のようになっている。

「1 読む 2 眼目を探す 3 利き字を書き抜く 4 考へる 5 読みひたる」⁵²⁾

読書法では、まず、文章を「読む」。次に、文章の「眼目」(筆者注：中心点)を考へ、「利き字(筆者注：重要語句)」を書き抜く。そして、(文章の意義を)考へ、最後に文

章を味わって読む。教式では、まず子どもが読む「第一変化」、その次の中心点である眼目を考えるが「第二変化」となる。次に芦田が児童に読み聞かせるのが「第三変化」、それから児童が重要語を書くという「第四変化」、書いた後、また読み「第五変化」、その後考えて「理会」に達する「第六変化」。最後理解して読むのが「第七変化」となる⁵³⁾。

「教式」の場合は、教師の「読む」活動と書いた後、もう一度児童が「読む」活動が入る。しかし、構造的には読書法と「教式」は同じと考えられる。

第3項 芦田の教育思想－発動的学習－

本稿では、「読み方教授法」における芦田の教育思想について、まず、芦田が『読み方教授』（1916年）で主張した「読み方は自己を読むものである」について考察する。次に、芦田の児童中心主義、児童の発動性を重んじる姿勢について、最後に、芦田の教育目標について考察する。

1. 「読み方は自己を読むもの」

芦田は、『文章研究録』で「読み方教授」の意義を次のように説く。

読み方教授の意義は、教師の取扱によって、作者と同一の思想感情を会得させるのが第一の眼目で、之によって養はれた読書力によって、いかなる文章をも読破する努力を喚起することが第二の眼目である⁵⁴⁾。

この時、芦田は、第一に作者と思想感情の共有、第二に読書力の涵養によって文章を読破する力を「読み方教授」の効用とした。しかし、「今、之を見ると根柢が薄弱で、実に面目次第もない」と述べ、芦田は、自らの考えの誤り、「作者の思想・感情をそのまま会得することことが不可能」なこと、「理解できないものをおしつけることの愚かさ」について1916(大正5)年の『読み方教授』の中で釈明する。一人ひとりはその「境遇」も「修養」もちがうのだから「当然作者とはちがう思想感情を自己の内界にえがく、それでいいのだ」と『読み方教授』で説き、かつての芦田自身の読み方教授観への批判をする。

文章はすべて作者が伝へんとする思想・感情を洗練して書き表はしたものである。

(中略、筆者) 即ち、文字の現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。(中略、筆者) 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、聯想は人々同一でない。故にある文章に対して読者が百人居れば、解釈は百色である。同時に百人中の何人も作者と全く同一の思想感情を読み得たとはいはれぬ。(中略、筆者) 故に余はこれ等の事実を思いあはせて、読み方は自己を読むものである⁵⁵⁾。

このように、「読者が百人居れば、解釈は百色」あるとして芦田の「読み方教授」の意義が変化し、読み方教授は「自己を読ませる」のが目的であると 1916 年の『読み方教授』で断言する。芦田がここで説く「自己を読む」とは、「他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に書き、未知の真理を発見しては、之を喜び、悲哀の事実には同情の涙を灌ぎ、かくして自己の覚醒せらるゝを楽しむ義」⁵⁶⁾と説く。当時、芦田は、文字・語句を重要とする教授法と内容重視の教授法の二元論から、文字・語句の「形式」を踏まえて文章の意味を把握し、「内容」から自己を「覚醒」するという「形式-内容一致」の「読み方教授」を提唱した⁵⁷⁾。芦田は、1916(大正 5)年の『読み方教授』で、当時、文字・語句を重視する「読み方教授」を採るか、「内容」重視の「読み方教授」を採るかという中であって、『研究の方便』である分解を国語教育に持ち込んだのは不都合なこと⁵⁸⁾とそのことを喝破した。芦田は、「形式を離れて内容なく、内容を離れて形式もない、内容形式相合致したところに生きたる国語が存在する」⁵⁹⁾と主張した。

近代国語教育史研究者である野地潤家⁶⁰⁾は、芦田の「読み方は自己を読む」という考えは、それ以前の作者と同一の思想感情の会得という作者への志向から、「自己を読ませる自己(読み手)への志向」に変容していると説く⁶¹⁾。

芦田は従来文字・語句の「形式」重視の「読み方教授」法、または「内容」重視の「読み方教授」法から、文字・語句の「形式」から作者の思想感情、内容を会得する「形式-内容一致」の読みを主張した。児童はその内容に「自己」のおもいを広げ、「自己」を認識し、「自己を読む」読みをなす。この読みは、児童が「自己」のおもいを確認し、内面認識改革を起こすものである。

しかし、「自己を読む」を主張した時の辛い世評を芦田自身が 1934(昭和 9)年に『風鈴』の中で述べる。

私が四十五(筆者注:四十五歳)の年に書きました『読み方教授』といふ書物に、書を読むとは自己を読む事だ読み方教授とは自己を読ませることだと書きました。(中略:筆者) このことで非常に私は包圍攻撃を食ひました⁶²⁾。

芦田は、「読むこと」は「自己を読む」ことだと開眼し、『読み方教授』の第二章でそのことを唱導する。

読み方は自己を読むものである。綴り方は自己を書くものである。聴き方は自己を聴くものであり話し方は自己を語るものである。即ち読み方・綴り方・聴き方・話し方と作業は四つに分かれているが自己という見地からいえば全く一つである⁶³⁾。

当時、読むことや読む内容は教師より伝授されるものであった⁶⁴⁾。しかし、芦田は、学習の主体は児童であり、児童が「自己」に着目して「読み方」は「自己を読むこと」だとした。「読み方は自己を読むものである」とは、芦田が「読み方は自己を読むもの」だと悟った叫びであった。芦田は、「読み」は「内よりするもの」、「自己を読むこと」だと「読み」の果たす内面的効果を位置づけ、国語科の四領域「読み方・綴り方・聴き方・話し方」を「自己」に渾一化した。芦田は、文字・語句の「形式」と「内容」を合致させた読み方から「自己を読む」ことを主張した⁶⁵⁾。

「自己を読む」について当時、「自己」という用語が何を示すのか明らかにされないまま実践界で批判された。垣内松三が学究的な立場からその意義を解明し、「文を読む作用がどういうはたらきであるかを明らかにする考えが自己を読むという言葉である」と述べ、芦田を支持した⁶⁶⁾。また、国語教育学者の古田拓がそのことについての的確に表現する。古田は、

「自己を読む」について・・・(中略：筆者)つまり、小自我が、より大いなる他の自我によって破られることである。ひるがえって考えれば、自分の内部にもそういうものが眠っていたのにすぎなかったという自覚も生じるのである。「自己を読む」とは、そういうことではなかろうか。

と述べる⁶⁷⁾。

芦田のこの「自己を読む」という発想の源流はどこにあるのか。近代国語教育論史の研究者である国語教育学者石井庄司⁶⁸⁾や古田⁶⁹⁾は芦田の生家の仏教思想から来ているという⁷⁰⁾。また、国語教育学者望月久貴⁷¹⁾と石井は樋口の影響を説く⁷²⁾。本論文では、芦田は樋口の思想を基に、自身が大正初期に岡田式静坐を経ることにより自己把握を成し⁷³⁾、「読み方」に於ける「自己認識」「自己の思想の拡大」の重要性を自覚した結果という立場をとる⁷⁴⁾。

2. 児童の発動的学習

芦田の「読み方教授」改革の源泉は、芦田が綴り方と同じく、読み方に於いても児童が「生きる屍のごとく」⁷⁵⁾という学習意欲が見られない状態を克服し、児童に「発動的態度」を起こさせるという構想である。芦田は、樋口の説く学習における「教師の発動的な態度」の重要性を主張した。

教授法の研究もその本に帰ったら、剣道の極意に流派のないやうに諸教授すべて一に帰するものであらう。一とは何ぞ。児童の学習態度の確立である。発動的に学習する態度が定まれば、教授の能事はこゝに終われるものといってよい。こゝに到達する方法としては勿論教授材料も必要である。教授方法も工夫しなければならぬ。しかしそのいずれよりも教師の態度が発動的でなければならぬ⁷⁶⁾。

芦田は、児童の発動的学習には教師の「発動的な態度」が必要であることを強調した。「綴り方から出発して読み方にはいると、漢文学習の流れから来た取扱とは、全くちがった味の取扱が生まれて来ます。これが真の国語の取扱かと思ひます。」⁷⁷⁾と芦田はいう。芦田がここで説く「全くちがった味の取扱」は、児童主体の取り組みに帰因する。即ち、芦田は従来の読み方の指導を児童主体へと転換する、このことを芦田は「真の国語の取扱」⁷⁸⁾と表現した。今までの「漢文学習の流れから来た取扱」は、教材を形式的に捉えた教師中心の授業であり、児童は受身的授業であった。芦田は、読み方の授業も綴り方と同じく児童主体の教授・学習過程にすべきだとした。この芦田の主張した「読み方教授」法は、今までの読み方の「教授法」とは180度転回する画期的なものであった⁷⁹⁾。芦田は『第二読み方教授』でも当時の授業が依然として教師中心、形式的教授であることを以下のように批判した⁸⁰⁾。

余は先年さる地方を旅行して、種々なる読み方教授を見た。中に目的指示が終るとたゞちに摘書を始め、その意味を授け、次に素読の教授をし、講義に進むといふ型があった。而してその種の教授が何所處にも頗る多かつた。余は旅行中幾度か之を思ひ起こして、若し児童の必要といふことを骨子として教授をすゝめたら、かゝる非常識な教授は成立しないものを。

学習は、児童の側から考えた授業であるべきだと芦田は主張する。一人ひとりの児童の状態にあう授業をなすことを強調した。また、芦田は、「学習の面白味」は児童が「無手でぶつかる所にある」と説く⁸¹⁾。

一読して意義が十分通ぜず、再読して不明瞭な箇所が次第にわかり、三読して自分の読み得た所によって、作者の魂にふれるといったすすみ方は、読書の趣味を高め、読書の力を助長する上に、却って捷徑ではあるまいかと思ひます⁸²⁾。

芦田は、児童が「一読」して意味が明らかにならなければ「再読」するという主体性を重視した。芦田は、児童の児童の読書力を短期間に向上させる児童の主体的な学習、発動的な学習を強調した⁸³⁾。

次節で、芦田の「読み方」の授業について考察する。

第2節 芦田恵之助の「読み方教授」⁸⁴⁾ 一言語活動からみたその特質

芦田が1916(大正5)年に出版した『読み方教授』は、それまでの教師中心の「読み方教授」における方法上の実践的工夫、児童の発達段階に対応した指導や児童の心理面を踏まえた教授法であり、国語教育史上先駆的な業績を残す実践であった⁸⁵⁾。殊に「読み方は、自己を読むものだ」と主張した実践は当時の国語教育界に大きな反響を呼び、影響を与えた⁸⁶⁾。先駆的な業績を成し、授業方法論について高く評価された芦田ではあるが、彼の授業については「教師から児童への一方的授業」という批判を受ける⁸⁷⁾。米良栄州は『教育科学国語教育』で、芦田の授業中の発言の多さから、「教師中心型」の授業という⁸⁸⁾。

本節では、芦田の授業の特徴について考察する。

第1項では「大正新教育」期に見られる芦田の授業を教師と児童の実態を中心に考察する。第2項では、芦田の詳細な授業記録から教師と児童の言語活動を分析する。芦田の授業は、教師の発言の多さから教師中心の授業、児童の反応をみない授業と批判される。芦田の授業の教師と児童の言語活動の分析を、フランダース(Flanders, N. A.)の相互作用分析システムを方法として⁸⁹⁾、授業中の教師と児童の発問・発言の相互作用を発言数とその機能について側面から分析する。芦田の授業が教師中心型、児童の反応をみない教師の一方的な教師主導型授業とする批判的な発言を検討し、芦田の授業の特質を考察する。

第1項 芦田の授業の分析

1. 「大正新教育」期の芦田の授業の実態

芦田の「大正新教育」期に実践された授業実態について考察する。芦田の「読み方」の授業について明治中・末期頃に実践された授業と比較、検討する。また、芦田が『読み方教授』で提唱した、学習教材に書かれている事象、出来事や事件、作者が作品に込めた考えに自己を重ねて見つめる「自己を読む」をいかに授業で実践したのかを分析、考察する。ここでは、尋常小学読本の五巻「ナラの大ブツ」の授業から教師と児童の学習実態について分析、考察をする⁹⁰⁾。「ナラの大ブツ」の授業については、以下の点から選択した。

1. 事実が記載されている。

芦田が自身が、授業については芦田の授業を「同意」する者と「反対」する者が少なくないと考えることから「事実をそのままに記した」と述べる。このことから、客観的に分析できる授業になっている⁹¹⁾。

2. 授業記録に教師の発言の意図やその時の児童の実態が記載されている。

3. 芦田自身が研究の資料になることを推奨している。

芦田自身、この授業が今後の研究資料になることを提案している。

上記の内容を踏まえる「ナラの大ブツ」の授業の授業計画、授業展開を見る。

「ナラの大ブツ」の授業 尋常小学読本の五巻

(1) 学習計画 (2時間扱い)

一時限 ・ ・ 奈良の大仏の大きさについて理解する。

二時限 ・ ・ 奈良の大仏が建立された意義について考える。

(2) 学習展開

表Ⅲ-4-A 第1限の授業 (作表筆者)

学習活動	学習内容 (○教師の発言■児童の発言) *学習状態
・「通読」	○奈良の大仏について聞いた話を尋ねる。 *奈良の大仏を知っている者 3/24人

<ul style="list-style-type: none"> ・「概意」（大意を概観する） ・「話し合う」 ・「精査」 	<ul style="list-style-type: none"> ■鼻の穴の中に傘をさして入れる。 ■大佛様のお堂が焼けて大佛様の首が落ちた。 ○どれほどの大きさであるか読んでみよう。 *教師の身長五尺二寸を基準として五尺の長さを想定させる。 *大きさについて話し合う。 (具体的に想定させるため大きさを黒板に記述する) ■大佛様の前にいる人が小さく見える *大佛様の前にいる人が小さく見えるのは大佛様が大きいからとまとめる。
--	--

表Ⅲ－４－Ｂ 第２限 授業

学習活動	学習内容（○教師の発言・児童の発言）*学習状態
<ul style="list-style-type: none"> ・「通読」 ・「概意」 ・「話し合う」 ・「精査」 ・「通読」 	<ul style="list-style-type: none"> *通読後、昨日の復習をする。 *大佛を見たときの感想を語る。 *児童に問答して分解的に書き取らせて大佛が実に大きいことを復習する。(表Ⅲ－４－Ｃ⁹²⁾) ○鎌倉にも上野にも大佛があるがその大きさ、見た感じはどうか。 ○奈良の大佛は何のために鑄たものだろうか。 <ul style="list-style-type: none"> ■「西洋人に誇るためだ」 ・・・(応答なし) ○誰かが話したように大佛様も兵火にあって首が落ちたほどであるから今日が日までには色々のうつりかわりがあったのだ。これと同じように大佛様にたいする人の心も様々にかわって今は礼拝の対象物であったことも知らないようになった。

表Ⅲ－４－Ｃ 大佛の大きさ

スワッテイラッシュアル高サガ五丈三尺五寸、	}	アリマス
カホノ長サガー丈六尺、		
耳ノ長サガ八尺五寸、		
目ノ長サガ三尺九寸、		
手ノヒラノ長サガ五尺六寸、		
中指ノ長サガ五尺、		

2. 授業の考察

明治中・後期の国語科「読み方」の授業と芦田の授業を比較する。

①明治中・後期の国語科「読み方」

説話（その日の教材の大意を語る）

素読（先生の読みの後について音読）

講義（悉く文語文だから口言葉になおす）

②芦田の授業「ならの大ぶつ」*芦田のこの時の読み方の「教式」は1916（大正4）年の『読み方教授』を基盤に実施している⁹³⁾。

第1限

- 「通読」・・・何のために読むか目的指示をする。予備であり、本日の授業の流れを起こす。
- 「概意」・・・大意を概観する。
- 「話し合い」・・・「通読」によって得た諸問題について話し合いをする。
- 「精査」・・・本日の「眼目」とする事項を教授する。

第2限

- 「通読」・・・昨日の授業の復習。本日の教授の流をおこす。
- 「概意」・・・大佛を見たときの感想を語らせ、大佛の大きさを理解する。
- 「話し合い」・・・奈良以外の大佛の大きさについて話し合う。

○「精査」・・・教師のいう重要語句、重要部分を書く。

・大佛の意義について話し合う。

○「通読」・・・読んでまとめる。

明治中、後期に実践されていた「読み方」授業と芦田の「読み方」授業で大きく異なる点は、芦田の授業は児童主体、児童の実態に立脚していることである。授業最初に目的を指示して児童の学習意欲を喚起し、児童全員に「通読」させる。表Ⅲ－４－Ａでは、奈良の大佛について聞いた話を尋ね、「どれほどの大きさであるか読んでみよう」と発問して「通読」をさせる。また、芦田は学習内容の概観の把握を教師と児童の「話し合い」でなす。当時は、教師の「コレハ何ナルヤ」で生徒が「茄子ナリ」と答える教師と生徒の一問一答の問答法であった⁹⁴⁾。この芦田の「話し合い」は、教師が児童に質問して、さらに教師が同じ内容について児童に問いかけ、同じ内容を追究するものを「話し合い」とした。現在の教師と児童、児童相互のコミュニケーションという活動と異なる。この「話し合い」過程の設定自体も当時においては画期的なことである。この「話し合い」から学習のねらい、学習内容が明らかになり、児童は他の児童の考えも聞き、学習を広げた。

芦田は、内容の概観が理解できた次の段階で教師の範読を行う。芦田は、全ての児童の確かな文章内容理解を図るため、着語を挿入した範読を実施する。「着語」は範読の中で適切とされる言葉・文章であり、芦田はこの「着語」を挿入した範読を実践する。また、文字・語句と文章との結合から奈良の大佛を理解するにあたり、児童各自の生活体験を振り返らせ、「大佛の意義」を理解させようとしている。

以上のことから、芦田の授業は、教師の知識授与の一方的な授業でなく、児童の反応を見、内容を確かにして授業を進める児童中心の授業である。

次に、「自己を読む」活動はどのように行われているのか、文章理解過程の実態について認知心理学における文章理解過程の観点から考察する。認知心理学では、「文章理解」は読み手が心的表象を作り上げる過程とされ、ボトムアップ（bottom - up 下から上へ）な活動とトップダウン（top - down 上から下へ）な活動の相互作用によって文章全体の表象（representation）を作っていくとする⁹⁵⁾。ボトムアップな活動とは、文字の分析から始めて一語一語、一文一文の意味を積み上げて、最終的に文章全体の意味を表したものを作る。トップダウンな活動とは、文字の情報に関連する先行知識を使って文章の意味内容を推論化する（Kintsch）⁹⁶⁾、先行知識を使って文章の展開を予測する（森・中條、1988）、また、その知識を母体として文章の情報を組み込んだり、先行知識の組み

換えをしたりして情報を構造化する活動である。芦田は「自己を読む」を「文字の現す語句に相当する自己の観念を思ひうかべそれをそれを文の形式に連ねて作者の思想はかくあるべしと想定するのである」と定義づける⁹⁷⁾。このボトムアップ、トップダウンの観点から芦田の「自己を読む」をみると、「自己を読む」という提案はトップダウンな側面を強調するものである。即ち、ある情報が児童の内容理解に思考活動を刺激、促進すると認定されれば、その情報はトップダウンな活動、自己を読ませる活動であると言える。

この観点から考察していくと、第一限で教師が「ナラの大ブツ」について知っていることを尋ねていることは、児童の既習の知識、体験について尋ねているのであり、トップダウンな活動である。また、第二限で芦田が「鎌倉」や「上野」の大佛を取り挙げて各自の知識で「ナラの大ブツ」と比較させ、その後、作られた意義について尋ね、それについて説明する。この「鎌倉」や「上野」の大佛と「ナラの大ブツ」との比較と「ナラの大ブツ」の作られた意義の発言は、児童にトップダウンな活動を行わせている。即ち、児童は「自己を読む」活動を行っている。

「ナラの大ブツ」の学習から、児童は「大ブツ」の大きさ、意義を理解し、その学習から児童一人ひとりの「ナラの大ブツ」の「自己」を読み、「自己」の認識拡大をなすのである。

芦田は、児童が「自己を読む」授業をするため次のような工夫をする。

i. 教師の「範読」を行う。

教師が範読することから、文章理解力が不十分な児童も確実な文章理解が可能となる。しかし、読みの最初は、全児童に「通読」をさせて文章と児童を対峙させている。

ii. 児童一人ひとりが生活に照らして考え、理解する。

- ・児童一人ひとりに大佛について聞いた話を尋ねている。
- ・教師と児童が大佛の大きさについて「話し合う」過程を設定し、児童は教師との児童の応答から他の児童の反応を理解する。
- ・実際の長さを具体物から考えさせる（教師の身長の手提示から五尺の長さを想定させる）。

iii. 新しい知識を適宜指導する。

授業展開二日目の教師の「奈良の大佛は何のために鑄たものだろうか」という

発問に対しての児童の反応は、「西洋人に誇るためだ」という応答以外何も出なかった。「・・・(応答なし)」の部分は教師の発問に対する児童の応答がない状況を示す。教師は、児童の様子を見て、大佛建立の意義について話す。

前述したように、明治初期の読み方は、文字・語句を重要とし、内容とは全く没交渉の「読み方」教授法であった。文字・語句を重要とした「読み方」教授の反動から明治中期 1900（明治 33）年頃、「内容」重視の「読み方」教授が起こり、明治後期は両者が存立した状態であった。芦田は、文字・語句が単にスラスラ読めるだけの「読み方」教授法ではなく、文字・語句から内容を読み、児童に学習から何等かの意義を獲得させる「読み方」教授とした⁹⁸⁾。即ち、文字・語句の文章の内容から作者のおもいを自己の内界に書き、そこに「自己」の考えを読ませる「読み方」を芦田は唱導した⁹⁹⁾。

さらに、芦田は、「自己」を読むことは「自己の覚醒せらるゝを楽しむ義」とした。芦田の「読み方」教授は、学習の文章内容から児童に「自己」を読ませ、そこから「自己」の考えの認識、「自己覚醒」を成し、児童の内面改革を図るものである。児童は「読み方」学習から「自己」を読み、「自己覚醒」を楽しむとした¹⁰⁰⁾。「奈良の大ブツ」の授業で述べると「奈良の大佛は何のために鑄たものだろう」という教師の発問に対して児童は、「西洋人に誇るため」という応答以外答えられなかった。教師から大佛建立の意義について聞くことから、児童一人ひとりに大佛建立の意義という新たな認識、「自己認識」の拡大がなされている。

次に、芦田の授業が教師中心、児童の反応をみない教師の一方的授業であるという主張から、芦田の授業の特徴について芦田の詳細な授業記録からカテゴリー分析を用いて考察する。

第2項 芦田の授業の言語活動分析

1. カテゴリー分析

分析対象は、芦田の授業『松阪の一夜』『長い道』¹⁰¹⁾である。芦田の授業から『松阪の一夜』『長い道』を取り上げる理由は、青山廣志による詳細な記録が残されていることから客観的な授業分析・考察ができるとする。

分析方法は、芦田の「七変化教式」¹⁰²⁾といわれる学習活動中における教師の発問と児童の発言を設定した観点から対象の授業を量的・質的に分析する。

分析方法は、フランダースのカテゴリー分析に依る。フランダースの発問分析は行動あるいは態度によるコミュニケーション、情意の領域（Affective Domain）を含んだ授業分析システムである。教師の生徒におよぼす影響のパターン解明にあたってフランダースは教師の直接影響（Direct Influence）と間接影響（Indirect Influence）を区別する¹⁰³⁾。

表Ⅲ－５－Ａ 相互作用のためのカテゴリー

教師の発言	間接的影響	(1) 感情を受け入れる (2) ほめたり勇気づけること (3) アイデアを受け入れたり、利用すること (4) 発問すること
	直接的影響	(5) 講義すること (6) 指示すること (7) 批判したり、正当化すること
児童の発言		(8) 児童の発言—応答 (9) 児童の発言—自発性
		(10)沈黙あるいは混乱

教師の直接影響として、(5)講義すること(6)指示を与えること(7)批判、正当化、等々の観点が設定されている。間接的影響には、(1)感情を受け入れる(2)ほめたり勇気づける(3)アイデアを受け入れたり利用する(4)発問する等がある。

フランダースは、表Ⅲ－５－Ａで示される教師と児童の相互作用のカテゴリーを設定した¹⁰⁴⁾。本論文は授業の分析ではなく、授業記録が分析対象であるためカテゴリーの変更や工夫などを行った。(筆者が変更したカテゴリー表は表Ⅲ－５－Ｂ 相互作用のカテゴリーⅡである) この分析は、本来 3 秒ごとに教室内の全発言活動を 10 のカテゴリーに分析して授業の特徴を客観的に示す。表面で観察可能な活動だけに関心を向け、その背景にある意図を考慮しないという疑問も残るが、その点に関しては筆者の授業体験を通して可能な限り客観的に補う。

2. 分析の方法

教師の発言分析に当たり、教師の発言内容をより明確にするため、次の点についてカテゴリⅠを変更した。①(6)の指示の中の(指示・方向付け)を「指示」とする。②(確認・まとめ・予定)を「確認」にする。③(沈黙・混乱)は「沈黙」にする。

これらの変更を加えたカテゴリⅡが表Ⅲ-5-Bである。まず、量的分析と内容分析のカテゴリ分析を通して芦田の授業の特徴を抽出する。

表Ⅲ-5-B 相互作用のカテゴリⅡ

対象	種類	カテゴリ		内 容
教師	言語	1	受 容	感情受容
		2	賞賛・勇気付け	賞賛・勇気付け
		3	アイデアの受容と活用	アイデアの受容、単純応答を導く発言
		4	発 問	思考を促し、授業の核となる発言
		5	講 義	補説・解説・範読
		6	指 示	指示・方向付け
		7	確 認	確認・まとめ・否定
		8	指 名	児童をあてる
		9	批 判	命令・叱責・要求・批判
児童	言語	10	応答的発問	教師の問いに対する応答的発言・音読
		11	自発的発問	教師に対する質問・意見
	非言語	12	沈 黙	沈黙・混乱

授業をいかなる方法で展開、実践するかは教師にとって重要な課題である。1938年に刊行された『教式と教壇』の中で芦田は、授業方法、読み方の「教式」について「私のこの教式というのは読み方を指導する際に手続きとして採ります次の七つの手続きをいうのです」¹⁰⁵⁾と説く。即ち、「1よむ、2とく(話し合い)、3よむ(師)、4かく、5よむ、6とく、7よむ」の七段階である¹⁰⁶⁾。また、芦田は、この「教式」は、「(私の)教式を少しずつ変更して来たものに過ぎないのです」と述べる¹⁰⁷⁾。

芦田の「教式」は「読み方」を指導する際の「手続き」であり、彼の経験知、実践知を

通して時間をかけて確立されていった。1938(昭和 13)年に七つの活動を通して芦田の 1 時間の国語の授業が構成され、展開されていく。芦田は、どの教材も一時間の授業を七段階の「教式」で実践する。芦田の授業『松坂の一夜』『長い道』での授業中の教師と児童の言語活動を分析することから、芦田の授業の特徴を表出する。

第 3 項 カテゴリー分析の結果と考察

芦田の『松坂の一夜』『長い道』の授業を表Ⅲ－5－B に依拠して分析する理由として、

- ①『松坂の一夜』は、『教壇叢書』¹⁰⁸⁾に掲載されており、1934 年 6 月 30 日、7 月 2 日・3 日・4 日(各 1 時間ずつ)に北海道小樽市の緑尋常小学校で実践された。応答の全てが精確に記録され、その時の授業の様子、児童の様子、板書なども詳細に再現できる複数の時間における授業記録であるため、毎時間の授業の学習内容の変化を知ることができる。『長い道』も『芦田恵之助国語教育全集』9 巻に授業の様子、児童の様子、板書などの授業記録が詳細に記載されている。
- ②特に『松坂の一夜』記録は、『芦田恵之助国語教育全集』の中で、「精確無比の授業記録」として評価が定まっている¹⁰⁹⁾。

が挙げられる。そこで、青山廣志による記録『松坂の一夜』『長い道』から、教師の発問・発言と児童の発言の反応を観点にして授業を分析・検討する。

1. 発言の量的分析

まず、芦田の授業『松坂の一夜』についての教師と児童の発言数(量的分析)について考察する。芦田の『松坂の一夜』の授業は高学年の授業なので、この時、同時に芦田の授業で低学年の青山による記録『長い道』の授業も取り挙げる。対象として取り挙げた教材並びに実施年月は表Ⅲ－6¹¹⁰⁾である。*芦田恵之助は他校に出向いて授業をしているので「他学級」と記載する。

表Ⅲ－6 教材と授業者

教材	学年	授業者	実施年月
松坂の一夜	6 年	芦田恵之助(他学級)	1934年 6月30日
長い道	2 年	芦田恵之助(他学級)	1933年 7月 3日

教材については、授業実践から芦田の高学年授業『松阪の一夜』、低学年授業『長い道』で、発問・発言については意味のある発言のまとまりで句切ることにする。教師と児童の発言数について分析した結果は表Ⅲ－7である¹¹¹⁾。

表Ⅲ－7 教師と児童の言語活動

教材		発言数	
		教師	児童
A	松阪の一夜	239回	40回
B	長い道	226回	45回

実際には授業中の発言を録音して三秒毎に一カウントをして考察するのであるが、音読して三秒ぐらいでの意味のまとまりでカウントした。

[1] 量的分析の結果と考察

表Ⅲ－7から、芦田の授業における教師の言語率は『松阪の一夜』『長い道』のいずれの授業も全体の言語率80パーセント以上を占める。児童の言語率は全体の言語率の約15パーセントを占め、児童の言語率は『松阪の一夜』『長い道』のいずれもほとんど変わらない数値を示している。『松阪の一夜』の授業では教師の発言が児童の6倍に近い率を占める¹¹²⁾。

芦田の授業では、教師の発言が全体の言語率80パーセント以上で大変多いが、後述するように、児童の発言を受け止めて発言する、指示、確認、発問するといった児童の反応に合わせた発言をしているという特徴がある。

次に、発言内容についてそれぞれの授業の教師と児童の言語活動を相互作用のカテゴリーで分析する。発言の内容分析[2]カテゴリー分析、[3]マトリックス分析で行い、分析結果と芦田の授業の特徴を示す。

2. 発言の内容分析

[2]カテゴリー分析の結果と考察

芦田の授業『松坂の一夜』『長い道』の授業のカテゴリー分析の結果を表Ⅲ－8に表す。芦田の授業では教師指名発言が見られるが、今回のカテゴリー分析では「指名」の回数を減らして、分析した結果をパーセント（％）で示した。表Ⅲ－8のカテゴリー分析の結果から芦田の『松坂の一夜』、『長い道』の授業の特徴を抽出する。

表Ⅲ－8 「松坂の一夜」「長い道」のカテゴリー表

対象	種類	カテゴリー	芦田恵之助					
			松坂の一夜			長い道		
			回数	%	%(*)	回数	%	%(*)
教師	言語	1 受容	0			0		
		2 賞賛・勇気付け	14	5.0	5.7	26	9.5	10.5
		3 アイデア	32	11.4	13.1	54	19.8	21.9
		4 発問	29	10.4	11.8	28	10.3	11.3
		5 講義	47	16.8	19.2	13	4.8	5.3
		6 指示	40	14.3	16.3	56	20.5	22.7
		7 確認	42	15.0	17.1	23	8.4	9.3
		8 指名	35	12.5		26	9.5	
		9 批判	0			0		
教師の発言回数			239	85.4		226	82.8	
児童	言語	10 応答発問	40	14.3		45	16.5	
		11 自発的発問	0			0		
	非言語	12 沈黙	1	0.4		2	0.7	
児童の発言回数			40	14.3		45	16.5	
全発言計<沈黙を含む>			280		245	273		247

%(*) %(*)は「指名」の回数を省いて算出したパーセントである。

[2]－1－1 カテゴリー分析の結果

芦田の『松坂の一夜』と『長い道』のカテゴリー分析の結果を考察する。

(1) 芦田の『松坂の一夜』の授業では、「講義」の占める割合が高い。

芦田の「講義」のカテゴリーは、『長い道』では 5.3 % であるが、『松坂の一夜』は 19.2 % を占める。『松坂の一夜』は高学年の授業で説明の講義が多い。

(2) 芦田の『長い道』の授業はアイデア受容のカテゴリーが 2 割を占める。

芦田の授業では児童の発言を受け止めて、そのことを生かす「アイデア」受容の発言が『松坂の一夜』 13.1 %、『長い道』 21.9 % である。

(3) 芦田の『長い道』の授業「指示」のカテゴリーが 2 割を占める。

「指示」のカテゴリー率が、『松坂の一夜』では 16.3 %、『長い道』 22.7 % である。

『長い道』は低学年の授業であり、指示が多い。

(4) 芦田の『松坂の一夜』の授業は「確認」のカテゴリーの占める率が高い。

「確認」のカテゴリー率が『松坂の一夜』では17.1%、『長い道』9.3%である。

(5) 芦田の授業は賞賛・勇気付けの発言を行う。

芦田の授業『松坂の一夜』の「賞賛・勇気付け」カテゴリーは5.7%、『長い道』は10.5%である。

[2]－1－2 カテゴリー分析の考察

芦田の『松坂の一夜』『長い道』の授業でいずれも教師は児童の発言を受け留め、その発言を生かして授業展開をする。『松坂の一夜』では高学年のため教師の発言に「講義」が多い。一方、『長い道』では児童のアイデアの受容、指示が多い。芦田は学年の発達段階に対応した授業を行っている。また、児童の内容理解の徹底を図るため、どちらの授業も教師の補足説明、「確認」のカテゴリーが多い。芦田は、児童の理解を「確認」しながら学習を進めている。

また、両方の授業に児童が意欲を持って学習する賞賛・勇気づけの発言をしている¹¹³⁾。次に、マトリックス分析について考察する。

[3] マトリックス分析

教師と児童の発言をマトリックス分析でみると、授業が教師の一方的な授業かどうか、授業の「雰囲気」が判断できる。このことから、発言数の多い芦田の授業『松坂の一夜』のマトリックス分析をする。

[3]－1 マトリックス分析の結果と考察

芦田の「松坂の一夜」の発問のマトリックス分析表は表Ⅲ－9である。

下記の表Ⅲ－9のマトリックスは、1～12はそれぞれ右欄の「感情受容、賞賛勇気づけ、アイデア受容・・・」を意味する。横軸の発言に続く発言が縦軸の発言である。例えば、横軸10、縦軸3では10は児童の応答的発言であり、3は教師の発言でアイデア受容であることから、児童の応答的発言に対して教師がアイデアを受け止める発言が15回あったことを示している。

表Ⅲ－9 芦田『松阪の一夜』の発言マトリックス

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	計	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	感情受容
2	0	0	2	1	0	4	1	0	0	6	0	0	14	賞賛・勇気づけ
3	0	2	7	4	2	1	0	0	0	15	0	1	32	アイデア受容
4	0	1	4	4	7	3	6	0	0	4	0	0	29	発問
5	0	2	4	3	18	4	10	0	0	6	0	0	47	講義
6	0	4	2	6	5	11	11	0	0	1	0	0	40	指示
7	0	4	2	2	8	10	11	0	0	5	0	0	42	確認
8	0	0	10	8	6	6	2	0	0	3	0	0	35	指名
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	批判
10	0	0	1	1	1	1	1	35	0	0	0	0	40	応答的発言
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	自発的発言
12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	沈黙
計	0	14	32	29	47	40	42	35	0	40	0	1	280	

* 横軸と縦軸 1~9 は教師の発言、10~11 は児童の発言を表す。

[3] - 1 - 1 マトリックス分析の結果

発言とその発言に続く発言の特徴について見てみると、先行する発言とそれに続く発言についてのセルの数値の 11 以上の高いものを上げると次のようになる。(この時セル 8 - 10 は指名なので外す) *セルの見方・・・セル A - B の A は表の横軸の番号、B は縦軸の番号を示す。例えば、セル 10 - 3 の場合、横軸 10 の縦軸 3 の場所の数字を見る。結果 15 となる。<パーセントは全発問数に対する該当セルの割合を示す>

- ① セル 5-5 ・ ・ 6.4 パーセント (18 回) ② セル 10-3 ・ ・ 8.4 パーセント (15 回)
- ③ セル 7-6 ・ ・ 6.7 パーセント (11 回) ④ セル 6-6 ,7-7 ・ ・ 3.9 パーセント (11 回)

[3] - 1 - 2 マトリックス分析の考察

この中には、特徴的セルが見られる (112)。発言が持続している発言持続セル<セル 5-5 (講義を繰り返している)>とアイデアを受け入れ利用する<セル 10-3 >である。発

言持続セルは、セル 5-5（講義した内容に引き続き講義を行っている）、セル 6-6（指示を繰り返している）、セル 7-7（確認を繰り返している）そのセル内容の持続が多いことを示す。この結果、次のことが考察される¹¹⁴⁾。

- 1) 講義の補足説明が多い。（発言持続セルの 5-5 のセルの数値が高い－ 18)
- 2) 発言の中で示されたアイデアを受け入れ、活用する。（10-3 のセルの数値が高い－ 15)
- 3) 児童が理解したか確認して方向性を示している。（セル 7-6 の比率が高い－ 11)
- 4) 一回の確認・指示の説明が長い。（セル 7-7,セル 6-6 の比率が高い－ 11)

マトリックス表の考察から芦田の「発言」は講義の話が持続してなされており、補足説明が一つの発言の中で繰り返され、また、多く見られる。一方、教師が指名して応答している児童が多く、芦田の授業は児童の応答から児童のアイデアを受け入れ、児童の発言を授業に生かされている。以上の分析から、カテゴリー分析、マトリックス分析を対応させて芦田の授業の特徴を考察する。

第3節 分析結果から見た芦田の授業の特徴と「読み方教授」のめざすもの

これまでの分析結果第1項、第2項と『松阪の一夜』の二限目での芦田の授業の全体発言例からに検討を加え、芦田の授業の特徴を抽出する。

第1項 授業分析結果と芦田の授業の特徴

1. 分析結果

1) 教師の発言率が高い授業。

芦田の授業では教師の発言率が高かったがその内容は児童の内容理解を助ける「講義」の補足説明である。例として『松阪の一夜』の中で「古代の精神」¹¹⁵⁾の意味について「君を思う心を何というか」という教師の発問に「よしよし、忠といはうが」と説明する。また、『古事記』については尋常二年生に「白兔」が書かれていること、尋常三年生に「大蛇退治」の学習があることなど、児童の過去の体験を思い起こす補足説明が多くみられる¹¹⁶⁾。

2) 児童のアイデアを受容し、そのアイデアをフィードバックした発言をする授業。

このことは、セル(10—3)の度数が多いことから推測できる。『松阪の一夜』の六「とく」の場面で、「古代精神というたら何といふことぢゃ・・・」という芦田の発問に「昔のね、日本の昔の心」と児童が答える¹¹⁷⁾。その発言に対して「うん、それぢゃ今の心といふのは何ぢゃね」と児童の応答を受けて、さらに深める発問をする。

また、「古代と現代とは精神が続いているのか」という芦田の発問に、児童が「続いている」と答え、「うん、続いている。続いているもの知っているか。何が続いているか」と児童の応答を受けて、芦田反問してする¹¹⁸⁾。この応答場面から、児童は教師の問いから内容深く思考することが見られる。

3) 子どもの意欲を引き出す受容・賞讃がみられる授業。

受容・賞讃のカテゴリー率がみられることから、教師は児童が学習に自信や意欲を持たせる発言を行い、間接的影響を考えた自発的な学習を誘発する実践をしている。『松阪の一夜』の「六」の場面で、発言した児童に「よしよし」と「受容・賞讃」の発言をたびたび与えたり、「今の心というのは何かな」という発言に「現代精神」と答えた児童に「偉いぞ、偉いぞ」¹¹⁹⁾ といった励ましを与えて学習への意欲づけを図っている。続けて、「今の人の考えを現代精神という」と確認のまとめをしている。

4) 児童の内容の理解確認を行い、即座に授業の方向性を与える授業。

『松阪の一夜』の「六」の場面で、「よし、いそがずにといふことよ、一步一步というたら」と児童に実際の「一歩々々」の動作を見せながら、言葉の意味を身体を通した認識へと導き、内容全体の理解を徹底させる授業実践をする¹²⁰⁾。また、芦田は「感激がどこから来ているか」という発問を児童に投げかける。この「どこから」という発問に対し児童に応答が困難だと判断した芦田は、即座に方向を変え、賀茂真淵の身の上話に児童の視点を向けさせた授業展開をする¹²¹⁾。児童の反応をみ、思考することが困難と教師が判断した時は、児童を受容しながら別の角度から授業の核心に迫らせる発問を行っている。

5) 状況を捉える的確な発問構成をする授業。

今回、芦田の『松阪の一夜』の第二時間目の授業から、芦田は真淵が宣長との出合いで「感激」したことを重要と捉え、「感激」を中心に六場面の内容理解をさせる。

芦田の「感激がどこから来ているか」と尋ねる発問が児童に思考の方向性を与え、内容追求の意欲を高めている。宣長が調べたくても自分の残された時間が少ないため出来ないと遺憾に思っていたことが真淵に伝わり、芦田はそのことが宣長の「感激」の言葉に凝縮されていると捉え、この発問を行う。

芦田の授業は、「感激」の原因を尋ねる的確な発問や前述のような具体的な授業内容から児童の内容理解が深まったものになっている。

2. 芦田の授業の特徴

芦田の授業の特質を教師の発問・発言と児童の発言から量的分析とカテゴリー分析・マトリックス分析と比率分析の内容分析によって考察した。

芦田の大正期の授業も含め、授業の特質を挙げる¹²²⁾。

- 1) 教師の発言数が多いが、その発言の多くが補足・説明である。教師の補足説明の発言から 児童は過去の生活体験を思い起こす。児童の内容理解の効果・向上を図った授業である。
- 2) 児童の反応状態を考慮し、児童の発言を取り入れる、フィードバックする授業である。
- 3) 指示の発問をして教師の主体性を発揮し、児童の反応を受け留め、確認の発問をし、児童の理解度を確かめながら進める授業である。
- 4) 児童の実態の状況を捉えて的確な発問をし、発問構成を工夫した授業である。
- 5) 児童の生活経験につなげる発言をする授業である。

米良は教師と児童の発言の言語活動で教師の言語活動の多さから教師中心型との考察をするが¹²³⁾、この結果から教師中心の授業ではないといえよう。また、児童の発言を受け入れ、それをフィードバックし、児童の反応を捉える授業である。児童相互の話し合う活動はみられないが¹²⁴⁾、児童同士の話し合いより教師の役割を重視し、教師と児童との話し合いを重要と考えた授業であり、大久保、古田のいう児童の実態をみない「教師からの一方的授業」¹²⁵⁾とはいえない。

第2項 「読み方教授」のめざすもの

芦田は、『読方教授』（1916）の緒言で、学習は「児童の学習態度の確立が大事である」¹²⁶⁾と述べ、「児童の発動的な学習態度が定まれば教授の仕事は終わる」¹²⁷⁾とまでい

う。芦田は、限られた時間内で児童により確実に内容理解をさせたいと考え、児童一人ひとりの確かな内容理解を図るために、教師は説明の発言を行った。芦田は、児童の反応を受け入れ、文章の内容理解の確認をし、児童に作者の思想・考えである「響き」¹²⁸⁾を獲得させ、内面から満足感を味わう授業をめざした。即ち、児童は文章内容理解から「自己を読み」¹²⁹⁾、自己の魂が揺さぶられて主体性を拓き¹³⁰⁾、自己の「覚醒」¹³¹⁾を成す。芦田は、授業実践から児童に発動的態度を育てることを眼目とし、児童が自己を認識し¹³²⁾、自己の拡大を成す、児童の内面からの教育の改革を叫んだのである。

また、芦田は、教師の態度についても提言し、教師の態度が発動的であること、「教師はまず教へ込むという念をさる」こと、教師も「自己の観念」を読むことを主張した¹³³⁾。東京高師・東京女高師の教官 16 名が共同執筆した『小学児童おさらひの仕方』(1915)は、主として家庭の保護者向けに執筆されたものであるが、この中でも、芦田は「綴り方」のおさらひのさせ方について、「綴り方の復習などは、なほさら他より強ひてはなりません。(中略、筆者) おかしい所があってもむやみに訂正してなりません。唯児童の主張を謹聴するがよろしい。」¹³⁴⁾と保護者にも児童の自学、「真の復習」の尊重を説く。

芦田は、すべての学習において、児童の「発動的な態度」が重要であると主張した。児童が「発動的態度」で学習をなせば教育効果は絶大であると考えた。芦田のいう「発動的な態度」とは、児童が自発的に学習することであり、児童の自発的学習、さらに、自律的学習の奨励である。

国語教育学者野地潤家は、「発動的な学習態度」について、沢柳政太郎の「学修法」¹³⁵⁾中の「学修法第一の原則は、” 学生たる者は自発奮励をなすべし” にある」という言葉が芦田へ影響を与えているという¹³⁶⁾。

沢柳は、「自発的と云ふ以上は自発する外はない」と断言し、教育の効果は「学習者が自発的に奮励すること」にあるとした¹³⁷⁾。芦田は、沢柳が説く児童に「自発的奮励」、「発動的な学習態度」を育てることを目標とした¹³⁸⁾。

読み方の学習で、児童が「発動的な学習」へ向かう授業として、芦田が 1915(大正 4)年 11 月 17 日から 19 日に行った「冬景色」の授業がある。「冬景色」の授業は、垣内松三が「センテンスメソッドに転換したものである」と評価する¹³⁹⁾。1 段階「通読」で授業者が音読し、生徒が文意を直観する。垣内は、この「通読」がセンテンスメソッドの始まりとした。そして、第 2 段階「概意」で文意の読み取りを成し、第 3 段階の「通読」で

文章の中での「語句の解釈」を考える。第4段階の「通読」では語句探究のために作者の位置を見つける。第5段階の「通読」で板書の網目を透かして全文の「心読」を行い、冬景色の天地の広さ、遠さ、色（光）、音等観取し、静寂の感を深く味わうというものである。芦田は、このような指導過程から児童が内容を把握し、主体的な読み、「自己を読む」読み方学習を行ない、そのことから発動的な学習に進むとした。

また、芦田は、『国語教育易行動』（1935年）の「私の真意」の中で、魂の発展、「まことの世界」を捉える国語科の重要性について以下のように説く。

我が小学生をして国語教育によって、各自の具有する真心を拂拭しまわぬことの世界に安住せしめたいからです。（中略、筆者）このことは、小学諸教科のどの科でなされねばならぬことですが、生まれたその日から、死ぬるその時まで常に我魂を支持している国語、それを教材とする国語科では特に力をいたさねばならないと思います¹⁴⁰⁾。

芦田は、心底から児童の進歩・向上を願い、国語科の「読み方教授」がその根底を汲みあげていくものとして実践を重ねた。芦田の「読み方教授」は、文字・語句から内容を読み、作者の考えである「想」を把握し、そこに作者と共鳴する「自己」を読み、「自己」の拡大を図る。その授業実践から、児童に主体的、発動的学習態度を形成するのである。

芦田は、児童が主体となり、文章の意味の深い理解を得、そこに「自己」を読み、自己拡大をなす「読み方教授」にすべきだとした。

芦田は、「大正新教育」期の1925（大正14）年には、最終の教師と児童共流の「新読み方教授」¹⁴¹⁾を提唱した。それを表したのが表Ⅲ－11である。

表Ⅲ－11の①は、教師中心の読み方を示す。②は、児童中心の読み方を示す。児童中心の「読み方教授」は、教師は表にでないとする。③は、教師と児童が共に学習し、共に向上して行く教師・児童「共流」の「新読み方教授」法を示す。芦田は、「大正新教育」期に教師と児童が「共流」して学習する「新読み方教授」を唱導するのである¹⁴²⁾。

芦田は、教師が思う所に児童を引っ張っていく教師中心指導①に欠点があるとすれば、児童の行くがままに教師がついていく「児童中心の読み方」②も本質的に欠点があるという¹⁴³⁾。

教師・児童が共に向上して行く「共流」の読み方、指導者である教師も共に「自己を読み」、教師、児童共に「自然の大法」を仰いで自己究明の道へ向上の一路をたどることを

芦田は提唱した。芦田は、児童中心の読み方にも欠点が生じることを喝破し、教師も共に自己究明をすべきとし、児童の向上に教師の果たす役割の大きさを教壇実践から深く感じていたのであろう。このことは、今日の国語教育の課題への一石を投じるであろう。

表Ⅲ－11 「新読み方教授」

方法	教授方法
①	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; margin-right: 10px;">教師</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; margin-left: 10px;">児童</div> </div>
②	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; margin-right: 10px;">教師</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">←</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; margin-left: 10px;">児童</div> </div>
③	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">←</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; margin-left: 10px;">教師</div> </div> <div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">←</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; margin-left: 10px;">児童</div> </div> </div>

<筆者 作表>

芦田の「読み方教授」法は、児童が「自己を読む」という指導方法で「読み方」の授業実践を積み重ねることから考案されたものであり、その授業方法である「教式」は、全ての児童の主体性、発動的学習を育てることをめざす教授方法である。その根底には、芦田の児童の発動的学習、自律的学習への篤い思いがある。児童の自己の覚醒、自己拡大、成長を願う深い愛情が溢れている¹⁴⁴⁾。児童が主体的に、発動的に学習に取り組むことをめざす芦田の考えは次の言葉に表れる。

教授には教術も大切であり、教材研究も大切である。しかし、如何に五段の段階をうまく踏んでも、教材の要求に合致しても、それが児童の日常生活を覚醒し、発動的学習態度の確立に無効であったら、教授は全く無意義である¹⁴⁵⁾。

芦田は、児童を発動的に学習に取り組ませ、自己拡大を図るために教師もまた発動的態度で取り組まなければならないとした¹⁴⁶⁾。児童は、文字・語句から「内容」を確かに読み、作者の思いの『響き』¹⁴⁷⁾を感得する。そこに自らの考えを広げることで児童は「自己」を読み、自己認識から自己拡大を成す。その結果、発動的学習態度が確立されていくとした。一方、芦田は、教授法は「各自創作的に教式を工夫」¹⁴⁸⁾するがよいとし、教師

が学級の実態に応じてより適切な教授法を考案して実践すべきだとした。芦田は、学級の実態を考慮しないこれまでの教師の画一教授を否定した。さらに、「読み方教授」は「何れの部分にも自学の念を覚醒する意義がふくまれていなければならぬ」とし、児童が自学へ覚醒する授業をなすことを衷心から唱導した¹⁴⁹⁾。

以上の結果から、芦田は「読み方」教授から児童が主体的に学習に取り組み、文章から作者の「想」を把握し、そこで「自己を読み」、自己拡大を行い、発動的学習態度、自律的学習の形成を企図したと考察する。彼の思想の根底には、児童が主体的に進歩・発展向上を願う教育理念が脈々と流れる。如何にして児童に主体的、発動的な学習を行わせるか、芦田はそのためには教師の修養、指導研究を重要と考え、教壇行脚を重ねた。

また、芦田は、それまでの「書く」は単純に「書き写す」ことであったが、「読む」ために「書く」活動を導入した。これは現代につながる画期的なことである。

芦田は、児童の主体的、発動的な学習をさせる「読み方教授」を如何にすべきかということを追究していく過程で、教育界のそれまでの「読み方」の方法について「すらすら読む」だけの文字・語句重視の「読み方」から、文字・語句と「内容」を合致させる「自己を読む」読み方を導き、提唱した。芦田は、「読み方教授」を児童主体、自己認識、自己改革、自己成長を図る「読み方教授」へ改革した。この芦田の国語科「読み方」の授業改革の実践過程から「大正新教育」期における児童中心の「読み方」の授業改革、「学習の質」の改革、児童の内面改革の新領域の実態が明らかとなった。

芦田の師弟共流の学習、学習方法を明確にした学習は今日の「学び方学習」の先駆をなしている¹⁵⁰⁾。一方、芦田が追究した児童が自発的に学習へと向かう態度の育成は、現代に通じる教育課題である。

次に、「読み方教授法」をより児童主体の自律的「読み方教授」法へ改革に取り組んだ秋田の実践について考察する。秋田の考察にあたって、秋田の自律的「読み方教授法」構築に多大な影響をあたえた木下の教育思想について考察する。

第Ⅲ章 注と引用文献

1) 久野収・鶴見俊輔「日本のプラグマティズム－生活綴り方運動」『現代日本の思想』Ⅲ、

岩波新書、1956年、p.76. 久野等は日本のプラグマステイズムが「書き方」の理論として出発、生活綴り方運動が哲学上のプラグマステイズムよりも徹底的にプラグマステイックな運動の形をもつとした。そして、生活綴り方運動の源流を芦田恵之助に求める。

- 2) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月21日
- 3) 芦田恵之助『教式と教壇』、同志同行社、1938年5月20日、p.1 ここで芦田は「私がここに教式といふのは、読み方を指導する際に、手続きとして採ります次の七つの手続きをいふのです」と「教式」について説く。
- 4) 芦田恵之助『第二読み方教授』、蘆田書店、1925年2月5日
- 5) 芦田恵之助「教式と教壇・綴り方教授」（『国語教育名著選集2』、明治書院、1973年2月1日）解説で古田拡が述べる。
- 6) 波多野完治「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」『回想の芦田恵之助』、実践社、1957年、pp.60~72. 波多野は「国語についての実力をごく素朴に字が読め、字が書ければよいと考えていた人の多かった時代にここまでの教式を考えたことは、垣内松三氏の解釈学のたすけがあったにしてもおどろくべきことといわねばならぬ」と述べる。
- 7) 芦田の読み方におけるその業績について、国語教育学者野地潤家は「わが国の近代化における読み方教授史上、その方法の確立を見るのは、芦田恵之助の『読み方教授』（育英書院、1916年）においてであるといつてよい」（『芦田恵之助国語教育全集』第7巻、明治図書、1987年、解題 p.591）と位置づける。
- 8) 芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年11月25日、p.222. 芦田は、読本の文章を単に文字・語句を教えるものとする幼稚なことでは満足できなくなりました。（中略：筆者）読むというも自己以上にでられないと知っては、当時の読み方教授に大改革をくわえなければならぬと思いました」と述べる。芦田は1912（大正1）年静坐にふれ、そこから「自己を読む」を主張する。
- 9) 『文章研究録』は大正三年一月から大正四年十二月まで第1巻・第2巻が目黒書店から刊行された。芦田は作文教育で佐々政一の影響を受ける
- 10) 芦田恵之助・佐々政一『文章研究録』、育英書院、1914年7月1日、p.98.
- 11) 同上 pp.98~99.
- 12) 若林虎三郎・白井毅『改正教授術』、普及舎、1883年6月
- 13) 白井毅『学級教授術』、普及舎、1887年11月

- 14) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』、評論社、1986年6月30日、p.118.
- 15) 若林虎三郎・白井毅『改正教授術』巻一、普及舎、1883年6月「従来空授記ノ弊ヲ一洗シテ教授ノ方法ヲシテ心性開発ノ点ニ傾向セシム」(p.2.)と説く。
- 16) 同上 p.2 「教授の主義」で「一、活発ハ兒童ノ天性ナリ、二、自然ノ順序ニ従ヒテ諸心カヲ開発スベシ、三、五官ヨリ始メヨ、四、諸教科ハ其元基ヨリ教フベシ、五、一步一步進メ、六、直接ナルト間接ナルトヲ問ハズ各課必ズ要點ナルベカラズ、七、觀念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ、八、已知ヨリ未知ニ進メ」という。
- 17) 同上 p.2.「教授の主義」で「七、觀念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ」と説く。ことばの獲得についてヘレンケラーの指導者サリバンが「觀念が先」と説く。サリバン『ヘレンケラー』、世界出版社、1965年、p.21.
- 18) 同上 pp.25~31.「読書課」で「糸」を示し、問答で「い」がつくものを挙げさせて「い字」を教える。
- 19) 谷本富『実用教育学及び教授法』、六盟館、1894年10月、pp. 92~95. 五段階教授の実際について『千葉教育雑誌』で千葉高等師範附属小学校訓導岡田英定が「五段階教授の実例」を説く。
- 20) 芦田は1889年に京都府の授業生試験を受けて免許状を取得し、京都府天田郡細見尋常小学校授業生となり、小学校教員の仮地方免許状試験に合格する。
- 21) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月21日、p. 139~140.
- 22) 若林虎三郎・白井毅『改正教授術』、普及社、1883年6月、pp. 28~29.
- 23) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月21日、p. 357~358.
- 24) 芦田恵之助『教式と教壇』、同志同行社、1938年5月20日、p. 132.
- 25) 芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年11月、p. 222.
- 26) 同上 p. 188.
- 27) 芦田は高等師範学校の峰岸氏の勧めで、1912年9月から岡田虎次郎に着いて静坐の修行を五年行う。物事を内観して綴り方教授の研究を行った。岡田虎次郎(1872 - 1920)岡田式静坐法を確立する。1872年、田原藩士の子として生まれ、30才で渡米し、3年後に帰国して静坐法を創案した。当時一世風靡し、帰依する者一万人に及んだとされる。田中正造・木下尚江などが岡田式静坐法を称賛した。49才で死去。
- 28) 芦田恵之助『尋常小学綴方教授書』巻2、育英書院、1919年3月、pp.4~5.

- 29) 巢鴨良雄は『教育科学国語教育』3巻第8号（明治図書、1961年 pp.173~178.）の「大正デモクラシーと芦田の教育思想」の中で芦田は「子どもには本質的な可能性と芽生えを持つ」という「新しい児童観」を提示するという。
- 30) 芦田恵之助・佐々政一『文章研究録』、育英書院、1914年7月1日、p.98.
- 31) 芦田恵之助『国語読本各科取扱の着眼点尋常科第一学年』、蘆田書店、1928年4月、pp.60~61.
- 32) 1926年に北海道の緑小学校でこのように授業されていたと記録する。
『北海道雑誌』1926年札幌師範附属小学校訓導桜井忠著 北海道雑誌
- 33) 芦田恵之助『国語読本各科取扱の着眼点尋常科第一学年』、蘆田書店、1928年4月、pp.60~61
- 34) 芦田恵之助『教式と教壇』、同志同行社、1938年5月20日、pp.130~184.
- 35) ここでは、「とく」の「話し合い」で文章の大意を聞くことを重要とする。1926年の甲南小学校での授業実践での成果から「四かく（書く）」を入れる。「読み」の整理の後に教師が教材中の重要な語句を図式的に黒板に書き、児童はそれを学習帳に「書く」。「六とく」は「意義」から「わけ」へ、そして、「とく」という表記に変化した。「とく」の意味はわかる、考えることである。芦田の「教式」は第一段階の直観の「読む」から始まり、第二段階、大意を「とく」、そして、第三段階で「読み」を行い、第四段階で重要事項を「かく」。また、第五段の「読む」ことから、意義を考える第六段階「とく」を行い、最後第七段階朗読の「読む」になる。
- 36) 野地潤家『芦田恵之助研究』1読み方教式編、明治図書、1983年10月、p.50~51
- 37) 読みを深めるために「書く」考えを深める「書く」活動について、青木幹勇が『第三の書く』で述べる。青木幹勇『第三の書く－読むために書く・書くために読む』、国土社、1986年、pp.3~4.
- 38) 芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年5月20日、p.190.
- 39) 後に青木幹勇が「書くこと」を従来の文字を書くという「書く」と書いて文章の内容を理解することに分け、後者を「第三の書く」と位置づける。青木幹勇『第三の書く』、国土社、1986年、pp.35~37.
- 40) 芦田は高等師範附属小学校学校退職後、浜松師範学校で行った授業が失敗であったことを強く感じ、1926年1月に神戸の私立甲南小学校、同年4月に小樽の緑小学校へと長期の教壇修業に入った。

- 41) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、p.191.
- 42) 同上 p.191.
- 43) 垣内松三（1878年～1952年）国文学、国語教育学者。大正13年東京高等師範学校教授となる。「形象理論」を唱え、読み(解釈)における形式的理解と内容的理解、文献学的解釈と文芸学的解釈の統一は国文学研究や国語教育に大きな影響を与えた。
「形象理論」の立場から『国語の力』（不老閣書房、1922年）を著す。
- 44) 芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年5月20日 垣内が芦田の教式について「芦田の教式は読むと考えるの二つである」（同書 p.203）と述べ、垣内は芦田が「『四の書く』は手で読むもの」との見解を示したという。筆者は「書いて」読み、「書いて」考えることとする。
- 45) 樋口も「書く」活動を教授段階に入れているが、樋口の場合は理解しにくい語句を書く。芦田が内容理解に重要な言葉を書くので、樋口と内容が異なる。
- 46) 同上 pp.189～190.
- 47) 同上 pp.189～190.
- 48) 芦田恵之助『小学国語読本と教壇』巻六、同志同行社、1935年11月、p.35.
- 49) 同上 p.35.
- 50) 同上 p.35.
- 51) 芦田恵之助『同志同行』、同志同行社、1934年1月、p.73.
- 52) 芦田恵之助『小学国語読本と教壇』巻三、同志同行社、1934年4月11日、p.23.
- 53) 芦田恵之助『同志同行』、同志同行社、1934年1月、pp.73～74.
- 54) 芦田恵之助・佐々政一『文章研究録』第1号、育英書院、1914年7月1日、p.6.
- 55) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、第2章「読み方教授の意義」 pp.46～49.
- 56) 同上 p.69.「約言」
- 57) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書店、1916年4月、p.129.
- 58) 同上 p.129.
- 59) 同上 p.129.
- 60) 野地潤家（1914年～1920年）国語教育学者。近代国語教育史の研究をなす。鳴門教育大学学長（1992年4月から1998年3月まで）を務める。『国語教育学史』（1974年、共文社）、『国語教育通史』（1974年、共文社）を著す。

- 61) 野地潤家「読み方教授法の考察—芦田恵之助のばあい—」『教育学研究紀要』第 25 卷、1980 年 3 月 31 日、pp.232~234.
- 62) 芦田恵之助『風鈴』、同志同行社、1934 年 9 月、p.127.
- 63) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916 年 4 月、第 2 章「読み方教授の意義」、p.44.
- 64) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』、評論社、1986 年 6 月、p.443.
- 65) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書店、1916 年 4 月、p.129.
- 66) 芦田の「自己を読む」について、学究的な立場から垣内松三がその意義を解明して支持した。垣内はその批判を三つに類別する。第一に自己を抽象的な名称とする誤解、第二に読み方は文を読むのであるが、その読み方はどうであるかというのに自己がかかっている。第三に教材に直面して真意義をつかむには、心想を錬るために自己を読まねばならぬと説いた。(垣内松三『国語教育学講和』、同志同行社、1936 年、pp.179~283.)
- 67) 古田拓『近代国語教育論体系』第 5 卷、光村図書出版、1975 年、附録
- 68) 石井庄司(1900 年~2000 年)国語教育学者。近代国語国語教育史研究をなす。
- 69) 古田拓(1896 年~1985 年)国文学、国語教育学者。「『冬景色』論争」『垣内・芦田理論の検討』(西郷竹彦共編、明治図書出版、1970 年)を著す。1980 年、共著『源氏物語の英訳の研究』で毎日出版文化賞受賞。
- 70) 石井、古田は芦田の生家の菩提寺が曹同宗の思想が流れ込んでいるのではないかという。特に石井は「道元の思想が暗々と流れている」とし、さらに哲学者西田幾多郎の著述につながると説く。石井庄司「『自己を読む』の立言をめぐる」『教育科学国語教育』第 31 号、明治図書、1961 年 7 月、pp.152~158.古田拓「『自己を読む』についての私なりの解釈」『近代国語教育論大系』第 5 卷付録、光村図書、1975 年、p.1.
- 71) 望月久貴(1913 年~1993 年)教科教育学から国語科教育を「国語科教育学」として独り立ちさせることに取り組む。『国語科読書指導の理念』等を著す。
- 72) 石井は樋口の『統合主義新教授法』の影響も説く。望月も樋口の影響受けているという。石井庄司「『自己を読む』の立言をめぐる」『教育科学国語教育』第 31 号、明治図書、1961 年 7 月、pp.152~158.望月久貴「芦田恵之助の師承について」『国語科教育』第 17 卷、全国大学国語教育学会、1970 年 3 月、pp.12~21.

- 73) 芦田は「静坐によって内省の要を悟り・・・自己を読むと信ずるようになりまし
た」と自身の著書『恵雨自伝』、(開頭社、1950年11月、p.222.)で静坐の影響を説
く。
- 74) 芦田は、『恵雨自伝』(芦田恵之助、開頭社、1950年11月、p.222.)で「わかるとい
ふも自己の経験に照らしてのこと、読むといふものも自己以上に出られないと知って
は、当時の読み方教授に大変革を加えなければならない」と述べる。
- 75) 芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年11月、p.188.
- 76) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年4月、緒言 p.4.
- 77) 芦田恵之助『第二読み方教授』、蘆田書店、1925年9月、p.408.
- 78) 同上 p.408.
- 79) 「コペルニクス的転回」については、垣内が芦田の教授法は「漢字が読めて文字が書
けるという国語科の目標」の変革、「文意の直観」から入る「センテンス・メソッ
ド」であると『国語の力』(垣内松三、不老閣書房、1922年5月、pp.19~26.)で
説く。
- 80) 芦田恵之助『第二読み方教授』、蘆田書店、1925年9月、p.352.
- 81) 同上 p.301
- 82) 同上 p.301.
- 83) 同上 p.301.
- 84) 「芦田恵之助の読み方教授一言語活動から見たその考察」『佛教大学教育学部学会
研究紀要』、第11号、2012年2月、pp.69~78.
- 85) 『国語教育名著選集2』、明治書院、1973年2月1日、p.1.解説で古田拡が「いわゆ
る七変化というものぐらい戦前の一時期を騒がせたものはないだろう」と説く。
- 86) 芦田恵之助『風鈴』、同志同行社、1934年9月、p.127. 芦田が「包圍攻撃を食らひ
ました」という。
- 87) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』、勁草書房、1968年、p.81.垣内松三が芦
田の授業を参観して、そのことについて講演をした内容から、垣内が「芦田の教式が
まさに教師⇒児童であった」と教師中心主義を述べ(p.92)、大久保も垣内と同じ考
えを表明する。古田拡も芦田の教式は「教師中心」と言い切る(古田拡『ひしゃく
ぼし』について)『国語研究』第59号、愛媛国語研究会、1969年、p.18.)
- 88) 米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29巻第4号、明治

- 図書、1987年、pp.56~62. 芦田の授業を考察したものに下田好行「芦田恵之助読み方教授の特色—『ヒノマルノハタ』の芦田の読みの授業を手がかりにして」『国語指導研究』、筑波大学国語指導研究会、1993年、pp.115~122.等がある。
- 89) 米良は教師と児童の発言の言語活動から教師中心型との考察をする。筆者はフランダースのカテゴリ分析に相互作用システムを用いて考察を図る。
- 90) 芦田恵之助「ナラノ大ブツ」『教育研究』第193号、1919年7月、pp.35~39.
- 91) 教育研究』第193号（1919年7月、p.35..）尋常小学読本五で、芦田は最初に「『ナラの大仏』の課について取扱ったまゝを述べてみよう」と記載する。
- 92) 図①「大佛の大きさ」 芦田恵之助「ナラノ大ブツ」『教育研究』第193号、1919年7月、pp.35~39.
- 93) 芦田恵之助『読み方教授』1916年、pp.186~190.『読み方教授』では「1.通読 2.概略 3.摘書 4.通読 5.精査 6.通読 7.応用」となる。大正7年の「ナラノ大ブツ」では「概略」の次に「話し合い」になる。また、「精査」の中に「3.摘書」を含めた内容伝達が「精査」になり、最後「通読」なる。芦田の「教式」は1926(大正15)年に「書く」が入り、完成とされる。ここでは「2.概略」は「話し合い」、「3.摘書」が「書く」となる。(本章 P.77 1928(昭和3)年、北海道緑小学校「教式」参照)
- 94) 本論稿第1章で北部音太郎「問答法」を挙げている。北部音太郎「問答法」『京都教育会雑誌』(三) 第2号、京都教育会、1886年1月、pp.65~66.
- 95) 内田伸子「文章理解と知識」『認知心理学講座 3 推論と理解』、東京大学出版会、1982年、pp.53~85.岸学は「文章理解の過程は、ボトムアップ処理とトップ処理の相互作用によって文章全体の表象を的確に効率よく作っていくことに他ならない」とする。岸学『説明文理解の心理学』、北大路書房、2004年、p.37.
- 96) Kintsch「Text comprehension」"American Psychologist 49"、1994年、pp.294~303.
- 97) 芦田は「自己を読む」を「(中略：筆者)・・・文字の現す語句に相当する自己の観念を思ひうかべそれをそれを文の形式に連ねて作者の思想はかくあるべしと想定するのである」と定義づける。芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、p.47.
- 98) 芦田恵之助「読み方教授について」『国語教育』第2巻第5号、1917年5月、p.34.
- 99) 芦田恵之助「カウモリ」『教育研究』第193号、1919年7月、pp.38~39.
芦田恵之助「勸工場」『教育研究』第194号、1919年8月、pp.27~30.

芦田恵之助「東京見物」『教育研究』第194号、1919年8月、pp.31~33.等がある。

100) 芦田の「大正新教育」期の授業実践例で以下にも「学習の質」の改革が見える。

教材	特徴的事例（「自己を読む」、自学へ、児童中心等）
「カウモリ」 尋常小学読本五	<ul style="list-style-type: none"> ・ 読み終わった後、「蝙蝠が二心をもっている様子がありありとことばの上にあらわれているが、わかるか」と教師が尋ねるが、そこまで読み味わっているものはいなかった。そこで、教師はその説明をする。 ・ 芦田はこの授業は豊かな内容の上に、文字語句の「形式」を会得させたいと試みたという。
「勸工場」 尋常小学読本五	<ul style="list-style-type: none"> ・ 通読の後、教師は各段の大意を聞く。児童が読み味わえている状態を教師が尋ねて理解する。「かすかにふざけた心持かと思うような書振りがあるがわかるか」教生は「何も買うものがなければ、そのままかへってもよい」と返答した。 ・ 「教えなくても目はみえる」と教生の十分な理解に教師は納得する。
「東京見物」 尋常小学読本五	<ul style="list-style-type: none"> ・ 芦田は「例によって通読、その間にはさむ註脚によって通読一過の後には、児童の生活に全く落ちてしまった」という。 ・ 授業を積み重ねる中で、児童が文字・語句から自分の生活に合わせて内容を理解し、読み取っていると教師は感じた。即ち児童は自身で教材から「自己」を読み、自学を行う。

101) 芦田恵之助「松阪の一夜」『松阪の一夜』、恵雨会、1934年、pp.3~134。「長い道」

『芦田恵之助国語教育全集』9巻、明治図書、1988年、pp.275~327.

102) 芦田恵之助『教式と教壇』、同志同行社、1938年5月18日、p.130.

103) フランダース (N.A.Flanders,1970)『相互作用分析のためのカテゴリー』「発問」

とは学習者が応答することを予想して教師のアイデアに基づき授業の手続きについて質問することとする。この場合、学習反応を引き起こすことを前提としてなされる言語的な教師の働きかけを発問と考えている。学習課題に対する問いかけの後、指名、学習に関する応答を求める指示なども含まれる。加藤幸次『授業パターン分析』、明治図書、1977年、pp.20~68. 芦田恵之助「松阪の一夜」『松阪の一夜』、恵雨会、1934年、pp.3~13. 芦田恵之助「長い道」『芦田恵之助国語教育全集』9巻、明治図書、1988年、pp.275~327.

- 104) フランダースは表Ⅲ-5-Aで示す教師と児童の相互作用のカテゴリーを設定した。
- 105) 芦田恵之助『教式と教壇』、同志同行社、1938年5月20日、pp.130~131.
- 106) 同上 pp.130~131.
- 107) 同上 p.139.
- 108) 芦田恵之助「松阪の一夜」『松阪の一夜』恵雨会、1934年、pp.3~134.、芦田恵之助「松阪の一夜」『芦田恵之助国語教育全集』9巻、明治図書、1987年、pp.186~274.
- 109) 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集』10巻：編集古田拡・石井庄司・青山廣志・井上敏夫・野地潤家、明治図書、1988年、解題 pp.703~704. 井上敏夫は解題で青山の記録について「教室で発せられた音声言語だけでなく、教師・児童の行動・態度から教室の空気にいたるまで細かに捉えられている」とし、「青山の国語教育史的に果たした功績はきわめて大きい」という。
- 110) 芦田恵之助「長い道」『芦田恵之助国語教育全集』第9巻、明治図書、1987年、pp.275~327. 芦田恵之助「松阪の一夜」『芦田恵之助国語教育全集』9巻、明治図書、1987年、pp.186-274. 芦田の「松阪の一夜」の授業の頃、友納友次郎『読み方教育原論』（明治図書、1935年4月25日）に関伊豆枝「汽車のたび」（pp.395~405.）、河村豊吉「松阪の一夜」（『読み方教育の実践』、大阪寶文館、1939年、6月、pp.443~474.）の授業が見られる。関伊豆枝は後に千葉県匝瑳郡教育長となる（『職員録』、大蔵省印刷局、1954年、p.1050.）。河村豊吉は1909年滋賀師範学校を卒業し、滋賀県愛知郡八木荘小学校に勤め、後、1923年蒲生郡金田小学校校長となり『国語読本学習書』等著す（『教育に親しむ人々』その二、江州公論社、1934年、pp.139~140.）。関伊豆枝、河村豊吉の授業は児童の「通読」からはじめ、「通読」で終了する授業教式を採り、どちらも教師の範読を入れ、当時において芦田の教式

の影響を受ける。

- 111) 実際には授業中の発言を録音して三秒毎に一カウントをして考察するのであるが、音読して三秒ぐらいの意味のまとまりでカウントした。
- 112) 芦田の授業において教師と児童の言語活動率の結果は教師の言語活動率が格段に高いものになっている。
- 113) 芦田は『松坂の一夜』の授業で、芦田が「一步一步というたら何のことかー」と発言し、児童が「少しずつ段々」と答えた。その後、「よし、急がずに、ということよ一步一步というたら」と芦田は答えて壇上で一步一步の動作を行った。また、「古代と現代とは精神が続いているのか、断れているのか」と尋ねた。「続いている」と児童が答えると「うん、続いている」と確認の発言をし、「続いているもの知っているかー」と芦田は発言を続けている。芦田恵之助「松坂の一夜」『芦田恵之助国語教育全集』第9巻、明治図書、1987年、pp.223~242.
- 114) 加籐幸次「授業の雰囲気分析」『授業パターン分析』、明治図書、1977年、p.56.
- 115) 芦田恵之助「松坂の一夜」『芦田恵之助国語教育全集9』、明治図書、1988年 p.236.
- 116) 同上 pp.237~238.
- 117) 同上 p.233.
- 118) 同上 p.236.
- 119) 同上 p.236.
- 120) 同上 p.234.
- 121) 同上 pp.236~237.
- 122) 比率分析結果からの「子どもの意欲を引き出す受容・賞讃発言率が高い授業」については、大正期の授業では考察されなかったので外す。
- 123) 米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29巻第4号、明治図書、1987年、pp.56~62.
- 124) 芦田は授業について「教室は静粛でありたいと思います。他から押し付けて静かにさせるのは、むずかしくもあり、決してよいこととはおもいませんが自分が学校に来たわけを考えてその目的を達せんとする自覚から、発動的に静粛にするのなら少しも悪いことではありません」（芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年5月、p.144.）と考え、全員が集中して内容理解に取り組む方法として教師と児童の話し合いをした。

- 125) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』、勁草書房、1968年、p.81.古田拓「『ひしゃくぼし』の指導授業」、愛媛国語研究会、1959年、p.14.
- 126) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年、p.4『小学児童おさらひの仕方』、実業之日本社、1915年4月(東京高師・東京女高師附属の教官より出版)、pp.71~89.芦田は家庭でも児童が発動的に学習させることを説く。
- 127) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年、p.4.
- 128) 芦田恵之助『恵雨読方教壇』、同志同行社、1937年、p.24.
- 129) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年、p.20.
- 130) 芦田恵之助『恵雨読方教壇』、同志同行社、1937年、pp.24~25.
- 131) 同上 p.26.
- 132) 芦田は『読み方教授』の中で尋一から尋六までの児童の「読み」の発達観で自己と文・文章の関わり方を説く。そこでは、尋二で「文に自己を投入する」尋三「自己を空しくして文意を正確に読み取る」尋四「自己に文章を引きつけて言外の余意を見出す」尋五、尋六「文章を自己に引きつけ、深く深く味わう」と述べる。芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年、pp.43~67.
- 133) 同上 p.23. 第二章読み方教授の意義「教師の態度」
- 134) 東京高師・東京女高師学校の教官16名共同執筆『小学児童おさらひの仕方』、実業之日本社、1915年4月20日、pp.76~77.
- 135) 沢柳政太郎『学修法』、同文館、1908年12月、p.41.
- 136) 野地潤家「発動的な学習態度の育成」『学校教育』、学校教育研究会、1971年4月、pp.6~11.
- 137) 沢柳政太郎『学修法』、同文館、1908年12月、pp.39~41. 沢柳は、次のように説く。「教育の効果は学生の自発的奮励に須たなければ全うすることが出来ないと云うことは既に認められていることである。(中略、筆者)如何にして自発的奮励を為すことが出来るか、既に自発的と云ふ以上は自発する外はない。彼の巧妙の教授に依って学生が興味を感ずるは誘発的である、受動的である、純粹なる自発的ではない」
- 138) 首藤久義は「発動的に学習する態度」を「進んで何々を読んでみようという要求」と言い換えている。「芦田教式をどう受けとめるか」『国語実践研究』紀要8号、千葉県国語教育実践の会、1984年8月10日、pp.21~36.

- 139) 垣内松三『国語の力』、不老閣書房、1922年5月、pp.19~20.
- 芦田が1915年11月17日から19日に行った授業「冬景色」について、垣内がその授業は、それまでの語句の意味から導入する「ワードメソッド」から文章全体から入る「センテンスメソッド」に転換したものであると評価する。垣内は、『国語の力』で「文の産出される内面的な作用を見る学習の態度が解って来たらおのずから自分の考へを文にする表現する作用も目ざめて解釈は文の意味が解ったという程度に止まるのでなくして創造の力を体験せられるのである」(pp.21~22.)と説く。
- 140) 芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年5月、p.64.
- 141) 芦田恵之助『第二読み方教授』蘆田書店、1925年2月、pp.45~48.
- 142) 同上 p.46 芦田は、「教師は児童を教育することによって、自己を向上させるのです。児童は教師に導かれて向上の一路をたどるのです。(注略：筆者)私は、師弟共に自然の大法を仰いで自己究明の道にいそしむ魂の教授がなければならないと思います」と述べる。芦田は教師に「修養」の必要生を説く(p.37.)。
- 143) 同上 p.46.
- 144) 芦田はその後、『国語教育易行動』(同志同行社、1935年5月)で全ての児童が読むことができる、全ての児童が書ける、全ての児童が思っていることが話せる、綴ることができる「皆読・皆書・皆話・皆綴」を提唱する(pp.92~93.)。
- 145) 芦田恵之助『第二読み方教授』蘆田書店、1925年2月、p.10~11.
- 146) 同上 p.4~5.
- 147) 同上 p.46. 芦田は、児童を発動的に学習に取り組ませ自己の拡大を図るために教師も発動的態度で取り組まなければならないとした。児童は文字・語句から「内容」を確かに理解し、作者の思い『響き』を感得する。このことから児童は「自己」を読み、今までの自己から自己拡大を成し、その結果、発動的学習態度が一層確立されていくとした。
- 148) 芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年5月、pp.203~204.
- 149) 芦田恵之助・佐々政一『文章研究録』第1号、育英書院、1914年7月、p.9.
- 150) 長谷川孝士『国語教育の検討—深化・拡充を求めて—』、青葉図書、1972年、pp.130~134.

芦田恵之助 略年譜

- 明治 6 (1873) 年 1 月 8 日 兵庫県氷上郡竹田村樽井に生まれる。
- 明治 1 8 (1885) 年 氷上郡氷上高等小学校に給費生として入学し、卒業する。
- 明治 2 1 (1888) 年 授業生の試験に合格。竹田簡易小学校の授業生となる。
- 明治 2 2 (1889) 年 京都府天田郡細見尋常小学校授業生となる。
小学校教員仮地方免許試験合格。
- 明治 2 4 (1891) 年 京都市淳風小学校に奉職。
- 明治 2 6 (1893) 年 京都府天田郡川口村野花小学校首席訓導となる。
- 明治 2 8 (1895) 年 福知山町淳明小学校に赴任する。
- 明治 2 9 (1896) 年 綾部町夏季講習会受講。東京高等師範学校訓導樋口勘次郎の教育学、教授法講義を聞く。
8 月の福知山町の大水害を「丙申水害実記」を綴る。
- 明治 3 0 (1897) 年 京都市主催横地拾次郎の遊戯の講習会を 1 か月受講。
- 明治 3 1 (1898) 年 京都府教育会懸賞論文「尋常小学校作文科教授方案」を応募、当選する。11 月樋口勘次郎に師事するため上京する。
- 明治 3 2 (1899) 年 1 月東京高等師範附属小学校嘱託となる。
- 明治 3 3 (1900) 年 国学院選科学生として入学。
- 明治 3 4 (1901) 年 国学院退学。兵庫県立姫路中学校助教諭、漢文教師になる。
- 明治 3 7 (1904) 年 東京高等師範附属小学校に復職、後藤胤保の助手となる。
- 明治 3 8 (1905) 年 9 月東京高等師範附属小学校訓導となる。
- 大正 1 (1912) 年 岡田虎次郎について静坐を修業する。
- 大正 2 (1913) 年 『綴り方教授』を著作
- 大正 5 (1916) 年 『読み方教授』を著作「自己を読む」を提唱する。
- 大正 6 (1917) 年 文部省嘱託に任ぜられる。
- 大正 1 0 (1921) 年 東京高等師範附属小学校退職。
10 月朝鮮総督府編集官となり、京城に行く。
- 大正 1 3 (1924) 年 編集官解任。南洋庁より読本編集の嘱託を受け、南洋群島を視察する。
- 大正 1 4 (1925) 年 3 月嘱託解任。9 月より教壇行脚を開始する。
- 昭和 2 (1927) 年 樺太に教壇行脚。
- 昭和 1 1 (1936) 年 5 月沖縄、夏樺太に教壇行脚。
- 昭和 1 2 (1937) 年 5 月朝鮮に教壇行脚。
- 昭和 1 6 (1941) 年 満州に教壇行脚。
- 昭和 2 6 (1951) 年 12 月 9 日 死去。78 才

第Ⅳ章 木下竹次の「学習法」・「教程」観と秋田喜三郎¹⁾

－秋田の「読み方教授」改革へ－

第Ⅳ章では、秋田の「読み方教授」改革の源流となった奈良女附小における木下竹次の「学習法」の萌芽を考察する。大正初期、奈良女附小では木下竹次が訓導秋田・山路兵一達の授業実践から自律的創造的学習「奈良の学習法」を理論化し、『学習原論』でそのことを公開する²⁾。「奈良の学習法」は、児童の自律を図る個人学習の「独自学習」、児童相互が話し合い、児童の社会化を図る「相互学習」、そして、再び児童一人ひとりが学習の整理を行う「独自学習」から組織化される。「学習形態」の階梯「独自学習」から「相互学習」へ、その後、再び「独自学習」へ（以下、「独自学習→相互学習→独自学習」と略記）を「学習組織」といい、狭義には「学習組織」は「学習法」とも呼ばれる³⁾。「学習法」並びに木下の提唱する「質疑」と「解疑」の学習方法が秋田や他の訓導達の学習の基盤となる⁴⁾。

本章では、「奈良の学習法」の始源が、木下最初の赴任校富山師範時代の論攷「教程」・「教授草案」、次の赴任校である鹿児島女師時代での『裁縫新教授法』の「教授段階」論にあることを考察する。「学習法」構築の始原とされる木下の水面下の教育論を研究することで、秋田の「読み方教授」改革における木下の影響が明らかとなる。

また、そのことから、「学習法」が奈良女附小の秋田等の訓導達の実践を木下が単に理論化したものか、木下の教育思想に基づく秋田等の訓導達との協同構築かが判明される。

本稿では、第1節において、木下の富山師範時代の論攷『簡易切実なる教程と教授草案』⁵⁾に表された「教程」、「教授草案」（1902）から木下の初期の学習論を考察する。第2節では、「教授段階」の一般論とその裁縫教授への適用が述べられている鹿児島女師時代の著書『裁縫新教授法』（1916）⁶⁾での「教授段階」論は木下の富山師範時代の「教程」の「教授の効果を高める」ものであり、教師側の「教程」論より児童の側に立脚する「教授法」の革新となる「教授段階」論へ変容していることについて論じる。第3節では、1919(大正8)年に奈良女附小に赴任した木下が、鹿児島女師時代の「教授段階」論から「学習法」（1923）を構築する過程を考察する。この「学習法」の考えは秋田の「読み方教授」に多大な影響を与え、結果、秋田は、「創作的読み方」教授の変革・創造を成すことになる。

以上の考察から、「教程」論、『裁縫新教授法』における「教授段階」論が木下の「奈良の学習法」成立の基盤となったことを明らかにする。その考察の結果から「奈良の学習法」は木下と奈良女附小の秋田等訓導達との協同構築であることが明らかとなる。

第1節 木下の「教程」

木下竹次⁷⁾は、1900年(明治33)から1903(明治36)年まで富山師範に勤務する。1904(明治37)年には鹿児島県師範学校に赴任し、1913(大正2)年から鹿児島県師範学校が男女に分かれ、1916(大正5)年まで鹿児島県師範学校並びに鹿児島女師に勤務した⁸⁾。

その後、木下⁹⁾は1919(大正8)年から1940(昭和15)年まで、奈良女子高等師範学校教授・同附属実科高等女学校・附属小学校主事を勤め、奈良女附小において訓導達と共に自律・創造的学習方法の構築とその教育実践を行い、活躍した。木下は「学習法」や「合科学習」¹⁰⁾の理論的枠組みを構築し、日本の新教育運動の総本山的地位を占めるといわれる¹¹⁾。

いわゆる「奈良の学習法」は、「方法」・「学習形態」・「学習組織」から構成される。「方法」には時間的な方法として、全校一斉で実施する自学自習のための「特設学習時間」と、尋常第一、二、三学年で実施され、児童の生活を対象とした教科横断的・総合的な学習「合科学習」がある。「学習形態」には、個人が自学自習で行う「独自学習」と小集団(「分団学習」とも呼ばれる)、あるいは学級一斉に行われる「相互学習」がある。木下は、「独自と相互」の精神の本質は、「個人と社会」「自由と共同」の具現化に在るとした。

「学習法」は木下単独の創案と考えられているが、木下の学習観や教育観の提示に反応・共鳴した奈良女附小の訓導達が各自で実践内容を創造し、その実践を木下が再び理論化するといった共同作業によって構築された¹²⁾。

本稿では、「学習法」を「学習形態」の階梯である「独自学習→相互学習→独自学習」を「学習組織」と捉え、初期木下の萌芽的理論を明らかにして、「学習形態」の「学習法」への構築過程を考察する。

第1項 木下の「教程」観

木下は、1898(明治31)年、東京高等師範学校文科卒業と同時に奈良県師範学校教諭と

なり、1900(明治 33)年に富山師範に赴任する。木下は、富山師範時代での 1900 年から 1903(明治 36)年の間に学習教程の研究に着手し、『富山県私立教育会雑誌』第 3 号(1902)・第 5 号(1903)に「簡易切実なる教程と教授草案」(以後、1902、1903「教程と草案」と略記)を發表する。当時、我が国の教育界は、明治期に確立した教育実践内容と様態に対する批判が積極的な主張に展開し、しかもそれが単なる主張にとどまらず、「教育実践上の試行、実験として着手された時期」であり、教師によって知識・技能を注入される対象としての児童・生徒から、自由な教授方法・自学自習に基づく児童・生徒そのものの内的側面、積極的側面への着目がひとつの視点として浮かび上がってきた教育観・児童観の変革期でもあった¹³⁾。

「教程と草案」において、木下は、東京高等師範学校での研究成果と考えられる自身の「教程」観を展開した¹⁴⁾。木下は、ヘルバルト主義派のツイラー、ラインの五段階教授説が「十分に研究せず只其の各段の名目によって各自が勝手に詳細なる説明をして之を応用した所が其の名目は不幸にしてヘルバルト派自身も自認せる如く不十分」とし、「只むやみに形式的に教程を応用して往々本来の意義に合わない教授が出で来て教師が反って教程に支配せられるゝ様な滑稽を演ずるようになった」と述べて現状の五段階教授法の欠陥を指摘し、教授方法の形式への固執を批判した¹⁵⁾。

木下は、現状のヘルバルト派の五段階教授ではなく、「教程」は教授の目的を達する一つの方便と捉え、教授者の目的から「知識技能を児童に授与すること」とし、児童の側からいえば知識技能を受領してそれを自由に応用することが出来ればよいとして、「簡易にして了解し易く、何れの教科にも適切なる教程」の「授与と応用」の二段階とした¹⁶⁾。

しかし、新しい知識技能は唐突に授与できない場合も生起するとして、「授与」の前に「予備」の段階が必要として「1 予備、2 授与、3 応用」の三段階とした¹⁷⁾。

木下は、三段階とした理由を「教程と草案」において、教程の段階数は少ない方がよいと説く。三段は従来通俗的に我が国に於いて最も使用され、「平凡で通俗的である」とした。更に、三段階は五段階説との関係も分かり、適切な教程となって誤用も少なくなるという。一方、「教程の名称」については「教授的側面の状態」がわかる名称にするがよいとした¹⁸⁾。

木下は、教師が五段階に固執する現状から脱却するために「簡易にして了解し易い」「段階」を設定し、「適切な教程」で学習ができるとした。ここで注目されるのは、木下

が「教程」を考案する際に、教授目的を教師側と児童側に立って考案していることである。

また、木下は、各段階の進行で児童心身の作用の進む順序に適合せねばならないと説く。ここに木下の児童中心の思想が明確にみられる¹⁹⁾。木下の説く三段階は、現在の教室に於いても「導入・展開・まとめ」として最も柔軟性に富んだ教授・学習過程として実践されている。

1. 「教程」－「予備」・「授与」・「応用」

木下は、教授の目的を児童の立場から「智識技能を受領してそれを我が物とし、自由に応用する」とし、教師の立場からの実質的^ま目的は「智識技能を児童に授与すること」とした。また、漢字練習・計算練習といった形式を学習することの形式的目的は「実質的^ま目的を達する間に遂行すれば可なり」とした。即ち、漢字練習・計算練習だけという学習は行わないのである。漢字練習・計算練習の形式を重要とし、そのことを学習の目的とするときに、漢字練習・計算練習だけを目的とした学習を行わないのは新鮮である。

「教程」では教授の「智識技能の授与」について言及し、形式的目的達成は実質的^ま目的達成の「間」に遂行されるといった「方法論」は、後日の奈良女附小で説く「学習方法の授与」、教育観、形式的な学習や練習を否定し、自律的に生活していく過程で知識技能を修得するのが学習生活であるということと少し相違するが、「実質的^ま目的を達する間」に「形式的目的を達成」するという実質的^ま学習重視の点では、同一の考え方がみられる。奈良女附小での教科別・学習領域別といった分類法を取らない、「学習方法一元論」の萌芽が既に富山師範時代に存在していることが分かる²⁰⁾。

教授法の「教程」を「1 予備、2 授与、3 応用」の三段階とした木下は、第一段階「予備」を「1.平易簡明にして教授の題目を示す」とし、「2.授与に必要な旧観念を喚起せよ」と教授内容を提示して、既学習の想起をさせるとした。その「予備」は、「教授の内容を予想するを得しめ期待心を起こし自ら進んで学習せんとする志を誘起する」として、児童の「自発性」を生起させることを目的とした²¹⁾。

第二段階「授与」では、「智識の授与」と「技能の授与」に分け、「智識の授与」では「智識を漸次に授与して之を明晰ならしむことが必要である」とした。木下は、明瞭に言語に発表させると智識が明確となると説き、知識獲得過程における言語での表現活動の重要性を主張した。「技能授与」では「発表」に注目し、「技能授与」の順序を表IV－

1のように示す²²⁾。彼は、今日最も注目されているリテラシーとしての「発表・表現」といった技能の熟達をこの時代に既に着眼する。木下が当時、「発表の技能」に着目しているのは秀逸に値する。

木下は、教授・学習過程の「授与－発表」活動に、児童の認知活動の「感－動」を対応させ、「『授与』によりて感神経は発達し、発表において動神経が発達し、二作用合して心身は発達する」とした²³⁾。

表Ⅳ－1 「技能授与」の順序 (筆者作表)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 技術的に発表せんとする智識を授与す2. 精確明晰に順序を追うて示範し簡明に説明を加える3. 発表の方法要領を感受せしめ確実に記憶せしむ4. 発表的作業を課して之に批評訂正を加える5. 反復発表して熟練せしむ |
|--|

知識の獲得によって脳の働きは発達するが、獲得した知識は発表することでより確実な理解を得るといふ。また、聞いている者との「相互作用」により社会性が育てられ、心身の発達をなすと主張した。木下は、「学習」を「発表性」「活動性」そのものに存すると捉えた。ここには、奈良女附小での「学習法」の学級一斉の学習「相互学習」における「商議」²⁴⁾・「協同」、児童に社会性を育てる面を重要視する起源が見られる²⁵⁾。

さらに、木下は、知識のより確実な理解、心身の発達をめざして「授与」に発表の技能の必要性を主張する²⁶⁾。彼は、富山師範時代では、学習者の活動に任すことは多い方がよいが放任はよくないと説いた。また、技能教授では「児童に任せられるところは十分任せたほうがよい」と放任と自主的学習を区別した。この点に関しては、奈良附小では可能な限り児童の自主性に任せることになる。

また、木下は「発表の技能」で児童自身の「批評眼」を養うことを唱導した。従来の「批評」は教師のみが行うのであったが、木下は、児童自身の「批評眼」を養うことを重要とした²⁷⁾。その理由として、児童自身の「批評」する力を育てることは自己の行動

の振り返りを行い、自律性、創造性を育むことにつながるからとした。これは時代性を超えた今日に通じる実践である。また、木下は「批評訂正」を行う時、従来は悪しき点のみを指摘したが、その長所を認めて賞賛することを重要とした。

一方、木下は、「示範説明」の後に児童に「模倣」させることを提言した。「模倣」は一見受容であり、自主性・創造性を欠くと受け取れる。しかし、木下は、「授与と発表」の「発表」の部分で、児童が友達の発表から学ぶ児童同志による教育的意義から「模倣」のもつ教育力、影響力に注目し、「模倣」を提言したのである。

第三段の「応用」について、木下は、既習の智能を確実に活発にするものとし、「受領した智能」を応用させることは「習学上頗る重要」と考え、応用を重要とした²⁸⁾。木下は、智識・技能は獲得した際の問題状況の問題解決に応用できて、はじめて獲得できたと捉える。木下は、教師から形式的な「応用」の問題を与えるより、具体的な智識の応用例を与えて「授与」のまとめを完全にするのがよいとした。

2. 「教程」の運用

「教程」を全体に運用するには、教師は教材、材料を教授に都合がよいように区分した「方法的単元」を定めること、そして、「学習径路」の熟知が必要と木下は説く²⁹⁾。彼は、「学習径路」の指導が児童の学力向上につながると考えた。木下は、「教程」を「智能伝授の一形式」と考え³⁰⁾、教師は「伝授すべき智能を有し、伝授の効を奏する様にせねばならぬ」と教師の知識の必要性を説く。復習についてもその秘訣は、「児童の知らない間」に行うがよいとした³¹⁾。木下は、学習課題を真正面から学習内容として取り上げないで、自然に学習している、反復練習しているといった「児童の知らない間」による方法を使った。これは前述した、後の奈良女附小での「学習方法一元論」を内包している学習論といえる。

また、木下は、「興味」に注目した。木下は、ヘルバルトが教授の目的を「永久的興味」においたことを取りあげて「興味に着眼したのは面白い」とヘルバルトの考え方を評価する³²⁾。木下は、教授の目的は「智能を完全に伝達する」ことであると説く。しかし、木下は、知能よりも「興味」を起こさせることを教授本来の目的と考えた。「興味」は児童の学習への導入の意欲を増すとし、実行を促すに必要不可欠とした。富山師範時代での「興味」を起こさせる教授の重視は、奈良女附小での「独自学習」を行う「特設

学習時間」での「学習者が独自に学習材料と場所と用具と指導教師を選んで自学自習する学習」につながっていく。

木下の富山師範時代での「発表」の具体的な教育活動は明らかでないが、奈良女附小では、富山師範時代での「発表の技能」を敷衍して、全校的な学習発表会を「学芸会」と称して毎週定期的で開催した³³⁾。また、富山師範時代で、児童に「模倣」させることを提言するが、この「模倣」は、後の奈良女附小では「相互学習」の教育的機能と見なされ、『学習原論』の「創作的学習」で「模倣の利用」として考究される³⁴⁾。

さらに、奈良女附小での「相互学習」に「反復発表して熟練せしむ」として漢字練習や計算練習を実践するが、この知識技能を獲得する際の問題状況の中で漢字練習や計算練習は定着するという教育観が富山師範時代に既に顕現している³⁵⁾。

次に、木下が「教程」の翌々年に『富山県私立教育会雑誌』に執筆した「教授草案論」について考察する。

第2項 木下の「教授草案」

木下は1903(明治36)年2月に「教授草案論」を同誌に執筆する³⁶⁾。「教授草案」は授業の予定、計画案である。「教授草案」は1877(明治10)年頃から実施されたが、1885(明治22)年3月の『東京茗溪会雑誌』に東京高等師範附属小学校における教生のための規則案が掲載され、その中で「各学科教授草稿は一週間授くべき題目を作り(中略、筆者)担当教員に差出し許可を受くべし」と一週間の「教授草案」の計画の作成について説く³⁷⁾。

また、1889(明治22)年10月の『信濃教育会雑誌』では、「教案」に記載すべき事項を載せる³⁸⁾。それには「生徒に筆記せしむべき事項」「口授すべき要略」「解明として用いる実物、実験、模型、標本、図画、写真、説話、解諭の要略及び練習として適用したる事項の要略並びに問題等」を付記する。一方、「場合により誘導開発の順序」をも付記する等、「教案」に記載すべき必要事項を挙げている。

木下は、「教授草案」は一時間の授業を目的として作成するのではなく、教師自身の成長記録として作成すべきとし、「教授草案」を「教授の案内者」、教師の「他日の顧問」と位置づけた³⁹⁾。彼は、この中に教授材料や教授の成否を必ず記入すべきと説く。その他に、教師が教授中発見したことや訓練に関することも備考欄あるいは欄中に教授の前

後に記入しておけば「その後の参考として頗る有益有趣である」という。

さらに、木下は、「教授草案」に児童についての記載すべき内容を説く。その内容は、児童の学力の進歩の程度、児童はどんなときに動揺を起すか、児童にどのように対応すればよく自主的に活動するか、児童はどのような教材を好むか、その理由等である。木下は、教授の前後、また、「教授草案」中に経験知、教育資源として児童に関することを累積していくことを勧めた。教授が教師中心であると考えられていた時代に、児童の教育的振る舞いを指導案に記録するというのは希有のことであつたろう。ここに、木下が児童を教育の中心に据え、児童の実態を重視する教育姿勢が明確に現れている。

児童に関する記入要項に、「児童より発したる以外の質問」「如何にしても効果なかりし発問」を木下は挙げる⁴⁰⁾。更に、木下は授業における教師の発問を重視した。教師が児童に「質問」をしてみせ、そのことから、「どんなことでも質問してもよい」という発想を児童に与えた⁴¹⁾。このことは、奈良女附小における「学習法」の「質疑と解疑」につながる重要な部分である。

一方、教師側の工夫の点からフィードバックさせることとして「教授上特に思慮した方法並びに其の実施状況」、「教授上の成功と不成功と及び其の原因」について「教授草案」に記載するとした⁴²⁾。当時、毎年同一指導案で授業を行っている学校がある中で、授業指導案をフィードバックさせて使用することまで提言しているのは画期的である⁴³⁾。

木下は、このような「教授草案」を教師自身のために作成し、記録を残す行為として、教師個人の「教授小史」を編むことを提唱した。一週間の教授の進程を一覧表にしたものを「教授週録」とし、木下は、これを学期末毎にまとめて表に作成し、学年末にはこれを参考にして次学年の予定を立案するのがよいという。これは、実践から構成されたカリキュラム大系である。「教授小史」は教授の自分史であり、木下は、これらをまとめると「教授の方法は日々進歩する」と説く。当時において「教授草案」を指導者への提出用ではなく、教師自身の授業実施のため工夫・作成すると木下が捉えて実践していることは秀逸に値する。

木下の「教程」と「教授草案」から見えてくるのは、第一に児童についての記載すべき内容を説き、児童中心に実践していること、第二に「技能教授」の改善を図っていること、第三に「教授草案」の記載事項を今後の活用へ、第四に教授方法の進歩をめざしたことである。特に、各段階の進行は「児童心身の作用」に適合した「姿勢」が顕著に

みられることである。また、木下は、「学習」は「発表性」「活動性」そのものに存すると捉え、「技能教授」を重視していたことは、後日の奈良女附小の「学習法」の基盤となる点で注目される。一方、教師の教授法の進歩や教師の成長も求めていることが「教授草案」から推察される。

また、木下は『富山県私立教育会雑誌』の第6号で「教育の実際」について説く⁴⁴⁾。木下は、休憩時間を児童の年齢により心身の疲労に大小遅速があることと疲労の度により癒す時間の長短に差異があるため、「十五分を減少しない方がよい」という。

一方、時間割について、一時限内に休憩時間を設けることは、教科の変更と疲労の回復が図れることにより、教授時間を多大に有益に使用することができる⁴⁵⁾として、一時限内に休憩時間を設ける教育の効果の著しいことを主張した。ここには、木下の児童の心身の状態を配慮した、児童中心の学習を実践する姿勢が明確に現れている。

次に、木下が鹿児島女師で女子教育の改革をめざして著した『裁縫新教授法』に見られる「教程」観、並びに授業実践について考察する。

第2節 『裁縫新教授法』の教授段階

第1項 鹿児島県女子師範学校での取り組み

木下は、1904(明治37)年に鹿児島県師範学校に赴任し、1913(大正2)年に鹿児島県師範学校が男女に分かれ、新設された鹿児島県師範学校兼鹿児島県女子師範学校(以下「鹿児島県女子師範学校」を「鹿児島女師」と略記:筆者)校長、鹿児島県第二高等女学校校長に任ぜられる。当時、鹿児島県師範学校の学生であった小原国芳が『新教育の探究者』⁴⁶⁾の中で、「先生は自学自習用の参考書をズイブン買い込んで、自学自習を奨励されました」と述べるように、木下は、鹿児島県師範学校を知識注入主義、知識に偏った教育から自律的発展・自発学習の教育へ改革することに取り組む。その結果、1915(大正4)年頃には、鹿児島県師範学校の児童生徒が「自律的に学習するようになった」と木下は後に述懐する⁴⁷⁾。

木下は、自身の「自律主義」の実践について「私が自律的学習の考えを抱いたのは約二十年の昔かと思う」と『学習原論』の序文で述べる⁴⁸⁾。木下は、東京高等師範学校文

科を 1898(明治 31)年に卒業していることから、「約二十年の昔」は木下が卒業して富山県師範学校に赴任した頃になる。その頃、東京高等師範附属小学校では、樋口勘治郎が教諭として「活動主義」の教育を実践する⁴⁹⁾。また、木下の恩師であった谷本富は「自学輔導」教育を唱え、1898年には『将来の教育学』を著している⁵⁰⁾。木下は、これらの人々の影響下で、自らの教育観の構築を行ったと推察する。鹿児島女師時代での木下は、女子教育の遅れの原因は裁縫教授にあると考え、「教授法の革新」に取り組む⁵¹⁾。

(1) 教授の段階－「指導径路」

『裁縫新教授法』で木下は、教授段階の一般論と裁縫教授の実際への適用を説く。教授段階の一般論の冒頭で、木下は、「教授には一定の径路がある」と説き、各段階を設定するのは教授の効果を高めるためとした⁵²⁾。木下は、教授の段階は「教授者と学習者の両側面から見て定立すべきもの」とした。木下は、段階を教授者の立場からではなく、教授者と学習者の両方を強調した。木下は、「教授」を「教授者と学習者の共同作業」と捉えた⁵³⁾。ここに、富山師範時代の「教程」観と同じく、教授者だけでなく学習者の自主性・主体性を尊重した「学習径路」に視点を注ぐ、木下の教育観が表出されている。

木下は、『裁縫新教授法』で「教授の段階」である「予備」「修得」「応用」「終結」という順序でその「径路」を定め、それを「段階」の「名称」とした⁵⁴⁾。木下は、教授には、「直観」「類化」「発表」の三作用があり、これらは順次に発現し循環するが幾回も反復することがあるので、これらの「名称」を取って教授の「径路」と称することは実際の教授の「径路」と一致しないから「段階」の名称に採用しないとした。木下は、ヘルバルト主義派の「段階」との誤用を避けたのである。このことから、木下が教授者に「段階」理解の徹底、「段階」の順序を重視していることがわかる。

(2) 「予備」「修得」「応用」「終結」

木下は、「『教授』には必ず目的がある」という⁵⁵⁾。この目的に到達せんがために、一定の「修得原理」に従って修得する教授の段階があるとし、第一段を「修得段」とした。木下は、こ段階を教授の重要な部分とした。木下は、第二段に「応用」の段階を設け、この「修得」と「応用」が教授上の主要な段階とした。しかし、直ちに「修得」が出来ない場合があり、「修得」の段の前に「予備」の段、そして、最後に授業の整理、家庭における予習復習等の注意、次回教授事項予告などの「終結段」を設定した。従って、ここでは「予備・修得・応用・終結」の四段階を設定した。

「教程」論では「予備」・「授与」・「応用」の三段階であったが、『裁縫新教授法』では「修得原理」に従って各段階を設定し、「教程」論の時より更に学習者の心理的な側面に立ち、自発的な学習を目ざす「修得」の立場に立ち、学習獲得の工夫とその理論化に努めた。「教程」論の「授与」が「修得」と改称されていることから窺えるように、「学習」が与えられるものから学習者の知的心理に基づく自発的学習の「修得」へと変容する。

さらに、『裁縫新教授法』では「自己評価」と友達からの「相互評価」から次時の自律した学習へと向かわせる「終結」段を追加した。

第2項 『裁縫新教授法』の特徴－「修得」の原理－

1. 「修得」の原理

木下は、教授者が教授材料の種類を考え、その「修得原理」を明らかにし、「修得に必要な心身の作用は遺憾なくこれを喚起して修得を有効ならしめねばならない」とした⁵⁶⁾。

木下は、教授材料には「知識的教授材料」と「技能的教授材料」との二種類があるとし、「知識的教授材料」は理解させることを主要点とした。理解が進めば進むほど「類化的興味」が増し、「興味」が起これば次に進んで理解しようとする意志が生ずるとした。「知識的教授材料」は主に「知的心理」をもって「修得の原理」としている。

木下は、「技能的教授材料」の「発表的教授材料」は、ある目的に適合した発表をさせることを主要点とした。発表的興味は発表がよく出来るに従って増進し、この興味が基となって自ら進みて発表してみようと考えようになると児童の自発学習を誘発する「発表的興味」を重視した。木下はこの「技能的教授材料」の「修得原理」は主に「情意及び行為」の心理とした⁵⁷⁾。

また、木下は、児童の心理的な側面に立ち、自発的な学習を目ざす「修得」段階を考え、さらに、教授者に必要な資質として心理的、生理的、論理的、審美的、経済的（物事を効率的に実践する：筆者注）な修練（教師の努力：筆者注）を必要とし、これらが教授者に備わっていないと論理的に内容を把握するなど完全に「段階」が運用されないとした⁵⁸⁾。木下は「段階」を十分に実施するために、これ等の資質が教師に必要であり、それを伴わせることの必要性を主張した。

『裁縫新教授法』では「教程」論の時には述べていない「修得の原理」を提唱し、「教程」論より、教材のもつ性質にまで児童の立場から踏み込み、児童に「興味」から自ら発

表する自発性を誘発した、発展した教授法となる。

一方、木下は、各段階の処理方法で「示範」（手本：筆者注）を「思想具体化の模範」と説く⁵⁹⁾。説明は「示範」と伴わせることが必要とし、教師は要領を得た「示範」をすべきだと主張する。また、発表の機が熟せば躊躇せず自己の思想を自己の方法にて発表することを主張した。

この「示範」説明や「批評訂正」は一般に受動的な学習に偏り、「模倣」に走らせる。しかし、木下は、「示範」説明や「批評訂正」が教師の注意如何によって十分に発動的に創作的に作業させられると説く⁶⁰⁾。木下は、全てを「示範」するのではなく、「工夫創作の余地」を残し、学習者自ら「批評訂正」を行って研究問題を補足し、自ら進んで教師や学友に質問し、また、他の作業を自ら進んで観察するようになればよいという⁶¹⁾。

さらに、木下は、学友互いに研究することは今後大いに工夫し奨励すべきことであると生徒たちの「相互作用」による研究の「社会化」に触れる。木下のいう「社会化」とは、友達と共に学び合うことを意味する。この友達と学び合うことは、『裁縫新教授法』で「終結」段を設定することにも現れる。友達からの「相互評価」を受ける取組である。この提言は、生徒の主体的活動としての「学習」概念を生み出す一歩手前にあり、児童の発動的学習態度の奨励、そして、自ら問題を解決する、学友互いに研究するという点に奈良女附小の「独自学習」「相互学習」の萌芽が見られる。

また、木下は、教授方法では機械的に知識を注入することを避け、「直観」し、理解させ、その後に「工夫」させることを推奨した。木下は、従来の教授に「直観と工夫」が欠けていたと批判する⁶²⁾。学習は必ず児童主体で工夫創作的態度でさせなければならないとし⁶³⁾、ここに木下の児童主体の先駆的学習観がみられる。

2. 『裁縫新教授法』の実践

木下は、裁縫教授の段階に於ける処作が教授材料が異なるに従って種々あるとしつつ、裁縫教授の展開順序を「予備から修得、応用へ、そして、終結に向う」とした⁶⁴⁾。各段階に対応した児童の活動内容は「自発学習で教授よりも修得へ、次に応用問題の構成と自解から点検・整理へ」とした。教授における、児童の自律的学習態度の養成には、「学習径路」を児童が理解する必要があるとする木下の終生変わらぬ教育観の現れである⁶⁵⁾。

次に、各段階の内容について示す

1) 第一段 予備

この段では、児童の自発学習について説き、学習者はなるべく教師の指示を待たないで「予備」をすすめる。教師は時間を見計らい修得事項に対する準備的知識を喚起する。

2) 第二段 修得

ここでは、「授ける」よりも「得させる」ことを目的とする。「図解・標品（見本となる作品：筆者注）」を直観、工夫させ、必要があれば「試に製作」させ、学習者に方法的知識を修得させる。このことは、児童に自発学習をさせ、製作の自信と決意とを持たせることを意図する。この段階は奈良女附小の「学習法」での自ら学習する「独自学習」に該当する。これは、富山師範時代の「教程」での「技能の授与」の表現の部分であり、富山師範時代の「教程」観を継承する。

3) 第三段 応用

積もり方、裁ち方の教授では学習者自身に応用問題を作らせ、各自解かせて指導する。また、その問題を学級全体に提出し、全員の問題として解決する。これは、後の奈良女附小の「学習法」の「相互学習」に相応する。木下は、この際、「裁縫の興味を惹起」しようと「応用」に急ぐべきではなく、確実に「基本裁縫の修得」をなすべきとした。木下は学習の基本の修得にこだわった。

4) 第四段 終結

「終結」では、自身で用具用布を点検して始末することを強調した。また、成績品は児童自身が考査して提出、時には作品を児童相互で交換して考査することを勧めた⁶⁶⁾。すなわち、「自己評価」と友達による「相互評価」を導入する。富山師範の「教程」観における児童の「批評眼」が「相互評価」に発展したものであり、木下の児童の自律性への深まりを示している。「終結段」で学習のまとめを確実にするためノート記述させる方法を採用。木下は、「応用」が終わった後、その後始末を必要とすることが多いため、最後に「終結段を置かねばならぬ」という。この段階は「学習法」の「第二独自学習」になり、木下は、「自己評価」を行い、友達からの「相互評価」を受けて整理し、次時に向かって、自律した活動するために「終結」段を設定したのであろう。

以上の考察から、『裁縫新教授法』における「教授の段階」「予備・修得・応用・終結」は「修得原理」に従った教授段階であり、四段階に変化しているが、「教程」論と比較して更に学習者の側に立ち、「与えられる」学習から「修得する」学習、自律的学習を重要視したものである。このように、学習者の側に方向転換し、学習推進へと向かわせる

取り組みは秀逸に値する。

また、ここでは児童に「自己評価」や「相互評価」を設定し、自ら問題を発見し、解決する「独自学習」や「模倣と協同」による「相互学習」の萌芽もみられる。さらに、木下が『学習原論』で唱導する「発動的学習」⁶⁷⁾「創作的学習」⁶⁸⁾をめざす取り組み全体の基盤としての児童の発動的学習態度の奨励、「直観と工夫」という創作的学習方法についても提唱した。このことは、「独自学習」や「相互学習」の萌芽と共に、奈良女附小での児童の自律的創造的学習方法「学習法」構築の基盤となるものである。このような経過から、次に赴任した奈良女附小での木下の「学習法」の取り組みについて考察する。

第3節 奈良女附小での実践

第1項 木下の最初の教育方針

木下は、奈良女附小における赴任最初の職員会で、「自律的創造的発展、自発的学習態度」の確立に向かっての数々の教育計画を提案した。その中で、後の「学習法」成立の要件として次の三点が特に重要である⁶⁹⁾。

(1) 研究の部面

1) 女子特有の教育方法の研究、2) 学校執務の方法の研究、3) 設備法の研究 (イ) 図書室 (ロ) 実験実習室 (ハ) 工作室 (ニ) 学校園郷土全体をその範囲に入れたるもの、4) 教師の修養方法の研究、5) 児童実力養成方法の研究、6) 教生指導の方法の研究、7) 学校をして社会化の中心として活動せしめるには如何にするかの研究、8) 自習法の研究、9) 成績考査方法の研究

(2) 学習の訓練には方法の自得をはかり誠実なる学習によって誠実の人をつくるべし、学習の工夫創作的なるべし、自ら疑い自ら解決する方法によってその歩武を進める。

(3) 学校の経営上、低学年に於いては合科主義をとり、高学年に於いては分科主義をとると雖も主義精神としては各教科渾一統合したる合科主義を持し以て完全なる人物を養成するに努力したい。

「学習法」構築に際し、(1)の8)「自習法の研究」は決定的な役割を果たす。木下

は、児童に主体的、自律的に学習させるために全校一斉、第一時限目に自学自習のための時間「特設学習時間」を設置した。「特設学習時間」では、学習者は独自に学習材料と場所と用具と指導教師を選んで自学自習を行う⁷⁰⁾。しかし、宿題をすることは禁じられていた⁷¹⁾。教師は各学年教室または運動場、学校園等で自分のもとに集合する全学年の生徒を各自の要求に対応した個別的指導を行った⁷²⁾。

「学習法」は、「特設学習時間」の処理方法からその構造が決定された。1920(大正9)年当時の最初期の「学習法」では、第一時限目に各児童はその日の学科の予習を行う。教材は教科書であり、自らが学習内容を選定し、自力で解決する⁷³⁾。児童は各自の学習結果や理解内容を質疑「問題」と解疑「解答」にまとめる。木下の提案した「自ら疑い自ら解決する方法」の実践化である。

学習は、「予備」「修得」「応用」の三段階で行われた⁷⁴⁾。これは富山師範時代の「教程」観と同じ三段階であり、鹿児島女師時代の『裁縫新教授法』での「予備」「修得」「応用」「終結」段で「終結」の段を除き、同じ内容となっている。その学習の順序が個人の自学自習で行われるものは「独自学習」、学級一斉の集団思考による共同学習で行われるものは「相互学習」と呼ばれた。この「独自学習」は『裁縫新教授法』での「修得する」学習、各自が行う自発的学習からの進展となる。木下は、この「独自学習」を「自主独立の学習」と位置づける。教師の直接又間接の指導の下で組織的に計画的に又経済的に実行する「独自学習」を、木下は、「学習の重要部分」と位置づけた⁷⁵⁾。

次に課題となるのは、「独自学習」で構成された「問題」の処理方法である。まず、各自が「解答」を得た問題を黒板に書いて教室内に提示し、学級全員で解く問題、学習課題となる中心的な問題―「学級問題」「中心問題」と呼んだ―を学級全員で選出する。従って、この際の教師の指導は、学習課題を含む「中心問題」「学級問題」の構成方法を会得させることであった。

第2の段階は、選定された「中心問題」「学級問題」の解決である。これは、学級一斉の「相互学習」で解決される。この学習結果が学級全体の学習の質を決定することになる。訓導清水甚吾等は、学習課題となる児童の「問題」が無い場合は教師が作り学級に提示した⁷⁶⁾。木下は、教師も学習者の一人と位置づけ、児童と共に学ぶとする⁷⁷⁾。この段階は、『裁縫新教授法』での「応用」の段階であり、そこで提唱した生徒たちの相互作用による研究の「社会化」である。

「相互学習」の結果から、最後の段階として各自の「独自学習」を訂正・反省し、新たな問題を構成する第二次の「独自学習」を設定した。前述したように、この学習階梯「独自学習→相互学習→独自学習」を奈良女附小では「学習組織」と呼んだ。狭義に「学習組織」をもって「学習法」と呼ばれる。一方、このように「学習法」は「特設学習時間」からその内容と方法、即ち構造が決定される。

木下赴任直前の1918(大正7)年の奈良女附小では訓導山路兵一が提唱した階梯「独自教育から相互教育へ」⁷⁸⁾が自律的な学習方法として訓導間で共有されていた。児童の認識や生活にかかわる学習内容や方法は、教科書中心であり、抽象的・形式的知識重視のものであったが、これが木下赴任当時にも引き継がれていた。

木下の指導が浸透して来た1922 - 23(大正11 - 12)年頃には、学習内容は「学習即生活、生活即学習」と表現され、『学習原論』では「生活によってよりよく生きることを体得するのが学習で、学習は生活を離れて存するものではない」と教科書から離れ、児童の生活が学習の対象となった⁷⁹⁾。また、木下は、「教程」観でみられたように「学習」は「教授者と学習者の共同作業」とし、教師も「環境」の一部と捉え⁸⁰⁾、児童主体の学習を構築した。

木下は、奈良女附小で富山師範時代の「教程」観、鹿児島女師時代の『裁縫新教授法』での教授段階論と同じく、教授者だけでなく学習者の自主性・主体性を尊重した「学習径路」に視点を注いだ。『裁縫新教授法』での実践でみられる、「学習」の「工夫創作的」態度から「自律的創造的学習、自発的学習態度」の確立の取り組みを奈良女附小の訓導達と共に実践していくのである。

「学習組織」である「独自学習→相互学習→独自学習」も訓導秋田⁸¹⁾や清水達が自身の実践から第二の「独自学習」が木下に提案された⁸²⁾。木下は秋田や清水達の提案に自身の富山師範時代の「教程」観、鹿児島女師時代の『裁縫新教授法』での学習の評価、まとめを加えた教授段階論を加味し、それを理論化した「学習法」を考案する。

(3)の「合科主義」について、木下は、人間生活を分類して取り扱っては複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めて行くことは困難であるとし、学習の順序は「理解一方」^{いっぽう}でを定めることを否定した。木下は、合科学習が事物を多方面から観察し工夫することから学習者の将来の生活に於て一方に偏することを防ぐことが出来るとする。木下は、児童の全人格的渾一的な成長をめざすことを主張した⁸³⁾。その結果、尋常第一、

二、三学年で教科横断的・総合的な「合科学習」を実施する。1922(大正 11)年、ここに「学習法」の全構造が定まった。

第2項 学習の道案内の「学習指導案」

「学習法」を実践する奈良女附小では、今までの学習と異なり、「1. 教師の意志によるよりも学習者の意志によって学習を進める 2. 教授進行の順序よりも、学習内容の研究が必要である」という実態から、「3. 各学習者の進程が一様でない 4. 学習の内容は知識技能の修得に限らないで、学習方法の修得、自己修養など渾一的になる 5. 学習の場所も教室に限らない 6. 教師の指導が直接指導よりも間接指導が多い」といった事態が生じた。

その結果、「学習指導案」は不用という意見が出て来たが、木下は、「学習指導案」は学習結果を生かすものとして必要なことを強調した⁸⁴⁾。木下は、「学習指導案」が『学校経営案』及び『学級経営案』と相俟って役立つ」と説き、「学習指導案」を「学習の案内」の役目を果たすと提言し、学習の経過よりも学習結果に注意すべきだとした⁸⁵⁾。このことは、以前の論文「教授草案」で、「フィードバックを行う」という方針、「他日の顧問」とする考えから、「学習指導案」を児童の指導に生かすためという児童中心主義を一層深めた取り組みにしている。また、「学習指導案」を事前に記述することはもちろんだが、事後に記入することが重要であるとした。その内容は、教師と児童生徒の両方面から記入するとする。事前の記入には、「学習の目的」「学習材料の蒐集」「学習の問題」「学習者個人に関すること」等を挙げる⁸⁶⁾。

「学習の目的」では、「学習作業を各学習材料の修得方法によって仕遂げて或る結果に到達することを目的とする」という。木下は、教師は「学習態度の養成、感情の陶冶、自治の習慣、表現的熟練の修得、自己活動の発展、創造心・独立心・自恃心・批評眼・鑑賞眼・訂正態度等の伸展等」を企画すべきだとする⁸⁷⁾。彼は、教師は児童の主体的創造的な学習を目指した企画を成すことを希望した。

『学習原論』には、『裁縫新教授法』で説かれていた「修得の原理」、学習態度の養成・表現・創造心・「批評眼」・「訂正態度」などが生かされる。以前の論文よりさらに、自習法の実践、工夫創作的学習、自律的創造的「学習法」の追究を「教授方針」に挙げ、児童の自律態度の育成をよりめざしたといえる。

また、木下は、『学習原論』での「学習指導案」の項で、「学習材料の蒐集」が重要だとした。学習は「個人学習」を重視し、「個人学習」がスムーズに進められるように関係ある環境整理等が特に重視された。一方、事後の記入には「自分の執った指導法」「学習者の提出した学習問題と其の解法について工夫した諸点」「各学習材料の学習に要した時間」「学級と個人との学習に於て到達した結果」「次年度の学習指導に於て自分の執らんとする各種の改正方案」などを挙げる⁸⁸⁾。事後の記入においても、児童についての記入や学習のフィードバック、「学習草案」同様、教師と児童の両方面について記入するなどを挙げる⁸⁹⁾。

『学習原論』の「学習指導案」と以前の「学習草案」との差異は、視点が変革されていることである。「学習草案」では教師の「教授」の視点から考察・記載したが、『学習原論』では児童の視点から記述されている。教師主導の「教授」から児童主体の「学習」への変革が「学習指導案」に大きく反映する。

第3項 木下の初期「教程」観から秋田の「読み方教授」改革へ

木下の「学習法」は児童の自学自習による自律的学習法の体得であり、時代を超越した画期的な教育方法とされている。本稿では、以上の結果から、木下の初期の論攷「簡易切実なる教程と教授草案」によって木下は教諭時代初期から自律的学習方法の骨格となる「教程」や「教授法」が中心的な関心事であったことが明らかになった。特に、富山師範時代の「教程」観は、当時実践されていたヘルバルト派の五段階教授法と異なり、段階にこだわらない教授内容を重視したもの、児童側から言えば「智識技能を受領してそれを自由に応用する」ものであった。これは児童中心主義の「教程」観の主張である。

また、木下は「授与－発表」活動を重視した。学習は「知識の獲得」と「獲得した知識の発表」と捉え、発表者と発表を聞いている児童との相互作用により「社会性」が育てられるとした。さらに、『裁縫新教授法』で展開された教授段階では、教師主体の「授与」（与える）から児童主体の「修得」（獲得する）への転換を成している。

木下は、『裁縫新教授法』で器械的な知識の注入学習ではなく、「工夫創作的」学習を唱導した。彼は富山師範時代での「教程」観から鹿児島女子師時代での『裁縫新教授法』で一貫して児童の表現を重視した。さらに、「直観と工夫」という工夫創作的学習を奨励し、「批評眼」を養い、「批評」・「自己評価」・「相互評価」を行って児童の自律的学

習の育成を図った。

一方、木下は、奈良女附小の「学習法」に重要な位置を占める「第二独自学習」の必要性を秋田等の訓導達から進言される。しかし、本章で考察した結果、既に木下は鹿児島女師時代に『裁縫新教授法』の段階論で最後の「終結」段の必要性を指摘していた⁹⁰⁾。従って、前述したように、木下は秋田や清水達訓導の推奨する「第二独自学習」提案に自身の鹿児島女師時代の『裁縫新教授法』での学習の評価、整理の「終結」段を設定を構想、富山師範時代の「段階は少ないほうがよい」「三段階」という「教程」観を加味し、それ等を理論化した「学習法」を考案して『学習原論』に公表したのである⁹¹⁾。

また、木下は、教授の段階を「教授者と学習者の両側面から見て定立すべきもの」とし、教授とは「教授者と学習者の共同作業」と捉えた。当時の五段階教授にこだわらない富山師範時代の「教程」観や「教授草案」、鹿児島女師時代『裁縫新教授法』に木下の奈良女附小に連続した児童を中心と考える斬新な教育観が見られる。この教授者と学習者、師弟共同の学習は、後日、「教師は学習の間接指導者でありまた共学者である」⁹²⁾「共に学習すれば教師は師弟と共に伸び、歓ぶことができる」⁹³⁾という「奈良の学習法」を支える方法論的基盤となる。

本章では、木下の富山師範時代の「教程」観、鹿児島女師時代の『裁縫新教授法』から児童中心の自律的創造的学習への方法論を追究し、その結果、奈良女附小での「学習法」に結実したことを明らかにした。また、木下が「教程」観を提唱した富山師範の時代から児童主体の自律的学習法を一環して追究したことも考察された。秋田は滋賀附小で、自律主義を第一とし、「自学輔導主義」を唱えた⁹⁴⁾。しかし、秋田が滋賀附小時代に構築した「創作的読み方」は、児童の自律的面が十分ではなかった⁹⁵⁾。木下は秋田の「自学輔導主義」の主張を見て、秋田を奈良附小に招いたのであろう。

秋田は奈良女附小で木下の自律的創造的学習にふれ、また、木下の教師も児童も共に学ぶ教育観や個人学習を重視する考え、児童の発動的学習態度を奨励する姿勢、そして、自ら問題を解決する、学友互いに研究するという教育思想の影響を多いに受ける。

次章では、木下のこの「学習法」構想を基盤に、秋田が滋賀附小では未完成であった自律的学習、「創作的読み方」教授法の実践改革を成す過程について考察する。

第IV章 注と引用文献

- 1) 神谷キヨ子「木下竹次の『教程』観－「学習法」の源泉を求めて－」『佛教大学教育学部学会紀要』第12号、2013年3月18日、pp.55~64.
- 2) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、自序 p.1.
- 3) 松本博史「『学習法』の成立(一)」『神戸女子大学文学部紀要』第41号、神戸女子大、2008年、p.47.木下は『学習原論』（目黒書店、1923年、p.1.自序）で「学習法」を「組織方法」と表現する。「学習法」、「奈良の学習法」の表記に関して本稿では奈良女附小の関係者が「学習法」に言及する時は「学習法」とし、奈良女附小以外の関係者が述べる時は「奈良の学習法」という。
- 4) 同上 pp.400~401. 木下は「質疑」が先に起こるとし、それを解決する「解疑」が生じるとする。
- 5) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第3号（1902）、pp.36~50.第5号（1903）、pp.31~37.
- 6) 木下竹次『裁縫新教授法』、育英書院、1916年
- 7) 木下竹次（1872－1946）福井県勝山に生まれる。戦前におけるわが国教育改造運動の中心的人物として活躍する。
- 8) 1904年に鹿児島県師範学校に赴任し、1913年に鹿児島県師範学校が男女に分かれ、鹿児島県女子師範学校が新設されて、木下は鹿児島女子師範学校長兼鹿児島県立第二高等女学校長に任ぜられ、1916年まで勤める。
- 9) 木下竹次（1872－1946）福井県勝山に生まれる。戦前におけるわが国教育改造運動の中心的人物として活躍する。
- 10) 「合科学習」は木下の自律的学習の取組みであり、低学年での教科書や時間割にとらわれず、教科の枠を外して学習させようとするものである。
- 11) 梅根悟『日本教育史』、金子書房、1952年、p.193.
- 12) 「奈良の学習法」構築にあたって、1919年に訓導山路兵一が「独自教育から相互教育へ」を提唱し、他の訓導達もそれに従っていた。その後、秋田喜三郎が「読み方学習」から「相互学習」の後に再び「独自学習」を実施する方が効果があると木下に訴え、木下は訓導等の意見も取り入れ1923年3月に「奈良の学習法」を公表した。拙

- 著神谷キヨ子「奈良女子高等師範学校における秋田喜三郎の『学習法』の構築－「読み方教授の分析を通して－」『関西教育学会研究紀要』第12号、2012年6月、pp.1~16.
- 13) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第5巻、学校教育3 教育研究振興会、1974年、pp.61~62.
 - 14) 木下は1893年から1898年まで高等師範学校文科生となる。その頃、東京高等師範学校では樋口勘治郎が教諭として「活動主義」の講義をし、1899年に『統合主義新教授法』を出版する。従って、木下は樋口から「活動主義」について学んだとする。
 - 15) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第3号、1902年、p.36.
 - 16) 同上 p.37.
 - 17) 同上 p.37.
 - 18) 同上 pp.37~38.
 - 19) 同上 p.37.
 - 20) 木下竹次『学習各論』上、玉川大学出版、1972年8月、p.44. 奈良女附小で木下は、学習を「知識技能の修得を第一義とせず、学習者自ら生活して其の間に問題を発見し次に工夫して之を解決して行くこと」とし、これを「学習方法一元論」と名づけた。
 - 21) 同上 p.38.
 - 22) 同上 p.41.
 - 23) 同上 p.41.
 - 24) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、p.484.「商議」（筆者注：討議・討論）
 - 25) 同上 p.482.
 - 26) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第3号、1902年、p.41.
 - 27) 同上 p.43.
 - 28) 同上 p.48.
 - 29) 奈良女附小での「学習法」実施初期に「学習径路」についての指導を児童にすることを木下は教師達にしばしば要請している。
 - 30) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第3号、1902年、p.49.
 - 31) 同上 p.50.

- 32) 同上 p.50.
- 33) 奈良女附小、同附属実科高等女学校では生徒たちによる「学芸会」が日常的に開催されていた。『大正九年度学校日誌』より（奈良女子大学附属中等教育学校蔵、1921年）上野ヨウコは、木下の「教程」論で技能改善の視点から「発表」について述べるが「発表」が後日の奈良の「学習法」の萌芽的实践とは把握していない。
- 34) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、p.101.
- 35) 同上 p.491.
- 36) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第5号、1903年、p.31
- 37) 東京茗溪会「教案」『東京茗溪会雑誌』第4号、1885年3月、p.41.
- 38) 信濃教育会「教授整理内規」『信濃教育会雑誌』、第73号、1889年10月、p.29~30.
- 39) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第5号、1903年、p.32.
- 40) 同上 p.33.
- 41) 同上 p.33.
- 42) 同上 p.33.
- 43) 松本尋常高等学校では1898年度神戸昌平「理科教案」と1899年度津島壺城の「理科教案」、1900年著者不明の「理科教案」の内容、詳細が殆ど同一の「教案」記載になっている。神戸昌平「理科教案」『開智学校所蔵資料』第2集、1888年、p.310.津島壺城「理科教案」『開智小学校所蔵資料』第2集、1889年、p.342.「理科教案」『開智小学校所蔵資料』第2集、1900年、p.352.
- 44) 木下竹次「教育の実際」『富山県私立教育会雑誌』第6号、1903年、p.7.
- 45) 同上 p.8.
- 46) 小原国芳・木下亀城編『新教育の探究者』、玉川大学出版部、1972年、p.1. 序文
- 47) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年3月、自序 p.2.
- 48) 同上 自序 p.2.
- 49) 樋口勘治郎は1898年に冬季講習会で「活動主義」について講演し、それを東京高師嘱託の芦田恵之助がまとめ、『統合主義新教授法』として1899年に出版する。
- 50) 谷本富『将来の教育学』、六盟館、1898年 谷本は1905年から1906年にかけて京都府で「新教育講義」を行い、「自学主義」を述べる（谷本富『新教育講義』、六盟

館、1906年、p.104~152.)。

- 51) 木下竹次『裁縫新教授法』、育英書院、1916年、自序 pp.1~6.
- 52) 同上 p.273.
- 53) 同上 p.274.
- 54) 同上 p.275.
- 55) 同上 p.275.
- 56) 同上 p.279.
- 57) 同上 p.279.
- 58) 同上 p.279.
- 59) 同上 pp.285~289.
- 60) 同上 p.294.
- 61) 同上 p.294.
- 62) 同上 p.461.
- 63) 同上 p.463.
- 64) 同上 p.280.
- 65) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、pp.461~471.
- 66) 同上 p.284.
- 67) 同上 pp.81~91.
- 68) 同上 pp.92~120. この中で木下は「教示を乞ひ自分の必要に応じて種々に工夫創作して学習を遂げる」(p.114.)と説く。
- 69) 木下竹次『職員会議録』、奈良女子大学附属小学校資料室蔵、1919年
- 70) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、p.528.
- 71) 同上 p.463.
- 72) 同上 p.528.
- 73) 同上 pp.266~267.
- 74) 同上 pp.397~398. 「第8章学習の形式」
- 75) 同上 p.461.
- 76) 清水甚吾(1923)『大正十一年度学級教育功程報告』、奈良女子大学附属小学校資料室蔵(清水甚吾:奈良女附小在職1911年4月~1945年7月16日)

- 77) 同上 p.495.
- 78) 1918 年頃、奈良女附小では訓導山路兵一の偶然の結果生まれた「独自教育から相互教育へ」という階梯が自学自習の学習方法として共有されることになった。しかし、児童の認識や生活にかかわる学習内容や方法は、従来の教科書中心であり、抽象的・形式的知識重視のものであった。山路兵一「相互教育の揺籃」『学習研究』創刊号、1922 年 4 月、pp.89~97.
- 79) 木下竹次(1923)『学習原論』、目黒書店、p.275.
- 80) 同上 p.169
- 81) 秋田喜三郎（奈良女附小在職 1920 年 1 月 14 日~1935 年 1 月 7 日）
- 82) 秋田喜三郎は『大正十年学級経営報告』（1922）で、清水甚吾は『大正十一年度学級教育功程報告』（1923）で木下に訴えた（奈良女子大学附属小学校資料室蔵）。
- 83) 同上 p.276.
- 84) 同上 pp.535~540.
- 85) 同上 pp.537~540.
- 86) 同上 pp.541~542.
- 87) 同上 p.541.
- 88) 同上 pp.543~544.
- 89) 同上 pp.543~544.
- 90) 前項で述べたように木下は富山師範時代に学習過程は簡易で、その内容が大切という「教程」観を抱いていた（木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』第 3 号、1902 年、p.47.）。また、鹿児島女師時代の『裁縫新教授法』では「応用」の後に学習の評価、まとめの「終結」段を設定した教授段階論を提唱する（木下竹次『裁縫新教授法』、育英書院、1916 年、pp.277~278.）
- 91) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923 年、p.275.
- 92) 同上 pp.321~322.
- 93) 同上 pp.321~322. 教師と児童が共に学ぶ学習は芦田恵之助の『読み方教授』に見られる「共流の学習」と一致する。（芦田恵之助『第二読み方教授』、蘆田書店、1925 年 2 月、pp45~48.）
- 94) 秋田は滋賀師範附小時代に「創作的読み方」で自律学習を教授段階の一部に入れて

いる。秋田喜三郎『創作的読方』、明治図書出版、1919年11月、pp.281~282.

95) 秋田は滋賀師範附小時代に「創作的読み方」で自律学習を教授段階の一部に入れる。

秋田喜三郎『創作的読方』、明治図書出版、1919年11月、pp.281~282.

第V章 秋田喜三郎の「読み方教授」の創造¹⁾

－「奈良の学習法」を基盤にして²⁾－

大正初期、国語科指導の実践に関して、文字・語句・文等の教授を主とする「形式」重視と内容教授を主とする「内容」重視の二つの潮流があり、秋田喜三郎³⁾は1914(大正3)年に両派の長所と短所を勘案し、文字・語句等の教授を主とする「形式」を重視した指導を「生命なき読み方教授」と主張し、形式的事項と内容教授のそれぞれの長所を採る「折衷主義」の立場を国語教育界に主張した。秋田は、自身の「文章本位」の国語教育観に基づき、「内容」と「形式」とは決して別離すべきものでないと説く⁴⁾。

第V章では、秋田が滋賀附小において文字・語句の「形式」と「内容」の一元化をなした「創作的読み方」を奈良女附小で「学習法」に触れて改革し、「学習の質」の転換を図った実践過程について考察する。奈良女附小は、木下が1919(大正8)年に主事として赴任し、児童の自律性、創造性をめざした学校である。秋田は、奈良女附小で「読み方教授」の理論と実践を自著で発表する。特に、『発展的読方の学習』で独自学習、相互学習の実践例を掲げる。従って、そこでの秋田の国語科読み方教授の改革実践過程を考察することは、「大正新教育」期における児童の自己創造を目指す授業改造の側面を明らかにすることになる⁵⁾。

滋賀附小時代、秋田は、「秋田の国語か、国語の秋田か」といわれ⁶⁾、その後、滋賀附小から奈良女附小に1920年に赴任し、「滋賀の秋田」から「日本の秋田」として自律的創造的学習「奈良の学習法」の下、「読み方教授法」の研究、実践を行った。

秋田は、滋賀附小時代に「創作的読み方」を構築し、文章の鑑賞、語句について指導すべき方法を説く。秋田は、滋賀附小から奈良女附小に赴任して、滋賀附小時代に構築した「創作的読み方」を奈良女附小の自律的創造的「学習法」のもとで変容、改革、発展させる。木下は、秋田の「創作的読み方」と「自習」の独創性に注目し、木下の教育観である「自律的学習法」の近似性、親近性から奈良へ秋田を招聘したと推察される⁷⁾。

第1節では、滋賀附小における秋田の「読み方教授」における「内容と形式不分離」⁸⁾の文章観から「創作的読み方教授」を構築した過程を考察する。さらに、滋賀附小時代に秋田が芦田と邂逅していたことを明らかにする。

第2節では、秋田が奈良女附小に赴任した、奈良女附小での草創期(1919年から1923年)

の「学習法」の実態と秋田の「読み方教授」の実践について考察する。秋田が滋賀附小において構築した「創作的読み方」を奈良女附小の「学習法」を基盤にして、「問題法」を用いて実践したことを探る。

第3節では、秋田が「学習法」にふれ、「読み方教授」が自律的創造的「学習法」を基盤にした「創作的読み方」となり、滋賀附小で構築した「創作的読み方」教授の改革・発展を行ったこと、並びに「学習法」の構築に読み方の実践から秋田が関与したことに言及する。

秋田に関する先行研究には、前述した山本の「大正自由主義教育における国語科学習法の近代的改革とその今日的意義」がある⁹⁾。山本は秋田の「作者想定法」と「問題法」を軸に秋田の国語教育論を考察するがそれらの個々の内容が中心であり、奈良女附小の「学習法」と秋田の実践の関連、また、秋田が「学習法」に果たした意義については考察していない。一方、小森茂は秋田の『創作的読み方教授』を現代の筆者想定法の源流として「作者想定法」に焦点をあてて述べるが「創作的読み方」の改革には触れていない¹⁰⁾。

本章では、秋田が奈良女附小の他の訓導達と「自律的学習法」構築の一翼を担って「学習法」を完成していく過程と、滋賀附小において「形式－内容」の一元化をなす「創作的読み方教授」を奈良女附小で「学習法」をくぐる実践を通して深化、変容させて行く過程を考察する。その結果、「大正新教育」期における児童の学習実態の一側面、国語科「読み方教授」の教科改造、自発性、自律的学習の創造の側面を明らかにする。

第1節 「創作的読み方」教授の構築

第1項 秋田の滋賀附小における文章観

明治期からの「読み方教授」には、前述したように二つの潮流が存在した。一つは、従来からの国漢学者の系統をひく文字語句等の形式的事項を教授することを「読み方教授」の本旨とし、もう一つは新しい教育学者の系統を引く文章の意味・内容の体得玩味を目的とするものである。秋田は、従来からのものを「保守派」、新しく起こった教授法を「進歩派」と名付け、この二派を生かした新たな進路の「折衷派」を提示した。このことを広島高等師範附属小学校訓導友納友次郎は『学校教育』誌上で、「秋田は二つの流れの長所を採って短所を捨てる折衷的国語教授の勃興を唱えている」と評論した¹¹⁾。

「保守派」は、明治初期より読み方は形式的教科とされていたことから、文字語句等の「形式」事項さえ正確明瞭に教授すれば国語の力は自然に身につく、内容は自然に理解するに至るとした。この「形式」を重視する教授法は「1. 読むこと、2. 講義、3. 書取」の三段階で教授し、最初読み方練習を繰り返し、その後読み方の講義を受け、最後に書き取りをなすものである¹²⁾。読み方、語句の解釈は辞書の如く、内容とは没交渉に教授するものであり、この派の主張は入学試験の国語の「読み方・書取・解釈」に生かされる方法として推進された¹³⁾。

一方、文字語句の学習のみの「形式」を本旨とする教授法に反抗した新しい運動として、「内容」を重視する教授法が出現した。その主義を秋田は「進歩派」と名付けた。この「進歩派」の教授法の論拠を秋田は、読書の目的とその際の心理作用から出ているとした¹⁴⁾。即ち、この教授法は、「読書の究極の目的」を「内容」の把握とする。秋田は、「進歩派」が説く「読書の究極の目的」、「内容」の意味理解は肯定するが、児童には「形式」を学習する重大な任務があるとし、「形式」の文字語句等を取得しつつ、「内容」を理解する教授法を唱導した¹⁵⁾。即ち、「形式」によって表れた文字、語句等を「取得」しつつ、「内容」を「了得」（筆者注：理解）する教授である。秋田は、「保守派」と「進歩派」の両派の短所を省き、長所を採る方法として「折衷派」を主張した。秋田は、「内容」を正確明瞭に理解するには先ず「形式」を正確明瞭理解することであり、「形式」が益々明瞭になれば「内容」を了解すること益々正確になると説く。これは、秋田が読書での文字、文章を読み、同時にその意味を理解する文字、文章と意味を分けない教授法を構想したと捉える。

秋田は、更に進めて、教授は「内容」の理解に止めず、「内容」の「玩味鑑賞」まで進まねばならないと説く。秋田は、語法・修辭法、また、「内容」の玩味鑑賞であっても児童が主体となって理解することを主張する¹⁶⁾。学習は常に児童主体であることを留意したのである。

秋田は、自身が主張する「形式」「内容」両方重視の教授法を「形式と内容合致」の文章観として『読方教授の新研究』で著す¹⁷⁾。その後、この「新文章観」から1919（大正8）年に読み方教授の本質に迫る読み方教授法「創作的読み方」を提唱した¹⁸⁾。秋田は、児童の「自学」を中心に据え、文章は作者を「想定」することで確実に、深く達成されるとする「作者想定法」を創案した¹⁹⁾。

第2項 「創作的読み方」の構築

秋田は、1884(明治17)年5月7日に滋賀県栗太郡上田上村に生まれ、滋賀県師範学校を1910(明治43)年に卒業し、その年4月より1919(大正8)年12月まで、滋賀附小訓導として勤務する。彼は、1919年に『創作的読方教授』を著し、その出版動機を『発展的読方の学習』の序において、1918(大正7)年に国定教科書『国語読本』の改正が行われ、その新鮮味ある読本と自学補導主義の教育思潮に刺激されて「国語教授は『創作的自学的』でなくてはならぬと痛切に感じて研究を公にした」と述べる²⁰⁾。

秋田は、『創作的読方教授』の第1章に「文章観」を挙げる。当時の「読み方教授」に関する教育書の殆どは「目的観」から始めており、第1章に「文章観」を挙げるのは稀である。このことは、国語科教育において文章を重要と考える秋田の主張を表している。

また、秋田は、読み方の指導は「内容」はあくまでも「形式」を通したものであり、「形式を咀嚼玩味して、即ち語句や文脈の関係を吟味して、内容を把握する仕方ではなればならぬ」とした。従って、「内容と形式」別離すべきものでなく、「密接不離」の関係を有するものとし、秋田は、「内容」と「形式」の調和的な取扱いが真の「読み方教授」であると主張した²¹⁾。

『創作的読方教授』で秋田は、「創作」の意味を「自分自身の観方・考え方・感じ方を、文章に表現すること」と説く²²⁾。また、自分の考えである「想」を自分自身の言葉で文章に表現するという心的過程を経た文章が「創作的の表現」とした²³⁾。秋田は、「創作的読み方教授」での「創作的取扱」を、

第一に、作者を想定し、文章を通して想の観方・考え方・感じ方を玩味させること

第二に、児童をして作者の位置に立たせて、その表現に就て鑑識批判させること

と定義し、「作者想定」することを読み方の方法論として打ち出した²⁴⁾。彼の言う「作者」とは、「編纂者」の如き「作者」を指すのではなく、その文章から想定される創られた仮想の「作者」の意味である。文章に表れた思想・感情は、作者その人の人格を通して表れたものであり、作者を想定することは文章を真に理解する方法になると秋田は、主張した²⁵⁾。

秋田は、文章教授は常に作者を離れないで、「文章吟味」と共にその深みを増していくように取り扱うことを重要とする²⁶⁾。文字・語句・文章等から秋田が説く文中に含まれている作者の「思想感情」である「想」を理解する取扱いがされることから、「形式」をふまえた真の文章理解が得られるとした。秋田は、作者を想定する要件として①作者の身分

年齢、②作者の位置、③作者の態度、④作者の事情境遇、⑤作者の社会的地位といった観点を挙げる。作者とその周辺を巡る情報を収集させ、文章は、作者に関して具体的なイメージを構成させる「作者想定」をして説明することとした²⁷⁾。

「創作的取扱」の第一点とする作者の思想感情である「想」と文章との関係及び読解力・鑑賞力について、秋田は、「想が単純化せられ凝結したものが文章」であると説く。従って、文章を通してその周囲に漂よう複雑な「想」を味わうには、「読解力・鑑賞力がなければならぬ」²⁸⁾と秋田はいう。「想」の把握は、文章に表現された事実だけを理解するに留まらず、文章に表現されていない複雑錯綜した「想」まで味わうこととし、更に、文章の「鑑賞」を要求した。秋田は、作者の「想」に純一になった時、その「想」に対しては受動的であるが、想の翫味に促されて起こる「情操的活動」は能動であると説く²⁹⁾。

秋田は、「創作的読み方教授」の眼目とする「創作的取扱」の第二点を児童に作者の地位に立たせて「文章を理解」をさせ、さらに、その「想及び表現法」を味得させ、「鑑識批判させること」と捉えた³⁰⁾。「鑑識批判」は、文章を読む中で「この部分はどういう意味か」といった語句の意味や疑問に思うこと等を既存の知識を使って理解・批評・評価することであり、これは現在でいうメタ認知的活動になる³¹⁾。今日、「読解カリテラシー」の分析結果や考察結果から文章を「批判的に読む」ことが強調される。秋田が唱導しているこのことは今日的課題に繋がることになる³²⁾。秋田は、大正初期に、既に児童に既存の知識を使って語句・内容を批評評価しながら読む姿勢を求めたのである。

秋田は、「作者を想定」することは文章を真に理解することにつながると指摘する。児童が作者に共鳴共感すれば、その作者の「想」を自分のものにし、「味得」し、更に進んで「情操的活動」を起こし、「自ら創造的努力をなさんとする」と説く³³⁾。この作者の思想感情である「想」の獲得・味得から「創造的努力」（筆者注：創作のこと）をなすことは、1900（明治 33）年「国語科」成立頃より目標とされてきた「読み方」と「綴り方」を一体化するものであり、秋田がその先駆的実践をなす³⁴⁾。

次に、「創作」に重要な要件として、秋田は、一に児童一人ひとりの「独自の力」、二に「創意があること」とした³⁵⁾。秋田の「創作的読み方」における鍵概念は「創造」であり、「作者想定」を方法となし、作者の思想・感情の「想」の把握から文章表現の「味得鑑賞」「鑑識批判」、そして、「創造」を「読み方教授」の到達点とした³⁶⁾。

「創作的取扱」は、「想の把握」から表現法の「味得鑑賞」「鑑識批判」「創造」へという読解の

目標に向かって文字・語句・修辭等が全て有機的關係を保ち、「生氣ある思想」、「活躍せる感情」を翫味する資料となり、「創作的教授」は「生命あり趣味ある教授」になるとした³⁷⁾。秋田の「作者想定」の視点は、これまでの記号・文字理解の読み方指導から、文章は作者の「思想感情」の表現されたものと捉え、文章の意味を理解する確かな方法として打ち出されたものであり、当時の「読み方教授」で「形式」と「内容」の一致を図る画期的な着眼であった³⁸⁾。

第3項 秋田の自学輔導主義と芦田との邂逅

秋田は、児童の「自学」を重要と考え、1916（大正5）年、自学輔導主義を『国語教育』で主張する³⁹⁾。秋田は、学校教育の効果が「卒業と共に停滞し、或いは減退していく」という当時の実態からその効果の「衰退」を防ぎ、増大を図るには生徒に「自学自習の習慣」を形成し、「卒業と雖も常に新聞雑誌やその他の書籍に親しんで自習していく態度」を育成することを「肝要」とした⁴⁰⁾。秋田のこの主張は、現代に通じる斬新な考えといえる⁴¹⁾。

この自学輔導主義の精神を生かす「読み方教授法」として、秋田は「創作的読み方」を打ち出したのである。「創作的読み方」の授業展開は「自学主義の教授法」が最も適切で、重要とした⁴²⁾。その理由として、文章を創作的に即ち作者の位置に立って咀嚼玩味して「自己を創造」するには「自己活動」による努力が必要であるからとした。

一方、この秋田が著述した1916（大正5）年『国語教育』所収の「自学輔導に基ける読み方教授」⁴³⁾の資料中のト書きの記載から、秋田の滋賀附小時代、1914（大正4）年少し前に芦田と出会っていたことが判明する。芦田は、この時、国語の指導者として東京高等師範学校から滋賀附小を訪問した。秋田が論述する「自学輔導に基ける読み方教授」の「はしがき」に資料V-1のような記述がなされていた。当時秋田は、教師の教材研究、教授方法等の教師の教育研究に没頭していたが、「何だか不満を感じていた」時であり、東京高師の芦田の忠言に「多大のヒント」を得たのである。

秋田は、芦田に出会って以降、児童の「自動方面（筆者注：自学方面）の研究」をするようになったと続けて記す。この資料から、秋田は芦田の考えを汲み入れ、児童の「自動方面」、自学の「読み方教授」法をこれ以降追究する結果になったと推察する。

秋田の尊敬する芦田の目指す読み方に於ける「自動学習」は、秋田も目指す目標となる。秋田は、この自学の態度の習慣を養成するには児童の将来や教科の性質より考えて「読方科が便利である」と読み方の重要性を主張する⁴⁴⁾。

「はしがき」

丁度その少し以前に（注：秋田拙著『読方教授の新研究』1914年3月出版少し前、1913年10月頃⁴⁵⁾）東京高師の芦田氏が来校せられ、親しく教授参観して頂いて批評を乞うた。その時氏は抄々批評せられたが、最後に「現今の読方教授は多く教師の活動方面の研究で、児童の自動方面の研究には、遺憾ながら手がつけられていない、君もその方面の研究を試みては如何」と忠告を与へられた⁴⁶⁾ 当時余は所謂教師の活動方面に没頭して、自分にも何だか不満を感じていた際であったから、氏の忠言に多大のヒントを得て以来児童の自動方面の研究に手をつけた⁴⁷⁾。

資料V-1 「自学輔導に基ける読み方教授」

『国語教育』 秋田喜三郎、育英書院、1916年8月、pp.43~47.

芦田との邂逅後、秋田は児童の「自学方面」への研究に向かい、「自学自習」の習慣が児童の生きていく力になると捉え、1919(大正8)年の『創作的読方教授』の「読み方教授」法で、「自習」が「児童の自学の態度」を育てる上で重要な位置を占めると説く⁴⁸⁾。さらに、秋田は、この『創作的読方教授』での「読み方教授」の一過程に「自習」を位置づける。当時、読み方の学習指導過程で中盤に児童の自律的学習態度の育成を目的として「自習」を掲げる例は、学習の最初に予習としてはあるが、他には見られない。

表V-2は、自学主義の「創作的取り扱い」を「生命」とする秋田の「創作的読み方」の指導過程である⁴⁹⁾。秋田は、指導の全過程において「作者想定」を位置づけた⁵⁰⁾。表V-2の「精読課教授段階」における読み方指導過程「第二 目的指示」で、教師は児童に目的を指示し、疑問を解決したいという欲求を起こさせる。秋田は、この児童の疑問を解決したいという欲求は児童の「発動的学習態度」を起こさせるもので重要と捉えた⁵¹⁾。

「第六 自習」⁵²⁾では、「四 試読」(5)で問答した大意を利用して、教師が更に小問題として児童に課題を提出し、児童はこの課題を解決する。この時の児童の学習は個人的な「自学」学習である。「自学」の出発点は児童自身の「課題」にあるとする秋田は、「自学」で工夫を要するのは「課題の提出」と説く。秋田は、課題が高尚であったり、その意味が不明であったりすれ

表V-1 『創作的読方教授』 明治図書出版、1919年11月、pp.281~282.

九	八	七	六	五	四	三	二	一
書取及び応用	達読 (2) 表現法の吟味	精読 (1) 想の翫味 (2) 表現法の吟味 (3) 個別指導	自習 (1) 課題提出 (2) 児童自習 (3) 個別指導	質疑解明 (語句内容吟味)	解説 (5) 大意問答 (3) 摘書 (4) 範読	試読 (1) 通読 (2) 誤読訂正	予習	予備的問答 目的指示
— 作 者 の 想 定 —								

ば効果は少ないとして、「課題」の教育的質や価値を強調した⁵³⁾。第六段階での「課題」は教師が一斉に課するものであり、その「課題」に向かって一人ひとりが「自学」した結果を次の「第七 精読」で発表する。この「精読」で教材の中心となる点が解明され、児童は作者の「思想感情」である「想」を把握する。秋田はこの「第七 精読」は「読み方教授」の最後を完成する重要な過程と捉える⁵⁴⁾。

以上のような方法で、秋田は、文章を読み、自己の過去経験によって文章を意味づけ、「自己の拡張」をはかるとした。自分の力以上に意味を味わったりすることは不可能と説き、このことは、芦田の「自己を読む」と同じ意味だと秋田は述べる⁵⁵⁾。この滋賀附小時代で「作者想定法」に依って文章の確かな意味理解は達成されたが、「創作的取り扱い」の「生命」である児童の発動的な「自学」は秋田のまだ未達成の課題であった。

第2節 奈良女附小における「読み方教授」⁵⁶⁾

第2節では秋田が「創作的読み方教授」の「作者想定法」を持って、1920(大正9)年に

滋賀附小から奈良女附小に赴任し、そこで木下竹次⁵⁷⁾の指導理念である創造的自律的「学習法」と出会い、その下で実践した「読み方教授」について考察する。本節で、秋田が創造的自律学習の「学習法」と自身の「創作的読み方教授」と摺り合わせることで、滋賀附小時代の「創作的読み方教授」を再構築し、より深化・発展させたことを考察する。

第1項 草創期「学習法」の実践―1919年から1923年―

1920年、秋田は、滋賀附小から奈良女附小に木下に招聘された。秋田が着任した当時、奈良女附小では訓導山路兵一⁵⁸⁾が、後に『学習研究』誌に「大正七年は私の教育観に一大改革を与えた年であった」⁵⁹⁾と記す「独自教育から相互教育へ」の教育が実践されていた。山路は、一斉授業が自分の計画通りに展開できないことに悩み、その結果、授業全てを児童の自学自習に任せてみた。すると、児童の方から教師に学級一斉授業を望む声が出て来た。そして、児童が相互に意見を言って答える、質問が出る、また意見を言って答える、その間、児童はくり返しくり返し教材を読むという児童相互の「協働・討議」の流れの授業が展開されたのである⁶⁰⁾。

偶然の結果生まれた山路の授業方法は、教材を児童が個々に学ぶ「独自教育」と学級一斉で行う「相互教育」を一貫して実践する方法であり、山路は「一斉学習は個別学習の後の一斉学習ではなくてはならない」⁶¹⁾と主張した。結果、1921 - 23(大正10 - 12)年には、奈良女附小では「独自教育から相互教育へ」が自学自習の学習方法として共有されていた。一年担任の河野伊三郎⁶²⁾、六年担任の鶴居滋一⁶³⁾の『学級功程報告』(1921年)の「特設学習時間」に関する事項⁶⁴⁾で「独自学習から相互学習へ(以降、『独自学習→相互学習』と略記)」の学習効果に言及していることから、山路の実践が校内で共有されていたことが分かる。

一方、1919(大正8)年、奈良女附小は、木下を高等師範学校教授兼実科女学校・附属小学校主事として迎え、児童の生活を学習内容とし、自律的学習を方法とした「学習法」の創造に取り組んだ。それは、教師中心の「教授」から児童中心の「学習」への転換を意味する。木下は児童の学習を自律的・創造的にすることを求め、赴任最初の職員会議の指示事項で数々の教育方針を提示する中で、「訓練の方針」として「**学習の工夫創作的なるべし自ら疑い自ら解決する方法によってその歩武を進めたい**(太字は木下)」⁶⁵⁾と説く。児童の自律的創造的発展の学習のために、自ら疑い解決する方法「質疑と懷疑」が木下が唱導する学習論の中核であり、「畢竟学習とは疑うて解いていくことの反復である」とした⁶⁶⁾。

木下は、着任早々から、他律的注入・知識偏重の教育を脱皮し、自律的創造発展・自発的学習態度の

確立を目指す数々の実践を提案した⁶⁷⁾。「奈良の学習法」は、「方法」・「学習形態」・「学習組織」から構成され、狭義には「学習組織」をもって表される⁶⁸⁾。「学習は必ず独自学習から出発すべきもので一斉教授の如きは宜しくない」と木下は厳しく述べる⁶⁹⁾。木下は児童を中心とした「学習」には予習・教授・復習といった区別は段階的につけられるものでなく、「学習」という「作用」は児童の生活に応じて渾一的に発展するものであるとした⁷⁰⁾。木下は「学習」を児童の心理の立場から捉えていると言えよう。また、教育を「教授」ではなく、個人的・社会的、自律・共同、自由・責任といった視点から山路の「独自教育」「相互教育」といった表現を「独自学習」「相互学習」と修正した⁷¹⁾。

秋田が奈良へ赴任した当時、毎日一時限目に、自習時間「特設学習時間」が実践されていたが、先に定義したような「学習法」は成立していなかった⁷²⁾。家庭学習や「特設学習時間」内で教科書を対象として、自学自習による学習結果を「質疑＝問題」と「解疑＝解答」の形式にまとめる学習形態を「独自学習」と呼び、「質疑と解疑」の結果を学級に持ち寄り、協同的・討議的に解決する学習形態を「相互学習」と呼んでいた。秋田が赴任した当時は、山路のいう二つの学習形態を一体化した教授・学習過程「独自学習から相互学習へ（以降、「独自学習→相互学習」と略記）」の実践が本格化した頃であった⁷³⁾。木下の教授と学習を対立的に捉えない「学習方法一元論」⁷⁴⁾や「学習即生活、生活即学習」といった学習観⁷⁵⁾はまだ構想されておらず、児童の認識や生活にかかわる学習内容や方法は教科書中心であり抽象的な形式的知識重視のものであった。

秋田は、他の訓導達と共に山路の学習方法に依拠しながら独自の「読み方」学習を模索した。その結果、1922(大正 11)年から、秋田は読み方の内容と質を深化・拡充するために、自律的学習方法の「学習組織」を学習階梯「独自学習→相互学習→独自学習」に構造化していく。

第2項 秋田の奈良女附小での実践

1. 学級経営の実践－1921年度『学級経営報告書』－

奈良女附小赴任当初、秋田は奈良女附小の学習組織である「学習法」を「個人学習から学級学習へ」と捉えていた。1920(大正9)年当時、奈良女附小では「個人学習」は「独自学習」と称され、秋田は、「児童本位の教育には、児童自ら学習動機を起し、自ら意志活動を為し、学習問題を解決していく『独自学習』が学習の枢軸とならなくては嘘である」との認識に至り、「独自学習」を「学習の基調をなすもので最も重要視せねばならない」と位置づけた⁷⁶⁾。秋田の「独自学習」は、

教師の指導下で児童自ら目的を樹立し、方法を考案し、これによって目的の実現を遂げていくとした。「独自学習」は部分的学習の「予習」ではなく、教材の全体を把握した総合的な学習であり、児童は「独自学習」を終えた後、「相互学習」に参加する⁷⁷⁾。「相互学習」は「独自学習」を済ませた児童が数人または一学級が一団となって学習事項の討究を行い、更に発展した学習に進むもので、数人一団となるものは「分団学習」、一学級一団となるものは「学級学習」と呼ばれた⁷⁸⁾。

「独自学習」について、秋田は、「従来の教授にては『独自学習』は殆ど顧みられなかった」としている⁷⁹⁾。滋賀附小の秋田の個人学習の「自習」は教師の指導を伴った「自習」であり、授業の一部で実施した⁸⁰⁾。ところが、奈良女附小では、個人学習の「独自学習」は学習全体の児童の自立的活動を中心とした組織体の中でのものであり、滋賀附小の「予習」の如く部分的、予備的なものではなく、「独自学習」は教材全体を把握する「全的な学習」である。秋田は、「独自学習」を教師が「学習方法」を確実に指導し、その後、自主的に学習させるものと位置づけた⁸¹⁾。

一方、秋田は、「読み方学習」の順序を、

- 1 予定を立てる
- 2 発展的学習・・・問題の解決
- 3 不明点の自己解決
- 4 質問とその解決・
- ・・・教師への質問
- 5 読解と鑑賞と創作
- 6 学習帳の整理

とした⁸²⁾。秋田のこの「読み方教授」の「独自学習」での「質問とその解決」が注目される。木下の学習の中核をなす「質疑」を秋田も重要と捉え、児童自ら質問をなし、主体的に解決へと向かう学習態度育成を行ったのである。

1921（大正 10）年、秋田の第六学年担当時の『学級経営報告書』には、「独自学習」と「相互学習」に関する実践が報告されている⁸³⁾。「独自学習」では「児童が能力に応じて自ら問題をたて、学習進度を計画して学習している」と記している。秋田は、「児童が学習方法を質問し、辞書の解釈及び参考書の内容についても質問するようになった」と述べ、「独自学習」での児童の質問事項が増えている様子を記載する。また、「独自学習」で「児童が自ら進度を決めて学習する方法は児童に歓迎せられた」とする⁸⁴⁾。その理由として、「児童が自分の力一杯やれること」、「児童が先にいくらでも進めること」などを挙げる⁸⁵⁾。

「独自学習」で効果が著しく見られた点として、①自ら参考書、その他の資料等を蒐集するようになったこと②方法の質問を成し、辞書の解釈語及び参考書の内容についても質問するようになったこと③ノートの表明法は表解・図解・絵画等巧みに使用するようになったこと④言語表明も上達して独演・対話・問答・討議等大体要領を得るようになったこと等を挙げ、そのことを秋

田は木下に報告する⁸⁶⁾。

一方、秋田は、「学級学習」、「分団学習」の利点も木下に告げる⁸⁷⁾。「分団学習」は、「独自学習」で自己解決を図った児童が随時に友を求めて分団を組織して学習事項について意見を聴き、一斉学習を充実発展させるものである。秋田は、「学級学習」で活動しない児童も「分団学習」ではよく発表・質問し、討議するという⁸⁸⁾。

秋田は、奈良女附小での読方科の学習方法として「問題法」を採る。「問題法」の学習方法は、文章の意味を捉え、その把握した意味から問題を構成し自ら解決を図る方法であり、他教科で行われていた。秋田は、「学級学習」では、第一に“中心問題の構成と解決”を行うとした。文章の主眼点に達した「問題」や学習課題にふさわしい「問題」が「中心問題」であり、その問題は児童によって異なる。しかし、この「中心問題」を構成させることは、読解力が中程度以下の児童には自らが構成することは非常に困難であると秋田は木下に訴え、秋田は中心問題の構成を「研究事項」とした⁸⁹⁾。秋田は、困難とされる「中心問題の構成」を「研究事項」と捉え、学級全体に「自己整理」の時間を特別に設定して児童に考えさせた。その結果、「次第に中心問題とした適切なものが出るようになり、又之を解決するやうになって来た」と報告する⁹⁰⁾。この結果を受けて、秋田は、これ以降、学習後の自己整理には「研究事項を達観して前後比較し主眼点を把握する」ように努めた⁹¹⁾。秋田の苦心の策である。

また、秋田は、『学級経営報告書』の「読方科」で、「1. 語句の説明法 2. 文章の探究法 3. 朗読法」に力を入れて取り組み、文章の探究では児童が自ら文章に対する問題を作成する「補充文の研究」が効を成すとした。秋田は、この「補充文の研究」を「児童は自由に問題を作成して絵や童謡や表解や図解等に表現し深刻に文章を研究するようになった」と報告する⁹²⁾。

2. 「学習の順序」

秋田は、1922(大正 11)年 4 月に『児童中心国語の新学習法』(以下『新学習法』と呼ぶ)を出版する。その中で、秋田は、現今の教育の実際が「教師中心」の旧態を存し、「未だ注入伝達」の教授法であり、「自由教育」への教育の改造が叫ばれているが実際は「未だ見るべきもの」がないと主張する⁹³⁾。秋田は、その現状を改造するため「児童中心の教育法を国語教育の上に適用した実験的研究である」として、この『新学習法』が「学習中心」の教育法を具体化した実際的記録であると序文で表明した⁹⁴⁾。「学習中心」と表現していることから、この時期に秋田の教育観が「教授」から「学習」に変容を遂げている。序文には、秋田の国語教育における児童中心教育への意

気込みが表れている。

『新学習法』は震災のため、1924(大正13)年6月の第12版で改版し、書名を『修訂国語の新学習法』⁹⁵⁾と改めた。主要な修訂点は「叙述の不備と思惟された点」と「実際編」について、「その後の研究により更に新研究を提供した」点になる。『新学習法』と『修訂新学習法』では内容が少し異なり、『修訂新学習法』では、「第二編 第七章作者想定 of 指導」の次に「第八章「読方学習の実際 第一節独自学習の指導、第二節相互学習の指導」が新しく章立てされる。秋田は、旧版『新学習法』執筆から『修訂国語の新学習法』執筆へ至る間に、「問題法」「独自学習」「相互学習」による指導実践を行い、その実践成功例を豊富に所有していた。秋田は、児童が主体的に展開する「問題の構成と解決」による「問題法」を学習形態「独自学習」「相互学習」で扱った。秋田は、この「読み方学習」の実践を我が国における学習の嚆矢として、第八章「読方学習の実際」として『修訂新学習法』に挿入した。

『新学習法』では、学習方法で当時の奈良女附小の「学習組織」について説く。『新学習法』第三章「学習の順序と問題解決の指導」の中で、「一つの教材を学習させるには 1. 個人学習、2. 分団学習、3. 学級学習の順序を取らせ、分団学習は学習材料の内容によって省略することもあるが『独自学習』と『学級学習』は必ずその手続きをふませる」とする⁹⁶⁾。

その後、第3節で後述するが、秋田は、『学級学習』を終へた後はまた個人学習に移し、学習事項の徹底を図らせる。(波線は秋田、筆者注)自己整理自己学習は是である」と「学級学習」の後に再び「個人学習」が必要なことを主張する。秋田は「学級学習」後の「個人学習」は「自己整理」の指導として「1. 学習事項の概観、2. 学習事項の発表、3. 学習帳の整理、4. 教科書の音読」を挙げる⁹⁷⁾。

「自己練習」では、「課題」と「自己構成」について両方から考察を行うとし、「自己構成」については問題の内容に着目して価値ある問題を立てさせる様に指導する。秋田は、学習事項の「整理練習」において、自身に整理練習をさせることを重要とした。秋田は、この「個人学習→学級学習→個人学習へ」を「学習の順序」と表現した⁹⁸⁾。「学級学習」は「独自学習」を終えた児童がその結果について更に討議を重ねる学習である。秋田は、「学級学習」は「独自学習」と異なり児童の社会性を育てる次のような効果が見られるとした。ここでの「学級学習」は「相互学習」と同義である⁹⁹⁾。学級学習の効果は次のようなことが挙げられる。

<学級学習の効果>

1. 他人の研究を知り之に刺激せられて自己の学習を進める。

2. 学習が一層深刻になる。
3. 眼目とする所が徹底される。
4. 学習に生気が生じ興味を起す。
5. 社会的の訓練をなすことが出来る。
6. 学友に対する愛情精神が養われる。

「独自学習」は自律的精神の涵養を主とし、「学級学習」では協同的精神の練磨に重点を置く。秋田は、「学級学習」の内容として、第1に「中心問題の構成と解決」、第2に「討議の指導」、第3に「未解決問題の指導」を挙げる。「未解決問題の指導」で問題が解決しないものは「暗示を与えたり、解決方法を教えたり、又は問題解決の価値を更に高調」して更に攻究させるよう努めるとした。第4の「質問の指導」で「応答」は、事実による方法を示すべきことや他人の解答で理解出来ない場合には更に質問すべきだと説く¹⁰⁰⁾。

「質問の指導」は、「質疑と解疑」として木下が「学習法」の核心とした点¹⁰¹⁾に対応した指導であり、秋田は、「学級学習」では、「1. 価値ある質問をなすこと、2. 同じ質問を繰り返さない、3. 意見を具して質問すべきこと、4. 応答は理解を与えるに注意すべきこと、5. 応答は事実による方法を示すべきこと、6. 他人の解答で理解できない場合には更に質問すべきこと」と児童の質問の中軸を示した¹⁰²⁾。

秋田の滋賀附小時代は、指導過程の「六 自習」で、その以前の段階で問答した大意を利用して教師より出された課題について六段階で追究し、次段階「七 精読」で学級全体に発表していった。一方、奈良女附小では、「読方科」の学習を「問題法」の学習方法で取り組み、最初の「独自学習」の第一の予定段階から一人ひとりが「読む」活動に取り組む。そして、第二に文章の「題目」を中心とした疑問点などの考え易い問題、最低位の問題を立てる。この問題を解決するために、また、全文を読む。通読で明らかになった意味を把握し、把握した意味を中心として次の第二の問題を構成し、その問題に適応した方法で解決する。この問題解決によって意味が深まり、第三の問題構成、その解決へと進む。問題解決によりますます意味が深まり、読解学習の発展によって喚起する問題は「中心問題」となり、「中心問題」を学級全体に発表するよう取り組む¹⁰³⁾。次段階の「相互学習」¹⁰⁴⁾では、出された問題をみんなで検討し、その後、「中心問題」を学級全体で相談して決め、決まった「中心問題」について意見発表し、学級全体で児童が主体的に「中心問題」を解決する。秋田は「相互学習により、文章研究は一段と深化していく」とする。

また、秋田は、「相互学習」が「公正妥当な学習が遂げられ、且社会的に学習させるこ

とにより協働の精神を養ひ、人と共に喜び楽しむ共栄共存の生活を体得させることができる」という¹⁰⁵⁾。一方、木下は、「相互学習」の意義を「学習者は各自を社会化して社会的大人格を養成する必要がある」と説く¹⁰⁶⁾。木下は学習における児童の社会化を重要としており、山路が唱える「独自学習」から「相互学習」への教授方法に基づき、秋田は、国語科の学習実践より「相互学習」で協働の精神が養われることを理論づけた。

「相互学習」の学習過程は次のように進行される¹⁰⁷⁾。

- (1) それぞれの中心問題を児童が黒板に書く。
- (2) 中心問題を学級全員で評決する。
- (3) 選ばれた中心問題について意見発表をする。一質問・応答
- (4) 中心問題の解決をする。一解決したら新問題の解決を図る。

滋賀附小時代は、表1の「六 自習」の際、第4段階の試読(5)「大意の問答」から教師が「課題」を提出して個人学習を行った。滋賀附小時代と奈良女附小時代で大きく異なる点は、奈良女附小では学習の最初から個人学習の「独自学習」で自力で「問題」を考案し、それを学級にもちより、「相互学習」で「中心問題」をみんなで決定し、共同で討議によって解決していくことである。秋田はこの時の「相互学習」での教師の役割、補説や助言等の指導の大切さを説く¹⁰⁸⁾。

第3節 「創作的読み方教授」改革と「学習法」の構築

第1項 秋田の「学習法」構築

1. 秋田の「創作的読み方」教授から「学習法」へ

秋田は実践的体験から、「学級学習」後の「自己整理・自己練習」が良い結果をもたらすこと、特に「中心問題の構成学習の定着に「自己整理・自己練習」の「第二独自学習」が必要であると考え、「第二独自学習」の設置を木下に訴えた¹⁰⁹⁾。当時、奈良女附小の学習法は「個人学習」から「学級学習」であった。しかし、秋田は1922(大正11)年3月の『大正十一年度学級経営報告書』で木下に自身の実践結果から「学級学習」の後に再び「整理・練習」としての「第二次独自学習」の必要性を報告した¹¹⁰⁾。

秋田は整理・練習しない学習は「上辺りだけであって児童の実力を育成することは所以でない」と児童の実力を育てる方法として「第二独自学習」の必要性を強調した。秋田は、学習事項の「整理練習」において、自身に整理練習をさせることを重要視した。秋田は、「学習の順序」を図V-1の形で示す¹¹¹⁾。

秋田は、この「個人学習→学級学習→個人学習へ」を「学習の順序」と表現した。これは、秋田が早期に「学習の順序」を創案したので「学習の順序」という表現に拘ったと考える。その後、秋田は1924年の第十三版の『修訂国語の新学習法』¹¹²⁾で「学習組織図」を図V-2に修正する。そこでは「分団学習」と「学級学習」を「相互学習」とし、「相互学習」の後は「第二独自学習」と記述する。

図V-2は「独自学習」から「分団学習」、「学級学習」へと進み、「分団学習」と「学級学習」を一括りにして「相互学習」としている。これは、秋田が集団思考という学習方法の共通点から一括りにしたと考える。「相互学習」の後、「第二独自学習」へと進む。

秋田は、「相互学習」に拘り、「独自学習」に対応するものとして「相互学習」を捉える。

秋田は、ここでも「教師の指導」を記載する。このことから推察するに、木下は「教師は児童を取り巻く環境の一部」と考え、「教師の指導」が前面に出ることを否定した¹¹³⁾。

しかし、この点について、この時は木下と考えが異なった秋田は、「独自学習」から「相互学習」、そして「第二独自学習」に「教師の指導」が必要と捉え、教師が前面にも出るとした。「教師の指導」を全段階で確実にし、児童の「実績から集団」への成長を期待した秋田の姿勢が読みとれる。

2. 「奈良の学習法」構築へ

秋田は、「相互学習」後の学習事項の整理練習を重要視し、木下に提言する¹¹⁴⁾。一方、木下は教

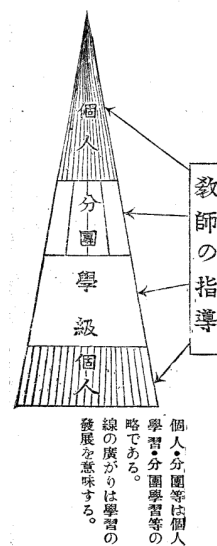


図 V - 1

『児童中心国語の新学習法』

1922年4月

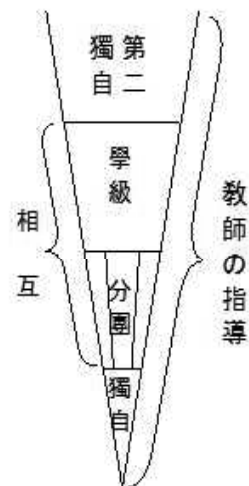


図 V - 2

『修訂国語の新学習法』

1924年7月

師として出発した富山県師範学校時代から『予備』－『授与』－『応用』という「教程」観を抱き¹¹⁵⁾、学習での「教程」の果たす役割に多大な関心を抱いていた。木下は、奈良女附小で山路や秋田等訓導達の自律性を重んじる実践に出合うが、木下自身も鹿児島附小において「応用」の後に「終結」段を設定し、「終結」段の重要性を主張する¹¹⁶⁾。

この結果、木下は、山路や秋田等の提言と自身の「教程」観から、1923(大正 12)年 4 月出版の『学習原論』の「自序」に「相互学習」の後に「独自学習」を入れた「自律的学習法は何れの学習者も『独自学習』から始めて『相互学習』に進み、更に一層進んだ『独自学習』に帰入する組織方法」と「自律的学習法」の定義を行った¹¹⁷⁾。

木下は『学習原論』「第九章 学習の順序」で、階梯「独自学習→相互学習→独自学習」を「学習組織」と呼ぶ¹¹⁸⁾。木下は、新学習材料に関して「学習は常に『独自学習』から始める。原則としては新学習材料の取扱いを教師の教授から始めることは無い」とし、「独自学習」は「教師の教授から始めない、児童自ら始める学習」と説き、この「独自学習」を「学習の重要部分」にすることを提言した¹¹⁹⁾。

また、木下は、必ず、『独自学習』を基礎として『相互学習』に入らねばならぬ。その『相互学習』が終わったならば再び『独自学習』に移って深刻な補充的学習を行うことが必要である」と『学習原論』で外部に向かって「学習法」の宣言をした。

「学習法」は、一般的な学習方法と区別するために、「奈良女附小」関係者以外からは「奈良の学習法」、「木下の学習法」と呼ばれることが多い。

秋田は、さらに、1925(大正 14)年に児童中心の読み方を提唱し、文章本位の読み方を高潮した『発展的読方の学習』を出版した。秋田は、そこで

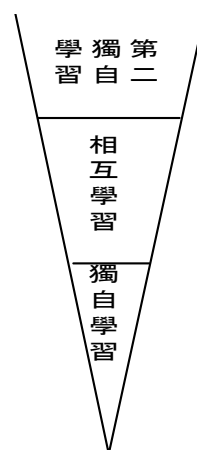


図 V-3

『発展的読方の学習』
1925年6月

「予習 発展的の学習」・「復習的学習」も無く、「繰り返へさるゝに従ひ広く深く発展するもの」と説く¹²¹⁾。図 V-3 の「学習の組織」は、下から「独自学習」、「相互学習」、「第二独自学習」へと進み、学習が順次高められ児童が成長していく様子を表わす。ここでは図 V-1、2 とは異なり、「教師の指導」が記入されていない。これは、秋田の学習観・教育観の変容を示し、木下の「学習法」の精神と同一になったことを物語る。秋田が教授・学習の全過程を児童の自律的学習にまかせる「学習法」を採用したことの証左でもある

第2項 「創作的読み方教授」の改革

1. 「独自学習」「相互学習」と「問題法」

秋田は、児童本位の教育説では「方法重視の学習法」を生み、目的的学习を高潮するとし¹²²⁾、「学習法」の下で読み方の学習方法を「問題法」に拠って「創作的読み方」を実践した。

「問題法」では、児童は先ず学習の「予定」を立てる。「予定」を立てた児童は各自文章の読みを行い、文章の不明点の学習に入る¹²³⁾。

次に第二段階で考え易い「最低位の問題」を立てさせ、自己解決を図らせる。読み方において文章の「題目」を重視した秋田は、「題目」を中心とした容易に考え易い問題を構成させる。そして、その問題に適応した方法を考えてこれを解決する。このようにして、文章の意味は正確さを増して行く。

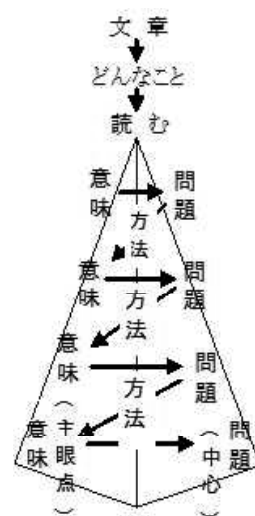


図 V - 4

『発展的読方の学習』

1925年6月

この意味理解から児童は第二の「問題」を構成する。

児童はそれに適応した方法によって「問題」を解決し、意味

はいよいよ深刻になっていく。即ち、把握した意味より発展した問題が生まれ、この問題より更に発展した意味が把握され、終に作者が主張する主眼点（筆者注：「作者のねらい」）に到達する。主眼点に到達した問題が「中心問題」であり、「中心問題」を学級全体の「相互学習」で発表する。図 V - 4 は、その経過を示す¹²⁴⁾。

図 V - 4 は、上から、文章を読み、どんなことが書かれていたかを理解し、文章の意味から問題を考え、この問題を解決すべく全文章を読む。最初の問題が解決すれば、第2問題を構成し、その問題に適応した方法を考えて解決する。これを繰り返して文章の意味が主眼点に到達する。主眼点に到達して解決に導くのである。秋田は、文章を読み、問題を考え、この問題を解決して意味を正確に把握し、「咀嚼吟味」を行い、その主眼とする部分を明らかにする指導過程を構築した。秋田が木下の説く学習の中核とした「質疑」を重要と捉えて指導過程に生かしていることは、注目に値する。

また、秋田は「独自学習」で「学習帳の記載」を挙げる。「学習帳」は児童の学習状態を表し、指導上極めて重要であると秋田は説く¹²⁵⁾。秋田は、教師は「学習帳」に絶えず児童が整理練習するよう指導し、「表明」（筆者注：書き表すこと）の困難な教材あるいは、「模式的」に表明できる教材の場合は常に注意を要する児童の「学習帳」を検閲し、

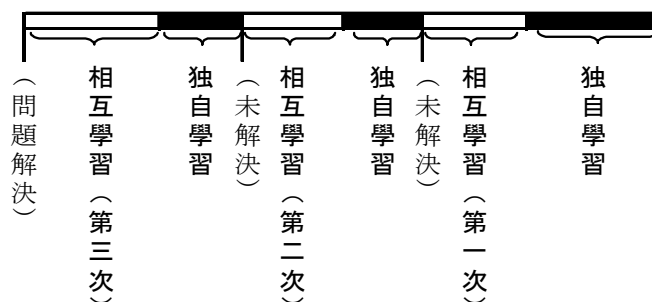
児童が「学習帳」に記載することから学習内容の確実性・発展性を図るようにした¹²⁶⁾。

次に「問題法」による児童の学級学習の「相互学習」の展開をみる。

2. 「問題法」による「相互学習」の展開

秋田の「問題法」による「相互学習」は次のように展開される¹²⁷⁾。始めに、児童から出された「中心問題」を列挙する。次に、この中から学級全体で追究する「中心問題」を全員で票決し、「中心問題」を解決するための研究について発表する。そして、研究発表についての賛成意見の発表、討議、質疑の応答を行う。新たな問題が出ればその解決を行う¹²⁸⁾。秋田は「中心問題」採択の際、あくまでも「児童が作成し選定する」指導を行った¹²⁹⁾。ここに、教師中心でない、児童の主体性を重視する秋田の姿勢が現れている。

以上のような経過で「相互学習」を進め、時間が来て学習の続行が困難なとき、また、再研究をした方が良い場合には「未解決問題」として残す。問題が未解決に終わったり、新問題が生じれば「相互学習」は延長される。一方、「相互学習」と「相互学習」の間に、は、更に「独自学習」を行う。この時の学習経過を表したのが図 V - 5 である¹³⁰⁾。



<右の「独自学習」から始まる>

図 V - 5 「相互学習」

『発展的読方の学習』1925年6月、pp.442~443.

秋田は、問題を解決する際や「中心問題」の採択の時、また、「質問」では常に児童に賛成、反対意見を述べさせて話し合った。秋田は、児童主体の学習方法で児童の学習内容の充実を図った¹³¹⁾。この児童に常に賛成・反対の意見を述べさせる取り組みにも秋田の児童の主体的姿勢を重んじる姿勢が窺える。

一方、秋田は、「相互学習」の過程で「中心問題」の解決と併せて朗読・鑑賞・文字語句の練習を行うとした¹³²⁾。一般に奈良女附小での「相互学習」は「質問・応答・討議」と考えられているが¹³³⁾、秋田が「相互学習」に「朗読」や「鑑賞」の実践を行うという独自の内容を構成していることは注目に値する。また、秋田は、文字・語句は「読解鑑賞の主要素を成すもの」と捉え、軽視してはならないと説く¹³⁴⁾。ここに、文章は「形式・内容合致」で捉えることを主張する秋田の文章観が明確にみられる。また、秋田は、「文字」より、「内容」よりも「文章」を研究対象とする「文章本位」の読み方を主張した¹³⁵⁾。

秋田は、「相互学習」は児童対児童が中心となって進められるが誤謬があったり、不徹底な研究で通過したり、主眼とする所が忘れられたりする時には教師が学習者の一員となって発問または補説の指導をするという¹³⁶⁾。木下は、教師は「環境整理」の一つに値すると主張し、1924(大正13)年には文部省から注意を受ける¹³⁷⁾。秋田は教師は学習者の一人であり、「児童と共に学習する覚悟」という木下の意見には同じ姿勢を表明する¹³⁸⁾。

しかし、秋田は、「相互学習」における教師の指導性及び、教師の授業での位置の重要性を主張する¹³⁹⁾。教師の「間接指導」を主張する木下とこの点において秋田は若干意見が異なる¹⁴⁰⁾。

3. 「独自学習」「相互学習」の実践

秋田は『修訂国語の新学習法』に『国語読本巻九』「老社長」の「独自学習」「相互学習」の実践例を載せる¹⁴¹⁾。秋田の1919(大正8)年の「独自学習」「相互学習」の実践例を見る。

授業実践例：「老社長」『国語読本巻九』

A. 「独自学習」2時間扱い

最初、児童は一人ひとりが文章の意味を考えながら読む。児童は、繰り返し繰り返し読み、適切な問題を掴もうと努力する。問題を発見すれば、それぞれが適切な方法でこれを解決し、その結果をノートに表明する。教師はこの間、静かに机間を巡視して個別指導にあたる。「問題」が発見できない児童には、教師が「誰のことが書いてあったかな」と登場人物に目を向ける指示をする。

B. 「相互学習」3時間扱い¹⁴²⁾

学級全員の多数決で「中心問題」を「『老社長』のえらい所」と決定する。その問題に

ついて全員で討論を二時間繰り返し、第三時間目に老社長が「自分の力」でやれるまでしたこと、「破産」しても平気でまた出直すと言っていること、「責任」を重んじたことを老社長の「えらい所」とまとめる。教師は「えらい社長の所を調べたら、一層よく味わったらよいと思います」と指導助言し、その後、内容の咀嚼・吟味、鑑賞指導を行う。

最後に、学習したところを朗読し、老社長の「えらい所」を各自がまとめる。秋田は、まとめの段階で話す活動で、また、口語詩を書くなど児童の好みのスタイルで文章の

表 V - 2 相互学習の実践『国語読本巻九』「老社長」（筆者作表）

学習活動	児童の活動と教師の指導
1. 教材を通読する。 2. 各自の問題を発表する。 3. 中心問題を決定する。 4. 中心問題の発表・討議をする。 5. 本時のまとめをする。 6. 次時予告をする。	師：「どんな問題でしらべたか。」 生：「老社長が今までしたことを調べました。」 生：「老社長のえらい所。」 生：「老社長に対する感じ。」 生：「えらいと思う所も感じも同じことですからどちらか一つにしたらよいと思います。」 <賛成者多し> 師：「それではどちらにするかな。」 生：「えらい所の方がよろしい。」 <賛成者多し> 教師はこのことから二問題を問い、第一老社長のしたこと、第二老社長のえらい所と決定する。 教師：「それでは第一の問題から発表して貰おう。」 < A生が老社長のしたことについて発表する > *（以上学習活動の1～4前半について表わす）

秋田喜三郎 『修訂国語の新学習法』 pp.167~8.から

鑑賞・吟味を行う過程を設定し、「(筆者注：作者の) 想及び表現法を味得させ、朗読・綴る・話すといった方法を全体の中で実践させて学習を終了する¹⁴³⁾。表V-2は授業展開の一部を示す。この実践例から「独自学習」「相互学習」で文章の咀嚼・吟味、鑑識批判の「創作的読み方」がされていたことが確認できる。

第3項 「創作的読み方」教授の目指すもの

1. 「読み方教育」の目標

秋田は、文章本位の読み方の立場から、文章読解の目標は、明治初期以来、「読み方教育」において目標とされた文字・語句の理解を目標とするのではなく、「文章の意味」理解とした。秋田は、ここで「内容」という言葉を使えば、「形式」即ち文字・文章と対立した「内容」と誤解され、形式方面の文字・語句は関係ないと誤解を招くことから「文章の意味」の表現とした。即ち、「内容」という表記であれば、「内容主義」「形式主義」という考えを起こさせ、「形式」だけ、「内容」だけの取り扱いと思わせることになり、そのことを避ける表記にした。また、「内容」では文章から離れる恐れがあるが「文章の意味」とすれば、文章から離れることはないとした。秋田は、「形式」と「内容」の合体を主張するのである。

一方、秋田は、読解に要する読解力の要素について次のように説く。

文章には、作者の生活から生れた思想感情があり、この思想感情を表現する文字言葉があり、その表現は表現の制約たる「語法」によって統制されている。従って、文章を読解するということは、文字言葉を通し、「語法」の制約に従って、その中に含まれている作者の思想感情を把握することになる¹⁴⁴⁾。

秋田は、読解力を分析し、読解力の要素を「文字の力」、「語句の力」、「語法の力」、そして、発達段階に関わる「思想感情の理解力」とし、この四つの力を看過して読解力が養われるとした¹⁴⁵⁾。

秋田は、児童が読解に苦しむのは文字・語句のみが困難なのではなく、むしろその「内容」の理解だと主張する。読解力に必要な力に児童の発達段階にかかわった「思想感情の理解力」を挙げる例は稀少であり、秋田は授業実践から読解力に「思想感情の理解力」が必要と看破していたのである¹⁴⁶⁾。

2. 「創作的読み方」の目指すもの

秋田は、滋賀附小時代では教師が与えた課題を児童が追求する学習を行っていたが、奈良女附小においては「奈良の学習法」の枠組みの下、「問題法」を自律的学習の手段の「独自学習→相互学習→独自学習」の方法で児童主体の「創作的読み方」を実践した。

秋田は、奈良女附小では、滋賀附小時代で実践していた第2指導過程の「目的指示」を行わず、自律的創造的な学習による、通読の後、児童各自がすぐ「題名」から問題を作成する児童主体の読み方教授を実践した。「独自学習」で「作者想定」をして問題を構成する。そして、その解決による文章の深い意味理解、作者の「想」の把握、咀嚼吟味をなし、「相互学習」で「中心問題」の解決、作者の主眼とするところを明らかにし、整理、創造するという「創作的読み方」の変容・改革を成すのである¹⁴⁷⁾。

秋田は、「読み方」学習に「問題法」を用いたが、その根底に、「学習」は、「有機体が外界の刺激に反応する作用」、即ち「生活」と捉え、「よりよく生きんとする意識があり、努力があり、煩悶がある生活—即ち過去経験の改造を伴う生活」であってこそ学習すると思った¹⁴⁸⁾。

また、「学習」を常に生活と結びつけ、子どもの生活を離れて『学習』はあり得うるものでないとした¹⁴⁹⁾。このことは、木下の学習観「学習材料は自己建設の生活それ自身である」と一致する¹⁵⁰⁾。秋田は、このような「学習」において「問題法」は、児童が自ら問題を樹立することにより「学習の興味は惹起する」と説く¹⁵¹⁾。秋田は、問題は文章を学習することによって生まれるとし、問題の発生には、次の三点が必要とした¹⁵²⁾。

1. 問題は研究することによって発生する。
2. 問題は明らかになった意味を基礎にして発生する。
3. 問題は次第に発生しなければならぬ。

この「問題法」の学習方法について、秋田は、1926（大正 15）年の教育界では他教科でも多く用いられていて、それを国語科に用いたという¹⁵³⁾。

秋田の説く読み方において「問題法」を用いる方法は多方面で実践されたが、1920（大正 9）年代頃に行われていた「問題法」には次のような実態がある。秋田は、その結果、次のような弊害が生じているという¹⁵⁴⁾。

第1に、教師が児童に問題を与えている

第2に、問題が「器械化」している

第3に、問題のために問題を与えている

第4に、問題が部分的の小問題である

第1の弊害の結果、秋田は、児童は自然に受動的になり発動的に学習する気風が乏しくなるとした。第2では、学習法と称して「かくかくの問題を作成すればよい」と教師が方法を注入し、児童主体が確立されず、弊害を大きくすると説く。第3の結果は、児童が問題を作成せんとして文章を読めば、問題発見に能力が支配せられて、文章の生命とする所を究明することが看却されるとした。第4は、部分的の小問題は容易に作成して研究でき、学習指導には大変便利だが本文の主眼点に到達しない、効果の少ない方法であると説き、秋田は、「問題法」の安易な利用に警告を発している。

秋田は、児童が問題を発見することが何よりも価値あることと主張した。問題を発見することが児童の学習の興味を起す原因になると述べ¹⁵⁵⁾、「問題法」の適切な実践を望んだ。「創作的読み方」の学習は、「問題法」を手段とする自学自立的学習により、児童の活動的学習態度が確立するとした。

最後に秋田の「学習法」構築過程への実践、「創作的読方教授」の滋賀附小から奈良女附小への改革過程と「学習法」との相互関連、秋田の児童主体の自律的「読み方教授」の変革・創造を述べる。

3. 「読み方教授」創造へ

1) 「創作的読み方教授」の構築へー滋賀附小

秋田は、滋賀附小時代に文章本位の読み方を提唱し、読方教育の読解の目標を「文章の意味理解」とし、明治以来の文章・文字語句を重視した「形式」重視の読み方から「内容」を合致し、文章を通して作者の「想」を獲得することを主張した¹⁵⁶⁾。秋田は、文章理解の立場で、作者の地位に立って文章の意味を把握し、鑑識批判をし、自ら創造的努力をなさんとすることが重要とする「作者想定」法を提唱した¹⁵⁷⁾。彼は「作者想定」が「文章の意味を内面的に考察する有効な方法」であり、「形式」と「内容」を合致させる方法とした¹⁵⁸⁾。

秋田は、文章は「作者が生活表現するもの」と述べ、「その文章に表れていることは作者独自のものを表現する」とした。従って、文章の意味を理解するには文字文章に表れた「外面的な意味の詮索」ではなく、作者を想定し、作者の思想感情の「想」について、

その文章を生むに至る心理的な面まで考察するとした。秋田は作者を想定し、作者の「想」、「中心問題」を研究すれば文章と作者は緊密に関係づけられ、「文章の意味が忽ち氷解せられる」と説く¹⁵⁹⁾。

秋田が「作者想定」を主張したのは、「作者の探究＝文意自体」の探究と捉えたからである¹⁶⁰⁾。文章理解における作者の「想」に児童、読者が純一になった時、その「想」に対しては受動的であるが「想」の玩味に促されて起こる「情操的活動」が「能動」となり読み手に創作活動を起こすことになるとした。この点は秋田の説く「創作的読み方」の重視する所であり、「読み」と「表現」を結ぶものである¹⁶¹⁾。一方、秋田は、「創作的読み方」は「自学主義」が「生命」だとした¹⁶²⁾。しかし、滋賀附小時代では児童の「自学」については部分的な実践で十全に実践されていなかった¹⁶³⁾。

2) 「学習法」と「創作的読み方」－奈良女附小

秋田は、奈良女附小に赴任し、従来から行われていた自律自学を目指す創造的「学習法」と出会う。秋田はその「学習法」を児童の自律自学を育てる方法として、そのもとに読み方教授を実践する。秋田は、実践から「整理・練習」の「第二独自学習」が「中心問題」の構成に重要な役目を果たし、必要であることを木下に進言する。「学習法」は奈良女附小の訓導達の実践、とりわけ、秋田の読方科の実践から創設され、「学習法」「独自学習→相互学習→第二独自学習」として完成されるのである。

秋田は、奈良女附小での「独自学習→相互学習→第二独自学習」の「学習法」の下、「問題法」を用いた学習方法で「創作的読み方」学習を展開した。文章を読み、作者を想定して児童一人ひとりが問題を発見し、その問題を適切な方法で解決する。問題の解決から、更に文章の意味理解をなし、把握した意味からより発展した問題が生まれ解決することにより作者の「想」の確実な把握を行う。そして、最後に「中心問題」に到達する。各自がこの「中心問題」を学級全体に発表し、学級全体で「中心問題」の解決を図る。その「相互学習」の中で文章の意味・内容の咀嚼吟味・鑑賞を行い、再び「第二独自学習」で各自が学習の整理、創造を行い、各自が確かな文章の意味理解、作者の「想」の把握をなすのである。秋田は、「創作的読み方」の展開で、滋賀附小時代では第二指導過程に「目的指示」を設定していたが、奈良女附小では最初の「予定」から児童独自の学習の「問題」づくりへと変容する。滋賀附小時代の「創作的読み方」を児童主体の自学性に任せ、各自の理解に沿った学習展開に改革し、自己を「創造」をさせた。

秋田は、児童の自己の「創造」を次のように説く。

読者は自己の全生活を投入して文章の意味を発見する。故にかくの如くして発見せられた意味はちょうど自分の姿が文章に映じたやうなものである。即ち読者は文章といふ鏡に自己の姿を映しだしたのに他ならぬ。鏡に映じた姿は自己の姿で読者の生活が生んだその生命である¹⁶⁴⁾。読者は文章を読むことにより文章中に自己の姿—生命を発見し新しき自分を創造することになる。

上記のように、秋田は、児童が文章を読むことにより、「自己の姿—生命」を発見し、新たな自己の「創造」をなすと主張した。

3) 「学習法」との融合の結果

秋田が「創作的読み方」で「創作的取扱の生命」として位置づけた「自学主義」は、奈良女附小の創造的自律的な学習を目指す学習階梯「独自学習→相互学習→第二独自学習」に「問題法」を取り入れ、完全なる「自学主義」の学習へと完成したのである。

秋田は『発展的読方の学習』の序文で、「児童本位」の立場で「学習中心の読み方」、「文章本位の読み方」を高調することから、不完全な読み方が「連続的に発展する」と説く¹⁶⁵⁾。滋賀附小で提唱した「創作的読み方」は、奈良女附小で児童に最大限の自由を保障する「奈良の学習法」の下に、「作者想定」という視点に依拠し、作者の「想」を捉え、確かな文章の意味理解へ、そして、そこから児童は自身の生命を発見し、自己を創造する学習へと深化、発展を成した。

秋田は、学習方法として「問題法」を用い、読みの対象の「形式」と「内容」の一元化をなす「作者想定」を基盤とする「創作的読み方」の実践を重ね、児童の自律的学習の「創作的読み方」を成立した。この「読み方教授」創造、改革の結果、秋田が「学習法」作成の一翼を担うといった形で「奈良の学習法」が確立された。

秋田は、奈良女附小で、文章を読んで共鳴したとき、自分の生命を発見するという¹⁶⁶⁾。秋田の「読み方教授」は、一人ひとりの児童の生命が響き、自己の人間的成長をはからんとする「生命の読み方」の学習へ深化・発展をなした。このことは、それまでの教師の一方的、知識授与の学習から児童中心の自発的、創造的な人間的成長を図る学習への「学習の質」の大転換を示す。

この秋田の一人ひとりの児童の「作者想定」の下に文章の深い意味理解、咀嚼、吟味、

鑑賞、そして、表現、創造へと向かう児童主体の自律的・創造的な「学習の質」の変革は、「大正新教育」期における児童の自発性に基づく自己活動をなす授業改造、教師の一方的な教授法から児童主体の自律的学習の樹立の実態を示すものである。

今日の我々が、秋田の「独自学習」における文章から意味理解を図る学習方法、児童相互の集団学習「相互学習」での児童互いの考えの摺り合わせから生まれる文章の深い意味理解を得る実践から学ぶことがある。また、読み方における個人の学習の重要性、教師の指導性等は歴史的限界を踏まえた上でも秋田の実践に学ぶべき点は多い¹⁶⁷⁾。

また、秋田は、1914（大正 3）年に両派の長所と短所を勘案し、形式的事項と内容教授のそれぞれの長所を採る「折衷主義」の立場を国語教育界に主張した¹⁶⁸⁾。明治初期からの文字・語句・文等の教授を主とした「形式」重視した教授から国語科成立の 1900 年頃にその反動から「内容」重視の教授が起こり、大正初期には二つの教授の潮流が存在していた。芦田も 1916（大正 5）年の『読み方教授』で「形式を離れて内容なく、内容を離れて形式もない、内容形式相合致したところに生きたる国語が存在する」と主張した¹⁶⁹⁾。二人の主張後も東京高等師範学校教授兼附属小学校の佐々木吉三郎が国語を形式教科と考える人が多いことを嘆いた¹⁷⁰⁾。1922（大正 11）年に国語教育者垣内松三が『国語の力』で「（作品に於いて）内容は形式であり、形式は内容であり、内外統一の極致に文学の本質が厳存する」と説き、垣内が国語教育界に「内容主義か形式主義かいずれに就くべきか」という方途に「清新な指針を与えた」とされる¹⁷¹⁾。しかし、それ以前に秋田は国語教育界に「形式」と「内容」の合致を唱導していた。

第 V 章 注と引用文献

- 1) 神谷キヨ子「奈良高等師範学校附属小学校における秋田喜三郎の『読み方教授』の創造－「学習法」をくぐって－」『日本教科教育学会誌』第 36 巻第 1 号、2013 年 6 月掲載。
- 2) 神谷キヨ子「奈良女子高等師範学校附属小学校における秋田喜三郎の「学習法」の構築－「読方教授」の分析を通して－」『関西教育学会研究紀要』第 12 号、関西教育学会、2012 年 6 月、pp.1~16. に掲載。

3) 秋田喜三郎 1887年5月7日～1946年4月21日

* 秋田喜三郎略年譜

- 明治 20 年（1887）5 月 7 日 滋賀県栗太郡上田上村桐生（現大津市上田上町桐生）
に生まれる。
- 明治 27 年（1894）4 月 上田上小学校に入学する。
- 明治 35 年（1902）4 月 栗太農学校に入学する。
- 明治 39 年（1906）4 月 5 日 滋賀県師範学校に入学する。
- 明治 43 年（1910）3 月 23 日 滋賀県師範学校を卒業する。
- 明治 43 年（1910）3 月 31 日 滋賀県師範学校附属小学校訓導に任ぜられる。
- 大正 9 年（1920）1 月 14 日 奈良女子高等師範学校附属小学校訓導に任ぜられる。
- 昭和 10 年（1935）1 月 神戸市視学官に任ぜられる。
- 昭和 10 年（1935）8 月 神戸市視学官を辞し、全国教壇行脚をし直接現場の指
導にあたる。
- 昭和 16 年（1941）3 月 文部省嘱託として初等国語教科書編纂。
- 昭和 20 年（1945）5 月 東京大空襲に遭い、家屋家財一切焼失。文部省を辞
して帰郷する。
- 昭和 21 年（1946）4 月 21 日 死去。

<秋田喜三郎生家記録による>

- 4) 「形式」と「内容」の統一について、垣内松三が 1922 年『国語の力』附録で「(純粹なる芸術価値を認めらるる) 作品に於いて内容は形式であり、形式は内容であり、内外統一の極致に文学の本質が厳存する」と述べて「形式」と「内容」との統一を説く。垣内松三『国語の力』、垣内松三『国語の力』、不老閣書房、1922 年 5 月、p.305.
- 5) 秋田は、奈良女附小での「読み方教授」で『児童中心国語の新学習法』を 1922 年に、さらに、1925 年に『發展的読方の学習』で独自学習、相互学習の実践例を掲げる。秋田喜三郎『児童中心国語の新学習法』、明治図書、1922 年 4 月、秋田喜三郎『發展的読方教授』、明治図書、1925 年 6 月
- 6) 滋賀県教育会『近江の先覚』、滋賀県教育会、1951 年 3 月、pp.120~121.
- 7) 秋田は自学補導主義に関して『国語教育』で「自学補導に基ける読方教授」『国語教育』で 1916 年 8 月第 1 卷第 8 号から 1916 年 10 月第 1 卷第 10 号、1916 年 12 月第 1

- 卷第 12 号、1917 年 3 月第 2 卷第 3 号にわたって主張する（秋田喜三郎『国語教育』）。
- 8) 秋田喜三郎・山口徳三郎『読み方教授の新研究』、以文館、1914 年 3 月、pp.12~13.
 - 9) 山本稔「大正自由主義教育における国語科学習法の近代的改革とその今日的意義」『山梨大学研究紀要』第 32 号、1982 年 9 月、pp.40~50.山本は「『国語教育の実践理論』の現代的意義」『滋賀大国文』を数回に及んで掲載。「学習法」に関する山本の論文には「秋田喜三郎『国語教育実践理論』の現代的意義（9）」『滋賀大国文』、1982 年 3 月、pp.16~23.がある。小森茂「秋田喜三郎の読むことの学習指導論を中心に（一）」『語文と教育』、鳴門教育大、1988 年、pp.15~26.飛田多喜雄「秋田喜三郎」『近代国語教育論大系』第 7 卷、光村図書、1975 年、解説 pp.518~522.野地潤家「『初等国語教科書発達史』の意義と価値」『初等国語教科書発達史』、文化評論出版、1977 年、pp.819~848.小森茂「秋田喜三郎の読むことの学習指導論を中心に（一）」『語文と教育』第 2 号、鳴門教育大、1988 年、pp.15~26.西川暢也「『作者想定』論の進展」『滋賀大国文』第 37 号、1999 年、pp.65~74.渡辺哲男「秋田喜三郎にお
 - 10) 小森茂「読むことの学習指導論－筆者想定法・論を中心に－」『教育学研究紀要』第 25 号、中国四国教育学会、1980 年 3 月、pp.211~213.
 - 11) 友納友次郎「大正三年における国語教授の傾向」『学校教育』第 13 号第 2 卷、同文社、1925 年 1 月、pp.29~40.、秋田の折衷主義の提唱を掲載する。友納友次郎は綴方教育の先駆者とされる。
 - 12) 秋田喜三郎・山口徳三郎『読み方教授の新研究』、以文館、1914 年 3 月、pp.2~3.
 - 13) 同上 p.3
 - 14) 同上 pp.8~9.
 - 15) 同上 p.12.
 - 16) 同上 p.13.
 - 17) 同上 p.8.
 - 18) 秋田喜三郎『創作的読み方教授』、明治出版、1919 年 11 月、p.280. 序文で東京高等師範学校教授、文部省嘱託、『国語教育』主幹の保科孝一がこの書を推奨する。
 - 19) 同上 p.280.
 - 20) 秋田喜三郎『発展的読み方教授』、明治図書、1925 年 6 月、p.2.
 - 21) 秋田喜三郎『創作的読み方教授』、明治出版、1919 年 11 月、p.9.
 - 22) 同上 p.31.

- 23) 同上 p.31.
- 24) 同上 pp.32~36.
- 25) 同上 p.34.
- 26) 同上 p.67.
- 27) 同上 pp.47~64.
- 28) 同上 p.137.
- 29) 秋田は『創作的読方』『創作的取扱の意義』の中で西田幾多郎の『自覚に於ける直観と反省』の「西洋の学者の説（筆者注：在野の芸術家コンラット・フィーダラー＜1841-1895＞を指す）に、芸術家が或感覚に純一になった時に物が創造せられる」という言葉を例に出して、その言葉の意味を説く。その後、秋田は、「読み方教育において作者の想に純一になった時、その想に対しては受動的であるが、想の翫味に促されて起こる情操的活動は能動である」と述べる。秋田喜三郎『創作的読方』、明治出版、1919年11月、p.35.
- 30) 同上 p.180.
- 31) 久野雅樹・秋田喜代美『文章理解の心理学』、北大路書房、2001年9月、pp.66~67.
- 32) 2009年のOECDの国際学習到達度調査（PISA）「読解カリテラシー」の調査結果分析から、「知識や経験と結びつけて判断する熟考や評価」を育てる力が不十分として「文章を批判的に読む」ことが唱導される。花田修一『実践国語教育』、明治図書、2012年、pp.72~73
- 33) 同上 p.34.
- 34) 同上 pp.35~36. 国語科成立期の1901年、福岡師範学校附属小学校主事で上田万年の弟子の児崎為槌が『国語科教授法精義』（積善館、pp.34~35.）で「読み方」と「綴り方」の密接を唱導する。
- 35) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919年11月、p.30.
- 36) 神谷キヨ子『京都教育大学国文学会誌』第41号、京都教育大学、2014年7月、p.34.
- 37) 同上 pp.38~39.
- 38) 同上 p.34.
- 39) 秋田喜三郎「自学輔導に基ける読方教授」『国語教育』（保科孝一主幹）第1巻8号、育英書院、1916年8月、pp.43~47.
- 40) 同上 pp.43~47.

- 41) 秋田のこの考えは 1990 年以降の小学校学習指導要領国語科の目標に生かされている。
- 42) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919 年 11 月、p.280.
- 43) 秋田喜三郎「自学輔導に基ける読方教授」『国語教育』（保科孝一主幹）第 1 卷 8 号、育英書院、1916 年 8 月、pp. 43~44.
- 44) 同上 p.45.
- 45) 芦田は『教育研究』第 117 号（芦田恵之助「随感録」、初等教育研究会、1913 年 12 月、pp.69~79.）の「はしがき」に「今年は五年目に一回をまはるときまっている学校参観の当番で、さき頃富山・福井・滋賀・京都・奈良・三重をめぐって十五日に東京に帰ってきた」と述べる。
- 46) 秋田喜三郎『創作的読方教授』（明治出版、1919 年）を指す。
- 47) 秋田喜三郎『創作的読方教授』（明治出版、1919 年）を指す。
- 48) 同上 p.290.
- 49) 同上 pp.281-282. 秋田は同時に「通読課教科段階」pp.282~283.も記載する。
- 50) 山本稔は『国語教育実践理論』の現代的意義（『滋賀大国文』第 11 号、1974 年 1 月、pp.62~69.）で下段の「作者想定」を全過程ではなく一部分に表示している。
- 51) 同上 pp.284~285.
- 52) 同上 pp.290~291.
山本稔は『国語教育実践理論』の現代的意義（『滋賀大国文』第 11 号、1974 年 1 月、pp.62~69.）で「(六) 自習」を「(六) 自学」と記載する。
- 53) 同上 pp.291~292.
- 54) 同上 pp.291~292.
- 55) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919 年、pp.137~138. 秋田は次のように述べる。「文章を読むということは究極する所自己の過去経験によって文章を意味づけ、自己を拡張することであって、自己の力以上に意味を把ったり、味はったりすることは不可能の事に属する。東京高師の蘆田氏の『自己を読む』とは恐らく此の意味に外ならぬと思ふ」
- 56) 第 3 章第 2 節、3 節は、『関西教育学会紀要』第 12 号掲載論文「奈良女子高等師範学校附属小学校における秋田喜三郎の『学習法』の構築—読み方教授を通して—」（2012 年 6 月）を基に作成する。
- 57) 木下竹次（1872 年~1946 年）1919 年 1 月から 1940 年奈良女子高等師範学校附属小学

主事として「学習法」の構築とその実践的充実に取り組む。

- 58) 山路兵一「相互教育の揺籃」『学習研究』創刊号、1922年4月、pp.89~97.
- 59) 同上 pp.89~97.
- 60) 同上 pp.89~97.
- 61) 同上 pp.89~97.
- 62) 河野伊三郎 奈良女附小在職（1923年2月8日~1945年7月19日）
- 63) 鶴居滋一 奈良女附小在職 1920年12月14日~1946年1月4日
- 64) 桜井祐男、清水甚吾、池田小ぎく等『大正十年学級功程報告』、山路兵一『大正十年学級経営案』に「独自学習」、「相互学習」が記述されている。
- 65) 桜井祐男、清水甚吾、池田小ぎく等『大正十年学級功程報告』、山路兵一『大正十年学級経営案』に「独自学習」、「相互学習」が記述されている。
- 66) 木下竹次「独自学習汎論」『学習研究』第36号、1925年、pp.2~24.
- 67) 『職員会記録』に木下の指導が記録されている。（奈良女子大学附属小学校資料室蔵 1911年4月～1940年12月までの職員会記録を保存する）
- 68) 松本博史『神戸女子大学研究紀要』41号、2008年、pp.47~65.
- 69) 木下竹次「独自学習汎論」『学習研究』第36号、1925年4月、pp.2~24.
- 70) 木下竹次「学習原論」『学習研究』第9号、1922年12月、pp.15~25.
- 71) 木下竹次「学習原論」『学習研究』第2号、1922年5月、p.15. 木下は山路が創刊号で「独自教育」「相互教育」としているのを児童主体の取組みを強調するために「独自学習」「相互学習」に変更した。
- 72) 奈良女子大学文学部附属小学校『わが校五十年の教育』、大安堂、1962年、pp.83~86.
- 73) 山路兵一「相互教育の揺籃」『学習研究』創刊号、1922年4月、pp.89~97.
- 74) 木下竹次『学習各論』上、玉川大学出版、1972年8月、p.44. 奈良女附小で木下は、学習を「知識技能の修得を第一義とせず、学習者自ら生活して其の間に問題を発見し次に工夫して之を解決して行くこと」とし、これを「学習方法一元論」と名づけた。
- 75) 木下は、人が生活をする時には生活の目的を遂げようとするとし、生活即学習という。木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、pp.7~9.
- 76) 秋田喜三郎『児童中心国語の新学習法』、明治図書、1922年4月、p.55. 秋田は「独自学習の要訣」（『学習研究』第105号、1928年12月）でも独自学習の重要性を説く。
- 77) 同上 pp.58~63.

- 78) 同上 p.53. 「独自学習」が済まない児童については教師が補助にあたる。
- 79) 同上 p.55.
- 80) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919年11月、pp.290~291.
- 81) 秋田喜三郎『児童中心国語の新学習法』、明治図書、1922年4月、pp.55~59.
- 82) 秋田喜三郎『大正十年度学級経営報告書』、1922年、(手書き、附小資料室蔵)
- 83) 同上 奈良女附小の訓導たちは功程表や報告書を木下に年度当初と年度末に提出し、木下は目を通し検印や書き込みをして返却していたことが窺える。
- 84) 同上
- 85) 同上
- 86) 同上
- 87) 同上
- 88) 同上
- 89) 同上
- 90) 同上
- 91) 同上
- 92) 同上
- 93) 秋田喜三郎『児童中心国語の新学習法』、明治図書、1922年4月、pp.53~54.
- 94) 同上 p.2.序文
- 95) 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924年7月 第12版より『修訂国語の新学習法』と書名を変えて1974年第22版まで発行された。
- 96) 同上 p.50. 分団学習について、木下は「分団学習はある学習材料によって行われな
いときもある」と説く。木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、p.252.
- 97) 秋田喜三郎『児童中心国語の新学習法』、明治図書、1922年4月、pp.66~68.
- 98) 同上 p.54.
- 99) 同上
- 100) 同上
- 101) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年、pp.411~412.木下は学習に於いては学習者
自ら解疑することを前提として質疑を大いに重視した。
- 102) 秋田喜三郎『大正十年度学級経営報告書』、1922年(手書き、附小資料室蔵)
- 103) 同上

- 104) 「学級学習」は 1923 年に木下が公表した『学習言論』（目黒書店、序文 p.1.に記す）から「相互学習」に変化する。
- 105) 秋田喜三郎「学習精神の徹した読方」『国語教育』第 11 卷第 7 号、目黒書店、1926 年 7 月、p.17.
- 106) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923 年 3 月、p.482.
- 107) 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924 年 6 月、P.52.
- 108) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925 年 6 月、p.446~447.
- 109) 秋田喜三郎『大正十年度学級経営報告書』、1922 年(手書き、附小資料室蔵)
- 110) 秋田喜三郎『大正十年度学級経営報告書』、1922 年(手書き、附小資料室蔵)
- 111) 同上 p.54.
- 112) 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924 年 7 月、p.51.
- 113) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923 年 3 月、p.495.
- 114) 秋田喜三郎『大正十年度学級経営報告書』、『児童中心国語の新学習法』で秋田は「第二独自学習」の必要性を説く。
- 115) 木下は「学習教程」の「応用」は「習学上頗る重要」という考えを抱いていた。(木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』、第 3 号、1902 年、p.48.)
- 116) 神谷キヨ子「木下竹次の『教程』観-「学習法」の源泉を求めて-」『佛教大学教育学部研究紀要』第 12 号、2013 年 3 月 21 日、pp.55~64.木下は、鹿児島附小において「応用」の後に「終結」段を設定し、そこでの「自己評価」、「相互評価」が次時に向かうに大事と捉える。
- 117) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923 年 3 月、自序 p.1.
- 118) 同上 p.461.
- 119) 同上 p.461.
- 120) 同上 p.366.
- 121) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925 年 6 月、p.1.
- 122) 同上 p.163.
- 123) 同上 p.171.
- 124) 同上 pp.376~377.
- 125) 同上 pp.386~387.

- 126) 同上 pp.332~333.
- 127) 秋田の相互学習の実際について考察する。神谷キヨ子「秋田喜三郎の『相互学習』の一考察—奈良女子高等師範付属小学校での『読み方教授』実践—」『国分学会誌』第41号、京都教育大学、2014年7月、pp.~31~42.
- 128) 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924年7月、p.58.
- 129) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、p.429.
- 130) 同上 pp.442~443.
- 131) 同上 p.436~440.秋田は『発展的読方の学習』で『国語読本卷十二』「ねじ」の授業をとりあげる。「相互学習」で中心問題の解決をしている際、一児童が「新問題」の提出を行ったのでそれをとりあげ、学級全員で話し合った結果、今までの研究から新たな研究へと導いている。
- 132) 同上 pp.444~446.
- 133) 清水甚吾「相互学習の要訣」『学習研究』第105号、1930年11月、pp.151~152.
- 134) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、p.446.
- 135) 同上 p.107.
- 136) 同上 pp.446~447.
- 137) 奈良女子大学文学部附属小学校『わが校50年の教育』、大安堂、1962年、pp.83~86. 文部省は「教師の指導」の必要なことを説く。
- 138) 秋田喜三郎『児童中心読方の新学習法』、明治出版、1922年4月、p.62.この主張は芦田恵之助の「教師・児童共流の新読み方教授」の主張(『読み方教授』、育英書院、1925年、p.204.)に先行する。
- 139) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、pp.446~447.
- 140) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年3月、p.495.
- 141) 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924年7月、pp.161~179.
- 142) 同上 pp.180~199.
- 143) 同上 p.198.
- 144) 秋田喜三郎「読解は何を目標とするか」『学習研究』第20号、1923年5月、pp.79.
- 145) 同上 pp.76~82.
- 146) このことは、現在の「読むこと」の学習の中の「作者の考え」や「登場人物の気持ちを読み取る」等の教材の読解につながるものである。

- 147) 秋田は『指導過程実践読方教育』（明治図書、1938年、p.35.）で従来の「目的指示」を「操作の妥当性を欠く」と述べ、第2段に「題目」の指導を挙げる。
- 148) 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924年7月、p.31.
- 149) 秋田喜三郎「生命の読方」『国語教育』第6巻第6号、目黒書店、1921年6月、pp.16~20.
- 150) 木下竹次『学習原論』、目黒書店、1922年3月、p.237.
- 151) 秋田喜三郎「問題法による読方」『学習研究』第36号、1925年4月、p.89.
- 152) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、p.170.
- 153) 秋田喜三郎「方法に禍せられたる読方」『学習研究』第46号、1926年2月、p.65.
- 154) 同上 pp.65~66. 秋田は国語科における「問題法」の実践方法の誤解を指摘する。
- 155) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、p.167.
- 156) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919年11月、pp.34~37.
- 157) 同上 p.35.
- 158) 同上 p.35.
- 159) 秋田喜三郎「読方と其の方法の更生」『学習研究』第50号、1926年6月、p.61.
- 160) 秋田喜三郎「読解は如何にして発展するか」『学習研究』第22号、1924年2月、pp.50~57.
- 161) 秋田喜三郎『創作的読み方教授』、明治出版、1919年11月、p.35.
- 162) 同上 p.180.
- 163) 滋賀附小時代では授業過程において自学が一部分しか設定できなかった。秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治図書、1919年11月、pp.281~282.
- 164) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、pp.85~86.
- 165) 同上 pp.4~5. 秋田は、従来の読み方教授が文章本位の読み方教授へと高調し、不完全なる読み方が連続的に発展して完全なる読み方に到達することを理想として「発展的読み方」を唱えた。
- 166) 秋田は『国語教育』第6巻第6号（目黒書店、1921年6月、pp.16~20.）で「ある文章を読んで共鳴共感したという境地はその文章中に自己の生命を発見したときである。生命の読方はかく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生長を図らんとする読方である」と説き、「生命の読み方」を主張する。秋田は『創作的読方』「創作的取扱の意義」の中で西田幾多郎の『自覚に於ける直観と反省』の説について述べる（本章 p.144.）。秋田が『創作的読方』で西田の説を例に出すとい

うことは西田の思想の影響を受けていて、「生命の読み方」も西田の生命主義思想の影響が考えられる。

- 167) 今日の課題として個としての思考・判断力を育てる視点から個の学び「独自学習」が重要とされる。『学習指導要領総則編』第3章第5節、文部科学省、2008年 須田実「学習の見通しや振り返り活動」『実践国語研究』、明治図書、2012年、pp.7~8.
- 168) 秋田喜三郎・山口徳三郎『読み方教授の新研究』、以文館、1914年3月、pp.12~13.
- 169) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書店、1916年4月、p.129.
- 170) 佐々木吉三郎「読方教授の諸問題『国語教育』第9号、目黒書店、1920年9月1日、pp.79~83.佐々木は「国語は形式教科だとばかり考へるのは、多くの人の陥り易い癖」だと嘆き、「その文字が示す内容を的確に了解して、その内容の符号として固く両者を結びつけるといふ第一歩の任務を忘れないやうにしたいと思ふ」と述べる(p.80)。
- 171) 奥田真丈『教科教育百年史』、建帛社、1985年、p.265.垣内松三『国語の力』附録、不老閣書房、1922年5月、p.305

秋田喜三郎 著書目録

1	読方教授の新研究	大正3年(1914)
2	創作的読方教授	大正8年(1919)
3	児童中心国語の新学習法	大正11年(1922)
4	一郎の読方(児童用図書)	大正11年(1922)
5	文と文話(児童用図書)	大正11年(1922)
6	英子の綴方(児童用図書)	大正12年(1923)
7	修訂国語の新学習法	大正13年(1924)
8	尋常小学校読方学習字典(五)	大正13年(1924)
9	尋常小学校読方学習字典(六)	大正13年(1924)
10	発展的読方の学習	大正14年(1925)
11	国語読本の縦断的研究	大正14年(1925)
12	綴方学習と創作(児童用図書)	大正14年(1925)
13	読方学習と創作(児童用図書)	大正14年(1925)

14	読本全課發展的読方の実際	大正15年(1926)
15	読み方問題の基調	昭和2年(1927)
16	修訂創作的読方教授	昭和2年(1927)
17	綴方新学習法	昭和3年(1928)
18	綴り方の文話(児童用図書)	昭和4年(1929)
19	全高等小学読本の本質的研究	昭和5年(1930)
20	課程中心綴方学習指導書尋一	昭和5年(1930)
21	学習徒の断想	昭和6年(1931)
22	課程中心綴方学習指導書二	昭和6年(1931)
23	修訂綴方新学習法	昭和6年(1931)
24	課程中心綴方学習指導書尋三	昭和7年(1932)
25	読み方教育の新相	昭和7年(1932)
26	課程中心綴方学習指導書尋四	昭和8年(1933)

27	小学国語読本 指導書 卷一	昭和8年(1933)
28	小学国語読本 指導書 卷二	昭和8年(1933)
29	課程中心綴方学習指導書尋五	昭和9年(1934)
30	小学国語読本 指導書 卷三	昭和9年(1934)
31	小学国語読本 指導書 卷四	昭和9年(1934)
32	教育雑誌「読方教育」	昭和9年(1934)
33	課程中心綴方学習指導書尋六	昭和10年(1935)
34	小学国語読本 指導書 卷五	昭和10年(1935)
35	小学国語読本 指導書 卷六	昭和10年(1935)
36	小学国語読本 指導書 卷七	昭和10年(1935)
37	小学国語読本 指導書 卷八	昭和10年(1935)
38	綴方の作り方(児童用図書)	昭和11年(1936)
39	新国語教育実践問題	昭和11年(1936)

40	尋一解釈実践国語教育問題	昭和11年(1936)
41	尋常読方学習指導案尋五・六	昭和11年(1936)
42	創作本位新読本と綴方教育	昭和12年(1937)
43	指導過程実践読方教育	昭和13年(1938)
44	読本の体系的研究	昭和13年(1938)
45	綴方教育実践諸問題	昭和14年(1939)
46	新読本縦の研究	昭和14年(1939)
47	国民学校国語の学習訓練	昭和15年(1940)
48	国語科読方主任のために	昭和15年(1940)
49	私の読方研究授業	昭和15年(1940)
50	国民学校国語教育の新使命	昭和16年(1941)
51	日本語のお話(児童用図書)	昭和17年(1942)
52	初等教育国語教科書発達史	昭和52年(1977)

* 『初等教育発達史』は関東大震災に遭い、出版社で原稿が焼失になった。秋田喜三郎死去の後、長男秋田義男が滋賀の自宅から草稿を見つけ出版された。

終 章

I. 「読むこと」の基底を確立する授業

大正時代の国語教育にかかわる主張や方法論において、明治期の教師本位、五段階の形式主義、注入主義の教授が厳しく批判され、「児童本意、実質主義、自発活動重視の学習」の強調がなされた。大正期は欧米のデモクラシー運動にも影響され、学習者の「個性尊重」、「主体性の確立」、「創造性の開発」を求めて、読み方・綴り方の両分野にわたり、新たな主張や提案がなされた¹⁾。すなわち、明治期の教材論、方法論といった「手段」から、大正期には教育をうける「対象」へとその眼差しが変化した。

終章では、大正期に我が国の「読み方教授法」を大きく躍進させた、

1. 芦田の読み方「教授法」の構築
2. 秋田の児童の自律的「読み方」学習

が「形式－内容」の二元化から一元化への転換へ大きな要因を果たし、児童の自発性を高め、自発的学習から自己創造なすという「読み方教授」の改革が「大正新教育」期の新たな実態を示すことを明らかにし、最後に今後の課題を述べる。

子どもは大人と違う独自の存在であるという認識は近代になって初めて生じたものである。汚れなく無垢で弱く保護すべき子どもを称揚する雑誌『赤い鳥』（1918年7月）が鈴木三重吉によって創刊されたが、その購読者層は会社員、銀行員、官公吏、教員等の新興中流階級（1920年で人口の約5%）の家庭で、そこではすでに子どもらしさの規範が浸透していた²⁾。

しかし、多くの貧しい階級に取っては相変わらず子どもは労働力であり、大人になる前段階と捉えた扱いであったため、学校が子どもらしさの規範を大衆に浸透させることを図る場となった³⁾。子どもは大人と違う独自の存在だということを学校が大衆に教えていく役目を行った。また、子どもを「教育の主体」ととらえ、「その生活の必要や要求から学習内容を確定し構成していく」という教育観は、当時の教師をひきつけるに値する内容を持っていた⁴⁾。「生活上の必要や要求」に答える意味から、「読み方」の授業こそはその中心を占める有力な教科であった。

「大正新教育」期時代は明治期の「画一主義的」なドイツのヘルバルト派の五段階教

授に代表される形式的「知識注入教授」から、「子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育」と定義され⁵⁾、中野は、「大正新教育」をそこからの改革と捉え、多くの研究者達も肯定的にこれを継承する⁶⁾。中野の説く、国定教科書のもとでの教師主導の一斉教授法の「画一主義」を管理的一斉教授法と捉え、本稿では、「画一主義」からの脱却とは児童の実態を考慮し、児童主体の学習という学習の質の改革とし、その改革を「大正新教育」の一実態と捉える。

中でも国語科の「読み方」は、従来からの国漢学者の系統を引く文章・語句の形式的事項の教授を本旨と考える教授が「内容」を重視と考える研究者達から批判され、児童の自発性を重視し、文章・語句の「形式」重視、「内容」重視の「読み方教授」改革を目指した⁷⁾。

芦田恵之助は『読み方教授』の中で、

教授の方法については、我等、猛省に猛省を加うべし、いかんせん教材は国家これを定めて、吾人これに服従せざるべからず、教材の不適當は、我等の愚昧と相応じて、この欠陥を生めり⁸⁾。

と国定教科書の批判を明言した。また、芦田は、「事情の異なった被教育者に、同一の教科課程を教授するのが、必ずしも国の教育として統一ある義ではない」⁹⁾と画一教授や当時の公教育、教科書、教育課程全般を鋭く批判した¹⁰⁾。芦田や秋田喜三郎等同時代の教師達は、大正期の欧米のデモクラシーの思想の影響を受け、教師中心ではない、児童が主体的に学習する我が国独自の新しい「読み方教授法」の構築に取り組んだのである。

本稿では、「大正新教育」期の国語科「読み方教授」の実態を芦田恵之助と秋田喜三郎の兩人に焦点を絞り、児童の自発活動を重要とし、文字語句の「形式」重視と「内容」を重視する「形式-内容」の二元論の教授法から「形式-内容合致」の一元論を軸に、読むことから「自己」を読み、自律的学習、「自己創造」をなす「読み方教授」への改革という側面から明らかにした。

1911（明治 44）年文部省命令により国語国字問題の調査のためにヨーロッパへ派遣され、1913（大正 2）年帰国した保科孝一は、1911 年当時には、ドイツの「国語教育」と日本とではその進歩と成果に「非常な懸隔」が存在し、我が国では「まだ国語問題は解決されていない」とした¹¹⁾。しかし、その保科は、1919（大正 8）年の秋田の著書『創作的読方教授』が現状の「形式の取扱」に重を置くべきか、「内容の探究」に力を注ぐべきか、

その方針が曖昧である「読み方教授」の「徹底を得るもの」と絶賛した¹²⁾。保科は、『『創作的読方教授』は従来の「読み方教授」を一変するものであり、その方法によれば「読み方教授は躍進を遂げる」と記した¹³⁾。このことから秋田の「読み方教授」が当時の「読み方教授」法に多大な影響を与えたことが判明する。

また、芦田の児童中心、自己覚醒を図る「読み方教授」法には、樋口の「活動主義」の思想、文字・語句の「形式」と文章の「内容」一致の思想の影響、また、「自己を読む」思想の契機となっていることを明らかにした。一方、秋田は、滋賀附小において構築した「創作的読み方」を奈良女附小において自律的「創作的読み方」教授へと改革を果たすが、そこには、奈良女附小における木下竹次の初期思想「教程」観、「学習法」等の教育思想に多大の影響を受けていることを本稿で明らかにした。

芦田の「読み方」における「自己を読む」指導方法や秋田の「作者想定」法は、児童が作品に内存する作者の生命を自らの生命として体感・感得し、作品の本質を自己の内部から「読み」、児童が「自己覚醒」をなし、「自己創造」を促す方法であった。それは、「大正新教育」期における児童の人間認識、自己認識から「自己創造」を成し、自発的、自律的「読み方学習」を成す改革であることを明らかにした。

1. 芦田恵之助の「自己を読む」と「文字・語句」の「形式」「内容」一元化

大正初期の国語教育界では、読み方の指導について、明治初期から実践されている形式方面の主要事項の文字・語句等さえ正確明瞭に教授すれば、国語の力が自然に身につくとする「形式主義」の考えと明治後半期頃から提唱された、文字や語句が不明でも内容即ち意味を把握すればよいとする「内容主義」の考えのどちらを採るかが時代的要請であった。

この「形式主義」と「内容主義」の問題について、芦田は、1916（大正5）年の『読み方教授』で『『研究の方便』である分解を、国語教育に持ち込んだのは不都合なこと』¹⁴⁾と喝破し、「形式を離れて内容なく、内容を離れて形式もない、内容形式相合致したところに生きた国語が存在する」¹⁵⁾と主張した。

芦田は、従来から実践されている文字・語句等の形式方面さえ正確明瞭に教授すればよいとする「形式主義」の考えや内容を重視する「内容主義」の考えのどちらか一方であれば確かな理解ができないとした¹⁶⁾。

芦田は、児童が文章と対峙して、作者の思想・感情の「響き」を会得し、そこに自己の

思いや考えを広げ、巡らせて読む読み方、「自己を読む」読み方、語句・文の「形式」と「内容」を共に重要とする「形式内容相合致」の読み方を唱導した。さらに、児童が「自己覚醒」を成し、自学をなす発動的学習態度の確立を図り、進歩向上を図る指導方法として芦田は「七変化の教式」を産み出したのである。

この「七変化の教式」による芦田の授業について言語活動から分析した結果、芦田の授業は、教師の発言量が多いが児童の反応を確実に受け入れ、教師が児童に方向性を与える指示の発問を的確に行い、児童の内容理解の程度と質を確認し、学習状況を把握した授業であった¹⁷⁾。芦田は、「読み方教授」は教師の一方的、管理的な授業から生じる児童の「生きる屍」¹⁸⁾状態の授業ではなく、一人ひとりの児童が生命に満ちあふれた主体的に取り組む授業を目指すべきだとした。芦田は、明治期からの教師中心の一方的な「読み方教授」から児童中心の「読み方教授」へと転換、児童の自己認識、自己拡大の「読み方教授」法の樹立を成す。

芦田が「自己を読む」ことを主張する 1916 年までの「読み方教授」は、教師の後について文章がすらすら読めることがその内容であった。芦田の文章・内容把握から自己の思いを広げる「自己を読む」という「読み方教授」は、単なる内容の「想定」理解にとどまらず、文章を読むことから新たなる知的・情緒的な経験を獲得し、児童一人ひとりの読みの能力・経験を一層深め、「自己覚醒」という、児童の自己認識、自己拡大を遂げるものである。芦田の「自己を読む」読み方教育の実践は、それまでのわが国の「読み方教授」に質的变化を惹起した。このことについて本論稿で明らかにした。

2. 秋田喜三郎の「作者想定」と「文字・語句」の「形式」「内容」一元化

秋田は、1914（大正 3）年に国語科の明治以降論議されてきた従来の国漢学者の系統を引く文章・語句の形式的事項の教授を本旨と考える立場、内容を教授することを以って「読み方教授」の本旨と考える立場の二つの潮流問題に対して、両者は共に必要とし、両者の短所を除き、長所を生かす「折衷主義」への立脚を表明した¹⁹⁾。秋田が「折衷主義」の立場を国語教育界に宣言したことは、明治期の「読み方教授」の「形式教授」、「内容教授」からの脱皮を促すことになる。さらに、秋田は、1919（大正 8）年の『読方教授の新研究』で創作的自学的「読み方教授」を提言し、そこでも「内容形式の一致があつて、其の調和的の取扱が真の読方教授である」²⁰⁾と「内容」と「形式」一致の一元化の授業を主張した。

秋田は、文章理解の確実性を目指す方法として「創作的読み方」を唱導し、「作者想定」法を打ち出す。秋田は、文章を読む学習では常に作者と離れず、学習過程全体を貫く一本の太い梁として「作者」の血肉に入り込むことを主張した。この「作者想定」法で、秋田は、文章と内容の合致の「形式－内容」の一元化を成すとした。秋田は、文章を「読む」とは、各自が作者の思想・考えを「想定」する「作者想定」を行い、そこから各自の新たな知識理解、思想変革などが生じるとする。この「作者想定」は、秋田の提唱以降、意味理解の有効な方法として当時の国語教育界に受容されていく²¹⁾。

秋田は、この作者の思想感情の「想」の把握で「単純化せる文章を通して、複雑錯綜せる想を玩味させることは読方教授の到達点」²³⁾と考へ、文章の意味理解に「想」の把握だけでなく、「想の玩味」を要求した。秋田は、この「想の玩味」には「読解力・鑑賞力がなければならない」²⁴⁾とした。秋田のこの考え方は、鑑賞教育論への先駆的主張となる²⁵⁾。

「創作的読み方」の特徴は、児童の主体性を図る「自習」を学習方法の中心に据えたことである。秋田は、当時の形式的、画一的教授が「学ばせられる」という受動的教育であり、その結果、「教える作用が止むと同時に児童の学習も止んだ」という事態を引き起こしていると説いた。秋田は、受動的教育の欠陥を排除し、児童の「自己」の拡大を図るために「自学自習」の態度の確立の重要性を提言した²⁶⁾。

また、秋田は、「自学自習」を発動的学習にするためには、教師の活動は児童の裏面に隠れなければならない、即ち「教師は黒幕内に徹して主役はあくまでも児童」とした。秋田は、この「黒幕内にある教師の活動」が児童に多大の影響を及ぼすとし²⁷⁾、児童の主体性を図るため教師の活動は「黒幕内にある活動」と位置づけた。一方、秋田は、自学輔導は、教材の性質程度により教師は制限を加えて指導するが教えるべき内容は確実にしっかりと教えなければならないと説く²⁸⁾。このことは、先述した「教師の活動は児童の裏面に隠れる」とことと相反して、注目すべきである。

秋田は、奈良女附小で「学習法」の洗礼を受けたことで、滋賀附小での「創作的読み方」で「目的指示」から始まる教師の指導中心とした「読み方」教授を児童の自律的学習へと変容し、学習当初から児童が独自で問題を考へ、文章の深い意味、把握をなす児童主体の「読み方教授」へと改革し、「読み方教授」の飛躍、児童の自己の拡張、自己創造をはかったことを本稿で明らかにした。

また、秋田は、作者の「想」の吟味・表現法の「鑑識批評」から児童はその作者の思想感情を自分のものとし、更に進んで児童は創造的努力をなすとして、文章を「読むこと」

と「書くこと」を結合させた³²⁾。当時、秋田は、独立してなされていた「読むこと」と「書くこと」を一体化し、明治期「国語科」成立頃からの国語の目標である国語の学習を全体的・総合的に理解、把握させようとした。このことは後世につながる先駆的な実践である。

また、秋田は、奈良女附小における「読み方」の授業実践から「第二独自学習」の過程を重視し、それまでの奈良女附小の「学習法」に「第二独自学習」を付加する組織化を木下に提言した。秋田が奈良女附小の訓導山路等達と共に学習組織「独自学習から相互学習、更に第二独自学習へ」という「奈良の学習法」の確立に貢献したことが明らかになった³⁷⁾。

秋田が掲げた「読み方教授」の目標は、児童の自学自習の習慣の形成、卒業後も常に新聞雑誌やその他の書籍に親しんで自習していく生涯に続く学習態度の育成であり³⁸⁾、当時、既に、秋田は、現代に通じる考えを主張していたことが判明した³⁹⁾。

3. 芦田と秋田の「読み方教授」の創造

芦田は東京高等師範での児童中心の読み方教授の実践者であり、秋田は奈良女附小での実践者でつながりは無いと一般には考えられている。しかし、本研究において、秋田の論文「自学輔導に基ける読み方教授」(『国語教育』第8巻)の記述から⁴⁰⁾、秋田の奈良女附小での「読み方教授」の実践の発端は、高等師範学校訓導の芦田の児童の「自動活動」重視の影響下にあり、二人の「読み方教授」の思想が邂逅し、通底していたことが明らかになった。

また、秋田は、「読むといふことは究極する所、自己の過去経験によって文章を意味づけ、自己を拡張することであって、自己の力以上に意味を把ったり、味はったりすることは不可能の事に属する」と説き、芦田の「自己を読む」と自身の「作者想定」とが同一の見解と述べる⁴¹⁾。

芦田と秋田は、「読み方教授法」改革に取り組む方法と姿勢は異なるが、欧化主義政策の結果生まれた明治10年代頃からの教師中心、知識注入主義の「読み方教授」への批判から共に「大正新教育」期の児童中心、児童主体の国語科「読み方教授」改革に挑んだ。

一方、芦田の「読み方教授」法の実践は垣内松三がその理論付けを行い⁴²⁾、また、秋田の「読み方教授」法の実践は木下の理論の実践を果たしている⁴³⁾。芦田と垣内、秋田と木下のそれぞれが「読み方教授」の理論者とその実践者の関係をなす。

本稿では、秋田と芦田が文・語句と内容を一致させた「形式-内容」の一元化を図り、

児童が文章から「自己を読み」、「作者想定」をし、「自己覚醒」、「自己の拡張」、「自己創造」をなすという児童中心、児童の自発性に基づいた「自己創造」への改革を果たす「読み方教授」を精査した⁴⁴⁾。中野は「大正新教育」期の実態、千葉師範附小の自由教育、木下竹次の奈良女高師附小等の教育の政策や内容について述べるが当時の児童の学習活動、授業改造の具体的な改革経過等については述べていない⁴⁵⁾。

本稿では、国語科「読み方教授」における明治期の教師中心の画一的、知識主義的な学習を児童中心の人間内面認識、自己認識や「自己覚醒」を成す「学習の質」の転換を図る授業改革過程の考察から「大正新教育」期の新たな実態の一面を明らかにした。

II. 今後の課題

本論稿では、「大正新教育」期の実態を中野が取り上げていない明治期の児童の学習実態を批判的に克服しようとした国語科、「読み方教授」の改革実践過程から児童の自己認識面からの改革実態を解明しようと本研究に取り組んだ。そのことは、国語教授の視座を持って教育創造実践を成した先人の実践過程から歴史の中の最も重要な部分の枠組みをとらえ直すことであり、現在の読み方教授法改革の指針を得ることにつながるものである。

「大正新教育」期の実態を国語科「読み方教授」の改革の実践過程の考察から明らかにしようとした結果、そこから国語科「読み方教授」の今後の研究の課題として、次の2点が挙げられる。

第1は、秋田喜三郎の「問題法」による読み方指導の発展追究をすることが挙げられる。秋田は、「問題法」の指導に「問題は研究（文章を読む）することによって発生する」等を挙げる⁴⁶⁾。青木幹勇が自著『問題を持ちながら読む』で「問題を作ることは、そのまま文章を読むことです。文章について考えることです。それは漠然と読むということではありません。文字、語、段落、書かれている事実、主題というように関連をもってひろがり、深められていくのです。」と述べる⁴⁷⁾。この青木の言葉は秋田の「問題法」の問題発生の定義を深めていると言える。今日に秋田の指導法の継承・発展がされているとする青木の実際の教育現場での「問題をもちながら読む」指導実践について研究考察をする。

第2に、今回、大正期における芦田恵之助と秋田喜三郎の読み方教授の改革について考

察を行った。しかし、昭和期以降も芦田は「教式」の教壇実践を積み重ね「皆読皆書皆綴皆話」へと進み、秋田も自学主義の「読み方教授」の教壇実践を行い「読み方教授」の検討・考察を続ける⁴⁸⁾。今後、芦田と秋田の昭和期における「読み方教授」の考察を図る。

第3に、本論で追究した芦田恵之助と垣内松三、秋田喜三郎と木下竹次の両者については、それぞれ実践者の読み方教授法の成立、発展の内実を捉えることに主眼を置いた考察を行ったが、そこには想定以上に理論と実践が密接で、有機的な関係が認められた。この両者が響きあったある種の理想的な関係について詳細な考察を行いたいと考える。

「大正新教育」期に児童の主体的学習を目指し、国語科、読み方で芦田恵之助と秋田喜三郎が追究した学習における児童の自己活動、主体的な読みの学習、学習から自己創造を成す実践は、今日の学習においても重要な位置を占める。学習における教師の指導性、児童への発言の重要性は勿論のこと、児童が自発的に読む学習態度の確立、読む力を多方面に発展させていく学習構想が今後重要となる。児童が文章を主体的に読み、そこから自己の視野を広げ、自己改革を図り創造発展するという教育を実践することは、児童の「生きる力」を育てることであり、大正期から今日にも脈々と続く課題である。

終章 注と引用文献

-
- 1) 稲垣房男『近代国語教育論体系』7巻、大正期IV、光村図書、1975年3月、解説
 - 2) 河原和枝『子ども観の近代』、中央公論社、1998年8月、pp.84~85.
 - 3) 中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968年12月、p.139.
 - 4) 同上 p.139.
 - 5) 中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968年、p.10. 中野は「大正新教育は、主として大正期において、それまでの『臣民教育』が特徴とした画一主義的な注入教授、権力的なとりしまり主義を特徴とする訓練に対して、子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育」と述べる。
 - 6) 「大正新教育」の先行研究には、地域における大正新教育運動、「大正新教育と赤井米吉・野村芳兵衛」等の思想についてがあり、教科の研究として「道徳教育」「生活科」「数学科」「地理科」「歴史科」「体育」「総合教育」「保育」「児童文化」「学級経

営」等がある。しかし、いずれも児童の教科内容への取り組み実践は説くが児童の内面変革、人間認識の変革については触れられていない。国語科では「綴り方」、成城小学校の国語科の教科改造の研究が見られるが、成城小学校の「教科改造」は「読方科」の教科書についての事例、読書科への分科が述べられ、「読み方」の指導法について詳細に言及されていない。

- 7) 飛田多喜男『近代国語教育論大系』5巻、大正期Ⅲ、光村図書、1975年3月、p.2.
- 8) 芦田恵之助『読み方教授』、目黒書院、1916年、p.8.
- 9) 同上 p.9.
- 10) 小田切正「芦田恵之助研究」『教育学研究』第34巻第1号、日本教育学会、1967年3月、pp.4 8~58.
- 11) 保科孝一『独逸各都市の小学校における国語教育の報告』、文部省、1913年6月、p.199. 1911年保科は、ドイツでは学年の読本の整備が完成され、如何に指導すべきかという「国語問題」は既に解決されているが、我が国では、まだ「国語問題」は解決されていない」として、「国語教育」の進歩と成果に「非常な懸隔」があるとする。
- 12) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919年、序 p.1.当時高等師範学校教授の保科孝一が序を述べる。
- 13) 秋田喜三郎『創作的読方教授』（1919年、明治出版）序 pp.2~3.「内容の探究としては要旨の概括これに対する批判作者の想定等について特に指導する必要があるが、これまでは徹底していなかった」と説く。保科はその後、『国語教授法精義』（育成書院、1916年）を著作する。
- 14) 芦田恵之助『読み方教授』、育英書店、1916年4月、pp.128~129.
- 15) 同上 p.129.
- 16) 同上 p.129.
- 17) 本論文第2章第2節「芦田恵之助の読み方教授」の特質
- 18) 同上 p.76.
- 19) 秋田喜三郎「現今国語教育の二潮流」『教育学术界』第28巻第5号、同文館、1914年2月、pp.55~60.
- 20) 秋田喜三郎・山口徳三郎『読方教授の新研究』、以文館、1914年3月、pp.12~14.
- 21) 現下では「筆者想定法・論」として倉沢栄吉が現代の言語生活や言語環境を情報化社会とらえ、そこに生きてはたらく読むことの力の育成をめざす方法論として提唱する。

- 倉沢栄吉『筆者想定法の理論と実践：読むことの学習指導の改革』青年国語研究会、
共文社、1972年10月、pp.25~36.
- 23) 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治図書、1919年11月、p.36.
- 24) 同上 p.138 宮川菊芳『現代読方教育の実相と批判』（厚生閣、1940年5月）宮川は、
秋田が自分より早く「味はうことの指導」を提唱したとする。
- 25) 同上 p.137.
- 26) 秋田喜三郎「自学輔導主義における読方教授」『国語教育』第1巻8号、育英書院、1916
年8月、pp.43~47.
- 27) 同上 p.46.
- 28) 同上 p.47.
- 32) 同上 p.35.
- 37) 本論文第3章 第1節「秋田喜三郎の『学習法』の構築」
- 38) 同上 pp.43~47.
- 39) 秋田のこの考えは1990年以降の小学校学習指導要領国語科の目標に生かされている。
- 40) 秋田喜三郎「自学輔導に基ける読み方教授」『国語教育』第8巻、育英書院、1916年8
月、pp.43~47.
- 41) 同上 pp.137~138. 秋田は「東京高師の芦田氏の『自己を読む』とは恐らく此の意味
に外ならぬと思ふ。故に吾人は児童の読解力・鑑賞力を養ひ、自己発展の原動力を付
与しなければならぬ。」という。
- 42) 垣内は芦田の『冬景色』の授業実践から「教式」・「センテンスメソッド」について
『国語の力』（垣内松三、不老閣書房、1922年5月、pp.19~26.）で、また、「自己を読
む」については『国語教育学講和』（垣内松三、同志同行社、1936年、pp.179~283.い
ずれも第3章）で学究的説明をなす。
- 43) 秋田は奈良女附小で主事の木下の考えの影響の下で自律的創造的「読み方」学習授業
実践を行った（第5章）。
- 44) 「形式内容」の一体化は、1921年に垣内松三が『国語の力』で理論化する。垣内松三
『国語の力』、不老閣書房、1921年5月、pp.35~38.
- 45) 中野は『大正自由教育の研究』で千葉師範附小の自由教育、奈良女高師附小の教育、
自由学園の教育、明星学園の教育などの政策と実践内容の概観を述べる。中野光『大
正自由教育の研究』、黎明書房、1968年また、中野は1980年に『児童の村小学校』を

共著で出版するが、そこでも児童の村小学校等の取組について述べられ教科教育改造については述べていない（中野光・高野源治・野口幸宏『児童の村小学校』、黎明書房、1980年）他の中野の著作も教育改造、その過程については述べていない

- 46) 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年6月、p.170. 秋田は次の二点も「問題の指導」事項として挙げる。「・問題は明らかになった意味を基礎にして発生する・問題は次第に発展しなければならぬ」
- 47) 青木幹勇『問題をもちながら読む』、明治図書、1986年、p.155.
- 48) 芦田は『国語教育易行道』（同志同行社、1935年、p.289.）で「皆読・皆書・皆綴・皆話」を主張する。秋田は『読方問題の基調』（明治図書、1927年、pp.39~58.）で当時の読み方教授の問題に方法更正を唱え、指導過程（秋田喜三郎『指導過程実践読方教育』、明治図書、1938年）について追及する。

主要参考文献一覧表

I. 芦田恵之助・秋田喜三郎単行本

- 芦田恵之助・佐々政一『文章研究録』第1号、育英書院、1914年
- 芦田恵之助他『小学児童おさらひの仕方』、実業之日本社、1915年
- 芦田恵之助『読み方教授』、育英書院、1916年
- 芦田恵之助『尋常小学綴り方教授書』巻2、育英書院、1919年
- 芦田恵之助『第二読み方教授』、蘆田書店、1925年
- 芦田恵之助『国語読本各課取扱の着眼点尋常科第一学年』、蘆田書店、1928年
- 芦田恵之助『同志同行』、同志同行社、1934年
- 芦田恵之助『小学国語読本と教壇』巻三、同志同行社、1934年
- 芦田恵之助『風鈴』、同志同行社、1934年
- 芦田恵之助「松阪の一夜」『教壇叢書・松阪の一夜』、恵雨会、1934年
- 芦田恵之助『国語教育易行道』、同志同行社、1935年
- 芦田恵之助『恵雨読方教壇』、同志同行社、1937年
- 芦田恵之助『教式と教壇』同志同行社、1938年
- 芦田恵之助『恵雨自伝』、開頭社、1950年
- 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集』9巻「読み方実践編2」解題、明治図書、1988年
- 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集』10巻、「読み方実践編3」解題、明治図書、1988年
- 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集』16巻、「教材研究編3」解題、明治図書、1988年
- 芦田恵之助『小学校に於ける今後の国語教授』、同文館、1900年
- 秋田喜三郎・山口徳三郎『読方教授の新研究』、以文館、1914年
- 秋田喜三郎『創作的読方教授』、明治出版、1919年
- 秋田喜三郎『児童中心国語の新学習法』、明治図書、1922年
- 秋田喜三郎『修訂国語の新学習法』、明治図書、1924年
- 秋田喜三郎『発展的読方の学習』、明治図書、1925年

秋田喜三郎『読方問題の基調』、明治図書、1927年

秋田喜三郎『指導過程実践読方教育』、明治図書、1938年

II. その他 単行本

青木幹勇『第三の書く－読むために書く・書くために読む』、国土社、1986年

稲垣忠彦『明治教授理論史研究』増補版、評論社、1995年

石井庄司『近代国語教育史』、教育出版センター、1983年

井上敏夫他編『近代国語教育論体系』第5巻、光村図書出版、1975年、「解説飛田多喜雄『読み方教授』」

井上敏夫他編『近代国語教育論体系』第7巻、光村図書出版、1975年、「解説飛田多喜雄『創作的読み方教授』」

井上敏夫他編『近代国語教育論体系』第9巻、光村図書出版、1975年、「解説野地潤家『国語の力』」

大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』、勁草書房、1969年

垣内松三『国語の力』、不老閣書房、1922年

加藤幸次『授業パターン分析』、明治図書、1977年

嘉納治五郎「教育家としての私の生涯」『嘉納治五郎著作集』第3巻、五月書房、1982年

実践社編『回想の芦田恵之助－その人と業績－』、実践社、1957年

河村豊吉『読み方教育の実践』、大阪實文館、1939年

河原和枝『子ども観の近代』、中公新書、1998年

木下竹次『学習原論』、目黒書店、1923年

木下竹次『学習各論』、目黒書店、1928年

木下竹次『裁縫新教授法』、育英書院、1916年

木下亀城・小原國芳編『新教育の探究者木下竹次』、玉川出版部、1972年

久野収・鶴見俊輔「日本のプラグマティズム－生活綴り方運動」『現代日本の思想』Ⅲ、岩波新書、1956年

倉沢栄吉『筆者想定法の理論と実践：読むことの学習指導の改革』、共文社、1972年

国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第4巻、教育研究振興会、1974年

沢柳政太郎『学修法』、同文館、1910年

徳重浅吉『故徳重浅吉氏所蔵資料』、京都府立総合資料館、1884年
京都府立資料館編『京都府百年の資料』（五）教育編、京都府、1972年
清水甚吾『新教育法十年の体験を語る』、新教育社、1947年
白井毅『学級教授術』、普及舎、1887年
全国大学国語教育学会編『国語教育学研究』、学芸図書、1975年
高森邦明『近代国語教育史』、鳩の森書房、1979年
谷本富『实用教育学及び教授法』、六盟館、1894年
友納友次郎『読み方教育原論』、明治図書、1935年
友納友次郎『読方教授法要義』、目黒書店、1915年
中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968年
中野光『学校改革の史的原像－「大正自由教育」の系譜をたどって－』、黎明書房、2008年
奈良女子大学文学部附属小学校『わが校50年の教育』、大安堂、1962年
広岡亮蔵『学習形態』、明治図書、1960年
西村誠・清水貞夫『中心統合法の理論』世界教育学選集、明治図書、1976年
野地潤家『芦田恵之助研究』読み方教式編1巻、2巻、明治図書、1983年
飛田多喜雄『国語教育方法論史』、明治図書、1967年
樋口勘次郎『統合主義新教授法』、同文館、1899年
樋口勘次郎『文部省講習会教授法講義』上巻、普及社、1899年9月 下巻、同年10月
樋口勘次郎『教育者と国家社会主義』、国光社、1904年
樋口勘次郎『国家社会主義新教育学』、同文館、1904年
Francis W. Parker: 『Talks on Pedagogics』、ELKELLOGG&CO.、1894年
保科孝一『国語教授法指針』、育英書院、1901年
保科孝一『国語教授法精義』、育英書院、1916年
倉沢栄吉『筆者想定法の理論と実践』、共文社、1973年
宮川菊芳『現代読方教育の実相と批判』、厚生閣、1940年
山根安太郎『国語教育史研究－近代教育の形成－』、溝本積善館、1966年
堀松武一『大正自由主義教育の探究－千葉命吉を中心に－』、理想社、1987年
本山幸彦・池田進編『大正の教育』、第一法規出版、1978年
吉田熊次『現今教育学説の根本思潮』、目黒書店、1921年

若林虎三郎・白井毅『改正教授術』巻一、普及舎、1883年

神谷キヨ子『物語の確かな読みの力を育てる－感性を育てる指導－』、溪水社、2007年

Ⅲ. 奈良女子大学附属小学校『学習研究』等

秋田喜三郎「読書生活の反省と読方の学習」『学習研究』第6号、1922年9月

秋田喜三郎「読方の相互学習の実際」『学習研究』第7号、1922年10月

秋田喜三郎「読解に於ける全体的学習の真髓」『学習研究』第15号、1923年6月

秋田喜三郎「読解は何を目標とするか」『学習研究』第20号、1923年12月

秋田喜三郎「読解は如何にして発展するか」『学習研究』第22号、1924年2月

秋田喜三郎「読解指導の要領」『学習研究』第25号、1924年5月

秋田喜三郎「読方発展の三相」『学習研究』第35号、1925年3月

秋田喜三郎「問題法による読み方」『学習研究』第36号、1925年4月

秋田喜三郎「文の鑑賞」『学習研究』第43号、1925年11月

秋田喜三郎「方法に禍せられたる読方」『学習研究』第46号、1926年2月

秋田喜三郎「読方学習指導案」『学習研究』第47号、1926年3月

秋田喜三郎「読方と其の方法の更生」『学習研究』第50号、1926年6月

秋田喜三郎「私の文章研究の仕方」『学習研究』第52号、1926年8月

秋田喜三郎「文章の本質的研究」『学習研究』第56号、1926年12月

秋田喜三郎「独自学習の要訣」『学習研究』第105号、1928年12月

山路兵一「相互教育の揺籃」『学習研究』創刊号、1922年4月

木下竹次「学習原論(一)」『学習研究』創刊号、1922年4月

木下竹次「学習原論(二)」『学習研究』第2号、1922年5月

木下竹次「学習原論(環境論)」『学習研究』第9号、1922年12月

木下竹次「独自学習汎論」『学習研究』第36号、1925年4月

木下竹次『職員会議録』、奈良女子大学附属小学校資料室蔵、1919年

芦田恵之助「日用文教授」『京都教育会雑誌』(3)84号、京都教育会、1889年

芦田恵之助「日用文教授」『京都教育会雑誌』(3)85号、京都教育会、1889年

芦田恵之助「日用文教授」『京都教育会雑誌』(3)86号、京都教育会、1889年

芦田恵之助「日用文教授」『京都教育会雑誌』(3)87号、京都教育会、1889年

芦田恵之助「仮名交り文教授方案1」『京都教育会雑誌』(3)88号、1889年

芦田恵之助「仮名交り文教授方案2」『京都教育会雑誌』(3) 89号、1889年
芦田恵之助「仮名交り文教授方案3」『京都教育会雑誌』(3) 91号、1889年
坪井仙次郎「普通教育改良の二策」『京都教育会雑誌』(2) 第3号、1884年
坪井仙次郎「小学教授論」『京都教育会雑誌』(2) 第7号、1884年
坪井仙次郎「小学教授論」『京都教育会雑誌』(2) 第9号、1885年
坪井仙次郎「小学教課用文字ノ説」『京都教育会雑誌』(2) 第10号、1885年
坪井仙次郎「小学教授論」『京都教育会雑誌』(3) 第1号、1885年
神戸昌平、津島壱城「理科教案『開智学校所蔵資料』第2集、1888年

IV. 主要論文

- 1) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』、第3号、1902年
- 2) 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会雑誌』、第5号、1903年
- 3) 木下竹次「教育の実際」『富山県私立教育会雑誌』第6号、1903年
- 4) 秋田喜三郎「現今国語教育の二潮流」『教育学术界』第28巻第5号、同文館、1914年
- 5) 秋田喜三郎「自学輔導主義における読方教授」『国語教育』第1巻第8号、育英書院、1916年
- 6) 波多野完治「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」『回想の芦田恵之助』、実践社、1957年
- 7) 中内敏夫「芦田恵之助『読み方教授(抄) - 教育科学の遺産 - 』」『教育』、国土社 10号(11)、1960年
- 8) 野村篤司「芦田恵之助『読み方教授』について - 国語教育遺産の批判的摂取 - 」『教育』、国土社 11号(2)、1961年
- 10) 野地潤家「読み方教授法の考察 - 芦田恵之助の場合 - 」『教育学研究紀要』第25巻、中国四国教育学会、1980年
- 11) 青木幹男「芦田教式における「かく」について - そのプロフィールと問題点 - 」『文教大学国文』第9号、1980年
- 12) 澤本和子「芦田恵之助の教育論」『日本教育学会』第40号、日本教育学会大会研究発表要旨、1981年
- 13) 藤原政行「芦田恵之助の読み方教授」『教育学雑誌』第17号、日本大学教育学会、1983年

- 14) 首藤久義「芦田恵之助の教式」『国語実践研究』第 8 号、千葉県国語教育実践の会、1984 年
- 15) 米良栄州「芦田恵之助の読み方教授の特色」『教育科学国語教育』29 巻第 4 号、明治図書、1987 年
- 16) 戸田功「芦田恵之助の教育思想」『国語指導研究』第 2 号、筑波大学、1989 年
- 17) 安直哉「芦田恵之助解釈史」『国語指導研究』第 2 号、筑波大学、1989 年
- 18) 甲斐雄一郎「芦田恵之助の国語科観」『国語指導研究』第 2 号、筑波大学、1989 年
- 19) 生野金三「芦田恵之助の『自己を読む』をめぐって」『西南学院大学児童教育学論集』16 号、1990 年
- 20) 下田好行「芦田恵之助読み方教授の特色—『ヒノマルノハタ』の芦田の読みの授業を手がかりにして」『国語指導研究』第 2 号、筑波大学国語指導研究会、1993 年
- 21) 小林和彦「沖垣寛、芦田恵之助の国語教育『自己を読む』」『語学文学』第 32 号、北海道教育大学、1994 年
- 22) 原田義則「『読み方教授』に関する考察」『教育学研究紀要』第 46 号、中国四国教育学会、2000 年
- 23) 桑原哲朗「芦田恵之助の読み方教授における教育者堪能に関する研究」『教育実践学論集』11 巻、兵庫教育大学、2010 年
- 24) 石井庄司「統合主義教授法」『実践国語』第 19 巻第 209 号、穂波出版、1958 年
- 25) 平松秋夫「樋口勘治郎の活動主義教授法」『東京学芸大学研究報告』第 14 集、1963 年
- 26) 小林健三「樋口勘治郎研究」『玉川大学文学部紀要』第 9 巻、1969 年
- 27) 久田敏彦「活動主義に関する研究—樋口勘治郎の『活動主義』の場合—」『教育学研究紀要』第 25 巻、中国四国教育学会、1979 年
- 28) 稲葉宏雄「谷本富と樋口勘治郎の教育方法思想」『京都大学教育学部紀要』、1980 年
- 29) 生野金三「樋口勘次郎の作文教育論」『国語科教育』第 30 号、全国大学国語教育学会、1983 年
- 30) 渡辺晶「樋口勘次郎の統合主義教授法」『日本大学教育学会教育学雑誌』(8)、1984 年
- 31) 下條拓也、小林輝行「樋口勘次郎の『活動主義』教授理論とその教育実践への影響」『教育実践研究』第 1 号、信州大学教育学部附属教育実践総合センター、2000 年
- 32) 中野光「木下竹次研究—『学習法』の理論とその思想背景—」『教育学研究』第 34 巻第 1 号、日本教育学会、1967 年

- 33) 伊藤博之「木下竹次の『学習論の構造に関する一考察』『関西教育学会紀要』第 11 号、関西教育学会、1987 年
- 34) 山田昇「木下竹次の学習理論に関する一考察『低学年カリキュラムの分化と統合に関する研究』、文部省科学研究、1991 年〈水越敏行：『総合研究 A』〉
- 35) 上野ヨウコ「木下竹次における教授法と学習法に関する考察」『奈良女子大学教育学科年報』第 9 号、1991 年
- 36) 山本稔「『国語教育実践理論』の現代的意義」『滋賀大國文』第 11 号、1974
- 37) 飛田多喜雄「秋田喜三郎」『近代国語教育論体系』第 7 卷、光村図書、1975 年
- 38) 山本稔「大正自由主義教育における国語科学習法の近代的改革とその今日的意義」『山梨大学教育学部研究紀要』第 32 集、1982 年
- 39) 小森茂「読むことの学習指導論－筆者想定法・論を中心に－」『教育学研究紀要』第 25 卷、中国四国教育学会、1980 年
- 40) 小森茂「『学習研究』の基礎研究－秋田喜三郎の読むことの学習指導論を中心に(一)」『語文と教育』第 2 号、鳴門教育大、1988 年
- 41) 西川暢也「『作者想定』論の進展」『滋賀大國文』第 37 号、1999 年
- 42) 西山哲治「現代我国教授界の通弊」『日本之小学教師』第 13 卷 150 号、湘南堂書店、1911 年
- 43) 友野友次郎「大正三年における国語教授の傾向」『学校教育』第 13 卷、同文社、1925 年
- 44) 京都府師範学校附属小学校「現今教授上の通弊」『教育界』第 6 卷第 8 号、金港堂、1907 年
- 45) 小笠原拓『近代日本における『国語科』の成立過程－『国語科』という枠組みの発見とその意義』、学文社、2004 年
- 46) 柴田義松「『読み方』の授業で『問う』ことは何か」『教育科学国語教育』第 606 号、明治図書、2001 年
- 47) 松本博史「『学習法』の成立(一)」、『神戸女子大学文学部紀要』第 41 卷、2008 年
- 48) 神谷キヨ子「奈良女子高等師範学校附属小学校における秋田喜三郎の『学習法』の構築－読み方学習の分析から－」『関西教育学会紀要』第 11 号、関西教育学会、2012 年
- 49) 神谷キヨ子「芦田恵之助の『読み方教授』－言語活動から見たその考察－」『佛教大学

『教育学部研究紀要』第11号、2012年

50) 神谷キヨ子「木下竹次の『教程』観－「学習法」の源泉－」『佛教大学教育学部研究紀要』第12号、2013年

51) 神谷キヨ子「奈良女子高等師範学校附属小学校における秋田喜三郎の『読み方教授』－「創作的読み方教授」の創造－」『日本教科教育学会』第36巻1号、2013年

52) 神谷キヨ子「秋田喜三郎の『相互学習』の一考察－奈良女子高等師範附属小学校での『読み方教授』実践－」『京都教育大学国文学会誌』第41号、2014年

芦田恵之助・秋田喜三郎の経歴と教育活動

芦田恵之助の経歴	芦田の教育活動	年表	秋田喜三郎の経歴	秋田の教育活動
1873(明治6)年 芦田生まれる		1872(明治5)年 学制頒布 1873(明治6)年 『小学校教師必携』により一斉教授法の伝授 1879(明治12)年 教育令 1881(明治14)年 小学校教則綱領 1883(明治16)年 『改正教授術』による開発主義教授法伝授 1886(明治19)年 小学校令 1887(明治20)年 ハウス クネヒト招聘ヘルバルト 教育導入	1887(明治20)年 秋田生まれる	
1888(明治21)年 京都竹田簡易小学校授業生になる		1891(明治24)年 小学校教則大綱制定		
1891(明治24)年 京都市立淳風小学校訓導				
1893(明治26)年 京都府野花小学校訓導				
1895(明治28)年 福知山町惇明小学校訓導				
1898(明治31)年 上京し 樋口勘治郎に師事する	1897(明治30)年 『日用文の初歩教授法』『教育時論』			
1899(明治32)年 東京高等師範学校嘱託 同校附属小学校準訓導	1899(明治32)年 樋口勘次郎の文部省講演を筆録する	1899(明治32)年 樋口勘治郎「活動主義」を唱える『統合主義新教授法』		

芦田恵之助・秋田喜三郎の経歴

芦田恵之助の経歴	芦田の教育活動	年表	秋田喜三郎の経歴	秋田の教育活動
1900(明治33)年 国学院の選科一年入学	1900(明治33)年 国語の改革を唱導する『小学校に於ける今後の国語教授』	1900(明治33)年 「読書・作文・書き方」が「国語科」に統合される		
1901(明治34)年 国学院中途退学姫路中学校教授嘱託国語漢文担当	1902(明治35)年 『小学校に於ける今後の日用文及教授法』			
1904(明治37)年 姫路中学校退職東京高等師範学校附属小学校後藤胤保助手		1904(明治37)年 日露戦争始まる		
1905(明治38)年 東京高等師範附属小学校訓導			1906(明治39)年 滋賀県師範学校入学	
	1910(明治43)年 「新読本の取扱について」『小学校』		1910(明治43)年 滋賀県師範学校附属小学校訓導	
	1912(大正元年)年 『綴方教科書教授の実際』 大正2年『綴方教授』児童中心、随意選題を唱える		この頃芦田は滋賀附小に授業参観指導に訪問し秋田と邂逅する（「自学輔導に基ける読み方教授」『国語教育』）	
	1914(大正3)年 『文章研究録』『綴方教授法』『読方教授法』を掲載する	1914(大正3)年 成城小学校設立、第一次世界大戦始まる		1914(大正3)年 文章本位の読み方を提唱する『読方教授の新研究』
	1915(大正4)年 『綴り方教授に関する教師の修養』			
1916(大正5)年 文部省嘱託になる	1916(大正5)年 「読み方は自己を読む」ことを唱える 『読み方教授』			1916(大正5)年 読方教授における自学輔導を主張する『国語教育』(保科孝一主幹)
	1917(大正6)年 『小学読み方綴り方辞典』			
		1918(大正7)年 大学令・高等学校令、第一次大戦終了		
	1919(大正8)年 『綴方教授書』巻二、巻三	1919(大正8)年 小学校令改正		1919(大正8)年 「形式」「内容」合致の「作者想定」を唱導する 『創作的読方教授』
			1920(大正9)年 奈良女子高等師範学校附属小学校訓導	

芦田恵之助の経歴	芦田の教育活動	年表	秋田喜三郎の経歴	秋田の教育活動
1921(大正10)年 東京高等師範学校附属 小学校退職朝鮮総督府 編纂官京城に行く	1921(大正10)年 『綴方教授書』巻四	1921(大正10)年 八大教育主張が唱えら れた		1922(大正11)年 児童の自律的読み方教授を 提唱する 『児童中心国語の新学習法』 『修訂国語の新学習法』
1924(大正13)年 朝鮮総督府編纂官解任 南洋庁からの読本編纂 嘱託受ける	1924(大正13)年 『尋常小学 国語小読本』巻一、巻二、巻 三、巻四	1923(大正12)年関東大 震災起こる		1924(大正13)年 『尋常小学読方学習字典』 (五)(六)
1925(大正14)年 南洋庁読本編纂嘱託解 任公的生活終止全国教 壇行脚を行う	1925(大正14)年 読み方における児童教師の 「共学」を唱える『第二読み 方教授』『尋常小学国語小読 本』巻五、巻六			1925(大正14)年 文章本位 の読み方学習の発展を期す 『発展的読方の学習』『国語 読本の縦断的研究』
	1926(大正15)年 『仮名の教授』『青年訓練新 読本国語の力』			1926(大正15)年 読み方教授の実践を提示す る『読本全課発展的読み方 の実際』
	1927(昭和2)年 『尋常小学国語読本』巻八、 巻九、巻十			1927(昭和2)年 読み方の方法問題の更正を 主張する 『読み方問題の基調』
	1934(昭和9)年 読み方の授業実践を記す 『松阪の一夜』『風鈴』			1928(昭和3)年 『綴方新学習法』
	1935(昭和10)年 『国語教育易行道』『文天祥』 (教壇叢書)			1930(昭和5)年 『全高等小学読本の研究』
	1937(昭和12)年 教壇実践を記す『恵雨読方 教壇』			1931(昭和6)年 修訂綴り方新学習法』
			1935(昭和10)年1月 神戸市視学官に任ぜら れる、8月神戸視学退職 全国教壇行脚に出る	1932(昭和7)年 文章本位の読み方を主張す る『読み方の新相』
				1934(昭和9)年 『読み方教育』
				1936(昭和11)年 『新国語実践問題』
				1937(昭和12)年 『創作本位新読本と綴方教 育』

1941(昭和16)年文部省嘱
託初等国語教科書編纂