

明治後期の読み方教授における内容主義の要因

国語科教材単元論の成立との関わりから

甲斐雄一郎

一 明治三十年代における読み方教授実践の実態

明治後期の読み方教授の実態、およびその変遷については、半世紀以上に佐々木清之丞が、次のように手際よくまとめている。

そうした方法（語句の解釈語句の教法等）が如何に詳細綿密を極めても、文章そのものの検討考察から案出した方法でないの、結局方法上の行詰を生じ種々に藻掻いた結果が（明治三四、五年以降）所謂内容主義への新進路を発見することが出来て、そうした方法への突進を試み、かくて内容そのものの尊重は従来形式主義を圧倒して、教授の主力を内容方面に傾注したのであるが、その結果直接には勿論将来にも差までの必要を見ざる事項の説話などに脱線し、ために時間を空費しては内容そのものに関して幾分の効果あるにしても、甚だしく形式を等閑

にするの弊を演出したもので、久からずして復内容偏重の非難を起すに至つたものである。（『小学校教授法沿革史』昭五刊）

括弧内は引用者注

ここで対立的に説明されている「内容主義」と「形式主義」とを代表する教授目標は、当時の教師用指導書に類する読本教授書に示された各教材の「主眼」（教授目標に相当する）や、小学校教師を養成する師範学校の教科書として編集された教授法書における「教授案例」等で、その具体的な意味を知ることができる。

たとえば『訂正小学読本教授書第四』（金港堂編輯所編 明三二刊）所収の教材「磁石」においては、その教授上の目標を「文字文章を授くる」ことと「磁石の性質効用等を知らしめる」ことを「主眼」としており、『小学校各教科教授法』（小泉又一・乙竹岩造共編 明治三七初版刊）における、尋常三年対象の「ナラノ大ブツ」の教授案

例では、この教材で「全文の読み方及び特に『寺』『丈』『尺』『寸』『指』の漢字の読み方、意義、書き方」を知らしむることと「奈良の大仏の所在と其の大なること」を知らしむることを「目的」としている。このように二分された目標のうち、前者に重点が置かれるのが「形式主義」といわれるものであり、後者に教授上の重点が置かれるのが、「内容主義」といわれるものである。そして、明治三十年代においては読み方教授の際、語句の意味、文章の構造等についてよりも、その文章によって示されている内容に教授の重点を置く教授法が一般的であったというのが、佐々木清之丞の指摘である。この、明治三十年代における読み方領域の内容偏重という傾向は、現在の国語教育界でも一般に認められているところである。

今日の国語科の常識からすれば一見奇異に写るこの二元論的な教材観の根拠は、明治十九年の「小学校ノ学科及其程度第十條」（以下、十九年教則）に始まる、教則による読書科の規定にもとめられるだろう。

尋常小学科ニ於テハ仮名仮名ノ單語短句簡易ナル漢字交リノ短句及地理歴史理科ノ事項ヲ交ヘタル漢字交リ文高等小学科ニ於テハ稍之ヨリ高キ漢字交リ文

読書科は「地理歴史理科」の事項で文の読み書きを教えることとされてきたのであり、古田東朔はこの教則をもって、以後昭和初期まで継続するわが国の国語教育における二元論のさきがけとしている

（「明治期の国語科教育」奥田真丈編『教科教育百年史』昭六一）。

ところで、ここで問題となるのが、明治三十年代の読み方教授がなぜ二元論であるよりも、内容偏重になったのか、また佐々木がいうところの「内容主義への新進路」についての手がかりが示されてから実践界が内容偏重の教授実践に傾くまでに、なぜ十年以上もかかったのかということである。

このことについて、飛田多喜雄は『国語教育方法論史』（昭四十）において、次の三点をその要因としてあげている。

1 前期（形式的注入―引用者）教授法に対する反動

2 国家社会主義的教育思潮の影響

3 実践界に影響のあった教授書の論調が内容主義に傾いていた
このうちの3では、もともと問題となるはずの、教授書の論調が内容主義に傾いた理由については触れられておらず、また、十九年教則と内容偏重の教授実践との間の十年間のブランクについての説明がこれのみでは不可能である。後にその例を見るように、教育ジャーナリズムに掲載された実際の教授例を見るかぎりでは、「国家社会主義」と呼べるようなものがないことから、2も説得力を持たない。1で問題となるのは、「反動」としての教授法がいかにして可能であったかということである。この問いは読書科の教授実践における内容主義を可能にするにはどんな条件が必要だったのか、とも言い換えることができるだろう。

この小論ではこれらの問題について、「わが国において、ヘルバルト主義がそれほど積極的な役割を果たすことができなかった」（庄司他人男『ヘルバルト主義教授理論の展開』昭六十刊）とされているにもかかわらず、ヘルバルト主義の導入による影響という観点から検討を加えたいと思う。

二 読み方教授実践におけるヘルバルト主義の影響

ひろく知られているように、ヘルバルト・ツイラーの教授学を特徴づけるのは、ヘルバルト派の教育目的を達成するための次の三つの理念である。（ライン他著、山口小太郎・佐々木吉三郎共訳『小学校教授の原理』明治三四刊による）

一 教材の選択及び排列（開化史的段階）

二 各教科の結合（中心統合）

三 教材の取扱方（形式的段階）

ところが、稲垣忠彦『明治教授理論史研究』（昭和四一刊）の指摘によれば、明治二十四年の小学校教則大綱の発布以来、教授実践にいたるまでの縦の系列は、

「教則」（国家） ↓ 「教授細目」（学校長） ↓ 「教案」（教師）のようになつており、不可逆的な関係であった。そして、当時の教授法普及のセンターとしての機能を持ち、さらに全国での講演、翻訳書の刊行等を通して、実践現場への影響力の大きかった高等師範学校系

のヘルバルト主義導入者たちによる紹介は、日々の教授実践に資することを目的としていたために、教材の選択及び排列や各教科の結合をめぐる議論は、「公教育の教育内容規定である教則によっておきかえられ、積極的な位置を失つて」おり、三の「形式的段階」論のみに限定されていた。しかもそれは、「子どもの認識過程に注目し、方法的単元という教材論と統一的にとらえられていた段階」が、「短絡化した伝達の形式へと退化している」のである。そして、「教育内容の公的規定とともに、方法を定式化することにより、公教育教授実践の定型化をおしすすめていった」というのが、稲垣の明治後期における教授実践の実態についての総括である。この結論はこの時期に刊行された教授法書をはじめ、当時の実践界の授業記録、また「方法的単元」の理解のしかたなどによっても確認できる。

たとえば、ヘルバルト派の「形式的段階」論における重要な概念であった「方法的単元」についての太瀬甚太郎の「吾人はヘルバルト派の所謂方法的単元を、細分せられたる教授材料と解し、之を単に教材又は教授事項と名ずくるを適当とす。」（『新選教育学』明治四一刊）というような理解のしかたから見ても、当時の形骸化された教材としての必然性や適否がなにひとつ問われることのない、ヘルバルト主義理解の一端が知られるだろう。

実践のレベルにおける読み方教授の段階教授例を見ても、以下の如く、予備・提示・連合・統括・応用というヘルバルト主義の各段

階に即してはいるものの、導入以前の方法とさしたる違いは認められない。

読方教授例「モリノランマル」(埼玉県教育会雑誌)三三三号 明治三四年九月刊による)

目的指示 黒板に「モリノランマル」と書シ、生徒ヲシテ之ヲ読

マシメ、今日ハ読本ニコノ人ノ事ガ書イテアリマス、ソレヲ教ヘマセウ。

一、予備 サテコノ人ノ話ハ皆サンハ既ニ修身科ノ時間ニ聴イタ

答デスガ(修身教典卷二第一課ニアリ) 覚エテオリマスカド

ウイフコトオシタ人デアリマシタカ、誰レカ話シテゴランナサイ、トテ簡單ニ話サシム

二、提示 刀トイフ字ヲ摘書シ、其読方及書キ方ヲ教フ

後書物ヲ出サシメテ開カシメ教師一度範読シ優等生ヨリ順

次中等生劣等生各々二三名ヅツに読マシム。

刀ヲヤラウトイフヤウナ時ニハヤロートハ書カズにラウト書クノデアリマス。

何カ人ニ見セルトイウ言葉ヲ間違ヒテメセルトイフ人ガアルガソレハ大変ナ間違ヒデアリマスカラ気ヲ付ケナサイ。

三、連合 刀トイフ字ト似テ居ル字ヲ考ヘテ御覽ナサイ。

カト刀

イハレマシタトイヒマシタトノ使ヒ方ノ區別

四、統括 今日読ンダ所ニハドンナコトガカイテアリマシタカ、

其ノアラマシヲ話シテゴランナサイ。

当タリ前ノ人ナラバ主人カラ刀ヲヤラウトイハレタラ何ト

思フダラウ、ケレドモウソツクコトハヨクナイカラツマ

リ損ニナルノデス。

五、応用 今日日本ニカイテアッタコトヲクワシク自分ノ言葉デ話

テゴランナサイ。

次ニ左ノ文章ヲ書キ生徒ヲシテ読マシメ又解釈セシム。

まさしげは、うちじにするととき、まさつらをよびよせて、

この刀はてんしさまから、いただいたのだから、これをかたみになんじにやらうといはれました。

ここでは「統括」段において徳目主義の教訓が与えられ、また「連合」段において、まさにその「連合」という語句に触発されたと思われる漢字指導法上の工夫のあとが見られるものの、教授過程のおおすじではヘルバルト主義導入以前における、わが国の教授法の指針であった『改正教授術』(若林虎三郎、白井毅共著 明治十六刊)に示されている、

イ 「本日学ブベキ主意ヲ了解セシメ且重要ナル文字」を「理

解セシム」ための暫時問答

ロ 「素読」

ハ 「一句一章ノ意ヲ了」せしむための「講義」

という読本の「教授法ノ区分」を五段に区切つたものにすぎないこととはあきらかであろう。

このような理解の結果、段階教授法は明治後期の実践界のすみずみにまで浸透したものの、それは稲垣の指摘のとおり、ヘルバルト派の段階論とは無縁の「教材の伝達の手続き」になつていたのである。したがつて、明治三十年代初頭の授業実践で見ると、「わが国において、ヘルバルト主義がそれほど積極的な役割を果たすことができなかった」という指摘は適当であり、ヘルバルト主義が国語科の内容に何らかの影響を与えるということはありえなかつたように思われる。

三 国語読本におけるヘルバルト主義の影響

ところで、前節でみたように不可逆的な関係であつたという、教則から教授実践までの縦の系列のうち、教則の結果であり、また教授細目の前提となるべき読本については教育界からいくつかの批判・要望があつたことは注意すべきであろう。

教則大綱と同時に出版された教授細目作製についての文部省の説明^(注2)では「教科書ノ有無ニ拘ラス」とあつたものの、読書科の場合は読本の各教材に即して教授実践の目標、方法を定めることになるため

に、読本批判の発言も切実なものになつたことが推測される。

今、それらを大きく分けるならば次の2つになる。

1 読本の文体、語句、分量の適否をめぐつての批判。

2 読本に採られている素材の適否をめぐつての批判。

1は保科孝一、岡田正美、藤岡勝二が文部大臣に提出した「読本編纂及教授上の意見書」(『教育学術界』第一巻第一号 明治三十二年十一月刊に所収)に掲載されたものに代表される。この意見書については後節でふれることにする。

2は『教育学術界』編集部が1の意見書の補足として論じた社説(翌年一月刊 同誌第一巻第三号所収「保科、岡田、藤岡三氏の読本編纂法に関する意見書を評す」)で代表されるだろう。これは小学校教則大綱第三条で示された、「読本ノ文章ハ平易ニシテ普通ノ国文ノ模範タルヘキモノナルヲ要ス故ニ児童ニ理會シ易クシテ其心情ヲ快活純正ナラシムルモノヲ採ルヘク又其事項ハ修身、地理、歴史、理科其他日常ノ生活ニ必須ニシテ教授ノ趣味ヲ添フルモノタルヘシ」という読本の編纂方針についての指示を前提とした批判である。

尋常科にても動植物、物理、化学、生理、衛生、地理、歴史等に関する知識を与へざるべからざるは勿論なるを、学科の複雑に失せんことを恐れて省かれたるは読書をして之れを代わらしめむとするに外ならじ、——中略——然らば則ち読本中には、此等の事項を平均に収容するを要するは明なることなるに、現

今の読本は更に此の点を考慮する所なきは余輩が金港堂、普及及舎、文学社等の民間書肆が最新に出版せる五種の尋常科用読本につきて統計せる左表（省略）によりて察知するを得べし。

—中略— 第六卷に於ける植物を見よ。^{（注）}五種を通計して只一項の載せられたるのみ。此の一事以て、内容選択上の注意の足らざるを見るに足る。

明治二十年項には「読本ヲ授クルノ大旨ハ生業上及ビ學術上ノ文字文章ヲ教ヘ、及ビ其思想ヲ造成スルニ在リ、生業ヲ教ヘ學術ヲ教フル者ニ非ズ」（新保磐次『日本読本第一例言』明治十九年一月刊）という言語教育主義的な編纂方針の読本が文部省の検定を通つてゐる。

しかし、明治二十四年以降に刊行された読本はどれも同年に公布された小学校教則大綱の指示に準拠していることをうたつており、それぞれの編纂方針に大きな差異は認められなくなつてゐる。すなわち、十九年の教則においては、はっきりとは触れられていなかった読書科における内容教科についての取り扱いが、この教則大綱では「日常ノ生活ニ必須」な事項という文言で示されたことによつて、しだいに読書科の教授目標に加えられることになる。このころの読本編纂方針の典型が、次にあげる育英社編『新選小学読本』（明治二五年刊）の例言である。

就学児童の多数は、尋常小学校を卒ふれば、廃学して、業務に就くものと見做さざるを得ず、故に本書には、一個の国民たる

に必須と認むる事項を蒐め、之を児童の能力發達の順序に従ひて排列せり

ここから新保が読書科からは排除しようとしていた「生業、學術」もまた、教育課程の必然性から読書科で教えるべきものという方針へと変わつてきたことが知られる。そして、『教育学術界』の批判は、読書科の言語教育からの逸脱に向けられたのではなく、教材における「生業、學術」の平均に問題があるというものであった。

後に佐々木吉三郎は『国語教授撮要』（明治三五年刊）において、こうした読本の編纂方法を「国語奴隸主義」と呼んで次のように批判している。

国語教科書はどこまでも国語特有の面目を保たなければなりません、決して直感教授や実科教授の奴隸であるべきではない、

—中略— 地理のことでも理科のことでもなんでもかんでも国語読本の中に入れてさへ置けばよいといふのは、国語というものは如何なる智識をも充分に授け得るものであると信じたので、取りも直さず国語万能である、又これを裏面からいふて読本が他に材料を供給するものと見ないで、他のものから材料を仰ぐといふやうに見よといふのなら、それは国語万能でなく、国語特有の目的精神を重んじないものである、各学科をして国語の分野を蹂躪せしむるものである、即ち国語万能主義の反対で国語奴隸主義であるといふこともいへます

しかし、教則はもとより教育ジャーナリズムの批判などもあって、読本は二十年代以降、第一期国定読本（明治三六―三七刊）に至るまで、一貫して佐々木が言うところの「国語奴隸主義」による編集であったと概括できるだろう。

ただしこの間、「国語特有の目的精神」には見るべき進歩はなかったものの、ヘルバルト主義の導入を経て、読本におけるいわゆる内容教科の教材の取り上げかたには注目すべき変化が現れている。たとえば今泉定介、須永和三郎編『普及舎刊』『尋常小学読書教本』（明治二七年）の緒言では、教則大綱に「依準」したことをうたうたうえで、「其の叙列の次第は各課並に毎巻の間、相互の連絡あらんことを図」ったとしているが、ここに見られる自覚的な教材配列の方法はリンドネルの「教案」の考え方の紹介があつてはじめて可能になったものと考えられる。

リンドネルの教案についての説明は次のとおりである。（湯原元一訳補『倫氏教授学』明治二九年刊による）

教案は教授の目的を標準として、各教科の価値を相互商量し、以て之に配当すべき各教科の教授時の多少を定め、——中略——教材を横に配置するのみならず、併せて縦に順次するものとす。この縦と横の系列は「相互の間の交通往来を容易ならしめ」るために「有機的統一」を図るべきことが強調されている。いわば、「教育學術会』のいう、量としての内容教材ではなく、論理的系統を意

識した教材配列である。その具体的な現れの一例は、『尋常小学読書教本』の「植物」に関する教材で見ることができる。

| | | | | |
|----|--------|-----------------|-------|---------|
| 卷三 | 10課 | 衣服 | (9課) | 子供のせんたく |
| | 12課 | われらの食物 | (13課) | 田植え |
| 卷四 | 5課 | 稲 | | |
| 卷五 | 4課 | 草と木 | (3課) | 春の野 |
| | 10・11課 | 織物・織物の料 | (9課) | 人形の衣装 |
| | 12課 | 麦 | (13課) | 田舎 |
| 卷六 | 5課 | 我が国ノ農業 | (6課) | 職業ニ貴賤ナシ |
| 卷七 | 4・5課 | 植物ノ生育スル有様・有用ノ植物 | | |
| | 12課 | 砂糖 | | |
| | 20課 | 海藻 | | |
| 卷八 | 2課 | 気候と物産 | 19課 | 海 |

入門期としての第一・二巻の後、第三巻からかつこ内の教材を横の系列とし、縦の系列としては、毎巻繰り返し食物や織物の材料としての植物に関する教材を提出し、義務教育最終年の第七・八巻においてそれまでの知識をまとめるといふ構成になっている。これらの教材は小学校教則大綱における「理科ニ於テハ努メテ農業工業其他人民ノ生活上ニ適切ナル事項ヲ授ケ殊ニ植物動物等ヲ授クル際之

ヲ以テ製スル重要ナル人工物ノ製法効用等ノ概略を知らシムベシ」という、理科に対する規定を「教授の目的」とし、その目的に沿ったものであることはあきらかであろう。

バートン(William H. Burton)は、「経験單元」と比較しつつ「教材單元」の十二の特色をあげている(The Guidance of Learning Activities 1934 訳は倉沢剛『單元論』による)。そのうち、

一 大人が一定の教材を生徒に教えようと考えるところにはじまる。

二 教材のうちなるコアを中心として、論理的に組織される。

三 すでに材料とその論理にあかるい個人またはグループによって、あらかじめ用意される。

四 論理的に排列された教材を、生徒に得させるためのものがある。

五 普通には単純なものから複雑なものへと組織され、教科の分野の中で組織される。

六 教師によって統制され、大人の委員会により、コース・オブ・スタディによって統制される。

という項目などから『尋常小学読書教本』における植物をめぐる教材の群が、まぎれもなく理科の論理にしたがって構成された教材單元であることが知られる。このことは地理的教材、歴史的教材などについてもあてはまる。

百科全書の読本を脱して、コース・オブ・スタディ(教則)によって統制された「内なるコア」をもった教材を、「論理的に排列した」こうした読本の成立をもつて、わが国の国語科における教材單元のさきがけとすることができる。この、単元的な編纂方針においては、教材が相互に関連を持ちつつ、リンドネルがいうところの「教授の目的」にむけて組織されているので、『教育学術会』に代表される平均的な量を問題とする批判はほとんど意味をもたなくなるのである。

国語読本の、このような編纂方針は、第一期国定国語読本でいちおうの完成を見る^(注)。

明治後期の読み方教授実践における内容主義は、このような、内容教科的教材單元をめざした国語読本の編纂方針、さらにそれに基づいて作製された教授細目の規定が直接的な要因であったと考えられる。それはヘルバルト主義の「開化史的段階」や「中心統合法」とはかけはなれたものではあったが、それらを契機としてはじめて教育界の課題となったものであった。いわば、ヘルバルト主義の日本的な受容の一つの形態が、読み方教授における内容主義であったとまとめられるだろう。

四 読み方教授における形式主義沈滞の原因

ここまでで国語科における内容重視の理由は明らかになったと考

えられるが、もう一方の問題として、いわゆる形式教授の位置の低下についてここでは述べることにする。

このことについての重要なヒントは、前節で引用した佐々木吉三郎の次の言葉である。

マア読書の教授をだまつて見て居るといふと、一寸した談話をして、それから三遍位素読をして、あと三遍位講義をすれば、それで読書教授は済んだかの如く考へて居る様であります、之れでは余りに御粗末ではありませぬか、そんな様なやり方をして居る先生は、こういふことをいふております、「どうも今時の先生はむやみに教科書をやさしく書くことを奨励して困る、我々は仕事がなくなつて困る」と、

ここで引用されている教員が、「仕事」がなくなるといふときのその「仕事」とは、第二節の「モリノランマル」教授例で見た「提示」「連合」段であると思われる。

明治二十年代の読本では、尋常小学校四年までに提出する漢字数は、文部省編『尋常小学読本』明治二十年刊)の「漢字ハ、其用最モ広キ者ノ中ニ就テ、大凡ニ千字ヲ選ビテ、之ヲ全部中ニ編入シ、成ル可キタケ、簡画ノ者ヨリ漸漸繁画ノモノニ及ボセリ。」という方針にならつてきた。またその文体も、「最初ニ談話体ヲ用ヒ、漸次ニ進ミテ文章体ニ移リ、以テ目下普通ノ漢字交リ文ヲ了解スルニ至ラシム」とはあつたものの、「文章体」に移るのは尋常二年生の

はじめであつた。したがつて「提示」「連合」段における摘書(漢字の読み書きの教授)、さらに講義(文語体の口語訳)など、読書科における教師の「仕事」はそれのみといつていいほど多かつたはずである。

こうした現状に対する批判が前節であげた保科、岡田、藤岡による「読本編纂及教授上の意見書」である。

保科たちは、「読本は児童の読書力を養成し併せて思想の発展を助長するもの」であるはずであるにもかかわらず、提出されている漢字数があまりにも多いために、「字画を正確に習熟せしむるに於て多大の困難と時間とを要」しており、また文体が錯綜しているために「生徒をして読本の趣旨を解するに違なからしめ従て生徒の思想の発展をして大に遅滞せし」めていることを難じている。明治三十三年の小学校令施行規則では、彼らの提言をほぼ全面的に受け入れたかたちで、字体の統一、字音仮名遣いの表音化、漢字の使用範囲の制限をおこなっている(第一号表、第三号表)。

このような制限によつて、第一期国定読本では、尋常科で提出される漢字が二十年代に刊行された読本に提出されている約四分の一にあたる五百字に、文語文の教材も三年後期にはじめて四編のみ提出されることになり、四年次でも全体の約四割にまで減少した。これは二十年代の読本における同じ学年では、文語文教材がほとんどすべてであつたことと比べると、大きな変化であつたということが

できるだろう。その結果、形式主義の読み方教授はその根拠を失い、内容教科的教材の目標をそのまま読み方の目標として、内容偏重主義という明治後期の読み方教授を特徴づけることになったと考えられるのである。^{〔注5〕}

〔注1〕一九年・二四年の教則では「読書」「作文」「習字」の三科であったものが、三三年教則では「国語科」として統合され、それとともに従来の三科は「国語科」を構成する領域として「読み方」「綴り方」「書き方」となった。したがって本稿では三三年以後の読みの教授を「読み方教授」とし、それより前を「読書科の教授」としているが、指し示す内容に差はない。

〔注2〕文部省の「説明」によれば、教授細目は「教授ノ前途」を「明瞭」にし、「教授ノ順序方法」を「秩然」たらしめるために「頗ル緊要」のこととされている。（『明治以降教育制度発達史』第三卷一〇四ページによる）

〔注3〕この「社説」では、読本教材を、修身・歴史・地理・理科（動物・植物・理化・庶物・鉱物）・雑に分類したうえで読本批判を展開している。

〔注4〕第一期国定国語読本の『編纂趣意書』第三章第二項では「材料の排列」に関する意図を説明している。その原則はいくつかあるが、そのうち「箇々ノ材料ヨリ包括セル材料ニ」、「簡單ナル材料ヨリ複雑ナル材料ニ」という原則は、本稿で述べた「縦の系列」に関わる工夫

であり、「各種ノ教科ニ属スル材料ヲ交互ニ排列スルト共ニ又成ルベク内容に關係ヲ求メテ相互ヲ連絡セシメタ」という点は「横の系列」に関わる工夫であるといえるだろう。

〔注5〕本稿では、十九年教則において、読書科が「地理歴史理科」の教授目標をになわされるにいたった理由と、三三年の教則に「第一号表」「第三号表」をしめすことができるようになった理由とについてはふれられなかった。別の機会に論じたいと思う。