

263.2  
626



\* 0049367000 \*

0049367-000

263. 2-626

国民学校私の国民科読方の研究  
授業

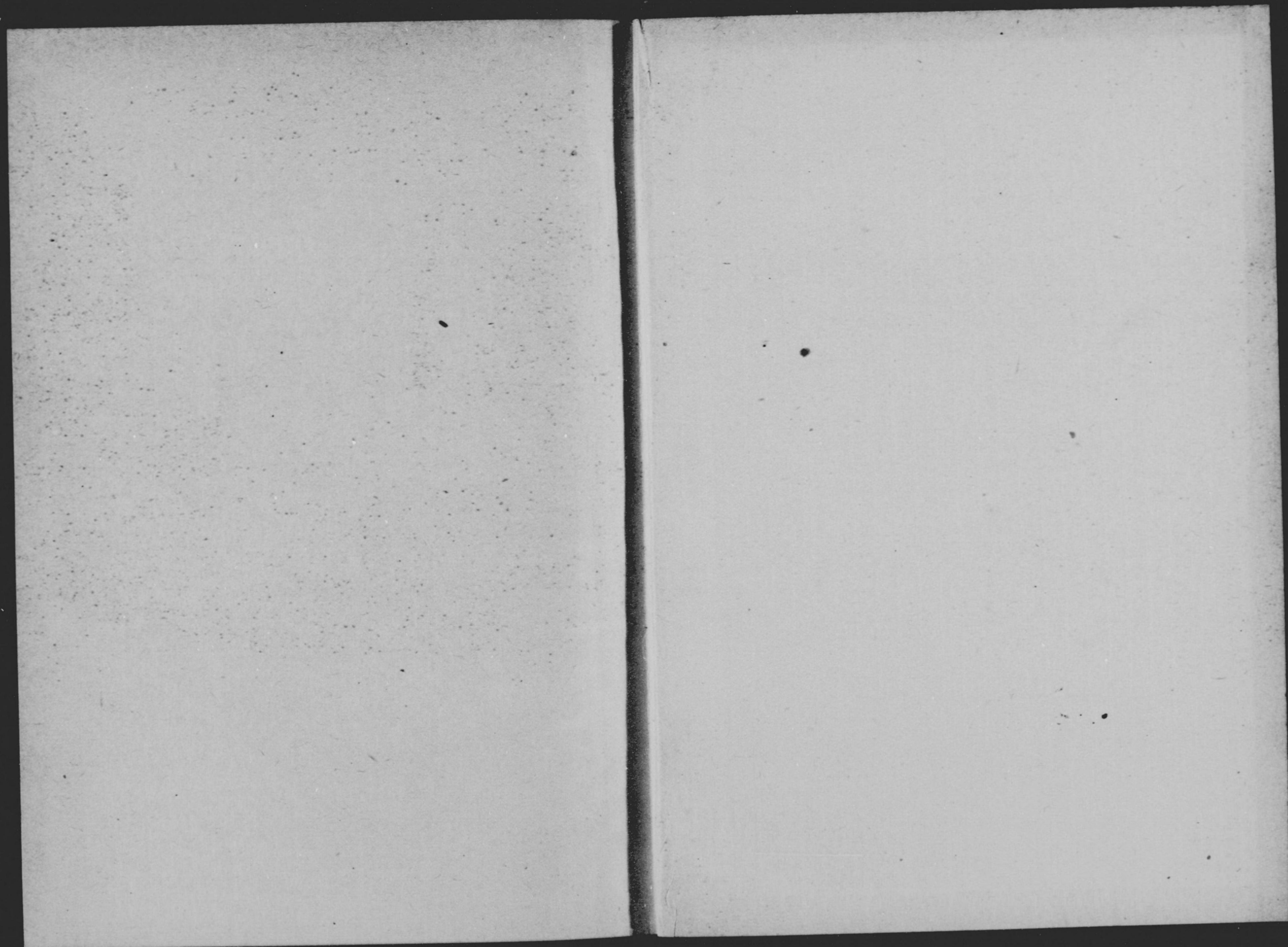
増田勲・著

晃文社

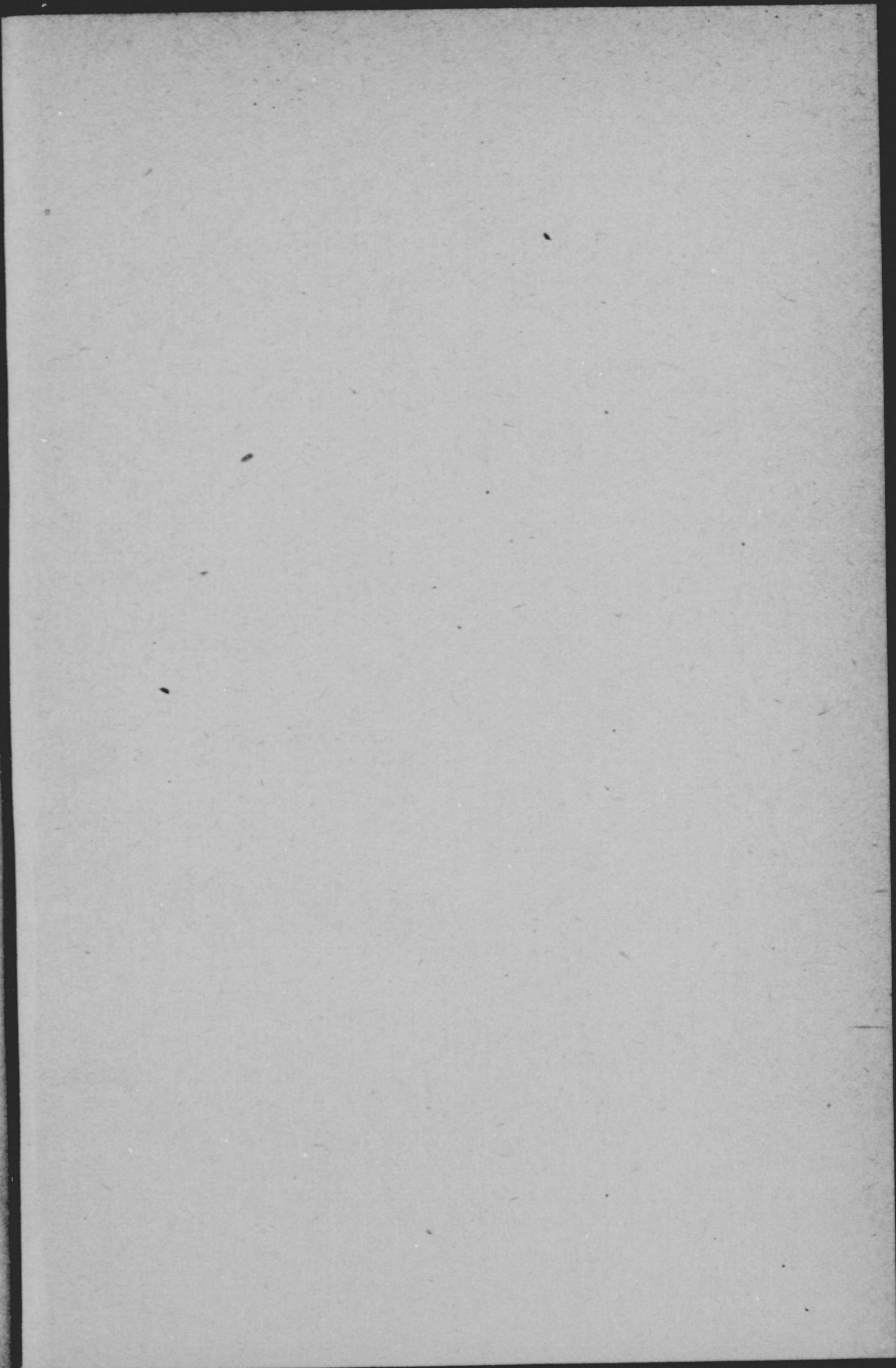
昭和16

AHJ











263.2  
626



奈良女子高等  
師範學校圖書印

增田勳著

國民科讀方の研究授業

晁文社發兌





263.0  
626

## 序

教壇に實際家としての生命を求め、教壇人としてのあり方に常に心を砕いて來た私に取つては、本書の執筆は心樂しい自己反省の幾日かでした。

實際執筆にかゝる幾日か前から、「思慕録」と記した三十幾冊かの時々の研究や、授業録を記したノートを持出して、何回となく読みかへしたり、あちらこちらの雑誌に投稿した原稿を読みかへしては思索を重ねました。想がまとまりいよく筆を執る時には、最も端的に、しかも素直に教壇に立つ時の私の心構を書かうと思つてゐました。随つて脱稿してみると、こんなことも書きたかつた、こんなにも考へてゐたといふ所もあつて、「研究授業」といふ書題が、いささか仰々しく感じられました。が、「私の」といふ言葉が「さうです。私の教壇實踐でした。」といふ心持をいだかして、「私の本だ」といふ強い自己意識を起させました。私は日々の實踐がそのまま何時でも研究授業であると心得てゐます。

今や皇民教育の基底をなす國語教育も、小學校から國民學校への轉換と共に、指導精神に於



ても、指導領域に於ても、民族的自覺と興亞の志念を明確にあらはして來た。今こそ吾々實際家は、行に於て轉換日本の正しい姿を國語教育のあり方に示さなければならぬ秋であります。しかし如何に新しい構想といへども、けつして歴史がなくして生れるものではありません。皇國の道が肇國の昔にたつてゐますやうに、正しい國語教育の道も亦、眞摯なる研究と體驗の中にきざすものでなければなりません。「温古知新」それは私の常々念願する所であります。ゆかしい人の道は、古きを温ねて古きになづまず、新しきを知つて新しさにとらはれない所にあるのだと信じてゐます。本書は小さな私の體驗が教へる實踐方向を記したものに過ぎませんが、この意味に於て、國民學校の國語教育に益する所のあることを信じるものであります。太平洋の波の高いことが、いよ／＼さかんに巷間の話題にのぼつて参りました。風雲の急を一日々々切々と身近に感じられます。私はこの小著を送つて一意實踐奉公の誠を誓ふ次第であります。

昭和十六年十一月十二日

増田勳

## 國民學校 私の國民科讀方の研究授業 目次

第一章 研究授業と教師の態度	(一)
第一節 教壇と教師の生命	(一)
第二節 研究授業と師道	(二)
第三節 研究授業と讀方の進歩	(九)
第四節 精進一路	(二)
第二章 研究授業の構想	(一四)
第一節 構想の必要	(一四)
第二節 構想の領域	(一五)
第三節 構想の指導性	(一九)
第三章 國語教育觀の樹立	(二二)



第一節 「ヨミカタ」教師用書の研究……………(二)

第二節 教科書の研究……………(三四)

    全卷の概観的研究……………(三四)

    一課一文の研究……………(三六)

第三節 新舊教科書の比較研究……………(三四)

第四節 讀書研究……………(四〇)

第四章 兒童の國語生活の研究……………(四三)

    第一節 兒童の國語生活……………(四三)

    第二節 兒童の讀書力と理解力……………(四四)

    第三節 兒童の發表力……………(四七)

    第四節 兒童の國語的教養……………(四八)

    第五節 郷土の言語的性格……………(五〇)

第五章 兒童の實力鍊成……………(五三)

    第一節 實力は無言の國語教育觀……………(五三)

第二節 學習態度の建設……………(五六)

第三節 發表の修練……………(五八)

第四節 學習帳の指導……………(六〇)

第五節 讀解力と理解力の陶冶……………(六四)

第六章 讀みの系統的指導……………(六五)

    第一節 讀み指導の種々相……………(六五)

    第二節 私の讀みの指導……………(六七)

        機械讀から理解讀へ……………(六七)

        理解讀から審美讀へ……………(六八)

        審美讀から味讀三昧へ……………(六九)

    第三節 讀みの哺導……………(七一)

        讀みから内容へ……………(七一)

        聯想の淨化……………(七三)

        想像の純化……………(七四)

    第四節 教便物の取扱……………(七五)

第七章 「話し方」指導の眞諦……………(七六)

    第一節 讀方研究授業と「話し方」……………(七六)



第二節 讀方の授業と「話し方」指導の機会……………(七九)

第三節 讀方の授業と「話し方」の様相……………(八一)

第四節 「話し方」指導の三要素……………(八四)

話しの対象……………(八七)

話しの内容……………(八八)

話し態度……………(八九)

第八章 作業化による學習態度の建設……………(九二)

第一節 作業化と讀方の授業……………(九三)

第二節 讀方に於ける作業化の二面……………(九五)

第三節 作業化の諸相……………(九五)

第四節 作業化の實際……………(九七)

行動化…(九七) 教室劇化・遊戯化・舞踊化 工作化…(一〇〇) 工作化・繪畫化・作文文化・作曲化

第九章 實地授業の試練……………(一〇九)

第一節 教授技術の錬磨……………(一〇九)

第二節 實地授業の速記……………(一一三)

第三節 奥行のある授業……………(一一五)

第四節 四十分間の充實……………(一二八)

第十章 研究授業の性格……………(一二四)

第一節 研究授業の性格……………(一二四)

第二節 教材のもつ法則性の研究……………(一二五)

善美なるもの……………(一二七) 優美なるもの……………(一二八) 崇高なるもの……………(一二〇)

悲壯なるもの……………(一二三) 滑稽なるもの……………(一二四) 合理的なるもの……………(一二五)

第三節 指導目標の設定……………(一二六)

第四節 教授方法論の確立……………(一二九)

第十一章 指導案の作成……………(一四二)

第一節 教材の選擇……………(一四三)

第二節 指導案の作成……………(一四四)

教案の諸條件……………(一四四) 各項の書き方……………(一四六)



第三節 指導案作成後の心得……………(一六〇)

第十二章 實地授業と心構……………(一六一)

  第一節 前日までの準備……………(一六三)

    教室の清掃美化……………(一六三)

    教室の日本的風格化……………(一六三)

  第二節 授業の相貌化……………(一六五)

  第三節 板書の心組……………(一六九)

    板書の新構想……………(一六九)

    板書の要訣……………(一七二)

    板書の實際……………(一七四)

  第四節 教壇の教師……………(一七九)

    子供の言葉を聞く……………(一七九)

    子供の聲を聞く……………(一七八)

    子供の顔を見忘れない……………(一八〇)

第十三章 實地授業「乗合自動車」……………(一八二)

  第一節 教材の選擇まで……………(一八三)

  第二節 指導案……………(一八三)

  第三節 指導の實際……………(一九三)

第十四章 批評會……………(二〇〇)

  第一節 自己批評……………(二〇〇)

  第二節 批評會と授業者の態度……………(二〇一)

  第三節 新しい首途……………(二〇三)



國民科讀方の研究授業  
學校

第一章 研究授業と教師の態度

第一節 教壇と教師の生命

われ／＼實際家の生命は、教壇の上にあつて、自由に自己の教育的識見を教材に即し、児童の現實の生活に即して發揮し、その實力を養つて行くことにあると思ふ。如何に高邁なる學識も、教育に寄せる理想も、抱負も、壇上に於いて生かすことが出来ないならば、一片の空想であり知識にしかすぎない。

一體われ／＼實際家の言説にして、具體的な児童を背景としないもの程、内容の空虚な、體裁のよいものはないと思ふ。児童の總べては皇國人として恥ぢない立派な人間へと教育されるのであるが、各々異つた傳統と習慣の上に築かれた郷土的な性格の中に育てられて來てゐるので



あつて、抽象された児童はない。教育はどこまでも最も具體的な児童の現實の生活の上に打立てなければならぬ。私はその人の教授法が十年一日の如き舊態依然としたものであつてもよい。對象とする児童の文化的水準がさうさせるのであれば満足すべきであると考へてゐる。

近年教育理論は發達し、その設備も著しく整うて、學校の運営も組織的となつて來たために、教育を機械化し、事務化して來た。隨つて教育は方法に於いても、内容に於いても著しく改善され、進歩されて來たが、魂と魂とが觸れ合つて行く機會が少なくなつたやうに思ふ。團體訓練も、共同作業も、誠に大切な教育の分野ではあるが、學校教育が教壇の教育を忘れる時は、墮落であり、邪道であると思ふ。児童の學習生活をよりよき生活へと秩序づける所に訓育は先づ着眼しなければならぬ大切な實踐面を持つ。體育も、團體訓練も、學習生活の上に反映されて正しい姿を見るのである。

教壇、それは實際家にとつては、當に生命の場でなければならぬ。

## 第二節 研究授業と師道

研究授業程教師を教育者へと育て上げて行くよい機會は珍しいと思ふ。私を國語人へと育ててくれた最初の機會は何といつても教生時代の國語の研究授業にあつたやうに思へる。勿論國語の研究授業を私に指名される所に、すでに國語人としての素質を認められてゐたといふことも考へられれば、國語研究授業を行ふ所に私の國語趣味も認められないではないが、研究授業をするのだ、といふ努力的な生活が國語人へと形づくつて行つた大きな要素であつたことは否めない。

今其の頃のことを思ひかへしてみると懐しい。二學期の教生の研究授業では最初であつた。運動會の練習で運動場が朝から太鼓の響くにぎくしい時であつたから、何となく教室の内も落着かない浮き浮きした感じであつた。私も訓導先生に直接御指導を仰ぐ第二回目の教壇生活が研究授業といふのであつたから、心は決して平靜ではなかつた。同僚が八十餘、御指導下さる先生方が代用附屬の職員を併せて二十餘、従つて百名を突破するといふ晴々しい研究會であつた。男として誠に意氣を感じる研究會である。併し自分で文を味つて楽しんだ記憶はあり、教育を夢見たことはあつても、教生に來るまでは、教育も、教授も、全く白紙である。まして



國語教育が如何にあるべきか、等といふやうな問題は夢にさへ考へたことがない。私は研究授業までに與へられた二十日許りの期間をどんなに眞剣に研究授業のために費したか知れない。

國語教育の概貌をとらへる爲に、附屬の圖書館へ入つて五味義武先生の「讀方教育の刷新」といふ七百頁ばかりの本を借りて歸り、讀破したのもその期間であり、「蜜柑山」の授業をすることに決定してから、和歌山縣の蜜柑の産出について地理的研究を進める。色々な人の紀行文や隨筆を読む等、今思ひかへしても當時としてはよくやつたと思ふ眞剣な努力であつた。當時の教案をかゝげて見る。

尋常科第六學年男讀方學習指導案

練習生 増田 勳

題目 第五課 蜜柑山

目的 晩秋の長閑な一日を蜜柑山に登り、美しい景色を見、氣持のよい蜜柑取りの歌聲を聞き、春のやうなうらかな氣分に浸つた豊かな情趣を讀みとらせ、暖かな南國的情趣と素朴な田園生活を味ははしめる。

研究法

何度も讀み文を直觀することによつて、文に流れてゐる靜かな韻律の中に兒童を髣髴させ、段々畑になつた蜜柑山を登つて行く時の心持と、登る度に開けて行くあたりの風景を豊かな想像によつて描き出すやうに導いて行く。

時間配當

第一次 全課の讀みの指導と内容の概觀

第二次 内容の深究と形式方面の指導

第一次

十月十八日 火曜日第一時

材料 全課の讀みの指導と内容の概觀

要旨 文章を何度も讀むことによつて、蜜柑山の景色を如實に想像させ、どこまでも迫らない豊かな情趣と、自然を尋ねて逍遙する詩心を捉へさせ、全文に流れてゐる南國的な詩情の中に子供を酔はしめたい。

準備 讀本掛圖 蜜柑の花生

第一章 研究授業と教師の態度



### 研究順序

- 一、教材の指示
- 二、範讀により全體的直觀をさせる。  
讀後自由に感想を發表させる。
- 三、讀みから内容への指導
- イ、指名讀
- ロ、兒童各自に自由な立場から文を想像させ、過去の經驗と結び、確固たる表象像をつくらせる。
- ハ、自由な發表
- 四、朗讀
- 豊かな詩調と南國的情趣の出るやうに何度も讀ませる。
- 五、内容の概觀
- イ、調子のよい蜜柑取歌が、澄きつた晩秋の空氣をふるはせてボンヤリ聞えて來る情趣

ロ、氣持のよい歌聲と美しく開けて行く景色にみとれてゐる作者の態度

ハ、幾段にもきづき上げられた山畑の様子

ニ、黄金色に色づいた實の鈴なりになつてゐる鮮かな様子

ホ、ちよきん／＼と鉄の音の響くあたりの靜寂さ

ヘ、歌の主ときめこんで摘む人の器用な手つきにみとれてゐる作者

ト、白帆が二つ三つ流れて行く夢のやうな川邊の風情

### 六、味讀

今讀み返してみると、どうしてこんなことを書いたのだらうと考へさせられる所ばかりであるが、この教案を見ると當時のことが昨日のやうに思ひ出されて、恥しさを忘れて懐しさを感じる。私はこの教案を自分の机から離したことがない。この教案には次のやうな思ひ出が宿つてゐるからである。

- 1 始めて國語教育を勉強した。しかも眞剣に勉強した時である。
- 2 何日も何日も、同じ問題について思索した生みの苦しさと喜び。



- 3 子供の文學的情趣を知りたいと思ひ、放課後居残る子供に色々話しかけた。子供と話合ふと子供と親しくなり、子供の世界が無性に慕はしくなつた。
- 4 訓導先生の教へを本校の如何なる授業の時よりも眞剣に聞いた。
- 5 同僚から批評され、教科主任の訓導先生から御指導を受け、いくらでも勉強する分野と、深さのあることを知り、以後つゞけて勉強したいと心に誓つた。
- 6 力の限り努力してかくす所なくすべてを人の前にさらけ出した時の、何ともいへない坦々たる心持。

「蜜柑山」の研究授業を行つてからは、研究授業だといへば「蜜柑山」を思ひ、「蜜柑山」の授業を思ふと何時でも自分をその頃に置きかへて現實の生活を反省させられた。私は全く「蜜柑山」の研究授業によつて先生になつたやうに思へる。いや先生にはない。「蜜柑山」の研究授業によつて、先生への道を教へられると共に、師の道の楽しさを教へられたのである。たゆみなき求めの道は、伸び行くものを相手とする者の唯一の信條でなければならぬのであるが、永遠の求道は、日頃の實際を披瀝して、大方の御批評を仰ぎ、自から省みて歩むより外に道はない。

その機會が研究授業である。といふのが「蜜柑山」の研究授業に教へられる結論である。この歸納を私は今もあやまつてゐるとは思つてゐない。

何時でも、何處でも、常に自分の教壇生活が研究教授である所に私は研究授業の第一義を見出した。

### 第三節 研究授業と讀方の進歩

文學理論や、言語學の進歩が國語教育を導いてゐることも事實であるが、國語の研究授業が國語教育の進歩をもたらしてゐることも亦事實である。しかるに往々世には研究発表が宣傳的意味や、賣名的な不純な心持によつて行はれる場合があるために、不必要に兒童に學習を強ひたり、兒童の能力を無視して程度の高いことを取扱つて、兒童を文學趣味に育てたり、偏知的なものに育てたりして、研究授業はかへつて兒童の精神をそこねるやうに言はれたこともある。併しそれはどこまでも誤れる研究授業であつて、國語を愛し、兒童を愛するための研究授業であるならば、讀方教育の進歩を來たさないのでおかない。



文學理論や言語學は國語の目的を指示し、その方法を暗示はするけれども、その目的なり方法なりが、如何に兒童に展開されて行かなければならないかといふことは、教壇の研究を待つより外に道がない。國民學校の讀方教育も、教則によつて明かにされ、更に教科書によつてその内容を示し、教師用書によつて指導方法を指示したけれども、生活内容と言語的教養を異にする兒童の個々について如何にあるべきか。といふことは明かにしてゐない。又、それは不可能なことである。如何に方法が詳細に記載され、説明されても、現實の子供を對象として實踐された具體的のものでないならば、矢張り抽象論の域を脱しないのである。

當校の前主事木下先生によつて提唱された學習法が、學習法の盛んであつた頃は毎日何百人といふ參觀者のあつたことは言ふまでもなく、長期參觀者と稱して一ヶ月も二ヶ月も參觀された方があつたといふことであるが、かうした長期參觀者が必ずしも學習法の神髓を實際化することが出来たとばかりはいへなかつたといふことである。これ等も學習法の眞精神を自分の郷土に即し、兒童に即して實踐し、一般の批評を受けて學校の實情に即した新しい學習法を創めるまでにいたらなかつたからである。

尙教育の具體的實相を反省するに、國語教育に對する意見を全く同じくする者があるとしても、兩者の性格の相異は自ら授業の様相を異にする。様相の相異は又教授者の意圖するとしなむとにかかはらず、教育の効果を異にするものであつて、互の實踐に對する反省を待つ。讀方教授の眞諦は第一節に於いても話したやうに、言語學や文學理論の教へる所を郷土に即し、兒童の現實に即し、而も教師の個性が生かされてゐる所に存するのであつて、かゝる境地への努力は、研究授業によつてなされて行くものである。

讀方教育の理論は、研究授業によつて裏附けられ、堅實なる進歩をとげるものである。

#### 第四節 精進 一路

教壇に立つて早や十年過ぎた。十年一日といふ言葉があるが、夢のやうに淡い感じがする。初めて赴任した地は今阪神間の文化地帯となつてゐるのに、當時は不思議な程文化を他所に見た十一學級の村の學校であつた。九月から翌年の三月まで七ヶ月の短い間ではあつたが、文化都市を近くに控へながら、あまりにかへりみられない彼等の生活に青年教師らしい情熱を覺



えて、只ひたすらに教壇生活に精進した。研究授業などもかつてなかつたといふ學校であつたが、擔任視學の視察の日を機會に研究授業の先驅をつとめた。これが機縁となつてそれから郡の校長會、地理研究會、師範の教生參觀等、機會ある毎に指定參觀の授業を受持つた。私はその頃から研究授業も、公開授業も、教育を行する自分の姿であると信じ、一時間の授業を體裁よくやつてのけるといふよりも、「かくしてこの兒童に私は接してゐるのだ。」といふ態度になつてゐた。

母校に歸つて附屬訓導を四年ばかり、こゝでは毎日教生を前に授業が進められなければならなかつた。教生を前にした授業は、外から見えてゐる程しかつめらしいものでもなく、親しい同行の姿であるが、「先生」と呼ばれる關係もあつて、本當の同行者にはなりきれず、恥しいことだと思ひながらも、自分のしたことには理窟がつけなくなり、毎日研究授業をしてゐるやうな心持であつた。

奈良の生活は毎日見せるために授業をしてゐるやうな感じがして、本當の教育場でないやうな心持がし、何となく生活の空虚を感じてゐた。高師の訓導は何か授業家のやうな感じがして

教育者のやうな感じがせず、時々行はれる先生方の研究授業を拜見すると、實に巧妙に進行されて行き、午後には立派に理論がつけられるから、教授家といふよりは、教授工のやうな感じがして、けつして私には心楽しいものではなかつた。而し何時の間にか高師の訓導タイプも私の上に覆ひかぶさつて、朝になつてから指定され、すぐ次の時間に參觀人を大勢さし向けられる日があつても、さわがずあわてず迎へられる教壇人への修練が積まれてゐた。

授業方法の巧者なことをもつて、必ずしも教育に徹した姿であるとも思つてゐないが、何時でも公開出来る授業の精進こそ、われ／＼の忘れてならない心構でなければならぬと思つてゐる。



## 第二章 研究授業の構想

### 第一節 構想の必要

全校職員に公開するといふ程しかつめらしい授業でなく、極親しい友人同志の間で行ふ研究授業であつても、實際に児童を指導して批評を仰ぐには、必ず授業に對する何等かの考へがなければならぬ。又參觀する者も讀方教育に對する何等かの識見がなければならぬ。何の考へもなく進められて行く授業があるとしたならば、それは結局雑談にすぎないのであつて、話しあつたことが正しいのやら、誤つてゐるのやらわからないのはいふまでもなく、あたり時間を空費したに過ぎないことになる。随つて研究授業を行ふからには、必ずそこに研究の着想が考へられなければならない。

着想のない授業は雑談であり、着想のない批評會は雑談會である。

研究授業の主題は主観的な思ひつきであつてもよいと思ふ。旅をすると忘れた幼心を拾ひ出

すやうな懐しさを覚え、自分を純粹にし、現實生活を反省させられる體驗を持つ者が、「南洋だより」の文を主情的に取扱はうと思ひつき、色々授業の實際について苦心した所を發表する。私はそれでもよいと思ふ。主観的な文章觀であり、無系統な教材觀であつても、そこに指導者の個性が授業の實際に苦心されてゐるならば、その文章觀なり教材觀に對する教育的批評が加へられる。

併し研究の主題は主観的なものよりは容観的なものであり、思ひつきよりは系統的研究を背景としたものであることが望ましく、尙そこに積極的な指導精神のもられてゐるものであるならば一層望ましい。私はのぞましいといふよりも、少なくとも全校職員が尊い時間をさいて行ふ校内研究會以上のもものは、かうした積極的な主題を持つた研究授業でなければと思つてゐる。又さうでなかつたらば研究授業の意味がなく、さうすることが研究授業に對する禮儀であると考へてゐる。

### 第二節 構想の領域



しからば研究授業は如何なる點から考察してその主題を把握すべきかといふことを一應考へてみる必要がある。私はその考察の範圍を構想の領域といつた。

第一に國語教育の目的の立場から立案したい。

目的なしに平素授業をしてゐるといふのではない。常によく研究されてゐても、新しい氣持になつて國語教育の目的を一應反省してみることが大切である。一見國語教育の目的の如きは變化のないやうに感じられるものであるが、時代と共にその力點が變化されてゐる。又同じ點が強調されてゐても、主張する理念に變化がある場合がある。過去になづまず純粹な心持になつて目的を見なほすことは、永遠の發展を願ふものには大切なことである。

小學校時代の國語教育にあつても、語句や語法の取扱については、かなりやかましく論議された問題であるが、そこにはより正しく内容を理會するための意味が主體的であつて、どこまでも解釋主義の國語教育の思想の流れを引くものであつた。しかるに國民學校に於ける語句語法の重視は、醇正なる國語愛への精神が主であつて、國語の醇化により、國民性を涵養せんとする言語學的な國語教育の思想によるものである。従つて同じやうに語句語法を重視する點に

於いては變らないけれども、その主張の精神が變つてゐる。随つて新しい立場に立つて考察しなければならぬのであつて、舊い觀念から解釋すべきではない。このやうに廣く國民學校の教育精神より國民科の精神をとらへ、國民科より國語、國語科より讀方の使命を把握して、その目的や、使命の上から授業の主題をとらなければならぬ。

第二は兒童の言語的教養を知るべきである。

國語教育の目的が確立すると、次は兒童の言語の教養について徐々に想が練られなければならない。教育の目的は國民學校の精神から導き出されるやうに、兒童の言語的教養は具體的な現實の兒童の言語生活から導き出される。而し言語は地域的に、位相的に、その文化の程度の異ひにより、種々様々な相を呈するものである。山の多い我が國は、自然が地理的景觀を形成した。そして地理的景觀は自ら異つた文化的景觀を形成し、風俗なり習慣の種々相を生み出したのである。随つて山一つ越えると大變文化の異つた土地に出會ふことは珍しくない。このやうに自然的事情が地域的特質を築いた上に、長い封建時代の政治が手傳つて一層文化に地域性を附與した。この文化の特質は言語にもあらはれ、山一つ越えると全く異つた言葉に接し、奇



異を覚えることも珍しくないのである。

近年交通の發達と中央集權の政治形態とは著しく地域的特質をなくして、一律化しようとしてゐるけれども、長い傳統はまだ拭ひ切れず、地方々々に特有の言語を持つ。随つてこの地域的な言語の様相を明かにして、國語教育を地方化に即するやうにしなければ本當の國語教育の建設はのぞまれない。

尙、言語程その人の職業によつて教養の度を異にするものも珍しい。先日も僅か九軒ばかりの隣組の常會に出席したが、電燈會社の課長さんあり、大工さんあり、役所勤めの方あり、酒醬油の小賣店があつて、皆それ／＼に職業が異ふ。職業がちがふと不思議にその言葉遣ひや、用語までが異ふ。同じやうに軒を並べて生活してゐるのに、よくもこんなに異ふものだといひたくなる程である。このやうに言葉はその生活の層を異にすることによつて著しい差異がある。しかし國語の醇化を第一義とする國語教育は、それ／＼の兒童の言語の現實的形態の上に築かれなければならないことは度々論じて來た所である。随つて研究授業の構想もこの二つの面から特に指導目標を見出し、構想されなければならない。

### 第三節 構想の指導性

讀方研究授業の構想は國民學校の國民科國語の教育目的と、兒童の言語教養の両面から練られなければならないことを述べたが、このやうにして出來あがつた構想には必ず指導性がほしい。指導の内容が最も直接的な「板書の方法は如何にすべきか。」といふ問題であつてもよい。板書はかくありたいといふ指導者の目的なり理念なりが、授業の實際に於いて盛られたものでありたい。勿論指導内容が一つでなければならないといふことも、直接的な實際問題でなければならぬといふこともない。一よりは二、二よりは三といふ風に、實際問題と理念に關する問題、方法論の問題と、教材に關する問題等色々な問題が、あらゆる角度から反省された上に打立てられた指導性であることは一層のぞましいことであるが、必ずしも自分の讀書の廣さや、平素の努力を發表しなければならぬといつたやうなものでなく、常に自分の惱としてゐる點を發表して、研究の問題とすることも指導性の附與である。指導性とは研究の參加者を導くものでなければならぬといふのでなく、共に問題として考へてみなければならぬと信じる點



を示すことも亦消極面に於ける指導性であると信じてゐる。

讀方の教育はかくあるべきだといふ存在の姿に於いて授業の進められるのも一つの研究であるが、この子供達にはかくありたいと願ふ積極的な指導精神に燃えたものであることがのぞましいと思つてゐる。教育は魂と魂との接觸である。殊に相手は春秋に富む夢多い子供である。一日もとどまることなく生々發展してゐるのである。従つて指導にも常に目新しく接して行くことが何よりも大切でなければならぬ。従つて研究授業にも積極的な熱意が大切である。國を興すのも國を思ふ純粹なる情熱によるのであつて、烈しい燃焼を内に持つ愛國の情熱なくして國は興らない。同様に研究授業にも、國語を愛し、兒童を愛する情熱から生れる。

### 第三章 國語教育觀の樹立

#### 第一節 「ヨミカタ」教師用書の研究

國語教育觀を打立てるためには、何よりも先づ教師用書の研究が大切である。教師用書は文部當局が意圖する國語教育精神をあらはすものであつて、國語教育のためには聖典と稱すべきものである。従來は色々な人の著書によつて、自己の國語教育觀を打立てなければならなかつたが、國民學校は色々な主義や主張によつて打立てられた教育觀を、皇國の道に則つて整理統合してこゝに國民學校の國語指導觀をたてたのであるから、將來の國語教育は何といつてもこの教師用書から再出發されなければならないのである。もしすでに國語教育觀を持つてゐる方であるならば、一度白紙にかへつて、教師用書精神から自己の教育觀を顧みなければならぬ。

教師用書は次の三つの立場から、誠に整然とその國語科の使命を明らかにしてゐる。



一、國民科指導精神

二、國民科國語指導精神

三、國民科國語教科書

今右の各項について一瞥するに、第一段にあつては國民學校の目的から國民科の位置を明らかにし、國民科の使命は必然的に修身・國語・國史・地理の四科目に分かれることを説明した後、國民科教科書の編纂方針と教材排列について國民學校を四期に分けて概括し、最後に他教科及び儀式學校行事との關聯について論じられてゐる。

第二段は、國民學校令施行規則第四條を上げて、國語科が對象とする國語について明らかにし、醇正なる國語の教育が「讀み方」「綴り方」「書き方」「話し方」の四つの分野に分れるべき基礎理論を示し、尙國語は國民的思考感動の結晶體であるが故に、國語の教育は同時に國民精神を啓培するものなることを教へてゐる。しかも、ともすると國語を思想交換の具とのみ見る内容主義の國語教育に對して、國語科はどこまでも國語を主として内容を客と考へなければならぬことを注意してゐる。

次に國語指導の四分節に於いて音聲言語指導と文字言語指導の兩者の關係を明らかにし、後に國語科の四分節のそれ／＼について、その使命特質を示して、各分節相互の關係を明らかにして、つづいて「國語愛護と國語醇化」の一節を設けて、帝國の東亞に於ける使命より、日本語が東亞共通語とし、更に進んでは世界語としての文化的資質を備へなければならぬことを論じて、國語に對する自覺を喚起し、國語教育が國語の醇化發展に向つて努力しなければならぬ大切な時に出會つてゐることを力説し、しかもかゝる使命を擔ふにたりる發展性を我が國語が持つてゐることを讀へ、この國語の特質を一層生かして、音聲言語としても、文字言語としても平明雅馴を保ち、文化性・創造性を賦與するやうに努力すべきことを悟されてゐる。

第三段には、文章の系統と表現對象の系統の立場から國語教科書の編纂方針を明らかにし、次に第一期の「ヨミカタ」と「コトバノオケイコ」について具體的に教科書の内容について系統的説明が加へられてゐる。最後に教師用についても編纂の趣旨が記るされてゐる。

右は教師用書の梗概を記したに過ぎないのであるが、國語教育の意圖する所は遺憾なく表現され、しかも讀めば讀む程、從來の國語教育に對して強い反省を與へると共に、新しく出發す



べき方向を諄々と説いてゐる。随つて何といつても國語教育觀の樹立は教師用書を繰返し繰返し玩味熟讀することから出發した。

## 第二節 教科書の研究

### 全卷の概觀的研究

教師用書によつて國語教育の方向が把握されると、次は教科書を何度も讀んで教師用書の精神を具體的な表現を通してとらへるやうにしなければならぬ。教科書の研究にも色々の仕方があるが、私は先づ全卷の概觀的研究から進めるやうにしたい。國民學校の教科書は現在では卷四までしか出てゐないから、先づ四卷までの概觀的研究を行ひ、後に小學國語讀本の全卷の研究と對照して研究するやうにすればよい。今、教師用書によつて全卷の編纂方針を窺ふに、次のやうに考へられてゐる。

#### 一、文章の系統

散文

第一期 言語の發生系統を考慮して、叫び聲・獨言・對話その他専ら主體的な叙述を按配し、

第二期 次第に客觀的な叙述に移り

第三期 口語文・文語文に分化する。

第四期 文語の書簡文や名家の作品をも採擇する。

韻文

第一期 叫び聲から出發し

第一・二期 童謡・童詩

第三期 現代詩・和歌・俳句等に分化する。

#### 二、表現對象の系統

遊戯・童話等を中心とする兒童生活を表現對象とし、これ等を修身教科書と相俟ち、國史及び地理の教材の萌芽を啓培するものとし

遊戯は模倣・作業・運動・觀察等を経て、次第に現代の國民生活・文化の諸相に展開し、童話は傳説・寓話・神話・英雄物語・歴史物語・歴史的文化財に發展する。



尙、第一期の國語教科書の編纂については、節を新にして文章面と表現對象面とに分けて詳述されてゐる。教師用書にしたがひ、なるだけこれを表解式に一見出来るやうに具體化して研究すべきである。

一課一文の研究

各全巻の系統的研究が終ると、次は教師用書の各説の説明に従つて各課の精讀研究を行ふやうにする。教師用書にも

- 1 簡單にして基本的なものから始め、次第に複雑なものに及ぶ。
  - 2 兒童の生活や心情に關係の深いものから始める。
  - 3 具體的意義を有するものを先にし、抽象的意義を有するものを後にする。
- といふことが記されてあつて、兒童の生活の上に取材は勿論、その表現も苦心されてゐるのであるが、兒童の如何なる生活面が生かされ、如何なる生活への修練が意圖されてゐるか、といふ具體的な意圖は何といつても教科書の文について具體的に研究する外に方法がない。

敬神崇祖の精神を教育しなければならないことは、教則にも「皇國に生れたる喜びを感ぜしめ

敬神奉公の眞義を納得せしむること。」とあり、又、教則に出るまでもなく、祭祀をもつを國の基となす我が國にあつては、當然國民教育の基礎たるべき國民學校の教科書の編纂には重視されなければならない中心的な一つの精神であるが、

「モウ チキ オボン デスカラ、オハカノ サウチニ イキマセウ。」

といふ傳統的な盂蘭盆の生活より、作業的な生活を通して養はんとしてゐることや、又

ココハ、ドコノ ホソミチ ダ。

テンジンサマノ ホソミチ ダ。

ドウゾ、トホシテ クダサイナ。

ヨウノ ナイモノ トホシマセン。

テンジンサマヘ マヰリマス。

ソレナラ、トホシテ アゲマセウ。

といった我が國に廣く傳誦されてゐる童謡によつて、遊びの指導と共に培つて行かうとされてゐる所等は、編纂者の苦心が窺はれる。文部當局の生命は何といつても教科書の一つ／＼の文



にあるので、如何に金文字で國語理論が記されても文が概念的なものであつては意味をなさない。と同時にわれわれ實際家は文を靜かに何度もくりかへし讀み、讀み浸つて國民科國語の精神を具體的に把握するやうにしなければならぬ。

一課一文の研究には文材意圖・表現態度・表現的形相・表現機構・表現等について一應科學的に検討したい。「つゆ」を例にとつて示すことにする。

つ　　ゆ

つゆに　なつて、毎日のやうに　雨が　ふります。

二日も　三日も　ふりつづくと　げんきな　太郎さんも、「いや　だなあ。」と　思ひます。でも、ときど

き　雨が　やんで、明かるくなり、かつと　強い　日が　さして來ます。庭の　あぢさゐの　花が、ほんたうに　きれい　です。梅の　實が、黄色く　なりました。

今、田うゑの　さい中　です。二十センチぐらゐに　のびた　いねの　苗を、　田に　きちんと　うゑる　のです。

「つゆの　雨が　ふるので、田うゑが　できるの　だ。」

おぢいさんが　よく　かう　おつしやいます。

小川の　水が　ふえて、音を　たてて　流れます。太郎さんは　はれまに　小川で　どぢやうを　すくひ　ます。

「おぢいさん、つゆは　いつまで　つづくの　ですか。」

「七月の　はじめまで　だね。つゆが　あけると、からりとした　夏が　來るよ。」

「夏」と　聞くと、太郎さんは、急に　うれしく　なりました。せみが　なく、水遊びが　できる、それよ

りも、今年は　海へ　つれて　行つて　もらへる。海、海、早く　海へ行きたいと　思ひます。(卷三)

一、文材意圖

文にはかならず取材の意圖がある。教師用書の「教材の趣旨」がこれに相當するのであるが、備考の連絡等からも併せ考察されなければならない。研究の第一は先づこの點であると思ふ。教材の趣旨には、「四季のうつりかはりの中でも特色のある梅雨は、田園生活に大切な時期であり、夏の序幕ともいふべき時期であるから、この時期の兒童の生活に即し、素朴な觀察をなさしめ、田植の大切なことを知らしめ、自然と人生との關係を示唆し、且季節に對する愛着の念



を養ふ。」と記されてある。そして、「金魚」「花火」「お祭」「海」といふ風に季節感が漸層的に高まるやうに教材の排列されてゐることを記し、尙連絡の所に於いて、ヨイコドモ下「ヤナギニ蛙」「ヲチサントヲバサン」、よみかた三の「川」の發展として留意し、自然の觀察三の「田植」、うたのほん下「雨ふり」と連絡して取扱ふやうに記されてあるから、その意圖する所は、次の諸點になる。

- 1 我が國の季節に對する關心を高め、四季の趣や美しさを味ははせて風土感を養ひ、
  - 2 梅雨期に於ける兒童生活を導いて、梅雨期の自然物に對する素朴な觀察指導を行ひ、
  - 3 梅雨に田植をすることを教へて、人生に大切な關係を知らせ、
  - 4 季節に對する愛着と、やがて來る夏に對する待望の念を養ふ。
- このやうに教材の意圖を把握するのである。

## 二、表現態度

次は文に對する表現態度を考察することにしてゐる。この文を読むと第一に感じられることは、陰鬱な梅雨が少しも陰氣に感じられず、明かるく希望に満ちて感じられることである。そ

れは教師用書の「文章」の項に於いても述べられてゐるやうに、この時代の兒童の心情を考へられて、梅雨の鬱陶しさをなるべく出さずに、明かるくそだてようと努められたことによる。しかし何といつても本文を読んでその表現態度として見のがすことの出来ない點は、太郎とその周圍のことを第三者が眺めて描いたやうに表現してゐるといふことである。それは教材の意圖より考察するに、季節のうつりかはりや梅雨の趣や美しさを味ははせて、更に梅雨と人生の深い關係を知らしめようとしたために、生活文では十分意圖があらはれず、さりとして生活を離れた文では二年生の子供には程度が高くなりすぎるといふことが考へられて、歸結された表現であると思はれる。随つてこの表現態度を十分味はひ、生活と季節感の二面を一體的に眺めるやうにしなければならぬ。

## 三、表現的形相

教材意圖と表現態度を教師用書で把握することが出来る、こんどは一度純粹な心持になつて、ただ何度も何度も読み、読み浸つて全文から受ける全體的象徴的な味はひを感得することにつとめてゐる。後に述べてゐる審美讀から味讀三味の氣持に先づ自分が浸るのである。教育



的な意圖のない場合は、文の研究はこゝから出發したいと考へてゐる。大人氣ない感じもするが、私は必ず數回は音讀することにしてゐる。すら／＼流れるやうに讀めると、表現上變つたと思ふ點は耳障りを感じ、よいと思はれる點は必ず快感を覺えるものである。そして取材と表現の一體から來る文の味はひをとらへるのである。この場合一應「研究授業の性格」の章に於てのべてゐる、善美、優美、崇高、悲壯、滑稽、合理なるもののどれに屬する文であるかを反省することにしてゐる。本文は太郎の明朗な性格と、時間の陽脚や、陽脚から偲ぶ夏への希望とが調和されて、梅雨を美しく、希望多いものにし、梅雨の大切さをひし／＼感ぜしめてゐる。

#### 四、表現機構

構想の研究である。表現的形相を背景に、全體的に考察するのである。この研究は實際指導の時間區分や指導力點の基礎となるのであつて、内容と表現の兩方面から考へる必要がある。本文は、

第一節 梅雨の性格をあらはしてゐる。

第二節 梅雨時の自然について表現して、觀察生活を指導してゐる。

第三節 梅雨に田植の行はれることを現はして、梅雨と人生との關係を明らかにしてゐる。

第四節 梅雨に於ける太郎の生活をあらはしてゐる。

第五節 梅雨があけると夏の來ることを現はして、梅雨は夏にいたる序幕であることを教へてゐる。

#### 五、表現

最後に一字一字について味はつて行くのである。一見面倒な仕事のやうに思はれるけれども、味はつて行けば行く程、言葉の妙味を覺えて、とても楽しさを感じるものである。全文の一節一節味はつて行きたいが、一二の例にとゞめることにする。

○でも、……空が明かるくなり、かつと……日がさして來ます。——「でも、」は「いやだなあ。」ともらした歎息をすつかり打消して、明かるく雲の切れた一方へ太郎の心をさそひ、かつと強くさす日の光をまちわびさせてゐる。殊に「かつと」といふ一語が夏近い太陽の光を遺憾なく現はしてゐる。

○庭のあぢさゐの花が、ほんとうにきれいです。——この一節は、降り続く雨を他所に、豊



かにしかも水々しく咲き誇る淡い水色のあぢさゐを如何にもつましくあらはしてゐる。○せみがなく、水遊びができる。——この終止形のたみかけた表現が「急にうれしくなりました。」とあらはした感情を、心残りなく表現してゐる。讀みながらさつぱりした感じを與へる。

### 第三節 新舊教科書の比較研究

教科書の研究が一通り終ると、次は舊教科書と比較研究を行ふやうにしたい。比較は實に明瞭に新精神を教へてくれるものである。今巻四について比較してみても、次のやうなことがいへる。

#### 小學國語讀本 ヨミカタ

- 一 富士の山 富士の山 改作 太平洋にのぞみ世界の人が仰ぐ山。
- 二 早鳥 早鳥 改作 挿畫に日の丸の旗があがる。
- 三 海軍のにいさん 海軍のにいさん 一部改作

- 四 カケッコ 乗合自動車 新 田舎道を乗合自動車の走る郷土的教材
- 五 かぐやひめ 菊の花 新 菊に因んで 明治天皇を偲び奉る韻文
- 六 たぬきの腹つづみ かけっこ 一部改作
- 七 日と雲 かぐやひめ 一部改作
- 八 オヂサンノウチ たぬきの腹つづみ 舊
- 九 山がら 金の牛 新 滿洲の童話
- 十 山がらの思出 滿洲の冬 新 滿洲の冬は寒いが子供は元氣である。
- 十一 大江山 鏡 新 鏡三題で理科的なもの、精神的なもの
- 十二 鬼ごっこ 神だな 新 年の暮れの神だなのお祭の生活文
- 十三 いうびん 新年 新 新年を壽ぐ生活詩
- 十四 ニイサンノ入營 いうびん 舊
- 十五 すゞめ にいさんの入營 改作 營門についてから後の入營の兄を現はす。
- 十六 白兔 雪の日 新 雪の日の夜の雀の物語



十七	豆まき	白兎	舊	
十八	百合若	たこあげ	新	をちさんに作つて戴いたたこを上げた 時のことをあらはした理科的生活文
十九	ひなまつり	豆まき	舊	
二十	北風と南風	金しくんしやう	新	金鷄勳章によつて武功たたへた韻文
二十一	羽衣	病院の兵たいさん	新	病院の兵隊さんを慰問した生活文
二十二		支那の子ども	新	兵隊さんと支那の子供の親しいスケツ チ風の文
二十三		おひな様	改作	
二十四		北風と南風	舊	
二十五		羽衣	改作	純然たる戯曲文

題目を一覽しただけでも誰にもうなづかれることは、新讀本が大變興亞精神の昂揚に力をそそいでゐるといふことである。「金しくんしやう」や「病院の兵たいさん」「支那の子ども」がそれであるばかりでなく、「金の牛」も、「滿洲の冬」もそれである。勿論小學國語讀本の卷四は昭和九年の編纂にかゝるものであるから、今日の時代と同一に考へることは出来ないが、我が生命

線確保の爲に勃發した滿洲事變完了後のことであり、日滿一體の精神はかなり徹底して取材されてよかつたのである。しかもに純粹の滿洲教材は卷十の『あじあ』に乗りて「までは出てゐないのである。關係教材も卷八の「大連だより」と「朝の大連日本橋」以外はないのである。所が新讀本はすでに卷二に於いて滿洲の自然を現はす「西ハタヤケ」の教材が出てゐるのであつて、卷四は滿洲の自然のみならず、滿洲で元氣に遊ぶ兒童の冬の生活教材と、滿洲の童話が取材されてゐるのである。この一事を見ても帝國の不動の國是をうかゞふことが出来、日滿は一體であるべきだとか、一體でなければならぬ等々論ずる時でなく、日滿支一體の姿であることを示してゐる。

改められた點はそれだけではない。「鏡」の(三)や「神だな」「新年」の教材の持つ一聯の精神は傳統精神の重視であり、敬神崇祖の精神の啓培にある。尙「鏡」の(一)や「たこあげ」の教材は科學精神の強調であつて、日本精神の昂揚、興亞理念の振作と共に、科學日本の建設が如何に小さい時から生活として重視されてゐるかが窺はれるのである。

次に改作されたものについて一例を示すことにする。



頭を雲の上に出し、四方の山を見下して、かみなり様を下に聞く

と歌つた「富士の山」は古くから讀本教材として取入れられ、「瀬戸内海」の教材と共に、讀本の詩としては古典的な味はひさへ持つてゐた歌である。この詩の中には父の幼い生活が宿され、母のお下げ姿が浸み出た懐しさを持つてゐたのである。しかるに改作「富士の山」は實に雄大にて、しかも我が國が太平洋に君臨して、世界の動亂をじつと見守り、鎮めてゐる姿を富士山によつて見るやうに思ふ。「やさしいやうで ををしくて」まさに神州日本の姿である。

### 一 富士山

どこから 見ても、いつ 見ても、

富士の お山は 美しい。

白い あふぎを さかさまに、

かけた 下から 雲がわき、

すそ引く はての 松原に、

太平洋の 波が 立つ。

やさしいやうで ををしくて、

たふとい お山、神の山。

日本一の この 山を、

世界の 人が あふぎ見る。

このやうに新舊教科書を比較することは、教師用書に述べられてゐる精神を、最も明瞭に、具體的に、把握するよい方法であるが、これを更に尋常小學國語讀本と比較してみると新精神が一層明瞭になるのみならず、國語教育の方向を歴史的に捉らへることが出来て、研究を信念づけることが出来る。

これは一巻について全く概括的に比較研究の大切なことを現はしたにすぎないのであつて、これを全巻について、色々な立場から、系統的組織的に研究してみることは、色々な著書を讀むよりも自己の國語教育觀を打立てるによい方法である。比較研究の目安を擧げてみる。



- 1 新教材を彙類し先づ新教科書編纂の中心精神をとらへる。
- 2 改作教材について何故あらためなければならなかつたかを考察する。
- 3 すてられた教材の缺點はどこにあつたかを反省する。
- 4 教材の學年的發展に留意して各學年の力點を見出す。
- 5 教材を、國體の尊嚴を具象化するもの、敬神崇祖の精神を目ざめさすもの、國土の美しさを讃へるもの、傳統精神を呼び起すもの、東亞新建設の理想に燃えるもの、科學精神の啓培を目ざすもの、文化の諸相をあらはすもの、建設的な國民生活をあらはすもの、説話教材、等といった風にいくつかの立場から系統的に分類して考察する。
- 6 表現對象と共に、文章についても敬體と常體、口語と文語、散文と韻文、新出文字の提出方法等あらゆる點に涉つて系統的に考察する。

#### 第四節 讀書研究

以上で大體國語教育觀は樹つと思ふ。しかしそれではあまり一方的であり、主觀的な心持が

して不安でもあるから、讀書によつて確信づけて行くやうにしたい。國語の研究を初めてしようとする人は大抵「どんな本を読めばよいでせうか。」と尋ねる。讀書は大切であるが、讀書が必ずしも教育觀を打立てる捷路とは思はない。讀書の秘訣は教育者としてどうしても手離すことの出来ないたしかな研究を先づ打立てておいてから読むことである。さうすると讀書に中心が出来て、迷ふことなくはつきり理解することが出来るのである。

讀書も手あたり次第読むといふ方法もあるが、先づ文部省の圖書監修官の方々の著書なり、雑誌に發表された論文を読むやうにしたい。一つの文を読んでも初めの印象がすばらしい文だと思ふと、讀めば讀む程よい所が見出されて行くものであるが、初めの印象が悪いと反對に文の缺點が目について仕方のないものである。同様に初めて読む本や論文は、「讀本」の内容の如何にかゝはらず、その人の國語觀の基礎的な素地になり易いからである。

一通り國語教育の全貌を知ることが出来る、次はどなたの著書でもよいから、國語教育を科學的に論述した本を選び精讀することにし、今までの研究を體系化するやうにつとめることが大切である。多讀は視野を廣くし、色々な知識を與へてくれるが、本質的な研究をするため



には害あつて益の少ないものである。自分の教育的體系が出来てからは、なるだけ多くの書物を読むやうにすればよい。自分に一つの識見が出来ると、全く相反する二つの主張のやうに思へるものにもそれ／＼の立場がうなづかれて、争ふ程のことでなかつたりするものである。

## 第四章 兒童の國語生活の研究

### 第一節 兒童の國語生活

一概に兒童の國語生活といつても内容がはつきりしないかも知れないが、國語教育觀が樹つたならば、兒童の國語生活を理解することが大切である。敵を知り、味方を知るは兵法の第一であるといはれるやうに、國語教育論を語つて、兒童の言語生活を語らないのは跛行的な國語教育といはなければならない。

随つて次の點について靜かに兒童の國語生活の内容を検討し、あせらず着實に實力陶冶に向かつて日々の教壇を生かして行きたい。

- 1 兒童の讀書力と理解力
- 2 兒童の發表力
- 3 兒童の國語的教養



## 4 郷土の言語的性格

## 第二節 兒童の讀書力と理解力

特に農村の指導者から聞くことばであるが、「讀本の讀めない者が大部分ですから、吾々の讀方の授業は如何に讀めるやうにすべきかといふことに重點があつて、内容の深究等は思ひもよらないことだ。」と、私はかうした言葉を否定しようとも思はない。寧ろ自分の小さい時のことを思ひ出して、事實だと思ひ、別けても農村の先生方は御苦勞だと思ふ。併しかうした言葉の奥にやつぱり都會の子供の讀書力や、理解されて行く内容の深さに暗に感激して、この文を讀んだ場合は、あの點まで到達しなければならぬ、といふ自分の子供の實力を忘れた客觀的指導尺度に日々の實際が引きづられてゐるといふことである。讀めない子供を受持てば、先づ讀めるやうにしてやるのが何よりも大切なのであるから、ひたすらに讀めるやうに指導し、理解の内容が貧弱でも、それが子供の生活内容であるならばいたはり深めて行くやうにしなければならぬ。一朝にして兒童の力をつけるわけには行かない。

兒童の讀書力の調査は日頃の讀方授業中に讀ませてみて讀み振りを觀察することによつて、理解して行く觀察法もあるが、兒童の讀み物を調査することによつても知ることが出来る。讀書力の旺盛な子供はどんなに讀書を止めるやうに注意してもけつしてやまるものではない。私の受持つてゐた子供に病的だといひたい程讀書する子供が數人ゐた。一人は日本文學全集を片端から讀んで行くのである。或る日「夏目漱石の文や志賀直哉の文もよいが、私は芥川龍之介の文が一番好きです。先生こんな『鼻』なんていふ文はどんな心持で書いたのですか、私にはわかりません。」とうつたへて来る。とんだことを尋ねて來たものだと思つた體であつたが、見ると表装はぼろ／＼にいためられてゐる。子供の話ではもう何回讀んだか知れないといふのである。如何にもとうなづかされる。又一人は母が態々學校に來られて、「先生、何とか本を讀まないよい方法はないでせうか。」といふ相談である。「讀みたがるのなら、そんなにとめなくてもよいでせう。この頃は學校の成績もよし、お家での仕事もよくやつて來ますよ。」と云ふと、六年生になつてからは、何でも手あたり次第讀んで行き、私の雜誌は勿論待合室(醫師)にそなへつけたものまで讀むのです。今まではあまり内容がわからないやうでしたから、その



まゝにして居りましたが、この頃は大概わかるやうなので困つてゐるといふのである。

このやうに讀書力は必ず讀む對象が附隨してゐる。随つて兒童の讀み物を調査することによつて、讀書力を知ること、又讀書の内容を知ること、出来るのである。併し、文化の低い地方にあつては教科書以外には殆んど何も讀まない子供が多い。これ等の兒童にあつては讀本の中最もこのんで讀む課、學習してから後も尙興味を覺えない課等について調査することによつて、その讀書力と、讀書の方向を知つて行くやうにすればよい。

理解力の最後の段階は體驗にあるのであつて、體驗のない所に眞の理解はない。體驗のない理解は結局知識の遊戯であり、觀念の遊戯に外ならない。随つて朝早くから父母と共に野に出て働き、弟や妹の守をする生活者は、父や母と全く別な世界で生活する者とは理解の層に於ても、その眞剣さに於ても目から異なるものがある。只從來の教科書の内容が、都會的であり、文人的であり、知識的であつたために、農村の子供には思想なり、感情の層を異にしてゐた。ここに着目せずして農村の兒童にも、漁村や山村の兒童にも都會趣味をとき、知識人としての感能を押賣しようとした所に悲哀があつたのでなからうかと思ふ。このやうに兒童の理解力は結

局生活に對する眞剣さである。受持つてゐる兒童が學校生活に、家庭生活に、友達との關係に於いて眞剣であるかどうかといふことにあると思ふ。一つの文を與へてその解釋力をテストするやうな小さな理解力の検討でなく、大きく生活力を對象として反省するやうにしたい。

### 第三節 兒童の發表力

發表にも文字による發表と、言語による發表の二つの方面のあることはいふまでもない。讀書力の缺陷と共によく訴へられるものは、少しも私の學級の子供達は發表しないのですが、どんなにすればよいでせうか。」といふ言葉である。思つてゐることはどんなことでも、誰にでも話せるのが人間の自然だと思ふのであるが、なか／＼話せないやうである。

而し兒童の發表力の研究は讀書力や理解力の研究と異つて、形にあらはれるから至極簡單である。綴方を見れば文字による發表力を知ることが出来、授業をすれば必ず兒童の發表力を知ることが出来る。發表にもある種の技術は必要であるが、本當に理解されてゐること、信じてゐることは必ず發表出来るものである。随つて兒童の發表力の調査に於いても、一概に無口で



ある。文が伸びないといふ點のみを考察することなく、児童の發表が素朴であるか、洗練されてゐるか等についても、一人々々の児童について考察すべきである。素朴でもよい、發表内容のある場合は必ず教師の持つて行きやうによつて、段々發表して行くやうになる。表面的なおしやべりにとらはれることなく、理解力と共に児童の發表内容に目を注いで、その生活を檢討するやうにしたい。

#### 第四節 児童の國語的教養

同じやうに讀書力・理解力・發表力を持つてゐても、二人の國語力にどことなく違つてゐるのを感じることがよくある。それは國語的な教養の差によるものである。同じ燒酎をいただいた一人が、「とてもうまかつた。」といひ、一人が「おいしい諸。」といつたとする。どちらの言葉もおいしくいただいたことを發表してゐるのであるが、その時と場合によつて、「とてもうまかつた。」といふ素朴な言表が、ひどくほゞ笑ましさや相手に與へることがあるかと思へば、「おいしい諸。」といふ内省的な言葉の中につゝまじさを覺えさす時もある。その時と所をとらへて

御馳走して下さつた人の機微に觸れて行くことは、その人の教養から來る言語の修練に外ならない。「とてもうまかつた。」といふ言葉と、「おいしい諸。」といふ言葉は、どちらにしても子供ならあまり大した違ひではないが、これが妙齡の娘の間の言葉であるとしたならば、その教養の違ひは全く大きい。

一體、言葉程微妙にその人の教養を現はすものはない。わけでも情緒性に富んだ日本語は人の教養を如實に表現する。先日も隣組の常會に出席してゐると、五十許りのをばさんが、

野菜の公定價格が定められると不思議に南瓜(かぼちや)が市場から姿を消した。初めは何も知らないから、どうして南瓜が急になくなつたのだらう。戰場へでも送られたのだらうかと思ひ、兵隊さんも内地の南瓜をいただきなさるのだと思ひ、もつたない氣持がしてゐた。すると、十一月が來ると公定値段がよくなるので、百姓も、八百屋も、奥にしまひこんでしまつたのや。お上のえらい方があれやこれや色々私達のことを心配して下さつても、こんな所まで手がとどきまへんでな。人間に慾のある間は統制々々といつてもむつかしおますな。お上の方も御苦勞ですな。



といふことを素直に、しかも飾氣なく笑ひにまぎらはせて一座の人々を興じがらせながら話された。聞いてゐながら戦時下の社會相を、見せつけられるやうな氣がして胸のひきしまるのを覺えたが、大きな眼と、數十年の勞苦を物語る額のしわと、艶を失つたさわくした髪と共に、私は體驗からにじみ出たこの方の人間觀と社會觀に頭の下がるのを覺えた。全く五郎劇以上の社會諷刺劇である。

以上は一場の寸影に過ぎないかも知れない。しかし國語の教養は兒童の國語生活を研究する上には忘れてならない點である。

### 第五節 郷土の言語的性格

この問題は國民學校の國語教育にあつては最も大きな問題の一つである。眞剣に研究していただきたいと考へてゐる。従來も郷土の言語の研究は進められてゐた問題ではあるが、日本語が少なくとも東亞の共通語として約束された今日では、郷土言語の性格の研究は、國語の統一化に向つて積極的な努力への基礎とならなければならぬからである。

國語の標準化といふことは早くからやかましく叫ばれて來た問題であつて、國民學校になつて初めて問題になつたのではない。併し國民學校が國語科の一つの大きな問題として取りあげなければならなくなつたのは、いふまでもなく我が國の國際的地位の向上にあるのであつて、標準語の教養は興亞の大國民として缺くことの出來ない要素となつて來たからである。隨つて過去の主張とは自ら異つた内容を持つてゐる。

一概に標準語といつても、標準語の限定はむつかしい。由緒正しい美しい言葉を選ぶとしても、生々と活動する生命語でなければ、力のない飾物にしかすぎないものであり、又、如何に政治の中心地の人々の間に生々とした生命的言語であつても、他地方の人々の言語を融合し一體化することの出來る包容力のある言語でないならば發展性のない言語であつて、到底標準語といひ難いのである。隨つて標準語それ自身に尙幾多の問題を藏してゐることも事實であるが、日本人相互の間に於いてする思想も感情も、交換出來ないやうな地域的な言語は、到底東亞の共通語とはなり難い。そこでどこまでも郷土の言語的性格は些細に研究して、文部省が國語生活に最も必要且缺くべからざるものとして、指示する教科書の言語との相異點を明らかに



し、方言なり訛音の改むべきものを明らかにすべきである。

言語のやうな發生的社會的なものは、人爲的には一朝に改め難いものである。一時我が國の經濟力が東京から大阪に移り、鎌倉や輕井澤の旅館が大阪人の手で經營されるやうになつた。するとホテルのコックや女中までが大阪人になり、一時的ではあるが大阪語がかなり進出した。時代がこんなになると、小説も映畫も、大阪辯まる出しのものが出現するといふわけで、我が國の國語が大變亂れたことがある。好ましいことではないが、自然の赴く所遺憾ともなし難い感が深かつた。

しかし國語の標準化も國民の郷土の言語に對する自覺と、大國民的教養とがあれば必ずしも不可能な問題ではない。國民學校にあつては、繪による話し方から出發して言語的教養の發展を圖つてゐるのである。随つて課を追ふにしたがつて方言や訛音を正し、甚しくアクセントの違ふものにあつては、その指導まで行つてゐるのである。この文部當局の趣旨の徹底を圖る上に於いても、郷土の言語の性格を研究して、兒童に郷土語に對する自覺を與へるやうにしなければならぬ。

## 第五章 兒童の實力鍊成

### 第一節 實力は無言の國語教育觀

國語教育觀が打立てられ、兒童の國語生活が理解されると、指導の力點が自ら明らかになつて來る筈である。兩者の研究から來る具體目標に向つて一路兒童の實力養成にとめるべきである。兒童の實力こそ無言の内に指導者の國語教育觀を語るものである。如何に卓越する國語教育觀を發表しても、如何に深く兒童の國語生活を理解してゐても、それ等の研究が兒童の實力鍊成の要素として活かされてゐなかつたならば何にもならない。研究は兒童の實力鍊成に依つて報いらなければならないのである。

研究授業は一時間の授業を體裁よくやつてのければよいのだ、等といふ考へであつてはならない。そんな心持にしかねないのならば、勇敢に心境を吐露して校長先生にやめさせてもらふがよい。一時間の授業は相手が子供であり、自分も師ならぬ人間であるために、今日はこん



なに問を進めて行けば、必ずこの線に沿つて子供も活動してくれるだらうと思つてゐても、思ひもよらない所へぐんぐん子供は發展して行つて、とりかへしがつかなくなることはよくある。色々な時の子供の心理をすかさず導いて目的の方向へ誘導して行くには、長い経験と言葉でいへない技術が要る。

私は男女共學の學級を六年まで持つたことがある。今日は男の喜んでゐる教材なんだから、男にうんと活動させてやらうと心組して教壇に立つてゐても、女の子の獨占場になつてしまひ、又反對にこの教材はやさしい女性的な教材であるから女を中心に味ふやうにしたいと思つてゐると、男の子供の活動する日になつたりする。どうしてだらう、と何度か反省さゝれたものである。段々してゐる内に、

「この文は何が書いてあるのか。どこが中心だと思ふか。」

といふやうな問を中心に男の方を向いて「どうだ。」と話しかけながら發表をうながすかのやうに軽く指先を上に向けて擧げ、女の方へは「わかるか。」と問かへすやうに話しかけて、反對の手を軽く制するやうに下に向けて押さへると、男の發表が油然として盛り上り、女子は受動的

になり、

「この文を読んでどんな所が思ひ出されますか。この文のよい所はどこです。」

等と問ひながら、動作を反對にすると女子の活動場となるのを悟つたことがある。面白い心理作用だと思ひながら、微妙に二つの問の形を生かして男女學級であることによつて、讀書の深められて行く楽しさを感じたことがある。

このやうに授業の實際には、昔からいはれてゐる勘とか骨とかいはれる境地があつて、必ずしも思ふやうに進行しないものである。まして澤山の先生方の參觀が氣にかゝり、平氣になれないやうな時には一層思ひがけない失敗がある。併し兒童の持つてゐる實力は一時間の授業がどんなに流れて行かうと、そんな時の流れとは無關係に遺憾なく發揮されるものであり、眞に國語を愛し、兒童を愛する方には無言の中に強く胸打つものを與へる。随つて何といつても私は兒童の實力の鍊成に邁進したい。

兒童の實力は次の點にあらはれる。努力點としてかゝげるやうにしたい。



## 第二節 學習態度の建設

兒童の實力の中、何といつても見てゐて實に美しく、しかも頼もしいものは學習態度の出來てゐるといふことである。先生の言葉を一言も聞きもらすまいとする鋭い注意力、靜かに反省するかに見えるうなづき、どこまでもくひさがつて行かうとする意志力と思索的な智慧のひらめき、どれも生活態度にまであらはれるには困難な問題ばかりであるが、出來た姿は參觀者をして頭のさがるのを覚えさす。

學習態度は理窟で出來るものではない。教師の愛と、兒童の文化の思慕心とが結ばれてかもし出される共屬一體感によつて築かれるのであつて、讀方の學習態度をつくるのだといふので國語の指導法にばかり専念してゐてはだめである。どこまでも大きく學級經營の一要素として國語の授業を位置づけて行くやうにしなければならぬ。私は讀方の學習のみならず、あらゆる學習の基礎をなすものは自修態度と創造態度の錬成であると考えてゐる。

自修態度とは、字の通り自ら修める態度であつて、自ら何を修めるのであるかといへば、いふまでもなく皇國の道の修練に外ならぬ。皇國の道を修めることは、皇國の使命を自覺することであつて、皇國の使命觀に生きる者は、必ず皇國を磐石の安きに置くべく、その歴史的使命を遂行し得るに必要な物的心的一切のもの創造的意欲にかり立てられる。従つて自修態度は必ず創造的活動を誘致するのである。又創造的態度は人間文化の進歩には絶對的必要なことであつて、現下の日本は別けても大切な態度である。民族の力の一切を國難突破の爲に動員しなければならぬのであつて、科學的創造と同時に藝術的創造も、個人々々の活動が積極的創造の活動であることも大切なのである。そしてその創造には常に皇國の歴史的使命の實現の姿が具現されてゐるものでなければならぬのである。従つて創造的態度にも必然的に皇國の道を修める態度が内包されなければならないのであつて、眞の創造的態度は自修態度も同時に誘致するものである。

このやうに考へて來ると、私は國民學校の教育の實際が取り上げなければならない學習目標も亦自由主義時代の目標と同じ、自修と創造の態度でなければならぬと思ふ。しかしその言葉の内容は今述べたやうに皇國精神を内包したのでなければならぬ。



この學習態度を國語の方に導くと、兒童は進んで本を読み、研究をすゝめ、解釋にも個性的なものが必要ならぬと考へてゐる。しかるに國民學校はともすると教師中心主義の注入教育への逆轉かのやうに考へ、子供が家庭で進んで行ふ勉強さへ自由主義のやうに考へて抑制する風がある。あやまれた皇國主義といはなければならぬ。眞の日本精神は世界のどこの國民性にも見ることの出来ない豊かな包容性と、限らない發展性があるのであつて、進んで勵む創造的活動を自由主義のやうに考へる理由はどこを押しても出ない。自修と創造、その内容と方向はあやまつてならないけれども、自修と創造は人間の自己建設には忘れてならない態度である。先生のおつしやることは、一言半句といへども聞きもらさないやうにしたいといふ態度、友達の發表を素直に聞く態度、又、友達の發表に對して自分の意見を開陳する態度にも、自ら修め、創造を念願してやまない精神から浸み出たものでなければならぬ。

### 第三節 發表の修練

學習態度と共に見る者の注意を引くものは兒童の發表である。名前を呼ばれても返事をした

い。問に對しても答へが要領を得ない。語尾が明瞭でない。元氣がない。元氣よく答へたと思ふと文章の體裁を備へてゐない。これでは言葉の修練を對象とする讀方の研究授業としては何といつても致命的な缺陷である。發表の修練は學習態度の建設以上に苦しいことであるが、讀方の研究授業である以上、大いに奮つてその成績を上げたい。發表の修練については後に話の方指導の一章を設けて詳述したいと考へてゐるが、最も努力しなければならない點である。

私が母校に勤めてゐた時の主事は廣島高師の訓導をしてゐられた實際家だけあつて、縣下の國語教育を指導して廻られた時の土産話に、一校の國語教育の徹底を兒童の發表する態度と言葉にみて來た。したがつて見たのは國語の授業ばかりではない。全校の自由參觀の時間には出來るだけ他教科の時間も熱心にみて廻つたが、兒童の發表の出來てゐる學校は少いものであり、出來てゐる學校は必ず國語教育の水準が高い。と申されたが、さもあるべきことだと思つてゐる。

- 1 言葉が明瞭であり、簡潔であること
- 2 問の中核に向つて答へられること



- 3 答が主語・述語首尾備つた文の體をなして結ばれてゐること
  - 4 用語が適切であること
- 等、あげて行けば限のないことであるが、研究授業を行ふまでには兒童の發表についても何とか修練づけておくやうにしなければならぬ。

#### 第四節 學習帳の指導

目に見え、耳に聞える直接的な修練に一通り目鼻がついて來ると、次は學習帳の指導に力を入りたい。私は美しい學習帳を作らせようといふのではない。學習帳は兒童のためには努力帳であり、思索帳であり、文字や言葉の練習帳であり、學習の記録帳であり、先生の教への筆記帳であるやうに指導したのである。教師の目に無系統な雑記帳であつても、兒童にうれしい生活記録帳であればよいのである。併しなかくこの學習帳の指導といふことはむづかしいものである。

當校の低學年の學習帳は、一冊に算術も、讀方も、圖書も、綴方も書くことになつてゐる。

従つて日附を明記さへすれば、兒童の日々の學習の状況を伺ふことが出來ると共に、兒童の努力點も、學習傾向も同時に知ることが出來るのである。これは持物を少くするためにも、生活を簡易にするためにも大變よい方法であると思つてゐる。しかし三年にもなれば、讀方の學習帳は次のやうに指導してゐる。

初めは家で一度本を読んだ時は、「今日は一回本を読む。」と書きさへすればよい。二回本を読めば、「今日は二回本を読む。」と只それだけ書けばよいのである。これが續くと兒童は必ず家で本を読むやうになる。次に二回讀んでもわからない時は「二回讀んでもわからなかつた。」と書くやうにするのである。

- 1 今日には三回本を読みました。
- 2 今日には三回本をよんだがまだ讀めない字が五つあります。
- 3 私の讀めない字は、戦、枯、一家、この三つです。

このやうな學習帳から、讀後感を書かせるやうにし、表現のよい所を見出させるやうにし、疑問點を書きとめさすやうにして行くのである。時間のかゝる方法であるが、二ヶ月も努力す



ると、かなりまとまつて来るものである。一定の研究方法をさづけて、指導されてゐる方もあるやうであるが、學習帳の指導には時間をかけて氣長にしたい。段々かうして學習になれて来ると自然に文に對する研究態度も出來、記帳方も工夫されて、個性のある眞身のこもつた學習帳が出來て来る。今手もとにある子供の學習帳の一節を摘記してみる。

第十五 晴 間

上 司 峯 子

一、この文を読んで感じたこと。

1、氣持のよい歌だ。

2、雨あがりの氣持のよい日に野原を歩いてゐるやうな氣がする。

3、本當に雨の上つた日はこのやうだ。自分もさう思ふ。

4、初夏の氣持がよく出てゐる。

二、なにを書かうとしてゐるのか。

晴間の氣持よさをあらはさうとしてゐるのである。

三、この人は心の美しい感じやすい方である。野を歩いて目についたものに對してやさしい心が動いてゐる。

1、白雲を通す日影に

—夏の暑さを感じてゐる。

2、行く水のせうらぐ音を聞き

—よるこびを感じてゐる。

3、田園のつどくかざり植ゑわたす早苗のみどりを見て

—ひろくとした心持になつてゐる。

4、色あざやかに咲く露草の花をみて

—つつましさと氣持よさ。

四、一番一番を思ひ出して、

二番の歌(外は略す)

どうと流れてはゐない。さら／＼と氣持よきさうに流れてゐるのである。靜かに聞いてゐると、水まで嬉しさに思はれる。何日か降りつゞいた雨水に底の泥まで流されて、何時もより底まで美しく思はれる。この水の音を聞いて自分を迎へてくれてゐるやうに思へるのはうれしい。さら／＼といふ音が、時々ちよろ／＼さ／＼やくやうに思へる。大きな石につきあたつてゐるのかも知れない。そんなことを思ふと又初めのやうにさら／＼と音が聞える。自分の心のせいだと思ふ。

この川は私の家の横を流れてゐる川に思はれる。それでこんなに繪に書いてみましたが、急な流れになりました。もつと靜かにゆつたりと流れてゐます。この中で私の好きな言葉は、「せせらぎ」である。この言葉の中には水の音が出てゐる。

この外に文のあらはし方のよいと思はれる所、見方のよい所、等についても二頁ばかり記帳



されてゐる。四年から受持つた子供の五年の時の學習帳である。學習帳の指導は一期にして出来るものではない。見通しを立てて、あせらず着實に指導して行きたい。完成されたものを研究會の當日に發表することが出来ない場合は、堅實に歩む學習過程を學習帳の上にも反映して、平素の努力の姿を見てもらふやうにしたい。

### 第五節 讀解力と理解力の陶冶

いよく讀解力と理解力の陶冶を圖らなければならない。この問題は讀方科の中心問題であり、最も本體的な努力點であるから、系統的に行はなければならない。従つて次に「讀みの系統的指導」の章を設けて特別に述べることにする。しかし以上述べて來た、學習態度も、發表も、學習帳の指導も、皆この讀解力と理解力の陶冶を中心として展開されなければならないのであつて、別々に論じて來た所も、融合的・一體的に考察するやうにしなければならない。讀みの系統的指導なくしては、學習帳の統一ある指導も行はれず、兒童の體驗を導き出すことも出来ない。勿論讀方の學習態度の確立等はのぞまれない。

## 第六章 讀みの系統的指導

### 第一節 讀みの指導の種々相

讀みの系統的指導について述べる前に、讀みの本質について論じるのが順序であるが、本書はそこまで論じる餘裕を持たないので、小著「國語教室の性格と指導」によつて理解していただくこととして實際的な指導過程について論じることにする。

讀みの系統的指導についても人によつて色々にはれてゐる。今二三の例について上げてみると、

#### 一、文の解釋の過程から

- 1 素 讀……不明な語句があつても、全文の意味を求めながら讀む。
- 2 精 讀……解釋の第二過程であつて、主題の探究、事象の精査が行はれる讀み。
- 3 味 讀……達讀・熟讀ともいはれる讀みであつて、熟讀玩味して、文を自分のものとし



て讀む讀みであつて、理解は愈々深められる讀み方である。

## 二、文の指導の過程から

- 1 自由讀……自由に文を讀ませて全體を概觀させる。
- 2 指名讀……特定の者に指名して讀ませ、發音・方言・訛音を矯正する時である。
- 3 範讀……教師その外讀みの上手なものが文調や全體性を生かして讀む讀み方で、理解を深め、文旨や全體性を把握させて、文研究の端緒を與へる場合が多い。
- 4 齊讀……全體の者が聲を描へて讀む方法で、活氣があり、おくれた者を救済するのによい方法である。

## 三、音聲の上から

- 1 默讀……(視讀)聲を出さないで讀む。
- 2 微音讀……(低音讀)小聲で讀む。
- 3 朗讀……(美讀)文の持つ性格を十分理解して後、内容に従ひ朗々と讀む。

右のやうに色々あるが、尙國語理論の立場から獨自な讀みの段階が叫ばれてゐる。しかし私

は兒童の具體的な讀みの事實を基調として、指導の過程を次のやうに段階的に指導してゐる。

## 第二節 私の讀みの指導

### 機械讀から理解讀へ

機械讀は讀みの最初の段階であつて、スタッカツト式讀み方であるといつてゐる。初めて文字を習つた一年の初めや、文語文の習ひ初め、又むつかしい語句に出會つた場合は、兒童は指で一字一字を押へながら、ア・カ・イ、ア・カ・イ、ア・サ・ヒ、ア・サ・ヒ、といふ風に讀んで行くこの姿であつて、内容がわからないために、一字一字のつながりが理解されないことから起る讀み方である。聞いてゐると一字々々切離して讀むので、音樂のスタッカツト記號のある場合と同じやうである。しかし音樂は音を切ることによつて全體に變化を與へるのであるが、讀みの場合は不明から來てゐるものである。

この機械讀は讀みの最初にあらはれて來る姿であつて、一音一音を明瞭に發音してゐるが、言葉としては何のリズムも語感もない。随つてこの機械讀を指導して、アカイアカイ、アサヒ



アサヒ、となめらかに讀めるやうに導き、それが赤いお日様が東の空に昇られたことをあらはしてゐるのだ。といふことを理解するやうに深めて行くのであるが、發音やアクセント、語感の指導はこの時になされなければならない。この機會を不用意に兒童の自然にまかせておくと、言語指導はなかなか出來ないのである。又この時に十分に指導しておく、文字が視覺的に印象されて行き、讀むことと書くことが結ばれて行くのである。

#### 理解讀から審美讀へ

理解讀は讀みの第二の過程で、句や節が一つのまとまつた言葉として理解される時である。即ち斷片的に一字一字をたどりながら讀むのではなく、すらりと讀むことが出來て、文のもつ内容が理解される讀みの段階である。しかし讀みは紙面の文字から離れられない平面的な讀みである。例へば「お早う」といふ言葉を、やさしく「お早う」と讀み、これは朝起きた時にする挨拶のことばであることがわかるのである。この境地まで文が讀めると、文の主旨はとらへることが出來て、日常生活には差支へはない。しかし文の持つ氣分・情調・豊かさ・味はひ・文のさえ・文のさび等といった文派に流れる語外の意味はとらへることが出來ない。

理解讀の時は兒童は文意を追求してゐる時であつて、兒童の姿は内容の明らかにされて行くことから來る喜びと、喜びの影に疑問點の残される状態の時である。しかしこの理解讀を指導して文を合理的に、科學的に追求し前後關係を明らかにするやうにしなければならぬ。この注意を忘れると文を正しく理解することは困難となる。文の構想はこの時にしつかりと指導し、文の内容については主として代名詞に留意して指導するやうにとめなければならない。この理解讀の徹底を期し、讀みになれて行けば自然に文の持つ味はひが理解されて來る。

#### 審美讀から味讀三昧へ

審美讀とは讀んでゐて美しさ、氣持よさを感じる時である。それは内容の理解から來ることもあり、言葉の抑揚から來る場合もあり、表現の妙味から來る場合もあるが、「お早う」といふ言葉についていふと、この言葉の中に朝の清々しさ、爽快さを感じると共に、親しい友達に話しかける美しい友愛を感じる境地である。

文をこの境地にまで讀み深めると、言葉の持つてゐる味はひとか、さびとか、餘韻、豊かさ、情調等といふことが理窟を超越して感得される。文の鑑賞とか、内容の精査とかいつた指導は



この境地まで讀みを深めさへすれば自然になされることである。考へてゐる。文の持つ味は音が音聲から來る場合、表現のよさから來る場合、着想の新鮮さから來る場合もあるだらうが、これらの色々な場合が一つになつて迫つて來るものである。審美讀にまで徹しないで文を味はふことは兒童の讀書を架空なものにする。

而し、理解讀までは誰にも到達することの出來る境地であるが、審美讀の境地になると、科學的性格の者には一步飛躍された境地のやうに考へられ易いのであるが、けつしてそんなものではなく、誰にでもうなづかれる境地であると考へてゐる。けれども特に理解讀から審美讀へ發展する方法は朗々たる音讀によることが最もよい。内容の理解された文を朗々と讀み、自分の讀み聲に自分が聞き入つて、悦を感じる境地にまでなれば、必ず想像は更に想像を生んで文に浸り親しむことが出来る。

音讀には必ずリズムがあり、そのリズムが文を音樂化して内容を非現實化して行くものである。しかも音讀は自分に響いて、文の内容を自分自身に聞かせ、自分に解釋せしめ、自分に想像されるやうに思へる。文が自分に迫つて反省をうながし、喜悅を與へる。この反省と喜悅を

心にして、自ら願ひ、喜びを分つて楽しむ。それは味讀三味の境地である。

これは讀みの最後の段階である。

### 第三節 讀みの哺導

#### 讀みから内容へ

私は前節のやうに讀みを深めて行けば必ず内容が理解されるばかりでなく、作者が感じたことを感じ、思つたことを思ひ、考へたことを考へるのみならず、作者の思つたこと、感じたこと、考へたことを、自分の體驗と結んで親しく思ひ、感じ考へるやうになると信じてゐる。しかるに讀みを指導する場合に、ともすると内容の指導から讀みの指導に進まうとする。内容の理解から讀みに導入すると、理解は早く且確かにするものであるが、讀みの正しい導き方ではない。

文字を習ふ一年生の初めは實物から言葉へ、生活内容から文章へといふことも考へられ、又さうすることが自然でもあるが、讀み方の本領はどこまでも讀むことから出發して、讀むこと



に終らなければならぬ。讀みに徹して尙讀む内容が正しく理解されない場合は文がまづいのであつて、書き振の不備に氣付くことが正しい讀み方であり、そこに文の批正が生れるのである。しかるに文が長かつたり、新出文字や讀替文字が多かつたり、なれない言葉が多いと、子供はすぐ何が書いてあるかを聞きたがり、教師の方でも生活の發表や、實物を提出してから讀みに入りたがる。

「支那の子ども」(卷四)の文の、「通りぬけて、町の入口の門のところまで來ますと、そこには、日本の兵たいさんが、銃を持つて番をしてゐます。」とある所を讀んで、村のお寺の門を想像し、門の軒下に兵隊さんの立哨してゐる姿を思ひ出す者があるかも知れない。さうかと思ふと何時か見た大阪城の入口を思ひ出してゐる者があるかもしれない。しかし支那の城廓を知らない子供はそれでよいのである。この體驗から來る解釋なくして本當の理解はない。それであるのに戰線からとどけられた寫眞や繪葉書のあるのを幸に、授業の初めに繪によつて支那の城廓に對する知識を與へたり、宣撫班の活動等について、一通り話して日支融和の姿を教へる。かうなると兒童の讀書生活は大體制限されて心理活動を限定するのみならず、讀みを通して文

の精神を理解する態度を建設することが出來ない。讀方はどこまでも讀みからはいつて、内容からなるだけ導かないやうにしたい。

### 聯想の淨化

聯想は子供の特權である。大人の聯想に較べると比較にならない程、自由にしかも奔放である。従つて讀みを指導してゐても、内容が少しでも理解され初めて來ると、それからそれへと聯想して先生の話をぼんやり聞き入つてゐる場合がある。先日「空の旅」の課を學習してゐると、南の窓ぎはの子供がしきりに小聲で話をしてゐる。何を話してゐるか質してみると、空の旅から重慶の爆撃行を聯想し、川は揚子江、山は大陸の山、野は廣漠なる大平原に置きかへて次ぎから次ぎへ想を生み、自分が殊勳を立ててかへつて來る話をしてゐるのである。

しかしこの聯想なくして、讀方の指導はないのであるが、文に即して正しく聯想されて行くのでなかつたならば、何時でも文の中心を把握することなく、次々に學習が進められて行き、實力の養成が出來なくなる。従つて兒童の聯想はどこまでもいたはりながら、あまり文から離れないやうに、淨化して行くことによつて豊かに育てて行くやうにすべきである。この聯想を



上手に導くことによつて兒童の心性を豊かに育て、行くことが出来るのであつて、それには母親がよち／＼あるき初めた子供の後に附添つて、嘯み導くやうな態度が大切である。

#### 想像の純化

母親が子供の後に立つてその歩行を導くやうに、兒童の心性を育み伸ばして行かなければならないのは、想像の純化といふことである。想像も聯想と共に子供には分けて心楽しいことである。

「海はあまり廣いので、びつくりしました。」と讀めば目を丸くして、立止り進まうとしない作者を想像し、「水はまつさをです。遠いところで、水と空がいつしよになつてゐます。」と讀んで行けば、あの向かふに龍宮があるのだ。どんなに美しいだらう。行きたいなあ、浦島太郎はうれしかつただらうな、等と次ぎから次へと想像し、「白帆が、いくつも浮かんでゐます。汽船も通つてゐます。」と讀めば、白帆の中の人のことまでが思ひ出されて、汽船の中が想像されて、手すりにもたれてゐる人の姿まで想像するのである。

想像も聯想と共に讀方の學習には大切な心の働きであるが、想像が奔放になり、文から離れ

て行く時は、自由なる聯想と共に兒童の正しい理解をさまたげる。従つて想像は常に想像の本体を明らかにして純一化し、豊かに育てるやうに心がけるべきである。私は以上の如く讀みを指導しながら、ともすると不用意のためにおち入り易い點に注意して、一時間一時間の授業をしつかり行つて行けば、數時間で兒童の學習態度も、國語力も目に見えて向上して來ることを確信してゐる。

#### 第四節 教便物の取扱

教便物にも色々ある。讀本掛圖を初め、讀本の挿畫・繪畫・寫眞・地圖・肖像・模型・實物標本等、數へれば限りがない。これ等の取扱ひ方についても十分考慮されなければならない。低學年の指導は讀本の掛圖や挿畫によつて話し方を指導しようとするのであるから、純然たる讀み方の指導とは自ら異なつてゐるけれども、これ等の取扱は讀方の時間に於ける大きな一つの部面である。

一般に教便物は兒童の想像を合理化して、文の理解を確實にすると共に、文の表現のよさを



味ははしめるやうに生かしたい。「支那の子ども」の文を読んで、児童が藁屋根のつゞくぬかるみの支那街を想像してゐても、鐵筋コンクリート造りの洋風の大建築のつゞくアスファルトの街路を想像してゐてもよい。それが児童の生活に即して讀み深められてゐるものであればそれでよい。しかしこれはそのままにしておけないのであつて、自由なる想像を土の家、石疊みの街路、袖の長い支那服等によつて特色づけられた寫真なり、繪畫によつて合理化してやり、児童の想像がどこまでも日本的であり、西洋中心的であるのに氣付かせて行かなければならない。又自由なる想像の後に教便物を提出されると、支那が日本とも、西洋とも違つた特有の文化を持つことをはつきりと理解することが出来るのである。

「たぬきの腹つゞみ」の韻文を味はひ、たぬきはどんな恰好をしてゐるのだらうと色々想像してゐる児童に、狸の繪なり、剝製標本を提出して觀察せしめると、たぬきが月の夜に腹を打つて踊ると想像する作者の豊かな詩情に感じ、この詩のよさを一層深く感じるであらう。これと反對に剝製標本なり、實物・繪畫のたぬきの觀察から詩の指導に導入して行く時は、詩を現實化して、狸の形態が豊かな秋の夜の情趣とびつたり一致しないやうになることがある。このやう

に挿畫や掛圖にもその時々目的によつて、自から取扱ふ時と場合がある。指導目的を生かすやうに工夫されなければならぬ。不用意によい參考物がみつかつたから出して置く、見せてやる。といった態度では児童の讀解力を伸ばすのでなく、かへつて概念化して、文の表現に對する眞剣な研究態度をそこねることになる。



## 第七章 「話し方」指導の眞諦

### 第一節 讀方の研究授業と「話し方」

話し方の指導といつても、話上手な子供に仕向けようといふのではない。前章に於ても觸れて来たやうに、讀方の研究授業であるのに、子供の発表が國語的に訓練づけられてゐないやうなことでは、如何に上手に一時間の授業が行はれても、少し國語に関心を持つてゐる人には平素の學習態度なり、國語觀をうたがはれる。殊に「話し方」が教則に於ても國語の一分節として強調され、國語をはつきりと文字言語と音聲言語の二つの面に分けて、その發達を圖らうとされてゐる今日では、何といつても話し方の指導について授業者の方で注意深く指導されてゐなければならぬ。

教師用書にも「文字言語としての國語指導を徹底するためにも、その地盤たる音聲言語としての國語が正しく豊かに培はれることが大切であつて、そこに『話し方』の重要性がある。」と述

べられてゐるやうに、國語の發展は文字言語の發達によつて一層深められ、廣められるのであるが、健全なる音聲言語の地盤に築かれなければ、言語は段々現實的な生活と遊離した、抽象的な生命のない言語となつて行くのである。随つて國語教育の發展はどこまでも健全なる音聲言語の修練を基礎としなければならないのである。しかも話は話すために語るのではなく、必要なる自然の話しを導いて修練するに勝る方法はない。随つて話し方の指導は常に留意せられなければならない。

### 第二節 讀方の授業と「話し方」指導の機會

話し方指導の機會は、何も國語の時間だけに定つたものでなく、又國語の時間だけ注意してゐるのではけつして効果の上るものではない。修身の時間も、算數の時間も、勿論圖畫も、音樂も、運動場で兒童と一緒に遊んでゐる時も、すべてが話し方の指導の機會であつて、兒童の全生活を通じて指導されなければならない。しかし中でも特に言葉を對象とする國語の時間は注意深く指導されなければならない。



讀方授業中に於ける話し方指導の機會は、次のやうな色々な場合がある。

- 1 讀方の學習に關聯する生活經驗を發表する場合
- 2 讀本掛圖・挿畫・繪畫・寫眞等を觀察發表する場合
- 3 全文を要約する場合
- 4 文の一部分を敷衍する場合
- 5 全體觀を發表する場合、自分の所信を發表する場合
- 6 文の表現に従つて深究し、理解の内容を發表する場合
- 7 不明なる所、疑問なる所を質す場合
- 8 學友と共同して研究する場合

右のやうな色々な機會に、色々な内容を先生に對して話す場合もあれば、兒童全體を對象として話す場合もあり、幾人かの兒童を對象として話す場合もある。これ等の總べての機會が注意深く指導されなければならないのであつて、話し方の指導等がある特定の場合にのみ行つて、其の他の場合は案外注意されてゐないといふやうなことではだめである。

### 第三節 讀方の授業と話し方の様相

話し方も相手と話しの内容に従つて色々な姿をあらはす。今羅列的にその様相を幾つか上げて見ることにする。

- 1 質問・應答 不明なる所、疑はしい所を尋ねたり、又その間に對して答へるのであつて、互ひに要點を明瞭にいふことが大切である。
- 2 會話 自由な心持で話をするのが最も自然なる會話である。
- 3 雑談 幾人かの人々と自由な話題で樂な心持で話す。
- 4 討論 一つの問題について互に意見を質し合ふ。
- 5 協議 一つの問題を中心に互ひに相談をする。
- 6 發表 個人の研究なり、意見を大勢の者に開陳する。
- 7 報告 代表となつて、研究會や視察に出かけた場合に、かへつてから會の様子なり、内容及び見聞する所を全體の者につげる。



- 8 主張 自分の研究なり思想が正しいものと信じ、大勢の者の中で言ひ張る。
  - 9 講演 大勢の人々を對象に平易に話す。
  - 10 お話 童話や史話を興味づけてたくみに話す。
- 思ひついて行くまゝに上げてゐても、話しはこのやうな色々な姿を持つてゐる。そしてこれ等のどの話し方にも、その場合々に應じた話し方がある。私は講演する機会を度々持つてゐるから、今講演について常に心得てゐる要點を擧げてみると、何といつても講演は大勢の人々を對象としてゐるので、言葉の平易であるといふことが大切である。どんなに教育的に正しい術語でも、術語の多い時は抽象的な話には思はれ易い。次は講演の長い場合はいふまでもないことであるが、短い場合の講演でも、緊張した場面と和やかな笑ひの場面が適當に繰返されるといふことである。会場心理が働いて、如何によい内容でも終始緊張してゐるやうな場合は、その時は感銘が多くても、忘れられ易いやうに思ふ。尙講演で大切なことは引例にある。私は自分で實際に経験したことでないといふと引例しないことにしてゐるが、引例の適切であることは話の徹底を期する上にも大變大切である。このやうに擧げて行くと限りのないものである。

讀方の授業の過程にも、これ等の話の諸相が色々な機會にあらはれて来る。一般的な授業の過程を想定しても、次のやうな順序に色々な話し方の姿が展開されて行く。

### 1 讀みの指導

質問・應答 文字の語句の不明な場合、それを先生に聞く、同席の友達に聞く。

### 2 内容の深究と發表

自由會話 同席の者又は席を前後にする友達同志の間で、自由なる會話の内に文の内容について深め合つて行くのである。

討論 同一の問題を中心に互ひの所信を發表することによつて、内容を深める。

主張 問題の中心に向つて、自分の信じる所をどこまでもいひ張ることにより研究を深めて行く。

發表 内容を明らかにするために自分の生活經驗を發表する。文に對する素直な讀書感を發表する(全體性の把握)。挿畫・掛圖等の觀察を發表する。

### 3 學習の整理



作業の概括發表

内容の要約發表

かうした色々な姿があらはれて來るのである。而もこれ等は文の内容によつて異り、指導者の指導態度によつて異つて來るのである。學習學校は「討論・主張」の様式を中心とした學習形態を形づくり、教授學校は「發表」の様式を中心とする學習形態を形づくつた。又社會生活を重視する生活學校は、「自由會話」の様相を授業の過程の中に取り入れて、學習を形態づけようと思つてゐたやうに思ふのである。

このやうに教授主張も話し方を様式的に検討することによつても、その特質をとらへることは出来るのである。

第四節 「話し方」指導の三要素

話しは様々な機會に色々な形態をとつてあらはれて來る。この時と所が持つ話の形態を忘れて話し方を指導する時は、話は形式的となり、その言葉には生命がなくなつて來る。何といつ

ても言葉の生命は生々としてゐることによつて、言葉が時を生かし、所を生かしてゐるのでなかつたならば「眞の話し方」といふことは出来ない。殊に日本語の特質の餘情豊かな含積性はその時々々の機微をとらへて人間的な反照を與へる所にあるのであつて、具體的な時を生かし、所を生かして尙よく禮を失はない所に、話し方指導の眞諦がなければならぬ。

随つて、「話し方」の指導は具體的系統的に指導することは大變むつかしい。むつかしいからといつて無計畫であることは教育といふことが出来ない。それなら如何なる立場から指導大系を立てるべきかといふことが問題となるわけであるが、一體「話す」といふことは、もと「放す」ことから發展したものであつて、「放」は「話」のもとであるといはれてゐるから、話には對象がなくても己のおもひを外に「放」ちさへすれば話かも知れないが、相手のない話は矢張りどこまでも「放」であつて「話」ではない。従つて話しは必ず相手が豫想される。

尙話に内容のあることは云ふまでもない。自然のことを話すか、人事のことを話すか、昔のことか、今のことか、他人のことか、自分のことか、内容には限りがないが、精神異常者でない限り話には内容があり、そこには必ず感情の伴つてゐるものである。日本語の最も秀れたる



特質の一つとして挙げられてゐる敬讓の徳が、言葉にあらはれてゐるのも、これ等の話の要素が道徳的に修練された生活によつて、何時か特色づいたのであると思ふ。故に話し方の指導にあつては、必ず次の三つの要素を忘れてはならない。

- 1 誰に話をするのか。
- 2 誰の話をするのか。
- 3 どんな心持で話すのか。

この三つの要素によつて話し方は變つてこなければならぬ。次に例を挙げてみると、

○僕は昨日松茸狩りにいった。(自分のことを友達に親しい心持で話してゐる。)

○僕は昨日松茸狩りにいったよ。——語尾を強く押へるやうに——(自分のことを友達にやゝ高慢な態度で話しかけてゐる。)

○お父さんは昨日松茸狩りにいつて來ました。(父のことを先生に話してゐる。)

○お父さんは昨日松茸狩りに行かれた。(父のことを友達に話してゐる。)

こんなに簡単なことでも變つて來なければならぬ。私はこの三つの要素をわきまへながら

色々な機會と様式に従ふやうに絶えず指導することが、話し方指導の要訣であると思つてゐる。右の觀點から日本語の一大特色である敬讓の特色のあらはれるやうに三つの要素を反省してゐる。

### 一、話しの対象

子供達の話しの対象は語法の立場から考察すると、次のやうに分けられる。

- 1 父母・祖父母・伯叔父母 (敬體)
- 2 兄姉・弟妹 (敬愛の情を持つた常體)
- 3 先生 (先生方) (敬體)
- 4 長上 (年上の方々) (敬體)
- 5 友人 (親愛の情を持つた常體)

これ等の色々な対象中、讀方授業中の対象は「先生」「児童全體」「幾人かの児童」「特定の児童」「先生・児童の全體」これ等の五つの場合しかない。随つて先方のみが敬體で他は親愛の情を持つた常體で話されて行けばよいのである。しかるに精神の發達した上學年になると、敬讓・



敬愛・親愛・憎惡・輕蔑・憤慨等の情が語感や語尾に宿されて、なかなか複雑になつて來る。又低學年にあつては、意識としては先生に對する禮を失つてゐないのであるが、言語的教養が低いために、常體と敬體との使ひ分けが出來ず、先生にも友達に話すやうな言葉になつて混沌を來たす。十分注意して指導すべきである。

## 二、話しの内容

話しの内容の分け方についても、色々の立場があらうけれども、前と同様に用語の立場から次のやうに分けることが一番妥當でないかと思つてゐる。

- 1 皇室に關するお話 (敬稱・敬體)
- 2 神に關するお話 (敬體)
- 3 父母・祖父母・伯叔父母の話 (敬體)
- 4 兄姉・弟妹の話 (敬愛の情を持つた常體)
- 5 先生のお話 (敬體)
- 6 長上の話——修身や國史で習ふ歴史的人物を内容とする場合も廣く含みたい——(敬體)

## 7 友人の話

(常體)

## 8 自己の話

(謙讓の情のあらはれた常體)

これ等の色々な場合が考へられる。自然のことを話しても、自分の見た自然、友達の見てる自然、父母の感じてゐられる自然を話すことによつて、話し方が變る。人事でも大抵このやうに分ければ用語上の注意は差支へなく行くと思つてゐる。勿論段々思想が發達して行くと、抽象して客觀的に話すこともあるが、授業中にかうした客觀的言表の行はれる場合はごく少ない。大抵は主體的な言表が中心となつて行はれる場合が多い。

## 三、話しの態度

話しの態度は感情に依つて支配されることが多い。しかし一般に

- 1 敬虔・嚴肅な態度は尊敬・崇拜・信仰の感情が内にあり、
- 2 平靜・寛濶な態度は親和・親愛の情が内にあり、
- 3 傲慢・焦燥の態度は憎惡・輕蔑・憤慨の感情が内にある。

このやうに態度は感情によつて支配されることが多いから、直ちに語尾や語感にあらはれる



ものである。随つて話し方の指導にはこの態度を忘れることは出来ない。話し方が禮法と結ばれるのはこゝにある。神に關する子供の話の中によくあらはれることであるが、皇大神宮に對し奉る場合は嚴肅な態度となり、直立してお話するが、氏神様やお家の佛様に關する時は、大變敬愛の情が心を占有するために、むしろ寛濶な態度で話してゐる。所が未だ一般化してゐない「天理教」や「キリスト教」の話をする時は、輕蔑の感情がともなひ、傲慢な、不遜な態度となる。同じやうに神に對する時であつても、大變感情の伴ひ易いのはかうした信仰に關する話である。更に感情のともなひ易い話は、友達に關する話である。毎日の交りの中には、思ひがけないことが友人の憎惡を招いたり、憤慨の種になつたりすることがある。さうかと思ふと大變親密の度が増したりする。時に友人の學業の進歩に對して敬愛の感情さへ起ることがある。随つて兒童相互の話を見童が相互に、しかも討論の形に於て話す場合は、態度に敬愛・親愛・憎惡の感情のあらはれるのは勿論、語氣・語感にまであらはれるものである。常に注意して取扱ふべき點である。

以上の三つは話し方指導上の大切な要素であるが、この要素に常に注意して、

○あなたは今誰に話してゐるのですか、はつきりして下さい。

○君は今お父さんのことを話してゐるのでせう。それなら「おつしやいました。」といひかへなはう。

○そんな言ひ方をするではありません。それが争ひのもとです。いひなほしなさい。

○今あなたは皇大神宮のお話をしてゐるのでせう。正しく氣を付けをしてゆつくりお話をしなはう。

といふ風に指導して行けばよいと思つてゐる。

尙兒童の言語の發生がよく研究されて、何才頃から自他の意識が言葉の上にあらはれて來るのか。等といふことが明らかにされて行くと、更に系統的具案的な指導大系が立つと考へてゐるが、これ等は今後の實際家に課せられた問題であると思つてゐる。當分は教科書にあらはれる言葉の用法を基準として系統的研究を進めて行くより仕方がない。



## 第八章 作業化による學習態度の建設

### 第一節 作業化と讀方の授業

「兒童の實力の養成」の所に於て、學習態度の建設の大切であることを述べて來たが、學習態度の建設には、學習を作業化することが最もよい方法である。又讀方の學習は當然作業化されなければならぬと考へてゐる。「直観なき知識は、水なき水車の如し」とさへいはれてゐるが、實際直接に物を見ることは、觀念的な机上の學習に較べると、實に生命的な教授の方法である。ペスタロツチやフレーベルの如きは盛んにこの直観的方法を用ひた。觀るだけでさへこれ程有効な方法なのであるから、實際手に取つて、行つてみることは更に確かな理解の方法でなければならぬ。

卷一の「ハコニハ」は好個の勞作的教材であるが、この文をよんで想像して終るよりは、讀本の掛圖や挿畫によつて直観させると一層理解を深めるが、教師の手によつてつくられた箱庭を

觀察させれば更に具體的である。しかしそれよりも、菓子箱か桃の入つてゐた空箱に、文に従ひながら兒童に造らせて行くと、更に具體的であつて、徹底した理解をさせることが出来る。しかもかうした勞作による所謂行爲的直観の中には石の配置や木の植ゑ方、川の曲線や山の線等にも全體の調和が考へられ、木にも種類や形が考慮されて行つて、

「ホホウ、コレハ ヨク デキタネ。」

とほめて下さつた祖父の言葉が、身にしみるやうに嬉しく感じられるものである。しかもかうした學習には興味が津々と起つて、あくことを知らず、何時か喜びの中に具體的な學習態度が建設されて行き、それでゐて郷土に對する深い理解が培はれて行くものである。

### 第二節 讀方に於ける作業化の二面

作業化・勞作化にも二つの面がある。理解を深めるために作業化する方の面と、作業化することが學習生活である方の面の二つである。前者は上學年に於いて行はれる作業化であり、後者は低學年に於いて行はれる作業化の意味である。心身の未だ十分發達してゐない低學年にあ



つては、學習目的が明瞭でない。よし兒童に相當な學習意欲が認められても、注意が持続しないために、すぐにあきるのである。従つて學習を作業化することによつて、兒童の生活を遊びの中に導びき、作業を楽しんで行つてゐる間に學習が進められて行くやうにするのである。

一年の一期二期に出て来る教材は、多くこれを勞作化することによつて不知不識の間に言語の修練を行ひ得るものが多い。「キヲツケ」の課の如きも運動場に出て實際に行はせると、子供達は號令をかけあつて大變よろこび、一時間位は何時の間にか過ぎてしまふ。しかも、「キヲツケ」、「ミギヘ ナラヘ。」といふ言葉の持つてゐる力と音調をその子供の個性に應じて最も具體的にとらへることが出来る、その發音も自然の中に矯正することができる。

所が上學年になると、行動化することによつて一層文を深めて行くのである。例へば、五いちいさんが態々役場まで出かけて行かれる心持を、杖にすがられる様子や、その足どりの中に見出して機微的に觸れて行かうとするのであつて、何れにしても、作業化することは學習の具體的了解への方法に外ならない。

### 第三節 作業化の諸相

作業化の大切であることは、もう教育界の常識であるから以上の様に簡単にのべたが、作業化の具體的な相についてはまだくく研究が足りないと思ふ。前節に於いても私は作業化といひ勞作化といひ、行動化等といふ言葉を無反省につかつたが、作業化の方法にも次の様な色々な相があつて、文により、兒童の趣味により、性別によつても違つて現れて來るのである。

一、行動化（自分の身體を通して表現する方法で更に次の方法がある。）

1 劇化（文の一部分を劇化する方法で、私はこれを「教室劇」とも狭義の「行動化」ともいつてゐる。）

2 遊戯化（文を遊びの中に具體化することによつて理解を深める。）

3 舞踊化（踊りにあらはす。）

二、工作化（工作の意味を廣くとり、具體的な形にあらはすことをすべて工作化と私はいつてゐる。）



- 1 工作化（狹義の工作の意味であつて、箱庭を造つたり、ポストを造つたり、劇をするための面や、色々の道具を作ること等をさしてゐる。）
- 2 繪畫化（文の一部、又は全體を繪畫に表現する方法で、紙芝居化もその一つである。）
- 3 圖表化（上學年になると、かなり複雑な文があるが、表解式に圖表化することによつて文の構想や主想を把握するのである。）
- 4 作文化（長文を詩に書きあらためたり、詩を散文にあらためたりする。又全文中の中心ともなる所を想像して文に綴るのである。要は文字により再表現することによつて、理解を深めるのである。）
- 5 作曲化（詩に作曲して誦誦するのはいふまでもなく、全文から受ける全體的感情を作詩作曲するのである。餘程進んだ兒童でないといふと出来ないが、面白い方法である。）

以上は私の常に行つてゐる作業化の諸相である。かうした方向に兒童の學習生活を具體化して行くことによつて、第一兒童の學習意欲を旺んにし、具體的に理解を深めることによつて、實力を養つて行くのであるが、これ等が文により色々有意的に工夫され出すともうしめたもので、

讀方の時間は子供にも、先生にも大變楽しい時間となる。随つて讀方に於ける作業は、學習態度の建設になると共に、授業に於ける具體的教授方法の方向ともなつて來るのであつて、教材により、兒童の發展程度により、更に性別から來る作業態度なり、教師の得意とする表現方法等から考察して、研究授業には最も具體的な方向を選ばなければならない。今次に二三の例を示して方法立案の方途にする。

#### 第四節 作業化の實際

##### 一、行動化

##### 教室劇化（狹義の行動化）

卷一の「オハヤウゴザイマス」や、「ゴメンクダサイ」「モモトラウ」の教材を教室内で劇化することによつて、學習を進めて行くことはいふまでもないことであるが、何も何時も全文を行動化しなくてもよい。文の一部を行動化することも面白い。時間を取らず手軽に出來て、それが基礎になつて更に具體的深究が行はれる。



「さ、これで すきなのを、おすくひなさい。」

と、いつて、小さな あみを かして くれました。

ぼくは それを 持つて、じつと 金魚を 見ました。どれも どれも、かはいきて きれいです。

(卷三 金魚の一節)

この文の正男が網を持つて、どれにしようかと迷つてゐる所を動作に現はしてみると、

○立つたまゝじつと下を向き、金魚を見つけてゐる體をする子供

○しやがんで金魚を追ひかけるやうにじつと見つめる子供

○學習帳の下敷を網の代りに手に持つて、すくひ取らうとした手を急にすくめて見入る子供

○首をかしげて見入りながら、につこり笑ふ子供

動作は色々あるが、首をかしげて、見入りながらにつこり笑ふ子供にいたつては、將に金魚の美しさにみとれてゐる正男の心持を、とらへた者といふことが出来ると思ふ。立つてゐる子供にくらべると、しやがんですくふ子供の動作は實際的であり、すくひ取らうとして手をすぐやめて見入る子供の動作は更に深刻である。子供はかうした行動化になれて來ると、文字面にあ

らはれてゐない文の機微を、かした首の角度や笑ひの中に現はして行くものである。

教師用書にも各所に行動化の方向は説かれてあり、言葉の修練の立場からも、會話文が多く「コトバノオケイコ」には會話が早くから出てゐる。尙小學國語讀本が六年になつて出した戯曲が、二年の最後に出てゐるのをみても、大いに工夫研究されなければならない指導方向である。

### 遊戯化

「ススメ ススメ ヘイタイ ススメ」

の教材を取扱つた時のことであるが、讀方の時間を中心に、兵隊の肩章と日の丸の旗をつくらせて、男にも女にもランドセルを背負はせ、運動場で兵隊ごつこをしたことがある。男の子供は大將や中將になりたいといふかと思ふと案外なもので、僕の叔父さんは上等兵だから僕は上等兵になるのだといふもの、兄さんが一等兵だから一等兵になるのだといふものがあつて、面白さを覚えると共に驚いたことがある。

肩章をつけ、ランドセルを背負ひ、日の丸の旗を持つて、すつかり兵隊を氣取つてゐる子供達は、男も女も規律正しく整列し、元氣に番號をかけ、勇しくあるいて喜んだ。これは全く教



材を遊戯的に、生活化することによつて導いたよい例であると思つてゐる。低學年の兒童の讀方學習は、かうした遊戯の生活の中に導き入れることによつて、讀方としての文字や言語の練習を行ふと共に、他教科と關聯して、一體的に取扱ふことが大切である。讀方の學習が算術の學習と結ばれるのは、かうした教材の遊戯の場合に多い。

### 舞踊化

田舎の學校で、而も年とつた先生に習つたのであるが、小さい時の思ひ出中で懐しいもの一つに舞踊がある。簡単な動作遊戯のやうなものであるが、歌を歌ひながら、歌にあはせて踊つたそのことが懐しまれる。私はこの思ひ出の故に、詩に作曲をしたり、振附をしたり、子供と一緒に踊つたりして楽しむ事がある。今女學校や中學の三年になつて子供を受持つた時は、「かぐや姫」を劇に仕組み、中に歌を入れ、曲を作り、振附をして、毎日のやうに歌つては踊つて讀方の時間をすごした。寶塚によく遊んだ頃や、ダンスの講習に出かけた頃のことを思ひ出すと、自分ながら恥しく思ふのであるが、動作の線の大きさや、動作が描く線の美しさは吾々にわかるのでなし、只大きく強く伸びくと、いふことをモットーに指導したものである。この

學習は子供達も今に忘れ得ないやうである。現代の先生方はあまりに知識的で、子供と一つ心になつて舞つたり歌つたりする重心から遠くはなれてゐるのではないかと思ふ。先生には一生懸命に何度も話しの練習をして壇に立ち、子供をうつとり話の中に誘ひ込むことが出来た、と喜ぶやうなあどけなさがほしい。かうした生活態度は低學年の擔任者には必要である。

### 二、工作化

#### 工作化 (狹義の工作化)

卷一の「ハコニハ」の學習を工作化することによつて、文の理解を深めるのみならず、生活を通して、郷土に對する觀念を深め、何時か、郷土的感情を陶冶して行くことを述べたが、「ハコニハ」や「いうびん」のやうな工作の生活を内容とする教材ばかりでなく、「らつかさん」(卷二)も、「たこあげ」(卷四)も、工作化して文を指導するのみならず、文のねらひ所である科學性を生活化することになり、「病院の兵たいさん」の教材の

戦争できずを受けたり、病氣になつたりした兵たいさんが、大勢いらつしやいました。そのかたがたへ、花をさしあげました。



とある「花」を工作化してみるのも、美しく上手に仕上げたいといふ心持の中に、病院の兵隊さんに對する感謝の心持をあらはすことが出来、かうすることによつて文を読み深めることが出来るのである。又、「おひな様」の教材を、兒童に色々なお人形を作らせて、段に飾り、教室でおひな祭の會を催し、そのおひな人形の前で、お祝のために「おひな様」の文を朗讀したり、歌つたりするのも面白い文の取扱ひ方である。

尙、「羽衣」の文の行動化に際して、厚紙で腰みを作つて腰にまとい、漁師に變装したり、冠を作つて額につけて天人に變装する。これ等は誠に簡単な工作であるが、これによつて行動を象徴化することが出来るのであつて、工作化は大切な文の具體的方向であるばかりでなく、かうして工作的に生活を導くことによつて、兒童の生活は具體的に實踐化され、仕事をいとはず勵むやうになるのである。

#### 繪畫化

これはいふまでもなく文を繪畫に表現することであつて、印象的な部分を繪にあらはすことは趣味的な楽しいことである。これについて注意しなければならないことは、讀本の挿畫の間

題であるが、挿繪にも説明的なものはあるが、多くは文中の主要な部分をとらへて藝術的に表現してゐるのであつて、同じ表現の所でも見方・味はひ方の違ふ場合もあり得るわけである。自由なる子供の表現にまかせ、文を深く味はふことによつて反省するやうにしたい。

文字の發達しなかつた頃は、繪畫によつて思想なり感情を表現したことが想像されるのであつて、手ぶり、身ぶりに次いで、人間にはかなり本格的な表現方法であつたと考へるのであるが、文字を發明し、文字によつて思想なり、感情・思考の發達をとげた吾々は、一般に文字の方が表現が容易のやうで、繪畫はかならずしも文の内容を表現する程のものは出来ない。殊に子供にあつてはその感が深い。併し機能的な子供は、文の内容が繪によつて直觀的に把握出来ることを大變喜び、繪によつては、文の持つてゐる氣持を寧ろこはしてゐると思へるやうなもので、よく出来たと互にほめ合つて喜ぶものである。留意して取扱はなければならぬ。

#### 作文化

詩を散文にあらはしたり、散文を詩にあらはしたり、感激深い部分を敷衍したり、文を讀んで思ひ出される生活を文にあらはすのである。兒童の思想を深めるよい方法である。殊に女子



は喜んで作る。

菊島さん

三女 木村 香

私が女高師へ来て驚いたことはたくさんあつた。勉強の仕方もちがつてゐた。組の人の先生に對する言葉が親しいのにも驚かされた。けれども一番驚いたのは谷川さんの顔を見た時であつた。「まあ、菊島さん」といつて飛びつきたいやうに思つた。よく似てゐる。あの目、あの鼻、顔に白い毛の生えてゐる所、少しにこつた聲、殊によると菊島さんがこゝまで試験を受けに来て、通つたのではないかしらと思つたりした。

菊島さんとは私が柳川にゐた時並んでゐた人である。そして私の大の仲よしであつた。私は誰かに聞いた。

「あの人の名前、谷川さんやなあ。」

「さうや、なんでそんなこと聞くの。」

その子は不思議さうに答へた。やつぱり谷川さんだ。菊島さんではない。

「あの子どこで生れはつたん。」

「そら奈良やらう、私知らん。」

やつぱり柳川の生れではないやうだ。あゝあ、私はがっかりして窓ぎはに寄つて中庭を見つめた。丁度四

月の中頃で、どの花も、草も、青々としてゐた。もしあれが菊島さんだつたら、どんなに嬉しからう。どんなに楽しからう。白い毛の顔にあるためか、陽がさして白く映える初めて見た時の谷川さんの顔が目に残つてゐる。私は中庭をみつめながら思ひ出すのであつた。

あの子の家は牛乳屋だつた。町はづれのたんぼの中に、あの子の家はあつた。遊びに行くと牛がたくさんゐた。そしてその前の古いお稻荷さんの赤いぬりのはげた鳥居でぶらんこして遊んだものだ。又あの子が私をさそひに来て、すみ町からあの子の家へ行く途中、幽霊の話をよくして歩いた。そしてその間に菊島さんの顔を見ては、かみを長くのばした色の白いお人形のやうな顔を見て、きれいだなあ、うらやましく思つた。

その時チ……とけたたましいベルがなつて、私の楽しい思出は破れてしまつた。それから後、谷川さんの顔を見ては菊島さんを思出し、あの小學校を思出し、柳川の町を思出した。この前、「もくせいの花」を教はつた成瀬先生を思出し、それから谷川さんの顔をしみじみと眺めながら、菊島さんを思ひ出し、とびついで行きたいやうな悲しいゆめの思ひをしたことを誰が知らう。私は時々菊島さんを思ひ出す。楽しかつた柳川の學校を思出す。そして泣きたくなるやうな時には、谷川さんの白い横顔を眺めて泣きたい自分をなぐさめる。



もう柳川のことなんかそろそろ頭になくなる今日此頃だ。外の友だちの名前なんか思出さうにも思出せないやうになつた此頃だ。それなのに菊島さんはどうしても忘れられないのは、よほど黒く長いかみと、白く映えてにつこりと笑つた横顔が懐かしいのだらう。

(十一月十一日作)

右の文は「もくせいの花」の學習から思ひ出される生活を表現したものである。「もくせいの花」の詩によつてこれだけ深い生活感情が呼び出されるならば、詩に對して十二分の理解を持つてゐるといひたい。學習帳にかうした兒童生活があらはれるやうに導くことによつて、一層生活を深めると共に學習の楽しさを培ひたい。

作曲化

作曲化等といふと大變むつかしい高尚な表現のやうに思ふかも知れないが、常に樂器にさへ親しんでゐれば、子供にも案外樂に喜んで出来るものである。

まつかな まうせん ひの まうせん

金の びやうぶに、だいら様

五人ばやし ヤ 官女だち

かはいよぼんぼり、桃の花

あられ ひしもち……(巻四 十九 ひなまつり)

といふ讀本の歌に

ひなまつり

作曲 今市良子

1. 2 3 5 | 1. 6 5 3 | 6 5 3 2 1 | 2-0 |

まつかな もうせん ひのまうせん

5. 5 3 5 | 6. 6 5 3 | 2 2 2 3 | 5-0 |

きーんの びやうぶに だいらさま

1. 1 6 5 | 3 3 5 6 | 5 3 2 2 | 1-0 =

こーにん ばやしや くわんぢよた ち

こんな曲をつけて、喜んで歌ひ踊つたものである。單純で明かるい所がびつたり子供の心理にあつたやうである。又ある時は、「かぐや姫」の文を次のやうに作詞作曲して楽しんだ。



かぐさ

作詞作曲 石 崎 弘

1—2 3—5 3\*6 5—1 2 3 5—5—0—  
 1—1 2—1 2 3 5—3 3 2 3—5—0—  
 1—6 5—3 3 5 6—5 5 3 2—1—0—  
 ハーヤク オウチへ カへリヤ セウ

音楽の専門家はこの作曲にも色々な理論のつくことであらうが、音楽家を陶冶するのではない、生活を導く態度で、文に親しみ、音楽に親しむようにつとめて、かうした作業化にも苦心された。

## 第九章 實地授業の試練

### 第一節 教授技術の錬磨

國語教育観は樹立し、兒童の國語生活は理解され、兒童の實力養成についても、色々な面から研究して来た。これで方法的にも讀方についてはかなり深い所まで知ることが出来たと考へる。随つてこれから先はいよいよ實地授業の試練を積むことである。私は第一章に於いて述べて来たやうに、われわれ實際家の生命は何といつても實地授業が巧でなければならぬ。以上の理論を教壇の上で實際に具體化するのである。

どこの學校にも授業の巧者な方が一人や二人はゐられるものである。大きな聲を出して子供がさわぎ出しても、さして注意もしないのに子供が静かに落ついて行き、何時かしみくとしめた口調で子供にぐんぐん迫つて行かれる。そしてその先生の教室に入ると何となく和やかさを覺えるといふのである。私はかうした方の授業を拜したり、教室に出會ふと自然に頭の下るの



を覚える。年をとられた女の先生に多いやうであるが、子供の取扱方が上手といふのか、永い間の経験で躰の骨を體得されてゐるのである。だからといつてこんな先生に、どんなにしてこんな子供を導いて行くのですか、と尋ねた所で右から左へといふ風に答へていただけでないのでない。

青年教師はともすると授業の方法的な技術を輕する傾向がある。教授精神さへ確立して居れば方法は自然に生れるものである。といふのが共通の理論であるが、如何にも一應の眞理はある。併し、「今日の文明は技術によつて生れた。」とさへ論じる經濟學者のあることを反省しなければならぬ。資本主義の發達は産業を段々分業化して行き、産業人を機械的に技術化して行つた。この分業による技術の極度の發達が、人間自身さへ夢にも想像してゐなかつた精巧なものを造り出すやうになり、又熟練された技術が機械の改善を促すやうになつて、より精巧な機械を生むといふ風になつて、生産が増加して人間の仕事を機械が奪つて行つたといはれてゐるのである。美を創造する藝術は一般に非常に大切なものであり、尊いものに考へてゐるが、技術は何か大變低級な卑しいもののやうに考へられてゐるやうであるが、私は技術の極致は藝

術と等しく、藝術の極致は全く一種の技術であると考へてゐる。

丁度師範の四年の頃だつたらうか。三浦修吾先生の「生命論」や「教師論」をむさぼるやうに讀んだことがあるが、「教師論」の中に「私は教育は藝術であると考へてゐる。畫家が畫幅の前に繪筆を持つて立ち、自己を表現して行くのに較べると、吾々教育者は、生命ある兒童の上に自己を實現して行くのであつて、畫家等とは比較の出來ないより高き藝術家である。」といふ意味のことを述べられてゐた。私はこの一節の故に、どれだけ教育者となる自分の誇りを覺えたか知れないが、又この故にどれだけ苦しんで來たか知れないと思つてゐる。「教育、それは生命ある兒童の上に自己を實現して行くことであり、自己を創造することである。」と考へたのは三浦修吾先生から感化を受けた教生の頃の私の教育觀であり、教師觀であり、教壇精神であつた。随つて一つの問を發するにも、畫師が一本の線を引くやうな眞劍さでもつて考へさせられてゐた。しかしこの心持は今も少しも變つてゐない。

實際教壇に立つて見ると、前の時間が體操であつたか、綴方であつたか。といふただそれだけで子供の心理状態は著しく違つてゐる。随つて同一の教材を取扱ふにしても、その時の兒童



の心理によつて自ら導入が變つて來なければならぬ。しかしこの場合、教案面にどれ程變化を與へるか、と言ふ程の問題ではなく、わづかに問と問ひ方に對する心遣りの程度でしつくり導入することが出来るものである。こんなに一時間の授業を考へて行くと、けつして二度同じ授業は出来ないであつて、一時間、一時間が尊い自己創造の行脚でなければならぬ。

授業技術の錬磨、それは師道を最も尊い境地に導いて行くものであるといひたい。

## 第二節 實地授業の速記

授業を巧者にする一番の捷路は、誰かに自分の實地授業を速記して貰ひ、反省してみるといふことである。又これ程徹底した方法はないと思つてゐる。卒業以來農村に半歳の外は、教生相手の生活をしてゐるわけであるが、教生指導を行つてみて一層その感が深い。教生に來ると本校時代に随分粗暴であつた諸君でも、別人のやうに眞面目になり、受持訓導の云附には素直になり、熱心に勵むものであるが、一ヶ月もすれば教生生活にもなれ、二ヶ月もすれば教壇に立つても何なりと思つたことが話せるやうになり、段々眞剣さが失はれて來るものである。實地授

業の進歩はこれからであつて、一通り手法をのみ込んだ時に反省を重ねて授業に苦心をすると、初めとは見ちがふ程に進むのであるが、この時の苦心の足りない者は初めて教壇に立つた時とあまり變らないのである。

随つてこの時の指導が大切なのであるが、しつかりやれといつただけではなかなか緊張しないものである。私の指導はこの頃から本腰がはいるのであるが、何時も授業を大小漏さず速記して、「これが君の授業の實録だから、よく讀んで反省したらよいだらう。」といつて渡すことにしてゐた。二ヶ月色々注意を受けたことを上手にやれるやうになつたと得意に思つてゐる頃、速記された自分の授業を見ると、不必要な問の連發であつたり、子供の發表を勝手に解釋して自分の都合のよいやうにまとめてしまつてゐたり、時間を與へて考へさすべき所を得意になつて話してゐたり、一方の子供の發表を生かせば圓滑に發展した授業であるものを、不用意から色々な廻り道をしてゐたりするものである。自分はこんなつもりで問を出したのではなかつた、と辯解した所で、子供の答へた實際の方向が對蹠的な方向に走つてゐるならば、理窟では辯解にならない。實際、實地授業を速記すること程、授業の實際に對する深い反省と指示を



與へるものはない。實地授業の試練には是非實地授業の速記をお奨めしたい。思索も反省もここに於いては一つである。

所が自分の授業を自分が速記することは出来ない。どうすればよいかといふことが問題になるわけであるが、言ふまでもなく親しい方にしていたゞくやうにすればよい。そんな方がないといふならば、校長先生に願ひすればよい。どんなにお忙しい校長先生でも、喜んで来て下さるだらうと思ふ。しかし校長先生を煩はさなくても、誰にでもしていただけるものである。國語の主任の方に速記していたゞき、御批評を仰ぐことにすれば一石二鳥のよい方法になる。

併し自分の實地授業を速記していただく程まで心臓も強くなく、自信も持てない（實際は自信が持てないから速記していただゞくのである。）場合は、授業をしたらその後ですぐに思ひかへして自分で記録して行けばよい。これなら誰の手も煩はさなくても出来ることであり、速記するのと同じ効果を持つて来る。

こんなにいふとなか／＼面倒のやうであるが、自分の授業を細大漏さず記述してみるといふやうなことは、そんなに度々やらなくてもよいことであり、四五回もやれば目に見えて進歩するものである。要は根氣である。

### 第三節 奥行のある授業

回数を重ねて授業になれるといふ行き方より、回数は少なくてもよいから、はつきり問題をとらへて問題の核心に觸れるやうにしたいと考へてゐる。かうした授業を私は奥行のある授業といひたい。今卷四の「鏡」の三「おかあさん」の文を取扱ふとする。主旨は亡なられた母が、亡なられる間際に、

「これを おまへに あげるから、だいに しまつて おおきなさい。もし おかあさんに あひたかつたら これを あけて ごらんなさい。」

といつて下さつたかたみの鏡を、淋しさのあまり開いて自分の顔をみながら、鏡を知らないものだから、母に會へたと思ひ、鏡をだきしめて泣いた。といふのであるから、この文の取扱の要點は、母の生前、親子三人が睦しく暮してゐた楽しい家庭生活と、父と二人で暮す淋しさがはつきり對照的に描き出されれば出される程、母の愛情の偉大さと母を看護した日の記憶が



昨日のやうに新しく思ひ出されるのであつて、母を戀ひしたふ心持が浮き出されて来て、「そつと 一間へ はいつて 包をあけて 見ますと」と表現されてゐる娘の心境を深く味はふことが出来るのであつて、「子どものやう ですが」とあるやうに、何となく母とはちがつた心持がしてゐながらも、「おかあさん」と聲を上げて鏡をだきしめる心持が味ははれるのであるが、この教材を二年生の子供に味ははせるには方法上からも、教授技術の上からも、かなり苦心のいる所である。

かうした文の本質的研究の上に具體的な指導觀を立てて、精魂を注ぎこんでやつてみるのである。コントは共同社會は經驗・體驗・苦驗を共にすることによつて築かれて行くといふことを述べてゐるが、デイルタイが經驗と體驗の二つの言葉でいひつくしてゐる生活に、苦驗の生活内容を考察して、人間が精神的に結ばれて行く唯一の道と考へてゐるのは、一つの目標に向かつて血の出るやうな痛苦の努力が重ねられなければならないことを述べてゐるに外ならないのである。實際吾々が同僚としての契の深いものの中には、互が校長のもとに異體同心となつて教育を行じたことによつて結ばれてゐることが多いと思ふ。又かうした行に於て結ばれたも

のでなければ本當の交りといふことは出来ない。研究も同じことであつて、讀方の本質に棹さして、苦しい思ひがする程、方法的な構想に、兒童の言語的躰に眞劍な努力がつけられるのでなかつたならば、けつして腕の磨かれるものではない。

脱皮といふことは色々な意味に於いて私に反省を興へる言葉なのである。過去の一切を忘れ新しい氣持になつて来る春を迎へる日本人のお正月は、年々歳々「脱皮」してゐる姿であると考え、西洋人のやうに一度神の前に額き、洗禮を受ければ神の子になれるといふやうな考へ方からすれば、誠に人間的な自己反省であると共に、永遠の發展を願ふ人間性も窺はれて嬉しさを感ずるのであるが、私は人々の進歩もこの脱皮のやうに發展するのだと思ふ。いつとはなしに上達するのではなく、長い間の思索と體驗が、折に觸れて新しく更つて行くのであると思ふ。研究授業は脱皮する折である。しかし奥行のある授業を重ねるのでなかつたならば脱皮作用はのぞまれない。「生みのなやみ」この言葉はただに小説の題目ではない。新しく讀方の授業の中に自分を生み出すには、なやみと痛苦の日頃の努力が大切である。



#### 第四節 四十分間の充實

實地授業の試練の中に忘れてならないものは「四十分間の充實」といふことである。教育は一時間や、一日の業でなし、長い間の魂と魂との接觸である、といふ言葉を意氣の旺んな諸君からよく聞く。正しいことであると思ふ。併し學校は共同の生活所であるから、三分や五分伸びたとして徹底する所までやればよいと思つてゐても行かない場合が多い。殊に最近のやうに訓練のやかましい時には、一層學級の自由等みとめられない場合が多い。又、よし學級の授業時間が三分や五分のびる位の自由はあるにしても、躰の上から授業時間ののびない方がよい。かうなつて來ると、かなり要領よく授業をすゝめないと、熱が出て、力が入つて來た頃に鐘のなるやうなことでは、遊びたい子供の心理も手傳つて、授業の効果が減殺されることが多い。

一時間の授業には、名前はいつでもよいが、初めには準備に相當の時間が必要であり、終りに整理の時間が必要である。心理學者は作業の變化に従つて、機敏に活動の出來て行くものが知能指數の高いことを教へてゐるから、讀方の時間をつける鐘の音を聞けば、その瞬間に讀方

學習の動機が喚起され、教室に入り、先生の前に立つと、勃々たる學習意欲に燃えて來る。といふのが理想であるが、大人でもこれ程物事に意欲の燃える場合は珍しい。従つて本時の學習に導入する時間も考慮し、整理のことも考へると、四十分間を充實さすといふことはかなり授業の實際を技術的に工夫しなければならない。

當校はじつに古くから四十分授業が實施されてゐた。赴任した當時は力の入れ所のない時間が、何時間も繰返へされるやうで誠に空虚な思ひをした。主事も四十分授業はともすると力がいらないやうに氣遣はれるとみえて、教官會議の折に「四十分授業は餘程工夫をしてもらはないと子供の實力が下るから、ぬかりはないと思ひますが絶えず工夫してもらひたい。」といふことをよくいはれた。國民學校も實施されて早や半歳はすぎるので十分具體的研究はすゝめられてゐると思ふが、充實の鍵は重點主義によるより外はない。

重點主義といふ言葉でいひつくしてゐるのであるが、實際は一課三時間で取扱ふとしたならば、全課の重點を更に三つの重點に按配することが考へられ、一時間の授業はその重點を如何に浮き出して取扱ふべきであるかといふ工夫が必要となる。そして更に三時間のそれ／＼の重



點が、全課の重點に如何に整理統合されて行かなければならないか、といふ工夫が必要となつて来て、重點主義も具體的に考へて行くと色々の問題がある。随つて四十分の授業の重點は常に全課の重點に統合され、一時間の過程はその時間の重點に向かつて統合されるのでなかつたならば意味のない抽象的な重點主義になる。今卷二の「西ハタヤケ」の文を次のやうな要旨のもとに取扱ふとして、その時間區分をなし重點を示すことにする。

### 五 西ハタヤケ

一、要旨 赤い夕陽、高粱の續く野原、それは何時か誰かから話されてゐる大滿洲の自然である。併しこの自然は幾度か祖先の尊い血潮に染められた所であつて、吾々には一日も忘れることの出来ない國土保全の第一線なのである。滿洲事變の結果は、こゝに滿洲帝國の誕生を見、滿洲國は今や我が國と一體となつて大東亞の建設に邁進してゐる。興亞の子供には滿洲は第二の祖國でなければならぬ。本教材はこの我國と不可分の關係にある滿洲の自然をぢさんの送つて下さつた本によつて知り、本に出てゐる歌を口ずさんで、滿洲の自然の中にとけこんで行く心境を表したものである。十分讀みを深めて、廣大なる自然の氣を讀みと

らせて雄大なる氣宇を養ひ、大陸に對するあこがれと親しみの情に培ふべきである。

讀み方 發音に注意し、韻律を生かして明朗に讀ませ、大滿洲の自然に親しませ、滿洲に對する理解を深めると共に、大陸への憧憬感を養ふ。

話し方 滿洲に行かれてゐる近親者の近況を話させたり、父母や兄弟より話されて知つてゐる滿洲について發表させて、その既有知識を整理し、滿洲に對する正しい理解に培ふと共に、話し方を指導する。その間、次の言葉が括弧の言葉にならないやうに矯正につとめる。

一バン(エチバン) 東(シガシ) イツバイ(エツバイ)

書き方 「コトバノオケイコ」により書寫練習をなし、滿洲の自然に對する理解を深めると共に、假名遣ひに留意して正しい表現力の陶冶につとめる。

新字 西<sup>ニシ</sup> タ<sup>タ</sup>(ユー)ヤケ 赤<sup>アカ</sup>イ 東<sup>ヒガシ</sup>

實踐指導 滿洲にゐる友達や親しい方に手紙を出させる。

### 二、時間區分 (三時扱)

第一時 全文の讀みの指導と既有知識の發表と整理



- 1 挿畫の觀察をさせて發表に導き、滿洲の自然に對する全體感を捉へさす。
- 2 滿洲に對する兒童の既有觀念を發表させる。
- 3 滿洲に關する既有知識を發表せしめ、滿洲に親しませる。
- 4 全文の讀みを指導する。
- 5 新字を授ける。
- 6 讀後感を發表させて、既有の觀念との結合を圖る。

第二時 讀みの修練と文の概觀並びに「コトバノオケイコ」による書寫練習

- 1 讀みの修練を圖る。
- 2 次の要領によつて全文を概觀する。
  - イ 勇はどうして滿洲のことを知つたか。
  - ロ 勇の送つていただいた本にはどんなことが書いてあつたか。
  - ハ 勇は本の中でどこが一番好きであつたか。
- 3 歌の讀みを指導する。

4 「コトバノオケイコ」を手本にして、歌を記帳させる。

第三時 讀みの深究と全文の要約、「コトバノオケイコ」の取扱ひと歌の暗誦

- 1 歌を中心に前時の學習の復習をする。
- 2 滿洲の自然を想起させて文の讀みを深める。
- 3 全文の要約から「コトバノオケイコ」の取扱に導入する。
- 4 「コトバノオケイコ」を次のやうに本文の學習を復習しながら取扱ふ。

「誰が息を吸ひこみましたか。」  
「どうして息を吸ひこみましたか。」
- 5 高粱について指導しながら、「コトバノオケイコ」の繪に着色させる。
- 6 歌を暗誦に導きながら全文を味はふ。



## 第十章 研究授業の性格

### 第一節 研究授業の性格

性格といふと少々いひ過ぎた感じがしないでもないが、一定の目的を持つて研究を發表する授業であるから、そこには自ら特色を持つて來なければならぬ。何も授業の一つ／＼まで特色づけようといふのではないが、授業にも授業者の意圖がはつきり見出されるのでなければならぬ。特色のない授業を公開するといふのでは誠に平凡に終る。特色を形態的に見れば研究授業の性格といつても當らないことはあるまい。

研究授業を性格づけるものは色々あるが、私は次の點から考察したい。

- 1 教材の特質の上から
- 2 國語の四分節の立場から
- 3 教授方法論の立場から

韻文なら韻文で自ら教授の方法を規定するものがあり、話し方の指導を中心とする授業にも自ら教授の方法を規定するものがあり、教授理論も自ら教授方法を規定するものを持つてゐる。随つていよいよ研究授業の立案といふ段になると、この點についても十分研究をすゝめて研究の主題を明らかにしなければならぬ。又かうすることによつて研究授業は指導性を持つやうになるのであり、教材の選擇を決定するやうになるのである。

### 第二節 教材のもつ法則性の研究

教材を大別すると、韻文教材・生活教材・説話教材の三つにすることが出来るが、韻文教材も、童詩・童謡といふ點から考察することも出来、定型詩・自由詩の觀點からも教授上反省することが出来、和歌や俳句にも自から指導上の要點が考へられる。生活教材も亦一年生のやうな未分化的な生活教材は総合的な取扱ひ方も考へられるが、段々學年が進むにつれて、社會的生活、自然鑑賞の生活、科學的生活、地理的生活、國民的生活をあらはす文への發展が見られ、説話教材も童話、傳説、神話、史話から國民的説話へと展開が見られる。



これ等の教材は自由なる兒童の想像によつて深められて行くものもあり、教材の内容によつて想像することさへ一定の規準のある文もある。岸邊福雄先生から「谷村計介の話を創作したいのだが、計介が城を出て行つた日の天氣がわからないので創作が出来ず、中央氣象臺に行つて色々しらべた。」といふことを學生の頃お聞きしたことがあつたが、雨の晩か、星空か、月の明かるい晩であつたかによつて、計介の心持ちがひ、それだけ變裝に對する心構へもちがつてゐたに異ひない。してみる。計介の出城の時の心境の深究には、どうしてもその晩の天氣を前提として行はなければならない。これは一例にすぎないが、文にはこのやうに文そのものが方法を規定するものを持つ。尙、文は教材の内容から考察する外に、表現形式の面からも反省されなければならない。頭括文と尾括文、文語文と口語文、等、皆それ／＼指導が異ならなければならない。殊に文語文の取扱ひについては多分に工夫が必要である。

随つて研究授業をするにあつては、その學級の兒童の特色なり、自分の研究の立場なりから教材を選定して、その一課の指導過程の研究をすゝめると共に、文を内容の面と表現の面の二方面から分類して、その類型の持つ特性を發揮する教授法の研究が大切である。私は色々の

立場から文を類別することが出来るが、内容と表現の二面から考察して次のやうに分けて、それぞれの教材の持つ内的法則性を研究し、取扱の力點を考察してゐる。

一體文の生命は、取材と、構想と、表現とがびつたり一致して、素材に對する作者の思想なり、感情なり、思索なりが象徴されてゐる所にあるのであつて、このどれが缺けてゐてもいけない。してみるとこれ等の全體を融合一體の立場からとらへて文を分類することが最もこのましいといはなければならない。勿論教育的見地に立つて、文を考察することの大切なことはいふまでもなく、教育的立場を忘れて純然たる客觀的な表現の立場のみで考察しようとするものもないが、取扱の立場からは是非一度考察すべき面である。

### 一、美善なるもの

學校がおくれさうになるのに、床を離れられない勇を、

「勇サン、モウ 七時 スギマシタ。早ク オキナイト、學校ガ オクレマスヨ。」

とやさしく姉の起す「ウグヒス」の課が卷の二に出てゐるが、この文を讀んでゐると、やさしい姉と素直に大きくなつてゐる勇の生活が、鶯の鳴く春の朝の氣分とびつたり調和して、直ぐ美



しく感じられると共に、勇が又今日もお姉さんに起されてしまったと心に思ひながら、早く起きなければならぬと、自分に勵まされながらも又起されてしまひ、飛び起さる勇の道徳生活が可愛らしく感じられて、勇一家の生活がなごやかに思はれて、慕はしさを感じさせる。これ等は全く美と善との分れない姿のものであつて、美の根源的な姿であると共に、兒童の未分化的生活をあらはすものであつて、低學年の教材に多い。

これ等の教材の取扱はどこまでも、美と善を一つに取扱はなければならぬのであつて、「ヨミカタ」と「ヨイコドモ」の一體的指導が考へられるのも、かうした所にその心理的根據が見出されるのである。

## 二、優美なるもの

表現が文語文であつても、國語文であつてもよい。又自然を對象とする内容であつても、生活を表現するものであつてもよい。調和を感じ、心のやはらぎと豊かな情緒を感じる文がある。

山ノ上

ムカフノ山ニ

ノボツタラ、

山ノムカフハ

村ダツタ、

タンボノツツク

村ダツタ。

と書き出して、續く田圃の其の先に廣い海、青い海が展げ、その海に小さい白帆が二つ三つ浮ぶ姿をあらはした「山ノ上」(卷二)の韻文は讀めば讀む程、心よいリズムを感じ、そのリズムと漸層的に展開されて行く詩の構想と、遙かなるものへのあこがれの情がびつたり調和するのを感じて、何ともいへない美しさを感じる。かうした教材は優美なるものである。

しかし優美なるものにも

婉美なもの 暢和なもの 流麗なもの

があつて自ら微妙なヴァリエーションを持つてゐる。これ等の美は一步調和が失はれると、

優柔となり 不斷となり 盲目的愛情



となつて、文學的センチメンタルリズムと墮する。「山ノ上」の詩も、郷土的感情を失ふと甘い詩人の夢になつて優柔な詩となる。この詩が我が國土と結ばれて、郷土的感情を呼び起す所に詩の持つ健さがある。してみるとこの詩の取扱ひに於ては、どこまでも郷土化することによつて我が國土と結び、海國日本人の海へのあこがれと結んで初めて健全なる指導であるといひ得られる。このやうに教材が美しいものである時には、必ず美しいものが陥り易い弱點に注意しなければならぬのである。

### 三、崇高なるもの

崇高なる感情はかなり精神の發達してから起る感情であるため、低學年の教材には少ない。「東郷元帥」や、「稻むらの火」等は最もよい例になる教材であるが、日曜日にお友達と病院の兵隊さんの所へ花を持つて慰問に行つた生活をあらはした「病院の兵たいさん」の文等は崇高なるものと見てよい。

日曜日等はわけもなく楽しい子供が、戦争で傷つき、病に倒れ、病院で戦地をしのび、回復の日を待たれる兵隊さんのことを思ひ、花を持つて病院に出かけるその心掛が尊い。その行爲

が先生のお話に促された行爲であり、父母から勧められた行爲であつてもよい。二年生位の子供が病院へ出かける心構は尊い。かうした態度、心構を想像すると、兵隊さんに話す學校のこと、うちのことにも兵隊さんを喜ばせ、兵隊さんを元氣づけるやうな話であつたにちがひないことが想像される。

「私は、また、きつとお見まひにまゐりますといつて、かへりました。」

とあるが、きつと出かけただらうと思はれ、兵隊さんからのお手紙の返事もその日書いたであらうと思はれる。

しかし崇高さは、大變價値が秀れてゐる場合に起る美感であつて、

尊敬 崇拜 讚美

の感情のともなふものであるが、對象から受ける美感が大きいのに無價値である場合は

戦慄 恐怖

を感じさせるものである。又對象から受ける美感は小さいが、大變尊さを覺える時は

同情 親和



の感情となり、小さい美感を受けて尙無價を覺える時は

輕蔑

の感情となつてあらはれる。病院に兵隊さんの慰問に行く生活は大變尊い行爲ではあるが、誰にも出来る行爲であるから、崇高といふよりも、親しみを感じるのである。

このやうに崇高なるものは、價値の見方によつて、色々教材の深さが異つて来るものであるが、これを取扱ひの面からみると、價値を位置づける點を強調するかないかによつて、文の活かし方が大變ちがつて来ることになる。例へば「病院の兵たいさん」の文にあつては、「この前の日曜日に」と書き出されてゐるこの前の日曜に兒童は何をしてゐたか、といふことを反省さすことによつて、先づ教材を價値づけることが出来る。

○お母さんにおねだりしてグライダーを買つていただき、田圃でとばして遊んだもの。

○兄さんと喧嘩して泣かされたもの。

○片岡の梅林の梅林開きだつたのでお父さんと梅見に出かけたもの。

生活は様々であるだらうが、それ／＼の生活にひきくらべて、戦争で傷を受けたり、病氣に

なられた兵隊さんをお見舞ひする生活は價値の高いものといはなければならぬ。

尙、文に「花をさしあげました。」とあるが、この花を幾らか宛戴いたお小遣を貯蓄して出来たお金で買ったと想像したい。お祖父さんの大切に育ててゐられる花をお手傳の褒美に戴き、兵隊さんのことを思出して慰問する心持になつたと想像するならば、一層これ等の子供の行爲が尊く價値づいて来るのである。このやうに文を生かす要點が考へられるわけである。

#### 四、悲壯なるもの

「三日月の影」や「廣瀬中佐」はよい例であるが、貴いものが、途中で没落する時に起る感情であつて、崇高さと結びついて、一層その印象を深めるものである。「三日月の影」に見るやうに、山中鹿介の主君に對する忠節は、武士として美しいばかりでなく、人間としても限りなく尊いものである。しかるに幾度志を立てても成就されず、七難八苦の生涯は、河村新左衛門と福間彦右衛門によつて無慚にも甲部川の畔で、しかもあたら尊い生命を三十四歳で終りをつける等といふことは惜しんでも惜しみ切れず、思へば思ふ程、悲壯な最期に同情を禁じ得ない。

しかし悲壯なるものは、悲傷と表裏するものであつて、限界は實に微妙であり、一步取扱ひ



をあやまれば、めん／＼たる哀愁を残す。

川端に腰かけて、來し方行末を思ひながら、鹿介はじつと水の面を眺めた。つばめが、川水にすれ／＼に飛んでは、白い腹を見せてちう返りをしてゐた。

とある一節も取扱ひ方によつては、長い間の勞苦も報いられず、淡い自分の投影に悲しみながら諦めてゐる所にも見られるのである。悲哀や感傷を乗り越えて、花々しさ、男々しさを與へるものはどこまでも價値が國家的であり、民族的である所に存する。随つて悲壯なるものの取扱ひは、價値を國家的なもの(廣瀬中佐の尊さ)、民族的なもの(山中鹿介の尊さ)に高めて、中斷される所を、瞬間的に描き出さなければならぬ。廣瀬中佐の韻文が、「今はとポートにうつれる中佐」と歌つた三齣に全詩の生命が宿されてゐるのも、部下を思ふ中佐の精神が、こゝに於いて瞬間的に切斷されることによるものであるとも考へられるのである。

### 五、滑稽なるもの

滑稽なるものは秀れてゐると生活を明朗にし、笑ひの中に人生を諷刺して人生の反省を促すものであつて、肉體的にも、精神的にも、疲勞多い近代人には大切な文學の方向でなければならぬ。

らないのであるが、まちがへると眞面目さを缺き、生活の緊張をそこなふために、精神生活の幼稚な兒童の教育には危険の伴ひ易い教材にされて來た。しかし漫畫や漫文や漫畫活動の發達した今日では、取材に於いても、取扱に於いても大いに研究されなければならない面である。「ひざ栗毛」や「笑話」がこの中に入ることはいふまでもないことであるが、

子供らと手まりつきつゝこの里に遊ぶ春日はくれすともよし

と詠じてゐる良寛和尚の和歌は、一切の生活を忘れて子供達と遊ばれる良寛の童心そのままの生活の表現であつて、内的美感は面白さにある。

### 六、合理的なるもの

「軍艦生活の朝」を讀んでみると、清々しい海の朝を感じると共に、機械の如く艦内の整頓されて行く氣持よさ、水兵さんの生活の規律正しさが頼もしく感じられて嬉しさを覺える。本文が號令を中心に表現されてゐるのも一つの理由であると考えられるが、今まで述べて來たどの範疇にも入れることの出来ないものである。同じ氣持のよさを感じる文は「圖書館」である。この文も讀めば讀む程、館内の設備と人の組織に寸分の隙も感じられず、しかも館員の態度と讀



者の態度とが社會的な教養によつて結ばれた感じを覺えて、整つた快感を覺えるものである。「家は住むための機械的である。」といはれるやうな時代であり、商店の飾窓の裝飾が幾何學的な構成に置きかへられてゐる今日にあつては、かうした立場から文を考察することも大切な面であると考へてゐる。

以上は私の文章の觀方の一つの方向を示したものに外ならないが、このやうに文には文自體が取扱を規定するものを持つてゐるのである。随つて教材を對象とするなり、學年を對象とするなり、いづれの面からでもよいから、教材を指導の立場から考察して研究主題を設定しなければならぬ。研究授業の指導性なり性格は、こゝから規定されて來るのであるから、十分研究されて、よい研究主題を見出すやうにされたい。

### 第三節 指導目標の設定

指導目標によつても授業の形態は違つてくる。従來は主として、文の内容の深究に力點が注がれてゐたために、研究會の形態は一般に解釋主義の授業形態から一步も出なかつた。しかる

に國民科の國語は、讀み方・書き方・話し方・綴り方の四分節がはつきり示され、しかも一體的に取扱ふことによつて國語科の使命を達成するやうにいはいはれ、「コトバノオケイコ」にあつても教材が、

- 1 「ヨミカタ」の教材を話すことに發展させる部分
- 2 發音・語法・カナヅカヒに注意せしめる部分
- 3 綴り方へ橋渡しをする部分
- 4 書き方を練習せしめる部分
- 5 教材を劇化するもの、生活擴充を圖るもの(補充教材)

右のやうな立場からとられてゐる。随つて、讀方の研究授業にあつても、それ／＼の指導目標を四分節のどれに力點を置くかについて研究態度を定め、研究をすゝめなければならぬ。「話し方」の指導を中心とする讀方の研究授業を計畫する場合は、内容深究を考へるばかりでなく、「話し方」指導の眞諦の章に於て述べて來た研究の方向を辿つて、教材と話す機會との具體的研究を進め、話すことが文の理解を深めることになり、話すことによつて、國語生活の建



設されて行く途を發見するやうにつとめなければならぬ。又「語法・假名遣」を中心とする場合は少なくとも兒童の綴方にあらはれる。

I 誤り易い言葉

2 誤り易い假名遣

3 誤り易い文字

等について研究をすゝめ、讀方授業の過程にあらはれて來る話し方の機會や、書き方練習の時に、自然に導入される方法を考察しなければならぬ。

綴方への發展に於いても、記述文を對話文に改めることも考へられ、長文を要約することも反對に單純化された短い文を長くすることも考へられ、讀本の教材に即して、見方、味はひ方を指導することも、綴方への關聯的取扱ひと見ることが出来る。又教材に關聯して思ひ出を綴ることも考へられ、文から想像される所を表現することも考へられる。従つて綴り方との關聯的取扱は、かなり一時間の授業を性格づけるものがある。十分留意して、指導の目標から授業の性格を反省しておかなければならない。

第四節 教授方法論の確立

奈良に赴任して間もない頃のことであつた。某氏の國語の研究授業が行はれた。その教案面は、獨自學習と相互學習の指導方法が主として記されてあつて、授業も全級生がなるだけ發表し、發表を取上げて問題にするやうに導かれたことがある。一時中どこで文の本質に觸れたといふのでも、子供の發表が中心をうがつてゐたといふのでもない。勿論語句や語法の取扱はされなかつた。變な國語の授業を見たと思つた。所が研究會に出席すると、意外にも高等科の子供としてはよく發表し、相互關係が圓滑であつたといふので、大變よい授業であるといふのが全體の批評である。あまり變なので、赴任して間もない頃であり、青二才でもあつたが、たまたりかねて、教育の方法は教材のもつ方則性と兒童の了解の心的過程と、兒童の生活によつて規定されて行くのであつて、兒童の發表状態を見ただけで國語の授業を批評することは國語教育を冒瀆するものである。と眞正面から批評して研究會に一石投じたことがあつたが、これは教授理論の形式にとらはれたよい例である。奈良が昔のやうな潑刺さを失つて行つたのは、學習



法の中に幾多の問題を藏してゐたことも事實であるが、問題はあらためられて、永遠に新しくなつて行けばよいのであるが、かうした形式主義に毒されたことの多いことも考へられるのである。

作業教育を主張する人々の讀方の指導過程を見ると次のやうになつてゐる。作業の過程と共に示してみる。

作業過程 目的の設定 材料の蒐集 作業遂行 反省と批正 喜悅(次の作業動機)  
 讀方指導 全體性の把握 研究法の構成 文章の研究 反省と整理 味讀

これ等は作業する人間の心の過程を唯一のものとして、讀方の授業過程も同じ様に作業過程を通らなければならぬとするのである。

又全體的生命觀の教育を主張したり、行の教育を主張する人々には、それ〴〵の教育觀から指導觀が立つ。従つて讀方の授業だからとて必ずしも、文學理論や言語學の立場からでない方法が立たないといふわけではない。こゝでは色々な教授思潮に従つて一々あげるわけには行かないけれども、「現象學的な讀方教育」だとか、「辯證法的發展の讀方教育」だとか「行の讀

方」「全體的生命觀の讀方」等といふ主張はそれ〴〵独自の方法を持つてゐなければ、殊更主張理由もないわけであるから、独自の教育說から方法が論じられてゐるのである。私はどれがよくてどれが悪いといふのではない。國民學校の教育は教則によつて明瞭であり、教則も當局によつて説明しつくされたのである。まよふことなく國民學校の精神を研究して方法化し、その正しい自己の信念によつて研究授業を性格づけて行くべきであると考へてゐる。私は「兒童の實力練成」の章の「學習態度の建設」に於いて、自修と創造に新しく意味を附與して國民學校の方法原理を示したから、こゝでは省略することにする。

以上三つの立場から方法原理と實際を打立て教壇に立ちたい。それは自から研究会を性格づける所以であり、この研究を措いて讀方教育の實際はない。



## 第十一章 指導案の作成

### 第一節 教材の選擇

教材の立場と、指導目標と、教授方法論の三つの立場から、研究授業の性格は定められた。今となつては自己の研究授業に對する指導性を最も如實に發揮することの出来る教材を選擇すればよいのである。かういふともう教材は自から定つてゐるやうにも思へるが、どの教材でも多方的な研究面を持つてゐるから、いざとなると教材の選擇に迷ふものである。

話し方が中心の授業ならば、なるだけ兒童と生活關係の深い教材を選び、生活發表の機會を多くするやうにしなければならず、綴方との關聯を重視するならば、精彩のある教材によつて文の深究を中心に見方・味はひ方を指導して、兒童の内省を深めて行かなければならない。又叙景的教材の取扱ひ方を目標とするならば、季節や郷土とよくあつた文を選ぶやうにし、文を組織的に研究せしめることをねらひ所とするならば、なるだけ文の構想の單純なもの、整頓さ

れたものを選ぶと効果的である。

而し一般に如何に趣味的な教材であり、新讀本の精彩を放つものであつても、全體として兒童の學力にふさはしくないものはさけ、學級の大部分の兒童が讀破し得る程度のものを選ぶやうにすべきである。けれども難教材を如何にして指導すべきか。といふことを研究問題とする場合は別である。多方的な目的のある教材を選擇して、色々の目的を融合して取扱ふことを研究するのも一つの道であるが、教授の方法的技術に自信の持てないものは、さけるやうにした方が賢明である。さうかといつて一時間の授業を圓滑に行くことばかり考へて取材するのはよくないことである。どこまでも研究授業の目的を生かす立場から取材されたい。

しかし、あまり詩のわかりさうにない者が韻文を取扱つて、味ふことを忘れて詩論を得意に取扱つてゐるのを見ると、どうして韻文を選んだのかと思ふ。詩の格調を論ずることも、詩想の展開を論じること大切であるが、詩は先づ味ふべきものであつて、詩型や詩調は理窟で解釋すべきものではない。まして和歌や俳句のたしなみのないものが、かうした教材の研究授業をするのは反省の餘地があると思ふ。何といつても教材の選擇に際しては自己の實力を考へる



べきである。

### 第二節 指導案の作成

#### 一、教案の諸條件

教材が選定されると、教材の研究を行ひ、指導案の作成にとりかゝらなければならない。指導案も人によつて色々な書き方があるが、一般に次のやうな順序で書かれたものが多い。

讀方指導案 學年

指導者 氏 名

月 日 第何時限

教材  
要旨  
教材觀  
指導觀

準備

時間配當

指導過程

併し國民學校にあつては教師用書に次の諸點について詳しく書かれてゐる。

教材の趣旨

文章

取扱の要點—讀むこと 話すこと 書くこと 文字の指導 ことばの仕事

注意すべきことば 文字 語句語法等—アクセント 矯正すべき訛音方言 文字 語句語法

備考—連絡 參考資料 出典

右のやうな次第であるから、指導案の書き方にあつても從來とは大いに趣を異にし、教師用書の精神が具體的にあらはれるやうに考へなければならぬ。従つて指導案の様式は新しい課題であるが、どうしても次の點は教案には不可缺の要素である。

初等科第何學年何組讀方研究指導案

第十一章 指導案の作成



指導者 氏

名

月 日 第何時限

教材

要旨

教材の系統と關聯

文章 (表現態度 表現的形相 表現構想 表現)

指導の重點 (讀むこと 話すこと 書くこと 語句語法 アクセント 發音等)

指導の要領

時間配當

準備

指導過程 (毎時 目的と指導過程)

## 二、各項の書き方

### 1 要旨

要旨は目的とも、主眼點とも色々書かれ、又内容と形式の二つの面から別々に書かれたこともあるが、教師用書の教材の趣旨を十分讀んで、教材の精神を把握し、内容形式一元の立場から、指導精神をみつめて書いて行けばよい。今卷二の新教材の初めの二三についてその書き方を示してみる。

教材 四 ラジオノコトバ

要旨 正しい國語、美しい國語がラジオによつて、滿洲にも、支那にも、世界中にも響いて行くことを現した三聯からなる不定型の詩によりて、醇正なる國語に對する意識を持たせ日本の思想・感情・思考をあらはす國語を尊重し、愛護する精神を養ひ、國語の海外進出による日本文化の發展と國運の發展を感得させる。

教材 五 西ハタヤケ

要旨 をちさんから送つていただいた滿洲の本を讀んで、滿洲の自然を知つた勇君の生活文により、廣大なる滿洲の自然に親しませ、大陸に對する憧憬感を養ひ、日滿の一體感を育み、興亞精神の素地に培ふ。



教材 八 オチバ

要旨 落葉拾ひに林へ行つたきぬ子と花子の生活文を通して、黄に、紅に色づき落葉する秋の自然の美しさを鑑賞せしめ、自然にあこがれ、自然に親しむ情趣に培ふと共に、自然を觀察する理科的態度や精神の萌芽に培ふ。

教材 九 イモヤキ

要旨 畑の後始末に一家揃つて出かけ、畑で諸を焼いて食べた生活文を讀みとらせ、一家揃つて勵しむ楽しい姿に觸れさせ、野良で焼藪を食べる素朴な生活を味ははせ、晩秋の田園の情趣に浸らせて、兒童の心情を豊かに育てる。

「オチバ」と「イモヤキ」は同一趣旨の教材であるために、要旨も自然同じものになつたが、原則にも、國民科は

一、皇國に生れたる喜びを感じしめ、敬神奉公の眞義を體得せしむること。

一、我が國の歴史・國土が優秀なる國民性を育成したる所以を知らしむるとともに、我が國文化の特質を明らかにしてその創造發展に力むるの精神を養ふこと。

一、他教科と相俟つて政治・經濟・國防・海洋等に関する事項の教授に留意すること。

といふ條項によつて、取材の精神が統一されてゐるのであるから、要旨も右の觀點に歸つて常に反省し、止揚して、國家的立場から書くやうにすべきである。

2 教材の系統と關聯

統合と關聯は國民學校の一つの大きな精神を代表する言葉であるといつても過言ではない。

卷二を一見しても、「ラジオノコトバ」「西ハタヤケ」「金の牛」「滿洲の冬」「支那の子ども」の課が興亞の意氣に燃えた教材であり、しかも東亞新秩序建設と邦人の海外發展の精神に培ふ爲に、如何に秩序正しく段階的に提出されてゐるかといふことは一讀すればすぐにうなづかれる。又「ねんねんころりよおころりよ。」や「こゝはどこの細道だ。」といふ古くから傳承される國民的童話が、「オミヤノインダン」や「お正月」「ユメ」「机とこしかけ」の文から「川」「お祭」「神だな」へと發展して、最も國民的な敬神崇祖と傳統的精神の陶冶を意圖されてゐること等、編纂者の御苦心にただただ感謝する外はない。

尙、卷一の開卷第一頁の「ラジオ體操」が次の「校庭の遊戯」と關聯することはいふまでもない



ことであるが、ヨイコドモ上の「ガクカウ」と連絡し、自然の觀察一の「學校の庭」、ウタノホン上の「ガクカウ」と連絡して初めて學校に上つた兒童の生活指導をねらはれてゐることは、あまりにも知られてゐる事實である。このやうに國民學校の教材は、横には兒童の生活を主體に各教科と關聯し、縦には指導精神に於て統合されて皇國の道に歸一されてゐるのであるから、この両面から十分研究して詳細に記述すべきである。

### 3 文章

文章を客觀的に眺めると、必ずどんなに表現しようと努められてゐるかといふことを讀むことが出来れば、文の全體から受ける象徴的な味はひを感受することも出来、勿論文の構想を知ることが出来る。文人の創作には自分の表現に對して意識などしないで流れ出て來たものかも知れない。従つて文を客觀的に研究すること等は必要のないことであるといふ人もあるだらうが、しかし文を指導する場合は一應科學的に文を分析して細かに研究する必要がある。従つて私は、文部省の文材意圖を知ることが出来ると、次の點から必ず文を科學的に研究することにしてゐる。

#### 例 お祭 (卷三)

**表現態度** 印象的にしかも簡潔に町の様子や社前の有様があらはされてゐる。殊に書き初めに現在形の用ひられてゐる所等は、當夜の氣持をありあり描くために努力された苦心を思はしめる。

**表現的形相** 夏祭のたのしさと、にぎやかさと、母と共に參詣する温かい親子の情愛と、弟が土産に買つていただいた太鼓を鳴したり、お辭儀をしてはしやく楽しい家庭感情とがびつたり結びついて、明かるとゆかしさの中に郷土的感情がにじみ出てゐる。

**表現機構** 天神様のお祭の夜、母と弟と三人で家を出てから土産を買つてもらひ家へかへるまでのことが、時間に随つてかゝれてある。

#### 表現

○「今夜は天神さまのお祭です。」(現在形) この書き出しが、如何にもお祭を待つ姉弟の心持をいきいきとあらはしてゐる。

○「私は、弟の一郎といつしよに、おかあさんについて、こゝでは仲のよさと、姉らしさ



と、母の兩腕につれそふ楽しい姿が目の前に浮び出て来る。

○「町はにぎやかでした。」町へ出た時の第一印象である。さて、その中に浸つてみると、

○「ちやうちんの火が、きれいに並んで……新しいゆかたをきた人がおほぜい歩いて」ゐるのである。作者の心持の動いて行く様が見えるやうである。

○「いろいろなものを賣つてゐました。」兩側の店を思ひ出した時の心持である。

○「氷やと金魚やが、涼しさうでした。」特に印象された店である。店にも夏祭らしさが現れてゐる。

○「お宮に近くなると、人がいつぱいでした。」簡単な表現で参る人と歸る人でこみ合つてゐる様子がよく出てゐる。

○「手を引かれながら……はいでんの前へ来ました。」技巧のない素直な表現である。

○「大きな梅ばちのもんがついてゐました。」天神様をお祭することがこの一語で具體性を持つてゐる。

○「私は人形を買つていただきました。」姉らしいつましさが出てゐるのに較べ、

「一郎は……ほしいといつて、……」には弟の無邪氣さがよく出てゐる。

○「一郎は……すぐたいこをならしました。おじぎをしたり、小さい手をたたいたりしては、たいこをならしました。」何處の家庭にも見るたのしい場面である。この一郎の遊びの無邪氣さが一家の平和な家庭感情をいやが上にも昂揚してゐると同時に、全文に明朗さを與へてゐる。

端的に表現を味はつてみたのであるが、讀方の指導にはどうしてもこのやうに一字一句にも注意深い思索と研究を行つて行かなければ、けつしてよい授業の出来るものではない。

#### 4 指導の重點

指導の重點は教師用書の取扱の要點と、注意すべきことは、文字・語句・語法がすべて相當するわけである。種々懇切に指示があるので省略する。

#### 5 指導の要領

指導の要領は要旨と文章と指導の重點とをにらみ合せて、この精神を實際化するための方法的理念とでもいふべき大項を示すものと考へてゐる。次に實例によつて説明したい。



教材 春 (卷三)

指導の要領

- 1 長い冬の生活の後に春を迎へた歡喜を十分味ははせて、その歡喜の心が「二年生、花まつり」の童謡の形となつて叫ばれたやうに導く。
- 2 教室外の指導によつて、春の自然に浸らしめ、一方理會の素地を養つて後に本教材の指導に入る。

教材 サルトカニ (卷二)

指導の要領

- 1 本童話を仇討や、因果應報の精神で見ることなく、猿の狡猾さに較べて蟹の遲鈍さから來る對比のあどけなさの非現實化がこの童話を生んだものと見て行き、道徳的に流れないやうにしたい。
- 2 理解は行動化によつて具體的に深めると共に、話し方の指導を重視する。
- 3 話は學級及び家庭で實演させるやうに導く。

6 時間配當

時間配當は授業細目によつて、教材に配當されてゐる所要時間に對して指導上から教材に段階を設けて各時間に配當することである。これについては、「實地授業の試練」の章の第四節「四十分間の充實」に於て、取扱の重點主義の立場からかなり詳細に、しかも實例によつて示したからこゝでは省略することにする。

7 準備

準備はいふまでもなく、その課を取扱ふため必要なる事項を記入するのであつて、教授の參考物は勿論、校外學習や工作化・行動化等の豫定ある場合は餘程注意して準備すべきである。中には幾日か前から準備しなければならぬものもあるが、かういふ場合もこゝに於いて述べるやうにすればよい。

8 指導過程

指導過程はなるだけ詳細に書くやうにしたい。先日もある學校の研究會に招かれたが、いただいた教案は要旨や教材觀、指導觀が大部分で肝腎の指導過程が五六行、しかも極手短かに、



どちらへ轉んでも差支へないやうな言葉で要領よく書かれてあつた。見方によると思想の豊富な方の教案のやうにも思へるが、機會ある毎にふれて來たやうに、われ／＼實際家の生命は、この指導過程にあるのだから、なるだけ意圖するものがよくわかるやうにしたい。詳細に書いてゐると批評の會の時にあらを探されるやうな感じがするのかも知れないが、研究授業をする時は清明な心持になつて、自分の一切をさらけ出し、御指導を仰ぐやうにしたい。次に二三例を上げてみる。

サルトカニ (卷三)

第一時

目的 小さい時から聞かされて親しんでゐる「猿蟹合戦」のお話を發表させて、文を讀解する素地をつくり、全文の讀みを指導して文に親しませ、童話の面白さを味ははせる。

指導過程

1 既有的の「猿蟹合戦」のお話を發表させる。

○教科書とちがつてゐても自由に話させる。

○話を知つてゐても、終りまで話すことはなかなかむづかしい。十分導いて根氣よくさせたい。

2 全文の讀みを指導する。

全文を自由に讀ませ、その間机間輔導によつて新出文字や不明な語句を指導する。

3 新出文字を發見させ、その書き方を指導する。

新字の書き方の指導は字を分解して授ける。例「柿」は木の横に何といふ字を書きますか。

4 指名して讀ませ、發音を矯正するやうにする。

カニ(ガニ) 早ク(ハヨク) 木(キ) アソビニ(アスビニ)……(教師用書より)

5 既有的のお話と違つてゐる所を明らかにする。

地方によつては次のやうに傳承されてゐる。

○早く芽を出せ、柿の種。出さぬと鉄ではさみ切る。

○蟹は死んでしまひ、子蟹が出て來て泣いてゐると蜂や栗や白が來てくれる。

○栗の代りに卵が味方する。



○猿は最後に殺される。

6 朗讀を指導する。

## 第二時

目的 全文の讀みの修練を圖り、挿畫の觀察を中心に全文を概観させて話の筋を把握させ、猿と蟹が柿の種と握飯をとりかへる所を取扱つて、猿の狡猾な性質を知らせる。

### 指導過程

- 1 全文を數段に分けて讀みの修練を圖る。  
この間に新出文字の正しい讀みと、發音の矯正を行ひ前時の復習をする。
- 2 挿畫を中心に話の筋を把握させながら文に親しませる。
  - イ、猿が自分の拾つた柿の種と蟹の握飯を交換しようといつてゐる所
  - ロ、柿の種を蟹が一生懸命に育ててゐる所
  - ハ、青い柿の實をもぎとつて蟹になげようとしてゐる所 四個目の青柿である。
  - ニ、青い柿をなげつけられて蟹の困つてゐる所

ホ、蜂と栗と臼に蟹が青い柿の實を示しながら事件の説明をしてゐる所

- 3 本時分の讀みの指導をなし概観させる。
- 4 讀みを深めて猿の狡猾さを知らせる。(次の問によつて深める。  
「どちらが握飯を拾つたのですか。」  
「握飯と柿の種のとりかへつこは、どちらからいひ出しましたか。」  
「どうして猿は握飯がほしくなつたのですか。」
- 5 猿と蟹が、柿の種と握飯を交換する所を思ひ出させて發表させる。  
兒童の發表を猿と蟹の會話の形でに話させて行動化へ導くやうにする。
- 6 「コトバノオケイコ」の(三)の第一段を取扱ふ。  
讀み方を指導し、兒童の想像と發表の違ひを反省させるやうにする。
- 7 本時分を味はひながら讀ませる。

——以下略——



### 第三節 指導案作成後の心得

指導案が出来あがると印刷すればよいわけであるが、印刷する前に是非校長先生に御一讀していただくやうにしたい。若い者は校長先生と共に國語の主任の方にも一度見ていただくやうにしたい。私は今まで何回研究授業をしたか知れないが、必ず主事先生に提出してお教へを乞ふやうにして来た。研究授業だから研究会の席上で御指導仰げばよいわけであるが、一應教案の出来上つたのを機會に研究授業に對する態度なり、研究方向、研究問題等について所信を申述べて、研究授業の性格を明らかにすることは上司に對する禮であると思ふ。

且教案を中心に研究方向なり中心問題を一應聞いていたといっておくと、研究会の司會及進行の上にも一定の道が定つて、端的に自分の研究の核心に觸れて行くことが出来る。

愈々印刷にかゝる段になつてからも、念には念を入れて誤字や、脱字がないかに注意することはいふまでもない。勿論二時間目に授業をするのだといふのに、朝になつてから教案をお渡しするやうでは折角の研究授業が、思ひつき批評會になり易い。少なくとも前日中に作製して

手渡すやうにしたい。私はすり上つた教案には捺印して責任を明らかにして来た。僅かな心遣ひであるが、捺印してみると自分には責任を感じ一層緊張を覚え、先生方には眞摯な研究態度の印象を與へるものである。



## 第十二章 實地指導と心構

### 第一節 前日までの準備

#### 教室の清掃美化

愈々授業の準備が萬端整ふと、數日前から教室の清掃美化につとめる。所定の掃除の時間に子供と一緒に帚を持つて掃除すれば、別に特別に掃除をしなくても美しくなる。床や本棚や硝子のさん等一通り美しくなると、教室の壁面に成績を陳列する。十一月が来るのに夏休の子供の成績品が貼附されてゐるやうなことでは、讀方にばかり力を入れて、他教科が如何にも犠牲にされてゐたやうな感じがする。讀方の研究は大切であり、算數の研究も大切であるが、吾々が讀方の先生になり、算數の先生になり切つてしまつたのでは教育者ではない。讀方の指導者であり、算數の指導者である。

今日のやうに教育の貧困をもたらせた一つの大きな理由は、村の先生から學校の先生に、學校の先生から學級の先生に、學級の先生から學科の先生に、學科の先生は教科の本質的な研究を忘れて、その教科の指導方法にばかり専念するやうになつた所にあるのでなからうかと思つてゐる。吾々はどこまでも兒童の全生活を常に考へ、子供は學校の子であると共に、家の子であり、村の子であり、國家の子であることを忘れてはならないのである。私が第四章に於て、兒童の國語生活の研究の必要を論じ、具體的な兒童の言語生活の事實から、讀方の研究は出發しなければならぬことを述べたのも、要は國語の指導者に終ることなく、郷土の文化の指導者にならねばならないことを申したのである。

又兒童の方にしても、讀方にばかり主力を注がれるよりも、綴方がよく出来れば後の壁面に張出される。圖畫も、習字も、算數の成績も、地理も、國史もといふ風に、努力した結果が教室の四面に貼附されると、しつかりやらなければならぬ、といふ勵みがついて一層活動的となり、能動的に豫習や復習をするやうになる。

#### 教室の日本的風格化

先日も校内の研究授業を命ぜられましたので、いよいよ授業前十日程は、教室の清掃美化に



つとめた。この場合特に私の留意したことは、教室の正面を日本間の床の感じを出すやうにしたいといふことであつた。教卓がある。オルガンがある。算盤がある。ラジオのスピーカー、定規かけ、掃除道具入、小黑板、小黑板立、白墨入等様々な品物を備へて、自學を重んじ、環境の整理をやかましく叫んで來た當校は、各教室とも實に雜然としてゐるのである。一體日本人の「清淨禮和」な感情は、家の形態に於ては、青墨に床、床に山水の掛軸、天地人の生花といふ清楚なものとなつて現はれたのであるが、一面又吾々はこの家に依つて「清淨禮和」な大和心を養はれて來たといつてもよいのであつて、薰化とか、感化といはれるものは、豈教育者の人格のみならず、教への行はれる場のもつ風に副ひ立てることによつても育てられて行き、教への道を立てることによつても、導かれて行くのであつて、教への道を立てることによつて導くことと、教の行はれる風を振作し、その風に副ひ立てることによつて育てて行くこの二つの道を忘れて所詮教への道はないのである。この二つの道を忘れた教育は主知的なものとなり、實利的なものとなり易いのである。

従つて教室の清掃美化といふことにあつても、單に教室を美しくするとか、成績品を貼附し

て、兒童の生活を活動化するとかいふだけでなく、教室自身が日本の形態を持つやうに心掛けなければならぬ。このやうに考へて行くと、授業の當日に一輪の花が、教卓に飾られるのも單なる教室の美化でなく、日本的な味はひを教室に添へるものでありたいのである。

## 第二節 授業の相貌化

教室の清掃美化も一通り完成すると、愈々その日の授業について一意専心成果を夢みることのみとなる。授業に對しては、その過程が立體的になり、自分の教授意圖と、兒童の發表と、教科の持つ本質とが一つに融合つてゐなければならぬ。授業の意圖がいよ／＼授業しなければならぬといふ時が來てゐるのに不明瞭なことでは、たうてい授業の成果は希まれない。又如何に授業の意圖が明確になつてゐても、授業の進展に對する兒童の具體的な發表が豫想されない時は、どうしても教師中心の授業となり易いことはいふまでもないことである。又授業の意圖が、教材の本質にびつたり沿つたものでなければならぬこともいふまでもない。子供は案外なもので、理窟もなければ、目的的な意圖もないだけに、文に接する態度は直觀的であり



純粹である。従つて教師の間が、あまり目的的であつたり、意圖的であつたりすると、兒童の活動を萎縮させて、發表を封じてしまふことがある。研究授業に子供が發表しないのは、大勢の先生が參觀されてゐるために、子供ながらも恥しさを感じたのだ、とよく批評會の時に言はれるものであるが、それはかならずしも當つてゐない場合がおほい。研究會なるがために、教師の方の目的が高く、教材のもつ本質から遠く離れすぎてゐたために思ひがけなく兒童を無言にしてゐる場合が多いのである。従つてどこまでも授業の意圖が、兒童の活動と教科の本質の面から反省されて、一時間の授業が直觀的に相貌として描かれてゐなければならぬ。

一番徹底した立案は、一つの讀みを指名するにしても、理解を深めるためか、全體性の把握をねらふためか、によつて兒童の讀み振りと言聲とが考察されて、讀ませる者を豫想してゐるのでなかつたならばだめである。理解を深めるためならば、どちらかといへば低音で一句一句段落をつけて明瞭に讀む者がよい。如何に上手にすらく讀む者でも、句點や讀點に注意の足らない者に讀ませると讀み取り難いものである。反對に全體性を把握せんとする場合は、朗々とした明かるい聲で、少々句點や讀點に注意されなくても、よどみなくすらく讀める者でな

ければならない。聲の美しい子供が、朗々と讀み續けて行くと、そこには全く自然に文脈と、文脈に流れてゐる表現自體の持つ調子が軽く浮び出て來て、一所や二所の不明な語句や文字を超越して、文の持つ生命が腦漿の全面から蓋ひかぶさるやうに迫つて來るものである。

前に受持つてゐた子供は、私の讀みぶりの中に、かるた讀みといふ名をつけた一つの讀みを想定してゐた。かるたを讀み上げる時のやうに、朗々と全文を一瀉に讀み續けるのである。「くりから谷」や、「瀬戸内海」のやうな文には特にびつたりとした讀みぶりとみえて、何度も讀みませがまれたものである。子供達は文によつて讀みぶりを色々私に要求したのみでなく、友達の中にも、この文は先づ誰さんに讀んでもらひたいといふ要求さへ持つてゐた。讀みも人の個性なり音聲までが評價されて、その讀みの目的との一體をねらはれるやうになれば申し分がないと思ふ。

併しこれは讀むことだけについて述べたのであつて、發音指導にしても、内容の深究にしても、この言葉は、あの子供はこんなに發音するだらう。あの子供はこんなにいふかも知れない。と豫想され、かう問へば誰さんはこんなに答へるだらうが、こんなに問へばかういふ見方をす



るかも知れない、といふことまでが豫想されるのでなかつたならば、授業の成果はのぞまれな  
い。授業の相貌化といふのはこの境地にまで授業の立體化されてゐる姿をいひたい。

教育學は、教授は段階的に發展することを教へた、吾々が時間を超越することが出来ない以  
上、授業が時間に從つて進展して行くことは當然のことである。しかし子供を相手とする授業は  
必ずしも教師の方で豫定してゐるやうな順序に從つて發展して行くものではない。教授の眞諦  
は、何時如何なる問や、發表が展開して來ても、教授のねらひ所をたがへず指導して行くので  
なければならぬ。こんなに考へて行くと、教授の要點は、指導過程に於ける大切な要素とい  
ふべきもので、その要素はどちらから發展して行つても、如何様にでも展開させて行くだけの  
ゆとりが大切である。この餘裕を持たなくして教壇に立つてゐると、子供の發表が豫想と少し  
でも反して來ると、まごつかなければならぬのである。そのためには教授は相貌として全體  
が把握されてゐなければならぬと思つてゐる。

授業は要素的に展開するものであつて、段階的發展は相貌化によつて一段と止揚されなけれ  
ばならない。

### 第三節 板書の心組

#### 板書の新構想

一時間中何も板書をせずに授業を終るといふことは殆んどない。かう考へて見ると板書は理  
論以上に實踐には忘れることの出来ない大切なことである。従つて十分研究を要する大切な問  
題である。しかしながら巧な板書によつて子供の注意を引着け、學習作業を整理し、文を統一  
的に説明して行くのを見ると、何となく子供は板書によつて繰られてゐるやうに見えて、潑刺  
とした思索的な子供の姿を見失ふ感じがする。授業は矢張り板書が中心であつてはならない。  
どこまでも板書は授業の補助でなければならぬ。

それなら板書は如何にあるべきか、といふことが問題となるわけであるが、多くは文に隨つ  
て行はれてゐる場合が多い。文の構想が明瞭になるやうに、圖解式に行ふのや、表解式に行ふ  
ものがそれである。これも板書の形式としては大切なことであつて、頭括文や、尾括文はいふ  
までもなく、それ／＼の文の構想に從つて記載して行くことは、何といつても最も普通な方法



であつて、必ず一度考へなければならぬことである。しかし文の構造の立場からのみでなく授業の力點の立場からも、板書には一つの方法が考へられる。今次に私の考へてゐる三つの場合を述べる。

### 連語中心の板書

第一に上げるべきものは連語中心の板書である。新字や讀替字を初め、文の中心となる語句や文字を中心に、文の要點を捉へて板書して行くのであつて、一般に最も廣く行はれてゐる方法である。文字の書寫力や、讀書力を目標とするにはよい方法であると考へてゐる。

### 代名詞中心の板書

代名詞に注意して板書を工夫する方法である。これ、それ、こち、そち、彼……等の文中の代名詞に注意して學習を進める時は、文は解明されて行くのであつて、文の構想を明瞭にしようとする時は、一度は必ず行はなければならぬことである。この代名詞に對する教育を忘れると實力陶冶が出来ないのであつて、特に文の分解構成の力を陶冶するためにはよい方法である。入學準備のための参考書が、この代名詞に大變主力をそゝいでゐることは、かうした點からもうなづかれるのである。

### 助詞・助動詞中心の板書

板書の第三は、助詞・助動詞を中心に板書することである。助詞・助動詞は日本語を情調的にし、含蓄を深めてゐるものであつて、我が國語の特徴はこれ等の用法によつて、一層發揮されるものである。助詞・助動詞が如何に日本語のよさを現してゐるかは、日本語に馴れない外國人の言葉を聞けばすぐに知ることが出来る。彼等の日本語は「私、大變嬉しい、あります。」の類であつて、助詞や助動詞のこなされてゐない場合が多いからである。従つて文を深く鑑賞しようとする時は、この助詞・助動詞を中心に板書は工夫されなければならぬのであつて、表現を味はひ、日本語のよさを感得させるためには是非反省されなければならぬ方法である。

### 板書の要訣

しかし如何なる場合でも、私の板書に對して必ず心得てゐる點は次の三點である。學習の流れに従つて記載する。



これはいふまでもなく學習の深まつて行く順序に従つて記載して行く事であつて、計畫的・暗示的に先々に書いて行かないのである。教師があまり口を利くと子供の發表が鈍るやうに、先生の方が先々書いて行つたり、故意に太く書いたり、色チョークで書いたりすると、子供は暗示にかゝり、教師の解釋方向へ引ずられ易い。勿論塗板の端から端へ、飛び飛びに書いて行くやうなのはどうかと思ふ。板書は兒童の活動を中心に、統一づけ、整理づけて行くやうにすることが大切であると思つてゐる。

板書は兒童と師の共有のものである。

板書を教師の計畫によつて、勝手に記載して行くのでは無意味である。先生が腹案を持つてゐることは大切であるが、兒童にも亦それ／＼文に對する解釋過程があるわけであるから、兒童の文を深めて行く過程が、教師の指導によつて統合されて、常に「國語の教室」が新しい解釋を創造して行くのでなければならぬ。この國語教室のことも、出し出す解釋こそ、教師のもつても、兒童のもつてもない師弟同行の成果であつて、學級成員の誰にも還元することの出来ない人間的な眞實性を持つ解釋なのである。板書はこの國語教室の全體的創造的解釋を表現するも

のでなければならぬ。こゝに板書が兒童教師の共有のものになり、親しいもの、懐しいものとなるのである。

學習過程が明示される。

板書といへば、新出文字・讀替文字・大意・文段といった順に表解式に整然と書かなければならないものではない。一課を三時間で取扱へば、三時間ともそれ／＼特色のあるねらひ所がなければならぬのであるから、板書にもそれ／＼特色が出來てこなければならぬ。板書はそれぞれの時間の特色が出來るやうに工夫されたい。前に板書を「連語」「代名詞」「助詞・助動詞」中心の三つの立場によつて類別したのも、この考へが基底となつてゐるのであつて、連語は第一時間目の授業に行はれ易く、代名詞は文を科學的に理解せんとする時であつて、理解讀の段階に多く行はれ、助詞・助動詞中心の板書は、審美讀の境地にまで讀みが深まり、文の精査・鑑賞を中心とする授業の時に行はれるのが自然であると考へてゐる。

板書の問題は古くから研究されてゐる問題であり、かなり深い所まで研究も進められてゐるが、今一步授業形態の立場から新しく反省されたいと思ふ。



板書の實際

今卷四の六「かけっこ」に例を取つて、その前半の板書の實際を示すこととする。

六 かけっこ

一年生の 旗取が すんで、いよいよ ぼくたちの かけっこに なりました。  
ぼくたち 七人は、白い 線に そって 並びました。

「用意。」

と 先生の 聲。

「どん。」

聞くが 早いか、かけだしました。

そのうちに、二人が ぼくを 追ひこしました。

「負ける ものか。」

ぼくは 一生けんめいに 走りました。

「早く、早く。」

「しつかり。」

おうゑんの 聲も、ごちゃごちゃに なつて 聞えます。

もう 何も 見えません。ぼくは む中で 走りました。

連語中心の板書

一年生の旗取——かけっこ

七人——白い線

「用意。」 先生の聲。

「どん。」 かけだしました。

二人が ——追ひこし

おうゑんの聲——ごちゃごちゃ

一生けんめいに走りました。  
む中で 走りました。

代名詞中心の板書

一年生の旗取——ぼくたちの……

ぼくたち——白い線



「用意。」——「どん。」 かけだしました。

そのうちに——追ひこしました。

「負けるものか。」

——ぼくは一生けんめいに走りました。

「早く、早く。」

おうゑんの聲——ぼくはむ中で走りました。

「しつかり。」

もう何も見えません。

助詞・助動詞中心の板書

一年生の旗取——しよしよ

七人は、……にそつて並びました。

「用意。」——「どん。」 聞か

早いか——かけだしました。

二人が、ぼくを……「負けるものか。」——ぼくは一生けんめいに走りました。

「早く、早く。」

おうゑんの聲も……聞えます。

「しつかり。」

ぼくはむ中で走りました。

#### 第四節 教壇の教師

##### 子供の言葉をきく

もう何も思ひ残すことはないと思ふ。教壇の實踐を待つばかりとなつた。前日はぐつすり睡眠を取り、当日は早く床を離れ、心静かに教材を一讀して、早めに登校するやうにしたい。黒板に徒書きはないか、白墨は整へられてゐるか、黒板拭は手順よく備へられてゐるか、子供は氣持よく運動場で遊んでゐるだらうか、等一通り心遣がすむと、時間があれば子供と遊ぶやうにしたい。さて教壇の人となると、何といつても子供の言葉をよく聞いてやりたい。

教材の研究が深まり、準備が整ふと、ともすると教師は子供に話したくなり、自分の意圖する方向へ故意にでも導きたいものである。心得なければならぬことだと思つてゐる。どんなに自分の研究が正しいものであつても、けつして自分の考へや、感情を押つけてはならない。教師が教材觀を立てたのには少なくとも子供とは十年以上の生活經驗の差があるのであつて、この年の差を無視してはいけない。一問毎に静かに子供の言葉を待つやうにしなければならぬ。



5。  
 子供は教師の方で全く豫想もしなかつたことを發表することがある。子供同志でさへ笑ふやうなことがある。しかし、その子供自身は笑へない眞剣なものであり、眞面目なものである。しかも、一言にせよ、半句にせよ、大勢の前で發表するには大きな努力を要したのである。それは吾々が同僚の研究授業の批評をする時のことを反省すれば、すぐにうなづけることである。

子供の聲をきく

子供の言葉を聞くと、その言葉が何を訴へてゐるのか、何を叫んでゐるのか、何を求めてゐるのか聞分けてやらなければならない。昨日も「明治神宮」の参拜の所を取扱つてゐると、「明治天皇が浮き出て来るやうに思ふ。」と發表する子供がある。「浮き出る」といふ言葉が變に感じられたので全級生が笑つた。しかしよく正してみると、明治天皇の尊さが讀めば讀む程感じられて来て、ありがたく思へて来る。といふことを發表してゐるのである。このやうに子供の言葉は、言葉の貧弱なためや、現し方を知らないために、思つてゐること、感じてゐること、考

へてゐることが適切に現はせない場合もあるが、直觀的であるために、深い能與的な感能の把握であるために、あまりにも概念的な教師の故に理解されない場合もある。

吾々は子供に教へられる場合がよくある。それはその言葉でなくして、言葉の影に宿る子供の聲である。この子供の聲を聞いて子供と共に味はひ、考へ、感じ合ふのでなかつたならば、けつして子供は伸びるものではない。これも同じ昨日の授業中のことであるが、「うやうやしくぬかづく」とあるが、どんなにお拜みすることかわかりますか。といふ問に答へて、

「丁寧におじぎをすることだ。」と誰かが發表したと思ふと、一方から「靜かにずーと頭をさげて行くことだ。」といふ者がある。面白いと思ふ間もなく、「ありがたくて自然に頭の下つて行くことだ。」といふ子供がある。「ぬかづく」とは額を地に伏して拜することであるが、如何に子供が字義を超越して、全文から流れ出る象徴的な形相をとらへて、直觀的に解釋するかが窺はれるのである。子供達はこのやうに純であり、素朴であると共に、理窟を超越して、皇室の尊嚴さを感じてゐるのである。従つて吾々は常に純な心持になつて、兒童の聲を聞くやうにしたい。



子供の顔を見忘れない

全部の子供の顔を見忘れないやうに注意したい。何でもないあたり前のことを注意してゐるやうであるが、これだけのことがなかなか行はれてゐないのである。甚だしい例であるが、發表する子供だけが對象で、發表しない子供等のことは一向に顧る氣色の見受けられないやうな授業を見ることが珍しくない。注意したいことだと思つてゐる。

「讀める者」といはれても、「何が書いてあるのですか。」と尋ねられても、何も答へない子供でも、友達の發表した後で、「どうだ。わかつたか。」とやさしく靜かに尋ねてやると、どんなに心嬉しく思ふか知れない。積極的に活動出來なくても、友達の發表だけでもしつかり聞いて憶えるやうにしたい、と元氣づくものである。又、じつと一人々々の子供の顔を見忘れることなく見て行くと、手を舉げなくても、理解されてゐる子供や、わかつてゐても勇氣が出ないために手の舉げられない子供を見出すことが出来るものである。こんな場合に「さあ、永島君わかつてゐるでせう。いつてごらん。」と誘ひ出してやると、子供はつい發表し、學習に勵みを持つやうになるのである。教育とはかうした子供の微妙な心的活動に常にいたはりの愛情がそゝ

がれてゐるのでなかつたならばだめである。この教師の心遣が子供の成長を助けるのだと思つてゐる。

「愛」を色々に論じる人があるが、教壇者の愛は微妙な子供の心的活動をいたはる所から出發されなければならぬと思つてゐる。理窟ではない。教師の文化に對する思慕の情が、眼によつて注がれてゐるのである。一時間中子供は慈愛にみちた師の眼によつて注意は自然に集中され、言葉以上のものを感じて行くのでなければならぬ。「眼は口程にものをいひ。」といふことばがあるが、慈愛に満ちた師の眼によつて、言葉以上の眞實を子供は知つて行くのである。