

# 昭和十年代前 半期における 国語科教材研究の一典型

——「小学国語読本総合研究」による——

長谷川孝士

いわゆる「サクラ読本」(昭和八年—昭和十五年)は、わが国の国語科教育史上、画期的な教科書と言われ、「始めて、単語から単文へという語学主義の打破が読本編集の上を実現された」(註)ものとして高く評価されていることは周知のことである。西尾実博士は、昭和十一年刊行の「岩波講座・国語教育」の項目として「文芸主義と言語活動」を執筆し、それ以前の、いわゆる「文学教育的教材研究」を克服して、「言語教育的学習指導期」の段階にはいったのが、この「サクラ読本」使用の時期であると言われる。

興水実氏も、国語科教育において言語教育が始まったのは昭和八年としたと述べ、その根拠を、「昭和八年に『さくら読本』が出た。それについて垣内松三がその読本の文字調査と語彙調査を発表した。(『形象と理會』昭和八年)またその四月にそれまで『国文学誌』といっていた雑誌を『コトバ』と改題した。そうしたところに一つの転機があったように思う。」(註)と言及していられる。

言語教育期の始まりを、厳密にいつとするかについては、なお若干の異見があるとしても、この「サクラ読本」の発刊が、それと深くかかわっていると見る観点については、ほぼ異論のないところかと思われる。

「巻頭『サイタ サイタ サクラガ サイタ』という詠嘆から始まること、独立した文から始まること、それが総合的な、詞と節と一種の身ぶりまで含める生きたことばであること——そういう出方は、これまでの読本にはなかった。これは語法的立場に対する生活的立場である。論理的立場に対する心理的立場である。(中略)せんじつめて言えば、言語の機能に着眼したのである。」(註)と、西原慶一氏も言われるように、従前の言語要素的か文芸主義的かの傾向に比して、センテンス・メソッドをはっきりと打ち出して、言語教育的な国語科教育を志向したのが、この「サクラ読本」であった。

ところで、この教科書が使用されたころの状況について、編修の中心的存在であった井上越氏は、次のように語っておられる。

サクラ読本が出現したころは、すでに国語の文学教育熱は下火となりつつあるところで、新しい言語教育的指導が実践されつつあった。こういう方面では、サクラ読本の始めて色刷になったさし画を話題として児童に話し合いをさせ、最後に文章を読ませるといった指導が行われた。そうしてそういう取扱が私にはいちばん健康であるように思えた。けれども一方にはまだ文学指導を生命とする者が多く、そういう人はサクラ読本を文学読本の代表のように考えた。特に文学の思想方面を重んじる傾向が強く、「サイタ、サイタ、サクラガサイタ。」を扱いながらこの三度出る「サイタ」のそれぞれの意義の相違を考えさせるといった、とんでもない指導もあった。言語と思想とを分けて考える立場もあったのであり、それを排撃する立場から形象論も説かれたように思うが、このサクラ読本をもって形象理論の実践をしようというような指導者もいではなかった(註4)。

この回想のなかに、当時の国語科教育現場における多様で複雑な実践の様相を推察することができる。また、ここに示された、いくつかの傾向は、戦後の国語教育問題史にも、依然として見られるものであろう。

「さし画を話題」とする話し合いのあとで「文章を読ませる」というような生活主義的な指導方法こそ、この教科書が目ざした基本的な方向に添うものであって、だからこそ、「そういう取扱が」「いちばん健康であるように思えた」わけであらう。

しかし、現場では、その「サクラ読本」の志向したものを、そのまま受け止めて、その方向での実践を試みようとはしない様相も見られた。「文学指導を生命とする」考え方、「言語と思想とを分け

て考える立場」、「形象理論の実践をしようというような指導者」があつて、必ずしも、言語教育的国語教育は、現場的には消化されていたとは言えないようである。すなわち、昭和十年ごろから、いわゆる「言語教育期」にはいったと、問題史的には言いうるとしても、広く現場の実践的な観点に立った場合は、単純にそうは言えないし、さまざまの紆余曲折を経たであらうことは、じゅうぶん推測しうるところである。大胆な言いかたをすれば、現場の実践的な課題として言語教育が強く一般に意識されたのは戦後の「昭和二十二年度版学習指導要領(試案)」の発行以後のことであると言つてよいのかも知れない。

このことは、本稿の直接のテーマではない。ここでは、この「サクラ読本」教材の、いわゆる教材研究のなかに、そうした言語教育的実践への志向が、どのように見られるかをさぐってみようとする。

## 二

さて、本稿で、「昭和十年代前半期」と、特に細かく限定して、「国語科教材研究の「典型」を考察しようとしたのは、こうした国語教育観の大きな転換を国定教科書が示し、なお若干の紆余曲折を内蔵しつつも、大勢としてはその実践を目ざす具体的な営為がなされたにちがいない時期が、この数年間であつて、それが戦後のいわゆる経験主義的単元学習方式の国語科教育へつながっていく必然的因をどの程度もちえていたかをさぐることに意味の大きさを思うからにはかならない。

また、特に、「前半期」という、わずか五年程度の期間に限定したのは、昭和十六年になれば国民学校令が公布され、いわゆる「国

民学校読本」に移行し、右の「サクラ読本」の国語科教育観とは異なつた傾向をとらざるを得なくなつたという事情を考ふるからである。

井上超氏は、「後年ある特殊の事情から『国語教材は文学たるべし』といわざるを得ない時機に際会した」(註5)事情を述べ「この国民学校令を機として、国語には『話方』が分科としておかれることになつたのに乗じ、私は皮肉にも在来の読本の外に『ことばのおけいこ』というものを編纂し、国語教科書を二本建にする計画をさへ立てた。これがために用紙を乱費するものだという上層部の叱責的な非難もあつたが、私は強引に押し進めた。戦後の言語教育といえわが事のように論じたがる現在の人も、戦前すでにこうした考え方が実行に移されたこと——もちろんあつたらしい時機に際してのきわめてお粗末な出来ばえではあつたが——について先輩のなめた苦労だけは汲んでほしいと思う。そして記憶しておいてもらいたいことは、あの神がかりの極端な国粹主義の権化と見られがちな国民学校の方針を具体化するべき教科書の編修方針が、その実、根本的に児童中心の自由教育をまもりぬくべき仕組みにできていたことである。」(註6)と、当時の苦労を述懐しておられる。

ともあれ、「アカイ、アカイ、アサヒ、アサヒ」で始まる「国民学校読本」は、この冒頭のことばと、朝日に向かって子どもたちが両手をあげた絵とあわせて、「これは一つの感動を表わしたものであり、『大東亜共栄圏』や『八紘一宇』など当時の思想に通ずるものがあるともいえ」(仲新氏)(註7)る性格を持つていたと見られている。それへの移行をする前までという意味で、右のような時期的限定をした次第である。

言語教育的に見た場合、「サクラ読本」はまだまだ不徹底であつたことは、当時すでに指摘されたことであつた。たとえば、西尾実博士は、次のように言っておられる。

……それを編集した主任者である井上監修官に逢つた時、「こんどの読本は、国語教育界の待望に応へた編集ぶりであることはよろこばしい。しかし、その一般の性格は、文芸読本たる点に認められる。が、もっと、日常的な、もっと一般的な言語活動を学習させる読本こそ、来るべき国語教育の教材でなくてはならぬと思う。」といったところ、暫く考えこんでいた井上監修官は、「たしかに、そういう読本があるのを、アメリカでは見てきた。こんどの読本は、そういう読本ではない。」と答え、その必要と意義とは認められたようであつたことである。(註8)

現場では「文学指導を生命とする者が多く、そういう人はサクラ読本を文学読本の代表のように考へた。」理由も、実は、現場が言語教育に無理解であつた、あるいは反発したというだけでなく、教科書自体が「文芸読本たる」「一般的性格」を持っていたことに根ざす点を見のがすわけにはいかない。このことは、巻一を三部に分け、「第一部は児童の叫び声に目標を置き、アメリカのプリマの文章および日本童謡の反復方法を利用した児童の主體的な言語表出を掲げ、第二部では児童生活の客観的な言語表出に移り、第三部にはアメリカのプリマに学んで二編の童話を掲げ」、この三部が「児童文学の胎生であること」(註9)を基礎としている限りにおいて、「この読本をもって文学読本と称する自信もなければ、またそれが本意ではなかつたのである。」(註10)と言つても、それはやむを得なかつたことであると言えよう。

しかも、一般には、長い間つづいた「文学教育的教材研究期」の習慣があったとすれば、その土壌の上に、「児童文学の胎生」を基礎とする「文芸読本たる」「一般的な性格」の教科書が出たのであるから、「本意ではなかった」としても、いきおい、「文学指導を生命とする者が多」かったのも当然であつたであらう。

ともかくも、「私の本意はどこまでも言語の発生体系にこだわつていたのであり、あらゆる言語表現がここ（引用者注——前記第「児童文学の胎生」で）から生まれることを念としていた」（註）と言われる「サクラ読本」の教材研究が、どのような形においておこなわれていたか。その教材研究のしかたそのもののなかに、当時の国語教育——とりわけ言語教育理論消化の実質が端的に示されているにちがいない。そういう観点で、この時期の教材研究のありかたを考察しようとするのである。

戦後の国語科教育が、アメリカの指示や指導を受けつつも、伝統的にはまったく異質なものを力によっておしつけられたと考えるのではなく、わが国において戦前から育てられてきた「言語教育的国語教育観」が基礎としてあったからこそ、当然受けるべき影響を受けたのであるとする考えかたが、正当に認められるためには、この「昭和十年代前半期における」国語科教材研究そのものの検討を試みることは、じゅうぶん意味を持つものと言ふことができよう。

### 三

「小学国語読本総合研究」全十二巻は、藤村作博士を代表者とする「国語教育学会」が編集して、岩波書店から発刊したものである。

本書は「凡例」によれば、次のような主旨のもとに編まれている。

一、本研究は、小学国語読本の各教材について、その学習指導の基礎を豊富・確実・有力ならしめるために、あらゆる立場からの考察を試みたものである。即ち「要説」は編纂の立場から、「解釈」は国語国文研究の立場から、「指導」は実地教育の立場から、「参考」は関係諸学又は創作の立場から、夫々考察し、解説したものである。

一、各項の所説は、考察の方面又は範囲による区分ではなく、立場による区分であるから、時に重複又は対立を示すことがあるかも知れない。若しさういふ場合があつても、夫々の立場の徹底と、その上のみ成立つ真の統一のために、予めこれを避け、故意にこれを調和する如き方途には出でない方針であることを明記して置きたい。

一、本研究は、学習指導の根柢を確立し、その作用を強化するための基礎的考察であつて、各項の所説を以て直ちに教授又は指導の内容たらしめようとするものではない。しかしながら、何れも各教材に関する具体的な問題の提出であり、又その考察であるから、実際の教授又は指導に於て、その問題を展望し、その方法を発見するための有力な指針たらしめようとするものであることはいふまでもない。

「学習指導の基礎を豊富・確実・有力ならしめるために、あらゆる立場からの考察を試みたもの」であつて、まず巻頭に、「編纂概説」を掲げ、次に、「凡例」でもわかるように、各教材ごとに、「要説」「解釈」「指導」「参考」という項目に分けて、それぞれ別の執筆担当者が「考察」「解説」をしている。

執筆担当者は、巻ごとに若干異なっている。「巻三」の場合を挙げ

れば、次のとおりである。(五十音順になっている。)

(要説) 井上尅 大岡保三 各務虎雄 佐野保太郎

(解釈) 島津久基 玉井幸助 西尾実

(指導) 秋田稔三郎 浅黄俊次郎 岩瀬法雲 岩瀬六郎 大野静

大和鏡 加藤因 川西清 小池直太郎 河野伊三郎 五味義武

坂本豊 佐藤末吉 佐藤徳市 篠原利逸 武内好将 田上進吉

田中豊太郎 徳田進 西原慶一 原田直茂 藤野重次郎

(参考) 隈部一雄 関敬吾 武田祐吉 茅野蕭々 中西悟堂

この巻の「編纂概説」は、佐野保太郎氏によって執筆されていて、「一 形式方面」「二 教材」の二項に分かれ、「形式方面」はさらに、「平仮名の提出」と「漢字」の二部分に分けて記述されている。いま、それぞれの要点を引用しながら、要約的に概観すれば、次のとおりである。

#### ○平仮名の提出

「この巻の最も大きな役目は、平仮名の提出といふ事である。」と、まず書き出して、「従来のやり方について見るに」として、「尋常国語読本」、「尋常小学読本」とともに、「巻三の巻頭から平仮名を出し」、その出し方は「片仮名で書いた本文中の或単語を平仮名に直して上欄に出すといふ方法によつて」きた点は、兩者共通であるが、後者は「少し変つたやり方をして、その課で習つた平仮名を以て、練習問題を作つて居る。」点に、わずかの違いが見られる。「此等の法は、従来たいした非難もなく行はれて来たものであつて、大体に於てよきさうに思はれるが、その欠点について考へると、先づ『さくら』と書いても、それが本文中のどの字にあたるの

か、はつきりしない。」そこで、どの平仮名が、どの片仮名にあたるかを、はつきりさせるためのくふうを、二、三試みたが、「かうしたやり方に共通の欠点は、平仮名と片仮名を同時に見せる為、習ふ者が兩者を混同しておぼえるといふことである」点にかんがみて、「いろ／＼研究してみると、平仮名提出の法が六七通も考へられ」と言う。それで、「所謂實際家方面の意見を徴することとし、東京の両高師附属小学校その他に此等を示し、実際について研究して貰つた。ところが、その結果は、我々編纂関係者が最もよいと考へて居たやり方と一致した。それは即ち最初から平仮名ばかりの文を出して、片仮名を暫く出さないといふ法である。」

そのために、「春が来た」という韻文を第一課教材とし、以下「四課つづけて韻文を出してあるが、それは畢竟平仮名を教える便宜上から来て居るので、いづれも、この学年の最初に習ふものとしては、内容形式とも、比較的單純で、程度が低い。これはつまり平仮名の修得といふことを第一の目的として進んで行かせる為である。」

つまり、韻文教材を、学年の始めにあたって四課もつづけて配当した理由は、平仮名修得の便宜のためであるところである。「春が来た」は「尋常国語読本」巻四の最後のところにあつたものであるが、それを巻三冒頭に据えたのは、「内容・形式とも極めて單純で、既に唱歌として普く知られ、殊に繰返しが多いことは、新たに平仮名を教へる場合の材料としては、最も適當と思つた」からにほかならない。

右の記述を要約すれば、次のとおりである。

1 巻三は、平仮名の提出ということをも最も大きな役目とする。

2 平仮名の出し方は、従来と違って、最初から平仮名ばかりの文にした。

3 それを決定するにあたっては、實際家方面の意見・研究を参考にした。

4 平仮名初出の教材としては、韻文が最も適当だと考えたので、連続四課、韻文教材を配した。

従来の、本教材は片仮名にし、少数の単語についてのみ上欄に平仮名を示して対照させることによって平仮名を修得させようとする方法に対して、これは大きな変革である。文字という言語要素の指導の場合にも、センテンス・メソッドの考え方がつらぬかれており、しかも、現場の実践の中から判断の拠りどころを求めたという点で、これは評価されるであろう。

いっきに平仮名を学習させようとしたのも、「最初の所はなまじ片仮名を出すと、平仮名の方を忘れたり、両者を混同したりする恐があるから」であり、全体二十四課のうち第十一課まで、全部、平仮名・漢字の文章としている。第十二課以後には、「サ、舟」(十二)、「一寸ポフシ」(十五)、「キンギョ」(十八)、「自動車」(二十一)というふうには、「教課を隔てる毎に片仮名の課を置くこととし、以て片仮名の練習を忘れてしまはないやうにし」て、配慮のほどを示しているのである。言語要素指導における集中的な取り扱ひの意義をふまえた配慮かと思われる。

#### ○漢字

「最初の中は、平仮名の修得に全力を注がしめる為に、暫く漢字の方の新出は控へ」て、「十課に至つて、始めて新字を出すこととした。」と述べる。ここにも、「平仮名修得」をこの巻の「最も大

きな役目」とする考え方が一貫している。

この巻で提出した漢字は、新字九十三字、読みかえ二十五字で、従来より、新字で二十二字増加となり、「巻一から巻三までの合計でいふと、旧読本は百二十字、新読本は百七十五字であるから、三巻を通じて計算すれば、五十五字の増加といふことになる。」と述べている。

#### ○教材

「材料の中、従来の読本から、そのまま――極少しの修正箇所くらゐはあつても、殆どものとまゝで採つたものは『春が来た』『かんがへもの』『うちの子ねこ』『ねずみのちゑ』。或程度まで修正を加へて採つたものは、『サ、舟』『浦島太郎』。すつかり書交へたものは『牛若丸』。それから『ひよこ』は、旧読本にあつた長い文の一部を採つて、書交へたものである。

内容から見ると、児童の生活を写したものの、又、これに直接関係あるものが大部分で、その他に神話・伝説・童話の類があるが、神話はたゞ『国びき』が一つあるだけ、その多くは、更に上の級にゆづり、『牛若丸』も、ただ一篇の伝説として出しただけで、これはまだ歴史として義経の話を出したのではない。

材料を外国に採つたものは、『蛙』『ねずみ』の『金のを』であるが、此等は勿論外国の話を紹介するつもりで出したものではないから、取扱に当つては、ただ日本の話として見ればよいわけである。」

以上が、この「教材」の項の全文である。この「編輯概説」全体を通じて、特に目立つ点をあげれば、この巻の特性のためでもあるが、言語要素(中でも、平仮名・漢字などの文字に関するもの)について

の編修者の意図や配慮に大部分の紙幅がさかれている事実、まず気づくのである。すなわち、「一 形式方面」では、平仮名・漢字の問題だけに限られていて、言語、あるいは、児童の言語生活に切りこんでいこうとする傾向は、少なくとも、この「編纂概説」からは汲みとることができない。言語教育を志向した教科書と言っても、依然、言語要素の性格は強いと言わなければならないであろう。

しかし、平仮名と片仮名のいずれを先習すべきか、平仮名の出し方は、どのくらいの数のものを、いつから提出したらよいか、などについての問題を一步進めるめどを示したものととして、この巻三の意義は認められるであろう。

「教材」の項においては、「児童の生活を写したものの、又、これに直接関係あるものが大部分で」と言っているように、生活重視の立場は示されているが、児童の生活一般であって、言語生活という観点からの教材化の側面はうたわれていない。

#### 四

次に、各課——教材ごとの記述について、ここでは主として「一 春 が 来た」「二 なはとび」「三 うさぎ」「四 とび」の巻三冒頭の四つの韻文教材に即して、その概要を見ることにしよう。

#### ○要説

これは、「編纂の立場から」（凡例のことば）、教材採択あるいは執筆の観点、指導上の基本的なねらいなどについて述べた項目である。

「一 春 が 来た」の場合は、井上赳氏が、「読方の教材は文章であり、又文学でなくてはならない。それは片仮名に於てさうであつた如く、平仮名に於てもさうである。唯そこに一つの困難があ

る。既に一箇年片仮名による読方訓練を経、読むことに相当の進展をなして来た児童に、如何にして適度の平仮名の数的制限を保ちながら、しかも適度の形式と内容を具備する教材、即ち文章を与へるかが問題である。」と書き出して、「この困難を征服すべき唯一の教材は韻文を描いて外にないのである。」と言いつつ、その理由として、「韻文は形に於て簡単であり短小でありながら、内容的含蓄を有する。殊に童謡は、同じ形を反復することに依つて成立するものが多い。形式の簡短と反復とは、新字の提出を適度に制限すると共に、学習的印象を深からしめる可能性を有する。」点を挙げている。そして、「巻三の第一課から第四課まで、連続的に韻文教材を掲げた理由は、これで十分明瞭になつたことと思ふ。」と述べている。

そして、こうした措置をとつたことによつて、「旧読本のやうに、片仮名の文章を掲げながら欄外の平仮名の範語に重大な使命を持たせて、教材の目的を分裂させた弊や、唯徒に文字を注入しようとした論理主義の弊から脱却し得たのである。」と、新読本に対する自信のほどを表現しているのである。

さらに、「春 が 来た」という歌謡そのものについて言及し、「この詩ほど形式的完全を有するものは恐らく他に多くの類例を見ないであらう。」と言ひ、「童話・伝説の形式に心理的解釈が可能であるやうに、歌謡の形式にも亦それが可能であり、さうしてそれが実は詩的価値をも決定する所似なのであつて、「要するに歌謡の幻想性は、音楽のそれと同じやうに、形式美に原由する所が多々、さうして此の詩の幻想性が、かなり児童教育に重大な任務を有するものであることを考へねばならないと思ふ。」と言っているのである。

すなわち、この「要説」において、「編纂者の立場から」、こ

の教材を、二つの教育的機能にもとづいて採択したことを説明しているのである。それは、まず第一に、平仮名修得の目的に最もよくかなった教材であること、第二に、形式美に原由する幻想性が教育上重大な任務を持つていることの二面である。むろん、大目的は、第一の平仮名修得上の機能であるが、旧読本のような「教材の目的を分裂させた弊」や「唯徒に文字を注入しようとした論理主義の弊」からの「脱却」を意図したところに、生活性・心理性の国語科教育への導入の意欲がうかがえるのである。

しかし、「春が来た」が、その内容として児童の現実の生活感情や心理にアピールするかについては触れられていない。ただ「形式美に原由する」「此の詩の幻想性」に教育的価値を求めようとしている点は留意されなくてはなるまい。「歌謡の形式」に「心理的解釈が可能であ」って、それが「詩的価値をも決定する所以なのである」という見解から、この「春が来た」の教材としての教育的機能を導き出すところは、「児童文学の胎生」を基礎とする「サクラ読本」の性格としては当然であろうけれども、その標榜である生活主義も限界のあるものであったことは否定できないであろう。

ただ、「文字を注入しようとした論理主義の弊」から脱却しようとして、言語的機能（ただし、ここでは言語技能あるいは言語能力の機能に関する考察はまだなく、言語要素的機能だけはあるが。）とともに価値的機能を取り上げようとしている態度は重要だと思われる。

こうした態度は、他の三つの教材の場合にも見られるところである。

「二 はたとび」——（大岡保三氏執筆）「平仮名を指導する目的をも有してゐる。従つて、一、内容が簡易で、児童の理解に容易であること。二、表現に繰返し形式が多く、同じ文字を反覆練習するに便利であること。等の特徴を具へてゐる。」とある。「……目的をも有してゐる。」という「平仮名を指導する目的」よりも上位の目的となるものがあることを、この「も」は暗示している。それについては直接説明してはいないが、その記述によれば、「児童の生活を写した」教材であつて、「此の遊戯は、衛生的であるばかりでなく、段々高くなるところに、發展的の気持がある」と言つてゐるところなどからも、生活性に機能を求めていることがうかがえるのである。

「三 うさぎ」——（佐野保太郎氏執筆）先に見た「編纂概説」の項において、氏は、平仮名修得上の目的（これは、巻三の「最も大きな役目」であると述べてある。）ということについて、まとめて述べているので、ここでは再びその面の機能についてはふれていない。解釈上の問題として、「家に飼つてある白兔を庭へ出してやると、喜んで飛びはねるといふ意味を歌つたものであり、そのうさがさし絵には二匹描いてあるが、「一匹と見るのが普通ではないかと思ふ。」ことなどを述べている。

「四 とび」——（各務虎雄氏執筆）「平仮名新字を授けることを主眼として提出したものであるが、同時に、鶯の舞ふのどかな春の情趣に触れさせようとするものである。」と冒頭に述べ、末尾に次のように述べてある。

「本課は、叙上の如くにして平仮名新字の教授を主眼として登載されたものであるから、これが取扱は、随つて文字教授に主力を注



ぐべきものであることはいふまでもない。けれども、文字だけを教授し得れば事足りるべき性質のものでもないのであるから、表現内容の正当確実な理解に導入する必要があることは、勿論である。また韻文としての特殊な指導を必要とすることも、敢へて述べるまでもないであろう。要は、前課までと同様に、普通の教材に比して文字教育に特別な努力を要請されるといふまでのものである。文字教授のために、同語的・文学的指導を怠ることがあつてはならない。」

要するに、以上のように、この「要説」では、平仮名指導の目的を主眼として選んだ教材であるが、同時に、内容価値的機能面をも重視するようになるといふ総合的な取り扱いを要請している。「もちろん新字の指導をなほざりにしてはならないが、しかしあまりに最初から神経過敏になつて、児童の誦讀読みを気にしたり、随つて文字の一端を極端に抽象応用化することは、却つて児童の心意を萎縮させぬとも限らない。要は教材を適当に活かすことであらう。」

（「春が来た」の要説1井上越氏）と言つているように、言語要素だけを抽象して、児童の心理や生活から遊離した学習指導におちいることを警戒する基本的な態度がうかがわれるのである。

注

- (1) 西尾実「国語教育問題史」(刀江書院「国語教育講座第五巻 国語教育問題史」) 昭26V所収) 12ペ。
- (2) 興水実「言語教育の歴史」(河出書房「現代教科教育講座2 言語教育」) 昭32V所収) 10ペ。
- (3) 西原慶一「国語教育の歴史と現実」(雑誌「実践国語」26巻307号臨時増刊) 昭40V) 326ペ。
- (4)(5) 井上越「国語教育の回顧と展望」(読本編修三十年一)

(前掲(1)の書所収) 60ペ。

(6) 同右書。61 62ペ。

(7) 仲新「教科書」(文部時報第一〇二二号・「日本の教育90年」) 昭37V所収) 75 76ペ。

(8) 前掲(1)と同じ。12ペ。

(9)(10)(11) 前掲(4)と同じ。五九・六〇ペ。

〔付記〕 本稿は未完である。このあとは、別の機会を得て続けることにする。

(昭和四二・六・二五)  
(愛媛大学教育学部講師)