

昭和初期の科学的文章の指導

——原田直茂先生の場合——

坪田淳子

はじめに

原田直茂先生は、明治四四(一九一)年に福岡県福岡師範学校を卒業され、福岡県筑紫郡吉木尋常小学校訓導、福岡市大名尋常小学校訓導、福岡県女子師範学校訓導をなさり、大正八(一九一九)年から、広島高等師範学校訓導となられた。以後、昭和三〇(一九五五)年に退職なさるまで三六年間、その任にあたられた。

その間、数多くの著作がなされ、論考が発表されている。広島高等師範学校付属小学校の機関誌「学校教育」に初めて論文を発表されたのは、大正九(一九二〇)年の二月である。それから、「読方教育の本領」(昭和五年六月一日、目黒書店)がまとめられるまでに約六〇編の論考が発表されている。

「学校教育」の昭和二年三月号、七月号、八月号には、「読方教育の変遷」が発表され、明治初期から昭和二年当時までの読方教育の展開を、次のように五期に区分されている。

- 第一期 明治初年より明治三二年頃まで
- 第二期 明治三二年頃より明治四〇年頃まで
- 第三期 明治四一年頃より大正三年頃まで
- 第四期 大正四年頃より大正八年頃まで

第五期 大正九年頃より昭和の今日(昭二年頃)まで

いま、これらの各時期の傾向をまとめてみると次のようになる。

第一期 注入を主とした古文漢文教授を脱しない形式主義の読み方教授であった。

第二期 小学校令の改正が行われ、読書作文習字が国語科に統一された。読本教材の内容の脱線の附説や過分量の敷衍を行った読み方教授であった。

第三期 語法、修辭法など形式尊重の読み方教授であった。文章の分類の研究なども盛んであった。

第四期 前期の通弊を脱し、形式内容の二元的取扱いに力が注がれた。

第五期 文章の生命(形象)をつかませることが主張されたり、読むことによって自己成長や自己発展をはかることが主張されたりして、読みに対する考えが進展した。

原田直茂先生は、このように読み方教育の歴史的展開をとらえ、広い視野に立って読み方教育への提言をされた。

本稿では、昭和初期の論文の中から、科学的文章の指導について述べられたものを取り上げ、考察することにする。取り上げるのは、次の五つの論考である。

① 「読み方に於ける各種教材の特質とその指導」〔「学校教育」昭和四年六月号〕

② 「科学的文章の特質と指導」〔「学校教育」昭和四年七月号〕

③ 「科学的教材の特質とその指導」〔「学校教育」昭和四年八月号〕

④ 「など教材の考究」〔「学校教育」大正一五年九月号〕

⑤ 「など教材の考究」〔「学校教育」大正一五年一月号〕〔注以下、論考を上記の番号①～⑤で表す。〕

これらの論考は、後に著作「読方教育の本領」の第七章第八章に収録される。「読方教育の本領」は、次のような構成になっていた。

〔特に第七章第八章を詳しく示す。〕

第一章 緒言

第二章 読み方教育の変遷

第三章 読み方教育の使命

第四章 言語の本質と其の陶冶

第五章 読むことの意義

第六章 読み方指導の根柢

第七章 読本教材の類別

第一節 読本教材の類別

第二節 文章の本質から見た類別

第八章 科学的文章と指導

第一節 読本に現はれた科学的文章

第二節 児童の理解と科学的文章

①

第三節 科学的文章指導の着眼点

第四節 大意把握と要約

第五節 要約の指導

第六節 など教材の特質と取扱

第九章 芸術的文章と鑑賞

第十章 読み方指導の一般過程

第十一章 読み方教育の朗読法

第十二章 補充教材問題

「読方教育の本領」に収録されるにあたっては、誤植の訂正や多少の修正がなされている。

一、読方教材の分類

第三期国定読本（大正七年～昭和七年）の編纂趣意書では、その教材を修身的教材・歴史的教材・地理的教材・実業的教材・国民的教材・文学的教材の七種に分類してある。この分類についての原田直茂先生の見解は、次のようである。

「趣意書の分類は、此の引用者注、編纂趣意書のこと」説明にもあるように決定的のものではなく、又教材取扱の根柢なり方針なりを示すほど有力のものではない。其の規準は、主として表現されている素材の種別によって居るようである。上海、瀬戸内海、北海道、南米より、等、素材を地理にあふいだものは地理的教材と銘打ち、蛙、磁石、象、太陽等と理科に求めたものは理科的教材の中に追いこんである。表現の意図乃至動機などは殆ど顧慮されていない。

②
③
④
⑤

したがって、修身的教材、歴史的教材、文学的教材の相互間や、地理的教材、理科的教材、実業的教材、等の間には、錯綜混線、誤解がかもされ易い。」(①三二〇p.)

編纂趣意書の素材による読本分類のあいまいさを指摘し、さらに「読本の分類法は、文章の中にならべられた物の品定めにすぎない。それが教材取扱に貢献するほどのものではない。むしろなくもがなの感が強い。」と批判されている。教材取扱いに貢献するような分類が求められているのである。素材ではなく、表現の意図乃至動機による教材分類が求められているのである。それまで長く広く行われてきた叙事文・記実文・説明文・議論文に分ける分類についても、判然としないと述べ、「文章の態度様式」によって教材を分類しようとするのである。

「文章は一切の生活の文字表現である。ところで、我々の生活を表現するとして、そのとる態度によって、自ら表現様式もことなってくるものである。殊に理知に訴へて理解させようとする場合と、情意に訴へて感動を起させようとする場合とは著しい相違をみせてくる。数学の文、法律の文は前者の適例であるし、純文芸作品は後者の模式的のものである。余は文章全般をこの二つのものに大別してみたいと思う。」(①三二二p.)

表現するときの態度を「理知に訴へて理解させようとする場合」と「情意に訴へて感動を起させようとする場合」に大きく二つに分け、前者を科学的文章、後者を芸術的文章と名付けられる。編纂趣意書の素材による七種の分類のあいまいさや叙事文・記実文・説明文・議論文の混交などの問題点を十分克服しているとはいえない

としても、理知と情意という表現者の態度に即した分類の方が、読解指導の上で、それまでのものより有効に働くように思える。一つの文章には、当然、理知的なところも、情意的なところもあるはずであるが、どちらの要素が多いか少ないかと量的に考えれば、一応の分類はできるようである。

二つの表現の一般的特色として、挙げられていることを整理すると、次のようになる。

科学的表現	芸術的表現
概念的・抽象的	具体的
一般的・類型的	特殊的・個性的
論理的	永久的生命をもつ

(①三二三～三二四p.)

これらの特色をとらえられる基底には、芸術的文章に対する本質的理解が見いだされる。原田直茂先生のばあい、芥川龍之介や小川未明などの文章への洞察力は鋭い。それだけに、芸術的表現と科学的表現を、かえって対比させすぎている面も見られる。

科学的表現の特質である論理的とは、「論旨に前後の矛盾のないやうに、立言に不備のないやうに、論理の規範意識にてらして、秩序整然、首尾一貫すること」(①三二四p.)である。説明の中には、「論理の規範」や「論理の定規」といった表現があり、それらの示すものについては、さらに考察する必要がある。

次に、具体的に第三期国定読本「尋常小学読本」の中で比較的純

粹な科学的文章を、卷三から卷十二までの中で五一篇挙げられている。卷三から卷五の教材数は二六一篇であるから約五分の一にあたる。これらは、比較的純粋なものであり、このほかにも入れるべきものはあると考えられる。

原田直茂先生は、科学的文章をさらに、三種類に分けておられる。

a、事実を説明し、紹介することを主旨として居るもの。

b、或る概念や理法の理会を旨ざしているもの。

c、なぞの正体を発見させようとしてをるもの。(①三二五〜三二六)

aにあたるものがほとんどで、bは、高学年のものに多い。bに入るものとしては、卷九、十一、物の価のほかに、卷十二、六、商業、十八、法律などである。

cのなぞ教材は、「尋常小学国語読本」の中には、卷二、五、カングヘモノ 十九、ナゾ 卷三、七、かんがへもの 卷四、十九、ナゾの四つがある。編纂趣意書では、芸術的教材に入れられている。それを、科学的文章に入れた理由について、原田直茂先生は次のように述べられる。

「なぞに於て到達する地点は隠された正体の発見である。そこにならべられた条件を具有する物―事の発見である。結局は科学知の発見である。芸術美ではない。吾等の環境、経験界からの知の発見である。科学知を得ての満足である。従つて芸術鑑賞の心境とは著しく色彩を異にする。(中略)其の練磨せられる心力は、人情美、自然美を味得しての情緒の純化ではなくて、一步一步と条件を辿つて、ひた押しに押ししていく推理力、判断力、即ち思考作用の修練で

ある。」(①三二六〜三二七)

なぞ教材は、「科学知」を発見し、「推理力、判断力即ち思考作用」を修練するものだ、その特性を見抜いておられる。ほかの科学的文章とは同一に考えられないとしても、「理知」に訴えて解き明かそうとする点で科学的文章に入れられる。このなぞ教材は、現代の説明教材と特に違うところである。

原田直茂先生は、このように読本教材の新しい分類法を提示し、その一般的な特色をおさえ、具体的に読本教材を分類された。そこには、昭和四年頃の教育界に対する批判が込められているのである。読む作用とか言語の本質とか指導過程などを哲学的に理論づけることが盛んになるあまり、細密な教材研究がなされなくなったようである。

原田直茂先生は、「教育の具体方案といふものは、教材と児童の心理とから決定せられてくるものである。哲学的原理から規制された指導案が、教壇上に於て案外権威の少いのは此の間の消息をものがたつてゐるものである。かういう意味からして、余は常に読本教材の縦横の精査を主張し又自分でも微力をつくしてゐる。」(①三一九)と述べられた。ここには教材研究に対する原田先生の意気込みがうかがわれる。

二、科学的文章読解上の困難点

原田直茂先生は、実際に科学的文章を指導され、科学的文章に対する児童の態度について、「なぞ教材を除く外は、あまり興味もたないし、又理解も困難である。」と、その実態を指摘しておられる。

さらに、その原因については次のように三つのことを指摘された。

- 1、表現せられてをる事実が児童の生活圏内から遠ざかつてゐる。
- 2、あらゆる方が抽象的、概念的であり、しかも簡潔である。
- 3、一步一步、論理で押して行かねばならぬ。(①三二七〜三二九)

1は題材面からの指摘で、幅広い知識・文化を児童に与えようとする意図するために、児童の興味・関心や発達段階に対する配慮に欠ける面があるということである。現代においても、児童の生活や興味を考え、説明される対象の選択については十分注意が払われているが、原田先生によってそうした点が指摘されていたのである。

2は表現面の困難点である。すべての教材について言えることではないが、前出の「b、或る概念や理法の理会を目ざしているもの」に多い。全般に、文体がかたく、簡略すぎる感じがする。しかし、中には、母と子の会話を使得て表された「メリンス」(巻六、十九)のように取りつきやすい教材もある。

3については、次のように述べられている。

「児童の頭は直覚的であつて、論理の飛躍が多く、其のギャップに気づかないのは日々目撃するところである。ところが科学的の文章は、その特色として論理的である。一語一句も冗語を用ひず、二義をさしはさむ余地のない程論旨が徹底してゐる。これを理解する時には、其の章句を辿つて、一步一步と、ひた押しに押しして行かなければならぬ。一句で考へ、一文で考へ、思考、綜合、統一づけて行かなくてはならぬ。」(①三二九)

このように、前後に矛盾がなく、立言に不揃のない論理的な文章

を理解するには、「其の章句を辿つて、一步一步と、ひた押しに押しして行かなければならぬ。一句で考へ、一文で考へ、思考、綜合、統一づけて行かなくてはならぬ。」と読みの方法が主張されている。

ここで言われている読みの方法(原理)に、一語一語、一文一文の分析・総合をくり返しながら読み進めていく現代の読みの一つの理論の源流を見出すことができる。論理的な文章を読むための一つの典型的な方法と言えるのかもしれない。「一步一步」「ひた押し」に着実に読み進め、それを「綜合」「統一」して一つのまとまりとして把握する読みである。

現代において、科学的文章に相当する説明的文章は、魅力のある題材を選び、叙述も洗練されるようになってきたが、児童・生徒の興味・関心はまだ低く、また論理的に思考し、読み取っていくことも難しく、これらの点は共通の困難点のようである。

三、指導上の着眼点

以上のように、原田直茂先生は、教材の分類をされ、また学習者の立場にたつて科学的文章理解上の困難点を明らかにされ、そこから一つの読みの方法をも提示された。さらに具体的な読解指導上の方法について、原田先生の考えをみていくことにする。

まず、ここで対象とされるのは、科学的文章の中でも、「a、事実を説明し、紹介することを主旨として居るもの」と「b、或る概念や理法の理会を目ざしてゐるもの」であり、「c、なぞの類」は別に述べられる。

原田直茂先生は、科学的文章の指導上の着眼点として、次の四点

を挙げられている。

a、表現をとほして、そこにあらはされた事実、理法を確実に理解させなければならぬ。(②一九ペ)

b、代名詞、副詞、接続詞等の小さいことばの一つ一つに特に着眼させ、その有つ役目を理解させなければならぬ。(②二〇ペ)

c、表現されてゐる事実、理法の独自の価値を充分に認めなければならぬ。(②二二ペ)

d、文を要約するの修練、それは科学的文章の重要視点である。(②二三ペ)

「着眼点」として挙げられているこれら四つのは、科学的文章指導の目標として考えることができる。

原田直茂先生は、科学的文章指導のねらいをどこに置いておられたのか。

aは、「想像連想の翼を大ならしめようとする芸術的文章」(②一九ペ)に対して、表現に即して確実に書き表されている内容をとらえさせるといふことである。この読みとりの力が、「実社会の実用的文章の正確なる理解の根柢」になると述べられ、あくまでも文章を正確に読みとるといふところに重点が置かれている。

bは、aの目標を達成するための重要な視点である。代名詞、副詞、接続詞を文法的、語法的に理解させることではない。「みだりに」「再び」「殆ど」といった副詞、「其の」「これ」といった代名詞、「又」「それから」といった接続詞を「小さいことば」と表現され、これが科学的文章を説解するための鍵であると述べられる。

「これらのことばは文の思想関係からみると極めて重要な表現

の役目をおびてゐて、これらの文の理解はこの鍵に手をそめなければ出来がたいのである。この言葉の急所にくひついで、文を読みやる態度を養はなければならない。誤解のないやうに一言加へておく。代名詞、副詞、接続詞などの名称をあげたけれども、それは文法的、語法的にはじくる意では決してない。文の事実関係、思想関係を明かにするための留意点である。」(②二二〜二三ペ)

「この言葉の急所にくひついで、文を読みやる」というところには、主体的な生き生きとした読みの姿を求めておられる原田直茂先生の考えが出てゐる。しかも、この「小さいことば」にくひつくことが、明治後期から大正初期(原田先生の時期区分では第三期)の語法・修辭法などの形式面ばかりを重視したものにならないように、歴史的視野に立つて留意されている。

cは、科学的文章に書かれていることから、言いかえれば文化的価値をもっと重視すべきではないかという提言である。

「読み方は地理や理科のやうに、事実を先づ第一にとは、努力しない。文章へ文章へと、向ふけれども、握りえたその価値は、確実に、永続的に、保つべきではなからうか。明治三十五六年代に行われた脱線的内容の授与に没頭しようとは毛頭考へないけれども、近頃の様に、読本取扱が、内容価値(殊に科学的内容)に対して、あまりに刹那的であり、あまりに瞬間的であるのは、とらへた貴きあるものをむざ／＼と捨てて行く感が深い。惜しむべきことである。科学知の独自性をみとめて行く。そこに芸術的教材とはことなつた色彩見出すのである。」(②二三ペ)

芸術的教材は鑑賞するまで、科学的教材は記憶するまで要求され

ている。新内容主義とも言える。

dは、原田直茂先生が最も強調されている点である。cで、内容を重視すべきことを主張され、ここでは、読み方独自の使命としての要約について次のように述べておられる。

「いかに事実を地理に求めても、理科に仰いでも、読み方独自の使命は別箇に存してゐる。それは、それらの事実がいかに表現に結びついてゐるか、いかに統一づけられてゐるかをながめさせる点である。」(②二三)

要約するということは、事実と表現(文章)の結びつきをとらえることによってなされなければならないという考え方である。文章から事実を読み取るだけでなく、客観的な視点から、事実がどのようになら表されているかを見るということである。対象をどんな視点からとらえ、どんな順序で述べるかといったことである。巻七「海ノ生物」による具体例から見ると、最終的には、次のような梗概の表解としてまとめられている。

一、総序……海中には種々の動物や植物が棲息してゐること。

二、魚類……
水の表面に近い所を泳ぐもの
藻の間を泳ぐもの

三、蝦、蟹、たこ、いかの類

四、貝類……
砂、泥の中に居るもの
岩や其の他についてゐるもの
ついていてもはなれるもの
ついていたら決してはなれないもの

真珠貝

五、蟲類……珊瑚、海綿

六、獸類……
陸の獸類に似たもの
魚に似たもの(③四八)

四つの指導上の着眼点をみると、原田直茂先生は、科学的文章教材においては、書かれてある内容を確実に読みとらせることを重視しておられる。しかし、それを読み手がどう判断するかというところまでには到っていない。

次に、なぜ教材の指導について述べることにする。原田直茂先生は、「条件から得た科学知への到達と、それによつて高め或は深められる思考作用の練習」(④七六)をねらいとする。教材の指導法を二つの場合に分けて考えておられる。一つは、なぜの正体を発見し得ない場合、一つは、なぜの正体をつかみ得た場合である。前者の指導の要点については、次の三点に集約されている。

1、第一条件にあてはまるものを数多く挙げさせる。
2、それ等の事物を次に来る条件で制限させて行く。

3、論理と事実との緊密さを考へ味はせる。(⑤五九)六〇) 後者の場合は、「そのとらへ得た正体を条件に照らして検査すること」(⑥六〇)が、唯一の指導の要領であるとされる。なぜの条件を一つ一つ確かめて、共同討議を重ねていくことで、思考力が高められていく。

しかしながら、「なぜ教材」は他の読本教材のように、読みの力を着実につけていくというのではなく、正体を追求するプロセスにおいて、論理的な思考力を養うものである。また、楽しみとしての教材である。それについて、次のように述べておられる。

「なぜ教材が児童ばかりでなく、大人の生活にも歓迎せられる所
以のものは、不明の事実、朦朧怪物を探り得ての愉びであり、満足
である。疑問の科学知を追求する興味である。しかもそれが常識的
に解決せられるところに民衆の文学の遊戯として生命をたもち、発
展してきたものである。」(④六〇ペ)

ゆえに、なぜ教材選択の留意点として二つのことが挙げられてい
る。一つは、常識的に考えられるよう、難解ななどは避けること、
今一つは、新鮮な教材であることである。

四、要約の指導

原田直茂先生は、当時の読み方教育における大意把握(要約)の
指導のようすを、次のように述べておられる。

「要約に似たものに大意把握という言葉がある。それは亦、読み
方教育の實際に、よく実行されている事実である。よく見る。一二
回の通読がすむと『どんな事が書いてありましたか、大事なところ
をいつてごらん』或は『まとめて、一口に言つてごらん』型の如く
に要求する。かうした作業、要求、の盛んになつたのは、器械的読
方、理解的読方、審美的読方、など、區別をつけて、読ませた弊を
打ちやぶつたにはじまつてゐる。読みは読み、意義は意義と別箇に
考へて、意味を伴はない読みをあえてした、それを救はんとしたの
である。此の主張、要求は正しい。ところが、大意把握という言葉
も、用ひる人によつて、それ／＼異つてゐる。多種多様な場合に適
用されてゐる。それだけ内容が漠然としてゐる。」(③四九ペ)

通読後の大意把握が定着し、意味を考えながら読みが行われるよ

うになり、明治三〇年代の読み方から一段と進展してきていること
がうかがえる。しかし、原田直茂先生は、「大意把握」の内容が
いろいろあり、指導上問題点もあることを指摘し、「大意把握」とい
う言葉を用いず、「要約」という言葉を用い、それを「文のあらは
す事実の約説、即ち文の要領の縮約の意である。」(③五一ペ)と定
義しておられる。要約が、事実と文の結びつきをながめていくこと
からなされるということは、前に述べたところである。その文に表
れた事実をまとめていくことが、要約ということになる。

次に、その要約の指導を、原田直茂先生がどのようにしようとし
れたかを見ていくことにする。まず、一般的な指導過程を五段階に
分けて考えておられる。

- 1、表現されてゐる事実を充分に理解させる。
- 2、表現事実からして、文段を考えさせてみる。
- 3、題目と対照しながら各段の要点をつかませる。
- 4、各児童がつかみ得た要点を比較研究させる。
- 5、各段の要点からして、それらを文に綴らせて、一篇の要約を
なさせる。(③五三〜五四ペ)

第一段階では、「ざぶ／＼と事実にひたらせること」(③五三ペ)
がねらいとされている。第二段階では、事実に基づいてあらたに段
階を定める。読本文章の段落ではなく、事実に基づいた段落を見つ
けるのである。第三段階では、前段階の段落にしたがって、各段の
要点をまとめるのである。題名、つまりその教材で書き表そうとし
ているものを、常に念頭に置いて、それによつて統一してまとめた
り、文図を使つたりすることも効果があると述べておられる。第四

段階、第五段階の指導では特に重要なこととして、次のような指摘がある。

「常に文章其のものを眼前に引きずりて、明瞭に適確に、「かゝる文章の上から見て」といふ実証を全児童に見せて行くことが、要約の呼吸をさとらせる上極めて大切である。その為に余は常に全文を板書して、主要点と他の部分との関係を考へさせることに努めてゐる。」(⑤五五べ)

児童の眼の前で、要約のし方を示すことが、効果があると、指導方法の一つを示しておられる。それでは、具体的にどのような実践がなされていたのか。原田直茂先生の実践の指導過程を示すと、次のようになる。これは、『尋常小学国語読本』巻五、八の「ツバメ」という教材の場合である。短い教材であるので、各段落の要点をまとめる段階はなされていない。

第一次

- I、題名を板書し、「ツバメ」について話し合う。
 - II、各児童、通読する。
 - III、わかったことを話し合う。
 - IV、指名読みを二回する。
 - V、範読を一回する。
 - VI、わからないことを話し合う。
 - VII、難解な部分を聴写する。教師も板書する。
 - VIII、話し合う。
- #### 第二次
- I、各児童、通読する。

II、指名読みを二回する。

III、前時の復習をする。

IV、話し合う(残りの部分)。

V、全文の要約をする(各児童)。(教師はこの間に全文板書する。)

VI、要約したものを発表し、相互研究する。

第三次

朗読法の指導、文字方面の練習が行われた。

(実践例は省略されている。)

第一次のIVの話し合いでは「ツバメ」という語句の意味を話し合い、さらに、ツバメの速さについても話し合い、文章に書かれていることをさらに詳しく具体的に解させている。

この実践例のばあい、「さぶく」と事実ひたらせること」とは、書かれている事実にもとづいて、さらに児童の知識や経験、教師の説明によって、事実を具体化することのようである。第二次のIVの話し合いにおいても同様に、具体的に詳しく読み広げている。科学的文章が抽象的であるので、具体的に理解することが必要なのである。内容(事実)を重視する原田直茂先生の考えが如実に表れている。

また、第一次のVIIIでは、雁と燕を対照させて書かれた難解な表現を確実に読みとらせている。

要約の指導については、「一通りわかつたでせうから、此の課の大事だと思はれるところをぬきだして、なるだけ短くして、お話のわかるやうにしてごらん。」(⑥六二べ)と発問し、児童に要約をさせている。自分なりのことばでまとめるというのではなく、大事な

ところをつなぐという要約のしかたである。

おわりに

原田直茂先生は、読み方教育全体（歴史的観点も含む）を視野に入れ、その中で科学的文章の指導について触れられてきた。

まず、読本教材を科学的文章と芸術的文章に分け、その特色を明らかにしようとした。

さらに、児童の実態をふまえ、科学的文章指導上の着眼点をまとめられた。それは、新内容主義といえる事実（書かれてある内容）の重視でもあった。しかし、それはあくまでも、表現（文章）を指示語や接続語に留意し、確実に押さえた上でのことである。

また、科学的文章において、要約の学習と指導を重視なされる。

原田直茂先生の方法や実践は、昭和初期の読み方教育の中で高い水準にあったものであろうと思われる。題名によって文章全体を統一しようとすることや、一語一語、一文一文で考え、統一づけていくこととする読みの姿は、現代にも生きている。

本稿においては、昭和初期（四年頃）の原田直茂先生の科学的文章の指導の原理・方法のあらましを紹介しつつ、若干の考察を加えたしだいである。

（富山市立愛宕小学校教諭）