

1900年代の東京高等師範学校附属小学校における読方教育論

『教育研究』および全国小学校訓導協議会での議論を中心に

大西公恵 *ONISHI Kimie*

- 1 — はじめに一課題と対象
- 2 — 雑誌『教育研究』における1900年代の議論
- 3 — 読方教育をめぐる実践現場の課題—訓導協議会における課題の共有
- 4 — おわりに—現場との交流による「実践化」の深化

【要旨】 本稿では1900年代の東京高等師範学校附属小学校における読方教育の目標・内容・方法に関する議論について検討する。学校制度を教育実践として成立させるために、同校では具体的な子どもを想定した「実践化」を行い、制度と教育現場とを媒介する役割を果たしていた。同校での研究成果を全国の小学校教師に伝達するための媒体が雑誌『教育研究』であり、現場の教師が自らの実践経験をもとに協議する場として準備されたのが全国小学校訓導協議会である。本稿では、国語科の成立および国定教科書制度の開始によって国語教育の教科の枠組みと教育内容が制度的に成立する1900年代の議論に着目し、同校の教師がこうした制度をどのように「実践化」したのかについて検討した。さらに訓導協議会の開催によって教育現場の抱える様々な課題をふまえて、より子どもに即した「実践化」が行われるようになったことを明らかにした。

1 — はじめに一課題と対象

(1) 国語科の制度的成立

1900 (明治33)年の小学校令および小学校令施行規則を受けて国語科が成立し、「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ、兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」として、国語科の教科の枠組みが制度上定められた。また1903 (明治36)年には国定教科書制度の成立により、国語科を構成する「読ミ方」「書き方」「綴り方」「話し方」の4領域のうち、読方の教科書である『尋常小学読本』が刊行されることによって、読方教育の教材が公的に示された。

しかし、こうした教科の枠組みおよび教育内容の制度化をもって国語教育の目標や内容・方法が確立したとはいえない。国語教育において何をどう教えるかという実質的な部分については確固としたものが成立していたわけではなく、国語科の扱う教育内容は未確定な状態が続いていた。その理由は、国語科が読書・作文・習字を統合して形成された教

科であったということ、そしてすべての教科の基盤となる言語を扱う教科である反面、歴史や地理、理科といった他教科の内容が教材として採用されるといった国語科の教科の特性にある¹⁾。特に読方教育については、文章に書かれている内容の理解に重点を置く「内容主義」を取るのか、文を構成する語句や文法の理解に重点を置く「形式主義」を取るのかといった点について、論争的な状況が長く続くことになる²⁾。

(2) 東京高等師範学校附属小学校の位置

近代日本の学校制度は国家の強い主導性のもとで整備された。そして国語科と同様に、すべての教科について教育の目的や教育目標、教育内容が国家により準備され、現場の教師はその制度の枠組みに沿って教育実践を行うことが求められた。ただし、教育制度³⁾が整備されるだけで、教育実践が成立するわけではない。国定教科書および編纂趣意書によって選択・配列された教育内容と、教師用書によって示された指導方法は、政策によって規範化された教育の内容と方法であったが、ここで示された方法は指導の方針であり、具体的な教師と子どものコミュニケーションを想定したモデルではなかった。そのため教科書を使って具体的な知識の伝達・獲得の営みをどう構成するかという問題が残されており、対象である子どもの発達段階やすでに獲得している知識の質や量、教室における教師—子どもの関係性など、教室での具体的な子どもを想定した組み替えが必要となる。子どもの学びを成立させる営みとするために、教育制度を実体化させる営為、すなわち教育制度が具体的な実践として成立可能な形に組み替えられることを、本稿では「実践化」と定義づける。

こうした「実践化」に関する知識や技の生成や蓄積、現場の教師に対する提供といった役割を果たしたのが、政策と実践との間にあって両者を媒介する存在として位置づいていた教育会、師範学校、民間教育団体などである。その中でよりフォーマルな位置づけを政策の側から与えられたのが高等師範学校（以下、高師と略記）および高等師範学校附属小学校（以下、高師附小と略記）であった。こうした師範学校の附属小学校は府県立師範学校にも置かれていたが、高師附小は師範教育の「本山」とされた高師の附属小学校であることによって、最も権威的・体制的な位置づけとなっていた。

教科および教育内容の制度的成立とほぼ同時期に、同校では研究体制および研究成果の公開のための媒体を整えていく。まず1904（明治37）年2月に同校の主事および訓導で構成される初等教育研究会が発足し、初等教育の理論および実際についての研究が組織的に行われるようになった。各教科ごとに研究部を設けて研究会を開催し、その研究成果を同校での教育実践の改善に役立てるとともに、学外の教師に向けて発信した⁴⁾。そのための伝達手段として準備されたのが雑誌『教育研究』と冬期講習会⁵⁾である。これらの場が情報の伝達を主たる目的としていたのに対して、1913（大正2）年に初めて開催された全国小学校訓導協議会（以下、訓導協議会と略記）では、全国から教師が参集して学校現場における実践的な課題や方法的工夫といった情報を共有し議論した。また、協同的な実践構築の

場としても位置づいており、それまでの東京高師附小訓導と現場の教師の間のコミュニケーション様式を転換するものであった⁶⁾。

(3) 先行研究と残された課題

制度と実践とをつなぐ場について、これまでの研究において次のような関係構図が示されている⁷⁾。まず制度的なルートとして、全国的なセンターとして位置づけられる高師附小、サブ・センターとしての府県立師範学校附属小学校（以下、師範附小と略記）がある。そしてセミ・オフィシャルなルートとして地方教育会やその他の団体による講習会、地域の中心校が位置づけられる。

高師附小に関しては、これまで主としてその制度上の位置づけを明らかにする研究が行われてきた⁸⁾。法令上、高師附小は教員養成の場としての役割から、先進的実践研究の中心的拠点としての位置づけへとその役割の重点が変わっていったのだが、こうした位置づけを前提とした上で、その実践研究校としての実態が明らかにされてきた⁹⁾。そこでは、同校で行われた研究活動の前提となる学内の制度的状況（学級組織、教員組織、児童の入学・在学・卒業）、学内に組織された研究会における研究活動や研究内容、そこで形成された教育実践モデルを全国の小学校へ伝達することを目的とした講習会や研修について整理されるという形で、同校の研究・啓蒙活動が示されてきた。こうした研究においては、高師附小の法令上の位置およびそこでなされた活動は明らかにされているが、そうした啓蒙活動が同校から全国の小学校へ向けての伝達という構図で描かれているため、高師附小が置かれた位置を同校を取り巻く様々な場との関係で論じた研究になっていない。そのため、高師附小で行われた研究活動を支えた学問的研究の基盤や、啓蒙活動の受け手すなわち教育現場における高師附小の提示した実践モデルの受容のあり方などが十分に検討されておらず、高師附小による活動の位置づけを動態的に捉えることができていない。

この他、制度と実践とをつなぐ「実践化」を行う場としての役割に注目した研究として、高師附小以外には、セミ・オフィシャルな中間団体として位置づいていた地方教育会に着目した研究がある¹⁰⁾。地方における教育政策と教育要求の現実的・具体的調整を担った地方教育会を「教育情報回路」として位置づけ、その組織のありようや事業を整理することで実態を描こうとする研究である。これまでの地方教育会研究が教員史、教育団体史として断片的にその一面性が紹介されていたにすぎなかった状況にあって、この研究はそこでのどのような事業がなされたのか、そしてその結果としてどのような教育情報が作られ、地方の教育現場へと伝達されていったのかという具体相を明らかにした。また、地方の実情や地域の教育課題に即して教科書研究を行い、教科書の独自の使用法についての共同研究を行って地域独自の教育実践モデルを作る事例¹¹⁾や、協議会を開催して現場の教師の実践経験を研究発表する機会を保障し、それを市の教育内容行政へ反映させる機能を有していた事例¹²⁾など、「実践化」過程に着目した研究もある。ただし、これらの研究では制度から実践へという方向性で「実践化」が捉えられており、実践の側から立ち上がる課題が制

度そのものを問い直す契機となるという側面が十分に描かれていない。本稿では制度と実践との双方向的関係を意識しつつ、東京高師附小でなされた「実践化」の様相を明らかにしたい。

また、高師附小、師範附小、地方教育会といった「実践化」の場において、制度と実践とを媒介する手段として重要な役割を与えられていたのが教育関係雑誌である。教育に関する雑誌の発掘および刊行状況や書誌的情報の整理は、まず文部省関係雑誌から始められ¹³⁾、教育に関するテーマを扱った雑誌を網羅的に取り上げて内容による分類を行い、刊行実態を明らかにする研究が行われてきた¹⁴⁾。1880年代に『教育時論』や『教育評論』といった雑誌の刊行により、教育を論じる場自体が成立し、その後1898(明治31)年には『教育実験界』が発刊され、現場の教師に対して実践上の技術に関する情報を提供する教育方法研究雑誌あるいは教育実践研究雑誌と呼ぶべきジャンルの雑誌が相次いで刊行される。高師附小による雑誌もここに位置するが、その中で特に東京高師附小の『教育研究』は教授法研究の拠点である高師附小における研究成果の発表の場であったため、普及度も高く、権威あるきわめてモデル伝達的性格の濃い雑誌¹⁵⁾として評価されていた。

しかし、これらの教育雑誌研究は主として創刊号を中心とする情報をもとに整理が行われたものであり、記事の内容の変遷や主たる執筆者の推移といった全体像を示すものとはなっていない。このため、個々の雑誌が刊行された時代状況や社会背景およびその状況下における教育課題を反映して誌面がどのように構成されているか、そしてその内容を変容させつつ社会にどう対応していったのかという歴史的・社会的位置づけが十分になされていない。このように雑誌自体の特徴が検討され位置づけられていないという研究状況は、そこに掲載された言説の扱い方にも影響を与えている。教育史研究においてある特定の人物の言説や実践記録が史料として採用される場合、その多くは掲載された論稿が雑誌そのものの特徴(言説が展開された場の特質)とは切り離されて扱われている。

本稿で扱う『教育研究』や訓導協議会についても同様で、これらの場自体の重要性は認識されており、刊行状況や開催状況についても基本的な部分については整理がなされてきた¹⁶⁾。しかし、そこに掲載され、記録に残された言説が個別の教育思想や実践の質を明らかにするための史料として扱われることがあっても、それらの言説が生み出された場が全体として制度と実践とをつなぐ場としてどのように機能したのか、という場そのものの役割が明らかにされているとは言えない。

(4) 本稿の課題

本稿では、東京高師附小における議論の検討を通して1900年から1910年代初頭にかけての読方教育の「実践化」の様相を明らかにすることを課題とする。教科の枠組みと教育内容の制度化を受けて、東京高師附小では読方教育において何をどう教えるのかという教育内容と方法とが、具体的な子どもを想定しつつ現実の教育課題をふまえて実践的なレベルに組み替えられる。雑誌『教育研究』に掲載された論稿および訓導協議会での議論を検

討することによって、この時期の子どもと教育をめぐる課題へ対応するために読方教育の「実践化」がいかになされたのかを明らかにしたい。

2——雑誌『教育研究』における1900年代の議論

(1) 初等教育研究会の発足と雑誌『教育研究』の発刊

1904 (明治37) 年2月に内外の初等教育の理論および実際について研究することを目的として、東京高師附小内に初等教育研究会が設置された¹⁷⁾。創立当初は修身・国語・地理歴史・理科数学・唱歌・図画手工裁縫・体操の7部で構成 (その後1909 (明治42) 年に12部に、さらに14部に増加) されており、毎週1回会合を開いて各自の研究を発表し討議を重ね、問題によっては共同のテーマとしてこれを研究することとした¹⁸⁾。

そこで行われた研究の成果を全国の小学校教師に伝達することを目的として同年4月に発刊されたのが雑誌『教育研究』である。

刊行の目的は「窮理実験」の場である東京高師附小内に組織された初等教育研究会の機関紙として、「学理と実際との調和をはかる」こと、そして「地方教育家に対して、他山の石たらん事を待望」することにあった。また「吾人の研究と各府県附属小学校に於ける研究とを連絡する」ことも目指されていた¹⁹⁾。初等教育研究会の会員の発表機関として位置づけられていたため、外部の寄稿者の原稿は講演記録や特別寄稿論文として限られた数が掲載されるのみとなっており、基本的には閉じられた媒体であった²⁰⁾。ただし、読者からの質問に誌面で応答するという形で限定的に双方向性を有していた。

誌面は「研究」・「評論」・「内外雑纂」・「新著紹介」・「中央公文」などで構成されていた。特集号や臨時増刊号 (訓導協議会記録) も刊行され、特定のまとまりを持った誌面構成がなされる特別号が年に数回刊行された。

(2) 国定教科書研究と教授細目の作成

初等教育研究会の発足および『教育研究』の発刊は国定教科書制度開始の翌年であり、創刊直後は国定教科書をタイトルに掲げる論稿が毎号掲載された。創刊号には、加藤末吉「国定教科書の文体を吟味して今後児童に課すべき文体に及ぶ」、高木知足「尋常小学読本巻五」、児崎為槌・中島銚三郎「国定教科書と附属小学校」の3本が掲載された。各教科について、教科書に掲載された教材を対象とした研究論稿、教科書の教授法に関する論稿が継続的に掲載されたが、特に教科書改訂の前後の時期に掲載数が増える傾向にあった。

全体としては、「国定教科書」をタイトルに挙げる論稿の数自体はそれほど多くない。しかし、東京高師附小の重要な研究課題である教授細目の作成もまた教科書に関わる研究と位置づけることができる。東京高師附小の作成した教授細目は、国定教科書の各単元を系統的に配列したものであり、それぞれの教材をどのような順序で用いるか、それぞれの単元でどのような内容についてどう目標を立てて実践を行うかが示されていた。教材の配列

は、子どもがたどるべき学びの道筋を示すことであり、子どもの認識や発達の論理に従って教育内容を系統的に再構成するという意味があった。

まず『教育研究』第1号と第2号に連載された「国定教科書と附属小学校」は、同校における国定教科書に関する調査をふまえて、教授細目作成の原理について論じたものである。

教授細目編制の方法として、次の2系列が示された。

- (1)「最初各学科を各別に縦に細目を編んで次に各学年で横に之を調査して纏めること」[傍点ママ、以下同様]。
- (2)「各学年を基礎として横に細目を編んでおいて、次に各学科を縦に調査して之を纏めること」

換言すれば、この両者の差異は「各学科固有の順序系統」や目的を中心に置いて編制を行うのか、「初等教育に於て、尤も必要な教科の統合とか中心統合」に重点を置いて、「諸学科の連絡を謀りつつ教授細目を編成するか」という違いである。この方法は、国語教育を言語的側面を重視した「形式的教科」とするか、文の内容理解に重点を置く「実質的教科」とするか、という教科の特質の問題にも関わってくるといえよう。

国語に関しては、東京高師附小では(2)の方法を採用している。その理由として、「もとへ、教科書が極まつてをつて、其教材が一定してをる以上は、之を根本的に、変換する必要のないのみでなく、そんな事をするのは、反つて宜しくない」ことであり、国定教科書は「既に縦の系統は、十分よくついてをる」のだから、(2)の方法を採用することが適切であるとしている²¹⁾。

こうした方針に従って作成された教授細目が、初期の『教育研究』に連続して掲載された。第2巻「教授細目二部」、第3巻「単級小学校教授細目」、第5巻「第二部教授細目」、第6巻「第三部教授細目」などである。これらは「略案」という位置づけになっており²²⁾、この後、同校での実践を重ねて修正を行い、特に国定教科書を使用する教科については、理論上および実験上の研究を重ね、各題目の配列、教授の方法等について実地使用上の諸般の注意を追記したうえで1907(明治40)年に出版される²³⁾。

また、教授細目は学級編成ごとに作成され、実践がなされる様々な状況を想定したものであった。東京高師附小の学級編制は1907(明治40)年の小学校令改正を受けて次のように改編され、翌年より実施された。第1部は尋常小学校・高等小学校から附属中学校に連続して進学することを前提とした男子児童のみの単級編制で、「所謂小学教育の理想的方案」の研究のための学級編制²⁴⁾である。この学級では理想的に教科案を定めて実験的に教育実践を行っており、国定教科書の全部を適用していなかった²⁵⁾。一方で、第2部は第1部とは根本的に性格を異にしており、文部省の教則大綱に基づき学級が編制されている。尋常1学年と2学年は単式、3学年以上は複式、尋3・4、高1・2、高3・4がそれぞれ1学級となっており、男女は尋常科高等科を通じて共学だった。「地方小学校に、真に適用の出来る方面に対して、研究してをる」²⁶⁾編制で、修身、国語、歴史、地理のように教科書

の規定がなされている教科はこれに準拠して教授細目を編制し、実践を行っていた。また、第3部は尋常科4学年、補習科2学年、高等科4学年の男女児童がそれぞれ単級で編制されていた。

全国の小学校では状況に応じて様々な学級編成がなされており、東京高師附小においてもそうした実情をふまえて研究が行われていた。『教育研究』誌上に掲載される教科書研究の論稿や教育実践モデルも、こうした現場の多様な実態に対応したのものとなっている。

このように具体的な子どもの姿や子どものおかれる教育的環境を想定しつつ、東京高師附小でなされた「実践化」の成果が教授細目という形で『教育研究』を通して全国の教育現場に示された。

(3) 読方教育の内容に関する議論

① 読方教育の形式主義的側面への着目

国語科という教科の枠組みが制度的に定められたとはいえ、読方教育においては何を教えどのような力をつけるのが不確定で曖昧な状態が続いてきた。

国語科は言葉を扱う教科であるため、そこに書かれた内容を理解させるのか、その内容が書かれた文字や語句、文章を理解させるのかという、内容主義と形式主義とが対立的に捉えられてきた。例えば「実地教授研究会 第二部高等科第三四学年に於ける萬福氏の国語教授」では、高等小学読本巻七第十三課「鉄砲の伝来」について、「内容上」の目的として「鉄砲伝来の年代。ぼるとがる船、種子島に到着したる目的」、「形式上」の目的として「前項に掲げたる注意せしむべき語句の練習応用。主語、説明語の修飾語句の識別」が記されている²⁷⁾。実践の上で両方に留意するということが前提とされているのだが、読方教育の主眼はどちらに置かれるべきであるかという議論が長く続いている状態だった。

しかし1900年代になると読方教育の内容として言語教育に重点を置く形式主義的読方教育論が一定の地位を確保するという状況となる。

『教育研究』第100号は「理想号」のタイトルを冠した特別号として刊行された。その中で、読方教育の現況が総括されている。そこでは「形式主義と内容主義」、「単元の取方」、「朗読法」、「発音及び言語の教授」、「文字及び語句の教授」、「文章の取扱」という項目に沿って問題が整理されており、この時期の読方教育の射程と課題とがここに示されている。さらに「特に今後考究すべきもの」として次の二点が指摘されている。まず第一に「読方教授の主眼点を定めよ」として、「読方教授の目的は記述せられたる文章を読んで理解せしむるに力を養ふにある。而して此の目的を達んには(一)発音教授(二)話方教授、(三)文字教授、(四)文章の教授、(五)語法教授をさせねばならぬ」として、形式的側面における残された課題が指摘されている。第二に「読方教授に於いては練習を重んずべし」として、ただ教授するだけではなく、「練習せる事項を其の儘繰返へす所謂練習の作用と、尚一步進めて種々に形を変へて繰返へす応用」が重要であり、「所謂教授と練習と有機的關係を持して行へば、此処に練習せしむる時間を得るは容易」であることが指摘され、読むこ

とを通してどのように力をつけるかという方法上の問題が指摘されている²⁸⁾。

② 読方教育の方法論研究の展開

まず、形式主義的読方教育の教授方法のうち、1900年代の『教育研究』誌上で盛んに議論されたのは語法教授と文法教授についてである。

東京高師附小内で開催された「教授法研究会」では、1904年以降、「国語教授の一部分たる語法教授に関する理論と実際とを研究しつゝある」という状況となり、「小学校に於ける語法教授は、如何に取扱ふべきかに就て、十分研究すべき時であらう」²⁹⁾と、実践研究の課題が示されている。初期の『教育研究』には、「語法教授調査要項」(第5号)、児崎為槌「小学校に於ける文法教授の一例」(第6号)、西田常男「文の組織に基づきて分類したる国語教授法」(第7・9・10号)などの論稿が掲載された。

このうち文法教授については、芦田恵之助が「国語教授につきて」(第10号)と題して、読方教育の内容と方法について整理をした論稿の中で、その重要性とともに問題状況を指摘している。まず「従来の文法教授は、文典講読が、その主目的の如く」効果のあがらなかったことを指摘し、文法教授の原点に立ってその意義を考えると、「文法教授は、理解・発表を正確ならしむる法則を教授するもの」であり、その指導方針は「語句の職能を知らしむること」「語句の性質を知らしむること」の二点であると主張している³⁰⁾。

こうした語法・文法教授の研究の積み重ねと議論の高まりにより、1900年代末には「読方教授の主要目的の国語の形式的方面にあることは、理論上明らか」であることが確認される。さらに次の段階として、言語教授でも文字教授でも知徳の啓発でもない「文章教授」というカテゴリーが設定されて「文章を読んで一通の意義をつかまへさすといふ以上に、文章其者の中に含まれて居る法則」や「文章の巧妙を悟らしめ」ることが求められるようになった³¹⁾。

さらに読方教授法の研究は、具体的に子どもに文法・語法といった言語的知識を教授する方法にとどまらず、そうした知識を獲得させ、定着させて、正しく言語を扱う能力を獲得させるための方法の議論へと展開していく。

そこで問題にされたのが、子ども自身の学習である。読方教育における復習の問題については、『教育研究』誌上においても早い時期から問題提起がなされていた。「教授した事項をふりかへつて見ることは、頗る必要な事件で、教授者の常に心を勞せねばならぬ問題」であるにもかかわらず、教授場面において「如何にせば会得せしめ得らるべきか、読了せしめ得らるべきか」が問題とされるだけで、教材の「過重過多」を理由に復習が充分になされてこなかったという状況が指摘されている。しかし、「見込の立つた、有効な復習であると、児童は必ず復習のために、取得した知識の整理が出来るので、興味を感ずる」ことが可能であり、「由来、学校の仕事は教へたあとの成績を見届けてやること」にあるとして、「所謂大ざらひ」をいかにして行うか、という復習の方法が議論された³²⁾。

このことは、それまでの教師による教授中心の教育を問い返す問題提起となっている。教授内容を定着させるためには子ども自身の学習が組織的に行われることが必要であり、

復習や応用、練習を読方教育全体の中にどう位置づけるかということが問題にされるようになったのである。

また、こうした方法によって子どもに力をつけさせるための方法研究のベースとなるのが教材研究であることが確認された。教授の二つの重要な柱とされた「教法」と「教材」のうち、『教育研究』発刊時には十分に議論が展開されてこなかった教材論が次第に深められていく。まずは芦田恵之助によって、「国語教授界の情気は、方法研究に、教材研究が伴はなかつた結果」であり、「その第一着手として、まさに改正せられむとする^①読本^②研究^③法^④に力を致して」「新^⑤読本^⑥の研究^⑦を大成すべきである」と提起される³³⁾。

教材に関する研究論稿が多く掲載されるようになるのは1910年代に入ってからであるが、そこでは教材を「教師と児童との中間にあつて、この尊き作用を演ぜしめて居るもの」として位置づけ、まずは教科書研究を充実させることが主張された。その際に、「国定の教科書を最もよく活用して、其短を補ひ長所を益々發揮する様に努め」、「教材の根本から攻究して、絶えず国定書を批判的に観察し、進んで之を修正改良する位の意気込みでなからねばならぬ」のであり、こうした態度が「真に国定教科書に忠実にして又教育に忠実」である姿勢であると言う³⁴⁾。

さらにこの問題は先の復習問題とも重ねて論じられ、教育の根本である自学自習を効果的に進めるためには、「形式的陶冶」のための「練習方面」の教材研究が組織的かつ系統的になされる必要があるとされる。「練習方面の材料が解決されぬ間は、如何に他の部分の教材研究が進んでも、教授方法が巧妙になつても、教授力の徹底は覚束ない」とされ、教授と学習とが一体となった読方教育の再構成が追求されるようになった³⁵⁾。

③ 形式と内容を一体として捉える読方教育論

1900年代の『教育研究』誌上では、このように形式主義的読方教育論が中心的な位置を占めていたが、さらに形式と内容とを完全に分けて一方のみを教授することはできないという考えも示された。

読方教育の教材の多くが歴史、地理、理科といった他教科の題材によって構成されており、それらの教科とどのように連絡を取るかという点については、国語科という教科が定められた当初から議論されていた。『教育研究』においても棚橋源太郎が「国語読本中に於ける理科教材の取扱」(第30号)、「尋常国語読本中に於ける地理教材の取扱」(第31号)、「尋常国語読本中に於ける歴史科材料の取扱」(第32号)を書いている。ここで議論の対象とされているのは説明文教材である。1900年代になると、この問題は「事物教授」あるいは「事実教授」との関係として捉えられるようになる。「小学校の尋常国語読本が、言語教授以外、事物教授の方面に於て、特別の任務を有する」³⁶⁾のものであり、「国語はもと形式的のもの」であるのだが、「形式は、事物といふ、実質を伴って、初めて存在することが出来る。実質なくして、形式の存在するといふ通法は、決して有り得べからざることである。そこで国語科の教授には、自ら其の内容的方面に関する、事物の教授が必要となつて来る」³⁷⁾として、形式と内容とを対立的に捉える構図が批判された。

1910年代に入るとさらに読方教育における復習の問題が強く意識されるようになるが、「記憶を確実にするには、深い印象を与へることゝ、それを反復するといふことで達せられる」もので、「教育の仕事は、教師が働くといふ事よりも、児童が働くといふ処に見処はあるべき」であることが指摘され、そうして記憶によって獲得された読む力によって「他の書物を自由に読みこなす事も出来るし、また自分の思想を意のままに表出し得るやうにも」なる。そして「最後の要求としては、文章の表面にあらはれた一通りの意義を解釈し得た後には、深く内面に立ち入つて味ふこと」、「常に作者の精神を把へる」ことが読方教育の目標として設定されている³⁸⁾。

3——読方教育をめぐる実践現場の課題—訓導協議会における課題の共有

(1) 訓導協議会の目的

東京高師附小は同校で行われた研究成果を広く教育現場に伝達するために主として雑誌『教育研究』という媒体を利用していたが、1913（大正2）年に、はじめての訓導協議会が「読方及綴方」の領域で開催され、研究と実践とをつなぐ新たな場が作られることとなる。

訓導協議会開催の目的は、教育現場に蓄積された「値打ある経験と云ふものを尊重して、さうして互いに審議討論し、此経験を帰納的に纏める事」とされ、参加する全国の小学校教員がそれぞれ自らの実践経験をもとに報告し、部会や全体総会で討議して実践上の課題を共有することが目指された³⁹⁾。

特に強調されたのが実践現場での経験と討議である。会の名称は「訓導会」とされ、参加会員資格は、「国語に付て実地経験を積むで、日常其仕事に従事して居る其人だけを集めて—それも五年前にやつた十年前にやつたと云ふ人でなしに、現在実地に付てやつて居る人でなければならぬ」とされた。特に「教育事業の如き、是は今精密なる科学と名付るかどうかとも分からないやうな学問」であるから「益々実地に当つて築上げた経験と云ふものを尊重して」「実地に付て経験ある人々の意見と云ふものを充分に尊重し、其人達の意見を進めて着実なる改良を企てると云ふ事をしなければ、適当なる改良は出来ない」として、経験から帰納的に教育実践研究を行うことが目指された。

訓導協議会へ参加した全国の教師たちは「会員」という呼称を与えられ、全員が実践報告を行うことを前提としていた。申込み人数が多すぎる場合には謝絶という措置がなされていたが、報告を行わない傍聴という立場での参加も例外的に認められていた。

また、訓導協議会がそれまで開催されてきた教育会や講習会とは異なる点も強調されている。「教育会と云ふものは唯人を集めて、其扱で聴いて居るだけで、此問題に付て斯う云ふ意見を成立たしたいと思つて、最初から案を立てて討議すると云ふやうな事は非常に少ない、唯其筋に建議する事とかと云ふやうな事になつて仕舞つて、本統に吾々日常教育の実地問題に付て、親切に討議すると云ふやうな事は甚だ機会が少な」いのであり、また講習会も大家の話をただ聴くだけで、「折角貴重な経験を有つて居る人が、其経験を基にして

更に天下に確実なる研究として発表し、世間をして経験の重んずべき事、実地に当つて居る人の意見と云ふものの重んずべきことを知らせると云ふことがない」ところに問題があるとしている。その結果「何時も一二の人の考へに圧迫されて、宝の持腐に終はると云ふのが現在の實際家の弊」であると指摘している。

第1回の訓導協議会では、参加者である会員自身の報告と討議が活動の中心に据えられていた。このため、東京高師附小の訓導は議論を主導するのではなく、「吾々も出来るだけは御間に応じ、御希望に応じて取調べて居るやうな事は御参考に供」という立場で⁴⁰⁾、主導性をあまり発揮しなかった。

(2) 第1回訓導協議会の概況

第1回全国訓導協議会は1913(大正2)年5月24日から28日にかけて会期5日間で開催された。1912(大正元)年12月初等教育研究会第9回冬期講習会の佐々木主幹の講話ではじめて開催が告知され、その後1~3月の『教育研究』誌上で会員募集の広告を掲載する。

全国の教育現場において実践を行う訓導の申し込み人数は54名で、そのうち師範学校附属小学校訓導が20名、読方領域の発表を行った訓導についても18名のうち11名(表1を参照)が師範附小訓導で、各地方の教育現場を主導する立場の教師が多数参加していた。東京高師附小からは11名、他の3高師附小訓導4名、この他傍聴者として、馬上学習院教授、瀧澤青山師範学校長、島田同校附属主事、内尾横浜市視学、野々村豊島師範学校附属主事、堀尾教育時論記者などが参加して、総勢86名が参加した。

協議会の報告および討議事項については、何らかの形で冊子として保存し、「天下同好の士の参考に供したい」(序、佐々木吉三郎)として雑誌『教育研究』の臨時増刊として刊行することとされた。「凡例」に「読者の理解に便せんが為前後錯雑したる議事録を整理分類したるを以て必しも議事実際の進行とは一致せず」とあり、議事が忠実に再現されているわけではないが、会員報告の資料とあわせて、何が問題とされ、どのような方途が模索されたのか、という具体的な議論の過程を追うことができる。

開会式では初等教育研究会主幹佐々木吉三郎による開会の辞、会員総代として広島高師附小の訓導である久芳龍蔵の挨拶があり、その後会員の報告演説が行われた。その後、領域ごとに第1部読方、第2部綴方材料、第3部綴方方法に分けられ、各部に分かれて各意見を整理すべき部会に移った。各部会においては個別の会員報告で提出された問題を整理し、4日目の午後と5日目の総会の場で各部会の報告と討議が行われた。

(3) 訓導協議会で示された課題—会員演説の題目

訓導協議会開催の第一の目的は、現場の実践経験に基づいた課題の共有である。こうした実践経験の収集については、すでに1905(明治38)年の『教育研究』第19号において「広く実験談を募る」として開始されていた。そこでは、訓導協議会の開会の辞と同様、「研究には、潜心致思、一人の黙想によつて、演繹的に研究すべきものと、多数の人々の実験

より、帰納的に研究すべきものと自から区別あり。故に、本会は、吾等同人の研究を進めんがために、一方には読書により、黙想により、自家の熱心なる実験によつて達せん事を力むるのみならず、他方に於ては、広く、天下に実験談を募り、多年の実験ある、多数の経験家諸君の意見を蒐集して之を排列し、之を帰納して、円満なる研究を集成するの資に供せんとす。同好の諸君は、其の有益なる実験を埋没する事なく、日本に於ける円満なる包有的研究のために、其の胸臆を披歴せられよ⁴¹⁾と呼びかけが行われていた。また、『教育研究』に設けられた質疑応答欄も、こうした現場の声を吸い上げる役割を果たしていた。

会員の演説は、まず全員が参加する総会場で読方・綴方材料・綴方方法の3つの領域に分けて行われ、次いでこの領域ごとの報告者で構成された部会に分かれて具体的な議論がなされた。読方部会では読方領域の内容について報告した会員18名と東京高師附小訓導13名により構成された。座長として渡辺千代吉（東京女子高等師範学校附属小学校）、副座長として大川重吉（山梨県師範学校附属小学校）が選出され、全体会での会員報告【表1】について課題ごとに整理し、その内容について検討が行われた。検討にあたっては次のような討議の方針が立てられた⁴²⁾。

- 一、個人の意見を尊重すること。
- 二、討議はなるべく抽象に流れず具体的なべきこと。
- 三、議事は強ひて纏むることをせず。少数意見多数意見とするに止むること。
- 四、当部に属する問題は同種類のもの多きを以て、打つて一丸とし、更に之を次の如く分類して、逐次討議すること。

こうして総会で議論する際の原案として【表2】のような項目が立てられ、それぞれに

表1 第1回訓導協議会における読方領域の会員報告論題

言語教授の系統案を作るべし	愛知県丹羽郡千秋第一小学校	近藤仁一
漢字数を五百字に制限したし	京都府天田郡惇明小学校	垣田倉吉
新出漢字に就きて	大坂市清樞小学校	富田佐平
読方教授方法につきて	群馬県山田郡桐生北小学校	木暮森太
漢字教授につきての研究	東京市下谷区山伏町小学校	小林萬喜恵
国訓仮名遣の教授につきて	山形県師範学校附属小学校	大川重吉
文語文の取得率とその教授法	岡山県師範学校附属小学校	土井郁太
読方教授に於ける篇の取扱につきて	長野県師範学校附属小学校	掛川常三郎
読方教授に於ける書取につきて	愛知県第一師範学校附属小学校	中島百次
読本復習取扱の一面につきて	広島県師範学校附属小学校	佐藤秀之助
読方教授に於て復習応用を重視すること	愛知県第二師範学校附属小学校	佐々木邦一
尋常一年に於ける読方復習法につきて	神奈川県師範学校附属小学校	田中喜太郎
読本に於ける歴史的教材の取扱につきて	新潟県中蒲原郡沼垂小学校	竹内助市郎
読方教授に於ける予習法は問題を見付くるに止むべきか解決まで行はしむべきか	新潟県高田師範学校附属小学校	外川純平
韻文教につきて	富山県婦員郡四方小学校	梅野安恭
文法教授に対する一私見	東京府豊島師範学校附属小学校	齋藤遊雲
朗読法につきて	山梨県師範学校附属小学校	伊東基胤
言語解釈の方法に就きて	山梨県師範学校附属小学校	永井村太郎

注：上記の論題は参加申込時点のものであり、報告資料の論題と一部異なるものもある。

出典：『教育研究臨時増刊 第1回全国小学校訓導協議会報告』1913.8、pp.1-2

ついて多数意見と少数意見が列挙され整理された。訓導協議会の目的として、現場の実践経験を「帰納的に纏める」こととされていたが、抽象化を避けるために、現場の状況を反映していると考えられる少数意見を切り捨てない方針がとられた。また、議論は読方教育の内容を網羅するものとなっており、国語科の教科としての内容や方法についての共通認識がまだ確立していない状況にあって、現場の教師たちが読方教育の射程をどこに置いているのかが示されている。全体として形式的側面（言語教育的側面）と予習・復習問題に重点が置かれている一方で、国語科の他領域に関係する内容（話方・書取）を読方教育とどう連絡させるかという問題や、他教科との関係についても項目が立てられているところに特徴がある。

(4) 教育現場における読方教育の実践的課題の共有

次に部会で行われた議論と課題の整理をもとに報告資料が作成され、総会で会員全員に配布された上で、一つひとつのテーマについて全体討論が行われた。最初の議題は「教授の方法」であり、報告資料の内容は以下の通りであった⁴³⁾。

一 教授の方法

1、復習応用を重視したる読方教授法。

多数意見

イ、読方教授に於ては復習を重視することは大に可なり。

ロ、教授の各段に於ては復習を加味しつゝ進むべきこと。

表2 読方部会での討議項目

1	教授の方法	(1) 読方教授方法につきて。 (2) 読方教授に於て復習応用を重視すること。
2	漢字	(1) 漢字数を五百字に制限したし。 (2) 新出漢字につきて。 (3) 漢字教授につきての研究。
3	仮名遣	(1) 国訓仮名遣の教授につきて。
4	語句	(1) 言語の解釈法
5	文法教授	(1) 文法教授に対する一私見。
6	文章の取扱	(1) 文語文の取得率とその教授法。 (2) 読方教授に於ける篇の取扱につきて。
7	韻文	(1) 韻文教授につきて。
8	朗読法	(1) 朗読法につきて。
9	話方	(1) 言語教授の系統案を作るべし。
10	内容	(1) 読本中に於ける歴史的教材の取扱につきて。
11	書取	(1) 読方教授に於ける書取につきて。
12	予習及復習	(1) 尋常一年に於ける読方復習法につきて。 (2) 高等学年に於ける読方の自習法につきて。 (3) 読本復習取扱の一面につきて。

注：部会での討議をはじめるにあたって作成された項目表のため、総会に提出された「第一部会報告案」はここに挙げたものとは順序等が異なっている。
出典：『教育研究臨時増刊 第1回全国小学校訓導協議会報告』1913.8、pp.51-56より作成。

- ハ、大体は立案者に賛成なり。但し応用と称する所は補充材料とする方穏当ならん。
 (補充教材は一二三四年级の如き時間に余裕ある時に行ふべく、五六学年の如き読本教材の程度高きに至りては稍困難なり。かゝる場合には家庭読物又は課外読物とするを適当なりとす。)

少数意見

- イ、予備に於て復習の時間を多くするは不可。
 ロ、予備に於ては当日のものに探りを入れて進むを可とす
 ハ 復習は教授前にすべきか、或は後にすべきかは問題なり。

2、読方教授方法につきて (三)

多数意見

- イ、原案者は文法修辭につきては教授し得ずといへり。然れども明瞭に読解せしむるには之を教授する必要あり。
 ロ、文の結構を授くることは村落小学校に於ては必ずしも之を必要とせず。

また、この内容と重なりつつ議論された「一二 予習又復習」の内容は以下の通りである⁴⁴⁾。

一二 予習又復習

1、読方教授に於ける綴方の基礎的練習の一面につきて。

多数意見

- イ、この研究は有益なるものと認む。
 ロ、形式より意味に及ぼすのみならず、内容より形式に及ぼす解釈を可とす。

少数意見

- イ、綴方の基礎として語句の練習をなすことは動もすれば形式に重きをおき如何に語句を使用すべきかのみ腐心するに至り綴方の基礎としては不当なりと信ず。

2、読方復習法につきて。

多数意見

- イ、主目的を学年によりて定むることは必要なり。
 ロ、学校と家庭とに分ちて立案することも一方法なり。
 ハ、尋常一年に於ける「学校以外に於ける復習方法」は遊戯的方法なり主目的とするは如何はし。
 但し復習の習慣に導く方法として面白し。
 ニ、研究に関する要目「復習を重んぜざる原因」中には教科書の困難なるため復習の出来ざる事情あることをも入るゝ必要あり。これ教科書編纂上大いに考慮せざるべからざる所なりとす。
 ホ、復習の一般的方法としては順進的に行ふべきものと躍進的に行ふべき場合とあ

- り、読方の復習としては形式と内容とを上述の二方法に分ちてするを可とす。
- へ、復習は左の如くして目的を達せらるべし。
- い、文の形式の相類似せるものを総括すること。
- ろ、漢字を彙類すること。
- は、仮名遣を総括すること等。
- ト、原案の復習方法の分類は系統的ならず。之を改むるを要す。

3、高学年に於ける読方の自習につきて。

多数意見

- イ、原案の如き事情に於ては問題の提供のみに止むる外なし。
- ロ、問題の解決は要求多きに過ぐるは不可。児童の程度に於て出来得ることを要求するを可とす。

少数意見

- イ、村落の学校に於ては運動時間を以て自習時間に充つるも一方法ならん。

総会の議論では、まず部会の座長である渡辺千代吉より簡単な説明があり、次いで記載内容の確認が行われた。次いでその内容にかかわる議論を始めるにあたって、伊藤米次郎(福岡県女子師範学校附属小学校)より「どうしたら復習が宜く出来、読方教授が出来るか、それ等に付て何か参考になるやうな内容でもあるかと期待して居つた所が、其内容を拝見しますと、唯復習が必要である、或は復習を加味して教授を進めるとか云ふやうな事だけでどうも私達に取つては何等参考になるやうな点を私は見出し得ない」。「どう云ふことをやるのか。それをやる場所時間は、どう云ふ点に見出すのであるか。それに付て実験上なりの御意見を承はりたい」との意見が出された⁴⁵⁾。この意見を契機として、読方教育の内容や方法に関する具体的な議論が始められた。

まず最初に問題となったのは、読方の教育方法を議論する前提として、読方教育の目標をどこに設定するかという問題であった。これは、国語科の制度成立過程においても議論が重ねられてきた問題であるが、ここではこの問題が具体的な実践の現場から立ち上がってきたところに特徴がある。

掛川常三郎(長野県師範学校附属小学校)の報告「読方教授に於ける篇の取扱に就いて」において、国語科の各分科が担う教育内容に対する見解に統一が取れていない現状に対して、読方教授の到達点を明瞭にし、何をなすべきかを確認することが必要であると主張する。現在の傾向として「殊に新国定読本が行はれてから漢字や、熟語を過重する風が盛んになつて、漢字や、語句の教授が即ち読方教授だなどと、誤解するものさへあるに至」ったことを指摘しつつも、「語句は読解の基礎」であるため言語教育を軽視するわけにはいかないと述べる。しかし一方で、これだけで読方教育が完結するものではなく、「語句は唯だ思想の流の一波々々を表はした符号に過ぎない、故に語句を継ぎ合せた文章の中から作者の主観や記述目的を探り出さねばならぬ、此処まで進まなければ真に読解したとは云はれな

い。文章の趣味もこれまで到達しなければ、能く味つたと云ふことは出来ない」とする⁴⁶⁾。

しかし現状として、文を読んで「趣味」を味わうところまですべての子どもに求めることができるかという問題が実践現場の抱える一つの課題であった。丸山久保吉（長野県下高井郡中野小学校）は総会の討議の中で、報告資料2の口の内容を「文の結構を授けるは必要なり。然れどもそれが為に文字語句等の方面を軽んずべからず」という表現に訂正することを要求する。その理由として、「明瞭に読方で読砕いて」「他人の思想感情をも比較的正確に受取るには、読方で其文章の結構まで立至ることは余程必要」だろうが、「余り結構に立至り過ぎる為に、文字や語句の方面が、或は軽んじられる」ような傾向があるのではないかと指摘する。丸山のこの要求は教育現場の抱える現実的な問題状況を想定したものであり、「村落小学校に於ては必ずしも」の文言について、「文の結構を授ける事は、村落小学校でも必要だが、文字語句の方も大事であるから、それが出来たらやるが宜からう、此結構を授ける為に、読方が不十分になると云ふやうな弊に陥るな」という意味に修正する方向で議論がまとまる⁴⁷⁾。

こうした子どもの置かれた状況にどう対応するかという問題については、目標設定だけでなく教育方法についても議論が行われた。外川純平（新潟県高田師範学校附属小学校）は「読方教授に於ける予習法は問題を見付けるに止むべきか解決まで行はしむべきか」という報告において、子どもの置かれた生活環境に対応した教育の方法を提案している。読方教育において授業外の予習を行うことが望ましいのは言うまでもないのだが、外川の学級の子どもたちの多くは商業家の子どもであり、家庭では手伝いをしなくてはならず、学習に充てる時間を十分に確保させることが困難であった。また家庭に適当な指導者がおらず、辞書を購入させるだけの資力がない家庭も多い。そうした子どもの学習環境を鑑みて、外川は予習のさせ方を工夫する。文章を読んでわからない語句を辞書で調べ、文章全体の解釈をさせる、という形の予習ではなく、「問題の解決を要求しないで、唯何処が分らないか其分らない所だけを調べて来る」ことにとどめるという方法を使った。そうすると「適当な指導者が無くても宜しい辞書も要らず、又時間も比較的少なくて出来る」ため、子ども家庭での生活の中で無理なく学習を行わせることが可能となる。しかも「何処まで分つて何処まで分らぬかと云ふことを調べさせる事は一子どもが何処まで分らぬかと云ふことを意識して来ると云ふことは、学習上大変都合が宜く、のみならず子供が教授を受けるに当つて大なる期待心を有つて、教師の教へを受けんとする」ことにつながるため、教室での教育活動にも良い効果を期待できるものであるとして紹介された⁴⁸⁾。

この他、地方における読方教育の問題については、言語教育の領域で数多く指摘されている。本協議会においても、「読本は固定であるから夫々地方の事情を斟酌して編纂する事は出来ない」ため、地方の音の訛り、言葉の違い（方言）、教科書以外の郷土生活に必要な言語といった、地方の子どもたちの言語生活に関する調査が必要であると主張される⁴⁹⁾。また、言語指導をする教師自身が地方出身であるため標準語の正しいアクセントを指導することが困難であり、教科書の単語の難しいものにアクセントの記号をつけてほしいとの

要望も出された⁵⁰⁾。

このように、読方教育の目標をどこに設定するか、さらにどのような教育方法を採用するかという問題が、それぞれの教師自身の実践経験から立ち上げられ、子どもの置かれた状況や子ども自身の生活経験に対応した教育のあり方が模索されたところに、訓導協議会の議論の特徴がある。

4—— おわりに——現場との交流による「実践化」の深化

1900年代に入り、小学校における各教科の枠組みと内容と定められ、多少の改編は継続的に行われつつも、初等教育における学校制度の枠組みが一定程度整えられた。こうした制度の安定を受けて、東京高師附小ではその制度を実践に移すために「実践化」をいかに行うかという研究を本格的に開始する。

そうした研究の場が雑誌『教育研究』であった。国定教科書制度の翌年に発刊された同誌には、教科書研究および教授細目に関する論稿が数多く掲載された。国定教科書をベースにして作られた教材の配列および教育方法が現場に提示されたのだが、これはどのような内容について、どのような順序でものを獲得させていくかという、教育の道筋を示すものであった。これが教授細目という形でモデル化され、全国の実践現場に提示されたのだが、実践現場ではこのモデルをどのようにして現場に適用させるかということが次の問題として浮上する。

地方の小学校では就学率が徐々に向上してはいたものの、すべての子どもが恒常的に通学する状況にまでは至っておらず、学校で学ぶことが自明のこととなるのは1930年代を待たねばならなかった⁵¹⁾。また、地域の産業構造や社会状況、家庭における児童労働の実態など、子どもの置かれた環境は多様であり、そうした多様な子どもに対する教育方法が現場で模索されていた。東京高師附小では複数の学級編成を取り、そこでの実践的な研究をもとに作られたモデルを『教育研究』や冬期講習会を通して全国の実践現場に伝達する。しかし東京高師附小が想定するケースを越える多様な子どもの状況が、日本全国の学校現場には存在していた。

そうした子どもの実態に応じた教育方法をどう作り上げていくかという問題が浮上するのが、『教育研究』および訓導協議会で議論の俎上に乗せられる家庭学習の問題である。訓導協議会での議論によると、同校が作成した実践モデルを教育現場に適用して、教師が教授するだけでは子どもに力をつけさせることができないという状況があった。確実に力をつけさせるには、家庭においても予習、復習をさせる必要があることが自覚化されたのだが、地域の子どもの置かれた状況下では、家庭で子どもが十分に学習するのは困難である。そこで、現場の教師たちは教室で行われる教授を中心とした子どもへの働きかけのありかたを工夫することでこの問題を克服していこうとした。東京高師附小によって「実践化」が行われ実践モデルが作られるのだが、これを実践現場の子どもに適用するにあたって、

現場の教師たちはさらに自らの経験によって再「実践化」を行う必要があった。こうした現場の教育経験が訓導協議会という場で共有されたのである。

こうして制度と実践とをつなぎ「実践化」を行った東京高師附小は、政策立案の場、学問的知識の生成の場、実践の場といった、同校を取り巻く他の領域との関係の中で自らの変容を迫られることになる。こうした教育言説形成の場の相互関係⁵²⁾については、今後検討を行う必要がある。

また、訓導協議会の開催の契機をどこに見るかという問題も残された課題である。『教育研究』発刊後、約10年を経て、「実践化」を行うにあたって何らかの新たな課題が発生し、『教育研究』とは異なる新たな場を設定する必要が生じたということである。その理由として、教育内在的な要因と、学校教育をとりまく外在的要因とを想定する必要がある。

まず外在的要因として考えられるもののひとつとして、文部省による諮問への答申案作成をいかに行うかという問題を指摘しておきたい。戦前の文部省は、勅令による諮問機関だけでなく、各種の学校長会議や教育会に対して諮問を公布した。大日本教育会・帝国教育会に対しては1888(明治21)年から諮問がはじまっている⁵³⁾が、訓導協議会において文部省諮問答申案の作成が行われるようになるのは1925(大正14)年以降である。実践現場での課題を引き取って協同的に実践のモデルを形成しようとする試みが訓導協議会で始められるようになり、これが1920年代の諮問答申案の協同的作成へと展開していくのだが、そうした現場の教師たちの参加がなぜ求められるようになったのか、1910年代から20年代にかけての同校への答申案作成の状況については今後の検討課題としたい。

一方で内在的要因として想定できるのが、訓導協議会開催の目的の中で語られる「現場の経験」の質的変容あるいは蓄積である。地方の教育現場では、教育実践研究の拠点として位置づく東京高師附小で作られる教育実践のモデルを受容し、それを適用して実践を進めていった。しかし1900年代には、中央で作られたモデルを地方で受容し適用するという、中央から地方へという情報伝達の構図だけでは立ちゆかなるような事態が起り、実践現場で起こっていることを共有し議論する場が必要とされるようになったということが考えられる。東京高師附小で作られた教育実践モデルは理論主導で作られたものではなく、同校での実践的研究をもとに作られたものである。しかし、現場で起こっていた様々な課題を共有して協同的に実践モデルを構築するための議論の場が必要とされるようになった。その教育内在的な要因の検討についても今後の課題としたい。

〈注〉

- 1) 甲斐雄一郎『国語科の成立』東洋館出版社、2008、小笠原拓『近代日本における「国語科」の成立過程—「国語科」という枠組みの発見とその意義』学文社、2004
- 2) 西尾実は国語科教育の歩みを目的・材料・方法の面から問題史的観点から3期に区分した。第1期(明治初年～明治末年)は語学教育的教授法期、第2期(大正初年～昭和10年頃)は文学教育的教材研究期、第3期(昭和11、12年頃～)を言語教育的学習指導期と位置づけている(西尾実『国語教育学の構想』筑摩書房、1951、pp.9-30、野地潤家『国語教育通史』共文社、1974、pp.8-9)。

- 3) 本稿でいう制度とは、狭義の法制度だけでなく、学校教育を成立、維持存続させるために社会的に認知され受容された様々な仕組みを指すものとする。具体的には学校教育に関わる慣例や慣行、学校知識(学校で教授・伝達され獲得されるべきものとされる教育内容で、何を教えるかが選択され並べられたもの。久富善之「学校知識の社会学・序説的考察」『一橋論叢』第121巻第2号、1999)などを含む(木村元編著『日本の学校受容—教育制度の社会史』勁草書房、2012、p.3)。
- 4) 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会編集『東京教育大学附属小学校教育百年史—沿革と業績』東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会、1973、pp.97-102
- 5) 第1回冬期講習会は1904(明治37)年12月25日から会期5日間で開催された。参加者は600名以上にのぼり、これ以降1,000名を上回る参加者を集めるようになる。開催の目的は「目下特に考定を要する教育上の諸問題を捕へて、所見の要点を講演し、以て、斯道諸士の参考に資せんとす」ことにあり、聴講者の資格は尋常高等小学校正教員の資格ある人に限る、とされた。なお費用は聴講料を要せず雑費のみ一人五十銭とされた(「第二回冬季講習会開設広告」『教育研究』第11号、1905.2、前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』pp.101-102)。
- 6) 大西公恵「教科における「読み」の問題—全国小学校訓導協議会における国語教育の再構築」前掲書『日本の学校受容』、同「全国小学校訓導協議会における国語教育の再構築過程—読方教育をめぐる議論から」『1930年代の社会と教育関係構造の史的特質—教育学、教員文化、教育実践に注目して』日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書、研究代表者木村元、2011.3
- 7) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社、1966
- 8) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史』国立教育研究所、1973-1974 ほか。
- 9) 東京文理科大学・東京高等師範学校『創立六十年』東京文理科大学、1931、前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』
- 10) 梶山雅史編著『近代日本教育会史研究』学術出版会、2007、同編著『続・近代日本教育会史研究』学術出版会、2010
- 11) 宇田秀士「長野県下伊那手工図画研究会編『尋常小学新定画帳詳解』の研究〔第1報〕」『奈良教育大学紀要(人文・社会科学)』第46巻第1号、1997、同「長野県下伊那手工図画研究会編『尋常小学新定画帳詳解』の研究〔第2報〕」同第47巻第1号、1998
- 12) 鈴木そよ子「1920・30年代の東京市における教師の教育研究活動—市立小学校訓導協議会・市教育研究会を中心に」『国際経営論集』第3号、1992
- 13) 佐藤秀夫『明治前期文部省刊行誌集成』歴史文献、1981
- 14) 木戸若雄『大正時代の教育ジャーナリズム』玉川大学出版部、1985、樽松かほる・菅原亮芳・小熊伸一「近代日本教育雑誌史研究-1-」『桜美林論集 一般教育篇』第17号、1990、同「近代日本教育雑誌史研究-2-」同第18号、1991、同「大正・昭和戦前期における教育雑誌の変容過程」『立教大学教育学科研究年報』第36号、1992
- 15) 前掲書『明治教授理論史研究』
- 16) 前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』pp.100-101
- 17) 前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』p.97
- 18) 前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』p.99
- 19) 『教育研究』第1号、1904.4、pp.1-2
- 20) 前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』p.100
- 21) 児崎為槌・中島銚二郎「国定教科書と附属小学校」『教育研究』第1号、1904.4、pp.98-99
- 22) 『教育研究』第37号、1907.4、p.81
- 23) 『教育研究』第37号、1907.4、p.84
- 24) 児崎為槌・中島銚二郎「国定教科書と附属小学校(承前)」『教育研究』第2号、1904.5、p.110

- 25) 前掲「国定教科書と附属小学校」p.100
- 26) 前掲「国定教科書と附属小学校（承前）」p.110
- 27) 『教育研究』第36号、1907.3、p.20
- 28) 村野幸二郎「読方教授の現況を叙して将来の希望に及ぶ」『教育研究』第100号、1912.7、pp.224-228
- 29) 『教育研究』第8号、1904.11、p.50
- 30) 芦田恵之助「国語教授につきて」『教育研究』第10号、1905.1、前掲書『東京教育大学附属小学校教育百年史』pp.223-224。このほか漢字制や仮名づかいについても研究が行われていた。
- 31) 水戸部寅松「高学年の読方教授」『教育研究』第51号、1908.6、pp.21-23
- 32) 質疑応答欄 千幹生「読方の復習を有効ならしむる方法について」（発問者 埼玉県渡邊君）『教育研究』第17号、1905.8、pp.63-65
- 33) 芦田恵之助「国語教授法研究の情気」『教育研究』第46号、1908.1、p.89
- 34) 竹陵生「教材研究論」『教育研究』第101号、1912.8、pp.72-73
- 35) 前掲「教材研究論」pp.75-76
- 36) 『教育研究』第31号、1906.10、p.1
- 37) 上田久吉「事物教授と国語教授との関係」『教育研究』第39号、1907.6、p.1
- 38) 加藤末吉「読書力の増進策」『教育研究』第101号、1912.8、pp.19-20
- 39) 佐々木吉三郎「閉会の辞」『教育研究臨時増刊 第1回全国小学校訓導協議会報告』1913.8、pp.7-9
- 40) 訓導協議会における東京高師附小訓導（部員）の位置づけやコミュニケーションのありようについては、第2回以降展開が見られ、部員の主導性が高まっていく。
- 41) 『教育研究』第19号、1905.10、p.1
- 42) 前掲『教育研究臨時増刊』p.51
- 43) 前掲『教育研究臨時増刊』p.52。これは「第一部会報告案」であり、実際に配布されたものはこれに多少の手が加えられている。配布物の掲載内容については総会での討議記録の中に個別の記載があるが、報告資料自体の記録は残っていない。
- 44) 前掲『教育研究臨時増刊』pp.55-56
- 45) 前掲『教育研究臨時増刊』p.61
- 46) 掛川常三郎「読方教授に於ける篇の取扱に就いて」前掲『教育研究臨時増刊』pp.25-27
- 47) 前掲『教育研究臨時増刊』p.62
- 48) 外川純平「読方教授に於ける予習法は問題を見付くるに止むべきか解決まで行はしむべきか」前掲『教育研究臨時増刊』pp.40-41
- 49) 近藤仁一「言語教授の系統案を作るべし」前掲『教育研究臨時増刊』p.13
- 50) 伊藤基胤「朗読法に就て」前掲『教育研究臨時増刊』pp.45-46
- 51) 土方苑子「『文部省年報』就学率の再検討—学齡兒童はどのくらいいたか」『教育学研究』第54巻第4号、1987、同『近代日本の学校と地域社会—村の子どもはどう生きたか』東京大学出版会、1994、白松大史「就学行動の展開—1930年代の位置」前掲書『日本の学校受容』
- 52) こうした教育言説形成の場の構造については、前掲大西論文（2011）において示したが、それぞれの領域間の関係については十分に検討できていない。
- 53) 白石崇人「大日本教育会および帝国教育会に対する文部省諮問」前掲書『近代日本教育会史研究』p.306, 310