

# 小山忠雄の読書教授論

— 明治 30 年代読書教育論探究の基礎作業として —

生野金三

## I はじめに

明治 20 年代における日本の学校教育全体を覆う教育思潮は、ドイツのヘルバルト学派の教授法が隆盛をきわめたところに特徴が認められる。日本において、ヘルバルト学派の教授法を各科に適用して示したのは、教育学の開拓者、大正デモクラシーの開拓者と評価されている谷本富である。谷本は『<sup>実用</sup>教育学及教授法』(1894年)、『科学的教育学義義』(1895年)等の著述によって、ヘルバルト学派の教授法を提唱している。谷本の提唱した教授法の具体的顕現を国語教授法においてみると、それはヘルバルト主義教育法の一形態としての読書・作文・習字教授法という点に特色が認められる。このように谷本の提唱した教授法は、ヘルバルト主義教育各法を踏襲したものであったが、それは整然たる教授形式を打ち出しているという点で一般に理解しやすかったこと、あるいは当時の先進諸国の文明・文化を盛んに吸収しようとする教育界の要求にこたえたこと等で、実際界に干天の慈雨のごとく受け入れられたのである。

この期は、まだ国語科が一教科として統一されていなかった。学制発足以来、読書科・作文科・習字科として行われていた教科が「国語」と称する一科に統合されたのは1900年「小学校令施行規則」の制定の際であった。このように国語科が一教科として統合されていないばかりでなく、国語科の教授法もまた、国語科教育の専門性に立って、読書・作文・習字の各科の指導はかくあるべきであるという方向で考えられることはなかった。研究といえば、常に学校教育全体を研究対象としている教育学者、教育実践者によって、教科教授法の一環として行われるのが通常であった。前述した谷本の著述もこの立場からのものである。

こうした状況の中で、内容が完全に国語のみに限定されている著述の刊行もわずかにみられた。その例とみられる著述を読書教授法に限定(しかも明治中期に)して挙げると、それは今泉祐善の『<sup>読書</sup>教授法』(1892年)、小山忠雄『<sup>理論</sup>読書作文教授法』(1898年)のみである。

小山は、教育学者の立場にありながら、各科の教授法の一部としてではなく、国語科だけを研究対象としてその教授法を刊行しているのであるが、それは極めて刮目すべき著述である。なんとなれば、単独に国語科のみを研究対象としてその教授法を考察した比較的早期の著述であったということだけでなく、書名の角書きにもあるとおり理論と実践とを握手させ、実際界の指針となるべき著述であったということ等からである。このように小山が理論と実践との統一を志向する立場より国語科の教授法に関する論考を試みたのは、当時の学風が理論に偏しており、具体的な実践レベルでの研究が不問に付されていたことを嘆かわしく思っていたのである。その辺の事情について、小山は『<sup>理論</sup>読書作文教授法』の序言において

「試ニ見ヨ『ヘルバルト』ノ学風、一タビ我邦ニ伝唱セラレルヤ、人心ノ帰向、サナガラ青草ノ風ニ靡クガ如ク、全国ノ思想亦然トシテ其ノ支配ヲ受クルニ至レリ。然レドモ其ノ流弊ノ逆

ル所、徒ラニ思弁ニ趨リテ実施ノ研究ニ余力ヲ遺スナク、方法ハ全ク措イテ問ハザルモノノ如シ。」(P.P. 249~250)と指摘する。小山の言及からも日本において一世を風靡したヘルバルト学派は理論に急であって、実践に疎かったことが把握できるのである。このように実践レベルでの研究が等閑に付していたことを看取した小山は、「余輩ハ教育上実施ノ研究ハ、アラユル学説ノ根底ヲ作ルベキ唯一ノ材料タルコトヲ信ズルモノナリ」(P.250)とその重要性を強調する。教育学者の立場にある小山が、これほどまでに教育実践に目を向け、それを意識した新しい教授法を志向した背景には、それなりの理由が存在した。小山は、当時附属小学校の主事であり、つぶさに実践の実態を観察でき得る立場にあった。そうした状況下で小山は就くべき方途に混迷している現場実践者の姿を眼前にしたのである。そして、現場実践者のためにその指針となるべき著述を刊行したのである。

以上のことから、小山の『<sup>理論</sup>読書作文教授法』が当時の教育界に一つの新風を吹き込んだと同時に、流布したことは容易に認められよう。このことにつき翻ってみると、前述のごとく当時具体的な実践の方法が等閑に付されており、実際界はそのあり様をさがしあぐねていた故、人々の小山の『<sup>理論</sup>読書作文教授法』に寄せた期待の大なりしことは想像にかたくない。

更に、「埼玉教育雑誌」(1898年)の新刊書紹介欄の紹介文を見ると、そのことは一層明確になる。

「本書ハ小学校ノ教育中、尤モ困難ヲ感スル読書作文ノ教授ニ関シ、著者ガ附属小学校ニ於テ、親シク実験セシ処ト、読書涉獵ノ結果トヲ集メテ、教授ノ参考ニ供センカ為ニ編セルモノニテ、所説別ニ新奇ナルモノナシト雖モ、實際スル方法ヲ採用スルニ於テハ、同科ノ教授ヲ便スルコト少ナカラサル可シ。(P.111)

これは短い紹介文であるけれども、それによって小山の『<sup>理論</sup>読書作文教授法』が指導の実際に当たって、指針となるべきものであったことの一端をうかがいしることができる。

明治中期という時代背景のなかでは、極めて注目に価する著述と認められるのが『<sup>理論</sup>読書作文教授法』であるが、ここでその特徴(主に読書教授法をめぐって)について簡約しておく。

まず、その前に小山が教授に際して、主張している根本原則について触れておくことにする。小山が主張している教授の原則は、「教授ハ興味アルベシ」(1901年 P.35)「教授ハ児童ヲシテ自活動セシムベシ」(1901年 P.38)に重きをおいているところに特徴が認められる。

前者の興味ある教授をめぐって、小山は最も重要であるとしながらも、その目的を達成することは極めて困難であると指摘する。その困難な理由とは教授すべき事項の教則ならびに細目等が明確に定まっていなかったことである。そして、そのことにより教授すべき事項を個々人のレベルに見合った形で提示することがまた困難となるのである。小山は、教授の際、興味を喚起する方途として四者を掲げ、そのあり様について考察を加えている。教授に際して、個々人の興味を喚起することによって、個々人は学習に集中し、しかも喜びをもって学習に取り組むと考えられる。このことは、最近頃に指摘されている自己学習力の礎を築くことにもなる故、極めて重視すべきである。教授の際に重きをおいている個々人の興味を喚起するという考えは、当然読書教授法においてもみられるのである。小山は、『<sup>理論</sup>読書作文教授法』の第1篇第2章の6に「読書教授

ニ於ケル興味」と題して、「教授ノ初メニ於テ、図画、実物等ノ方便ヲ籍リ、適切妙ナル説話ノカニ依リ、期待的興味ヲ振作スル」(P.269)と指摘する。ここでは導入の段階で、具体的な事物によって学習者の興味を喚起する必要性のあることを説いている。このことで読書教授法における興味の喚起の重要性は認められる。

一方、後者について、小山は前述した興味の喚起とかかわりをもつとし、『新教授学』(1901年)の第3章の第5において、「発達ハ活動ノ結果ニシテ発達ハ活動ノ分量ニ比例スルモノナルコト疑ヒナシ」(P.39)と、「活動」の重要性を指摘する。小山が指摘しているように発達の分量が活動の分量に比例することを考えるとき、学習者を発達させるためには、活動そのものを根底に据えた教育を志向することが肝要である。その際、活動そのものが自ら行われるように配慮すべきである。こうした自活動によって得た内容は、より発展性を帯びたものとなり得ると考える故、その重要性はよりましてこよう。

以上が、小山の主張している教授の根幹となる考えであるが、次にそれを踏襲した読書教授法の特徴を述べる。まず、その一つとして読書指導過程に特色が認められる。この指導過程は、ヘルバルト学派の五段階の趣旨ならびに用語を踏襲しているものの、次のように三段階に集約変型している。

第1段(予備)→第2段(提示)→第3段(練習, 応用)

詳細は後述するが、三段階の内容をつぶさにみても、漢学に関する寺小屋的指導の伝統と西欧渡来の一斉教授的方法をいかに統合調和せしむるかについて苦慮の跡がみられるのである。その他、斉読の見直し、黙読の見直し、教科書の取り扱いといったこと等にも特色が認められる。

## II 小山の読書教授論

### (1) 読書教授の目的

小山は読書教授の目的を主目的と副次目的の両者より位置付けている。

前者の主目的として小山は、「言語文章ヲ理解スルノ能力ヲ練磨スル」(1898年 P.259)を掲げている。ここで指摘する言語文章を理解するということは、形式である文字文章とその内容である観念思想とを連合させることである。換言すれば、形式である文字文章を媒体としてその内容である観念思想をとらえることである。個々人が文字文章を媒体としてその内部である観念思想を把握し得るには、まず個々人に文字文章、つまり言語文章の読みを授け、次いでそれを手掛かりとした文字文章(言語文章)の意義を授けるといった指導によって、文字文章の意図を把握し得る能力を育成しておくことである。文字文章においてそれに相当する観念思想を喚起することを読書教授の目的としているが、しかしそれに止まるならば、読書教授の能事は悉くしたりというべきでない小山は指摘する。そこにおいて、小山の意図するところは、文字文章より観念思想を喚起すると同時に、その逆の観念思想によってそれに相当する文字文章を回想し得ることにある。このように観念思想より文字文章を回想し得る能力も読書教授の範囲としてとらえている背景には、文字文章を十分咀嚼していかなる方面においても自由自在に運用し得る能力を育成した折に、読書教授の目的を達成し得たとする考えが存在するからである。文字文章に関する

知識は使用の度合に応じてより確かなものになってくる。このことを念頭におくとき、小山がとらえている読書教授の目的も頷けよう。

一方、後者の副次的目的として小山は、前述した主目的とかかわりをもつ「実用上ノ知識ヲ啓発シ、徳性ヲ涵養スルコト」（1898年 P.261）を掲げている。読書教授において最も重視すべきことは、先に指摘したように形式的言語文章の読みを授けることとその内容的観念思想を喚起させることとであったが、その際に取り扱う主たる内容は読本に掲載されているもの（修身、地理、歴史、理科等の各科の内容）である。これらの内容の取り扱いをめぐって、小山は文字文章の読み、語義の解釈に止まらず、その事実に関する知識も授けそしてそれを運用し、知識を啓発し、徳性を涵養するに至るまで指導すべきであると指摘する。こうしたとらえ方の背景には、人格陶冶という大局的立場に立って読書教授を位置付けようとする様相を垣間見ることができる。そのことは、小山が教授の目的について、「教授ハ知識技能ヲ授与シテ、児童ノ思想ヲ作ルヲ以テ直接ノ目的トシ、之レニ依テ其ノ精神ヲ陶冶スルヲ以テ間接ノ目的トス」（1901年 p.4）としていることから把握できるのである。

### (2) 読書教授の必要

小山は読書科について、その性質よりいっても、あるいは関係上よりみても必要であるという。前者については、「直接ニ我邦ノ国語ニ通ゼシメ、関接ニ処世上ニ必要ナル知識ヲ授ケル」（1898年 P.262）という立場から必要であると説いている。我々人間が使用している言語（国語）は生活を行うための根本的な手段であることを念頭におくとき、言語に通じる内容を取り扱う読書科は国民教育の基礎をつくるという点で不可欠のものであると考えられる。

一方、後者については、「総テノ教科ノ基礎トナルモノ」（1898年 P.262）として、とりわけそれは小学校の段階において重きをなすものであると説いている。個々人の読書力の深浅は、他人の文章を理解し、自己の思想を表現する巧拙鋭鈍に関係することは言うに及ばないが、他の諸教科の内容の理解にも著しく影響を及ぼすものである。他教科の内容の理解にしても、言語を媒体としなければならないことから、言語を直接取り扱う読書科の重要性は言うに及ばないことである。他教科との関係ということで、作文科との関係をみってみる。作文は個々人の思想感情を言語によって表出する作用である故、それに当たっては個々人の内面に思想感情の存在することが前提となる。この思想感情は、他教科、とりわけ読書科において見聞したり、学習したりした事項が大半を占める。こうした把握の観点より考えても、読書科が総ての教科の基礎として最も重要であることは指摘できる。

以上みてきたことから、読書教授は実用上、教育上の面から必要にして欠くべからざる重要なものであるとしていることが把握できる。

### (3) 読書の指導過程

読書教授の目的、必要性について触れてきたが、次に小山がこの立場をいかに具体的レベルにのりして展開しているかを探る。小山の読書の指導過程であるが、それは前述のごとくヘルバルト学派の五段階の趣旨ならびに用語を踏まえて三段階に集約変型したものである。

第1段	予備	(1)目的の提示 (2)予備 (3)説話
第2段	提示	(1)摘書 (2)範読 (3)輪説 (4)範講 (5)輪講 (6)文法 (7)書方
第3段	練習	(1)達読 (2)談話 (3)書取 (4)暗誦
	応用	(1)読方意義書方 (2)文法

予備——まず被教育者の学習への意志を喚起し、そして思想の探求へ傾注せしむる立場より、教授に当たってあらかじめ目的提示を行う。この目的提示は、被教育者に学習すべき方途を示すように動機付けのことである故、教授に際しては不可決なものであると同時に、最も重要なものであると考えられる。こうした動機付けによって被教育者は学習へ興味をもって取り組むであろう。被教育者が熱心に喜んで学習に取り組むのは興味ある教授の際であるが、教授における興味の多寡は自活動の多寡に関連し、また定着の度合にも関連するのである。このことは「発達ノ分量ハ活動ノ分量ニ比例スル」(1901年 P.39)と小山が指摘したことからも容易に想像できるのである。かように教授の際での目的提示は重きをなすものである故、その取り扱いをめぐっては十分留意する必要がある。とりわけ、被教育者の発達段階(心理・能力)や教材の特殊性に見合った形で目的提示を行っていく必要がある。小山が目的提示をいかに取り扱っているかを「読書教授の方按」の「教授実例」(教材「全国漫遊」を取り扱った例)においてみる。単元の目的を「読方意義書方ヲ授ケ、兼ネテ地理歴史上ノ事実ヲ知ラシム」(1898年 p.431「国語教育史資料」所収)とし、そして実践の場面(単一時間)における目的指示を「今日ハ全国漫遊ノツツキヲ教ヘマス。」(P.431)とし、題目を板書するに止めている。この目的提示は極めて簡単なものであるが、それは本時で取り扱う範囲が前時で取り扱った範囲と同じであるため、詳細に触れなくても被教育者の意志を喚起することができるという理由からである。この目的提示は、「目的ノ提示ハ簡単ナルベシ」(1901年 p.78)とする小山の立場を踏襲したものである。次いで目的の解決を目指して予備を行う。予備の段階では、まず前時の復習を行い、そして本時の学習に近接の関係を有し、且つ最もかかわりを有し、しかも被教育者の既に有する旧観念を喚起せしめ、それを新観念の類化に役立てることである。その具体的顕現を先に指摘した「全国漫遊」の教授実例でみる。目的が成った後、「此ノ前ニ習ツタ中ニ、ドウイウコト柄ガアリマシタカ、話シテミナサイ」(P.431)と前時の学習内容をまず被教育者に発表させ、そしてその確認をはかるため学習した範囲(教科書)を読ましめ、それを講義(意識法)させるというように前時の復習を行っている。前時の復習が成った折、本時に学習すべき内容で被教育者が既に有する観念を、「日本デー一番高イ山ヲ知ツテ居リマスカ。」「富士山ハドンナ山デアルカラ、名高イノデスカ。」「源頼朝トイフ人ノ、名ヲ聞イタコトガアリマスカ。知ツテ居ルコトヲイヒテミナサイ。」(P.431)といった発問によって回想させている。そして、この旧観念の回想を基にして、本時に取り扱う内容の大意を口述(説話によって)して類化へ向かわしめている。ここに説話としたが、それは読本の事実を理解しやすくするため、また無意味の読みを行わせないためにも必要となるのである。しかし、被教育者が一読の下に大意をとらえることができる場合には

必ずしもそれを必要としないのである。

提示——新観念を類化せしむる作業であるが、それについて小山は、摘書、範読、輪読、範講、輪講、文法、書方の七項目を指摘する。

まず新出の文字や語句を黒板に記し、その読み方意義を付し(摘書)、次いで教師が全文あるいは一部分を誦読(範読)し、その後被教育者の能力を念頭において個々人に順次誦読(輪読)させる。この段での留意事項として小山は範読と輪読とを指摘する。前者の範読の際は被教育者の依頼心を起こしたり、奮発心を減殺したりすることがないように留意すべきであるとし、一方後者の輪読の際は、被教育者の発達段階(とりわけ幼年級において)によって斉読を行わせるべきであるという留意事項を掲げている。小山の指摘する斉読は、従来広く行われていたが、当時においては器械的であるという理由から教室内の喧擾を来し、弊害があるとして行われなかった。しかし、小山は被教育者が授業に倦怠を生じ注意散漫になった折、被教育者の感覚を鋭敏にし、注意を喚起し、興味を感じしむるのに斉読が効果的であるとし、その必要性について見直している。輪読後、意義の解し難い文字や語句を指摘し、その解釈を付し、そして原文に従って解析敷衍したり(教授的範講)またできる限り原文に従って雅馴妥当の言語を使用しして解釈したり(模範的範講)するというようにして範講を行う。その際の留意事項として、小山は教師は音調言語に特別の注意を払うべきであると指摘する。すなわち、範講の際は、被教育者の言語発達を妨害することのないよう不断の説話の語調を使用するように注意すべきであるとしている。それは被教育者は旺盛な模倣力を有する故、教師の音調言語は忽ち被教育者に感染し、被教育者の講読の巧拙に関係することが至って大きいという理由からである。範講が成った後、被教育者を指名して講読(輪講)せしむるのであるが、それに当たってはまず被教育者の脳裏が範講の内容によって充足されていることが前提となる。被教育者を講読せしむるに当たり、もし被教育者が範講の内容を理解していない場合が生じた折、教師はそれを指摘し、訂正して教授するか、あるいは他の者に指摘させ、訂正させるかといった手立てを講じる必要がある。こうしたことは範講の不備を補填する意味から極めて重要なことであるが、しかし不備を逐一指摘訂正するとなると学習が煩雑になったり、被教育者の思想の連続を断続したりする場合が生じてくる。こうした把握の観点からみても個々人が範講の内容を理解しておくことの重要性を指摘できよう。被教育者の輪講となると、そこには当然不備が認められる故、それに当たっては前に指摘するごとく訂正批判を加える必要がある。被教育者の講読に誤謬がみられる場合には、それを逐一指摘せず、あらかじめ他のものに記憶させておき、講読が総て終わった段階で、質問をさせ検討を加えるようにさせるべきであるとする。このことは、講読者と聴講者とが共に心を傾注することができるという立場からも重視すべきである。

以上の作業によって新観念の類化が成った後、提示のまとめとして小山は「文法」「書方」を掲げている。前者は、文字・語句について文法的視点より検討を加えることであり、一方後者は文章中の文字・語句の書き方を教授することである。小山は、文章中の文字・語句について確かな観念を得させる立場より書き方を位置付けているが、ここでその取り扱いの諸様相をみても、まず書き方の際に取り上げる文字・語句は、摘書の場合に指摘したものの中より選択し、次いで

文字・語句を偏旁に分解すると同時に、その名称を授け、既知の文字・語句と対比させたり、あるいは意味と連続させたりして文字・語句の観念を確かなものにさせる。その際、類字等の異同仮名遣いにも触れる。そして、運筆の順序にしたがって書き方を授けるのである。

文法・文字・語句等の言語事項を読書教授という理解活動の中で位置付けて指導していることは、刮目すべきことである。ここでは国語力を養うための基礎となる言語に関する事項を理解の教授過程に、ある程度まとまった時間を設けて関連的に取り扱っている。ここでは言語事項の取り立て指導を行っているが、しかし言語事項を理解の活動の中で位置付けていることからみても、根幹には理解の指導を通して言語事項を身に付けようとする考えを垣間見ることができよう。このことは、更に次のことから把握できる。すなわち、小山が、「読ムコトニ、書クコトヲ一致セシメ、一字一語ヲ知レバ、直チニ其文字ノ書キ様ヲ学バシムコトトナレリ。〔中略〕蓋書クコトヲ授クルニ由テ、視聴ノ感覚ト、手ノ労作トヲ結合シテ、文字ニ対スル精確ナル観念ヲ印刻セシムルヲ得ベケレバナリ。」(1898年 P.266)とし、読むことと書くことを関連的に取り扱う必要性を述べていることからである。読み(理解)の指導の中で書く(表現)を関連させることは、読みを深めることに役立つとともに、延いては作文力へ繋がっていくものと考えられる。こうした意味からも小山が触れている読むことと書くこととの関連的な指導は刮目に値するものである。また、このことは、今日の国語教育の指導のあり様を探るに当たっても一石を投じるものとする。今回の学習指導要領(1977年に改訂)において、表現力と理解力とは相補的に高められることが望ましいとし、そして表現と理解の領域の各指導事項を関連させて指導していくとする立場が強調されている。学習指導要領にみるごとく、関連的な指導は今後解明されなければならない課題であるが、この課題解決に当たって、小山の指摘は一つの示唆を与えるものである。

練習応用——この段では、提示において個々人が観念の類化をみた後、それを確実に記憶せしむる立場より練習を位置付けていると同時に、概念又は原則を特殊の場合に適用して、発展的な力を育成する立場より応用を位置付けている。前者の練習について、小山は「達読」「談話」「書取」「暗誦」の四者を掲げている。

達読——これは達者に読み巧みに読むことである。それは語句の意味を正確に読み表すことであるから、解剖的読み方に相当する。達読の際の留意事項として、小山は次のことを指摘する。すなわち達読せしめる内容であるか、それは範講や輪読によって個々人が事実思想を理解し翫味したものでなければならないとする。もし、個々人が理解し翫味していないものを達読として行わせるならば、個々人の読みは器械的読み方に陥ってしまうに相違ない。こうした把握の観点からも、達読の位置は提示が成った後でなければならないことが理解できるのである。

談話——達読が成った後、読本を閉じ被教育者を指名し読本の一二節(とりわけ下級のものに対して)を指摘し、その事柄や要点を談話させる。下級のものに対しては前述のとおりであるが、上級のものに対してはその心理・能力の発達段階を考慮して範囲を広げるといった工夫も必要となってくる。談話について、小山は事柄を理解したり、思想を整理したり、言語を練習したりする立場より必要であると指摘する。読書教授においても談話は忽せにできないものであり、小山

の指摘にも談話の効果は把握されている。また、その取り扱いも練習以外の場面において、随時行わせるべきであろう。このように小山が談話の必要性を強調している背景には、従来の教育においてこの談話の練習に重きをおかなかったため、被教育者の談話が拙劣であることを看取したことからである。

書取——これは文字・語句・文（文章）・文法を書き取らせることである。こうした作業は、書き方の練習となり、文字・語句・文（文章）・文法に関する知識を確実にせしめ、作文科との連絡を保つ上においても有益である。言語事項や文（文章）に関する知識が確実になれば、読本の内容もより深まってこよう。そして、ここで得た力は、個々人の文章表現にも役立つであろう。小山は、文章表現への発展を意図して、書き取りについて次のように指摘する。まず書き取らせる文字・語句等であるが、それは日常の言語生活の中で使用頻度数の高いと思われるもの、あるいは言語生活の実際の場面に生かされるであろうと思われるものを取り上げるべきであるとする。次いでそれを書かせる折には、文字・語句を変改したり、他の文字・語句と結合したり、新たな文字・語句を構成したりといった工夫の必要性を指摘する。このように工夫を凝らすことによって、個々人は書き取る作業に傾注し、文字・語句に関する知識を確かなものにする事ができよう。

暗誦——これは徳性の涵養に資すべき章句、日常の言語生活に緊切な語句、文学への興味・関心を養う章句等を暗誦（被教育者の心理・能力の発達段階を念頭におき、必要な折は暗書させる）させることである。従来における暗誦は、被教育者が学習に傾注せず教室内の喧擾を来すという理由で弊害があるとされていた。しかし、記憶力の旺盛なる期には、暗誦を行うことによって生ずる弊害よりも、それによって生ずる利点の方がはるかに大きいと考えられる。なぜなら、学習場面の中に暗誦を組織することによって、被教育者は学習への興味・関心を誘発し、審美的感情を練磨することができるからである。

応用——以上が練習に関する内容であるが、次に応用について簡約する。応用について、小山は「読方意義書方」「文法」を掲げている。前者の「読方意義書方」は「提示」「練習」の段において綴った被教育者の章句を提示し、その読方意義を試みさせ、あるいはそれを教師が口誦して被教育者に書かせることである。応用の段においてとりわけ強調しているのが「書く」をめぐっての取り扱いである。先に掲げた他に、欠文字のある章句を示し、そこに適切な文字を填入せしめ、あるいは話語を文語に書き改め、あるいは文字を与えて随意に章句を綴らしめ、あるいは短い章句を敷衍して作文せむるといった内容についての取り扱いを強調する。一方、後者の文法の取り扱いであるが、小山は繫説的文法教授に拠りしかも読本を基礎として指導すべきであるとする。すなわち、読本中より適宜材料を選び、卑近簡明な文法上の事項を授けたり、読本中より適宜な文章を摘出し、適宜これを伸縮して一文章を構成させたりということである。かくして一事項の教授が終了した折は、読本中の実例に照して反覆練習をせしむ。

読書の指導過程の応用の段に書くという作業を位置付け、それを強調している背景には、読書と作文とは親密な関係を有し、しかも一体二面というように相互に表裏してその効果を全うすべきものであるといった様相を垣間見ることができよう。

### Ⅲ おわりに

本研究は、小山の読書教授論の目的や方法、内容を探り、それに考察を加えることであった。小山のそれには、被教育者の自活動を根幹に据え、その目的を言語文章を理解する能力を練磨するということに置くだけでなく、実用上の知識を啓発し、徳性を涵養するところにも置くといったように、大局的な立場に立っているところに大きな特徴が認められる。こうした読書教授の位置付けや目的の下に読書の指導過程を構成しているが、その具体的顕現においては、予備・提示・応用と三段階の過程を設定し、被教育者が学習への興味・関心をもって取り組めるよう配慮されていると同時に、内容の定着を図るため書く作業が随所に位置付けられているという特徴が検討された。

### 引用文献

- 今泉祐善 『<sup>読書</sup>作文教授法』 博文館 1892年
- 小山忠雄 『新教授学』 同文館 1901年
- 谷本 富 『<sup>実用</sup>教育学及教授法』 六盟館 1894年
- 谷本 富 『科学的教育学講義』 六盟館 1895年
- 小山忠雄 「<sup>理論</sup><sub>実験</sub>読書作文教授法」(倉沢栄吉他編 近代国語教育論大系2 明治期Ⅱ 光村図書出版 1970年)
- 小山忠雄 「読書教授の法按」(野地潤家他編、国語教育史資料 第1巻 理論・思潮・実践史 東京法令出版 1981年)
- 「新刊書紹介」 埼玉県教育雑誌 第180号 1898.9.15