

雑誌『教育論叢』における学習指導法研究

——教師による教科学習の改善——

*吉 村 敏 之

Research for Method of Lesson in “Kyoiku Ronso”

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

1930年代に、雑誌『教育論叢』において、編集者の瀬川頼太郎を中心に展開された教育研究の特質を示す。瀬川は、『論叢』誌の1931年10月号で「集団主義教育」を提唱した。学級集団によって子ども一人ひとりの力を伸ばし、社会生活への参加に導く指導が目指された。『論叢』誌上で行われた、教師たちによる教科指導法の改善には、次のような三つの特徴がある。

(1)各教科が独自性を発揮しつつ、子どもの社会生活への参加にむけて教科間の連関を持たせる「組織的学習」を求めた。(2)子どもには、卑近な生活にとどまるのではなく、教科学習を通じた生活の発展を促した。(3)教師が自分の学級の事実に応じて、自分の方法を創った。

Key words： 学習指導法・『教育論叢』・瀬川頼太郎・集団主義教育・組織的学習

目 次

1. 教師による指導法研究を支えた『教育論叢』
2. 各教科の独自性と教科間の連関——「組織的学習」
3. 社会生活への参加につながる教科学習
4. 学級の子どもの事実に応じた方法

1. 教師による指導法研究を支えた『教育論叢』

雑誌『教育論叢』（以下、『論叢』誌と略）は、1919年1月号から1941年9月号まで、文教書院から刊行された。『論叢』誌の1931年10月号で、編集者の瀬川頼太郎が「集団主義教育」を提唱する。1910年代から私立学校や師範学校附属小学校で試みられた、個別学習を重んじる「自由教育」を批判した。学級集団によって子ども全員の力を伸ばす指導法を創る研究を進めた。学習の環境に恵まれない子どもに対する教育のあ

り方を問題にした。

瀬川は、「日本にほんとうの意味での民衆のための教育を打ち立てるために、非常に骨を折った、大事な結び目になる人」と、波多野完治に評されている¹⁾。

瀬川が自分の主張を一面的に行うのではなく、日本各地の教師の実践に光を当てた。『論叢』誌は、全国に教師たちが自分の教室での実践記録を示し、事実の中から理論を見出す、教育研究の場となった。戦時体制になっても、子どもの力を伸ばす具体的な方法が追求された。

1952年から11年間にわたって群馬県鳥小学校長として「授業の創造」に努めた、斎藤喜博も、青年教師時代に、論稿をしばしば『論叢』誌に発表した。教職3年目の1932年度に、群馬県玉村小学校で70名以上の4年生女子クラスを担当した際、基礎学力の差が激しい子どもの指導に力を尽くした。教育界の流行には乗ら

* 附属教育臨床研究センター

ず、子ども一人ひとりの力に応じる教室の実践に徹した。漢字の読み書きを定着させる方法を追求した記録が1934年2月号に載り、斎藤は『論叢』誌上に登場した。

「漢字がわからなければ文章学習はなりたない。形象も生命もあったものではない。地理、国史、修身、これまた読めないところに彼らの苦しみがある。実に読み方の力はすべての教科の根源である。生活指導、郷土教育、合科指導等々、すべて私の実行していることである。しかし私は、文字一つ読めないような生活指導、郷土教育、合科指導等はあるはずがないと思う。そんな浅い生活指導であってはならないと考えている。」²⁾

「錬成」が強調されて教科学習が軽視された戦時下でも、斎藤は、学習指導法の研究を積み重ねた。

「近時教室内での錬成、学習および生活による子どもの錬成ということが等閑視され、錬成は教科学習外の特別な行事訓練によらなければならない、というように考える行きすぎがありはしないか。そしてそれは考えた結果ではなく、そうすることが流行であり、かつ安易であるがゆえにそうしているという傾きがありはしないか。」³⁾

軽薄な風潮には乗らず、教科学習の充実によって子どもも教師も成長するよう、努めた。

「こういう時代には外に心がうばわれ、内の充実がおろそかになる。私はできるだけ心を子どもの個々の上に向け、こういう時代であるからこそいっそう、真実、二に二をたせば四になることのわからない子どもの側に坐して、私も真実二に二をたせば四になることがわからない人間になり、その子どもとともに一生けんめい学ぼう。」⁴⁾

1942年6月には、『論叢』誌の編集者、瀬川頼太郎が玉村小学校を訪れ、斎藤たちの実践を高く評価し、励ました。

1950年代に斎藤が中心となって創り出された「島小教育」は、教科の内容を追求する「授業」の質を高めて子どもの可能性を引き出した。教師が学級の子どもの事実と拠って教科学習の改善を進めた点で、瀬川たちの『論叢』誌における教育研究と共通する。

2. 各教科の独自性と教科間の連関

——「組織的学習」

瀬川は、各教科が独自性は発揮しつつ、相互に連関する「組織的学習」「組織的授業」を目指した⁵⁾。「子供たちが、何れの教科を学習するに当たっても、一つの教科が他の教科と密接な連関を保ちつつその教科の独自性を発揮して、教育の指し示す方向に子供を導くやうに学習する」。「各教科の教育は、相異なる性質を以て、教育される者を同じ方向に導く」という。

国語の場合、次のようになる。「国語教育は、言語文章を、単なる思想感情の運搬要具として教えるのではなく社会生活上必要不可欠の要具として教える」のであり、「国語教育の目的は、語、語句、文章の理解にあるのではなく、国語を学ぶものを社会的生活にまで導くべく、言語文章をして、その役割を演ぜしめるところにある」。国語教育の目的は、文章の理解にとどまらず、「現代社会の理解」「社会生活への参加」だと、瀬川は主張した。現代社会を理解し、社会への参加に導くことが、すべての教科に通じる目的である。国語の独自性は、言語や文章を、社会にかかわる道具として身につけさせる点にあると、みなされた。

奈良女子高等師範学校附属小学校で行われた、子どもの生活とりわけ遊びから出発する「合科学習」に対して、『論叢』誌では批判的な見方がとられている。「バラバラなるものを寄せ集めた」「百貨店的なもの」で、子どもの生活の発展する方向が見えないというのである。

三好文雄「郷土算術の克服」1933年1月号においても、合科学習に対して、「単なる寄せ集め」「百貨店式」「無計画的」と、統一のなさが問題とされている。

代わりに、「組織的学習」が提唱された。「各教科の独立性とそれらの間の密接な連関との二つを、どちらにも偏せずに正当に秤量し、その二つを統一したところのヨリ計画的な、つまり組織的な初等普通教育の方法」である。「各教科は各々の特質を十分に発揮しながら、且つ一貫した統制の下に行はれる。各教科はそれぞれの特質に従ってその授業の具体的方式を異にする、と同時にそれらは相互に密接につながり、入りまじり、統一されて、唯一つの目標、子供達の生活への教育を進める。」⁶⁾各教科が独自性を発揮しながら、子どもの生活を高めるために、相互に関連性を持つこ

とが目指された。

合科学習が、発展性のない活動に子どもをとどめてしまう危険も指摘されている。奈良女高師附属小学校の山路兵一による「モモタロウ」の読み方指導について、合科学習の眼目である「遊び」の意義に対する疑問を東海林健一が出した⁷⁾。モモタロウが桃の中から生まれたところを粘土で作る、オニガシマの絵を描く、モモタロウの話の舞台を箱庭で作る、といった「遊び」が、子どもの生活の「現実」を発展させるのか。「遊び」の質を問うた。

さらに、「モモタロウ」の劇をする際、教師が子どもに「戦争を煽動」していると批判する。1931年の満州事変を反映した「タカラモノは満洲とする」という場の設定、「僕たち三人がばく弾三勇士になってぶちこわませうか」というセリフに、教師の「軍国主義」的価値観が表れているとする。子どもの活動が、教師の見方を教える手段に使われてしまうことが問題とされた。

当時流行していた「形象の読方」にも批判が加えられた。他の教科との関連性を欠いているというのである。「全体から見て、極く浅薄な方法である。何故なら、それは何等、教育の、また授業の方法の一般的基礎に立つてゐない、云はば思い付きといったやうな方法」とされた⁸⁾。

「国語教育は、国語教育の時間に於てのみするのではない」と、瀬川は主張する⁹⁾。「算術の説明がまづければ算術の時間に於て、地理についてまづい発表しか為し得ないとすれば地理の時間に於て言語教育を為すべきだ」とする。「各教科学習それぞれその教科に必要な言語教育を為すところに、国語教育がありその教科の教育がある」という。

3. 社会生活への参加につながる教科学習

教科が互いに関連性を持つ「組織的な学習」は、社会生活の理解、社会生活への参加と、子どもを導くものとされた。では、すべての教科学習で目指されている「社会生活への参加」とは、どのようなものなのか。国語読本の巻6・第5の「海」の指導例が、玉置保治によって示されている¹⁰⁾。

「海」は「1 しけ」と「2 なぎ」の二つの課から成る。通常は、叙景の文章として扱われた。しかし、

玉置によれば、文章を通して、子どもの目を「漁民の現実生活」に向けさせる必要があるという。「海」の文章に描かれた風景の根底には、現実の漁民の生活があると、玉置は考えた。そこで、文章を手掛かりとして「漁村の全面的風貌」を子どもにとらえさせようとした。「しけ」で注目すべきところは「これが五日もつづく、ひぼしだ」という句である。ここが「統一的指導の中心点」で、「しけと漁民の生活との関係を展開して行く」要となる。「読本に描かれた風景は漁村生活の一面にすぎないこと」を、子どもに気付かせる必要がある。そのためには、教師が漁村の現実を調べておかなければならない。授業では、教師が組織した「巧みな問答」により、子どもの眼を「現実」に向ける。

「生活観」を子どもに形成する「統一的指導」が、ねらいである。文章を読むことは、社会生活の現実を理解することにつながる。子どもに現実を知らせる重要性が強調された。

「生活観を豊かにするものは『真実』であり、真実の基礎は現実である。(略) 全体的理解のみが現実を、現実の真相をとらへることが出来るのである。現実から真実を掴み出し得るのである。子供達の意識の垣塙に、その真実が投げ込まれるとき、彼等の生活観は生育し、鍛へられ、修正されて豊富に、また力強くなるのである。現実の理解のみが、生活観の營養なのである。糧なのである。」

子どもに現実を見せることが、生活の発展につながるとされた。

「子供達の眼をわざわざ現実から外らし、現実の美しい面だけをみせておかうとすることは真の教育じゃない。」

「子供達を非現実的な偽造の生活へと導いてはならない。子供達が現実を飽くまでも徹底的に見、理解するところ、そこからのみ、この重苦しい現実を跳ね除けて、真に明るい幸福を齎そうとする堅い堅い決意と真摯な努力が生まれ出づるのではないか。そこからのみ、真に悪と醜に対する嫌悪、美と善を追求しなければならないという自覚が形造られるのではないか。」

子どもたちに現実を見せないと、「個人主義的な人生観」「利己的な処世観」「薄っぺらな趣味」「逃避的

な慰安」などが芽を吹くという。現実を見せることで、「個人我を捨てて、集団につく、真の協力が力強く息吹いて来る」と主張した。

「形象の読み方」に対して、玉置も、生活の追求が不徹底な点を批判した。

『「形象の読み方」の佐藤徳市氏などに僕たちが感ずる不満は、その理論の厳然たるにひきかえ文章の基礎をなす部分的な生活へ掘り下げて行くだけで、その基礎を更に全体の一部として反省しないことである。それだから、その指導でなされる批判感想の深さは或る程度に止まり、不徹底である。』

文章の根底にある「現実」に迫ることで、文章を理解し、社会生活を理解できるとする。

算術についても、「生活算術」が批判された。瀬川は、「大人の生活につながりを持つ」ことを求めた。「大人になる子供」とみる。「子供を理解し、子供の生活から、彼等が進むべき路を指示するような題材を捉へて問題を作らなければならない。」と主張する。子どもの卑近な生活の中から蟬取りや蛭狩りを問題にしても、学習は発展しないという¹¹⁾。

「郷土算術」に対しても、「既習の計算を郷土にある事物事象の当て嵌めて所謂応用問題を作ったというだけ」と、瀬川は批判的である。社会の問題を追求する必要を説いた¹²⁾。「郷土よりも更に々々広汎なる社会の情勢を反映した郷土の情勢を理解することの出来るやう組織された問題」「各問題が相関連して、その郷土を数的方面から把握することの出来るやう組織されたもの」を求めた。

算術を、特に地理と結びつける指導を提案した。「各教科の内容、就中、地理教科の内容と結合せしめ、現社会を数的に正確に把握し得るよう」にする。「各問題をこの目的に副ふやう相関連せしめ、これを解くことによって現代社会の情勢を把握することの出来るやう」することを目指す。内容を「耕作、漁業、工業、商業、交通、貿易、関税等々あらゆる方面に渉る」ようにする。

さらに、算術の国定算術書の排列を見直す必要もあるという。数の関連よりも、社会の理解を重視した。

三好文雄「郷土算術の克服」1933年1月号では、清水甚吾（奈良女高師附属小学校）の実践に対して、不

十分な点が指摘されている¹³⁾。子どもが奈良公園のキャラメル売りに関する問題を作った。「キャラメルを仕入高の5割1分5厘の儲で5銭に定価をつけたが、売れないので定価の1割3分引で売った。利益はいくらか。」というものである。問題を作った子どもは「この頃は不景気でなかなか遊覧者も物を買わないとのことなので、定価の1割3分[引き]位にして売っても利益があるかどうか」と思ったという。清水は「事実を基にして、不景気を考え、どうしたらキャラメルが売れるか。……行商人の商売法として案出した問題であるから郷土算術として価値がある」と、子どもの考え方を評価した。「事実を深くし事実を発展させることを工夫するとそこに数量生活の向上発展がある」という清水の姿勢に、三好は賛同する。しかし、「発展はあくまでも現実事実の上に基づかねばならない」として、子どもに現実を認識させる学習を求める。「キャラメル売りの生活をもつとよく見なければいけない」という。

「商売というものは結局、商人のふところへ幾ら入るかということだけが問題なのである。だから、5銭のキャラメルを1割3分値下げする代りに、何か景品をつけるとか何とか子供達の喜びそうなことを考えるのも一策である。また商売というものは面白いもので、値上げをして却って売れるようになることもある。人の購買心理といふものはおかしなものである。それに値下げをすると、値上げがしにくいような場合こまる。等々、そのほかにも色々なことがあるだろうが、それよりも大切なことはそのキャラメルが一日に幾個位売れるか、したがって一日幾ら位儲かるか、一月のうち、雨の日、風の日などを除いて商売の出来る日は平均幾日位、だから月収（純利益）はいくら位か、といふやうなことを追求する必要があるという。キャラメル売りの「生計、貧弱な生活」、「人数」「総売上高」「季節による売上高の変化」等も調べたらよいと提案する。

4. 学級の子どもの事実に応じた方法

『論叢』誌では、教師が自分の担任する学級の事実に拠って子どもの力を伸ばす、具体的な方法が追求された。欧米の理論の移入や、心理学や社会学の「科学的」方法の適用は、排された。

一般的な指導法を学級での指導に適用することも、戒められた¹⁴⁾。瀬川は、一般論を「何れの児童にも通じない理想論」かもしれないとした。「与えられた教材に対して、眼前の子供が如何に働きかけているか、指導はそれによって為されなければならない」「今眼前にいる児童が、学習するものとして考えなければならない」「その子供の能力を考えなければならない」「学習の過程を考えなければならない」「生活内容を考えなければならない」という。

読み方の指導を例にとると、以下のことを考える必要があるとされた。「その教材について、彼等[子供達]が、読みを如何に展開するであろうか」「読みの進行中に於ても、各児が、如何なる足どりで進みつつあるか、落伍する者はないか、更に一步を進め得るとせば如何なる方面にか、否現実の進行に対して如何に指導してゆくべきか」。

教師は、担任する子どもについて、生活内容と能力を知らなければならない。少なくとも知ろうとしなければならない。「教育は児童観の上に立って為されなければならない」という。「現実の児童、今、まのあたりにいる児童の働きに即して指導しなければならない」とする。「特殊的個別的児童観」に立つことを、教師に求める。ところが、実際の指導は「一般的児童観」に立つものが多いという。

瀬川は、附属小学校の教師による「模範教授」を厳しく批判した。「殆んど目前の児童を見ない」「その学級の教授をしているのでなく、教授の型を示している」という。「手際よく立派に見えても、その学級の教授としては、不出来千万のもの」であり、「参観者が若しこれを模範として教授したら、その組にはキット劣等生が多く出るであろう」と、弊害を指摘する。

担任の教師が「目前の子供の動き」「その学級の動き」に「即した」指導をすべきとした。担任は「動きに応ずる共鳴体」であり、「他人ではわからない、かすかなものにも感ずるのが受持教師」だとした。学級担任の専門性に光が当てられた。

教師の指導が不可欠であることも、瀬川は強調した。「児童の考は尊重しなければならないが、放任しては駄目」「指導なき自己活動は発展しません」という。「発問の形をとった指導」が必要だとして、指導の中でも「発問」の動きを重視した。「子供の心に潜むかすかな声、学級の動きに応ずる」発問を求めた。

子どもや学級に事実をふまえて教師が発問することは、「一般的児童観、一般的学級観を、特殊の児童特殊の学級に於て見、その児童その学級の現実の動きを見ることに慣らされたなら何でもない」という。

東京の今川小学校の松田友吉は、「児童の心意活動」に応じた読み方の指導を追求した¹⁵⁾。「児童の心意活動は、彼等の経験乃至既存の思想に依って特色付けられる」ので、「読方の教材に対する児童の心意活動は、斯様に十人十色を呈し、著しく個人差のある事を忘れてはならない。「子供の文に対する心意活動の状態を知悉する事、即ち生活活動を認識する事が、読方指導の具体的方法への契機」だとする。

生活に「即する」読方ではなく、生活「指導」の読方であるとして、教師による「指導」が強調される。「彼等の知識を増大しその感情を豊かにしてやる必要」「先づ児童に読後の感想を発表せしめて、足らざるを補い、思わざるヒントを与え、情意の陶冶の拡大を計る」という。子どもを現在の生活に安住させるのではなく、生活を発展させる、教師の指導が不可欠とされた。その際、「子供の心を知る」「子供の生活を如実に調査する」ことが、鍵となる。

算術の指導についても、子どもの実態に応じた方法の創出が、『論叢』誌上で進められた。三つの特徴がある。

①学級の子どもに応じた教材の選択と排列

算術の指導についても、教師が眼前の子どもの事実に即して、教材を選択し、排列する必要が説かれている¹⁶⁾。教科書は「必要とおもはれるものを雑然と集めたにすぎない」と批判された。「生活環境を理解する」「児童の発展を中心とする」ために、教材は「関連的でなければならぬ」という。教科書に盲従するだけの教師では学力をつけられないと、明確に指摘されている。

「算術の成績の挙げざるは、一回の通読もせず、教科書の問題を一つ残さず教科書順に学習せしめるからである。問題と問題との関係を考へないで、個別的に孤立的に取扱ふからである。教材の見通しが必要である。排列替が必要である。」

学級の子どもの学習の筋道をとらえ、教材の選択と排列を考える、教師の指導が強調された。

「教師は、自分の受持児童を、その生活環境の

うちに、学習のうちに見出し、何がその子供を発達せしめたか、如何なる教材を如何に排列すべきか、過去から現在、現在から将来への見通しを附けなければならぬ。」

「我々は、子供たちの全学習過程に於て何が彼を発展せしめたかを——又何が無駄であつたかを——慎重に考えなければならぬ。」

「教材の選択排列といふことは学習上最も重要な意義を有してゐる。教師はこれを子供たちの発達の事実に於て見なければならぬ。」

②子どものつまずきに応じた計算問題の組織

子どもの事実に拠る指導法の実例として、割り算の学習があげられた¹⁷⁾。子どもが割り算で最も困難を感じる点は、「商の発見」であるとする。特に、 $196 \div 28$ のように商を立て難い割り算の苦勞が、子どもの立場から指摘されている。

「商が9でもなく8でもなく7であることを見附けるまでには一々乗減の計算を暗算で見なければならぬ——暗算でなく筆算でもよいのであるが筆算ですれば、度々抹殺して汚くなるから間違ひ易い。」

教師が、担任する子どものつまずきを正確にとらえ、原因をさぐり、指導を省みる必要が説かれる。子どもに練習させ放しでは、計算力はつかない。

「計算の失敗又不能の原因を突きとめて、応急の手当をすることは、彼の実力を伸ばすには必要不可欠な事であり、その原因を突きとめるといふことが、教師の指導の反省にもなる。」

子どもに計算練習をさせる際に、教師が一つの問題と他の問題を関連づける指導を欠くことも、批判された。

「問題を一つ一つ別々に取扱つていくといったやうなやり方である。計算をした子供の働きを見ない。その働きを次の計算に生かさうとはしない。」

教師が眼前の子どもの学習の筋道をたどって問題を「組織」することで、割り算を習得させられるとした。「子供の働きを、日々に練習毎に伸びゆく彼の実力を基礎に問題を組織したい」。「現行教科書にあるものを一つ残さず課する必要もあるまい」「学習の一步一步が、新なる活動を展開すべく組織されなければなら

ぬ」と、教師が担任する子どもに応じて問題を「組織」すべきとした。

「計算内容組織」の具体例として「割算の組織表」が提示される。「最も突破しがたき難関たる $196 \div 28$ 、 $114 \div 19$ の如きものを、比較的容易なる $72 \div 36$ 、 $168 \div 84$ の如きものに相次ぎて又その前に於て課するといふやうにすることが必要である」という。子どもにとって習得しやすい順序を考慮した140題が、次のように用意された。

$4 \div 2$	法基数実二位数以下のもの
$6 \div 3$	(略)
$27 \div 3$	(略)
$7 \div 2$	同上。余りあるもの
$69 \div 9$	(略)
$24 \div 2$	商が二桁になるものにして
$39 \div 3$	各桁の数が別々に割れるもの
$48 \div 4$	(略)
$65 \div 5$	商が二桁になるものにして
$72 \div 6$	十位数に割る残りあるもの
$288 \div 8$	(略)
$324 \div 9$	(略)
$375 \div 2$	百位十位に割残あり
$437 \div 3$	而も整除し得ざるもの
$126 \div 42$	法の左端の数を以て実の左端の二桁を
$159 \div 53$	割切り能ふもの
$138 \div 23$	同上。割残りあるもの
$135 \div 15$	実の左端の桁と法の左端の桁と相等しく
$225 \div 25$	実の中央の桁が法の右端より小なるもの
$126 \div 18$	(9か8か7か)
$114 \div 19$	(9か8か7か6か)
$15471 \div 573$	(略)

子どもは組織された問題を反復練習し、解答時間を短くしていく。

③教師による計算練習の指導法の追求

瀬川の提案に対して、教師たちも、実践の記録と考察を示した。池田實造から、子どもの習得の道筋をふまえた計算練習の方法が出された¹⁸⁾。

当時、「先づ児童をして生活事実に直面せしめて、そこに起り得る数量的事実を如何に処理すべきかを、考究せしめなければならない」と、「生活算術」が推進された。しかし、実際には、算術学習の基礎となる計算力が不足していた子どもが少なくなかった。子どもの実情をふまえ、池田は、「教科書にあるだけの計算問題をそのまま取入れた上に、尚生活算術的事実的内容方面をも取入れやうとするための過重負担」を解消しようと、練習法を改めた。4点を重視した。1. 練習教材 2. 「一題一題について、個人的に指導が行き渡り、理解の困難、その原因、誤謬の性質、手続の巧拙等、個性的に其の欠陥を検索し、最も正しく、最も効果ある指導が与え得られるところの方法」3. 「最小の時間内に於て出来得る限りの練習能率を上げて確度と速度とを確保せしむること」4. 「処理法が簡便で而かも効果的な方法が考慮されること」

子どもの困難に応じれば、「練習強化」を図る教材は「極く僅かの範囲に限られる」という。2年生の計算は、1年生の時20以下だった数が100以下に広がる。「百以下の数観念が出来てさへ居ればよささうに思はれるけれど、さう簡単には片付けられない」と、子どもの困難を指摘する。繰り返り上がりの手続きが複雑になってしまう。「基数に二位数を足して繰上る場合」「二位数に基数を足して繰上る場合」「二位数に二位数を足して繰上る場合」の三つの場合に分ける。そこから「適当に選んで取り混ぜ四十問ばかりを作り」、十分に練習する。練習の際、「日々の成績によつて指導すべき人及問題を決定しておいて翌日の練習時間にはそれ等の児童にだけ指導の主力を注いで行く」。教師の個別指導が不可欠とされた。

子どもの理解の道筋にしたがい、除法は包含除から入るほうがよいとの提案も、吉崎幸太郎から行われた¹⁹⁾。指導過程が、以下のように記されている。

20からは4が幾つへらされるか。
なる形式の発問に対する答を穿鑿するとき
 $20 - 4 - 4 - 4 - 4 = 0$
 $20 - (4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4) = 0$

$$20 - 4 \times 5 = 0$$

の如き一旦原始的に溯りたる発表をする。

其所で 20から4を5へらせ。

なる発問形式との比較により

$$20 - 4 \times 5 = 0$$

の如き発表をするに至る。

尚ほ適切なる用語を把握すべく指導の歩を進める事により

なくなるまでかためてへらす

もうへらせんやうになるまでへらす

等の発表が見られるのである。

斯くて $20 \div 4 = 5$ に移し除号「 \div 」を「へらせただけかためてへらす」又は「とれるだけかためてとる」といふ符号である事に到達せしめるのである。

「20割る4」を例にあげて、包含除から入るほうが子どもの思考の道筋に合っているとす。「包含は等分と比較して従来の生活に接近の度が厚いのみならず等分に関する初歩の数処理は全く包含除形式によるもの」という。「包含除を意義づけて置き等分に就ては其の実際的的操作のみを徐々に行はしめる」として、包含除から等分除へと進むべきとする。「種々の実例から半分四半分より出発して一般的に24銭 \div 3=8銭を『二十四銭を同じやうに三つに分けた一つ』の約束である事に到達せしめる」。そして、「 \div 」が「同じやうに分けた一つ」と理解できるようになるという。

以上のように、算術の教科内容の本質をおさえつつ、実際に担任した子どもの思考の道筋をふまえた指導法が、教師によって追求された。

『論叢』誌上では、教師たちによって教科学習の内容と指導法を改善する研究が進められた。教科学習の充実を通した子どもの生活の発展が目指された。子どもの学習の事実をおさえた、教師独自の具体的な方法が創られた。

子どもを放任しがちな「自由教育」でもなく、教科学習よりも生活現実への認識を重視した「生活綴方教育」とも異なる、独自の特徴をもつ学習指導法研究が、『教育論叢』誌上で展開された。

〈注〉

- 1) 波多野完治・斎藤喜博対談「一流の授業を見て」
『斎藤喜博の個人雑誌 開く 第8集』明治図書、1974年、
87頁。
- 2) 斎藤喜博「漢字の負債」『教育論叢』1934年2月号。
- 3) 斎藤喜博『教室記』1943年（『斎藤喜博全集1』国土社、
1969年に所収）引用は、『全集』、391頁。
- 4) 同上書、407頁。
- 5) 瀬川頼太郎「集団主義国語教育観」
『教育論叢』1932年10月号。
- 6) 三好文雄「郷土算術の克服」『教育論叢』1933年1月号。
- 7) 東海林健一「読方指導案展観評」
『教育論叢』1932年10月号。
- 8) 三好文雄「算術授業の構造」『教育論叢』1932年9月号。
- 9) 瀬川頼太郎「生活語としての国語教育」
『教育論叢』1936年7月号。
- 10) 玉置保治「集団主義読み方教法（中学年の部）」
『教育論叢』1932年10月号。
- 11) 瀬川頼太郎「算術教育は何を目的に進むべきか」
『教育論叢』1932年3月号。
- 12) 瀬川頼太郎「集団主義算術教育」
『教育論叢』1932年5月号。
- 13) 三好文雄「郷土算術の克服」『教育論叢』1933年1月号。
- 14) 瀬川頼太郎「国語教育批判」『教育論叢』1936年8月号。
- 15) 松田友吉「生活指導の読方への思慕——読方教室の窓を
透して」『教育論叢』1936年7月号。
- 16) 集団主義教育研究部「各教科の意義とその教法」
『教育論叢』1934年5月号。
- 17) 集団主義教育研究部「割算の組織」
『教育論叢』1934年10月号。
- 18) 池田實造「計算力向上の途」『教育論叢』1935年6月号。
- 19) 吉崎幸太郎「学級経営上の算術科に於ける方針」
『教育論叢』1933年4月号。

付記

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究(C)）課題番号21530786「学習指導法の創造による教師の力量形成——1930～50年代日本における展開」の成果の一部である。

（平成22年9月30日受理）