

# 国語教育におけるセンテンス・メソッドの考察

## A Study of Sentence Method in Language Teaching

安 直 哉

YASU Naoya

### 1 はじめに

センテンス・メソッドは、18世紀に既に存在していたことが指摘されているが(1)、近代国語教育に影響を与えた原点としては、1880年代に、アメリカ・ニューヨークの教師、Farnham, G. L. によって著された小冊子『読むこと・書くこと・綴ることの教授のセンテンス・メソッド』を挙げることができる(2)。そのセンテンス・メソッドは、アメリカのみならず欧州および日本に広がる。そして、1920年代から1930年代というほぼ同時代に各文化圏で広く実践されることになる。

西洋諸国においてセンテンス・メソッドはなぜほぼ同時代に導入され、広く受け入れられたのか。本稿前半では当時の世界の教育思潮から読み解いていく。本稿後半では、日本におけるセンテンス・メソッドの普及について論じる。Huey, E. B. の著書『読み方の心理と教育』中のセンテンス・メソッドの記述から影響を受けて、垣内松三が自著『国語の力』でそれを全文法と訳して紹介した。そこからセンテンス・メソッドが広く日本の国語教育界に知れ渡ったのは周知の通りである。本稿ではセンテンス・メソッドを受け入れた当時の日本の教育文化に注目する。西洋諸国と日本の両者におけるセンテンス・メソッド導入の差異を示すことを通して、日本の国語教育の特徴の一端を解明する。

センテンス・メソッドの論及においては、二つの立場の混在が見られる。つまり、一文一文を単位とする指導法だとする立場と、文章全体を一つの分かち難いまとまりとして指導する立場である。この二つの立場の混在の歴史については、すでに塚田泰彦によって指摘されている(3)。換言するならば、この問題は、その対象とする単位を「文」とするか「文章」とするかという議論に集約できる。日本の場合、センテンス・メソッドの導入に大きな役割を果たした文献として垣内松三の著作があげられる。その注解の中で野地潤家は、「当時はまだ、『文』（センテンス）・『文章』（センテンスの集合体としての）が区別されないまま、使われていた。」(4)と述べている。実はセンテンス・メソッドの提唱者Farnhamにおいても、「文章全体から始めるという主張と、基本単位を文におくという主張が共存している」(5)という状況であった。入門期においては、一文のみで一文章が成立している場合も多い。そうした事例も包括したうえで、センテンス・メソッドは、文と文章の両方で汎用されていた。

### 2 二十世紀前期西洋のセンテンス・メソッド

Luke, E. は1931年に出版した著書のなかで、20世紀初頭から1931年までにおける、センテンス・メソッドの代表的実践論者（団体）を五組示している(6)。その五組とは「Dr. Decrolyの教育法」「Dr. Carleton WashburneのWinnetkaプランにおける実践（そのうち読むことの教育法の具体像はYoungquist, L. との共著で残されている。）」「Ludfordの実践」「Emma Miller Boleniusの教育法」「Dr. J. Hubert Jaggerの教育法」である。

これに加えて、Luke, E. 自身の著書もセンテンス・メソッドの実践指南書として六番目に加えるこ

とができる。ただし、上記の「Ludford」に関しては、管見の限りその実践が著作として残されていない。そのため本章では、Ludford以外の五組の教育方法論を取り上げて考察していく。

## 2-1 Decrolyの教育法

Decrolyが開発した「ドクロリー法は、20世紀前半のヨーロッパにおける新教育運動のモデルとして、モンテッソーリ法と双璧をなした」(7)と評価される。「特にドクロリー法の読みの学習法である全体法(グローバル・メソッド)は要素的指導法が主流であったフランス語の読みの入門期の指導に一石を投じた」(8)のであった。

Decrolyの全体法的な読みの方法は、その系譜を18世紀末のOlivier、19世紀中期のJacototにまで遡ることができる。また知的発達支援教育においてItardとBournevilleも類似の方法を用いたという(9)。それに対して、Decrolyの方法論の顕著な特徴は、児童発達の最新の知見に基づいていることにあった。彼は母親が幼児に投げかける言葉に注目した。

母親が子どもに話すことを教える時にはどんなことをしているか考えてみよう。彼女は子どもに文字で、音節で、単語で話しかけているだろうか。それとも文や、一まとまりの観念によってだろうか。(10)

答えはもちろん後者である。そのうえで、「この同じ方法を読みの中で踏襲していけないわけがあるだろうか。」(11)という発想のもと、全体法という方法を開発した。

当時のフランス語圏の国語(=母語)教育において、「普通の方法では、語を学ぶ前に音節や文字から出発し、そして最後に文に到達することになってい」(12)た。それに対して、Decrolyは、「子どもにより具体的、より現実的な物を示してやるような生き生きした文こそ、意味を捨象した文字や抽象的な音節より望ましいのである。」(13)として、最初から文を提示する方法を提唱したのである。

Decrolyの実践論は、基本的には20世紀初期に台頭した新教育の文脈で語られる。しかし、『『新教育』は伝統的な言語中心の知識教育への批判から出発したことから、一般に言語教育を軽視していると考えられがち」(14)である。その折衷点として、Decrolyは、学習者に興味のある内容を命令文というかたちで提示する段階から入った。しかし、「最終的には語を(音や音節といった)抽象的要素に分解」(15)させる作業が待っている。この分解作業は根本的には旧来の教育の枠から離れるものではなかった。センテンス・メソッドに相当するところのDecrolyの「全体法」は、読みの入門期においてその精彩を放ったのである。

## 2-2 WashburneとYounguistの教育法

Washburneはアメリカの新教育の一角を形成するWinnetkaプランの主導者である。Winnetkaプランの特徴は「画一的な一斉教授を解体して子どもの個人差に応じた教育の個別化をはかった」(16)点にある。

読むことの教育においても本来的目標は「児童の能力に合った多くの本を与える」(17)ことにある。ただ、子どもの能力に合った本を与えるためには、「何はさておいてもその児童の能力を測定することから始めなければならない」(18)と発想する。このために、診断的評価として読解能力テストが取り入れられる。その「テストでは、パラグラフの意味、文章の意味、語いという三つの種類の読み方の能力が測定される。もっともわれわれの現在の実践的な目的から言えば、この内パラグラフの意味を読み取る能力を測定するためのテストがあれば十分である」(19)という見解を示している。

読むことの評価も読み方教育の一環であると考えれば、ここでは、文章全体というよりも、文章の一節、つまりパラグラフを単位としたセンテンス・メソッドが取り入れられていることがわかる。

Winnetkaプランにおける入門期の教科書としては、Younguist, L.・Washburne, C. 共著による二冊が記録に残っている。

一冊目は『私の準備読本』(My Reading Book)である。最初に提示されているのは次のような文章である。

ジャックです。/「凧をあげているよ。」とジャックは言いました。/「貸して！」とジップが言いました。/「いっしょに遊ぼう。」(以下略)(20)

このように会話文を中心とした文章として提示されている。センテンス・メソッドを具現化した教材となっている。

二冊目は『私の健全な音声読本』(My Sound Book)である。最初に提示されているのは次のような文章である。

「おいで、かわいいウサギちゃん。」とジェーンは言いました。/「あなたにリンゴ(apples)を二つあげる。(21)

この文章に引き続いて、「apples」「a」「after」「as」「am」「at」「and」といった「a」で始まる単語が列記されている。センテンス・メソッドとワード・メソッドの両方の原理が対等に取り入れられた入門読本となっている。Winnetkaプランの読み方教育が、一概にセンテンス・メソッドのみで語られるような単純化はできないことが、ここからはわかってくる。

### 2-3 Emma Miller Boleniusの教育法

Boleniusは、入門期においてまずは「活動的な読み」(22)を提唱している。例えば入学初日に、子どもたちには、'Good'と'morning'の各単語の意味ではなく、'Good morning'という成句の意味を把握させる(23)。また、「読むことは単なる『単語の連呼』や、語を個別に考えることであってはならない。」(24)と述べている。ワード・メソッドからの意識的な脱却が認められる。

Boleniusは眼球運動に着目している(25)。単語を問題とする限りでは、眼球はそれほど動かなくとも認識可能であるが、文という、一定の長さの印字範囲を認識の対象とする場合には、眼球の効率的な運動が読解と関係してくる。眼球運動については、垣内松三も自らの研究の中でしばしば取り上げている(26)。センテンス・メソッドの科学的推進の過程においては、眼球運動の生理学的研究が必然的に伴うという事実が、Boleniusと垣内松三の研究動向からはわかってくる。

従来の垣内研究においては、垣内が眼球運動の研究を行った理由を、単に彼の研究に対する視野の広さと貪欲さいうことで解されていた。しかし、垣内の眼球運動研究は、センテンス・メソッドの提唱と密接に関わり、センテンス・メソッドの科学研究という文脈で捉えられるべきことがわかるのである。

またBoleniusは入門期の最初から、音読と並行して黙読を強く勧めている。その理由を次のように書いている。

黙読の練習を通して、子どもの語彙に関する知識は、音読によるよりもより確実に検査されることがしばしばある。そうした検査によって得られるものは、(一般に重要だと思われる)語単位の知識ではない。語彙を互いに適合調和させてみて、全体としての文脈的意味を把握する能力なのである。(27)

このように文・文章の全体的意味を把握させようという発想は、センテンス・メソッドの基本的姿勢と言える。全体的意味の把握作業には、思考を集中させやすい黙読のほうが適していることをBoleniusは体験的に見抜いていた。入門初期からも黙読を積極的に導入しようという氏の主張は、当時としては画期的だったものと思われる。

Boleniusは入門期の教材例として民話をあげている。子どもの自然な興味を引き出す良い教材だとはしつつも、「最大の反対理由は、子どもたちがページまるごとおうむ返しする傾向がある点である。話を記憶するという目的のために、場面をじっくりと考えることなしに、ただ繰り返している傾向がある。」(28)と批判する。ここでも一貫して、機械的な暗記を廃し、文・文章の意味を思考する必要

性を説いている。

## 2-4 Hubert Jaggerの教育法

Jaggerはセンテンス・メソッドの隆盛の背景を次のように述べている。

センテンス・メソッドは、ロンドンのいくつかの学校で同時期に台頭した。それは音声的教授法によって強要されてきた機械的な抑圧に反旗を翻すような抵抗であった。(29)

フォニック・メソッド（音声法）の持つ機械的な注入教育への対抗として、センテンス・メソッドが台頭したという構図がわかる。

JaggerはFarnhamからの影響を次のように述べている。

1887年に、ニューヨーク州シラキュースにおいてファーナムによって、本書と同じ書名を冠した冊子が出版された。しかし、筆者（引用者注、Jagger, H. のこと）が知る限りでは、イングランドの当地にはこの冊子は一冊も上陸しなかった。そして、イギリスの教育にいかなる影響も与えなかった。(30)

イギリスにおけるセンテンス・メソッドは、Farnhamの影響によるところは一切ないという。大西洋を挟んだ二つの国でセンテンス・メソッドが奇しくも台頭したのは、やはり新教育という潮流の文脈で解釈するしかないであろう。子どもの心性や自然な活動を重視した新教育においては、機械的暗記・矯正を強いるフォニック・メソッドは時勢に合わなかった。それに代わりうる読みの指導法として、センテンス・メソッドが世界的に注目されたのである。

Jaggerも次のように述べている。

文は完全な思考を表現している。だからセンテンス・メソッドは、思考法（Thought method）とも呼ぶことができる。この点がフォニック・メソッドとは違う。フォニック・メソッドは基本的に音から始めるからである。(31)

日本において、センテンス・メソッドは〈思考の教育〉と親和性を有しつつ台頭してきたことを拙稿で示唆した(32)。こうした傾向は、上述のJaggerの言説や、先に述べたBoleniusの言説とも符合するものである。世の東西を問わず、センテンス・メソッドという手法は、思考の教育へ向かうための教育発達史上の必然的手法だったとも推察されるのである。

センテンス・メソッドとフォニック・メソッドとは、単に指導法の違いという問題ではなく、その拠って立つ「基盤」(33)が決定的に違う。Jaggerはこの基盤の違いを強調し、両者は決して相容れないものであるとの主張を続ける。

Jaggerの同書の書名は『読むことの教授におけるセンテンス・メソッド』であるが、読むことに限らず、スピーチや書くことの教育法にも言及し、それらの言語活動の教育のすべてをセンテンス・メソッドの観点から再構築している。その基本となる思想をキーワードで示すならば「意味(Meaning)」があげられる。例えば次のようである。

読みの過程の最終結果、換言すれば最終目的は、意味の自覚である。活字を見た結果として、読み手は一塊の思想を認識し、それらの思想の総合した感覚によって感情が動かされる。どういったものであれ、こうした思想や感覚を我々は意味(meaning)と呼ぶ。(34)

Jaggerのこうした主張は、各々の文・文章の持つ意味の了解を最終目的としているものであり、固有の意味を有しない音声の教育（フォニック・メソッド）からの決別を象徴している。

## 2-5 Edith Lukeの教育法

Lukeは本稿第2章第1節で取り上げたDecrolyの影響を受けた実践家である。

Lukeは初等教育の特に入門期を中心とする研究をまとめている。氏は、言語習得の援助のうえでセンテンス・メソッドに先立つ方法として、「アルファベット法」「発音法」「ルック・アンド・セイ』

法」「指標法」「音声法」「音標法」などを挙げて説明している(35)。しかし、これらもセンテンス・メソッド導入までの準備段階の暫定的方法ととらえている。「全体から部分へと進むセンテンス・メソッドこそが心理学の法則に則っている。」(36)という全体法の立場の優位を主張する。

氏の指導書の卓越した点は、当時の最新の心理学的知見を実践に応用したことに認められる。「自然に」(37)読むという、読みの活動の本来の姿に沿った指導法を追求した結果が、センテンス・メソッドとして現実化したのである。自然な活動を尊重したという点では、新教育の発想に相通じる実践と評することができる。

### 3 日本の国語教育におけるセンテンス・メソッド

#### 3-1 生活主義と生命主義

第2章で論じたように、西洋諸国においては、センテンス・メソッドは新教育の脈絡のなかで注目されたのであった。しかし、日本の国語教育・読み方教育思想史を考察すると、その導入において日本流の受容がなされたことがわかる。

日本では、新教育は大正自由教育として顕現した。しかし、センテンス・メソッドの導入に関しては、異なった視野からの考察が必要となる。つまり、「デモクラシー思想を背景にした自由主義教育の行き過ぎ、とくに国語教育の現場に一種の倦怠のきざしの現われてきたとき、回生の新風を送ったのが、垣内松三著『国語の力』(大正十一年・不老閣)の出現であった。」(38)という視点から発想するのが有効なのである。

日本における大正～昭和初期の国語教育思想には、大きく二つの潮流がある。一つは生活主義であり、もう一つは生命主義である。この両者の存在を気づかせてくれたのは飛田多喜雄の著作であった(39)。

生活主義に立つ国語教育の代表的主導者として奥野庄太郎をあげることができる。奥野は「新教育の拠点である成城小学校」(40)で活躍していた。その奥野は大正12年10月23日の日記に次のように記している。

例の本屋で日本ものゝ国語研究書をあさつた。国語の力が大分沢山列べられてゐたので一冊かつてみた。明月の夜だ。月の光と街燈の輝で電車を待ちながら序文を読んだ。家へ帰つて一気呵成に数十頁を読んだ。読後の感、「こんな説が読方教授實際家に宣伝してたまるものか。」(41)

垣内松三著『国語の力』に対して初見から極めて否定的であったことがわかる。具体的には、奥野庄太郎は自著のなかで、センテンス・メソッドの概略を述べたあとで次のような見解を示している。

これは文章深究を読方の唯一使命とする人々すべてに共通の問題であるが、文の生命を見ることをのみ目的とする読方教授は底に沈んで展望がきかない。一路を進んで風景を見ない。精神のうづを高めるばかりで人生の潮流を感じない。文をうかゞふ力はあつても文を生活に生かす力がな<sup>い</sup>。文章深究に没頭してゐる読方教授は本当の実力がつかない。(傍線引用者)(42)

こう述べたうえで、垣内学説による読み方教育を想定した批判がなされている。奥野の目には、生命主義によってたつ読み方教育は非日常的世界の深究に終始するのみに見えた。文章深究を掲げる垣内流のセンテンス・メソッドによる指導原理に対しても、日常生活を重視する奥野には到底納得がいかなかったのである。

ここから次のような構図を導き出すことができる。『国語の力』でセンテンス・メソッドを提唱した垣内松三の国語教育論は、後に形象理論と呼ばれる。生活主義と生命主義を両端に配した天秤を想定するならば、形象理論は生命主義と関係性の深いものとして位置づけることができるのである。事実、形象理論を考察していくと、そこには生命主義の影響が色濃く読み取れるのである(43)。

垣内松三著『国語の力』が出版されたのは大正11年であるが、それ以前の国語教育界の動向を一つ

あげるとすれば、自学主義教育法を指摘できる。自学主義教育論を大成した樋口長市は『八大教育主張』で「自学教育論」を提案している。本章第2節ではこの自学主義教育法を取り上げる。

自学主義教育法が、明治末期から昭和初期の国語教育法の基盤として浸透した。そのうえに導入されたのが、大正期の思想界を代表する直観重視の思潮であった。直観を重視した哲学者のうち、本章第3節ではBergson, H.を取り上げ、第4節では西田幾多郎を取り上げる。どちらも大正期の国語教育に少なからぬ影響を与えることになる。

### 3-2 自学主義教育法と読み方教授過程

自学主義教育法提唱の嚆矢となったのは岡千賀衛著、明治42年刊『自学輔導新教授法』であった。岡の自学輔導の理論は、谷本富が紹介した(44)ことによって広く知られるところとなる。岡は自学輔導教授法を「教授の作用は、児童をして自ら学ばしむることを以て主とし、之を輔け導くことを以て其の客と考ふべき趣旨」(45)であると定義づけている。現代流に言うならば、予習復習を含む教室内外での自学自習を視野に入れた教育法ということになる。

垣内松三が『国語の力』の中で、芦田恵之助の「冬景色」の授業を引用することを通して、センテンス・メソッドは紹介された。その「冬景色」の授業の文章の中に次のような一節がある。

尋五六の読み方教授である。尋五にはまず自動を命じた。即ち冬景色の全課を通読すべきこと、作者の工夫について、昨日の所感を想起しておくべきこと、語句又は文章について質問すべき箇所をしらべおくべき事等である。(46)

このように、自動(自学自習)を取り入れる限りにおいては、教師の介在のない間に、自ずと子どもたちは全文を通読することになる。その時空には全文法つまりセンテンス・メソッドへと定式化される必然性が内包されているのである。

話を岡の著作に戻す。岡は国語科読み方の自学輔導の手順を四段階に設定している。「全課の概覧」「分解的精査」「総合的精査」「復習」である(47)。最初の「全課の概覧」の目的の第一には「全課を通読(推読)して内容の大略を知ること。」(48)と挙げられている。全文通読を最初に行うという、後の形象理論・解釈学的読み方教授過程の原型がここに認められる。

次に自学主義教育法の潮流に位置づく代表的著書として、樋口長市著、大正8年刊『自学主義の教育法』が挙げられる。同書では学習の順序を「予習」「本習」「復習」としている。その中の「予習の学順」のうち、読書による予習を次のように説いている。

読書によるものは、先づ文章を(一)通読して、大凡如何なることが書いてあるかといふ大体の輪廓を捕捉すること、(二)精読して其内部の精細なる討究をなすこと、(三)吟味して新に収得したる智識の己が旧有の思想中に於ける位置を明にすること。この通読精読吟味の三が、読書の要諦である。(傍線部分は原文傍点)(49)

そして同書中の「読方科学習法」においても、「既に学習の順序予習の順序中に述べたる如く、大要通読精読吟味の三段の順序を踏むを適当とする。」(50)として、「通読」「精読」「吟味」のそれぞれについて詳述している(51)。

石山脩平が昭和10年刊『教育的解釈学』の中で「通読」「精読」「味読」「批評」という読み方教授過程を提示し、昭和12年刊『国語教育論』で「批評」を除く「通読」「精読」「味読」の三段階の読み方教授過程を確立したことは広く知られている。しかし、その15年以上前に、自学主義教育法の世界で、樋口長市によって、「通読」「精読」「吟味」という、名称まで類似した読方科教授過程が提唱されていたことは特筆すべき事実だといえよう。

形象理論・解釈学的読み方教授過程を受け入れるための素地が、すでに日本の国語教育界には浸透していたのである。

### 3-3 Bergsonの直観論からの影響

田上新吉著『生命の綴方教授』（大正10年）以降、国語教育界で生命主義に基づく綴方教授や読方教授の著作が多く出版される。田上の思想には『生命の綴方教授』以来一貫してペリグソンの『創造的進化論』への信奉が根底にある」（52）と評される。Bergson, H. は生命主義国語教育論の理論的支柱となったのであった。

垣内松三は『形象論序説』の中で次のように記している。

「精神史的文学史」（中略）又は「精神科学としての文学史」（中略）はディルタイ及びその学派の開拓した一面であつて、オイケン・ベルグソン・ディルタイに共通する生命統一観に立ち（以下略）（傍線引用者）（53）

垣内もBergsonの生命主義哲学に関心を持っていたことがうかがえる。

Bergsonは次のように述べている。

先づ初めに直観の努力に依つて持続の中に這入つたならば、我々は特異特定の緊張感情を経験する。（54）

これを読書活動に当てはめるならば、読むことに没頭した境地と言えよう。

また次のようにも述べている。

もし一度直観の飛躍によつて、持続の具体的流動内に身を置けば、全然別種の新風光あるを発見する。（中略）純分析が吾人をして空虚の中に、よるべき浮萍たらしめるのとは全く違つて、直観は吾人をして持続の全連続に接触させる。（55）

「分析」と対照的な認識方法として「直観」を掲げていることがわかる。読むことの学習に照らし合わせてみると、「分析」作業がときとして子どもたちの生命的躍動から切り離されたものになりがちであるのに対して、「直観」は子どもの人格さえも反映した全一的理會へと直結する方法である。その意味でも、Bergsonの「絶対把捉の方法が、直観でなければならぬ」（56）という言葉が首肯できよう。

部分部分の分析ではなく、流動全体の直観に重要性を見出す姿勢を、読むことの学習に敷衍するならば、文章全体を直観してその意味を把握するところのセンテンス・メソッドこそが最善と言える。

Bergsonの生命主義直観論は、センテンス・メソッドの定着に向けての文化思想的素地を日本の国語教育界に広げた結果となったのである。

### 3-4 西田幾多郎の直観論からの影響

垣内は『国語の力』の「序」で14名の学者の名前を掲げて、『国語に力』成立にはこれらの『諸家の<sup>ママ</sup>所説に負ふ所が尠くない。』（57）と謝意を表している。その14名のうちの一人が西田幾多郎であった。

垣内松三は論文の中で次のように記している。

西田博士が『知るといふことは、先づ内に含むといふことでなければならぬ。包むものと包まれるものとが一と考へられる時、始めて知るといふことができる』と謂はれる（58）

こうした西田の全一的包括的对象把握は、後に「行為的直観」として西田哲学の重要な思索方法に発展する。

西田は著書『自覚に於ける直観と反省』の中で次のように書いている。

思惟の根柢には統一の直観がなければならぬ（59）

読み方というものも思惟活動の一つである。読み方の根底に直観が据えられることになる。

また西田は同書の書名にも掲げられている「反省」について次のように書いている。

反省といふことは更に大なる統一の直観、更に大なる生命の発展を意味して居る、客観的に大なる實在の発展といふことは、主観的には反省を深めることである、反省は實在発展の過程である。

(60)

この「反省」の過程を、読み方の過程に照らし合わせて考えると、垣内の言う「自証」「証自証」の段階過程と対応していると解釈できる。「直観」が「直観・自証・証自証」の全過程を包み込んでいる構造が見えてくる。

直観重視の思想は西田哲学の枠に止まらない。「センテンス・メソッドの主張とは、別の見方からすれば文章読解といえ、漢学の古典の訓詁注釈、およびその国文への応用としての国文学界に対して、日本文化の伝統独自の、文の背後にある精神性を直観的に読みとる、と主張したことである。」(61)と評されるように、日本の伝統的文章理会法への回帰をも意味していた。

話を西田哲学に戻す。西田は「直観」を論じるにあたって、「芸術的直観」(62)というものを重視する。また次のようにも記している。

芸術家の直観の如きも決して無反省なる単純な直観ではない、苦心惨憺たる反省の結果として発展する直観である。我々は深く反省するだけそれだけ進むことができる(63)

芸術のひとつに文学がある。国語教育における文学教材の台頭については、西尾実の史的把握が広く認められている。つまり、大正初年から昭和十年頃までを、文学教育的教材研究期とするものである(64)。西尾は文学教育的教材研究期成立の一理由として、「直観主義の勃興」(65)をあげている。

直観重視という時代の思潮が、未だ枠組みが十分に定まっていなかった国語教育の世界に、文学という教育内容を中心教材として本格的に呼び込んだと言える。直観重視の思潮が、センテンス・メソッドという具体的指導原理の力を得て、国語教育の世界に文学を中心教材として本格的に導いたと考えるのである。

#### 4 まとめ

国語教育におけるセンテンス・メソッドの導入について、世界の動向というマクロな観点からいえば、基本的には新教育に適応した読み方教育の指導方法ということで説明ができる。しかし、日本の国語教育という比較的ミクロなレベルで考察してみると、その性格は異なっていた。大きくは生命主義の文脈の延長線上でとらえることができる指導原理であることが見えてきた。

日本の国語教育の場合は、明治末期から自学輔導・自学主義という発想のもとで全文通読の習慣が浸透しつつあったという背景を有した。更に大正期には生命主義の思想、およびそれと密接に関わって直観重視の思潮が行き渡っていた。自学主義および直観論の隆盛という時代的背景から、自ずと全文通読の学習過程が普及し、そこにセンテンス・メソッドという理念が合致したのであった。

#### 【注】

- (1) Luke, E. (1931) *The Teaching of Reading by the Sentence Method*. London: Methuen & Co., p.xxii.
- (2) 拙稿 (2005)「国語教育における形象理論の生成」(全国大学国語教育学会『国語科教育』57集, pp. 12-19.), 拙稿 (2006)「センテンス・メソッドの思想」(日本国語教育学会『月刊国語教育研究』407号, pp.46-51.)を参照。
- (3) 塚田泰彦 (2001)『語彙力と読書』東洋館出版社, p.59.
- (4) 野地潤家 (1976)「注解」(井上敏夫他編『近代国語教育論大系 9 大正期VI』光村図書) p.425.
- (5) 拙稿 (2005) p.14.
- (6) Luke, E. (1931) pp. xxii-xxvii.
- (7) 斎藤佐和 (1990)「ドクロリー法」(細谷俊夫他編『新教育学大事典第5巻』第一法規, p.351.)
- (8) 斎藤佐和 (1990) p.352.



- (9) Hamaïde, A. (1925) *The Decroly Class, A Contribution to Elementary Education*. London: J. M. Dent & Sons, pp.57-58.
- (10) 斎藤佐和訳 (1977) 『ドクロリー・メソッド』明治図書, p.204.
- (11) 斎藤佐和訳 (1977) p.205.
- (12) Hamaïde, A. (1925) p.62.
- (13) 斎藤佐和訳 (1977) pp.206-207.
- (14) 斎藤佐和 (1989) 「ドクロリー教育法」(伊藤隆二編『教育治療法ハンドブック』福村出版) p.313.
- (15) Hamaïde, A. (1925) p.66.
- (16) 山口満 (1988) 「まえがき」(ウォッシュバーン著, 山口満・宮本健市郎訳『教育の個別化』明治図書, p.3.)
- (17) Washburne, G. W. (1932) "Adjusting the School to the Child -Practical First Steps-" (山口満・宮本健市郎訳 [1988] p.161.)
- (18) Washburne, G. W. (1932) (山口満・宮本健市郎訳 [1988] p.144.)
- (19) Washburne, G. W. (1932) (山口満・宮本健市郎訳 [1988] pp.144-145.)
- (20) Youngquist, L. • Washburne, C. (1925a) *My Reading Book, For Individual Work in Beginning Reading*. Chicago: Rand McNally & Company, p.9.
- (21) Youngquist, L. • Washburne, C. (1925b) *My Sound Book, For Individual Work in Beginning Reading*. Chicago: Rand McNally & Company, p.12.
- (22) Bolenius, E. M. (1923) *First-Grade Manual: A Help-Book for Teachers*. Boston: Houghton Mifflin, p.xi.
- (23) Bolenius, E. M. (1923) p.xi.
- (24) Bolenius, E. M. (1923) p.xi.
- (25) Bolenius, E. M. (1923) p.xii.
- (26) 垣内松三 (1933) 「国語教育の実験的研究(上)」(『国語教育の理論と実践』〔不老閣書房〕収録) など。
- (27) Bolenius, E. M. (1923) p.xiv.
- (28) Bolenius, E. M. (1923) p.xv.
- (29) Jagger, H. (1929) *The Sentence Method of Teaching Reading*. London: The Grant Educational Co., p.5.
- (30) Jagger, H. (1929) p.5.
- (31) Jagger, H. (1929) p.17.
- (32) 拙稿 (2006)
- (33) Jagger, H. (1929) p.17.
- (34) Jagger, H. (1929) p.32.
- (35) Luke, E. (1931) pp.xv-xxi.
- (36) Luke, E. (1931) p.xxi.
- (37) Luke, E. (1931) p.70.
- (38) 飛田多喜雄 (1965) 『国語教育方法論史』明治図書, p.122.
- (39) 飛田多喜雄 (1965) pp.126-155.
- (40) 滑川道夫 (1978) 『日本作文綴方教育史 2 大正篇』国土社, p.545.
- (41) 奥野庄太郎 (1926) 『読方学習の新研究』文化書房, p.114.
- (42) 奥野庄太郎 (1928) 『心理的科学的読方の教育』文化書房, pp.30-31.

- (43) 拙稿 (2004) 「垣内松三と飛騨教育会夏季国語教育講習会」(岐阜大学教育学部国語教育講座『岐阜大学国語国文学』31号, pp. 41-48.)
- (44) 谷本富 (1909) 『新教育の主張と生命』六盟館, pp.602-603.
- (45) 岡千賀衛 (1909) 『自学輔導新教授法』弘道館, p.1 (凡例)。
- (46) 芦田恵之助 (1916) 『読み方教授』(『芦田恵之助先生選集』いずみ会, p.33.)
- (47) 岡千賀衛 (1909) pp.172-173.
- (48) 岡千賀衛 (1909) p.174.
- (49) 樋口長市 (1919) 『自学主義の教育法』金港堂, pp.70-71.
- (50) 樋口長市 (1919) p.146.
- (51) 樋口長市 (1919) pp.146-148.
- (52) 滑川道夫 (1983) 『日本作文綴方教育史 3 昭和篇 I』国土社, p.131.
- (53) 垣内松三 (1938) 『形象論序説』不老閣書房, pp.43-44.
- (54) Bergson, H. (1903) “Introduction à la métaphysique” (錦田義富訳 [1913] 『ベルグソンの哲学』警醒社, pp.81-82.)
- (55) Bergson, H. (1903) (錦田義富訳 [1913] pp.86-88.)
- (56) Bergson, H. (1903) (錦田義富訳 [1913] p.90.)
- (57) 垣内松三 (1922) 『国語の力』不老閣書房, p.3.
- (58) 垣内松三 (1928) 「形式・形態・形象」(『国文教育』6巻5号)(『垣内松三著作集第四巻』光村図書, p.450.)
- (59) 西田幾多郎 (1917) 『自覚に於ける直観と反省』岩波書店, p.35.
- (60) 西田幾多郎 (1917) p.62.
- (61) 高橋和夫 (1982) 「垣内松三と国語教育の基礎理念の確立」(国語教育研究所編『教育科学国語教育臨時増刊『国語の力』をこう読む』311号, 明治図書, p.66.)
- (62) 西田幾多郎 (1917) p.76.
- (63) 西田幾多郎 (1917) pp.66-67.
- (64) 西尾実 (1951) 『国語教育学の構想』(『西尾実国語教育全集第四巻』教育出版, p.13.)
- (65) 西尾実 (1937) 「文芸主義と言語活動主義」(『岩波講座国語教育第一巻』岩波書店, p.9.)