

# 林進治読み方論の形成過程

—奥野庄太郎『心理的読方の実際』の検討を通して—

三輪 民子

## 1 問題の所在と目的

林進治は一読総合法を提唱した中心的人物である。一九六三年には、自身が校長を務めていた横浜市立奈良小学校において、一読総合法による授業研究会を初めて全国に向けて公開した。

奥野庄太郎の『心理的読方の実際』が出版されたのは、一九三〇年、林進治が神奈川県師範学校を卒業した年である。すなわち、林の教師生活のスタートと共にこの書はあった。

林はその後赴任した教師生活の中で、読みの困難な児童にとって、全文を通読する方法では読み進め

ることはできないと考え、独自に「トンネル式読解」(注1)なる方法を編み出す。これが一読総合法へと繋がる礎となる。林は当時を振り返って、奥野の論から影響を受け多くのことを学んだことについて述べている。一九六〇年代における林の一読総合法に関する執筆の中には奥野の言を引いたものを複数見ることができ、それは垣内の『国語の力』に対して、例えば、「こんな方法が世の中に行われてたまるか」と奥野の日記に記されていたというものである。つまり、林は、奥野を「解釈学」に対する代表的な批判論者の一人として見ていたことがわかる。また、読む働きについての科学的研究の緒を付けた人物と

して、さらに、国語教育の「多方展開」を考え、読書活動の拡大・充実を図った人物として高く評価していたことが窺える。

本稿では、林の読み方論形成において奥野の論がどのように影響したと考えられるか、またそこから林は持論をどのように展開したのかについて検討する。

## 2 奥野と林の「解釈学」批判における共通点

### 2-1 奥野による読み方教育への批判

芦田恵之助・垣内松三を中心とする当時の読み方教育についての奥野の批判点を小見出しをつけて筆者がまとめると次の三点である。

#### ・国文学者の「内容探究」型

今日或一部の人達が考へるやうに、読方が限定された或一篇乃至或一節の文章を、昔の国文学者が象牙の塔に立て籠もつて入念に鑑賞、探求、吟味したように、又は訓話、考証したやうに、有関事的に、詮索的に取扱はれることであつてはならぬ。

(P 1 1 2)

#### ・教師中心の注入型

読方が読本の文字、語句、文章を教師が提示

し、説明し、児童がそれを義務的に学習するとか、初めに素読を行ひ、後に講義を行つて読むこと、意味をとること、を刷然と區別した学習をすることであつてはならぬ。(P 2)

#### ・教材の固定化と不足

読方教育が固定した固定読本を、一カ年間に二冊、六カ年間かゝつて僅に十二冊を授ける、たゞそれだけで満足してゐることであつてはならぬ。これは大きな問題で、読方実力不振の根本欠陥が先づこゝにひそんでゐるといつてもよい。読方教育に於ける国語読本の地位は一種の強弁物に過ぎないと見るのが正当である。

(P 2)

これには、垣内の『国語の力』が大いに影響したとして次のように述べている。

大正十年頃から(略)文章生命探究の傾向に押し入つたのであつた。之には垣内松三の名著「国語の力」が大いに影響したと思ふ。教材の不足しているにも関わらず細目が限定されていた読本をどんどん進めることが出来ず、短い一課の学習に時間を費やすために時間の有り余る

のに困っていた折から、この内容探求、吟味鑑賞の読方学習が恰も幽谷に足音を聞くの喜びを以て、凡ての実験家が糾然としてこれに向かったのである。(略)尋常二年や、三年の子供に生命直視の内容探求主義読方は実に不適當も甚だしいものである。(P52~53)

奥野は読み方と言えば、限られた読本の読解に終始していることを挙げ、しかもそれは読解にすら成り得てなく、「内容を鑑賞的に眺めてそれを探究、吟味、説衍することを読方の唯一使命」であるという考え方と憂える。その結果、子どもに「深い大人の鑑賞を強ひる」ことになる。つまり、奥野の批判の三点はすべて連関し、これでは、子どもの読み方の実力がつかないと主張する。

奥野はまた芦田の「自己を読む」の考え方に対して、次のように理解を示している。

文章は如何にも他人の思想内容の表出ではあるが、それをたゞ他人の思想内容として理解しただけでは、眞の読むといふことにはならないので、その理解を通して、更にそこにその文章を読んだ人、その人のその文章の思想内容に関

する類化と、創造がその人自身の個性的に営まれた結果を見出さなければ、眞に読んだといふことができない。(P59)

しかし、これが読み方教育界にもてはやされたのは權威ある芦田の言葉であったことを挙げ、末流に至っては「教師が考へた概念を無理に読まさうとしてゐる」と批判する。奥野は、「自己を読む」ということは、「子供自身がその読んで得た内容を自己の感情思想体験によつて、印象し、感激し、そこに子供としての内発的創造的意味を発見することであらねばならぬ」と主張している。

奥野の当時の読み方教育に対する批判をこのように見ると、彼が読み方教育の基本に据えているものは、子どもの内発的活動であることがわかる。奥野は、「形象直観」の理論が小学生には無理であること、それは教師の教え込みに過ぎず何度繰り返しても次の課に「トラスファア(移動)」せずに、子どもの読み方の能力として身につかないことを指摘する。一方で、内容を無視した文字、語句の指導も単なる記憶では読み方の能力とはなりえないとしている。それが読み方の能力として参加するのは形式ではなく「内面活動的であるところにある」と主張する。そ

して、奥野は読み方教育が時代よりはるかに遅れていることを挙げ、「もっと現代の進歩した学的研究と一致して読方教育が組織されたら、きつと読方の能率もあがるに違いがない。」と考えた。

## 2-2 林の「解訳学」への批判

林（1964・2）は、自身が訓導となった頃は垣内理論が支配的であり、読解指導はまず全文を通読することが鉄則であったと述べている。ところが、受け持った子どもたちは全文をすらすら読み通すことは難しく、まして全文を「直観」することはできない。林の批判点はこの「全文形象直観」に向けられている。この当時、「垣内理論にむかって猛烈にかみついたのが奥野庄太郎」であり、反対論者の中で「奥野庄太郎はその代表的な一人といえよう」と林は記している。

林（1965・5）は垣内の『国語の力』が果たした役割がいかに大きいものであったか、それが芦田式教法と繋がることで固定化されていったことを次のように述べている。

形式と内容の並存的対立にとらわれず、文の生命を直下に感得しなければならぬとする主

張は実践界に大きな衝撃を与えた。そして、それが芦田によって、すでに実現され、つねに全文を対象として、直下に全体が会得されるようなれば、天下争って、これに赴かざるを得ない。（略）こうして、芦田式教法の普及を背景に芦田自身が全国の教壇行脚にしたがうようになって、次第に教法は固定化し、芦田の意志とは逆に、教式を示す授業となり、教師の意のままに引き回す結果に堕したと考えられる。（P154）

林は、芦田恵之助の『読み方教授』については、奥野が一定理解を示していたように、「国語教育の大道」に立っていたとしていた。しかし、垣内の『国語の力』以後、芦田が高師を離れて以降の実践には疑問を感じると述べている。林は一九三二年に芦田の授業を実際に参観し、垣内の講演も聞いている。その後の芦田の高弟と称する授業を何度も見て、「教師の問いに導かれ、その暗示で、あたかも日本精神が体認されたように思うのは、ただ教師だけの自己満足ではなかったか」と批判する。

奥野が「教師中心の注入」では読みの実力がつかないと批判したように、林もまた、「これではだめだ、これではいつまでたっても子どもの力はのびない、

読めない子どもには読めるでだてを、読まされて  
いる子どもには、みずから読もうとする心を育てる  
習をこそ考えなければならぬ(注2)と考えるよう  
になる。

林(1941)は、「解釈学」を貫いている「層的  
解明」と「問答法」に対して、次のような問題を  
挙げてゐる。

1、層的解明が児童の読みの自然、読みの興味  
に反しないか

2、教師の問いに対し、答えるという進行に対し  
(1)児童は問いに対し部分的な了解によつて答  
えているのに教師は板上でこれを勝手にこね  
あげて一人高遠さに酔つてはいないか

(2)素直に文を読み取る態度を阻害しないか

(3)一問一答に流れ易くまとまつた発表態度が  
作れなくはないか

(4)答えの形式がマンネリズムに陥らぬか

(5)自習態度が養えない結果を生ぜぬか

(P72)

これを見ると、子どもの読みの興味、素直で自然  
な読みを尊重し、自学自習を育てることを重んじて

いることがわかる。林は、それを阻んでいるのが解  
釈学の方法であると主張している。

これは、奥野が小学生には難しい「鑑賞」や教師  
の教え込みを批判し、読みにおける子どもの「内面  
活動」を重視したことと共通する。子どもにどのよ  
うに読みの力をつけるのか、読みの主体者である子  
どもに研究の基点を置く両者の立場を見ることがで  
きる。

### 3 「読む」とはどのような働きか

#### 3-1 子ども主体の読み方論

奥野は読み方教育について、人間生活に立脚した  
自然で創造的な「生活そのものとしての指導」を構  
想していた。「子どもの生命が主体」であるとして次  
のように考え、それゆえに心理学研究の立場が必要  
であると説く。

凡ての教育は児童能力の發展的過程を認識し、  
その生命を刺激し暗示し、組織考案することが  
大切である。それにはどうしても心理学的、科  
学的な知識と研究とを必要とするのである。

(P9)

子供の読方指導には矢張子供としての論理も過程もある。それを踏むのでなければ、本当に小学校に適した読方教育といふことは出来ない。

(P 10)

「読む」ということについて、奥野は「読むといふことは(略)文字記号を通して他人の経験を理解し、これを再認識し、再構成し、これを創造活動化するといふのである」と述べている。

これに相似するかのように、後に林(1968・4)は「読みは創造・発見の過程」であると捉える。子どもが主体的に文字記号である文章に働きかけていくことを重視し次のように述べている。

ことばにみちびかれて、作者とともに認識し、思考し、問題をみいだし、それを追求し、発見と創造にすすむ、その過程である。

(P 433)

子ども主体の考え方は、林が校長として赴任した横浜市立奈良小学校の教育方針や読解指導の基本的観点として、林自身が次のように示している。

〈教育方針〉

1 子どもひとりひとりの無限の発展性、生命力を信じ、それを尊重しよう。(以下略)

(注3)

〈読解指導の基本的観点〉

第一に主体的学習の道をつけること

第二に集団思考を重んじる

第三には日常の読み、自然の読みのすがたをたいせつにする

第四に基盤となり、基礎となる課程をたいせつにする

第五にはひとりの子も残さずに

(注4)

このように、林は子どもが「自分の目で見、耳で聞き、自分の頭、ことばで考え、問題を見出し、解決し、新たな道を発見し、かつてなかったものを創造する子どもを作り出す」(注5)ことに骨を折り、学校づくりを進めたのである。これらの精神は奥野の論から学んだものと捉えることができる。

また、林(1965・11)が、奥野に具体的に

学んだことについては、次のように記している。

わたしたちが、もっとも多く学び、とりいれたのは、低学年にはじまるさまさまの遊戯学習の形であった。それは文字や語イのとりたて指導をしたり、話し方、劇、ライブラー学習、プロジェクト学習などにくんで、生活能力としての言語力をのばす方法であった。また、要素的能力を生活に展開し、身につけるための自由読書の気運をもちあげた功績も忘れることはできない。当時の教室にも児童と書棚が見られるようになった。

(P 121)

奥野は、国語学習は「交響乐的に総合行進」し、「読方教育の多方展開」がされなければならぬことを強調する。すなわち、聴き方・語彙教育、童謡、遊戯学習、学級文庫・図書館学習などを総合的に取り入れることである。さらに、読み方の能力は文学に限らず、新聞、雑誌、社会・経済問題などあらゆる文字表現を読む力を育てなければならぬと考えた。当時は文学教材に偏りがちであった読み方教育について、林は、このように広い視野に立つ子どももの生活能力育てに目を開かされる思いであったと考える。

### 3-2 「アイムーブメント」の考え方

奥野は読むということがどういう働きであるのか、どのような心的過程があるのかについて欧米の研究から学んでいる。林(1965・11)は、奥野の学んだ中から、スターチの読む事実における心的過程について紹介し、次のように述べている。

奥野は垣内と違って、教育の現場を熟知している上に、諸外国の心理研究に学んでいる。したがって、「読み」とはどのような心的機能であるかを科学的に解明し、読みの指導を組み上げようとした。昭和五年に公にした「心理的読方教育(ママ)の実際」によれば、(スターチを引用)読みの過程は

- 1 印刷された文字の頁からの刺激を網膜に受け入れる。
- 2 網膜にうつることによって見える文字の範囲即ち視野の範囲が限定される。
- 3 すると、視覚的刺激を理解する注意が起る。
- 4 目の運動即ちアイムーブメントが始まる。
- 5 網膜から脳の視覚中枢へ視覚から来た

(ママ) 印象を伝達する。

6 入ってきた刺激によって内容を読む連想の活動が起される。

といった形でおさえられるとする。

(略) 奥野は、内容を深く教えたり、ただ形式的な文字、語句を機械的に学習させる国語教育から、前記の心理的研究にたつて、ことばの能力要素を刺激し、訓練し、教育し、その活躍の増大をはかるという目標を見出し、実践的なさまざまな学習方法をくふうしている。特に文字・語イ・アイムーブメントの学習指導における貢献は高く評価すべきである。

(P 121)

奥野はアイムーブメントの研究から、「多く語句を知り、多く読書に慣れるといふことが、読む速度を速め、読む能力を自然に培つてゐる」と導きだす。さらに、眼の律動停止間における「連想活躍」を重視し、それを活発に起こさせるためには、「経験生活」(読書も含む)の拡大と「語彙教育」を問題にした。具体的には「語句に反応する意味の豊富を計ること、文章を読む間に意味を構成する習慣をつけること」を指導した。

林(1967・10)は、この奥野の研究について一読総合法における読みと比較して次のように述べている。

生理的な停止と、心理的な思考の流れの中の立ちどまりは必ずしも一致しない。読みというはたらきからいえば、心理的な観点に比重をおく必要がある。

(P 817)

すなわち、一般的に文章を読む場合に生理的な停止ではなく、自然に立ちどまることがあると林は言う。人は無意識に読んで立ちどまって、描かれている登場人物について思いを巡らしたり、前章を振り返り文章の内容を結びつけて考えたりする。読むことの研究で言えば、この立ちどまる度に生じる読み手の反応を重要視すべきであると林は考えたことと捉えることができる。

一方で、林は奥野の読みの科学的心理的研究には大いに啓発されたものと推察する。奥野によると、子どもは文章を漠然と読むのではなく語句に反応し、「連想を起し、想像を託して児童自身の生命から内発する或意味を構成しながら読んで行く」という。林が後に考案した「書きこみ・書きだし」へと繋がる



り、ひいては一読総合法の「ひとり読み」(注6)に通じるのではないかと考える。なぜなら、「ひとり読み」も、語句や文章に能動的に働きかけて湧きおこる反応を基に意味構成しながら読む方法だからである。また、林が反応を起こす内言を豊かにするために読みの基盤として語彙指導に力を入れたことにも共通性を見出すことができる。

#### 4 読書指導への発展

これまで見てきた通り、奥野は自身が唱える読み方の「交響樂的行進」にも、「連想活躍」を活発にさせるためにも読書活動を重視した。さらに奥野は「読むとは如何なることか」を考え、それを読み方学習に演繹したいと思う時に、「読書が人類文化の進歩に非常な貢献をもたらした」ことに思い至る。筆者は、奥野が論じた読みの心的説明も、語彙教育の重要性や多読のすすめ、国語教育の多方展開も、「読書」の力育てに集約されるものではないかと考える。

林がその功績について評価していたことは述べてきたとおりであるが、それだけでなく、林が目指す「ひとり読み」の在り方に「読書指導」を構想していたことが窺える。

林(1976)は、「ひとり読み」の第一歩として、大正時代における自学自習の主体的な学習を挙げている。しかし、それは教師が用意した手引きに基づくもので、真に「ひとり読み」とは言えないとしている。林が「ひとり読み」の理想的なモデルとして考えたのは「成城方式」であると紹介する。

「成城方式」とは、奥野が勤務していた成城小学校(現成城学園初等学校)において伝統的に行われてきた「自学」のことである。多くの図書資料が用意されている環境の中で、各人各様、個に応じて自分の問題意識で読み、学習し、教師が相談に乗り指導する方法である。成城小学校は、創立以来個性尊重の教育の立場から自学の方法が追究されてきた。林が取り上げている「成城方式」というのは、一九七〇年代に入り学級自学が定着した時代である。低学年では週七時間の国語(五時間)・文学(二時間)の授業のうち五、六時間がこれに割り当てられたという。自学学習は、多読主義の立場をとり、「1学期1冊の学習書の指導に止らず、子どもの読書量に応じて、学年にとらわれず、単行本、絵本、絵ばなし、2年、3年の教科書までへも読みすすめているのである。多読による、読む力の充実をはかっている」(注7)という。その時間、子どもは「四つの自由」

を与えられ、質問があればいつでも教師にたずねたり子ども同士で話し合うことも認められている。「四つの自由」とは、読むこと、書くこと（主に視写）、いたずら帳（好きなことを書いてよい。子どもの生活の表現と位置付ける）、学級文庫の本を読むことである。

林はこれについて、すでに「読みの能力が高められた」条件のもとで可能な学習形態であるとしている。このような自力読みの力を育てていくために一読総合法の指導が必要であると述べている。これが符牒するかのように当時の成城学園初等学校では、自学の成績の悪い子どもへの指導に一読総合法の「書きこみ読み」は生かされなかつたと検討する記述が次のように見られる。

たゞ読め読めというだけでは効果のあがらない事を反省している。これについては、大久保忠利氏や林進治氏等の「児童言語研究会」が主張する「一読総合法」の中の、「書きこみ読み」が生かされないだろうかと研究問題として取りあげられた。  
(注<sup>8</sup>)

これを見ると、「成城方式」による自学学習は、林

が考えたような「読みの能力が高められた」状態では必ずしも行われているわけではないことがわかる。

林が目指す読み方は、ひとりで読む自力学習へと繋がっていくことである。それは、読書指導へと発展させなければならぬという考え方を導くことになる。林の読み方論が「読書」へと指向されていく背景には、奥野が論究した「読書」に対する考え方が存在すると見る。

## 5 まとめと今後の課題

今日の読み方指導において、読書指導との連携や「成城方式」に共通するような自力読み育てが着目されている。奥野は九十年余り以前から多読の必要性と読みの「交響樂的行進」を説いていた。

林は、戦後もまた脈々と「三読法」の指導過程が読み方教育の主流をなしていることを批判し、自身は一読総合法の読み方を提示し、実践化に努めた。その中から、林が指向した読書指導とはどのようなものであるのか。今日求められている読み方論とどのように切り結ぶのか。林の『発見・創造への読書指導』や『ひとり読みの指導』などの著書の検討が今後の課題である。

同時に、一読総合法の読みと自力読み育てはどのような関係にあるのかを検討する必要がある。林が「成城方式」に関わって述べたように、自学学習は「読みの能力が高められた」状況になって行われるものなのか。筆者は両者が互いに相乗効果をあげていく指導を模索すべきと考える。

- (注1) 文の冒頭から部分部分読み進めていく方法。  
(注2) 林進治(1964.2)「総合法による読解指導」『教育科学国語教育』NO.63 明治図書  
(注3) 林進治(1967)『創造性開発の授業——一読総合法による教育革新の記録』新光閣書房 P74  
(注4) 神奈川県横浜市立奈良小学校(1964)『一読主義読解の方法』明治図書 P2~4  
(注5) 「注3」に同じ。P125  
(注6) 一読総合法における学習活動で授業の始めに位置づけられる。文章を読み、湧き起る反応を書きながら読むこと。  
(注7) 成城学園初等学校(1963)『研究紀要1』「成城・国語教育の現状と問題点」  
(注8) 成城学園初等学校(1968.6)『小学校教育の改造——創立五十周年発表論文集』野村兼嗣「読解技術の教育」 P25

(参考・引用文献)

- 奥野庄太郎(1930)『心理的読方の実際』文化書房  
垣内松三(1922)『国語の力』不老閣(本稿では『合本国語の力』(1968) 明治図書)  
芦田恵之助(1916)『読み方教授』育英書院(本稿では『芦田恵之助国語教育全集7』(1988) 明治図書)  
林進治(1964.2)「総合法による読解指導」『教育科学国語教育』NO.63 明治図書  
林進治(1965.5)「私の体験した大正・昭和国語教育史」『児童研国語』NO.4  
神奈川県女子師範附属小学校(1941)『国民学校の経営と教法』林進治「(三) 読方教授過程」  
林進治(1968.4)「思考をひらく読み——一読総合法」『文学』VOL.36 岩波書店  
林進治(1965.11)「私の体験した大正・昭和国語教育史」『国語教育研究』NO.6 明治図書  
林進治(1967.10)「一読総合法の指導過程——三読法ののりこえ」『教育心理』VOL.15 田中教育研究所編 日本文化科学社  
林進治・横浜児童言語研究会(1976)『一読総合読み実

『入門』明治図書

林進治（1972）『発見・創造への読書指導』新光閣書店

林進治（1972）『ひとり読みの指導』明治図書

秋保恵子（2011）「奥野庄太郎における読方教育理論の

形成過程——垣内松三『国語の力』への論評を手が

かりとして——『国語科教育』69集 全国大学国

語教育学会編集

秋保恵子（2011）「奥野庄太郎の『心理的読方』に関する

考察」『国語科教育』70集 全国大学国語教

育学会編集