

# 「サクラ読本」における「ももたろう」 —「ももたろう」の全文採録に対する受けとめを中心に—

## “Momotaro” in “Sakura -Tokuhon” -Focusing on the reception of the full text of “Momotaro”-

原 田 大 樹

Hiroki Harada

### 1 はじめに

第四期国定国語読本である『小学国語読本』は、通称『サクラ読本』（以下、『サクラ読本』<sup>1)</sup>）と呼ばれ、井上赳らが中心となり編纂・作成されたものであり、昭和8年～15年まで使用された。『サクラ読本』はドイツの『ハンザフィーベル』に影響を受けたものであることは当時の編纂趣意やその他の講演記録などからも明らかになっている。その大きな特徴としては、「サイタ サイタ サクラ ガ サイタ」で巻一が始まり、それまで単語で導入されていたものが文でスタートさせたこと、また初めてカラー刷りになったことが特徴として挙げられる読本である。

『サクラ読本』に採録されている「ももたろう」（第三部採録）は、22ページにわたる長文で採録されており、教科書としては初めて「完全な形式で」採録されたものとなっている。

このような国定教科書における「ももたろう」に関する研究は管見の限り見られない。

一方で、「ももたろう」の話自体に関する研究は行われている。代表的な一例を挙げるならば、滑川道夫（1981）『桃太郎像の変容<sup>2)</sup>』が挙げられる。滑川は、江戸期まで遡り戦後の「ももたろう」までの変容、「ももたろう」の成立過程、構成要素、絵本や演劇・映画にいかに取り入れられたかなど多岐にわたった貴重な研究として残されている。滑川の研究においても、国定教科書における「ももたろう」について述べられている。その内実について明らかにされ、また、『サ

クラ読本』自体の成立に触れられているものの、「ももたろう」自体がどのような意図で採録され、それがどのように受け止められたのかまでは触れられていない。

そこで、本稿では『サクラ読本』において、初めて「完全な形式で」採録された「ももたろう」にどのような意図があったのか、そして、どのように受け止められたのかを検討したい。

なお本稿では、引用箇所以外の部分の表記に関しては、「ももたろう」という表記で統一することとする。

### 2 第三期国定教科書と第四期国定教科書における「ももたろう」

「ももたろう」は明治期以降の近代教科書が編集された中で、明治20年『尋常小学読本』で初めて教材化される。採録されて以降初めて全文が採録されたのが『サクラ読本』ということとなる。採録されてきた「ももたろう」本文の変遷については別稿とするが、ここではその直前に使用されていた第三期国定教科書<sup>3)</sup>である『尋常小学国語読本 巻一』（通称『ハナ・ハト読本』）の「ももたろう」本文との相違点について概略を確認しておく。

なお、以下では第三期のものを「(ハ)」、第四期のものを「(サ)」として示し、下線は引用者によるものとする。

#### ① 桃が流れてくる場面

- ・オホキナ モモガ ナガレテ キマシタ (ハ)
- ・大キナ モモガ、ドンブリコ ドンブリコ ト、ナガレテ キマシタ。(サ)

<p>② 桃を拾った後、家に帰った場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・記述なし (ハ)</li> <li>・オヂイサン ガ、山カラ カヘツテキタ トキ、オバアサン ガ、ソノモモ ヲ ミセマシタ。オヂイサン ハ、「コレ ハ コレ ハ、メヅラシイ大キナ モモ ダ。」ト イッテ、ヨロコビマシタ。(サ)</li> </ul>
<p>③ 鬼退治に出かける前 (家) の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・記述なし (ハ)</li> <li>・アル日、モモトラウ ハ、オヂイサン ト オバアサン ニ、「ワタクシ ハ、オニガシマ ヘ、オニタイヂ ニ イキマス カラ、キビダンゴ ヲ コシラヘテ クダサイ。」ト マウシマシタ。フタリ ハ、オダンゴ ヲ コシラヘテ ヤリマシタ。モモトラウ ハ、イサマシク デカケマシタ。(サ)</li> </ul>
<p>④ 犬とやり取りをする場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「モモトラウ サン、モモトラウサン、アナタハ ドチラ ヘ オイデニ ナリマスカ。」「オニガシマ ヘ オニセイバツ ニ。」「オコシ ノ モノハ ナン デス カ。」「ニッポンー ノ キビダンゴ。」「一ツ クダサイ、オトモ ラシマス。」「ソレ ナラ ヤル カラ、ツイテ コイ。」(ハ)</li> <li>・「モモトラウサン、モモトラウサン、<u>ドコヘ オイデニ ナリマス カ。</u>」 「オニガシマ ヘ オニタイヂ ニ。」 「オコシ <u>ニ ツケタ モノ ハ、</u>ナン デス カ。」 「ニッポンー ノ キビダンゴ。」 「一ツ クダサイ、オトモ <u>シマセウ。</u>」(サ)</li> </ul>
<p>⑤ 猿・雉との出会いの場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・イヌ ヲ ケライ ニ シテ イキマス ト、サル ガキマシタ。<u>サル モ ダンゴ ヲ モラツテ、ケライ ニ ナリマシタ。コンド ハ キジ ガ キマシタ。キジ モ ダンゴ ヲ モラツテ、ケライ ニ ナリマシタ。</u>(ハ)</li> <li>・ソレカラ スコシ イク ト ムカフ カラ サル ガ キマシタ。<u>*</u> サル モ、オダンゴ ヲ モラツテ、ケライ ニ ナリマシタ。<u>犬 ト サル ヲ ツレテ、マタ スコシ イク ト、コンド ハ キジ ガ キマシタ。*</u>(サ) (*の部分は、④で示した会話文の連続が入る)</li> </ul>
<p>⑥ 鬼ヶ島に到着し門に入る場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モン ヲ ヤブツテ セメコミマシタ。(ハ)</li> <li>・キジ ガ、<u>トンデ イッテ、上 カラ テキ ノ ヤウス ヲ ミマシタ。サル ハ、スルスル ト モン ヲ ノボツテ、中 ヘ ハイリマシタ。モン ノ ト ヲ アケマシタ。モモトラウ ハ、犬 ト イッシヨ ニ セメイリマシタ。</u>(サ)</li> </ul>
<p>⑦ 鬼と戦う場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・記述なし (ハ)</li> <li>・オニ ノ タイシャウ ハ、イッシャウケンメイニ タタカヒマシタ ガ、トウトウ マケマシタ。(サ)</li> </ul>
<p>⑧ 鬼が降参した後の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・記述なし (ハ)</li> <li>・「モウ、ケッシテ 人 ヲ クルシメタリ、モノヲ トツタリ イタシマセン。イノチ ダケ ハ、オタスケ クダサイ。」ト マウシマシタ。モモトラウ ハ、オニ ヲ ユルシテ ヤリマシタ。オニ ハ オレイ ニ、イロイロ ノ タカラモノ ヲ サシダシマシタ。(サ)</li> </ul>

これ以外にも加えられているものや表現が異なる点は見られるが、『サクラ読本』で採録された「全文」という観点では、大きく異なるのは上にあげたもので

ある。その特徴としては、次のように指摘できる。

- ・情景描写
- ・行動の描写
- ・会話文

おおよそ、これらが詳しく描かれているというのが全文採録の『サクラ読本』における「ももたろう」の特徴といえる。

### 3 『サクラ読本の』編纂趣旨で語られる「ももたろう」の採録

『サクラ読本』における「ももたろう」は、先述のように、それぞれの場面において詳しく描かれている点の特徴であるが、『ハナハト読本』においては11ページであったものが、22ページになっている。その編纂趣意について、井上は講演の中で次のように述べている。

やつと仮名を憶えた子供に対して二十二頁の話を出したのは、少しひど過ぎると云う方があるかも知れませんが、しかしながら元来桃太郎の話は、子供は何遍も聞いた話であります内容は皆知っております極くファミリーな内容でありますから、子供は内容から判断して此文章を想像読をする、或はもっと進んで拾い読をすると思ふ程度にまでは行つておるだろうと思ひます。(p.34)<sup>4</sup>

同様に図書監修官であった佐野保太郎も「それから四十八頁から以下がいわゆる第三部になるのですが、これからは話が大体分かったものとして載せてあります。子供がこれを読むと大体分るようにしたのであります。(p.53)<sup>5</sup>」と述べており、編纂趣意として「ももたろう」の採録に関する言及を見ると、子どもがすでに「ももたろう」を知っており、子どもの身近にある昔話であるという状況から、全文を採録しても問題はないという判断のもと、採録されたといえる。これに関連して同じく図書監修官であった大岡保三(1933)<sup>6</sup>は次のように述べる。

その次の第三部門これは要するに御伽噺、童話と云うやうな形式のものを集めたものであります。ウサギとカメの話、シシとネズミの話、桃太郎の話を

載録しました。是等のお伽噺は此の年齢の子供が非常に好むものでありまして、内容も極めて簡単であります。殊に桃太郎の噺の如きは子供が親から毎晩物語りに聞かされて居てその内容等に就てもよく知って居るのであります。(中略—引用者) 従つて文としては非常に冗長になり同じことを幾度も繰返して居ると云う点があります。(中略) 西洋の教科書等を見ましても、童話は凡て繰返しの形式を盛に用ひて居ります。これは童話の共通の傾向と見るべきでありましょう。この繰返し重複を少しも省かないで完全な形式で第三部に於て出したのであります。これは第二部に於て読書能力が十分に付いて居りますから第三部に於て、子供が予めその内容を知つて居る話を掲載するのは一は練習の意味であり一つは長いものを読みこなす力を養ふためであります。(pp.74-75)

大岡によれば、先の井上、佐野の記述にも同様に見られるように「子供が親から毎晩物語りに聞かされて居てその内容等に就てもよく知って居る」ものであることが述べられる。さらに、全文採録に際し、特徴として挙げられる会話文の連続について、「繰返し重複」は童話の共通の傾向であるとして、省略せずに採録したということも触れられている。そして、長文となったものを読みこなす力を養うことをねらいとしていたことがわかる。

では、なぜそのような「すでに知っている話」を教材として採録したのか、井上(1937)<sup>7</sup>は、次のように述べる。

理知の進んだ大人は、しばしばこう考えたがる。一既に知つた内容であれば、もう読む興味はなからう。—しかし、そこに理知に生きる大人と、情意に生活する子どもの相違がある。(p.248)

さらにこの理知と情意について、「ももたろう」の作品の特性と関連させて次のように解説する。

そうしてこの「反復」は、理知的な大人の関知しない情意的興味であることを忘れてはならない。

理知は一回で満足する。だから反復の必要がな

い。寧ろ反復を嫌いさえする。しかし情意は繰返す所に満足がある。だから反復を必要とする。寧ろ反復に陶醉する。音楽を聴く興味は全く繰返しにあり、楽曲そのものが主題旋律の反復の上に成立していることを考え、それが如何に聴者を喜ばせるかということと思えば、子供が如何に童話の反復形式に陶醉するかがわかるであろう。理知の未だ発達しない彼等は、我々が音楽を聴く態度をもって童話を聴くのである。そうして、それだからこそ、すでに聴いた「モモタラウ」を、昨日も今日も明日もと繰返して聞きたがるのである。(pp.249-250)

「ももたろう」に含まれる反復は、「情意」と関係し、それを「楽曲を聴く」ことと関連させた解説となっている。

以上のように、編集趣意から「ももたろう」の採録について検討してきた。全文採録の意図として見えてくるのは、①口承文学であり、内容をすでに知っている、②全文採録によって「これを読むとだいたい話が分かる」ように詳しく描かれたものを採録した、③全文採録で用いられた「反復」は、童話の基本形式である、④情意に生活する子どもにとって「反復」は満足に関連している、と整理することができる。

#### 4 「ももたろう」採録に対する受け止め—「反復」に対する受けとめを中心に—

では、以上のように全文採録された「ももたろう」であるが、どのように受け止められたのであろうか。

佐藤(1933)<sup>8</sup>は、『サクラ読本』の指導について『生活学習 小学国語読本の指導 尋常科用 巻一』として全ての教材についてその解釈・考察についてまとめている。「ももたろう」について「二、教材観」として次のように述べられている。

この課は巻一の大話である。分量も二十二頁に亘る長編で、読み応えのある教材で、ウサギとカメ、シシトネズミその他によって指導されて来た読書力を十分に発揮すべきところであり、また進んで新しい文字や語句を取得する機会である。この点は従来の所謂練習の課とは多少趣を異にし、単なる練習のみに置かれたのではない。(p.478)

佐藤は、『サクラ読本』の中での「ももたろう」の位置づけについて述べており、さらに「指導には殆ど自力によって読み進める様工夫することが必要で、此処に読書指導としての深い意味がある (p.478)」とも述べているように、それまでの読みの学習の総合体として学習を組み立てる必要性を説いている<sup>9</sup>。では、全文採録した際に、編集の立場から触れられていた「反復」についてはどのように受け止められたのか。佐藤は「ややくどい感じさえある。(p.480)」と述べ、その例として、きび団子をめぐる犬・猿・雉とのやり取りが挙げられている。続けて次のように述べる。

この形式は事実に同様に猿が来たときも、雉が来たときも繰り返されている筈であるから、文章の上にも全然同様に繰り返されている。然るに読む上には「猿が来たたら又お団子をやるな。」と思って期待されているとき、それが満足されるから、繰り返しが有効に役立つという意味もあるが、実際には又かという心持が伴わぬでもない。長さから言ってもこれで一頁半。三回で五頁弱を費やすことになり、十分に新な教材の一つだけの分量になる。此の心持は至る処にある。(p.481)

「反復」されている部分について、期待一満足というものによって有効に役立つとしながらも、一方で「またか」といったような感覚も生み出してしまうことも念頭に置いている。また、「反復」に割かれているページ数にも着目し、「十分に新な教材の一つだけの分量」にもなることを指摘している。「最初の目的が、完全にして何等省略されない童話を読ませるところにある (p.481)」と述べ、「またか」という感覚を生み出さないために「特長として活用する様、工夫するところがなくてはならぬ (p.481)」としている。

では、この長文としての「ももたろう」についてどのように受け止められたのか。『鹿兒島国語教育』<sup>10</sup>には、県内外から様々な論考が収録されている。そのほとんどが『サクラ読本』全体に関するものであるが、「ももたろう」に関する記述から「ももたろう」に対する評価部分のみを抜粋し、まとめると次のようになる。

著者名・団体名 (『鹿兒島国語教育』におけるページ数)	記述
大分県女子師範学校附属小学校国語研究部 (pp.79-80)	前読本のモモタロウの如く、ちぐはぐになった動作をつなぎ合わせたものでなく、立派にまとまった極めて興味の多い書き振り
福岡師範学校附属小学校訓導 長井盛利 (pp.156-157)	桃太郎は本格的な物語で二十二頁に亘る長編で、巻一全頁の三分の一に近く、文字数一千二百七十字、第三部ファーストリーダーの代表的教材である。(中略) 旧読本と比べると一層具体的に書かれていて、物語の最も完全な形式が示されている。
菊池寛 (p.199)	重複して出て来るダンゴ問答など、少しナンセンスではないだろうか。(中略) とにかく、教科書が無条件に全部を二十余頁にわたって採択するのは、知恵がなさすぎるようだ。セイバツをタイヂと訂したり、タイヂの理由を説明したりしてあるが、書き方は古い読本の方が、ずっと簡潔でよい。

このように見てみると、教育現場において国定教科書への批判的な主張が難しいということも考慮しなければならないが、教育現場の立場からは、おおそ評価されているといえる。その評価されている点として挙げられるのは、ちぐはぐではなくまとまっている点、そして具体的に描かれている点である。

一方で、菊池に関しては、教育関係者ではないという立場もあり、この全文採録を含めた国定教科書そのものを大きく批判している。「ナンセンス」という言葉に代表されるように全文採録の「ももたろう」には批判的であったことがわかる。<sup>11</sup>

さて、先の佐藤においてその話題となったものの一つに「反復」がある、上に挙げた長井は「反復」について次のように述べている。

其他旧読本の断片的部分が全部聯絡されていて、大人から見るとくどいに<sup>マ</sup>である。団子を貰うところにしても前読本では一遍で切り上げられて他は簡略してあるが、今度は犬の場合も猿の場合も、雉の場合も同じようにレピートされている。要するに第三部は出来るだけ子供自身に読ませて行くという意味が濃厚であって、所謂リーダーとしての使命を果たすように企図されている。(p.157)

長井は「大人から見るとくどい」と述べているが、「出来るだけ子供自身に読ませて行くという意味が濃厚」と述べ、編集意図を汲んでいると言える。このように、菊池や長井のように「くどい」という批判は見られる。そして、菊池の場合、「古い読本の方がずっと簡潔でよい」というように「ももたろう」に対する評価として、これまでの読本の方がよいと評価している点では、他とは異なる主張である。では、「くどい」という以外の評価はどのようなものであるのか。西尾(1937)<sup>12</sup>は、「反復」について次のように解説している。

〔ムカシ ムカシ、オヂイサン ト オバアサン ガアリマシタ。〕一昔話の発端の共通様式である。そして、これだけで既に児童は心を躍らせているのである。〔オヂイサン ハ、山 ヘ シバカリ ニ イキマシタ。オバアサン ハ 川 ヘ センタク ニ イキマシタ。〕一対句的反復が出ている。これだけいうと、もう桃太郎の話だと思って歓喜の声を上げる。(中略)〔「モモタロウサン、モモタロウサン、ドコ ヘ オイデ ニ ナリマスカ。」「オニガシマ ヘ オニタイデ ニ。」〕一この問答も犬・サル・キジと三度繰返される。なんとなく明朗な気分がしてくる。〔「オコシ ニ ツケタ モノ ハ ナンデスカ。」「ニッポン ノ キビダンゴ。」「一ツ クダサイ、オトモ シマショウ。」〕一これが亦、犬・サル・キジと三度繰返される。益々愉快でたまらない。此の呼吸は童心そのものの発露である。(p.251)

「反復」について、「くどい」と評されがちであったが、西尾は序盤の対句的反復部分は、その話がすぐになんの話なのかが分かるものとし、その際に子どもが「歓喜」するとして評価している。また、犬猿雉とのきび団子をめぐりやり取りの部分の「反復」について、「明朗な気分」、「益々愉快」としている<sup>13</sup>。さらに教材「ももたろう」について、次のように述べる。<sup>14</sup>

巻一の最後にこの雄編を用意し、二十二頁に亘る長編として提出した編纂意図も十分に肯かれる。発端から大団円に至るまで、よく昔話の様式に随い、過程を敘する手法に於ても亦反復による発展法を

とっていて児童の興味に合致し、仮名の練習と読み取る力の育成に資するに適当な教材と思われる。(p.253)

以上、全文採録に対する受け止め方について検討してきた。とりわけ、その捉え方は反復に寄せられるものであり、「くどい」「ナンセンス」などの否定的な捉え方もある一方で、「まとまった」「有効」「愉快」など児童の心意に沿ったものも見られる。つまり、編集意図であった「児童の情意」という面が浸透したか否かによる捉え方に相違があると考えられる。

## 5 『サクラ読本』における「ももたろう」の授業構想

ここまでに見てきた『サクラ読本』における「ももたろう」であるが、実際にどのような指導を想定していたのであろうか。以下、飯田と佐藤の構想を見ていく。

### (1) 飯田廣太郎の構想<sup>15</sup>

飯田は、「ももたろう」の位置づけに関し、次のように述べる。

既に尋一の周期となって仮名文字も習得され、文章読解の力も進み、読書の興味も次第に高まって来た児童に対し、本格的な物語の文章表現として与えたものが本教材であって、児童の心深く刻まれた祖母や母の物語を、文字の世界に建設して行く喜びを味得させるのが本課指導の根底である。(p.254)

そうして、構想について次のように述べている。

第一時は、全文の通読—児童の読みと教師の読み(物語教材の取扱に於て教師の読みは必ず第一時に行われなければならない)及び、十個の挿絵によって、構想の展開を觀させる。

第二時以後は、前時の範囲を読み方として復習すること、左記の語句を問答によって書写させて、之を中心とし、挿絵掛図と相俟ってその場面の状態、心持などを想像させつつ読ませる。(p.254)

飯田の構想では、一時には全文の通読を行い、物語の流れを挿絵など用いながら捉えていき、二時以降は、語句の書き写しとともに、それを基に場面把握及び心情把握をしながら読み進めていくものとなっている。

## (2) 佐藤末吉の構想<sup>16</sup>

佐藤は、「ももたろう」の指導のねらいについて「童話」と関連させて次のように述べる。

童話の指導は児童少年の純情を愛し純粋に成長せしめ、個人としての完全なる発達と、社会国家に対する理想の実現に寄与すべき意味がなくてはならぬ。そしてその童話が自然に国民性が産んだものであるとき、これを読む児童少年は、永久にその国民性を継承発展するに至る。桃太郎の童話はこの意味を完全に持ち、永久に我が小国民的精神栄の養素となることが出来る。桃太郎の童話指導の本義は実はここにある。(pp.478-479)

時代の要請も相まって、小国民育成を目指していることがわかる。では、実際にどのような指導の実際を構想したのか。およそ12時間の配当として、次のように構想している。

- 第一時 桃太郎の物語に対する既有知識の整理、全課の通読
- 第二時 全課の通読 物語の筋の把握
- 第三時 おばあさんが桃を拾って帰る
- 第四時 桃太郎の出生
- 第五時 出陣
- 第六・七時 犬、猿、雉を家来にする。
- 第八時 鬼の城に攻め込む。
- 第九時 鬼を退治する。
- 第十時 桃太郎の凱旋。
- 第十一・十二時 全課の練習復習整理

(pp.486-487)

佐藤の場合、場面ごとに分けて物語を追っていくような構想となっている。例えば、第6時第7時では、指導の要点として次のように示されている。

- 1 省略（一引用者）
- 2 犬、猿、雉を家来にする桃太郎の大きい人格を読ませること。
- 3 犬、猿、雉は単に利益の交換から家来になったのではなく、正義の軍に味方したのであることに注意すること。
- 4 主従の言葉使の相違に注意すること
- 5 第7時にはこれまでの物語の発展を中心として、読み方話し方書き方の練習を十分に指導すること。(p.491)

先に挙げた飯田の構想では語句に着目し、場面や心情を捉えさせていくような指導に対し、佐藤の構想では、人格（人物像）や会話文に含まれる言葉遣い、さらに読み方に加え、話し方や書き方の練習まで指導の中に含まれている。佐藤では人物像を捉えようとする指導が含まれている点が特徴と言える。

## (3) 飯田、佐藤の相違点

さて場面ごとに読解を進めていくという点においては、両者に共通点が見られるが、場面というものをどのように区切っていたのか。下記に示すように、場面の区切り方及び単元計画そのものに違いが見られる。

飯田の区切り方	飯田の 時数	佐藤の 時数	佐藤の区切り方
全文通読	1	1	桃太郎に対する既有知識の整理及び全文通読
		2	全文通読及び物語の筋の把握
54頁1行目～56頁1行目	2	3	54頁1行目～56頁1行目
56頁2行目～58頁3行目	3	4	56頁2行目～58頁3行目
58頁4行目～60頁5行目	4	5	58頁4行目～60頁5行目
60頁6行目～62頁7行目	5	6	60頁6行目～67頁3行目
63頁1行目～66頁7行目	6	7	67頁4行目～69頁2行目
67頁1行目～69頁2行目	7	8	69頁3行目～72頁6行目
69頁3行目～72頁1行目	8	9	72頁7行目～75頁7行目

72 頁 2 行目～74 頁 1 行目	9		
74 頁 2 行目～75 頁 7 行目	10		
全文の朗読、話し 方の練習	11	10	全部の練習復習整 理
漢字、仮名遣い、 語句の練習応用	12	11	全部の練習復習整 理

飯田は、「第 12 時を設けるならば (p.256)」という示し方をしており、基本的には 11 時の設定で考えている。場面ごとに読解を進めていく場面以外の部分は、取り扱う内容としては大きな違いは見られない。

上記の表において、太枠で示した部分は場面の分け方が異なる部分であるが、実際にどのような分け方がされているのか。60 頁、61 頁は次のような本文である<sup>17)</sup>。



ここから先は、桃太郎が犬・猿・雉と出会い、きび団子をめぐってやり取りをする場面である。飯田の 5 時間目の範囲である 62 頁 7 行目は、犬とのやり取りが終わった場面であり、佐藤の 6 時間目の範囲である 67 頁 3 行目は、犬・猿・雉とのやり取りを終え、鬼ヶ島に到着した場面である。このように、犬・猿・雉とのやり取りで見られる反復性のある会話文を含む場面を「犬」「猿」「雉」とそれぞれ分けて取り扱おうとするのか (飯田案)、もしくはそれら反復性のある会話文の連続をひとまとめにして取り扱おうとするのか (佐藤案) によって、授業計画そのものが異なると言える。

このような反復部分の取り扱いに関して、先にも挙げたように、児童が「またか」とってしまう点、「特長として活用する様、工夫するところがなくてはならぬ」というような指摘からも「反復」という特徴を活

用させようとした計画であろうと推察できる<sup>18)</sup>。

## 6 おわりに

以上、『サクラ読本』における「ももたろう」について、その実際及びどのように受容されたのか、その反応、授業構想について検討してきた。

本稿においては次の点が明らかになった。

- ①『サクラ読本』における「ももたろう」は、情景描写や会話文などを割愛せずに全文採録している。
- ②童話の基本的形式である反復を割愛せずに全文採録した。
- ③とりわけ、反復部分に関しては、ちぐはぐ感がなくなったという点、愉快であるなどの点で評価される一方で、「くどい」「またか」という感情を生み出すものとするものも見られ、賛否が分かれている。
- ④飯田、佐藤の授業計画構想を見る限り、この反復部分をどのように取り扱うのかという点で計画そのものが異なっている。

上記が、本稿で明らかになってことである。実際にどのように用いられ、授業が行われたのかについては今後の課題である。

## 【注】

- <sup>1</sup> 文部省 (1932) 『尋常科用 小学国語読本 巻一』
- <sup>2</sup> 滑川道夫 (1981) 『桃太郎像の変容』東京書籍
- <sup>3</sup> 文部省 (1917) 『尋常小学国語読本 巻一』
- <sup>4</sup> 井上越 (1933) 「新読本の編纂精神に就て」鹿児島県教育会 (1933) 『鹿児島国語教育 6 月号』 (初出は 1933 年の『兵庫教育』)
- <sup>5</sup> 佐野保太郎 (1933) 「小学国語読本巻一の編纂趣旨」『小学国語読本巻一編纂趣旨と取扱』, 国民教育新聞社発行
- <sup>6</sup> 大岡保三「新訂小学国語読本編纂趣意について」
- <sup>7</sup> 井上越 (1937) 「小学国語読本の教材解釈」『小学国語読本総合研究』
- <sup>8</sup> 佐藤末吉 (1933) 『生活学習 小学国語読本の指導 尋常科用 巻一』
- <sup>9</sup> 千葉春雄 (1933) 『小学国語読本の指導とその理論』

巻一』では、第三部について「第三部は、つまり本当の文であり、従って普通の読本的材料としての文である。(p.152)」と評価している。

<sup>10</sup> 鹿児島県教育会(1933)『鹿児島国語教育 6月号』

<sup>11</sup> 菊池の辛辣な教科書批判に対しては、次のような批判がなされている。

- ・菊池氏の言われる如く教材の批判として変わらぬ悪文と言ひ、平俗であると言わるる同様についても――一概にそうは見たくない、(p.203, 垣内松三)
- ・菊池氏が雑誌の性質と混同しているのではないか(p.206, 佐藤末吉)
- ・新読本を批判し得る人は实际的に児童に接し之をよく理解している人にして始めて正確な批判がなし得るので、菊池氏は優秀な作家ではあろうが、それらの点についてはどうかと思われる。(中略)無責任な教育的根拠のない批判を加えたりすることは児童教育を甚だしく冒瀆するものだと言わざるを得ない。(p.207-208, 千葉春雄)

<sup>12</sup> 西尾実(1937)「解釈」『小学国語読本総合研究』

<sup>13</sup> のちに滑川道夫(1981)『桃太郎像の変容』において、この部分に関連して「ていねいに、三回繰返される表現を取っているのは、従来の教科書にみられない(p.196)」と述べている。「ていねいに」という表現からも、一定の評価をしていると言える。

<sup>14</sup> 西尾実(1937)「解釈」『小学国語読本総合研究』

<sup>15</sup> 飯田廣太郎(1937)「指導」『岩波講座 国語教育』

<sup>16</sup> 佐藤末吉(1933)『生活学習 小学国語読本の指導 尋常科用 巻一』

<sup>17</sup> 文部省(1932)『尋常科用 小学国語読本 巻一』

<sup>18</sup> 小田迪夫(1989)「昭和初期の生活読み志向(1)-佐藤末吉の生活認識読み-」『国語科教育』によれば、「その読みの心的過程の考察は、読み手の生活経験がベースとなって了解という心的作用が成立すると云う事を強調している点に特色がある(p.142)」とされている。ここではあくまで生活読みの文脈で語られているものの、先の佐藤の引用部分からもわかるように、学習者の心の動きに着目して読みという行為、読みの学習を捉えていることがわかる。