

小学校国語科におけることばの学習に関する基礎的研究

—土田茂範の入門期の指導の場合—

Basic study on learning of the words of elementary school language arts

—Focus on SHIGENORI TSUCHIDA during the introductory period—

原 田 大 樹

Hiroki Harada

1 はじめに

現在、我が国では、小1プロブレムが社会問題として取り上げられている。児童が、小学校入学と同時にスムーズに学校生活に慣れ、学習活動をスタートさせることは、現代的な課題というだけではなく、戦後これまでの学校教育においても、その改善への努力が各学校現場で行われてきた。

新学習指導要領の中で改訂のポイントに挙げられているものの中に、語彙の獲得に関連するものが挙げられている。「語彙を豊かにする指導：考えを形成し深める力を身に付ける上で、思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにすることが必要である。」のような文言である。

以上をまとめると、小学校入門期¹における言葉の学習は、児童の学校生活が円滑に行われていくために、また国語科の授業の展開、他教科の授業展開において非常に重要な位置を占めると考えられる。

このような現状に鑑み、大きなテーマとして、学校生活を円滑にスタートさせ、その後の学習活動をも円滑に行うために、小学校入門期のことばの学習はどのように行われるのが効果的なのかを明らかにする研究を進めていくこととする。その研究のスタートに位置づく本稿では、土田茂範の教育実践、とりわけ小学校入門期におけることばの学習の展開についてその実際を見ながら、小学校入門期のことばの学習のあり方を

考察することを目的とする。また、土田の実践は、「地域」や児童の実態に即した実践であるという点において教育的意義のあるものであると考える。

2 本研究に関連する先行研究

まず、本稿や本稿を含む本研究に関係する先行研究を見ていく。以下では、本研究の趣旨に合わせて、大きく三つに分類する。

2.1. 「小学校入門期」に関する先行研究

小学校入門期のことばの学習に関連した先行研究として、長岡由記のものが挙げられる。長岡は、主に「書字」行為、「書字」方略、文字指導に着目している。首藤(2003²)の入学時の文字習得に対する現実を受け、「「ひらがなの読み書きができる」という目標に照らした場合、「ほとんどの子」が習得済みであるから短期間の学習でも大きな支障はないと、理論研究や実践現場においても考えられているのではないだろうか」と述べ、以下のように入門期文字指導について問題点を指摘している。

入門期の文字指導において自明視されている「多くの児童が読み書きできる」という現象把握ならびに文字学習期間の制約という考え方の根底には、文字指導は「平仮名を読み書き」する力を付けさ

えすればよいといった文字指導観が存在するのではないだろうか。

このような文字指導観は、言語教育の一環としての文字指導ではなく、いわば文字指導という独立した教育として文字指導を位置づけている点で問題である。³

長岡は、ことばの教育の一環として入門期の文字指導が展開されるべきであることを示唆している。言語教育という点に関しては、汐見の論を検討したうえで、以下のようにまとめている。

そのような言語教育はすなわち「イメージの能力」と言語の能力の発達を、両者の連関を正しく保ちつつ、ふたつながら保証する教育」を意味する。言語教育は、言語の能力の発達という側面のみが強調されるきらいがあるが、「イメージ活動がその精神活動の中で果たす比重が相対的に高い」次期である就学前後の「言語教育（文字教育を含んで）の在り方を考える上」では、特に「イメージ能力の発達」という側面が重要な役割を果たしている。⁴

言語教育とは、言語能力の発達と「イメージ」の連関が重要であるとの指摘である。

また、これら以外にも関係する先行研究として、幼稚園年長児の書字方略⁵や、系統的な文字指導⁶についても検討している。

2.2. 「土田茂範」に関する先行研究

土田茂範の先行研究は、河野順子のものが挙げられる。河野の研究では、土田の実践を取り上げ、入門期の国語科学習指導の原理について、社会文化的アプローチの視点から考察されている。そこで、見いだされたものとして、①他者と切実に向き合う言語体験の重視、②子どもとともに世界に向き合い、学び合うコミュニケーションの形成から学習環境のデザインへ、③「集団討議」の意義、④完成を土台とした言葉の学び、以上4点が入門期学習指導の原理として挙げられている。その中の、③「集団討議」の意義で次のように述べられている。

土田において、入門期の言葉の学びは子どもたちの生活体験を基点としている。そして、その体験を「集団討議」を通して経験化させることによって、「肉体化」（身体化…筆者注）された言葉の力を育てることを目指していると言える。この過程では、一人の子どもの生活のつかみ方、表現の仕方を「集団討議」することが、体験を経験化させる上で有効な方法として位置付けられているのである（下線引用者：以下同じ）。⁷

土田の入門期のことばの指導では、「集団討議」が用いられたこと、それにより、ことばが「身体化」されることを目指していたことがわかる。河野の先行研究は、国語科学習指導の原理を追究したものであり、本研究、もしくは本稿で述べようとすることばの学習の方法論を求めていくものとは異なる。

2.3. 「語彙指導」に関する先行研究

ことばの学習に密接に関連している語彙指導では、本橋幸康（2012⁸）や岸田薫（2006⁹）、貴舟良子（2001¹⁰）などが挙げられる。本橋（2012）は、小学校低学年における国語教科書について、他教科の学習を支える学習活動に関する語彙について検討している。その中では、教科特有の学習基本語彙に関するものではなく、「思考力・判断力・表現力」に関連する語彙を各教科書から取り出してまとめている。そのうえで、「特に低学年においては、国語科の教科特有の学習用語よりも、他教科の学びも支える教科横断的な語彙が国語科の低学年の教科書にはちりばめられている」と述べており、低学年における国語科の果たす役割が大きいことを示唆している。

また、岸田（2006）も同様に、「考える力」を高めるための語彙を選定し、体系化を試みている。一方で、貴舟（2001）は小学校における語彙指導について、学習国語辞典の指導はどのように行うべきかという視点で実践的研究をまとめている。本橋・岸田と貴舟の研究では、対象とする「語彙」は異なるものであるが、語彙を指導すること、語彙を拡充していくことは、その後の学習に大きくつながっていくという点においては共通していると言える。

3 土田茂範に関して

次に、本稿で取り上げる土田茂範の略歴を確認しておく。

土田茂範は1929年、山形県西村三泉村に生まれた。1949年に山形師範学校を卒業する。その後、寒河江市立醍醐小学校、1952年以降、西里小学校や送橋小学校、入間小学校、大井沢小学校等を経ている。

また、1956年に、日本作文の会より小砂丘賞を受賞している。山形県児童文化研究会員でもあり、主に生活綴り方教育、作文教育に尽力した。とりわけ、生活綴り方教育論に傾倒し、文集「アンテナ」「トラクター」「きしゃぼっぼ」をつくった。著書としては、『村の一年生(1955)』『国語の授業(1957)』『百姓のうた(1958)』『学力とのたたかい(1964)』『ふるさとの自然と教育(1977)』などがある。

このように、土田の教育は、生活綴り方教育論に傾倒し、また、「村の教育」などの著書名からもわかるように、学習者の生活に寄り添った教育であったのである。

4 土田茂範の教育実践

では、以下で、土田茂範の実践について検討していく。土田の実践記録について、『国語の授業 低・中学年の場合』の中の「はしがき」において、次のように実践の位置づけが述べられている。

土田のこの著は、その意味で一つの試験台に立ったわけですが。だいたいもたついたところもありますし、授業の進め方の未熟なところもあるようですが、村の子どもの生活の中に、国語教育というものを、どのように秩序だててやったらよいかについて、教材をよく研究し、誠実にやってみた記録なのです。村の子どもは、そういう理論通りうまくいくものではありませんし、教師もまた何から何まですきなく授業ができるものではありません。そういう条件を考慮に入れながらも、やはり教科の学習というものは一つの論理的な体系をもっていなければ本当の教育と言えないわけです。¹¹

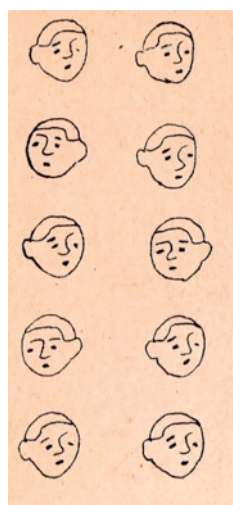
本稿で主として取り上げる土田の実践は、「試験」的なものであり、ある種、授業実践の提案のような形であることがわかる。

4.1. 実践前に位置づけられたレディネスの形成

土田は、ことばの指導を行う前に、実践前の準備段階を設定している。以下は、文字の指導と合わせて行われた実践の一部である。

1 目玉を動かす練習

黒板に、つぎのような子どもの顔をかいた。



「シェンシェ、うまいなあ。」

「ありゃ、やるこかいだ。(おとこのこ)」

「いっぱいかいだなあ。」

書き出した時には、ちょっと静かだった教室も、すぐ、ワイワイにぎやかになった。

「さあ、みんな、この顔、よく見てみる。違うのがあるね。どれと、どれだ。」

「はいずだ。(それだ) シェンシェ。」

トシヒコが、腰かけに立ってゆびさす。

「かいずだ。かいずだ。」

ハルコが、自分の席からでてきて、黒板をおさえる。

「かいずもだ。」

(中略—引用者)

わたしはますますとぼける。

「みぎなあ。左でないのかなあ。」と。

そして、すこし間をおいて、

「先生の右、こっちだよ。」
 と言ってやった。
 子どもたちは、しんとした。
 「先生は、どっちむいているんだ。みんなと、同じほうを向くと。」
 わたしは、くるっと、後ろむきになった。
 子どもたちは、ホッとしていった。
 「なんだ。せんせい、こっちむいてるもの。」
わたしは、ここで、右、左は、むかいあっている
と逆になるんだということに気づかせ、ひとつの
いいかたを教えた。
 「こんな時にはね、むかって右、むかって左というんだよ。」
 (中略—引用者)
 わたしは、入学間もない一年生と、こんないたずら遊びのようなことをして、国語の時間の勉強を始める。¹²

土田は、いくつかの顔を示し、細かいところまで見ることを経験させている。また、左右について、適切に理解させるために、動きを通した具体的な指導を行い、また、「ゆさぶり」を行っていることが土田の実践の特徴である。本実践のなかで、土田が述べているように「遊び」的要素が大きく、また子どもたちの発言・発表が多いことから、子どもたちも意欲的に授業に取り組んでいる様子がうかがえる。また、土田は、「気づかせ、ひとつのいいかたを教えた」と述べているように、見るということによって児童に気づかせ、必要な部分については、「教える」ということを行っている。遊びだけにとどまらず、ことばを学ばせているのである。

このような指導をとおして、土田は、細かい部分まで「見る」訓練をしていると言える。先に述べたように、本実践は、文字指導の入門に位置づけられているものであるためであろう。これに関連して、以下のよう

わたしの村の子どもの中には、学校にはいる前、一ぺんもクレヨンを持ったことがないとか、絵本など一冊も買ってもらったことがないとかいうの
います。こんな子どもがいるからには、目玉を動

かす練習とか、ちいさな違いを見わける練習とか、幼稚園でやる遊びのようなものから国語の学習をはじめなければならないのではないかと思うわけ
です。これらの練習は、物の同一性と差別性を見わける力をつけるものであるのですが、この力は、後に鏡文字をなくする力ともなるはずのものです。しかし、わたしは、ただそれだけのものではなく、正しいことは、なんととっても、正しいという力をつける土台をつくることなども、この中でできるのではないかと
思っています。そんなことを考えて、わたしは、へたなとぼけ方
をしてみているわけ
です。

土田は、村の子どもたちの「一ぺんもクレヨンを持ったことがない」「絵本など一冊も買ってもらったことがない」という、ことばの学びという視点から、十分であるとは言えない言語環境の現状から、間違え探しなどの「遊び」を学習のスタートに位置づけているのである。また、「正しいことは、なんととっても、正しいという力」というような、自分の意見を貫き通す力を身に付けさせようとしている。これは、自分の考えを意見として堂々と発表するといった発表力とも結びつくのではないだろうか。

4.2. 話型指導

土田は、教師との問答を中心とした学習の際に、以下のように「文の形で話をさせる」という学習を行っている。

その前の年は、こんなふうなバラバラの話し合いを一応やって、その後、文の形で話をする練習をした。絵を指さしながら、
 「これは、だれですか。」と、でずに力をいれて話をはじめた。
 そうすると、子どもたちも
 「あきらさんです。」とでずに力をいれて答える。
 (中略—引用者)
 「ポチは、うれしくて、しっぽをふっています。」
 はを言わせたい時には、はに力をいれ、いますを言わせたい時には、いますにちからをいれて話を

した。子どもたちがよくわからない時には、「よく聞いているんだよ。」と、言わせたいところに力をいれて、もう一度話をしてやった。¹⁴

このように、学ばせたいことばを教師が意識的に強調することで児童にことばを与えている。ここで示されていることばたちは、発表させる際の文の形を意識させるといものにつながっている。一種の話型を与え、その話型を基に発表させているのである。これに関し、「文を読む準備」として行っていることであり、「文に入る前に文の形で話をするということが、のがすことのできないものだと思います。¹⁵」と述べており、重要視していることがわかる。さらに、このような文の形で話すことが機械的にならないように1単位時間で軽重をつける工夫していると続けている。

文の形で話をさせることは、いくら大切だといっても、ただ機械的にやらせるというわけではありません。それで、わたしは、一時間の授業を、はじめは、方言もまじえた一語文のような話しことば、中頃は、文の形で話をさせ、おしまい、また方言をまじえた話しことばでというようなやりかたをしていました。¹⁶

さらに、文の形で話すという観点から国語教科書に対し、次のように批判し、教科書を使用した指導方法について述べている。

わたしは、いちばんはじめに、入門期の国語指導は、文の形で指導することが大切だと書きました。こうした点から考えると、入門期の国語教科書の大半は、国語教科書にあたいしないようなものになってきます。しかし、現実には検定でとっているのですから、それを、わたしたちは、指導する時に直して指導しないといけないと思います。それでは、どんな指導をするか。まず教科書をひらかせ、「あきさんは、どれですか。」ときいてみる。子どもたちは、「これだ。」と前のさし絵などから、にたものをさがして、いうにきまっています。そしたら、「あきさんは、何をしていますか。」ときく。子どもたちは、「あきさんは、え

ほんをよんでいます。」というでしょう。(中略—引用者) おもしろいにしても、「あきさんの読んでいる絵本は、どんな絵本だろう。」と聞くことによってでてくるのではないのでしょうか。¹⁷

ここでは、国語教科書が文で書かれていない現状を指摘し、入門期のことばの指導では、文の形で指導することに価値を見出している土田は、指導の面を工夫することによって、国語教科書の課題を克服しようとした。それが、上記のような指導方法として示されたのである。また、「生活を土台にした話しことばを書き言葉に自然のうちに導くということから、決してそれではない¹⁸」と述べているように、国語教科書を児童の生活に繋げていくことも土田の指導のねらいとしてあることがわかる。

以上のように、入門期のことばの指導を行うにあたり、遊びをまじえ「見る」ことを重視していることがそのあとの文字の指導につながり、文の形で話すことが文を読むことへのつながりを考えて指導のスタート段階に位置づけているのである。とりわけ、文の形で話すことは、発表話型にもつながっていると考えられる。ことばを学習するという点で関係のある共通語指導においても、話型の指導が重要視されていたことは、先行研究においても明らかにされており¹⁹、学校教育において話型を指導することは、ことばの指導そのものであると同時に、その後の学習を充実させるうえで必要不可欠であったといえる。

4.3. 「ことばを教える」指導—動作化による指導—

次に、「ことばを教える」という事例について検討していく。ことばを教える際に、次のように、動作化を重視していたことがわかる。

わたしは、こういう、動作をさせてことばを教えることが大切ではないかと気づいたのです。低学年の教科書にでてくることばは、だいたいこうした動作にうつせるものが多いのだから、こうして動作をさせて、ことばの意味をはっきりさせておくことが、意味をもとめて文を読む態度をつくる上に必要ではないのでしょうか。ことばというのは、事

物とか、事がらとか、事がらと事がらの関係とか、人間の行動とか、感情の動きとか、そうしたものを表わすものなのだから、土台に立ちかえって教えることが、どうしても必要なことだと思うのです。そこで、ことばを教える時、または、文を読んで考えさせる時には、演劇的な要素を引き入れてこなければならぬのではないかと思うのです²⁰。

土田は、動作化をしながらことばを教えていくという基本的な考えを示している。そうしたことばの指導を行うことが「文を読む」ことにつながっていると考えられている。身体とことばは密接に関連しているという考えを基にし、身体（表現）からことばを学ぶことを大切し、ことばを教える際の方法として取り入れたのである。

では、実際には、どのような実践を行ったのか。以下のようなものである。

教科書に

おやどりの あたまをつつついたり、とさかをひっぱったり しています。

こんな文がでていた。わたしは、子どもたちに、「つつついたり、とさかをひっぱったり」ということが、どんなときに使われるのか教えてやりたくって、

「ミノルさん、前に出てきて下さい。」とミノルをよびだした。ミノルを子どもたちのほうへ向け、わたしは、肩をおさえた。子どもたちは、何がはじまるのかという顔で、じっと見つめている。

(中略)

先生の手ね、これはにわとりのくちばしだ。このくちばしで、にわとりは、こうするね。」とミノルの頭をつつついた。

「にわとりは、何したといたらいいだろうな。」

子どもたちはいう。「つつついた。」

「そうだな。つつついたんだな。」と書いて黒板につつついた

と書いた。次に、ミノルの頭をつつついて、耳をひっぱった。これで、…たりといういいかたが生まれてくるだろうと思って、「こうなったら、どういえばいいだろう。」

と、いったら、子どもたちは考えだした。

(中略)

子どもたちは考えこんでいる。それで、「先生が、ミノルさんの頭をつつついた□、耳をひっぱった□しています。」

わたしは、こういって、□のところは口のかっこうだけして見せた。子どもたちは、口をモグモグうごかして考えている。キミコが気づいた。

「ひっぱったりだ。」とどもるようにしていう。

「そうだ。ひっぱったり、つつついたりになるんだね。ひとつばかりだとひっぱったになるんだけど、ふたつも、みつつもすると、たりになるんだね。」と書いて、つつついた。のわき（ママ）に、つつついたりと書いた。²¹

この実践では、児童を前に出し、教師が動作化することによって、「たり」ということばを教えようとしている。本実践では、教師が動作化しながら動作で表されたことばを学ぶようになっている。それ以外の実践でも、児童を教室の前に出し、「上下」を教えるために、方向を指さすなどの動作化をしてことばの学習を進めている。これらの指導によって、児童のことばを引き出すとされている。動作化することにより、児童が、ことばと意味と用法を結びつけるような指導となっているのである。このような指導を土田は、「演劇的な要素」を含んだ指導と述べているが、このような指導に対し、重要視していたことは先の引用でも述べられていたが、そのような指導を行った出発点を次のように述べている。

わたしが、こんなことをやりだしたのは、ミノルが、作文を書いていて、どうしても、ほんおどりのようしが書けないというのです。そして、「ずがでかいてもいいか。」というのです。「いい。」といったところが、

ほんおどり



しておどっていました。

と書いたのです。²²

児童が言い表したい、書き表したいことばを表現できないため、絵で表現したということ土田自身が教師として経験したために、動作化が重要であるという考えに至ったことがわかる。また、戦後、経験主義教育のもと、動作化・劇化という指導は非常に多く行われていたことは、先行研究等でも明らかにされているが、土田は、この動作化・劇化について、次のように述べる。

演劇的な要素などという、何かしかめつらして、誰れでもやれるようなものでないようですが、そうでなく、もっとあっさり考えて、(中略) 子どもを前にだして動作をさせるようなことを演劇的な要素と考えてみたいのです。そんなことなら、だれでもやっていることだと思われるでしょうが、その通りなのです。それを、わたしは、大切にしたいと思うのです。低学年の国語の授業には、どうしてもこの演劇的な要素－演劇的方法といったほうがいいのかもありません－をとりいれなければいけないのではないのでしょうか。そうでないと、低学年の国語の指導が半分しかできなくなるのでなからうかとさえ思われるのです。

動作化・劇化について、多くの実践が行われ、多くの研究がなされていた当時の状況で、劇化を用いることは、相当な研究を行っていなければ勇気のいるものであった。しかし、土田は、「あっさり考えて」演劇的要素を取り入れて、低学年の授業を行うのがよいとしている。しかし、そう述べながらも、土田は「今年したいこと」の中に、「劇や童話をウンと勉強すること」と記しており、一種の動作化・劇化を用いた指導に対する考えを構築していたと推測できる。

5 まとめ

以上、土田茂範の教育実践について、入門期の語彙指導に着目し検討を進めてきた。

土田の入門期のことばの指導をまとめると以下の点が特徴的な要素として挙げられる。

- ① 遊びから始まり、絵を「見る」ことを文字指導へと繋げていた。

- ② 文の形で話させる、いわゆる話型指導を行っており、話型そのものがことばの指導であり、また、読むことへつながりを持たせるという意識をもっていた。
- ③ 児童のことばを生み出し、またことばの意味を生成するねらいのもと、動作化が行われた。

以上のように、土田の実践の要素はまとめられる。土田のことばの指導とは、語彙指導だけではなく、話型、ことばの意味をつかむことなどがその範囲であることがわかる。その先には、「読む(書く)」ということがあるため、ことばと「意味」を結びつけるような学習を展開していた。また、その指導方法としては、演劇的要素を取り入れた指導となっている。これらの指導方法に至ったのは、児童たちの日常生活における言語環境が背景にあり、文字であらわされたものだけを追っていくような学習方法ではなく、遊びの要素を取り入れたり、演劇的要素を用いたりしながら児童の興味関心を育むような児童の日常生活に寄り添った方法となっていたのである。

6 おわりに

本稿では、土田茂範のことばの指導に焦点を当てて検討を進めてきた。小学校国語科入門期におけることばの指導は、スタート・アプローチカリキュラムといった幼保小連携の中で重要な位置を占める。今後、戦後の経験主義教育の中で実践された劇化などの指導方法が入門期にどのように用いられながら、入門期のことばの指導を支えていったのかを検討していく必要がある。

注

- 1 「入門期」とは、河野順子(2005)によれば、「学級という社会的共同体の中で、他者との相互作用を通して、言葉(話しことば、書き言葉)を自ら活用することができるようになる小学校1年生の10月から12月ごろまでとする。」とされている。また、長岡由記では、管見の限り、明確な言及はないものの、長岡(2010)「小学校入門期におけるかな文字

- 教育観についての一考察：戦後の仮名文字教育論の整理・検討から」では、戦後の学習指導要領に示されたかな文字教育の位置づけの確認のために、「第一学年の目標の中でもかな文字教育に関わる項目を抜粋」している。よって、長岡の述べる入門期は、小学校一年生を指していると考えられる。ことばの教育において「入門期」がどの範囲まで対象とするのかについては、今後省察が必要であるが、本稿における入門期は、「小学校一年生」と考えることとする。
- 2 首藤久義(2003)「平仮名表記の特質と学習原理」『千葉大学教育学部研究紀要』第51巻
 - 3 長岡由記(2008)「小学校入門期における文字教育の基礎的研究：1980年代の汐見稔幸の理論の検討を通して」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第57号,p.136
 - 4 長岡(2008) ,p.140
 - 5 長岡(2014)「幼稚園年長児の「書字」方略の検討：外界への働きかけとその受容の仕方に着目して」『国語科教育』76号 ,pp.31～38
 - 6 長岡(2013)「小学校入門期における系統的な文字指導に関する一考察」『全国大学国語教育学会発表要旨集』,pp.311～314
 - 7 河野順子(2005)「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察：土田茂範の入門期指導を中心に」『熊本大学教育学部紀要,人文科学』54号,p.114
 - 8 本橋幸康「「思考力・判断力・表現力」を育成する語彙指導の基礎的研究：小学校低学年における国語科教科書の分析から」
 - 9 岸田薫(2006)「「考える力」を高めるための語彙指導の研究：小学校国語科教科書における「思考を助ける語彙」」『全国大学国語教育学会要旨集』110,pp.191～194
 - 10 貴船良子(2001)「小学校における語彙指導の方法論的研究：学習国語辞典とのかかわりについて」『信大国語教育』pp.1～18
 - 11 須藤克三(1957)『国語の授業 低・中学年の場合』「はしがき」
 - 12 土田茂範(1956)『国語の授業 低・中学年の場合』,pp.1～6
 - 13 土田(1956) ,p.24
 - 14 土田(1956) ,pp.20～22
 - 15 土田(1956) ,p.26
 - 16 土田(1956) ,p.27
 - 17 土田(1956) ,pp.47～48
 - 18 土田(1956) ,p.48
 - 19 原田大樹(2010)「昭和30年代の鹿児島県における共通語指導：『ことばのほん』を中心に」,p.35において、『ことばのほん』の中で示された指導目標を6観点で整理している。その中で、話型に関する目標は、ほぼすべての単元で見られることが明らかになっており、話型指導が熱心に行われたことがわかる。
 - 20 土田(1956) ,p.137
 - 21 土田(1956) ,pp.121～124
 - 22 土田(1956) ,pp.136～137
 - 23 土田(1956) ,pp.137～139