

明治期の仮名文字指導

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7391

明治期の仮名文字指導

深 川 明 子

一 国語科成立の過程

1 国語科成立を阻む要因

「国語科」が成立したのは、明治33年8月、「小学校令」の改正によってであった。

明治5年8月に学制発布、翌9月に小学教則が公布された。そこに並べられた教科目をみると、日常生活における必然的要求として、或は学問の基礎としての必要性から、具体的でしかも単一的目的を持った教科目が併立されている。この現象は、年を経るに従い、統合整理されてはいったが、根本的には意識の変革がなかったとみてよい。従って、国語科という教科が作られたということは、国語教育史上特記すべきことであったと言えよう。

国語科成立以前、実質的には国語科の教育内容となる教科が多数有り、それらが小学校教育の中で重要な役割を持っていたにもかかわらず、国語科としての教科目が成立しなかった原因は、どこにあるのだろうか。それは、第一には、「国語」という概念が、一般化・普遍化していなかったことにあると言えよう。また、それと表裏をなす問題だが、漢文学、国文学（古文）重視の風潮が依然として強く作用していたためであった。

第二には、当時の教育学のあり方が問題となる。

当時、教育学は新しい教育の理念を求めて、積極的に西洋の教育学を導入し、普及に努めた。その顕著な例としては、ペスタロッチの開発主義教育、ヘルバルト学派の分段教授法など

がある。

教科が独自の目標と内容を確立していない当時においては、その教育思潮は、直接、教授方法として教科に影響を与えた。従って、この時代の教育書を見ると、各科教授法という名のものが多い。これは、教科を超越した教育理念が基盤にあり、各教科は、そこに示された教授法を型通りあてはめたものであった。従って、教科の意義や位置づけ、或は、目標や内容などを問い直すことはなかった。それぞれの教科では、いかに授業を進めるかという教授方法に重点がおかれ、それに終始していたと言っても過言ではない。つまり、国語科として、総合的に捉え、その目標、内容が整理され、それに基づいて、読み方、綴り方、話し方などの教育がどうあるべきか、その国語科内での位置づけや方法という観点で考えられてはいなかったと言うことである。

以上、国語科成立に至らぬ原因として、国語科自体が内在していた歴史的課題と、当時の教育思潮が持っていた問題点を挙げてみた。国語科が明治33年の小学校令改正まで成立しなかったのは、それなりの原因があったわけである。

このような認識を根底におきながら、以下、具体的に、明治5年、学制発布以降めまぐるしく改変された教則を中心に、入門期の読み方教育を概観しておくことにする。

特に仮名文字指導に焦点を当て、教材や教授方法の変遷を通して、上記の問題をどのように

乗り越え、国語科としての統合意識がどのように醸成されていったかを探ってみたいと思う。

2 単一目的から成る教科目の羅列

明治5年8月、学制が發布され、翌9月小学教則が公布された。その第二章から、その一部を引用する。

第八級 六ヶ月(注1)

綴字(カナヅカヒ) 一週六時即チ一日一字

生徒残ラス順列ニ並ハセ知恵ノ糸口ウヒまなび絵入知恵ノ環一ノ巻等ヲ以テ教師盤上ニ書シテ之ヲ授ク前日授ケン分ハ一人ノ生徒ヲシテ他生ノ見エサルヤウニ盤上ニ記サシム他生ハ各石板ニ記シ記シ畢テ盤上ト照シ盤上誤謬アラハ他生ノ内ヲシテ正サシム

次に、「小学教則概表」として、最後に掲げてある表を挙げておく。

小学	下等	下等	下等	下等	下等	下等	下等	下等
毎級6ヶ月	8級	7級	6級	5級	4級	3級	2級	1級
年齢	6才	6才半	7才	7才半	8才	8才半	9才	9才半
1週間30時	時	時	時	時	時	時	時	時
綴字	6	6						
習字	6	6	6	6	6	6	4	4
単語読方	6	4						
単語暗誦	4	2						
会話読方		4	6					
単語書取			4	2				
読本読方			6	4				
会話暗誦				6				
会話書取					4			
読本輪講					6	6	6	4
文法					欠	欠	欠	欠
書牘						2	4	6
細字習字								
書牘作文								
細字速写								

〔「上等」省略。縦書を横書きに、漢数字を洋数字に直した。教科目は国語科に関係あるものだけを抜き出した。〕

「綴字」の例で看取出来るように、この教則は、教材範囲(程度)や進度のみならず、教授方法にまで言及していた。国語科に関係する科目は15教科、全体で29教科であったから、実にその半分以上を国語が占めていたのである。そして教科名を見てもわかるように、実際的な技能や能力の習得が目標となっていた。国語科という総合的な観点からの意識は勿論なく、漢文学や国文学、或は日常生活の上での必要性から設けられた教科目であったと言える。

小学教則では、教科書を使用しての教育であった。例えば、綴字における「知恵の糸口」や単語読方(コトバノヨミカタ)における「童蒙必読単語篇」などである。しかし、実際には、教科書が入手しにくい、或は出来ないという事情があり、現場で大きな影響力のあったのは、明治6年12月に刊行された諸葛信澄の『小学教師必携』であった。

同書の下等小学、第8級をみると、読物、算術、習字、書取、問答と分かれている。読物、から一部引用してみよう。

単語図ノ画ハ、多ク小兒ノ耳目ニ慣ル、モノナレバ、其教フベキ、単語ノ画ヲ指シテ、其ノ名ヲ呼バシメ然レ後、文字ノ読方ヲ授ケ、数回誦読セシメ、兼テ、仮名ニテ、コレヲ綴ル法ヲモ授クベシ、熟読スル後ハ、又文字ノミヲ、塗板ヘ書シテ、読シムルコトアルヘシ。(後略)

この部分は、五十音の読みを習得した後、単語図によって、読みと綴りを教授する所である。単語図という掛け図を利用しての教授方法が、実用的で、現場から歓迎されたものと思われる。

しかし、本質的には、本書が緒言に示した内容、つまり、まだ、学校に慣れない故に、「時月ヲ争ヒ、敲刻ニ過グベカラズ、カメテ、簡易ノ教授ヲ為シ、専ラ、小兒ノ意ニ適セシメ」とか、「小兒ノ教育ハ學術ヲ授クルニアリト雖モ、初メハ勉メテ、小兒ノ感受力ヲ挑発シ、智力ヲ培養スルヲ以テ、第一トス」など、児童の実態を踏まえ、無理をせずに教育しようとする姿勢が、実践者達の共感を呼んだのではなかろうか。

3 教科目の統合と内容の整理

明治14年5月、文部省は「小学校教則綱領」を制定した。その第三条には、「小学初等科ハ修身、読書、習字、算術ノ初歩及唱歌、体操トス（以下省略）」と、教科目が設定されている。明治5年以後、漸次改正はされてきたが、ここに至って、国語関係は特に整理されたと言つて良からう。国語は、「読書」と「習字」の二分野に統合されたが、「読書」を更に「読方」と「作文」に分けている。「読方」の内容を挙げておく。

第11条 読書 読書ヲ分テ読方及作文トス
初等科ノ読方ハ伊呂波、五十音、濁音、次清音、
仮名ノ単語、短句ヨリ始メテ仮名交リ文ノ読本ニ
入り兼テ読本中緊要ノ字句ヲ書取ラシメ、詳ニ之
ヲ理會セシムルコトヲ務ムヘシ（以下省略）
（下線は引用者）

教則綱領では、上記のように、第11条で「読書」の内容・程度について、初等科・中等科・高等科に分けて述べ、第12条で「習字」について同様の形式で説明している。（注2）

ここで注目すべきは、「理會セシムルコト」の語句であろう。従来、文字指導に重点がおかれていたのが、ここで、文章の理會に言及したことは、国読科の内容を考えていく上で重要な意味を持ったものと思われる。従って、この小学教則綱領は、形式的にも、内容的にも「国語科」成立のための第一歩であったといえよう。

次に、この当時の教授書で、最も影響力の大きかったと思われる若林虎三郎と白井毅共著の『改正教授術』（明治16年6月、普及舎刊）から、そのあたりを探ってみよう。

本書は、巻一に、各科教授法に先きだち、端緒として、教授上の基本方針が出ている。その中でも特に、「教授ノ主義」として掲げられている九原則は、ペスタロッチの開発主義に依拠したものであるとして有名であり、本書の基本的精神を現わしたものであるとして正確に理解しておく必要がある。

国語関係の教科は、読方課、作文課、習字課と三種類に分れており、小学校教則綱領の精神

が生かされている。

読方課の教育内容だが、緒言に「読方課ハ総ベテ文字的教育の基礎、……教師ノ最重ズベキ所ノモノナリ」とあり、文字教育の基礎として重要視されていたことがわかる。また、教師の注意事項として、「読方課ハ固発音ヲ正スヲ以テ重要ナル目的トスル……」と、当時発音が重視されていたことを窺わせている。

教授内容と方法では、文字と読本に分けている。「いろは」の教授法が例示されているので概観しておく。

- 一 目的 表現力、再現力及言語文字を練習ス
- 二 大意 い字ノ形ト音ヲ授ケ且之ノ物名ニ適用スルコトヲ教フ
- 三 題目 い
- 四 方法 （以下、教師の発言のみを記す）

教 いとヲ示シ是ハ何ナリヤ
教 物ヲモ示サズロニテモ言ハズシテ人ニ此物ヲ知センニハ如何ナルモノヲ用キルベキヤ
教 此いとヲ示スベキ字ヲ知ルヤ
教 然ラバいとノいノ字ヨリ始ムベシ汝等ノ中知ルモノアリヤ

（注意）後教師黒板ニ改書シ各唱齊唱セシム
教 （前ニ書シタルい字ノ傍ニ大ナルい字ヲ書シ）誰カ之ヲ読ミ得ルヤ
教 （極小ナルい字ヲ記シ）誰カ之ヲ読ミ得ルヤ
教 誰カ来リテ板中ノ最大ナルい字ヲ指セ
教 誰カ来リテ最小ナルい字ヲ指セ
（注意一省略）

教 最初書シタルい字ヲ指セ
（注意）了リテ板上ニ在ル種々ノい字ヲ一々齊唱セシム

五 演習

教 余ガ最初示セシハ何ナリシゾ
教 其如クいろ冠シタル物名ヲ挙グルヲ得ルヤ
教 猶他ニ在リヤ
教 猶アリヤ
（注意）右ノ方法ニヨリ生徒ノ知リタル所ヲ盡ク語ラシムベシ

教 （いろは図ヲ掲ゲ）此中ニ今日学ビタル文字アリヤ
教 誰カ来リテ之ヲ指スベシ

六 約習

教 今日ハ何ヲ学ビシヤ

(注意) 或ハ石盤ヲ出シ書取ラシムルモ可ナリ
 (『近代国語教育論大系2』光村図書P21~24
 より引用)

この教授法の意義については、井上敏夫氏が『近代国語教育論大系2』(光村図書)の解説で詳述しておられる。

それによると、この書は、方法論を明らかにしたところに最大の意義があり、その第一は、ペスタロッチの直観主義に基礎を置いて、導入段階で「具体的事物を提示することから授業を出発させ」たことである。第二は、「発問ならびに問答の方法」の方法論を明らかにしたこと。第三は、「方法書による授業展開の実際のありかたが明示されたことである」と、述べておられる。そして、問答の方法や授業展開の具体的典型の提示は、「現場教師たちにとってよき指針」となり、「範」となったと、実践現場に対する影響力の大きさについても言及しておられる。

また、その後多大な力を持った分段教授法との関係についても、

「方法」の展開として示された、(一)復習 (二)教授 (三)演習 (四)約習という四段階も、現場実践にあたって、安心して依拠することのできる指導の段階であったと思われる。この四段階は、この後、ヘルバルト学派の五段階説をスムーズに受け入れる基礎となったものと思われる。(P 528)

と、述べておられる点に注目しておきたい。

ところで、この授業の内容であるが、実物による直観教授、また、教授過程で重視されている問答は、それが授業の目標でもあったが、同時に、仮名「い」を理解させるための手続(方法論)でもあった。教授の目標は、究極的には、仮名文字指導に集約されていたのである。

また、仮名文字指導の中でも、読むことに力が置かれていた。つまり、具体的展開例からもわかるように、「い」の正しい発音と、その字が読めるということが、教授の最大の目的であった。これを当時の仮名文字指導の内容的特徴として指摘しておきたい。

4 範語教科書と読み書き並行論

明治19年4月、小学校令が改正され、翌5月その第12条に基づき、「小学校ノ学科及其程度」が出された。その第10条は「各学科の程度」について規定しており、「読書」の項は、次のようになっている。

尋常小学校ニ於テハ仮名ノ単語短句簡易ナル漢字交リノ短句及地理歴史理科ノ事項ヲ交ヘタル漢字交リ文 (以下省略)

今までの教則では、「いろは、五十音、濁音、次清音」となっていた部分が、「仮名」となっている。今までは、「いろは」の「い」から文字指導に究極的目標を置いて順次教授されていたのが実態だったが、単に「仮名」とのみ挙げられるのはどう意味を持つのであろうか。その答を私は、明治19年9月、文部省編輯局から出された『読書入門』に見い出したい。

文部省は、その二年前、即ち同17年3月、『読方入門』を刊行している。これは、同14年の「小学校教則綱領」に基づき、編集した入門書で、平仮名の「いろは」がまず巻頭に出ている。そして、このような、「いろは」や「五十音図」から始まるのが、今までの特徴であった。

ところが、『読書入門』は、「ハト」「ハナ、トリ」など、単語から入っている。これが、「いろは……」でなく、「仮名」と記した具体的意味であろう。即ち、仮名文字でなく範語から始まっているわけである。そして、このことは入門期の教育に大きな影響を与えた。

従来では、究極的には文字指導に目標があったことは、既述した通りだが、この書では、「教師須知」にも、「此書ヲ児童ニ授クルニハ、必ず先ヅ各課ノ主意トセル事物例ヘバ「ハト」「トリ」「ハナ」ノ類ノ観念ヲ十分ニ起サシメ……」と、範語それ自体についての教授を、文字の指導と同様に重点を置いている。文字の読み、書きの前に、範語自体についての認識を十分に深めておくことがまず重要であると指摘している。従来も、直観教授で、問答によって具体的事物について扱うことを通例としたが、

しかし、それは文字指導の為の過程として位置づけられていた。従って、その意義においては根本的に異なっていると言えよう。

また、この書のもう一つの特徴としては、これも「教師須知」に示されたごとく、読み書き並行論を採用したことである。即ち、

- 一 此書ハ……言語ヲ学ビ、文字ヲ読ムコト、字形ヲ石盤上ニ書クコト、ヲ教フル用ニ供シタルナリ、故ニ名ケテ、読書入門ト云フ。
- 一 此書、従前ノ読方入門トハ、大ニ其趣ヲ異ニシ、単ニ読ムコトノミヲ主トセズ、同時ニ書クコトヲモ、併セ授クル方法ヲ設ケタリ。……

と述べているのである。これも、入門期教育の画期的変革といつて良いだろう。

つまり、本書は、入門期の教育内容を大幅に変更し、従来の読み（発音）重視に対し、書くことと範語の観念の理解を加えて、言語としての総合的指導が行われるようになったのである。

このことが、教則の上でも明瞭になったのが、明治24年、「小学校教則大綱」によってである。即ち、「尋常小学校ニ於テハ近易ナル事物ニ就キ平易ニ談話シ其言語ヲ練習シテ仮名ノ読ミ方、書キ方、綴リ方ヲ知ラシメ次ニ……」と、児童にとって身近な事物について問答し、その理解が出来たところで、発音練習、そして、それを表現している仮名の読み、書きを教授することが明言されている。ここで、いわゆる範語法が、名実ともに確立し、現在にまで及ぶ入門期の読み方教授法の原型が作られたのであった。

5 範語法と分段教授法の結合

次に、範語法と分段教授法との関連について考察する。ヘルバルト学派の分段教授法は、明治20年代初頭、我国に紹介されて以来、たちまの中に、実践界を風靡し、教授法の王座を占めた。高等師範学校教授、谷本富は、ヘルバルト学派の教育学普及に大きな役割を果たした人物である。明治27年10月、彼は六盟館から『実用教育学及教授法』を上梓した。これは、ヘルバルトの教育学の理念と、その立場からの各科教授

法を明らかにしたものである。

「読書科」についても、「五段教授法の順序」を、具体的な実践例をあげて説明している。入門期の文字指導に関しては、「クリ」（『読書入門』第4課）を例に、特に五段階に整理せずに、次のように述べている。

教師先つ一二顆の栗実を齎して生徒に示し、何かと問はふ、栗なりと答へむ。教師云く、然り。クリ、クリと明瞭に呼び、之を塗板書し、生徒をして幾文字より成るかを言はしむ。斯くて生徒は指頭を以て机上にクリと書き、後ち石板に之を書す。……而して書し了はれば、順次に読ましめ、其間に教師机間を廻りて、速に其正否を検し、誤字あるときは、わざと塗板に誤字を書して、級可教決す。而してこの文字を以て既に前三課にて習ひたる文字と合し、針を示して「ハリ」。櫛を示して、「クシ」など、演習するなり。（P 198）

形式上の整理がなされていないので、一見従来の範語法と同様に見えるが、直観による事物教授の部分が短く、また、誤字の比較など分段教授法の特徴が織り込まれていることに気づく。

従来の範語法と比較してみると、文字指導を重要視しながら、分段教授法にうまく融合させていることに注目しておきたい。

明治30年代に入ると、それが実践となって表われる。代表的な例として、小山忠雄の『^{型録}読書作文教授法』（明31年、秋田県東海林書店刊）を挙げておく。彼は「読書教授ノ方按」の、(一)「仮名教授凡例」の中で、次のように述べている。（『近代国語教育論大系2』より引用）

第一段 予備（説明部分省略以下同じ）

第二段 提示

- (一) 発音並ニ言語
- (二) 文字提出
- (三) 書方

第三段 練習応用

- (一) 発音言語
- (二) 書取（273～274）

範語法が分段教授法によって形の整理が行われたと言えよう。

彼の書で注目しておきたいのは、「文字文章


ト觀念思想」で言及していることである。彼は両者の関係について、「文字文章ヲ主トシ、思想事實ヲ客トスルコトハ、此ノ教科本来ノ特質ナリ。是故ニ符号提示前ニ於ケル事物ノ觀察、事柄ノ談話等ハ、畢竟予備の方便タルニ過ギザルモノナレバ、宜シク注意シテ之レヲ過重スルノ弊ニ陥イルベカラズ。」(P 268) と言う。これは、範語法が、範語の内容理解偏重に偏向しがちな、実践現場の状況を踏まえての警鐘と言えるのではなからうか。入門期の教授の主眼は、文字教育にあるとする彼の主張は基本的原則であろう。

また、同じ年、横山栄次は、『各科教授法』を上梓している。小山と同じ秋田の東海林書店と富山房からの刊行である。

彼は、仮名指導の段階を考えるに際して、その基準を「形式即ち文字文章」に依るか、或は、「実質即ち文字文章が表出スル事柄」に依拠するかについて次のように述べている。

近頃或師範学校ニテ公ニシタル教授例ニハ、実質ヲ以テ段階ヲ分チタルガ、是本科ノ目的ト誤リタルモノト云ハザルヲ得ズ、蓋シ実質的知識ヲ得シムルハ、此科の副貳的目的タルニ相違ナケレド、之ニ依リテ段階ヲ分ツトキハ主客其地位ヲ転倒シ、此科ノ眼目タル文字文章ハ反テ輕視スル所トナリ、読書科ノ読書科タル所以ハ、何ノ辺ニ存スルカラ見出スコト能ハザルニ至ルベシ、故ヲ以テ此科ノ教授ハ文字文章ヲ標準トシテ分ツベキモノナルコトオノヅカラ明ナリ、(『近代国語教育論大系2』より P 367)

範語法の主旨を踏まえながらも、読書科における入門期の目標の中心がどこにあるべきかをよく認識した見解であると言えよう。また、前述の小山と同様の見解であることは、一目瞭然で、当時、秋田県の国語教育が、見解を同じくするこの二人の指導者によって推進されていたことを示しているといえよう。

最後に、当時の教授書の中から一冊見ておくことにする。例にあげるのは、金港堂編輯所編の『 小学校読本教授書 第一 尋常科用』(明治31年5月刊)である。金港堂のこの教科書

は、明治29年出版のものであるが、同31年訂正版を出したので、それに伴い教授書も改訂したのである。教科書巻頭の单元「メ」の場合を挙げる。

本課の主眼 本課は人体の目を藉り来りて「メ」の発音及び之を表する所の「メ」字を授くるを以て主眼とす。

主眼としては、「メ」の教授であることが明言されている。次に、「教授の順序」について述べた後、最後に「備考」として、教授上の諸注意について書いている。そこには、教則にあった読み書き併行論をとるべきことや応用練習に力を注ぐこと、また、発音矯正が緊要の問題であるなどが挙げてあるのだが、今問題としてある範語の実質的教授については次のように述べている。

教授の資料として、用ふる所の庶物は、唯其の名称を教ふるのみならず、併はせて其の性質効用等の概略を知らしめ、以て庶物に関する普通の知識を得しめんことを要す、又修身養生等に係る事項は勿論、有用にして興味を添加すべき益あるものは総べて付説せんことを要す、例へば「目」に就きては、問答に因りて左記の事実を知らしむるが如し、(以下省略)

目についての事実の認識や機能のみならず、教訓、修身にまで言及して、内容的教授の必要性が力説されている。「主眼」は形式面におくとしながらも、範語の内容的側面を看過し難いと思う心が、つい深入りしてしまったのであろう。実際の授業でも、そうなり勝ちな傾向を持っていた当時の状況が反映されていると見ることが出来るのである。

6 結 語

以上、学制発布以降、国語科成立の過程を、仮名文字指導を中心に考察してみた。成立にはそれなりの時間と条件が必要であったわけだが、その機運を醸成していったのは、読書科の内容上の充実とそれに伴う教授法の整理にあったと見てよい。具体的に言えば、教科書『読書入門』が作られたことであり、範語法による教授法が確立していったことである。そして、それが理念的にも正当な方向であると、ますます

それに拍車をかけたのが、「小学校教則大綱」に示された、読書科についての条文であった。

明治30年に入ると、例にも示したように、ヘルバルト学派の分段教授法を基本に、仮名文字指導の内容や方法が一段と整理された。つまり、授業の素材（材料）となるものは、範語（短句、文章）という言語教材であり、授業の内容は、形式的側面と内容的側面を持っており、授業の過程では、それを総合的に扱わねばならないということである。ここに、実質的な面で、読み方教育の基本的理念が確立したのであった。

ところで、国語科成立における統合の問題だが、読書科が、「国民教育ノ基礎ヲ作ルベキ必要欠クベカラザル教科タルノミナラズ……総テノ教科ノ基礎トナルモノ」（『児童読書作文教授法』P 262 光村図書版）と、中心的教科、基礎的教科として認識されていたことは、国語科が読書科を中心に統合する理論的根拠となったと言える。

また、作文科との関係については、上田万年が、『作文教授法』（明治28年8月、富山房刊）で「先づ第一に、作文科の材料は他の学科の上にある事実を撰び出して、それを持つて来るのが宜しいのであります。殊に此点では読本が一番役に立つので、これを能く運用します時には、作文科がいつも活発に進んで往くものであります。之と同時に、読方の上まで影響を及して、自ら力を持つた読方が、出来るやうになつてゆくのであります。……小学校の読書及び作文の二学科は、右の様に關係して居るもので、又是非ともさう關係させなければならぬものであります。」（『近代国語教育論大系2』P 182より）と述べている。爾来この考え方は自明の理として継承されてきた。

ここに、外面的にも、国語科統合の素地は既に醸成されていたと言える。国語科は、このように準備された状況の中で、明治33年、小学校令の改正によって成立したのである。

なお、本稿では、全く触れなかったが、国語改良論——言文一致運動、仮名文字運動など一

一が、果した役割も大きいものがあった。このような国語に対する社会的な関心の高まり、認識の深まりが底流にあって、その基盤の上に国語科が成立したことも見落してはならない。

二 仮名文字指導過程論（注3）

1 国語科の目標と内容

明治33年、小学校令の改正によって、国語科が成立したのに伴い、教育現場でも、国語科の目標・構造・内容などをめぐって、研究が活発に行われた。全国の教育現場では、国語科の成立をどのように認識していたのか、簡単に概観しておくことにする。

佐々木吉三郎は、『国語教授撮要』で、国語科の目標を次のように述べている。

国語といふものは、今日の最も進歩した、最も発達した、我々御互が、平生使つて居る、日本の活きた言語をこそいふべきである。そこで、さういふ国語を、会得させるのが、小学校の読書、作文、習字に、共通なる目的でなければならぬ。（P 4）

国語を生きた言語と捉え、国語科の目標をその会得にあると捉えている。漢文や古語・古文の学習でなく、「国語」の学習であると、明確に言い切っている。そして、国語を会得することは、具体的に、「音声上及び文字上、その国の言語を正確に理解せしめ、使用せしむる」（P 5）ことであると述べている。

伊藤裕が『小学校国語科教授論』で、国語科の目標を、「1 国語を理解する能力を得しむる。2 国語を運用する能力を得しむる。」（P 139）としているが、ここで言う国語も、同様の発想に立つものとみてよいだろう。従来 of 三分科を昇華した国語という観点から、全く新しく発想している点を評価したい。

永廻藤一郎は、『小学国語科教授法』で、次のように述べている。

国語科教授の目的

一 実質面に属する目的

- 1 自然界の事物を知らしむること
- 2 人事界の事物を知らしむること

二 形式面に属する目的

- 1 国語を聴きとらしむること

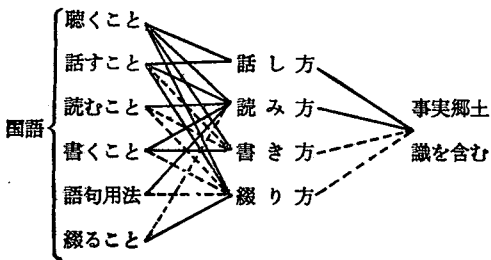
- 2 談話せしむること
- 3 文字を読みしむること
- 4 語句の用法を知らしむること
- 5 文字を書かしむること
- 6 文章を綴らしむること (P 7~16)

実質面の目的は、教材の内容理解であり、形式面の目的は、読む・書く・聴く・話すなどの言語活動を通して、その能力を向上させることにあるとみてよいだろう。実用的・目的的な認識が、根強いとは言え、国語が持つ機能を総合的に捉えている点、やはり、三分科が統合されて国語科となった意義を踏まえての见解であると言えよう。

以上、三氏の见解を示し、国語科の目標について概観してみた。『国語』に対する社会的な認識の深まりを基盤とし、その精神を踏まえての目標論であったと言えるのではなかろうか。

次に、国語科がどのような内容を有し、それがどのように構造化されていたのか、という点だが、これは、目標論と深く関係している。

永廻藤一郎は、前掲書で、形式面の目的として6項目あげたが、その目的を達成するための言語機能は次のように関連しているとして、それを次のような表にまとめている。



— 教授すべき課業 …… 練習すべき課業
『小学国語科教授法』より

小学校令施行規則第3条(明33・8)には、「読み方、書き方、綴り方、各々其ノ主トスル所ニ依リ教授時間ヲ區別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相連絡センメンコトヲ要ス」とある。これは、その相互の有機的関連について、具体的に提示したものとと言えるであろう。

ところで、その教授内容の比重であるが、それは、従来の三分科が深く関係してくる。

国語科の成立に際し、その内容を具体的に検討する時、その依拠したところは、従来の三分科であった。つまり、実際には、国語科を三分科の統合体として、大方は捉えていたのである。そこで、国語科成立に際しての三者の關係に触れておきたい。

然らば何を中心として、此の三分科の統一を求めんか。曰く読方を中心とすること勿論なり。

書方は、読方にて学習したる文字の形状を、正格に書かしめ、綴方は、読方にて学習したる語句短文を連ねて、各自の思想を表彰することを学ぶなり。

(P 2)

これは、田名部彦一が『小学国語教授実施法』で述べている文である。読み方を国語科の柱としていることが窺える。

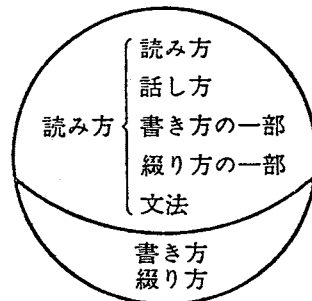
次に挙げるのは、永廻藤一郎の见解である。

由来読書・作文・習字の三科目の間には至大至密の関連あるものにして、……この特別なる關係を名づけて吾人は本末的關係とはいふなり。

即ち読書は其基礎となるべき地位に立ち作文、習字は其形式に全く之をとり材料も亦其大部分に於て之に従属すべきものなれば此三者の間にはかかる特殊の關係を厳密に保持せしめて以て各自固有の目的を達せざるべからず。(P 3~4)

ここでも、読み方を基本に据えて、国語科は構成されるべきであるとの见解が示されている。これは一つには、作文—綴り方教育についての本質的認識が皆無であったためであった。作文教育が表現・内容ともに、読本に依存していた当時の現状を如実に反映した証言でもあったのである。

この読み方中心の考え方は、当時において



(『国語教授撮要』より)

は、自明の理でもあった。佐々木吉三郎は、国語の内容を話し方、読み方、綴り方、書き方、文法の五つに分類しているが、その「円満なる国語教授」としては、従来の三分科に依拠しながら、上図のように、かなり読み方教育に比重を置いている。

2 教材の系統性

仮名文字指導の方法は、明治19年、『読書入門』の登場によって一大変革を遂げたことは、前章で既述した通りである。

このことに関し、増戸鶴吉は『小学校に於ける国語科教授法』で次のように述べている。つまり、単語と結合することなしに文字を単独で教授する方法に対し、「文字といふものは、意味ある語の符号たるに過ぎないのに、其の符号を先に教へて、主眼たる観念を後にしたるは、固より、謂はれのないことで、不当なる方法たるを免れない。」(P29)と、非常に強い調子で、所謂「字音法」と呼ばれた方法を非難している。当時においては、一片の価値もないかのように顧みられず、それに代った範語法一辺倒の時代であったことを如実に物語っていると言えよう。

ところで、仮名文字指導は、範語法という方法論を獲得することで、読書科の基礎として、重要な位置を占めていたが、それは、国語科成立によって、それが読み方となっても変化することはなかった。例えば、田名部彦一は、「読方の教授の第一歩を仮名教授とす。」(P42)と述べ、続いて、「仮名教授は、範語として用ひらるゝ事物につきて観察的教授をなし……」と書いており、このことに関しては意識の変化が見られない。

そこで、次に範語の系統性について考えてみたい。範語法による教授においては、当然範語の配列が、仮名文字指導の系統を規定することになる。従って、範語配列については、それぞれが一家言持っていた。

「ハ」、「ハナ」、「ハス」、「ナス」とか、「スミ」、「カミ」とかの如く、成るべく、形式内容の連絡を図りて、前後の排列をなすことは、頗、肝要

なことで……(P94)

これは増戸鶴吉のことばである。文字そのものと、範語の意味する物とがどちらも有機的に関連する必要性を強調している。

これに対し、伊藤裕は、仮名それ自体の形式的方面に配列の重点を置いて、次のように述べている。

又仮名にも書方、読方の難易もあり、応用の広いものと狭いものとあれば、是等をも考へて、易きを先にすべきは勿論である。それと同時に其の応用の広きものを先づ教へなければなりませぬ。(P238)
応用の広いものとは、具体的には、「ノ」や「ヲ」を指す。そして、最初は実名詞から入るので、それは、「名詞に用ひて応用の広いもの」となると説明している。応用の広いという発想は面白いが、具体的な系統までは考え得なかったようである。

これとは全く対照的に内容を重視すべきであるとの見解を出しているのが、田名部彦一である。彼は、「仮名をあらはす事實は趣味を有せざるべからず。又単に無意味にして、乾燥なる庶物の名をつらねたるものなるべからず」(P44)と述べ、坪内雄蔵の読本は、その点が考慮されているとして、次のように述べている。

鳩と蟻との昔譚によりて、「ハト」「トリ」を教授するが如き、……舌切雀の昔譚によりて「ノリ」「ハサミ」「スズメ」「ヂヂ」「ツヅラ」「タカラモノ」を教授するが如き、又右文館にて編輯せる国語読本にも、猿蟹合戦の昔譚によりて「サル」「カニ」「カキ」「ウス」「ハチ」「クリ」の仮名を教授するが如きは、いづれも趣味津津たるものありて……(P44~45)

以上、三者三様の見解を挙げてみたが、いずれも、仮名文字指導を国語科の基礎、或は、「読み方」の基礎として位置づけ、教材の配列に指導の系統性を見い出そうとしている。しかも、その系統性は、漢文学、或は、国文学の立場からの系統でなく、児童の立場に立ち、形式的には易しいものから、内容的には興味を惹くものからという原則に立っている。従って、これも三者共通して述べていることだが、従来の教科書は、そのような観点が欠漏しているの

で、「範語法は読本を用ゐずして授くべし」(伊藤裕 P237) であるとし、「内容充実せる事実を撰び、それによりて事実を教へ、且話方の練習をなし、其の事実中の範語によりて仮名を教へて、読方・綴方・書方を練習せんとす。」(田名部彦一 P45) べきであると言う。ここにも、国語科の成立を契機に、あるべき姿を求めて実践に意欲的な教師の姿を見ることが出来る。

3 仮名文字指導過程論

国語科の成立に伴い、実践現場では、それなりの意欲的姿勢であるべき姿を模索していたが、それは仮名文字の指導理論においても同様であったと言えよう。

第一に問題となるのが、範語法と分段教授法との関係である。範語法が、その歴史的必然性から直観教授を重視したのは当然であった。しかし、『読書入門』を契機に教材論が問題となり、国語科成立によって仮名文字指導がその基礎として位置づけられるようになって、内容重視の直観教授法がその行き過ぎを問題にされるようになった。既に、分段教授法が仮名文字指導に応用された時点でそれが問題視されたことについては既述した。国語科成立に際しても、改めて問題視されたのである。代表的見解として、佐々木吉三郎の意見を挙げておく。

マア一年生あたりでは、形式を覚えることに全力を注がなければなりませんから、其の内容は、モハヤ十分に児童に理解せられて居るものからなるのが当り前であります。……

一年生あたりの国語教授といふものは、主として音や文字だけが新知識であつて、事物の内容は既知のものでなければならぬといふことを申して見ませう。(P354)

と述べて、彼は、国語教授は、「①意味、②意味をあらはす音(耳) ③意味をあらはす文字(眼)」の三要素を教授することであり、更に、意味、音、文字の連絡を精密にすることだと言う。そして、「一年級などの様に、文字を知ることやら、発音を習ふことやらにいそがしい時期では、意味までも、新たに与へられるといふことは、まだ望めない」(P358) 時期だと言

う。

では、次に、このような見解を踏まえた分段教授法による仮名文字指導の典型例として、彼が整理したものを挙げておく。(紙面の都合上、要点のみ簡条書きに変えて引用した。)

(内容上の顧慮)

予備——「読本の材料は、其の内容からいへば、既知のものであるといふことが望ましい。」「多少内容上の予備をやるといふことは、固より当然の仕事であります。」「其の予備といふのは、何れ、談話問答によるのが主であつて、談話問答は、即ち、国語の必要な職分であります……」

(形式上の顧慮)

提示——(A)文字を提示して読ましむる。(B)読んだところを書く。

比較——類字の文字だとか、類似の音だとか、或は類似の事物だとかいふもの……。新たな文字や音を授ける毎に十分此の注意を怠らないやうに。

統括——比較した結果を整理し、或は是まで習つた系統の中に、新に得たものを編入するやうな仕事。

応用——(語いを発表させたり、既習の文字を使用して語いを綴らせたりする)(P359~366)

次に、分段教授法による典型的な教授例を挙げる。増戸鶴吉の案である。

教材 「クリ」

主点 「ク」なる文字の読み方、書き方を授けて、「クリ」と綴ることを知らしめ、兼ねて栗についての観念を啓発せしむるのである。

準備 「クリ」の実物5、6個「イガ」1個

方法 一 予備 (発問のみ、生徒答省略)

(一) 今日、面白き物につきて、御話しをいたしませう。之は何でありますか。

(二) 左様、之から此の栗といふものと、其の文字とを教へませう。(目的指示)

(以下12項目にわたつて栗についての問答、13~16は既習文字「リ」の復習。)

二 提示

- 1 然らば此のりの字に、何といふ字を加へたら、クリとなりますか、又りの字の上か下か。
- 2 然らば、其のクの字を書かれるものあるか。
- 3 左様、此の通り通くのである。
- 4 二、三生に之を読ましむ。
- 5 指にてクの字を空書せしむ。
- 6 次に指にて、机上に書かしむ。

- 7 次に、クリと続けて板書し、二、三生に之を讀ましむ。
- 8 然らば、こんどはクリと続けて書いてごらん。
- 9 一児童を出して板書せしめ、之を批評訂正す。
- 10 石盤（若くは雜記帳）を出さしめ、クリと五度書かしむ。（教師も五度板書して、児童のと対照せしむ。此の時、特に、全体の位置、鈎合等に注意せしむ）

三 比較

- 1 此のクの字を傾けず、真直に書いたら、何といふ字に似よるか。
- 2 然し、リと少し違ふところがありませう。

四 総括

- 1 されば、クの字は、頭に「カギ」があつて、斜に、リの字は「カギ」なくて真直に書くのである。
- 2 クと石盤に正しく書いてごらん。
- 3 二、三の児童に板上に書かして、他の児童に批評せしむ。

五 応用(省略) (P95~99)

予備の段階が非常に長いことは、既述した通り、範語法における直観教授が問題視され始めた実情を卒直に物語っていると言える。これでは栗それ自体の授業である。しかし、以下は、文字指導に徹底して、その目的を果している。

また、このように細案を示されてみると、比較と総括の段階がいかにも形式的である。それで、提示、比較、総括を総合して、教授の段階とし、五段でなく、三段、つまり、予備、教授、応用として考える人も多かった。しかし、五段階に示された基本的パターンが崩れるということはなかった。

新しい指導過程論を求めての第二の問題としては、分段教授法からの脱皮の問題である。既述したように当時は分段教授法の全盛時代で、安定した定着ぶりを示していた。それに対抗しての意見である。

その一人は、永廻藤一郎である。彼は、「教授の順序を分つに從來は主としてヘルバルト派

の所謂五段階教授法によるもの多しといへども国語科の如き複雑なる教授法を唯五段に分ちたりとも十分之を説明すること能はざるのみならず…」（P101）と、分段教授法を否定し、次のように言う。

すべて新しき事実を学習せしむる手續は受容と表出との二大段に分ち受容を予備と経験との二段に分ち更に各段を教材の種類によりて数種に分類し……（P101）

では、彼は、どのような教授法を提案したのであろうか。以下、項目のみ列挙することにする。

受容（新経験を得しむる手續）

観念の受容

予備——目的開示、旧経験の整理及話し方練習

経験——直観及び話し方の練習 精察及び話し方の練習 通覧及話し方の練習

言語の受容

(1)発音の受容

予備——目的開示 旧経験の整理

経験——実習 批正 固定

(2)音韻の受容

予備——目的開示 旧経験の整理及び発音練習

経験——比較 抽象 統括

綴字の受容（注、以下細部の項目は上記にはよ同じため省略す。）

(1)仮名遣の受容

(2)新字の受容

全文の受容

(1)思想の受容

(2)章句の受容

(3)語法の受容

表出（新経験を発表せしむる手續）

イ 反省（注、問答で学習の定着を確認すること）

ロ 推及（注、応用、活用させること）

(P102~118)

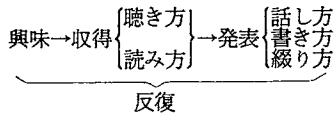
「受容」と「表出」の概念は興味ある発想だが、仮名文字指導において、「表出」がどんな意味を持っているのか。「受容」は、仮名文字指導において必要な教授内容が要素的に分類されており、そこに工夫が見られるが、その一つ一つにおける細かい教授段階は、授業の流れを分段する恐れはないかなど、実践的には、幾つ

かの疑問が出てくる。具体的な細案を見ると、必ずしも全指導過程を網羅して指導しているわけではなく、程度に応じて省略がおこなわれている。また、文字に関する指導とその練習に重点が置かれており、国語科の授業であることが明瞭に意識されている点、分段教授法の脱皮を狙ったことと共に評価すべきであろう。

次に、児童の心理的原則を基盤にした下平末蔵が『国語教授法』で述べている見解を挙げておく。彼は国語教授における心理的原則として、次の三点を挙げている。(項目のみ)

第一則 児童の機械的記憶おなるべく軽減して、類同記憶と類推作用とお多く利用すべし。

第二則 興味、取得、表彰、反復の四者お結合すべし。



第三則 多方の連合作用に依りて理解と記憶とお助くべし。(P62~63)

そして、更に、この原則を踏まえて仮名文字指導の指導過程を次のように整理している。

- | | | |
|------------------------|---|---------------|
| 類化 | { | (一)実物図画等の観察問答 |
| | | (二)発音練習 |
| | | (三)文字提示 |
| | | (四)読方及書方 |
| 抽象—(五)読方及書方の比較練習 | | |
| 応用—(六)既習文字と連続 (P70~71) | | |

これは、指導過程論それ自体に特別な独創性があるわけでないが、先に示した国語教授上の原則の精神を教授者が明確に意識しているか否かが重要な点であったと思われる。下平は、児童の心理状態を考える時、教授論以前の問題として、国語の改良が最も重要であると力説する。つまり、「国語改良の心理的原則は、学ぶ者の機械的記憶おなるべく軽減して、類同記憶と推理作用とお多く利用して学習し得るよ—に、国語の諸要素間に統一調和お与えることにある。」(P15)と述べていることに注目しておきたい。

三 国語改良問題—仮名遣を中心に—

1 仮名遣改良をめぐる動き

明治33年8月20日、小学校令改正の勅令が出た翌日、文部省は小学校令施行規則を出した。その第16条は、次のようである。

小学校ニ於テ教授ニ用フル仮名及其ノ字体ハ第一号表ニ、字音仮名遣ハ第二号表下欄ニ依リ又漢字ハ成ルベク其ノ数ヲ節減シテ応用広キモノヲ選ブベシ
(以下省略)

即ち、①変体仮名を廃止し、字体の統一をはかり、②仮名遣を字音仮名遣のみだが、発音式、いわゆる棒引仮名遣に改め、③漢字を制限(尋常小学校で1,200字以内)し、漢字教育に重点の置かれていた状況に歯止めをかけることが意図されていた。そして、全体的には、国語改良の方向へ大きな一歩を踏み出したものであった。また、小学校における国語科教育を充実させるためにも児童の負担の軽減は必至の条件であることを踏まえての省令でもあった。

ところで、この中で最も意見の対立したのが字音仮名遣についてであった。そこで、本章では、字音仮名遣に焦点を当て、学者の動きや、現場教師の動きをとらえてみることにする。

国語教育に深い関心を持ち、国語国字問題を改良することが、まず国語教育の先決問題であるとの見解を持っていたのが保科孝一であった。

そこで、まず最初に、彼が、明治34年10月、宝永館書店から刊行した『国語教授法指針』によって、その見解を紹介しておく。

彼は、歴史的仮名遣の利点を主張する人達の見解に一つ一つ反論し、更に、その問題点として次のことを指摘する。

- ① 言語は、体形、意義、材料の上から常に変化している。従って、歴史的仮名遣の主張は、言語の生命を否認するものである。
- ② 一部少数の学者の利益のために、国民全体を犠牲にしている。
- ③ 歴史的仮名遣の標準が、学問上決定し難

い。(P109~112)

そして、基盤を音声の上に置かないで、文字の上に置く考え方は、言語学上からも教育学上からも正当でない、と言い、早く表音的仮名遣を採用すべきであるとして、その利点を次のように述べている。

1 「言語表記法の職分としてわ、何人も易く読み得、且つ正しく読み得ることが必要な条件である」べきであるから、「表音的仮字遣お採用すれば、著しく学習者の学力と時間とお、省くことが出来る。」

2 「国語教育上においてわ、類推作用お利用することにつねに、注意しなければならん」児童は、へをえと習えば、類推して、へいわをえいわと読む。しかし、この場合は、へいわと読むと教えられる。児童の頭は混乱してしまう。(P112~115)

以上のような観点から、彼は、表音的仮名遣の有効性、必要性を主張し、更に、小学校令の改正で、字音仮名遣が表音式に改正されたが、更に、それを国語仮名遣にも早急に及ぼすべきだとして、次のように力説している。

すでに述べた通り児童わすこぶる類推的勢力に富んでいて、既得の知識おすぐ他に応用しよ一とする傾が非常に強いものである。しかるに、字音わ新法に従い、国語わ古則に依る、とゆ一ことわ知識の幼稚な小学生にお難かしい。彼等の頭脳でわ、字音と国語とお区別することわ到底出来ないのみならず、強いてこれお教授すれば、彼等の類推的勢力お抑止することになるのわ、歴史的仮名遣における場合と同様である。故に、これわなるべく避けなければならん。デ、今日以後の国語教授上には、国語仮名遣も、字音のと同じく、表音的に綴るよ一に、改正することが、頗る急務である。(P118)

仮名遣についての主張のみを見ても、学者の立場から、国語教育の進むべき基本方針を明確に示唆しているといえよう。

ところで、仮名遣の問題は、単に国語科教育の問題でなく、国民全体に影響を持ついわゆる国語国字問題である。従って、学校教育の中だけで解決出来る問題ではなかった。

国語国字問題、即ち、国語改良は、漢字の廃

止(制限) 言文一致、ローマ字の採用など、早くからその必要性が主張されていた。しかし、学校教育の中にまで直接的に影響の及んだのは、この改正令によってであった。以後、教育との関係を踏まえて、論議されるようになる。その代表的例として沢柳政太郎の見解を挙げておこう。彼は、国語国字問題に関しては、漢字廃止、表音文字、特に、ローマ字支持者であった。

要するに教育の効果を挙ぐる為めには如何なる方法を以てするよりも、国語の改良を図るより大いなる利益を生ずるものはないと信ずるのである。此の事は単に義務教育並に中等教育に就て云ふばかりではないのである。総ての教育学問に付いて此影響と云ふものは非常に大いなるものである。(明治37年1月「教育界」に発表。引用は『国語国字教育史料総覧』P128)

国語改良が、教育の急務であることを力説し、それは教育界の問題だけでなく、学問の分野においても必要なことであるとして、「高尚なる学術を研究するものに付ても既に其の精力を無用なることに費して居るからして、学術其のものに向つて注ぐ所の精力も滅殺せらるゝといふことは明なることである。」(前掲書 P128)と述べている。更に、国際的競争が盛んになるにつれ、この問題は重大な意義を持つと警告している。

以上のように、国語改良論は、改正令を契機に世論を作りあげていったのだが、明治37年、教科書が国定化され、施行規則に基づいた教科書で一斉に授業が行われるに及んで、反対派の動きも活発化した。しかし、文部省は、基本的には従来の国語改良路線を踏襲し、字音仮名遣を国語にまで及ぼすという内容を持った案を明治38年3月、「文法上許容スヘキ事項、国語仮名遣改定案、字音仮名遣=関スル事項」として、高等教育会議・国語調査委員会・帝国教育会・師範学校などに諮問した。

当然、それに対する反対は湧き上がり、中でも特に「国語仮名遣改定案」に議論が集中した。しかし、それは、従来からも「棒引き仮名遣」が問題視されていたことを考えると、当然

のことであったといえよう。反対の急尖峰となったのは、伊沢修二、物集高見らで、彼らは、明治38年4月「国語会」を創立して、反対運動の口火を切った。

国語改良論は、ここで最大の山場を迎えたのであった。明治39年12月、高等教育会議は、「仮名遣改定案」を修正可決したが、与論の反対は厳しく、同40年6月、文部大臣は、国語仮名遣案実施の一年延期を決定した。そして、文部省は、新たに改定案を作成し、同41年5月、臨時仮名調査委員会を設けて、その案を諮問した。しかし、これも森鷗外などの強い反対意見によって、日の目をみる事がなく、同年9月小学校令施行規則改正によって、改定案が撤回されたのみならず、同33年の同規則第16条、第1、2、3号表の規定（字体・字音仮名遣、漢字制限）をも削除された。ここで、仮名遣の改定は、昭和の敗戦まで持ち越されることになったのである。（注4）

2 仮名遣改良と現場の実態

明治33年の小学校令施行規則第16条、第2号表に示された字音仮名遣は、教育実践の場ではどのように受けとめられていたのであろうか。その反応について、考察してみることにする。

山根安太郎氏は『国語教育史研究』の中で、当時の状況について、次のように述べておられる。

当時は高師校長の職にあった伊沢修二が「高等師範学校付属小学校国語科実施方法の要領に就いて」おこなった講演のごときは、国語問題の実施に関してもっとも具体的な意見の表明されたものである。……伊沢は、「此の問題（引用者注、改正小学校令施行規則）に於ては第一に解釈を試む可き処は高等師範学校の付属小学校で」であるとかがえ、……「教授後藤君以下十一名の人を委員として此事を調査」せしめ、その報告と意見を発表したのである。まず施行規則にいう「近易ナル普通文」とは、「話言葉で書いたもの」と解し、文字は「漢字と仮名と共に用ふる」、かなは「両方用ゆる事」問題の「棒引かなづかい」は漢字音のみでなく「国音をも矢張発音通りに書く」ところまですすめ、文部省案のうち『ヲ』『オ』を二つとも用ゆる」ことにあ

らためるなどの要点を、いろいろな討議のういで決定したことをくわしくのべている。（P180）

（上記の講演は、『教育公報』246号（明治34年4月15日刊）に掲載された。引用中「」で示した部分は、そのことを示す。）

伊沢修二個人は、この施行規則には反対だったようであり、表面的には、明治38年の「国語仮名遣改定案」をめぐる、上田万年と論争を起しているし、同41年の改定案の審議では委員として森鷗外らと共に反対意見を述べている。

佐々木吉三郎の『国語教授撮要』をみると、当時のこの間の事情がもう少し詳細にわかる。それによると、高師には、二つの調査会があった。上記引用文中「教授後藤君以下……」とあるのが、本校職員と付属小中学校の職員から構成された「高等師範学校国語調査会」で、この報告書が先に述べた官報に掲載されたものである。

ところが、同校では、もう一つ付属小学校の職員だけから成る研究会があった。その成果は正式には公表されなかったものの、彼が、施行規則実施についての講演をおこなう時は、印刷して配布していたので、多くの人々の目に触れていた可能性は高い。また、彼は、講演で、調査会や研究会の意見と見解を異にする個人的意見をも述べたりしている。実施に当たっての、当時の模索状況を窺うことが出来る。

彼は、同書で、「国語改良問題を云々するのは、日本の国語をこはすのではなくして、日本の国語の中で、最も発達進歩した、今日のいきた言語を、尊重しやうではないかといふ声であるといふこと丈を胸の中に入れておいて貰ひたいのであります。」（P80の9）と、国語改良論に対する基本的姿勢をまず述べ、その立場を明らかにしている。

具体的に述べてみよう。同書では、報告書が、「棒引かなづかい」を国音にまで及ぼした点にまず触れ、これは「付属小学の方も同じやうな意見」（P80の15）であると述べている。そして、山根氏も上記の著書で触れていたように、報告書が施行規則の「近易ナル普通文」を、

「話言葉で書いたもの」に限定しているのに対し、彼は、話しことばだけでなく、普通の文章全体に及ぼすべきであると述べている。

高等師範学教では、「話し言葉に於ては」といふ様に、国音に及ぼすことを、話し言葉に限つたのであるから、吾々は、将来は、単に話し言葉のみならず、今の普通文をかく上にも、発音通りに書くといふ方法をとりたいと思ふて居るからかく申したのであります。(P80の24)

「近易ナル普通文」＝「話し言葉」の解釈の無理について、彼は、「伊沢校長の発明かも知れませんが」(P80の27)と、必ずしも調査会で確認したことではなく、伊沢が文部省で説明した時の解釈であったことをほのめかしている。少なくとも付属の中では、この定義を不満に思っていたと考えてよい。

また、「ヲ」の問題については、文部省が、「オ」に統一するという大英断を下したのに対し、報告書が「後置詞に限り、従来の慣用によりて、『ヲ』を用ひ、其の他はすべて『オ』を用ふるものとす」とあるのに対し、「私はこれに反対の意見を持つて居るのであります。付属小学校文の国語調査会でも、全然反対で、むしろ『オ』一つにする方でありました。恐らくは、小学校の教育に従事した、経験家が多数を占めて居る会ならば、何れかの一つにしたいといふことに、異議はなからうと信じます。」(P82)と述べている。実践者の確固たる信念が窺われる意見である。

以上の例から察されるように、佐々木は、高師の調査会の報告書の解説だけでなく、実践の体験を混じえて話を進めた。実践者である強みは、多くの実践家の共感を呼んだものと思われる。

次に、当時出版された教授書の中から、施行規則にどのように対応したのか、その実態を探り出してみることとする。各書で微妙な相違が見られ、具体的に現場に立っている者の実践上の工夫を見出すことが出来るのである。そして、ここにも、国語科の目標や内容、或は、教

授方法において、各自の見解を示したと同様の信念や意欲が伝ってくるのを感じる。

中でも、最も確固たる信念を持って述べているのが下平末蔵である。彼は、その著『国語教授法』で「音韻と文字とお一致せしむること」(P43)が緊要であると言い、「余わ世間に幾多の反対あるに係らず、仮名遣わ字音国音お一貫して発音のまゝお為すべしと絶叫して憚らぬ。」(P86)と、強い調子で言い切っている。そして、引用からも了察出来るように、彼自身、本書でそれを実践しているのである。

彼がそう主張する根拠は、歴史的仮名遣の習得率の低さである。彼は、その証拠として、明治33年9月、尋常科4学年生49人と、同10月高等科4学年生40人を対象に実験した結果を報告している。

尋常科の中から一例を引用してみよう。

【学校】 がくかう 21人。がくこう 10人。がつこう 6人。がつかう 11人。がくつお 1人。
 【遠くへ】 とうくへ 18人。とうくゑ 10人。とおくへ 4人。とほくへ 5人。たうくへ 3人。とうくえ 2人。とおくゑ 1人。とうくい 1人。とふくへ 1人。とおくゑ 1人。とほくゑ 1人。とくえ 1人。とくへに 1人。
 (P47~48)

「学校」は、間違いの形は大体固定しており、揃って同じ間違いをするため、規範意識を確立し難かった状況を示している。また、「遠くへ」は、誤答が多種多様である典型例として挙げた。正解者が5名という正答率の低さも問題であろう。

そこで、彼は、「新仮字遣法お国訓にまで及ぼして、各級五六時間乃至十時間学習せしめ」書かせてみると、「其成績わ至つて良好で殆ど全生誤なく書き得た。」を言い、更に、「四年八年の学習お積んでも出来ぬことお、十時間以内で学び得るとわ何と便利な次第でわあらぬか。」と、その効率を強調している。

そして、彼は、彼の主張する仮名遣による「教授の順序」まで挙げている。簡単に必要部分のみ引用する。

第一歩 仮名の字体お一定し反復練習せしむ。

(1) 清音五十音——(47字) (2) 撥音

(3) 濁音 (4) 次清音

第二步 以上の清音お其まゝ用いる綴方。

(1) 清音の綴方 あし、かき、さくら、はたおた
てる、やまえゆく、とりわなく。

(2) 濁音お交える綴方。 (3) 撥音お交える綴
方。 (4) 次清音お交える綴方。

第三步 促音の綴方。

第四步 引音の綴方。

(1) 清音の引音 (2) 濁音の引音 (3) 次清音
応用数例 こーもりがさ、ぶどー、びーる、そー
おもう……

第五歩 拗音の綴方(省略)

応用例 きゃく、しゃぼん、ちゃ、こんにゃく、
ひやくにんいっしゅ、みゃくおみる……

第六歩 拗音の引音の綴方(省略)

第七歩 以上各歩合併練習 (P54~60)

施行規則が制定されるに当り、一挙に、学校教育の中で、仮名遣を改善しようと、その指導の順序まで考えたきめの細かい私案であったと言えよう。

実施に直面して、具体的に実施の範囲を詳細に検討しているのが、田名部彦一の『小学国語教授実施法』である。彼は、「字音仮名遣を教授せられたる児童が、之を国音にまで応用するは、自然の傾向なれば、厳密に其の応用を国語に及ぼすことを、禁止すること能はざるべし。」(P12)と、当然予測される児童の混乱を予め防止しようとして、「よりにて、当校にては一定の範囲内に於いて、字音仮名遣を国音に及ぼすことを許可せんとす。」と言う。

彼の見解で特徴的な点は、「第二号表になき字列、衣列の字音にも、『ー』を適用す。」とした点であろう。例としては、「字列の例、くーき(空気) てんまんぐー(天満宮)(以下省略)。衣列の例、けーめー(鶏鳴)てーねー(丁寧)(以下省略)」などが示されている。

また、「第2号表の字音仮名遣は、左の制限内に於てのみ、国音にも適用す。」と、国音に適用するものを7項目に分けて整理した点も評価して良いであろう。その中でも特に、動詞の「逢ふ」や「買ふ」、形容詞の「赤い」「よい

」が「て」に続くとき、「『う』を用ふること此の地方一般の有様なれども、我国一般の普通言語に近づくるために、『う』の代にすべて『く』(引用者注動詞の場合は促音『つ』)を用ひしめんと欲す。」と、地方の言語の実態に即して注意を促している点に注目しておきたいと思う。

次に、教科書との関係について述べることにする。対象とするのは、明治33年、坪内雄蔵編集の『国語読本尋常小学校用』で、この初版は、同32年12月の刊行である。その後一度訂正再版本を出したが、施行規則の制定によって、その趣旨に沿って改訂し、明治33年9月に発刊された。仮名遣の部分は、第2号表に示された種類の字音仮名遣のみが、棒引き仮名遣に訂正されている。

そこで、この教科書を使用する場合、仮名遣に関して、現場でどのような態度が取られていたのであろうか。その実態を示す書として、ここでは、長尾松三郎・田村作太郎の共著による『坪内博士の読本を使用する国語教授法』を概観しておく。

彼らは、国語仮名遣いについて、基本的態度を次のように述べている。

普通教育に於て、之を襲用して幾何の利益ありとも思はれず、唯学習の勞と、使用の不便とを感ずるに過ぎざるべし。此の故に、速に発音の儘を記することに改めんことを希望して止まず。少くも、語尾の変化せざる語にありては、従来例を固守する必要なしと考ふ。(P103)

しかしながら、現状における統一という点から考えて、「折衷の説に従ひ」次のように規定している。

「本来、語尾の活用せざる品詞及び活用するも、常に語幹となる部分は、発音の儘を記す。且長音には『ー』を用ふ。」そして、例としてかうもり→こーもり。こひ→こい。みど→いど。まきゑ→まきえ。……つひに→ついに。などを示した後、その補足説明として、次の原則を挙げている。

「い」「ゐ」「ひ」→「い」。「え」「ゑ」

→「え」。「は」「わ」→「わ」。「を」「お」
「ほ」→「お」。「じ」「ぢ」→「じ」。
「ず」「づ」→「ず」。

(但、同字連続の場合は例外)(P103~104)

また、感動詞、物の音、外国語、接尾語等の例としては、

さー困った。びろーど。読むよーにかく。
もーもー(鳴声)。(引用者注、・・の部分
はくりかえし符号)(P104)

などが示されている。

その他では、動詞、形容詞の音便は、「本来の儘用ふる場合に影響する」ので、棒引き仮名遣を適用しない。また、「天爾遠波の『は』『を』『へ』は旧例に従ふ」となっている。

彼らが、先に「折衷」と書いた意味はここにあったのだろう。即ち、字音仮名遣の適用範囲を無活用の語に限定し、活用語には触れなかったこと、「は・を・へ」の助詞を認めたことである。

しかし、施行規則の改訂のみに留めた教科書からみると、大決断であった。ところで、児童は、その教科書を使用しているのである。教科書が間違っていると教えるわけにもいかない。その辺の心情を彼らは、「目下は、前述の意見を原則として使用し、教科書の例によるも妨げなしとするの止むを得ざるを悲しむなり。」と記している。実践における問題の困難さを暗示していると同時に、苦悩の滲み出たことばであると言えよう。また、これから現場における不徹底さや混乱の大きかったことが予測できる。

以上、小学校令改正による施行規則の制定によって、棒引き仮名遣は、教育現場において積極的に検討され、児童の心理、実態に即した運用上の私案が各地で出された。国語改良の機運と軌を一にして、教育界においても積極的見解が示されたと言える。勿論、それはこれに対する高等師範学校の報告書、或は、個人的には佐

々木吉三郎の影響によることもあると思う。しかし、私は、国語科成立に当って、実践現場の積極的、意欲的動きが各方面にあったことを述べてきたが、これもその一連の気運の中の現象として捉えたいと思う。ただ、仮名遣の問題に関しては、その意欲にもかかわらず、現実には混乱が起って、必ずしもプラスの評価ばかり出来ないことについても既述したつもりである。

(昭和57年4月30日)

注1 当時小学は上下の二等に分かれ、更に、それぞれが8級ずつに分かれていた。

注2 当時小学校は初等、中等、高等に分かれており、初等科、中等科はそれぞれ3か年、高等科は2か年だった。

注3 二、三で考察する事柄の中、当時実践者であったり、実践の現場に深く関わっていた方々の見解を引用する場合は、特に断らぬ限り、下記の著書によった。

佐々木吉三郎(当時、東京高等師範学校付属小学校校訓導)『国語教授撮要』明治35年7月、育成社刊。

伊藤裕(当時、宮崎県師範学校付属小学校主事)『小学校国語科教授論』明治34年4月、金港堂刊。

永廻藤一郎『小学国語科教授法』明治34年5月、同文館刊。

田名部彦一(当時、福井県師範学校付属小学校主事)『小学国語教授実施法』明治34年6月、文学社刊。

増戸鶴吉(当時、宮城県師範学校教諭兼付属小学校主事)『小学校国語科教授法』明治34年3月、弘文館刊。

下平末蔵(当時、長野県上田高等女学校校長)『国語教授法』明治34年4月、上原書店刊。

長尾松三郎、田村作太郎共著『坪内博士の読本を使用する国語教授法』明治34年10月、京都村上書店刊。

注4 この問題に関しては山根安太郎氏の『国語教育史研究』(昭和41年3月、溝本積善館刊)に詳しい。(P184~185参照のこと)