

入門期の国語教授法（仮名文字教授）:大正前期を中心に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 深川, 明子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7322

入門期の国語教授法（仮名文字教授）

——大正前期を中心に——

深川明子

はじめに

文部省は国定読本の改定に着手していたが、大正7年4月から、従来の第一種読本に対して、第三種本と呼ばれる新しい教科書「尋常小学国語読本」の使用を開始した。この読本の入門期における教材の特徴は、4頁から早くも文が提出されていることである。これは当然教育現場において、教授法上の議論を高揚させ、また、入門期の国語教授法について、理論上の論争をも引き起こした。

同年、文部省はまた、第一種本の修正も行っている。修正本に提出されている入門期の教材は、多少の修正はあるものの、本質的には従来の範語法を踏襲したものであった。

ところで、入門期の国語教授では、仮名文字を如何に習得させるかということが、最大の問題点であろう。そこで、本稿では、大正初期における仮名文字教授法の到達点を明らかにすることから始め、二種類の読本を巡る大正7年における仮名文字教授法の実態を浮き彫りにすることを目的とした。なお、その実態から、仮名文字教授法は、総体として、範語法教授から文章法教授へ移行する気配が醸成されつつあったことにも言及している。

一 大正初期における仮名文字教授法の到達点

大正初期における入門期の国語教授法はどのような状況にあったのであろうか。今ここにその到達点を明らかにすることが出来る書とし

て、初期の読み方教授に関する代表書、保科孝一の『国語教授法精義』と友納友次郎の『読み方教授法要義』と芦田恵之助の『読み方教授』の三冊によって概括してみたいと思う。なお、その後、馬淵冷佑の実践記録によって、実証的に検証することにする。

1 保科孝一の見解

保科孝一は、国語教育学者としての立場から、『国語教授法精義』（大正5年）の中で、仮名文字教授に関し、「入門と単語の時期」を、ヨーロッパ先進国との読本上の比較から次のように述べている。

英国の国語読本は国語教授の結果を基礎として編纂せられ、修正せられるのは、すでに述べた通りであるが、近来一般の趨勢として読本入門はなるべく単語の時期を短くして、はやくも単文にうつり、合文・複文に進まんとしてゐる。我邦でもむかしは随分単語の時期が長いものであつたが、現在の国定読本はよほど短くなつた。それにしても英独の国語読本に比すると、まだよほど長い。仏蘭西では一方においてしきりに単語の教授をすると同時に、一方においては随分難かしい文章を読ませてゐる。日常生活において、必須な単語を教授するのは勿論であるが、しかしこれは単語として教授するのではなく、単文教材によつて練習して行くのである。つまり初年級の読方教授の上から見ると、なるべく早く短文の

練習に移るのが得策である。(P 546) (下線は引用者、以下同じ)

これによると、我国でもヨーロッパの先進国に見習って、なるべく早く文を提示し、文に依る仮名文字教授が今後の進むべき方向であると考えていたことが察出来る。

ところで、当時読本では、仮名文字の提出がどのようになっていたかという、まず、単語によって16文字教え、次に語句の形で27文字教え、最後は文によって30字教えるようになっていた。最初は、清音を取り上げられるのは勿論だが、清音が済んで濁音・半濁音となっているわけではない。ただ、単語や語句の中で提出される割合は高く、文に入ってから初出は12文字である。そして、それも文の比較的早いうちに提出し終えるよう配慮がなされている、という状態であった。

2 友納友次郎の理論と実践

それでは、実践の場にあった人達は、入門期の国語教授をどのように行っていたのであろうか。ここでは、『読方教授法要義』(大正4年)を中心に、友納友次郎の理論と実践を考察してみることとする。

彼は、仮名文字教授に関しては、「範語の教授に於ては発音の教授と共に緊密に音と文字との結合をはかり、字形を正確に習得せしめなければならぬ。」(P 91)と、音と文字の結合の重要性をまず強調している。また、漢字の教授と比較し、仮名が表音文字であることに着目して、「仮名は音字であつて意字ではない。従つて事物を代表する言葉となつて始めて意義があるので、単独に文字其の物としては何等の意味も有していない。そこで音と文字を言葉から引き離して両者を確実に結合し、如何なる場合にも自由に適用することの出来るやう習熟させなければならぬ。」(P 93)と述べている。ここにも、仮名文字は音と結合させ、単語の語彙的意味の教授とは無関係に扱うことが強調されているのを見るのである。

しかし、彼は、入門期の国語教授として、範語の教授内容は次のようであるべきだとしている。即ち、

- 1 言葉其の物の意味を授くるための事物教授
- 2 其の事物に伴つた言葉の教授
- 3 其の言葉によつて発音の教授と訛音の矯正
- 4 音に相当する文字の教授
- 5 発音の練習、言葉の練習、文字の練習

これを見ると、仮名文字の教授はその内容の一部にしか過ぎず、その単語の総ての分野を漏れなく取り扱うことが意図されていたことがわかる。そこで、もう少し具体的に実際の取り扱いについて見てみることにする。

私は現行読本の教材を取扱ふには、どこまでも言葉の意味に重きをおき、想其の物を重視したいと考へてゐる。そこで教材の区分についても、従来一般に行はれてゐたやうな、「ハタ」「タコ」「コマ」「ハト」「マメ」などの教材を一つ一つ引き離して単独に「ハタ」を教へ「コマ」を教へるといふやうな遣り方は全然賛成することが出来ない。「タコ」と「コマ」とは相俟つて一つの纏つた思想を表彰し、

たらうさんのすきなおもちやはたことこまです。
たらうさんのたこにはみなもとのよしつねのゑががいてあります。

たらうさんのたこには大きなうなりがつけてあります。

たらうさんのたこには長いとがつけてあります。

たらうさんは毎日うらのひろばでたこをあげます。

たらうさんはたこをあげることが上手です。

の如き対話を行つて、此言語網の上にて「タコ」を教へ、……(中略)……によつて「コマ」を教へる。斯しくして事実に触れて言葉を教へ、言葉によつて発音や文字を授けると言ふやうな工合にして、範語の教授として行はなければならぬ総ての仕事は遺憾なく遂行したい。斯んな考へで総ての教材が生かして取扱はれると、教

授した後で文字を拾ひながら「ハタ」と唱へ「タロ」「コマ」と読誦する間に、それぞれの言葉は生きた内容を伴ひ色々な連想を生じて来る。「今日は天長節で太郎さんのお家の軒に日の丸の旗がヒラヒラとしてゐる。天長節やお正月などには僕のうちでもお隣でもお向ひでもみんな日の丸を立てる。……」といふやうな工合に、簡単な言葉を読みながら複雑な思想を読んでゐるやうな感じを与へることが出来る。(P 137)

範語を取り巻く言語活動の場を設定し、その中で生きて働く言語として捉えることに主眼が置かれている。従つて、仮名文字教授に対しては関心は薄く、上述の引用に強調している程には指導が徹底していなかつたようである。なお、範語を基本に一つのまとまりをもつた場面を設定するという事は、内容的にはそれは文章の概念である。ここに、入門期の国語教育が、教授上は範語法より、むしろ文章法に近い概念で考えられていたことを伺い知ることが出来るのである。

ところで、このような範語を中心とした場面を設定し、範語をその場面の中において指導を行うという教授法はいつ頃から行われたのであろうか。森岡常蔵(文部省図書官)は大正7年に、二十余年前の実践として、次のような回想を書いている。

新に入学した子供の趣味に適するものは、昔話が最も可いと考へた。……其の第一に選んだ昔話は舌切雀であつた。そこで先づ舌切雀に就て子供に自由に話させ、余は之を整理して其の中から先づ糊、舌の語を拾ひ出して、其の発音を練習し又其の語を用ひて纏つた事を言はせ、最後に黒板上に「ノリ」「シタ」の字を書いて教へることにした。いはゞ話の中から語も出、又文字も自然に出て来るのである。其の時は黒板に書き示した文字の書き方の順序などを教へて子供に板の上で学ばせなどした。……

子供の生活に最も適した話を土台とし

て、其の中の材料に依つて、語を選び、更に其の発音の練習を行つたのである。(雑誌『国語教育』第3巻第3号。(以下○の○と略記す) P105.)

ここにその一つの淵源を見い出すことが出来るのではなからうか。

友納友次郎が、仮名文字の指導にあまり注目せず、範語を生活の場におき、児童に興味を喚起することに留意した教授法に主眼を置いたのは、読本の捉え方の中にその原因を見いだすことが出来る。即ち、彼は「現行の国定読本では、無論発音や文字なども顧慮されるが、それよりも余程言葉其の物の意味と言ふことに重きをおいてゐるやうである。」と考へていた。従つて、入門期の指導においては文字教授を優先するのではなく、範語のことばとしての指導に重点を置くべきだと言っているのは、当然のことであると言えよう。重ねて、「初歩の単句や単文の教授は決して理窟詰めの切れ切れな断片的の取扱に陥つてはならぬ。どこまでも意味のある生き生きとした教材として児童に強い刺戟を与へるやうに工夫しなければならぬ。」(P 169)と述べているのをみてもわかるように、この事は範語のみに限らず、語句にも敷衍されることであると考えていた。仮名文字教授に対しては、それ自体重要なことであるとの認識はあつたものの、それを独立的に或は専修的に取り扱うことを強く否定し、範語の総合的な指導の一環として扱うのが妥当であると考えていたとみて良いだろう。

3 芦田恵之助の理論と実践

芦田恵之助はどのように考へていたのであろうか。彼の『読み方教授』(大正5年刊。なお、引用は、『近代国語教育論大系』(光村図書)に依つた)の中からそれを見ていくことにする。

彼も、「仮名教授の精神とは音と仮名を結合させることで……」と、仮名文字教授の本来の目的を明確に擱んでいる。そして、その教授法として、①語の選択 ②内容整理 ③発音矯正

④音に分解 ⑤仮名の提示 ⑥練習 ⑦応用
という順序を提案している。以下彼の主要な論
点について内容をみていこう。

（内容整理）旧観念を喚起して、纏めて考
へさせることで、新知識を授与する義では
ない。故にさして長時間を要せず、数分時
を以て限度とすべきである。これが教便物
として絵画・実物・標本等を用意すること
はよいが、之によつて内容の教授が主とな
る様な傾があつては、その弊に堪へられな
い。（P 156, 以下同じ）

ここでは、単語の内容についての教授が目的
ではないことが強調されている。扱う単語は児
童にとって既知のものであり、それ自体につ
いての抵抗のないものであるから、その教授に時
間をかける必要はないというわけである。

（発音の矯正）聴覚に訴ふる普通の方法が
最も簡便である。……発音の矯正は児童に
とつて甚だつらいことらしい。……若し教
師の面が「これほどいつても分らぬか。」と
いふ様に曇り、児童の眼に時ならぬ雨を呼
ぶやうなことがあつたら、発音の矯正はこ
の一事で全く失敗に終るものである。注意
しなければならぬ。

今日のように、放送関係のマス＝メディアが
発達していなかった当時では、訛音もひどく、
発音が大きな課題の一つであったようだ。細心
の取り扱い上の注意が喚起されていることに注
目しておきたい。

（音に分解）語としての取扱が終ると、音
に分解して仮名を結合させる準備に移らね
ばならぬ。

仮名文字教授の主眼、音と文字の結合の準備
段階である。音節が文字の単位であることをま
ず確認する過程を入れているところに、彼の細
い配慮が窺われる。

（仮名の提示）仮名の提示は児童の筋肉感
に訴へることが有効かつ確実である。

（練習）読む事と書く事の練習は、児童各
自に工夫させるがよい。命によつての練習

は、常に受動的に陥り易い。

提示では、実際に書いてみることによって、
習得し、練習では、自発的に工夫してやること
で確実に定着させることが意図されている。

次に文による仮名文字教授の方法に触れてお
きたい。

文といへば、いかに簡単でも、意味がまと
まつてゐるから、まとまつた文としての取
扱が大切である。即ち「本があります。」「手
本があります。」「筆があります。」といふ文
を口語にてそのままに練習するのである。
その次に練習したる所を書かせるのであ
る。勿論「テ」「デ」の仮名は知らなければ
教へる。次に書き得たら読み方の練習をす
る。かく全体としての取扱を終へて、「テホ
ン」「フデ」の名詞を取出し、「テ」「デ」の
仮名をたしかめるのである。（P 159）

ここでも、文は文としてのまとまつた取り扱
いをする一方、仮名文字教授の段階であることを
常に念頭に置き、その方面の理解定着に留意
していることが看取できる。

全体として、友納友次郎は、単語や文の言語
活動の場においての取り扱いに重点をおき、い
かにことばに興味を持たせ、理解させるかとい
う立場から、授業ではことばを中心とした場面
を設定することに重点を置いていた。そして、
仮名文字教授には、実際上の細かい配慮が拂わ
れることは少なかった。それに対して、芦田恵
之助は、むしろ仮名文字教授それ自体に重点を
置き、その取り扱い方を細密に具体的に述べて
いる。両者には、仮名文字教授に対する認識の
差がかなり見られるのだが、これがまた当時の
実態なのであろう。が、ともかく、友納友次郎
は、範語法教授としての到達点であり、芦田の
場合は仮名文字教授に重点を当てた当時の到達
点を示すものと考えられるのである。と同時に、
入門期の国語教授においては、範語それ自体を
巡る授業と仮名文字に重点を置いた授業との間
で各自さまざまな教授法が工夫されていたとも

言える。次に、その実践の一例を紹介することにする。

4 馬淵冷佑の実践例

ここに挙げるのは、馬淵冷佑著『読み方と綴り方の教授尋常第一学年』（大正3年）に出ている実践例である。まず、単語の教授について彼は次のように述べている。

初歩の国語教育においては、ただ文字を授けるだけでなしに、庶物の観察を重んじたのであつたから、単語や句を取り扱ふのに、先づ観察から始めて、その内容方面を取り扱つておいて、文字の教授に移つたのである。サルトカニ。カキノタネ。ニギリメシ。といふやうな物語の材料でも、先づ話から入る方が自然の順序であるやうに思はれた。短文も実際の場合を明かにしたりしておいて取り扱はなければ無理を生ずるのであつた。（P 180）

ここには、単語や文の教授は内容から入るべきであることが説かれている。話し方を重視する点は友納の見解に近いし、庶物の観察の重視には、明治期の直観教授の残像が認められると言えよう。しかし、内容の教授が一通り済んだ後の仮名文字教授では、次のような詳細な報告を行っている。

片仮名教授の要件は、先づその発音が正しくなければならぬといふ事であつた。まだヒがシのやうにしか発せられないのに、ヒの字を授けても、一向に発音に文字が結合しないからである。

次に片仮名を授けるには、自然の順序があるやうに思はれた。コマについてマの字を授けた場合に、自分は先づ「コマは声が幾つですか。」と聞いたら、一同はコ・マと数へて、「コとマと二つです。」と答へた。そこで自分は□□と枠を二つ横書して、コの字を復習して、上の枠の中に書いた。次にマの字を下の枠の中に書いて、読み方を授け、音と文字を下の枠の中に書いて、読

み方を授け、音と文字の結合をはかつた。読み方の練習がすむと、

「マの字によく似た字はありませぬか。」

「コの字が似てゐます。」

「どこが違ひますか。」

といふやうな問答をして、マとコを比較して、その異なる点をはつきり見分けさせた。今度はマの字の書き方にうつつた。先づゆつくりと字形を正しく黒板に大書して筆順を授け、一度空中に書かせて読ませる。指で板面に書かせて読ませる。次に二三名を呼び出して黒板に書かせて批正させる。これがすむと、雑記帖に幾つも書かせたのであつた。

応用としては、まだ幾つも字を教はつてゐなかつたから、タマ（玉）を見せて、はつきりいはせた後、書かせた位であつたが、マメ、アタマ、マリなどマの音のつく言葉をいはせて、そのマを幾つも書かせるやうなこともしたのであつた。（P 167~168）

この実践には、分段教授法の名残があるものの、仮名文字教授については芦田恵之助と同様の見解に立っている。音と文字を結合させ、その上で文字表記について字形・筆順の教授を行っている。練習・応用などでも行き届いており、すぐれた実践と言えよう。本書は、友納・芦田の書が出る以前の大正3年の刊行である。従って、当然両者の書の影響を受けたというわけでない。大正初期においては入門期の国語教育の水準が、（勿論それはある程度認識を持った人々の水準であるが、）この程度まで到達していたと言う意味での実態を示す実践と言えようと思ふのである。

二 修正尋常小学読本と尋常小学国語読本

1 全体的趨勢

大正7年、尋常小学校の国語読本が改訂され、「尋常小学国語読本」による授業が4月から開始されたが、なお、従来の「尋常小学読本」も

修正が完了し、二本立ての国定教科書による授業が全国で行われることになった。（なお、厳密に言うと三本立てで、従来の読本を第一種、新訂読本を第三種と呼称したのに対し、山間僻地を対象とした複式用の読本を第二種と言い、大正3年から使用している。）

教科書の採択は、道府県単位で行われ、第一種本を採択したのは、東京、愛知、岐阜、広島、山口、栃木、長崎、熊本の本1府7県と台湾及び朝鮮の日本人小学校であった。趨勢としては、新しい第三種本に人気が集中していたようである。簡単にその反応の一端を挙げておこう。

- 新国定読本は小学校教育の趨勢に適應して居る。よく時代の要求に合致せん事を努めて居るといつてよからう。（『国語教育』3の3、P 18 愛知県女子師範学校付属小学校主事 平松折次）
- 自分は配布された編纂及修正趣意書を幾回も熟読した。又、読本全四冊を手にとつて、一々読もしし絵画をも見た。そして静かに唯非常に良いと思つた。特に国語読本は、非常に大英断大進歩であると思つた。自分は今感激の心に満ちてゐる。（『国語教育』3の3、P 23 奈良女子高等師範学校訓導 竹村定一）

新読本は、時代の趨勢に合致したものとして、感激を込めて受容されていたと言える。

なお、このような自由選択方式は、大正時代の自由主義的傾向の反映でもあると思うが、この事に関して、前記に挙げた平松折次は、次のように述べている。

第一に近來漸次に多種類の読本を編集して其どれでも使はせることになつたのは時代の要求に適合して居る。……即ち一般的・通性的・抽象的教育から地方的・個性的・具体的教育になつて来つゝあるといふ進歩の過程を物語るものである。将来は更に五種六種となることを希望するのである。（同上P 16）

教科書の二種類併用を自由裁量による採択拡大への過程として位置づけ、将来を展望している。同時にまた、その根底には、教育が地方的特色を生かした個性的なものに根ざすべきであ

るとの見解に立っていたことも窺えるのである。比較的自由に物が言えた時代だからこそ、このような教科書のあり方を問い直すような、そして、充分検討に値するような発想がまた生れたのだとも言えよう。

2 修正・編纂の趣旨

入門期の国語教育、特に仮名文字の教授について、読本の修正や編纂に従事した人々の見解をみていくことにする。

修正本については、その責任者芳賀矢一は次のように述べている。

旧読本に於ては、五十音の清音・濁音・半濁音の全部を提出し終らないうちに、波行の転呼音と促音「ツ」とを混じて出しましたが、今度は清音・濁音・半濁音を残らず提出してから、始めて波行転呼音に及び、それが終ると促音を出しました。これは余り規則的だといふ人があるかも知れませんが、仮名教授の上には整然たる秩序が立つて宜しいと思ひます。（『国語教育』3の3、P 11）

入門期の文字教育においては、規則性を重視して、系統的に教授することの必要性が強調されている。

更に、修正編纂者の1人であった青木存義は、このことに関して、もう少し具体的に次のように説明している。

……旧読本では、清音・濁音・半濁音と促音及び波行転呼音とが混じて提出されたのを、今度は画然と前後に区分をつけました。児童が発音する場合には無論区別がないのですから、此の区分は不用だといふ人もあるかも知れませぬが、既に一方が原音であり、他がそれから転じたものとなれば、其の順序を明かにする事も必要でありませう。殊に書く場合には、どうしても此の整理と区分とが伴はなければなりません。其の上、尋常小学読本の組織が、語より句に進み、句より文に入るといふ風に、総て秩

序的になつてゐるので、片仮名教授の方法も、やはり整然たる順序で行きたいと思ひます。児童は入学前からそれ等の発音は知つてゐるのだから、強て順序を追ふ必要がないといふ議論も尤ではありますが、翻つて考へると、小学教育の初歩は、入学以前に乱雑に得て来た智識の整理補正が一任務であります。既知の発音を字形に現し、字形を基本として其の変化を教へるのには、どうしても秩序ある配列を必要とするかと思ひます。促音や転呼音が後に出る為に、其の以前を教授する時窮屈だといふやうな不平は、どの字が後になつても起る問題で、本来を忘れた話ではありませんまいか。（『国語教育』3の3、P 63）

ここでは、発音を重視した「イエスシ」読本の影響の残存とも言うべき、発音上の立場から仮名提出について異論が唱えられている現状や、従つて、文字教授には関心の低かつた現状が窺える。と同時に、仮名文字の教授は、児童にとって新しい習得事項であり、これを既に日常使用している発音と結合してやること、そしてそれを秩序ある整理した形で提示してやることの必要性が強調されていると言えよう。

国語読本については、起草委員の一人である文部省図書官の高野辰之が、巻一に関しては、次のように述べている。「本巻には、清音・濁音・促音の記し方提出を主にして、これに転呼音……と、二箇の長音の記し方が添加されて居ます。此の他に漢字を一から十まで出してありますが、提出した文字の上だけでは、従来と余り違ひません。違つて居るのは、早くから文章を出してあることです。」（『国語教育』3の2、P 33）ここでは、仮名など巻一における教授の内容は、従来と差異がない、ただ早くから文を提出した事に特徴があると述べている。仮名提出の順序については特に留意しなかつたが、教授法において意とするところがあつたと受けとることが出来る。

ところで、従来は、単語・語句があつて、19頁に至つて始めて文が登場していたのだが、新読本では4頁でもう文が出ている。このような編纂を行ったことに関し高野は教授法を例に挙げて次のように説明している。即ち、たとえば、「クロイ ネコ」という語句の場合でも、「クロイ ネコガ キマス。」という文の形で扱い問答をしているのが現状である。従つて、文を早くから出すに何の不都合もないと。そして、更に次のように述べている。

従来ややもすれば、児童の知り尽して居る事までくどく授けて、其の果ては訛音矯正、いひ廻し方の練習といふが如き、国語教授の主目的を忘れて、内容教授に傾いたやうに思ひます。そこで今回は、成るべく早く文章を出して、思想を完全に発表することを早くから練習させるやうに工夫致しました。開巻第一から完全な文章を出さうかとも思ひましたが、さうすると、一頁にどうしても新字が六七字出ることになつて、それでは教授も困難であらうし、一面には余りに新寄を銜ふやうにも見えるので、……」（同上P,33）

内容整理、或は言語生活としての場面づくりが重視され、そこでは、文の形で問答が行われている現状の教授法を踏まえ、しかも、それが既知の事柄についての内容教授である点を反省して、より効率的・合理的にする為にはどうしたらよいかという観点からこれが考えられたのであつた。仮名文字の教授法はいかにあるべきかという観点よりも、現状のあり方をそのまま肯定し、現状の教授法上に立脚した上での改善という観点に立っていると見えよう。このことは、重ねて、「しかし其の最初の入口は従来と異なることはありません。従来教授者と児童の間に交換された対話が、文字になつて載つてゐるだけのことで、教授上には格別の不便はないと確信致します。」（同上、P 34）と述べていることから首肯出来るものと思ふ。

つまり、早期における文提出には、入門期の

文字指導の改革や教授上の革新を意図したのではなかったのであった。起草者としては、ともすると事物教授に陥りやすい従来の読本の編纂上の弊害を除去し、現在到達している教授法に基づいて、それをより合理的・能率的に行う為に最も適合したものとして考えていたと言えよう。

しかし、結果的には、文は、範語を理解する為、文の形で問答が行われていた段階の文の扱いと全く異なり、文という形式についての教授が当然入って来た。従って、従来、単語→語句→文という形式で行ってきた入門期の教授内容や順序を、最初から文による、文重視の教授法に切り変えるべきかという新たな議論を招来したのである。

3 読本に対する評価

二種類の読本に対する教育現場での趨勢は国語読本の方に人気集中したが、それはどこに価値を見い出してそう評価したのであろうか。ここでは、入門期の教材に限定して考察してみることとする。

その代表的見解例としては、静岡県浜松師範附属小学校で検討した「新読本の研究」がある。

一、語句文章の提出が自然的で児童の実際に接近してゐる。

1 単語を少くし句の提出を廃して早く文に入る仕方は大いによろしい。即ち

イ、単語の材料の多いのは実に無味乾燥である。句の提出は却つて抽象に過ぎ、実際の取扱は困難である。又単語より句に進み次に文に入る順序は必ずしも児童に対しては自然でない。此の意味よりして早く文とし纏まりたる一篇の思想として提出するのは実に当を得たものである。

ロ、学校教育の出发点たる入学当初より言語教授に努力し話し方の練習をなすことは主要な任務である。此の意味よりしても本書の仕組に賛成である。

2. 本書は文中に於て同一の語句を反覆するものが多い。故に早くから文に這入つても余り困難を感じることなく、又確実に教授することを得ることゝ考へる。

3. 文を早くより提出するが為めに文に習熟することが多く、随つて比較的長文をも容易に読破することが出来る。

4. 従来初歩の国語教授が稍々もすれば事物教授に傾いた感があつたけれども、本書の如く閑却されんとした言語文章の応用練習に努力することは実に重要であると信ずる。

二、文字数が多く且成るべく早く提出するが故に取得には稍困難の憂があらうけれども、それが為めに、反覆練習の機会が多く、応用の範囲が広くなり、従つて興味深い学習をなすことを得る価値の頗る大であることを吾人は認めずには居られない。

三. 四. 省略（『国語教育』3の5, P 40, 41）

ここでは、単語教授が無味乾燥なものに陥り易いこと、句の指導は却つて抽象的で取扱いに苦勞が多かつたことなど実態を踏まえて、文の早期提出に賛意を表明している。この点については異論はない。

また、入門期には話し方が重要だとして、文の提出は話し方教授の為に有益だとしている。これは、既に見たように当時の教授法上有力な理論の一つであり、編纂者の高野辰之も、この点については積極的にその意のあることを力説していた。従って、これは当然の見解ではあつたと言えよう。つまり、入門期においては、話し方教授が重要視され、その結果として文字教授が軽視される傾向を生み出す端緒となり、それを助長したのがこの国語読本であつたのである。その意味で、この賛意の表明は、その後の文字教授のあり方に大きな問題を残す見解であつたと言える。

そして更にこのことは、利点として繰り返して述べている反復の機会が多いということと関連

する。反復の機会が多いことは確かに利点ではある。しかし、これは反復によって定着をはかること、或は、反復によって自然に習得されることを言外に含んでいる表現、つまり、それを、暗黙のうちに了解している表現であることに注目しておく必要があると思う。その意味で、これは文字教授軽視の裏面からの表現でもある。

なお、その反復だが、確かに、総文字数が修正本に比して多いだけに反復の回数の多いものが多い。（巻一と二では、総文字数が修正本 5208 字、国語読本は 5837 字である）だが、当時三重県女子師範学校教諭であった西巻南平の調査によると、反復回数 30 回未満の清音は修正本である小学読本が、ム、ヌ、ユ、エ、エ、の 5 文字であるのに対し、国語読本の方は、ヌ、エ、ム、エ、フ、メ、ユ、ネの 8 文字である。更に、濁音、半濁音が 10 回未満のものが、前者では、ブ、ポ、ペ、ゾ、グ、ゲ、ザ、ゼ、バ、ブ、ビの 11 文字であるが、後者は、前者にヅ、ベ、ボの 3 文字を追加した 14 文字である。（原資料は『国語教育』3の3、P 68 参照）従って、反復を武器とする国語読本としては、頻度数の少ない文字が修正本よりかなり多いという現象は、一年生では仮名文字の完全な習得と定着が主要な教授内容であったことを考えてみると大きな問題であると言わねばならないだろう。国語読本は以上のような問題を含みながら、しかし、兎も角文の早期提出が評価されていたのである。

三. 教授方法の実際と問題点

1 直観教授の重視

大正 7 年当時、総体としての実態はどのようなであったと捉えたら良いであろうか。当時文部省図書官であった森岡常蔵の次のような見解はその実態を把握してのものと思う。

尋常小学読本巻一は、初めに片仮名で「ハタ」の二字を掲げ、〈中略〉而して実際の教授は此の最初の「ハタ」の二字を教へる為

に一時限若くは其れ以上の時限を費して居る。其の教授の際、旗に関する種々の知識を与へ、或は日の丸の旗の日本の国旗であるとか、或は旗の縦と横との寸法の割合とか、或は国旗は如何なる意味のものであると云ふやうな様々の説明を加るが一般である。此の普通の教授法に関して余は種々の点より疑問を挿んで居るのである。第一に読み書きの教授は果して入学後直ちに始むべきものであるか、而も読本を読本として教ふべきものであるか、又直観教授と言つて、旗に関する社会的意識や、法令上慣例上の種々の説明をすることが果して子供に適切なものであるか、と云ふのが、其の主なる点である。（『国語教育』3の3、P 103）

以上の見解から、直観教授法がまだまだ一般的教授法としてかなりの現場では残存していたことがわかる。しかし、それは、ここにも直観教授法が具体的に批判されているように、大正期においては、教授法上既に理論的に克服された問題であった。その認識の到達点については第一節で述べた通りである。にもかかわらず、現実には、まだこのような問題を看過することが出来なかったのであり、まだこの期においても次のような直観教授重視の意見が依然として発表されてもいた。

尤も、全国三十余県の小学校の国語教授の参観に於て、多くの人々は言語文字文章等の国語科本来の任務を忘れて、庶物教授に力を入れ過ぎる弊があつて困るとの話もあつた程でかくされたのかも知れぬが、自分の参観した更に狭い範囲ではそんな感じをもつた事が殆どない。自分は尋一位から少し徹底的に正確に事物教授をして、我が国民が今一層注意が綿密になり、観察が鋭敏になり、考へ方が論理的になる様努力せねばならぬと信ずる。（『国語教育』3の3、P 20、山口県室積師範学校附属小学校主事、市毛金太郎）

ここでも、趨勢として直観教授が否定されつ

つある現状が看取出来る。しかし、その中で直観教授を主張する立場の人もまだ多数いたのである。

2 発音教授の重視

入門期の国語教育において、何が最も重要視されねばならないかという事に関しては、いろいろな見解があった。ここでは、発音を最も重視すべきであると主張する人々の意見をみていくことにする。森岡常蔵は前述の引用文中にも「読み書きの教授は果して入学後直ちに始むべきか」と記していたように、入学直後の文字教授に否定的見解を示している一人である。彼の理論は次の通りである。

子供は入学前は極めて自由なる家庭生活をして居るのである。然るに入学するや否や、直ぐに一種の記号たる文字を教へられると云ふことは、児童の生活に取つて余りに変化が甚しいと言へる。又国語教授と云ふものは、文字を教へることも素より必要ではあるけれども、文字を教へるのが国語教授の第一に着手すべきことではない。文字は語を現はす記号に過ぎないから、国語教授は第一に語其自身を教へなければならぬ。而して語は発音を藉りて組織せられて居るものであるから、国語の土台は発音を正しくし、自由に之を組合せて種々の語を言ひ現はすと云ふことにある。若し初めから文字を土台として読み書きを教へやうとすると、語学の基礎たる発音などが十分に練習せられない結果になる。(前述書P 104)

具体的には、入学当初の教週間は、読本を手にはせず、昔話などを手掛かりに自由に話させ、発音練習すべきであると言う。文字に関する見解は非常に観念的であり、全体的には、明治期の発音重視の見解から抜け出ていないが、一方、このように発音それ自体に取り組みざるを得ない現状が依然としてあったのであろう。

更に、次のように考えて、発音重視の立場に立つ者もいた。

言語の教授にあつては、概してその言語の内容形式応用等について、十分徹底的に取扱ふ必要があるけれども、文字の教授にあつては、概してその際には一通りの知識として授けておけば足りる。具体的にいふならば、ハタを授けるにしても、言語としてのハタは、その発音とか音勢とかまたはその概念とかいふものを、ぜひその時に明瞭に徹底させておかねばならぬが、ハまたはタといふ文字は、この時だけで、必ず読めるやうに、必ず書けるやうにしてしまはなければならぬといふものではない。ハの字タの字を読むこと書くことは、その後何通となくくりかへされてゆくのであるから、いつかは必ず覚えてしまふにちがひない。……しかるに、読方教授の実際は、多く今述べた反対に、言語の方がおろそかにされて、文字の方が重くみすぎられる傾向がある。(『国語教育』3の3、P 106、東京臨海尋常小学校訓導倉田八十八)

ここでは、文字は反復されるうちに自然に習得されるとの立場に立って、正確に定着させていく文字教授に反対している。そして、単語それ自体の教授(庶物教授)を重視しているのだが、特に発音に重点を置いている。文字教授は意図的に行われなにかぎり、単なる自然反復だけでは、完全な習得が無理なのであるが、その点を理論的にも実践的にも触れることなく、単なる印象だけで述べているところが問題であらう。

以上例に挙げた両者に共通して言えることは、文字教授重視に対抗しての発音教授の重視である。文字教授が、入門期の国語教授の最も重要な問題であることが、かなり広く認識されていきつつある中で、依然発音教授に固執している立場と言うことができよう。

3 話し方を中心にした総合的教授法

これは、1、2で扱った直観教授や発音教授を否定するのではなく、それらを包括した総合的

な立場に立つ教授法である。事物の概念や発音を取り扱うが、そのみに偏重した取り扱いに歯止めをし、更に文字教授にも一定の関心や考慮を加えて、全体的には一通りのことを総合的に取り扱うが、どちらかと言えば、話し方を重視した教授法であると言えよう。彼等の具体的見解を次に挙げてみる。

……文字を授くること、発音を正しくさせること、及び範語の事物・実物に就いて一通りの知識を授ける事が目的であるが、尚それ等について色々の話し方を行ひ言語練習をすることが主要な任務である。それで文字の練習等に於てはその都度既習文字を綴り合はせて書かせることが必要である。要するに国語訓練の第一歩として先づ文字を習得せしめ次に幾分なり言語発達の途を啓くことに力を注ぐべきであると思ふ。（『国語教育』3の3、P 111 東京女子高等師範学校訓導五味義武）

今まで、強調されてきた事柄もうまく包括しながら、文字習得の重要性も指摘し、当時としては標準的な妥当な見解であったと言える。

東京市本郷区元町尋常小学校訓導であった白鳥千代三は、「『ハナ』といふ文字を教へる外に、花のいろいろの名前、自分の好きな花をいはせ、又花と花卉と蕾、八重と一重、赤と白等の概念を確実にするもよい。桜の花の実物によつて、挿画が桜であること、桜の美しいこと、桜を見たことの経験等を話したり話させたりすることも取扱上の要点であらう。」（『国語教育』3の3、P 120）と述べている。これは庶物教授にも充分留意しながら文字教授を第一義的なものとして考え、更に話し方教授にもかなりの比重を置いて、総合的な取り扱いに注意していることでは前者と同様であると言えよう。

更に、友納友次郎の実践でみたように、単語を中心に児童の興味ある言語生活の場を意図的に作り出し、話し方を中心に教授する方法も当然行われていた。今ここに、その例として、福岡県福岡師範学校訓導、吉村好兵衛の意見を挙

げてみる。

この単語の教授で注意すべきは、この時期の児童でも一通りの発音や不完全ながらの対話説明は出来るものであるから、文を出発点として補正し整理して、思想を完全に発展することを練習することの極めて大切なことである。それでハナといふ一単語でも挿画と結びつけると、一つのまとまつた「桜の花」という説明的の想が出来、（中略）……この一団の思想を背景として、その話の中の一語として範語を抽出し、その発音を正し訛音方言を矯正せねばならぬ。併し、背景を作るに当つてはなるべく児童の経験界に立脚して、その経験を整備する程度に止め決して事物教授的態度に出でならぬ。（『国語教育』3の5、P 55）

これも、前記二者と同様、話し方を中心にした総合的教授法が意図されていたと言えよう。ところで、この教授法に共通して主要なことは今までも多少触れたが、文字教授が閑却されていないことである。たとえば、上述の吉村好兵衛も、国語読本取扱上の注意の中で、「一頁から九頁あたりまでは新出文字が極めて多く出て居ると今一つは学習訓練を要する大事な時期だから、充分時間の余裕をつけて練習に力をつくし、以て文字学習の基礎を固めねばならない。」と述べている。更に彼は、「なお文字教授上注意すべき点をあげると、音数調によりて、音と文字との結合を密接ならしめること、写字の困難なるは予め調査して、特に練習を多くすること等であるが……」と、細かい留意点にも触れているなど、文字教授への深い関心をも示している。

以上、文字教授を入門期の国語教授の基礎として、位置づけた上で、話し方を中心に総合的な取扱いを試みる教授法であったと言える。そして、この教授法は、今幾つかの例を挙げたことでも了解出来るように多少のニュアレスの差を持ちながら、かなり広く現場では取り扱われていた方法であり、また、大正7年当時の到達

点を示すものでもあったと言えよう。

その他、まだ十分に検討が深まっていない見解ではあったが、入門期の国語教授のあり方について、次のような意見も見えていた。即ち、東京女子高等師範学校訓導の伊藤米次郎は、国語読本の基本的編纂方法に賛意を表した上で、「従来仮名五十音を授け終るのは、余り緩慢であつたことは、甚だもどかしく感じてゐた。極端には最初から五十音図表によつて教授し、それにあてはめてもよいとまで思つた。」（『国語教育』3の3、P 87）と述べている。詳細が述べられていないので、真意をはかり兼ねる面はあるが、五十音図表による教授法は、教科書が国定になって以後は全く無視されていた方法であるだけに、充分検討してみる価値があつたと思う。しかし、これは本気で取り組む人もおらず、当然世論となるような気配も全くなかつた。

また、入門期の仮名教授は伝統的に読むことと書くことが同時に習得出来るよう、つまり並行して教授するのが常識であつた。その常識にメスを入れたのが、当時成城小学校長であつた沢柳政太郎である。彼は、まず読むことを教え、若干の期間を置いて、書くことを教授すべきであるという読み先習論を説いた。彼によると、「入学当初における単語教授は、まず話すことと読むことのみで満足して進むべきで書くことはしばらく後廻しとする。書くことは読むことよりも、すこぶる困難で、到底はじめから両者を並行さすべきものではないのは、実際教授の任に当れる人は、経験上たゞちに心づきさうなものであると思ふ。」と述べ、更に、「教授の実際に徴し、またわれわれの経験に徴して、読むことよりも書くことの困難なるは争ふべからざる事実である。しからば読むことを前にして書くことを後にするは、易より難にの教授の原則に従ふものである。而してこれを児童の心理・生理の方面から学問的に研究してみても相当の理由がある。」（『国語教育』3の7、P 8）と述べている。仮名教授の未踏の分野への意欲的発言であつ

た。しかし、この時点では、成城小学校で多少の実験的研究は行われたものの、まだ発表の段階までに集約されておらず、問題提起という段階でしかなかつたと言えよう。

四 範語による教授と文章による教授

1 範語法教授の実際

国語読本の巻一における最大の特徴は、文の早期提出であつたことは前述した通りである。そして、このことは当然教授上の問題となり、入門期の国語教授は、単語によるべきか、短文によるべきかの議論を引き起こした。そこで本節では、その問題に焦点を当て、当時どのような議論が行われたのか考察してみることにする。

まず、教材は単語を中心としたものから始めるべきだと言う範語法教授を主張する人々の意見からみていきたい。青木存義は、尋常小学読本の修正に直接関与した者の一人として、範語を重視し、文の早期提出の立場を取らなかつたことに關し次のように述べている。

更にこれを児童の方から考へて見ると、よしや付随した事柄にもせよ、現在の方法に於ては、一方に文字教授といふものが伴ひます。……初めて文字といふ記号の書き方を学び、更にそれを何時でも読み得るやうになるには、彼等にとつては随分重い負担です。既に此の負担があるのに、若し其の上にそれが文といふ纏つた形式で表れるとすれば、よしや簡単にせよ、その形を理解せねばならぬだけの負担が増加します。……で国語教授の初歩に於ては、主たる言語方面の整理を旨として、他はなるべく負担を軽くするやうに、児童の理解に近いものを採りたいと思ひます。それには、文字教授の方では、児童にとつては最も明瞭にして親密な名詞・代名詞或は動詞・形容詞或はその結合等による範語教授が最も都合よくありますまいか。（『国語教育』3の

4, P 37)

彼が範語重視の立場をとった最大の原因は、児童の負担の増大を防ぐことにあったようである。次に、具体的例として「単語か単文か」と題して、国語読本を実践を通して批判している佐賀藤村（秋田県河辺郡豊岩尋常小学校長）の意見を追ってみることにする。まず、学校教育は白紙の状態を原点とすべき点に触れて、「兎角上流の児童や都市の児童のみの取扱に馴れてある教育者は、ややもすれば、入学前の素養や、かくれたる家庭協力の結果をも偏に学校教授の効果とのみ誤信し、児童の実力を買ひかぶる弊に陥りやすい。」と述べ、実庭教育を前提におくべきでないとの立場をとっている。これは、実際の体験上出た論理ではあろうが、期せずして、それは教育のあり方の問題を提示している点注目すべき意見であると思う。そして、その見解に立脚すると、国語読本は文字提出の速度が早すぎるとしている。更に、「吾人の観るところによれば、一字一字としての仮名はそれぞれ正確に読み且つ書き得るとしても、それが二字以上連続したといふことになると、到底一字一字としての場合のやうに、達者に読み且つ書き得るものでないことは、幼年児童共通の傾向のやうである。」と述べて、例として、「ミノ」を「ノミ」、「カサ」を「サカ」と逆読したり、逆書したりすることを挙げている。そして、次のように言う。

是等の事例は結局一字一字としての読み書きが出来ても、しばらくの間は簡単な短語短句で、読み書きの修練を積ませ、相当に文字との親しみをつけた上でなければ、到底文の形を具備したカラスガキマス以下の学習が不可能であることを語るもので……軽忽にやや長い文字の連続したる文の教授に入ると、児童は、第一に文の読みこなしにのみ多大の労力を費して、しかも満足に読み得ず、一方、一字一字の学習も不徹底に終り、結局二兎を追ふの苦き経験を味へることを免れまい。（『国語教育』3の

8, P 26)

実践上の体験から、入門期の文字教授は、読む、書くを充分時間をかけて確実に定着させる必要があることが詳細に説明されている。

更に、児童の常用語が標準語と発音が異なる場合は大変な困難が伴い、実践を読むと、正確に読むだけでも至難の業であることが窺える。

以上のような実践の体験から、彼は文の提出はもう少し遅らせるべきだと思いが、諸般の事情で已むを得ないとすると、「文の提出初期しばらくの間は、すべて既習文字の練習を課すとし、新学を出すことを避けてもらひたい。」と述べている。このように読本編纂上の要望に触れる一方、どうしてもそれによって授業をしなければならぬ現状では、教科書の取り扱いについて次のような工夫を行っている。例は、20頁の「梅雨晴れ」の課である。この課では、ゼ、フ、ヨの三字が新字である。

ここを教授するには先づ「帆かけ船の走り行く河岸にヨシを配した略画」を作り、そのフネによつてフを授け、帆船の走るのはカゼの為であることを問答してゼを授け、ヨシによつてヨを授け、新字はすべて或一団の事実中に含まれてゐる単語によつて全部学習させ、尚ほ適當の練習を済ましてから、(以上一時間)、はじめて文の教授を行ふのである。(以上二時間) 経験の結果によると、一時に字と文を学ばせやうとして、読本そのままの取扱をなすよりも、その時間時間の仕事が簡単になるので、教師児童とも大助かりであり、教授後の結果から見ると、読本で要求してあるだけの仕事をも仕とげ、教授時数も別段増さないやうでもあるから、自分だけは比較的最も都合のよい方法であると信ずるのである。(同上、P 29)

新字を範語法によって教授し、その後、文章の教授に入っている。文字教授は範語法で、という立場に立つ者の苦肉の方法であつたと言えるよう。

2 文字教授における文章法教授発想の萌芽

文字教授において、文章法的教授の発想が生まれたのは、国語読本が使用されることになった結果である。従って、理論と言うよりは実践を通して、文章法が模索される段階を迎えたのがこの大正7年であると言えようか。

白鳥千代三（東京市元町小学校訓導）は、「従来の如く単語教授・事物教授・分解教授の極端に走つた悪因習を脱して、知らせることよりか感じさせること、分解するよりか総合すること、覚え込ませるよりか反復練習によつて児童のものにすること、等に充分注意を払はなければならない。」（『国語教育』3の3、P 119）と、従来の教授法を否定するところから出発すべきであるとの見解を述べている。

東京高等師範学校訓導であった高橋喜藤治は、第2頁の「ハト」「マメ」について、これは、「コドモガハトニマメラヤツテキマス。若くは、ハトガマメラタベテキマス。とも見るべき場合の『ハト』『マメ』であつて、決して単なる『ハト』『マメ』ではない。」と述べ、「要するに所謂単語と名づけられてゐるものは、外形的にはそれで差支ないが、内面的には一つの纏つた思想団を代表する語即ち sentence word と見るべきものであると思ふ。」「心理的に考へた場合には、寧ろ文 (sentence) に相当するものと見なければならぬから……」と述べている。そして、次のような論で結んでいる。

然るに之を一篇の文章とも見るべき思想団の代表的言語と考へ、一語でも sentence word と見ることにすれば、文字上のことは止むを得ないが、内容としてはその単一語以上の範囲に拡張されねばならぬ。即ち当然言語的発表は単なる語ではなく、文の形で練習されなければならぬのである。（『国語教育』3の4、P 88）

ここに述べられている事は、特に新しい事ではない。既に見てきたように範語による教授法の中で、範語の背景づくりや話し合いの取り扱い上の留意点などで、多くの人が指摘し実践し

ている事でもある。ただ、ここでは文意識が非常に強く、それが前面に押し出された形で述べられている事に注目して挙げてみた。国語読本による授業の開始によって、文意識が浮上し、その観点に立つ論ではあるが、一方、この時期既に実践的に文章法的教授の土壌が形成されていたとも言えるのである。

奈良女子高等師範学校訓導の志垣寛は、たとえば、猿蟹合戦では、猿蟹合戦についての問答をしながら、新字を取り扱っていったという実践報告を行いながら、結論としては、「経験も乏しく、一般に世の人も馴れて居ないせいか、文章法による文字教授と云ふものは私にとつては相当手答のある問題である。」（『国語教育』3の7、P 57）と述べている。これが、当時の大方の人々の偽らざる心境であったのではなからうか。今は、文章法による文字教授のあり方という目的が意識化された段階であり、ようやく、その方面からの研究が必要であることが意識されて、模索され始めた段階であると言えよう。

（なお、文章法という用語は、志垣寛の上記の引用文中に使用されていたのを借用した。従って、本稿中での使用もそういう意味で使用していることを断っておきたい。

また、国語読本を使用しての文章法による文字教授は、続稿、「入門期の国語教授法（読み方教授）一大正前期を中心に」の中で、猿蟹合戦などを例に挙げながら読み方教授との関連の中で考察する為、そこで具体的に取り上げることにして、本稿での考察は割合した。）