

読書作文科における「言語練習」の位置

甲斐雄一郎

0

日本の初等教育における話しことば教育の開始時期を示す指標としては、①学制小学教則（明5）下の「会話」科，②師範学校小学教則（明6）下の「問答」科，③小学校教則大綱（明24）下の「読書作文」科における「言語の練習」に関する記述，④小学校令施行規則（明33）下の「国語」科に示された「話し方」の四つをあげることができる。このうちどれを選択するかということにさしたる意義を認めることはできないが，話しことば教育に対する現場の関心を喚起し，以後，話し方教授実践の法的なよりどころとなったという意味において，④は重要であると思われる。

とはいえ施行規則発布直後の，話し方領域についての現場のうけとめ方は地方の教育雑誌等でみるかぎり多種多様であり，その困惑が推測される。そしてその原因は，すべて施行規則の「話し方」についての説明の不備によるものと考えられる。すなわち，施行規則は，第四号表に「話し方」という領域を示しただけで，目標・内容，その他実践のてがかりになることについては一切ふれておらず，当時の文部省による解説もみあたらない。したがって今日においても，

- a. 「言語の練習」と「話し方」とが意味するところは同じなのか異なるのか。
- b. なぜ高等小学校に「話し方」は設置されていないのか。
- c. なぜ聴き方領域は設置されなかったのか。
- d. なぜ明治33年に至ってはじめて「話し方」が設置されたのか。

という疑問が生じる。これらを統一的に説明できてはじめて話し方領域の設置目的にせまることができ，もって話し方教育史研究にいくらか寄与しうると思われる。

本稿は上記四項のうち，aの疑問を解決するために，小学校教則大綱下の「言語の練習」をめぐって，その背景と内容を明らかにすることを目的としている。そのため以下，

1. 学制期における会話・問答の設置目的とその顛末
2. 開発主義思潮下における「言語」の意味

の検討を通して

3. 結論

に至る。

1

1-1 学制に定められた国語科目は「綴方」「習字」「単語」「会話」「読本」「書牘」「文

法」の七科目におよぶ。しかしこれらの科目はかならずしもあい対立するものではなく、特に「綴字」「単語」「会話」「読本」は、小学教則の示すそれぞれの教授法（読方・書取・暗誦）において、文字から単語へ、単語から文へ、文から文章へという言語教育としての系統性がみとめられる。いいかえれば「綴字」「単語」「会話」は、文章レベルの読み書きのための入門指導として位置づけられているのである。

しかし会話科は、上記の他、なお別の目標をもになっていたといつてよいだろう。学制取調掛の一人、西潟訥（明7.1）は次のように述べている。

音声アリテ其情志ヲ発シ言語アリテ其曲節ヲ尽スト雖トモ風土ニヨリテ其調ヲ異ニシ習俗ニヨリテ其辞ヲ別ニス苟モ之ヲ学習ニ得ルニ非サレハ一國ノ中猶且ト東西ノ言語通セサルモノアリ現今陸羽ノ人薩隅ノ民ニ於ケル其言語全ク相通セサルカ如シ其不便勝テ言可カラス是会話（単語問答）ノ教科アル所以ナリ

（ ）内は二行書き — 筆者注

ここに明治維新後まもないころの西潟（＝政府）の問題意識 — 甚しい方言分化による国民相互のコミュニケーションの困難の自覚 — が知られる。中央集権をめざす明治政府にとって、これはたしかに大きな問題だったはずである。それゆえ会話科には西潟のいう、「正韻通語」すなわち型としての共通語を授けることによってその困難を克服しようという意図もあったのである。

会話科における共通語教育という目標は、しかし、ほとんど実現することなく終わったといつてよい。それは当時の各府県の教則にこの科が見出せないこと、教育令において設置された読書科に共通語教育という目標が継承されていないことによって知られる。そしてその要因としては、学制小学教則そのものの浸透不足¹⁾ということ以外には「型」の未完成と世論としての話しことば教育無用論との二つをあげることができるだろう。

小学教則によれば会話読方は

（会話読本）ヲ授ケ兼テ其語ヲ盤上ニ記シ訓読ヲ高唱シ生徒一同之ニ準誦セシメ而シテ後其意義ヲ授ク但日々前日ノ分ヲ暗誦シ来ラシム²⁾

という、文字言語に密着した話しことば教育を企図していた。すなわち共通語を共通語で書かれた文の、読み書き暗誦によって授けようとしていたのである。

しかし当時は山本正秀（昭40）によれば、言文一致という思想の「発生期」であり、その文体はようやく模索の緒についたばかりであり、かりに言文一致を主張するにしても、文の規範とすべき話しことばの標準³⁾さえ定まっていなかったのである。したがって会話読本の文体も、たとえそれが共通語教育という政府の意向をうけて編まれたものであっても、たとえば次に示す太田随軒著『太田氏会話篇』（明6）に顕著なように、学校教育における規範とするにはあまりにも未熟だったのである。

○我ハ飯ヲ持チシ○汝ハ酒ヲ持チシ○彼ハ茶ヲ持チシ○我ハ栗ヲ持チタ○汝ハ梅ヲ持チタ○彼ハ杏ヲ持チタ○我ハ琴ヲ持チタリシ○汝ハ笛ヲ持チタリシ○彼ハ笙ヲ持チタリシ

もう一方の話しことば教育無用論は、教師の、会話科に対する疑問といいかえることもできよ

う。会話読本の文体が共通語であったとしても、同時代の平易な日常会話を、しかもその「意義ヲ授」く必要を切実に感じた教師がいたとは、彼らがかかわってきた教育が訓詁注釈的なものであり、価値感は当然文語にかたむいていたと推測される意味において、考えにくい。黒川真頼（明8.4）の

文章は人のつねにいふ詞より詞をえらびてつづべきは自然のさだまりなりサウデアリマスカウデアリマスなどいふ詞は教ふるに及ばず自然にその土にならばしありて聞おぼえ言おぼゆるものなり何ぞこれを普通に教ふべきものとせむ

という所論は、こうした立場における代表的なものであり、学制発布直後のこの時期にはその支持者も少なくなかったと思われる。共通語教育という政府の目標は、西瀉（明7.1）の

方今吏務ヲ奉スルモノ或ハ西ヨリ東ニ赴キ或ハ東ヨリ西ニ詣リ事ヲ訛ヒ訟ヲ聴クニ言語相通セサルアレハ情実審カニシ難ク猶外国ニ至ルカ如シ其不便モ亦以テ知ルヘキノミに端的に認められるように、あくまでも政府のためのものであって、国民にはその必然性はまだなかったのである。

1-2 西瀉（明7）の引用文中にある「単語問答」は、各府県がそれぞれの教則を定めるに際してモデルとなった師範学校小学校教則中の科目である。⁴⁾

諸葛信澄（明6）は師範学校教則の教授法を示したものであるが、ここでは問答科の目的・方法・教材について次のように述べている。

一 問答ハ、万物ニ留意シテ、其考究ヲ定メ、智力ヲ培養スルノ基ニシテ、会話ヲ教フル、最良ノ法ナルガ故ニ、必ズ疎略ノ答ヘヲ為サシメズ、勉メテ丁寧ノ答ヘヲ為サシムベシ

一 単語図ヲ用ヒ、図中ノ画ヲ指シ示シ、其物品ノ性質、或ハ用キ方、或ハ食シ方等ヲ問答スベシ
会話科は文字言語に密着した指導が一つの特徴であったが問答科は単語図を素材とする実物教授と話しことば教育とを目標としていたことが知られる。ただし

生徒ノ答フル毎ニ、答詞ヲ、塗板ヘ書シ置キテ、一列同音ニ、復読セシムベシ
という方法は、型の指導に意を用いているという点で、その発想に会話科との差異は認められないし、会話科と同様の理由でその実施（もしくは目標達成）の困難も推測できる。

次にその例を示すように、各府県の教則においても、問答科の、話しことば教育という側面は捨象されているようである。⁵⁾（8・7級のみ掲げる）

〈神奈川県小学教則（明6.6）〉

第八級

単語図ヲ用イテ諸物ノ性質及ヒ用イ方等ヲ問答ス

第七級

人体ノ部分通常物及ヒ色ノ図ヲ問答ス

〈埼玉県小学教則（明7.2）〉

第八級

単語図ヲ用イテ諸物ノ性質及ヒ用イ方連語篇地理初歩等ヲ問答ス兼テ地図地球儀ヲ示ス

第七級

色ノ図日本国尽勤孝邁言ヲ問答ス兼テ地図地球儀ヲ用ユ

さらに、問答科の教科書として作製されたものを見ると、知識の授与・確認が強調されており、実物教授という本来の目標でさえどれほど正確に受けとめられていたかは疑わしい。一例としての林多一郎（明8）は、問答の範例を次のように示している。

身体区分

人の身体を区分して幾部と為すや	答 六部
其の名は如何	答 首 身 手左右 足左右
両手両足を又何と総称するや	答 四肢
其中両手を何と総称するや	答 上肢
両足は	答 下肢

ここには「会話ヲ教フル」意図はもとより、「万物ニ留意シテ考察ヲ深メ、智力ヲ培養」させようとする態度も見出すことができない。問答科はこのような教科書をもちいての単語教授からしだいに形式化していった。⁶⁾

しかしながら、たとえどれほど形式化しようとも、問答という授業方法はそれ以前のものに比べてみたならば、やはりわが国の近代教育史上画期的であった。そして明治十年代を通して全国を席捲した開発主義教授に連続的に受け継がれたことにより、林吾一・山崎忠興・前川一郎（明20）において

問答法ハ、授業ノ方法中最要ナルモノニシテ、其法ヲ得ルト得ザルトハ、大ニ教授ノ成績ニ関スルモノナリ

とされるまでに至ったのである。

2

2-1 開発主義教育思想を「全国津々浦々にまで普及させた」のは、「当時我が教育界に普く歓迎せられて殆ど一世を風靡するの概があった」若林虎三郎・白井毅（明16）である。本稿の立場から、この書において注目すべきは、「読方課第一歩」の「教授目的」に、

表現力、再現力及言語文字ヲ練習ス

とあることである。若林・白井（明16）のみでは、この「言語」の「練習」の内容を限定できないが、若林虎三郎『小学読本』（明17）第二巻「教師須知」に

此ノ巻ノ教授術ハ先ツ観念ヲ開発シ而シテ後ニ言語文字ヲ練習スル等略ホ第一巻ノ首ニ掲ゲタル所ノ如シ

とあり、第一巻の「教授術ノ大要」から「観念」の「開発」、「文字」の「練習」に相当する部

分を除くと、「正シク発音スルコトヲ習熟」「充分ニ発声ヲ正シ」という部分が残されることから、若林・白井（明16）における「言語」の「練習」は、次に示す、彼らが読方課において主目的とした発音矯正⁷⁾をさすと考えてよいものと思われる。

読方科ハ固発音ヲ正スヲ以テ重要ナル目的トスルヲ以テ常ニ生徒ノ読声ニ注意シ之ヲ矯正スルヲ務メザルベカラズ

そして開発主義教授における発音指導重視の背景にあるものは「観念ト文字トヲ結合シテ記憶スルヲ以テ其記憶ハ自ラ牢固ニシテ抜ケ難カルベシ」から知られるとおり、「文字的教育の基礎」としての位置づけだったのである。⁸⁾

しかし白井毅（明24）になると「言語練習」の意味は拡大しているようである。たとえば作文教案の作例一、二における「言語練習」は

題目 ハト（作例二……筆者）

方法

思想練習 鳩ノ図ヲ示シ是ハ何ナリヤ

言語練習 ハト 各唱

文字練習 ハ ト

の如く、若林・白井（明16）の範囲内にあるが、作例三、四になると

題目 梅ノ花ハ、春開キ、其色種々アリテ、皆ヨキ香ヲモテリ（作例三……筆者）

方法

思想練習 梅ノ花ハ何時頃開クヤ 其色ハ如何 其香ハ如何

言語練習 梅ノ花ハ、春開キ、其色ハ色々アリテ、善キ香リヲモチテオル。（各唱）

文字練習 梅 種々 香

から知られるとおり、型（この場合文語文）の授与に目標がおかれている。そしてその内容は、若林・白井（明16）の書牘文教授法における文語文型授与のための問答と差異がない。この時点においては、発音のみならず作文のための話型指導もまた、言語練習の範疇に含まれていたのである。

2-2 文部省（湯本武比古）編『読書入門』（明19）については、海後宗臣（昭39）の、「国語初歩教材を編成する思想と方法をこれで確立した点からみて、画期的な読本といえることができる。」に代表される評価がすでに定まっているといえよう。

この読本が「後の小学校低学年の読本に大きな影響を与えた」のは、これが文部省の検定教科書制度における模範書として刊行されたためであることが、その大きな要因として考えられるが、そればかりではなく、さらにその背景としての実践レベルにおける受け入れの基盤についても視野に入れておかななくてはならないだろう。すなわち『読書入門』の方法には「画期的な」点ももちろんいくつか認められるが、基本的にはそれが当時全国に普及していた開発主義の教育方法を踏襲していたからこそ、時代に迎えられたと考えられるのである。たとえば『読書入門』の「教

師須知」によって知られる編纂上の基本的方針、および

此書ヲ児童ニ授クルニハ、必ず先ツ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、又之ヲ言語ニ発シテ、其発音ヲ明ナラシメ、而シテ後ニ、其音ヲ表ハスニハ、此ノ文字ヲ以テス、故ニ其文字ハ、斯ク読ムベシ、其形ハ、斯ク書クベシト、懇到丁寧ニ教フベシ

という教授法には、若林（明17）のそれと異なるところがない。ここでも「言語」指導は文字の読み書きの前提としての発音指導として位置づけられているのである。

話しことば教育史におけるこの読本の「画期的」な面は、三十七、三十九課における談話体採用にあると思われる。そしてその採用方針については『読書入門』に次ぐべきものとして編纂された文部省（尺秀三郎）編『尋常小学読本』（明20）の「緒言」にみることができる。

此書第一巻ハ、児童ノ遊戯、或ハ昔話等ノ如キ、意義ノ解シ易ク、趣味ノ覚リ易キモノヲ選ビ、成ルベキタケ、一地方ノ方言ト、鄙野ニ渉レルモノヲ除キ、談話体ノ言辞ヲ以テ之ヲ記シタリ。

ここに談話体の規範をもとめようとした文部省の意図がうかがえるが、西邨貞編『幼学読本初歩』（明20）の「例言」ではさらにそれが明確である。

会話体ハ専ラ東京士君子ノ間ニ行ハルル語音ヲ以テ標準ト為セリ、是レ語ハ、他ノ者ノ如ク、漸漸、自然ニ同化スル傾向即チ Assimilationノ勢有ル者ニシテ、我ガ邦ヲ以テ言ヘバ、東京ハ即チ Assimilationノ中心ナル可ケレバナリ。

読本の談話文体採用、とりわけ「東京士君子ノ間ニ行ハルル語音」に範をとるというその採用方針に、明治初期からはじまった言文一致運動の、ひとつの達成をみることができる。そしてこの談話文体の確立はまた、前節で論じたように共通語教育のためのひとつの条件であった。それが読本をとおして全国に普及してはじめて

方言等ヲ矯正スルコト読方教授ニ欠クベカラザル注意ノ條件ナリ（黒田完治（明19.8））
（談話練習は—引用者）偏土僻地ノ方言訛音ヲ矯ムルニモ、実ニ欠クベカラザルナリ（林・山崎・前川（明20））

という立論が、「偏土僻地」においても、型としての読本の談話体によって共通語を学べるようになったという意味において、可能になったのである。もとよりこうした動きの背景にある、明治政府の強大化に伴う中央集権思想の浸透は見おとせないであろう。

3

明治24年の「小学校教則大綱」の読書及作文の項においては、次に示すように「言語」の練習が取りあげられており、注目される。

読書及作文ハ普通ノ言語^A並日常須知ノ文字、文句、文章ノ読ミ方、綴リ方及意義ヲ知ラシメ適當ナル言語^B及字句ヲ用ヒテ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼ネテ智徳ヲ啓発スルヲ

以テ要旨トス

尋常小学校ニ於テハ近易適切ナル事物ニ就キ平易ニ談話シ其言語^Cヲ練習シテ仮名ノ読み方、書き方、綴り方ヲ知ラシメ次ニ仮名ノ短文及近易ナル漢字交リノ短文ヲ授ケ漸ク進ミテハ…
… (中略)

言語^Dハ他ノ教科目ノ教授ニ於テモ常ニ注意シテ練習セシメンコトヲ要ス (A～Dは引用者) 前節で見たように、当時の「言語」には「発音」と「型としての話しことば」の二義があったが、ここでもA～Dを一義的に解釈するのは困難である。

本文中最も意味が明確なのはCであろう。ここでの「言語」の練習は、仮名の読み方、書き方、綴り方の基礎としてのみ位置づけられ、次の段階である仮名の短文、漢字交りの短文の教授以降には同様の指示がないことから、それが前節でみた開発主義教授における「言語」の練習、すなわち発音練習をさすものと考えられる。このことについては、明治33年の「小学校令施行規則」において、Cの前後に相当する部分が

尋常小学校ニ於テハ初ハ発音ヲ正シ仮名ノ読み方、書き方、綴り方ヲ知ラシメ
と書き改められていることもひとつの傍証となろう。

一方Aは、「文字」のみならず「文句・文章」とも対立して用いられていること、まず「知ラシ」むものとして表現されていることから型としての話しことばを意味していると考えられる。さらにAを限定している「普通」について、古田東朔(昭46)はこれを「^{あまね}普く通ず」、すなわち共通語として把握しているが、辰巳小次郎(明20.9)が

政府にて三千八百万の人民をして其話す詞と其書く詞とを同一にせしめんとするならば、二タ通りの詞を話しめん事を我ハ深く願ふなり、其二タ通りの詞とハ次の如し。

- 一 帝国普通の詞。
- 二 府県特用の詞。

帝国普通の詞とは日本帝国の全体に拘はる事につきて話しもし書きもする詞を云ふ。府県特用の詞とは一府一県に於て話しもし書きもする詞を云ふ。

の如く「特用」と対をなして用いていることから古田(昭46)の見解も、ある程度認めてよいと思われる。

B・Dの意味については、ここからだけでは確定できないが、A・Cの範囲内であることは疑いないだろう。ただしA～Dすべてに共通していえることは、「言語」練習は言語の音声形式(発音・語法)の側面に関する教授を担当していたということである。

そして読書作文科における「言語」教育の位置づけに上記の如く、型としての話しことば(共通語も含む)教育(授与)と発音練習とを認めるとするならば、その登場の背景にはやはり『読書入門』『尋常小学校読本』という文部省編纂による二読本の成立と、その実践レベルへの普及ということが考えられねばならないと思われる。

【注】

1) 櫻村勝（昭33）によると

小学校設置以前の庶民教育機関である寺子屋私塾は、一般に私人の経営で、経営者が同時に教師であった。（中略）学制頒布後これらの寺子屋私塾が小学校に転ずるとともに、これら師匠と呼ばれた人々が小学教師に転じているのである。（中略）小学校開校当時は、全く教員に対してその資格、資質を問わず無条件に採用したのであるが、新しい教育を実施するためには、おのずから教員そのものが問題となってきた。そこで文部省は明治七年七月二十五日付文部省布達第三十一号をもって、師範学校卒業生以外のもので、小学教員を志望するものに対しては、試験の上証書を与えるという所謂検定試験制度の方法をとることになったのである。

学制発布時から少なくとも明治七年七月まで政府の意図がどれほど実践レベルに浸透しえたか、この資料をみるかぎり疑問である。

2) 小学教則における第七級「会話読方」は

会話篇ヲ以テ授クルコト単語篇ノ法ニ同シ

とあるので、ここでは第八級「単語読方」の「童蒙必読単語篇等」にかえて（会話読本）を入れた。

3) 話しことばの標準は、どこの地方のことばを標準とするか、さらにその前提としてどの時代のことばを標準とするかという問題が解決されなければ標準たりえなかったのである。したがってこの時期に出版された数種の会話読本の文体は、そうした問題についてのそれぞれの解答（古田東朔（昭46））と解すべきであり、秋田喜三郎（昭18）の如く、

却つて国語の醇正を乱す点も少くなかつたであらうと思はれる

とまで断じるのは、その意味において本末を転倒した見解といわざるをえない。また会話読本は洋書の翻訳にすぎないとする所論にも同意することはできない。問題は訳し方にあるのである。

4) 小学教則発布直後は各府県もそれに倣っていたが、師範学校の小学教則が明6年2月に創定されるに及び、次々にこの教則をモデルとして改定したようである。遠藤泰助（昭45）は、その理由を

師範学校教則が土台となったのは、明治六年一月本県（埼玉県——引用者）において学校改正局を設置した際、「此局ヲ開クヤ先小学教員四名ヲシテ東京師範学校ニ出シ教授ノ方法ヲ熟観審察セシメ以テ此局ノ教員ニ充ツ」（文部省第一年報）とあるように、東京師範学校で学んだ者を改正局の教師に充てたことなどによるものである。

と述べている。他府県もおそらく類似の事情によると思われる。

5) 本文中にあげた神奈川・埼玉の他、管見の限り、すなわち石川、大分、富山、青森、長野、福島、東京、群馬、千葉の各府県において、第一次、もしくは第二次小学教則から師範学校のものにしたがっている。

たとえば東京府『小学授業法』(明1 0.3)の

本課(問答科—引用者)ハ前日予メ約セシ(当日問答スヘキモノハ前日予メ生徒ヘ示シ置ナリ) 処ノ中ニ就テ問答スヘシ

また、群馬県『小学授業法』(明1 0.9)の

此課(問答科—引用者)ハ前日授読科ニ於テ講述セル処ノ意義ヲ問答スルモノナリには、もはや他教科で授けたことについての記憶の確認、または復習という意図しか見出せない。これがさらに『茨城県公立小学模範教則』(明1 3.4)の

問答ハ生徒ノ注意ヲ喚ヒ修科ノ大要ヲ記セシムルノ良法トス

というが如き位置づけを経て、林・山崎・前川(明2 0)において

(問答する目的は—引用者)—ハ生徒ノ学カハ何レノ点マデ達セシヤ、又既ニ授ケタル件ハ、之ヲ受納シタルヤ、又其納シタル学課ハ、之ヲ活用シ得ルカヲ驗スルニアリ

とされるに至ったものと思われる。

6) 西村茂樹(明1 0)は「単語問答」科の「迂濶固陋」な点として

八級ノ生徒唯教師ノ口真似ヲスルノミニテ心ニ会得スル所ナシ是ヲ学フニ半年ノ月日ヲ費シ八級ヲ畢リテ七級ニ進ミ移リテ他ノ科目ヲ学フニ至レハ単語ノ問答ハ全ク忘却スル者十ノ七八ニ居ル

ことを指摘している。

7) 読方科における発音重視は、文献に関するかぎり、その初出は、若林・白井(明1 7)ではなく、須田要(明1 5)木下邦昌(明1 5)に見られるし、翻訳書まで範囲を広げるならば、黒澤寿任(明1 0)の「読法論」における「教辞法」(THE WORD METHOD)までさかのぼることができる。すなわちそこに示された「無綴字読法(または視而言法)」は開発主義教授の方法との類似が指摘できるとと思われる。

8) それゆえここにはかならずしも方言矯正という視点はなかったわけであるが、発音教育は中央を離れれば即座に「訛音矯正」に結びついていったようである。前川一郎・高橋熊太郎・長倉文彦(明1 7)には

総テ田舎ノ児童ハ言語音調ニ訛癖アルヲ以テ之ヲ読書ノ中ニ誘入セシメサルニ注意スヘシ斯ノ如キ場合ニ於テハ読書ノ習得ヲ以テ務メテ言語ノ訛癖ヲ矯正セサル可ラス

とある。こうした発言の背景には、栃木県郡部(下安蘇郡、足利郡、安蘇郡)の教師であった彼

らの体験が考えられるが、教育巡視員による指摘に示唆された可能性もある。なぜならば明治十五年に福島県下を巡視した伴正順によれば、

語音ノ正シカラサルハ各地皆然リ蓋シ土俗積年ノ習慣ニシテ遽ニ改メ難シト雖モ亦教員ノ不注意ニ帰ス其一例ヲ挙レハ「イ、エ、シ、ス、ユ、リ」等ノ音ニ於テハ特ニ其甚シキヲ見ルとあるが、こうした文部省関係者の指摘は全国いたるところでなされていたと推測されるからである。

【引用文献】（五十音順）

- 秋 田 喜三郎（昭18） 『初等教育国語教科書発達史』
遠 藤 泰 助（昭45） 『埼玉県教育史第三巻』
海 後 宗 臣（昭39） 『近代日本教科書総説く解説編』
樫 村 勝（昭33） 『茨城県教育史上』
木 下 邦 昌（明15） 『小学教授新法』
黒 川 真 頼（明8・4） 「小学校教授書につきての論」『洋々社談』
黒 田 完 治（明19・8） 「読方教授法」『教育時論』
白 井 毅（明24） 『教授新案』
須 田 要（明15） 『新編小学教授法』
西 潟 訥（明7・1） 「説論第一則 — 第十一則」『文部省雑誌』
西 村 茂 樹（明10） 『教育制度発達史』
林 吾 一・山 崎 忠 興・前 川 一 郎（明20） 『小学全科教授法』
林 多 一 郎（明 8） 『小学問答』
古 田 東 朔（昭46） 「明治期における方言・標準語の教育」
前 川 一 郎・高 橋 熊太郎・長 倉 文 彦（明17） 『小学教授軌範』
諸 葛 信 澄（明 6） 『小学教師必携』
山 本 正 秀（昭40） 『近代文体発生の史的研究』
若 林 虎三郎・白 井 毅（明17） 『改正教授術』