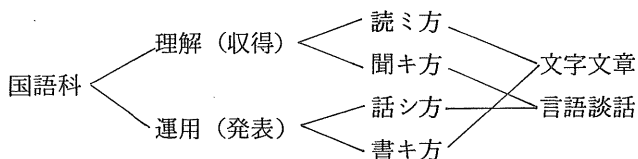


明治末期における発表教授不振の要因

甲斐雄一郎

はじめに

読むこと・書くこと・話すこと・聞くことという、戦後学習指導要領における国語科四分類の原型ともいえるべきものが、明治期の教授書にすでに認められることについてはいくつかの指摘がある¹⁾が、管見によればその初出は谷本富(明32)の「普通教科に於いて国語科のなすべき仕事は、聴方・読方・話方・書方、此の四つになるべきものだと思います。」という発言にまでさかのぼりうる。そしてこの発想は、新教則の発布(明33)を経て、以後、明治期に刊行された教授書の、いわば共通理解ともいえるべきものになっていたといえる。たとえば山下房吉(明34)は、新生国語科を下図のように二分野四領域に分類している。



こうした位置づけ方は、多少の差はあるものの、ほとんどの教授書においてなされているといっ
てよい。²⁾

実践界においても、各地の教育雑誌には国語科論をはじめとして、読み方・綴り方はもとより話し方についての教授論・報告・意見等が掲載されるなど、30年代は新教則や教授書に刺激されたかたちで活況を呈した。しかし、40年代に入るとその数も減り、大正前期には明治末期をふり返って各方面から国語科、特に発表領域の教授実践の「不振沈滞」が指摘されるに至った。³⁾

それではなぜ、発表教授は「不振沈滞」に陥ったのか。本稿はその要因を考察することを目的としている。

当時の国語科が、各領域間の「連絡」を志向していたことを前提とするならば、これは国語科全体にかかわる問題であったとみなしうるし、この直後、とりわけ発表領域の教授実践をめぐってすぐれた所論が次々に出現したことを考えあわせるならば、国語教育史におけるこの問題の持つ意味も重要性を帯びてくると考えられる。

なお、滑川道夫(昭52)は作文綴方教育史における「三本の水脈」として、(1)文部省系、(2)社会系、(3)実践指導系をあげている。本稿の視点は(3)にあるが、これが「この時期には(3)の実際化という形でしか表面化していない」という滑川(昭52)の指摘を重視し、当時刊行された国語教授法書を主資料とする。

1. 読み方教授と綴り方教授との関係

結論的に言うならば、この時期の綴り方教授論の特徴は、滑川（昭52）の所論に見たように、小学校令施行規則の教則（以下、教則）の絶対視とその具体化という点にある。それが端的に認められるのが、各教授書に共通する綴り方観である。

当時の綴り方観は、森山・高木（明34）の

其の（綴り方の — 引用者）要素を分解すれば第一思想感情を必要とし第二思想感情を表彰すべき言語文字章句の智識を要し第三之れを適当に排列叙述する技能を要すべし

に代表される三要素説で尽きているといえる。これは管見によれば小山忠雄（明32）にはじまるものであるが、短期間に普及したのは、この綴り方観が、当時すでに実践界に広く浸透していた開発主義教授における「作文ニ至リテハ先ヅ整頓セル觀念ヲ有シ文字ト文法トヲ自己ニ組成セザルベカラザル〜」（若林・白井（明16））という作文観の延長上にあり、しかも明治24・33年の両教則における読書・作文科、国語科の教授要旨に基づき、それを敷衍したものであったためと考えられる。⁴⁾

上記の三要素中、思想感情・言語文字章句の知識は読み方教授の目標とされ、「排列叙述の働を練習するは綴り方教授の本来の目的」（森山・高木）とされた。当時の綴り方教授法はこれによって規定されている。すなわち「綴るべき事項につき問答して思想を整理し之れを言語に表出せしめ且既授の文字を与へて綴らしむる」（同上）という「思想整理→言語練習→記述」型の指導過程をとる「助作法」は、「通常用ゐる所の方法」（同上）、「文章綴り方教授上最主要ナルモノ」（国語研究会（明33））とされていたが、それは思想整理が思想排列の働の練習とみなされたことが一つの理由として考えられる。「助作法」は教授書によって呼び方に差はあるが、いずれもこれを綴り方教授法の中心に置いていることに変わりはない。

しかし、当時これほどまでに綴り方において思想整理が重視された理由としては、さらに、その主要な教授形態であった問答法の目的の系譜についても着目しなければならないと思われる。明治10年代、いわゆる開発主義思潮下において、問答は児童の心性開発のための方法として、実践界に広く浸透した。ところが実際には、「問答ハ生徒ノ注意ヲ喚ビ修科ノ大要ヲ記セシムルノ良法トス」（茨城県公立小学模範教則（明13））という位置づけを経て、「（問答の目的は — 引用者）一ハ生徒ノ学力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、之ヲ活用シ得ヨカラ驗スルニアリ」とされるに至ったことから知られるとおり、知識を確認し、定着させるための手段として用いられていたのである。これは20年代の黒田・木下（明24）においても同様である。⁵⁾

したがって、こうした目的をもつ問答は、技能教科として位置づけられていながら、「作文科ハ此等諸教科（修身、地理、歴史、理科 — 引用者）ノ知識ヲ整理シテ統一強固ナラシムル任務ヲ有スル」（小山（明31））ともされるようになった作文（綴り方）科において、効率的な知識の定着方法として重視されるようになったと考えられよう。そしてここから当時の作文（綴り方）科が、発表領域としてばかりではなく、理解（取得）領域を完結させる、すなわち読書（読み方）科の補遺として位置づけられてもいたことが知られる。このことは、当時の読本中心思想ともい

うべき所論⁶⁾さらに横山・佐々木(明34)の次の国語科観にも認められる。

読み方教授をさへ完全ならしむれば、やがて国語科教授の趣旨を完うしたるなり。然らば則ち綴り方と書き方とは如何なる理由よりして分科するかと云ふに、こは各々読み方教授の際に於ける欠漏を補はんがために設けたるものにして、詳細に其の性質を研究するときは、此の二分科は到底読み方と相對時すべき資格を具備するものにあらざれども、実地教授上已むを得ざるに出でたるものなり。

明治30年代の国語科は、山下(明34)が示したごとく、二分野四領域による相互対立的な平面構造をなしていたわけではなく、実際には、知識の取得を目的とする理解・運用過程だったのである。

2. 国語科における話し方領域の位置

明治33年の教則において、はじめて話し方領域が設置されたことは、教授目的・内容・方法等をめぐって当時の実践界に少なからぬ混乱をもたらした。しかし、翌年以降に刊行された教授書にはすでに話し方教授論が展開されており、それが話し方の教授実践のよりどころとなったことが推察できる。ただし、それらを比較検討すると、記述に繁簡の差はあっても、話し方の教授時間を特設すべきか否かという議論を除けばおおむね同一であるといえる。そしてそれは、

(話し方の — 引用者) 教授の材料及び方法に関しては、敢て綴り方教授と異なる所を見ず。

如何となれば、綴り方は、間接的に自己の思想感情を發表するものなれども話し方にありては之を直接的になすものなればなり(横山・佐々木)

という発想に基づく、話し方教授論の綴り方教授論への依存によるものと考えられる。

一例としてあげるならば、横山(明34)は話し方の三要素として、思想感情・言語の知識・発表技能をあげているが、これは前節に引用した森山・高木、さらには彼自身共著(横山・佐々木)で述べている綴り方の三要素観と等しい。その他、教材・教材排列・教授法に至るまで、話し方は、綴り方のそれと大差ない。

ところで、明治34年においては拮抗していた話し方の特設・附帯論が、30年代後半においては次にあげる三つの資料から、附帯論に傾き、話し方教授は主として読み方、綴り方教授の際に附帯的に取り扱われることになったことが知られる。

①明治34年以降に刊行された教授書及び教育雑誌における話し方教授論での特設論数対附帯論数は、明治34年においては8対10であったのが、35年には2対7、36年には0対4、37年には2対3、38年には0対5、39年には0対1となっており、所論の総数とともに特設論が漸減している。

②明治34年においては「話し方は、元來各学科殊に国語科とは、終始相伴ふべきものにて、殊更時間の配当を要せずと云ふものあり、されど、尋常科にては、特に時間を設けて教示練習せしむるの必要あり」と述べていた児崎為槌が、10年後には「本科(話し方 — 引用者)は主として読み方、綴り方と連関して教授し、其他何れの教科にても練習し得るを以て、特更に時間を設くるの要なしといへども、時には時間を設けて練習すべし」(明44)というように、その特設

論が後退している。

③みずからは特設論者である瀬谷真吉郎（明37）が、当時の話し方教授時間について「我が国に於いては特に言語教授の時間を設けず国語科の一部として読方と綴り方の時間に於いて其他の教科の時間に於いて行はれしなり而して特に時間を設けることは只形式にのみ走りて其効果なきものとのみせられ」ることになったという報告をしている。

では、発表領域として綴り方と対等に位置づけられていながら話し方領域が特設されなかったのはなぜか。その原因は次の助作法による話し方と綴り方との教授過程にもとめられよう。

綴り方	話し方
第一 予備 イ 目的の指示，即ち文題を提出す。 ロ 旧有観念の分解，即ち問答法によりて，文題に対して，彼らの有せる思想を検索す。	イ 目的の指示 ロ 予備問答
第二 提示 イ 思想の整頓，即ち前段に於いて，彼等の発表したる，切れ切れ若しくは交錯したる思想に系統秩序を附し，記述の範囲を示す。 ロ 言語の練習，即ち記述の範囲を示したる後，二，三児童に談話せしめ，其の不正を正し，且つ模範を示す。 ハ 語句の教授（「即ち」以下略，以下同） ホ 訂正	ハ 思想整頓 ニ 述話 ホ 批評訂正 ヘ 模範
第三 応用（略） ト 浄書 チ 朗読	ト 練習

（横山・佐々木による）

ここで注目されるのが、話し方の教授過程のうち、最後の「練習」を除くすべてが綴り方教授過程の最初から「言語の練習」までと重なっていることである。当時の国語科については、前節で取得・運用過程としてその構造を把握したが、話し方は運用領域であるところの綴り方教授の基礎過程として位置づけられていたとあってよいだろう。そしてこのことは、作文（綴り方）科の「思想整理」における知識の定着と思想排列という目標が、そのまま話し方教授にも設定されていたという推測をなりたさせる。実際、教授書には、多くの場合「話し方教授の目的は、普通の言語を使用して、自己の思想感情を明瞭正確に他人に交通せしむるにあり。」（横山・佐々木）の如く、教則のコミュニケーション志向を翻案したものが目標とされているが、同時に「話し方に依って、思考を正確にする」（富永岩太郎（明37））という目標も、主として地方教育雑誌に見られる。

話し方の教授目標は、すでに明らかなとおり読み方・綴り方の教授目標に従属しており、特設すべき必然性はまだなかったのである。森岡常蔵（明38）の「思想感情と文字上の発表との中間に立って二つのものを連絡するものは実に話し方の職務である」とする指摘は、当時の国語科に

おける話し方の位置づけを端的に示したものといえよう。

3. 話し方・綴り方教授の基盤

ここまで見てきた話し方・綴り方の教授目標は、第1節において引用した横山・佐々木の表現を用いるならば、読み方教授の「欠漏」ということになる。彼らはそれが生じる要因を「実地教授上已むを得」ないこととしているが、それは当時の教則の国語科に対する要求の複雑さと無縁ではないと思われる。

明治33年の教則第一条、第三条から国語科の教授目標を抽出し、整理すると次のようになろう。

- | | | |
|----|-------------------|----------------|
| I | 言語技能の練磨 — 言語知識の授与 | ⎧ ①言語形式
②意味 |
| II | 智徳の啓発 | |

今日、明治後期の国語科における二元論は、滑川（昭52）に於いてはIとII-②、飛田多喜雄（昭40）においてはIとII-①、高森邦明（昭55）においてはI-①とI-②、というようにそれぞれ異なったレベルで把握されているように見える。⁷⁾しかし実際には上図から知られるとおり、幾重にも重なった二元論が国語科を支配しており、この複雑さが特に読み方教授における数多くの「欠漏」の要因となっていたと考えられる。

このことの詳細例は、次に示す「小学国語読本」尋常科巻五（学海指針社（明34））の教授用書に見ることができる。

第九 むぎかり

本課の目的は、本書第六課及び既授修身上の教授等に関連して、a 理科上の事及び人事を授けて、b 字句・文章を知らせしめ、c 話すこと及び綴ることの智能を得しむると共に、d 勤儉・慈恵等の徳を、涵養せんとするにあり。（a～d は引用者）

引用文中の a は上図におけるII-①に、b はI-①、②に、c はIに、d はII-②に、それぞれ対応するといえる。

このうち明治30年代の国語科の特長を最もよく示すのが「むぎかり」における a、上図におけるII-①の目標である。この目標を達成するために当時の国語読本には「実生活において必須の知識だと大人が考えた百科にわたる知識が目白押しに並んでいる」（渋谷孝（昭55））のであり、「文章内容から脱線した新知識のつけたしを得々と教えるような授業（飛田（昭40））が行われたと考えられる。渡辺茂（昭8）もまたこの時期の教授実践をさして「読本の中の教材の種類に依っては全く文章と離れてしまって、地理の授業か、歴史の授業かと誤たれる程度にまで内容の説明が行はれ」ることがあったとしている。

しかし、今日から見れば「脱線」と批判しがちなこうした実践は、富永（明37）が「読本に就て国民必須の知識を与ふといふこと」を読み方教授の目的として挙げ、さらに「彼（国定読本一引用者）の文に書いてあるのは、誠に簡略なものであって、あれだけ教へたのみでは、到底国民

の必須の知識とは言はれない」と述べていることから知られるとおり、その根拠は明確だったといえる。そしてこれを制度的に支持したのが、実用的臣民の育成をめざす明治国家の意向を受けた教則の、「知識技能ハ常ニ生活ニ必須ナル事項ヲ選ヒテ之ヲ教授シ反覆練習シテ応用自在ナラシメンコトヲ務ムヘシ（第一条の一部）」という規定である。

実用的知識教授が国語科の重要な目標の一つになった要因の一部は、当時の教育課程にもとめられよう。すなわち、実用的知識教授を担当すべき内容教科（日本史、地理、理科）は、何らかの理由によって、小学校令施行規則（明33）においては義務教育とされた尋常小学校における教科には含まれていなかった。このため教則において「修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項」を読本教材として指示された国語科に、それらの教科の目的もまた移行したと考えられる。このことは、「教材の児童生活化とともに、文学性・興味性に力を入れている」（井上敏夫（昭56））という評価がすでに定まっているかにも見える坪内雄蔵『国語読本尋常小学校用』（明33）に於いてさえ、義務教育最後の学年に使用する巻7,8に「国民教育に欠くべからざる知識を与えようとする方針が特に強くあらわれている」（海後宗臣（昭39））ことが、傍証となるだろう。

明治30年代におけるこの目標の台頭は、国語科の教授内容が増大したことを意味する。そして読み方教授がすべてを消化しきれずに「実地教授上已むを得ず」伝達技能の教授に重点を置くと「形成偏重」、日常的知識の授与に重点を置くと「内容偏重」ということになったと解釈できると思われる。しかし、読み方教授で残された教授目標は、1,2節でみたとおり、読み方の補助領域としての話し方、綴り方の教授対象となっていたのであり、⁸⁾国語科をトータルに見れば、上記の教授目標はすべて達成されていた（または達成をめざされていた）といえる。

4. 明治末期における発表教授不振の要因 — 結論

明治40年に発布された「小学校令施行規則中改正」は、義務教育の延長を規定したもので、これが施行された明治41年を、堀松武一（昭34）はこの年限が昭和22年まで続いたことをもって、「わが国教育史上画期的な意味をもつ」としている。国語教育史上においてもこれは同じである。すなわち、明治30年代の国語教育において重要な位置を占めた実用的知識の教授という目標は、尋常小学校の教育課程に、いわゆる内容教科としての日本歴史、地理、理科がそれぞれ教科として成立したために、国語科から後退したと考えられる。飛田（昭40）の指摘する「明治四十一年ごろから（教授において — 引用者）形式重視の風潮が強くなった。」、また、渋谷（昭55）の指摘する「明治の終り頃から大正の初めにかけて、国語の教科書からは、『社会科』や『理科』に関する実用的知識を与えることを目的とする文章は、次第に減少して行った。」という現象は、それぞれ検討を加えるべき点もあるが、⁹⁾ともに上の動きと軌を一にしたものといえよう。

こうした動きは、国語科の教授内容の整理・減少に結びつき、前節に引用した表現を用いるならば、読本から「脱線」した授業の根拠は失なわれ、それに伴って読み方教授の「欠漏」も減少したと考えられる。この結果、明治30年代の取得・運用過程としての国語科の教授内容は、ほぼ読み方教授の範囲内におさまり、読み方教授の「欠漏」を補うことに存在意義のあった発表領域は、その実践基盤を喪失した。そして、これによって生じた発表領域の空白が、後に「不振沈滞」

とされることになったのである。したがって、この時期の発表領域の「不振沈滞」は、発表領域のみの問題としてではなく、国語科の近代化過程における過渡的現象として把握されるべきだと思われる。¹⁰⁾

〈注〉

1) 滑川(昭52)は豊田八十代、小関源助、酒井不二雄『実験綴方新教授法』(明45)を、野地潤家『話しことば教育史研究』(昭55)は横山(明34)を挙げている。

2) 管見によれば、増戸鶴吉(明34)、児崎(明34)、下平末蔵(明34)、横山・佐々木(明34)、横山(明34)、森山・高木(明34)、佐藤善次郎(明35)、小泉又一・乙竹岩造(明37)、富永岩太郎(明37)、森岡(明38)らにこの分類が認められる。ただし、教授書によっては、山下(明34)の「書き方」を「綴り方」と「(書写としての)書き方」とに分け、全体を二分野五領域としているものもある。

3) 国語科そのものの沈滞については、明治末期に芦田恵之助が指摘しているが(「国語教授法研究の惰気」『教育研究』明41・1)、綴り方に対しては『教育実験界(特集「綴り方教授の革新」)』(大2・4)所収の諸論文に認められるし、話し方に対しても『国語教育(話方号)』(大6・3)所収の「話方教授の目的と意義」(保科孝一)が指摘している。さらに大正期に刊行された話し方教授書はどれも明治末期の話し方不振について言及している。

4) 明治33年教則の国語科の「要旨」において、

国語ハ、a 普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ、b 思想ヲ、c 表彰スルノ能ヲ養ヒ〜 (a~cは引用者)

a, b, c はそれぞれ綴り方における第一、第二、第三の「要素」に対応する。

5) 問答の目的とその変化については、甲斐(昭57)「読書作文科における『言語練習』の位置」『人文科教育研究Ⅹ』でふれた。

6) たとえば森山・高木の「国語読本の良否は国語科の⁷⁷成效に関するもの」、下平(明34)の「実に読方わ国語科全体の中心である。」という所論に見ることができる。

7) 滑川(昭52)は「国語教育における二つの系流」として、「文明開化を背景とし、言語道具観を基礎とした言語主義の国語教授」と「教学大旨」(明12)に由来する「国民教化主義の国語教授」とをあげている。高森(昭54)はこれを「近代言語学の成果」としていることから、I-①、②をさしていることが推測される。飛田(昭40)の把握のしかたは本文中でもしばしばふれているが、「文章内容から脱線した新知識のつけたし」が「内容」をさし、「発音・文字・語句・語法などの形式や国語の理解」を「形式」としている。

重要なことは、これらを択一することではなく、形式または内容と述べられたとき、それぞれが、どのレベルをさしているのかを明らかにすることであると思われる。

8) 飛田(昭40)が「内容重視の傾向がみえる」としている立柄教俊『实用教授法』(明34)、大瀬甚太郎・立柄教俊『教授法教科書』(明36)では、いずれも話し方・綴り方において飛田(昭40)がいうところの「形式」教授をカバーしているといえるし、「読方科として、最も特有

の仕事とせねばならぬ事は、第二の目的即ち文字文章の練習といふ事にあるのである」という、いわゆる「形式偏重」を主張する富永（明37）は、「第一の目的」である「国民必須の知識を与ふといふこと」を「綴方材料として、誠に適当である」としている。

- 9) 全体の流れから見れば、「内容偏重」の「反動」（飛田《昭40》）として「形式偏重」になったわけではなく、これは目標からⅡ-①が後退したことによって「形式」の占める割合が相対的に増加した現象と考えられる。
- 10) 大正期に入るや読み方、綴り方、やや遅れて話し方の教授法に「新思潮」「新主張」という名を冠した業績が続々と出現する。こうしたことの要因として、これまでは大正デモクラシーを背景とする児童中心主義、人格的教育説、新理想主義的教育説等の台頭と芦田恵之助、友納友次郎ら、時代を動かした巨人の存在があげられてきたと思われる。しかし、なぜそれが実践界にまで浸透したのか、という問いを設定した場合、これらだけでは説明し得ない点が残る。いまだ成案には遠いが、筆者は明治末期における発表領域の空白がそれを解く鍵になると考えている。

〈引用文献〉（五十音順）

- 井上敏夫（昭56）『国語教育史資料・第四巻教科書史（解題）』
海後宗臣（昭39）『日本教科書大系近代編第六巻（解題）』
黒田定治・木下邦昌（明24）『教授術』
国語研究会（明33）『文部省令準拠国語綴方教授書』
児崎為槌（明34）『国語科教授法講義』
児崎為槌（明44）『国定準拠実用教授法』
小山忠雄（明32）『理論実験読書作文教授法』
渋谷 孝（昭55）『説明的文章の教材研究論』
下平末蔵（明34）『国語教授法』
瀬谷真吉郎（明37）「話方教授の研究」『福島県教育会雑誌』100
高森邦明（昭54）『近代国語教育史』
谷本 富（明32）『小学各科教授法講義』
富永岩太郎（明37）『書取及綴方を中心としたる国語教授法』
滑川道夫（昭52）『日本作文綴方教育史〈1 明治篇〉』
飛田多喜雄（昭40）『国語教育方法論史』
堀松武一（昭34）『日本近代教育史』
森岡常蔵（明38）『各科教授法講義』
森山辰之助・高木四郎（明34）『小学校に於ける国語及其教授法』
山下房吉（明34）『国語教授法』
横山健三郎（明34）『話方教授之枝折』
横山健三郎・佐々木清之丞（明34）『新令準拠国語教授法』

若林虎三郎・白井 毅（明16）『改正教授術』

渡辺 茂（昭8）「国語教育史」『国語科学講座第5回』

（補遺） p 53. ㊦28.

林 吾一・山崎忠興・前川一郎（明20）『小学全科教授法』

〈注に示した参考文献〉

増戸鶴吉（明34）『小学校における国語科教授法』

佐藤善次郎（明35）『実験小学教授法』

小泉又一・乙竹岩造（明37）『小学校各教科教授法』