

〈研究論文〉

明治初期の教授法における文字および書字の機能

——文字言語と音声言語の関係に注目して——

鈴木 貴 史

明治初期の教授法における文字および書字の機能

——文字言語と音声言語の関係に注目して——

鈴木 貴 史

1. はじめに

本研究は、学校教育における文字を書くことの意義を探るための基礎研究として、近代学校制度成立時の教授法における文字言語及び書字行為の機能に関する考察を試みたものである。

当時の言語関連教科^①では、欧米の教育課程を模範とし、教授法を導入したことにより、「会話」の導入、「書取」における聴写の導入など、近世までにみられなかった音声言語を重視する傾向がみられた^②。これらに加え、師範学校を中心に音声言語による教授法として問答教授法が推奨されていた。

問答教授法は、教授法の一つであっただけではなく、創設期の師範学校附属小では独立した教科「問答」（以下、教科名としては括弧書きで表記）も存在した。「問答」は、M. Mスコットが持ち込んだ「庶物指教」（Object Lessons）をもとに、1873(明治6)年2月の師範学校「小学教則」によって導入された。この教科では、近世までの読み書き中心の教授法とは異なり、「書物で学ばせるだけでなく、実際の事物を観察させ、事物の性質や用途を教師と生徒の問答によって授けるといふ」教授法が展開されたのである^③。

これまでの問答教授法に関する先行研究では、開発主義と暗記注入主義を対立軸におき、問答教授法が形式化し、暗記主義に陥った原因について、当時の教育関係者たちの理解不足と捉える傾向があった^④。一方で、石附実は、「読み書き、という書き言葉の訓練を中心にしてきた日

本の学習形態は、問答といういわば話し言葉による学習形式とは、もともとなじまないところがあった」と分析し、音声言語と文字言語の関係から考察を加えている^⑤。また、添田晴雄は、欧米言語に比して日本語が文字への依存度が高いことを指摘しており、その理由として①同音異義語の多さと②漢字に複数の読み方がある問題の2点を挙げている。さらに、こうした言語の特性の相違から、わが国では欧米のように口頭試験が発達せず、筆記試験が中心であることを指摘している^⑥。しかし、石附、添田ともに問答教授法について、教授法書の詳細な分析にまでには至っていない。

以上のような先行研究の状況を踏まえ、本研究では音声教授と実物教授を中核として導入された問答教授法が暗記という文字の教授に陥った原因について、当時の関係者の理解不足と捉えるだけでなく、日本語における音声言語と文字言語の関係から文字の機能に注目して考察した。

具体的な方法として、学制期から教育令期に出版された教授法書、教育雑誌等を参照し、問答教授法における板書等の教師の書字行為に関する記述に注目した。こうして問答教授法における音声言語と文字言語の関係を探ることにより、わが国の教授法において文字および書字行為が必要不可欠であったことを明らかにしていきたいと考える。

2. 「問答」における音読の重視

はじめに、「問答」の教科内容についてみていきたい。1873(明治6)年5月に改正された「小

学教則」の下等第8級では、「単語図ヲ用キテ諸物ノ性質及用キ方等ヲ問答ス」とされている。要するに当時は、「掛図あるいは実物等を用いて教師と生徒が問答しながら授業をするという方法が、新しい方法としてすべての教科の教授法の基本」とされた¹¹⁹⁾。

「問答」について、先行研究における評価は、大きく二つに分かれている。それは、「文字の学習から事物に即しての学習への転換という意義を有している」と評価される一方で、「読物で授けた教科書についての記憶を確かめるための発問応答として解釈され、まったく暗記注入の便宜法と化した」として批判されている¹²⁰⁾。

その暗記注入に陥った要因の一つとして、実物教授が形式的にうけとられ、はじめに実物を示さず単語図を用いて文字を示し、言語教授化されていたとされる¹²¹⁾。

それでは、当時の教授法書では、「問答」の目的をどのように設定していたのだろうか。まず、東京師範学校の初代校長諸葛信澄による1873(明治6)年の『小学教師必携』(以下『必携』)では、下等第8級「問答」において、「単語図ヲ用キ、图中ノ画ヲ指シ示シ、其物品ノ性質、或ハ用キ方、或ハ食シ方等ヲ問答スベシ」とあり、師範学校「小学教則」とほぼ同様の記述である¹²²⁾。ここでの「問答」における最終的な到達目標は、内容教科として物質の名称、性質、効用を知ることにあった。そしてその方法は、教理問答のように定義文を暗誦させる方法に墮落していたとされる¹²³⁾。

ところが諸葛は、「問答」に二つ目の目的を示しており、「智力ヲ培養スルノ基ニシテ、会話ヲ教フル最良の方法」であると述べている。ここでは、問答教授法を通して会話の学習を行うことをという目的を示している¹²⁴⁾。こうした会話学習の導入については、学制取調掛の一人として「学制」を起草に関わった西潟訥がその目的を明確に述べている。西潟は、「現今陸羽ノ人ノ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」という問題があり、「是会話単語問答ノ教科アル所以ナリ」と述べて音声言語による教授法の意義を示している¹²⁵⁾。

教授法書においても、山下巖麗『小学授業法』(以下『授業法』)では、「問答ハ会話ヲ教フルノ主意ナレハ最モ言語ノ正シクセンコトヲ要ス」として教師に正しい話し方を求めている¹²⁶⁾。また、筑摩県師範学校『上下小学校授業細記』(以下『細記』)でも、「問答」第7級において、「方言ノ幣ヲ除キ、会話ノ階梯トナスヲ以テ、教師ノ言詞、極メテ円熟端正ナルヲ要ス」とされている¹²⁷⁾。このように「問答」には内容教科として文字によって事物を理解するという目的だけでなく、言語の学習として音声言語による会話の学習も担っていた。

しかし、1878(明治11)年に宮城県を巡視した文部権大書記官の辻信次は、当時の「問答」の状況について、「問答ノ科ヲ目撃セシニ各自己レノ思フ所ヲ問フルニ非ラス問答ノ際終始平常ノ言語ヲ用キス課業書ニ記載セル文字章句ニ依リ教員生徒相互ニ読問誦答セル者ニシテ教員生徒共ニ其言語皆同一ニ似タル者アリ」、「暗記ヲ為サシムルニ平素ノ言語ヲ用ヒス書籍上ノ文字ヲ誦読シテ之ヲ授クル者アリ」と批判している¹²⁸⁾。要するに、辻は、「問答」における教授法が、形式的に陥っていたことを指摘しているのである。このように、既に明治10年代初頭には、会話を通して音声言語の習得を図るという目的は崩れており、教科書に記載されている文字言語に依拠した形式的な問答教授に陥っているとの批判がなされていた。

実際に、当時の教授法書によって「問答」の教授法に関する記述を確認すると、『必携』の下等第8級では、「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」とあり、児童の回答をその都度、板書して文字で示し、これを音読する方法が紹介されている。同様に、生駒恭人『小学授業術大意』「第三章問答」では、「凡ソ一一生ノ答ヘ終ル毎ニ教師ソノ答ヲ文ニツヽリ塗板ニ書シ生徒ヲシテ一斉同音ニ誦セシメ以テ言語文字ノ用法ヲ知ラシムルコトアルベシ」とある。ここでもまず、問答を終えるごとに板書で文字を示し、その後その文字を生徒に音読させる方法であった¹²⁹⁾。

このように、当初の「問答」においては、板

書で示した文字の音読が重視されており、文字言語から音声言語に至る順序が提示されていた。そのため、「問答」では、音声言語の習得を目的とする教科でありながら早くから文字言語の媒介を必要とする教育となっていたのである。

3. 問答教授法と日本語表記の関係

それでは、「問答」では、なぜ板書によって文字を示し、それを音読するという方法がとられたのか、まずは、「問答」と他の言語関連教科との関係から探っていきたい。

既に触れたように、「問答」は、もともと「読物」教科書で授けられる知識を確認するための「教師発問—児童応答という試験方法的な意味をもって」いたとされる⁽¹⁸⁾。つまり、「問答」は、「復読」、「読物」、「書取」、「問答」という一連の言語関連教科の最終段階にあり、「書取」と「問答」の二科目には「読物」に関する知識の定着を確認する試験としての性格が付与されていた。学制初期における入門期の教育課程では、「書取」が知識の音声から文字への変換（暗記）を期待されたのに対して、「問答」は、文字から音声へ変換（暗誦）する機能を期待されていたのである。つまり、「書取」と「問答」は、「読物」教科書の知識を確認するための試験的教科として相互補完的な関係にあったといえる。

とはいえ、入門期においては、文字言語を学習した後に音声言語を学習するという順序が明確に示されていた。たとえば、前掲の『細記』第8級では、「五十音ヲ、授ルノ間ハ、書取り許リニテ、問答ノ科ヲ闕モ可ナリ」とされており、まず入門期においては「問答」を省き、「書取」にて文字を学ぶことが優先されている⁽¹⁹⁾。さらに「書取」では、文字を暗記していることを前提として聴写によって文字を書き取る方法が実施されていた⁽²⁰⁾。つまり、当初から音声を用いる問答教授法を行う際、はじめに基本的な文字の読み書きを学んでいることが前提とされていたのであった。

それでは本来、音声言語の学習を目的とする「問答」において、はじめに文字を示す方法が採用された理由は何であろうか。その理由の一つ

は、日本語における文字表記の特徴があると考えられる。具体的には、①三体の仮名文字の存在、②複雑な仮名遣い、そして③漢字を使用するという三つの特徴が挙げられる。

まず、三体の仮名文字の問題に関して、当時の掛図（五十音図）には片仮名、平仮名のほか、変体仮名が併記され、児童は三体の仮名を学習する必要があった⁽²¹⁾。つまり、「問答」では、入門期においても、音声を三体の平仮名に変換することができなければ完全な理解とはみなされなかったのである。

たとえば、山下『授業法』の下等第8級「書取」では、教師の指示に従って文字を石盤に書かせるときは、「必ス正体ヲ以テ書スルヲ法トス而シテ正体ヲ書終ルノ後又草体ト令シ草体終レハ又変体ト令スヘシ」とあるように、入門期から片仮名、平仮名、変体仮名の三体の表記を教授することになっている⁽²²⁾。さらに、『小学試験成規』における「書取」の試験でも、「教師高唱シ生徒ヲシテ三体ノ仮字ニテ石盤ニ綴リ更ニ白紙ニ浄写セシム」とあるように試験においても一つの語句について三体の仮名で記すことが要求されていた⁽²³⁾。このような変体仮名の使用が1900(明治33)年の「小学校令施行規則」まで続いていたことを考えれば、音声を主体とした問答教授法だけでは仮名文字の学習は不十分であった。

加えて、仮名遣いの問題がある。山下『授業法』の「復読」の項に、「字音相近クシテ幼童ノサモ訛リ易キ文字（イ、キ、オ、ヲ、エ、エ等ヲ云）ヲ板上ニ列書シ勉メテ音ノ不正ヲ匡シ併セテ行列ノ別ヲ知ラシムベシ」とあるように入門期から、複雑な仮名遣いを区別して教えていく必要があった⁽²⁴⁾。また、筑摩県師範学校『細記』の第8級「書取」においても、「単語ヲ綴ラシムルニ至リテハ、イト、キド等ヲ、並ベ書セシメテ、其別ヲ知ラシムルヲ要ス」とあるように音声から正しい仮名遣いで文字に変換していく学習が重視された⁽²⁵⁾。

実際に使用された教材である1875(明治8)年の『小学入門』では、「糸（イト）」と「井戸（キト）」、「櫛（カイ）」と「貝（カヒ）」、「家

(イヘ)」と「杖 (ツエ)」などを対比して提示していた。同様に、「ワ」と「ハ」, 「オ」と「ヲ」, 「ヲ」と「ホ」, 「ジ」と「ヂ」, 「ズ」と「ヅ」の違いについても教える必要があったのである。

このように、当時の言語関連教科は、音声から正しい仮名遣いで書くことが求められたため、音声を主とした「問答」であってもはじめに正しい文字を理解しておく必要があった。結局、日本語ではこれに漢字を加えた複雑な文字表記の問題があり、さらに言文一致が困難であったことなどの理由から「問答」においても音声言語だけに依存する教授法では不十分であったと考えられる。こうして、わが国において問答教授法を行う際、先に教科書や板書等によって文字を示すことが不可欠であり、これを音読によって音声に変換させる教授法が一般的となった。

4. 欧米教授法書による板書法の受容

「問答」において文字を示してから音読するという方法が採用された要因としては、日本語表記の問題のほかにも師範学校で模範とされた欧米の教授法書の影響が考えられる。

そこで、ここではスコットが初期の師範学校に持ち込んだとされるカルキンズ “New Primary Object Lessons” と明治10年代に広まったとされるシェルドンの “Lessons on Objects” を参照しながら、授業における文字を提示する方法について確認していきたい。先行研究では、「シェルドンやカルキンの庶物指教は、実物の観察でなしに掛図の問答を主とし、自由な話しあいでもなしに、事物の性質や用途を暗誦させるものであった」として一律に論じられることが多い²⁶⁾。しかし、カルキンズとシェルドンは、文字を提示する方法が異なっていた。

初期の師範学校における問答教授法のモデルとなったカルキンズでは、はじめに実物を示し、十分に問答教授の方法を示した後、要点を確認するための補助的な手段としてのみ板書の使用を求めている。

具体的な例として、‘The Human Body’ を取り上げてみると、まず、人体のそれぞれの部分について、教師の体で実物を示し、各課の内容

について十分に問答を行う。その後、当該授業の要点について、‘The teacher may print on the blackboard, for the pupils to read’ と指示されている²⁷⁾。つまり、カルキンズは各課によって指示の表現に多少の差異はあるものの、原則的には問答教授法をその理論の中核に据えており、授業の最終段階において学習内容のポイントのみを板書して文字で示し、これを斉読するという教授法が提示されている。

一方のシェルドン “Lessons on Objects” は、1878(明治11)年に翻訳され、文部省から永田健助、関藤成緒訳『塞児教氏庶物指教』が刊行されている。先行研究では、わが国の開発主義の受容にあたり指導的役割を担ったとされる一方で、「シェルドンの発想の中にも、直観教授を言語教授にひきよせる傾向がみられ、これが習字、素読中心の教育方法に慣れている日本人にとって、実物教授が言葉や文字を教えるためだけのものとうけとられた」と評価されている²⁸⁾。

しかし、確かにシェルドンでは、言語教授化していた傾向がみられるものの、文字の扱いや板書法に関する記述においてカルキンズとは異なっていた。シェルドンの板書に関する記述を挙げると、たとえば初級の第1級の第3課「修筆刀(ペンナイフ)ノ部分ノ事」がある。ここでは、「刃」を示して生徒が、「若之ヲ知ラザルトキハ」、「B」と石盤に書いて「blade」の代用とすることを生徒に教えるとされている。これは、綴りを教えるためでなく、ペンナイフの各部分を示すための記号に過ぎないのである²⁹⁾。

第2級以上になると、わずかではあるが、板書による方法が提示される。たとえば、第2級第4課「硝子ノ切片ヲ以テ透明ノ想像ヲ発開スルコト」に「透明ト云フ詞ヲ「ボールド」ニ記シテ以テ其綴字ヲ学習セシムベシ」‘The word transparent is then written on the board, and they learn spell it.’ とあり、綴りを学習するための板書を示している³⁰⁾。

このように両者の教授理論は、実物教授を言語教授化する傾向がみられたことは共通しているが、カルキンズの理論が師範学校と同様に板書を用いて文字言語に変換し、それを音読する

という方法を採用していたのに対し、シェルドンでは板書に関する記述がほとんどみられず文字言語の介在が極めて少ないという点が異なっている。さらに、カルキンズでは、冒頭において事物の後に言語を与えることが明示され、庶物指教は、リーディングの方法の一つとしても紹介されているように、言語教授化の傾向がより強いといえる⁽³¹⁾。

それでは、わが国におけるカルキンズの教授理論の受容について、その翻訳書をみていきたい。カルキンズの翻訳書は、抄訳である1875(明治8)年の金子尚政訳『小学授業必携』と完訳である黒沢寿辰訳『加爾均氏庶物指教』があるとされているが、ここでは、最初に出版された抄訳としての『小学授業必携』を参照することにより、当時の師範学校関係者が何を重視して受容したのかを探ってみたい。

さきほど、カルキンズの原文の解説で触れた下等第7級の「人体部分」についての教授法は、「人体ヲ問答スルニハ教師先ツ手ヲ自己ノ身体中間答スヘキ部分ニ触レ生徒ヲシテ其名ヲ呼バシメ然ルノチ其功用ヲ問ヒ之ヲ文ニ綴リテ塗板上ニ記シ各生徒ニ読マシムヘシ」と記されている⁽³²⁾。ここでも、諸葛や生駒と同様、問答を行うごとにその都度板書し、それを音読するという方法が示されている。

さらに金子訳では、「人体ノ部分及ヒ其功用ヲ問答シ塗板上ニ記シテ読マシムルノ順次左ノ如シ」として、「①身体」、「②呼吸」、「③血液」、「④骨」など人体に関する語句が列挙され、板書の順序が示されている。続けて、それぞれの語句を説明し、板書するための例文を示している。例えば「①身体」では、「精神ノ作用ヲ達スルモノニシテ例ハハ精神ハ主人ニシテ身体ハ家屋ノ如シ」といった定義文を板書するとされており、こうした例文が人体に関するだけで65項目も挙げられている。その後の「通常物」など各領域においても、「問フ所ハ塗板ニ記シ生徒ヲシテ一斉ニヨマシムベシ」と同様の方法が示されている。一応、教師が自己の身体という実物を示して教授することになっているが、呼吸器官など人体の内部については、胸部に手を触れて位置

を指し示すだけである。このように、金子訳では、実物による直観教授、問答教授法の例を十分に示さず、板書によって定義文を示し、これを音読させる方法であった。

ここで、カルキンズの理論と金子訳の相違点を考えたとき、カルキンズが、問答をその中核とし、「音声(問答)→文字(板書)→音声(音読・暗誦)」という順序が主な流れだったのに対して、金子訳では、はじめの問答の部分が縮小され、結論部分だけを取り上げて「文字(板書)→音声(音読・暗誦)」に重点が置かれている。要するに金子訳では、板書は定義文を音読させるための手段であるだけでなく、定義文そのものを暗記するという教授の目的でもあった。すなわち、金子訳での問答教授法は、音声言語による教授法というよりむしろ、板書の音読、そして暗誦に至る方法がその教授法の中核であった。これを言い換えれば、カルキンズの理論は、板書事項という文字言語の習得のみを重視した教授法として受容されたといってもよいだろう。

さらに、わが国における問答教授法が文字言語の習得に傾斜していくことを確認するため、その試験法についてもみていきたい。カルキンズの翻訳をした金子がその前年の1874(明治7)年に著した『小学試験法』では、「問答」の試験は口頭試問であり、「読物」で学習した内容について音声言語を用いて正しく回答することが目的の一つとなっている。たとえば下等第7級では、「色札五六枚ヲ出シ其名ヲ問ヒ又通常物二三個ヲ問答シ其得失ヲ察ス可シ」とあるように口頭試問である⁽³³⁾。また下等第1級でも、「先ツ問答スル所ノ図ヲ出シ其物品ヲ指シ平生問フ如クニシ其答ヘノ得失ニ因テ優劣ヲ序スベシ」とあり、上級に進んでも口頭試問であった⁽³⁴⁾。つまり、学制初期には、入門期に「問答」の試験では、定義文を示し、これを暗誦することが求められていたことを確認することができる。

ところが明治10年代に入ると「問答」の上級では、内容が高度になるにつれて、文字を重視する傾向が強まり、試験形態としても筆記試験を行うことが示される。たとえば、1877(明治

10)年3月の東京府『小学試験法』では、「問答」について、「下等八七級ハ一名毎ニ章句ヲ換ヘテ下位ノ生徒ヨリ順序ニ問答スベシ同六級以上ハ筆記シテ答ヘシムベシ」として下等6級以上では筆記試験で行うことが明記されていた³⁵⁾。試験問題の具体的な例として、第3級では、「万国暗射地図」に関して「(1) 英国ヲ示シテ其一等都府ノ名ヲ記セシム」、「(2) 支那ヲ指シテ帝ハ何レノ地ニアルヲ筆記セシム」と出題されている³⁶⁾。このように音声教授を目的とした「問答」において、文字によって解答する筆記試験問題が例示されているのである。つまり、「問答」の試験においても、読物教材で示された文字言語の習得が求められるようになったため、教授法の一つとして板書によって文字を示すことは必要不可欠であった。

以上みてきたように、師範学校に最初に持ち込まれた教授理論がシェルドンと比較して板書による音読を重視したカルキズであったことと、1875(明治8)年という早い段階にその翻訳書においてカルキズの理論が正しく理解されなかったことは、当時の関係者の単なる理解不足というだけではなく、前節で述べたような日本語に適合する形式で受容されたものと考えることができる。カルキズの教授理論においては、補助的であった文字および書字行為は、我が国においては教授目的へと変質し、明治10年代以降、音声言語による問答はこれらを定着させるための方法として位置づけられていくのである。

5. 明治10年代における教師の書字能力

前節までに述べてきたように、音声言語の習得を目的とした「問答」は、文字言語を習得するための補助的な手段という位置づけが形成されつつあり、音声言語を目的とする教科「問答」の存続は困難であった。1877(明治10)年8月の「東京師範学校附属小学教則」の「下等小学教則」において、それまで下等第8級から下等第1級まで設けられていた「問答」は下等第8級から下等第5級までに縮小され、下等第4級以上は文字言語の学習である「作文」に変更され

た。これに伴い、従来「問答」で扱われていた地理、歴史などの内容教科については、下等第4級以上の「読法」に統合された³⁷⁾。このように教育課程においても、内容が高度になるにつれて文字言語が重視されたのである。

その後、1879(明治12)年の「師範学校附属小学教則」で「問答」が廃止され、内容教科「実物」となったことで、暗誦、会話の学習という音声による言語の学習としての性格は失われた³⁸⁾。問答教授法は、主に内容教科における音声による教育方法という性格を付与され、「教育方法＝音声言語」と暗記すべき「教育目的＝文字言語」という図式が明確になってくる。

その結果、1883(明治16)年には、地理、歴史、物理、化学などの内容教科において、「皆字句文章ノ学ニシテ其問答ノ法亦筆問筆答ニ依ルモノ多ク其問題ト答文ハ全ク其課書中ノ文章ヲ摘書スルニ過ギズ試ミニ口ヲ以テ問答セシムレバ生徒ノ答フル唯筆ヲ口ニ換フルノミニシテ学科ノ真旨ヲ解スルモノ殆ド稀ナリ」という状況が報告されており、行き過ぎた暗記主義の傾向が批判されている³⁹⁾。

しかしこうしたなか、明治10年代の教授法書では、学制期とは異なり、単なる暗記暗誦を目的とするのではなく、音声言語による教授法の進展もみられた。まずは、当時の代表的な教授法書である1883(明治16)年の若林虎三郎・白井毅『改正教授術』(以下『改正』)をみていきたい。『改正』は高嶺秀夫の指導のもと、ジョホノットの理論を基礎とした開発教授を実践的に技術化したものとされている。序において、「従来空誦暗記ノ弊ヲ一洗シ教授ノ方法ヲシテ心性開発ノ点ニ傾向セシムル」ことが謳われ、暗記主義を否定している⁴⁰⁾。

さらに、『改正』が学制期の教授法書と異なる点として、板書に至るまでの教授法で音声による発問が重視されたことが挙げられる。たとえば、「疑問ノ適否ハ心力ノ開発学芸ノ進歩如何ニ関スルヲ以テ教授中最緊要ナルモノ、一ナリ」と述べた後に、「生徒ニ対シテハ一問ト雖モ充分ナル注意ヲ加ヘ決シテ之ヲ軽忽ニスベカラズ」と示している⁴¹⁾。さらに、「疑問ノ心得」とし

て「一、明白ナルヲ要ス」、三、生徒ノ力ニ適スルヲ要ス」など発問に関する11項目の注意事項が掲げられ、音声言語による教授法の重視が窺える。

そのほか、1884(明治17)年の久米由太郎『小学教授新法』においても、教授法の三種類として「暗誦ノ教授法」、「口授ノ教授法」、「問答ノ教授法」といういずれも音声言語による教授法を挙げており、ここでも音声言語による教授法を重視する傾向が読み取れる⁽⁴⁵⁾。

さらに、1885(明治18)年の木下邦昌『小学教授法』では、音声教授に対する記述として、「問答ヲ以テシテ生徒ノ觀念ヲ開発シ自ラ了得セシムルコトヲ勉ムヘシ」、「言語動作ヲ完全ニスヘシ」、「発音ヲ正フシ野卑アル言語ヲ避ケサルヘカラス」として問答教授法に関する教師の注意点が掲げられているなど明治10年代の教授法書では、音声教授に関する記述が重視されていることは明らかである⁽⁴⁶⁾。

しかし、『改正』がこのように音声言語による発問を重視していたにもかかわらず、先行研究においては、「たえず文字にまとめることが重視され、結局、観察は教科書を教えるための予備的なもの」として捉える傾向があったことが指摘されている⁽⁴⁶⁾。実際に、『改正』における「読方課」では、「觀念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスルノ主義」に従うことによって、「生徒ノ平生談話シテ熟知スル所ノ事物ヲ書記セル符号即文字ヲ以テ認識セシムルヲ以テ目的トスベシ」とある。このようにすれば、「觀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授ケ難カルベシ」とされ結果的に文字を暗記する方法として紹介されている。これは「読方課」という言語関連教科の例であるが、こうした音声言語による教授法によって文字言語の習得を目指す方法については、内容教科でも同様であった。

たとえば、木下前掲書で確認すると、「第一教授概論」において、音声と文字を区別したうえで、「諸学科ヲ教フルニ当テハ此順序ヲ誤ラス先第一ニ觀念ヲ開発シ次ニ開発シタル觀念ヲ明亮ナル言語ヲ以テ表出セシメ然後文字ノ練習ニ及スヘシ」とされており、音声言語による方法

によって文字言語を習得することが示されている⁽⁴⁵⁾。つまり、言語関連教科、内容教科を問わず、最終的な目的としては、音声による問答教授法を用いて文字と概念を結びつけ、最終的には暗記を促すことにあった。すなわち、結局ここでも板書によって文字を示すことは不可欠であった。

それでは当時の教授法書では、具体的に板書の機能について学制期からどのように変化したのだろうか。たとえば、内容教科である「地理課」においては、複数の問答を経た後に、最終的に「東トハ太陽ノ出ヅル方ヲ云ヒ西トハ太陽ノ入ル方ヲ云フ」という定義文にたどり着く。その文を唱えさせた後に、「之ヲ黑板ニ書シ得ルヤ」と問い、生徒に板書させるまでが一つのサイクルである⁽⁴⁶⁾。このような教授法は、博物課においてもほぼ同様であり、教師が十分に板書を活用したうえで、最終的に児童生徒に文字を板書させることを求めている。木下前掲書においても、「問答シ以テ生徒ノ觀念ヲ開発」した後、「其日授クルトコロノ事ヲ黑板ニ記シ生徒ヲシテ読ミ且ツ意義ヲ語ラシム」、「然後之ヲ帳簿ニ記サシムヘシ」とされ、音声において問答を行った後、文字に至る方法が示されていた⁽⁴⁷⁾。さらに、『改正』の「博物課」では、下記のような記述がある⁽⁴⁸⁾。

書籍ヲ読講スルノ前 先ヅ実物ヲ示シ書中ニ記ス所ノ諸件ヲ問答シ尚ホ其欠漏ヲ補ヒ同時ニ必用ノ文字ヲ摘書シ然ル後書ヲ開キ読講セシムルトキハ事実明瞭ニシテ疑点ヲ生ズルコトナカラン

右終テ教師ハ順序ヲ正フシ書中ノ要件ヲ黑板ニ掲書シテ之ヲ読講セシメ以テ教授ノ大綱ヲ示ストキハ觀念ヲ確實ニシ記憶ヲ強固ニスルコトヲ得ルニ庶幾カラン (傍点引用者)

ここでは、はじめに教科書等で文字を示さず、実物から音声言語による問答を行い、文字に至るといふカルキンズに近い方法が示された。教師は正しく黑板に書くことが求められ、それが

読書する上で理解を容易にするとされている。さらに、カルキンズと同様にこうした問答の後、最後に要点を板書して示すことで記憶を確かなものにすることができると述べている。

つまり、学制期には「文字(書物)→音声(音読)」という過程が重視されたのに対し、明治10年代の教授法書においては、「音声(発問)→文字(板書)」という過程が重視され、音声言語から文字言語への変換機能に板書の重点が置かれていたと考えられる。

このように明治10年代の教授理論においては、音声言語による問答教授法を通して、暗記した文字を正しく書けるようにすること、再現力と称して暗記を促すこと、さらには読書に関連付けていくという文字言語の習得を最終的な目的とする教授法が確立した。これは、学制初期の言語関連教科において、文字言語と音声言語が相互補完的に学ばれていた状況と異なり、ほぼすべての教科で、音声言語(方法)から文字言語(目的)へという一方向的な関係が明確にされたといえる。こうして教授法の一つとしての板書は、学制期のように音読のために書かれることよりも、音声言語から正しく文字言語へと変換するための機能が強調されるようになった。

しかし、こうした板書の機能に対して、板書技術を含めた教師が文字を書く能力(書字能力)については、多くは言及されていない。たとえば、『改正』の端緒における、「(四)批評ノ諸点」に、他の教師の授業を参観した際の評価の観点が示されている。板書に関わる具体的な方法に関する記述として、その中の「二、方法」では、「塗板ヲ十分ニ用キシヤ」、「且ツ新ニ出デタル文字ヲ塗板ニ書セシヤ」、「又題目ヲ書キシヤ」、「優等生ヲシテ定義等ヲ書セシメシヤ」とある。

さらに「三、教師」では、「言語文字ハ適当ナリシヤ」が掲げられており、補足として「章句ハ正シキカ」、「文字ハ誤ナキカ」との記述がみられる程度である。

要するに、『改正』において教師に求められている板書技術は、主に文字の正しさと、児童生

徒に板書を書かせることだけであるといつてよい。教師が黒板を用いた能書によって示範するより、正しい解答を示すことが重要であった。

例外的に、久米前掲の「附説 学校ニ備フヘキ教具」に「黒板使用ニ付キ注意ス可キ要件」が掲げられている。「黒板使用ノ如何ハ大ニ時間ノ省否ニ関シ又生徒勤倦ノ如何ニ係ル」とされ、「黒板ニ字ヲ書スル端正ニシテ清潔ナレハ自然生徒ヲシテ之ヲ貴重スルノ念ヲ起サシメ随テ脳裏ニ鋭敏ノ感覺ヲ惹起シ能ク記憶セシムルノ功アリ」として板書が推奨されている⁴⁹⁾。

しかし、『改正』では、教師に能書を求めるような書字能力については、「習字」科教授法においてのみ言及されていた。ここでは、他教科のように、具体的な展開例を挙げた教授法が示されず、わずかに「該課ハ方法ノ精密ナルヨリ寧ろ教師ノ書ヲ善クスルト手本ノ良善ナルト習字時間ノ多キトヨリテ自ラ進歩スルモノナルヲ以テ茲ニハ唯其略ヲ記スルノミ」と述べられているに過ぎない。つまり、「教師ノ書ヲ善クスル」、「手本ノ良善ナル」、「習字時間ノ多キ」という三つの要素だけが必要だと述べている。

このように、「習字」においてのみ書字行為は、教授法であり教授目的であったため、能書を含めた教師の書字能力が重視されていた。しかし、すでに述べたように他の科目における書字の意義は、音声による問答教授法の後に、暗記する対象として音声から正しい文字へと変換する機能が与えられていたのであり、教師の書字能力については言及されていなかった。

6. 結語

以上、本研究では、明治初期に導入された問答教授法における板書の機能に注目し、音声言語と文字言語の関係について探ってきた。

問答教授法は、当初の理念においては、音声言語を目的とする教授方法として取り入れられた。しかし、わが国では、早くからその理念は崩れており、文字言語を媒介としなければ困難な教授法であった。

このように、わが国の問答教授法において、文字言語が重視された要因の一つには、日本語

の表記の問題があった。当時、日本語による学習では、変体仮名、仮名遣い、漢字といった文字表記に独自性があり、欧米言語と比較して文字への依存度が高かったことが挙げられる。そのため、試験法も筆記試験に偏る傾向があり、わが国の問答教授法において文字言語の媒介が不可欠であった。

さらに、師範学校創設時に持ち込まれた教授理論が、他の教授理論と比較して文字言語および板書を重視するカルキンの理論であったことが挙げられる。しかし、当時は、カルキンの教授理論が正しく理解されず、はじめに教科書等に掲載された文字言語を示した後、音声言語による問答をその都度板書して、これを音読して暗記暗誦させるという方法が中心であった。わが国における板書は、はじめに文字を示し、これを音声して暗記暗誦するための手段として理解された。このようにカルキンの理論が受容された背景には、文字言語の媒介を不可欠とする日本語による学習に適合させるためであったとも考えられる。

その後、明治10年代には暗記主義批判が展開され、音声言語による教授理論の高まりがみられた。その結果、事物や音声言語に基づく問答教授法を十分に行い、文字の記憶を促す方法へと転換が図られた。こうして、わが国においては、「音声言語＝方法」、「文字言語＝目的」という図式が形成され、ほぼすべての教科で文字言語は教授の目的となり、暗記すべき対象として認識された。

以上みてきたように、教授法における板書等の教師が文字を書くという行為の意義は、音声言語を視覚化し、文字言語への変換機能を果たすことにあったと見てよい。日本語の特性を考えれば、音声による教授法だけでなく、文字と書字によって児童生徒の理解を補助することは必要不可欠だったのである。

本研究は、JSPS 科研費（若手研究(B)25780486）の助成を受けたものである。

注

(1) 甲斐雄一郎は、国語科成立以前の言語に関する

科目が地理や歴史などの知識の伝達と明確に区別されていなかったことについて言及し、言語に関する科目の総称として「言語関連教科」を使用している。甲斐雄一郎『国語科の成立』東洋館出版社、2008年。

- (2) 鈴木貴史「学制期における「書取」と「習字」の分化と教授理論」『東京福祉大学・大学院紀要』4巻1号、2013年、102-104頁。
- (3) 倉沢剛『小学校の歴史Ⅰ』ジャパンライブラリーレビューロー、1963年、905頁。
- (4) 当時の教授法に関する先行研究として、豊田久亀『明治発問論の研究』ミネルヴァ書房、1988年、杉村美佳『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房、2010年などがある。
- (5) 石附実「教育における技術」伊東俊太郎他編『講座・比較文化 第五巻 日本人の技術』研究社出版、1977年、29頁。
- (6) 添田晴雄「文字から見た学習文化の比較」、石附実編『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、1992年、124-136頁。
- (7) 豊田前掲書、1988年、55頁。
- (8) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1964年、52頁。
- (9) 川合章『近代日本教育方法史』青木書店、1985年、26頁。川合は「実物教授」に対置する概念として「言語教授」を使用している。
- (10) 諸葛信澄『小学校教師必携』煙雨楼、1873年、10-11丁。
- (11) 倉沢前掲書、908頁。倉沢は、言語の習得を主目的とする教科に対して、地理、歴史などの内容に関する知識の習得を主目的とする教科を「内容教科」と称している。
- (12) 諸葛前掲書、10-11丁。
- (13) 西潟訥「説論十一則」『文部省雑誌』第7号、1873年、1-2頁。
- (14) 山下巖麗『小学授業法』青山清吉、1875年、13丁。
- (15) 筑摩県師範学校「上下小学校授業細記」『近代日本教科書教授法資料集成（以下、『集成』）』第一巻、東京書籍、1982年、184頁。
- (16) 辻信次「学事巡視功程」『文部省第六年報』

- 1878年, 52頁.
- (17) 生駒恭人「小学授業術大意」『集成』第一卷, 218頁.
- (18) 清水毅四郎「明治学制期「問答」科をめぐって」『教育方法学研究』第3号, 1978年, 1-7頁.
- (19) 筑摩県師範学校前掲書, 180頁.
- (20) 鈴木前掲, 2013年, 97-105頁.
- (21) 土方幸勝『師範学校小学教授法』雄風舎, 1873年, 4-5丁.
- (22) 山下前掲書, 37-39丁.
- (23) 小林義則『師範学校小学試験成規 乾』小林義則, 1875年, 3丁.
- (24) 山下前掲書, 29-30丁.
- (25) 筑摩県師範学校前掲書, 179頁.
- (26) 倉沢前掲書, 908頁.
- (27) N. A. Calkins, *New Primary Object Lessons*, Harper & Brothers, 1877, pp. 403-404.
- (28) 川合前掲書, 27頁.
- (29) シェルドン, 黒沢寿任訳「塞児敦氏庶物指教」『集成』第一卷, 664頁.
- (30) シェルドン同上書, 672-673頁.
- (31) 黒沢寿任訳『加爾均氏庶物指教』では, 「読法論」の一つ「庶物教法」と訳されている。
- (32) 金子尚政「小学教師必携」『集成』第一卷, 262頁.
- (33) 金子尚政『小学試験法』文徳堂, 1874年, 8丁.
- (34) 金子同上書, 19丁.
- (35) 東京府『小学試験法』東京府, 1877年, 6頁.
- (36) 小林義則『師範学校小学試験成規 坤』小林義則, 1875年, 40丁.
- (37) 稲垣前掲書, 79-92頁.
- (38) 稲垣前掲書, 79-86頁.
- (39) 伴正順「宮城福島両県下学事巡視功程」『教育雑誌』第168号, 1882年, 168頁.
- (40) 若林虎三郎・白井毅「改正教授術」『集成』第二卷, 96頁.
- (41) 若林・白井同上書, 99頁.
- (42) 久米由太郎「小学教授新法卷上」『集成』第二卷, 236頁.
- (43) 木下邦昌『小学教授法』国松惣次郎, 1883年, 4-5頁.
- (44) 川合前掲書, 49頁.
- (45) 木下前掲書, 3頁.
- (46) 若林・白井前掲書, 133頁.
- (47) 木下前掲書, 72-73頁.
- (48) 若林・白井前掲書, 158頁.
- (49) 久米前掲書, 245頁.

The Function of Letters and Writing Skills of Teachers in the Catechetical Mode of Teaching during the Early Meiji Era

Takashi SUZUKI

This study considers the function of letters and writing skills of teachers in the catechetical mode of teaching during the early Meiji Era, and the relationship of the spoken language and writing skills in the catechetical mode of teaching. The method of study during the Meiji Era was to analyze teaching methodologies from text. Through this study, confirmation was made that the catechetical mode of teaching required the medium of the written language from early on, and blackboard writings were introduced. The reasons behind this were the complicated Japanese notation system and the influence of the teaching methods of N.A. Calkins, first introduced from the U.S to Japan. The methodology attached comparatively greater importance on blackboard writing to assist reading aloud and recitation. At a later stage, letter memorization was criticized and the teaching methodology by oral language developed during the late Meiji Era. The teaching methodology in the form of questions and answers was regarded as important and assisted in memorization.