

明治四十年代の東京高等師範学校附属中学校英語教授改革

西原雅博*

English Teaching Reform by the Practice Middle School at Tokyo Higher Normal School in the Meiji 40s

NISHIHARA Masahiro*

The peculiarity of English teaching reform by the practice middle school at Tokyo Higher Normal School in 1910 was revealed by the fact that, while building upon elements of Western modern language teaching reform—‘speech primacy’, inductive thinking, and ‘object teaching’—, they set its primary goal as nurturing nationalistic character-forming. That is, this was pursued by placing native-like reading proficiency called ‘Direct Reading and Direct Understanding’, by means of absorbing American nationalism through *The New National Readers*. Thus, both sharing nationalistic education values as the common goal, however, this reform attempt had turned out to design a totally different system of middle school English teaching than ‘the Mombushō Report’, which focused on technocratic applied abilities of English for the national elite.

キーワード: 中学校英語教授政策, ‘speech primacy’, 帰納的思考, 「直読直解」, アメリカ・ナショナリズム

1. はじめに

文部省の英語教授法調査会が、日露戦役後の帝国主義的国際化に対応させた—実業界の発展に奉仕するための語学エリート養成を展望した—激しい応用主義、実用主義を志向する中学校英語教授改革試案「中等学校ニ於ケル英語教授法調査委員報告」(以下、「報告」と略す)を発表したちょうど一年後、1910(明治43)年1月22日、今度は東京高等師範学校附属中学校が約三年ぶりに各科教授細目を改訂した。東京高師は日本の中等教員養成の総本山であると同時に、中等教育教授法開発のセンターである。そこで開発される教授法は規範性をもって地方中学校へ伝達されている。本研究の課題は、この英語科教授細目(以下、「43年附中細目」と呼ぶ)に込められた中学校英語教授の志向を分析することである。

明治40年代の東京高師では、卒業生たちが西洋近代語教授改革運動に学んだ英語教授法案を各自の

中学校の教室で応用、実践し始めたころであり⁽¹⁾、その際教生の指導にあった人物が英語科主任の岡倉由三郎だった⁽²⁾。「43年附中細目」はこの岡倉の教授理論が具現化されたものと言われている⁽³⁾。岡倉は「報告」作成メンバーの一人でもあった。したがって、「43年附中細目」は「報告」の近代的な志向の延長線上に位置する応用主義の英語教授案であろうことを推測させる。ところが、実際に中身を検討してみると、「報告」とはかなり異質な保守的な達成目標が構想されていたのである。本稿では、「報告」における応用主義・実用主義の英語教授理論との対比を意識しつつ、「43年附中細目」の教授理論上の特質を分析し、東京高師における英語教授法改革の外国語教授政策上の意義を考察する。

東京高師の後身、東京文理科大学(1931)によれば、明治40年代の附中における英語教授改革の特色が次のように説明されている⁽⁴⁾:

明治四十年教授細目改訂の頃から従来の講読を主とした教授法に改善を加え、欧米の語学新

* 国際ビジネス学科
e-mail: nisihara@nc-toyama.ac.jp

教授法の精神を取り入れ、直読直解の読書力を養ふために、まづ音声の英語を解することに力を注ぎ、初年級にては聞き方を中心とし、まづ教材を聞き方にて授け、次に之を言ひ方にて練習し、次に読み方にて練習し、最後に書き方にて練習せしめることとした。読本は従来ナショナル、リーダーを用ひたが、此の頃から英書を愛読する習慣を造らせる目的で、第三学年以上に程度を低くして興味ある書を選び、副読本として用ひた。

この引用からは、文部省の「報告」との類似性を指摘することは容易である。「欧米の語学教授法の精神」の撰取、すなわち、「聞き方」、「言ひ方」、「読み方」、「書き方」の指導上の順次性にみえる「音声第一主義」による教授過程の統一という改善の志向である。

しかし、他方では両者の異質性にも気づくことができる。それは、「報告」が音声英語力、英作文力を含んだ意思疎通のための総合的な応用力を目指していたのに対して、「43年附中細目」における改定作業では「読書力」が中学校英語教授の目標として一元的に選択されている点である。その「読書力」とは「直読直解」という類の読解力とされ⁵⁾、その獲得のためには「音声の英語」を理解することが前提とされている。また、そのための教材は教科書「ナショナル・リーダー」を主として、その他にも易しめの副読本を使用するとされている。以上の異質性を念頭におきながら、以下では「43年附中細目」の分析を通じて附中の英語教授改革の特徴的性格を析出していく。

2. 「43年附中細目」の内容

1902(明治35)年2月の「中学校教授要目」公布以降、各中学校はこれに準じた教授細目の作成を指示された。これに伴い、附中では作成した細目を学校要覧に掲載している。「43年附中細目」はその三年前の1907(明治40)年6月作成の教授細目(以下、「40年附中細目」と呼ぶ)の改訂版として成立したものであったが、この「40年附中細目」の作成は1904(明治37)年4月に開始されている。その経緯は、まず教官会議の中で細目の体裁等が協議され、同年9月から細目

内容の整理が本格化し、翌年1905(明治38)年3月に各科目の細目草案が仕上がり、同4月に各教官に配布されている⁶⁾。この草案が実地授業や各科目主任会での調整、修正を経て完成版となっている⁷⁾⁸⁾。「43年附中細目」は、この40年版に実地の経験と研究をさらに加えて成立したものである。明治40年代の二つの英語教授細目はその不完全さとさらなる実地経験と研究の必要性の自覚の上に成立し、官公立の他、私立の中等学校へも配布されている⁹⁾。「報告」(明治42年1月)を間に挟んだ二つの細目間でどのような変更が行われたのか。さっそく、細目の内容を分析しよう。

一 細目編纂の趣旨

イ、第一学年第一学期の第一週には、一定の課程を設けず。是附属小学より来るものと、他の諸学校より入学し来るものとして、英語に関する既得の知識、殊に発音を製一ならしむる練習に充てんが為なり。

ロ、発音及綴字。

ハ、読方及訳解(附、聴取及暗誦)。

ニ、文法。

ホ、会話及作文。

ヘ、書取。

ト、習字。

チ、予習及復習(附、辞書)

二 細目

第一学年

第二学年

第三学年

第四学年

第五学年

出典：東京高等師範学校附属中学校、197-201(1907)より作成。

図1:「40年附中細目」の内容

図1と図2を比較すると、「43年附中細目」における附中の英語教授が著しく構造化されていることが明白である。「43年附中細目」は、「一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意」(以下、「注意」と略す)、「二 要目配当表」(以下、「配当表」と略す)、及び、「三 細目」(以下、「細目」)の三部から構成されている。そのうち、「注意」では「一、教授の目的」から「六、教授時間の配合」において、附中英語教授の理論的枠組みが詳細に説明されている。この理論的説明をうけて、「七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要」で実際の教授手順が「目的」、「材料」、「方法」の三つの観点から内的連関性をもって説明されている。以上の合理に基づいて、続く「配当表」と「細目」において具体的な教材(教育内容)の選択と配列が示されるという構造であ

<p>一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意</p> <p>一、教授の目的</p> <p>二、授くべき材料の程度</p> <p>三、各方面の教授の關係及び配合</p> <p>四、本科に実用上の価値と心的陶冶の価値とあり</p> <p>五、本科教授事項の区分</p> <p>六、教授時間の配合</p> <p>七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要</p> <p>第一、聴方及び言方(会話を含む)</p> <p>教授の目的・教授の材料・教授の方法</p> <p>一、第二学年の教授。二、聴方。三、聴方の練習。</p> <p>四、初級の言方練習。五、暗誦。</p> <p>第二、読方(訳解を含む)</p> <p>教授の目的・教授の材料・教授の方法</p> <p>一、初歩。二、誦読。三、新語句。四、解釈(訳解を含む)</p> <p>第三、書方(作文、書取、習字を含む)</p> <p>教授の目的・教授の材料・教授の方法</p> <p>一、書方。二、書取。三、習字。</p> <p>第四、教授一般に関する注意</p> <p>一、発音及び綴字</p> <p>二、文法</p> <p>(イ)教授の材料</p> <p>(ロ)教授の方法</p> <p>(一)第一、第二学年に於ける文法の付帯的教授</p> <p>(二)帰納的教授</p> <p>三、英語を用ふる場合と国語を用ふる場合</p> <p>四、外国人教師の受持</p> <p>五、予習及復習(附辞書)</p> <p>二 要目配当表</p> <p>三 細目</p> <p>第一学年</p> <p>第二学年</p> <p>第三学年</p> <p>第四学年</p> <p>第五学年</p>

出典：東京高等師範学校附属中学校，223-238(1910)より作成。

図2:「43年附中細目」の内容

る。教授の目的・価値，方法，及び，内容の三者が内実的統一を以て提示されている。

3. 教授の目的・価値

本章では、「43年附中細目」の強い合理的説明力の源泉を探るために「注意」の検討を行う。その合理性は、第一に附中の英語教授の目標が読解力であるべきこと，第二に読解力は音声英語を前提にすべきこと，第三に分科を機能の観点から再編成すべきこと，及び，第四に帰納的思考という形式陶冶の育成が達成されるべきこと，以上に集約されている。

3. 1 「普通の中学生」に対する「読書力」養成

「43年附中細目」では，附中における英語教授の目的が中学卒業時の到達目標とその設定理由とともに極めて明かに説明されている点が注目される。すなわ

ち、「一、教授の目的」は，文部省の「中学校教授要目」が聴き，読み，話し，書くことの相対的重要性に言及していない点を指摘した上で，「43年附中細目」は読むことを重く見るとし，その第一義性を次のように説明する。「我国今日の状態を鑑みれば，中学校卒業者の多数が当該外国語を最も多く利用するのは書籍・新聞・雑誌等を読む方面にして，之を聴き，話し，書く場合は遙かに少きが故に，当校にては本科教授の主眼目的を読書力の養成に置き，他の方面は読書力を養ふ手段として授くこととす」⁽¹⁰⁾。ここには，現実の中学生の英語要求の観察に立ち英語教授の「主眼目的」が選択されている。その目的とは「読書力」であり，他方，「聴き」，「話し」，「書く」の「他の方面」は「読書力を養ふ手段」という階層的な位置づけがなされている。

さらに，中学校の「読書力」到達レベルが現実の中学生の実態に即して次のように設定されている。「普通有能力を有する生徒の進歩し得る程度を基とし，之に卒業生の向ふ高等の学校，或は各種実務界の要求を参酌し，年来実験の結果，読書力の方面にてはナショナル第五読本(難渋に過ぐる章を除く。細目に就きて見るべし)の程度，言方・書方の方面にては第三読本の程度を以て教授の到達点と定む」⁽¹¹⁾。「普通有能力を有する生徒」が五年間で到達できるレベルを考慮する一方で，「高等の学校」と「各種実務界」という外部の要求にも対応しようとしている点は，「報告」の実業界に奉仕するエリート主義的目的観と対比した場合，附中における到達目標設定方法の保守的性格をみてとることができる。その結果，教授目的である読解力の程度は「ナショナル第五読本」，話すことや書くことについてはその「第三読本」とされている。

3. 2 「直読直解」の基礎としての音声英語

前節で，附中では音声英語の教授が「直読直解」という性格の「読書力」養成の手段とみなされている点を指摘したが，それでは音声英語の獲得が文字言語の世界に参入するための前提という把握は何を根拠としているのか。「43年附中細目」は，まず「直読直解」を次のように説明する。曰く，「漢文を読むが如く，声音を離れて邦語の返り読みをなさしむることならば聴方・

言方等は読方に対して大切なる関係なかるべき⁽¹²⁾。「直読直解」とは「漢文を読むが如く」音声から離れた「返り読み」ではない類の読解力なのであり、それは「原文を其儘堅読して理解させようといふ傾き⁽¹³⁾」を有し、「外国語を読むに外国人の通り⁽¹⁴⁾」に読む読解力、これが「直読直解」であった。

ここには、英語母語話者が獲得する類の読解力が想定されている。このような性格の読解力をつけるためには「文字を読み解する力の基礎として、先づ音声の英語を聞いて解する力を養はざる可からず⁽¹⁵⁾」となるのである。さらに、「了解の力は進歩速なれども、発表の力は進歩頗る遅き⁽¹⁶⁾」という、言語の「了解」面と「発表」面という機能的把握によって、附中の英語教授には指導における以下のような順次性が付与されている。「初級にては聴方を以て中心とし、最初は教材を先づ聴方にて授け、次に言方にて練習し、次に之を読方にて練習し、最後に之を書方にて練習することとす⁽¹⁷⁾」。

以上、附中の英語教授改革では読解力をその最終目標として、音声英語の理解力がそのベースであるとする「音声第一主義」の方法原理が展望されていた点を確認することができる。

3. 3 教授事項の機能的再編成

前節では、「音声」対「文字」、及び、「了解」対「発表」という二つの軸によって、言語が「聴方」、「言方」、「読方」、及び、「書方」という四つのカテゴリーに分類されたこと、これらの分科の教授において順次性という体系が与えられたことにふれたが、このことはまた、教授「活動」あるいは教授「内容」を表わしていた従来の分科名が言語の「機能」を表す分科名へと変更されたことでもある。表1は、従来の英語の分科と再編後のそ

表1: 附中における新旧英語分科の比較

「43年附中細目」	「43年附中細目」
発音及び綴字 読方及び訳解(附、聴取及暗誦) 文法 会話及び作文 書取 習字	聴方及び言方(会話を含む) 読方(解釈を含む) 書方(作文、書取、習字を含む) 発音及び綴字 文法

出典: 東京高等師範学校附属中学校, 197-200(1907), 及び, 同, 226-238(1910)より筆者作成。

れを比較したものである。

「43年附中細目」の「注意」中、「五、本科教授事項の区分」には分科再編の事由が述べられている。そこには、例えば従来の「訳解」や「会話」は「読方」や「聴方・言方」を教授するための一活動にすぎないのであり、同様に「書方」を教授する方法は「作文」という活動以外にもあるという認識が示されている。このことによって、附中の英語教授実践は所与の「活動」を行う営みから、言語の「機能」習得のために行う実践へと変更されたのであり、「活動」は機能習得のために創造すべき対象となった。

表2: 附中における英語分科の再編

40年細目(活動言語)	43年細目(機能言語)
会話・書取	聴方
読方(音読の意)・会話	言方
訳解	読方(解釈の意)
書取・作文・習字	書方
文法	発音・綴字・文法

出典: 東京高等師範学校附属中学校, 225-226(1910)ページより筆者作成。

この結果、附中の英語科では両者の対応関係が表2のように明示されている。例えば、従来の「会話」は「聴方」と「言方」という二つの言語機能を含みこんでいたこと、「書取」は「聴方」と「書方」に関する機能を統合した活動であったことを、それぞれ示している。また、「発音」、「綴字」、及び、「文法」は「其所属諸方面に跨るものは便宜上教授一般に関する注意の條に記せり⁽¹⁸⁾」と分類され、これらの分科は四つすべての機能の獲得に横断的に関与する分科という新しい把握が与えられている。

3. 4 「心的陶冶」という教育的価値—帰納による抽象—

「43年附中細目」が言語機能の獲得という意味を明確にした点を述べてきたが、そのための鍵とされたものが「心的陶冶」として自覚された思考法であった。「心的陶冶」とはどのような価値なのか。「注意」中、「四、本科に実用上の価値と心的陶冶の価値とあり」において岡倉はこう説明する。「此心的陶冶の価値は読書・作文・会話等実用的練習に伴ふ副次的産物なれども、若し全く之を眼中に置かずして、たゞ自然に生じ来る

を待つのみならば、却って此方面の利益をも収め得ざるのみならず、延きて実用上にも正確なる知識を得る能はざるに至る⁽¹⁹⁾。あくまでも実用的言語訓練が主眼であるが、「心的陶冶」の側面が自覚されていないならばその実用力すらも達成されないもの、それが「心的陶冶」であるという。すなわち、「心的陶冶」とは「分解総合等」⁽²⁰⁾だと岡倉は表現する。「分解」と「総合」とは、言い換えれば、帰納と演繹といった近代科学の方法である。実用力のあるものとして言語を習得するには、帰納による抽象と演繹を通じた応用力という思考法によらなければならないというのである。次章で取り上げるように、こうした科学的思考法は、文法教授を始めとして附中における英語教授のあらゆる局面で強調されている。

4. 教授の方法

本章では、前章で捉えた最終目標としての「直読直解」と「音声第一主義」によるその達成、英語教授の機能主義再編、及び、帰納的思考法の陶冶といった教授理論が附中の英語教授法の様々な次元で実現されている点に注目していこうと思う。

表3は、1907(明治40)年と1910(明治43)年の附中細目における教授内容とそれらの時間配当を学年別に比較したものである。表中、各学年中のゴシック体は授業時間を分けて教授する、いわば、「科目」に相当し、括弧内の数字はそれに配当された一週あたりの授業時間数を示している。他方、その下段にはそれらの「科目」の中で教授される分科を表示している。すなわち、実際の教授においては「此等諸方面を同一時間に互いに関係せしめ、特に示したる場合の外は、一方面の為に時間を分割することをなさず」⁽²¹⁾と、複数の分科を統一的に扱うように指示されている。具体的には、「40年附中細目」の第一学年では週五時間配当の「読方訳解」の中で「読方、訳解、書取、会話、文法、作文」が、同様に「43年附中細目」の第一学年

表3:附中英語の教授内容

「40年附中細目」	「43年附中細目」
第1学年(1週6時間) 読方訳解(5)、習字(1) 読方、訳解、書取、会話、 文法、作文、習字	第1学年(1週7時間) 読方(5)、習字(1)、他(1)* 言方、聴方、読方、書方、文法、習字
第2学年(1週6時間) 読方訳解(6) 読方、訳解、書取、会話、 文法、作文、習字	第2学年(1週7時間) 読方(5)、習字(1)、他(1)* 言方、聴方、読方、書方、文法、習字
第3学年(1週7時間) 読方訳解(5)、文法(1)、 会話(1)(聴取、暗唱を含む) 読方、訳解、書取、会話、 文法、作文、習字	第3学年(1週7時間) 読方(5)、文法(1)、他(1)* (副読本) 言方、聴方、読方、書方、文法
第4学年(1週7時間) 読方訳解(4)、文法(1)、 作文(1)、会話(1)(副読本) 読方、訳解、書取、会話、文法、作文	第4学年(1週7時間) 読方(5)、文法(1)、書方(1)、他(1)*、 (副読本) 言方、聴方、読方、書方、文法
第5学年(1週7時間) 読方訳解(3)、文法(1)、 作文(1)、会話(2)(副読本) 読方、訳解、書取、会話、文法、作文	第5学年(1週7時間) 読方(5)、文法(1)、書方(1)、他(1)*、 (副読本) 言方、聴方、読方、書方、文法

出典:東京高等師範学校附属中学校、2-3、201-218(1907)、及び、同、238-273(1910)より筆者作成。

備考:「43年附中細目」欄の各学年中にある(*)は、科目名が不明だったため「その他」とした意。

では週五時間配当の「読方」の中で「言方、聴方、読方、書方、文法」を関連づけて教授せよという具合である。

以上のように、附中の英語科では教師に分科の統一的教授を求めているが、その際の中核とみなされた科目が「読方訳解」もしくは「読方」であり、読解力を最終目標とする附中英語科の性格がここに表現されている。そして、その際使用された教科書が全五巻からなる「ナショナル読本」(*The New National Readers*)である。附中英語科は読本、副読本、英習字、文法、作文といった教科書を使用していたが、巻末にはそのうち「読方」に関連する読本と副読本について、その学年配当内容を示しておいた。これを見ると、「40年附中細目」から「43年附中細目」にかけて副読本の充実が著しい。次に見るように、副読本の充実は「直読直解」の達成を目指したものであった。

4. 1 「ナショナル読本」と副読本の連携

「直読直解」養成の基礎としての音声英語教授、及び、「聴方」、「言方」、「読方」、「書方」への順次性の付与は、附中英語における「ナショナル読本」の使用方法、副読本の必要性、及び、両者の使い分けを規

定していく。

すなわち、「理想としては、第一・第二読本の程度の英語は先づ悉く聴方にて授け、之を言方・読方及び書方にて十分に練習する」⁽²²⁾ことであるとし、低学年における「ナショナル読本」の主な使用目的が「聴方」教授にあるとされている。「理想としては」と譲歩しているのは、本来ならば第二読本を四つの機能すべての教授に使用したいのだが、中には「文の形式多きに過ぎ、之を発表方面の材料とするに余り複雑・不順序なるのみならず、聴方の材料としても困難なる部分少なからず」⁽²³⁾、現実には主に「聴方」教材として使用せざるを得ないとした。ところが、高学年では「第四読本以上文章語漸く加はるに至れば、反対に読方にて了解せしむる部分を次第に多く」⁽²⁴⁾するとされ、書き言葉が多くなる第四読本以降は「読方」教材として使用するとされている。

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年
音声(了解・発表) 「聴方」(→「言方」)			文字(了解・発表) 「読方」(→「書方」)	

出典:東京高等師範学校附属中学校, 226-232(1910)より筆者作成。

図3:「ナショナル読本」と「直読直解」

図3は、以上の説明に基づいて「直読直解」を目指す「ナショナル読本」の使用方法を図示したものである。低学年においては音声英語、特にその「聴方」を指導するために使用されること、及び、学年進行とともにその目的が書記英語、特にその「読方」の指導へとシフトするという方法で、音声英語が「読方」の基礎として位置づけられていく志向を表現しようとしている。

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年
*「ナショナル読本」		読方 ↑↓ 聴方・言方		

出典:東京高等師範学校附属中学校, 226-232(1910)より筆者作成。

図4:副読本と「直読直解」

しかし、「直読直解」を達成するためには高学年においても音声英語—「聴取」—の継続が望ましい。高学年において「ナショナル読本」よりも易しめの副読本
富山高等専門学校紀要

の必要性が主張されたのはこのためである。図4では、副読本を第三学年以上で使用すること、かつその目的には、読解教授(読方)のみならず音声英語の供給(聴方・言方)があることを示している。つまり、「第三学年以上は絶えず卑近の普通語に接触せしめ、且自発的に好んで英書を読む習慣を作らしむる目的にて、ナショナル読本を授くる傍成るべく程度を低くして興味ある書を選びて...(後略)」⁽²⁵⁾、これを副読本として与えるのだとしているのである。第三学年以上に副読本を与えることによって「直読直解」の形成を促すこと、「卑近の普通語」に接触させることを通じて「英書を読む習慣」を形成することが目的として自覚されている。

4. 2 帰納法による英語教授

前章で、「心的陶冶」と名づけられた帰納法の意義についてふれたが、この「心的陶冶」が活用されるべき教授の場面が具体的に例示されている。

4. 2 (1) 発音と綴字の統一的教授

帰納的思考の教授場面の第一は、発音と綴字、音節区分、及び、アクセントといった英語の音声に関する教授であった。この領域における帰納的思考法の自覚は、「40年附中細目」の時点ですでに存在していた。具体的には、「綴字は不規則の中にも一定の法則ありとの観念を与ふるは、正確なる進歩の上に大切なれば、一学年よりして先単節語につきて、便宜既授の類例と並べて、自然に発音と綴字との関係を帰納せしめ、次第に複節語に及ぶべし」⁽²⁶⁾と述べて、英語の綴字の体系には「一定の法則あり」という認識を早く生徒に与えることが指示されている。そのためには、「単節語」から「複節語」へ、単純な語から複雑な語へと順に発音と綴字の関係を帰納させよとされていた。こうした認識に基づいて、実際の教授では「発音は読方(音読の意—筆者注)の基礎たれば一学年にては常に素音(Sounds of Letters)の正確なる発音、発音機関の運動、邦音との比較に注意すべし」⁽²⁷⁾と「素音」教授への注目、「発音機関」、「邦語との比較」を通じた極めて意識的で分析的な発音教授が志向されていた。

他方、「43年附中細目」ではこうした発音と綴字の

関係に注目する志向がさらに明確に自覚されている。すなわち、「綴字は、或る語と同類の綴方同類の発音のものあらば列挙して綴字と発音との間に一定の関係ある事を示す」⁽²⁸⁾と「40年附中細目」を継承した上で、「43年附中細目」では「発音は精密に教師の発音を聴き分けしむると、之を模倣して発音せしむることを主とし、必要な場合には舌、歯、唇等の位置を説明し、又は発音図を示す」⁽²⁹⁾と指示する。教師の発音の「模倣」を教授の主軸としつつ、調音器官の説明や「発音図」といった音声学の援用もが推奨されているのである。「43年附中細目」では、さらにすすんで「ナショナル読本の発音記号を教へて、第三学年に至る此には辞書を見、記号によりて発音を知るを得るにいたらしむ」⁽³⁰⁾と、発音記号の意識的な教授までが展望されていた。

4. 2 (2) 文法教授

帰納法という抽象の活用が最も強く自覚されたのは、なによりも文法教授においてである。このことを「43年附中細目」は「注意」中の「七、各教授事項の目的及び方法の大要」の「第四、教授一般に関する注意」における「二、文法」の「(ロ)教授の方法」の中で、次のように明快に述べている。曰く、「成るべく既知の事項を集めて帰納せしめ、帰納によりて得たる知識を読方、書方に於て演繹的に応用せしむ。書方にては、読方にては遭遇せざる煩瑣零碎の除外例などを先づ文法にて記憶せしめて、読方、書方に於ける応用の機会を俟つが如きは不可なり」⁽³¹⁾。ここでは、帰納を経て獲得された知識こそが演繹的に応用可能なものであり、同時に帰納を経ずして記憶された文法規則の応用という教授法が明確に否定されている。というのも、文法の目的は実用力の達成にこそあるからであった。「中学校にて文法を授くるは文法学者を作らんが為にあらずして、もと、読方、書方、を正確さらしめんが為なれば、其の材料は実用を主とし、読方、書方にて実際遭遇するものより採る」⁽³²⁾。「心的陶冶」としての帰納的思考法は、同時に実践で機能する言語知識を獲得する手段として自覚されていた。

帰納法による文法規則の抽象過程は、実践では学年進行とともに次第に意識的な過程になるべきことが

構想されている。すなわち、「第一、第二学年にては別に教科書を用ひず、聴方、言方、読方及び書方教授の際、便宜語句の用法、文章の構造等語法上の練習をなし、第三学年に至りて教科書により、従来附带的に授けたる箇々の知識を総合し、文法全般に亘る通則を知らしむる目的を以て、簡單なる文の説明より始めて各品詞に移り、第四、第五学年に至り再び循環的に文の種類性質より始め、各品詞に入りて教授することゝす」⁽³³⁾。第一、第二学年の低学年では聴方、読方等の他の分科で扱った言語材料に「附帯」して教授するのに対し、第三学年以降では「附带的」に教授した個別の知識を「総合」しながら、「再び循環的に」教授することで「文法全般に亘る通則」の理解にまで到達させるとされている。低学年では具体的な言語事実との関連で規則性の発見に導く一方、高学年ではより自覚的な態度で言語規則の一般性、普遍性に接近するという教授過程である。

以上、附中英語教授の方法論上の特質を二点に集約した。第一は、言語機能獲得の合理化である。これは、教科書「ナショナル読本」の使用方法を「聴方」・「言方」から「読方」・「書方」の教授へと規定するとともに、高学年における「副読本」の使用を通じた音声英語の補充という教授方法によって追求するとされた。第二は、言語知識の獲得方法の合理化であり、これは帰納法という抽象の導入によって追求され、特に発音と綴字との関係の抽象、及び、文法教授において強く自覚されていた。附中英語における方法論は、これらの両輪—言語機能と言語知識—の獲得方法が明確に説明されていた点で際立っていた。

5. 教授の内容

これまで検討したように、「43年附中細目」における教授方法論は、「音声第一主義」を方法原理として、帰納、抽象といった近代合理主義の達成に立脚した近代的な教授理論と方法を取り入れた改革案であった。本章では、附中英語のこうした理論的志向が教授内容とどのように内実的な統一を構成しているのかを分析する。附中英語の中心的な教材はすでに紹介した「ナショナル読本」である。ここでは、「ナショナル読本」
富山高等専門学校紀要 第5号 平成29年

本」の教科書編成上の特質を検討することを通してこの課題に迫りたい。

「ナショナル読本」は、元来アメリカの小学校用教科書として作られた、いわゆる舶来本である⁽³⁴⁾。文部省検定教科書ではなかったにも関わらず、日本では明治期から大正初期を通じて、中学校用英語教科書として30年以上採用された⁽³⁵⁾。附中がこれを使い始めたのは明治20年代であり、以来1915(大正4)年に附中の教師たちが自らの手で教科書を編纂するようになるまで使用され続けている⁽³⁶⁾。こうした経緯からは「ナショナル読本」の特質が附中英語の理論的志向と密接に関係していたことが予感される。

5. 1 「ナショナル読本」の言語教育観

「ナショナル読本」の特徴的性格は、その言語教育観、及び、題材内容観の二点において捉えることができる⁽³⁷⁾。本節ではまず前者の検討を行う。

5. 1 (1) 会話体と記述体—話し言葉の重視—

「ナショナル読本」の言語教育観における第一の特徴は、言語スタイルにおける話し言葉(会話体)と書記言語(記述体)の使い分けにみることができる⁽³⁸⁾。すなわち、低学年における「会話体」の強調に対する高学年での「記述体」への移行である。具体的に見よう。第一学年用の第一読本では ‘the lessons should be largely “conversational in style,” to cultivate flexibility of voice and to break up the dreary monotone so frequently heard among children’⁽³⁹⁾ と、子供の退屈防止とともに「声」の開発が目的とされている。この「会話体」への注目は、第三読本でも ‘the conversational character of a large portion of the reading matter, which serves to cultivate an easy and natural style of reading’⁽⁴⁰⁾ と、その目的は「声」の開発から「容易で自然な読書」の実現へと移り、さらに第四読本では ‘the reading matter of the book is more of a descriptive than conversational style’⁽⁴¹⁾ という具合に、「記述体」の教授へ緩やかに移行するように配慮されている。

少し具体的に見よう。まず、第一読本では ‘thorough and systematic drill in spelling is absolutely

necessary ... the pronunciation of the words ... should be indicated by the diacritical marks of Webster, ... (後略)’⁽⁴²⁾ とされて綴字と発音の教授が強調され、第二読本においては “come” と “gun” といった同じに発音される異なる母音を含む語の発音練習のために “Vowel Exercises” が所々に挿入されている。第三読本の中間学年においても、教師は ‘should never be satisfied with anything short of a clear, distinctive articulation’⁽⁴³⁾ と発音の明瞭さの徹底した教授が指示されている。こうした、音声教授における正確さの追求が実現する為に「用いられる語彙は第一巻から第三巻までは、短く平易なものばかりで、三音節以上の単語が登場しない」⁽⁴⁴⁾とした配慮が行われている。

「ナショナル読本」の初期教授を中心とした「会話体」の重視は、実は高学年まで終始一貫していた点も強調しておきたい。低中間学年における音声重視の教授が最終的には最高学年での elocution (演説・朗読)の緻密な教授にまで発展させられるのがそれである。すなわち、Pronunciation から始まり Articulation, Expression, Tone of Voice, Rate or Movement, Pitch, Translation, Emphasis, Pauses, Inflection, Modulation, The Monotone, Reading Poetry までの指導内容が詳細に説明されている⁽⁴⁵⁾。

以上、「ナショナル読本」が「音声第一主義」の方法原理に立脚し、学年進行とともに教授の目的を話し言葉から書き言葉へ移行させるという方法で—しかし、終始一貫して話し言葉の教育を軸として—編成されている点を指摘した。

5. 1 (2) 帰納的文法教授

「ナショナル読本」の言語教育観の第二の特徴は、言語に関する知識の獲得方法における特徴であり、帰納法による文法教授の奨励である。元来「ナショナル読本」は読み物性を重視した舶来本であり、外国人学習者のために文法項目や語彙を統制するような加工は施されていない。従って、必要な文法項目や語彙の選択は、基本的には題材内容からの要求に基づいて行なわれている⁽⁴⁶⁾。

しかしながら、「ナショナル読本」は第二読本以降の

各課の終わりにおいて、言語の規則性に生徒の注意を引くための工夫が施されている。それが“The Language Lessons”である。その目的は‘They present a great variety of methods used by the best teachers to develop habits of observation and reflection’⁽⁴⁷⁾であり、言語の観察によって内省の習慣を形成することとされている。その根拠は‘example and practice are better than precept and rule’⁽⁴⁸⁾、言葉以前に事実・具体及び実践が先行するという方法原理に依るものであり、そのための方法は説明ではなく事例を通じた‘to lead the pupil, step by step, through the intricate changes of English word forms, without attempting to teach him the technical terms of grammar’⁽⁴⁹⁾という方法とされている。

「ナショナル読本」における帰納法による言語知識獲得方法は、「43年附中細目」における「心的陶冶」の追求とまさに一致している。

5. 1 (3) 事物教授

「ナショナル読本」の編成原理における第三の特徴は、「事物教授」(object teaching)の採用である。「事物教授」とは、言語ではなく、学習者の感覚に訴えて具体的な「事物」から出発する教授原理であり、これはすべての子どもを平等に教育するという17世紀のコメニウス以降の教育思想の系譜を引く方法である。「ナショナル読本」においては、「事物教授」が“the Word Method”⁽⁵⁰⁾というテクニックで導入されている。曰く、‘the Word Method is the most natural and practicable, because words are representatives of objects, action, etc., while letters or sounds, in the abstract, convey no meaning to the pupil, and devoid of interest’⁽⁵¹⁾。学習の出発点を抽象の結果としての文字や音素ではなく、意味の単位としての単語に置くとしている。その象徴的な工夫が第一読本の第七課等に挿入された“Object Exercises”であり、そこでは英文の中のいくつかの単語が挿絵に置き換えられており、子どもたちはこれらの挿絵が想起させる概念を感覚的に捉える訓練の機会が与えられている⁽⁵²⁾。そのため、「ナショナル読本」に現れる挿絵のひとつひとつが極めて精巧で芸

術性の高いものとなっている⁽⁵³⁾。

他方、第三読本以降になると、挿絵の役割は感覚的に把握された概念に観察と考察を加えて、これを作文による表現にまで高める材料とみなされるようになる。第三読本によれば、‘Procure simple pictures, ... , for pupils to examine and write stories about. This stimulates them to draw on their imagination in giving reasons for what they see.’⁽⁵⁴⁾と説明され、挿絵が刺激する感覚から作文を通じたより高次の概念形成へと導かれている。

挿絵から始める言語の概念形成という言語教育観は、帰納的文法教授という役割を担った先述の“The Language Lessons”へとさらに関連づけられて、一層体系化されている。第三読本は“The Language Lessons”への期待を次のように述べている⁽⁵⁵⁾:

- (1) To develop the perceptive faculties of pupils by stimulating investigation—the prelude to all accurate knowledge.
- (2) To cultivate oral expression in giving the result of such investigation.
- (3) To cultivate the habit of giving written, as well as oral, expression to thought.
- (4) To secure complete and connected statements, instead of the rambling modes of expression so common among young pupils.

ここでは、低学年における感覚的な把握がすべての知識の出発点とされている。その感覚的把握に対して、まず口語によって、次に書記言語によって形が与えられなければならないとされ、その結果、観察対象の認識が論理的に形成されるのである。音声から文字を媒介して、「事物」の提示による感覚的把握と漸進的な概念的言語的抽象へと進む教授過程が展望されている。

5. 2 「ナショナル読本」の題材内容観

前節では、「ナショナル読本」の教科書編成原理を検討した。言語事実に基づく帰納による抽象を「事物

教授」の方法原理として追求したのが「ナショナル読本」であった。本節では、そうした「ナショナル読本」がいったいどのような題材内容を準備したのかを検討したい。「ナショナル読本」の方法原理と教育内容の統一という課題である。

5. 2 (1) 言語スタイルと題材の内的連関

「ナショナル読本」の使用言語が学年進行とともに「会話体」から次第に「記述体」へと移行する点をすでに指摘したが、この移行に伴って「ナショナル読本」の題材内容が身近な主題から地理的・時間的に遠い内容へ変化するとともに、具体的な話題から徐々に抽象的な内容へと変化するのである。具体的にみよう。

まず、「会話体」が中心の第二読本まではアメリカ国内の田園生活が題材として登場する。アメリカ開拓時代の原初的な生活風景が舞台となっており、そこでは子どもたちが屋外で活発に遊び、また動物たちと触れ合う姿が描かれている。これを描写する言語は主に「会話体」であり、身近で具体的な話題が占める。この日常卑近な具体性は、精巧で芸術性の高い挿絵をふんだんに挿入することによってさらに追及されている。

ところが、第三読本以降になると題材における卑近性と具体性は徐々に抽象度の高い内容へと変わり、これとともに「記述体」の使用が支配的になってくるのである。例えば、第三読本ではアメリカの田園風景は消えて、代わって動物の生態を観察し説明する科学的な態度が導入されてくる。同時に、その話題空間はアメリカ国内を離れて海外へと拡大していく。第四読本になると、動植物の他、地理、歴史といった社会科学の領域における説明文が優勢になり、自然界や人間界の摂理を扱う傾向が一層強まる。こうして、身近で具体的な話題は科学的、抽象的・話題に取って替われ、空間的・時間的視野の拡大が徹底する。第五読本では、文学作品の導入によって過去の文化遺産との接触による時間的視野の拡大が行われるのである。散文、韻文を含むシェークスピア、ディケンズ、スコット、ラスキン、アーヴィング等がその内容である。

以上、「ナショナル読本」における「会話体」から「記述体」への言語スタイルの移行は、題材内容における

低学年での卑近性、具体性から高学年での抽象性への変化という形で統一されている⁽⁵⁶⁾。

5. 2 (2) アメリカ・ナショナリズムの摂取

国内の田園生活から出発して次第に時空を拡大させていく「ナショナル読本」の題材内容の選択と配列には、アメリカ愛国心の涵養という教育価値が込められていたという指摘がある。

岡倉由三郎に師事した英語学者として知られる東京高等師範学校の福原麟太郎は、第一、第二読本に注目しつつ、「National」というのは「開拓精神」という意気込みを背負っての呼称ではないかと推察する⁽⁵⁷⁾。「開拓精神」とは「倫理的にはキリスト教で、地理的に言えばアメリカの田園生活」であり、そこには「男の子や女の子を中心にした生活がある。…すべて屋外ないし野外である。…それにみな駆けている。トヤについた鶏以外は皆動いている」といったスピード感であり、そうした生活を通して知識と教訓を教えているのであろうという。第一読本で言えば、そこでの知識とは「熊の習性、小鳥の習性、鱒の習性、鷺の習性など自然を観察すること」であり、教訓とは「何々する勿れより積極的で、大体に愛ということ、正直ということ、努力ということ」であった。福原は、こうした躍動感と道徳心としての「開拓精神」の涵養が、「ナショナル読本」に内包する教育価値ではないかという。

福原が感じ取った「開拓精神」という価値が、「アメリカ人の国家意識の涵養と愛国心の喚起」⁽⁵⁸⁾として提示されていたとみたのが池田哲郎である。アメリカ的愛国心を訴えたこの読本がなぜ日本で広く読まれたのかについて池田はこう述べる。「時あたかも明治の国家主義昂揚期に当たっていたからあまり抵抗なしに、むしろ歓迎受容された理由であったと思われる」⁽⁵⁹⁾。

さらに、下田彰子は愛国心を象徴するものという池田の「ナショナル読本」観を継承しつつ、初版の *The National Readers* (以下, NR) から附中が使用していたその改訂版 *The New National Readers* (以下, NNR) への変化に注目している。下田によれば、アメリカ中産階級をアメリカ人の模範的人間像としていること、及び、Noah Webster 式の英語を採用していることの二点

を両者の共通点として挙げている。前者はイギリスの中産階級とは異なり、自由や機会の平等といったアメリカの独自性の象徴としての中産階級という意味であり、後者の Webster 式英語の採用とは イギリス英語を誰にでもわかり易い文体に改めて、アメリカ独自の英文法を確立し普遍化すべきであるという主張の表現であり、この英語はベンジャミン・フランクリンの簡明な文体を模範として成立させたものである⁽⁶⁰⁾。この二点において、自由と平等を謳うアメリカ的精神の普遍化という意図が両方の「ナショナル読本」に通底していると下田はみるのである。

その上で、下田はさらに NR から NNR への変化を次の二点において捉えている。第一は、NR において繰り返し説かれていたキリスト教に基づく美德の励行が NNR においては弱められて継承されている一方で、代わって自然科学の題材が前面に出てきたこと、第二の変化として、中産階級層の中でも特にアングロサクソン系白人こそが国力充実の役割を担う人々とされたこと、そしてこれとともに男性的強さの強調と女性への家庭的役割の付与というまなざしが入ってきたこととしている。この際、アングロサクソン系白人の背景とされたのがアメリカ原住民の人々であった⁽⁶¹⁾。

下田は、以上の二点を明治期の中学校が NNR を採択し続けた根拠だったという考察を展開する。第一のキリスト教的教義性の弱化和科学性の強調によって、「キリスト教への理解が普及していなかった日本にとって受け入れやす」⁽⁶²⁾くなったと考えられるということであり、第二のアメリカ原住民との対比としてのアングロサクソン白人中心主義への変化は、自らをアジアの文明国とみなし、他方では他のアジア諸国を途上国と位置づけることにより、日本が西洋の文明国と進退を共にしつつあるとみなそうとしたというのである⁽⁶³⁾。

以上、「ナショナル読本」に込められたアングロサクソン系白人中心主義によるアメリカ・ナショナリズムという教育価値の摂取を通じて、「43 年附中細目」における英語教授は中学生たちの内に日本固有の共同体倫理の涵養を達成しようとしたといえるのであろう。

6. 結論

本稿では、1910(明治 43)年 1 月 23 日に東京高等師範学校附属中学校英語科が各地の中等学校へ配布した英語科教授細目(「43 年附中細目」)の特質を、文部大臣牧野が主導した「中等学校ニ於ケル英語教授法調査委員報告」(「報告」)との差異に注目しながら、教授理論、教授方法論、及び、教授内容論の三つの観点から分析してきた。その結果、いくつかの共通する志向が見いだされた一方で、極めて対照的な志向があったことを明らかにした。以下、簡明に整理しておこう。

まず、「報告」とも共通する「43 年附中細目」の特質である。その第一は、従来活動言語で表示されていた分科名を機能言語によって再編した点である。これによって、活動はその機能を達成するための創造の対象という性格が付与された。言語を機能の観点から把握する英語教授の記述体系の構築は、日本人の伝統的外国語教授—西洋知識の移入手段という「英学」—から実用語学への脱皮につながるものである。

第二の共通点は、帰納的思考法の導入であった。「43 年附中細目」はこれを「心的陶冶」と呼び、実用的・機能的言語知識の獲得に必須の方法として把握していた。この帰納法という抽象は、発音と綴字間の規則的対応関係の発見の他、文法を初めとする言語に関する様々な規則性の気づきにおいて決定的に重要な思考法と位置づけられていた。

第三は、「音声第一主義」の方法原理による教授過程の統一であり、その結果、「発音」から「聴方・言方」、「読方」に渉る広範囲な分科での音声英語の使用が強調されていた点であった。

機能言語の導入、帰納的思考法の適用、「音声第一主義」による教授過程の体系化は、いずれも「報告」の英語教授の志向と共通する特質であり、この点で両方の試案は極めて近代的な中学校英語教授改革案であったといわなければならない。

その一方で、両者の間には異なる志向も存在していたことが重要である。その第一は、公教育としての英語教授の目的観における相違である。「報告」は実業

的人材育成を目的とした語学エリート養成的性格を纏っていたのに対して、「43年附中細目」は高等学校や各種の実務界への進学を希望する「普通の中学生」を想定していた。中学生卒業生の中でも語学エリートという限定された一部の人々に向けた教育に対して、中学生一般—たとえ当時の中学生自体がエリートであったとしても—に何を与えるべきかという問いにおけるコントラストである。

第二は、英語教授の目標における相違である。「報告」では、音声英語から書くことまでを含む応用的な意思疎通能力の育成が強調されたのに対して、「43年附中細目」は中学生一般に与えるべき英語力を「読書力」に限定し、しかも英語母語話者が有する「直読直解」を最終目標としたのである。

第三に、「音声第一主義」における音声英語の意義における相違である。「43年附中細目」における「聴方」と「言方」は「直読直解」を達成するための手段として従属的な位置を与えられたのに対して、「報告」における音声英語は「発音」、「聴方・言方」、「読方」を初めとする総合的意思疎通能力そのものとみなされた。

第四に、教授内容の進度表示法における相違である。「報告」では、4,000語程度の「必修語彙」を選定して日常卑近な語彙から順に一年間にその五分の一ずつを教授するという語学主義の立場を強調した。これに対して、「43年附中細目」は従来からの「ナショナル読本」を教授内容の中核として用い続けた。前者は、教授事項を言語機能と語彙の教授に焦点化することによって純粋な実用語学を追求したのに対して、附中英語は「ナショナル読本」が標榜するアメリカ・ナショナリズムという教育内容を重視したといえるであろう。「報告」の実用語学性に対する附中英語の内容科目的性格の維持という対照を捉えることができる。

以上の相違を構造的に示すならば、次のような整理

が可能であろう：

「報告」：国際化する実業界対応・語学エリート → 総合的意思疎通能力(自立的音声英語) → 必修語彙 4,000語(実用語学の追求)

「43附中細目」：多様な進学対応・中学生一般 → 「直読直解」(従属的音声英語) → 「ナショナル読本」(内容科目的性格の維持)

戦後資本主義の進展に奉仕する技術官僚主導の応用主義英語教授の要請に対して、外国語教授の国民教育機能の方を重く見る保守的英語教授観の抵抗という構図である。「報告」の直後に「43年附中細目」が作成されたことは、応用主義・技術主義的英語教授という文部省の急進的な方針に対する東京高師附中による現実的修正案であったと思われるのである⁽⁶⁴⁾。

付録1: 附中英語科の「読方」関連教科書の発展

学年	「40年附中細目」	「43年附中細目」
1年	<i>The New National Readers</i> 第1巻, 1-30課, 第2巻, 1-30課	<i>The New National Readers</i> 第1巻, 20-30課; 第2巻, 1-30課
2年	第2巻の続き, 第3巻 第3巻の続き 副読本	第2巻の続き, 第3巻 第3巻の続き 副読本
3年	<i>Aesop Fables</i> (週30分間の聴取用)	<i>The Globe Readers</i> 第2巻 <i>The New English Drill Books</i> 第2巻 <i>The Steps in English</i> 第2巻 <i>The Royal Prince Readers</i> 第2巻
4年	第4巻, 第5巻 副読本 <i>The Prince Royal Readers</i> 第3巻	第4巻, 第5巻 副読本 <i>Popular Fairy Tales</i> <i>Famous Stories</i> <i>Meiklejohn's Fables, Anecdotes, and Stories</i>
5年	第5巻の続き 副読本 <i>Little Lord Fauntleroy</i>	第5巻の続き 副読本 <i>Alice's Adventure in Wonderland</i> <i>Meiklejohn's Fables, Anecdotes, and Stories</i> <i>Fifty Famous Stories</i> <i>Cuore</i> <i>Arabian Nights</i>

出典: 東京高等師範学校附属中学校, 3(1907), 及び, 同, 228-230(1910)より筆者作成。

7. 引用文献

- (1) 松村幹男, 明治四十年代における英語教授学習史, 広島大学教育学部紀要, 2(42), 55(1993)
- (2) 福原麟太郎, ある英文教室の100年, 大修館書店, 108(1978)
- (3) 岡倉由三郎は, 英語教授法研究の文部省官費留

学(1902年2月～1905年3月)から帰国後、1925(大正14)年まで東京高師の英語科主任を務めた。福原麟太郎、上掲書、108(1978)には、「43年附中細目」作成の経緯として「このような改訂の原動力になったのが、明治三十八年三月、欧州留学から帰朝した岡倉由三郎である。四十三年一月には再び教授細目の大幅な改訂があり、新教授法の実践が進められた」との記録があり、細目作成と岡倉の関係が明らかである。

(4) 東京文理科大学、創立六十年、東亜印刷、288(1931)

(5) 松村幹男、直読直解の概念と用語について、英学史論叢、(8)、9(2005)によれば、「直読直解」の概念は1882(明治15)年ごろ作成された地方中学校の教授要目の中にすでに見られており、神田乃武らも同類の読解力を主張していたという。しかし、この概念を「直読直解」という用語で捉えたのは岡倉由三郎であり、岡倉由三郎、附録 本邦の中等教育に於ける外国語の教授についての管見、メリー・ブレブナー原著・岡倉由三郎訳、外国語最新教授法、大日本図書、(1906)においてであった。

(6) 東京高等師範学校附属中学校、緒言、東京高等師範学校附属中学校教授細目、1(1907)

(7) 「40年附中細目」に関しては、東京高等師範学校は「本細目脱稿以来、日猶浅きを以て、十分に之を整頓するに至らず。此等に就きては、研究の余地、尚大に存すべきを信ず」という評価をしていた。東京高等師範学校附属中学校、上掲書、6(1907)

(8) 40年の改訂細目中、修身科や漢文科等いくつかの科目には、「中学校教授要目」に準拠しなかった点が含まれていたが、英語科についてはその規定内で改訂作業がおさまったとされている。東京高等師範学校附属中学校、同掲書、3-5(1907)。他方、43年改訂版には「中学校教授要目」の規定に準拠しない点が生じている。その第一は、附属尋常小学校第五学年からの英語教授を構想したこと、第二は「英習字」教授を第二学年まで延長すること、第三は文法教授を第三学年から別に時間を分けて教授すること、以上三点である。第一については、1908(明治41)年4月から義務教育の小学校修業年限が四年間から六年間へ延長されたことに対応して、英語開始時期をそれまでの中学一年から二年前倒しにしたためであり、第二については「中学校教授要目」では「英習字」を時間を分けて教授するのは第一学年のみとされていたのに対して附中では第二学年までとしたのであり、最後の点については第三学年の「文法」は「時間を分けて教授してもよい」という「中学校教授要目」の指示に対して、附中では「時間を分けて教授せよ」と指示を明確にしたという意味である。初期教授における英習字の徹底、及び、意識的な文法教授の早期導入が意図されている。東京高等師範学校附属中学校、緒言、東京高等師範学校附属中学校教授細目、2(1910)

(9) 今野鉄男、東京高等師範学校附属中学校教授細目(英語科、明治四十三年)について、日本英語教育史研究、(6)、128(1991)

(10) 東京高等師範学校附属中学校、上掲書、223(1910)

(11) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、224(1910)

(12) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、224(1910)

(13) 岡倉由三郎、附録 本邦の中等教育に於ける外国語の教授についての管見、メリー・ブレブナー原著・岡倉由三郎訳、外国語最新教授法、大日本図書、8(1906)

(14) 岡倉由三郎、上掲書、25(1906)

(15) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、224(1910)

(16) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、224(1910)

(17) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、224(1910)

(18) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、226(1910)

(19) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、224-225(1910)

(20) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、225(1910)

(21) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、226(1910)

(22) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、227(1910)

(23) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、227(1910)

(24) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、230(1910)

(25) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、229(1910)

(26) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、197(1907)

(27) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、197(1907)

(28) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、235-236(1910)

(29) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、235(1910)

(30) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、235(1910)

(31) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、237(1910)

(32) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、236(1910)

(33) 東京高等師範学校附属中学校、同掲書、236(1910)

(34) 「ナショナル読本」(全五巻)には *The National Readers* とその改訂版の *The New National Readers* がある。前者は A. S. Barnes & Co. 社より1851年から1875(明治8)年にかけて出版されたものであり、後者は同社からアメリカ人の Charles J. Barnes 著で1883

(明治 16)年に第一巻と第二巻が、1884(明治 17)年に第三巻から第五巻が出版されている。本稿でいう「ナショナル読本」は後者を指す。本稿における「ナショナル読本」に関する記述は、高梨健吉・出来成訓、英語教科書名著選集(復刻版)、5-7、大空社、(1992)による。

(35) 明治期における「ナショナル読本」に関する研究は複数ある。例えば、池田哲郎、英語教科書、日本の英学一〇〇年明治編、研究社、367-368(1968);伊村元道・若林俊輔、ナショナル・リーダー、英語教育の歩み、中教出版、53-67(1980);江利川春雄・小篠敏明、英語教科書の歴史的研究、辞游社、(2004);小篠敏明・中村愛人、明治大正昭和初期の英語教科書に関する研究、溪水社、(2001);高梨健吉・出来成訓、ナショナル・リーダー、英語教科書の歴史と解題、大空社、61-68(1994)である。なお、本稿が対象とする明治 40 年代における「ナショナル読本」の採択状況については、江利川・小篠、上掲書、(2004)に詳しい。この研究によれば、1907(明治 40)年に最も高い採択率だった英語読本教科書は神田乃武の *Kanda,s New Series of English Readers* で 151 校(30.7%)の中学校がこれを使っていたという。他方、*The New National Readers* は 27 校(5.5%)で八位であった。また、1910(明治 43)年では *Standard Choice Readers* が一位で 132 校(21.5%)、他方 *The New National Readers* は 34 校(5.5%)で十位だった。この状況について、検定教科書がすでに支配的になっていた明治 40 年代において、*The New National Readers* がこれほどの採択率を維持していたことは驚くべき事実だと評されている(11-12 ページ)。ところで、1907(明治 40)年で一位だった *Kanda,s New Series of English Readers* は「ナチュラル・メソッド」に基づく教科書であり、英語の四技能のバランスのとれた発達をねらった点、日本人の中学生に馴染みのある題材、例えば寺院、神社、日本史を取り入れる、日本人教師に使いやすい配慮がなされているといった特徴があるという分析がなされている(60-61 ページ)。対して、1910(明治 43)年で一位の *Standard Choice Readers* は、「ナショナル・リーダー」の他、「スウィントン」、「ユニオン」、「ロングマン」等の英米の四大リーダーから材料を集め、日本人向けにさまざまなアレンジを加えて編集した、国産リーダーへの転換期を象徴する教科書(11-12 ページ)であり、中学生の視野の拡大や見識を深めるための読解力を重視した教科書だったが、その一方で音声面はあまり重視されていなかった(57 ページ)。この二つの高い採択率の理由が「それまで、英語教師は外来の教科書やそれらの教科書を下敷きにした教科書を使って英語教育を行わざるをえなかった。しかし、日清・日露の戦争に勝利し、日本がナショナリズムに目覚めていく明治 30 年代以降になると、学習者も自分たちの生活とかけ離れたそれらの教科書の内容に違和感を覚えていたに違いない。彼らにとって、本教科書のような、日本人による日本人のための英語教科書が求められていたのである」(61 ページ)と説明されている。日本

ナショナリズムが色濃くなった時代であったにも関わらず、附中がむしろ「西洋性」を色濃く持つ *The New National Readers* を使い続けた点に、附中英語の特質、特定の言え岡倉由三郎の英語教授観が反映されているのではないかと筆者は考える。

(36) 小篠敏明・中村愛人、上掲書、58(2001)

(37) 加藤勝也、言語科教科書と言語教育、東京文理科大学教育学会、アメリカ教科書の研究、金子書房、55-72(1948)によると、アメリカの言語科教科書の一般的特徴として「話し言葉の教育が書き言葉の教育よりもむしろ重視されていることは注目すべき特色」(59 ページ)とした上で、具体的に四点を指摘する。第一は、「国語教育によって人性を理解し人道の何たるやを知らしめると共に、思考力と判断力をもこれによって練熟せしめようとする」点、第二は「言語と実学との結合という...実学主義的傾向」(60 ページ)、第三は「教育を通しての社会改造の思想」を有し「教科書内容が極めて社会的教材に富んで」いる点(67-68 ページ)、第四は「児童中心主義」による「独力十分の学習ができるような編纂」(69-70 ページ)とした点である。そして、これらの諸特徴がラトケ、コメニウス、ペスタロッチーの新人文主義教育の系譜上にあると総括している。

(38) この点を指摘した研究として以下のものがある。伊村元道・若林俊輔、上掲書、62-66(1980);小篠敏明・中村愛人、上掲書、41-42(2001);高梨健吉・出来成訓、上掲書、63-68(1994)

(39) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、5(第一読本)、3(1992)

(40) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、5(第三読本)、4(1992)

(41) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、6(第四読本)、5(1992)

(42) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、5(第一読本)、3(1992)

(43) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、5(第三読本)、9(1992)

(44) 小篠敏明・中村愛人、同掲書、42(2001)

(45) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、7(第五読本)、15-31(1992)

(46) 小篠敏明・中村愛人、同掲書、47-61(2001)。英語教科書史においては、文法や語彙の統制の歴史という側面が存在する。江利川春雄・小篠敏明、上掲書、16(2004)によると、1889(明治 22)年の外山正一による『正則文部省英語読本』が日本人学習者向けに文法と語彙を厳しく統制して書かれた画期であったとされている。ここにおいて、「文法統制」という視点が英語教科書史において自覚される。ちなみに、この外山の教科書はその厳しい統制のために題材内容が単調で面白みに欠けると評された。これ以降、言語形式の統制による学びやすさの追求と内容の質や英語の自然さの追求という相反しがちな課題が自覚されるようになる。

(47) 高梨健吉・出来成訓、同掲書、5(第二読本)、ii(1992)

- (48) 高梨健吉・出来成訓, 同掲書, 5 (第三読本), 10 (1992)
- (49) 高梨健吉・出来成訓, 同掲書, 5 (第三読本), 5 (1992)
- (50) “The Word Method” とは, 意味の単位としての単語から出発して, 後に音素やアルファベット(文字)へと分析的に進む, 「合自然の教育学」の系譜上に位置する読書教育の教授原理である。これに対する方法に, 分析された要素の教授から始める “the Alphabet Method” や “the Sentence Method” と呼ばれる方法がある。
- (51) 高梨健吉・出来成訓, 同掲書, 5 (第一読本), 2 (1992)
- (52) 高梨健吉・出来成訓, 同掲書, 5 (第一読本), 13 (1992)
- (53) 「ナショナル読本」における挿絵の重視は, 例えば第一読本での ‘the school book of to-day must be beautifully and copiously illustrated ... there must be variation as well as excellence, both in drawing and engraving’ や第三読本の ‘the productions of some of the best American artists and engravers – the finest and most artistic ever used in a schoolbook’ という記述からも推察できる。
- (54) 高梨健吉・出来成訓, 同掲書, 5 (第三読本), 11 (1992)
- (55) 高梨健吉・出来成訓, 同掲書, 5 (第三読本), 5 (1992)
- (56) 「ナショナル読本」のもう一つの特徴として, 各読本の分量の多さを指摘しておきたい。それぞれの課とページの数を列挙すれば以下の通りである: 第一読本は64課・96ページ, 第二読本は56課・176ページ, 第三読本は59課・240ページ, 第四読本は77課・384ページ, 第五読本は100課・480頁。
- (57) 福原麟太郎の「ナショナル読本」観に関する引用は下記の文献からのものである: 福原麟太郎, ナショナル第二読本, 福原麟太郎著作集第九巻英語教育, 研究社, 257-261 (1969)
- (58) 池田哲郎, 上掲書, 研究社, 368 (1968)
- (59) 池田哲郎, 同掲書, 研究社, 368 (1968)
- (60) 下田彰子, *New National Readers* に託された精神: *National Readers* との比較考察, 日本英語教育史研究, 21, 4-5 (2006)
- (61) 下田彰子, 上掲論文, 5 (2006)
- (62) 下田彰子, 同掲論文, 15 (2006)
- (63) 下田彰子, 同掲論文, 15 (2006)
- (64) 文部省の「報告」と東京高師の「43年附中細目」という異なる二つの試案が出た翌年に, 明治期中学校英語教授の総決算「改正中学校教授要目」(英語科)が完成した。上の試案がこの国家基準にどのように影響したかについては, 西原雅博, 明治英語教授国家基準の性格—明治四十四年「改正中学校教授要目」(英語科)の分析—, 富山高等専門学校紀要, 4, 17-26 (2017)を参照されたい。