

810.7-N77ウ

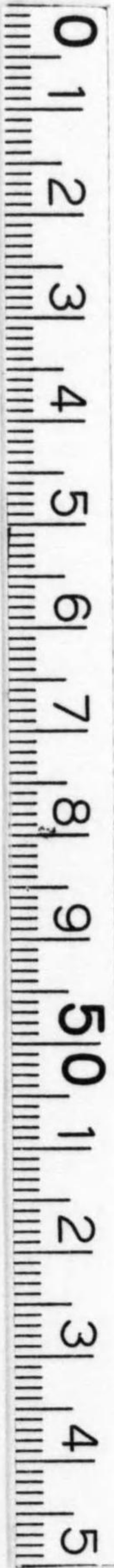


1200500753261

810.7

77

ウ



始



810.7

N77

㊦



日語文化協會
日語教授研究所編

本語教授指針

—入門期—



大日本教化圖書株式會社發行

948
59

目次

第一章 緒論

論

頁一—一二

- 一 入門期間の長さ
- 二 入門第一時
- 三 第一時に與へる注
- 意の實例
- 四 外地の國語教育と外國の日本語教授
- 五 實務
- 語か文化語か
- 六 對話重視と耳口重視

第二章 目標

標

頁一三—三八

第一節 概説

説

頁一三—三〇

目次

一

七 目標個條 八 純正な日本語とは何か 九 話し言葉混亂の原因二つ 一〇 國語純化の觀點 一〇ノ一 國語純化を亂すもの 一〇ノ二 標準日本語の存在する場所 一一 單語ばかりで出發する 一二 その反對説一、文が單位である 一三 反對の二、心理的には文が働く 一四 反對の三、音調が違ふ 一五 オラルメソッドとオーディトリ・オラルメソッド 一六 音韻・文字について

第二節 特に發音について……………頁三一―三八

一七 目標個條 一七ノ一 音韻體系・調音基底 一八 音聲・觀念・音韻 一九 音聲の正確度 二〇 音聲寛大の限度

二一 撮音と發音

第三章 材 料……………頁三九―一〇

第一節 音 韻……………頁三九―四五

二二 藤村博士の日本音韻計數 二三 音聲のずれと音韻 二四 佐久間博士の日本音韻定立 二五 音韻は獨立教材でない

第二節 發 音……………頁四六―五六

二六 音聲訓練の材料 二七 抽象的訓練の場合 二八 疑はしい音聲の異同 二九 決定的調音の必要 三〇 日本特有の音韻 三〇ノ一 アクセントは語義區別の爲ではない 三〇ノ

二 アクセント統一の困難 三〇ノ三 文の全體調子が基本
 三〇ノ四 イントネーションの論理性

第三節 語句

三一 ロヂエイのシソーラス 三二 單語選擇の規準 三三
 『わかり易い』とは何か 三四 外國人にわかり易い音韻 三
 五 日本語自身としての音韻の難易 三六 簡易明確・日常有用
 直觀容易の三條件 三七 語の種類の擴張 三八 語と句、單
 語と合成語 三九 語の分解 四〇 稍長い語は統辭法に一步
 入つてゐる 四一 入門期教授細目（日語文化學校の實例）

第四節 短文

四二 日本語の格式・禮式の錯雜 四三 その一覽表 四四
 公開的説述の諸相例 四五 日常對談の諸相例 四六 入門期
 には人爲的語風も止むを得ない 四七 不自然形式の必要 四
 八 速成教授と正則教授 四九 コレハ——デスでなく——ガア
 リマスが第一文型である 五〇 英語の入門文型は型に取れない
 五一 性狀規定と存在規定 五一ノ一 否定形式を教へる上の便
 否 五一ノ二 直觀物の數の問題から 五二 ——ガアリマス
 の次の文型 五三 助詞・希令形式・狀態指示形式 五四 入
 門期に教授すべき文型（實例） 五五 簡単な會話（實例）

第五節 文 字 …………… 頁一〇三—一一〇

五六 耳口の語句を寫すこと 五七 文字重視の必要 五八

假名文字は音聲を寫し得ない 五八ノ一 正字法を重視すること

五九 音聲と音韻との區別(トルベッコイ) 六〇 音聲記號よ

りも教師の音聲が大切

第四章 方 法 …………… 頁一一一—一五五

第一節 發 音 …………… 頁一一一—一一六

六一 確信的發音の必要 六一ノ一 發音の正しさと語學習得

六二 緩徐・明晰・斷乎・高聲 六三 聽かせ方 六四 音聲

學的取扱ひと音韻論的寬大

第二節 語句の直觀教授…………… 頁一一六—一三六

六五 直觀の時機 六五ノ一 實際教案 六六 直觀物を示し

ての耳口練習は不可 六六ノ一 物を教へる直觀教授とは區別を

要する 六七 直觀實は翻譯教授 六八 コトバ・ココロ・コ

トの三角形 六九 直觀のさせ損じ 六九ノ一 抽象の正當を

期する注意 七〇 短句の直觀教授法 七〇ノ一 その實際案

七〇ノ二 助詞トの教授案 七〇ノ三 形容詞の教授案 七一

記憶を強ひないこと 七二 復習をお義理にしないこと

第三節 短文……………頁一三六—一四四

- 七三 直観の時機は前と同じ 七三ノ一 最初の教案 七四
- 少ない文型のためた練習 七五 疑問形式 七五ノ一 問答形式の直観的取扱ひ法 七六 コロニ等 七六ノ一 六十時間を終る頃 七七 補足

第四節 文字……………頁一四四—一五五

- 七八 文字教授の段階 七八ノ一 文字で新語句を教へないこと
- 七九 字を教へるので語を教へるのではない 八〇 ハタの教へ方(實例) 八〇ノ一 習字用罫紙 八一 話すやうに讀むこと

- と 八一ノ一 入門期の讀本 八二 實際案

第五章 教具……………頁一五六—一六二

- 八三 生徒に持たせるもの 八三ノ一 音印象確保を妨げるものは一切不可 八四 文字教授の始つたあとの印刷物 八四ノ一 繪を入れる注意 八五 教授書の重要性 八六 壁掛の繪 八七 發音圖

第六章 注意……………頁一六三—一七一

- 八八 發音矯正について 八九 齊唱・模倣について 九〇 反復聽かせる上の注意二つ 九一 人工的日本語の尊重 九二

目次

文字の形について	九三	生徒自作の備忘録	九四
書かせないこと	九五	問答材料吟味のこと	九四
			みだりに

日本語教授指針

—入門期—



第一章 緒論

一 何事も初めが大事であつて、外國語としての日本語を教授する仕事の如きは、殊にその初めを良く踏み出さないと、あとのあとまでうまく行かない。所謂入門期の運び方が一つの獨立した研究題目になる所以であつて、この一冊はそれに関する吾々の經驗と調査研究との結果を記録したものである。

入門期とはどの位の期間であるか。色々きめ方があらうけれども、吾々は實際經驗に基づいて大體次のやうにきめて、それに基づいてこの記録を作つた。

前半 文字なしで耳口だけを練つて、語句及び短文を教へて行くうちに日本語の音韻が大體出つくすまで、約二十時限

後半 (イ) 前半に引き続き、實際會話に入る前の基礎的音聲訓練、約四十時限

(ロ) 耳口の練習を主としながら、片假名平假名の主要な使用法を一通り教へきるまで、約四十時限

合せて約百時限。

二 本書の本文は専ら言語教授の理論と技術を説くのであるから、それが實際に教室に持ち込まれる前に行ふべきことがありとすれば、自然ここでそれを言つておく必要がある。わが國の英語教授に於ては、少くとも最初の一時間は、英語の價值、英語學習の必要、英語學習の心構へと道具立て、などの話にあてられてゐる。それに相當する前置きが日本語教授にも必要で

あるかどうか。日本語の價值や必要についての話は、學習者の種類や年齢により繁簡粗密色々ちがつてゐるべきで、或は全然觸れないこともあつてよい。併し、斯く斯くの教へ方をするから斯く斯くの態度を取れ、といふ注意は如何なる學習者にも與へなければならぬであらう。

この前置きは十分徹底させなければならぬから、學習者の國語によつてよく聞かせる必要がある。日語文化協會所屬の日語文化學校では、最初の時間にその組の教授擔當者から、日本語學習の心得をとくと話して聞かせる。その方法は、教授擔當者が日本語で、普通の調子で、それを話し、適當な區切り毎に、日本語の達者な外國人をして生徒の國語に翻譯させる。いきなり生徒の國語で話してやつてもよいのであるが、日本語學習の最初に正常な日本語を聞かせることは、十分意味のあることであるから、日語文化學校では三十餘年、右のやうな方法を取つてゐる。

三 如何なる注意を與へるがよいか。日語文化學校では年來、次のやうなことを聞かせてゐる。之は相當に程度が高いが、それは同校には在留歐米成年者が多く稽古に来るから、自然さ

うなるのであつて、幼年者にはおのづから取捨すべきところがあるわけである。

○日本語の稽古を始める生徒に向つて、教授擔當者から先づ與へる注意。

今日から稽古を始めます。

最初にする作業は耳に聞くこととあります。或る人は言葉を聞くと、直ちに言はうとしたり、直ちに理解しようとしたりするのでありますが、言つたり理解したりすることはさう急がないで、先づよく聞くのであります。即ち言葉の稽古は耳の練習から始まるのであります。よく耳に聞いて正確に聞くことが大切で、それが出来てから次の作業に進むのであります。

先づ教師の言ふ言葉を落着いてしつかりと聞いて下さい。その教師のくり返す言葉によく耳を止めて下さい。

發音の稽古に唇や舌や喉の働かせ方を詳しくいふ人があります。もとよりそれも助けにはなりますけれども、一番役に立つのは正確な明瞭な發音を確實に聞き取ることであります。

よく聞き取ることの出来た耳はその言葉を唱へる口に對して最も善い教師であります。

よく聞きとる事が出来ましたら、始めてそれを口でいふのであります。即ち教師の口でいつたのを眞似するのであります。

それから教師と生徒と同じ言葉をかはるがはる、繰返し繰返し幾回もいふのであります。

これが言葉教授の方法として終始一貫した方法であります。

此際に「何故に」と考へることは生徒に取つて禁物であります。さう頭を悩まささないで、唯教師の口づたへを耳に受けて、その通り口で述べればよろしいのであります。これは理由などを教へる爲でなく、發音、口調又は抑揚の訓練をする爲であるからであります。

この發音、口調及び抑揚等の訓練の必要は改めていふこともいらないのでありますけれども、これらの訓練は實に言葉の稽古の最初のうちに十分にしなければ、終にその時機を失つてしまふことが多いのであります。私は東京に長く住んでゐる外國人で、「東京」を正確に發音することの出来ない人がいくらかあることを知つてをります。それは自分では間違へて

ゐないと考へてゐるのでせうけれども、私どもの耳にはそれが所謂外國人の日本語であつて、日本人の日本語とは響かないのであります。それはたしかに最初に日本語の發音の訓練が十分であつたことが、一つの原因をなしてゐるのであります。私はあなた方に外國人の日本語でなく、日本人の日本語を教へたいのであります。言葉にしても文にしても、それは唯單音や單語の羅列ではありません。その間に音の調節をする音律があります。その音律になれることが、最初の言葉の稽古に於ては、單音や單語の排列以上に大切なことなのであります。以上の事柄を覺えて下さつて、これから稽古に入りたいと存じます。

稽古の順序は、

- 一、先づ私のいふ言葉をよく耳をすまして聞いて下さい。
- 二、私が同じ言葉を五六回くり返しますから、其後に私の指すかたから、順次にその通り發音して下さい。
- 三、一回か二回、順に皆さんの口述が終りました時に、私が發音しますから、それに従つ

て一同で齊唱して下さい。

四、それも幾回か繰り返します。

五、次に實物又は繪によつて言葉の意味を説明いたします。

六、説明後、又私が口述して、皆さん各々にいはせます。或は實物又は繪を示しますから、その名を答へて下さい。

すべての場合に、耳に聞き口でいふ日本語を決してあなた方の國語に照らし合せたり、あなた方の國語によつて考へたり翻譯したりすることのないやうに願ひます。物事を見たり聞いたりすると、自國語で考へないで直ちに日本語で考へるやうにとめていただきたい。さういふ風に習慣をつけると、日本語そのものが直ちにあなたのものになるのであります。それから又ここで聞いたり、言つたりした言葉は、必ずしもそれをすべて記憶するに及びません。勿論残らず記憶することが出来れば結構でありますけれども、これは音の訓練が主でありますから、一々記憶しなくても差支ありません。つまり記憶の爲に苦心しなくもよろ

しいのであります。幾度も幾度もくり返してゐれば、一旦忘れた言葉も思ひ出されて、終には音の訓練が完全に出来ると共に、永久に忘れられない記憶にもなるのであります。

以上のやうなわけですから、今暫くの間は帳面や鉛筆等をお持ちになる必要は御座いません。唯耳と口をお持ちになればよろしいので御座います。そして帳面や鉛筆ですと、ついお忘れになることがないとも限りませんが、耳と口ならば何時でもお忘れなくお持ちになることが出来ます。

なほ稽古についてのこの外の必要な注意は、又その場合に於て申上げること致します。今は稽古を始めるに當つての最初の注意だけを申上げたので御座います。(終り)

四 日本語教授が日本に於て日本人が日本兒童に施す國語教育の應用でも延長でもなく、本質的に別個のものであることは、日本人で日本語教授にあたる者の篤と悟らなければならないところであるが、それは入門期に於て殊に大切である。この點は今日では、段々理解されるに

至つたやうであるが、所謂外地の國語教育を外國での日本語教授の模型に取らうとする考が、識者の間に相當に強いらしく見える。さういふ考は根本的に間違つてゐるのであるが、そんな根本的なことが案外まだ十分に悟られてゐないやうである。いはゆる名士諸公、自ら指導者を以て任ずる諸公が、東亞の日本語を論ずる場合にも、朝鮮・台灣を外國扱ひにしてゐることが少なくない。さういふ認識不足で日本語教授の問題を考へることは、容易ならぬ禍ひをばらむものといはなければならぬ。

朝鮮語・台灣語で生活するものには、言語機能から言へば、日本語は確かに外國語である。併しそれは日本語學習の最初の状態を有るがままに見て言ふに過ぎないのであつて、有るべき歸着點に於ては、日本語は彼らの生活一切を營む母國語にならなければならないのである。従つて外地の國語教授の出發課程に、幾分か外國での日本語教授の参考になるものがないではないにしても、全體としては、外地は國語教育を施してゐるのであつて、外國の日本語教授と本質を異にしてゐることを悟らなければならぬ。

五 次に少し方角を變へて、入門期教授法の立場を定めるものとしての、日本語教授の力點を明かにしておきたい。外國の日本語教授とはいふものの、第一段階として確實を期し、そして現に踏み出して努力を集中してゐるのは、特に今日急を要する問題に即して言へば、大東亞共榮圏の共通補助語（國際語）としての日本語の教授である。従つて日本語の形式を口に熟させて、實務に役立てることが、何よりも大事な力の入れ所だとされる。ところが、日本語をかくの如き實務語として教授することが主眼ではない、日本文化を教へることに力點を置かなければいけない、といふ考へ方が他方に相當に優勢である。かくして、日本語は外國、就中東亞諸民族に對して、實務語として教へるべきか、文化語として教へるべきかの、二つの考へ方が對立してゐる。

この對立から演繹せられて、話し言葉と書き言葉、音聲中心と文字中心、會話本位と讀書本位、言語主義と思想主義、等々の對立が現はれてゐる。之らについての十分な詮議は別の冊子に譲つて、ここには吾々の結論だけを言ひたい。吾々は日本語教授を日本學の部分としてしか

考へることは出来ない。併し物には順序があり、事には機宜がある。故に吾々は先づ實務語としての日本語に力點を置いて、文化語としての日本語への路を開かうとするものである。實務語としての日本語と呼んだからといつて、日本語の形式そのものが既に、言語哲學の教へる通り、日本の對象解釋の具現たる點に於て、日本文化の根柢をなしてゐるものであるから、日本文化と無關係な中立的・器械的の日本語を扱つてゐるのではない。況んやその題材に於て、日本生活・日本性情・日本文化財を重視するならば、實務語として日本語を教授することは、既に文化語としての日本語の教授に數歩を踏み入れたものである。

六 かくの如き信念の下に吾々は、實務語としての日本語を教授するのだといふ、吾々の立場を固持するものである。さういふ立場での日本語の教授は當然對話を重視する。對話の主成分は音聲としての語句・語法と、概念としての語句・語法である。その外部に働く感官は耳と口とである。故に對話重視は當然耳と口とを重視する。併し耳と口との重視は只對話の爲だけではない。耳は言語習得の第一關門であり、口はその第二關門である。讀書の爲にはこれらの

關門を迂回する必要はないと考へる人があるならば、それは言語習得の心理を無視するものである。讀書を重視すればするほど、耳・口の關門を多忙にしなければならぬことは、言語教授の鐵則である。

かくして吾々の日本語教授は、それだけが總てだとはしないところの實務語教授であり對話教授である。吾々の力點はそこにおかれる。それは顯著に耳・口の訓練を要求するが、そのことが又實に言語習得の原理に合致してゐる。吾々の入門期教授法はここに理論に合ひ、さしあたつては、東亞の實狀に適ふ極めて鞏固な基礎に立つことが出来る。耳と口との訓練、之は凡そ言語教授の初めから終りまでその基底をなすものであるが、入門期に於ては隨一絶對の要件である。

第二章 目 標

第一節 概 説

七 純正な日本語の單語から短句へ、短句から短文へと、耳によく熟させ口によく模倣させつつ進んで、日本語の音韻を殆ど總て教へ、次に耳と口によつて句型を次第に擴充しながら、片假名・平假名の形・音・筆順・組み合せ方を一わたり教へ、その結果として會話・讀解への途がなめらかなれば、入門期の仕事は大體完了と見てよい。之を教授法の立場から言語學的にいへば、發音と意義（語義と統辭）との教授の基礎的作業をあやまちないやうにする、といふことになる。だが右の目標内容を簡條書にすると、

(1) 純正な日本語であること、

- (2) 單語を出發點にすること、
 - (3) 耳によく熟するやうに聞かせること、
 - (4) 次に口によく模倣させること、
 - (5) 標準的な音韻を一わたり印象すること、
 - (6) 文字提出の段階に入つても耳口を使ふこと、
 - (7) 片假名から始めて平假名を教へること、
 - (8) 字は目・耳・口・手の相關的活動に依ること、
 - (9) 文字言語としての文字に留意すること、
- といふやうなわけである。この箇條に即して主要なことを少し記しておきたい。

八(1) 純正な日本語であるべきことは當然であるが、純正な日本語とか、(5)の標準的
云々とかについては、現在のところ意見が随分まちまちである。世間には之を斷定的に明瞭の

やうに言つてゐる人が少なくないが、その内の勢力のある意見といへども、一向吾々の満足す
べき指針にならない。今日の日本語を見わたすと、純正な日本語が何であるか、決してさう簡
單に決められない。それをいい加減に安値に決めた意見が多いのであるから、吾々の指針とし
て満足すべきものがないのも當然である。

日本語は神事及び宮廷録事、官公指令事項、學術其の他の専門知識、通俗的社會事實、日常
對談といふ、少くとも五段の格式によつて發音・語彙・語法がわかれてゐる。それだけならま
だよろしいが、日常對談に於ては更に、話し手と相手との相對的身分關係、話し手と又は相手
と第三者との相對的身分關係(その身分といふのは社會的のものだけではなく、親等長幼男女
等の諸條件によるものである)が、複雑で然も整然たる禮式をなしてゐる。この禮式が通俗的
社會事實の言ひ表はし方にも反映し、學術的専門知識の表はし方にも影響を及ぼしてゐる。

かういふ格式と禮式との複雑な日本語は、格式の高いものほど書き言葉の性質が強くなり、
そしてそれは日本語發達史に照らして見ると、復古的、保守的な色が濃くなつてゐる。日常對

談は話し言葉であることを重要な存在理由としてゐて、日本語發達史から見ても改新的である。漠然ながら一種の威力を以て純正な日本語を唱へる人たちは、この話し言葉の改新性に制肘を加へようとしてゐる形である。それが話し言葉の改新性に關して十分穩當な理解を持つてゐてのことならばよろしいが、不幸にしてさういふ理解のない無理押しが行はれてゐる。

九 話し言葉は今確かに混亂に陥つてゐる。言語の改新變遷は先づ話し言葉がその責任者なので、話し言葉の今の混亂は即ち改新であるが、それが安心し満足すべき形に行つてゐない。だからこそ純正の日本語を求める聲が起るわけである。だがこの不満足な改新は何か大いに刺激されて起つたものでなければならぬ。その刺激は明かに二つある。その一つは西洋語彙及び西洋風の言ひまはしの愛用と、それと或る點に於て通ずるところのある新奇愛好の風尙である。話し言葉の改新性の制肘によつて純正な日本語を確立しようとする人たちは、この刺激とその結果を排除することに全力を注いでゐるやうである。ところがその努力は必然か偶然か、書き言葉の奨励を伴つてゐる。だが不満足な改新を刺激した第二のものは、實にこの書き言

葉の奨励であることを忘れてはならぬ。

一口に言へば、今勢力のある純正日本語の規定は、格式の高い（即ち書き言葉の條件の勝つた）言ひ方を、通俗的社會事實の言ひ表はし方には勿論、日常對談にまで持ち込まうとする、といふところにあると見るべき色彩が甚だ濃厚である。電車の女車掌をして『お待ちせいたしました、發車しますからお早く御乗車下さい』といはしめる規定、女學校の運動會の役員生徒をして『只今より第……回運動會を開始致します』といはしめる規定、ラヂオのニュース係をして『最近……方面より多量の蔬菜の入荷（にふか）があります、目下〇〇市場（しちやう）にて配給方を鋭意研究中であります』といはしめる規定、ゴールデンバットを排撃して、金鷄を以て之に代へるやうな、冒瀆をも敢へてせしめる規定、更にゴールキーパーを洋物不可として、門衛と改めようなどといふ、わざと皮肉を企てたやうな例をも作る規定、——之が今勢力のある純正日本語の規定である。

一〇 かういふ規定に満足し、之より外に知慧のないやうな、日本語純化はあまりにも愚劣

である。吾々はさういふものに満足するわけには行かない。それは只吾々の好ききらひの問題ではない。吾々の生命と切りはなすことの出来ない國語の生命の問題である。

國語純化の規定を立てるには、一體どのやうな觀點を取り入れなければならないであらうか。それは凡そ次のやうに見られるかと思ふ。

甲 格式の點に於ては、

(一) 言即ち話し言葉(日常對談の言葉、乃至通俗的社會事實の言ひ表はし方)の傳達性と表現性との増進、及び

(二) 右に準ずる書き言葉の能率増進を計る。

乙 言語面に關しては、

(三) 語彙に於て、

(1) 大衆の日常生活に根を張つてゐるものの尊重及び整理、

(2) 新らしがり・よそ物崇拜・見せびらかしなどの臭ひのあるものの排除、

(3) 主意・副意・感情價値の三點にわたつて、我慢の出来る程度の違ひがあるだけの二語がある場合には、由緒の正しいこと、やさしいことに於て勝ちみのあるものを選択すること、但し

(4) 外來でも訛りでも、只外來である、訛りであるといふだけで、他の條件に於て勝れてゐる點があるのを無視して、一概に排除しないこと

などが重要な心構へであらう。

(四) 語法に於て、

(1) 現代語の感覺を持たない人の及ぼす感化を検束すること、

(2) 文語體の名ごり、舊い書きもの、殊に漢文直譯體の臭ひを排除すること、

(3) 西洋文直譯體の影響、及びさういふ影響を蒙つてゐる人の亂暴な表現を排除すること

などが大切な觀點であらう。

一〇ノ一 かくの如く觀點を定めて見ると、今日の國語純化運動が如何に局部に囚はれてゐるか、又えらさうに改革案を出してゐる人々の如何に多くが、むしろ純化の必要を感じさせる材料を提供してゐるか、甚だ目にあまるものがあるではなからうか。つまり、國語純化などに口を利く資格の無い人が、盲が蛇に怯ぢないやうに、思ひつきを叫んで、一盲が衆盲を率ゐてゐる有様である。

國語純化運動は、(三)の語彙にばかり氣を取られて、(四)の語法については殆ど言ふところを知らない。(三)に於ても(1)に心を留めないばかりでなく、(2)を自分で犯してゐる人が多い。『下層で使はれてゐる言葉を極端に嫌ひ却けることは、必ずしも言葉の純化にならない。……國語の改良といふことがやはり單なる便宜主義とか、或は又一部人士の好みに依つて言葉を上品にするとか、さういふ方針に基づいて行はれたならば、日本語の爲に果して好い結果が得られるかどうか』と、岸田國士氏は言つてゐる。正にその通りである。

(四)の(1)に落第の人が非常に多い。書く時には話すのと違つた、擬古的の語法に依る

がよい、といふ偏見が支配力を相當に持つてゐるから、書いたもので現代語感の有無を判定するのは穩當を缺くかも知れないが、講演などでもよく聞かされる語法上の、現代語不感症ともいふべき例を少し拾つて見たい。

『漢字の制限は日本語の純化、表現を完全ならしむる上から必要だ。……ドイツの様に優れたものとせなければならぬ。……國民文化の上より、はた國防上痛切な問題である。……漢字を制限せなければならぬ理由として、……他國に光被せしむるために、……國語問題が論じらるること久しく、……』

右は『國語と國防國家』といふ嚴肅な、そして日本語の爲に憂へる大論文から取つた例である。漢字制限の一點に集められた憂國の至情は尊敬するが、全篇悉く日本語の蹂躪である。今一つ國語國文、殊に修辭學の博士の書きものから例を取る。

『奇蹟にも似たる一種のくしわざであらう。……朱雀天皇の御代に出でた「……」である。

……戦争記が純なる國文の姿を具へ、……彼等と光を争ふ戦記の出でたのは、……大作が現は

れぬかのやうに見える。……廣く許さるる繼續期間は、……後なる鎌倉の戦記……上皇の御前に引出だしたのである。……遁れ出づる早々、……重態を昇かれつつ……儒佛の知識を彩いろはして書いたもの、……聖典たらしむるの概がある。……』

『大體同じいが、各國の譯が數多くいでたが、……佛教を利用するを敢へてした。……我國にても之を見たのは、……資すること少くない……』——之も國語學史の博士の文にあるもので、前のと合せて、如何に老大家が現代語に感覺を缺いてゐるかを想像することが出来る。老大家の筆にした話し言葉は擬古態であつて、現代とは没交渉である。

ところが新進の國語學者が又『體驗が反省せらるるには、……過去より今日に繼續するものである。……體感の持續は、吾々の意識よりも遙かに永遠なるものであり、高邁なるものである。故に持續の感、持續に貫かれたる形の形成は、個人を遙かに超ゆるものである。……認識は體の全體においてせらるる故、……比較しがたきものであるが、……枕詞や懸詞の多きことは、……支那表現性は論理性嚴密にして、空虚を許さぬものがある。……表現が名詞にて定立

し、感受がまた名詞にてされなくてはならぬ。……』といふやうに超現代式になつてゐるのを見ると、吾々は國語純化などを誰に托してよいか、大に迷ふ。

一〇ノ二 吾々は純正な日本語を手につけて人に示せるものと思つてはならない。世間には標準語を決めてくれ、與へてくれといふ聲が高い。この調子で、純正な日本語も、どこか權威ある機關で決めて、天下に公布されるべきものだ、普通に考へられてゐるらしい。之がそもそも間違ひであつて、このやうな註文を受附けてゐる限り、書いたものが一番確かだといふ考へがぬけない。

純正な標準的日本語は、現在日本の社會に満ちてゐるのであつて、現在の日本の誰も彼もが話してゐる言語に對して、異郷憧憬・よその崇拜、尙古思想・古典萬能、學才誇示・賣らかな精神、乃至偏した愛新性や憎新性、さういふ氣持の少しもない、謙虛公平、回顧と前進とを併せ考へるの注意を向け、反省を加へるまじめな人には、この純正な標準的な日本語が、心の中で常に追求する理想になつて映ずる筈である。言語は社會にあつて個人を拘束するもの

であり、標準語は各人が拘束される尺度として胸に描くものである。之に素直に拘束されず、之を素直に心に描かうとしないで、それを縁のないものやうな状態にしてゐる人が多ければ多いほど、國語は亂脈を數かれることになる。だから純正な日本語を闡明するには、日本人の精神状態を純正にしなければならぬ。日本語の亂脈を憂へる人々は、先づ自ら卑屈・輕薄・驕慢な氣持を洗ひ去らなければ、眞の改良に貢献することは出来ない。精神状態を改めないで改良などに出したら、それは混亂を一層ひどくするだけである。

日本語純正化の根本條件に言葉を費し過ぎたが、吾々はかういふ根本を考へてこの問題に向つてゐる。又、純正な日本語を把握することは各人の任務であつて、只與へられることを待つべきものでないから、かく根本を突き實體を伺ふ資料を並べたのである。だが之を現に必要な形に要約すれば、現在普通の生活に於てお互ひに口にしてゐる言葉に反省を加へ、理性による整理を施したもの、之が純正な日本語の大體の輪廓である、といふことが出来るであらう。

一(2) 單語を出發點にするとは、英語讀本などにあるやうに、第一課業に『本、之は本

です』などに行くのを言ふのではない。初め暫くの間は單語ばかり教へて、相當に單語が積み上げられてから短句に移るといふのである。短句から短文へといふのも、それと同じ行き方をいふのである。何故にそんな順序を取るか。學習者の母語を交へないこと、耳口だけで運ぶ爲には直觀に訴へなければならぬこと、この原則で行くとしては、之より外に方法はないからである。國語教育とちがつて、生徒には日本語がまだ頭の中にないのであるから、幼児が少しづつ言葉を覚えて行く過程を、教室で踏まなければならぬ。然も幼児の國語を覚えるのは、生活と結びついて行はれるために、存外早く文をなしてゐることもあり得るが、外國語ではこの事情が缺けてゐる。故に言語習得の原理から見ても、直觀に訴へる便利の多い單語から積んで行くのが、外國語の入門として正當である。

一二 單語だけを入門に使ふことには反對説がある。その一つは、言語活動は單語の羅列ではない、文が單位であるといふ、靜態言語學の理論に基づくものである。之は併し理論倒れである。母の膝でウマウマのつぶやきから段々に、生活事實と結びついて習得した國語の場合で

は、よほど早い時期を取つて見ても、苟くも言語として觀察される域に達してゐる以上は、既に推量し得ないほど澤山な言語記號を習得してゐる。靜態言語學で扱ふ言語活動は實にこの程度から後のことである。そこには文が單位であると、安心して言ひ得る。外國語教授ではさうは行かない。さういふ境地より前の、全然何もないところに、然も生活と切り離された事情の下に、いはば種から蒔くのである。言語記號を一つづつ、印象把持に最も都合のよいやうに、教へて行くより仕方がない。材料としては、具體的概念の記號たる、物の名のやうな單語を選んで、一つづつ與へて行くより仕方がない。

學ぼうとする外國語の家庭にでも入り込んで、生活しながらその外國語を覺えて行く特殊な人の場合を考へると、それは必ず文から始まるであらう。學校での外國語教授はさういふ場合と同列に考へるわけには行かない。

一三 心理學的に唱へられる反對説は、直觀的にリンゴを教へた時、心の働きは『ア林檎だな、林檎がある、大きな林檎だ』などといふ風に、必ず判斷が働くのであるから、その命題の

一事項としてのリンゴだけをぼつりと與へるのは心理に反すると、いふのである。だが之は單語だけでは材料に不適當だといふ理由にならない。吾々は實にさういふ心理があるから、安心して單語を與へてよいのである。『あれはリンゴだ』と判斷する力があるから、まだ記號を持つてゐないアレハとダとは使はないだけで、記號の不足分は心理が埋めてゐてくれる。その記號の不足は或は自國語で埋めるであらうが、それは何ら邪魔にならない。『あれはリンゴだ』と判斷するから、リンゴと同時にアレハもダも明瞭に記號を與へなければいけない、といふのは理論に囚はれたものであり、同時に心理の靈妙を輕蔑するものである。

一四 今一つの反對説は音調の理論から來るものである。言語活動、もつと切實に、いはゆる口の上の言に於て、リンゴは必ず前後の關係にまといつかれて使はれるから、その纏まつた全體の一部としてのリンゴは、單語として單獨に教へることは出來ない。單獨に教へたリンゴは、言に於ては役に立たない。かういふ反對である。併しリンゴが主題になつて文の出來る場合をどれだけに定め得るか。理知的の場合と情意的の場合とで、文が變ることは勿論、文の音

調が變り、從てリンゴの音調が當然變る。『リンゴが食べたいなア、うまさうだなアあのリンゴは』などと、『リンゴは寒い所でよく出来る』などと、リンゴの音調は、音調論者の説に従へば、無論變る。かういふ差を悉く初めから如何にして教へるか。

いやそこまで言ふのではない、助詞がつくと違ふではないか、その程度のことを言ふのだ、といふかも知れない。ごく初めに教へ得るガ・ハなどの助詞と連ねて教へるとして、リンゴガのリンゴと只のリンゴとどれだけ音調が違ふであらうか。若し音調を心配するとすれば、『リンゴの皮』のリンゴと只のリンゴとに差が感ぜられるから、むしろ單獨なリンゴを先づ教へ、リンゴノカハの如き、助詞ノを添へたものをあまりおそくならない内に教へる、などといふ注意が必要だといふくらゐの意見は、幾分意味を持つものであらう。併し之は、リンゴを單獨に教へてはいけないといふ、反對説とはあまり關係がない。

例をリンゴに取つたが、どの單語についても、結局この類の事情以外に、音調の點から單語教授を否定する議論の關係するところはあるまい。

一五(3) 耳によく熟するやうに聞かせること、次に(4) 口によく模倣させること。かう言つてしまふと、所謂 Oral Method (口頭法式) を分解したものとあつさり讀み取られる恐れがある。オラルメソッドの歴史は古いが、口に言はせることを急ぎ、殊に問ひかけて答へを言はせることを急いだ爲に、その歴史は必ずしも光輝あるものではなかつた。啞は聾の結果だといふ病理がオラルメソッドを修正したのは比較的新しいことで、修正せられた Auditory-Oral Method (耳口法式) に目ざめない語學教授が、まだ隨所に見られるのは遺憾なことである。先づいやといふほど耳に聞かせる。さうすると自發的に口を動かし始める。人間はさういふ風に靈妙に出來てゐる。だがこの自發的な口の動きは、いはば野生であるから、更めて訓練しなければならぬ。それはわかつてゐるが、從來のやうに、それを行ふのに、記憶試験の動機があつてはならない、専ら模倣させるだけでなければいけない。

一六(5) 音韻一通りとはどれだけをいふのか。日本語の音韻體系の中で、簡易明確・日常

有用・直観容易の三條件で選ばれる初歩材料で掩ひ得る範圍の音韻、といふやうに見てよいのであつて、實際それで日本語の音韻は一わたり出るのである。

(6) (7) 文字と耳口、假名の種類。第一に大事なことは、音韻は耳で聞いた音聲に應ずる頭の中の音單位であつて、又口に音聲を出す原據である。文字を教へるやうになつても、耳に聞かせ口に言はせることによつて、日本語の音韻體系を頭の中に強く築きあげる作業を続けなければならぬ。片假名でも平假名でも共に音標文字であるから、頭の中に熟してゐる音言葉を書すがその職能である。この職能は貴いが、その爲に假名で新語を示して音練習をするやうなことは、本末轉倒であつて、入門期に於ては大禁物である。

(8) (9) 假名文字は先づ單獨にその字形と音價値とを確實にしなければならぬ。そこでは目手耳口の四つの器官が總動員になり、然も完全な共動にならなければならぬ。だがそれを綴り合せるにはおのづから又法があり、具體的の語句に對しては又別に慣習があるから、総合としての文字使用に訓練しなければならぬ。

第二節 特に發音について

一七 吾々は入門期の目標を大觀して、方法論的には、發音教授と意義教授との基礎作業を「あやまらないやうにすることだと言つた。後者は多分に技術的説明を要するから方法の章に譲つて、ここには發音教授の目標觀點を説明したい。

發音教授の目標は、

- (一) 日本語の音韻體系を腦裡に確立し、
- (二) 日本語の調音基底を筋肉に確保して、
- (1) 日本語の音聲を企てられた通りの音韻として聴き取り、
- (2) 日本語の音韻を企てた通りに傳へる音聲として表出し、
- (3) 外顯言語として合理的情味的の統一體をなし

得るといふやうに、耳と口とを訓練するにある、と言へば先づ十分に近いであらう。

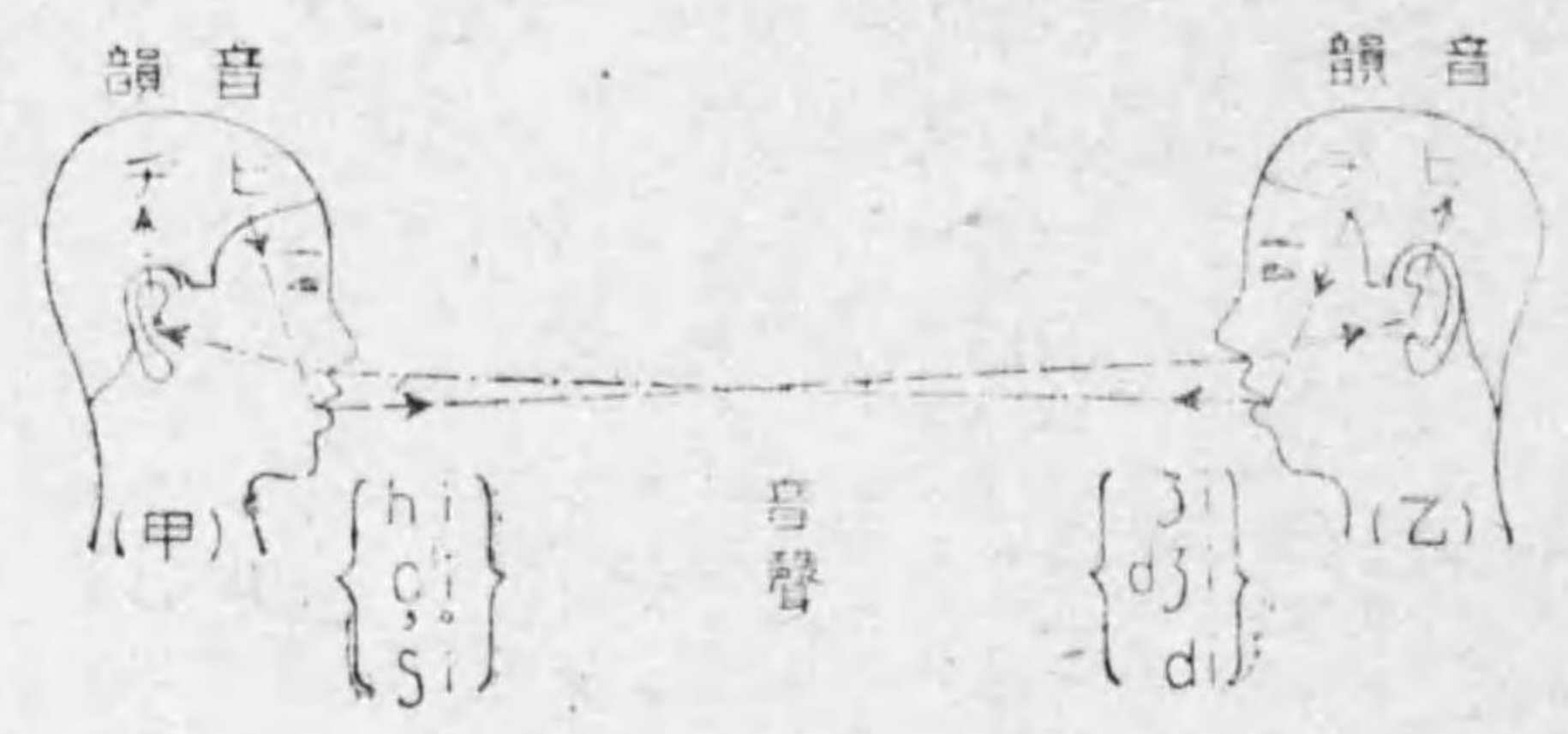
一七ノ一 大變仰々しい言ひ方であるが、かく原理的に考へておく方が却て早路であり、又實に幾多の誤解を救ふ所以である。で先づ術語の説明を簡単に施したい。

音韻體系は各言語（國語）それぞれに違ふ。英語には日本語にないth (θ)・v・reなどの音韻があり、ドイツ語には日本語にないü (y)・ö (φæ)などの音韻があるけれども、日本語のンはどちらにもない。又北京語にはü (ü)・e (ɛ)・p (p)などの音韻があるが、日本語のグデドと同じ音韻はない。かういふ風に言語毎に音質も範圍も違ふ音韻が、互ひに張り合ひ助け合つて、その言語の音の相貌全體を統制してゐる。之が各言語の音韻體系である。

調音基底とは articulation-basis (英), Artikulationsbasis (獨) といふもの。之についてイエスベルセン(の音聲學教本)は、外國語の發音で誰も氣づく自國語をアクセントの違ひとか、調音要素の相違とかだけに歸しても十分でない、言語毎に違ふ發音器官の中性状態とか、行動基底・調音基底とか、口腔状態とかいふものに由るのだといふ。之でこの術語の意味が察せられるが、この基底が亦全體性的に見なければならぬものである。

音聲と音韻との區別は後に概略が述べてあるから、ここにはその區別に従つて、音聲と音韻が如何に働くかについて少し述べたい。

一八 近頃外國語教授に發音が重視せられるやうになつて、音聲に關心が集まつてゐるが、之は今一步ふみ込んで考へる必要がある。甲が火といふ觀念を乙に傳へようとする。(無論文脈や事情一切から遊離してではない。それらの助けを十分豫想しての話であるが、簡潔の爲に單獨に音韻についていふ。) 甲はヒといふ音韻を乙の腦裡に喚びさせよといふので、その感覺刺激の手段として [hi, ci, si] などの音聲を出す。乙は [hi] か [ci] か [si] かなどの區別を詮索しないで、早速ヒといふ音韻を喚びます。乙



第二章目 標

が地の觀念を甲に傳へようとする時も、やはり自分の企てたヂといふ音韻が、チとして甲の腦裡に喚びさまされればよいので、[ʃi, dʃi, tʃi]のやうに色々な音聲が口から出るかも知れないが、それは甲も乙もあまり顧慮してゐない。

併し之は甲と乙とが共に、火といふ觀念と結びついたヒといふ音韻、地といふ觀念と結びついたヂといふ音韻を、生き生きとしたものとして持つてゐる場合のことである。つまり自國語の場合である。日本人同志でも、併し、ヒを〔ヒ〕で傳へられた時、ヂを〔ヂ〕で傳へられた時、それぞれ（文脈と事情とのおかげで）火・地の觀念を喚びさます目的は果しながらも、音聲のちがひに無神經ではあり得ないかも知れない。それは〔ヒ〕はシであり、〔ヂ〕はデイであつて、もはやヒ・ヂとは別の音韻を喚びさます傾きがあるからである。

一九　そこで、音聲は音韻を傳へる手段に過ぎないにも拘らず、或る程度の嚴密さがなければ、自國語に熟した者の間でも差支へが起る。トンデシニイルナツノムシなどと聞くと、洒落かなと疑ひたくなる。自國語修業の途中にある子供には、死といふ語を知らない爲に、全然わ

からないといふこともあり得る。之を推しつめると、外國語教授に於ては音聲の正確が絶対に必要だといふことになる。外國語教授に音聲法式 (Phonetic Method) といふものが重んぜられ、音聲主義といふものが存在する理由は、かくして十分に認めることが出来る。併し、音聲の正確といつても程度が色々ある。百パーセントは無論望めないから、七十パーセントで満足すべきだ、などと説いた書物もある。併しそれは如何なる尺度を以て計るのか、實際には甚だ空虚な註文である。吾々は、ヒを〔ヒ〕、ヂを〔ヂ〕などとしてはいけないが、それぞれ [hi, ci, ci] [ʃi, dʃi, tʃi] の何れに發音しても、先づ許してよいと見るものである。音聲主義から見ると、之は甚だだらしない寛大さであるが、決して無茶苦茶の寛容ではない。そこに嚴然たる限界があつてのことである。如何なる限界か。

二〇　自分が傳へようと企てた音韻と呼應する音韻を、日本人乃至日本語教師の腦裡に、相手の過大な同情を豫想しないで、喚びさますに足るだけに正確な音聲、——之が限界である。併し日本人乃至日本語教師が音聲學・音韻論を研究してゐた爲に、相手の企てた音韻に呼應す

る音韻を喚びさまざま得たは得たが、實はそれは日本語の音韻ではないとか、實際そこにあたる音韻ではないとか、いふのでは日本語學の胴體が健康を缺いてゐる。そこで自分の腦裏の音韻如何が先決問題になる。

外國人は先づ第一に、日本人乃至日本語教師が傳へようと企てた音韻を、聽かされた音聲から綜合して、自己の腦裡に汲み入れ貯藏し得るだけの正確さに、音聲を聞きわけることが大切である。ここにも音聲上の百パーセントの正確は求められてゐない。音韻形成を可能ならしめる程度でよいのである。ところで謂ふ所の音韻が形成されたか否かは、それを傳へようと企てて表出する音聲による外、查定の方法がない。

その音聲が、傳へようと企てた音韻を、日本人乃至日本語教師に、日本語の丁度そこに適確な音韻を、おなさけでなく、喚びさまざま得るだけに正確であれば、形成されてゐる音韻も合格であり、表出された音聲も合格である。然るにその音聲がそれだけの正確さを持たない時は、それは音韻を誤り作つてゐるか、音聲を出す筋肉に誤りを持つてゐるか、或はその兩方に

缺陷があるか、三つの場合が考へられるが、然も何れと見きはめることは極めて困難である。

二 以上、音韻と音聲との語學心理に於ける關係をやや煩鎖に論じたが、結局、發音教授は音聲を音聲學的精密さで表出させるだけではない、といふことが出来る。それは是非とも音聲を資料にしなければならぬが、一方に於ては、音韻といふ複合的な内面の機能に仕へるものとしての、單なる幾何學的の『點』よりも複雑な音聲を扱ひ、他方には、發音といふ名目の文字通りに音を發するだけではなく、その前に音を攝り入れることが絶対に必要である。即ち發音とは半面的な不當な名目で、言語理論からいつても教授過程からいつても、攝音發音といふべきであり、攝と發との循環が約束されるべきである。

之が發音教授の目標を結局耳と口との訓練にあるといひ、動的には(1)音聲を企てられた通りの音韻として聞き取り、(2)音韻を企てた通りに傳へる音聲として表出し、(3)全體として情理の整つた日本語の發音になり得るやうに、訓練するといひ、靜的には(1)音韻體系の確立、(2)調音基底の確保、を期するといふ所以である。この最後のもの、即ち日本語

の音韻體系が脳裡に確立し、之を音聲に實現する調音基底が筋肉に習熟する時、發音教授がその目的を達したのである。普通にやかましくいはれてゐるところの、標準的純正發音の要求はこの原理を納得した上で提出すべきものであり、そしてその時初めてその程度と筋路とを誤らないで實現の出来るものである。

第三章 材 料

第一節 音 韻

二二 入門期前半に於て日本語の音韻の過半数を會得させ、後半の終るまでには先づその全部を會得させる。この位の見通しを立てて進んでよからうと思ふ。ところで日本語の音韻は一體だけであるのか。

『精密な學問的な考へ方は別として、我々の言語教授に必要とするだけを常識で考へて見ると、五十音の清音が四十四、濁音が十八、鼻濁音・半濁音が十として、七十二。拗音が清音で二十一、濁音で九、半濁音・鼻濁音で六あるとして、三十六。合せて百〇八。この百〇八の音に又各々促音・長音・撥音が附くとして、四倍の四百三十二である』と藤村博士は計算せられ

た。理窟の上では四百三十二あるわけであるが、實際そんなに澤山は使はれてゐないこと、藤村博士の言はれる通りである。では本當はどれだけあるのか。吾々は従來の考へ方に大修正を加へて、もつと合理的に新しい見地に立つて、わが音韻體系をしつかり掴む必要がある。

二三 音韻學の進歩に伴なつて、音聲と音韻との區別を明かにする必要が起つた。その區別は文字の材料の所で改めて述べるが、音韻の性質として大切なことは、各國語に於て、その國語で生活する人たちが、これとそれとは違ふと意識して、これ・それと立ててゐる音の單位だといふことである。

日本語の實際生活に於ける發音を觀察すると、ア (a a e o 等) ・イ (i i l y 等) ・ウ (u u r 等) ・エ (e e o 等) ・オ (o o 等) ・ク (ku, ku, kr 等) ・シ (si, si, si 等) ・ス (su, su, su 等) ・チ (tsi, tsi, tsi 等) ・ツ (tsu, tsu 等) = (ni, pi 等) ・フ (hi, gi, gi 等) ・フ (hu, hu, fu, fu 等) ・ホ (ho, xo 等) ・ガ (ga, ga, ra 等、ガ行何れも同様) ・ザ (za, dza 等) ・ジ・ヂ (zi, dzi zi, dzi 等) ・ヅ (zu, dzu, 等) ……吾々お互ひが一つの音單位と意識してゐ

るものが、音聲學的には色々にわかれてゐる。音韻としてはこの細かな違ひは問題ではないのである。

二四 音韻のかかる性質を重視して、日本語の音韻を音聲學的に整理するのが、吾々のいはゆる合理的な新解釋である。之を佐久間博士は日本語の特質に於て『改訂音圖』の試みとして公表せられた。日本語の音韻（音單位）は音節である（西洋諸國語が音聲學的單音を音單位にしてゐるのと甚だしく違つてゐる）が、研究の爲には單音を指摘する必要がある。それで佐久間氏は、音節形成的要素として、母音 (u o a e i) ・重母音 (ju jo ja wa) ・ン (n) を定立し、母音の前に融着すべき子音として（喉から唇へと發音部位をたどる順序で、且つその必要のある部類では無聲・有聲・鼻音の順序で）h・k g g・s s・t ts ts・d dz dz・n・r・p b m を採つて並べられた。それを假名であらはすと、

ウオアエイ ユ ヨ ヤ ワ ン
フホハヘヒ ヒユ ヒヨ ヒヤ h

あると博士自らも謙遜してゐられるし、吾々も多少修正したい點を見出すのであるが、日本語の音韻材料を大觀する上に於て、今日のところではここらが最もよく吾々の求めるところに答へてくれるものと見ざるを得ない。

二五 さて右の如く、日本語の音韻材料として、音韻百七十個を數へるのであるが、實際教授に於てかういふ抽象的なものが、そのまま扱はれるわけではない。英語教授の例などから類推して、音聲學的單音(k h p b等)を抽象的に練習する如きは勿論、音節としてアイウエオ・カキクケコを入門第一歩として練習するなど、全く用のないことである。前者は音聲學的訓練に熱心な人の陥り易いあやまりであり、後者は言語教授など本當に考究したことの無い素人のやる見當ちがひであつて、共に大いに警戒する必要がある。よく考へて見ると、音聲學的單音の練習は、精密な説明を添へなければ有効に出来ることではないし、單音節の練習は促音や撥音を如何ともし難いのみならず、假名を殊に五十音圖を、豫想してしが行はれない傾きが強い。だから、單音・單音節の抽象的教授訓練は、事實行ひにくくもあり、難儀をして行つた

ところで効がないだけでなく、實に害を残すだけである。外國語教授は音韻を植ゑつける手段として音聲の教授訓練を最も重要とするが、それは實在の語句に即して、即ち語句を教へる仕事に溶け込ませて、行ふべきであつて、決して抽象的に單音・單音節を教へることではない。

音韻といふ材料は、かくして、語句文に附隨して扱はれるべきである。かういふと、音韻材料がひどく軽く見られてゐるやうであるが、外國語教授として語句文を教へることは、實は音聲訓練を通して音韻體系の完成を計るのを第一段の目的としてゐるのである。學ぼうとする外國語の言語材料の蓄積の貧弱な時期ほど、さういふ第一段の目的が重視せられるわけのものであるから、入門期の如きは特に、語句文に附隨して音韻材料を扱ふと稱することは、實際には音韻教授を中心にするといふのと違ひがないのである。

さういふわけでこの問題は、發音教授といふ實施上の觀點から、更に考究して見る必要がある。そこで特に次に發音教授としての材料論を立てて見ることにする。

第二節 發音

二六 發音教授の作業内容は、その目標規定からわり出して、音聲の聴取、音韻の形成と喚起、音韻の音聲への實現——之だけを、循環的に、鋭敏・迅速・正確ならしめる訓練であるといつてよい。高所大局から見れば、それは日本語の音韻體系の確立と活動とを促進する作業である。けれども音韻は内面的悟性的のものであるから、外から直接どうすることも出来ない、即ち教授作業が直接それに觸れることは出来ない。それは外面的感性的な音聲を通して、初めて確立せられ活動させられるものである。故に發音教授はつまり音聲訓練である。

かく煎じつめて來ると大分具體的になるが、然らば何を以て音聲の訓練をするか。即ち發音教授の材料は何であるか。アイウエオ・カキクケコ……か。五十音圖を改訂した音圖か。〔g〕〔s〕〔z〕〔t〕〔d〕……から十〔a〕〔i〕〔u〕……と行くか。吾々は之らを總て否定する。少なくとも之らを獨立した材料とは認めない。右の三つの例の最後のものだけ

隨時隨所に附隨的に一つ二つ、必要に応じて使ふことはあり得るが、之をまとめて獨立に材料にすることは出来ない。

吾々の發音教授は、それだけの爲の時間を持たない。従て獨立した材料は不要である。入門第一歩から單語を教へる。それが實に發音教授の出發である。短句から文に進む。發音教授はそれに添つて進むのである。

二七 勿論かういふ進行の途中に於て、或る類の音韻が出揃つた時に、それをまとめて純粹に抽象的な音聲訓練を施すことは、吾々の大に重視するところである。例へば、アカサタナハマヤラワ。併し音圖に囚はれて、イキシチニヒミイリキなどを出すことは間違つてゐる。或は長音をまとめて、エーレー・オーコー・クーシニー・ケーサー・コートロー。或は促音をまとめて、カツケ・ヒツシ・カツテ・リツパ等。

併し之らも畢竟附隨的のものであつて、發音教授の材料とは言ひ得ても、決して獨立したものであるのではない。然も之は純粹に抽象的な音聲訓練だとはいふもの、それは語句文の教授の、そ

の時その時の言語材料そのものの、音聲訓練とは別だといふだけのことである。

さういふ意味での材料について、英語教授に於て、*ba, be, bi, bo, bu; pa, pe, pi, po, pu*などと印刷したものによつて、*ペイ・ビイ・バイ・ボウ・ビュー*、*ペイ・ビイ・パイ・ボウ・ビュー*などといふ練習をやつてゐるが、又 *ant, bench, cat, …*などの如く、それぞれ *蟻・椅子・猫*……といふ意味を持つた實在の語を使ふことも重んじてゐる。吾々も亦、アカサタナと同時に、右の長音・促音の例の如く、*英靈・王侯*……*脚氣・必死*……といふやうな實在語を使ふことを有利と認める。(アクセントの平板なのを擇ぶことも、一つ忘れてならない條件であらう。)

之は意味を知らせ物を思ひ起させて興味を興へるといふ、英語教科書の考へ方に追隨するものではない。少しでも多く實在の日本語を耳口に親しませ、知らず知らず日本語の音韻特性を感得させることは、極めて意義重大だといふ見地からするのである。尤も無意味な音連結で、たまに聽音練習を行ふことも、發音教材として考へに入れておいてよい。

二八 翻つて、本來隨時隨所に行はれるべき發音教授の、常にひつかかる材料上の問題を通覽しておきたい。

- (一) ウは平唇か圓唇か。
- (二) フは兩唇か齒唇か、それとも無唇か。
- (三) ヒは聲門(喉)音か顎音か。
- (四) 他の音に従ふガ行音は必ず鼻音でなくてはならないのか。
- (五) シ・ジは必ず舌背音であつて、舌尖音では断じていけないのか。
- (六) チ・ヅはd性を帯びた破擦音か、それとも單なる摩擦音ジ・ズと同じか。

單音韻について、極端に懷疑的でなく、極めて尤もな疑ひと認めるべき問題だけでも、右の如く少々ではない。いはゆる標準音としては、*を附けた方を採るやうに、大體話はきまつてゐる。併し之を音聲學的の嚴密さで固持し、實行してゐる人はあまりない、皆無といつてよいかも知れない。(眞の嚴密さを知らぬが佛で、自ら之を嚴密に實行してゐると自任してゐる人

は澤山あるけれども。)

二九 外國語教授としては、決定的調音を必要とするから、教師が自信を持ち得るやうに、材料を限定しておかなければならぬ。音韻の方からいふと、[ura]と[ura] (uは平唇ウ、uは圓唇ウ)は、共にウラであつて、出雲あたりでいふオラ(裏)が、もはや別音韻を使つたものであるのと違つて、結局平唇・圓唇は問題ではない。他の五つについても同じである。

そこで、音韻が違つてはいけない、といふ嚴重な制限の下に、教師自身の馴れてゐる音聲使用を、十分反省して決定的の部位と調音とで、生徒に聽かせるのを正しいとして許す。例へばホンガアリマスの方に、甲は[hogjɔː...]の如く鼻音方を使ひ、乙は[hogjaː...]の如く鼻音なしのガを使ふ。共に之を正しいと認める。かういふことに發音材料の寛大な決定をしておきたい。[ɔ(a)]と[j(a)]とは外國人には二個の音韻なのだから、兩股かけた決定は許し難いといふ。併しさう言ひ切るのは、必ずしも言語の真相を看破する人ではない。外國人と一口にいつても、色々な國語にわかれてゐる。甲國語の音韻體系と日本語のそれとの異同の種類と

分量は、乙・丙・丁それぞれの國語の音韻體系と日本語のそれとの異同の種類と分量に比べて決して同じではない。故に外國人にはといふ理由はそれほど重大に考へないでもよい。(之は別に大に論究する必要があるが、今は省いておく。)

三〇 日本語の音韻でかなり特異なのは、ンと長母音と促音などであらう。之らは教授書に於て、語句教材に即して、特に研究の途を講じ、教授の方法を示して、教授の機會を多くするやうに計るべきであらう。

アクセント及びイントネーションについても、教授書は實例に即して常に細かな指示を與へなければならぬ。音聲の扱ひに於けるこの二つの現象は、教育上その聲は甚だ高いけれども、言語事實の見方に於て疑はしい主張が多く、實際教授の困難や不成績に對する正しい理解が缺けてゐる憾みが深い。之を十分に論ずることは此處では困難であるから、次に極めて根本的な點だけをあげて、實際家の考究の資料にしようと思ふ。

三〇ノ一 そもそもアクセントは、よく人の言ふやうに、意味を區別するものである、と考

へては間違ひである。若し意味を區別することが本來の職能であるならば、雲と蜘蛛とを共にクモといふ標準アクセントは、中部のクモ（蜘蛛）・クモ（雲）、又は西部のクモ（雲）・クモ（蜘蛛）の何れかを採つて、須らく改訂すべきである。だがそれは末の問題である。或る語を口でだしぬけに單獨に言つて意味のわかることは、理論上ないし實際上極めて限られた範圍に於てだけである。語の意味は文脈と立場とが具はらなければ決定しないものであつて、それをアクセントの責任にするのは甚だしい無理難題である。

然らばアクセントは何の爲に存在するか。歩く時に手を振らなければならぬやうに、人間本性に宿るリズムがアクセントを絶対に必要とするのである。従つてそのリズムを強さにあらはすか高さにあらはすかで、強弱アクセントと高低アクセントの區別が立つ。日本語は高低アクセントを取つてゐる。物を言ふのに、何か高低を附けないと實際物が言へない。語毎にどう高低を附けるかは、水の流れをカハ・chamber（江）・river と名づけたと同じく、全く偶然でたらめ、何かの聯想である。

三〇ノ二 理窟なしにカハはカワ・カワ・カワと、土地さまざまにアクセント配置が出来てゐる。之がその社會に保存され繼承されるのは、全く習慣の力である。そしてそれはその社會の發音現象全體と融合してゐる。その結果、發音現象全體にわたつて統一がつかない日本語の現状では、アクセントの地方差はどうにもならない。今東京アクセントに統一しようといふ大勢になつてゐるが、それは東京に又は東京に準ずる關東に、育ち又は長く暮らした人たちが考へてゐるほど、容易に成功するものではない。

その原因なり理由なりは色々あるが、只語句のアクセントだけに眼をつけてゐること、結局一語句毎に關東の因襲を覚えさせる外に何の方法も用意されてないこと、（型があるといふことは出来ても、それは研究者の一資料であつて、言の實行に各人の依るべき規則でも何でもないこと）、教室で標準アクセントを教へたとしても、實際生活に於て、地方にみなぎる異様アクセントに負けなだけの鍊成は、方言の語彙の方面とは比較にならないほど、保證がむつかしいこと、などはその重大なものであらう。

三〇ノ三 當面の問題として、指示せられてゐる標準アクセントを、出来るだけ自分の口に
ならし、機會を失はないでそれを教へるのが、教授者の務めであらう。だが同時に大切な務め
は、文としての調子を標準に近づけようと計ることである。關西の童話劇が、語句のアクセ
ントに關東を勉強した跡歴然であつて、然も全體としてはやはり關西アクセントの實演になつて
ゐるのは、吾々のしばしば聞くところである。

語句アクセントといふ部分的のものの標準化がむつかしいとすれば、文全體の調子の關東化
は更にむつかしいではないか。——之は一應尤もであるが、文全體の調子が出来れば實は語句
のアクセントは耳ざはりでなくなる傾きがあること、否、全體の調子が標準化すると語句アク
セントが自然に標準化の方に進むこと、そして更に面白いことには、文全體の調子の標準化を
期する人は、この問題に一層根本的な關心を働かせるに至るものだといふこと、之らは吾々の
實際に經驗し遭遇し、又理論的に根據を知つてゐることである。實際家は願くはこの全體主義
的アクセント考察に心を用ゐられたい。

三〇ノ四 しばしば無分別にアクセントと一括されてゐるイントネーションの問題を一言す
る。アクセントは偶然であるが、イントネーションは論理に呼應するもので、決して偶然にき
まつた因襲ではない。イントネーションは言の實行者の自律的に施すものであつて、辭書に收
められる性質のものではない。眞に文を己れのものとしてゐる人は、必ずそこに強弱や高低や
緩急をつける。それがイントネーションである。之をわざわざ亂すものは心なき朗讀法で、文
字を読むことが進むに従つて之は特に注意をしなければならぬが、文を扱ふ初歩から十分考
へておくべきことである。

尤も之はその國語に生活する者のみが、その心の命令に従へば自然に正しいところに至る性
質のことで、外國人には頼るべき心そのものが初めからあるわけではない。従つて教師が、心
の命ずるままに強弱・高低・緩急を教へなければならぬ。さうなると教師に於て、書いてある
のを話し言葉に移してゐるのだ、といふ意識があつては正しい模範を與へることは出来ない。
初歩に於ては、この警告に従ふことが比較的容易であるが、材料が複雑になり形式がむつかし

くなると、教師が書きものに頼るやうになつて、どうしてもイントネーションが死ぬ。このことは教授実施の手續上用心すべきことではあるが、教材の選擇・排列上大に注意を要する。そして教授書はこの點を親切に説明し指導しなければならぬ。

要するに文として生きたイントネーションが、發音教授の最後の目標でなければならぬ。語句のアクセントの如きは、この大目標達成の目的の下に統制せられなければならぬ。

第三節 語 句

三一 初め五六時間くらは單語ばかり教へるのであるが、句に進み文に移つても、單語を新しく教へることはやまない。否、ますます多く教へなければならぬ。人間は單語習得の點では一生卒業にならないのであつて、入門期を過ぎて段々分科的に學習が深く、廣く、高くなつても、單語の教授は多忙になるばかりである。ところで、この際限のない單語をどういふ順序で出すか。

百年前にロンドン大學のピーター・マーカー・ロヂエイ (Peter Mark Roget) が書いた英語句寶典 (The Saurus of English Words and Phrases) は、その子ジョン・ルイズ・ロヂエイが遺志をついで増補し、その後ニューヨークのトマス・クロウエル會社の手で増補して、今以て大に珍重されてゐる良い書物であるが、その書物の單語短句の分類法は大に参考になる。それによると、先づ大きく抽象關係の語、空間の語、物質の語、知性の語、意慾の語、情操の語、といふ風にわけてある。之は何かの場合に役に立ちさうなので、原典に敬意を表してここに紹介したのであるが、吾々の今必要に迫られてゐる單語短句の選定は、まさかこの一類づつ順を追つて進むわけには行かない。吾々にはもつと常識的な規準の方が有用であらう。

三二 全課程にわたつて言ふことは必要がないから、入門期の單語だけを考へて見たい。一體どんな單語が先づ選ばれるべきであらうか。常識は吾々に、(一)むつかしくないもの、(二)日常生活に關係の深いもの、(三)教へにくくないもの、といふやうな條件を立てさせる。この内(一)は頗る明瞭であり、(三)も直觀教授に便利なものと、大體言ひ得るほどの、わか

り易い條件である。之に反して(一)はさう簡單明瞭ではない。常識的にそれは「わかりにくい」とか「覚えにくい」とかいふ恐れのないものと解せられるであらう。併し外國語として「わかる」とか「覚える」とかいふことは、どんな作用であるか、と反省して見ると、案外にそれは感性的なものである。つまりこの條件は、聞き取りにくい、そして口に模倣しにくいもの、といふことになる。この點は、單に材料選擇上の問題に限らず、耳口法式運用の上を示唆となるところが大きいから、之を今少し説明しておきたい。

三三 すべての言語は皆それぞれの特有な音韻體系を持つてゐる。外國語を受け入れる時、自國語の音韻體系に照らし合せて、それを自國風の音にして「わかつた」と思ひ込み、そのやうな音と意味とを一緒にして「覺えた」と考へてしまふことが、吾々お互に甚だ多い。だがストライキ罷業、之では英語として「わかつた」のでも「覺えた」のでもない。英語の音韻體系にはまつた「strike」罷業、之でなければならぬ。英語の音韻體系が、段々網の目を細かに、頭の中に張るやうになると、英語として「わかり」英語として「覺える」のがらくになる

が、さうなるには、初め英語の音韻體系をはなれない音を、即ち英語の音韻體系の外部の姿である英語の音聲を、耳に聞き口に眞似るより外に道はない。

日本語の單語を日本語として「わかり」「覺える」とは、日本語の音韻體系から遊離してゐない音聲單語を、耳と口に熟させて、意味と溶け合はせて頭に蓄へることである。之を根氣よく努めてゐると、日本語の音韻體系の網の目が段々細かく頭の中に張られて、日本語の音を正しく受け入れることがらくになる。その境地に達する爲に、初めから虚心に、即ち母國語の音韻體系に照らし合せないで、あるがままに聞き、聞くがままに言ふ訓練に努めるのである。故に、むつかしくないものといふ條件は、結局、さういふ訓練にあたつて、耳に聞きにくいもの、口に模倣しにくいもの、といふ意味に限定されてさしつかへない。

三四 然らば如何なる音が耳に聞きにくいのか、口に言ひにくいのか。耳にせよ口にせよ、音の難易には人類共通の普遍標準を立てにくいといはれてゐる。自國語の音韻體系に類似音のある外國音は、比較的容易に聞き取られ、比較的容易に模倣が出来る。併し各々の音韻體

系は、事實上、お互に随分違つてゐるから、類似を求めることそれ自身が、既に外國語としての音をゆがめる第一歩であつて、ここをあてにすることはよろしくない。却て類似音の無いものを先に澤山に與へて、早く外國語の音韻體系の網の目を細かくする方が、策の得たるものではないか。さうすると、むづかしくないもの——音のむづかしくないものをきめる尺度は、學者の母國語に見出さうと計るに及ばない、といふことになる。だが、それなら、何處にその尺度を求めるか。外國語そのもの、即ち吾々の問題としては日本語そのものに、それを求めるより仕方がない。

のみならず之は又、理論の外に實際問題として、學習者は決して一つの民族だけではないから、甲民族の音韻體系を考へに入れて難易を見定めても、その結果選んだ材料が乙民族にはあてはまらない、といふ困難がある。若し支那に於て支那語の民の爲に、支那語の音韻體系と日本語の音韻體系とを研究して、難易の按排をする、アメリカに於て英語の民の爲に、之と同様な方法を取る、といふことであれば、十分適確を期することが出来るであらう。併し上にいふ

やうに、かういふ苦心をすることが是非必要とは思はれない。結局日本語自身の中に於て、「わかり易く、覚え易い」と認められる音を先にすることが穩當であらう。

三五 併し日本語自身として、その音韻のどれが困難でどれが容易か、之亦決して明瞭に區別が立ちかねる。實際問題としては、一單音・一音節の調音法 (Articulation) が明確に出來やすいか否か、一語内の音節相互間に曖昧を來たす事情があるかないか、さういふ點に音としての難易を求めるのが、最も適切なのではないか。即ち、むづかしくないものといふ條件は、音の明確を期し易く、曖昧に陥り易い事情の少ないもの、と限定するのが一番適切なのではないか。

之を明かにする爲に二三の例をあげれば、フ・シ・チ・ヒを含むやうな語はなるべく後まはしにする。それらはその子音に於てそれぞれ、[f, s, tʃ, h] : [s, ʃ] : [tʃ, h] などと動搖する餘地が大きい。ヒの如きは母音が無聲化する位置にあるかないかの問題があり、子音が [h, s, ʃ] の間を動搖する餘地が大きいから、それを含む語はあとにまはす。又、イエ(家)の如き連結

は曖昧な發音に陥り易いから、さういふ連結を含む語は後まはしにする。

三六 以上意外に多言を費したが、早く出してよい單語、初めから教へたい單語は、簡易明確・日常有用・直觀容易といふ、三つの條件にかなふべきだといつてよからう。之は極めて常識的なことであるが、簡易明確は言語記號の感性形態(コトバ)の把握を保證し、直觀容易は言語記號の悟性形象(ココロ)への途を安全にし、日常有用は言語記號の指示對象(コト)への連繫を緊密にするものであつて、コト・ココロ・コトバの微妙な三角關係を完全に示すものである。單語選擇の三條件がこんな重要な意味を持つてゐるとすれば、それは言語教授の實際手續にも亦常に念頭に置いて大に利用する價值がある。今吾々が進まうとしてゐる短句、又その次の短文を、如何に選擇し配列すべきかに於ても、無論この三條件が大きな役を働く。只、日本語の音韻體系の綱の目が、三十、五十と單語が與へられる内に、段々細かになつて來るから、音の簡易といふ條件が、段々緩和されて來ることは豫想してさしつかへない。

三七 さて單語だけで五・六時間もやつたら、そろそろ短句を交へる段取りになる。短句を教へるのは、長い音の連續を感性的に又悟性的に分節する能力を養ふ爲であるが、言語機能の方面から見ると、語の種類擴張が之で大いに出来る。動詞でも、タタク・ワラフ・ヤブルなど、直觀法で教へられないこともないが、單語としては自然に基本形(つまり終止形)に依らなければならぬので、結局、動詞は文に於て教へる方が適當だといふことになる。だが代名詞・形容詞などは、やはり單語としては教へにくいが、或るものは句に於ては難なく教へられる。助詞の如きも、單語としては全く絶望であるが、句に於ては二三個ぐらゐ教へ得る。

三八 之らの着眼を具體的に例で説明するにあつて、語とか句とかいふ名稱を一度反省して見たい。單語といふ時、それは合成語と對立するものやうであるが、この區別の線は言語學者と、その國語に生きる大衆と、初めてその國語を習ふ外國人とで、非常に動搖してゐる。次に合成語と句との區別は、日本語では頗る曖昧である。鳥の名スズメは、常識では合成語ではない。ケシゴムは、外國初心者には合成語でない。タケノコは一體、單語か合成語か句か。

甚だ確答に困る。かういふ事情に鑑みて吾々は、單語・合成語・短句の名前に拘泥しないで、初め數時間短い言葉を與へた次の段階として、今度は少し長い言葉を與へるのだといふことにしたい。

例へば、ベンサキ・エホン・メガネ・クツシタ・テブクロ・ホンバコ・イウビンバコ・ウエキバチなどの名詞十名詞、ナガイイス・アカインキ・クロクモなどの形容詞十名詞、ツメキリ・モノサシ・カミソリ・テヌゲヒ・チリトリ・コシカケ・マドカケ・ケシゴムなどの名詞十動名詞、こんなのは吾々には分解する意識の十分働く合成語であるが、やや長い單語として扱つてよいものである。更にキノコ・タケノコ・カミノケ・コノハ・ヒノマル（ハタ既習を條件として）などは、名詞十助詞十名詞で、吾々には句といふ意識が或る程度まで働いてゐるが、やはり一語として扱ふ。

三九 かういふ例で察せられる種類の合成語や短句を、吾々が單語の仲間に入れるといふのは、最初五六時間單語ばかり與へるといふ吾々の主張が、窮屈なものに考へられない爲に、特に言葉を費したのである。だがそれは又他方に於て、かういふ種類の合成語や短句を、分解的に教へる、即ち例へばベンとサキ、ナガイとイス、ツメとキル、といふ風に、主要要素を意識させる、といふ扱ひ方を良くないとする精神をも表明してゐるのである。纏まつた概念、殊にそのまま一つの物に相當する名前の言葉は、初歩に於ては纏まつた一語として印象すべきである、といふ主張をも含んでゐるのである。

一體分解して要素をつきとめることは自得に待つべきものである。實際語彙が太り、語法が熟して來ると、カネがガネに、ハコがバコに、ハチがバチに、の連濁、ナガイがナガに、アカイがアカに、クロイがクロに、の省略、キルがキリに、サスがサシに、ソルがソリに、カケルがカケに、の居體言、さういふ日本語の習慣が、不文律ながら、頭の中に自然に宿るやうになつて、おのづから容易に分解するやうになる。だがかういふ風に自得の味を知ると、もう日本語を捨てようとしても捨てられなくなる。かういふ樂しみを發見させる爲に、早くから分解をさせるやうなやり方を避けるべきであり、又實際早くからやつて見ても無駄骨に終るだけでない。

く、日本語の纏まつた語感を養ふ大事な仕事の邪魔になる。

四〇 ナガイス・アカインキなどは、やがてアカイハナ・ナガイヒモなどの、形容詞十名詞の短句に擴張させることが出来る。カミノケなどから助詞ノを使つた短句に進む縁を求めるのもよい。尤も助詞のうちでノが最も先に出し得るもので、必ずしもカミノケの如き豫備をあてにするには及ばない。テノユビ・アシノユビ、トケイノクサリ・クツノヒモなど、名としては一つの物をさすやうなもので始めれば、難なく助詞第一歩がふみ出される。ここで注意すべきことは、一物の名であつても言語記號としては二語を結ぶのであるから、結ばれる二語或は少なくともその内の一語が、既に確實に教へられてゐなければならぬといふことである。

之で形容詞・助詞が始まつた。代名詞ももう出来るのである。代名詞を單語として教へようとする教材配列は必ず失敗する。ワタ「ク」シを教へようとして、自分の鼻に指先を向けるなどは實に危険な方法で、ワタ「ク」シを鼻と心得た生徒がある。若し助詞ノを呑みこませた後に、ワタ「ク」シノホン・アナタノホンとやれば、ワタ「ク」シとアナタとは難なく教へられ

るわけである。

形容詞の用言形のもの外に、オホキナモモ・チヒサナモモの如き助詞句のものは勿論、マガツタミチ・トガツタエンピツの如き動詞系のものも、直観の容易なものを選べば、相當早く出して無理にはならない。

かういふ風に容易に殖やし得る意義辭（實辭、具體的意味を持つ語）の教授と共に、もはや形態辭（虚辭及び形式變化要素）もどしどし與へ得るのであつて、短句の教材は實に既に統辭法（Syntax）に足を踏み入れてゐるといふ、自信と自重とを以て選擇すべく排列すべく取り扱ふべきである。

四一 言ふところを成るべく具體的にしたいので、日語文化學校で實際に經驗してゐるところを一例として次に紹介する。之は歐米人のおとな約二十名のクラスでのことであり、殊に東京在住の人たちのことであるなどの、幾多好條件の下に於てであることを、紹介する者として特にことわる責任を感じる。（尚、かかる例を引くことは、實證的價値の爲であつて、何ら他

意あるものでないことを、特にことわつておきたい。

入門期教授細目——語句の部

第一、単語だけの期間(五——六時限、一時限五〇分)

- 一、ハタ ハナ ヤマ ミチ ハシ
- 二、カミ フデ エンピツ イス ツクエ ホン チヤウメン
- 三、モモ クリ ナシ カキ リンゴ サラ ハチ サジ チヤワン
- 四、イモ ネギ ナス ウリ ヒバチ ヒバシ ドビン ヤクワン
- 五、カサ カバン バウシ テブクロ ハコ フタ トケイ ヒモ
- 六、ト ヘヤ イリグチ マド シヤウジ

第二、単語と句の期間(五——六時限)

- 七、ハコ フタ ハコノ フタ

トケイ ヒモ トケイノ ヒモ

助詞『ノ』

(練習)

- チヤワンノ フタ ドビンノ フタ ヤクワンノ フタ トケイ
- ノ フタ ヘヤノ イリグチ マドノ シヤウジ ヘヤノ シヤウジ
- イリグチノ シヤウジ ヘヤノ マド イリグチノ ト
- 八、コドモ クツ コドモノ クツ
- オトナ ゲタ オトナノ ゲタ

(練習)

- コドモノ カサ コドモノ カバン コドモノ バウシ
- オトナノ クツ オトナノ テブクロ クツノ ヒモ等
- 九、ガス デントウ スキダウ ミヅ スキダウノ ミヅ

(練習)

・チヤワン ノ ミヅ ドピン ノ ミヅ ヤクワン ノ ミヅ等
 デンシヤ キシヤ ジドウシヤ ヒカウキ オト
 ヒカウキ ノ オト デンシヤ ノ オト ジドウシヤ ノ オト キシヤ ノ
 オト

(練習)

ゲタ ノ オト クツ ノ オト デンシヤ ノ ミチ
 デンシヤ ノ イリグチ 等
 一〇、イト ハリ ハサミ モノサシ ハサミ ト モノサシ イト ト ハリ

助詞『ト』

(練習)

ハタ ト ハナ ハナ ト ハタ カミ ト フデ

モモ ト クリ イモ ト ナス ヒバチ ト ヒバシ カサ ト カバン等
 ハコ ノ フタ ト トケイ ノ ヒモ コドモ ノ クツ ト オトナ ノ
 ゲタ キシヤ ノ オト ト デンシヤ ノ オト 等

一一、イヌ ネコ イヌ ト ネコ
 シロイ イヌ クロイ ネコ

アカイ ハナ

形容詞『シロイ クロイ アカイ』

(練習)

シロイ イヌ ト ネコ シロイ イヌ ト クロイ ネコ シロイ クツ
 クロイ バウシ アカイ バウシ
 シロイ コドモ ノ クツ クロイ オトナ ノ バウシ
 アカイ コドモ ノ バウシ ト クロイ オトナ ノ クツ 等

一二、タカイ イヘ ヒロイ カハ セマイ ミチ ナガイ ハシ
 タカイ ヤマ ノ ミチ セマイ ミチ ト ナガイ カハ

(練習)

タカイ ヤマ タカイ ハシ タカイ マド タカイ マド ノ シヤウジ
 タカイ ツクエ ト イス ナガイ ミチ ナガイ キシヤ ノ ミチ
 ナガイ イト ナガイ ヒモ ナガイ モノサシ ナガイ イト ト ハリ
 ナガイ ヒバシ ナガイ ヒバシ ト ヤクワン ナガイ エンピツ ト
 チヤウメン クロイ ハコ ノ フタ ト ナガイ ヒモ セマイ イリグチ
 セマイ イリグチ ト セマイ ヘヤ セマイ ヘヤ ノ マド セマイ
 ヘヤ ノ マド ノ シヤウジ 等

之だけ見ると、前段末の統辭法に足を踏み入れたといふ歩武はほんの一步しか見えないが、次の文型に進んでも句としての材料が大いに交へられるのであるから、その段階をも考へ合せ

るならば、統辭法的色彩は十分に見られる。

第四節 短文

四二 入門期に於ける短文の材料は、その構造に於て極めて單純たらざるを得ないが、その選擇に於て非常に面倒な問題がある。吾々は純正な、標準的な日本語、即ち反省の加はり理性で整理せられた現代口頭日本語といふ、大體の範圍をきめてゐる。併し之は語句の選擇範圍を示すに足りはするが、文の選擇範圍を限定する爲には十分明瞭でない。又、簡易明確・直觀容易・日常有用の三條件は、文の選擇に適用し得ること確實であるが、その爲に文の選擇が具體的に容易になるわけではない。却て之によつてそれが一層困難になる。何故であるか。一口にいへば、日本語の格式・禮式が錯雜してゐるからである。どう錯雜してゐるか。之は日本語教授として常に往來する問題であるから、一通り見渡しておきたい。

現代日本語の錯雜が良いか悪いかは、世間に議論が盛んであり、悪いと見ての改良運動も始

まつてゐるが、實は言語だけでは非すべきことではない。日本語の機構は原理的に日本社會の精神状態に基づき、日本社會の精神状態は日本の國家構造に發源するのである。

四三 之を細かに論ずることは避けるが、かういふ深いところから湧き出して、日本語は自然的及び社會的の格式が細かく且つ嚴重である。その格の高まるに従つて、書き言葉、耳に縁遠い言葉が濃厚になる。之は書くに適した度合が高まることであるが、之を口で語りもしてゐる。ここに文態としての多岐性がある。之と反對の方向を見ると、當然口の言葉が濃厚になるが、それは對人關係の具體性が濃厚になることである。そしてそこに、話す者の(一)社會に於ける位置と、(二)相手に對する自然的又は社會的尊卑關係との、禮式の複雑さが生ずる。日本語はかく二重に錯雜である。便宜上之を圖表にあらはすと、

筆頭言語	神事及び 宮廷録事	様式
	官公指 令事項	禮式
	學術的 專門知識	禮式
	通俗的 社會事實	禮式
	日常對談	禮式
筆頭言語 (相別差的称人)		禮式

(別格敬禮態) (非人称的) (人称的)
 文語態 古語、
 雅語、女字語、
 舊語法
 口語 新語法
 俗語 新語法

といふやうな具合になる。

四四 神事・宮廷録事の説述、官公指令事項は著しく書き言葉が勝つてゐるから、ここでは觸れないことにする。著しく公開の説述であるところの學術的専門知識は勿論、通俗的社會事實でも、書く形としては非人称的 (Impersonal) なデアル態が多く用ゐられてゐる。之も吾々

のここに直接關係を持たないもので、觸れないでよろしい。只之を口にする時には、學術的専門知識でも、多少とも人稱的 (Personal) な文態が加はつてゐる。通俗的のものは多分に人稱的形式を使ふ。だがこの人稱的形式、即ち尊卑形式の差別相は、結局、日常對談の差別相の應用であつて、公開的説述をする人が、(自身の身分は先づ中位であり、年は中年、性は男であると見て) 相手の團體を(一)目上と見て卑下するか、(二)對等と見て然も自己の品位を保つ立場を取るか、(三)目下と見て威壓的態度に出るか、少なくともかういふ三段の何れか一つに自分をおいて、個人的日常對談の尊卑形式を應用するのである。

(一) 之につきまして皆様方の御意見を伺ひたいのでございますが、わたくしといたしましては……

(二) 之について諸君の御意見を聞きたいのですが、わたしとしては……

(三) 之についてみんなの(お前たちの)考へを聞きたいのだが、わしは(僕は、自分は)

まア一寸こんな區別がある。然も之は大づかみで、本當はもつと細かくなつてゐる。

四五 かういふ公開的説述に應用される元の日常對談は、更に言ひ方の禮式が複雑である。先づ話す者自身の身分が色々である。併し非常に高い身分、或は御家申言葉などといふ特權自任の人たち、それから熊公八公といふ類の低い身分(今日さういふ身分の固定を基礎にして物を考へるのは間違ひであるが)、さういふ懸けはなれた人たちは除外して、中等の品位ある人たちだけを話し手として取つて見る。かう限定すると大變簡單になつたやうであるが、實はただ男と女、年寄りと中年と若い者と子供、といふ差別がある。それをやはり外國語としての日本語の教授といふ立場から、中年の男を代表に取ることにする。

『私の考へをお話ししてあなたの御意見を伺ひたい』といふ、先づ對等の言ひ方が、相手によつて次のやうにわかれる。

父に對しては『わたしのお考へをお話して、お父さんのお考へを聞きたいのです。』

上官・上役その他の尊長に對しては『わたくしのお考へを申し上げまして、閣下（隊長どの・課長さん・専務さん、先生、等）の御意見をお伺ひ申したいのでございます。』

對等、但し他人行儀の仲では『僕のお考へをお話して、あなたのお考へを聞かせてもらひたいのです。』

對等、極めて親しい仲『僕のお考へを言つて、君の意見を聞きたいんだ。』

下役などに對しては『僕の意見を言つて、君のお考へを聞かせてもらひたいのだ。』

妻や子に對したは『わしのお意見を話して、お前の考へを聞きたいんだ。』

ごくざつと色々の場合を拾つただけで、實にこの通りである。今一つ試みに第三者を引き合ひに出す場合を考へて見よう。尊長と話しをしてゐるとして、『誰それに聞いて……』の第三者を色々に變へて見る。

相手に縁の遠い、自分方の人からの場合『今日局長（小使・家内・忝）から聞きまして。』
相手方の人からの場合（一）『坊ちゃん（お嬢さん・奥様）から承り（伺ひ）まして。』
同（二）『お女中さんから聞きまして。』
両方に取つての尊長からの場合『、先生から承り（伺ひ）まして。』

かういふ風に言ひ方のわかれてゐるのを、はつきり圖表的にまとめることは容易ではない。右はその一端に過ぎない。

四六 格式と禮式とがこんなに複雑である中から、先づ入門期の格式と禮式とを選定しようとする企ては、相當に大膽にかならなければ遂行せられさうもない。どうしても何か思ひ切つた原則を立てて、それに依つて行くより仕方がない。諸外國に於ける日本語學は、段々述べて來たやうに、先づその土臺として實務語學に重點を置くのであるから、格式として筆頭と口頭

と相半ばするところ（圖表の中央の線）以下を採るのが穩當であり、對談語に足場を置くべきであるから、禮式の相を如何にきめるべきか、頗るむづかしい問題がある。そこには話し手の社會的位置（一）と、相手に對する關係（二）と、二つの條件があることを上に述べた。外國人としては、（一）オレやテメエを適當とする位置に立つのは穩かでない、中か中より少し上の品位に立つことにし、（二）相手との關係も大體平等と見ることにするのが、先づ少なくとも入門期には穩當であらう。段々に進むと、話しの内容によつては、之だけでは到底窮屈である。それで段々に差別相になれしめなければならぬし、又更に非人稱的の語風にも馴致しなければならぬ。だが外國語としての日本語は、或る程度まで、人爲的な語風の混入するのを、絶對にたくすわけには行かないと、最後の腹をきめてゐる必要があらう。

四七 之で大體文選擇の標準がきまつたわけであるが、入門期に於て最も濃厚で後に次第に緩和され得る、極めて面倒な問題が一つある。それは結局日本語が錯雜してゐる爲であるが、

併し日常對談語・社會的中庸品格・相互平等對談といふ、上にあげた條件では割り切れないものである。入門期に餘儀なく採る文が、日本語の地にはえた自然の文の、どれとも違つた形式のものを、少なからず含んでゐるといふことである。つまり人工的の文を含んでゐるといふ問題である。……ガアリマスカ・ハイ・アリマス・イイエ・アリマセン。……デ「アリマ」スカ・ハイ・サウデ「アリマ」ス・イイエ・サウデハアリマセン。オヨミナサイ・カイテクダサイ。——如何にも乾燥無味、他人行儀、かみしも着けたよそ行きであるが、之で始めるより外に方法が見つからない。つまり不自然であるが、常に自然に還り得る時を楽しみにして、この形式に精進することが肝要である。

四八 之に對しては反對意見がある。日常の最も直接に必要な挨拶の言葉や、買物の言葉のやうな、日本語の十分自然な姿を以て始める、之こそ本當の日本語教授であり、そして實驗の結果が大によいといふのである。だが之は吾々の到底承服し難い意見である。第一に、之が何故本當の日本語教授であるか。幼い子供には大人の正常の言葉使ひを強ひないのが普通

であり、又十分理由のあることだと思はれてゐるが、そんなのは國語教育として不都合だとするるのであらうか。周圍に本物の日本語が漲つてゐる環境に於ける幼児にさへ、一足飛びに大人の言葉を強ひても駄目であるのに、日本語の空氣の極度に稀薄な環境にある外國人に、初めから本物の自然の日本語を強ひることが、どうして本當の日本語教授といひ得やうか。

第二に、効果の保證を何によつて得たのであらうか。挨拶や買物の言葉が、そんなに容易に覺えられるものならば、やれ教へるだの、やれ學ぶだのと、骨を折つたり工夫を凝らしたりする必要は少しもない。反對論者が効果ありと認めたとすれば、それは範圍を恐ろしく狭い偏したものに限り、然も程度を恐ろしくさげてのことであるとしか考へられない。さういふ見方ならば、日本語教授は三日もあれば澤山である。

吾々はこの類の反對論者が、或る目的の爲に、それぞれの計畫の下に、速成教授に努力せられることに反對はしない、むしろ敬意を表する。併し速成教授は初めから正則教授の埒を越えたものであつて、そこから正則教授に批評や指導をする筋のものではない。吾々は正則に日本

語教授をしようとするのであつて、その道は自然の大法に順應するにある。一步一步進むにある、一時に一事を固めるにある、簡より繁にわけ入るにある。そして文型の問題に於ても、やがて本式の日本語の言ひ方に浸るまでの段階として、機械的な基礎的なものを固める。之を正則の教授といふのである。

四九 さて短句を八九時間やつたならば、そろそろ短文に移るのであるが、それは一體どんな文を一番適切とするであらうか。吾々は……ガアリマス^ガを以て短文形式の第一歩とするものである。日本語教習書の殆どすべてが、コレハ……デ「アリマ」スから始めてゐるのを、吾々は敢然不可と斷定する。

その理由を段々明かにしなければならぬが、少し心理的の理窟を先に言つて見たい。ここに林檎があるとす。それを見た時に、林檎といふものに親しみが十分ある爲に、吾々はすぐにそれが何であるかを意識の課題にする。併しその前に何かがある、と認識してゐるにちがひな

い。只現在見るものに親しみが深い爲に、何かがあるといふ意識が表面化する必要がないだけである。そのことは、全然知らないものを見た時には、それが何であるかと疑ふ前に、何だか知らないものがあるといふ意識が働くことから、推定することが出来る。

即ち吾々の認識過程は本来、何かがあるに始まつて、次に何々であると發展すると見るべきであらう。併しかういふ詮索は、だからコレハ……デ「アリマ」スは……ガアリマスより後に教へなければいけない、といふ根據としてあまり重要視するわけには行かない。蓋し、心理過程にあくまで従順に言語記號を提出するのが原則だとすると、最初に單語を單獨に教へるやうな重要な吾々の主張も、原則違反となるからである。

五〇 吾々の主張の根據はもつと實際的の領域にある。次項にそれを述べるのであるが、その豫備として、英語讀本などの a pen... This is a pen. の由來を想像して見る。ナショナルリーダーなどは、It is a dog. のやうな不定な主語さへも使つてゐるが、この主語は困るといふので、その後は a pen... This is a pen. などと改めて、殆ど自明の眞理の如く一般に型

として認められてゐる。之は下で吾々の説くやうな直觀教授の誤解に基づくのもあるが、存在を表はす型式を先にする方がよくないかと氣づいた人でも、a pen... There is a pen. の初めの語形が見かけ上大いに困難だと思つて、敢て There is... を第一課に持ち出す勇氣がなかつたものと思はれる。

殊にかういふ there は文法的に expletive といはれて虚辭であるが爲に、又更に日本人教師は何といつても、一英語に一日本語をわりふらなければ満足が出来ないやうな、一種の潜在意識を持つてゐる爲に、There is... を眞先に持ち出すことは非常に不便だと、無言の協定をしたものだと思はれる。

かういふ思慮の不足と形状の不便とから、a pen... This is a pen. といふ教材觀が固定したものである。さういふ英語讀本を型に取つて、文型第一課をコレハ……デスときめ込んでゐることは、一度根本的に疑つて見なければならぬ。語形の點からいつて、……ガアリマスのやうな、誠に容易な、然り、コレハ……デ「アリマ」スよりも構成要素に於て五對三にあたる

程やさしい、存在表示法を持つ日本語であることを、篤と考へなければならぬ。

五一 デ「アリマ」スは所謂『性状規定』の爲の形式要素で、近世ヨーロッパ語脈では『繫辭』(Copula)と云ふもの。之はラテン語で、"Ars longa, vita brevis." 漢字に譯して『藝長、生短』とするのを見ても、一向無くて差しつかへない要素である。日本語でも『わしは河原の枯れすすき』で文の完結を許す。かういふ空虚な形式要素は、母語を交へず、直観法で行く限り、何とも教へ方がない。

コレハ……デ「アリマ」スといふのは、之を文の教授の初めに置くとしては、物の名(單語)だけを教へる爲の教案(教師の腹案)を、そのまま教材にしたものといふべきである。デ「アリマ」スの意味を如何にして理解させるつもりであるか。英語讀本第一課が殆ど皆、"This is a book." 流になつてゐるのを模寫しても駄目である。わが英語教授は、逐語譯を排除するだけに進歩はしてゐても、母語による説明をむしろ重視してゐるから、母語を交へないことを原則とする限り、英語教授を参考にして、デ「アリマ」スを第一文に採るわけには行かない。ど

うしても、『存在規定』として實質のある……ガアリマスが、第一文として一番適切である。この主張は、方法の章に於ける主張によつて、尙一層明瞭になり強固になるであらう。

五一ノ一 稍理窟をこねまはし過ぎた嫌があるかも知れないと思ふから、最後に吾々の實驗上、……ガアリマスの方が、コレハ……デ「アリマ」スよりも、教授の手續上大いに都合がよいといふ、純粹に實際的理由を訴へておきたい。

肯定を先にして否定を後にすることは、殆ど公理の如く決定してゐるが、肯定によつて教へたものを否定によつて教へることも、文型を固める爲に、殆ど當然と認められてゐると見てよからう。この教材配列順序を考へると、コレハ……デ「アリマ」スの否定は自然コレハ……デ「ハ」アリマセンでなければならぬが、……ガアリマスの否定は……ガアリマセンでよいのであるから、肯定と否定との形の距たりの少ないほど教へ易く覚え易いのである限り、コレハ……デ「アリマ」スよりは……ガアリマスの方を先に與へるべきことは、極めて明白である。

殊に、多くの書物が色々の理由から取つてゐるやうに、コレハ……デスを初めに與へる順序である、コレハ……デスとコレハ……デ〔ハ〕アリマセンとの距たりが、あまりに大きくて手がつけられないほどに思はれる。

五二ノ二 今一つ實際取扱ひ上の理由をあげてもよい。それは直観物の數についてである。ホンガアリマス・ホンガアリマセンならば、書物一つで直観的取扱ひが十分出来るが、コレハホンデ〔アリマ〕ス・コレハホンデ〔ハ〕アリマセンでは、書物と書物でない何物かと、二つ以上の直観物を絶対に必要とする。書物一つで済むところを外の品物を付け加へるのは、徒勞といはなければならぬ。

初歩の文型を教へるには、單語として十分習熟した品物の名を使ふのであるし、どうせ教壇のあたりにならんでゐる品物の範圍を出ないのであるから、直観物が一つであらうが三つであらうが、勞力にさまで相違はないではないか。——さういふ反駁も豫想されるが、學習の初期に於て、先づ例へばペンが本でないこと認識することに努め、更に本でないペンを認識して、そ

の名ペンを言ふまでの手數を経て、やつと否定を悟るといふやゝな心理過程は、いかにも複雑で耳・口練習を主とする時代に於ては適當であるとは思はれない。更に物を教へる爲の直観でも、注意集中の爲に直観物をむしろ惜しむべしと教授法は説いてゐる。況んや吾々は物を教へるのでなく語を教へる爲に直観物を使ふのであるから、直観物を澤山出す必要は少しもない。否、さやうな景氣の好き、心なき傍觀者を喜ばせるに過ぎない賑かさが、言語そのものを耳口に訓練する妨げになる恐れのあることを、吾々は大いに反省させられる。

併しこの理由は第一のものよりは軽い。がともかく、實際取扱ひ上、……ガアリマスがコレハ……デ〔アリマ〕スより先に與へられるべきことを、吾々は主張するものである。

五二 かくの如く吾々は、……ガアリマス^{を以て文を始めるべきだと唱へる}。然らばその次は何か。……ガアリマセンに進む。リンゴガアリマス・リンゴガアリマセンと並べると、否定の時のガが大に疑惑を感じさせる。併し存在・非存在の動詞を固めるために、先づガのままやる。ハアリマス・ハアリマセンは暫くあとまはしにしておく方がよいであらう。むしろ續い

て、……ガキマス……ガキマセンに進んで、生物の存否を確實にすべきであらう。……ガアリマス……ガアリマセンと、……ガキマス……ガキマセンが出来ると、次は……ガアリマスカ……ガキマスカの問ひと、ハイ……ガアリマス・ハイ……ガキマス、イイエ……ガアリマセン・イイエ……ガキマセンの答へを教へる時機である。

次にココニ・ソコニ・アソコニなどと、場所をあらはす副詞を興へる。之は極めて自然に導くことが出来る。といふのは、之は存否問答を擴充する自然の路に沿つてゐるからである。

五三 教室内の動作によつて動詞を數個教へて、助詞ハ・ヲの関係形式を感取させることがその次に最も必要な段階であらう。ワタ「ク」シハマドヲシメマスのやうなものに纏めるのであるが、シメマス——マドヲシメマス——ワタシハマドヲシメマスのやうな、一時一事の段階で進む。アナタ・アケマスなどに展開させること勿論である。

ここらで……ヲクダサイを教へる。そしてヒトツ・フタツ……トラ、イチマイ・ニマイ……、イツボン・ニホン……を教へる。この請求希望形式から、シメテクダサイ——マドヲシメテクダサイ

といふ希令形式に進む。動作をしながら、ワタ「ク」シハマドヲシメマスを言ふことにする。だが動作の進行中にこの不定現在形を言ふのは、單なる學習過程だからに過ぎない。之を呑み込ませたら、事實と本當に合つた進行現在形に進まなければならぬ。

即ち、ワタ「ク」シハマドヲシメテキマスに進む。それを固めてから、ナニヲシメテキマスカの疑問文に移り、疑問詞ナニを悟らせる。そこから、ナニヲシテキマスカに移つて行く。そしてイヌガハシツテキマスなどに展開させる。

ドコニなどもここで教へられる。

之から、マドガシメテアリマスの無生物の動詞による状態指示に進み、マドハシメテアリマスカ——アノマドハ……カ・ソノマドハ……カ・コノマドハ……カに展開させ、アノイヌハハシツテキマスカなどに應用の歩を進める。

かういふ風に進んで来て、やがてアノキハナンド「アリマ」スカ・アレハマツノキデ「アリマ」スといふところに進む。コレハ……デ「アリマ」スは實に、ここに至つて極めて自然に且

つ直観も容易に、教へることが出来るのである。

五四 以上の教材選擇配列意見を具體化した一例として、日語文化學校で多年實驗してゐるところを、参考の爲に、次にあげておく。番號は時限を示す。

入門期に於て教授すべき文型

- 一、(本)ガ アリマス
(本)ガ アリマセン
- 二、(箱)ガ アリマス
(ふた)ガ アリマセン
- 三、(子供)ノ (靴)ガ アリマス
(子供)ノ (靴)ガ アリマセン

- 四、(椅子)ト (机)ガ アリマス
(椅子)ト (机)ガ アリマセン
- 五、(赤)イ (花)ガ アリマス
- 六、(犬)ガ キマス
(犬)ガ キマセン
- 七、(犬)ト (猫)ガ キマス
- 八、(黒)イ (犬)ガ キマス
- 九、(牛)ニ (角)ガ アリマス
(馬)ニ (角)ガ アリマセン
- 十、(切手)ガ アリマスカ
ハイ、(切手)ガ アリマス
イイエ、(切手)ガ アリマセン

- 十一、ココ (ソコ、アソコ) ニ (低) イ (家) ガ アリマス
- 十二、ココ (ソコ、アソコ) ニ (牛) ガ キマス
- 十三、ワタクシノ (帽子) ガ アリマス
アナタノ (帽子) ガ アリマス
- 十四、ココ (ソコ、アソコ) ニナニガ アリマスカ
ココ (ソコ、アソコ) ニナニガ キマスカ
- 十五、(窓) ガ (明け) テアリマス (カ)
(窓) ガ (明け) テアリマセン
- 十六、(水) ヲ クダサイ
- 十七、ワタクシハ (時計) ヲ モツテキマス
アナタハ (時計) ヲ モツテキマスカ
- 十八、(鉛筆) モ モツテキマスカ

- 十九、(鉛筆) ヲ (持つ) テクダサイ
(字) ヲ (書い) テクダサイ
- 二十、アナタハ ナニヲ (書い) テキマスカ
- 二十一、(大) イ (机) ガ ヒトツアリマス
ヒトツ フタツ ミツツ……トヲ
- 二十二、ココ (ソコ、アソコ) ニ (桃) ガ イクツ アリマスカ
- 二十三、コノ (ソノ、アノ) (時計) ハ アナタノ (時計) デスカ
- 二十四、コレ (ソレ、アレ) ハ ナンデスカ
コレ (ソレ、アレ) ハ (讀本) デス
- 二十五、アナタノ (鉛筆) ハ ドレデスカ
アノ (鉛筆) ハ グレノ (鉛筆) デスカ
アナタノ (鉛筆) ハ ドコニ アリマスカ

- 二十六、コノ(机)ト アノ(ソノ) (机)ハ オナジデスカ
ハイ、オナジデス
- イイエ、チガヒマス
- 二十七、コノ(卵)ハ (一つ)イクラデスカ
一セン 二セン 三セン……十セン
- 二十八、アナタハ (芝)ヘ イキマスカ
ハイ、ワタクシハ (芝)ヘ イキマス
イイエ、ワタクシハ (芝)ヘ イキマセン
- 二十九、ココヘ(人)ガ (二人) キマス〔カ〕
ハイ、キマス
イイエ、キマセン
ヒトリ フタリ サンニン……ジフニン

- 三十、ソノ(椅子)ヲ モツテキテクダサイ
- 三十一、(机)ノウヘ(シタ)ニ (新聞)ガ アリマス
(箱)ノ(上)ノ(本)ヲ (取つ)テ クダサイ
- 三十二、(支關)ニ(かけ)テアル(外套)ヲ (取つ)テクダサイ
- 三十三、(葉書)ガ ナンマイ アリマスカ
(五)マイ アリマス
一マイ 二マイ 三マイ……十マイ
- 三十四、イマ ナンジデスカ
一ジ 二ジ 三ジ……十二ジ
一ブン 二ブン 三ブン……五十五ブン
- 三十五、(回数券)ヲ クダサイ
(三)エンノヲ クダサイ

- 一 エン 二 エン 三 エン……………十エン
- 三十六、一ポン 二ホン 三ポン……………十ポン
- 三十七、一サツ 二サツ 三サツ……………十サツ
- 三十八、ミナデ (七十錢) デス
- 三十九、(あなた) ノマヘ (ウシロ、ミギ、ヒダリ、ソバ) ニ ナニガ アリマスカ
(あなた) ノマヘ (ウシロ、ミギ、ヒダリ、ソバ) ニ ダレガ キマスカ
- 四十、ケフハ ナンニチ (ナニエウビ) デスカ
一ニチ フツカ ミツカ……………十カ
ニチエウビ ゲツエウビ クワエウビ スキエウビ モクエウビ キンエウビ ドエウビ
アスハ ナンニチ (ナニエウビ) デスカ
キノフハ ナンニチ (ナニエウビ) デスカ
- 四十一、(横濱) ヘ イキマス (マキリマス・イトマシタ)

- (横濱) カラ キマス (オイデニナリマス、キマシタ)
- イツシヨニ イキマス
- マダ オイデニナリマセン
- イツ オイデニナリマスカ
- 四十二、(切手) ヤ (葉書) ハ ドコデ ウリマスカ
(切手) ヤ (葉書) ハ イウビンキヨク デ カヒマス

五五 入門期に於ける會話教授を六十時限とすれば、尙數時間残つてゐる。この數時間に於て、上の文型を使つて教室内の會話を行ひ、買ひものをする簡単な會話などを試み、實際的な會話に入る準備とする。この時期に於ける會話は、會話といつても、無論完全に自然のものといふわけには行かない。且つ又、さう長いものは出来ない。只一文一文孤立したものでないといふ程度のもので、その實例の二三を示すと次の如きものである。

例一

- 一、そのてがみを 出して下さい
- 二、きつてが はつてありますか
- 三、いいえ、はつてありません
- 四、きつてを はつて出して下さい
- 五、このはがきも 出しますか
- 六、はい、そのはがきも いつしよに 出して下さい

例二

- 一、山田さんが せんだいから いらつしやいました
- 二、いつ いらつしやいましたか
- 三、せんげつのはつかに おいでになりました
- 四、まだ しばらく おいででございませうか
- 五、はい、こんげつの 十五日ごろまで いらつしやいます

例三

- 一、あなたは ひびやへ おいでになりましたか
- 二、はい、きのふ まわりました
- 三、きくを とらんになりましたか
- 四、はい、見ました、きれいでございました

- 五、あなたも いらつしやいましたか
- 六、いいえ、わたくしは まだ まわりません、あした まわりませう

例 四

- 一、あなたは 毎日、がくかうへ おいでになりますか
- 二、はい、毎日 まわります
- 三、がくかうは 毎日 何時からですか
- 四、ごぜん 九時からでございます
- 五、そして 何時までですか
- 六、十二時まででございます
- 七、いつが お休ですか

- 八、休は 毎しゆう 土えう日と 日えう日でございます

例 五

- 一、吉田さんは 私のまへへ さぶとんを出しました
- 二、そして 「どうぞ おしき下さい」と いひました
- 三、私は 「ありがたうございます」と いひました
- 四、そして そのさぶとんをしいて すわりました

第五節 文 字

五六 耳と口とだけで單語・短句・短文を教へること凡そ二十時間の後、文字を教へる段階にはいる。併しそれは耳と口に熟した語句・短文を文字に寫すのであつて、文字で書かれたも

のによつて語句・短文を教へるのではない。この順逆を嚴格に守ることは外國語教授に於て特に大切であり、初期に於て絶対に必要である。事物から觀念、觀念から概念、概念から言語（音）、音言語から文字、といふ経路を考へて、文字を第三次の記號と見る人がある。吾々は文字を少なくとも第二次の記號と考へ、あくまで第一次の記號たる音言語に從屬するものとして文字を遇すべきである。

吾々のゐる文化段階では、言語活動は耳口目手の四つの感覺器官に訴へて行はれる。從て語學はこの四つを偏頗なく鍛練しなければならぬ。併しそれは自國語に於て、耳口使用を教室以外の生活に托して安心し得る場合のことで、その場合には實際、教室は目手の、即ち文字の訓練ばかりを目ざしてゐてもよい位である。從來の國語教育は實にこの方に偏してゐた、そして長い間それで不足はないと見られてゐた。外國語教授ではさうは行かない。耳口の練習は教室以外に托しやうがないから、文字はあくまで音言語の忠僕でなければならぬ。

五七 文字は確かに音言語に從屬させなければならぬ。併しそれは文字をいい加減に扱へといふことではない。外國人は日本の音言語に全然親しみがなく、同じやうに、日本の文字言語にも親しみがなく、故に文字教授に要する苦心努力は決して少々ではない筈である。只大事なことは、音言語として習熟した語句を文字に寫すのだといふ、本末を嚴重に守ることである。

さういふ順序を固く守つて先づ片假名を教へる。それは自然、かねて熟知する單語に片假名をあてて、文字言語を教へることになる。だが假名は音節文字であり音標であるから、文字言語から抽象された音標價値を完全に呑み込ませなければならぬ。學習者の日用文字の性質との違ひが大小色々で、從て呑み込むのに難易の差がある筈であるが、ともかく假名文字の形を第一に明瞭に印象しなければならぬ。それは視覚だけでなく指先の筋肉感覺に頼るべきものが大いにある。毛筆の味ひは別として、明晰な書き方の練習に大いに力を入れなければならぬ。形を十分印象すると共に、音價値を形に浸み込ませる、即ち耳口目手の感覺の融合を計る。文字を見てすぐに内發音の刺激を感じ、音を聞いてすぐに文字のまぼろしを見、書字筋肉の運

・動記憶を喚起する、といふまでに訓練する。かういふ手続きを運ぶに適したやうに材料の配列を考へておかなければならぬ。具體的の語句を寫し、その各文字を形と音と融合するやうに耳口目手を練り、未知な語句を綴つて示し、出たら目の數音節を書いて示し、などして自由自在に讀めるやうにし、既知未知の語句を聞かせて容易に書けるやうに練習を積む。かういふ實際手續の出来るやうに、教材を準備しなければならぬ。

五八 假名文字を教へ初めると、もはや讀解に一步踏み出したわけであつて、語句文の耳口に習熟したものに假名文字をあてることは、日本語の音表記法に馴らす仕事に入つてゐるのである。そこで出逢ふ問題が二つある。即ち假名文字が日本語の音をどの程度に寫し得るかが一つ、語句文の假名表記が、個々の假名文字の音價をどこまで忠實に守つてゐるかが他の一つである。第一の問題については、假名文字は日本語の音聲を寫すに甚だしく資格が缺けてゐる、假名文字は結局日本語の音韻を寫すものである、と限定してよい。そのことは次の段落で更に

明かにする。

第二の問題については、吾々の年來の経験では、いはゆる歴史的假名遣ひ、即ち正字法による假名文字の使用が、必ずしも困難でないといふ結論になる。即ちわが正字法には個々の假名文字の音價が大部分尊重せられてゐて、實際の發音とのくちがひはさほどひどくはない、少なくとも教授上發音式表記法でなければやり切れないといふほどではない。

五八ノ一 正字法が發音と大分はなれてゐる實狀を見て、吾々は國內問題として假名遣ひ改訂の時期が來てゐると思ふ。併し外國人への日本語教授の實行者が、その改訂に容喙するわけには行かない。西洋語學で初め發音轉寫文で仕込むのは一つの合理的な試みであるが、その生徒を正字法に導き入れる時に混雜が起るのは事實である。イエスペルセンはその心配は無用だといつてゐるが、事實は心配無用とは行かない。日本語學の場合でも、初め發音式綴り方で仕込むことの便利は明瞭であるが、正字法が嚴然としてゐる限り、之に少しでも早くよく馴れさせることが、實際的であり親切であらう。況んや、日本語の現在の正字法は、英語の綴りな

どに比べて、とても著しく表音的になつてゐるのであるから、今の場合、正字法あたまはしは吾々の取らないところである。

五九 さて假名文字は表音文字であるが、音聲は寫しかねる部分が大きく、音韻は寫し得るといふのは、一體どういふ意味であるか。つまり音聲と音韻とが大いに違つたものである、といふ前提がはつきりしなければ、かういふ使ひわけは出来ない筈である。

音韻と音聲とはどう違ふのか。トルベツコイを中心とするブラーグ學派が、今音韻學の元締めになつてゐるが、そのトルベツコイの言ひ方を借りると、『音韻論と音聲學とは共に音現象を扱ふ學問であるが、前者は之を言語に於ける機能の立場から考察し、後者は之を機能の問題と無關係に扱ふことを各々特色とする。音聲學者は、譬へば機械の働きを研究する場合のやうに、發音器官に精通し、その働きを詳細に研究しようとする。之に反して音韻論者は、一言語團體の言語意識に精通し、與へられた言語の語の能記を組成する示差的音觀念の内容を研究し

ようとする。』だから音韻は悟性的であり音聲は感性的である、といふやうに區別することが出来やう。(上の引用文は有坂秀世氏の音韻論から借りた。)

六〇 そこで假名文字について考へて見る。ヒゲ・フネ・ウシなど隨意に例を取つて、隨意に十人の日本人に言はせ、意味を尋ねて御覽なさい。[hi, ci], [g, n], [hu, fu, fu], [u, u], [si, si]などを、それぞれ嚴密に區別する音韻體系に生きる民には、(かういふ國語の民は事實僅少ではない。)同一語とは受け取れないほど違つた發音が、それぞれについて聞かれるであらう。然も十人の日本人は揃つて、犂・船・牛といふつもりで、それぞれの發音をしてゐることが、つきとめられるであらう。

即ち日本人には假名は満足すべき音韻表記法である。それは感性的差等を超えて、悟性的核心を掴めばよいやうな言語關係にある日本人だからである。外國人はその悟性的核心を掴む言語關係にゐないので、専ら感性的差等に依存しなければならぬ。この要求は日本人の満足してゐる假名では満たされない。もつと感性的な音表記法に訴へなければならぬ。即ち、假名文字

は音韻を寫すものであつて、音聲を寫すものではない、寫せるものではない。

然らば外國人の爲に、特に日本語の音聲記號を工夫すべきか。それは困難でもあり、又絶對不可缺でもない。活きた教師がこの不足を補ふ最良適任者、否唯一の責任者である。教師のこの方面の訓練、研究の指導書が、絶對に必要とされる所以であつて、材料の問題はそれとの關聯なしには解決しないといつてよい。

第四章 方法

第一節 發音

六一 發音の教授訓練は、入門第一課から始まつて、後期完了まで續く不斷の努力であり、抽象的な音聲音韻を扱ふのが主流でなく、具體的に語句文に生きてゐる音韻への音聲を指導する作業である。凡そ新しい語句文型を教へるには、音聲を聽かせ眞似させることが仕事の始めであり終りであるから、新教材の取扱ひは結局發音教授であるといつてよい位である。

日本語の音韻が體系的にまだ腦裏に熟して居らず、日本語の調音基底がまだ發音筋肉を統制するまでに据ゑられてゐない時期に於ては、發音教授はあらゆる工夫と苦心とを必要とする。聽かせる音聲が聽覺印象として明るくて、てきぱきとしてゐなければならぬ。之は何によつて

得られるか。發音器官の部位を誤らず、その運動を活潑に、且つ決定的にすることによつて得られる。

アカイは [akai, akai, ike:] など、どの流儀でもそれに確信さへ持てば、十分決定的に發音が出来来る。この例ではどれでもよいのではない、第一のものが標準である。先づ標準を心得てそれによつて確信のある發音をする。どちらでもよいものに於ては、自分の馴れてゐるものに確信を持つて従ふ。

六一ノ一 かかる確信を以て決定的の發音をしないと、聽覺印象が暗く従つて弱い。それは發音教授そのものの効果を減するだけではない。實に言語教授そのものを不徹底にする、恐るべきものである。ブツトすかしながら、ベオプル人民が (But people...) の亂暴は沙汰の限りであるが、當時の人々はさういふ發音に確信を以て従つてゐたから、英語を覺えることが出来たのである。發音が正しくないと語學はものにならないといふ考へは、言語習得の原理には合はないのであるが、そのわけは之によつて明かであらう。『どうせ發音するのならば、標準的

に正しい發音をする方がよい、といふだけのことである』と、故岡倉先生は言はれた。實際その位のものである。

六二 げに初歩に於ては、調音部位的確、調音方法の活潑を、決定的に發揮することが、特に大切であるが、後になつても結局之が發音教授の第一要諦である。ドイツでは植民地行き教師の發音資格として、『ゆつくり・はつきり・しつかり・高く』の四條件を定めてゐるさうであるが、いかにも尤もなことである。

緩徐・明晰・斷乎・高聲の發音は、併し、誇張不自然に陥る恐れがある。尤もそれは、發音學者が、(一)無反省な談話、(二)改まつた應答、(三)公開的發言の三態を立ててゐる内の、(一)若くは精々(二)に比較してのことで、(三)の態だと見ればさしつかへないとも言ひ得る。併し(三)がしばしば過度になることが實際にあるやうに、教室の發音もしばしば過度の誇張に陥る。殊にゆつくりといふ條件が、いはゆる假名を並べる無分別を招く。

『今晚の七時に……』を問ひかへされて『コン・バン・ノ・シ・チ・ジ……』などと、

假名を並べる爲に却てわかりにくくなるのが、電話などで珍しくない。之は誤つたゆつくりであつて、甚だいけない。

優良な盆栽は、適当な豆人形をそばに立たせて、寫真に撮れば、山野の立木とも庭園の植木とも見えるといふ。吾々の教室言語の誇張も、盆栽の縮少と同じ精神による擴大であるべきである。

六三 さてかく決定的な發音を聞かせるにあつて、先づ目とぢさせて耳をすませることは、一つの有効な方法であらう。之は『目を閉ぢて、よく聞いて下さい』といつて、目を閉ぢて見せたらば、命令の言葉はわからなくとも、實際行爲は出来るであらう。よく聞かせることの必要、從來之を見おとしたオラルメソッドの弊は、既に度々述べた通りである。よく聞かせることは、新語句文に於ては絶対に必要であるが、既習材料に於ても決して之を輕視してはならない。

やがて言はせる段取りになると、そして又發音のあやしいと見た場合には、教師の口形乃至

顔面筋肉の動きを凝視させる必要がある。ところで瞑目して傾聽してゐる生徒に、目を開かせるとはどうするか。言葉をかけることが必要であるから『目を開いて下さい』といふ。だがそれは通じないであらう。併し、ハイとか何とかいへば、必ず目を開くものであるから、『目を開いて下さい』といふやうな切り口上を使つてもよいが、もつとあつさりやつてのける方がよろしい。

六四 發音させるにあつて、齊唱と個人唱とによることは勿論であるが、生徒に發音させるにあつて、教師の耳が鋭くなくてはならぬ。併しそれは、音聲學的に訓練された耳でなくてはならないし、又音韻論的見解による寛大さを忘れてはならない。

矯正は初めの中は模範を示して、聽覺を正し口形を見なほさせる外に、方法はない。ずつと後になると、調音法を説明したり、圖形を利用することが出来るであらう。だが何時も音聲學的に妥當な取扱ひをしなければならぬ。

又、何も意味のない音連結を作つて、特によく誤られる音の矯正を行ふことも時には大に有

効である。之は聽音練習としてしばしば利用されるが、矯正の爲としては、文字で書いて發音させることが便利であらう。實際又、かういふ矯正の必要を見出すのは、讀本を讀むやうになつてからのことであらう。

第二節 語句の直觀教授

六五 新しい單語を教へるには、先づその音を明確に、然も不自然にならないやうに(一)五回乃至十回聽かせ、次に(二)生徒に一二回言はせる。更に(三)教師と生徒と交互に數回發音し合ふ。それから(四)方便物を示して意味を知らせる。最後に(五)教師と生徒と交互に數回發音し合つてから、又物を示して言はせる。之が文字を仲介にしない耳口法式を奉じ、母國語を交へない直接法式(Direct Method)に順ふ當然の方法たる、直觀教授(Anschaulich Unterricht: Object Lesson)の正規な順序である。

この順序については必ず反對論がある。それに對して吾々は十分な理論的主張を持つもので

ある。がそれを言ふ前に、吾々が入門第一材料としてゐるハタを、如何に扱ふかを教案風に書き見たい。

六五ノ一 教師『よく聞いて下さい。ハタ——ハタ——ハタ——ハタ——ハ・タ——ハ・タ

——ハタ——ハタ。(手まねをしながら)はい、御一緒に言つて下さい。ハタ』

生徒一同『ハタ』

教師(手まねをしながら)『もう一度。ハタ、はい。』

生徒一同『ハタ』

教師『ハタ。はい、御一緒に。ハタ』

生徒一同『ハタ』

教師『ハタ。○○さん、ハタ、はい。』

生徒○○『ハタ』

教師『ハタ。××さん、ハタ、はう。』

生徒××『ハタ』(尙二三人同様に。)

教師『ハタ——ハタ(と言ひながら日章旗を示して、更に)ハタ。(生徒側の國旗を示して)

ハタ。(旗をしまつて、又)ハタ、はい、御一緒に。ハタ——』

生徒一同『ハタ』

教師『ハタ——』

生徒一同『ハタ』

教師(旗を出して示しながら)『ハタ。はい、御一緒に。ハタ』

生徒一同『ハタ』

教師『もう一度、ハタ——』

生徒一同『ハタ』

教師(一人の生徒に目をそそいで、旗を示しながら)『はい』

生徒一『ハタ』

教師(うなづいて)『ハタ(之を尙二三人にあてた後)ハタ(といつて旗を示し)ハタ。

(手まねしながら)御一緒に。』

生徒一同『ハタ』

先づこんな調子である。生徒に言はせる前には必ず模範音を聴かせることが肝要である。そんなに繰り返さなくても、といふ批評があるかも知れないが、なるべく多く反復すること、然も正しい音をなるべく多く聴かせること、之は吾々の方法の眞髓である。

六六 さて吾々の直観教授の順序について理論を述べる。——世間では『意味のわからない音をくりかへすのは、それこそ無意味だ』といふ。教授法の書物には、例へばパーマー博士の最初の六週間などでも、一冊の書物をさし上げて、"book, a book"と唱へ、直ちに眞似をさせる、といふ順序になつてゐる。

吾々は之に對して『それは一體物を教へるのですか語を教へるのですか』と反問したい。無

論語を教へる爲にやつてゐるのであるに違ひないが、吾々の経験上悟つたところによると、それは物を教へたのであつて語を教へたのではない。吾々は音としての語を、何も外の心理を要求する分子なしに、完全に印象することが、外國語教授として絶対に必要だといふ結論に到達してゐる。

六六ノ一　そもそも直觀教授はコミュニケーションその他の教育理論家實際家によつて、二百五十年前から唱導せられてゐるが、之を外國語教授に適用する上に於ては、大きな間違ひのまま今日に至つてゐる。自國語による國民教育の場合に於ては、例へば理科教授を讀本教授に墮せしめない爲に、即物直觀が大いに奨励せられるわけである。例へば南瓜かぼちゃを教へるとすれば、南瓜といふ物を初めから手に取つて教へなければ、その教授は徹底しない。そこにはカボチャといふ語は既に生徒の頭にあつて、教室で教へようとするのは語ではなくて、南瓜といふ物なのである。物を教へるのでなく語を教へるのに、どうして之と同じ方法順序でよいであらうか。

六七　日本語のバウシを教へる爲に、帽子を見せて、バウシ、バウシと言つてきかせる。之

が直觀教授の常石であるが、之はものを教へるのかことばを教へるのか、考へて見るとわからなくなる。だがそれは名目の詮議とも思はれるから不問に附しよう。そして教へられる者の心理を考へて見よう。吾々の見るところでは、帽子を見せられた瞬間に、學習者は（北京語の人であれば）*mao tzu*（英語の人であれば）*a cap* 又は *a hat* と『内的發音』をする、即ち母國語が意識を支配する。その母國語の意識の上に日本語バウシが載るのである。即ち外形は直接法式であつても、内面は翻譯法式を使つたと同じ心理を働かしてゐるのである。だがこの法式上の名義争ひも不問に附しておかう。併し、結果の不成績は不問に附し難い。如何なる不結果が残るであらうか。

母語 *mao tzu* 又は *a cap, a hat* の意識は、唯識論的に帽子といふものに心意を傾けさせ、言語學的にはバウシといふ新來のことばを疎略に迎へさせる。帽子を見せてバウシと聞かせる限り、バウシは帽子と直接結合が出来ないで、どうしても *mao tzu* 又は *a cap, a hat* を聞にはさんで居り、バウシを正しく [ba:si] と聞かないで、支那語の人なら [Pao lsi, puo

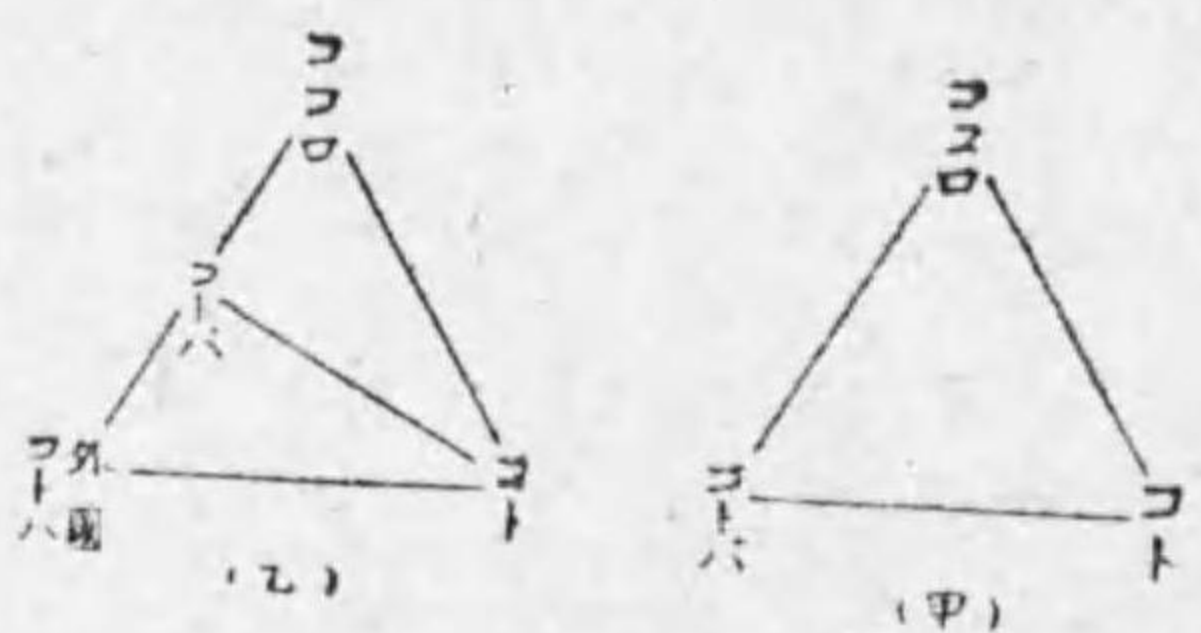
『s』その他、母語（北京語）の音韻傾向に潤色された色々な音に勝手にきめてしまひ、英語の人なら [br: si:, boʃi, bous] などと、英語の音韻傾向を持つた音に自分で作つてしまつて、以て日本語バウシを學んだと自任する。之は實に恐るべきことである。若し帽子など見せず、從て何の意味も知らせず、バウシを反復して聞かせるならば、異郷的な [b:] [s] [i] 等の一音を、又異郷的な平坦調をも、洩らさず受け入れざるを得ない。それを口に模倣させて正否を判定し、確實の保證がついてから帽子を見せる。この瞬間に *muoʃ tʃuʃi*, 又は *a cap, a hat* の『內的發音』が起るに違ひないが、バウシの音聲的確實さが之で攪亂される恐れは殆どないであらう。之は即ちバウシ＝帽子を教へたのである。

六八 吾々は經驗し實驗し心理を考察して、直觀教授の順序を、(一)聞かせ(二)言はせ(三)交互に言ひ、然る後に(四)物を見せ、(五)物を見せ又は見せないで更に聞かせ言はせて、それで一段落だといふやうにきめてゐる。之は從來長く行はれた、(一)見せて(二)

聞かせ(三)言はせる順序に對して、實に爆彈を投げつけるものであつて、批評は色々あるであらうが、吾々は之を固く信じ力めて推奨するものである。

自國語に於ても、コトバ・ココロ・コトの三角形は、格物致知の訓練を怠れば、コトバ・コトの一邊が充實しないで終つていけないから、そのために直觀教授を重視するわけである。外國語を與へる場合に、母國語の介入を許すならば、外國コトバは母國コトバへの連結が出来たとしても、コトとの間には何の連絡も望まれない。直觀教授の名ばかりあつて、實はこんな結果であることを誰が願ふであらうか。

そもそも直接法式を責む直觀教授に努めるのは、煎じつめると、外國語によつて母國語の(甲)の状態に至らしめようとするのである。之は一見民族生命の侵害のやうであるが、民族生命そのものが旺盛である限り



り、之によつて侵害を恐れる必要は少しもない。外國語教授はそんな所に遠慮をしないで、直接法式を強行すべきである。それでなければ、實務語として役に立つ語學にならない。直觀教授のこの使命を考へると、吾々の順序改訂はその意義が頗る重大なものである、といふことが首肯されるであらう。

六九 直觀の時機を誤らないやうにとの警告は、實狀に鑑みて吾々の特に力を入れるところであるが、時機の訂正は實現しても、意味が取りそこなはれることがある。之は直觀教授に關する第二の重要問題である。洋犬をカメラと心得（と文久三年の横濱奇談が解説して居り）、懐中時計をセコンドと覺えた（用例が明治六年の江湖機關西洋鑑にある）などは、街頭の直觀教授の、的をはずれた例である。かういふのはづれが語學教室にも時々發生する。ペンさきと心得てゐた鐵片だけ見せられて、ペンと教へられた生徒が、軸付きのペンを示して何かと尋ねる問ひに對して、ペンと答へてよいかどうか迷つた。之は英語教室に起つた實例である。電燈をランプと呼ぶことが出來ないとか、柱時計だけをクロックと思ひこんで、臺時計を何といつて

よいかわからないなどといふことが少なくない。

六九ノ一 之を少し理論的に整理して、直觀教授を眞に有効に運ぶ指針を見出したい。コトバ・ココロ・コトの三角形が一邊だけ點線であるのは、言葉が概念の記號であつて事物の記號でないことを示すものである。今與へようとする言葉が、全體の概念の記號であるか部分のそれか、大きく類の概念を指示するか小さく種概念を指示するか、主體の概念を指すか屬性のそれを指すか、はつきり見定めをつけなければならぬ。イエを教へる爲には、一個の家の實物繪畫だけでは足りない。指しどころの加減で屋根をイエと思はせたり、そこに描かれたものが洋館であると、洋館をイエと思はせたりなどする。ブルドッグの繪だけでイヌを教へると、土佐犬をイヌと呼ぶことを憚る生徒も出て來る。ハナを知つてゐるからといつて、赤い薔薇を見せてアカイハナと教へても、花の名と思はせるかも知れない。之を要するに、今言葉を當てようとする概念が健全に間違ひなく抽象されるやうに、それに適した具體物をいくつも直觀せしめること、之が意味の取りそこなひを防ぐ方法の眞髓である。

七〇 短句の教授に於ても、耳に聞かせ口に言はせ、その保證がついてから直観物を示し、更に耳口を練つて終る、といふのが正規の順序である。又、言葉の指示すべき概念が間違ひなく抽象されるやうに、幾つかの具體物を示すといふ、方便物使用上の理論も、やはり短句の直観教授に完全に適用される。句の教授には、併し、既に馴れた單語を多く使つて、新しく與へようとする要素だけに注意を集めることが、一番大切である。之は材料の選擇配列上重要な指針であるが、教授の運用中にも常に心すべきことである。之を今少し具體的に言つて見たい。物の名の單語の外に助詞のノやト、形容詞のシロイ、クロイなどが加つて來た場合には、名詞を確實にしてから、句全體を把握せしめるやうに導く。従つて新しい助詞や形容詞が加つて來る場合には、前に習つて十分に習熟した單語を用ひるのが、順當な行き方である。一例としてハコノフタ、ホント、チャウメンの教へ方を十分具體的に言つて見よう。

七〇一

教師『ハコノフタ——ハコノフタ——ハコノフタ——ハコ・ノ——ハコ・ノ・フタ——ハコノフタ』
 タ——ハコ——ハコ——フタ——フタ——ハコノ・フタ——ハコノフタ——ハコノフタ』
 教師『ハコ——ハコ——御一緒に。ハコ』
 生徒『ハコ』
 教師『フタ——フタ。御一緒に。フタ』
 生徒『フタ』
 教師『ハコノフタ——ハコノフタ——ハコ・ノ・フタ——ハコノフタ。御一緒に。ハコノフタ』
 生徒『ハコノフタ』
 教師『ハコノフタ。〇〇さん、ハコノフタ』
 生徒〇〇『ハコノフタ』

(以上三・四名 毎回教師が範音を示して繰返した後)

教師『ハコノフタ。御一緒に。ハコノフタ』

生徒『ハコノフタ』

教師『ハコ』(ふたのある箱を示す)『ハコ。御一緒に。ハコ』

生徒『ハコ』

教師『ハコ』

教師『フタ』(箱にかぶせてあるふたを取つて示す)『フタ。御一緒にフタ』

生徒『フタ』

教師『フタ』

教師『ハコノフタ』—ハコノフタ。(箱を取り)ハコ。ハコ。ハコ(静かにふたを取りながら)

ノ(ふたを高く掲げ示して)フタ。フタ(以上の動作を繰返しながら)ハコ・ノ・フタ。

(二・三回繰返す)ハコノフタ。御一緒に。ハコノフタ、はい。』

生徒『ハコノフタ』

(ここで三・四名の生徒に言はせ最後に……)

教師『ハコノフタ』—ハコノフタ。御一緒に。ハコノフタ、はい。』

生徒『ハコノフタ』

更にノの用法を既習の單語を使つて、ドビンノフタ、チャワンノフタ、ヤクワンノフタ

・トケイノヒモ・クツノヒモなど應用練習をする。

七〇ノ二 次に助詞のトを教へる手續を示さう。

教師『ホントチャウメン』—ホントチャウメン—ホントチャウメン—ホントチャウメン—

ン—ホント・チャウメン—ホントチャウメン—ホントチャウメン—ホントチャウメン—

チャウメン—ホント・チャウメン—ホントチャウメン—

教師『ホン。ホン。御一緒に。ホン』

生徒『ホン』

教師『チャウメン—チャウメン。御一緒に。チャウメン』

生徒『チャウメン』

教師『ホント・チャウメン——ホントチャウメン。御一緒に。ホントチャウメン、はい。』

生徒『ホントチャウメン』

(個人別練習、三・四名)

教師『ホントチャウメン——ホントチャウメン。御一緒に。ホントチャウメン、はい。』

生徒『ホントチャウメン』

教師『ホン』(本を示す)『ホン。御一緒に、ホン』

生徒『ホン』

教師(本を机の上に置いて)『チャウメン』(帳面を示して)『チャウメン。御一緒に。チャウメン、はい。』

ウメン、はい。』

生徒『チャウメン』

教師『ホン』(右手に本を示したまま)ト・チャウメン(左手に帳面を示す、両手に示したまま)

ことさらに本をさしあげて)ホント(帳面を本と同位置にして)チャウメン。ホント

チャウメン——ホントチャウメン。御一緒に。ホントチャウメン、はい。』

生徒『ホントチャウメン』

(個人別練習三・四名。毎回教師の模範音を先にして)

教師『ホントチャウメン。御一緒に。ホントチャウメン、はい。』

生徒『ホントチャウメン』

以上の手續によつて更に、既習の單語を使つて、ハタトハナ、ハナトハタ、モモトクリ、

クリトモモ・ナシトカキ・カミトエンピツ・イヌトネコなどの應用練習を行ふ。

七〇ノ三 次には形容詞を教へる手續。

教師『シロイイヌ——シロイイヌ——シロイイヌ——シロイ・イヌ——イヌ——イヌ——シロ

イ——シロイ——シロイ——シロイイヌ——シロイイヌ』

教師『イヌ(既習單語)イヌ。御一緒に、イヌ』

生徒『イヌ』

教師『シロイイヌ——シロイイヌ。御一緒に、シロイイヌ』

生徒『シロイイヌ』

(シロイとイヌとを切らずに一氣に言はせるやうにすることが肝要である。)

教師『次は、クロイネコ——クロイネコ——クロイネコ——クロイネコ——ネコ——ネコ——

クロイ——クロイ——クロイ——クロイネコ——クロイネコ。御一緒に、クロイネコ、

はい。』

生徒『クロイネコ』

教師『シロイイヌ——シロイイヌ。御一緒に、シロイイヌ』

生徒『シロイイヌ』

教師『クロイネコ——クロイネコ。御一緒に、クロイネコ』

生徒『クロイネコ』

教師『シロイイヌ』

生徒『シロイイヌ』

教師『クロイネコ』

生徒『クロイネコ』

教師『シロイイヌ(白い犬と黒い猫とが書いてある繪を見せ、シロイイヌを示して)シロイイ

ヌ。クロイネコ(黒い猫を示して)クロイネコ』

教師『(白い犬を示して)クロイイヌ(首を振る。次に黒いネコを示して)シロイネコ(首を

振る)シロイイヌ(白い犬を示す)クロイネコ(黒い猫を示す)。(犬を指して)シロ

イ。(猫を指して)クロイ。シロイイヌ。クロイネコ』

教師『シロイイヌ——シロイイヌ。御一緒に、シロイイヌ、はい。』

生徒『シロイイヌ』

教師『クロイネコ——クロイネコ。御一緒に、クロイネコ』

生徒『クロイネコ』

以上の手續は主にクラス全體の復唱によつてゐるが、その間に無論個人練習を適當に挿む。かくしてシロイ、クロイを既習の單語に添へた言ひ方を練習する中に、シロイ、クロイの區別と、形容詞と名詞との續き合ひに習熟せしめることが出来る。

七一 さて語句教授の初めに特に大切で、常に教師の腹においてゐるべき注意がある。それは最初から、教へたことは皆覚えさせなければ氣がすまない、といふ考へ方を捨てることである。一度やつたことは皆覚えてゐる筈だと、教師も生徒も當然の如くきめ込むことが、殆ど一般の習慣になつてゐるが、それは間違ひである。一般に之が悟られてゐない爲に、前の時間によつた語句を覚えてゐるか否かを、教師はテストすべきものと思ひ、生徒はそれによく答へるべきものと思つてゐる。吾々は之を全然否定する。そして忘れても構はない、決して記憶を強ひない、と腹をきめるやうに勧める。外國語はそんなに早く覚え込むことの出来るものではない。

いと同時に、脅威を感じながら記憶に努めることをしないで、靈妙な人間の頭腦は必ずその印象をとどめるものである。ラテン語の學者の女中が病氣で熱にうかされた時、ラテン語をやべり立てたといふ例がある。人間の頭腦の靈妙さはそんなものである。之を信じて、教師は只聞かせ模倣させておればよい。母語を交へない限り、入門期時代に前時間の復習としてテストを行ふやうには運びやうがない。日本の英語讀本はこの點甚だ行きとどいてゐない。それを眞似たり、それで馴れた考へ方で事を運ぶことは、吾々の方法觀では到底不可能である。

七二 淡い墨でも何度も塗つてゐると濃くつく道理で、吾々は覚えてゐるか否かを試すやうなことに心を使はないで、只聞かせつづけることに全力を注ぐものである。所謂復習に於て吾々が如何に反復を努めてゐるかを披露するならば、吾々の精神が了解されるであらう。

第一時の材料がハタ・ハナ・ヤマ・ミチ・ハシ・カミ・フデ・エンピツ（之をAと假りに名づけよう）。第二時には、このAを一つ一つ、聞かせ言はせて反復練習する。それから第二時

の材料イス・ツクエ・ホン・チャウメン・モモ・クリ・カキ・リンゴ（之をBとしよう）を、新教授の正則直観法で一つ一つ教へる。第三時になると、又Aを聞かせ言はせ、Bを聞かせ言はせ、ABの復習を十分にしてからやつと、第三時の新教材サラ・ハチ・サジ・チャワン・イモ・ネギ・ナス・ウリ（C）を、一つづつ正則直観法で教へる。第四時には、ABCを一つづつ聞かせ言はせて、然る後新教材にはいる。

この調子でAは實に四回、Bは三回……といふ風に反復して聞かせ言はせる。第五時にはAはやめて、BCと第四時のDが復習される。無論Aの内の或るものは、この時間にも聞かせ言はせるかも知れない。以下かくの如くに反復して行くのである。之は入門期に於ては極めて有効な方法である。即ち、吾々は記憶を確かめるやうなことをしないと同時に、所謂復習を只前時間のものに限るやうな、普通のやり方をお義理復習として斥けるものである。

第三節 短文

七三 短文の教授に於ても、耳に十分に聞かせ、口に正確に模倣させ、教師・生徒交互に發音し合ふこと數回の後に、直觀的に意味を結びつけて、交互に數回發音し合ふことは、依然として金科玉條である。だが言語記號の種類が段々多く並べられることになるのであるから、新しい記號がいくつも一緒に出ないやうに、一時一事の原則を守ることが大切である。之は材料の選擇配列に於て大體きまつてゐるべきことであるが、教授手續に於ても常に留意することが必要である。

短文第一時の文型は、ホンガアリマス・ホンガアリマセンで、助詞ガ・動詞アリ・助動詞マス・マセンが新しい材料である。その教授手續きは次の通りである。

七三ノ一

教師『ホンガアリマス——ホンガアリマス——ホンガアリマス——ホン・ガ・アリマス——ホンガ・アリマス——ホンガ——アリマス——ホンガアリマス。（尙、數回）御一緒に、ホンガアリマス』

生徒一同『ホンガアリマス』

教師・生徒交互に『ホンガアリマス』

教師（机の上に置いてある書物を指し示して）『ホンガアリマス。はいもう一度。ホンガア

リマス、はい。』

生徒一同『ホンガアリマス』

教師・生徒交互に数回『ホンガアリマス』

ここで既習の單語を使つて、ハコガアリマス・エンビツガアリマスなど應用練習をする。

之では本當に意味がわかつたかどうか疑ひがある。併し耳口の點からは十分である。そこで非存在の場合を以て、意味の不明確を補ふことを豫定してよい。

即ち教師が『ホンガアリマセン』を反復して言つて聞かせ生徒に模倣させる。机の上にあつた書物を片づけて『ホンガアリマセン』といふ。この際、片づけることだけに依頼してはあぶ

ない。机を二つ使ひ、又は戸棚の上などを利用して、書物の無いことの明瞭に示せるやうにして、そこを見て『ホンガアリマセン』と言ふ、などを是非合せて行ふ必要がある。以上の練習に於ける手続きの詳細は句の教授の實際に準じて行へばよい。

之で一通り型を示したわけである。そこで有と無との二つの情況を明かに示しながら、『…ガアリマス—…ガアリマセン』と、なるべく多くの既知語を以て存在・非存在と…ア
リマス…アリマセンとを融合させる。

七四 この…ガアリマス…ガアリマセンは、文型の根本の根本であるから、之に餘程の時間を費す必要がある。吾々は入門期の文型を前（段五四）に並べて見たが、見る人の中には或はその數を貧弱と思ふ人があるかも知れない。併し、…ガアリマス…ガアリマセンを徹底的に固めることを、後の基礎として重視する吾々には、さう澤山な文型にわたる餘裕はないのである。

この或は長すぎると言はれるほどの、…ガアリマス…ガアリマセンの練習中に、名詞

や形容詞をずんずん教へ、又既習の助詞ノヤトを織込んで行くと、シロイコドモノパウシトク
ロイオトナノクツガアリマスなどのやうな、可成り長い文まで言はせることが出来るやうにな
る。従つて文型の單調にも拘らず授業は日に新鮮味を味はひ、味ははずることが出来る。

かういふ練習で先づ一通り安心が出来たら、イヌガキマス・ネコガキマスに移る。之も先づ
耳口で練習した後に、生物の模型や繪で意味を悟らせ、更に耳口を練ること、前々からの通り
に行ふ。その後で、無生物を示して……ガアリ……、生物を示して……ガキ……を聞かせ、生
物と無生物とでは動詞を違へなければならぬことを、自然に悟り得るやうにする。この練習
もかなり澤山重ねる必要があり、又……ガアリマス（マセン）と……ガキマス（マセン）とま
ぜて練習を積むことも大事である。

七五 次は存否・在否の問答である。之は……ガアリマスカ。對。ハイ……ガアリマス。イイエ
……ガアリマセンといふ、關聯的なものであつて、大分新しみが加はる。之を教へるには、先
づ答へを耳口に馴らし、次に問ひを耳口に馴らす。次に教師が問ひを唱へて、生徒に唱へさせ

る。それから又、教師が答へを唱へて生徒に唱へさせる。

七五ノ一 之を直觀的に意味をさとらせること、即ち問ひと答へとの關係を理解させること
は、之までの材料に於けると多少違つた方法を使はなければうまく行かない。一番よい方法は
助手（同僚とか上級生とか、うちの書生とか）を使ふことである。若し助手が得にくいとする
と、獨り對話（Soliloquy）を使ふと便利である。それは、教卓の右に立つて中央に向つて問
ひ、次に左に移つて中央に向つて答へる、といふやうにするのである。態度や聲などで二人の
對する模様を想像させる技巧は、教師の自由に工夫實行する餘地の大きいものである。

之で問答關係が十分わかつたら、初めて教師が問ひを出して生徒が答へる、といふやうに運
ぶ。この際、答への内容に苦心させてならないことは勿論、答へが殆ど器械的であるやうにす
ることは、入門期に於ては殊に大事である。（助手の使用や獨り對話は、命令文の教授にも大
いに役に立ち、十分効果がある。）

七六 ココニ・ソコニ・アソコニといふ場所の副詞を之に加へて、存否・在否の問答を一層

活きたものにする。さうしてゐる内に、ナニガアリマスカといふ、使用範囲の廣い疑問形式を導き入れる。

……ガアリマスとその疑問及び返答は、一寸むつかしいと思はれがちな形式に展開する。それは、マドガアケテアリマスといふやうな、動詞による状態指示をはさむ形である。之はマドガシメテアリマスとの對比によつて、この動詞がまだ教へてなくても、十分にはつきり悟らせることが出来る。その教授の順序は、やはり耳口で十分練習した後に、意味を知らしめる、といふ定石通りである。

次に……ラクダサイといふ希求形式。之は助手使用か獨り對話で、關係を悟らせると有効である。

それから……ヲモツテキマス……ヲモツテキマスカ・ナニヲモツテキマスカに移る。

……ガアリマスの助詞の方への展開で、……モアリマスに移る。

次はアナタハナニヲカイテキマスカのやうに、かなり長いが、前からの自然の擴充によるものに進む。

のに進む。

……ガアリマスを基底にして、ココニ・ソコニ・アソコニの限定の下に、イクツ・ヒトツ・フタツ……トラの數詞とその問ひ方が、もはや極めて容易に運ばれる。

七六ノ一 コノトケイハアナタノトケイデスカとその肯定・否定の答へが、コレハナンデスカ・ソレハトクホンデスよりは先に、極めて滑かに出され得る。

かういふ風にして入門期六十時間を終る頃までに、實際的な會話の基礎になる文型や言ひ方を授けて行く。此の間、極く簡単な買物の會話をはさんだり、教室用語、挨拶の言葉などを教へて行くと興味もあり、教授上の便宜も得られる。

七七 短文を教へる實際の手續きは、既に隨所に述べたところであるが、尙一二、實例について要點を記しておきたい。

アナタハナニヲカイテキマスカのやうな文は、先づワタ〔ク〕シハカイテキマスを、耳口練習・動作直觀で明かにし、ワタ〔ク〕シハジヲカイテキマスと擴張して耳口・直觀を行ひ、次

にアナタハジヲカイテキマスに變へて同じ手續きを取り、最後にアナタハナニヲカイテキマスカに至る。之も耳口を十分練つて、今度は答へを言はせて見る。言へなければ、ワタ〔ク〕シハジヲカイテキマスと聞かせて、その通り言はせる。

この出来上つた問答文を更に反復する。そして次にワタ〔ク〕シハヨンデキマス・ワタ〔ク〕シハトクホンヲヨンデキマス・アナタハナニヲヨンデキマスカ、といふやうに展開させて練習を重ねる。

第四節 文 字

七八 耳口ばかりで二十時限ほど語句・短文を授けてから、いよいよ文字を使ふ時期にはいるのであるが、それには凡そ次のやうな段階が考へられる。

- (一) 片假名を毎時間數個づつ新しく教へる。
- (二) 片假名で自由に読み且つ書く練習。

(三) 平假名を毎時間數個づつ新しく教へる。

(四) 極めて劃の少ない漢字を極少し教へる。

これらは純粹に一段づつ片づけて行けるわけのものではない。(一)は所謂清音を主として僅かに濁音を交へ、所謂直音・短音としての書き方、読み方を主として、(殊に正字法上の面倒のあるやうなものをなるべくさけて)五十字くらゐを與へる。之だけは本當の基礎としての段階である。(二)は尙残りの片假名と正字法的の表記法とを追加して、読み書きを練習する段階であるが、(三)(四)が之に段々色濃く隨行する。併し入門期後半四十時限の仕事としては、漢字の數など極めて僅かなことは勿論、平假名も全部は到底出し切れないとしなければならぬ。

七八ノ一 かくの如く片假名以外は文字の數が貧弱であるけれども、それだけの範圍に於てもはや讀解教授が始まつてゐることは、十分認めなければならぬ。けれどもここに極めて大切な根本制約は、音として頭に存在しない語句文を、文字に表はして示し、又は文字によつて教

へてはいけない、といふ一條である。文字を教へるこの段階に於ては、教へるべき文字の順序や数の計畫がある筈であるが、それはあくまで前二十時限で十分音を確實にした、若くはこの段階に於て正則な手続きを踏んで確實に教へた、語句文に一步おくれで實行される計畫でなくてはならぬ。

七九 文字を教へるには如何にするか。吾々は前に、物を教へるのでなく語を教へるのだといふねらひの確立を重大として、直觀教授を修正したが、文字教授に於てもそれと並行するねらひの確立を重要と視るものである。即ち文字教授は語を教へるのではなく字を教へるのだ、とはつきり悟る必要があると唱へるものである。その意味は、文字によつて初めて語句を學ぶやうなことは、新字教授の關係する限り、考へてはならないといふことがその一つである。(假名文字は入門期とそれにつづく暫くの時間で、新教授でなくなるけれども、既習の假名文字で新語句を教へるといふことは、少なくとも初歩では行つてはならない。)語を教へるのでなく字を教へるのだといふ第二の意味は、視覚表象と運動感覺表象とを確實にすることが中心のね

らひであつて、それに既習の音及び音としての語を結びつけるのだといふことである。

八〇 そこでこの原則から、新しく

ハ タ

を教へるには、

一、教師『これから文字を書きませう』といつてハと板書する。いくつも書いて見せる。それから『御一緒に書いて下さい』といつて、筆順を示しながら一緒に板書する。少しも音を出さない。

同じやうにして「タ」を教へる。

之で視覚と運動感覺の表象が固まる。そこで音を結びつける。

二、教師黙つて大きく板書——ハタ

三、教師『ハタ』と數回讀む（ハアタアとならないやうに、全く自然に讀む）。

四、教師『御一緒に讀んで下さい。ハタ』

生徒一同『ハタ』（二三回）

五、教師（ハを指して）『ハ——御一緒に。』

生徒一同（教師の指すハを見つつ）『ハ』（二三回）

六、教師（タを指して、ハと同じ手続き）

七、教師（ハタと字を指して）『ハタ——御一緒に。ハタ』

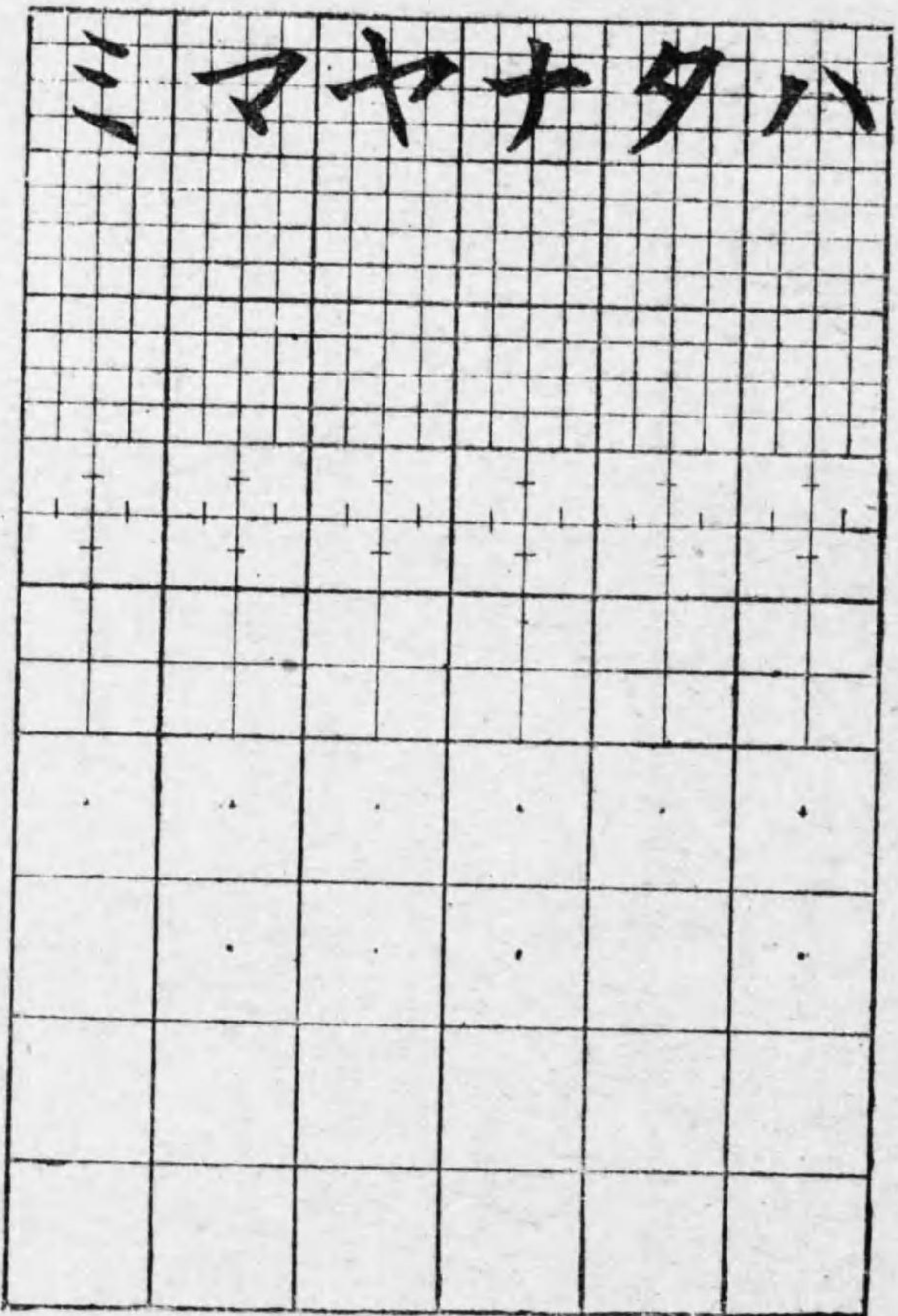
生徒一同（教師の指す字を見つつ）『ハタ』（二三回）

八、教師『よく見て下さい（と言つて改めてハを數回板書する、之を一字づつ指して）○○さ

ん讀んで下さい。（數名）『今一度御一緒に書いて下さい。』

生徒（教師の板書に従つてハを澤山書く）

八〇ノ一 このところで、習字用紙に碁盤目に罫線を施したものを渡し（又は持たせておい



て)、それにそのわく相當に大きく書き習はせるのは、一つの便利有効な方法であらう。右はその一つの例である。一番上の段は教師の範書である。

九、教師(タを改めて板書する、ハと同様)

十、教師(ハタと板書して)『御一緒に読んで下さい。ハタ』

生徒一同(教師の指す字を見て)『ハタ』(數回)

教師『ハタと帳面に書いて下さい。』

生徒各(ハタと書き習ふ)

少々くどいやうであるが、最初は仕方がない。之がすむと、次の材料ハナに移つて、右の順序を踏む。この時はハは既習であるから、ナだけに力を入れればよい。吾々は一字一字の字形と音價值とを一個の記號として確實に呑み込ませなければならぬが、語句を寫したものの即ち書き言葉として、一語句が纏まつて視覚に映するやうに、讀みならひ書きならふことを根氣よ

くやらせなければならぬ。

八一 このことは文となつても大事なことで、従つて假名本位の書きものでは、どうしても分別書き方が必要である。文の讀み方は、國語教育の『讀み方』で大事な内面的理論や、『朗讀法』に於ける技巧的批評に關係なく、話すやうに讀むことを指針にすべきである。その爲には、入門期に於ては勿論、前期の大部分に亘つて、書きものが、絶対に、話し言葉として既に習熟した語句文であること、音記號の連結が語として又は句として纏まつた個性を以て視覚を刺激するまでに、目手の訓練が積まれてゐること、この二つが大切である。さういふ風に材料を限定し、文の成分になつてゐる語句の書いた形に慣れさせてあつても、併し、文を讀むとなると、とかく話しとは音の姿が變つて來る。故に文の讀み方は又それとして、話すやうに斷えず警戒して練習を積む必要がある。

八一ノ一 中期後期になると、書きものを讀んで新しい語句文型を覺える場合があるが、それとても既知語句文型が大體の地盤になつてゐて、新しいものが僅かに加はるといふのでなけ

れば、材料の配列を誤つたものといはなければならぬ。既に言つたやうに、初期殊に入門期に於ては、書きものを讀ませて新しい語句文型に入らしめることは、絶対に禁物である。文字教授の始まつた以上は、讀本教授が始まつたと見なければならぬが、初期殊に入門期に於ける讀本は、話し言葉として十分頭に持つてゐる語句文型を文字にあらはしただけのもので、國民學校初級の讀本とは勿論、外國語讀本の中期後期の讀本とも、その性質が全然違ふことを十分胸において扱はなければならぬ。

八二 このところを念の爲に教授略案の形で説明しておきたい。既習の語句文型が書かれた文については、先づ音としての十分な復習をして、舊知識を新たに意識させてから、語句の書き方を前段のやうに教へ、文の板書や書き取りを行ひ、口の上で十分出來てから印刷の文を讀みならはせる。若し何か新しい語句が含まれ、或は新しい文型によるものが材料になつてゐるとしたらば、凡そ次のやうに扱ふ。

例へば、文字を教へ初めてから約二十時限目位（入門期の最初からは約四十時限目位）に、

次のやうな教材を取り扱ふとする。

キノエダニ コトリガ キマス
 スガ アリマス
 スノナカニ タマゴガ アリマス
 タマゴガ イクツ アリマスカ
 五ツ アリマス

この文章を見ると、文型としては總て今までに習つたもので、音聲による練習は既に行はれてゐる。新出の語彙は、「枝」「小鳥」「巢」の三語だけである。

一、會話に於ける發音教授と同様な要領で、『キノエダニ コトリガ キマス——コトリガキ

マス——キノエダ——キノエダニ——キノエダニ コトリガ キマス——キノエダニ——
コトリガキマス』のやうに適當に區切つて數回繰返して、よく聽かせた後、生徒に言はせ、
更に數回教師・生徒交互に言ふ。

- 二、繪畫を使つて、先づ新出語の「枝」を理解させ、次いで文全體の意味を悟らせる。
- 三、再び同じ文を教師・生徒交互に繰返して言ふ。
- 四、次に『ス・ガ・アリマス——ス・ス——スガ アリマス』を同様手続きで教へる。
- 五、『キノエダニ コトリガ キマス』に續けて『スガ アリマス』を言ふ練習を行ふ。
- 六、次の文『スノナカニ タマゴガ アリマス』を同様な手続きで教へ、前の文から續けて言ふ練習を行ひ、次の文『タマゴガ イクツ アリマスカ』及び『五ツ アリマス』まで、
音聲だけによる練習を行ひ、全部の意味を理解せしめる。
- 七、先づ未習の文字を前に述べた方法によつて教へてから、讀本を開かせ、第一の文から最後まで普通の調子で教師が讀む。もう一度同様に讀み聞かせる。次に少しゆつくりと、二回

位くり返して讀み聞かせた後、もう一度、普通の調子で讀む。この間、生徒が黙讀で教師の讀みについてくるやうに指導することが肝要である。

- 八、次に第一文を板書して教師が數回よむ。未習の文字に赤チョークでまるをかける。それから、前に示したやうな方法で新出文字を教へる。次いで第二文、第三文に進み、最後の文に至る。板書した全文を一文づつ教師が範讀して、生徒に讀ませた後、讀本によつて更に數回教師・生徒交互に讀みの練習をする。

- 九、終つて、書取を行ひ、書き取つた文を生徒に讀ませる。

以上のやうな手続きは、入門期の終りに至つて、相當長い文に入つても、原則的に行はれるのであるが、文字に熟して來るに従つて、音聲による教授を通して意味を理解せしめたら、新出文字を示した後、直ちに讀本を開かせて讀みの練習に入る場合が段々多くなつてよい。

第五章 教 具

八三 教具といへば、普通には、生徒用書や教授書が除外されるが、吾々は便宜上生徒用書も教授書も含めて、教具に關する吾々の主張をここで述べておきたい。生徒には何を持たせるべきであるか、第一に考へて見たい。今まで一般に、繪單語で始めて、繪短句、繪短文、それから段々繪が減つて字が殖えるといふ風に、自國語の教育に於ける『讀本』の步調をゆるめただけのものを、生徒に持たせることに何ら疑ひを持たなかつたやうに見える。日本の英語讀本がその模型かも知れないが、その英語讀本そのものが、そもそも、英米の國語讀本を模寫したものである。卷頭に文字のない繪を幾枚か入れるとか、繪を魅力的にしようとか、文字の使ひ方を發音式にするとか、入門期の爲に色々な苦心を拂ふことが隨所に見られるが、外國語教授の本質を忘れた立場に立つ限り、如何なる苦心を拂つて見ても、それは徒勞である。

八三ノ一 吾々は耳口法式を以て外國語教授の正道とするから、早く文字を見るやうな仕組みを邪道として擯ける。(念の爲に言ふ、吾々は早く記憶を強ひることをさけ、毎時間記憶をテストする因襲を破棄するものである。) 又吾々は翻譯心理によつて外國語そのものの印象を弱めることを恐れて、方便物の提出を音印象確保の後にすることを直觀教授の眞髓と信ずるから、前以て繪を見せることが趣意である書物を有害として排斥する。つまり入門期、少なくとも初め二十時間位の、耳口だけの作業の段階に於ては、生徒用書は不要である、否あつてはいけないのである。併し後半で文字を興へるやうになると、少し事情がかはつて來る。それは次に少しく論じたいことであるが、その前に今一つ問題がある。折角日本語を學びかけたけれども、何一つそのしるしを家に持つて歸らないのは、どうも具合がわるいといふ氣持が、殊に子供にある、といふ問題である。併し外國語學本義に影響のない『子供だまし』が工夫されるなら、そんな點も斟酌して日本語學習心を鼓舞するもよからうが、『子供だまし』の爲に、日本語教授の効果を減するやうな愚を演すべきではなからう。

それならば初歩教授に於ては生徒に持たせる教材は全然不要か。然り、初歩教授の生命は教授書に盛られてゐなければならぬ。ただ日本語の勉強を始めてから約二十時限目頃から文字の習得に入り、しばらくすると一通り片假名を覚えるし、又文字を教へるについても、最初は目を使はないでよく耳に熟させ口に慣れさせた言葉から教へ始めるのであるから、耳と口とで習つた文を生徒が自身で自分の帳面に書取ることが出来るやうになる。かういふやうに指導すれば、習つた課程の覚え書として役立つのみならず、書取又は讀みの練習にも効果がある。故に結局、初め二、三十時間は生徒用書は無くてもすむし、又無い方がよい。

八四 併し文字を教へるやうになると、もはや讀解教授の第一歩を踏み出してゐる。だから

ハ タ

ハ ナ

ヤ マ

ミ チ

のやうな單語から始まつて、次いで

ハ サ ミ ト モ ノ サ シ

サ ラ ト ハ チ

ハ コ ノ フ タ

ト ケ イ ノ ヒ モ

などのやうな句に進み、更に

ホ ン ガ ア リ マ ス

チ ヤ ウ メ ン ガ ア リ マ セ ン

などのやうな單文に進み、次第に一連の纏つた思想を表はす文章にまで導くやうに、印刷した書物を持たせることが自然の行き方であらう。

この際、語句は前半で耳口に十分練つたもの、即ち音としてことばが既に出来てゐるものを採る、といふ原則が十分守られなければならぬ。併し文字教授が始まつても、語句を新しく教へなければならぬし、文型に至つては段々盛んに新しいものを授けて行かなければならぬ。だから、課の進むに従つて、未習の語句文をあらかじめ印刷した書物を持たせることになる。従つて之は、見たいものは自由に見得るのであるから、音としてのことばの無い、文字だけのことばに接する餘地を與へるのであつて、音を先にする原則からいふと都合がわるい。併し之はやむを得ない。教授の手續きに於て、音練習を十分行つて然る後に読み書きさせる、といふ鐵則を嚴重に守ることによつて、この不利を救ふより仕方がない。

八四ノ一 かういふ印刷物——讀本を與へるとなると、殊に子供の心理を察する方から、繪を入れるといふ註文が出て来る。前半に於て教へ込んだ語句を文字で印刷する限りに於ては、

繪を入れてもよいわけである。併しこの限界を越えることは、一語に一つの繪をあてる小間繪風の場合に於ては、絶対に慎まなければならぬ。從來の弊は、直觀教授の誤解とことばもだましの見と書物の見ばえの上の競争とから、實際教授にあたつて各生徒が自分の書物の繪などを見てゐては運轉がつかない筈の、つまり無用な繪が、新教材の取り扱ひ上如何にも必須であるかの如くに澤山入れられてゐることである。併し教授手續きに於て、正則直觀法を守る條件の下に、幾つかの物を一緒にした情景暗示の繪のはいることは差しつかへないであらう。

八五 併し吾々は入門期の生命を『教授書』に置くものである。嚴正に選擇された單語・短句・短文を、環境・心理・取扱の諸點から賢明に配列したものを縦糸とし、音韻・意義・語法の灸所をついた説明を横糸として、之から布を織り出す手心を繁簡適當に、即ち原理を示して空理に陥らず、實際を説いて實際家を傀儡に墮せしめないやうに、指示する教授書こそ、何よりも力を入れて準備さるべきものである。

教授書の内容性格を具體的に細かに言ふことは、今ここでは容易でないから省くが、それが

教科書に附随する教師用であるとか、教科書の材料選擇には大先生が關係し、教授書は弟子が作るとか、『この教授書は教育上有害につき、生徒の目に觸れざる所に保管されたし』などと注意書きを添へなければならぬやうな、獨案内の類であるとか、從來この種の書物にまことひついてゐた通念を脱却して編まれなければならない。日本語の現状に於ては、發音上の異狀など殊に初歩の爲に細かに説明されてゐなければならない。直觀のさせ方の如きも、語句毎に親切に指示しておく必要がある。教授効果の検査の如きは、生徒の力の考査といふ立場からではなく、教師の反省の爲に極めて重要であるが、かういふ検査の方法も亦かかる教授書の重要な項目である。

八六 教授書や生徒用書とは違つて、普通に教具と言はれるものは、實物・標本・模型・繪畫などである。之らの使用法とか、教師や生徒の手製で間に合ふものの作り方などは、教授書に親切に書いてある筈である。そこでここには繪畫について特に少し記したい。教授用の繪は從來の例では大體二種になつてゐる。一つは五十年前に出來たレエマンの『四季』四枚を代表

とする大幅物で、今一つは先年オクスフォードから世に送られ、又我が國でフォーセット氏の作つた、菊判大の小間繪百餘枚を代表とする一枚一物式のものである。中期後期に於ける會話の爲には、包括的大幅物が必要であるが、入門期に於ては一枚一物の小間繪でなければ役に立たない。何を繪にすべきか、如何なる點を強調すべきか、如何にすれば教授能率に資するか、などを十分に研究することは、今後大に必要であらう。

八七 今一つ發音圖といふ問題がある。日本語の發音圖が立派に出來てゐるが、それは研究用としては立派であつても、教授用としては尙前途遼遠の歎が深い。吾々は、兒童生徒が見て自分の發音を規正し得るやうに、工夫せられた發音掛圖の出るのを待望してやまないものである。現在提供せられてゐる發音圖は、教師及び特殊研究者、又は精々上級生の爲に、學校に一組備へ附けるべきものではあるが、初歩の教室に持ち込む必要を感じさせるものではない。

第六章 注意

八八 入門期の教授は特に發音の正確を期しなければならぬ。従つて十分に正しい音を聞かせ、その模倣の正しく行はれることに、心を注がなければならぬ。その爲に矯正の努力が大に必要である。併し初めからあまりやかましく言ふことは、生徒の氣を挫くことになつてよくない。日本語の音韻體系が段々頭に出て來ると、初めに模倣しそこねた音も自然によくなら、といふ言語習得原理に信頼すべきである。只教師の聞かせる音は嚴密に規定通りであるべきことは勿論、よく聞かせる爲に、目を閉ぢさせるとか、特に口形を注視させるとか、あらゆる工夫を凝らすべきである。之には教師の音聲學的自己訓練が絶対に必要である。

八九 生徒に模倣させるのに、齊唱の効果は莫大であるが、誤つた印象に支配されたものを聞きもらす恐れもある。故に個人的復唱を輕んじないことが大切である。併し、優れた音聲訓

練者は、齊唱の中にも異状者を指摘することが出来る。その反對に、個人的復唱に於ても異状を發見し得ないとか、甚だしきは、生徒を咎めて軌範を示しても、第三者の公平な耳には生徒の發音と區別の出來ない發音をしてゐる、などといふ教師もある。音聲學の講釋はどうでもよいが、さういふ訓練が全くなくて、聞き覚えが財産の全部であつては、到底外國語教授の任ではない。自ら正式の訓練を受け、教授にあたつては、模倣以外に手がないのでなく、音聲學的に灸所を突くだけの腹に覚えがあつて、模倣を大いに重視する、といふやうにありたい。佐久間鼎博士の一般音聲學（内田老鶴圃）のやうな、基本的で然も實際家に役に立つ書物は、日本語教授者の是非座右に備へるべきものであらう。

九〇 教師が反復して聞かせることを、吾々の教授法は極めて重要と見る。それについて二つの注意事項がある。第一に、語句の或る音節に發音の困難があると思ふと、そこに特別に明瞭さを施さうとして色々な誇張をする。文に於ても、注意を惹かうとして或る個所に高さや強さを倍加する。之は人情の美しいところであらうが、その爲にその語句なり文なりが、自然の

姿をこはされるやうでは、決して感謝されない。例へば、ペンモアリマスのモが新材料の重點であると、無意識にモが強調される恐れが多分にある。意識的にさうすることは無論よろしくないが、無意識にもさうならないやうに、自制自肅する必要がある。第二に、十返もくりかへしてゐると、表現をちよつぱり變へて見たくなつたり、調子に少々變化がないと面白くないと思つたり、誠に無理もない了見を起す恐れがある。教授者ほどの日本語感所有者には、その位の變更は有つても無くても一向痛痒がなく、然も味はひを増して誠に良ささうに思はれるが、外國人、殊に初心者にはそれは容易ならぬ變動である。故に教師は、退席でも物足りなからうとも、後生大事に千篇一律、型通りに反復するだけの修養を積むことである。

九一 外國人の日本語はよそ行き言葉であるが、それでも人工語ではない。然るに入門期の日本語は大分人工的である。だが之を實際に役立つ言語として教へてゐる以上は、入門期の生徒と教師との教室外の、つまり實際實務的の、交渉が行はれるのに、（日本語を奨励するのであるならば、）この半ば人工的な日本語を活用させなければならぬ。それは即ち教師に我慢し

てその人工日本語を使へといふことである。使命の重大に鑑みて、この苦痛を忍ぶやうに、吾は教授者に因果を含めたいのである。尤も、生徒に明瞭に受け取らせる直接必要のないことで、教師が生地の日本語を時々出すことは、有害ではない、却て日本語感を培ふ機縁となることもあらう。無論、ヤイケネーだの、コンチキシヨーだのと、あまり品の良くない文句を感歎詞見たやうに言ふ癖の人は、大いに慎まなければならぬ。

九二 國語教育に於て、文字教授にばかり骨を折つた弊に鑑みて、音の教授を重視するやうになつたことは、一つの大きな進歩であるが、その反面に文字教授を輕んずる傾きのあることは、決して褒められない。外國語教授に於て之は特に警戒を要する。吾々は耳口を大いに重視するが、同時に目手をも大いに重視する。假名や漢字の形や筆順は、歐米人の如きローマ字に馴れた者には殊にむづかしい稽古であるから、如何なる形がしばしば混同されるか、筆順がどうよく間違へられるかなど、常に注意して共通短所をよく知つておく必要がある。ソとン、ツとシ、エとユ、大と犬と太、こんなのは混同されることの極めて多い一例である。

九三 耳口法式を重視する爲に、記憶を強ひないことを力説するのは、決して理論倒れでないことをここで一言しておきたい。吾々は、初歩で文字を暫く使はないといふ方法が、段々普及してゐることは認める。ところが記憶を強ひないといふ、その附帯條件を忘れた爲に、實は正式に文字を與へるよりも、ずつと悪質の文字使用が生徒の間に行はれてゐるのを發見して驚く。つまり良い生徒ほど、耳口で教へられた語句の備忘録を苦心發明する。その道具はきまつて自國語用の表音法である。日本の子供なら假名である。だがそれが正しく外國語音を寫し得ないことは言ふまでもない。支那の日本語生徒ならば、注音字母でも使ふといふところであるが、あれで日本語音は十分に寫せない。ローマ字國の生徒は表音記號として一段精密なものを使ひ得るわけであるが、音韻體系の違つた日本語であるから、耳への印象が初めはひどくゆがめられてゐる。だから記號の表音能力の細かいことが却つて禍ひを大きくするともいひ得る。つまり誤つた認識が精密に記録されることになつて、幾重もの不結果を來たす。同じローマ字國の間では、殊に近世ヨーロッパ諸國語の間では、この點餘程弊が少ないかとも思はれ、その

爲に西洋の教授法論者が無條件で文字封鎖を説くのかとも考へられるが、吾々としては、かかる文字の暗行爲を大に恐れるが故に、堂々と『忘れてもよい』と聲明してかかるのである。

九四 文字の問題として更に一個條ある。假名を與へる時期になると、新語を耳で十分聞き入れる前に、文字をあてて見ようといふ心理が働く。之は防ぎやうがないけれども、鉛筆を持つてゐて、聞くことに骨を折つてゐるべき時に、ノートを取らうとするやうな、露骨な振舞だけは極力禁止すべきである。尤も既に教へた文字は、既に十分音を練つた語句に即して與へたものばかりであるから、新語にそれを間に合はせる時、その音自身はもはやよく聞く必要は少ないともいひ得る。併し單獨の音が問題ではない。語句文章といふ統合體の音印象が大切なのである。日本語感の成熟は、語句文章の統合體的音印象が深まり豊かになると正比例するのであつて、音としての語句文章に聞き入る過程は、多々益々辨する極めて貴重なものである。この確信の下に、聞くことをおろそかにして文字に走ることを、極力戒めるべきである。

九五 順序が少しくつた嫌ひがあるが、問答についての一つの注意を述べておきたい。オ

ラルメソードの歴史を汚した一つの缺點は、早く問答を行ふことである。之は既に吾々の口やかましく指摘したところであるが、さて問答を行つて十分無理のない時期に至つても、生徒の身邊事情とか、或る實際事物の知識などを、應用問題的に持ち出すには、一つ大いに注意すべきことがある。

例へば、あなたの家族は何人ですか、と尋ねるとする。その答へは、私の家族は五人ですとか、六人ですとか、極めてやさしい答である。ところが、その前に女中や書生を含めるか含まないかが、型として印象されてゐないならば、さういふ血族以外の者を加へようか省かうかといふ、事實上の迷ひがあつて、簡単な答へがすらすら出来ないことになる。この小煩悶を察しないで、そんな簡単な答へに暇を取つてはだめだ、といふやうな心持ちで扱つてはならぬ。

そこで、答へにまごつくのは、形式に不馴れなのか内容事實に苦しんでゐるのかと、先づ問ひの當否を反省することが教師の務めであると思ふべきである。そして、言語教授、殊に外國

語教授は、言語形式の練習を目的とするのであるから、生徒が答へるべき内容事實に心力を費さないで、専ら問答形式の運用だけに努力し得るやうに、問ひを吟味することに骨を折るべきだと考へをきめておくやうにしたい。

従て『馬は動物ですか植物ですか』などのやうな、全く世間ばなれのした大愚問も、すぐに『馬は動物です』と愚答を出し得る點に於て、言語教授上十分是認されるわけである。併し『あなたの兄さんは、あなたより年が多いですか少ないですか』といふやうな、正氣の沙汰とは思はれないやうな愚問も、同じ道理では是認せられるけれども、生徒によつては、なぜそんな問ひを自分に向けたのか、先生が言ひ違へたのではないか知ら、などと妙に氣をまはして考へ込むこともあり得る。器械的問答も、それ故に、又大いに吟味をしなければならぬ。が要するに、形式運用に専念し得るやうに、といふのを指針として問答材料を吟味する、之を怠らなければ先づ大過なきを得るであらう。

昭和十七年七月五日印刷
昭和十七年七月十日發行

日本語教授指針(入門期)
定價 壹圓五拾錢

著作者

日本語教授研究所
代表 松宮 一也

發行者

東京市芝區芝公園九號地
財團法人日語文化協會
代表 松宮 一也



印刷者

萩原 芳雄
(東京三〇)

發行所

東京市芝區芝公園十二號地
大日本敎化圖書株式會社
會員番號一一六五一一
電話代表 芝三四三五
振替口座東京一〇一〇七三

配給元 日本出版配給株式會社

終