

は場合によつては、聽方に話方・讀方を繼續させることもあれば、話方を先行させて、然る後に讀方に移るやうな過程を取るなど、教材の性質難易と學習者の力とを照應させて、一教材の伸縮加減を教授の過程に於ける各分科に於いて斟酌安排し、時間の配當もそれに準じて適當に定めるやうにすればよい。

斯くの如きは、同種の題材を主として、これをいろいろの程度に開展させて、各分科の教材とするもので、同教材異程度の方案である。これであると、その教材の内容と形式とが各分科に通じてゐると同時に、またその程度分量を異にして、言語習得の順序に適應することが出来、主要な語詞主要な表現形式の如きは、内容事實の各分科に一貫することによつて、適宜に有機的に各分科の本領に従ひつつ反復されて、言語中樞の全的連繫の上に言葉が習得される利益がある。この方案は、同教材同程度の方案と異教材異程度の方案の長所を兼ねたるものであるが、ただ各分科によつて、同一題材の教材を種々に展開することが骨の折れることで、各分科の組み合わせが固定せず、時間の配分なども、教材ごとに變へなくてはならない點など、すべてが流動的のだけ、教授者の立案上の勞を要することが多いのである。

◇

以上述べたところによつて、外國語教授の四分科を教材の上からして如何な風に關係連絡さすべきか、その方案について長短を明かにしたのであるが、先づ同一題材による同種異程度の教材を取つて、適宜に四分科を結び合はせてその學習を終結する方法を主とし、それに學習者の學力と教材の性質とにより、各分科を獨立させて、異種異程度の組み合わせを採つたり、また同種同程度の教材によつて各分科を通じて練習さすこともあるやうにすればよろしい。

## 四

各分科の教材が各獨立して異種異程度となれば、分科の連絡組み合わせを考究する必要がないかといふに、依然としてその必要があるのである。

たとひ、聽方が獨立して教授されるとしても、聽かせ放しておくことはなく、必ずその理會の程度を試めしたり感想をいせたりするために、話方を課するに相違ない。さうすれば、既にそこには、聽方から話方に移る教授の進行があり、科名は聽方であつても、事實は聽方と話方とが關係して一時間の教授が成り立ち、その教材は、同種同程度か、同種異程度かの状態になつてゐる。讀方の獨立を主張し、特定された聽方や話方などとの連絡を絶ち、教材の種類を異にし、時間を別にして教授したとしても、讀方だといつて、ただ讀むだけでは濟まされない。讀後の所感をいせたり、大意を話させたりしなくてはならず、教材に關聯した敷衍附加の説明や談話もあらうし、主要語句の書取も行ふこともあらう。してみると、ここにも、讀方・話方の二科聯關か、讀方・聽方・話方の三科聯關かが、獨立讀方の教授進行中に成り立ち、従つて、同種同程度か、同種異程度かの教材關係も成立するのである。

斯様に觀察すると、言語の教授學習に當り、四種の言語活動に應じた四分科を、純粹に獨立させ、時間を區別し、教材を異にし、その科の本領を發揮させようとしても、徹頭徹尾その科、所名の言語活動だけを終始練習するといふことは、實際あり得ないことであり、若しあるとしても、それは極初歩の場合か乃至は特別の場合だけである。



一時間を單位として、數時間に互る聽方・話方・讀方・綴方の四分科の聯關が成り立つと同時に、その各一時間内に於ける各分科の教授過程の中に、またこの四分科の聯關が成り立つのである。四分科の大聯關の一節としての各分科の中に、また四種活動の聯關が成り立ち、そのまた一小節目の各分科の中にも、四種活動の聯關が存在する。

前にいつた通り、我々の實際の言語活動にあつては、すべて、言葉の四種活動がいろいろの取り合はせで關係して或る目的を達成するための言語活動を完結するのであり、我々の言語の教授學習も、必ず各種言語活動の聯關によつて、その習得を完成するのであるから、教授の便宜上、或は時間を分ち、或は教材を異にしてゐるからといつて、それに拘泥して、實際四種活動の聯關して進行する教授學習の流動状態を閑却し、その利那利那に於ける各活動に對する適應方法を忘れたり、或は當然に連絡聯關すべきことを無視して、一方にのみ偏したりすることのないやうにすべきである。このやうにすることが、眞に言語習得の目的を達する良法であり、實際の言語活動の状態に合致することとて、學習方法が生活方法であることになり、教授學習の能率増進の目的に副ふ所以である。次に、四分科が如何に組み合はされて、教授過程が成り立つものか、その種々の場合を列擧して見よう。



(一)

- 1 聽方      話方      讀方      綴方
- 2 聽方      話方      讀方

(二)

- |   |    |    |    |   |    |    |    |   |    |    |    |   |    |    |    |   |    |    |    |   |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 3 | 聽方 | 話方 | 綴方 | 4 | 聽方 | 讀方 | 綴方 | 5 | 聽方 | 讀方 | 綴方 | 6 | 聽方 | 讀方 | 綴方 | 7 | 聽方 | 綴方 | 綴方 | 8 | 聽方 | 綴方 | 綴方 | 9 | 聽方 | 綴方 | 綴方 | 10 | 聽方 | 綴方 | 綴方 | 11 | 聽方 | 綴方 | 綴方 | 12 | 聽方 | 綴方 | 綴方 |
| 1 | 讀方 | 綴方 | 綴方 | 2 | 讀方 | 綴方 | 綴方 | 3 | 讀方 | 綴方 | 綴方 | 4 | 讀方 | 綴方 | 綴方 | 5 | 讀方 | 綴方 | 綴方 |   |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

8	7	6	5	4	3	2	1	(三)	12	11	10	9	8	7	6
話方	話方	話方	話方	話方	話方	話方	話方	話方	讀方	讀方	讀方	讀方	讀方	讀方	讀方
聽方	讀方	聽方	讀方	綴方	綴方	綴方	綴方	綴方	話方	綴方	綴方	綴方	綴方	綴方	綴方

14	13	12	11	10	9
綴方	綴方	綴方	綴方	綴方	綴方

右に掲げた(一)は、聽方を出發點として、それから他の分科の學習に進む系統の種々の場合を網羅したものであり、(二)は讀方から出發して、他の分科の練習に進むもの種々の組み合わせを列擧したものである。(三)は話方なり綴方なりから他の分科に發展する場合を數へ上げたので、この外にもなほ種々の組み合わせは出来ないことないが、教授の場合、實際の言語生活の場合に少なさうに思はれるものは省いたのである。

そして(一)と(二)とは共に、或る材料を理會し、その理會したものを根據として、更に一層の理會なり發表なりに進展する組み合わせの系統に屬するものであつて(一)は音聲言語で受領し(二)は文字言語で理會する方で、いづれも受身の立場から漸次發動の方に進むものである。(三)は話方なり綴方なりから出發するもので、大體發動的な言語活動から進展する系統の一群である。

また、それらの一群の組み合わせの中、學習の進行が各分科に互れるものを始めにおき、その分科目の少いものを

後において、その少い方が正常の組み合わせでなくて、或は初歩であつて、各分科に互つて展開することが、學習者の學力の關係から不能であるか、或は教材の性質上、各分科の學習を経ずとも差支がないやうな場合に、他を省略するときの組み合わせである。

大體、初歩の場合か、または教材の困難な場合には(一)の系統の中、いづれかを採る方がよろしく、學習者が進歩した場合か、教材が容易な時には(二)なり(三)なりの系統の組み合わせを採ればよろしい。

この四分科の組み合わせは、大きな區別に基いて、一教授時間を單位としたものと見ることが出来る。即ち、聽方に二時間、話方に一時間、讀方に二時間、綴方に一時間、總計六時間で、一題材を異程度の種々な教材に展開させて學習を完結さすやうなものにも見られるし、またこれを或る一時間中に於ける教授進行上の分科の組み合わせとすることも出来る。時間の最初に、或る材料について聽かせ、次にそれを話させ、その話方に基いて讀方に移り、讀んだ上にまた話させてみて、最後に肝要な文句の書取をさせて、一時間の教授を完了したとすれば、聽方・話方・讀方・話方・綴方といふ取り合はせになつて(一)の2と(二)の6との複合したものといふことが出来る。このやうに、教材と時間とによつて、大小長短種々の場合に、聽方・話方・讀方・綴方の四つの仕事が入り組んで、教授學習が行はれるので、そこには必ず上記の組み合わせのいづれかが成り立つのである。

◇

斯様なわけであるから、或る題材で教授しようとするならば、その難易と學習者の學力を考へ、教材をどんな風に展開さすか、それをどんな分科の組み合わせで進行さすかを定め、その題材を中心として、言語活動の全野に互つて

學習が行はれるやうにすべきである。そして、最初の中は、耳を練習することが大切であるから、聽方を重んじ、教授は聽方から始める方が順當とするが、漸く進んで、教材の大部分は既知の言葉で、その中に幾分の新語を含むに過ぎないやうになれば、何も嚴格に聽方・話方・讀方・綴方の順序を踏まなくても、讀方なり話方なりから始めても差支がない。ただ學習の全部に互り、常に聽方・話方が言語活動の中核であることを忘れないで、讀方に於いても、讀ませた後に、或は詳細に、或は取り纏めて、或は重要なところを抜いて、話させることを怠つてはならない。

◇

たとひ、各教授時間に分科を配し、教材を別にし、或は同種異程度に、或は異種異程度に適宜に選定して、全體の教程を決定して教授するにしても、その分科の名義の如何に拘らず、その教授の進行中には、二種以上の言語活動が交錯するが故に、その場合場合の言語活動に相當する、學習上の指導を忽せにしてはならない。苟も普聲言語によつて、或る事柄を理會させようとし、發表させようとするならば、その場合の如何に拘らず、その談話の長短によらずすべてそれが聽方であり、それが話方である。文字言語についても同様である。分科の名義とその教授過程の中の一々の言語活動とは一致しないから、分科の本領とする教授の目を忘れないと共に、一々の言語活動に對する注意を怠つてはならない。一般に教授者自身の用語についての注意は勿論、學習者の普聲言語に對する指導が閑却されてゐるものが多いやうであるから、特に一言を加へてこの節の終りとする。

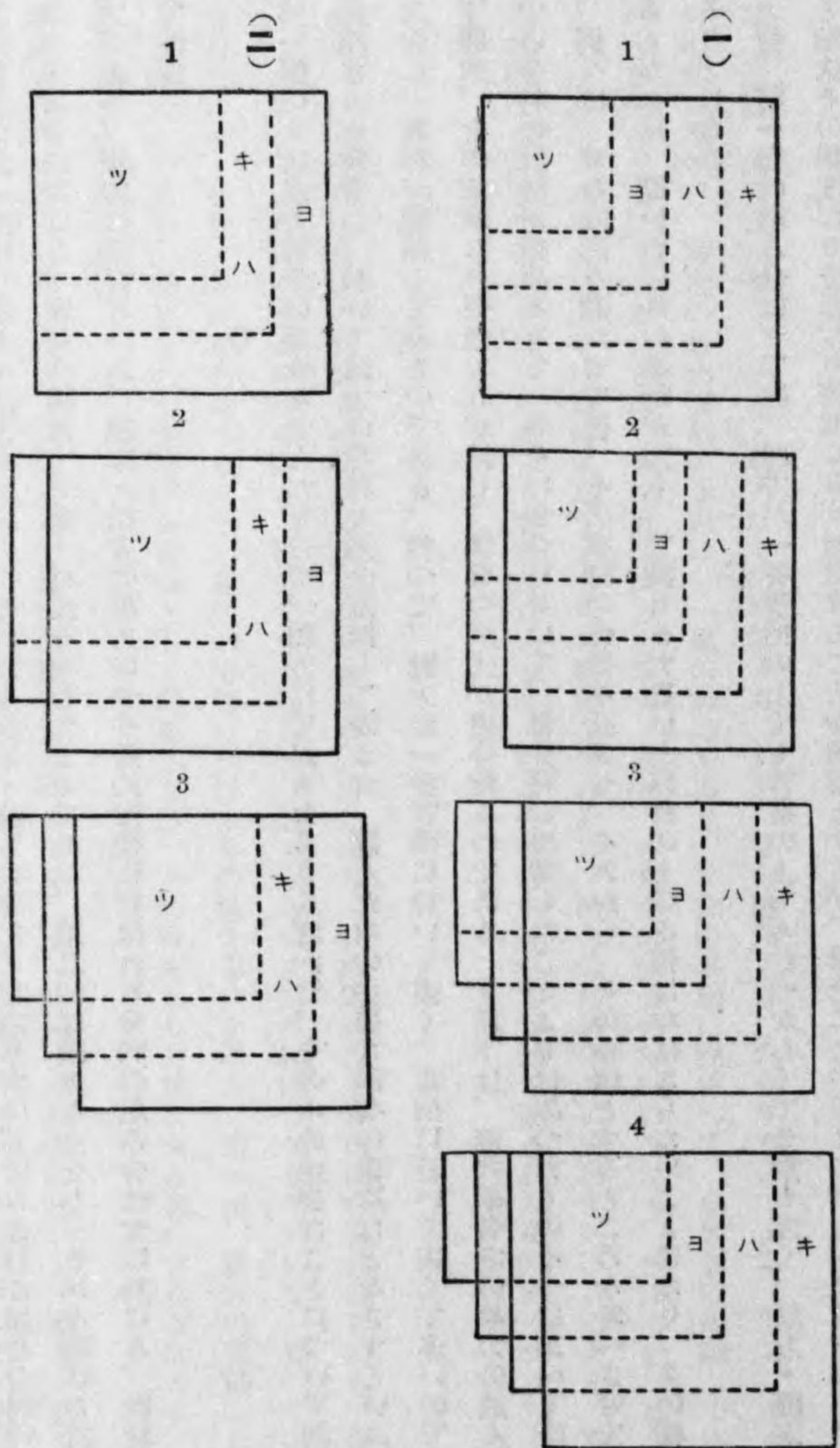
五

前節に於いて幾度か述べた通り、一題材を各分科の取り合はせて教授する場合には、全教程の節目である分科の名目の如何に拘らず、必ず聽・話・讀・綴の四つの仕事の内、二つ以上のものが組み合はされて、教授が進展するのであるから、全教程から見ても、節目である分科内の教授進展の過程から見ても、その組み合はされた仕事の上に同種異教材異程度か、同種同程度かの教材關係が成り立つてゐるのである。

右の中、同種同程度の關係は、要するに、同一教材を異つた言語活動で習得するのであるから、教材の範圍・種類・分量等が問題となることはないが、同種異教材異程度の場合に於いて始めて問題となるのである。然らば、分科の組み合はせの場合に、それが同種異教材異程度で關係が成り立つといふは、どんな事を指すのであるか。今少しく詳細に説明して置かう。例へば、聽方に於いて因幡の白兔の話をかきかせ、次の時間にそれを劇化して脚本にすることを命じた(圖解、話方上)とすれば、これは聽方と綴方か、或は聽方と話方の組み合はせて同種異教材異程度の關係が成り立つてゐるのである。即ち、聽方と綴方、或は話方との教材は、同じく白兔の事であつて、同題材であるから同種ではあるが、その前後の教材は、談話なり文章なりの形式を異にし、その事柄の範圍を異にしてゐるので、異教材異程度となつてゐるのである。斯様な教材關係は、大は一教授時間を單位として數時間に互る分科の組み合はせの上から、小は一時間内の教授進行の一部の組み合はせの上に至るまで、成り立つのである。

今、教材が二分科以上に互つて同種異程度、詳しくいへば、同種異教材異程度の關係をもつ場合に於ける、教材の

範圍・程度・分量の相違を極形式的に擧げてみると、およそ次の圖表に包括される。



右の圖表の第一類は、聽方・話方を主とし、それから讀方・綴方に進む、言語學習の正常な進行を踏む分科の組み合わせの場合に於ける、教材の範圍・分量・程度を示したものであり、第二類は讀方を主とし、それを助ける話方・聽方があり、綴方に進むといふ、聽方・話方の學力のやや進んだ後に行はれる分科の組み合わせに於ける、教材の關係である。

第一類の1は最も初歩の場合を示したもので、聽方にて最もたくさん聽かせ、その中の主要なことについて問答なり談話なりを練習し、続いて話方の材料を幾分加減して讀ませ、讀んだ中の主要な語句の書取などをさすといふやうな工合に、教材が關係してゐるのである。従つて、聽方が一番言葉に於いて多く、事柄に於いて廣くて多いのであり以下順次、その範圍なり分量なりが減じ、言葉の形式が幾分變るのである。2以下は、漸次學習者の學力の進んだ場合の各分科の教材が差異をもち、各その領分に於いて、他分科に學習したことよりは異つたものをつけ加へてゆくので、例へば、或る童話を聽かせて後、その事柄の概要を話させ、それから、その主題とするところを考へさせて話させるとなれば、聽いた以外の事柄が加り、言葉もまた聽いた以外のものを使はねばならないことになり、2の様式に當ることになる。

大體、第一類の組み合わせでは、聽方が一番事柄の上でも言葉の上でもむづかしくて分量も多く、話方・讀方・綴方と順次その程度なり分量なり範圍なりが減退することを通則とするが、場合によつては必ずしも左様でなく、聽方にては言葉の分量が多くて、その言表の形式はやさしく、讀方は言葉の数が少くても、その言表の形式がむづかし

いやうな場合もある。そんな場合には聽方が讀方の豫備になるのである。

第二類は、讀方に出發し、話方・聽方はその補助となつたり、その應用となつたりするのである。即ち、本文中の語句の解釋説明や、事柄の敷衍附加の談話は、一種の聽方であり、本文の事柄に關係して、學習者の經驗してゐる具體的な實例などを話させることにでもなれば話方となる。また、本文中の語句の解釋にしても、或るものは讀方の中に含まれるが、或るものはそれに關係しながらその範圍をひろめて、讀方の材料の外に逸出することもある。敷衍附加の事柄なり言葉なりがそれであつて、圖表に於いては、或る分科の界線外で實線で圍まれた面積がそれを示してゐる。

なほ、この圖表は教材の關係を總括的に示したに過ぎないのだから、教授の進行上最初に行はれるものも、中間に行はれるものも、最終に行はれるものも、皆いつしよにして、聽方ならばその界線内に包ませたので、従つて、實際に教材の程度・分量・範圍等を考へるには、教授の過程に於けるその場合場合を顧み、例へば、話方の豫備として先行する聽方と、話方の補充として後續する敷衍としての聽方とは、その程度なり分量なりを異にするが如くに、教材を選定按排すべきである。

前節の分科組み合わせの表と、教材に關するこの圖表とを併せて見れば、外國語の教授に於いて、聽方・話方・讀方・綴方の四分科四活動が、教材上に時間上に如何に複雑に交錯し輪順してゐるかが分り、その刹那刹那に各活動の

本質に従つて、教授指導を誤つてはならないことを痛切に感ずるのである。そのためには、題材に即して教授學習の進行を豫定するに當り、よく教授過程に於ける各分科の組み合はせと、その教材の關係を考慮し、その場合場合に於ける教授の目的に副ふやうに、教材の範圍・程度・分量・形式等を考究し決定しておかねばならない。

## 第十章 外國語教授の教授材料

外國語教授の材料は、教授の目的と教授方法上の見解によつて、その選擇を異にするのであるが、これまで述べた理論に照し現行の教材について、その是非利害を検討し教材選擇の規準を明かにしようといふのである。

### 一

外國語の教材を如何したらよいかといふことは、教授の能率を上げ、學習の効果を收める上に最も大切な問題で、教授上の理論を實現するに最も緊要なことである。而して、これは教授の目的と方法とによつて定ることである。

外國語を學習する目的如何といふと、それは誠に色々で千差萬別である。或る人は、至極短い時間で、外國語を習つて旅行に便にしたいといふだらうし、また、或る人は、極簡単な日常の應對に必要な言葉を覚えて、外國人の家庭なり商店なりに雇はれたいといふであらう。或る人は、特別な職業上の言葉に熟して、その知識技能を習ひ覺える手

段にしたいとか、或は専門的な學問藝術などを研究する方便にしたいとか、或は、その國の歴史・風俗・習慣を究めて、文化的修養に資したいとか、乃至は、その言語の發音・語法などを研究して、言語學の知識を得たいとか、その目的の内容についていふところを聞いたならば、種類も多く、その範圍の廣狹・程度の高低の種々雑多なこと、到底これを一概にかうといひ去ることが出来ないものである。併し、これらの様々の目的である事柄について、共通な部分がないものであらうか。そこが教材論の著眼のしどころではあるまいか。

◇

或る事柄を特に取り離して考へたり、或る職業を特に取り出して考へたりすると、そこに何か特別な物事があり、従つて、それに相當した特別な語彙があるやうに思はれる。勿論、それぞれの物事が他の物事と區別される以上には相當な特徴なり特質が存在しなくてはならず、それに相當した語彙があるには相違ないが、それは極めて少部分であつて、その大部分は、他の事柄にも共通し得られるものだといふのである。例へば、旅行に必要な言葉といへば、成程この特殊の事柄に相當した語彙がなくてはならないやうに思はれるが、少し突き詰めて考へると、旅行といふは一種の移動する衣食住の行事に過ぎないから、大部分は平素の衣食住に關する言葉で事足り、極特別なものは少々である。日常の應對の會話といへば、大部分は身邊に横たはる衣食住に於ける、人間的な事、自然的な事が内容となるので、ただ社會的の習慣となつてゐる、言葉の特別ないひ方くらゐるものが少々あるに過ぎない。

農業といひ、工業といひ、商業といふやうに、一つの職業に關係する事柄となれば、事も違ひ、話もちがふ。語彙にも特別なものが多いと思はれるが、これまた、身邊に横たはる自然物の状態・性質・活動・變化・人間の行動・交渉の事項であつて、別段に日常の我々の生活の言葉とは、非常な相違があるとは思へない。たとひ、特別なものがあるにしても、皆日常生活の言葉に還元されるのである。

宗教といひ、藝術といひ、科學といひ、哲學といひ、教育・政治・法律といふ、類を變へ、科を別にし、その程度も高くなれば、その内容たる思想も普通尋常の生活事項とはちがひ、言葉もそれぞれ特別なものがあるには相違ないが、前陳同様、その大方は我々の平素の自然的・人間的生活の事物に還元されないものは少く、従つて、それらの言葉で換言出来ないものは案外少からう。

◇

斯様な次第であるから、如何な目的で外國語を學ぶにしても、そのいづれもの土臺となり、基礎となる事柄があり言葉があるわけで、それはいづれにも共通な部分といはれるものである。一言にしてこれをいへば、我々の日常生活に關する事柄と、それに伴ふ言葉とがそれである。

日月星辰の運行・盈虚・出沒から春夏秋冬の往來、山川草木の様々なことなど、觸目の森羅萬象からして、日々に營む衣食住の事柄、さては親子・兄弟・夫婦・親類・縁者・朋友・知人・隣人の交際、社會一般世間普通の交際往復を始めとして、職業・娯樂・疾病・災厄・生死と人間に起る様々の現象事相、それに伴ふ喜怒哀樂の感情の起伏生滅といふものが、皆日常生活の目に包まれてゐて、男女の性別や職業・身分の相違や老若年齢の多少でするせぬの區別がなく、誰も彼も一同に經驗しなくてはならないことである。

斯様に考へて、日常の生活の事項と範圍が定れば、その上で、學習の目的の如何で、甲の事柄に重きをおくか、乙



の事柄に力を入れるか、幾分の加減斟酌の餘地があるべきで、いくら初歩であるからといつても、三年五年と續けて廣く外國語を學ばうといふ者と、短期間に商賣の言葉を習はうとか、農業の言葉を覚えようとかいふものとを、同一の事柄と同一の順序とで、一律に同じい材料を使用しなくてはならぬ筈はない。

◇

およそこんな場合に、外國語の教授材料としての事實の方向と範圍が定り、語彙もそれによつて定るのであるが、ここにまた、これらの事柄についての理會と發表に要する言語的堪能を得るには、そのいづれにも通じてゐる語法の通則を知ることが大切と見る、方法上の見解が教材の形式に影響するのである。

言葉の習得に語法の知識の必要なことは、素より異論のあることではないが、ただその知識を習得しそれを活用する堪能を養ふについて、その語法を演繹的に教へるか、歸納的に教へるか、語法の知識の授與を言語教授の出発点とするか、歸著点とするかについては、議論のあることで、その事については既に述べ盡したことで、ここに再説の必要はないが、外國語教授方法上の原則の見地に二つの相反する見解、即ち、語學の見地と非語學の見地とが對立する如くに、その教材の選定排列の上にも、やはり二つの相反する見解が對立してゐるのである。即ち、必要な事柄と語彙と語法とを機械的に蒐集羅列するものと、事實と語彙と語法とを一如に見て、渾然たる一つの價値的有意義的存在と見て、その個々の教材に生命を保たせようとするものである。

私は最初から言葉の生命觀に立つて言語活動を考察し、意味たる事實と言葉とが一如であるべきことを力説し、それによつて方法を定め來つたものだから、教材の選擇排列の上に於いてもその見地を捨てたくはないと思ふが、案外

に、外國語の教授には、言葉の機械觀に立つて、語法の抽象的知識を尊重し、實用的語彙の機械的な蒐集羅陳を以て教材の採擇排列の標準としてゐるものが多いことに照し、先づ主としてそんな見地に立つて選ばれた教材が、言語の習得とその活用に案外價値の乏しいものである所以を明かにしようと思ふ。

## 二

現に我國に於いては、中等程度以上の諸學校にて英語その他の外國語をも教授してゐるから、一應それらの教科書を考究してゐることも必要であるが、朝鮮や滿洲などで、我が邦人が朝鮮語なり支那語なりを學習するに、どんな教材によつてゐるかを見る方が、一層この問題の考究には適切であると思ふ。

邦人學生が英語やその他の歐羅巴語を學ぶといつても、それはその言葉の行はれる環境に於いてでないのであるが朝鮮語なり支那語なりは、現にその言葉の行はれてゐる土地に於いての學習であるから、直ちにその學んだものを現地に於いて活用し得るのであつて、最も適切なものであらねばならないと思はれるからである。

滿洲では支那語獎勵規則を設けて、關東廳でも滿鐵會社でも、その官吏なり社員なりが一定の支那語の試験に合格し、その等級が定ると、それに相當する獎勵金に加給されるので、支那語學習の熱が頗る盛である。役所でも會社でも、それぞれ支那語講習會を開いて教授してゐる。また、小學校や中等學校に於いても、支那語を或る學年には正課として課してゐる。朝鮮でも朝鮮語獎勵規則があつて、官吏の朝鮮語學習を獎勵してゐる。斯くの如く、朝鮮語なり支那語なりが、現地に於ける邦人の間に學習されるといふことは誠に喜ばしいことであるが、それと同時に、その教

授法なりその教材なりが、よく言葉の本當の性質にかなひ、學習の心理に合つた、能率的なものであらねばならないと思ふのである。

今、その短期の講習用の教科書から二三の教材を抜いてきて、どんなものであるかを示さう。

講習用 支那語教科書 渡會貞輔著

この教科書は上下二篇から成り立ち、各五十課、上篇は専ら一定の事柄に關係した單語句、または個文を雜陳したもので、下篇は各課が一定の事柄に關係した會話問答を羅列したものである。今、その題目を例示すると、初見・早起・天氣・掃除・春天・買魚・介紹・送信・火車・電話・書舖・澡堂子などで、如何に、その様々の事柄を選び、廣く家庭・社會に於ける日常の生活の全體に互らうと、努めてゐるかが分る。

この教科書以外最も滿洲に弘く行はれてゐるものに、宮島大八氏の著で「官話急就篇」といふものがある。明治三十七年の初版で、二十五年後の今日も、初學には最も便利なものとして重用されてゐるのである。この急就篇の内容も、やはり單語句篇と問答篇と、散語篇といつて或る一定事項に關し必要など思はれることについての個文を蒐集したものと、三篇から成り立つてゐる。この急就篇などが早く世に行はれ、爾後、各種支那語教科書の先聲をなしたものであらうか。大抵の教科書は今述べた二書と大同小異のものを見て差支はない。

上記二書の中から教材の二三例を抜いて、次に掲げよう。

講習用 支那語教科書

上編

第一課

一。二。三。四。五。六。七。八。九。十。百。千。萬。零。兩。

第二課

十分。三點鐘。兩刻。禮拜四。一個禮拜。正月。七個月。六年。初八。二十九號。

第十五課

東風。西山。南海。北街。左腿。右手。藍布。墨々。紅筆。白紙。綠茶。黃花。

第二十四課

- (一) 做甚麼。 看新報。
- (二) 東西好。 就是貴。
- (三) 在家麼。 沒在家。
- (四) 怎麼了。 起火了。
- (五) 知道麼。 不知道。

下編

第十章 外國語教授の教授材料

- (一) 你還不睡覺麼。 早了我還有點兒事。
- (二) 月亮上來了沒有。 我上外邊兒去看々。
- (三) 不到五點鐘天就黑了。 天實在是短了。
- (四) 電池子必是有毛病。 大概是線兒斷了罷。
- (五) 你把鋪蓋鋪上罷。 炕還沒燒哪。

每一課を一時間で教授する豫定ださうで、その教法は大體教師が範讀し、各字の四聲の區別、即ちアクセントを説明し、それから學習者が教師の範讀について齊讀し、教師がその語義を話し、續いて幾回となく齊讀したり、銘々個に讀んだりして終るので、その間、多少語句の應用などもあるであらうが、先づ所定の教材の讀方式の語記に徹してゐることは間違ひない。ここで、その教法をかれこれ批判するのではないが、斯様な教材は、或はそんな風に讀方式對譯法でなくては教へられないかも知れない。くだいやうだが、宮島氏の急就篇について二三例を示さう。

名辭

- 你。我。他。他們。我們。這兒。那兒。這個。那箇。前頭。後頭。上頭。底下。左邊兒。右邊兒。
- 知道。認識。告訴。商量。盼望。照應。定規。預備。打算。養活。遛達。進去。睡覺。收拾。防

備。打聽。吩咐。介紹。保舉。佩服。感激。問答。

- (六三) 你認得高兄麼。 あなたは高さんをごぞんじですか。
- 見過一面。 一度お目にかかりました。
- (六四) 他做甚麼哪。 あの人はなにをしてゐますか。
- 他閉着哪。 あの人は閉です。
- (六五) 你早來了麼。 あなたは早く來ましたか。
- 我剛來。 私は今方來ました。
- (六六) 這一向忙不忙。 此頃はお忙しいですか。
- 不大很忙。 たいした忙しいこととはございません。
- (六七) 這是那兒。 これはどこですか。
- 是哈達門。 哈達門です。

先づこれまで舉げた例で、これらの教科書の組み立てとその内容が分るであらう。その如何にいろいろな語句を羅列するに努めてゐるかを知ることが出来る。

そこで、支那語教科書の教材について見るに、第一課は數詞であるからまあよいとするが、第二課は時間に関係ある單語を集めたもので、その各個に前課の數詞を冠置すると、いろいろの新しい單語が出来る趣向にも見られる。それにしても、十分と三時と木曜日と正月などの單語個々の間には、何等有機的な意味関係があるとはいへない。第十課の、東風とか、西山とか、左腿とか、右手とか、それから、紅筆と綠茶、全く方角の言葉と色彩の言葉が主となつて、それを他の偶然な品物に冠したに過ぎない。それにしても餘りに雜陳的な選擇排列といはねばならない。西山と左の脚、赤い筆と綠茶、如何にも縁のない物品の羅列である。第二十四課の問答體の教材も同斷で、五個の問答がただ偶然に一時間の教材として集められて列べられたに過ぎない。その順序の一二三といふ如きも別段理由のあることでないから、五番が一番とならうが、三番が五番とならうが一向差支がない。それにしても「火を起した」といふことと「知つてゐるかゝないか」といふことの間には、どう想像を廻らしてみても、意味に連絡があることを見出すことが出来ない。下篇の第二課の夜の會話も同様で、各項の問答の間に何等有機的な関係がない。また語形とか語法とかの上に統一があることもない。全く著者が日常の支那語の談話に必要なと思つた言葉を、拾ひ集めたものと見るより外ない。

壹百時間に初歩の支那語を教授しようといふのは、全く短期に一通りの學習を完了させようといふ場合のものであるから、一層教材を厳選して、一課の中の事柄にも言葉にも緊密な關係を保たせることは勿論、各課の間にも、なるべく、事柄の上にも語彙語法の上にも連絡があるやうにしなくては、理會にも記憶にも、またその實際の活用にも無駄が出来る次第であるが、この支那語教科書にしても、また急就篇にしても、一體どうしたものか。併し、これらの教科書の教材選擇の根本見解が、全く前にいつた通り、言語の機械觀に立つて、談話・文章の意味は個々の單語の集積で作り上げられるものと考へてゐるから、單語の分量的増大が言語活動の増大となるものだとしてゐる上に、學習心理などに無頓著であるところから、前掲のやうな教材が出来たのであらうか。

◇  
中等學校の英語の文法や作文の教科書にも、時とすると、熟語の應用や語法の活用を主として、全く事柄の上の連絡關係を無視したものが、我が國語を英米人に教へる會話書などにも、同様なものが尠くない。今その一例として、

僕が散歩して居ると、大きな珊瑚珠らしいものが落ちてゐる。拾つて見ると梅千の種子だつた。

借樂園ほど美しい公園はない。

父は林檎が好きだから僕は毎年一箱つつ送ることにしてゐる。

此の小説ほど青年を害するものはない。

(Some more Composition book)

この國文を英語に譯さすのであるが、これらの文章には語法上どんな連絡があるものか分らないが、事柄から見ると、随分無關係なものであつて、語彙の如きも似通ふものがあるまいと思はれる。

これらの如きも、言葉の學習には言葉が大切だとして、語句文章が示す事柄には左して價値を拂つてゐないのであ

る。全く言葉の機械観に立つところから、こんな教材を選ぶやうになるのである。

併し、我々が實際に談話を交へるにしても、また文章を読んだり書いたりするにしても、必ず中心の話題があり思想がある。如何にその個々の談話なり文章なりが突飛で連絡がないやうに見えても、決して上述のやうな散漫なものではない。たとひ事實の上に連絡がないやうであつても、感情の上には相當な連絡があり、關係があるので、場合によつては、その意表に出た突飛な飛躍が、却つて交話者の感情の上に効果があり、怒つてゐる人を笑はせたり、沈み切つた者を引き立たせたり、または、その反對に、はしやいだ者に水を注ぐやうなことになるのである。そんな場合には、事實上の連絡よりか、一層感情的の關係が深刻なのだともいへる。

斯様に、實際の言語活動には、一脈の感情的の動きが事實の底に流れて、事柄の意味を作り、それが言葉の眞の意味ともなつてゐるのである。言葉の教授のために特別に作られた教材にも、そんな感情が底流をなすやうな場合になれば、その言葉は、本當に理會され、本當に活々と表現されるのである。たとひ、すべての教材が皆そんなに出来ないとしても、何か事柄の上に連絡があり、思想の上に統一の中心があるやうでないと、何程廣く種々の事柄に互り色々な言葉を網羅してみたとして、それでは、字書か辭典かに異ならない。佛蘭西のグアン氏がその言語教授法を案出するに至つた由來を語つてゐる中に、著者が獨逸語を學習した苦心談がある。彼は獨逸語を覺えるには文法を十分に習得する必要があるとして文法書を片端から語記し始め、出来るに従つてがつその頁の紙を喰つて、とうとう皆語記し盡して一頁も残さず喰つて了つたが、さて街頭に立つて實地に談話を交へて見ると、一語も通じなくて落膽したといつてゐる。恐らくこの話をきいては、前掲の各教科書の著者たちも、それは當然のことだとその愚を笑ふであらう

が、グアン氏の文法書の丸語記と各教科書の各課の語記とは、さうさう大差はないと思ふ。

◇

既に幾度もいつた通り、言葉がただ言葉の意味、即ち、事物の概念だけの結び付いてゐるのでは、本當にその言葉がその人のものとなつたとはいへない。事物の意味、即ち、事物の何等かの價値と言葉とが結合しなくては、字書や辭書の言葉を語記すると同様で、徒勞に歸することが多いと思ふ。私にすれば、同じ數詞を教へるにしても、單に一・二・三・四と數の單語だけの語記に止らないで、各數の關係に及んで、直ちに、

一に一を足すと二。 二に一を足すと三。

とか、

二から一を引くと一。 三から一を引くと二。

或は、

二は一より一だけ多い。 三は二より一だけ多い。

一は二より一だけ少い。 二は三より一だけ少い。

といふやうにする。斯様にしたとて、何も別段に言葉がむづかしくなることはない。自然に數と數との同じ關係を辿つてゐるから、言葉の種類も形も定つて、同じ言葉が自然に繰り返へされ、文型も語法も反復されて、ひとりで文型にも熟し、語法にも通ずることになり、文型を重んずる人々の希望にも語法を貴ぶ人々の要求にもかなひ、而も、文型のために無理に教材の形をきめたり、語法のために文章の事實を不自然に作つたりすることがなく、教材たる事

實の開展が自ら左様にさすといふ工合になり、そこに中心の思想があり、自然に事實の各項に連絡が生じ、全く事物の意味に即して言葉が學習されることになる。

語法といひ文型といふが、それは皆いひ表はされる思想によつて定ること、思想と思想の關係が同じだと、如何してもその言表の形式が同じになる。

語法だとか文型だとか、談話・文章の形式の方から事實の取捨を定めないうで、事柄なり事物なりの意味の考へ方なり見方なりに重きをおき、その觀察・思考・觀照・直觀の方向なり著眼點なりの様子工合で、思想が定り、言表が定る。同一の關係、同一の方向に立つ事物の意味の言表には、自ら同一の語法なり文型なりが用ゐられてくるといふやうに、教材があつて欲しい。

前に例示した如く、單に一・二・三・四と數詞を羅列してみたとして、それは各數を多少で順序つけたに過ぎない。併し、その數の觀念を心に思ひ浮かべたならば、必ず多少とか加減とかといふ關係が學習者の心に思ひ浮かべられることも當然である。それを數の觀念とか數の形象とかいふもの、それ自身の展開と見てもよろしからう。それに従つて、教材を展開しておけば、單なる言葉の羅陳でなくなり、その展開のあとをたどり、その關係に即して、聯關的に全心的活動が行はれて、語意・語法・文型が理會されるのである。

如何に教材が日常經驗する事物に關したものであつても、語句や個文の雜然たる蒐集羅列であつては、死んだ事實の言表であり、無意味な談話・文章の集團に過ぎないから、如何に骨折つて學習したからとて、その效果の乏しいのは當然といはねばならない。

## 三

外國語の學習に當り、その言葉を實際に役に立つやうにと焦るのが常である。それらの人々の慣用的な言ひ草は、實用的な言葉を習得させなくてはならないとか、直ちに他人と交話して、用事が辨じられねば駄目だといふことで、前節に掲げたやうな教材の生れて來るのも、やはり實用的といふことが根本になつてゐるのである。ところで、この實用的といふ概念ほどはつきりしないものはない。

素より、一・二・三・四といふが如き數詞は必要に相違はないが、さればとて、馬とか、犬とか、牛とかいふことが、數詞よりは非實用といふことがどうして出来るか。汽車・汽船・電話・郵便といふのが實用的で、寂しいとか、悲しいとか、情ないとかいふ言葉が非實用的だと、誰が斷言出来るか。實用・非實用といふことを、單にその言葉が意味してゐる事物が、我々の日常生活にて頻繁に經驗せられるといふ、量的見方によつて區別しようとする、なかなか面倒になつて、人々によつて相違がある。年齢の長幼や男女の性別や地位の尊卑や知識の深淺思想の高低廣狭や職業の相違などで實用・非實用の見方が違ひ、また、同一人にしても、その時その場合に於いて、實用・非實用の標準が動いてくる。それ故に、實用的な言葉とは、單に抽象的に考へられた、普通に頻繁に經驗される事實に關した言葉といふだけで區別しなくて、その言葉が、本當に、その當人が聴きたい言ひたいと思つてゐた事に、よく役に立つたかどうかといふ點で區別すべきものである。本當にその人の言語活動に役立つ言葉が實用的なので、それがその後の言語活動にも堪へ得る言葉だといふことが出来る。

外國語教授の教材として、言葉が實用的であるか否かといふ場合にも、それが學習者の要求するところの事物なり行動なり思想なりで、その情感・興味・意志に直接關係してゐるところを言表したものであるか否かによつて決定されねばならない。如何に日常頻繁に經驗される事物に關した言葉でも、萬一それが學習者の情意を動かすやうでなかつたら、それは見かけの實用的で、本當に實用的となつてゐるのではない。言葉と事物の意味とが結合した體驗の伴つたものこそ本當に實用的となつたのである。これは我々が自國語を習得する経路を考へれば直ちに分ること、頻繁な經驗などと考へられた事柄で言葉を覺えるのではなく、眞に頻繁に經驗する事物によつて、言葉の實際活動を體驗するのである。考へられた頻繁な經驗でなくて、本當な頻繁に繰り返へされる經驗による言葉の習得である。そしてそれによつて、比較的早期に自國語の音韻體系と語法組織を把んで了ふので、嘗り語彙だけは一生涯年と共に加へて行くのである。實用的といふことは、それ故に、語法をつかむことであり、文型を體驗的に了得することである。徒らに語彙を増加さすことではない。

實用的の言葉といふことになる、直ちに人間生活の會話應接に關するものやうに考へるのが普通である。従つて、實用に關した言葉の教材には、そんな事項に互つての會話材料が主となつてゐる。これは前にもいつた通り、社交上の慣用語は特別なもので、普通の談話なり記述なりの言葉とは異なるものがあつて、特別に教へねばならないと考へてゐるからのことである。併しながら、所謂それらの慣用語句は、實際、我々の會話應接の言葉の少部分であつてその大部分は、或る事物に關する敘述・説明・議論などである。それ故に、自然人事に關する事柄の普通の談話・文

章が理會され發表されれば、それで大概はいいのである。ただそれらの他叙的な第三人稱の立場に於いての敘述・説明・議論が、會話となると第一人稱となり、第二人稱的となつて、著しく命令・希求・請願・拒斥・同意・賞讃・感服・叱責・慰藉などの情意的な言表様式と、尊卑上下の階級意識の言表語彙が加つて來て、談話なり文章なりの形態を複雑にするのであるが、それも無限に多様なわけではない。やはり、談話・文章の複雑多様は、會話應接の事柄の複雑多様によることが多いのである。

それ故に、殊に實用的な教材として、特別に人事的な社交的な會話に重きをおき、就中社交上の慣用語句の如きにのみ力を入れたり、彼我一問一答の交話形式にこだはるが如きは、日常生活の言語活動の眞相に觸れてゐるものとはいへない。

前節に掲げたやうな、散漫で統一もなく連絡もない會話材料は、價值が乏しいとしても、人物・環境・事情等を假想し、一聯の會話を構成したならば、よく實際生活の會話に相當し、實用的な効果を收めるに相違ないといふものもあるが、今一例を示して、その説も亦十分に首肯することの出来ない所以を明かにしよう。

- 1 你找甚麼哪。 貴方何を探してゐます。
- 2 我丢了東西了。 私は紛失物をしました。
- 3 丢了甚麼東西了。 何がなくなりました。
- 4 丢了一個錢包兒。 がまぐちが一つなくなりました。

- 5 裡頭錢多不多。  
 6 不多不過幾塊錢。  
 7 幾塊錢也是錢。  
 8 還有一個戳子。  
 9 那可了不得。  
 10 錢倒不要緊。  
 11 丟了戳子囉瑣。  
 12 所以得找。  
 13 擱在那兒了。  
 14 擱在兜兒裡了。  
 15 沒拿出來麼。  
 16 我記不清了。  
 17 擱在別的地方兒罷。  
 18 也許是罷。  
 19 我幫你找一找。  
 20 你不要費心。
- 中の錢は澤山ですか。  
 澤山ではありません。ほんの何圓かです。  
 何圓かでも錢は錢ですよ。  
 また印形が一つ這入つて居ます。  
 それは大變だ。  
 錢の方は構ひませんが。  
 印形がなくなると厄介ですね。  
 だから探さぬといけません。  
 何處におきました。  
 ポケツトの中に入れておきました。  
 出さなかつたのですか。  
 私ははつきり覚えてるません。  
 外の處へおいたのでせう。  
 さうかも知れません。  
 私もてつだつて探しませう。  
 それには及びません。

これは滿鐵會社にをられて、支那語教授の權威といはれてゐる秩父氏が、大連放送局で全滿に放送で教授される教材を、滿洲日報に掲載されたその一部で、實用支那語會話と題されてゐるのである。流石は老練家の選ばれたものだと思はせるところがあるが、第一に話し合ふ人物が明瞭でない。その社會的關係もはつきりしてゐない。従つて、談話者の情意の交流が別段に感じられない。謂はば錢入をなくした場合にこんな談話が交換されるものと假想したままで、前後の事情から、またその談話者の交際關係からして、當然に、話の筋なり次第なり順序なりが、斯様にあらねばならないと思はれる節はない。即ち、第一齣の次に、どうして第二齣が續かねばならないかが、一向見當がつかない。「蓋口がなくなつた」といつた人に對して「中の錢は澤山ですか」と問ふことは、決して必然とはいへない。斯かる場合に一般にこんな風に聯想されるものと、著者が獨斷したに過ぎない。全篇が、斯様に談話が交はされねばならないといふ理由なしに、この一聯の談話が出來てゐるので、全體に通じた主想もなければ、主題もない。ただ、稀薄な實用感がこの會話を構成したに過ぎない。著者といへども、恐らく一度も斯様な會話を經驗したことはあるまい。この教材ばかりでなく、すべて實用を目標けての假想的會話材料は、皆斯様になるのである。

會話材料の内容に中心がなく、當然な展開の理由もなく、連絡もないものを學習するのであるから、これを知的に見ても、記憶に困難するばかりでなく、その學習が會話の本質からはなれてゐるので、これを實際に活用する段になると、第一に學習の場合とはその心的状態が違ひ、注意が事物の意味の全心的體驗と言葉の結合に集注するのであり殊に相手の談話が全く豫想することの出來ないものであり、しかも聴くと同時に、突發的に咄嗟の間に、その應對の



談話を構成しなくてはならない特徴とは、非常に異つた不自然な練習方法によるので、全く趙括の兵法と同然、一向役に立たなくなるのである。實用を目的とし、それを標榜した教材が、一向に實際的な言語活動に堪へないものとなるといふは、如何にも皮肉千萬なことである。

◇

外國語教授の材料を選択するに當り、實際的に日常生活に活用出来るもの、即ち、實用的といふことの意味が、甚だ曖昧なもので、それを、單に抽象的に、一般普通の日常生活の事項に廣く互るといふことに見るよりは、學習者の本當の現在の生活に關係し、その生活を進歩向上さすものか、知的に情的に行爲的に何等かの影響を與へるやうな材料を取つて、本當に物事の意味とその言葉との結合を體驗さすやうなものを主とすることが、眞に實用的な材料であると見ることが至當であり、談話・文章の形式も對談會話に限らないで、廣く記述・敘述・説明・討論の體を採るべきである。そして、その題材の範圍と種類とは、學習者の年齢・職業・性別・境遇などによつて、加減斟酌しなくてはならない。

## 四

外國語の教材が、漠然と日常生活に必要な語彙を網羅し、語法の全野に互ることを主としたものであつても、未だ可なりといへず、淺薄な實用的見地からして、日常の應接會話の如きものを主としたものであつても、十分なりといふことが出来ない。その言葉を學ぶによつて、その言葉が示してゐる事物の意味を曉り、それによつて、全心的な活

動をして、觀察も想像も記憶も、すべて知的に總動員されると同時に、感情も動き、意志も働き、その結果、思想を豊富にし、情意の修練が出来たときに、始めて、その外國語が學習者のものとなり、實用的となるのである。それにはどんな教材が適當であらうか。

談話なり文章なりの理會なり發表なりのために、全心的な活動が始らねばならないといふには、その材料が、單なる機械的な網羅的のものであつてはならない。各教材には緊密な思想上の連絡がなくてはならず、また、それらが人格的な色彩を帯び、情意の動きを持つたものでなくてはならない。前者に於いては、當然に、各事物の間に、目的と方法・原因と結果・現象と本體・原則と實例・性質と利用といふやうな、諸種の關係が存在し、それによつて展開されたもので、所謂存在の意味が主想となつて、教材の各項を統一してゐなくてはならない。後者にあつては、事件の展開が常に人格的なもので、その中心には個々特殊な感情意志が横たはつてゐるものでなくてはならない。前者が確實妥當な認識を要求する特徴とすれば、後者は切實純粹な直觀を要求するものと見ねばならない。前者は正確な知的活動を促し、後者は主として純粹な感情的沈潛を催すものである。

素よりすべての教材が、すべてこれらの心的活動を十分に遺憾なく促し得るものではなく、自らその間に厚薄深淺の差のあるべきは勿論である。殊に、外國語の學習といふことが大體心理的に見て不自然なことで、言葉と心理發達の不並行といふことが、格別その最初期に於いて横たはつてゐて、その不並行の甚しい間は、當然に各教材が上述の如き働きを促し得ないのである。それにしても、前節に述べたやうな、漠然たる網羅主義の教材や淺薄な實用主義の教材のやうなものでなく、努めて外部的な皮相な關係によつて教材を結成する如きことを避け、常に、或は事物の通

性に即し、或は事件の個性に基き、一は知的思考的に、一は人格的情意的に、廣汎多様な心理的活動によつて、言葉を通じて事物の意味に、また事物の意味からして言葉にといふやうに、言葉と事物の意味とを緊密に結び付けたものでなくてはならない。而して、斯様にして教材を學習するといふこと、即ち、言葉の學習の狀態が、餘程我々の平素の言語生活の實際の有様に似よるといふことが出来る。我々が言語生活をなす場合には、爲さうといふ心・感じよといふ心・知らうといふ心の動きによるので、如何に卑近な事柄でも、また如何に頻繁に反復される事件でも、すべて左様である。學習の心理が、實際の言語活動の心理に近づけば近づく程、その言葉は實地の言語活動に堪へ得る力を有することになる。

談話・文章の表面に學習の心理が働き、事實の意味と言葉の意味の連絡が缺けて、個々の言葉の記憶に傾くやうな教材の學習ほど、淺薄な仕事で乾燥無味なものはあるまい。徒らに言葉の死蔵を強ふる如き教材を以て實用的とするやうな、支那語や朝鮮語の學習や、英語その他の會話の教材の如きは、全く根本的に改良しなくてはならないことが明かとなつたであらう。

その點になると、臺灣や朝鮮や滿洲などの、我が國語を常用しない土著人の初等・中等の學校に於ける我が國語の教材になると、外國語教育の目的を常に教育的に考へ、而も、最も教育的なものが最も實用的なものであるとして、その教材を選定してゐる。

今、これらの各地に於ける初等教育の教材三四を掲げて、それらが言語教育の本旨になつてゐる理由を述べよう。

(一) クリヒロイ。

クリノミガオチルヨウニナリマシタ。私ハマイアサハヤクオキテ、ヒロイニイキマス。イツモタクサンヒロツテキマス。ガツコウカラカエツテカラモヒロイニイキマス。クリヒロイハ私ノ一バンタノシミナコトデス。クリハイイテタベルト、オイシウゴザイマス。(朝鮮普通學校用國語 讀本卷二第十課)

(二) アメトカゼ。

山ノ上ニクロイクモガ出マシタ。ソラガダンダンクモツテキマシタ。カゼモフイテキマシタ。オヤモウアメガボツボツフリダシマシタ。アチラノ人ハハシツテイキマス。コチラノ人ハイソイデカヘリマス。(臺灣公學校用國語 讀本卷二第九課)

(三) コトリ。

私ワオトオサンニコトリオーツ買ツテモライマシタ。コトリワマイニチカゴノ中デナイテイマス。タイソオヨイコエデス。エオヤルト、小サナクチバシデヒロツテタバマス。ヨソニ行ツテイテモ、トキドキコトリノコトオオモイダシマス。(滿洲初等日本語 讀本卷二第九課)

(四) 望 小 山。

昔熊岳城に母親とむすこが二人で暮らしていました。むすこわりつばな役人になるおと思つて、母親に願つて山東えしけんお受けに行きました。ところがとちゆうあらしにあつて、むすこわ船と一しよにしすんでしまいました。母親わむすこがいつまでも歸らないので、近所の山え

上ぼつて、今日わむすこの船が見えるか、明日わ見えるかと、毎日毎日海の方お眺めていました。雨が降つても、風が吹いても、母親の山え上らぬ日わありませんでした。そのうちに、母親わとおとお病氣になつて死んでしまいました。村の人たちわかわいそおに思つて、山の上に碑を立てて、その山の名お望小山とつけました。(同右巻五 第十五講)

## (五) 助け舟

恐ろしい嵐が海岸を吹きまくつてゐる。沈没しかけてゐる船が、すぐひをもとめてゐる。助け舟の用意は出来た。だが、まだ一人手が足りない。

「おかあさん、私を乗せて下さい。」  
と、勇吉は母に向つて言つた。

勇吉の父は、半年程前に漁船に乗つて海へ出たまま歸つて来なかつた。たよりにしてゐる息子に萬一の事でもあつたらと思ふと、母は勇吉を助け舟に乗せるが心配でたまらなかつた。しかし船は今にも沈まうとしてゐる。其の中には大ぜいの人が乗つてゐるにちがひない。母は決心した。そして静かな聲で

「乗つて、行きなさい。」

といつた。子に對する心配と夫をなくした悲みで、胸ははりさけるやうであつた。母は自分の家に歸つて疊の上によつぶしたまま、長い間動かうともしなかつた。にはかに家の前に人の聲

が聞えた。勇吉が息を切らしてはいつて来た。

「おかあさん、喜んで下さい。私は無事に歸つて来ました。船の人たちはみんな助かりました。」

勇吉はつづけて言つた。

「それから、おかあさん。おとうさんが歸つていらつしやいました。」

母は全く思ひがけない息子の言葉に夢かとはかり驚いた。

「おとうさんはあの船の中にいらつしやつたのです。この前、嵐で船がこはれた時、おとうさんは外國の船にすくはれました。其の船はおとうさんに乗せたまま、港を廻つて商賣をしてから、また此の沖へやつて来ました。そしてあの嵐にあつたのです。」

其の時ことごとと足音がして、ひげの長くのびた人が家へはいつて来た。それは勇吉の父であつた。(朝鮮普通學校用國語 讀本卷八第十三課)

臺灣でも朝鮮でも滿洲でも、これらの讀本の材料を、我が内地の英語讀本のやうに彼等の言葉で教授するのでなく、全く國語で教授し學習し、本文の敷衍・附加・解釋・説明は、勿論、所感の發表新語の應用などに至るまで、悉く國語でやるのであつて、これらの材料は讀方の教材であると同時に、聽方・話方・綴方の材料にまで展開さすべきものとなつてゐるのである。

初歩の第一學年あたりの教材では、全く生徒の身邊に横たはつてゐる事物に過ぎないが、どの材料も皆それに何か

中心の思想が宿つてゐる、感情が潜んでゐて、ただの事物の羅列ではなく、事實の記述でもない。作者なり教授者なりが、その感じたところ考へたところに基いて、事件なり事物なりの意味づけをなすことによつて、教材がその作用を發揮し、生徒がそれに應じて、全心的活動をして言葉を習得するのである。而も、これらの初步的な材料を見て、誰が、我等の生活に縁遠い事柄で、皆迂遠な閑言語だといへようか。どうして、前掲の、禮拜四だの、初八だのといふ言葉が實用的であつて、「クリヒロイガーバンタノシミナコトデス」とか「山の上に黒雲が出た」とかいふ言葉が非實用だといへるものであらうか。勿論、これらの初步的教材は、左程知的に思考的に内部的な關係の濃くないものであり、情的に意的にその特徴が著しいものでないけれど、各がはるかに、前節に掲げた所謂實用的と標榜してゐるものよりか、すつと言語活動の本質に合致したものとなつてゐる。

望小山や助け舟などになると、各語句各個文が全くその主題に統一されて、その前後の關係が緊密で、個々の意味と全體の意味とが渾融してゐる。全く部分に全意が宿つてゐるのである。これらの教材の言葉は、その具體的な特殊の事實の意味を分有することによつて、特殊のことであり、具體的であるので、従つて、それが、他の同様または類似した全心的な心況の場合には、直ちにそれに應じて言葉としての働きをするのである。これらの理論は第一章・第二章・第三章に於いて詳説したことだから、これ以上いふ必要はあるまい。

斯くの如く、事實の底に情意が流れ、情意によつて事實が生きてゐるやうな教材は、教授者の力により、また學習者の力によつて、同一の教材の意味が色々の方向に於いて、また種々な程度に於いて、その性質を異にし得るのであ

るから、學習者の學力や目的によつて、その開展の仕方を變へて、よく教授學習の効果を收めることが出来る。これを要約していへば、これらの教材は、縦にも横にも上にも下にも、立體的に進展し得る可能性を有してゐるのである。

これに反して、所謂、網羅主義によれる雜陳的教材や、實用主義の會話教材の如きになると、内面的に進展する契機を藏してゐないから、立體的な變化のしやうがない。若し變化すれば、最早本教材に關係がなくなつてしまふか、乃至はただ外形を變へたくらんで、一向意味が深くなるでもなく全くしやうがない。例へば「東風、西山、南海、北街、云々」といふ教材にしたところが、何とも意味の上からは進展變化のしやうがない。そこで、東山・西風・南街・北海とでも變化して見たらどうだらう。東風と東山とは別物であり、南海と南街とも同様である。これを私が外部的な變化といふのである。また、問答會話の材料にしたところがこれと同様で、何等内部的な發展を企てることが出来ない。「你找甚麼哪」といふ言葉から、或は「私は錢入を探してゐます」とか、「私は帽子を探してゐます」とか、或は「何も探してゐるのではありません」とか、僅かに物の名稱を變へて見るとか、肯定の事實を否定に變へて見るとか、二個文を一個文に、一個文を二個文に合はせたり分けたりするとかより外にしやうがない。

そんなにして見ても、別段にその事柄の意味が廣められもせず、深められもしない。その變化が外面的だから、平面的に廣がるとも見れば見られるが、全く等質的擴張に過ぎない。分量的に廣がつて見たとて、何等の成長でも發展でもない。これがまたその教材の機械的な證據である。

然るに、前に掲げた、臺灣・朝鮮・滿洲の初等學校に於ける我が國語の諸教材を見ると、全く類を異にしてゐる。

例へば「助け舟」の教材について見ても、一通り教材本文を理會した上に、色々と深究の方面がある。息子が母親にいひかけた言葉はあつても、その時の身振動作はいひ表はしてはない。然るに、母親の場合にあつては「靜かにいつた」と、そのいひ振りを示してゐる。この一事を見ても、思考想像の餘地のあることが分る。即ち、息子の場合ではその身振や動作を想像することも出来るし、またその時の心況を考へすることも出来る。いよいよ助け舟に乗り込む様子を想像させるもよい。斯くの如く、本文に即してその含蓄してゐるところを考へさせ、それをいひ表はすやうに誘導する上にも、またいひ表はす上にも、言葉の働きがあり心の働きがある。それによつて、本文の意味が深められ廣められる。全く立體的に意味が進展し、言葉がそれによつて、ひとりでに練られ磨かれるのである。

このやうに、本教材に人物の外部的な状態・動作・様子等があれば、それに伴ふ内部的な心理状態や言葉などを想像させたり考へさせたりせねばならず、内部的な心況を叙べてあれば、それに伴ふ外部的な状態・動作・言葉などを考へさせねばならない。その他自然の事物についての教材でも同様で、目的によつて手段を、手段からして目的を、原因から結果を、結果から原因をといふやうに、一つの本教材を内外・上下・物質・精神・有形・無形と、各方面から觀察・想像・思考させることも出来れば、觀照し鑑賞し批評させることも出来る。斯くの如くに觀察・觀照・鑑賞・批評の可能であるのは、教材が主想に統一され、主題によつて意味づけられてゐるからであり、或は主題自身・主想自身の開展したものが言表となつてゐるからだと思ふことが出来る。

多くの實用語主義の教授者は、そんな教材を學習しても、買物の談判一つ出来ないとか、電話一つかけることが出

来ないとか、非難するけれども、それは寧ろ雜陳的な教材を讀書的に學習したものの陥る弊であつて、これまで述べたやうな教材を、これまで述べたやうに、本當に言語活動の本質に照し、その全般に亘つて學習すれば、自分の思想を表現し、他人の思想を理會することの出来ないことのある筈はない。ただ社交的な儀禮上の慣用語は、全く特別なものであるから、これは別に相當な方法で習得させなくてはならないが、それは、決して、外國語の教材としての本筋なものでなく、全く特別な部類に屬するものである。その證據には、自國語でも、相當の年齢に達して社交的經驗を積まなくては、それらの應接用の習慣的な言葉には通することが出来ないものである。そんなものを以て、外國語學習の本筋の教材選定の標準とすることは出来ない。また、そんなものは本筋の基礎的教材を習得してから、傍系のものとして習得するか、または實際の必要に當つて、實地に習得し熟達すべきものである。

## 五

外國語を僅かに一定の時間だけ教授するものと、臺灣の公學校や朝鮮の普通學校や各種中等學校のやうに、常用しない我が國語で全教科を教授するものとは、その外國語の教材が變らねばなるまい。

前者では、外國語の時間以外にその外國語を使用する折がなく、全くその時間だけが外國語で言語活動をする時間であるから、その教材の取材の範圍が自ら廣く、色々の事項に亘らねばならないが、學校の全教科が全部外國語で教授される場合では、その教材の取材の範圍が限られねばなるまい。既に述べた通り、各教科はその科特有の知識と共に、それに關する特有の語彙の意味を最も精確適切に教授すべきものであるから、それらは各教科に任せておいて、

外國語科で重複して教へるには及ばない。

ところが、外國語教授の時間のみが、その言葉の唯一の機會である前者の如き場合は、普通の日常生活に關する種々の事項に互つて教材を選定しなくてはならないから、勢ひ、數に關することも、色彩に關することも、身體に關することも、地理天文に關することも、交通産業に關することも、とにかく、一通りは教材としなくてはならない。それにしても、前節に述べた如く、單なる網羅主義でも不可だし、淺薄な實用主義でも駄目であり、また、半端な常識の雜陳場や百貨店であつてもならない。外國語教授が唯一の習得の機會である場合に於ける教材選擇でさへ、言葉の教材は一種特別な見地に立つて行はねばならないのであるから、全教科が外國語化される場合にあつては、外國語教授の教材は一層特殊のものでなくてはならない。

その特殊な立場とは何であらうか。これは單に外國語教授の場合のみでなく、國語科の教材と他の教科の教材と、同種の事項について如何なる點が違はねばならないかといふ、一般論に歸著するのである。

各教科の知識とその言葉と、言語科に於けるそれと同種の事柄と言葉との關係は、恰も第一章に於いて詳論した、實際的生活の言葉と非實際的生活の言葉との關係に相當してゐる。即ち、各教科では教へられる知識なり事柄なりは常に原則なり全體なりに歸著されるべきもので、原則に對する一實例であるか、全體に對する一部分なのである。個個の特殊を棄てて通性を見出すことが主眼であり、感情の色彩を除いて、知的通念に達しなくては駄目なのである。従つて、その言葉の意味も、事物の特殊相に即しないで、普汎なものに結び付けられねばならない。これに反して、言語科の教材は、何等かその言主の個性が顯れたもので、特殊な情意が含まれたものであらねばならない。別に、原

則を發見しなくてはならないこともなければ、全體的知識の一員として定位されなくてもよいのである。それ自身に完成した意味を持つてゐるのが特殊即普通の相である。部分が全體であるからのことである。例へば、地理科に於ける或る都會の記述は、全國に關する綜合的知識を完成するためのものであると共に、他の都會に於ける通性の認知を目的としてゐるのであるが、言語科の教材としての同じ都會の記事は、今述べた如き性質のものでなくて、その文章の作者なりその談話の話し手なりが目睹し印象し感銘した、その都會についての報道であり記録である。全く特殊のものであり、個性的なものであり、唯一のものである。各教科の知識を科學的だといふことが出來れば、言語科の教材の内容は、藝術的だといふべきかも知れない。

各教科に於ける教材と言語科に於ける教材とが、右に述べたやうに區別されてこそ、各その獨自な分野を保つて言葉の全的活動と習得とが行はれ、學習者の思想の啓培と感情意志の陶冶が出来るのである。たとひこの兩者の教材が見かけに於いて同一であつても、その實質に於いて差別あることを忘れなければ、言語科が各教科の分店であり百貨店であることを免れて、その特能を發揮することが出来るのである。ここに於いて、外國語教授の教材が例の漠然たる網羅主義や淺近な實用主義の見地で選ばれてはならない所以が一層明かになつたと思ふ。

## 六

これまでは、主として外國語習得上から見て、雜陳的な教材の價値がないことを明かにし、主想のある教材、主題を含んでゐる教材の利益が多いことを主張し、就中、藝術的な文學的材料が重用されねばならないことを述べたので

あるが、ここでは、外國語を普通教育の一教科として設けられる主旨に照して、その教材が如何なるものであらねばならないかを考究してみようと思ふのである。

我が國語を外國語的に取扱つてゐる、臺灣の公學校や朝鮮の普通學校や、乃至外國語として課してゐる、滿洲の支那人の公學堂では、その目的とするところは果して如何であるかといへば、素より淺近な實用のみではなく、さりとて、深奥な専門の知識技能の門戸を窺はせるものでもない。一般に、初等中等の普通教育で外國語を教へるといふのは、その本國の文化を知り、その習俗・風尚・趣味・活動などの一斑を理會させて、被教育者の心胸を弘恢にし、その品性の修養に資しようといふのが、教育上の通念である。我が新領土や滿洲に於ける土著人の教育は、すべてが著しく啓蒙的であるからして、外國語的な乃至外國語としての我が國語の教育は、知能の啓發と品性の修養とに重きをおかねばならない。

元來品性の修養は被教育者の個性の啓培と趣味の養成といふことに歸著する。そして、個性は個性によつて、品性は品性によつて、趣味は趣味によつてのみ、感化熏陶されるのである。一般的抽象的なものは個性を撥無したものであり、感情を濾却したものであるから、これらの材料は品性の修養には力の乏しいものである。言葉はその本質として、生活に使用され、特殊な生命の表現となるに及んで、眞の働きを發揮するものであるから、言葉が個性の表現となり、その生命に結合した場合、その意味たる内容が教育的となり得るのであると同時に、眞に言葉となるのである。

この意味に於いて、外國語としての我が國語の教材中、最も價值のあるものは藝術的なもの、即ち、文學的材料であらねばならない。すべて文學的なものは、作者の生命によつて對象を溶化し、それを言語・文章に表はしたもので最も内面的生活の結晶であり、個性の表現の著しいものである。事實としては我々の心に迫り、我々を同感一如たしめると同時に、言葉が特殊的具體的な意味を傳へるので、それぞれの意味の眞に純なるものを語ると見てよい。それ故に、學習者はそれらの材料に感化せられ、自分の内面生活に體驗し、言葉の意味を領會するのであるから、ここに生活即言葉の状態を呈し、一々の言葉の意味を捉へるので、この點に於いて、文學的材料は一面教育的であると共に語學的であるとも、また實用的であるともいひ得るのである。

けれども、やはり文學とか文學的とかいふと、非常に我々の生活とは縁の遠い非實際的なもののやうに考へ、そんな材料で外國語を教授すると、全く日常生活の役に立たないものになると懸念するものがある。これは全く誤解であつて、文學といふものを、我々の日常生活とは相觸れない、架空な世界の出來事であり、またその言葉なり文章なりが全然日常使用のものとは縁のない、美辭麗句の集積であるかに思ふからである。

しかし、文學といふものは決して左様なものではなく、別段に我々の平生と懸け離れた事實の記叙ではなく、その言葉だつて平素のものとは異つたものではない。全く同じ言葉を使ふのであるが、その意味についての感じが細かく鋭く深いのである。その使ひ方がちがふのであるが、それはつまり言ひ表はす事物についての感じが細かく鋭く深いからである。我々は自分の生活について觀照が粗くて淺くて鈍い。全く事物についての觀察なり觀照なりが粗笨であり淺膚であるが、文學の作者はその優れた個性で、凡眼の感じないところを深く細かく鋭く感じて、凡骨が普通使用

する言葉に深い意味を託して表現するところが違ふのである。優れた文學を取つてその言葉を査べて見ても、またその事柄を査べてみても、どこにも我々の平素使用しない言葉や異つた事實を發見することが出来ない。

これは恰も、畫家が使ふ繪具や道具が別段に我々が使ふものと異つてゐるのではないが、それが一旦畫家の妙手にかかると、全く別な美しさを顯してくると同じである。これは畫家が物を見る心眼の凡人よりは優れてゐるからである。畫家の畫の優れてゐるといふ理由で、畫に對し眼を閉ぢる必要もなければ、畫を學ぶことを禁ずる筈がないと同様に、一國の言語を學ぶ上に於いて、最も言葉の最高の働きを表はしてゐる文學から絶縁しようといふことは、實に謂はれないことである。

文學的材料はとかく人間に關することが多く、自然に關することが少く、その方に關する思想なり感情なりが等閑になり、語彙も乏しくなるといつて非難するものや、論理整然とした文章を理會したり作つたりする能力を助成することが粗になるといつて心配するものがあるが、文學には自然の美をたたへたものも多くあるのみならず、人間のことは自然的と社會的環境に取り巻かれて生滅するものであるから、文學的材料が自然に對する觀照を缺いて、その語彙が乏しくなるなどの憂ひは毫もない。また文學的材料といつたとて、順序もなく、論理を無視した、でたらめを叙述するが如きものではなく、却つて自然や人事に關して、色々な考察をして種々の意見を提出して、椽大の筆を揮つたものが多いから、整然たる論理を缺くといふやうな心配は全く無根なことである。ただ文學は藝術的なものだからして、作者の個性が對象に浸透して、特殊な具體的な叙述となり表現となつてゐるところが、科學的な談話・文

章と趣きを異にするだけである。従つて、その理會なり表現なりの方向を異にすることは、既に説き盡したところである。前述の如き杞憂は全く文學といふものを誤解してゐるところから生ずる偏見に過ぎない。

最後になほ一つの懸念があるのは、始めて外國語を學ぶものに、どうしてそんな文學的材料を教へることが出来るものかといふことである。勿論、すべての教材が皆、同様に個性的な色彩が鮮かで、特殊の具體的な香氣が高いとはいへない。殊に、初步の言葉数の少ない場合には、文學的であることはむづかしいに相違ないが、直接法で直觀的に日々の生活を素材として必要な言葉を教へるのであるから、たとひ文學的香氣に乏しいといつても、言葉と事物の意味との結合の状態が文學的材料の内容と言葉との關係によく類似してゐる。この點からして、餘程文學的材料に連絡していくに都合なのであつて、そんな材料から段々と適當な寓話・童話・傳説・逸話などへと進むことが容易である。それに初步的な材料でも、前にいつたやうに、何等かの主想があり主題がかくされてゐれば、そこに他と異なる意味があることになる。格別情意的な意味が託されてゐれば、餘程文學的になり得るのである。初步の第一課教材としても「ハナ・トリ」とか「ボタンノハナ」とかいふのと「メ・ハナ・クチ」といふのは、自ら教材の要旨がちがひ、作者の氣持も、その教授上の意圖も、自ら異つてゐることを窺ひ得るのである。

以上、主として文學的教材が、言語科殊に外國語教授の教材として、修養的にも語學的にも、また實際の言語活動から見ても、價値の多いものであることを明かにしたのである。勿論、言語科の教材としては、全部文學的材料のみと限るわけにはいかず、科學的なものを適當に採らねばならない。殊に、外國語科の時間のみがその言葉の唯一の時



間である場合には、格別その必要があることは、既に述べたところである。それにしても、文學的材料の言語習得上の價値は、それによつて加へるところがあつても減することはない。

## 七

最後に外國語教授の一般方針の一項として擧げた「外國語の教材は、努めて外國の自然や文物等に關するもので、教育上價値あるものを採るべし」といふことについて、一應その理由を説明しよう。

外國語を學習する目的は、修養的なものもあらうし、學問的なものもあらう。或は社交的に、或は實用的に種々雑多であるが、今假りに旅行しようとして、行先きの外國語を學ぼうとする者があるとしたらどうであるか。斯かる人は、必ず、汽車とか、汽船とか、自動車電車の乗降・旅館の宿泊・税關の通過・金錢の兩替・品物の賣買など、當面の旅行に必要な言葉を習得するが急務であるといふであらう。如何にもそれに相違ないとして、その乗降する汽車・汽船・自動車・電車など、その他の事物が別段に、自國のそれらと異なるところがないとしても、それを取扱ひそれを操縦する人は外國人である。自然そこには自國とはちがつた習慣なり風儀なりがあるのだから、旅行に必要な言葉を習ふといふのは、それらの習慣・風儀・作法を習ひ覺えるのではなくてはならない。それらを文物といひ文化といふには、餘り淺薄なものであるかも知れないが、その性質に於いて決して異なるものではない。この外、職業上のことでも、家庭生活のことでも、社會生活のことでも、すべてその言葉を學ぶといふことは、それと共にそれに應ずる事物なりその事物の意味なりを學ぶので、さうでなくては、その言葉が現實の實地に間に合はないのである。旅行用の間に合はせに外國語を實用的に學ぶといふだけでも、單なる口先きの言葉だけではなく、やはりその精神を會得しておかねばならないのである。

英語のルームを我國の部屋に對譯し、支那の房間を我國の居間に相當するものとしたとて、それで十分とはいへない。ルームにはルームの特徴があり、彼の國人の特別の意味が宿つてゐるであらうし、我國の部屋といひ、支那の房間といひ、やはり同様で、その構造・裝飾・備品などから、その使用法に至るまで、皆別々に特色がある。一つの居室でさへかうである。斯様な別種別趣な事物が關係し合つた、一つの談話なり文章なりの意味を解する段となると、いよいよ以て自國のそれに相當する事物の意味を當てはめては、その眞意を誤ることが多からう。

河上博士は、西洋は鍵の國で我國は障子の國であるといつて、彼我の民族性の相違を面白く巧みに「祖國を顧みて」に説いてゐる。一つの部屋の構造とその使用法のやうな些細なことにも、民族の特性が徴せられるといふならば、外國語を學ぶといふことは、その目的如何によらず、結局その國の風俗・習慣・人情・趣味、廣くいへば文物文化を學ぶといふことに歸着するのである。

對譯が不安心であり、本當に言葉の意味を會得することの出来ないといふのも、外國語の意味、外國の事物の意味を自國的に解するからである。また、直接法で直觀的に外國語を教授するに當り、自國の事物を以て直觀させたとしてそれで本當にその言葉の意味を教へたとはいへない。嚴格にいへば、それは外國語の直接法でもなく、外國事物の直觀でもない。僅かにそれらの事物と自國の事物との通性を使いとして、言葉の意味を彷彿さすのに過ぎない。それ故

に、外國語の意味がその國の事物の特徴を表はすことが多ければ多いいだけ、それではその本當の意味を理會し得ないことになる。

一國の文物とか文化とかいふものは、その國の國民の特徴の顯現であり、それらの精神の託されてゐるもので、その國の固有の事物の特徴についての理會がなくては會得が出来ないのである。今日國際交通が便利となつて、彼らの事物に共通なものも日増に多くなつてゐるには違ひないけれど、外國語を學ぶのは、これらの共通點を學ぶためではなくて、その特異點を學ぶのであるから、嘗り直觀方便の事物が外國的であらねばならないのみでなく、その題材が外國事物の特徴をもつたものでなくてはならない。

臺灣・朝鮮の土著人の各學校に於ける我が國語の教材の如きは、その初歩の時からして、直觀的に教授するには、努めて我國の事物を示すやうにし、漸次教材の程度の進むにつれて、努めて、我國の文化で特徴を最も特異に表現した文學的な啓蒙的な資料によつて教授したいものである。勿論、それには、徒らに臺灣や朝鮮に於ける新同胞の民族的感情を刺戟して、不快にするものであつてはならないが、古來我が國民が發達せしめて來た傳統的な文化精神で、これらの異言語の子弟に資益するものが多いから、そんな材料を取ることが、外國語的な我が國語の教授上最も必要なことである。

滿洲に於いては、臺灣・朝鮮とは大いに事情を異にしてゐるけれど、公學堂や日語學堂などにて我が國語を教授するに當り、直觀的にとか學習者の經驗に基礎をおくとかいふことに重きをおいて、外國語として我が國語を教授する主旨を忘れ、彼等支那人の生活事物そのままの意味に我が國語を結び付けるやうなやり方は、避けなくてはならないし、なほまた郷土的の知識を與へるとか、郷土色を濃厚にするとかいつて、我が國語の教材に滿洲の地方的な事柄、例へば、奉天とか、娘々廟の祭とか、寒食の行事とかの如きことを多くしたり、果ては支那本土の材料を多分に加味し、萬里長城とか、北京の宮殿とか、揚子江とか、上海とか、全く支那文教材に適當なものを採擇するといふが如きは、外國語の教材はその當該國の文化文物に關するものを採るべきだといふ通念に反してゐる。

外國語教授には、努めて當該外國の事物に關する教材を採り、適當な直觀方便を利用して、談話・文章の意味をさとらせ、外國の文化精神をつかませることを理想とするのである。

## 第十一章 言葉の解釋法

言葉の教授は、言葉の意味の解釋に於いて、半以上の仕事が見ても差支がない。この重要な仕事は直接法による外國語の教授に於いては、殊に大切であつて、餘程よくその方法が考究されねばならぬ。本章には、從來この研究の粗漏なると、近時直接法によりながら著しくこの方面が開却されてゐる實狀に鑑み、解釋法の種類と適用上の注意とを細説しようと思ふ。

- 先に言葉の意味と事物の意味について述べた際に、言葉の意味が理解出来ない場合を網羅して擧げておいた。即ち
- 1 言葉の形態である感覺的要素、即ち音聲や文字と、その意味である事物の概念とが結合しない場合。
  - 2 言葉の意味である事物の概念は分つてゐても、その概念同志の關係が分らないので、本當に言葉の意味が分らない場合。

3 言葉の意味と事物の存在の意味とが結び付かないか、或はその結び付きが間違つてゐる場合。

4 言葉と事物の具體表象との結合が成り立つてゐながら、その價値的意味が分らない場合。

右の中、第一の場合は、普通に、言葉が分らないとも、語義が分らないともいひ、第二以下は言葉は分るが事柄が分らないといふ。そして、言語教授としては、第一の場合に於ける語義を明かにすることを直接の仕事とし、第二以下の場合に於ける解決は、寧ろ言語教授の領域外の仕事としてゐるのである。

併しながら、言葉の教授なり學習なりを、談話・文章の全思想を理解することを以て、その一半の仕事とし、言葉と事物と事物の意味の三つの結合を成り立たすことであるといふ見解では、當然上掲第二以下の場合の、所謂、談話・文章の事柄を明かにするといふことも、言語の教授學習に屬する重要な仕事となるのである。

斯くの如く、談話・文章の全思想全意味を明かにするために、その全部に互つて、記號と意味の結合を圖ることを言葉の解釋とすれば、これは單に一語句の所謂語義だけを明かにするだけに限らず、一節・一段落・一全文の意味を明かにすることまでも、その對象となり、談話・文章の所謂内容形式の兩方面の認識認知は勿論、その玩味鑑賞の如きに至るまでも、言葉の解釋の中に攝收包容されねばならない。

曾て、保科孝一氏は、解釋上内容主義の行詰つてゐることを指摘して、國語教育誌上に次の如くに痛論した。

讀方教材の取扱に於いて、形式主義によるか、内容主義によるかといふことは、國語教育上の重大な問題である。明治時代に於いては、大體形式主義に重きをおかれた傾きがあつて、素讀と語句の解釋説明がその重なる作業であつ

た。作者の想定や、その鑑賞批評などにあまり手をのばさなかつたから、これによつて、人格の養成、品性の向上に資することが少ないのみならず、讀書力を増進することも極めて不十分なのはいふまでもない。であるから、大正時代に至つて、大改善を加へる必要が自覺され、内容に對して種々の方面から考察するやうになつてきたのは、大革新といはねばならない。但し、由來我が邦の教育上に於いて、革新は極端に走る傾向がある。内容と形式とは車の兩輪のやうなもので、その平衡を失ふことは出来ない。ただ、教材によつては、形式よりも内容に重きをおくべきであり、或は形式に重きをおくべきものもある。内容に重きをおくとしても、それは形式を通じてであつて、これを顧みずして進むことの出来ないことは勿論である。ところが、内容主義が盛なるに従つて、形式の取扱は追々顧みられなくなつた。語句の解釋説明がすこし熱心だと、舊式の教法として冷笑され、これを等閑に附して作者の想定でもやれば、新味のある教授とほめられるやうになつてきた。その結果、尋常二年あたりの兒童にまで、作者の想定をやらせ、この作者は男であるか、女であるかなど質問してゐる。斯くの如く想定によつて文章がよく理會されるならば格別、さうした關係もないのにさうすることは、馬鹿馬鹿しいことである。

「太郎やい」の取扱に於いて、おばあさんの想定をやらせ、その年齢容貌や住居などの様子について發問し、その教授はおばあさん想定にあるかの感を抱かしめた。それから、郡長首め見送りの人々が泣いたのはどういふわけかときくと、兒童はいづれも、おばあさんが、遠い山里から暑いのに腰を曲げて出て來たのが、可哀さうだといふので、ないたのだと答へた。これは、全く教材の中心がはづれた、意味のない教授になつてしまつたのである。いかに内容の探究が大切であるといつても、かくの如き中心をはづれた教授をしては、何の效能もない。むしろ素讀

と語句の解釋説明であつさり進む方が、無難であらうと思ふ。

明治時代に於けるが如く、素讀と語句の解釋説明に止まつてゐたのも、讀方の本旨に副はないが、中心のない内容の探究も人を誤るものである。教授者がよく教材の中心をつかんで、これを以て兒童の注意を集中するやうに指導してこそ、内容の探究もはじめて意味をなすので、みだりに作者の想定や教材の鑑賞や、それからそれと手をつけて、しかもその結果のまともでないやうな教授を見ることは、遺憾なことである云々。

言語教授に、形式と内容を區別し、主義としてそのいづれかに重きをおくといふことは、あるべからざることであつて、保科氏の指摘した教授例の如きは、殆ど想像し難い愚劣なものであるが、近頃の外國語としての我が國語の教授の實際を見ると、やはり作者がどうの節意がどうのと、必要のない詮議立てに暇をつぶし、肝腎の語義解釋を閑却したり、話方、讀方の練習をお留守にしたりしてゐるものが尠くないことを思ふと、保科氏のいふが如き極端なこともあるであらう。それにしても、保科氏が、必要な作者の想定や内容の深究、事物の意味の玩味鑑賞までを斥けてゐるものでないことは、十分明かである。

奈良女子高等師範學校の岩城教授は、訓詁の復活といふ題で、次の如く切言してゐる。

文學の解釋は、言語を通じて作者の思想を知ることであり、語法を介して作者の心情を解することである。文體をたよりとして作者の意圖を了することである。用語を誤解し、語法を知悉せず、文體に熟しない解釋は、價値のない贅語である。

言語解釋の正確で文體會得の徹底してゐることは、古代文學に必要であると同様に、現代文學においても更に必

要である……

言語文體に習熟するといふことは、現代文學にあつてはかなり思想的の準備を要する。言語文體は作者その人に獨特のものであつて、作家その人を解することによつてのみ、その言語文體に習熟し得るのであるから、作者に關する相當な知識を要するのである。これは古代の文學に就いてもいへない譯ではないが、言語文體の上にその作者の個性が出るといふ點では、古代のものとはとも現代の比でないから、専ら現代の作品についていへることである。文は人なりといふ言葉は、特に現代文學について云へることである。時代思潮についても亦同様で、同一の言語でもそれが現はす内容や陰影は、その複雑さ微妙さに於いて、相當の準備なくては解し得られないところに達してゐる云々。

文學の理會に訓詁の復活を力説し、語詞・語法・修辭・文體の解得理會の必要を高調しながら、一方にはその作品の特徴をつかむためには、作家の性格や爲人に通じ、時代思潮を解するだけの準備を要するといつてゐるところは流石である。

素より、普通の談話・文章を理會するに、悉く文學を解釋すると同様であらねばならないことはないが、上掲の言葉の不理會の場合の第二以下の如く、言表の各語詞の語義の解釋だけでは、十分にその思想を理會し難いやうな時には、如何しても言表の奥底に潜んでゐる、事實の關係や意味についての詮議詮索が必要であり、作者の意圖如何を探究することも必要であらう。これを一概に内容に偏するものとして斥けることは出来ない。やはり言語の教授なり學習なりの領域内の仕事とし、解釋の對象と見なくてはならない。

それにしても、談話・文章を理會するといふことは、事物に直接して、それを認識し、その意味を味解するとは異つて、必ず言葉を通して、その思想をつかみ、内容たる事物の意味を認知し領會するのであるから、何といつても、言葉を閑却し言表の約束を顧みないで、勝手氣儘な推解想像によつて、事物についての認識領會をしてはならないことは勿論である。談話・文章の理會はこの點からすれば、何處までも訓詁主義であらねばならないと同時に、言表の深部に潜んでゐる意味の理會のために、事物と事物の意味の探究に突き込む點からすれば、何處までも内容主義であらねばならない。

言語の理會についての眞の訓詁主義は、同時に眞の内容主義であらねばならないことは、何處までも言葉とその思想とを相即せしめ、言と事と意の三つをよく結合させねばならないことを證するもので、脱線的な内容の説明解説の不可なると共に、脱線的な訓詁的解釋の不要なことも勿論である。

元來、言葉は記號としてその性質上多義なものであり、事物も亦多様多種の内容を有つてゐる。談話・文章の理會は、この言葉の多義を限定して一義を定立し、それで以て事物認知の焦點を明かにし、その内容の多様を限定して意味の理會領會を確實にすることであつて、そのために、談話・文章の形式内容の全般に互つて、言表の知識と事物の知識経験の總活用するのが解釋である。

従つて、事物に關してはその存在・性状・活動・變化など、人物に關してはその性格・言動・歴史・心情などは勿論、時には作者の目的意圖に至るまで、解釋の對象としなくてはならず、同時に、一々の語義はいふまでもなく、語法・修辭法・文章法などのその内容に對する表現効果と理由とを明かにすることまでも、解釋の仕事となるのである。

る。而も、これはすべて、或る一定の談話・文章の理會味識にかかはること、決して一般的な言表上の知識や事物人間の認識領會を目的とするものであつてはならない。何處までも言葉と意味とを相即させて、言葉の多義と事物の多意味とを一義一意味に收結し來つて、その言表の奥底に潛んでゐる情意をつかみ、事物の多様な意味を純粹にして全思想全意味に到達しようとするのである。

言表以上にも言表以下にも、談話・文章の意味を加減しないのが、解釋の要諦であつて、それはただ、形式と内容との切點を解釋線が通過することによつてのみ、その目的を達することが出来る。

◇

ところで、これが自國語の場合であれば、解釋の方便として最も有力な既知の言葉が饒かであり、その意味もおよそ正確であるから、それによつて、新しい言葉の世界が開かれ、新しい意味の世界に進み得るのであるが、外國語の場合では、解釋の大切な道具であるべき既知の言葉が、絶無であつたり、貧少であつたり、不正確であつたりするので、その困難たるや尋常一様なものではない。

それ故に、自國語の場合では説明ですませるところを、實物や行動で實際に經驗させねばならなかつたり、平素實際に使用してよく理會してゐるから、新しく解釋しなくてもよいものを、殊更に説明しなくてはならなかつたり、格別意識的に豫め使用して耳にさせておいて、談話・文章の解釋に際して思ひ當らせるやうに工夫したり、一の方法でなく、幾種もの方法を用ゐたり、或は半理會のままに残しておいて後日の機會を待つなど、如何にも細密の工夫と周到な注意を要するものであることを思はねばならない。外國語の解釋方法を考究する前に當つて、この一事は深く腦

裡に銘しておくべきことである。

## 二

前節の冒頭に掲げた談話・文章の不理解の場合の中、第二以下は、全く單なる語詞の意味が分らないのでなく、一個文・一節・一段落の意味が分らないのであり、時には、全文の眞意が分らないのであるから、その解釋は、寧ろ、聽方・讀方の全教授過程の方法によらねばならないやうなことになるから、到底一般的に種々の場合に通ずる方法を規定することは出来ない。それに、何としても、言葉の教授學習の起點は、先づ言表の各語詞の意味を解することであらねばならない。殊に、外國語の教授に於いては、言葉の形態に事物の概念を結び付けること、即ち語義を明かにすることが大切なことであり、茲に於いて、單語或は單語句の解釋が方法上第一に考究されねばならないことになる。而して、この語詞の解釋法で、移して一個文・一節・一段落の解釋法に適用することも出来るのである。よつて先づ、單語解釋の一般的方法を述べよう。

## 1 直觀法

言葉の意味に相當する實物實事に直接して、その何たるかを知らせる方法で、言語解釋の方法としては、最も根本的で最も原始的なものである。これには示物法と示事法とがある。

## 1 示物法

この法は、その名の通り、言葉に相當する實物または繪畫・模型・標本・寫真等によつて、物の形狀・性質・位

置・數量等を直接に觀察經驗させて、その觀念を得させる方法であつて、主として名詞・形容詞などの解釋に適用するものである。

2 示事法

これは物の状態性質の變化や運動や人物や生物の動作や状態などを直觀させたり、動作を實演させたりして、言葉の意味を知らせる方法で、動詞・助動詞・副詞などの解釋に利用すべきものである。

2 象徴法

事物の状態や、位置や、分量などの關係を示す言葉、例へば「恰も」とか「ほとんど」とかいふ如きものや、心裡に起る情意を示す言葉、即ち「悲しい」とか「がまんする」とかいふものを、或は線や圖形などで示したり、身振や顔容などで示す方法で、前者は圖解法、後者は身振法ともいふべきものである。無形抽象の觀念や流動複雑な感情などをいひ表はしてゐるものを、具象的に比喩的に示さうといふ方法である。

3 換言法

新語を既知の言葉でいひ換へて、その語義を解釋する方法であるが、釋語が必ず新語と語法上同類同形であつて本文に於ける新語と取り換へても、全文が變形しないのを最理想的だとする。辭書の解釋にはこの方法によるものが多いけれど、言ひ換への言葉が、その辭書を繰る人に分つてゐるようがらまいが更に顯著しない。従つて、解釋語も被解釋語も等しく意味の分らない語であつて、一向要領を得ないことが多い。教授の際には嚴重にその弊に陥つてはならない。

4 例解法

言葉の意味が無形抽象のことであつたり、或は事物の關係であつたり、または事物の性質でも、その事物の他の部分と取り離して明瞭に直觀することが出来なかつたりして、而も、いづれも、それを説明するに要する既知の適當な言葉のない場合に、學習者の最もよく經驗して、意味をよく熟知してゐる事物について、同様の意味を有する點に新語を使つて用例を示し、その意味を心會さす方法である。代名詞・動詞・助動詞・形容詞・副詞・接續詞などこれで解釋しなくてはならない場合が多い。

ところが、或る時期になると、教へねばならない新語を、前以て教授の際に實地に使用して、不知不識の間に學習者の耳に熟させておき、いよいよ教材に臨んだ場合、その實地の用例により新語を推解させるやうに準備する方が、新語の出現に際して始めて用例を示すものよりか、効果が大きい。例へば「よろしい」とか「いけない」とか「このやう、あのやう」などいふ言葉でも、ちよつと換言も出来ず、説明はなほさら困難であり、身振動作で解釋しても誤り易いし、また新教材に出合つて、用例法で推解さすとしてもなかなか面倒であるが、教室の學習に伴うて、豫め使用し、自然に耳に慣らしておけば、教材に臨んで容易にその場の意味を推解させることが出来る。その場合に臨み始めて適用例を示す方を即時適用と名づければ、豫め後日の用意に學習生活に使用する方は、豫備適用といつてよろしい。

外國語を直接法で教授しようといふには、この方法の如きは最も注意して重用すべきである。

5 對比法

言葉の意味である事物の性質・状態・分量・存在・關係などの差異の甚しい二語を對比して、一方によつて他の意味を明かにする方法である。これには反對對比と矛盾對比とがある。反對對比法では、二語の意味の中間位に相當するものが存在するが、矛盾對比にはその存在を許さない。例へば、大小・始終・親子などの對比は反對の二語の對比であるが、内國人と外國人、直線と曲線、あるとないの如き對比は矛盾對比である。いづれも打消の言葉で對比の兩者の關係を示すことが出来るが、解釋の場合には注意を要する。

#### 6 語源法

字義には象形・會意・指事・轉注・假借など字形と關係したものがあつた。言葉にも、或は轉義のものもあれば、二語の合成したものもある。それらの由來を示して解釋とするのである。從來の訓詁にはこの類が多い。

#### 7 外延法

概念を示す言葉の意味たる事物の性質、即ち、その概念の内包を説明することの出来ない場合に、その外延たる事物の名稱を列挙する法である。類を示してゐる言葉を種を示す既知の言葉で解釋するのである。動物といふ言葉の解釋に「獸や鳥や蟲や魚などは皆動物だ。草や木や金や石などでないもの」といへば、外延法と對比法の併用ともいへる。

#### 8 説明法

言葉の意味たる、事物の性質・形態・種類・時處・分量・變化・活動・成因・結果等について、或は、人物の性格・行爲・言語・風采・能力・境遇・血族・生死・事業・歴史等について、説明するものであつて、解釋方法の中

で最も複雑なものである。また言葉の語法・修辭法・文章法に關することを説明することもあつた。すべて、説明はなるべく平明を期し、既知の言葉ですることが原則である。

### 三

前節に於いて、ほぼ單語または單語句の解釋法を列挙して、その特徴を解説したのであるが、いよいよ實地の教授に臨むと、なかなか截然と一種の解釋法だけで意味が明瞭となるものでもなく、また判然と何法だと名づけることの出来ない、混合した方法を使用することが多い。殊に注意しないと、自分でうまく解釋し得たやうでも、一向その目的を達してゐないこともある。常に、その言葉と事物の關係と、一語の意味と全文の總意との合理的關係に根據をおいて、方法の選擇をすると同時に、學習者の能力と教材とに即して、適當な心理的考慮を拂はねばならない。次に、各方法適用上の注意を述べて、一層解釋法の論理的・心理的の特徴を明かにしよう。

#### ◇

**直觀法について** 直觀法は前にもいつた通り、最も根本的で最も原始的な解釋法である。外國語の教授に於いては最初は殊にこの方法によらねばならないが、この法、甚だ簡單なやうで簡單でなく、容易なやうで容易ではない。

犬の實物といつて、どういふ犬が代表的でよく犬の形態・性質を具へてゐるか、なかなかその選擇が容易でない。格別外國の事物になると、容易に實物を手に入れることが出来ない。自國の事物で代表さすと、實感が違つてくるから、直接法の効果が少くなる。



繪畫・模型・寫眞などは、その外形を彷彿させるが、或はその實大の想像を誤らしめたり、色彩・音聲・香味・感觸などの感覺的經驗が出来なかつたりして、その不足の點は學習者の想像類推によらねばならない。朝鮮では、馬が小さくて、牛がその倍大くらるであるから、朝鮮の人々が、我が憲兵の馬の肥大なのを見て、内地の牛は如何に大きいものであらうといつて、驚歎したといふことがある。自分の經驗で類推すると、たとひ實物なり寫眞なり繪畫なりに直接しても間違ひの起ることがある。外國語の教材中にある事物は、大抵外國の事物であるから、その解釋に當り漫然自國の事物の直觀で十分だと思つては、とんだ誤解が出来る。この點から見ると、滿洲や朝鮮あたりの學校の日本語教授に於ける實物の提示も、よい加減なものが多い。

次に、物の性質などでも、教授の場合では直觀さすことの出来ないものがある。林檎の味だとか、砂糖の味だとか一體に物の味などといふものは、一々その場で食はすも變なものであつて、實生活ならば直ちに雜作なく直觀させることの出来るものでも、教授といふ事情のためにそれが出来なかつたり、物の性質の一部で物からはつきり取り離して示すことが出来なかつたり、いろいろさういふことが多い。赤・黄・緑などの色でも、色だけを示すといふことは出来ない。直觀さすのは、必ず赤い・黄色い何物かであつて、赤・黄ではない。かかる抽象された而も視覺にはさうと感ぜられる色の種々を、物からはなして何色だと知らすだけでも、なかなか工夫がいろいろである。まして、「花が赤い」と「赤い花」の如きになると、直觀法でその差別を理會さすことは困難であつて、到底直觀法だけの及ぶところではない。

人の感情でも、物に即することが緊密で、恰も物の性質のやうに思はれてゐるものの言葉になると、隨分教へにく

い。例へば「うつくしい」とか「うまい」とかいふ言葉の意味を解するときには、如何したらよいか。「悲しい、嬉しい、淋しい、にぎやか」など、主觀の状態を表はす言葉になると、これを體驗さすことが容易でない上に、たとひそれを體驗さすことが出来たとしても、その感情の原因たる事物なり事情なりから、その氣分なり心持なりを取りはなして指摘することが出来ないから困る。

示事法による、物の變化や生物の活動・人の行動に關する言葉の解釋にも、示物法同様に、種々の困難がある。すべて、物の變化は原因と結果の連續する流轉の状態の系列であり、活動とか行動とかは目的と手段との連續的進行に外ならない。いづれも、刹那刹那の變化・活動の無限の進行であるから、その進行のある部分を時間の尺度で截つてそれを認識して何といふ變化・何といふ活動といふに過ぎないのである。それ故に、その尺度である時間の長短によつて、變化なり活動なり動作なりをいひ表はす言葉にも相違が生じて来る。長い時間を標準として、その間の變化なり活動なりをまとめていへば、その中に、短い時間を標準とした、その時間内の變化・活動の幾個かを含んでゐるわけである。例へば、人の一日の生活を、朝から晩までいろいろな時間の標準で分けて見ることが出来る。細かにいへば、朝起きて飯を食ふまでの活動でも、無慮何十の項數に分けていへるし、粗くいへば、三四項にまとめてもいへる。斯くの如く、時間の内に起伏する變化なり活動なりは、皆この状態なのであるから、これを直觀させ、これを實演させて言葉と結び付けて、それで解釋したとしても、變化なり活動なりはどこから何處まで、または何處を主眼としていつてゐるのか分らないことが多い。

顔を洗ふといつてみたとする。手拭を湯に浸し、それを取り上げて顔にあてて、上下に左右にそれを動かして顔面

をこする。そして、幾度もそんなにした末に手拭を絞つて顔を拭ふ。それで終つたとすれば、顔を洗ふといふは、この連続した活動全體をいふのであるか、湯を浸した手拭で顔をこすることだけをいふのか、その邊甚だ不明瞭であつて、或る場合には、一括して「顔を洗はう」といひ、或る場合には細かに分けて「湯を汲んで、手拭を浸して、顔を洗つた」ともいひ、或は「よく手拭でこすつて、顔を洗つた」ともいふ。如何にも精粗の加減が分明でない。

動作法なり、變化直觀法なりで、言葉の意味を解釋して理解さすといへば、一口に何でもないやうに思はれるが、言葉の教授となれば、その意味の精粗いづれも分つてゐて、粗い方を領會する場合には、同時にその中に含まれてゐる若干の細かな活動をいひ表はす言葉も、或る程度までは分つてゐなくてはならない。すべて、活動なり動作なりで言葉の意味を直觀的に示す場合に、注意の焦點をどこにおかせるか、それは單に解釋される單語句だけでは定まらないもので、他の語句なり個文なり節なり段落なり乃至は全文なりの意味からして定まるもので、そこが解釋法適用上の具體的な問題となるのである。

次に、活動なり動作なりには、その主體であるものの活動・動作の進展の系列があると共に、一方には、活動・動作の對象となるもの、即ち、客體の變化の系列がある。換言すれば、主客の動的變化の系列が、相並行して進展してゐるのであつて、それを、或る場合には、主體の活動を主として、客體の變化を無視するか、或はそれに附隨させておくこともあり、或はその兩方を共に注意するやうな場合もある。例へば、窓を開ける動作には、それと同時に窓が開く、窓の状態の變化が伴つてゐる。それを學習者が直觀してゐるのである。動作法で解釋する言葉が他動詞である時、常にこの關係が成り立つてゐるのだから、必要な場合には、主體の活動をいひ表はす言葉と同時に、客體の變化

を示す言葉を伴はすべきである。

それから、時には、主動の方は著しく動作が鮮明でよく言葉と結合させることが出来るが、受身となると、その動作によつて、言葉の意味を意識させることが困難になることがある。「打つ」といふ言葉と動作との結合は割合に容易であるが、「打たれる」といふ言葉に副ふやうに動作で表はすことはむづかしい。

動作や行動の結果とか目的とかを示す言葉は、時として、それを主體の動作としては、ただ方便たる動作で示すより外なく、被動體、即ち客體の動作または變化ではその言葉の意味を明かにすることが出来ないやうなことがある。換言すれば、直接に示事法では解釋不可能の言葉があることを思はねばならない。例へば「犬を追ふ」の追ふといふ言葉、これを動作で示さうとしても駄目である。石を投げるか、聲をあげて叫ぶか、手を振るか、棒で打つかの、一つ乃至幾つかの動作を結び合はせた、追ふための方便の動作によるよりしやうがない。而して、それを受動の側、即ち客體の方の動作または變化からすれば、驚くとか、恐れるとか、または鳴き叫ぶとか、走り去るとかといふより外に示しやうがない。どうしても、追ふといふ、主體の目的であり意志であるこの言葉は、直接には示事法では解釋が出来ない。このやうに、意志とか目的とかを示してゐる言葉を、手段なり方法なりの動作・舉動で解釋し、それで十分だと思つてゐるやうなことがある。これらも注意すべきことである。こんな場合には、とにかく、主體の方便たる動作、客體のそれに應ずる變化なり動作なりまたは感情なりをいひ表はす言葉の、既知語であることが條件として大切である。

直觀法は、言葉の解釋法としては、直接法の外國語教授では、最も基礎的で入門初歩の場合に重要なものであるが

以上縷述した如く、種々不完全な點があり困難なところがあるから、當該の談話・文章に對して、提示される實物實事なりが、よく明瞭で適當で完全で、そして十分でなければ、その方法的價値を發揮することが出来るものではない。

◇ 象徴法について 象徴法の中、圖解法は、全く解釋すべきことの事物の位置的關係とか、性質上の關係とかの類似を形に表はしたもので、いはば、一種實事物の比喻法といつてもよい。「反對」といふことを方向を示す矢で表はすが如き、「ほとんど」といふ言葉の意味を二本の線の長さに僅かの差をつけて表はすが如きが、それであつて、表徴として用ゐられる符號が、よく解釋される事物の關係を具象するかどうかといふことで、その價値が定るので、ウント氏の原始言語の一つとした指示語に相當するものを、圖形に示すものと見るべきである。

これが身振・動作となると、全く指示語とその性質を一にするが、感情意志を表示するものには各國共通のものもあり特殊のものもある。笑ひが喜びを表徴することは大抵同一のやうだが、舌を吐くのは、我國では無禮であるとするのに、西藏では敬意の表徴だとか聞いたことがある。それに、これには、その人銘々の勝手な習癖もあるから、その邊を注意しなくてはならず、多く微妙なものであるが頗る曖昧なものであるから、適切で著明なものを取るやう、豫めよく研究してかからねばならず、殊に、身振・動作などは、その表示の時機を得て、不自然な取つて付けたやうなことにならないことが最も肝要である。

◇ 例解法について 例解法は自國語の教授でも随分利用される解釋法である。殊に、古典の訓詁などには、殆ど例解で充たされる如き場合が多い。古典の教授と幾分似通ふところのある、外國語の教授に於いても、解釋法として随分この法は重用されたものであり、現に重用されてゐるものであるが、これが適用には餘程考へねばならないことがある。

従來の如き、統一のない断片的な羅列教材で語句を教へようとした語學的教授では、一語の解釋に數多くの例解を示すことを以て有利だとするかも知れないが、統一ある教材の教授には、例解とか適用とかによつて新語を解釋することは、餘程考へねばならないことである。この法で解釋する場合には、教師は多くの例解を示し、然る後、學習者をしてその新語の適用例を工夫させたりして、暫時、教材事實を離れて、教授學習の中心はその一新語に集中された状態を呈し、教材の事實に縁もゆかりもない断片的な事柄が、適用例解の材料として數々提出され、教授者も學習者もその應接に暇がない有様となるが、扱そこで一段落をつけ、これで分つただらうといふことで、本文に戻り先へ進む。學習者は始めて甦つたやうに注意を教材に向け直すといふ合である。

教授は、一體に選ばれた教材への注意の集中であり、既知の知識、既有的經驗の朝宗である。全心がその教材に對して活動するやうになり、教授が順當に進めば進む程、餘念がなくなり、その教材が意識を占めるやうになるべきで教授の方法は學習者がこんな状態になるやうに促進さす手段である。然るに一語の解釋のために、種々の例解や適用によつて、殊更にその教材に對する意識の連續を中断し、興味を集中を破り、感情を稀薄にする如き、遠心的な處辨

をするといふは、たとひ、その語の辭典的意味が明かになつたとしても、益は損を補ふに足りない次第である。一語でさへ斯くの如しだ。例解法によらねばならない言葉が、次ぎ次ぎにあるとすると、教授は全くきれぎれになつてしまふのである。

それ故に、例解法は豫備適用法が最も有効であつて、教授の進行を破ることがなく、而も、合理的な聯想によつて平素使用のものが教材の新語に聯想され、活々とした實感を有するものが新語に解釋の基礎を與へることになり、即時思ひ付きの例解や適用などの陥り易い缺點を避けることが出来、その上、學習者はそれによつて、平素の學習生活の使用語に對して注意を強めることになり、誠に一舉兩得である。

萬已むを得ざる場合には、最も適切な、殊に本教材に關係ある事柄を例解の材料に取るか、或は既授既習の教材から取り、極めて少數の例解でびたりと心會さすやうに工夫することが大切である。

次に引用するのは、朝鮮の普通學校用の讀本卷三「松ケムシ」の新語に對する解釋方法を示した教授書の一節である。

「大植、コノ 松、山、ヲ ゴラン。コノ ママ、デハ、松ノ木 ガ ミンナ カレテ シマ  
 ウ、ダロウ。」  
 「コノ 山 ノ 松 ハ ウエテ カラ モウ 六年 アマリ ニモ ナル ハニ オシイ  
 モノ ダ。」  
 「トレバ ヨイ ノ ダ ガ、ナニブンニモ カズ ガ 多クテ 手 ガ ツケラレナイ。」

○ 松山 — 山の生えてる山をいふ。 ○ ママ(例) — 依然として前の通り。 ○ カレテ(明) — 木の毛根が死んで養分を吸ひ上げぬやうになる。 ○ シマ

ウ(明) — 終りの事を意味するので「秋ニナルト木ノ葉ガ落チテシマウ等。 ○ ナゼ(説明) — 理由を正す時にいふ言葉。 ○ アマリ(例) — 確定しない時。 ○ ノニ(例) —

不安な時、次に何か必ず言葉が来る時に用ひら。 ○ オシイ(例) — 未練がある時に用ひる。 ○ トレバ(例) — 取つた後必ず何かつく。 ○ ナニブ

ンニモ(例) — ナニブンニモ鼻。 ○ 多クテ(例) — 人が多ク。 ○ ツケラレナイ(説明) — どうにもかゝりに仕舞えない事 (強飽・中尾・岩崎共著新國語讀本教授書卷三・一二七頁)

右の解釋例を見ても分るであらうが、朝鮮の普通學校の第二學年の生徒の學力に相當した、而も、辭書的説明や例解でなく、學習者の既習教材や既有經驗で、最も本教材に適切な、そして、用例が皆既知の言葉であるやうな、解釋材料を提供するのが、この種教授書の任務でなくてはならず、實際教授者の苦心考慮を要する點であらねばならない。上掲の如きは到底模範的な有效な解釋法を提供したものとはいへまい。これでも例解法・適用法の困難が知られるであらう。

◇ 對比法について

この法は、反對または矛盾の關係に立つ、二項の事物を對照することによつて、一項のみの場合よりは、一層各項を明かに意識させ、理會さすものであるといふ、心理的原理に基くものであるが、解釋法として新語に對するものが既知語であることを望むのである。事物の直觀的對比では必ずしもさうではなく、二項とも新しい未知のものであつても差支はないが、言葉の上の對比では、二項とも未知の新語であると、觀念的に對比が成り立たないからである。

とにかく、事實の上にも語法・修辭の上にも反對關係のことが多いから、この方法は音り解釋上ばかりでなく、既知の事柄の再研究にも利用すべきものである。例へば、語法の上だけでも、代名詞の遠中近各稱の關係や、名詞の主客の關係、助動詞の尊稱・卑稱・主動・受動の關係など、數へ來ると随分多いものである。

四

單語または單語句の解釋法として列叙した種々の方法を移して個文の解釋方法とすることは勿論、一節・一段落・或は一全文の解釋にも適用し得ることが多い。直觀法の如き、換言法の如き、圖示法の如き、殊に説明法の如きに至つては、解釋すべき事柄が複雑多岐になればなるほど、その價値を發揮するのである。それ故に、以上述べたところで、言葉の解釋に關する方法を盡したやうであるが、個文となると、またやや趣きを異にした點もあるから、特にそれらのことを述べてみよう。

1 語句法——換言法

個々の語なり句なりを解釋すると、自然に全個文の意味が明かになり、その事物の眞の意味も理會し得るやうなものについての解釋法である。

初歩の文章や簡單な記述や叙述は、およそこの方法で解くことが出来る。例へば「雨が激しく降り、風が強く吹いたから、大層難儀した」の如き文章なり談話なりは、各語の意味が明かになればその文意は直ちに理會される。

2 具體法

抽象的な文章を理會すために、その實例となるべき具體的な事物を、直觀させたり、説明して聽かせたりする方法である。比喻法の如きも、またこの方法の一種とも見ることが出来る。

3 抽象法

具體的な事實を述べた談話・文章から、概念を抜き出したり、或は定義・法則を纏めたり、或は修飾附加の部分を取り去つて、事物の意味の要領を表はしたりする方法で、前項の具體法とは反對のもので、解釋上相對照してその效力を發揮するものである。

1 修辭法上、結體の原理による詞姿の談話・文章即ち、比喻法・舉例法・誇張法による談話・文章や、増義の原理による詞姿のもの、即ち、諸種の引用法による談話・文章。

2 一般の原理や法則などを示さんがために、特に具體的な事實について述べた談話・文章。などの解釋には、この方法を用ゐなくてはならない。例へば「のんびりと急に背丈が伸びたやうな氣もする」といふ文章を「まことに自由な氣持がする」と要約短縮したり、「春も過ぎ、秋も去つて、暦はいくたびも改る」といふ文章を「年が幾度もかはる」とか「何年もたつ」といふやうに變趣する類である。

4 相關法

前後の語句なり個文なりが相關的になつてゐて、或は因果或は目的手段或は同一或は反對といふやうな關係の成り立つてゐる談話・文章を、前の部分で後の部分を、或はその反對に、後の部分で前の部分の意義を明かにしようといふ方法である。

例

- 1 じろりと横目で見た。氣をゆるしてうつかり。
  - 2 人のいふことは何でも「さうかさうか」ときいて、少しも逆つたり、口を挟んだりしない。
  - 3 和尚の方では少しも氣まづいやうな様子もなかつたので、彼も氣持よく受け取つた。
- 「じろり」は「横目で見る」形容であり「横目で見る」ことは「じろり」と見ることに受け取られる。また「氣をゆるして」は「うつかり」と同じ心の状態であるから、先づこれなどは、その語句が同意關係であると見てもよろしからう。

それから、第二例の「さうかさうか」ときくことは「少しも逆つたり、口を挟んだりしない」ことであるから、前の語句で後の語句、または、文章の意味の見當をつけさせねばならない。

第三例は、前後の個文の關係が因果的になつてゐる。そして、その二者の心持は同一状態であるから、また同一關係にも見られる。斯様な談話・文章は澤山にある。個文以上の解釋には、この關係を辿ることが必要である。

### 5 補充法

省略してある語句を補充して、談話・文章の意味を完全にして解釋する方法である。

### 6 敷衍法

語句の解釋以外に、事實を敷衍附加して、その意義を詳明にする方法なので、或は文章の事實に關聯して、その理由や由來や歴史結果などを補説したり、或は修辭上語法上の理由を附け加へたりするのが、即ちこれである。

例

日露戦争といふ大事件が起つて、國勢が一變した。

右の例について見るに、日露戦争・大事件・國勢一變などの語句を説明法なり換言法なりで解釋したとて、それでこの全文の意味が明かになるものではない。戦争である以上、勝敗の決が如何なつたか、結果を明かにしなくてはならない。大事件に相違ないが、それがなぜ大事件なのか、當事國の實際についてその理由を知らさねばならず、國勢がどう一變したか、變化したといふからには、その前後の状態を説明し、その比較で一變したといふことが分り、従つて、國勢と戦争の因果關係が明瞭になるので、これらになると、語句の簡単な解釋ではなく、事實の説明となるのであつて、その事項の選擇・用語の決定に注意し、脱線的にならないやうにしないでならない。

◇

個文以上の解釋になると、説明解説が一層多岐複雑になり、原談話・原文章の言葉以外の言葉を使用しなくてはならない。殊に敷衍法になると、既知語以外本教材の言葉以外の言葉を要することが多いのであるが、なるべく、既知語を使用し、平明雅馴な言表によらねばならず、その上、解釋説明の語彙や形式が、謂はれなく解説の都度變ることのないやうに、一旦精選したものは當該教材の終るまでは嚴守されなくてはならない。それに、自國語の場合では、大抵一度話して聽かせて分つたとみれば、聽かせ放して敷衍附加したことを復演さすやうなことは尠いけれど、外國語の教授では、或は原形のままに、或は分解したり變形したりして、種々に練習しなくてはならない。その練習の規準となり模範となるものは教授者の解釋でありその言葉である。故に、これらの解釋説明が貴重な聽方の教材であり

教授練習の機會であると思ひ、材料と方法の選定に留意し、常に漸明の法則を守り、それと同時に、前後の連絡を密にし、各個文の解釋を全思想・全意味に統制せしめて、教材本文と學習者の學力に對し、適切妥當であるやうにしないでならない。

## 五

言語の教授、殊に外國語の教授に於いて、言葉の解釋がうまく行けば、その目的の大半は達成したともいへる。格別、私が述べた如く、解釋の意義を廣め、その範圍を個文以上にまで擴げる以上は、殆ど教授の七八分の仕事を占めてゐるとも見られる。斯くの如く、重要なことであるから、餘程深く氣をつけて、正確妥當なものとしなくてはならない。内容と形式との相即的立場に立ち、本教材を中心とし、よく論理的にも心理的にも缺點のないやうにと心懸けねばならない。次に解釋方法適用上の一般的注意事項を述べて、この章を終ることにする。

一 各法各長短がある。到底一方法だけで完全に解釋し得るといふことは稀なものである。直觀法では前に絮説した如き困難があるばかりでなく、巨大なものの複雑なもの遠方にあるもの高貴なものなどは、到底實物を示すわけにはゆかない。また、物によつては、繪畫・寫眞でも、外部は示し得ても内部はむづかしかつたり、一部は示し得ても全部は出来なかつたり、その他、實物から生ずる感觸とか情趣とかなど、或は刻々に變化する事物の状態・人間の活動などは、繪畫・寫眞の及ぶところでない。示事法や象徴法などは、とかく誤解が生じ易いものであつて、これらはすべて説明法でその及ばないところを補はねばならないし、説明法は當然に直觀法や外延法の助けを借りね

ばならない。外延法や例解法の如きは、何時かは説明法によつて、その通性なり特徴なりその根據なり理由なり法則なりを明かにしなくてはならない。

斯様なわけで、言葉の意義の解釋は、ただ一法だけでは完全に出来ないのが本當である。學習者の學力と教材の主旨とに應じて、適當に併用しなくてはならない。この併用は、理解を正確にする利益があると共に、教授學習に變化が出来、記憶にも利益がある。



一 一語一句の意味でもこれを明かにするには、種々の解釋法を併用しなくてはならないが、學習者の學力やその他の事情などによつて、その併用を許さないことも多いから、場合によつては、半理會のままに過しておいて、更に適當な機會を待つて他の方法で補ふやうにすべきである。一語の或る意義を完成するにも、この通り漸明の法則により前後の解釋が相補ひ相俟つて、矛盾撞著のないやうにしておくはならない。況や、すべての言葉は多義であつて、本義もあり轉義もある。それらは一時に教へられるものでもなく、教へる必要もないが、種々の場合に種々の方法で、漸次その多義が理解されるのである。言葉に新舊の別をつけ、一度解釋して了へば、分つたものとして片付け、舊語として顧みないとは、本當に言葉を教授する所以の道ではない。實際、教材の變ること、皆新しいものと考へ、僅かの違ひでも見通さないやうにするのが、解釋の本旨であつて、教授者は教材中の各語詞について、一々解釋の歴史を辨へてをるべきである。

一 これまで度々いつた通り、語句または個文の解釋は、所與の談話・文章を理會するためのもので、その語句のためでもなく、語法修辭法のためでもない以上は、常に前後の他の語句や個文との關係を考へ、全思想全意味との關係に照して、その多義を一義に定位し、學習者の學力をも考慮して、適當な解釋法を定めねばならず、その語句・個文に對する輕重の態度を定めねばならない。例へば、同じイヌといふ言葉でも、或る談話ではその鳴き聲が聯想されねばならず、或る文章ではその忠實な性質が憶ひ浮かべられねばならないであらう。また、或る場合ではその愛らしい形が意味の重心となつてゐることもあらう。このやうに、三様の場合に於けるイヌといふ言葉の解釋には自らこの獸の性質の上に説明の輕重加減が生じ來るのである。これは全く所與の談話・文章の全思想全意味によつて然るのであつて、ここが解釋法適用の眼目である。往々、訓詁的解釋などといつて非難されるのは、この點を顧みず、また學習者の學力をも考へないで、辭書の註釋の如くに、新語に對して一度に多義を教へ、その後再び解釋の必要のないまですらうといふやうな方法である。それから、事物の性質・形狀・由來・效用や、人間の性格・事業・歴史などの説明になると、兎角深入りして脱線し、不要な敷衍附加が行はれ易いので、自然内容主義の缺點を行ふことになる。言表以上にも言表以下にも意味の加減をしないと云ふ要諦は、どこまでも忘れてはならない。それから、觀念語彙はともかく、觀念語の關係を表はす文法的語彙は到底解釋し難く、自然の適用で推解心會を待たねばならぬことが多いのであるが、所與の談話・文章の言葉の解釋法を定めるに當り、この點も考慮し、推會に任かす部分と、明確に解釋する部分とを分つことも必要である。

一 一定の教材に對し、その教授過程の一定時期には、解釋の方法を定めて、徒らに變改してはならない。素より教授の進行につれ、始めには直觀法で解釋し、中頃には説明法によつて補足し、最後に對比對照によつて反對語と比較させて解釋を完成する如き、教授上の理由に基く適當な變改は望ましいことであるが、左様な親切な理由でなく、教授者自身の聯想の奔逸に驅られて、僅かの時間の前後で、同一語に對する解釋方法を變へたりまたは言葉を變じたり、解釋の内容を増減したりすることが多い。殊に、學習者が分らないとみると、焦つて様々に説明の重點を換へたり、言葉を改めたり、内容事項を加減したりして、いよいよ出でていよいよ拙劣となり杜撰となつて、ますます學習者を混迷させることが多い。全く戒めねばならないことである。

一時一事、一語一義、一方法といふ風に、ちやんと解釋法を定め、十分に學習者に徹底させなくてはならない。斯くて、學習者は、或る言葉の一義を曉り、次の場合に他の一義を知り、ここに同一語について二義を解し、その二義の異同の差を知る。こんな手續が談話・讀方の間に幾度も反復されて、自然に或る語の多義が確實に理會され記憶されてゆくのである。

一 以上の如くにして、解釋が全學習者に徹底してくると、自然に學習者自身が、種々に言葉を變へたり、内容事項を加へたり、事例を新たにしたり、それぞれ、學力相應に教授者の與へた解釋とは違つたものを試みるやうになる。これは歓迎すべきことで、斯かる自發的なものを解釋の一定といふに拘泥して禁壓すべきでない。その中の適



當なものは、全學習者に遍く理會させるやうに處置すべきである。往々、不注意な教授者は、自分の範示を固執し學習者の自發的な解釋を等閑に附するものがあるが、これは氣を付けねばならないことである。

◇ 一 直接法の教授に於ける言葉の解釋方法には、直觀法の如き事物に直接するものもあるが、他は皆言葉によるのである。また、直觀法でも、その觀察を指導し、活動・實演を命ずるが如きはすべて言葉による。この解釋用語が大方既習既知の言葉であるによつて、新舊の言葉の結合が成り立ち、新語が舊語の支持を得、舊語は新語に結び付くによつて新味を加へ、これによつて、所學の外國語の世界が廣まり、その言語能力が増進するのであつて、大切な機能を藏してゐるのであるから、既知語の使用といふことを忘れてはならず、同じく既知語を使用するにしても平明雅馴なものでなくてはならない。

そして、前にもいつた通り、自國語とは違ひ、解釋の反復復演を行ふのであるから、その反復の方法もよく原解釋の方法に應ずるやうに、例へば、直觀法で解釋したものは直觀的練習により、換言法によつたものは換言的練習による如くすることを要する。殊に、個文以上の解釋の練習になると、それが教授過程の重要な部分を占めるのであるから、最も工夫をめぐらさねばならない。

## 第十二章 言葉の練習法

練習は、教授の結果を確實に保持し、知識を技能化する大切な仕事であつて、言葉の如き、記憶が確實で、その應用が自在であらねばならないものの習得には練習の重要なことはいふまでもないことである。既に解釋法を述べた以上練習法に及ぶのは、順序として當然である。本章には練習の本質を明かにし、それに基いて各種の練習法の特徴と効果とを述べるのが主旨である。

すべて、教授によつて知り得たものは、精神に保持せられ、精神の生きた力となり、精神的態度の中に織り込まれねばならない。知識が技能に變らねばならぬ。この知から能への道は、練習によつて始めて開かれる。すべての教育學者は練習の必要を説き、すべての實際家は練習によつて學習者とその堪能を得させる。

第一練習は學んだ材料を銘記させる。第二練習は觀察と理會の力を進める。第三に行動を正確迅速にする。第四に

注意努力の態度を確立する。

言葉の學習の如き、その記憶の確實と應用の自在とを目的とするものには、練習の必要なことはいふまでもない。

◇ 従來の外國語の語學的教授法は、その語意を對譯法で知らせた後は、練習がその學習の大部分を占める。また、それが教材の原形的反復で始終するのである。

元來言葉が十分に記憶されるといふことは、言葉の音聲・文字の如き記號的要素と、その意義である事物の觀念との、強固な結合が成り立つことである。而も、この二項は、何等必然の關係がない、機械的な偶然な結合で、推理思考の餘地がないものであるから、ただただ機械的な原形的反復によつてその結合を固めるより外に途がないといふのが、その方法的根據である。如何にも言語活動を言と事との結合と見れば、その中の言と事との結合の機械的であることは争はれないことであるが、併し、我々の言語活動は、單にこの機械的な二項の結合で完了するものではなく必ず事と意の結合である精神的な部分が加らねばならない。この機械的の半面から精神的半面に進展するのが理會活動であり、精神的半面からして機械的の半面に進行するのが表現の活動である。

外國語學習の場合には、事と意の結合を第二のこととして、先づ第一に言と事との結合である機械的の半面を固めるのが能率的だと考へてゐるらしいが、これは、言語活動を半端にして、その一部分だけを練習するのであるから、その一部分に對しては效果の認むべきものがあるであらうが、それで以て、本當の言語活動に堪へ得る活力が養成される筈はない。或る材料の機械的銘記は出來ても、それ以上の效果を期待することは出來ない。

◇ また、言語教授に於ける所與の教材を實際の言語活動から見ると、その教材の原形のままで活用されることは尠くその各部分かはなればなれになつて、種々な結合を形成して、その働きを現すのであるから、今、言葉の教材を極々機械的に抽象的に考へると、各語詞が談話・文章の究極要素として、原形を崩さず他の場合に働くのであるから、これは原形保存のために、機械的練習が必要であるともいへるが、その原教材の言表の法則である、語法・修辭法・文章法の方面は、むしろその一般的形式たる點を必要とするので、所與の談話・文章の特定具體な形態がより必要なのではない。而して、それらの言表の形式が言者によつて使用された理由に至つては、その思想感情と必然な關係によるものであつて、事物の意味と深く關係してゐて、決して單なる機械的な結合ではない、全く思考想像の所産で精神的なものである。これで見ても、言語の習得上、機械的の反復練習の效力ある分野は、案外狭いものであるといはねばならない。

◇ 練習は、所與の材料の銘記と共に、行動を正確迅速にし、觀察と理會の力を増し、注意努力の態度を確立するものとすれば、單なる所與の材料の原形反復による機械的練習だけでは、到底その目的が達し得られるものではない。機械的な原形練習は、注意と努力を減じ、觀察と理會を不要にするものだからである。總括的にいへば、言語練習の目的は言語活動の習慣を形成することである。

習慣は練習によつて得た一切の心的傾向・心的態度であつて、一方にはその固定であり、他方には新しい事情に

順應する態度であると、篠原教授はその著「理論的教育學」にいつてゐる。デウィー氏も、習慣を惰性的と叙知的とに大別し、從來の學者が概して機械的惰性的な一方に著目するを非難し、眞の習慣は叙知的習慣でなければならぬことを力説し、習慣の本質は反應の方法及び様式の獲得せられた傾向である。習慣は、一定の刺戟に對する感受性接近性を意味し、特殊の行動の單なる反復でなく、それは意志であるといつてゐる。

これらの説で見れば、練習は、或る特別の知識の機械的惰性的固定をその本質的目的とすべきでなく、むしろ、可撓性に富んだ、新事態と新刺戟に對する順應の一般的な形式的な心的な傾向と態度との形成が、本領であらねばならない。

これを言語習得の上に當てはめて考へると、素より、談話・文章の究極要素である個々の語詞の機械的銘記を必要とし、その練習を重んずるが、それよりも、寧ろ、談話・文章の理會と發表の一般的形式的な心的傾向と態度の獲得とその保持とが主であらねばならない。即ち、音聲や文字の刺戟により、これを事物の意味にまで進展さすか、或は事物の意味からして音聲や文字にまで進展さすための、精神的生理的緊張の持續であり、注意の集中であり、全心活動の秩序正しい要領を得た能率的な進行の常習的な統制の樹立であらねばならない。これを要約すれば、即ち、眞に聞き、眞に話し、眞に読み、眞に綴る、言語活動の態度と傾向との固定である。

言語活動の習慣を右の如くに解し、その確立のために行ふ練習は、當然に言語活動の全部であつて、その一部半端なものであつてはならず、また、會話の形を整へてゐても、會話活動の心理を経験させないやうな、虚偽的なものであつてはならない。死んだ形の反復でなく、活々とした心身の活動の反復であるべきである。

◇

眞の言語活動の習慣の確立は眞の言語活動の反復練習に俟たねばならない。所與の教材を幾度反復しても、眞の言語活動の態度と傾向を失つてはならない。同じ談話を繰り返して聴くことによって聴く働きが鈍くなつたり、同じ文章を反復讀むによつて讀む働きがゆるんだりするやうでは、眞の練習ではない。練習を積むに従つて、行動が迅速正確となり、觀察と理解の力が増し、注意と努力の態度が確立しなくてはならない。所與の知識を確保すると共に、新刺戟新事態に順應し得る態度能力を増さねばならない。

新事態新刺戟に順應し得るといふことは、新事態新刺戟に接して、その力を發揮するといふことではない。當來の新事態新刺戟に對して順應する豫期であり準備であり得る意味であつて、新材料に對してその獲得したところを以て臨むことは、應用であつて、練習ではない。この點誤解があつてはならない。

練習は、同一の材料を反復するによつて、それを銘記し、行動動作が迅速正確となると共に觀察と理解の力が進み努力注意の態度が固まるやうにすることである。同一の材料の中に練習反復の度毎に觀察を要し注意を要するものがないとてはならない。

教授に於いて記憶を忽せにするは愚人である。併し、思考を忽せにする人は二重の愚人である。更に、反復に於いて論理的記憶を利用しない人は三重の愚人であると、デルペルトの言を篠原教授が引用してゐる。

言語教授に於ける反復練習の要諦は、記憶を忽せにする愚人とならないと同時に、三重の愚人とならないやうにすることである。同一材料の反復を、徒らに機械的惰性的なものにすることなく、叙知的なものとするがために、常に

言表と事實とに即し、種々に見地を變へ、視點を變じ、新關係によつて固定の中に變化を見出す必要のあるやうにして、反復の活氣を維持し、觀察理解の興味を鼓舞し、注意努力を弛緩させないやうにすることである。

二

前節に述べた通り、練習の目的が單に所與の材料の銘記だけではなく、従つて、その目的に應ずる方法も多様であらねばならない。今それらの方法を一定の標準によつて分類し、その特徴を述べようと思ふ。練習方法を分類するにその標準を方法的心理的方面におくものと、練習の目的におくものとに分けるのが便利である。そして、この二つの分類は、甲乙相容れないものではなく、或る一つの練習方法は、甲の分類の一種たると同時に、乙の分類中の或る種類たることは勿論である。

一 練習方法の心理的分類

1 直觀的方法

直觀的方法とは、練習材料の内容たる事物、即ち談話・文章の内容である事物を直觀させて、談話・文章を練習させる方法をいふ。

この方法は事物が學習者の眼前に現存し、自ら經驗しつつ練習するので、よく談話・文章の意味を明かに理解し、實際の場合と同様の状態氣分を醸成させて練習するので、初學者には殊に有效である。これには三種の方法がある。

1 事物を直觀させてそれを談話・文章に表現させるもの。

これは、直觀から談話・文章に入るものであり、内容から形式に及ぶものであつて、實物・繪畫を見せたり、實事を行はせたりした後、それを話させたり綴らせたりするものである。

2 談話・文章を直觀事物に表現させるもの。

談話を聽かせ、文章を讀ませて、それを實際の動作身振などに表はしたり、または、實物・繪畫等について指示させたりする練習方法で、形式から内容に及ぶもので、いはば、前項とは逆の過程を取るもので、二者相俟つて練習の効果を擧げるのである。

3 言表と直觀と並行させるもの。

これは、談話と同時に、動作をしたり、事物を指示したりする練習方法で、最も實際の言語活動の状態を備へたもので、言葉を體得さすに、利益がある。

2 觀念的方法

談話・文章によつて理解したところを復現させるもので、この場合には、談話・文章の内容である事實または事物の意味は、全く學習者の心裡に表象せられてゐる觀念である、直觀に拘束せられることがなく、頗る自由で無形抽象の事實・複雑深遠な思想に關しても練習させることが出来る。ただこの方法であると、その復現せられるものが、果してよく理解されて然るのであるか、または機械的の語記で然るのであるかが分らないから、そこで種々方法を變へて、その理解を試めると同時に、その理解を完成さすやうにしないでならない。

## 二 練習方法の練習目的による分類

### 1 原形練習

原形練習とは、教授した材料を確實に習得させ、記憶を固定することを目的とするもので、教授した材料を原形のままで原方法を踏襲して反復させるのを本式とする。これは、各種練習の根幹となる方法で、教授過程中いつれの時期を問はず行ふべきものであるが、その最初に行ふものは、教材の全體をつかみ、以後の學習の根柢を作り、最後に行ふものは、全學習を收結して、理解し發表した全成績を總括包容した一全體として、固く記録させる。いづれも有効大切なものである。

なほ、原形練習の派生的方法として原教材の談話・文章の形態を變化することなく、その練習方法を變へるもの。例へば、讀んだ文章を談話にさせたり、聽いた談話を書き綴らせたり、聽・話・讀・綴の方法を取りかはして練習するのである。これは、練習に變化を與へ、學習興味を鼓舞し、所與の教材を生理的・心理的の多様な活動の聯合によつて習得させ、原形練習の機械的固定を防ぐことが出來て有効である。

### 2 變趣練習

變趣練習とは、原教材を變化改作し、それによつて原文の意味を一層明瞭にし、或は語法修辭法を確實に理解させるものをいふ。即ち、原文の語句を他の類義語にいひ換へるとか、語法上の改作をして、過去を現在に、自稱を他稱に、主動を被動に變へ、それに伴うて變化すべき他の部分を改めさせるとか、その他、省略・加添・轉置とか、談話・文章を言表と内容との上から、種々角度を變へ視點を變じて、原材料を變化變趣させて、練習の中

に多分の變化を加へて、觀察理解の力を進め、注意努力の態度を確立させると共に、原教材を理會的に記憶させようといふので、練習の中堅をなし、原形練習と應用との中間に位してその過渡階梯をなすものである。

#### 1 分析綜合練習

一語句の修飾部と主語とを分けたり、一個文を主部・客部・述部に分解したり、複文や重文をその成分である單文に分析したり、または、その反對に、分解したものを結合させたりする練習で、語句個文の組織とその思想との關係を理解させて、原教材に熟させるものである。

#### 2 換言練習

原文の意味を變へることなく、またその全形態をも多く變ずることなく、他の類義語でいひ換へる方法である。文語文を口語體に、口語體の談話・文章を記録體と談話體に相互變換する如きも、また一種の換言練習である。

#### 3 語法修辭法の變趣

原文の時や相や格を變へたり、比喩を除いたり加へたり、同じ比喩でも直喩を隱喩に變へたりするによつて、文の形態を變へる練習で、語法・修辭を理解し、それが意味と如何に關係するかを知らせ、言表能力を進めるものである。

#### 4 叙述順序の變趣

同一または反對・因果などの關係に立つ、語句または個文の順序を前後したり、正叙・倒叙の轉換をしたり、

或は構想の工合を變へて、散列式の文章の叙述の順序を逆にしたり、頭括式・尾括式の相互變改をしたりする練習である。

5 文の態様の變趣

説明・對話・自叙の各態様の交互轉換を、個文または節や全文について行はせる練習で、語法・修辭の全般に互る練習である。

6 語句の加除練習

原文の修飾または細項に互る語句を加へたり除いたりするもので、個文の解釋法の敷衍法・省略法・説明法と相應する練習法で、談話・文章の内容に關係して行はれる變趣である。

3 彙類練習

或る一定の條件を標準として、既知の語句文字などを分類彙集してその共通點や論理的關係や實用的關係を發見させ、雑多を整理し、記憶を強固にし、使用を自在にさせると同時に、知識を整理する方法を曉らしめるもので、所與の原教材に因んで行ふこともあれば、獨立して行ふこともある。

1 語句の彙類

語義の同一・類似・反對などによつて、既知の語句を彙類するもので、解釋法の換言・對比の兩法で習得したものの練習となるものである。例へば、大層・大變に・非常に・甚だ・すこぶる・まことに等を類語として彙類するやうなのがこれである。

2 語法修辭法による彙類

同じ語法や修辭法や語の構成法による語句を彙類し、自然に共通點を發見し、通則を知らせることを目的とするものである。例へば、形容詞を彙集して語尾の形を知り、且つ形容詞の語法上の職能を曉るが如き、または修辭上、省略法を用いた句または文を集めて、その妙味を心會する如き方法である。

3 文字の彙類

或は同音の異字や同義の異字を集めたり、或は同扁の文字を網羅させて、字形と読み方や意義との關係を自ら理會するやうにし、文字の記憶を確かにするのである。

4 事實による彙類

或る特定の事物に關係ある語句を蒐集させる方法であつて、例へば、身體に關する名詞とか、手の運動動作に關する言葉とか、鳥の名前とか、時間についての言葉とかいふやうに集めさせるので、所學の言葉を實際使用する場合に互に相關係すべきものとして、整理して活用に便にさせようといふのである。

それから、教材全體を通覽して、地理的なもの・歴史的なもの・日常生活に關したものの・童話・寓話とかいふ風に彙類して、全課的に順序を定め、時を期して復習さすといふことは、この練習とはいささか趣きを異にしてゐるが、その主旨に於いて異なるところがなく、同種類の語彙が各課に反復されるばかりでなく、記述叙述の上に類型的なことが多く、著想構想の上に心會することも多く、自然に同種材料に對する理會の態度・注意の傾向が出來て、既習の教材の理會が深まり、當來の學習に對する力が準備される次第である。

## 三

前節に述べた通り、言葉の練習方法の種類は数多いので、これらを組み合わせれば、練習が多様になつて、機械的單調を避けて、眞の理會と記憶とが得られる。例へば、原形練習でも、これを直觀的にも行へるし、觀念的にも行へる。また、觀念的でも、聽・話・讀・綴の四方法を交替的に用ゐて練習することが出来る。それであるから、二大分類標準によるそれぞれの方法を組み合わせると六種となり、それに練習を行ふ様式の問答式と獨演式とを加へると十種となり、それにまた、指名法と一齊法とを加へると、二十四種の變化が出来る。これらを巧みに組み合わせせて、聽方・話方・讀方・綴方と多方向的に練習をさせて行けば、全く學習者は倦むことを忘れる筈である。

◇  
練習方法の多種多様なことは、それで練習の單調を避け得るばかりでなく、多數學習者の學習の形式にも適合したものを採用することが出来て、個性的順應により習得効果を確實にし得る利益がある。それに各練習方法はそれぞれその目的を異にし特徴があるから、練習方法を適用するに當つては、學習者の年齢・學力・個性を顧み、教材の性質と教授過程の時期に照して、適切なものでなくてはならない。前にもちよつといつた如くに、教授の初期と終末期には原形練習を行ひ、中間期には、語詞の變趣練習を課したり、事實の敷衍加添の練習をさせたりして、教材の深究と並行して、その獲得したところを牢記し理解さすやうにするが如く、いまさらいふまでもないことながら、一練習材料・一練習方法にもそれぞれ言語教授上の理由があるやうに注意し、一教材に對しても、數教材についても、能率的

に練習方法を組織してかからねばならない。

◇  
練習方法決定の基礎は、學習者の個性・能力・教材・教授過程の三者に横たはつてゐるが、その決定したものを運用して効果を収めるには、學習心理學の教へを待たねばならない。速度・律動・反復の區分・反復回数・材料の區分法など、學習の方法條件として大切なことであるが、ここに一々述べることは出来ない。ただ一二その重要なものをあげて、教授者の注意を促したい。練習の初期には速度を緩める必要はあるが、今日各處にて見るやうな、特に不自然な口調・語調で速度をゆるめることは不必要なばかりでなく有害である。律動は行動を容易にし記憶を助けるに相違ないが、言葉が有意義な場合には、律動形態よりか表象形態を取るといふことであるから、その談話なり文章なり固有の言語形態を保つて、合唱的な談話なり讀方なりは斷然避けねばならない。

それから、學習材料を一度に集中して練習するがよいか、長い時間に分配して練習するがよいか、全く反復の分配の問題であるが、間歇的學習が連續的・集中的・一氣的な練習より効果があるといつてゐる。そして、連續的練習は速度の改良によく、間歇的練習は正確度の増進に益するともいつてゐるから、最初期の練習は正確を強調して間歇的練習を行ひ、後になればなるほど、速度と正確度とを並行するやうに連續的練習を行ふべきであるのに、實際はこの反對に、最初に連續的練習を課し、最終期に近づけば、殆ど練習を行はないか、乃至は練習回数を少くするが多い。なほ學習によつて習得した結果を永く保持するために、適當の間隔を以て復習することが必要であつて、この復習の効力は、一旦習得終了後、一日または二三日後に行ふがよい。これらは最も注意しなくてはならないことである。斯

様な復習法によつて記憶を固定し、なほ、適度な時日を距てて復習を行ふといふやうに、既習材料の記憶保持のために、合理的練習を勵行してゐるものがあるか、疑はしいことである。

◇ 全體法・部分法・折衷法といふことは、音り練習法上の問題でなく、言語教授上全般に關する問題である。理會と記憶との効果についての問題である。そして、今日では、大體全體法により、細部の深究を部分法によることにしてゐる。談話でも文章でも、全體の意味が部分の意味を決定し、部分が全體の意味を荷つてゐるといふ見解で、全體法が重んじられてゐることは、しばしば述べたところであるから、練習法も自然、全體法を主とした折衷法を取ることになるが、英語や支那語の如き外國語の教授には、無頓著な部分法が行はれてゐる。

練習上全體法によると、各部分の反復が不平等にならず、誤つた聯合を作る虞れがなく、全體として銘記され、意味が記憶の助けをするなど、種々の利益があると共に、一面、全材料の部分の難易で反復を調節することが出來ず、兎角、材料の中央部の記憶が薄弱となる。長い材料になると、疲労のために進歩が阻害されるなどの不利があるといふので、折衷法が講じられる。それには種々の考案もあるが、先づ全體法で全材料を通じて一應は學習し、それからその中の難かしい部分だけを練習して、再び全體の練習に戻るといふ方法か、やはり一應は全體を學習し、それから分節した各部分を次々に練習し、最後にまた全體を練習するといふ方法か、いづれかによるがよい。

分節法で各部分を練習する場合に、その分節に力を注ぐ餘り、全體との結合を忽せにしてはならない。前節と結合して練習し、全體として総合的に練習する前に、前部との關係連絡を作ること忘れてはならない。

◇ 一齊練習は、反復の回數を増し、氣の小さい學習者の氣力を鼓舞し、時間を經濟的に使用することが出來て、言葉の練習には利益があるが、とかく實際の教授になると、一齊練習に傾き過ぎて、指名練習を怠るものが多い。これは巧みに行へば効果があるものだけでも、一步誤ると、學習状態を輕佻にし、誤謬を固定さすなど、その弊害が尠くない。これを救ふには指名練習が必要である。

指名練習は或る一名に練習を命ずるもので、一齊練習の結果を、教授者と同學の學友の共同批判に任せるとなり、被指名者の一齊練習中の努力如何、練習の正否如何を明かにし、その誤りを矯正し、學習方法を指導すると同時に、全學習者の注意を喚び起し、次に來るべき一齊練習に對し、有效な指導を與へることになる。故に、一齊練習は指名練習によつてその結果が批判されて精練されるし、指名練習は一齊練習を待つてその效力を全學習者間に普及徹底さすのである。殊に、練習の速度を進める終末に近い練習には、一齊練習が適し、最初練習の正確を旨としなくてはならない場合には、指名練習を多くすべきである。教授の結果は、一齊練習によつてより多く技能化され、指名練習によつて精練される。前者では力を増し、後者では知識を増す。いつれにしても一方を缺いては、練習の目的を達することは出來ない。



## 第十三章 聽方教授

聽方は言語活動の根軸をなすもので、教授上最も力を致さねばならないのに、従來これを等閑に附してゐるのである。本章では、その重要な所以と習熟に困難な理由とを考究し、その正確な教授方法法を組織しようといふのである。

## 一

ここまで幾多の章を重ねて縷々述べ來つたことは、言語教授、殊に外國語教授に關する一般論であるが、ほぼその大要を盡したから、これから、聽方・話方・讀方・綴方など、各分科の教授方法について、特殊な問題を考究しようと思ふ。

前に言語活動の種類を説いた折、聽方は言語活動の中で最も根柢となるものであつて、その活動の出發點であると共に、最終の活動までその中心となるものであることを、心理學的にもまた個人と民族の言語發達上からも動かすべ

からざることを述べ、言語教授上、聽方教授の極めて重要なものであることを力説しておいたが、今聽方教授の諸問題に入るに當つて、先づ次の一節を掲げて讀者の注意を促さうと思ふ。

千七百四十年に、ドイツ・ハートリが人間觀察を書いて、言語心象は四個の心象の複合たることを説いた。四個の心象とは、口即ち發音器官に基礎をおく心象、耳即ち聽覺心象、目に訴へる視象、及び、手即ち書字筋肉に基く心象をいふのである。これは長い間勢力を持つた説で、言語教授殊に其の結果の確保には極めて有用な視點を與へるものであつた。併し、近年の研究によると、この四心象の間には主客本末の別があること、而して、聽覺心象が言語心象の第一義的根柢であることが、力強く學者を支配してゐる。前から既に分つてゐるところであるが、斯く聽覺心象が中心視されるに至つて、讀書の心理には內的發音、即ちインタ・アアチキュレインヨンにありといふ確實な見解が行はれるに至つた。……外國語の教授の上に發音主義が世界的に認められる原理は、全く此處に存在する云々。(國語の觀方に影響する言語學新編・教  
育研究昭和二年八月號・石黒魯平氏)

言語教授上、聽方の教授が如何に重要な位置を占めてゐるかは疑ひを容るべからざることであつて、その教授法の研究が殊に外國語の教授上に重要であることはいふを俟たないところである。

聽方が、斯くの如く、言語活動の中心活動であるばかりでなく、實際の言語生活に於いては、聽方・話方が讀方・綴方よりは遙かに機會が多いのであるから、聽方の力の十分不十分は生活の上に影響することが尠くない。殊に、近文明の進歩につれて、一層聽方の勢力範圍が擴張されて、その必要が増大したことに注意しなくてはならない。元來、音聲が言葉の要素として有效なのは、心理的條件が他の方便よりは尠くて、迅速機敏にその利用が出來ると

いふ點にあるが、それが少し距離が多くなるとその効力がなくなるといふことと、時間的に瞬間に消え去つて、再び原狀に繰り返すことが出来ないといふことが、缺點であつて、それには文字が空間的にも時間的にも優越な位置を占め、讀書といふことと作文といふことが、個人に取つても民族に取つても大切なものとなり、文明文化の保存擴張に大きな力をもつてゐるのである。

然るに、輓近蓄音機の改良進歩と無線電話の急激な發達とが、音聲言語の缺點を補つて、その空間的・時間的の缺點を除いて、いよいよ音聲言語の勢力を我々人間の實際生活の上に増大し來つたのである。

今日、無線電話が特殊の通信や民衆一般の娯樂やその他特別の場合に使用されてゐるが、今後一層その設備が完成し、一層民衆の使用が容易になれば、今日よりは遙かに廣い範圍に使用せられ、通信・娯樂・宣傳・廣告・教育・商業等に、或は大衆的に、或は個人的に利用せられることはいふまでもないことである。現に放送局が設けられて、無線電話が公衆に享用せられるやうになつてから僅かの年月に拘らず、その利用の方面が非常に廣まつて來たことは、驚くべき程である。最初は僅かに音樂の放送ぐらゐに過ぎなかつたものが、最近では、講話講演を放送し、時には各種學科の教授までやるやうになつた。今日の講話講演はまだ通俗的な斷片的なものに止つてゐるが、一層機械が進歩し、施設が普及し、これを聴く組織が改良されたならば、中央大都の碩學大家の講演を連続的に恰も講筵に侍して聴くが如くになり、學校教育の組織までも變革するまでになるであらう。また、蓄音機の如きも非常に改良されて、音樂でも談話でも、全くその人に接して聴くの思ひをさせる程になつてきて、既に外國語の學習に利用されてきてゐるから、碩學大家の有益な講話講演をレコードに收めて、これを機械にのぼして表現し、大衆が一堂に集つて靜聽する

やうになるであらう。

遺言や他日の重大な證據とすべき談話の如きも、これをレコードに藏めてよく保存すれば、必要な場合に談話者の音聲そのままに言葉を再現し得るから、眞偽の疑ひもなく、無益な紛争を避け得るのみでなく、百世の後、祖先の音聲に接したり、偉人豪傑の言葉を耳にすることが出来るのである。全く昔の人が夢想だもしなかつたことが、今日の我々の言語生活の上に顯れて來かかつてゐるのである。

今後、無線電話と蓄音機とが我々の日常生活の上に利用されることが多くなり廣くなることは、何等疑ひのないことであるから、言葉を聴くことの上手下手と、聴き分けられる言語の種類が多い少いは、生活の上に非常な差異が生ずることになるであらう。今日斯様なことをいつても、或は大した注意を惹かないかも知れないが、外國語の教授學習に於いては勿論、外國語の教授學習に於いても、談話の聽方が正確敏活で、よくその要領を掴み得るやうにすることは、明日に對する教育では最も必要なことである。

## 二

聽方が讀方よりは先きに發達し、聽方がその心理的條件の項数が讀方よりは少いからして、聽方が讀方よりやさしく、讀方がよりむづかしいやうに思はれるのである。一應はそれに相違なく、文字を視てそれを音聲言語に直すだけ聽方よりは手数のかかることであるから、困難といへば困難にちがひはないが、一旦、それを音聲言語に直してしまへば、聽方と同じく音聲を便りとしてその意味を解するので、その點は讀方も聽方も同じと見て差支がない。換言すれば、

ば、讀方が聽方よりも困難とされる點は、文字を讀むこと、即ち、文字と音聲言語との結合である。併し、それだけ手数がかかるとはいふものの、一旦文字を覚えてしまへば、それだけ記憶の方便となり、理會の助けともなつて、その努力は無駄とはならない。

◇

そこで先づ、談話なり演説なり講演なりを聴く場合の心の働き方を考へるに、一語一語の音聲を聴き取り、その意味を解し、それにより一纏めの意味を作り上げ、こんなにして聴き取り、次第に言葉の意味を解しゆき、その上、前に聴き取つたものは一々記憶し、それと次々に來るものとの連絡をつけ關係を作つて、その意味を理會してゆかねばならない。而も、聽方では談話者と聽手とは別人であるから、談話者は、多くの場合、聽手の理會の能否遲速に頓著なく、その思ふがままに談話を進めてゆくから、聽手は自分の理會の程度、聴き取り方の工合によつて、談話の進行を調節することが出來ないばかりでなく、二度なり三度なり繰り返して、不明な箇所を詮議したり、考へ直したり、記憶の不足を補充したり、聴き漏しを補つたりして、その理會を完成することが出來ない。

それ故に、聽方で正しく言葉を理會するには、その語音を正確迅速に聴き分けて、一語一語の意味を解すると同時に、それを一々記憶し、次々の言葉の意味と關係させてゆくだけの心の働きが必要である。即ち、正しい確かな聽方には、正確敏速な語音の知覺と、語音と語義との結合と、確かな記憶と、確實な思考と、適切な想像とによる事物の意味の理會が、言葉の瞬間的進行の間に行はねばならないのであるから、始終その注意を緊張し集中して、片言隻語も聴き漏さず忘れないやうにしなくてはならない。これだけでも竝大抵のことではないのに、その忙しい中で、觀

念と觀念との間の關係や、思想と思想の間の關係を考へて、主副輕重の差別をつけ、取捨選擇を行つて、記憶の負擔を減じ、思考の混雜を防ぎ、心の無駄な働きを省いて、聽方の能率を高めねばならない。

斯様に複雑で敏活を要する心の働きを、すべて刹那的で一回的で營まねばならないといふことは、如何にも驚くべきことである。

◇

讀方に於いて文字を語音に直すところは、特別の手数を要し熟練を要すること、それだけ聽方よりは面倒であるけれど、その後の心の働きは、全く聽方と同一で、些の差別がないのみではなく、却つて、讀みの速度を自分の理會に應じて調節することが出來、理會のためには先行の部分の幾度でも繰り返すことも出來るから、記憶の負擔も軽く注意の範圍も狭く、心の働きは聽方の場合よりは容易である。

右の如くであるから、聽方が言語活動の中で最も簡單であつて、その發達の経路から見ると最も初歩的なもの如くに思はれるのは、人間の言語活動の初期に於いて、その生活が簡單で、言語活動も簡單で濟む時代の聽方のことであつて、人間が成長し、その生活が複雑となり、談話の意味が込み入つてきてからの聽方は、なかなか容易なものではない。その談話の進行に應じて、刹那刹那の語音の聴き分けと、語義の理會と、それらの關係による全談話の意味の理會記憶等の働きの練習は、讀方以上に必要であるといはねばなるまい。

## 三

言語活動の本質から見ても、その發達の順序から考へても、また實際生活に於ける言語活動の効果からいつても、その活動が困難で練習を要する點からしても、言葉の教授學習に於いては、當然に聽方に注意を拂ひ、教授學習の出發點をここにおくばかりでなく、話方・讀方・綴方と並行させて、獨立の分科として、その練習に十分の力と時を割かねばならない筈である。然るに自國語としての我が國語の教授にあつては、音聲言語は家庭と社會の生活に於いて就學前に既に一通りは出來てゐるばかりでなく、就學後も自然に打ち任かせて置けば、ひとりでに熟達し得るものゝ如くに考へて顧みないのである。そして、文字言語の熟達は特別の教授學習によらねば出來ないものとしてこれに力を注ぐのである。格別我が國語にあつては、その文字組織が複雑で、音表字と意表字との混成であつて、非常にその習得が困難であるところから、讀方に力を注ぐ習慣になつてゐる。

この文字過重の因習によつて、言語科の教授學習に於いてすら、音聲言語に注意を拂はないやうになつてゐるのであるから、他の教科に於いては、一層この方面に對する注意がおろそかで、話し言葉はどうでもかまはない、意味が通じて内容さへ分ればよいとして、内容たる事物の意味と形態たる話し言葉とを別々に考へてゐる。そして、一向に音聲言語に注意しないがために、方言的訛音や語法の誤りが矯正されなればかりでなく、一體に聽方に拙くて談話講演などの要領をつかむことが下手であるのは、香り初等學校の兒童ばかりでなく、中等教育程度の生徒にあつても同様である。一般に聽方の能力の著しく劣つてゐることは、我が國語教育上の大缺陷といはねばならない。

## ◇

轉じて外國語の教授に於いては如何かといふに、これは前にもしばしばいつた通り、大抵視覺心象に重きをおいて最初から文字を便りとし、その讀方を教へて語記さすといふのが方法の根本となつてゐる。それ故に、學習者は、文字をはなれて音心象を作ることが困難であり、音心象が直ちに事物の觀念に結び付くといふことがむづかしいので、音聲言語によつて思想を理會するにも發表するにも、一應は文字心象に訴へねばならないやうになつてゐる。

近頃唱導されてゐる口頭法にしたところで、或る時期だけは、音聲にのみより文字を絶対に用ゐないで、専ら音心象によることに骨を折り、それと意味との直接結合に努めるが、その時期を過ぎては、純粹の聽方で談話の意味を解し、難語新語の解釋から語法・修辭の説明までもやるといふ程に徹底したものがないから、我國の中等學校以上の英語及びその他の外國語の學習の結果が、比較的進歩した教授方法によるものでも、聽方の習熟に於いて甚だ不十分なのである。

臺灣の公學校や朝鮮の普通學校・滿洲の公學堂に於ける、我が國語の教授が所謂直接法によりながら、聽方に注意を拂ふことが薄く、大抵は話方或は讀方などに含ませて練習するくらゐで、初歩の教授ですら、如何にしたらよく話方が出來るかといふことが教授の眼目となつてゐるらしく、その方の工夫が主となり、不知不識の間に聽方がお留守となつてゐる。

その結果、學習者の方も話方に急となり、教授者及び他人の談話を幾回でも靜かに聴くといふ態度に乏しい。それ故に、音心象によつて瞬間的に出來する談話の意味を理會する、眞の聽方活動の訓練が足りないやうに思はれる。

とにかく、割合に言語の心理に合致した新教授法によつて教授してゐるこれらの學校でさへ、聽方について注意の足りないことは争はれない事實であつて、これも畢竟聽方の性質が十分明かに認められてゐないからである。

## 四

聽方の性質を明かにし、その教授方法を考究するには、先づ實際生活に於ける聽方と言語學習に於ける聽方との差異は如何、また知識の習得を主とする教科と言葉の習得を主とする場合に於ける聽方の相違は如何であるかを明かにすることが必要である。

以上の諸點が明かになれば、自然にそれら種々の場合に於ける聽方を統制し、相補益させて、聽方の能力を進める上に適當な方法を見出すことが出来、なほまた、獨立聽方に於いて特別に力を注ぐべき點も分り、その教授方法をも定めることが出来よう。

實際生活によつて外國語を習得する場合には、その最初期に於いて割合に長い間、少くとも一年有餘の期間に互つて、話方の伴ふことが尠くない聽方が續き、その間に自然に聴く力を養成し、それでいよいよ話方が始るやうになると、生活の必要により聽方と話方とは常に相伴つて行はれ、相互に補益し合つて、雙方急激の進歩を遂げるのである。而もその理解の確否は、直ちに生活の上には表はれ、自分の利害に直接に影響するから、到底中途半端な程度に糊塗することを許さないで、實際生活に於ける聽方は、言語學習殊に外國語學習の場合に於けるものとは、その眞剣さの度合が異つてゐる。

こんな眞剣な聽方が根本的に聽語能力を養成する外に、遊戯的な歌謡・童話などの聽方が行はれて、興趣の饒かな中に自然に聽語能力を助成するのである。ところが、それが外國語學習の場合になると、聴くことのみ準備時期を長く設けることが教授の事情上許されないで、聴かすと直ちにそれを話さすといふ工合であるから、聴き分けることが十分に出来ない中に話させ、話させながら聽方を助成してゆかねばならないのである。ちよつと考へると、聽方と話方とが並行してゐて、實際生活の状況に似てゐるやうだが、その方は聴き分ける力が幾分出來ての後の二者並行であるのに、外國語學習の方はその準備がないのだからそこに無理がある。

生活感情に言葉が直接に關係あることを言葉の直接性といひ、或る種の活動に對する準備期間を有することを言葉の浸潤性といふならば、實際生活に於ける聽方はこの直接性と浸潤性とに富み、學習に於ける聽方は割合にこのいづれにも乏しいのである。言語活動に於いて、この直接性と浸潤性に富む場合には、殊に事物の意味に注意することが多く、これに乏しい時は、言葉の形態に注意することが多い。この二様の場合に於ける聽方の心理の差異は、言葉の教授、殊に外國語の教授上深く留意すべきことである。

言語科以外の學科教授に際して行はれる、解説・説明・問答・批判等に對する聽方は、知識の認知理會を主とするので、言葉の形態に注意することは尠く、言葉をそのままに再現しようなどは考へず、事柄が分り理窟が分ればよいとし、それを發表しなくてはならない場合には、聴いたままの言葉とするよりは、自由に各自の言葉で發表する方がよいとしてゐる。寧ろ聴いたままの發表は理會の不十分な證據とさへ考へられることさへある。この場合に於ける

聽方の心理は、餘程言葉の學習の際とは趣きを異にし、實際生活の聽方に類似してゐる。

實際生活に於ける聽方は、その場合その場合に於いては大抵一回切りで、練習の場合のやうに同じ言葉を幾回も反復するといふことはないが、その代り、生活の反復に伴つて同様の言葉を使用する機會が頻繁に廻つて來て、自然に繰り返されて練習となる。而も、それが常に行爲行動なり對話なりになつて、その聽方の正否が實際の生活事實に顯れて、端的に經驗され、その都度修正されるので、常に新鮮な興味が反復によつて湧くといふ好適な状態であるに引換へ、學習の聽方は、一定教材を一定時間に配當して教授するのであるから、その期間内には集中的に一時的に幾回も反復されるが、その回数を重ねるにつれてとかく機械的になり、意味たる事實と言葉とはなれて了ひ、新鮮の感じがなくなり、倦厭が加つてくる。そして、それ程に反復した言葉も次の教材に移れば再び繰り返す機會のなくなるものが少くないので、本當に聽方に熟することが困難なのである。そこになると、却つて話方・讀方・綴方に伴ふ説明・解説・批正などに對する聽方が、餘程實際生活に於ける聽方に合致するのである。

それ故に、外國語教授に於いては、聽方以外の各分科に隨伴する種々の聽方、及び學習生活に伴ふ聽方を獨立特設の聽方に關係せしめて、よく補益の効果を收むるやうに注意すると共に、實際生活に於ける眞の聽方の心理状態に鑑みて、學習の場合に於けるすべての聽方の心理傾向を調整することが方法上の問題となるのである。

## 五

外國語としてまたは外國語的に我が國語を直接法で教授するに當り、聽方を練習する機會は果して何時と何時であ

らうか。

それには、先づ、獨立の聽方として分科的に話方や讀方や綴方と對立してゐる聽方を數へ上げねばならない。次には、話方・讀方・綴方等、各分科の教授に於ける解説・説明・解釋並びに種々指導上の談話の聽方と、その教授學習の教室生活に伴ふ實際生活の聽方が言語教授に於ける聽方の機會といはねばならない。それ以外、他教科の教授學習から學校生活全部を我が國語で營むことになれば、聽方の機會は非常に廣い範圍に互るわけであるが、今は先づ、外國語を直接法で教授し、學習する、その時間内に於ける聽方の機會だけに限局して考究を進めようと思ふ。

◇

獨立した分科としての聽方は別に説く必要がなく、全部聽語能力の養成の機會であるが、その他の分科にも多分に聽方の機會がある。話方は學習者各自の思想を發表することを主眼とするには相違ないが、實際その教授に當つては話材について事項の範圍・視點などの指導、或は對話ならば對話者・場處・時間・對話の話材・筋などについての解説など、すべて著想構想に關する指導が必要で、その分量からいつても、内容から見ても、言葉から考へても、話方の本教材と關係しながら、独自の領域を占めて、十分に聽方としての材料を構成するのである。その外、話方の練習中に於ける談話の形態・内容に關する批評・訂正・誘導も亦、その長短に拘らず悉く聽方の材料となるのである。その上話方の學習にあつては、話す常人には話方であるが、それ以外のものには聽方となるので、教授者は一面話方の指導をなすと共に、一面聽方の處置を忘れてはならないといふ微妙な關係が成り立つてゐるのである。

讀方に於いては、本文教材の理會や感動を助けるための準備としての解説、即ち、作者の性格・著作の由來・作品

の特徴・材料の價值などに關する談話は、話方に於ける豫備的説明と相對すべきもので、その内容といひ、分量といひ、時には聴方として著しい程度に達するものである。その他、語句の解釋・語法・文章法・修辭法より見た説明の如きは、皆本文教材に即しながら、その話すところは自ら別種のものに屬し、従つて、その語彙の如きも全然本文教材とは異なるものがあり、聴方の教材としては獨特の價值を有し、而も、本教材の理會に關係することの深い點に於いて、讀方に隨伴する聴方材料として、教授上特別な注意を要求するものである。綴方に於ける聴方は、ほぼ話方に於ける豫備的説明や指導と同様であり、批評訂正に關する談話などが即ちそれである。

◇

以上、言語教授の各分科に互つて聴方として見るべき材料は、獨立聴方の材料に比して寧ろ多くても少いことはい程で、既に切言した通り、聴方は言語活動の中心活動であつて、他の言語活動の根柢をしてゐるばかりでなく、分科的に話方・讀方・綴方を教授し學習する場合に、聴方の部面が如何にも多いことに驚くのである。それであるから獨立の聴方だけを聴方として取扱ひ、その他の場合の隨伴的の聴方に注意することが尠いならば、當面の教授に不利益なばかりでなく、一體に學習者の聴方に對する注意を弱め、その態度を悪くし、聴方の能力を進めることが出来なくなる。

この外、言語教授全體を通じて、學習生活を指導し鼓舞し激勵する教授者の談話や、學習者同士の批評讚否の言葉の如き、實際的對話の聴方材料として價值あることは、既に學習生活の外國語化を論じた折に委曲を盡したところである。

以上列擧した聴方の種々ある中で、特別に獨立した聴方は聴かんがための聴方であつて、その教授には截然として獨自の目的を有し、その目的を達するために特定の教授順序と方法を要求するのであるが、他の分科の教授過程に自然に含まれてゐる隨伴的の聴方には、素より相當の順序と方法を必要とするに相違ないけれど、教授の一方法單元として豫備・教授・整理と厳格な經路を踏むことがない。これが教授者にも學習者にも注意されずに過される原因である。これらの隨伴的聴方が、大抵は一回限りの話し放しで、習熟のためにわざわざ繰り返すといふことはなく、ただ教授の進行上の必要から自然に反復されることはあつても、反復のための反復がない點は、實際生活の談話の聴方の姿を多少に有つてゐるが、實際生活の談話の聴方は、生活事項が一定し、その語彙も自然に制限され固定され、而も生活に對する直接性の饒かなために、殆ど注意しない中に理會され習熟されるのであるが、言葉の學習に於ける隨伴的聴方は、その本教材の頻繁な變化につれて、その語彙の變化が早いのと、その範圍の廣いのと、本教材の語彙とはかけはなれて異つてゐるのであるから、實際生活に於ける聴方の如くに、ただ自然の成行に任せひとりで習熟さすといふことなく、その語彙の選擇、聴かせ方などについて細かに注意し、適當に取扱ひ、學習者の注意を逸せしめないやうにしなければならぬ。獨立聴方に對すると殆ど同様に細かな準備と機敏周到な處理を怠つてはならない。

## 六

聴方は言語活動の中心活動であるから、言葉の教授學習に於いては、その機會の多いことが遙かに讀方や綴方などの比でないことは、既に前節に述べた通りである。従つて、聴方の材料は話方・讀方・綴方の教材と關係し、その種

類に於いても程度に於いても差のあるべき筈はなく、その理會のためには、觀察・記憶・想像・思考などの知的活動は勿論、感情意志の活動も十分に營ますべきである。話方・讀方・綴方に隨伴する聽方は、その本教材が學習者の經驗の全範圍に互り、人間生活の全體に廣がり、文化の全部面に互つてゐるのであるから、自然界人間の各事項に關し、知情的の材料を談話とするので、決して或る一部の材料に限局されるやうなことはない。然らば、獨立の聽方の教材は如何にあるべきかといふに、言語活動の種類に應じてその教授に四分科を設けて、各その主とするところを教授するからといつて、その教材の種類までも異なる筈はなく、他の分科と同種でなくては却つて言語活動の根軸である事實に背くことになる。我々が自國語習得の長い過程の中に、童話傳説などでその當時の聽方能力に照しては頗る程度の高いものを、御伽話として繰り返し繰り返し聽かされることによつて、言葉を覺え感情を涵養したことに倣つて、外國語の教授、殊に外國語としての我が國語の聽方教授の材料を興味中心・感情重視の斯かる材料に制限し、甚しきは聽方には新語彙擴張の材料を採らないなどいふに至つては、全く聽方の本質を辨へないものといはねばならぬ。

言語教授の材料としては、音り聽方ばかりでなく、一般に文學的材料の價值のあることはいふまでもないことではあるが、自國語で幼兒に御伽話を繰り返し返し、分らうが分るまいが子守唄代りに聽かせるやうな氣長な聽方は、外國語の教授の場合には行ひ難いことであり、事實、最初に於いては直觀的材料によらなくては教授することが出来ない。それに一般外國語の教授では限られた時間だけしか教へないのであるから、聽方は何處までも話方・綴方などの先行のものとして、各種の事柄に互ることを要する。そして、言葉の意味を漠然と感情的に掴ませるやうな理會のさせ方

ばかりでなく、確實に知的に認知さす如き材料を加へ、認識的理會と直觀的理會とが偏頗なく音聲言語によつて行はれるやうにしなければならない。

◇

直接法で外國語を教授するには、最初は直觀方便によつて言葉の意味を知らせるので、感覺される事物の状態・性質、及び外部的な關係と、それらによつて惹起される情緒などに關したことを材料とすべきで、それから漸次進んでそれらの感覺的事物を記號としてゐる事物の意味に及び、想像思考によつて理會すべき材料を採るやうになる。この進程は、音り聽方のみではなく、他の分科も同様である。次に總括的に教材選擇の規準を掲げておかう。

#### 言語能力の進歩に應ずる教材選擇規準

##### 一 經驗環境

自然的環境  
 人間的環境  
 自己生活      家庭生活      學校生活      社會生活

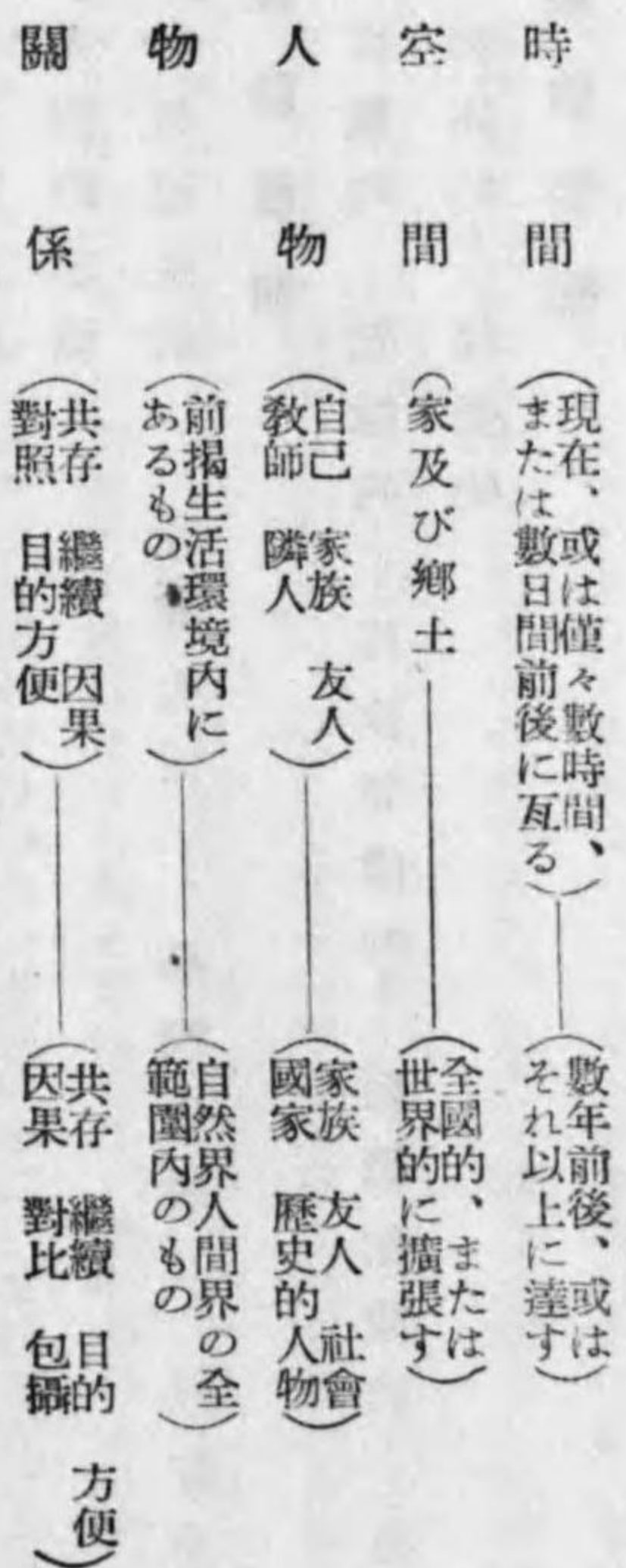
##### 一 經驗種類

直觀的——記憶的——再生想像的——創造想像的——推理的  
 情緒的——情操的

##### 一 經驗範圍

第十三章 聽方教授





一言語文章

單文——簡單な複文——複文——重文

前に述べた通り、聽方の教程は、最初には、自然界人間界の事物で經驗範圍の狭いものから、なるべく直觀的なものを取つて教材とするので、その言語も簡單だが、この際には、一つの主題にて統一することは困難で、多くは時間とか空間とかの範疇で、共存・繼續・對照の關係を保つて漸く一つに纏められてゐるに過ぎないから、その反復練習も自然機械的に傾くのは已むを得ないことである。この時期が過ぎると、漸次取材の範圍も廣がり、材料が一つの主題なり主旨なりに統一されて、一つの纏つた全體を構成し、各細件が内的に關係を保つてゐるから、視點をかへることによつて、種々に變化變趣することが出來て、反復練習が有機的に無理がなく行はれるやうになるのである。



聽方が讀方・綴方などの教材と分離獨立してゐる場合には別段問題とすることはないが、讀本教材を中心として、各分科を關係させて學習さす場合には、聽方は大抵話方・讀方などに先行するが常である。その場合に聽方教材が讀本本文と同一であつたならば、その次に來る讀方が全くその機能を失ふことになる。それ故に、そんな場合の教材は讀本本文の事實を取つて、語彙と表現形式を簡單平易にし、なるべく變化變趣するがよろしい。それから、努めて文脈を平素の談話に則り、調子のよく整つたものにしなくてはならない。讀本本文を中心とすると、兎角讀本調子の語脈になつて話口調を失ふやうになりがちである。讀本には、口語脈の文章であつても、眼に訴へる色々な工夫が混つてゐて、そのために談話の場合には必ずいはねばならないことを略する。例へば、人の言葉を連ねるときに、讀本の方だと、人によつて行を換へてそれで話す人を示すのであるが、談話の場合には、誰がいつたとか、話したとか、うるさくても一々いはなくてはならない。その外、休止・連續即ち句切りなどでも、讀方では視る方が主となつてゐるし、話す方では息の續き加減が餘程まで加つてゐる。それやこれやで、聽方の材料はその邊からしても讀本本文を變化變趣しなくてはならない。

七

聽方は音聲言語によつて他人の思想を理會することであるが、これを言語教授の一分科として教授するには、ただ前節に述べたやうな談話材料を話して聽かせたらよいかといふに、さう簡單なものではない。聽方には聽かせる話手

と聽く聽手が對立してゐる。教授學習に於いては、教授者が話手となつて學習者を聽手として談話を理會さすことである。これを教法の方からすれば、如何に話したならば、聽手がよく理會し得るかといふことになつて、話方のしやうの研究に歸するが、それには先づ、他人の談話をよく聽き取る心の働きに應じ、適宜な方法即ち話方を定めなくてはならない。聽方の心理が聽かせ方の規準になるべきだから、先づその考察に取りかかる。

- 1 正しく談話の語音を聽き分けること。
- 2 一群の語音を一語または一句として區切をつけ、それに應じて事物の觀念を結合すること。
- 3 聽き分けた談話を記憶すること。
- 4 聽き分けた談話につき輕重の差別をつけて記憶の負擔を軽くすること。
- 5 既に聽き取つた部分と新たに聽き取る部分とを結び付けること。
- 6 聽き取つた部分が多くなるにつれて適宜に要約し、その要約した事項間の關係を理會すること。
- 7 全體の意味をつかみ、それによつて各部の意味を再吟味すること。
- 8 主題なり歸結なりを發見し、それで自己の經驗を整理すること。

本當の聽方は單に語音を機械的に聽き取つたり、機械的に事物の觀念を結び付けたりすることなく、語音に結合する語義の内包の中、いづれを強く意識すべきか、語義の選擇、語彙の輕重の識別などが大切なことで、これは全く最初には聽方に對する聽手の態度によつて定るのである。この聽手の態度とはそのときの立場とそれによる情意の傾向であつて、それがまた話手の態度と進行する談話の内容とによつて漸次更改されて、いよいよ談話の主旨なり主想

なりを直覺し、その直覺によつて理會の方向を規正し、一步一步と理會し得たところによつて直覺を反省して、次に來るものの理會を正確容易にしてゆくのであるが、斯様な心理進行を分析すると、大要前記のやうなもので、而も、その一々がすべて言葉と結び付き、言葉によつて進められるのである。そして、實際の言語生活にあつては、聽方は大抵行爲行動か或は言表かに歸著して、その目的が完成されるのであるが、言語教授に於いては、これを行爲行動に表はすことが稀で、多くは思想として記憶するか、乃至は言表によつてその理會の程度を示すより外なく、言葉と遊離した思想は言語教授に於いては考へられないことであると共に、思想と遊離した言葉といふことも考へてはならない。先づこの考を本として、聽方の心理進行の各節について、聽かせ方を如何にすべきかを考究しようと思ふ。

◇

先づ第一に音聲を聽き分けてそれを語音とすることである。一語一語と連続した音聲を區切りするのは、全く主觀的な人爲的なことで、それを各語詞の意味であるところの事物の觀念と結合させてさう認知するのである。一連の音聲を語音として認知するといふことは、一群の音聲を事物の觀念の符號と看做す心理的習慣が成り立つて、始めて語音を聽き分け得たのである。音聲の一つ一つの質的知覺の正否よりか、寧ろ今いつた方のことが根本的なことであるから、語音を聽き分けるといふことは、先づ第一にここに基礎をおかねばならない。

單音をきき分けて、その一々の性質的差別がよく知覺されても、それは語音ではなくただの音聲に過ぎない。語音として聽き分けるのには、或る事物の觀念の符號的役目をもつた一連の音聲としての認知でなくては、聽方の仕事には價值がない。

それ故に、實際の言語生活に於ける聽方には、そもその最初から意味を離れた語音を聽かせるやうなことは全くない。聽手の分る分らないは別として、聽かせる方がそんな無意味な音聲を絶対に聽かせないといふことは、言語教授に於いても深く心すべきことである。然るに、ここに語音の聽方を熟達させるために、二つの相異つた方法が工夫されてゐる。即ち一は實際生活の聽方の通り、一語一語として聽かせる方法で、他は、語音を分析して單音とし、それに聽き慣れた後、複音として練習させ、次に語とし句としてその聽き分け方を精確にさせようといふのである。

後者の主張は、短時間に言葉を學習さすにはこれが最も科學的で合理的な方法だといふのであるが、これまで度々いつた通り、言葉の習得に於ける分析的な機械的な方法は、その方法による言葉の試験には或は効果があるやうだが案外實際の言語活動には役に立たないものであるから、やはり自國語の語音習得と同じ手順で、最初から意味と結び付いた一つの語一つの句として、一連の音聲の中から一音群を區切つて聽き分けるやうに練習することを原則とし時には、或る語音中の難發音を特に取り出して、科學的音聲學的に取り扱つて練習さすべきものである。

我々が自國語を聽き取り聽き分けるやうになる経路は、一連続の音聲群を先づ全體として受け取り、その全意味を漠然としてつかみ、混沌未分化のままでそれを幾度か生活上に經驗し、漸次に分化して、語とし句とし個文として語音の上からも意味の上からも明瞭に區分して意識し認知するやうになるので、聽方の練習は、大體この法則に基いて音群ばかりでなく、語句の意味でも、一先づ一全體として學習者に直接聽かせ、深からうが浅からうが、とにかく全體の意味の見通しをつけさせ、然る後に、細部細件の認識に及ぶといふ風にいきたいのである。次に語句の意味

をどういふ工合に聽き分けさすべきかが問題である。

幼兒が最初期に話し出す言葉は、最初期に聽き分け得た言葉である。そして、それらの言葉は多く主語となり客語となる名詞や、或は人間や生物の動作や物の有様を示す動詞などであつて、觀念の關係を示す語法的な語詞は話されない。これは幼兒の素樸な生活には必要でないからであらうし、またこれらの關係語は言葉の意味として認知しなくても、生活上必要なることは事物が直接に言葉の認知の不十分な點を補うて、何等不都合がないからであらう。それに反して、名詞・動詞などに相當する事物は、幼兒の生活に必要で最も直覺し易いものであるから、自然他の語詞よりも早く聽き分けるのであらう。

素より、一音群の中には、種々の言葉が含まれてゐることも、その音群たる一句・一個文の中に幾多の事物の觀念の含まれてゐることも、漠然ながら意識してゐるであらうが、大體未分化の混沌體の中に核の如くにこれらの名詞・動詞を分化し、これに全音群の意味を代表的に負はせてゐるのであらう。幼兒の初期の言葉の認識は單語の外形で個文の意味を有つてゐるので、理會にも發表にも記憶にもこの種の一語一語が中心となつてゐるのである。

斯様な事實から間違へて、聽方の最初の教材として名詞や動詞や一つ一つの單語を教へ、次に句なり文なりに及ぶべしといふは、恰も語音の聽き分けを單音から始めようといふ考と同様で、間違つてゐるとはねばならない。

聽方に於いて語を聽き分け句を聽き分けるといふことは、句なり個文なり、とにかくその全意味と關係させての、語なり句なりの認知で、この認知が聽語能力の宿るところである。孤立した個々の語詞の聽き分けなどは、今述べた如き認知の働きが行はれないから無益なことである。

語句又は個文の中に於ける、上述の働きをなす語又は句を果して認知してゐるかを試み、時にはその認知を促すために、教授上適當な處置を採ることは必要なことである。

◇ 前段の意味と後段の部分とを關係させ、その關係によつて前後の各語句の意味を訂正したり補充したりして、漸次にその理會を完成してゆくのであるが、その關係たるや、一方には言葉からして發見し、また一方には學習者の既往の經驗が役立つて想像・思考が働き、前段に斯様なことがあれば後段にはこれこれのことがなくてはならないといふやうに、事實についておよその見込が立ち、それが翻つて語句の上に反映して、物事の關係を示す言葉、即ち、助詞・助動詞・接續詞等の意味を發見し理會するのである。一旦このやうにして、語詞の意味を事實の意味によつて理會すれば、今度はまた、その語句が事實の意味關係を見出す力を有つやうになるのである。

事物の意味と語句の理會との間に斯様な相互授受的な關係が成り立つので、聽方が發達するのであるから、學習者即ち聽手の方が、自己の經驗に基いて談話を聽いて、相當に想像思考を廻らすと否とによつて、その結果に大きな開きの生ずべきはいふを俟たないことである。聽方の教授に於いて、原談話の棒暗記を強ひないで、語句・個文の前後の關係を辿り、全文と部分とを關係づけて、各語詞の意味の理會を完成する、その妙機を覺らすやうに相當の方法を講ずることが、聽方の能力を助成する上に大切なことである。

◇ 以上述べた如くに、全文は章に、章は節に、節は個文に、個文は語句に對して理會の契機を與へ、逆に、語句・個

文・節・章・全文と、部分は全體の意味を解く力となり、そんな手續が幾度かの範示談話によつて反復され、一回は一回より理會が完成され、刹那刹那の瞬間的の語句の聽取り、既に聽き取つたものとの關係づけ、その記憶といふやうに、前に分析列舉した聽方作用が練られてゆく聽方進展の間に、種々の解釋法が語句に對し文に對して行はれ、或は教授者が聽かせ、或は學習者が自發的に試みるなど、教授學習の方法が施されねばならない。

ここに於いて、聽方は單に聽かせるだけのものではなく、また聽くだけのものでもない。教授者は、學習者の聽き分けた程度を試めす上からも、また聽方を誘導啓發する上からも、また聽き分けたものを記憶さす上からも、隨伴的に話方を加へなくてはならない。今聽方に伴つて行はれる、これらの話方の種類を分類し列舉すれば、およそ次の通りである。

- 1 語句の解説に關する話方。
  - 2 談話を原形のままに再現する模倣的話方。
  - 3 談話の内容に關し各部の關係についての話方。
  - 4 談話の原形にこだはらない自由な話方。
  - 5 談話をその内容によつて要約して再現する話方。
  - 6 談話を具體化する話方。
- 1 原教材には抽象的に話されてゐることを具體的にしての話方。
  - 2 原談話には省略してある人物の對話などを想像しての話方。

7 談話の形式を變じての話方。

1 談話者の人格を轉換しての話方。

例へば、主に即しての叙述を、客に即しての叙述に變へる如き話方。

2 時間・空間を變じての話方。

例へば、過去のことを現在のことにしたり、此方から見た記述を、場處を變へて彼方から見た話にしたりする話方。

8 談話の主題・主旨・歸結についての話方。

9 批評所感の發表。

10 談話の事實の行動的表現。

「一」から「五」までは原教材の形式によることが多くて、その理會と記憶と練習を目的としたもので、大體隨伴的の話方であるが「六」「七」は餘程獨立の話方の趣きを備へたもので、語彙から見ても語法・修辭から見ても原教材とは異つたものが加つて來る。「八」「九」は全く原教材の聽方を本にした發展的な獨立の話方と見ねばならない。「一〇」の簡單なものは、談話の内容即ちその意味を直觀的に表現させて理會を確めるもので、動作・身振の表現や、繪畫・實物の指示の如きものであるが、その複雑なものは、圖書手工による表現の如き、または學校劇の如きものである。殊に最後のものの如きは、殆ど「一」から「九」までの表現を總括して、これを行爲行動等の身體的表現に集結した最も立體的なもので、聽方に對する最終最高の表現といはねばならない。

「一」から「五」までの話方は、學習者の學力がやや進んだ後には殆ど毎聽方に於いて行はねばならないものであるが、「六」「七」「八」「九」の如きは、教材によつて行ふこともあれば、行はないでいいこともある。「一〇」の中、簡單な行動表現は素より初期に行ふものであるが、學校劇の如きに至つては、餘程適當な場合でないと、時間と努力とがこれを許すまい。

一體に、獨立の聽方は幾回も同一教材を反復練習しなくてはならないので、そのためにとかく機械的になり、學習者が、言葉の語記に傾いて想像思考を省き、内容に伴ふ感動を失ひ易いものであるから、始終教授に變化を與へ、内容と形式・言葉と意味との分離を防ぐために、これの話方を加へなくてはならない。

八

聽方で爲さねばならないことについてはほぼ盡したから、今は、一教材を教授するには、如何な順序でやればいいのか、大體のことを考へておきたい。

一教材がたいして長くなければ、全體法で幾回も繰り返して練習させるが本當であるが、少々長いものであるならば、全體法と分節法を併用するがよい。先づ最初に全體を聽かせ、それから分節法で各節を練習させ、次いでまた全體法で談話の筋路やその前後の關係などを研究させねばならない。非常に長い材料であると、どうしても分節法によるより外ないが、それになると、我々が小説や講談を讀んだり聽いたりすると同様な工合で、前節と後節との筋の關係を明かにつかませておくことが必要で、次に來るべきものに對する期待で興味を咬り、次々と聽かせてゆくべきも

ので、斯かる教材は大體に聽方の興味を唆つて、總體的に聽語能力を増進させることを目的とし、筋を逐うて一々細かな證議をさすべきものではない。斯様な教材は一種の練習材料として時折課すべきものであるが、決して聽方として中堅を占むべきものではない。時に或は、各節についてやや細かに語句及び内容の研究をさせなくてはならないならば、その各節を一教授單元と看做して、普通の教材を教授する順序過程を取ればよい。

◇ 普通先づ或る教材を教授するには、一應題目を告げて、簡単に要領よく學習動機を喚起しておき、それから直ちに二三四回全文を繰り返して聽かせて全體の筋を呑み込ませ、その主旨如何、主題如何と漠然ながら見當をつけさせ、次に問答によつて談話中の主要な時・場所・人物・品物などを指摘させ、それから示範談話と問答とを交替に組み合せ、それによつて不明な語句を質問させたり教授者から尋ねたり、或は談話の筋路を明かにしたり、發音・語法を確かにしたりして、一通り全文を原形のままに聽き取り記憶することを主として教授し練習するのである。而も、その問答は、或は場所なり時間なりを標準として、人物事物の位置・數量・状態・變化などを話さすこともあれば、人物を本としてその行動を話さすこともある。斯くの如くにして事柄も言葉も一通り分れば、短いものならば全體を、長いのものならば分節を逐うて、教材の原形のままに話方を練習するのである。ここまでの教順は、教材が讀本教材と別種のものであらうとも、またその先行の聽方として同種異程度のものであらうとも、いづれも通過すべきもので、この後引續いて深究を聽方として續けるか、或はそれを讀本教材に譲るべきかは、その時々之の宜しきに従ふべきものである。

若し引續いて聽方教材の理會を深めるためには、事物によつてそれに關係してゐる人物の行動を話させたり、人物の行動によつてその心況を想像して話させたり、或は逆に人物の感情意志からして、行動とそれに關係ある事物について話させたりする。或は事件を因果關係や目的手段の關係などによつて研究させたり、抽象的な部分を具體的に、具體的なことを抽象概括させたりして、種々前掲の練習をさせ、場合によつては、要約させたり、主題や主旨を發見させたり、所感を述べさせたりして、教材の發展的理會を完成し、最後になほ一回、最も自然な語調で教授者が話す模範談話を以て終りとするのである。

◇ 教材により教程の都合によつては、教材中の主要な語句を書き取らせたり、要約した談話を讀ませたり、綴らせたり、全文を原形のままに、或は自由な形に綴らせたり、所感批評を書かせたりすることもあるが、これらは聽方からして讀方・綴方へと發展する、一教材を中心に言語活動の全野に互る聯關的學習であつて、望ましいことではあるが聽方としての方法問題の範圍外に屬することであるから、ここでは述べることをしない。

## 九

最後に聽方教授上一般に注意すべきことを列擧して終りしよう。

一 聽かせるための教授者の談話は、その教材に適當な語調句切りでしなくてはならない。殊更に、學習者の注意を惹くがために、或は聽取りを容易にするために、わざわざ句切りを短くしたり、語調をゆるめたり、音量を大き

くしたり、一語詞の各音を引き離したりすることは、眞の聽語能力を養ふ所以ではない。常に平素の實際生活に於ける談話の状態を標準として、音聲言語としての形態を崩してはならない。

一 教授者は、不自然な話振りを避けると共に、何回話しても、語彙や談話の順序を必要のないのに猥りに變化してはいけない。

聽方は單に談話の意味としてその事柄を理會すればいいといふものではない。意味と共にその言表の形態が大切なのであるから、その示範談話が話されるたびに、語彙や語順が變つてその形態が動搖しては、聽方の教授とはならない。さればといつて、原稿や書籍にたより過ぎると、その話振りが讀方のやうになつて、談話の自然な自由な状態を失ひ、情熱がさめ、精神氣魄が薄くなつてよろしくない。教授者は十分に教材に熟して、さながら談話中の人物となり、事件そのものを實歴してゐるやうな心況で話し、幾度話しても教材の形態が崩れないまでに、眞剣に教材に熟さねばならない。

一 教授者は、くれぐれも言葉を教授しようといふ氣持に捉へられず、どこまでも事柄を話して聽かせるといふ心構へを主としなくてはならない。

すると、學習者もその態度と熱情に動かされて、自然に語句を忘れて、意味たる事實に没し、注意を教材の内容に集中し、餘念のない状態で談話を聽くやうになる。斯様な心況で覺えた言葉は、恰も自國語習得の様子に似通つてゐる。言葉の記憶の意識がなくてよく記憶し得るのである。言語教授の要訣は、教授者が最も細心な注意を拂ひ

ながら、如何にも無意識のやうに學習者に言葉を受けけることである。

一 談話に伴ふ身振・顔容・所作等は精確にその談話の意味に合ふやうであらねばならない。これらは談話の理解と感動を助けると共に、自然に學習者に移つて、不知不識その身振・顔容等をさすのである。そして、それが續つて談話の理解と感動を一層助けるのである。この身振や顔容などは、讀方教授の範讀では出來難いことで、談話獨特のことであるから、特に注意することを要する。

語調は音聲の身振であれば、身振・顔容などは身體的の語調である。これは故らに作つてすべきことでなく、眞の理會と感動の結果さうなるのでなくてはならない。言葉の皮相に心を奪はれるやうな教授學習には望まれないことである。

一 何事も最初に感受した印象が最後を支配するものである。殊に、言葉の如き多分に技能性を有つてゐるものはさうである。最初全體の談話を聽かせるときには、教材の所定の形を保つて少しでも崩してはならない。最初聽き取り方を容易ならしめようとして、わざわざ斟酌を加へて、或は新語難語を他の語にひ換へたり、或は省いたり順序を變じたり、文章の形を變へたりして聽かせ、漸次附加補充したり、新語に改めたり、新表現の形に直したりしても、最初の語彙や言表の形式や順序が主となつて、後からのものを受け容れ難いもので、教授の結果がわるい。教材を變形して先行させなくてはならないやうなものは後廻はしとして適當な時期まで延ばす方がよろしい。

一 學習者に對して提供せられる教材は勿論、その他學習生活に伴ふ言葉の如きも、すべて聴かせるものは、その場合に於ける最も適當な形のものを使い、學習者の聽解力を斟酌したり、または無意識に不注意となつて、片言や方言などを使用してはならない。それと同時に、學習者に對しては、漸明の原則により、一氣に完全な理會を要求してはならない。教授者の用語はいつでも聴かせるものであるから、雅馴で適當で正確でなくてはならない。そして、學習者の誤つた言表に對しては、寛大な親切な態度で而も機敏に、正しい言表の模範を惜しまず與へねばならない。學習者がいはうとしていひ得ない場合、いつて而も誤つてゐる場合ほど、示範の効果の著しい時はない。

一 本當に他人の談話を注意して聴き、よく全心的の心理活動によつて一語一語心靜かに聴き分けるやうな、聴方の習慣を作らねばならない。

所謂舊教授法は機械的な聴方を強ひ、所謂新教授法は構成的話方に焦る。教授者は沈著に慎重に熱心に原教材の完全な形を變度も聴かさねばならず、學習者は聴けば聴くほど新しい意味の世界が開けてくるものとして、聴方に沈潛しなくてはならない。

一 一般に聴かせることが少くて拙く、聴くことが十分でなくて發表に焦る弊があり、言葉の皮相を捉へて理會し得たと速断し、聴方を疎かにする風が多い。教授の態からいふと、完全な全教材の練習が少く、騒々しい断片的な問答の行はれることが多く、十分に同列の學習者の談話を靜聴して、自分の聴方を助成し、發表の誤りを自分で反

省訂正するやうな指導を缺いてゐる。これは皆り獨立の聴方ばかりでなく、隨伴的聴方全般に互つての缺點である。

一 前節に述べた隨伴的話は、聴方が機械的に流れるのを救つて、眞の聴方をさせようといふのであるが、たとひ種々の話を課するにしても、どこまでも隨伴的であつて、すべてが究極は聴くことに歸着しなくてはならない。教授者は聴かせることを惜しまず、學習者は聴くことを怠つてはならない。

斯くしてこそ、聴方が、言語活動の中心であるといふ、言語の現象に教授學習が合致し、言語能力の根軸を養成することになる。

一 聴方教材の原形のままの話方に於いて、學習者が往々原形とは違つた語詞を使用したり、異つた言表の形式によるが、それでも十分に意味の通じてゐるやうなことがある。この自らなる談話の變形變趣は、學習者の聴方が本當に熟した證據であるから、十分にこれを賞揚し、それを採用して、他の學習者にも認めさせて、原形練習の中に自由發表の萌芽を養ふやうにし、それと同時に、努めて他人の談話を傾聴する習慣を助成しなくてはならない。

一 談話でも對話でも、すべて他人の言葉を聴いて苟くも理會しかねたことは、直ちに教授者に質問するやうに、積極的態度を養はねばならない。



一 聴方教授に關する既述の方法は、綜括的に列擧したので、隨分多項に互つてゐるが、既に注意した如く、一教材の教授ごとに必ず行はねばならないものではなく、教材の主旨と學習者の程度に應じて適宜取捨すべきはいふを俟たない。なほこれらの方法によつて、語句の解釋なり、談話の要約なり、敷衍なり、變趣なりを行ふにしても、一度にくどくどしく行ふことなく、末梢に流れないで、簡潔に要領を得るやうにしなくてはならない。常に繁褥苛細を戒めて、すべて示唆的に自明の餘地を残すやうにすることが大切である。

## 第十四章 話方教授と綴方教授

話方と綴方とは共に發表的な言語活動で、その根本に於いては相同じく、方便方法に於いて異つてゐるだけである。本章に於いては、外國語習得に於ける話方教授についてその本質的研究をなし綴方教授は大體自國語の教授と大差がないと思はれるからおよそそれに譲らうと思ふ。

話方は、既に述べた通り、自分の思想を自分の音聲言語で發表する言語活動であるから、發表すべき思想とそれに相應する言葉がなくてはならないことは勿論であるが、その上に、思想を發表しなくてはならない事情とか立場とかがあるので、これは特に注意すべきことである。それから、自己の思想を發表するといふ點からいへば、綴方も話方も同様であるが、綴方ではその文章を読ますべき相手の判然しない場合があるのに、話方では通例左様なことはない。必ず談話を聴く相手が嚴存してゐる。ただ、無線電話による放送ぐらゐるが、聴手が漠然としてゐて、人格的條件

が分明でない場合であらうが、今日に於いては寧ろ例外のことと見て差支がない。

ところが、言語教授、殊に、外國語の教授に於ける話方になると、只今述べた、實際生活に於ける本當の話方とは大分趣きを異にしてゐる。先づ第一に、思想を發表しなくてはならない事情とか立場とかが違つてゐる緊切でない。その上に、話す當人ばかりでなく、その談話の相手である聴手にも聴く動機が緊張してゐない。その外、思想についても言葉についても、學習の場合には不自然なところがある。

◇ 元來、外國語教授に於ける話方の目的如何といへば、その外國語を使用して、旅行・商業・社交などの實際生活に堪へ得る談話能力を養成しようといふ、實際的實踐的效果が目的であることが多い。従つて、さういふ必要のない場合には話方が輕視されるのである。我國の中等學校に於ける英語の教授の如きはその一例であり、滿洲に於ける支那人兒童に我が國語を教へる人々の中でも、僻陬の地では實際我が國語を話したり聴いたりする機會が殆どないのであるから、話方教授の必要が少いなどといふ向きもある。これらは皆話方の實際的方面の効果のみに重きをおくから、言葉の理會についての本質的考察が足りないところから生ずる見解である。

一體に談話を聴くとか文章を読むとかいふことは、談話者なり作文者なりの立場に立つて、聴手が談話することであり、讀者が文章を綴ることである。換言すれば、聴方・讀方とは談話なり文章なりによつて、聴手なり讀者なりが今一度談話作文の追體驗をすること、それで始めて本當に理會が出來るのである。

斯くの如く、聴くことが既に一種の話方であり讀むことが既に一種の綴方であると見るべきであれば、たとひ、聴

手が確定してゐなくても、讀者が明かに定つてゐなくても、話方は自分の思想を自分で聴き、綴方は自分の思想を自分で讀むと見ても差支がない。

◇ 自分の思想を話したまは綴ることによつて、當然に思想と言葉が正確明瞭になり、その結合が強固自在となつて、その結果が反映して、直ちに聴方・讀方の理會が明確となり容易となるのである。それであるから、外國語の教授學習にあつては、たとひ、その實際的談話の必要が尠い場合でも、言葉の本當の理會のために、話方・綴方を聴方・讀方に並行させねばならないのである。話方教授ではどんなことをなすべきかといふことの考察は、主としてこの學習の理由によつて決定すべきである。

◇ そこで先づ、教授學習に於いて行はれる話方を種々の標準を立ててながめて見ると、自然その性質が分り、彼是の差異が明かになつて、教授上の趣旨もはつきりとなり、話方で爲すべき仕事も分明になる。第一に、話方の材料即ち思想と言葉の方面から見ると、**模倣的話方・半模倣的話方・創造的話方**の三種に區別される。

**模倣的話方**といふのは、思想も言葉も全く自分の考へたものでなくて、模範として聴かせられたり讀ませられたりしたものを、全然そのまま眞似てやるもので、名は話方であるが、實際は話方活動に備つてゐる心理の條件が乏しく至極機械的なものであつて、多くは初歩入門の際に行はれるべきものである。次に、**半模倣的話方**といふのは、思想が與へられて、言葉即ち話方を工夫するとか、或は與へられた思想の一部を變化して自分の言葉で發表するもので、聴方・讀方の本文を要約したり敷衍したり變化したりする話方の如きとか、言葉が與へられてそれを使用する話方を

構成するが如き、話方活動の一部が模倣で、他の一部が自分の考へで爲されるものである。最後の創造的話方といふのは、自分の思想を自分の言葉で發表するもので、本當に話方の本質的條件を備へた眞の話方である。實際的生活に於ける談話はすべてこの種類のものに屬する。

教授學習の順序から見ると最初の二種は最後の話方の準備となるべきもので、先行的のものであり、豫備的のものである。大抵思想とか内容とかといふものよりは、その表現の言葉が教授學習の目的となるので、本當に話方の心理的條件が備つてゐない。教授上から見ても、實際的活用の方から考へても、最後の價値を拂ふべきものではない。

◇

それから、話方をその様相外形から見ると獨演と對話との二つになる。獨演は、談話者が一つの話を始めから終りまで話し続け、聴手は聴きつけてその間に言葉を挿まない話の仕方であつて、その聴手は一人のこともあれば數人のこともある。時には數十人數百千人に達することもあるが、教授學習の場合には、學習者が教授者を目當てにしたり、仲間を相手にしたりして、自分の思想を話すのが常である。對話は、その名の如く、二人が話し合ふので、聴くことと話すことが交互に代り合ひ、我話して彼聴き、彼話して我聴くといふやうな談話の形相である。

臺灣の公學校あたりでは、話方を話方と聴方に分け、更にその話方を談話と會話とに分ち、談話を範語教授・談話言語教授・自由談話教授とし、會話を會話言語教授・自由會話教授としてゐるのも、結局話方を獨演と對話とに分ち、それをまた、談話の資料である思想と言葉の選擇構成の上に働か、創造の分量と程度とによつて分類したもので、私が既に述べた二つの標準を併せ用ゐて、系統を立てて教授方法の區別を明かにしようとしてゐるものである。

それから、話方の内容であり談話の對象である事柄によつて分類することが教授上便利なこともある。即ち、その事物が眼前に現存し感覺し知覚し得るものである場合は直觀的話方といひ、全部が直觀し得なくて、觀念的に想像し思考し追憶して談話する場合は觀念的話方といふのである。そして、一部は直觀的で一部は觀念的な場合のあることはいふまでもないことである。この題材たる事物の相違によつて、談話の形式もちがひ、教授學習の方法上にも違ひが生じて來るのである。

◇

なほ一つ話方の分類上大切な視點がある。それは、教授上話方を獨立させて一分科の教授として學習さすものと、言語教授の他分科の教授や他教科の教授の進行中に介在する話方や學校生活に伴うて行はれるものとの區別で、前者を獨立的話方といひ、後者を隨伴的話方といふのである。この二者の區別は、その談話與件の性質や談話の様相などによるものでなく、全く談話の機會とその立場との相違を區別標準とするのである。

言語教授の進行に伴ふ隨伴的話方といふのは、或は豫備となり、練習應用となり、或は理會のためとなる、解説・解説・説明・批評・討論などに於いて、種々自分の思想を發表する話方と共に、それらの話方と交錯して、學習生活に關して交換される話方を併せ名づけるのであるが、臺灣の公學校や朝鮮の普通學校に於けるが如く、學校生活全體を我が國語で營むものにあつては、この隨伴的話方が廣汎に行はれるのである。そして學習生活に伴ふ話方は勿論、學校生活に於ける隨伴的話方の機會とその談話の事柄は、一面慣習的に定つてゐるが、一面には突發的で豫想を許さない部分が多い。習慣的固定的の部分に對しては、計畫的に意識的に方法なり材料なりを定めることが出来るが、突

發的偶然的な部分は、方法上豫め計畫しておくわけにはゆかない。豫定することの出来ない部分は素より已むを得ないことであるが、言語教授の本教材の教授進展に随伴して行ふべき話方は、材料も方法も、すべて教授者に於いて意識的に選擇決定し、順序方法なども定めて、誘發誘導しなくてはならないのに、獨立話方に對するほど方法上に注意を拂はないのは、恰も獨立聽方が教授上注意されてゐるにも拘らず、隨伴的聽方が一向に注意されないのと同様の現象である。

この隨伴的話方は、その機會が多いのと、その話材が多様で變化に富んでゐることと、それが社會的で創造的で、その話材の如何に拘らず、すべて直接緊切な事情に迫られ、強い發表の動機が働いてゐることとは、獨立話方に於ける學習氣分に滿ち、模倣的に流れて、創造的發表の動機の弱いのに比べると、遙かに話方活動の心理的條件を具備してゐるものであるから、豫想し豫定し得べき部分に對する準備を周到にし、それによつて突發的なものに應ずる教授力を緊張充實させて、隨伴的話方の効果を收めねばならない。

獨立話方に對すると同様、隨伴的話方に對して注意しなくてはならないことを、この分類が教授者に向つて示唆するのである。

以上、色々の視點から話方を分類して見たが、ここに一つの話方があれば、それは甲の一種類であると同時に必ず乙・丙・丁のいづれかに屬してゐる。即ち、模倣的で獨演的で、而も、直觀的事物についての話方で、それが聽方に隨伴的のものであるとか、或は創造的で直觀的で、對話式で獨立的話方であるとかいふ風である。すべて、或る話方がその所屬を明かにされると共に、その様相も明かになり、その特徴が分つて、ほぼそれに對する方法の計畫を定めるのである。

ることが出来る。話方の種類を決定するといふことは、決して徒爾無意味なことではない。

## 二

前節にいつた通り、我々の話方をその様相で分類すると、獨演式と對話式との二つになるが、日常の生活に於いては、そのいづれが多いものであらうか。

獨演式は、講義とか講演とか演説とか乃至は講談・落語・漫談といふやうに、纏つた思想を發表し、纏つた事實について述べる場合に行はれるもので、通常の家庭や社會の生活に於いては頻繁に行はれて、その範圍の廣いことになると、對話の方が遙かに獨演式の話方に超越してゐるやうに思はれる。苟くも二人以上の人が集つたならば、それが何時であらうか、何處であらうか、また誰であらうか、對話の行はれないといふことはない。

それであるから、外國語の實用的學習となると、對話が主要の教材となるのであるが、嘗り日常の生活ばかりではなく、すべての學習すべての研究に於ける、知識の習得・學理の考究・學說の研究・思想の説明などについても、對話によつてその目的が達せられることが多い。言語生活に於ける對話の重要なことは殆ど絮説を要しないほどである。

## ◇

話方は自分の思想を音聲言語で發表する言語活動であるから、必ずその聽手を豫想してゐる。故に獨演式の中の最も聽手の漠然としてゐる演説の如きでも、大衆の思想感情を考慮し、その性質性格から聽く目的などまでを斟酌し、

談話の進行中にも、聴手の態度に注意し、談話の効果を察して、その材料方法を變改するやうなこともあるが、大體は豫定の材料を豫定の方法で遂行するのが常である。然るに、對話となると、聴手と話手とを兼ね、談話の材料がたとひ大體は定つてゐても、その細件は、相手の話しやう聴きやうでその場で適宜に變改しなくてはならないばかりか、時には、豫想外な事柄に逸脱することも少くはない。談話の進行に人格的要素が加ることが、對話の方が獨演よりか遙かに多いといふことも、その特徴である。

それであるから、教授學習上、獨演は模倣的で固定的であつてもまだ差支が少いけれども、對話に於いては、材料が固定したもので模倣的であると、その本質に背き、學習の効果が少く、それが創造的で構成的で、材料が固定せず談話者の自由に任かすところが多ければ多い程、その特徴が現れ、學習の効果が増すのである。

◇

一口に二人とか三人とかの人々が相互に話し合ふことを對話とか會話といつて、外國語の教授に於いては、讀書・書取・作文・文法と相並んで、教授の一部門と見做されてゐる。そして、その會話といふのは、主として日常の社交に於ける應接的談話や乃至日常生活上の應對の話を指してゐるが、言語生活に於いて對話といふものはそのやうな狭いものではなく、頗る廣い範圍の事物に互つて行はれるものであることは、既に述べた通りであるから、先づ對話といふ概念を上述の如くに狭く考へないことが、研究上必要なことである。

日常生活に於ける交際應接の談話は勿論、その他、人事自然の兩界に互つて、二人以上の人が話し合ふものは皆對話の中に包攝さるべきで、斯く廣く考へる時に、自ら性質の著しく異つた三種のものがあることを發見する。問答と

會話と討論とが即ちそれである。

平素の實際生活に於ける對話では、時にこの三種の中の或るものが特に目立つて、その對話の特徴となることもあるが、大抵は種々の度合で交錯して對話を構成し、截然と區別し難い状態であるのが通例である。けれども、この三種の對話はその純粹な状態では、その性質を異にし談話の心理が同じでない。外國語の教授に於いては、よくその特徴に基いて、教材や方法や練習の時期を考慮して、効果を擧げねばならない。

問答を教授法上から見ると、生徒の知識を開發整理して未知の事を理會させたり、新知識と舊知識との連絡をつけたり、新法則を發見させたりする場合に行はれるものであるが、廣く我々の言語生活について見ても、問答は事物の知識の不明な場合に行はれるのであるから、一般に問答は知識を明かにするための一種の對話といふべきである。

然らば會話はどんな種類の對話かといふに、これは、主として事物に關して或はその所感を話し合つたり、實行上の意志を語り合つたり、或は對話者同志の身事に關して情意を述べ合つたりするので、素より事物に關する色々の知識をも含んでゐるが、大體は情意的な對話といふべきであらう。

討論は會話の中の特別に知識的なものと見てもいいが、これは、或る事物に關し知識の相違見解のちがひ、または實行についての意見の相違について、正當な歸結や結論や歸趣を得ようとして、不正當な思想・知識・意見を排除するために、論理的に實際的に他の誤謬を指摘し自己の意見・見解を主張する對話で、問答とも違ひ、普通の會話とも異つてゐる。討論進行中の對話者の對話は寧ろ會話に似てゐるが、その進行が論理的で、最後の結著が對話者の意見見解の同一であらねばならない點は問答と同趣である。

## 三

問答は知識を明確にすることを目的とする対話であるから、その進行には筋が通つてゐて、或は時間的に空間的に或は論理的に、或は目的的に、或は人格的に統一を保つことが肝要であり、その題材の範囲も自ら定めて、埒外に逸出することを好まない。それであるから、対話が進行すればする程、對話者の意識はその問題の事物に集中されて、問題外の聯想などがなくなり、不明瞭なことが明瞭となり、不正確なことが正確となる。言葉は精選されて、的確に意味たる事物の觀念に適合することを要求するのである。その態度はどこまでも知的で冷静でなくてはならない。

總じて、問答の動機は、對話者の一方の知識が不十分不明確であるので、それを十分に明瞭にしようといふのであるから、その事柄について對話者の知識の分量なり程度なりは平等ではなく、一方は不理智不明確で、他の一方は十分に明確に理會してゐるのである。それが問答によつて解決されて、對話者の知識が一致した時がその終結なのである。

ところが、教授の方法として問答が用ゐられる場合は、必ずしも今述べたやうな立場に立つて行はれるのではなく、問ふ教授の方が答へる學習者よりは遙かに知識の程度なり分量なりが優れてゐるのである。この場合には、問ふものの言葉がより確かで、その順序なりその主旨なりがすべて筋道にかなひ、示唆・指導・開發して答者に正しい答をさすのである。

殊に外國語教授の場合では、問答とはいふものの、その或るものは全く問答の形で言葉の練習をするので、知識についても思想についても、一向不明なところもなく不理智な點もないのである。

問ふのは答の言葉を誘ひ出す方便に過ぎない。始めから問答の眞の動機が存在してゐるのではなく、普通の言語生活に於ける實際の問答とは餘程性質が異つてゐるのである。併しながら學習者の學力が進んで本當に自分の分らないことを質問するやうになれば、始めて問答本來の性質を帯びたものとなり、外國語の教授學習にも、本當の言葉の機能が働くことになるのであるから、出来るだけ早く學習者に質問させるやうに仕向けることが必要である。要するに外國語教授の場合に行はれる問答は、次の三種のいづれかである。

- 1 **機械的な問答** 對話者の間に、問答する事物の知識については何等不明な點がなく、ただ言葉の練習のために行ふもので、最も問答の本質から離れたもの。
- 2 **教授的な問答** 教授者が學習者の知識(言葉をも含む)を開發整理しようといふ意圖の下に、示唆指導の主旨で發問し、學習者に答をさすので、問ふ方の知識が常に答へる方よりはすぐれてゐるので、本來の問答とはその性質が反對であるもの。
- 3 **本當の問答** 問ふものの知識が不明確で、答へる方がその不明確な點を解かうとするもので、答の方に示唆・指導・開發の意圖が存するもの。

◇ 問答が或る限局された事物についての知的明瞭を目的とするとは違つて、會話は感情意志の流通が主で、その目的

は實行的か趣味的か乃至は社交的である。談話の順序は心理的であり聯想的であつて、自由に話題が展開變轉してゆくのである。その結果、對話者雙方の興味が一致し、感情が融合し、實行的の事柄ならば、意志が合致すればよいのであるから、對話者の話材に關する知識なり思想なりが、程度に於いて隔りがなく、趣味に於いて餘り違ひがなく、經驗が相似て、年齢や社會的地位なども相當であれば、その會話がよく行はれるのである。對話者の態度が情意的で自由で、その話材も多種多様で制限されることがなく、對話の進行につれて話題の範圍も廣まり、言葉もそれに伴つて豊富で、言表の形式はこれまた多様で情意的である。それ故に、會話の發端を終末から顧みると、餘りにその進展の方向の意外なのに驚き呆れて、失笑を禁ずる能はざることがある。

◇

これを要するに、問答はその進むにつれて知的明瞭を増し、會話は感情の共鳴趣味の協調が湧き、實行に對する同意が生ずる。一方はその態度が冷靜で、心的活動が論理的であればあるほど効果が多く、他は熱情的で、その心理活動が自由な聯想によればよほど成功である。

問答の結果は、對話者の中で話材について知識の優れてゐる方が、豫め見當をつけてゐるのみでなく、その話材ならば誰が問答しても同じところに歸著しなくてはならないが、會話は聯想によつて自由に開展する對話であるから、一方の談話の内容は相手の豫想し得ないところであると同時に、自分自身がその次に話すべきことを豫定するわけにはゆかないのである。全く相手の出様によつて、その時その場合に應じ、咄嗟に臨機の談話を考へなくてはならないのであるから、その最終の結末如何が見當のつく筈はない。これが兩者の間に存する大きな差異である。

なほまた、問答は、その話題に限り、人と場合とに拘らず、同一の歸結に落著しなくてはならないといふ點が、人格的要素の少いところであり、會話はそれに反して、たとひその話題が同一であつても、その歸結が人と場合とによつて一定せず、常に感情意志の動きによつて、對話の進行が左右せられる點に於いて、人格的要素が多分に加るので、これまた見通すべからざる大切な差異點である。

◇

討論といふ對話は、それが知識の問題であらうとも、またそれが實行の問題であらうとも、それについて、二人以上のものが各自の見解意見を闘はし、正否・善悪・利害を明かにしようとするので、その目的とするところは結局問題の知的明瞭を主とするのであるが、對話者の知識なり見識なりの程度は、問答の場合の如くに優劣多少の差があるのではなく、寧ろ平等對等であらねばならない。その差があつては討論にはならない。故に、討論には、相手の意見の誤謬を指摘し、論理の不整合を抉摘し、反對に自説の合理的な點を論證し主張するが、示唆とか指導とかによつて相手の知識を明瞭に仕上げようとするところは少い。この通り、對話者が知的平等の地位に立つて話をするといふ態度と、相手の對話によつて自分の對話を定めねばならないといふ點とは、餘程會話に似てゐるが、對話に於ける思想の展開は素より論理的で、而して、その終局は或る一點に歸著しなくてはならないので、その點は問答と趣きを一致してゐる。それ故に、討論は或る點は問答に、また或る點は會話に似てゐるのであるが、その對話の一齣一齣の長さ、即ち、甲の對話の長さ、それに次ぐ乙の對話の長さからいふと、餘程獨演式に似て、相手の論旨を破り自説を主張するがために随分長い時間をそのために占めるやうなこともある。實際討論は對話の一種であるが、餘程問答や普

通の會話などとは形を異にしてゐるものである。

これを教授に取り入れて行ふとすれば、寧ろ言葉の練習方法としてよりは、思想を練る手段として用ゐらるべきもので、餘程言葉が豊富で自由で、思想さへ纏れば言葉は何の苦もなくひとりに出て來る如き程度になつてゐなくては、課せらるべきものではない。けれどもその簡単なもの、即ち、或る教材についての所感の相違とか、事物の觀察についての違ひとか、他人の發表したことに對しての批評の批評とかいふやうなことは、割合に言葉の教授の早期から課せられないこともないが、それでも問答や會話に比べては、やはり遅れて課すべきものである。

## 四

言葉の教授學習の方法としても、それが實際の言語活動そのままの状態で行はれて、その場合場合に於ける心理を體驗し、それで以て言葉を習得することが出來れば、それこそ本當の方法といふべきで、それに越した方法はあるまい。若し、それが教授學習の方法だからといつて、實際の言語活動とは異つた言語経験をさすやうでは、たとひそれで言葉を習得したとしても、決して本當に實際的な言語活動に堪へるものとはならない。

良い教授學習の方法は、その學ぶべきことの本質的なものを經驗させ體得させることを主眼とし、實際の場合に混入してゐる關入物や副次的のものを除くことである。それ故に、對話の力を伸ばすための最良な教授學習の方法は、本當の對話をさせるに限る。問答なり會話なり討論なりの本質的経験をさすべきである。そして、その本質的のものは既に明かにした通り、言葉でなく言葉で働かせるそれぞれの言語活動でありその心理である。

◇ 元來、對話に獨特な言葉、獨演に特有な言葉、綴方に固有な言葉といふものはない。言葉は言語活動の各種に通じて唯一つのものである。耳に聴くヒトといふ言葉と、書き綴るヒトといふ言葉とが違ふはずは素よりない。聽方・話方・讀方・綴方といふ區別は、言葉の上に存するのではなく、その言語活動の相違に基くのである。それ故に、聽方を教授するといふことは、その聽方の活動を學習することであり、對話を學習するといふことは、本當に對話をすることである。斯様なことを今更絮説するに及ばないのに、外國語の教授學習に於いては、斯かる自明の理を忘れて本末を顛倒し、とかく言葉の上に重きをおき、その活動の心理を輕んじて、ただ言葉の形を整へて、機械的に練習することを以て能事としてゐる。例へば、一つ對話の學習をさすとすると、先づ一定の話題を定め、それについて一定の問答なり會話なりを仕組み、談話の内容も言葉もその順序も全く固定したものにして、それを筆記なり口授なりで學習者銘々に誦記させ、それから、始めて今度は對話の形で相互に問答したり會話したりするのが通例である。全く出來上つてゐる問答であり會話であつて、出來さしてゆく對話ではない。その目的は、對話の心理でなく、對話の形をした言葉である。それによつて知識が明かになるとか、相互の興味なり意志なりが合致するとかいふことを一向に顧みない。

◇ 或る言葉の習得が必要であるならば、何も問答や會話などと對話の形で習得させなくても、聽方なり讀方なりの教材で習得させてもよいわけである。それで、對話をさすといふのはやはり對話の言語活動をさすことが教授の目的で



あらねばならない。即ち、對話の中に一貫して働く、相手に分らせよう知らせよう感じさせようといふ意志と、相手を知らう分らう感じようといふ意志があつて、聽方と話方との瞬間的交替により、觀察・想像・思考・洞察・反感・共鳴等種々の心理活動をして、言葉と意味との相即的進展をさせるところにあるのである。

この對話に宿り對話を進展さす根本の力であるところの動機が、對話の積極性であり、創造性である。そして相手と自分とを話題に關係させてゆくところに、社會性があり、人格性があり、刻々話材を造りゆく點は變化性・自由性である。普通の支那語教授の會話のやうに、談話の内容から言葉まですつかり定つたものを、機械的に語記させたのでは、對話活動の本質である、積極性・創造性・變化性・自由性・社會性・人格性を經驗しないこととなり、本當に對話を習得したことになる。學習の方法が實際の言語活動の方法と一致しないことになり、最良の學習方法の條件を缺くことになるのである。

對話の言語教授の上に於いて尊ぶべき點は、その出來上つたものではなく、刻々に出來上らせつつ進むところにあるのだから、どこまでもこの點を發揮するやうにすることを、方法上第一の著眼點としなくてはならない。

## 五

問答は元來知的のものであるから、たとひその問答の對象となる事物の知識については何等不明な點がなくて、その點では問答の成り立つべき所縁がなくても、その事物についていひ表はすべき外國語が既に一つの知識であるから言葉を問答の對象として進行しても問答の性質を保つことが出来る。これが言葉の教授學習の最初期から問答を行つ

ても何等不自然なところのない所以である。例へば「コレハナンデスカ」といふ問は「コレハソノ外國語デハナントユウモノデスカ」の意味であると見るべきで、初歩の問答はすべてこの種のものといつてもよい。

それから、聽方・讀方・綴方及び話方の教授に隨伴して、豫備とか教授とか整理とか、一教授單元の教授進行中には行はれる問答は、前に掲げた所謂教授的問答で、それが教授的になればなるほど、所與の本教材と關係を有しながら機械的に墮することがなく、問答の本質的價値を發揮するものであるが、時には、本教材の個文について、文の主部にて述部を答へさせたり、述部を問として主部を答へさせるやうな、機械的問答を行つて、お茶を濁すやうなことになる易いから、注意しなくてはならない。

事實についての知識または思想の開發整理と、言葉の練習習得とを同時に目的とする教授的問答は勿論、初期に於ける單に言葉の習得のみを目的とする初歩の問答であつても、努めて機械的に固定しないやうに注意し、その順序なり内容なり語彙なり語型なりを幾分なりとも變更して、始終問ひの中に新しいものを加へて、問ひの意味に注意しなくては答の出來ないやうにして、問答の活心理が死熄しないやうにして、言葉の本當の活用と反復練習が出来るやうにしたものである。殊に、言語教授の早くから、教材について學習者から質問するやうにし、本當の問答で教授學習が進行するやうにすれば、それに役立つ外國語は、本當に生きたものとなるので、斯様な躰は學習者が年長者である場合には頗る實現し易いことである。

現今では、對譯法はいふまでもなく、直接法でも、大抵は、教材の題目を指示し、直觀的にか觀念的にか、とにか、直ちに教授者の談話か發問かによつて所定の教材を教授するのであるが、これを變じて、學習者の質問を教授學

習の出発点とするやうにし、題目が指定され、直観方便物など提示されると、學習者はそれについて知りたいこと聴きたいことを質問する。教授者は、教材の目的に照してそれらについて適宜取捨して、或は自分で解説説明したり、或は移して學習者同士の研究に任せたりして、その間に適當に教授上の處置を行ひ、一纏りの教材を練り上げ、然る後、全體に練習さすやうにし、言葉の學習も近代の教授思潮に従つて自發的・發動的なものとなし、本當の對話を言葉の學習中に經驗さすやうにしたものである。

◇ 問答は、外國語教授の最初期から行ひ易く、また行はねばならないものであつて、そして、聽方・讀方・綴方と互に共通した題材により、共通した語彙を利用することが出来るのであるが、會話や討論になると、多分に學習者の主觀的な意見や主張が加り、自然にその語彙類型が本教材のものと異つたものが多い。況や獨立會話になると、たとひ、話題を定めてなるべく談話の内容が他に脱線しないやうにさせようとしても、それは先づ大體の見當のことで、いよいよ實演となると、會話の性質として、どう開展するか分らないのである。この豫想のつきかねるところを制限し、教材を固定してしまへば、會話の自由性・變化性・創造性がなくなつて、形は會話で本當は會話でないものに墮落するのである。名は會話でも實は會話でないものを外國語教授でやつてゐるのは、前にもいつた通りで、會話に過重の價値を拂ひ、課することの出来ない時期にこれを課するから起る間違ひである。獨立の會話は、どうしても、語彙に富み聴くことも話すことも幾分出来るやうになつてから課すべきものである。

◇ 外國語の教授を最初から全部外國語化すれば、教授の進行に即しては問答が行はれ、教授學習の生活の展開に即しては會話が行はれる。この會話は、本教材の教授學習の間に、或は激勵の言葉となり、或は賞讃の談話となり、或は命令或は要求或は反對或は同意共鳴といふやうに、教授者學習者相互の情意の交渉に伴つて行はれるもので、たとひ教材として對話殊に會話を課する域に達しなくても、この隨伴的の會話は行ひ得る立場に立つてゐるのである。この會話は、教授者が同事同語の注意を怠らなると共に、自然に同事異語に進展さすべき機會ともなし得るので、その頻回な反復使用によつて教へすして得さす底の妙機が伏在してゐると同時に、教授者が少しく意識的に計畫的にこの會話を行つたならば、蓋し、その成績は、假作假設の事情の下に會話を練習さすよりか遙かに効果があるのである。斯くの如く、會話は外國語教授の最初から、學習に隨伴して行ふべきものであつて、これらの會話に熟するを待つて、漸次教材中にある人物などに倣つて、その場合場合の事情心況を想像することによつて、その會話を構成させて見る。これもまた一種の隨伴的の會話といふべきである。これらの會話の練習が積み、語彙にも富み、發表にも幾分自由になり得た曉に、始めて獨立的な會話を課すべきである。いま、外國語の教授學習に於いて行はれる會話をその立場によつて區別すると、次の通りである。

### 1 教室生活に於ける會話

教室に於ける教授學習に伴ふ教授者と學習者との間に行はれる會話であつて、教室の出入・物品の出し入れ・出席の點呼・指名や發言の要求や、その外すべての教授學習の生活に關する會話。

## 2 教材に因む會話

教材中の人物に擬し、その教材にあるやうな立場なり事情なりにおかれた場合の、思想・感情・意志をいひ表はすべき會話。

## 3 獨立的な會話

與へられた假設の事柄、または、實際學習者が経験した事柄についての會話。例へば、汽車に乗る場合の會話・友人の病氣を見舞ふ會話・遠足についての會話などのやうなもの。

第一種の教授學習の生活に伴ふ會話は、外國語の習得上、唯一の實際的なもので、その行はれる機會から考へても非常に好都合なものであるにも拘らず、これについて殆どその利用が顧みられないのは、一は對譯法によつて教授するがためであるが、直接法で教授するものでも深く考へてゐないのは、教材にのみ注意して、この隨伴的會話に價値を拂つてゐないからのことである。

教室に於いては、教材に關する以外の感情意志の動きは殆ど言表することを封ぜられてゐる從來の習慣を斷然改めて、教材の學習に伴はせて、種々の感意志を自由に言ひ表はすやうに、その會話と心得とを教へ込み、隨時談話するやうに訓練すべきである。

始は同事同語の注意により漸次その語彙に富ませて、同事異語にまで進ませなくてはならない。「知つてゐますか」「ハイよく知つてゐます」「よくよめました」「イエエ、まだ十分ではございません」「どうもまづいやうに思ひます。」

もう一度やらせて下さい」などと、教授者の賞讃・獎勵・命令・指導・批評等にそれぞれ相應の受け答へが出来るやうになれば、學習者の態度も今日とは變り、教授の調子も一變して、外國語の教授學習全部が餘程實際の言語生活の様相を呈するやうになるのであらう。

第二種の會話、即ち、教材中の人物に擬してその會話を考へさせていはせることは、聽方・讀方に隨伴するもので本教材にはただ人物の行動とか心況とかを記叙してあるが、その行動をしその心況であるならば、必ず何か話をしてゐるに相違ないのに、教材にはそれを記叙してない。そんな場合の對話を想像し構成するので、それによつて本教材の理會が確實となり、會話の習熟にもなる。例へば、

私ワキノオオジサンノトコロエオツカイニ行キマシタ。ソシテ、大キナリンゴオーツモライマシタ。ウチニカエルト、妹ガ泣イテイマシタ。私ワソノリンゴオハンプン妹ニヤリマシタ。妹ワヨロコन्दソレオタバマシタ。(滿洲初等日本語讀本卷二)

こんな讀方の教材では、學習者の學力に應じて、この私といつてゐる人物なり、オジサンなり、妹なりに擬せしめて、リンゴを與へたりもつたりする場合に何といつて對話したかを想像させ、その對話を考へさせて發表させるのである。その上で、その言葉を本文の中に挿入させて變趣的練習をさすのもよろしからう。斯様なことは教材が複雑になればなるほど多くなり、それによつて隨分對話の練習が出来るのである。

第三種の會話、即ち、独立的な會話は、第二種から導き出して構成することも出来、また特別な話題を選んで課することも出来る。普通に會話といふと、直ちに日常の應接交際の會話を指し、その習得練習を主とするのであるが、これについては、前にも詳しくその當を得ないことを論じたから、ここには再説しない。

この種の會話の要否は、學習者の目的にもより、またその年齢にも關係する。年少者には第一種第二種の隨伴的會話でほぼその生活に必要なものを習得することが出来、その上、これらは社交に経験を積まねば、自國語でさへうまくいへるものもなく、幼少なものが餘り大人びた交際用語を喋るのは、却つて興の醒めるものである。年齢の長じてその必要のある者には特別に教へねばならない。普通の會話とはちがひ、一種の作法と見るべきものであるから、言葉と共にそれに相應な禮儀にも熟さすべきで、そのためには、すべて、その會話の行はれる場合に相當する器具調度等の諸設備を完備しなくては駄目である。

普通の教室で實演しても、環境が不十分なために實感が乏しく、言葉と所作とが相副はないで、却つて不自然の感が募り、本當に言葉を習得することが出来ない。この種の會話は、やる場合には全く本當にやるやうにしなければならぬといふことが、その大切な注意であり、學習生活の會話がその素地をなさねばならないといふことも等しく留意すべきことである。

◇

對話の特徴は、創造性・自由性・變化性・瞬間性であるから、問答にしても、會話にしても、討論にしても、固定

してその内容なり言葉なりが定つてゐて、前以て談話者に分つてゐるやうでは、その特徴を経験することが出来ない。殊に會話や討論に於いてはこの特徴が十分に發揮されねばならないのであるから、既に作られたものを讀記して模倣的に練習するやうでは、全く虚偽に墮するもので、何處までも避けなくてはならない。

然るに、第一種の會話は、その生活の必要に迫られて行ふものであるから、たとひ、頻繁に繰り返されても、決して不自然なことではない。また第二種の會話も教材復習の際に自然に反復されるものであり、その順序の如きも、復習の工合によつて始終變るので、變通するところもあつて、たとひ、原形反復の練習が行はれても會話の特徴を維持することが出来る。

嘗り第三種の獨立會話に至つては、固定した一定教材を反復練習すると、全く會話の特異性を失つて機械的になり言葉の死殻を繰り返すに止まることになる。獨立會話でも言葉の練習を忘れてはならないが、對話を固定することをせず、話題の範圍内にて自由にやるやうに訓練し、第一回に試みた甲乙二人の會話について、誤りを訂正したり、不十分なところを指摘したり、談話の内容、語彙の使用などについて批評させたりして、教授者は適當に解決を與へて次の參考とし、再び會話の腹案を練らせて、第二回の會話を再び甲乙にやらすもよく、また丙丁にやらすもよい。第二回の會話が第一回と全然變つて別なものとなるといふことは望めなくても、上述の教程を繰り返して、甲・乙・丙・丁と指名練習を続ける間に、毎回幾分の變化があり、新味が加るやうに、なるべく他の模倣をせず各自特殊な趣向を示すやうに指導奨励すべきである。大體話題が一定してゐるから、話材も自ら類似するのは當然であつて、語彙も自然に似寄り、同じ言葉が反復されるところから、不知不識練習の功を積むことにもなる。

元來、教材の原形を習得し、語彙を擴め、新しい言表の様式を理會するなどの受領の方面は、聴方・讀方の主とすべきところで、話方・綴方は既得の語彙の活用を目的とするものであるから、一定教材の練習固定はその期するところではない。話方、殊に獨立の獨演談話や會話は、最も言表の創造性・自由性・變化性を體驗すべきものであるから、餘程話方に熟達した後でなくては課すべきものでない。この點に於いて、從來の外國語教授は全く誤つてゐるのである。

討論については、その特徴を叙べた時にいつた通り、問答の性質も持ち、會話の特徴をも有してゐるのであるから問答會話について述べたところによれば、自然、討論を課するには如何なることに注意すべきかは明かであらう。

## 六

ここに、問答でもなく、會話・討論でもなく、別に纏つた思想の發表でもなく、至極斷片的な言表であつて、而も言葉の學習には大切なとしてゐることがある。それは新語を應用して短文を作つて、話したり書き綴つたりすることである。ここでは話方について述べてゐるのだから、この應用話方に關して、その學習價值如何を考究してみようと思ふ。

前にもしばしばいつた通り、話方は先づ話さねばならない立場に立ち、話すべき思想があり、それを言葉で發表するのであるから、動機と思想が先に立つのである。通例はこの二つが意識されるが、言葉は殆ど自然に出て來て、別段に考へることもなく話される。話方で言葉がうまくいへないといふのは、思想が旨く纏らないからと見るべきである。

る。

我々が聴方や讀方で、或る語句の意味を解釋するために、種々とその語句を含んだ談話や文章を憶起して、その理會を助けるやうなこともあり、話方・綴方に於いて、或る思想を表現しようとして、既知の談話や文章を憶ひ出して適當な言葉を探すこともある。以上の如き場合に、種々の談話・文章を聯想し憶起するのは、孤立した或る單語句の抽象的な意味のためでなくて、解釋しようとし發表しようとする、纏つた全思想、即ち幾個かの觀念の聯關を眺めてその一部としての語句の詮索であり言葉の推敲である。憶起され聯想されるものは、著しく所與の全談話全思想の統制を受けてゐることは争はれない事實である。

我々の言語活動に於いて、何等他と關係してゐない、孤立した言葉を所縁として、或る思想を構成するといふやうなことは殆どないことである。

練習といひ應用といふも、皆その知識なり技能なりについて、心的習慣・心的態度を確立して、次に來るものに對する順應解決の力を得ますが目的である。如何なる言語活動にも含まれてゐないやうな活動をさせて心的態度・心的習慣を築く必要はない。そののみならず、聴方でも讀方でも話方でも綴方でも、すべて所與の教材への意識の集中である。それらの教授の最後に於いては全く、その對象となつてゐる談話・文章に全我を集中して餘念のない姿になり全談話全文章の各語句の緊密な結合が形成されてゐるのである。それぞれの語句の集團觀念が出來てゐるのである。この集團觀念が、當面の談話・文章の理會・發表の大切な節目の働きをなすと同時に、他日の言語活動に對する大切な中心細胞となるのである。集團そのままの形が大切だと考へなくてはならない。折角骨折つて潰ぎつけた意識の集

中をほごして散漫な状態となし、現在にも将来にも働きをなすべき言葉の結合を解いて、無價値な練習をする必要はない。殊に、實際教授上かかる應用練習を課すると、種々様々の短い談話・文章が續出してきて、それが随分訂正を要する不完全なものであるに拘らず、往々教授者の無力と時間のないために、不正確な不完全なものをそのままに放下して了ふこともあり、斯様な應用練習をさせるがために、却つて本教材の新語の意味を曖昧にするやうなことになる。

言語活動の本質に照しても、また教授上の技術から考へても、教授の心理から見ても、左程効果のない新語の應用練習に時間と努力を費すよりは、所與の教材の教授も一先づ完結して、應用練習に取りかかる程になつたら、早く新教材の學習に移り、新らしく習得した言葉を力として、その習得に當らせることにすればよい。それが何よりも合理的な立派な應用である。

## 七

言葉の練習習得のために對話したり、教授進行のために對話したりする場合には、大抵は對話者の一方が教授者で他の一方が學習者であることが多い。素より學習者相互で對話する場合もあるには相違ないが、どうしても教授者と學習者との對話の方が多くなる。それであるから、教授者の對話の仕振りなり語型・語調・語彙なりが常に學習者の模範となるのである。教授者の對話は意識的に十分にその目的に合するやうにあらねばならない。

對話者の言葉の形から見て對話を分類すると、次の四種になる。教授者は、教授の時期と學習者の學力に應じて、

そのいづれの形を取るかを考へ、巧みに利用して學習者の對話を誘導しなくてはならない。

## ◇

1 對話者が雙方とも同じ言葉をいふ場合。詳しくいへば、一方が或る言葉をいふと、相手はその通りをいふ場合がこれなので、それには、相手のいつたことに同感を表し共鳴し感動する時にいふものと、そのことが驚異すべきか、不思議で腑に落ちかねるか、または疑はしいことで、相手の注意を惹き起すと共に、自分も念を入れて考へて見るやうな時と、二つの場合がある。いづれにしても、感歎・驚異・怪訝・疑問といふやうな感情の動く場合とか、賛成・拒斥・決意などの意志を表示する場合とかで、時には相手の言葉を繰り返しながら、その語調の上にそれらの感情意志を託することもあれば、僅かの短い語句を前或は後に加へて表示することもある。

一方が「ヤア、コレハ美シイ」といへば、他の一方も「ムム、コレハ美シイ」と繰り返すが如きは同感の場合であり「サア、イコウ」「サア、イコウ」と雙方とも同じ言葉を交はすのは同意の表示である。「コレハ見事ダ」といふに對して「ナニ、コレハ見事ダ」といふのは、むしろ疑問か反對の意味を示す同語の反復である。

これを言葉の進歩の度合に照して見ると、幼児が言葉を習ひ始める頃には、この種の對話の行はれることが多い。幼児が周囲の人々、殊に、母の言葉を眞似て同じやうにいふと共に、母が幼児の言葉をそのままに繰り返して、同感の徴とし愛情の表現とするのである。人間の言語生活の初期に於いて、このやうな形式の對話が多く行はれるといふことは、誠に意味の深いことに思はれる。

話方の教授に於いては、學習者の話方を誘導して、その言表を完成させたり、或はその誤謬を訂正して再發表

させたりする必要が多い。そのやうな場合に、際立てて誘導したり訂正したり示範したりすると、學習者の氣合を挫いたり堅くならせたりして、教授指導の目的を達することが出来ない。ところが、この同語反復の對話で、別に示範・訂正・誘導といふことを顯さずして、恰も同感するが如く、或はやや怪訝するが如くして、和易の中に、その示範の目的を達することが出来る。即ち、間違つたものや途中で行詰つてゐるものに對して「ソウ、ソウ、コレハツクエデシタネ。サア、モウ一度イツテゴラン」「ソレナラ、コレハナニデシタカ。ソウソウ、コレハイスデシタネ。ヨクイエマシタ」といふやうな風にして、訂正示範を行へばよろしい。言語教授の初期には、格別この式で學習者の言語習得を容易にするやうに注意しなくてはならない。

◇

2 對話の第二の形式といふのは、一方のいふことに反對する場合、即ち、否定式の對話と名づけてもよい。言葉の形からいへば、雙方大部分は同じで、ただ談話の終りに否定の言葉を添へるか、または相手の談話の肯定の助動詞を否定に變へるぐらゐるもので、對話が成り立つのである。例へば「痛イカ」といふに對して「痛クナイ」といひ「食ベマスカ」といふに對して「食ベマセン」といふやうなのがこれに屬する。形式は至極簡單ではあるが、實際生活に於いては大切なもので、對話者の生活には重大の關係がある。言語活動の最初期に、この形式を習得し、これを應用することの多いのは當然のことかと思はれる。外國語の教授學習にもこの形式の對話は早くから用ゐられるものである。

◇

3 對話者相互の思想なり感情意志なりの一致不一致を簡單に表示する對話の形式で、即ち「ハイ」とか「ソウヂス」とか「ヨロシイ」「イケナイ」とかいふのがそれで、この場合には、一方の言葉は至つて簡單であるが、他の一方は相手の同意賛成を求めめるために種々複雑な談話をするのである。換言すれば、聴くことが多くて話すことが少い形式の對話であつて、外國語の教授に於いては、學習者の聽方を練るためには教授者が多く話す方になり、その話方を練るためには、反對に教授者が話すことが少く、學習者が多く話す方に立つのである。

◇

4 第四は最も廣く行はれる對話の形式で、否定・肯定・賛成・不賛成の如何によらず、對話者雙方の談話が複雑で、その内容と形式とが相異つてゐるもので、これは對話者の言葉が發達した後でなくては行はれないものである。

◇

以上對話の四つの形式は實際生活に於いては相混合して行はれるのである。第四の形式で對話してゐるかと思へば第二の形式に移り、第一第三の對話に變る。さればといつて、また時と場合によつては、この四形のいづれが主となつてゐることもある。いづれにしても言葉の實際生活にあつては、對話者の心理活動が實物實事に即し緊密適切に働くから、感動に即しては感動的言表となり、意的決定に伴うては意的言表が顯れ、知的活動が主となればそれに應じた解説説明の言表となる。一々の場合に當り、よく事物と心理と言表とが一致して、無理がなく無駄がない。

同様に言語の教授學習に當つても、實際の言語生活に於ける對話の状況に鑑み、よく心理と言表の緊密適切な關係を保つやうにし、教授者は常に談敵たる學習者の心理に注意し、その言表を容易適切にさせるやうに自分の對話を調節し、この四種の對話が各その處を得その時を誤らないやうにしないでなければならない。然るに、實際の教授を見ると、一向その邊に注意することがなく、ただ無暗やたらに説明解説をくどくどしく繰り返したり、完全な學習者の答に對して簡單明瞭に肯定すべきことを忘れてたり、或は彼等の談話を反復して同感共鳴の心を表はして鼓舞しながら、示唆・示範して練習の効果を擧げることを行なかつたり、随分對話の心理を無視し形式に注意しないものが多い。

言語の教授學習、殊に外國語の教授に於いては、對話は學習の目的であると同時に手段であるから、よくこれを利用して言表に習熟さすと共に、學習を容易にし活氣を鼓舞しなくてはならない。それには、教材と教授の時期と學習者の學力とを考へ、對話の使用を誤らないやうにしないでなければならない。初期の教材にて興味のない教材とか、または難教材とかには、なるべく反復式の對話にて學習者を鼓舞し、巧みに示範・訂正・示唆の作用によつて、同形の言葉を反復練習するやうにするとか、容易な教材には第三の對話と第二の對話とを交雜して簡明に對話を進行さすとか、第四種の對話には、常に教授者の談話によつて、學習が示唆され誘導されるやうに工夫し調整するとか、對話の利用とその處理については意識的に方法を講じ、その結果、臨機應變の處置をば無意識に遂行し得て、適切妥當を失はない程に熟練の功を積まねばならない。

## 八

聽方・讀方・綴方等の教授に伴つて行はれる話方は、それぞれの教授の進行の理由によつて規制せられるのであるから、別段に教授の獨立した順序といふものを定めることが出来ない。然るに、獨立の話方となると、定められた教材の性質により、また學習者の學力によつて、教授の順序なり、方法なり、その精粗繁簡の差があるにしても、兎に角一般に通ずる方法上の順序が定められ得る筈である。

最初にいつた通り、話方には話す動機と話すべき思想と言葉との三つが揃つてゐなくてはならない。而もこの三つは、別々のもののやうであつて實は全く相即的のものである。動機によつて思想が構成されともいへるが、また思想が發表の動機を作るとも見られる。話さねばならないと決心してから、話すべき思想が纏るのでなく、動機の根本には思想が存在してゐる。また思想が言葉を求めると考へるのもやはり一種の機械的な見方である。思想が形をとるときには既に言葉が働いてゐる。併しながら、斯様な相即的な全的活動も、我々が意識について反省すると、焦點がある。その焦點が時間的には變轉するのである。

教授となると、或る時間にはこの全的活動の進展を、一つの焦點を定めて、明瞭有力に意識させることによつて、自然に全體の活動を有力にさせようといふのである。教順設定の原理はこれに外ならない。例へば、動機の決定といつたとて、全思想の見通しなしでは出来るものでなく、動機の決定は同時に全思想を内に含んでの仕事でなくてはならない。全思想が纏るといふのは、動機づけられた思想が自ら進展して自己の形態風貌を表はし來つたもので、この



思想の全體的完成の根本力として動機が終始働いてゐると見ねばならない。それ故に、たとひ教順を設定したからといつても、相即聯關の全活動の視點の轉換が自ら順序となつてゐるので、そのために相即的な聯關の見通しを忘れてはならない。動機の決定に構想の機を忘れたり、思想の整頓形成に言表の機縁が濟むことを見通したりしてはならない。

#### ◇ 獨立的話方の教授順序

- 一 話題の解説或は決定。
- 二 構想とその指導。
- 三 言葉についての指導。
- 四 各自發表。
- 五 批評訂正。
- 六 精 鍊。
- 七 整 理。

話題の解説に於いて、談話すべき事實の範圍・性質・條件等を知らせて、構想の準備を與へると共に、何故に斯様な話題を取つたかの理由をも知らせ、話方の動機を決定するのである。次に示された話題につき、如何なる事柄を如何なる順序で談話すべきか、話方の内容となるべきものを工夫するので、その場合には、單に學習者の質問に應じて

止むこともあれば、問答によつて要項を定めるやうな指導法を取る場合もある。言葉についての指導は、學習者の質問に應じて必要なものを教へることもあれば、或は問答によつて構想と言表とを共に指導し、大體に内容たる事柄と言葉とを與へ、それによつて全談話を纏めさすやうなこともある。初歩の場合や難教材はこの方法によらねばならない。

各自の發表は、指導の精粗如何によつて異同の多少が生ずる。それによつてまた、批評訂正の度合も變つて来る。指導が大綱に留まつて、學習者各自の發表に差が多ければ、批評訂正も自ら多方面に互り、それだけ手数を要するが問答によつて思想を整理し言表を指導するやうにすれば、各自の發表も大同小異となり、批評訂正も自ら小部分に限局されるであらう。精鍊は批評訂正に基いて、各自の發表を練り上げて誤りのないものとして再發表さすのである。批評訂正は教授者と學習者全體とで行ひ、その結果の再發表は、話方の性質として原案者にさせるのが本體で、模倣的に他の學習者に練習的に談話させることは、特別の場合としなくてはならない。

材料が左程長いものでない場合には、發表と訂正と精鍊とを、幾人もの談話について繰り返して行ふことが出来るが、材料の長いものになるとさう幾人にも試みる事が出来ない。勢ひ、未發表の學習者の分は如何に處理すべきかといふことは、教授上の問題となるのであるが、これは書き綴らせて批評してやるもよろしからうし、時には未發表のままでも終らせても差支はなからう。また或る場合には優良なものを模範として練習させたり、書取の材料としたり讀方の材料とするも一法である。

最後の整理に於いては、全學習の過程を反省させて、知的には構想及び言表についての共通の長處短處を知らしめ

新語・新語法・發音等について曉らしめ、情意的には、よく最初の學習動機を維持して、全學習を通じて緊張した注意を保つて、その目的を貫徹し得たかどうか、殊に、學習の態度について自ら批判させ、よつて以て、來るべき學習に對する期待と知見とを養ふことを主眼とする。

以上述べたところは、獨立的話方の教順の一般であつて、獨演にも對話にも通するのであるが、話題の解説に於いて、對話の場合では、獨演の時よりはやや手数を要するのである。それは、對話には對話の對象、即ち談話の内容となるべき事柄と、對話する場處・時間・對話者の人格・その立場などを十分に知らすことが必要だからである。これらの解説は、普通、教授者の談話によることが多いけれど、豫め印刷謄寫または板書等の方法によつて學習者に讀ませて、談話の腹案を練らせるもよろしからう。

隨伴的の話方では、教授の進行上自然の必要が話方の動機となるのであるから、別段に動機決定の手續を要しない。また教材中の人物に擬してその會話を考へさせたりするところから、自然に獨立的な對話を構成させて實演させる場合などにも、話題の解説は本教材がその仕事を果してゐるのであるから、これまた特別の手續を要しない。これからしても聽方・讀方と話方・綴方とを材料的に連絡させることの教授上便利なことも分る。

九

「こまでではば話方について述べべきことを盡したから、最後に教授上注意すべき二三件を加へようと思ふ。

◇

一 談話の調子は感情に關係のあるものである。感情の動きは色々の事情に支配されるが、姿勢や身體の様態などに影響されるものである。語調をなるべく自然に無理のないやうにするには、變に緊張した姿勢や態度で談話をさせないやうにすることが必要である。現今、教室で學習中發言する場合には、談話の長短に拘らず起立させることが習慣になつてゐる。この起立して談話することが、必要以上に緊張させて、非常に語調を不自然にさせるのである。外國語の學習に於いては、なるべく腰かけたままで話しをさすやうにしたい。特別に改つて起立していはねばならない場合の外は、起たせないで普通談話の姿態で話させる方がよい。教授者もなるべく腰をかけて悠然たる態度で談話することが必要である。

◇

一 獨演の場合でも對話の場合でも、談話には聽かせる相手の嚴存が必要だ。それは談話の動機を強め活氣を鼓舞するからである。教授者が常に聽手になり、自然な言動によつてよく聽いてゐることを示し、努めて普通日常の談話の光景を實現させなくてはならない。學習者の談話を妨げない程度の贊成・同感・疑問等の身振と言葉で受け答へをするがよい。「フム、フム」とか「ソレカラ」とか「ナルホド」とか「ナニ」とか、相當な言葉を挟むと共に、それに應じた身振をするのである。

學習者の談話の調子や身振などが自然に適當になるには、教へるよりか倣はせることが大切である。

一 すべて談話の態度・身振・語調・音聲等の身體的條件は、常に平素の談話に於ける條件を標準とすることが肝要である。とかく不自然な語調や不必要な大きな音聲は語調・語音を明確に認識させようといふに基く。教授者に言葉を教へるといふ意志、學習者に言葉を學ぶといふ考を、なるべく持たず持たさせないやうにし、本當に話し合ふ氣分を全教授の過程中に漲らせる用意が大切である。

一 話方の時間を節約し、なるべく回数多く練習させようとして、いつしよに返答させたり、話させたりすることが重用されてゐるが、こんな場合にも、その語調の緩急・句切り・音量などは、學習者各自のすきすきに任せ、ただ不自然なものにならないやうに訓練することが肝要である。彼のコトラスの如くに節を揃へるやうなことは絶対に避けなくてはならない。

また、この一種の齊唱的對話の後には、必ず指名して對話させて整理を行ふことを等閑にしてはいけない。

一 全對話教材の部分である一齣の對話を幾人にも反復させて、全教材を断れ断れにして練習させることが多い。而も、この場合、教授者が一度問を發したり話しかけたりして、その答または相手の談話を幾人にも繰り返さすやうなことがある。例へば「今日ハ大層暑ウゴザイマスネ」と教授者が話しかけて、甲生に指名すると「ハイ大層オ暑ウゴザイマス」と答へる。すると引續いて教授者は乙・丙・丁と指名する。指名に應じて次々に甲生の言葉を繰

り返すといふことが行はれてゐる。これでは全く對話の氣分が消滅して、ただの言葉の反復練習になつてしまひ、對話の特徴である聴かせよう聴かうといふ意志が働かないことになつて、對話の價値を減することが甚しい。たとひ幾人に反復させようとも、問と答・話しかける言葉と受け答へる言葉とは何時でも相對偶させて練習さすことを怠つてはならない。

一 一對の問答なり會話なりを幾人にも反復させて、對話を断片的に練習させたきりでは、對話の價値を失ふことになるのであるから、斯様な断片的な練習の後には、必ず學習者同士か、教授者と學習者かの間に、連續的に全問答・全會話を續けて行ふことが有益である。これには二つの利益がある。一つは、連續的に對話するによつて對話者の間に對話の氣分が出來て、對話に備るべき條件が自然に生じてきて、對話者に利益があるばかりでなく、傍に聴いてゐる者にも内語的に對話をさせ、對話者と同様の利益を受けさせる。なほ一つは、對話全部に通じてゐる話材の纏めが出來ること、殊に問答の如きはこれで全思想がはつきりと纏められるから、直ちに一轉して全思想の獨演式談話に移ることが出來るのである。所謂個々の断片的な對話の後には、このやうな媒介になる中間の過程を通過しないで、直ちに総合的な獨演式の談話に移るときは、餘程しつかりとした優れた學習者でなくては、それに應ずることが出來ない。

一 模倣的な對話は價値の乏しいもので、なるべく避けなくてはならない理由は、既に幾度も述べたことであるが

一面外國語の學習には、教材の原形反復は已むを得ないことで、全廢することは出来ないから、出来るだけ變化を加へることが必要である。殊に獨立的な創造的談話に於いては、努めて先演者の模倣に流れないやうにさせたいものである。それには先演者の談話に對する所感批評を加へ「ドコガヨカツタカ。ドウユウ風ニイツタカ。一度ソコライツテゴラン」とか「ドコガムズカシイト思フカ。ソノトコロヲウマクイツテゴラン」とかいふ風に、たとひ同形の談話を反復さすにしても、單なる機械的な練習にならないやうにする工夫があつて欲しい。

◇

一 話方では、學習者が半途で詰つたり間違つたりすることが多く、補助や訂正の必要が極めて多い。そのやうな場合には、他の思考教科とはちがふから、直ちに補訂を加へて、當人に續演なり再演なりさせて、くだくだしい處辨を避けなくてはならない。殊に、同語反復の對話形式で、極めて同感的な態度で、示範または示唆するのは、學習者の氣分を挫くことがなく、却つて談話の勇氣を鼓舞するからよろしい。

## 10

話方は音聲言語での綴方で、綴方は文字言語での話方である。話方の仕事に記述の一項を加へれば直ちに綴方に轉ずるのである。それと同時に、綴方の結果を話方に移すことも素より當然なことで、これらのことは既に言語教授の各分科の關係と連絡について述べた時に盡したことである。

書取は、音聲言語を文字に移すただの機械的な仕事で、綴方の部分的な練習をなすものの如くに思はれるが、言葉

の理會を深め記憶を固める上に非常に有效なものであるから、外國語の教授には、時間の無駄を省いて、なるべく多く課しなくてはならない。それには、ただに原文の視寫聽寫だけでなく、その要約・敷衍・省略・變趣と話方・讀方・聽方に隨伴して、機會を逸せず練習さすべきである。また、綴方訂正によつて語法の知識を授けることが、自國語の綴方よりは遙かに多くなければならないことも、外國語綴方の特徴に數へねばならない。この外、本當の綴方については、我が國語の綴方の研究が参考となるから、汗牛充棟も管ならないこれらの著書に委して、本書にはこれ以上述べたことをしない。

## 11

語音は言葉の大切な成素で、これがなくては言葉が成り立たない。語音が正確不明瞭であつたならば、その言葉は言葉としてその働きをなすことが出来ない。

それ故に、或る國の言葉を學ぶといふには、その語音を學ぶことが重要な部分を占めることは、言語活動の全野に互つて、語音が大切な役目を荷つてゐることを見ても分る。近代の言語學者が、外國語習得の發端を語音の習得にありとして、極端に文字を避けて、聽覺と發音機關の練習によつて、語音の基礎を機械的に築き上げようとして、音聲學の理論によつてその練習を組み立てる、所謂言語教授上の發音學派とまでいはれる主張さへ現れてゐるのである。本書の研究も當然この方面に及ばねばならないが、聽方教授に於いて論すべきか、また讀方教授に於いて説くべきか語音は言語活動の全野に互つて重要なものであるから、いづれの部面で述べたところで差支はないが、音聲言語によ

る發表である語方の部門で、語音教授のことを考究することが最も妥當だと思はれるから、本章の最後に一項として述べることにした。我が國語の語音については、斯道學者の權威ある著書も多いことであるから、語音學の方は、それらによつて研究されることを望む。

一 教授者は、先づ、自分の地方的の方言の語音、及び特殊の訛音の矯正をば、語音學の知識に照して行ひ、常に教授または對話の際に深く注意しなくてはならない。

一 學習者はとかく自國語の語音に外國語の音聲を引きつけようとするものであり、殊にその自國語の語音の習慣上誤り易いものがあるから、そのやうな語音を調査し、音聲學によつてその矯正の方法を考究しなくてはならない。例へば、臺灣人はダ行音をラ行音に誤り易く、朝鮮人は語頭の濁音を清音に誤り、滿洲土著の支那人はキ音をチ音に誤るが如き、その例に乏しくない。

一 語音練習の方法として、母音の口形を正しくするために、色々の組み合わせで練習せしめることが、臺灣でも滿洲でも行はれてゐる。これは吃音矯正の方法などからの思ひつきであらうが、一學級何十人といふ學習者に一齊に斯様な練習を行ふことは危険である。自分の口形と教授者の口形とを鏡に照して比較するやうにすればまだしも鏡を持たすともなく、また一々の不正の口形を矯正する餘裕もなしに、機械的に行ふときは、却つて不正の口形

を固定する虞れがあるから採らない。

寧ろ時々發音の検査を行つて、不正な發音をするものを發見し、平素の教授に於いて注意を拂ひ、なほ時々特別に時間を設けて、個人矯正を行ふ方がよろしい。

一 語音を正確明瞭にさせることは、外國語學習の初期、教材の簡単な際に努めねばならないが、教材が複雑になつても、その矯正を怠つてはならない。教材が複雑になると、勢ひ語音の矯正が等閑になり易く、折角作り上げた習慣を破ることが多いから、始終その矯正に注意するは勿論、時々誤り易い語音を含んだ言葉を集めて總括練習をすることが必要である。

一 單獨孤立の語音の矯正は割合に容易であるが、談話や讀方の中の訛音は、種々の事情のために矯正が困難なるものであるから、特に注意を要する。

1 談話讀書の間に於いて、一々その訛音を厳しく正して、その氣勢を挫くことは面白くないから、自然に後廻はしになり、不知不識その矯正が等閑になり勝ちになる。

2 單獨に語音を練習するには、音量をゆたかにし、特に口形を整頓して發音するから、その語音の特徴が明かに意識される上に、他音の影響を受けることがない。然るに、談話讀書の間では前後の語音の影響がある上に音質が明瞭でないから、誤り易くもあり、矯正も困難となるのである。

一 語音の正確はその知識の有無よりか練習の力によることが多い。推理よりか習慣の支配を受けることが強いものであるから、或る語音が練習によつて誤らないやうになつたからとて、その以前に誤つた言葉も當然に正確に發音し得るとは受け合へない。この油斷が語音の訛りを續けさす原因となることが多い。

すべて難發音を含む言葉は新舊の區別なく等しく注意を拂はねばならない。そして、たとひ單獨音が正しくなつても、訛誤の習慣のある語句文章を集めて總括的な練習を行はねばならない。

一 前項の通り、發音の正否は、語音の知識の有無よりか、練習によることが多いに相違ないが、また語音の知識の有無は練習の効果の上に大きな差を生ずるものであるから、出来れば幼少なものにも發音口形の狀態を知らせ、圖形によつて自分で語音を調整することが出来るやうに訓練することが必要である。

また、つま楊子のやうな細いもので、學習者の口について調音部位を指示することも有効である。

一 母音は語音の中で最も聴えの著しいもので、語音の明否はその明否によることが多いものであるから、この練習は初期に於いて十分に行ひ、口形を正確にさすことが大切である。

母音の口形は外部から見えるものであるから、頑固な訛音者には、教授者といつしよに鏡面にその口形を映してその違ひを見分けさすことが捷徑である。



一 訛音矯正のために、特に種々な語音の結合表を作つて、それによつて練習さすことは便利有益である。それを作るには次の注意が必要である。

1 調音部位の離れたものを組み合わせさせたもの。例へば前部母音と後部母音を組み合わせさせたものや、唇音と後舌音とを組み合わせさせたものなど。

例

アイタイ。 イカガニ。 ウカウカ。  
サキザキ。 ミギワ。 マキワリ。

2 調音部位の近きものを組み合わせさせたもの。

例

ミマイ。 サシズ。 ココカシコ。  
チリジリ。 シンニン。 ニンタイ。

3 誤り易いものを組み合わせさせたもの。

例

ガリガリ。 イケニエ。 ニチニチ。  
キチニチ。 リンレツ。 ゴロゾロ。

ヒシヒシ、ドロドロ、トドロキ。

## 第十五章 讀方教授

外國語學習に於ける讀方と自國語學習に於ける讀方との相違を明かにし近時、臺灣・朝鮮・滿洲などの土著人子弟の諸學校に於ける我が國語の讀方を他分科と獨立させて教授すべしといふ思想に對して批判をなし外國語學習に於ける讀方の特徴を發揮すべき教授學習上の諸問題を研究しようといふのが本章の主旨である。

一

讀方といふ言語活動がどんな活動であるかといふことは、既に述べたところで、ほぼその本質を明かにしたのであるが、普通には、他人の書き綴つた文章によつて、その思想感情を理會することであるとしてゐる。そこで、そのことをなほ一層突き込んで考へると、他人の書き綴つた文章を自分の音聲言語に直して、その談話を聴くといふことになる。

現在生きてゐる言語の文章はいふまでもなく、古代の死語である文章でも、苟くも讀むとなると、何等かの意味ですべてそれを音聲言語に繙くのである。我々が英語や獨逸語・佛蘭西語・支那語の文章を讀む場合は勿論、漢文を讀み、經文を讀むに當つても、それが原著者固有の音聲言語であるか否かはともかくとしても、一應は自分の音聲言語に繙くことは事實である。それであるから、讀方といふことを聽方と關係させて考へると、それは、他人の文章を自分の音聲言語に直して、その談話を聽くといふことになる。

讀方の第一の仕事は、文字を音聲に直し、文章を談話に繙くことである。繙してその談話の意味が本當に分ればよし、分らねばそれは讀めてゐないことになる。

讀方と聽方の相違は文章を談話に直す一事に係つてゐる。一旦談話に直せば、それ以上言葉の意味からして事物の意味にまで達し、その本當の理會をなし遂げる心理活動には何等聽方と相違のあるべき筈はない。

ただ、從來普通の考へ方によると、聽く事柄は解し易いことで、讀む事柄はむづかしいと思ひ、聽方の事は聽けば分り、讀むことは讀んだ上に、いろいろ推考を加へ解説しなくてはならないとしてゐるが、これも亦、既に聽方の困難なことやその必要なことなどを述べ、讀方の力を増すために種々の方法が考究されると同様以上に、聽方について種々考究されねばならない理由を、細々と述べておいたから、その邊のことは全く明瞭になつてゐる筈だが、如何せん從來の考へ方の習慣で、讀方が過度に重く見られてゐる。

それに前にもいつておいた通り、文章は談話の倏忽的で反復し難いとは違ひ、永久的で幾回も反復することが出来るので、これには、とかく重要なことが託されるがために、自然讀書が重く見られ、談話は普通に日常易解の事柄に

限るかに誤られたのである。

とにかく、讀方は文章を自分の談話に繙してそれを聽くことであるとすれば、讀方の主要な仕事は、文字を談話に直すことであると共に、直し得る談話の言葉を持つてゐるといふことが大切な條件である。

讀方の豫件としては、文章と同じ談話が聞き取られることと話し得られることである。讀者がその國語の聽方・話方の能力を有してゐるといふことである。

それ故に、讀方によつて聽方なり話方なりの既有能力を増すことは素より出來得ることであるが、讀方を出發點として聽方・話方を新らしく教へようといふことは、無理な筋合といはねばならず、外國語の教授學習に於いて、或る一定期間文字を教習することを避け、一定の談話の聽方・話方が出來て後に、讀方を課しようといふ主張に理由のあることもこれで明かである。

◇  
讀方の本質が既に斯様である以上は、讀方教授の仕事の何たるかも自ら定ることで、先づ第一に、文章を談話に繙くことに熟すことが、大切な特別の仕事である。次に、その永久性と反復可能性に基いてその文章の意味を研究することである。それには、學習者の讀方の力の高低大小の度に從つて、その教材なり方法なりが考へられねばならない。そこで讀方には、

- 1 文字を音聲に、文章を談話に繙くことに骨が折れる程度のもの。
- 2 文章を談話に直すことが出來ても、その言葉の意味の分らないもの。



3 文章を談話に直し得てその言葉の意味はほぼ分つてゐても、その内容たる事物の意味のはつきりしないもの。この三段階があるので、最初は、主として文字と音聲・文章と談話の結合に熟することに力を盡し、一旦文章を談話に直せばそれですつかり意味の分るものでなくてはならない。次には、文字を談話に直し得ても、それが既知のものばかりでなく、言葉の意味が分らないものを含んでゐるので、それらの意味が分れば他の部分との關係を辿つて、直ちに全思想全意味が自然に理會し得られるものである。最後のものは、言葉の意味は分つてゐるが、事物の意味が分らないもの、例へば、歌や詩や文學的な文章などの如き、一々の言葉の意味、即ち、その指示してゐる事物の觀念はこれこれと分つてゐながら、全體の意味の分らないといふやうな程度の讀方である。

この各段階に於いて、自ら教授學習の主力の注がれる點も違ひ、材料もそれぞれ相違するのであるが、我が國語の如き文字組織の複雑なものでは、何時までも文字を音聲に文章を談話に直すことに骨が折れ、而も、談話に直し得ても平素の談話とは違つた耳遠い言葉の多いものがあつて、讀方の教授學習が第一段第二段の程度に彷徨せねばならないといふことは、誠に困つたことである。

## 二

前節に述べた如く、讀方は文章を自分の談話に纏して聴くことであり、讀方の豫件として讀者が音聲言語を持つてゐなくてはならないといふことである。ところが、ここに輓近の傾向として、外國語的にまたは外國語としての我が國語の教授上見通すことの出来ないことは、讀方は讀方としての本領があるから、それに立脚して独自の機能を發揮

さすがために、たとひ、それが外國語の讀方であつても、他の聽方や話方とは獨立分離して、それらの豫備的な助けによらず、自個特別な經過を取らせる、獨立的な讀方を課すべきであるといふ考へ方である。従つて、教材も聽方・話方・讀方・綴方等が一題材を中心として聯關的に行はれるといふことを原則としないで、各獨立して特殊の系統を持ち、それが自然に相連絡するは妨げなしとするも、とにかく、それぞれの本質的特徴によつて、言語習得に對する使命を果すやうにしなければならぬといふ意見である。

これにはまた由來のあることで、そもそも直接法が臺灣や朝鮮などに行はれた最初の時期に、言語の自然的發達の順序が聽方・話方・讀方といふやうになつてゐるから或る一教材の學習もそのやうに進まなくてはならないといふ風に思ひ込み、極端に先づ教材が聽方・話方で教授され、その全文が聽話の二法でこなされた後、始めて讀方に移る。讀方に移れば、それを單に文字から音聲に文章を談話に纏すだけのことで、全く聽方・話方で覺えたといふ一厘も違はないものであり、ただ文字と音聲との結合だけで讀方の仕事は終るのであつた。甚しいものになると、一々の文字をも讀むことをせずに、談話で語記したものを憶ひ出して、空讀みをやるといふやうな機械的な弊害を醸し、全く讀方の本質を没却したことになるので、その弊を救ふがために、臺灣では、大正十年頃から、今の三分科獨立並行の方案が主張され、構成主義・發見主義の思想が高調され、朝鮮に於いても讀方中心、聽方話方二方の隨伴的教授が主張されるやうになつたのである。

併しながら、外國語的の我が國語の教授に於いて、純然たる讀方中心の言語教授は勿論のこと、初歩から讀方は讀本教材を學習させて聽方・話方から分離獨立すべきだとする、臺灣の公學校に於ける教授主張も當を得たものといふ

ことは出来ない。

前にも述べた通り、讀方は音聲言語をその豫件としてゐるのであるから、外國語教授の初期には先づ音聲言語の習得に専ら力を注がなくてはならない。そして、やや聽方・話方に熟し、幾許かの語彙を知り、語法に通じ、何程かの談話が出来るやうになつた時、始めて、前に掲げた讀みの第一の段階である、文字と音聲との結合を主とする讀方に入り、文字を音聲に翻し、文章を談話に直せば、直ちにその意味が分る程度のもを學習するのである。斯くて文字と音聲との結合に熟するを待つて、その次には、文章を談話に翻すには翻したが、その中に聽方や話方で習得してゐない、所謂新語が幾分雜つてゐるやうな教材を學習するのである。而も、それらの新語の意味は他の既知語との關係で臆氣ながら見當のつくものであり、それらの新語の意味が分れば、大體その文章の全事實の意味が分る底の程度のもので、この段階に於ける讀方である。最後には、文字を音聲に翻し文章を談話に直すには、別段に骨の折れることはないが、事實としての事物の關係やその價值が一通りの談話への直し方では分らない、即ち、讀みだけでは文章の全思想の意味が理會出来ず、深究を要するやうな本當の讀方を課すべきである。

第一段の初歩の讀方で、文字と音聲の結合を主とするものでも、決して聽方・話方で學習したものと同事項同文のものもを課するのではなく、その教材の言葉が既に聽方・話方で習得したものであるだけのことである。讀方の本文同様のものを寸分違はないで聽かせ話させて、然る後にそれを讀方に移し、僅かに文字を音聲言語に直すだけの仕事を課して、それで讀方の能事終れりとし、それが我々の言語發達の順序を遂うた言語教授だと思つてゐた考への間違ひ

はいふまでもないが、讀方は聽・話の能力を豫想し音聲言語を豫件としてゐることを願みずして、外國語の初發から聽方・話方と並行して獨立して讀方を課さうといふ考へや、自國語の讀方教授と同様に最初から讀方に中心を置くやり方には大きな無理があると思ふ。

元來讀方教授の本來の仕事としては、學習者に讀方活動を経験させることで、そのために學習の支障を除き、本當の當該の言語活動を経験させるための方法を講ずることである。讀方の活動の本當の有様は、何等讀むべきものの文字または事實についての準備的補助手段なしに、端的に文章に直接し、それを音聲言語に翻しつつ、翻し得ないもの、または翻し得てもその言葉の意味の明かでないものなどを、自分で詮索して文章を全部談話に翻したつて、なほその事物の意味の不明なところを研究し、遂にその思想を理會し得て止むのである。教授としては、學習者の讀み得ないところを教へること、即ち文字を音聲言語に直し得ないか、音聲言語に直し得てもその言葉の意味が分らないか、最後にその文章の内容たる事物の關係または價値の認識が不能かまたは不十分な點などを指導して、理會させるための様様の處置がその本來の仕事であつて、最初、まだ本文を讀まない前に、聽方・話方などによつて、言葉の方面なり内容事實の方面なりから、直接に豫備的に指導するのは、讀方活動を本當に經驗させる所以でなく、讀方教授の本來の經過を踏むものとはいへないといふ見解は、確かに讀方の本質に即した見方で、創造的・發見的な言語活動を促進し本當の讀書力を養成する所以として、雙手を舉げて賛成を惜しまないところであるが、一面、讀方の心理的特徴ともいふべき、文章を自分の談話に翻しての自分の聽方であるといふことから考へて、讀方の豫件として談話能力が相當

に存在しなくてはならないのであるから、少くとも讀方教材の本文を音聲言語に翻し得たところで、その十分の七八までは既往の談話で習得した、既知の語彙であり語法でなくてはならない。文字といふ形式は新しいことであつても、それを音聲言語に直した場合には、今いつた通り、文章の七八分は既知の言葉であればこそ、そこで始めてその既知のものを頼りとして、残りの二三分の新語の意味を考へ、事物の意味にまで突き込む働きを生じ來るのである。

自國語の讀方の教材は、文字と言葉との工合がおよそ上述の如くになつてゐるから、文字を談話に翻し得たならば文章の内容も五六分乃至六七分が理會される。残りの理會されない部分が時としては大切なことで、それが學習者の興味を咬り研究を促すのである。そこで、學習者は或は教授者に質問したり、或は辭書によつたりして理會しようとする。教授者はこの動機を利用し、適宜に指導して、その目的を達するので、ここに本當の讀方活動が行はれるのである。

然るにこの反對に、文字を音聲に、文章を談話に直し得たとしても、その大部分は既知の語彙語法以外のもので、而も、それが悉くその文章の意味を理會するに最も必要な觀念を意味するもので、既知の語彙は「デアリマス」とか「ソシテ」とか「カラ」「ケレドモ」とか、最も頻出する助動詞・接續詞・助詞などで、多くは末梢些細な意味に關したものであると、學習者をして發見的創造的な讀方活動を營ましめることが出來ない。

斯様な教材を、外國語教授に於いて、讀方の本質などといふことに拘泥して、自國語の讀方教授と同様の方法で行ふものならば、却つて學習者の興味を萎縮させ、苦しまぎれに語記的な機械的な讀方に墮落さす虞れがある。臺灣の公學校や朝鮮の普通學校の讀方が、常用しないものの國語の讀方であることを忘れ、最初期から内地人兒童の讀方と

同様に、文字を談話に直すことによつて、直ちにその意味を理會し、それに聯關して種々兒童自身の経験を改め擴め深めるやうな讀方を課しようとしてゐるが、その實際の成績を見て、はるかにその所期に副はないで、全く從來の弊を改めようとして、また一種拘泥の弊に陥り、非常な無理をしてゐるやうに思つたのである。

## 三

外國語教授に於いては、讀方を最初期から聽方・話方と並行して同時期に始めることは極めて無理なことで、殊に直接法で教授する場合には避くべきことである。然らば讀方を何時から始めるかといふことは、しかと定めることは不可能に思ふ。學習者の年齢にもより、學習の時間の多少にもより、學習の材料にもよることであるが、かの發音派の主張のやうに、半歳とか何箇月とか必ず文字を避けねばならぬといふことはなからうと思ふが、併し殊に記憶のためといつて、聽き話すすべての語彙を讀方に移し、聽方・話方の教材を原形のまま文字に記したものを讀ませるやう方は、前にもいつた通り、臺灣や朝鮮で直接法の行はれた初期にあつた方法と同様であつて、全く避けねばならない。一體に或る個人が有する語彙について見れば、聽き分けられる語彙の数が最も多く、話し得るものがこれに次ぎ、讀み得る語彙の数と種類がまたこれに次ぐことは當然なことである。ところが、外國語學習の場合に於いて、讀方が聽方・話方より遅れて始められたとして、その兩者の語彙の数の差は、自國語の讀方を始めて學ぶ時ほどに、その語彙の数のへだたりがないのである。滿六歳の兒童がその経験に伴つて有してゐる言葉の豊富さと語法の自由さとは、外國語を學ぶ者が始めて讀方に入る場合に於ける所有語彙の比ではないのであるから、到底自國語の讀方と同様の方

法で教授し學習することは出来ない。

自國語の讀方では、初歩の教材である單語句や單文に盛られた思想なり事實なりを、彼等兒童の經驗に照して縱横に開展させるとともに、適當な言表をも練ることが出來て、その邊のことについては、毫も教授上音聲言語の掣肘を受ける心配がないのである。讀本の編纂趣意書などを見ても、複雑高尚な主旨が託されてゐて、教授により十分にそれを發揚すべきことを望んでゐるが、外國語の讀方に於いては、話し得る言葉・聞き分け得る言葉が頗る乏しくて、そのやうな開展をすることが出来ないのである。この状態は幾分進歩した場合でも變ることが少く、讀み方の教材の七八分が既知の語彙に屬し、その意味を理會し領會する心理活動を當むに足るだけの言葉を有してゐるやうなことも少いと見ねばならない。

◇

外國語の讀方に於いては、初期は勿論、やや進んだ讀方でも、その教材の深い意味を理會するに必要な語彙の不足勝ちであることは、如何ともすることの出来ないこととして、ここに讀方の本質に基く豫件としての聽方・話方の言葉の存在といふことを充たさんがために、その教材の難易による斟酌加減は別として、語彙の不足を補つて所謂七八分程度の言葉を揃へるための、豫備先行の聽方・話方を課して、然る後に讀方に移り、讀本教材を學習することは、決して讀方の本質に戻ることではなく、却つて外國語の讀方を自國語の讀方の状況と同一状態におく教授上の處辨として、最も適當なものといはねばならない。而して、このことは、學習者が有する既知の語彙が乏しく、その使用が不自由であるほど、その必要があるので、外國語の初期の讀方ほど豫備先行の聽方・話方の用意が必要であり、教授上

同一題材を中心として、聽方・話方・讀方・綴方の経過を採ることを正常としなくてはならないのである。これが即ち、自國語の讀方と外國語の讀方との教授上差異あるところと思はねばならない。

◇

上述の差異を忘れて、偏へに自國語の讀方の方式を以て外國語讀方を律すると、却つて弊害を生ずると共に、先行豫備の聽方・話方の材料を全く讀方の材料と同一にしては、讀方教授の本旨を没却することになるのであるから、所與の讀方材料に對して豫備先行の聽方・話方の材料は、語彙語法の如き形式に於いてその換を一にしたものならば、内容たる事實の上に幾分相違があるやうにするとか、内容たる事實が同一であれば、その部分的事項の上に精粗の差をつけ、自然言表の上に差異のあるやうにするとか、大體、聽・話・讀の三分科に於いて、その教材が形式内容の相通するもののあるべきは動かないところであるが、常に豫備的な聽方・話方の教材は、讀方の主旨を明かにしその全文章の意味を理會さす上に、常に解説・誘導・啓發の資料となり得るやうに按配加減することが最も肝要である。例へば、讀方教材として次の如きものがあるとしたら、どういふ風にすべきものか。

アソコ ニ アカイ ハナ ガ サイテ イマス。

アレ ワ ユリノハナ デス。

タイソオ キレイ デス (滿洲・初等日本語  
讀本卷一・二四頁)

アソコニ、アカイ、サイテイマス、アレ、タイソオ、キレイ、ユリが悉く新語であるから、本教材は殆ど全部が新語であるとしてよい。これを讀方獨立の見地に立つて教授するとしたら、先づいきなり本教材を讀ませるであらうが

學習者は、何等それによつて、自分の談話として聞き分けて、文章の意味を解することが出来ない。これが内地人兒童であつたならば、文字を音聲に直し、文章を音聲言語に聽して讀めば、たとひ、ユリノハナが如何な花であるか、一度も見たことのないものでも、とにかく、その花とその花の色とその美しいこととは分り、なほ斯様な話は如何な場處に立ち如何な場合にいつてゐるものかといふことも想像し得るのである。即ち本文の八九分は、これを音聲言語に聽すことによつて理會され、残りの一二分はこの理會された部分の刺激によつて是非知らねばならないといふ風に求知の動機を惹き起すに相違ない。教授者はこの動機に乗じて、ユリノハナを教へ、なほ且つ隨伴的話方によつて、學習者の理會の程度を探りつつ、彼等を誘導し啓發して、更に文章の意味の理解を深めることも廣めることも出來て本筋の讀方を課し得るのであるが、外國語としてこれを滿洲の兒童に學習さす場合に、内地人兒童に課するやうに、何等の豫備的聽方・話方を行はないで、これを讀ますとすれば、たとひその文字を音聲に直し談話として讀んだところ、學習者には一つの言葉として彼等が讀んだものを聞き分ける働きが起つて來ないのである。それ故に、更に直觀的方法によるか何かして、新語の意味を教へなくてはならない。さうなれば豫備先行の聽方・話方をただ本文素讀の後に持つて來たに過ぎないことになり、本當の讀方の教授の主旨とは違ふことになる。而も、この教順を取る讀方の多くは、讀本本文の機械的問答によつて、僅かにその進行を糊塗するやうな教授になり、新語難語の解釋などが粗略となつてゐることを見ることが多い。

現行の臺灣公學校用の讀本でも、朝鮮の普通學校用の讀本でも、滿洲の公學堂用讀本でも、聽方・話方の豫備學習をしなくて、直ちに讀本本文を端的に讀み下させて、やれ文意がどうの、節意がどうの、主旨は何、主題は如何と、

自由自在に所謂本當の讀方の過程をとつて、文章の理會を成し遂げ得るやうな教材が何程あるだらうか。

前掲の讀方教材の豫備的聽方・話方の教材としては、幾様な教材が出来る筈であるが、試みに直觀材料として立葵・日向葵の花を取つて、次の如き教材を作つて見る。

- 1 コレ ワ アカイ ハナ デス。  
 コレ ワ シロイ ハナ デス。  
 コレ ワ キイロイ ハナ デス。  
 ミンナ キレイナ ハナ デス。
- 2 コレ ワ ヒマワリ ノ ハナ デス。  
 コレ ワ アオイ ノ ハナ デス。  
 コレ モ アオイ ノ ハナ デス。  
 ミンナ キレイナ ハナ デス。
- 3 コレ ワ アカイ アオイ ノ ハナ デス。  
 コレ ワ シロイ アオイ ノ ハナ デス。  
 ミンナ キレイナ ハナ デス。
- 4 コノ アオイ ノ ハナ ワ シロイ。

- コノ アオイ ノ ハナ ワ アカイ。  
 アカイ ハナ モ キレイ デス。  
 シロイ ハナ モ キレイ デス。  
 5 ヒマワリ ノ ハナ ワ キイロイ。  
 ヒマワリ ノ ハナ ワ オオキイ。  
 アオイ ノ ハナ モ ヒマワリ ノ ハナ モ ミンナ キレイ デス。

こんな教材を聴方・話方として練習させて後、本文教材を板書なり讀本なりで直下に讀ませると、大方は知つてゐる言葉で、「サイテイル」「ユリノハナ」の二語句だけが新語であるけれど、これは掛圖なり讀本の挿繪なりによつて兒童に想像させて理解することも容易である。そして、讀んだ結果、その理會の程度を豫備の話方の形式を用ゐて問ひ試み、自然にまた隨伴的話方が行はれて、本教材及び豫備教材の練習も行はれ、内容形式雙方の理會をこの程度の學力相應に深めることが出来る次第である。而も、豫備教材と讀方の本教材との間に、形式上と内容上に相當な差異を設けて、各その本旨とするところを發揮し得て、なほ且つ教材の統一と連絡を保ち、同一の語彙を聴方・話方・讀方・綴方と多方向的に練習することが出来る、學習の能率を進めることが出来る。何も苦しんで聴方・話方・讀方の教材を別々に獨立させなくてはならないといふことはない。

とにかく、外國語の讀方で、何等豫備の話方や聴方なしに直下に讀本本文にかかつて、それを讀んでその意味を理會しようとする、所謂讀方の本筋のやり方は、言葉の力が相當についた後期に於いて行ふべきことで、初期から中頃

にかけては、恰も讀方の三段階の最初の二段階に相當するのであるから、適當な聴方・話方の豫備的學習を行つて、然る後に、本文教材の讀方に移る方が能率を上げることになるのである。素より、その期間に於いても、將來の眞の讀方に堪へるやうに、讀方の態度を養ひ、讀方の方法に熟さす準備を怠つてはならないことも勿論である。

以上絮説した所は、外國語の讀方と自國語の讀方とが、その初期に於いて、或は進歩した後でも、困難な教材に對しては、自らその教授の経路に差異がなくてはならず、その差異を認めて方法を講ずる點が、自國語としてと外國語としてとの區別の存する所以で、それを最初から何でもかでも自國語の場合と同様にしなくてはならないと見ることの、無理なわけを明かにしたものである。

さればといつて、何時までも豫備の聴方・話方を前行課業として讀方に入るべきではなく、文章を自分の談話に翻して聴き得て、およその理會が出来る、即ち文章の直覺が出来るやうになれば、自國語の讀方と同様の経路を踏まさない。謂はばこれまでの主張は、外國語の讀方には、本當の讀方に達する豫備として或る一種の讀方を課することが、やがて眞の讀方を發達させる適當の方法であり、これが外國語の教授の一特徴であることを力説し、この特徴を閑却することの不合理不利益を指摘したのである。而も、現今、臺灣・朝鮮・滿洲に於ける外國語的或は外國語としての我が國語の讀方教授の實況が、この力説を必要としてゐると信するのである。

## 四

以上の如く力説したとて、外國語の讀方が何時までも讀方以前の讀方に甘んずべきものでもなく、初歩的な取扱ひで済ますべきでないことは、いふまでもないことである。なるべく早く本當の讀方に達するやうにすべきは勿論である。

前には、讀方は他人の文章を自分の談話に翻して聽くのであるといつたが、本當の讀方に於けるこの談話に直す働きは、單に文字を音聲言語に翻す機械的なものではなく、翻すと同時に聽いてゐるのである。この聽くといふことは多くの人のいふ通り、自己の経験を材料としての題材の事實の再構成であり、その意味の追體驗である。そして、幾度も幾度も讀むことによつて、ますますその構成が完成されて、全體と部分との統一融合が出來上り、意味の體驗が徹底して、讀んだ文章によつて、茲に自己を進め、自己の世界が改造されるのである。

讀方教授に於ける教授者の仕事は、外的にいへば學習者が他人の文章を自己の談話に翻して聽く働きを滑かにさすことであり、それを一層的にいへば、作者の経験なり體驗なりが一つの形象となり、それが言表にまで開展した、その經路をさながらに追経験なり追體驗さすために施すところの、種々の處辨であらねばならない。

讀方とは自己を讀むことであるといふことは、近年盛んに高調されることであるが、これもいろいろに解することが出来ぬ。我々が他人の思想を解するといつても、他人の意味経験を理會するといつても、それは自分の思想なり自分の經驗なりを資料として解するより外はない。他人の思想を讀むといふが、その實自分の思想を他人の姿で讀むと

見ることも出來、他人に自分を置き換へて、文章の内容たる事物の經驗なり體驗なりが言表にまで開展した經路を自分が踏みながら、その形象を如實に理會することにもなる。従つて前にもいつた如く、讀方には讀者の音聲言語が先在してゐなくてはならないと同時に、相當の事物の經驗なり體驗なりがなくてはならないことも當然である。

斯くの如く、讀方は自己を讀むといつても、所與の文章がその讀みを規定してゐて氣隨氣儘を許すものではない。文章の内容たる事物の意味についての勝手な追經驗でも追體驗でもない。

言葉が一種の組織を持つて事物の意味を表現してゐる、その機能の認識と共に事物の意味を理會するので、言ひ表はされた事物の意味の認識であらねばならないし、文章に即しての事物についての體驗の領會であらねばならない。

これが他人の文章を自分の談話に翻して、自分で聽くことであり、自己を讀むことになるのである。單なる事物の意味の認識の認識であり體驗の領會であるならば、事物そのものに直接すればよい。この事物に直接してその意味を理會するといふことと、讀方による事物の理會との相違は十分に區別しておかねばならない。

同一の事物と思はれることでも、人によつてその言表の違ふのは、やはりその事物の認識が異り、その事物の意味の體驗が異つてゐるからだといはねばならない。それ故に、聽方でも讀方でも、その表現の形態はやがて形象の展開の相違を語り、それが事物の意味の體驗の違ひを示してゐるのである。故に我々の理想的な讀方は言表以上にも言表以内にもその意味の加減は許されないのである。この點が讀方に於ける事物の意味の認識についての大切な點である。教授者として正しい讀方へと學習者を指導する目標もここに存する。言表と意味との抱合の一線が讀方の進行す

べき路であらねばならない。

抽象的な煩瑣な訓詁的な語義の解釋も、上述の一線を踏みはづしたのなら、必要以上の事物事件についての過剰な説明や脱線的な解説などは、言表を逸脱したもので、同様かの一線を踏みはづしたものである。鑑賞も批評も共に正しい文意の認識に基かねばならない。教授者の仕事は、先づ自身が言表と意味との抱合の一線を逸脱しないことであり、學習者をしてこの一線を踏みはづさないやうにすべきことである。彼の作者の想定といひ、作者の位地だけの時間だの、空間だの、その他種々の關係の詮義詮索から節意句意の發見だのと、様々の仕事が讀方の學習の中に行はれるのも、言表にびつたりと合した形象にまで達せんとする努力に外ならない。それ故に、これらの仕事も決して言表以上にも言表以内にも加減されてはならない。

かくて二度三度四度と、文章全體の意味を言表に即して追究し、形象の開展と言表の關係を認識し理會し、言葉の組織の認識とその機能の體得とが、同時に遂げられるべきである。

このやうにして讀みの力が成長し、讀む者の精神内容が豊富となり、有力となるのであると同時に、言葉が精神内容と抱き合ひ、元來の外的機械的なものが精神的となるのである。そして、何時でも精神的なものの表現者となり得るのである。我々は、讀み得た文章が本當に理會されるときに表現の力を得たといひ、讀みの中に綴る力がはぐくまれるといふのである。自己を語る力と自己を讀む力とがからみ合つて言葉の能力が伸びるのである。

## 五

靜かに讀方の進歩を考へると、どうしても最初は外的機械的な讀方で、單に文字を音聲に直して、談話にするだけで、文章の意味が分るといふやうな讀方から始つて、漸次に、他人の文章に自己の精神内容を盛つて理會したとする所謂普通にいふ自己を讀むの程度に達し、終りには自他を撥無して言表自身に一如となつて、言表せられた形象の開展を如實に再體驗する底の本當の創造的讀方にまで達するのである。

この進程は自國語と外國語との別なく、讀方發達の経路であると共に、この三様の讀方は我々人間の讀書生活の全部に互る區別とも見られる。普通我々の生活には第一第二の讀方の場合が多い。殊に、外國語學習にあつては、この二段階の讀方に停滯することが長く、最後の頂點である、本當の内より理會する讀方に達することは容易でない。そして、その場合に於いては、言表の機構や機能を十分に認知する底の仕事が格別大切である。讀方教材が永久的で反復の可能である點が、言語習得上、この大切な仕事をなすに好適なのであるから、語義は勿論、語法・修辭などを文章の意味に緊密に關係させながら、その機構と機能とを學習者は知らねばならず、教授者は知らさねばならない。それ故に、これから主として、言表の形式によつて教授上注意しなくてはならないことを述べようと思ふが、素より言表の形式といつたとて、修辭法・文章法・語法の微細に互つて述べるのではなく、主として、文章全體の形式の差別に基いて、教授處辨の上に於ける差異を明かにするのが本旨である。

そこで文章を分類して、通常、記事文・叙事文・説明文・議論文の四種とするのであるが、この分類が教授上の著



眼點を示唆するには相違ない。即ち、記事文は空間的に、叙事文は時間的に、説明文は論理的關係や實行方便上の關係等により、議論文は論點・論據・結論等の論理關係によつて、教授の進行を取り極めねばならない。いづれの教材として、その内容たる事實の性質と言表の形式によつて著眼を異にし、その著眼點の相違に基いて、教授の進行に幾分の相違のあるべきは、素より論を俟たないところであるが、併し、この文の種類の違いが際立つて教材取扱ひの上に影響するとは思へない。その點になると、寧ろ作者の立場と事實との關係が記叙の體をちがへさすので、それによる文章の態様の相違が教材取扱ひの上に影響して差異を生ぜしめることは、前掲の文の種類の違いよりは遙かに多いのである。その態様の種類は説明體・對話體・自叙體の三種である。



1 説明體 この體は、作者が嚴然と讀者に對して立ち、或る事物なり事件なりについて告げ知らせ、それと共に時には自分の所感をも述べるのである。即ち、作者と讀者と事物との三者が明かに對立してゐるもので、文中の事物はすべて三人稱で呼ばれるのが特徴である。この體の文章には、時に對話を挿入することがあつても、それは對話體の對話とはちがひ、對話が一種の告げらるべき事柄と見られるので、説明報告の對象となつてゐるのである。作者が讀者に甲乙の對話はこれこれであるといつてゐる姿で記叙されてゐるのである。



2 對話體 この體は、作者が姿をかくしてしまひ、讀者の面前に對話者二人が立つて談話してゐて、讀者は恰もその傍聴者となるのである。従つて、對話者の風采舉動から、對話の行はれる場處なり時間なり四圍の事物の狀況な

りその對話の由來なり、すべて對話者の人物は勿論、その對話に關する背景事物については一つも説明され記叙されることはない。これは讀者の面前に於いて行はれてゐると擬せられてゐるから、左様なことはすべて讀者の目撃してゐることとして、その記叙を省いてゐるのである。それ故に、讀者はその對話によつて話題の何であるかを知り、その内容を知るばかりでなく、對話の人物と對話の背景たるべき事物・對話による人物の心況など、すべて記叙の省かれてゐるものを想像し推量して、補つてその對話の理會を確かめ深めねばならないので、文章によつて文章以外に想像推量すべき餘地の多いものであつて、その上、對話の特徴として言表の上に、省略轉倒など修辭の變化が多く、人物稱呼の上に尊卑の區別を示すことが多い。



3 自叙體 この體は、題材の主人公たる人物、または主たる事物が擬人化して自己を語る姿の文章で、作者が姿をかくすことは勿論、讀者が直接に題材の主人公から呼びかけられて話されてゐるので、例の「吾輩は猫である」流の文章がこれで、讀本にはこの體のものが多い。

これは讀者に取つては最も直接な談話であつて、談話者の舉動・風采・心況、その他、背景・環境の事物の記叙は省略されてゐるが、第二種の對話體の如くに複雑でなく、自己の説明であり報告であるがために、割合に叙べるものが詳細で、省略が少いから、文章外の想像は少なくてよい。またそれが必要であつても爲し易い。これにも他人との對話の交つたものがある。

前の分類である記事文・叙事文・説明文・議論文の種類の区分原理が、内容である事實の性質と言表の意圖にあるので、甲を乙に、乙を丙に轉換することは出来ないが、後の分類である方は、その分類原理が全く文章の態様に存してゐるから、同一の事實も異つた言表の態様を採り得るわけで、それだから相互に轉換變化することが出来るのである。即ち、説明體を對話體・自叙體に轉換する如く、或る一種を他の二種のものに變化することが出来て、それによつて理會を確かにすると同時に、言表の態様の特徴を領會することが出来る。今それらの轉換變化の各場合を列擧すれば、次の如くである。

1 説明體と自叙體の相互轉換。

この轉換は割合に容易で、文章中の他稱と自稱とを轉換し、これに伴ふ自他の言表に關する助詞・助動詞・動詞等を變へれば宜しいので、他は大抵原文の語彙語法を襲用することが出来る。

2 説明體と自叙體の本文に對話を加へること。

本文には人物事物についての説明記叙だけがあつて、當然あるべき對話を省略してゐるものについて、その本文の記叙に基き、人物の對話を想像させ、それをいひ表はさせたり、または本文中に加へさせたりするのであるが、これらの對話は情意をいひ表はすものが多く、説明記叙の本文とは語彙・語法・修辭を異にするのであつて前項(一)の場合よりはむづかしいのであるが、一層本文を具體化し理會領會を確かにする利益がある。

3 説明體・自叙體の文章中の對話を記叙の文に變化すること。

これは説明記叙に對話を交へたものを、對話を除いて全部記述なり叙述なりの文章に變じてしまふのである。それには、その對話の内容を取り、如何なることについて對話をしたか、その行はれたことを記叙して補充するのである。これは前項の反對であつて、對話の中の情意をいひ表はしてゐるものとは異つた語彙・語法により、その情意を動かす原因となつてゐる事柄及び心況等をいひ表はす記叙の文とするので、なかなか難かしい仕事である。

4 對話體を説明體に變化すること。

(一)、(二)の如き練習を行ふことによつて、對話體の文章を読んで、それからして、如何なることについて對話してゐるかが直ちに理會されるばかりでなく、對話者の人格・心況・その舉動・その他、對話の行はれる環境・背景・事情・由來などを想像する力が出るのである。即ち、所謂地の文ともいひ、劇の筋書のト書に當るものを心に構成して、對話體の本文を理會し得るやうになるので、一通り本文を通讀して理會した上には、以上のことをいひ表はさせ、それを本文に附け加へて、對話を交へた説明體の文章に變化するのである。

それから、なほ一つ、對話の對象となつてゐる事柄、即ち、對話の内容である事實を記述なり叙述なりにする變趣の仕方がある。これは文章の主旨を發見して本文とは異つた態様の文章とするもので、大切な練習である。

以上列記した諸練習の中、第一項の外は皆本文の語彙・語法とは異つた言表を要するもので、つまり本文の主旨を發見し、本文の思想を取捨し選擇し、改造構成したものをいひ表はすことになるので、本文を所縁として分析・綜合・

推理・想像の活動を營まねばならないもので、注意深い指導と忍耐強い練習を要することであるから、教授者は本文主旨のあるところを研究し、學習者の學力に照して、如何に教材を展開し、如何なる教程を取るべきかを考定しなくてはならない。例へば、讀本教材として、次の如き文章があつたとしたら、

私ワ キノオ オジサン ノ トコロ エ オツカイ ニ 行キマシタ。ソシテ 大キナ  
リンゴ オ 一ツ モライマシタ。  
ウチ ニ カエル ト、妹 ガ 泣イテ イマシタ。私 ワ ソノ リンゴ オ ハンブン  
妹 ニ ヤリマシタ。(滿洲・初等日本語 讀本卷二・一四頁)

これは自叙體の文章で、この事柄の主人公である或る兒童が自分のしたことを叙べたものである。この文章について、オジサンの家についての挨拶、リンゴを與へたり貰つたりした場合の叔父との對話・家に歸らうとした時の二人の對話・妹が泣いたのを慰める言葉・またリンゴを半分わけてやる時の言葉や、妹がそれに對しての受け答への言葉約していへば、この文中の人々のそれぞれの場合に於ける對話を、本文の記叙の事實によつて想像構成すること、それによつて、本文の理會が深まり、實感も加るのであり、また本當に理會しなくては、それらの對話の工夫が出来ないのである。そして、適當にそれらの對話を本文に加へれば、本文は一變して對話を交へた自叙體の文章となり、またこの對話のみを獨立させれば、本文にちなんだ一個對話體の文章となる。

以上の説明によつて、所與の原文の態様を變化して練習させる様子の一斑が分つたと思ふから、他は讀者の推想到に任かせる。

この變化の範圍の廣狹如何によつて、或は讀方教授の一單元の教授過程中の一節ともなり、或は獨立して讀方教材の全部に對して、時には先行の豫備教材として話方・聽方の教材を構成したり、或はその應用練習の教材として本文教材の學習に後繼すべき應用讀方または話方・綴方の材料となるのである。

## 六

讀本の教材を單にそれを讀方だけの教材として見るとも、また全分科の教材としての任務を籠めたものと見るともそれはいづれにあつても、一つの教材を取つて教授の經路を定めるには、ただ本教材を機械的に教授して可なりとすべきでない。必ず一定の見地に立つて、教材各部について輕重の別を定め、解説・説明・示範・發見・構成・練習の各要點と、その方法及び使用すべき言葉を決定しなければならぬ。例へていへば、或る教材は内容である事柄の知識を主とするとか、または、文字を主とするとか、實際生活上の言葉の習慣を習得することを目的とするとか、美的感動を主とするとか、それぞれ教材によつてその教授の主旨を異にするのであるが、それについて、最も大綱的で根本的な見地は、その教材の認識方法上の區別であらねばならない。けれども、なほ一步進んで具體的に教授學習の細項を定めるには、より以上の細目に對する見地が必要であつて、それには、前節に述べた文章の態様の區別を標準とするが如きは、その重要なもの一つである。次にその外に屬する種々の教材の見方についての標準を列挙しようと思ふ。

1 文の種類が標準となること。

文章には記事文・叙事文・説明文・議論文の四種がある。記事文は存在する物の状態・位置・数量或は組織・要素・性質などを、あるがままに記述するのが本領であり、叙事文は或る事柄の推移経過を叙述するもので、時間を逐うて事物の變化を寫すのが本領であるといつてゐる。説明文は觀念や思想を叙して、讀者の理會に訴へるもので、多くは抽象無形のことには屬するのであり、議論文は實際または假設の反對論に對し、或る斷案を主張し、その論據を示すものである。説明文には相手を説き伏せようといふ個人的企圖がないけれど、議論文にはそれがあるといつてゐる。

文の種類によつて、自ら思想の選擇排列の標準を異にし、甲は専ら空間的關係によつて記述の順序を定め、乙は時間的關係によつて叙述の前後を定めるとか、丙は、思想の内包外延の關係とか、原則と實例の關係とか、論理的關係によつて構想を決定してゐるとか、記叙の順序がちがひ、その中心點がちがふ。従つて、これを理會するにもそれぞれの特徴により、その中心を發見し、内容事實の輕重を考へ、事物の意味をつかまねばならない。殊に、一個の文章としては、決して單純に或る一種の種類に屬することなく、記事文にして叙事文を含み、叙事文にして説明文を兼ねるといふ風に、記述叙述の複雑なのが常であるから、單純に形式的に種類の名に拘泥することなく、各教材の文章の如實の態様に應じて、それぞれ適當の處辨をしなくてはならない。

2 要約の難易を標準とすること。

文章を要約するといふことは、その全内容の要領とか梗概とか大意とかに相當するものを作り上げることを目指すときと、文章の内容につき、主要な思想を抜き出すことを指すときと、二つの場合を含めてゐる。文章を幾つかの節なり段落なりに分ち、その各部に於ける修飾附加の部分を除去去つた後の細項を概括し、それを内包として包攝した概念、または斷定により、全思想を簡明に言表することを、要約するといひ、その言表を大意とか梗概とか要領とかといふのである。故に要約されたこれらの言表の各部分とその順序とは、全文章の段落なり、節なりに一々相當し、内容についての増減加除はなく、よく簡明に文章の全内容を通觀させ、各部分の關係を明かにし、その配列を示し、全文章の組織構造を理會し記憶するに利益するのである。

文章には種々の思想が含まれてゐる。そして、それらの中に輕重主従の關係が成り立つてゐるのである。その重いもの主なるものを引き出して鮮明にすることも、要約の一つの仕事である。例へば、一記事文に於いて、或る物の存在・形態・性質・效用などについて記述してあるが、その種々な記述もつまりはその效用を明かにするのであるとすれば、その文章の主旨はその物の效用といふことになり、讀者はこの一項に要約して文意を鮮明にしなくてはならない。

つまり、要約のこの二種の仕方に於いて、前者は忠實に文章に即して、全内容を一旦分析綜合して、簡明にその各項と組織とを克明に如實に示すものであり、後者は、文章の全内容の關係を辿つて、輕重主従を較知し、中心思想を見極めて、鮮明顯著にすることである。而して、その前後からすれば、全文章の内容要約が前で、主旨の要約