

第3章 教材本文の表記面の特質

第1節 教材本文異同の数量調査

国定第四期と国民科国語の教材本文の異同について、次の基準で調査した。表記の基準を厳密に設けることは難しく、判断基準は内容も加味してある程度の幅を持たせた。

「◎」 本文がほぼ同じ(修正が全体の1/5以内の場合)

「○」 本文に変更有り(修正が全体の1/5以上あり、題材や展開にあまり変更がない場合)

「△」 題材が同じ(素材や展開は同じであるが、文体や形式、主人公が異なるなどの修正がある場合)

「▲」 別教材

上記の基準から調査した結果、本文が同じ、または一部修正や題材が同じ教材を、継承された教材として認定する。それらの継承された教材(◎と○と△)の計は約半数であり、そのうち◎と○の計は約38%である(図3-1)。継承関係のない教材は新規に採用された教材であり、国民科国語の教科書は国定第四期をベースにしつつも、独自色を出した教科書であると言えよう。

図3-1 国定第四期から継承された教材表記の比較

この継承された教材を各教科書ごとに調査したのが表3-1である。この表からは顕著な傾向は見られなかった。

表3-1 教科書ごとの国定第四期と国民科国語の教材表記の比較

学年	1年		2年		3年		4年		5年		6年		計	%
	ヨミカタ一	ヨミカタ二	よみかた三	よみかた四	初等科国語一	初等科国語二	初等科国語三	初等科国語四	初等科国語五	初等科国語六	初等科国語七	初等科国語八		
◎	10	9	6	10	5	6	7	9	5	7	9	10	93	30%
○	8	2	3	0	4	2	1	1	2	0	0	1	24	8%
△	5	3	5	3	5	5	2	3	0	1	1	1	34	11%
なし	21	12	12	12	10	11	14	11	16	15	15	13	162	51%
計	44	26	26	25	24	24	24	24	23	23	25	25	313	

そこで、学年別で比較すると、5年と6年に継承のない新規教材が若干多いことが見られた(表3-2)。この5年と6年の新規教材について確認すると、軍国教材が約40%以上あり、他の学年よりも高い割合となっているが、大きな差ではない(1)。おおむね全学年からみれば、半数が継承のない新規教材であると言えよう。

表3-2 学年別教科書の継承比率

本章では、この◎と○に該当する教材に見られる表記の書き換えについて調査した。調査の結果、明らかになった特徴を以下に示す。

第2節 分かち書きの位置を修正したもの

国民科国語では国定第四期に比べて文の区切り方に差が見られた。

(国定第四期) オバアサン ハ、川 ヘ センタク ニ イキマシタ。(1年「桃太郎」)

(国民科国語) オバアサンハ、川ヘ センタクニ イキマシタ。(1年「桃太郎」)

(国定第四期) ケンチャン ハ、ニコニコ シテ ミテ 来マシタ。(1年「ケンチャン」)

(国民科国語) ケンチャンハ、ニコニコシテ 見テ 来マシタ。(1年「ケンチャン」)

国定第四期では、格助詞の「ガ」、サ変動詞の「シ」と接続助詞の「テ」などで分かち書きが多く見

られ、品詞を意識した区切りになっている。しかし、「イキマシタ」のように、完全に品詞に対応はされていない。それゆえ、文法を意識させようとした区切りをしている。この分かち書きは2年の終わりの教材まで行われている。国定第四期には国民科国語のような区切りの教材はない。

これに対して、国民科国語の分節を基本とした区切りに修正されている。この区切りは、1年の教材から2年の教材「十九」まで見られ、教材「二十」からは分かち書きは見られない⁽²⁾。国民科国語では分節区切りになっていない例もあり、その多くは会話文である。以下は、歯医者子どもに夜も歯磨きをするように説明している会話文である。

(国定第四期) みがく と いゝ の ですがね (2年「むしば」)

(国民科国語) みがくと いいの ですね (2年「むしば」)

国定第四期の「で す が ね」の分かち書きは、「です」となるべきところを「で す」と品詞以上に分かち書きしているが、感情を込めた表現なのか、発音の注意を促すためなのかは不明である。国民科国語の「いいの ですね」は、分節区切りにはなっていない。分節区切りならば「いいの ですね」とすべきであるが、完全な形での分節区切りにしないのは、「いいの ですね」の方が音読しやすいからである。音読しやすい区切り方により、児童は心情を理解しやすくなる。それゆえ、音読しやすい区切りを設定したと思われる。

秋田喜三郎はこの分かち書きについて、国定第四期では品詞によって行われ、国民科国語では実際の話し方や読み方と一致する配慮であると述べている⁽³⁾。国民科国語の書き換えは分節を意識しているが、文法的に整合性を持つのではなく、実際に音読しやすい区切り方になっている。秋田喜三郎の指摘の通り、児童が発音しやすいように区切られたものである。一方で、国民科国語は国定第四期よりも早い時期で区切りをやめている。実社会で見られる文書は分かち書きをしていないので、早めに社会に適用できるように区切りをやめたと思われる。

低学年で分かち書きを修正したのは、品詞区切りから分節区切りへという文法的な理由ではなく、児童が音読しやすく、さらに音読を通して理解しやすくなるように配慮したためである。

第3節 拗音・促音を小文字に書き換えたもの

当時の一般的な文章では拗音・促音を大文字で表記していた。児童の音読に配慮して、小文字表記が国定第四期と国民科国語とも両方で見られたが、学年に差があった。

(国定第四期) 持っていらっしゃいました (3年「天の岩屋」)

(国民科国語) 持っていらっしゃいました (3年「天の岩屋」)

(国定第四期) 弟と一しよにたべた。 (3年「稲刈」)

(国民科国語) 弟といっしょにたべました。 (3年「稲刈」)

国定第四期では1年と2年で拗音・促音を小文字表記し、3年から大文字表記をしている。国民科国語では1年から3年までが小文字表記をし、4年から大文字表記をしている。国民科国語の方が1年長く小文字表記をしている。

拗音と促音を大文字で表記すると、「つ」と読むのか「っ」と読むかわかりにくい。実際の音が異なるのであれば、拗音・促音は小文字で表記した方が、児童は音読をしやすく、誤読や誤発音を避けることができる。誤読が少ないことは、言葉が習得しやすくなる。「ゆ」と読むのか「ゅ」と読むのか、判読するには、語彙を習得していることが条件になる。それゆえ、ある程度の語彙習得までは、小文字で表記した方が児童の学習には効果的である。

この拗音・促音の字音仮名遣の根拠は、1924(大正13)年に臨時国語調査会が発表した「仮名遣改定案」には「国語の拗音を書くには ゃ、ゅ、ょ を右側下に細書する。」⁽⁴⁾に依拠したものと思われる。臨時国語調査会の管轄である文部省の部署は図書局編修課の国語調査室にあったので、教科書編集と同じ課内であったため、仮名遣いなどの情報は教科書編集に生かされた⁽⁵⁾。事実、国定第四期では拗音・促音について、すべての学年で字音仮名遣いを採用しようとしたが、閣議を通らず採用できなかった⁽⁶⁾。そこで、発達段階を考慮して、低学年で実施したのである。

国民科国語では、国定第四期よりも1年延長して拗音・促音の小文字表記を行っている。先の「仮名遣改定案」には教科書のどの学年から書き換えをするかは記述がないので、教科書編集上で独自に定められたものと思われる。また、3年までは、「国民学校教科書編纂方針」にある児童の発達段階の第一期から第二期までに対応している。全学年の教科書に字音仮名遣を取り入れることはできないので、児童の学習効果を考慮して、1年のみ延長したと思われる。

この拗音・促音の扱いは児童の誤読を避けて、児童の理解のために書き直されたのであった。

第4節 繰り返し符号を文字に直したもの

当時の雑誌や児童用の読み物には多く使われていた、一音の繰り返し符号「ゝ」と二音以上の繰り返し符号「く」の字点について、国民科国語では顕著な差が見られた。

(国定第四期) くゝり附けられて (3年「雪舟」)

(国民科国語) くくりつけられて (3年「雪舟」)

(国定第四期) 波が沖へ [「く」の字点] と動いて (5年「稲むらの火」)

(国民科国語) 波が沖へ沖へと動いて (5年「稲むらの火」)

国定第四期は2年『小学国語読本巻三』の教材「十二」から6年の教材まで使われている。それに対し、国民科国語では1年から6年のすべての教材で使われていない。

児童の立場から見れば、繰り返し符号よりも文字で表記した方が音読しやすい。当時の一般向けの雑誌などでは繰り返し符号が多く使われていることからみれば、一般にならったのではなく、国民学校の教科書独自の配慮である。発音通りの文字表記にすることで、正確な読みや、正確な音読ができよう配

慮したものと思われる。正確な音読は正確な内容理解につながるので、音声言語の学習の面と、内容理解の面について配慮した書き換えだと考えられる。

この繰り返し符号の廃止は、児童の発音や、児童が正確な理解をできるよう配慮して書き直されたのであった。

第5節 読点を加えたもの

表記の書き換えには当たらないと思われるが、国民科国語では読点を加えた修正が見られた。

(国定第四期) 村の上を荒狂つて通る白い恐しい海を見た (5年「稲むらの火」)

(国民科国語) 村の上を荒れくるつて通る、白い、恐しい海を見た (5年「稲むらの火」)

読点の位置については国定第四期と国民科国語ではほとんど差はないが、国民科国語のいくつかの教材では読点を加えている。読点を加えている例では、過剰な読点は見られず、そこで区切ることで臨場感がでるような場所に加えている。例では「白い」「恐ろしい」という語の間に読点があり、そこに間をいれて読むような配慮がなされている。間を入れることで、児童にとっては読みやすくなる。また、単語を区切ることで、登場人物の感情が強調され、児童はその登場人物の感情を音読することで、理解できるようになっているのである。その配慮は、単に音読をしやすくするためでなく、登場人物の心情を理解しやすくするための配慮である。

読点を加えることは、音読をしやすくし、登場人物の心情を理解するために、書き換えたのであった。

第6節 副詞・連体詞・接続詞などをひらがなにしたもの

国民科国語では、一部の副詞、連体詞、接続詞などの表記をひらがなにした例が見られた。

(国定第四期) 時々 (3年「おたまじゃくし」)

(国民科国語) ときどき (3年「おたまじゃくし」)

(国定第四期) 其の前に日記をつけたり (4年「兵営だより」)

(国民科国語) その前に、日記をつけたり (4年「兵営だより」)

(国定第四期) 此の号令で、朝の静かさが忽ち破られ (5年「軍艦生活の朝」)

(国民科国語) この号令で、朝の静かさがたちまち破られ (5年「軍艦生活の朝」)

(国定第四期) 又、顔回は (6年「孔子と顔回」)

(国民科国語) また顔回は (6年「孔子と顔回」)

(国定第四期) 「一体あなたはどいふお方でございますか。」 (6年「月光の

曲」)

(国民科国語) 「いつたい、あなたはどういふお方でございますか。」 (6年「月光の曲」)

国定第四期では、一部の副詞、連体詞、接続詞などについて、新出漢字として提示されてからは6年まで漢字表記にしている。一方、国民科国語では一部の副詞、連体詞、接続詞などについて、1年から6年まですべての学年でひらがな表記にしている。

児童の学習から考えると、副詞、連体詞、接続詞は漢字よりもひらがなで表記した方がその用法を理解しやすい。また、音読み、訓読みなどの差による誤読を避けることができる。

この背景を調べると、1931(昭和6)年に臨時国語調査会が発表した「常用漢字表」には「代名詞、副詞、接続詞、感動詞、助動詞オヨビ助詞ハナルベク仮名デ書ク」とあり、国民科国語はこれに則っている(7)。国定第四期の教科書編集時期に「常用漢字表」は発表されていたが、拗音・促音と同じ事情により、採用されなかったのであろう。1934(昭和9)年に臨時国語調査会が諮問機関の国語審議会となり(8)、その議事や答申が大きく文部行政に影響するようになったので、国民科国語の場合は、採用できたと思われる。

一部の副詞、連体詞、接続詞のひらがなに書き換えたのは、児童が正確に読み、理解しやすくするための配慮によって、書き直されたのであった。それも、国語施策との対応を図るなど、当時の行政の動きとしては迅速な処置であった。

第7節 漢字の混ぜ書きを解消したもの

国民科国語では漢字の混ぜ書きをしていない例が多数見られた。

(国定第四期) 一しよに (3年「おたまじゃくし」)

(国民科国語) いっしよに (3年「おたまじゃくし」)

(国定第四期) カーぱいの声で叫んだ (5年「稲むらの火」)

(国民科国語) カいつぱいの声で叫んだ (5年「稲むらの火」)

国定第四期は全学年に混ぜ書が見られ、特に低学年に多い。一方、国民科国語はひらがなに書き換えている。また、4年上からは未習漢字を含む熟語の場合はその熟語全体を原則的にひらがなに直し、混ぜ書きを避けている。ふりがなについても、熟語の片方の漢字だけふることはなく、片方の漢字が既習漢字であっても、両方にふりがなを付けている。

祭壇

(4年「地鎮祭」) ※「祭」は既習漢字。

混ぜ書きにすると意味がわかりにくくなる場合は、違う語句に書き直している。これは表記の問題で

はないが、次のような書き換えている例がみられる。

(国定第四期) もう一刻も猶予は出来ない。 (5年「稲むらの火」)

(国民科国語) もう、一刻もぐづぐづしてはゐられない。 (5年「稲むらの火」)

国民科国語では「猶」の漢字は新出漢字として扱っていない。それならばふりがなを付ければよいのであるが、「猶予」を「ぐずぐずして」と書き直している。どういう基準でこの書き直しが行われていたかは不明であるが、このように書き直すことは、児童にとって理解しやすく、そして音読しやすくなっている。

ただ、例外として、「牛わか丸」を「うしわかまる」などとはしないで、混ぜ書をしている例があるが、わずかである。

ふりがなについては、1938(昭和13)年に内務省から児童向けの読み物についてふりがなを廃止する指示⁹⁾が出されているが、国民科国語の教科書では廃止されていない。この内務省の指示に沿わない理由は述べられていないが、内務省の指示は出版社が対象であり、教科書を対象にしたものではないからであろう。

漢字の混ぜ書きは読みにくさを生じる。児童の理解や音読を考えると、学習していない漢字をひらがなにしておいて混ぜ書きをすることよりも、ふりがなを付けたひらがなに書き換えた方が効果的である。漢字の混ぜ書きを解消したのは、児童にとって理解のしやすさ、音読のしやすさへの配慮からであると考えられる。

第8節 新出漢字の配当を変えたもの

国民科国語では新出漢字の配当変更によるひらがな、カタカナに書き換えた例が見られた。

(国定第四期) ミ (1年「ケンチャン」)

(国民科国語) 見 (1年「ケンチャン」)

(国定第四期) イッテ (1年「ケンチャン」)

(国民科国語) 行ッテ (1年「ケンチャン」)

この教材「ケンチャン」は1年の後半で扱う教材であり、国定第四期では『小学国語読本 巻二』「七」にあり、国民科国語では、『ヨミカタ 二』「十三」にあるので、あまり扱う時期に差はない。差が見られるのは、「見」「行」の新出漢字の時期である。

「見」の漢字は国定第四期では「ケンチャン」の後の1年後半の「十二」に新出漢字として出されている。国民科国語ではこの教材の前の1年前半の『ヨミカタ 一』の59頁に新出漢字として出されている。

「行」の漢字は国定第四期では2年前半の『小学国語読本 巻三』「十五」に新出漢字として出され

るが、国民科国語では1年後半の『ヨミカタ 二』「八」に出されている。新出漢字の提示時期の差が、これらの表記の差になった原因であり、国民科国語の方が新出漢字を早く出していることから生じている。そこで新出漢字の配当について、国定第四期と国民科国語の新出漢字の累計を図にしたのが、図3-2である。

図3-2 新出漢字の累計グラフ

国民科国語では国定第四期に比べて新出漢字の総数は減らしているが⁽¹⁰⁾、学年ごとでは1、2年の累計数が国定第四期が316字に対し、国民科国語では405字と多い。国定第四期では2年までに全学年で学ぶ漢字の23%が出ているのに対して、国民科国語では2年までに31%の漢字を出ししている。国民科国語は低学年に新出漢字を多く出している⁽¹¹⁾。この理由について、国民科国語の教師用書には、次のように児童の発達段階に考慮したことを説明している。

教材が単純で、しかも児童の機械的記憶力の旺盛な時期に、漢字を多く提出することが適切であることは、教育の実際に於いて意見の一致するところである。小学国語読本が既にこれをおある程度実行して来たのであるが、国民科国語教科書に於いては一層その度を進め、第一期及び第二期に於いて漢字の提出を多くし、第三・四期に於いて減少した。⁽¹²⁾

引用文中の「第一期及び第二期」とは、一年、二年、三年のことであり、この低学年での新出漢字を増やし、早く漢字を読めるようにしている。これは文字に対する抵抗感を低減させようとしたものであり、理解においても、音読においても、表現においても効果的な方法である。極端な漢字数の増加は児童にとって負担であるが、ある程度の漢字の早期学習は使用語彙と理解語彙の関係からみても、理解語彙を増やすことになるので、効果的である。

新出漢字の配当による表記の修正は、児童の言語発達段階を考慮して書き直されたのであった。

第9節 欄外漢字の廃止

国民科国語では欄外漢字を廃止している。欄外漢字は本文表記ではなく、教科書の体裁の問題であるが、漢字の扱いの問題なので調査した。

従来の教科書には、各ページの上に欄を設けて、新出漢字、読替漢字⁽¹³⁾を掲載していた。その欄は欄外漢字と呼ばれ、国語読本の伝統的な体裁であった。この欄外漢字が国民科国語から廃止され、新出漢字、読替漢字については巻末に一覧が掲載された。欄外漢字の廃止について、国民科国語の教師用書では、今までの知識授与の教育方法を改善するために廃止したと説明している。

新出並びに読替の文字を児童用書の欄外に掲げることは、国語読本の長い伝統であつたが、これがためにややもすれば国語指導即文字教授の感を抱かしめ、指導方針を誤る向がないでもなかつた。殊に音声言語の重要性を認め、音声言語・文字言語両面にわたつての理會力発表力を修練する国民

科国語の立場からすれば、この方法は絶対に改める必要がある。よつて在来の方法を変更し、児童用書の欄外に文字を掲げないこととしたのである。(14)

音声言語の重要性と「理会力発表力」向上のために今までの伝統であった欄外表記を廃止し、教科書は本文のみとしたのである。これにより文字指導に偏っていた教育方法を、内容理解とともに音読や発表を重視する指導へと変更しようとしたのであった。文字を教え込む授業から、児童の言語活動を重視していく教育にしようとした意図がここからは感じられる。また、本文に使用する活字も、『小学国語読本 巻五』から採用され、読みやすいと評判であった教科書体「文部省活字」が全巻に採用されている(15)。

第10節 児童の発達段階に配慮した教科書編纂方針

以上、8点の変更点について調査したが、これらに共通するのは、児童の理解と音読を重視し、学習しやすいように表記を書き換えていることである。そして書き換えの根拠として児童の言語発達段階を基準にしていると考えられる点が多くあった。これらの変更点について、教科書編纂方針から検討する。

児童の発達段階に配慮した教材配置については発達段階を次の段階に設定している。「国民学校教科書編纂方針」(16)には教材の体系について「教材ハ児童心身ノ発達ニ鑑ミ、発生的体系ヲ取りテ組織化スルモノトス」(17)とあり、その「発生的体系」を次の四期に区分している。

第一期 初等科一、二年

第二期 初等科三年

第三期 初等科四、五、六年

第四期 高等科一、二年 (18)

そして、この第一期の教科書編纂方針は「児童の遊戯的・主体的・想像的態度を尊重する」(19)教材を扱うことであり、児童の主体性を育成する教材を採用しようとしたのである。

この主体性について、音読の重視との関係について調べる。

井上尠は「話し方」について次のように述べている。

話し方といふのは寧ろ日本人としてイエスとかノーとかをはつきり言へる国民を作りたいのであつて、話し方といつてもただどうも子供がだらだら言ふ言葉をそのまま上手だねと云つて聴くやうな話し方も一面には大事だと思ひますがそれだけでは駄目だと思ひます。(20)

「はつきり言へる」には自分の話の論理的展開と自信が必要である。そして他とは違う自分の意見を持つために、主体的な考え方が必要となる。対象を的確に理解して、自分の言いたいことを構成し、発言する能力が求められるからである。そのためには日頃から発言し、自由に意見を述べるような言語活動を重視した授業が求められる。

子供に極めて短い話を自由に発表させるといふ機会を与へ、さうして児童として話す態度を作らせる。(21)

井上尠は、児童自らが意見を表明することで、主体的な言語活動をさせようとした。それは知識を授与するのではなく、児童が主体的に言語活動をする態度を育てる目標であった。

井上尠を中心とする教科書編纂者には教師の意識を改革して、指導法を教材中心の知識授与から、児童の言語活動を重視した指導法に変えていこうとする意識があったのである。そこには教師が教えることを第一にしたのではなく、児童の学習を第一に考えた発想がある。児童の発達段階に考慮したこのような考え方は、ことばを学ぶ児童の言語活動を重視する論理であると言えよう。

