

拓殖大学大学院 言語教育研究科

言語教育学専攻 博士論文

「構成式話し方教授法」の成立とその意義

—日本統治時代の台湾の大正期及び昭和期の話し方教育を中心に—

赤木 奈央

指導：石川 守 教授

2016年10月

序章

- 第1節 本研究の目的と背景・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
- 第2節 日本統治時代の台湾の日本語研究に関する研究
- 第3節 「構成式話し方教授法」に関する先行研究
- 第4節 本研究の構成
- 第5節 研究方法

第1章 「構成式話し方教授法」成立以前の話し方教育

- 第1節 明治期の台湾の日本語教育・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16
 - 1-1 対訳法による日本語教育
 - 1-2 対訳法時代の功績
 - 1-3 グアン式教授法の登場
 - 1-4 グアン式教授法と『台湾教科用書国民読本』の刊行
 - 1-5 グアン式教授法に対する批判と公学校規則改正(1904)
 - 1-6 グアン式教授法時代の功績
- 第2節 「直接法」の登場と発展・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37
 - 2-1 毛利琢磨による「直接法」の開発と『公学校用国民読本』の刊行
 - 2-2 『公学校国語教授書 第一学年用』(1913)の初級文型教授
 - 2-3 「直接法」の発展
 - 2-4 「直接法」による話し方教育の実際
- 第3節 「直接法」が抱える問題点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・54
 - 3-1 「直観教授」に関する問題点
 - 3-2 「問答」をはじめとする練習に関する問題点
 - 3-3 教師の教授力に関する問題点

小括

第2章 「構成式話し方教授法」の成立と新たな話し方教育

第1節 「構成式話し方教授法」の登場とその背景	62
1-1 「構成式話し方教授法」の登場とその伝播	
1-2 「構成式話し方教授法」の背景	
第2節 「構成式話し方教授法」とは	73
2-1 国語科教授の要旨と国語科の分科	
2-2 話し方教授の本質と「聴き方第一」方針	
2-3 「構成式話し方教授法」による新たな話し方教授の形態	
2-4 話し方教授の教材論	
第3節 談話言語教授	89
3-1 談話教授とは	
3-2 範語教授とは	
3-3 談話言語教授とは	
3-4 談話言語教授の一般行程	
3-5 談話言語教授の実際	
第4節 談話自由発表	121
4-1 談話自由発表とは	
4-2 談話自由発表の形式	
4-3 談話自由発表の一般行程	
4-4 談話自由発表の実際	
第5節 会話言語教授	141
5-1 会話言語教授とは	
5-2 会話の実際化	
5-3 会話言語教授の一般行程	
5-4 会話言語教授の実際	
第6節 会話自由発表	165
6-1 会話自由発表とは	
6-2 「実際化」の会話自由発表教授案	

第7節	大正期の「構成式話し方教授法」の実態・・・・・・・・・・・・・・・・	178
7-1	『啓南教育』(1921)の「国語教授感じたまま」	
7-2	談話教授についての感想	
7-3	会話教授についての感想	
第8節	「構成式話し方教授法」と内地の国語教育・・・・・・・・・・・・・・・・	182
8-1	内地の「新教育(=自由教育)」	
8-2	内地の国語教育に於ける「話し方」の地位	
8-3	「話し方」研究の活発化	
8-4	「構成式話し方教授法」との関係	
	小括	
第3章	「構成式話し方教授法」以降の話し方教育	
第1節	「構成式話し方教授法」の課題・・・・・・・・・・・・・・・・	203
1-1	『第一教育』の「公学校話し方科に関する研究」	
1-2	「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」(西巻南平)	
1-3	「話し方の問題」(渡辺正)	
1-4	「公学校第一学年に於ける話し方教授」(高山勝治)	
1-5	『台湾教育』の 「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)～(三)」	
1-6	実際の教育現場での「話し方教育」の問題点	
1-7	提案された改善策	
1-8	公学校教師に求めるもの	
第2節	「話し方」教授の再考と「聴き方」の台頭・・・・・・・・・・・・・・・・	226
2-1	「話し方」教授についての再考	
2-2	「聴き方」の台頭	
2-2-1	昭和期の「聴き方」教授	
2-2-2	昭和期の「聴き方」教授の実際	
2-2-3	「聴き方」特設問題	

第3節 「遊戯の学習化」と「合科的取り扱い」	243
3-1 「遊戯の学習化」の登場	
3-2 「ごっこ遊び」による「話し方教育」	
3-3 「合科的取り扱い」とその背景	
3-4 「合科的取り扱い」の実際	
3-5 「合科的取り扱い」に対する教育現場の反応	
第4節 『公学校用国語読本』と「総合的取扱い」の考案	265
4-1 加藤春城「国語教授雑感—台南高雄兩州下に於ける—」(1935)	
4-2 『公学校用国語読本』の登場	
4-3 「総合的取扱い」の登場	
小括	
第4章 「国民科国語」としての話し方教育	
第1節 公学校から国民学校へ	284
1-1 国民学校への改制	
1-2 「国民科国語」とは	
1-3 「国民科国語」に於ける新教科書	
第2節 「国民科国語」としての話し方教育	299
2-1 「国民科国語」に於ける「話し方」	
2-2 「国民科国語」の「話し方」の教授方針	
2-3 「国民科国語」の「話し方」教材	
2-4 「国民科国語」の「話し方」の教授形態	
第3節 「国民科国語」の教授の実際	307
3-1 “全節的取扱い”の実際	
3-2 「国民科国語」における「話し方」教授の実際	
3-2-1 「国民科国語話し方」における会話教授	
3-2-2 「国民科国語話し方」における掛図談話教授	
第4節 「国民科国語」と教育現場	326
4-1 「国民科国語」が抱える問題点	

4-2 教育現場の混乱

小括

第5章 終章 一総合考察一 337

参考文献 348

序章

第1節 本研究の背景と目的

台湾は1895(明28)年4月に結ばれた日清戦争の講和条約である下関条約によって、日本の植民地統治下におかれた。台湾は、日本にとって初めての植民地であり且つ1945(昭和20)年までの50年間という最長統治期間の植民地であった。

1895(明28)年7月学務部長心得の伊沢修二¹と学務部員によって、台北市郊外の芝山巖で本島人²子弟に対して行われた日本語教育が、台湾における日本語教育の創始である。これは同時に、外国人に対する本格的な日本語教育の創始でもあった。日本が台湾を領有した当時、日本国内の小学校でもまだ「国語科」は成立しておらず、日本語教育の教授法についても明確な指針は存在していなかった。そこで伊沢たちは国内の尋常小学校で行われていた掛図を使用した問答法を採用し、台湾語(土語)との対訳によって行う方法を採った。

そのため、日本人教師たちには台湾語(土語)を教授用語として使えるようになることが要求されたが、当時の生徒は漢字や漢文の素養がある年長者であったため、台湾語(土語)の対訳に加え、漢字や漢文の筆談を介した授業が行われた。

しかし、1898(明31)年に台湾人の初等機関として公学校が設立されたことをきっかけに、台湾の日本語教育は対訳法から脱却し直接法へと変化していくことになり、大正期以降は直接法を基礎とした様々な教授法が試みられた。

筆者は2010(平22)年から1年半、台湾の台北で日本語教師として働いた。この台湾生活の中で印象的だったことが「日本語世代」と呼ばれる80代以上の台湾人の日本語力であった。彼らは「日本語を話すのは何十年振りだ」と言いながら、中国語から日本語へスムーズにスイッチし、助詞の欠落はあるが発音は明瞭で、日本語ネイティブである筆者の話をしっかりと聞き取っていた。「日本語世代」の存在はもともと知ってはいたが、実際にそのような台湾人に会うたびに、教師としての立場からは「一体どのように教えれば、何十年経過しても思い出せるような定着をするのだろうか。」という疑問がわいた。それと同時に、大学時代から中国語を学んできた学習者としての立場からは「どのように勉強したら、こ

¹ 伊沢修二(1851~1917)は長野県出身の教育家。アメリカ留学時に音楽教育や嚙舌教育を研究し、帰国後には東京師範学校の校長となる。台湾での日本語教育以外にも功績は多い一方、国家主義者としての一面もあり、国家主義教育を主張し、教育勅語の普及にも努めた。

² 日本統治時代の台湾では、台湾に住む日本人を「内地人」と呼び、それに対し北京語や閩南語、客家語を母語とする台湾人を「本島人」とし、高砂族などを「原住民」とした。

こまで定着するのだろうか。」という疑問もわき、日本統治時代の台湾の教授法について深く知りたいという気持ちが起こった。

そこで帰国後、修士課程では日本統治時代の台湾の教授法を研究対象とし、修士論文「日本統治時代の台湾における日本語教育に関する研究—『構成式話し方教授法』を中心に—」において、大正中期から後期に研究開発された「構成式話し方教授法」について考察した。

公学校では、1918(大 7)年の公学校規則改正により、それまで「国語科」一教科であったのが「読み方」(=文章を読むこと)、「話し方」(=話すこと)、「綴り方」(=文章を書くこと)、「書き方」(=文字を書くこと)の四つの分科それぞれに授業時間が配当されるようになった。更に、「国語ハ主トシテ話シ方ニヨリテ近易ナル国語ヲ授ケ漸次読ミ方、書キ方、綴り方ヲ課シ進ミテ」³とあるように、「話し方優先」の方針が示され、「話し方」は低学年の授業の大部分を占めるようになり、「話し方」教育に対する研究は盛んになっていった。「構成式話し方教授法」(以下「構成式」と略記する)はこのような状況下で、台北師範学校附属公学校の教師たちによって研究開発された「話し方」に特化した教授法であり、全島規模に拡大していった。

修士論文では、「構成式」の教授理論や教授形態、教材選択について当時の資料の分析を通して考察すると共に、「構成式」がいつまで公学校の教授法として効力を発揮していたのかを論じた。「構成式」の先行研究について仔細は後述するが、これまで「構成式」を取り上げた研究は、戦後の台湾を取り巻く環境から資料入手が難しかったこともあり、あまり多くない。

資料入手が難しかった背景としては、①「国語」と名称がついた教材は終戦後、大陸からやって来た国民党により処分された可能性が高いこと、②戦災により焼失してしまったこと、③「戒厳令」下において日本統治時代の資料の整理や復刊といった作業が自由ににくい状況であったことの三点が考えられる。

また、「構成式」は「話し方」の授業形態を大きく四つ考案しているのだが、これら全ての授業形態について詳細に考察したものはなく、且つ分析資料も断片的な引用や出典が偏っていて、これまでの研究ではその実態が明らかにされてこなかった。

更に、「構成式」は昭和期に入ると教育現場から行き詰まりや問題点が指摘されるようになるのだが、結果的にいつまで公学校の「話し方」教育に影響を及ぼしたのかについても

³ 台湾教育会編(1939)『台湾教育沿革誌』p249

先行研究でははっきりとは言及されていない。修士論文では、『話し方教育の諸問題と其の解答』（1940）で「構成式」について「大正十年十一月台北師範附属公学校で研究発表をしてから後全島に広がり、それが現在に及んでいる」⁴とあることや、『大東亜共通語としての日本語教授の建設』（1941）で「大体今行われている方法が構成式のやり方であると考えてよい」⁵とあることから、「構成式」に代わる全島規模の新たな教授法は1945（昭20）年まで研究開発されていなかったと結論づけた。しかし、昭和期に入って指摘された「構成式」に対しての問題点や新たな授業内活動についての具体的な分析や、1941（昭16）年の国民学校改称以降の「話し方」教育については修士論文では考察することはできなかった。また、そもそも「構成式」はどのような背景から研究開発されることになったのか、明治期及び大正初期の「話し方」教育の教授法との関連性との有無についてまでは、論じることができなかった。

そこで、本研究では「構成式」成立の背景から、大正中期から後期にかけての「構成式」の隆盛、昭和期に指摘された「構成式」の問題点及び改善案、そして終戦まで「構成式」がどのように変化していったかという「構成式」の変遷を当時の資料の分析を通して明らかにすることを第一の目的とする。

そして、「構成式」が研究開発された1921（大10）年前後は内地の国語教育でも「話し方教育」に関する研究が盛んになった時期であった。内地では、1900（明33）年に従来の「読書」「作文」「習字」が統合した「国語科」が成立し、「読み方」「綴り方」「書き方」に分類し連携をはかると共に、一部の小学校では「話し方」が特設された。野地（1998a）によると明治期の「話し方」は演説や弁論の練習という印象が強く、標準語の定着や方言矯正の手段としての意義は認識されていたが、あえて特設する必要はないという考えが主流であった。しかし、大正期に入り、内地の教育雑誌『国語教育』の第二巻第四号（1917）が“話し方号”として「話し方教育」の特集を行い多数の実地研究報告が寄稿されるなど『国語教育』の主幹である保科孝一を中心に「話し方」の特設を望む声が強まっていった。近藤（1988）は、「構成式」と内地の新教育との関連についての指摘はしているが、内地の「話し方」教育との関連性にまでは言及していない。また、『国語教育』には台湾の公学校教師からの寄稿も複数あり、更に、同時期の内地の「話し方教育」に関する資料にある教授案例と「構成式」の教授案例には類似点が認められているが、この点に関してはこれまでの先行研究

⁴ 台湾教育研究会（1940）『話し方教育の諸問題と其の解答』p29

⁵ 平松誉資事（1941）『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p147

では指摘されてこなかった。

そこで、本研究では内地の新教育及び「話し方」教育と台湾の公学校の「構成式」との関連性を明らかにすることを第二の目的とする。

第2節 日本統治時代の台湾の日本語教育に関する先行研究

日本統治時代の台湾の日本語教育に関する先行研究は、大きく次の三つに分けることができる。

(1) 植民地統治期間の教育を系統的に整理した研究

日本による統治時代は 50 年間という長期に渡っていたため、戦前期にも既に明治期からの教育史の変遷を整理した研究があった。代表的なものとして、吉野秀公の『台湾教育史』(1927)、台湾教育会が編纂した『台湾教育沿革誌』(1939)がある。

『台湾教育史』(1927)は、1895(明 28)年から 1926(大 15)年までを、五つの時期に分けて系統的に整理している。各時期の概要、教育行政、初等教育、中等教育、師範教育、実業教育、専門教育等の項目別に整理し、教育に大きな影響を与えた事件や法令があった場合には一つの項目として独立させて述べている。また、「教育界の人々」という、台湾教育に携わった関係者たちの経歴と現況の一覧は、貴重な資料である。

一方、『台湾教育沿革誌』(1939)は、1895(明 28)年から 1938(昭 13)年までを、1919(大 8)年 4 月の台湾教育令発令を境に二つの時期に分けて、吉野(1927)と同様に各項目別に法令を中心に系統的に整理している。台湾教育研究会は、1898(明 31)年に設立された国語教授研究会が 1901(明 34)年に改称されたものである。台湾教育会は日本統治下の台湾の教育界の中心的地位にあり、上沼(2008)や岡部(2011)も述べているように半官半民的な組織でもあった。台湾教育会の機関誌『台湾教育会雑誌』(のちに『台湾教育』と改称)⁶には多くの論説や教員からの研究成果が掲載された。

『台湾教育史』(1927)は法令が一部しか掲載がないのに対し、『台湾教育沿革誌』(1939)は法令全体を網羅しており、年度別公学校一覧や台湾総督府が出版した教科書及び参考書一覧といったように情報量も圧倒的に多い。しかし、日本語教育については両書とも公学校教育史の変遷で触れているが、法令や教育制度の視点からの記述にとどまっており、教授法についても「台湾教育」に寄稿された記事等を一部引用している程度であり、伊沢修

⁶ 1912(大元)年の第 117 号から『台湾教育』と改称される。

二の対訳法とグアン式のみである。両書とも編纂者が日本人つまり統治者の立場であるため、植民地教育の「明」の部分に焦点があたっているが、公学校規則等の引用資料は多く、国民学校改称までの日本語教育を含めた台湾の教育政策の変遷を知ることができる。

また、日本語教育の視点に立ち系統的に整理した戦前の研究として、国府種武の『台湾に於ける国語教育の展開』(1931)、『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』(1936)、『日本語教授の実際』(1939)の三著がある。国府種武は、1924(大13)年に台北師範学校の教諭(囑託)となった後、1930(昭5)年に台北第一師範学校附属公学校主事、そして、1933(昭8)年から1940(昭15)年に大陸の華北日本語教育研究所に移る前まで台北師範学校附属小学校の主事を務めたという台湾の初等教育の第一線で活躍した人物である。彼の残した三著は国民学校改称までの日本語教育について、教科書等の教授用書や教授法を中心にまとめられている。教授法に関しては、『台湾に於ける国語教育の展開』(1931)では対訳法及びグアン法、『台湾に於ける国語教育の過去及び実際』(1936)では前編はグアン法以降から大正初期の直接法まで、後編は昭和初期の台湾の国語教育の現状について述べている。そして、『日本語教授の実際』(1939)は、序文で台北帝国大学教授の安藤正次が「国府種武君著すところの本書は、わが領台以来の国語教授の変遷の忠実な記録」⁷と述べているように、前二著に「構成式」を加筆し、更に社会教育施設である国語講習所の日本語教育まで論じている。この三著は、当時の日本語教育の実態をうかがえる貴重な資料として、戦後の台湾の日本語教育史研究においても頻繁に引用されている。

戦後に行われた研究としては、李園会(1981)『日本統治下に於ける台湾初等教育の研究(上)(下)』、蔡茂豊(1989)『台湾における日本語教育の史的研究』及び『台湾日本語教育の史的研究(上)』(2003)がある。

李園会(1981)は日本語教育の一領域だけでなく、50年間の日本統治時代を五つに分け、教育行政制度、小学校・公学校・蕃人公学校教育(第五期は国民学校教育)、師範教育と各項目別に考察している。戦後の台湾の「戒厳令」という制約があり、且つ資料が未整理であるという環境において、50年間の教育史を系統的に整理した成果という意味は持つが、資料の列挙という印象がやや強い。しかし、内地人と本島人の就学率や各教育機関の児童数や教員数等を比較している点や、大正期からの内地人と本島人の共学について統計的な資料を提示した上で、考察を述べている点は特徴的である。また、戦前の『台湾教育沿革

⁷ 国府種武(1939)『日本語教授の実際』ページ表記なし

誌』(1939)ではカバーできなかった国民学校期まで考察している。つまり、『台湾教育沿革誌』(1939)と『日本統治下に於ける台湾初等教育の研究(上)(下)』(1981)の両著から50年間の台湾の日本語教育史の変遷を系統的に辿ることができる。

一方、蔡(1989・2003)は50年間の日本語教育史を五つの時期に分けて論じている。李(1981)と異なり、タイトルにある通り日本語教育を研究対象としているため、初等教育における教授法や国語教科書の変遷や日本語教育機関誌、山口喜一郎ら日本語教育関係者と研究範囲は幅広い。特に、『台湾教育』等の日本語教育機関誌の論文目録や文献目録、国語読本(=教科書)の目次一覧は終戦後の混乱で把握されていなかった資料を整理しており、価値がある。しかし、教授法の変遷については戦前の国府種武の三著をベースとしており、国府種武が使用した資料以外の新たな資料提示はあまりない。また、教授法もグアン式教授法とイエスペルゼン氏教授法の考察が大部分を占めており、「構成式」以降については国府種武の『日本語教授の実際』(1939)とほぼ同様の考察にとどまっており、国民学校の教授法についても言及されていない。

李(1981)、蔡(1989・2003)は共に台湾人つまり被統治者の立場として、内地人との教育格差といった植民地教育の「暗」の部分にも焦点をあてていることも大きな特徴である。

(2)教材分析、蕃人教育等特定のテーマに絞った研究

日本統治時代の台湾では、次のように国語読本(=教科書)が編纂された。

期数	初版発行年	教科書名	巻数
第1期	明治34年～36年 (1901年～1903年)	台湾教科用書国民読本	巻1～巻12
第2期	大正2年～3年 (1913年～1914年)	公学校用国民読本	巻1～巻12
第3期	大正12年～15年 (1923年～1926年)	公学校用国語読本 ※1930年以降は「第一種」	巻1～巻12
第4期	昭和12年～17年 (1937年～1942年)	公学校用国語読本 (第一種)	巻1～巻12
第5期	昭和17年(1942年)	コクゴ、こくご	1～4

	昭和 18 年～19 年 (1943 年～1944 年)	初等科国語	1～8
--	---------------------------------	-------	-----

教材分析はこれらの国語読本を扱ったものが多く、周婉窈・許佩賢(2003)は国語読本の変遷を辿ることができる。中田(2004)は第1期国語読本を扱い、蔡錦堂(2003)は第1期と第2期の国語読本を比較しており、第3期国語読本については前掲した国府(1939)で既刊の国語読本と比較を行っている。また、第四期国語読本及び第五期国民学校教科書では陳虹彪(2000・2006)があり、読本編修官の加藤春城を中心人物として読本変遷の過程を考察すると共に、内地の国定教科書との比較も行っている。

読本の教材分析は、道徳教材、日本の歴史及び地理教材、実学教材、国民精神涵養教材というように、内容を種類分けして各時期の特徴を考察したものや、語彙(日本の地名や歴史上の人物等)、挿絵といったものを対象とし、台湾総督府の狙いを考察したものがある。

教材分析の他に、「蕃人」「蕃族」と称されていた「原住民」に対する日本語教育を対象とした松田(2004)や北村(2008)がある。また、台湾総督府が国語普及のために教育を受けない民衆に対し設置した社会教育施設である「国語講習所」を研究した藤森(2016)やその教材を分析した陳虹彪(2006)などがある。特に藤森(2016)は、実際に国語講習所に通った台湾人への聞き取り調査もしており、当時の様子をうかがうことができる。

(3)イデオロギー問題、「日本語世代」への戦後の聞き取り調査

公学校では日本語教育は「国語科」として扱われ、台湾総督府は本島人に対し、台湾語ではなく日本語を「国語」として使用することを求めた。公学校教育の目的は国語の習得及び国民精神の涵養とされたことで、日本語教育は言語教育と国民教育の両面性を持ち、そして台湾人の日本人への「同化」の手段と考えられた。この「同化」の手段としての日本語教育の先行研究としては、駒込(1996)や陳培豊(2001)がある。

また、終戦後、日本に変わって新たに大陸からやってき国民党をはじめとする外省人⁸と

⁸ 1945(昭20)年8月15日の終戦以降に、中国大陸からやって来た人々を指す。日本の植民地統治が終わり、新たな時代の幕開けを期待していた本省人であったが、「犬が去って豚が来た」という悪口が出るほど、外省人の横暴さに失望した本省人が少なくなかった。筆者も台湾に住んでいた当時、ある本省人から「国民党の軍人たちは水道を見たことがなく、蛇口をひねって水が出たのを見てとても驚いていた」という話や大陸からやって来た軍人「豚」と称した話を聞いた。

本省人との間には二二八事件⁹や白色テロ¹⁰、1949年から1987年まで続いた「戒厳令」と長年に渡る軋轢が生じた。国民党は、前統治者である日本の痕跡を徹底的に消そうとしたため、日本統治時代に「日本人」として「国語」を学んだ日本語世代が、過去の経験を話すには制約が多かった。そのため、日本語世代に対しての調査は、「戒厳令」が解除され、1988年に日本語世代である台湾人の李登輝が総統になり、台湾の民主化が始まった1990年代以降に増えている。

聞きとり調査としては、成城学園教育研究所編(1991)や河路(1998)、合津(2001・2002)、甲斐ますみ(2013)などがある。これらの聞きとり調査は、録音を基に使用語彙や発音、語法、場面における使い分け、誤用の分析を行い、彼らの言語習得の痕跡を考察したものや、当時の日本人教師や公学校の様子についての証言をまとめたものである。また、甲斐(2013)では、台湾だけでなく南洋群島等の同時期に日本の植民地であり日本語教育を受けた世代へのインタビュー調査の結果と比較していることが特徴的である。更に、安田(2011)は、これらの聞きとり調査や戦後、日本に帰国した日本人教師の体験記を取り上げながら、日本人が話す「わたしたちの日本語」と台湾の日本語世代が話す「かれらの日本語」との差異について論じている。安田(2011)はこれらの聞きとり調査が行われる背景を、日本語世代の高齢化に伴い、「かれらの日本語」が現実の「消滅の危機」に直面したときにこそはたらく力学であり、そうなるこそはじめて学問的な関心の対象になる¹¹と指摘している。

第3節 「構成式話し方教授法」に関する先行研究

「構成式」研究開発時の教授理念や教授形態や教材論が分かる資料として、『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)と『話し方教授に関する研究』(1926)がある。前著は、1921(大10)年の台北師範学校附属公学校での研究発表会で配布された資料を書籍化したもので、発表の要項や教授案例が載っている。後著は、伊集院俊秀を主任とする台北師範学校附属公学校話し方研究部が、1921(大10)年の自校で発表した「構成式」の内容を更に

⁹ 1947(昭22)年2月27日に台北市で、専売局の取締官が闇タバコを販売していた未亡人の台湾人女性からタバコを取り上げたのを契機に、治安の悪化や物価の高騰をもたらした外省人への本省人の不満が爆発し、台湾全土に混乱が広がった事件。最終的には武力で鎮圧したが、エリート層を中心に数千人、数万人とも言われる多くの市民が虐殺された。

¹⁰ 1950年代に始まった、思想犯の取り締まりや逮捕、虐殺のこと

¹¹ 安田敏朗(2011)『かれらの日本語—台湾「残留」日本語論』p201

発展させたものである。台北第一師範学校主事の関野栄の序に「前回の発表に於いて稍簡約せし理論の方面を開拓し、教授の實際を詳説するは、特に意を用いたる所」¹²と述べているように、教授案例や教授経過記録が加筆され、掛図一覧や「話し方蔵言集」という現場の教師へのアドバイスも載っている。また、第2章で詳しく述べるが、複数の児童の発表の実演とそれに対する批評を繰り返しながら、発表内容を作り上げていくことを新たに「試行試現法」と称し、論じている。

戦前の先行研究でまず「構成式」を本格的に取り上げたのは、国府種武(1939)『日本語教授の実際』であった。国府(1939)は「構成式」について、「構成式」開発の変遷を簡単に述べると共に、その教授理念と『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)にある三つの教授案例を紹介している。ただし、各教授形態の仔細までは分からず、「構成式」に言及した部分もあまり多くなく、同著のグアン法や直接法の部分と比べると物足りなさを感じる。しかし、「構成式」開発当時には国府はまだ台湾にはいなかったことや、他の教授法とは異なり「構成式」は国府が台湾にいた当時は現在進行形の教授法であったことを考えると、研究の限界があったと考えられる。

もう一つの先行研究は、平松誉資事(1941)『大東亜共通語としての日本語教授の建設』である。平松誉資事は、台北第一師範学校訓導であり、「多年理数科を専攻し、科学的な物の見方を体得する」¹³とあるように、算術科についても数点『台湾教育』に寄稿している。また、国府種武と親交があり、「今、平松君の本を一見すると、平生私の考えている問題について、微に入り細を穿って説明詳細をきわめ、啓発される所甚だ多い」¹⁴と国府は序文で述べている。平松(1941)は別名『台湾に於ける音声国語教授の新研究』とあり、理論編では台湾における音声教授即ち「話し方」の歴史を振り返り検討すると共に、児童の訛り、発音や語法の誤謬の詳細な調査及び分析をしている。そして、実際編では聴き方、談話、会話等の教授論及び教授案例を挙げている。「構成式」については、「構成式」の特徴を列挙し、教授案例はほんの僅かである一方、国府(1939)では述べられていない昭和初期以降の「構成式」の行き詰まりについても考察している点が特徴である。また、「構成式」開発時にはなかった「掛図談話」という新たな教授形態が登場していることや実際の現場では会話自由発表がほとんど行われていないという言及から、昭和初期からの「構成式」の変

¹² 台北師範学校附属公学校研究部(1926)『話し方教授に関する研究』p2

¹³ 前掲『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p9

¹⁴ 前掲『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p10

化を読みとることができる。

戦後の先行研究としては、まず蔡茂豊(1989・2003)がある。蔡(2003)は「構成式言語教授法は大正8～9年のころから台北師範学校附属公学校において研究され、大正9(1920)11月に当校において第1回研究発表会を開催した。そして日ならずして全島公学校に普及され、顕著な成績を得た」¹⁵と述べた上で、「構成式」の「話し方」教授の種類や教授事項、教材について述べている。また、国府(1939)並びに台北師範学校附属公学校研究部(1930)『言葉の指導』を踏まえて「構成式」の理論的根拠が实用主義哲学と新理想主義哲学であると述べている。しかし、「構成式」の部分は基本的に国府(1939)や『話し方教授に関する研究』(1926)からの一部引用にとどまっており、教授事例は一切取り上げておらず、教授法分析までには至っていない。

次に、近藤(1988)がある。近藤(1988)は、「構成式の実態を明らかにし、台湾教育令後の教育においてそれがはたした役割を昭和初期まであとづけてみたい」¹⁶とした上で、①中等教育以降の内地人と本島人の共学制の導入が公学校の「国語」教育の質を変化させたこと、②「構成式」が児童の自発的な学びを主体とし、児童相互に互いの発表を批評するという「自学補導」の精神は、内地の及川平治や手塚岸衛らの「大正新教育」、「自由教育」の影響が見られること、③「構成式」は結果的に優等生と劣等生という児童の「能力差」を浮き彫りにさせるものとなったことを述べている。これらは戦前期の先行研究では指摘されてこなかったことであり、「構成式」についての新たな考察と言えよう。しかし、「構成式」の教授形態については、『話し方教授に関する研究』(1926)の談話言語教授記録からの一部引用にとどまっており、「構成式」全体を網羅しておらず、教授法の詳細な分析まではされていない。また、②については「及川も手塚も大正自由教育の実践家の中でとりわけ著名であり、公学校の研究及び実践のそれぞれの時代に、**台湾においても著書等が入手できるほどその思想が浸透していたため、影響を受けたと思われる。**」¹⁷と述べているが、太字の明確且つ客観的な論拠は提示されていない。

そして、都通(2005・2008)がある。都通(2008)は「構成式教授法は、当時においても、

¹⁵ 蔡茂豊(2003)『台湾における日本語教育の史的研究(上)』p189

¹⁶ 近藤純子(1988)「構成式話し方教授法」について - 台湾日本語教育史の一研究 - 」

『近畿大学教育研究紀要』第14号 p18

¹⁷ 前掲「構成式話し方教授法」について - 台湾日本語教育史の一研究 - 」 p23(太字は著者による)

高い評価がある一方で無視を含めた否定的な意見があり、また、現在では、ほんの一握りの研究者以外からはまったく忘れられてしまった教授法¹⁸と、伊沢時代の対訳法やグリーン式と比べて「構成式」に言及した先行研究が少ないという現状を批判的な視点で述べている。その上で、①大正新教育の児童中心主義や生活言語重視が台湾の日本語教育に影響を与えたこと、②児童の自発的な発話を重視する「構成式」の会話教授では第2期国語読本時代と比べて話者の会話の主導権の交替が導入したこと、③昭和初期になると「構成式」の問題点(授業の時間配分や指導語彙等)が指摘されるようになったこと、④「遊び」を授業に取り入れたり、合科的指導をするようになったことを述べている。②では、都通(2005)でも第2期国語読本と第3期国語読本の教授細目を比較して、モデル会話が「隣接ペア」の繰り返しの形式中心だったのが、主導権の交替という新たな形式が含まれるようになったと例を挙げながら、考察している。また、都通(2005)では台北師範学校附属公学校(1924・1925)『読み方・話し方教授細目(第一学年用～第四学年用)』と台湾教育研究会(1934～1940)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第一学年用～第四学年用)』を比較し、会話や談話の題目や場面設定、文体、語彙等の変化を考察している。蔡(1989・2003)や近藤(1989)にはない新たな資料の引用も多く、教授細目分析や語彙及び誤用研究は新しい。しかし、「構成式」の教授法分析や③や④に関しては教授案例を一部紹介しているのみであり、新たな資料の引用も一部の提示と短い解説のみで、資料紹介の印象が強い。全体的には「構成式」の教授法の変遷を細くたどるような分析よりも、教授細目を中心とした教材分析や都通(2005)にあるように、語法や誤用分析に焦点が当てられている。

これらの「構成式」の先行研究では、①「構成式」は「話し方」に特化した教授法であり、新たな教授形態を考案したこと、②「構成式」は内地の大正新教育の影響を受けている可能性があること、③昭和初期に入ると「構成式」の問題点が指摘されるようになったため、様々な改善案が出されるようになったことということが考察されてきた。しかし、前述したように、①については全ての教授形態が考察されている訳ではなく、教授案例の分析も十分に行われていない。また、②についてはその指摘の根拠がはっきりと明示されておらず、都通(2008)で「台湾では、「読み方」を重視して来た「内地」の国語教育とはま

¹⁸ 都通憲三朗(2008)「植民地台湾における新教育の受容－構成式話し方教授法の開発と展開」

ったく異なり」¹⁹とあるように、内地の「話し方」特設の動きとの関連は言及されてきていない。更に、③では教授案例分析や『台湾教育』『第一教育』に寄稿された現場の教師たちの意見にまで範囲を広げた考察は行われておらず、研究の余地はある。そして、「構成式」が国民学校制度に変更してからの「国民科国語」において、どのような姿になっていたのか、そもそも「国民科国語」時代の「話し方」教育がどのようなものであったのかは考察されていない。そこで、本研究では先行研究では言及されてこなかった点を踏まえ、これまで分析対象となっていなかった資料も含めて考察していく。

第4節 本研究の構成

本研究では、「構成式」を中心として次の四つの章からなる。

第1章 「構成式話し方教授法」の成立まで

1895(明28)年の伊沢修二による芝山巖での日本語教育開始から、1921(大10)年の台北師範学校附属公学校での「構成式」の発表までを考察範囲とし、二つの節からなる。教授法としては対訳法から「国語」による「国語」教授即ち直接法が本格的に採用された時期までを指す。

第1節では、明治期の日本語教育を伊沢修二を中心とする対訳法時代と公学校設立以降のグアン式教授法時代との二つに分けて考察する。対訳法導入の経緯に言及した上で、後年の教師の回想から実際の現場で起きていた問題を整理する。そして、批判的な見方がされがちな伊沢時代の対訳法が後の教授法に影響を与えた功績について考察する。次に、グアン式教授法の教授理念と教授方法を考察した上で、当時のグアン式教授法が抱えていた問題をあげる。更に、伊沢時代の対訳法との関連の有無、グアン式教授法が大正期以降の教授法に影響を与えた功績について考察する。

第2節では、1912(大正元)年の公学校規則の大幅な改正と国語読本の改訂に伴い、研究された毛利琢磨の直接法を考察する。新国語読本と旧国語読本との違いを検討した上で、『公学校国語教授書』(1913)の分析を通して実際の初級文型教授を考察し、大正初期の直接法の特徴を明らかにする。更に、『台湾教育』(1914)に寄稿された実地教授の記事を挙げ、教育現場でどのような直接法による話し方教育が行われていたのかを考察する。そして、

¹⁹ 前掲「植民地台湾における新教育の受容－構成式話し方教授法の開発と展開」p18

大正中期中に『台湾教育』に寄稿された複数の記事から、当時の直接法の実態と教育現場が抱える問題点を検討する。

第2章 「構成式話し方教授法」の成立とその隆盛

「構成式」が台湾全島に広まった時期であり、1921(大10)年前後から1930(昭5)年前後までを考察範囲とし、八つの節からなる。

第1節では、1921(大10)年の台北師範学校附属公学校での「構成式」の研究発表の概要と、それ以降の地方への伝搬過程を述べる。次に、第2節では「構成式」の教授理念や教材論、話し方教育の方針を『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)と『話し方教授に関する研究』(1926)の分析を通して考察する。

そして、第3節から第6節までは「構成式」が考案した「話し方」の四つの授業形態即ち談話言語教授、談話自由発表、会話言語教授、会話自由発表をそれぞれ考察する。第2節で使用した資料と共に、『台湾教育』に寄稿された記事等も含め、基本的な教授行程と教授案例を挙げながら考察する。第7節では、『啓南教育』(1922)に寄稿された各地の公学校を参観した教師の感想を述べた記事を通して、大正後期の教育現場で「構成式」がどのように行われていたのか、問題点はあったのかを考察する。

第8節では、「構成式」と同時期の大正期に内地で盛んになった大正自由教育や新教育との関係性、更に内地の話し方教育と「構成式」の類似性について考察する。

第3章 「構成式話し方教授法」以降の話し方教育

「構成式話し方教授法」の問題点の指摘や改善法の提案が行われた時期であり、1930(昭5)年前後から1940(昭15)年頃までを考察範囲とし、四つの節からなる。

第1節では、『第一教育』(1929)の「公学校話し方に関する研究」という特集号に寄稿された現場の教師たちの声と、『台湾教育』(1930)の台南師範学校附属公学校「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)～(三)」から、昭和初期になり「構成式」が抱えていた問題を明らかにする。

第2節及び第3節では、第1節で言及された「構成式」の問題点や課題に対する新たな授業内活動や話し方教育の再考について考察する。新たな授業内活動では、遊びを授業に取り入れた「遊戯の学習化」の代表的なものである「ごっこ遊び」を『台湾教育』にある実地教授も含めて考察する。更に、一つの授業の中で複数の教科の要素を取り入れる「合

科的取り扱い」を取り上げ、具体的な教授内容を考察すると共に、都市と地方の公学校が抱える問題点や内地の「合科学習」との類似についても言及する。そして、第4節では昭和初期に入り新たに刊行された国語読本を使用した「総合的取り扱い」について考察する。

第4章 「国民科国語」としての話し方教育

1941(昭16)年の国民学校令により、国語科が修身科、国史及び地理科と共に「国民科」に集約された時期から、1945(昭20)年の終戦までを考察範囲とし、四つの節からなる。

第1節及び第2節では、新たに始まった国民学校制度と「国民科」及び「国民科国語」の教授理念や教材論を台南師範学校附属国民学校研究会の資料を中心に考察する。

第3節では、「国民科国語」の教授行程を教科書を使った「全節的取り扱い」と話し方教育に特化した授業の二つから考察し、「構成式」との関連性を検討する。そして、第4節では、戦時体制下の国民学校の実態や「国民科国語」が抱える問題について、『台湾教育』や『日本語』等の記事や戦後の聞き取り調査から考察する。

第5節 研究方法

調査研究方法の主軸は、当時の文献資料の分析である。

当時の文献資料の復刊本は、国内では各大学図書館(本大学図書館及び慶應義塾大学図書館等)で収集し、他の貴重資料は国立教育政策研究所教育図書館及び国立国語研究所図書室、国立国会図書館(デジタルライブラリーも含む)等、復刊された当時の国語科の教科書は台湾の国立台湾図書館を中心に収集した

しかし、大部分の教員養成関連資料や教師用指導書、『臺灣教育』『第一教育』等の教育雑誌は日本には現存していないため、台湾の国立台湾図書館で既に収集したもの及び登録制の「台湾学研究中心」においてPDF化されているものを使用した。

「構成式」の先行研究では、前述した通り、『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)と『話し方教授に関する研究』(1926)を分析したものが多いが、全てが先行研究で考察しきれていないため、研究の余地はある。また、「構成式」初期の教授理念が分かる資料であり、この両著を通して昭和期の「構成式」の変化が分かるため、本研究でもこの両著は分析する。

それと共に、本研究の大きな特徴として教育機関雑誌の分析がある。これまでの先行研究では、台北師範学校附属公学校や台南師範学校附属公学校などの教育研究の中心機関か

ら出版されたものは対象とされてきたが、本研究では実際に教育現場ではどのように運用され、どんな問題や課題が生じたのかを考察するため、教育機関雑誌に寄せられた現場教師たちの意見や訴えを分析対象にする必要があると考えた。

また、「構成式」の先行研究では、「構成式」時代の『台湾教育』や『第一教育』等の雑誌についての言及は多くない。しかし、『台湾教育』には1921(大10)年の「構成式」の研究発表以降に「構成式」の現地教授記録や「構成式」そのものに対する現場の教師たちの率直な意見が見られる。更に、『第一教育』は本研究で扱う話し方教育についての記事については言及されてきておらず、第2章で扱う『啓南教育』も先行研究では資料分析されていない。

そして、第3章及び第4章で取り扱う資料の大部分は現在日本で入手できない資料であることも本研究の特徴である。これは前述した通り筆者自身が、台湾の国立台湾図書館で収集したものであるが、都通(2005・2008)で一部言及されているのみで教授案例や教授行程といった細かな分析はなされていない。更に、第4章はこれまで教科書分析は陳(2000・2006)によって行われているが、「国民科国語」そのものの考察や教授案例の検討はされてこなかった。

このように、本研究では従来の先行研究では分析対象とされてこなかった教育機関雑誌を取り上げると共に、現時点でまだ日本国内では確認することが難しい多くの資料を分析していることが、特徴である。

最後に本研究の表記の点について付記する。

本論では原住民を除く戦前から台湾に住んでいた人々を「台湾人」、彼らが話す言語をまとめて「台湾語」とする。「日本語」と「国語」は同じものとして本研究では扱う。また、「内地」とは日本国内のことを指し、「内地人」は台湾在住の日本人を含む日本人全体を指す。それに対して「本島」は台湾のことを指し、「本島人」とは台湾人を指す。「原住民」は高砂族やタイヤル族などのことで現在の台湾でもこの呼称であるが、日本統治時代には原住民は「蕃人」と呼ばれていた。なお、原住民に対する日本語教育、「国語講習所」等の社会教育施設での日本語教育は今回の考察の範囲としない。

資料の引用にあたっては、固有名詞以外の漢字は新字体を基本とし、読みやすさを優先し現代仮名遣いとした。仮名遣いが間違っていると思われるものは、資料の記述を尊重し訂正せず「ママ」と表記している。また、読み取り不可のものは「□」と表記とした。

第1章 「構成式話し方教授法」成立以前の話し方教育

第1節 明治期の台湾の日本語教育

「国語で国語を教える」という「直接法」が全島に定着するようになったのは、大正に入ってからである。しかし、台湾に於ける日本語教育は1895(明27)年から始まっており、この明治期の日本語教育の教授法や教具は、大正期以降の公学校の「話し方」教育に影響を及ぼしている。

そこで、本節では、明治期の日本語教育を教授法の観点から次の二つに分けて考察する。

I 対訳法による日本語教育の時代

1895(明28)年の7月の伊沢修二を学務部長とする学務部員らが芝山巖学堂で本島人子弟に対して行った日本語教育に始まる時代である。芝山巖事件¹を経て、1896(明29)年に設置された国語学校附属学校²(以下「附属学校」と略記する)と国語伝習所³でも、対訳法による日本語教育が引き続き行われた。

II グアン式教授法による日本語教育の時代

1898(明31)年10月に全島に設置された公学校での日本語教育を指し、1925(大正元)年の公学校規則改正までの時期を指す。グアン式教授法は、台湾語による翻訳を極力なくしたため、対訳法のために台湾語を習得する必要があった教育現場では歓迎された。

更に、グアン式教授法による授業の解説書も台湾総督府から出版され、全島への拡大を目指した。しかし、明治後半になると、グアン式教授法に否定的な意見も出るようになり、新しい教授法が一部で試みられたが、全島規模の新しい教授法は大正改元直後の「直接法」の登場まで待たなければならなかった。

¹ 1896(明29)年1月1日に芝山巖学堂に押しかけた現地ゲリラにより、学務部員六名が殺害された事件。伊沢修二は日本に帰国していたため、難を逃れた。殺害された六名の学務部員は、“六氏先生”と讃えられ、台湾での教育のため殉職した教師として美談化された。教育に命を捧げた姿は“芝山巖精神”と称され、台湾における教育の精神的なシンボルとなった。六人の遺骨は芝山巖上に合葬され、毎年2月1日を例祭日として祭典が行われるようになり、1930(昭5)年には芝山巖神社が建立され、病気や不慮の事故で命を落とした教育関係者たちも合祀された。1943(昭18)年の第47回例祭時の合祀者は500人以上にのぼった。

² 1896(明29)年3月に国語伝習所と師範学校の教員養成を目的として設置された国語学校の附属学校を指す。第一から第三までは台北に設置され本島人を対象とし、師範部の教育実習もここで行われた。なお第四附属学校は、内地人対象で内地の小学校と同等のものであった。

³ 1896(明29)年5月に台北をはじめとする全島14か所に設置された。「本島人ニ国語ヲ教授シテ其ノ日常生活ニ資シ日本の精神ヲ養成スル」(前掲『台湾教育沿革誌』p168)ことを設置の本旨とした。15歳以上30歳以下を対象とする甲科と8歳以上15歳以下を対象とする乙科の二つの科で構成された。

1-1 対訳法による日本語教育

公学校設立前の日本語教育を回想したものとして、次のような記述がある。⁴

第一学級は漢文の素養のあるもののみだから、国語と台湾語を並べて黒板に書き、対照して授けたが、
第二学級と第三学級は、漢文の素養のないものであるから、どうしても台湾語を知らねばならぬので、
毎日翌日の分を通訳先生に習って教壇に立つのである。平井教諭はすこぶる語学の天才のある人で、
台湾語が実に流暢であったが、**私は不器用で非常に困難した。**

この回想の寄稿者である鈴木金次郎は、1896(明 29)年 12 月に国語学校第二回講習員⁵として台湾に渡り、翌年 4 月から 1920(大 9)年 4 月まで教壇に立っていた人物である。これは鈴木が国語学校第一附属学校(のちの台北第一師範学校附属公学校)で勤務していた頃の回想である。

附属学校の第一学級は 16 歳以上 30 歳位までという比較的年長者のクラスであり、且つ下線にあるように漢文の素養があったため、漢字や漢文を媒介とした教授法で授業が行われていた。これは、伊沢修二による芝山巖学堂での日本語教育時代から行われていた教授法であった。

1895(明 28)年 6 月 26 日に、台北市内から台北市郊外の芝山巖に移った学務部では、学務部員が土語(=台湾語)の研究や、普通用語、軍隊用語、商工用語等の各単語篇、会話集の編集を行うと共に、学務部長の伊沢修二は円滑な統治遂行のための通訳養成を目的とした「国語伝習」を計画した。そして、翌月には本島人子弟に対する「国語伝習」を開始し、これが「国語伝習の始めであり同時に本島人教育の濫腸(ママ)」⁶であった。

伊沢修二は、「支那にも台湾にも日本にも、漢字という利器がある、漢字で書きさえすれば大概な用件は弁しているのは、全く漢字の効力である」⁷と述べているように、台湾での日本語教育における漢字・漢文の有効性に注目していた。更に、渡台後の伊沢を取り巻く次のような状況が、芝山巖学堂での漢字・漢文を媒介とした対訳法の採用を決断させる後押しとなったと考えられる。その状況とは、①台湾総督府の急務は通訳の養成であるた

⁴ 鈴木金次郎(1926)「附属公学校の前身第一附属学校最初の状況」p130

台北師範学校創立三十周年記念祝賀会編 『台北師範学校創立三十周年記念誌』(下線・太字は著者による)

⁵ 内地から選抜されて台湾にやって来た国語伝習所の教員候補生を指す。1896(明 29)年 4 月の第一回から 1900(明 33)年 11 月の第七回まで派遣され、吉野(1927)によると 271 人入学し 264 人卒業している。

⁶ 吉野秀公(1927)『台湾教育史』p25

⁷ 伊沢修二還暦祝賀会編(1911)『楽石自伝 教界周遊前記』pp. 214-215

め、学務部にも通訳の速成が望まれていたこと、②芝山巖学堂の学生は漢字や漢文の素養がある知識人であったこと、③伊沢を含め学務部員たちは台湾語の研究をしてはいたが、まだ教授用語として使えるレベルにまで達していなかったことであった。

そこで、「第一に台湾教育は漢字に依るという方針をたてて」⁸、芝山巖学堂での日本語教育を開始した。1896(明 29)年に教育機関が附属学校や国語伝習所へと変わっても、漢字や漢文の知識がある学生に対しては同様の方法で授業を行っていたのである。

しかし、芝山巖学堂と異なり、1896(明 29)年に設置された附属学校と国語伝習所は、共に8歳以上という年少者も入学対象とした。鈴木引用にある附属学校の第二学級は12歳以上15歳以下、第三学級は8歳以上11歳位までという年少者クラスであった。彼らは芝山巖学堂の学生とは異なり、波線にあるように漢字や漢文の素養がなかったため、台湾語を介した授業をせざるをえなくなり、講習員に台湾語の習得が求められるようになっていった。

鈴木のような講習員の募集及び選考は内地で行われた。講習員の応募条件は「高等小学校本科正教員の資格がある者」「漢書を読み且つ漢文を作ることが出来る者」であり、漢文の筆記試験(日本語の会話を漢訳・白文訓点とその解釈)と台湾語学習に必要な発音試験と面接等を経て採用され、渡台後は約三ヶ月間の講習を受け、各国語伝習所へと派遣されていった。この講習科目は、台湾語・日本語教授法・漢文・体操・唱歌(随意科目)であり、日本語教授法では教案の作成も行われた。しかし、講習員は内地の師範学校の卒業生であり、教授経験も多少あることから、講習科目の大半は台湾語にあてられた。

ただし、第一回の講習では教授時間外の課業として、一週間、初歩の国語教授案を作らせ、伊沢が検閲訂正した後、芝山巖学堂で指導していた本島人生徒を集めて実地教授を行わせた。第二回は、「之を練習しておけば、教壇に立って、台湾語で国語を教授することが出来る」⁹と言われるような教科用図書や参考書が発行されたため、教授案の作成はあったが、実地教授はなかった。このように、講習員が使用する教科用書も台湾語を媒介とした対訳法による教授を念頭に置いて、作成されていたことが分かる。

更に、講習所の卒業式で伊沢は赴任する講習員に対して「国語伝習所に赴任したら出来るだけは台湾語を用いよいよ出来ない時はやむを得ない、黒板に漢文で書くことを許す、

⁸ 前掲『楽石自伝 教界周遊前記』p214

⁹ 台湾教育会(1933)『芝山巖誌』p53

初めから漢文を使つてはならぬと堅く申し渡し」¹⁰ており、この発言からも台湾語を媒介とした対訳法への転換を伊沢が意図していたことが分かる。

ただし、鈴木引用の太字にあるように必ずしも全ての教師が教授用語として使えるレベルにまで台湾語が達しているわけではなかった。第二回講習員であった山口喜一郎も後年、「日本人教師は、台湾語をわずかばかり対訳法で変則的に速修した連中で、日常生活すら弁じかねる程度」¹¹と述べており、速成式の台湾語講習の成果がそこまで高くなかったと言える。

また、第一回講習員の加藤元右衛門は講習終了後、派遣先の台北国語伝習所での対訳法による教授を「此の対訳教授もなかなか楽ではなかった。」¹²と回想している。加藤がこのような感想を抱いたのは、自身が速成的に学んだ台湾語では、何と訳していいか分からないことが頻繁にあり、授業準備から授業に至るまで多大な時間と労力を必要としたためであった。更に、加藤は自らの授業準備から実際の授業について次のように回想している。¹³

教案は二日前に立案して、解らない台湾語は生徒を呼んで来て尋ねるのであるが、其の尋ねるのが又むずかしい。国語、手真似、絵画、筆談等あらゆる方法を口して意志を通じ、かくてようやく台湾語に訳し、次にその台湾語を文字に書かせると、生徒の方でもむずかしい。殊に感嘆詞や副詞や俗語の中にはなかなか困難なのがあるので、漢文の素養の比較的深い友達を呼んで来て、相談して書くことが多かった。まるで国語と台湾語の交換教授であった。

さて対訳が出来上がると、教案の上部に国語を記し、其の中の漢字には仮名をつけ、下部には台湾語を書いて置いて、之に由つて教授し、教授が済むと教案の通りに黒板に書いて生徒に筆記させ、生徒は之を持って帰つて復習するのである。

つまり、加藤は、講習で速成的に学んだ台湾語のみで授業を成立させることは実際には難しく、芝山巖学堂時代と同じく漢字や漢文の筆談も行っていたのである。

その結果、太字にあるように、教わる立場である生徒が教える立場の教師に台湾語訳を教えるという不思議な状況となり、伝言ゲームのようにして行われる対訳では、正確性は疑わしかった。しかし、このような授業準備が可能だったのは、加藤の担当が甲科課程の

¹⁰ 伊沢修二(1911)「台湾教育に対する今昔の感」『台湾教育史』p52

¹¹ 山口喜一郎(1952)『話すことの教育』p159

¹² 加藤元右衛門(1933)「台湾教育の思ひ出(4) 国語伝習所時代(其二)」『台湾教育』第371号 p84

¹³ 前掲「台湾教育の思ひ出(4) 国語伝習所時代(其二)」pp.84-85

学生だったからであった。

国語伝習所は、15歳以上30歳以下を対象とした甲科と、8歳以上15歳以下を対象とした乙科が設置された。しかし、国府(1939)が「当時の事情から見るならば乙科は国語講習所としては二次的のものであつて、主なる目的は甲科に存していた」¹⁴と述べているように、甲科と乙科は設立意図や教科課程等が大きく異なっていた。

まず、甲科は通訳や下級官吏の養成を意図し、「既に四書五経等を学得し、普通の知識を備ふる青年者」¹⁵即ち漢字や漢文の素養がある学生が対象であった。更に、甲科の学生の三分の一は妻帯者であったため、生活保証の意味で食費1日10銭と手当5銭が支給されるというメリットもあり、順調に学生が集まった。

一方、乙科は本島人の子弟即ち年少者を対象とし、教科課程も「国語」「読書」「作文」に加え、甲科にはない「習字」「算術」があり、「将来公学校設置の際の準備作業とも見做すべきもの」¹⁶であった。しかし、日本統治以前から台湾には「書房」¹⁷という民間の初等教育施設があったため、思うように学生が集まらず、学科の進度も規則通り行われなという実態¹⁸だった。

つまり、国語伝習所設置により日本語教育の対象者は年少者にまで拡大したが、実際には1898(明31)年の公学校設立までは台湾の日本語教育の主な対象者は、漢字や漢文の素養がある年長者であった。そのため、公学校設立前の台湾の日本語教育は、「一語一句対訳により理解せしめ、筆写によりて確実に記憶せしめんことを期するもの」¹⁹とあるように、漢字や漢文を媒介とした対訳法と台湾語を媒介言語とした対訳法の二つの対訳法が併用されることになったのである。

しかし、公学校の入学対象となる年少者の多くは漢字や漢文の素養がなかった。また、日本人教員の教授用語レベルの台湾語の習得は短期間で行うことは難しく、大きな負担となっていた。つまり、公学校設立時の教室は、漢字・漢文の素養がない年少者の学生に台

¹⁴ 国府種武(1939)『日本語教授の実際』p24

¹⁵ 台湾教育会編『台湾教育沿革誌』p178

¹⁶ 前掲『台湾教育沿革誌』p179

¹⁷ 李(1981)によると、「書房」は清朝時代に設立され、読書や識字能力の養成をする小学校教育と科挙準備の大学生教育の二つの目的があった。官立の教育機関などは日本の領台と共に廃絶され、書房もその危機に瀕していたが、治安の安定と共に急激に増加していき、本島人からの信頼も依然として厚かった。「書房」と1898(明31)年に総督府が設立する「公学校」との就学率の問題は大正期以降も継続するが、1943(昭18)年の国民学校義務教育化により、「書房」は壊滅状態となった。

¹⁸ 『台湾教育沿革誌』(1939)によると「当局の視察に際しては一時書房生徒を借用し、頭数を揃へて急場を凌いだ」と(p179)ことや、地方では「寄付金に依り給費を行つた」(p179)ところもあった程、乙科生の募集には苦心していた。

¹⁹ 加藤春城(1914)「台湾公学校に於ける国語教授法小史(四)」『台湾教育』第142号 p16

湾語の実力が不十分な教師が教えるという状況だったのである。そのため、教育現場では徐々に対訳法に代わる新たな教授法が求められるようになり、公学校教育に適した日本語教授法即ち台湾語を媒介としない教授法の研究が加速していったのである。

1-2 対訳法時代の功績

国語伝習所時代を主とする対訳法は、後年には「一の国語を他の国語に対訳しただけで、真意を理解せしめることは不可能である。且つ対訳さへ終れば教授の目的を達したとするのは、言語を死物として扱うようなもの」²⁰と批判的な見方をされた。

しかし、この対訳法による授業で行われた指導法は、次のグアン式、更には大正期以降の教授法にも影響を与えることになる。

(i) 「問答」による教授

中原(2005)は、日本統治時代初期の台湾の日本語教育の特徴として「問答」による指導法に注目し、「問答」を、読み書き発展のための「問答」、導入と定着練習のための「問答」、会話能力養成のための「問答」の三つの目的別に分類できると指摘している。ここでは、この中原(2005)の「問答」の三分類を参考にまとめていく。

まず、読み書き発展のための「問答」が分かる資料として『日本語教授書』(1895)がある。これは、日本語教授の順序や方法、教授内容を国語伝習所の教員に教えるために編纂され、芝山巖学堂での実際の授業教案をもとに学務部員によって作成されたものである。

『日本語教授書』(1895)は「語学初歩」「日本文法」「字音変化」の三部構成となっていたが、「語学初歩」の中盤に「問答」による指導法が登場する。

初めて「問答」が登場するのは、「わたしは台北に行きました」「扇を買いました」という二つの文を「ワタシハタイホクニユキマシテオオギヲカイマシタ」²¹という一つの文に結合する練習である。ここでは、次のような「問答」が提示されている。²²

甲生徒作 サクジツ タイホクニ ユキマシテ カサ ヲ カイマシタ

教師問 ナン ノ タメ ニ カサ ヲ カイマシタ

²⁰ 加藤春城(1918)「公学校に於ける国語問題(上)」『台湾教育』第188号 p39

²¹ 台湾総督府民生局学務部(1895)『日本語教授書』p16

²² 前掲『日本語教授書』p17(太字は筆者による)

生徒答 (知ラサレバ教師之ヲ教フ)

アメ ヲ シノグ タメニ カサ ヲ カイマシタ。

乙生徒作 サクジツ パチナ ニ ユキマシテ コメ ヲ カイマシタ

教師問 **イクキン コメ ヲ カイマシタカ**

生徒答 ジッキン カイマシタ

まず、教師が複数の例文を提示して学生にその意味を十分に理解させてから、学生に自由作文を課す。作文を校正してから、それに応じたトピックで問答を行っている。問答の後、話文を書き取らせることで、語句や文型の定着をはかっている。太字にあるように、教師の発問は学生の話文の内容を発展させるためのものであるが、最終的に書き取りまで行っていることから、中原(2005)はこの問答例を挙げ、「学生の書いた例文を発展させるための問答」²³と述べている。

学生に例文を作らせ、例文を発展させるような問答を『日本語教授書』(1895)は次の「日本文法」でも行っており、「問答」を定着させようとしていたことが分かる。この「問答」は、現在の日本語教育でも学生の作文や問答の答えを更に発展させるために行っている。

次に、導入と定着練習のための「問答」は『国語教授参考書一 初学生徒教案』(1896/以下『国語教授参考書』と略記する)に見られる。『国語教授参考書』は、第一回講習員の高木平太郎の1896(29)年6月2日から10月10日までの附属学校での教育実習の教案を収めたものである。五十音と初級単語の発音や書き取り練習の後、7月7日からは「問答」が設置されている。この「問答」の様子は次の通りである。²⁴

第二時 問答

教材 頭 顔 手 指

目的 コレハ ナニデ アリマスカ ソレハ アタマ デ アリマス

方法 先教師「コレハ ナニデ アリマスカ」ト発音シ生徒各個ヲシテ此発音ヲナサシメ其熟スルヲ
マチ此意味ヲ知ラシム

²³ 中原なおみ(2005)「植民地期台湾における初期日本語教育—『日本語教授書』『国語教授書一』にみられる指導法を中心に—」『愛知産業大学日本語教育研究所紀要』2 p61

²⁴ 台湾総督府民政部学務局(1896)『国語教授参考書一 初学生徒教案』pp.25-26より作成(太字は筆者による)

(此個是甚麼)此意味ヲ了解セシメタル後実物ニ就キ「コレハナニデアリマスカ」ノ問ヲ与ウ
生徒ハ未タ日本語ヲ以テ答エ得ズ故ニ台湾語ヲ以テ答エシム

(彼個是頭仔)生徒ノ各ニツキ此問答ヲナシ終テ「ソレハアタマデアリマス」ノ一句ヲ模範ヲ示
シテ発音セシメ後此意味ガ生徒ノ前ニナシタル答「彼個是頭仔」ナルヲ語り更ニ問ヲ与エ日本
語ヲ以テ答ヘシム

この「問答」は、「これは何ですかーそれは〇〇です」の文型を導入し、定着の確認練習のための「問答」であり、現在の日本語教育でも文法や語句教授の導入や練習で一般的に行われている形式である。対訳を示さず問答により導入をしていることから、中原(2005)は「直接法教授の萌芽が見られるといってもよい。」²⁵と述べている。

そして、会話能力養成のための「問答」による会話教授は、『日本語教授書』(1895)に見られる。『日本語教授書』(1895)では、翌年に発行される『日本語言集』(1896)²⁶を想定した会話教授が行われており、その様子は次の通りであった。²⁷

○オハヨー

説 オハヨー コンニチ ハ ヨイテンキ デ ゴザリマス
問 サクヤ ハ ヨク オヤスミ デ ゴザリマシタ カ
答 ハイ アリガトー ヨク ヤスミ マシタ

この「問答」は、「おはよう」が自然と出てくる状況を設定した日常会話を扱ったものであり、中原(2005)は会話能力を養成するための「問答」にあたると言える。

このように、「問答」は対訳法時代から導入されており、中原(2005)が述べているように、その性質は三つの目的を持っていたことが分かる。更に、国府(1939)によると、1896(明 29)年 4 月からの芝山巖学堂での本島人学生 13 名に対しての国語教授では、文部省の「小学読方作文教授掛図」を使用した「問答」が設置されている。国語伝習所の教科課程に於いても甲科は第二課程から、乙科は第三課程から「国語」の時間に「会話及問答」が設置さ

²⁵ 前掲「植民地期台湾における初期日本語教育—『日本語教授書』『国語教授書—』にみられる指導法を中心に—」 pp. 63-64

²⁶ 『日本語教授書』(1895)と同様に芝山巖学堂の学務部員によって編纂されたもので、国府(1939)によると「一種の日台会話篇とも称すべく又簡単な日台字典をも兼ねて居る」(『日本語教授の実際』 p35)ものであった。

²⁷ 前掲『日本語教授書』 p29

れており、「問答」が日本統治時代初期から積極的に行われた指導法であったと言える。

(ii) 掛図の使用

1896(明 29)年度の教科用図書に『台湾適用小学読方作文掛図教授指針』がある。これは、前述した文部省の「小学読方作文教授掛図」の文章に台湾語を併記したもので、「各頁上下二段に分れ、上段には右の国語、下段には之を訳した台湾語があり、その台湾語には八声の符号が付いて」²⁸いた。更に、巻末には「小学読方作文教授掛図」の第一課から第十課までを台湾語で教授する例を含む「実地教授之例」²⁹も収録されており、掛図を使用した指導が行われていたことが分かる。

前掲の『国語教授書』では、8月4日に初めて掛図を使用した教授の様子が登場する。³⁰

第二時 よみかき教授書

教材 一課二課三課

目的 単語教授及問答(但シ名詞)

一課 コレハ ナニデ アリマスカ

ソレハ カシワノハデ アリマス ソレハ ハグキデ アリマス

二課 ソレハ ハトノツバサデ アリマス ソレハ トデ アリマス

三課 ソレハ ハリデ アリマス

方法 先ズ書籍ニ就テ生徒ヲシテ読マシメ次ニ掛図ヲ示シ仮字ハ生徒ヲシテ発音セシメ

次ニ問答ヲナス但シ書籍及掛図ノ単語ハ既知ニ属スレモ問答中ノ単語ハ未知ニ属スルヲ以テ

教師発音ノ模範ヲ示シ充分発音ヲ練磨シ後写シ取ラシム

掛図は、1889(明 22)年に文部省が発行した『よみかき教授書』と並行して使用し、「最初片仮名であらわし、最後には平仮名の漢字交じり文になっている」³¹のものであった。そのため、下線は『よみかき教授書』を指すと考えられる。文字教授は終了しているため、生徒に教科書である『よみかき教授書』を読ませた後、掛図を示し、再度読みを確認している。そして、掛図に含まれる単語や未習語彙を使用したを「問答」を行っている。つまり、

²⁸ 前掲『芝山巖誌』 p38

²⁹ 前掲『芝山巖誌』 p53

³⁰ 前掲『国語教授参考書一 初学生徒教案』 pp. 57-58

³¹ 前掲『芝山巖誌』 p37(下線・太字は筆者による)

内地で発行されたものであるが、文字や単語の教授に「掛図」を使用していたことが分かる。更に、「掛図」を介した「問答」も対訳法時代から既に行っていたのである。

しかし、このような「問答」の導入や「掛図」の使用は台湾独自の指導法ではなかった。「問答」は、明治初期の内地の学校教育に既に取り入れられていた。

「問答」は1877(明10)年8月改正の「東京師範学校附属小学規則」で「問答科」として設置された。当時の「問答」は「単語図」や「人体図」いった教図について問答しながら、事物の性質や名称を学ばせるものであった。つまり、台湾では「掛図」であったが、図を見て「問答」するという指導法は、内地で既に行われていた指導法だったのである。

しかし、この明治初期の「問答」は教図を見ながらの教師の発問と児童の応答の繰り返しであったため、新井(1991)が述べているように、暗記主義や注入主義に陥ったものであった。そのため、明治10年代の東京師範学校附属学校では「問答科」の代わりに、実物教授法を意図した「実物科」設置された。しかし、「問答」という指導法が否定された訳ではなく、実物教授の際に「問答」が行われていた。そして、従来の暗記主義の「問答」が見直され、『改正教授術』(1883)で示されたような「問答」によって児童の知識を「開発」という新たな「問答」の指導法が誕生することになった。

このような動きの中心人物の一人が、1878(明11)年にアメリカ留学から帰国し、ペスタロッチの教育思想を輸入した伊沢修二だったのである。伊沢は、前述したように、第一回講習員が作成した教案や実地教授の指導を精力的に行っていた。

更に、附属学校第一学校開校当時は「伊沢部長自ら教授の任に当り、講習員に其の模範を示し、問答の如きは始終自ら担任された」³²とあるように、「問答」による指導法を重視していたと考えられる。前述したように、対訳法で行われた「問答」は、明治初期に内地で行われた暗記主義の「問答」とは異なっており、新語句の導入と練習、読み書き能力の養成といった意図を持ったものであった。

つまり、伊沢は自身がアメリカ留学や帰国後の東京師範学校での経験から得た「問答」や掛図の使用、実物教授³³といった指導法を、対訳法という当時の台湾の生徒の状況に合わせた教授法を選びながらも、導入していったと考えられる。

³² 前掲『芝山巖誌』p48

³³ 林(2013)が述べているように、芝山巖学堂に最初に入学者本島人に対して、伊沢は通訳に英語で訳し、通訳は台湾語で訳しながら授業を進めていたが、その際にまず「実物」を示し、その名称を授けており、一種の実物教授が行われていた。

1-3 グアン式教授法の登場

1898(明 31)年 7 月に「台湾公学校令」、同年 8 月には「台湾公学校規則」が公布され、新たな初等教育機関として公学校が設立された。公学校は、8 歳以上 14 歳以下の「本島人子弟ニ徳教ヲ施シ実学ヲ授ケ以テ国民タルノ性格ヲ養成シ同時ニ国語ニ精通セシムルコト」³⁴を本旨とした。公学校の前身は国語伝習所の乙科であった。つまり、公学校は漢字や漢文の素養を持たない年少者を対象としたのである。そのため、公学校設立当時の教育現場では次のような問題を抱えることになった。³⁵

三十一年に初めて公学校規則の実施せらるるや、第一に困難を感じたるは国語教授なりとす。従来は年長にして漢字漢文の素養のあるものに速成的に国語を教授したれば土語の対訳文を写さしめて暗記せしめしが、今や幼年にして漢字漢文の理解力少なきもの、或は絶無なるものに国語を教授せんとするが故に、従来の方法にて効果を取めんと覚束なかりければここに是非とも別案を考え出される必要起これり。

太字にあるように、従来の方法即ち対訳法による指導を公学校で引き続き行うことは難しかったことが分かり、下線にあるように対訳法に代わる新たな教授法が求められた。この公学校の設立が、対訳法衰退の大きな要因となった。

また、対訳法による日本語教育の中心的人物の伊沢修二が教育予算削減の諸問題で水野民政局長と対立し、1897(明 30)年 7 月に学務部長を非職となったことも、対訳法衰退の要因の一つであったと王(2011)は指摘している。

このような状況下において、1899(明 32)年の初めごろ、国語学校教授の橋本武が同校の図書館で、偶然フランソア・グアンの『言語教授及び研究法』の英訳本³⁶を発見したことで、台湾の日本語教育は新たな局面を迎える。

橋本は英訳本の前半を抄訳し³⁷、同年 4 月に国語学校第一附属学校においてグアンの教授法に基づく実地教授が山口喜一郎を中心に前田孟雄、鈴木金次郎、岡本要八等によって行われた。「話し方」の実地教授は山口喜一郎が、「読み方」の実地教授は前田孟雄が担当

³⁴ 前掲『台湾教育沿革誌』p229

³⁵ 山口喜一郎(1908)「公学校規則の変遷に就きて」『台湾教育会雑誌』第 79 号 p7(太字・下線は筆者による)

³⁶ 後年の山口喜一郎の回想によると、この英訳本は伊沢修二が買ってきたのだらうと述べているが、その真偽は定かではない。(前掲『話すことの教育』p160)

³⁷ 山口喜一郎は橋本の抄訳を「その最も当面に必要なと思われる部分を訳構してくれた」(前掲『話すことの教育』p159)と述べている。

した。「この直観的方法なれば殆ど訳をつけずとも、生徒に了解せしめ得るので、すこぶる好成績を表した」³⁸とあるように、実地教授の結果は良かった。

そこで、総督府はこの新たな教授法を全島に広めるため、橋本の抄訳を1900(明33)年7月に『ゴアン氏教授方案』として出版した。更に、同年11月にグアン式教授法(以下「グアン法」と略記する)による日本語教授の参考書として『台湾公学校国語教授要旨』(以下『教授要旨』と略記する)を出版した。『教授要旨』は、緒論、「話し方」と「読み方」の各分科の教授要旨と教授案例で構成されており、グアン法をどのように国語教授に取り入れたかが分かる。

こうして、「対訳一点張りのところへ此の法が現われたのであるから、燎原の火の如き勢で伝播し、一にもグアン式二にもグアン式グアン式でなければ夜も日も明けぬといふ有様になって来た」³⁹というように、対訳法に代わる新たな教授法としてグアン法は公学校の日本語教授法として受け入れられたのである。

1-4 グアン式教授法と『台湾教科用書国民読本』の刊行

グアン法は、幼児の母語習得に着目した教授法であり、言語を目(視覚)からの文字情報だけでなく、耳(聴覚)と口による音声からも受け入れることを重視した。そして、動詞が含まれる行為を時間的順序に従った一連の動作の流れで学ばせようとした。

では、具体的にグアン式による「話し方」の教授法はどのようなものを考えていたのだろうか。『教授要旨』では、「話し方」の教授目的を次のように述べている。⁴⁰

本科ノ目的ハ、本島ノ児童ヲシテ、国語ヲ学ビテ、**聞イテ能ク他人ノ意ヲ解シ、言ヒテ能ク自己ノ志ヲ述ブル**(ママ)コトヲ得シメ、兼テ、国語全科ノ基礎ヲ与フルニ在リ。

太字にあるように、①他人の話を正確に聞きとる力、②自分の志を伝える力という、二つの力の養成を目指していたことが分かる。また、『教授要旨』の緒論の「国語科全体の方針」からは、“話し方重視”の姿勢が読み取れる。

『教授要旨』の緒論では「国語科ヲ話方、読方、綴方、書方ノ四ツニ分ケテ」⁴¹とし、「話

³⁸ 前掲「附属公学校の前身第一附属学校最初の状況」p131

³⁹ 前掲「公学校に於ける国語問題(上)」p39

⁴⁰ 台湾総督府学務課(1900)『台湾公学校国語教授要旨』p13

⁴¹ 前掲『台湾公学校国語教授要旨』p11

話し方」「読み方」といった言語の四技能に即した分科を初めて登場させた。その上で、「話し方ニ於テ、入校ノ初メヨリ、直チニ、實際ニ要スル言語、即チ、校内ニテ日々反復使用スルモノヲ實際ノ動作ニ宛テテ、教授シ、又、ソレト並行シテ、五十音ノ読方、書方、綴方ヲ授ク。」⁴²としている。つまり、まず公学校で日常的に使う「話し方」を実際の動作と関連づけながら教え、並行して五十音の「読み方」「書き方」「綴り方」も教えるようにしたのである。この緒論からは、特に低学年の“話し方重視”の方針が読み取れると共に、近藤(2005)も指摘している通り、公学校設立間もない段階で言語の四技能を全て重視し、連携させながら教えようとしていたことが分かる。

そして、グアン法による話し方教育は“甲の教授法”と“乙の教授法”の二種類が考案された。“甲の教授法”は、児童の日常行為を表す各動作について時間的順序に従って教えるものであり、グアン法の教授理念に従ったものである。

一方、“乙の教授法”は物体を観察させて、その形状性質等を土語で問答し、観念を想起させてから、それらに該当する新語を教え、応用させていくものであった。「甲法は初歩教授によく、乙法は相当国語の力が出来て後に採用すべきもの」⁴³とあるように、グアン式の中心は“甲の教授法”であった。“甲の教授法”の授業は、一週間に一つの題目で、次のような流れで行われていた。

【一日目ないし二日目】予備教授

(i) 教題を提示する

(ii) 各動作を土語(台湾語)で問答し、児童の観念を喚起する。児童の様子を見ながら、必要に応じて予定教材の排列を削正する

(iii) 行為に含まれる諸名詞を、実物を提示することによって教授する

【二日目ないし三日目から五日目】逐次教授

・教材の排列に従って教授する

・「教師の動作」→「学生の動作」→「教師が発語しながら動作」→「学生の動作と共に教師が発語」→「学生が教師の発語に倣って動作」というように、「動詞ハ、動作ヲ示シテ、観念ヲ確ニシタル後ニ、言

⁴² 前掲『台湾公学校国語教授要旨』p11

⁴³ 国府種武(1931)『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p256

語ヲ授クベシ」⁴⁴とした

【六日目】応用教授

- ・学習した動詞を教材以外の他の名詞と組み合わせて練習する

予備教授では、下線部にあるように各動作を学生の母語である台湾語を使った問答を行いながら、児童の観念を喚起している。また、二重下線部にあるように名詞については、実物教授をしている。

逐次教授では、グアン法の特徴である時間的順序に従った一連の動作を示し、教師の発話を学生は正確に聞きとり、模倣することが求められている。そして、応用教授では、名詞を置き換えての文作りをさせながら、定着を図っている。

下線部にあるように、グアン法からは完全に台湾語が取り除かれた訳ではなかったが、「始めグアン氏方案によった教授法が行われた際には、対訳を廃し土語を使用しないことを望んだけれども」⁴⁵とあるように、山口らはグアン法の導入によって台湾語を廃することを意識していたことが分かる。また、『教授要旨』にも国語のみで児童が意味を理解できるようになったら、台湾語を廃するようになっていくことが述べられている。

そのため、グアン法における台湾語の役割は対訳法時代とは異なっていた。つまり、台湾語は、日本語の意味理解を促す役割ではなく、学生の観念を呼び起こすための教授用語としての役割を持つようになり、使用場面が限られたのである。

一方、「名詞ハ直ニ実物ヲ指シ、動詞ハ、動作ヲ示シテ、観念ヲ確ニシタル後ニ、言語ヲ授クベシ。」⁴⁶、「国語ヲ教フル際ハ、成ルベク面容、手容、身振りヲ以テ伴ウベシ。」⁴⁷とあるように、実物や動作、表情を介した意味理解即ち「直観教授」を推進した。

このグアン法を念頭に⁴⁸1901(明 34)年から 1903(明 36)年にかけて、台湾における最初の国語読本として『台湾教科用書国民読本』(巻一～巻十二)が刊行された。同時期の内地では検定制度を採っており、評判の良いものもあったが、台湾ではこれらの検定教科書を採用せずに独自の国語読本を編纂した。加藤(1937)はこの国語読本編纂の経緯を、次のよう

⁴⁴ 前掲『台湾公学校国語教授要旨』pp. 16-17

⁴⁵ 山口喜一郎『外国語としての我が国語教授法』p470(下線は筆者による)

⁴⁶ 前掲『台湾公学校国語教授要旨』p16

⁴⁷ 前掲『台湾公学校国語教授要旨』p18

⁴⁸ 国府(1931)は「グアン氏言語教授法に基づく国語読本と言うことが出来る。」と述べている。

に評している。⁴⁹

これらは何れも語法的論理的の排列をとっていた。然るに同時代に出た公学校用の国語読本が、全然これらを顧むることなく、**本島の事情に立脚した特異なもの即ち最初から話文を提出した読本**を作った、その勇氣と聡明は多とすべきである。

内地で出版されていた検定教科書は、教材配列がグアン法のような連続した動作行為を意識したものではなく、下線のように語法的論理的なものであった。しかし、台湾の公学校の国語読本には太字の“本島の事情”を考慮に入れる必要があった。それは、学生が国語を母語としない者であること、つまり外国語教育としての要素が強く、「話し方」教育を優先する必要があることである。そのため、山口らによる実地教授が効果を上げたことによって、「公学校用国語読本の編纂には対訳法を用いず、同法によって教授することに方針が定められ」⁵⁰、グアン法による授業を念頭に置いた読本の編纂が行われたのである。

『台湾教科用書国民読本』の巻一を見てみると、「起床」→「着替え」→「洗面」という日常生活における連続した動作行為を排列した構成になっており、加藤(1937)や蔡(2003)が指摘しているようにグアン法を意識していることが分かる。

また、読本の「材料は巻六までは話方科と相連携して国語の基礎を立てようとするもの」⁵¹という方針のもとに、「話方と連絡のある教材が選ばれているのみでなく、大抵話方に於いて実際の動作によって取得した諸観念の列を概括した章を以て読方科の一課の教材」⁵²を選定した。

つまり、「話し方」と「読み方」との教材に連携を持たせたのである。そのため、仮名遣いは表音式仮名遣いを採用し、基礎段階である巻一から巻七までは太字にあるように口語文(会話体)で編纂された。

このように、グアン法による日本語教育は言語の四技能を踏まえた分科を登場させ、教材を相互に連携させながら、学習することを目指した。授業では、台湾語を使う場面を限定し、耳と口からの言語習得を意識した。また、独自に編纂した読本教材を中心として話し方、読み方、書き取りなどを教授する方針をとった。

⁴⁹ 加藤春城(1937)「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」『台湾教育』第419号 p4(下線は筆者による)

⁵⁰ 山口喜一郎(1933)「わが国の外地における日本語教授の変遷」『国語運動』第3巻10号 p11

⁵¹ 前掲『日本語教授の実際』p100

⁵² 前掲『日本語教授の実際』p100

そして、「話し方で習ったことと言葉で読み方のけいこができるようになる」⁵³とあるように、「話し方」は「読み方」教材即ち読本の理解を促す役割を担い、「話先読後」⁵⁴という関係が生まれたのである。

1-5 グアン式教授法に対する批判と公学校規則改正(1904)

橋本武の『ゴアン氏言語教授方案』並びに山口喜一郎等による実地教授の成果により、グアン法を全島規模の教授法として総督府学務局は広めようとした。しかし、国府種武の『日本語教授の実際』(1939)からは、必ずしも総督府の思い通りにはいかなかったことが分かる。⁵⁵

此の方法による国語教授の普及に努めたのであったが、普通に知られている如く、否思い込まれている如く、広い範囲に渡って行われたのではなく、恐らくは台北と中心とする小さい直径を持つ圏内に於いてのみ行はれ、地方に於いては、殊に中南部に於いては無視されていたものの様である。

国府が太字のように評した根拠が、グアン法推進の関係者である山口喜一郎が寄稿した『台湾教育会雑誌』第7号(1902)の「中部台湾ノ一部ニ於ケル教授上ノ瞥見」である。これは、山口が総督府の命令を受けて、台湾中部の公学校を視察した際の報告書であった。グアン法が導入されて約2年経った時期であったため、まだ全島に十分浸透しているとは言えないが、実態は山口の予想以上に悪かった。

報告の中で山口は、実地教授や『教授要旨』等の教材編纂、台北や台中での講習会開催といったグアン法導入の経緯を述べた上で、「実際ニ於イテハ該方案ノ真義ハ少シモ行ハレズ、依然トシテ対訳ヲ重ンジ觀念ヲ軽ンジ、空誦ノ弊ニ陥イリテ、自由自在ノ運用ヲ欠ケリ」⁵⁶とグアン法が正確に行われていないと指摘している。

また、『教授要旨』で示した実物や動作を介した直観教授や掛図の活用が不十分であり、「実物ヲ示シ、実物ヲ演ジテ教授センモノニ至ツテハ不幸ニシテ一回參觀セシノミ」⁵⁷という実態から、直観教授を意図した授業はほとんどないと述べている。

53 前掲『話すことの教育』p163

54 前掲『話すことの教育』p163

55 前掲『日本語教授の実際』p230(太字は筆者)

56 山口喜一郎(1902)「中部台湾ノ一部ニ於ケル教授上ノ瞥見」『台湾教育会雑誌』第7号 p46

57 前掲「中部台湾ノ一部ニ於ケル教授上ノ瞥見」p46

そして、「本島語ニシテ対訳スレバ、頗ル簡易ニ意味ヲ了解セシメ得ベシ」⁵⁸と従来の対訳法に頼る教師を非難している。

このような実態に加え、同時期の1902(明35)年3月発行の『台湾教育会雑誌』に掲載された渡部春蔵の「外国語教授法沿革史」を皮切りに同誌上において、グアン法に対する批判記事が相次いで登場した。当時のグアン法に対する批評の要点は主に次の三点であった。

- ①橋本武の『ゴアン氏言語教授方案』が抄訳であり、且つ重要な文法編がまったく取り上げられていないこと
- ②実地教授が半年と短期間であり且つ一学級でしか行われておらず、十分に熟慮されていないこと
- ③時間的順序に従って一連の連続した行為を教えるのは、教授に時間がかかり過ぎたり、不必要な語も教えてしまう場合があること

このように、グアン法に対する風当たりが強くなっていく中で、1898(明31)年8月に発布された公学校規則と台湾教育界の実情との間に「著しい懸隔を生ずる事」になったため、1900(明33)年8月に諸学校規則改正取り調べ委員を設けられ、山口も委員となった。そして、1904(明37)年3月に公学校規則の第一回目の改正が行われた。国語教育と関わる変更点は、①従来の「国語」「作文」「読書」が「国語」の一教科に統合されたこと、②「話し方」教育を基礎としながら「読み方」「書き方」「綴り方」と相互に連携しながら進めること、③1898(明31)年の公学校規則にあった「常ニ土語ト対照シテ其意義ヲ会得セシメ」⁵⁹が規則からなくなったことの三点であった。

従来の「国語」は「話し方」を指し、「読書」には「読み方」と「漢文」が含まれていたが、「教法材料の支離滅裂ならざらんことを期し」⁶⁰て(イ)にあるように、「国語」として一教科に統一された。また、前述した『教授要旨』の緒論で提示された言語の四技能に即した分科が公学校規則にも登場し、国語教授は「初ハ近易ナル話シ方及仮名ノ単語、短句、短文ノ読ミ方、書キ方、綴リ方ヲ教エ漸ク進ミテ」⁶¹と『教授要旨』の緒論と同様の“話し方重視”の方針を定めた。そして、(ハ)にあるように土語(=台湾語)との対訳による国語

⁵⁸ 前掲「中部台湾ノ一部ニ於ケル教授上ノ瞥見」p49

⁵⁹ 前掲『台湾教育沿革誌』p231

⁶⁰ 前掲「公学校規則の変遷に就きて」『台湾教育会雑誌』p4

⁶¹ 前掲『台湾教育沿革誌』p263

教授の廃止が公学校規則でも示された。

つまり、この公学校規則改正は対訳法による教授からグアン法による教授への変化を意図したものであり、且つ低学年の“話し方重視”の方針を明確化しており、近藤(2005)も述べているように、委員として参加した山口の意向が反映されたものであると言える。

このように、グアン法は公学校設立に伴って発生した対訳法の行き詰まり問題を解消する新たな教授法として、総督府主導のもと一大ムーブメントを起こした。また、グアン法による教授を意図した『台湾教科用書国民読本』等の教材の編纂や公学校規則改正にもグアン法の理念は影響を与えた。

しかし、実地教授が不十分であったり、『ゴアン氏言語教授方案』が抄訳であったりと、導入に至る経緯に関しての批評が起きた。また、グアン法やグアン法に倣った読本等の教材が、必ずしも山口らが想定していた理念通りに実施されていなかった。

そのため、「グアン式そのままの指導法は、明治三十年台(ママ)に於いて最も盛んであり、それ以後はそこに多少の変形改革を来したものの」⁶²が明治後期には考案されたが、それらは「その指導材料に於いて、指導の態度に於いて、乃至指導の方法に於いてグアン式方案の一脈貫流するもののあることを認め得る」⁶³とされた。つまり、グアン法のような総督府主導で全島に拡大させようとする教授法は、大正に入るまでは登場しなかったのである。

1-6 グアン式教授法の功績

グアン法の最大の特徴は、台湾語による対訳法を廃し、直接法(=直接式教授)⁶⁴を導入しようとしたことであるが、前述した通り、完全に台湾語を廃することは難しかった。山口らが中心となって研究し、導入したグアン法の功績は、この対訳法廃止の方針以外にも次のようなものが考えられる。

(i) 「直観教授」の導入

山口は後年、グアン法の実地教授について、「必ず**直観方便**により言葉を事物と行動といっしょに結びつけて教習することにし、新教材を作りながら新入学の児童に実試」⁶⁵したと回想している。直観教授(=直観方便)は、前述したように、主に名詞は実物や掛図、標

⁶² 台北第一師範学校附属公学校研究部『言葉の指導』p61

⁶³ 前掲『言葉の指導』pp. 59-60

⁶⁴ 中村忠一(1943)『日本語教授の領域』p43

⁶⁵ 前掲『話すことの教育』p161(太字は筆者による)

本、写真、動詞は教師の動作によって、児童の「観念を確かにしたる後に、言語を授く」⁶⁶方法であり、対訳をせずに理解させることができ、且つ「最も直接にして有効」⁶⁷であると考えられた。

グアン法では、「直観教授」による指導を念頭に置いたため、教材は日常生活で身近なものから採るようにし、掛図も作成して各公学校に配布したと山口は述べており⁶⁸、「直観教授」を教育現場に定着させようとしていたと考えられる。

(ii) 「問答」の多用

対訳法時代から行われていた「問答」は、グアン法時代でも引き続き積極的に行われた。国府(1939)や平高(1995)が述べているように、1900(明33)年3月発行の『国民読本参照国語科話方教材』⁶⁹よりも1906(明39)年の『改正話方教材』⁷⁰の方が、「問答」が多用されている。『改正話方教材』の「緒言」では、「読本ニ移リテソノ相当シタル節ヲ読マシメ、其ノ意味ヲバ先ニ話方ニテ練習シタル語ニテ問答スルモヨロシカルベク」⁷¹というように、「読み方」の教材である読本の内容理解の促進を目的とした「問答」が行われるようになった。1904(明37)年の公学校規則改正により、「話し方」「読み方」等の「国語」の各分科を相互に関連づけて教授する方針が提示されたことが、このような新しい目的の「問答」の登場に影響を与えたと考えられる。

(i)の「直観教授」では、対訳法時代に使用していた掛図が出てくる。グアン法時代の掛図は、読本の内容理解だけでなく、新語句教授の教具としても使用されるようになった。更に、前述したが伊沢は芝山巖学堂での最初の日本教育において「実物教授」を行っている。また、(ii)の「問答」は前述した通り、伊沢自身が教授するなど特に力を注いだ指導法であった。つまり、(i)や(ii)は、グアン法時代になって突然現れた新たな指導法ではなく、その前の伊沢修二を中心とする対訳法時代の流れを引き継いでいるのである。では、何故このような対訳法時代の指導法がグアン法に影響を与えているのであろうか。

66 前掲『話すことの教育』pp. 161-162

67 山口喜一郎(1904)「新公学校規則を読む(三)」『台湾教育会雑誌』第29号 p5

68 前掲「中部台湾ノ一部ニ於ケル教授上ノ瞥見」p46

69 1900(明33)年3月に発行された『台湾教科用書国民読本』の話方教材であり、1900(明33)年10月に総督府民政部学務課から発行され、緒言の末尾から山口が教材の編集に携わったことが分かる。

70 国府(1939)によると、1905(明38)年12月の総督府庁舎内の火事により学務部書庫も類焼し、『話方教材』も焼失してしまった。そこで、新たに山口喜一郎が『改正話方教材』を編纂し、巻一から巻六まで発行されたが、全巻は現存していない。

71 台湾総督府(1912)『国民読本参照 国語科話方教材 巻一』p18

グアン法による「話し方教育」の中心人物であった山口喜一郎は、そもそも内地で師範教育を受けており、その時期はペスタロッチの教授法に影響を受けた「問答」や「実物教授」が盛んな時期であった。更に、第二回講習員として渡台し、山口ら第二回講習員は高木平太郎らによる附属学校での国語教授を参観しており、「問答」や掛図を使用した教授の様子を実際に目にしていたと考えられる。

つまり、山口喜一郎は内地の師範教育や教員時代及び渡台後の講習の経験から、伊沢が導入しようとしていた「問答」や実物、掛図を使った「直観教授」の定着を意図するようになったと考えられる。

そして、山口喜一郎は対訳法時代にはなかった「段階教授」の導入を意図していた可能性が考えられる。

(iii) 「段階教授」の導入

「段階教授」とは「教授学習の振興を器械的ならしめざる程度に於いて、稍細密なる所まで計画的であり分段的である教授」⁷²であり、明治20年代に急速に広まっていった。内地で段階教授が行われるようになった背景の一つとして、槇山(1932)は、明治初期の教師と生徒との答えが連続した問答教授が、「問答を連続したのみでは、其の帰着する所が明瞭を欠き、教える者も教わる者も茫然自失の状態に陥ることが少なくない」⁷³教授即ち「無計画教授」⁷⁴となってしまったため、教授段階を分けることの必要性を感じるようになったことを挙げている。

山口は『台湾教育会雑誌』第10号に「グアン氏の言語教授方案に就いての実験瑣談」で、グアン法への批評の高まりについて反論した上で、次のように述べている。⁷⁵

さて又一の教材お教授するには、**五段階教授の階段**により、**予備**として、実物に示し、実際の動作をしたりさせたり、土語でいわして見たりして、十分口生徒の観念を整理し、次いで教材を了解する口便利な既授の言葉があれば、問答したりして、**提示**し、練習し、或いは動作を言葉に、言葉お動作に、種々にかねてやらせて、それから、名詞は名詞、動詞、形容詞は動詞形容詞と引きはなし、或いは同義

⁷² 槇山栄次(1932)『教授法の変遷』p83

⁷³ 前掲(1932)『教授法の変遷』p84

⁷⁴ 前掲『教授法の変遷』p84

⁷⁵ 山口喜一郎(1903)「グアン氏の言語教授方案に就いての実験瑣談」『台湾教育会雑誌』第10号 pp.35-36
(太字・下線は筆者による)

語に比較せしめたり、反対語に比較せしめたりし、時としては、発音の比較、文字文章の比較などをやらせ、一語一語が夫自身教材中の関係を離れても、自由に発表出来る様なし、遂に進んでは、夫等の語詞と既知の語詞を連結して、句を作り、単文を綴るなどのことや、新しい語法を使用して、随意的事項おい表すことをやらせたりして、小応用を終に、この後は、教室の内外を問わないで、あらゆる機会たびに既授の言葉を使用もし、使用もさせたので、決して話方教材や読本を一遍通り話させたり、読ませたりするのみで満足してわいないのである。

太字の「五段教授」は、明治 20 年代以降に内地でヘルバルト派の教授学として支持を受けたラインの「五段階教授法」を指している可能性が高いと考えられる。

ヘルバルト教育学・ヘルバルト派教育学の内地への本格的な導入は、ドイツ人のハウスクネヒトが 1887(明 20)年に帝国大学に招聘されて来日したことに始まる。橋本(2015)によると、ハウスクネヒトに学んだ谷本富や稲垣末松といった人々が、内地にヘルバルト派教育学の普及に貢献した。しかし、内地ではヘルバルトの教育理論や教授理論の研究ではなく、ラインやツィラーといったヘルバルト派の教授理論の研究が盛んとなり、槇山(1932)が述べているようにヘルバルト派が排斥した問答法は内地では排斥されないというように、ヘルバルトの教育学は独自の発展を遂げた。

ラインの「五段階教授法」は、「予備(準備)→提示→比較→総括→応用」という五つの教授段階を指し、橋本(2015)によると、各段階の理念は次の通りであった。⁷⁶

ごく簡単にいえば、「予備」は教える内容を予示すること、「提示」は教える内容を子供に示し伝えること、「比較」はすでに知っている内容と新しく知った内容を関係づけること、「総括」は振り返りまとめさせること、「応用」は教わった内容を使わせることである。

この「五段教授法」の理念を踏まえた上で、前掲の山口の記事を整理してみると次のように考えられる。

(第一段)予備 : 直観教授や台湾語への訳をしながら児童の観念を整理する

(第二段)提示 : 既習語句を使った問答で教材内容を提示し、練習する

⁷⁶ 橋本美保(2015)「序章 大正新教育・再訪」『大正新教育の思想—生命の躍動』p9

- (第三段)比較 : 品詞別に同義語や反対語との比較、発音の比較等を行う
- (第四段)総括 : 新語句や表現を既習語句と連結して文を作ったり、自由に表現できるようにする
- (第五段)応用 : 授業時間外にも機会があれば、学習事項を実際に使わせ、指導する

「総括」という語のみ直接は出てこないが、他の教授段階の語は山口の記事に全て出てきており、このように五つの教授段階に分類することができる。「五段階教授法」は、東京高等師範学校が積極的に導入すると共に、『実用教育学及教授法』(1894)や『科学的教育学講義』(1895)といったヘルバルト派の教授理論を扱った理論書が、山口が内地で教員生活をおくっている時期に出版されている。つまり、山口が渡台前にこの「段階教授」の理論を知っていた可能性は高い。

また、橋本(2015)が述べているように、「五段階教授法」は明治30年代後半に各地方に普及されていく過程において、五段階ではなく「予備→教授→応用」の三段階に簡略化されて実践されるようになっていった。この三段階は、1-4で考察した『教授要旨』の“甲の教授法”の「予備教授→逐次教授→応用教授」と同質のものと考えられる。当時の台湾には内地からの雑誌の寄贈が頻繁に行われていたため、国語学校附属学校という教育の中心にいた山口がこの簡略化された三段階の段階教授を知らなかったとは断言できない。

このように、山口は対訳法時代にはなかった「段階教授」を公学校の国語教授に導入しようとしていた可能性がある。しかし、加藤(1918)や吉野(1927)、国府(1939)といった教授法の変遷や考察の文献には一切記録がないため、グアン法時代には「段階教授」の本格的な普及までには至らなかったと考えられる。

第2節 「直接法」の登場と発展

2-1 毛利琢磨による「直接法」の開発と『公学校用国民読本』の刊行

1912(大正元)年11月に府令第四十号によって公学校規則が改正された。この改正と同時に総督府は「公学校規則改正の要旨及び施行上注意事項」を發布し、「国語科」については次のように述べている。⁷⁷

⁷⁷ 前掲『台湾教育沿革誌』p320(太字・下線は筆者による)

国語は日常生活上必須の知識技能を授受するものとしてまた必要欠くべからざる教科なれば、**其の教授は先ず話し方に由り成るべく幼時に於いて早く国語修得の素地を作らしめ、漸く学年の進むに従い専ら之によって諸教科を教授するに至らしむことを要す。**

今回の改正では、「国語科」が重点科目と見做され、「国語科」は太字にあるように低学年を重視し、第一学年は一週の授業時間数が9回から12回に増加した。

また、「国語ハ初メハ主トシテ話し方ニ由リテ近易ナル口語ヲ授ケ漸次読み方、書き方、綴り方ヲ課シ進ミテ」⁷⁸とし、“話し方優先”の方針を打ち出すと共に、下線部にあるように他教科も「国語」で教えることが改めて強調された。

更に、成績評価方法も改正された。今回の改正までは、各教科の定点は平等に10点とする採点方法であった。つまり、1904(明37)年の改正で「国語科」は「話し方」「読み方」「綴り方」「書き方」の分科的取り扱いとなったが、成績は各分科別ではなく、「国語科」として採点しなければならなかった。しかし、1912(大正元)年の改正で「国語ハ話し方、読み方、綴り方、書き方ニ分カチ各一教科目ト見做ス」⁷⁹となり、「国語科」のみ定点は各教科10点ずつの40点となった。

そして、「国語ハ普通ノ言語文章ヲ教エテ其ノ応用ヲ正確自在ナラシメ兼ネテ智徳ヲ啓発シ**特ニ国民精神ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス**」⁸⁰とあるように、新たに太字の部分が加わり、言語教育だけでなく「国民精神の涵養」という国民教育としての役割も強調されるようになり、「国語科」は「修身科」と共に公学校教育の中心となっていった。

このような状況の中、1901(明34)年から1903(明36)年にかけて刊行された『台湾教科用書国民読本』が「時勢の進展のために追い抜かれ、漸次其の实地教授の枠内に於ける効用性を喪失」⁸¹したため、新たな国語読本の編纂が求められるようになった。その編纂の中心人物となったのが毛利琢磨⁸²であった。毛利は、新たな国語読本『公学校用国民読本』の編纂と並行して、台北師範学校附属公学校において直接法の实地研究を行った。⁸³この毛

⁷⁸ 前掲『台湾教育沿革誌』p296

⁷⁹ 前掲『台湾教育沿革誌』p301(太字は筆者による)

⁸⁰ 前掲『台湾教育沿革誌』pp. 295-296(太字は筆者による)

⁸¹ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p373

⁸² 国府(1939)によると、毛利は1910(明43)年広島高師を卒業してすぐに渡台し、国語学校助教授となった。直接法による国語教授を広めるため、自ら島内を講演していったが、過労のため肺を病み、1913(大2)年に休職し帰国。その後、台湾に戻ることなく、病死した。

⁸³ 国府(1936)によると、1912(明45)年4月から翌1913(大2)年3月までの一年間、毛利琢磨は附属公学校の第一学年児童に対して直接法の实地研究を行ったとされる。助手は同附属公学校の訓導陳培煥であった。

利の実地研究の様子を、同時期に勤務していた土性善九郎⁸⁴は次のように回想している。⁸⁵

而して国民読本修正の重任に当たられたのが新たに編修書記として就任された毛利琢磨氏であった。同氏は全く熱の人であり国語に対しても相当深い素養があった。教材を編んでは附属に来て実際に研究したもので其の助手として実験の任に当たったのが陳培煥訓導であった。毛利氏は直観物を利用し、肯定否定を使い、一切台湾語を使用せず、直接法によって公学校の国語教授を成し遂げようとした。これが公学校国語教授改善上に大なる波紋をおこしたものでその功績は著しいものである。

太字にあるように、グアン法時代から行われるようになってきた「直観教授」を引き継ぎながら、毛利は完全に台湾語を廃した直接法⁸⁶による授業で効果を挙げたのであった。

前述したように、グアン法は児童の観念を喚起するための問答や授業内の指示を台湾語で行うことがあった。山口は1904(明37)年前後あたりから、台湾語を使わないで授業を行えるようになっていたと述べてはいたが、「明治の終わり、大正の初頭に於いては殆ど対訳は排除されていた。然し中央に於いても初歩の教授には、多少台湾語を使用していたし、僻遠の地方になればなるほどこの傾向が甚だしかった」⁸⁷とあるように、完全には排除されていなかった。そのため、国府(1936)が「一年生の初めから全く台湾語の使用を禁じたのは実に我が毛利琢磨氏に始まる」⁸⁸と述べている通り、この毛利の実地研究により公学校は「国語で国語を教える」時代即ち直接法時代に入ったのである。

毛利の直接法は総督府が「新教授法」⁸⁹として直接宣伝すると共に、毛利自身も地方の講習に赴き直接法の普及に努めた。その結果、「比較的短日月の間に地方にも行われる様になった」⁹⁰とあるように急速に全島に拡大していった。

そして、「直接法」の登場と同時期の1913(大2)年から1914(大3)年にかけて第二期国語読本として『公学校用国民読本』が巻一から巻十二まで発行された。

⁸⁴ 福岡県出身。1905(明38)年国語学校師範部甲科卒業後、国語学校教諭となり国語学校附属公学校に勤務し、初等教育の向上に努めた。その後、総督府編修官、総督府視学官を歴任し、1932(昭7)年病のため退官し、1941(昭16)年10月に逝去。(佐藤源治『台湾教育の進展』p156)

⁸⁵ 土性善九郎「附属公学校時代の回顧」前掲『台北師範学校創立三十周年記念誌』pp.219-220(太字は論者による)

⁸⁶ 『話し方教授に関する研究』(1926)『大東亜共通語としての日本語教授の建設』(1942)等では、この直接法を「エスペルゼン氏/式教授法」と呼んでおり、毛利の直接法はエスペルゼンの『エスペルゼン教授語学教授法新論』の影響を受けたとしている。しかし、国府(1936)が指摘している通り、前田太郎の邦訳が出版されたのは1913(大2)年6月であり、毛利の直接法の実地研究よりも後である。英訳本は第一版が1904(明37)年に、第二版は1908(明41)年に出ており、第二版が台北第一師範にあるが、それを毛利が読んだという記録はないため、毛利がエスペルゼンの著書から暗示を受けて直接法を提唱したとは断言できない。本研究では「エスペルゼン法」ではなく「直接法」と呼ぶ。

⁸⁷ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」p7

⁸⁸ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p442

⁸⁹ 大石和太郎(1913)「雑録 活気ある学年開始一本島中部に於ける小公学校概評一」『台湾教育』第134号 p46

⁹⁰ 前掲『日本語教授の実際』p473

「公学校ニ於ケル国語教授ハ話シ方ヲ以テ始ムベキガ故ニ、児童入学ノ当初四週間ハ、専ラ話シ方ノミヲ課シ」⁹¹とあるように、公学校規則改正で示された“話し方優先”の方針に従い『公学校用国民読本』の使用及び文字教授は第五週からとされた。

第一期国語読本の『台湾教科用書国民読本』（以下『旧国民読本』とする）は巻一から、「男の子が起きました。」という文を提示し、グアン法の時間的順序に従って排列していた。一方、『公学校用国民読本』（以下『新国民読本』とする）では単語→句→簡単な文という順で提示し、文も語法により単純なものから複雑なものへと積み上げ式で排列した。教材の分量は『旧国民読本』と比べて明らかに増え、漢字の量も大幅に増えた。⁹²

また、文体は口語体と文語体の両方を教授していたが、全体としては口語体の方が多く、「口語の使用に習熟せしむこと」⁹³を狙っており、ここからも「話し方」が重視されていたことが分かる。更に、仮名の提示方法、分別書き方等をすべて内地の国定読本に準じさせ、仮名遣いも同様に『旧国民読本』の表音式仮名遣いから歴史的仮名遣いへと変更した。

そして、最大の特徴が『旧国民読本』の「土語読方」を廃止したことであった。「土語読方」は「本科ノ終イニ応用文ヲ掲ゲ、又往々台湾語ヲ片仮名ニテ書き表シタルモノ」⁹⁴であり、応用練習のために設けられていた。

しかし、『新国民読本』では応用練習については同時に発行した『公学校国語教授参考書』を参照し、且つ「台湾語ノ提示ハ、反リテ翻訳ノ弊ヲ馴致スル所アルヲ以テ全ク之ヲ廃シ、国語教授中ハ一切台湾語ヲ使用セシメザルノ方針」⁹⁵という「直接法」を徹底させるようになった。

このように、『新国民読本』は編纂の前提となった直接法を踏まえた構成となっており、加藤(1936)は「形式に於いては語法的論理的であり、内容は著しく多方的総合的になって来た」⁹⁶と述べている。

では、毛利が導入した直接法による「話し方教育」はどのようなものであったのか、同時期に総督府から発行された『公学校国語教授書』で考察する。

⁹¹ 台湾総督府(1913)『台湾公学校教科書編纂趣意書 第一篇』p2

⁹² 『旧国民読本』では漢字は巻五から提示されたが、『新国民読本』では巻一から漢字(“一”～“十”までの漢数字)が提示された。

⁹³ 台湾総督府内務局(1921)『台湾に於ける現行教科用図書に就いて』p 4

⁹⁴ 前掲『台湾公学校教科書編纂趣意書 第一篇』p19

⁹⁵ 前掲『台湾公学校教科書編纂趣意書 第一篇』p19

⁹⁶ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」p5

2-2 『公学校国語教授書 第一学年用』(1913)の初級文型教授

『公学校国語教授書』は、1913(大2)年9月の第一学年用から1920(大9)年8月の第六学年用までの全六巻⁹⁷が総督府から発行され、第一学年用の最初の四週間を除いて、全て『公学校用国民読本』と内容は一致している。これらは「教材の要項教授の方法等に関し各課毎に詳述して教師の参考に供し公学校教育の中心たる国語の教授に遺漏なく多大の効果」⁹⁸をあげることがを目的とした教師用の指導書であった。

『公学校国語教授書 第一学年用』(1913/以下『教授書』と略記する)の第一学期第一週と第二週から、毛利の直接法による「話し方教育」の特徴を読みとることができる。

第一学期 第一週

一 本週は入学の最初なれば直ちに国語教授をなし難し。故に本週は主として台湾語によりて教室の出入り、教室内の心得、運動場にありての心得、其の他児童訓練に関連せる事項を授けおかざるべからず。然れども簡単なる号令、挨拶等は固より国語を用いて之に慣れしめざるべからず。⁹⁹

公学校に入学する本島人の大部分は、ゼロレベルの学習者であるため、最初の週は上記のように学校生活に必要な事項を指導する際には、台湾語も併用することを可とした。しかし、「気をつけ」「礼」「お掛けなさい」等の簡単な号令は太字にあるように、台湾語を介さずに教師自らが動作で意味を理解させるようにした。また、「静かに」「手をあげなさい」「よろしい」等の教場用語は、「児童の了解すると否とに関せず、早くより国語を使用すべし」¹⁰⁰とした。そして、第二週からは直接法による授業に入るため、次のような注意事項を挙げている。¹⁰¹

六 国語の時間は国語のみにて教授せらるるものにて国語以外に台湾語を使用すべからずことを、第二週にうつる前に懇々児童に注意しておくべし。

第一週は、ある程度の台湾語の使用はやむを得ないとしたが、第二週からの“国語によ

⁹⁷ 国内には現存しておらず、筆者の確認では第三学年用までが国立台湾図書館に現存している。

⁹⁸ 前掲『台湾に於ける現行教科用図書に就いて』p5

⁹⁹ 台湾総督府(1913)『公学校国語教授書 第一学年用』p1

¹⁰⁰ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p2

¹⁰¹ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p3(太字は筆者による)

る国語教授”に備えて、児童にもその自覚を持たせるために、注意をしたのである。

第一学期 第二週

教授上の注意に「本週より真の国語教授に入る。此の際特に注意すべきは、**国語教授中は教師も児童も絶対に台湾語の使用を避くことなり。国語を国語にて了解せしむるは、国語教授の第一原則となることを忘る(ママ)べからず。**」¹⁰²とあるように、授業中の台湾語使用の禁止と“国語による国語教授”を徹底させようとしていたことが分かる。そして、次のような教授行程を示している。¹⁰³

形式	(イ)句 コレ(ソレ)ハ ○○デス。 コレ(ソレ)ハ ナンデスカ。 (ロ)語 本 紙 机 椅子 石盤 石筆
発音	デス(レス) ツクエ(チュクエ) セキパン(セキマン、シキパン) カミ(ハミ)
教具	教授すべき語に対する実物
教授 内容①	(i) 先ず発音の容易なる「本」を教授す。教師本を取りて、「コレハホンデス」と言い、児童に「本」の発音練習をなさしむ。 (ii) 「紙」に就いても同様 (iii) 右に二語を練習した後、コレハ紙(本)デス の練習に入る。 (iv) 発音出来れば、児童を教壇上に呼び出して、教卓上にある紙、本を持たしめて、コレハ紙デス。 コレハ本デス。 の練習をなす。 (v) 「机」「椅子」「石盤」「石筆」の教授同様。 (vi) 教卓上のもの、又は各自のものにつきての練習も右同様。
教授 内容②	(i) 「コレハ本デス」の形式十分なる時、「ソレハ本デス」の教授にうつる。この時教授者は本を手を持ちて コレハ本デス。 と言い、本を卓上に置きその本を指して、ソレハ本デス。 というべし。かくて児童にこの発音を練習し、後卓上の本又は各自の本につきて コレハ本デス。 ソレハ本デス。 を練習す。 (ii) 机、椅子、石盤、石筆についても同様に練習す。
教授	(i) 問答にうつる。先ず本を取りて、コレハナンデスカ。 と問い、児童に指さしめて

¹⁰² 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p4(太字は筆者による)

¹⁰³ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』pp. 3-7より作成(太字・教授内容の区切りは筆者による)

内容③	<p>ソレハ本デス。 と答えせしめよ。</p> <p><u>「コレハナンデスカ」の問いは初めより児童の了解する所にあらず。唯幾多総合せる事項より帰納的に了解するものなれば、意味の解否に関せずこの問答をなすべし。</u></p> <p>(ii) 「コレハナンデスカ」の問いは、机、椅子等に直に応用して練習せしむべし。</p> <p>(iii) 次に児童の持てるものを指して、ソレは何デスカ。 コレハ石盤デス。 の如き、「コレ」「ソレ」との逆になれるものを練習す。</p> <p>(iv) かかる内に児童は自然に問答の関係を了解すべければ、二人の児童を呼び出し、左の例に倣いて一人をして問わしめ一人をして答えしむ。但しこの問いの語は、やや困難なる所あれば教授者は児童を助くべし。 コレハナンデスカ。 ソレハ石筆デス。</p>
-----	--

「これ(それ)は～です」「これ(それ)は何ですか」という現在の日本語教育でも一番初めに扱う文型を、第二週では扱っている。当時の一週あたりの授業時間数は12回であり、教材の配当は次の通りであった。

教授内容①(「机」「椅子」は除く)	・・・	3回(第一時限 ～ 第三時限)
教授内容②(")	・・・	2回(第四時限 ～ 第五時限)
教授内容③(")	・・・	3回(第六時限 ～ 第八時限)
復習+「机」(教授内容①～③)	・・・	1回(第九時限)
復習+「椅子」(教授内容①～③)	・・・	1回(第十時限)
全体の復習	・・・	2回(第十一時限 ～ 第十二時限)

教授内容に対して12回と余裕のある配当について、「練習を中心とし、自由発表を尊べば、これだけを十分に了解すればよし」¹⁰⁴と述べている。

この第二週の教授内容及び教授事例からは、毛利が実地教授した直接法の三つの特徴が分かる。

(i) 「直観教授」による新語教授の導入

新語教授は、教授内容①の太字にあるように実物を提示して意味理解を促す「直観教授」

¹⁰⁴ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p7

を行っている。実物以外にも標本や掛図も使うようにし、「直観教授」を定着させようとしていた。特に「掛図ハ低学年ノ教授ニ於テハ必要欠クベカラザルモノ」¹⁰⁵とされ、『新国民読本』の巻一から巻四(第一学年及び第二学年)までで40枚作成された。¹⁰⁶掛図の大部分は、読本の挿絵と同じものであった。しかし、「実際ノ教授ニ際シテハ、此ノ他尚掛図ノ必要アル」¹⁰⁷と述べた上で、必要に応じて教師が簡単な掛図を準備するように求めており、掛図による新語教授を重視していたことが分かる。

(ii) 発音・口形練習の重視

発音欄にあるように、児童が間違えやすい発音を予測し列挙している。『教授書』では、発音が不明瞭になる原因として口が十分に動いていないことを挙げ、口形練習を奨励している。口形練習では児童の口の形を正し、母音三角図¹⁰⁸を使うようにした。

そして、日本語の発音に不慣れな児童に対して教師が注意を払うようにし、「各時間の始め又は終いに、発音及び口形練習をなし置くは、従来ノ発音教授上大切なること」¹⁰⁹とした。発音練習は、単語だけでなく文でも行い、教室全体でリピートする“斉唱”と各児童にリピートさせる“各唱”の両方を取り入れていた。

(iii) 一問一答の考案

問答法は前述したように既に明治期から行われていたが、毛利は教授内容③の太字にあるように一問一答を積極的に活用した。一問一答は、教師と児童のパターン、児童と児童のパターンがあり、後者では児童を教壇上に立たせることもあり、単調な練習にならないための工夫が見られる。例えば、第五時限の復習の授業では、次のように一問一答に変化を加えていた。¹¹⁰

石盤、石筆、紙、本の四種につき、種々教式を変化せしめ、児童に飽かしめざるようにつとむべし。

教式の変化は、

¹⁰⁵ 前掲『台湾公学校教科書編纂趣意書 第一篇』p20

¹⁰⁶ 巻一は7枚、巻二は16枚、巻三は8枚、巻四は9枚の掛図が作成され、対象となる読本のページの記述はあるが、現存していないため具体的にどのようなものであったからは分からない。

¹⁰⁷ 前掲『台湾公学校教科書編纂趣意書 第一篇』p20

¹⁰⁸ 「ア、エ、イ、ウ、オ」の母音三角図(前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p8)とある。

¹⁰⁹ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p7

¹¹⁰ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p13(太字は筆者による)

(イ) 斉唱、各唱。

(ロ) 教授者の持てるものを指さしめて話さしむ。

(ハ) 各自の本、石盤を持ちて話さしむ。

(ニ) 教壇上に立たしめて話さす。

の如きあり、工夫を要す

また、教授内容③にあるように「これは何ですか — それは本です」の導入を教師が一人二役で示すのではなく、最初から児童を当てて行っている。児童にとっては初めて聞く文であるため、必ずしも教授行程のように答えられるとは断言できない。しかし、下線部にあるように一問一答の教式に変化を加え繰り返すことで、児童が音声(形式)と意味(観念)を一致させると考えていた。つまり、問答の繰り返しによって、帰納的に文型の意味を理解させようとしていたのである。

第三週以降の教授内容を見ていくと、更に次のような毛利の直接法の特徴が分かる。

(iv) 肯定と否定を使用した練習の多用

「肯定(デス)否定(デアリマセン)を適当に使用することは、児童の観念整理上最も大切なれば、この教授は特に的確なるを要す」¹¹¹と述べており、[肯定文の教授→否定文の教授→肯定/否定を織り交ぜた反復問答]という形式で進めている。また、文だけでなく新語教授でも次のように肯定と否定を利用した。¹¹²

例えば既に「花」を提示したる後に「葉」を提示せんとする時は、

コレハ花デスカ。

と問い、「イエエ、ソレハ花デアリマセン。」といわしめ、

コレハ葉デス。

と提示すれば、既知の語中に未知の語を織り込みいきて、練習応用の内に新教授を進むことを得べし。

このような肯定と否定を織り交ぜた一問一答を反復していくことで、児童はその意味や概念が理解できると考えており、ここでも帰納的な意味理解を目指していたことが分かる。

(v) 比較の概念を意識した“導入”

¹¹¹ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p19

¹¹² 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』pp. 20-21

国府(1939)も指摘している通り、形容詞の教授の際の教具に“比較”の概念を取り入れている。それが分かるのが、次の第四週の教授上の注意である。¹¹³

(ロ)形容詞の教授には特に教辦物の注意を要す。

「赤イ」「白イ」などを教えるには花、紙などを用意すべし。

「大キイ」「小サイ」などは本を用いて可なり。

この場合に特に注意を要するは、赤白の色を教授する時に用いる花は同大なるを要す。赤色にて大きな本と白色にて小さな本とを示して、「コレハドンナ本デスカ」と問うが如きはよろしからず。

又提示すべき教辦物の色又は大きさはなるべく其の差の著しきものなるを要す。即ち赤きは飽くまで赤く、白きは全く白きを用意すべし。赭色又は灰色の如きはよろしからず。

太字で示していることは、現在の日本語教育で形容詞を教える際にも注意することであり、絵カード等の教具にも反映されている。引用にあるように、もし「赤くて大きい花」と「白くて小さい花」の絵を示したら、学習者は意味を取り違えてしまう恐れがある。「大きい⇔小さい」「高い⇔低い」等の対になる形容詞を教える場合には、その意味の核が一目で見て分かるような、つまり意味の違いが比較できるような教具を使わなければ、正しく導入できない。この意識を既に毛利の直接法では取り入れようとしていたことが分かる。

毛利の直接法による話し方教育は、実物や絵、標本等による直観教授、対立する概念の提示方法の工夫というように、導入の方法を工夫した。また、正しく明瞭に発音できるようになるために、低学年を中心に口形練習を課し、「斉唱」や「各唱」も積極的に行い、発話機会を増やそうとした。そして、一問一答を中心とする問答を多用し、「練習を中心とし、自由発表を尊べ」¹¹⁴とあるように、教式に変化を加えながら反復練習していくことで児童に帰納的に意味理解させようとした。

このように、直観教授や問答といった明治期に試みられていたものが、毛利の直接法の導入によって定着していくことになったのである。

2-3 「直接法」の発展

毛利が導入した直接法は、全島に拡大していきながら、更に研究が進められていった。

¹¹³ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』pp. 22-23(太字は筆者による)

¹¹⁴ 前掲『公学校国語教授書 第一学年用』p7

前述したように、1912(大元)年の公学校規則改正により、低学年の「国語科」の授業時間数が増加し、四つの分科の中で「話し方」を先行させる方針が示された。ただし、公学校規則では各分科の配当割合までは定めておらず、各公学校に任されていた。

そこで、「国語教授に於いては先ず話し方に慣れさせて漸次読み方に及び、一面綴り方に熟さすべき」¹¹⁵とあるように、「話し方」は低学年に重点的に当てられた。学年が上がるにつれて「読み方」が中心となるが、「読み方」に多くの時間をあてなければならなくなり、「話し方」は学年が上がるにつれて、減っていった。

そして、「第一学年の国語教授に重きを置き、新教授法の実施に熱中して余念無きこと」¹¹⁶とあるように、低学年で直接法による教授を定着させようとしていた。

本研究では、『教授管理及び訓練』(1916)の武山光規¹¹⁷の「教育科」及び『台湾勸業共進会出品記念教育関係資料』(1917)収録の八芝蘭公学校の「公学校に於ける国語教授上の注意」から、毛利が考案した直接法の発展について、次の三点で考察する。

(i) 新語教授の方法の多様化

新語教授の方法として、“直観教授”を含め次のような方法が考案された。

(イ) 直観法(=直観教授)

「実物絵画若しくは動作等、直観の方便をかりて最も容易に教授し得る方法」¹¹⁸を指す。直観法による教授の実際に関して、次のような注意点が挙げられている。

実物	<p>実物を乱用しない</p> <p>児童が熟知しているものを導入する際は、実物よりも絵画が適当である</p>
絵画	<p>汚れたり、破れているものは使用しない(児童が興味を失う可能性がある)</p> <p>細かすぎる絵画よりも鮮明な絵画を用意する</p> <p>必要に応じて板書で説明を加えたり、修身科など他教科の掛図も使用する</p>

¹¹⁵ 八芝蘭公学校(1917)「公学校に於ける国語教授上の注意」『台湾勸業共進会出品記念教育関係資料』 p849

¹¹⁶ 前掲「活気ある学年開始一本島中部に於ける小公学校概評」 p46

¹¹⁷ 『台湾教育史』(1927)によると、武山は1905(明38)年に国語学校師範部甲科を出て、附属公学校に勤務している。また、国府(1939)によると毛利の台北師範学校附属公学校での直接法の実地授業を見学しており、毛利の直接法に対して一定の理解があったと考えられる。

¹¹⁸ 台湾総督府民政部学務部(1916)武山光規「教育科」『教授管理及訓練』 p2

標本模型	出来れば実物や絵画も一緒に用意する
	観察しやすいものを用意する
	形状や色は実物に似ているものにする
動作	確実な動作をし、必要に応じて絵画の助けも借りる

(ロ) 模倣法(示例的方法)

直観法で教えるにくいものや、直観法だけでは不足している場合に行う方法を指す。「語法教授中の骨子にして、教則改正後の国語科教授中最も注意を惹かれたるもの」¹¹⁹であり、口真似とは異なるものである。模倣法に適した主な教材は次の四種類であった。

{	慣用表現	
	自然と理解するもの	例) 今・そして・昨日・好き・寒い
	他の語と比較するもの	例) 上一下 大一小 / あした—あす
	否定と肯定によるもの	例) 休みました—休みません 持っています—持っていません

「昨日」「好き」といった語は、出現頻度が高い語なので特に時間を設けて教えるのではなく、何度も提示することによって自然と意味を理解させるとした。また、「あした—あす」等の同意義で他の言い方もある語については、同意義の語も同時に示して教えればよいとした。

(ハ) 説明による法(換言法)

「既知の言葉によりて、説明を与え教授する」¹²⁰方法を指す。ただし、ある程度の語彙がないと成立しない方法のため、低学年よりは高学年に適し且つ乱用するのは望ましくないとした。換言法には二つの形式があり、「なおります」を「よくなります」とするように、既習の語と換言して教える方法と、既習の語を使って内容を説明する方法があった。

このように、新語教授の方法として三つの方法が大正期の直接法では出てきた。しかし、基本的には直観法で行われ、抽象的な語句や慣用表現といった直観法では導入が難しいものには他の二つの方法で新語教授が行われていた。

¹¹⁹ 前掲「教育科」p4

¹²⁰ 前掲「教育科」p5

(ii) 練習方法の多様化

一問一答や肯定と否定を織り混ぜた練習だけでなく、様々な練習方法を考案した。

(イ) 既習の語や文型と比較して練習する方法

(ロ) 主語または目的語を置き換えて練習する方法

例 阿仁さんは 帽子を 持っています。→文良さんは ・ ・ ・ 。/阿義さんは ・ ・ ・ 。
→文良さんは花を ・ ・ ・ 。/阿義さんは紙を ・ ・ ・ 。

このような多様な練習方法を用いることで、児童の発話機会を多く確保しようとした。

(iii) 段階的な教授の登場

「一般話し方教授各段に於ける仕事の経路」¹²¹と称される、「話し方」の授業を四つの段階から構成する考え方が登場した。四つの段階とは、【「予備」→「教授」→「精錬」→「応用」】であり、各段階で行われる授業内活動は次の通りであった。

項目	内 容
予備	①目的指示 ②既有概念の整理 ・ 既習内容で関係がある事項を復習 ・ 児童の経験について問答(新教材と関係がある事項) ・ 実物・標本模型・絵画の提示
教授	①実物・動作などの直観もしくは直観によって連想された児童既有的概念や想像を基に 教材の内容を示し、言語と観念とを結合させる ②既習言語を用いて説明する ③用例を示して、その意味を推測させる ④初めは一部分のみ教え、積み上げていき、最後に全体を練習させる
精錬	①話の順序を変えたり、伸縮させたりして発表させる ②言語によって観念を喚起させる

¹²¹ 前掲「教育科」p21

	③実物・動作などで言語を想起させる ④談話をさせる(児童と教師の問一答・児童間の対話) ⑤新語・難語法などを確実に理解させるために、既有知識と結合させる ⑥教授した事項を形式または内容の方面からまとめて話させる
応用	①類似の思想を発表させる ②類似の言語を聞き取らせる ③新語・新語法の応用をさせる ④言語の誤りを訂正させる

最初の「**予備**」は授業を開始する準備の段階である。教師は児童の興味・関心を引き出し、学習事項と関係のある経験や既習事項を思い出させることで、児童が学習事項を理解しやすい環境作りを設定している。

次の「**教授**」は新しい学習事項を教える段階である。ここでは、直観法や模倣法、問答によって意味理解を促し、練習させる。読本の内容理解を補足するための「話し方」の場合には、教材を区切りながら学んでいき、④にあるよう最後にはまとめて話をする時間を設けた。

「**精錬**」は「**教授**」で学んだ事項の応用練習を行う段階である。「**教授**」では決まった形でしか練習していないため、「**教授**」とは異なる形で新語句や語法の練習を行い、「更に進んで内容形式共に十分なる理解をなさしめんとする」¹²²ことを目的とした。

そして、最後の「**応用**」では、その日の学習事項の総まとめをする段階である。導入した語句と似た語句や難語句を使った文作りをしたり、発音の矯正をしたり、低学年の授業では書き取りで学習内容の再確認することもあった。

つまり、毛利が考案した「直接法」は【**予備**】→【**教授**】→【**精錬**】→【**応用**】の段階別教授によって、国語で国語を教える形式へと変化していったのである。

前述したように、グアン法を推進した山口は明治 20 年代に内地で熱狂的な支持を受けたヘルバルト派の教授法である「五段階教授」を目指していた可能性が高かったが、それが各公学校で実践されるまでには至らなかった。しかし、大正期に入りついにヘルバルト派の“段階教授”を意識した話し方教育が行われるようになったと言える。

¹²² 前掲「教育科」p25

では、このような直接法による話し方教育の授業の実際はどのようなものであったのだろうか。『台湾教育』(1914)第151号に掲載された台南庁麻豆公学校の「第一学年国語話し方実地教授」から考察していこう。

2-4 直接法による「話し方教育」の実際

「第一学年国語話し方実地教授」は、台南庁麻豆公学校で1914(大3)年10月に開催された台南庁下北部教育研究会で行われた実地教授の記録及び批評である。¹²³

【教材】何某サンハ ○○ヲ 持ッテキマシタ

【要項】新語：持ッテキマシタ。 練習句：○○ト○○ 教具：箒 バケツ ジョウロ ゾウキン

(教授の実際)

項目	教師	児童 [括弧の中は答えた児童名]
予備	<p>前教材の問答</p> <p>「コレハ何デスカ」</p> <p>「コレハ何デスカ」</p> <p>「コレハ何デスカ」</p> <p>「コレハ何デスカ」</p>	<p>「コレハホウキデス。」</p> <p>「コレハゴミトリデス」一人名。</p> <p>「コレハバケツデス。」二三名。(中略i)</p> <p>「コレハゾウキンデス。」</p>
教授	<p>動作によりて「モッテキマシタ」を授く。</p> <p>「麻サンハホウキヲモッテキナサイ。」</p> <p>「麻サンハホウキヲモッテキマシタ。」</p> <p>「豆サンハゴミトリヲモッテキナサイ。」</p> <p>「豆サンハ何ヲモッテキマシタカ」</p> <p>「モッテキマシタ」「モッテキマシタ」と繰り返し範唱しつ板書して読ましむ。</p> <p>「公サンハバケツヲモッテキナサイ。」</p> <p>「公サンハ何ヲモッテキマシタカ。」</p>	<p>「ハイ。」</p> <p>「麻サンハホウキヲモッテキマシタ。」</p> <p>(豆)「ハイゴミトリヲモッテキマシタ。」</p> <p>「豆サンハゴミトリヲモッテキマシタ。」</p> <p>(公)「ハイバケツヲモッテキマシタ。」</p> <p>「公サンハバケツヲモッテキマシタ。」</p>

¹²³ 台南庁麻豆公学校(1914)「第一学年国語話し方実地教授」『台湾教育』第151号 p.38-40より作成
(太字・区切り・中略・下線。二重下線・“応用”は筆者による)

	<p>(中略 ii)</p> <p>「校サンジョウロヲモッテキナサイ。」</p> <p>「校サンハ何ヲモッテキマシタカ。」</p> <p>「校サンハ<u>バケツヲモッテキマシタカ。</u>」</p> <p>(中略 iii)</p> <p>「甲サンハジョウロヲモッテキマシタカ。」</p> <p>「アナタハゾウキンヲモッテキマシタカ。」</p>	<p>(校)「ハイジョウロヲモッテキマシタ。」</p> <p>「校サンハジョウロヲモッテキマシタ。」</p> <p>「イイエ校サンハバケツヲモッテキマセン。ジョウロヲモッテキマシタ。」</p> <p>「イイエ甲サンハジョウロヲモッテキマセン。ゾウキンヲモッテキマシタ。」</p> <p>(甲)「ハイワタクシハゾウキンヲモッテキマシタ。」</p>
<p>精錬</p> <p>(イ)</p> <p>(ロ)</p>	<p>一、問答</p> <p>「乙サンハバケツヲモッテキナサイ。」</p> <p>「乙サンハナニヲモッテキマシタカ。」</p> <p>「乙サンハホウキヲモッテキマシタカ。」</p> <p>「アナタハ何ヲモッテキマシタカ。」</p> <p>「丙サンハ<u>ホウキトゴミトリ</u>ヲモッテキナサイ。」</p> <p>「丙サンハ何ト何ヲモッテキマシタカ。」</p> <p>「アナタハ何ト何ヲモッテキマシタカ。」</p> <p>(中略 iv)</p>	<p>(乙)「ハイ。」</p> <p>「乙サンハバケツヲモッテキマシタ。」</p> <p>「乙サンハホウキヲモッテキマセン。バケツヲモッテキマシタ。」</p> <p>(乙)「ワタクシハバケツヲモッテキマシタ。」</p> <p>「ハイ。」</p> <p>「丙サンハホウキトゴミトリヲモッテキマシタ。」</p> <p>「ワタクシハホウキトゴミトリヲモッテキマシタ。」</p>
<p>応用</p>	<p>口唱書取。</p> <p>板書句「モッテキマシタ」を讀ましむ。</p>	<p>ワタクシハホウキヲモッテキマシタ。</p>

授業の開始時に、教師は「この時間は国語を教えます」¹²⁴と言い、「予備」の段階に入っている。まず、既習事項について「教授」で使う名詞を使って問答を行っている。【要項】にあるように実物を用意し、その実物を見せながら問答を行っていたと考えられる。(中略

¹²⁴ 前掲「第一学年国語話し方実地教授」p38

i) 以降も同じ形式の復習問答を二三人行っており、「予備」で児童の既有知識の整理を行っている。

次の「教授」では動作による直観法で「〇〇を持ってきました」を導入している。教師が児童一人にバケツやジョウロ等を持ってくるように指示し、児童が持ってきた場面を指して「～さんは〇〇を持ってきました」と学習文型を示している。二人目の児童との問答が終わると、教師は範唱し板書しているが、参観した教師からは「持って」の促音の発音練習を十分にしてから板書に入った方がいいという意見が出ている。板書の後、下線にあるように疑問詞“何を”を使った疑問文の練習に入り、(中略ii)で同様の問答を一人行っている。その後、二重下線にあるように肯定・否定で答える疑問文の練習に入り、二つの疑問文を混ぜた問答を行っている。

そして、「精錬」ではもう一つの新語である「〇〇と〇〇」を加えて「～を持っています」の問答を行い、(中略iv)以降も同様の問答を二人行っている。つまり、児童四人に対して問答を行っているのであるが、見学した教師からは反復練習はなるべく多い方がいいという意見も出ている。最後に「応用」として口唱書き取り即ちディクテーションを行い、再び学習事項を提示し、授業を終了している。

教授記録からは、実際の教育現場でも【「予備」→「教授」→「精錬」→「応用」】の段階別教授を行っていたことが分かる。また、導入では実物や動作による“直観教授”で行うことも定着していた。そして、児童の意味理解は、「～を持っています」の問答を繰り返して気づかせる方法即ち帰納的理解を取っていたことも分かる。つまり、大正初期の「直接法」において“問答”は「意味理解」と「理解の確認」の二つの役割を持ち、授業全体を通して多用されたのであった。

このように、大正初期の「直接法」は、①“国語によって国語を教授する”方針の定着、②“直観教授”による新語句導入を奨励、③一問一答を基本とする“問答”による帰納的な意味理解、④【予備】→【教授】→【精錬】→【応用】の段階別教授の導入、⑤問答の反復による児童の発話機会の確保という五つの特徴があったと言える。

第3節 「直接法」が抱える問題点

直接法は、総督府主導のもと全島に新たな教授法として拡大していった。毛利琢磨の直接法の実地教授に立ち会っていた総督府国語学校教諭の土性善九郎は、『台湾教育』(1913)第140号に「参観所感—第一学年の国語教授に就いて—」を寄稿している。¹²⁵

何れの学校に於いても、其の学校に於ける有力な方がこの科をうけもたれ、非常な熱心をもって台湾語を使用せずに、**国語をもって国語を教授せんと努力せられている**。これは国語科の為に喜ばしい事である。

「参観所感—第一学年の国語教授に就いて—」は、4、5校の地方の公学校を回り、主に算術と第一学年の国語の授業を参観した土性の感想である。太字にあるように、毛利の直接法の大前提は地方の公学校でも実践されてたいたことが分かる。しかし、前節で述べたように、大正初期の直接法は様々な問題点も抱えており、大正初期の『台湾教育』には土性(1913)も含め問題点を指摘した記事が数点ある。本節では、大正初期の「直接法」に対して『台湾教育』でどのように問題点が指摘されたのかを、三つの問題点から考察していく。

3-1 「直観教授」に関する問題点

前述したように、大正初期の直接法では、実物や標本、絵画などの教具や教師の動作による「直観教授」に重きが置かれていた。土性(1913)は直観教授で使う実物等の準備や取り扱いは工夫がなされ、進歩していると述べている。しかし、まだ十分に検討の余地があるとした上で、参観の際に気になった直観教授の例を二つ挙げている。¹²⁶

〔例一〕スキデスの教授に、犬馬の玩具と梨の実物が提出された。馬の玩具や梨の実物はどうしても適切だとは思われない。

〔例二〕マスの未来形の教授をトビマスによって教授せんとし、動作によって直観させようと努められ

¹²⁵ 土性善九郎(1913)「参観所感—第一学年の国語教授に就いて—」『台湾教育』第140号 p23(太字は筆者による)

¹²⁶ 前掲「参観所感—第一学年の国語教授に就いて—」p24

たのはよかったが、跳ぶことの動作の後に、トビマス教授されたので、トビマシタと混同した。あとの練習のときトビマス、トンデイマス、トビマシタを対照しながら練習されたら、前の足らなかったところが補われるかと思って見ていたが、それもなかった。これらは取り扱いがうまいとは言われない。

〔例一〕は実物による「直観教授」であり、「好きです」の目的語にあたる実物の選定が良くなかったとしている。確かに犬と比較して馬は児童にとって絶対的に身近であるとは言いがたく、また梨もリンゴといった他の似た外形の果物と混同してしまう可能性がある。

一方、〔例二〕は教師の動作による「直観教授」であり、教師の動作とモデル文の発話のタイミングの時制がずれてしまっている例である。この直観教授には二つの問題点があると考えられる。一つ目は土性も指摘しているように、本来は「トビマス」と言ってから跳ばなければならないのに、跳び終わってから言ってしまっているため、これは「トビマス」ではなく「トビマシタ」になっている点である。もう一つは、「跳ぶ」という瞬間的な動詞を直観教授の動作に使うのではなく「書きます」のような「書きます→書いています→書きました」という流れで示しやすいような動詞を選ぶべきだったという点である。

直観教授において特に〔例一〕のような実物等の教具の活用が不十分である、選定が不適切であるといった問題点は、土性の記事以外でも指摘されている。西田(1913)は直観教授は意味の理解を容易にするためのものという前提を忘れ、教案等が「児童の身心に密着せしむるように実施されて」¹²⁷いないと指摘している。更に、「多額の費用を使つて購入された、絵画標本の利用と言う点には、甚だ無頓着である」¹²⁸というような教具が“宝の持ち腐れ”状態の公学校もあった。

3-2 「問答」をはじめとする練習に関する問題点

「直接法」において「問答」は重視された。直観教授による新語句や学習文型の提示後、反復問答しながら帰納的な意味理解を促していった。前述したように、最初は意味を理解できなくても、問答を繰り返すことで音声(形式)と意味(概念)を結びつけることが出来ると考えていた。しかし、実際はこのようにスムーズに出来たのであろうか。土性(1913)は

¹²⁷ 西田吉之助(1913)「現今初等教育の欠陥」『台湾教育』第131号 p37

¹²⁸ 前掲「現今初等教育の欠陥」p37

各公学校を参観していく中で、“不思議な現象”を目にしたと述べている。¹²⁹

それは教師が問いを發した最初に於いては、(前教材の復習の場合にしても、新教材提示後の練習の場合にしても、精練の場合にしても)挙手して答えるものが至つて少ないが、一人が立つて答えると、その次から挙手するものが俄かに増える。更に問いが変わると、最初に於いて挙手するものは数人のみで、一人が答え終わると挙手するものが俄かに多くなる。此の現象は名詞の如く、直観によつて直に教授し得る語に就いての問答の場合には見られない。

太字にあるような児童の反応は、正確に音声(形式)と意味(概念)が一致していないことを示唆している。つまり、理解が早い児童の答えを他の児童は真似しているという状態だったのである。阿部(1921)も「教室内では、なるほど中々上手に教師の問いに答えますが、是れは児童の頭の中から出たものではなくて、機械的に記憶と言う圈内から出て来たもので、真に児童の思想の發表ではない」¹³⁰と指摘しており、児童の答えは何度も同じ問答を繰り返したことによる反射的な答えであった。

一方、実物や絵画等で視覚的に意味を示す直観教授で導入できる名詞は、文型や抽象的な語句と比べると理解がしやすいため、下線のように児童の多くはスムーズに理解していたようである。

このことから、「直接法」が想定していた問答の繰り返しによる帰納的な意味理解は完全に成功していたとは言い難い。つまり、問答を繰り返しても、「言葉を器械的に児童に暗誦せしめて」¹³¹いるような状態となるが多かったのである。しかし、教師は「一通り国語で説明し鸚鵡のように口まねさえ(ママ)、音を連続的に或る調子を付けて、上手に話せば、それで児童は其の語句を了解したものと」¹³²考えていた。

また、多くの児童に発話機会を与えるために“一問一答”を原則としていたが、“一問多答”になっていることもあり、「往々にして冗長無益なる問答を反復し」¹³³とあるように、無意味にダラダラと問答を繰り返すことが多かった。そのため、問答以外の練習の時間を確保することが難しく、授業時間を経済的に活用できていなかった。

¹²⁹ 前掲「参観所感—第一学年の国語教授に就いて—」p25(太字・下線は筆者による)

¹³⁰ 阿部熊男(1921)「公学校と国語問題」『台湾教育』第227号 p21

¹³¹ 前掲「参観所感—第一学年の国語教授に就いて—」p26

¹³² 前掲「公学校と国語問題」p20

¹³³ 雑録(1914)「南投県の教育状況一斑」『台湾教育』第150号 p35

更に、無意味な問答の繰り返しによって児童が授業で勉強した言葉は「教師の口から吹き込まれた蓄音機の盤同様に、其の時、其の曲のみにしか活用が出来ないという有り様」¹³⁴であり、児童は「器械的に音を出す蓄音機」¹³⁵と痛切に批判されていた。

そして、前節の教授事例で見ても分かるように、問答は児童相互の形式も行われていたが、基本的に「教師→児童」という一方向の形式であったため、児童は「尋ねる事が甚だ下手で且つ不自然な問い方」¹³⁶をしていた。教師の質問自体も「実社会ではあまり、使わないような問い方即答を得んが為の問い方」¹³⁷が多く、「受持ち教師が尋ねると中々上手に答える事でも、同じ事柄を所謂自然な問い方にすると答えが出ない様なことがある。」¹³⁸児童が多く、応用が出来ない状態であった。

つまり、帰納的な意味理解を狙った反復問答が、意味は分からないが形式だけ理解する即ち本質的には理解できていない児童を生み出してしまったのである。

3-3 教師の教授力に関する問題点

これまで挙げた二つの問題点も含まれているが、教師の教授力についても厳しい意見が見られる。¹³⁹

教授法に於いて多くの教師は、教授上の主義方針が確立して居ないのみならず、日々の教授前に於ける周到な準備を欠き、真に教育の為に、児童の為に教授をして居ない。徒に教授の形式に拘泥して見えよき教授をなさんが為に、憐れなる児童は、徒らに方法の犠牲に供せられつつあるのだ。

「直接法」の「国語で国語を教授する」という大前提は各地の公学校で共有されていた。しかし、「直接法」で何を指し、どのような授業形式で行うのかということが発展途上の段階にあり、明確な教授の主義や方針が定まっていなかった。そして、現場に立つ教師たちが「直接法」に熟練していない即ち教授力に問題があったとした。それは、具体的には太字にあるように、(イ)授業準備の不足、(ロ)“児童中心=児童基本”主義観の欠落、(ハ)教授形式への拘泥の三点の問題点であった。

¹³⁴ 前掲「公学校と国語問題」 pp. 20-21

¹³⁵ 前掲「公学校と国語問題」 p21

¹³⁶ 前掲「公学校と国語問題」 p22

¹³⁷ 前掲「公学校と国語問題」 p21

¹³⁸ 前掲「公学校と国語問題」 pp. 22-23

¹³⁹ 前掲「現今初等教育の欠陥」 p36(下線・太字は筆者による)

(イ)のように十分に授業の準備がされていないことは、直観教授で選ぶ実物が不適切だったり、児童が意味を取り違えるような動作でモデル文を提示しているという事例に繋がっている。その結果、児童の教材に対する理解が徹底されないうちに、問答へと進んでしまい、言葉と意味が結びつかないまま無意味に口頭練習してしまっていた。阿倍(1921)は、「話し方」において語句の意味理解よりも発話の流暢さを重視するという傾向が台湾全島に見られることが、教授法上の最大の欠陥だと述べている。

また、(ロ)にあるように「教授は児童本位であって、課程本位ではない」¹⁴⁰という“児童中心＝児童基本”主義にのっとりた教具の準備や教案の作成もされていなかった。そのため、授業は「くたぐたしき問答に当り、時間を空費し、或いは徒らに独演式教授に流れてしまつて」¹⁴¹いた。つまり、(ハ)にあるように「国語で国語を教授する」「問答」「直観教授」という「直接法」の形式を教師が重視し過ぎた結果、型に嵌った単調な授業をしていたのである。

では、何故このような教授力が不十分な教師がいたのだろうか。その原因は、次のように指摘されている。¹⁴²

兎も角、この一二年の間に、公学校は俄かに増設せられ、学級数は著しく増加しましたので、従つて児童数も、非常に増えたのでありますが、**学校や学級の増えた丈に、相当の教師を得られたかと言うに、決してそうではありません。**

つまり、太字にあるように公学校の増設に比例して教員も増員することはなく、教員の数が追いつかないという状況であったのである。公学校規則が改正された1912(大元)年前後の公学校数、学級数、就学率、在籍児童数、教員数(正式教員数)は次の通りである。¹⁴³

【表3 明治末期から大正期にかけての公学校の変化】

年	公学校数(分校も含む)	就学率	在籍児童数	教員数
1911(明44)年	236	6.06	44670	1149
1912(大元)年	248	6.63	54969	1280

¹⁴⁰ 前掲「現今初等教育の欠陥」p37

¹⁴¹ 前掲「現今初等教育の欠陥」p37

¹⁴² 前掲「公学校と国語問題」p19

¹⁴³ 前掲『台湾教育史』pp.315-316及びp404より作成

1914(大3)年	270	9.09	60958	1475
1916(大5)年	305	11.06	76436	1805
1918(大7)年	394	15.71	108587	2710
1921(大10)年	531	27.22	173795	4673

【表3】から分かるように、明治末期から大正中期にかけての10年間で、就業年齢の変更があったが、公学校数は2倍、児童数は4倍近く増加している。公学校数の増加や就学率の上昇の要因として、李(1981)は日本の日露戦争勝利により「本島人の祖国復帰の夢は破られ、もう日本人として生活しなければならないと自覚し始めた。これと同時に如何にして日本人と同等に生存して行くべきかも考え」¹⁴⁴の結果、教育を受けることに価値を見出し、向学心が旺盛になったと考察している。

一方、教員数は全体としては4倍増加しているが、全員が正式な資格を有していた訳ではなかった。「直接法」が全島に拡大していった大正期の公学校は「殆ど教職員の六、七割以上も無資格者」¹⁴⁵で構成されていた。この無資格者は公学校の卒業生で短期間講習を受けただけの者であり、彼らを「間に合わせに一学級を担当さし(原文ママ)ている」¹⁴⁶という自転車操業のような状態だった。更に、「将来国語の基礎となるべき下学年の教授を、職員配置の関係上悪いとは分かりながらも訓導心得(中略)に一任せざるを得ない場合」¹⁴⁷が多いというように、適切な教員配置もされていなかった。

有資格者でも教授力が不十分な者はいたと思われる。しかし、公学校を卒業して間もない本島人に外国語である日本語を母語(台湾語)を使わずに、「直接法」でゼロレベルの児童に教えることは難しかったと言える。そのため、とにかく『教授書』にあるような形式を真似て授業をすることに集中してしまい、結果的に児童が置き去りにされた授業になってしまったと考えられる。

小括

本章では、「構成式」研究開発以前の明治期及び大正初期の日本語教育の教授法の変遷を検討した。

¹⁴⁴ 李園会(1981)『日本統治下における初等教育の研究(上)』p490

¹⁴⁵ 前掲「公学校と国語問題」p19

¹⁴⁶ 前掲「公学校と国語問題」p19

¹⁴⁷ 前掲「公学校と国語問題」p20

台湾領有の初期は、まず伊沢修二らによって漢字や漢文の素養のある台湾人に通訳養成を目的とした対訳法による教育が中心であった。しかし、1898(明 31)年の公学校制度の開始により学習対象者が大きく変わったことで、対訳法では限界が生じてきた。また、内地からやって来た講習員らを中心とする教員たちは、教員経験は豊富であっても対訳の媒介言語である台湾語の習得が難しかったことも大きな要因であった。

対訳法時代は、後年にはただ国語を台湾語に訳すだけという批判的な見方をされることが多かった。しかし、この時期に伊沢により取り入れられた「問答」と「掛図」は後の教授法にも大きな影響を与えていた。そして、この「掛図」による文字教授や「掛図」を介した「問答」は台湾独自の指導法ではなく、伊沢修二がアメリカ留学や東京師範学校での経験を踏まえて、台湾の学生の状況に応じて変化させたものであった。つまり、内地で明治初期に行われていた暗記主義の「問答」ではなく、伊沢は新語句の導入や会話能力養成などを目的とした「問答」を定着させようとしたのである。

対訳法時代を経て、次にグアン法時代が訪れた。公学校は漢字や漢文の素養のない年少者を対象としたため、対訳に頼らず、動作や実物による“直観教授”を意図したグアン法が実地教授を経て導入された。グアン法は最初の台湾独自の国語読本である『台湾教科用書国民読本』の編纂にも影響を与え、グアン法による教授書も台湾総督府から出版された。

グアン法と伊沢時代の対訳法との関連はこれまで言及されてこなかったが、本章では対訳法から引き継いだ「問答」を多用すると共に、伊沢が導入した「掛図」を使った新語句教授を定着させようとしていたことを指摘した。更に、本格的な導入にまでは至らなかったがグアン法の推進者である山口喜一郎の『台湾教育会雑誌』(1904)の記事から、内地で明治 30 年代後半に各地に普及していったヘルバルト派の「段階教授」を山口が導入しようとしていた可能性も示唆した。

そして、1912(大正元)年の公学校規則の大幅な改正と国語読本の改訂に伴い、台北師範学校附属公学校での毛利琢磨の実地教授によって登場した「直接法」時代が訪れる。本研究では、まず『公学校国語教授書 第一学年用』(1913)の初級文型教授から、毛利の直接法には、①実物や掛図、動作に拠る“直観教授”の導入、②発音や口形練習の重視、③一問一答の多用、④練習の繰り返しによる帰納的な意味理解といった特徴があることを明らかにした。更に、毛利の帰国後、直接法は引き続き研究され、新語教授や練習方法が多様化されると共に、山口が導入しようとしていた「段階教授」が実施されていたことが『台湾教育』の実地教授記録から分かった。

しかし、実際の教育現場では、「国語で国語を教える」という形式に教師の意識が行き過ぎてしまい、その結果、①帰納的な意味理解が出来ていない、②無意味な機械的な一問一答、③教具の活用不足といった問題が起きていたことが『台湾教育』から読み取れる。つまり、大正初期の「直接法」は児童中心ではなく教師中心の授業になってしまっていたのであった。このような状況に対して、児童中心の且つ実際に話せるようになる国語の習得を目指した教授法が求められるようになっていったのである。

第2章 「構成式話し方教授法」の成立と新たな話し方教育

第1節 「構成式話し方教授法」の登場とその背景

1-1 「構成式話し方教授法」の登場とその伝播

「構成式話し方教授法」（以下「構成式」と略記する）は、1921(大10)年11月9日から12日まで台北師範学校附属公学校（以下、附属公学校と略記する）で開催された話し方、地理、理科教授に関する研究発表会において、「話し方」の新たな教授法として登場した。附属公学校での「構成式」研究の経過を、国府(1939)は以下の通りに述べている。¹

大正八年以来継続して来た台北師範学校附属公学校の話し方に関する研究は、先ず大正十年四月公学校の全教科に亘って編纂された教授細目の一つとしての「話し方・読み方教授細目」の中に結実した。併し同じ大正十年の十一月地理・理科と共に発表された話し方教授に関する研究は更に半年程の間に、加速度的な進展を見せ、ここに構成式話し方教授法体系を一応完成せしめたのであった。

附属公学校は、師範学校の学生の教育実習の場としての役割と共に、教材や教授法研究機関としての役割も兼ね備えていた。「構成式」も附属公学校が独自に研究し、実地教授しながら、『話し方・読み方教授細目』の出版と研究発表会での発表という二つの方法で、世の中に新たな教授法として登場した。研究発表会は開催地の台北だけでなく、地方からの参加者も多かった。当初の予定人数は300名であったが、実際には来賓なども含め426名²が参加し「此の種の会としては本島未曾有の記録」³となり、注目度の高い発表会であったと言える。

研究発表会の開始にあたり、附属公学校の太田校長と河瀬主事の挨拶があった。その挨拶の中で河瀬は「由来公学校の教授は主知的で且つ注入的であるように思われる。」⁴とヘルバルト派の教育思潮の影響と述べた上で、時勢や制度の変化から公学校教授の改善の必要性を訴えた。その上で、今回の発表内容の根本主義として次の三点を挙げている。⁵

¹ 前掲『日本語教授の実際』p 493(下線は筆者による)

² 参加者内訳は次のようであった。

台北：100名 新竹：70名 台中：50名 台南：46名 高雄：29名 花蓮港：10名 台東：5名 計310名
傍聴者(非会員の小公学校の教職員が大多数)：59名
来賓(総督府学務課や台北州教育課、台南師範学校職員等)：57名

³ 「台北師範附属公学校 研究発表会概況」『台湾教育』第235号(1921) p7

⁴ 前掲『台北師範附属公学校 研究発表会概況』p7

⁵ 前掲『台北師範附属公学校 研究発表会概況』p7より作成

- ① 各教科の本質を明らかにし、教材選択や取り扱い上の系統についても一貫した主義の下で教授すること
- ① 児童自身の生活そのものを学ぶという自覚と自信を児童にもたせることを意識して教材選択や教授法の考案すること
- ② 児童自身の生活を学ぶために、児童が自発的に真剣に教材に取り組むような学習訓練の設定をすること

従来の公学校の国語科をはじめとする教科目の教授方針は、公学校規則のような台湾総督府が出す規則内での記述が第一であったが、①にあるような教科の本質の明確化や一貫した教材選択方針の設定までは言及されていなかった。そこで、②及び③にあるような児童が自身の生活を学ぶという児童中心主義のもとで教授法の開発や教材の選択をすることになった。

河瀬が示した根本精神に従い、附属公学校の教師たちは協議と実地教授を重ねて理論を実際化していき、「構成式」を発表した。⁶研究発表会の発表要項は次の通りであった。⁷

国語科

第一 概説

- 一、国語科各分科ノ本質ト其ノ使命
- 二、言語教授ト自由発表
- 三、言語教授及び自由発表ニ於ケルニ体様
- 四、教材選択ノ標準ト其ノ排列系統

第二 談話言語教授

- 一、談話言語教授ノ一般行程
- 二、**実地授業**

第三 談話自由発表

- 一、談話教法ノ種類
- 二、話し方教授ニ於ケル一般行程
- 三、各種ノ教法ト教案例ノ説明
- 四、**実地授業**

第四 会話教授

- 一、会話教授ノ一般行程
- 二、**実地授業**

⁶ 『話し方・地理・理科教授に関する研究』（1922）によると、彼らの協議の時間は100時間に及び、実地授業は20回行われた。

⁷ 前掲「台北師範附属公学校 研究発表会概況」p8より作成（太字は筆者による）

太字にあるように、研究発表会では「構成式」の理論説明だけでなく、「構成式」の現地教授も行ったことが分かる。「話し方概論武山。言語教授談話小宮山。会話教授栗原、十日国語授業。国語自由発表小森。」⁸とあるように、小宮山信二郎を主任とする⁹話し方科担当の附属公学校教師たちが分担して発表していた。

また、研究発表会当日は発表事項の要項と現地授業の教授案をまとめた冊子を用意したが品切れとなったため、この発表事項を補修したものとして『話し方・地理・理科教授に関する研究』が翌年出版された。

更に、1926(大15)年には「構成式」の理念や教授の実際をまとめた『話し方教授に関する研究』が出版された。『話し方教授に関する研究』(1926)は、訓導伊集院俊秀を主任とする8人の訓導(内地人6人、本島人2人)からなる附属公学校話し方研究部が編纂したものである。『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)にはなかった会話自由発表が加わり、教授案の掲載が増え、誤用例や参考図書一覧等の附録もつき、一冊全てが話し方教育に関するものであった。

また、この『話し方教授に関する研究』(1926)で初めて、この新たな教授法を「構成時代」¹⁰と呼ぶようになり、それ以降、「構成式補導」¹¹「構成式話し方教授法」¹²「構成主義の教授法」¹³と言われた。戦後は近藤(1998・1991・2008)や都通(2008)で「構成式話し方教授法」という名称が定着した。この「構成」とは、『話し方教授に関する研究』(1926)では実用主義や新理想主義を挙げた上で、「構成は教授から見れば教授であろう。教授という言葉は元来智的教材は授けるものである、与えるものであるといふ教師本位の解釈が生んだ言葉で発見的態度、自律的態度を看板にして生まれたのが構成である」¹⁴と述べており、後述するが児童の自発的な学び即ち“自学補導”の精神から出た言葉と考えられる。

1921(大10)年の「構成式」の登場は「此の発表により全島の話し方教育は一変してしまった。」¹⁵と後に書かれるほど画期的なものであった。では、この画期的と称された「構成

⁸ 前掲『台北師範附属公学校 研究発表会概況』p8

⁹ 『公学校教育二十年』(1940)に「話し方科の主任は小宮山信二郎氏其の下に栗原白也君がいた。」(p95)とある。

¹⁰ 台北師範学校附属公学校研究部(1926)『話し方教授に関する研究』p44

¹¹ 前掲(1940)『話し方教育の諸問題と其の解答』p29

¹² 前掲(1941)『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p147

¹³ 山口喜一郎(1986)『外国語としての我が国語教授法』(『日本語教授法基本文献』復刻版)冬至書房 p471

¹⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』PP. 56-57 (太字は筆者による)

¹⁵ 伊集院一秀(1940)『公学校教育二十年』p95

主に綴り方の授業を附属公学校で担当していた伊集院は、大正10年の研究発表会では地理科の研究担当であったが、話し方科の研究授業を見るなど「構成式」研究開発の様子についても述べている。

式」が大正後期に研究開発された背景はどのようなものであったのかを、考察していく。

1-2 「構成式話し方教授法」の背景

大正後期に「構成式」が登場した背景として、次の三つが挙げられる。

(I) 大正初期からの直接法の授業の限界

前章で述べたように、大正初期から公学校の国語科は「国語で国語を教える」という「直接法」の授業が行われるようになり、『公学校用国語教授書 第一学年用』(1912)等の教師用指導書においても直接法の使用が徹底された。明治期の必要に応じて台湾語を併用していた授業から、台湾語を完全に排斥した授業への転換は、画期的であり奨励されたが、実際の教育現場では必ずしも直接法による授業がスムーズに行われていた訳ではなかった。

前述したように、大正初期からの直接法による授業は、教師が「国語で国語を教える」という形式にばかり目がいってしまった結果、児童の理解度よりも教授の型を優先してしまった。そのため、児童は意味を理解できず、ただ教師の模範をオウム返しするだけの状態に陥ってしまい、結果的に児童にとっては受け身型の授業となり“児童本位”ではなく“教師本位”の授業となっていた。

大正初期に総督府主導で宣伝し、全島に拡大していった直接法が、しだいに型に縛られた画一的で且つ独りよがりなものになり、児童の内容理解や定着がうまくいかなくなっていったことが、「構成式」が登場する背景の一つとなったと言える。

(II) 台湾教育令の制定

1918(大7)年7月に第七代台湾総督になった陸軍大将の明石元二郎(以下明石総督とする)が行った改革の一つが、1919(大8)年1月の台湾教育令制定であった。台湾教育令は、1919(大8)年1月と1922(大11)年2月の二回、勅令として公布された。本論では1919(大8)年公布の台湾教育令を「旧台湾教育令」、1922(大11)年公布の台湾教育令を「新台湾教育令」とする。

旧台湾教育令公布以前の本島人の教育は、内地人の教育と比較すると教育程度は低く、公学校は入学希望者の全員を収容することは難しかった。また、中等教育や高等教育を希望する場合には、台湾ではなく日本へ留学しなければならない(=内地留学)状況であった。

台湾人の内地留学数の推移は次の通りであり、1919(大8)年には564人となった。¹⁶

【表1 内地への留学生数】

年度	明40	明41	明42	明43	明44	大正元	大2	大3	大4	大5	大6	大7
留学生数	33	60	96	92	160	260	268	320	337	327	415	493

しかし、この留学が出来るのは経済的に恵まれた子弟であり、大多数の本島人は向学心があっても進学することが出来なかった。

また、内地留学生たちは内地で当時流行していたデモクラシー思想の影響を受けた結果、台湾の教育制度に対する本島人からの批判の声が聞かれるようになり、台湾教育制度の完備が求められた。そこで、1919(大8)年1月勅令第一号をもって、旧台湾教育令が公布されたのである。

旧台湾教育令は、「台湾ニ於ケル台湾人ノ教育ハ本令ニ依ル」¹⁷とあるように、本島人のための教育令であり、内地人は対象とされていなかった。旧台湾教育令は、本島人の教育を系統化し、公学校は初等普通教育とされた。

更に、明石総督は同年2月に論告と訓令を発して旧台湾教育令公布の趣旨を明らかにしたが、その中で「普通教育ハ国語ヲ教エ且ツ生活ニ必須ナル知識技能ヲ授クルヲ目的トシ」¹⁸と述べており、公学校の国語教育の重要性がますます高まるようになっていった。

旧台湾教育令により台湾人の教育制度は系統化されたが、教育の質は内地人と比べると依然として低く、内地留学生も増える一方であった。¹⁹しかし、内地留学できる学生も依然として経済的な余裕がある学生に限られ、大多数の台湾人は不平や不満を訴える者も出てきたため、植民地統治方針も時勢の推移に応じて変化することになった。

このような状況下で、1919(大8)年10月に台湾初代の文官総督として就任した第八代総督の田健治郎は、1922(大11)年2月に勅令第二十号をもって新台湾教育令を公布し、旧台湾教育令は廃止となった。

¹⁶ 前掲『台湾教育史』pp.247-248

¹⁷ 前掲『台湾教育沿革誌』p93

¹⁸ 前掲『日本統治下における台湾初等教育の研究 上巻』p863

¹⁹ 1921(大10)年の台湾人の内地留学生数は757人であり、明治39年の21倍に達する事態となっており、特に中等教育と専門教育が多かった。

新台湾教育令は、「台湾ニ於ケル教育ハ本令ニ依ル」²⁰とし、教育における本島人と内地人の区別を廃した。そして、初等普通教育の対象者の区別を次の通りにした。²¹

第二条 国語ヲ常用スル者ノ初等普通教育ハ小学校令ニ依ル

第三条 国語ヲ常用セラル者ニ普通初等教育ヲ為ス学校ハ公学校トス

太字にあるように、民族ではなく国語を常用するか否かで区別したのである。つまり、理論上は本島人であっても国語を常用していれば、内地人と同じように小学校で学ぶことができるようになったのである。

また、この区別は初等教育のみに適用され、中等教育以上はこの区別を廃し、内地人と本島人の共学つまり「内台教育」が実現した。そのため、公学校卒業者は小学校卒業者と同等の扱いを受けることになった。更に、公学校教育と師範教育を除き中等教育以上はなるべく内地の教育令に依るものとなり、旧台湾教育令よりも本島人の内地人への同化色が強くなっている。つまり、台湾特殊の事情を抱える公学校と師範教育以外の教育機関には、内地の教育制度を適用させたことで、台湾総督府による「台湾教育の内地化」が進んだと言える。

このように、新台湾教育令の特徴は次の三点である。

- ①初等教育は国語を常用するか否かで、小学校と公学校の区別を設けたこと
- ②公学校卒業資格と小学校卒業資格を同等としたこと
- ③中等教育以上は本島人と内地人の区別を廃して「内台共学」としたこと

では、この新台湾教育令が公学校の国語教育に及ぼした影響は何だったのだろうか。まず、新台湾教育令の公布に伴う、1922(大 11)年 4 月の台湾公立公学校規則の改正がある。

【大正元年の改正版】²²

第二十五条 国語ハ普通ノ言語文章ヲ教エテ其ノ応用ヲ正確自在ナラシメ兼テ智徳ヲ啓発シ特ニ国

²⁰ 前掲『台湾教育沿革誌』p93

²¹ 前掲『台湾教育沿革誌』p113

²² 前掲『台湾教育沿革誌』pp295-296(下線・太字は筆者による)

民精神ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス

国語ハ初メハ主トシテ話シ方ニ依リテ近易ナル口語ヲ授ケ漸次読ミ方、書キ方、綴リ

方ヲ課シ進ミテハ平易ナル文語ヲ加ウヘシ

【大正 11 年の改正版】²³

第二十五条 国語ハ普通ノ言語、文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ発表スルノ能ヲ養イ兼テ知徳ヲ啓発

シ特ニ国民精神ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス

国語ハ初メハ主トシテ話シ方ニ依リテ近易ナル口語ヲ授ケ漸次読ミ方、書キ方、綴リ

方ヲ課シ進ミテハ平易ナル文語ヲ加ウヘシ

「直接法」時代の 1912(大正元)年の公学校規則と「構成式」時代の 1922(大 11)年の公学校規則の最大の違いは、国語科の教授要旨に「思想を発表する」という文言が「其の応用を正確自在にする」に代わって登場したことである。

国語科において「思想を発表する」という教授目標が登場したことは、「構成式」の教授理念と大きく関わりがある。直接法時代の“発表”はあくまでも学んだ文型や語句を児童が応用して使うことを目指していた。しかし、「構成式」時代の“発表”では学んだ文型や語句を使って児童が自己の思想を発表するということを目指し、この活動が「構成式」の大きな特徴であった。

「構成式」の研究発表は、新台湾教育令公布直前ではあったが、国府(1939)が「一応完成せしめた」²⁴と表現したように、1921(大 10)年の研究発表で全てが完成した訳ではなかった。『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)や『話し方教授に関する研究』(1926)の出版や、『台湾教育』等の雑誌でも「構成式」の研究の積み重ねを経て、「構成式」は完成していったのである。

つまり、授業方針や基本的な授業形式は 1921(大 10)年の発表で示されたが、「構成式」はそれ以降も研究開発が続いており、その過程の中で 1922(大 11)年の公学校規則第二十五条の影響は少なからずあったと考えられる。

次に、公学校の役割がある。新台湾教育令によって、公学校の対象者は“国語を常用しない者”と明確化された。それは、入学前までは台湾語の環境で生活してきた児童を意味

²³ 前掲『台湾教育沿革誌』pp. 363-364(下線・太字は筆者による)

²⁴ 前掲『日本語教授の実際』p493

する。旧台湾教育令でも、公学校は本島人を対象としていたため、新台湾教育令公布以前から実際には公学校入学時に国語が話せる児童は多くなかった。

しかし、新台湾教育令では“国語の常用”が小学校と公学校の入学区別の基準として明確に示されたことで、公学校入学者は完全に台湾語母語話者となったのである。つまり、本島人でも国語を常用する者であれば小学校に通うことができ、逆に内地人で国語を常用しない者だと小学校ではなく公学校に通わなければならなくなったのである。

しかし、これはあくまでも、制度上の話であり、実際の状況は異なっていた。実は「内台共学」は、実際は新台湾教育令公布前の1920(大9)年に既に試行されていた。²⁵

大正九年より共学の途が開かれた、即ち台湾人が内地人を教育する学校に入学捕学を希望する時は其の教化の程度当該学校の教養上支障なしと認めらるる者に限り入学捕学を許可せらるる事になった、而して直に之を実施されたが共学者は事実上小学校に共学する者が多く成績も佳良であった。又小学校遠隔の地に居住する内地人の為には公学校就学の方法が講ずざられたが之は事実に於いて極めて少数であった。

下線にあるように、本島人の小学校への入学者は多かったが、内地人の公学校への入学者は試行の時点で少なかったことが分かる。新台湾教育令公布後の公学校及び小学校の児童数は以下の通りである。

【 表2 公学校の本島人・内地人の児童数 】²⁶

年次	公学校数(本校と分教場)	本島人児童数	内地人児童数	就学率
大正 11 年	5 9 2	1 9 5 7 8 3	1 3	2 8 . 8 2
大正 12 年	7 1 4	2 0 9 9 4 6	1 4	2 8 . 6 0
大正 13 年	7 2 5	2 1 4 7 3 7	1 1	2 8 . 6 9
大正 14 年	7 2 6	2 3 5 7 9 7	1 3	2 8 . 8 7
大正 15 年	7 4 3	2 3 2 7 4 3	1 4	2 9 . 0 2

²⁵ 前掲『台湾教育史』p391

²⁶ 前掲『台湾教育史』p498より作成

【表3 小学校の本島人・内地人の児童数】²⁷

年次	小学校数(本校と分教場)	本島人児童数	内地人児童数	就学率
大正11年	133	540	21801	97.84
大正12年	134	793	22655	97.31
大正13年	132	905	22852	99.01
大正14年	133	890	24196	98.27
大正15年	133	1130	25074	98.30

【表3】から分かるように、小学校に入学した台湾人児童はいたが、その数は決して多くはなく、「内台共学」について蔡(2003)は、「共学の美名」²⁸と否定的な見方であった。このように、本島人の小学校入学者数が少なかったのは、希望しても誰もが無条件に入学できる訳ではなかったからである。台湾公立小学校規則第四条には「国語ヲ常用セサル者ニシテ小学校ニ入学セムトスル者アルトキハ学校長ハ州知事又ハ府長ノ許可ヲ受ケ之ヲ入学セシムルコトヲ得」²⁹とあり、実際に小学校に入学できる台湾人児童の数は厳格に制限されていた。

しかし、公学校で優秀な成績をおさめている者は、小学校に編入することがあった。『公学校教育二十年』(1940)には次のような記述がある。³⁰

三年生に進むとき二年乙組から小学校への入学希望者が七人出た。小学編入希望は公学校の先生としては好ましくなかった。七人もよい生徒が出てしまつては後が困る。七人共優等生であるし、やりたくはなかったが、保護者としては小学校へやりたかろうし、又其の方が本人の為めだと思つていさぎよくやつた。

伊集院は当時附属公学校の三年生が受け持ちであった。自分の教え子を手放す寂しさもあるが、後に親しい友人に「七人も小学校へやつたことからとつて鼻が高いのではないか。」³¹と言われたという記述もあり、当時の公学校教師にとって教え子から公学校編入者が出

²⁷ 前掲『台湾教育史』p494より作成

²⁸ 前掲『台湾日本語教育の史的考察(上)』p46

²⁹ 本島人が小学校に入学するには、面接で決められていたが、面接には児童だけでなく児童の家の家長も面接に参加していた。(『躍動的青春 日治臺灣的學生生活』p48)

³⁰ 前掲『公学校教育二十年』p116

³¹ 前掲『公学校教育二十年』p116

るのは名誉であったことがうかがえる。ただし、附属公学校に入学できる児童は優秀な児童であったため、一般の各公学校ではこのような編入が一般的ではなかったことは【表3】からも分かる。

その一方、内地人で公学校に入学する児童は極端に少なかった。前述した試行の際の記述や、李(1981)も述べているように内地人は小学校が近くにないような僻地に住んでいない限り、公学校に入学することはなく、【表2】からもそれが分かる。その原因は、公学校と小学校の間に教育設備や教員、教材の差があることであった。

そして、公学校卒業生と小学校卒業生は同等資格とし、更に中等教育以上は民族の区別をなくしたことも、公学校教育に大きな影響を与えた。

当時の中等教育機関の入試は、国語だけでなく、算術や地理等の他教科の試験もすべて国語で解答しなければならないものであった。更に、その試験の大部分は小学校で使用している教科書から出題されたため、公学校で学ぶ本島人は小学校で学ぶ内地人よりも不利な立場であった。そのため、本島人で中学校や高等女学校に進学を希望する児童は、小学校に入学を志願し、内地人とは逆に本島人の小学校志望者は常に定員超過の状態であった。

しかし、狭き門を通過できる本島人児童の数は限られていたため、仕方なく公学校に入学した向学心の強い児童に対して、公学校教育は対応しなければならなくなった。そのため、教師は無給で課外時間に補習を行ったり、入試対策の問題集も出版された。また、新台湾教育令によって新たに設置された修業年限二年の高等科及び修業年限二年内の補習科を入学準備のために利用することもあった。

このように、新台湾教育令公布に伴い、台湾の公学校には「国語を母語としない児童」即ち日常生活は台湾語でおくる児童が入学することになり、学校生活のための基本的な国語能力の養成が至急課題となった。また、他教科も国語で授業を行う方針であったため、他教科との関連付けも意識された。

更に、公学校卒業後に内地人とまったく同じ試験を受けて中等学校に入学するようになったため、進学を希望する児童に対してのケアが必要となった。合津(2007)も指摘しているように、この新台湾教育令によって公学校の国語教育は質的転換に繋がることになった。そして、このことが「構成式」の研究開発に影響を与えた背景の一つと言える。

(Ⅲ) 『公学校用国語読本』の刊行

第二期国語読本の『公学校用国民読本』は、時勢の進展に教材が対応できていないこと、

新台湾教育令公布により公学校教育の質が変化してきたことから、修正の必要があると認められた。既に、1920(大9)年4月から、師範学校や各地方庁より読本修正に関しての意見を調査しており、1922(大1)年6月の修正の方針を決定し、1923(大12)年の『巻一』から1926(大15)年の『巻十二』まで全部で十二巻、第三期国語読本の『公学校用国語読本』(以下『国語読本』と略記する)が刊行された。

『国語読本』の『巻一』から『巻四』即ち第一・二学年の読本は、「程度ノ向上ハカメテ輕微ニ止メ、余力ヲ以テ練習ヲ充分ニシ国語習得ノ基礎ヲ確實ナラシメンコトヲ期セリ」³²とあるように、基礎段階とみなされた。そのため、旧読本の改作や引用が多く、教材の程度も旧読本と大きくは変わらなかった。また、大正初期の「直接法」の反省点を活かし、「児童本位のという立場から、児童の日常生活に関係の深い教材を採用」³³した。

しかし、第三学年から使用開始の『巻五』以降は、「漸次行文ノ程度ヲ高メ、略々国定読本ニ接近スルニ至ラシメントス」³⁴とあるように旧読本よりも教材の程度を高め、「塩と砂糖」「製糖工場を見る」といった理科や実業経済に関する教材や『尋常小学国語読本』『尋常小学読本』からの引用や改作も多い。

『公学校用国語読本』は、公学校で最も長く使用された読本であり、その最大の特徴は、国定小学読本に近づけたことであった。文字表記や漢字の総数だけでなく、全体の程度を小学校の国定読本に近づけ、特に中学年の『巻五』以降は分量や教材選択も近づけるようにしたのである。このような方針転換の理由は、加藤春城の次の記述から分かる。³⁵

この読本は大正十一年の台湾教育令公布直後編纂に着手したから、これに順応させるため、内容形式をなるべく国定小学読本に接近させることに力めた。同令では公学校卒業生を中等学校入学に就いて小学校卒業生と同等に見做すことになったから、国語科に於いてもこれに応ずるだけの力を養成しなければならぬ。そこで多少の無理はあっても相当分量を増し程度を引き上げ漢字数の如きも国定読本と略同数にしたのである。

前述したように、新台湾教育令により公学校と小学校の卒業程度が同等となった。ただし、公学校は国語を常用としない児童のための教育機関であったため、児童にとって国語

³² 台湾総督府(1923)『公学校国語読本第一種編纂趣意書』pp. 2-3

³³ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」p7

³⁴ 前掲『公学校国語読本第一種編纂趣意書』p2

³⁵ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」pp. 7-8

は“外国語”であり、必然的に小学校と比べて教材の程度は下げなければならなかった。しかし、卒業程度が同等となったため、この両者の差が広がったまま、もしくは広がっていくことは望ましくないことであった。更に、進学を希望する本島人児童にとっても、教材の程度や内容が小学校より劣っているのは望ましくなく、且つ進学試験は小学校教科書から出題されることから、公学校教育のレベルをある程度上げていく必要が生じた。そのため、この『国語読本』の編纂も「構成式」の研究開発に影響を与えたと考えられる。

第2節 「構成式話し方教授法」とは

2-1 国語科教授の要旨と国語科の分科

台湾における国語教育の理想は次のように考えられた。³⁶

しからば台湾における国語教育の理想というものも明瞭になって来る。即ち国語が実際せられて本島四百萬の住民の悉くが所有事象すべての対象から出来るところの言葉が国語に言語化せられしかも純正統一せらるるとき其れが我々の理想である。国語教育の理想である。

つまり、台湾に住む全ての人々が、正しい国語を不自由なく自然に話せることを、国語教育の理想としたのであった。この理想を実現するために、まずは公学校児童が「日本人が感ずる様に感じさせ、日本人が共通的にやろうと思う様に行わせようとする」³⁷ことが出来るようになることを目指した。そのため、「公学校教育では、国語教授が真に中心核をなしている」³⁸という認識が生まれ、児童の国語能力の向上に繋がる指導が公学校教育にはより強く求められるようになったのである。

では、公学校の国語科の教授要旨はどのように捉えられたのか。1922(大11)年の台湾公立公学校規則第二十五条を見てみよう。

第二十五条 国語ハ普通ノ言語、文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ発表スルノ能ヲ養イ兼テ知徳ヲ啓発シ特ニ国民精神ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス³⁹

³⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p11

³⁷ 台南師範学校附属公学校(1924)『公学校教育の第一歩』p101

³⁸ 前掲『公学校教育の第一歩』p101

³⁹ 前掲『台湾教育沿革誌』pp. 363-364

「構成式」ではこの国語科教授の要旨を二つの目的に分けて解釈している。即ち第一の目的を、言語や文字を自由に使える技能の養成、第二の目的を、知徳の啓発並びに国民精神の涵養としたのである。更に、この二つの目的を具体化して次のように述べている。⁴⁰

即ち前者によって、1. 言語の教授、2. 文字の教授、3. 語句の教授、4. 文章の教授を徹底せしめ、これらを通じて、1. 解釈法、2. 鑑賞法、3. 批評法を深めそして常に知らしめ或いは味わしめ或いは練習せしめ或いは感悟(原文ママ)せしめ或いは発表せしめ且つそれを正させる事によって、内的生命を覚醒せしめて生命の張った創造を生ましめ、よって以て後者即内的精神生活の内容を豊富ならしめて、人格を円満完全ならしめ特に国民精神を豊潤ならしめるにあると信ずる。

このように、国語科教授の要旨を言語や文字・語句の教授といった言語教育面の形式的目標と、知徳の啓発、国民精神の涵養といった実質的目標の二つに解釈したのである。形式的目標は下線部にあるように、ただ単に話せるようになることを目標にしているだけではなく、他人の話聞きとり、それについて批評できるようになるという一步進んだ目標も掲げていた。また、実質的目標については「国民精神の涵養については国語教育は極めて重大な使命をもっている」⁴¹とし、特に教材選択に影響を与えることになった。

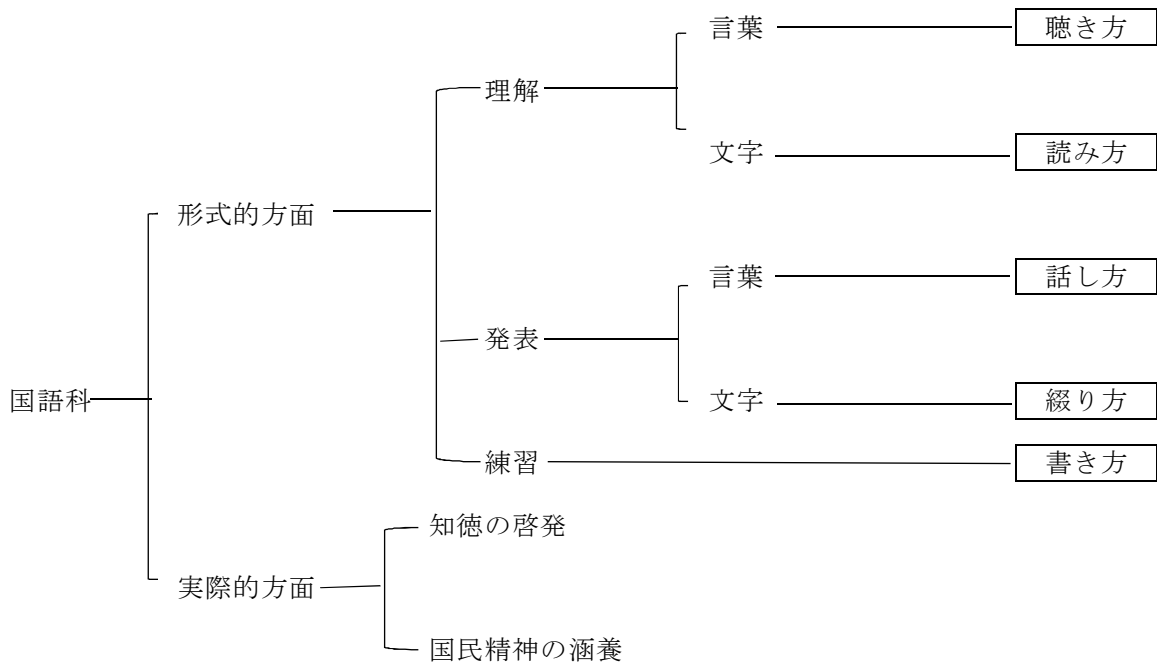
前章で述べたように、1912(大正元)年の公学校規則改正により公学校の国語科は、まず「話し方」から始めて基本的な文型や語彙を教え、「読み方」「書き方」へと進んでいくという“話し方重視”の傾向となった。「構成式」でもこの傾向は受け継がれたが、それに加えて聴解力の養成という新たな概念が台頭するようになり、それが【図 1】で表した国語科の新たな分科に影響を与えることとなった。⁴²

⁴⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p9(下線は論者による)

⁴¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p9

⁴² 前掲『話し方教授に関する研究』p12より作成

【 図 1 国語科教授の要旨及び分科 】



この新たな分科の最大の特徴は「聴き方」の特設である。「構成式」が、「聴き方」を一つの分科として独立させたのは「従来行われていた公学校話し方教授には其の本質と使命から眺めて聴き方に属するものも相当に多かったから」⁴³としている。ただし、後述するが「聴き方」の特設はあくまでも概念上のことであり、それが実際の授業時間数にまで反映されることは難しかった。「話し方」だけでなく「読み方」や「綴り方」更には他教科の授業も国語で行われるため、「聴き方」はあえて特設する必要がないと判断されたことや、授業時間の調節が難しかったことが主な理由であった。

しかし、次章で考察するが、昭和期に入ると「聴き方」が重視される傾向になり、「聴き方」についての研究も少しずつ行われるようになった。また、入学初期は後述するが、大正期の時点で既に「聴き方」が最優先の扱いとなっていた。

各分科の授業時間数は、全島統一で定められたのではなく、各公学校が独自に配当した。附属公学校は毎週の授業時間数を次のように示している。⁴⁴

⁴³ 前掲『話し方教授に関する研究』 p1

⁴⁴ 久住栄一・藤本元治郎(1924)『公学校各科教授法』 p52 より作成

【 表 4 台北師範学校附属公学校の国語科の各分科毎週授業時間数 】

	一年生	二年生	三年生	四年生	五年生	六年生
話し方	12 → 6	6	4	4	2	2
読み方	6 → 4	6 → 5	5	5	4	4
綴り方	0	0	2	2	2	2
書き方	0 → 2	2 → 3	3	3	2	2
合計	18 → 12	14	14	14	10	10

一年生の「話し方」は、入学後から第一学期第六週までは、12コマ設定されており、「読み方」は第一学期第七週以降から始まる。つまり、第六週までは“話し方漬け状態”だったのである。後述するが、この時期の話し方は「範語教授」という教室用語を始めとする基本語彙や基本文型の教授が集中的に行われ、これと平行して「聴き方」にも重点が置かれるようになった。「構成式」時代になると「聴き方と話し方と相依り相扶けて児童の学習上必ず必要の言語をまず授けなければならない」⁴⁵とし、最初の教室内の用語や教室出入りの用語の教授については、「聴き方」が最優先された。

毎週授業時間数の合計を見ると、第一学年と第二学年は「読み方」よりも「話し方」の方がコマ数は多く充てられていた。これは、新台湾教育令により公学校の入学者は国語を常用しない児童即ちゼロレベルの学習者であったためである。更に、公学校は国語以外の他教科も全て国語で教えるため、一刻も早く最低限の国語を習得させることが最優先課題であったことが、背景にあると考えられる。

そして、第三学年以降は、「読み方」が「話し方」よりも優先されるようになっている。「読み方」は主に読本を中心とした授業であるが、第三学年以降の読本は本格的な文章に入ることで、当時の国語教育がそもそも「読み方」重視の傾向であったことが理由として考えられる。

「構成式」では、更に「聴き方」も含めた各分科の本質と使命を明確化した。ここで言う本質とは分科の定義であり、使命とは分科の具体的な教授目標や教授内容を指す。⁴⁶

⁴⁵ 前掲『公学校各科教授法』p53

⁴⁶ 台北師範学校附属公学校(1922)『話し方・地理・理科教授に関する研究』pp.1-5 より作成
前掲『話し方教授に関する研究』pp.17-19 より作成

【 表 5 国語科の各分科の本質と使命 】

分科	本質	使命
読み方	①形式(文字・文章)を通して、その中に含まれている思想感情を理解する(=与えられた文章を目にし、これを読解する) ②形式は目から入る	形式(文字・文章)を理解する能力を育てる ①文字の教授 ②語句の教授 ③文章の教授 (附)符号の教授
聴き方	①形式(音・話)を通して、その中に含まれている思想感情を理解する ②形式は耳から入る	形式(音・話)を理解する能力を育てる ①語句の教授 ②話(読み方の文章に相当)の教授 (附)話術(音声の抑揚・語の速度緩急・身振り態度等思想感情をより良く表す助けとなる技巧)の教授
話し方	①既存の自己の思想感情を形式を通じて(=口を通じて音声を)表す ②思想感情が言語化したもの	自己既存の思想感情の表現の仕方を教える ①語句の教授 ②語句の使役 ③話し方(まとまった思想感情の発表法)の教授 ④発音(音・語調・口形・アクセント)の教授 (附)話術(身振り・動作・表情等)の会得・発表法の鑑賞と批評・語感の養成
綴り方	①既存の自己の思想感情を形式(文章)を通じて表す ②思想感情が文字化したもの	①文字の教授 ②語句の使役 ③綴り方(既成の文章の教授ではなく、既存の思想感情を文字を使って表現する方法)の教授
書き方	綴り方の本質を達成するために必要なもの	書写の力を養成する

「読み方」は思想感情を表したもの(=文章)を主に目から取得し、「聴き方」は思想感情を表したもの(=話)を耳から取得するものである。一方、「話し方」は自己の内部にある思

想感情を口を通じて言語化し、「綴り方」は自己の内部にある思想感情を文字化するものである。つまり、「読み方」「聴き方」は収得に重きを置いた分科であり、「話し方」「綴り方」は発表に重きを置いた分科であった。

そして、「話し方」は思想感情を「話」として表現する方法を学ぶ教科であり、「聴き方」は「話」の内容を正しく聞き取る方法を学ぶ教科である。この「話し方」と「聴き方」の関係について、次のように述べている。⁴⁷

それは口を通じて音声に表すのでありますから聴き方とは全く表裏の関係を有っている訳でございます。言葉を替えて申しますと聴き方は形式が先で思想感情が後に会得されますが話し方は思想感情が先ず有って、後に形式に表れるのでございます。

つまり、既存の思想感情を話として表現する「話し方」と、話から思想感情を聞き取る「聴き方」は、表裏の関係であるとしたのである。

このように国語科を新たに五つに分科し、その本質と使命を明らかにした理由は次の通りであった。⁴⁸

- ① どの分科も、その本質と使命を基調として教授法研究をしなければならぬため
- ② 話し方の本質と使命を考える際に、他の分科との関係も検討する必要があるため
- ③ 話し方の本質と使命の観点から、従来の教授法に欠陥はないか、新しく開発すべき教授法はないか考えるため

「構成式」は国語科の分科の中で、話し方中心の教授法であった。そのため、話し方論の確立をすると共に、新たな教授形態を考案し、その理念は師範教育教材にも反映された。

では、「構成式」の核となる話し方教授論はどのようなものであったのかを、次節で見ていくことにする。

⁴⁷ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p3(下線は筆者による)

⁴⁸ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』pp. 5-6

2-2 話し方教授の本質と「聴き方第一」方針

「構成式」は話し方教授の本質を次のように考えていた。⁴⁹

話し方の本質は標準語を以って自己の思想感情を精確に自由に生命ある発表をなす能力を養成し同時に他人の言葉をきいて精確に自由に理解し併せて智徳(原文ママ)を啓発するにある。

ここで出ている「標準語」は内地の東京で話されている言葉を指していた。下線部に
るように、話し方教授の本質は、次の二点であった。

- ①自分の思想感情を正しく且つ自由に発表すること(=発表能力の養成)
- ②他人の話聞いて、その思想感情を理解すること(=聴解能力の養成)

「発表」という活動は大正初期の直接法にもあったが、前述したように低学年の語法教授では学習した文型や語句を使った文が言えるようになることに終始していた。また、読本を使用した「話し方」の場合も、読本の内容に関する話をするのみであった。つまり、読本の教材理解の一助となる「発表」であり、実際的なものではなかった。

しかし、「構成式」は教材理解だけでなく、児童それぞれが持つ思想感情をまとまった形で表現できるようになることを目指した。ただし、公学校入学対象者は国語を母語としない児童だったため、彼らにとって国語教育は外国語教育に等しく、まず「発表」の前に発表で使う言葉の取得が必要であった。

そのため、初学年の話し方の授業はいきなり話すことから始めるのではなく、「本質から考えて我々は話し方に於いては先ず聴き方が大切である」⁵⁰とあるように、「聴き方第一」の方針のもと“聞くこと”を重視した。聴覚機関を集中的に訓練することで、児童の耳を国語に慣れさせると共に、教師の模範を正しく聞き取り模倣する訓練も兼ねようとしたのである。つまり、「聴覚機関の訓練 → 発表機関の訓練」の流れで指導することを、「構成式」は意図したのであった。

この「聴き方第一」の方針の背景には、当時の教育現場が引き続き、幼児の母語習得過程を重視していたこともある。この幼児の母語習得過程とは、まだ言葉が何も分からない

⁴⁹ 前掲『話し方教授に関する研究』p13(下線は筆者による)

⁵⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p13

幼児が、周囲の大人が話す言葉を聞いて、真似していきながら、観念と音声を結びつけ、言葉を獲得していくことである。公学校入学時を、この幼児の母語習得の第一期と考え、「初学年においてこはれ(ママ)迄単に発表という事のみを主眼にして考えていたが、今後は四月の入学の当初から聴かせることを大いに考慮に入れたい」⁵¹とした。

入学初期の「聴き方第一」の方針は、「構成式」研究開発期と同時期に出版された『公学校教育の第一歩』と『公学校各科教授法』という師範教育用教材にも反映されている。

『公学校各科教授法』⁵²は、1924(大13)年10月に台北師範学校附属公学校教師の久住栄一と藤本元治郎の共著で、新高堂書店から出版され、師範学校に於ける教授法の教科書、教員講習会や教員検定受験者の参考書として編纂されたものである。

一方、『公学校教育の第一歩』は、1924(大13)年10月に台南師範学校附属公学校が編纂し、台湾子供世界社から出版された。序言には、師範学校生徒の教育実習用教材であると共に、教員検定試験受験者など公学校教育者を志す者にも有益な教材であると述べられている。

『公学校各科教授法』(1924)では、「公学校の国語教授に於いては聴き方を第一にしなければならぬ」⁵³とし、聴き方の取扱いについて次のように述べている。⁵⁴

入学当初の一週間乃至二週間は専ら聴き方に全力を傾注して国語に親しませ、前にも述べたように教室用語・出入用語を理解させて学習の気分を引き立てなければならない。国語の教授は国語によるということは多少困難が伴っても是非実行しなければならないことである。

下線部にあるように、入学後すぐの国語科の授業は聴き方集中で行うことを師範教育でも徹底していたことが分かる。また、入学初期の聴き方の目的として聴覚機関の養成だけでなく、児童にとって外国語に近い存在である国語に対して興味や関心を持たせることも目的としていた。『公学校各科教授法』(1924)ではさらに、入学初期の聴き方指導の注意点を次のように述べている。⁵⁵

51 前掲『話し方教授に関する研究』p14

52 『公学校各科教授法』の「緒言」で、実際の経験と教育思潮の推移によって漸次修訂の必要があると述べており、実際に修訂版が1931(昭6)年5月と1936(昭11)年8月に発行された。修訂版も『公学校各科教授法』と同様に久住栄一と藤本元次郎の共著であった。修訂版発行に際し、改めて実地教授が行われた。

53 前掲『公学校各科教授法』p53

54 前掲『公学校各科教授法』p56(下線は筆者による)

55 前掲『公学校各科教授法』p57

- 一、はっきり、ゆっくり言って聴かせること。
- 二、教師の身振り・表情・態度・動作によって実事実物に結び付けること。
- 三、児童をして動作言語に発表させる必要のあるものは一語毎に必ず実演させること。
- 四、実演は全学級児童にさせること。
- 五、新たに授ける(聴かせる)語数は成るべく少なくし、反復練習を重んじること。
- 六、出来るだけ児童を引き立て、教師も共に学習する態度で進むこと。

第一条にあるように、教師がはっきりと、ゆっくりと発音することで、児童が聞きとりやすくなると共に、教師の口形を見て児童に正しい口形で模倣させたいという狙いもあった。また、教師には大正初期から引き続き直観法で新語教授をすることを求めていたことも分かる。そして、児童にも実演や反復練習の機会を与えて、インプットだけでなくアウトプットもさせるようにしていた。

一方、『公学校教育の第一歩』(1924)では、公学校教授の方法を次のように述べている。⁵⁶

公学校初学年の国語教授に於いては、先ず台湾語との対訳を廃して、聞き方(原文ママ)によって直接に理解せしめ、これを土台として話し方に入り更に読み方、話し方が平行して進み綴り方書き方を加え、此れに連関関係を保持して学習の成果を挙ぐべきである。

『公学校教育の第一歩』(1924)でも、下線部にあるように直接法を前提とし、まずは聞くことから始めるように徹底していたことが分かる。その上で、①児童の身の名詞の導入による理解の中心核の習得②具体的且つ直観的教材による教授③抽象的方面への移行という三段階の語彙習得を提示している。

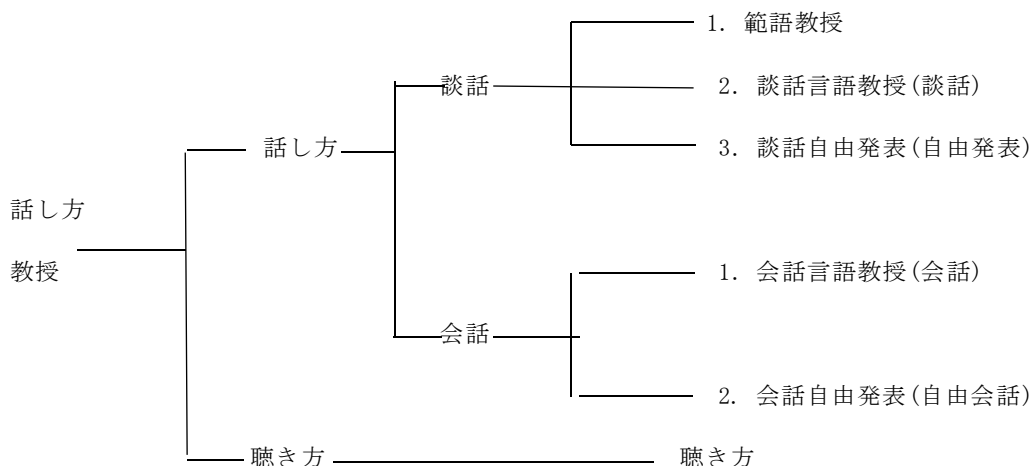
このように、台北師範学校附属公学校と台南師範学校附属公学校という、台湾北部と台湾南部の両校が同時期に編纂した教材において、話し方教授における「聴き方第一」方針が共通していることは、「構成式」が決して台北という一地域のみ教授法ではなく広範囲に広まった教授法であったと言える。また、師範教育用教材が「構成式」に基づいた教授方針を提示していることから、「構成式」が特定の地域やグループ内で限定的な教授法ではなく、公学校の正式な教授法として認められたと考えられる。

⁵⁶前掲『公学校教育の第一歩』 p103

2-3 「構成式」による新たな話し方教授の形態

「構成式」は発表機関の訓練の段階では多様な授業形態を持つようにした。『話し方教授に関する研究』（1926）では、次のように授業形態を整理した。⁵⁷

【図2 話し方教授の授業形態】



2-2 で考察したように、公学校入学時の児童に対しては「聞き方第一」の方針で「聞き方」が集中的に行われた。しかし、この「聞き方」は聴覚訓練に重点が置かれ、前掲の『公学校各科教授法』（1924）のように、教室内用語や教室外用語の習得が中心であり、聴解力の養成にまでは繋がらなかった。つまり、入学直後の「聞き方」は正しい発音を集中的に聞かせることで児童に母語とは異なる新たな音声である国語に親しませ、且つ授業進行に必要な指示用語を習得させるためのものとなっていたのである。

そもそも、1921(大 10)年 11 月の台北師範学校附属公学校で行われた「構成式」の発表では、「聞き方」教授についての発表はなかった。それは、まとまった思想感情の発表(=話)を聞きとることが、発表欲の喚起や話の創作には不适当であり、思想感情の理解は痕跡の残らない話より文字化された読本の方が適当だと考えられたためである。

そのため、「聞き方」は「読み方」「書き方」等と同様の扱いは受けず、2-2 で考察したような本格的な「話し方」教授に入る前の準備段階と見做され、【図2】のように「話し方」に含まれることとなった。

談話とは、一人でまとまった話をするものであり、会話は主に二人でする会話を想定し

⁵⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』 p20

ていた。また、「範語教授」とは聴き方と同様に、主に入学初期から始まり第一学年第一学期を中心に行われる授業で、発表の基礎となる初級文型や語句を直接法で教えるものであった。そして、「構成式」で特徴的なのは「言語教授」と「自由発表」という二つの授業形式である。両者の違いについて、1921(大 10)年の発表では次のように述べている。⁵⁸

成案を具備して教授又は指導しようという場合と、今一つは教授すべき新しき言語も有たなければ⁵⁹児童の発表を要求する予定案もない唯発表の仕方について指導上の階梯があるだけで、なるだけ児童自身に発表させようとする場合との二つがあります。当校⁶⁰では仮に前者を**言語教授**といて後者を**自由発表**といています。

つまり、「言語教授」は教師が予め想定した発表内容に児童を導くようにする授業形式であり、「自由発表」は、発表内容の構成への過程はあるが、児童の自由を尊重した発表を行う授業形式であった。授業形式を二つに分けた狙いは、「言語の教授(言語の拡張)を図りながら発表の能率を高めよう」⁶¹としたことであった。

両者の特徴をまとめると次の通りである。⁶²

【 表 6 「構成式」の言語教授と自由発表 】

	言語教授	自由発表
教授内容	①語、句、短文の教授 ②新語又難語を含んだ話し方(まとまった思想感情の発表法)	話(まとまった思想感情の発表)の創作 ➡課題と自由選題
予定案	あり	なし(仮にあっても参考程度)
評価項目	発音の正否・語調の正否・標準語か否か・流暢か否か・発表の正確性・発表の明確性	語句の使役の妥当性・話題に対する思想・話題に対する構想

「言語教授」では、【表 6】の①の場合は、授業は基本的に予定案に沿った形で行われる

⁵⁸ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』 pp. 8-9(下線及び太字は筆者による)

⁵⁹ おそらく「持たなければ」だと思うが、資料の記述を尊重するため、原文のままで提示した。

⁶⁰ 台北師範学校附属公学校を指す

⁶¹ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』 p11

⁶² 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』 pp. 9-10 より作成

ものとした。②の場合は、まずは児童の発表を基に、それを指導して、必要に応じて語を教え、話を再構成させ教師の予定案に近づかせていくものとした。

一方、「自由発表」は「全然成案がない。眼目とする所は話しの創作」⁶³というように新たな授業形式であった。児童が発表する話題は、教師が与える場合と児童の自由に任せる場合とがあった。また、発表内容を構成していくにあたり、発表事項や順序を教師が指導する場合としない場合があるが、その指導の程度はあくまでも「個人として発表の満足を与えてやるに過ぎない」⁶⁴ものとした。

このように、「構成式」は国語科を構成する分科の一つであり「話し方」を発表形式や授業形態から細かく分けた。前述したように、公学校規則では「国語」「算術」といった教科の毎週授業時間数の目安は提示していたが、細かい分科の授業時間の配当は各公学校に任せていた。附属公学校では、「話し方」の年間授業時間数を次のように示している。⁶⁵

【 表7 「話し方」の各授業形態の年間授業時間数 】

学年	学期	会話 ⁶⁶	談話 ⁶⁷	自由会話	自由談話	聴き方	計
第一 学年	一学期		1 1 2			5	1 1 7
	二学期	3 0	4 7			1 0	8 7
	三学期	1 6	2 8			5	4 9
	計	4 6	1 8 7			2 0	2 5 3
第二 学年	一学期	3 3	3 0			6	6 9
	二学期	3 6	3 7			1 2	8 5
	三学期	2 9	2 3	5	3	6	6 6
	計	9 8	9 0	5	3	2 4	2 2 0
第三 学年	一学期	1 5	1 7	3	4	5	4 4
	二学期	2 0	2 5	7	7	5	6 4
	三学期	1 0	8	7	8	4	3 7
	計	4 5	5 0	1 7	1 9	1 4	1 4 5

63 前掲『日本語教授の実際』p499

64 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p10

65 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 533-535 より作成

66 会話言語教授を指す

67 談話言語教授を指す

第四 学年	一学期	9	9	9	9	5	41
	二学期	13	13	19	14	5	64
	三学期	10	9	6	2	4	41
	計	32	31	34	35	14	146
第五 学年	一学期			9	9	3	21
	二学期			13	13	4	30
	三学期			9	9	3	21
	計			31	31	10	72
第六 学年	一学期			9	9	3	21
	二学期			13	13	4	30
	三学期			9	9	3	21
	計			31	31	10	72
	総計	221	358	118	119	92	908

「話し方」の総授業時間数を見ていくと、第一学年と第二学年に200時間以上充てられており、ここからも低学年において「話し方」が集中的に行われていたことが分かる。前述したように、他教科の授業で支障が出ないようにするためにも、低学年では一刻も早く最低限の語彙や文型を習得することが求められた。そのため、「自由発表」よりも「言語教授」が優先されたと考えられる。

第二学年三学期の「自由発表」は、第三学年以降に本格化する「自由発表」の準備段階であり、低学年は基本的に「言語教授」が中心の「話し方」であったと言える。

第三学年になると「話し方」よりも「読み方」が優勢になり、「綴り方」も本格的に始まるようになる。それに伴い、「話し方」では「言語教授」の時間は減っていくのに対し、「自由発表」の時間は増えていく傾向となり、第四学年も同様である。

そして、第五学年と第六学年では、「話し方」の授業時間自体が大きく減るようになる。その分、「読み方」の時間が増えるのであるが、そもそも国語科の授業時間自体が減っていくようになる。高学年ではある程度の日本語力つまり他教科の授業や学校生活には支障にならない程度の言語力がつくと考えられていたことや、修身や国史など国民精神を涵養させることに公学校教育の重点が置かれていたこと、低学年のような一刻も早く児童たちの

国語理解度を高めなければならないという状況ではないということが考えられる。

国語科の各分科と同様に、「話し方」の各授業形態の時間数も各公学校の自由に任せられた。『公学校各科教授法』(1924)では、入学後数週間は「聴き方」を重点的に行い、第一学年の大部分は「談話言語教授」、漸次「会話言語教授」を加え、第三学年頃から「自由発表」を始めるように述べており、【表 7】の年間授業時間数と同じ傾向である。そのため、各公学校もこの方針に沿った形で、各授業形態の授業時間を配当していたと考えられる。

2-4 話し方教授の教材論

「構成式」における話し方教授の教材論を一言で表すと、「生活即教材」⁶⁸であった。これは「児童の主観が自発的に構成をし得る範囲及び程度の教材」⁶⁹を指した。つまり、児童が日常生活において経験したことや、児童が感情移入しやすいものであり、「児童本位」が教材論でも大切な要素であった。教師が教材を選択する上で、次のような条件が示された。

- (イ) 児童が興味を持つもの
- (ロ) 実際的で日常生活に必要なもの
- (ハ) 児童が熟知していて、容易に実感や感情を得ることができるもの
- (ニ) 平易で簡単なもの
- (ホ) 児童の趣味を養い、徳性を涵養するもの
- (ヘ) 単純で子供らしいもの

児童が教材に対して興味を持つか持たないかは、児童が教材内容を「自己化」即ち自分のものとして習得するのに関係があった。そのため、「児童の傾向や心理を察知して、児童の興味の必然的に向いてくるものを選択する事」⁷⁰は重要であった。

また、児童が熟知しているものを選択することで、児童の発表意欲は向上すると考えられた。「よく知っているという事はその事、物に対して切実な発表欲を満々と惹き起こす」⁷¹からである。更に、児童が理解しやすいように、発表しやすいように、教材は複雑なものは避け、文脈が明瞭で分かりやすいものを選択するようにした。

そして、「教材を通じて児童の生活の指導をしこれが向上を計る」⁷²ために、児童の趣味

68 前掲『話し方教授に関する研究』p20

69 前掲『話し方教授に関する研究』p20

70 前掲『話し方教授に関する研究』p21

71 前掲『話し方教授に関する研究』p21

72 前掲『話し方教授に関する研究』p22

や徳性の涵養に繋がる教材を選択した。ここで指す趣味とは、凧揚げやランニング、読書、登山、音楽等を指し、これらの趣味を児童が親しむことは、「知徳の啓発であり国民性の涵養」に繋がるとした。何故このような趣味や徳性を涵養する必要があったのだろうか。それは、当時の児童の中には危険な趣味を持つ者が少なくなかったからである。「所謂危険劣悪な趣味とは、曰く賭博、曰く投機、曰く何々」⁷³であり、確かに子供の趣味としては適していない。そのため、「趣味の養成という事の緊要な事を痛切に感ずる」⁷⁴のであり、教材選択の条件に入れたと考えられる。

これらの条件を踏まえた上で、主に次の三種類の教材を使うようにした。

(i) 直観教材

「実物・標本・模型・絵画・写真・挿絵それから動作等を示して発表をさせる」⁷⁵のものであり、大正初期の「直接法」で定着させた「直観教授」を引き継いでいる。

掛図は、第三期国語読本の『公学校用国民読本』編纂時に、「入門掛図」⁷⁶が作成された。これは、入学してから読本使用開始までの六週間の中の「初歩ノ国語教授ニ於イテ々々実物ヲ取り扱ウ煩イヲ避ケ且ツ練習ヲ一層敏活ナラシメント」⁷⁷するために使用するものであり、12枚あった。例えば、第一図は「ハタ、タコ、タイコ、コマ、マリ、ハコ、トケイ」⁷⁸、第二図は「ホン、スズリ、スミ、フデ、エンピツ、ハサミ、コガタナ」⁷⁹というように、日常生活で目にするものが選ばれていた。掛図を使用することで、教師が実物を準備する負担が軽減されることや、地方の公学校では入手しにくい、目にする機会が少ない語句を教授することが出来ると考えられた。

また、「入門掛図」とは別に、『公学校用国民読本』編纂と同時に読本用の掛図も新たに作成された。『巻一』『巻二』は25枚ずつ、『巻三』『巻四』は22枚ずつの合計99枚が作成され、これは「旧読本ノ掛図ニ比スレバ実ニ二倍以上ノ増加」⁸⁰であった。また、『巻五』は20枚、『巻六』『巻七』『巻八』は18枚ずつ発行され、合計168枚の掛図が作成された。

⁷³ 前掲『話し方教授に関する研究』p22

⁷⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p22

⁷⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』p23

⁷⁶ 『公学校教育二十年』(1940)には、加藤春城が台北師範学校附属公学校に第四期国語読本の取り扱いの実際を指導研究するために訪れ、「話し方」の指導をした際に、実物を取り揃えるのに苦心した経験から「入門掛図」の発行に至ったという経緯が書かれている。

⁷⁷ 前掲『公学校国語読本第一種編纂趣意書』p30

⁷⁸ 前掲『公学校国語読本第一種編纂趣意書』p31

⁷⁹ 前掲『公学校国語読本第一種編纂趣意書』p31

⁸⁰ 前掲『公学校国語読本第一種編纂趣意書』p23

更に、『話し方教授に関する研究』(1926)の巻末には、台湾総督府編纂の「国語入門掛図」8枚⁸¹と附属公学校教師の小宮山信三郎と竹山光規が考案した「話し方教材掛図」⁸²のリストが58枚挙げられている。

(ii) 経験教材

経験教材は、「直接経験」と「間接経験」に分類された。

〔直接経験〕

児童は学校や家庭、社会において様々なことを見聞きし、考え行動している。この直接経験を発表させる価値は大いにあると考えられた。そして、児童を取り巻く環境が広ければ広いほど、児童の経験事項も広がっていく。そのため、都会の児童の方が地方の児童よりも、野球試合や自動車、ラジオといった多種多様な経験をしており、「単調な田舎の児童の環境とは都が大きければ大きい程田舎が小さければ小さい程、其の間隔の著しいのは当然」⁸³と考えられた。

〔間接経験〕

学習事項から得た経験のことを指す。「修身・読み方・綴り方・漢文・地理・理科・歴史・体操・手工・家事・裁縫・商業・農業・算術・唱歌の学習事項はすべて児童を知的方面に於いて又情的方面に於いて、開発、発展伸張せしめている」⁸⁴のであり、これらを間接経験として重視した。そして、「他教科に於いて経験した新事実を巧みに児童が個性化して掛図なり絵画なり或いは概念なり概念なりを通じて発表する事が出来る」⁸⁵とした。これらの間接経験の中で、特に「読み方」と「綴り方」が密接な関係にあると、連携を重視した。

(iii) 寓話童話及び其の他の想像を含んだ教材

児童は想像力が豊かであり、童話などを読んでいる時には更に想像力が増し、話し方にお

81 実物を用意せずに単語を導入するために作成された掛図であり、「第三図 本、硯、墨、鉛筆、筆、鋏、小刀」(前掲『話し方教授に関する研究』p598)のように、1枚の掛図に複数の単語の絵が書かれたものと考えられる。掛図一覧と共に掛図と談話の運用例が示されている。

82 掛図名が書いてあるのみで詳細は分からない。

83 前掲『話し方教授に関する研究』p24

84 前掲『話し方教授に関する研究』p24

85 前掲『話し方教授に関する研究』p25

いて効果的な作用があると考えた。

このように、「構成式」における話し方教授の教材論について、五つの特徴が挙げられる。

- (i) 児童が興味を示し、想像しやすく、児童自身が経験したことがあるものを教材選択において重視した
- (ii) 教材を通して、道徳的規範や児童にふさわしい趣味の養成を目指していた
- (iii) 他教科からも使えるものは積極的に発表用教材として扱った
- (iv) 児童が発表しやすいようにという「児童本位」の立場で教材を選択していた
- (v) 教材を通しての日本人らしい趣味や徳性の涵養、生活指導といった「国民教育」も重視していた

第3節 談話言語教授

3-1 談話教授とは

そもそも談話教授とは何なのか。『話し方教授の研究』（1926）の編纂主任である伊集院俊秀は次のように述べている。⁸⁶

談話は児童の既に知っている思想其から感情を言語を通して表現せしめる能を養う学科である。能とは何ぞや、**発表力**である。**表現力**である。表現力という事は只に言語を授与し学習するのみを指すのではない。**其の話の構成力、組織力、ひいては見る力、感ずる力、覚える力、考える力、練る事**も表現力というものの中に含まれているのである。

「談話教授」とは発表力と表現力の養成を目指す学科とした上で、表現力には話の構成力やその構成の基となる論理的思考力も含ませた。つまり、話せるようになることが最終目標ではなく、論理的な話ができるようになるということを目指しており、高い目標を掲げていたと言える。

「談話教授」は、前節の図で表したように、①範語教授、②談話言語教授、③談話自由発表の三つの教授形態があった。

⁸⁶ 伊集院俊秀「談話言語教授に就いて」『台湾教育』第268号 p48

①は、主に第一学年第一学期に集中的に行われ、発表の基礎作りの段階である。挨拶や教室用語から始まり、基本的な文型や日常語句の教授を中心としていた。

そして、第一学年第二学期から第四学年ぐらいまでの時期に②が行われる。ただし、②の時期においても、新語句や難語句、複雑な文型などの教授も行うため、①と②をまとめて談話言語教授とみなしている教材や指導書が多い。そのため、本論でも同様に①と②をまとめて談話言語教授として扱う。

③については、『話し方教授に関する研究』(1926)では第二学年第三学期から第六学年第三学期としている。しかし、この開始時期は目安である。例えば『国語科話し方読み方教授細目 第三、四学年用』(1923)では第二学年後期から「自由発表」を行うとしており、その意図は「自由発表への出発点と見るべきものである」⁸⁷としている。

このように、公学校によって第二学年第一学期から開始する所や第三学年から開始する所とそれぞれ異なっており、中には第五学年から開始する所⁸⁸もあった。つまり実際には各公学校もしくは各教師の判断で「談話自由発表」の開始時期が決められていたようであるが、その判断の明確な基準は不明である。

では、まず、第一学年第一学期に行われる「範語教授」について見ていく。

3-2 範語教授とは

「範語教授」とは、第一学年第二学期以降の「話し方」の主要活動となる談話の発表をするための基礎段階であった。国語を常用としない児童にいきなり国語で自分の思想感情を発表することは不可能である。そのため、本格的な談話言語教授に入る前の準備として、範語教授では初級文型や語彙を指導したのであった。

例えば、1923(大13)年に附属公学校が編纂した『話し方読み方教授細目 第一二学年用』では、第一学年第一学期第一週は「先生」「お立ちなさい/お掛けなさい」といった教室内部用語と「気を付け」「前へならえ」とった教室出入り用語から教えていた。翌第二週は、「これは/それは 何ですか。 — それは/これは ○○です。」の文型と答えに必要な名詞の教授で始まる。第八週には読み方の授業と読本の使用が始まるが、これらと並行して第一学年第一学期第十一週(最終週)まで初級文型と語彙の教授が集中的に行われた。

⁸⁷ 台北師範学校附属公学校(1924)『国語科話し方読み方教授細目 第三、四学年用』p2

⁸⁸ 『台湾教育』(1925)第275号の彰化の公学校教師の談話自由発表の考察記事には、その教師のクラスでの談話自由発表授業の開始は第五学年からと書かれている。

『教授細目』は各公学校で作成するものであるため、他の公学校作成のものも一部現存しているが、範語教授の指導方針は附属公学校のものとは基本的に大きな違いはない。

では、「範語教授」がどのような流れで授業が行われていたのかを考察していく。「範語教授」の流れは、「学習態度の喚起」→「教授(学習)」→「練習」の三段階であった。

学習態度の喚起

児童の学習意欲を喚起する段階である。談話のようにまとまった話をするのが教授目標ではないので、「直観教授」即ち実物や絵、標本、また教師のジェスチャーで児童に直観させ、観察させる。その結果、「児童は国語を知らなくてもそれに相当する思想感情はありますから『あれは何と云うものである。あれは何にするものである。大変綺麗である。中々面白い。』という様な観念を呼び起こして学習態度は喚起される」⁸⁹と考えた。また、それと同時に口形練習や発声練習も行い、授業の導入段階とした。

「構成式」時代の発声練習は、①基本練習②語(単語)の練習③句(二個以上の単語が結びついて、ある意味を表すもの)の練習という三種類であった。「発声練習の第一は聴覚練習である。耳が主であって口は従である。」⁹⁰と考え、児童に言わせる前にまずは聴かせることを重視した。

そのため、教師は一音一語ごとに正しい範音を示し、児童に教師の顔、特に口元に視線を集中させるようにした。教師が範音を示す際には、「ゆつくり、しつかり、はつきり、高くであるからこれに注意して範音しこれに注意して発声させる事が大切である」⁹¹とした。更に①の基本練習は、(i)母音(ii)子音(iii)拗音(iv)撥音(v)引声及び促音の五つの練習があった。特に重視したのが(i)の母音練習であり、次の順序で行うようにしていた。⁹²

(其の一) 母音の練習。

(イ)長母音の練習 アー。エー。イー。オー。ウー。

(ロ)短母音の練習 ア、エ、イ、オ、ウ。

(其の二)母音の連続練習

(イ)「イ」「エ」の練習と「エ」「イ」の練習

(ロ)「ウ」「オ」の練習と「オ」「ウ」の練習

⁸⁹ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p37

⁹⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p199

⁹¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p199

⁹² 前掲『話し方教授に関する研究』pp.199-201より作成

(其三)母音練習の循環法

(イ)「イ→エ→ウ→オ→ア」 循環的に幾度も練習する。

(ロ)「イ→ウ→エ→オ→ア」 循環的に幾度も練習する。

これらを反復練習することで、発音を習熟の域に達させることが必要だとしていた。

教授(学習)

教師が範唱を行い、児童に語句や文型の意味を理解させた後、児童に発表させ教師が訂正を行っていく段階である。

この教授の段階で重視されたのが、範語教授初期における教材の扱い方であった。教材には問いの形と答えの形があるが、「構成式」登場前の教授では「教師一人で問い答え児童に模倣のみさせて居た」⁹³というように一方的なものであった。しかし、「構成式」はそれを廃し、児童に自学自習による習得を目指した。例えば、「これ/それは何ですか」の疑問文が新出文型の場合には、「これ/それは〇〇です」の答えよりも、まずは疑問文が言えるようになることを目標とした。⁹⁴

児童が何と云うものか知らざる手近の物を指示し或いは持ちては「これは何ですか。」と問わしめ又少し離れたものを問う場合には「それは何ですか。」と問わしめて問の形を充分理解させなければなりません。此の際児童は未授の窓、塗板、机、椅子、帽子等も問いますが問いたる児童には「これ/それは窓(塗板)です。」と答えてやりますが其の答えは児童の問いに対して答えたもので一般児童は勿論本人にも其の名詞を強いて覚えさせると云うような必要は無かろうと思ひます。

太字にあるように、疑問文の形を児童に理解させることを優先し、答えにあたる名詞の理解は下線にあるように、強制しなかった。このように疑問文を優先した理由として、幼児の言語習得の発達経路を挙げている。即ち、幼児が自分の視界に入ったもので自分が知らないものを、周囲の人々に「これは何。」と聞いて語彙を収得する過程である。公学校児童は入学時に彼らの母語である台湾語ではある程度の語彙や思想感情があるが、国語でそれをどのように表現するのか知らない。そのため、自然と「これは何。」という疑問を頭に浮かべることが多いが、その疑問文自体を知らないため、聞きたくても聞けない。そこで、

⁹³ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p39

⁹⁴ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p38(下線・太字は筆者による)

疑問文の定着を優先したのであった。疑問文が定着することで、児童が自由に教師に分からない言葉を聞いて習得するという“自学自習”を理想としたのである。

練習

新語句や文型の練習を更に積んでいく段階である。前の段階では、児童全体と教師、もしくは児童個人と教師のペアで問答していたが、この段階では児童同士の問答や児童一人での発表も行った。また、既習文型で似ているものや間違いやすいものがあつた場合には、この段階で提示して確認している。

では、この三段階の「範語教授」はどのような授業を想定していたのかを、『話し方教授に関する研究』()掲載の教案から考察していく。⁹⁵

第一学年第一学期国語談話科教授案

【題目】・・・・・・・・。

【教材】○○サンガ ドウシテ イマスカ。 ○○サンガ △シテ イマス。

【目的】他人ノ行動ノ尋ネ方及ビ答エ方ヲ発表セシメ、ドウシテ、立ッテ、腰カケテ、座ッテ等ノ語句ヲ学習ス。

【準備】教具。児童の腰掛一脚、籐椅子一脚、莫塵一枚。

<p>一、 学習態度 の喚起</p>	<p>1. 口形練習 イ、口形 アエイオウ 二回。 ロ、発声—長音 アエイオウ 一回。 短音 アエイオウ 一回。 2. 発音練習 ド、ドウ、ドウシテ、 3. 教師立ち或イハ腰掛ケ或イハ座ル動作ヲ示シテ「此ノ時間ハコノオ話ヲシマシヨウネ」</p>
<p>二、学習</p>	<p>1. 範唱 児童ヲ三名壇上ニ出シ、一人ハ立タシメ、一人ハ腰掛ケシメ、一人ハ座ラシム。 立ッテイマス。 腰掛ケテイマス。</p>

⁹⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 244-248 より作成

	<p>座ッテイマス。 範唱＝各二回宛。</p> <p>2. 発表</p> <p>「○サンガ△シテイマス。」ト発表セシメ。</p> <p>一回毎ニ矯正ヲ行ウ。(単独発表)</p> <p>予定発表(発表ノ誤リ)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">正</td> <td style="text-align: center;">誤</td> <td></td> </tr> <tr> <td>○立ッテイマス。</td> <td>タ テイマス。</td> <td>促音。</td> </tr> <tr> <td>○腰掛ケテイマス。</td> <td>腰カ テイマス。</td> <td>ケヲオトス。</td> </tr> <tr> <td>○座ッテイマス。</td> <td>スバ テイマス。</td> <td>促音トハトバト誤ル。</td> </tr> </table> <p>3. 範話</p> <p>教師各自ニ「○○サンガドウシテイマスカ。」ト尋ネ児童ヲシタ此レニ答エシム。</p> <p>4. 発表</p> <p>「今度ハ先生ニキイテゴランナサイ。」トテ児童ニ問ワシメ教師一々答エル。</p> <p>予定発表(発表ノ誤リ)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">正</td> <td style="text-align: center;">誤</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ドウシテ。</td> <td>ロウシテ。</td> <td>ドヲロト誤ル。</td> </tr> </table>	正	誤		○立ッテイマス。	タ テイマス。	促音。	○腰掛ケテイマス。	腰カ テイマス。	ケヲオトス。	○座ッテイマス。	スバ テイマス。	促音トハトバト誤ル。	正	誤		ドウシテ。	ロウシテ。	ドヲロト誤ル。
正	誤																		
○立ッテイマス。	タ テイマス。	促音。																	
○腰掛ケテイマス。	腰カ テイマス。	ケヲオトス。																	
○座ッテイマス。	スバ テイマス。	促音トハトバト誤ル。																	
正	誤																		
ドウシテ。	ロウシテ。	ドヲロト誤ル。																	
三、練習	<p>1. 発表、「今度ハミナサンニオハナシヲシテモライマシヨウ」トイッテ児童間ニ同様問答サセル。</p> <p>2. 発表、「今度ハ一人デツツケテイッテモライマシヨウ。」トテ一人ズツ呼び出シテツツケテ発表サセル。</p> <p>3. 発表</p> <p>其形式ト関連シテ練習サセル。</p> <p>「ハ」ト「モ」ノ練習。</p> <p>○○サンハドウシテイマスカ。 ○○サンハ□シテイマス。</p>																		

(備考)	<p>△△サンハドウシテイマスカ。 △△サンモ□シテイマス。 立ちマシタト立ッテイマスの練習。</p> <p>○○サンハ ドウシマシタカ。 ○○サンハ □シマシタ。 △△サンハ ドウシテイマスカ。 △△サンハ □シテイマス。</p>
	<p>1. 立ツト同時ニ「○○サンガ立ッテイマス」ト発表スレバ「立ちマシタ。」ト誤解セラ レル所ガアルカラ一寸時間ヲオイトテ発表サセル</p> <p>2. 本時ハ教材ニ変化ガナイノデ□ミ易イカラ、三人ノ児童ノ一人トシテ教師ガ加ワッテ ヤッテモイイト思ウ</p> <p>3. 三人ヲ常ニ第三人者ノ立場ニオカナイデ次ノ様ナ発表ヲトラシメテモイイト思ウ アナタハ ドウシテイマスカ。(不自然ナ問ダケレ共) 私ハ○シテイマス。 ○○サンハ ドウシテイマスカ。 ○○サンハ△△シテイマス</p>

本教案の学習文型は、「～ている」の状態持続であるが、この段階では状態の持続よりも、「立つ」「腰掛ける」「座る」という動詞すなわち新語句の提示の印象の方が強い。

まず【学習態度の喚起】では、口形・発音練習をしてから、教師の動作により学習文型を見せるという直観教授をとっている。口形練習は、母音の口形を正しく作れるようにするための母音練習が重視され、「教師の示範または口形図を使ってやる」⁹⁶方法が推奨されている。

次に【学習】では、教師の範唱で新出語彙と文型を導入している。その際に、前段階では教師自身が三つの動作をしていたが、ここでは児童三人を壇上で動作させている。これは「立つ→腰掛ける→座る」というのは一連の流れを持った動作であるため、仮に教師が一人ですべての動作をしてしまうと、その違いが児童には分かりにくくなってしまう恐れがあったからと考えられる。教師の範唱の後、児童を個別に当てて「～ています」の発表練習に入る。教師が正しい範唱を行っても児童が間違っ聞き取ってしまう可能性があるため、斉唱だけでなく個別練習も行うことが重要であった。

また、今回の教案に記載はないが、「構成式」時代には児童の個別練習の際の教師の机間指導が積極的に行われた。机間指導は、「教師が列間に入って一人一人に言わしめてきき且

⁹⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p196

つ矯正する」⁹⁷ことである。机間指導は、児童の理解度の確認と誤用の訂正が目的ではあるが、それ以外の効果も考えられる。授業の進度に追いつけない児童や大勢の前で発表することに抵抗を感じる児童にとって、この机間指導の時間は遠慮無く思いっきり練習できる時間であった。そのため、優劣関わらず全ての児童がこの時間を利用して多くの発話ができる効果があったと考えられる。また、教師が教壇から降りて教室を巡視することで、集中力が途切れがちな児童に刺激を与える効果もあったと言える。

ある程度この文型が言えるようになったら、次に問答練習に入る。この際、教師の問いに児童が答える練習だけでなく、教師と児童をスイッチして児童が教師に質問する練習も行っている。前述したように、ここからも大正初期の教師の問いに対して児童が答えるという一方向の問答から、疑問文の定着も目指した双方向の問答への変更がうかがえる。

また、大正初期の「直接法」にもあった誤用予測は、「構成式」でも児童の発表について必ず「予定発表(発表ノ誤り)」が教案に掲載し、児童がしてしまう可能性のある誤用を予め整理しておくことで、授業での誤用訂正をしっかりとものにしようとしていた。この児童の誤用の予測も、「構成式」時代の教案の特徴である。

そして、【練習】では、教師と児童の問答ではなく、児童同士でも問答を行わせている。その後、児童一人で問答をさせている。このように、疑問文を作る練習の時間を2度設定している。更に、最後の発表では、新出文型の定着をはかるために、既習事項と混同しやすいものを提示している。今回は、助詞の「は」と「も」、そして動作の完了の「～た」と状態持続の「～ている」という混同しやすい文型を提示し、(備考)でもその指導について注意をしている。

このように、主に第一学年第一学期に集中して行われた範語教授では、本格的な発表や読本の使用に入る前の準備段階として、基本語彙や基本文型の定着を目的とした授業であった。直接法による基本文型教授は大正初期から行われていたが、「構成式」時代には、児童の自学自習による定着を重視したため、問答では「答え」だけでなく「問い」にも重点を置き、「教師→児童」の一方向の問答から「教師⇄児童」「児童⇄児童」の双方向の問答を行うようになった。

また、教案では、児童の発表時の誤用を予測し、適切な指導が行えるように準備したり、紛らわしい既習文型があった場合には練習を加えるといった工夫がなされるようになった。

⁹⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』p206

3-3 談話言語教授とは

「談話言語教授」とは、「児童既存の思想感情に基づいて新語句を授け又は児童自身の発表を基とし之を補導しながら予定案の精神に適合するよう纏めて話さす」⁹⁸ことであり、その具体的な教授項目は次の通りであった。

- (イ)発音の教授 (ロ)言語内容の教授 (ハ)語句の教授 (ニ)話し方の教授
(ホ)話術の教授 (ヘ)語感の養成 (ト)語序の教授 (チ)言語化の訓練

(イ)～(ハ)は、範語教授及び発表の構想の前の段階での指導項目であり、(ニ)～(ヘ)は実際に児童が発表する際の指導項目である。

「構成式」における話し方教育では、(ホ)や(ヘ)を重視した。話術は「言語以外の言葉であるといって差し支えあるまい。即ちゼスチャー(態度)とか身振りとか動作とか表情とかユーモアな態度」⁹⁹を指し、思想感情を表現するには不可欠なものとされた。また、(ヘ)の語感アクセントや調子を指し、それが「狂いでもあると妙な感じがする」¹⁰⁰ため、重視された。これらの指導項目を重視したのは、「構成式」が実際に使える国語即ち“生きた国語”の習得を目指していたためである。

また、(ト)や(チ)は発表内容の構想の段階での指導項目である。児童の心の中にある思想感情をどのように表現するのかを(チ)で指導し、(ト)でその表現を不自然ではない流れで発表するように指導していたと考えられる。

3-4 談話言語教授の一般行程

「談話言語教授」の一般的な流れは、「学習態度の喚起」→「発表内容の構成」→「部分練習」→「精練」の四段階であった。

学習態度の喚起

学習態度の喚起は、「発表したい」という児童の発表本能を刺激する段階である。「教授の一般行程上最初行われる仕事でありますが教授の成功すると否とは此の学習態度の喚起

⁹⁸ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p20

⁹⁹ 前掲『話し方教授に関する研究』p19

¹⁰⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p19

に負う所が多大」¹⁰¹なものであり、この段階の出来がその後の授業活動に大きく影響すると考えられた。学習態度の喚起は、大きく分けて三つの方法がある。

まず一つ目の方法は、掛図等で発表の題目を示して、短い問答を行うものである。これは、教材が単純で平易なもので且つ掛図と発表内容が一致している場合であり掛図以外にも直観物を使うこともあった。また、問答の他に教材と関係のある唱歌があれば、教師が唱歌を歌う場合もあった。例えば、問答は次のようなものであった。¹⁰²

○「今日はこのえのおはなしをしてもらいましょうね。きれいなえでしょう。みなさんはこんなえがすきでしょう、先生も大すきなんです。」とか。

○「此の時間は先生も皆さんも大好きな話し方をしましょう。今日はこの掛図です。今日は誰がお上手に話せるでしょうかね。」

このような問答をは「環境整理」¹⁰³と呼ばれ、「問答や唱歌を歌って学ぼうという気分をつくってやる。」¹⁰⁴ことを主要目的としている。つまり、掛図を見せる、唱歌を歌うというように楽しく緊張感を感じさせないような雰囲気作りをすることで、児童の発表に対する心的ハードルを下げようとしていたと考えられる。

次に二つ目の方法は、発表の題目と関係のある話を教師がしたり、掛図を提示した上で教師が話をしたり、児童と問答を行ったりする方法である。これは、複雑な掛図や、児童が発表内容を構想することが難しい教材内容の場合に行われ、児童の経験や日常生活といった既有概念を喚起することが主要目的であった。二つ目の方法では、教師の話が多い場合と、児童と問答を繰り返していく場合があり、具体的には次のようなものであった。

例一 (教師説話ヲ多クスル場合)¹⁰⁵

教材	三毛猫ト小鳥(第二学年第一学期教材) 三毛猫ガ小鳥ヲクワエテニゲテ行キマス。後カラ黒イ猫ガ見テイマス。 女ノ子ガビックリシテ見テイマス。コチラニ鳥籠ガアリマス。ロガアイテイマス。
----	---

101 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p21

102 前掲『話し方教授に関する研究』p208

103 前掲『話し方教授に関する研究』p208

104 前掲『話し方教授に関する研究』p208

105 前掲『話し方教授に関する研究』pp.209-210 より作成(下線部・太字・※は筆者による)

	小鳥ハ大概外ニ出テ遊ンデキタモノデショウ。
教師	<p>皆サンノ家ニ猫ガカッテアリマスカ。ドンナ猫デスカ。ソウデスカ、ソンナニ大キイ猫。</p> <p>アナタノ家ノ猫ハモット大キイ、ドンナ色デスカ、黒イ、黒ト白、三ツツノ色、イロイロナ猫 ガイルノデスネ。猫ハ何ヲシマスカ、鼠ヲトル…ソウデスネ、ヨク鼠ヲトリマスネ。鼠ヲトル 猫ハヨイ猫デスネ、ワルイ猫ガイルデショウ。悪イ猫ハ何ヲシマスカ。</p> <p>※(掛図ヲ出シテ)コンナ鳥ヲトルコトガアリマショウ。</p>
児童	アリマス。私ノウチノカナリヤヲタベマシタ。私ノウチノトリモ悪イ猫ニトラレマシタ。
教師	今日ハソノワルイ猫ガトリヲトッタオ話ヲシテモライマショウネ。

教材は、外から家へ帰ってきた女の子が、小鳥を加えた猫を見て驚いた場面であり、猫の色や行動を発表内容に盛り込ませたいことが分かる。そのため、教師は太字にある質問を繰り返しながら、教材に話を近づかせていっている。一つ目の質問をすることで、児童に「今日は猫についての話をするのかな」と思わせ、二つ目と三つ目の質問で猫の外的特徴についてのイメージをふくらませる。そして、四つ目と五つ目の質問で、教材にある猫の行動に児童の思考を近づかせた上で、掛図を提示し、児童の経験を喚起させる。これら五つの質問をしていく中で、「ソウデスネ」とあるように児童の答えに対して同意をし、児童が自由に発言しやすい雰囲気を作るようにしている。このような雰囲気作りをすることで児童の発表本能を刺激し、最後に下線部の指示を出し、発表内容の構成段階に移るのである。

例二 (児童各自ノ発表ヲ多クスル場合)¹⁰⁶

教材	<p>センタク(第二学年第一学期教材)</p> <p>ココニ小川ガ流レテイマス。女ガ四人ナランデイマス。</p> <p>センタク板ノ上デ着物ヲモンデイマス。</p> <p>コノ人ハ着物ヲシボッテイマス。コノ人ハ着物ヲススイデイマス。</p> <p>アラッタ着物ハカゴヤタライニ入レテイマス。</p>
教師	掛図を提出して

¹⁰⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 210-211 より作成(下線部・太字は筆者による)

教師	「コンナトコロヲ見タコトガアルデショウ」
児童	「アリマス。アリマス。」
教師	「ドコデ見タコトガアリマスカ。」
児童	「先生私ハ淡水河デ見マシタ。」 「私モ淡水河デ見マシタ。」
	「私ノ家ノサキノトコロデ見マシタ。」
	「私ノ家ノオカアサンハイツモ水道ノソバデシマス。」
	「先生、コノマエ新店ヘイキマシタ、オ父サント。タクサンナ女ガ川デセンタクヲシテイマシタ。」
教師	「コノエノヨウニナランデイマシタカ。」
児童	「十人バカリナランデイマシタ。」
	「先生、淡水河デハ、モットタクサンナランデイマスヨ。」
教師	「コンナニシテアライマスカ。」
児童	「ソウデス。」
	「家ノオカアサンハ木デタタキマス。」 「家ノオカアサンハ石ノ上デアライマス。」
	「先生、オケツヲツカイマス。」
	「先生、足ハチガイマス。コウデス。」 (足ヲヒライテ格好ヲ見セテ)

教材は、川で洗濯をしている女性の様子を説明している場面であり、女性の動作は下線部にあるように皆異なっている。教師は掛図を提示し、一つ目と二つ目の質問をして児童の経験を喚起している。この問答の過程で、児童の頭の中には洗濯をする家族や女性の姿、それを見た時の自分の状況(誰と見たか等)が各自浮かんでくる。そのため、二つ目の質問に対する答えは、みな異なってきた。

このように、児童の経験を喚起した上で、教師は三つ目と四つ目の質問で、「洗濯をしている人を見た経験」から一步進んで、「洗濯をしている人の様子・動き」という具体的な内容へと進んでいる。ここでは、洗濯をしている人の詳細な描写へと進んでおり、児童には観察力が求められている。

例1の場合は、猫のことについて何でも自由に話していいという訳ではなく、教材にあるように猫が小鳥を加えているという特定の場面に絞られているため、問答の繰り返しの中で教師は教材内容に近づけようとしている。

一方、例2の場合は「洗濯をしている人」という共通テーマはあるが、動作は多岐に渡

るので、教師は発表内容の構成に必要な質問をするだけで、児童に自由に話させている。このような掛図等の提示から問答を行って、児童の経験といった既有概念を喚起させることを主要目的とした学習態度の喚起の効果は、次のように述べられている。¹⁰⁷

斯くする事によって**学習気分は醸成せられて発表欲をそそり**感覚は緊張せられて五官の機能は全能力を發揮し連想作用、推理作用、判断作用、想像作用等は遺憾なく活躍し加うるに喜悅の感情、憤怒の感情、悲哀の感情、決意の感情が其の間にも織りなされて**教室はいやが上に活気を呈して来るのである。**

太字にあるように、学習態度の喚起により発表本能が刺激されると、教材に関しての観察力や表現力だけでなく、児童の思想感情も沸き起こり、結果的に授業自体が活気あるものとなり、児童の積極的な授業参加に繋がると考えたのである。

そして、三つめの方法は、教師が自身の経験を話して児童の学習意欲を喚起させる方法である。これは、掛図等で発表の題目を提示した上で、教師がそれを通して自分の経験を発表することであり、「掛図を機縁としての自己の思想感情の叙述」¹⁰⁸であった。具体的には、次の通りである。¹⁰⁹

(例)放水燈(第三学年第二学期)

先生はゆうべ放水燈を見ましたよ。学校の西側のあそこですね。十字路がありましょ。あその亭子脚に立って見ました。七時一寸すぎでした。沢山な人出で亭子脚は人でいっぱい。一寸も身動きも出来ない位でしたよ。じゃんじゃんどんどんびいびいと銅鑼の音や大太鼓小太鼓の音や笛の音がきこえてきました。首をやつとすることで延ばして見ますとたくさんな火がゆらゆらと動いているのが見えます。まるで火の海のようでした。じゃんじゃんどんどんびいびいだんだん音が高くなって来ました。行列がそばまできました。まあきれいではありませんか、何十という提燈が一本の竿にすずなりにつるしてあるではありませんか。それが右に動いたり左に動いたりするんです。……それがあとからあとから何十という程ついてきました。提燈ばかりではありません。瓦斯燈もございました。その間々にはたいまつが動いています。それでそこらあたりがぱつとあかるくなっていて絵のようでした。

今日はねえ其の放水燈のお話をしてもらいたいです。ここに掛図がありますからよく見て上手にお話

¹⁰⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 211-212(下線・太字は筆者による)

¹⁰⁸ 前掲『話し方教授に関する研究』p213

¹⁰⁹ 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 212-213(下線・太字は筆者による)

をして下さい。

教師が放水燈を見に行った話をしているのだが、放水燈の様子を話す際には下線部にあ
るように、擬音語や比喻も織り交ぜて、聞き手の児童が頭の中にイメージしやすいように
話している。また、放水燈を見た教師の感想も入れており、ある出来事についての客観的
な説明だけでなく思想感情つまり主観的なものも発表に入れさせたいという教師側の狙い
も読み取れる。その上で、太字にあるように発表題目を掛図と共に提示して、発表内容の
構成の段階に入っていく。

この例は、あくまでも掛図は発表題目へと繋げる媒介的存在であり、このような学習態
度の喚起は、やがて来る掛図を使わない学習態度の喚起、即ち「掛図をからず視覚をから
ず自己の頭から発表せる直前の仕事」¹¹⁰であった。

「談話言語教授」での学習態度の喚起はこれら三つの方法があった。そして、各方法は、
目的とする発表の性質や時期が異なっていた。

一つ目及び二つ目の方法、つまり掛図等の直観物を通して児童の学習態度を喚起する場
合には、児童には客観的な発表を要求し、第一学年から第三学年までの間に行われた。三
つ目のような、掛図を媒介とした学習態度を喚起する方法は、第三学年から第四学年の初
めまで行われた。

これらの方法によって、児童の学習に対しての意識が高められた時、教師は「最も力強
い言葉、子供を引くきつける言葉、暗示に富んだ言葉で目的を指示する」¹¹¹のであった。
また、第四学年以降は、掛図等の教具は使わず、「今日は～について話してもらいましょ
うね。」といった簡単な発表の題目提示のみ行い、児童には主観的な発表を求めている。

このように、「談話言語教授」の学習態度の喚起は、①発表の題目を提示すること、②児
童の発表本能を刺激することが目的の活動であった。掛図を用いる際には、児童にその掛
図を観察させるようにしており、掛図は「構成式」時代においても直観教授の重要な教具
であった。¹¹²当時、使われていた掛図は、読み方教材即ち読本の『公学校用国語読本』の
教材に対応した掛図や修身科の掛図であった。また、特に第一学年の教材に適した掛図と
して、台湾総督府により「国語科入門掛図」が新たに作成された。

¹¹⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p214

¹¹¹ 前掲『公学校教育の第一歩』p112

¹¹² 掛図自体は現存していないため詳細は分からないが、『話し方教授に関する研究』（1926）には掛図の見せ方とい
った掛図の使用方法についての言及があり、掛図は重要な教具として認識されていたと考えられる。

発表内容の構成

学習態度の喚起により児童に湧き上がった発表への意欲を、言語化していく段階である。構成とは、『思考』『観察』『記憶の喚起』といったことが行われることであり、「構成式」研究開発時には重視された活動であった。

発表内容の構成は、具体的に次のような活動を行っていく。

①腹案

腹案は、発表事項や話の順序について児童に「黙想させ、静思させ或いは小声で発表させたりする事」¹¹³であり、「談話言語教授」以外のを伴う「話し方」の授業でも行われる。発表本能が湧き上がった時すぐに発表させることも悪くはないが、この時の発表は「余りに衝動的気まぐれのたるを免れない」¹¹⁴ものであるため、クールダウンさせる意味でも腹案が必要だと考えられていた。

この腹案の段階に入る際に、教師は次のような呼びかけを児童に行う。¹¹⁵

○さあ一度考えて見ましょう。

○一つ小さい声でいって見ましょう。

○どんなにお話したら面白く出来るでしょうか、考えて見ましょう。

腹案の時間は長くても五分ほどで、腹案に時間を掛け過ぎないようにした。そもそも、本格的な腹案は第二学年の終わり頃から行い、腹案の十分な時間の確保も第四学年からでよいと考えていた。これは低学年では、教材が単純で系統立てて考える必要がないためである。また、授業の目的は「話すこと」であるから、腹案の際には下線部にあるように児童が自分の座席で一人言のように小声で練習することを奨励し、特に第一・第二学年の腹案の時間は、黙って考えるよりはとにかく小声で発話させるようにしていた。

②発表と発表内容についての指導

腹案で考えた発表を実際に児童に話させ、その発表に対して教師が適切な批判及び指導

¹¹³ 前掲『話し方教授に関する研究』p219

¹¹⁴ 伊集院俊秀「談話言語教授に就いて(三)」『台湾教育』第270号 p23

¹¹⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』p219

を行う。主に指導する項目は(イ)発表事項(ロ)発表の順序(ハ)用語の三つである。

(イ)発表事項

発表させる事項と発表させない事項に分ける。談話言語教授が談話自由発表と異なる点は、教材に対応した予定案に児童の発表をできる限り接近させ、必要に応じて新語句を教授する点である。そのため、発表事項にある程度の制限を設けることによって、新語句の教授をしやすいようにしたのである。

また、完全に発表事項を自由にしてしまうと、ある程度話せる児童の発表は長くなり、あまり話せない児童の発表は短くなるというように、児童の発表時間に差が出てしまう恐れもあったため、制限が必要であった。

仮に、教師の予定案とそれた発表が児童からこの段階で出てきた場合は、教師は「今日は其のお話はしない事にしましょう。」¹¹⁶「其のお話は大切ではありませんからやめましょう。」¹¹⁷と注意していた。

(ロ)発表の順序

順序については、次の三つに重点を置いて指導する。

- (i) 予定案の順序と異なった場合でも、児童の発表の話が系統立っていれば許容する。
- (ii) 因果関係が重要な叙事的教材の場合には、予定案の順序と異なった場合は指導する。。
- (iii) 発表事項を重複した場合は指導する。

(ハ)用語

発表事項、発表の順序の指導の後に、用語の指導に入る。用語は、新語句と新語句以外のものの二つがあり、言語教授の授業であるから新語句の指導に力を入れ、新語句以外のものについては、その語句が発表内容と対応しているものであれば、許容するようにした。新語句の指導のタイミングは、発表前、発表中、発表直後とあった。

【発表前に教授する場合】

主に直観法で指導できる新語句が対象となる。

¹¹⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p223

¹¹⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』p223

【発表中に教授する場合】

児童の発表本能は高まり、思想感情もあるが、それを国語でどう言うのかが分からない状態に児童がなっていたら行う。そのため、教師は発表時の児童の様子をしっかりと観察する必要がある。

【発表直後に教授する場合】

ある新語句を知らなくても、発表中にはその代用語として「こう」「あれ」等の指示語で補ったり、既習語句で言い換えていた場合には、発表を中断せずに発表直後に行う。

「構成式」では新語句教授を以下のような方法で行っていた。¹¹⁸

【 表 8 「構成式」の新語句教授方法 】

直観法	示物法と示事法の二つを指す 【示物法】 実物・標本・模型・掛図・地図・模型地図・絵葉書・写真等によって直接観察させて、その意味を速やかに正確に徹底的に会得させる方法 【示事法】 動作、身振り、顔容、様子、事物実際の変動状況、変動を表す掛図、活動写真によって、その観念を想起させ、その意味を理解させる方法
換言法	同意義または類似意義の既習語句に換言して、その意味を理解させる方法 (例)「まことに」を既習語句の「たいそう」に言い換える
説明法	複雑な意味を持つ語句の解釈法。語句が示す事物の種類を挙げたり、形態性質の説明に必要な語句に適用する方法。 (例)「政治をあつかう」を「天皇さまをおたすけ申して人民が安心してくらしはたらいて行くように働く」と示す
実例法	概括的語句または事物を示せる語句は実例を示してその意味を理解させる (例)「損」「得」「不思議」「溶かす」
適用法	教える語句を適当な事柄に適用して、短句や短文を作りその意義を自然に会得させる方法。 副詞や接続詞、助詞等の解釈で使う。

¹¹⁸ 嘉義第二公学校 岸達口(1925)「公学校国語科教授効果増進の具体的方案」『教育論文集』 pp. 9-12 より作成

	<p>(例) 「<u>もうすぐ</u>にけいこがはじまります」</p> <p>「こんなに雨がふる<u>のに</u>帰りますか」</p> <p>「今日は<u>まこと</u>によいてんきです」 (下線は新語句)</p>
対比法	<p>反対、類似、因果等の関係がある語句を使ってその意味を理解させる方法。</p> <p>(例) 反対の語句：寒い/暑い 強い/弱い 遅い/早い</p> <p>因果の語句：花/実 さがす/見つかる 殺す/死ぬ</p> <p>類似の語句：時候/気候 気持ち/心持ち</p>

大正初期と同様に、「構成式」時代でも新語句教授は、直観法を中心に行っていた。当時の教師の回顧録に「話し方は直観でなければというので教鞭物を種々備え付けた。それを教卓の中に入れておいてそこから取り出して授業するのだ。まるで手品師のような事をやったものだ。」¹¹⁹とあるように、多くの実物や標本、模型といった教具を用意して授業をしていたことが分かる。

また、実際にはこれらの方法を併用して教える場合もあった。例えば、「大勢」を教える際には、「換言法にては『人が大勢います』『人が沢山います』適用法にては『生徒が大勢います』『子供が大勢います』内容法¹²⁰にては『人が沢山いる時にのみ用いる語』なることを説明するが如し」¹²¹のように、複数の方法を併用するようにしていた。

腹案を経て構成された児童の発表に対して、教師は指導を加えながら発表内容を再構成していくのであるが、児童の発表を的確に指導するために教師は事前に児童の発表を想定した「予定発表」と「指導事項」を教案に作らなければならなかった。当時の実際の授業の教案に用意された予定発表と指導項目は次の通りである。¹²²

【教材】「石屋」

龍山寺の前の庭に石屋が三人います。三人とも石切のみと金槌をもっています。

そして角石や丸石をきざんでいます。まわりには石のかけらがたくさんころがっています。

向こうには足場が見えます。足場には梯子がかけてあります。足場の下にはバケツや樽などがあります。

¹¹⁹ 前掲『公学校教育二十年』 p100

¹²⁰ 「内容法」の記述はこのみで、おそらく「説明法」と同様のものを指すと思われる

¹²¹ 前掲「公学校国語科教授効果増進の具体的方案」 p12

¹²² 前掲「談話言語教授に就いて(三)」 pp. 28-29 より作成(下線・太字は論者による)

【新語句】 石屋、石切のみ、角石、丸石、きざんでいます。かけら、足場

予定発表	指導事項
<p>前</p> <p>〇〇廟の 中 の庭に大人がいます</p> <p>後</p> <p>三人とも〇〇と槌をもっています</p> <p>石をこうしています</p> <p>うって、たたいて</p> <p>四角な石を…います</p> <p>丸い石を…います</p> <p>まわりには大きい石や 小さい石がたくさん落ちています</p> <p>〇石にこうして(またがって)います</p> <p>〇あちらこちらでもこつんこつんと音がします</p> <p>〇ここに立っている人はよいかわるいか見えています</p> <p>〇汗が出ています</p> <p>柱が立っています</p> <p>上には板がおいてあります</p> <p>人がここで仕事をするのです</p>	<p>どの発表も佳也 採</p> <p>石切のみ(語句の構成)</p> <p>〇(説明)石をきるのみ 他にものみはある。木などに穴をほったり、木にこうしたり(彫刻)したりする。</p> <p><u>千鳥型机間指導</u></p> <p>〇金槌と訂正する、きざんでいます(語句の構成)</p> <p>(補)コ字型机間指導</p> <p>(補)角石(語句の構成)板書</p> <p>(補)丸石(同)板書</p> <p>(補)石のかけら(同)板書</p> <p><u>千鳥型机間指導</u></p> <p>◎石屋さんについての観察指導</p> <p>〇どんな格好をしているか (許)身振り、様子</p> <p>〇どんな音がするだろうか</p> <p>(許)△こつんこつん(石のかけらがとぶ、火花がでる) △こつこつ(石煙が立つ)</p> <p>〇立っている人はどうしているのか</p> <p>〇(許)顔の色はどうか 〇(許)着物はどうか</p> <p>足場(語句の構成)</p> <p><u>千鳥型机間指導</u></p> <p>左官(授けてもいいと思う)</p>

教材は龍山寺の近くにある石屋を題材に、そこで働く人や石屋にある物の様子について説明している。「石屋」という教材は、第三学年の談話言語教授で扱うものであり、教具として石屋の読み方掛図を使用する。¹²³

教案にある()付け言葉と漢字一文字の言葉の意味は次の通りである。¹²⁴

- (採) 教材中新語句は含まないが是非発表を要するもの
- (補) 教材中新語句を含むもの
- (捨)¹²⁵ 必要なきもの
- (許) 発表しても差し支えなきもの

この教材には、「金槌」「角石」といった石屋特有の語句が多いため、予定発表でも「四角な石を…います」といったようなそれらの語句を抜いた表現を挙げている。新語句は基本的に直観法で掛図を使用して教授したと思われるが、それに加えて板書でも新語句を教えていたことが分かる。これは、新語句を板書するのではなく、恐らく教師が、「丸石」であれば丸い石の絵を書き、その形状を示した上で教えていたと考えられる。

新語句を導入した際には、必ず教師は机間指導を行うようにしている。この時、児童が正しく教師の範音をリピートしているか確認したと考えられる。今回の教材にある千鳥型机間指導は、全部で四列の教室なら二列目と三列目の間というように、教室の真ん中の列に教師が入り、そこを往復しながら児童をランダムに指名して指導する方法であった。

また、元の教材にはないが後半部分では石屋にある物の様子だけでなく、そこで働く人の表情や格好などの様子の表現についても学ぶようにしている。同様に、より生き活きた発表にさせるために、「こつんこつん」のような擬態語も指導しようとしている。

このように、予定発表は教材の話の流れを基本としつつ、必要があれば教材にはない表現も積極的に取り入れようとしていたことが分かる。

予定発表を作成することについて次のように述べられている。¹²⁶

¹²³ 『話し方教授に関する研究』(1926)の pp. 273-277 に同じ教材の教授案例がある。『話し方教授に関する研究』の研究主任は、「談話言語教授に就いて(三)」の寄稿者でもある伊集院俊秀であるため、『話し方教授に関する研究』に載せたものを、『台湾教育』用に伊集院が編集して載せたと考えられる。

¹²⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p230

¹²⁵ 本教案には記載はないが、当時の教案には多く記載があった。

¹²⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p230

予定発表はどの教材にあってもこれがかかねばならぬという性質のものではない。だが指導事項は教授の進行上予めある見当をつけておく必要があるし、其の学年の傾向、程度によって教授者の方でここはこうあそこはああという方向と目標を示すところのものであるから指導の葉というべきもので、是非このようにしたいものである。

予定発表を作成することで、受け持ち学級の児童たちのレベルを加味した上で、教材に適した指導語句や表現、指導方法を予め検討することができ、授業全体の指針となると考えていたのである。

このように、発表内容の構成では、児童が腹案の形で各自考えた発表内容を実際に発表させて、それについて批評及び指導をすることを繰り返していった。「一人発表させては或る部の批判指導をなし又他の児童に発表させては又或る部の批判指導すると云う様にして発表と批判指導とは交互に行われ漸次に予定案の如く近づしむるもの」¹²⁷というように積み上げ式で発表を作り上げようとしていた。

練習

児童の発表とそれに対しての批評及び指導をある程度行ったら、次の段階の「部分練習」に入る。この段階までに、「少なくとも五人迄は発表させてみたいと思う。一二生発表させてすぐ部分練習にかかるような事は避けなくてはならない。」¹²⁸というように、複数の児童の発表を受けて行われるものとした。

部分練習は、決して児童の発表を教材内容に近づけようとするために行うものではなく、次のような意図があった。¹²⁹

これは優生には反省になり中生には基準を示す事になり劣生には目標になるのである、したがつ部分練習がすんだのち優生の発表は大いに創造的の方面や個性的方面があらわれて来なければならない。中生はまた教材より一歩踏み出るやうでなければならない。劣生は教材までには是非共漕ぎつけるやうでなければならない。

¹²⁷ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』 pp. 33-34

¹²⁸ 前掲『話し方教授に関する研究』 p235

¹²⁹ 前掲『話し方教授に関する研究』 p235

このように、児童の発表の出来により各自の部分練習の到達目標は異なるが、共通しているのは題目に適した発表が自力で出来るようになることであった。部分練習の方法は、二つの方法が提示された。一つ目は、語句の使用練習であり、発表で使う語句や新語句を教師が引例を用いて練習した。具体的には次のようなものである。¹³⁰

語句使用練習。

サッカー・・・・・・・・バカリ。

 この帳面ハサッカー買ったバカリデス。

 この花ハサキトッタバカリデス。

・・・・・・・・カシレマセン。

 立派ナヒトニナッタラ父母ハドンナニオヨロコビニナルカシレマセン。

もう一つの方法は、融合問答であった。融合問答とは、新語句や教材の内容についての問答で主に次のようなものである。

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| (i) 教材の順序によって行う問答 | (ii) 教材の逆順によって行う問答 |
| (iii) 新語句を含んだ文、また句のみの問答 | (iv) 教材の主要部分のみの問答 |

語句の使用練習、融合問答を行う上での注意事項と部分練習そのものの注意事項は次のようなであった。¹³¹

【語句の使用練習の注意事項】

- (i) 教師は引例を示すことに努めること
- (ii) 児童に引例を示させること(劣等生には課さず、中等生や優等生の引例の発表を聞かせるのみ)
- (iii) 新語句の全部を使用して練習する必要はないこと

【融合問答の注意事項】

¹³⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p268

¹³¹ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.236-237 より作成

- (イ) 不自然な問いを避けること
- (ロ) 二つ以上の問いを含まないこと
- (ハ) 因果的な問いを行うこと
- (ニ) 発表はなるべく多くの児童に行わせること
- (ホ) 斉唱はなるべく行わないこと
- (ヘ) 個人個人の発表練習の回数を多くすること

【部分練習全体の注意事項】

- (イ) 教材をいつまでも画一しようとししないこと
- (ロ) 斉唱は一種の教室口調、学校口調が身につくため不要であること
- (ハ) 部分練習を単なる反復練習と誤解せず、児童の構成を変更させないこと

新語句や文型を使った文作りを課してはいるが、(ii)にあるように児童の学力に応じて練習方法にも差をつけていた。これは劣等生に過度なプレッシャーを与えない一方で、児童の学力差を明確にしていまい、劣等生の学力の引き上げという意識も薄かったと言える。

また、(ロ)や(ホ)にあるように斉唱は「構成式」は否定的であった。これは個人の発話機会の確保と、優等生の斉唱に紛れようとするごまかしの防止という二点が狙いであった。しかし、発音や発表に自信がない児童には大きなプレッシャーとなった。

「構成式」登場時には、部分練習は発表の基礎時期即ち低学年の話し方教育では必ず行うべき授業活動とされたが、それ以降の学年では必須のものとはしなかった。つまり、部分練習の存在自体が他の授業内活動と比べると、軽視されがちでもあった。しかし、このような傾向は昭和期に入ると大きく変わることになる。これについては次章で扱う。

精練

精練は仕上げの段階であり、次のような流れであった。¹³²

- イ、発表(中下劣等生を活動せしめる)
- ロ、各個練習(其の一)
- ハ、発表(中下劣等生を活動せしめる)
- ニ、各個練習(其の二)
- ホ、鑑賞

¹³² 前掲『話し方教授に関する研究』p238

児童又は教師の発表を鑑賞せしめる。児童発表は其の時間中の優等生又優生にさせる。

へ、総評。

其の一 概評

其の二 概評

○各個人に渡ってする場合。 ○観察の方法、思考の方法其の他よりする場合。

精錬は、まず中等生や劣等生に発表させ、その発表に対しての批判指導を繰り返し、最終的に鑑賞として優等生に発表させ教師が総評をするという形で終了した。部分練習や精錬から分かるように、「構成式」の授業では児童の優劣即ち能力差によって、教師が児童に求める活動は異なっていた。そのため、近藤(1988)も指摘しているように「構成式」は結果的に児童の能力差を目立たせるものとなり、実際に全島の公学校で授業を行っていく上で問題を引き起こすこととなっていく。

では、具体的に「構成式」による「談話言語教授」の授業はどのように行われていたのかを次に考察していく。

3-5 談話言語教授の実際

談話言語教授において児童の発表記録についての資料で現在確認できるものは、『話し方教授に関する研究』(1926)に収められた「談話言語教授経過記録」のみである。

これは、第二学年の談話言語教授記録であり、教材は「クスリトリ」である。「クスリトリ」は第二期の『公学校用国民読本巻四』の第九課の教材であり、次の通りであった。¹³³

第九 クスリトリ

阿香ノ 母ハ 風ヲ ヒイテ、ネテイマス。

阿香ハ シンパイシテ、母ノ ソバヘ キテ、

「オカアサン、苦シイコトハ ゴザイマセンカ。」

「オクスリヲ ノミマシタカラ、モウ ナオリマス。」

「オイシャサマノ トコロヘ 行ッテ、オクスリヲ モラッテ 来マシヨウカ。」

「マダ スコシ アリマスカラ、夕方ニ 行ッテ クダサイ。」

¹³³ 台湾総督府(1913)『公学校用国民読本巻四』PP.16-18より作成

阿香ハ イイツケノ トオリ、夕方、クスリヲ モライニ 行キマシタ。

附属公学校編纂の『公学校教授細目上編』（1921）では、「クスリトリ」は第二学年第二学期第十五週と第十六週に行われるもので、第十五週の「話し方」六回分と第十六週の「読み方」三回分の全部で九回の授業で構成されている。「話し方」は、「談話→会話→会話→会話→会話→談話」の順番となっており、談話言語教授記録の題目には「クスリトリ（第一次）」¹³⁴とあるため、一回目の談話の授業記録と考えられる。

『公学校教授細目上編』（1921）の「クスリトリ」第一回の談話¹³⁵と談話言語教授記録の教材¹³⁶は次の通りである。

談話言語教授記録（『話し方教授に関する研究』）	『公学校教授細目上編』
ココハ阿春サンノ家デス。	ソコニ立ッテイルノハ阿香サンデス。
阿春サンノオ母サンハカゼヲヒイテイラッシャイマス。	ネテイラッシャルノハオ母サンデス。
<u>苦シソウナ</u> オ顔ヲシテオラレマス。	オ母サンハ二三日前ニカゼヲヒキマシタ。
カミノ毛ハ <u>バラバラ</u> ニナッテイマス。	ソレデ大ソウ熱ガデマシタ。
阿春サンハ今学校カラカエリマシタ。	苦シソウナ顔ヲシテイラッシャイマス。
ソシテオ母サンノソバヘイキマシタ。	阿香サンハ今学校カラカエリマシタ。
	ソシテオ母サンノネテイラッシャルヘヤニキマシタ。

両書とも、風邪のため家で休んでいる母親の様子と、阿春さんが学校から家へ帰ってきた場面の描写である。読本が会話中心であるのに対し、両書とも読本の挿絵を基にした客観描写が含まれている。更に、児童が創造しやすいように主人公が学校から帰ってきたという設定を加えている。

談話言語教授記録には 19 人の児童の発表とそれに対しての批評が載っており、児童のレベル区分は次の通りであった。¹³⁷

¹³⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』 p282

¹³⁵ 台北師範学校附属公学校編（1921）『公学校教授細目上編』 p261

¹³⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』 p282

¹³⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』 pp. 283-303 より作成

優等生	一年生からの特進生 ¹³⁸	中等生	中等下生	劣等生	記載なし
3名	1名	5名	6名	2名	2名

発表は中等下生から始まり、基本的に中等生と中等下生が入れ替わりながら進んでいる。劣等生は七番目と十五番目で発表し、優等生は、十六番目、十八番目、十九番目で発表している。十九番目の優等生の発表の後、「総評」として教師が言葉を述べているため、この談話言語教授記録は仕上げの段階即ち【精錬】で行われた発表の可能性が高い。

では、具体的に児童がどのような発表をしていたのかを見ていく。

発表	批評(発表者以外の児童・教師)
<p>第一回 某。(中等下生)</p> <p>オカアサンハ風ヲヒイテネテイマス。</p> <p>カオハマッサオデス。</p> <p>カミノ毛ハコウシテイマス。</p> <p>オカアサンノカオヲ阿春ハ心配ナ顔ヲシテイマス。</p> <p>阿春ノオカアサンハフトンヲコウシテイマス。</p> <p>オカアサンガオネテイマス。</p> <p>イラッシャイマス。</p> <p>オカアサンガネテイラッシャイマス。</p>	<p>1. 児童側</p> <p>(イ)順序ガイイデス。(教師、ソウデシタ)</p> <p>(ロ)カオノ話ヲシタノハイイデス。</p> <p>(教師、ソウデシタ)</p> <p>2. 教師ノ批評</p> <p>オカアサンノハナシデスカラテイネイナコトバ ヲ</p> <p>ツカッテモライマス。</p> <p>ネテイマスデハイケマセンネ。</p> <p><u>外ニイマストイウコトバヲテイネイニイッタ ヲ。</u></p> <p>ソレナライエマショウ。ツヅケテ。</p> <p>ウマイ、ソウデス、サア練習シテ。</p> <p>・・・数回練習・・・。</p>

¹³⁸ 八番目の発表者で「劉日出夫(一年ヨリノ特進生)」と書かれている。

【精練】の発表は中等生や劣等生から始めるようになっているため、この記録では中等下生という恐らく中等生と劣等生の間のレベルの学生から始めている。児童の発表に対しての批評は、教師から始めるのではなく、まずは発表者以外の児童から始めている。児童に先に批評の時間を与えることは、児童の聴く力の養成に繋がると共に、批評のために集中して授業を受けなければならないという環境の設定になっている。また、他の児童の発表から「自分の方がもっと話せるから、次は話してみよう」という発表欲の刺激や、「そういう言い方もあったのか」という気づきも起きると考えられていた。

一人目の発表と教材を比較すると、指導が必要な点は、五つ考えられる。

- (i) 新出語句の「苦しそうな」がないこと、
- (ii) 髪の毛の状態が正確に言えていないこと、
- (iii) 第四文が非文であること、
- (iv) 「寝る」という言葉を指示語で言っていること
- (v) 母親に対して丁寧な言い方をしていないこと

しかし、教師はこの五つの点すべてを批評せず、(iv) (v)の二つについて指導を加えている。(iv)については、児童は「寝る」という言葉を忘れたか、知らないと教師は判断したようで、「ネテイマスデハイケマセンネ」と答えを含めた言い方ですぐに示している。一方、(v)については教師から答えを与えるのではなく、答えに繋がるヒントとなる質問をして児童に正しい言い方を気づかせている。つまり、児童に自己訂正させようとしたのである。これは、「構成式」時代の特徴である児童の自発性を重視した学びの影響であり、このような新語句の指導方法は発表の批評において、頻繁に行われていた。

また、間違い全てを指導していないのは発表者の心理状態に起因している。仮に全ての間違いを批評指導してしまうと単なるあら探しになってしまい、批評された児童の学習意欲や発表欲は減退し、今後の学習に支障が出てしまう。また、前述したように、発表と批評を繰り返しながら、教材に近づけていくことが「構成式」の指導方針であるため、今回のように一部の間違いを批評指導する形になった。

更に、批評では間違いを指摘して指導するだけでなく、褒めること必要であった。児童からの批評も発表に対しての褒めであり、一人目の批評の際に発表者の児童が教師の指導に従って正しい言い方をリピートした際には、教師は褒めている。

では、この一人目の発表を受けて二人目の発表はどのようなものであったのか見ていく。

発表	批評(発表者以外の児童・教師)
<p data-bbox="204 454 587 488">第二回 紀明。(中等生)</p> <p data-bbox="204 517 762 607">阿春ノオカアサンハ風ヲヒイテネテイラッシャイマス。</p> <p data-bbox="204 640 544 669">阿春ハ学校カラカエリマシタ。</p> <p data-bbox="204 703 762 792">本ヲオイテオカアサンノトコロヘキテ「只今カエリマシタ」トイイマシタ。</p> <p data-bbox="204 826 544 855">阿春ハリボンヲサシテイマス。</p> <p data-bbox="204 889 762 978">阿春ノオカアサンハカミノ毛ガアチラコチラニシテイマス。</p> <p data-bbox="204 1012 671 1041">阿春ハタイヘンシンパイシテオキマシタ。</p> <p data-bbox="204 1075 746 1104">今タブンオカアサンハ、アトデナオルデショウ。</p> <p data-bbox="204 1137 746 1167">今ネダイニネナイデ阿春トハナシヲシテイマス。</p> <p data-bbox="204 1323 619 1352">クビヲコウシテオハナシ・・・・・・・・。</p> <p data-bbox="204 1442 619 1471">コチラヲムイテオハナシヲシテマス。</p>	<p data-bbox="794 1200 1353 1290">紀明サン、オシマイノネナイデハオカシイ、ネテイラッシャルノニ。</p> <p data-bbox="794 1379 1337 1408">コチラヲムイテオハナシヲシテイマスデショウ。</p> <p data-bbox="794 1509 906 1538">1. 児童側</p> <p data-bbox="794 1572 1054 1601">(イ)順序ガワルイデス。</p> <p data-bbox="794 1635 1134 1664">(ロ)カオノハナシヲシマセン。</p> <p data-bbox="794 1756 884 1785">2. 教師</p> <p data-bbox="794 1818 1235 1848">(イ)リボンノオハナシハ今日シマセン。</p> <p data-bbox="794 1881 1235 1910">(ロ)カミノ毛・・・オハナシガ・・・・・・・・。</p> <p data-bbox="794 1944 1353 1973">アソコハ、バラバラニナッテイマストイッテモラ</p>

<p>○風ヲヒイテイマス。</p> <p>○オカアサンガ心配シテイマス。</p>	<p>イマショウネ。<u>ミシナ練習ヲシテ…練習。</u></p> <p>(ハ)紀明サンハオハナシヲヨク続ケマス。ニツヤ <u>三ツノオハナシヲーペンニイイマシタネ。ソレハ イイデス。</u></p> <p>阿春ノオカアサンガ風ヲヒキマシタ。</p> <p>オカアサンハネテイラッシャイマス。</p> <p>ノニツノオハナシヲ。</p> <p>阿春サンノオカアサンハ風ヲヒイテイラッシャイ マス。トイイマシタ。</p> <p>本ヲオキマシタ。</p> <p>オカアサンノトコロヘキマシタ。</p> <p>オカアサン「只今カエリマシタ」、トイイマシタ。</p> <p>トイウ三ツノオハナシヲ。</p> <p>本ヲオイテオカアサンノトコロヘキテ只今カエリ マシタ、トイイマシタ。</p> <p><u>コレハオ話ノカガアルカラデス。ウマイデスネ。</u></p> <p>(ソ)ソレカラ阿春ハタイヘン心配シテイマス トイイマシタガ・・・</p> <p>オカアサンノ(表情)・・・ナントイッタライイデ スカ。</p> <p>ソレハ阿春サンデショウ。心配シテイルノハ、オ カアサンハ・・・アタマガ痛イ、ネツガアルノデ ショウ、デスカラ、カオガコウ(表情)コウイウノ ハ・・・。陽吉サンガハシカデネテイマシタネ、 陽吉サンハソノトキドウデシタカ。先生ガイイマ ス。・・・苦シソウナ顔・・・ソレ、練習ヲシテ、</p>
--	--

	練習。
--	-----

まず、発表者は前の発表での指導を活かして「寝ていらっしゃる」と言っている。このように、発表が進むにつれて、前の発表で指導された新語句や表現は、次の発表者はきちんと自分の発表で使うようにしており、「構成式」が理想とする展開であった。

発表全体を見ると、掛図や読本の挿絵といった視覚から入る情報を細かく話してしまっており、話の流れが分かりにくく、児童からも順序について批評が出ている。また、前の発表では批評指導しなかった髪の毛の状態について、波線にあるように発表者だけでなく学級全体で練習させている。同様に、「苦しそう」についても教師がジェスチャーや表情で表しながら指導し、練習させている。

そして、この発表に対しての批評で特徴的なのが、下線にある教師の褒めである。発表に対しての褒めは必須であり、一人目の発表でも行っていたが、二人目の場合はより具体的な褒めをしている。二人目の発表に対して、児童からは批評のみで、教師からも発表直後には語句についての指導を受けている。発表者の立場になって考えると、褒められずに出来なかった点ばかり指摘されていると、学習意欲が減退したり、発表活動自体に恐れや過度な緊張を持つようになってしまう。第二学年は、まだ発表活動の基礎時代であるのだから、この時期は発表に慣れさせる必要がある。つまり、壇上に立つて話すことへの恐れやプレッシャーを持たせないようにしなければならない。そのため、教師は意識的に児童を褒めるようにしていたと考えられる。

三人目から六人目までは、中等生と下等生の発表が行われ、各自で一度練習した後、七人目の発表に入る。

発表	批評(発表者以外の児童・教師)
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px; display: inline-block;">第七回 許七郎。(劣等生)</div> <p>ココハ阿春ノ家デス。 阿春サンハ学校カラ家ヘカエッテオカサンノ病 気ヲ見マス。 阿春サンハオカアサンニ只今カエリマシタ。 阿春ハ手ヲフチ・・・(他児童・・・何ノフチ・・・ト</p>	<p>(児童側)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 順序ハヨロシイ。 2. タウサンイイマシタ。 <p><u>(教師)イイデスカ・・・ワルイノ・・・。</u></p> <p><u>(児童)イイデス。</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. オシマイハ<u>ハラカハナ</u>カワカリマセン。

<p>イウ)寝台ノフチニオイテイマス。</p> <p>右ノ手ハカアサンノアタマガアツイカラ、コウスルノデショウ。</p> <p>オカアサンノ頭ノ毛バラバラニナッテイマス。</p> <p>カゼヲヒイテデスカラネルイラッシャイマス。</p> <p>カオハ苦シソウデス。</p> <p>ソレカラハラニ少シイタイデショウ。</p>	<p>(教師)七郎サントチラデスカ。</p> <p>(七郎)ハラデス。</p> <p>(教師)カゼヲヒイテイルノニ。</p> <p>(七郎)少シイタイノデショウ。</p> <p>4. マッサオノオガヌケマシタ。</p> <p>(教師側)</p> <p>1. カゼヲヒイテネテイラッシャイマス。</p> <p>七郎サンソウイッテゴラン。</p> <p>(七郎)カゼヲヒイテネテイラッシャイマス。</p> <p>2. <u>七郎サンハ、チカゴロホントニオハナシガ上手ニナリマシタヨ。今日ノハヨカッタ。先生ハ關心シマシタ。</u></p>
---	---

七人目は「劣等生」¹³⁹と表記されている。既に六人発表しているので、新語句の使用や発表事項の順序には特に出来ていない点は見当たらない。しかし、四つ目の文で言葉が出てこず他の児童から質問が出たり、五つ目の文の意味が分かりにくいといった問題点はある。それに対しての批評を見ると、まず、二重下線部にあるように教師は児童全体にその表現がいいか悪いかを判断させている。この方法は、今回の談話言語教授記録には何回か出てきている。教師が一方的に正誤を示すのではなく、児童自身に考えさ間違いに気づかせようとしていた。

また、教師の批評を見ると波線にあるように児童の進歩を褒めている。この児童は劣等生のため、学習意欲が減退しないように“褒めて伸ばす”ことを実行していたと思われる。

八人目以降は、中等生、中等下生だけでなく劣等生や優等生も発表するようになり、特に後半は「鑑賞」として優等生に発表させている。最後の発表者である優等生の発表は次のようなものであった。

¹³⁹ 前掲『話し方教授に関する研究』p292

第十九回 彭炳(優等生)

阿春ハ学校カラカヘルトオカアサンノヘヤニハイリマシタ。

只今カヘリマシタトテイネイニアイサツヲシマシタ。今色々ナオハナシヲシテキマス。

オカアサンハ苦シソウデス。イツモカウシテネテイマスカラ苦シソウデス。

風ヲヒキマシタカラフトンヲカブツテネテイラッシャルノデス。カミノ毛ハバラバラニナツテイマス。

—拍手—

教師の総評

今日ハ大変オモシロクデキマシタ。モウダレデモハナセルデセウネ。

コノ次ニハオクスリヲモラヒニクトコロヲオハナシシテモラヒマセウ。サアオシマイ。

優等生の発表は、それまでの発表で指導されてきた新語句の使用だけでなく、五つ目の文にあるように複文も言えるようになってきている。発表に対しては、「鑑賞」であるため、批評は行われず拍手をするという流れになっていた。

教師は最後の発表を受け、「総評」で今回の授業の感想と下線部にあるように児童の発表欲を刺激するような一言を付け加えている。そして、最後に次回の授業で扱う内容について言って、授業を終了している。

このように、実際の談話言語教授記録を見ていくと、次のことが分かる。

- (i) 中等生から発表を始め、回数を重ねていくと劣等生も加え、最後に仕上げの段階として優等生の発表を行っている。
- (ii) 批判は教師からではなく児童から始めるようにし、発表者以外の児童の集中力低下の抑止や聴解力の養成を目的としている。
- (iii) 児童の間違いを全て指導せず、新語句や表現についても段階的に指導している。
- (iv) 新語句や表現を指導した際には、発表者も含め学級全体で練習するようにしている。
- (v) 特にレベルの低い児童に対しては、必ず褒めるようにしている。

第4節 談話自由発表

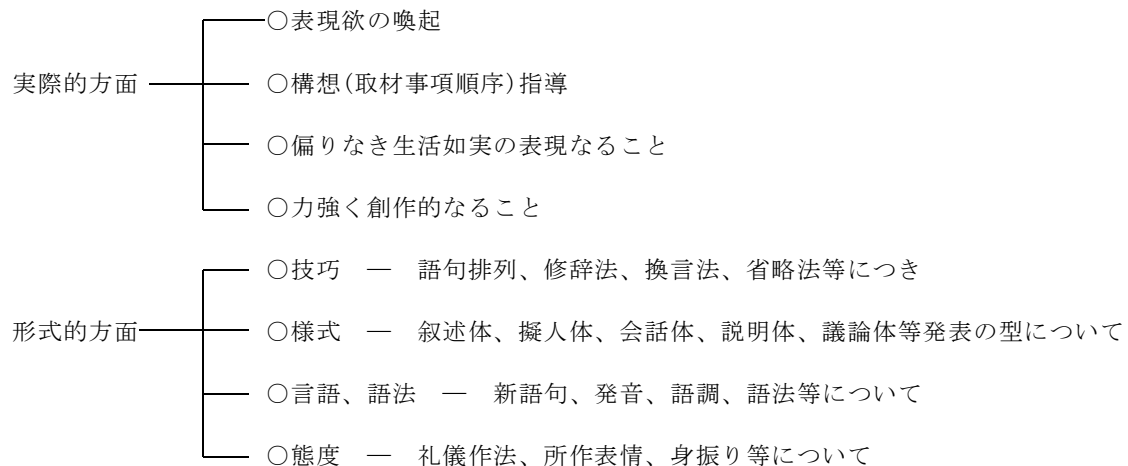
4-1 談話自由発表とは

「談話自由発表」とは「自己の思想感情を自由に率直に且つ完全に話に依って表現するの能を養う」¹⁴⁰ことであり、話の内容の優劣や面白さを評価するのではなく、「児童をして工夫し自ら考案し自ら研究し自ら発表し体现したところのその過程」¹⁴¹を重視した。

また、発表は「児童の自由なる生命の表現であり変轉雑多なる児童生活如実の表現」¹⁴²と考え、発表内容を善導することが児童の生活を善導することに繋がるとした。

つまり、「談話自由発表」は、表現指導と生活指導の二つの指導を行う授業であった。表現指導とは、児童が自分の思想感情や自己の生活を言語化する際に、教師が適格に導くことであった。談話自由発表において教師は「常に児童構想の相談相手となって観察思考の指導着意構想の暗示刺激を与えることによって児童自ら此の表現の悩みを突破して独創的自由発表の快味を感得する様導きたい」¹⁴³とした。表現指導を実際方面と形式的方面で分類すると、次の通りであった。¹⁴⁴

【 図3 談話自由発表の指導項目 】



「談話自由発表」は発表の自由な創造に重きが置かれていたため、高学年の「話し方」

¹⁴⁰ 陳文達(1925)「自由談話(談話自由発表)に関する考察」『台湾教育』第275号 P25

¹⁴¹ 前掲「自由談話(談話自由発表)に関する考察」p25

¹⁴² 彰化女子公学校(1929)『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p12

¹⁴³ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p19

¹⁴⁴ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p20

の中核を成すものとされた。

「談話自由発表」の本質を踏まえると、まずは基礎となる「言語教授」が徹底されなければならなかった。自由に自分の思想感情を発表するためには、その手段である国語の基本表現や語句の定着が不可欠だったためである。そのため、第一学年と第二学年の「言語教授」で語彙や文型といった基礎の定着と表現・発表欲を十分に喚起しなければならなかった。そして、教師が「創作的に興味ある指導をするならば児童は自然に発表欲を高潮して発表せずに居られない程の態度」¹⁴⁵になるというように、教師の指導力が重要であった。

「談話自由発表」は前述したように、その開始時期は公学校によって様々であったが、現存している資料を見ると第三学年から開始するケースが多かったようである。

「談話自由発表」に特化した研究結果を収めた、彰化女子公学校の『創作的話し方自由談話の理論及び実際』（1929）では、第三学年から第六学年までの談話自由発表の指導目標を次のように考察している。¹⁴⁶

【 表 9 学年別の「談話自由発表」の指導目標 】

	指導の主眼	表現指導	生活指導
第三 学年	近易なる自由談話の態度の 養成	・直観的表現の指導 ・正確な発音語調の指導 ・礼儀作法の指導	・国語常用の習慣養成 ・聴き方態度の養成 ・家庭学校の生活指導
第四 学年	・自由談話の習得練磨 ・大胆な自由発表	・自己の経験を基にした発表 ・語調語法の矯正 ・所作表情	・国語常用の習慣確立 ・聴き方態度の確立 ・学校及び社会生活の指導
第五 学年	・近易なる自由談話の習得 練磨 ・強味ある自由表現	・自己の思想感情を通しての 発表 ・語法特に敬語法の使用	・国家的精神の涵養 ・鑑賞批判の態度養成 ・児童実生活の指導
第六 学年	・普通なる自由談話の態度 の確立 ・主観の正確明瞭なる発表	・自己の思想感情を本とした る独自の創作発表	・国語生活の確立 ・国民精神の涵養 ・鑑賞態度の確立 ・人生観の指導

¹⁴⁵ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 pp. 25-26

¹⁴⁶ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 pp. 20-21 より作成

彰化女子公学校では談話自由発表は第三学年から課し、最も多くの時間が充てられたのは第四学年であった。配当時間を見ると、第三学年と第四学年の「話し方」の年間授業時間数は148時間であり、「談話自由発表」と「会話自由発表」は毎週交互に行われた。また、第三学年の「談話自由発表」の年間授業時間数は19時間、第四学年は37時間設定されていた。第五学年と第六学年は「話し方」の年間授業時間数は37時間設定されており、「談話自由発表」は19時間設定されていた。

第三学年は、目の前にある事物や話材そのままについて話す直観的表現の補導を中心とすると共に、他人の発表を聞きとる聴者の態度も養成した。そして、国語を日常的に自然に使う習慣の養成を目指した。更に、「表現法の形式は『デス』『イマス』『アリマス』の現在形の使用が多く正確なる発音語調の指導礼儀作法の指導に注意する」¹⁴⁷ようにした。

第四学年は、近易なる談話自由発表が出来るようにし、第三学年から引き続き聴者の態度と国語常用の習慣を確立することも目指した。また、事物そのものの直観的表現から一歩進んで、児童自身の経験を発表することに主眼を置いた。経験を発表する際には『デシタ』『マシタ』の過去形の使用が多く語調語法の矯正に所作表情に注意する¹⁴⁸ようにした。

第五学年は、普通の談話発表の習得を目指し、自分の思想感情を込めた発表に主眼を置いた。また、「国民教育」の面が強まり国家的精神の涵養も重視された。そして、聴者の態度としては、正しく発表を鑑賞し、批評することを目指した。これまでの現在形、過去形に加え、この学年では「未来形の場合が多く語法特に敬語法の使用に注意」¹⁴⁹した。

そして、最終学年である第六学年では、談話自由発表を完成させ、児童が自らの主観を正確明瞭にした発表を求めた。また、卒業後のことを踏まえた上で「人生観の指導を主とし」¹⁵⁰、児童には「自己の思想感情を本としたる独自の創作発表」¹⁵¹を求めた。

このように、談話自由発表は学年が上がるのに従って段階的に児童に求める発表の質を上げていった。即ち、「身近なものの直観的発表」→「自己の経験の発表」→「自己の思想感情を含めた発表」→「自己の思想感情や主観を込めた個性ある発表」としたのである。発表自体も「単純→詳細→精選」と進歩していき、児童の発表に対する構想も「直観→思考→想像」も変化していった。

147 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p21

148 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p21

149 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p21

150 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p21

151 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p21

4-2 談話自由発表の形式

談話自由発表の形式は大きく分けて二つあった。教師が与えた課題について児童が発表を構想する形式(=「課題」と発表内容を児童の自由に選ばせる形式(=「自由選題」)である。「表現の本質から言えば自由選題を理想とすべく、指導の上に立つならば課題が最も都合がよい」¹⁵²とし、どちらの形式で授業を行うかは児童の学年や国語習熟度に応じて教師が判断するようになっていた。そのため、両形式の間として「包括的課題」という考えも生まれた。これは、「或る指導の目的を定めて、其の目的事項を含む様な包括的な課題を提供し、其の大きく制限された囲い内で自由に好む所を選材せしめ、話題も内容も表現の形式も皆自己に即せしめる」¹⁵³のものであった。

また、「課題」形式では、その課題を教師が予め授業前に伝える場合(=「予告」と、授業内で提示し、そのまますぐに発表内容の構想に入っていく場合(=「即告」)があった。

「予告」と「即告」は次のように細かく分類された。¹⁵⁴

- | | |
|--------------|----------------------|
| イ、課題予告で与える場合 | ロ、随意選題予告で与える場合(話題協定) |
| ハ、課題即告で伝える場合 | ニ、随意選題即告で与える場合(話題協定) |
| ホ、予告で自由の場合 | ヘ、即告で自由の場合 |

更に、「予告」と「即告」の長所短所を次のように考えていた。¹⁵⁵

	予告	即告
長所	<ul style="list-style-type: none"> ・時間の節約が可能である ・心理的に好条件である ・個性的な発表がうまれる 	<ul style="list-style-type: none"> ・限られた時間内に自分の想をまとめる能力の指導に効果がある ・「構想→発表→指導」が連続しているので、新語句など発表に関連した指導がしやすい
短所	<ul style="list-style-type: none"> ・「発表」を容易にするものだと誤解する ・優等生には不満を持つ者もいる ・暗唱的機械的な発表になる 	<ul style="list-style-type: none"> ・「発表」までの時間配分が難しい ・「発表」へのハードルが高い ・心理的に負担がある

¹⁵² 前掲「自由談話(談話自由発表)に関する考察」p25

¹⁵³ 前掲「自由談話(談話自由発表)に関する考察」p26

¹⁵⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p442

¹⁵⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.443-445より作成

「予告」の場合は、児童はある程度発表内容を構想した上で授業を受けるため、授業時間を全て「発表」と「発表の批評及び指導」に使うことができる。また、落ち着いて発表内容を構想できる環境になるため、発表に対しての心理的負担が軽くなり、自由に個性的な発表を考える児童も出てくる。しかし、児童に発表内容をじっくりと構想する時間を与えたのだから、全ての児童が簡単に発表内容を構想してくると誤解してしまう教師や、考えてきた発表を暗唱するだけの児童が出てくるといった問題点も考えられた。

一方、「即告」の場合はその場で発表内容を構想しなければならないため、結果的に児童の構想力の発展に繋がり、「内省を深くする動機をつくる」¹⁵⁶ことになると考えられた。また、「構想」と教師の指導に時間的な隔たりが少ないことも、新語句や表現の定着度が「予告」の場合と比べて良いとされた。しかし、特に劣等生のような学習進度が遅れている児童にとっては、授業で即時に発表内容を構想することは難しく、短い時間で構想した自分の発表内容に自信が持てず「発表」を躊躇するといった心理的負担は大きいと考えられた。そのため、「予告」か「即告」のどちらを採用するかについては、次のような結論を出している。¹⁵⁷

以上予告と即告との長短を考慮して見ると、どちらばかりでもわるく、最も平凡な言い分ではあるが、系統的題材か、偶発的題材か、積極的指導の表現か自由発表か、児童の生活に近いか遠いか、多いか少ないか、児童の態度が話の中に入り得るか否かを斟酌して、予告と即告とを決定安ばいし、**所謂中庸を採らなくてはならない。**

つまり、談話自由発表の題材を「課題」とするか「自由選題」とするか、話題を「予告」するか「即告」するかは、題材や児童の学年、国語習熟度といった観点から教師が選択するとしたのである。また、太字にあるように両形式を混合させることも求めていた。しかし、この選択基準については抽象的な概念の提示のみで、統一されたものではなかった。そのため、各公学校でどのような基準で選択をするのか検討する必要があった。

例えば『創作的話し方自由談話の理論及び実際』（1929）には、自由談話を指導する上での分類と、それに適した学年について次のように整理して提示している。¹⁵⁸

¹⁵⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p444

¹⁵⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』p445

¹⁵⁸ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』pp.31-32より作成

【 表 10 談話自由発表の指導の種類 】

	話題	着想	要項	主として努力する学年と時間配当	指導系統
1	与	補導	補導	三年(十九時間)	表現指導 生活指導
2	与	補導	自由	四年(三十七時間)	
3	与	自由	自由	五年(十九時間)	
4	自由	自由	自由	六年(十九時間)	

〔話題〕授与の場合と自由選題。予告する場合と即告する場合。授与の場合も決定授与より協定授与を尊重する。

〔着想〕取り扱い…対象、話の材料。 表現の形式…叙述体、説明体、会話体、擬人体等々。
対者…聴者。

〔要項〕事項…話全体の骨格をなす各部分(文の節意)
順序…事項配列の順序(骨格の組み合わせ)

次節で談話自由発表の授業の進め方について考察していくが、談話自由発表の初期段階では、教師が児童の発表事項を制限したり、発表の構想を指導するようにしていた。このようにした理由について、次のように述べている。¹⁵⁹

尚理論よりも実際問題として過去の経験によると初歩の時期に自由選題発表を望むことは非常な無理があります。児童は先ず何を話そうかと言うことを決定する迄に非常な時間の空費と苦痛を覚えます。しかも其の決定した話題は尚あやふやであつて他児童の発表を聞くときは直ちに其の真似に移る傾があります。従つて構想に確信なく真実なる思想感情の表現が行われず為に折角の教師の補導も児童にとつては案外不徹底に終わる嫌があります。

「言語教授」で発表の経験を重ねていたとしても、最初から自力でゼロから発表を構想することは難しかった。太字にあるように、無駄に時間が過ぎたり、自力で作った発表ではなく人の発表をよく分からずに真似してしまう傾向があった。このことは、児童の自主性や積極性を重んじている「構成式」にとって致命的である学習意欲の減退に繋がる恐れ

¹⁵⁹ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 pp. 22-23(太字は筆者による)

もある。そのため、「談話自由発表」の初期段階では教師の発表への関与が多くなったのである。しかし、学年が上がるにつれて教師による縛りはなくなっていき、最終学年である第六学年では、全ての項目を児童に自由に任せていたことが分かる。“自由発表”という言葉から考えると、「課題」形式から始めることに抵抗を感じる教師もいたかもしれないが、「課題による指導は真の自由選題への道程として大いに必要である」¹⁶⁰と見え、まずは課題に合った発表ができるようになることを目指した。

また、発表の話題を「課題」とする場合にも、「成るべく決定授与よりも児童と共に協定するを尊びます。」¹⁶¹と述べているように、児童には受動的な授業参加ではなく、主体的な授業参加が求められた。

このように、「談話自由発表」における教師の役割は学年が上がるにつれて変化していくことが求められた。即ち、「表現指導は低学年に多く漸次高学年に進むにつれて減少し、生活指導方面は之に反対して低学年よりも高学年に進むにつれて漸次増大されて行く」¹⁶²と見え、言語能力が不十分な低学年は言語教育を、高学年は生活指導に主眼が置かれた。

4-3 談話自由発表の一般行程

「談話自由発表」の一般的な流れは、「学習動機の喚起」→「発表内容の構想」→「発表と批判」→「総評」の四つの段階で構成された。

学習態度の喚起

談話自由発表の「学習動機の喚起」は、教師が適切な刺激を児童に与えれば、「児童が自ら其の態度を構成いたしまして発表しなくては居られないという必要と、発表して見よう大丈夫出来るという自信を持つ」¹⁶³とした。既に第一学年から「言語教授」を積み重ねてきているため、「特別な場合を除いては時間で言うと、五六分から十分以内で終わりたい」¹⁶⁴とし、「発表内容の構想」に時間をかけるようにしていた。

具体的には、発表の気分を起こさせるような説話をしたり、教師と児童で発表の話題について話し合いながら自発的な発表内容の構成へと繋げたり、直観的発表の場合には実物

¹⁶⁰ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p23

¹⁶¹ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p22

¹⁶² 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p24

¹⁶³ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』 p61

¹⁶⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』 p449

を提示することもあった。また、問答法によって児童の経験を喚起したり、高学年では教師が自らの経験を語ることもあった。

『創作的話し方自由談話の理論及び実際』(1929)の教授案例で、「学習動機の喚起」を試みよう。「家の人」という話題で、第四学年を想定した教授案例である。¹⁶⁵

【目的】各自の家の人の日常行動等に対して感想を交えて発表せしめ、以て発表形式(要項)の上達を計る。

話題—授与。 即告。 着想—補導 要項—自由

【準備】範話材料、掛図

【過程】○着意

一、環境整理

掛図提出 これはなんの絵ですか。 これは誰でしょうか。 これは。 皆で何人いますか。

二、経験発表

皆さんの家には何人いますか。 誰と誰ですか。

三、目的決定

この時間は家の人のだれかについてお話をして貰いましょう。

上記の教授案例の【着意】が学習動機の喚起にあたる。まず、話題と関連がある掛図を提示して、掛図を使って問答をしている。どのような掛図かは分からないが、質問の内容から、二人以上の家族を描いた絵であることが想像できる。【環境整理】とあるように、これから家族について話すということ、児童に感じさせるのである。

次に、今回の話題は“家族”という児童にとっても身近な話題であるため、児童の経験を話させ、発表のイメージを少しずつ膨らませていき、最後に今日の発表についての指示を教師が行っている。

このような「学習動機の喚起」は、他の話し方教授と同様で、談話自由発表特有の方法ではない。しかし、談話自由発表に特徴的な「学習動機の喚起」の方法がある。それが、「範話」である。

「範話」は説話と異なり、「児童の鑑賞眼を養って想の啓培をなし発表の糧となす」¹⁶⁶も

¹⁶⁵ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 pp. 37-39(太字は筆者による)

¹⁶⁶ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p15

のであり、「綴り方」の「範文」と同様のものであった。「範話」は、児童の立場からする場合と教師の立場からする場合とがあり、その特徴は次の通りである。¹⁶⁷

【児童の立場からする場合】

- ・ 談話自由発表の初期段階即ち低学年で行われることが多い
- ・ 児童のレベルに合わせた「範話」をすることで、児童の興味を喚起させ、「『あの位のことなら自分にも大丈夫出来る』という自覚と発表欲とを喚起さすべく行われる」¹⁶⁸ものである
- ・ 教師は児童の立場に立って「全く童心の世界に於いて」¹⁶⁹行う

【教師の立場からする場合】

- ・ 高学年で行われる
- ・ 理論的で鑑賞材料として適したものを話す
- ・ 「児童の将来の発表は斯くありたし」¹⁷⁰と発表の到達点(目標)を示す

また、「範話」は「学習動機の喚起」即ち授業の始めに行われる場合以外にも、数人の発表後の授業の中盤で行われる場合と授業の最後に行われる場合があった。しかし、「範話」のタイミングは、教師がその「範話」をどういった目的を持って行うかによって判断されていた。

【授業の始めに行う「範話」】

- ・ 「学習動機の喚起」の意味を持ち、発表の程度を暗示し、話題に対しての着眼点を示す
- ・ 「聴き方」の鑑賞材料として行う

【授業の中盤に行う「範話」】

- ・ 発表事項や順序、話術等の模範を示す
- ・ 児童の集中力の低下を防ぎ、発表欲を引き出す
- ・ 発表の再構想に対しての児童の着想の行き詰まりを解消する
- ・ 児童が自身の発表と比較検討する

¹⁶⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』 pp. 446-447 より作成

¹⁶⁸ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p16

¹⁶⁹ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p16

¹⁷⁰ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』 p16

【授業の最後に行う「範話」】

- ・ 教師が総評の代わりとして行い、児童は自己の発表について反省する
- ・ 「よい話を聞く」という児童の鑑賞態度を養成する
- ・ 児童の道徳的生活指導の糧とする

教師は「範話」を「力めて堂々たる態度で、臆せずやらなければならない。」¹⁷¹とし、話の内容だけでなく発音や語調、口調といった要素も全て模範的でなければならなかった。ただし過剰な模範意識で、範話の途中で区切って注を入れたり、話してやろうというような雰囲気を出すことは決してしてはならなかった。また、特に「低学年では模倣する癖がある」¹⁷²と考えていたため、談話自由発表の初期段階での「範話」は積極的でなかったようである。ただし、「構成式」自体は口形及び発音練習としての模倣を否定していないため、ここで言う“模倣”とは、無意識に器械的に真似することを指していたのだと考えられる。

発表内容の構成

談話自由発表の「発表内容の構成」において児童に要求される力は、観察力、分解力、選択力、組織力であった。この四つの力の流れは次のように述べている。¹⁷³

即ち対象を観察致しまして更に之を分解致しますと、その対象に対する事項が生まれるのであります、然しこの事項は対象を説明するに当りまして、必要なものも不必要なものもあるのであります。これらの事項は選択力によって採否を決せられるのであります。つまり選択力が作用して精練されたる事項になるのであります。この精練されたる事項は更に組織力によって整然と順序よく排列されて、出勤命令を待っているようになるのであります。

下線にあるように、ある話題について観察力と分解力で発表事項を羅列し、それを選択力によって取捨選択して精練し、組織力によって排列する作業を行うのである。

「事項は即ち話全体の骨格をなす各部分であり文の節意対象の分節であります。順序は事項排列の順序であり骨格の組み立て順序であります。」¹⁷⁴と考へ、談話自由発表の初期段

¹⁷¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p447

¹⁷² 前掲『話し方教授に関する研究』p448

¹⁷³ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p66(下線は筆者による)

¹⁷⁴ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』p24

階では発表事項や順序は教師が補導し、児童の発表作りを助けるようにした。このことは、前述の「自由談話上の分類」からも分かる。前述の教授事例では、次のような「発表内容の構想」を提示している。¹⁷⁵

○構想

一、自由構想

- (1)着想について 誰の事をお話しますか。
- (2)黙想 一 事項順序を整理しつつ どのようなことをどのようにお話しますか。
- (3)補導 一 机間巡視して取材及び語句の質問に応じ個別補導

二、試演 個人発表

三、補導 一 中心点

△△さんは家の誰の事をお話しましたか。 どのようなことを話しましたか。

どこがよかったですか。

四、再構想 もう一ぺん考えてごらん下さい(低声発表)

着想の質問は発表の【目的】が家族全体的話ではなく家族の中の誰かに焦点をあてて話すこと対応したものになっている。第四学年は「談話自由発表」の開始学年ではないため、まず、黙想つまり児童各自が頭の中で発表を構成させている。その間、「談話言語教授」と同様に教師は教壇にいるのではなく、机間巡視をするようにしている。児童の傍を通りながら児童の発表作りの状況を把握すると共に、児童が教師に質問しやすい環境作りも兼ねている。「談話言語教授」でも述べたが、「構成式」では教師の机間巡視を重視していたことが分かる。

そして、黙想した話を試演し、その試演に対して教師は児童に批評を求めている。ここでは、話術や表情よりも、まず発表内容の指導を優先している。試演はおそらく一人ではなく、数名の学生にさせ、児童は試演とその指導を聞きながら、発表内容を再構成している。上記の教授事例にはないが、黙想の後に、児童各自に小声練習をさせることもあった。

「構成式」研究開発当時、この「発表内容の構成」が談話自由発表における最重要活動とみなされていた。「構想のタイプ養成に力を注ぎ、発表は少なくとも犠牲にすべし。」¹⁷⁶

¹⁷⁵ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』pp. 39-40

¹⁷⁶ 林生(1925)「自由発表の実際」『台湾教育』第273号 p53

とあるように、「発表」よりも「発表内容の構成」を優先し、児童の発表数が減ってでも「発表内容の構成」の時間を確保して行うように考えていた。しかし、次章で詳しく述べるが“発表内容の構成重視”の傾向は、昭和期に入ると変化していく。

発表と批判

談話自由発表も他の話し方教授と同様に、児童の発表とそれに対しての批評を繰り返すようにしていた。

談話自由発表の発表で教師と発表者の児童が気をつけなければならないことは、主に次の四点であった。

- (i) 発表中に児童が語句を間違えた場合には、小さい誤謬、語気や語調の適否については教師は訂正せずに、そのまま発表を続けさせるようにする。「僅かな誤謬に対して、其の場で其の訂正を要求するのは、思想の流れを中断せしむる恐れがある」¹⁷⁷と考えられたためであった。ただし、語気や語調について訂正の必要があると教師が判断した場合には、発表者本人に対してのみ訂正するようにし、全体に対して注意する必要がある事項は、発表後の批評で行うようにした。
- (ii) 本来、新語教授は言語教授であるものである。しかし、児童が発表中に適当な語句がなく困っていた場合には、既習未習に関わらず教えていた。これは児童が発表しやすくするためであった。
- (iii) 児童は聞き手を意識して、身振り表情に注意して発表するようにさせた。
- (iv) 児童が前の発表をそのまま模倣することは禁じた。

特に教師に注意を促したのが、(i)の訂正のタイミングと(ii)の新語句教授であった。教師が不適当なタイミングに訂正をしてしまうと、児童の発表に水を差すことになるからである。そもそも、まったく誤用のない完璧な発表というのは非現実的である。優等生でも何かしらの間違いをする可能性は十分にあっただろうが、内容の理解に支障がない程度の誤用であれば、そのまま発表を続けさせたと考えられる。

また、新語句の指導についても注意が必要であった。本来、語彙の拡張は言語教授で行

¹⁷⁷ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p73

われるものであり、談話自由発表の主眼は、発表即ち表現であった。そのため、教案でも言語教授と異なり「新語句/指導語句」の項目は設けられていない。談話自由発表では、あくまでも児童が発表中に「想はあるが言葉の無い時は適切な語を与えて語彙を拡張」¹⁷⁸する方針だったのである。このような適切な新語句教授をすると、児童の心理は「どうも言えないなあ。やあ先生が教えてくれた。そのように言おう」¹⁷⁹というようなプラスの変化が起こると考えられていた。

一方、批判では聞き手としての鑑賞態度について数点の注意点が挙げられている。¹⁸⁰

聴者の態度

1. 鑑賞的批判的態度を失わざるやうに
2. 美点は自己の範にして悪点は自己反省の糧なり
3. 自己の構想と比較せよ
4. 批判は左に準ず

イ、話術如何 ロ、使用語句の適否 ハ、要領ある発表なりや主眼点如何

ニ、話材の適否 ホ、語調如何 ヘ、流暢なる発表なりや

批判は「他の人を批評することは即ち自己を批評することであり、内省の延長」¹⁸¹とされ、児童には他者の発表を批判しながら自分の発表についても自己反省することを求めた。上記にもあるように、発表の話題と話の内容が一致しているか、発表の主眼点が明確であるかといった内容面と、表情や語調、語感といった表現技術の面を批評の項目としていた。

また、児童にとって批評とは、他人の発表から自分の批評に活かせる表現や語句を見つけ出す作業でもあった。しかし、他人の長所よりも短所を見つける方が容易である。そのため、児童が陥りやすい批評態度の悪弊を挙げている。¹⁸²

1. あらさがしをしようとする事
2. 発音語法の些事のみ走る事

¹⁷⁸ 前掲「自由談話(談話自由発表)に関する考察」p26

¹⁷⁹ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p81

¹⁸⁰ 前掲「自由発表の実際」p52(下線は論者による)

¹⁸¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p451

¹⁸² 前掲『話し方教授に関する研究』pp.464-465

3. 事項の多いのを見て直ちに話を良しとすること
4. 生活の良否を見ずに弁句の美に惑わされること
5. 下等感情を以て批判しようとする事
6. 批判を素直に受け入れないこと
7. 表現の立場を掴めないこと

批評で最も注意しなければならないことは、“1”にあるように単なる粗探しにならないようにすることであった。自分で頑張って構想した発表を非難されるばかりでは、発表者の発表意欲や学習意欲の減退に繋がってしまう。特に初めての発表では、酷評は避けるようにしていた。良くなかった部分を指摘することは、児童の聴解力の向上には必要ではあるが、それに終始せず、良かった部分を評価することも同様に必要なのである。

批評において、児童は「あそこは俺ならこんなに言うかなあ」¹⁸³というように、自分が発表者だったらという発想を常に持てることが重要であった。他人の発表から見倣いたい良い表現があれば、自分の発表に活かし、良くなかった点があれば、自分の発表や構想はどうなのかという振り返りをすることが、理想的な批評であった。

総評

「総評」は授業の締めくくりであり、他の話し方教授と同様に教師が児童の発表についての評価をする段階であった。教師は「どんな場合にもよく出来ましたなどとお座なりの批評をせず、時には綴り方の文話のようなものを言ったり、又は指導目的中の重要事項を整理復演させる」¹⁸⁴ことをした。また、教師だけでなく児童に自分の発表について反省させる自己反省させることもあった。

そして、前述したように教師が範話をすることもあった。授業の最後に範話をすることで、児童は「先生は先生だけに中々うまいことをいうわい。この次は俺も・・・」¹⁸⁵というように、次の発表への意欲向上に繋がったのである。教授事例では、総評で教師が次のような範話をしている。¹⁸⁶

¹⁸³ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p81

¹⁸⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p467

¹⁸⁵ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p81

¹⁸⁶ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』p41

私の妹は今年五つです。お人形が大好きで、ねる時はいつもお人形をだいてねます。他の人がそのお人形にさわったりすると大きな声を出して泣きます。

この間夕飯の時、お人形をだいていましたら、どうしたのかお茶碗をとりおとしてお人形の頭に、お汁がかかりましたので泣き出しました。皆くすくす笑いながらだまって見ていると、妹はお人形をだいて泣きながら、表の室へ出て行きました。

しばらくして又入った時には、もうきげんを直して「私お人形の顔を洗ってあげましたよ」といってにこにこしていました。見るとお人形の顔は皮が少しはげて片目がなくなっていました。

教授案例では更に、「劇化」も行われた。「劇化」は、「談話自由発表」や「会話自由発表」で取り入れられた授業内活動であるが、両者の中身は全然違うものであった。「会話自由発表」の「劇化」については後述するが、「談話自由発表」の「劇化」は次のようなものであった。¹⁸⁷

劇化

壇上にて会話せしむ(筋随意)

	場所	=	学校の運動場か、家の庭
予定	時	=	昼休みか、夕飯後
	人物	=	お友達二三人
	筋	=	互いに自己の弟妹等の日常行為について話す

自分の兄弟について話すという話題は提示しているが、具体的にどのような話の展開をしていくかは児童の自由に任せており、基本的には児童は自分の発表を基に壇上で「劇化」していたのだと考えられる。しかし、「談話自由発表」の「劇化」の教授記録はほとんどなく、実際にどのようなものが行われていたのかは分からない。

では、具体的にどのような「談話自由発表」の授業が行われていたのかを、次に見ていくことにする。

¹⁸⁷ 前掲『創作的話し方自由談話の理論及び実際』p41

4-4 談話自由発表の実際

『話し方教授に関する研究』(1926)には、第二学年第一学期の「談話自由発表」の言語教授記録がある。3人の児童の発表とそれに対する批判が記録されているが、実際には12人の児童に発表させていた。まず、教師の教授案を見ていく。¹⁸⁸

【話題】 龍山寺

【範話】 私は学校から帰るとよく龍山寺へ行って遊びます。

大きくて立派なお寺です。この前出来上がったばかりです。

人形などをつけてある立派な門を入ると、まん中に仏様をかざってある建物があります。その右や左やうしろにもたくさんへやがあって、どのへやにも仏様をかざってあります。

いつもよそのおじいさんやおばあさんや、おじさんやおばさんたちがたくさんおまいりしていて、大そうにぎやかです。

【目的】 龍山寺に行った経験を想起させて、全体としての事柄や気持ちがあるがままに自由に話させる。

- 【要項】 一、話題 与 即告。 二、対象 共通。
三、事項 指導。 四、順序 自由。

範話を見ると、龍山寺の装飾や内部の様子など客観描写の話が中心となっている。「談話自由発表」の初期段階では、このように主観描写よりも客観描写を児童に求めていたことが分かる。

【要項】を見ると、今回の発表は即告で行われたことが分かる。即告のため、発表事項については教師が指導している。では次に授業の流れを見ていこう。¹⁸⁹

一、学習動機の喚起	○この前龍山寺(拍手)へ行って見ましたね。大そうきれいでしたね。 今日はそのお話をしてもらいましょう。(リュウザンジと板書)
二、思考整理	1. 事項の指導

188 前掲『話し方教授に関する研究』pp.481-482

189 前掲『話し方教授に関する研究』pp.482-484より作成

	<p>教「どんなことをお話したらよいでしょうね。」</p> <p>(児童の答えを整理して次の様に板書)</p> <p>◎タテモノ リッパナコト コウエンノコト。 モノウリノコト。</p> <p>◎ホトケサマ(新授)ノコト</p> <p>◎人ノコト。</p> <p>教「このうちで◎の印をしていることをくわしくお話してもらいましょう。」</p> <p>2. 順序</p> <p>教「お話はここに書いてあるとおりの順序でなくてかまいません。」</p>
<p>三、発表と批判</p>	<p>1. 発表 十 — 十四生</p> <p>2. 批判</p> <p>批判の態度。</p> <p>イ、事項に就いて</p> <p>○なるべくくわしくいうことを目標としたい。</p> <p>○<u>板書事項以外のことも勿論許すが、あまりよくばった話をせぬよう注意したい。</u></p> <p>○きれいだ。おもしろい。行きたい。というような気持ちをもたせたい。</p> <p>ロ、順序に就いて</p> <p>○自由ではあるが全体のきもちのわかるような順序を考えさせたい。</p> <p>○なるべくならば自己経験の自然的順序をたらせたい。</p> <p>ハ、語句に就いて</p> <p>○出来るだけ指導したい。</p> <p>二、立場に就いて</p>

	○自分の経験を人に話すような気持ちで話させたい。
四、総評	

「話し方」では出来るだけ板書はしない方針であったが、まだ「談話自由発表」に不慣れな児童を考慮して、下線にあるように板書を取り入れたと考えられる。

太字にあるように、児童は事前に校外教授として龍山寺へ行っていたことが分かる。後述するが、校外教授は社会科見学のようなもので当時の公学校ではよく取り入れられていた。児童が実際に目にし、感じたものを、なるべく時間を空けずに、「話し方」で発表したり、「綴り方」で作文として書くようにさせた。児童にとっては直接経験であり、且つ今回の話題の龍山寺は、仏様や寺院内の装飾、参拝客の様子など発表事項は比較的容易に思い浮かべることが出来たと考えられる。しかし、逆に発表事項の候補が多すぎて、発表事項の選択に迷ったり、まとまらない発表内容になる恐れもある。そのため、波線にあるように、ある程度教師が発表事項を制限するようにしていた。

では次に、3人の児童の発表とそれに対する他の児童や教師の批評を見ていく。¹⁹⁰

発表	他の児童・教師の批評
<p>一人目</p> <p>私は龍山寺へ行って見ました。</p> <p>龍山寺の中には仏様が沢山あります。屋根が立派です。屋根は人形がたくさんあります。</p> <p>人が沢山仏様をみて(おがんとと教授)います。右の家も左の家も仏様があります。仏様は立派です。家は人形も立派です。仏様の家は立派な家です。龍山寺のところは大変よい気持ちです。</p>	<p>教「今のお話のうちでよくわかったことは？」</p> <p>A「仏様のことです。」</p> <p>B「いえのこともよくわかりました。」</p> <p>教「お話をしなかったことは？」</p> <p>C「人のお話。」</p> <p>教「そうですね、人のお話がありませんでしたが、龍山寺のきれいなことはだいたいよくわかりましたね。」</p>
<p>二人目</p> <p>私は龍山寺へ行きました。龍山寺のたてものは大そうりっぱです。人のあるところは大そうりっ</p>	<p>教「よくわかったところは？」</p> <p>A「人のこと。」</p>

¹⁹⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.484-487より作成(太字・下線は著者による)

<p>ばなけしきです。</p> <p>仏様の家は大へんきれいです。後ろも前も右も左もみんな立派な仏様です。仏様はきれいです。仏様は体に金色をつけてあるのがあります。仏様は大へんうれしいです。人がたくさんまいます。子供もあります。男もあります。おじいさんもあります。おばあさんもあります。</p> <p>龍山寺は誰が行ってもけしきがよいです。おじいさんが竹を持って行っていました。女の子が赤ちゃんの手をひいて仏様をみて(おがんでと教授)います。(いましてと訂正)</p>	<p>教「人がどんなにしていることが？」</p> <p>B「仏様をおがんでいることです。」</p> <p>教「どんな人が、どうしておがんでいたの？」</p> <p>C「おじいさんとあばあさんです。」</p> <p>D「女の子が子供の手を引いて・・・。」</p> <p>E「おじいさんが竹をもってきていました。」</p> <p>教「そうでしたね。まだ外によくわかったことがありましたか。」</p> <p>F「仏様のこと。金色をしていました。」</p> <p>G「先生、家のお話がありませんでした。」</p> <p>教「そうでしたか、少しお話ししましたね。大そう上手に出来ました。おまいりする人のことを大へんよくお話ししましたね…。では又お話ししてもらいましょう。」</p>
<p>三人目</p> <p>私はこの前龍山寺へ行きました。龍山寺のたてものは大へんきれいです。屋根には人形がたつて(つけてと訂正)あります。一つ赤い球があります。夜見ると大へんきれいです。毎日人がたくさん参っています。右も左も中も後ろも沢山仏様があります。赤ちゃんも行きます。人がいつも仏様に参っています。</p>	<p>A「先生、人のお話が少ない。」</p> <p>教「今Gさんは大層上手にお話ししました。そのお話の中に、『毎日人がたくさん参っています。右も左も中も後ろも沢山仏様があります。赤ちゃんも行きます。人がいつも仏様に参っています。』というお話がありましたね。Gさんは人のお話を何べんしましたか。」</p> <p>B「二度しました。」</p> <p>教「それでは、先生が今のお話をしましょう。『右も左も中も後ろも沢山仏様があります。子供もゆきます。大人も行きます。毎日々々人が沢山参っています。』…Gさんのお話とどちらがよいでしょうね。」</p> <p>C「先生のがよいですよ。」</p>

	<p>教「なぜ？」</p> <p>C「人のお話が一度でした。△△さんは二度しました。」</p> <p>教「そんなことにも気をつけてもらいましょう。 <u>Gさんのお話のよいところは？</u>」</p> <p>児「……………」</p> <p>教「毎日々々人がたくさん参っていますとお話しましたね。このお話をきくとお祭りでない時にも人がたくさんお参りしていることがよくわかりますね。こんなお話は大層上手です。それから……………」</p>
--	---

言語教授記録はここで終了している。この三人の発表にも「てにおはや発音の誤謬はあったのですが、一々記録してられませんのでやめます。」¹⁹¹とあり、実際の発表は記録よりも間違いは多少多かったようである。

児童の発表から、発表事項で教師が指定した「お寺の建物」「仏様の様子」「参拝客」を中心に発表を構成していることが分かる。“拝む”という語句は参拝客の様子を説明するのに必要な語であり、「仏様を見る」と「仏様を拝む」では意味が異なるため、発表中に指導している。三人とも範話と同じ流れで発表を構成しており、最初に範話をしたことが児童の発表内容の構成に効果的であったと考えられる。

また、他の児童や教師の批評を見ると、下線にあるようにまず教師が児童に発表内容の確認をしている。これは、まとまった話を正確に聞き取れているかどうかの確認であり、「聴解力」の養成が目的であった。更に、仮に教師が最初から批評をしてしまうと、児童は教師の批評に従ってしまい活気ある批評にならなかつたり、発表を集中して聞かなかつたりすることを防ぐ目的もあった。

そして、波線にあるように児童の発表の良かった点も児童に聞いていたことが分かる。前述したように、批評が単なる粗探しになってしまうことを防ぐために、波線のような質問も必要であった。しかし、言語教授記録を見ると、児童から発表の良い点を引き出すの

¹⁹¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p488

は難しかったようである。

「談話言語教授」は掛図や読本の内容など発表する事柄がある程度制限されており、児童は自己の発表案と比較することで他者の発表の良い面を見つけ易かった。一方、「談話自由発表」は、発表内容が児童それぞれ異なるために自己の発表案と比較することは難しく、恐らく話を聞き取るだけで精一杯という学生が少なくなかったのであろう。そのため、「談話言語教授」と比べると、児童の自発的な批評を引き出しにくかったと考えられる。

そして、「談話言語教授」と同様に教師も太字にあるように、児童の発表を必ず褒めていた。他の「話し方」と同様に、褒めることで児童に自信を持たせ、次の発表への学習意欲の向上に繋がると考えており、“褒める”ことは批評において重要であった。

このように、談話自由発表記録を見ていくと、次のようなことが分かる。

- (i) テーマが漠然としているため、児童との問答によって発表事項を絞っている。
- (ii) 批評では、発表内容を確認するようにしており、「聴き方」の取り扱いも兼ねている。
- (iii) 粗探しにならないように、発表の良かった点も引き出そうとしている。
- (iv) 語句の指導よりも分かりやすい表現の指導に重点を置いている。
- (v) 児童は聞き取りはよく出来ていたが、自発的な批評は「談話言語教授」と比べると難しかったようである。

第5節 会話言語教授

5-1 会話言語教授とは

「会話言語教授」の本質は「標準語を以って自己の思想感情を正確に明瞭に談話し、又他人の談話を正確に明瞭に聴取する」¹⁹²ことであり、その使命は「自己の思想感情を他人に打ち明ける能力や、他人の思想感情を聴く能力をつける」¹⁹³ことであった。その具体的な教授項目は次の通りであった。

- (イ) 会話力の養成(言語内容の把握と言語化の調達) (ロ) 言語内容の教授
- (ハ) 語序の習熟 (ニ) 話術の教授 (ホ) 語感の養成 (ヘ) 言語の使役力の養成

¹⁹² 前掲『話し方教授に関する研究』p59

¹⁹³ 前掲『話し方教授に関する研究』p59

(ト) 会話を通じた礼儀作法の教授

「構成式」が考える会話力とは①自分の思想を言語化する力②他人の談話を聞き取る力の二つの力であった。

(ト)は二つの指導目的¹⁹⁴があった。まず一つ目は、方言や卑語、訛り音の使用を禁止し、児童に正しい国語を使用させることであった。当時の台湾は「内地各地に見られるような地方的方言が少ないのであるが、台湾的国語、所謂台湾製国語を度々耳にする」¹⁹⁵状況だった。ここで言う台湾的国語とは「あなた今日どこ行くあるか、私も行く宜しいか。」¹⁹⁶「私昨日公園のところへ行つた。あそこね一つの大きいな噴水見ただ。」¹⁹⁷というようなものであった。このような言葉遣いを根絶することが、第二の目的である礼儀、作法の教授に繋がると考えられた。この礼儀や作法とは具体的に次のようなものであった。¹⁹⁸

我が国特有の「よいお天気でございますね。」という挨拶を交わせる事であり、其の他、「やあ、どちらへ。」「お早うございます。」「昨晚はおじゃまいたしました。」「昨日はたいへんにごちそうになりました。」「もうおかえりですか、未だようございましょう。」「またどうぞおいで下さいませ。」「どうぞ皆さまによりしく御伝言下さいませ。」というような朝晩の挨拶から、途上であったときの礼や挨拶、人にもものをたずねるときの礼、人にもものをきかれたときの礼、食事の時の礼、みちをきくときの礼等、会話としての特殊の域をなしているこの方面に考えを及ぼすという事である。

つまり、その会話が行われる実際の場面を想定し、その場面に適した礼儀作法も一緒に会話言語教授で指導しようと考えていたのである。教室で学ぶ言葉を、より児童の実生活に近づけるための中心的な教科として会話言語教授は考えられていたのである。¹⁹⁹

5-2 会話の実際化

「今日の公学校においての国語使用は国語を教室から校内へとひろめるという域にあつ

¹⁹⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 65-66

¹⁹⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』p65

¹⁹⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p65

¹⁹⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』p65

¹⁹⁸ 前掲『話し方教授に関する研究』p66

¹⁹⁹ 『話し方教授に関する研究』(1926)では、「公学校六箇年を通じて崇敬体で押し通すという事の非である事を熟々思う」(p68)と述べており、会話教授を中心に「常体」を速やかに取り入れるべきであると主張している。

て、未だ校内から校外へ一歩も踏み出していない状態」²⁰⁰というように、国語の使用は限定的なものであった。また、公学校では原則として台湾語の使用を禁止していたにも関わらず、依然として台湾語を校内で使用する児童が少なくないという状態であった。そこで、児童が実生活でも自然と国語を話すようになるため即ち“会話の実際化”のために、会話の指導の二つのタイミングを提案した。

(i) 学校生活における会話指導

教師が休み時間に児童と接する機会が少ないことが、会話教授が徹底しないことの原因の一つと考えた。そのため、「我々は教授時以外の時間を利用する事によって、児童の会話能力をつけ得る最広、最簡の機会を利用する事を忘れているのではあるまいか。」²⁰¹とし、授業時間外の時間を最大限有効活用することを教師に求めた。これによって、国語使用の時間が増え、児童が臆することなく自然と話せるようになると考えた。また、教師が児童と積極的にコミュニケーションをとることで、児童との関係も良好になる効果もあるとした。『話し方教授に関する研究』(1926)には、実際の教授状況の記録がある。²⁰²

(例三)十一月十四日 休憩時間中

第二時限の休憩時間となす。「先生、鬼ごっこ鬼ごっこ。」とせがむ。

教「先生が始めに鬼になります。」

全児童「よし、よし。」を連呼する。

教「はいというものですよ。それでは、こうしましょう。皆さんしゃがんだら先生はつかみませんよ、
ね、今日はそうきめましょう。」

児「よし、よし。」

教「はいというんですよ。さっきもいったでしょう。それからね、だまってしゃがんではいけません。

しゃがんだと大きなこえでいってしゃがむんですよ。分かりましたか。」

児「分かりました。」

わっと逃げる。一人ごとにしゃがむたびにしゃがんだという。・・・鐘がなる。

児「先生、この次もしましょう。」

²⁰⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』p71

²⁰¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p73

²⁰² 前掲『話し方教授に関する研究』pp.76-77

教「面白かったですよ。又この次もしましょう。さあ早くならびましょう。」

何年生に対しての記録かは記述がないが、「鬼ごっこ」という遊戯を通しての会話指導なので低学年の可能性が高い。児童は教師の提案に対して、「よし、よし。」と答えている。これは恐らく、授業中の教師の言葉(児童の発表に対しての評価の際の言葉)を模倣したものと考えられる。しかし、会話の状況を考えると、当然このような答え方は不自然であるため教師は訂正している。

このように、休憩時間や放課後、始業前の時間など授業時間以外の時間を教師は積極的に国語指導の時間にすべきとしたのである。

(ii) 学校生活外における会話指導

学校にいる時間以外の指導を指している。具体的な指導機会は次の通りであった。²⁰³

- イ、学校からかえりに児童と一緒に帰った時。
- ロ、学校へ来る時や、其の他の時に道で出あったり道伴れになった時。
- ハ、遠足の時。
- ニ、校外教授の時。
- ホ、家庭訪問の時。
- ヘ、展覧会、お伽会、其の他の時に団体引率で行くとき。

(ハ)の校外教授は、前節の「談話自由発表」の教授記録にも出てきたものである。台湾全島の公学校で行っていたかは定かではないが、『台湾勸業共進会出品記念教育参考資料』(1917)には大稻公学校による「校外教授案」がある。この「校外教授案」には学校を出て、市場や公園、動物園、田畑など教材と関連のある場所へ行き、実物をよく観察すると共に、教材内容と関連のある問答が記録されている。校外教授を必要とする教材は、国語科以外にも理科や商業科もあり、社会科見学と他教科の教材への応用が目的と考えられる。

このように、授業時間や学校内といった限られた時間や場所だけでなく、教師が児童と触れ合う全ての時間を指導の時間と意識して教師は行動しなければ、会話力の進歩はない

²⁰³ 前掲『話し方教授に関する研究』p77

と考えたのである。また、実際に指導していく中で児童が間違えた場合には即時に訂正することが有効だとした。ただし、その訂正は過度に行ってしまうと、児童の発表欲自体の減退に繋がるため、適度に行うようにした。また、教師が「言葉を知らせる、一つでも多分に言葉を知らせるという態度」²⁰⁴でいることは、語彙習得旺盛な児童にとっては有益なものであるため、この精神を忘れないように教師に求めた。

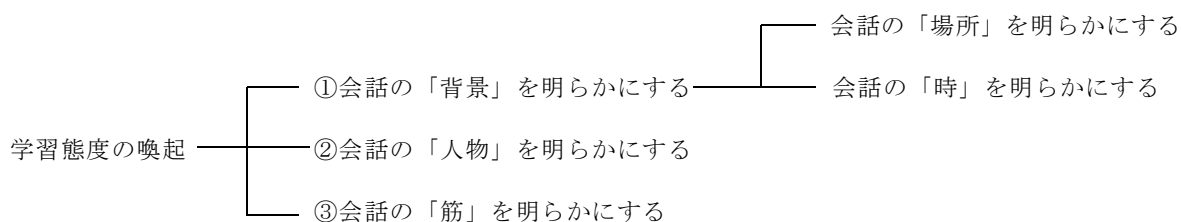
5-3 会話教授の一般行程

会話教授の一般的な流れは、「学習態度の喚起」→「発表内容の構成」→「部分練習」→「精錬」の四段階であった。

学習態度の喚起

会話言語教授の「学習態度の喚起」は「当然かかる会話が起こればならぬという切実さを感じる境涯に児童を置くことと、自ら発表せんとする意志の努力を喚起すること」²⁰⁵であった。つまり、モデル会話が自然に起こるような場面作りをし、児童の自発的な発表へと繋げることが大切であった。そのためには、「会話の背景設定」が重要であった。「会話の背景設定」とは、次の通りである。

【 図4 会話の背景設定 】



①会話の「背景」を明らかにする

会話の「背景」を明らかにすることは、その会話が行われる場所の様子と時を示すことであった。

²⁰⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p80

²⁰⁵ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p95

〈会話の場所を明らかにする〉

教材の会話が行われる場所に児童の意識を置かなければ、“会話の実際化”は出来ない。教室での会話であれば問題ないが、運動場や公園、商店、駅といった教室外の場所の会話の場合には、まず児童に会話の舞台となる場所をしっかりと想定させることが必要である。掛図や絵を見せるといった方法もあったが、全ての場所がそれで説明することは出来ない。そのため、次のように教師が話して、児童に場所を想像させることが多かった。²⁰⁶

ここは〇〇の駐車場の構内としませう。

この教壇をプラットホームとして黒板を汽車、こちらに改札口がある。お客さんがうようよしてゐる。

ここをあそこの運動場としませう。

あそこやここで鞠投げをしてあそんでいます。大層面白そうに遊んでゐます。

ただ「ここを〇〇としましょう」という場所の提示をするだけではなく、その場所に付随した人や物の様子も話すことで、児童の頭に具体化された場所が浮かぶようにさせたのである。その際に、机や椅子といった教室内のものや、「花瓶をおくとか竹を立てるとか、石をおくとか木を立てるとか草をとってきておくとか、大きなバックを使う」²⁰⁷というように身の回りのものも利用して場面作りをした。

〈会話の時を明らかにする〉

季節や時間帯、曜日などを教材の内容に合わせて提示した。例えば、「今は朝、七時としましょう。」²⁰⁸「今日は七、八月頃…夏ですね、其の頃の或る日の午後二時としましょう。」²⁰⁹というようなものである。また教材の内容が天気と関係がある場合には「今日はほんとうに散歩日和、涼しい風がそよそよと吹いて来て何ともいわれないよい気持です。今は十時前鶏が高い声でなっている。」²¹⁰というように細かく説明していた。

206 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 95-96

207 前掲『話し方教授に関する研究』p96

208 前掲『話し方教授に関する研究』p97

209 前掲『話し方教授に関する研究』p97

210 前掲『話し方教授に関する研究』p97

②会話の「人物」を明らかにする

ここでは、会話を構成する二人の人物の関係性を重視した。つまり、会話の相手が目上・同等・目下かの区別であり、目上に対しての会話の場合はその目上が教師か父兄か他人か等も明示する必要があった。ただし、父親と児童の会話や教師と児童の会話では児童以外の人物は出来るだけ教師が行うことが求められていた。児童と児童で行ってしまうと、崇敬体と常体の適切な使い分けの練習にならないためであった。

また、“会話の実際化”が目的であるため職場の同僚同志というような児童が全く登場しない場面の会話は教材として扱わないようにした。

③会話の「筋」を明らかにする

筋の提示は、低学年の会話言語教授では筋全体を細かく説明することが求められた。例えば第一学年の「紙屋」では、次のように細かく「筋」が説明された。²¹¹

【教材】生徒「書用紙ヲ下サイ。」	商人「何枚デスカ。」
生徒「一銭ニ何枚デスカ。」	商人「三枚デス。」
生徒「九枚下サイ。」	商人「ハイ一枚二枚三枚四枚五枚六枚七枚八枚九枚。」
生徒「オ金ヲトツテクダサイ。」	商人「アリガトウ。」

【「筋」の提示】

阿仁サンハ絵ヲカクコトガスキデス。ソシテ大変上手デイツモ先生ニホメラレマス。今日モ学校カラ帰ッテ絵ヲ書コウトシマシタガ、書用紙ガ一枚モアリマセン(身振り)ノデオ母サンカラオ金ヲ三銭イタダイテ(身振り)、走ッテ(身振り)買イニ行キマシタ。阿仁サンハ紙屋ヘ来マシタ。

(紙屋ノ掛図及ビ文房具紙等ヲ提出シテ紙屋デアルコトヲ想像サセル)ココニハ沢山ノ帳面ヤ紙ナドガアリマスガ阿仁サンガ買ウノハ此ノ中ノドレデスカ(文房具ヲ一ツツ指ス)。阿仁サンハコレヲ(身振り)下サイト言イマシタ。

紙屋ノオジサンハコウシテ(身振り)書用紙ヲ出シマシタ(身振り)。シカシオジサンハ阿仁サンニ何枚ヤルカワカリマセン。

²¹¹ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.133-135より作成(太字は筆者による)

コノ中カラ(身振り)何枚カ数エテ(身振り)阿仁サンニヤルノデショウ(身振り)シカシ阿仁サンハ何枚
買ウノカマダ言イマセンネ。

デオジサンハドレダケイルカ問イマシタ、阿仁サンハコレダケデ(身振り)何枚買エルカ問イマシタ。

オジサンハ一錢デ(三枚示シ)コレダケデスト言イマシタ。

阿仁サンハ三錢モッテイマスネ(身振り)。三錢買ッたら何枚アリマスカ(身振り)。阿仁サンハコレダ
ケ(身振り)下サイト言イマシタ。紙屋ノオジサンハ紙ヲ数エテ(身振り)、阿仁サンニヤリマシタ(身振
り)。

阿仁サンハオ金ヲ三錢出シテ(身振り)渡ソウトシマシタ。ソノ時オジサンハコノ上ニ紙ヲオク為コウ
シテ(身振り)キマシタ。オ金ハココニ(教壇ノ上)置クノハイケマセン。ソレデコレヲ(身振り)……ト
言イマシタ。オジサンハコチヲヲミイテコウシテ(身振り)……ト言イマシタ。

教材の会話は、児童(阿仁さん)が紙屋へ紙を買いに行った時の紙屋のおじさんとのやり取りのみであるが、「筋」の提示では、まず阿仁さんがどのような人物であり、何故紙を買いに行くことになったのかの経緯を、身振りも加えながら説明している。つまり、教材の会話は、「紙を買いに行く」という一連の行動の中の一部であるのに対し、「筋」の提示ではその前の行動も詳しく提示するようにしていたのである。「教材そのものの筋と、それ以前の行動とを、明瞭に与えてやり、背景、人物が明らかになると共に、かかる会話が当然起こるべきであるという切実さと、発表せんとする意志の努力を十分に喚起」²¹²することが、「筋」の提示では大切だと考えられたのである。

第三学年以降は、児童自身の力で筋を展開していくことを望むため、この「紙屋」のような筋の提示とは異なり、筋の一部を示したり、段階的に示すようになった。また、「筋」の提示という時間を特別に設定するのではなく、「背景」について扱う時に「筋」についても触れるという方法も可とした。「筋」を児童に明らかにする際の、教師の注意点は次の通りであった。²¹³

²¹² 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p102

²¹³ 黄梧桐(1924)「国語科の生命とも言うべき会話教授の実際」『台湾教育』第261号 p51

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| イ、視線を全般に | ロ、筋の出発展開帰結を考慮すべきこと |
| ハ、会話中の人物になって提示すること | ニ、言語に抑揚あつて単調に陥らぬこと |
| ホ、児童に構成なさをしめる様提示する | ヘ、疑問をかけて説く |
| ト、筋の口述中 ○位置態度の変換 | ○動作表情をハキハキする |
| チ、必要に応じ思考時間を与えること | リ、最後に筋の総括的動作を示すこと(低学年に必要) |

(ハ)や(ヘ)にあるように、教師が一人で抑揚もなく話してしまうと、児童にそれは会話ではなく談話のように受け取られてしまう恐れがある。一人目と二人目の発話の入れ替わり時には、少し間を置いたり、(ト)のように立ち位置を変えるとといったように、たとえ教師の発話が全て理解できなくても、発話内容以外の要素で会話の流れを理解させようとしたと考えられる。

発表内容の構成

「会話言語教授」も「談話言語教授」と同様に、「実演しては批判し、批判しては実演させて、ついに一つの纏まった完全なものにする」²¹⁴形式で、段階的に発表内容を構成していた。

新語句の教授もこの段階で行うが、「最初の組の実演に新語句を全部授けよとは要求しない。四五回の実演中に授けられれば結構である。」²¹⁵というように、発表を重ねていきながら、少しずつ教えていった。直観法で教えられる新語句は、児童の実演中や実演後に教え、特に初学年の授業では実演中に新語句の発表練習をさせるようにした。一方、換言法や示例法で教えなければならない抽象的な新語句は、説明に時間が掛かるため、実演後に教えるようにした。

新語句の指導は一組の発表に一語又は一句が原則とし、例えば六組目の発表までに予定していた新語句を教授する場合には、七組目以降にも予定していた新語句が残っていても教授することは望ましくないとされた。

「会話言語教授」の試演は、最初の試演から会話形式で行うようにし、主に中等生を当てて行うようにした。劣等生のように全く出来ないのでもなく、逆に優等生のように出来すぎてしまい、教師の指導箇所が少なくなってしまうのでもない、ちょうど中間レベルに

²¹⁴ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p102

²¹⁵ 小宮山信二郎 (1922)「会話教授に就いて(三)」『啓南教育』第一巻第九号 p13

ある中等生が適当だと考えたのであろう。

「学習動機の喚起」によって、「誰と誰が会話をするのか」「どこであった会話をするのか」「いつ頃の会話をするのか」「どのような会話(話の流れ)なのか」ということは、児童の頭の中では明瞭になっている。しかし、低学年の場合には、壇上に上がったもののどうすればいいか迷ったり、会話が「筋」から脱線してしまう場合があった。そのような場合には、教師は「さあ、ここでは何といったらいいのですか。」²¹⁶「今甲さんは『・・・』といいましたね、でこちらの人は〇〇〇〇とと思いました。それをいうのです。何といったらよいのですか。」²¹⁷と尋ねたり、「甲さんは〇〇を見ました。そして〇〇〇とと思いました。それを乙さんにいうのです。何といったらよいのですか。」²¹⁸というように筋を提示してヒントを出した。また、壇上の児童だけに考えさせるのではなく「さあ其の次はどんなことを話すのですか。」²¹⁹「そうですね、それでは何と言ったら良いでしょうか。」²²⁰と聞いたりして全児童と協力しながら、発表内容を構成していった。

試演に対する教師の指導は、低学年ほど教師の指導を厚くし、学年が上がるほど教師の指導は減らしていくべきと考えられた。会話言語教授の仕上げの学年である第四学年では、試演を壇上で行わずペアで練習する「机友試演」の形式を取り、教師が巡回しながら適宜指導し、壇上での再演に入るといった方法もあった。

試演を行う目的は、「一つは教材に対する児童の了解の程度を知る事である。一つは新語句に対する要求の程度を知る事である。一つは教材に対する児童の実演の傾向(心理過程)を感知する事である。」²²¹の三点であった。教材に対しての児童の理解が深まっていなかった場合には、再び会話の「背景」や「筋」を提示したり、必要に応じて教材の会話全体を二つや三つに分けて指導する必要もあると考えた。また、第三の目的については、会話は「抑揚、調子、大小、高低、緩急、ポーズ或いは表現の態度等無形の交渉が生むところの気分上の言葉である」²²²ため、平凡な会話ではなく思想感情がある会話の発表を求めた。

試演とそれに対する批判及び指導が終わったら、再演に入る。再演の一組目は、試演と同じ児童に行わせるのを原則とした。同一児童に再演させることで、試演より良い再演

216 前掲『話し方教授に関する研究』p112

217 前掲『話し方教授に関する研究』p112

218 前掲『話し方教授に関する研究』p113

219 前掲「会話教授に就いて(三)」p12

220 前掲「会話教授に就いて(三)」p12

221 前掲『話し方教授に関する研究』p114

222 前掲『話し方教授に関する研究』pp.114-115

になり、発表者は教材の習得を的確にできると共に、その発表を聞く児童にとっては試演よりも分かりやすい発表になると考えた。その後、二三組の中等生もしくはそれ以上のレベルの児童に発表させ、「この時に於いて、筋、順序、用語に注意して会話の大体はこの段で仕上げんとする」²²³のである。

この再演については、談話言語教授と同様に教師は児童の予定発表案を作成した。第一・第二学年では、まずは語句や文型が適切に使えているかどうかの指導を中心にし、第三・第四学年では話の「筋」についての指導を中心とした。また、仮に予定していた新語句に児童が気付かなかった場合には、教師は「今日はこういう事もお話をして貰いたいがこの会話にはそれがなかったからといって貰いましょう。」²²⁴と言って、誘導するようにした。

児童の発表に対して教師が批判指導を行う際には次のことに注意する必要がある。²²⁵

- | | |
|------------------------------------|---------------------|
| イ、児童の発表を尊重すること | ロ、共同批判を尊ぶ |
| ハ、批判は会話後に之をなす | ニ、一時に多く批判しない |
| ホ、位置、態度、動作、表情等に注意する | ヘ、批判は会話の人物の気分になってなす |
| ト、始より實際化に近からしめるよう | |
| チ、前の一二組は順序、後の一二組は用語というように少しずつ批判したい | |
| リ、個人の誤謬は個人に、共通なる誤謬は一般に注意したい | |

児童の発表に対しての批判は、基本的に児童の発表後に行うようにした。「談話言語教授」の教授記録にもあったが、児童の発表意欲や学習意欲の減退を防ぐために、(ニ)にあるように発表内容の全ての間違いを批判せず、(チ)にあるように批判項目を各組ごとに絞るようにした。

また、談話と異なり会話は人物の思想感情が伴ったものであるので、(ホ)にあるように表情や態度といったものもしっかり指導し、(ト)にあるように試演の時点から“会話の實際化”を意識していた。そして、訂正は間違いの内容によって児童個人にすべきか、学級全体にすべきかを教師は判断しなければならなかった。

²²³ 前掲「国語科の生命とも言うべき会話教授の実際」 p52

²²⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』 pp.118-119

²²⁵ 前掲「国語科の生命とも言うべき会話教授の実際」 pp. 52-53

部分練習

部分練習は、第一学年から第三学年初期までは、独立して設定していたが、それ以降の時期は実演中に行うようにした。部分練習の目的は、①話の「筋」を明らかにすること②発表を流暢にさせること③新語句を含む語句の使用を徹底化させることの三点であった。

部分練習の方法としては、「因果問答」があり、具体的には次のようなものであった。²²⁶

例「喉ガ渴イテ苦シンデスモノ」の答えを求めるに対する因果的問答とは

△今日ハドンナ天気デスカ

○暴イ

△ソレデ喉ガ渴キマスカ

○渴キマストモ

△喉ガ渴クトドウナリマスカ

○喉ガ渴クト苦シクナリマス

△ソウデスネ、ソレデ甲サンハ水ヲ飲モタクナルデショウネ。デスカラ乙サンハ我慢ナサイト勸

メテモ甲サンハキクデショウカ

○キキマセン

△デスカラ甲サンハ何トイッタデショウカ

◎甲サン『喉ガ渴イテ苦シンデスモノ』と答える

「喉が渴いて苦しい」という表現を指導するために、その表現の背景を児童との問答を通してイメージさせていく。「従来の如くに始め甲は何と言ったか。乙は何と答えたか。それから甲は何と言ったか等無意識に器械的に順を暗記させ発表させることは全然廃したい。」とあるように、正しい語句をすぐに教えて器械的に暗記させることを否定した。器械的な暗記では授業中には出来ても、日常生活で出来る可能性は低く、“会話の実際化”に繋がらないため、「因果問答」がとられた。

また、部分練習では児童が器械的に暗記してしまうのを防ぐため、学級全体で発話する斉唱も第一学年の初期以外ではなるべく行わないようにした。これは斉唱によって、妙な調子や癖がついてしまうのを防ぐためであり、仮に行う場合にも「調子については高くないように漢文を朗読するような調子にならない様にくれぐれも注意したい」²²⁷というように不自然な斉唱は禁じた。第二学年以降は斉唱ではなく、児童各自の小声練習を行い、教師は机間巡視しながら、個別指導をするようにした。

更に、試演でも行われることがあった「机友練習」も含まれた。これは、「同席者が一組

²²⁶ 前掲「国語科の生命とも言うべき会話教授の実際」 pp. 54-55

²²⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』 pp. 122-123

となって、級全体が同時に会話の練習をする」²²⁸ものであり、児童の発話機会の確保が目的であった。試演と再演に全ての児童を当てることは難しく、当てられなかった児童が、精練の段階で指名された時に自信を持って発表できるようにするために、発話練習の時間として机友練習は設定されたのである。

精練

「談話言語教授」とは異なり「会話言語教授」の精練は、実演とその批判及び指導を繰り返し、必要に応じて机友練習も行った。

最初の実演は主に中等生・劣等生に発表させた。彼らは構成の段階では活躍することが難しく、ここで実演させなかったら発表する機会を失うと考えられていたため、最初に実演させるようにした。この実演の組み合わせは発表の構成の時とは異なり、劣等生同士、中等生と劣等生のように両者の力の差が比較のない者同士の組み合わせにしていた。力の差が少ない者同士の組み合わせにすることで、児童が思う存分自由に発表できると考えていたためである。優等生と中下等生、優等生と劣等生という組み合わせもあったが、この場合には優等生がリードする形で中等生、劣等生に指導の重点が起かれていた。

実演と批判及び指導を繰り返し、最後の実演は「鑑賞」として優等生同士に行わせた。もしくは、その授業時間で最も出来のよかった児童の組に行わせるようにした。そして、教師が「総評」として「一時間中の成績を教師が総括して批評」²²⁹をし終わりにした。

5-4 会話言語教授の実際

「会話言語教授」の授業が実際にどのように行われ、児童がどのような発表をしていたのかが分かる資料で現存しているのは、『話し方教授に関する研究』(1926)に載っている二つの会話言語教授経過記録のみである。今回は会話言語教授経過記録「ホコリ」を考察する。「ホコリ」には、学習態度の喚起から第六回の実演までは詳細な記録が収められており、第七回から第十回の実演は省略されている。²³⁰

²²⁸ 前掲『話し方・地理・理科教授に関する研究』p114

²²⁹ 前掲『話し方教授に関する研究』p126

²³⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.158-163より作成

【題目】ホコリ

【教材】甲「大変ナホコリデスネ。」

乙「エエ、目モアケラレマセンネ。」

甲「マア、ゴランナサイ、アノホコリヲ、アンナニフキコンデイマスガ、教室へ。」

乙「アイタッタッ、何か目ニハイリマシタ。アイタッ。」

甲「ドレ、見セテゴラン……フイテアゲマショウ……フッ。」

乙「マダイタイデスカ。コマッタナア。」

甲「ソナニユスッタライケマセンヨ、アノウ、アソコへ行ッテ水デアライマショウ。」

【目的】埃ノ立ッテイルコト、教室ヘ盛ンニ吹き込ンデイルコト、乙生ノ目ニ何かハイッタコト、水デアラウヨウニススメタコトナドニツイテ会話ヲサセル、ソシテ傍線ノ言葉ヲ学習サセル。

一、学習態度の喚起

1. 題目ノ提示

2. 背景

「時」

教師	生徒
「イツニシマショウカネ。」 「朝ノ何時頃ニシマショウ。」 「風ガツヨインデショウ。 <u>ソシテ白イノ</u> ガコウデスカラ。 朝早イトキニハナイヨウデスネ。」 「ソウデスネ。デハオヒルノ休トシマス。」 (教師ノ予定ハ第二時限目ノ休ミ時間デアッタ。)	「朝ガイイデス。」 「朝会ノ前ガイイデス。」 「第二時間ノオハリガイイデス。」 「ヒルノオヤスミノ時間ガイイデス。」 「先生、ヒルデス。ヒルガイイデス。」

「場所」

教師	生徒
「場所ハドウシマス。」 「教室？」	「教室デス。」 「運動場デス。」

<p>「教室が見エル所ニシタイデスネ。」</p> <p>「ウン、アソコナラ風ガツヨソウデスネ。教室モ見エルシ、ソウアソコニキメマシヨウ。」</p>	<p>「道デス。」</p> <p>「アソコノ講堂ガイイデス。」</p> <p>「イエエ、アソコノ中庭ガイイデス。」</p>
---	---

「人物」

教師	生徒
<p>「サア、今日ハ人ハドウシマシヨウ。」</p> <p>「三人デスカ。」</p> <p>「ハア、ソウデスカ、ソレハオモシロイデシヨウ。デハ三人デヤッテ下サイ。」</p> <p>(教師ノ予定ハ二人)</p>	<p>「先生、今日ハ三人デヤラセテ下サイ。」</p> <p>「エエ、二人ガオハナシマス、モウ一人ノ人ノ目ニ白イモノガハイリマス。」</p> <p>「ウマイウマイ。」</p>

3. 筋

教師	生徒
<p>「オヒルデシタネ。ヒルメシガスンダトコロトシマシヨウネ。」</p> <p>「アソコヘイキマシタ。風ガツヨイ。ソノオハナシヲスルノデスネ。イイデスカ。ソノトキコノ人ガヒヨット教室ヲ見マシタ。」</p> <p>「三年乙ノキョウシツニシマシヨウ。<u>ソウシタラ白イモノガコウデス。</u>ビックリシマシタネ。<u>ソレカラコノ人ノ目ヘ…コウデシタ。</u>」</p> <p>「ドウデシヨウネ。」</p> <p>「イロイロアリマスネ。<u>コレガ(目ヲコスル)</u>一番イイデシヨウ。コノ人ハ見テイルノデスカ。」</p>	<p>「エエ。」</p> <p>「先生、ドコノ教室デスカ。」</p> <p>「先生、三年乙ノ教室デシヨウ。」</p> <p>「ハハ…オカシイ。オカシイ。」</p> <p>「コウシマス。」</p> <p>「コウシマス。」</p> <p>「ナキマス。」</p> <p>「オコリマス。」</p> <p>「イエエ、手デコウシマス。」</p> <p>(自分ノ目ヲムイテ見セルモノガ</p>

<p>「ドチラデモイデショウ。目ヲ見テヤリマス。ソウシテフイテヤリマシヨウ。トコロガナオリマシタカ。」</p> <p>「ナオリマセンデシタ。イタイノデス。コノ人ハコマッタデショウネ。ドウシタライイデショウネ。」</p> <p>「目ヲコウシテモイデショウネ、アナタガイウ(目ヲシバダク)ソレヨリモ目ヲアラッタ方ガイイデショウ。今日ハ洗ウコトニシマシヨウ。」</p> <p>「サアソコマセ、ウントオモシロクヤッテ見セテ下サイ。」</p>	<p>アル。)</p> <p>「コウシマス。」</p> <p>(吹クマネヲスルモノガアル。)</p> <p>「ナオリマシタ。」</p> <p>「ナオリマセン。」</p> <p>「ハンカチデフキマス。」</p> <p>「水デアライマス。」</p> <p>「目ヲコウシマス。」</p> <p>(目ヲフイテ見セル。)</p>
--	---

教材は目にホコリが入った時の対処についての会話である。目にホコリが入るといふ児童にとって身近な場面の会話であり、且つ目にホコリが入ったら無理矢理こすらないで目を洗うようにするという保健衛生の教えも込められた会話である。

教材の会話の下線部は、【目的】にあるように新語句である。今回の「学習態度の喚起」では、会話の背景の「時」「場所」「人物」については教師と児童との問答で決めており、教師から事項の指定はしていない。この問答の記録を見ていくと、教師が特定の児童を当てずに自由に発言させていることが分かる。

「時」の下線部は教材に出てくる新出語の「ホコリ」を指すが、二重下線部の形に言い換えている。これは会話の背景や筋を明らかにする際に新出語句を多用して説明すると、児童が混乱する恐れがあるため、既習語句を使って言い換えたと考えられる。

また、「時」「人物」の部分では、決定した事項は教師の予定発表とは異なっているという記述が最後にあり、教師が自ら設定した予定発表の発表事項に児童を無理矢理に誘導しなかったことが分かる。

そして、「筋」の部分を見ると、①風が強い→②風が教室に吹きこんでいる→③目にホコ

リが入り、目をこする→④目をこすっても治らない人の目のゴミを吹いてあげる→⑤水で目を洗うように勧めるという五つの場面を、教師は系統的に質問しながら「筋」の設定を進めている。しかし、特に③と⑤については、「どうしましょう」と聞き、すぐに答えを与えていない。つまり、児童が登場人物の立場になって考えるようにさせていることが分かる。

二重下線部にあるように、ここでも新語句は別の言葉で言い代えている。ただ、目にゴミが入った時の対処は児童によって異なっているため、児童が一通り答えた後、教師自身が目をこする動作をして、新語句を発表内容に使うように導いている。ただし、この場合も動作を見せただけで、新語句自体はここでは教えていない。

このように、「学習態度の喚起」ではある程度話せる児童であれば、背景の設定を教師との問答で行っていたことが分かる。仮に教師の予定発表と異なる結果であっても話の展開に問題がなければ採用するように、教師との問答では児童の自主性を尊重したものとなっており、児童の意見を積極的に活用していたことが分かる。これは、教師が児童の意見を遮って自らの予定した発表事項に誘導してしまうと、児童の発表欲や授業に対する興味が薄れてしまうのを防ぐことと、「構成式」が児童の自発性・積極的な授業への参加を重視した教授法であったことが背景として考えられる。

では、ここで決定した発表事項を基に、児童たちはどのような発表をしていったのかを見ていく。

一回の実演(試演) 一印ハ不熟ナ言葉デアル。²³¹

甲	乙
「風ガツヨク吹キマスネ。」	「エエ。白イモノガ吹キマスネ。」
「アラ、何か目ニハイリマシタヨ。」	「私ガ見マシヨウ。私ガフキマシヨウ。」
「マダイタイデス。イタイデス。」	「ソレデハ目ヲアライナサイ。」
「エエ。」	

—評—

一、(児)話ガ短イデス。教室へ白イモノガハイルコトヲ話シマセンデシタ。(事項ノ追加)

²³¹ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.163-165 より作成

一、(児)目ニハイッタトキニ甲サンハ笑ッテイマシタ。

一、(児)乙サンハ心配シテイマセンデシタ。(表情ノ研究)

二回の実演

甲	乙
「今日ハ風ガ吹キマスネ。」	「エエ。白イ砂ガ吹イテイマスネ。」(教師「ソウ」 ト傍カライウ)
「教室ニ砂ガハイリマスネ。」	「エエ。見エマセンネ。」
「オヤ、何カ私ノ目ニハイリマシタヨ。」	「私ガフイテアゲマショウ。フッ。」
「マダナオリマセンヨ。イタイヨ。」	「水デアライマショウ。」
「エエ。」	「走ッテイキマショウ。」

一評一

一、(児)沢山話シマシタ。コレハイイデス。

一、(児)私ノ、私ガハ、トッタ方ガイイ。

一、(児)教室ガ見エマセントイウノハイケマセン。

(児)ソレハ教室ガハッキリ見エナイトイウ意味デショウ。

(語句ノ構成)

(教)乙サンハ(児童ノ名前ヲイウ)白イ砂ガ吹イテキマスネトイイマシタガアレハナントイウノデショウ。

(児)先生砂バカリデハアリマセン。土モハイッテイマス。

(児)木ノ葉モアリマス。

(教)木ノ葉ソナナ大キナモノモフイテキマショウ。ケレドモ小サイ白イ土ヤ砂デショウネエ。ケムリノ
ヨウナ。(目ヲ細クシテ見セル)ソウイウノハナントイウノデショウネエ。

(児)……………。

(教)「ホコリ」、サア練習シテゴラン。ホコリ。

(児)ホコリ、ホコリ、ホコリ。

この会話言語教授記録には発表者の児童の氏名とレベルが書かれていないため、実際ど

れくらいのレベルの児童が発表したかは分からない。しかし、試演の完成度と「会話言語教授」の原則から考えると、試演と二回目の発表は中等生レベルの児童が行ったと考えられる。

試演の内容は、やはり最初の発表のため教材の会話と比べると発表量は少なく他の児童からも批判されている。また、また、この試演の批評は児童のみであり、教師の発言はない。教師が初めから批評に介入してしまうと、発表者にプレッシャーを与えてしまったり、児童からの批評の活性化を妨げてしまう可能性があったからである。

批評を受けて行われた二回目の発表は、試演よりも会話のやり取りが増え、試演で批評された「教室にホコリが入ってきた」という事項も発表に取り入れている。それに対して、教師は太字にあるようにすぐに褒めている。「談話言語教授」でもそうだが、皆の前で発表するということに対して、緊張や間違いへの恐れといったネガティブな気持ちを持つ児童は少なくなかった。そのようなネガティブな気持ちを解消するためにも、教師は児童の短所にばかり注目しないで、長所や出来たところを意識的に褒める必要があった。そこで、今回の記録のように、批評を活かして出来るようになったところは、発表後ではなく発表中に褒めているのである。

そして新語の教授では原則通り、全ての新語を一度に指導せず、今回は「ホコリ」だけ取り上げている。新語教授の際には教師がすぐに新語を教えるのではなく、児童の既有知識を刺激するような質問を、目を細めるというホコリの不快さを想像させるような身振りも入れながら行っている。しかし、今回は児童から「ホコリ」という新語が出てこなかったため、最終的に教師が新語を教授している。新語教授は学級全体に関わることであるため、発表者の児童だけでなく他の児童も含めて教師が質問し、最後には練習させている。

試演と二回目の実演を経て、次の三回目の実演では、教師は新語句と発表態度について更に細かく指導している。

第三回ノ実演²³²

甲	乙
「ホコリガ吹キマスネ。」…デスネト教師傍カラ 即訂正	「エエ、大変デスネエ。」

²³² 前掲『話し方教授に関する研究』pp.165-168 より作成

<p>「見ナサイ、教室ハマッシロデスヨ。」(教師傍カラ「ウマイ」トイウ)</p> <p>「アッシマッタ。目ニハイリマシタ。」</p> <p>「マダイタイデス。」シキリニ目ヲコスル。</p> <p>「アア、イタイイタイ。」</p> <p>「エエ。」二人走ッテ行コウトスル。</p>	<p>「タクサンホコリガハイリマスネエ。」</p> <p>「アア、見セナサイ、吹イテアゲマショウ。」</p> <p>「ドウデスカ。」</p> <p>「ドウシマスカネ。」</p> <p>「ソレデハ、アソコヘイッテアライナサイ。」</p>
---	---

—評—

一、(児)目ヲコウシタノハ(コスッタノハ)ホントノヨウデヨカッタ。

一、(児)甲サンノ右ノ目ニハイッタノニ乙サンハ左ノ目ヲ見マシタ。

一、(児)乙サンハ笑ッテイマス。心配シテイマセン。

(語句ノ構成)

(教)教室ヘコンナニ(身振り)ホコリガハイリマスネ、ソレヲナントイッタラ。

(児)トビコミマス。

(教)風ト一ショニクルノデスカラネエ。

(児)ハシッテイマス。

(教)ソウハイイマセン。

(児)ケムリナドガココヘ(窓ノ所ヘイッテ)ハイルコトヲ何トイイマスカ、(他ニ例エル)

(児)……………。

(教)イイマショウネ。「フキコンデイマス。」

(児)フキコンデイマス。フキコンデイマス。

(教)何ガ？。

(児)ホコリガ吹きコンデイマス。

(教)ドコヘ。

(児)教室ヘ。

(教)ソレヲ上手ニツツケテイッテゴラン。

(児)ホコリガ教室へ吹きコンデイマス。

(教)ソウソウ。ソレデイイ。シカシ会話デスカラ、教室トカ、ホコリトカラトッテスグフキコンデイマス
トイッテイイ。

(態度ニツイテ)

(教)ミテゴラン(当日ハ埃ガ実際非常ニ立ッテイタ…モットモソレヲ直チニ会話ニトッタノダカラ)アノ
中廊下ヲアンナニツヨクホコリガ立ッテイルンデスヨ。アソコデオ話ヲシテイルンデス。身振りヲ
考エナイトイケナイデショウ。サアミンナアソコヘイッテミマショウ(一同埃ノ吹き立ツ中庭へ行
ク)偶々強イ埃一陣颯ト襲イ来ッタノデ児童思ワズ顔ヲソムケタモノヤカラダヲヨジッタモノガア
ッタ。

(教)ソレソレ、ソレガホントデショウガ。キョウシツデモ其ノ通りニヤッテ下サイ。今ノヨウニネ。サ
ア教室ヘカエリマショウ。

三回目の実演では、甲役の児童は目をこすったり、最後に二人で水道まで移動するような動きを見せたりと、非言語面の表現が多く加わっている。ただ、児童からの批判にあるように、会話の内容と合っていない身振りもあったため、教師は後で細かく指導している。

二回目に導入された「ホコリ」は会話で使用できていたため、今回は「吹きこんでいます」を指導している。教材の会話では、「A(モノ) がふきこんでいます。B(場所)へ。」という倒置の話し言葉の表現になっているが、実際の指導ではまず、「A(ホコリ)がB(場所)へふきこんでいます」という一つの文の形で導入している。今回の新語句の教授でも、二回目の場合と同様にまずは教師が児童に新語に繋がる質問をしている。「吹き込む」という強風を想起させる新語を出すために、教師は「こんなに」と身振りを加えながら、質問をしたが、児童からは出てこなかったため、最終的に教師が新語を教授している。ただし、「ホコリ」「教室」という言葉を付け加えた言い方は、教師がヒントを出しながら、児童自身に答えを出させている。また、自然な会話のために「吹き込んでいます」のみを言うようにという省略した言い方も示している。

そして、今回の指導で最も特徴的なのは、発表態度についての指導である。強風でホコリが教室に吹き込み、自分の目にもホコリが入るといのは、とても不快なことである。しかし、児童の実演では、不快さを表情にうまく表したり、手でホコリを追い払ったり、ホコリを避けようといった身振りなどが不十分で、実際的な会話になっていなかった。そ

ここで、教師は授業当日の教室内外の様子を利用して、児童たちに自分たちが設定した「場面」を確認させ、その上で実際にホコリが舞う中庭へ連れて行っている。児童たちをホコリが舞う中庭に立たせることで、児童たちの自然な反応を呼び起こし、それを言語化させようとしたのである。そして、児童たちがホコリに対して、それぞれの対処をしているところで、教師は太字にある「そうそう、それが本当でしょう。それを教室でもして下さい」と呼びかけ、児童たちに「ああ、こういう事を言ったり、こういう動作をすればいいんだ」という自発的な気付きを促した。

このように、会話の場面が教室外でもすぐに行ける所であれば、積極的に児童をそこに連れていき、体感させる方法をとっていた。「会話言語教授」は前述したように、“会話の実際化”を重視していたため、なるべく児童に会話の背景を実感させ、そこから児童が自然と湧き上がる感情や表情、動作を発表に繋げられるような指導を目指していた。今回の教材も波線にあるように、体感学習が出来るチャンスを教師が発見したため、臨機応変にその日の教材にしていたことが分かる。

では、この体感学習を経て、四回目の実演はどのようなものになったのであろうか。

第四回ノ発表²³³

甲	乙
<p>「大変ホコリガキマスネエ。」 顔ニ手ヲアテル。</p> <p>「教室ヲ見ナサイ。アンナニホコリガ吹きコンデイマスヨ。」</p> <p>「エエ、アイタア、目ニハイリマシタ。」</p> <p>「コチラノ目デス。」</p> <p>「マダナオリマセン。」</p> <p>「エエ。」</p> <p style="text-align: right;">—拍手—</p>	<p>「ホントニヒドイホコリデスネ。」 背ヲグルリト向ケル教師傍カラ「ウマイウマイ」トイウ。</p> <p>「ソウデスネ。マドガアイテマスカライッテシメマショウ。」</p> <p>「ドチラノ目デスカ。」</p> <p>「フイテアゲマショウ。」</p> <p>「アソコヘイッテ水デアライナサイ。」</p>

—評—

一、(児)大層上手ニ出来マシタ。

²³³ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.168-170 より作成

一、(児)教室ノ窓ガアイテイルカラシメニイコウトイッタノハイイデス。

一、(児)ソシテスグアイタットイッタノモイイデス。

一、(児)ホントノヨウニ出来マシタ。

一、(児)ホントノヨウニウマイデス。

一、(教)セナカヲコウシタノモホントニ上手デス。

(語句ノ構成)

(教)目ニ何カガハイッタトキハドウシマスカ。ミナヤツテミテ下サイ。(児童目ヲコスル)

(教)コンナニ(教師自己ノ目ヲコスッテ)スルコトヲ……コスル。

(児)コスル。コスル。

(教)コスルノハイイデスカ。

(児)イケマセン。

(教)ドウシテ。

(児)目ガワルクナリマス。

(児)目ガ赤クナリマス。

(教)ソウデスネ。デハ今度ハソンナコトモオ話シテ下サイ。

児童は実際にホコリが舞う中庭に行った経験を、太字にある動作に活かしており、教師は発表中にすぐに褒めている。第四回目の実演で、会話の場面に適した表情や動作はほぼ完成したと言える。そこで、教師による語句の構成の段階では、「こする」という新語句の確認と、目をこすり過ぎるのは良くないという保健衛生の指導もしている。新語句の「こする」は児童に目をこする動作をさせながら、意味と語句の一致を図っている。

そして、最後の会話言語教授記録である第六回の実演は、次の通りである。

第六回実演²³⁴

甲	乙
「大変ナホコリガヤツテ来マスネエ。」	「エエ、……………」
「アラッ、私共ノ教室ニアンナニホコリガ吹きコン デイマスヨ。イッテ窓ヲシメマショウ。」	「イイエ、先生ガシメテイラッシャイマスカラ イカナイデイイデショウ。」

²³⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.172-174より作成

「アア私ノ目ニハイリマシタ。アアイタイタイ。」	「コマリマシタネ。ハンカチデフキナサイ。」
「ハンカチガアリマセン。」	「私ノガキレイデスカラコレデオフキナサイ。」
「アリガトウ。」	「ナオリマシタカ。」
「イイエ。」	「ドレ、フイテアゲマシヨウ。フッ、ナオリマシ タカ。」
「イイエ、マダイタイデス。」	「コマリマシタネ。」乙ハキョロキョロトアタリ ヲ見マス。
「エエ。」	「アッアソコヘイッテ目ヲアライマシヨウ。」
—拍手—	

—評—

一、(教)ハンカチヲカシテヤッタノハイイデス。

一、(教)キレイナハンカチダカライイデスネ。

一、(教)元気ヨクオハナシガデキマシタ。

一、(教)水道端ヘイクマエ、乙サンハヨク見タノハイイデス。

(教)言葉ヲヨクツカイマシタ身振モ上手デシタ。イロイロヨイコトヲ考エマシタ。先生モタイソウ
感心シマシタ。今ノ様ニオ話ノ出来ル人ハウマイ人デシヨウネ。今度ハミンナ二人ヅツ外ヘ出
テホントノヨウニ会話ヲシテモライマシヨウ。(一同外ヘ出ル)

この実演では、ハンカチを貸すという新たな動作が加わっている。この動作自体は、教材にはないものであったが、話の流れから考えると不自然なものではなく、むしろ、より実際的なものであったため、教師は評価している。また、教室にいる先生に対しては「いらっしゃいます」を使っており、常体と敬体の区別もきちんとある実演となっている。第六回目になると、太字にあるような動作も加わり、児童の教材への理解度が深まるほど、動作や表情がより実際的なものとなり、教師もその点を評価している。

下線にあるように、第六回目の実演のあと、児童たちは教室前の中庭つまり教材の会話の「場所」に移動し、そこで机友練習をしている。その後、四組の実演を行い、最終組である第十回実演を「鑑賞」とし、授業を終了している。

このように、実際の会話言語教授記録を見ていくと、次のようなことが分かる。

- (i) 会話の背景となる「人物」「時」「場所」「筋」は、児童と教師との問答で発表事項を決めている。その際、特定の児童を指名して行うので、児童が自由に口々に思ったことを話す雰囲気にしており、児童にプレッシャーや緊張を与えないようにしている。
- (ii) 「筋」の提示の際に、新語句は他の表現で言い換えるようにしている。新語句も一度にすべてを教えるのではなく、一組の発表につき一つ教えている。
- (iii) 他の話し方教授と同様に、批評は教師からではなく児童から行うようにしている。
- (iv) 「会話の実際化」を重視しているため、会話の流れに適した表情や動作、立ち位置についても指導している。児童もハンカチを使うなど、自由に自分でアレンジして発表している。
- (v) 教師は児童に対して、「褒める」ことを心がけている。
- (vi) 可能であれば、会話の実際場面(上記の例であれば“中庭”)に児童を連れていき、児童に「体感」させるようにし、発表自体もそこで行っていた。

第6節 会話自由発表

6-1 会話自由発表とは

「会話自由発表」の本質は「他人の思想、感情を精確に明瞭に聴取せしめ、同時に自己の思想、感情を精確に明瞭に自由に発表せしめ、併せて智徳を啓発する」²³⁵ことであり、その使命は「他人の思想、感情を精確に明瞭に聴取する能力を得しめ、同時に自己の思想、感情を精確に明瞭に自由に発表せしめる能力を養う」²³⁶ことであった。「会話言語教授」と同様に①会話を聞き取る力②思想勘定をこめた会話を作る力の養成を掲げた。その具体的な教授事項は次の通りであった。

- (イ) 話し方の教授 (ロ) 話術の教授 (ハ) 語感の養成 (ニ) 言語の教授
- (ホ) 会話力の養成(内容の把握と言語化の暢達)

前述したように、「構成式」の教材論は、児童の日常生活に密着したもの、他教科と関連したもの、道徳心や倫理観を養成するものといったものであった。「会話自由発表」もこの

²³⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』p491

²³⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p491

原則にのっとなっていたが、“会話の実際化”と「劇化」を念頭に入れていたため、独自に次のような教材の使用を提案していた。²³⁷

【 表 11 会話自由発表の教材分類 】

教材分類	細別したもの
直接経験 （「実際化」）	(イ)異なる問答 (ロ)相談 (ハ)挨拶 (ニ)依頼 (ホ)命令 (ヘ)同意 (ト)感想 (チ)貸借 (リ)贈答 (ヌ)勧告 (ル)勧誘 (ヲ)許可 (ワ)見舞い (カ)招待 (ヨ)売買 (タ)申告 (レ)討論 (ソ)説明 (ツ)案内 (ネ)意見交換
間接経験 （「劇化」）	(イ)読本教材 (ロ)聴き方教材 (ハ)歴史教材 (ニ)修身教材 (ホ)綴り方教材(戯曲より)

直接経験の教材は、“会話の実際化”のためのものである。「勧誘」や「貸借」、「依頼」といった児童が日常・学校生活で遭遇する可能性の多い場面や、「意見交換」「討論」といった高度なレベルのものまで含まれており、現在の日本語教育のタスクシラバスと似たようなものである。直接経験の教材で扱った会話を実践することを意図し、「会話自由発表」も「会話言語教授」と同様に教室外・学校外での自然な国語の使用を目指した授業であったと言える。

一方、間接経験の教材は劇化するためのものである。この「劇化」という授業内活動は「構成式」時代に初めて登場したものであるが、国語科だけにとどまらず、ある唱歌を題材にした「唱歌劇」なども行われた。

そもそも、「劇化」として児童が行う「児童劇」については、『台湾教育』（1924）に「広島高師附属小学校ではかなり早くから児童劇の価値を認め、唱歌劇とか学校劇とか銘打って相当大袈裟にやったものである。今日芸術教育として各地相当に児童劇の取り入れられるようになったのも同校並びに成城小学校等の実演、宣伝が一因をなしたといっても過言あるまい」²³⁸とあるように、内地で同時期に流行していた授業内活動であった。「児童劇」は「学校劇」とも呼ばれたが、「構成式」時代の状況がうかがえるものとして、次の記述がある。²³⁹

²³⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.492-493より作成

²³⁸ 伊賀隣太郎(1924)「児童劇について」『台湾教育』第260号 p112

²³⁹ 新竹女子公学校話し方研究部(1934)「劇化について一話し方科に就いての再認識」『第一教育』第13巻第1号 p46

児童劇の発生に関連してわが台湾に於いては如何なる状態にあるか？考えて見ようと思う。ある著書によれば大正十年に某州当局が「学校劇の可否について」州下の小公学校長の意見を徴して見たことがあったが、それに対しては、「学校劇は人格陶冶上必要なる芸術的教育である。」という意見が一致したとのことである。併しこれは恐らく単にその州だけに限らず皆がその意見に一致するものであると思う。

「劇」の芸術的価値を「構成式」時代になると、台湾でも注目されるようになり、児童の人格形成に重要な影響を与えるものとされた。そのため、授業中だけでなく、学芸会のような行事で「児童劇」²⁴⁰を行う公学校も出てくるようになり、この「劇化」が話し方教育にも導入された。

「劇化」は、「談話自由発表」でも取り入れられることがあったが、「会話自由発表」の「劇化」は少し様子が異なっていた。「会話自由発表」の「劇化」で行われる「劇」は簡単なロールプレイのようなものではなく、児童に役を配役し、場合によっては小道具や背景も用意するなど、本格的なものであった。教材を本格的に劇化させる事の効果は、次のように考えられていた。²⁴¹

劇化させる事は話に対する正しい理解と、自発的な研究態度を養成する事になる。又語句の意や節意や中心等の正しい理解となる。又高尚な芸術的な鑑賞になる。又事物に対する見方の作用を活発にさせる。又一般的な児童劇の効果もある。

劇化することは、教材に対しての児童の理解を深めることになる。教材の理解は、話の流れを掴むことは大前提であるが、登場人物の心情の変化といった内面的な理解も必要であった。そのため、実際に発表する際には、自然な表情や心情に適した動作をしながら、会話の登場人物になりきって話すことが求められた。

つまり、児童は「劇化」によって言語教授で学んだ言葉を、思想感情を含めながら実際化させることになるのである。そうすることで、児童は言葉を真に正しく理解すると共に、正確に流暢に話せるようになると考えられた。

一方、「劇」を鑑賞するには、話を正確に聞き取る能力がなければならない。つまり、話し方の使命である「聴解力」の養成にも「劇化」は繋がったのである。

²⁴⁰ 『台湾教育』には「児童劇」に関する記事や報告が複数掲載されている。

²⁴¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p329

『話し方教授に関する研究』(1926)では、最も多く劇化された教材は聴き方教材であり、聴き方教材全体の36%が劇化された²⁴²しかし、ここで指す聴き方教材は現存しておらず、どのような話を採用していたかは分からない。²⁴³

一方、読本教材の劇化は修身教材と共に二番目に多く劇化されており、各教材全体の26%が劇化された。²⁴⁴読本教材とは、第三期の『公学校用国語読本』を指しており、「劇化」に適した教材は次の通りであった。²⁴⁵

【 表 11 『公学校用国語読本』で劇化に適するとされた教材 】

巻	教材
巻二	「第二十六・第二十七 サルトカニ」
巻三	「第二十六 阿仁ノシンセツ」 「第二十八・第二十九・第三十 モモタロウ」
巻四	「第四 サザエノジマン」「第五 カシコイ子供」「第六・第七 人形ノビョウキ」 「第十四・第十五 ウラシマ太郎」「第二十五 ヒロイ物」 「第二十八・第二十九・第三十 花サカジジイ」
巻五	「第一 天ノ岩ヤ」「第五 ヤギト狐」「第十九 オロチタイジ」「第二十六 サイフ」
巻六	「第四 絵カキト玉サマ」「第八 熊襲セイバツ」「第十五 ネコトキツネ」
巻七	「第八 けんやくと義捐」「第十六 牛と熊の戦い」
巻八	「第四 盗マレタ馬」「第十六 伊藤公ノ幼時」「第十九 親切と正直」「第二十五 呉鳳」
巻九	「第八 胃の教訓」「第二十三 鄭成功」「第二十五 水平の母」
巻十	「第五 アレクサンドル大王と医師フィリップ」「第九 助け舟」「第二十二 広瀬中佐」

更に附属公学校が独自編纂した課外読本からも劇化していた。「劇化」は、思想感情を理解した発表練習と同時に、教材を通した児童の徳性の涵養も目的としていたため、修身教材からの劇化も多かった。修身教材(巻一～巻六)では、低学年は「時刻を守れ」「自分の物と人の物」「友だちは助け合え」「兄弟仲良くせよ」等を、高学年では「正直」「仁義」「勤

²⁴² 前掲『話し方教授に関する研究』p493

²⁴³ 『話し方教授に関する研究』(1926)の「聴き方教授」に掲載された教授事例では、内地で大塚講和会が編纂した『実演お話集』を教材としており、この『実演お話集』(第一巻～第六巻)を台北師範学校附属公学校では聴き方教材としていた可能性が考えられる。

²⁴⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p493

²⁴⁵ 前掲『話し方教授に関する研究』pp. 494-497 より作成

儉」「主人と召使」等を劇化していたが、特に低学年用教材からの劇化が多かった。²⁴⁶

このように、『話し方教授に関する研究』(1926)では会話自由発表における「劇化」について詳しく述べられているが、一般の公学校で「劇化」がどれくらい行われていたか、「劇化」を導入していたかは資料がほとんど残っていないため不明である。

そもそも、「構成式」の最初の研究発表をまとめた『話し方・地理・理科教授に関する研究』(1922)には、会話自由発表の授業形態はなかった。会話自由発表は、『話し方教授に関する研究』(1926)で初めて登場し、附属公学校研究部の『話し方読み方公学校教授細目 第三四学年用』(1925)では、自由会話は自由談話より配当時間が少なく、教材も「四年生になって」「掃除」「あなたの家の職業は」といった「劇化」教材ではなく、直接経験の教材即ち「実際化」の発表ばかりであった。「劇化」が積極的に行われなかった理由としては、(i)小道具や衣装を用意するなど、準備に手間がかかる、(ii)設備や教具が乏しい公学校では難しい、(iii)「話し方」以外の要素が含まれているの三点が考えられる。

「劇化」の会話自由発表は、児童をグループ分けして、配役し、衣装や小道具を準備する必要があった。『話し方教授に関する研究』(1926)には、「呉鳳」の「劇化」の取り扱いについての記録があるが、背景として黒板だけでなく小黒板を用意したり、風呂敷をつかった衣装を準備したりと、(i)のように言語教授以外の準備事項が多かった。

また、附属公学校のように、設備や教具に恵まれている公学校であれば可能だったかもしれないが、次章でも述べるように、公学校の施設や教具等の格差が大きかった。そのため、(ii)にあるように教材の背景や場面を十分に再現することが出来ない公学校も少なくなかったと考えられる。

そして、「呉鳳」²⁴⁷の記録には児童の実際の発表記録はないが、批評の記録はある。しかし、談話言語教授等の他の「話し方」教授の批評と異なり、批評の大部分は服装や背景の小道具、児童の立ち位置に焦点があてられており、発表内容や語句・語法の運用に関しての批評はほとんどなかった。つまり、「劇化」としての会話自由発表は「話し方」というよりは、「劇」として批評されてしまったのである。また、役柄によつての発話機会の差はなかったとは言えず、「構成式」が目指す「自分の思想感情をまとめた発表」ではなく、「教

²⁴⁶ 前掲『話し方教授に関する研究』p493

²⁴⁷ 第三期国語読本の『公学校用国語読本』の『巻八』に収録されている。「呉鳳」は、清朝時代の台湾で阿里山近辺に住む原住民たちに、自らの命を犠牲にして、原住民の首狩りの風習を辞めさせた役人呉鳳の伝説である。後に実在した呉鳳はこの伝説に描かれた人物とは全く異なることが明らかになったが、日本統治時代には、自己犠牲により命の尊さを教えた美談として扱われた。

材を再現する発表」になっていたと考えられる。

このような「劇化」が抱える特殊な事情から、会話自由発表は、直接経験教材の発表(＝「実際化」)が主流であった可能性が高い。

この直接経験教材の会話自由発表に必要な要素は次の通りであった。

直接経験 : (i) 題目 (ii) 時 (iii) 場所 (iv) 人物 (v) 人員
(vi) 筋 (vii) 用語

「時」と「場所」は会話の「背景」であり、「人物」と「人員」は会話に登場する「人物」であった。

そして、会話自由発表も談話自由発表と同様に、各要素を教師が制限したり、教師と児童で話して決めたりする場合と、自由とする場合があり、その組み合わせのパターンは教師が判断していたが、「用語」については自由としていた。また、談話自由発表と同様に、これらの各要素を「予告」する場合と「即告」する場合があった。

会話自由発表の授業の流れは、「学習動機の喚起」→「発表内容の構成」→「実演及び指導」→「総評」であったが、「予告」の場合と「即告」の場合で少し異なっていた。

そこで、次に、「実際化」の会話自由発表がどのようなものであったか、「予告」と「即告」の各形式を考察していく。

6-2 「実際化」の会話自由発表教授案

『話し方教授に関する研究』(1926)には、「実際化」の会話自由発表教授案として「予防注射」があり、「予告」形式と「即告」形式それぞれが載っている。両形式の共通部分は、次の通りである。²⁴⁸

【題目】 予防注射

【教材】 第一の場

甲 「アナタハ注射ヲシマシタカ。」

²⁴⁸ 前掲『話し方教授に関する研究』 pp. 508-512 より作成(太字・下線は筆者による)

乙「エエシマシタ、昨日。」

甲「ドコデ？ワタクシハ王サンノ家デシテモライマシタヨ。」

乙「ワタクシモソコデシテモライマシタ。注射シタアトデコンナニ腫レマシタヨ、ソシテ今朝ハコノ手ハサッパリキキマセンヨ。」

甲「今日ノ体操、ドウシマシヨウカネ。」

乙「困リマシタネ、先生ニソウイッテ見学シマシヨウ。」

第二の場

甲「ヤッ丙サンガキマシタヨ。アノ人ハ注射ヲシタデシヨウカ。」

乙「キイテ見マシヨウ。」

甲「丙サン注射ヲシマシタカ。」

丙「イイエマダデス。」

乙「私共ハシマシタヨ昨日。アナタモ早くシナサイ。危ナイデスヨコレラニカカリマスヨ。」

丙「学校デアルデシヨウ。ソノ時ニシテモラオウト思ッテイルノデス。」

甲「ダッテ先生ハ何トモオッシャラナカッタデアリマセンカ。学校デハナイノデセシヨウ。」

乙「学校デハナイ？ソナコトハナイデシヨウ。コンナトキニハイツモアルデアリマセンカ。二三日中ニアルデシヨウ。」

丙「私モキットアルト思イマスア。丁度先生ガ見エマシタヨ、三人デ行ッテキイテミマシヨウ。」

第三の場

甲、乙、丙「先生オ早ウゴザイマス。」

先生「オ早ウ。」

丙「先生学校デハ注射ヲシナイノデスカ。」

先生「ソノ中ニシマスヨ。」

甲「先生私ト乙サンハシタンデス。丙サンハマダナンデス。」

先生「ソウデスカ。丙サンモ今日アタリシテモラッタライイデセウ。」

丙「ダッテ学校デシテ下サルンデシタラ。」

先生「学校デハイツスルカ今ノトコロ分カラナイノダカラ、ヤッテオモライ。」

丙「ハイ。」

でなく、腸チフスやマラリアも流行しており²⁴⁹、本島人だけでなく台湾に渡った内地人の
 中にも、これらの病気で命を落とした人は少なくなかった。そこで、教材を利用して予防
 注射の有効性や必要性について伝えようとしたのである。このような公衆衛生に関する知
 識や意識の向上も、公学校教育では重要な教育課題であった。

発表事項を見ていくと、「時」と「場所」は協定の形を採っており、実際に教師と児童が
 話し合っで決めるようにしている。しかし、「人物」と「筋」は教師が決定する形を採って
 いる。仮に「筋」を自由にした場合、注射の経験の有無や注射を受けた感想、注射が好き
 か嫌いかといったように、児童の発表は多様化する可能性が高い。発表が多様化するこ
 とは、児童が自由に題目から構想した結果であるため、悪いことではない。しかし、今回
 の教材は予防注射の啓発という目的もあるため、そこから外れないために「筋」と「人物」
 を教師が決定したと考えられる。

では、次に「予告」の場合の教授案を見ていこう。²⁵⁰

【準備】前日予告(口頭指示)

題目	予防注射
筋	イ、注射済ミノ甲ト乙ガ注射ヲシタコトニツイテオ話ヲシマシタ。ドンナコトヲオ話シタラ ヨイデショウ。各組デヨク考エテオイテ下サイ。 ロ、ソコヘ未ダ注射ヲシテイナイ丙ガ来マシタ。甲ト乙ハ丙ニ注射ヲススメマシタ。 丙ガ学校デ注射ガアルトイッタコトカラナイトアルデ議論ガ始マリマシタ。 ハ、先生ガソコヘ見エマシタ。三人ハ交々先生ニ学校デ注射ガアルカナイカヲキキマシタ。 先生ハアルガイツアルカ分カラナイトイワレマシタ。ソレカラ丙ニ注射ヲ早くシタ方ガ ヨイトイワレマシタ。
背景	イ、「時」 何時ニシタラヨイカ、考エナサイ。 ロ、「場所」 同ジ
人物	役割ト員数(教師ハ相談ニ応ズル)

²⁴⁹ 中国大陸からコレラやペストが頻繁に台湾に入りこみ、洪水などの自然災害の度に全島に伝染していた。台湾
 では腸チフスは「傷寒」と呼ばれ、マラリアは「瘴気」と呼ばれ恐れられていた。

²⁵⁰ 前掲『話し方教授に関する研究』pp.514-515 より作成

	今組ヲコシラエテ下サイ。ソシテ大体相談ヲシテ下サイ。
--	----------------------------

この教案では、授業の前日に口頭で「予防注射」の発表を予告している。前述したように、「筋」は教師により決定されているため、教材を「第一の場」から「第三の場」まで分けて説明している。教材の「第一の場」は、甲と乙の注射を受けた二人の人物が注射についての感想を話す場面であり、まだ三人目の丙が登場していないため、予防注射の有効性や必要性について話す必要はない。そのため、「第二の場」「第三の場」と比較すると、少し自由度があり、太字にあるように児童に自由に内容を考えるように促している。

また、「背景」と「時」については、「協定」であるため、特に教師からは指定していない。そして、発表の組作りをその場でするように指示し、必要に応じて教師が相談に乗っていたようである。

このように、「予告」の場合には教案の要項にのっとり、教師が指示しながら、児童が発表内容を構想しやすいように基礎を作っていたことが分かる。その上で、次の日の授業では、次のような流れで進められている。²⁵¹

【教法】

一、学習動機ノ喚起	組ノ発表・・・・・・・・板書。
二、実演	(批判)前同様。
三、総評	

「学習動機の喚起」では、既に発表内容を児童は考えてきているので、従来のように児童の発表欲を引き出すということはずに、発表の環境作りをしている。ここでは、発表する組を板書しているが、必要に応じて人物の役割も板書した。また、発表に入る前に改めて「背景」や「筋」について吟味することもあった。

「実演」では、すぐに実演に入る場合と少し自由相談する場合があった。自由相談とは「課外ニオケル練習ノ訓練ノ未熟ナ場合カ、課外ニオケル練習不十分ト見受ケラレルコト等ノアル場合ニ於イテノ方法」²⁵²であった。つまり、児童が練習不足であった場合には、自由相談という形で発表の練習を少しさせていたのである。「実演」では、一組目の発表が

²⁵¹ 前掲『話し方教授に関する研究』p506

²⁵² 前掲『話し方教授に関する研究』pp.515-516 より作成

終わったら、他の話し方教授と同様に児童同士で質問や批判をさせ、最後に教師が批判し、二組目の発表に入った。自由相談をする場合も、自由相談が終わったら一組目の発表に入るようにしていた。

そして、何組かの発表が終わったら、「総評」に入った。ここについては、詳しい記述がないが、他の話し方教授と同様に教師が児童の発表について、総まとめの評価を行ったと考えられる。

一方、「即告」の場合はどのように授業を進めていたのでしょうか。²⁵³

【準備】

【教法】

<p>学習動機ノ喚起</p>	<p>1、題目 決定 予防注射</p> <p>2、背景 協定</p> <p>イ、「時」 朝、遊歩時間、昼食ノ時間、放課時間</p> <p>ロ、「場所」 学校ノ運動場、廊下、教室ノ中。</p> <p>3、人物 決定</p> <p>(批判ニツイテ)</p> <p>一、筋ニツイテノ指導。</p> <p>第一ノ場ニオイテハ</p> <p>イ、注射ノ日ヤ時間ノコト。</p> <p>ロ、注射ヲ受ケタ場所ノコト。 等ニツイテ会話サセル。</p> <p>ハ、注射ヲシタ場所(背カ腕カ。)</p> <p>第二ノ場ニオイテハ</p> <p>イ、学校デハコレマデイロイロナ病氣ノハヤルトキ注射ヲシテイタコト。</p> <p>ロ、議論ノ出発点ト結論ノコト。</p>
----------------	---

²⁵³ 前掲『話し方教授に関する研究』pp512-514より作成

	<p>第三ノ場ニオイテハ</p> <p>先生ノ態度…先生ハ注射ガイツアルカヲオ分カリニナラナカッタコト。</p> <p>二、表情、態度ニツイテ指導。</p> <p>イ、丙ガ注射ヲ受ケテイナイノデ非常ニ心配シテイル…心配ノ表情</p> <p>ロ、甲、乙ノ丙ニ対スル友情(切ニ注射ヲススメル態度)ト言葉。</p> <p>三、言葉。</p> <p>イ、先生ガ生徒ニ対スル言葉。(常体)</p> <p>ロ、生徒ガ先生ニ対スル言葉。(崇敬体)</p> <p>ハ、甲、乙、丙オ互イ同士ハ崇敬体若シクハ常体、ナルベク常体ヲ使用サセル。</p>
総評	<p>イ、概評</p> <p>ロ、細評</p>

「即告」のため、【準備】はない。まず、「学習動機の喚起」では発表に必要な「題目」「背景」「人物」「筋」を決めている。「筋」では、発表についての指導事項を提示しているが、これを教師が一方的に児童に伝えていったのか、児童と問答しながら示していったのかは、分からない。

また、ここで挙げられている事項は、「即告」だけでなく「予告」の発表でも共通したものであると考えられる。「会話言語教授」と同様に、ここでも発表者の表情や態度が指導事項に挙げられているが、言葉についての指導事項は特徴的である。今回の会話では、第一と第二の場面は級友同士の会話であるため、常体のままでいいが、第三の場面には「先生と児童」の会話になるため、常体から崇敬体へ変えなければならないため、この点について指導の必要があった。

発表事項を決めた後、「実演」に入る。ここでは、まず各組ごとに試演を行わせてから、一組目の「実演」に入り、「予告」の場合と同様に「実演」と「批評」を繰り返し、最後に教師による「総評」を行い、授業を締めくくった。

このように、「実際化」の「予告」と「即告」の教授案を見ていくと、次のようなことが分かる。

- (i) 「予告」は、発表までに時間的余裕があるため、児童たち自身に言語的な発表内容だけでなく、表情や態度といった会話に不可欠な非言語面の発表事項も自力で考えさせ

るようにしている。

- (ii) 「予告」しても児童の発表の程度にとって授業当日に練習の時間を設けていた。
- (iii) 「即告」は、筋や話者の表情・態度などを細かく指定することで、指示を再現できることと言語面で正確な発表内容を構成することを求めている。
- (iv) 「予告」、「即告」に関係なく、児童の発表(実演)と批評を繰り返しながら、発表内容を作り上げる形式は他の「話し方」教授と共通している。

(ii)や(iii)から分かるように、「会話自由発表」も「会話言語教」授と同様に、語法や語句といった言語面だけでなく、表情や態度等の非言語面への指導にも力を注いでいる。これは、会話教授の最終的な指導目標が“会話の実際化”だからである。そのため、話の内容に合った表情や身振りも大切な指導項目とされた。ただし、「会話自由発表」の実際の教授記録は現存していないため、このような教授形式で児童がどのような発表をしていたか、「予告」と「即告」がどれくらいの割合で行われていたかは分からない。

しかし、恐らく初期の「会話自由発表」では「予告」形式で、児童に発表内容を構想する時間を与え、慣れてきたら「即告」形式を導入するようにはしていたと考えられる。

「会話言語教授」が、ある一場面を切り取った会話であるのに対し、「会話自由発表」の発表範囲は大きく、授業外の指導も可能であった。国府(1939)は、「会話自由発表」は「価値のあるものであるけれども、学級教授では成立しないから、かかる時間は特設せず日常偶発事項について指導する」²⁵⁴と述べており、他の「話し方」と比べると、実際の教授時間は多くなく、特設されない公学校もあった。

²⁵⁴ 前掲『日本語教授の実際』p499

第7節 大正期の「構成式話し方教授法」導入時の実態

7-1 『啓南教育』(1922)の「国語教授感じたまま」

「構成式」は1921(大10)年の台北師範学校附属公学校の研究発表会で発表され、全島で国語科の教授法として導入されることになった。構成式の理念は『台湾教育』等の教育雑誌の記事や『公学校各科教授法』(1924)『話し方教授に関する研究』(1926)等の書籍だけでなく、各地方で夏休みに開催された講習会でも広めていったようである。『公学校教育二十年』(1940)には、講習会について次のように回想している。²⁵⁵

大正年間は附属の訓導は夏季講習会によく引っ張り出された。国語の講習会の盛んな時代で、夏休みは講習会出席で次から次へと歩いたもので講習成金などとさわがれたものである。七日間で謝礼二十円というのが最高であった。普通一日十円乃至十五円であった。予定を立てて行くのだが、話し方は何といても談話、自由談話、会話、自由会話、聴き方と間口が広いので種はつきなかつた。それに好きな実地授業などしていると、資料が足らなくなるような心配はなかつた。

伊集院によると、講習は招かれた地域の公学校職員全員を対象としており、一日三時間行うが、延長することもあるようである。太字にあるように、伊集院の場合は「話し方」をテーマとして講習をしており、話し方の地方進出という意識があったようである。もともと夏季講習会は大正期には盛んに開催され、特に、「構成式」発表以降は、伊集院のように「構成式」による話し方教授を実際に見せて地方に伝えていくことが、附属公学校訓導の夏季講習会の狙いだったと考えられる。

このように、「構成式」は様々な手段を使って、全島に広められていったが、最初から問題なく授業が行われていたのだろうか。次章では、昭和期に入ってから各公学校が抱える「構成式」の授業の問題や課題について見ていくが、ここではそれ以前即ち1926(大11)年から1926(大15)年までの期間で考察していくことにする。

この大正後期の「構成式」の話し方教授の実態が分かる資料として、雑誌『啓南教育』がある。

「吉川精馬さんの企業欲と河瀬半四郎の何でも来いという気持ちからして出来たのが『啓

²⁵⁵ 前掲「公学校教育二十年」p115(下線・太字は筆者による)

南教育』附属公の期間雑誌」²⁵⁶とあるように、『啓南教育』は台北師範学校附属公学校の機関雑誌だった。ここで出ている吉川精馬というのは、台北駅の近くの一角に当時あった台湾子供世界社の社長である。現存している大正中期から昭和初期にかけての公学校教育関係の資料の多くは台湾子供世界社から出版されており、「吉川精馬さんは努力家で此の人が社長時代には台湾子供世界社は中々光彩を放っていた。」²⁵⁷とあるように、有力な出版社の一つであったと言える。

『啓南教育』が何号まで出版されたか、どのような流通経路であったのかといった詳細については不明である。ただ、「だんだん地方からの投稿もあったので、順調に育って行きつつあった」²⁵⁸とあるように、ある程度は流通していたことが分かる。しかし、『啓南教育』は全巻現存しておらず、現時点では台湾の国立中央図書館台湾分館の第一巻第九号しか確認できない。更に、『啓南教育』は1923(大12)年9月以降は『第一教育』と名前を改め、発刊されていくことになるが、『第一教育』については次章で述べることにする。

『啓南教育』第一巻第九号は1922(大11)年11月に出版され、「構成式」の研究発表会からちょうど一年後である。この号に「国語教授感じたまま」という管見生の記事がある。これは、数日間、各地の公学校で談話と会話の授業を見学した参観旅行²⁵⁹の感想であり、「構成式」が各公学校でどれくらい浸透していたのか、どういった課題が浮き彫りとなったのかということが分かる。では、まず「構成式」導入時の談話教授の授業がどのような状態であったのかを見ていく。

7-2 談話教授についての感想

談話教授について、「どの学校でも昨年当校で発表致しましたような趣旨を参考にして、児童のために、出来るだけ力を伸ばしてやろうと、努力していただけるのが見えました」²⁶⁰とあるように、前年に台北師範学校附属公学校が発表した「構成式」での授業を試みていることが分かる。しかし、その一方で「構成式」の形式に児童たちを無理に当てはめようとして教師が苦心していることもあった。具体的な課題は次の通りであった。

²⁵⁶ 前掲「公学校教育二十年」p 96

²⁵⁷ 前掲「公学校教育二十年」p 88

²⁵⁸ 前掲「公学校教育二十年」p96

²⁵⁹ 管見生(1922)には「暫く参観もすんだかと思うと、今度は次の予定地まで汽車の旅、宿屋での批評研究会」(p103)とあるように、台北以外の地域に行っていたことが分かる。

²⁶⁰ 管見生(1922)「国語教授感じたまま」『啓南教育』第一巻第九号 p104

- (i) 児童の学習態度が十分に喚起されていない
- (ii) 児童に「話させる」「話を強いる」という授業が多い
- (iii) 児童の実際の発表よりも教案や細目を優先して指導している

「構成式」は児童の自主的な学びを目指し、従来の児童が受身的な授業から脱却し、児童が積極的に発話する環境作りを教師に求めていた。そのため、教師が掛図や実物を使った直観教授などで児童に自然と「話したい」と思うようにさせる「学習態度の喚起」が重要であった。しかし、「此の時間はそんな話が、面白い、何糞自分も出来る、よし一つ話してみよう、先生!!!!と言うように児童自ら突進して来るように仕向けて欲しかった」²⁶¹とあるように、実際の教育現場では「学習態度の喚起」が研究授業や理論通りにはうまくいっていかなかったようである。

その結果、児童が自ら話そうとしないため、(ii)のように教師が発表を児童に強いることになってしまった。仮に教師が発表を強いらなくても、「問答によって整理された事を単に続けて話すことになったり。或いは斯く斯くと指定された事を話すことになったり」²⁶²とあるように、教師の予定教材と近い発表であり、自力で構成した発表ではなかった。つまり、児童は授業に対して受け身であり、「構成式」が目指す自発的な授業とは真逆の状態になっていたのである。記事では、このような授業を行っている教師に対して、次のような厳しい感想を述べている。²⁶³

教案に予定された教材のような話が出来て、予定の新語が停滞なく提出される所に、或は教師の胸をなでる浅薄な愉快はあるかもしれないが、無味な話を反復する児童の苦痛を考えてやらなければならないと思います。

そこで記事では、教師に対して、「発表」つまり結果重視の授業から、「発表内容の構成」つまり過程重視の授業に意識を変えるように求めている。発表内容の指導の際にも、教案や教材に完全に一致したものを良しとするのではなく、「児童の実際の発表に耳を傾けて、例えそれが細目にも教案にも予定されてない事柄にせよ、順序にせよ、許して差し支えない

²⁶¹ 前掲「国語教授感じたまま」p104

²⁶² 前掲「国語教授感じたまま」p104

²⁶³ 前掲「国語教授感じたまま」p105

と思う事は、許して」²⁶⁴いくようにし、教師に柔軟性を求めた。

7-3 会話教授についての感想

会話教授については、「何処でも教授者が一生懸命に努力されている様子の見えた事は誠に結構な事」²⁶⁵とし、児童が落ち着いた態度で発表していることは教師たちの努力の結果だと評価した。しかし、談話教授と同様に会話教授でも次のような課題があった。

(i) 学習態度の喚起が十分ではない(特に会話の「背景」の明確化)

(ii) 教師の指導が行き過ぎている

(iii) 身振りや表情がない会話発表があった

会話教授は「会話の実際化」、つまり実際の会話に限りなく近いものを発表し、児童が日常生活の中で使えるようになることを目指していた。そのためにも、「学習態度の喚起」では会話の「背景」つまり会話の「場所」や「時」と会話の「人物」を明らかにした上で、会話の「筋」を提示することが必要であった。

しかし、「見せて頂いた授業では、この背景を明らかにする仕事が、割合に簡略されて居た様に思いました。」²⁶⁶とあるように、実際の授業では、「筋」の提示のみというような簡単なものとなっていた。更に、「筋」の提示が「あまりに簡にすぎた為に、途方にくれて手も足も出ぬといったような児童もある」²⁶⁷というように、十分に会話の「筋」を理解できず、発表内容の構成に困る児童がいたようである。

このような授業に対し、「例え筋は同一であっても、それがどんな場所であるのか、又何時であるのか、相手は誰であるのかという事で、非常に変わって来るだろう」²⁶⁸とし、「筋」にあるような会話が起って当然だという状況を教師が作る必要があると述べている。会話の「場所」「時」「人物」を明確にすることで、児童はその会話の気分となり、自覚的に実際的な会話をすることができるからである。

また、児童の発表に対しての教師の指導も談話教授と同様に、教案と少しでも異なる部

264 前掲「国語教授感じたまま」p105

265 前掲「国語教授感じたまま」p107

266 前掲「国語教授感じたまま」p106

267 前掲「国語教授感じたまま」p106

268 前掲「国語教授感じたまま」p106

分があれば、すぐに訂正していた。それ以外にも、他の語句で言い換えたり、会話に特有の省略形の使用を許容しなかったりすることもあった。

そして、会話の重要な要素である身振りや表情についての指導が行き届いていない発表もあったようである。「頭が痛いというのに笑っていたり、オヤ危ないというのに、単に立ちっ放していたり」²⁶⁹する児童がおり、「会話に真剣味がなくなり、実際化されないし、生きて来ぬと思います。」²⁷⁰と厳しく評している。

このように、「構成式」が目指した新たな話し方教授は、「学習態度の喚起」、「発表」、「批評」といった基本的な授業形式は地方でも実践されていたことが分かる。段階的な教授は大正初期の「直接法」から行われてきたため、「構成式」が提示した新たな段階的な教授に対して、実際の教育現場では大まかには対応できていた。

しかし、各段階の教授意図や注意点まで意識して授業をすることはなかなか難しかったようである。「会話教授」では、児童の学習態度が十分に喚起されなかったために、自発的に発表するのではなく、強いられて発表していたり、教師の説明不足で発表内容の構成に困る児童がいた。

また、教案に縛られたために、児童の発表内容に対して柔軟な対応が出来ていない教師や、細かく訂正し過ぎる教師もいた。更に、「会話教授」の要とも言える表情や身振りといった指導が不十分な授業もあった。これらは「構成式」に関する指導書で教授上の注意点として提示されていたが、実際の授業はそれを踏まえて行えていないという現状があった。

第8節 「構成式話し方教授法」と内地の国語教育

8-1 内地の「新教育(=自由教育)」

「構成式」は、1921(大 10)年の附属公学校の研究発表では「構成」という言葉はなく、同時期の『台湾教育』でも「新たに発表された教授法」と呼ばれた。「構成」という言葉は『話し方教授に関する研究』(1926)や『言葉の指導』(1930)で「構成式話し方教授法」として出てくるようになる。

また、「構成式」はグアン法や毛利の「直接法」と異なり、教授法の背景や理論形成の根拠についての言及が極めて少ない。哲学的背景として、「新カント派の哲学と実用主義の哲

²⁶⁹ 前掲「国語教授感じたまま」p107

²⁷⁰ 前掲「国語教授感じたまま」p107

学とがあつた」²⁷¹と『話し方教授に関する研究』（1926）や『言葉の指導』（1930）では述べているが、国府（1939）はこの考えに対し次のように否定的な見方をしている。²⁷²

構成式話方は別にそういう哲学的背景があってもなくとも充分成立つ様に思う。（中略）要するに目的は新カント派で立て方法は実用主義というので当時の教育家が用いた常套手段を出ないものである。そして結局こういふ所謂哲学的背景から把握し得たものは僅に

- （一）各科の本質を明かに定めたいと思う
- （二）児童の実生活と交渉あらしめ、児童に自己の生活を学習するのであるとの感じを持たせたい
- （三）可成児童が進んで題材に肉迫して来るやうに努めたい

の三原則であった。

これらの原則は「構成式」の研究発表会で附属公学校主事の河瀬が述べたことと一致している。つまり、児童の生活からの教材選択や、児童の自発的な学びという「構成式」の基本理念は、哲学的背景の影響があつた可能性はある。しかし、話し方教育に特化し、その授業形態を「言語教授」と「自由談話」に分けたことや、教授段階に「発表」と「発表に対する批評」という新たな活動を加えたことといった点についての背景までは言及されていない。

では、「構成式」が考案した従来のグアン法や「直接法」と異なる「発表」や「批評」といった授業内活動の開発の根拠として、何が考えられるだろうか。

序章でも取り上げたが、近藤（1998）は「構成式」と大正期の内地の「新教育（＝自由教育）」との関連を指摘している。

大正期から昭和期にかけて主張された「新教育（＝自由教育）」は、欧米の教育理論やその実践の紹介や導入によって、多様な指導方法が提案されたが、「従来の画一主義、注入主義、暗記主義な教育方法を批判し、子どもの個性、自発性の尊重」²⁷³という共通の主張があつた。

近藤（1998）は、「構成式」が掲げる「自学補導」即ち児童が主体的に学習に関わり、知識を獲得することを重視した指導方法が、大正の「新教育（＝自由教育）」の担い手であつた

²⁷¹ 前掲『日本語教授の実際』p495

²⁷² 前掲『日本語教授の実際』pp. 495-496（太字は筆者による）

²⁷³ 前掲「序章 大正新教育・再訪」『大正新教育の思想—生命の躍動』p13

及川平治や手塚岸衛が主張した「自学補導」と同質のものであり、彼らの教育理論に影響を受けたものと述べている。

「構成式」の研究開発と同時期に内地で主張された「新教育 (=自由教育)」とは、近藤(1998)が主張する通り、幾つかの共通点や類似点が見られる。

(i) 「教師本位」から「児童本位」へ

前述したように、大正初期の「直接法」は、「国語で国語を教授する」という形式に拘泥した結果、単調な問答に終始してしまい、「児童本位」ではなく「教師本位」の授業となっていた。そのため、新たな教授法を導入したにも関わらず、思うような成果を挙げるのが難しく、新たな教授法即ち「構成式」の研究開発が活発になっていた。

従来の教授法が「教師本位」であったことに反省すれば、当然それと真逆の「児童本位」という主張が出てきたであろう。そして、この主張の追い風となったのが、同時期に内地で手塚岸衛を中心とする千葉師範学校附属小学校の「児童本位」や「児童中心主義」の教育論であったと考えられる。

手塚岸衛の『自由教育真義』(1925)では、「自由教育」を「児童をして己が理性に従って自己を決定し、生活の各方面に於ける自由を獲得し、実現せしめとするに外ならざる」²⁷⁴と述べた上で、方法信条を挙げている。この方法信条の中に、「一切の教育的活動に於て児童本位にして教師客位に在るべし」²⁷⁵とある。

『台湾教育』(1922)には、千葉師範学校附属小学校に参観に行った公学校教師の報告²⁷⁶が複数掲載されており、同校の教育雑誌『自由教育』には小学校だけでなく公学校も会員名簿に記載されている。

また、内地からは『教育実験界』や『教育学术界』、各府県の教育雑誌等が台湾教育会に寄贈されていた²⁷⁷。更に、大正期の『台湾教育』には東京高等師範学校等の内地の師範学校の講習会の情報が長期休み前には掲載されたり、内地から教育学者を招聘して講演会を開催することも度々あった。

²⁷⁴ 手塚岸衛(1925)『自由教育真義-普及版-』 p221

²⁷⁵ 前掲『自由教育真義-普及版-』 p221

²⁷⁶ 1922(大11)年発行の第244号、第246号、第247号には「千葉師範学校附属小学校に於けて観たる算術教授の一時間」(山口俊一)、「千葉の一日」(佐久間富四郎)という記事が掲載されている。

²⁷⁷ 1913(大2)年から1919(大8)年発行の『台湾教育』には、不定期ではあるが39回、内地及び本島から台湾教育会への寄贈図書の一覧が掲載されている。

つまり、台湾の教育界は内地と隔絶状態にあった訳ではなく、書籍や講習会を通して内地の最新の教育思潮を知ることができたと言える。当時の公学校教育界の総本山的地位にある台北師範学校附属公学校即ち「構成式」の研究開発に携わった教師たちも手塚の主張する「児童本位」や「児童中心主義」の教育論を把握できたと考えられる。

(ii) 児童の自発的な学びと「話し方教授」の教授段階

近藤(1998)は、「構成式」にある児童の自発的な学びや授業の展開、「批評」は及川平治の『分団式各科動的教育法』(1912)を代表とする理論と類似していると述べている。及川の「分団式教育」とは、「教師が一人ひとりの児童の習熟度や興味関心の差異などに応じて臨機応変に一時的な分団すなわちグループを作り、それぞれの状態にあわせて指導を行うという方式」²⁷⁸であった。つまり、学級単位の視点ではなく各児童個別の視点で授業を進める「個別化教授法」²⁷⁹であった。

公学校では、一学級あたりの人数が多すぎた場合などに「複式教授」²⁸⁰という形式を取り、児童の習熟度と関係なしに学級を分団することはあったが、及川のような児童の習熟度に応じた「分団式教育」は行われていなかった。しかし、児童が発表内容を構成する際に教師が机間巡視しながら個別指導すること(=机間指導)や発表の組み合わせを児童の学力に従って行うことは「個別化教授法」の理念の影響を受けていた可能性が高い。

また、及川平治は「補導」の三大要件を「第一学習動機を惹起すること、第二題材を動的に見ること、第三題材の自力構造法を教へること」²⁸¹と述べており、「構成式」と同様に児童の「学びたい」「知りたい」等の「学習動機(態度)の喚起」を重視し、自力で発表内容を作る点でも「構成式」と一致している。

更に、及川平治(1912)は、「話し方」の題材は「話す」という価値ある活動とした上で、次のように述べている。²⁸²

話し方という題材は、価値統御の機能と構造とを有する、完全なる構造には、語の使い方が正確で、語の組立が正確で、段落が妥当で、中心思想を有力に表明することが必要である。是れがためには**腹案を立て**

²⁷⁸ 前掲「序章 大正新教育・再訪」『大正新教育の思想—生命の躍動』p22

²⁷⁹ 前掲「序章 大正新教育・再訪」『大正新教育の思想—生命の躍動』p22

²⁸⁰ 明治期から既に導入されていた教授形式で、一つの学級を二つに分け異なる教科の授業を各教師が行ったり、複数の学年の授業を複数の教師が同時に行うものであった。

²⁸¹ 及川平治(1920)『動的教育学要領』p40

²⁸² 及川平治(1912)『分団式各科動的教育法』p376

て発表する様に導くがよい。

太字にある「腹案の構成→発表」は、「構成式」の教授の行程と一致している。このように、机間巡視や「学習態度の喚起」の重視、「腹案の構成から発表へ」という「構成式」の授業が持つ特徴は、及川の「分団式教育」から影響を受けている可能性は高いと考えられる。

(iii) 試行試現法

「構成式」は、児童に自らが構成した発表を「実演」させ、発表者以外の児童と教師で「批評」し、その「実演」と「批評」を繰り返しながら、教師の予定教材に近づけていくようにした。一人の児童の実演で、全ての改善点を指導するのではなく、複数の児童の「発表」と「批判」の積み重ねによる発表の完成を教師には求めたのである。

『話し方教授に関する研究』(1926)では、「試行試現法」と称し、その意義を「幾人かの児童がくりかえすことによつて、失敗又失敗しつつ偶然に行幸的に成功するという事は大切な事」²⁸³と述べ、発表の構成過程に重きを置いている。

このような試行試現法は、内地では「試行錯誤法」と称され、奈良女子高等師範学校附属小学校の教育雑誌『学習研究』(1923)では「教育学習上試行錯誤なるものが一部の教育学者に依て高唱され出した」²⁸⁴とあり、部分的に流行していたようである。

つまり、「構成式」の「試行試現法」による発表内容の構成は、台湾独自のものではなく、内地で同時期に主張されていた「試行錯誤法」と同質のものであった可能性がある。「構成式」の教授理念や話し方教授の教授段階は、同時期に内地で主張された「新教育(=自由教育)」から影響を受けていると考えられ、(i)と(ii)に関しては近藤(1998)も指摘している。

また、(i)の手塚岸衛や(ii)の及川平治が自説を主張した1921(大10)年に東京高等師範学校及び慶應義塾大学で開催された「八大教育主張講演会」には台湾から20人参加している。ここからも台湾教育界の内地の教育思潮への関心が高まっていたと言え、この講演会が「構成式」にも何らかの影響を与えた可能性も否定できない。

しかし、「学習態度の喚起 → 発表内容の構成 → 発表と批評 → 精練」という「構成式」の一般的な教授の行程は、この内地の「新教育(=自由教育)」思想の影響のみ

²⁸³ 前掲『話し方教授に関する研究』p49

²⁸⁴ 渡部政盛(1923)「試行錯誤法と目的批判法」『学習研究』第二巻第一号 p27

で確立したのだろうか。実は「構成式」が研究開発された大正期に、内地の国語教育でも「話し方」についての研究が高まっていた。

次に同時期の内地の「話し方」研究と「構成式」の関連について考察していこう。

8-2 内地の国語教育に於ける「話し方」の地位

内地では、1900(明 33)年の小学校令の改正に伴い、従来の「読書」「作文」「習字」が「国語科」に統合され、「読み方」「書き方」「綴り方」「話し方」の分科の概念が登場した。しかし、この小学校令改正に於いて、「話し方」は他の三つの分科とは少し異なった位置づけにあった。

東京高等師範学校附属小学校が『教育研究』に寄稿した「国語教育上の改造問題」(1920)では、小学校令の改正を“教則の不備”とし、次のように述べている。²⁸⁵

現行小学校令施行規則には、尋常小学校の課程表第四号表国語科の欄内に、読み方・書き方・綴り方と並べて話し方という文字が掲げられている。此处では国語科の仕事の中、話し方が独自の領域を見出して、他の三科目に対峙していることは分明である。

(中略)

しかし、最も肝要な国語科の要旨は左の通りである。

- ▼国語は普通の言語、日常須知の文字及文章を知らしめ、正確に思想を表彰するの能を養ひ兼て智徳を啓発するを以て要旨とす。
- ▼尋常小学校に於ては初は**発音を正し仮名の読み方、書き方、綴り方を**知らしめ、漸く進みでは日常須知の文字及普通文に及ぼし、又言語を練習せしむべし。
- ▼高等小学校に於ては稍進みたる程度に於て**日常須知の文字及普通文の読み方・書き方・綴り方を**授け、又言語を練習せしむべし。
- ▼**読み方・書き方・綴り方は各々其の主とする所に依り教授時間を**区別することを**得るも、特に注意して相連絡せしめんことを要す。**
- ▼他の教科目を授くる際に於ても常に言語の練習及文字の書き方に注意せしめんことを要す。

²⁸⁵ 東京高等師範学校附属小学校(1920)「国語教育上の改造問題」『教育研究』第 200 号
(野地潤家(1981)『国語教育史資料 第一巻 理論・思潮・実践史』東京法令出版 p89 : 太字・下線は論者による)

下線にあるように、改正により「話し方」は「読み方」等と同様に「国語科」を構成する一つの分科として認められた。しかし、要旨には、太字にあるように「話し方」という語が一切見当たらない。「国語科」の教授時間数も「話し方」以外の三つの独立した分科に配当され、総合に関連して教えるように提示された。教則の課程表に「話し方」が記載されたため、「話方科を特設してその練習に努力した学校が少なくなかった」²⁸⁶が、全国的に「話し方」が特設された訳ではなかった。このような教則の不備による「話し方」教授の不振は、田中(1922)等でも指摘されており、「話し方」の特設主張派では共通の認識であったと考えられる。

教則で「話し方」についての言及が不十分であった結果、「話し方は他教科教授の場合付帯的に行はれるものとし、特に指導する必要を見ないとふ者」²⁸⁷や、明治20年代に行われていた「演説の稽古」²⁸⁸を「話し方」と認識している教師もいた。演説の稽古のような「話し方」の様子を保科(1916)は次のように述べている。²⁸⁹

なかには**演説の稽古でもする学科**のように考え、ある児童を指名して立たせ、一定の題目について談話を命じると、その児童は教壇に起つて衆生に一楫し、『わたくしはまことに不饒舌なものでございますが・・・という題で御話いたそうと思います。しばらく御清聴を願います』と冒頭を置き、それから談話をはじめるのであるが、随分方言訛音に富み、思想の整頓もよろしきを得ないところがあるにも拘らず、教師がすこしも批評しないし、これを矯正しようとも思わない。

太字にあるように、「話し方」は演説や弁論の稽古として捉えられ、学校生活では使われないような独特な言い回しの「発表」が行われていた。更に、下線にあるように、発表に対する語句や表現、語調の指導や、発音訂正、発表内容の構成についての批評もまったく行われておらず、「話し方」は一種の演説会のようになっていた。

「話し方」教授が特異な解釈をされたことや、「話し方」の特設が一般的にならなかったことの原因として、(イ)教則の「国語科の要旨」に「話し方」についての指導方針がなかった、(ロ)小学校の児童はネイティブであったという二つが考えられる。

286 保科孝一(1917)「話方教授の目的と意義」『国語教育』第二巻第八号 p1

287 前掲「国語教育上の改造問題」p90

288 保科孝一(1916)『国語教授法精義』p516

289 前掲『国語教授法精義』p516(太字・下線は論者による)

内地の小学校の児童は、当然ネイティブスピーカーであり、児童にとって国語は「外国語」ではない。つまり、学校・家庭生活で常に国語を話し、聞いている児童は、国語での意志の疎通に大きな問題はなく、改めて指導する必要はないと考えられたのである。そのため、読本の文章読解(=「読み方」)や作文の練習(=「綴り方」)、漢字等の文字の練習(=「書き方」)と比較すると、日常生活で当たり前に行っている「話すこと」や「聞くこと」を練習する「話し方」を敢えて時間を特設しようという意識は起きなかった。

また、標準語(=東京語)を話さない地域の場合には、「話し方」は特設されることもあったが、「言方(ママ)訛音の矯正に当てるやうな機会的な方案」²⁹⁰というように方言や訛りの矯正のみが「話し方」と間違っただけで認識された。更に、敢えて特設せずに、他教科の時間に必要に応じて発音や訛りの矯正をすればよいと判断されたり、そもそも標準語の地域の場合には、矯正の必要がなく「話し方」の特設は不要と考えられることもあった。

このように、大正期の内地の国語教育に於ける「話し方」の地位は、他の分科と比べると低くみられており、教則の改正があったにも関わらず、「長い間国語教授の余白として残された話し方は、今日もまだ全くの余白として残っている」²⁹¹という状態であった。

8-3 「話し方」研究の活発化

「話し方」の不振に対して問題提議をしたのが、雑誌『国語教育』主幹の保科孝一である。保科は「近来国語教授法が著しい進歩をあらわし、国語の各分科が目的論・教材論および教法論の三方面から、きわめて精緻な研究もあらはれているが話方に関する研究は一般にはなほだ振わない。(中略)国語四分科中もっとも重大な教育的価値を有する話方科が、今日のごとく不振の状態にあるのは、国語教育全般の成績をしてはなほだしく不良ならしめる恐れがあると信ずる」²⁹²と述べ、「話し方」の不振は児童の国語力の低下を招くと警鐘を鳴らした。その上で、「話し方」の特設論を主張した。

保科が主幹を務めた『国語教育』の1917(大6)年4月の『国語教育』第二巻第四号と1930(昭5)年9月の『国語教育』第一五巻第九号は「話し方号」として発行され、ここからも保科の「話し方」への熱意がうかがえる。

また、保科だけでなく、大正期には東京高等師範学校附属小学校をはじめとする各師範

²⁹⁰ 前掲「国語教育上の改造問題」p90

²⁹¹ 前掲「国語教育上の改造問題」p89

²⁹² 保科孝一(1916)「話方科を特設せよ」『国語教育』第一巻第四号 p3

学校訓導らの「話し方」の研究が活発化していき、1917(大6)年11月に広島高等師範附属小学校で開催された第三回全国小学校教育研究大会では「小学校に於ける話し方教授を如何にすべきか」が取り上げられるまでになった。

これらから、大正期の内地の話し方教育の特徴として次の三点が挙げられる。

(i) 「発表力」と「収得力」の重視

前述したように、1900(明33)年の小学校令の改正以降の「話し方」は、方言や訛りの矯正に焦点があてられたり、「発表」ではなく演説や弁論のようなものを児童にさせていた。

一方、大正期の「話し方」では、次のような目的が挙げられるようになった。

保科孝一(1916)『国語教授法精義』

その真正な目的は標準語の発音および言語を以て思想を正確に自由に発表する能力を養成するにあるのである。²⁹³

飯田恒作(1918)『話し方教授』

小学校の話し方教授は、国語科の任務でもある収得力発表力の二方面に跨って居る。勿論、主とする所は発表力の養成にある。が、少なくとも現今の話し方教授は、聴かせ方の指導を等閑に附している。²⁹⁴

中井新三郎(1923)『話し方教授の新潮と実際』

話し方教授の目的は標準語を以て自己の思想を正確に自由に発表する能力を養成し、之と同時に他人の言語を聴きて正確に自由に理解し、併せて智徳を啓発すると以て目的とするのである。²⁹⁵

太字から、大正期の「話し方教授」の目的論は、(イ)標準語での発表力の養成、(ロ)発表内容の収得力の養成、(ハ)智徳の啓発の三つを挙げることができる。

明治期からの方言及び訛りの矯正は、(イ)の標準語にあたる。標準語を話す地域では、標準語の練習は不要と考えられていたが、これに対して保科(1917)は「家庭において東京語そのものを学ぶ機会を有する児童も簡潔に明晰に思想や感情を発表する能力を欠いてい

²⁹³ 前掲『国語教授法精義』p518(太字は筆者による)

²⁹⁴ 飯田恒作(1918)『話し方教授』p32(太字は筆者による)

²⁹⁵ 中井新三郎(1923)『話し方教授の新潮と実際』p19(太字は筆者による)

るから、その能力を養成するために話方の練習がやはり必要」²⁹⁶と反論した。つまり、日常生活の話しことばではなく、自分の思想感情を端的に分かりやすく発表するための標準語の取得を、「話し方」は目指すようにしたのである。

保科は『国語教授法精義』(1916)で述べているように、話し方教授の目的は、標準語の取得・練習と思想の整理の二点とし、思想の整理の訓練として“発表”を提案した。自らの思想や感情を分かりやすく排列して発表することで、ある題目についての意見や感想を論理的に説明できるとした。このように、自分の思想感情を話す、論理的に話すというような日常生活で話す言葉(=話しことば)の世界とは異なるものを目的に挙げることで、「話し方」の価値を示し、特設の必要性に説得力を持たせるようにしたと考えられる。

更に、飯田(1918)や中井(1923)にあるように、(ロ)の取得力は語句や表現の取得だけでなく、他人の話す言葉を正確に理解する力即ち聴解力の養成も「話し方」の教授目的に加えるようにし、まとまった話を聞き取ること(=「聴き方態度」の確立)を目指した。そして、小学生としてふさわしい(ハ)の智徳の啓発も目的に含まれるようになった。

つまり、大正期の内地の話し方教育の目的論は、発表力と取得力の養成という言語教授面の目的と、智徳の啓発という精神面の目的という二つの目的を兼ね備えており、これらは、「構成式」の「話し方の本質は標準語を以て自己の思想感情を精確に自由に生命ある発表をなす能力を養成し同時に他人の言葉をきいて精確に自由に理解し併せて智徳を啓発する」²⁹⁷と一致していることが分かる。

(ii) 「批正(=批評)」の導入

内地の話し方教授でも、公学校の構成式と同様に「批正(=批評)」が導入された。話し方教授に於ける「批正」の意義について、田中(1922)は次のように述べている。²⁹⁸

自己の話し方に対して公正に近い批判をなし得る者は、自分からその能力の伸長さを証左することになり、又他人の話を自己の能力によつて識別することになるから、総て他人への批評訂正は結局自己の表現そのものに還元される訳になる。

²⁹⁶ 前掲「話し方教授の目的と意義」『国語教育』第二巻第八号 p3

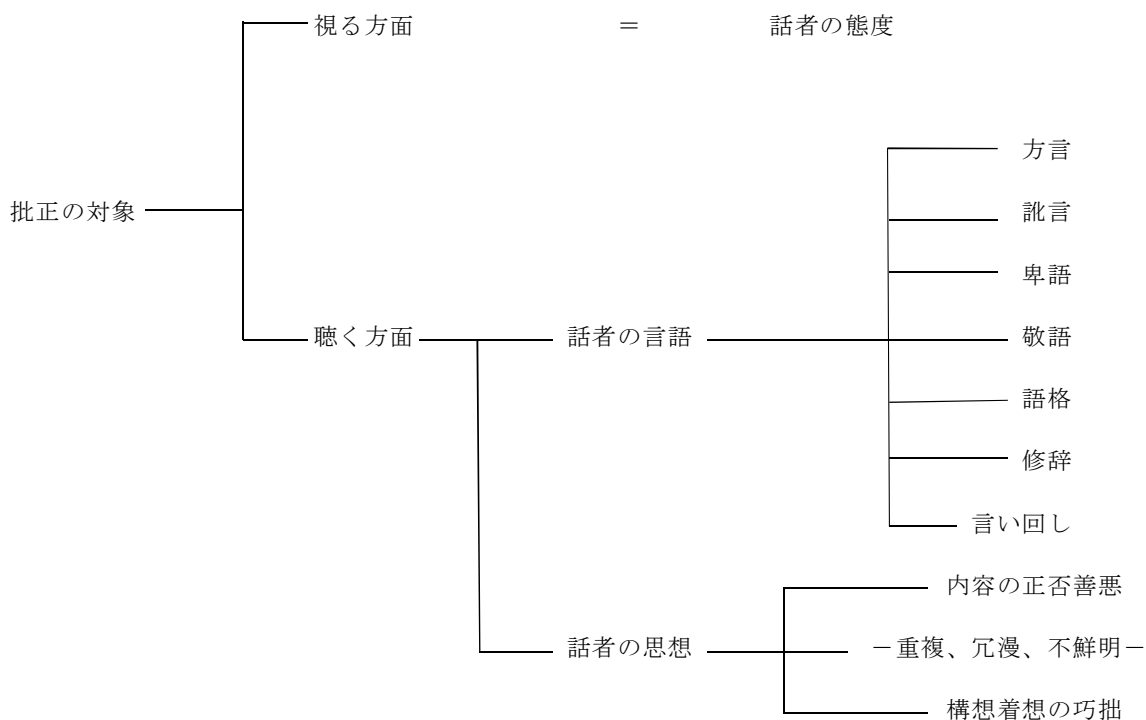
²⁹⁷ 前掲『話し方教授に関する研究』p13(太字は論者による)

²⁹⁸ 田中確治(1922)『話し方教授の新主張及実際』 p178(太字は論者による)

他人の発表を批正することは、結果的に自らの表現や発表を改善させることに繋がるという考えは、「構成式」が求めた「批評」の効果と一致している。「構成式」は、批評によって児童の聴解力を要請すると共に、他人の発表から学んだ事項(語句や表現の使用、話術等)を自らの発表に活かすことを意図していた。内地の「批正」でも、「常に**児童の鑑賞力を養わん事**に努め、その目的を達せんがために児童相互の質問批評を奨励」²⁹⁹しており、鑑賞力つまり聴解力の養成も目的としており、「聴き方」の面も兼ねていたことが分かる。

また、批正の対象は「**視る方面と聴く方面**」³⁰⁰とされ、田中(1922)は次のように分類している。³⁰¹

【 図 5 批正の対象 】



「視る方面」とは、話者の態度であり、発表時の姿勢が良くない、落ち着きがない、下を向いているといったようなものであった。

一方、「聴く方面」は、話者の言語という形式と、話者の思想という発表の内容という二つから構成されていた。言語面は、「標準語の使用が果たして正確に自由に自己化し得たか

299 樋口三代基(1920)「話方の眼光」『国語教育』第五卷第七号 p77

300 前掲『話方教授の新主張及実際』p179

301 前掲『話方教授の新主張及実際』pp.180-181より作成

どうか」³⁰²という観点から、発音や言い回し等の批正項目が挙げられている。内容面は教材に適した発表内容が構成できているか、表現の良し悪しといった項目が挙げられている。

談話/会話言語教授記録で考察したように、「構成式」の批評でも語句や語法の使用が適切かどうか、発音が正確かどうかという言語面と、発表内容の良し悪しという内容面の二つの面の批評がされており、批評の具体的な項目も一致していることが分かる。

このような項目を念頭に置いた上で、内地では児童の批正は次のような順序で行われた。

【児童の批正】

(1) 質問

：本格的な批正に入る前に、発表者の発表内容で分からなかった点を質問する段階である。発表者の発話スピードが早かったり、内容に重複があったり、発音が不明瞭であるといった可能性があるため、内容確認の時間を設けた。

(2) 児童の批正

：児童から批評が自然と出てこない場合には、教師から「今のお話の中で言葉の悪かったのは何か」³⁰³「姿勢はどうだっただろう。」³⁰⁴「場所を言ひ表す言葉に間違わずに言った所があるかそれは何か」³⁰⁵と批正点を指摘するようにしていた。

(3) 批評の又批評

：他の人の批評について、賛成や反対といった自らの意見を表明する段階である。

(4) 自己批正

：自己批正は発表中にも行うが、発表後のものは自分が想定していた発表と実際の発表について比較検討するものであった。「自己批正の能力が十分に養われて来ると、もう能力はずんずん伸びて行くばかり」³⁰⁶と考えられた。

一方、教師の批正は、各児童の批正に対しての批正と発表に対しての批正の二つの方面から行われた。批正に際して、「構成式」と同様に、一人の児童に対して多くの訂正をしないようにすることや、劣等児の扱いに注意すること、そして、悪意を持って「粗探し」「揚

302 前掲『話方教授の新主張及実際』p180

303 前掲『話方教授の新主張及実際』p182

304 前掲『話方教授の新主張及実際』p182

305 前掲『話方教授の新主張及実際』p182

306 前掲『話方教授の新主張及実際』p184

げ足取り」になるような批正を防ぐことなどが教師には求められた。

つまり、「批正の目的は、相手の長所を讃め短所を難じて、正しく巧な表現能を陶冶する機会」³⁰⁷と捉えられ、「構成式」の「批評」と同様の考え方であった。

1920(大9)年7月の『国語教育』第五卷第七号の「話方の眼光」では、話し方教育を進めていくと、児童の話し方に対する批正(=評価力)が深まっていくと述べている。即ち、第一期は「視る方面」のような外形的で表面的な批正が中心であり、第二期になると語句の使い方や発音といった言語形式の批正が増え、最後の第三期になると発表内容の批正が児童から出るようになってきたのである。田中(1922)も「批評らしい批評は三年あたりから指導すべき」³⁰⁸と述べているように、学年が上がるにつれて児童の批正は発展していったと考えられる。

(iii) 「綴り方」との関連

前述したように、「話し方」は自分の思想感情を「音声」として発表することであり、「綴り方」は「文字/文章」として発表することであった。つまり、両者は媒介とするものは異なるが、“発表する”という目的は共通していたのである。

そこで、「話し方」は標準語での発表力や収得力という本来の目的だけでなく、「綴り方に対する準備」³⁰⁹と考えられた。「話し方」に於いて正しい標準語で、論理的に且つ簡潔に発表したものを「文字に書き綴れば、よく暢達した立派な文章が出来る」³¹⁰とし、「綴り方」能力の向上のために「話し方」は重要だという主張が起きてきたのである。

そのため、既に「綴り方」で行われていた(ii)の批正(=批評)が取り入れられたり、「綴り方」と同様に「話し方」の発表題材も課題提示、自由選題等の形式で提示された。

このように、大正期の内地で研究が活発化した「話し方」は、その教授目的や「発表」と「発表に対する批評」といった点で、同時期に考案された「構成式」と共通点が見られる。更に、内地の話し方教育でも実物や標本、掛図等の直観物を使用した「直観的話し方」や児童の経験を題材とした「経験的話し方」、自由な題材で自由に話させる「自由発表」が行われていた。また、教材選択の基準も、児童の日常生活や他教科の学習事項が挙げられており、この点からも「構成式」と類似していることが分かる。

307 前掲『話方教授の新主張及実際』p186

308 前掲『話方教授の新主張及実際』p182

309 前掲「話方教授の目的と意義」p2

310 前掲『国語教授法精義』p403

では、内地の「話し方教育」はどのような授業を想定していたのかを次に見ていくことにする。

8-4 「構成式話し方教授法」との関係

『話し方教授の新潮と実際』(1923)には、一年生から六年生までの「話方教授案例」が掲載されている。本論では、「尋常三年程度」の教授案例を見ていく。³¹¹

一、題目 私の色鉛筆

二、目的 自己の色鉛筆を求めし由来及び現在の使用等につき話さしめ、説明的話し方に慣れしむ。

三、準備 各自の色鉛筆

四、方法

項目	授 業 内 容
予備	<p>1、目的指示</p> <p>今日は色鉛筆のことについて話すことに此の前の時間に約束して置きましたから、其のお話をして戴きましょう。</p>
思想整理	<p>皆さんの色鉛筆は何時買いました、何錢でした。誰か貰った人がいますか。</p> <p>何色が一番美しく書けますか。……………等問答をなして思想整理をなす。</p>
発表と 批評	<p>1. 誰さん話してごらん(色鉛筆を用意して壇上に立たしむ)</p> <p>2. <u>今のお話はどうぞ。皆さんほめてごらん(児童に批評をなさしむ)</u></p> <p><u>次に教師も批評をなす。</u></p> <p>次は誰さん……………</p> <p>3、総批</p> <p>教師一般的の批評をなし、<u>次の話題を予告す。話題。小使いさん。</u></p> <p>(小使いさんの身体・容貌・性質等の特徴を観察せしむ)</p>

備考、(色鉛筆を用意すべきことを前時に予告すべし)

³¹¹ 前掲『話し方教授の新潮と実際』pp.153-155より作成(太字・下線は筆者による)

【予備】にあるように、事前に発表について予告していたため、児童は何を話すのかは考えてきている。そのため、教師からの呼びかけのみと簡潔なものとなっている。

次の【思想整理】では、問答によって発表内容と関連する事項を掘り下げていっていることが分かる。児童は予めある程度の発表内容は頭の中に準備してきたと思われるが、問答をすることで、発表の環境作りと問答から新たに発表事項を加えることを意図していたと考えられる。

そして、次の【発表と批評】では児童を壇上に立たせ、色鉛筆を持たせて、発表させている。児童の発表に対して、教師は下線にあるように他の児童に批評を求めてから、自らの批評へとうつつている。教師は児童に対して、批判ではなくまずは褒めることから始めるように促している。これらの児童の発表を受けて、教師が総評を行い、次の発表題材を予告して、授業を終了している。

「私の色鉛筆」は、色鉛筆を題材に児童が自由にまとまった話をする「話し方」であり、これは「構成式」の「談話自由発表」と同じ形式である。そこで、4-4で引用した談話自由発表教授経過記録「龍山寺」の教授の流れを再び提示する。³¹²

【話題】 龍山寺

【目的】 龍山寺に行った経験を想起させて、全体としての事柄や気持ちがあるがままに自由に話させる。

【要項】 一、話題 与 即告。 二、対象 共通。
三、事項 指導。 四、順序 自由。

一、学習動機 の喚起	○この前龍山寺(拍手)へ行って見ましたね。大そうきれいでしたね。 今日はそのお話をしてもらいましょう。(リュウザンジと板書)
二、 思考整理	<p>1. 事項の指導</p> <p>教「どんなことをお話したらよいでしょうね。」(児童の答えを整理して次の様に板書)</p> <p>◎タテモノ リッパナコト コウエンノコト。 モノウリノコト。</p> <p>◎ホトケサマ(新授)ノコト ◎人ノコト。</p> <p>教「このうちで◎の印をしていることをくわしくお話してもらいましょう。」</p>

³¹² 前掲『話し方教授に関する研究』pp.482-484より作成

	2. 順序 教「お話はここに書いてあるとおりの順序でなくてかまいません。」
三、 発表と批判	1. 発表 十 一 十四生 2. 批判 批判の態度。 イ、事項に就いて <input type="radio"/> なるべくくわしくいうことを目標としたい。 <input type="radio"/> 板書事項以外のことも勿論許すが、あまりよくばった話をせぬよう注意したい。 <input type="radio"/> きれいだ。おもしろい。行きたい。というような気持ちをもたせたい。 ロ、順序に就いて <input type="radio"/> 自由ではあるが全体のきもちのわかるような順序を考えさせたい。 <input type="radio"/> なるべくならば自己経験の自然的順序をたらせたい。 ハ、語句に就いて <input type="radio"/> 出来るだけ指導したい。 ニ、立場に就いて <input type="radio"/> 自分の経験を人に話すような気持ちで話させたい。
四、総評	

まず、内地の【予備】は「談話自由発表」の【学習態度の喚起】に相当していることが分かる。内地では事前に話題を予告し、「談話自由発表」では児童が共通して経験していたことを教師が思い出させているが、発表の環境作りを教師が行っている点は共通している。

次の【思想整理】では、内地も問答によって発表事項を整理しなしている。「談話言語自由発表」では、非ネイティブの学習者であり且つ第二学年であったため、発表事項を板書し、ある程度絞っている。しかし、教師と児童との問答を通して発表内容の構成をしている点は共通している。

そして、実際に発表に移っているのが、内地も「談話自由発表」でも発表に対しては教師だけでなく他の児童も批評に参加させ、最後は教師が総評するという基本的な流れは共通している。更に、批評では児童に短所の指摘だけでなく長所もを見つけるようにさせている点も共通している。ただし、「談話自由発表」では語句の指導も含まれている。

二つの教授案から、内地の「予備(学習態度の喚起)→思想整理(発表内容の構成)→発表

と批評→総括」は公学校の「構成式」が提案した「学習動機の喚起→発表内容の構成→発表と批評→精練(総評)」と一致していることが分かる。内地ではネイティブを対象としているため、「学習態度の喚起」の時間が少ない、部分練習等の語句や語法練習の時間は設定されていないといった違いはあるが、児童の学習態度を教師が喚起し、発表内容を構成し、発表と批評を行うという部分では共通していたと言える。

このように、内地の話し方教育と台湾の「構成式」には類似点が多いことが分かるが、これを単なる偶然の一致と判断していいだろうか。では、「構成式」が同時期の内地の話し方教育と共通する点が多いのは何故であろうか。その理由として次の三点が考えられる。

(イ)本島の教育の内地化

(ロ)「読み方」に従属しない「話し方」の確立

(ハ)内地の教育界との関係

前述したように、1922(大11)年の新台湾教育令に伴い、民族ではなく国語を常用するか否かで小学校か公学校に振り分けられることになり、中等教育以降は「内台教学」として内地人も本島人も同じ教室で学べるようになった。しかし、実際には内地人と同じ小学校に通える人数は限られており、能力があっても公学校に通わざるを得ない児童もいた。また、中等教育の入試は小学校の教科書から出題されるため、公学校教育のレベルを上げる必要が生じてきた。更に、第三期の国語読本は第二期の国語読本よりも、「教材の内地化」が進み、教育の質と共に内地化の傾向が大正期には見られた。そのような傾向に対応するため、内地の最新の指導方法や教育思潮を参考にした公学校教師たちがいたと考えられる。

また、大正期までの「話し方」と「読み方」の関係は、入学初期は「話し方」が優先されたが、読本の使用が始まると「読み方」が「話し方」を優先し、「話し方」は「読み方」の従属的地位にあるとまで言われた。これは、「構成式」開発前までの「話し方」教材が読本の内容理解を促すものが多く、「話し方」教材と読本教材が似通っており、実際的な「話す」能力の取得には繋がりにくかったためであった。そのため、「読み方」に縛られない「話し方」、「話し方」の地位向上を主張する教師も出てくるようになり、内地の「話し方」特設と同様の風潮になってきていた。

そして、当時の台湾教育界は内地の最新の教育思潮を雑誌や書籍、講習会を通じて知ることができた。もちろん、内地人を対象とした小学校教師たちの方が公学校教師よりも関

心や興味は高かったと思われるが、「構成式」を開発した附属公学校には同師範学校附属小学校もあった。この2校で交流があった可能性は否定できず、実際、日本に現存する『話し方教授に関する研究』（1926）には“台北師範学校附属小学校”の印が押されている。また、『台湾教育』は公学校だけでなく小学校関係者も対象とした教育雑誌だった内地の教育事情や最新の教育思潮を知ることができると共に、内地の出版物を取り寄せて販売する書店も台北にはあった。更に、1925（大14）年12月の『国語教育』の第十卷第十二号には、台北市日新公学校訓導川見駒太郎の「台湾の公学校に於ける国語教育の難点」、1930（昭5）年9月の『国語教育』（「話し方」特集号）には台北第二師範学校訓導の佐藤憲正³¹³の「第三学年談話指導案」が掲載されている。ここから、『国語教育』は公学校関係者も講読していたと考えられる。

そして、『話し方教授に関する研究』（1926）を編集した附属公学校話し方研究部の研究主任である伊集院俊秀は次のように述べている。³¹⁴

其の頃武山光規先生が内地へ引きあげられる事になって荷造りのお手伝いに行ったところ不用な雑誌が沢山出て来た。国語に関する雑誌それも内地における話し方研究の雑誌が十四、五冊あった。「これはいい雑誌だ。」と先生からもらい受けた。此の雑誌には不撰御利益にあずかった。

武山光規は、「構成式」開発時に附属公学校に勤務しており、教授法の研究にも携わっていた。伊集院（1940）は、「構成式」開発時の附属公学校は武山から「当時主事が河瀬半四郎先生であったから、此傘下に集まっている先生方は立派な人達で、頭のよいすぐれた俊豪ぞろい」³¹⁵と述べている。「構成式」研究開発時の附属公学校は、主事の河瀬半四郎（東京高等師範出身）をはじめ、教育熱心な教師が集まった時期であった。現存する資料の中で直接的な言及は見られないが、太字にあるように内地の国語教育雑誌から得た「話し方」をはじめとする最新の教育思潮が、「構成式」の教授理論や教授の行程の開発に何かしら影響を与えた可能性が考えられる。

³¹³ 『話し方教授に関する研究』を編集した台北師範学校附属公学校話し方研究部の一員

³¹⁴ 前掲『公学校教育二十年』p134

³¹⁵ 前掲『公学校教育二十年』p85

小括

本章では、1921(大10)年前後に研究開発された「構成式」を、その研究開発の背景を検討した上で、教授理念、教授形態、教授事例を考察した。更に、「構成式」が同時期の内地の大正新教育とどのような関連があるのか、内地の話し方教育と類似点があるのかということ考察した。

「構成式」が研究開発されるに至った背景は、①大正初期の直接法の限界、②台湾教育令の制定、③新たな国語読本の制定の三つを挙げた。①は前章の小括でも述べた通り、「国語で国語を教える」という直接法の原則は定着したが、教師の一方的な指導に陥り、児童が意味も分からずに答え、定着にまで至らなかったことが大きな問題となった。そこで、直接法を前提としながらも、教師中心から児童中心の授業へと方針を変え、児童が自分の言葉で自己の思想感情や経験を「発表」することを意図した「構成式」が誕生した。これは教授法改善の要求という背景であり、これまでも公学校の教授法の変遷で見られてきた現象であった。しかし、②は「構成式」の開発背景の独自性の強い背景である。二度にわたる台湾教育令を経て、国語を常用としない児童は公学校、国語を常用する児童は小学校という民族ではなく能力による区別がなされることになった。つまり、制度上は国語が常用できれば本島人でも内地人と同じ小学校で学ぶことができるようになったのである。更に、中等教育以降はこの区別がなくなり、「内台共学」と呼ばれる内地人の共学が認められた。このため、小学校に編入したい児童や中学校進学を目指す児童に公学校教育は対応する必要性が出てきた。更に、中学校の入試問題の大部分は小学校の教科書から出題され、内地人と同じ問題を受けなければならなかった。この時期の国語読本からは台湾語の記述はなくなっており、全教科が国語で行われていたが、小学校と公学校では教科書の難易度には差があった。そのため、③も含め「教育の内地化」が進むこととなり、より実地的な国語且つ定着しやすい指導法が求められたと考えられる。

こうして 1921(大10)年の台北師範学校附属公学校の研究発表会で登場した「構成式」は、発表会当時に全てが完成された教授法ではなかった。大正後期から昭和改元にかけて変化していった。本章では、各授業形態の指導項目、目標、教授行程を検討した上で、教授事例から実際の教授の様子を考察した。その結果、「構成式」の特徴として次の十点が挙げられる。

- ①国語科を「話し方」・「読み方」・「書き方」・「綴り方」・「聴き方」に分け、その本質と教授内容を明らかにした

- ②まとまった話を一人でする談話と二人以上の人物でする会話に分け、更に教授形式から言語教授と自由発表に分け、談話言語教授・談話自由発表・会話言語教授・会話自由発表の四つの授業形態を考案した
- ③教材においては児童の日常生活や他教科の学習内容と関連したものを重視したこと
- ④【学習動機(態度)の喚起→発表内容の構成→発表の実演と批評→部分練習及び総評】という段階教授をどの授業形態でも適用した
- ⑤教師が発表内容を一方的に与えるのではなく、児童自身に考えさせる「内省」や教師との問答を通して、児童が自力で発表内容を構成することを目指した
- ⑥一人の実演で発表内容を全て構成するのではなく、何人かの実演と批評を繰り返しながら発表内容を構成していく「試行試現法」による指導を目指した
- ⑦発表内容に自らの思想感情を含ませることを求め、平坦な話し方ではなく適切なイントネーションやアクセントを指導した
- ⑧特に会話教授では「会話の実際化」を掲げ、言語面だけでなく表情や身振りといった非言語面の指導を重視した
- ⑨自由発表においては「劇化」を考案した
- ⑩発表に対し、教師だけでなく発表者以外の児童も批評することを求め、発表力だけでなく聴解力の養成も意図した

そして、④、⑤、⑥は同時期の内地の大正新教育と教授理念の影響を受けている可能性が高く、内地の話し方教授の教授案例との比較から基本的な教授行程が「構成式」と共通していることを示した。内地の話し方教育と「構成式」の類似点を整理すると、次の通りである。

	内地(=日本)	台湾の公学校
対象者	国語を常用する児童	国語を常用しない児童
目的	i 標準語(東京語)の習得(=方言の矯正) ii 自己の思想や感情の発表能力の養成 iii 聴き方態度の確立 iv 智徳の啓発	i 日本語(≒標準語)の習得 ii 自己の思想や感情の発表能力の養成 iii 他人の話を精確に聞きとる力の養成 iv 智徳の啓発・国民精神の涵養
時期	大正中期 ～ 後期	大正中期 ～ 後期

教授の流れ	<ul style="list-style-type: none"> i 予備 ii 思想整理 iii 発表と批評 iv 総批(整理) 	<ul style="list-style-type: none"> i 学習態度(動機)の喚起 ii 発表内容の構想 iii 発表及び批評 iv 精練(総評)
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・直観教授との関連を重視 ・談話教授が中心 ・綴り方への準備も兼ねる ・批評は児童の聴き方態度の確立と捉える ・他教科との関連を意識 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の実生活と関連のある教材を重視 ・「会話の実際化」を狙う ・「学習動機の喚起」を重視 ・「発表」と「発表内容の批評」を重視 ・他教科との関連を意識

このように、類似点があることの要因として、①公学校教育の内地化の影響、②「読み方」に従属しない「話し方」の確立、③「構成式」研究開発に携わった者や教育機関と内地の教育界との関係の三点を挙げた。

第3章 「構成式話し方教授法」以降の話し方教育

第1節 「構成式話し方教授法」の課題

伊集院俊秀の『公学校教育二十年』（1940）には、「構成式」研究開発校である附属公学校に伊集院が勤務していた頃のエピソードとして次のようなものがある。¹

新入生のテストが始まった。身体検査やら体操やらかぞえ方、物をならべておいて国語でいわず事やいろいろな形をつくらせたり色の鑑別等十種類ばかりの試験をやったのだが（中略）試験最中にしまの着物をきた小さい丸顔の子供が入って来た。ちょこんと礼をして「こんどはなにね、どれね。」と国語で試験官にきいたのだからおどろいた。この位の子でこんな調子に国語が使えるのは珍しかったのだから無理はない。（中略）この子は勿論入学を許可せられた。

太字にあるように、附属公学校では入学試験が課せられ、公学校は「国語を常用としない児童」を対象としていたにも関わらず、下線にあるように国語も試験内容に含まれていたことが分かる。附属公学校に入学する児童全員が必ずしも国語を話せるわけではなかったと思われるが、国語が少しでも話せる児童は波線のように入学を許可していた。これは、岡部（2007）も述べている通り附属公学校は全島の公学校の模範的存在であったため、そこに入学する児童にはある程度のレベルが求められたためと考えられる。

では、このように選抜された児童がいる附属公学校で実地教授して成功していた「構成式」の授業が、無試験で入学できる各地の公学校でも同様に問題なく出来ていたのであろうか。

2-8 で取り上げたように既に大正後期の時点で、学習態度の喚起が不十分である、教師が児童の発表よりも教案や教授細目を重視するといった問題点が指摘されていた。しかし、昭和期に入ると現場の教師たちから「構成式」の問題点の指摘や改善策の提案といった声が増えていくようになった。そこで、本節では当時の主要教育雑誌である『台湾教育』と『第一教育』に掲載された記事から、実際の教育現場で起きていた「構成式」による話し方教育の問題点について論じていく。

¹ 前掲『公学校教育二十年』pp.97-98（下線・波線は筆者による）

1-1 『第一教育』の「公学校話し方科に関する研究」

『第一教育』は、1923(大12)年9月に台湾子供世界社から発行され、発行人は同社経営者の吉川精馬である。前章で述べたように、『第一教育』は附属公学校の機関雑誌『啓南教育』が最初の姿であった。それが、附属公学校の「河瀬主事が台北第二中学校長に栄転されてから附属の期間雑誌を離れて子供世界社のものに改めされ『第一教育』²と名前が変わり、台湾子供世界社から出版されることになった。

吉川精馬が1925(大14)年に亡くなってからは、息子の吉川利一が事業を引き継いだ、³『第一教育』は1935(昭10)年6月に廃刊した。『第一教育』は岡部(2011)が指摘している通り、半官半民の『台湾教育』とは異なる民間人による民営教育雑誌であり、理論中心の『台湾教育』と比較すると教育現場の声に近い雑誌であった。

『第一教育』は全巻現存しておらず、現時点では台湾の国立中央図書館台湾分館にしか所蔵が確認されていない。国立中央図書館台湾分館が所蔵している『第一教育』は、以下の通りである。

【国立中央図書館台湾分館所蔵の『第一教育』一覧】

- 1924(大13)年 第3巻第6号
- 1926(大15)年 第5巻第4号
- 1928(昭3)年 第7巻第8号・第9号・第11号
- 1929(昭4)年 第8巻第1号 ～ 第11号
- 1930(昭5)年 第9巻第1号 ～ 第11号
- 1931(昭6)年 第10巻第1号 ～ 第11号
- 1932(昭7)年 第11巻第1号・第2号・第5号 ～ 第11号
- 1933(昭8)年 第12巻第1号 ～ 第10号
- 1934(昭9)年 第13巻第1号 ～ 第8号
- 1935(昭10)年 第14巻第1号 ～ 第4号

1929(昭4)年5月発刊の『第一教育』第8巻第5号は「公学校話し方研究号」という特

² 前掲『公学校教育二十年』p96

³ 岡部(2011)も指摘している通り、1925(大14)年の『第一教育』が全号現存していないため、いつ息子の吉川利一に引き継がれたかは不明である。

集号である。この特集には、次の五つの論文が掲載されている。

【表 1 『第一教育』第 8 巻第 5 号の「公学校話し方研究号」論文一覧】

論文名	寄稿者
「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」	西巻南平(台南師範学校附属公学校)
「公学校第一学年に於ける話し方教授」	高山勝治 (")
「公一の初期に於ける話し方科を中心にしたる各科の取扱い」	張宗岳 (")
「話し方の問題」	渡辺正 (台北第一師範学校附属公学校)
「話し方科に関する研究」	基隆市基隆第二学校

【表 1】から、当時の話し方教育の問題点について述べた西巻南平の「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」、渡辺正の「話し方の問題」そして、高山勝治の「公学校第一学年に於ける話し方教授」を考察する。

1-2 「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」(西巻南平)

西巻は、思想感情を相互に伝達し合う談話教授において、最も大切な一点が多くの教師の考慮から度外視されているのを痛感すると述べている。それは、談話に於ける“発音や態度表情身振り等に含まれる感情状態”であり、次のような例を用いて説明している。⁴

例えば「お気の毒でございます。」と他人に対して言ったとする。その声調、表情、身振等に現れた感情状態の如何によっては、相手を感じ動せしめて感謝の涙を流さしめる場合もあり、その白々しい月並みの言葉に対して却って反感を懐かせることもある。時に同じ「お気の毒様でございます。」が冷笑的の感情を帯びて、相手に対し愚弄し挑戦して怒らしめ口惜しがらせることもある。

「お気の毒でございます」という同じフレーズであったとしても、下線部のように、話し手の表情や抑揚、身振りに現れる“感情状態”を手掛かりに、聞き手は話し手の思想感情を理解する。つまり、この“感情状態”があることによって、公学校の話し方教育の目的

⁴ 西巻南平(1929)「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」『第一教育』第 8 巻第 5 号 pp.12-13

の一つである、相手の思想感情を正確に理解することができる。

西巻は「談話に於ける感情状態は声音と相並んで最も大切な要素である」⁵と訴えると共に、この“感情状態”の指導に無関心な教師が多いために、話し方教育が「児童が習得し得た所の言葉が、味のない、拮据な、余程考えて聞かなければ分からない生硬なもの」⁶になっていると批判している。そこで、西巻は“感情状態”が伴った談話指導のために、教師に次の三点を意識するように述べている。

(イ)話者は常に聞き手を注視すること

(ロ)教師は発表している児童に背を向けないこと

(ハ)教師の批判的態度を改めること

まず(イ)については、聞き手の表情や反応を見ることで、話し手も聞き手の反応に相応しい感情が現れ、結果的に聞き手に対して最も相応しい話ができると述べている。聞き手を見ずに自分の足元や天井、遠くの壁を見て話すことや、掛図や黒板ばかり見て話すことが癖にならないように指導することを教師に求めている。さらに、斉唱のようなりピートも、感情状態の伴わない朗読調のような悪癖になることを防ぐために、できるだけ避けるようにしたいと述べている。

また(ロ)については、一人又は二人以上の児童を壇上に立たせて練習させる際に、教師が発表者の児童に背中を向け、発表者の声だけに耳を傾けていることが、大きな誤りだと批判している。このような授業を行う教師に限って児童の発表に多くの批判をし、その内容も発音や語法に関してばかりで、“感情状態”と関係がある表情や身振りなどにはまったく触れていないとしている。そのため、児童を壇上で発表させる際には、その発表者を注視し且つ発表者以外の児童へも注視ができる立ち位置にいることを教師に求めた。

そして(ハ)は、教師が常に批判的態度で発表の指導を行うと、児童に恐怖や間違えてはいけないといった恐怖感や責任感が生まれてしまい、“感情状態”が希薄になるとしている。そのため、教師は終始児童に対して寛容さや温かみを持って接し、批判も特定の児童に向けるのではなく、学級全体に向けて模範を示し且つ褒めることも行うように求めている。

このように、西巻は主に教師の指導態度についての改善点を挙げている。「構成式」によ

⁵ 前掲「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」 p14

⁶ 前掲「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」 p14

る話し方教育が、児童が自分の“思想感情”を含めた話をするを指導目標としているのに対し、実際の教育現場ではこの“思想感情”への意識が十分ではない教師がいた。“思想感情”表現である抑揚や表情や身振りなども指導項目に含まれていたが、実際にはそれを忘れていた教師(=発表者に背を向ける)もいた。これは、2-7でも挙げたように「構成式」導入当初から既に指摘されていたことであった。

そして、「構成式」の授業内活動の要である「批判」では、本来はあら探しや個人攻撃のようなものは慎み、“褒める”ことも忘れずに行わなければならなかったが、児童の発表意欲や学習意欲の減退を招くような「批判」をする教師がいたことが分かる。

1-3 「話し方の問題」(渡辺正)

渡辺は、当時の「話し方」が抱える問題として、大きく二つの問題を挙げている。

まず一つ目は、「話し方」の間口が広すぎることで即ち教授形式分科の弊害である。前章で考察した通り、「構成式」導入により「話し方」は、談話言語教授、会話自由発表等の授業形式に分けられ、授業時間数も細かく割り当てられた。このような分科の狙いは、範語教授で語彙と基本文型を習得し、それを談話/会話言語教授の発表で使い、仕上げとして自由発表に進むという積み上げ式のカリキュラムによる言語習得であった。

ただし、一つの授業形式の中には他の授業形式の要素が含まれており、相互に関係し合う必要があった。例えば、「聴き方」では聴解力の養成が学習目標ではあるが、授業は決して聞き取り一辺倒にするのではなく、聞き取った話を説明したり、感想を述べたりといった談話の要素も入るというように考えられていた。

しかし、現状は「あれは会話指導でする事だ、それは談話じゃないか、聴き方と言えば一時限中しゃべりまくって聴かせればよい」と言ったような弊が生じ、又将に生せんとしてつつある⁷というように、各教授形式の連携がうまく取れていなかったことが分かる。

そこで渡辺は「総合指導」という新たな授業を提案している。これは、談話の授業では談話しか扱わないといった紋切り型の授業ではなく、各分科を自由に融合させていく授業であった。渡辺は具体的な授業形式や教案例までは述べていないが、「総合指導」の具体的なイメージとして次のように述べている。⁸

⁷ 渡辺正(1929)「話し方の問題」『第一教育』第8巻第5号 p 43

⁸ 前掲「話し方の問題」 p 44

一例をとれば聴き方を土台として自由劇といったようなものに移り、所謂会話指導に出て、更に自由会話及び児童劇に終る(?)ような方法が考慮されるべきではありませんまいか。

つまり、「聴き方」に、聴き取り題材を基にした自由劇を取り入れることで、聞き取り(=聴き方)だけでなく会話(談話自由発表)の授業に発展させていくことを目指していたのである。ただし「総合指導」について、これ以上具体的な言及はなく、渡辺がどのような理論を念頭においていたのか、実際にこのような授業を実地教授していたのかといったことまでは分からない。

そして、二つ目の問題点は、表現指導の順序である。[単語→簡単な表現→複雑な表現]という“易から難”という段階的な指導の順序ではなく、具体的にどんな言葉や表現をどれくらいの程度教えるかという順序を渡辺は「表現指導の順序」と呼んでいる。その上で、次のような問題提起をしている。⁹

コレハナデスカ。	コレハナニ。	コレハ?
コレハ〇〇デスカ。	コレハナニカ。	ドレガ〇〇デスカ。
ドレガ〇〇?	〇〇ハドレ?

斯うした種々雑多の表現法(一の表現形式)中、何れを先にし何れを後にし、又何れの程度に止め、何れを重んずべきでありましょうか。語その物の教授、附與を主目的と見るのか、果た又表現そのものを指導の対象と考うべきかすら、極めて漠然としてはいないでしょうか。

上記の例にあるように、物について尋ねる際には複数の疑問表現がある。しかし、どの表現から教えるべきか、どの表現を重点的に教えるべきかという共通の基準がなかった。また、語句か表現どちらの指導に重点を置くのかということも定められていなかった。この問題点は、渡辺も台北師範学校附属研究部の話し方科の一員として編集に加わり、「構成式」登場と同時期の1924(大13)年『話し方読み方公学校教授細目 第一二学年用』(以下『教授細目A』とする)からも読み取れる。例えば、第一学年第一学期第三週の授業は次の通りであった。¹⁰

⁹ 前掲「話し方の問題」 p 45

¹⁰ 台北師範学校附属公学校編(1924)『話し方読み方公学校教授細目第一二学年用』 pp. 9-10 より作成

教材	主眼点	教授上の注意
<p>談話</p> <p>コレ } ハ○デスカ。 ソレ } ハイ ソウデス。</p> <p>談話</p> <p>コレ } ハ○デスカ。 ソレ } イイエ チガイマス。</p>	<p>語句</p> <p>ハイ。 ソウデス。 着物。シャツ。 ハンカチ。</p> <p>語句</p> <p>イイエ。 チガイマス。 上着。ズボン。 ボタン。</p>	<p>一 入門掛図を使う事。</p> <p>一 否定形は上着を指して「コレハズボンデスカ」等の如く問フテ教授スル事。</p> <p>一 入門掛図を使う事。</p>

第一学年第一学期の国語科は、前章でも説明した通り、「話し方」重点期間であるため、第七週まで「読み方」等の他分科の授業はなく読本も使用しない。つまり、初級文型や語彙を指導する範語教授の時期であり、『教授細目A』には「これ/それは～ですか」「はい、～です/いいえ、～ちがいます」という指導文型と練習で使う語句の記載がある。おそらく教師はこれらを基に、必要に応じて『教授細目A』にない語彙の補充や同義表現も教えていたと考えられる。しかし、“必要に応じて”ということは即ち教師の判断に委ねられるということであり、指導項目の幅は教師によって違いが生じたかもしれない。統一された指導項目や指導程度の基準、語句の指導順序はなく、範語教授の時期の『教授細目A』には上記のように文型と語句がペアで記載されているのみであった。

しかし、「読み方」等の他分科や読本使用開始時期である第一学年第二学期以降になると、『教授細目A』の内容は変化している。¹¹

教材	主眼点	教授上の注意
<p>談話 雨</p> <p>雨ガフッテイマス。</p>	<p>降雨中ノ二人ノ有様ト雨上リ</p>	<p>教具</p>

¹¹ 前掲『話方読方公学校教授細目第一二学年用』pp. 82-83 より作成

子供ガ二人カサヲサシテイマス。 タカゲタヲハイテイマス。 雨ガヤミマシタ。 二人ハカサヲツボメマシタ。 ソシテオ話ヲシテイマス。	後ノ二人ノ有様ヲ話サセル。 語句 タカゲタ。	
--	-------------------------------------	--

上記は第一学年第二学期第九週の授業の談話である。モデル会話や談話も文の掲載があるのみで指導文型や表現についての注釈は何も書かれていない。どんな文型や表現が使えるようにさせたいかというような指導目標の明示はなく、新出語句についても、各語句がどのレベルまでの定着を求めているのか、例えば「〇〇は聞いて意味が分かればいいレベル」「△△は意味の理解だけでなく自分で使えるようになるレベル」というような具体的な指示がない。つまり、教師は教材から新語句や難語句、指導文型を自己の判断で選別し、更に指導順序や指導の程度を考える必要が生じたのである。

大正期になると公学校数の増加に伴い、教師の数は慢性的に不足しており、正規の師範教育を受けずに教壇に立つ教師は当時少なくなかった。果たして彼らに、このような指導項目の選別や構成が適切に出来ただろうか。もちろん先輩教師の監督や指導、低学年の授業は熟練教師に担当させるといった対策はしていたようであった。しかし、全島の公学校の環境が同一にそのようなものであった可能性は低い。未熟な若手教師の裁断で指導項目の選別がなされた結果、日常生活で使う機会が少ない難語句を教えているばかりで基本的な表現は知らない、定着していないといった問題が起こってしまった。

では、昭和期になると指導細目に変化はあったのか。1929(昭 4)年に台北第二師範学校附属公学校が編纂した『公学校話シ方教授細目第一学年用』(以下『指導細目B』とする)では、指導語句について次のように述べている。¹²

- 一 語句及び発表例欄中の語句は特に正しく模倣させ取得させたい。
 - 一 **指導要領欄中の要領の各例は指導者に於いて適宜・附加・選擇し自己化されたい。**
- (中略)
- 一 指導語句は其の時間中の用語に対する指導の目標で、単に新語句だけでなく、難語句と見るべき

¹² 台北第二師範学校附属公学校編(1929)『公学校話シ方教授細目第一学年用』p 5

ものも含まれている。これを正確に、且つ自由に使い得るように指導するのは至当なことではあるが、語句そのものに囚われることは避けねばならぬ。

太字から、『教授細目 B』に記載されている指導語句については大正後期の『教授細目 A』と同様に教師の判断に任せる方針であったことが分かる。確かに 2-7 で述べたように、「構成式」導入期には児童の発表よりも既定の教授細目を優先した結果、児童の発表は教材通りに完成させ、指導予定語句を全て教授すれば授業として問題はないと考える教師が多かった。つまり、児童を取り巻く環境や児童の語学力といった児童目線の授業ではなく、既定のカリキュラム重視の教師目線の授業となり、大正初期の教師本位の授業に立ち戻ってしまっていたのである。

そこで、その課題を解決するための方法の一つとして、指導項目に厳格な縛りをつけずに、教師の裁量に任せる範囲を広げるという方針に至ったと考えられる。指導語句だけでなく「題材は児童が発表し得る程度を示したもので、題材に表れている事項や気分を掴ませ、それを自己化し、実際化して発表すれば足りるもので、題材そのままの発表を強いるのではない。」¹³とも述べているように、教授細目に縛られない臨機応変な指導を教師に要求している。では、具体的にどのような教授細目であったのか。第一学年第一学期第一週を見てみよう。¹⁴

語句及び発表例	指導要領	指導上ノ注意及び準備
ニ キ。 クサ。 カエル。 オオキナ。 チイサナ。 ヒヨコ。 オヤドリ。	コレハ木デスヨ。大キナ木デスネ。 向コウニ小サイ木ガアリマスネ。 コレハ草デスヨ。ア、カエルガイマスネ。 ピョンピョントンデニゲマシタネ。 大キナカエルデスネ。 コレハチイサナカエルデスネ。 ヒヨコガピヨピヨイッテイマスネ。 オヤドリモイマスヨ。	1 運動場ヲツレテ歩キナガラ アタリノモノヲ対象トシテ 指導スルコト。 2 コレハ・・・語調、身振りニ 特ニ注意スルコト。 3 オオキナ } チイサイ } 語調上ニ

¹³ 前掲『公学校話シ方教授細目第一学年用』 p 5

¹⁴ 前掲『公学校話シ方教授細目第一学年用』 pp. 4-5 より作成

「コレハ〇〇デス」という文型であるが、【指導要領】には【語句】には含まれていない語句(“ニゲマス”等)や表現(形容詞の名詞接続等)がある。【指導上の注意】には児童を運動場に連れ出して実物を見る“実物(≒直観)教授”が提示されている。運動場で目にするものは、共通するものもあるだろうが、各公学校によって異なっている。つまり、『教授細目B』の指導語句は目安であり、実際は教師が自身の学校の運動場から語句を選別することを許していたのである。また、【指導上の注意】には語調や身振りといった指導項目や指導のポイントも追記されており、『教授細目A』と比べると具体的なものになっていると言える。

しかし、『教授細目A』と同様に語句の指導順序や指導程度についてはまったく触れられていない。渡辺は、このような大正後期から昭和初期にかけての教授細目等の指導語句の基準や指導順序を「卑近より高尚へとか、生活に近い語からとか、容易な語を先にとか言ってみるところで所詮空理空論を免れません。」¹⁵と批判した。その上で、「如何なる言語を、どれ位の量に於いて指導すべきか、又指導せざるべからずか、即ち**指導言語集**の編修ということは、もっともっと早く出来上がっているのが当然ではありますまいか。」¹⁶と述べ、指導言語集の編纂を求めた。つまり、指導語句について従来の「日常卑近な語」「近易なる語」といった抽象的な概念のみで示すことや語句の選別や指導順序を教師任せにすることをやめ、具体的にどの学年でどの語や表現を教えるかといった指導語彙・表現集の必要性を訴えたのであった。

1-4 「公学校第一学年に於ける話し方教授」(高山勝治)

「近時よく公学校の話し方教授は混沌としている。児童の国語力は寧ろ退歩した」¹⁷という当時の世間の声に対して、高山は必ずしも悲観的になる必要はないという立場を明記した上で、低学年を指導している経験から感じた公学校の話し方教育の問題点を挙げている。

- (イ) 国語と台湾語との発音や文構造が異なること
- (ロ) 児童が聴覚上の訓練ができていないこと
- (ハ) 児童を取り巻く生活環境が公学校と大きく異なること

¹⁵ 前掲「話し方の問題」p47

¹⁶ 前掲「話し方の問題」p47

¹⁷ 高山勝治(1929)「公学校第一学年に於ける話し方教授」『第一教育』第8巻第5号 p18

(ニ)児童の向学心が振るわないこと

(ホ)児童の学習に対する必要感が弱いこと

公学校入学前まで児童は「母語である台湾語によって聴覚に発音機関に永い間の訓練を受けてきた」¹⁸状態であり、実際に公学校の学習が始まると「往々母語による習慣をそのままかりて来ようとする」¹⁹即ち「母語の干渉」が起きてしまっていた。

高山は(イ)で指摘しているように両言語は発音も異なると共に、「主語、説明語などの並べ方に於いて既に大なる差異があるのであるからその困難も著しい様に思われる」²⁰と述べている。また、台湾語での家庭生活をおくってきた児童は、(ロ)にあるように国語を正確に聞きとるための聴覚訓練が入学時には不十分であり、国語に対する音感も鈍いとも述べている。

このように、(イ)と(ロ)は公学校が台湾語を母語とする児童の教育機関であるが故の問題であり、このような問題は公学校入学児童及び低学年児童の多くに共通していた。

しかし、(ハ)(ニ)(ホ)は低学年だけでなく、公学校全体が抱えている問題である。高山は(ハ)において、公学校の現状を次のように述べている。²¹

本学年児童は教師についている間、学校にきている間は比較的国語にしたしむべき環境におかれていたが、一旦教師とはなれ、或いはは学校を出て帰途についてならば全く国語の世界から、離れてしまうと云ってもよい。(中略)国語の習得には正しき示範による模倣、反復練習と云う様なことが必要である。しかし乍ら、公学校児童の環境はこの台湾語中心の環境であるから、国語の習得使用に不便を感ずる事が極めて多いのである。

公学校教育は、台湾語を母語として育った児童が、内地人と同様に話し、読み書きできるようにすることを目指していたが、実際には下線部にあるように、「公学校＝日本語(国語)」「校外/家庭＝台湾語」という二言語併用状態であった。『国語普及の状況』には、1920(大9)年10月1日施行の国勢調査が載っており、日常普通談話に差し支えがない程度の国語

18 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」p18

19 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」p18

20 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」p19

21 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」p20

が使える台湾人は、全人口の 2.86%であった。²²また、『公一の教育』(1933)では、附属公学校の在籍性(第一学年の可能性が高い)の「家庭に於ける国語状況調査(在籍三十九名)」の結果が載っている。²³

【 台北第一師範学校附属公学校の「家庭に於ける国語状況調査」 】

	父	母	兄	姉	弟	妹	その他
十分に話し且つ聞くことができる者	22	4	41	33	0	0	7
少し話し少し聞くことができる者	9	13	17	14	2	0	10
全くできない者	3	17	1	5	26	21	40
合 計	34	34	59	52	28	21	57

調査結果に対して、「日常談話可能は父二二名、母四名(在籍三十九名)」²⁴と述べているように、児童の父の 4 割弱、母の 9 割弱が日本語の日常会話が出来なかったのである。この調査を行った附属公学校は前述した通り、当時の初等教育を牽引する公学校であり、且つ簡単な入試も課している難関校であった。しかし、「われわれの学校の父兄について見るに、半分にも満たない」²⁵というように、このような上位レベルの公学校ですら“国語解者”が少ない状況であったため、「地方では一割か二割位な所が沢山あるに相違いない」²⁶と考えられた。つまり、児童を取り巻く環境は日常生活をおくる上では国語が分からなくても、不自由を強く感じることはなかったため、児童の国語学習への動機付けが難しかったと言える。

更に、多くの児童は公学校入学前に母語として台湾語をある程度習得してから、公学校で国語を学び始めるため、言語習得の順番からも「台湾語>国語」という台湾語優先の状況であった。高木は児童の向学心について、公学校の現状を次のように述べている。²⁷

公学校児童の向学心一部都会などを除いては甚だ微弱である。しかして**比較的進んでいる都会地であ**

22 『国語普及の状況』 p3

23 台北第一師範学校附属公学校研究部(1933)『公一の教育』p41より作成(項目部分を平仮名に改めている)

24 前掲『公一の教育』p41

25 前掲『公一の教育』p41

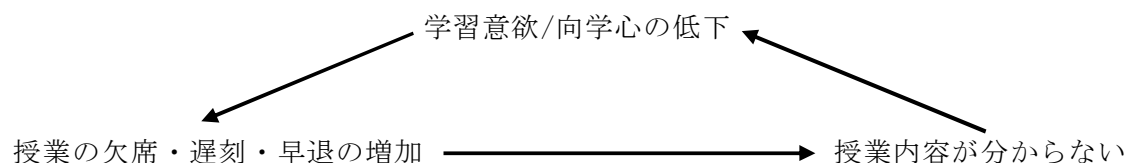
26 前掲『公一の教育』p41

27 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」pp.20-21(太字は著者による)

っても現在なお僅かな理由の下に早退、遅刻、欠席を欲したり、甚だしきは退学する事にさえ而痛痒を感じない位である。まして本学年児童は一層無頓着である。ことに文化程度の低い田舎ほどこの傾向は著しいのである。

太字のような状況は、継続学習には適さず、反復練習による言語習得は難しかった。また、下線部にあるように就学率は地方に行けば行くほど低下しており、このような都会と地方の公学校の格差問題が昭和期に入ると言及されることが増えてくる。

そして、(ハ)で指摘したように児童が既に台湾語という母語を習得しており、日常生活の大半を台湾語でおくっているという台湾語優勢の状況は、(ニ)(ホ)に繋がり、以下のような悪循環を起こしていたと考えられる。



このように、三人の教師たちの寄稿は、昭和初期の公学校の話し方教育が抱える問題点についてそれぞれの観点から考察している。西巻は、主に「構成式」の授業での教師の指導態度の問題点を挙げている。一方、渡辺は大正期以降の国語科の各分科の連携不足を指摘すると共に教師のための指導語彙集の編修を訴えた。そして、高山は当時の児童を取り巻く環境の問題点を挙げ、教育効果の減退は話し方教育のみに起因したものではないと考えていた。

では、「構成式」による話し方教育について更に具体的にどんな問題が教育現場で生じていたのかを、『台湾教育』から見ていくことにする。

1-5 『台湾教育』の「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)～(三)」

『台湾教育』の第345号～第347号には台南師範学校附属公学校寄稿の「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)～(三)」が掲載されている。これは1930(昭5)年6月3日～6月5日に台南師範学校で開催された打合せ会の記録である。会のスケジュール

ルと出席者は次の通りであった。²⁸

[スケジュール]

月日	午前	午後
6月3日(火) 8:30~16:00	開会・協議	協議
6月4日(水) 8:00~16:30	末廣公学校参観(8:00~) 第一時限前半 第二学年(女)談話「アヒル」 後半 第四学年(男)自由談話「孔子廟」 第二時限前半 第一学年(女)初期取扱「お客様」 後半 第三学年(男)談話「鳳凰木」 明治公学校参観(10:30~) 第三時限後半 第二学年(女)談話 第四時限前半 第五学年(女)会話「儀人形」 後半 第四学年(女)談話	協議
6月5日(木) 8:15~12:30	協議	閉会

[出席者]

台北第一師範学校附属公学校（“台北第一”と略記）： 国府主事・渡辺訓導
 台北第二師範学校附属公学校（“台北第二”と略記）： 石井主事・吉喜訓導・佐藤訓導
 台中師範学校附属公学校（“台中師範”と略記）： 三木主事・岩田訓導・北原訓導
 台南師範学校附属公学校（“台南師範”と略記）： 西巻主事・上原訓導・高山訓導
 その他： 臨場官として 土性視学官²⁹・田中台南師範学校長

開会の挨拶で田中台南師範学校長は、今回の打合会は同年1月に台北で開かれた全島附属公学校主事会議で開催が決定したものであり、各師範学校附属公学校の教師がこのように集まって各自の研究成果について話し合った結果が地方の公学校の参考となることが必

²⁸ 台南師範学校(1931)「全島各師範学校附属公学校話し方科打合会記録(一)」『台湾教育』第345号 pp.94-95
 台南師範学校附属公学校(1931)「全島各師範学校附属公学校話し方科打合会記録(二)」『台湾教育』第346号 p15
 台南師範学校附属公学校(1931)「全島各師範学校附属公学校話し方科打合会記録(三)」『台湾教育』第347号 p55.68より作成

²⁹ 「視学官」は1909(明42)年に設置された。学事に関する視察や事務を業務とした。

要であると述べている。また「従来は各校が単独で研究を発達されていたのであって今度のような催しはかつてなかったのでありますが、これは極めて有益であり恐らくは本島の話し方教授のむかうべきところを示すことになろうかと存じます」³⁰とあるように、初の試みである打合せ会に大きな期待が寄せられていたと言える。

打合せ会は、台南師範の西巻主事が座長となり、予め各師範学校附属公学校から出された以下の協議題について座談会形式に進められた。

【 表 2 全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会協議題一覧 】³¹

	協議題	提示校
1	国語に於ける話し方の位置について	台北第二
2	話し方指導の方針及び指導の概要について A 話し方指導の方針並びに指導の概要について B 話し方科に於ける教材の種類について C 各教材の教授の一般行程について D 各地に於いて特別な話し方指導方法の有無	台北第二 台中 台中 台南
3	国語科の各分科と話し方各分科の時間配当及び読み方と話し方との時間配当割合について	台中
4	話し方教授での用語を日常生活に即させることについて	台南
5	話し方科に於ける各学年の努力点について	台北第二
6	低学年に於ける話し方について A 低学年の話し方指導について B 低学年に於いて話し方科と他教科との連関について	台北第一 台中
7	第五・六学年高等科に於ける話し方教授について	台中
8	話し方教授と生活指導について	台北第二/台南
9	聴き方教授の状況について	台南
10	話し方科に於ける男女児取扱いについて	台中/台南
11	話し方の劣等生指導の状況について	台中

³⁰ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」pp. 95-96

³¹ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」pp. 95-96 より作成

12	話し方科と特別施設について	台北第二/台南
13	話し方科に於ける鑑賞的取扱いの正しい範囲や程度について	台中
14	話し方学習に興味をもたせる方法について	台南
15	話し方科に於ける学習訓練上注意している点について	台南
16	自然の調子を獲得させる良い方法について	台南
17	会話教授の教材を限定し模範と練習によって学ぶことの可否	台南
18	話し方教授の教師と児童の批評について	台南
19	話し方教授に於いて文字や文章を使うことの可否	台南
20	話し方教授細目の活用状況について	台中

実際には、これらの議題を一つずつ話し合っていくのではなく、複数の議題を一度に論じたり、扱われなかったものもあった。本論では、「話し方教授」の問題点とその解決策、各地の公学校や公学校教師に求めること、公学校で行われていた新たな試みの三点について論じていく。

1-6 実際の教育現場での「話し方教育」の問題点

打合せ会では、主に次のような問題点が話し合われた。

- (i) 聞く力(聴解力)はあるが、話す力(発表力)がない児童が多い
- (ii) 指導語彙が統一されておらず、差がある
- (iii) 授業の時間配分が難しい
- (iv) 都会と地方で授業の進め方に解釈の違いがある
- (v) 劣等生の取扱いが難しい

問題点(i)の児童に聞く力が定着している理由として、まず「話し方」以外の教科でも聞く力が養成されていることがある。前述したように、公学校の授業は全て国語で行われていた。「修身では修身的の聴き方をし、算術では算術的の聴き方をし。体操や唱歌などでも同様に聴き方が出来なければ教授は出来ない。」³²という状況であったため、実際

³² 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」p97

には入学初期の語彙拡充を目的とした「聴き方」だけでなく、学校生活全体が聴解力の養成に貢献していた。その結果、話す力よりも聞く力が伸びていったと考えられる。

二つ目の理由は、児童の「発表」の機会が十分に確保出来ていなかったことである。「口を出来るだけ使う機会を多くせねば救済出来ない。」³³と土性が発言しているように、話す力を伸ばすには、話す機会を各児童に平等に十分に与えることが大前提である。しかし、実際の教育現場では「一時間に表現が二三人か四人である」³⁴という状態であった。これは、限られた授業時間に対して一学級の児童数が多すぎるのが原因であった。当時、一コマの授業は基本的に45分で、一学級の児童数は公学校規則では60人と規定されており、「学級の生徒が多すぎる」³⁵と不満の言葉があがっていた。60人近くいる児童を、教師がコントロールしながら「構成式」の授業を行っていくことは、実際にはかなり難しかったのではないだろうか。そのため、一つの教材に対しての発表の数を十分に確保することは難しく、結果的に“聞けるけど話せない児童”を産み出していくことになったと考えられる。

また、問題点(ii)の指導語彙については、打ち合わせ会二日目に台南師範附属の上原から、次のような発言があった。³⁶

地方の公学校に於ける話し方教授を見ると、**その話言葉の難しいのが多い**。又読本との連絡という様なことから読本教材をそのまま鸚鵡返しにしているのがあります。全島の国語演習会を聞いても文学的、美文的の言葉をだいぶ使っていますが公学校としてこんな言葉を指導すべきであろうかという事は考えねばなりません。我々は日常生活に必要な新語を授けるので、**文としては差し支えない言葉でも話には不適當なものが多い**。この考えの元に、その立場で進んで行きたい。日常生活に出て来ない**文学的・科学的・礼儀的な言葉の必要を認めません**。

前章で述べたように、「構成式」の教材は“児童本位”の方針によって児童が感情移入しやすいもの、日常生活と密接な関連があるものを取り上げるようにしていた。しかし、太字にあるように実際の教育現場では、日常生活を超えたレベルの語句を教えていることもあった。このような指導語彙のバラツキの原因は、『第一教育』で渡辺(1929)が指摘した教

³³ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ記録(一)」p98

³⁴ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ記録(一)」p98

³⁵ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ記録(一)」p98

³⁶ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(二)」pp. 19-20(太字・下線は筆者による)

師用の指導語彙書が存在していないことであった。『教授細目A』や『教授細目B』の抽象的な指導語彙の方針や、指導の程度が提示されてない新語句一覧のみでは、児童の学力に応じた指導語彙の選定は難しく、下線のように「読み方」用の読本教材をそのまま使うという手段に出てしまう教師もいた。しかし、この問題に対して「読本は読ませる為にのみ書いたのではない。あの中に含まれている語句は使って話し得る様にという事を予想して編纂してあるのです。それでその心持ちを持ってやってほしい。」³⁷と視学官の土性は述べている。そのため、結論は直接経験や日常生活に照らし合わせながら、読本教材を適切に運用することであった。この問題では、“敬体”と“常体”に関しても話し合われた。しかし、この問題の結論も教師が使い分けの場面を自覚と持って明確にし、いつ移行するかは「各校で定めたらよいと思います。」³⁸とあるように、結局各公学校や教師の裁量に任されることになった。問題提起はなされたが、結論はこれまでと大きく変わるものではなく、渡辺が『第一教育』で主張した指導語彙集の編集には至らなかった。

更に、問題点(iii)にあるように、[学習動機の喚起→発表内容の構成→発表及び批評]という「構成式」の一連の授業の流れを一コマの授業時間でうまく配分することも難しかったようである。発表の機会が十分に確保できないと、児童の授業態度は「実演は数人に限られていて他は見物の態度をとる」³⁹ようになっていた。言語教授では教師が指導した新語句や難語句を部分練習する時間を確保しなければならなかったが、反復練習の機会が少ない授業が多かったようである。練習をしなければ当然、定着しない。しかし、発表の時間すら十分に確保できない状況では、部分練習も十分に行えず、その結果、前述したように話す力が伸びていない児童が現れるようになったのである。

そして、発表内容の構成と共に「構成式」で新たに導入された“批評”にも問題があった。一つ目は、発表の批判に時間を取り過ぎてしまっていたことである。「馬鹿に時間をとってしまって実際の発表が少なくなる。しかも優等生のみが活動して他はぼかんと聞いているのです。」⁴⁰「全島の各所を見て回りますと批評に時間を取り過ぎ一時間の間に二組しか演出出来ないというのが一般の現状です。」⁴¹とあるように、発表内容の構成と同様に発表の機会の十分な確保を妨げていた。本来、「構成式」は“発表と批評”を繰り返しながら

³⁷ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(二)」p22

³⁸ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(二)」p22

³⁹ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」p104

⁴⁰ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」p105

⁴¹ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p66

発表を完成していかなければならなかったが、どちらかに時間を掛けすぎ、学級全員に平等に機会が与えられなかったのであった。

二つ目は、批評態度の問題である。前章で述べたように、批評は決して粗探しや非難のような態度で行わないことが教師用指導書には書かれていた。しかし、「極端になると子供も教師もまるで沸き立っているのがあります。」⁴²とあるように、“正しい批評”を率先してすべき教師ですら行き過ぎた批評をすることもあった。公学校の中には「若し教師がいなければ、とっ組み合いを始め兼ねない」⁴³というように、授業の進行を妨げるような事態にまで発展してしまうこともあった。このような批評態度については、『第一教育』でも西巻が指摘しており、“行き過ぎた不適切な批評”が多くの教育現場で起こっていたと言える。

問題点(iv)に関しても、「地方では結果主義による者が多く、それに従って効果を収めているし、都会では過程主義をとって構想と云った様な仕事を重んじています。」⁴⁴とあるように、“発表内容の構成を重視する過程主義”の都会と“発表を重視する結果主義”の地方という見解の相違が起きていた。都会だけの指導方針かは断言できないが、2-4で「構想のタイプ養成に力を注ぎ、発表は少なくとも犠牲にすべし。」⁴⁵と提示したように、「構成式」開発時には既に「構想(発表内容の構成)>発表」を掲げる教師はいた。しかし、「過程主義をとる者にも、余り考え出させようとする所に無理がある。」⁴⁶と指摘しているように、何が何でも児童に自力で発表内容の構成をさせようとしていた教師もいた。理由として、発表内容の構成が「構成式」から導入された新しい授業内活動であったこと、“構成”とはまさに「発表を作る」という児童の創造性や自主性を尊んだ活動であることという二点が考えられる。このような“過程主義”は、比較的出来る児童であれば苦痛ではないかもしれないが、劣等生にとっては苦痛であったと言える。また、高学年の抽象的教材などでは発表内容の構成に時間が掛かり過ぎてしまい、肝心の発表や部分練習などの他の授業内活動に支障が出てしまう可能性があった。

一方、“結果主義”は発表を重んじる余り、「予め形を授けておいて、それを唯繰り返せばよい。」⁴⁷というように、発表内容の構成自体が形骸化してしまっていた。つまり、“結果主義”の発表は、教師が授けた話を児童は意味も分からずに話すだけというものになって

42 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p66

43 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p66

44 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」p99

45 林生(1925)「自由発表の実際」『台湾教育』第273号 p53

46 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p99

47 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p99

おり、児童の話す力の養成には繋がらず、児童の自発的な学びとは言えなかった。この問題に対して、「田舎だから、過程主義をとって難しく考えさせる事をしないかもしれない。」

⁴⁸「殊に田舎では過程に重きを置いた取り扱い是不必要ではないかと考えられる場合もあります。」⁴⁹というように、あまり論理的ではなく且つ客観的でもない分析がされている。

このような時間配分等の「構成式」の問題点や、指導語彙集等の教師用指導書の不足、都会と地方の解釈の相違が、問題点(v)の背景となったと考えられる。前章の实地教授経過記録で既に“劣等生”が出てきているため、「構成式」が直接的に“劣等生”を産み出した訳ではない。「どもりである為に劣等生になった者もいます。(中略)又、性格にも依る事があって、引き込みがちな児童はどうも後に残される傾がありますね。」⁵⁰とあるように、発声器官や性格の問題もあった。しかし、「構成式」の問題点は“劣等児”のケアよりも“優等生”を優先する教師がいたことである。「うまい生徒だけ一人で長くしゃべっていて他の者はだまっている」⁵¹「学級の人数の関係もあるが優等生の指導にのみ傾いて劣等生が捨てられている現状です。」⁵²とあるように、「構成式」の形式に捉われすぎる余り、時間内に発表内容の構成や発表が出来る“優等生”を中心に授業が展開されていた。そして、傍観者となった劣等生の能力の引き上げにまで目を向ける教師は多くはなかった。

「構成式」は本来、児童の“自学自習”を目指し、教師からの一方的な指導ではなく、教師が児童に適切な“気づき”を与え、児童と活発に問答しながら進めるものであった。それは同時に、児童を導き、授業をコントロールする高い指導力を教師に要求していた。

しかし、前述したように教師不足により講習科で短期養成した教師や公学校卒業後間もない台湾人を訓導にしていた状況では、「構成式」のスムーズな授業進行は難しく、打合せ会で議論されたような問題が出てきた。

また、「構成式」に関しても指導語彙や教授方針について全島でしっかりと共有されていた訳でなく、各公学校や教師の裁量に任されてしまっている面が少なくなかった。このような状況が、児童の学習意欲や授業態度の低下、児童の発表力の伸び悩み、優等生と劣等生の差別化、都市部と地方の教育方針や授業の質の格差といった問題に拍車をかけていったと考えられる。

⁴⁸ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p99

⁴⁹ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p100

⁵⁰ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p59

⁵¹ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p105

⁵² 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p59

1-7 提案された改善策

まず、児童の学習意欲や発表意欲を喚起するための方法として提案されたのが、「実際の場所に連れ出して指導すること」⁵³即ち“直接経験”の指導である。教室に指導の場を限るのではなく、校庭など実際の場所に児童を連れ出したり、その日の天気を教材に取り入れたりする臨機応変な指導を求めた。

しかし、全ての教材を経験させることは難しいため、「若し直接経験をなし得ないものは想像によって、その場合をやらせる様工夫が大切である。又体験せしむる為の設備が必要である。」⁵⁴とした。この“直接経験”を応用して、「博物館に子供を入れておけば自然に問答が出来て指導が出来るから、話し方教室にはきつといいでしょう。」⁵⁵というような「郊外教授」⁵⁶や、「もっと解放された青天井の下で、緑の木陰でのびのびと学習させます。」⁵⁷といった「室外学習」⁵⁸を行っている学校もあった。

また、台南師範の高山からは次のような発言があった。⁵⁹

私の方には特別の施設はありません。しかし**国語を中心とした合科的取り扱い**という様な事を考えて行っています。教室を**遊び**の場所とし、面白い道具を集めて先程話に出た様な特別なものでなくてもよいから、出来ればよい、作りたいと考えています。

前章でも述べたように、都会と地方では施設の有無等で経験出来るものと経験出来ないものの差が出てきてしまう。そこで、高山はどこの公学校でも出来る活動として「合科的取り扱い」と「遊び」を授業に取り入れることを提案したのである。この二つの新しい授業活動については、第3節で考察するが、「合科的取り扱い」とは一つの授業に複数の今日科目の取り扱いをする授業であり、「遊び」とは「買い物ごっこ」の様な児童が親しみのある遊びを取り入れた授業であり、両者とも低学年で主に行われるようになった。

このように、児童の授業への意欲を喚起するために、打合せ会では“直接経験“や従来の授業スタイルに遊びを取り入れるといった改善策を提案した。しかし、「構成式」導入時

53 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p100

54 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p100

55 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(二)」p25

56 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(二)」p25

57 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(二)」p25

58 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(二)」p25

59 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(二)」p25(太字は筆者による)

には、既に児童に“直接経験”させることの重要性を述べており、教室外での指導もしていた。つまり、このような改善策は画期的ものではなかったのである。

一方、「合科的取り扱い」や「遊び」を取り入れることは積極的に行われるようになっていくが、主に低学年を対象としていたため、公学校全体が抱える話し方教育の問題を根本的に解決できるものではなかった。また、劣等児の学力を効果的に伸ばすような指導、劣等児のケアについては何も話し合われておらず、打ち合わせ会で全ての問題を解決することは出来なかったと言える。

1-8 公学校教師に求めるもの

公学校教師に対して、次の三点を求めている。

- (i) 各分科との連携への意識を高める
- (ii) 教師は授業時間外でも積極的に児童と接する
- (iii) 児童に対して批判的態度を取るばかりではなく、褒めることを忘れない

(i)については、公学校規則にもあるように、「話し方」「読み方」「書き方」「綴り方」の各分科の連携は必須であった。しかし、打ち合わせ会で土性視学官から次のような発言があった。⁶⁰

今少し各科の連絡を考えてやったらよいと思う。これは台北の市内の某公学校であるが私が見た時丁度五年の或る組で権太便りのところを読んでいました。ところが驚く程読書力がない。やっと読み終わったが内容がさっぱり分かっていない。(中略)私はまた同じ学級の話し方を見に行ったら話し方も上手でない、誤りの多い言葉でわけの分からん事をしゃべって終わっていた。前の読み方で徹底しなかったら次の話し方でそれを話させてよく分かる様にすればよいではないか、と考させられます。

本来は、読本等の「読み方」教材から「話し方」教材を取ることで、児童が教材に対しての理解を深めるようにするべきであった。しかし、下線にあるように理解が不十分なも

⁶⁰ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p105

のはそのままにされ、他の分科に引き継がれることはなかった。また、教師によっては「話し方教材は読み方教材中よりとる。それで読み方の時間中に話し方教材をやればよい」⁶¹と述べる者もあり、他分科との連携についての認識に違いがあったようである。この各分科の連携不足については、『第一教育』でも渡辺が指摘しており、重大な問題であったことが分かる。

(ii)については、児童と台湾語との問題を解決するための要求であった。「公学校で一番困る事は台湾語という言葉を持っている事です。」⁶²とあるように、総督府は「国語の常用化」を公学校教育の目的としたが、依然として“二言語併用”状態であった。3-1-3で高山が述べているように、児童たちは学校外では台湾語で十分に生活できたため、学習動機の喚起が難しかった。そこで、台中師範では「教師は出来るだけ児童の中に突入する。休憩時間は申すに及ばず、日曜も出来るだけ学校で児童に接しています」⁶³というように、少しでも台湾語から児童を遠ざけようとしていた。国語に触れる時間を意図的に増やすことで、児童に「生活上、国語の必要感をもたせる。」⁶⁴ことが出来ると考えたのである。このように、授業時間だけが国語指導の時間ではなく、休み時間など児童が学校にいる時間全てを国語指導の機会と捉え、教師は児童に正しい国語で積極的に話しかけることを求めたのである。

(iii)では、批判ばかりでなく、褒めることによって児童に自分の能力の進歩を実感させ喜びを感じさせることが、学習意欲の向上に繋がると考えた。ただし、「下学年では無条件でもよいが、上学年ではその児童毎に特徴をとらえ、それに対して褒めるのでなければ上学年の賞賛にはなりません。」⁶⁵とあるように、褒め方に変化をつけなければならなかった。

打合せ会では、授業時間外の有効に活用する、批判だけでなく賞賛も忘れないといったことが教師には求められた。しかし、これらの要求は前章で見たように「構成式」導入時に既に述べられていた。つまり、「構成式」の授業形式は昭和期に入っても引き継がれたが、教師の教授態度といった内面的なものは、全ての教師に共有されてはいなかった。そのため、自分が授業をしやすいように、読本教材を鸚鵡返しさせたり、授業の進行を妨げない優等生を中心とした授業を行ったりと、“児童本位”ではなく“教師本位”の授業が依然と

61 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(二)」p17

62 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p100

63 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(一)」p101

64 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p62

65 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打ち合わせ会記録(三)」p62

して存在していたと言える。

第2節 「話し方」教授の再考と「聴き方」の台頭

2-1 「話し方」教授についての再考

新台湾教育令により、公学校は国語を母語としない児童の初等教育機関となり、「国語の習得」は公学校教育の最重要課題であった。しかし、台湾語を母語として育ってきた児童が、日本人と同じように話したり書いたりすることが出来るようになるのは前述したように困難であり、公学校では「国語」、家庭では「台湾語」という二語併用の生活をしなければならぬ児童が大多数であった。

このような児童に対して、大正期の話し方教育並びに「構成式」は、標準語で自己の思想感情を正確に自由に発表する能力の養成を目指し、思想感情の表現方法や発表構成の指導に力を注いできた。しかし、公学校入学時の児童は「国語に対して関心なく、又他の方面に就いてみても自ら進んで学習しようとする自発的な努力的な態度も薄く、全く遊び以外に何ものもない」⁶⁶状態であり、「構成式」が掲げた目標の達成には程遠かった。更に、前述したように“自学補導”の精神を尊重した結果、自力で発表内容を構成することを重視したため、次のような状況に陥っていた。⁶⁷

従前の話し方に於いては、子供自身の構成、独創を尊ぶのあまり、十分語彙を有たない子供に対しても思考させ想像させるような傾きがあった。そして真面から教えたり模倣させたりする事は独創力を抑えると考え、話し方の時間に於いては試行試演に手間取ったために言語取得に最も必要な反復練習を少なくし、おまけに不良な言葉を使う機会を与えたと云うような嫌いがあった。

太字にあるように、反復練習や教師の模範を模倣するといった“話す”練習が減ってしまい、「話し方は思考を練る学科」⁶⁸と称され、前節で考察したように「構成式」に関する様々な問題点が指摘されるようになった。

そこで、1935(昭 10)年前後の教育現場では改めて「話し方」について考察すると共に、

⁶⁶ 台北第二師範付属公学校啓明会編(1935)『公学校第一学年初期の指導細目』p1

⁶⁷ 台北市立大橋公学校(1935)『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』p27

⁶⁸ 前掲『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』p27

様々な打開策が考案されていった。その結果、提示された改善点は主に次の三点であった。

(i) 児童の生活を意識した教材選択と「実際化」

従来の「構成式」では、児童が興味や関心を持つもの、児童が熟知しているもの、児童の経験等のものが教材とされたが、選択基準は児童が自発的に発表内容を構成できるものであった。しかし、昭和期の「構成式」では「話し方教材を生活内容の集点」⁶⁹とし、児童の実際生活に即した教材を最も重視し、次のような選択基準を示した。⁷⁰

(イ) 主観的標準(心理的標準)

- ・ 児童の実際生活にあり且つ容易に理解され想像される教材には、児童は実感を抱き、自分の生活に同化することができる
- ・ 児童に興味や愉悦を与える教材は、真に児童のものになる

(ロ) 客観的標準(目的標準)

- ・ 日常生活に必要な標準語の表現や語彙
例：敬語の使い方、時の表現、受け身、使役、自他動詞、助詞、副詞の使い方
- ・ 「話し方指導と生活指導とは表裏の関係」にあるため、児童の生活向上に繋がる教材
- ・ 国民的精神の陶冶、趣味の養成、知徳の啓培に適した教材

太字にあるように、児童の生活に即したものを教材にすることで、児童は教材に対して実感を抱き、その結果“国語の生活化”の実現に繋がると考え、「生活から生活までの話し方」を強調するようになった。このような教材の実際化は、1934(昭9)年12月に出版された『公学校各科学習指導の実際 [系統案・教材配当表・学習過程案]』(以下『各科学習指導の実際』と略記する)に登場している。

『各科学習指導の実際』(1934)は台中市立幸公学校の校長町田富重を中心に長年行われてきた研究成果をまとめたものであり、公学校の各教科の学年別の指導系統案や各学年の総合教育実際化配当表等が収録されている。

例えば第二学年第二学期第九週の配当表は次の通りである。⁷¹

69 前掲『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』 p28

70 前掲『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』 pp. 28-30 より作成(太字は筆者による)

71 町田富重(1934)『公学校各科学習指導の実際』 p116 より作成(太字は筆者による)

話し方(五時間)

教材	学習指導要項	実際化
一、会話 運動会	一、運動会を見る家人について甲乙の談話 二、指導語句＝「来ないかも知れません」 「うれしいですね」	一、運動会前日に行くこと 二、家の人に来る様にすすめること
二、談話 なかの良い お友達	一、金本が重そうな荷物を持っているのを手伝ったこと 二、指導語句＝「おもそうに」「手伝って」 「仲良い」	一、手伝って、お友達の発表に注意 二、修身と連絡－修身掛図 三、劇化するも良い
三、会話 お使い	一、日曜日おばあさんの家へお母さんのお 使いに行く会話 表情やアクセントに注意	一、お使いは喜んで行く様に
四、談話 水でっぽう	一、水でっぽうを遊んでいる子供について 二、指導語句＝「水を入れたバケツ」 「しゅっしゅつと」「じゃあじゃあと」	一、掛図(読み方三ノニ四) 二、水でっぽうで実際にしゅっしゅつと出し壁にじゃあじゃあとあてる様にすること
五、談話 正廟	一、正廟(正殿)の様子について 二、指導語句＝「掛け袖」「かこんで」 「正廟」	一、掛図(読み方三ノニ五) 二、学校の神棚の拜し方

【実際化】欄は、配当表の主眼であり「本欄は決して見逃すことなく十分その実際化に努力せなければならない」⁷²と述べている。

例えば、「運動会」は【学習指導要項】から運動会を見に来る家族が登場し、指導語句から家族の誰が見に来るかといった内容を話していると予想できる。即ち、この談話は運動会当日のものではなく運動会より前の時期の談話である。仮に、運動会後にこの談話を練

⁷² 前掲『公学校各科学習指導の実際』 p164

習しても実際化する機会がなく無意味なため、太字にあるように授業の取扱時期を指定している。更に、その談話を踏まえて、児童には実際に家で家族に運動会に来てもらうように話すことも指導している。また、談話「水でっぼう」では、擬音語を実感させるための実際化を提示している。更に、談話「正廟」でも教材理解を踏まえて、校内の神棚の拝礼の仕方という実際化にまで発展させている。

つまり、教師に“教材の実際化”として実物や掛図といった直観物の用意だけでなく、その教材がどのような場面で行われるものなのかを理解した上で適切な指導をすることが求められたのである。そして、児童が実生活で教材と近い場面に遭遇した時に、台湾語ではなく自然と国語で話すようになれることが、“教材の実際化”の目標だったのである。

(ii) 模倣と反復練習の強化

大正初期の「直接法」では教師の口形を模倣した発音練習や問答等の反復練習が行われていた。しかし、教師の語句語法教授がうまくいかないまま無意味に反復練習させているといった問題点が指摘された。

「構成式」では部分練習という時間は想定されたが、発表内容の構成に重きが置かれたため、十分に時間が確保されないことが多かった。また、授業の始めや発表に対する指導の際に、発音練習として反復練習をすることはあったが、あくまでも発音矯正に主眼が置かれていた。更に、児童の自由で独創的な発表内容の構成に模倣を重ねることは妨げになると考えられた。

しかし、語彙が十分ではない入学初期の児童には発表内容の構成よりも、本来はまず基本的な語彙や語法の習得が必要であった。第一学年第一学期には、語句や語法教授を中心とした範語教授が設定されたが、反復練習や模倣といった練習方法は徹底されなかったため、十分に定着しないまま、談話/会話言語教授に入っていることがあった。

そこで、昭和期の「構成式」では、再び模倣と反復練習を徹底するようになった。「言語は思考よりも模倣に依って習得され、反復練習に依って習熟し、其の活用能力を発揮し得る」⁷³とあるように、反復練習は発音矯正のためだけでなく、模倣とセットで語彙定着の手段として考えられるようになったのである。模倣も、「よき模倣はよき創作を生む」⁷⁴というように、意味のある模倣は後の話の創作に繋がるものであり、必ずしも児童の独創力を

⁷³ 前掲『台北州委託研究話シ方教授ニ関スル研究』p27

⁷⁴ 前掲『台北州委託研究話シ方教授ニ関スル研究』p27

妨げるものにはならないとされた。

このように、教師は児童の模倣本能を適切に刺激し、児童に反復練習させることで語彙を定着させることが重視され、「模倣と練習とは言語習得の二大武器」⁷⁵という主張が出てきた。模倣と反復練習の重視は、1936(昭11)年8月に発行された師範教育用教材『修訂公学校各科教授法』の「話し方教授上の注意」の修訂部分からもうかがえる。

大正版『公学校各科教授法』(1924)

教師の示範、児童の反復練習は話し方練習の基礎をなすものであるから、教師は常に正しい手本を示すように、児童には教授の際は全学級児童に話させ、其の場合にも国語使用の慣習をつけるように導かなければならない。⁷⁶

昭和版『修訂公学校各科教授法』(1936)

正しい示範を正しい模倣によって反復練習することは話し方学習の基礎をなすものであるから、教師は常に正しい手本を示し、**児童に模範練習の機会を与え、個人的に正しく矯正し、学習した国語を正しく使用し、遂に慣習に至らしめるように導かなければならない。**⁷⁷

大正版でも、教師の正しい模範と児童の反復練習は、「話し方」の基礎として認識されていた。一方、昭和版では大正版を踏まえた上で、重ねて模倣練習の機会の確保と正しい発音矯正を主張しており、この方針は昭和版の教授案例にも反映されている。⁷⁸

談話教授案(第一学年)

【題材】ジドウシャ・キシヤ・ジテンシャ

【教法】イ、示範指導

○コレハ「ジドウシャ」デスヨ。(掛図ヲサシナガラ、ユックリト明瞭ニ。)

ジドウシャ、ジドウシャ、ジドウシャ(一斉ニ模倣→個人的模倣指導ヲスル)

○コレハ「キシヤ」デスヨ。(掛図ヲサシナガラ、ユックリト明瞭ニ。)

⁷⁵ 前掲『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』p27

⁷⁶ 前掲『公学校各科教授法』p74

⁷⁷ 久住栄一・藤本元次郎(1936)『修訂公学校各科教授法 全』pp.76-77

⁷⁸ 前掲『修訂公学校各科教授法 全』pp.63-64より作成(太字及び【】は筆者による)

キシヤ、キシヤ、キシヤ(一斉ニ模倣→個人的模倣指導ヲスル)

ピー、シュッシュットイッテイマスネ。クロイケムリヲハイテネ。

○コレハ「ジテンシャ」デスヨ。(掛図ヲサシナガラ、ユックリト明瞭ニ。)

ジテンシャ、ジテンシャ、ジテンシャ(一斉ニ模倣→個人的模倣指導ヲスル)

チリンチリントナラシテイクデエショウ。

掛図を指して新語句を導入してから、太字にあるように模倣と反復練習をしていることが分かる。大正版の教授案例⁷⁹にはこのような記述はないため、やはり昭和期の話し方教育では、模倣と反復練習を教師に徹底させようとしていたと言える。

更に、低学年に於いては「学校生活内の言葉を中心に、次第に学校近隣の見聞事項の言葉へ及ぼし比較的児童の生活に交渉の深い言葉、常に反復される機会のある言葉」⁸⁰というように、児童が繰り返し耳にし、口にするような言葉を扱うことで、自然と反復練習の機会が確保できるようにした。そして、語句教授を「話し方」で最も重要な仕事とし、低学年では発表内容の構成よりも語彙拡充を優先すべきと考え、模倣と反復練習による語彙の定着を目指した。

(iii) 第一学年指導の強化

国語を母語としない児童が入学する公学校において、「話し方」は特に低学年で集中的に行われたが、昭和期には公学校教育の出発点である第一学年の指導に関する研究が盛んになっていった。

例えば、台北第二師範学校附属公学校啓明会では「一学年研究部」が設けられ、「一年取扱の研究會」の開催や、研究成果として1935(昭10)年3月には『公学校第一学年初期の指導細目』が出版された。また、『台湾教育』には「一年生の取扱い」(1934)や「公学校入学当初児童に対する国語科の指導に就いて」(1936)等の研究記事が掲載された。

これらの第一学年指導に対する研究の主張の共通点として、(イ)遊戯の学習化、(ロ)合科的取扱い、(ハ)「聴き方」の重視の三点が挙げられる。

公学校は小学校と同様に初等教育機関であったが、日本統治時代の台湾には幼稚園もあ

⁷⁹ 大正版『公学校各科教授法』の第一学年の教授案例は、3-2で提示した範語教授案例と同じである。

⁸⁰ 前掲『公学校第一学年初期の指導細目』p4

った。ただし、幼稚園は私立幼稚園の創設が先であり、公立幼稚園の設立は1926(大15)年の公立幼稚園学則の公布以降であった。しかし、幼稚園の数は1930(昭5)年は55か所、1935(昭10)年は72か所、1939(昭14)年は88か所であり、1939(昭14)年の本島人の園児は4500人程度しかおらず、あまり一般的ではなかった。⁸¹

つまり、家族の元を離れて、同じ年齢の人たちとある程度のルールがある環境の中で集団生活を送る経験を、公学校入学時の児童の大部分はしていなかったのである。そのため、一コマ(=45分)じっと座っている、集中して教師の話の話を聞くといった“学びの姿勢作り”から始めなければならなかった。

また、前述した通り国語を母語としない児童の国語学習への動機づけも難しかった。そこで、児童が夢中になる“遊び”を通じた指導即ち“遊戯の学習化”が積極的に行われた。遊びの要素を含めることで、児童が自然と学習に興味を持ち、且つ教師と児童の間の距離も縮まると考えたからである。紙芝居やレコードの利用、雑談の活用といった一見授業には見えないような方法が、各地の公学校で試みられ、特に「ごっこ遊び」は多用された。

「ごっこ遊び」は「合科的取り扱い」の一環として行われることもあったが、話し方の時間全てを「ごっこ遊び」とすることも多かった。

また、一コマの授業を読み方とお話し方とか算術とか、数種の教科を合一させた「合科的取扱い」が、児童の学習への興味を喚起させ且つ集中力を保てる方法として考案された。合科的取扱いでは、教師は特定の教材に縛られるのではなく、児童と常に国語を仲介として彼等と触れ合うことが求められた。特に、入学初期の児童には椅子に座って先生の話の話を聞くという従来の形式に縛られない授業が行われた。“合科的取扱い”では、一時限の中で複数の教科の要素を含めた指導が行われ、上記の「ごっこ遊び」や文字習得のための「カード遊び」、算術的取扱いとして、「さいころ遊び」「輪投げ」等の遊戯が多く行われた。

このように、(イ)(ロ)は一般的な椅子に座って先生の話の話を聞くという学習スタイルではなく、教師と児童が遊びや学校生活の様々な場面を通して国語を学ぶというスタイルであった。(イ)(ロ)が具体的にどのようなものであったかは、次節で考察していく。

そして、(ハ)にあるように、言語習得の過程による話し方教育を考えていく中で、聴解力即ち「聴き方」が重視されていくようになる。

「聴き方」自体は、前章で述べたように公学校入学時の児童に対して“聴き方第一”の方

⁸¹ 台湾総督府文教局(1940)『昭和十四年度版 台湾の学校教育』p68及びp120

針が採られていた。

しかし、前述したように、大正期の「構成式」では、児童の母語とは異なる音声の国語が聞き取れるようになるための聴覚機関の訓練としての「聴き方」にとどまり、まとまった話の内容を聞き取る聴解力の訓練までには繋がらなかった。更に、実際には前掲の『公学校各科教授法』（1924）の下線部にあるように、「静かにしなさい」「本を出しなさい」等の教室内用語や「気を付け」「休め」等の教室外用語の指導が「聴き方」と考えていた。

また、「聴き方」は「話し方」「読み方」「書き方」「綴り方」とは異なり一つの分科として独立していなかったため、公学校規則でも触れられず、「聴き方」を一つの授業として特設するかどうかは、各公学校の判断に任されていた。そのため、「或る一部の国語科研究者の間には余程以前から注目されていたかのように聞いているが、実際研究として世に公表されたのは、寡聞ではあるが、**大正十五年台北師範の附属**であったと思う。」⁸²という状況であり、教師用指導書や研究も他の分科と比べると進んでいなかった。

つまり、本来は「聴き方」によって聴覚機関を訓練し且つ新語や表現形式を習得し、談話・会話言語教授へ移り、発表力の訓練や自由発表による応用力の養成をするという二段階の指導を目指していたが、実際には「聴き方」は軽視されていたのであった。

しかし、昭和期に入ると「児童は文字を見て読むことが出来ないけれども耳で聴いて覚えて行くことは平気で出来る」⁸³という“耳からの習得”の有効性に着目するようになった。その結果、児童の話す力の増進のために低学年時代に「聴き方」教授を集中的に多く行う必要があるという意見が出てきた。更に、「聴き方」自体も発表内容の正確な聞き取りだけでなく、児童が教師の発音やアクセントを正しく聞き取り、模倣するための聴覚力の養成にも力が入れられるようになったのである。

このように、「聴覚力の養成→正しい模倣と反復練習→語彙習得」という流れが「聴き方」の成果と考えられたため、昭和期に入ると『台湾教育』や『第一教育』に「聴き方」に関する研究記事が掲載されるようになり、「聴き方」の特設を行う公学校も出てきた。

⁸² 山田龍蔵(1930)「聴き方科の正にあるべき姿(二)」『台湾教育』第337号 p28(太字は筆者による)

⁸³ 白波生(1929)「話し方と聴き方に対する内省」『台湾教育』第325号 p45

2-2 「聴き方」の台頭

2-2-1 昭和期の「聴き方」教授

大正期の「聴き方」と昭和期の「聴き方」の本質と使命は次の通りである。⁸⁴

【大正期と昭和期の「聴き方」教授の本質と使命】

	大 正 期	昭 和 期
本質	<ul style="list-style-type: none">・ 他人の話を精確に明瞭に聞き取る・ 自己の生活生命を向上伸展する	<ul style="list-style-type: none">・ 他人の話を精確に明瞭に聞き取る・ 自己の生活生命を向上伸展する
使命	他人の話を精確、明瞭に聴取する能力の啓培(鑑賞眼・批評眼の養成)	<ul style="list-style-type: none">・ 他人の話を精確、明瞭に聴取する能力の啓培(鑑賞眼・批評眼の養成)・ 語彙の拡張、話術、話者の態度の指導

太字にあるように、昭和期に入ると「聴き方」は語彙の拡張や発表に必要な話術の習得が付加されている。つまり、昭和期の「聴き方」は、話そのものを吟味する場合(=聴解力)と言語教授を主目的とする場合(=聴覚力)の二つに分かれ、後者は「話し方」と教授内容が一致した。特に、表情や身振りといった言葉以外に自分の思想感情を表す話術は、「語感を取得し言葉を教えて之を口によって表現する時」⁸⁵に生まれるものと考えられたため、聞いた言葉を何度も話すことで話術が会得できるとした。そのため、「聴き方と話し方とは不離の関係にあり、全く一物の両面」⁸⁶と強調するようになった。

一方、まとまった話を聞いて、話の大意や感想を発表する「聴き方」も引き続き行われた。更に、授業として行うだけでなく、授業以外にも校内で教師が読み聞かせの会を行ったり、ラジオの童話放送⁸⁷を流したり、童話口演行脚⁸⁸という外部から人を招いてお話をしてもらうとことを熱心に行う地域もあった。

このように、「聴き方」で習得した語彙を発表に活用し、「聴き方」で養成していた

⁸⁴ 前掲『話し方教授に関する研究』p304・前掲『公学校各科学習指導の実際』p25より作成(太字は筆者による)

⁸⁵ 史郎生(1930)「聴き方教授に於ける教材選択の範囲について」『第一教育』第9巻第3号p48

⁸⁶ 前掲『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』p26

⁸⁷ 塘翠子(1932)「童話の放送と私の思い出」(『第一教育』第11巻第5号)には「隠れた童話家や小公学校の先生方が、時に子供の時間に童話やお話を放送され、それが非常に多人数になりました」(p34)とある

⁸⁸ 塘翠子は『第一教育』第11巻第6号から第8号にかけて「童話行脚所感 台中州下を旅して」を寄稿している。塘翠子は童心運動、童話普及の精神で毎年各地に童話口演行脚に出かけており、記事は、約3週間の台中州各小・公学校の童話口演行脚の感想である。公学校児童に対して童話口演をする利点として、教師以外の内地人が話す国語の聴解練習を挙げており、国語普及の観点からも童話口演の必要性を述べている。

鑑賞眼及び批評眼で児童の発表を批評できるようにすることを目指していた。つまり、「話し方」の指導目標も含めた「聴き方」の指導目標を設定することで、「話し方」教授の補助的役割や「話し方」との相互の能力の向上を狙っていたのではないかと考えられる。

『各科学習指導の実際』（1935）は各学年別の指導目標を次のように挙げている。⁸⁹

【 表 3 「聴き方」の学年別指導の主眼点及び指導上努力点 】

学年	主眼点及び指導上努力点
第一学年	1. 聴き方指導の基礎的陶冶 2. 聴覚機関の訓練、聴取能力の基礎的陶冶 3. 語彙の拡張 4. 生活指導 5. <u>話に対する趣味養成</u> 6. 絵嚙庶物使用の童話を多く採用して十分理解せしむ
第二学年	1. 近易なる話による聴き方態度の養成 2. 聴覚機関の訓練 3. 語彙の拡張 4. 生活指導 5. 話に対する質疑態度の訓練 6. <u>話の大意発表の態度養成</u> 7. 語感の直覚 8. ポーズ身振り表情の模倣
第三学年	1. 近易なる話による聴き方態度の養成 2. 聴覚機関の訓練 3. 語彙の拡張 4. 生活指導 5. 語感の取得 6. <u>感想発表の態度養成</u> 7. 劇化の態度養成 8. 話術の鑑賞 9. 身振り表情の態度の訓練 10. <u>主想傍想の吟味</u> 11. 質疑の習慣養成
第四学年	1. 聴き方に於いては教材を主として神話伝説史談等よりとり且つ聴き方態度の確立につとむること 2. 聴覚機関の訓練 3. 語彙の拡張 4. 生活指導 5. 話術の研究 6. <u>話の鑑賞批判</u>

太字にあるように、「聴き方」が設置されている全学年において「語彙の拡張」と「聴覚機関の訓練」が指導の主眼として挙げられていることが分かる。

第一学年は、「聴き方」の基礎段階であるため、児童が理解しやすく且つ話に興味を持つように絵教材を使用することを提案している。

第二学年では、語感やポーズ身振り情等の指導即ち「話し方」の発表を意識した指導が始まる。下線では、“まとまった話をする発表力”と“大意を把握する聴解力”の二つの力

⁸⁹ 前掲『公学校各科学習指導の実際』pp. 25-26 より作成（太字・下線は筆者による）

の養成を意図している。

第三学年では、話術や鑑賞態度の養成といった話そのものを吟味する「聴き方」の指導が始まると共に、下線にあるように自らの思想感情を話す訓練や「話し方」で行われていた劇化も登場している。

第四学年では、知徳の啓発を意識したと思われる神話伝記史談を教材に使用することが提案されており、『各科学習指導の実際』（1934）の参考教材にも「曾我物語」「四十七士」等の仇討ち物語や「楠木正成」「神武天皇」等の国民精神涵養に繋がる歴史談が挙げられている。

また、第一学年は話に対しての趣味を養成（学習態度の喚起）、第二学年は話に対しての質疑態度の訓練（「発表」への質問）、第三学年は感想発表の態度養成（「発表」への質問）、第四学年は話の鑑賞批判（「発表内容に対しての批判」という、「構成式」の「話し方」の教授の行程を意識した項目が含まれている。

そして、ただまとまった話を聞くだけでなく（＝「聞く」）、話の内容を説明したり、話の内容について自分の意見を述べるといった活動（＝「話す」）も取り入れており、「話し方」と「聴き方」の関連は深かったと言える。

「聴き方」の教材については、『聴き方教材集』（1929）で次のように示している。⁹⁰

- 第一学年　：　内容のあまり複雑でないもの、主に童話
- 第二学年　：　内容少々複雑でないもの、主に童話、伝説、神話、歴史談の類
- 第三学年　：　神話、歴史談、実話。　※歴史談は歴史教授の背景を作るうえからも必要と認める
- 第四学年　：　神話、歴史談、実話、理科談、地理談

まず、下線にあるように教材のレベルを“易から難”へと配置している。第一学年では児童が興味をもったりイメージしやすいものを教材としている。『各科学習指導の実際』（1934）では、「おむすびころりん」「かちかち山」「金太郎」「桃太郎」「猿蟹合戦」等のお伽話が第一学年の参考教材の大部分を占めている。

第二学年は第一学年より少し教材をレベルアップさせようとしている。『各科学習指導の実際』（1934）では、「牛若丸」「乃木大将」等の歴史伝や「蛙の王子」「若くなる泉」といっ

⁹⁰ 大橋公学校曙会（1929）『聴き方教材集』P7より作成（太字は筆者による）

た道徳的要素が入った童話、そして「八岐の大蛇」「天の岩戸」等の神話が挙げられており、お伽噺は減っている。

第三学年及び第四学年では、語彙だけでなく話の内容自体が難しいと思われる教材が出てくる。国語科全体で考えると、第四学年は「話し方」は談話/会話自由発表が本格的に行われるようになり、「読み方」で使用する読本の内容も複雑化しているため、「聴き方」の教材もそれに合わせた流れになったのだと考えられる。

また、歴史談は第二学年から第四学年まで共通した教材であり、語彙や表現は学年が進むに従って難しくしているが、太字にあるように歴史教授の背景作りを「聴き方」が担っており、歴史談は重視されていた。この場合の歴史教授は二つの意味があると考えられる。つまり、一つは、「歴史」という他教科の意味であり、もう一つは歴史教育を通じた国民性の涵養という意味である。

更に、学年が上がるにつれて理科談や地理談といった他教科の内容を教材としていたのは、他教科の授業内容の理解を促進するためであったと考えられる。

2-2-2 昭和期の「聴き方」教授の実際

では、具体的に「聴き方」の授業はどのように行われていたのかを1939(昭14)年に台湾教育会が編集した『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第一学年用)』にある指導案例「第一学年話し方指導案(聴き方)」の「猿の人真似」を考察していく。

「猿の人真似」は第一学年第三学期第六週の七回目の授業で行われる「聴き方」である。

『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第一学年用)』(1939)にある【聴き方教材集】で「猿の人真似」は次の通りである。⁹¹

猿の人真似

一、或る日帽子屋さんが木のかげに休んでいました。その中にいい気持ちで眠ってしまいました。

木の上で猿が見ていました。親猿がこっそり木からおりて来ました。そして帽子屋さんの持っていた包みをといてみました。中から色々な帽子が出て来ました。

二、親猿はその帽子をかぶって大そう喜びました。子猿もおりて来てその帽子をかぶりました。

⁹¹ 台湾教育研究会編(1939)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第一学年用)』p329

みんな木の上のにぼって遊んでいました。

三、帽子屋さんは目をさました。びっくりしました。帽子が一つもありません。

猿に「カエセカエセ」といいました。猿も「カエセカエセ」と真似しました。帽子屋さんはおこって石を投げつけました。猿もおこって木の実をとって投げつけました。

四、木の実が帽子屋さんの頭にあたりました。帽子屋さんは「イタイイタイ」といって頭をおさえました。猿も「イタイイタイ」といって頭をおさえました。

五、帽子屋さんは帽子をとってすてました。猿も帽子をとってすてました。帽子屋さんはその帽子を拾って包みました。そして「サヨウナラ」といいました。猿も「サヨウナラ」といいました。

下線の話は本教材の新語句である。この「猿の人真似」の「聴き方」の指導は、次のように進められていく。⁹²

【目的及び指導態度】

- 一、別項の話をかかせて、ききとり方を練習し、帽子屋が帽子をとられて困った挙句、遂に猿の人真似を利用して帽子を全部とりもどしたという軽いおかしみを掴ませる。
- 二、「イイ気デ眠ッテシマシマシタ、コッソリ。包ヲトイテミマシタ。目ヲサマシマシタ。カエセカエセト真似シマシタ。頭ヲオサエマシタ。」等の語句や表現を指導する。
- 三、話をかかせて掴んだ内容を体現させる。
- 四、聴き得た内容の発表練習をする。

【指導法】

1、学習動機の喚起	「皆さんはお猿さんを知っているでしょう」 「何とってなきますか」 「お猿さんは何が好きですか」「よく人の真似をしますね」
2、目的指示	「此の時間はお猿さんと帽子屋さんの面白いお話をしてあげましょうね」

⁹² 前掲『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目（第一学年用）』pp. 360-364 より作成（太字は筆者による）

三、体現させることは大切である。出来るだけその言語と動作の一致をはかる事は低学年に於ける言語指導の重要な一部である。動作に訴えて十分内容を知らせることに努める。

【学習動機の喚起】に始まり、児童に話を聞いての感想や内容について話させ（＝発表）、教師が概評する（＝批評）という「構成式」の「話し方」と同じ流れである。

まず、教師は「面白い話をきかせてやる事を知らせ」⁹³てから、児童に猿についての既知事項を聞いていく。問答により、児童の発表意欲や学習意欲が十分に喚起されたら、目的指示をし、【聴き方教材集】を参照しながら話していく。ユーモアのある話なので、教師は淡々と話していくのではなく、身振りで猿の真似をしたり、帽子屋さんの台詞も感情を込めて表情も意識しながら話す必要があった。

教師が話をしたら、まずは児童に感想を自由に言わせている。ただし、【備考】にあるように、第一学年の児童に感想を流暢に日本語で話させることは難しいため、簡単に感想を述べることで良いとしている。

次に、内容を精確に理解しているか問答で確認している。そして、【体現させる】では、筋を追いながら、指導語句について復習している。【備考】からジェスチャーを伴いながら練習していたことが分かり、この体現は簡単な劇化であったと言える。具体的には、「包みをとく」「頭をおさえる」「こっそり」等は動作を伴って再現させ、「返せ返せ」は帽子屋の心情に適した表情で再現するようにしていたと考えられる。【備考】の太字にあるように、動作や表情を言語と一致させること即ち“直観”させることを重視していたのである。

そして、最後にはもう一度初めから話の内容を談話として説明させ、必要に応じて語句や表現の指導を行っている。

このように、話を聞いての感想だけでなく、「話の内容を問答で確認→話の内容を談話の形で説明」という活動も含めて、一つの「聴き方」の授業としている。また、予め教材中で指導語句を定め、体現や談話の段階で指導していることから、言語教授も兼ねていたことが分かる。そして、【備考】から授業時間の大半を話を聞かせることにあてていることが分かるが、談話や体現のような“話す”活動も必ず含めなければならなかった。つまり、「聴き方」は“聞く”と“話す”両方の活動を重視した授業であったと言える。

⁹³ 前掲『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目（第一学年用）』p361

2-2-3 「聴き方」特設問題

「聴き方」は終戦まで正式に一つの教科として特設されることはなかった。しかし、1930(昭5)年に台南師範学校で開催された全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会の記録や、『台湾教育』(1930)第337号に掲載された山田龍蔵の「聴き方科の正にあるべき姿(二)」からは、特設するか否かの議論が行われていたことが分かる。

「聴き方」特設の肯定派と否定派の主張は次の通りであった。

肯定派

特設肯定派の論拠は、次の5点であった。

- (イ)「聴く生活」の範囲の大きさ
- (ロ)「耳からの習得」の重要性
- (ハ)児童の心性の陶冶への好影響
- (ニ)国語科の他の分科との本質的な相違

(イ)は、「児童の登校から下校までの国語生活を観ても、聴く生活は其の過半を占めて」⁹⁴いるため、「話す(=話し方)」「読む(=読み方)」「書く(=書き方)」「綴る(=綴り方)」と比べて「聞く(=聴き方)」が最も分野が広いと述べている。そのため、日常生活に必要な“聞く”技能の向上のために特設する必要があるとした。

(ロ)は、前述したように“耳からの習得”の重要性を強調しており、文字を介した目からの習得よりも音声を介した耳からの習得の方が、自然であり発達も早いとしている。

また、(ハ)は「お話は修身とか、読み方とか、唱歌とか其の他何々と切り離しては培養されない或る尊い価値を児童の心性に植え付ける」⁹⁵ことが、「聴き方」が児童にもたらす効果と考えている。つまり、「聴き方」として話を聞くことで日本の文化や慣習、道徳を学べると「聴き方」の意義を主張したのである。

そして、(ニ)では特に「話し方」から切り離して特設するために、「話し方」との本質的な相違を強調している。「話し方」と「聴き方」は共に音声言語を対象とする。しかし、「話し方」は表現指導に重点を置くのに対して、「聴き方」は取得指導に重点を置くことが、両

⁹⁴ 山田龍蔵(1930)「聴き方科の正にあるべき姿(二)」『台湾教育』第337号 p28

⁹⁵ 前掲「聴き方科の正にあるべき姿(二)」p30

者の本質的な相違点であり、独立して学ばせる意味があるとしている。

否定派

特設否定派の論拠は、次の4点であった。

(イ)教科目数と児童の学習能力との関係

(ロ)独自の指導要旨の欠如

(ハ)教材選択の困難

(ニ)「話し方」との関係

(イ)は、「公学校現在の教科目は甚だ多岐に渡り、児童の現下の学習力を以てしては、到底消化し切れない」⁹⁶印象があるとした上で、「読み方」や「話し方」にも問題を抱えているのに、新たに特設するのは危険だと述べている。また、(ロ)(ハ)では「聴き方指導は従来の話し方指導の一領域を掠めたり、読み方指導の領分を侵したりして、一科を仮成」⁹⁷していると考え、あえて特設しなくても、まとまった話を聞く時間は他教科で十分に確保できるとした。一方、語彙拡充のための「聴き方」は「話し方」の一部として組み込んでおけば十分だとした。

更に、独自の指導要旨と同様に教材も童話集から各学年に適したものを選んで行っているが、「其の地方、其の学校其の学級に好適な材料となると実際は中々容易な業ではない」⁹⁸というように、「聴き方」の教材の選択は難しかったようである。現存する「聴き方」関連の資料は少なく、当時の国語科関連の資料の巻末にある教師向け書籍一覧にも「聴き方」は圧倒的に少なく、「聴き方」の教材が少なかったと言える。

そして、(ニ)では教室には話者と同時に聴者も存在しているのだから、「両者は一体に指導し得る」⁹⁹と述べている。更に、「聞く方でなく発表の方が下手であるのが一般の公学校の現状」¹⁰⁰であったため、「話す(=話し方)」の指導を重視すべきと考えていた。

「聴き方」を特設するか否かの議論が起きたということは、教育現場での「聴き方」へ

⁹⁶ 前掲「聴き方科の正にあるべき姿(二)」p31

⁹⁷ 前掲「聴き方科の正にあるべき姿(二)」p32

⁹⁸ 前掲「聴き方科の正にあるべき姿(二)」p32

⁹⁹ 前掲「聴き方科の正にあるべき姿(二)」p33

¹⁰⁰ 前掲「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」p97

の注目が大正期よりも高まったことの証とも言える。肯定派の論拠は、言語習得理論を重視した立場からのものあった一方、否定派の論拠は当時の教育現場が抱える問題や現状を客観的に捉えた立場からのものと言える。つまり、どちらの論拠も外的外れではなかった。

その結果、「聴き方」自体の価値は十分認め軽視することは否定した上で、特設するのではなく、「話し方」をはじめとする各授業の中で機会を見つけて行うようにという中庸派が多数を占めていたようであった。

第3節 「遊戯の学習化」と「合科的取り扱い」

3-1 「遊戯の学習化」の登場

昭和に入って国語科に於いて“遊戯の学習化”の理念が入った活動が最初に出てきたのは、1927(昭2)年9月の『台湾教育』第301号の「公学校初学教育懇談会」である。寄稿者は台北第三高等女学校附属公学校である。

この懇談会は、「主催校の研究発表会というのでもなく、また実地授業の批評研究をなすのが目的でもない。出席者各自が会員となり各自の実際研究につき互に意見を交換しようとした」¹⁰¹という目的で1927(昭2)年6月4日に開催され、台北州下の公学校第一学年担任教師たちが出席した。第一学年の四つの実地授業が行われた後、¹⁰²懇談会が行われた。

国語科における“遊戯の学習化”の試みがうかがえるのは、阿久根訓導の「聴き方及び文字の教育を主とする取り扱いの案」であり、文字学習の指導観は次の通りである。¹⁰³

初期に於いて文字を学習せしめるには大体二様の指導法を採っている。一は**カード遊びや教場内の掲示物などによって自然取得をなさしめる方法**であり他の一つは観念も有し耳にも口にも既に国語として習熟せる語句に対し之を表わすべき文字を有意的に授ける方法である。

黒字にあるように、阿久根は“遊び”を学習意欲の喚起の一助とするのではなく、言語の自然な習得を促す方法として取り入れていることが分かる。科目は異なるが、同懇談会

¹⁰¹ 台北第三高等女学校附属公学校「公学校初学教育懇談会」『台湾教育』第301号 p37

¹⁰² 実地授業は、第一学年男子の「聴き方及び文字教授を主とした取り扱い」と「算術教授を主とした取り扱い」、第一学年女子の「聴き方及び話し方教授を主とする取り扱い」と「図書及び唱歌遊戯の教育を主とする取り扱い」の四つであり、各授業とも第一学年第一学期第九週を想定したものであった。

¹⁰³ 前掲「公学校初学教育懇談会」p41(黒字は筆者による)

で行われた久保訓導の「算術教育を主とする取り扱いの案」でも、時間の都合によっては省くとはあるが、引き算の授業の最後の活動で「店あそび」を取り入れている。この「店あそび」について具体的な記述はないが、おそらく買い物で引き算を使わせるようなものであったと予想できる。

阿久根は指導観で上記のように述べた上で、「カード遊び」を授業の最後の活動で取り入れている。この授業で授ける文字は「フデ」であり、文字の書き方及び読み方を導入した後、カードを使って既習文字の読み方練習をし、「カード遊び」に入っている。ここで使用したカードは、表にカタカナを朱書きし、裏に平仮名を青書きしたものであり、阿久根によると4月15日に全児童に配布したものであった。「カード遊び」について、実地授業案には次のように書いてある。¹⁰⁴

4 カード遊び

読み取り競争

十組に分かつ(中二組は劣等児童の特別指導をなす)

教案にはこれ以上の具体的な記述はないが、懇談会でのカードについての質疑応答から「カード遊び」がどのようなものであるのかが分かる。¹⁰⁵

使用法として始めは五十音順に配列させる。— 次に知っている文字を拾い取らせる — 次に読み取り競争をなさしむ、之が取り扱いの場所は時間中の時もあり始業前や放課後にやらせる事もある、或いは家庭に於いて兄姉となさしめる事もある

教師が文字を書いたカードを児童に見せて定着の確認をするのではなく、五十音を「かかると遊び」のような“ゲーム感覚”で学びながら確認している。

一般的な文字教授のように、一字一字を時間をかけて指導していくことは、集中力が途切れやすい低学年の児童の授業では難しかった。また、文字だけでなく、公学校入学初期の児童に、彼等にとって外国語である国語で行われる授業を集中して聞くことは難しく、学習意欲を十分に引き出せないことがあった。

¹⁰⁴ 前掲「公学校初学教育懇談会」p42

¹⁰⁵ 前掲「公学校初学教育懇談会」p48(黒字と下線は論者による)

そこで、児童は本能的に遊戯を好み「かれらの全生活がことごとく遊戯の連続」¹⁰⁶であることに着目し、遊戯の要素を授業内活動に取り入れるようになっていった。「遊びは児童にとっては最も歓喜的な生活である。其の場面で覚えた言葉は実によく理解され記憶されるのである。所謂確認される」¹⁰⁷とあるように、“遊戯の学習化”により、児童の学習意欲の向上だけでなく言語習得の促進に繋がると考えられたのである。更に、“遊戯の学習化”は礼儀作法(挨拶、目上の人への敬い等)の指導や整理整頓の訓練¹⁰⁸も兼任していた。そして、楽しみながら学ぶことで、児童に公学校が楽しい場所であると感じさせることも大事な目的であった。台北第一師範学校附属公学校研究部の『読方教育の研究』(1937)には「一年の校外に於ける仮名カード読み方指導」という写真¹⁰⁹があり、阿久根(1927)が提案した「カード遊び」は教育現場で取られるようになっていたことが分かる。

“遊戯の学習化”では様々な遊びが提案された。台北第二師範学校附属公学校啓明会¹¹⁰の『公学校第一学年初期の指導細目』(1935)では、第一学年第一学期の12週間の指導細目をまとめたものであり、次のような遊びが示されている。

【 表 4 『公学校第一学年初期の指導細目』(1935)に見られる“遊戯の学習化” 】

遊び(実施週)	題 材	指 導 要 領
板書遊び ¹¹¹ (第1週)	コクバン・フキモノ・ハクボク・ カキマシタ・ケシマシタ	1、既習の事物を教師が板書して、既習語の反復練習をする 2、児童にも板書させ、それを言わせる。
石拾い ¹¹² (第3週)	マルイイシ・ツルツルシテイマス・ ザラザラシテイマス 〇〇ツヒロイマシタ	1、小石の多い所がつれて行って指導する。 2、教師の要求した数だけ拾わせて、数えさせ、計算する。 3、教室へもって帰って既習の事物に並べさせたり、計算させたりする。

¹⁰⁶ 前掲『公一の教育』p20

¹⁰⁷ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』pp. 555-556

¹⁰⁸ 台北第一師範学校訓導の宋登才が中心となって著した『公一の教育』(1933)にある第一学年の学級運営の記録には、教室内で用を足した児童がいたという記録があり、宋は児童に学習と共に「顔や手を洗う」「トイレの後、手を洗う」「鉛筆をなめない」「机の中を整理する」といった事項の訓練が必要であった。

¹⁰⁹ 台北第一師範学校附属公学校研究部(1937)『読方教育の研究』p133

¹¹⁰ 台北第二師範学校附属公学校に設置された研究会で、初代主事の石井権三が命名したとされる

¹¹¹ 前掲『公学校第一学年初期の指導細目』p9

¹¹² 前掲『公学校第一学年初期の指導細目』p23

かるた遊び <small>113</small> (第6週)	カルタヒロイ ハヤクサガシナサイ ミツカリマシタ	<ol style="list-style-type: none"> 1、既習の文字によって、一字々々の読み方、書き方、及び字を組み合わせて既習の単語を作って復習する。 2、運動場へつれて行って児童を紅白二列に並べて置く。 3、二十米位へだてた所に既習の文字のカードを二組に分けて並べて置く。 4、各組より一名ずつ走らせて指導者の要求した文字を持って来させて競争させる。
--------------------------------------	--------------------------------	---

これら以外にも、「粘土遊び」「積み木競争」「輪投げ遊び」「ままごと」「おはじき遊び」といった多くの遊びが提示されている。

児童にとっては、これらは学習というよりも“級友と遊ぶこと”に近い。しかし、例えば、第6週の「かるた遊び」は「かけっこ」の延長のような印象を持つかもしれないが、【指導要領】にある通り文字の読み方、書き方の定着の確認が目的の活動なのである。このように、“遊戯の学習化”は、あくまでも遊びの形式をとりながらも、教師の立場から考えると国語科をはじめとする様々な教科目の練習や定着の確認のための活動だったのである。

このような遊びは、公学校入学初期の「合科的取り扱い」に於いて頻繁に行われた。そして、国語学習特に「話し方」の練習と国語の生活化を意図したものとして、児童が最も親しんでいる遊戯の「ごっこ遊び」が多用された。では、「ごっこ遊び」がどのようなものであったのかを、次に考察していく。

3-2 「ごっこ遊び」による「話し方教育」

「ごっこ遊び」は、「社会生活の模倣であるところに、この遊びの特長があり、意義がある」¹¹⁴と考えられ、正しい国語を使う人になりきって遊ぶ、つまり模倣の時間であり、「話し方」の中でも会話教授の一環として行われていた。

大正期の「構成式」の会話言語教授でも、児童に檀上に上がらせ、会話の内容に即した

¹¹³ 前掲『公学校第一学年初期の指導細目』p56

¹¹⁴ 前掲『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p346

表情や動作を伴う発表、つまり会話上の人物になって発表することが求められたが、なかなか難しかった。また、教師と児童との問答を中心とした学習動機の喚起が不十分なこともあった。一方、会話自由発表は劇化という大掛かりな活動で行われることもあり、且つ会話自由発表の時間自体が多くはなかった。

そこで、「ごっこ遊び」では小道具を活用することで、従来の会話言語教授で難しかった問答による学習動機の喚起を容易なものにしたのである。

「ごっこ遊び」の提唱の中心人物として台北師範学校附属公学校訓導の宋登才がいる。宋は、日下部(2013)によると台北師範学校本科を卒業後、台北市立大橋公学校で勤務を始め、1928(昭3)年から1938(昭13)年まで台北師範学校附属公学校に勤務した。宋は、「ごっこ遊び」の他にも雑談や童話構成をする「話し方」やレコードを使った「聴き方」を行ったり、台湾教育会主催の懸賞論文に入選したりと台湾人訓導の中でも研究熱心な教師であったように思われる。

現在確認できている宋登才が関係している「ごっこ遊び」の資料は、次の通りである。

『台湾教育』 第342号	1931(昭6)年 4月	「研究発表会当日の模様に就いて」 (寄稿者：台北第一師範学校附属公学校) ※1930(昭5)年12月に台北第一師範学校附属公学校で開催された研究発表会についての報告。宋登才が同研究会で第一学年「話し方」教授として行った「貯金ごっこ」の教案が掲載されている。この教案は『公一の教育』(pp.118-123)にも掲載されている。
『台湾教育』 第414号	1937(昭12)年 1月	「「ごっこ」指導の実際」(寄稿者：宋登才) ※前年の11月に宋が教生指導のため考案した「バスごっこ」の教案と児童の様子や指導後の感想が掲載されている。
『台湾に於ける 国語教育の過去及 び現在』 (国府種武著)	1936(昭11)年 9月	後編 話し方教授の諸問題の「第三章遊びと話し方指導」 →「次に此の種の遊びの中に行われる話し方指導の例として 宋訓導の実際行ったものの中から二三の例を示そう。 」(p556) とあり、1932(昭7)年1月22日に第一学年国語科学習指導案として「買い物ごっこ」の教案が掲載されている。

では、実際の「ごっこ遊び」はどのようなものであったのか、『台湾教育』（1937）第414号の「「ごっこ」指導の実際」で考察していこう。

この授業では「バスごっこ」を行っており、宋は、「模倣による遊戯生活は児童の歓迎するところのものである。このような生活を旺盛ならしめることが狙いどころで、**体現感**を満足させながら自然のうちに会話させること」¹¹⁵を目的として挙げている。

「ごっこ遊び」や後述の「合科的取り扱い」では、児童の日常生活を国語化させるために、児童に“体感”させ、それを“体現”させることを重視した。

例えば、本教案の「バスごっこ」は、バスの車内の様子やバスで働く人の仕事を題材とした談話教材や、バスの車掌さんとお客さんといった会話教材として、従来の「構成式」の談話/会話言語教授として指導することもできる。

しかし、会話教材を「ごっこ遊び」として指導することで、児童の興味を自然と喚起させることができ、児童も実際の場面を想像しやすくなる。その結果、活発で積極的な発表、即ち正しい国語の模倣に繋がる。更に、児童はお客さん、車掌さんといった「ごっこ遊び」の役になりきることで、その発表は自然と表情や身振りが伴ったものとなる。

つまり、「バスごっこ」として楽しみながら、バスに乗っている気分を“体感”させ、与えられた役割を“体現”させることで、正しく語句や表現を習得すると共に教材の実際化に繋がると考えたのである。

具体的な授業の流れは次の通りである。

【題材】バスごっこ¹¹⁶

【目的】室内の一隅をバスに擬し、運転手となり、車掌となり、客となりすまして、彼等の経験する社会生活を模倣させる。

項目	内容
教授内容	1、会話 （○は客、△は車掌） ○「ドチラマデデスカ。」 △「附属公学校ニオネガイイタシマス。」

¹¹⁵ 宋登才(1937)「「ごっこ」指導の実際」『台湾教育』第414号 pp.32-33

¹¹⁶ 前掲「「ごっこ」指導の実際」pp.32-35より作成(太字・下線は筆者による)

	<p>○「ツギハ栄町デゴザイマス。オノリカエノ方ハアリマセンカ。」</p> <p>△「ツギオネガイシマス。」</p> <p>○「ツギネガイマス。一運転手に向い マイドアリガトウゴザイマス。」</p> <p>2、ことばの付与</p> <p>キップ ストップ テイリウバ ウンテンシュ シャショウ ハンドル オネガイイタシマス マイド アリガトウ ゴザイマス</p> <p>3、文字の習得 促音と「プ」「ショウ」「リウ」「トウ」</p> <p>4、数的取扱 簡単な計算一五銭内外</p> <p>5、動作と礼儀の作法について</p>
指導の方法	<p>○問答によってバスに関する経験を想起させ、学習気分をつくること</p> <p>1、雑談の利用</p> <p>(イ) 自動車について語らせる (タクシー バス トラック…等々)</p> <p>(ロ) 通学について</p> <p>2、既有観念の整理</p> <p>(イ) 発表 (ロ) 絵にあらわせることもあってよい</p> <p>○発表事項の認識</p> <p>1、目的を指示すること 「デハコレカラバスゴッコヲシテモライマショウ」</p> <p>2、「ごっこ」構成の背景の協定し、児童の体現欲を高調させながら準備をととのえさせること。</p> <p>(イ) 時 — 本時は重要でない。</p> <p>(ロ) 場所 — 室内。 こしかけなどを長くなれば、それに客を腰かけさせる。</p> <p>(ハ) 人物</p> <p><u>運転手は先頭で操車のまねをする。車掌はかばんを肩にかけ、はさみとキップをもって客にキップを売り歩く。客は通学児童で一定のところでもり降りする。</u></p> <p>(ニ) 筋</p>

通学途上とみてよい。しかし強制しない方がよい。

できるだけ会話の内容を拡充して行くために、のりかえや方向ちがいの客をいれるとよいが、複雑になるから、むりにそうする必要を認めない。

3、実演上の注意を約束すること

(イ) げんきよく、ゆかいに、しかもまじめに

(ロ) お金の模型を使う。これによってキップの売買をさせる。一回のバス賃を五銭と仮定する。

(ハ) ことばをはっきりとていねいに (ニ) 作法に気をつけて

○実演へ導入すること

1、中ぐらいの児童をつかい、指導者加勢のもとに試演

2、同一組に再演させる（試演の結果によってはぶくこと）

○実演させて批判指導する

1、中生数名（一、二回） (イ) 実演 (ロ) 批判

〔批判の態度〕

動作の俊敏と勇気の有無

バス内の特色があらわれているかどうか（これは程度の問題で厳密には要求できない）

ことばと発表のしかたは正しいか。進行のようす。おもうとおり活動しているかどうか。

少しずつ批判眼をつけて行くために、態度やことばの良否を問答する。

2、練習

(イ) 発表を流暢ならせるために、部分的発表を適時にさせる。

(ロ) 用例について オネガイイタシマス ノ方ハ…

(ハ) ことばの器械的練磨

児童の状態によっては、分团的、一斉的練習をもさせること。とくに困難と認められ、

または必要と認められることがらは一般にまで練習をおよぼす考えがなくてはいけな

い。

	<p>○鑑賞させる 優生一回</p> <p>比較的よくできた表現によって、児童にある目標をあたえる。このとき指導者が一役買って出ることも考えられる。また時間の都合で省略してもよい。</p> <p>○概評</p> <p>学習の過程からみて、将来参考になるものを注意する。</p>
--	--

授業の流れは、「構成式」で考案された授業の流れ即ち(i)学習態度の喚起(ii)発表内容の構想(iii)発表の試演・批評(iv)概評の四段階にのっとっている。

まず、(i)では乗り物や通学をテーマとした雑談をした上で、バスに関しての児童の経験を想起させ、児童に今日の授業で何をするかを示すと共に、「発表したい」という意欲を起こさせるようにしている。従来の「話し方」では、問答や掛図の提示のみであったが、今回は雑談を利用していることが特徴的である。「児童は壇に立たせると口をつむぐが自分の席で雑談をする時は中々雄弁である。」¹¹⁷とあるように、壇上で発表することに大きなプレッシャーを感じる児童も少なくなかった。プレッシャーは、児童の自由な発表内容の構成の妨げや、学習意欲の低下に繋がる恐れがある。このように、問答は教師が児童に答えを強いることになるが、雑談は打ち解けた雰囲気から児童自身の言葉や経験を引き出すこと効果があるとされた。そのため、学習動機の喚起だけでなく、発表内容の構成や実演の段階でも雑談を使う教師がいた。

次に、(ii)では発表内容を構成していくのであるが、筋の設定のみではなく下線部にあるように、運転手や車掌などの役割を児童に与え真似させている。つまり、従来の問答等の会話形式による背景作りだけではなく、児童が体現してみたいと思わせるような方法を取ったのである。このように「ごっこ遊び」をしながらの発表内容の構想は「あくまでゆかいに、おもしろく、みさせ、まねさせ、会話させるための工夫を怠ってはいけない」¹¹⁸と述べており、児童の関心を惹くために“遊び”の要素を全面に出していたことが想像できる。

また、運転手やお客さんといった役割を真似する時に、その役割にふさわしい動作も伴

¹¹⁷ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p530

¹¹⁸ 前掲「「ごっこ」指導の実際」p33

わせていた。今回はお金の模型を使いながら切符を買うことで計算の練習(=算術)、お客さん役のバスに乗る際の礼儀作法の指導(=修身)というように、次節で考察する“合科的取扱い”も含まれていた。つまり、「ごっこ遊び」は、児童の学習意欲を引き出し、積極的な授業参加を促すと共に、教材によっては「合科的取扱い」の一部として実践された。

そして、(iii)では実演を行うと共に、間違いのあった語句や表現を下線部にあるように練習する機会を設けている。児童の出来によっては全体練習、部分練習を織り交ぜるといように反復練習を重視していたことが分かる。

最後の(iv)は、大正期の「構成式」と同様に、優等生の発表を鑑賞させた上で、教師が概評を行って授業を終了している。

このように、「ごっこ遊び」は「構成式」の基本的な授業の流れを基にしながら、より児童の学習意欲を引き出すために、発表内容の構想や実演に“遊び”の要素を積極的に取り入れていた。「遊び」の要素を取り入れたことで「ある程度まで、材料と児童(第一学年)の意欲とが合致した」¹¹⁹とあり、教師側の狙いはある程度成功したと言える。

その一方で、実際の授業では操車の真似をする運転手になりたがる児童が多かったと記録がある。「ごっこ遊び」では、児童の体現欲を引き出すことはある程度出来たようだが、動きの少ない車掌になりたがる児童は少なかったというように役割に偏りが生じる可能性もあったと言える。

しかし、宋自身は「やはり「ごっこ」は公学校における国語教育に大いに取り入れる価値のあるものであることは固く信じて疑わぬ」¹²⁰と述べており、「ごっこ遊び」に一定の効果があると考えていたことが分かる。また、当時の教育現場に於いても「ごっこ遊び」の有効性を認められていた。¹²¹「ごっこ遊び」の題材は、「八百屋ごっこ」「郵便局ごっこ」といった職業、「お掃除ごっこ」「海水浴ごっこ」といった日常生活や年中行事といった多岐に渡るようになり、やがて「兵隊ごっこ」「戦争ごっこ」といった戦時色が濃い題材も採られるようになった。

「ごっこ遊び」は一コマの授業全てを使って使われる場合もあれば、「合科的取扱い」

119 前掲「「ごっこ」指導の実際」p35

120 前掲「「ごっこ」指導の実際」p35

121 『話し方教育の諸問題と其の解答』(1940)は低学年の会話教授について、上記の「ごっこ遊び」以外に次の「ごっこ遊び」を提案している。

お掃除ごっこ・影ふみごっこ・汽車ごっこ・石けりごっこ・馬ごっこ・鬼ごっこ・せんだんの賽投げごっこ・学校ごっこ・写真屋ごっこ・買物ごっこ・お店ごっこ・魚釣りごっこ・動物園ごっこ・床屋さんごっこ・病院ごっこ・学芸会ごっこ・お祭りごっこ・お客さまごっこ・しりとりごっこ

を構成する一つの活動として行われることもあった。では、この「合科的取り扱い」について、次に見ていくことにする。

3-3 「合科的取り扱い」とその背景

合科的取り扱い(=合科指導/学習)とは、「教科の区別を廃し全体を一つのものとして各方面の教授をその中でするということ」¹²²であった。従来は、「入学最初の取り扱いといって、一週間か二週間は特別の取り扱いをするが、後はきちんと、話し方の時間なら話し方、読み方の時間なら読み方、算術の時間なら算術ばかりと、幾つもない教材を一時中、何回も何回もくりかえして来た」¹²³授業であった。

しかし、公学校に入学する児童の大部分は、集中力はなく注意力散漫であり、前述したよう授業中じっと座らせておとなしく授業を聞かせることは難しかった。そこで、大体の目安となる時間割を作っておいて、「ごっこ遊び」等の遊戯を交えながら、「話し方」や「算術」、「唱歌」等の複数の教科目要素を一コマの授業内に合わせて行う合科的取り扱いを、基礎時代である低学年特に第一学年で行う公学校が増えてきた。

公学校で「合科的取り扱い」が積極的に行われるようになった背景として、主に次の三点が考えられる。

(i) 低学年児童の心身状態の問題

公学校に入学する児童の大部分はそれまで集団生活の経験をしたことがなかったため、注意力散漫で、団体生活の規律も身につけていなかった。

前章でも取り上げた『公学校教育二十年』(1940)では、附属公学校勤務時代の回想で、一年生の授業の様子が次のように述べられている。¹²⁴

一年乙組で、生徒数六十数名男ばかり、七歳八歳という児童もいくらかまじっていた。(中略)にぎやかな授業が始まった。唱歌をやったり遊戯をしたり立ったりこしかけたり教室を出たりはいたりいや中々にぎやかな事、むちは使わぬことにした。四十五分間じっと腰掛けにすわらせておいては無理だ。

(中略)月に数回学年会を開いた。予定案に就いての打合せやら訓練に於いての話し合いをした。

¹²² 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p574

¹²³ 黄瀛魁(1934)「一年生の取り扱い(二)」『台湾教育』第383号p54

¹²⁴ 前掲『公学校教育二十年』pp.98-99(太字・下線・二重下線は筆者による)

- 一 家庭から教室という急激な変化であるから、子供を窮屈な思いをさせない様にしなければならない。
- 二 学校というよりは幼稚園の延長という気持ちで二週間ばかりはやって見よう。
- 三 直観指導をする事、伴(ママ)れてまわって大いに聴かせる事にしよう。
- 四 合科指導を行う事にしよう。

下線にあるように、入学後間もない児童にじっと座って授業を受けさせることは難しかったことが分かる。「家庭に於いて分科的な生活は送っていない」¹²⁵児童に対して、「ある一時間は嫌でもなんでも算術をやり他の一時間は読み方をやる」¹²⁶という分科的な取り扱いの強制は難しかった。更に、太字にあるように、自由な家庭生活からルールを守る学校生活への環境の変化は児童にとっては大きかった。そこで、分科的取り扱いを強いるのは、児童の心理に逆行することと考え、児童を学校にあてはめるのではなく学校を児童にあてはめると考え、「合科的取り扱い」を導入したのである。

(ii) 「算術科」教科書の問題

公学校の教科書は総督府編修課が編纂した独自のものを使用していたが、1935(昭10)年から算術の教科書が内地と共通になったことも、合科的取り扱いに影響を与えたと言える。

例えば、計算が速くて正確に出来ても、文章題の意味が分からなければ、正しい計算式を導き出すことは出来ない。つまり、計算や面積の公式といった算術知識の理解の前に、内地人向けに書かれた算術教科書の語句や表現¹²⁷を理解する必要があるためである。

国府(1936)によると、『尋常小学算術第一学年用上巻』(以下『上巻』と略記する)は絵ばかりで文章は出てこないが、実際の教授にあたって指導が必要となる言葉は、「絵に描かれている庶物の名称、又は蝶や蛙の所で出て来る説明的談話の中に相当多く発見される」¹²⁸と述べている。その上で、『上巻』で指導が必要と認められる言葉 259 語中、読本に出てこない言葉は 141 語あるとしている。

また、『尋常小学算術第一学年用下巻』(以下『下巻』と略記する)は最初のページから横

¹²⁵ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p574

¹²⁶ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p574

¹²⁷ 国府(1936)によると、算術の本に出てきそうな名詞としては「お釣り」「値段」「半分」等、動詞では「合わせて」「足りません」「比べる」「払ったら」「分けて」等があったとした。

¹²⁸ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p595

書きで書かれた文章が出てくる。最初は教師が文章を読んでもいいが、時には教師が読み、時には児童が読むようにしながら、段々と児童が自力で問題を理解できるようになることが必要だとした。それは、「自学自習という点からも、上級学校の入学試験という点からも、算術の問題の読解という事は大切な仕事と思われるから」¹²⁹であった。つまり、児童が自発的に学ぶ姿勢の定着と、内地人と共学の中学校入試対策の二点から、「算術科」独特の表現や語句の習得が必要となったのである。

国府(1936)の『上巻』と同様の調査によると、『下巻』でも指導が必要と認められる言葉は524語あり、読本に出てこない言葉は361語あるとした。更に、『下巻』では文章が369文出てきており、句構成や品詞を読本と比べた結果、「読本の文が文学的な文であるのに反し算術の文が実用文である」¹³⁰と述べている。国府(1936)は最終的な結論として、『下巻』の語句は内地人でも指導の必要が認められるものがあるとした一方、単純な実用文であるため、「片仮名が読め又中に出て来る事物が分かってさえいけば、読んですぐ分かる文章ばかりである」¹³¹としている。

しかし、国府(1936)の結論のように、どんな児童も苦勞することなく内地と共通の教科書を理解できただろうか。出版年は不詳だが、台北第一師範学校附属公学校も『新算術書に関する研究』を編纂している。『新算術書に関する研究』では、語彙調査や発音に困難な用語一覧だけでなく、上下巻で「話し方」で取り扱うことが出来る教材の一覧も載っており、「話し方」との合科的取り扱いを指導の方針に入れていたことが分かる。また、1930(昭和10)年12月に開催された初等教育研究発表会では、「商い遊び」による簡単な計算の指導が実地教授として行われている。

このように、「話し方」や遊戯と関係した「算術科」の教授が意識されていたことから、内地との教科書の共通化に対して教育現場は危機感を持っていた可能性が考えられる。更に、内地の教科書は分量も総督府編纂の教科書よりも多かった。そのため、「合科的取り扱い」にすることで、自然と算術の反復練習の機会を確保しようとしていたと考えられる。

(iii)内地の小学校での「合科学習」の影響

合科的取り扱いは、台湾独自の学習方法ではない。「我が国では大正九年頃から唱えられ、

¹²⁹ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』 p597

¹³⁰ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』 p607

¹³¹ 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』 p610

合科の東西両大関は東京女高師附小の全体学習(大正十四年)と奈良女高師小の**合科学習**(大正九年)である。」¹³²とあるように、内地でも既に行われていた。特に後者の奈良女子高等師範学校附属小学校では合科学習の研究が盛んで、同校編纂の研究雑誌『学習研究』では「合科学習号」(1927年11月号)という特集号を出すほどであり、大正後期から昭和初期にかけて合科学習の研究と実践に力が注がれていたようである。¹³³

これまで述べてきたように、台湾の公学校教育は内地の小学校教育から影響を受けてきたと考えられる。この「合科的取り扱い」についても「構成式」と同様に、内地の合科学習の隆盛に影響を受けた可能性が高い。大正末期の『台湾教育』¹³⁴には、奈良女子高等師範学校附属小学校から郵送されてきた講習会開催の要項と参加方法についての紹介ページがある。更に、1923(大12)年、1924(大13)年の年末に同校で開催された教師を対象とした冬期講習会には所属や個人名は不明だが台湾からの参加者¹³⁵がいた。

また、台南師範学校附属公学校研究部が編纂した師範教育用教材の『最新公学校教育指針』(1930)でも、初学年児童教授の方針として、一番目に「合科的取り扱い」を挙げた上で、「合科的取り扱いと云うのは内地あたりで唱導されている**合科学習**そのものを云うのではない」¹³⁶と述べており、内地で提唱されていた合科学習についてある程度の知識があったと考えられる。

「合科的取り扱い」は公学校が抱える特有の事情、即ち国語を母語としない児童に対して、国語で授業を行わなければならないことに加え、これら三つの問題が要因となって、公学校で積極的に行われるようになった。ただし、三つ目の問題については、『最新公学校教育指針』(1930)でも述べられているように、「日常卑近の話し言葉に何等不自由を感じない小学校の児童を対象として研究された」¹³⁷内地の合科学習は、児童の成長を基礎とし「生活一元の教育」を目指したものであった。また、児童は当然国語話者であるから、「話し方」

¹³² 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p575(太字は著者による)

¹³³ 奈良女子高等師範学校附属小学校長の横山栄次は、合科学習は「独逸に於いて「ゲザムトウンテルリフト」と称していることと略同様の教育概念であるが、其の意義及び施設に於いては人々見る所を異にし必ずしも実施していない」(『教授法思想の変遷』pp.174-175)と述べている。日本の合科学習とドイツの合科学習は実施学年や対象教科目等には違いがあるが、「教授の科別を斥けること」(『教授法思想の変遷』p175)は一致していると述べている。

¹³⁴ 1921(大10)年11月発行の第234号、1922(大11)年11月発行の第246号、1923(大12)年11月発行の第257号には、奈良女子高等師範学校附属小学校の冬期講習会のお知らせがあり、発表題目や参加申し込み方法が書かれている。特に、1923(大12)年12月開催の第四回なら奈良女子高等師範学校附属小学校の冬期講習会は、合科学習に関する発表が多数を占めていた。

¹³⁵ 1923(大13)年12月開催の第四回冬期講習会には台湾から4名、1924(大14)年12月開催の第五回冬期講習会には台湾から2名参加している。また、1927(昭和2)年12月開催の第八回冬期講習会では「新領土の人々」と称された参加者がおり、台湾からの参加者がいた可能性がある。

¹³⁶ 台南師範学校附属公学校研究部編(1930)『最新公学校教育指針』p451

¹³⁷ 前掲『最新公学校教育指針』p451

の指導よりも「綴り方」「読み方」「書き方」の方が重視された。

一方、公学校の「合科的取り扱い」は、学校生活、内地人の生活(習慣、年中行事等)の基礎作りとしての生活指導という一面はあったが、まずは「話し方」をはじめとする言語教授が優先された。しかし、両者とも一つの授業の中で、複数の教科の取扱いを行うという点では共通している。

また、「合科的取り扱い」は各教科の区別を廃してするものであったが、「四十五分間を三分して十五分間ずつ修身、国語、算術を指導して、あつぱれ合科指導であるとする程此の点を誤解すると、それは従来のもよりも分科的な指導法よりも、もっと大きな悪弊を醸す場合」¹³⁸があった。つまり、「合科的取り扱い」は、杓子定規に授業時間を区分するのではなく、各教科の要素が違和感なく一元的に繋がっていくことを目指していたのである。そこで、児童の生活全てを指導の機会と捉えれば、「話し方」教授以外の時間も国語の指導ができる考え、他教科の時間、遊びの時間、運動会や遠足といった年中行事といったものを「合科的取り扱い」の機会としたのである。

3-4 「合科的取り扱い」の実際

では、実際に合科的取り扱いとはどのようなものであったのか。まず、入学間もない時期の合科的取り扱いの記録として、前掲の『第一教育』(1929)第8巻第5号に掲載された台南師範学校附属公学校訓導の高山勝治の「公学校第一学年に於ける話し方教授」がある。高山は1930(昭5)年6月の「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会」の台南師範学校附属公学校の出席者であり、「合科的取り扱い」の実際について発言した人物である。

高山は、「公学校第一学年に於ける話し方教授」で「合科的取り扱い」の実際例として、1927(昭2)年度の新入生を担当した際の日誌の一部を公開している。

4月6日(水) 第一時限 ※通常授業二日日

今日は「頭、手、足、鶏、ひよこ、すずめ」等の語句を扱う予定であった。「頭、手、足」などは既に知っているものもある為であろう、比較的楽に習得された様であるから草木、竹の三語も加えた。勿論同時に全部提示したのでない。初めの三語について一々範話、練習をかさねて一步一步練習を進めて行ったのである。(中略)頭、手、足などを取り扱いその数を数え、或いは草木、竹などを振ってい

¹³⁸ 前掲『言葉の指導』p351

る内にいつの間にか少しく口きが見え出したから、唱歌をうたわせたりなどして気分の転換を計って
から、再び掛図を示して「鶏、ひよこ」などの語を提示なし、軽く練習した。¹³⁹

新語句教授では、下線にあるように教師の模範と児童の反復練習を行っていたことが分かる。ただし、新語句の発音練習をするだけでなく、太字にあるように数を数える、実物を振るといった算術や遊びの要素も取り入れていた。更に、児童の集中が途切れそうになったら、授業の雰囲気を変えるために歌を歌わせている。つまり、「話し方」としての新語句教授を核としながら、児童の集中力を保つために算術や唱歌、遊びと授業に変化を与えていた。そして、予定教材にない語句(草、木、竹)も教えているように、教案といったものに縛られない自由な授業であったことも分かる。

第二時限は、教室から校庭へと場所を変えて授業をしている。¹⁴⁰

4月6日(水) 第二時限 ※通常授業二日日

玄関の前で止まって「玄関、廊下、学校」など話してやると、児童も後につけて模倣練習する。ここで登下校の通路のことを教えておいた。すると屋根の上で雀が五六羽「チュウチュウ」となき交わしているのに気がついて「先生、雀々。」と言い出した。(落第した子供の一人)そこで「**おお雀がいますね。**」「**雀が**ないています。」「**屋根の上に雀が**います。チュウチュウないています。」「一、二、三、四、五…。」などなど話し且つ**数**えてしばらくながめていると、一二生がパチパチ手をうちだした。皆之に和したので雀はなきやんだ。そこで**教師は**白い石、黒い石をどちらも五六個ずつ拾って、指頭大の形**の**よさそうな**を**五個ずつ示して併せて各自十個拾う様に命じた。すると七八分間、そこでもここでも「一、二、三…」と言う声がしていたが、一人立ち、二人たち、今までの声は「先生十」「先生十」と言う様**に**変わった。それで教師と一緒に**数**え方練習をはじめた。

下線にあるように、入学初期の段階で児童に模倣練習の機会を意識的に与え、模倣と反復練習の定着を図っていたと考えられる。その成果か、別の場面では既に児童は自然と模倣練習をしていた。上記の第二時限でも再び、数の言い方を練習している。しかし、黒板に数字を書いて読み方を教えるのではなく、児童に体感させながら教えて、ゲーム感覚で練習へと導いている。一見、授業らしく見えないこのような体感や体現は、「合科的取り扱

¹³⁹ 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」p29より作成(下線・太字は筆者による)

¹⁴⁰ 前掲「公学校第一学年に於ける話し方教授」p30より作成(下線・太字は筆者による)

い」において言葉を指導する絶好の機会と捉えられた。実物教授の場合にも、ただ実物を見せるだけの教授を受動的とし、「これに精神を働かせ、手足の活動によってこれを理解し印象を得させる」¹⁴¹こと即ち体感させることを重視した。

高山の日誌からは、「合科的取り扱い」の「特長は教科書のない」¹⁴²ことが分かる。太字にある雀の部分や、日誌の後半に出てくる水牛といったように、その場で児童が目にして興味を持ったものを教材に取り込んでいるからである。

「合科的取り扱い」では、教材を児童の生活から見つけるようにしていた。新語句や数を数えるといったテーマは決めていたが、具体的な導入・練習方法は児童と共に過ごす場面で臨機応変に対処していた。これは、特に入学初期の児童は、自由奔放であり、何に興味を示すか分からないためであった。

また、高山の日誌でも数を数える練習が一日目だけでなく二日目にも行われているように、模倣と反復練習による児童の自然な言語習得を目指していたことが分かる。しかし、単調な模倣や反復練習になってしまうと、児童は飽きてしまう。高山の日誌でも、雀を数える、石の数を数えながら拾うというように、方法を変えていた。更に、新語句教授も掛図だけでなく、実物を見せたり、児童に体感させたりと、様々な方法で行っていた。

このように、入学初期の児童への「合科的取り扱い」に関して、児童の反応を観察する力や臨機応変に教材や授業内活動を選択する適応力が教師には求められたのである。

では、入学初期即ち第一学年第一学期から少し進んだ時期の授業は、どのような様子だったのだろうか。前掲の台北第一師範学校附属公学校の『公一の教育』(1933)の「第三 あしあと」では一年生の一年間の教授記録がまとめられている。

第一学期は、『第一教育』(1929)の高山の日誌のような「合科的取り扱い」による指導が中心であった。その上で、第二学期の始まりの児童の様子は「国語使用の練習を重ねたか
いがある、ほとんど台湾語を耳にしない。大抵よく国語でしゃべる。」¹⁴³とあり、国語使用に慣れてきたことが分かる。そこで、第二学期では、次のような「合科的取り扱い」が行われていた。¹⁴⁴

¹⁴¹ 前掲『公一の教育』p109

¹⁴² 前掲『台湾に於ける国語教育の過去及び現在』p575

¹⁴³ 前掲『公一の教育』p361

¹⁴⁴前掲『公一の教育』pp. 362-364より作成(太字・下線は筆者による)

金魚の取り扱い

金魚の形態の初歩の指導、話し方、金魚の描き方、書き方、数と連絡

学習にうつる前に教室の整頓、朝の作業をやった。一通り学習気分を作ってから、

「ミナサンノオ家ニサカナノ飼ッテアル所ガアリマスカ」

ときり出す。子供はよく話してくれた。

ことに王口さんは

「私ノウチニ金魚ガ五匹アリマスヨ」

とってくれたのですぐ金魚の方へひき入れることが出来た。

「コノ教室ニモ金魚ガカッテアリマスネ」

とって金魚の水槽に注意を向け何匹いるかを尋ねて数と連絡することができた。三名に夫々全体の金魚、黒い金魚、白い金魚を数えさせ、板書させ、計算に資した。そして分団的に松の組から水槽の側に行って色、数を観察させた。

「今皆サンノ金魚ハ歩イテイマシタカ」

と問うたら

「オヨイデイマス」

と二三の子供が答えてくれた。

「ドウシテ泳イテイマシタカ」

と問い、もう一度観察させていよいよ理科的色彩を濃くした。

「ミナサンニハシッポガアリマスカ」

と問い「ナイ」と答えたから

「金魚ニハアリマスカ」ときき金魚の尾を「オビレ」というのだと指導し、次いで「ムナビレハラビレ」に及び頭、胸等を指させ(子供の身体をも)それを明にし、ひれの名称をそれに従って徹底させようとした。がこれはよく徹底しなかったようである。そして別にかいた黒板面に「ヒレ」をかかせ色をぬらせたが尾吉さんのような子でも金魚をよく見ていないためか色をぬるのに不十分だった。すこしむずかしかったかも知れない。この間に「キンギョ」と板書し、その横に四名の子供にかかせた。字は一体にうまくなったようである。五分程のこっていたから整理のつもりで金魚をよく見、国語のノートを出して「キンギョ、ヒレ」を何べんとなくかかせて終わった。

教授事例では、金魚という教材に対して、「話し方」「書き方」「算術」「理科」の合科的取り扱いをしている。

「話し方」では、金魚に関わる児童の経験を発表させ、新語句教授も行っている。新語句“オビレ”は教室にいる金魚を観察させながら教授し、応用として“ムナビレ”“ハラビレ”は児童の身体部分を使って意味を示そうとしたが下線にあるように十分に理解させることは出来なかったようである。また、「書き方」では新語句の“キンギョ”“ヒレ”の書き取りを行い、これらが国語の主な活動であった。そして、太字にあるように「金魚の数を数える」という算術的取り扱いと「金魚の観察」という理科的取り扱いがされたが、これらは授業を構成する一つの作業として自然に組み込まれている。全体的に、入学初期の「合科的取り扱い」が、授業というよりも“遊び”的色彩が濃かったのに対し、二学期の「合科的取り扱い」は“遊び”というよりも“作業”的色彩が濃くなってきている。

このように、二学期になると一つの教材を中心とした「合科的取り扱い」となっていることが分かる。「子供がだんだん学校生活になれて来(ママ)、学習態度もよくなる第二学期頃から、漸次分科的への色彩を濃厚にした」¹⁴⁵とあるように、「今から算術をします」というように明確に授業を分断することはしないが、各教科が混じり合っている入学初期と比べると、各作業はある程度各教科の特徴が現れたものになっている。

では、「合科的取り扱い」に対する当時の教育現場の反応を次に見ていくことにする。

3-5 「合科的取り扱い」に対する教育現場の反応

『公一の教育』(1933)の巻末附録に【同行者の叫び】がある。これは、『公一の教育』作成にあたり「全島三百有余の公学校に必要な意見をうかがったところ、二百有余校より有益なる回答に接し」¹⁴⁶た結果の一部を収録したもので、1931(昭6)年度の回答である。

教科課程の改革についての意見は、約100校の意見が収録されているが、四分の一の公学校が「合科的取り扱い」の導入に賛成している。具体的には、次のような意見があった。

台湾北部

○各科の取扱いを余り分科的にしないで、少なくとも(ママ)一年の初期に於いては合科的に取り扱いたいと存じます。(老松)¹⁴⁷

○合科学習や直観科=実施を認む。(基龍第一)¹⁴⁸

¹⁴⁵ 前掲「一年生の取り扱い(二)」p55

¹⁴⁶ 前掲『公一の教育』p2

¹⁴⁷ 前掲『公一の教育』p399

¹⁴⁸ 前掲『公一の教育』p400

台湾中部

○特に入学当初の取扱いは合科的取り扱いを可とす。(豊原)¹⁴⁹

○初めは合科的に取り扱うようにし漸次分科的に。(沙鹿)¹⁵⁰

台湾南部

○合科学習を堂々と表看板となし、その欠陥を補いつつ、積極的研究を続けたい。(安平)¹⁵¹

○一年生に於いては時間割を定めて(教師としては勿論指導案を作りますが)分科的に取り扱うことは困難だと思います。合科的学習に重きを置いて指導した方が効果があることを信じます。(左營)¹⁵²

○全然分科的の扱いよりも合科的取り扱いを加味してやった方が、成績は良い様である。(九塊)¹⁵³

行政・教育の中心である台北付近だけでなく、他地域の公学校からも合科的取り扱いについて好意的な意見が出ていることが分かる。また、台南師範学校附属公学校研究部の『最新公学校教授指針』(1930)でも、公学校入学前の児童は分科学習ではなく、遊戯や自由な環境での直接経験によって心身の発達をとげてきたため、長時間の室内学習は入学初期には難しく、自然な国語修得や個性に応じた指導を行う上での「合科的取り扱い」の有効性を認めている。ここから、「合科的取り扱い」は一地域の限定的なものではなく、ある程度、台湾全島に広まっていたと考えられる。

このように、「合科的取り扱い」は公学校入学初期及び低学年の児童に対しては効果的であると考えられた一方で、現存する『第一教育』や『台湾教育』には大正期の「構成式」と比べると活発な研究や実地教授の分析といった寄稿が少ない。また、『公一の教育』(1933)は1932(昭7)年度の台北州を始めとする165校の公学校の合科的取り扱いの調査結果を載せているが、合科的取り扱いを完全に実施しているのはわずか4校、合科的取り扱いを加味しているのは128校、分科的取扱いは33校という結果であった。

この原因として考えられるのが、公学校の設備や教具の格差である。当時の公学校の職員俸給及び諸給与は州又は庁費の負担であり、その他の経費は設立者である州、庁、市、街、庄又は街庄組合の負担であった。

例えば、1939(昭和14)年度の台北州(公学校は140校)は歳出総額16,370,491円の内、

149 前掲『公一の教育』p403

150 前掲『公一の教育』p405

151 前掲『公一の教育』p407

152 前掲『公一の教育』p410

153 前掲『公一の教育』p412

教育費¹⁵⁴は 5,333,952 円であった。一方、高雄州(公学校は 123 校)は歳出総額 12,462,285 円の内、教育費は 3,339,941 円、台東庁(公学校は 26 校)は歳出総額 1,314,586 円の内、教育費は 375,634 円であった。¹⁵⁵公学校数や児童数の差があるため、一概には言えないが、やはり都市部と地域では教育費の差があったと考えられ、この差が公学校の設備や教具の差に繋がっていたと言える。

前掲の【同行者の叫び】には、設備や経費についての意見が 150 校近く掲載されており、大部分が現状の設備に対する不満の意見である。

台湾北部

- 設備は極めて貧弱、掛図類さえ完備していない。もっと経費を豊かにして欲しい。物品購入を意見通り出来る様に。(汐止)¹⁵⁶
- 田舎の学校は問題になりません。掛図でさえ完全に買えません。せめて砂箱や、玩具などでも備えたらと思いますが、それさえ出来ません。一年の半分以上雨にとじ込められる当地に屋内体操場の設備さえありません。意見あるどころのさわぎではありません。(九分)¹⁵⁷

台湾中部

- 大部分遊び道具に恵まれていない公学校の生活であるから学校に於いて教育的遊び道具をなるべく多く備え、経費も従って多くくんだ方がよいと考えている。(北屯)¹⁵⁸
- 総督府にて発行する掛図類が高価で困る。附属にて研究して予約により出版願いたし。合科学習用掛図の調整出版を望む。(二水)¹⁵⁹

台湾南部

- 設備不十分のため教場其の他に於いて人知らぬ苦痛を今まで感じて来たのですが、一通りの必須欠くべからざる掛図さえ満足に揃えられないのだから何とも言うべきことはない。(玉井)¹⁶⁰
- 現在地方の切り積もった予算では理想的な設備は一寸望まれない。(高雄第三)¹⁶¹
- 経費は田舎では思うようにいかないから教師の制作物、又は採集物を使用すること。校庭及び近所に

¹⁵⁴ 公学校だけでなく、小学校や実業学校など全ての教育機関が対象であった。しかし、学校数や学生数から公学校に対する歳出割合(4割~5割程度)が最も多かった。

¹⁵⁵ 前掲『昭和十四年度版 台湾の学校教育』pp.12-13、pp.85-86

¹⁵⁶ 前掲『公一の教育』pp.414-415

¹⁵⁷ 前掲『公一の教育』p415

¹⁵⁸ 前掲『公一の教育』p420

¹⁵⁹ 前掲『公一の教育』p424

¹⁶⁰ 前掲『公一の教育』p426

¹⁶¹ 前掲『公一の教育』p429

あるものはその場所で指導すると幾分か経費を軽減することが出来る。(新北勢)¹⁶²

各公学校の意見を見ていくと、基本的な語句や表現の教授に欠かせない掛図すら十分に買えない所もあり、教育費への割り当てに対しての強い不満が読み取れる。財政状況が恵まれない中で、自分たちで教具を制作したり、採集するといった努力に励む公学校もあった。しかし、【高雄第三】のように理想的な設備を望めない現状に諦める公学校が多く、“理想と現実”のギャップに悩む教師たちの姿が【同行者の叫び】からうかがえる。

一方、『公一の教育』(1933)では附属公学校の第一学年の教室設備を列挙している。¹⁶³

1、備品類 — 大部分は学校の経費による。

児童遊戯用卓子二脚、学級文庫兼用教卓一脚、玩具箱一つ、砂箱一つ、(中略)花壇と砂場(戸外)、蓄音機(ビクター)唱歌室兼用、中型オルガン一つ。

2、常設器具類

片仮名カード、板製数字カード(中略)玩具類(木琴及び鉄筋、台所用具、ダルマ、エビ、モーターボート、キューピー、ラッパ、京人形、犬、ゴムネコ、太鼓、笛、ハタ、オートバイ、ヒコウキ、自動車、汽車等々)、ままごと遊び諸道具、花瓶三つ。

3、読み物 — 時々変異進展する。共同購入に依って充実を図りつつある。(略)

4 表図類及び掛図

片仮名五十音図表、同濁音、半濁音図表、公学校用読本掛図、同補充掛図、話し方用掛図、同入門掛図、当掲絵入大年代図、日本大地図、算術教育掛図、修身掛図、綴り方掛図、聴き方用掛図(略)

【同行者の叫び】にある各公学校と台北師範学校附属公学校の設備、教具の差は歴然である。特に、各公学校が経費や設備の問題で十分に用意できていない常設器具や掛図の所持数の差は甚だしい。

『公一の教育』(1933)では経費が不足している地域の公学校では、上記のような充実した施設や教具の実現は難しいと、一定の理解は示している。しかし、それに対する具体的な解決策を示すことなく、某群視学の「今日多くの学校が設備のよいという所はこれを利用せず、設備の足りない所は足りない設備を生かしていく事を知らない」¹⁶⁴という談話を

¹⁶² 前掲『公一の教育』p432

¹⁶³ 前掲『公一の教育』pp. 211-213(太字は筆者による)

¹⁶⁴ 前掲『公一の教育』p214

引用した上で、「要は活用の如何に帰するのではないか」¹⁶⁵と述べている。

教師が作成できる教具や図表、既存の教具の有効な活用は、確かに地方の公学校には求められる。しかし、前掲の【同行者の叫び】の九分や馬蘭の学校のようなケースは、『公一の教育』(1933)が示した「教具の有効な活用」という理論では解決できない。また、教師たちが出来る範囲で教具を自作したり、学校の付近で探すという方法も、限度はある。

このような状況下にある公学校では、『公一の教育』(1933)が示した「合科的取り扱い」や、「合科的取り扱い」の一部である様々な「遊戯」も十分に行えていなかったと考えられる。しかし、それに対して公学校教育を牽引する附属公学校は、妥当な解決策を提示できなかった。その結果、『公一の教育』(1933)の【同行者の叫び】にあるように、公学校の中には現状に対しての諦めや不満を抱える学校と附属公学校との間に温度差が生じ、「合科的取り扱い」は「構成式」のような全島規模の研究熱の再来には至らなかったと考えられる。ただし、未分化の家庭生活から分化的な学校生活に移る低学年の授業における「合科的取り扱い」の必要性は次の国民学校時代でも認められた。¹⁶⁶

第4節 『公学校用国語読本』と「総合的取扱い」の考案

4-1 加藤春城「国語教授雑感—台南高雄両州下に於ける—」(1935)

第三期国語読本の『公学校用国語読本』が発行されて約十年の歳月を経てきたため、「一般の国語力の交渉、時勢の発展に鑑みて、読本を改正しようということは数年前から懸案になって」¹⁶⁷きた。1935(昭10)年になると、読本改正の動きは加速化し、全島の各学校に修正意見が求められると共に、編修委員の地方視察が行われた。そして、1937(昭12)年の『巻一』から1942(昭17)年の『巻十二』まで、毎年二巻ずつのペースで第四期国語読本の『公学校用国語読本』¹⁶⁸(以下『改訂読本』とする)が十二巻刊行された。

当時の編修書官である加藤春城¹⁶⁹は、1935(昭10)年8月の『台湾教育』第397号に「国

¹⁶⁵ 前掲『公一の教育』p214

¹⁶⁶ 台湾効率国民学校規則第35条で学校長に於いて州知事等の許可を得れば各分科を融合させて「総合授業」を行ってよいとされた。

¹⁶⁷ 田淵武吉(1937)『公学校用国語読本指導書 巻一』pp.43-44

¹⁶⁸ 第四期国語読本の刊行に伴い、第三期国語読本の『公学校用国語読本』は『公学校用国語読本(第一種)』と呼ばれるようになった。

¹⁶⁹ 陳(2000)によると、加藤春城は広島県出身で1902(明35)年に国語学校師範部甲科に入学するまでは、内地で尋常小学校教諭として働いていた。そして、1908(明41)年5月の国語学校附属公学校の勤務を皮切りに、台北市大稲公学校、台北第一中学校教務嘱託と教壇に立つと同時に編修書記の仕事も兼務していた。その後1926(大15)年に正式に編修官として台湾総督府文教局編修課に就任し、1938(昭13)年5月に編修課長に任命され、

語教授視察雑感—台南高雄両州下に於ける—」という同年5月の3日間の視察の報告を寄稿している。本来は公学校高等科歴史と同地理の編纂趣意を講演するための視察であったが、「都会と農村を通じてなるべく多数の学校を視察したい」¹⁷⁰という思いのもと、「国語教授の現況とりわけ児童の国語力を見る」¹⁷¹という一点に集中して30校の公学校を視察したと説明している。また、時間的制約の関係で、現場の教師の意見を詳細に聞くことは難しかったが、児童に直接学習事項を直接問答する機会は確保できたため、当時の公学校児童の国語力や国語教授が抱える問題が分かる貴重な報告と言える。

加藤は台南及び高雄の公学校を視察した感想として、まず、各公学校が教室から溢れるばかりの児童を収容していることに驚くと共に、教壇に立つ教師に同情している。また、そのような定員超過の状態で行われているにも関わらず、数年前と比べて児童の国語力が向上し、且つ都会と農村を通じて児童の学習態度が非常に真面目であると評価している。このような児童の学習態度の向上について、教師の努力だけでなくインフラの整備による農村の文化的刺激の効果や、「国語普及運動」の活発化を加藤は理由として挙げている。

更に、第1節の1930(昭5)年6月の「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会」に於いて指摘されていた都市部と農村の公学校の格差が、「農村の五、六学級位の小さな学校でも、努力しているところは、都会の学校に負けない位実力を持っている」¹⁷²という現状を挙げ、格差の是正に喜びを表している。しかし、一方で次の二点に関して「批評めいたこと」¹⁷³を述べてもいる。

(i) 教師の問題

まず、全体的な問題として、教師の言葉が模範的でないことや、児童に対しての話で適切な語彙コントロールができていないこと、実物や標本、掛図といった直観物の準備や児童の教材に対する既有知識の有無の確認が不十分であることが指摘されている。

また、実際の教授に於ける問題としては、会話教授の“学習動機の喚起”即ち会話の場面や筋の提示が、国語力が低い児童に対しても型通りにすすめてしまい、「全く無意味に終

1943(昭18)年に依願退官した。第三期国語読本から第五期国語読本の編纂に於ける加藤春城の役割は大きく、特に第四期・第五期に国語読本に関しては、編纂趣意書を『台湾教育』に寄稿するなど中心的役割であったと言える。

¹⁷⁰ 加藤春城(1935)「国語教授視察雑感—台南高雄両州下に於ける—」『台湾教育』第397号 p77

¹⁷¹ 前掲「国語教授視察雑感—台南高雄両州下に於ける—」p77

¹⁷² 前掲「国語教授視察雑感—台南高雄両州下に於ける—」p78

¹⁷³ 前掲「国語教授視察雑感—台南高雄両州下に於ける—」p78

わり形式倒れになっていた」¹⁷⁴ことを挙げ、「無意味に一般的の形式を踏襲するのでは実績を上げることが困難」¹⁷⁵と苦言を呈している。更に、新語句教授では比較的高学年に対してではあるが、直観教授ではなく、換言法や説明法が必要以上に行われてしまい、児童の定着が不徹底であることを挙げている。換言法や説明法は直観教授が難しい抽象的な概念等の導入方法であったが、児童にある程度の国語能力が必要であり、教師にも簡潔で分かりやすい説明が求められたため、頻繁に使うことは好ましくなかった。それにも関わらず直観教授と比べて難しい換言法や説明法を教師が多用していたのは、中等学校への進学試験や考査の弊害だと加藤は推測している。

そして、学級人数の問題¹⁷⁶もあるが、問答の際に「答えがまちまちなっていたり、答えないでぼんやりしていたり、無意味に声だけ出していたりする」¹⁷⁷児童や不完全な発表をしている児童に気づかず、発音矯正等の指導が行き届いていないことを指摘している。

これまで指摘されてきた教師の資質の問題や学級人数の増加の弊害が、この視察報告でも指摘されており、国語力の向上があるとは言え、依然として「構成式」の形式に拘泥している教師や、児童の国語力に適した語彙や導入が出来ていない教師がいたことが分かる。

(ii) 読本と話し方との問題

現場の教師の中には、第三期国語読本では十分に話し方の練習ができない、読む力の養成の支障になると誤解している者がいた。加藤はそれらの声に対して、読本教材の予備的話し方、応用的話し方というように、読本を単に「読み方」として文字や文章を読むものとするのではなく、読本を国語教授の中心教材として多方向的に扱うことを提案している。

また、「話し方」は読本教材の活用だけでなく、「日常卑近な項目をとったり或いは童話伝説などをとったり或いは地理歴史理科などの材料をとったりして自由な会話や談話をさせることは勿論必要なこと」¹⁷⁸と述べ、読本教材に縛られない「話し方」を改めて示している。

そして、読本の教授が本文読解に縛られ過ぎていることを指摘し、次のような方法を提

¹⁷⁴ 前掲「国語教授視察雑感－台南高雄両州下に於ける－」 p80

¹⁷⁵ 前掲「国語教授視察雑感－台南高雄両州下に於ける－」 p81

¹⁷⁶ 公学校規則では一学級の定員を 60 名とし特別の事情がある場合には 10 名増員も可能としていたが、例えば、『台湾教育』第 377 号(1933)の笛栗第二公学校の「祈念する国語教育の一二」に「現在の公学校は二十坪の教室に七十余人も収容しなければならぬ」(p18)とあるように、定員超過の状態で教えている公学校は少なくなかったようである。

¹⁷⁷ 前掲「国語教授視察雑感－台南高雄両州下に於ける－」 p79

¹⁷⁸ 前掲「国語教授視察雑感－台南高雄両州下に於ける－」 p81

示している。¹⁷⁹

「ヒヨコ」のことを教えれば子供のうちに雛を飼っているかどうか、ヒヨコがいるかどうか、卵を毎日いくつぐらい生むか、生んだ卵をどうするか、卵一つがいくらするかなど**児童の知っている実際の知識と連関させて話し方を練習していかねばならぬ。**

太字にあるように、読本教材を核としながらも、児童の既有知識や経験、他教科との関連というように派生した問答や発表練習をすることが、読本と話し方教授の理想的な連関であるとしていたのである。

視察を通して、加藤は児童の国語力の向上や都市部に負けないぐらいの地方の公学校の存在を実感した一方で、読本の活用が効果的でないことや、国語力が低い児童も少なからずいるという現状に課題を感じていた。そこで、陳(2000)が述べているように公学校の国語教授は依然として啓蒙時期にあると判断し、その影響を受けて第四期の『改定読本』が編纂されることになったのである。

4-2 『公学校用国語読本』の登場

前章で述べたように、第三期の国語読本は1922(大11)年の新台湾教育令を意識して、小学校国定読本に近づけたものとなっていた。そのため、読本修正について全島で調査した結果、「今度読本改正に際しても同様の計画になるものを推断したり、又は小学国定読本を標準として修正意見を提出したりするもの」¹⁸⁰がいた。

しかし、加藤の視察報告にもあるように公学校児童の国語力は依然として発達段階にあった。加藤は『改定読本』の編纂要旨において、同時期に内地で編纂された第四期国定教科書の編纂に関わった文部省の井上監修官の次の意見を引用している。¹⁸¹

小学国語読本は日本国民の子弟の国語教育を対象として編纂されたものであって、**決して外国人に日本語を教えるために編纂されたものでもなく、又植民地の二世や三世の為の読本でもない**のである。ところで世間はまことに妙なもので、国定読本がかくの如き編纂方法を取ったからというので、植

¹⁷⁹ 前掲「国語教授視察雑感—台南高雄両州下に於ける—」p82(太字は筆者による)

¹⁸⁰ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」p12

¹⁸¹ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」p13

民地方のあまり日本語の出来ない児童を相手にする読本までこの新読本の編纂法を模倣しようとする。
(中略)日本語の片言しか出来ないような二世三世のためにはもっともっと変わった編纂法に拠らなければならない。それこそ語法的に相当緻密なものでない限り効果は上がらないのである。

加藤は、太字の“植民地の二世や三世”はハワイやブラジルの日系移民だけでなく、台湾及び朝鮮も当てはまるとし、自らの視察の経験とこの井上の意見を根拠に『改訂読本』は第三期国語読本の様式の踏襲や小学国語読本の編纂法の模倣を否定した。

その結果、漢字総数や仮名遣い、送り仮名、句読点、挿絵の書き方等の形式事項は、小学国定読本に準じたが、教材選択や教材排列は独自のものとなった。陳(2000)や許(2003)も述べているように、『改訂読本』は外国人に国語を教えるという言語教材の立場で編纂されたのである。

しかし、実際の教授にあたっては、『巻一』の編纂要旨にあるように外国語教授の形式から採るべき方法は採ってよいが、区別しなければならない部分は区別する必要があることを教師に自覚するように求めた。これは、台湾の国語教育が抱える“言語教育”と“国民精神の涵養”という二面性を示唆しており、「内地人風の気持ちに同化させるという意味」¹⁸²で、読本の挿絵の本島人の服装が和服又は洋服となり、登場人物の名前も“太郎”“花子”“と”のように内地人風の名前に完全に変更されたことは、読本も同様の二面性を抱えていたと言える。

『改訂読本』の編纂は、前述したように1935(昭10)年から始まったため、陳(2000)が述べているように第一学年用の『巻一』『巻二』は加藤が目指す理想の読本に近かった。

例えば、本格的な文字教授に入る前の『巻一』の第一課から第六課までは旧読本と異なっている。『巻一』の第六課までは「興味ある初歩の話し方練習の資料として提供した」¹⁸³挿絵で構成されており、単語図のような区切られた絵ではなく、色々な表現練習を含めた風景の挿絵となっており、文字は一切ないカラーの絵のみである。

具体的にどのような挿絵であったのかは次の通りである。

¹⁸² 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(上)」p12

¹⁸³ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(中)」p43

【 表 5 第四期『公学校用国語読本巻一』巻頭の絵教材 】¹⁸⁴

1	国旗掲揚	運動場で日の丸を掲揚している様子(見開き 2 ページ)
2	学校図	小さい男の子と女の子が道に咲く花を見ている様子
3	池の鯉	川の岸辺に中学年から高学年ぐらいの男女と犬がいて川を泳ぐ魚を見ている様子
4	夕方	家の前の風景(花に水をやる子供や椅子に座っている女性など)
5	農家	家と家の前の豚舎の風景(男性、豚、牛、ニワトリ、小鳥など)
6	郊外	道端で飛行機を見上げる親子(小舟、車、汽車など)

従来は、読本を使用する前に入門掛図を使用しながら初歩的教授を行ってきた。台北第一師範学校附属公学校光昭会読み方研究部の『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究』(1938)では、従来の入門掛図は「一枚の掛図にいくつかの区切りをしてその枠の中に単語に相当する絵を配しただけでそこにはなんの必然的意味を捉えることは子供にとってはむずかしい」¹⁸⁵と述べている。

そこで、『改訂読本』の第一課から第六課までの絵は、この入門掛図の欠点を踏まえ、「表現の形式を一つの系統として頭に入れた」¹⁸⁶指導ができるようにしたのである。つまり、文字教授や単語教授としての「話し方」に終始せず、絵から児童の経験を想起させたり、絵を基本とした会話練習をしたりすることで「あらゆる角度からの練習を試み、初歩の話し方練習を進めて」¹⁸⁷いくことを、教師に要求したのである。

例えば、【表 1】の「国旗掲揚」は『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究』(1938)では 4 時間配当されており、「コレハドコデスカ」「コレハナンデスカ」といった「話し方」練習と主とし、「学校」「旗」「先生」といった語句教授と簡単な発表練習が提示されている。一方、台北第二師範学校附属公学校啓明会の『公学校国語読本教授所巻一』(1937)では教材名を「朝会」とし掛図を使った一問一答による語句教授だけでなく、朝会への参加、整列練習、国旗掲揚の作法、日の丸作りといった「合科的取り扱い」へと発展させている。

『改定読本』は児童が学習用語や訓練用語に慣れた第三週目からこの挿絵を取り扱うことを意図しており、「初歩の国語教授に必要な児童の興味をそそる材料を提唱するという

¹⁸⁴ 台湾総督府(1937)『公学校用国語読本第一種巻一』より作成(タイトルは台北第一師範学校附属公学校光昭会読み方研究部(1938)『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 第一学年用』pp. 75-88)

¹⁸⁵ 台北第一師範学校附属公学校光昭会読み方研究部(1938)『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 第一学年用』p7

¹⁸⁶ 前掲『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 第一学年用』p7

¹⁸⁷ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(中)」p48

点と読本の取り扱いをなるべく早くから始めて児童を満足させるという点」¹⁸⁸の二点を主要な目的としていた。

このように、冒頭の絵教材は文字教授ではなく挿絵を教材とした語句や表現教授や「話し方」の基本的な発表練習を基本とした。つまり、視察報告で加藤が訴えた読本教材を中心とした「話し方」を意図した構成となっていたのである。更に、学校生活の風景として「合科的取り扱い」に発展することもでき、『改定読本』の冒頭の挿絵は従来の国語読本と大きく異なる特徴であった。

しかし、1937(昭 12)年 7 月の盧溝橋事件を契機とする日中戦争の勃発に伴い、『改定読本』の様相は変化していった。そもそも、『改定読本』には従来の国語読本と大きく異なる点がもう一つある。それは、二つの時代を跨いでいる読本であり、且つ次の第五期国民学校教科書と刊行時期が重なっているという点である。次章で詳しく述べるが、台湾も内地と同様に 1941(昭 16)年 4 月から小学校と公学校を廃し、国民学校制度が開始された。それに伴い、「国語科」は「話し方」「読み方」等の区別をなくし、「国民科国語」に集約された。

そして、国民学校改正に伴い、新たな教科書の編纂が始まり、1942(昭 17)年から第五期国民学校教科書が順次刊行された。しかし、この時点で『改訂読本』は全巻刊行されておらず、結果的に第四期国語読本と第五期国民学校教科書が同時進行で刊行されることになったのである。

『改訂読本』の『巻九』以降は国民学校時代に刊行されており、且つ陳(2005)の教材分析にあるように、『巻七』以降は政治事情や軍事上の影響により、「神風」「興亜奉公日」「国歌」「皇民奉公会」等の直接的な皇国民精神涵養教材が増え、第三期国語読本と比べて戦争関係の軍事教材や台湾以外の植民地を題材とした教材も増えた。また、1941(昭 16)年 1 月に発行された『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 巻七』の総説には「国民科国語の目的」という項目が新たに加わっており、同年 3 月の国民学校改制が『巻七』以降の教授方針や教材選択に何らかの影響を与えたと考えられる。

このように、第四期国語読本は台湾の初等教育が「公学校から国民学校へ」という大きな環境の変化の時代に刊行されたため、その編纂方針や教材選択は時代の影響を受けざるを得なかった。しかし、実際の教授では、読本の教材内容を「話し方」へと応用する方針を示すと共に、主に低学年の国語教授に於いて、「総合的取り扱い」という新たな方法が試

¹⁸⁸ 前掲「公学校用国語読本巻一、巻二編纂要旨(中)」p40

みられた。では、この「総合的取り扱い」はどのようなものであったのかを、次に考察していく。

4-3 「総合的取り扱い」の登場

1939(昭14)年3月に台南師範学校附属公学校研究部から、『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際』が発行された。本書は、当時の国語科の教科書である『公学校用国語読本』を中心として台南師範学校附属公学校が一年間、総合的な国語科教育を行った成果を収めたものであり、『巻一』と『巻二』がある。

前述したように、従来の公学校の国語教育は、「読み方」「話し方」「書き方」「綴り方」の各分科に各公学校が独自に授業時間を配当していたが、基本的に低学年は「話し方」重視、学年が上がるにつれて「読み方」重視となっていた。それに対して、台南師範学校附属公学校が試みた「総合的取り扱い」とは「一時間中に読み方・話し方・書き方・綴り方を総合的に取扱い、児童生活の国語化国語生活の訓練を重視」¹⁸⁹したものであった。また、第2節で考察したように、第一学年の国語教授の中心は、語彙と語法教授に重点が置かれ、会話教授よりも談話教授が優先されていた。しかし、「総合的取り扱い」は、「一年から会話教授を課し、児童の生活語に重点を置いて、教室の国語と運動場の国語との差別を撤廃して生活の国語化を企図」¹⁹⁰したものであった。

公学校入学当初の5週間(78時間)は、「国語を中心とする児童生活指導を目標とし、自然の内に学校生活への導入を企図し合科的取り扱い」¹⁹¹がされ、「教授細目」が提示されている。五週間の「教授細目」は、「教室の動作」(第一週)、「手洗い場」(第三週)、「授業料」(第四週)といった学校生活の指導を目的とした教材と、「唱歌」(第二週～第四週)、「鯉」(第三週)、「おはじき遊び」(第四週)といった国語教育を中心とした他教科との「合科的取り扱い」の教材で構成されている。また、「国語は一時に数多く取得せしめることは困難であるから、単に聴解のみを目標とするものと、学習を目的とするものとに区別」¹⁹²しており、各教材には【指導語】と【聴解語】が設定されていた。つまり、入学後5週間は「合科的取り扱い」がとられ、ある程度の語句選択がなされていたのである。

¹⁸⁹ 台南師範学校附属公学校研究部編(1939)『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 巻一』P2

¹⁹⁰ 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 巻一』p2

¹⁹¹ 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 巻一』p6

¹⁹² 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 巻一』p6

そして、六週目¹⁹³からいよいよ、『公学校用国語読本』の使用が始まり、それに伴って合科的取り扱いから総合的取り扱いによる国語教授へと変わっていく。

「総合的取り扱い」の教授の流れを、「ウンドウカイ」で考察する。「ウンドウカイ」は『改訂読本』の『巻二』の第六課の教材であり、一年生の遊戯(ハトポッポ)と見物人が拍手をしている様子を表した教材で、次の通りである。¹⁹⁴

キョウ ハ ウンドウカイ デス。 ケンブツニン ガ タクサン キテ イマス。

イマ、一年生ガ、ハトポッポ ノ ユウギ ヲ シマシタ。

ヒトリ モ マリガエナイデ、ジョウズ ニ シマシタ。

ケンブツニン ガ、テ ヲ タタイテ ホメマシタ。

本文の下には、輪になって遊戯をしている児童と拍手する見物人の挿絵がある。『改訂読本』の教材を受け、「総合的取り扱い」では第二学期第九週に取り扱われている。配当時間は5時間、教材数は二つの談話と二つの会話から構成されている。

【教材】ウンドウカイ (十八頁―十九頁)¹⁹⁵

項目	授 業 内 容
本 質 と 目的	<ul style="list-style-type: none"> ・本課は一年生の鳩の遊戯を中心にして視写した文である。 ・運動会のうれしさを楽しさを思わせつつ国語科総合的指導をする内に、学校生活の楽しさに共鳴させ、一面に於いては団体精神の必要なことを知らせるのが目的である。
取 扱 上 の 注 意	<p>1、談話指導(教材参照)</p> <p>児童の運動会の経験を喚起しつつ掛図を観察させて話させ、次の語句を指導する。</p> <p>ウンドウカイ、ケンブツニン、ユウギ、ヒトリモマチガエナイデ、ジョウズ、 手ヲタタイテホメテイマス。</p> <p>2、会話指導(教材参照)</p>

¹⁹³ 第三期国語読本の使用開始は第七週であったが、全島各公学校の意見を参校にした結果、一週間繰り上げて第六週目からとした。

¹⁹⁴ 台湾総督府(1937)『公学校国語読本教授書第一種巻二』pp. 18-19

¹⁹⁵ 台南師範学校附属公学校研究部(1939)『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 巻二』pp. 45-47 より作成(太字は筆者による・下線は考察の関係上、歴史的仮名遣いも併記した)

	<p>文の内容と連関して、</p> <p>(一)子が母に運動会見物を誘う場面、</p> <p>(二)子が帰宅して、母に出来栄をほめられて喜ぶ場面、</p> <p>の二教材を予定して、次の用語を指導する。</p> <p>「ウンドウカイ見ニ来テネ。」 「何ノユウギヲスルノ。」 「ハトポッポノユウギデスヨ。」</p> <p>「上手ニ出来ル。」 「ツカレタデショウ。」 「ドンナデシタカ。」 「上手デシタヨ。」</p> <p>3、読み方指導</p> <p>イ、文字 年、生、手、<u>クワ(カ)</u>、<u>イウ(ユ)</u>、<u>ジャウ(ジョウ)</u></p> <p>ロ、語句・語法</p> <p>ウンドウカイ、ケンブツニン、ハトポッポ、ユウギ、ヒトリモ、マチガエナイデ、</p> <p>ジョウズ、手ヲタタイデホメマシタ</p> <p>ハ、文の機構</p> <p>見物人の様子、一年生が鳩の遊戯を一心に楽しんでいる場面から組織され、主題は学校生活、遊戯の楽しさである。</p> <p>4、運動会の楽しさ、学校生活の楽しさを味わせつつ話させ、読ませて、団体精神の涵養を図らねばならぬ。</p>			
準備	読本掛図	鳩の剥製		
区分	第一次	話し方指導	読み方指導	書写練習
	第二次	読み方指導	話し方指導	書写練習
	第三次	読み方指導	書写練習	
	第四次	話し方指導	読み方指導	書写練習
	第五次	読み方指導	書写練習	話し方指導

五時間の取り扱いで、「読み方」は五回、「話し方」は四回、「書き方(=書写)」は五回行われている。「話し方」では、掛図の観察を通じた談話と運動会に関する会話を設定している。一見すると、「読み方」優勢のように見えるが、実際の教授では「読み方」にも「話し方」的取り扱いが含まれていることが分かる。

では、各回の具体的な授業の流れを見ていこう。

話し方	<p>児童の経験を喚起しつつ掛図を観察させて、次の話を指導する。</p> <p>キョウハ <u>ウンドウカイ</u> デス。</p> <p><u>ケンブツニン</u> ガ タクサン キテ イマス。</p> <p>一年生デス。</p> <p>イマ、<u>ユウギ</u> ヲ シテ イマス。</p> <p>タイソウ ジャウズ デス。</p> <p><u>右の談話指導の間に、「ウンドウカイ」「ケンブツニン」「ユウギ」「一年生」等の語句を板書して読ませる。</u></p>
読み方	<p>一通り読む指導をすると共に、問答法によって、次の事項を概略把握させる。</p> <p>1 今日(けふ)は運動会(うんどうかい)であること 2 見物人(みぶつじん)が大勢(おほいせ)来(き)ていること</p> <p>3 一年生(いちねんせい)が鳩(とび)の遊戯(あそび)をしていること</p> <p>右(みぎ)の事項(じこう)は、文(ぶん)と結びつけて、その表現箇所(ひょうげんかしょ)を指摘(さしだ)させたり(一)の談話指導(だんわしどう)の際(とき)の板書事項(ばんしょじこう)と連関(れんかん)させたりして取り扱う。</p> <p>本時(ほんとき)の取り扱い(とりあつかい)に連関(れんかん)して、<u>鳩(とび)の遊戯(あそび)を実演(じつえん)させる。</u></p>
書写	<p>次の語句(ごご)の書写指導(しやうしあしどう)をする。</p> <p>ウクワカイ ケンブツニン 一年生(いちねんせい) ハトポッポノイウギ</p> <p>「クワ」「年」「生」「イウギ」の発音(はつおん)・調子(てうし)・筆順(ひつじゆん)等に特に留意(れいい)する</p>

第一次の「話し方」は、運動会¹⁹⁷についての児童の経験を喚起しながら、談話指導を行っている。教材の取り扱いは、なるべく運動会の直後にするようにし、運動会の遊戯や見物人の様子を問答や談話形式の発表を通して練習し、学習動機の喚起をしている。『公学校国語読本教授書』(1937)によると、挿絵が遊戯の児童という部分的なものであるのに対し、掛図には運動会全体が描かれていたようである。掛図の観察をしながら、教材の談話に近

¹⁹⁶ 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 卷二』pp. 47-48 より作成(太字・二重下線は筆者による)“第一次”とは一回目の授業を指すと考えられる。

¹⁹⁷ 台湾で初めて運動会が学校で開催されたのは、1898(明 31)年 5月の国語学校師範部の運動会であり、同年 12月には国語学校附属第一第二学校の合同運動会が開催された。その後、運動会は各学校で毎年、春か秋に開催され主要な学校行事となった。

づけていくと共に、新語句を板書して読む練習もしている。

次の「読み方」は、音読だけでなく太字にあるように問答で、教材の背景を確認すると共に、前の「話し方」で板書した新語句と関連した指導をしている。更に、「学習の遊戯化」として実際に児童に「鳩ポッポ」をさせている。「鳩ぽっぽ」のような教室もしくは校庭でできる遊戯は、授業時間内で行う場合があった。

そして、最後の「書写」では新語句の書き取りと漢字の正しい筆順を発音と共に指導しながら、「クワ」の発音は「カ」となる、「イウ」が「ユウ」になるというように、書きと発音が異なるものを注意して指導している。

【第二次】¹⁹⁸

読み方	<p>第一次の談話復習後、適宜読む指導をしつつ、問答法によって次の事項を把握させる。</p> <p>1 一人も間違えずに、上手に遊戯したこと</p> <p>2 見物人が拍手喝采したこと</p> <p>右取り扱いの間に次の語句を板書して、正しく音化する指導をする。</p> <p>ヒトリ モ マチガエナイ。 ジョウズ ニ シマシタ。</p> <p>手 ヲ タタイテ ホメマシタ。</p>
話し方	<p>弟(妹)が兄姉に運動会を見に来てくれるようにと頼む場面の会話を指導する。</p> <p>弟「兄サン、ウンドウカイ ヲ 見ニ 来テ ネ。」</p> <p>兄「行コウ。何ノ ユウギ ヲ スルノカ。」</p> <p>弟「ハトポッポ ノ ユウギデスヨ。」</p> <p>兄「上手 ニ 出来ル。」</p> <p>弟「エエ。」</p> <p>妹「姉サン、ウンドウカイヲ見ニ来テネ。」</p> <p>姉「エエ、何ノユウギヲスルノ。」</p> <p>妹「ハトポッポノユウギデスヨ。」</p>

¹⁹⁸ 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 卷二』pp. 48-50 より作成(太字は筆者による)

	姉「上手ニ出来ル。」 妹「エエ。」 受け渡し・語調・調子・態度について指導する。
書 写	次の語句の書写指導をする。 ヒトリ モ マチガエナイ。 ジョウズ ニ シマシタ。 手 ヲ タタイテ ホメマシタ。 「ジャウズ」「手」等の 発音・調子・筆順 等に特に留意する。
備 考	鳩の遊戯 を一回練習させる。 ・・・・「上手 ニ シマショウ。」と注意して行わせる。

第二次の「読み方」では教材の後半部分の内容理解を問答によって行い、更に新語句を正しく発音する練習もしている。新語句だけでなく、教材の音読は「読み方」で行われ、範読、個読、自由読、指名読と方法も多岐に渡っており、「音化＝音読」は重視されていた。発音やアクセントの訂正、適切な息継ぎ、内容に合わせた語調といった点を指導し、且つ聞き手の立場になった分かりやすい朗読を求め、「音読」は重要な活動であった。

次の「話し方」では、運動会という題材は一致しているが教材とは全く異なる場面と登場人物の会話練習になっている。太字にあるように、会話練習には不可欠な語調や態度の指導も行っている。

そして、最後の「書写」では、「読み方」で学んだ教材の後半部分の書き取りを行うと共に、書きと発音が異なる語句や漢字の発音の練習をしている。

【第三次】¹⁹⁹

読み方	第二次の会話復習後、 問答法 によって次の語句を中心にして、 運動会の楽しさを思わせる と共に、団体精神ということの必要であることを理解させる。 キョウ ハ ウンドウカイデス ・・・・ 楽しい。嬉しい。 ハトポップ ノ ユウギ ヲ シテイマス。 ・・・・ にここにしている。喜んでいている。
-----	---

199 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 卷ニ』p50より作成(太字は筆者による)

	<p>ヒトリ モ マチガエナイデ ジョウズ ニ シマシタ。</p> <p>・・・ 皆一生懸命にしている。 よい生徒達である。</p> <p>右中心語句は板書して指導する。</p> <p>右取り扱い後は読む練習を多く課す。</p>
書 写	<p>次の箇所を聴写させる。</p> <p>ウンドウカイ ケンブツニン ユウギ ジョウズ</p>

第三次は「読み方」と「書き方(=書写)」の二つしか設定されていないが、両者とも太字にあるように「話し方」的取り扱いも含んでいることが分かる。

「読み方」は、一歩進んだ内容理解となり、問答によって思想感情の理解を意図している。「構成式」以降、思想感情の理解・発表が「話し方」の指導項目となり、「読み方」の教材を使用しているが、その取り扱いは「話し方」も兼ねたものと言える。また、読む練習を多く課しているように、口を動かす機会をきちんと確保するようにしている。

更に、書写では“聴写”つまりディクテーションを行っている。ディクテーションは、音声と文字が頭の中で一致しているかを確認すると共に、正しく聞き取る力を養成するために行われる。つまり、単なる文字練習の「書き方」ではなく「話し方」や「聴き方」も意識した活動であり、“総合的取り扱い”では教材の新語句の文字教授が終わると、それ以降の取り扱いの際には、“聴写”が行われていた。

【第四次】²⁰⁰

話し方	<p>掛図によって、次のような総合的な談話を指導する。</p> <p>キョウ ハ ウンドウカイ デス。</p> <p>ケンブツニン ガ タクサン キテ イマス。</p> <p>イマ 一年生 ガ タクサン キテ イマス。</p> <p><u>ヒトリ モ マチガエナイデ</u>、<u>ジョウズ ニ シテ</u> イマス。</p> <p>ケンブツニン ガ <u>手 フ</u> タタイテ、ホメテ イマス。</p> <p>発音・調子・態度に留意して指導する。</p>
読み方	<p>上欄掲載の文字の音化に留意すると共に、発音・調子に注意し十分に味読させる。</p>

²⁰⁰ 前掲『公学校用国語読本を中心とせる総合的取り扱いの実際 卷二』pp. 51 より作成(太字は筆者による)

書 写	硬筆書き方練習帳 ニ三頁(上・下・生・年)を練習させる。
-----	------------------------------

第四次は、まず「話し方」で談話指導を行っている。談話は掛図を題材として、教材内容に近い談話を達成目標としている。

次の「読み方」は、教材の“音化”（即ち音読を行っており、「話し方」的取り扱いが強いものとなっている。そして、最後に「書き方」教材の漢字練習を行って、授業を終了する。

第四次は、それまでの「読み方」と異なり音読がメインとなっているため、全体的には「話し方」つまり「話すこと」の練習に多く時間が当てられていたと考えられる。

【第五次】²⁰¹

読み方	第四次の談話復習後、十分に味読させる
書 写	次の事項を速く、美しく書くように注意して、 聴写させて読ませる。 ワタクシ ハ ハトポッポ ノ ユウギ ガ スキ デス。 マチガエナイデ、ジョウズ ニ デキマス。
話し方	運動会を終えて帰宅後、運動会に出演した遊戯をほめられて喜んだ時の会話を指導する。 弟「兄サン、ユウギハドンナダッタ。」 兄「ヨクソロッテ上手ニ出来タヨ。」 弟「ソウ。」 妹「姉サン、ユウギハドンナダッタ。」 姉「ヨクソロッテ上手ニ出来タヨ。」 妹「ソウ。」 発音・調子・受け渡しに注意して指導する。

第五次は、「読み方」から始まり、前回の授業の「話し方」で練習した談話を復習しているが、「味読させる」という抽象的な表現になっているため、具体的な教授は分からない。

²⁰¹ 前掲『公学校用国語読本を中心とする総合的取り扱いの実際 巻二』pp. 51-52より作成(太字は筆者による)

しかし、本教材の最後の授業であるため、総まとめとして新語句の確認や、「誰が何をしているか」「間違えた人はいたか」等の内容確認の問答、第三次の「読み方」で扱った文に含まれた思想感情の発表といった活動をしていたと考えられる。

次の「書写」は、応用として新語句を使用した文の書き取り練習やディクテーションを行っている。そして、最後の「話し方」は、「読み方」で談話を扱ったため、会話指導となっている。会話は、第二次は家族を運動会に誘う場面であったが、この第五次では運動会を見た家族の感想を聞く場面となっている。

このように、「運動会」の「話し方」教材は、【第二次の会話→第一・四次の談話→第五次の会話】という一つの流れが出来上がっている。読本の教材は運動会当日の一場面を描写しただけであり、読本の教材理解だけでは、運動会に関する語句や表現を全て理解したことにはならない。また、読本の客観描写に終始すると、運動会の前後に想定される会話の指導が行われなくなってしまう。そこで、「総合的取り扱い」では、読本教材から派生させた「話し方」教材を想定したのである。このような取り扱いは、まさに加藤が想定していた読本を活かした「話し方」教授であり、教材を実際の生活に応用することにもなる。

また、第三次にあるように「話し方」として取り上げていなくても、「読み方」では問答による内容理解だけでなく、音読を積極的に行い、「書き方」も書き取り練習だけでなく、ディクテーションを取り入れている。つまり、「読み方」「書き方」も共に、話すこと(=「話し方」)や正しく聞き取ること(=「聴き方」)の練習機会を確保していることが分かる。

前述したように、本教授案が収録されている『公学校用国語読本を中心とせる総合的取り扱いの実際』(1939)は第一学年の実地教授の成果である。つまり、公学校初学年の国語教授であるため、必然的に「話し方」が重視されるためと考えられる。また、教材によっては「話し方」の取り扱いの際に聴解指導も行われることもあった。

つまり、「総合的取り扱い」は読本の教材を中心としながら、従来の読本の読解のみの扱いから脱却し、読本を活用した会話や談話の指導をしながら、「話す・読む・書く・聞く」の言語の四技能をバランスよく組み合わせた授業を目指したのである。また、本教材では運動会や運動会の遊戯を通して、団体精神の大切さを学ばせるというように、道徳的指導や生活指導の要素も含まれていた。更に、“遊戯の学習化”として授業時間内に学級全員で遊ぶことや、「運動会」「遠足」等の児童が公学校生活で経験した教材の場合には思い出の絵を描かせるように、「合科的取り扱い」の要素も含まれていた。

このように、「話し方」「読み方」等の国語科の複数の分科で構成された「総合的取り扱い

い」のような授業形式は、『公学校国語読本教授書 巻一』(1937)、 『公学校国語読本教授書 巻二』(1937)や台北第二師範学校附属公学校啓明会の『各科教授案集』(1940)の教授案例と同じである。つまり、公学校低学年の国語教授に於いて、「総合的取り扱い」形式の授業がある程度広まっていたと考えられる。

小括

本章では昭和初期からの「構成式」が問題点や課題を踏まえ、どのように変化していったのかを考察した。

大正後期に考案された「構成式」は昭和期にも引き継がれた。しかし、「構成式」の実地教授をしたのは台北師範学校附属公学校という一般的な公学校とは異なる環境の学校であった。一般的な公学校では特に入試を課してはいなかったが、台北師範学校附属公学校は簡単な国語の面接に受かった児童が入学を許可された。更に、公学校教育の本山とも言える附属公学校には教具も豊富で、教育熱心な教師たちが集まっていた。そのため、実際に全島の公学校で「構成式」による授業をしていくと、①授業内活動、②教師や教材②児童の三つの面から様々な問題が生じたことが、『第一教育』や『台湾教育』の全島師範学校話し方科打合せ会記録から明らかにすることができた。

まず、①については「構成式」が重視した発表の構成に時間が掛かりすぎてしまい、十分に発表者の数が確保できなかつたり、学習動機の喚起が不十分になっているといった問題が指摘された。その結果、教師は自らの発表予定案に児童を誘導してしまい、「構成式」が目指した児童の自発的な学びとは真逆の状態になってしまうこともあった。つまり、授業内活動は異なるが、大正初期の「直接法」と同じ状態になってしまい、自主的な学びを目指して考案されたはずの「構成式」が、再び“教師本位”の授業を産み出してしまったのである。

また、授業のしやすさから優等生を中心とした授業進行をしてしまい、劣等生のケアが不十分となり、優等生と劣等生というレベルの差を広げてしまうこともあった。更に、発表の批評が単なる粗探しや糾弾に近いものとなってしまう、「構成式」が掲げた“理想の発表と批評”を現場の教師が実現できていなかった。

②については、「構成式」を踏まえての指導語彙集が編纂されなかったため、教師の裁断で指導語句が決められてしまい、日常生活とかけ離れたものを教えていることがあった。また、「構成式」の会話教授では“会話の実際化”のもとに発話内容に伴う身振りや表情、

抑揚といった思想感情を含めた発表が求められているのに、この点について無関心な教師もいた。更に、“発表よりも発表内容の構成の過程重視の教師”と“発表内容の構成よりも発表の結果重視の教師”というように、「構成式」自体の理解が統一ではなかった。そして、前述したように授業時間の配分がうまくできず、劣等生のケアや児童の発表を聞いて批評する態度の指導を十分にできていない教師もいた。

③については、総督府は学校外でも国語を使用するという「生活の国語化」を求めたが、実際には授業時間以外では台湾語で困らないという状況だったため、そもそも学習動機が希薄な児童や、向学心自体が低い児童もいた。

このような問題点を踏まえ、昭和初期には「構成式」による「話し方」の定義の再検討や新たな授業内活動の提案がなされた。前者については、「構成式」考案時には大正初期の直接法の問題点とした“模倣”と“反復練習”を再び重視した。また、改めて“聴き方第一”の精神を提示し、“口や目からの習得”よりも“耳からの習得”を優先し、第一学年初期の「聴き方」の必要性を訴えた。更に、公学校教育のスタート地点である低学年指導の重要性を認め、いかにして台湾語を母語とする児童に学習動機を喚起させるかという観点で、新たな授業内活動を考案した。これが、「遊戯の学習化」と「合科的取り扱い」である。

「遊戯の学習化」は、児童が日常生活でしている“ごっこ遊び”等の“遊び”を授業に取り入れることで、児童の学習動機を喚起し、定着を目指そうとした。本章では『台湾教育』に寄稿された“ごっこ遊び”の教授案や『公学校第一学年初期の指導細目』（1935）から低学年指導で「遊戯の学習化」が積極的に行われていたことを明らかにした。

複数の教科を同時に一つの授業で行う「合科的取り扱い」の実際の様子については、『第一教育』に寄稿された台南師範学校附属公学校の高山訓導の学級日誌を分析して考察した。

「合科的取り扱い」は特に第一学年初期に於いては、従来の授業の型にとらわれない自由な授業スタイルであり、児童も自然と語句を習得していた。しかし、『公一の教育』（1933）に寄せられた各地の公学校のアンケートから、教具や設備といった環境が都会と地方で差があり、「合科的取り扱い」の効果や重要性は認めつつも、実現が難しい公学校が多かったことが分かった。

そして、昭和初期に刊行された第四期国語読本を使った「総合的取り扱い」に関する資料の分析から、昭和初期には言語の「話す・読む・書く・聞く」の四技能を融合した授業が研究実践されていたことも明らかになった。

このような新たな授業内活動を見ていくと、次の結論が導き出せる。それは、遊びや合

科という形式は変更しても基本的な教授行程は、「構成式」の学習者の学習態度(動機)を喚起し、児童に発表内容を構成させ、発表(実演)と批評を繰り返す、教材内容へと近づけていくという基本的な教授行程は引き継がれたということである。

また、台北第一及び第二師範学校附属公学校を中心に、「合科的取り扱い」や「総合的取り扱い」といった「構成式」の“自学”の精神をベースとした新たな取り組みがなされた。しかし、これらの公学校に集まる児童と各地の公学校の児童の学力差、掛図や遊具といった教具や教育施設の差、金銭的な問題といった格差が根本的に是正されなかったため、新たな取り組みが十分に全島で実施されたとは言い難かった。“頭では分かっているが環境が許してくれない”と訴える公学校と、附属公学校の教師たちとの認識にズレがあり、溝が埋まることはなかった。そして、これらの新たな取り組みが十分に効果を発揮し、全島へと広がっていく前に、日本は本格的に戦争へと突入し公学校も国民学校へと大きく姿を変えることになった。

第4章 「国民科国語」としての話し方教育

第1節 公学校から国民学校へ

1-1 国民学校への改制

1941(昭16)年3月29日、内地で既に実施されていた国民学校令に基づき、台湾総督府は台湾教育令を改正し、小学校(150校)・公学校(本校と分教場を含めて824校)は一斉に国民学校に改制された。同時に台湾公立小学校規則と台湾公立公学校規則も改正され、台湾公立国民学校規則が出された。これにより、台湾の初等普通教育は民族の別に関係なく全て国民学校に統一された。更に、1943(昭18)年度からは義務教育制度も施行された。

国民学校令の最大の特徴は、公学校と小学校の区別、内地人と本島人の区別をなくし国民学校に統一したことである。しかし、台湾の国民学校は内地の国民学校と異なり¹、課程第一号表から課程第三号表までの三種類に区分された。

課程第一号表並びに課程第二号表の国民学校には六箇年の初等科と二箇年の高等科²が設置され、課程第三号表の国民学校には六箇年の初等科のみ設置された。学齢は、従来の公学校と同じく満六歳に達した翌日から満十二歳までであった。国民学校の三つの課程表の特徴は次の通りである。

【表1 台湾の国民学校の課程表】

	教育対象	主要民族	教育の重点	使用教科書
第一号表	国語生活を為す家庭の児童	内地人	体錬科(武道・体操) 芸能科(音楽・習字 等)	殆ど内地の教科書 (文部省著作)
第二号表	国語生活を為さざる家庭の児童	本島人	国語科(修身も含む) 実業科 ³	総督府編纂 (算数を除く)
第三号表	国語生活を為さざる家庭の児童	高砂族	国語科(修身も含む) 実業科	総督府編纂 (算数を除く)

¹ 内地の国民学校の課程表は一種類のみであった

² 李(1981)で述べられているように、課程第一号表の国民学校の初等科は90%近くで、課程第二号表の国民学校の初等科は97%近くと、初等科が大部分を占めていた。

³ 実業科は、農業、工業、商業又は水産の科目で構成された

【表 1】から分かるように、実際は課程第一号表の国民学校は従来の小学校、課程第二号表及び課程第三号表の国民学校は従来の公学校及び蕃人公学校にあっていた。

ただし、国語生活をなさざる家庭で課程第一号表の国民学校に入学を希望する児童、あるいは国語生活をなす児童で課程第二・第三号表の国民学校に入学を希望する児童は、学校長より州知事もしくは庁長の許可を受けて入学することが出来た。前者の場合で入学を許可された本島人及び高砂族の児童は、毎年 4000 人を超え、全体の 8% 以上を占めていた。⁴そのため、李(1981)で述べられているように、入学を許可されるのは少数の地方有力者の家庭の児童であり、本島人が多い都会では、選抜試験が行われるというように狭き門であった。つまり、新台湾教育令以降の本島人の小学校入学と同様にハードルは高かったのである。一方、後者の場合は遠隔地等の地理的要因で課程第一号表の国民学校に通う難しい児童に限られ、あまり多くいなかった。

国民学校の教育理念や教則は基本的に課程間の違いはなかった。しかし、課程第二・第三号表は算数を除いて独自の教科書を編纂しなければならなかった。また、第一号表と比べて「国語科」の時間が多かった。これは、やはり本島特有の事情即ち国語理解者の数が依然として、本島人の大部分を占めていなかったということが影響していたと考えられる。

つまり、形式上は台湾における初等普通教育機関を国民学校に統一はしたが、実質的には課程表の区別は従来の小学校と公学校の区別と変わらなかったのである。本章では、課程第二号表(公学校が前身)の初等科を主な考察対象とする。

国民学校に於ける教育の特色として、教科と科目の概念と「国民科」の設置がある。

教科とは「国民学校の教育内容を皇国民の資質錬成の見地から大別した分節」⁵であり、科目とは「各教科の含む内容を其の目的と性質とによって分類し、系統的に組織せるもの」⁶であり、一つの教科は複数の科目で構成されていた。その上で、国民学校は、「国民科」・「理数科」・「体練科」・「芸能科」・「実業科」の五つの教科が設置され、これらが「相互に緊密に連携し、全体的な統一を保持して行く」⁷ことが求められた。また、国民学校では各教科が学校行事や各儀式と一体化した教育を行うことが強く求められた。更に、家庭教育、社会教育との緊密に連携し、「学校に於いて学習せる事項を家庭及び郷土の生活に照らし

⁴ 李園会(1980)『日本統治下における台湾初等教育の研究(下)』p1999

⁵ 木原義行・佐藤源治(1943)『台湾に於ける国民学校の経営』p90

⁶ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p90

⁷ 台南師範学校附属国民学校研究会(1942)『国民学校教科実践(国民科)』p1

て徹底的に理解せしめ、家庭及び郷土の生活に於いて実践」⁸することを目標として掲げたため、「教材の生活化」、「授業時間外の指導」を強く教師に求めた。つまり、家庭生活から出発し国民学校教育で錬成され、家庭生活に帰着するという一貫した流れが、「家庭生活・社会生活を日本化し、本島教化の目的を貫徹する」⁹と考えられたのであった。

新たに設置された「国民科」は「**我が国ノ道徳、言語、歴史、国土国勢**等ニ付イテ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルヲ以テ要旨」¹⁰としたものであり、太字の科目即ち「国民科修身」「国民科国語」「国民科国史」「国民科地理」で構成された。つまり、従来の「国語科」は廃止され「国民科国語」と改められ、「国民科」を構成する一つの科目となったのである。

課程第一号表と課程第二号表の初等科の「国民科」の毎週授業時間数は次の通りであった。¹¹

【表2 課程第一号表と課程第二号表の「国民科」毎週授業時間数】

[課程第一号表]

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年	第六学年
修身	10	11	2	2	2	2
国語	(区別なし)	(区別なし)	8	8	7	7
国史	0	0	0	1	2	2
地理	0	0	0	(郷土の観察)	2	2

[課程第二号表]

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年	第六学年
修身	13	15	2	2	2	2
国語	(区別なし)	(区別なし)	12	11	7	7
国史	0	0	0	1	2	2
地理	0	0	0	(郷土の観察)	2	2

⁸ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p74

⁹ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p53

¹⁰ 近代日本教育制度史料編纂会編(1956)『近代日本教育制度史料 第九巻』p91

¹¹ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』pp.94-97より作成

[共通事項] ※授業時間は一時限 40 分

[共通でない事項]

※課程第一号表の第一学年及び第二学年は「読み方・綴り方・話し方・書き方」、第三学年以降は「書き方」はなくなる

※課程第二号表の第一学年及び第二学年は「読み方・話し方・綴り方・書き方」、第三学年以降は「書き方」はなくなる

※課程第二号表は土地の情況により必要であれば、授業時間数の増加は許可

【表 2】から分かるように、第一・第二学年の「国民科国語」に「国民科修身」は含まれていたので、教材にも修身的色彩が濃かった。また、課程第一号表と比べて課程第二号表の国民学校は初等科一年から初等科四年までの「国民科国語」の授業時間数は多く、「国語力の充実に大なる考慮」¹²がされていた。つまり、全体的には、「国民科国語」と他の三科目との教授時間数の差が大きく、四科目を統合したとは言え課程第二号表の「国民科」の中心は「国語科」であったと言える。

1-2 「国民科国語」とは

国民学校規則では、「国民科国語」を次のように定義している。¹³

国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス。(中略)

他ノ教科及兒童ノ日常生活ニ於テモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意シ兒童ノ情況ニ依リテハ特ニ国語ノ生活化ニ努ムベシ。

我ガ国語ノ特質ヲシラシメ国語ヲ尊重愛護スルノ念ニ培ヒ其ノ醇化ニ努ムルノ精神ヲ養フベシ。

前述したように、「国民科国語」は「国民科」を構成する一分科であったため、その最終的な教授目的は「国民科」の教授目的を達成することであった。つまり、皇国民の錬成をすることが「国民科国語」の建前上の教授目的であった。

特に第二・第三号表の国民学校の「国民科国語」については、「比較的幼少ナル時ニ於イ

¹² 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p101

¹³ 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』pp. 92-93(太字・下線は筆者による)

テ専ラ国語力ノ充実ヲ促進シ国語ニ依ツテ思考シ感動シ思想ヲ構成シ真ニ国語ニ依ル生活ニ迄之ヲ馴致セシメンコトヲ企図」¹⁴していた。太字の「国語による生活」即ち「国語生活」とは、何を指すのであろうか。1941(昭16)年4月に総督府は、前月に公布した台湾公立国民学校規則の実施運用に関する留意点を通達した。この通達で、「国語生活」について次のように述べている。¹⁵

台湾公立国民学校規則ニ規定セラレタル国語生活トハ国語ヲ以テ単ニ思想交換ノ具トシテ生活スルモノニアラズシテ真ニ国語ニ依リテ思考ヲ感動シ思想ヲ構成シ夢寐ノ間ニ於イテモ国語ト一体不可分ノ関係ニ於イテ生活スルヲ国語生活ト謂ウ

「話す・読む・書く・聞く」ということができる、自分の思想感情を自由に表現できるという言語教授の成果だけが、「国語生活」ではなかったのである。この言語教授の成果は大前提であり、太字にあるように、眠っている時も含めて日常生活全てが本質的に「国語」と一体化した生活を「国語生活」としたのである。つまり、内地人並みの言語能力だけでなく、生活や思考全てが内地人と同様になること即ち内地人への同化を完全な国語を有する「国語生活」として強調するようになったのである。

しかし、加藤(1942)が「即ち台湾人や高砂族の児童は国語に習熟しつつ内地人と略々同様の水準にまで国民常識について学習の歩を進めなければならぬのである。無理なことのようであるが、種々の事情は今更退嬰を許さない」¹⁶と述べているように、実際にはこのような「国語生活」を実現することは難しいと教育現場の教師たちは感じていたようである。ただ、太字から国民学校という特殊な状況下に於いては、この目標を受け入れざるを得ないという公学校時代とは異なる環境に教師たちが置かれていたことが分かる。そのため、「国民科国語」以外の全ての時間も「国語の教育の場」とし、教師は積極的に児童の世界に入っていく、“醇正な国語”の指導に励むべきとした。その上で、「国民科国語」は次の三つの目的で構成されていた。

(i) “日常の国語”の習得

¹⁴ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p101

¹⁵ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p102

¹⁶ 加藤春城(1942)「台湾に於ける国語教授の実際問題」『日本語』第二巻第二号 p64

公学校規則の「国語科」教授要旨では「普通ノ言語、文字、文章ヲ知ラシメ」¹⁷とあったが、「国民科国語」では“日常の国語”と一言に集約され、『国民科国語』（1941）に於いて次のように定義されている。¹⁸

(イ) 日常使用する音声言語と文字言語

(ロ) 日常使用する醇正な国語のことで、方言や蕉雑野卑な言語を含まない。

(ハ) 日常の話し言葉に用いる程度の「口語」に限らず文語、或る程度の古典語を含む。

音声言語は話し言葉、文字や文章で書かれた言葉は文字言葉を指し、音声言語と文字言語は自己の思想感情の表現形式が異なるだけで、全く別々に存在しているものではないとした。つまり、「国語は、話し言葉と文字言葉とが渾然一体となった姿」¹⁹であり、両者を別系統として考えて二つを峻別して指導することは正しくないと考えたのである。

では、(ロ)や国民学校規則の下線にある“醇正な国語”とは何なのだろうか。台湾では、“醇正な国語”が使えるようになる「国語醇化運動」が国民学校制度の開始の翌年の1942(昭 17)年から展開されていた。『台湾教育』（1942）第 483 号の「国語醇化の問題」では、次のように述べられている。²⁰

発音が正確で、アクセントが正しく、言葉調子も標準にかなひ、かつ、語法にも合うものでなければ醇正な国語とはいわれぬ。否、それだけではまだ醇正とはいえない。その上に、敬語を使うべきところには敬語を使い、婉曲にいうべきばあいには婉曲にいう、というように、すべて道にかなつたことばの使いざまでなければ醇正でないという。

つまり、発音やアクセントが正確で、語調も適切で文法上の間違いもなく且つ敬語や婉曲といった表現形式も適切に使用できることが、“醇正な国語”が使えることとされた。ここには、話し言葉だけでなく書き言葉も含まれ、“醇正な国語”は「正しい品位のある国語」²¹とも言われた。

¹⁷ 前掲『台湾教育沿革誌』p363

¹⁸ 台南師範学校国民学校研究会(1941)『国民科国語』p150

¹⁹ 三水生(1942)「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」『台湾教育』第 479 号 p44

²⁰ 「国語醇化の問題」『台湾教育』第 483 号(1942) p3

²¹ 田淵武吉(1941)「国民科の取扱(下)」『台湾教育』第 468 号 p42

しかし、課程第二号表の国民学校では、国語の醇正化を掲げながらも、「先ずことばを指導しなければならない。(中略)更にそのことばを自分のことばとして正しく美しく話し、書き、出来るように、国語生活をしている児童を対象とする場合以上に、ことばの修練に努めなければならない。」²²と考へ、(イ)を重視した。ただし、“醇正な国語”という観念は「国民科国語」において欠かせないものとなり、アクセントや語調、発音といった言語面の指導項目に常に併記されるようになった。

(ii) 理解力と発表力の養成

公学校時代から提示されている目標であり、「文字言語の理解力と発表力、音声言語の理解力と発表力」²³を指す。前者は主に「読み方」と「綴り方」であり、後者は主に「話し方(聴き方も含む)」であった。これらは「分れても離れてしまうことなく、有機的、作用的に総合して全体を構成する」²⁴とあるように、昭和10年代前半から続く総合的な教授を「国民科国語」でも意識していたことが分かる。

(iii) 国民的思考感動を通じての国民精神の涵養

内地人と「同じことばを語ることが同じ物の考え方、感じ方即ち同一思考形式を訓練すると共に、又同じ物の感じ方をし、そして全国民が同じ物の考え方感じ方」²⁵ができるようになることが求められた。そもそも、「国語は、言葉そのものであるばかりでなく、国民的な思想・感情を表すものであり、更に国民的生活の方法をも表している」²⁶と考えられており、太字の三つは不即不離の関係とされた。例えば、「ありがとうございます」を教える時には、(A)発音や抑揚、使い方、(B)「ありがとうございます」が持つ国民的な感情、(C)言う時の態度、動作を指導する必要があるとした。

(A)は言葉そのものの指導であり、(B)は国民的な思想・感情の指導、そして、(C)は国民的生活の方法の指導であった。一般的には「ありがとうございます」という言葉には感謝の気持ちが込められており、お辞儀をしながら言うことが多い。このような言葉に付

²² 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p71

²³ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p72

²⁴ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p76

²⁵ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p73

²⁶ 松澤源治郎(1943)「二号表に於ける国民学校に於ける国民科国語への道(一)―学校経営としての国語の教育」

『台湾教育』第490号 p13

随した要素も理解し、実践できることが「国民科国語」では求められたのである。

「構成式」の会話言語教授においても、会話内容に適した表情や礼儀作法の指導は教授事項に含まれていた。しかし、「構成式」の場合は(B)よりも(C)の方に重点が置かれていた。それは、「構成式」の会話教授が目指したのは「会話の実際化」即ち日常生活で使う言語を国語とすることであって、そこに日本人と同様の国民的精神を伴わせる段階までは至っていなかったからである。しかし、「国民科国語」では(A)から(C)の三点すべてを同じ水準にすることを目指していた。

更に、『国民学校教科実践』(1942)では、これらの教授目的を踏まえた上で、指導方法の根本的態度として次の五点を挙げている。²⁷

- (一) 言語と思想との一体観に徹すること
- (二) 国民科国語の四分節の有機的関連を重んずること
- (三) 生きた言語生活の充実に努めること
- (四) 特に修身国語を一体として国民精神涵養に努めること
- (五) 練習、応用の機会を多くして錬成を期すること

国民学校規則では、「国語ニ於テハ読ミ方、話シ方、綴リ方、書キ方ヲ課スベシ」²⁸と定められているように、公学校時代と同様に四つの分科で構成されており、国民学校時代には「四分節」と称された。「もとより児童がことばを知らないのであるから、話しことばの指導を重視したことはいうまでもない」²⁹とあるように、低学年では「話し方」が優先され、特設することが許された。更に、「読ミ方ニ於テハ正シク読ムカヲ養フト共ニ言語ノ練習ニ留意シ」³⁰とあるように、「話し方」練習を「読み方」にも含ませた。つまり、従来の教材の内容理解のための問答という「話し方」練習だけでなく、読本の挿絵や文章を活用した「話し方」練習の充実も意図したのである。

そして、「読むこと、聴くことによる理會力(ママ)の方面と、話すこと、書くこと、綴ること、による発表の方面との修練は、今までしばしば述べた如く一体のものの各面であり、

²⁷ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』pp. 91-93

²⁸ 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』p92

²⁹ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p100

³⁰ 前掲「日本統治下における台湾初等教育の研究(下)」p1883

これらが相助けてことばの体得を全からしめているのが、言語活動の実相³¹と述べた上で、各分節を連関させた授業を「全節的取り扱い」と呼んだ。

全節的扱いは教科書の教材を中心としながら、「話し、読みが行われ、書きが課せられ、綴りへと発展して行くように取り扱っている」³²もので、低学年の授業で行われた。『国民学校教科実践』（1942）では次のように述べている。³³

国語の全節的扱いは一時間の授業に、話し、読み、書きの仕事が包含されるが、一時間の授業が三等分されて行はれるというのではない。教材により、取り扱いの時間により、児童の程度により、**話しを主とする場合、読みを主とする場合、書きを主とする場合等**があるわけで、それぞれ中心を定めて**授業**をすることが大切である。

例えば、「書き方」として文字や短い単語の書写練習をしながら、書いた語句を音読練習すれば、「話し方」も同時に行ったことになる。太字にあるように、授業の中心となる分節を意識しながら、他の分節も緩やかに付随させていったのである。

「全節的取り扱い」は学年が上がるに従って「分節的取り扱い」へと移行していくとされたが、両者は全く異なるものではなかった。「分節的取り扱い」が「全節的取り扱い」に比べて、各分節の区別を明確化したのに対し、「全節的取り扱い」は区別を明確化せず、複合的にした。³⁴しかし、結果的にどちらの取り扱いも、「話す・聞く・読む・書く」の四技能を一回の授業で網羅するようにしており、前章で取り上げた昭和 10 年代前半に考案された“総合的取り扱い”の流れをくんだものと考えられる。

また、前掲した【表 2】にある通り、一年生と二年生の「国民科国語」と「国民科修身」は教科の区別がなかった。そのため、(四)にあるように低学年では「修身国語」として扱われ、修身教材の『ヨイコドモ』と国語読本の『コクゴ』は「極めて緊密なる連関の下に編纂され」³⁵た。他教科との関連を重視した傾向は、「構成式」以降あったが、「国民科国語」では修身科との連携が強調され、特に低学年では躰の指導に力が入られた。

そして、「従来の国語教授は、わからせることには相当の苦心と努力とを払って来たが、

³¹ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p92

³² 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p100

³³ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p100(太字は論者による)

³⁴ 「分節的取り扱い」が適用された教案では、「話し方」「読み方」「書き方」というように分節ごとの記述がされているが、「全節的取り扱い」では「話し合い」「掛図の観察」というような記述になっている。

³⁵ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p93

真に国語を我がものとして自由自在に運用せしめる方途については、まだまだ心の用い方が足りなかつた」³⁶と反省し、練習や応用の機会をより多く確保しようとした。

1-3 「国民科国語」に於ける新教科書

1941(昭16)年3月の国民学校改制の時点で、第四期の『公学校用国語読本』(以下『改定読本』とする)の最後の二巻の刊行が終わっておらず、当然「国民科国語」のための新たな教科書は編纂されていなかった。そのため、第五期国民学校教科書の『コクゴ』が刊行された1942(昭17)年には、前述したように『改定読本』の『卷十一』『卷十二』も刊行されるという異例の事態であった。第五期国民学校教科書は1942(昭17)年から1944(昭19)年までの三年間に12冊というハイペースな刊行であり、時間的にかなり逼迫されていたと考えられる。

【表3 第五期国民学校国語教科書一覧】

発行年	教科書名	該当学年
1942(昭17)年	『コクゴ 一』『コクゴ 二』	初等科第一学年
	『こくご 三』『こくご 四』	初等科第二学年
1943(昭18)・1944(昭19)年	『初等科国語 一』～『初等科国語 八』	初等科第三学年以降

これらの教科書に加え、初等科第一学年・第二学年の「書き方」用の教科書として『モジノオケイコ』が編纂された。『モジノオケイコ』は「単に一字々々の正確なる書写練習をさせることばかりでなく、語句として、文章としてまとまったことばを書写させるように編纂されて」³⁷おり、単なる文字練習ではなく太字にあるように、話す力、綴る力に繋がることを意識したものであった。

国民学校改制後まもなくの1941(昭16)年6月に発行された“国民学校特集号”と名付けられた『台湾教育』第467号に掲載された加藤春城の「国民学校の教科書に就いて」では、「国民科国語」をはじめとする新たな教科書編纂の要点として次のものを挙げている。

(イ)台湾教育令と国民学校規則の皆趣に基づき、且つ本島としての配慮も持つこと

³⁶ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p93

³⁷ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p90(太字は筆者による)

- (ロ) 全教科を通して本島の使命を強調し、皇民錬成の徹底を期するように留意すること
- (ハ) 国民学校初等科(六箇年)の修了が基礎教育の段落になるように考慮すること
- (ニ) **教材の取捨、選択、表現は児童の国語力を考慮し、児童の心身の発達に即した教材の難易度や連絡を考慮した有機的な排列を行うこと**
- (ホ) 教材に登場する人物の名前や日常生活の作法、年中行事等は国民的色彩の濃厚なものを採択し、挿絵についても同様の注意をすること

加藤は、課程第一号表と課程第二・第三号表で教科書を別にしなければならないことに異を唱える人々に対して、“国語生活をなす家庭の児童” というのは「国民精神が徹底し、国語が自由に使へ、ほんとうに内地人と同様な思想感情を持つ」³⁸児童であり、本島の現状を考えると、「国語力の点」³⁹から教科書を別にする必要があると述べた。

また、皇民錬成教育の観点からも教科書を別にする必要があるとした。国民学校の教育は「実践の教育であり、体得の教育でもある」⁴⁰ため、教材は児童の日常生活から採る必要があるが、第二・第三号表の児童を取り巻く環境は内地とは異なっていた。そのため、第一号表と同一の教材にしても、児童の反応が希薄だったり、道徳的観念の違いから指導が徹底しない恐れがあったとした。そこで、(ホ)にあるように教材は「つとめて内地風のものを取り入れ、知らず知らずのうちに国民精神に浸潤させるようにすべき」⁴¹と考え、実際に「雛祭り」や「回覧板」といった内地人の日常生活の一場面を教材として取り上げ、内地の習慣や年中行事に親しみを持たせようとした。そして、日常生活で目にする風景や自然現象の違いからも内地とは異なる教科書にすべきだとした。ただし、いずれ三つの課程を一つに統一することが考えられていたため、結果的に第五期国民学校教科書は、第四期の『改定読本』と異なり、再び内地の国民学校教科書に近づいたものとなった。

許(2003)は戦時期(第四期及び第五期)の教科書には二つの大きな特徴があると述べている。まず、児童の皇民精神涵養のため戦時色が濃厚となったことである。「西住大尉」(『第四期公学校用国語読本巻七』第十課/『初等科国語三』第二十四課)のような実際の戦死者を題材としたものは、太平洋戦争の勃発や国民学校制度を背景とした第五期になると「空の軍神」(『初等科国語七』第七課)「山本元帥の国葬」(『初等科国語七』第九課)という

³⁸ 加藤春城(1941)「国民学校の教科書に就いて」『台湾教育』第467号 p21

³⁹ 前掲「国民学校の教科書に就いて」p22

⁴⁰ 前掲「国民学校の教科書に就いて」p22

⁴¹ 前掲「国民学校の教科書に就いて」p22

ように増加した。また、「防空訓練」（『初等科国語三』第二十一課）、「紀元節の朝」（『初等科国語四』第十七課）といった戦時生活を意識した教材や、「マニラから」（『初等科国語四』第十八課）、「ジャワ風景」（『初等科国語七』第十一課）のような各植民地を題材としたものも増えた。

更に、低学年用の『コクゴ』『こくご』ではおとぎ話や日常生活、年中行事を題材としたものが多いが、その一方で皇民錬成を意図したものもあった。例えば、『コクゴ二』には“戦争ごっこ”の文章やの日本の軍艦が敵の軍艦を砲撃で沈める紙芝居を家族の前で話す文章があったり、『こくご三』には日本の戦闘機を題材とした「ひこうき」（第十七課）、空中戦や戦車の突撃の映画の感想を述べた「えいが会」（第十八課）などがあった。

もう一つの特徴は、大正期以来の新教育の精神を継承し、児童の心理に着目した教材選択をしていることであった。児童の学習への興味を喚起させるために、彼らの日常生活や郷土から教材を取ることであり、(二)にあるように難易度を徐々に上げる排列にすることを目指していたのは、言語教材としての役割も引き続き重視されていたと考えられる。

このように、第五期国民学校教科書は児童の国語力の増強や“醇正な国語”を意識した“国語の生活化”を意図した一方で、許(2003)や陳(2005)の分析にもあるように題材からはより戦時色が濃厚になった典型的な植民地用教科書でもあったと言える。

では、この第五期国民学校国語教科書はどのような取り扱いを想定していたのであろうか。第五期国民学校国語教科書の編纂趣意書は、現時点でまだ発見されていない。しかし、『台湾教育』第496号の松澤源治郎の「第二号表に依る国民学校に於ける国民科国語への道(三)－国語教科書研究の重要性－」に、編纂趣意書からの引用が一部ある。⁴²

(5)教科書取り扱い上の注意(六十二頁) (前略)

(イ)教科書の活用

国語教科書は、国語指導の全般に亘って、その指導を完う(ママ)すべく留意して編纂されたものであるから、その取り扱いに当つては**教科書をどこまでも国語指導の中心資料として、多方的に活用しなければならない**。従来動(ママ)もすれば、教科書を単に読み方指導の具と考え、新出漢字・読み替え漢字の指導や難語句の解説をなし、文字文章を読ませ、その内容を授けることに重点をおく傾向があった。これは従来の教科書が国語読本という書名であったことに引かれた結果でもあるが、又話し方は

⁴² 松澤源治郎(1943)「第二号表に依る国民学校に於ける国民科国語への道(三)－国語教科書研究の重要性－」『台湾教育』第496号 p26

話し方として教科書を離れ、別個の案によって指導すべきであると誤解していたこともその一因であったといえよう。

故に指導者は教科書に対して、先ずそれが国語指導の中心となるべきものであるという認識を明確にすると共に、教材を国語四分節の各方面に展開し、種々の操作によって国語指導の実効を挙ぐべきである。

太字にあるように、教科書を教授の中心とし、それを多方的即ち他分節にも活用していく方針であったことが分かる。これは、従来の読本の内容読解に主軸を置いた「読み方」、独立した「話し方」という方針を否定し、やはり「全節的取り扱い」を教師に求めていたのである。

また、『国民学校教科実践』（1942）でも次の二つの観点から考察している。

（I）言語修練の観点

「国語生活をなさざる児童を対象とする国語教授は話しことばの指導から出発しなければならぬ」⁴³と述べた上で、太字の“話しことばの指導”の意図が『コクゴ』の冒頭の絵教材から読み取れるとした。

第四期の『改定読本』の冒頭7ページも絵教材であったが、『コクゴ』は10ページ（第一課～第七課）が絵教材であった。絵教材の内容は次の通りであった。

【表4 第五期『コクゴ』巻頭の絵教材】

〈第五期『コクゴ』〉⁴⁴

1	教師、児童、傘、靴、ノート、花、木
2	牛、犬、豚、ニワトリ、ヒヨコ、猫
3	朝の学校（校門の前で教師に挨拶する児童、教師と運動場で遊ぶ児童など）（見開き2ページ）
4	授業中の教室（教科書の音読をしていると思われる様子）
5	運動場（遊ぶ児童たちの様子）
6	春の田舎（汽車、飛行機、車、家の手伝いをする児童など）（見開き2ページ）
7	天長節（山と海の近くにある町）（見開き2ページ）

⁴³ 前掲『国民学校教科実践（国民科）』p81（太字は筆者による）

⁴⁴ 『コクゴ』及び前掲『国民学校教科実践（国民科）』より作成

第四期の『改定読本』と同様に児童が親しみや興味を感じ、学校生活と関連のある絵で構成されており、児童が学校生活や学習に自然と入っていくことができる。しかし、『改定読本』が冒頭の絵から情報が多いのに対し、『コクゴ』の冒頭の2ページは一つ一つの絵が独立していることから語句教授に絞っていたと考えられる。『改定読本巻一』と異なり、残念ながら『コクゴ』の教授書が現存していないため、具体的な教授の様子は分からない。しかし、『国民学校教科実践』(1942)からは、この挿絵を使った新語句教授の後は「コレハ何デスカ。ソレハ〇〇デス。」のような問答練習へ発展させ、以降のページも「ココニナガアリマスカ。ソコニ〇〇ガアリマス。」というような基本的な表現形式(物・人・場所・物の存在)の練習を意図していたことが分かる。このような絵教材を通しての基本的な表現形式の習得により、「簡単に思想の交換が出来るようになり、又これによって次第に思想を豊富にしていくことが出来る」⁴⁵とし、『改定読本巻一』の絵教材と同じ意図で構成されていたと考えられる。

また、第四期の『改定読本巻一』には眼鏡やパン、桃といった名詞が表のように示された絵教材が冒頭以外に3ページある。一方、第五期の『コクゴ』には絵教材が冒頭以外に8ページ以外あり、手伝いをする子供や川遊び、虫取り、ままごと、家族の団欒というように日常生活の風景が描かれている。名詞だけではなく、動的な絵にすることで児童が教材の世界に自然と入れるようにしていたと言え、松沢(1943)もこの点を評価している。これらの絵教材では新語句や文型教授に終始せず、お話作りや自分の経験を話したり書いたりというように様々な練習方法が考えられ、教科書の教材(挿絵)を軸とした全節的な取り扱いを意図していたと言える。

そして、文字言語が初めて登場する課(第八課「ハナ」)についても第四期と第五期は異なっている。第四期の『改定読本巻一』も冒頭の絵教材の次は「ハナ」であるが、こちらは「ハナ」「ハチ」⁴⁶と単語が書いてあるだけである。ここから本格的な文字教授が始まるため、教授書では「書き方」の指導項目や注意の言及が多い。

一方、第五期の『コクゴ』は見開きにページに赤い花と白い花が描かれており、「ハナ アカイ ハナ シロイ ハナ アカイ ハナガ イクツ シロイ ハナガ イクツ」⁴⁷とく単語→句→簡単な文(話し言葉)と段階的に提示されている。『改定読本』にも「話し方」

⁴⁵ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p82

⁴⁶ 前掲『公学校用国語読本巻一』p9

⁴⁷ 台湾総督府(1942)『コクゴ』pp.12-13

の練習としての文例があるが、『コクゴ』は教科書に句と文まで含めて構成されている。ここから、新語句教授や「書き方」に終始するのではなく、簡単な話し言葉の問答まで展開させようとしており、教材を軸とした「話し方」の練習へと繋げる意図がうかがえる。更に、この新語句教授についても『国民学校教科実践』（1942）では、次のような取り扱い方を示している。⁴⁸

この教材も最初から文字を教えて読ませようとするものではない。まず赤、白、色々の花の美しく咲き乱れている花壇に児童を連れ出して、その情景を自由に観察させ、教師と児童との色々の話し合いの間にことばを指導する。こうした取扱の後教室に於いて、外で実際に観察した花と、掛図または挿絵と結びつけ、更に指導したことばを練習する。その練習の間にことばと文字言語を結びつけて読みの指導をし、進んで書きの指導をするのである。

太字にあるように、「国民科国語」に於いても新語教授では実物を用いた“直観教授”を行っていることが分かる。授業の実際については、次節で論じていくが、実物を観察させながら、問答を通した新語教授をしていたと考えられる。そして、下線にあるように教室に戻ってからは、掛図や教科書の絵を使いながら改めて練習し、その間に「書き方」を挿入している。更に、このような実物を使った新語教授以外にも、「実際の動作に訴え、或いは遊びの指導に即してことばを授け、然る後掛図や挿絵と結びつけて十分に練習し、その間に文字を授けて話しことばと文字ことばを結合する」⁴⁹というように、“遊戯の学習化”も引き続き行われていたことが分かる。〈実物・動作等の実際の場面での指導→掛図や挿絵と結び付け→話す、読む、書く〉の三段階による教授を想定したことが分かる。

そして、全体的に「従来の教科書に比して対話の形式のものが増加している」⁵⁰と指摘しており、これは児童が日常語の練習を積み重ねられるように編纂されたためと述べている。

（Ⅱ）国民的精神涵養の観点

「ヘイタイサン」「ヘイタイゴッコ」「グンカン」等の国防的な単語が増えており、それ以外にも内地の伝統的な国民的年中行事を扱ったものや、伝統的な童話の「舌切り雀」「猿

⁴⁸ 前掲『国民学校教科実践（国民科）』p83（太字及び下線は筆者による）

⁴⁹ 前掲『国民学校教科実践（国民科）』p84

⁵⁰ 前掲『国民学校教科実践（国民科）』p89

蟹合戦」、国民精神の涵養を意図した教材も収録されている。これらから、教材の最大の特徴は「国語に対する信念、国民感情、国民精神の涵養に力めている」⁵¹と述べている。

第2節 「国民科国語」としての話し方教育

2-1 「国民科国語」に於ける「話し方」

前節で述べたように、「話し方」は「国民科国語」を構成する四分節の一つであり、各分節は孤立するのではなく総合的、有機的に関連し合うものとされた。

しかし、台湾の国民学校は課程第一号表より課程第二・第三号表の方が圧倒的に多く⁵² “国語生活をなさざる家庭の児童” に対しての教育が中心となっていた。そのため、台湾の国民学校の教則(以下「台湾版」とする)は内地の教則(以下「内地版」とする)と大部分が共通であったが、「国民科国語」及び「話し方」の部分では次の五点で相違が生じていた。

(i) 国語の四分節の順序

内地版では「国語ニ於テハ読ミ方綴リ方書キ方**話し方**ヲ課スベシ」⁵³とあるが、台湾版では「国語ニ於テハ読ミ方、**話し方**、綴リ方、書キ方ヲ課スベシ」⁵⁴と「話し方」が二番目に挙げられている。第2章で述べたように、内地では「話し方」は一つの科として教則等で認識されていなかったが、国民学校改制により「話し方」は文字言語と同様に音声言語を醇正化するための科として教則に表れた。一方、台湾版では公学校時代と同様の順序であり、「聴き方」は後述するが、「話し方」の中に含まれていた。

(ii) 「話し方」の開始時期

公学校では「話し方」から始めるように定められていたが、国民学校規則ではこの“話し方第一”の方針が示されなくなった。しかし、「話し方ハ主トシテ読ミ方綴リ方等ニ於イテ之ヲ指導シ尚各教科、諸行事等ニ現ルル事項ヲ話題トシテ練習セシメ實際的効果ヲ挙グルニカムベシ但シ児童ノ情況ニ依リテハ話し方教授ヨリ始ムベシ」⁵⁵と、「話し方」を中心

51 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p89

52 前掲『日本統治下における台湾初等教育の研究(下)』p1883

53 近代日本教育制度史料編纂会編(1956)『近代日本教育制度史料 第二巻』p230(太字は筆者)

54 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』p92(太字は筆者)

55 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』p92(太字は筆者)

と学習することを定義した上で、台湾版では太字の部分が付加され、内地よりも「話し方」が優先されていたことが分かる。

(iii) 「話し方」の教授要旨

内地版では「話シ方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ」⁵⁶とある。一方、台湾版では「話シ方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表又ハ近易ナル口語ノ教授ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ」⁵⁷と口語の教授が挿入されている。これは、国語常用者でない児童にはまず話し言葉の国語化を徹底させることを目指したためと考えられる。

(iv) 「話し方」の時間の特設

台湾版では「情況ニ依リテハ特ニ時間ヲ設ケテ之ヲ指導スベシ」⁵⁸とあるように、「話し方」の時間の特設を認めている。しかし、一週間で何時間まで特設可能かといった実際的な面については、何も述べられていない。

(v) “国語の生活化”

内地版では「他ノ教科及ビ児童ノ日常生活ニ於イテモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意スベシ」⁵⁹とある。一方、台湾版では「他ノ教科及ビ児童ノ日常生活ニ於イテモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意シ児童ノ情況ニ依リテハ特ニ国語ノ生活化ニカムベシ」⁶⁰とあるように、「国民科国語」で強調されてきた“国語の生活化”が挿入されている。

課程第二・三号表が大部分を占める台湾の国民学校では、最終的には“醇正な国語”での国語生活を目指していた。しかし、「生活語としての国語の習得なくしては、到底国民生活も出来なければ、文字言語の習得もまた不可能になって来る」⁶¹ため、まずは「生活語としての話し言葉」⁶²の習得が必要だった。そのため、(ii)や(iii)のように「話し方」についての特別事項が付け加えられたと考えられる。

56 前掲『近代日本教育制度史料 第二巻』p231

57 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』p92(太字は筆者)

58 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』p92

59 前掲『近代日本教育制度史料 第二巻』p231

60 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』pp. 92-93(太字は論者)

61 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」p43

62 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」p42

更に、(iv)で示したように「話し方」だけが唯一特設を認められていた。つまり、「国民科国語」に於ける「話し方」の地位は「甚だ重く且つその指導に対する責任の大きい」⁶³ものであり、課程第一号表の国民学校よりも、「話し方」に力が入れたのである。

そして、「話し方」指導の根本態度として、生きた言語活動の重視と実践的な言葉の指導が挙げられた。

前者は、従来の「話し方」特に会話教授の教材提示の方法が「言語活動さながらの状態に導入して、予定されたことばを指導する」⁶⁴ものであり、抽象的で实际的でないとした。

そこで、より具体的な生き生きとした言語活動をそのまま授業で実際に実践するために、「過程の中に「話し合い」を置き、これを中心として、あらゆる操作を行っていこう」⁶⁵と考えた。つまり、「構成式」のように【学習動機の喚起】で会話が起ころ場面や背景を問答等で想像していくのではなく、より实际的なものにしたいと考えたのである。具体的には、躰や遊戯、劇教材はなるべく時間を確保し、教室内で直接実践できるものは他教科との関連をしながら実践するというように、実践による“生の言葉”の指導を目指した。

一方、後者は従来の「話し方」が「教材の為の、ことばの為の、ことばの指導」⁶⁶であったと指摘した。教師は決められた教材や教案に従って授業をすることで、児童の中に自然と実際化させようとする気持ちが養成されればよいと考え、従来の指導は「ことばが先であり、生活が後であった」⁶⁷とした。

そこで、「国民科国語」は“生活の指導即ことばの指導、ことばの指導即生活の指導”を目標とし、授業だけでなく、学校行事も遊びもあらゆる場면을児童の生活と捉えて指導することが「真の国語の生活化」⁶⁸へ繋げられると考えた。そして、「教室のことばと教室を出たことばの一体化」⁶⁹を目指したのである。つまり、前述したように、教室内外に関わらず児童と接するあらゆる場면을指導の機会と教師は捉え、「その場その場のことばの指導や訂正」⁷⁰に力を入れるべきと考えたのである。

63 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」 p43

64 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p153

65 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p155(太字は筆者による)

66 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p154

67 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p154

68 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p154

69 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p154

70 前掲『国民学校教科実践(国民科)』 p161

2-2 「国民科国語」の「話し方」の教授方針

国民学校規則では「話し方」について、次のように述べている。⁷¹

話し方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表又ハ近易ナル口語ノ教授ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ。

この国民学校規則は、あくまでも総督府が示した「話し方」の指針であり、実際の教育現場ではどのように捉えられ、授業の構成に影響を与えたのだろうか。『教科実践』では、「国民科国語」の「話し方」で次の四点を主要な指導項目として考えていた。

(i) 自由な発表

大正期から「話し方」教育では「発表力」の養成に重点が置かれてきた。特に「構成式」導入以降はただ語法教授の確認として行う発表ではなく、自分の経験や思想感情を話す発表を到達点とするようになった。「国民科国語」でもこの方針を継承し、「国語の教材や、日常生活その他に即して、児童に極めて短い話を自由に発表させる機会を与え、児童をして、**進んで自由に、明るく話させる**様にしむけること」⁷²が出発点だと考えた。太字にあるように、児童の個性を重視した発表の練習を行うことが、発表意欲の程度に差はあるが、結果的に「話す態度の養成となり、次へ来る醇正への訓練の足場」⁷³に繋がるとし、特にこの“自由な発表力の養成”に力が注がれた。

(ii) 近易なる口語の教授

第二号表の児童は国語生活をなさざる家庭の児童であるため、「話し方」の出発点は「言語活動の基礎をなす、日常卑近な音声言語の指導」⁷⁴即ち“近易なる口語”の指導と考えられた。また、この“口語の教授”の際にも、単なる語句・語法教授に終始するのではなく(i)の“自由な発表力の養成”も関連させて指導すべきとした。つまり「正しき模倣の態度の訓練や、明るく、元気よく、おくせず話す望ましい態度の養成」⁷⁵も並行して行う必要があ

⁷¹ 前掲『近代日本教育制度史料 第九巻』p92(太字は筆者による)

⁷² 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p142(太字は筆者による)

⁷³ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p142

⁷⁴ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p142

⁷⁵ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p143

ると考えたのである。

また、公学校時代と同様に口語の教授の際に教師は特に発音やアクセントに気をつける必要があった。これは、正しい発音やアクセントが“醇正な国語”に不可欠の要素であったためである。更に、「国語のアクセントや彼等に困難なる国語の中の特殊の音が、本島語のアクセントや彼等に困難なる特殊の国語音の音価に近似した本島語の音に取り換えられ」⁷⁶且つ語法も正しくないという「一種の学童用語」⁷⁷を話す児童の問題を解決するためにも発音やアクセントは重要な指導項目であった。

(iii) 国語の醇正化

日常生活に身近な口語で自由に発表できるようになるだけでは、“醇正な国語”の習得が出来たとは考えられなかった。発音や語法等の誤りの訂正の際には、「国語による考え方や感じ方、はては生活の仕方に至るまで眼を配り、適切な指導をなすべき」⁷⁸であり、「単なる形式としての醇正化のみでは、真の意味の醇正化は期されない」⁷⁹と考えた。つまり、「話し方」は単に発表力や聴解力を養成するだけでなく、観察力や思考力も内地人と同様の域にまで達することが求められたのである。

更に、「醇正な国語の生活」に欠かせない修身の礼法や躰との関連付けへの意識がより強まり、生活指導も「話し方」を通して行われるようになった。

(iv) 聴き方の練習

大正期の「構成式」時代から、「聴き方」の重要性についての議論は活発化していき、「聴き方」を独立して公設する公学校も出てくるようになった。また、昭和期に入り「発表力」と「聴解力」の二つの力の養成が「話し方」の教授要旨として強調され、「話し方」と「聴き方」は表裏一体の関係と考えるようになっていった。

しかし、「聴き方」があまり重要でないとし、「聴き方」の指導をおろそかにしている教育現場もあった。また、童話や読本の音読だけで「聴き方」の授業をしたと考える教師もいた。そのため、この教則の「聴き方」はただある一定の長さの話を聞く授業を指すのではなく、「簡単な言葉の正しい聴き方から出発して、学年の進むに従って、聴いた話の要領を

⁷⁶ 福田良輔(1941) 「台湾に於ける国語の二つの姿(上)」『国語の台湾』創刊号 p16

⁷⁷ 前掲「台湾に於ける国語の二つの姿(上)」p16

⁷⁸ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p144

⁷⁹ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p144

簡明に発表させたり、感想を述べさせたりすること」⁸⁰を指した。

音声言語習得をより重視した国民学校の「話し方」では、教師が発する語句や話を正確に聞きとり、正しく模倣する態度の養成即ち「聴き方」の指導が不可欠と考えられたのである。

2-3 「国民科国語」の「話し方」教材

「話し方」教材は、「日常近易にして醇正なる口語の指導を通して、国民精神を涵養し、情操の醇化を計り、国語愛護の念を養うと共に、国語の生活化を培うもの」⁸¹と考えられていた。つまり、日常生活に必要な生活語(≒口語)が習得でき、且つ国民精神を涵養し、“醇正化”へと導けるような教材を選ぶ必要があったのである。また、教則にあったように「読み方」「綴り方」等の他教科と関連することも不可欠であった。

「国民科国語」の教材の具体的な選択基準は次の通りであった。⁸²

(一)形式方面に付き次の諸点に注意すること

- (1) 日常卑近なる生活語 (2) 醇正なることば (3) 基礎的なもの

(二)内容方面につき次の諸点に注意すること

- (1) 国民的精神涵養に資するもの (2) 国民的諸行事及び学校行事等
(3) 各教科々目に現わるる事項 (4) その他児童生活に現わるる事項、特に遊びに関する事項

(三) 読み方、綴り方と緊密な関連を計り、一般的修練に資するものたること

(四) 言語習得の過程に即応すること

(五) 男女の特性に留意すること

太字は「国民科国語」の精神を反映したものであり、二重線の教材は「国語生活」実現のために不可欠な要素であった。しかし、それ以外の選択基準は大正期の「構成式」以降と大きく変わってはいない。

例えば、日常生活で使う生活語という選択基準は、これまでの公学校教育でも挙げられてきた。児童にとって身近なものを教材とすることで、児童の学習意欲を引き出すと共に、

⁸⁰ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p145

⁸¹ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p145

⁸² 前掲『国民学校教科実践(国民科)』pp. 146-147より作成(太字・下線は筆者による)

“直観教授”等の新語教授も比較的難しくないと考えられたためである。更に、生活教材の重視は昭和初期から言われてきたことであるが、まだ十分ではなかった、そのため、「国民科国語」では「教材中心主義より生活中心主義へ」⁸³という方針が改めて掲げられ、教材と関連する「具体的な生活の裏付けを忘れては意味をなさない」⁸⁴とし、常に生活指導との関連付けをすることが求められた。

また、教師が定められた教材を重視し過ぎたことを反省し、教材を作成する際には「固定教材主義より流動教材主義へ」⁸⁵の方針で行うべきと考えた。つまり、一つの教材内容に縛られずに必要に応じて、児童の“国語の生活化”に関係ある他の要素も取り入れるという大きな視点を教師に求めた。

そして、これらの「話し方」教材を取扱う際に、従来の一時間一単元主義をやめ、一単元を一つの生活と見て、繰り返し時間をかけてことばの修練を行うようにした。これは、従来の「話し方」教授が教材中心主義で且つ一時間に一単元を習得させようとした余り、練習よりも教材の暗誦、教材の再現に力が注がれてしまい、学習時間と効果が比例していなかったことを反省した結果であった。そのため、「国民科国語」における「話し方」では、言語教育の原点とも言える「ことばの修練に力を注ぐ」⁸⁶方針に転換し、真に定着するまで繰り返すということを重視したのである。

2-4 「国民科国語」の「話し方」の教授形態

前述した通り、「国民科国語」では各分節を独立して扱わなくなったが、「話し方」だけは環境的要因により特設することが認められた。

この時期の「話し方」の教授形態は『大東亜共通語としての日本語教授の建設』（1942）に次のように分類されている。⁸⁷

【「国民科国語」時代の「話し方」の教授形態】

聴き方による教授	—	言語受容（主として）
談話による教授	—	言語発表（主として）

83 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p147

84 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p148

85 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p148

86 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p155

87 前掲『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p185 及び pp.187-188 より作成

- | | | |
|-----------|---|------------|
| 会話による教授 | — | 言語練習(主として) |
| 総合生活による教授 | — | 言語活用(主として) |

聴き方による教授とは「聴き方」を指し、前述したように「聴き方」は「話し方」に含まれるものであった。「聴き方」は、まとまった話を正確に聞き取る力(聴解力)の養成に主眼を置いた指導であり、他人の話を書く場合とレコードやラジオ放送を聞く場合があった。

談話による教授と会話による教授は「話し方」を指す。会話は、日常生活について他人と話す場合と、児童劇の様に演じる場合とに分かれ、「構成式」から変わらない考えである。また、総合生活による教授とは前章で考察した「ごっこ遊び」に代表される「遊戯の学習化」や唱歌等の他教科と関連させた「合科的取り扱い」を指す。「特に、二号表の国民学校児童は、教室に於いては割合に正確な国語を使用しているが、一度、休みの時間となると不完全な国語を使用している」⁸⁸という状況から、「国民科国語」以外の時間特に休み時間の指導を奨励した。

「話し方」の中に「聴き方」が含まれていること、一人で語る(=談話)と対話(=会話)の発表形式に分かれていること、前章で考察した歌謡(=唱歌)との合科的取り扱いや“遊戯の学習化”も行われていることというこれら三点に関しては、国民学校改制前の昭和期の「話し方」教授と大きく変わってはいない。最大の違いは、談話教授である。

談話教授には、「構成式」の範語教授にあたる「初步指導」(基本語彙や基礎的表現の指導を行う基礎段階)、「構成式」と同様の談話自由発表、そして「掛図談話(教授)」の三つの教授形態があった。

「掛図談話(教授)」(以下「掛図談話」とする)という新たな教授形態は、国民学校改制前後の時期の資料に登場するようになる。⁸⁹掛図を使った授業は伊沢による対訳法時代から行われており、従来の掛図の役割は、大きく分けて二つあった。一つ目は、語彙拡充の方法、即ち主に名詞の新語教授で、“直観教授”の教具としての役割であった。そして、もう一つは、児童の学習意欲や発表意欲を喚起させる段階即ち授業の導入段階で用いられる教具としての役割であった。

⁸⁸ 前掲『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p324

⁸⁹ 『台北第一師範学校附属公学校各科教授案例』(1940)では、談話教授を「談話による話し方指導(掛図)」と「談話による話し方指導」の二つに分類している。また、『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第四学年用)』(1941)では、話し方教授の形態を「聴き方教授」「掛図談話教授」「会話教授」に分類している。

しかし、「掛図談話」では「掛図が話学習の対象」⁹⁰というように、教具ではなく、授業の中心即ち教材となった。掛図を観察して、そこから話材を見つけて構成し発表する授業を「掛図談話」と呼んだのである。掛図談話の一般的な授業の流れは次の通りである。⁹¹

- 1、掛図を観察させる。
- 2、その中から話材を発見させる。質疑に応じて話を指導する。
- 3、小聲で練習させる。
- 4、発表させ批判指導する。

言葉に就いて

順序に就いて 批判の態度を決定して漸次目標の教材に近づける

事項に就いて

「掛図談話」は、発表力や聴解力だけでなく“国語生活”に必要な物の見方や感じ方即ち観察力の養成を指導目的としていた。また、掛図についての発表内容を構成していく中で、新語句や語法の教授も行おうとしたのである。

このように、「掛図談話」は「構成式」の「談話言語教授」と似ている点が多いが、一つ大きく異なる点がある。初期の「掛図談話」は観察力の養成のため、客観的発表で終わることは良いとした。しかし、「掛図談話」の最終的な姿は、掛図を通して、「自由に主題化させ、又は掛図を離れて経験なり感想なりを発表させること」⁹²だった。更に、「掛図談話」は口頭の作文練習即ち「綴り方」への準備としても捉えられており、これが従来の「談話言語教授」と大きく異なる点であった。

第3節 「国民科国語」の教授の実際

3-1 “全節的取り扱い”の実際

1942(昭17)年12月に発行された台湾教材研究会編纂の『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』は、『コクゴ二』の全教材を「系統的に研究して教授方針を明らかにし各課の

⁹⁰ 台湾教育会編(1941)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第四学年用)』p282

⁹¹ 前掲『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第四学年用)』pp.281-282より作成

⁹² 台湾教育研究会(1940)『話し方教育の諸問題と其の解答』p121

教材の趣旨を明瞭」⁹³にした教師用指導書である。

『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』は第一学年第二学期十月第三週～十二月第十二週と第三学期一月第一週～三月第十一週の合計二十一週、全二十八教材を研究している。第一学年は前述した通り、「全節的取り扱い」即ち『コクゴ』の教材内容を中心としながら、「話す・聞く・読む・書く」の四技能を連関させて行う授業であった。

ここでは、第二学期十二月第九週の「ラジオ体操」を分析しながら、“全節的取り扱い”の授業はどのようなものであったのかを考察していく。「ラジオ体操」は兄弟とその父親の三人が早起きをして元気にラジオ体操をし、家の手伝いをしてから一家揃って朝ご飯を食べる様子を書いた教材で、次の通りである。⁹⁴

場面A

オトウサント オニワニ 出マシタ。ニイサンモ、出テ 来マシタ。スズシイ 風ガ 吹イテ 来マス。
ラジオカラ、タイソウノ カケゴエガ ヒビイテ 来マシタ。三ニン ソロツテ、タイソウヲ ハジメマシタ。

一二三四五六七八

ボクハ、トキドキ マチガエマシタ。ソノタビニ、ニイサンノヲ 見テ ナオシマシタ。

場面B

タイソウガ スムト、ニイサンハ ゲンカンデ クツヲ ミガキマシタ。ボクハ オニワノ ソウジヲ シマシタ。クロガ ウレシソウニ トビマワッテイマシタ。

場面C

ソウジガ スンダトキ、「ゴハンデスヨ。」ト、オカアサンガ オヨビニ ナリマシタ。

ボクたちハ 大キナ コエデ、「ハアイ。」ト コタエマシタ。

日ガ ノボッテ 来マシタ。門ノ 前ヲ トオル 人ヤ 車モ、ダンダン 多ク ナッテ 来マシタ。

許(2015)で述べられたように、ラジオ体操は健康増進だけでなく、国民精神涵養のために行われた。台湾では、1930(昭5)年4月から一日に二回、10分間のラジオ体操が放送さ

⁹³ 台湾教材研究会編(1942)『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』p1(序言)

⁹⁴ 台湾総督府(1942)『コクゴニ』pp.34-37(場面AからCの区切りは筆者による)

れ、1933(昭8)年から1944(昭19)年までは、毎年「全台ラジオ体操大会」が開催されていた。また、国民学校では「休業中の心身の鍛錬の為」⁹⁵にラジオ体操の会が実施されており、児童にとっては身近なものであった。

本教材の「ラジオ体操」は「健民運動の叫ばれる今日、こうした教材によって保健の重要なことを知らせ、一家全体が、国民全体が身体の鍛錬に関心を持つことの大切であることを知らせ、又朝は早く起きて家のお手伝いをするように仕向けるには誠によい教材」⁹⁶と評されている。教材の主旨、他教科との関連等については次の通りであった。⁹⁷

項目	内 容
教材の 主旨	本教材を通してこの一家の早起きの美点を味わせ又規律正しい生活ぶりを味わせ、児童自らにもこうした生活を意識し自らにもこうした規律ある生活を真似し実行するように導くことが大切である。
関連	体錬(ラジオ体操) 修身(早く起キマショウ、身体ヲ鍛エマショウ、お手伝イヲシマショウ)
準備	掛図、ラジオ受信器、靴バケ、靴墨
時間配当	六時間

【関連】とは「教材相互及びその教材を指導する上で関連のあるもの」⁹⁸であり、他教科との関連を常に念頭に置いた指導を徹底させようとしていたと言える。また、教材の内容理解だけでなく、太字にあるように教材で表現された生活を児童が“実際化”することも目標とされていたことが分かる。文の読解に終始せず、教材を通してこれを実生活に児童が取り入れられるように導くことが、教師には求められていた。本教材で実際化させたい事項は、次の五点であった。

- (イ)ラジオ体操のような体錬をする習慣を身につけること
- (ロ)体を動かすことは気持ちがいいと実感し、体錬に興味を持つこと
- (ハ)早起きをすること

⁹⁵ 前掲『台湾に於ける国民学校の経営』p140

⁹⁶ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』p87

⁹⁷ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』pp. 87-88より作成(太字は筆者による)

⁹⁸ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』p1

(ニ)家庭の手伝いを積極的に行うこと

(ホ)「よき指導者である父を中心」⁹⁹にした規律ある生活をする

(イ)は【関連】の体練にあたり、(ロ)から(ホ)は修身にあたる。前述したように、第一学年と第二学年は「国民科国語」と「国民科修身」の区別はなかった。そのため、特に低学年の「国民科国語」では修身と関連づけることが強く意識されていた。低学年の「国民科修身」で特に重視されたのが、「躑を重んずる」¹⁰⁰ことであった。本教材でも、内容理解の読解だけでなく、上記の(ロ)から(ホ)に挙げた修身の教えを意識しながら教えることが、教師には求められていたのである。特に、(ニ)は「国民科修身」の教科書『ヨイコドモ(上)』に「キョウダイ」という課があり、絵画教材としての掛図もあるため、これらを併用して教えていた可能性が考えられる。また、(ハ)については【指導上の注意】で「早起きの気持ちのいいことを実際に体験させ、又経験を発表させるがよい。」¹⁰¹と述べており、[早起きの実際化→「話し方」の練習]も想定していたようである。

では、一回目の授業の流れを見ていくことにする。

【第一時取扱い】¹⁰²

項目	内 容
話し合い	児童の家庭にあるラジオについて、児童が今迄にきいた事の中、印象に残っていることを話し合い関心を持たせる。 1 皆さんの家にはラジオがありますか。 2 どんなことをききましたか。 3 何が面白かったですか。 4 ラジオによって体操をしたことがありますか。 5 何時しましたか、朝早くしたらどんな気持ちになりましたか。
自由読	全文を一回読ませる。
文字指導	風、吹、一、二、三、四、五、六、七、八、大、門、前、人、車、多等の正しい読み方、筆順を教える。
指名読	指名読をさせたならば、そのあとで必ず発音、アクセントの矯正をすること。
挿絵の	挿絵について話し合い、三十四頁の絵について

⁹⁹ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』p96

¹⁰⁰ 台北第二師範学校報国校友会(1943)『芳蘭』第15号 p44

¹⁰¹ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』p96

¹⁰² 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』pp. 89-91 より作成(太字は筆者による)

取り扱い	1 何をしている所か。 2 誰々か。 3 何の運動をしている所か。 三十六頁の絵については 1 作者は何をしているのか。 2 靴磨きをしているのは誰か。 3 何で磨いているのか。 4 箱の中にあるのは何か。 等問答の形で答えさせる。
指名読	右の話し合いでそのことが文のどこに書いてあるかを発見させ、その書いてある部分だけを一回読ませる。
語句語法 指導	右の読んだ部分に出ている言葉で、むづかしい語句語法について教える。 ラジオタオソウ、カケゴエ、ヒビイテ来マス、ソロッテ、トキドキ、ソノタビニ、ナオシマシタ、ゲンカン
指名読	二回

最初に行う“話し合い”とは、教材理解を促すために児童に教材と関連した生活経験について問答を介して自由に発表させるものであった。また、話し言葉の修練や、聴く態度の養成も“話し合い”の目的であり、教師だけの活動ではなく教師と児童の相互で作り上げるものであった。教師は「児童の発表のよき聴き手となり、更に又よき指導者となって、明るく自由に発表させ」¹⁰³るというように、児童が話しやすい雰囲気作りをした。また、聴き手の児童に対しても「聴くことの躰にも入念に注意し、愉快的言語活動の裏に、きびきした躰を行う」¹⁰⁴ことも重視された。

本教材では、太字にあるように、ラジオについての過去の経験を児童に思い出させており、教材の場面Aに相当する部分に関する質問に絞られている。ただし、教師の最初の質問は、「皆さんはラジオ体操をしますか」というような教材に対して直接的なものではなく、【ラジオの所有の有無→ラジオで何を聞か→何が面白かったか】というようにラジオ全体に関する経験を想起させている。その上で、残り二つの質問で場面Aの文章と直接関係のあることを聞くというように、段階的に質問をしていっていることが分かる。これは、教材に対して直接的な質問をすると、児童の反応が良くない可能性があると思定したためであり、今回のように「外から内へ」というように徐々に教材へと近づける質問をしたと

¹⁰³ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p158

¹⁰⁴ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p158

考えられる。

話し合いの他に音読や教材の内容理解の上で必要となる文字の指導(=「書き方」)も行っている。この「書き方」では音と文字の一致はもちろん、正しい姿勢で正しく鉛筆を持つというように字を書く上で必要な躰の指導もしなければならなかった。更に、音読も「指名読」と「自由読」の二種類が行われている。音読は教材の内容理解と「正しい音化」¹⁰⁵を目的としたため、必要に応じてアクセントや発音の指導もしている。音読については、『国民学校教科実践』(1942)で次のように述べられている。¹⁰⁶

先ず正しい音化に主力を注がねばならない。そのためには**教師の正しい読みを何度もきかせて模倣させる**ことがよい。斉読や伴読を適宜行っていく間に、文字とことばの正しい音化が出来て行く。発音、調子、読みの切り方、続け方の不十分なものがあれば、**示範と模倣をくりかえして十分指導しなければならぬ**。

太字にあるように、音読の際には教師の正しい模範と児童の正しい模倣、そして反復練習が必要条件だった。児童の正しい模倣と反復練習は特に昭和期に入ってから「話し方」教育で強調されてきたことであり、教師の模範を正しく聞き取る聴解力の養成も重視されてきた。授業内活動としての音読は特に昭和10年代前期の“総合的取り扱い”から頻繁に現れるようになり、「国民科国語」でもこの流れを引き継いでいたことが分かる。

そして、教科書の挿絵を使いながら教材の内容把握を、太字にあるように問答形式で行っている。本教材には二種類の挿絵がある。親子三人でラジオ体操をする場面Aの挿絵と家の手伝いをする兄弟と飛び回る犬の場面Bの挿絵であった。36ページの挿絵についての質問3と質問4は答えとなる名詞は文章にはないため、新語句教授も含めていたと考えられる。更に、その答えの根拠となる部分を次の「指名読」で探して読ませるようにし、その次の語句・語法の教授では答えの部分から指導項目を選んでいる。つまり、内容の確認を問答と教科書の文中から探すという二通りでしており、前者は「話す」「聞く」が中心であり、後者は音声と文字の一致が中心の方法であった。

このように、第一回目の取り扱いは、まず児童の経験を話し合いによって想起させることで学習動機の喚起をし、次に教材の内容理解をするために必要な文字の指導を行い、本

¹⁰⁵ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p103

¹⁰⁶ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p103(太字は筆者による)

格的な読解(=「読み方」)まではいかないが挿絵を使った読解を行っている。

【第二時取り扱い】¹⁰⁷

項目	内 容
	前時学習したことからつかみ得たことについて発表させる。
自由読	一回
大意発表	何のお話を書いてあるかを言わせてみる。 「お庭でラジオタイソウをしたり、お掃除やお手伝いをしたことが書いてあります。」
指名読	二回
語句語法 指導	次の語句語法について教える。 スズシイ風、トビマワッテ、日ガノボッテ、多クナッテ来マシタ。
自由読	二回
書 写	全文を一回視写させる。 書写のすんだものは、書いたものについて一回小声で読ませる。

まず、前回の授業についての復習を発表形式で行い、次に「自由読」を行っている。そして、今回の授業の主要部分と思われる“大意発表”に入る。前回の授業では、挿絵を使い且つ教材全体ではなく指定された部分のみの読解だけであった。しかし、今回は一段階進んで教材全体を要約させている。このように、理解した内容を問答形式ではなくまとめて話させることで、教材全体の更なる理解を促すと共に、「自分のことばとしての修練になる」¹⁰⁸と考えられた。また、新しく習った言葉に慣れさせる意味もあり、教材によっては掛図や挿絵について話をさせたり、実演、劇化させることもあった。

その後、音読と語句及び語法の指導を行い、最後に「書き方」として書写を行っている。書写は“総合的取り扱い”でも行われていたが、語句や短文、その日に勉強した部分のみというように、全文を書かせることはあまりなかった。しかし、「国民科国語」では、「全文の視写から最後は暗写までに進まねばならない」¹⁰⁹というように、全文を対象とし、最終的な目標は暗写とした。これは、[本文の視写→本文の暗写→応用作文]というように書写を「綴り方」の初歩的指導として捉えたためであった。

¹⁰⁷ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』pp. 91-92より作成(太字は筆者による)

¹⁰⁸ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p104

¹⁰⁹ 前掲『国民学校教科実践(国民科)』p103

【第三時取り扱い】¹¹⁰

項目	内 容
深 究	<p>次の問答により不十分な点は補いながら説明し内容の理解をはかる。</p> <p>1 どこでラジオタイソウをしたのですか。 2 どんな朝でしたか。</p> <p>3 作者は上手に出来ましたか。 4 お父さんや兄さんは上手に出来ましたか。</p> <p>5 体操がすんでからどうしましたか。</p> <p>6 お母さんが「ゴハンデスヨ」といったのはいつですか。</p> <p>7 門の前を通る人や車がなくなったのはなぜでしょう。</p> <p>8 クロはどうしてうれしそうに飛び回ったのでしょうか。</p>
感想発表	この作者や兄さんはどんな人だと思いますか。
指名読	二回

三回目の授業では、問答形式で教材の内容をより細かく確認している。教師の質問内容も、単に人名や場所を答える簡単なものではなく、(2)のような状況描写や(7)(8)のような理由説明といった一言はなくある程度のまとまった話で答える質問になっている。更に、(8)については明確な答えが文章にはなく、児童が犬のクロの気持ちになって考えなければならない質問であり、【深究】とあるように質問のレベルが上がっていると言える。また、一回目と二回目は教材の場面Aと場面Bが中心だったが、(7)から場面Cも取り上げられていることが分かる。

そして、次に教材に対しての児童の感想発表を行っている。この発表は、恐らく感想を書くのではなく感想を話す発表だったと思われる。三回目の授業はそれまでの授業とくらべて、まとまった話をする時間が多くあてられた授業だと考えられる。

【第四時取り扱い】¹¹¹

項目	内 容
指名読	一回

¹¹⁰ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』pp.92-93より作成(太字は筆者による)

¹¹¹ 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』p93(太字・下線は筆者による)

書き取り	<p>次の文を聴写させる。</p> <p>スズシイ風が吹イテクル中デ、ラジオタイソウヲシマシタ。</p> <p>オトウサントニイサンハ大ヘンジョウズデス。ボクハトキドキマチガエマシタノデ、ニイサンヲ見テナオシマシタ。</p> <p>コレカラモマイアサソロッテシマス。ラジオタイソウヲスルトアサゴハンガウマイデス。</p> <p>以上の文を一回読みきかせ二回目にゆっくり読んでかかせる。書いた後で教師は板書し、児童のかいたのと比較させて訂正させる。それから児童の訂正した文を読ませ教師の板書したものについて範読し読ませる。</p> <p><u>そろそろこれぐらいの文が自分で書けるように仕向けてゆく。</u></p>
朗読	二回

四回目の授業は、それまでの授業と異なり、授業の大部分が書き取りにあてられている。ここでの書き取りは単語ではなく上記にある通り、一定の長さの文章のディクテーションを行っている。ディクテーションは、前述したように音声と文字が頭の中で一致しているかを確認すると共に、正しく聞き取る力を養成するために行われる。“総合的取り扱い”でも、ディクテーションが行われていたが、語句単位であり文では行われていなかった。つまり、下線にあるように比較的長い文章のディクテーションを行うことは、二回目の視写と同様に本格的な「綴り方」への準備段階と考えていたことが分かる。また、訂正した文を含めて音読の機会も確保しており、「話し方」の活動が含まれている。

ディクテーションの文は教材の場面Aに絞った内容であるが、最後の一文は早起きをしてラジオ体操をすることの素晴らしさを述べており、本教材の核となるものである。教科書の本文をベースに、本教材で実際化させたいこと即ち児童に早起きの素晴らしさを体験させるという目標を意識したディクテーションの文となっている。

このように、四回目の授業は、単なる書き取り即ち「書き方」だけではなく、「綴り方」「聴き方を含めた話し方」等の他の取り扱いも含まれていたことが分かる。

【第五時取り扱い】¹¹²

項目	内 容
暗唱	全文を一回自由読させた後で暗唱させてみる。
暗写	暗唱し得たものを書ける所まで書かせる。
朗読	
実演	一生を壇上に立たせ、全級児童にラジオ体操をさせてみる。そして間違える者は早く覚えるように指導してやる。 これは本時のみならず、体錬の時間にもその都度練習させて早く出来るようにしてやる。
範読	一回
書写	本教材に提出してある漢字だけについて一回かかせ、筆順の指導と共に見ないでも書けるように練習させる。 教師が読んでやって書かせるのもよいし、片仮名で板書をしそれを漢字になおさせてみるのもよい。
短文練習	ヒビイテ、ソノタビニ、ソロツテ、トキドキ

五回目の授業は、仕上げの段階に入っており、暗唱や暗写が行われる。また、太字の実演では、「教材の実際化」であり且つ体錬としての授業内活動であり、学級全員でラジオ体操をしている。その後、一回目の授業以来の漢字の書写を行い、教材に出てきた新難語句を使った短文練習で授業を終えている。

最後の授業である六回目では、教材と関連した会話を基にした「話し方」練習を課しているが、『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』（1942）には会話例しかなく、具体的な授業の流れについての記述はない。しかし、台湾教材研究会が編纂した『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』（1942）に全く同じ会話例で教授の流れが解説されているので、次節で考察することにする。

このように、「ラジオ体操」を教材とした授業は六回設定されていた。この授業で行われた各分節を連関させる「国民科国語」の「全節的取り扱い」は、前章で考察した“総合的取り扱い”と似ていることが分かる。つまり、一つの授業の中で「話す・読む・書く・聞

¹¹² 前掲『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』pp. 93-94(太字は筆者による)

く」を網羅するようにしていたのである。

教科書は「読み方」のための教材であるが、「総合的取り扱い」の登場以降、教材はあくまでも出発点であり、そこから派生してディクテーションや発表といった活動を行っていくようになった。「全節的取り扱い」は「総合的取り扱い」と比べて音読の回数が増えており、「綴り方」へと繋がる文のディクテーションや書写の練習、暗唱を取り入れていたことが特徴的であった。これは、発音やアクセントの矯正にはある程度の時間と練習機会の確保が必要であると考えられたためであり、教師には根気よく丁寧に一音一語を指導する姿勢と正しい範読の能力が求められた。更に、書写の基礎的訓練として一回目の話し合いや音読の間に「書く」活動を意識的に取り入れていることも特徴として挙げられる。

そして、「全節的取り扱い」でも話し合いや語句・語法の教授等の「話し方」要素の強い時間は設けられていたが、従来の授業とは異なり一コマ全てが「話し方」ではなかった。しかし、教科書や書写した文の音読やディクテーションのように音声言語を発すること、正確に聞き取ることは毎回の活動に組み込まれていた。つまり、従来の文章の内容理解についての間答や大意説明というように「読み方」に近い「話し方」だけでなく、「書き方」とも関連した「話し方」が積極的に行われるようになったのである。

3-2 「国民科国語」における「話し方」教授の実際

現存する国民学校時代の「話し方」用教材として、1942(昭 17)年 12 月に発行された台湾教材研究会編纂の『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』(以下『話し方指導細目』と略記する)がある。『話し方指導細目』には序言や諸説といったものがなく、どのような意図で教材を編纂したのかは分からない。しかし、従来の『話し方教授細目』とは異なり、教授の流れや教授上の注意が各教材ごとに詳しくまとめられているため、恐らくは「話し方」の教師用指導書として編纂された可能性が高いと考えられる。

『話し方指導細目』は『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』と同様に、第一学年第二学期十月第三週～十二月第十二週と第三学期一月第一週～三月第十一週の合計二十一週の「話し方」教材が掲載されており、『コクゴ(巻二)』に対応したものでだけでなくオリジナルの教材も多い。

これらの教材は【談話】【会話】【聴き方】の三種類で構成されており、【談話】が 36 個、【会話】が 37 個、【聴き方】が 20 個収録されている。『コクゴ二』と直接関連した教材は、【談話】【会話】で扱われている。一方、【聴き方】は『コクゴ二』関連のものではなく、「一

寸法師」や「カチカチ山」、「金の斧」といった童話教材のみであり、教師の範話を聞き、その大意を要約したり、感想を発表するものであった。

【会話】教材には、「買い物ごっこ」「戦争ごっこ」「学校ごっこ」¹¹³等の「ごっこ遊び」が含まれており、「遊戯の学習化」は「国民科国語」においても引き続き重視されていたことが分かる。3-1で考察した「ラジオ体操」は、『話し方指導細目』では【会話】教材として登場している。具体的にどのような授業の流れだったのかを、次に考察していく。

3-2-1 「国民科国語話し方」における会話教授

『話し方指導細目』の会話教材としての「ラジオ体操」は次の通りである。

【教材】¹¹⁴

	兄	弟
場面 a		「兄サン今朝モラジオ体操ヲスルデショウ」
	「シマスヨ、一ショニシマショウ」	
場面 b	「進チャンハマダヨクデキナイネ」	
		「モ少シシタラデキルヨ」
	「兄サンノヲ見テ早くオボエナサイヨ」	
場面 c	「サア今度ハオ掃除ヲシマショウ」	
		「ボク水ヲマクヨ」
	「マキナサイ、兄サンハ雑巾ガケヲスルカラ」	「アアキレイニナッタ。又アシタモシヨウネ。」

【指導上注意すべき発音語句語法】

発音 スルデショウ。マダデキナイネ、デキルヨ、今度ハ。

語句語法 今朝モ、モ少シタラ、雑巾ガケ

【関連】読み方(ラジオ体操)・体錬・修身(キレイニシマショウ)

【準備】ラジオ受信機・ラジオ体操のレコード・蓄音機

¹¹³ 休日に先生役と生徒役に分かれて、音読や唱歌の授業の場面を真似る遊び。

¹¹⁴ 台湾教材研究会編(1942)『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』pp. 81-82より作成(場面 a・場面 b・場面 cの名称は筆者による)

教材全体を見ると、『コクゴニ』の「ラジオ体操」の場面Aと場面Bを基にしたと言え、手伝いの内容は『コクゴニ』とは少し異なっている。しかし、【関連】の最初に『コクゴニ』の「ラジオ体操」が挙げられているように、「読本と十分に連絡し、ラジオ体操をした経験を発表させる」¹¹⁵ことを念頭に置いた「話し方」教材であった。

場面 a では、毎朝ラジオ体操をしている弟が、「今朝もラジオ体操をするよね」と尋ねている。次の場面 b では、兄弟でラジオ体操をし、最後の場面 c では二人で掃除をして、明日も掃除をすることを約束して終わっている。会話に登場する兄弟は、ラジオ体操をして体を鍛えることが習慣になっていると共に、家の手伝いも積極的にしている姿から模範的な児童として描かれている。

また、『コクゴニ』とは異なる会話教材のため【指導上注意すべき発音語句語法】には会話独特の言い回しや新しい語句が挙げられている。

これらの「話し方」としての会話練習以外に他教科と関連づけられる指導項目として、次の三点が挙げられた。

- (イ)早起きを奨励する
- (ロ)ラジオ体操のように体を鍛えることの大切さが分かる
- (ハ)家の掃除のお手伝いをして清潔にすることの大切さが分かる

これら三点は、『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(巻二)』の「ラジオ体操」の実際化させたい事項と一致している。更に、これらに加え、「この兄弟が非常に仲がよくしかも躰のよい点を知らせ、この兄弟を手本としてゆくべきこと」¹¹⁶も大切であるとした。

では、次に具体的な授業の流れを見ていく。¹¹⁷

項目	内 容
話し合い	児童中ラジオ体操をした経験のある者に、その時の様子を発表させてみる。
筋の提示	毎朝早く起きてラジオ体操をしている仲のよい兄弟があります。 今朝も早く起きた弟は兄

¹¹⁵ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p85(太字は筆者による)

¹¹⁶ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p82

¹¹⁷ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』pp. 83-85より作成(太字・下線は筆者による)

	<p>さんに、</p> <p>「兄サン今朝モラジオ体操スルデショウ」 「エエシマスヨ、一ショニシマショウ」</p> <p>と二人仲よくラジオに合わせて体操を始めました。</p> <p>弟の進ちゃんはまだ小さいのでよく出来ません。一生懸命に覚えようとしているのです。</p> <p>それで毎朝兄さんのするのを見ては真似をして早く覚えようとしています。</p> <p>兄さんも早く弟が出来るようになればよいがと思って「兄サンノヲ早く覚エナサイヨ」と言いました。体操がすむと、又二人で仲よくお掃除をするのです。</p> <p>兄さんが「サア今度ハオ掃除ヲシヨウ」というと、弟は喜んで「僕ハ水ヲマクヨ」といってまきはじめます。すると兄さんは「僕ハ雑巾ガケヲスルカラ」といって一生懸命にふきはじめます。掃除がすむと大へんきれいになります。二人はそのきれいになったのを見ると大へんきもちがよいので、「又アシタモシヨウネ」といってうれしそうにしていました。</p>
<p>小声</p> <p>発表練習</p>	<p>各自座席で隣席の児童と練習させる。</p> <p>此の間教師は机間巡視によって個別指導をなし、発表し得ないところは教えてやる。</p>
<p>実演</p>	<p>壇上で一回実演させてみる。<u>不十分の個所は児童にも考えさせ共同で補導してやる。</u></p> <p>指導に当たっては最初のうちは言えるようにしてやり、漸次身振り表情が伴うように仕向ける。それと共に動作と発表とが一致するように指導してやる。</p> <p>こうした指導を加えながら、数組に練習させ逐次完全な発表へと導く。</p>
<p>語句の洗練と生活指導</p>	<p>教材を一通り指導し終えたなら左の語句の応用練習として短文を作らせ、その用法を徹底させる。</p> <p>シマスヨ モ少シシタラ サア今度ハ</p> <p>尚こうした教材を取り扱ったなら、これを児童の生活の中にとり入れて実行するようにすすめ、幼い頃から規律ある生活を行わせ、ヨイ子への目標ともさせる。</p>

本教材は、ラジオ体操という児童の日常生活に身近で且つ経験したことがあるもののため、授業の最初は児童にラジオ体操の経験を自由に発表させる話し合いを行っている。

話し合いは前述した通り、教材に関連した生活経験を発表させる授業内活動である。教科書を併用した授業の場合には、本文の内容理解を促すために行われることが多いが、「話し方」の場合には特に話しことばの修練を目標としたものであった。

話し合いでラジオ体操について児童の経験を想起させ、学習態度の喚起ができれば、筋の提示に入る。ここでは、「構成式」のように児童との問答で進めるのではなく、教師が筋を話す形になっている。『話し方指導細目』の【会話】教材では、このように教師が話す形で筋の提示をすることが多く、最後に「その会話をしましょう。さあ上手にしてみましょうね。」¹¹⁸「この時間はその会話をおけいこしましょう。」¹¹⁹というような一言をつけて終わらせているものもある。教師が話す筋から発表内容を構成することは、正確に聞く力、即ち聴解力の養成に繋がったと考えられる。

教師が話す筋は、人物とその行動を時系列に沿って構成されており、人物が話す「会話」は少なくしている。これは、会話を多めにしてしまうと、児童の自由な発表の構成を妨げたり、児童が筋をそのまま模倣してしまう恐れがあるためと考えられる。また、太字にあるように、修身の指導項目も筋の文章に自然に入れていることが分かる。

筋の提示をしたら、いきなり児童に発表させるのではなく、小声で隣の席の児童と発表練習をさせている。この時に行われる教師の机間巡視では、発表内容についての指導以外にも児童の発音やアクセントの矯正といった部分練習も行なっていた。また、教師は教室内を回りながら、個別指導をしている。個別指導にすることで、発表に対して苦手意識を持っている児童は恥ずかしがらずに先生に質問でき、自力で発表内容を構成することが難しい児童を教師が助けることもできたと考えられる。つまり、この机間巡視の目的や方法、児童への効果といったものは「構成式」時代の机間巡視と一致していたと言える。

小声練習がある程度できたら、実演に入っている。この実演の流れも、「構成式」時代と大きく変わっていないことが分かる。つまり、一組目で発表内容をすべて完成させるのではなく、数組の発表とそれに対する指導を繰り返しながら、太字にあるように発表内容を完成させていっている。また、下線にあるように発表者以外の児童にも、発表内容の訂正を行わせており、「構成式」の批評に近い活動が行われていたと考えられる。更に、会話教材であるため、発音やアクセント等の指導だけでなく身振りや表情といった非言語面の指導も行っており、「構成式」から続く“会話の実際化”を意識していたことが分かる。会話教材の場合には、児童同士の実演だけでなく、児童と教師との実演も行われていた。

そして、授業の最後に語句の応用練習を行っており、これは「構成式」の部分練習にあたりと考えられる。会話教授としての指導はここで終了するが、一番最後に、前述した(イ)

¹¹⁸ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p88

¹¹⁹ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p253

～(ハ)の修身科と関連した項目を教師がすすめて生活指導をしているが、指導の具体的な様子は分からない。ただし、資料の最後の【指導上の注意】には、この生活指導と関連があると考えられる事項がある。¹²⁰

二、又家庭でお掃除のお手伝いをしている者を調査し、している者はこれをつづけ、していない者は**即刻実行するように奨励すること。**

三、ラジオ体操は国民保健の上からも是非実行させたい。これはひいては早起きをさせることにもなるのであるから、一家そろって行うように話しきかせるがよい。又ラジオ体操は学校としても学級としても指導して出来るように訓練するがよい。

太字にあるように、児童に何かを話させるのではなく、お手伝いやラジオ体操が習慣化しているかを問答で確認し、最終的には「～しなさい」「～しましょう」というように教師が呼びかけることで生活指導としていたと考えられる。

このように、「国民科国語」における「話し方」の会話教授は、【学習動機の喚起→発表内容の構成→発表の実演と指導→部分練習】という流れになっており、「構成式」と大きく変わっていないことが分かる。つまり、「構成式」が考案した会話教授の流れは「国民科国語」の時代まで影響を与えており、当時の「話し方」教育のスタンダードとなっていたと言える。

では次に、談話教授について『話し方指導細目』の「床屋」で考察していく。

3-2-2 「国民科国語話し方」における掛図談話教授

『話し方指導細目』の【談話】教材では、「陸軍記念日」「明治節」等の皇国民錬成教材を除いた教材はほぼ全てが「掛図談話」の教授形態をとっている。ここで考察する「床屋」も第二学期十二月第九週の「話し方」オリジナルの掛図談話教材である。¹²¹

【教材】床屋サンガ散髪ヲシテイマス。

大キナ鏡ニウツテイマス。

¹²⁰ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』pp. 85-86(太字は筆者による)

¹²¹ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』pp. 93-95より作成(太字・下線は筆者による)

今バリカンデツンデイマス。

鏡ノ前ニハカミソリヤアブラヤハケヤ石鹼ガアリマス。

コノオ客サンハシンプンヲヨンデイマス。

コノオ客サンハラジオヲキイテイマス。

ミンナマッテイルノデス。

【教材の趣旨】 田舎の床屋で客が散髪している様子を**観察発表させそれに伴う言葉を教える**。地方の児童などは床屋に行かず普通は家庭で親から散髪してもらうようであるからそれらの経験について話し合った上で、床屋の様子を見た経験を発表させるがよい。
掛図にあらわれた床屋は田舎の床屋としてはやや整いすぎるが中間都市に於ける床屋として取り扱えばよい。

【準備】 国民学校新編話し方掛図、バリカン、ハケ、カミソリ、アブラ。

【教材の趣旨】 の太字にあるように、床屋の一場面を描いた掛図を観察して発表する授業である。しかし、床屋での散髪経験の有無や習慣化については地域差が考えられる。そこで、下線にあるように「髪を切る」行為の経験について話をしてから床屋へと話を移すようにしていた。掛図は【準備】にあるように、「話し方」専用のものであったが、現存していないため、どのような絵が描かれていたかは分からない。

また、床屋特有の語彙については掛図だけでは児童(特に床屋へ行ったことがない児童)にイメージさせるのが難しいため、実物教授を提示している。

では、「床屋」の授業の流れはどのようなものであったのかを、次に見ていく。¹²²

項目	内 容
話し合い	(先)「△サンノ頭ハキレイデスネ、イツ散髪シマシタカ/ダレニ散髪シテモライマシタカ」 (児)「オ母サンニツンデモライマシタ」「床屋サンニカッテモライマシタ」 (先)「イイ気持チデシタカ/イタカッタデスカ」 (児)「イイ気持チデシタ」「トテモイタカッタデス」

¹²² 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』pp. 95-97より作成
(先)(児)、下線、太字は筆者による)

	(先)「カミソリデソリマシタカ」 (児)「ソリマシタ(ソリマセン)」
掛図観察	○「コレハドコノ絵デスカ」 (床屋サンデス) ○「何デツンデイマスカ」 (バリカン)…実物提示使用法を教える ○「コノ人達ハドウシテイマスカ」 (待ッテイマス) ラジオヲキイテイマス 新聞ヲヨンデイマス ミンナ待ッテイルノデス
小声練習	掛図を見ながら一同小声で発表させてみる。 わからない点や発表しない点は質問によって指導してやる。
発表	一生に掛図をさしながら発表させ、 <u>不十分な点や発音アクセントの正しくない点を訂正してやる。</u> <u>そのあとで適宜部分練習をさせ、又教生に言わせてみる。</u> そして漸次完全な発表に導いてやる。

まず、教師と児童の問答で教材である「床屋」に話を近づけていっている。「ラジオ体操」と同様に、「床屋へ行ったことがありますか。」「いつ床屋へ行きましたか。」等の教材に対して直接的な質問ではなく、児童の髪型から話を始めている。そして、床屋へ行ったことがない児童もいるため、問答では敢えて教師からは「床屋」という言葉は出さずに、髪を切ることに絞った質問をしている。

話し合いで児童の経験を呼び起こし、発表意欲や学習意欲を喚起させたら、掛図の観察に移る。『話し方指導細目』に収録されている掛図問答では、「大掃除」「身体検査」といった児童の既知・経験事項が教材の場合には、【話し合い→掛図観察】という授業の流れになっている。ここでは、児童に掛図を観察させて、発表事項を発見させることが目的であり、問答で【教材】の発表事項を導き出している。「バリカン」のように発表内容の構成に必要な新語句は、この段階で教えている。

発表事項があがったら、会話教授と同様に小声練習の時間を設けている。会話教授と同様に教師は机間巡視をしながら個別に指導したり、本教材のように児童の質問に対して答えていた。

小声練習で発表内容の構成がある程度できたら、発表に入る。太字にあるように、児童

は掛図を指しながら発表している。教師は児童の掛図の見方について、「全体を先ず発表させ、次に各部分的を説明させ、最後にまとめて言わせる」¹²³方針で指導するようにしていた。「床屋」の予定発表としての【教材】を見てみると、「床屋が髪を切っている」という掛図を見て最初に目に入りそうな項目から始まり、次に道具や客の様子などの部分的な項目を話し、「客がみんな待っている」という終わり方になっている。児童の発表内容については「学級全体で批評させ、不十分な個所は共同で完全なものにしてやる」¹²⁴とあるように、会話教授と同様に発表者以外の児童にも批評をさせていた。もちろん、発表の内容だけではなく、下線にあるように新語句等の発音やアクセントについての指導も怠っていなかったことが分かる。

また、部分練習は発表者だけでなく他の児童にもさせることで、発表者の心的負担を軽減すると共に、他の児童の集中力低下を防ごうとしていたと考えられる。

そして、児童の発表内容は、会話教授と同様に一人目の発表で完成させるのではなく、複数の児童の発表を繰り返しながら完成させるようにし、出来るだけ多くの児童に発表させることを教師に求めていた。

「国民科国語」における談話教授は「掛図談話」が主流であった。その教授の流れは、話し合いで児童の経験や既知事項を喚起させることで学習動機を喚起し、掛図の観察と小声練習で発表内容を構成した。そして、児童の発表を教師や他の児童が批評をし、部分練習も必要に応じて行うという授業の流れであった。

一方、前述した「陸軍記念日」や「明治節」といった掛図を使わない教材の場合も、「掛図談話」と同様の授業の流れであった。つまり、「国民科国語」における談話教授は掛図の有無に関わらず、[学習動機の喚起→発表内容の構成→発表の実演と指導→部分練習]という流れになっており、「構成式」と大きく変わっていなかったのである。ここから、会話教授と同様に「掛図談話」においても、「構成式」が考案した教授の流れが定着していたことが分かる。

また、発表も一人目の児童で完成させるのではなく、「数組に実演させては補導し、補導しては実演させるといった風にしてだんだん予定した教材のような発表が出来るようにしてやる」¹²⁵という「構成式」と同様の積み上げ式であった。更に、発表に対して発表者以外

¹²³ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p250

¹²⁴ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p265

¹²⁵ 前掲『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』p204

の児童にも、その発表の上手な点、まずい点を発見させて言わせるというように、批評に参加させていた。つまり、“発表”と“批評”という「構成式」が考案した授業内活動も「国民科国語」の時代まで引き継がれ、定着していたと言える。

第4節 「国民科国語」と教育現場

4-1 「国民科国語」が抱える問題点

国民学校改制により登場した「国民科国語」は、「話し方」「読み方」「綴り方」「書き方」を一つの教科に統合し、且つ「国民科国語」自体も「国民科」を構成する一分科となった。

この大きな変化を、実際の教育現場はどのように捉えていたのであろうか。戦時体制の皇民錬成教育として行われたものであるから、『台湾教育』特別号の発刊や、『国語の台湾』の創刊など、表面的には歓迎ムードであった。しかし、実際に教壇に立つ教師たちが、新しい「国民科国語」をスムーズに受け入れることができたのだろうか。

国民学校制度が始まって一年後の1942(昭17)年6月発行された『台湾教育』に掲載された三水生¹²⁶の「国語教育の諸問題 その一 —「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)—」(以下「国語教育の諸問題」と略記する)には、「国民科国語」特に『コクゴ』と「話し方」に対しての問題点が率直に述べられている。指摘された問題点は次の三点である。

(i) 「話し方」の取り扱い

前述したように、「国民科国語」では「話し方」「読み方」「書き方」「綴り方」の各分節を連関させた指導を行うが、「話し方」のみ特設が認められた。しかし、特設が認められただけで「その時間が、一週何時間かは明示されていないのでここにも又種々の実際的な問題」¹²⁷があると指摘した。具体的には、特設時間数を各国民学校が独自に決めていいのか、全島で共通して決めるのか、教材によって特設する時間を臨機応変に変えてもいいのか、必ず一コマ(40分)として特設しなければならないのか等の疑問を挙げている。

また、特設した「話し方」教材は、「読み方綴り方或いは各教科諸行事に必然的に現れて

¹²⁶ 松澤源治郎として『台湾教育』第492号(1943)に寄稿した「二号表に依る国民学校に於ける国民科国語への道(二)―国語教育の難しさ―」に、「昨年本誌十月号「三水生」としてのものした「国語教育の諸問題 その二」を参照していただきたい」(p32)と書いているため、「三水生＝松澤源治郎」と考えられる。

¹²⁷ 前掲「国語教育の諸問題 その一 —「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について―」 p46

来るものに拠るべきものか、それともそれ以外のものを教材として採ってよいものか」¹²⁸という疑問も生じると指摘した。その上で、『コクゴ』の教材から一回の授業として扱える内容のもの、他教科、行事といった中から地方の実情や児童の力に応じて国民生活教材を選択する方法を三水生(1942)は提案している。つまり、教則で定められた「話し方」の特設に関しては、一週に於ける特設の時間数と、特設された時間に於ける教材選択の二点にまで詳しい言及がないことに問題があったのである。

(ii) 『コクゴ』の教材内容

『コクゴ』教材や語彙だけで「果たして十分に「日常ノ国語ヲ習得セシメ」得るのであろうか」¹²⁹とあるように、教科書が日常生活に必要な基本語彙を採択できているかどうかと指摘している。

(iii) 教師用指導書等の教材研究

「国民科国語」では『コクゴ』等の教科書を中心として、各分節を連関させた指導を教師に求めている。これまでの流れを見ると、新しい教科書が登場した際には、教材分析や教師用指導書の編纂といった教材・教授法研究が行われてきた。『台北第一師範学校附属国民学校一覽』(1941)では、同校において定期的に研究発表会を開催することに言及しているが、実際に開催されたかどうかは記録がなく不明である。更に、出版統制が直接間接に影響して内地では既に教材や教授法についての研究が消極的になっている現状を挙げ、本島でも内地と同様に「教師の指導方法に関しての研究が従来のように活発なきものにはならないのではないか」¹³⁰と三水生(1942)は懸念を持っている。

更に、国民学校時代は短期講習によって教師となった人が激増しており、そのような速成式教師には、編修局の詳細な説明だけでなく、具体的な教師用指導書がなければ「到底当局の考えられている深遠な理想は達し得られない」¹³¹とも指摘している。

(i)の問題点は、“国語生活をなさざる児童”を対象とした国民学校が大部分を占めている台湾にとっては、致命的な問題であった。そもそも、「話し方」の特設を判断する基準が「情況」という抽象的な言葉に集約されており、解釈が多岐に渡ってしまう恐れがあった。

¹²⁸ 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」 p47

¹²⁹ 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」 p45

¹³⁰ 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」 pp. 45-46

¹³¹ 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」 p48

例えば、教科書の内容がその場で分かれば良いと考える教師は、あえて「話し方」を特設しない可能性がある。その結果、「話し言葉は十分錬成されずにしまい、結局国語そのものが身につかないでしまいませぬか」¹³²と危惧している。また、いざ「話し方」を特設しても(iii)にあるように指導の指針となるような書籍がないと困る教師は少なくなかったと考えられる。このように、「話し方」の特設は認めるという大枠のみが存在し、中身は何もないという現場任せの状況になっていたのである。前述したように、教科書の編纂も第四期、第五期と一部重なっていたことから、「国語科」から「国民科国語」への目まぐるしく且つ大きな変化に当時の教育界や教育現場が十分に対応しきれていなかった可能性が高い。

更に、(iii)にあるように新人教師の助けとなる教師用指導書の発行を求めている一方で、三水生(1942)は「今日のような時代に於いては不可能に近いのではなかろうか」¹³³と悲観的な見方をしている。これは、当時の教育現場に教師が自由に研究できるだけの時間的余裕、環境が整っていなかったことを示唆している。許(2015)で述べられているように、『台湾教育』自体も、実地授業記録や教授法検討等の学術研究記事は減り、日本精神の賞賛、戦争、大東亜共栄圏の紹介等の戦争や時局関連の記事が増えている。このことから、国民学校時代は大正～昭和初期とは異なり、教師が伸び伸びと研究しにくい環境であったことが分かる。

4-2 教育現場の混乱

1937(昭12)年7月の盧溝橋事件以来、戦時体制下ではあった。しかし、国民学校改制が行われた1941(昭16)年12月8日の真珠湾攻撃による太平洋戦争の勃発によって、教育現場を取り巻く環境は更に厳しくなっていた。そして、戦況の悪化は教育現場により深刻な影響を及ぼすようになった。

(i)教科書の編纂及び配給の遅れ

「国民科国語」の登場に伴い、課程第二・第三号表のための第五期の国民学校国語教科書が編纂された。各教科書の発行年月日は次の通りであった。

¹³² 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」p45

¹³³ 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-」p48

【 表 5 第五期国民学校国語教科書 発行年月日一覧 】

教科書名	発行年月日	教科書名	発行年月日
『コクゴ一』	1942(昭 17)年 3 月 15 日	『コクゴ二』	1942(昭 17)年 7 月 15 日
『こくご三』	1942(昭 17)年 3 月 15 日	『こくご四』	1942(昭 17)年 7 月 15 日
『初等科国語一』	1943(昭 18)年 3 月 10 日	『初等科国語二』	1944(昭 19)年 3 月 28 日
『初等科国語三』	1943(昭 18)年 3 月 10 日	『初等科国語四』	1944(昭 19)年 3 月 28 日
『初等科国語五』	1944(昭 19)年 3 月 5 日	『初等科国語六』	1944(昭 19)年 10 月 28 日
『初等科国語七』	1944(昭 19)年 3 月 5 日	『初等科国語八』	1944(昭 19)年 10 月 28 日

【表 5】から国民学校改制時に編纂が終わって発行された教科書が一冊もないこと、最後の教科書が発行されたのは国民学校制度が開始してから既に 3 年以上も経過していたことが分かる。

前述したように、第四期の『改定読本』は 1937(昭 12)年から 1 年に一学年のペースで発行されていった。その結果、『公学校用国語読本卷十一』は 1942(昭 17)年 3 月 15 日の発行、『公学校用国語読本卷十二』は 1942(昭 17)年 8 月 30 日の発行となり、『コクゴ一・二』『こくご三・四』と同年の発行となった。つまり、国民学校には「国語科」としての『改定読本』と「国民科国語」としての『コクゴ』『こくご』『初等科国語』が混在するという奇妙な状態になっていたのである。

また、【表 5】にある発行年月日はあくまでも第一版発行年月日であって、その日に全島の国民学校に行き届いたとは限らなかったことが『台湾教育』から分かる。1943(昭 18)年 11 月と 12 月に発行された『台湾教育』(第 496 号・第 497 号)の巻末には、「編修課便り」が掲載されている。「今月から編修課便りを載せることにした」¹³⁴とあるように第 496 号から始まり、教科書の編纂の様子、配給の状況、その他の事情や、注意事項などを知らせたものであった。『台湾教育』は第 497 号で廃刊¹³⁵となったため、実際には 2 号分しか「編修課便り」はないが、教科書の配給にかなり苦勞していたことが、次の記述から分かる。

¹³⁴ 台湾教育会編(1943)「編修課便り」『台湾教育』第 496 号 p59

¹³⁵ 決戦下の国策方針として、1943(昭 18)年 12 月をもって文教局が刊行してきた『台湾教育』『敬信』『台湾仏教』『社会事業之友』『青年之友』『皇国の道』『学校衛生』『科学の台湾』は廃刊となった。翌年 3 月に『文教』が新たに出版され、「通巻第四百九十八号」と併記されているため、『台湾教育』の後継的雑誌であったと考えられるが、現存している『文教』は創刊号(国立教育政策研究所教育図書館)のみである。

こうして、新教科書の編纂事務は着々と進歩しているが、時局による印刷能力の不足、輸送力の不如意の為に、これからの苦労がある。当課では大いに馬力をかけて、新学年の初めには是非児童の手に教科書を持たせ度い(ママ)と念願し、努力している。¹³⁶

本年度後期に使用する「こくご四」も東京で九月に十七万の製本を終わっているのであるが、釘の配給の関係上、十一月の今日になってもまだ輸送出来ないでいる。これがいよいよ東京を送り出したにしても、何時の船になるやら。¹³⁷

昭和十九年度始めに使用する国民学校教科書については、配給が間に合うように極力努力している。しかし何分にも印刷力の不足と、輸送力の不如意とは今後益々逼迫することを予想しなければならない。(中略)台湾に着いてから、児童の手に渡る迄には十日や二十日では出来ない。何分一千万冊からの本の配給はなかなか簡単には行かないので、十月中に印刷を始めたこの修身、国語の本さえ四月の新学期に間に合えばよいがと念願している程である。¹³⁸

下線から、戦況の悪化に伴い教科書の製本作業に支障が生じ、台湾への輸送も遅れてしまっていたことが分かる。その結果、太字にあるように、新学期に教科書が間に合わないという異常事態が起きていたのである。教科書が届かなければ、「国民科国語」が提唱した教科書を軸とした各分節を連関させた授業をすることが難しかったであろう。そのため、教科書が間に合わなかった場合に備え、前年度に使用したものを捨てないで保管し、新学期に児童に渡すように通達した。「編修課便り」ではこのような状況を列挙した上で「これ等は一例にすぎない」¹³⁹と述べており、教科書の配給が間に合わないということは国民学校の時代には、頻繁に起きていたと考えられる。

このように、授業に最低限必要な教科書すら十分に届かない、教科書を使いまわすといったような状況は、教師にとっては厳しい教育現場であり、教育の質の維持も難しかったと考えられる。

¹³⁶ 前掲「編修課便り」p59 (下線は筆者による)

¹³⁷ 台湾教育会編(1943)「編修課便り」『台湾教育』第 497 号 p65

¹³⁸ 前掲「編修課便り」p65

¹³⁹ 前掲「編修課便り」p65

(ii) 教師の不足

国民学校時代は公学校時代と比べて、就学率は上昇し、学校数も増加した。しかし、教師の数は児童や国民学校の増加に対応しきれていなかった。

総督府は、1943(昭和 18)年 4 月からの義務教育制度開始に備え、1940(昭 16)年には新たに新竹と屏東に師範学校を増設し、教師を速成するために一箇年の講習科を設置した。また、毎年 2000 人を超える教師を養成する必要があるため、師範学校だけでは間に合わず、各地で臨時講習会を開催し、更に内地からも教員を招聘した。

1943(昭 18)年 3 月発行の『台湾教育』第 488 号の「台北通信」には、臨時教員養成講習会開催の通知が載っており、詳細は次の通りであった。¹⁴⁰

【開催理由】 新年度から実施される初等教育義務制に備え国民学校教員の需給関係の円滑を期すため

【開催日】 1943(昭 18)年 3 月 15 日 ～ 3 月 31 日 (約二週間)

【開催校】 台北第一師範・新竹師範・台中師範・台南師範・屏東師範

【定員】 各師範学校 60 名 (全体で 300 名)

【参加資格】

- ・ 中等学校卒業者もしくは中等学校卒業と同等の学力を有すると認定された者
- ・ 現在中学校、実業学校又は高等女学校在学者にして 1943(昭 18)年 3 月に卒業見込みの者

【講習員の特典】

- ・ 講習会開催の日を以て州及び庁に於いて助教として発令される
- ・ 総督府より学資金の一部として一人金十円の補助がある
- ・ 講習修了時に臨時教員検定試験を施行し、合格者には教員免許が授与される

臨時講習会の開講教科や授業時間等の詳細までは載っていないが、わずか 2 週間の講習を経て試験に合格すれば、教壇に立つことができたのである。講習期間が短期であるだけでなく、【講習員の特典】として学資金の一部補助を提示するなど、講習参加者を増やそうという意図がうかがえる。このような臨時講習会が国民学校時代には各地で行われ、義務教育制度によって増えていく児童と学級数に何とか対応しようとしていた。三水生(1942)は「今日のように短期講習によって教師となる人の激増して行く」¹⁴¹という講習会によっ

¹⁴⁰ 台湾教育会編(1943)「台北通信」『台湾教育』第 488 号 p94 より作成

¹⁴¹ 前掲「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について -」p48

て速成式に養成された教師は“全節的取り扱い”のような授業が出来たかどうかは怪しく、速成式教師の増加は同時に教育の質の更なる低下を招いたと考えられる。

また、公学校数が増加してきた大正期阿から教壇に立つ無資格教員の数は少なくはなかったが、戦況の悪化に伴い国民学校時代には無資格教員の数は増加した。そして、内地人男性教員が次々と戦地へ招集されるようになると、本島人教員が国民学校教育の中心的地位に立たざるをえなくなってきた。その様子は、成城学園研究所(1991)の聞き取り調査からも分かる。

ただし、**戦争末期の時点では私なんかも訓導主任や教務主任をやりましたよ。**校長はよぼよぼの日本人でしょ。働き盛りは台湾人に頼らなければしょうがないからね。¹⁴²

証言者の程大学氏は、1940(昭15)年頃に台南師範学校での臨時教員養成を経て公学校教師となっており、本来は要職につくような段階ではなかった。しかし、実際には経験が浅く短期養成の彼以外に要職を頼める人がいないほど、当時の教育現場が人手不足だったことが分かる。¹⁴³

このように、国民学校は児童の増加に対して教師の数が足りなかったため、速成式で養成した教師が増加した。更に、戦況の悪化に伴い、内地人男性教師が招集されたため、結果的に教師不足は慢性的となり、且つ教師歴の浅い者が要職に就かなければならない程、切迫した状況であった。

国語能力の不足だけでなく、家庭生活から学校生活への切り替え、躰や道徳の指導も含まれることから低学年の学級は中堅以上の教師が担当することが望ましかった。しかし、国民学校ではそれも難しく、中堅以上の教師の監督や指導を受けられない若手教師が中心となっていた。つまり、教師の不足という点からも、国民学校の教育の質がある程度のものに保たれていたとは言い難い。

(iii) 学習時間の確保の困難

戦況の悪化に伴い、学習時間の十分な確保が難しくなってきた。1943(昭18)年8月の

¹⁴² 成城学園教育研究所編(1991)「台湾における皇民化教育の聞き取り調査」『成城学園教育研究所 研究年報』14 p16

¹⁴³ 弘谷(1984)によると、台湾人教師はうまく出世できれば教頭になれるという状況であり、基本的には平教員か補助教員であった。

『台湾教育』第493号の「台北通信」には、7月の休みを返上する国民学校や、8月の休み中にも児童を招集し、防空訓練等をする国民学校の様子が載っている。

1945(昭20)年5月31日に台北が大規模な空襲(=台北大空襲)を受け、他の主要都市も米軍の空襲の標的となっていた。そのため、国民学校では防空訓練に更に力が入れられ、集団疎開も行われた。更に、戦時教育令の発布により、国民学校をはじめとする教育機関は、学科課程の短縮や一定期間の授業の停止が許されるようになり、校舎が軍隊に使用されてしまう学校もあった。そして、教育よりも軍事奉仕や防空防備、軍需品生産への動員が優先されるようになり、国民学校を含め教育全体が形骸化していった。

戦争末期の国民学校の様子について、聞き取り調査では次のような証言がある。

成城学年研究所(1991)の聞き取り調査

A「昭和19年くらいは空襲がひどくてね。もうあまり授業はありません。サイレンがなったら速くこども(一国民学校の生徒)を連れて退避するのね。その頃は畑で野菜を植えたり、芋を植えたり。」¹⁴⁴

B「昭和18年に義務教育が実施されたが、授業がやれなくなっちゃってね。田舎へ逃げ込んだ。しかし、田舎と言ってもやはりB29が爆撃にくるもので学校にはあまり出なかったのではないか。」¹⁴⁵

河路(1998)の聞き取り調査

C「戦況が悪くなると、台南も空襲にたびたびあって、子供たちを守るのが大変でした。」¹⁴⁶

D「毎日防空壕を掘り、火炎瓶を投げる練習などをしていましたが、相手は火炎放射器というもので焼き尽くしてくるのです。(中略)フィリピンから沖縄へ毎日行くB29が、行きにも帰りにもボンと落としていく。付属の校門も講堂も学寮も燃えました。」¹⁴⁷

A、C、Dは、元教師であり、AとDは国民学校教師、Cは台南師範学校の助教であった。また、Bの証言者は1941(昭16)年に国民学校に入学した学生であった。これらの証言から、

¹⁴⁴ 前掲「台湾における皇民化教育の聞き取り調査」p23

¹⁴⁵ 前掲「台湾における皇民化教育の聞き取り調査」p23

¹⁴⁶ 河路由佳(1998)「日本統治下における台湾公学校の日本語教育と戦後台湾におけるその展開—当時の台湾人教師・日本人教師・台湾人児童からの証言—」『人間と社会』9 p277

¹⁴⁷ 前掲「日本統治下における台湾公学校の日本語教育と戦後台湾におけるその展開

—当時の台湾人教師・日本人教師・台湾人児童からの証言—」p277

特に義務教育制度開始以降は、戦況の悪化に伴い、授業どころではない状況であったことが分かる。度重なる空襲により授業の時間が確保できず、厳しい食料事情から授業よりも農作物栽培に時間があてられたり、防空訓練や防空壕掘りといった“学び”とは無関係の時間が増えていった。

国民学校改正に伴い、『コクゴ』『こくご』を始めとする新たな教科書が編纂された。教科書を材料として「話し方」などの他の分科と連関した「全節的取り扱い」の授業が各国民学校で行われるはずであったが、戦況の悪化に伴い、肝心の教科書の配給が間に合わないという大きな問題が発生した。更に、義務教育制度の開始によって児童が増加していくのに対し、内地人教師の招集による慢性的な教師不足に国民学校は悩まされた。総督府は、学資金の一部補助といった特典を与え、速成式の本島人教師を増加させるという策を講じたが、教育の質が維持できる対策とは言い難かった。そして、台湾本島にも米軍の空襲が始まり、防空訓練や防空壕掘りに時間が多くあてられることとなり、新たな教科書を使った教育が十分に行われぬまま、1945(昭20)年8月の終戦を迎えたと考えられる。

小括

本章では、1941(昭16)年3月から1945(昭20)年8月の終戦までの時期の「国民科国語」と話し方教育について検討した。

公学校は内地と同様に1941(昭16)年3月に国民学校と名称を変更し、カリキュラムも大幅に変わった。ただし、本島特有の事情即ち「国語力」の問題により国民学校は三つに区分されることになり、結果的に1922(大11)年の新台湾教育令以降と同じ区分となった。しかし、教授科目は大きく変わり、従来の「話し方」「読み方」等の分科的取り扱いは廃止となり、「国民科」を構成する一つの科目「国民科国語」に生まれ変わった。それに伴い、国語読本も改訂の必要が生じたが、1941(昭16)年の時点で第四期国語読本の刊行が終了しておらず、同時進行で第五期国民学校国語教科書が刊行されるという異常な状態に陥った。

新たに設置された「国民科国語」の目的は、①日常の国語の習得、②聴解力と発表力の養成、③国民精神の涵養という三本柱であり、公学校時代と表面的には同じであった。しかし、時代的な背景即ち本島人の「皇民化」が色濃く影響し、「醇正な国語」のスローガンのもとに、言葉だけではなく思考力や観察力など全ての場面において内地人と同様の域に達することまで求められた。つまり、言語教育よりも皇民教育に重きが置かれていた。ま

た、①を踏まえて「国語の生活化」として教材と他教科の関連を重視し、児童に体験させることをより強く意識するようになった。

そして、「国民科国語」における「話し方」は、本島特有の事情により内地とは多少異なる方針がとられた。「読み方」「綴り方」等の各分節を独立して扱うのではなく、総合的、有機的に取り扱うことを「国民科国語」は求めたが、児童の国語力の問題から「話し方」だけは例外とされたのである。そのため、主に本島人を対象とした国民学校では、「話し方」が優先されると共に、必要に応じて「話し方」の時間を特設することが認められ、「話し方」用教材も編纂された。

本章では現存する第五期国民学校国語教科書の『コクゴ』の教師用指導書及び「話し方」用教材の分析を通して、「国民科国語」としての話し方教育の姿を考察した。その結果、①昭和初期に考案された「総合的取り扱い」と似た「話す・読む・書く・聞く」の四技能を連関させた「全節的取り扱い」を行っていた、②「話し合ひ」という教材と関連した生活経験を問答によって自由に発表させる活動を取り入れた、③教材の暗唱や音読、暗写、ディクテーションを積極的に行った、④談話教授は「掛図談話」と呼ばれる掛図の観察をして話す活動が主流であった、⑤談話/会話教授は【学習動機の喚起→発表内容の構成→発表の実演と批評】という「構成式」が確立した授業の流れを受け継いでいた、という五点を明らかにすることができた。

つまり、「国民科国語」となり、「醇正な国語」という植民地特有の「皇民化教育」の影響を受けてはいたが、実際の教授では「構成式」の流れを引き継ぎ、定着していた可能性が高いと言える。これは、『話し方教育の諸問題と其の解答』（1940）の「大正十年十一月台北師範附属公学校で研究発表をしてから後全島に広がり、それが現在に及んでいる」¹⁴⁸、『大東亜共通語としての日本語教授の建設』（1941）の「大体今行われている方法が構成式のやり方であると考えてよい」¹⁴⁹という記述の実際的な裏付けであると言えるのではないだろうか。

しかし、実際にこのような授業が各地域の国民学校である程度の水準を保って行われていたかは定かではない。第4節で考察したように戦況の悪化に伴い、教科書の配給が追いつかなかったり、教員が戦地に招集による慢性的な教員不足というように問題を多く抱えていた。総督府は欠員分を補うために臨時教員養成会を開催はしたが、無資格教員や若手

¹⁴⁸ 前掲（1940）『話し方教育の諸問題と其の解答』p29

¹⁴⁹ 前掲（1941）『大東亜共通語としての日本語教授の建設』p147

の本島人教員に頼らざるをえないという状況が終戦まで続いた可能性が高かった。

また、カリキュラムや指導方針も確立しておらず、現場の教師たちの裁断で「話し方」の特設や指導語彙の選定がなされるというように現場に丸投げしている面も多かった。

そして、義務教育が実施された1943(昭18)年前後には就学率は向上したが、しだいに米軍の空襲が増えたため、児童の疎開、学校の防空壕掘り、防空訓練というように国民学校教育字体が形骸化していった。そもそも、空襲や戦後の混乱により、この時期の「国民科国語」関連の資料で現存しているものは著しく少ない。更に、大正期や昭和初期と比べて教師は自由に教育について意見を述べる事が出来なかったようで、教育機関雑誌にも実地教授等の寄稿はない。しかし、数少ない資料の分析を通して、現場の教師たちは昭和初期と同様に「構成式」の基本的な教授行程を引き継ぎ、「発表」と「批評」を重視した話し方教育を目指していたと考えられる。

第5章 終章 一総合考察一

(I) 日本統治時代の台湾の話し方教育の変遷

第1章 「構成式話し方教授法」以前の話し方教育

第1章は、「話し方教育の基盤整備期」として、まず明治期の対訳法及びグアン式教授法の考察を行い、両教授法の功績を明らかにすると共に、大正初期に毛利琢磨の实地教授を基に導入された「直接法」の考察を行った。

対訳法は、漢字や漢文の筆談を介したものと台湾語を介したものの二種類であった。前者は公学校設立前の芝山巖学堂時代に行われ、日本人教師の台湾語能力が未熟であったことと学習者が漢字や漢文の素養がある年長者の知識人であったために成立した教授法であった。しかし、1896(明29)年に国語伝習所が設置されてからは、筆談だけでなく、内地から来た講習員に速成的に台湾語を学習させ、後者の教授法で授業が行われるようになった。

対訳法時代の中心人物である伊沢修二は自らのアメリカ留学や内地の東京高等師範時代の経験から、「問答」を中心として授業を推進し、教具としては内地の掛図問答にあるような「掛図」を用いた新語句教授や実物教授も行った。特に、「問答」は伊沢自身が講習員を指導するほどの力の入れようであり、中原(2005)が指摘しているように新語句や表現の導入や定着の確認のための「問答」、読み書きに発展させるための「問答」、会話のフレーズ練習としての「問答」と目的別に設定されていた。

しかし、講習員たちの速成式に学んだ台湾語には限界があり、更に1898(明31)年に公学校が設立されたことが契機となり、対訳法時代は終わりを迎えることとなった。

公学校は本島人の初等教育機関であったため、学習者は漢字や漢文の素養がない年少者であった。この公学校で新たに登場したのがグアン式教授法であった。

グアン式教授法は母語習得理論に着目したもので、時間的順序に従って動作を示すことで学習者の頭の中にある概念(意味)と音(語句)を一致させようとした。また、台湾語は意味理解のための媒介としてではなく、教室での指示用語として使うようにし、なるべく台湾語を廃した教授を目指した。更に、グアン式教授法推進の山口喜一郎は、「話し方」「読み方」「書き方」「綴り方」を相互に関連させた教育を目指すと共に、特に低学年の授業では「話し方」を優先した。

山口喜一郎らによるグアン式教授法は、対訳法時代に試みられていた「直観教授」を本格的に導入した。従来は台湾語の対訳や漢字の筆談で導入していたのを、名詞は実物や標

本、動詞は教師の動作をいうように児童の「直観」に訴える方法で導入するようになったのである。また、対訳法時代から行われていた「問答」を反復させ、「話し方」や「読み方」の問答で読本の内容理解を促そうとした。更に、山口喜一郎は“甲の教授法”で示したように、明治20年代から内地で流行していた「段階教授」を意図していた可能性が高いが、「直観教授」や「問答」と比べると認知されていなかったようである。また、「直観教授」も実際の教育現場では行われなことが多く、対訳に頼る教師が多かった。

そして、大正改元と共に、公学校では第一期読本の『台湾教科用書国民読本』に代わる新たな読本の編纂の動きが起きる。この新たな読本の編纂の中心人物の毛利琢磨が、読本の編纂と並行して「直接法」の实地教授を行ったことを契機に、公学校は「国語で国語を教える」時代に入った。毛利の「直接法」は総督府のお墨付きをもらい、毛利自身も地方で講習するなど、全島への拡大を目指した。

毛利の「直接法」は、グアン法時代から行われていた「直観教授」を新語教授の方法として定着させると共に、「問答」を拡充し「一問一答」を推進した。毛利の「直接法」は完全に台湾語を廃したため、語法教授に於いては「一問一答」の反復により、学習者に帰納的な意味理解を促した。新語句の導入や意味理解を促す「問答」も、肯定と否定を多用したり、比較の概念を含めるなど工夫がなされた。また、発音や口形練習を重視し、斉唱や各唱といったリピート練習も強化した。更に、児童に学習した文型や表現を「発表」する機会を与え、実際に「口を動かす」ことを重視し、インプットだけでなくアウトプットも重視するようになった。

毛利の死後、「直接法」は全島に拡大していきながら、更に研究が進められた。「直観教授」に加え換言法や模倣法といった導入方法が工夫されると共に、山口が目指していた「段階教授」が本格的に導入され、「予備→教授→精練→応用」という段階別の話し方教育が行われるようになった。

しかし、大正初期の「直接法」は「国語で国語を教授する」という形式に目が行き過ぎてしまった結果、機械的な「一問一答」に終始し、児童が意味も分からずに反射的にオウム返しのように答えているだけという事態を招いてしまった。また、「直観教授」の広まりにより実物や掛図、標本等の拡充がなされたが、実際の活用が不十分であったり、教師の動作による「直観教授」が分かりにくいといった問題が起きていた。

このように、「話し方教育の基盤整備期」に於いては、「一問一答」をはじめとする「問答」や実物、掛図、教師の動き等による「直観教授」の定着、更に「段階教授」の導入が

行われたが、一方で「国語で国語を教える」という形式に拘泥してしまい、「教師本位」の授業が展開されるという問題も発生していた。

第2章 「構成式話し方教授法」の成立と新たな話し方教育

1921(大10)年11月に台北師範学校附属公学校で開催された研究発表会において、「構成式話し方教授法」(以下「構成式」と略す)が登場した。第2章では、「構成式」研究開発の背景を明らかにすると共に、「構成式」の教授理念や新たな「話し方」の授業形態の分析、そして「構成式」と大正期の内地の教育との関連性について考察した。

「構成式」が研究開発された大正中期の台湾では、2度にわたり台湾教育令が公布され、新台湾教育令によって、小学校か公学校かの判断基準が、本島人・内地人の区別ではなく、「国語」を常用するか否かに変わり、中等教育以降は「内台共学」となった。このように「教育の内地化」が進む一方で、大正初期の「直接法」の行き詰まりも指摘されており、それを打破するために新たな教授法が研究開発された。

「構成式」は、大正期の内地で主張されていた「新教育(=自由教育)」の影響を受け、教師からの注的な教授ではなく、児童の自発的な学び(=自学補導)を目指した。そのため、児童の学習態度(=意欲)の喚起を重視すると共に、新たに「発表と批評(=批判)」という活動を取り入れた。

毛利の「直接法」の時代にも「発表」は行われていたが、それは学習した語句や語法を正しく運用できるかの確認のためのものであった。

一方、「構成式」は「話し方」の本質を自己の思想感情を正確に発表する力(=発表力)と他人の発表を正確に聞き取る力(=聴解力)の養成と定義したため、「発表」は自己の思想感情を話すことを指した。更に、この「発表」は教師が与えるのではなく、問答や教師の適切な背景提示によって、児童が自分の力で発表内容を構成することを目指した。そして、構成した発表を実演し、それに対して発表者以外の児童と教師が批評する作業を繰り返しながら教師の予定教材に近づける「試行試現法」の理念を掲げた。この理念も同時期に内地で「試行錯誤法」として主張されているものと類似しており、「構成式」の教授理念は内地の「新教育(=自由教育)」の影響をある程度受けていたと考えられる。

このように「構成式」は、「学習態度の喚起→発表内容の構成→発表と批評→精錬」という大正初期とは異なる「段階教授」を考案した。

更に、「構成式」は、各分科の本質と使命を明らかにすると共に、「話し方」を「談話言

語教授」・「談話自由発表」・「会話言語教授」・「会話自由発表」の授業形式に分けた。「話し方」は低学年に集中的に配当されたため、まずは談話/会話言語教授が多く配当された。また、新台湾教育令により公学校には「国語」を母語としない児童のみ入学するようになったため、入学後数週間は「話し方」及び「聴き方」が集中的に行われた。「聴き方」は本来はまとまった話の内容を正確に聞き取る能力(=聴解力)の養成に主眼が置かれていたが、「構成式」ではまずは基本的な教室用語や校内用語の習得と国語の発音に慣れる耳作り(=聴覚力の養成)に重点が置かれた。

また、会話言語教授は「会話の実際化」「生活の国語化」の方針のもとに、会話が起こる背景(時・人物・筋)を明確化することと共に、会話に伴う礼儀作法の指導が求められた。

「構成式」以前にも読本の内容に即した会話の練習はあったが、あくまでも読本の内容理解を促すためのものであった。「構成式」は「話し方」「読み方」等の各分科が独立して教授されることを意図したため、会話言語教授の教材は必ずしも読本と完全に一致する訳ではなかった。また、前述したように学校外の時間に国語を話す機会が少ない児童が多かったため、休み時間や登下校時といった授業時間外の指導も教師に求めるようになり、授業で学んだ会話表現を使う実際の場を多く確保しようとした。

このように、「話し方教育の発展期」では、「構成式」という新たな教授法が登場した時代である。「構成式」は「直接法」の教師からの一方的な教授を反省し、児童が主体的に考え学ぶ授業を目指した。そのため、児童が「発表」しやすいように、教材も読本からだけでなく児童の経験事項や日常生活を関連のある項目などから選択するようになった。そして、「学習態度の喚起→発表内容の構成→発表と批評→精錬」という新たな「段階教授」を示した。

第3章 「構成式話し方教授法」以降の話し方教育

「構成式」は画期的な教授法として受け入れられ。大正後期以降、即ち昭和期に入っても引き続き「構成式」が教授法として採用された。

しかし、実際に「構成式」の授業を全島の教育現場ですすめていくと様々な問題が生じてきた。第3章では昭和初期に指摘されるようになった「構成式」の問題点を整理し、それに対して提案された「ごっこ遊び」や「合科的取り扱い」等の授業内活動を考察した。

そもそも「構成式」の研究開発校の台北師範学校附属公学校は、公学校の総本山的地位にある学校であり、且つ簡単な入学試験で選抜された児童が入学した学校であった。その

ため、一般的な公学校では、「構成式」の授業を行っていく上で、次のような問題が指摘されるようになっていった。

授業内活動の問題	<ul style="list-style-type: none"> ・「学習態度の喚起」が不十分 ・「発表内容の構成」に時間が掛かりすぎ、「発表」が十分に行われない ・「発表」よりも「批評」に時間を掛けすぎている ・「部分練習」のような反復練習の時間が十分にとられていない
教師及び教材の問題	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活とかけ離れた語句(文学用語・科学用語等)を指導している ・指導語彙集が編纂されておらず、不必要な語彙まで指導されている ・表情や抑揚といった感情面の指導が不十分である ・「批評」が「批判」のみになっており、児童を褒めていない ・「発表内容の構成」や「発表」も優等生を優先している ・教師の予定発表に児童を導き、児童の「発表」が無意味になっている ・他分科との連携への意識が薄い ・過程重視の教師と結果重視の教師に分かれていた
児童の問題	<ul style="list-style-type: none"> ・「批評」が単なる粗探しになっている ・発表を聴く態度がしっかりと出来ていない ・学習意欲や向学心がない児童が多い

「構成式」は教師からの注输入的な教授ではなく、児童の主體的な学びを求め、「発表内容の構成」も児童自身の力で行うようにされたため、「試行試現法」の方式で行った。即ち、複数の児童の発表の「実演」と「批評」により、発表内容を構築していったのである。しかし、大正中期以降は、公学校の児童数は増加していったため、一学級の児童が60人から70人という状態になっていた。そのため、時間配分に問題が生じたり、教師が予定案に児童を誘導してしまったり、出来る児童に当ててしまうようになってしまったことがあった。その結果、優等生と劣等生の差が大きくなってしまった。

また、「構成式」の教授理念や各授業形式についての指導書はあったが、授業で実際に使う教材や指導語彙の選定も各公学校や教師に委ねられたため、全島で一定の基準を満たした「構成式」による話し方教育が行われていたとは言い難かった。更に、「構成式」自体の解釈も異なり、「発表内容の構成」を重視する「過程重視派」と「発表」を重視する「結果

派」に分かれていた。そして、児童を取り巻く環境が国語必要の環境ではない即ち学校外では台湾語で生活をするのが可能であったため、児童の学習意欲が十分に喚起できない、欠席者や遅刻者が多いため積み上げ学習が難しいといった問題が起きてきた。

このような問題と解決するために、まず話し方教育の再考と「聴き方」教授の重視という動きが起きた。つまり、耳からの習得を重視し、「構成式」開発時には無意味だとされた反復練習や模倣を強化し、「聴き方」を特設する公学校も出てくるようになったのである。

このように、「新たな話し方教育の模索期」では、昭和初期に入って指摘された「構成式」の問題について、様々な改善策や新たな試みが提案された。

まず、学校外では台湾語の生活をおくる児童が自然と学習に興味を持つようにするために、「ごっこ遊び」等の「遊戯」を授業内活動に取り入れた「遊戯の学習化」を行った。児童にとって身近な「遊び(遊戯)」を通して学ぶことで、学習態度が喚起できるだけでなく、児童の定着にも繋がると考えられた。また、入学前まで規律ある集団生活をおくったことがない児童が大多数であったため、一コマの授業をずっと座らせて同じ教科を勉強させるのではなく、教科の縛りをなくした「合科的取り扱い」を導入した。この「合科的取り扱い」は同時期に内地の奈良女子師範附小で研究が盛んであり、且つ国府(1936)でもふれられていることから、内地からの影響があったと考えられる。このような新たな試みは、「話し方」が集中的に配当される低学年を中心に行われた。

また、第四期国語読本の刊行に伴い、従来の分科的取り扱いを廃した「総合的取り扱い」が考案された。これは、一つの授業の中で言語の四技能である「話す・聞く(=話し方)」「読む(=読み方)」「書く(=書き方)」等を混ぜて行うもので、低学年の授業で行われた。

しかし、どの試みも全島的に普及するものではなく、またそれらの根底には「構成式」の授業形式即ち「学習態度の喚起」や「発表と批評」といったものが含まれていたため、この時期に於いても基本となる話し方教育の教授法は「構成式話し方教授法」であったと言える。

第4章 「国民科国語」としての話し方教育

1941(昭16)年3月、内地で既に実施されていた国民学校制度が台湾でも導入されることになり、従来の公学校と小学校は廃止され、「国語生活」を為す家庭か為さない家庭かで課程表を分けられるようになった。そのため、建前上は国民学校に統一されたが、公学校児

童の大部分は課程第二号表の国民学校に入学することになり、実際は公学校と小学校の時代と大きくは変わらなかった。第4章では、「国民科国語」の教授理念や教材について考察すると共に、数少ない現存資料から話し方教育を中心とする「国民科国語」が目指した教授の行程を明らかにした。

国民学校制度の開始に伴い、教科目の編成も大きく変わり、「国語科」は「国民科国語」として「国民科」を構成する一つの要素となった。また、従来の「話し方」「読み方」等の分科的取り扱いではなく、四つの分科を融合させて指導することが求められたが、「話し方」のみは児童の状況に応じて特設が認められた。

このように、「国民科国語」時代の話し方教育を取り巻く環境は大きく変化し、「国民科国語」が理想とする国語は、語法や語句がネイティブ並みの正確さであることは当然の要件とし、寝ている時も国語で夢をみるようなレベルに達することが求められた。

実際の教育現場では、昭和初期に試みられていた「総合的取り扱い」と同様の「全節的取り扱い」という方法が取られ、一つの教材に対して「話す・読む・書く・聞く」を融合した授業を目指した。また、低学年の授業では読本はあくまでも材料であり、読本の内容から派生、応用した「話し方」の練習を求めるようになった。更に、特設された「話し方」では、「構成式」と同様の教授行程ですすめられており、「構成式」が確立した教授理論や授業行程は「国民科国語」時代まで引き継がれていたことが分かる。

しかし、戦況の悪化により、教員は戦地へ徴兵され、台湾も内地と同様に空襲に襲われるようになり、疎開や授業時間の短縮などが起きた。また、物資不足により読本の印刷及び配給が間に合わないという状況になり、実際には「国民科国語」として十分な話し方教育が行われていたかという点、行われていなかった可能性が高かったと考えられる。

(Ⅱ) 公学校の「話し方教育」と内地の国語教育との関係

公学校の「話し方教育」と内地の国語教育は、全く無関係ではなかった。そもそも、伊沢修二が対訳法時代に推進した「問答」や、山口喜一郎が導入しようとした「段階教授」は、東京高等師範学校を中心とする内地の教育でも導入されていた指導法であった。

実際、内地から台湾にやって来る教師には、東京高等師範学校や広島高等師範学校で学んだ者が多く、前述したように、内地から有名な教育者を招聘して講演会を開催したり、内地の教育関連書籍も出版されていた。

つまり、内地の教育思潮や風潮をある程度把握することは可能だったのである。第2章

で考察したように、「構成式」の「発表」「批評」といった新しい授業内活動は、同時期に内地で盛んだった「話し方」研究の影響を受けていた可能性が高い。

	内地(=日本)	台湾の公学校
対象者	国語を常用する児童	国語を常用しない児童
目的	i 標準語(東京語)の習得(=方言の矯正) ii 自己の思想や感情の発表能力の養成 iii 聴き方態度の確立 iv 智徳の啓発	i 日本語(≒標準語)の習得 ii 自己の思想や感情の発表能力の養成 iii 他人の話を精確に聞きとる力の養成 iv 智徳の啓発・国民精神の涵養
時期	大正中期 ～ 後期	大正中期 ～ 後期
教授の流れ	i 予備 ii 思想整理 iii 発表と批評 iv 総批(整理)	i 学習態度(動機)の喚起 ii 発表内容の構想 iii 発表及び批評 iv 精練(総評)
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・直観教授との関連を重視 ・談話教授が中心 ・綴り方への準備も兼ねる ・批評は児童の聴き方態度の確立と捉える ・他教科との関連を意識 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の実生活と関連のある教材を重視 ・「会話の実際化」を狙う ・「学習動機の喚起」を重視 ・「発表」と「発表内容の批評」を重視 ・他教科との関連を意識

内地は国語を常用とする児童であったため、会話教授の指導はあまり行われず、談話教授が中心であった。一方、公学校の児童は、まずは「国語の常用化」が目標であったため、談話教授だけでなく、「会話の実際化」を意図して会話教授にも力が入れられていた。しかし、教授の流れや他教科との関連の意識、「批評」の重視といった点は共通しており、第2章でも述べたが、「構成式」の開発者たちが、内地の「話し方」研究から何かしらの影響を受けていたと考えることができる。

(Ⅲ) 日本統治時代の台湾の話し方教育の教授法と現在の日本語教育への影響

日本統治時代の台湾の日本語教育の話し方教育の教授法の変遷は次の通りである。

(i) 対訳法

(ii) グアン式教授法

(iii) 毛利琢磨の「直接法」

(iv) 「構成式話し方教授法」

(i)は、台湾語を媒介用語とし、基本的な文型や語句を教授していた。この時代に於いて、その後の日本語教育の中心的指導法である「問答」が導入され、“導入”としての「問答」、「定着確認」のための「問答」が行われるようになった。

(ii)では、現在も“導入”の指導法として行われている教師の動作や実物、標本、掛図等を用いた「直観教授」が定着するようになると共に、(i)からの「問答」が多用され反復問答による練習や定着の確認が行われるようになった。また、「読み方」教材としての読本が編纂され、「話し方」は基本的な文型や語句を教える語法教授だけでなく、読本の内容理解の補助、促進の役割も兼ね備えるようになった。

(iii)は、(i)及び(ii)で行われていた「問答」「直観教授(実物・標本・掛図の利用、動作)」を定着させると共に、現在の日本語教育と同様に「国語(日本語)で国語(日本語)を教える直接法」を教育現場に浸透させた。また、「問答」も「一問一答」を定着させると共に、肯定と否定の多用や対比の概念を入れ、学習者に「気づかせる」帰納的な意味理解の手法をとった。また、第二期国語読本も(ii)の時代と同様に、「話し方」がその教材内容の理解を助けるための役割を引き継ぐと共に、児童に実際に話させる「発表」の機会を積極的に与えるようにした。

(iv)は、結果的に1945(昭20)年の終戦までの日本語教育に影響を与えた教授法となった。「構成式話し方教授法」が後世に及ぼした影響は、授業を段階的に行うことを定着させたことと、「話す力」と「聞く力」を合わせて伸ばすようにしたことであった。「段階教授」は既に(iii)の「直接法時代」から行われていたが、「構成式話し方教授法」ではその段階の役割を指導書等で明記し、教育現場に定着させようとした。即ち、まず学習者の学習態度を喚起し、その日の学習事項を提示し、練習し、応用し、仕上げるという段階を示したのである。特に、「学習態度の喚起」は重視され、会話教授/自由発表では、教材が実際に使われる場面を想定し学習者に示すことで、学んだ教材の「実際化」を意図した。

また、従来の教師から学習者への一方向的な教授を見直し、学習者の自発的な学びを重

視し、教師と学習者の相互的な学習を目指した。更に、「発表」の学習事項を使って自らの思想感情を説明するものとすると共に、聞き手の「聴解力」の養成を意図した「批評」を導入した。

しかし、一人の教師が担当する一学級の人数が多すぎる、欠席や遅刻などで継続的な学習が難しい者がいる、学校外では台湾語で不自由しない環境だったため自発的な動機づけが難しいといった外的な要因から、「構成式話し方教授法」が目指した通りの指導は難しかった。

そのため、年少者の学習者の積極的な学びを促すために、「遊び」を導入したり、一つの授業の中で複数の教科目の取り扱いをするようになった。また、「構成式話し方教授法」の考案時には「読み方」に依存しない「話し方」を強めた余り、「読む・書く・話す・聞く」の連携が不十分になってしまったことを反省し、第四期国語読本ではこれら言語の四技能を総合的に扱う授業をするようになった。このような一つの技能に特化しない授業は、現在の日本語教育でも行われている授業だと言える。

このように、日本統治時代の台湾の話し方教育の教授法の変遷を考察していくと、最初の伊沢修二の時代に取り入れられた「問答」や掛図や実物を使った教授が、次の山口喜一郎らのグアン式教授法時代、そして、大正初期の毛利琢磨の「直接法」時代へと引き継がれていきながら、定着していったと言える。

また、山口喜一郎が試みた「段階教授」は、大正初期の「直接法」の発展期に引き継がれ、大正後期の「構成式話し方教授法」で確立された。そして、「構成式話し方教授法」による話し方教育の行き詰まりが指摘されるようになると、より学習者の学習態度の喚起を重視するようになると共に、一つの授業の中で「話す・読む・書く・聞く」の四技能を総合的に取り扱う授業を行うようになった。

教材選択や国語教育が持つ「国民精神の涵養」や国民学校時代に求められた“醇正な国語”という「同化」手段としての国語教育というように、日本統治時代の台湾の日本語教育は「植民地教育」としての“負の側面”を持つことは、事実である。

しかし、本論で考察してきたように、「話し方教育」を中心に行われた「問答」や「直観教授」、「段階教授」、言語の四技能を総合した授業といった指導法は、現在の日本語教育に通じるものであり、このような指導法を100年以上前に既に台湾の日本語教育で行われていたことは、日本語教育史が持つ“正の側面”であり、今後も更に研究していく意義があると考えられる。

謝辞

本論文を作成するにあたり、ご指導いただいた拓殖大学大学院言語教育研究科博士後期課程石川守教授に心から感謝の意を表します。論文審査をしていただいた拓殖大学大学院言語教育研究科小林孝郎教授、保坂芳男教授に深く感謝いたします。また、拓殖大学大学院言語教育研究科阿久津智教授、遠藤裕子教授、尾崎茂教授、木村政康教授、山田政通教授には研究あるいは博士後期課程の授業科目に関して3年間ご指導をいただきました。深く感謝いたします。そして、一緒に学び、研究について様々な意見を出してくれた拓殖大学大学院言語教育研究科石川守研究室の皆さん、友人に感謝いたします。研究発表で様々な意見や指摘をいただいた日本植民地教育史研究会をはじめとする所属研究会の皆様にも感謝いたします。

慶應義塾大学日本語・日本文化教育センターの皆様には博論執筆と講師業務の両立についてご理解いただきました。深く感謝いたします。修士課程の慶應義塾大学文学部国文学専攻日本語教育学分野の先生方には、常に心強い励ましをいただきました。心より御礼申し上げます。

台湾の国立臺灣図書館の台湾學研究中心の皆様、国立教育政策研究所教育図書館をはじめとする資料収集にご協力いただいた皆様にも感謝の気持ちと御礼を申し上げます。

最後に、博士課程に進むことを受け入れ一番近くで応援してくれてくれた夫、理解していただいた夫の家族に心から感謝いたします。そして、幼い頃から何も心配せずに好きなだけ勉強できる環境を作ってくれ応援してくれた両親や弟、祖父母に心から感謝いたします。

主要参考文献一覧

- 会沢竜平(1920)「話方教授の実際」『国語教育』第五卷第五号
- 青木輔清編(明9)『師範学校改正小学教授方法』
〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)
『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻 教授法書1』東京書籍 所収〕
- 赤司鷹一郎(1917)「小学校に於ける話方教授の目的及方法に関する法令上の見解」
『国語教育』第二卷第八号
- 秋田喜三郎(1918)「言語教授の三問題」『国語教育』第三卷第一号
- 秋保恵子(2014)「大正新教育期における聴方教育の教材に関する一考察
：奥野庄太郎の「お喃」が意味するもの」
『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』〈20〉
- 朝倉充彦(2012)「大正新教育における初等教育の教育方法沿革」『仙台白百合女子大学紀要』16
- 芦田正喜(1919)「師範教育とお話研究の急務」『国語教育』第四卷第四号
- 阿部熊男(1921)「公学校と国語問題」『台湾教育』第227号
- 新井孝喜(1991)「明治二〇年代高等師範学校附属小学校における直観教授実践の歴史的展開」
教育方法研究会『教育方法学研究』第10集
- 新井孝喜(1993)「明治10年代における直観教授の受容と展開
－東京師範附小の教授内容と「開発教授」に対するシェルドンの影響を中心に－」
『筑波大学教育学系論集』第18巻第1号
- 飯田恒作(1918)『話方教授』教育研究会
- 伊賀隣太郎(1924)「児童劇について」『台湾教育』第260号
- 池田こぎく(1922)「尋一二複式編成の合科学習実際」『学習研究』第一卷第六号
- 伊沢修二輯訳(明8)『教授真法 上下』
〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)
『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻 教授法書1』東京書籍 所収〕
- 伊澤修二君還暦祝賀会(1911)『楽石自伝 教界周遊前記』(明治教育古典叢書1-13)国書刊行会
- 石川守(2002)「日本語教育とグアン」『拓殖大学日本語紀要』12
- 石田敏子(1988)『日本語教授法』大修館書店
- 伊集院一(俊)秀(1924)「談話言語教授に就いて」『台湾教育』第268号

- 伊集院一(俊)秀(1924)「談話言語教授に就いて(二)」『台湾教育』第 269 号
- 伊集院一(俊)秀(1924)「談話言語教授に就いて(三)」『台湾教育』第 270 号
- 伊集院一(俊)秀(1925)「談話言語教授に就いて(四)」『台湾教育』第 272 号
- 伊集院一(俊)秀(1940)『公学校教育二十年』
- 和泉司(2013)「日本統治期台湾の皇民化運動における国語＝日本語の位置づけ」
慶應義塾大学日本語・日本文化センター教育紀要『日本語と日本語教育』
- 泉史生(2006)「戦前台湾新港公学校教師顔傳福の『昭和 11 年教授案綴』にみる戦前台湾に
おける台湾人教師の話し方教授」
『2006 年度 日本語教育学会春季大会予稿集』
- 泉史生(2008)「戦前の台湾における学校関係史料の紹介
－台湾の小学校に現存する日本時代の学校関係文書類－」『言語と交流』第 11 号
- 泉史生(2009)『『日本語教授書』－植民地台湾における最初の日本語教授用図書－』
『言語と交流』第 12 号
- 泉史生(2009)「戦前台湾における公学校教育の研究－「国語」教育という名の「日本語教育」の体系」
國學院大学博士論文
- 磯田一雄(1998)「『日本化』と『国語』教育－植民地における日本語教育に託された意図をめぐって」
『アジア文化研究』(国際アジア文化学会紀要)5
- 磯田一雄(2000)「日本の植民地教育は成功したか－台湾における日本語教育を中心に－」
『アジア文化研究』(国際アジア文化学会紀要)7
- 稲垣忠彦(1966)『明治教授理論史研究』評論社
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 1 明治期Ⅰ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 2 明治期Ⅱ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 3 明治期Ⅲ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 4 大正期Ⅰ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 5 大正期Ⅱ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 6 大正期Ⅲ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 7 大正期Ⅳ』光村図書
- 井上敏夫他編(1976)『近代国語教育論大系 8 大正期Ⅴ』光村図書
- 井上敏夫他編(1976)『近代国語教育論大系 9 大正期Ⅵ』光村図書
- 井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 10 昭和期Ⅰ』光村図書

- 井上敏夫他編(1976)『近代国語教育論大系 8 昭和期Ⅱ』光村図書
- 井上敏夫他編(1976)『近代国語教育論大系 8 昭和期Ⅲ』光村図書
- 井上正男(1914)「公学校第一学年教育方針の根本」『台湾教育』第 151 号
- 井ノ口静夫(1928)「我が校に於ける話方教授の実際」『研究彙報』第五輯
- 今村義夫(1925)「公学校に於ける国語教育問題」『実業之台湾』17 卷 7 号
- 魚坂善雄(1965)「台湾日本語教育の秘密—宇井英著「国語入門」の新しさ」『言語生活』168 号
- 内田治三郎(1928)『聴き方話し方解説』聴き方話し方刊行会
- S・U・T 生(1936)「公学校入学当初児童に対する国語科の指導に就いて」『台湾教育』第 407 号
- 遠藤熊吉(1930)『言語教育の理論及び実際』
- 〔井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 10 昭和期Ⅰ』光村図書 所収〕
- 及川平治(1912)『分団式動的教育法』弘学館
- 〔学術出版会(2012)『及川平治著作集 第 2 卷』 所収〕
- 及川平治(1915)『分団式各科動的教育法』弘学館
- 〔学術出版会(2012)『及川平治著作集 第 3 卷』 所収〕
- 及川平治(1917)『分団式動的教育法講義要項』
- 〔学術出版会(2012)『及川平治著作集 第 4 卷』 所収〕
- 及川平治(1920)『動的教育学要領』
- 〔学術出版会(2012)『及川平治著作集 第 4 卷』 所収〕
- 王秋陽(2011)「日本統治時代の台湾における日本語教育—グアン氏言語教授法に関連して—」
- 『東アジア研究』9
- 大石和太郎(1913)「活気ある学年開始—本島中部に於ける小公学校概評—」『台湾教育』第 134 号
- 大河健男(1943)「おはなしについて」『台湾教育』第 497 号
- 大橋公学校曙会(1929)『聴き方教材集』台湾子供世界社
- 小笠原拓(2004)『近代日本における「国語科」の成立過程
- 「国語科」という枠組みの発見とその意義』学文社
- 岡倉由三郎(1917)「話方教授について心づける事ども」『国語教育』第二卷第八号
- 岡部芳広(2007)『植民地台湾における公学校唱歌教育』明石書店
- 岡部芳広(2011)「『台湾教育』と『第一教育』に見る新教育」『植民地教育史研究年報』14
- 奥野庄太郎(1928)『聴方教育の原理と実際』
- 〔井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 10 昭和期Ⅰ』光村図書 所収〕

奥野庄太郎(1928)『話方教育の原理と実際』

〔井上敏夫他編(1975)『近代国語教育論大系 10 昭和期 I』光村図書 所収〕

乙竹岩造(1917)「話方教授を更に重んぜよ」『国語教育』第二卷第八号

小野一郎(1924)「聴方教授について」『台湾教育』第 270 号

甲斐ますみ(2013)『台湾における国語としての日本語習得

台湾人の言語習得と言語保持、そしてその他の植民地との比較から』ひつじ書房

嘉義第二公学校 岸達(1925)「公学校国語科教授効果増進の具体的方案」『教育論文集』

加藤春城(1914)「台湾公学校に於ける国語教授法小史(四)」『台湾教育』第 142 号

加藤春城(1935)「国語教授視察雑感—台南高雄兩州下に於ける—」『台湾教育』第 397 号

加藤春城(1941)「国民学校の教科書に就いて」『台湾教育』第 467 号

加藤春城(1942)「台湾に於ける国語教授の実際問題」『日本語』第二卷第二号

加藤春城(1943)「本島初等教育の回顧—義務教育制度実施に際して—」『台湾教育』第 489 号

門馬禎(1920)「話方指導の試み」『国語教育』第五卷第五号

金子尚政訳・高橋敬十郎編(明 8)『小学教師必携』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第一卷 教授法書 1』東京書籍 所収〕

金丸四郎(1941)「国民学校に於ける国語教育」『国語の台湾』第 2 号 国語の台湾社

嘉納治五郎(1917)「話方練習の必要に就て」『国語教育』第二卷第八号

加納誠司・野田敦敬(2005)「生活課生誕にその理念を貫く活動・体験主義の教育効果についての研究

～大正新教育運動に創設！信濃の研究学級, 奈良の合科学習に迫る～」

『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第 8 号

川合章(1985)『近代日本教育方法史』青木書店

河路由佳(1998)「日本統治下における台湾公学校の日本語教育と戦後台湾におけるその展開

—当時の台湾人教師・日本人教師・台湾人児童からの証言—」『人間と社会』9

河路由佳(2011)『日本語教育と戦争—「国際文化事業」の理想と変容—』新曜社

河野伊三郎(1922)「私の合科学習の実際」『学習研究』第一卷第七号

川見駒太郎(1925)「台湾の公学校に於ける国語教育の難点」『国語教育』第十卷第一二号

川見駒太郎(1942)「台湾に於て使用される国語の複雑性—附、方言の発生」『日本語』第二卷第三号

上沼八郎(1975)「特殊研究二台湾教育史」『世界教育史大系 2 日本教育史 II』講談社

上沼八郎(1988)『人物叢書 伊沢修二』吉川弘文館

上沼八郎(2008)「第五集「台湾教育関係著書」について」

『日本植民地教育政策史料集成(台湾編) 第28巻』龍溪書舎

岸達射(1925)「公学校国語科教授効果増進の具体的方案」『教育論文集』

北一師附公話し方研究部(1931)「言葉の指導」に関して『第一教育』第10巻第1号

北郷留蔵(1932)「生活姿態を眺めての合科指導の実際」『第一教育』第11巻第9号

北村嘉恵(2008)『日本植民地下の台湾先住民教育史』北海道大学出版会

木下竹次(1928)「学習の全組織に依る話方聴方の学習」『学習研究』第七巻第九号

木原義行・佐藤源治(1943)『台湾に於ける国民学校の経営』新高堂書店

木村万寿夫(1938)『国語音声の特質と国語教育』棚辺書房

木村万寿夫(1966)「台湾における国語教育の思い出」『国語教育研究』12

木村宗男(1982)『日本語教授法—研究と実践』凡人社

木村宗男(1986)「山口喜一郎—人物日本語教育史—」『日本語教育』60号

木村宗男(1991)『講座・日本語と日本語教育 第15巻 日本語教育の歴史』明治書院

基隆第二公学校(1929)「話し方科に関する研究」『第一教育』第8巻第5号

基隆第二公学校(1929)「話し方科に関する研究」『第一教育』第8巻第6号

近代日本教育制度史料編纂会編(1956)『近代日本教育制度史料 第二巻』大日本雄弁会講談社

近代日本教育制度史料編纂会編(1956)『近代日本教育制度史料 第八巻』大日本雄弁会講談社

近代日本教育制度史料編纂会編(1956)『近代日本教育制度史料 第九巻』大日本雄弁会講談社

日下部龍太(2013)「台北第一師範学校附属公学校訓導宋登才の日記及び論文に関する考察

—国語と修身をめぐる教育観の差を中心に—

『早稲田大学大学院教育学研究科紀要：別冊』第21巻第1号

久住栄一(1923)『公学校管理法概要』新高堂書店

久住栄一(1935)『改訂公学校管理法概要』新高堂書店

久住栄一・藤本元次郎(1924)『公学校各科教授法』新高堂書店

久住栄一・藤本元次郎(1931)『修訂公学校各科教授法』新高堂書店

久住栄一・藤本元次郎(1936)『修訂公学校各科教授法』新高堂書店

久保田優子(2005)『植民地朝鮮の日本語教育—日本語による「同化」教育の成立過程—』

(財)九州大学出版会

久米由太郎(明15)『小学教授新法 上巻』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)〕

『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻 教授法書 2』東京書籍 所収]

倉田収(1932)「合科学習に於ける生活題材の発展について」『第一教育』第11巻第11号

栗原白也(1929)「話し方と聴き方に対する内省」を讀みて」『台湾教育』第326号

呉弘明(2016)『日本統治下台湾の教育認識—書房・公学校を中心に』春風社

黄梧桐(1924)「国語科の生命とも言ふべき会話教授の実際」『台湾教育』第261号

黄梧桐(1925)「談話言語教授の実際」『台湾教育』第277号

合津美穂(2001)「日本統治時代の台湾における日本語意識—漢族系台湾人を対象として」

『信州大学留学生センター紀要』2号

合津美穂(2002)「漢族台湾人高年層の日本語使用—言語生活史調査を通じて」

『信州大学留学生センター紀要』3号

合津美穂(2006)「台湾公学校の「国語科」教科課程」『植民地教育史研究年報』第9号 皓星社

国語文化学会(1943)『外地・大陸・南方 日本語教授実践』国語文化研究所

国府種武(1931)『台湾に於ける国語教育の展開』第一教育社

国府種武(1936)『国語教育の過去及び現在』台湾子供世界社

国府種武(1939)『日本語教授の実際』東京書籍

駒込武(1996)『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店

駒村徳寿(1917)「話方教授に就て」『国語教育』第二巻第八号

五味義武(1917)「発表の修練と話方教授」『国語教育』第二巻第八号

小林正一(1941)「国語教育上の雑感」『国語の台湾』創刊号 国語の台湾社

近藤純子(1986)「芝山巖事件」『日本語教育』60号

近藤純子(1988)「「構成式話し方教授法」について—台湾日本語教育史の一研究—」

『近畿大学教育研究紀要』第14号

近藤純子(1991)「戦前台湾における日本語教育」

『講座日本語と日本語教育 第15巻 日本語教育の歴史』明治書院

近藤純子(1995)「台湾における山口喜一郎—公学校規則改正との関わりについて」

『日本語教育』85号

近藤純子(1998)「伊沢修二と「対訳法」—植民地期台湾における初期日本語教育の場合—」

『日本語教育』98号

近藤純子(2004)「植民地統治下台湾における日本語教育の展開」

『近代日本のアジア教育認識・資料篇[台湾の部]

一明治後期教育雑誌所収 中国・韓国・台湾関係記事一附卷Ⅲ』龍溪書舎

近藤純子(2004)「山口喜一郎と『台湾教育会雑誌』」

『近代日本のアジア教育認識・資料篇 [台湾の部]

一明治後期教育雑誌所収 中国・韓国・台湾関係記事一 附卷Ⅲ』 龍溪書舎

近藤純子(2005)「植民地台湾の日本人教師 - 山口喜一郎の場合 - 」『アジア教育史研究』14

近藤純子(2008)「日本統治下台湾における「国語」教育」

『日本植民地教育政策史料集成(台湾編) 第36巻』龍溪書舎

蔡茂豊(1989)『台湾における日本語教育の史的研究』東呉大学日本文化研究所

蔡茂豊(2003)『台湾日本語教育の史的研究』

(上巻：一八九五年～一九四五年・下巻：一九四五年～二〇〇二年)大新書局

坂野徳隆(2012)『風刺漫画で読み解く 日本統治下の台湾』平凡社

坂雄江啓(1925)「聴方に対する私の態度」『台湾教育』第276号

佐藤源治(1943)『台湾教育の進展』台湾出版文化株式会社

佐藤由美(2008)「日本統治期台湾における各科教科書の編纂」

『日本植民地教育政策史料集成(台湾編) 第36巻』龍溪書舎

沢柳政太郎・立花銑太郎(明26)『格氏普通教育学』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第三巻 教授法書3』東京書籍 所収]

三水生(1942)「国語教育の諸問題 その一 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について-

『台湾教育』第479号

三水生(1942)「国語教育の諸問題 その二 - 「コクゴ」に内在する問題(主として話し方)について(2)-」

『台湾教育』第483号

島田民治・日田権一・北澤種一・田中寛一・土井壯大(1914)『各科教授法』松邑三松堂

柴田義松・斉藤利彦編(2000)『近現代教育史』学文社

諸葛信澄(明6)『小学教師必携』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻 教授法書1』東京書籍 所収]

諸葛信澄(明8)『補正 小学教師必携』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻 教授法書 1』東京書籍 所収]

徐敏民(1993)「戦前中国における日本語教育方法に関する比較考察」

『筑波大学教育学系論集』第 18 巻第 1 号

徐敏民(1996)『戦前中国における日本語教育』エムティ出版

彰化女子公学校(1929)『創作的話し方自由談話の理論及び実際』台湾子供世界社

白井信一(1924)「話し方及び聴き方指導の実際」『国語教育』第九巻第九号

史郎生(1929)「公学校に於ける聴き方教授について」『第一教育』第 8 巻第 9 号

史郎生(1930)「聴き方教授における教材選択の範囲について」『第一教育』第 9 巻第 3 号

史郎生(1930)「聴き方教授における教材選択の範囲について」『第一教育』第 9 巻第 4 号

白波生(1929)「話し方と聴き方に対する内省」『台湾教育』第 325 号

白柳弘幸(2008)「戦前文部省・台湾総督府・朝鮮総督府発行教科書の発行年比較

(植民地教科書と国定教科書)」『植民地教育史研究年報』皓星社

新竹女子公学校話し方研究部(1934)「劇化について」『第一教育』第 13 巻第 1 号

新竹第一公学校(1933)「我が校の教育実際化実施情況」『台湾教育』第 377 号

GK 生(1928)「話し方教授の目的とその様式(上)」『第一教育』第 7 巻第 8 号

菅見生(1922)「国語教授感じたまゝ」『啓南教育』第一巻第九号

成城学園教育研究所編(1991)「台湾における皇民化教育の聞き取り調査」

『成城学園教育研究所 研究年報』14

SEMI 生(1938)「公学校に於ける聴き方雑考」『台湾教育』第 431 号

関正昭(1997)『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク

関正昭・平高史也編(1997)『日本語教育史』(NAFL 選書)スリーエーネットワーク

荘朝基(1930)「話し方教育の断想」『台湾教育』第 341 号

宋登才(1934)「レコードに依る聴き方指導の試み」『台湾教育』第 380 号

宋登才(1936)「童話構成指導－話し方の新生面」『台湾教育』第 411 号

宋登才(1937)「「ごっこ」指導の実際」『台湾教育』第 414 号

台南師範学校(1931)「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(一)」『台湾教育』第 345 号

台南師範学校附属公学校編(1924)『公学校教育の第一歩』台湾子供世界社

台南師範学校附属公学校編(1928)『公学校各科教授各学年の主眼点及び注意』

台南師範学校附属公学校研究部編(1930)『最新公学校教育指針』台湾子供世界社

台南師範学校附属公学校(1931)「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(二)」

『台湾教育』第 346 号

台南師範学校附属公学校(1931) 「全島各師範学校附属公学校話し方科打合せ会記録(三)」

『台湾教育』第 347 号

台南師範学校国民学校研究会(1941) 『国民科国語』

台南師範学校附属国民学校研究会(1943) 『国民学校教科実践(国民科)』

台南師範学校附属第一国民学校 (1943) 『教科実践授業案例』

台南庁麻豆公学校(1914) 「第一学年国語話し方実地教授」 『台湾教育』 151

台中庁(1916) 『台中庁学事状況一班 大正五年調査』

台北州教育課(?) 『台北州学事一覽 大正十五年度 附社会社寺宗教一覽』

台北州内務省教育課(1935) 『台北州学事一覽 昭和十年度』

台北市立大橋公学校(1935) 『台北州委託研究話し方教授ニ関スル研究』

台北師範学校附属公学校研究部(1926) 『話し方教授に関する研究』 台湾子供世界社

台北師範学校附属公学校研究部編(1922) 『話し方・地理・理科教授に関する研究』

台北師範学校創立三十周年記念祝賀会編(1926) 『台北師範学校創立三十周年記念誌』 台湾日日新報社

台北第一師範学校(1935) 『初等教育研究発表会発表要項』

台北第一師範学校附属公学校(?) 『新算術書に関する研究』

台北第一師範学校附属公学校編(1940) 『台北第一師範学校附属公学校各科教授案例』

台北第一師範学校附属公学校研究部(1930) 『言葉の指導』 第一教育社

台北第一師範学校附属公学校研究部(昭5) 『読方教育の研究』 第一教育社

台北第一師範学校附属公学校(1933) 『公一の教育』 新高堂書店

台北第一師範学校附属公学校光昭会読み方研究部(1938)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 第一学年用』

台北第一師範学校附属公学校光昭会研究部(1939)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷三 卷四』 神保書店

台北第一師範学校附属公学校(1940) 『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷五』 神保書店

台北第一師範学校附属公学校(1940) 『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷六』 神保書店

台北第一師範学校附属公学校光昭会読み方研究部(1941)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷七』 神保書店

台北第一師範学校附属公学校光昭会読み方研究部(1941)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷八』 神保書店

台北第一師範学校附属第一国民学校(1941)『台北第一師範学校附属国民学校一覽』

台北第一師範学校附属第二国民学校光昭和会読み方研究部(1941)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷九』神保書店

台北第一師範学校附属第二国民学校光昭和会読み方研究部(1941)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷十』神保書店

台北第一師範学校附属第二国民学校光昭和会読み方研究部(1942)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷十一』神保書店

台北第一師範学校附属第二国民学校光昭和会読み方研究部(1942)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷十一』神保書店

台北第一師範学校附属第二国民学校光昭和会読み方研究部(1942)

『公学校用国語読本教授細目並びに教学研究 卷十二』神保書店

台北第二師範学校附属公学校啓明会編(1935)『公学校第一学年初期の指導細目』

台北第二師範学校附属公学校啓明会編(1937)『公学校用国語読本教授書 卷一』台湾子供世界社

台北第二師範学校附属公学校啓明会編(1937)『公学校用国語読本教授書 卷二』台湾子供世界社

台北第二師範学校附属公学校啓明会編(1940)『各科教授案集』

台北第二師範学校附属公学校啓明会編(1943)『実践行事解説』台湾子供世界社

台北第一師範学校附属公学校研究部(1935)「新算術書の理解と運用」『台湾教育』第394号

台北第一師範学校附属公学校研究部(1935)「新算術書の理解」『台湾教育』第395号

台北第二師範学校報国校友会(1943)『芳蘭 第十五号』

台湾教育会(1933)『芝山巖誌』

台湾教育会編(1939)『台湾教育沿革誌』

台湾教育会(1944)『伊沢修二先生と台湾教育』

台湾教育研究会(1939)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第一学年用)』神保書店

台湾教育研究会(1940)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第二学年用)』神保書店

台湾教育研究会(1940)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第三学年用)』神保書店

台湾教育研究会(1941)『国語読本と連絡したる公学校話し方教授細目(第四学年用)』神保書店

台湾教材研究会編(1942)『「コクゴ」指導細目並びに教材研究(卷二)』

台湾教材研究会編(1942)『「こくご」指導細目並びに教材研究(卷三)』

台湾教材研究会編(1942)『「こくご」指導細目並びに教材研究(卷四)』

台湾教材研究会編(1942)『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』

台湾総督府(1912)『国民読本参照 国語科話方教材 卷一』

台湾総督府(1913)『公学校国語教授書 第一学年用』

台湾総督府(1913)『台湾公学校教科書編纂趣意書 第一篇(公学校修身書 自卷一一至卷四・
公学校用国民読本 自卷一一至卷八・公学校国民習字帖 自第一学年用一至第四学年用)』

台湾総督府(1914)『公学校国語教授書 第二学年用』

台湾総督府(1914)『台湾公学校教科書編纂趣意書 第二篇(公学校用国民読本・公学校用国語習字帖)』

台湾総督府(1915)『公学校国語教授書 第三学年用』

台湾総督府(1923)『公学校用国語読本第一種編纂趣意書・公学校用国語書き方手本第一種編纂趣意書』

台湾総督府(1924)

『公学校用国語読本第一種 自卷五―至卷八編纂趣意書・公学校用国語書き方手本第一種 自第三学年用
上―至第四学年用下編纂趣意書』

台湾総督府(1933)『台湾教育ノ現況諸表』

台湾総督府(1941?) (台湾の教育状況)

台湾総督府内務局(1921)『国語普及の状況』

台湾総督府内務局(1921)『台湾に於ける現行教科用図書に就いて』

台湾総督府内務部学務課(1921)『台湾学事統計一覽 大正十年度』

台湾総督府内務部学務課(1924)『台湾学事統計一覽 大正十三年』

台湾総督府文教局(?)『台湾学事一覽 昭和二年』

台湾総督府文教局(?)『台湾学事一覽 昭和五年版』

台湾総督府文教局(?)『台湾学事一覽 昭和七年度版』

台湾総督府文教局(?)『台湾学事一覽 昭和十年度版』

台湾総督府文教局(?)『台湾学事一覽 昭和十二年度版』

台湾総督府文教局(?)『台湾学事一覽 昭和十四年度版』

台湾総督府文教局(1940)『昭和十四年度 台湾の学校教育』

台湾総督府文教局(1942)『台湾学事一覽 昭和十六年度版』

台湾総督府民政局学務部(1896)『国語教授参考書一 初学生徒教案』

台湾総督府民政局学務部(1895)『日本語教授書』

台湾総督府民政局学務部(1896)『新日本語集甲号』秀英舎

台湾総督府民政局学務部(1900)『台湾適用会話入門』

台湾総督府民政部学務課(1900)『ゴアン氏言語教授方案』台北活版社

台湾総督府民政部学務課(1900)『国民読本参照国語話し方教材巻一』台湾日日新報社

台湾総督府民政部学務課(1900)『台湾公学校国語教授要旨』台北活版社

台湾総督府民政部学務部(1916)『教授管理及び訓練』

台北庁(1917)『台湾勸業共進会出品記念教育参考資料』

高木生(1922)「新細目に表はれたる対話教材の取扱」『台湾教育』第239号

高峰秀夫訳(明18・19)『教育新論 卷之一～卷之四』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻 教授法書2』東京書籍 所収]

田淳吉(1922)「公学校国語科の分科について」『台湾教育』第239号

多田房之輔(明21)『教授指南』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻 教授法書2』

東京書籍 所収]

田中末広(1918)「話方教授の研究(一)」『国語教育』第三巻第五号

田中末広(1918)「話方教授の研究(二)」『国語教育』第三巻第七号

田中末広(1918)「話方教授の研究(三)」『国語教育』第三巻第八号

田中末広(1918)「話方教授の研究(四)」『国語教育』第三巻第一一号

田淵武吉(1937)『公学校用国語読本指導書 巻一』東都書籍株式会社

田淵武吉(1941)「国民科の取扱(上)」『台湾教育』第467号

田淵武吉(1941)「国民科の取扱(下)」『台湾教育』第468号

高野柔蔵(1934)「合科学習に於ける生活国語訓練の実相」『第一教育』第13巻第4号

高森邦明(1982)『近代国語教育史』文化書房博文社

高山勝治(1929)「公学校第一学年に於ける話し方教授」第8巻第5号

田中克彦(1981)『ことばと国家』岩波書店

棚橋源太郎(明33)『小学各科教授法』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第四巻 教授法書4』東京書籍 所収]

多仁安代(1994)「日本植民地下台湾における日本語教育について

—台湾教育社会教育部募集の「青年劇」の台本をめぐって」『日本語教育』83

多仁安代(2000)『大東亜共栄圏と日本語』勁草書房

多仁安代(2006)『日本語教育と近代日本』岩田書院

- 谷本富(明 27)『実用教育学及教授法』
- 〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)』
- 『近代日本教科書教授法資料集成 第三巻 教授法書 3』東京書籍 所収]
- 張宗岳(1929)「公一の初期に於ける話し方科を中心にしたる各科の取り扱い」
- 『第一教育』第 8 巻第 5 号
- 陳文達(1925)「自由談話(談話地涌発表)に関する考察」『台湾教育』第 275 号
- 陳虹彪(2000)「台湾総督府編修官加藤春城と国語教科書」『日本植民地教育史研究年報』8
- 陳虹彪(2006)「日本統治下台湾における初等学校国語教科書の考察
- 1937 年代以降台湾人生徒用国語教科書に着目して」
- 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』54・1
- 陳虹彪(2016)「日本統治下台湾人用国語教科書にみる都市と農村」『平安女学院大学研究年報』16
- 陳培豊(2001)『「同化」の同床異夢—日本統治下台湾の国語教育史再考』三元社
- 笛栗第二公学校(1933)「折念する国語教育の一二」『台湾教育』第 377 号
- 手塚岸衛(1925)『自由教育真義—普及版—』東京實文館
- 東京高等師範学校附属小学校(1920)「国語教育上の改造問題」
- 〔野地潤家(1981)『国語教育史資料 第一巻 理論・思潮・実践史』東京法令出版 所収]
- 塘翠子(1932)「童話行脚所感 台中州下を旅して [上]」『第一教育』第 11 巻第 6 号
- 塘翠子(1932)「童話行脚所感 台中州下を旅して [中]」『第一教育』第 11 巻第 7 号
- 塘翠子(1932)「童話行脚所感 台中州下を旅して [下]」『第一教育』第 11 巻第 8 号
- 砥上種樹(1919)「公学校話し方教授に於ける寸感」『台湾教育』第 205 号
- 土性善九郎(1913)「參觀所感—第一学年の国語教授に就いて—」『台湾教育』第 140 号
- 都通憲三朗(2005)「植民地期台湾における日本語教育の展開—中期を中心に—」別府大学博士論文
- 都通憲三朗(2008)「植民地台湾における新教育の受容—構成式話し方教授法の開発と展開」
- 『現代台湾研究』第 33 号
- 富田哲(1998)「日本統治時代初期台湾における日本語研究」『日本語教育』99
- 友納友次郎(1918)『綴方教授法の原理及實際』目黒書店
- 友納友次郎(1919)『尋常小学話し方教授書 卷一』目黒書店
- 友納友次郎(1919)『尋常小学話し方教授書 卷二』目黒書店
- 豊田国夫(1968)『言語政策の研究』錦正社
- 鳥耳生(1922)「附属公学校の研究発表に対する疑問」『台湾教育』第 236 号

- 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻 教授法書 1』
東京書籍
- 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻 教授法書 2』
東京書籍
- 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)『近代日本教科書教授法資料集成 第三巻 教授法書 3』
東京書籍
- 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)『近代日本教科書教授法資料集成 第四巻 教授法書 4』
東京書籍
- 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1983)『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用書 2 国語編』
東京書籍
- 中井新三郎(1923)『話方教授の新潮と実際』広文堂書店
- 中川隆(1970)「明治期に於ける開発主義と問答法の発展」
『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学』第 21 集
- 中川隆(1974)「わが国に於ける開発教授論の形成過程：東京師範学校を中心にして」
『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学』第 25 集
- 中川隆(1975)「東京師範学校における開発教授論の形成課程」
『日本の教育史学』教育史学会紀要第 18 集
- 中村忠一(1943)『日本語教授の領域』目黒書店
- 中原なおみ(2005)「植民地期台湾における初期日本語教育—『日本語教授書』『国語教授書一』にみられる指導法を中心に—」
『愛知産業大学日本語教育研究所紀要』2
- 中原なおみ(2005)「戦前・戦中の日本語教育における指導法—伊沢、山口、毛利、長沼の指導法を中心に—」
『東アジア日本語教育・日本文化研究』8
- 西岡英夫(1936?)『台湾に於ける国語教育と話方教授法』
- 西田吉之助(1913)「現今初等教育の欠陥」『台湾教育』第 131 号
- 西田吉之助(1913)「現今初等教育の欠陥 二」『台湾教育』第 132 号
- 西巻南平(1929)「話し方教授に於ける忘れられたる大切な一面」『第一教育』第 8 巻第 5 号
- 野地潤家(1981)『国語教育史資料 第一巻 理論・思潮・実践史』東京法令出版
- 野地潤家(1998a)『野地潤家著作選集 第 6 巻 話しことば教育史研究 I』明治図書
- 野地潤家(1998b)『野地潤家著作選集 第 7 巻 話しことば教育史研究 II』明治図書

- 野地潤家(2005)『話しことばの教育』溪水社
- 野地潤家(2011)『近代国語教育史研究』溪水社
- 橋本美保・田中智志編(2015)『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂
- 橋本美保(2015)「序章 大正新教育・再訪」
『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂
- 橋本美保(2015)「及川平治の動的教育論—生命と生活」
『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂
- 橋本美保(2005)「及川平治「分団式動的教育法」の系譜
—近代日本におけるアメリカ・ヘルバルト主義の受容と新教育」
『教育学研究』第七二巻第二号
- 林生(1925)「自由発表の実際」『台湾教育』第273号
- 林茂生(2004)『日本統治下の台湾の学校教育—開発と文化問題の歴史分析—』
拓殖大学海外事情研究所華僑研究センター
- 林弘仁(2004)「伊沢修二と石川倉次—石川倉次日記に見える—」『台湾日本語文学報』19
- 樋口勘次郎(明32)『統合主義新教授法』
〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)
『近代日本教科書教授法資料集成 第四巻 教授法書4』東京書籍 所収〕
- 樋口三代基(1920)「尋一話方教授の実際案」『国語教育』第五巻第一号
- 樋口三代基(1920)「話方の眼光」『国語教育』第五巻第七号
- 樋口三代基(1921)「初学年話方教授の階段」『国語教育』第六巻第八号
- 樋口三代基(1921)「尋二話方教授の実際案」『国語教育』第六巻第九号
- 樋口三代基(1922)「尋三話方教授の実際案」『国語教育』第七巻第一号
- 樋口三代基(1922)「話方に於ける対話の取扱」『国語教育』第七巻第三号
- 樋口三代基(1922)「尋四話方教授の実際案」『国語教育』第七巻第四号
- 樋口三代基(1922)「話方教授の出発点」『国語教育』第七巻第七号
- 土方幸勝編(明6)『師範学校小学教授法』
〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)
『近代日本教科書教授法資料集成 第一巻 教授法書1』東京書籍 所収〕
- 平高史也(1995)「山口喜一郎の直接法と『国民読本参照国語科話方教材』
『阪田雪子先生古稀記念論文集』三省堂

- 平松譽資事(1939)「掛図談話改造論」『台湾教育』第 444 号
- 平松譽資事(1942)『大東亜共通語としての日本語教授の建設』光昭会
- 弘谷多喜夫(1984)「植民地教育と日本人教師」
『講座 日本教育史』第三卷 第一法規出版株式会社
- 弘谷多喜夫(2004)「台湾の植民地教育と明治期教育雑誌」
『近代日本のアジア教育認識・資料篇[台湾の部]
—明治後期教育雑誌所収 中国・韓国・台湾関係記事—附卷Ⅲ』龍溪書舎
- 笛粟第二公学校(1933)「祈念する国語教育の一二」『台湾教育』第 377 号
- 深谷圭助(2011)『近代日本における自学主義教育の研究』三省堂
- 福田良輔(1941)「台湾に於ける国語の二つの姿(上)」『国語の台湾』創刊号 国語の台湾社
- 藤森智子(2016)『日本統治下台湾の「国語」普及運動—国語講習所の成立とその影響』
慶應義塾大学出版会
- 文教局学務課(1943)「義務教育制度に就いて」『台湾教育』第 489 号
- 保科孝一(1914)『国語教育及教授の新潮：第壹』弘道館
- 保科孝一(1916)『国語教授法精義』育英書院
- 保科孝一(1916)「話方科を特設せよ」『国語教育』第一卷第四号
- 保科孝一(1916)「直観教授を奨励せよ」『国語教育』第一卷第八号
- 保科孝一(1917)「話方教授の目的と意義」『国語教育』第二卷第八号
- 保科孝一(1917)「独仏英の小学校に於ける話方教授」『国語教育』第二卷第八号
- 保科孝一(1924)「国語教育改善の根本問題」『国語教育』第九卷第二号
- 保科孝一(1926)「聴き方と話し方」『国語教育』第一一巻第一一號
- 保科孝一(1942)『大東亜共栄圏と国語政策』統正社
- 前田一男(2012)「自由教育実践者としての鈴木源輔：千葉県師範学校附属小学校時代を中心に」
『立教大学教育学科研究年報』55
- 前田均(1994)「第二次大戦前・戦時期の日本語教育関係文献目録 —補遺」
『天理大学学報(学術研究会誌)語学・文学・人文・社会・自然編』
第百七十七輯第 46 卷第 1 号
- 前田均(1995)「第二次大戦前・戦時期の日本語教育関係文献目録 —補遺 2」
『天理大学学報(学術研究会誌)語学・文学・人文・社会・自然編』
第百七十八輯第 46 卷第 2 号

前田均(1995)「第二次大戦前・戦時期の日本語教育関係文献目録 一補遺 2」

『天理大学学報(学術研究会誌)語学・文学・人文・社会・自然編』

第百八十輯 47 卷第 1 号

前田均(1996)「日本統治下台湾の蕃童教育所女性補助教員からの聞きとり」『天理大学学報』183 号

槇山栄次(1897)『新説教授学』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第四卷 教授法書 4』東京書籍 所収]

槇山栄次(1903)『小学校に於ける教授の理論及び実際』

[仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)

『近代日本教科書教授法資料集成 第四卷 教授法書 4』東京書籍 所収]

槇山栄次(1917)「話方教授に関する私見」『国語教育』第二卷第八号

槇山栄次(1932)『教授法思想の変遷』目黒書店

増永吉次郎(1916)「学校参観談片録 二」『台湾教育』第 173 号

松田吉郎(2004)『台湾原住民と日本語教育』晃洋書房

町田富重(台中市幸公学校/1934)

『公学校各科学習指導の実際〔系統案、教材配当表、学習過程案〕』台湾子供世界社

松澤源治郎(1943)

「二号表に依る国民学校に於ける国民科国語への道(一)―学校経営としての国語教育―」

『台湾教育』第 490 号

松澤源治郎(1943)

「二号表に依る国民学校に於ける国民科国語への道(二)―国語教育の難しさ―」

『台湾教育』第 492 号

松澤源治郎(1943)

「二号表に依る国民学校に於ける国民科国語への道(三)―国語教科書研究の重要性―」

『台湾教育』496

松永典子(2002)『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房

三浦喜雄(1920)「話し方教授の中心問題」『国語教育』第五卷第七号

宮部治郎吉(1924)「聴き方教授について」『国語教育』第九卷第七号

森岡常蔵(1917)「話方に関する私見」『国語教育』第二卷第八号

- 村井万理子(1986)「明治期の日本における国語科(日本語)教育 - その生成過程を中心に -」
『広島大学教育学部紀要』第2部 第34号
- 安田敏朗(2000)『近代日本語史再考 帝国化する「日本語」と「言語問題」』三元社
- 安田敏朗(2003)『脱「日本語」への視座 近代日本言語史再考Ⅱ』三元社
- 安田敏朗(2006)『統合原理としての国語 近代日本言語史再考Ⅲ』三元社
- 安田敏朗(2011)『「多言語社会」という幻想 近代日本言語史再考Ⅳ』三元社
- 安田敏朗(2011)『かれらの日本語—台湾「残留」日本語論』人文書院
- 矢内原忠雄(1988)『帝国主義下の台湾』岩波書店
- 山口喜一郎(1901)「ゴアン氏の言語教授法によつて二年間教授せし成績」『台湾教育会雑誌』第1号
- 山口喜一郎(1902)「中部台湾ノ一部ニ於ケル教授上ノ瞥見」『台湾教育会雑誌』第7号
- 山口喜一郎(1903)「グアン氏の言語教授方案に就ての実験瑣談」『台湾教育会雑誌』第10号
- 山口喜一郎(1904)「新公学校規則を読む(一)」『台湾教育会雑誌』第27号
- 山口喜一郎(1904)「新公学校規則を読む(二)」『台湾教育会雑誌』第28号
- 山口喜一郎(1904)「新公学校規則を読む(三)」『台湾教育会雑誌』第29号
- 山口喜一郎(1905)「国語教材の一例」『台湾教育会雑誌』第37号
- 山口喜一郎(1905)「国語教材の一例(続前)」『台湾教育会雑誌』第38号
- 山口喜一郎(1905)「南部学事の概況」『台湾教育会雑誌』第39号
- 山口喜一郎(1908)「公学校規則の変遷に就きて」『台湾教育会雑誌』第79号
- 山口喜一郎(1986)『外国語としての我が国語教授法』(『日本語教授法基本文献』復刻版)冬至書房
- 山口喜一郎(1951)『話し言葉とその教育』刀江書院
- 山口喜一郎(1952)『話すことの教育』(これからの国語教育のためにⅣ) 習文社
- 山崎隆(1919)「話方教授に関する疑義」『国語教育』第四巻第四号
- 山崎睦雄(1939)『二語併用地に於ける国語問題の解決』新高堂書店
- 山下太郎(1939)『台湾地名便覧附行政区域一覧』社会教育社
- 山田龍蔵(1930)「聴き方科の正にあるべき姿(一)」『台湾教育』第335号
- 山田龍蔵(1930)「聴き方科の正にあるべき姿(一)」『台湾教育』第337号
- 山本康治(2011)「国語科成立の背景—沢柳政太郎とヘルバルト派教育学との関係を踏まえて—」
『東海大学短期大学紀要』45
- 山本康治(2013)「明治末から大正期における小学校国語教育のヘルバルト派教育学の影響について」
『東海大学短期大学紀要』47

湯原元一訳補(明 29)『倫氏教授学』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)〕

『近代日本教科書教授法資料集成 第三巻 教授法書 3』東京書籍 所収〕

湯本武比古編(明 28)『新編教授学』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)〕

『近代日本教科書教授法資料集成 第三巻 教授法書 3』東京書籍 所収〕

湯本武比古翻訳『ラインの教育学原理』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)〕

『近代日本教科書教授法資料集成 第三巻 教授法書 3』東京書籍 所収〕

吉岡英幸(2012)『『台湾総督府日本語教材集』解説』『台湾総督府日本語教材集 第一巻』冬至書房

吉原保(1966)「台湾における国語教育の思い出」『言語生活』175号

芳野菊子(1965)「台湾の言語生活」『言語生活』165号

吉野秀公(1927)『台湾教育史』台湾日日新報社

若林虎三郎・白井毅編(明 16)『改正教授術 卷一～卷三』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)〕

『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻 教授法書 2』東京書籍 所収〕

若林虎三郎・白井毅編(明 17)『改正教授術続編 卷一 卷二』

〔仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編(1982)〕

『近代日本教科書教授法資料集成 第二巻 教授法書 2』東京書籍 所収〕

渡辺正(1924)「自由発表について」『第一教育』第3巻第6号

渡辺正(1929)「公一談話指導上の一考察」『第一教育』第8巻第1号

渡辺正(1929)「公一談話指導上の一考察(二)」『第一教育』第8巻第2号

渡辺正(1929)「話し方の問題」『第一教育』第8巻第5号

渡辺正文(1969)「外地における日本語教授法の変遷」『日本語教育』13号

渡部政盛(1923)「試行錯誤法と目的批判法」『学習研究』第二巻第一号

李園会(1980)『日本統治下における台湾初等教育の研究(上)(下)』台湾省立台中師範専科学校

龍山公学校話方研究部(1924)「第一学年国語科談話教材研究教授及批評会記事」『台湾教育』第268号

林嘉純(2013)「台湾植民地初期の日本語教育－伊沢修二の教育政策をめぐって－」

『植民地教育史研究年報』第15号 皓星社

詹椒琦(1991)「植民地統治下台湾の教育政策」東京外語大『日本語学科年報 13』

盧明(1925)「広義の話方指導と学習訓練」『教育論文集』

教育雑誌

台湾教育会(1901.7 ~ 1911.12)『台湾教育会雑誌』

台湾教育会(1912.1 ~ 1943.12)『台湾教育』

台湾教育会(1944.1)『文教』

台湾子供世界社(1923.9~1935.6)『第一教育』

国語研究会(1916.1.~1926.1)『国語教育』大空社

国語の台湾社(1941.12~1942.2)『国語の台湾』

奈良女子高等師範学校附属学校研究会(1922~1941.3)『学習研究』

日本語教育振興会(1942.4~1945.1)『日本語』

署名のない雑誌記事

雑録(1914)「南投県の教育状況一斑」『台湾教育』第150号

「台北師範附属公学校 研究発表会概況」『台湾教育』235号(1921)

「国語醇化の問題」『台湾教育』第483号(1942)

中国語文献

王錦雀(2005)『日治時期 一台湾公民教育與公民特性』 国立編譯館

許佩賢(2003)「戦争時期的國語讀本解説」

『日治時期 臺灣公學校與國民學校國語讀本解説・總目次・索引』南天書局

許佩賢(2005)『殖民地臺灣的近代學校』遠流出版社

許佩賢(2012)『太陽旗下的魔法学校 日治台灣新教育的誕生』 東村出版

吳文星編著(2003)『日治時期臺灣公學校與國民學校國語讀本解説・總目次・索引』南天書局

周婉窈・許佩賢(2003)「臺灣公學校國民學校國語讀本總解説」

『日治時期 臺灣公學校與國民學校國語讀本解説・總目次・索引』南天書局

蔡錦堂(2003)「〈臺灣教科要所國民讀本〉與〈公學校用國民讀本〉」

日治時期 臺灣公學校與國民學校國語讀本解説・總目次・索引』南天書局

蔡頻(2016)「教育之『本』一館藏旧籍「国語」教科書介紹」

『台湾学通訊』第93期/教科書 国立台湾図書館

謝明如(2009)「台湾教育会雑誌」『台湾学通訊』第26期/教育 国立台湾図書館

騰邑文化編集部(2013)『台湾世紀回顧系列01 台湾教育世紀回顧 荷蘭～日治』 零極限文化出版社

戴賓村(2016)「皇民、国民、公民—百年來教科書演變」

『台湾学通訊』第93期/教科書 国立台湾図書館

陳柔(2012)『奮日時光』大塊文化

陳虹彪(2016)「加藤春城與日治時期台灣的「國語」教科書」

『台湾学通訊』第93期/教科書 国立台湾図書館

何義麟・簡宏 (2013)『図説 台北師範校史』五南出版

鄭麗玲(2015)『躍動的青春 日治台灣的学生生活』 藍文化

汪知亭(1959)『台湾教育史』台湾書店

インターネット資料

国立国会図書館

<http://www.ndl.go.jp/>

国立教育政策研究所教育図書館

<http://www.nier.go.jp/library/>

公益財団法人東洋文庫

<http://www.toyo-bunko.or.jp/>

臺灣総督府職員録系統

<http://who.ith.sinica.edu.tw/mpView.action>

国立台湾図書館

<http://www.ntl.edu.tw/mp.asp?mp=1>

国立台湾図書館台湾学研究中心

<http://www.ntl.edu.tw/mp.asp?mp=5>