



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	興亜院派遣日本語教師の日本語教授法講義録の分析：「国民学校国民科国語」との関連から
Author(s)	中村, 重穂
Citation	メディア・コミュニケーション研究, 62, 33-49
Issue Date	2012-05-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/49292
Type	departmental bulletin paper
File Information	MSC62_003.pdf



興亜院派遣日本語教師の 日本語教授法講義録の分析

——「国民学校国民科国語」との関連から——

中 村 重 穂

1. 問題の背景

1938（昭和13）年11月18日に、興亜院の設置が閣議決定された（官制公布は12月16日）。この興亜院は、内閣総理大臣を総裁とし、政務部・經濟部・文化部・技術部を置いて日中戦争下に於ける中国（旧中華民国）占領地の政策決定・行政機関として1942（昭和17）年に大東亜省に統合されるまで機能していく。しかしながら、その設置については、中国に於ける占領政策に既に関わっていた外務省、軍との間で軋轢もあり、主管業務のありかたをめぐる政府内でもかなりの議論が交わされた。特に外務省との業務分掌は難航し、概ね方向付けができたのは、明けて1939（昭和14）年に入ってからであった。同年2月5日付朝日新聞夕刊には「外務省興亜院文化的事務区分」と見出しの付いた記事が掲載されており、それによると衆議院予算外務分科会での外務政務次官答弁として興亜院主管事務区分は、「一、教育関係諸機関（支那人及び支那に於て活動せんとする日本人の教育機関） 二、支那の政治、経済、文化等学術研究機関 三、支那における医療、防疫、衛生機関 四、日支文化協定を目的とする施設 五、その他支那文化助成に関する事業」、外務省主管事務は、「一、在支日本人子弟学校 二、過去における支那文化の学術的研究機関 三、日本人のみで出来る文化事業 四、支那人の日本留学、日本人の支那留学に関する事務 五、日支両国人の相互視察」となっている。

これらの内、興亜院主管事業「一、教育関係諸機関（支那人及び支那に於て活動せんとする日本人の教育機関）」に於いて実施された施策として、支那派遣教員事業があった。この支那派遣教員事業については、興亜院文化部で日本語教育を担当していた故・大志万準治が遺した資料の中に多くの文書が保存されており、その内容について、長谷川（2003）、長谷川（2005）が紹介と考察を行っている。この長谷川の研究によって、支那派遣教員事業の制度や派遣前研修の実態はかなり明らかにされてきた一方で、実際に派遣された教員の現地に於ける活動状況（授業実践や広義の対中工作活動）は永らく未解明のままであった。ところが、2004（平成16）年にこの派遣教員の活動の一端を示す史料が小樽市立小樽文学館企画展「こどもたちの戦争体験」で公開された。これは、支那派遣教員として、中国・青島に派遣された上野通久（本名：保亜）が1943（昭和18）年に同地で中国人日本語教員向けに行った日本語教授法講習会の講義草案「日

本語教学法講習会『小学日本語読本 巻四』教授法講義^[ママ]「草案」（以下、「草案」と略）及び戦後の回想録「想出の記」であり、中村（2008）はこの内前者の「草案」を翻刻し、また、当時の日本語教授法、特に興亜院の派遣前研修に於いて日本語教授法講義に関し主導的な役割を果たした松宮弥平の直接法との関連性の観点から分析を行った。本稿はこれに続くものとして、上野の「草案」の内容に新たな分析の方向付けを与えんとするものである。

なお、以下の論述に於いて旧かな遣い・旧漢字の史料・文献からの引用は、漢字のみ新漢字とし、かな遣いについては旧かなのままとする。

2. 本稿の問題意識

前節で述べたように、支那派遣教員の制度的概略と、上野の「草案」の日本語教育の観点からの分析は行われている。それらを簡単に整理しておく、まず制度的概略について長谷川（2003/2005）は、支那派遣教員制度（の中の日本語教育）の特徴として；

- a. 日本に於ける教育職員有資格者に限られていた。
- b. 日本語教育が主目的であったが、教授技能は後回しにされていた。
- c. 文化工作中的の位置づけが高かった。
- d. 派遣前研修の日本語教育関連科目の時間数が少ない（5%前後）。
- e. 日本語教授法を松宮弥平が担当した。
- f. 研修内容は「錬成」として興亜院草創期からの研修の延長線上で理解可能である。
- g. 日本語教育は「錬成」思想に併呑され、副次的な価値しか与えられなくなる。

の7点を挙げている。この中の「錬成」は、今日でも「心身を鍛えて、りっぱな人間にすること」（『新明解国語辞典 第七版』三省堂）のように一般的な語としても用いられるが、戦中期のこととしては、松永（2008：9）によれば「皇国臣民としての資質を錬磨育成することの意味であり、国民統合・国民教化の理念・方法論を含む包括的概念」として『大東亜の指導国民』育成を目的とする国民教化政策を根底から支えるもの」であった。謂わば日本の帝国主義的対外膨張政策の末端での推進役を期待された制度であったのである。

また、中村（2008）は、この長谷川の研究を下敷きとして「草案」を松宮弥平の日本語教授法と対照し、そこからの知見として；

- h. 上野が対象としている（これまで内容は知られていない）『小学日本語読本 巻四』の目次と一部内容が再構成できる。
- i. 「想出の記」の記述から、松宮の直接法に則っていたことが分かる。
- j. その反面、「草案」には教室内で中国語の使用を認める記述が見出され、松宮の直接法を厳格に固守したとは認められない。

の3点を析出した。

しかしながら、この過程で、「草案」を日本語教育の圏内で考察するのみではおそらくその内容や上野の授業実践の実態は解明しきれず、上野の（派遣時点までの）10年に及ぶ小学校～国民学校の教員歴を勘案し、国語科教育からの影響も視野に収めて検討する必要があることが思量された。特に上野が派遣される直前の1941（昭和16）年には国民学校制度が開始され、従来の国語科が「国民科国語」に改編されて新たな指導項目が加えられ、各地で相次いで実践と授業研究が為された。このような歴史的背景を念頭に置き、また、「国民科国語」の創案者であった文部省図書監修官・井上赳の構想も参看しつつ「草案」に含まれる着想が特に国語科教育との関連に於いてどのように形成されたのかを考察することが本稿の問題意識である。

3. 国語科教育史的背景

本章では、「草案」の背景・根底を為していると考えられる国語科教育の背景を史的に概観しておく。その場合、制度的に大きな変革のあった国民学校期（1941（昭和16）年）以前と以後に区分してそれぞれの特徴を述べることにする。但し、国民学校期以前の特徴とされているものが国民学校期以後は消滅したわけではないことに注意する必要がある。

3.1 国民学校期前の国語科教育の背景

国民学校期前の国語科に於いて特徴的な動向は次の三点に要約し得る。第一点は、学習者（生徒）の（個別的な）発表中心でかつそれが授業の最終目標あるいは最終段階とされていたことである。第二点は、「形象理論」とセンテンス・メソッドによって読みの作業／活動の階層性が三段階の読み（直観・分析・直観）として提唱され拡がりを見せていたことである。第三点は、解釈学に基づくもう一つの三段階の読み（通読・精読・味読（＋批評））が成立し、その教育現場への受容期に入っていたことである。

「形象理論」は、大正時代末期に垣内松三³⁾によって提唱された読み方の理論である。この理論の基本は、まず「語の意味とは文や文脈の中で決まるものであり、部分は全体によって決まる」という考え方にに基づき、文あるいは文章を出発点とする。これがセンテンス・メソッドと言われるものである。何故これが注目されるべきメソッドであったかという点、このセンテンス・メソッドと「形象理論」が受容される以前の、国定教科書第三期（1932（昭和7）年）までの国語科教科書は、「ハナ、ハト、マメ、マス」等に代表されるように名詞の提示から始まっていた一それゆえ、ワード・メソッドと呼ばれる一が、第四期の通称サクラ読本で初めて「サイタ サイタ サクラ ガ サイタ」と（動詞）文から始まるものとなったからである。そして、垣内によれば、この文とは、作者の心の結晶である、噛み砕いて言うならば、心とことば、あるいは精神と言語の間にはそれらを表出して成り立たせるために一定の力が働いており、そこ（部分と部分相互）に統一された構造があるものが文である、とされている。この統一的

な構造を垣内は「形象（性）」と呼び、その構造を明らかにして文や文章にどのように理解がもたらされるかを組織的・体系的に整序していこうとするのが「形象理論」である。この背景には、上述のワード・メソッドからの脱却ということ以外に、明治末期から大正期に於いて国語科教育の議論の一つとなっていた、文章理解に於ける形式主義と内容主義の対立を止揚していこうとする意図があった。

他方、解釈学は、古代ギリシア以来の長い歴史を持つ学問あるいは学術技法であり、言語表現に含まれる思想内容を読み取って理解に至るための技術を究明するものである。石山(1973)を参看しつつ国語科教育との関連で言えば、それは、上で述べたように、大意を読み取り内容を概観して語句の理解を確認する段階である通読、一つの文章の全体を貫く意味とその組み立てと展開を理解し語句や表現との結びつきを深く読み取って解釈することを目的とした精読、文章の価値を味わって読み、かつそれに合わせた読み方（音読）としての朗読をも可能とするような読み方である味読、の三段階の読み方＝技法を提唱するものとなる。

以上が国民学校期前、特に大正から昭和戦前期の国語科教育思潮である。

3.2 国民学校期の国語科教育の背景

国民学校期に現れた特徴は以下のように概観できる。注記しておく、国民学校制度そのものは1947（昭和22）年まで続くが、ここでの「国民学校期」とは1941（昭和16）年から敗戦時までとする。国民学校では従来の「国語科」は「国民科」の中の一部として「国民科国語」として再編された。その目的は、「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力ト發表力トヲ養ヒ国民的思考・感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルコト」〔文部省（1940：119）〕であった。そして、この目的を具現化するために国語教育の中で行われたのが、四分節化、即ち従来の読み方、綴り方、書き方に話し方（＋聴き方）を加えることによる音声言語重視の方向性である。「国民科」の構想者である井上（1940：40）は、これについて；

「国民科国語は特にこの『話し方』を重視して…（中略）…その『話し方』の中には『聴き方』の練習も要求されてゐるのである。この点、現行の国語と国民科国語の著しい相違として注意しなければならぬと思ふ。」

と述べている。そこでまず、この四分節化に於ける特徴を概観しておきたい。

3.2.1 「国民科国語」に於ける四分節化の特徴

この特徴をさらに細かく見ていくと、まず第一に話し方＝読み方・綴り方との連動・包摂ということが挙げられる。井上（1940：41）は；

「又『話し方』にしても…（中略）…『主トシテ読ミ方綴リ方等ニ於テ之ヲ指導シ』とあるのを建前として行かねばならない。即ち『話し方』はその基礎訓練としての『読ミ方』の『言語ノ練習』と結合し、又応用練習として『綴リ方』と結ぶことがもっとも妥当である

と思ふ。」

と述べ、基礎としての読み方と応用としての綴り方と連動・一体化し、かつそれらの結節点となるような読み方の位置づけを考えていたことが解る。

第二に、作業・活動面の重視ということが挙げられる。国民学校期以前の国語科教育に於いては、先に述べたように話す機会は最後の発表をめがけて考えられていたが、国民科国語では、最後の発表だけでなく、授業の過程の中で従来以上に学習者（生徒）に作業・活動を促す取り組みを要求していた。井上（1940：41）に従ってその点を見ておくと；

「あらゆる教科科目に於いて実践作業を重視している以上、国語の『書き方』『話し方』の如き実践的作業的方面が十分に尊重されてこそ国民学校の教育の目的に沿ふものといはねばならない。」

と述べられている。

このような発想で導入された話しことば教育では当然のことながら話す心構え・態度の育成ということが重視されてくる。これが第三の特徴である。以前のように授業の最後の発表だけでなく、授業中に今まで以上に話す機会を求められるとなれば、学習者（生徒）の側にもそれに即応できる態勢が求められるようになる。文部省（1940：125）は、この点を；

「『読み方』の教材其の他に即して、児童に短い話を自由に発表させる機会を与え、児童をして話す心構を作らすやうにする。」

と指導・通達している。

しかし、このような心構え・態度は、学習者（生徒）だけで形成し得るものではなく、教師の側からの働きかけもまた必要となってくる。そこで、この心構え・態度を醸成する上で重要な要件として教師と学習者（生徒）のコミュニケーション重視・実態学習という方向が現れてくる。近年の黒川（2001：30）による研究は、井上がこの点を勘案していたことを明らかにし、その授業への具体的な反映として；

「『話す態度』を作らせるには、教員と児童との関係が必要となる。…（中略）…それゆえ、井上超は『話し方』の教科書を作成せず、いつも教員と児童が話すように考えた。」

ということを指摘している。以上が第四の特徴である。

そして、この第三と第四の特徴の背後にあってこれらを支える第五の特徴として教師の「児童愛」ということが語られる。勿論これは「国民科国語」に限られた話ではなく、新しい国民学校制度の下で（あるいはそれ以前にも）全ての教科に於いて重視さるべきものではあったが、学習者（生徒）の能動的な話しことばへの構えを作るために必要な国語科の要として意識する方向が見られる。興水（1940：186）の；

「大体の傾向は、むしろ子供愛の気持から、子供の表現活動を豊富にするといふところに趣意があったやうに思はれる。」

という一文はこの方向性をよく示している。この見解は実際の教科書にどのように反映された

かという、黒川（2000：41）によれば、例えば、従来の教科書では植物の色や形を説明する、今日的に言えば説明的文章が掲載されていたものが、「国民科国語」では、学習者（生徒）に自分で植物の形や構造を調べてみましょう、と行動を促す記述様式に変わっており、学習者（生徒）の自発的な発見行動を期待するようになっている。これを黒川は「知識重視型の教育方法から経験重視型の教育方法への志向」と総括しており、この意味で「児童中心主義」に繋がるものと言うことができる。

以上が国民科国語の四分節化の概略的特徴である。次節では、その他の特徴を概観しておきたい。

3.2.2 「国民科国語」に於けるその他の諸特徴

これについては、大平（1997：78-79）が簡にして要を得た説明を挙げているのでそれを援用して説明していきたい。「国民科国語」の特徴について、大平は；

- (1) 発音・発声など、話し方の基礎練習から始めて、対話教材、劇教材などを意図的に取り上げており、児童の言語生活の向上に役立つ指導が出来るよう工夫したこと。
- (2) 低学年用に『コトバノオケイコ』を作成し、言葉の初歩的な学習に系統性を持たせるよう工夫したこと。
- (3) 『教師用』の中に「話し方指導要領」を示し、学年別、発達段階に応じて音声言語指導のための具体的な心得や方法を与えていること。

の三点を指摘している。

これらの中で(3)に述べられている発達段階については、「国民科国語」の教材選択・配列に発達心理学的見地を導入して初等科一・二年、三年、四～六年、高等科の四段階を分け、それぞれに適合した教材を充当するという措置が執られた。この方針は、「国民科」だけでなく教科横断的に重視されており、石山（1940：19）によれば「教科書編纂の根拠でもあるし、…（中略）…教育方針全体の根拠でもある。」とされている。

このような教材配当の上に立って、教材に即して重点的に語法・文法指導を行うことが重視された。このことは、興水（1990：98）が；

「…発音の統一だけでなく、基本語彙、基本文法、基本文体の導入ということも強く要望されていた。全体として『言語教育としての改造強化』が一つの問題点であった。」

と述べていることから窺えるが、謂わば、今日の小学校の国語科教科書では当たり前のように行われている、（例えば）「ことばのきまり」といった形で設けられている教育内容を整序して提示しようという発想が盛り込まれたのである。この方針を実効化し、読み方の上に綴り方、話し方の運用力を伸長する（＝(1)に繋げる）ものとして作成されたのが、(2)に現れている教科書『コトバノオケイコ』であった。

そして、ここまでの本節（3.2）に於ける「国民科国語」の構想の背景に影響を与えていたも

のが、外地での「日本語教育」を意識した言語教育としての側面の強化ということであった。

これについては、「国民科国語」の構想者である井上（1940：41）が何よりその背景を強く感得しており；

「我が国語は日本語として最近世界的に進出し特に東亜に於いては新秩序建設のため重大な役割を果たしつつあり、その使命は将来いよいよ重きを加へるのである。したがって、国民科国語の教授は音声言語と言はず、文字言語と言はず、その実践的方面に大いに努力されねばならない。」

と説いており、同じく国民学校制度について解説を為した石山（1940：12）も；

「『国語を外国語として教へる』場合を念頭に置いてこそ、国内児童の国語教育に新生面を開き得る点が多い。」

と述べている。こうした影響は、理念や構想の面だけでなく、具現化された教材の中にも反映されており、実際に『コトバノオケイコ 二』には「四 ラジオノ コトバ」という課が設けられ、その本文末尾には；

「イマ、マンシウデモ、シナデモ、セカイ中ノ ドコノクニデモ、日本ノ コトバヲ ハナス 人ガ、タクサン キマス。」(p.9)

という文が書かれており、学習者（生徒）に日本語の世界（アジア地域）的な拡張を認識させるとともに、「国家」―「国民」―「国語」の三位一体的な意識を醸成しようという意図＝国民統合への志向が窺われる。

以上のような国語科教育に於ける諸特徴や実践を念頭に置いて、「草案」の中にこれらの特徴を認めることができるかどうかを次章以降で検討していくことにしたい。

4. 基礎史料について

本稿で取り上げる「草案」、及び作成者である上野通久（本名：保亜）の経歴については前述のように中村（2008）で翻刻・記述してあるので、詳細はそちらに譲ることにして、本章では「草案」の背景と大きな流れだけを紹介することにしたい。

4.1 講習会の概要

この「草案」に基づいて講義が行われた（であろう）「日本語教学法講習会」の「実施要領」が「草案」や回想録「想出の記」とともに小樽市立小樽文学館に保管されているので、それを示しておく。

日本語教学法講習会実施要領

主催 青島興亜教育会

後援 青島特別市教育局

一、宗 旨 為對於本市各學校之中國籍日語教員補充其日語能力並指導教學要領而舉行之

二、時 間 自十月二十五日至十一月六日〔1943（昭和18）年—引用者註〕

每天自下午三時至五時

三、会 址 台四鎮小学校

四、講 師 市立師範教官 杉本幸一

市立小村莊／吳家村小学校教官 上野保亜

私立尚徳／培徳小学校教官 熊鞍忠義

五、聴講者 市内市私立小学校中国籍日語教員三五名

六、其 他 講習会之旅費由興亜教育会担負一部其不足数自由学格担負之

この告知の「四、講師」の上野と熊鞍の勤務校名は、「／」で併記しておいたが原文では一行に上下二段で印刷されている。

これによれば、この講習会は、中国人日本語教師の日本語力向上と教授法研修を目的として開催されたことが分かる。3人の日本人講師のうち、上野を除く他の2名の経歴、及び講習題目・内容等は不明であり、また、上野が教授法を担当したことは「草案」から明らかであるが、日本語力向上のためにはどのような講習が行われたのかも史料が残っていない。このような中で、上野の「草案」が保存されていたのは稀有なことであり、日本語教育史上でも極めて貴重な史料である。

4.2 「草案」の構成

「草案」には1章に記した標題の表紙が付けられている。続いて第1ページは「教授予定」で始まり、そこには各回の講義内容が書かれている。それらを以下に示す(原文縦書き)。ひらがなとカタカナの混在は原文のままである。〔 〕内は、各時のページ冒頭に付けられた題目であり、第1ページの「教授予定」の記述とは異なる場合が多い。

第一時 教授法全般、教授予定〔講話予定と教授法的根本問題〕

第二時 教材機構 一分類〔教材分類表〕

第三時 一般的指導形態 — 1 第一、二、三次 〔日本語一般指導〕

2 四分科

第四時 生活文の扱ヒト教授例〔生活文の指導〕

第五時 童話文の扱ヒト例〔童話文〕

第六時 会話文 読文の扱ヒ〔題目無し〕

第七時 指導上の工夫スベキ点〔終講〕

第八時—総括

第八時については線を引いて消してある。本文についても「第七日 終講」までしかないと、八日目の講義は何らかの理由で中止になったと思われる。第一時、第二時、第六時、第七

時は1ページ(藁半紙表面のみ)、第三時、第四時、第五時は2ページ(藁半紙表裏両面)に講義案が書かれている。第七時の次には中国語の反故を利用した裏表紙に相当する紙が一枚付けられている。

なお、次章以降の記述で各時の講義題目を引用する場合は「教授予定」に書かれているものを用いることにし、各講時毎のページの題目(=[]内)は使用しない。

以上が基礎史料の概略である。

5. 「草案」の特徴分析

5.1 「構造化」への志向

まず、大きな枠組みで「草案」を捉えた場合その特徴として把握されるのは、上野が日本語教育を「構造化」しようとしていたことである。「構造化」ということばは、教育学に限らず様々な分野で多用されることもあって、今日ではその内包が拡大(あるいは拡散)し、それ自体構造をつかみにくい概念になってしまっているが、教師の立場に立って簡潔に言うならば、①教師が取り上げる教材の概要を理解していること、②この概要の理解に立って教材のめあて・構成・内容・指導項目等を把握していくこと、③把握したものに関連性・系統性を構築すること、④教師・生徒が変わっても継承が可能なものとする、の四つの過程を挙げることができる。他方、これは、学習者(生徒)の側からも捉えることができ、それらは、(a)学習のめあてをつかむこと、(b)学習場面の中で知識習得・技能運用を行うこと、(c)めあてや課題を解決する／理解を獲得すること、(d)以上の過程で得たものを他の領域・活動でも応用できること、の四つの過程に集約される。上野は、「草案」の第一日目(第一時：教授法全般、教授予定、p.2)のメモの冒頭に「一、挨拶…教授経験より養成」と書いているが、これは上野自身の国語科教師としての経験から得られたものを中国人日本語教師に謂わば“技術移転”させようとする意志の顕れであり、上記④が意識されていると見ることができる。

また、同じページの「三、教授上の根本問題」という項目の三番目に「3. 将来の教授(現在の反省)」として六つの項目が並んでいる。それらは；

イ、教師の日本語力向上

ロ、予習 教案立つる 外国語教授で一番の階^[ママ] 陥は言語及生活環境が異なる

ハ、日本語学習の場面の拡充…教室^[ママ]内は勿論出るだけ話す

ニ、児童の各学習器官…目、耳、身、手、口、を多く活用さす

ホ、積極的ニ興味を持たせる一発表させる一不完全でもよい

ヘ、発問の工夫 これ自身が日本語のきゝ方

であるが、これらのうち(イは別として)ロ、ホは教師側、ハ、ニは学習者(生徒)側に関わる「構造化」であり、ヘは教師・学習者(生徒)に共通するものと考えられる。

そして、この口に関して上野は第二日目の講義(第二時：教材機構一分類、p.3)で上記の「構造化」②、③を実践してみせ、対象教材の『小学日本語読本 巻四』を形式面と内容面から分類し、それぞれの教材区分に対応する授業活動も提示している。

以上のような点に上野の「構造化」への志向を読み取ることができると考える。これを踏まえた上で、先に述べた「国民科国語」との繋がりを見ていくことにしたい。

5.2 「国民科国語」との関連

4.2で示した「草案」の構成中、第三時の内容は「一般的指導形態 — 1 第一、二、三次 2 四分科」となっていた。この三次形態について上野は、「草案」p.4の中で一般的な指導形態としては、「一次…全体概観…読ませる」ことによって「事柄一話の筋をつかませる」ことを主眼としており、続いて「二次…文の障害を除く」と述べている。これには「単なる対訳でなく、文に相関し会話の中に前の学習を活用する 理解させる」と解説が付されている。そして、「三次総合練習〔「習」を略記している—引用者註〕展開…一所分は家庭作業 会話 作文 話方」で三次形態を説明した上で、自身の認識として「現状は第一次、二次の線にある 三次にも（一次・二次不確実でも）及ぶべき」と開陳し、話し方指導への展開の必要性を強調している。この話し方指導への展開の必要性は、第三時の「一般的指導形態」に於いてのみでなく、第四時の「生活文の扱ヒト教授例」、第五時の「童話文の扱ヒト例」でも取り上げられており、第三時では「文…華語交りでもよい 口で子どもに話させて板書していく 板書について又練習する」と、学習者（生徒）が不完全でもよいから能動的に話すところまで授業を進め、学習者（生徒）のアウトプットから練習→定着をはかることが目的とされている（このことは前述の「ハ、日本語学習の場面の拡充…教室内は勿論出るだけ話す」及び「ホ、積極的ニ興味を持たせる—発表させる—不完全でもよい」とも関連している）。第四時の生活文指導（p.5）では、上野は、「にはとり」という教材を取り上げて、第三次の段階で教科書を下敷きにして「内容をかへて」学習者（生徒）に話をさせることを聴講者に要求している。その際、学習者（生徒）が内容を思いつかない場合には、教師が「暗示」を出して「私の家のにはとり、犬、ねこ」などの示唆を与えることも教えている。第五時の童話文指導でも、この第三次段階の最後は「話方練習」となっているが、「全文視写」とあり、これについては内容がはっきりしない。

しかし、以上の、話し方練習を授業形態の最終目標とする上野の構想には、既に見た井上の音声言語重視、話し方＝読み方・綴り方との連動・包摂、学習者（生徒）の作業・活動面の重視という方向性が反映していることが明らかに読み取れる。まず、ここに「国民科国語」の影響を見ることができる。

また、「草案」が第三時の「一般的指導形態」に於いてその技能区分として「四分科」を挙げていることは、上で見たとおりである。具体的には、同日の講義項目の「三、学習〔「習」を略記している—引用者註〕の働き」で、「音声」と「文字」という大区分を立て、その下位項目と

して前者には「聴く」及び「話す」を、後者には「読む」及び「書く」を充てている。この四つの分科には「国民科国語」の「四分節化」に見られる「綴り方」が含まれていないが、第四時の「生活文」指導や第六時に「日記文、手紙文」を取り上げる際には「綴り方」への展開に触れているので、これを無視しているわけではない。ただ、外国人向けの日本語教育という場面で必要とされる指導区分として「聴く」力を重視せざるを得なかったことは容易に推察される。この点で「国民科国語」と同一ではないにせよ、その「四分節化」を日本語教育に適合するように改編して活用していると考えることが可能であり、ここにも「国民科国語」からの影響が看取される。

さらに「草案」を見ていくと、指導過程が進行する＝二次、三次段階にまで進むにつれて、言語知識の学習が入ってくることが分かる。第三時の「一般的指導形態」の「一 予習と読み」では最後に「4 文法的指導^{〔ママ〕}（知的理解 相当程度の進んだ場合）」とある。第四時「生活文の扱ヒト教授例」では第三次段階で「三 語法」として教科書から「～では」、「～とも」、「～ながら」が指導対象例として示されており、第五時「第四時 生活文の扱ヒト教授例」では第二次段階で「不明ノ文字ヲ質問サセル」として「もうけました」、「ちがいない」、「…だろう」、「さいて」、「がっかり…しまひました 過去完了」（＝今日的に言えば文末表現やて形に相当する項目）が学習者（生徒）から質問されそれらに対応することになるであろう表現（上野は「文字」と書いているが、実際に考えていたのは表現機能の方であろう）として挙げられている。これらは、同じ「童話文」指導の第三時段階に入ると「練羽〔「習」を略記している―引用者註〕」でより明確に「ちがいない」、「だろう」、「そこで」、「一つもあります」、「がっかりしました」として運用レベルまで引き上げるべき練習項目とされている。こうした特徴は、前に大平(1997)と興水(1990)を参看しながら述べた、教材に即して重点的に語法・文法指導を行うことに対応している。ただ、上野の場合には、教科書本文の制約もあったためか、大平が言うような系統性が意識されているかどうかは、「草案」の文脈からは判然としない。強いて言うならば、この「草案」の範囲内では複合助詞類（＝易）から文末表現（＝難）へ、という系統性が意識されているように見えるが、この点に関してはさらなる精査が必要である。

加えて、「草案」の中には、先に3.2.1で挙げた教師と学習者（生徒）のコミュニケーション重視・実態学習という特徴が窺われる箇所がある。まず、第四時の「生活文の扱ヒト教授例」の第三次段階で「話し方」の活動に入る際、教師が「出来れば補ってやる」ことが注意点として指導されている。また、第六時「会話文^{〔ママ〕} 読文の扱ヒ」の「会話文」指導には「対話戯風に発展させる …教師と生徒 生徒同志」とあり、続く「日記文、手紙文」指導にも「教師がよい相手となってやる 反応のない作文よりは興味あり」という記述がある。これらからは、学習者（生徒）の能動的な産出活動を促す上で教師からの働きかけや関わり方が重要な要素であることを上野がよく理解し、それを中国人日本語教師に伝えようと意図していたことが認められる。

そして、こうした産出活動を具現化する上で有効と考えられた教室活動は、前に大平(1997)の(1)で述べられていた「対話教材、劇教材など」であり、上野もこれを取り入れることを示唆している。それは上で引用した第六時「会話文 読文の扱ヒ」の「会話文」指導の「対話戯風に発展させる」という部分であるが、このみでなく、実はこの「対話戯」という手法は、「草案」の第二時「教材機構」に於いても「会話文」指導の項目に提出されている。上野はこの劇化する指導法について、第六時の「会話文」指導の講義メモの中に「児童生活の大人の生活への導き上大人の生活をそのまま書くより遊びの形をとる」とそのめあてと方法を記し、その下に活動を具体的に上げている課として「お客あそび」を挙げている。この劇化の指導法は、「国民科国語」に於いて一つの有効な方法として重視されたようで、国民学校開設に当たって自ら指導案を作成した興水（1940：48）も；

「内容を読解させることによって、観察、推理、即ち頭を働かせることの興味と必要を覚えさせる。又その興味の上に、物語的、対話的、劇的形式を理會させる。」

と述べ、「国民科国語」の指導の可能な展開形態として劇化を取り上げている。「草案」の上のような記述を見ると、国民学校期のこの特徴的な指導法を上野がかなり具体的な形で取り上げていることが理解できるであろう。

最後の影響として、3.2.1で「国民科国語」の第五の特徴として述べた「児童愛」を挙げておく。「草案」の第一時「教授法全般、教授予定」に於いて、実質的な講義の冒頭である「三、教授上の根本問題」（「一」は挨拶、「二」は講習予定である）で、教授活動の要件として以下のようなメモ（p.2）を作成している（原文縦書き）。

日本語学

教材 理解…日本語力充実

児童 理解…心理学——児童愛

従って教授法は 学校
 学級 } 各々異なるべき…児童愛より総ては工夫向上される
 教師 }

これについては、この「草案」の記述以上に特に説明は要しないであろう。（前述のように「国民科国語」に限定されるものではないが）現場の一教師としての上野が、講習会に於いてまずこの「児童愛」を訴えたことに国語科教師として生きた時代の背景を読み取ることができる。

5.3 国民学校前国語科教育との関連

前節では、国民学校からの影響関係に主眼を置いたので、本節では、それ以前（から）の国語科教育からの影響についても触れておく。

既に見たように、「草案」の中では、一次→二次→三次の指導形態が繰り返し取り上げられている。これらは、読み方だけに集中しているわけではないが、3.1で取り上げた解釈学的な三段

階的構造を踏まえたものと思量できる。実際に、「第三時：一般的指導形態」の「一、教授原理」冒頭にこの三次構造は置かれているが、同じ第三時の講義内容「予習と読み」の中で「3文 全体的理解—分節知的理解—全文具体的理解」と、解釈学的な読みである「通読→精読→味読」に通じる読み方が採用されていることを勘案すると、上野の教授法の中に解釈学からの影響を認めることが可能であると思われる。

さらに、この「草案」の中で繰り返される（やや奇妙な）表現として「目をよく働かせる」（第三時「一般的指導形態」p.4）、「目を充分働かす…（口だけのものは注意）」（同、p.4）というものがある。これについては、一つは、中国人日本語教師を対象にした教授法講習会であり、即ち学習者（生徒）は中国人なのであるから、漢字だけを拾い読みして意味が解ったつもりにさせないように指導上の注意を述べているのだと解釈することが可能である。しかし、筆者は、上野がこれらの表現で以下の二つの文章を背後に意識しているのではないかと思量する。

「したがって読方は音声を通して行はれて居るのであるが、我々の読方は、教場で学習する時の外、多くは視読であることである。視読の場合の通読は、始めから終りまで自己の作業であり、他の助けを藉りないで文を内視することであるから、解釈の力の強弱は自己の心の力をそのまゝに示すものである。」

「視読の音感といふいひ方は矛盾を含むやうに見えるのであるが、文の律動を聴くのは却って視読に於て感ぜらるゝのであって、真に文の底を流るゝ作者の意識を尋ねてそれを感じる時に、自ら唇の微かに顫ふことを感ずるのはその作用を示すものである。」

前者は垣内（1977：91）、後者は垣内（1977：204）からの引用である。ここで垣内は、「視読」が文の核心—垣内のことばで言えば「形象」—に達する上で重要な働きを担っていることを述べている。上野は当然のことながら「草案」の中で、対象教材が『小学日本語読本』であることを前提として、内容を理解させることにまず重点を置いているが、そこで目を働かせることを特に強調するのは、戦前の国語科教育の一潮流であった「形象理論」に於いて垣内の説く「視読」の重要性を上野なりに認識したゆえではないかと考えられる。

6. まとめ

前章までの分析から得られた知見をまとめると以下のように整理することができよう。

- (i) 上野の日本語教授法（理解）は、派遣前研修でおそらくは松宮弥平から指導を受けた直接法だけでなく、国語科教師としての教育経験に一定程度影響を受け／支えられていると見ることが可能であり、それを「構造化」することを目指していた。
- (ii) 国語科教育的内容の実態としては、三段階式の読解過程の導入等に見られるように、垣内松三や石山脩平による「形象理論」と解釈学の影響を看取することができる。
- (iii) 1941（昭和16）年からの国民学校期の「国民科国語」で導入された観点や手法の影響が、

具体的には、読み方教材に即した話し方指導の重視、話し方と読み方・綴り方との連動、語法・文法指導の実施といった諸点を中心に認められる。

加えて、前章では触れなかったが、「草案」2ページと8ページに多様な教授法の存在を認める文言（2ページに「教授法は各々異なるべき」、8ページに「各種教授法が生まれる」）があることから；

(iv) 上野の中では「国民学校国民科国語」をも松宮弥平の直接法をも相対化する方向で、国語科教育に根ざしながら比較的自由的な教授法の形成・展開を志向する意図が存在したと考えることもできる。

但し、これは別言すれば、上野自身が当時の斬新な「国民科国語」の指導法を消化しきれず、結果的に自由にせざるを得なかったと見ることも可能である。

「草案」から得られる知見として以上の4点を提出したが、最後に、なお残る問題点について言及しておきたい。

まず第一点として、日本語教授法、あるいは松宮弥平の直接法との関連性についてはまだ充分に解明されているとは言えず、今後あらためて当時の日本語教授法との関係を考察する必要がある。

第二点として、これは重要な側面であるが、「国民学校国民科国語」の観点や手法を用いたのであれば、それは有働（1998：132）が指摘するように『『皇国の使命』を第一義のこととして全ての教育が遂行された』のであり、「皇国ノ道ニ則リテ普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スコト」という国民学校の本旨〔中野（1940：4）〕（所謂「皇民化」）は、「草案」やそこから推定される実践にどのように、どの程度導入され取り扱われたのか（あるいは取り扱われなかったのか）を考察することが不可欠である。それによって、上野が自身の実践の目的を誰のためのどのようなものとして捉えていたかが明らかになる。

第三点として、戦前・戦中期から戦後にも引き継がれた国語科教育の重要な潮流である「生活綴方運動」の影響の有無ということを挙げておく。本稿では、筆者が「生活綴方運動」について十分な理解を有していないため論究できなかったが、昭和期国語科教育を考える上で無視できない動向である以上、「草案」もこの観点からの考察が必要ではないかと考える。

これらの諸点に関する考究は他日の機会に譲りたい。

謝辞

「草案」の研究に当たり、多大のご理解ご支援を賜った上野保亜氏ご令嬢・廣川篤子様、並びにご夫君の廣川和彦様に厚く御礼申し上げます。また、資料閲覧に特段のご配慮を賜った小樽市立小樽文学館館長・亀井秀雄先生、同副館長・玉川薫先生にも御礼申し上げます。

なお、本稿は、2009（平成21）年9月19日に開催された日本語教育史研究会（東京・大東文

化会館)に於ける発表に手を加えたものである。研究会の席上ご指導を頂いた長谷川恒雄(大東文化大学)、関正昭(東海大学)、平高史也(慶應義塾大学)、松永典子(九州大学)、上田崇仁(愛知教育大学)の諸先生方にも併せて御礼申し上げる。

註

- 1) この人名は、姓については「かいとう」もしくは「かいと」、名については「まつみ」もしくは「まつぞう」と、様々な読み方が為されているが、本稿では西尾実他編(2001)『国語教育辞典 復刻版』(朝倉書店)に従い、「かいとう・まつみ」と読むことにする。

参考文献

- 石山脩平(1940)「国民学校国語教育の問題」、国語文化学会編(1940)『国民学校国語教育の研究』国語文化研究所 pp.1-30
- 石山脩平(1973)『国語教育論』、石山脩平(1973)『教育的解釈学・国語教育論』明治図書〔原著1937〕 pp.191-336
- 井上赳(1940)「国民科について」、日本放送協会編(1940)『文部省 国民学校教則案説明要領及解説』日本放送協会 pp.29-44
- 有働玲子(1998)「国民学校期の音声言語一朗読指導の実態の解明一」『国語科教育』第45集 全国大学国語教育学会 pp.11-20
- 大平浩哉(1997)「国語教育史における音声言語指導」、大平浩哉編(1997)『国語教育史に学ぶ』学文社
- 垣内松三(1977)『国語の力』、久松潜一他編(1977)『垣内松三著作集 第一巻』光村図書〔原著1922〕 pp.67-264
- 黒川孝広(2000)「国民学校国民科国語の成立過程に見られる「言語生活」意識」『全国大学国語教育学会発表要旨集』98 全国大学国語教育学会 pp.38-41
- 黒川孝広(2001)「国民学校国民科国語の成立過程に見られる言語活動意識」『国語科教育』第49集 全国大学国語教育学会 pp.25-32
- 興水實(1940)「話し方の諸問題」、国語文化学会編(1940)『国民学校国語教育の研究』国語文化研究所 pp.183-218
- 興水實(1941)「国民科国語の実地指導案について」、『コトバ』昭和16年4月号 国語文化研究所 pp.45-50
- 興水實(2000)『昭和国語教育个体史』溪水社
- 中野善敦(1940)「国民学校制度について」、日本放送協会編(1940)『文部省 国民学校教則案説明要領及解説』日本放送協会 pp.1-5
- 中村重穂(2008)「興亜院派遣日本語教師の日本語教授法講義録に関する考察一資料：上野通久『日本語教学法講習会「小学日本語読本 巻四」教授法講義 草案」一、^[マツ]『北海道大学留学生センター紀要』第12号 北海道大学留学生センター pp.1-25
- 長谷川恒雄(2003)「興亜院の日本語教育施策一派遣要員の事前研修をめぐって一」、『日本語と日本語教育』第32号 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター pp.1-17
- 長谷川恒雄(2005)「興亜院の日本語教育一「鍊成」思想と「日本語普及要領(1939)」一」、『日本語と日本語教育』第33号 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター pp.1-16
- 松永典子(2008)『「総力戦」下の人材養成と日本語教育』花書院
- 文部省(1940)「国民学校教則案説明要領(改訂草案)」、日本放送協会編(1940)『文部省 国民学校教則案説明要領及解説』日本放送協会 pp.101-194

(2011年11月4日受理)

《SUMMARY》

An analysis of lecture notes on Japanese language teaching methods written by a teacher assigned to China by the Asia Development Board (*Kôain*)
—— in reference to Japanese language in the national course of national elementary schools ——

Shigeho NAKAMURA

This article aims to analyze descriptions in lecture notes on Japanese language teaching methods written by Ueno Yasutsugu, a teacher delegated to China by the Asia Development Board (*Kôain*) in 1942 in reference to Japanese language education in the national course of national elementary schools.

Based on an analysis of these lecture notes, the following four results were found.

1. It was found that Ueno's Japanese language teaching methods were influenced in some degree not only by the direct-method proposed by Matsumiya Yahei, but also by the teaching methods of Japanese as a first language (*Kokugo*). As well Ueno tried to structuralize these teaching methods based on his educational experiences as a Japanese elementary school teacher.
2. His teaching methods of Japanese as a first language (*Kokugo*) were also influenced by Theory of *Keishô* of Kaito Matsumi and hermeneutics of Ishiyama Shuhei which can be seen, for example, in the process-reading in three stages.
3. Influences from viewpoints and procedures introduced into the courses of national elementary schools founded in 1941 are recognized concretely in consideration of speaking in reference to a reading-text, cooperation of speaking, reading and writing, and teaching of grammatical items.
4. It seems that Ueno intended to put his own teaching ways into practice freely based on experiences as a teacher of Japanese as a first language by treating teaching methods of Japanese as a first language (*Kokugo*) as well as the direct-method relatively.

Based on these findings, the author advocates the necessity of further research in the following three areas:

Firstly, further examination on the relationship between Ueno's teaching methods and

Japanese language teaching methods including the direct-method of Matsumiya.

Secondly, the influence from imperial assimilating education, especially, in national elementary schools to Ueno's teaching methods should be examined.

Finally, influence from “Seikatsu Tudurikata Undoo (Movement of writing in daily life)” also should be examined because it had been continued from the pre-war period to post World War II.