

戦前台湾における国語教育研究の課題

—— 事実を集積すること ——

中 田 敏 夫

一 はじめに

ここに「台湾における国語教育の思い出」という論文が二本ある。一つは在台七年余で戦後引揚げた吉原保のもの（『言語生活』一九六六年四月号）であり、もう一つは通算十五年台湾での教育に従事し戦後引揚げた木村万寿夫のもの（広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』十一号一九六六年）である。両者に共通するのは、台湾での国語教育を「成功」したものとみ、その背景に、吉原は「文教当局の熱意と施策・日本人を作るための先生の努力・日本人になるための生徒の努力・教授法」を挙げ、木村は「領台五十年の善政と教育の賜物」と指摘する。ともに、「日本語の強要や、他民族の文化・言語への干渉・破壊に対する反省」（注一）は微塵もない。

一方、台湾での国語教育の経験のない岩崎玄が二十日余り

の台湾滞在でまとめた「台湾における日本語」（『言語生活』一九六四年十一月号）には、「教育するがわの熱意」などはいずれも国語教育の成功の原因として決定的なものではなく、今後探索する方向として次の点が挙げられている。

台湾における日本教育史をタンネンにしらべあげること、とくにすぐにもできそうなことは、台湾で日本教育をやった現場の先生がたにその経験と思い出とをうかがって、そういう事実を集積することである。さらに台湾の人たちで日本教育の担当者になった先生がた、それから生徒として日本教育を受けた台湾の人たち、こういう人たちの経験と思い出をもひろく集めること、これが正しい方向のように考えられる。

戦前の台湾で直接国語教育にあたった吉原、木村の「思い出入れ」に対し、岩崎の態度に冷静さと客観性をみる。これは昭和三十九年における岩崎の発言であるが、「思い出入れ」に

流されず、教える側と教えられる側双方の当事者における「事実を集積する」という作業が、現在の時点まで行われてきているとは必ずしもいえない。特に教えられる側になった調査・分析はほとんどみあたらないといつてよい(注一)。

教えられる側についての「事実を集積」する一つに、当時の児童・生徒の書いた作文を収集し、その分析を行う作業がある。作文とは児童・生徒のものの見方、世界観を明瞭に映すものである。したがって、作文の分析を通し、国語教育の実践の結果、どのような「皇民」が作られていったかを明らかにしつるものと考ええる。そしてこれは統治時代の国語教育の施策とその実効性を考える上で、重要な鍵ともなるだろう。

二 斎藤義七郎「台湾に於ける言葉をめぐって」

斎藤義七郎は「台湾に於ける言葉をめぐって」と題し時の女学校の生徒に書かせた作文を、二十数編選んで掲載している(国語文化学会編『外地・大陸・南方 日本語教授実践』国語文化研究所一九四三年)。この作文は、二年の作文の時間、「標準語と方言と敬語」といふ一課を取扱ったあとで、台湾の言葉に関する感想、言葉による失敗の経験、滑稽談、方言の問題、敬語に対する所感等、広く台湾の言語をめぐって、自由な取材構想の下に、「記述せしめた」ものであり、「

外地の国語問題に多大の関心を有せられる方々に、聊かなりとも御参考になるならば」という趣旨で編まれている。

「文章は誤字訂正等の外は殆ど手を加へずにお」かれ、また、「文の選択に当つては、必ずしも優良文のみを選んだといふわけではなく、何か問題を含むものを採つた」ということで、「優等生ではない」「国語」の劣等生(注二)の抱えた日本語を含む言語の問題を通し、彼らの意識・考え方・行動の問題、皇民化の過程が検証できるものと考ええる。

したがって、本稿では斎藤の収集した作文数編を対象に、上記課題を検討することにする。

なお、斎藤論文の全体は十の構成、作文は十二編(台湾人十五編日本人七編)挙げられている。

- 一 国語の発言はむづかしい 三編
- 二 国語習得に力める老人達 四編
- 三 二種の言葉を覚える幼な兒 一編
- 四 内地から転住の子に聞えた台湾の言葉 一編
- 五 教養と言語 二編
- 六 やめてほしい言語 一編
- 七 失敗談、滑稽談 三編
- 八 台湾語の方言 二編
- 九 内地方言の渡台 二編
- 十 女学生の流行語はどこも同じ 一編

三 「台湾に於ける言葉をめぐって」掲載作文の検討

以下、発音を話題にした第一章「国語の発音はむづかしい」に掲載された作文を検討していく。

ことばのむづかしさ (G、K、本島生)

公学校に居た時分「だ、ら」「ど、ろ」の発音が分らなくて、「だ」といふ所をらといつたりらといふ所をだといつたりして区別がつかまませんでした。或日の読方の時間に、先生が黒板に、

「どろどろしたどろみちに、よひどれがころんでどろだらけになつた」

と、書かれて、端的列から一人一人言はせましたが、一人として終りまで言へた人はありませんでした。(中略)鐘が鳴つて一時間は終わりましたが、先生は「日本人に生れて日本語が正しく言へない人は外国へ行け」と叱られました。私も日本人でないやうにいはいはれて涙がとめどもなく流れました(下略)(中略下略は齋藤のまま)

この作文は、母語の干渉の結果、日本語のダ行音が明瞭に発音できず、ラ行音になってしまう状況を書いたものであり、このダ行音のむづかしさは、他の作文「どろだらけを練習して」にも書かれている。一部抜粋する。

ああ明日はいよいよ口頭だと思ふと、胸がどきどきする。林氏庚さんの家へ行つていろいろ練習したが、発音がよくないと言はれてさんさんなやまされた。帰りに庚さんが「どろだらけといつてころんなさい」と言はれて言つてみたところが、「どろららけ」になつて大へん恥づかしかつた。庚さんは「練習したらすぐ出来ますよ」となぐさめてくださった。

発音に悩まされ、恥かしい思いをする生徒の心が正直に描かれている。また、「言葉のアクセント」と題した作文でも、「内地人は心の中でどんなに笑つてゐる事だらう」と自分自身の日本語を恥かしく思う気持ちが示されている。

一方、この発音に関し日本人の教師の側からも当然ながら多くの指摘があり(注四)、例えば松本龍朗「南方の弁」(国語文化学太編『外地・大陸・南方 日本語教授実践』国語文化研究所一九四三年)には、次のような逸話が記されている。

或朝のことであつた。(中田中略)だしぬけに、その赤い窓口から申高い子供の朗読が聞こえた。

一ラン 二ラン

ナハ トンラ トンラ

三ラン トンラ トンラ

四ラン モ トンラ

五ラン ノ ナハモ

．．．．
そこで、私は何気なく齒磨粉を吹き飛ばし笑ひこけたくなるのであつた。

「おうい、孫錫麟君、まだわかんないのか、

一ダン ニダン ナワ トンダ トンダ と読むんだよ
ダダダダダ。」

と、大きな声で叫んだが、孫錫麟君はとうとう九ラン、
十ランまでとんでしまつたのであつた。

さて、「ことばのむずかしさ」の作文に戻り、これには教える側と教えられる側とに次のような構図が浮び上がる。

I へ教えられる側

自分たち自身「だ・ら」「ど・ろ」の発音ができないことを承知。（「公学校に居た時分「だ・ら」「ど、ろ」の発音が分らなくて」）

また、「一人として終りまで言へた人はありませんでした」とあるように、これは島出身の全員が同じ状況にあつた。

II へ教える側

「だ・ら」「ど・ろ」の発音ができないことを承知。その上で、適切な音声指導を行わず、模範文を復唱させるのみ。（「どろどろしたどろみちに、よひどれがころんでどろだらけになつた」と、書かれて、端の列から一人一人言はせました」）

発音のできない理由が母語の干渉によるもので、個人の資質、あるいは民族の言語的能力によるものではないことについては、前出の吉原に、「いずれの外国語を学ぶ場合にも免れ難いことではあるが、つぎのような日・台語間の差異が国語学習上の障害となつていた」とし、「d 音素を欠く」という指摘を行っていることから、この点を承知している教授者は存在したであろう。しかし、すべての教える側がこの認識にたつて実際の発音指導に當つたかどうかは別である。

また、前出の木村によれば、昭和十二年台中師範学校の勤務と同時に「国語音声の特質と国語教育」の題目のもと、「発音転訛例とその矯正法」を講じたとある。その際、発音矯正には、「単に模範を示してまねさせるだけでは不十分で、音声学的に、はっきり発音部位を示して、正しい発音の訓練をすることが必要である」と明確に述べている。さらに「個々の音がはっきりすれば、その音を含む単語に発展し、さらに文の中の単語が正しく言えるようにする。単語では言えても、文の中ではまちがいがやすいからである」と、音声指導として適切な方法を配慮していたことがわかる。しかし、この方法が全土で普及していたかどうかは不明である。「どろどろしたどろみちに、．．．」という文だけが模範として示されまねさせられた本作文では、教える側にその指導ができていたとは思えない。

III へ教える側

発音が明瞭にできないことを精神や人格に結びつけて非難する。(「日本人に生れて日本語が正しく言へない人は外国へ行け」)

習得の困難さの原因を言語学的な理由に求めるのではなく、正しい日本語を習得しようとする意欲や精神、さらにはその人間性や人格にまで波及させる。その結果が「外国へ行け」の発言となる。

木村は前出の論文で次のように言っている。国民精神の涵養は「正しい国語教育実践の結果おのずから得られる」ものであり、国語教育は「どこまでも正しいことは教育の本道を進まなければならない」。即ち、正しい国語を話せることが国民精神の涵養につながるわけで、国語教育の使命はまさにそこにこそあると述べている。

IV 教えられる側

反発するのではなく、「不完全な日本人」を恥じる気持ちがわく。(「私も日本人でないやうにいはれて涙がとめどもなく流れました」)

発音のできない理由が母語の干渉によるものであることを客観的に考える機会が与えられず、逆にそれを精神や人格に関わることとして糾弾され、「外国へ行け」とまでいわれることにより、このような感想を持ったのは当然であろう。

四 ドーデ原作「最後の授業」との対照

さて、この構図は、ドーデ原作「最後の授業」と全く共通するものがある。「最後の授業」の粗筋を、田中克彦「ことばと国家」(岩波新書一九八一年)から示す。

フランスの敗戦とともに、アルザスとロレーヌではフランス語の授業が禁じられ、フランス語教師アメル先生は職を失ってアルザスを去らねばならない。先生は、「フランス語は世界じゅうでいちばん美しい、いちばんはつきりした、いちばん力強いことばである」などと述べ、最後に「フランスばんざい!」と黒板に書いて教室を去ったという物語である。それは「アルザスの少年の物語」という副題がついていて、フランスという子供を通して眺めた光景ということになっている。

(一三三頁)

この作品が、「母国語を奪われそうになる人々の悲しみと、死んでもそれを失われまいと決意する、自分たちの言語への愛着を見事に描き出している」(注五)という評価を受け、教科書教材としても長く採用されてきた中で、原作の持つ欺瞞性が、田中の上記書や府川源一郎『消えた「最後の授業」』(大修館一九九二年)などで鋭く指摘されている。とりわけ、田中の次の批判は日本の植民地支配下における言語政策とも重ね合わせられる。

奇妙なことは、「最後の授業」は、まさに日本のアジア侵略のさなかに、「国語愛」の昂揚のための恰好の教

材として用いられたということだ。その国語愛の宣揚者たちは、たとえば朝鮮人の「国語愛」には思いもよらなかったのである。しかしこの奇妙さは、言語的背景であるアルザスに朝鮮を、フランスに日本を入れかえれば一挙にして消え去るのである。日本のアメル先生にとって朝鮮人は皇民であったのだから。このように考えをすすめていくと、「最後の授業」の母国語愛がどのような性質のものであるかがありありと姿をあらわしてくるであろう。

背景をよく考えてみると、「最後の授業」は、言語的支配の独善をさらけ出した、文学などとは関係のない、植民者の政治的煽情の一篇でしかない。(二七頁)

では、「最後の授業」の本文と先の作文の構図と照らし合せてみよう(注六)。

I△教えられる側▽自分たち自身「だ・ら」「ど・ろ」の発音ができないことを承知。

△最後の授業▽同じくフランス語の発音、文法などができないことを承知。

・「アメル先生が分詞法の質問をすと言われたのに、わたしはまるっきりおぼえていなかったの、しかられるのがおそろしかった。」

・「フランス語の最後の授業！」

それなのに、わたしはやつと書けるくらい!」

・「わたしの暗唱の番だった。この難しい分詞法の規則を大きな声ではっきりと、一つもまちがえずに、すっかり言うことができるなら、どんなことでもしただろう。」

II△教える側▽「だ・ら」「ど・ろ」の発音ができないことを承知。その上で、適切な音声指導を行わず、模範文を復唱させるだけ。

△最後の授業▽同じく発音等ができないことは承知。しかし適切な言語指導は行われていたものと思われる。

III△教える側▽発音が明瞭にできないことを精神や人格に結びつけて説く。

△最後の授業▽同じくできないことを、国民意識、国語愛の欠如に求める。

・「今、あのドイツ人たちにこう言われてもしかたがありません。どつしたんだ。君たちはフランス人だと言いつ張っていた。それなのに自分のことばを話すことも書くこともできないのか!」

・「フランス語は、世界じゅうでいちばん美しい、いちばんはつきりした、いちばん力強いことばであることやある民族がどれいとなっても、その国語を保っているかぎりには、そのろうごくのかぎをにぎっているようなものだから、わたしたちのあいだでフランス語をよく守って、決して忘れてはならない!」

IV へ教えられる側へ反発するのではなく、「不完全な日本人」を恥じる気持ちがわく。

へ最後の授業へ同じく反発はなく、自身をフランス人の一人として、強く意識する。

・「アメル先生は新しいお手本を用意しておかれた。それには、見事な丸い書体で、「フランス、アルザス、フランス、アルザス」と書いてあった。小さな旗が、机のくぎにかかって、教室じゅうにひるがえっているようだった。」

・「学校の屋根の上では、はとが静かに鳴いていた。わたしはその声を聞いて、「今に、はとまでドイツ語で鳴かなければならないのじゃないかしら」と思った。」

以上より、「ことはのむずかしさ」が一生徒の書いた作文であり、「最後の授業」が作家による創作である違いはあるが、そこに記された内容、及びその展開がほぼ一致していることがよくわかる。言語状況と教育現場は次のように整理される。

【言語状況】

ともに「国（家）語」が十分にできない
(その理由) 母語ではない言語習得だから

【教育現場】

へ教える側へともに「国民」としての資格が認められないと宣言

へ教えられる側へともに言語状況の矛盾に気づくことなく、「国民」として恥じ、「国民」としての自覚を新たにする。

五 まとめ

戦前の植民地における日本の統治は、「二視同仁」の趣旨にもとづき、領台五十年の間「皇民化」ということを絶対的方針とし、同化教育の二天根本方針として掲げられていたのが、「国民精神の涵養」と「国語の普及」であった(注七)。木村が、国民精神の涵養は正しい国語教育実践の結果得られるもので、国語教育はどこまでも正しいことは教育の本道を進まなければならないとしたのは、まさにこれを受けたものであった。

木村は、台湾に対する態度は、諸外国のように単なる植民地としてみたものではなく、内地の延長と考へ、内台一如をその理想としたと回顧している。だから、台湾における国語の教育は、「本島人を善良な日本国民に育成するための教育であった」と言いきり、その結果は、「一般に国語のうまいものは、顔まで内地人によく似てくる。ことばというものがいかに人柄や容貌と深い関係にあるかということをしみじみ感じた」という感想を持つにまで至るのである。

木村は「発音転訛例とその矯正法」を講ずるほどであり、

ことは言語学的に、あるいは客観的に捉える素養がなかったわけではない。そんな人物でさえことは「人柄」や「容貌」と結びつけて考えていたところに、この時代の国語教育の本質がある。木村はまさしくアメル先生と一致するのである。府川源一郎は前出書で、アメル先生が「国語としてフランス語を地方の住民に伝えるという中央権力機構の一端としての役割」を持ち、アメル先生の説くフランス語至上論が「アルザス地方に向けたフランス国家賛美の歌ではなかった」と述べている(二一〇頁)。

アメル先生は木村一人ではなく、吉原も、「どろどろしたどろみちに、・・・」と言わせた教師も、国語教育に携わったすべての教師がそうだったのである。そして、少年フランスは「ことばのむずかしさ」を書いた生徒であり、すべての台湾人であった。

以上、戦前台湾における作文の時間に書いた生徒の作品「ことばのむずかしさ」を、「最後の授業」と対照させながらみてきた。この作業を通じ、当時の国語教育の実態が、教えられる側及び教える側の双方から、浮き上がってきた。

戦前台湾における国語教育の実態に迫るためには、国語教育の実態の教授者のみならず、受容者である児童・生徒個々人の歴史を通し、その集積を図ることで、施策の実践者である教授者・受容者の視点に立った国語教育の歴史を再構築することができよう。岩崎の視点である。受容者である児童・

生徒一人一人にとって例えば皇民化政策はどのように受け入れられたのか、その実効性を受容者の視点に立って明確にすることで始めて戦前の台湾における国語教育の歴史の意味が跡付けられるのである。

本稿では、「思い入れ」に流されず、「事実を集積する」作業を客観的に行っていくことの必要性と有用性とを、一つの事例を通し、示し得たと考える。

なお、補足ながら、もう一点生徒の書いた作文と、「最後の授業」に共通する描かれ方を指摘しておく。

おばあさんの国語

(A、T、本島生)

姉さんの家の人が忙しいといつて或るおばあさんに手伝ひに来てもらひましたが、お婆さんは感心に国語が覚えたいと見えて、国語を知つてゐる人と話をする時にははつきりした国語は言へないが、必ず国語で話すといふ気で居るらしい。私が、

「おばあさん、ちよつと来て下さいつてよ」と、台湾語でしゃべると、おばあさんは、「はい私行くよ」

と、国語で返事をした。をかしくて吹き出しさうになつた。(中田中略)

まるで子供が甘えてゐるやうにしてゐたものですから、こつちもとうとうがまんが出来なくなつて、さんさんにおばあさんをつつてやつたが、あとで考へてみると笑つ

た自分が恥づかしくなつてたまらなかつた。

この作文は第二章「国語習得に力める老人達」に含まれるもので、ほかに三編日本語を学校教育で学ばなかつた世代が夜の国語講習所などを通じ熱心に習得しようとする様子が書かれている。次は、「最後の授業」で、村の人達大勢がアメル先生の最後の授業というところで集つてきている中で、一人の老人の学ぶ姿を描いた箇所である。

・オゼールじいさんは、ふちのいたんだ古い初等読本を持ってきていて、ひざの上に広げ、大きな眼鏡を、開いたページの上に置いていた。

・オゼール老人が眼鏡をかけ、初等読本を両手で持つて、かれらといっしょに文字を拾い読みしていた。かれもいっしょうけんめいなのがわかつた。かれの声は、感げきにふるえていた。それを聞くと、あまりにこっけいで痛ましくて、わたしたちはみんな、笑いたくなくなり、泣きたくもなつた。

作文は生徒の実際の目を通じ、「最後の授業」はドレーダがフランスに仮託し書かれたものだが、老人達の懸命に学ぼうとする姿勢に言及している点、及びその運用能力の低さからくる滑稽さに失笑する様子と笑つた自分達を反省する点で両者は全く共通した描かれ方をしていることがわかる。児童・生徒のもの見方、世界観というものが、いかに支配者層の

論理に立つた言語統制・言語教育により類型的に形成されるか、という一端を垣間見させる好例であらう。

注一 近藤純子「戦前台湾における日本語教育」『講座日
本語と日本語教育一五巻日本語教育の歴史』（明治
書院一九九一年）

注二 従来の研究において、教師―教授法―教材（教科書
を含む）のトライアングル、即ち「教える側」から
の客観的なアプローチはかなりみられると同時に、
教える側―教えられる側―管理する側（教育制度・
教育行政・教育内容等）のトライアングルのうち、
「管理する側」からのアプローチも当然ながら多く
みられる。それに比し「教えられる側」からのアプ
ローチは、管見によれば、当時の児童・生徒の作文
や当時の状況の聞き取り資料を豊富に載せた川村湊
『海を渡った日本語』（青土社一九九四年）を知る
程度である。

注三 川村湊注「記載文献五六頁

注四

この音声特徴は気がつかれやすく、本稿の「はじめ
に」記載の吉原保、木村万寿夫の論文のほか、台湾
における国語教育に携わつた教師の側からの発言の
ほとんどで触れられている。

注五 鈴木孝夫『閉された言語・日本語の世界』（新潮社

一九七五年）一九五頁

注六 引用は日本書籍『小学六年下』（一九八一年発行）

所収桜田佐訳「最後の授業」による。

注七 豊田国夫『民族と言語の問題』（錦止社一九六四年）

一三六―一三七頁による。

（本学助教授）