

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

台湾植民時期初期の日本語教育と「ペスタロッチ主義の教育」の研究

—伊沢修二と山口喜一郎をめぐって—

林 嘉純

指導：石川 守 教授

2014年5月



## 目 次

第一章 序論 .....	1
第一節 研究課題 .....	1
第二節 研究方法と構成 .....	3
第二章 山口喜一郎と初期台湾の日本語教育 .....	7
第一節 改良された教授法の背景 .....	7
第二節 「対訳法」から「グアン式の教授法」へ .....	15
1. グアン氏言語教授理論 .....	15
2. 改良された教授法の根本原理 .....	17
第三節 『臺灣公学校國語教授要旨』 .....	22
1. 山口の『國民讀本参照國語科話方教材』と「會話」の教育原理 .....	23
2. 『臺灣教科用書國民讀本』 .....	38
第三章 伊沢の生い立ちと業績 .....	47
第一節 伊沢修二の背景 .....	47
1. 伊沢の出身 .....	47
2. 伊沢の経歴 .....	49
第二節 渡台後の経過と業績 .....	59
1. 台湾初期教育方針とペスタロッチ主義の教育 .....	59
1.1 「学務部施設事業意見書」 .....	60
1.2 「台湾学事施設一覧」の「教育体系」 .....	66
第三節 国語伝習所と公学校に於けるペスタロッチの教育理念 .....	69
1. 「国語伝習所」成立と廃止 .....	69
1.1 国語伝習所設置の背景と理念 .....	71
2. 「公学校」設立の計画と背景 .....	76
2.1 公学校に於ける教育理念 .....	78
第四節 学堂の教授法－「実物教授」と「問答」 .....	81
1. 学堂に於ける実物教授と問答 .....	82
2. 言語教授の第一歩－「発音」 .....	86
第五節 初期教科書の教授法とペスタロッチの言語教授理論 .....	88
1. 国語伝習所教科用書 .....	88
1.1 『臺灣適用會話入門』 .....	91
1.2 『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』 .....	92

1.3	『臺灣十五音及字母表附八声符号』	92
1.4	『臺灣適用國語讀本初歩上卷』	95
1.5	『日本語教授書』	97
第四章 アメリカ留学と「ペスタロッチ主義の教育」との出会い		99
第一節	米国師範学校の教育理念ー「ペスタロッチ主義の教育」	101
1.	ブリッジウォーター師範学校からの影響	101
2.	教則改正の内容とペスタロッチ教育原理の一考察	104
3.	伊沢の訳書ー『教授真法』『教育学』『学校管理法』	110
3.1	『教授真法』について	111
3.2	『教育学』について	113
3.3	『学校管理法』について	116
4.	伊沢の教育観とコメニウスとの関連についてー考察	119
4.1	コメニウスの教育観念について	120
4.2	『教授真法』『大教授学』の類似点について	123
第二節	高嶺秀夫とシェルドンの実物教授の背景	125
1.	高嶺の背景について	126
2.	高嶺とクリュージとの出会い	128
3.	オスウィーゴー運動の背景	130
4.	クリュージ・実物教授とシェルドン	133
第三節	アメリカ師範学校に於けるペスタロッチ主義の教育の普及	137
1.	アメリカの教師養成の歴史	139
2.	ペスタロッチ主義の教育はアメリカに導入の背景	144
第四節	ペスタロッチの教育原理と各研究者の著書	146
1.	ペスタロッチの教育原理と教授法	147
1.1	福島『ペスタロッチ』について	153
2.	『加爾均氏庶物指教』の著書について	155
3.	『塞兒敦氏庶物指教』の著書について	162
4.	ジョホノットの『教育新論』について	168
第五章 明治初期「庶物指教」の背景と発展		181
第一節	「学制」の背景と発展	182
1.	学制を創立の背景	183
2.	スコットの「小学教則」の背景	185
2.1	スコットの背景	185
2.2	スコットによって導入された「小学教則」の内容	186

第二節 「一斉教授法」と「問答法」について一考察 .....	188
1. 「一斉教授法」についての一考察 .....	188
2. 「問答」について一考察 .....	192
第三節 明治初期「庶物指教」に於ける小学校の教科書 .....	199
第六章 初期講習員の背景と山口の「直接法」 .....	210
第一節 台湾初期第一回講習員の背景と初期の日本語教案－「初学生徒教案」 .....	211
1. 第一回講習員の背景 .....	212
2. 初期の日本語教案－「初学生徒教案」 .....	216
第二節 山口の背景及び直接法について .....	221
1. 山口の学歴について一考察 .....	221
2. 山口の「直接法」に関する先行研究の一考察 .....	223
2.1 山口の教授法－「問答」について .....	223
2.2 台湾初期の「話方教材」と改正された「話方教材」の背景について .....	225
2.3 「直接法」に関する先行研究 .....	227
結章 .....	231
今後の課題 .....	240
謝辞 .....	241
参考文献 .....	242
付録 .....	245

## 第一章 序論

### 第一節 研究課題

1895（明治 28）年日清戦争後締結された日清講和条約により、台湾は日本に割譲された。そして、1895（明治 28）年から約 50 年間、台湾は日本の植民地になり、植民地教育政策が行なわれた。この台湾割譲の初期から台湾総督府民政局の学務部長心得伊沢修二によって日本語教育が行われた。この初期の日本語教育は本格的なものではなく、伊沢が台湾を去った後の 1898（明治 31）年、国語学校教授橋本武によって同校の図書中からグアンの著作が発見され、「国語研究会（1901（明治 34）「台湾教育会」と改称）」で講説がなされた。その結果、このグアン（François Gouin 1831-1896）の教授法が台湾の日本語教育に導入されることとなり、その後の日本語教育の始まりとなったことは周知の事実である。ただ、その導入に当たって、グアンの方法の欠陥が判明し、このグアンの教授法と同時にもう一つの教授法が導入された。当時、グアンの教授法は甲の教授法と呼ばれ、もう一つの教授法は乙の教授法と名付けられた。この乙の教授法は、「先づ兒童の熟知せる物體を取り、其の形質を列記し、教授時間と程度とを量りて教材を假定す。次に各生をして其の物體を觀察せしめたる後、其の物の形状性質重量大小運動及び効用等につき一々土語（台湾語）もて問答し、假定せる教材の記載を削正する。」<sup>1)</sup>というものであった。これが後の日本語教育の主流となる「問答法による直接法」へと繋がっていった。特に注目すべきことは、この教授法がペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi 1746-1827）の「さまざまなる事物（庶物、object）や現象を子どもに觀察、体験させ、子どもの直観的感覚を媒介にして、教員との問答を通じて、それらの事物や現象に関する名称、形状、機能、用法などを子どもたちに教授する方法」（「庶物指教」DVD版 世界大百科事典）という直観教育に基づく「庶物指教（実物教育 objective teaching）」と極めて似ているということである。この乙の教授法が、どのようにして台湾の日本語教育へと取り入れられることになったのだろうか。その経緯と、またペスタロッチ教育との関連を明らかにすることが本研究の重要な課題である。

1900（明治 33）年グアン氏の言語教授法に基づいて改良された新しい教授法は公学校の日本語教育の教科書に導入された。この改良された教授法には、ペスタロッチの教授法

<sup>1)</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 p.412

からの強い影響が見られる。筆者（2009）<sup>2）</sup>の考察で、伊沢が米国留学でペスタロッチ主義の教育から深い影響が見られ、また台湾初期に作成した教育政策にも深く関連していることを指摘した。この結果から、伊沢の帰国後に改良された新しい教授法も伊沢と何らかの関連があるのではないだろうかと考えた。

伊沢は「ペスタロッチ主義の教育」<sup>3）</sup>から深い影響を受けたことは、彼が訳し、出版した『教授真法』、『教育学』と『学校管理法』の内容からも窺うことができる。更に先行研究によると、伊沢が1879（明治12）年高嶺秀夫が提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という意見に共感し、二人が東京高等師範学校<sup>4</sup>で行なった教則改正の内容からもわかる。これらのことから考えれば、伊沢が台湾初期に作成した教育方針、教員養成と教授法等と「ペスタロッチ主義の教育」とは何らかの関連があるのではないだろうか。また、伊沢が持っていた教育理念はアメリカの師範学校で受けたペスタロッチ主義の教育と大きな関連があるのではないだろうか、それが、伊沢が策定した台湾初期の教育方針にどのように影響を与えたのであろうか。更に、山口喜一郎が中心となって改良した教授法にも何らかの関連があるのではなかろうか。しかし、伊沢はわずか2年半で、「教育経費を削除された」ということに反発し、この新しい教授法が改良された時点では既に台湾を去っていた。従って、この新しい教授法と伊沢との直接的な関連は明らかではないが、その導入の経緯と伊沢、ペスタロッチとの関連を本研究の課題として、その真相を追究することにした。

1896（明治29）年「官報」によると、第一回講習員を募集した際の資格としては日本において小学校本科正教員の資格を有し、多年にわたり教育に従事したものであるという条件で、講習員採用の試験が行われた。この講習員と伊沢との関係も重要な課題となってくる。また稲垣（1966）の研究から、ペスタロッチ主義に基づく教授方法、すなわち「庶物指教（Object Lesson）」が、伊沢、高嶺らが導入する以前の1872（明治5）年に明治初期「学制期」の創立と共にスコット（M.M.Scott 1843-1922）によって師範学校の小学教則に既に導入されていたことがわかった。この指摘から明治初期に導入された「庶物指教」と伊沢が高等師範学校で導入したペスタロッチ主義の教育とが同じものであるのか、また、

<sup>2</sup> 『ゲルトルート児童教育法』によると、ペスタロッチの教育原理は「線・角・弧」であり、教授原理は「数・形及び語」であり、教授法は「音・単語・言語」である。本研究はこれらに従って区分する。

<sup>3</sup> 林嘉純「植民時期台湾に於ける初期の日本語教育－伊沢修二と「ペスタロッチ」について－考察（1895.6-1897.7）」拓殖大学大学院言語教育研究科修士論文（2009）参照

<sup>4</sup> 「高等師範学校」の前身は「師範学校（のち東京師範学校と改称）」、1886年に改称され、1902年3月「東京高等師範学校」に改称された。本研究は「高等師範学校」と通称する。内容を引用する際に原文の通りとする。

その違いについて焦点を当て、考察することにした。

以上取り上げて述べたことから、台湾初期に導入された「実物教授」の実態とペスタロッチ主義の教育とにどのような関連があるのか、更に、伊沢、山口、そして、第一回講習員と明治初期の「庶物指教」との関連、それらが台湾初期の日本語教育における新しい教授法にどのような影響を与えたのか等について明確にする必要がある。これらを明らかにすることを本研究の研究範囲と課題とすることにした。

## 第二節 研究方法と構成

1898（明治 31）年、橋本武がグアン氏の言語教授法を国語研究会で講説し、それを受け実地実験が行われた。その成果を元にグアン法とグアン法とは異なる教授法が導入された。その改良された教授法は当時、グアン法の甲の教授法に対して、乙の教授法と呼ばれた。しかし、この改良された新しい教授法には、「実物教授」と「問答」、いわゆる「直観教授」というペスタロッチ主義の教育と同じ要素が見られる。この改良された教授法とは、一体どのような教授法であるのか、本研究の第二章は、まず石川（2003）の先行研究で指摘された「乙を他人他物の行為運動及び形質を観て述ぶるものとす」<sup>5)</sup> という点から入り、この教授法の背景は、ペスタロッチの「実物教授」とどのような関連があるか、そして、改良された教授法はどこまでグアンの教育原理であるのかなどの問題点を明確にする必要がある。まずこの改良された教授法は 1900（明治 33）年に『臺灣公学校國語教授要旨』として発行され、翌年公学校においてこの新しい教授法が取り入れられることとなった。山口によれば、「これがわが國の新版圖に於いて、その異言語民族の子弟に従来の對譯法によらないで、我が國語を教えた濫觴であった。」<sup>6)</sup> と述べている。この改良された教授法がどのように受け入れ、組織されていったのかその背景について論じることにした。第二節ではグアンの根本原理と改良された教授法の異なる点について分析を行なった。第三節ではこの改良された教授法をもとに編纂された「話方教材」と「国民読本」がどのように公学校の授業課程に取り入れられ、どのように指導されていったかを知るために、教科書の内容について分析することにした。そして、分析した結果からペスタロッチの教授法と改良された教授法との関係を明らかにする。

<sup>5</sup> 石川守（2003）「日本語教育とペスタロッチ」『拓殖大学留学生別科日本語紀要第 13 号』p.3

<sup>6</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 p.392



第三章では伊沢の生い立ちと留学体験、帰国後の業績について述べる。伊沢が米国で受けた教育理念はペスタロッチ主義の教育に深く影響を受けたと考える。本章の第一節では、伊沢の出身・経歴について述べる。更に留学体験とペスタロッチ主義の教育の影響については修士論文で既に述べたが、あらためて触れることにする。更に帰国後の師範学校での業績、台湾で行なった業績などについて取り上げて説明する。そして、台湾初期伊沢が行なった「対訳法」の指導法の中に「実物を提示」と「問答」があった背景を追究する。この背景を明確にするために伊沢が最初に作成した「学務部施設事業意見書」と「台湾学事施設一覧」の内容について分析する。そこには「系統的な教育体系」という教育方針が見られる。この教育方針を立てた背景には、伊沢が1879（明治12）年に高等師範学校で行なった「教則改正」との関連があるものと推測し、教則改正の内容について先行研究に基づいて、考察を進めることにした。また台湾初期の教授法はペスタロッチの教授法とどのような関連があるかも追究する。更に伊沢のペスタロッチ主義の教育がどのように実現されていたかを追究するために、第三節では「国語伝習所」の成立と背景及び「公学校」設立の背景を取り上げて考察してみた。多くの先行研究によると、台湾初期の日本語教育の教授法は「対訳法」と言われるが、しかし、『台湾教育沿革誌』によると、伊沢の対訳法の外に「実物提示」と「問答」という方法も見られる。何故、対訳法の中にこれらの指導法があったのか。第四節に、台湾初期日本語を教授する「学堂」であるが、ここで伊沢が実際に対訳法の外に「実物提示」と「問答」の指導法を取り上げて教授したことがわかったが、この背景にはペスタロッチの教授法があったことを明らかにする。第五節では、伊沢が示した指導法はペスタロッチの教授法であることを明確にするために、台湾初期に出版された教科書の内容を取り上げて分析を行なった。

第四章では、筆者の修士論文で伊沢が米国で受けた教育理念はペスタロッチ主義の教育と深く関連があるということについて述べたが、台湾で作成した「系統的な教育体系」はペスタロッチの教育と大きな関連があるのではないかと思われる。そこで、ペスタロッチの教育とは一体どのような教育であるのか、この教育が台湾初期の教育方針及び教授法にどのような影響を与えたのかという問題を解くために、伊沢が米国の師範学校でどのような教育を受けたのか、その背景を深く追究することにした。ここで本研究は伊沢が米国で当時普及していたペスタロッチ主義の教育の実態を明確にするために、まず第一節で、伊沢がブリッジウォーター師範学校でボイデンから受けた教育理念に焦点を当て考察した。そして、伊沢が訳し、出版した米国の教育書である『教授真法』、『教育学』、『学校管理法』

の内容について分析を行なった。また、伊沢がアメリカで受けた西洋式の教育理念と高嶺が提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という意見に共感し 1879 (明治 12) 年に高嶺と協力して行なった高等師範学校の教則改正とその背景に考察を進めた。そして、小野 (1983) と上沼 (1988) の先行研究をもとに、その教則改正の内容と伊沢が台湾で作成した「系統的な教育体系」の内容とを対照し、その関連性について考察してみた。

高等師範学校で行われた教則改正の背景には、伊沢と高嶺が米国で普及していたペスタロッチ主義の教育と大きな関連があるものと思われる。しかし、伊沢は「ブリッジウォーター師範学校」と高嶺は「オスウィーゴ師範学校」とそれぞれ別の師範学校で教育を受けている。この米国の師範学校で行われた教育とペスタロッチの教育との関係、また伊沢が受けた教育がペスタロッチの教育であったのか。この点について明確にする必要がある。倉沢 (1963) の研究によると、伊沢がブリッジウォーター師範学校で受けた教育は高嶺がオスウィーゴ師範学校で受けた教育理念は同じ教育内容であることが指摘されている。この指摘から、両校の背景とペスタロッチ主義の教育がどのように米国の師範学校に導入され、全米に普及していったのか、その背景を第三節で追究した。この間の経緯を追究するために、倉沢 (1963)、三好 (1972)、村山 (1978) と小野 (1983) の先行研究に基づいて、ペスタロッチの教育がヨーロッパから米国に導入された背景を考察してみた。またシェルドンがペスタロッチの教授法である「実物教授」をオスウィーゴ師範学校に取り入れて推進し、更にそれが全米の学校に普及していった背景を考察してみた。そこから高嶺と伊沢がどのようにこの「実物教授」を受け入れたのか、その背景を明確にした。第四節では本研究の研究課題である台湾初期の日本語教育に導入された「実物教授」が一体どのような教授法であったのかを検証した。検証するために、ペスタロッチの原著である『ゲルトルート児童教育法』を取り上げて論じた。更に伊沢の訳書『教授真法』『教育学』『学校管理法』の内容を取り上げて分析することにした。

第五章では、ペスタロッチ主義の教育が日本へ導入された経緯と「心性開発を重視するペスタロッチ主義」との関連を明らかにする。稲垣 (1966) によると、ペスタロッチ主義に基づく教授方法の日本への導入は、三つの時期に区分されるという。第一期は明治 5 年 9 月の明治初期の「学制期」の創立と共に師範学校の小学教則に「庶物指教 (Object Lesson)」が導入されたということである。そして、それを導入した人物はアメリカ出身で、大学南校で英語を教えていたスコットである。しかし、スコットが「庶物指教」を導入すると共にもう一つの異なる教授法「一斉教授法」も導入されたという。本章では、こ

の説に基づいて、明治初期に導入された「庶物指教」と伊沢が受けたペスタロッチ主義の教育、そして、1879（明治 12）年に高等師範学校に導入された「心性開発を重視するペスタロッチ主義」との関連を明らかにする。

明治初期「学制」が制定された後、教育の実施に当たって、急務となったのは小学校教師の養成であった。そのため、1872（明治 5）年に東京に直轄の師範学校が創設された。そして、明治政府はアメリカからスコットを招聘し、教師養成のための「小学教則」を制作した。この教則制定の課程で「庶物指教」が導入された。この「庶物指教」の実態はどうであったのかを明らかにするために、まず明治初期「学制」の背景と発展とを考察してみた。そして、稲垣（1966）の研究に基づいて、ペスタロッチ主義の教授方法を三つの時期に分けて論じることにした。また、スコットが導入したもう一つの異なる教授法は「一斉教授法」であるが、この教授法は「庶物指教」とどのような違いがあるのか、明治初期の師範学校にどのように受け入れられ、どのように発展し、どのような結果になったのかなどについて明らかにするために、三好（1972）と杉村（2010）の研究に基づいて考察して。そして、「問答」の背景について豊田（1988）の研究を取り上げて考察してみた。

第六章では、台湾初期の日本語教育に導入されたペスタロッチの教授法である「実物教授」の背景には伊沢と山口及び第一回講習員との関係に大きな関連があるものと思われる。そこで、これらの背景を明確にするために、伊沢の背景、アメリカの師範学校の背景、そして、スコットが日本の師範学校に導入した「庶物指教」、「一斉授業」について追究することにした。更に、第一回講習員と山口の背景について調査したが、第一回講習員と山口はともに師範学校で教育を受けていたことがわかった。そこで、伊沢と第一回講習員と山口が持っていたペスタロッチの教育原理は同じであったのか、第一回講習員と山口の経歴及び第一回講習員であった高木が考案した教案の内容を取り上げて、分析することにした。

以上、本研究の研究方法与構成についてその概要をまとめて説明したが、台湾初期の日本語教育の改良された教授法、そして、取り入れられた「実物教授」と「問答」という教授法がペスタロッチの教育原理に基づいた教授法であったのかどうかを検証することが本研究の目的である。またペスタロッチの教育原理が導入された背景を明確にするために、伊沢の外に、第一回講習員と山口の経歴と背景、明治初期に導入された「庶物指教」及び米国で普及していたペスタロッチ主義の教育の背景とに焦点を当て考察した。

## 第二章 山口喜一郎と初期台湾の日本語教育

### 第一節 改良された教授法の背景

現在に至る日本語教育は、1895（明治 28）年台湾で伊沢によって始められた。そして、1898（明治 31）年当時国語学校の教授であった橋本武が同校の図書中からグアン氏の言語教授法の図書を発見し、当時の「国語研究会」で講説したことに始まる。そして、その説を受け、翌 1899（明治 32）年艋舺の国語学校附属学校で実地実験を行なった。その結果を受け、グアン法の外にグアン法の欠点の補うために、新たに教授法を改良された。この間の経緯については、当時、第二回講習員として渡台し、この研究会の中心的な人物となった山口の『日本語教授法原論（下）』<sup>7)</sup>に沿って明らかにしていくことにする。

山口（1943）によれば「我が國語を外國語的に異語民族の教育の一科目として學校で教授するやうになつたことは、臺灣が我が領土に歸した時に始つたのである。」と述べている。すでに述べたように台湾に於ける日本語教育は伊沢によって 1895（明治 28）年に始められた。戦前から現在に至るまで、日本語教育の中心的な教授法は「直接法」である。山口は「しかし、その當時の我が國語の教授法は對譯法であつた。その教科書の如きも、日本語教授書・新日本語言集・會話入門などの小冊子が編纂されて用ゐられ、それらを了へると、ただちに當時の小學讀本を臺灣語に譯して教へ、なほ足らざるところは會話といふ名で教授者が適宜教材を選んで教へたものであつた。」と述べている。

しかし、1898（明治 31）年に、フランス人グアン氏の言語教授法を当時国語学校の教授であった橋本が発見し、それを講説し、翌年艋舺の国語学校附属学校で実地実験を行なった。その結果を受け、1900（明治 33）年に『臺灣公学校國語教授要旨』が発行され、その翌年公学校にグアン法による授業が行われるようになった。山口（1943）によれば、「これが我が國の新版圖に於いて、その異言語民族の子弟に從來の對譯法によらないで、我が國語を教えた濫觴であつた」と言う。

1901（明治 34）年に『臺灣教科用書國民讀本』が大矢透と杉山文悟によって編纂されたが、山口（1943）によれば、「グアン氏教授法の成績に鑑み、對譯法を用ゐずに教へる讀本を作らうとし、また、別に會話などの教材を作つて話方を教へるといふこともせず、専ら讀本教材を中心として、話方・讀方・書取・作文等を教へることにし、同時に發音假名遣を採用して、我が國語を外國語として教授する場合の假名遣について破天荒な試みが

<sup>7)</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 pp.390-418、本文を引用に際して「」で示した。

始められた。」と述べ、直接法の導入と共に様々な新しい試みがなされたことを指摘している。そして、これらの教授方針・教授法・教科書編纂などに関するすべてが『臺灣公学校國語教授要旨』に一括して述べられているとしている。更に、これが「後年朝鮮・滿洲に於けるこの種の初等教育の國語教授に對して、長く典型となつたのである」と述べている。

山口は、始めグアン法による教授法が行われた際に、対訳を廃止、母語を使用しない、直接法を望んでいたが、「話方教授の初期に於いては、教材の内容即ち言葉の意味である事實を土語にて説明し、然る後、それを直観方便に移して國語を授けることを許したのであつた。」と述べている。そして、その後、公学校教育の進歩に伴い、母語を使うことは自然に少なくなり、1905・06（明治38・9）年頃の第二回読本改正の頃には、母語廃止の主張がなされ、純然たる直接法になったと言う。この時期を台湾ではイエスペルゼン氏時代と呼んでいる。やがて、読本教材が単なる分解問答になってしまい、総合的な発表がおろそかになり、「受動的注入的なもの」になり、読み方も話し方で習得したところを文字に換えるだけに過ぎないものになってしまう。その結果、話し方も読み方もその本質を失い「潑刺とした積極的な発表なり理解の力を養成することの出来ないことを痛感」して、大正10年頃から、各分科を独立させて話し方・読み方・綴り方に分け、それぞれ独自の系統を持った教材を作り、その本質的機能を發揮させるようにしたと言う。更に話し方を談話と会話とに分け、それをまた自由発表と限定発表の二つに區別して、「その材料を生徒自身に構成させて言葉を指導するやうにし、啓發的自發的に教授學習させる」ような教授法を開発し「構成主義」の教授法と名付けたと言う。

次に山口はグアン氏の言語教授法について詳述し、その欠点について次のように述べている。まず、始めにグアンの方法はある目的を達成する一連の動作から一教課を構成するものであるが、「手段の系列としての展開についてその精粗深淺の一定し難い點が難點」であると指摘している。つまり、目的によってその動作は様々であり、時には複雑であり、時には単純であるが、その間の差はない。また、同様にある目的を達成する動作はその目的によって、その精粗が違ふにもかかわらず、すべての教課が二十から二十五で構成されているという点が独断であり、不自然であるとしている。更に、「事物を動的に見てその言表の中心を動詞に置いた點は確かに面白い着眼であり、目的と手段の關係で教材を統一し、各手段を繼續律で安排する手際など、巧みに雜多な事項に秩序を保ち、言葉を散漫亂雜な塊としない點で啓發されるところが多い」とその長所を述べている。

また、この教授法の最大の欠点として「ただ外界事物を目的と手段の關係でみる見方の

みに重きをおいて、實際我々が空間的統一體として觀察し記憶する方面を閉却したところは、殊にこの方案の缺點といはねばならない」としている。そして、この指摘が先に述べた「乙の教授法」に繋がっていくことになる。

次に山口は当時の台湾の教師達がこのグアン氏の方案をどのように受け入れて、組織していったかについて、1900（明治33）年に発行された『臺灣公学校國語教授要旨』の内容について詳述している。この小冊子は緒論・話方科教授要旨・讀方科教授要旨・話方科教授例・讀方科教授例の五つからなっている。まず、その緒論の冒頭において、日本では外国人児童に國語教授した例が少なく、一定の方法、日本語の語法・文法が確立しておらず、どのように教えていいかわからない状態であるとしている。そして、グアン氏の方案により、國語学校第一附属学校で実験し、良い結果が認められ、公学校における國語教授の要旨を立てた。その内容は次の五つの説に要約している。

第一、言語を發し得る前、既に觀念を作ること。

第二、言語を發し得る前、豫め聽官を練修すること。

第三、言語は實物實際につきての自他の動作身振り場合等を以て解釈せられ、著々觀念と結合すること。

第四、自分發する言語は、悉く實際の必要あるに隨ひ極めて徐ろに習得し、其の知識の進歩と接物界の擴張に従ひ、次第に近きより遠きに及ぼすこと。

第五、言語を修得するには、初めは悉く具體的にして、動詞形容詞の如きも決して個々に孤立せず、必ず或は名詞若くは事物の觀念に連繫して入り來ること。<sup>8)</sup>

（『日本語教授原論（下）』pp.407-408）

次に、児童の言語習得と嬰兒のそれとは異なるとしている。嬰兒はその生活によって自然に母語を習得するが、児童は学校で一定学年一定時間で日常必須の言語をほぼ習得しなければならない。従って、教材の選択と配列と統一と連絡が必要であり、児童が学習し得るように配列する必要がある。そして、その基準について次のように述べている。

まず、第一に教授内容について、全学年を通じて、教授すべき材料をその難易と必要度によって順序を配列すること。また必須の言語を網羅し、過不足なくすることを述べている。更に五官で知覚可能な物体動作形質等を言い表す言葉として「客觀的言語」を挙げ、

<sup>8)</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 pp.407-408

心意内の発作にかかる思考感情などを表す言葉を「主観的言語」として二つ大きく分けている。更に、客観的言語を甲と乙の二つに分けている。甲は、児童の自ら実行する動作を表すもので、乙は、他人或いは他の物の行為や運動及び形質を観察して述べる言葉だとしている。このように大きく言語を区別した後で、校内で用いる最も身近な且つ日常生活に必要な言葉などを選択して、まず教え、次に日常の用語に移り、しばらくしてから主観的な言語を学習する。つまり、まず学校内での諸動作、次に一日の行為、次に家人の行為、更に自然現象、自然物に関する物、次に、農工商などの職業に関する事項、次に人間関係を作るのに必要な社会的な行為などを通して、ほぼ日常生活のすべての言語を網羅しようとするものである。

第二に、観念連合の順序に従って、教授すべき材料を配列すること。その配列の方法を観念連合の状態から甲と乙の二つに分けている。甲は、各観念の継続に関する物、乙は、事物の概念中に包含されている諸観念によって材料を配列したものである。

甲は、児童が自分で行なった行為を回想し、その行為の中の動作を日本語で表現し、前述の嬰兒が言語習得の五項に従って習得させるものであるとしている。

乙は、児童が日常生活においてよく触れる事物について、その形状性質などの諸観念に当たる言葉を適当に配列して教えるものとしている。

これを教授する際に、乙は初級の教授に適していないので、まず甲の方法によって、日本語の基礎を作って、その後で、乙の方法で教えなければならないとしている。

国語科全体の方針として、まず、話し方・読み方・綴り方・書き方の四つに分け、入学時から話し方を基礎にして、校内で日常生活するものを具体的な動作に宛てて教える。同時に、五十音の読み方・書き方・綴り方を教えていく。校内の日常の表現が十分に学習されたら、既知の動詞を用いて短文を綴り、読み方を教え、同時に既知の字句を書き取らせる。このようにして、三年経てば、校内での表現から日常生活の表現までほぼ教えることができ、不十分とは言え、日本の就学前の児童が家庭で習得する日本語とほぼ同一程度に達することができ、ここに、日本語の基礎が確立したと言える述べている。その後は、日本語を母語とする児童とほぼ差のない体裁で学習を続けていくことができるとしている。

次に、話方科教授要旨について述べている。ここで、実地実験から得たグアン法の欠点を改良し、話し方教授を観念連合の状態によって、グアン法に基づいた甲の教授法と現地の教員たちが新たに考案した乙の教授法について説明している。

甲の教授法について、まず児童の日常生活の中から、適当な材料を選び、その行為を構

成する各動作の表現をその動作の順序によって列記し、その程度や分量などを勘案し、代々一週間分の教科内容を立てる。初めの一日か二日はその予備教育に充てる。次にその教科のテーマを示し、その教科の目的を達成するための一連の動作について、児童の母語で問答を通して、考えさせ、児童達に目的達成のための一連の動作についての共通の認識を作り上げる。そして、予定していた教案を訂正し、配列し直す。そして、その行為に含まれているそれぞれの名詞を実物に宛てて教えていく。第二日より、予備教育で作直した教材の配列に従って、教えていく。そして、第五日目に、すべての教材を終える。第六日目に、応用教授を行う。その一週間で新たに教えた動詞を外の名詞に転用して、自由に応用できるようにすると述べている。

この教授日程の中での教師と生徒とのやりとりを次の十一の項目に分けて示している。

- (一) 教師自ら動作す。
- (二) 生徒自ら動作す。
- (三) 教師自ら動作しつつ發語す。
- (四) 生徒の動作すると共に教師發語す。
- (五) 生徒教師の發語に倣ひて發語す。
- (六) 生徒自ら動作しながら發語す。
- (七) 教師動作を示して生徒をして發語せしむ。
- (八) 生徒自他の動作を離れ記憶によりて發語す。
- (九) 生徒教師の命令を聞いて動作す。
- (十) 生徒觀念繼續の順序によりて發語す。
- (十一) 生徒相互の間に命令と應答とを為す。

(『日本語教授法原論(下)』pp. 411-412)

以上のように甲の教授法は、グアン法に基づいたある目的を達成するための一連の動作を基礎とした教授法であることがわかる。

乙の教授法について、まず児童がよく知っているものを取って、その形質を列記し、教授時間とその内容の難易度とを量って、教材をある程度想定して、作成しておく。次にそれぞれの生徒たちにその物を観察させた後で、その物の形状、性質、重量、大小、運動及び機能などについて、一々母語で問答し、予定していた教案を訂正し、配列し直す。次に



一つ一つの形質の毎に適切な日本語を宛てて、一つ一つ教えていく。次にその事物の全形質を繋げて言わせる。次に習った日本語を他の物体に応用して教課を終える。つまり、乙の教授法は実物を使った問答法による教授法であるということがわかる。

甲の教授法は、新たに言語を習得する際に、最も必要なものであるので、始めの一年間は、専らこの方法を用いることとしている。これに対して、乙の教授法は、新たに言語を習得する際よりも、知識の習得に有効であるとし、甲の教授法で日本語の基礎がなった後に、これを用いるべきであると述べている。更に、はじめはこの二法は別々に用いた方が良いが、後にはこれを連合して用いるべきであるとしている。この例として、牝鶏を取り上げ、まず牝鶏の形質を乙の方法で教え、次に卵を産んでから孵化するまでの経緯を甲の方法を教えるようなものとしてあげている。

以上のことから、グアン法がどのように取り入れられ、そして、どのように改変されていったかがわかる。

更に、この教授法を用いる際の注意事項として十一項目を列記している。これについて、山口は「その悉くが今日でも話方教授上の注意事項として採るべきものである」と述べている。そして、次にその十一項目から七項目をあげている。

第一 国語を授くるには、成るべく土語の翻譯を藉らず、直に觀念に結び付けんことを要す。即ち、名詞は直に實物を指し、動詞は動作を示し、觀念を確にしたる後に言語を授くべし。

第二 即ち言語を觀念に結び著けて授くる以上は、之を文字に記して記憶せしむる等のことを避けざるべからず。

第三 日常校内に用ふる言語の中、児童の自覺せる場合と符合せるものは、殊更に教材の排列に加ふるに及ばず、平常實際に使用して自然に知らしむべし。

第五 國語を教ふる際は成るべく面容手容身振りを以て伴ふべし。殊に感情に関する言語は之に隨ふ面容手容身振り及び其の場合によりて意を解するものなれば、殊更に目立つやうにすべし。

第六 臨時の出来事にて児童を感動せしめ又は特に注意を惹くべき事に遭遇せば、其の機を失はず其の場合に適合せる言語を授くべし。

第十 本科は単に話方とのみいへども、聞方をも含めるものなれば、聞方の教授を忽諸にすべからず。聞方教授の唯一の方法は、彼等の發語する前に、先づ明晰なる發音と

一定の音節とに成れる言語を屢々其の耳に入れしむるに在り。

第十一 本島の初等教育に在りては國語科より重きはなし。故に他の緒科といへども、及ぶだけは之が應援を為さざるべからず。 (下線は筆者による)

(『日本語教授法原論(下)』pp. 412-413)

このように山口は十一項目から七項目を選び、「今の形ばかりの直接法教授者には頂門の一針たるが如き感がある。」と述べている。これらの項目をみると、台湾に於ける日本語講習員達がグアン法の導入に当たって、極く初期から直接法を志向していたことがよくわかる。しかも、単なる目標言語を目標言語のみで教えるという直接法ではなく、その後の日本語教育に於ける伝統的な直接法の基本概念、即ち、直接的な観念と語の結合を目指していたということは驚くべきことである。

続いて、山口は国民読本編纂例について述べているが、省略する。

以上はグアン氏の言語教授法の要領と『臺灣公学校國語教授要旨』の要項とを掲げたのちに、当時の読本編纂者やグアン氏方案の実施に当たった教育者たちが、どのようにグアンの考えを取り入れ、実際に教科書と教授法と組織していったかがわかる。次に教材組織について述べている。

まず、教材組織について次のように指摘している。

- 一、目的と手段の関係により、時間的繼起の順序によつて排列した系列的教材以外に、空間的同時存在の関係にある事物、及び一事物の屬性についての教材を採用したこと。
- 一、單に兒童の經驗知得した事物のみでなく、やや進んでは、既知語を利用して種々未經驗の事柄を採つてその知徳を啓培しようとしたこと。
- 一、目的に對する手段の系列の分解的開展をグアン氏方案の如くに精細煩瑣にせず、その項數を少くし、なほ事物の屬性に關する教材と時間的動作系列の教材とを結合して一教課を形成したこと。
- 一、客觀的教材に伴つて主觀的言語・比喩的言語を教授すると共に、語法修辭の變化による種々の言表様式を話方教材の中に組み入れて、話方・綴方の模型としたこと。
- 一、語法は、グアン氏方案の如くに一々客觀的言語の教課に對して克明に練習することはしないが、人稱・時・法などを適宜に變化して練習さすことは忽せにすることなく、讀本の文例中にこれを考慮しそれを應用の一つとして課したこと。

次に教法について、次のように述べている。

- 一、グアン氏が、教課についての観念を喚起するためにその材料全部を母語でいひ聴かせるのを、先づ題目を示してその手段の系列を學習者に話させ、適宜に取捨し精粗を整理して系列を形成するやうにしたこと。既に、一種母語での構成法とも見られる方法を取つたこと。
- 一、グアン氏は全然観念的方法により直觀的方法によらなかつたのに、實物・動作・身振り・顔容・繪畫など、直觀的方便を教授ばかりでなく練習應用にも利用したこと。
- 一、グアン氏は先づ系列中の各個文の動詞を取り出して教授し、それから主辭補充辭を加へて個文を教へ、動詞を以て文を記憶し練習する鍵としたのを、この順序を反轉し、最初に主語補語の名詞を摘出して教授し、次に直觀的に全個文を授け、最後に動詞を抜き出してグアン氏の爲さない應用を爲し、それに伴つて語法的練習も行ふやうにしたこと。 (下線は筆者による) (『日本語教授法原論(下)』pp. 416-417)

以上がグアン氏の方案の実施に当たった際の読本編纂者やグアン氏の方案の実施に当たった教育者たちが述べた教材組織と教法に関することである。これについて山口は「變更はグアン氏方案を採用したとはいへ、全く根本的な相違で、大分獨自行な見解が加つてみると見ねばならない」と述べている。まず、その一つはグアン法の如く「教材を全部母語で口授することをせず、まず問答で兒童の觀念思想を纏めて教材を構成したところ」と指摘している。それから「殊に教授ばかりでなく練習應用にまで直觀的方便を利用したところは、近代の教授上の原理にかなふのみでなく、外国語教授法としての直觀法に一致するといふことが出来る」と述べている。また「動詞に重きをおきながら、先づ個文を授けて全意をつかませ、然る後に動詞に及んだところは不知不識今日のセンテンス法の萌芽を含んでゐた」と言っている。次に「努めて土語を使用しないで直觀法で直接に教授するやうに唱説するところは、大いに直接法教授の精神の濃厚であつたことが明かで、その後明治三十七八年頃になつては、殆ど土語を使用しないで直觀的に問答法によつて教授するやうになつたことは、當時公刊された話方教材を見ても分る。」と指摘している。これらが当時の当事者の見識と苦心によるもので、その後の台湾や朝鮮・満州に於ける日本語教育の先駆けとなつたと述べている。

これらは一体どこから出てきたものか、そのルーツを探るために、次章では台湾に於ける日本語教育を開始した伊沢修二の経歴と実績から見ていくことにする。

## 第二節 「対訳法」から「グアン式の教授法」

1896（明治29）年3月から台湾総督府直轄学校官制が發布され、国語普及の教育機関として全島十四か所に国語伝習所が設けられることとなった。9月までに台南・鳳山・恒春・嘉義など計12ヶ所の国語伝習所に授業を開始した。そして、山口は12月に第二回講習員として渡台した。1898年に国語学校の教授橋本武が学校の図書の中からグアン氏の言語教授法を見出し、「国語研究会」でその教授方案を取り上げて講説した。その説を受け、1899（明治32）年から二年間実地実験を行なった。そして、1900（明治33）年に台湾総督府民政部学務課により、公学校に於ける国語教授の参考のため、『ゴアン氏言語教授方案』を出版した。山口は1900（明治33）年から続々と『國民讀本参照國語科話方教材』を編纂し、発行した。山口に実地実験に際して、グアン法には多くの批判があったが、その成果は認められ、実施に移されることとなった。当時教科書編纂に当たった大矢透と杉山文悟らは実験の成績に鑑み、当時公学校の国語読本の根拠となった『台湾教科用書國民讀本』を編纂した。山口はグアン氏の言語教授法が台湾人・朝鮮人・満州人の学校に於ける我が国語の教授法に大なる影響を与へたものであると述べている。

### 1. グアン氏言語教授理論

山口は橋本が講説したグアン氏の言語教授法に基づいて、国語学校付属学校で実地実験を行なった成果を以て、1900年に『國民讀本参照國語科話方教材』を出版した。この「話方教材」はいわゆるその後の日本語教育の「直接法」のルーツだと言われる。そして、1900（明治33）年から「話方教材（巻一）」が出版され、翌年に大矢と杉山によって編纂された「國民讀本（巻一～巻六）」が出版された。公学校で実施した結果は非常に大きな反響を呼んだ。

多くの研究によると、台湾で行われた日本語教育の教授法は、四期に分けられるという。第一期 二語（北京語⇔日本語）併用教授法、第二期 グアン氏言語教授法、第三期 イェスペルセン氏言語教授法と第四期 構成式言語教授法である。先行研究によると、山口が編纂した「話方教材」の内容は教材の配置・場面設定・文法事項・仮名遣い・分ち書き・語彙分析・指導法などの内容から構成されているということが分析の結果からわかっ

た。しかし、筆者が考察しているうちに、いくつかの問題が生じた。それについてもう一度見直す必要があると考えた。その理由は何故改良された教授法の中に「実物による問答」という指導法があったのか、そして、この「実物による問答」という教授法はペスタロッチの「実物教授」とどのような関連があるのか？これらの問題を明らかにするために、まず、グアンの言語教育原理について考察してみた。第一節のところでグアンの根本原理について詳述しなかった部分をこの節で再び説明する。

1900（明治33）年6月台湾総督府民政部学務課から発行された『ゴアン氏言語教授方案』の序文によると、グアンは哲学を研究するためにドイツの大学に入学する前に、言語学習の正法によって、刻苦勉強したものの、良い結果は得られなかった。その後フランスに帰って、自分の3歳の甥が母語を習得する状況に気づき、児童の言語を学ぶ方法を観察し、研究した。その結果、『言語の教授及学習の方法』を著した。そして、1883年にパリの高等学校でドイツ語を教えながら、発明した系統的な教授法でラテン語とギリシャ語を教えた。この教授法は当時「系統的教授法」と言われた。

山口（1943）は、グアン法の導入は植民地台湾・朝鮮・満州の日本語教育に大きな影響を与えたと述べている。更にグアン法は日本語教育の根拠となったものであると述べている。山口によると、当時台湾の教育家がグアン法を受け入れて、グアンの教育思想に基づいて日本語教科書を編纂した。ここでグアン法の教育思想を山口（1943）の内容をもとに概要をまとめた。

1. 言語を学習するのは眼ではなく耳である。眼は音を聞いたりすることができない。
2. 幼児が一つ複雑な知覚（抽象的な語詞や句）から他の複雑な知覚（抽象的な語詞や句）に移ることは、活きた言葉を活きた言葉として学ぶのではなく、印象的文字に引き直して学ぶことである。
3. 幼児は文字を知らない。完成した文章の他は何にも知らない。単独の語は抽象的で、抽象的な言葉の意味が理解できない。
4. 幼児が母語を学習するのは、一語一語ずつではなく、一句ずつ一文章ずつによるものである。これは山口が言語教授方案を組織する上で一つの基礎としたものである。
5. 接近律は概念を形作るべき様々の要素を取り集める役目になる。目的に対する手段の関係はその取り集めた要素をまとめて、一定の形に構造して統一を与える

ことである。この他に、インキュベーションということがある。これは、幼児がある一種の遊戯を五日も六日も反復して飽かず、他の新奇なことに気を転じさすまで止めないことである。

6. 自然天然が幼児に言語を教える三法案は、即ち時間継続、目的と手段及びインキュベーションの三つである。これは言語教授方案を立てる基礎となるべきものである。

7. 動詞は文章の精神で、幼児はこれを基礎として周りに少しずつ文章を構造するのである。

8. 時間と空間の考えを離れると、混乱不順序が生じる。<sup>9)</sup>

## 2. 改良された教授法の根本原理

山口は橋本の講説によって、グアンの教育思想を得て、それを基にして「話方教材」を編纂した。そして、学務課は公学校に於ける国語教授のため、山口の实地実験の経験とグアン法に基づいて「国民読本」を編纂し、発行した。

山口（1943）によると、『ゴアン氏言語教授方案』の根本思想は上述の8点であるが、方案の組織として以下の三点を挙げている。

- 一、言語を分類して、客観的言語と主観的言語と比喩的言語の三つとする。
- 二、客観的言語とは我々が知覚した外界の現象をそのままにひ表す言語であり、主観的言語とは心意の活動したところをひ表す言葉である。比喩的言語とは純然たる無形抽象の観念思想を客観的言語を借りてひ表すものである。
- 三、外界の現象が先づ成立しなければ、心意の活動が成立する道理がない。且つ小児の言語が客観的言語から先に發達する事實に照し、言語の教授は客観的言語・主観的言語・比喩的言語の順序によるべきものである。<sup>10)</sup>

（『日本語教授法原論（下）』p. 397）

山口（1943）によると、グアン法は「客観的言語」の教材の組織と教授方法が中心で、最も精彩に富んでいると述べている。ここで「客観的言語」の教材の組織について内容を取り上げて概要をまとめた。

<sup>9)</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 pp.395-397

<sup>10)</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 p.397

1. 客観的言語を教える教材は児童が母語を習得する方法に照らして、その経験を統合、整理し、選択配列の基準を定める。
2. まず人類・獣類・鳥類・爬虫類・昆虫類・植物・自然現象の大題目を選び、各大題目の中に、例えば自然現象ならば、河・海・暴風雨・太陽等、獣類ならば、家畜・食肉獣・齧歯獣等、人類ならば、幼児・学生・少年・成年・商売・技芸等を置く。これらの各項目を一日の事や一年の事のように、各事物の発達、展開の跡を追って細項目に展開する。故に大題目から中題目へ、中題目から小題目というように、各事項が系統的に秩序を保って、相互関係し、幾つの小題目はその同列のものと共に中題目に統一され、中題目はまたその同列のものと共に大題目に統括される。
3. 教材の事項は上下左右に相互関連して一つの系統を形成することによって、秩序を混乱しない。人間の全経験を材料として、必要な言語を事物必然の関係によって合理的に集めることができる。これは系統方案の名の生ずる所以である。
4. 各教課は二つの部分から成る。一つは題目で、一つは題目を展開し解釈する幾多の事項より成るものであり、教課の本体である。
5. 題目は目的であり、各課の本体はこの題目である事項を目的として、目的を達成するために各事項を系統的に展開する。各事項は時間的継起の順序を追って配列され、各課の材料は目的で統一され、時間順序がその配列の基準となる。
6. 各教課の内容事項が上述のように、その題目である目的の観念を思うとき、観念連合の継続律によって、自然に各事項がその順序によって想起される。これがこの系統方案の特徴で心理的な所以である。
7. 各教課の各項の主要な部分は手段的動作である。言葉に表現する重要な点は動詞である。動詞を中心として、そのまわりに一群の言語を自然に集めて一個文を形成するようになる。
8. 各教課を実際教える上で、注意したい点は、各文が新しい事実を言い表すので、同一の主語や文を繰り返しても倦まないこと、同一名詞を自然に反復するのは、同一の実体に注意することによって、その観念と言語とが結合し、強く記憶させられるためであること、同一の言語が繰り返されることで、発音が良くなること、同一の主語や文が繰り返されることによって、学習者の注意は自

然に動詞の上に気づき、文章の主要な要素を把握することができることなどである。

9. 各教課を展開するに当たり、必要なことは事項の数を定めることである。長すぎると疲れ、短すぎると想像を働かせることが出来なくなる。大抵 20~25 の文章で完結するのが適当である。
10. 各教課を組み立てるに、どこから始めどこで終わるべきか、はっきり言えない。また手段としての事項を分解すると、深淺精粗を定めることも困難である。
11. 教課を選ぶに当たり、注意すべき要点は、各々一つにまとめて独立した完全な一体となると同時に、その全系列が自然的で、且つ必然的な連鎖を保って統一されていることである。
12. 生徒に課する教課は、既にその心中にあるところの概念の再現力を誘発するに止まり、その余に及んではならない。生徒の既に有するところの観念をそっくりそのまま外国語で発表させるようにすべきである。<sup>11)</sup> (下線は筆者による)

山口はグアンの客観的言語の学習について「言語は観念若くは知覚に先立つてはならず、後れねばならない。言語は観念若くは知覚を形つくつてはいけない。これに着衣せしむるのである。」<sup>12)</sup>と述べている。言い換えれば「客観的言語」とは、言語を学習する前提として、言葉の概念形成がまず身につくことである。そして、概念形成は自分の感覚によるものではなく、実物を通して、その実物の形成の過程（一系統の配列）によって、学習者の既存の観念を想起させ、次に言葉（音）と結びつけて、学習するということである。

以上グアンの「客観的言語」を教授する方法としては、文の成立は、①その文を支える動詞を中心に、文に関連する各事項を取り集める、②関係する各事項を順序配列によって展開する、③展開のプロセスは、観念連合によって誘導し、誘導された各事項を想起させる、④発音しながら、音と意味（既存観念）とを結びつける、という過程をとるとのことである。

即ち山口らが最初に実地実験を行い、その後編纂した「話方教材」の基本構成は、この「客観的言語」から出発したものと考えられる。山口は、次のように考える。言語を成り立たせるためには、まず意味を認識することが大事であり、意味の認識は実物（自然）を

<sup>11)</sup> 山口喜一郎 (1943) 『日本語教授法原論 (下)』新紀元社 pp.397-399

<sup>12)</sup> 山口喜一郎 (1943) 『日本語教授法原論 (下)』新紀元社 pp.399-400



通して、一系統の観念連合（知覚）によって、概念（意味）をはっきりさせることが前提である。山口は、グアンの教育思想に基づき、新しい言葉の習得は、一定の系統、順序に従い、観念連合の継続律によって各事項を想起させ、その観念と外国語（言葉・音）とを結びつけて行われると考える。

上記の結果から大きな問題が生じた。石川（2002）によると「グアンの問題点は、初めから終わりまで全ての教材が一連の動作によって達成されるある目的をもった行為によって構成されているということである。」<sup>13)</sup>と指摘されている。この示唆から山口や講習員達がグアンの教授方案をどのように受け入れて、組織していったのかがわかった。すなわち、グアンの根本思想（客観・主観・比喩）を参照しながら、また言語の配列方法（事物の関連性を大題目から中・小の順に）及び観念連合（動詞を集めて、一連動作によって観念を喚起し言葉を学習する）の三つ原則を取り入れて改良したものが新しい教授法であると見られる。そして、改良された教授法がグアン法と異なる点は、いわゆる「実物教授」と「問答」の方法を取り入れたことであると考えられる。詳細は次の表 2-1「グアンの教授方案と改良された新しい教授方案の対照」を参照されたい。

ここまで考察してきた結果から台湾初期の対訳法の後に改良された教授法は山口及び講習員達がグアンの教授方案に基いて、また別の教授法を取り入れて改良された新しい教授法であるということがわかった。しかし、何故このグアンとは異なる教授法（実物と問答）が、山口や講習員達（教科書の編纂者を含む）によって導入されたのか、この改良された新しい教授法がどのように行なわれていったのかを明確にする必要がある。そして、次の第三節から初期に発行された「話方教材」と「国民読本」の内容を考察することにする。

---

<sup>13)</sup> 石川守（2002）『拓殖大学留学生別科日本語紀要（第12号）』「日本語教育とグアン」p.28

表 2-1 グアンの教授方案と改良された新しい教授方案対照

グアンの教授方案：	改良された新しい教授方案：
<p>言語は客観・主観・比喩言語に分ける。</p> <p><u>客観言語</u>とは知覚した外界の現象を言い表す言語。</p> <p><u>主観言語</u>とは心意の活動した言い表す言語。</p> <p><u>比喩言語</u>とは無形抽象の観念思想を客観的言語を借りて言い表す言語。</p> <p>言語習得の順序があり、最初は客観言語、次に主観・比喩言語の順序に追って教える。</p> <p><u>言語を排列の方法</u>：</p> <p>各事物の発達展開の跡を追って細項目に展開する。</p> <p>自然現象から、各事物の関連性を大題目から中題目・小題目の順に排列し、各事項が系統的に秩序を保って一系統を形成する。</p> <p><u>観念連合の方法</u>：</p> <p>観念連合の継続律によって、各事項の順序によって想起させる。各事項を行なう手段としては動作である。</p> <p>言い表す言語は動詞であり、動詞を集めて一文になる。一教課に 20～25 項目を定める。</p> <p>観念連合の手段は目的を達成するために一連動作によって観念を喚起され言葉を学習する。</p>	<p>言語は客観と主観言語に分ける。</p> <p><u>客観</u>：五官によって知覚し得た物體、動作、形質等を言い表す言語。</p> <p><u>主観</u>：心意内の発作にかかる思考感情などを言い表す言語。</p> <p>また、<u>客観言語は甲と乙に分け</u>、</p> <p>甲：児童の自ら実行する動作を表すもの。</p> <p>乙：他人他物の行為運動及び形質を観て述べるもの。</p> <p><u>言語の学習段階は客観から主観言語へ進む。</u></p> <p><u>観念連合の順序</u>：</p> <p>観念連合の状態によって甲と乙に分け排列する。</p> <p>甲：衆観念の継続せるものに従い、</p> <p>乙：一事物の概念に含む諸観念の位置に従い</p> <p>甲：児童が実行した行為を回想させ、その行為中に含める各動作に当る言語を学習する。</p> <p>乙：事物の形状性質等の諸観念に当る言語を学習する。</p> <p>※甲の方法は行為を中心としたグアンの方案であるが、乙の方法は実物を使った教授法である。</p>
<p>改良された教授法とペスタロッチの「直観」教授と同様の原理：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人間の精神が<u>感性的な直観</u>から明晰な概念へと高まっていく過程。</li> <li>2. <u>子どもを自己意識と力の意識を目覚めさせる方法</u>を用い、観察し、ものの概念を明晰し、その後語を導入され、「もの」と「言葉」を結合し、判断する。</li> <li>3. 子どもの<u>感覚に確実に触れるような例証を与えた上で、すぐに発問</u>する。</li> </ol>	

注：同じ方法は\_\_で表す。異なる方法は太い文字で表す。

### 第三節 『臺灣公学校國語教授要旨』

表 2-1 の分析した結果から、異なる点とは、客観言語を甲と乙に分け、甲はグアンの一連の動作によるもの、乙は他人他物の行為運動及び形質を観て述べるものである。学習段階は客観から主観への順序に進み、観念連合もまず甲の学習段階が確定してから、次に乙の段階へ進むという方法である。次は『臺灣公学校國語教授要旨』が発行された背景について述べ、更にこの国語教授要旨に基いた『國民讀本参照國語科話方教材』と『臺灣教科用書國民讀本』について述べることにする。まず『臺灣公学校國語教授要旨』の内容から見てみよう。

「臺灣公学校規則」の内容によると、第十条「(略) 国語ヲ授クルニハ本国現行の言語ヲ用キテ自己の思想ヲ精密ニ流暢ニ言明シ且他人ノ言語ヲ明瞭ニ解釈スルコトニ熟セシムルヲ以テ目的トシ常ニ土語ト対照シテ其ノ意義ヲ会得セシメ兼テ言語文章ノ典則ニ通セシメンコトヲ要ス」<sup>14)</sup> と記されている。また「(略) 然るに明治三十二年国語学校教授橋本武、佛人ゴアン氏の言語教授法を世に紹介し、第一附属学校教諭山口喜一郎、前田孟雄、鈴木金次郎之を附属學校に試み、良好な成績をあげたので、俄然世の注目する所となった。學務課に於ても明治三十三年、ゴアン氏言語教授方案及臺灣公學校國語教授要旨を頒布し、之が奨勵に當ると共に、全島公學校教諭を招集し、講習會を開催した。」<sup>15)</sup> と記されている。

そして、「ゴアン式の教授要旨は、観念聯合の法則を利用し、言語の習得と記憶を容易ならしめんとするもので、先づ國語を話方、讀方、綴り方、書方に分ち、話方に於ては、入學當初より實際に必要な言語、即ち校内に於て日々反復使用する言語を實際の動作に伴って教授し、又これと並行して五十音の讀方、書方、綴方をも授け、かくて校内用語の既知のもの漸次其の數を増すに伴ひ、次に既知の動詞を用ゐて短文を綴らせ、更に讀方を授け、同時に書き取らせる。斯くすること三年間、校内用語及日常語の大略を授け終り、不十分ながらも内地人兒童が就學前家庭で知り得た母語と稍同一の程度にまで達せしめ、國語の基礎はここに初めて確定する。基礎さへ出来上れば、讀方も内地人兒童に対すると略同様の方法を取り得る事となり、讀本の如きも、唯幾分其の材料の選擇を異にするだけで、略内地と同一體裁のものを使用する事が出来る。かくて當初言語の授与を主体とした國語教授も、後には徳性を養ひ、知識を授け、思想の暢達を図る點にまで到達し、國語教授の

<sup>14</sup> 台湾教育会 (1982) 『台湾教育沿革誌』青史社 p.231

<sup>15</sup> 前掲 p.256

目的も、略完全に達成し得るのである。」<sup>16)</sup>とある。

「猶前記目的達成の為、本島の事情に適せる材料で、一定の文體文法に依り記述した國語讀本の必要が生じたので、明治三十四年臺灣教科用書國民讀本を出版、公學校國語、讀書の兩科に使用する事とし、同時に話方参考書として、國民讀本参照國語話方教材も出版された。ゴアン式教授法にもやはり缺點はあった。或は事項を教授するに当り、それが時間的に繼起する順序を追うて進むので、兎角順序に拘泥し過ぎて、不必要の言語をも教授する弊があった。その後國語學校教授渡部春蔵その長短を論じ、その過信を警めたが、代案を示さないので大勢を動かすに至らず、明治三十七八年頃迄、この方式が行はれてゐた。」<sup>17)</sup>と記されている。

### 1. 山口の『國民讀本参照國語科話方教材』と「会話」の教育原理

この節では山口が編纂した『國民讀本参照國語科話方教材』<sup>18)</sup>（以下は「話方教材」と略称）の内容について考察した結果について論じる。まず1900（明治33）年10月15日に出版された「話方教材（巻一）」<sup>19)</sup>の内容を見てみることにする。

本書は全54頁からなる。最初は緒言、目次の順で、目次は第一学年前半期教材題目（計18項目）と後半期教材題目は（計15項目）がある（図2-1に参照）。そして、各項目には教材の題目と内容が記述されている（図2-2に参照）。注意事項或は教授事項に関することは、あまり述べられていない。後半期教材題目の第一に「動作ニシテ正シク云ハバ」と「教授順序」などの事項が記されている。そして、この「教授順序」は、「一、第一卷第十四課ノ復習 イ、全課ノ復習、ロ、動詞ノミノ復習、二、本島語ニテ本教材の問答ヲナス、三、本教材ノ提示及練習、四、動詞ノ時ト法トノ練習、」と記されている。

また「此ノ教材ハ讀本卷ノ二第六課ト詞ノ上ニハ連絡ナキガ如クナレドモ事柄ハ全ク同ジキコトナレバ教授者先ヅ此ノ教材ヲ教ヘ生徒ノ稍熟スルヲ待テカ、ル時ニ斯克挨拶スルモノナリトテ讀本ト連絡スル様ニナスベシ又此ノ教材ハ作法トモ關係アルコトナレバ注意シテ生徒ノ舉動ヲ正スベシ」という事項を内容の最後に掲載している。次は「話方教材（巻一）」の緒言の内容を取り上げて概要をまとめた。

<sup>16)</sup> 台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社 pp.256-257

<sup>17)</sup> 前掲 p.257

<sup>18)</sup> 初期の「話方教材（十二巻）」は現在ばらばらになって、また見つからないものもある。本研究は巻一から巻四まで四巻だけを取り上げて考察の対象とした。

<sup>19)</sup> 臺灣總督府民政部學務課編『國民讀本参照國語科話方教材巻一』明治三十三年十月十五日印刷及發行

1. 本書は国語教授要旨に従い、話方教授に適当なる材料を選択し、観念連合の理法に従い、事実継起の自然の順序によって配列する。全編三冊、毎冊一学年の教授に当たる。
2. 本書に挙げた教材は日常必須の言葉の一部分であるが、全学年の前半即ち三年の間に、習得し理解すれば、日常の会話には差支えない程度になる。
3. 教材の配列は教科題目によって、順序が異なることがある。無理に順序を定めなくてよい。教授要旨に述べたように、実際に教えるとき、深く生徒の観念連続の状態を察して、適当な配列に改める必要がある。
4. 教材は特に動詞に重点を置き、特に採択配列について注意すべきである。名詞形容詞には「読本<sup>20</sup>」と合わせて、無理しないこと。教授者は『読本』の内容を補充する内容があれば、学生の学力に応じて適当に教材と相応する部分に加えて教える。
5. 教材の他に、時期によって教えることがあれば、教授者は学習者の学力に応じて、適当な教材を加えることができる。しかし、順序配列が乱雑散漫に陥らないように注意すべきである。
6. 教材の動詞は主として説明し、生徒に理解させるため『読本』と対照して、各種の格、法、時などの転用、新しい助詞、接続詞と共に用いて応用練習する。
7. 疑問法の語は少ないため、実際教える時、例えば「ナニ、タレ、ドコ、ドオデスカ、ドオシマスカ、」のように用いて教える。しかし、生徒は知らず知らずに分かるので、煩わしいことを避ける。
8. 一課の教材中、前の題目に習った言葉を含んでいる場合は、その言葉の意味を展開すると共に復習すること。
9. 本書の教材と「読本」の言葉、観念などとは相互に関連している。また本書の教材は「読本」を教える前の一週間或いは二週間前に相当する教材となっている。
10. 本書の一課は、始めは約一週間とし、第二学年以後は二週、三週にわたるものである。教授者は実際の状況に合わせて教える。

<sup>20</sup> 「読本」とは『臺灣教科用書國民讀本』を指す。

11. 第一学年のはじめの八週間は、「読本」は主として仮名を教える。無理に本教材と取り合わせて教えることはない。本教材の第九課からはじめて照合し教える。
12. 第一学年前半期の教材と第二学年前半期の教材は、題目が一致するものは少ない。これは年齢が違う生徒が同時に入学した場合、年齢が上の生徒の必要に応じるためである。この場合は教室内の動作に関する教材は第一巻八課まで教え、その後第二巻に移って教えることができる。また巻一と巻二を併用して教えることもできる。
13. 本書の教材を教える時、日本語で教えることを望むが、児童の学力により、土語（台湾語）を使うことは可能であるが、高学年となるにつれて、使用率を減らしていくことを望む。
14. 本書は国語学校教諭山口喜一郎が編纂し、校定したものである。<sup>21)</sup>

次に内容の構成について以下の表 2-2 概要をまとめた。「話方教材（巻一）」は、第一学年前半期教材（第一課から第十八課）と後半期（第一課から第十五課）に分けてある。各課の題目及び内容は以下の表のように構成されている。

表 2-2 「話方教材（巻一）」の題目と内容

各課	題目	教科内容（一連動作を配列した動詞）	教科範囲
第一課		手を（上げる→下ろす）→立つ→腰を掛ける→礼をする	教室内の 状況
第二課	礼をします。	立つ→手を下げる→先生を見る→頭を下げる→あげる→腰を掛ける	同上
第三課	本を読みます。	本を（出す→置く→開ける→見る→読む→閉じる→しまう）	同上
第四課	石版を出します →しまします。	石版を（出す→持つ→拭く→置く）	同上
第五課	墨をすります。	硯を出す→墨を出す→ふたをとる→水入れを持つ→水をつぐ →水入れを置く→墨を持つ→墨を磨る→やめる→墨を置く）	同上

<sup>21)</sup> 臺灣總督府民政部學務課編『國民讀本参照國語科話方教材巻一』明治三十三年十月十五日印刷及發行 緒言の pp. 1-6

第九課	起きます。	眼が覚める→頭をあげる→布団をのける→起きる→蚊帳 <sup>かや</sup> をあ げる→布団を畳む→それをしまふ→枕をしまふ→着物を着か える→寝台を降りる→靴を履く→寝間を出る	日常生活 の状況
第十課	着物を着ます。	着物を持つ→広げる→袖に手を通す→前を合わせる→釦をか ける→袴を持つ→広げる→足を入れる→袴を上にあげる→合 わせる→紐を回す→結ぶ	同上

以上第一課から第八課までの教科範囲の設定は教室内で活動する場面である。第九課から第十三課までは、日常生活の行動である。例えば、起きる・着物を着る・顔を洗う・掃除をする・飯を食べるなどである。第十四課から第十六課までは、また学校での活動である。例えば、学校へ行く・本を読む・コマを回すなどである。第十七課の題目は「灯を灯します」である。第十八課は「寝ます」である。全文の内容は、すべて片仮名で書き表されている。動詞はすべて「マス形」で終わる。

後半期の教科題目は前半期と大きな差はないが、動詞の変化、動詞時制の変化、命令形の言い方などが増えている。例えば、第一課「アサ、オキマス。」の内容は「日が（出る→あがる）」「人が目を覚ます→起きる」「着物を着かえる」「布団を畳む→片づける」「寝間を出る」「戸を開ける」「門を開ける」「掃除をする」「顔を洗う」である。この内容を前半期と比較してみると、動詞は全て前半期に習ったものである。ただしその使用範囲は広くなったと見られる。時制の変化として第二課「カオ オ アライマス。」の中に、動詞の「マス形」から「マシタ形」という文がはじめて出てきている。また「顔を拭きなさい」という命令形も出てきている。

図 2-1 「話方教材（巻一）」の教材題目

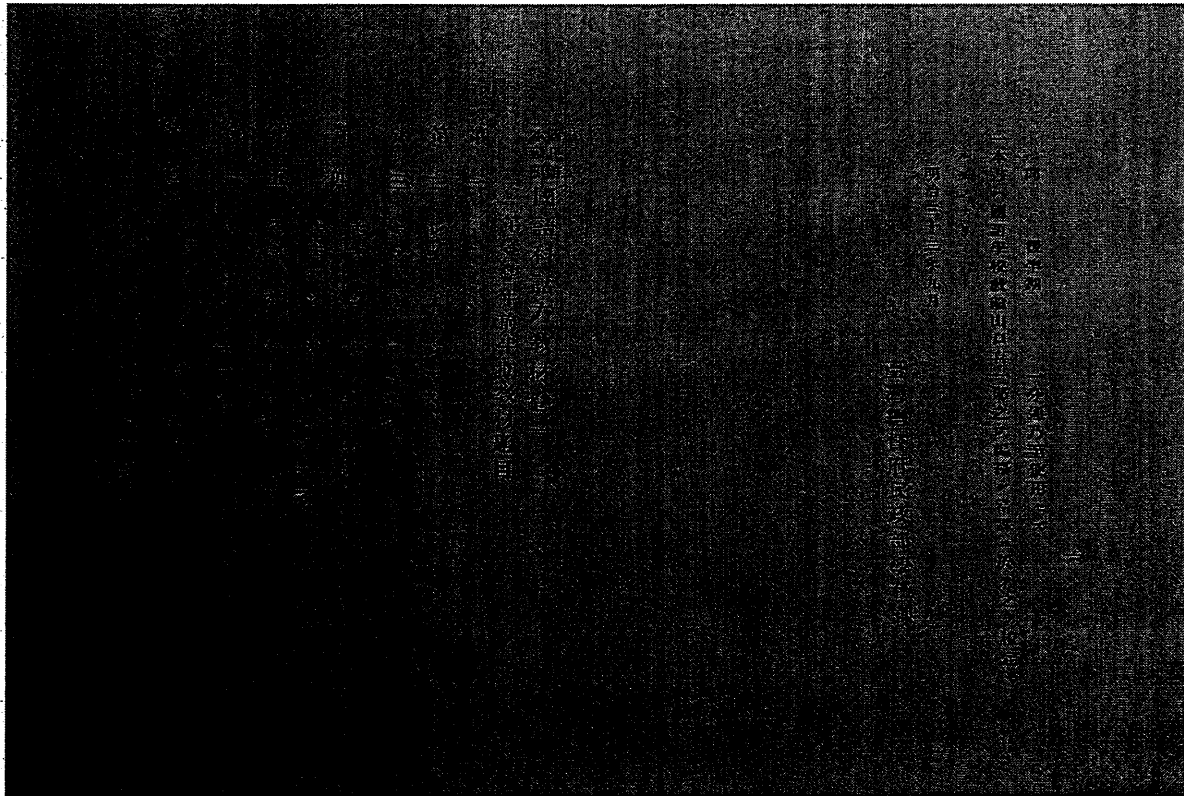
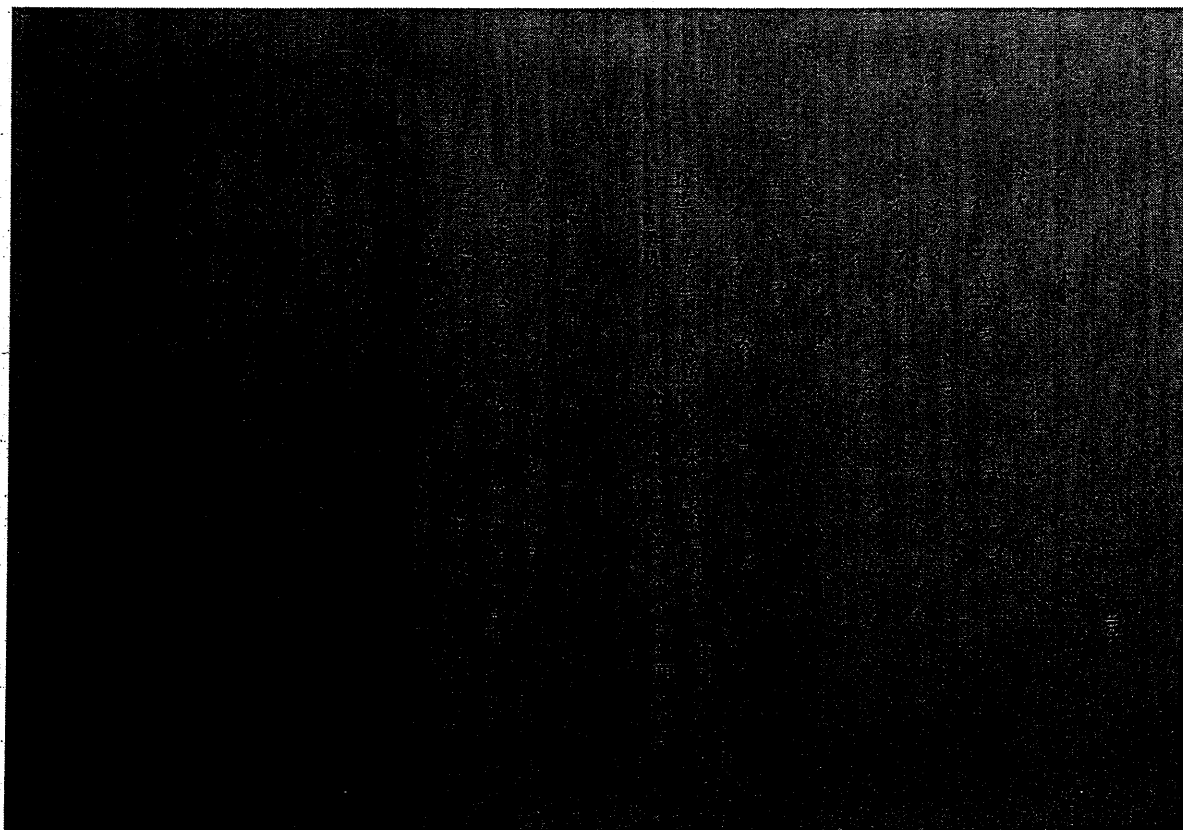


図 2-2 「話方教材（巻一）」(30-31 頁の内容)





「話方教材（巻二）」<sup>22</sup>は1901（明治34）年6月7日に発行された。本書は全86頁。（巻二）は第二学年前半期と後半期の教材題目がある（図2-3に参照）。前半期の題目は17項目あり、後半期は15項目ある。また各項目の内容に「會話」の内容が増えている。次は（巻二）の教材題目の前半期の題目だけを取り上げて下記に示す。

前半期教材題目：

第一、アサ。

第二、ト オ アケマス。 ソオジ オ シマス。

第三、ニワトリ。

第四、ニワトリ オ ダシテ ヤリマス。 ニワトリ ニ エ オ ヤリマス。

第五、カオ オ アライマス。 カオ オ アラウ トキ ノ ハナシ。

第六、食事 ノ 時 母 ト 子供 トノ 會話。 學校 エ ユクトキ ノ 會話。

第七、ホン オ ヨミマス。

第八、ハシラオニ オ シマス。

第九、テナライ オ シマス。 ウチ エ カエリマス。

第十、カシ オ カイ ニ ユキマス。カシ オ カウトキノ 會話。

第十一、シャボンダマ オ フイテ アソビマス。

第十二、メカクシ オ シテ アソビマス。

第十三、ツリ ニ ユキマス。

第十四、ウオ ニ ツイテ ノ 會話

第十五、ユウガタ。

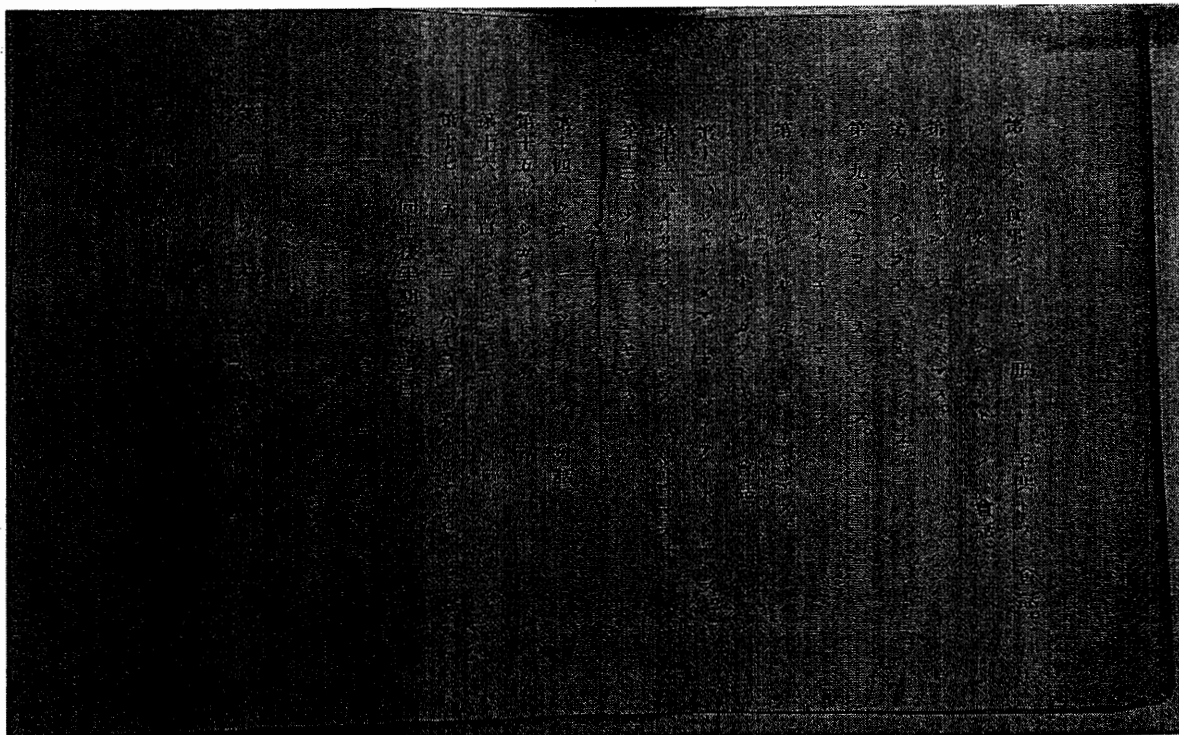
第十六、一日 ノ シゴト。

第十七、ネマ ニ ハイッテ ネムリマス。

（『國民讀本参照國語科話方教材巻二』pp. 1-3）

<sup>22</sup> 臺灣總督府民政部學務課編，『國民讀本参照國語科話方教材巻二』明治三十四年六月七日印刷及発行

図 2-3 「話方教材（巻二）」目次の教材題目



次は「會話」のある内容について取り上げて下記に示す。

第六 題目 食事ノ トキ 母 ト 子供トノ 會話。

子、モオ メシ ガ デキマシタ カ。

母、デキマシタ、モオ ナラベテ アリマス。

子、アニサン ワ ナニ オ シテ イマスカ。

母、モオ、 ショクダイ ニ ムカッテイマス。

子、ソオデスカ、ワタクシ モ タベマシヨオ

子、ハシ ガ アリマセヌ。

母、ソコ ニ アリマス。

子、アリマシタ。

母、カラダ オ マッサグニ シテ タベナサイ。

子、ハイ。

母、メシ ガ コボレマシタ、 キ オ ツケナサイ。

子、イマ ヒロイマス。

母、マダ スコシ タベマスカ。

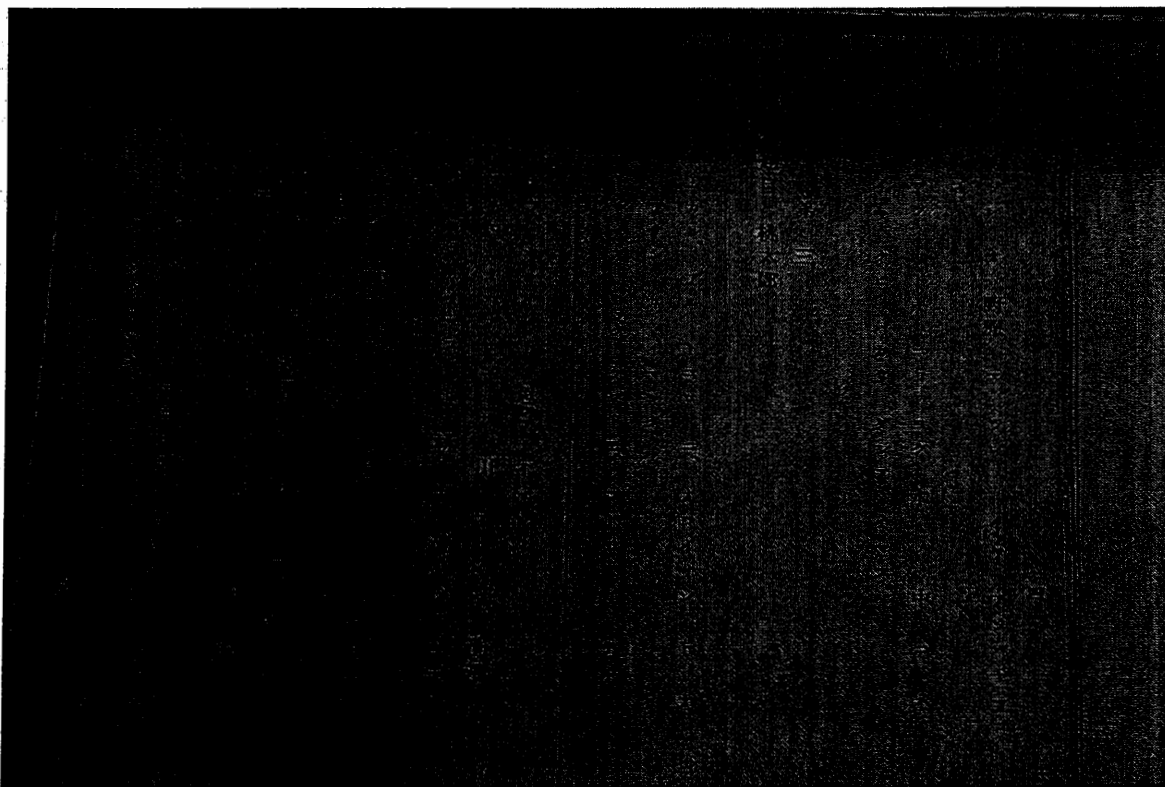
子、モオ タクサン デ アリマス。

(『國民讀本参照國語科話方教材卷二』pp.12-13)

そして、内容の後ろに教授事項について「注意、前卷前半期教材第十三、十四ヲ復習セシメテ後ニ教授スルヲヨシトス。又、會話ヲ教フルニハ、ソノ會話ヲナス境遇事情ナド出来得ルダケ精密ニ種々ノ器具材料形容ナドヲ用キテ會得シ想像セシムルコト極メテ肝要ナリ」<sup>23</sup>と書かれている。そして、第十四のところにも「注意、出来得ルダケ教具ヲ集メテ其ノ實際ヲ想像シ得ラルベキヲ要ス」<sup>24</sup>と記されている。

「話方教材（卷三）」<sup>25</sup>は1902（明治35）1月14日に発行され、全104頁であり、構成は前二巻と同じで、題目と内容、また漢字が増えている。題目内容の範囲は家庭の基本礼儀、生活や学校の話しの外に自然の事物、季節、農家、動植物、物語、天長節などの話題が増えている。（図2-4に参照）。

図2-4 「話方教材（卷三）」第三桃太郎の内容



<sup>23</sup> 臺灣總督府民政部學務課編『國民讀本参照國語科話方教材卷二』明治三十四年六月七日印刷及發行 pp.14-15

<sup>24</sup> 前掲 p.34

<sup>25</sup> 臺灣總督府民政部學務課編『國民讀本参照國語科話方教材卷三』明治三十五年一月十四日印刷及發行

次の「話方教材（巻四）」は筆者がコピーを取ったものは1906（明治39）年12月20日に発行された版である。史料の記載によると『巻四・五上下』版は1903（明治36）年に発行されたものであるが、しかし、36年に発行されたものは現在まで発見されていない。国府は「明治三十八年十二月五日、總督府廳舎に起った火事のため學務課書庫も類焼し、書庫に蔵する所の和漢洋圖書一萬冊と共に教科書類十二萬冊及其原版等も烏有に歸した。26」と述べている。そして、山口の「原論（下）」の内容にも「第二回の讀本改正の頃から土語廃止の主張が高調され、純然たる直接法が實現されるやうになつた。」27）ということから筆者が持っているものは改正された版の可能性が高いと思われる。

（巻四）28）は全395頁。目次のところに緒言・第一・二・三學期の教材と題目である。

（巻四）の教材題目は参考として、排列された題目の内容は次のようにまとめた。

第一学期	第二学期	第三学期
第一 春	第一 夕立	第一 大日本ノ地図
第二 苗代	第二 醫者	第二 雨
第三 田植	第三 衛生	第三 海
第四 白犬ト黒犬	第四 富士山	第四 飲水
第五 ペェリオンツヌ	第五 多助ノシンボオ	第五 紀元節
第六 水牛ト馬	第六 商人	第六 阿片
第七 茶	第七 臺灣神社	第七 學問
第八 ウウロン茶ノコシラ エカタ	第八 宮城	第八 保己一
第九 蠅ト水牛ノ勝負	第九 稻刈	
第十 阿金ノシンセツ	第十 米	
第十一 蒸気	第十一 豚	
第十二 汽車	第十二 馬ト豚ノ話	
第十三 マケギライナ蛙	第十三 時計	
	第十四 手紙	
	第十五 二人ノ農夫	

26 国府種武 昭和14年『日本語教授の実際』東都書籍、復刻版：1998 冬至書房 pp.284-297

27 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 p.393

28 臺灣總督府民政部總務局學務課編『國民讀本參照國語科話方教材巻四』明治三十九年十二月十八日印刷、十二月二十日発行

緒言（図 2-5 に参照）には十四項目の内容があり、内容が多すぎるので、ここでは詳しい説明は省略し（詳細は付録一）、「教材の選択と配列」、「実物提示」、「問答」のみを原文から取り上げて概要をまとめた。

#### 一、教材ノ選擇ト排列トニツキテ

本書ハ兒童ガ言語ヲ習得スル自然ノ順序ニ鑑ミ、觀念聯合ノ法則ヲ利用シテ、言語の習得ト記憶トヲ容易ナラシメント欲シ、適宜題目ノ差異ヲ考ヘテ、或ハ事實繼起ノ順序ヲ逐ヒ、或ハ事物存在ノ事情ヲ顧ミ、或ハ一物ノ属性ニヨリテ開展安排シタリ。（略）各動作ノ一聯鎖ト見做シ得ベキモノトナレバ、一行為ヲ逐ケタル後ニハ、各動作ノ觀念ハ感情意志時處或ハ他ノ動作ト聯合シテ固ク把住セラルモノナリ。（略）各動作ハ、ソノ目的ニ關スル觀念ヲ意識スルト同時ニ、前後繼續ノ順序ヲ逐ヒテ喚起シ來リ、コレニ伴ヒテ感情意志時處等ヲモ想起スルモノナリ。

（略）又アル事物ガ同時同處ニ發現シ、或ハ存在シタルガタメニ、ソノ觀念ガ相互ニ聯合シ、相誘ヒテ心裏ニ再現スルモノナリ。（略）殊ニ初歩ノ教授ニアリテハ、實物標本繪畫加寫真ナドニヨリ、主トシテ五官ニ感ジタルトコロニ相當シタル言語ヲ當テユクガ故ニ（略）。

#### 二、實事實物ノ提示ノ必要

實際ノ示例ト實物ノ提示トヲ怠ルベカラズ。（略）動作ニ伴フトコロノ心身ノ感じ、又ハ觀察ニヨリテ生ズルトコロノ雑多ノ感情等は、スベテソレヲ動作及ビ實物に關スル言語の理解ヲ明瞭ニシ（略）。

#### 三、繪畫ニツキテ

兒童ノ平素ニ於ケル經驗ト觀察トヲ喚起シテ類化セシムルコトヲ怠ルベカラズ。

#### 四、動作ヲ示ストキノ注意

（略）目的の觀念ニ對シテソノ動作ヲ聯合スルモノナルガ故ニ、動作ヲ示シテ言語ヲ教授スルニ當リ、（略）

#### 五、主觀的言語ヲ教授スル注意

主觀的ノ言語ニシテ、動作身振等ニテ表明解説シ難キモノアルトキハ、本島語ヲ以テ理解ノ方便トナスハ必ズシモ妨グズサレド出来得ル限りハ、既授ノ言語ヲ以テ解釈スル（略）前後ノ關係（略）兒童ノ舊經驗ヲ喚起シテコレヲ想像セシムルカニヨリ間按ニ語意ヲ心會セシムル方法ヲ取ランコトヲ望ム。

#### 六、校内用語ニツキテノ注意

（略）兒童學年ノ程度ニ應ジテ、豫メ腹案ヲ定メ置キテ、僅少ノ時間内ニ同一事實ニ多様ノ

言語ヲ用フルガ如キ、雜亂ナルコトヲナスベカラズ。

#### 七、容貌身振等ニツキテ

話方ヲ教フルニ當リ、ナルベク面容手容身振ナドヲ伴フベシ。殊ニ感情ニ關スル言語ハ、コレニ伴ふ容貌身振ナドニヨリテ、ソノ意味ヲ容易ニ了解セシムルコト（略）自然ノ調子ヲ失ハザルヲ得テ、特殊嫌フベキ暗誦的句調ヲ有スルガ如キ弊ヲ防ギ得ベシ。（略）斯ク既習ノ言語ヲ用ヒテ、トモカクモ自己ノ思想ヲ發表スル傾向コト機智トヲ養成スルハ、獨リ國語教授上ノ手段タルニ止マラズ、本書ヲ使用スル人ハ特ニヨノ點ニ注意センコトヲ望ム。

#### 八、「テニヲハ」ノ教授ニツキテ

（略）初歩ニ於テソノ矯正方餘リニ嚴格ニ流ルトキハ、却ツテ兒童ノ勇氣ヲ沮喪セシメ、話方ノ自在ヲ妨グル恐レアル（略）

#### 九、發音ニツキテノ注意

發音ノ正確ナルコトハ國語教授ノ骨子ナリ（略）。

#### 十、話方ト讀方綴方トノ連絡ニツキテ

（略）話方讀方綴方書方等ハ同時間内ニ教授シ、別ニ時間ヲ分ツニモ及バザレドモ、（略）時間ノ配當ト材料ノ振り分けニツキ注意ヲ要ス。

#### 十一、材料ニヨリテ教様ヲ異ニスベキコト

兒童ノ日常生活ニ關係スルコト、或ハ常ニ身邊ヲ圍繞スル自然界人事界ノ事實ニシテ、曾テ經驗シタルモノナルトキハ、實物標本示例ナドニヨリテ、既有觀念ヲ新ニシ、（略）昔話寓話歴史傳記地理ナドノ材料ハ兒童ノ見聞經驗シタルコトニアラザルガ故ニ、問答ニヨリテ開發整理（略）理解シタル程度ヲ問答スルカ、或ハ説述セシムルヲ以テ便利コトスルコトアリ。

#### 十二、聽方練習ノ材料

（略）問答ニ熟シタルトキハ、問答ノ語句ヲ連ネテ一文章ヲ作り、綴方或ハ讀方ノ材料トナストモヨロシカラシ。

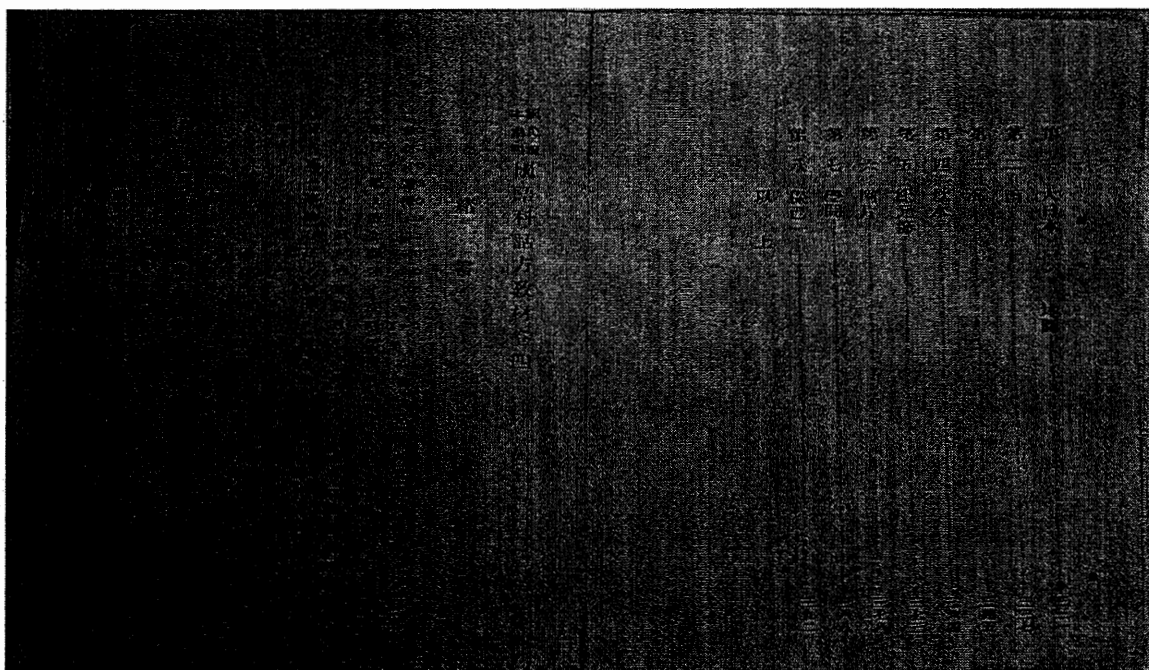
#### 十三、國民讀本ト本書トノ關係ニツキテ

本書ハ、讀方綴方ノ豫備トモナリ、應用トモナルベキ材料ヲモノセタルモノナル（略）。

#### 十四、新語一覽表：（略）

（『國民讀本参照國語科話方教材卷四』pp.1-23）

図 2-5 「話方教材（巻四）」緒言



上記十四項目の内容から（巻四）の指導法には「一連の動作による観念聯合」、「実物の提示」、「問答による会話」などの方法が取り入れられていることがわかる。タイトルは「観念聯合」、「実物教授」、「発音の注意」の外に、「問答」に関する記述は「十一、材料ニヨリテ教様ヲ異ニスベキコト」の項目と十二、十三のところに書かれている。十一、のところに「問答法ニヨリテ観念ヲ整理シナガラ、新語句ヲ教フルヲ便トスベク」と「児童ノ国語ヲ解スルカノ進ミタル時ニ（略）次デ話方ニ移リ或ハ問答シ或ハ説話セシムルコトアリ」と記されている。ここで注目したいことはこの「問答」による指導法は、「教師の「問い」に対し、生徒が「答え」るという方法だと見られるが、実際は、この「問答」の内容はある順序と段階を追って導入されると見られる。そして、この「話方教材」においては、「問答」の目的は「会話」の手段であると見られる。

「話方教材」の（巻一）から（巻四）までの内容を一通り見てみると、「話方教材」を作った内容から台湾初期の日本語教授の方向は、単に日本語や「知識」を授けることだけではなく、むしろ「自己の思想」を以て母語（台湾語）の代わりに日本語で自由に話す目的としているものと考えられる。そして、この目的を達成するために、用いられた教授法はペスタロッチの基本教授手段「音・単語・言語」の指導原理と同じである。そして、このペスタロッチの基本教授手段は次の「会話」の分析から見て取れる。

## 「話方教材」による「會話」の教授手段

會話の教育原理は、まず觀念連合の原理に従って、事實繼起の順序に排列し、最初は日常必須の用語から始まり、家庭での礼儀作法・家族との會話・学校の用事などの會話を動作に宛てる動詞を学習し、それから文法を取り入れて練習するという順序である。會話練習の方法はオウム式の練習や暗誦などのような方法ではなく、會話内容は生徒たち自らの経験や思想を觀念連合によって喚起され、そして、既習した言葉を使って話すということである。

「話方教材」(卷一)から(卷二)の教材題目と内容から、會話の内容は習得した単語や文法に基づいて、會話内容の範囲を広げるようになるという方針で構成されている。そして、基本的な生活会話が確保したら、(卷三)の教材題目が定められた内容の通りに、既習の言葉で様々な話題をどんどん広げていく。會話の内容に関しては、家や学校の話題の外に生活に関わること、例えば自然・季節・農家・動植物などの會話内容がある。すなわち、これら異なる課題を既習の言葉と結びつけて練習していくという方法である。一つの例を取り上げて説明する。

「話方教材(卷四)」第二学期の第十三の題目【時計】の注意事項から「會話」の教授手段が見て取れる。題目は「時計」で、會話の内容を12段階に分けて、時計に関する知識、外部の構造から内部の機能まで、既習の言葉と結びつけて進むような順序である。そして、順序に随ってまた学習した新しい言葉で生活の内容と結びつけて更に新しい単語を習得し、會話内容も広げるようにするという方法である。以下は概要をまとめた。

### 一 柱時計置時計懐中ヲ示シテ次の問答ヲナスベシ。

ココニアルノワナンデスカ。

時計デス、

イクイロノ時計ガアリマス。

三イロアリマス。

最初の段階において「問答」の内容は時計の名称・色・サイズ・どこに置く・種類・種類の違いなどがある。次は二の段階を見てみよう。

### 二 諸種ノ時計ヲ示シ、其ノ内部ノ器械外部ノ構造等を仔細ニ觀察セシメ、生徒



ヲシテ自由ニ其ノ疑ヒタルトコロヲ質問セシメ、適宜ソレニ應ジテ部分ノ名稱構造ニ關シタル言語ヲ授ケ、次ノ問答ニ移ルベシ。

柱時計 ノ ソトガワ ワ、 ナニ デ コシラエマス カ。

木 デ コシラエマス。(以下省略)

時計 ノ 中 ニワ ナニ ガ アリマス カ。

ハグルマ ヤ ゼンマイ ガ アリマス。(以下省略)

表 ノ 針 ガ ドンナ フウ ニウゴキマス カ。

左 カラ 右 エ マワリマス。

時計 ノ 表 ニ ドンナ フウ ニ 文字 オ カイテ アリマス カ。

十二 ノ 文字 オ マルク ナラベテ カイテ アリマス。

三 時計 ニワ 柱時計 オキドケイ カイチユウドケイ ナド、イロイロ アリマス。(以下省略)

三段階：時計の構造・種類・形の違いに関する問答。(内容省略)

四段階：時計の表の特徴に関する問答。(内容省略)

五段階：時計の表に現す数字の意味と読み方に関する問答。(内容省略)

六段階：二本の針（長いと短い針）を指す意味に関する問答。(内容省略)

七段階：長い針と短い針を指す時に時間を表す意味に関する問答。(内容省略)

八段階：短い針が一つ動くとき長い針は十二度回ること、一日短い針と長い針が何  
度回るか、一回りすると何時間を表すかに関する問答。(内容省略)

九段階：一日同じ時間が何度あるか、午前と午後は何時間か、二日は何時間か、  
皆は何時頃に学校へ来るか、家へ帰るのは何時頃かなどの問答。(内容省略)

十段階：時計ニツキ次ノ時間ヲ讀マシムベシ

六時二十五分 三時三十五分 六時四十五分 (以下省略)

生徒ヲシテ次ノ教師ノ言葉ニ從ヒ長針ヲ動カシ其ノ時間ヲ讀マシム。(内容省略)

九時四十五分、及ビ十時十分ヲ長短針ガ指セル時計或ハ圖ヲ示シ、生徒ヲシテソ  
ノ時間ヲ讀マシメ、次デ左ノ問ヒテ發シテ答ヘシムベシ

モオ 何分 デ 十時 デス カ。

今 十時 何分 前 デス カ。(以下省略)

十一段階：時計或ハ時計ノ圖ヲ示シテ、種々二時間ヲカヘ、生徒ヲシテ互ニ左ノ  
對話ヲナサシム。

イマ、何時 ゴロ デス カ。

ソオ、十一時 ゴロ デショオ。

チョツト 時計 オ 見テ キテ 下サイ。(以下省略)

十二段階：挿圖ニツキ次ノ練習ヲナサシム。

ツクエ ノ 上 ニ オキ時計 ガ アリマス。

三時 オ サシテ イマス。(以下省略)<sup>29)</sup>

以上の実例を見た通りに、「問答」によって最初の段階は実物の名称、外形、特徴、属性について問答で確認し、それから内部の性質、機能、数字を表す意味、次は実物と生活に関わる話題を取り上げて、話題の内容順序を追って、段階を分け、問答で会話を進めている。この教育原理は、いわゆるペスタロッチの教授の基本要素「数・形及び言語」であり、言語を教えるために技術の手段として取り上げて実行するということである。次はペスタロッチのこの基礎要素の原理について簡単に説明する。言語教授の基本要素は「数、形及び語」<sup>30)</sup> から出発する。そして、注意すべきことは次の三つの観点がある。

- (1) 彼の眼に、いくつの、また幾種類の対象が見えるかということ。
- (2) それらの対象はどんなふうに見えるか、つまりその形や輪郭はどうなっているかということ。
- (3) それらはなんと呼ばれるか、つまりどんな音によって、どんな語によって、それらの対象の一つを表象することができるかということ。(下線は筆者による)

そして、次のような能力が身につけていることが必要である。

- (1) いろいろな対象を、形の違いによって見分け、その内容を思いうかべる能力。
- (2) これらの諸対象を数によって区別し、一として、あるいは多数として、明確に思いうかべる能力。
- (3) いくつあるのか、またどんな形をしているのかということがわかっている対象をさら

<sup>29)</sup> 臺灣總督府民政部總務局學務課編『國民讀本參照國語科話方教材卷四』明治三十九年十二月十八日印刷、十二月二十日発行 pp.288-307

<sup>30)</sup> 長尾十三二・福田弘(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 pp.102-103

に言語によって思いうかべ、その記憶を確実にする能力。 (下線は筆者による)

(『ゲルトルート児童教育法』pp.102-103)

以上取り上げた(巻一)から(巻四)までの内容から見てみると、台湾初期に改良された教授法の方法は、ペスタロッチの「直観ABC」の原理であり、「線から角へ、角から図形へ、図形から一定の事物へ」という順序を追って進めていくような方法であるものと考えられる。即ち最初の段階は一連の動作(甲)によって観念を喚起され認識(巻一)から明確へ、それから実物を観察し(乙)、問答によって確認するという明確(巻二)から明瞭へ、更に問答(会話)によって既知の言語を以て新しい言語を学習するという明瞭(巻三・四)から明晰へという段階を進めていく教授原理であることと考えられる。

## 2. 『臺灣教科用書國民讀本』

「話方教材」(巻一～巻四)までの内容構成・教授方法について分析した。そして、得られた結果から改良された教授法はペスタロッチの教育原理と大きな関連があると考えられる。山口(1943)によると、『臺灣教科用書國民讀本』(以下は「国民読本」と略称)は、「話方科と相提携して國語の基礎を立てんとするものなり。故に力めて話方と連絡ある教題を擇びたるのみならず…(略)」<sup>31)</sup>と述べている。次は「国民読本」<sup>32)</sup>の内容について、概要をまとめて説明する。

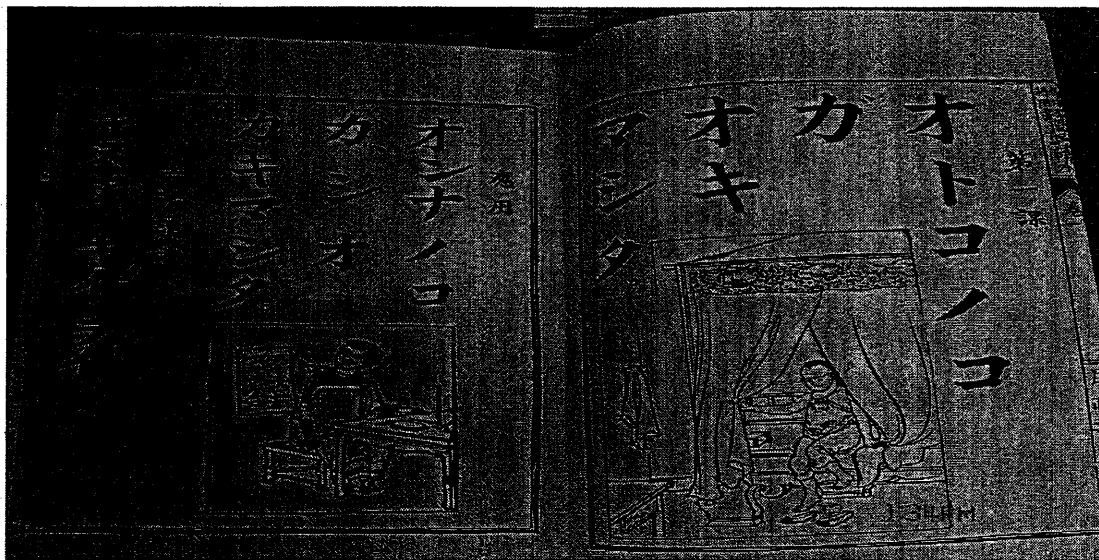
「国民読本(巻一)」の構成は、最初は五十音字(ア行からワ行まで、片仮名で表す)と土語(台湾語)表記法(表音記号)の内容である。

(巻一)は教科内容(全十課)である。各課の内容は本文、応用、土語読方と挿絵(図2-6)で構成されている。各課の内容は簡単な句(動詞と結びつく)・数字・物の数詞などである。

<sup>31)</sup> 山口喜一郎(1943)『日本語教授法原論(下)』新紀元社 p.414

<sup>32)</sup> 臺灣總督府編「臺灣教科用書國民讀本1-12巻」明治45年6月16日発行(「日治時期臺灣公學校與國民學校國民讀本第一期」1901-1903(明治34-36) 2003年 南天書局)

図 2-6 「国民読本（巻一）」第一課内容と挿絵



(注：「土語読方」の意味は「ギヌア」が「子供」、「キイライ」が「起きる」である。「」と「」は声調符号である。)

「国民読本（巻一）」の第一課の内容は「話方教材（巻一）」の第九課と照らし合わせてみると、山口が述べているように、この二冊の教科書は相互に関連があり、教授者は生徒の学習状況に応じて適宜に題目を選んで教えることである。

また時制の変化については、第一課の動詞は「マス形」から「マシタ形」になっている。第二課は進行形の文になっている。(例:キモノ オ キテ イマス。ホン オ ヨンデ イマス。) 第五課から第十課までは「～デアリマス」という文型が出てきている。(巻二)の第一課は「否定形」の文が出てきている。外の内容はここでは詳しい説明は省略する。

(巻一)の各課の内容から言語の展開は一語ではなく、一文から始まる。一つの文の要点は動詞である。外界の事物を動的に見て、動詞を中心として、一つの文で言い表す。内容は上で取り上げた表 2-2 の内容と同様な内容が見られる。次は(巻一)から(巻四)のタイトルである。

## 「国民読本」(巻一)

### 第一課

オトコ ノ コ ガ オキマシタ。

### 第二課

オンナ ノ コ ガ、キモノ オ キテ イマス。

#### 第五課

コドモ ガ、メシ オ タベテ イマス。コレ ワ アニ ト オトオト デ アリマ  
ス。

#### 第九課

ランプ ノ シタ ニ オンナ ノ コドモ ガ ハナシオ シテ イマス。 コレ  
ワ、アネト、イモオト デ アリマス。

#### 第十課

コノコワ、 ネルトキ ニ、チチハハ ニ、レイ オ シマス。コレ ワ、 キョオギ  
ガ、ヨイ コドモ デ アリマス。 (下線は筆者による)

### 「国民読本」(巻二)

(巻二) は全十五課。内容はほとんど家庭生活の事情を中心に、それから遊び方・礼儀  
作法などの話題から構成されている。

#### 第一課

ヒ ガ デマシタ。 アニ ワ、 オキマシタ。 オトオト ワ、 マダオキマセヌ。

#### 第二課

ワタクシ ワ カオ オ アライマシタ。 アナタ モ、ハヤク アライナサイ。

#### 第六課

オトッサン ガ、 イマ オキヤク サマ ト、 ハナシ オ シテ イマス。 シズ  
カ ニ シテ アソビマシヨウ。

#### 第八課

オネ ワ、 コンロニ、 ヒ オ オコシテ イマス。 オトオト ワ ヤカン ニ、  
ミズ オ イレテ イマス。

#### 第十三課

コドモ ガ、タコ オ アゲテ イマス。 アオイ タコ ト、アカイ タコ ガ、イ  
チバン タカク アガッテ イマス。

#### 第十五課

ヒ ガ、ヤマ エ ハイリマシタ。 ダンダン クラク ナリマス。フタリ ノ コド  
モ ワ、イソイデ、ウチ エ カエリマス。 (下線は筆者による)

「国民読本」(巻三)

(巻一)の内容から習得した句を次の(巻二)の会話内容に取り入れて、「外界の事物を動的に見て、動詞を中心として、一つの文で言い表す」という原理に基づいて、構成した家庭生活の事情という会話内容を授業で練習する。そして、会話内容も程度によってどんどん広げていくような構成が見られる。(巻三)の内容は課題の題目があり、題目の内容はある目的を達成するための内容で構成された。(巻三)は全十七課。全十七課課題の題目は表 2-3「国民読本」(巻三)の各課の題目を参照。

表 2-3 「国民読本」(巻三)の各課の題目

第一 ヨアケ	第二 アサガオ	第三 アサノシゴ ト	第四 ヒヨコ	第五 キレイニナ サイ	第六 アサメシ
第七 ベンキョオ スルセイト	第八 タロオ	第九 ハシラオニ	第十 テナライ	第十一 ギョオギノ ヨイコ	第十二 シャボンダ マ
第十三 メカクシ	第十四 ウオ	第十五 ウオツリ	第十六 ヒグレ	第十七 ヨル	

第一課 ヨアケ

ヨ ガ アケテ、アカルク ナリマシタ。 ヒト ガ オキテ、ト オ アケマス。 ニ  
ワトリ ガ、トヤ カラ デテ キマシタ。

第五課 キレイ ニ ナサイ

ミナサン、 カラダ オ キレイ ニ ナサイ。カラダ ガ、キタナイト、ビョオキ ニ  
ナリマス。 ソウシテ、カラダ ノ キタナイ コ ワ、ヒト ガ、イヤガリマス。

第十三課

タクサン ノ コドモ ガ、メカクシ オ シテ、アソンデイマス。 ヒトリ ノ コ  
ガ、オニ ニ ナリマシタ。 オニワ、イマ、テ オクンデ、アタマ オ カシゲテイマ  
ス。 コレ ワ、コドモ ガ、ドコニ イルカ、 カンガエテ イル ノデ アリマス。

第十六課

ユウガタ ニ ナツテ、 ダンダン クラク ナリマス。 コドモ ワ、イマ、ウチエ

カエッテ キマス。 ハハ ワ、コドモ ノ カエリ ガ オソイ カラ、シンパイ シ  
テ、モン ノ ソト ニ マッテ イマス。

(巻二)の第十五課の内容は(巻三)の第十六課と類似した内容であるが、(巻三)の内容は更に新しい単語と事情が増えている。

「国民読本」(巻四)

(巻四)は全十七課である。次の表 2-4 は (巻四) の各課の題目である。

表 2-4 『国民読本』(巻四) 各課の題目

第一 アサ	第二 カワノケシ キ	第三 ミズガメオ ワル 一	第四 ミズガメオ ワル 二	第五 ミズ	第六 ゲジョトイ ヌ
第七 マキワリ	第八 ニンギョオ ノオキャク	第九 メシタキ	第十 ブタ	第十一 ナ	第十二 ウマイメシ
第十三 ウマイメシ ニ	第十四 ザボントバ ショオノミ	第十五 ニンギョオ ノキモノ	第十六 センタク	第十七 ムラノケシ キ	

第一課 アサ

コドモ ガ、カワ ノ ミズ オ クミ ニ キテ、ケシキ オ ミテ イマス。 イ  
マ ヒ ガ、 ヤマ カラ デマス。 ムコオ ノ キシ ニワ、 フネ ガ、ツナイデ  
アリマス。 コチラ ノ キシニワ、 アヒリ ガ、タクサン、 オヨイデ イマス。

第五課 ミズ

ミズ ニ、ヨイ ミズ ト、ワルイ ミズ ガ アリマス。 タイテイ、 ヨイミズ  
ワ、スンデイテ、 ワルイ ミズ ワ、ニゴッテ イマス。 ヒト ガ、ノンダリ、 タ  
ベモノ オ ニタリ スル ニワ、ヨイ ミズデ アリマセヌ ト、ビョオキ ニナリマ  
ス。 キ オ ツケナケレバ ナリマセヌ。

第十二課 ウマイ メシ

コドモ ガ、ヒルメシ ノ トキ、「さい が うまく ありませぬ」トイッテ、 タベマセヌ。 ハハ ワ、「ソレナラ、 バンメシ ワ、 ウマク シテ アゲマシヨオ」トイッテ、 ソノ コ オ、ハタケ エ ツレテ ユキマシタ。 そして、 イモ オ ホルテツダイ オ サセマシタ。 コドモ ワ、 ヒグレ マデ ハタライテ、 ツカレ テ ウチ エ カエリマシタ。

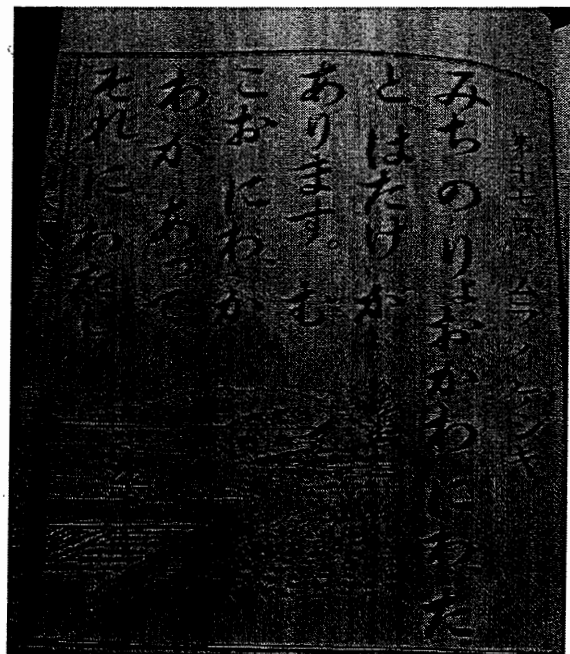
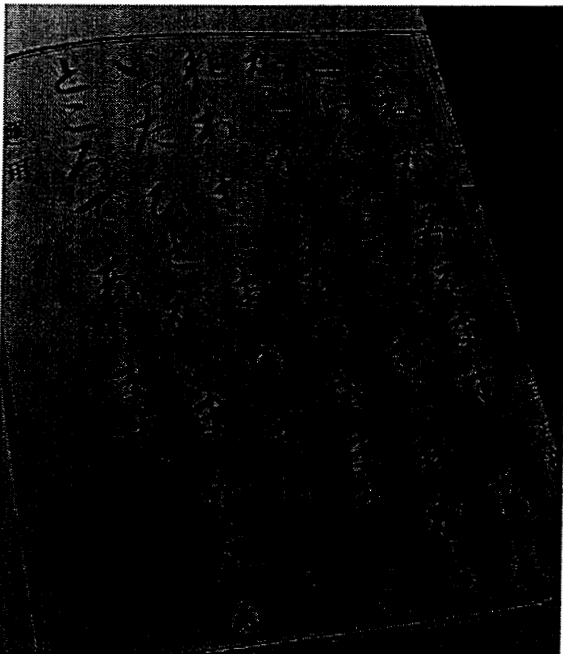
第十四課 ザボン ト バシヨオ ノミ

「この かご に ざぼん と ばしよお の み が はいって います。 ばしよお のみ わ、 あまくて、 ざぼん わ、 すこし すく あります。 あなた わ、 どちら が すきで ありますか。」「はい、 わたくし わ、 ざぼん が しきで あります。」「そおで ありますか、わたくし わ、 ざぼん より も、 ばしよお の み が すきで あります。」

第十七課 ムラノケシキ

みち の りよおがわ にわ、たと、はたけ が あります。 むこお にわ、 かわ が あって、それに わたし ぶね が みえます。 あれ ごらん なさい、 むこお から、かご が、 ふたつ きます。 あれ わ、 むこお の てら え、いった ひ と が、いま、かえる ところで あります。

図 2-7 (巻四) 第十七課





(巻四)の第十二課と第十四課の内容から「問答」の会話内容が見られる。そして、第十七課の内容は挿絵(図2-7)を生徒に見せ、挿絵の内容について述べる。

山口(1943)は「直接法」の真の精神について次のように述べている。「物は物と、事は事と相関連して、甲は乙を待って、乙は甲によって、互いに助け合って、その意味が自然にはつきりとなって来るように、事物も言葉もそのように関係させていく。順序と関連と総合とが、直接法の教材・教法を通じての要件であるから、この中の一箇条を欠いても、直接法の精神は失われてしまう」また、「実事実物によるということは、単に新しい言葉を直観的に教えるということだけではなく、学習者の心境を作り実際の言語生活の状態に近づけて、言葉を習得させようということから、復習でも練習でも、それぞれその教材に必要な方便物は取り揃えて臨むことが必要である。」<sup>33)</sup>ということである。山口が述べたこの原理は実はペスタロッチの教授の基本原則と同じものである。

「ペスタロッチの直観教授」の原理はどのような原理であるかについて考察した。詳細は筆者の(2012)<sup>34)</sup>を参照されたい。ここで長田(1963)が述べている「ペスタロッチの直観」、「認識の基礎」、「具体的全体」の三つの論点を取り上げて概要を説明する。

1. 直観は純粹自我の発展であり、能動的な内的自我の構成である。また自然的な感性的な過程の詳細な描写を必要とするもので、概念の全体的な理解という点のみで決めるべきではない。
2. 直観は思惟によって間接に物を捉えるのではなく、直接心に物を映すことである。ただし映されるものは外的な自然的なものもあるし、内的な精神的なものもある。教育学の歴史に於いては、直観は感覚器官を通じて外物に関する具体的な知識を得ることであった。また中世には言語、文字という符号によって、或いは符号が代表する実物そのものによって教育しようとした。故に直観教授は実物教授(object lesson)とも言われている。
3. 直観の概念は受動的な概念(静的に物を見ること)で、受容性を持つ。また動的な自発的なもので、自己生産者としての自我の構成作用である。即ち受容と自発とを統一することである。直観が受容的であり思惟が自発的であるならば、

<sup>33)</sup> 山口喜一郎(1943)『日本語教授法原論(下)』新紀元社 p.125

<sup>34)</sup> 林嘉純(2012)「植民時期台湾に於ける日本語教育山口喜一郎の「直接法」－「ペスタロッチ」「コメニウス」との関連について」『拓殖大学言語教育研究年報 第12号』pp.1-19

直観概念の内化と深化によって、直観と思惟との二元的対立を克服しようとするものである。

4. 直観とは「直覚の生動性」である。直観の基礎は認識である。認識は「自然そのものによって、人類の教化を規定する原始的な形式」である。また認識は「日常生活の印象と経験を利用する」ことである。「各々の認識は直観から出立し、また直観に導き還されなくてはならない」。

5. 直観は全認識過程の普遍的地盤であり、全認識の基礎であり、全認識を発展することの本源である。直観は単なる材料ではない。材料は死物であり、死物としての材料が「絶対・唯一の基礎」となって、「総ての認識」を発展する。直観を以て死せる材料と見ず、実に生ける基礎と見るものである。

6. 直観の発展は素朴な経験に立脚点を定める。各自の主観は世界の一部であって、世界は唯一の統一的な世界である。我々は自然的態度を以て世界の事物に対して存在を持つ外はない。世界を経験するのは、外部知覚によることである。しかし、知覚の対象は表象されているものではなく、既に存在という定義を含まなければならない。そして、「信念」も既に伴っている。外部知覚に於ける存在は潜在判断ということである。世界経験は単なる瞬間的の知覚ではなく、潜在より顕在へと展開して知覚判断の本質を発揮する。即ち今の人には世界の事物を経験し、自己の決定によって存在判断を設立する。後の人は繰り返しこの原点に立ち返り協力的にそれに結合する。言い換えれば、各々の認識は再び直観に導き還され、初めの設立はその内容を深めて、個々に確信が生じて来る。要するに素朴な最初の世界経験が斯くして総合的な経験判断になって行くということである。

7. ペスタロッチの「直観」は感性的や悟性的なものでもなく、同時にそれらの両者であることの認識を概観しなくてはならない。感性与悟性は「感覚精神的」若しくは「精神感覺的」である。「感性」は受動的、「精神」は能動的である。感性は自ら真の認識を構成することができない。認識構成の基礎は自己活動的な精神のうちにある。また認識の内容が認識の精神から算出するわけでもなく、又必ずしも意識の各々の事実が認識の精神に還元されることでもない。具体的には、意識の出来事は時間の中を流れ且つ「感覚精神的」な人間によって運ばれる。即

ち直観は感覚精神的な人間によって、時間の中に具体化された認識に外ならない。

35) (下線は筆者による)

ここまで見てくると、グアンの教授方案をきっかけに改良された新しい教授法は、ペスタロッチの教育原理とほぼ同様なものであることがわかる。また新しい教授法について、公学校の国語教授に当り、編纂された「話方教材」と「国民読本」の内容から考察したが、その結果は台湾初期の日本語教授法の「対訳法」から「直接法」への転換の背景にはペスタロッチの教授原理が大きな関連していることがわかった。このことは、山口が投稿した論文「グアン氏の言語教授方案に就いての實驗瑣談」からもわかる。

「(略) 又一の教材お教授するにわ、五段教授の階段により、豫備として、實物に示し、實際の動作おしたりさせたり、土語でいわして見たりして、十分に生徒の觀念お整理し、次いで教材お了解するに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、或わ動作お言葉に、言葉お動作に、種々にかえてやらせて、(略) 発音の比較、文字文章の比較などおやらせ、一語一語が夫自身教材中の關係お離れても、自由に発表出来る様になし、逐に進んでわ、夫等の語詞と既知の語詞と連結して、句お作り、短文お綴るなどのことや、新しい語法お使用して、隨意の事項おいい顯すことおやらせたりして、(略) 事物の變化お逐うて、思考する習慣お得させて、一事お叙述するにも餘程精密な様に見受けたから本島の兒童の如き考察力に乏しいものにわ、この方案にいう様な配列方でやるのわいい心力養成の方便となる。(略)」<sup>35)</sup> (下線は筆者による)

(『台湾教育会雑誌』pp.32-37)

上記の内容から改良された新しい教授法はペスタロッチの教育原理と大きな関連があることを確信した。しかし、このペスタロッチの教育原理は一体どこから、誰によって、どのように伝えられてきたのかということが本研究の課題である。台湾初期の日本語教育の教授法は「対訳法」からその後改良された新しい教授法への変換であるというテーゼをもう一度検討する必要がある。次の章では、伊沢の出身・経歴・留学背景及び台湾で行なわれた業績などから検討し、考察することにする。

<sup>35)</sup> 長田新 (1963) 『ペスタロッチ教育学』岩波書店 pp.213-223

<sup>36)</sup> 台湾教育会 (1903) 「グアン氏の言語教授方案に就いての實驗瑣談」『台湾教育会雑誌』pp.32-37

### 第三章 伊沢修二の生い立ちと実績

#### 第一節 伊沢の背景

##### 1. 伊沢の出身

筆者の修士論文<sup>37)</sup>では、伊沢とペスタロッチ主義の教育との関連について一考察したが、本研究の研究課題の一つである台湾初期の日本語教育の教授法は一体ペスタロッチの教育原理とどのような関連があるのかについて更に追究することにした。そして、本章ではまず伊沢の出身・経歴・台湾での業績について、もう一度検討することにした。

上沼(1988)によると、伊沢は1851年(嘉永4)6月29日、信濃国(長野県)伊那谷の小藩、高遠の城下にある大屋敷に生まれた。当時の環境は厳しい貧しさであったと言われる。姉妹五人・弟四人である。父の勝三郎は、学問好きで、武道よりむしろ詩文や絵を好む人物であったようである。そして、母も学者の娘として、『唐詩選』を愛誦したが、父母の教育観は、半面気骨あふれる武士のような教育を心がけたという。伊沢は貧しい環境のもとで育てられた好学者であるが、健康かつ活気に満ちた少年時代を過ごしたと言われる。

1860年(万延元年)伊沢は10歳のとき、藩校進徳館<sup>38)</sup>というところで教育を受けた。ここで注目すべきことは、伊沢がこの頃進徳館でどのような教育を受け、どのような思想に染められていったのか、そして、その影響が、その後彼の生涯に大きな影響を及ぼしたものと考えられる。上沼は下記のように述べている。

「六一七歳の頃から、外祖父の内田文右衛門(進徳館助教)について素読と習字の手ほどきを受け、進徳館で漢学を学び、十二三歳で四書五経の素読と講義を終え、以後は和漢の歴史や『唐宋八大家文』の無点本を読み上げ、漢詩文・和歌・俳諧などにも心を寄せた」

<sup>39)</sup>(下線は筆者による)

(『新装版 伊沢修二』pp.16-17)

上に示したように、伊沢は小さい頃から漢学に対する好学心と、また、広く実学的素養

<sup>37)</sup> 林嘉純(2009)「植民時期台湾に於ける初期の日本語教育—伊沢修二と「ペスタロッチ」について—考察—(1895.6-1897.7)」拓殖大学大学院言語教育研究科修士論文参照

<sup>38)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.9「進徳館は内藤頼直(江戸時代の大名。信濃高遠藩の第8代で最後の藩主)。高遠藩内藤家13代によって、三の丸学問所として創められた総合文武場であった。そして、進徳館創立を契機としては、和漢洋三学の折衷的学風である」。

<sup>39)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 pp.16-17

を身につけるようになったという点が注目される。

1865年（慶応元年）伊沢は15歳になった頃、漢学に対する向学心と実学の素養を身につけたということで、進徳館寮長となった。その頃の彼の個性に強く影響を与えた人物は中村黒水<sup>40</sup>）である。以下の文から伊沢が中村黒水に対する尊敬心や心を引かれていったことがよくわかる。

「明治も末、一切の劇職を退いて閑をえた伊沢が、その所有の地所を、文谷園の名を付して高遠小学校へ寄附する際、兜城址に設ける図書館に黒水図書館の名をつけるよう提案していること（上島善重宛書翰、明治四四年四月八日付）、あるいは、亡くなる一年前の正月、大陸への最後の夢を託した『支那語正音発微』（大正四年十月）を、黒水による啓発の結果として霊前に捧げることを書き送っていること（中村弥六宛書翰、大正五年一月一日付）」

<sup>41</sup>）（下線は筆者による）

（『新装版 伊沢修二』p.20）

この影響は伊沢にとって、将来官界で職を奉じた頃、彼のこの和・漢・洋の道德・倫理・自由と民権などの思想を混和した個性によく表れていたと考えられる。そして、官界を非職した原因にも、大きな影響があったものと考えられる。

こうして伊沢は、「15～6歳以後に於ては、身は漢学の校舎に在りながら、専ら思は和洋二学に馳せた（自伝三ページ）」<sup>42</sup>）と言われる。当時は洋学を授けるところがないため、伊沢は進徳館に所蔵されていた科学・文学・数学・兵学・法学等漢訳書で自学自習したのである。

上沼（1988）によると、17歳の伊沢は、「当時幕府の命令にこたえて、継ぎ立ての役に任じられ、「徳川家のため戦死すべき覚悟」ではじめて江戸に上った。この好機を掴んで、洋学の独習の手引書を探し求めたところ、英和対訳辞書を見つけ出し、「鬼の首でもとったような」<sup>43</sup>）という表現で述べられ、伊沢の洋学を志す精神がここから見てとれる。と

<sup>40</sup> 上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 pp.14-19 「黒水は1855年（安政2年）より江戸に出て、当時の学者たちの説に学ぶことによって、家学復興を企て、進徳館を創設した。彼の思想は日本を武国として強く意識し、神道既王道説を重んじ、更に経済の道も数理・砲術・洋学など強い関心を持つ。黒水は自ら反狂と号する熱情的な人物であった。この点で、自分の言を「狂夫之言」として、激動する時代にその封建倫理と変革の倫理の二律背反に苦しんだ吉田松陰の系譜につながるものといえるかもしれない。伊沢にとって、その人間形成の時期に、黒水のパーソナリティに接したことは幸いであった。黒水という人物は本研究に触れないことで、ここで省略します」。

<sup>41</sup> 前掲 p.20

<sup>42</sup> 前掲 p.20

<sup>43</sup> 前掲 pp.23-24

ころが、出府後まもなく天下の形勢（大政奉還の年）が変わり、藩主頼直は、急遽京都へ戻ることを決した。伊沢も仕方なくそれに随った。そこで伊沢は、はじめて洋学（蘭学）の教師（岩佐元珪）と出会って、彼は蘭学塾に通学することとなり、『荷蘭文典』の素読を受けることになった。しかし、京都に来て、わずか数ヶ月にして、藩主とともに帰藩することになり、京都に留学したいという願いも叶わず故郷に帰ったということである。

1869年（明治2）19歳の夏、伊沢は再び東京に出た。貧しい環境で育てられた伊沢は、親戚の医師須田泰嶺のところに寄食することになった。昼は雑用をし、夜は勉強という生活であったが、彼の望みはただ英語の会話ができる正則英語を学ぶことであった。しかし、当時の貧しい状況の下では、伊沢は学校へ入る事は当然できなかった。ところが、中浜万次郎氏という人物に出会い、伊沢は彼の住いを訪ね、個人教授を願い出て、綴り（スペリング）から始めることができたのである。

その後、全国諸藩から貢進生を召集することになったが、幸運な伊沢は中村黒水の強い推薦によって大学南校（旧開成学校<sup>44</sup>）に入ることができた。上沼（1988）によると入った貢進生たちの多くは権勢家の子弟であり、貧士の伊沢の衣類の汚なさが、後年の友人の間の語り草になったと言われる。外観で目立ったばかりではない。生まれつきの勝気、また議論に強いと言われていた。「当時南校生徒の気宇は壮大で、将来の大政治家・大外交官・大軍人を志し、伊沢自身も天晴れ外交官として国の為に尽さんと志して居つた」（『自伝』一六ページ）<sup>45</sup>）ということである。

## 2. 伊沢の経歴

1873年（明治6）伊沢は23歳の時、文部省十等出仕として翻訳課及び築造局につとめた。しかし、得意は失意に通ずる、当時「雪投げ事件<sup>46</sup>」で、どんなに議論に強い伊沢でも、「権力の前にはいかんともしがたい」という苦い体験を味わわざるをえなかった。次は1874年（明治7）から1895年（明治28）伊沢が台湾へ赴くまで、上沼（1988）の資料をもとに年代順に説明したいと思う。

<sup>44</sup> 開成学校は、東京大学の前身となった明治時代の教育機関。

<sup>45</sup> 上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.38

<sup>46</sup> 前掲 p.42 「明治6年3月のある日、血氣さかんの中学の生徒たちが九段坂上で雪投げをしていたところへ、警邏がやってきてこれを勾引し、罰金を課した。事情を調べると往来でやったわけでもなく、交通妨害になったわけでもなかったので、学校側も当然これに非を唱えた。幹事として伊沢が黙止している道理はない。警察署長にかけあって大いに弁じたところ、ついに警察側も手落ちを認め、追って罰金を返却させる、ということまでこぎつけた」と述べられている。

1874 (明治 7) 3 月、文部省九等出仕愛知師範学校に補せらる。蜂須賀藩士森重遠の娘 (千代) と結婚。

1875 (明治 8) 7 月師範学科取調のため米国派遣を命ぜられる。10 月『教授真法<sup>47</sup>』を出版する。

伊沢は翻訳した『教授真法』の理論を生かして、「師範学校の付属機関として幼稚園風のもの設け、はじめて唱歌と遊戯を教えた。これは明治時期の音楽教育の基礎を作ることになった」<sup>48</sup>) とされる。伊沢の生涯の音楽への自覚と関心は、実にこのころに萌していたことがわかる。

この点については、その後伊沢が台湾に於ける日本語教育の課程を制定した時に音楽と遊戯を入れたという事にも影響が及んだと考えられる。

この唱歌・遊戯に目をとめ、大いに感服した米人ダヴィッドモルレー<sup>49</sup>) により、伊沢は「師範学科取調」として米国に派遣されることになった。

伊沢は米国のマサチューセッツ州のブリッジウォーター師範学校に入学、在学中の成績は中以上であったが、音楽と英語の発音はとても苦手だったという。しかし、勝気な伊沢は諦めず、当時メーソン<sup>50</sup>) (オハイオ州の音楽教師) と出会って、メーソンから唱歌や音譜を教えてもらった。そして、1876 年 (明治 9) 7 月に米国独立百年記念の博覧会で唾者に教える文字の掛図を見つけて、その発明者グラハムベル<sup>51</sup>) を訪ねることになる。実はこの視話文字の発明者はグラハムベルの父メルヴィルベルである。そして、伊沢はベルから英語の発音を矯正してもらった。この二つの難関は勝気な伊沢にとって一つの危機というより、一つの転機だったと言ってもいいだろう。こうして伊沢は、中浜万次郎氏以来、ようやく正則英語を習得することができた。そして、唾者教育に使われた視話法の学習は、

47 上沼八郎 (1988) 『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.51 『教授真法』は「当時まだ教授法も整わない時代で、国語・漢文以外の教科書が必要とされていた。そこで伊沢は、荒野と協力して新しい教授方針の書物を合作した。これはニューヨーク州立オルバニー師範学校長のダヴィッドベルキンズページ (D.P.Page) の教育書 *Theory and Practice of Teaching* (一八四七) を中心として、フルベッキの贈った書物や、ドイツ人クリューゲル F.Krüger の理論を参考にして、伊沢が梗概を、荒野が細部を叙述して独自の見解を盛ったものであった」

48 上沼八郎 (1988) 『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.52

49 上沼八郎 (1988) 『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 pp.53-54 「伊沢は幼稚園や唱歌遊戯の実験結果を文部省に報告、当時の『文部省雑誌』に掲載された。6 年 6 月学監として来日し、「学制」の実施のために活発な助言をしていた米人ダヴィッドモルレー D.Murray はその『文部省雑誌』を見て大いに感服した」というきっかけであると述べられている。

50 ルーサー・メーソン (Luther Whiting Mason、1818 年 4 月 3 日 - 1896 年 7 月 14 日) は、アメリカ合衆国の音楽教育者である。日本の明治政府に招かれ、1880 年から 1882 年まで日本に滞在し、音楽取調掛で西洋音楽の指導を行なった。

51 アレグザンダー・グレーム・ベル (Alexander Graham Bell, 1847 年 3 月 3 日 - 1922 年 8 月 2 日) はスコットランド生まれの学者、発明家。その生涯を通じて科学振興および聾者教育に尽力した。父は大学教授で視話法の考案者であるアレクサンダー・メルヴィル・ベル (Alexander Melville Bell) である。

その後台湾においても、また内地に於ける吃音矯正の事業においても、その基礎を成すに至っている。

1877年(明治10)伊沢はブリッジウォーター師範学校 Senior class を卒業、そして、好学心の強い伊沢は師範学校だけでは満足できず、また留学延期を願い出て、認められた。そして、同年10月ハーバード大学理学部に入学した。その理由を「他日国家に大利益を貢献せんが為に『自伝』四〇ページ」<sup>52)</sup>と述べている。こうした点から、伊沢の理想は単なる教育者ではなく、上沼は「その後よく知られ、「国家教育の推進者(プロモーター)」になる前の一つの土台になった」<sup>53)</sup>と述べている。

伊沢は留学延期の間に、数学・物理学・化学・金石学・生物学・植物学などの実験と講義を受けた。米国の科学思想からかなり影響を受けたと言われている。上沼はこれについて、次のように述べている。

「西洋文明が侵入しているのに、国民一般に科学的知識がなく西洋の科学書によってえた趣味程度で、実際の理科学思想をもたない。国の富強をはかるには、このような科学的基礎に立つ実学思想を高めることが最も急務であるから、工業学校と工業師範学校を設けることが緊要の時務である」。<sup>54)</sup> (『新装版 伊沢修二』p.78)

1878(明治11)5月18日父が没する。そして、同月21日帰国し、6月高等師範学校に入った。上沼は「この頃の伊沢は当時文部大輔田中不二磨の教育理念に共感した。その教育理念とは学者や教育者は、決して他の指揮命令を奉ずることなく、あくまでも独立の思想と、良心と自信とを堅持して国家に貢献すべきである」<sup>55)</sup>と述べている。8月に文部省学務課を兼務。10月には高等師範学校長補、同月25日には文部省内に体操伝習所を創設し、主幹を兼務する。

1879(明治12)3月に従来の高等師範学校の教育方法(読書中心の学術知識の伝達に傾き)を認めず、共に米国へ留学し、そして、親友になった高嶺秀夫が提唱する「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という意見に共感し、その後師範学校教育改革の大綱である教則の改正と試業法の更定と簿冊の整頓などを行なった。この点から当時伊沢は確かに

<sup>52)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.77

<sup>53)</sup> 前掲 p.2

<sup>54)</sup> 前掲 p.78

<sup>55)</sup> 前掲 p.82



ペスタロッチの教育理念の影響を受け、この教授理念を通して日本と台湾の教育現場に応用していったものと考えられる。

上沼（1988）によると、伊沢は東京高等師範学校の教育への改革に着手し、まず教則を改正し、修業年限の延長、「格物学・史学・哲学・数学・文学・芸術の五部門に分け、教育学を独立させ、心理学・論理学・学校管理法などを加えて、緻密な課程一覧表を編んだ」<sup>56</sup>）などということを実行した。このような経験を積んだからこそ、その後の台湾で実施した教員養成や国語伝習所を創設するための業務について、短時間のうちに成し遂げることができたものと考えられる。更に、試業法の更定と簿冊の整理などは学校管理にとって一定の秩序と方針に必要不可欠なものである。1881（明治14）年伊沢は文部省少書記官に転じた。その後著述活動に入ったが、その著書は下記の通りである。

- \* 1875年（明治8）『教授真法』を出版。
- \* 1879年（明治12）『生種原始論』を翻訳出版。
- \* 1881年（明治14）『小学唱歌』初編出版。
- \* 1882年（明治15）8月『学校管理法』<sup>57</sup>正編出版。
- \* 1882年（明治15）10月『教育学』（上巻）<sup>58</sup>出版。
- \* 1883年（明治16）3月『小学唱歌集』第二編発表。
- \* 1883年（明治16）4月『教育学』（下巻）出版。

1878年（明治11）伊沢は師範学校長を兼ねて主幹に任ぜられた。そして、「新体操法実施」を提出している。その理由は「維新以来昔時の武芸は全く地に落ち、壮年の輩の従事する所全く智育の一方に偏し、其大脳能く国論を動すに足るも、其体力百斤を挙ぐるに足らず」<sup>59</sup>）ということである。

伊沢は体育教育の提唱の他に、音楽教育にも力を入れた。米国でメーソンと出会ったということがきっかけとなり、西洋音楽を身につけた伊沢は、当時文明開化期の日本は、昔から伝統的な武士中心の教育であり、芸能方面の教育は軽視されていると感じていた。

<sup>56</sup> 上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.84-85

<sup>57</sup> 前掲 p.88、明治14～15年公にしたが、これはスコットランド教育家カリーの翻案の上に、教育令や文部省布達などを加え、学校における諸種の編制や得失、校具の整備、教師の心構えや習慣について述べたものである。

<sup>58</sup> 前掲 pp.87-88、心理学や生理学その他の書物を参考にしたもので、その構想もスペンサーの教育論のように、「総論・知育・徳育・体育」の系統で論じている。

<sup>59</sup> 前掲 p.90

1879年（明治12）文部省学務課伊沢の取調書に基づいて「音楽伝習所設置案」を提出すると同時に、伊沢は取調御用掛兼務を命ぜられた。その後、伊沢の抱負通りに、楽典の翻訳・唱歌集の編纂・和洋二樂の折衷・和風新曲作りなどの業績を挙げ、更にその後台湾へ渡って、台湾人に対する日本語教育の中にもそれらを取り入れたのである。上沼（1988）は伊沢の音楽教育観について、「児童身体の健康と、何よりも徳育上に効果の大きいことを強調している」<sup>60</sup>）と述べている。

1881年（明治14）高等師範学校長から文部省本省勤務、少書記官として、会計局副長・地方学務局員を兼勤した。

1882年（明治15）会計局副長から編集局副長に転じた。編集事務を見習い、図書編纂の仕組みを調べることから着手した。

文部省書記官は、当時視学官の役割も担っていた。当時一般に巡視官と呼ばれていた。伊沢は明治13年改正教育令の成果を調べるため、はじめて地方（和歌山と高知県）へ視察することになった。その視察によって、伊沢は僻遠の地には「学制」以来十年を経ても、多くの未開と混乱があり、特に教員の不足と人民啓蒙の必要性があることを痛感し、地方へ視察した体験をまとめて「巡視官心得書」を書いた。

このような貴重な体験は伊沢にとって、その後台湾に赴いて、学堂をつくり、教科書の編纂、学校の制度と教育方針の定めることについて、有利に働いたものである。この巡視官の視察という仕事に、伊沢は他の者よりも力を入れたといわれている。上沼（1988）によると、「当時政府の奏任官以上の役人で、実際に地方を巡察する者は稀であった」<sup>61</sup>）と述べているように、伊沢は他の者とは違って、それまで文部省の官吏が視察しなかったところまで徹底的に赴いている。そうした個性がその後有利な点に働いたことは、伊沢自身にも思いもよらなかったことであろう。そして、その経験が台湾へ行き直ちに台湾の状況を把握し、計画を進めることができた縁故であろう。

伊沢は秋田県を視察するとき、東北弁（訛音）の問題に気づき、そして、視話法を学んだ伊沢は、それが機縁で、その後「吃音矯正の事業」を行う一つのきっかけとなったと指摘されている。

「例えば「し」と「す」の区別がなく、「す」音がなくていずれも「し」と発音するところ

<sup>60</sup> 上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.105

<sup>61</sup> 前掲 p.112

から、読方ばかりか作文でもこれを反映するのである。伊沢は、これを随行の県官西宮藤次という老漢学者の問うままに、発音の混合は視話法によって矯正できるだろう、と指導している。後年伊沢が、秋田県下で吃音と訛音の矯正に奉仕した機縁は、このころに根ざすのである」<sup>62)</sup> (『新装版 伊沢修二』p.116)

1884年(明治17)伊沢は文部省調査課として、編集局兼勤となった。

1885年(明治18)政府官制の大改革で、当時の文部大臣であった森有礼は「富国強兵主義」という論を主張し、「師範学校ハ只国家教育ノ盛衰ニ関スルノミナラズ、亦国家富強ノ基礎ニ関スルモノナリ(「文部大臣森子爵之教育意見」、明治二〇年一〇月三十一日)」<sup>63)</sup>として、明治19年4月には「師範学校令」を中心とするいわゆる学校令を出した。

1886年(明治19)当時、権大書記官であった伊沢は、森文部大臣の知遇を受けて編輯局次長に抜擢された。そして、同年3月編輯局長となった。

当時民間出版の教科書は内容より外見に注目し、学者や教育者の内職のために作られ、教科書としては、極めて不完全なものが多いという事実に気づき、そこで伊沢は標準的な教科書の編纂出版を主張している。ところが、教科書の「編纂印行供給の策」を出した後、民間出版社の販路を狭め、脅威を与えることになり、一部の学者たちも、教科書の文体の口語化に対して、非難攻撃の声があげた。伊沢は、これに対し反駁し、更に自ら委員長の椅子を譲るまで配慮したが、その後府県の検定委員の手に任されることになったということとで済んだ。

1889年(明治22)欧化主義の森文部大臣が国粹主義者西野文太郎によって刺殺されたことによって、有力な庇護者を失った伊沢の運命もその後変っていくこととなる。

1890年(明治23)6月文部大臣榎本武揚の時に編輯局の廃止が主張されたが、伊沢はこれに対して不服で、廃局に際して「榎本大臣に提出意見・編輯局長上申書」を提出した。その内容は次のようなものである。

「教科書ハ文部省之ヲ編纂シ、能ク国民教育ノ主旨ヲ貫徹シ、忠君愛国ノ精神ヲ發揮シ、将来此国ヲ維持スベキ臣民タルノ品性ヲ養成セザル可ラズ。蓋シ教則ハ文部省之ヲ制定シ、教員ハ師範学校之ヲ養成シ、両ナガラ完備ニ至ルモ、善良ナル教科書ノ助ニ依ル非レバ、

<sup>62)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.116

<sup>63)</sup> 前掲 p.120

国家教育終局ノ目的ヲ達スルコト能ハザルヲ以テナリ。(「榎本大臣ニ提出意見」)<sup>64)</sup>

(『新装版 伊沢修二』p.130)

伊沢は編輯局長を辞任すると同時に参事官となった。そして、「教育学館」を興し、また音楽学校長と、更に東京盲啞学校長を兼ねることになった。そして、10月12日に『国家教育』雑誌を創刊した。

1891年(明治24)伊沢は文部省内の意見の不統一を公開の席上で暴いたという理由で非職となった。伊沢は辞表を提出すると共に、音楽学校長・盲啞学校長の職も一挙になくしたのである。これに対して、上沼は下記のように語っている。

「文部少書記官として官界へ入ってより9年、東京高等師範学校長補としてブルドーザーの本領を発揮してより15年目であった。伊沢の半生を費して託した官界への努力と夢も、水泡に帰した」<sup>65)</sup>

(『新装版 伊沢修二』p.144)

上沼(1988)によると、「明治初年に、民間の教育団体が反政府的な自由民権運動をはじめ、その起源は地方教育の進歩を求めため、地方的な教育会議で教育の進歩という主張を唱えたと言われる。当時1881年(明治14)伊沢は地方学務局員であって自らも「全国教員召集規則」や「国内巡回訓導職制」を起草した」<sup>66)</sup>と述べている。

伊沢の「国権意識」については、彼の教育背景から見ると、小さい頃に親や藩校進徳館から封建武士の一員として育てられ、また、開国と維新を体験し、比較的早くから「日本国」を意識していたものと思われる。このような背景を持っていた伊沢は、その後欧化主義で有名な森有礼大臣の持論「普通教育の本源として、三徳(順良・信愛・威重)養成を基本とする師範教育を重視した」<sup>67)</sup>という「国権意識」からも強く影響を受けたという。そして、米国へ留学中に、染められた自由・民権の意識も、伊沢にとって、まるで和・漢・洋の三つを混合してできた「混和主義<sup>68)</sup>」のような思想観念を形成したものと考えられる。

<sup>64)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.130

<sup>65)</sup> 前掲 p.144

<sup>66)</sup> 前掲 pp.148-149

<sup>67)</sup> 前掲 p.158

<sup>68)</sup> 信濃教育会(1958)『伊沢修二選集』信濃教育会発行、pp.632~633 「混和主義」は〔伊沢は台湾諸学校管制改革につき水野民政局長と意見対立、30年8月27日附高等教育会議議員となり、其秋神戸に開会された帝国教育大会席上に於て演説〕。演説の内容について、「教化の仕方に於いては凡そ三通あります。この「混和主義」は第三と申し出たのである。

すなわち、伊沢の教育理念は国家教育主義と強く結び付けられた自由民権など複雑なものであったと考えられる。

1890年（明治23）2月11日、紀元節の日にあたって、伊沢は「国家教育社」を創立した。「国家教育社」の事業に対しては、伊沢は下野（非職問題）した後、全力を国家教育の経営に投じたと言われる。伊沢の「国家教育主義」の観念については、上沼は次のように語っている。

「伊沢一流の国家教育の主義を実践するためには、今や直接的政治行動に依ることも、その意志に忠なるゆえんであったろう。しかし、彼は官僚政治の濁流に投ずるには余りに野人的でありすぎた。むしろこれまでの痛切な体験によって、権力という非情不合理な実態に対して、強く抵抗する個人的姿勢を作りつつあったというべきかもしれない」<sup>69)</sup>

（『新装版 伊沢修二』p.172）

伊沢は「国家教育主義」の宣伝に全力を尽くしたと言われる。彼は近畿・東海などの教育会・学校などを遊説視察し、そして、大阪大会の演題「国家教育の形体」の演説で次のように語っている。

「其弊ノ由テ来ル所ヲ究ムレバ、第一ニハ学校系統ノ統一ヲ欠ク事、第二ニハ諸学科ノ配当宜シキヲ得ザル事、第三ニハ高等教育ノ標準高キニ過ギル事、此三ツガ主ナル原因デゴザリマセウ（『伊沢修二教育演説集』第一、明治二四年九月）」<sup>70)</sup>

（『新装版 伊沢修二』p.174）

そして、「国家教育の精神の宿る形体は教育制度の中にあり、その脊髄が諸学校の系統であるから、是非ともこれを定めなくてはならない。ところが、実情は実に不合理・不完全である。そこで伊沢は「学校系統図」（一一枚）により、あるいは適切な外国（先進国）の実例を引いて、学校制度の整備を論じている」<sup>71)</sup> というのである。

言い換えれば、当時伊沢の国家教育の考え方は、教育することによって人材育成をする

<sup>69)</sup> 上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.172

<sup>70)</sup> 前掲 p.174

<sup>71)</sup> 前掲 p.175

ことができ、国家の発展について良い方向に結びつけることができるというものである。しかし、教育すると社会においてかなり国民の生活に影響を及ぼすという、すなわち生産性が少ないため、社会経済の発展に大きな影響があると指摘したのである。従って、国民の教育養成と共に社会経済の発展を平衡となるよう考えたら、実業の人材を養成することは決して軽視するわけには行かないという指摘になる。

以上のことから、伊沢の教育理念はただ単に人材を養成するだけではなく、国家発展のためでもある。彼は「国家有用ノ人物を多く作ることにつとめなくてはならない」<sup>72)</sup>と言った。そして、国家発展のために、大事なことは学校の教育である。すなわち「忠君愛国ノ元気」を養成するところにかかってくると主張した。「忠君愛国の精神元気は、教育の根として、各学科はその幹枝として、この主義を貫ぬき発展していかなくてはならない」<sup>73)</sup>と述べている。

更に伊沢は米国へ留学したとき、教育技術としての開発主義や、教育理論としてのスペンサー一流の実利思想に染められても、彼の教育目標は個人的実利主義よりも国家の発展の方に重点があった。

ここでもう一つ注目したいことは、伊沢は国家教育主義の原則としては、「学校系統の整備と学校経費の国家支弁を要求する方向をめざさなければならなかった」<sup>74)</sup>という理念を持っていたことである。そして、この理念を持って、同様に台湾での日本語教育事業にまで広げられたものと考えられる。国内で行なった教育理念も台湾で実施した教育理念も、同様に変わらなかったものと考えられる。更に、国内で教育界や官界に於いて、非職した原因も台湾にわずか二年間半で非職した原因も、伊沢が目指した教育理念と実際の状況との隔たりから生じた結果であったと考えられる。

1897(明治30年)4月28日、伊沢は非職にした経緯については、以下のように語っている。

「台湾教育は愈々進展したので、三十年四月二十八日諸学校官制を改正し公学校令実施のために上京した。併し時恰も総督府予算の大削減に際会したため、水野民政局長との間に極端な意見の対立が生じた。依ってこの具申書の提出となった。併し総督から「国語学校と国語伝習所との定員総数内にて修正を委任す。其他は本年度財政計画に関係あるを以て、

<sup>72)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.174

<sup>73)</sup> 前掲 p.166

<sup>74)</sup> 前掲 p.173

本年度は局長提出案通りにて修正を要せず。」との返電に接して、先生の意見は容れられなかった。間もなく先生、水野局長相ついで辞職した」<sup>75)</sup> (『伊沢修二選集』 p.627)

この具申書の内容は、台湾総督府文書課所蔵の「伊沢修二先生と台湾教育の創業」の中に採録されている。以上の経緯で述べたように、伊沢は再び自分の教育理念と政治上の問題で衝突したことによって、政治と関わることを警戒したため、以下のように語っている。

「申ス迄モナキ事乍ラ、我々教育者ノ本分ハ教育制度ノ研究ニ止マリ、敢テ政治家ノ本領ニマデ立入ル事ハ誓ツテ致サヌ事デ (是ハ諸君ニ於テモ御諒察アルコト、存ジマス)、我々ハ唯我教育制度ハ如何、若シ弊害アリトセバ、之ヲ救治スルノ道アリヤ否ヤヲ研究シ、而シテ結局我々ノ定見ハ斯ノ如シ、考察ハ斯ノ如シト云フ事ヲ公示スルニ過ギナイ次第デアリマス (前掲『教育演説集』)」<sup>76)</sup> (『新装版 伊沢修二』 p.175)

しかし、いつまでもこういった論法を使つてはられない状況であったと上沼は述べている。その通り、伊沢は教育に対するどんなに情熱や理想を持ち、どんなに高学歴や経験があっても、非情な官僚世界と現実的な政治の世界には、伊沢にとってはまるで厚く透明で見えない壁のように、乗り越えても超えられないものがあつた。そのため伊沢は再び自分の理想と現実的な政治の世界とぶつかりあつて、やむをえず台湾に去っていたのである。

伊沢は小さい頃から受けた孝・悌・忠・信・倫理・道德などの儒学的観念から、また国のために「戦死すべき覚悟」のような武士道的観念等をすべて自分の教育事業に発揮していたと考えられる。彼は国家富強の最大の要因は人民であり、人民に高等かつ平等な教育を与えることによって、「有用ノ人物を多く作られる」と考えた。そして、米国で染められた自由・民権の観念をも人民に応用するべく教育界と官界に立って、様々な改革や政策などを行なってきた。しかし、前にも述べたように非情な官僚世界と現実的な政治の世界にあつて、伊沢の理想が妨げられたのは、真に遺憾なことであつたと考えられる。

伊沢は台湾へ行く前の 1895 年 (明治 28) まで、常に「国家教育社」で「教育世論」の喚起のために戦つて来たと言われる。この点は上に述べられている伊沢は国家富強のため、まず人民に高等かつ平等な教育を与えることという点から、伊沢は教育に対して教育普及

<sup>75)</sup> 信濃教育会編集『伊沢修二選集』(1958) 信濃教育会発行 p.627

<sup>76)</sup> 上沼八郎 (1988) 『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p.175

だという理念が強かったものと考えられる。そして、この理念は日本国内で実現できなかったことは却って台湾の教育に繋がることとなった。1896（明治29）年3月「台湾総督府直轄学校官制」が發布され、国語普及の教育機関として全島十四か所に「国語伝習所」が設けられる。「伝習所における教授の要旨及び教科の程度」の内容から伊沢の教育理念は「道德の教訓と智能の啓発」ということを重んじ、また社会や国家に貢献できるように学生の「知識技能」を養成することが大事であると考えていたことがわかる。この点から伊沢が持っている「国家教育の主義」の目的及び彼が常に普及しようと努力したものの背景がと窺える。

## 第二節 渡台後の経過と業績

1895（明治28）年4月以降、台湾は日本の植民地になったが、当時台湾は連日戦乱のため、市街の半分は燃えつつあり、死屍が横たわったり、避難したりした状況であった。6月中旬に初期の学務部長として伊沢は台北に到着し、同行した通訳官が北京語しかできなくて、本島人（台湾人）との意思疎通が難しい状態であった。本島人と内地人（日本人）との意思疎通が困難な状況を打開するために、わずか二年間半の間に学堂を創設し、生徒を集め日本語教育を自ら行い、教科書の編纂、国語伝習所の創立、公学校設置の体系などの業績を成し遂げた。この成績結果は彼が立てた「学務施設事業の意見書」と「台湾学事施設一覧」の内容から窺う知ることができる。

50年間の間に台湾で実施された教育政策については、多くの研究者によって、それが「国語教育」であったのか、それとも「外国語教育」であったのかという二つの見解をめぐって論じられてきた。例えば国府（1936）、蔡（1977）がそれである。また関（1997）の「国家輸出の教育」、近藤（1998）の「混和主義」説、陳（2001）の「同化」説、また「皇民化政策」など様々の研究がある。

### 1. 台湾初期教育方針とペスタロッチ主義の教育

台湾に於ける初期の日本語教育を語るとしたら、まず伊沢の功績から語らなければならない。伊沢は短期間の間に学堂を創設し、生徒を集めて日本語を自ら教え、また、教えながら教科書の編纂、国語伝習所の創立、更に国語学校の前身である公学校の教育計画を作成したのである。伊沢は一体これらのことをどのように成し遂げたかについては、まず彼が作成した「学務施設事業の意見書」と「台湾学事施設一覧」の内容から窺い知ることが



できる。そして、伊沢の「国語伝習所」の廃止と共に公学校を設置するための計画について説明する。公学校は伊沢が台湾に去った後、まもなく設立された。しかし、公学校の設置の計画はもともと伊沢の立案したものであった。

「学務施設事業の意見書」と「台湾学事施設一覧」の「系統的な教育体系」のような教育方針、また「公学校」設立の計画などの内容から伊沢の台湾に於ける初期の教育方針はわずかに情熱だけを以てできたものとは考えられない。教育体系から学校管理、教科書の編纂及び教員養成に至るまですべて学校管理と関わりがある。学校管理の知識は一体伊沢はどのようにして身につけたのだろうか、そして、台湾初期日本語教育の教授法である「対訳法」の真相について第4節で考察してみた。

### 1.1 「学務部施設事業意見書」

1895（明治28）年、伊沢は台湾へ赴く前に「新領土教育の開拓」という考えを脳裡に描き始めていたのである。当時伊沢は台湾に関する知識を全く持っていなかったのではなく、すでに教育を実施するために、台湾の地理環境、民間風俗などを観察していたのである。それだけではなく、台湾人が今まで中国の清朝から受けてきた古い教育（四書、五経など）の状況、地方に於ける教育状況などの情報を収集してきたのである。そして、伊沢はこのような情報を以て台湾で行なった教育改革は、まず清朝の漢文字の代わりに片仮名をもって日本語教育を行なうとことであつた。

台湾初期に於ける日本語教育は過渡的なもので、初期に創設された国語学校や国語伝習所は、いわゆる「学校」ではなく、ただの「言語学校」だったという説がある。また国府によると当時実施された日本語教育は、実は伊沢の「国家主義教育」を実現するためのものであつたなどの説がある。伊沢はどのような教育理念を持って台湾へ赴いたか。そして、新領地の人民（台湾人）にどのような教育政策を定めたか。当時の状況下で日本語教育はどのように始められたのか。まず伊沢<sup>77)</sup>の1895年6月から1897年7月までの出来事と業績を見てみよう。

1895.5月 学務部長昇進予定。

<sup>77)</sup> 内容の資料は主に下記の文献から参照した。（順番は名前のア・イ・ウの順で並べてある。上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館、国府種武 昭和6年『台湾に於ける国語教育の展開』第一教育社（復刻：2005年冬至書房、信濃教育会（1958）『伊沢修二選集』信濃教育会、台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社）

- 1895.6月 台北に到着。
- 1895.6月 大稲埕の民家で学務部の事務を始め、楫取道明・安積五郎・三宅徳・関口長太郎の四人を学務部員に任命した。
- 1895.6月 通訳の吧連徳（ブレント）を通して、台湾の7～8人の進士・挙人たちを召集し、『国語学堂』開設について就学の事を説諭した。
- 1895.6月 「目下急用ノ教育関係事項」の方針に基づき、会話書編修、学堂開設のため通訳者を雇入。
- 1895.6月 学務部を芝山巖に移した。新領土の教育方針－「学務部施設事業意見書」作成し、提出した。
- 1895.7月 柯秋潔・朱俊英を学務部臨時雇に採用、日本語講習候補生を命じた。
- 1895.7月 八芝林街郷紳の子弟十余名を芝山巖に集めて、日本語教育を始めた。
- 1895.8月 日本語伝習生を募集するため、第一回の入学試験を実施した。
- 1895.8月 第二回目の入学試験を実施した。
- 1895.8月 伊沢と学務部員6名は台湾人に日本語を教えながら教科書を編纂し、『日本語教授書』が誕生した。
- 1895.9月 学堂生徒が27名に達した。
- 1895.10月 芝山巖学堂甲組生徒六名に第一回修業証書授与。
- 1895.10月 国語伝習所の設立目的に関して学務部意見書を提出した。
- 1895.10月 台南で米国の宣教師パークレーに会って、台湾人の教育に就いて経験と意見を交わした。
- 1895.10月 北白川宮の靈柩にしたがい、尊骸を奉じた軍艦吉野の随艦西京丸に塔じて、日本へ戻った。
- 1895.11月 日本語教育最初の教科書『日本語教授書』が五百部発行された。
- 12月 東京に滞在し、上京中台湾教育経営の大方針「台湾学事施設一覧」を立てた。
- 1895.12月 『台湾十五音及字母表』脱稿した。
- 1895.12月 土語講習所授業開始。日本語伝習所開設に関する上申書が台湾事務局総裁に提出した。
- 1896.1月 芝山巖学堂、六士遭難事件が起った。
- 1896.2月 『新日本語言集甲號』発行した。
- 1896.2月 東京臨時学務部出張所を設け、講習員募集に着手した。

- 1896.2月 土語講習所設置に付台湾事務局総裁に稟議を行なった。
- 1896.3月 講習員募集を終えた。
- 1896.3月 台湾総督府直轄学校官制が發布され、国語普及の教育機関として全島十四か所に国語伝習所が設けられることとなった。
- 1896.4月 学務部員 13 名、講習員 45 名が宇品港から出港、4 月 11 日伊沢及び講習員台北到着した。
- 1896.4月 第一回講習員 36 名、国語学校教員 9 名、新学務部員 13 名。講習員授業開始した。
- 1896.4月 芝山巖学堂授業再開、人員十三名。
- 1896.5月 府令第五号を以て台湾総督府直轄国語学校及び付属学校の位置名称及び国語伝習所の位置名称が告示された。それによると国語学校は本校を台北に、第一附属学校を士林に、第二附属学校を艋舺に、第三附属学校を大稻埕におくこととなった
- 1896.6月 芝山巖学堂を国語学校第一付属学校と改称。
- 1896.6月 民政局事務官町田則文が国語学校長に任命された。
- 1896.6月 台湾語講習所修業証書授与式举行。
- 1896.6月 国語伝習所規則（府令第十五号）發布。
- 1896.6月 台湾語講習所閉鎖。
- 1896.7月 六士祭典を行なった。（「学務官僚遭難之碑」が建てられた。第一回講習員卒業式。
- 1896.7月 台北国語伝習所授業開始。
- 1896.7月 国語学校事務所及第二付属学校を学海書院内に設く。
- 1896.8月 第三付属学校開校式。
- 1896.9月 台南・鳳山・恒春・嘉義など計 12ヶ所の国語伝習所授業開始。
- 1896.12月 第二回講習員採用。山口喜一郎は第二回講習員として渡台した。
- 1896.12月 甲種講習員 50 名芝山巖に着、乙種伝習員 21 名第三付属学校着。
- 1897.4月 第二回講習員卒業証書授与式と同時に国語学校師範部生徒三十名、語学部生徒三十五名採用。
- 1897.4月 師範部語学部授業開始。
- 1897.6月 内地人に対して、国語学校に第四付属学校を追加し、初めて学齡児童の教育に

着手した。

- 1897.6 月 国語学校第四付属学校設置及び学校規程発布。
- 1897.7 月 国語学校規則中改正（府令第三五号）。
- 1897.7 月 国語学校国語科生徒二十四名採用。
- 1897.7 月 水野民政局長非職、曾根静夫民政局長に任命。
- 1897.7 月 国語学校官制（勅令第二四二号）公布。国語伝習所官制（勅令第二四三号）公布。
- 1897.7 月 伊沢氏学務部長非職。

伊沢は 1895（明治 28）年 6 月 16 日台北に到着した後、遭遇した問題は言葉が通じないことと土語講習所設置の問題であった。この本島人と内地人（日本人）との意思疎通が困難な状況を打開するために、「新領地台湾教育ノ方針」<sup>78</sup>）を樺山総督に提出した。この方針は二つに分けられる。一つは「目下急要ノ教育関係事項」、もう一つは「永遠ノ教育事業」である。以下にこの二つ方針の大きい目標について、その概要を説明する。

#### 「目下急要ノ教育関係事項」

- 一 彼我思想交通の途を開くべき事。
  - （甲）新領地人民をして、速に日本語を習はしむる方法を設くべし。
  - （乙）本土より移住せる者をして、日常須要なる彼方言を習はしむる方法を設くべし。
- 二 文教を尊ぶの主意を一般人民に知らしむべき事。（以下省略）
- 三 宗教と教育との関係に重きを置くべき事。（以下省略）
- 四 人情及風俗を視察すべき事。

#### 「永遠ノ教育事業」

- 一 台湾総督府所在地に師範学校を設け、之に模範小学校を附属せしむべき事。
  - （甲）師範学校の分、校舍校地は官衙等の不用に属せるものを以て之に充ツ。学校長は本土に於て教育上の経験ある教育家を以て之に任す。教員は日本語学に通ずる者、高等師範学校又は東京高等師範学校を卒業せしもの、其他適當の資格あるもの、生徒は内地人にして尋常師範学校を卒業せし以上の者、新領地人民にして従前県試を経たる

<sup>78</sup> 台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社 pp.6 - 9

以上の者。

(乙) 模範小学校の分、校舎校地は前に同じ、教員は師範学校の上級生又は其卒業生を以て之に充ツ。但最初は極て速成の者を用ふ。生徒は最初は中等以上の人民の子弟を入れ、漸次下級の人民に及ぼす。

二 師範学校用及小学校用の教科書を編纂すべき事。

編纂を要スル図書は日本語学書、読本、修身書、地理及歴史、之に要スル人員は、師範学校教員、編修専務の者。

三 各県所在地に漸次師範支校を置き、各之に模範小学校を附属せしむ。(以下細目を省略)

四 総督府所在地又は各県設置の模範小学校整備するに至れば、漸次各地に小学校を設置すべし。(以下省略)

五 師範学校の学科整備するときは、之に併して農業、工業等の実業科を設くるを要す。

是れ台湾は将来殖産興業の要地となるべき所なれば、其教育方針も実業を主とすべきを以てなり。(以下省略) (下線は筆者より)

以上の内容は伊沢が台湾に到着した後に提出した最初の緊要な教育方針である。この外に日本語学校を設け、普通教育を普及するために、学務部に於いてまず会話書の編纂と学堂を開設することである。上記の内容について一つ注目したいことがある。それは「永遠ノ教育事業」の一の内容の中に下線を引いているところは、台湾初期の日本語教育を携わる教育者達らの資格は日本の高等師範学校又は東京高等師範学校の卒業生であり、又は尋常師範学校の卒業生である。このことから第一回講習員として台湾に行った教育家の資格は皆全員日本国内の各地の師範学校を出身した者であるということである。このことが伊沢と台湾初期の日本語教授法—ペスタロッチの教育原理の発展とに大きな関連をもたらす。この関連性については後に詳しく検討するため、ここでは、省略する。

1895年6月伊沢は台北に到着した後、まず「国語学堂」を開設するため、当時台湾の進士・挙人たちを召集し就学の事について説明した。また日本語伝習生を応募するために台湾人の入学試験を実施した。そして、応募してきた台湾人に自ら日本語を教えながら教科書を編纂した。

芝山巖移転後、伊沢はまた新領土—台湾の教育方針に於ける「学務部施設事業意見書」を作成し、民政局長に提出した。この「学務部施設事業意見書」の内容について、以下にその概要をまとめて説明する。

- 1.教育に関すること<sup>79)</sup> (日本語学校・師範学校・小学校・中学校・高等女学校を漸次に設けること)
- 2.図書編輯<sup>80)</sup> (会話書を編纂する)
- 3.国語伝習所設立要項<sup>81)</sup> (師範学校・中学校・官吏の養成)
- 4.教員講習所設立要項<sup>82)</sup> (小学校長・国語伝習所の教員)
- 5.模範小学校設立要項<sup>83)</sup> (全島小学校の模範・教育の実験・講習生若しくは師範学校生徒の実地演習の用に供する)

上記の「学務部施設事業意見書」の内容をみると、新領土—台湾に於ける教育方針の計画及び目標は「目下急要ノ教育関係事項」という内容よりも更に細かく明確になっている。ここで注目したい点は「教員講習所設立要項」<sup>84)</sup>の内容である。この内容の中に、講習生の員数、資格、講習の学科、期限について記されている。

講習生の員数：第一期に補充すべき総員は三十九名とし、其各地方配布の割合は、凡そ(一)一県庁の下に五名。(二)支庁及一島司庁の下に三名とす。

講習生の資格：講習生の資格は、(一)内地に於いて小学校の教員たることを得べき総ての資格を有し。(二)身体強壯にして本島の暑熱瘴癘に堪え。(三)言語明亮にして多く方言訛語を交へず、能く国語の教導を為し。(四)家事の係累

<sup>79)</sup> 台湾教育会(1982)『台湾教育沿革誌』青史社 p.13 「師範学校中学校の豫備として日本語学校(分ちて国語伝習所及教員講習所とす)を設立し、将来教員たるべき者、若は吏員に採用すべき本島人生徒に日本語を教授すべし。又内地人にして通訳等従事する者に、土語を教授することあるべし。師範学校を台北近傍に開設し、漸次支校を各県に置き、之と同時に模範小学校を設け、漸次一般に小学校を設置するの基礎を立つべし。中学校及高等女学校も亦漸次設立すべし。本島各地の学士進士等を集め、我政府の旨意を明にし、彼等の意見を聞き、戦後治民の大計に資すべく、又彼等優遇の方法を設け、且将来吏員に採用すべき人物の資格検定に関する科目を定べし。」

<sup>80)</sup> 前掲 p.14 「新領地用の会話篇を編輯して、本島人に日本語を教へ、内地人に土語を伝へ、以て彼我の思想を交通すべし。又本島用の各種教科書を編集出版し、並びに本島の地理歴史等を調査して新領地誌を編集し、施政上の参考に資すべし。」

<sup>81)</sup> 前掲 pp.14-15 「目的：速成を期し後來師範学校の生徒・中学校の生徒・官吏となすべき者を養成するを以て目的とす(略)。生徒の資格：本島人にして(1)日本人民を自認し、日本の法律命令に服従すべき誠意を表し(2)漢書を読み且普通の算術を解し(3)身体健康、年齢15歳以上25歳以下(略)。学科：(一)倫道(人倫道德の概要)(二)国語(日本普通の言語及文章)(三)数学(4則及比例等)。学期：一箇年と定め之を前後二期に分ち、速成を要するものは前期に於て卒業せしむ。授業：毎日五時間以上、毎週二十八時間以上とす。(以下省略)」

<sup>82)</sup> 前掲 pp.15-16 「目的：速成を期し、各地方(1)小学校長若は教員(2)国語伝習所若は教員たるべき者を補充するを以て目的とす。講習の学科：(1)土人教育の方案(2)本島普通の言語及文章(3)国語伝習方案。講習の期間：凡そ六箇月と定む。」

<sup>83)</sup> 前掲 p.16 「目的：(1)全島小学校の模範に供す(2)教育の実験に供す(3)講習生若は師範学校生徒の実地演習の用に供する。監督：当分の内本部の直轄と為し、師範学校成立の後は、之を同校に移す。教員：当分の内は教員講習所の教員、若は国語伝習所の教員を以て之に充て、師範学校成立の後は、同校の訓導を以て之に充つ。生徒：男女を問わず(1)満六年以上十四年以下(略)。」

<sup>84)</sup> 前掲 pp.15-16

なくして、五か年以上本島の教育に従事すべき契約を為し得る者たるべく、  
其募集は内地に於いて之を行ふものとす。

講習の学科：講習すべき学科は（一）土人教育の方案（二）本島普通の言語及文章（三）  
国語伝習方案の三種とす。

講習の期限：凡そ六ヶ月と定む。但講習生の学力若は地方庁の需用に依りては、多少の増  
減あるべし。

上記講習生の資格に関する、講習生の資格は日本国内の小学校の教員の資格を有すると  
いうことが決められている。「目下急要ノ教育関係事項」の内容及び「学務部施設事業意見  
書」の内容から伊沢が系統的な計画を持っていたこと及び教員たちに対する素質を求めて  
いたことがわかる。この内容をみると、国民に対する学校制度や師範学校での教員養成な  
どの方針であることがわかる。このような方針を立てたのは伊沢にとって初めての経験で  
はなかった。しかし、伊沢は何故、またどのような理論に基づいてこのような系統的な教  
育方針を考案したのか等々の問題が生じる。この問題の解明については、伊沢の教育理念  
—「ペスタロッチ主義の教育」に関する考察で詳しく説明することにする。

## 1.2 「台湾学事施設一覧」の「教育体系」

新領土の教育方針を作成してから、学務部の事業を始め、国語伝習所を設置し、日本語  
伝習生の応募と召集、日本語教育の開始、島内各地の視察などによって台湾教育の方法の  
自信を得たので、伊沢は10月に一回日本へ戻って第一回講習員の募集を終って、再び渡  
台した。そして、今度は今までの視察、進めてきた事業を考慮しながら将来の計画を立て、  
発表した。それが「台湾学事施設一覧」<sup>85)</sup>の計画である。この計画の内容について、次  
の表 3-1 を参照しながら説明する。

表 3-1 台湾学事施設一覧

一、要急事業		二、永久事業	
1.総督府講習 員：目下第一回募	2.国語伝習所	1.総督府国語学校	2.総督府師範 学校

<sup>85</sup> 故伊沢氏先生記念事業会伊沢修二君遷暦祝賀会（1988）『楽石自伝教界周遊前記／楽石伊沢修二先生』大空社  
pp.229～238

	集			
目的	国語伝習所、師範学校などの教員と土人に直接せる官衙の吏員を訓練するにあり。	全島計 16ヶ所。土人に現行国語を伝習し地方行政施設の準備を為し且教育の基礎を作るにあり。	(甲) 従来国語伝習所、師範学校の教員及小学校の校長ととなるべきものを養成す。本島普通教育の方法を研究す。 (乙) (イ) 土人の青年学生に国語を教え兼て須要の教育を施し将来台湾に於ける公私の業務に就かしめんとするにあり。 (ロ) 内地人の成年者に土語を教え兼て須要の教育を施し将来台湾に於ける公私の業務に就かしめんとするにあり。 (丙) 普通教育の模範、師範部生徒実地授業練習の用に供するにあり。 (丁) 完全なる小学教育と実用的夜学校との模範を示すにあり。	普通教育に属する諸学校の教員を養成するにあり。 (甲) 小学教育の模範を示し且つ師範学校生徒実地練習の用に供するにあり。
対象	甲種(教員となるべき者) 50名 乙種(吏員となるべき者) 25名	伝習生定員平均一か所百名 甲科生 40名 乙科生 60名	(甲) 師範部: 国語伝習所、師範学校の教員及び小学校の校長(内地人) (乙) 語学部: 本国語学科(本島人)・土語学科(内地人) (丙) 国語学校付属学校: 普通教育の模範、師範部生徒実地教授練習用に供する (丁) 国語学校附属小学校	新竹、台中、台南の三校合して 450名(土人) (甲) 師範学校附属小学校(三校各師範学校所在地に設立)
学科	(甲種) 土語、国語教授法、本島人教育方案、体操、唱歌 (乙種) 土語、支那尺讀及び公讀、体操	(甲科生) 国語、読書、作文 (乙科生) 国語、読書、作文、習字、算術(地理、歴史、唱歌、体操)	(甲) 師範部(修身、教育、国語、漢文、土語、地理、歴史、数学、簿記、理科、唱歌、体操) (乙) 語学部(イ) 本国語学科(修身、読書、国語、作文、習字、算術、簿記、理科、唱歌、体操) (ロ) 土語学科(修身、土語、読書、作文、	修身、国語、読書、作文、算術、簿記、地理、歴史、理科、唱歌、体操 (甲) 修身、国語、読書、作



			習字、算術、簿記、地理、歴史、唱歌、体操 (丙) 修身、国語、読書、作文、習字、算術、唱歌、体操 (丁) 修身、国語、読書、作文、習字、算術、地理、歴史、理科、唱歌、体操、裁縫(女兒)	文、習字、算術、唱歌、体操、裁縫(女兒)
年齢	(甲種) 21~35歳 (乙種) 21~30歳	(甲科生) 15~30歳 (乙科生) 8~15歳	(甲) 内地人(18~30歳) (乙) (イ) 15~25歳 (ロ) 15~25歳 (丙) 幼年生(8~15歳)・青年生(15~25歳) (丁) 内地人6~14歳	17~25歳 (甲) 8~15歳
入学資格	(甲種) 高等小学校本科正教員以上 (乙種) 尋常中学校卒業以上	(甲科) 志操確實、身体健全、普通の知識を備える者。 (乙科) 身体強健、品行善良、文字を理解し得るもの。	(甲) 尋常中学校第四年生以上の学力、体質強健、品行方正。(乙) (イ) 国語伝習所、国語学校附属学校の卒業生及所長校長の選拔生 (ロ) 高等小学四年課程卒業以上の学力、操行 (丙) (幼年生) 身体強健、品行善良にして稍も次を読み得る者(青年生) 志操確實、身体健全にして四書五経を読み得る者 (丁) 身体健全、品行善良	国語伝習所、付属学校青年科卒業生以上の学力、操行。 (甲) 身体健全、品行全ろうにして文字を理解し得る者
修業年限	(甲・乙種) 4ヶ月	(甲科生) 6ヶ月 (乙科生) 4年	(甲) 2年 (乙) (イ) 3年 (ロ) 3年 (丙) (幼年生) 第一附属学校6年、其他二校4年(青年生) 2年 (丁) 8年	3年 (甲) 6年
卒業資格	(甲種) 国語伝習所、師範学校の教諭、助教諭、訓導 (乙種) 行政各部各堡衙等の吏員	(甲科生) 街莊堡等の吏員又は書房にて国語を伝習する (乙科生) 公私の業務に就き又は	(甲) 国語伝習所、師範学校の教諭助教諭及小学校の校長となる。(乙) (イ)・(ロ) 通訳者、吏員、実業者等となり公私の業務に就く。(丙) (幼年生) 公私の業務に従事し又は高等の学校に入るを得(青年生) 吏員、通訳者、學校教員となり又は高	島内各地に設立する普通学校の教員となる。 (甲) 公私の業務に就き又は

		高等の学校に入る	等の学校に進入するを得。(丁)公私の業務に就き又は高等の学校に進入するを得。	高等の学校に進入するを得。
--	--	----------	--	---------------

(『楽石自伝教界周遊前記／楽石伊沢修二先生』 pp.229～238』)

表 3-1 の内容から伊沢にとっての要急事業は (1) 講習員 (2) 国語伝習所に対する教員養成の方針であったと見られる。また、永久事業は国語学校に対する教育方針であり、すなわち日本語教育を普及するためのものであったと考えられる。この内容は前節で伊沢の国内の経歴を考察した結果から、伊沢の「国家教育主義」の主張である学校系統の整備の理念や教育技術としての開発主義、教育理論・目標などの理念は、国家の発展に関わるものであったと考えられる。次の節は、伊沢が作成した「台湾学事施設一覧」の内容について考察することにする。

### 第三節 国語伝習所と公学校に於けるペスタロッチの教育理念

#### 1. 「国語伝習所」の成立と廃止

伊沢は「国語伝習所」の設立目的に関して、明治二十八年十月二十二日「学務部意見書」を提出した。その内容は以下のようなものである。

「凡そ国を得るは民を得るにあり、民を得るは人心を得るに非ざれば能はず。而して其の人心を得んと欲せば、先づ彼我思想交通の要具たる言語の力を假らざる可らず。(略) 此の如き境遇にありて治民の術を施し、教化の途を開かんとするは、実に至難の事といはざるを得ず。故に今本所を設け、日本語伝習の途を開き、以て施政上の便を謀り、進で教化の基を立てんとす。」<sup>86)</sup> (下線は筆者による) (『台湾教育沿革誌』 pp.165-166)

そして、1896 (明治 29) 年 3 月 31 日「台湾総督府直轄諸学校官制」(勅令第九四号) が公布され、第一条の内容は「台湾総督府直轄諸学校は国語学校及び国語伝習所として国語学校に付属学校を附設する」ことである。また同年 6 月 22 日に「国語伝習所規則」(府

<sup>86)</sup> 台湾教育会 (1982) 『台湾教育沿革誌』青史社 pp.165-166

令第一五号) が発布された。その内容は

第一条 国語伝習所ハ本島人ニ国語ヲ教授シテ其日常の生活ニ資シ且本国的精神ヲ養成スルヲ以テ本旨トス。

第二条 国語伝習所ノ生徒ヲ分チテ甲科及乙科ノ二種トス。<sup>87)</sup>

(『台湾教育沿革誌』青史社 pp.168-169)

第三条と第四条の内容は上記の伊沢が立てた「台湾学事施設一覧」の内容と同じであるので、説明は省略する。ここで注目したいことは「教授要旨」の第十三条と第十四条の内容である。

第十三条 本所ハ国語の伝習ヲ以テ本旨トスト雖常ニ道德の教訓と智能の啓発トニ留意スルヲ要ス 道德の教訓ハ 皇室ヲ尊ヒ本国ヲ愛シ人倫ヲ重ンセシメ以テ本国的精神ヲ養成スルヲ旨トシ智能ノ啓発ハ世ニ立チ業ヲ営ムニ必須ナル知識技能ヲ得シムルヲ旨トス。

第十四条 国語ノ教授ハ本国現行ノ言語ヲ用テ自己ノ思想ヲ精密ニ流暢ニ言明スルコト並他人ノ言語ヲ明瞭ニ解釈スルコトニ通熟セシムヘシ。<sup>88)</sup>

(『台湾教育沿革誌』 p.171)

上で取り上げた第十三条と十四条の内容から伊沢が言語教育を以て人間形成するという教育理念を持っていたことがわかる。この教育理念を実行するためには、単に「対訳法」だけの教授法では達成できるとは思えないし、また、この教育理念を以て「国語伝習所」で実行したことだけではなく、その後設立された「公学校」の教育方針からも見て取れる。公学校に関する考察は次の2.「公学校設立の計画と背景」で説明する。

しかし、この初期「国語伝習所」はわずか2年間だけで廃止された。それは1898(明治31)年7月28日「台湾公学校令(勅令第一七八号)」が公布され、10月1日より施行することになったという資料からわかる。1898(明治31)年8月16日告示第五四号を以て十三か所の国語伝習所が10月30日までに廃止されることになった。伊沢は何故のこの

<sup>87</sup> 台湾教育会(1982)『台湾教育沿革誌』青史社 pp.168-169

<sup>88</sup> 前掲 p.171

ような言語教育によって人間形成をするという教育理念を持ったのか、この教育理念は伊沢がアメリカに留学しているうちにアメリカの師範学校で普及していた「ペスタロッチ主義の教育」とあったように思われる。この関連を明らかにするために、「公学校」の背景及びペスタロッチの教育理念・教授技法との関連について考察することにした。

### 1.1 国語伝習所設置の背景と理念

伊沢は台湾で計画し・実行した教育実績の背後には、どのような教育理念があったのかということ明らかにするために、まず次の表 3-2<sup>89)</sup> を参照しながら「国語伝習所の設立」の背景について検討してみたい。

表 3-2 植民地台湾の教育方針及び内容（1895 年～1922 年）

教育方針	内容
「国語伝習所規則」明治 28 年 6 月 22 日公布	本旨「第一条 国語伝習所ハ本島人ニ國語ヲ教授シテ其日常ノ生活ニ資シ且本國的精神ヲ養成スルヲ以テ本旨トス。」「第十三条 本所ハ國語ノ傳習ヲ以テ本旨トスト雖常ニ道德ノ教訓ト智能ノ啓發トニ留意スルヲ要ス道德ノ教訓ハ 皇室ヲ尊と本國ヲ愛シ人倫ヲ重ンセシメ以テ本國的精神ヲ養成スルヲ旨トシ智能ノ啓發ハ世ニ立チ業ヲ営ムニ必須ナル知識技能ヲ得シムルヲ旨トス。」「第十四条 國語ノ教授ハ本國現行ノ言語ヲ用テ自己ノ思想ヲ精密ニ流暢ニ言明スルコト並他人ノ言語ヲ明瞭ニ解釋スルコトニ通熟セシムヘシ。」
「台湾公学校令」明治 31 年 7 月 28 日公布、「公学校規則」明治 31 年 8 月 16 日發布	「第一条 公学校ハ本島人ノ子弟ニ徳教ヲ施シ実学ヲ授ケ以テ國民タルノ性格ヲ養成シ同時ニ國語ニ精通セシムルヲ以テ本旨トス。」「第九条 公學校教授ノ要旨（一 徳教ヲ施スニハ人トシテ必須ナル徳義ノ教訓ト我國民トシテ必要ナル性格ノ陶冶トニ注意センコトヲ要ス。」「第十条 公學校教科ノ程度ノ内容に「一 國語ハ音韻ノ性質言語ノ種類典則應用及會話ノ實習竝地理歴史理科ニ關スル講説ヲ授ク國語ヲ授クルニハ本國現行ノ言語ヲ用ヒテ自己ノ思想ヲ精密ニ流暢ニ言明シ且他人ノ言語ヲ明瞭ニ解釋スルコトニ熟セシムルヲ以テ目的トシ常ニ土語ト對照シテ其意義ヲ會得セシメ兼ネ言語及文章ノ典則ニ通セシメンコトヲ要ス」この点は国語伝習所規則の第十四条の内容と同様である。
「台湾教育令」大正 8 年 1 月 4 日公	「本島人の教育は、本令に依る事とした。内地人と別箇の教育系統を採用せる理由は、本島新附の民は、皇化に浴する事尚未だ久しからず、國語修得の上に、一大難關を有するか

<sup>89)</sup> 台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社、表 3-2 の内容は「国語伝習所規則」pp.168-171、「台湾公学校令（明治 31 年）」pp.229-231、（大正 8 年）p.91、（大正 11 年）pp.108-113 により作成した。

布	らであつた。併し将来民度の向上を来せる際、本令の内容を改正すべき事は、第三条に「教育ハ時勢及民度ニ適合セシムルコトヲ期スヘシ」とあるに依つても、明らかなことであつた。」
「台湾教育令」大正 11 年 2 月 6 日 公布され、(大正 8 年公布) が廃止された。	従前の令は、「各種の學校を通じ、内臺人の教育を區別していた。即ち内地人に對しては、全然内地の教育制度に従ふも、本島人に對しては、台湾教育令により特殊の教育制度を定めていた。併し臺灣の現状は、最早かゝる嚴密なる差別教育の必要を認めず、之あるが為却つて臺灣人の疑惑を招き、統治上面白からざる結果を生ずるので、今回之を改正し、内臺人による差別教育は、之を初等教育に止め、その他は大體内地の教育制度に依據し、内臺人の教育に差別を徹癢する事としたものである。」第四条に「公學校ハ兒童ノ身体ノ発達ニ留意シテ之ニ德育ヲ施シ生活ニ必須ナル普通ノ智識技能ヲ授ケ國民タルノ性格ヲ涵養シ國語ヲ習得セシムルコトヲ目的トス。」

伊沢は 1895 (明治 28) 年 10 月 22 日に「国語伝習所」の設立目的の計画を提出した。この設置の目的は以下のように述べられている。

「凡そ國を得るは民を得るにあり、民を得るは人心を得るに非ざれば能はず。而して其の人心を得んと欲せば、先づ彼我思想交通の要具たる言語の力を假らざる可らず。抑本島は舊支那領の極南に位し、其の言語も北地とは大に異なり、從來官話に熟したる通譯官の如きも、殆んど其の用を作らざりしは、前に軍隊の經驗せし所に照すも自らならん。然るに今日、内地人にて土語を解するものは至つて少く、土人中には日本語を解するもの、殆んど絶無の有様なり。此の如き境遇にありて治民の術を施し、教化の途を開かんとするは、實に至難の事といはざるを得ず。故に今本所を設け、日本語傳習の途を開き、以て施政上の便を謀り、進で教化の基を立てんとす。」<sup>90)</sup> (『台湾教育沿革誌』pp.165-166)

国語伝習所の設立の目的の内容から伊沢が台湾に於ける教育方針として、台湾人に日本語で教育すると共に日本語教育を携わる教員たちにも台湾人の言葉である台湾語を分かるように求めていたことがわかる。このようなことから台湾初期の日本語教育に於ける教授法はいわゆる「対訳法」であつたと判断しがちであるが、しかし、他の資料を考察してみ

<sup>90)</sup> 台湾教育会 (1982) 『台湾教育沿革誌』青史社 pp.165-166

ると単なる「対訳法」ではなかったことがわかる。これは次の「伝習所における教授の要旨及び教科の程度」の内容からも見て取れる。

第十三条 本所ハ國語ノ傳習ヲ以テ本旨トスト雖常ニ道德ノ教訓ト智能ノ啓發トニ留意スルヲ要ス道德ノ教訓ハ皇室ヲ尊ヒ本國ヲ愛シ人倫ヲ重ンセシメ以テ本國的精神ヲ養成スルヲ旨トシ智能ノ啓發ハ世にニ立チ業ヲ當ムニ必須ナル知識技能ヲ得シムルヲ旨トス。

第十四条 國語ノ教授ハ本國現行ノ言語ヲ用テ自己ノ思想ヲ精密ニ流暢ニ言明スルコト並他人ノ語ヲ明瞭ニ解釋スルコトニ通熟セシムヘシ。

第十五条 讀書作文ノ教授ハ國語ノ教授ニ伴ヒ現行普通ノ文字文句文章ノ讀ミ方綴リ方及意義ヲ知ラシメ適當ナル字句ヲ用テ正確ニ自己ノ思想ヲ表出シ他人ノ文章ヲ解釋スル事ニ通熟セシムヘシ國語及讀書作文教授ノ際ニ於テハ我國體及古今ノ情勢並海外諸國トノ關係ヲ知ラシメ又天然ニ屬スル諸物ノ現象及之ヲ統理スル勢力ノ作用人類ノ天地間ニ立テ其性命ヲ保全スルニ遵守セサルヘカラサル諸法等ヲ知ラシメンコトヲ要ス。

第十七条 算術ノ教授ハ先ツ實物及記號ヲ用ヒテ二十以下ノ數ノ範圍内ニ於ケル計ヘ方及加減乗除ヲ授ケ漸ク其範圍ヲ擴メテ百以下ノ數ニ及シ且算用數字及臺灣數字ヲ教ヘ然後珠算ヲ用ヒテ千以上ヨリ万以下ノ範圍内ニ於ケル加減乗除及通常ノ小數ノ計ヘ方ヲ授クヘシ。初年ヨリ漸ク度量衡貨幣及時刻ノ制ヲ授ケ且土地ノ情況ヲ斟酌シテ日常適切ノ応用問題ヲ課シ殊ニ暗算ニ熟達セシメンコトヲ要ス。」<sup>91)</sup> (下線は筆者による)

(『台湾教育沿革誌』 pp. 170-172)

上に取り上げた第十三・十四・十五・十七条の内容に、下線部からは伊沢の教育理念及び教授方法について窺い知ることができる。つまり、伊沢の教育理念は「道德の教訓と智能の啓發」ということを重んじていたと見られる。また社会や国家に貢献できるように学生の「知識技能」を養成することが大事であると見て取れる。この点は伊沢が持っていた「国家教育の主義」という目的及び彼が常に普及しようと努力してきた背景からも見て取れる。この点について第3章の伊沢の経歴のところの説明のため、ここでは省略する。

第十四条の国語教授は当時国語とは言え、実は台湾人に日本語を教えることを指したものと考えられる。そして、台湾人に日本語を教える目標はもちろん台湾人が日本語を自分の母語のように用いられるように訓練させるものと考えられるが、この「自己の思想を精

<sup>91)</sup> 台湾教育会 (1982) 『台湾教育沿革誌』 青史社 pp.170-172

密に流暢に言明すること並他人の語を明瞭に解釈すること」という目標は単なる「対訳」だけではなく、更に言葉（日本語）を自分の言語として、その機能を熟し、自由に操る事によって自分の思想を通して自由に表現するような方針及び目標であると考えられる。

第十五条の内容によると、「正確に自己の思想を表出し他人の文章を解釈する事に通熟」と記されているが、この点から伊沢はやはり「自己の思想」ということを強調したものと考えられる。学習を通してすべての事物の知識の関係や現象を知るべきであるし、またそれぞれの関係を統一し、自然の法則に従うべきであることが示唆されていると考えられる。この観点は実はペスタロッチの教育原理と同様な原理であると考えられる。そして、これも伊沢と高峰が高等師範学校で教則改正を行なったことと関連があると考えられる。この点から伊沢が持っている教育理念はアメリカ師範学校で学んだ西洋式の教育論と深い関連があるし、アメリカで学んだ教育理念を台湾初期の教育政策に導入しようと考えられる。この点について第四章、第一節に考察することにする。

上記「伝習所における教授の要旨及び教科の程度」の内容から伊沢は日本語教授についてどのような教授理念を持っているかを窺える。そして、第十五条の観点から初期の「対訳法」の外に「実物」を用いて算術を習うような方法であるが、実際どのように計画されたかについて、次の「甲科・乙科に於ける教科の課程」<sup>92)</sup> から見る事ができる。

表 3-3 「甲科に於ける教科の課程」

教科目／課程	国語	讀書・作文	計
毎週教授時間	一八	一六	三四
第一課程	音韻の性質 仮名の用方 言語の種類 字音の変化 簡易なる会話及話文	小学よみかき教授書並小学讀方作文 掛図の讀方及応用仮名文及簡易なる漢字交り文	
毎週教授時間	一六	一八	三四
第二課程	簡易なる文法上の諸規則 会話及問答	小学よみかき教授書並小学讀方作文 掛図の讀方及応用小学讀本の初歩 簡易なる書翰文公用書類	

<sup>92)</sup> 台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社 pp.172-173、内容の片仮名は筆者により平仮名に改めた。

表 3-4 「乙科に於ける教科の課程」

教科目／課程	国語	読書・作文	習字	算術	計
毎週教授時間	一一	九	四	四	二八
第一課程	音韻及言語の演習 仮名の用方 音の変化 簡易なる会話及話文	小学よみかき教授書並小学讀方 作文掛図の讀方及応用 簡易なる仮名文	片仮名及平仮名 単語数字	二十以下の実物及記号の計へ方並加減乗除百以下の実物及記号の計へ方並数字	
毎週教授時間	一一	九	四	四	二八
第二課程	言語の種類及用法 簡易なる会話及話文	小学よみかき教授書並小学讀方 作文掛図及小学讀方の讀方及 応用仮名文及簡易なる漢字交り文	民間日用の文字 (楷書行書)	百以下の実物及記号の加減乗除珠算用法珠算加減法	
毎週教授時間	一一	九	四	四	二八
第三課程	言語の種類及用法 会話及問答	小学讀本の讀方及 応用簡易なる書翰文及公用書類	民間日用の文字 (楷書行書) 簡易なる書翰文及公用書類	八算及千以下の珠算加減乗除通常の小数の計へ方	
毎週教授時間	九	九	四	六	二八
第四課程	言語の種類及用法 会話及問答	小学讀本の讀方及 応用書翰文及公用書類	書翰文及公用書類	見一及萬以下の珠算加減乗除	

表 3-3 の内容から「実物」と「問答」という教授方法が取り上げられていることがわかる。また表 3-4 の中にも「実物」、「実物及記号」、「問答」という指導法が用いられ、初期



の国語伝習所の「教科課程」の授業が行われていたことがわかる。

国語伝習所の生徒は甲科と乙科の二種に分けられ、甲科の生徒は15歳から30歳以下を対象とし、国語及び読書・作文の教科を授ける。学習年限は半年であった。また乙科の生徒は8歳から15歳以下を対象とし、国語の他に読書・作文・習字及び算術の四科を授ける。学習年限は4年である。伝習所の甲科生及び乙科生は卒業後、甲科生は通訳養成を目的とし、乙科生は将来公学校設置の準備作業のためとみなしている。

また伊沢は台湾初期の教育について「教育時論」という雑誌に「台湾教育に就て」<sup>93)</sup>という題名で次のように述べている。彼は台湾教育の第一歩はまず「言語教育」と「道德教育」であるということについて論じ、また「言語教育」については、日本語の普及と教師養成の重要性を主張している。そして、教師の教授法について「実物を示し、之によりて、物を取り扱ふ言語、或は形用する言語等を教へざる可らず…」。また「道德教育」には、「古来土人道德の基礎たる、孔孟の教義を其儘に教授するの可否是なり。想ふに、孔孟の教義たる、其大体に於ては、本邦の道德と甚しく乖離する所あらず。」と論じている。

## 2. 「公学校」設立の計画と背景

第1節に伊沢が立てた「学務部施設事業意見書」と「台湾学事施設一覧」の内容について考察した結果から、伊沢の教育に対する観念は系統的な計画という思想を持っていたことと教員たちに高い素質を求めていたことがわかる。この二つは系統的な学校制度と師範学校での教員養成であるが、このような教育計画を立てたのは伊沢にとって初めての経験ではなかった。しかし、伊沢は何故、またどのような理論に基づいてこのような「系統的な教育体系」を考案したのか、この問題を解明するために伊沢の教育背景を深く追究することにする。

1898（明治31）年に「公学校」の設立によって「国語伝習所」が廃止された。「公学校」が設立されたのは伊沢が台湾を去った後のことであるが、公学校の設立と伊沢とはどのような関連があるのかを明らかにしたい。

伊沢が1895（明治28）年6月台北に到着してから1897（明治30）年7月29日非職となったため、「公学校」の設立とは関係がないと思われるが、実際に残っていた史料「公学校設立の計画」の内容から、公学校設立の背景には伊沢との関係があることがわかった。

<sup>93)</sup> 近代アジア教育史研究会(代表)阿部洋(2004)『近代日本のアジア教育認識・資料編[台湾の部]』龍溪書舎 pp.22-23、内容を引用に際して「」で示した。

まず『台湾教育沿革誌』の、「公學校令實施に關する伊澤部長の具申書」<sup>94</sup>) という内容について見てみよう。

この具申書を提出した原因は「學務部に於ては諸學校官制を改正し、公學校令を實施すべく、明治三十年四月二十八日、伊澤部長の上京を見るに至った。然るに時恰も總督府豫算大削減説のある際とて、伊澤部長の意見は水野局長の容るゝ所とならず為に(略)」伊沢は乃木總督に具申書を提出したということである。

具申書の内容ははじめに伊沢が台湾初期新領土人民教育に関する意見書を提出し、立てた方針に基づいて着々実行した結果を報告し、次に国語伝習所が短期間の6・7か月で日本語教育を行う機関で、師範学校は二年間で教師養成を行なう機関であって、もし、この二か所を合併すると虻蜂とらずの結果になると述べている。そして、公学校の設置が速やかに実行させるようにと願ひ出ている。しかし、この具申書に対して總督府からの返事は否定的なものであり、公學校令の實施を見るには至らなかつたということである。

上に述べた具申書を拒否されたことに対し、伊沢は決してあきらめたとは言えない。次の資料から伊沢の「教育普及」という執念を台湾の教育政策に託し、その教育理念を実現しようとしていたものと考えられる。

「伊沢修二氏の演説」は、伊沢が帝国教育会に於いて、「台湾公学の設置に關する意見」と題し、行なつた演説である。以下にその内容をまとめて説明する。

1. 台湾全島各地に、台湾人に国語伝習所と、内地人に国語学校と、また付屬学校の三つ、(この中二校は公学模範学校とし、公学校の基礎)、付屬女学校、各地伝習所の乙科(幼年科)を公学の組織に改め、三か所の師範学校を置くなどの設置を行なつた。
2. 台湾の従來の教育を受ける場所 - 書房の代わりに、公学模範学校を設け、広く教育を施す。公学校の趣意は旧來の教育の形を残し、新しい精神を注入し、無用の文学(四書五經・詩文)を廢止し、有用の學術を起こす。有用なる日本語、地理、歴史などの知識を行なう。
3. 公学校は小学(三年)・中学(四年)にすること、就学年齡は、小学(8~14歳)、中学(14~18歳)とする。

<sup>94</sup> 台湾教育会(1982)『台湾教育沿革誌』青史社 pp.44-48、本文を引用に際して「」で示した。

4. 学科は修身では、まず礼儀作法から、礼から始め、次第に勅語（儒教の精神と似たる所あり、漢文に綴れば了解すべし）の主旨を貫徹する。また算術の授業、地理、歴史、図画、唱歌、体操等も新方法に依り教授する。<sup>95)</sup>（下線は筆者による）

上の内容から伊沢が台湾に於ける全体の教育方針図という意図を持っていたことがわかる。初期の緊要な教育事業のために、作り上げた「学務部施設事業意見書」と「台湾学事施設一覧」の二つ教育方針の内容から各機関を運営するために、日本語通訳員養成と日本語教育を教授するための教師養成という目的が出て来る。しかし、この計画は短期の緊要な方針であって、教育を普及するための学校ではなかった。つまり、伊沢の意図は短期・緊要な事業を達成すると共に本島人に就学できる機関を設立するよう、「公学校設置」の方針を提出したのである。

上の内容から、伊沢の「公学校」に於ける教育方針の意図は米国で受けた西洋式の教育及び高等師範学校で行われた教則改正とどのような関連があるのか、また、これらの背景はペスタロッチの教育とどのような繋がりがあるのかについて考察を進めていく。

## 2.1 公学校に於ける教育理念

「伊沢修二氏の演説」の内容から、伊沢の「公学校」に於ける教育方針及び計画という理念を窺うことができる。上記の内容は「ペスタロッチ主義の教育」とどのような関連があるのかについて、筆者（2013）<sup>96)</sup>の考察からわかった。次にこの関連性について論じる。

村山（1978）によると、オスウィーゴ州立師範学校の教育課程には、「実物は子どもの多様な感覚を陶冶するものではないから、教師は子どもの知覚的概念的諸能力を生じさせ、敏速にし、また発達させるよう十分留意して実物を用いること。」<sup>97)</sup>と述べられている。教師は授業の展開に関して、「事前に綿密な教材研究と自信を持って子どもを教育する」また、「児童の休憩は、午前と午後、各二回計四回の時間が毎日の授業に設けられ、とくに体操と唱歌の練習は、交互に行なわれて、児童は活気に満ちた雰囲気のもとに学習が

<sup>95)</sup> 近代アジア教育史研究会（代表）阿部洋（2004）『近代日本のアジア教育認識・資料編[台湾の部]』龍溪書舎「日本植民地教育政策史料集成（台湾篇）」第36巻 pp.81-82

<sup>96)</sup> 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15号』皓星社 pp.82-101

<sup>97)</sup> 村山英雄（1978）『オスウィーゴ運動の研究』風間館 p.141

展開されるよう」<sup>98)</sup>と述べられている。上記の村山の考察と「台湾公学校規則」の内容とを照合してみると、両者には何らかの共通点があることがわかった。

次に「台湾総督府公学模範学校規則案を評す」の内容について見てみよう。

これは山田邦彦が伊沢に「公学模範学校規則案」と題し、批評を求め出した書簡である。山田がそれを読んで、その疑問点と意見について述べたものである。山田が提起した点から伊沢の教育方針の意図を窺うことができる。以下に箇条書きでまとめた。

1. 公学模範学校の本旨の規則案第一条は、本島の「幼年者及青年者に徳教を施し、実学を授け以て国民たるの性格を養成し、一般公学の模範に供するを以て本旨とす」。
2. 第十一条教授要旨中に、「身体の発達を完クシ」「生徒の衛生」の教科目中に、体操を設け、「常ニ生徒ノ姿勢ニ注意シ支體ノ成長ヲシテ均齊ナラシメ且健康ナル身体ト快活ナル精神トヲ保チ能ク規律ヲ守ルノ習慣ヲ養成センコトヲ要ス」。
3. 教科目は「国語、作文、読書、習字」があり、詩を禁じ、その代わりに和歌、發句を以て授ける。日本風に同化させるため、日本語を用い、漢詩の如き、人の感情に訴えるように教え、次第に自然の感情で日本語を用いる。いわゆる思想感情を同化させ、精神思想を同化させる。
4. 「唱歌体操」の課程によって、身体の発達と共に、精神の快活を謀ること。<sup>99)</sup>

伊沢の「公学校設立」の意図は彼の教育系統図の理念に、教育普及の方針について段階を分けて進むように計画されていたと考えられる。上記の山田が「公学模範学校規則案」の内容の中に提起した質問からも、伊沢が持っていた教育理念の意図の背後には彼がアメリカに留学した時に、アメリカの師範学校で受けた「ペスタロッチ原理の教育理念」と深く関連があることがわかる。この関連性は伊沢の学歴・経歴及び台湾で行なった実績からも見る事ができる。そして、アメリカ師範学校で受けたペスタロッチ主義の教育理念については第四章で詳しく説明することにする。

上で考察した結果から、初期の教育を推進するために用いられた「対訳法」はただ一時

<sup>98)</sup> 村山英雄 (1978) 『オスウィーゴ運動の研究』風間館 p.142

<sup>99)</sup> 近代アジア教育史研究会 (代表) 阿部洋 (2004) 『近代日本のアジア教育認識・資料編[台湾の部]』龍溪書舎「日本植民地教育政策史料集成 (台湾篇)」第 36 巻」 pp.86-88

的な手段であり、実はその背後には伊沢が持っている教育理念であるペスタロッチ主義の教育が深く関わっていることが考えられる。また、伊沢が行なった教授法で最も重視していたことは発音と話し言葉である。「公学校設置に関する意見」<sup>100)</sup>の内容によると、「話し言葉中心とは言え、現場は説明問答の端々に台湾語を入れたことが二語併用」と言われている。

この公学校設置に関する意見は「帝国教育会（後の「日本教育会」に改称された）」において演説したものである。内容から伊沢の台湾に対する教育の熱意と期待のほどを感じる。最初は「国語伝習所」の設立から始まり、国語学校付属学校・公学模範学校（公学というもの）・女子の教育・師範学校など次々に計画通りに実行に移していった。そして、経費の問題・公学校を設置する背景・経緯などが述べられ、次に公学の教則について修身・勅語の重要性へと貫徹する。

その次は国語である。伊沢が「国語を教えるということは母の仕事をするのである」と述べている。その背景を追究してみると、伊沢が米国で受けたペスタロッチ主義の教育の影響を深く受けたものと考えられる。実は、この理念はペスタロッチの著書からも見て取れる。ペスタロッチの原理は「母親が、自然によって明確に定められているその使命を再び果たせるようにと、母親を教育するという原理」<sup>101)</sup>というものである。ペスタロッチの助手の一人であるトーブラーが5年間家庭教師をやって来たが、その時代の最善の教科書を用いたにもかかわらず、子どもたちにはほとんど理解できなかった。そして、ペスタロッチからこの原理を教えてもらって、この原理から出発した。その結果はトーブラーの実験によって、ペスタロッチは更にこの原理が正しいことを確信し、ペスタロッチは「母親たちを、彼女らが自然によってはっきりと定められた使命を再び果たすことができるように教育する、という目的を達成することが本当に出来るのだ」<sup>102)</sup>と述べている。

今まで考察してきた内容から伊沢が台湾に導入した教育方針の教育理念はアメリカに留学しているうちにアメリカの師範学校で普及していた「ペスタロッチ主義の教育」の影響が大きいものと考えられる。そして、ペスタロッチの教授法である「実物教授」とどのような関連があるのか、次の第四節のところで考察を進めていくことにする。

<sup>100</sup> 近代アジア教育史研究会（代表阿部洋）編（2004）『近代日本のアジア教育認識・資料篇第30巻（台湾の部②）』「教育公報—台湾の公学設置に関する意見」龍溪書舎 pp.103-111

<sup>101</sup> 長尾十三二・福田弘（1976）『ゲルトルート児童教育法』明治図書 pp.63-68

<sup>102</sup> 前掲 pp.63-68

#### 第四節 学堂の教授法—「実物教授」と「問答」

前節で考察した結果から伊沢が計画した国語伝習所と公学校設置の背景・教授方針、日本語教育における教授法などがペスタロッチ主義の教育にと大きな関連があるものと思われる。伊沢は渡台して、わずか二年間半の中に、教育政策を定め、学堂を作り、教員養成教材開発などの業績をあげたことは周知のことである。しかし、彼の業績に対して、特に「対訳法」については賛否両論がある。伊沢の日本語教育に於ける教授法は一体どのような教授法であったのか、次は伊沢が芝山巖学堂で初期の台湾人に日本語教育を教授した状況、実物と問答による授業の実際について論じている。

国府（1939）によると創設期に設立された芝山巖学堂、国語学校附属学校及び国語伝習所がある。そして、芝山巖学堂の教育について次のように述べている。

「芝山巖学堂で初めて国語教授が試みられたのは明治二十八年七月十六日のことで、其の時の生徒は柯秋潔、潘光楹、陳兆鸞、潘光明、潘迺文、潘光楷の六人であった。最初の国語教授は主として揖取道明に依て行はれ、其の時の教室は開漳聖王廟の後棟楼上にあった。数日ならずして井原順之助が来て、教授の担任は主として此の人がすることとなり、伊沢学務部長も一週に数度自ら授業を担当された。」<sup>103</sup> (『日本語教授の実際 p. 51』)

6月19日通訳の吧連徳を通して、台湾の7～8人の進士・挙人たちを召集し、『国語学堂』開設について約二時間にわたって就学の事を説諭した。そして、日本語伝習生を募集するため、第一回と第二回の入学試験を実施した。そして、学堂の生徒は27名に達した。伊沢は樺山総督と一緒に台南に行った時に、米国の宣教師バークレー (T. Barclay) に会った。バークレーは伊沢氏に、台湾人の教育についての経験と意見を述べた。その内容について以下のように記されている。

「(略) 自分も渡台の当初は英語で本島人の教育をやったのだが、之は第一中々困難な仕事である上に、少し英語が分って来ると、宗教や教育の社会から足を洗ってもっと世俗的な茶商の書記や通訳になってしまふ。かくて英語による教育は非常に困難であるのを知り、今では布教師の側が台湾語を覚え、台湾語で説教したり教育したりすることにし、新たに渡台した宣教師には一年か一年半台湾語の学習をやらせ台湾語で話せるようになってから

<sup>103</sup> 国府種武 昭和14年『日本語教授の実際』東都書籍 p.51 (復刻：1998年 冬至書房)

説教させるようにしている。又本島人に台湾語を漢字で教へるのは困難であるので、ローマ字で教科書を作り台湾語をローマ字で教へている。だから第一に日本語による本島人の教育は全く絶望である。第二に本島人の教育は台湾語をローマ字に直して教へた方がいい。」<sup>104)</sup> (下線は筆者による) (『台湾における国語教育の展開』p. 39)

伊沢は国語による教育を主張し、二、三年の実験によって自分の意見がいか悪いか見て貰いたいといってパークレーと別れたのである。上記の内容から伊沢は台湾に於ける教育はローマ字で教科書を作り、台湾語をローマ字に直して教える方法を取らなかった。その代わりに国語、すなわち日本語をそのまま教育言語として台湾人に教授するような意志を持った。一体伊沢はどのような教育理念を以て、どのような教授法を考えて実施しようと思っていたのかという疑問について、初期に出版された教科書をもう一度検討することにした。検討した内容は次の第五節に述べる。

#### 1. 学堂に於ける「実物教授」と「問答」

次の資料から、伊沢らが芝山巖の学堂に生徒を集め、入学試験が行われ、それから日本語教育を自ら授けた状況などを見ることができる。

1895 (明治 28) 年 6 月 26 日に学務部は芝山巖という所に移された。そして、集めた生徒の日本語教育が始められたのである。最初に集められた生徒は七名だったが続々と生徒数が増えてきた。そして、伊沢は自ら日本語を教授したのである。当時の状況について次のように記している。

「八芝林街郷紳の子弟七名の応募者を得て、稍組織的に国語伝習を開始したのは七月十六日であった。民政事務成績提要に、明治二十八年七月十六日ヨリ八芝林街郷紳ノ子弟十余名ヲ芝山巖ニ集メ我国語ノ伝習ヲ始メ其後国語伝習志願者ノ為ニ数回試験ヲ行ヒ入学ヲ許可セシモノ更ニ十余名ナリ同年九月ニ至リ伝習生ノ現在数二十一名ノ多キニ達セリ」<sup>105)</sup>

(『台湾教育沿革誌』p. 6)

語学を学んだ経験と教育界・政界に携わった経験を持っている伊沢は、植民地としての

<sup>104)</sup> 国府種武 昭和 6 年『台湾に於ける国語教育の展開』第一教育社 p.39 (復刻：2005 冬至書房)

<sup>105)</sup> 台湾教育会 (1982) 『台湾教育沿革誌』青史社 p.6

台湾人民に対する教育は、何よりも言葉を優先することの必要性を説いたのである。そして、台湾人に日本語を教えることと同時に内地人に対して通訳等に従事する者をあて、日本語以外に当地の言葉（台湾語）を教えることが、何よりも急務であると説明した。そして、上記のように入学試験行なわれた。試験科目は論文・書讀・寫字・算法などがある。当時行なわれた試験問題については、下記のように述べている。

「そして、学務部員も、楫取の他に六名を教え、彼らは「山上の学政大人」とよばれるようになった。その後もしだいに入学者が増え、八月の末には二十名以上に達している。入学には、作文と算術の試験を課したが、作文・習字の成績はよいとしても、算術は商人の業と修める者は少なかった。作文の例題としては、「論=良民之本分-」「勸=友人帰順-書讀」「論=清国考試之得失-」などがあつた。彼は、十七歳から二十七歳まで年齢も区々であつたため、伊沢氏は年輩者で漢文の学力ある者には、書記などの任務を与え、年少者には、将来小学校の教師として日本語教授に当たらせようと、その養成を心がけた。これに応じて、事務所と学堂の増築も行なうに至っている」<sup>106)</sup> (『新装版伊沢修二』 pp. 219-220)

試験は8月20日と25日の二回に分けて実施された。その試験問題は作文と算術の二種類である。作文の題目は「大興=学院-之議」「論=良民之本分-」「勸=友人帰順-書讀」「勸=友人学=日本語-書讀」であり、そして、二題に就き随意に一題を撰ぶというものである。作文の回答については、すべて漢文で回答した。試験の成績については、伊沢は次のように語っている。

「作文ハ当地学生ノ好シテ修ムル所ナレトモ専ラ論文ニノミ偏シテ書讀文ノ如キハ之ヲ顧ミザルモノ、如シ。故ニ論文ノ成績ニ於テハ多ク見ルベキモノアレドモ書讀文ニ至リテハ甚ダ少ナシ。(略)」<sup>107)</sup> (『伊沢修二選集』 p. 573)

そして、算術の成績については、下記のように語られている。

「算術ハ一般ニ拙ナリ。内地封建時代ニ於テ士分以上ノ輩ガ算術を以テ卑シキ業トセシガ

<sup>106)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 pp.219-220

<sup>107)</sup> 信濃教育会(1958)『伊沢修二選集』信濃教育会 p.573



如ク本島学者社会ニ於テ亦此風ヲ有シ算術ハ商人ノ業ナリトテ之ヲ修ムルモノ極メテ稀ナリ。是ヲ以テ応募者中能ク三個ノ問題ヲ解シ得タル者ハ僅ニ二人ニ過ギズ。該問題ノ如キハ実ニ算術ノ初歩ニシテ内地ニ在リテハ尋常小学ノ生徒ト雖モ能ク是ヲ解シ得ベシ。本島学生ノ算術ノ觀念ニ乏シキコト推シテ知ルベシ。(略)<sup>108)</sup> (『伊沢修二選集』p. 575)

上記の資料によると、当時試験問題は作文と算術の他に「習字」という問題も出たのである。ここでは説明することは略す。そして、伊沢はこの試験の成績によって入学の許可が出来ると共に、入学した生徒の学力を図ることができると言っている。

入学した生徒は年長者が多いため、試験の結果によって年齢の長幼・学芸の優劣によって(甲・乙・丙)三組に分けた。また最初に入学した台湾紳士の子弟六名の教授の方法は、資料によると、次のように述べられている。

「最初柯秋潔・朱俊英に対して伊沢氏部長自ら英語を以て教へ、吧連徳をして之を土語に訳さしめるといふ風で、主として実物を示し、その名称等を授けた。併しその後次第に組織的となり、先づ片仮名を授け、次にこれを組合わせて単語を授け、会話に及ぼすといふ風に改められた。伊沢氏の談に、教授法も教科書も全然ないのであるから、研究と応用とを混合し、教授しつつ教授法を研究し、多少得る所があれば尚一步進めて研究するといふ有様であり、又教科書編纂と教科書使用とは同時であつて、編纂しては教へ、教へては編纂するといふ有様であつた」<sup>109)</sup> (下線は筆者による)

(『台湾教育沿革誌』p. 157)

上の資料から見ると、当時伊沢は北京語や台湾語さえわからない状況の中で、自ら留学した経験があるから、英語を以て、吧連徳を通して台湾語に翻訳してもらって、伊沢はまず「実物」を示しながらその名称(日本語)を教える。そして、吧連徳は台湾語を以て、示された実物の名称(日本語)を台湾語で訳して生徒に伝えるという方法で授業を進めていったと考えられる。また段階に分けて、最初は「実物」を示しながらその名称を教え、次は組織的に片仮名を導入した後、単語を教え、次の段階では会話ができるようになったと考えられる。そして、教えながら研究と応用を混ぜ合わせて、教授法の研究と教科書の

<sup>108)</sup> 信濃教育会(1958)『伊沢修二選集』信濃教育会 p. 575

<sup>109)</sup> 台湾教育会(1939)「台湾教育沿革誌」台湾教育会 p. 157

編纂を同時に行っていたようである。このような状況の中で最初台湾に於ける日本語教育の教科書『日本語教授書』は、『台湾教育沿革誌』の記載によると8月29日に脱稿したことが記されている。

伊沢が用いた方法は最初実物を提示しながら日本語の名称（発音を通して）を教える。次に意味を確認するために、台湾語に翻訳して、それから、台湾語で意味を説明し、最後に日本語を教えるという教え方の順序である。そして、この教え方の順序から見れば、実はペスタロッチの教授の基本手段と同じく方法であると見られる。ペスタロッチの教授の基本手段とは1.音の指導 2.単語の指導 3.言語の指導の三つ技術手段である。これは言語を教授するための技術手段である。ペスタロッチの基本手段について、次節の初期教科書のところで説明する。

1986年（明治29）4月13日学務部六士が遭難した事件で、一時閉鎖されていた学務部芝山巖学堂は、直轄国語学校附属芝山巖学堂と改称され、4月22日に授業を再開した。当時の状況は学務部報告書によると、次のように述べられている。

「本島人學生授業の状況は、上野道之助を主事として、本島人學生十三名（元の學堂生徒）に、再び日本語の授業を始む。程度は學生の學力より頗る卑しくしたり。これ講習員に對し、本島人教授の第一歩より、其の模範を示さんが為なり。初めの間は本官（伊澤部長）自ら教授をなし、その模範を示したり。本島人學生には不正の發音あり、之を矯正せんが為様々の方法を用ひて、漸く其の効驗を得たるも、まだ全く奏功するに至らず。五月八日より、輪番にて講習員に附属學校生徒の授業を受持たしむ。講習員教授の際は、本島人學生の既に日本語を解し得るにも拘らず、一切日本語を用ふる事を許さざりしが講習員の大部分は能く土語に熟し、大抵教授用語に差支なかりき。本島人學生も亦著しく進歩し、其の問答の際の如きは時々學生をして教鞭を執らしめたりしが、壇上にありて日本語を以て巧に問答せり。」<sup>110)</sup> （下線は筆者による）（『台湾教育沿革誌』p.707）

上記の内容によると、伊沢は元芝山巖学堂の生徒に授業を再開したことにより、第一回講習員に模範を示すためである。内容によると伊沢は「発音の矯正」ということは日本語を学ぶときに最初の重要なことであると考えられる。この指導順序はペスタロッチの基本手段である「音の指導」と同じ作法であると考えられる。ここで注目したいことは「問答」

<sup>110</sup> 台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社 p.707

の方法であるが、上記の内容によると、講習員達は日本語を教える際に、用いられた教え方は「問答法」ということである。一般の「問答」ということは、教師は生徒に質問する時や教えたことに対し、生徒は理解しているかどうかを確かめるために使用する方法である。当時講習員はどのように「問答法」を用いられて教授したのであるか、この「問答法」はペスタロッチの教育原理とどのような関連があるのか、次の節にその関連性を考察することにした。

## 2. 言語教授の第一歩―「発音」

上記の内容から、二点を注意すべきことがある。一つは伊沢が言語教育を授ける第一歩とした方法は「発音」である。二つ目は「問答」により意味を確認するということである。この「発音」練習は台湾人に日本語を教える第一歩であったし、また、第一回講習員に台湾語を講習することに対しても、同じく「発音」は言葉を学習する第一歩の方法である。そのことは次の内容から見て取れる。

「第一回講習員三十六人は、全員内地師範学校の卒業生であり、多少の教職経験もあり、教育法や漢字・漢文の素養も一通りあったのであるが、如何せん、島民との意思疎通の手段としての現地語の習得が困難であった。台湾語というのは、対岸の廈門（アモイ）語系で、中国語標準の4声ではなく八声に分れ、頗る複雑であった。そこで初めの二週間は、簡単な練習書によって、明けくれバアバアと耳を馴れさせてから会話に入った。例えば、「本を開け、本を読み、黒板に字を書け、算術をやれ」というような教室用の会話を練習させたのであるが、わずか一ヶ月半ほどの速成教育でかなりの効果が上った。総督府内では、「伊沢氏の仙人」などと誤解するむきもあった」<sup>111)</sup>（下線は筆者による）

（『新装版 伊沢修二』 pp. 235-236）

学堂の授業を再開すると共に台湾人生徒が増え、甲組と乙組に分け、当時の学科は「讀方書方」及び「問答」があった。「之は講習員に本島人教育の第一歩から模範を示すためであった。当初は伊澤部長自ら教授の任に當り模範を示され、殊に問答は後までずっと擔任されたのであった。」<sup>112)</sup>ということを国府が指摘している。ここでもう一つ注目したい

<sup>111</sup> 上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 pp. 235-236

<sup>112</sup> 国府種武 昭和14年『日本語教授の実際』東都書籍 p.52（復刻：1998 冬至書房）

ことは、第一回講習員達が台湾語を学習する方法である。すなわち当時台湾に行った第一回講習員達の講習学科に、「台湾語」を学習することがあった。そして、伊沢が用いた教え方はまず「発音」から練習し、その発音（台湾語）に慣れてから、「会話」に入るという順序であった。これはペスタロッチの教授手段と関係があると思われる。この点は次の節で詳しく説明する。

当時の授業の状況は先に述べたように、わずかな短期間の中で授業を進めていた。また調べた資料によると、8月31日甲組生徒（柯秋潔等六名）に試験を実施したのである。その内容について簡略に以下に記す。

「八月三十一日ニ甲組生徒ノ試業ヲナス。此生徒等ハ七月十六日己後漸次ニ入学シタルモノニシテ日数ニテハ四十余日ナレド実地授業シタルハ僅ニ三十四五度ニ過ギズ。即チ「アイウエオ」ノアノ字ヨリ習ヒハジメテ三十余度ノ教授ヲ受ケタルモノト知ルベシ。今ソノ問題及答案ノアラマシヲ左ニシルシ大方教育家ノ参考トセン。

月末試験問題（口頭ニテ会話問答ヲ為ス）

（一）アナタノナハナントモーシマスカ。

（答）ワタシノナハハンコーメートモーシマス。

（二）アナタハドコカラキマシタカ。

（答）ワタシハパチナカラキマシタ。

（以下省略）

（此処ニテ教員井原氏伊沢氏部長ノ扇ヲ借り之ヲ手ニ執リテ問答ス）

（八）コレハナニデアリマスカ。

（答）ソレハオーギデゴザリマス。

（以下省略）」<sup>113</sup>

（『伊沢修二撰修』pp.576-578）

以上十問の問題を問答という形で行っていたのである。そして、全問正解した人はただ柯秋傑一人だった。他には一問か二三問を誤った者もいる。雖も余り甚だしい誤りではなかったといわれる。誤りやすいのは「関係詞」、すなわち「テニヲハ」である。そして、「授業開始後満三ヶ月にして、部員の熱心さと生徒の勤勉さにより、日常の談話に差支えを生じない程度に上達したので、10月17日甲組六名に対し、第一回修業証書授与式を挙

<sup>113</sup> 信濃教育会（1958）『伊沢修二選集』信濃教育会 pp.576-578

行した」。<sup>114)</sup>

上で取り上げた内容から、伊沢が台湾初期に行なった日本語教授に関する実情が少しずつわかってきた。まず言語教授の第一歩は「発音」であり、そして、次に「実物提示」と「問答」による教授方法であったということである。これらは単なる「対訳法」とは異なった方法であったと言えよう。しかし、これらの指導法が何故台湾初期の日本語教育に現れたのか、これらの点について多くの先行研究の資料から取り上げられて分析したが、しかし、これらの方法の背景についてはあまり触れられてこなかった。伊沢は何故「実物教授」と「問答」という教授法を用いたのか、そして、当時の講習員達もこの指導法についてもわかるように応用していたものと見られる。台湾初期の日本語教授法とは、一体どのような教授法であったのか、この教授法はペスタロッチ主義の教育とどのような関連があるのか、次に台湾初期に出版された教科書の内容を分析し、考察することにする。

#### 第五節 初期教科書の教授法とペスタロッチの言語教育原理

第三節のところで「国語伝習所の成立と廃止」の経緯について論じた。そして、成立の要旨から伊沢は「言語教育を以て人間形成する」という教育理念を持っていたことがあげられる。そして、「国語伝習所」の後に成立した「公学校の教育方針」からも伊沢の教育理念を窺い知ることができる。また、第四節で「国語伝習所」が成立する前に芝山巖の学堂で台湾人の生徒を募集し、自ら日本語を教えた経緯について説明した。そして、得られた結果は日本語を教える時に用いられた教授法は、単なる言葉の置き換えという「対訳法」の外に「実物教授」及び「問答」という教授法であったということがわかった。本節は初期「国語伝習所」で使われた教科書及び教授方法について考察を進める。

##### 1. 国語伝習所教科用書

国語伝習所教科用書及び参考書について、その規則の第二十条に掲げている。以下に『台湾教育沿革誌』の内容に基づき下記に示す。

###### 『小學よみかき教授書上下』

明治二十二年文部省発行。上巻は範語法により片假名・平假名を授け、簡易なる漢字をも授ける。下巻では分寸尺町村社寺等普通漢字が排列してある。

<sup>114</sup> 台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社 p.157

### 『小學讀方作文教授掛図』

明治二十二年文部省發行。よみかき教授書と共に、讀方作文教授の為編纂したものである。

### 『小学讀本』

明治二十二年文部省發行。小學よみかき教授書・小學讀本作文教授掛圖を教へた後、課するものである。

### 『臺灣適用小學讀本教授指針』

明治二十九年學務部發行。文部省小學讀本中の主な単語に土語を附したものの、教員の参考書である。

### 『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』

明治二十九年學務部發行。文部省小學讀方作文教授掛圖の文章に、土語の對譯を附したものの、上段は國語、下段は臺灣語といふやうになつてゐる。終に實地教授の例もあげてある。主として初年生教授の参考書である。

### 『日本語教授書』

明治二十八年十一月十六日發行。日本語教授の順序、方法、並に文法の一斑を教授する目的で編纂した参考書で、主として芝山巖學堂に於ける教案を基礎とし、古體漢文を解し得る青年を標準としたものである。内容は語学初歩、日本文法、字音變化等に區分され、教授の順序は、五十音を教授す。

次に濁音、次に清音を教授す。

片假名にて若干語を教へた後、漢字を傍書して其意味を悟らしむ。次にしゃ じゃ等の拗音を授く、次に數字の音を教へ、其の練習に及ぶ。

次に代名詞の普通なるものを教ふ。

次に「てにをは」の初歩を教ふ。

次に普通の動詞若干を授け、その應用を教ふ。

次に動詞の現在過去未來の時化法を教ふ。

次に左の名詞及び動詞を授け、併せて話文を教ふ。

ダイダイ ユズ ウル カウ アオイ

次に常言と敬辭との別を教ふ。

次に左の名詞と動詞とを授け、連用言の例を教ふ。

ハナ トリ テン アメ サク ナク クモル (ハナガサク)

次に左の名詞を授け、二箇以上の名詞を繋ぎて用ふる例を教ふ。

ウマ ウシ (ウシトウマ)

次に二箇の文章を連続して一箇の話文とすることを教ふ。これより以下新日本語言集に基き、學生に適當なる會話を作り之を授く。

とあり。略當時に於ける教授の方法を知り得るのである。

#### 『新日本語言集甲號』

明治二十九年二月十一日學務部發行。本島人に國語を教へ、又本國人の土語を學ぶ者の階梯に供する為に、撰修したもので、故遭難六氏の外に三宅恒寧・吧連徳等が加はつて撰修したものである。學務部の芝山巖に移転後、第一に着手した會話書をまとめて印刷したものである。内容は普通単語の部、普通話言の部、軍隊及警察用語の部、同話言の部等に区分され、數詞・度量衡の名稱等も一通り説明してある。索引の便を計り、イロハ順に配置し、上に國語下に臺灣語には読み假名及發音符號を附してある。乙號は出版されなかつた。

#### 『臺灣十五音及字母表附八聲符號』

明治二十九年學務部發行。土語の發音を表したもので、當時教授の際臺灣語を使用したもので、教師に發音の練習をなさしめる用に供した。

#### 『臺灣適用國語讀本初歩上卷』

國語を傳習すると同時に、博物・地理・歴史・理科・天文等に關する一般知識を授けんとするもので、上下二段に分ち、上は國語下は臺訳となつてゐる。

#### 『國語教授參考書三冊』

一 初學生徒教案 二 小學讀本卷之一譯稿 三 動詞教授資料

初學生徒教案は、高木平太郎の第一付屬學校に於ける教案を出版したものである。

#### 『臺灣適用會話入門』

東京盲啞學校訓導石川倉次の著述せし草案を修正し、之に臺灣語の對譯を附したるもの。本島學生の國語を學ぶ便に供すると共に、内地人の土語を學ぶの階梯とした。

#### 『臺灣適用作法教授書』

本島人學生に禮法の一斑を教授する參考書で、前田孟雄の著したもの、上下二段に分け、上は國語、下は臺譯となつてゐる。

#### 『臺灣適用書讀文』

國文の口上書類・日用書類・證書類を編纂した作文教授用書で、習字の手本と兼用にな

つてゐる。

### 『臺灣適用書牘文教授書』

口上書類・日用書類の用法を教授する参考書で、之に土語の對譯を附したもの、内地人・本島人間の思想交通上日用切實の書類を教授するのが目的であつた。<sup>115)</sup>

(『台湾教育沿革誌』 pp.203-207)

上に取り上げた教科書は現今に至る迄ばらばらに所蔵されており、手に入らないものもある。本研究ではなるべく手元にある資料を引用することにし、手に入らなかった資料は国府の資料をもとに引用させて頂くことにする。そして、本研究の研究目的である「実物教授」、「問答」及びペスタロッチ主義の教育について 1.台湾初期の日本語教授法はどのような教授法であつたのか 2. これらの指導法に関して伊沢と山口とペスタロッチには、どのような関連があるのかを追究するために、以下の5点の教科書を取り上げて分析することにする。

#### 1.1 『臺灣適用會話入門』

本書は上で述べたように、明治29年11月30日発行され、東京盲啞学校訓導石川倉次の著述した草案を修正し、台湾語の對訳を附したものである。国府(1939)<sup>116)</sup>によると、本書は「本島生徒の國語を學ぶに便すると共に内地人の臺灣語を學ぶ手引きとなさんことを目的として編纂されてゐる。」ということである。内容は「講求及び諾否に關する部分と疑問及び應答に關する部分の二部から成つてゐる。」のである。そして、第一部の講求及び諾否は(一)下サイ。(二)上ゲマス。(三)全課の練習。(四)・・・ナサイ。のような内容が述べられている。また第二部疑問及び應答は、(一)何。(二)誰。(三)何處(四)〇〇ガ何處ニキマスカ。(五)前課ノ練習。(六)何處へ行キマスカ 等がある。

内容で注目したいことは、「疑問及び應答」である。国府によると、この指導法はどのように実行されたかはわからないと述べている。この点から本研究が追究したい「問答」とどのような関係があるのかということは考察できない。しかし、本書の主旨に「會話」の目的で編纂されたということを記されている。このことから伊沢は會話を指導法として、

<sup>115)</sup> 台湾教育会(1982)『台湾教育沿革誌』青史社 pp.203-207

<sup>116)</sup> 国府種武 昭和14年『日本語教授の實際』東都書籍 pp.37-41(復刻:1998年 冬至書房)、内容を引用に際して、「」で示した。



「問答による会話」という方法が導入されたのではないかと思う。この点については次の教科書から見て取れる。

## 1.2 『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』

『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』の内容は、国府（1931）<sup>117</sup>によると、「文部省編集局出版小学讀方作文教授掛圖に台湾語を附して、初学の教授に適用せしめるものであって、其台訳は伊沢学務部長の指導の下に柯秋潔、朱俊英、葉壽松、陳兆鸞、張柏堂が之に従事した。「元来此書は小学よみかき教授書と併せて讀方、習字、作文の三課を連絡して教えるべき予定のものである」また「教案を自ら工夫して立てることが要求されている」「話言と話文との練習は本島人学生には最も必要であるから、掛図について各種の問答を作り、対話の実際に通せしめ、更に時に題目趣向を授けて話文を作らしめることも要求されている」と述べている。この掛図と「対話」の方法はコメニウスの「図絵」と「対話」といった教育作法と共通するものが見られる。このコメニウスに関する分析は第四章第一節の4. で考察することにした。

## 1.3 『台湾十五音及字母表附八声符号』

本書は伊沢が上京中、台湾の事務的な仕事も続けながら、1896年（明治29）11月8日に発行したものである。また11月14日には『臺灣十五音及字母詳解』も発行している。これは土語の発音を表したもので、当時、教授の際に台湾語を使用したので、教師のための発音の練習用の参考書である。本書は台湾人に対する教科書ではないが、当時の教師たちの教授上での手助けになるように作られた。伊沢はこの本の目的について次のように述べている。

「講習員も土人も両方共に漢字を知ってをる、又講習員も漢文が大概出来る、然らば両者の差は只発音丈けといふのである。然るに是が実に非常な難問題である、一体支那語は人も知れる如く四声あるが、台湾語ではそれが増加して七声となり、同シアの発音にも七通りあるのである、そこで先づ此七声を学ばせねばならぬが、それは台湾人の発音を聞いて、其通り真似をする他仕方がない、そこで毎日々々バーバーやらせた、即ち台湾十五音及字

<sup>117</sup> 国府種武 昭和6年『台湾に於ける国語教育の展開』第一教育社（復刻：2005年 冬至書房）pp.75-77、内容を引用に際して「」で示した。

母の練習書の如き者を練習せしめたのである。」<sup>118)</sup>

(『楽石自伝教界周遊前記』p.239)

上記の内容から伊沢は台湾人生徒だけではなく、日本人講習員の台湾語学習の第一歩として「発音」から始めていたことがわかる。すなわち、日本語教授であれ、台湾語学習であれ、言語学習の第一歩は「発音」であることを極めて重視していたものと考えられる。この方法はペスタロッチの言語教授手段であり、最初の「音の指導」の方法と同じ方法であると思われる。長尾(1976)<sup>119)</sup>によると、「音の指導」の手段として、「これは話し言葉のための音声の指導」であり、「話し言葉のための音声は、全音域にわたって、またでるだけ早い時期に子どもに意識させることが重要なのです。」と述べている。伊沢はこの「音の指導」についての学習に関する感想を次のように述べている。

「始メノ間ハ、コレデハ到底ダメデアラウと思ハレル程デアッタガ、熱心忍耐シテ二週間モヤレバ、ドウニカ真似ガ出来ル様ニナル、サウスルト段々耳ガ聞エル様ニナツテ、土人のイフコトガ聞取レルノデアル、茲ニ至レバモウ基礎丈出来タノデアルカラシテ、ソレカラ会話ヲ始メルトイフ順序ニナルノデアッタ。」<sup>120)</sup>

(『楽石自伝教界周遊前記』p.239)

上記の内容から伊沢は言語指導の第一歩は「発音」であるにとらえていたことがわかる。この発音の主張は次の内容からも見て取れる。

伊沢は明治41年に台湾鉄道開通式の来賓として渡台した。その時、国語学校に於いて台湾人生徒に対する実地授業を見学して、生徒の発音矯正の必要性を次のように述べている。「発音の点については、台湾人とか、支那人とか云ふ者は、例えば、「ダ」を「ラ」、「ラ」を「ナ」と発音する様に、一種の特別な癖は有るが、それは初めに確りと直しさへすれば、決して難しいことは無い。」<sup>121)</sup>

以上のことから伊沢は言語教授の原則としては「発音」を相当重視していたことがわかる。また伊沢は台湾に去った後、日本に戻ってから行なった「視話法」を応用した叱音矯正からも見て取れる。

<sup>118)</sup> 伊沢修二君還暦祝賀会(1912)『楽石自伝教界周遊前記』p.239

<sup>119)</sup> 長尾十三二・福田弘訳(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 pp.107-108、内容を引用に際して、「」で示した。

<sup>120)</sup> 伊沢修二君還暦祝賀会『楽石自伝教界周遊前記』、1912年 pp.239-240

<sup>121)</sup> 伊沢修二「台湾教育に対する今昔の感」『台湾教育会雑誌』第81号

「発音」の習得を終わってから「会話」に入るという方法であるが、この教授順序は実はペスタロッチの教授の基本手段と同じものと考えられる。ペスタロッチの基本教授手段は一、音の指導 二、単語の指導 三、言語の指導である。これらの基本教授手段について以下に要約し説明する。

- I 音の指導：話し言葉のための音声の指導。例：ぱぱぱ、だだだ、ままま等の単純な音を聞かせる。
- II 単語の指導：本質的な事物、とりわけ種や属として事物の全系列を含みこんでいるような事物の明確な名称を熟知させる。いわゆる名称の指導である。
- III 言語の指導：既知っている事物、及びそれらにおいて認識することができる一切の事柄について明確に表現する。<sup>122)</sup> (『ゲルトルート児童教育法』pp.107-116)

普通の「会話」ということは、既知の単語を使って、自分の思想を相手に正しく伝えるような会話であると考えられるが、しかし、上に述べた伊沢の「発音」から「会話」への指導方法はどう見ても問題がある。会話は自分が既知の言葉を使って相手に伝えることであるが、未知の言葉なら絶対会話にはできないはずである。しかし、「発音」の指導を終わってからいきなり「会話」に入ることはできないと考えられる。そうすると発音と会話の間に何らかの作業があるのではないかと思った。

そして、この発音から会話に入るという順序は、ペスタロッチの基本手段から考えてみれば、発音指導の次に「単語の指導」である。そして、ペスタロッチの「単語の指導」の方法というのは「自然界、歴史、地理、人間の職業や諸関係のあらゆる部門からとった最も重要な諸事物の名称の集録から成っています。」<sup>123)</sup> である。このことから考えてみると、伊沢の「会話」という指導方法にも実は段階があるのではないかと思われる。

教授者の場合から考えると、どのように学習者は「既知の単語」を使って、「自分の思想」を正しく相手に伝えるかということを工夫しなければいけない。この点について次の『臺灣適用國語讀本初歩上巻』の緒言から見て取れる。

<sup>122</sup> 長尾十三二・福田弘(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 pp.107-116

<sup>123</sup> 前掲 p.114

#### 1.4 『臺灣適用國語讀本初歩上巻』

本書は明治 29 年 11 月 30 日臺灣總督府民政局學務部から発行された。緒言の内容は下記の通りである。

- 一 本書ハ、本島ノ生徒ニ國語ヲ伝習スルト同時ニ、廣ク博物、地理、歴史ヨリ、理化、天文等ノ諸現象ニ涉レル知識ヲ授ケ、以テ学者ノ進テ實學ニ入ルノ階梯トス。
- 一 此書ニ、國語ト称スルハ、本國現行普通ノ言語ニシテ、其文體ハ講話體ニ依リ、易ヨリ難ニ進ミ、簡ヨリ繁ニ入ルノ順序ニ從ヘリ、是レ目下、本島生徒ノ國語修練上最モ緊要ナルモノナレバナリ。
- 一 此書載スル所ハ、唯本文ノ講習ニ止メズ、更ニ書中ノ事項ニ基キ、各種ノ問答ヲ設ケ、生徒ヲシテ神速ニ事理ヲ了解シ、自由ニ之ヲ口述スルノ熟練ヲ得シメンコトヲ要ス。
- 一 書中、博物、理化、天文等ニ關スル講説ハ可成タケ實物、標本、圖書等ヲ用キ、又ハ實地試験ニ依リテ、之ヲ講明シ、地理、歴史ニ關スルモノハ、写真、圖画、地圖等を用キテ、之ヲ解説スルヲ要ス。
- 一 此書ハ、素ト國語を傳習スルヲ以テ要旨トスルモノナレバ、之ヲ、臺灣語ニ譯スルニ當リテモ、務メテ國語ノ典則ニ率由シ、其固有ノ語法ヲ直授センコトヲ期セリ、時ニ其譯文テ、爾來ノ支那文ニ照ラストキハ、往々新奇ノ文字章句アルテ看出スコトアルベシ。
- 一 此書ノ編輯ハ、本部ノ指示ニ従い、國語學校教諭、栗野傳之丞、伊能嘉矩、之ヲ担当シ、其譯文ハ、同教員柯秋潔、陳兆鸞、校閱ハ同教授吉島俊明等、之ヲ担当セリ、但其理化学ニ關スル部ハ、特ニ高等師範學校教授後藤牧太ニ囑シテ其校閱ヲ經タリ。<sup>124)</sup>

(下線は筆者による)

(『臺灣適用國語讀本初歩上巻』緒言)

緒言の最初の二か所に下線を付したが、伊沢の言語教授の第二段階の「会話」による方法であると考えられる。この「国語を伝習すると同時に、広く博物、地理、歴史より、理化、天文等の諸現象に涉る知識を授け」の目的は、実はペスタロッチの教授手段の「単語の指導」の原理でもある。ペスタロッチの指導手段について、「自然界の諸事物を種々の面で知るようになっている子どもが、これまでに既に知るようになっている諸事物を更に

<sup>124)</sup> 臺灣總督府民政局學務部 (1896) 『臺灣適用國語讀本初歩上巻』緒言

辞書を用いることによって次第に明瞭に認識すること」<sup>125)</sup> という観点から四つの部門に分け、子供に教える。そして、この四つの部門とは 1 地理 2 歴史 3 理科 4 博物学である。

この部門の単語を指導する際に「同一の単語のいたずらな反復をさげ、指導形式をできるだけ簡潔なものにするために、私はこれらの必要な項目を更に約四〇の小項目に区分し、諸事物の名称はこれらの小項目によつてのみ、子どもに教える」<sup>126)</sup> という原理を立てている。そして、この原理を日本語教授の中に取り入れて、未知の単語はすべてわれわれの世界に含まれて存在している事物にあり、これらの事物の名称の指導内容はすべて上記の四つの部門に含まれている。そして、単語を指導する手段としては、この四つの部門から諸事の名を授けることによつて未知の単語を学習させることができるとしている。

上記の『臺灣十五音及字母表附八声符号』と『臺灣適用國語讀本初歩上卷』を考察した結果から、台湾初期の日本語教員及び日本語教育の養成機関である「国語伝習所」の教授原則はペスタロッチの教育原理に関連があることを一層明確にした。そして、このことは中村(1996)からの指摘でもわかる。

中村(1996)<sup>127)</sup>によると明治 29 年には台北に国語学校が創設され、当時行われた教授法は「対訳法」であり、この対訳法とは「對譯した對譯式」という教授法であった。この教授法は佛人ジコードがフランス語の教授方法として研究したもので語学教授の初歩的、自然的形態であると述べられている。そして、「その後會話のプリントを日本内地の國定教科書にかへてそれを翻譯して教授した。」この「對譯式教授法」とは「語學教授の一つの方法で、母語に翻譯して教授して教へる教授形式で、文法を中心とした文法式のもの、文章を中心とした文章式のもの、實用會話を中心とした實用式のものなどある。臺灣の對譯法は會話を中心とした實用式のものであつた。」と指摘されている。

中村の内容から当時台湾初期の「対訳法」は単純に「台湾語→中国語→日本語」のような教授法ではなく、「會話を中心」とした實用式のものであつたと指摘した。この「會話を中心」という方法は仏蘭西人ジコードの教授方法であると述べている。またジコードの教授法について、次の四つの段階を基本型としたのである。

<sup>125</sup> 長尾十三二・福田弘訳(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 p.120

<sup>126</sup> 長尾十三二・福田弘訳(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 p.120

<sup>127</sup> 中村忠一(1996)『日本語教授の領域』「日本語教育史資料叢書<復刻版>第三期」冬至書房 pp.39-42 内容を引用に際して「」で示した。

- (一) 事物を出来るだけ既知の事物と關聯させてまなばせ
- (二) 習得したことをたえず反復させ
- (三) 事物を單に記憶の表面にとどまることなく、真に自己の知識にし
- (四) 既知の知識をもつて、他の事實法則等を吟味檢證させること

(『日本語教授の領域』p.42)

上記四段階の教授法の内容は実は伊沢がアメリカで学んだペスタロッチの教育原理と類似点がある。この点について次章に検証することにした。そして、中村の指摘から、伊沢が台湾初期における日本語教育や講習員達の講習などに用いられた教授法は、単なる「対訳法」ではないことがわかった。そして、それはペスタロッチの教育原理と深い関連があるものと推察される。

### 1.5 『日本語教授書』

本書は 1895 (明治 28) 11 月 16 日に発行され、台湾に於ける日本語教育最初の教科書である。本書の構成及び内容について以下にその概要をまとめた。

#### 片仮名の教授方法

五十音の順序に従って、発音を教えた後、書き取らして書く練習をさせ、字形、字画などを正しく生徒に教える。漸く進学するに随って、応用のため単語を教え、書き取らして、その後漢字を傍書してその意味を悟らせる。

#### 注意点

練習用のため取り上げた漢字で書いた単語は漢字見ただけでその意味が理解できる。(愛、朝、上、魚、秋、桶、池、蚊、木)

#### 拗音を教える

英語の綴字法のように、例：シーヤー シャ。ジーヤー ジャ。その応用方法も上記のように、単語と漢字を傍書し、練習させる。

#### 注意点

単語 (人力車 (ジンリキシヤ)、蛇 (ジャ)、儒者 (ジュシヤ)、忠義 (チューギ)、魚類 (ギョルイ)、承知 (シヨーチ))

### 注意点

1. 数字の音を教えた後、練習する。
2. 常体と敬体は基礎の時を同時に教える、その区別について説明しないこと。
3. 例：ワタシノカサ（私の傘）名詞の前の単語はなるべく教えたものを選んで教えること。その後生徒に作文を書かせる。

### 助詞[ガ、ノ、ニ、ヲ]を教える

#### 注意点

[テ、ニ、ヲ、ハ、ノ]の使い方には自他関係について明確にすること。最初は日本語の例文を書いて、その後発音し、練習する。次は漢字を傍書して、左側に台湾語の組み立てにして口語でその意味を教える。例：我<sup>ゴ</sup>ア<sup>ア</sup>去<sup>キ</sup> 與<sup>ホ</sup>我<sup>ゴ</sup>ア<sup>ア</sup>また頃生徒に例文に倣って作文を書かせること。特に自他関係の誤りなどについて懇切に説明すること。

### 動詞を教える、応用する

#### 注意点

常体が先に教え、その後敬体を教える。動詞の「現在・過去・未来」の時制を教える。

#### 注意点

この時期の学生（台湾人）は中学以上のレベルで、古体の漢文の読みや書くなどができるので、漢字を傍書して、現在は「去」、過去は「去了」、未来は「将去」のように教える。筆談で教える。また練習のため作文や談話練習にする。そして、誤り文を訂正できる。

動詞を教えた後、次は話文を作って、現在・過去・未来形の練習をする。

二つの文章を連続して一つの話文とすることを教える。

#### 注意点

例文を練習させ、習熟した後、生徒に二、三、四篇の話文を作らせ、教師は一つずつ校正し、その後生徒の話に基づいて問答をして、また、それを書き取り練習する。

会話編は会話を教える注意点は片仮名が習熟したあと、少しずつ漢字交じり例文を作る。次は常体と敬体の適用法の練習、そして、生徒に作文を書かせる練習。会話編の教授方法と順序について注意点のところに書かれてある。その順序は上記が述べたように生徒に随意作文させ、その後問答で訂正する。

以上『日本語教授書』の内容についてその概要をまとめた。教える順序は五十音・拗音の発音練習から始まり、そして、発音練習と共に日常用語の単語に合わせて練習する。次の段階は急に作文を作る方法に入るが、この点についての伊沢の考え方は初期に入学した台湾人生徒の教育レベルは清朝の科挙制度の影響で漢文読書の素養が一定程度を持っているものと考え、発音と単語の段階を学習してから、テニヲハの助詞学習と動詞の時制変化などに入り、その後、作文及び会話の段階に入る。ここで「単語の段階」の学習は当時入学した生徒は漢文読書の素養を持っていると考え、そこで、漢字・漢文の素養の基礎を会話の土台として、それにテニヲハ・時制の変化などの習得と結びつけて、簡単な短文や会話を練習するという方法を考えたのではないかと思われる。最後に作文及び会話の指導方法になるが、やはりここでも「問答」で行っていることがわかる。この教え方の順序から見ると、ペスタロッチの基本教授手段である音・単語・言語の指導の順序とほぼ同様な指導順であることがわかる。

#### 第四章 アメリカ留学と「ペスタロッチ主義の教育」との出会い

伊沢の「学務施設事業の意見書」と「台湾学事施設一覧」の内容をみると「系統的な教育体系」という考えが見られる。この「系統的な教育体系」の背景には、「教師養成」の目的、教育方針、教授法等があり、特に日本語教育の指導法である「実物教授」・「問答」という教授法は山口、講習員らが改良した教授法の原理と共通するものが見られる。そして、その教授法はペスタロッチに関連があることがわかった。これらの関連性について更に深く調べていく必要がある。本章はこの背景・経緯について考察することにした。

伊沢はアメリカに留学しているうちに、アメリカの教育学に関する『教授真法』、『教育学』、『学校管理法』などの西洋式の教育書を翻訳し、出版した。伊沢はアメリカの師範学校でどのような西洋式の教育を受けたのか、また、それはペスタロッチ主義の教育とどのような関連があるのかという疑問が生じた。ペスタロッチ主義の教育は台湾初期の教育方針とどのように関連があるのか本節で考察を進めていく。



先行研究によるとペスタロッチの直観教授はコメニウスと深く関連があると言われる。前章の台湾初期の教科書『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』の内容に「掛図」と「対話」の方法が現れる。この指導法はコメニウスの「図絵」と「対話」といった教育作法とどのような関連があるのかについて考察してみる。

伊沢は1875（明治8）年に師範学科取調のため、米国へ留学した。そして、1879（明治12）年に米国から帰って来て、高等師範学校の校長補として、彼の親友になった高嶺秀夫と共に「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という方針を立て、高等師範学校で教則改正を行なった。この改正によって当時の高等師範学校の教科、教育法に西洋式の教育が取り入れられた。そして、この積み重ねてきた経験を台湾初期の教育政策及び日本語教育に応用したものと考えられる。

1875（明治8）年、伊沢はマサチューセッツ州ブリッジウォーター師範学校、高嶺はニューヨーク州立オスウィーゴ師範学校、神津はニューヨーク州立オーバニー師範学校に入学した。当時、高嶺が入学したオスウィーゴ師範学校の校長はシェルドンであり、ペスタロッチの教育理念に基づく「実物教授法」の実践をもって全米に広く知れわり、全盛時代を迎えようとしていた。ここで伊沢が入学したブリッジウォーター師範学校はシェルドンを推進した実物教授とどのような関連があるのかを考察することにする。

伊沢が訳した『教授真法』、『教育学』、『学校管理法』によると、ペスタロッチの教育原理と同様な原理があると見られる。小野（1983）によると、伊沢と高嶺らはアメリカのペスタロッチ主義の教育を受けて、1879（明治12）年に高等師範学校に「心性開発を重視するペスタロッチの主義」という方針を以て教則改正を行なった。この指摘から伊沢が米国で受けた教育原理は確かにペスタロッチ主義の教育と深い関連があるものと推測できる。この点については、本章の第一節で明らかにする。高嶺が入学したオスウィーゴ師範学校はシェルドンが推進した「実物教授」とどのような関連があるのかは第二節で考察することにする。そして、伊沢はオスウィーゴ師範学校出身ではないが、それでは、どのようにペスタロッチの教育を知ったのだろうか。この点について第三節でペスタロッチ主義の教育がアメリカ本土に導入された背景を考察してみる。そして、第四節ではアメリカに導入されたペスタロッチ主義の教育はどのような教育であるのか、またアメリカの師範学校長の教育理念はペスタロッチ教育理念とどのような関連があるのかを検証するために、ペスタロッチの原著『ゲルトルート児童教育法』を取り上げて論じる。更に伊沢の訳書『教授真法』『教育学』『学校管理法』の内容を取り上げて分析することにする。

## 第一節 米国師範学校の教育理念—ペスタロッチ主義の教育

「学務部施設事業意見書」の内容をみると、学校制度や師範学校に於ける教員養成の方針であることがわかる。また、伊沢の生い立ちと業績から伊沢が初めて教育に携わったのは愛知県師範学校長からである。しかし、愛知師範学校長になって、まもなく師範学科取り調べのためアメリカへ留学した。従って、米国へ留学する前までの日本国内での業績などの資料など伊沢の学校制度や教育理論などに関する研究や事跡の資料はあまり発見することができなかった。

それでは、この「系統的な教育体系」という考えは一体どこからきたのであろうか、また、伊沢が台湾で用いた教授法である「実物教授」、「問答」は一体どこから学んだのか、これらは米国で受けた西洋式の教育理念と何か関連があるのか。それをどのように高等師範学校の教則改正に取り入れたのかなどの問題との関連性を明らかにしたい。

### 1. ブリッジウォーター師範学校からの影響

伊沢は1870（明治3）年高遠藩貢進生に選ばれ、大学南校に入学、1872（明治5）年の9月に退学した。明治初期の日本国内は優れた教師を養成することを目的として、1872（明治5）年に公布された学制に基づき、官立師範学校（東京）が設置された。その後、全国七大学区に各一校が設置され、その一つとして1874年2月には、愛知師範学校（第二大学区、1874-1877）が設置された。伊沢はその初代校長となった。これがその後の彼の長い教育歴の始まりとなった。そして、翌年7月に師範学科取調のため、アメリカへ派遣された。

1875（明治8）年、師範学校学科取調のため、伊沢修二、高嶺秀夫、神津専三郎の三名がアメリカに向けて出発したが、伊沢はマサチューセッツ州立ブリッジウォーター師範学校、高嶺はニューヨーク州立オスウィーゴ師範学校、神津はニューヨーク州立オーバニー師範学校に入学した。ここで注目すべきことは、当時、高嶺が入学したオスウィーゴ師範学校の校長はシェルドンであり、ペスタロッチの教育理念に基づく実物教授法の実践をもって全米に広く知れわたり、まさに全盛時代を迎えようとしていたということである。

小野（1983）は伊沢がブリッジウォーター師範学校に入学したことについて詳しく述べている。ここは小野<sup>128)</sup>の資料をもとに、その内容を取り上げてまとめた。

<sup>128)</sup> 小野次男（1983）「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』pp.4-8 内容を引用に際して「」で示した。内容の引用は、原則として原文の通りとした。

学科課程：

修業年限 2 年，学年は各 20 週からなる二つの学期で編成，週 5 日制，一日の授業時間は 5 時間以上。

学科科目：

〔第一期〕算術（暗算および筆算）始り，幾何学始り，化学，英文法および英文分析。

〔第二期〕算術終り，代数始り，幾何学終り，地理および歴史始り，生理学および衛生学，英文法および英文の分析終り，植物学および動物学週に一ないし二回。

〔第三期〕代数終り，簿記，地理および歴史終り，物理学，修辞学および英文学，鉱物学および地質学週に一回～二回。

〔第四期〕天文学，心理学および倫理学論法の原理および術を含む，教授論および教授技術次のものを含む

教育原理および教授法，学校編成および管理，マサチューセッツ学校法

マサチューセッツ州および合衆国市民政治

右科目に関連して，四期間を通し，製図，板書，音楽，綴り，読み，書きに留意，ラテン語，フランス語は選択科目，作文，体操，事物教授は学校長の判断により方法と時間を定める。科目学習の順序は監案委員の許可を得て随時変更することができる。<sup>129)</sup>

（「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」pp.4-5）

「生徒の学力水準の向上をはかることが，伊沢修二が入学した時点での，ブリッジウォーター師範学校の当面する課題であったといえる。そして、この課題に対応すべく，ブリッジウォーター師範学校の教育はボイデン（A. G. Boyden, 1827～1915）校長のもとで展開していたわけである。」ということである

「ボイデン校長のもとでの教師教育は，男女共学をはじめとして「文物制度風俗言語習慣等」の差が，東洋風の教育で育てられた伊沢をして，戸惑わせたりあるいは奇異の感を抱かせたりして学習面に多くの問題をなげかけ，なかんづく英語と音楽とには大変な苦勞をさせられたことは，あまりにも有名であるが，伊沢の留学に対する使命感は，伊沢をして語らせれば「誠実に勉強した結果，学科の成績に於ては敢へて彼地の生徒には劣らず，常に中以上の序次を占め」，2年後の6月に同校を卒業したのである。」と述べている。

そして、ボイデン校長の影響は伊沢にとって「感化力の偉大なることは、実に余をして、

<sup>129)</sup> 小野次男（1983）「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第 17 号』pp.4-5

理想的教育家の如何なるものかというに就いて、其模範を得しめた。」と述べている。また、彼が「管理指導する其の師範教育が実に能く教育の真理を実際に行って行き、教授法から訓育まで、事々物々に教育に真理が閃いてをった、これが亦実に我々の、帰国後に於ける努力の目的となった。」ということである。ブリッジウォーター師範学校での教育とは何であつたかについて、次にその概要をまとめた。

1. 教師は学校である。人間としての教師の生き方は教師の性格を決定し、教師としての教育のしかたは、学校の性格を決定する。
2. 教師は人として真の教育者となるべきで、そのためには速かに知覚し、完全に判断する能力を備えていなければならない。十分な思いやりのある人、十分な知識を備え、精力的に活動し、信仰に厚く、快活で情熱的、沈着で果斷、頼れる人でなければならない。
3. 教育の基調として教師と生徒との間に於ける人間関係を極めて重視する。また教師の使命である教育の目的と目的を達成するための教育の理法に明確な見解を確立すること。
4. 教育の主体である子供とは、第一に合理的存在である、第二に身心ともに成長の同一法則に基づく、第三に自己活動体としての存在であるということ。
5. 教育理法は人間の成長を規制する法則に従うべきであり、学科課程も精神発達の法則に基づいて編制されるべきである。教授法も人間の本質に関する研究結果から得られる教育の原理に導かれるべきである。
6. 教師が具備すべき知識とは①子供を理解すること、教師が個性を育てること。②教師が全学科について理解することが大切である。教授のうえで教材相互の適切な関連性を配慮すること。③教師の教育の手引きし、教師の教授法を決定する教育の原理について明確、かつ十分な知識を持つこと。

また教師養成を達成する上で本質的要素として次の五項目をあげている。

1. 師範学校の生徒は職業上の意識を学ぶこと。
2. 師範学校生徒は初等およびハイスクールの教科を改めて学ぶこと。但しこの学習は、第一には生徒自身の知識と学力とを高め、見解を広めるためである。第二には教師の立場

から、すなわち教材研究の立場から学ぶのである。しかし、てこの教材研究は第一には科学的観点から、第二には教材の哲学的観視点から、そして、第三に教育学視点から検討されることが重要である。

3. 師範学校生徒は人間性すなわち身体的、知的、感情的、道徳的、精神的諸側面について注意深い学習が必要である。何故これを必要とするのかといえ、すべての人間に内在する活動中の諸能力、正常な活動の状態および努力の結果等を見出すためであり、また一人一人の特性を発見するためである。
4. 師範学校生徒は、子供が発達段階に応じて、学校内外での現実生活のなかであらわす特徴について、実際的研究を行う必要がある。
5. 師範学校生徒は、合理的な指導のもとで、優れた公立学校の各段階にわたって、教育指導を念入りに観察する必要がある。 (下線は筆者による)

(「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」pp.7-8)

以上の内容はポイデンがいう師範学校教育の最も基本的にして枢要な機能である。この教師養成に関する基本的要点から、伊沢が帰国後高等師範学校の教則改正を行なった改正の実績及び台湾で作成した「学務部施設事業の意見書」、「台湾学事施設一覧」と言われる「系統的な教育体系」のような教育方針と同様な原理であることが窺える。特にブリッジウオーター師範学校での教育の6点の内容に、4・5・6点の内容はペスタロッチの教育原理と同様な原理であることがわかる。また、教師養成の本質的要素の項目に伊沢が計画した「系統的な教育体系」の内容と類似点があることが見て取れる。伊沢はブリッジウオーター師範学校で受けた教育は彼の心に学校管理法及び教育論に於ける西洋式の教育理念を深く根付かせたものと見られる。

## 2. 教則改正の内容とペスタロッチ教育原理に関する一考察

1.の先行研究を考察した結果から伊沢がブリッジウオーター師範学校で受けた西洋式の教育とは教員養成に関する本質的な要素と理念であることがわかった。そして、この本質的な教員養成の要素と理念から台湾初期の教育方針に取り入れられ、作成された理念と意図についてここから窺うことができる。

伊沢と高嶺は帰国後、すぐ高等師範学校に務め、教則改正に着手した。二人がどのように改革したのかについて先行研究の資料をもとに論じたい。また台湾初期の日本語教育に

取り入れられた教授法である「実物教授」及び「問答」が一体どこから、どのように導入されたのかについて、その背景を追究するために、伊沢が米国に留学した経緯について深く追究することにした。そして、結果は筆者の(2013)<sup>130)</sup>で述べた。次にその考察した結果を取り上げて説明する。

1878(明治11)年に伊沢は米国から帰国し、同年10月高等師範学校校長補とし、翌年3月に高嶺が提唱する「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という意見に共感し、高等師範学校の教育改革を行なった。上沼によると、「伊沢氏は東京高等師範学校の教育への改革を着手し、まず教則を改正し、修業年限の延長、格物学・史学・哲学・数学・文学・芸術の五部門に分け、教育学を独立させ、心理学・論理学・学校管理法などを加えて、緻密な課程一覧表を編んだ。」<sup>131)</sup>という。

また小野(1983)<sup>132)</sup>によると、1878(明治11)年伊沢は帰国後、10月に高等師範学校校長補となり、高嶺はその教員となった。伊沢と共に米国へ留学し、そして、親友になった高嶺が提唱する「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という意見に共感し、1879(明治12)年に二人で高等師範の教育改革に当ることになり、二週間熱海に滞在し、改革案を立てている。そして、この「ペスタロッチ原理の教育理念」をもとに高等師範学校の三大教則改正を行なったのである。この改正によって日本の師範学校教育に影響を与え、新局面を展開することになった。伊沢と高嶺が提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」の理念とは、ペスタロッチ原理に立脚した教育方針のもとに作られたものと述べている。

伊沢と高嶺が高等師範学校でどのような教育改革が行われたかについて、小野(1983)は「伊沢がいう「真の師範教育の本義に依り」行なった改革は、1.教則の改正、2.試業法の更定、3.簿冊の整頓の3つの分野にわたるものであった」<sup>133)</sup>と述べている。以下に「改正の要項」について簡略に説明する。

1. 本校の目的 従来の目的は小・中学校の授業法を研究するを以て本旨とし、改正に於いては、専ら普通学科小学中学の教員たるべき者を養成するところなりとし、其の意義を広くし、且学科と教授法とを分離せざることとした。

<sup>130)</sup> 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15号』皓星社 pp.82-101

<sup>131)</sup> 上沼八郎(1988)『新装版 伊沢修二』吉川弘文館 p. 84~85

<sup>132)</sup> 小野次男(1983)「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』pp.1-3

<sup>133)</sup> 前掲 p.2

2. 教則 教科課程を予科・高等予科・本科の三とし、予科と高等予科は普通学科を授け、本科は學術を修め、予科及び高等予科を各々四級に、本科は上下二科、修業年限は予科及び高等予科は各々二年、本科を一年とした。

学科に於いては、教育学を独立させ、倫理学・学校管理法を加え、金石学・地文学・測量術・唱歌を加えた。諸学科は格物学・史学哲学・数学・文学の語五類に、…略… 134)

(下線は筆者による)

(「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」p.2)

上記の「改正の要項」の内容から、伊沢は「教員養成」と「教育学、道德教育」などを重視していたことが見て取れる。また、小野は伊沢の「改正の要項」の特徴について「第一、教授法研究を第一義的使命とし、伊沢がいう「事物の真の知識を得る方法、及これを人に伝える方法」、つまり「師範教育を以て第一には真の知識を得しめ、第二には其の教育法を授くるに在りとした。」<sup>135)</sup> ということを述べている。

教授法研究・事物の真の知識を伝えるという観点はブリッジウォーター師範学校長ポイデンの教育の本質的要素と同様な原理であるものと見られる。またこの本質的要素はペスタロッチの「人間は術によってのみ、人間になる」という理念と何らかの関連があると見られる。この点については第4章・第4節1.「ペスタロッチの教育原理と教授法」を参照されたい。

1879(明治12)年に伊沢は従来の高等師範学校の教育方法(読書中心の学術知識の伝達に傾き)を認めず、高嶺と共に提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という意見に共感し、その後師範学校教育改革の大綱は教則の改正と試業法の更定と簿冊の整頓などを行なった。また、『東京高等師範学校沿革略志』<sup>136)</sup>によると、改正の目的は従来の授業法を中心に研究することから学科と教授法とを分離させるということである。「教則」は教科課程を大別して、特に教育学を特立させる。倫理学・学校管理法を加え、これが新教則の大いに進歩したところであると述べている。

古屋(1886)によると明治14年「師範学校教則大綱」の第四条に「中等師範学科ハ修身、讀書、習字、算術、地理、歴史、圖書、生理、博物、物理、化學、幾何、記簿、教育

<sup>134</sup> 小野次男(1983)「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』p.2

<sup>135</sup> 小野次男(1983)「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』p.3

<sup>136</sup> 『東京高等師範学校沿革略志』(1911)東京高等師範学校 pp.24-25(原書のページ)、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

學學校管理法、實地授業及唱歌、體操トス」<sup>137)</sup>と規定されている。また、「師範學校教科書表」<sup>138)</sup>の中に各教科の教科書の出典の資料が掲載されている。この「師範學校教科書表」に「教育學之部」という授業の教科書として「那然氏教育論」(明治10)年、小泉信吉・四屋純三郎訳の教科書が載っている。また「學校管理法之部」という授業には「再刻合卷學校管理法」(明治15)年、伊沢修二著の教科書が載っている。

そして、高等師範學校の教育課程について「講習内容は、予定どおりに前半は教育学等の講義、後半は実地授業に充てられたが、教育学・心理学では伊沢修二の『教育学』や『學校管理法』、ジョホノットやアガッシーの理論などが授けられ、各科教授法や実地授業では高嶺や若林虎三郎らによる開発主義教授法の指導が行なわれたものと推測される。つまり、この講習は、高嶺らが本格的に取り組みはじめた教授法改正—オズウイゴー方式によるペスタロッチ主義教育運動の啓蒙普及の場として利用されたといえる。」<sup>139)</sup>と述べている。この指摘から伊沢は米国で受けた西洋式の教育はペスタロッチ主義の教育と深く関連があることがわかる。そして、その影響はペスタロッチの教授法の外に、ペスタロッチの教育理念が大きかったものと考えられる。「教員養成」の理念は教育を推進するためのプロモーターであると考えられ、伊沢が受けた理念を台湾初期の教育政策に取り入れたの背景であると思われる。そして、高嶺こそがペスタロッチの教授法を高等師範學校に導入した専門家であると考えられる。

ここで注目したいことは、上記の資料にある高嶺が提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」の理念とはどのような教育理念であるのか、この開発主義教授法は本研究が今まで追究してきた台湾初期の教授法である「実物教授」と「問答」の背景とどのような関連があるのか、また、この開発主義教授法は当時高等師範學校において教員養成にどのような影響を与えたのかなどの問題が生じた。これらの問題を解明する必要がある。

上記の「改正の要項」の内容に教科課程・教科書などを見た通り、伊沢と高嶺の教則改正の理念は教育学、心理学及び教授法など西洋式の教育理念を重視し、改正の重点に取り入れたものと見られる。これらの理念は米国で受けた「ペスタロッチの教育原理」とは、どのようなものであるのかという問題を解くために、福島(1968)の論をもとに、ペスタ

<sup>137)</sup> 古屋宗作編(1886)『類聚大阪府布達全書』第1編第7巻竜雲舎[外] p.11(原書のページ)、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>138)</sup> 前掲 pp.37-43(原書のページ)

<sup>139)</sup> 『日本近代教育百年史3 学校教育1』(1974)国立教育研究所編集・発行 p.1297



ロッジに関する 1.教授理念 2.教授論<sup>140)</sup>の二点を考察することにした。その概要を以下に取り上げて説明する。

### 1.教授理念の特徴：

- (1) 人道的教育精神で、教育の実践は主として初等教育段階のものである。
- (2) 児童を育成することは暗い直観から明瞭な概念へ。すなわち精神力の開発に関係する。知的・技能的（芸術教育、美の表現のこと、体育など）及び道徳的宗教的陶冶である。
- (3) 精神力・感情力・技能力の三つの統一教育。即ち心性・徳の養成である。諸力の発展は感情の陶冶を主要なことである。
- (4) 諸能力の開発及び陶冶を目的とする。精神力及び身体力の陶冶が重要であるが、更にその上は道徳的な陶冶と均齊に結合し教育すること。
- (5) 普遍的に教育を施すこと、知情意を調和均齊した人をつくることである。

### 2.教授論（教授法）の特徴：

- (1) 思惟は精神の要素で、概念と判断はその産物である。教授は暗い直観から明らかな概念へ進む。系統中に於ける概念を明らかにすること。そして、直観を明瞭にするため、実物を観察し、一つの音を以て確かめる。それから物體を単元として、それが結びついているように見える物から引き離して、目に掴むことを教え、印象を付け、最後に明確に物の名を知ること。すなわち混乱より確定へ、確定より明瞭へ、明瞭より分明へということである。
- (2) 概念は思惟力から出て来るものであり、思惟力は直観的印象から創作的に独立的に前進する能力である。創作を行なう材料は経験から得られるものであり、すべての認識の基礎となるもの。自然そのものをよく直観することが認識の基礎であるし、教授の基礎である。
- (3) 直観から概念への発展を進むに連れて考察の発達へ。児童期は観念や言葉が形成される時代である。言葉の完成は自然の音を模倣するという発音力、次は思慮深くある行動を伴って事物の特徴を確認する。最後は事物の特徴を想像力や判断力（抽象力の場合もある）によって事物について認識する。抽象

<sup>140)</sup> 福島政雄（1968）『ペスタロッジ』福村出版 pp.171-203

は必ず直観を前提とする。ペスタロッチは自然の発達ということを極めて重要視する。

(4) 教授は真実の知識の媒介によって学問の力と器官とを陶冶する。また反対に学問の器官の発展によって真実の知識を産出する。

(5) 知育上の二つの原理がある。一つは「初歩的前進の原理」である。即ち「本質的な根本成分」である。直観においても「本源の相」とか「本源の型」などを出発点とする。もう一つは「近きより遠きへの原理」である。即ち外面的感覺的直観より明らかな概念へ。

上にまとめた「ペスタロッチの教育理念」から伊沢の教育観、彼が出版した書の内容、また高等師範学校で行なわれた「改正の要項」などの内容と類似するところがある。また村山（1978）はペスタロッチの教育原理として、次の三点について述べている。

1. 児童の諸能力は、多様な発達をなすものであるから能力をすべて正しい秩序において引き出すためには、児童の心性に適合した授業を注意深く展開すべきである。
2. 心性の教育は、学習の開始と共になされるべきであって、その学習の程度においても、その量においても、精神発達の自然の秩序（natural order）に従って正確になされねばならない。
3. 教育は、外部から知識を心性に詰め込むその量を目的とするのではなく、心性それ自体の内部的発達によって、学習し得るその量を目的とすべきである。<sup>141)</sup>

（『オスウィーゴ運動』 pp.127-128）

上で取り上げたペスタロッチの教育原理の特徴と伊沢が台湾で行なった教員養成の実施の内容及び高等師範学校の教則改正の内容と照合してみると、小野（1983）が指摘した伊沢の「心性開発を重視するペスタロッチ主義」への共感という点と共通しているものがあることがわかる。そして、その共通する点とは、1.教師養成の理念と教授法研究の重視 2.教育原則は児童の心性開発することを目標としたものであるということがわかる。

<sup>141</sup> 村山英雄（1978）『オスウィーゴ運動の研究』風間館 pp.127-128

### 3. 伊沢の訳書－『教授真法』『教育学』『学校管理法』

前節で考察した結果から、伊沢が米国師範学校でどのような教育・教育理念を学んだのかについて少し明らかになった。次に伊沢が訳した米国の教育書の内容について分析を行う。伊沢は1875（明治8）年アメリカに行き、同年の10月に『教授真法』を輯訳、出版した。この本の背景については、『伊沢修二選集』の資料に「明治8年10月24日 愛知県師範学校長時代当時幼童教育に適切なる良書無きを憂え、米人ダビット・ペルキンス・ページ氏の著 セオリー、エンド、プラクチック、ヲフ、チーチングを骨子とし、これを増補するに他書を以てし、史学地理教授については本邦の事実適合する様訂正増補したもの。」<sup>142)</sup>と記されている。

伊沢はアメリカのマサチューセッツ州立ブリッジウォーター師範学校に入学し、校長ボーイデン(A. G. Boyden)の訓育方針に深く傾倒し、その影響のもと1882-83（明治15-16）年に続けて『教育学』上巻と下巻を出版した。小野（1983）によると、「ブリッジウォーター師範学校留学の何が、伊沢にとって最も意味があったのかといえば、いうまでもなくそれはボーイデン校長の影響であった。（略）伊沢修二の教職観あるいは教師教育観の基本理念はもっぱら伊沢が留学中に体得し、確立したものであった。」<sup>143)</sup>と述べている。

また、ボーイデンの教職観とは、1.職業上の意識を学ぶこと 2.生徒の知識と学力を高め、見解を広め、教師は教材研究（科学的かつ哲学的視点から）すること 3.生徒は人間性（身体的、知的、感情的、道徳的、精神的）学習をすること 4.学校内外での現実生活に即した実際研究をすること 5.合理的な指導のもとで、各段階の教育指導に観察することとされている。この5項目が伊沢の教職観に影響を与えたことは、帰国後の高等師範学校での教則改正の実績からも見て取れる。

水原（1990）によると、伊沢は東京高等師範学校長になって、師範学校の生徒に教育の真理真法を教授するため、先駆的試みとして新しい教科書を作ったと言い、これも伊沢の教育に対する「積極的な姿勢を窺うことができると同時にまた基本的な考え方として、ペスタロッチとフレーベルに共鳴していたことが看取される。」<sup>144)</sup>と述べている。この点から、ページの「教育の真理真法」は「ペスタロッチ原理の教育理念」と何らかの関連があるものと考えられる。この点については、伊沢が訳した『教授真法』の内容からわかる。

<sup>142)</sup> 信濃教育会編（1958）『伊沢修二選集』信濃教育会 p.1052

<sup>143)</sup> 小野次男（1983）「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』p.6

<sup>144)</sup> 水原克敏（1990）『近代日本教員養成史研究』風間書房 p.77

この「教育の真理真法」は、それまでの伊沢の読書中心の学術知識の伝達という理念とは異なっており、伊沢の教育理念の転換は、留学によって受けたアメリカ式の教育理念に基づくものだと考えられる。

### 3.1 『教授真法』について

台湾植民時期初期の日本語教育について、伊沢の「対訳法」という説が多くの研究者によって語られている。しかし、前章の考察の結果から、伊沢の教育理念は「ペスタロッチ主義の教育」と大きな関連があることがわかる。伊沢は1875年アメリカに留学し、同年『教授真法』を出版した。その後、帰国し高等師範学校に勤務し、1882年に『教育学』と『学校管理法』を出版した。筆者はこれらの内容について筆者の(2011)<sup>145)</sup>で考察を行なった。次に考察した三冊の内容を取り上げて説明する。

『伊沢修二選集』の資料によると、「明治8年10月24日 愛知県師範学校長時代当時幼童教育に適切なる良書無きを憂え、米人ダビット・ベルキンス・ページ氏の著 セオリー、エンド、ブラクチック、ヲフ、チーチングを骨子とし、これを増補するに他書を以てし、史学地理教授については本邦の事実に適合する様訂正増補したもの。」<sup>146)</sup>と書かれている。本書の背景として「ニューヨーク州立オルバニー師範学校長ダビット・ベルキンス・ページ(D.P.Page)の原著(Theory and Practice of Teaching)を中心に、またドイツ人クリューゲルF.Krügerの理論を参考にして独自の見解で作った。」<sup>147)</sup>と述べられ、「早期教育による人間精神の育成にとって必要な、教師の自覚と責任を説き、「実物課」をはじめとする各科教授法について述べている。翻案風に記述した近代的な教育学教科書としては、おそらく最初の試みであったと考えられる」<sup>148)</sup>と書かれている。

以下は『教授真法』<sup>149)</sup>の内容・構成を簡略にまとめて説明する。本の構成について、始めに「ダビット・ベルキンス・ページ(D.P.Page)」の略伝について述べられている。続いて、第一編「教師タルベキ気質」、第二編「教師ノ責任」と成っている。特に第二編の第三章学科の順序の内容の中に「実物課、読法、算術、地理学、歴史学、習字、作文、

<sup>145)</sup> 林嘉純(2011)「台湾植民地時期初期の日本語教育に関する研究—伊沢修二の対訳法をめぐる—」日本植民地教育史研究会(2011.10.15定例研究会発表)

<sup>146)</sup> 信濃教育会(1958)『伊沢修二選集』信濃教育会 p.1052

<sup>147)</sup> 上沼八郎(1988)『伊沢修二 新装版』吉川弘文館 pp.51-52

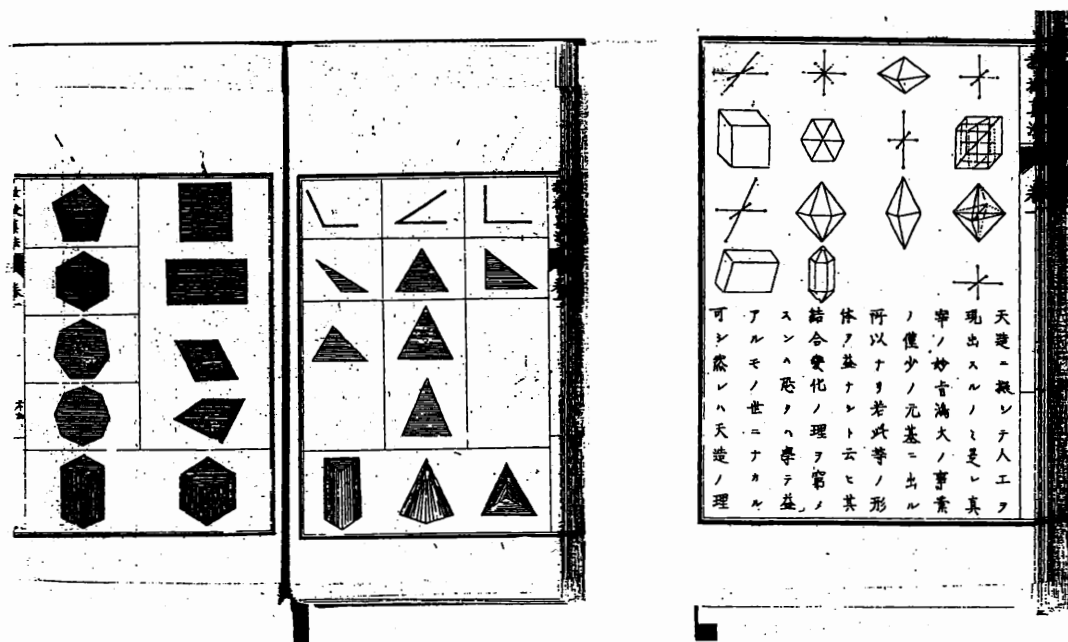
<sup>148)</sup> 前掲 pp.51-52

<sup>149)</sup> 太閤・百爾金士(ダビット・ベルキンス・ページ)著、伊沢修二編訳(1875)『教授真法』初編巻之1 田中稔助出版、資料の引用は国家国会図書館デジタルコレクションから

生理学」となっている。

第三章学科の順序について「幼生ノ教育ニ自然ノ順序アルコトを知ルヲ要ス若其順序ヲ誤リテ害ヲ生スル」また「最初諸元基ヨリ漸次生徒ノ了解シ易キ物ヲ授ルヲ法トス」ということである。次の第一節、実物課の内容（図 4-1 に参照）は、「常に其耳目ニ感觸スル者ヲ以テ思考比較ノニカヲ興發スル」と述べられている。また、他の内容は次の（4）でコメニウスの『大教授学』の内容と比較し分析した結果について述べられている。その結果については類似点を取り上げてまとめた。詳しくは（4）の「伊沢の教育観とコメニウスとの関連について一考察」を参照されたい。

図 4-1 『教授真法』第一節実物課幾何学に関する図



また伊沢が「本邦の事実に適合する様訂正増補したもの」と述べた点について、「發音ヲ正スルハ五十音ヲ習熟スルニ如クハナシ是小学教則ノ之ヲ初ニ掲クル所以ナリ」また「故ニ西國ニ於テハ實物課ナル者ヲ設テ其心カヲ鼓舞作興ス」とその内容について語っている。

そして、実物課の実例をあげて説明している。その実例は問答の方式で行われた。ここでは簡単に取り上げて説明する。その例は犬についての問答である。まず掛図を掲げて、教師と生徒の問答のやりとりで進む。教師は先に生徒に問い、最初は「何物ナルヤ」、これについて生徒は答える。次に「犬ハ皆同キヤ」を問い、そして、生徒はそれについて答えるという問答方式である。ここで注目したいことは教師の問いの仕方である。上記犬の

例で、教師の発問内容は生徒の観察力と思考力を開発するための目的で、ある順序を配列し、次のように進むことにしたと考えられる。

「何物ナルヤ」→「犬ハ皆同キヤ」→「形ノ外猶異ナル所アリヤ」→「犬ノ足何本ナルヤ」→「何類」→「鶏ニ何本ノ足アルヤ」→「二足ノモノラハ何類コト云ヤ」→「犬ハ何ノ用ヲカナス」。

発問の内容は犬について、何の物、犬との違い、形、特徴、種類、同類と異類との比較から異なる点、機能などの順序で問答の方式で進む。このような教授方式は第一・二章でも述べられている。このような教授方式は実はペスタロッチの教育原理であり、教授のための技術的な手段である。

### 3.2 『教育学』について

伊沢はアメリカ留学中ブリッジウォーター師範学校長ボイデンの心理学教育学の講義を基礎とし、また、外の諸書を参考にして、心理学的観点から教育の概要について著作したと言われる。伊沢はボイデンについて理想的教育家の典型であると言っている。そして、欧米の個人主義的合理思想と人道主義的、師範教育の精神的サンプルであると述べている。

上沼（198）によると『教育学』は「ボイデンの講義筆記をもととして、また心理学や生理学その外の書物を参考にしたもので、その構想もスペンサーの教育論のように「総論・知育・徳育・体育」の系統で論じている。」<sup>150)</sup>と述べている。

まず『教育学』<sup>151)</sup>の「序」は、西村茂樹と西周の二人で書いている。全体の構成は、第一篇 総論、第二篇 智育、第三篇 徳育、第四篇 体育。第二篇 「発端 物我ノ別心ノ定義、智、情、意ノ区分及関係」、[直覚力・表現力・再現力・省察力]の四章から成っている。第三篇の徳育は情性・情緒・情款・欲・意志・習慣の六章から成っている。第四篇は総論・身體ノ成育保全ニ関スル所ノ要項ヲ論ス・運動・静息の四章から成っている。そして、最後に付録[英和对訳分類表]が付されている。次の表 4-1 は『教育学』の構成と第二篇[智育]の内容を中心として概要をまとめてみた。

<sup>150</sup> 上沼八郎（1988）『伊沢修二 新装版』吉川弘文館 pp.87-88

<sup>151</sup> 伊沢修二（1883）『教育学』丸善商社、資料の引用は国家国会図書館デジタルコレクションから

表 4-1 『教育学』の構成と第二篇の内容

<p>「第一篇」教育とは心力と体力とを育成する術。心力とは精神上的教育（智育と徳育）で、身體の教育とは体育学です。「智・情・意」とは「智は知ること・情は感ずること・意は選ぶこと」。</p>
<p>「直覚力」は普通の観念、即ち物の存在・空間・時間及び人体同一の四つの観念の認識。観念は直覚によるもの。観念形成は経験から得られる。</p>
<p>「第二章」「表現力」は「外覚性」ということで、すべての知識は外物より得る。心は外物の表現によって始める。心と物の関係は「心——機器（眼）——物（画）」</p>
<p>「感覚の定義」は感覚は外物の機器を衝動するに当り心に印する所の変状です。「感覚器」は触覚・視覚・聴覚・味覚・嗅覚の五官より成る。</p>
<p>「形質の定義」は「各官に衝動を与えてこれを脳に伝え終わりに心に一種の感覚を起こす」すなわち物の形質は物体に存在し、人の感覚器によって、その存在を知り、また外の見解によって物の形質は人の感覚器によってその存在を心に表示する。「形質の種類」は「原形質」「次形質」と「次原形質」がある。</p>
<p>「外覚性の定義」は物は外覚性に属し、外覚性は形質を有する物体を感覚器によって知覚するという。すなわち感覚器に通して識得する形質の観念を「通観」という、識得した形質の観念に實體の観念を結合すると「物観」という。</p>
<p>「内覚性」は外物は外覚性によって知るだけではなく、心中に発動する心状を知ることが内覚性という。</p>
<p>「外覚性」と「内覚性」とを包括することは「表現力」という。表現力とは心は表現力によって外界の物と内界の物とを心中に表現を以て其観察に供することという。</p>
<p>「外覚性」を養成するには幼児の時期から適当な方法で教養すること。外覚性を養成する方法は外物に接し、物の形質と實體との観念に通してその形質なるものは各自特殊の感覚器によって心に通して得ること。</p>
<p>人の知識は初め外物より来る、外物を知覚するは感覚器によって知る。外覚性は諸心力中最初に旺盛なるものなので、外覚性の教養は幼年期から教養する。教養の方法は様々な物性に接し、様々な物性は実物教授に教えること。</p>
<p>「再現力」は一つの観念より他の観念を引き起こすことは「思想の伴生」という。</p>
<p>「思想の伴生」は四つの律がある「場所の律」「類似の律」「反対の律」「因果の律」。事物と関係あること思想を互いに相伴生する。「思想伴生」の律に随って「記性」を分けて、「偶然</p>

の記性」と「有意の記性」。

「想像の定義」は様々の過去の思想の観念をとって、結合して一つ新しい思想を造成する。「想像の方法」は美術上の想像（絵図）例：「龍」の絵について、まず龍の恐るべき物を形成するものを想像に出し、次は仮に大蛇の全体の諸部分の容貌を部分に選んで、目の大きさや巨大の口、牙の尖る鋸歯、彎曲の体などその目的として適するものを取って描く。

「想像力養成の方法」は「表現力の養成」に基づくこと。人の事物を想像するのは諸種の既有的思想を結合し新奇の思想となる。その本源は思想また思想に従って起こす道理、また新奇の思想を得るには表現力によらなければならないとのこと。

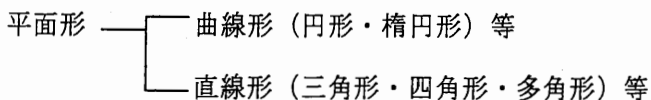
「概念の定義」は数多くの事物に属する所の諸種の形質より成る一つの観念です。

「概念の物体に対する関係」は

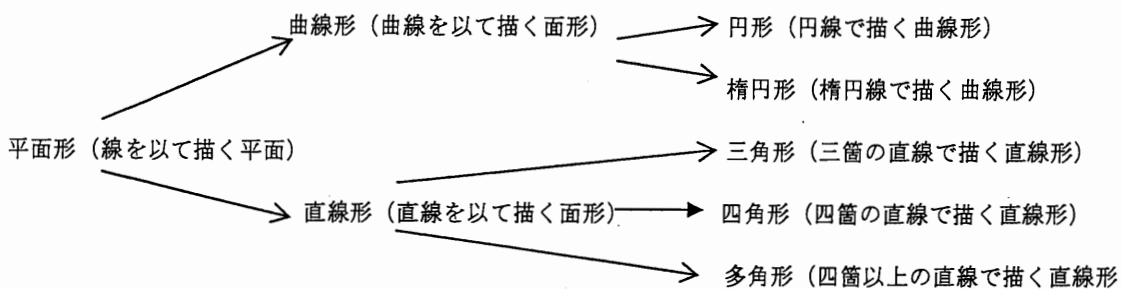
概念	物	生物	動物	人	内包
概念の有する形質	物、	物、生命、	物、生命、感覚	物、生命、感覚、道理、	
概念中にある物	金石、植物、動物、人、	植物、動物、人	動物、人、	人	外延

「概念の階級」例：三角形、四角、直角などは全て直線形から成る。すなわち諸形に属する所の性質を抽出して再びこれを概括して作り出したもの。また曲線形概念をこの法と同じ円形・楕円形などの抽象概括してこれを作り出す。この次属の関係を以て諸概念の連続するものを階級という。概念は高等にして、概括は概念の劣等にある。

「属と種の別」最上等→属→下等（高等）→種→最下等の順序で表す。例：



「論理的分類法」例：





### 3.3 『学校管理法』について

『学校管理法』<sup>152)</sup>は明治15年8月正編初版、9月続編初版、10月正・統合巻として出版した。上沼(1988)によると、「伊沢氏は東京高等師範学校の教育への改革を着手し、まず教則を改正し、修業年限の延長、格物学・史学・哲学・数学・文学・芸術の五部門に分け、教育学を独立させ、心理学・論理学・学校管理法などを加えて、緻密な課程一覧表を編んだ」<sup>153)</sup>と述べている。伊沢が訳した『教授真法』『教育学』『学校管理法』の三冊の本について下記のように述べている。

「教育に関する著述に於て第一に語るべきは教授真法である。これは前に官立愛知師範学校長であった時、余が其梗概を造り、同校教員荒野文雄氏が叙述した者であつて、当時我国に来てをつたページの教育書及ドイツ人クリーゲル\*の幼稚園に関する書物などを見、それらの趣旨を参考として、余の意見を書いたものであつて、明治八年愛知師範学校で初めて幼稚園を開き、且つ同時に於ける新式教授法を行ふに当り、其主張の説明と見るべきものであるが、然かも又我国に於て、欧米風の教育主義を国文に依つて論述したものとして、恐らく最初の書であらうと思ふ。(略)それより米国に留学し、ブリッチャートル師範学校で始めて正則の師範教育を受け、正則に教育学の講義を聴いて大に悟る所があり、帰朝して今の東京高等師範学校の前進たる東京高等師範学校長となつた時、生徒に講義したものを集めて教育学・学校管理法の二書として世に公にした。学校管理法は明治十四年十二月出版し、十五年九月続篇を出版し、同年十月合巻して再版し、翌十六年十一月三版を出した。此の書はスコットランドの教育家カレー氏の體を採用したのであるが、必ずしもそれと同一ではない。凡そ学校管理といふことは頗る実地的のこと、随つて又練習を要することなるはいふまでも無いが、組織的の学校といふことは明治になつて始めて行はれた事であるからして、世の校長たり又教員たるものが、これに関した知識経験が極めて乏しい、然かも又学事の整否張弛といふことは(略)」<sup>154)</sup> (下線は筆者による)

(『楽石自伝教界周遊前記／楽石伊沢修二先生』pp.296-298)

本書の緒言のところに「本書ハ余カ數年間教育ノ事務ニ關シ校事ヲ掌理スルノ際経験若

<sup>152)</sup> 伊沢修二(1887)『学校管理法』丸善、資料の引用は国家国会図書館デジタルコレクションから

<sup>153)</sup> 上沼八郎(1988)『伊沢修二 新装版』吉川弘文館 pp.84-85

<sup>154)</sup> 伊沢修二(1988)『楽石自伝教界周遊前記／楽石伊沢修二先生』大空社 pp.296-298

クハ聞見セシ所ノモノヲ緝録シ其體裁ヲ蘇國教育家カレー氏ノ教育論ニ則トリテ彙類編成  
成シ以テ余カ東京高等師範学校長タリシ日該校本科生徒ニ講授所ノモノナリ今ヤ學校管理  
ノ法タル教育上一日モ缺ク可ラサルノコトタルヲ以テ更ニ増刪訂正シテ之ヲ世ニ公ニスル  
モノナリ」<sup>155</sup>) と述べられている。

内容については詳しく説明できないが、ここで目次のタイトルだけを取り上げて、細目  
の内容は本研究の必要に応じて取り上げて説明する。

#### 第一 學校編制ノ大旨ヲ論ス

(以下省略)

#### 第二 諸種ノ編制法及其得失ヲ論ス

[一]助教ナキ學校ノ編制)

[二]助教アル學校ノ編制

(甲) 教育及助教院ヨリ組織セル學校

(乙) 教員及授業生ヨリ組織セル學校

(丙) 教員助教員及授業生ヨリ組織セル學校

#### 第三 校具整置ノ方法ヲ論ス

(以下省略)

#### 第四 分級ノ方法及得失ヲ論ス

(以下省略)

#### 第五 學科課程

[一]定義及種別

[二]教則及課程表調成法

(甲) 正則 (乙) 變則 (以下省略)

#### 第六 教科用具

[一]修身課[二]讀書課[三]習字課[四]算術課[五]地理[六]歴史[七]博物

[八]物理[九]化學[十]生理[十一]幾何學[十二]圖書[十三]裁縫[十四]唱歌

[十五]體操課

#### 第七 學校建築ノ大要ヲ論ス

(以下省略)

<sup>155</sup> 伊沢修二(1887)『学校管理法』丸善(緒言)、資料の引用は国家国会図書館デジタルコレクションから

第八 學校政務ノ大要ヲ論ス

(以下省略)

第九 教師ノ習慣

(以下省略)

第十 教師ノ精神

(以下省略) <sup>156)</sup>

(『学校管理法』 pp.1-9)

以上の内容から見ると、伊沢が台湾初期の教育方針で作成した「台湾学事施設一覧」という「系統的な教育体系」の背景と類似するところが見て取れる。そして、第六教科用具の[二]読書課の内容の中に、(甲)「假字骨牌及讀方掛圖」(丁)「庶物」があつて、(甲)は見た通り、生徒に読方課を教授するために掛図を用いて教えることである。(丁)の庶物とは「初等ノ作文ヲ授ルニハ多ク天工物及ヒ人工物等ヲ蒐集メ其事物ニ付性質効用等ヲ問答シテ充分生徒の觀念ヲ開發シ然ル後之ヲ文字ニ書シ文章ニ作ルコトヲ教フヘシ尤天工物ノ分ハ後章博物ノ部ニ於テ之ヲ詳説スルカ故ニ(略)人工物ニ可成的日常近接ノ器什類ヨリ始メ漸次各種專業の器具即ち農具工具等ニ(略)」<sup>157)</sup>と記されている。

その外、算術課、地理課や歴史課などに「實物」を用いて教授することと記されている。そして、幾何学課と図書課の内容は上記『教授真法』の図4-1『教授真法』第一節実物課幾何学に関する図と『教育学』の「属と種の別」の内容とはほぼ同じである。

また『学校管理法』は「明治15年8月正編初版、9月続編初版、10月正・統合巻として出版、編集局長時代。東京高等師範学校長時代校務掌理の経験と見聞を蘇国教育家カレ一氏の教育論に依って編成し本科生徒に講授したものを更に増補訂正したもの」<sup>158)</sup>と記されている。ペスタロッチ開発主義の教育は伊沢が教育界に立って、大きな影響を受け、『教育学』と『学校管理法』を著述した。そして、この理念に基づいて、日本国内の教育改革、更に、その後台湾の教育現場に立って、実地的に考察しながら、台湾教育経営の大方針「台湾学事施設一覧」を立てたものと考えられる。そこで、自分の独自の教育観を実践しようとしたものと思われる。

以上訳された本の内容を考察した結果である。そして、三冊の共同原理は共通するところ

<sup>156)</sup> 伊沢修二(1887)『学校管理法』丸善 pp.1-9(原書のページ)、資料の引用は国家国会図書館デジタルコレクションか

<sup>157)</sup> 前掲 pp.66-71

<sup>158)</sup> 信濃教育会編集(1958)『伊沢修二選集』信濃教育会発行 「著作関係目録」p. 1052

ろが多いことがわかった。そして、これら共同原理が台湾初期の教育方針、教科書及び教授法の中にも現れていることがわかった。

ここまで、伊沢のブリッジウォーター師範学校で受けた教育理念の背景について述べてきた。伊沢の教則改正や翻訳し出版した教育書の内容と米国で受けた教育観などから「ペスタロッチ主義の教育」と類似点があると考えられる。特に米国の師範学校で実施された「実物教授」と言われる「ペスタロッチの教育原理」という点から、伊沢が台湾初期の日本語教育で行なった教授法と同じ原理であることがわかった。また、初期に作成した教育政策にも影響を与えたものと考えられる。この影響の背景には伊沢の「国家教育主義」説、そして、コメニウスの教育と深く関連があることがわかった。この点については次の節に考察することにした。

#### 4. 伊沢の教育観とコメニウスとの関連についての一考察

台湾初期の日本語教育として伊沢が初期に用いた「対訳法」の教授法とは一体どのような教授法であったのかについて、伊沢が米国で受けたペスタロッチの教育などの面を取り上げて考察した。その結果、作成した教育方針や教授法などはペスタロッチと大きな関連があることがわかった。先行研究によると、ペスタロッチの「直観教授」は「コメニウス」と深く関係があることが指摘されている。また、台湾初期国語伝習所の教科用書に「掛図と対話」という内容があるが、これも明治10年に文部省が訳出した西洋の教育学の参考書である『加爾均氏庶物指教』の内容からも、これらの関連性が見られる。伊沢の教育理念はコメニウスとどのような関連があるのか。前節で考察した伊沢の訳書『教授真法』と『教育学』を取り上げてコメニウスの著書『大教授学』の内容と比較分析を行なった。

コメニウスの教育思想は梅根（1975）によると、「その主著『大教授学』に体系化された形で示されている。」<sup>159</sup>）と述べている。その内容は全三十三章から成っている。梅根によると、コメニウスの教授法則は「近代的な学校の基本原理」であると述べており、更に「学習の自発化、直観化について説くところは、彼を現代の新教育の先駆者と目させるに十分のようである」<sup>160</sup>）と述べている。

伊沢の「国家教育主義」は、「コメニウス」の教育観に関連し、「国権意識」は、欧化主義で有名な森有礼の持論「普通教育の本源として、三徳（順良・信愛・威重）養成を基本

<sup>159</sup> 梅根悟（1975）『西洋教育思想史1 紳士教育論の時代』誠文堂新光社 p.227

<sup>160</sup> 前掲 pp.241-242

とする師範教育を重視した」<sup>161)</sup>ものであると考えられる。この「国家教育主義」説について、上沼は「国家教育の精神の宿る形体は教育制度の中にあり、その脊髄が諸学校の系統であるから、是非ともこれを定めなくてはならない。ところが、実情は実に不合理・不完全である。そこで伊沢氏は「学校系統図」(11枚)により、あるいは適切な外国(先進国)の実例を引いて、学校制度の整備を論じている」<sup>162)</sup>と述べている。

以上のことから、伊沢の「国家教育主義」すなわち国の機能としての国民の教育養成は国家的な規模での学校制度の整備と大きな関連があり、国家発展のためには不可欠なものであると考えている。このような伊沢の教育理念と「コメニウス」の『大教授学』の「祖国の復興と解放のための」教育理念とどのような関連性があるのかについて追究していきたい。

#### 4.1 コメニウスの教育観念について

コメニウス(Johan Amos Comenius,1592-1670)はチェコ、ボヘミアの神学者であり、教育思想家である。ルソー、ペスタロッチの先駆者であり、『大教授学』、『世界図絵』、『コメンスキー』などの著書がある。

コメニウスの教育思想について、梅根(1963)によるとその内容は全三十三章から成っている。ここで、その『大教授学』を取り上げて論じたい。

『大教授学1・2』は鈴木秀男邦訳、梅根悟と勝田守一監修、1980年出版されたものである。『大教授学1・2』は全二巻、三十三章から成っている。

この『大教授学1・2』の序文に「あらゆる人に あらゆる事柄を教授する・普遍的な技法を 提示する」<sup>163)</sup>と書かれている。

梅根(1963)によると本書は(一)学校制度論(二)教えられるカリキュラム論(三)方法論(教育技術論)の三つから成り立っている。三十三章の構成から成るが終わりの二章は結びの考察である。内容は次のようである。

(一)はじめに教育の目的と内容一般を論じ(一～六章)

(二)学校教育の必要、全民就学制度の必要を説き(七～一〇章)

(三)学校の不完全極まる現状の批判とその改革の可能性を論じ(十一～十二章)

<sup>161)</sup> 上沼八郎(1988)『伊沢修二 新装版』吉川弘文館 p.158

<sup>162)</sup> 前掲 p.175

<sup>163)</sup> 鈴木秀男邦訳梅根悟・勝田守一監修(1980)『大教授学1』明治図書 p.13

(四)新しい教育技術学の確立の必要性と、その一般原理をのべ (十三～十九章)

(五)進んで科学・技術・言語等各分野の特殊技術について論じ (二〇～二六章)

(六)学校制度論と各級学校の組織管理論 (二七～三一章) <sup>164)</sup>

(『コメニウス』 pp.75-76)

梅根は、コメニウスの教育方法論の基本原理は「自発性の原理」であると言っている。「教育は子供の自然の傾向を抑圧したり、変質させたりすることではなく、それを刺激し、導くにあるという考え方、教育は強制や注入ではなく、自然的な学習の意欲を刺激し、誘導する (directio) ことであるという思想、つまりそれは「教授」ではなくて「学習指導」であるべきだという思想が端的に示されている。」<sup>165)</sup>と述べている。そして、「学習意欲をよみがえらせること」という教育方法論とは今日の言葉で言えば「学習の動機付け (motivation)」の仕事、「導入」の仕事の重要性を説いたものであると述べている。

コメニウスの教授技術は、四部門、三十七原則、八十法則から成っている。これは「大教授学」の第十六章から第十九章の四章から四段の順序をまとめたものである。

(一) 学習を正確ならしめる技術の原則、九則 (十六章)

(二) 学習を容易、愉快ならしめる技術の原則、一〇則 (十七章)

(三) 学習を徹底的ならしめる技術の原則、一〇則 (十八章)

(四) 学習を迅速ならしめる技術の原則、八則 (十九章)。<sup>166)</sup>

(『コメニウス』 pp.108-109)

梅根 (1963) はコメニウスの教授技術について「自然的」に帰さざるを得ないと述べている。ここで、『大教授学』の「第十六章」と「第十七章」、そして、伊沢の教授形態と類似する点のある「第二十章」の内容について簡単に要約してみた。

#### 「第十六章」「教授及び学習の全般的要件」

1.自然の法則 (自然界に存在する法則的現象) に従って、模倣、類推、発見する。

<sup>164)</sup> 梅根悟 (1963) 『コメニウス』 牧書店 pp.75-76

<sup>165)</sup> 梅根悟 (1963) 『コメニウス』 牧書店 p.98

<sup>166)</sup> 梅根悟 (1963) 『コメニウス』 牧書店 pp.108-109

その発見を導き出して技術がつくられる。

2. 認識能力の根が青少年の年齢から深い根を下ろす。
3. 教授する前に教具（教科書、図表、模型、実物）を用意すること。
4. 自然法則の秩序や段階を追いながら進んでいく。
5. 学習を配分や切れ目なく連続するのではなく、目標にたどり着く手段、手段の順序をしっかりと定まっていなければならない。
6. 着手したこと完成するまで手を休めない。

### 「第十七章」「教授と学習の平易をえる諸基礎」

1. 自然はまじり気なく素材から、次に形式を求める。
2. 自然は形は小さくても、力にあふれた根源（最も内奥の部分）から始め、すべてを引き出す。
3. 規則を説明するには実際経験からとった実例を使い、理解させる。
4. 子供の感覚を訓練し、次に記憶力を、それから認識能力を、最後に判断力を訓練するようにしなければならない。知識は感覚から始まり、写像作用をへて、記憶の中に移り、次いで、個々の知識の帰納によって、普遍的な認識が形づくられ、最後に事物が十分に認識されれば、知識の的確さに応じて、判断力がつく。
5. 視覚と聴覚を通して事物を観察し、道具（図形や絵、模型図など）を用いて、写像力に刻み付けること。<sup>167)</sup>

（『大教授学 1』pp.151-185）

『大教授学』の第二十章の「知識の教授方法について」に「2. 知識 (Scientia) つまり事物の存在についての知 (Notitia rerum) とは事物を精神の内部で見ることに外なりません。事物を外部で見ないしは目で見ると同数の要件を備えれば成就する。言い換えれば、目 (OCULUS) と対象 (OBJECTUM) と光 (LUMEN) です。これらのものが与えられれば、目で見ることが出てきます。ところで、内部で見るとは、精神ないし知能 (Ingenium) です。対象とは認識能力 (Intellectus) の内と外におかれている・すべての事物 (RES OMNES) です。光とは注意力 (ATTENTIO) です。しかし、外部でもものを見る場合があるがままに事物を見きわめるには、的確な方法 (certus modus) が必要であります、同じように、内部で見るとは的確な教授方法が必要です。この教授方法があれば事物

<sup>167</sup> 鈴木秀男邦訳梅根悟・勝田守一監修（1980）『大教授学 1』明治図書 pp.151-185

は知能の前に姿を表し、知能は事物を的確に、たやすく、つかみ、貫いていくのです。」<sup>168)</sup>と述べられており、この点について梅根はコメニウスの原理としては、(1) 方法の統一性の原理。(2) 自発性の原理。(3) 直観の原理。(4) 理解先行の原理ということを述べ、また「直観的方法はコメニウス教育学の中心原理である。「すべてを感覚の実証によって」<sup>169)</sup>と述べている。

#### 4.2 『教授真法』と『大教授学』の類似点について

伊沢が訳した『教授真法』の内容とコメニウスの『大教授学』の内容の中の類似点について分析した結果を以下の表 4-2 にまとめた。この表をみると、『教授真法』の著者ダビット・ベルキンス・ページとコメニウスの教育理念との関連が見て取れる。

表 4-2 『教授真法』と『大教授学』の類似点

ページ『教授真法』について	コメニウス『大教授学』について
教師の職は <u>十分の学力と要領</u> が必要	「第十六章…栽培の技術には <u>熟練</u> がつきもの」(I p.151)
「 <u>真正の教育</u> が必要」	「第十七章」「…青少年の形成者が <u>的確</u> にその目標に到達できる手段…青少年の <u>知能に適応</u> させなければならない」(I p.170)
「 <u>教育は早めに</u> 始まらないと数多くの悪徳を生じる」	「第十七章 精神が破滅しないうちに <u>早くから教育</u> を始める」(I p.170)
教師の責任は「 <u>人性を正道に導く</u> こと」	「第十七章 基礎第一 8. 青少年の子弟の教育を引き受けた教師としては、 <u>徳行の形成</u> から」(I p.172)
「教師タルモノハ先幼生ノ教育ニ <u>自然ノ順序</u> アルトヲ知ルヲ要ス若其順序ヲ誤リテ害ヲ生スル	「第十七章 …自然はあわてない、ゆっくりと進む。」(I p.181)「第十六章」

<sup>168)</sup> 鈴木秀男邦訳梅根悟・勝田守一監修 (1980) 『大教授学 2』明治図書 pp.7-8

<sup>169)</sup> 梅根悟 (1963) 『コメニウス』牧書店 p.121



<p>其責ヲ受ケサル可ラス先最初諸元基ヨリ漸次生徒ノ了解シ易キ物ヲ授ルヲ法トス<sup>170</sup>」</p>	<p>「基礎 第七-46. <u>自然は飛躍しない。段階を追って進む</u>」(I p.165)</p>
<p>児童を教育するには、<u>耳と目という感触</u>を引き起こすこと。</p>	<p>「第十七章」<u>「基礎 第八-42. 聴覚と視覚 口と手とは切れ目なく結びついている。口で話され、耳に入る、絵に描かれて目を通して、写像力に刻み付けられる。」</u>(I p.185)</p>
<p>「色」の本源は「青黄赤」の<u>元色は基本</u>。この三色は光と物の合成で色々な色になる。この「元」の理論を生徒に説明し、理解した後、実際に紙に塗ってみる。また数種類の花を用意し、「何の花は元色は何」「何らの花は間色は何」「何らの配合すると何らの花になる」という問答で、諸花の名目、性質などを教え、<u>思考比較によって生徒の知力を引き起こす</u>。このように凡そ世界万物の形体などを推測できる。言い換えれば<u>元の形は結合により万物を構造</u>することができる。これは「<u>分析</u>」ということ。これは幾何学上の元になり万物はこれになる唯一の点である。</p>	<p>「第十六章」<u>「基礎 第二自然は、形式(Forma)の持ち込みを始める前に素材(Materia)を用意する…栽培を始める前に…接枝…道具一」</u>(I p.155)</p> <p>「第十七章」<u>「基礎 第一まじり気なき素材をとる-3.自然は無色からでなければ始めない。」</u>(I p.171)</p> <p>「第二十章 知識は目と対象と光…目は目で見ること、対象は認識能力、光は注意力」(II p.7)</p>
<p>「自然の法則」を理解できて、元より学ぶことによって人工的な構造もできるということ。大事なことは「自然の法則」を学ぶことである。そして、学ぶ方法としては「常に物に接触し、その法則を理解され、幼児からその物質構造の工夫を養うとその後人民の生活に於いて大きな利益を与える。</p>	<p>「第十七章」<u>「…初め材木を刈り倒す…次に削る…それから材木組立、最後全体を仕上げる」</u>(I p.178)</p>
<p>「読書の授業は口授で実物を見せながら教える」「<u>幼児は素読</u>ということは難しいことで、まず文字の<u>意味を理解</u>することが大事、これは自然の<u>順序に従って教える</u>ことが大事」「次は問答の方法は掛図を掲げ</p>	<p>「第十六章」<u>「基礎第七 自然は飛躍しない。段階を追って進む」</u>(I p.165)</p> <p>「第十七章 基礎第四…<u>文章の意味を理解</u>することに成れ、<u>次に書くこと</u>になれ</p>

<sup>170</sup> 伊沢修二編訳(1875)『教育真法』名古屋 p.25 資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<p>て教師は先に質問、生徒はこれに対し答える」「問答は児童の智を開発するという手段である」「問答終わって、<u>教師は綴字を教えるとき似てる仮名を書き、比較し、発音を教える、その後字音と意義を教える</u>」</p>	<p>…<u>最後に話すの</u>になれる。」(梅根 1980 p. 180)</p>
<p>「作文」の指導方法について、例えばテーマは「馬」という題で、教師は問答法で生徒に「馬を見たことがある」「馬の色や足は何本」「四足ある野獣の名前は何か」「馬車は何ですか」「競馬はなんですか」などのように馬に関する条件を明白する。その後短文を文章として書かせる。</p>	<p>「第二十章 19. 認識させるために生徒に見せる事柄は皆、まず全般的に、次に部分的に見せてほしい…<u>事物全体の本質と属性を説明する</u>」(II p. 6)</p>

以上がページの『教授真法』とコメニウスの『大教授学』の教育理念について比較した結果である。この結果、また表 4-1 ボイデンの著書『教育学』の教育理念とを比較してみると、三書には類似点があることがわかる。この結果から当時アメリカの師範学校でペスタロッチ主義の教育が普及していたのはオスウィーゴ師範学校だけではないことが思われる。このことから伊沢がブリッジウォーター師範学校で受けた教育はペスタロッチ、そして、コメニウスの西洋式の教育理念だったと考えられる。そして、このことから伊沢が米国留学し帰国後、高等師範学校で行なった教則改正の理念もこの西洋式の教育理念に基づいたものだと考えられる。更に台湾初期日本語教育政策にも同じ理念が導入されたと推測できる。

上に述べたように、伊沢が米国の師範学校で受けた教育はペスタロッチ主義の教育と大きな関連があることがわかった。そして、ペスタロッチの教授法である「実物教授」は日本明治初期スコットによって導入された「庶物指教」と同じ教授法である。伊沢が高等師範学校に導入したペスタロッチ主義の教育とスコットが制作した「小学教則」の背景とは、どのような関連があるか、この関連性は台湾初期の日本語教育に導入された教授法とどのような関係があるのかという疑問を深く追究する必要があるし、この点について第五章のところに考察することにする。

## 第二節 高嶺秀夫とシェルドンの実物教授の背景

第一節で伊沢が米国の師範学校でペスタロッチ主義の教育を受けて、帰国後高等師範学

校で教則改正を行なった背景について考察してみた。そして、この教則改正の背景には高嶺と共にペスタロッチ原理に立脚した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」の改革案である。この改正の目的は従来の授業法中心の研究から学科と教授法とを分離させることにあった。「教則」は教科課程を大別して、特に教育学を特立させる。更に倫理学・学校管理法を加え、これが新教則の大いに進歩したところであったという。

本研究第二章で台湾初期の日本語教育に伊沢が行なった対訳法の外に「実物教授」と「問答」という教授法が取り入れられたことは考察した結果からわかった。そして、この教授法の原理は伊沢が米国で受けたペスタロッチ主義の教育と大きな関連があることもわかった。しかし、伊沢はわずか二年半で台湾を去っていた。伊沢の対訳法の後に山口及び講習員達によって改良された新しい教授法、すなわちグアンの教授方案の外にもう一つ「実物教授」と「問答」という方法を用いた教授法が導入された。これはペスタロッチの教授法とどのような関連があるのだろうか、一体、山口と講習員達はどのようにしてこの「実物教授」と「問答」の教授法を知ったのか、この背景を追究するために、本節は高嶺に関して考察し追究することにする。

### 1. 高嶺の背景について

すでに述べたが、1875（明治8）年伊沢は師範学校学科取調のため、米国に留学し、1878（明治11）年に帰国後、親友である高嶺と意見を共有し、「心性開発を重視するペスタロッチ主義」を取り上げて、高等師範学校で教則改革を行なった。

高嶺は米国のオスウィーゴ師範学校に入学した。この学校の校長シェルドンはペスタロッチの教授法である「実物教授法」を広く普及させた人物である。また、「実物教授法」を推進する過程にクリュージ（H. Krüsi Jr.）<sup>171</sup>と出会った。クリュージ Jr. は実はペスタロッチの助手クリュージ Sr.（Hermann Krüsi Sr.）の息子である。そして、高嶺はクリュージに出会って、クリュージからペスタロッチの教育から深く影響を受けた。また、ジョホノットと出会い、ジョホノットの「教育観念」からも影響を受け、日本でジョホノットの教育学である『教育新論』を出版した。これらの背景について本節で考察することによって明らかにする。次は高嶺<sup>172</sup>の出身について概要をまとめて説明する。

<sup>171</sup> 先行研究からクリュージやクルージーが使われているが、本研究はクリュージを通称することにした。引用に際して原則として原文の通りとした。

<sup>172</sup> 高嶺秀夫先生記念事業會河村理助代表（1925）『高嶺秀夫先生傳』培風館、（第二節の1.と2.の内容は本書により作成した。引用に際して「」で示した。引用範囲が多いため、ページ数を省略した。）

高嶺は高嶺忠亮の長子として、1854（安政元）年8月14日、會津若松城下本四町に生れる。高嶺は聰慧の天資があったといわれ、6歳の時に祖父から孝經の素読を授けられ、良く記憶し、一日の大半はこの勉学に費やしていたということである。8歳の時に藩学日新館に入学し、「孝經・大學・論語・孟子・中庸・小學・詩經・書經・禮記・易經・春秋をも読誦するにより、試業に及第して、四書・五經を拜領す。」<sup>173)</sup> また、漢学は言うに及ばず、和学・神道・洋楽・医学・算法・筆道・礼式等々の諸科目を良く勉学し、教育・学術を大いに振興したということである。

1870（明治3）年4月、福地源一郎の塾に入り英学を修む。9月沼間守一の塾に入り英学修業。

1871（明治4）年2月、箕作秋坪の塾に入り英学を修む。7月に慶応義塾に転学する。

1872（明治5）年、慶応義塾在学中、同時に同塾に於ける英学の授業を担当する。

1875（明治8）年6月、文部省八等出仕に補せられる。7月8日、師範学科取調のため、米国へ派遣の命を受く。9月、米国ニューヨーク州立オスウィーゴ一師範学校に入学。

1877（明治10）年7月、オスウィーゴ一師範学校卒業。

1878（明治11）年4月、米国より帰朝する。5月1日東京高等師範学校雇を命ぜられ（教員兼教場監事勤務、）9月18日、東京大学理学部助教兼務を嘱せられる。10月16日、東京高等師範学校長補の心得を以て校務に参与すべきことを命ぜられる。

1879（明治12）年3月28日、東京高等師範学校訓導の任に嘱せられる。

1881（明治14）年7月6日、東京高等師範学校長兼東京高等師範学校教諭に任ぜられる。

1885（明治18）年7月11日、師範学校条例取調委員を命ぜられる。本年2月、訳本『工夫幾何學』を發刊し、10月、岩川友太郎と共編『動物比較解剖圖』及び『同解説』を發刊。

1886（明治19）年4月、高等師範学校教諭兼高等師範学校教頭に任ぜられる（東京高等師範学校を高等師範学校と改称）。

<sup>173)</sup> 高嶺秀夫先生記念事業會河村理助代表（1925）『高嶺秀夫先生傳』培風館 p.10

1890（明治23）年、高等師範学校教授に任ぜられる。

1891（明治24）年8月、高等師範学校長兼高等師範学校教授に任ぜらる。

1897（明治30）年、女子高等師範学校長に任ぜられる。

1910（明治43）年、薨去。

（『高嶺秀夫先生傳』pp.2-8）

高嶺は1872（明治5）の7月に福沢諭吉の三田の慶応義塾に入学した。当時は明治維新の大変革期であり、旧弊因循、また西洋より輸入されてきた新思潮が全国に瀰漫し、特に西洋の学術を専門速成するという学風になっていた。慶応義塾の創立者福沢諭吉は英語教育の必要を認め、「自家の苦学のみを以て英書を読み得るに至れる」<sup>174</sup>）という状況を打破しようとした。高嶺は慶応義塾に入って、研鑽倦まず、学力大いに進み、同塾の教員となり、明治8年に至るまで、英学教授の職にあった。

1875（明治8）年、師範科伝習のため、留学生派遣の議が起り、高嶺と伊沢、神津専三郎と共に米国へ派遣されたが、当時伊沢は漢率愛知師範学校長で、神津は同人社の学生であった。同年8月5日三人はサンフランシスコに上陸し、16日高嶺は伊沢と神津の二人と別れ、高嶺はオスウィーゴ師範学校に、伊沢はマサチューセッツ州のブリッジウォーター師範学校に、神津はオルバニー師範学校に入学した。

高嶺は米国でペスタロッチ主義の教育に基づき開発的教授を実施するオスウィーゴ師範学校でクリュージと出会い、ペスタロッチ主義の教育を受け、また、高嶺はクリュージに就いて教育学を専攻し、そして、教育学者ジェームズ・ジョホノットと親交を結び、教育の理論に関することを学び、特にジョホノットから教育について深い影響を受けた。そして、ジョホノットの教育理念を高等師範学校に導入した。高嶺はジョホノットの教育について「教授法の講義は之を今日より觀れば、極めて平凡簡單なるものに過ぎざりき。然れども、當時我が國一般教授の所謂注入記誦の舊習を脱すること能はざりし状態に顧みよ。」<sup>175</sup>）と述べている。

## 2. 高嶺とクリュージとの出会い

高嶺は1875（明治8）年9月、オスウィーゴ師範学校の2年課程に入った。オスウィーゴ師範学校当時の校長はシェルドン（Edward A. Sheldon）であり、オスウィーゴ

<sup>174</sup> 高嶺秀夫先生記念事業會河村理助代表（1925）『高嶺秀夫先生傳』培風館 p.27

<sup>175</sup> 前掲 p.71

師範学校は 1865 年に設立され、「米国に師範学校の數尠からざりしも、附属小学校を置き専らペスタロッチの主義に基きて開發的教授を施せるは、此のオスウィーゴ師範学校のみ」ということである。高嶺はオスウィーゴに到着の翌日、シェルドンを尋ね、モルレー<sup>176)</sup>の承諾」で、オスウィーゴ学校の教授であるクリュージの家に泊まることとなった。小野(1983)の研究によると当時クリュージは「教育学の教授を担当していた。」<sup>177)</sup><sup>178)</sup>と述べている。

クリュージ Jr.の父クリュージ Sr.は、ブルグドルフとイベルドンで 8 年間ペスタロッチと協力して「object method」を開発した人物である。クリュージ Jr.はイベルドンで 5 年間を過ごした。高嶺はクリュージに「クルージー夫婦は、甚だ親切にて、萬事丁寧に世話致しくれ候。食物はポテト、パン、牛肉、其の他種々の野菜及牛乳、茶、コーヒー」と述べている。そして、「ヘルマン＝クルージー氏は亦ペスタロッチと深き関係ありき。初、一八〇〇年にペスタロッチがスイス國なるブルグドルフの小學校の助教たりしとき、兒童に實物教授をなし、大に人望を得たり。」と述べている。このことから高嶺がクリュージから学んだペスタロッチの教育原理は最もペスタロッチの真理に近いものであったと考えられる。

クリュージについて高嶺は「クルージー（ヘルマン＝クルージーの父）は知事より二十餘人の貧兒を託せられたりしが、圖らずもペスタロッチと相知り、兩人の間に學校經營の企画成立し、共同して小學校を創設し、新主義の教育法を實際に施せり。然るに、其の子ヘルマン＝クルージーは、後にスイス國より米国に來りて居をオスウィーゴに定め、一八六六年（我が慶應二年）以後、師範學校に於ける教育学の教授を擔任せりき。クルージー氏、校長より委託せられて、先生を己の家に寄寓せしめ、夫妻之を視ること猶子の如く、誘掖指導最も懇切を極めたり。」<sup>179)</sup>と述べている。また「校長シェルドンは米国のペスタロッチと稱せられし人にして、クルージーも亦ペスタロッチの教育主義を奉じたれば、其の先生に及ぼせる感化想ふべきなり。」<sup>180)</sup>ということである。そして、高嶺はオスウィーゴ師範学校にいる間に、夏休みの見学は伊沢も一緒に「ニウゼルシーのロ

<sup>176)</sup> モルレーは米国人、当時日本文部省の雇及びニューヨーク州教育長官ギルモールの添書を出し、日本政府に米国に留学させることとオスウィーゴを選んだ関係ある人物である。

<sup>177)</sup> 小野次男(1983)「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』p.8

<sup>178)</sup> 『高嶺秀夫先生傳』に、文部省雑誌第14号によるとクルージーの担当科目は幾何学、教育学、教育史、独逸語及仏語となっている。

<sup>179)</sup> 高嶺秀夫先生記念事業會河村理助代表(1925)『高嶺秀夫先生傳』培風館 pp.42-43

<sup>180)</sup> 前掲 p.43

ングブレンチより新約克州のカツキル山の地」に二週間前後過したということである。

小野（1983）によると、高嶺が入学した頃、校長シェルドンは実物教授法を担当しており、また二年間寄宿し、しかも、教育学の教授を担当していたクリュージから絶大な感化を受けたということである。高嶺は、このシェルドンとクリュージが中心となって運営されていたオスウィーゴ師範学校で2年間受けた師範教育、教師教育がペスタロッチ原理の教育理念から深く影響を受ける。そして、留学中の高嶺は「余暇を利用して、ダーウィン・スペンサー・ハックスレー等の著書を嗜読し、進化論の理説を討究せられたるが如き、其の知識の習得に鋭意なるは、クルージ氏も嘆賞措かざる所なりき。」と述べ、また「ブリッジウォーター師範学校に学ぶ伊沢修二同様鋭意勉学専念し」、「高嶺が学び得たそれはペスタロッチの教育原理に立脚した近代的教授法、すなわち実物教授であった」<sup>181)</sup> ということである。

### 3. オスウィーゴ運動の背景

高嶺はオスウィーゴ師範学校でシェルドンとクリュージと出会って、そして、二人の教育を受けて、ペスタロッチの教育理念及び実物教授を学習したことがわかった。次にオスウィーゴ師範学校に於ける実物教授の発展と背景について論じたい。

シェルドンの業績をみると、最初「孤児及び無償学校協会」の設立とその学校に対する献身の経験を経て、そして、教育長として、オスウィーゴの教育制度の改革に断行したこと、また、オスウィーゴの教育を向上することに当って、トロントを訪問した時に、教授法の改善にあたる教具を発見し、その教具はオスウィーゴ運動を展開させる大きな動因となったのである。これはいわゆる「実物教授運動の展開」ということである。これもペスタロッチ原理に立脚した教育方針のもとに教育経営がなされていたと言われる。次はシェルドンの出身と「実物教育」に出会った経緯について論じたい。

#### シェルドンの出身

シェルドンの背景について村山（1978）<sup>182)</sup> をもとにまとめて論じたい。エドワード・オースティンシェルドンは1823年10月4日、ニューヨーク州ジェネシー郡のペリーセン

<sup>181)</sup> 小野次男（1983）「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』pp.13-14

<sup>182)</sup> 村山英雄（1978）『オスウィーゴ運動の研究』風間館 pp.95-124、内容は本書により作成した。引用に際して「」で示した。引用範囲が多いため、ページ数を省略した。

ターで生まれた。彼は農家に、ニュー・イングランド出身の敬虔な清教徒を両親として生まれた。彼は17歳の時に私立アカデミーでギリシャ語、ラテン語、代数、幾何等を学んだ。21歳の時に、法律を学ぶためにハミルトン・カレッジに入学した。ハミルトン・カレッジの教師は「かれは知的であると共に才能に恵まれたきわめて誠実な、しかも暖かい心情をもった青年」<sup>183)</sup>であったと評している。

1848年シェルドンは孤児には家庭を、貧困児には無償の学校教育をという信念に燃え、友人と共に学校の設立を計画した。その計画の実現のために、ロンドンやボストンで結成された孤児のための教育協会に因んだ「孤児及び無償学校協会」の結成を考え、オスウィーゴの教会関係者や博愛的な市民にその趣旨を訴え、1849年に正式に開校された。シェルドンはこの学校を「貧民学校」と称した。しかし、その結果は、貧民学校の理想とは全く異なった裕福な子女を対象とする私立学校経営となってしまったが、しかし、これは彼の教育信念に背馳する後退ではなかった。むしろ、六か月の短命な貧民学校の体験と同じく一年未満存続した私立学校経営を通じて、シェルドンの教育信念は、より培養され高揚したものとなったと見るべきであろう。

やがて、彼はこの学校の経営を放棄し、シラキューズの公立学校教育長として、オスウィーゴを去らざるを得なくなったのである。教育長としてのシェルドンは単級小学校の学年別編成、公立図書館と学校図書館の設置、年報の発刊、ハイ・スクールの有用性についての啓蒙、夜間学校の開設、多くの校舎、運動場の改善、教師集団と教育委員会との信頼、協調関係の樹立など、広範な教育改革を断行した。1853年5月にオスウィーゴに帰任し、教育長として招聘され、無償学校運動を推進した。そして、無償学校制度に関する法案に着手し、この教育法に基づいて、オスウィーゴ最初の教育委員会が、1853年5月に発足し、教育長にシェルドンが選任され、直ちに教育改革に着手した。無償学校制度は「人間の道徳性をことの外重視したシェルドンは、道徳的訓練 (moral training) を、教科の道徳教授 (moral instruction) とは別のコースに設け、教育長就任以降その訓練の重要性を強調してきた。」<sup>184)</sup>と言われている。また「教師たちは道徳的訓練を児童に効果的に指導するためには、教師自らがその厳格な訓育の必要性を心にとどめるよう要求された。」<sup>185)</sup>ということである。

<sup>183)</sup> 村山英雄 (1978) 『オスウィーゴ運動の研究』風間館 p.96

<sup>184)</sup> 前掲 p.120

<sup>185)</sup> 前掲 p.121



シェルドンは、1853年以來、学校制度の英断的改革を遂行し、教師の相互研修制度などを充実させ、教育システムに多くの改良を行なったのである。

### シェルドンと実物教授との出会い

上でシェルドンの教育経歴について簡略に説明したが、下記の内容を三好(1972)<sup>186)</sup>の研究に基づいてまとめた。シェルドンは1853年にオスウィーゴ市で無償学校制度が組織化されたのを機に、初代の教育長に就任し、学校の再編成や指導要領の作成、教科および教授法について大きな改革を行なった。そして、1859年カナダのトロントの国立博物館を見学中、そこに陳列されていた教具をみて、「新しい世界の発見」を感じた。それは、イギリスの内外幼児学校協会の教師養成学校で使用されていた教具であった。この学校は、メイヨウ兄妹の指導のもとで、ロンドンに開かれた幼児学校の教師養成のための学校であって、ペスタロッチの教育原理と教育方法とを採用していた。

「内外幼児学校協会は、ウィルダスピンらによって一八二四年に結成された幼児学校協会が発展的に解消して一八三六年に新発足したものであった。その新発足の直接の動機は、教師養成にあった。とりわけ、妹のメイヨウ夫人は、ペスタロッチ学徒であった兄メイヨウの実践を発展させ、教師養成の仕事に専念した」<sup>187)</sup>ということである。

トロントから帰国したシェルドンは、ペスタロッチについて学び、その教授法を採用することを決意した。彼が目指した教育の改革は、彼の次の言辞の中に明瞭である。

「もしわれわれが思いちがいをしていないとすれば、われわれは、我が国の教授方法に関する グレイト・リボリューション 大革命に直面している。われわれは、教授の方法を問題にしたいと思う。そのわけは、われわれは、これまで、全国的な教育方式と呼ばれるに値するものを何ももっていないかった。われわれは、人間精神の幼児期の発達段階の特性について、また、学習をそのような発達に対して正しく適合させることについて、知的な見解を持つことなしに、あまりにもでたらめな教授をしてきた」<sup>188)</sup>と述べられている。

教授方法の大革命をなすために、まず必要なものは、教師であった。ところが、彼の教師たちは、「そのような授業をするための教科についてあまり知らず、ましてや、それを教授する方法について何も知らなかったため、教育長自らが、彼の教師たちの教師になり、

<sup>186)</sup> 三好信浩(1972)『教師教育の成立と発展』東洋館出版社 pp.124-125、内容を引用に際して「」で示した。

<sup>187)</sup> 前掲 p.124

<sup>188)</sup> 前掲 pp.124-125

訓練者になることを余儀なくされた。」<sup>189)</sup>そこで、彼は、土曜日に、教師たちを集めて講義をしていたが、「彼自身も、更に直接的にペスタロッチについて知る必要を感じ、ペスタロッチの学徒を招聘する計画をたてた。当時、ペスタロッチはすでに没していたが、その教授方法は、その弟子メイヨウ兄妹によって継承されていることに注目していたシェルダンは、内外幼児学校協会に対して、教師は派遣の交渉をした。これに対して、同協会は、一八年間の教職歴をもつジョンズ女史を一、〇〇〇ドルの年報と生活費支弁という条件で推薦してきた。教育長の年報が八〇〇ドルの当時にあつて、教育委員会は難色を示したが、結局、教師たちの寄付や受講料徴収などの措置を講じることで、同意が得られたため、ジョンズ女史が招かれ、一か年間指導にあたった。その任期が終了したとき、かわりに、クリュージが招聘され、ペスタロッチの教授法を伝達するのに貢献した」<sup>190)</sup>ということである。

#### 4. クリュージ・実物教授とシェルドン

三好（1972）によると、実物教授そのものは、オスウィーゴー運動に先駆けて、マサチューセッツ州において既に紹介されていた。それは、バリ校の後身であるウェストフィールド校において、1848年に、スイス人メイヨウを介してなされた。彼は、マサチューセッツ州教育委員会の仲介で来米し、地理の指導にその実物教授を導入した。また、後にオスウィーゴー師範学校にて活躍するクリュージも、1855年から1857年にかけて、マサチューセッツ州に滞在して、算術や図画に実物教授を適用することを教えた。しかし、マサチューセッツ州の場合は、その実物教授を師範教育と結びつけて、教育改革に導くことはできなかった。「ペスタロッチの教授法がオスウィーゴー師範学校に入ってきたとき、スイスまたはプロシヤからではなくして、イギリスを経由していた」<sup>191)</sup>と述べられている。

三好の指摘からシェルドンがイギリスから導入した実物教授とクリュージとの関係について考察してみた。倉沢（1963）によると「一八五三年オスウィーゴーの教育長としてよび戻れ、この地の学校を学年制に編成し、とくに低学年の教授法をあらためようとして、ペスタロッチの庶物指教を熱心にとりいれた。やがて一八六〇年この地に師範学校が開かれると、初代の校長として迎えられ、ヘルマン・クルージ（Hermann Krüsi）を三顧の

<sup>189)</sup> 三好信浩（1972）『教師教育の成立と発展』東洋館出版 p.125

<sup>190)</sup> 前掲 p.125

<sup>191)</sup> 前掲 pp.163

礼をつくして招き、その協力を得て「庶物指教」の実際案を立案し、これを付属小学校やオスウィーゴの公立小学校で実験するとともに、この庶物指教を指導できる教員の養成方法を工夫し、教育実習の具体的な方法として「批評授業」(Criticism Lessons)や「模範授業」(Model Lessons)や「教案の準備」や「批評の要点」(Points of Criticism)などを考案し、師範学校のあるべき姿を着々ときづいていった。ここで教案養成と庶物指教とは密接不離の関係にあった。」<sup>192)</sup>と述べている。そして、「庶物指教を成功させるには、指導技術をもった教員をつくることが絶対に必要であった。」<sup>193)</sup>ということである。ここからシェルドンの「庶物指教」はクリュージと密接な関係があることがわかる。

「オスウィーゴの教育改革はやがてアメリカ教育界の注目を集め、シェルドンは一八六三年「全国教員協会」の大会に招かれ、ペスタロッチ法にもとづく新教育のねらいと、このための庶物指教の利点を口演した。(略)一八六五年にオスウィーゴの庶物指教をたかく評価し、これを力づよく支持する報告書を大会へ提出した。それは「庶物教授(Object Teaching)」を題して「全国教員協会記事」に載せられたが、そのコピー数千部は全国に配布され、庶物指教は前後十数年にわたってアメリカ教育界の大きな論題となった。(略)カナダ・ハワイ・日本・メキシコ・南米諸国にまで、庶物指教の福音をつたえたのであって、世にこれを「オスウィーゴ運動」<sup>194)</sup>ということである。

ウィリアム・ウェイト(Dr. William Waite's 2003)<sup>195)</sup>はシェルドンとクリュージの手紙を引用し、次のように述べている。

「 E.A. Sheldon to H. Krusi:

Oswego, NY, May 14, 1862

My Dear sir, - Through the kindness of Miss Jones I have had the pleasure of seeing two letters which you have written her. From these I regret that you design to leave this country and return to Germany. It seems to me this is the time above all others when you should be

<sup>192)</sup> 倉沢剛(1963)『小学校の歴史I-学期制小学校政策の発足過程』ジャパン・ライブラリー・ビューロー 日本放送出版協会 p.719

<sup>193)</sup> 前掲 p.719

<sup>194)</sup> 前掲 p.720

<sup>195)</sup> Chris Mangano 「Sheldon, Krusi, and the Oswego Movement」 (URL:<http://www.oswego.edu/~waite/>) の “Historical Topic” ,A class project by Dr. William Waite's TED 502 Graduate Class, Fall 2003(orange table);TED 531 Class (blue table),Fall 2005 SUNY at Oswego Department of Technology

decided to remain. We are just upon the eve of a great educational revolution in this country, in which, from what Miss Jones informs me, you ought to take an active part. It seems to me your services must be very soon appreciated, and in demand...

H. Krusi to E.A. Sheldon:

Lancaster, Mass., May 21, 1862

I assure you, dear sir, that although the thought of seeing my beloved fatherland and friends again had taken strong possession of my soul, some time ago, - the hope of bringing my mite for the dissemination of sound principles in a congenial sphere of operations has latterly filled my soul with pleasant foreboding...

Sheldon invites Krusi to come to Oswego and visit the school and have an interview. Although he has made his decision to go back to Germany, Krusi is intrigued by the idea of teaching Pestalozzian methods and accepts the invitation. He goes to Oswego for one week, he meets with commissioners, and he visits the city schools and the normal school. He also gets a chance to see his old acquaintance Miss Jones. Sheldon gets permission from the school board to offer Krusi a job teaching French and Drawing. Krusi accepts.

For the next five years Krusi would teach Philosophy and History of Education, Geometry, French and German. He had a very clear insight into educational principles and knew how to analyze a subject into its simplest elements, and present it in a clear, logical manner. Because of these traits, Krusi became an invaluable member of Sheldon's staff.

#### Conclusion

Both Hermann Krusi and Edward Sheldon believed in the power and importance of education. Both man had a vision of what education could be and how they could help in getting it there. Although both men were giants in the field, neither would boast of their accomplishments

even though they were widely acknowledged. On the other hand both were always ready to give full credit and praise to the efforts of others who had worked in the same field. Both men worked hard at breaking down the old mechanical routine of teaching. Instead they developed exercises more suitable to the students minds, based on perception, and capable of developing mental power, exercises that rote memorizing and the best books could never do. Both of these men have made waves in the sea of education that can still be felt to this day.]

以上の内容からクリュージとシェルドンの二人とも教育の力とその重要性を信じていたことがわかる。二人とも教育で何ができるか、教育を得ることでどう役立つのかという展望を持っていた。二人とも、同じ実物教授という教育分野で研究してきたことをしっかりと結び付け、二人ともペスタロッチの教授原則をオスウィーゴ師範学校に普及するために努力した人物であることがわかる。

ベンジャミンデューク (Benjamin Duke 2009) は、伊沢と高嶺が高等師範学校の教則改正に関する改革内容を策定した後、手紙でクリュージに説明したことをもとに、ペスタロッチとの関係について述べている。その内容は以下の通りである。

「Isawa and Takamine promptly secluded themselves in the resort town of Atami south of Tokyo for several weeks. They revamped the curriculum of the school, patterning it after the curriculum at the Oswego school where Takamine had studied, and, to a lesser extent, Bridgewater Teacher Training School where Isawa had studied. Isawa, who maintained contact with Hermann Krushi in Oswego, reported to the Pestalozzian scholar on the progress of educational reform in Japan. His letter from Japan of September 17, 1879, illustrates indirectly the influence of Pestalozzi in the revisions of the curriculum carried out by him and Takamine. “We [Isawa and Takamine] have recently undertaken the task of revising the Course of Studies in our training school, and the general plan being now made, is to be submitted to the

Minister of Education for his approval. When this system is practically introduced, then we Japanese can say we have such thing as Education even in the little corner of the world. This is only my view of the question, and I know not what others may think or dream of, but we shall use all our power and energy to introduce the true principle of education.”

Isawa's letter reveals the influence of Pestalozzian studies on the two senior Japanese responsible for the reform of teacher training as the first decade of the Meiji Restoration came to an end. His reference to the "true principle of education" unmistakably refers to the teachings of Pestalozzi that he and Takamine had studied in America. The letter also shows the depth of their convictions and determination to apply the theories they learned in Japanese schools. To these two figures who would henceforth play significant roles in elite national institutions, the modernization of Japanese education must be based on Pestalozzi's theories. Japan could then boast of an educational system in its "little corner of the world" commensurate with that of the West.

Takamine also wrote his Swiss father a revealing note on June 16, 1878, about his efforts to apply Pestalozzian theory at his new post. (略)』

196) (『The History of Modern Japanese Education-Constructing the National School System,1872-1890』 pp.195-196)

上記の内容から伊沢と高峰の二人はアメリカの師範学校で学んだ教育を高等師範学校に教則改正に導入する内容についてクリュージに報告していることがわかる。そして報告内容からペスタロッチの影響を受けたことなどを説明したということがわかる。

### 第三節 アメリカ師範学校に於けるペスタロッチ主義の教育の普及

倉沢 (1963) によると、「庶物指教というのは当時のアメリカの師範学校で盛んに行わ

---

<sup>196</sup> Benjamin Duke (2009) 『The History of Modern Japanese Education-Constructing the National School System,1872-1890』 Rutgers University Press New, pp.195-196

れていた新教育であるが、それはペスタロッチの「直観教授」(Anschauungsunterricht)の思想を小学校に適用しようとするものであった。」<sup>197)</sup>と述べられている。また「一八六〇年代に入って、ニューヨーク州オスウィーゴ(Oswego, New York State)の州立師範学校長シェルドン(Edward A. Sheldon)の創意と情熱によって、ペスタロッチの教育法がここで熱心に実験されるようになって、その庶物指教は全米の注目をあつめるに至った。」<sup>198)</sup>と述べられている。

倉沢の論点から、次の2点の可能性が浮かび上がってくる。1. 庶物指教は当時のアメリカの師範学校で普及していたのはオスウィーゴ師範学校ではなかった。2. ペスタロッチ主義の教育はシェルドンによって全米の注目を集めていたということである。

台湾初期の日本語教育に於ける実物教授及び問答というペスタロッチの教授法は伊沢によって導入されたのではないかと推測し、伊沢の学歴・経歴及び米国への留学などの背景を考察してみた。その結果、伊沢が訳した米国の教育学の書籍からペスタロッチの教育理念と関連があることがわかった。また『教授真法』、『教育学』とコメニウスの『大教授学』の内容について検討してみたが、その結果、ペスタロッチの教育原理とコメニウスの教育には類似するところがあることがわかった。しかし、ペスタロッチの教育理念とその教育原理は一体どのようにしてアメリカの師範学校に導入されたのだろうか。

村山(1978)によると、ペスタロッチ主義の教育理念を初めてアメリカに導入した人物はシェルドンではなく、それよりも前にマクリュアとジョセフ・ネーフの二人が実際にペスタロッチと接触し、ペスタロッチの理念をアメリカ本土に導入し、実践したことが指摘されている。しかし、当時のアメリカの環境では一風変わった学校教育がアメリカ人の考え方や習慣に適應するには、まだ時期が尚早であったと述べられている。

村山(1978)によると、明治初期にペスタロッチ主義の教育を日本国内に導入した人物はスコットである。しかし、スコットの出身について調べてみると、スコットはオスウィーゴ師範学校出身ではなかった。それでは、スコットはどのようにしてペスタロッチの教育理念に触れ、明治初期の日本に導入したのかななどの疑問が生じた。

上で取り上げたいくつかの問題とアメリカの師範学校にどのようにしてペスタロッチ主義の教育が普及していったのか、また、伊沢と高嶺が高等師範学校の教員養成の課程に

<sup>197)</sup> 倉沢剛(1963)『小学校の歴史Ⅰ-学制期小学校政策の発足過程』ジャパン・ライブラリー・ビューロー 日本放送出版協会 p.714

<sup>198)</sup> 前掲 p.718

取り入れた「心性開発を重視するペスタロッチ主義」の教育は、アメリカの教員養成と師範学校成立と発展の背景に大きな関連があると思われる。次にこれらの問題を明らかにするために、ペスタロッチ主義の教育のアメリカに導入されていった背景について考察することにする。

## 1. アメリカの教師養成の歴史

下記の内容は村山（1978）<sup>199</sup>）に基づいてまとめたものであるが、村山によれば、シエルドンの実物教授運動は米国の師範学校に三つの方向に向かう革新的な影響を与えたという。その三つ方向の第二点が各地の師範学校の教授法や組織の編成替えをもたらしたということである。この点から本研究では今まで考察してきた台湾初期の教育方針・教科書・教授法及び伊沢が訳した教育書などの考察から台湾初期に於ける日本語教育の背景はペスタロッチ主義の教育と強い関連があると推察できる。その関連性の背景の経緯を遡ってみると、伊沢と高嶺が高等師範学校で行なった教則改正の背景と繋がりがあることがわかった。そして、この繋がりの原点はアメリカの師範学校に普及していたペスタロッチ主義の教育にあると考えられる。

上で述べた村山の著作から、当時伊沢が留学したマサチューセッツ州立ブリッジウォーター師範学校にも、この「実物教授」に関する教材、教育方法、教育精神などの原理や考え方が導入されていたということがわかる。これに基づいて、ペスタロッチ主義の教育と実物教授がアメリカの師範学校でどのようにして発展していったのかという背景について考察してみた。

アメリカの師範学校の成立と発展の背景について、三好（1972）と倉沢（1989，復刊）に基づいて概要をまとめた。ここで師範学校を成立以前前と成立後の二つ時期に分け説明する。

### 一、師範学校成立以前（1642～1820年頃まで）

三好（1972）<sup>200</sup>）によるとアメリカ教師教育の成立と発展はヨーロッパ、特にイギリ

<sup>199</sup> 村山英雄（1978）『オスウィーゴ運動の研究』風間館 pp.276-277

<sup>200</sup> 三好は「植民地時代のアメリカ公教育について語るとき、マサチューセッツ植民地における、一六四二年と一六四七年の教育法から筆を起す人が多い、本書においては、そのことが慣例になっているという理由からではなく、本書の主題である教師教育が、十九世紀のマサチューセッツ州における公教育復興運動の一環として成立したという事情からして、これら二法に注目しなければならない。」と述べている。



スの文化遺産を継承したりベラル・アーツの教育伝統が根強く支配していたと述べている。

三好はマサチューセッツを中心にして、1642年マサチューセッツの植民地議会で制定された法律には、「子供の職業や雇用に関して、とりわけ、子供が、宗教の原理と我が国の主要な法律を読み、かつ、理解する能力に関して、すべての両親や親方を調査する権限、および、そのような調査を拒否した者に対して罰金を課す権限を付与した。」<sup>201)</sup>と述べている。また1647年の法律には、両親と親方のもつ教育義務に強化したという。この制定された法律の内容のその一つは、人口が五十世帯に達したならば、町の中で託された子供に書き方と読み方を教える人物を任命し、給料を、両親や親方に支払わせるというものである。その二は、人口が百家族または百世帯になれば、町は文法学校を設置しなければならないということとその教師は、青少年が大学に入学するに適するような教育をする能力を備えていなければならないということである。この二点は多くの論者から、公教育法制の起源とみなされているが、しかし、三好は「一九世紀のマサチューセッツ州における近代公教育法制と単純に連続させることは危険である」<sup>202)</sup>と指摘されている。

三好はマサチューセッツ植民地の民衆教育は、一面に町の実、町会による住民の意志決定という「公」の要素を持ち、他方に宗教的意図の優先、全体主義的統一という「前近代」要素をもっていたと述べている。そして、その「公」の概念とは、「私立学校の存立根拠となるべき「私」の概念と連続していなかったことである。つまり、信仰の自由を前提とする宗派立学校が首肯されず、町立学校がそのまま、同一教義を共有させる手段とされたという意味で、「公」の領域が教育の全領域を覆ったことになる。従って、その公教育をもって、「近代公教育」の起源とみなすことは、慎重でなければならない。」<sup>203)</sup>と述べている。

三好によると、植民地時代の教師は、植民地によって公教育の構造の違いに応じて、教師の資格や地位にも変化が見られるという。そして、植民地時代には、社会移動の容易さを前提にして三つの階級が存在している。召使いや奴隷から成る下層階級、「グッドマン」と呼ばれる中産階級と「ミスター」、「サー」と呼ばれる上層階級である。教師はこれら三階級のどれにも属しているが、初等学校教師はその中の下層階級に属していたということである。

<sup>201</sup> 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展』東洋館 p.22

<sup>202</sup> 前掲 p.23

<sup>203</sup> 前掲 pp.24-25

三好によると「一九世紀はじめのアメリカの教育は、ヨーロッパにみられた複線型の制度に、大きく傾斜していた。」<sup>204</sup>)と述べている。教育制度の上部には、優れたカレッジや私立アカデミーがあつて、有産階級によって保護されている。これに対して、民衆の子供が通うコモン・スクール<sup>205</sup>)は貧弱な状態にあり、劣悪化していた。この劣悪な状態に対し、マサチューセッツ州を中心にして、改革運動を生まれて来た。この改革運動は「プロレタリアの立ちあがりというより、中産階級の人道主義的十字軍として展開した」<sup>206</sup>)ということである。この中産階級を中心に主導する公教育運動の動機は、「個人のはげしい自己主張の時期」であるとともに、「ロマンチックな人道主義」が、「民主主義のもつ慈悲深い普遍救済的側面」を浮かびあがらせた時期でもあつて、これらの融合の結果、自己啓発と教育機会の拡大の運動が展開した<sup>207</sup>)ということである。また、これらの動機に、「共同社会の連帯性の弛緩に対処するという政治的動機と、キリスト教的徳の啓発という宗教的動機は、重要である」<sup>208</sup>)と指摘されている。

公教育運動の中で、ホレーズ・マン(Mann, Horace 1796-1859)の主張は公教育復興ではなく、近代的な公教育制度を樹立することを目指し、そのために作り出された学校がコモン・スクールと師範学校であつたということである。アメリカ公教育は州によって形態が多様であり、その原因はアメリカの建国の歴史に関連があるという。1783年に合衆国を構成した13州は、「多くの国からやってきた植民者のもつ多様な教育観の化合物として工夫された、固有の教育思想と教育制度とを発展させた」<sup>209</sup>)ということである。

マサチューセッツ州の教育制度は植民地時代の町集会の学校統制から学区制度へと発展し、アメリカ教育の地方統制の伝統を生み出した。この発展は1789年から1827年までに最頂点に達したという。学区制度は、学区の独立と権利を強調していたが、学区制度の弊害も明らかになり、マンはその弊害に対し、州の監督指導の権限を強化する必要がある

---

<sup>204</sup> 三好信浩(1972)『教師教育の成立と発展』東洋館 p.27

<sup>205</sup> 前掲 p.27、「コモン・スクール」は、まことに貧弱な状態にあり、過去半世紀に改善されるどころか、むしろ悪化していた。それは、年に三〜四か月しか授業をせず、子供の出席は不規則であり、教師になりたいと思う人があればどんな人でも雇い入れざるを得なかった。

<sup>206</sup> 前掲 pp.27-28

<sup>207</sup> 前掲 p.28

<sup>208</sup> 前掲 p.28、「政治的動機」とは、不満の年代と言われ、暴力、暴動が起こり、労働者と資本家の対立、諸勢力の対立などが続いていた。これに対し、普通人(コモン・マン)に政治参加の権利を付与する方向で、共同社会の統一を企図した。そのための政策の一つとして、普通=平等の選挙制度の実現を図った。選挙制度と公教育制度が密接な関連を持つことになり、政治改革は、教育改革に連続していたということである。「宗教的動機」とは、新しい移民も、古くからの居住者も、立派なキリスト教的アメリカ人にすることが公教育への動機の一つになっていた。

<sup>209</sup> 前掲 p.30

と指摘し、改革を行なったのである。その改革には教師教育に関して、教師養成が成立するための基本条件が定められたのである。第一は「公立学校の教師のための専門的な準備教育を為すのは州の機能である」<sup>210)</sup> という原則である。第二の条件は「教師を養成する学校は、「公立学校の教師の準備教育をするという単一の専門的な目標に完全に専念するときさらに効果的になる」<sup>211)</sup> という原則である。公教育運動の提唱者、即ち教師教育を州の機能とすべき必要性に早く気付いていた人物はアメリカ師範学校の父カーター (Carter, James G. 1795-1849) である。彼は、それまでのアメリカ公教育という「無償学校制度」への教育論を提案したということである。カーターは教師の教育は無償学校制度の一部を、しかも、非常に重要な一部を占めるべきであると主張している。この州の機能としての教師教育の理念は、その後マンによって継承され、制度化されていったということである。そして、マンによってレキシントンでアメリカ最初の州立師範学校が設立されたということである。

1810年頃、ニューヨーク州に助教生方式 (モニトリアル・システム) が導入され、広く普及していった。これはイギリスにおいて、ベルとランカスターという人物が別個に考案した教授法である。この助教生方式の提案は1818年フィラデルフィアで女子のモデル・スクールとして実現された。助教生方式のモデル・スクールの教授理論は記憶暗誦・質より量・人格的要素よりメカニズムなどの欠陥があり、それに起因し、ペスタロッチの教育方法が助教生方式の器械的要素に置き換えられていったという。

アメリカに於けるペスタロッチの影響は、最初はペスタロッチの学園で学んだジョセフ・ネーフ (Neef, Joseph) によるものであった。これは1808と1813年にアメリカに於いて英語で出版された最初のはっきりとした教育学の著作であった。

三好 (1972) によると、カーター (Carter, James G. 1795-1849) の教師教育に対する理念<sup>212)</sup> は教師教育と教育学とを結合すべきであるということであったと述べている。この理念には歴史の証明が存在する。その最も典型的な証明は、「プロシャにおける近代教育学、とりわけペスタロッチ教育学と教師教育との結合の中に見いだされるであろう。」という、また「アメリカにおける教師教育の主導者たちが、彼らの師範学校を創設するのに、

<sup>210)</sup> 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展』東洋館 pp.31-32

<sup>211)</sup> 前掲 p.32

<sup>212)</sup> 前掲 p.34、教師の仕事の本質を明らかにし、そのための技術を開発するために、教育の科学的研究が進めば、その成果は、教職志望者に対して伝達しようとするニードが生じてくる。

プロシャのそれを模範にしたという事実とも符合してくる。」<sup>213)</sup> ということである。三好は「ペスタロッチ以前に、すでに、近代教育学の先蹤があったし、かつ、師範学校の実践が存在していたという点である。たとえば、近代教育学の先蹤として、コメニウスの「教育学」があると指摘し、また「コメニウスは、「光の道 (Via Lucis)」において、普遍的な光に到達するための四つの道として、普遍的図書、普遍的学校、普遍的大学、普遍的言語。」<sup>214)</sup> があると述べている。

## 二、師範学校成立以後 (1820 年以降～)

1820 年代になってからペスタロッチの教育学をアメリカの教師に紹介した人物はウッドブリッジ (Woodbridge, William C.)・ストウ (Woodbridge, William C.)・マンとバーナード (Barnard, Henry 1811-1900) などである。

1820 年以降マサチューセッツ州における州の教育改革は三段階<sup>215)</sup> を経ていた。そして、第三の段階は、特にカーターの尽力が多大であったということである。カーターの後に、マンが州教育長として登場した。1837 年マサチューセッツ州には、州教育委員会の設立に係る法律が通過成立した。マンが教育長に選任され、カーターの理念を貫いたということである。マサチューセッツ州の公教育体制の中に、一つ重要な公的支配の権限が取れた。それは師範学校の監督権が州教育委員会に属することになったということである。このことで公教育と教師教育とが不可分な関係になった。1838 年に入ると、州教育委員会にとって、教師教育 (師範学校の設立) の問題が切迫した課題となってきた。師範学校設立に関する論議が交わされたが、その時、すでに三校の師範学校が発足していた。この三校はマサチューセッツ州の「レキシントン校」「バリ校」「ブリッジウォーター校」である。1838 年 6 月 1 日に師範学校 (normal school) の名称が採用されるようになった。1839 年 7 にマサチューセッツ州にアメリカ最初の師範学校として、レキシントン校が開校し、9 月にはバリに開校した。そして、1840 年 9 月ブリッジウォーターに開校、1844 年 12 月には、伊沢が訳した『教育真法』の著者であるページ (D. P. Page) がニューヨーク州のオルバニー校の初代校長になった。そして、1861 年 5 月シェルドンがニューヨーク州のオスウ

<sup>213)</sup> 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展』東洋館 p.34

<sup>214)</sup> 前掲 p.34-35

<sup>215)</sup> 前掲 p.89、「三段階」とは、第一段階 (1826 年) の教育法の改革。内容は町の学務委員会の設置、町内の学区を全体的に監督し、教師の試験と免許、教科書の選択の権限を行使すること。第二段階 (1834 年) 州の学校基金の設定とその収益金が各町に配分すること。第三段階 (1837 年) 合衆国最初の真の州教育委員会の設立である。

イーゴ師範学校の初代の校長になった。

## 2. ペスタロッチ主義の教育はアメリカに導入の背景

倉沢(1963)によると、ペスタロッチの教育法は十九世紀の始めアメリカに伝えられた。まず1806年、ペスタロッチの高弟ジョセフ・ニーフ(Joseph Neef)が米国の篤志家に招かれてアメリカに渡った。そして、1844年にホレース・マン(Horace Mann)によってドイツで行われていたペスタロッチ主義の訓育法が紹介された。また、マサチューセッツの教師たちをペスタロッチの教育法(庶物指教)に親しませる方法が、1844年にウェストフィールドの州立師範学校で試考された。また、ギヨー(Arnold Guyot)・クリュージ(Hermann Krüsi)及びアガシ(Louis Agassiz)など、優れたペスタロッチ派の学者が相次いでアメリカに渡り、地理・理科・図画・算術などの授業法を改革したということである。そして、大事なことは「このような先駆者の努力にもかかわらず、新教育の動きはなお地方的なものに止まり、全国的な教育情勢にはさしたる変化をもたらさなかった。およそ一八六〇年まで、ペスタロッチの教育思想は、まだ合衆国の教育をさして動かすに至っていない。」<sup>216)</sup>と述べられている。

上記のことからペスタロッチ主義の教育がアメリカ本土に導入された時期はアメリカ師範学校成立後であるとはいえ、師範学校が成立する以前からすでにペスタロッチに関する教育理念がアメリカに導入されていたということである。上で取り上げたペスタロッチの弟子であるジョセフ・ネーフがペスタロッチの教育をどのようにアメリカに導入し、どのように進展していったのかについて、村山(1978)の研究をもとに、ウィリアム・マクリュアとジョセフ・ネーフという最初にペスタロッチの教育をアメリカに導入した二人の人物を紹介する。

### ウィリアム・マクリュアの生涯と思想

村山(1978)<sup>217)</sup>によるとマクリュア(Maclure, William)は1763年3月22日、スコットランドのエア(Ayr)で生まれた。彼は英語、数学、古典語の初等教育を受け、商業に従事していたが、1782年にロンドンのミラー・ハート会社の商用でニューヨークを訪

<sup>216)</sup> 倉沢剛(1963)『小学校の歴史I—学期制小学校政策の発足過程』ジャパン・ライブラリー・ビューロー 日本放送出版協会 p. 718

<sup>217)</sup> 村山英雄(1978)『オスウィーゴ運動の研究』第一章、第一節(pp.2-9)に参照。

問した。1796年に再び渡米した。1803年にアメリカに移住したが、フランス革命の動乱によってフランス政府に要請され、渡仏した。

1804年にヨーロッパを訪問し、それが契機になって、彼はパリでネーフの経営する孤児院を訪問し、初めてペスタロッチの教育事業を知った。そして、イフェルドンのペスタロッチ及びホフビルのフェレンベルクの教育活動に感銘を受けた。

マクリュアは民主的な雰囲気と民衆のための教育制度を組織することが重要な条件であると思った。ペスタロッチは民主的な雰囲気につつまれ、イフェルドン学園の特色は協同と友愛の精神、マクリュアは初等学校の組織の改善に、手工活動をもって道徳と知育とを統合させたフェレンベルク学園の方式に基づく農業学校とペスタロッチの教授法とを導入し、両者を結合させようとし、教育活動を開始した。

マクリュアは1805年に再びペスタロッチを訪ね、フィラデルフィアに設置しようとした学校にペスタロッチの助力が得られるように懇請したが、ペスタロッチは既に60歳に達しており、英語も解しないという理由で、辞退した。その代わりにペスタロッチはブルクドルフ時代の教師の一人であるジョセフ・ネーフを推薦した。

1824年にオーエンは、インディアナ州のウォーバシ河の地に、ニュー・ハーモニ共同村(New Harmony Community)を計画し、マクリュアはこの計画に投資した。マクリュアの目的はペスタロッチ主義の教育組織を導入することによって、ニュー・ハーモニをアメリカ教育の中心地たらしめんとすること。この目的のために、ペスタロッチの助手であったネーフの外に、ペスタロッチ主義教師たちを招聘した。この共同村が存続していた二年間は、マクリュア多くの時間を学校管理と自然研究に費やした。

マクリュアは、また、ニュー・ハーモニにペスタロッチ主義に基づく産業学校の設置を計画した。それは「精神労働と肉体労働とを結合することにおいて、ペスタロッチ主義の教育組織はすべての産業学校に大なる長所を与える。同時に知識と富とを生産するだけでなく、労働することと思考することの習慣を結合させる。(略)」<sup>218</sup>と論じている。

1826年にインディアナ州にこの産業学校をニュー・ハーモニ教育社会(New Harmony Educational Society)の名称で法人組織として請願したが否決された。その後、農工関係を中心とする教育実験を継続した。論評を見ると教育実験は成功したかのように見えるが、彼の予期したような教育効果は上がらなかったようである。

<sup>218</sup> 村山英雄(1978)『オスウィーゴ運動の研究』風間館 pp.5-6

## ジョセフ・ネーフの生涯と思想

ネーフ (Neef, Francis Joseph Nicholas) は 1770 年、フランス、アルザスのスルツに製粉業者を父として生まれた。彼が教育に関心を持つようになった動機は、ペスタロッチの著書であったという。その著書は彼をしてペスタロッチの教育目的と理想に大いに感悟される場所があったという。当時、ペスタロッチはブルクドルフで学校を開設していたが、彼は 1799 年から 1804 年にかけて、ブルクドルフで教育事業に挺身していた。この学園は孤児院の経営と男子の教員養成を目的としていた。ブルクドルフの学園の協力者は、ネーフの外にクリュージ Sr.、ニーデラー (Niederer, Johannes)、トブラー (Tobler, Johann Georg Gustav)、そして、ブス (Buss, Johannes) があげられる。ネーフがペスタロッチの教育事業に参加したのは、1800 年頃であった。

倉沢 (1963) によると「ペスタロッチの教育法は、十九世紀の始めからアメリカに伝えられた。まず一八〇六年、ペスタロッチの高弟ジョセフ・ネーフ (Joseph Neef) は米国の篤志家から招かれてアメリカに渡ったが、かれは一八〇八年に「人間能力の分析と自然の道理にもとづき、自由な国民の子孫とあらゆる理性的存在にふさわしい、教育の計画と方法の素描」という書をフィラデルフィアで出版し、はじめてペスタロッチの教育法をアメリカへ伝え、ついで一八一三年に「読み書きの技術を子どもに合理的に教える方法」を公にした。この二書でネーフは、教育とは人間の諸能力を順序正しく開発することだと説き、子どもの潜在能力を開発する多様な経験を示し、そして、算術も読方も習字も、子どもに道かな日常の事物を中心とし、基本となる直観の指導をした」<sup>219)</sup>と述べられている。

## 第四節 ペスタロッチの教育原理と各研究者の著書

ここまで伊沢と高嶺はアメリカの師範学校で受けたペスタロッチ主義の教育の背景について考察してきた。伊沢らが受けたペスタロッチ主義の教育は 1879 (明治 12) 年に日本の高等師範学校に導入されたものである。ペスタロッチの教育原理はどのような教育であるのかについては、第二章と第三章で取り上げた台湾初期に用いられた教授法及び各期に発行された教科書の内容から窺い知ることができる。そして、考察の結果、観念連合・実物教授・問答での会話・発音を重視などの方法があることがわかった。これらがペスタロ

<sup>219)</sup> 倉沢剛 (1963) 『小学校の歴史 I - 学期制小学校政策の発足過程』 ジャパン・ライブラリー・ビューロー 日本放送出版協会 p. 717

ッチ主義の教育とどのような関連があるかを本節で明らかにしていきたい。

本研究では、今まで述べてきた台湾初期の日本語教育に於ける「実物教授」はアメリカ師範学校で普及していた実物教授と同一の原理に基づくものであると思われることがアメリカ師範学校の成立、導入されたペスタロッチの背景と発展の経緯について考察した結果からわかった。本節はペスタロッチの教育原理とどのような原理であるかを明らかにしたい。戦後の日本国内におけるペスタロッチ研究の研究者や研究論文は多数存在するが、その中に長田新編の『ペスタロッチ全集 13 巻』がある。13 巻の内容に『ペスタロッチの生涯と思想』、『リーンハルトとゲルトルート』、『ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか』などがある。そして、このペスタロッチの「Object Lessons」教育法について研究した福島の『ペスタロッチ』をもとに概要を説明することにする。

明治初期に、スコットによって導入されたペスタロッチの「庶物指教」については、明治 10 年頃文部省から刊行されたカルキンズの著書である『加爾均氏庶物指教』とシェルドンの著書である『塞児教氏庶物指教』がある。この二冊の内容と 1885 (明治 18) 年に高嶺がジョホノットの原著に基づいて出版した『教授真論』についてまとめて説明する。その結果から台湾初期の日本語教育に導入された教授法との関連を明らかにしたい。

### 1. ペスタロッチの教育原理と教授法

ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi)、(1746 年 1 月 12 日—1827 年 2 月 17 日) は、スイスの教育実践家であり、フランス革命後の混乱の中、スイスの田舎で孤児や貧民の子などの教育に従事した。その思想は基礎的なものから高度なものへという、直観教授、労作教育の思想だと言われている。ペスタロッチの教育の実践は主として初等教育段階のものであった。

本書『ゲルトルート児童教育法』<sup>220</sup> はペスタロッチの主著 (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801) の全訳である。当時この本を読んだ多くの人達がブルクドルフ学園にやってきて、ペスタロッチの教育の考えや方法を学んだ。こうしてペスタロッチはヨーロッパで有名になっていったのである。

まず、ペスタロッチに 8 年間協力してブルクドルフとイベルドンで奉仕したクリュージ Sr. (Hermann Krüsi, Sr., (1775-1844)) がペスタロッチの教授法について次に述べている。

<sup>220</sup> 長尾十三二・福田弘 (1976) 『ゲルトルート児童教育法』明治図書、本節考察したい課題に応じて、本書 pp. 58-119 焦点を絞って内容をまとめた。本書は引用に際して「」で示し、詳細のページ数を省略した。



- 1.あらゆる種類の知識（一般的な基礎）を配列して目録を作り、子供の導きの糸とする。これは知識を明瞭な概念へと次第に確実に一步一步と自らを高めていくことである。
- 2.線や角・弧の練習によって、あらゆる事物を直観する確実さを得させる。熟練は子どもの経験の範囲内に入ってくるものを明らかにし、かつ次第に明晰にしていくものである。
- 3.実物或いは実物の代用を用いて計算の初歩を、練習させることは計算の基礎を全般的に確実にすえることになり、それ以後の計算術の進歩を、誤謬や混乱から見守ることになる。
- 4.初歩の原理というものは、あらゆる概念を次第に明瞭にしていくという目標と、関連しているということ。すなわち自分の直観的知識の全領域にわたって、統一的に、確実に、簡潔に総括的に叙述するための一種の能力を獲得できるということである。
- 5.直観から湧き出てくる真理、真理と誤謬とは共に直観を欠くと、まるで幻燈の像のように想像力の中になげこまれている。
- 6.感覚を通して生まれる認識の全領域は自然に対する注意深さと堅持しようとする熱意にかかっている。

上記の6点の以外に、クリュージがペスタロッチの教育理念から学んだ教授手段は以下の3点である。

1. すべての知識の基礎は、教師がただそれらの手段の使い方さえ学ばれば、それを導きの糸として自分自身も、また子どもたちをも、教授によって目標とされているあらゆる知識へと高めることができる、という具合に、教授手段を結合することに存する。
2. 子どもは最も容易なことから始めて、その先の段階へ進む前に、これを子どもに完全にものにさせ、次いで一步一步前進させながら、すでに完全に習得した事ごとにいつもほんのわずかな事がらだけつけ加えていく。
3. 子どもたちをただ導くだけでいいのであって、決してかりたてる必要はない。

（『ゲルトルート児童教育法』 pp.60-61）

ペスタロッチは「線、角、弧こそ図画の術の基本である。」ということは、「人間の精神は図画においても、曖昧な直観から明瞭な概念へと高められなければなりません。」と述べている。この観念はいわゆる「直観のABC」ということである。この術が線だけからなっていることで、線と線の間にあることが見える輪郭、われわれが事物を心に描く場合、輪郭を事物から切り離したことがない。そして、輪郭は想像力によって事物から離れて測定のための図形となって、それからずれているものはどんなものでも、くっきりと示される。そして、この原理から「線から角へ、角から図形へ、図形から一定の事物へ、と進んでゆくと同様にして、言語技術の心理学によって、音から単語へ、単語から言語へとだんだんと教材をすすめていくことを通して、明瞭な概念へと道を開くこと」<sup>221)</sup>と述べている。

ペスタロッチはまた教育制度について「人間の精神が感性的な直観から明晰な概念へと高まってゆくその過程を支配する普遍的な法則に従って、教授の機械的な形式を定めるところまでゆかなければ、学校悪を根本的かつ永続的に除去することは絶対に不可能であるという感情です。」<sup>222)</sup>と述べている。

これはペスタロッチの「直観」から「直感」へという教授方法の基本規則は単純な線・角・弧等を使って、子供に見せ、練習によって子供を自己意識と力の意識に目覚めさせる方法を用い、観察し、ものの概念を明晰し、その後、語を導入し、「もの」と「言葉」を結合し、判断させる方法である。しかし、このペスタロッチの教授法は1860年以降アメリカの師範学校で用いられ発展した方法とは異なる点があることに気付いた。シェルトンはこれらの線や角といったものではなく、「絵画」と「道具」というものを使っている。すなわち「即物」というものを導入していることである。

ペスタロッチは「術」について「人間は術によってのみ人間になる」と述べ、「術」は「自然の過程としっかり結びついていなくてはいけない」という。「術」は、それでも「自然の形式の本質に、われわれ人類が混乱した直観から明晰な概念へと進んでゆくさいに従う自然の形式の本質に」、また「この自然の本質は、それ自体不動かつ不変のもの」である。われわれ諸能力を発達させるにあたって術のできることは、「すなわち、自然のままでは、われわれからみて遠いところに、しかも雑然と散在している事物を、もっと身近なところへ、規則正しい順序で集めて並べること。そして、われわれの表象記憶能力によけいな負担を

<sup>221</sup> 長尾十三二・福田弘(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 pp.81-82

<sup>222</sup> 前掲 p.86

かけないような系統、しかも、外界の事物を日々、より多く、より持続的に、かつより正確に表象できるように、われわれの感官それ自体の表象能力を高めるような系統、そんな系統でもって事物をわれわれの五官近くへもってくる、術にできるのはこれだけである。」<sup>223)</sup>と述べている。

ペスタロッチは「人間の精神の発達」に於ける法則とは、「物理的・感性的自然の諸法則のなかに全面的に合心理的な教授法を引き出せるような手がかりを求めること」<sup>224)</sup>であると述べている。すなわち「人間が直観の感性に先立って下した判断は、かりに成熟した判断のように思われても、そういう判断は、樹から落ちて、虫に食われ、そして、ただそのために外見上は熟しているようにみえる果実とまったく同様に、たんにみせかけの成熟であるとみなさなくてははいけません。」<sup>225)</sup>ということである。そして、この法則は次の5点が概要をまとめた。

1. 複雑なものの認識に進む前に、まず直観を整理すること。単純なものの直観を仕上げ、認識の段階を整えるように努力すること。つまり、漸進的な認識の段階を整えることである。
2. 本質的に互いに関係し合っている事物はすべて、自然の秩序のなかで実際にそうある通りの関係で精神の中に持ち込む。非本質的な事物は表象の中で本質的な事物に従属させる。そして、これらの事物を術によって受ける印象を自然および自然のありのままの印象に従属させることである。
3. 感官を通して作用させることによって印象を強め、かつ明瞭になる。感官に触れる対象の物理的遠近によって引き起こされる一切の作用の均衡力をみずから支配することができる。この物理的遠近が、直観において、職業陶冶において、徳性においてさえも、一切の確かさを決めるということを忘れてはならない。
4. 物理的自然の一切の作用は、完全に必然的なものとみなす。
5. 物理的必然性の成果に豊かで多面的な魅力や応用の可能性がある。その成果に自由と自律の印象を広く帯びさせるようにするという事である。

(『ゲルトルート児童教育法』 pp.91-93)

<sup>223</sup> 長尾十三二・福田弘 (1976) 『ゲルトルート児童教育法』 明治図書 pp.89-90

<sup>224</sup> 前掲 p.91

<sup>225</sup> 前掲 p.91

ペスタロッチは長い間、教授の技術手段について普遍的な、心理学的な根拠を探し求めた。これはいわゆる「自然そのものの本質に即する人間形成の形式を見出すためにはそれ以外に方法はない」と述べ、「教授の根本原理は、人間の精神発達の不変の根本形式から導き出されねばならぬ」<sup>226)</sup> ということである。教授の術は「認識は錯綜から明確へ、明確から明瞭へ、明瞭から明晰へと進んでゆく」ということである。教授の基本要素とは「数・形及び語から出発する」と述べており、これも教授の基礎手段である。「われわれの五官によって認識される事物の属性のうち、数、形、呼称以外のすべての属性は、人間の認識の初歩点である数、形、呼称と直接に結びつきうるということ」そして、「その対象についての認識は明確な認識になるということ、その対象のその他の属性を順次認識してゆくことによって、その対象についての私の認識は、私にとって明瞭な認識になる」また「その対象のすべての徴表の相互関連を知ることによって、その対象についての私の認識は明晰な認識になる」<sup>227)</sup> ということである。そして、この基本の認識には三つの基本能力から発している。それは「発声能力」、「感性的な表象能力」と「感性的ではない表象能力」ということである。

上記の基本的な認識による基本能力に基づいた教授のための基本的手段とは、次の三つの指導法である。

1. 音の指導、すなわち言語器官を育成する方法。
2. 単語の指導、すなわち個々の事物を名称によって認知することを教える方法。
3. 言語の指導、すなわち既知の事物について、およびこの既知の事物についてわれわれが認知しうるすべての事らについて、明確に表現できるように指導する方法。<sup>228)</sup>

(『ゲルトルート児童教育法』p.107)

ここで上記の三つの基本手段について簡単に説明する。

1. 音の指導：これは話し言葉のための音声の指導。話し言葉のための音声は、全音域にわたって、またできるだけ早い時期に子どもに意識させることが重要

<sup>226)</sup> 長尾十三二・福田弘(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 p.100

<sup>227)</sup> 前掲 p.104

<sup>228)</sup> 前掲 p.107

である。綴字書は話し言葉を構成している音声の全音域を含まれている。ばばば、だだだ、ままま、ららら等の単純な音を聞かせて幼児の注意をよびおこし、また幼児の心を惹きつけること。

2. 単語の指導：単語の指導、あるいは名称の指導である。名称の指導の内容は、自然界、歴史、地理、人間の職業や諸関係のあらゆる部門からとった最も重要な諸事物の名称の集録からなっている。

3. 言語の指導：既に知っている事物及びそれらにおいて認識することができる一切の事柄について明確に表現するまで導いてくれるような言語指導の形式である。形式は直観から明晰な概念に導くこと。目的に向かって漸進的、明らかに順序を踏む。

（『ゲルトルート児童教育法』pp.107-116）

ペスタロッチ教授法の指導法に「問答」については「(略) いずれの場合にも、ほんのわずかの、しかも必ず子どもの感覚に確実に触れるような例証を与えた上で、すぐに発問する」と述べ、「さて、君はこれと同じようなものを外に知っているかね」と。こどもたちはたいていの場合、自分たちの経験界の中ではるかに多くの新しい例証を発見しますし、教師が思いもよらなかったような例を見い出すことも、実にしばしばです。こんなふうにして、子どもたちの知識の範囲は拡大され、また明確化されますが、こうした成果は、問答教示法などでは全く不可能」<sup>229)</sup> ということである。

そして、ペスタロッチは「問答教示法」について「子どもは一つには(問答) 教示される概念が特定の概念であるという制約により、また教示に用いられる形式により、そして、最後に教師の知識の範囲が限られているということにより、更にその上、子どもを問答教示法の教授術の軌道からそらせまいとするこせこせしたきめ細かさといった制約によって、がんじがらめにされています。友よ！これらは子どもにとって、何と恐るべき桎梏ではないでしょうか」<sup>230)</sup> と批判している。

以上ペスタロッチの教育原理、教授方法を『ゲルトルート児童教育法』の内容に基づいてまとめた内容である。次は福島の(1968) 研究を見てみよう。

<sup>229)</sup> 長尾十三二・福田弘(1976)『ゲルトルート児童教育法』明治図書 p.119

<sup>230)</sup> 前掲 p.119

## 1.1 福島の『ペスタロッチ』について

筆者は修士論文の中で、ペスタロッチに於ける教育理念について福島の『ペスタロッチ』(1968)<sup>231)</sup>の内容に基づいて、ペスタロッチの「教育理想」と「教授論」に焦点を当て、概要をまとめた。

### ペスタロッチの「教育理想」

1. 「人道的理想」：学校は綴字や書き方や宗教問答のための学校でなく、人道の学校でなければならない。
2. 「根柢の諸力」：人間の精神力の開発によって、知育の方面から児童を育成すること。すなわち知的、技能的及び道徳的宗教的陶冶であること。
3. 「人らしき人への教育」：精神力、感情力、技能力の三つの結合及び統一すること。本質的には道徳的及び宗教的要素によって規定され、常に感情の陶冶であること。
4. 「信仰と愛とによる全人的統一」：初等教育（精神及び身体の諸力）によって開発及び陶冶を目的とし、更に技能上に道徳的及び宗教的陶冶の向上に向って完成すること。
5. 「普遍と特殊との融和観」：人間性の奥底を知見して普遍的に教育を施し、知情意を調和均斉した人を作り、社会が秩序整然として進むこと。

### ペスタロッチの「教授論」

1. 「知育の三要素」：思惟は精神の要素で、概念と判断はその産物である。暗い直観から明らかな概念へ進む。系統中に於ける概念を明確にすること。直観を明瞭にするため「数・形・言葉」の三点を要する。次は認識の出発となって、まず一つの物体の統一、形状及び名称の意識によって一定の認識し、他の諸性質を漸次に認識することによって明瞭な認識となり、その特徴が連結するという意識によって文明な認識ということになる。そして、話し方、数え方、書き方、図画という三つの初等教科に於ける教授の段階になる。
2. 「直観より概念へ」：概念は思惟力の結果として出て来るものであり、思惟力は直観的印象に創作的に独立的に前進する能力である。自ら経験し自己の自由な

<sup>231)</sup> 福島政雄 (1968) 『ペスタロッチ』福村出版 pp.52-59

観察精神を失わないようにするのが良いという見解。

3. 「発達の考察」：暗い直観から明らかな概念へ進むにつれてその発展の時間的過程がある。言語の完成は、a.言語の発音、b.事物を個々の言葉と文字で表し、命名する、c.言葉の様々な意味という三時期がある。第一時期 音の教授は音及び音の系列について練習する。第二時期 言葉の教授或いは名称の教授は事物の命名が重要なこと。第三時期 話し方教授は事物について認識するすべての表出する手段を教える。この方法はペスタロッチが自然の発達ということを極めて重要視していることを示す。
4. 「形式陶冶」：形式的陶冶によって万時成ると考えていたとは思われない。知力すなわち直観力または言語力においても、単なる形式的な力の陶冶ということではない。教授は人間性において永遠に横たわるがままに、真実の知識の媒介によって学問の力と器官とを陶冶する。そして、また反対に学問の器官の発展によって真実の知識を産出すること。
5. 「二つの原理」：知育上には、二つの原理がある。一つは「初歩的前進の原理」である。本質的な根本成分から知育をはじめめる。直観においても「本源の相」とか「本源の型」を出発点とする。二つ目は物理的遠近の原理である。感覚的の遠近、ファンタジーの表象も含めている。知育は「近きより遠きへ」の原理で、外面的感覚的直観より明らかな概念へという意味である。

(『ペスタロッチ』pp.52-59)

以上要約したペスタロッチの「教育理想」の内容から、ペスタロッチの教育に対する理想はそれまでの伝統的な学校で本を読んだり、書いたり、質問に対し答えたりするような教育ではなく、また単に知識を養成するための教育でもなく、「人らしさ」の「人間形成」や「人間性」を養成するための教育論であると見られる。

「人間性」の養成というのは外から付け加えられた知識の養成だけではなく、人間の内在的な力を開発によって発展させることを目指しているということである。そして、内在的な力が発展するまでの段階を分け、それぞれの段階で与えられる課題は異なる。内在的な力を育成するということは極めて抽象的な概念だと思われる。ペスタロッチが提出した「暗い直観から明瞭な概念へ」という方法で、まず外から付け加えられた知識の養成からいわゆる「知育」養成から始まるということである。

「知育」養成はもちろん「教育法」を使わなければならないということである。この「教育法」とはペスタロッチの「教授論」の中に述べられている「知育の三要素」のことである。「明瞭な概念とか完全な能力とかいうものはそれ自身が目的ではないのであって、すべて精神力の開発ということに関係するものである」。このことからペスタロッチが考えた教育は「心性開発」ということを目指しているということが強く感じられる。

ここで注目したい点は「ペスタロッチは人間の真実の向上ということを教育に期待している。」「道徳的及び宗教的」と言われる感情的陶冶という教育観であるが、この点は伊沢と高嶺が高等師範学校で導入した「心性開発の教育」と関連があると考えられる。福島の研究によればペスタロッチの教育論の主要な点は次の三点をまとめられる。

- 一、人間の根本的な諸力を均斉をとり陶冶して完成させること。
- 二、多様の中に統一させること。
- 三、知的及び身体的諸力を信仰と愛との下に奉仕従属させること、すなわち宗教的道徳的努力の下にすべての能力を奉仕従属させること。

(『ペスタロッチ』pp. 177-180)

ペスタロッチの「教授論」であるが、福島はペスタロッチの教授論はすなわち知育の方法論であると言い、それを5点にまとめている。この5点の内容から「理論」と「技術」の面について論じているが、理論と技術の関係は教授をするための技法である。1. の『ゲルトルートと児童教育法』のところで教授の基本要素「数・形及び言語」から出発し、教授の基本手段は「音・単語・言語の指導」と同じ原理であることがわかる。

このポイントは「心性開発」を発展させるためであり、児童の「心性」を導き出すための方法であり、単に「技術」を導入し、知識を示唆的に教える方法ではないと考えられる。史料によると明治初期にスコットが日本国内に導入した教授法は「実物教授」と「問答法」であったが、しかし、その結果は「形式な問答」になってしまっていて、結局、止めることになったと言われている。この失敗の原因はペスタロッチが指摘した「問答教示法」という欠点と関係があるのではないだろうか。

## 2. 『加爾均氏庶物指教』について

明治10年5月文部省が訳出した『加爾均氏庶物指教』はカルキンズ (N. A. Calkins)



の著書 (Primary Object Lesson) である。倉沢 (1963) によると、初版は 1861 年であるが、いくたびか改定され、スコットが師範学校にもってきたものであり、創業期の師範学校の小学教則に於ける「問答」科の指針とされたということである。本書の内容について以下のように概要をまとめた。「緒言」のところには、最も重要な情報を記載されているため、ここでは、全文を引用することにした。

「一 原書は題してプライマリーオブジェクトレクソント曰ふ米人カルキン氏の著し、所にして一千八百七十一年の刊行に係る此書大要兒童を教導せんには先つこれに物品を與へて目撃手持し漸く其才力を暢發せしむべきことを論ず故に今譯して庶物指教と名づく

一 原序に曰く一千六百年代の中世に當りて奧地利の士コメニユース氏書を著し教育は徒に言辭書籍を以てせんよりは寧ろ實際經驗上より其力を導くに如かずと云へり當時本國の諸學校學事の進歩此に頼る者多し後又一千七百年代の末に及びて瑞西の大家ペスタロツツ氏更にこれを論じて實驗は諸學の基礎たり故に教育の首旨は兒童をして實驗に精細ならしむるに在りと云ひしより此學益々盛にして愈々詳に兒童を教導する者皆此法を用いざる所無しと又曰く此書の論する所は教員及び父母凡そ教育を事とすべき輩をして先つ教育の理を了解せしめて實際施行の法を失はさらしめんことを專務とすと是れ實に此書の以て作れる所なり

一 此等の書類多からざるに非すと雖も未だ既刻の者あらざるを以て事物の譯名詳ならざる者少からず斯の如き類は或は譯語に附するに原音を以てし或は原音に随ひて改めず下すに註解を以てす庶幾は識者其これを正せ」<sup>232</sup> ) (下線は筆者による)

(『加爾均氏庶物指教』緒言)

本書を「上・下巻」に分け、参考のために本書の目録及び各論の細目のタイトルの一部分を取り上げて列記する。

#### 「上巻」目録及び各論の細目のタイトル

物品を示して教ふる理を論ず・自家にて五官を教育する法を論ず・実験及び国語を教誨する学校教章を論ず・思慮及び談話を速にし且国語の用方を教育することを

<sup>232</sup> 黒沢寿仕訳 (1877) 『加爾均氏庶物指教』 (上下二巻) 文部省、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから、内容を引用に際して、原則として原文の通りとした。仮名遣いは筆者により平仮名に改めた。

論す・形状論・色論・数目論

「物品を示して教ふる理を論す」

自家にて五官を教育する法を論す 童子家に在りて、未だ入校せざる前に教育するを云ふ

視官・聴官・味官・嗅官・覚官を教育する練磨法、手掌八教育法、形状・諸色・数目の教育法、自家練磨の他法

「実験及び国語を教誨する学校教章を論す」

会話の練磨法

「思慮及び談話を速にし且国語の用方を教育することを論す」

「形状論」

「教示の時限と次序に係る形状の教章を論す」

「都府学校に用いる教章の順序を論す」

「形状の類似及異様の意思を拡充する教章を論す」

第一・二級 形状、第一級 直線、折線、曲線、第二級 波濤線及び螺螄線、第三級 諸線を説明し及び諸線を引く事

「諸線の位置の意思を拡充する教章を論す」

第一級 斜線及び鉛直線、第二級 地平線及び歪線、第三級 平行線及び垂線

「隅及び角の意思を拡充する教章を論す」

第一級 隅、第二級 角、第三級 角（以下の内容を省略）

「色の教章の順序を論す」

第一・二・三・四次序、第一級 色の弁別、第二級 諸色の聚集法、第三級 明色及び暗色

「諸色を指称するの教章を論ず」

第一級 目視によりて諸色の指称、第二級 色により物品の指称、第三級 色により物名の聚集法

「色及び形状を合せたる練習法を論ず」

「準度色の意思を拡充する教章を論ず」

第一級 赤黄及青、第二級 橙緑及び紫、第三級 白及び黒（以下の内容を省略）

「数目論」

「数目の最先なる意思を拡充するを論ず」

第一・二・三級 計算法

「数字の最先の意思を拡充するを論ず」

第一・二・三級 符号の数字、第四級 数字

「加法を教ふる教章を論ず」

第一級 物品の加法、第二級 加法、第三級 数字の加法

「減法を教ふる教章を論ず」

第一級 物品の減法、第二級 減法、第三級 数字の減法（以下の内容を省略）

「下巻」目録及び細目のタイトル

大小論・掛図論・時間論・音響論・讀法論・物性論・庶物指教論・人身論・修身論

### 「大小論」

生徒に計算、測量、秤量、比較せしむる事を要す。

大小の意思を一般に拡充する教章を論ず、廣狹及び厚薄の意思を拡充する教章を論ず、準度の度量の要用を示す教章を論ず、距離及び度量ある距離の意思を拡充する教章を論ず

### 「時間論」

時間は少時もあるなし、時日年代の長きも皆夫の些少時より至るものとす時間及び其度量の意思を拡充する教章を論ず

### 「音響論」

耳を教育するの緊要事を論ず、音響を辨する為の練習法を論ず、音響を比較し又分類するの練習法を論ず、国語の音を教示する法を論ず、發音の原由

### 「讀法論」

教育に用いる諸法を論ず、書籍上の誦讀を論ず

### 「物性論」

物性を教示する緊要を論ず、物性に係る教章を論ず

### 「庶物指教論」(下冊 pp.179~186)

其理及び其法を論ず、物品上の教章を論ず

### 「人身論」

軀體健康にして心思豪強、面貌爽快にして胸間開潤、容姿雄偉にして適宜なる舌なり人身上の教育教章を論ず、人身の骨に係れる教章を論ず、五官の機関の教章を論ず、骨の形状其用及び成長上の教章を論ず、皮に係れる教章を論ず

### 「修身論」

神を慈父となす意思を拡充するを論ず、神を造物主と為す意思を拡充するを論ず

本書の内容から注目したい点として次の3点を取り上げて説明する。

1. 「庶物指教」の「物品上の教章を論ず」という内容の中で取り上げられた教科内容はシェルドンの著書の中でも同じ内容が取り上げられている。例えば、時辰錶、海綿、水、乳汁、玻璃、羊毛、食塩、砂糖、膠、亜喇伯護謨、塞子、革、風、封糊、鉛、金、銀、銅、鉄などである。
2. 上・下冊の目録の内容の中に「形状論」、「数目論」という内容であるが、ペスタロッチの教育理論で主張している「形・数」と同じ内容であることがわかる。
3. 本書の緒言のところにコメニウスとペスタロッチの教育理論に基づいて著したということが述べられている。コメニウスの教育論とペスタロッチの児童に於ける教育法の原理は十七世紀から十八世紀末にかけてヨーロッパの教育界に広く普及し、アメリカ本土にも教育者達の熱心と努力によって伝えられていったことがわかる。

本書の「物品を示して教ふる理を論ず」に関する内容について次に詳しく示す。

「物品を示して教ふる理を論ず」<sup>234)</sup>

凡て童子を教育するの先務は、幼稚の情態と、其心意の性と、之を暢発する自然の方法とを明にして、童子の才力を適宜に教養するに、専ら選用すへき次序を立るに在り、之を会得するときは、童子を教誨すること、容易なるへし、故に今数条の緊要事を挙て、此教育法の基本と為すこと左の如し、

第一 有体物の知見は、五官に由る、故に物品と諸般の現象風雨虹蜺等を云ふとは、初に  
 智力を練磨するの目途たり、

第二 知覚は、聡明の本なり、故に童子の教育は、其知力を養ふに始ること、自然の理に  
 して、其之を養ふには、之を發達すへき機会と奮励とを施し、又国語を以て、之を心中  
 に通徹せしむ可し

第三 心中に知見の根拠するは、物品の類似と異常とを檢するに始り、而して知見は、其

<sup>233</sup> 内容は原則として原文の通りとした。仮名遣いは筆者により平仮名に変換し、旧字体は新字体に改めた。

<sup>234</sup> 原文を引用に際して旧字体は新字体に、仮名遣いは筆者により平仮名に改めた。

類似と異状とを弁識する才力の増すに随ひて加はり、又物品の彼此類似するを分類し、  
或は之を其合する智と共に進むものなり

第四 凡て才力は、適宜の練磨に由りて発達し、且強固となりへし、然れども過度に課し、  
或は其界圍内に來らざる旨趣上に練磨すれば、却りて衰耗すへし

第五 智力の中、童子の運用して強固となること、大人に於るか如きものあり、感触、知  
覚、実験、比較及び簡易なる記憶と思想の如き是なり、他の智力は成長の期に至らされ  
は、暢発し難し、弁識、理学上の記憶、合考の智の如き是なり

第六 童子をして、智見に着意して、之を領得せしむへき勸奨法は、教誨中に歡樂を合す  
るに如くは無し、夫れ知見を求むると、奇異を好むの二事は、童子の通情にて、此情意  
を充しむれば、則ち歡樂躍て來る、総て童子は、知見を貪り、多事を好むものにて、之  
を得れば、必ず歡喜して自ら勉勵す、此自ら勉勵せしむるのことは、最も教育上に功あ  
る作業たり

第七 教育は、童子に歡樂を授くへし、而して若し此に至らざるは、教育の法に誤あるか、  
若くは之か為に選択する旨趣の戻れるあるなり

第八 着意のことに慣習せしむるは、教育法の源にして、慣習は、同事に功を積みて成る  
なり、然らば童子の着意を保安すへき緊要の事は、其奇事探討の心を励まし、其勤勉の  
嗜好を充すにあり、又学事に兼ねるに爽然快樂のことを以てして、永く同事業を課し、  
以て其力を過度に費さしめざるに在り

第九 教育の自然の次序は、単純より複雑に及び、知より不知に及び、作業より道理に及  
ふへし、即ち名称に先するに事物を以し、言辞に先するに意思を以てし、規矩に先する  
に道理を以てするを云ふ

(『加爾均氏庶物指教』 pp.1-5)

上の内容を見ると、この教育法は幼い子どもを対象とし、その子どもの「心意開発」を  
目指した教育であることがわかる。そして、心意開発の教育理念は「実物」を通して子ど  
もに潜在する能力を導き出し、開発するという理念である。

以上カルキンズの「実物による教授」に関する九つの基本原理について説明した。カル  
キンズの教授法に教師と生徒の会話による指導法という「会話の練磨法」という内容があ  
る。この内容について次のように述べている。「會話の練磨法」の目的は「童子ノ最先ナル  
学校教章ハ、其心思ヲ励マシ、實驗ノ慣習ヲ弘メ、以テ童子ニ國語ノ用法ヲ教育スルヲ目  
的トシ、簡單ノ方法ニテ、會話ヲ教示スルモノナリ、此作業ハ、形状、色、数目及ヒ印行

セル言辞ノ甚タ確切ナル知見ヲ得シムル予備タルヘシ」ということである。また「童子ノ大ニ感動スル旨趣ハ、會話ヲ始ムヘキ事アリテ、是則ヲ童子ノ教諭ヲ起スヘキ地位ヲ示スモノナレハ、先ツ此教習ヲ施シテ、其旨趣ノ感動ニ由リ、他ノ之ト親キ旨趣ニ着意ヲ起スノ基礎トナヘシ、通常感動ヲ起スモノハ、家内ノ諸事即チ日々ノ事ニ係ル會話ニアルモノナレハ、法式ニ拘ハラズ、之ヲ取用シテ、其日々目視シ、或ハ使用シ、或ハ費耗スル物品ニ付テ説話シ、又之ニ係ル問答ヲナスヲ要ス、但シ其最初ニ在リテハ、甚タ簡易ニシテ、童子ト教師ノ習熟セル旨趣ヲ選用スヘシ」<sup>235)</sup>と述べている。

上記のカルキンズによる「会話の練磨法」の内容から教師と生徒の「問答」という会話方法で国語を教授するということがわかる。この方法は山口の「話方教材」及び「国民読方」の「会話」による言語教授の方法と共通する原理であることがわかる。山口の「問答」法は、ある順序と段階によって導入され、この「問答」は「話方教材」の目的である「会話」の手段として行われるものであることがわかる。

### 3. 『塞兒敦氏庶物指教』について

1878（明治11）年12月文部省が訳出した『塞兒敦氏庶物指教』<sup>236)</sup>はシェルドンの著書（A Manual of Elementary Instruction）である。倉沢（1963）によると「この書物は英国のエリザベス・メーヨー（Elizabeth Majo）が、一八五五年にロンドンで刊行したものを、著者の同意を得てシェルドンが増補修正の上、アメリカで出版したもの」<sup>237)</sup>と述べている。また「その実質的内容からみても「小学校教授書」の方がはるかにしっかりしているから」<sup>238)</sup>とあって、「まず序説で練習の必要、ペスタロッチの計画と原理、教案の準備、批評授業、模範授業について述べ、いよいよ本研究に入って色・形・事物・数・大きさ・重さ・音・言語・読方・書取・地理・人体・動物・植物・修身・図画というように説いている。（略）これが日本の師範学校の小学教則に「問答」という教科として、ほとんどそのままとりいれられる」<sup>239)</sup>ということである。本書の内容について以下にまとめて説明する。

<sup>235)</sup> 黒沢寿仕訳（1877）『加爾均氏庶物指教』（上下二巻）文部省 pp.40-41(原書のページ)、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>236)</sup> 永田健助・関藤成緒訳（1878-79）『塞兒敦氏庶物指教』（上・下冊）文部省、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>237)</sup> 倉沢剛（1963）『小学校の歴史Ⅰ 学制期小学校政策の発足過程』ジャパン・ライブラリー・ビューロー 日本放送出版協会 p.721-722

<sup>238)</sup> 前掲 p.721-722

<sup>239)</sup> 前掲 p.721-722

本書の「原序」の最初に「第十四回の印摺に係る庶物指教は「ぜ、ホーム、エンド、コロニアル、トレーニング、インスチチューション」本国及属地の師範となるべき人を教育する学校という義の保護を得て千八百五十五年倫敦に於て刊行し、当時全き校訂を経たりこの米国刊行の書（略）」<sup>240</sup>と述べられている。本書で論じられている方法は教授の順序を整えた教え方であり、教師は適宜の方法を指示し、課程を設定するための一つの指針となっている方法であると述べられている。

教育方法と児童の「五官」を用いて「観察力」を発展させるための方法が表されている。教師はどのようにして生徒に事物に注意を惹き起させ、観察させるかという方法を示し、そして、生徒は教師の誘導に従って、自らの「観察力」を通して事物の形状、性質などを発見し、また練習によって事物をよく観察するための能力を培うという方法である。この教授法は児童の能力を開発するために、児童の適宜な能力に応じて各課の課程を漸次的に順序付け、段階を追って授業を進める。そして、各段階は五級に分けられ、それぞれの目標内容は次のように述べている。

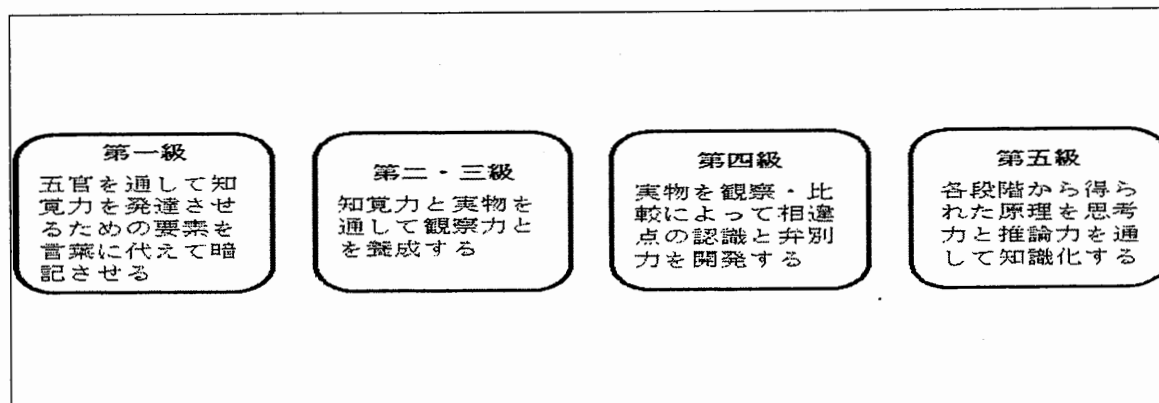
第一級では、児童の五官の能力を開発させ、第二と第三級は第一級に加え、物体を示し、五官に触れさせ、その物を心にその感覚を呼び起こし、既知の物から未知の物へと推究させ、そして、知識の力を発達する。第四級においては、物体の同形異形の差別を推究させ、その物体を比較し、類似の物を認識させ、物体を整列してその種類を分弁する力を開暢する。第五級は物体の原因と効験又その機能と適応などの関係を推究し、それを以て知識及び思考敏捷になってから言語の活用を開発させる。ただし、前級の教課で既に学習された知識を用いて説話の体裁を結成させる必要があるという方法でこの教授法の注目すべき点である。これによって事実と真理を明確にさせるということである。

以上の五段階を通して教師は教える前に各階級の設定された課業の内容についてその意味と目的を良く熟読し、理解しなければならない。また、教師は児童の学習に良く注意し、児童にただ物の名前を覚えさせるだけ、深く思考や推論させないなどの点にも注意すべきことが述べられている。また、本書の設定された教科範囲は、それを児童の心に理解させるために伝える目的があり、児童に習ったことに対して様々な質問を生じさせ、教師はその質問に対して様々な知識を持たせねばならないということなどが述べられている。これらのことは次の図 4-2 児童教授五階級から見てとれる。

<sup>240</sup> 永田健助・関藤成緒訳（1878-79）『塞児教氏庶物指教』（上・下冊）文部省、緒言（原書のページ）資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから



図 4-2 児童教授五階級



参考のために本書の授業の大綱を一部分に取り上げて列記する。

(上冊目録)

第一級

教師に其心得を示す緒言

第一課～第二十一課

課題内容：籠・針・修筆刀・椅子・時辰鏢・豚・鉛筆・牛乳・羽毛・棒砂糖・燧石・綿羊毛・樹皮・書籍・留針・木の六方体・指貫・コップ・剪刀・鳥・橙などがある。

第二級

緒言

第一課～第二十八課

課題内容：樹膠の切片・海綿の切片・鯨鬚の切片・硝子の切片・石盤の切片・靴革・棒砂糖・亜喇伯樹膠・海綿・綿羊毛・水・蠟・樟腦・麵包・封蠟・鯨鬚・生姜・吸墨紙・柳・牛乳・米・塩・角・象牙・樹皮・鉛筆・蠟燭・ペンなどがある。

(第三・四級に関する内容を省略)

(下冊目録) 第五級

緒言

第一課～第六課

課題内容：硝子・全上・全上・絹及其製造を論説する次序の概略・絹製造の概略・

絹を以て造成したる各種織物の略解・植物門。

第七～九課

課題内容：塞子・籐・木炭、穀物及豆類の部・総論。

第十課～第十八課

課題内容：大麥及麥牙・裸麥・燕麥・米・玉蜀黍・小麥・豆類・蠶豆・豌豆。

菓物及種子の部

第十九課～第廿二課

課題内容：外国産の小葡萄・椰子・干葡萄・無花菓。

植物分津液の部（以下の内容を省略）

（『塞兒敦氏庶物指教』（上・下冊）目録）

#### 4. ジョホノットの『教育新論』について

高嶺は1878（明治11）年に高等師範学校に勤務し、1881（明治14）年には校長となり、師範教育および初等教育の改善に功績を残した。彼はペスタロッチ主義の教授法を高等師範学校附属小学校で実際の教授の経験に基づいて研究し、「開発主義教授法」として教育界に普及させた。

開発主義教授法の代表的著作は「改正教授術」（三巻・明治十六年）であり、東京高等師範学校助教諭若林虎三郎と同校附属小学校訓導白井毅によって編集された。本書の本文には、ペスタロッチの教育方法に基づくものであるとし、これによって生徒の「心性開発」の方法について数年間実地の経験を積み重ねて研究した結果であることが述べられている。その後、続編が1884（明治17）年に出版されている。また、高嶺はジョホノット（J.Johonnot）の原著を訳し、1885（明治18）年に『教育新論』として出版した。

『教育新論』はジョホノット（James Johonnot, 1823-1888）<sup>241</sup>の原著（Principles and Practise of Teaching）である。本書緒言に高嶺が師範学科取調の命を奉じて、ニューヨーク州に留学しているうちに、アメリカの教育家、またミソリー州ウルレンスボルグ（ママ）の師範学校長であったジョホノットに出会って、教育について談論した。ジョホノットは在職中に学校生徒の学業操行の改良を行なった。そして、校長を辞めた後、ニューヨーク州にいて、教育の改良を進め、米国教育会の講師とし、且つ教育上の著書数多く、世に行なわれるということである。高嶺はアメリカに留学しているうちに、ある機会にジョ

<sup>241</sup> ジョホノットはアメリカのバーモント州で生まれ、1848年アルバニー州立師範学校の卒業生。1872-75年にミズーリー州ウォレンズバーグ州立師範学校校長になった。1876-80年ニューヨークに住んでいた。

ホノットと出会って、アメリカの「教育学」に関する情報をジョホノットによって得た。そして、ジョホノットは本書の原稿『Principles and Parctise of Teaching』を時々高嶺に見せたということである。しかし、本になる前に高嶺は帰国した。そして、帰国後ジョホノットの好意で遙かなアメリカから高嶺に郵送されたということである。

ジョホノットは人間の思想や活動は社会の事情の変化に従って変換しなければいけないと思い、学校教授の成果に大いに不満を感じていた。また、学校の事業は実際の事業と常に乖離した状態となっていたが、これらの問題を除き去るために、従来行われてきた科目について改良された教授法を止めて、「学校ハ時世ニ後レ、其ノ教訓ハ處世ノ義務及生業ニ當ル為ニ最良最高ノ訓練と智識トヲ與ヘザルナリト推測スルニイタレリ。此ノ如キ感覺ノ世人ニ存スルガ為ニ近世ノ理学及哲学ノ成果ヲ教育ニ及ボシ、再ビ教育ヲシテ開化ノ重大ナル一元素タラシムベキ方法」<sup>242</sup>) を考えたというわけである。

本書の内容構成はジョホノットが考えた方法と心理学の原則を以て概略に示し、理学諸学科の相互の関係を示し、教授法の指針を立て、これによって「心力開発」の適合した材料を決定し、教育改良を行なう教育法を論じながら、これを分解することによって諸教育法の良い点を明確に知ることなどが論じられている。その観念は心理学の理法と一致するかどうかなども検証している。また、実験や哲学によって得られた諸原則と結合して統一した教育法などが示されている。下記は本書巻一から巻四の題目を簡単に取り上げて示す。

#### (巻一)

第一章 教育の主旨 第二章 心意の諸力 第三章 客観教授法  
第四章 主観教授法 第五章 実物教授

#### (巻二)

第六章 諸学科の価値 第七章 「ペスタロッチー」氏  
第八章 「フレベル」氏及幼稚園 第九章 「アガッシー」氏及び理学と教育との関係 第十章 教育法の比較

#### (巻三)

第十一章 体育 第十二章 美育 第十三章 徳育

<sup>242</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳（1886）『教育新論巻之一』東京茗溪会、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから。

(卷四)

第十四章 一般の課程 第十五章 地方学校及其編制法

高嶺は『教育新論』の「緒言」<sup>243</sup>)で何故ジョホノットの著書を出版したのか、その理由を次の三点に分け説明している。その内容を以下にまとめた。

- 一、其説く所大理学を重んじ、旧慣に泥まず、宗教に偏らず、論旨鑿々貫通して証明闊大、頗る時弊を矯正するに適せるものあり。故に余は之を用いて口授の用書となし教授せること茲に数年、其成績を考ふるに大に見る可きものあり。仍て之を訳して以て自ら教授の用に便にし、且つ現今世の教育書の缺乏に応ぜんとす。是れ余が此の書を訳する由縁の一なり。
- 二、余が此の原書に就きて口授せし諸子は之を筆記して後日の参考とせられたる事実少なからず。而して近来漫に此の筆記を印刷に附したるものあるを発見し、試みに之を一閱せしに、文義錯然貫かざるもの多きのみならず、大に余の意に反するものあり。而して素より余の演述を且つ聞き且つ記せるものなれば、其際或は演述者言語の盡さざるが為めに意味の洞徹せざりしこともあるべく、又或は聴者の耳に誤り筆に漏らしたることもあるべし。故に此の類の書冊は概ね不完全にして、世に誤謬を伝ふるの恐れなきに非ず。今此等の書一々糾正すべきに非ざれば、余は只此の原書を訳して此の如き誤謬の世に伝はらざらんことを希望するのみ。是れ余が此の書を訳する由縁の二なり。
- 三、余が此の書を口授せるや、学科に一定の時間ありて充分に原書を講了すること能はざるを以て、己むを得ず取捨参酌せしもの少なからず。故に聴者は自ら隔靴の憾なきことを得ず、今日に至り其筆記等或は参考とならざるもの多かる可きを信ず。是に於て窃に考ふるに、今此の書を訳して世に公にすれば復た此の諸子の為めに或は便を与ふることなきにあらざるべしと。是れ余が此の書を訳する由縁の三なり。

(『高嶺秀夫先生伝』pp.128-129)

本研究の研究課題を究明するために、(巻一)にのみ焦点を絞って、内容を簡略にまとめた。まとめた内容をわかりやすくするために、原書の内容に基づいて適当に各段を取り、

<sup>243</sup> 高嶺秀夫先生記念事業会(1987)『高嶺秀夫先生伝』、大空社 pp.128-129

最初のところに各タイトルを付けることにした。また各段の取り方は原書と多少異なるところがある。

巻一の第一章では、「教育ノ大旨」が述べられており、教育の定義から語り始める。教育を受けることは自身の事業と関係があること。教師としての役割は、教育の義（性質と原則）を知るべきこと。また、「教育の定義」については、教育は単に教育の義を引き出すだけではなく、人間の発達に必要である方便と衝力<sup>244</sup>）とを含んでいるものを指す。そして、「心意は単に引き出すべき諸能力を蓄蔵する所に非ずして、寧ろ種子より発生して完全の形状に達する植物に比すべき者なり」<sup>245</sup>）ということである。

第二章はすべて「心意ノ諸力」についてであり、心意の作用、心意と智識<sup>246</sup>）との関係、心意を通して知力を応用することなどが論じられている。この章からジョホノットの教育理念の出発点は心意の開発だということがわかる。学校で受けられる各学科の知識の出発点は、すべてこの心意から始まるということである。これも教育の基礎であり、教育者として生徒の心意を開発することは、教育過程に重要な認識を持たなければならないということである。

第三章の「客観教授法」、第四章の「主観教授法」と第五章の「実物教授」について次に簡略にまとめて説明する。ジョホノットの教育理念の中心は教授法に先だって「心意開発」ということが重要であることは本書の構成から見て取れる。そして、第三章から第五章では教授法について論じられている。

## 第二章「心意の諸力」について

「心意」とは一体何であるのか、どのようにして開発するのか、この開発方法は教師としてどのように導入したらよいのかなどの問題を解明するために、本節でジョホノット教授理念を明確にするために、『教育新論（巻一）』の第一・二章の内容に焦点を絞ってわかりやすくまとめてみた。

「心意」とは広義の心的作用であり、学校教育では体育・知育・徳育によって育成される。体育は体の発達、知育は知力の発達、徳育は行為を正すことに関わるものである。体

<sup>244</sup> 「衝力」：現代語は「推進力」の意味を表している。資料：ja.glosbe.com「中国語・日本語辞書」から

<sup>245</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳（1885）『教育新論巻之一』東京茗溪会 pp.1-4（原書のページ）、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから、本文は引用に際して「」で示した。

<sup>246</sup> 「心意」：こころ・精神。資料：Kotobank.jp「デジタル大辞泉の解説」から。「智識」は「知識」の意を表している。本節の「智識」は「知識」に改めた。

の発達は身体の成長と鍛錬の二つである。身体の成長は食物によるものであり、運動は体を鍛えることである。体育の重要さは、単に体を健全にするだけでなく、知育と徳育にも応用すべきである。「智育<sup>247</sup>」は体育のように、達すべき目的は二つある。それは知力の成長と知力の鍛錬である。ジョホノットは「心意の緒能力を成長して完全ならしめ、各人の知力をして可及的強壯ならしむるに在るなり。」<sup>248</sup>)と述べている。このことからジョホノットの教育理念の基礎は、この「心意」の発達が知識を獲得するために、必要かつ重要なことだということがわかる。(下線は筆者による)

「心意作用」は身体知識とどのような関係があるかについて、次のように語られている。

「主観上ノ認識即知ルコトノ作用ノミニ限ラズ、実物、實事、真理等総テ人ノ世ニ処スル為ニ知ルコトノ作用ヲ施スベキ材料ハ、皆此ノ語ノ中ニ含有セリ。若シ知識ナキトキハ心意ハ成長スルコト能ハザルコト彼ノ食物ノ身体ノ成長ニ必要ナルガ如シ。蓋心意ハ初ヨリ心力ノ緒原質ヲ悉ク含有スト雖、其ノ隠レテ動カザルガ如キ緒能力ヲシテ活動ノ能力ニ変化セシムルハ獨知識ヲ得タルニ因ルナリ。」<sup>249</sup>) (『教育新論卷之一』pp.10-11)

### 「心意の定義」について

ここまでの「心意」の定義についてまとめてみると、人間は知識を獲得するために「心意作用」が必要であり、知識を獲得するための重要なキーとなっていることがわかった。そして、心意の機能を起こすために人間の身体の発達と同じように、適切な食物に依らなければならないものである。そこで、「心意」はどのようにして発展するのか。この方法を説明する前に、まず一つ注意したいことがある。それは「心意の訓練」のことである。世の中に一つの教育説があり、生徒の心意の訓練は一つの経験を受けるための訓練であり、この訓練は諸学科を学習することを通して獲得されるということである。しかし、ジョホノットはこの説に反対し、彼は「心意の真正の訓練は知識の学得<sup>249</sup>に先だつべく、且訓練のみを専としたる方法に依て其の目的を達することを得べしと謂って、此の説を主張するも

<sup>247</sup> 本書では「智育」と書かれているが、本節は統一するために「知育」に改めた。

<sup>248</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳(1886)『教育新論卷之一』、東京茗溪会 pp.9-10 (原書のページ) 資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>249</sup> 前掲 pp.10-11 (原書のページ)

の少からず。」<sup>250</sup>)と述べている。この主張からジョホノットの教育理念は単に学業の知識を教えるだけではなく、その学業の知識を教える前に「心意作用」の訓練を行なうべきであるということがわかる。

### 「心意の機能と開発」

ここで、「心意」はどのように発展するのか。ジョホノットは「知識」は食べ物のような性質で、心意が受け取る分量及び時間を適当に与える必要がある。また受け取ってから消化し、同化して「心力の繊維」に変換させなければならない。というわけで、心意を発展させることに応じて、最も良くこれを育てるべきである知識を選定し、心意を最少の労力で、この知識を同化させる良い方法を定めることが教育の一大問題になるということである。知識は人間の心意の発達を助けるものであり、各人の心意の発達に最も適切な知識を選択する必要がある。これにより、適当な食べ物を摂取することは身体の健康を保持するように、適当な知識を選定することにより健全な知識になるというわけである。

「知育」は知力の成長鍛錬と知力という二つの目的がある。知力の成長は「心意の発達」或いは心意の開発ということである。第二の目的の知力の鍛錬は「知力の運用」ということである。これがいわゆる「心意の養育」ということである。

「心意開発」の機能、役割及び目的を理解した上で、ジョホノットは「心力運用」の方法について、次の三つについて述べている。

- 一、定法及び原則を知覚せしむる為に秩序を正しくして智識を排列すること。
- 二、完全なる論説の体裁に因り言語文字を以て智識を表出すること。
- 三、處世の事項にこの智識を直接に応用すること。<sup>251</sup> (『教育新論卷之一』pp.16-17)

ジョホノットの説明によると、諸学科は学習を通して獲得されるという事実は、一定の秩序に配列することにより、即ち心力運用の方法を実行するものであると述べている。例えば、旅行の日記は継続の順序で配列し、歴史の事実は時間の順序で配列し、有形の現

<sup>250</sup> ジョホノット著、高嶺秀夫訳(1886)『教育新論卷之一』東京茗溪会 pp.11-12(原書のページ)資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>251</sup> 前掲 pp.16-17(原文のページ)

象に関する事実はそのままの順序で配列する、算術、地理等その他の事項にも、特別の関係で配列することによって成果が得られる。このように配列した知識は、良く理解できるし言葉によって表出することもできるというものである。

以上「知育」を学習や獲得するためには、「心意開発」という機能を養成し、定着させなければならないということである。次は知識と心意の関係及び心意に因ってさまざまな知力を活動させる方法について簡単に説明する。

ここで一つ付け加えて説明したいことがある。本研究の第3章・第3節で、伊沢が台湾初期に設置した「国語伝習所」の内容にある第十四条と第十五条のことである。その内容とは以下の通りである。

第十四条 国語の教授は本国現行の言語を用て自己の思想を精密に流暢に言明すること並他人の語を明瞭に解釈することに通熟せしむへし。

第十五条 読書作文の教授は国語の教授に伴い現行普通の文字文章の読み方綴り方及意義を知らしめ適当なる字句を用て正確に自己の思想を表出し他人の文章を解釈する事に通熟せしむへし国語及読書作文教授の際に於ては我国体及古今の情勢並海外諸国との関係を知らしめ又天然に属する諸物の現象及之を統理する勢力の作用人類の天地間に立て其性命を保全するに遵守せざるへからざる諸法等を知らしめんことを要ス。<sup>252</sup> (下線は筆者による)

(『台湾教育沿革誌』 pp.170-172)

上記の第十四条の内容から伊沢は台湾人に日本語を教える目標を「自己の思想を精密に流暢に言明すること並他人の語を明瞭に解釈すること」としている。1879 (明治 12) 年伊沢と高嶺は「心性開発を重視するペスタロッチ主義」という教育理念を抱え高等師範学校で教則改正を行なった。この「心性開発」という教育理念は上に述べたジョホノットの「心性開発」の機能、役割及び目的と比較してみると、伊沢が設定した「自己の思想を精密に流暢に言明すること並他人の語を明瞭に解釈すること」という方針はいわゆる学校で教育を受けて、日本語であれ、国語であれ、すべて自己の思想を言葉で表出することと同じであると考えられる。そして、学校で知識を養成し、また、運用する条件として、やはり「心意開発」ということが唯一の方法である。また、「心意開発」によって自由に自己の思想を運用することができると考えていることがわかる。

<sup>252</sup> 台湾教育会 (1982) 『台湾教育沿革誌』 青史社 pp.170-172、原文の片仮名は筆者により平仮名に改めた。



第十五条では、知識（国語及び読書作文）を獲得するために、昔から現在に至るまでの、日本だけではなく海外の諸国との関係をすべて知るべきであって、自然界の諸物の現象を統一し、それぞれの諸法則に従うべきであると述べられている。この観点はジョホノットの「心力運用」の三つの方法の論点にも見ることができる。

すなわちジョホノットの説明によると「諸学科は学習を通して獲得された事実は一定の秩序に配列することは、即ち心力運用の方法を実行するものである。」ということであり、特別な関係にあるものに従って配列することにより成果が得られるということである。このように配列した知識は、良く理解できるし、言葉によって表出することもできるということである。

#### 「知識と心意の関係及び知識の把握<sup>253</sup>」

心意は外界即ち実物の知識を有する。この知識を有するには三つの事情がある。一、知識を得ている実物。二、知識を受納する心意。三、知識は心意と実物との中間に立って通達の方便となるものである。

ジョホノットは「事物の第一着の智識は、獨官能に由って得べきが故に官能の機関を健全鋭敏ならしめ、官能の作用をして精密練熟ならしむることは、各人の福祉に緊要なりとす。」<sup>254</sup>と述べている。このことから「官能」を練習することにより心意に通ずることを得られるべきである。そして、官能というのは「触感」、「味覚」、「嗅覚」、「聴覚」と「視覚」の事を指す。

#### 「感動・注意」

外界は官能<sup>255</sup>によって印象を作ることができる。この印象は「感動」と呼ばれる。感動には「実物・官能及び活力」の三つが必要なものである。感動を受納することは、すなわち心意の感動に対して情状を注意するということである。「注意」の性質は二つある。一つは自分の興味にあるものを対する注意。二つ目は観察による注意である。外界の物事を神経によって印象に残る。印象は各神経の中心に達することによって心意に印象を作る。心意の意識上に注意することから感動が生じる。

<sup>253</sup> 「把握」：しっかりとつかまえること。また理解すること。資料：Kotobank.jp「デジタル大辞泉の解説」から

<sup>254</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳（1885、2月）『教育新論卷之一』東京茗溪会 p.40（原書のページ）、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから原文の仮名遣いは筆者により平仮名に改めた。

<sup>255</sup> 「官能」：感覚器官の働き。資料：Kotobank.jp「デジタル大辞泉の解説」から

### 「知識の把住：知覚力・記憶・追懐」<sup>256)</sup>

「注意を加へて十分に感動を識認する心意の作用を名けて知覚力と云ふ、而して此の感動を知覚と名く。」<sup>257)</sup> この「知覚力」は単に一個の感動である。しかし、他の作用を心意に提起すると共にその関係は比較、推論などの源となり、知性の原質になる。

心意は知識を受納する力を有すること、また、これを把住して、後日この能力を持って使用することは記憶と言われる。記憶は観念の印象に数回反復することによって、記憶の強い或いは深く印象を生ずる。記憶は提起と伴生<sup>258)</sup>の記憶がある。心意は記憶力によって貯蔵された過去の知覚を追思し、また反省することによって「追懐」と呼ばれる。「記憶の諸種及び追懐などの力を心意の把住力という。知覚力によって外界を受納し、把住力によって貯蔵された智識は、この智識を与える実物に関せず独立して心意作用の基礎となる。」<sup>259)</sup> ということである。

### 「知識の応用：想像力・推論力・辨決力」

「実物より来る所の知覚は、自一定の順序及び一定の結合あり、故に此の順序と結合とに由って相連結するものなり。心意は此等の観念始て表現せるときに之を結合せる連鎖を分離し、観念の新配列を作り、以て新結合に由って之を連絡するの力を有す、此の作用に入る所の原素は悉く知覚力より来る、然れども結合の法全く新にして前に知覚したるものに似ず実に創造のものなりと謂ふべし、此の心意の新結合をなす力を想像力と名く」<sup>260)</sup>。

想像力の次は「推論力」である。推論力の定義とは「心意は事物及思想中に存する関係を知覚する力を有し、名辞の錯綜せる連絡なかに存する通有の真理を発見し、事故及現象の関係を知り、応効より因縁を推し、因縁より応効を探究(略)」<sup>261)</sup> するということである。

知識の応用は上記の想像力と推論力の他に「辨決力<sup>262)</sup>」も必要である。「辨決力」については「心意は既に記述したる諸能力の外に其の接する事物に就き判決をなす力を有す」

<sup>256)</sup> 「把住」：とらえとどめおくこと。資料：Kotobank.jp「デジタル大辞泉の解説」から、「追懐」：昔をなつかしく思い出すこと。資料：weblio.jp「三省堂大辞林」から

<sup>257)</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳(1885、2月)『教育新論卷之一』東京茗溪会 p.50(原書のページ)、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから原文の仮名遣いは筆者により平仮名に改めた。

<sup>258)</sup> 前掲 p.55(原書のページ)、「伴生の記憶」：知覚によってつくる印象、また知覚と結合し、類似・不同・以従の三つがある。

<sup>259)</sup> 前掲 pp.61-62(原書のページ)

<sup>260)</sup> 前掲 pp.62-63(原書のページ)

<sup>261)</sup> 前掲 pp.67-68(原書のページ)

<sup>262)</sup> 「辨決力」：現代語で弁別、判断力の意を表す。

263) ということである。また想像力、推論力及び辨決力等の能力は事物によって得られた智識を応用することは、心意の「省察力」と呼ばれる。

上に述べた心意の運用（知識の把捉・把住と応用）の外に、また、これら心意の中に含まれている数多の心意作用がある。心意作用の内容を細かく分解すると更に他の能力がある。このようにさまざまな性質作用をともに錯綜し運用することはよくあるということである。

心意開発或いは心意養成に関する説明は上にまとめたように、まず成長と強壯の面（心意の機能）、いわゆる生理学の領域の発達から各能力を引き起こされることに従って、そこから生じてきた心理学の領域（記憶・知覚・追懐）に入って、各領域の能力を発展させ、最後に生理と心理両方の領域の諸能力を結合し、積み重ねてきた練習や経験を想像、推論、辨決等の諸能力を通して応用することである。

#### 「心意開発の順序」

心意開発の順序は知識と心意との関係、幼児より成年に達する間次第に変化する心意の現象によって決定すること。ジョホノットは「智識と心意との関係に於いては、前論に據り智識は把住に先だちて之を把捉すべく、応用に先だちて之を把捉し、之を把住すべきことを知るべし。」<sup>264</sup>)と述べている。言い換えると知識を獲得する順序とは心意の把捉・把住・応用の順に進むべきだと主張している。

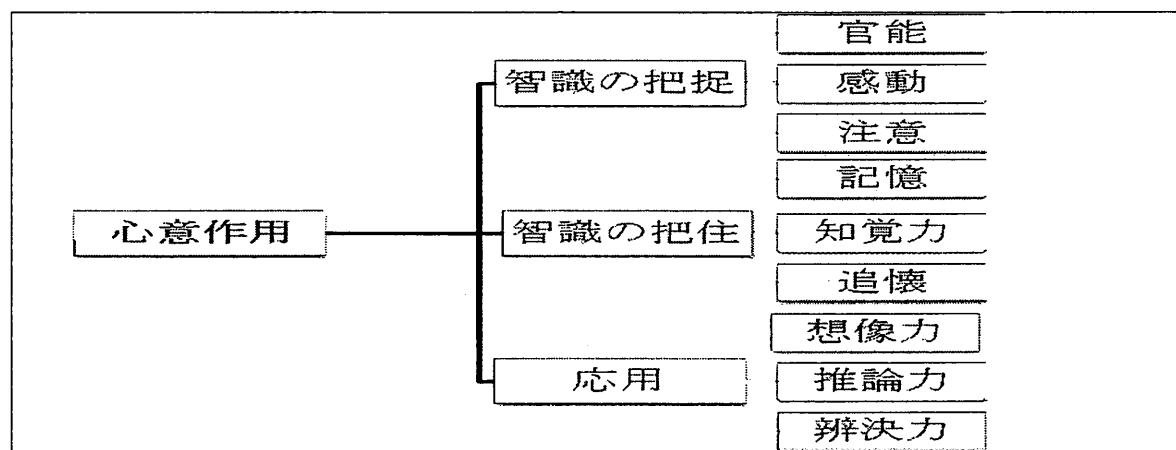
例えば、物体の智識を把捉するには、注意に先だちて感動が必要、知覚の作用に先だちて感動と注意が必要である。表 4-3 心力開発の順序を示すように、知識を把住するにはその順序は知覚の順序から感動を記憶し、次に感動の同類を記憶するに従って観念伴生に達する。伴生の方法は心意に数多の事実を把捉し、その後発作することを獲得するということである。この原則からジョホノットは心力開発の原則は幼児から青年まで心意の活動は順序に従って発展していくということである。そして、幼稚の時は感覚及び観察力は鋭敏且活発で、心意は外界の印象を把捉、把住する時期に於いて心力の活動は主として外物の性質と簡単の関係などを知覚しやすいと主張する。そして、心意の発生順序に従って、簡単な性質から複雑のものに進み、心力成熟の時期に達し、省察力まで活発になるとい

<sup>263</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳（1885、2月）『教育新論卷之一』東京茗溪会 pp.68-69（原書のページ）資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>264</sup> 前掲 p.72（原書のページ）

うことである。

表 4-3 「心力開発の順序」



#### 「言辞と心力開発との関係」

心意の活動は言辞と親密な関係にある。観念、思想は言辞、文章によって表出するものであり、知識は表出と記憶の二つの機能を持っている。ジョホノットの教育理論の中で、教師は各学科の知識を授ける時に、まず生徒の心意（感覚・感動・注意・記憶・知覚力・追懐・想像力・推論力・辨決力）を開発することが大事と言っている。次は客観・主観・実物の教授方法についてまとめて簡略に説明する。

#### 「客観教授法」

それまでの教師の教え方は生徒に教科書の内容をそのまま教え、生徒もそのまま覚えるというようなやり方であった。例えば、暗誦法である。また、素読暗誦の方法も「心意発達」の原則に背いているという。このようにジョホノットは心意開発による新しい教授法を考究した。それは「客観法即ち帰納法」ということである。また客観法は心意の発達に関して、心意の成長に補う機能を持っている。この法によって自然の発達の順序に従って、次にこれを運用することによって能力の活動を自然の順序に従って提起することは、この方法の中にある。また、知識に関して客観法は外界の事物の明確にする観念を得る方法となるのである。

### 「主観教授法」

「主観」の定義は主観の定義を考える時、正しい定義の本当の意味は単一と真理の二つに存在する。定義を判断する時に用いる言葉、或いは事物に比較する時に、更に詳しく明確に単一の言葉を以て表現しなければいけないということである。

主観法の第一歩は主観の定義を明確することである。第二歩は「題目の区分」である。例えば、星辰を恒星、惑星に区分することである。これも主観分類法と言われる。すなわち、全体から順序に従って排列し、関係あるかとないかを区分するために、前項と後項を分けることにする。次第に次々と排列するようにすることである。

### 「主観法の四ステップ」



### 「主観法と心意開発・知識・教育との関係」

心意の開発に於いて主観法は主として心意の強壯を補助することであり、心力を増進することでもある。また知識に於いて主観法は知識を応用すべき道を示す応用法である。この法によって様々な現象を理法に帰することができ、様々な現象に於いて理法を証明することもできる。また、人類は知識を実用化し、人生の福祉を増進するための補助的なものになる。更に教育上に於いて客観上の知識を実用に従って、且つ主観法を用いて観察し、新しい事実を発見、発見から生ずる理法によって、その基礎をまた拡大させるということである。このように事実と理法とを概念化し、思想の高い領域に論究の道を開き、知恵の進路となるものである。

### 「客観法と主観法との結合」

ジョホノットの完全な教育とは客観と主観の両方を共に用い、互いの度合いを知るべきであり、また前後の関係、性質などによって明らかにすることが必要であるということである。また「一学科を講究するに方り主観法を始むるに先だちて必しも客観法の全体を終了することを要せず、客観上の事業は其の各部を分ちて各之を主観上のものと爲すことを

得べし。」<sup>265</sup>)と主張している。この点は台湾初期改良された新しい教授法の原理と同様な観点であることと思われる。

### 「教師の仕事と客主二法との関係」

本書に「客観法は専ら實物及鎖事を處理して理法及原則に達するが故に、其の講究の區域稍狭きことを免れず。主観法に於ては既に發見したる原則を採り、應用することを得べき處には悉く之を應用して其の區域を廣大にし以て講究に因て生ずる所の概念を濶大にするなり。」<sup>266</sup>)と述べられている。教師の仕事に於いて、客観法は生徒の觀察力を開發に注意する習慣を練習させること。理法を發見する道を示し、探究などの領域に正しく判断を下すまでによる方法を示すものである。主観法に於ける教師は知識を排列し、その関係の順序に従って決まる必要がある。この配列によって教師は客観法及び主観法を以て教授するに必要な授業の順序を定めることができるし、また、知識を實際に應用する最良の方法を示すこともできる。

### 「系論」

客観と主観を論述する理法によって数個の系論から成る学の順序を定め、教授の方法を工夫する原則にすることができるという。その内容を以下に示す。

第一の系論 外界の物體の第一着の觀念は、悉皆必官能より來るものなり。

第二の系論 連續したる實物教授法によて官能を練習し、之を鋭敏にすべし。

第三の系論 注意は適切にして連續せる實物教授に於て最良く之を把握すべし。

第四の系論 知覺的の智識を以て第一着の訓練の基本となすべし。

第五の系論 記憶は知覺及觀念に就き其の強きもの反復せるもの及連絡あるものに因て最良く練習することを得べし。

第六の系論 主として推論及辨決に訴ふる所の學科は高等の教訓に屬するものなり。

第七の系論 觀念は言語に先だつべき。

第八の系論 訓練は既に知るものより未だ知らざるものに及ぼすべし。

第九の系論 運用は生徒をして之を為さしむべし。 (『教育新論卷之一』pp.138-145)

<sup>265</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳(1886)『教育新論卷之一』東京茗溪会 p.130(原書のページ)資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>266</sup> 前掲 pp.132-133(原書のページ)

ジョホノットは、教師は客観と主観を結合し、九つの系論の順序による教え方があるとしている。更に完全な方法について「教訓の方法ハ充分ノ知覚、明瞭ノ理解、明瞭ノ表出ヲ含蓄シ、又可成的思想を實行に顯ハスコトヲ含蓄スルヲ要ス。」<sup>267</sup>)と述べている。上記の「系論」の内容と山口が改良した新しい教授法とを比較してみた。以下の表 4-4 にまとめた。

表 4-4 改良された教授法とジョホノットの教授原則

改良された教授法	ジョホノットの教授原則
<p>第一、言語を發し得る前、既に觀念を作ること。</p> <p>第二、言語を發し得る前、豫め聽官を練修すること。</p> <p>第三、言語は實物實際につきての自他の動作身振り場合等を以て解釈せられ、著々觀念と結合すること。</p> <p>第四、自分發する言語は、悉く實際の必要あるに隨ひ極めて徐ろに習得し、其の知識の進歩と接物界の擴張に従ひ、次第に近きより遠きに及ぼすこと。</p> <p>第五、言語を修得するには、初めは悉く具體的にして、動詞形容詞の如きも決して個々に孤立せず、必ず或は名詞若くは事物の觀念に連繫して入り來ること。</p> <p>まず實際必要な実物、又は動作を示して、觀念を明確にし、次に国語を宛て以て觀念と国語との契合を知らしめ、次に一層明亮に、その国語をスウカイ語り聞かせて、耳に熟せしめたる上に、児童をして發後せしめ場、国語中の或る一語を授くるには、十分その目的を達する。</p> <p>教授手段：</p>	<p>一、觀念の根源 (外界ノ物體ノ第一着の觀念ハ、悉皆必官能ヨリ來ルモノナリ。)</p> <p>二、官能の練習 (連續シタル實物教授法ニ據テ官能ヲ練習シ之ヲ鋭敏ニスベシ。)</p> <p>三、注意を把住すること (注意ハ適切ニシテ連續セル實物教授ニ於テ最良ク之ヲ把捉スベシ。)</p> <p>四、知覺力を練習すること (知覺的ノ智識ヲ以テ第一着ノ教訓ノ基本トナスベシ。)</p> <p>五、記憶の運用 (記憶ハ知覺及觀念ニ就キ其ノ強キモノ反復セルモノ及連絡アルモノニ因テ最良ク練習スルコトヲ得ベシ。)</p> <p>六、高等の教訓 (主トシテ推論及辨決ニ訴フル所ノ學科ハ高等ノ教訓ニ屬スルモノナリ。)</p> <p>七、觀念及び言語</p>

<sup>267</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳 (1886) 『教育新論卷之一』東京茗溪会 p.147 (原書のページ) 資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<p>順序に配列し、各学年の材料を配当し、日常必須の言語を二とす。一客観的言語即ち「五官にて知覚し得べき物體、動作、形質を言い表す詞とし」、其一を主観的言語「心意内の発作に係る思考、感情等を言い顯す詞」。また客観的言語をわかちて「甲を児童の親ら実行する動作を表するものとし、乙を他人他物の行為、運動及び形質を観て述ぶるもの。</p>	<p>(觀念ハ言語ニ先ダツベシ。)</p> <p>八、教訓の順序</p> <p>(教訓ハ既知ルモノヨリ未ダ知ラザルモノニ及ボスベシ。)</p> <p>九、運用</p> <p>(運用ハ生徒ヲシテ之ヲ為サシムベシ。)</p>
--	--

注：山口の方案は『臺灣公学校國語教授要旨』の緒論・話文科教授要旨からの説明。

### 「実物教授」

実物教授は「器械的にして自然に戻れる教授法の行はるるときに当て実物教授の法起りたり。此の新法は能く生徒の注意を励し、興味を与へ、旧法に超越すること著しきものなり。且又新法は経験に訴へ、又観察力を刺衝して甚快活ならしめ、真正の智識を心意に与へて、彼の素読暗誦の旧法より生じたる不注意と軽躁なる懶惰の汚濁とを脱することを得せしめたり。」<sup>268)</sup>と述べている。また、ジョホノットは当時アメリカの初等学校で実物教授が行われた際の様々な現象と結果について語っている。その結果は多くの教師が実物教授に対して疑うことを生じ、実際の成果と希望に達せなかったことを見て、この方法は正しくないと言うようになったと述べている。

### 「実物課の性質・価値と特徴」

「実物課」は本当の性質とは、前章に述べられているように、「外界の第一着の觀念は実物より官能に由って心意に達すること明白なり。実物教授とは即此の必須にして缺くべからざる方法のことにして、幼年の時に於いて大いに児童の注意を占るものなり。此の方法を学校に用ヒ児童をして実物を探究し其の性質を学習せしむるときは是れ即実物課なり。」<sup>269)</sup>ということである。

また実物課の価値とは「実物課の順序を一定するときは、之に據って観察力を練習し、以前に注目せざる性質を発見し、高等の思想に必要な智識を得て、之を通常学校に於い

<sup>268)</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳(1886)『教育新論卷之一』東京茗溪会 pp.150-151 (原書のページ)  
資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>269)</sup> 前掲 pp.153-154 (原書のページ)



て爲す所の事業に比すれば更に練習の基礎を廣大にすることを得べし。」<sup>270</sup>)ということである。すなわち、実物教授は幼児或いは新しい知識を獲得するために用いる教授法であり、年齢やレベルの違いによって異なる方法で教えるべきであるとしている。

更に実物の特徴について「物形及其の差異に関する観念は実物を調査して容易に之を知るを得べし。故に各学校には形体の観念を印象する為に正平面形及正立體の種類を備えて生徒をして幼稚の時より之に習熟せしむべし、又諸種の色彩及其の濃淡、明暗等は此等の色澤を有する実物を調査して最良く之を知ることを得べし、且色彩に関して鋭敏なる認識力を得るの法は此の調査に據らずして他の方法あらべからず、而して此の調査は即実物課なり、位置、容量及数等の観念を了解せしむるの良法を亦之に外ならざるなり。」<sup>271</sup>)と述べている。

#### 「実物教授の限界」

ジョホノットは実物教授には限界があるという。客観法は実物教授の第一着のものすなわち、最初に取りべき方法であり、主観法は理法の証明と原則の応用において最終的に進んだ段階で用いる方法であるとしている。生徒の思想が発展した抽象的な関係では、心意に実物を表現することは必要がないと述べている。また、感覚によって獲得する知識は実物教授が必要であるが、省察によって獲得される知識は間接的にのみ実物課の補助を受けることがあると述べている。

以上ジョホノットの教授法について、概要を説明した。ジョホノットの教授原理もカルキズ、シェルドンの教授原理も、ペスタロッチの教育原理に基づいて構成されたものと考えられる。ただし、表 4-4 の比較した結果から見ると、ジョホノットの教授原理には山口と講習員らによって改良された教授法と同様な教授原理があるように思われる。

本節はペスタロッチの教育原理と教授法、そして、明治 10 年から師範学校の教育学の参考書として、翻訳し、出版されたカルキズの『加爾均氏庶物指教』、シェルドンの『塞兒敦氏庶物指教』と明治 18 年に高嶺がペスタロッチの教育を行なった経験から出版された『教育新論』などの内容について検討してみた。その結果、アメリカに導入され各師範学校に普及していたペスタロッチ主義の教育とペスタロッチ自身の教育原理との関連がわか

<sup>270</sup> ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳 (1886) 『教育新論巻之一』東京茗溪、p.154 (原書のページ) 資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

<sup>271</sup> 前掲 pp.154-155 (原書のページ)

った。明治10年頃から、師範学校の生徒や教員達はアメリカで普及していたこれらの書物は日本の師範学校に教科書や参考書として導入され、ペスタロッチの教育に既に触れていたこと、更にペスタロッチの教育を学んでいたことは明らかである。このことから日本の師範学校教育の背景にはペスタロッチ主義の教育の影響があると考えられる。

シェルドンとカルキンズの「実物教授による問答」というの教授原理は、ペスタロッチの教育原理から生じたものと考えられる。しかし、先行研究から明治初期の日本の師範学校の小学教則には、既に「庶物指教（問答による実物教育）」という教授法が導入されていたことがわかる。それにスコットによって導入された「庶物指教」であるが、これはペスタロッチの教育とどのような関連があるのか、そして、スコットが導入した教育は当時の師範学校、及び生徒にどのような影響を与えたのか、導入された後の発展はどうなったのか、その発展は台湾初期の日本語教育にどのような関連があるのかを次章で考察することにする。

## 第五章 明治初期「庶物指教」の背景と発展

前章で考察した結果から、伊沢と高嶺は米国の師範学校でペスタロッチ主義の教育を受けて、明治12年に二人が協力して「心性開発を重視するペスタロッチ主義」を高等師範学校に導入したということがわかった。しかし、先行研究から伊沢らの「実物教授」という教授法は既に明治初期「学制期」の創立と共に師範学校の小学教則に「庶物指教」という教授法として導入されていた。そして、それを導入した人物とはアメリカから大学南校に来て英語を教えていたスコット (M. M. Scott) である。スコットが導入した「庶物指教」は伊沢の「実物教授」とはどのような関連があるのか、そして、導入された「庶物指教」は、その後どのように発展していったのかについて先行研究の資料をもとに考察してみる。

稲垣 (1966) によるとペスタロッチ主義に基づく教授法の日本への導入は三つの時期に区分されるという。第一期は、明治5年9月から始まる東京高等師範学校でのスコット (Scott, M. M. 1843-1922) による、「一斉教授法」の導入である。第二期は、明治10年頃に刊行された翻訳書による「庶物指教」の紹介である。主要なものとしては、前節で取り上げた「加爾均氏庶物指教」と「塞兒敦氏庶物指教」の教育参考書である。第三期は、1878 (明治11)年4月、米国から帰国した高嶺秀夫を中心として東京高等師範学校に導入され、そこでの実践をへて発展した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」である。第一節でスコットによって導入された「庶物指教」の背景、「学制」の背景について簡単に説明し、

その後スコットの背景及び師範学校の「小学教則」を策定した背景、及び、その後の発展を中心に論じたい。

第二節はスコットによって導入された西洋式の教育である「一斉教授」と「問答」の背景について考察し論じたい。

第三節は明治初期師範学校の「庶物指教」による教科書の一考察である。ここでは明治初期師範学校の小学教則の中に取り入れられた「庶物指教」の教授法がどのように捉えられていたのかについて考察してみる。

### 第一節 「学制」の背景及び発展

スコットによって導入された西洋式の教育の背景を論じる前に、まず稲垣（1966）の研究をもとに論じたい。稲垣（1966）<sup>272</sup>によると、ペスタロッチ主義に基づく教授法は日本への導入は三つの時期に区分される。次にこの三つの時期について説明する。

「第一は、明治五年九月からはじめられた東京師範学校での、スコット（Scott, M.M. 1843-1922）による一斉教授法の導入である。それは、従来の寺子屋における個別的教授形態とことなり、多数の生徒に対し、同時に一定の教材を与え教授をおこなうという形態であり、その具体的な様態は諸葛信澄「小学教師必携」（明治六年）、筑摩県師範学校編「上下小学教授法細記」（明治七年）等によってみることができる。「学制」によって成立した学校に、この授業形態は東京学校をセンターとして伝達されていった。急速な普及の要請にもとづく速成的伝習形式において、また教授法書の内容において、外形的な形式の伝達という性格を強く示している。スコットによって導入された一斉教授法において、すでに実物教授法の考え方をみとめることができる。それは、東京師範学校制定の「小学教則」の「問答」科においてみとめられる。実物によって「人ノ常ニ用フル物品ノ名、或ハ其用キ方、或ハ其成リ立チタル性質等ヲ問答スル」ものであり、文字の学習から事物に即しての学習への転換という意義を有している。しかし、この方法は、一般には、『読物』で授けた教科書についての記憶をたしかめるための発問応答として解釈され、まったく暗記注入の便法と化したとされている。

第二は、明治十年頃に刊行された翻訳書による「庶物指教」の紹介である。主要なものとしては、黒沢寿任の訳になるカルキンズ（Calkins, N.A. 1822-1895）の「加爾均氏

<sup>272</sup> 稲垣孝彦（1966）『明治教授理論史研究』評論社 pp.51-53

庶物指教」(明治十年)と永田健助・関藤成緒の訳になるシェルドン(Sheldon, E.A. 1823-1897)の「塞児敦氏庶物指教」(明治十一年)である。いずれも文部省から刊行されている。(略)これらの著書によってオスウィーゴーにおけるペスタロッチ主義の教授法が紹介されるのであるが、その全体への影響力は顕著ではない。むしろ「単語図」を用いておこなう授業の解説をなした教授方法書によって、庶物指教の考え方が普及したものとみられている。ここでも、教授理論としてではなく、教授の技術としての普及、浸透が中心であった。

第三は、明治十一年四月、米国から帰国した高嶺秀夫を中心として東京師範学校に導入され、そこでの実践をへて発展した「開発主義」である。明治八年「師範学科取調ノ為」、伊沢修二、神津専三郎とともにアメリカに発見された高嶺は、オスウィーゴー師範学校に学び、そこでアメリカにおけるペスタロッチ主義の教育思想と方法を吸収する。その高嶺及び伊沢により、東京師範学校の改革がすすめられる。「開発主義」は、そこで展開する。スコットにおける形式としての導入、「庶物指教」における翻訳としての紹介、および技術の解説としての導入とことなり、「開発主義」は、高嶺によって学びとられた理論にもとづき、高嶺という指導者を持ち、しかも、東京師範学校、及び付属小学校という実践検討の場を有するという理論性と組織性の二つの条件において、ペスタロッチ主義のはじめての本格的な導入であったとみるることができる。」

(『明治教授理論史研究』評論社 pp.51-53)

稲垣が指摘した西洋式の教育とはペスタロッチの実物教授ということである。そして、ペスタロッチの実物教授という方法は伊沢より更に早く、既に日本の師範学校に導入されたということである。しかし、ペスタロッチ主義の教育が本格的に導入された時期は伊沢と高嶺の開発主義であるということが指摘されている。次は学制期に導入された背景について見てみたい。

## 1. 学制創立の背景

学制創立の背景について以下は『日本近代教育百年史 3 学校教育 1』(1974)<sup>273</sup>)をもとにまとめて説明する。

明治維新後、日本の教育改革は欧米先進国を模範として行われた。その基本を成す近代

<sup>273</sup> 国立教育研究所編集(1974)『日本近代教育百年史 3 学校教育 1』国立教育研究所 pp.467-471

学校制度は1872（明治5）年の「学制」によって創設された。欧米先進国を模範とする近代学校制度の創設は明治新政府の当初からの課題であった。文部省は全国民を対象とする教育制度の基本法令として「学制」を制定することとし、1872年1月に学制起草の委員として12名の「学制取調掛」が任命され、欧米の制度を模範として近代学校制度を創設しようとしていた。

1872年9月4日に、政府は「学制」を公布し、翌日文部省は全国府県に頒布したのである。「学制」の内容については、まず全国の教育行政を文部省が統轄することと明示している。次に学校の設立管理のために「学区」制を設けることと規定している。すなわち、全国を八大学区、一大学区を三二中学区、一中学区を二一〇小学区に区分し、それぞれの学区に大学校、中学校、小学校を各一校設立するというものである。

「学制」に定められた学校制度についてみると、まず小学校は国民すべてが必ず学ぶべきものとしている。小学校は満6歳で入学し、下等小学（4年）・上等小学（4年）の二段階で、八年制の学校である。これを尋常小学とし、次に中学校も下等中学（3年）・上等中学（3年）の二段階とし、中学校は「普通ノ学科」を教える。この他工業学校・商業学校・農業学校なども中学校の種類とし、これは中等教育機関を総称して中学校としている。大学については、「高尚ノ諸学」を授ける専門教育の学校とし、年限は定めていない。この他小学校教員を養成する学校として師範学校である。これらの諸学校はこのような学制によって発足することとなったのである。

『学制百年史』（1972）<sup>274</sup>によると、1872年（明治5）年に学制実施に当って、教師を養成することは、緊要な問題として、まず東京に師範学校を開設することが決定された。当時の日本にとってそれは、極めて難しいことで、外国人教師を雇うことを検討していた。大学南校で英語の授業を担当していたマリオン・スコット（M.M.Scott）を採用することになった。スコットは来日前に、アメリカのサンフランシスコのワシントン・ストリート グラマー・スクール（Washington Street Grammar School）の校長をしていた経験から、日本の師範学校でもアメリカで盛んとなっていたペスタロッチ主義の実物教授の方法を導入したのである。

<sup>274</sup> 文部省（1972）『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会 pp.8-12

## 2. スコットの「小学教則」の背景

筆者の(2012)<sup>275</sup>では、明治10年代、伊沢と高嶺は、日本の師範学校に近代教育を導入し、いわゆるペスタロッチの教育思想に基づく、生徒の自発性を重視する開発教育は、師範学校を中心に全国に広まったと述べた。『日本近代教育百年史3 学校教育1』<sup>276</sup>によると、日本の近代国家の建設と共に近代教育の普及を図るために東京師範学校を中核として、同時に他の官立師範学校の設置が推進され、小学校教員の養成とともに、小学教則を編成することは重要な課題となったと述べている。そして、当時「学制」を制定するために検討した内容に、近代的な教育の必要性に応じ、「西洋人一人ヲ雇入レ之ヲ教師トスヘキコト 此ノ洋人相当ノ人当時南校ニアリ南校ニ其代人ヲ入ルヘシ」<sup>277</sup>という検討があった。ここで述べられている西洋人教師として南校の教師とは、1871(明治4)年8月に来日し、南校の英語及び普通学の教師となったマリオン・スコット(Marion McCarrell Scott)のことである。

### 2.1 スコットの背景

平田(1978)によると、スコット(M. M. Scott)は1843年アメリカヴァージニア州に生まれ、日本に来る前にサンフランシスコのワシントン・ストリート グラマースクールの校長であり、明治初期に大学南校で英語を教えていたアメリカ人であると述べている。当時の文部省は、日本の初期の「学制」の実施に当って、小学校教師の養成が急務であると考え、1872年に東京に直轄の師範学校を創設し、スコットを招き、師範学校の「小学教則」を策定した。スコットが導入した教育システムは「実物教授法」と「問答法」の外に「一斉教授法(Graded school)」あるいは「学級編成による一斉教授の方法」<sup>278</sup>である。杉村(2010)によると、この教授法はアメリカで「助教生方式(モニトリアル・システム)」と呼ばれる。(以下は「一斉教授法」と称する。)この教授法は、生徒の中から学力の優秀な者を選んで上等生とし、教師がこれを「小学児童」(補助教員)とみなして小学校の教科を授けた。指導を受けた上等生は更に他の生徒すなわち下等生に同じように教えたのである。一斉教授法について次節に検討したいために、ここで省略する。

<sup>275</sup> 林嘉純(2012)「台湾植民地時期初期の日本語教育に関する研究-伊沢修二の教授法の背景について-」日本植民地教育史研究会3月定例研究会発表 p.3

<sup>276</sup> 国立教育研究所編集(1974)『日本近代教育百年史3 学校教育1』国立教育研究所 pp.873-875

<sup>277</sup> 平田宗史(1978)「M・M・Scottの活動と業績」『教育学研究』第45巻第1号 pp.1-12

<sup>278</sup> 文部省(1972)『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会 p.11

スコットの教育について、水原（1990）と『学制百年史』（1972）<sup>279</sup>）の資料をもとに以下に説明する。

水原（1990）<sup>280</sup>）によると、当時教員を養成することは、日本にとって全く新しいことなので、どのような組織にするかは在来の学校を参照しただけでは十分ではなかったと述べている。そこで、大学南校の教師をしていたスコットが、アメリカに於ける師範学校の方法に従って教員養成を開始することとなった。そして、当時小学校教則もまだ制定されていなかったため、日本の事情をしんしゃくしつつ欧米の教授法をもととして小学校教育の方法を確立するとともに、生徒にこれを伝習し、師範学校教育の第一歩を踏み出したという。また、教場内部の様子、図書、教具も全くアメリカの小学校と同じであり、日本の明治初年の教科書の多くがアメリカ教科書の翻訳であったということである。そして、スコットによって導入された新教授法には当時アメリカで盛んとなっていたペスタロッチ主義の実物教授の方法が含まれていたと述べられている。この実物教授（object lessons）は当時「庶物指教」と呼ばれる。しかし、当時はペスタロッチ主義の教授方法を正しく理解するまでには至っていなかった。ただ、この事実からスコットは日本に来る前に、既にアメリカでペスタロッチ主義の実物教授の方法について知っていたものと思われる。このことから当時アメリカでペスタロッチ主義の教育理念は単にニューヨークのオスウィーゴ州だけでなく、他の州の学校にも教授方針として取り上げられて、実際に行われていたものと思われる。

## 2.2 スコットによって導入された「小学教則」の内容

明治初期「学制」を制定した後、教育の実施に当って、小学校の教師の養成が急務であり、1872（明治5）年に東京に直轄の師範学校を創設し、アメリカ人スコット（M.M.Scott）を招聘し、教師養成のために「小学教則」を制作した。スコットの教育方法は当時アメリカの小学校で使用していた教科書・教具・器械から教場内部の様子まですべてアメリカの小学校と同じであったとのことである。

「小学教則」の成立過程を見てみると、文部省の「小学教則」と師範学校の「小学教則」がある。この二つはどのような関係を持っていたのだろうか。以下は倉沢をもとに説明す

<sup>279</sup> 文部省（1972）『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会 pp.184-185

<sup>280</sup> 水原克敏（1990）『近代日本教員養成史研究』風間書房 pp. 44

る。倉沢（1963）<sup>281</sup>）によると、文部省と師範学校で同時に平行的にこの二つの小学教則が進行していたという。そして、二つの小学教則は、初等カリキュラムとして、かなり違った性格と構成を持っていたという。何故二つの「小学教則」が成立したのかという原因は、文部省は明治5年9月8日府県に「小学教則」を公布したが、明治6年3月2日「日曜日休業の方針」などのために、どうしても小学教則を改正しなければならないこととなり、文部省は各級の課業の授け方を各地の事情を斟酌して活用するという考えで、国家基準というようなものではないと断っている。一方、師範学校では、実地に即した教則の編成を文部省から命ぜられ、スコットを中心として、編成が始まった。そして、二つの「小学教則」は平行して作業が進められ、偶然にも6年5月に、同時に成立したというわけである。

それでは、文部省はどのようなカリキュラム政策をとったのか、倉沢によると、当時文部省と師範学校とは不離一体の関係にあり、小学校の内容や方法については、全て師範学校の研究考案にゆだね、スコットを中心とする一群の米人教師にまかせたのだから、文部省としては二つの小学教則を試案として府県に示し、府県の自由な採択を待つという寛容な態度をとった。そして、文部省の小学教則とか、師範学校の小学教則ということに、少しも拘らなかったのである。もちろん、学制から小学教則まで、これを手掛けた人々は、文部省の小学教則を地方に実施させたいと考えたのは当然であるが、しかし、学制の教科目とこれに基づく文部省の小学教則は、当時各地の洋学校で、外国語を修得するために行われていた科目を、ほとんどそのまま全国の小学校へもってきたもので、例えば国語の分科ないし学習形態にすぎない綴字・単語・会話・文法というような科目が、十三も十四も並べられており、洋学校の生徒以外は、誰しも奇異に感じたに違いないことだろう。これでは当時の民衆が嫌悪の情を持っただけでなく、教則の編成にあたった県庁の学務掛もついていけなかったとのことである。これに対して師範学校の小学教則はすっきりしている。綴字・単語・会話などという名はすっきり消えて、読物・算術・習字・書取・問答・復読・体操というようにまとめられ、読書・算術・習字という長い伝統にも近づき、一般に親しみやすい。そこへ児童用の教科書や入門の掛図などが次々と考案され、いかにも新鮮な感じを与える。府県の学務掛が一斉に文部省の小学教則を振り捨てて、師範学校の小学教則に飛びついたというわけである。そして、学制が明治6年5、6月の頃に本格的に実施し、

<sup>281</sup> 倉沢剛（1963）『小学校の歴史Ⅰ』ジャパンライブラリービューロー-日本放送出版協会、復刊：平成元年 pp.708-711



小学校のカリキュラムはもちろん文部省の小学教則でもなく、師範学校の小学教則であった。そして、明治6年7月の第一回卒業生から明治8年11月第九回の東京高等師範学校の卒業生らは、各府県で活躍し、各府県管下の小学教則を立案し、指導を行なっていたため、師範学校の小学教則は、そのまま急速に全国の府県に普及していったということである。

## 第二節 「一斉教授法」と「問答法」について一考察

「学制」頒布とともにスコットは「一斉教授法」を師範学校に導入した。『学制百年史』（1972）によると「それは学級編成による一斉教授の方法であって、寺子屋で行われていた個人教授の方法を改革する実践であった。これは米人スコットが師範学校の教師として着任して試みたものであって、各地の小学校の校舎が整うとともにこの方法が全国に普及した。このような教科書を用いて進める一斉授業に対して生徒の自立活動を尊重する心性開発教授の方法が主唱された。これはアメリカから伝えられたペスタロッチ教育法の原理によるものであった。この方法は実物を用いたり、問答教授の方法をとったりする試みであった。」<sup>282</sup>）と書かれている。

本節は一斉教授の背景について三好（1972）、杉村（2010）の研究した資料をもとに考察してみた。そして、「問答」の背景について豊田（1988）の研究を取り上げて考察してみる。

### 1. 「一斉教授法」についての一考察

杉村（2010）によると「1806年、ニューヨーク市無償学校協会（Free School Society of the City of New York）は、ランカスター・システムをアメリカで初めて本格的に採用した。」<sup>283</sup>）と述べている。この教会の設立者エディー・トーマス（Eddy, Thomas）は秘書官のパーキンス・ベンジャミン（Perkins, Benjamin）とともにイギリスのランカスターの学校を訪問し、ランカスター・スクール開設の準備を始めた。ランカスター・スクールの発展はニューヨークから始まり、1808年にフィラデルフィアのスキッターグッド・トマス（Scattergood, Thomas）がクエーカー教徒教会を設立し、ランカスター・スクールを創立した。そして、1825年までにランカスター・スクールは約2万人の子供たちを教

<sup>282</sup> 文部省（1972）『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会 pp. 11-12

<sup>283</sup> 杉村美佳（2010）『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房 p.27

育していた。

アメリカに於けるランカスター・システムの急速な普及の要因としては、第一に、州知事の支持があげられる。第二に、1818年にランカスター自身がアメリカに渡り、ニューヨークやフィラデルフィアの公的なレセプションで講演を行なったことや、議会の支持を得たことなどが、その普及に大きく影響した。第三に、ランカスター・スクールでモニターを経験した生徒や、親戚がアメリカにランカスター・スクールを設立したこと。第四に、1820年代にランカスター・システムを支持する書物や教育雑誌が刊行されたことが挙げられる。

杉村は「1820年前後のアメリカでは、東はマサチューセッツ州からジョージア州、またミズーリ州などの中西部に加え、西はテキサス州までランカスター旋風が巻き起こったという。1815年にミズーリ州セントルイスとケンタッキー州ルイビルに、1818年にはペンシルヴェニア州のフィラデルフィアに、1821年にはマサチューセッツ州ボストンに、1826年にはメリーランド州に、1829年にはテキサス州に、それぞれランカスター・スクールが建てられていった。しかし、1840年代に入ると、各地のランカスター・システムは変容し、衰退していったと言われる。その要因としては主に、ペスタロッチ主義教育の台頭に伴い、①暗記中心で器械的・形式的な教授への批判、②教授経験も知識もない未熟なモニターによる教授への批判などが高じたことなどが挙げられてきた。」<sup>284)</sup>と述べている。

ニューヨークのランカスター・スクールの教育制度の内容は①校舎と教室の設営 ②モニターの採用 ③等級編成 ④一日の課業と授業規律 ⑤各教科の教育方法などの側面がある。

杉村(2010)によるとスコットが師範学校の小学教則に制定した「下等小学教則」は伝習内容の原典の一つとされる「サンフランシスコの小学校教育」の中にある「サンフランシスコ小学教則」であると指摘している。また「「サンフランシスコ小学教則」には、日本の「問答」すなわち、Oral lessons が導入されていた。」<sup>285)</sup>ということである。この指摘からスコットは日本に来る前にサンフランシスコのワシントン・ストリート グラマースクールの校長であったことから考えると、スコットと一斉教授法の関係、そして、日本に導入された教授法との関連が更に大きく推測される。

三好(1972)によると助教生方式(モニトリアル・システム)の教授法は「イギリスに

<sup>284)</sup> 杉村美佳(2010)『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房 p.30

<sup>285)</sup> 杉村美佳(2010)『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房 p.127

において、ベルとランカスターという人物が別々に考案したものだという。この教授法は、それまでの個別教授法インディビジュアル・メソッド (individual method) の非能率を克服するために考案された相互教授法ミューチュアル・メソッド (mutual method) であって、児童の中から選抜された成績優秀な助教生 (モニター) が、教師に指導された学習内容を機械的に年少児童に伝達するという方法であった。それによると、一人の教師が三〇〇人から一、〇〇〇人もの児童を一教室に収容して教授することができたため、教育経費の著しい節減が可能となった。貧民に対して教育の基礎的な要素を教授する、安価な、利用の容易な、迅速な方法であったことが、産業革命期の大量生産の考え方に適合して、イギリス教育界を風靡し、更にヨーロッパやアメリカにも波及した。」<sup>286)</sup> と述べている。

また、モデル・スクールの教授理論は欠陥に起因し、助教生方式の教授方法は、「記憶暗誦の強制と学校や学級の秩序の保持とを中心にし、したがって教育の質より量に、人格的要素よりメカニズムに力点を置く結果になった。」<sup>287)</sup> という。

1840年以降ランカスター・システムの変容・衰退とともにペスタロッチ主義の教育が台頭していった。杉村 (2010) によると「全ての教師の机にシェルドン (Sheldon, E.A., 1823-1897) の A Manual of Elementary Instruction (1867) や、カルキンズ (Calkins, N.A., 1822-1895) の Primary Object Lessons (1861) を備えておくように指示がなされ、教則もシェルドン、カルキンズの書を中心に構成されているからである」<sup>288)</sup> と述べている。この指摘からスコットが日本国内に導入した教授法は「ペスタロッチ主義の教育」であったものと考えられるが、完全なペスタロッチの教育原理であったのかどうかには疑問がある。

この答は倉沢 (1963) の研究から得られた。倉沢によると「オスウィーゴーはスイスから直接にペスタロッチ主義を学びとったのではなく、英国—カナダを経て、少なくとも英国を経て間接にペスタロッチ主義を学びとったのである。」と述べている。また「ペスタロッチの思想はまた英国へもたらされたが、ドイツ諸州のように満足なものではなかった。ドイツの諸州は方法と精神をともに学びとったが、英国は主として形式を学びとった。英国への導入は主としてチャールス・メイヨー師 (Reverend Charles Mayo) とその妹エリザベス (Elizabeth Mayo) の努力によるが、当時英国は「相互教授」(Monitorial instruction)

<sup>286)</sup> 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展』東洋館 pp.36-37

<sup>287)</sup> 前掲 p.37

<sup>288)</sup> 杉村美佳 (2010) 『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房 p.66

に没頭していて、ペスタロッチの新教育を学びとる情勢になかった。」<sup>289</sup>)と述べている。

この指摘からスコットが明治初期に日本の師範学校に導入した教授法はペスタロッチの教育ではなく、一斉教授法の可能性が高かったのではないかと思われる。この一斉教授法は杉村(2010)の研究によるといわゆるモリトリアル・システム(助教生方式)の教育であった。

アメリカにペスタロッチ教育学を導入され以前19世紀はじめには、助教生方式(モリトリアル・システム)の教授法が広く普及していた。この教授法はイギリスからアメリカに導入された。その後スコットによって明治の「学制期」に導入された「学級教授法」である。

アメリカでは助教生方式の教授法を普及させる目的で、教師養成のための短期間のモデル・スクールが設けられた。しかし、モデル・スクールの教授理論は欠陥に起因し、助教生方式の教授方法は、記憶暗誦の強制と学校や学級の秩序の保持とを中心にし、教育の質より量に、人格的要素よりメカニズムに力点を置く結果になった。逆にペスタロッチの教育方法論は、助教生方式と真向から対立するものであり、そこで、アメリカにおいては、ペスタロッチの教育論が助教生方式の機械的要素に置き換えられていったということである。

以上一斉教授の背景について簡略に説明したものであるが、明治初期の師範学校にスコットが導入した教育法は一見ペスタロッチの教育法に見えるが、実際は真のペスタロッチの教育法ではないことがわかった。

この考察の結果から明治初期に師範学校に導入された「庶物指教」に対して、何故学制期に於ける教授法の問題点が起きたのか、そして、当時発行された教科書に対して「庶物指教」の本来の原理、本質を忘れていたという批判があったという。「つまり当時の教師が色図はこう教えるものだ、単語図はこうというように、技術的な規則をおぼえるだけで、色図のねらいは何か、単語図は何のために教えるのかという、教授の原理、本質を忘れていることを批判したものであるが、九鬼がここで「規則教」とか「道理教」と言っているのは明らかにスペンサーの教育論(とくに第二篇)に学んだものと思われる。つまり九鬼は庶物指教の本来の使命、原点にかえて教授をすすめるべきことをスペンサーに学んだといえるであろう。」<sup>290</sup>)ということが出て来るのである。

<sup>289</sup> 倉沢剛(1963)『小学校の歴史I』ジャパンライブラリービューロー-日本放送出版協会、復刊：平成元年 p.731

<sup>290</sup> 国立教育研究所編集(1974)『日本近代教育百年史3 学校教育1』国立教育研究所 p.572

「師範学校制定の小学教則に示された新教科である「問答」において行なわれたのであるが、当時はペスタロッチ主義の教授方法を正しく理解するまでには至っていなかった。したがって当時の問答教授は形式的な「問」と「答」があらかじめ用意され、これを繰り返すことによる注入教授に過ぎなかった。」<sup>291)</sup> という反応と結果が出た原因は、実はスコットが導入した「庶物指教」という教授法はペスタロッチの教育原理に基づいた教授法ではなく、「一斉教授法」からの影響があったものと考えられるのである。

『日本近代教育百年史 3 学校教育 1』<sup>292)</sup>によると、明治初期に導入された「庶物指教」の問題点は「実物教授」だけではなく、「問答」についての教授も生徒がただ教師の口真似をする欠点から、その後改善策として単語問答を廃し、唯掛図、単語図に代わるに実物示教を以て従来の単語図や連語図を用いた問答による暗誦をやめ、実物を用いという方法に変えた。諸葛信澄の『補正小学教師必携』による児童中心、従来の記誦注入主義教育からの転換を示しているなど教授法改善の経緯があったと述べられている。

## 2. 「問答」について一考察

『日本近代教育百年史』(1974)<sup>293)</sup>によると、1873年5月の「下等小学教則」の第八級の教科及び方法の内容の中に、「読物・算術・習字・書取・問答・復読と体操」があつて、中には「問答」科は「単語図ヲ用キテ諸物ノ性質及用キ方等ヲ問答ス」として取り上げられている。また、「第二に「学制」第二七章では下等小学の内容教科として、修身、養生法、地学大意、窮理学大意をあげ、これをうけて七二年十月の文部省小学教則では修身口授、養生口授、地学輪講、窮理学輪講などがおかれていたが、師範学校の小学教則ではこれらの内容教科がいっさい姿を消し、これに代って「問答」という全く新しい教科がおかれ、ここで「諸物ノ性質、用キ方、人体ノ部分、通常物、色ノ図、形体線度、地理初歩、地球儀、日本地誌略、地図、日本史略、万国地誌略、暗射地図、万国史略、博物図等」を「問答」によって授けることとなった。「問答」という名の新教科、この教科の出現により、いわゆる庶物指教から開発教授への過程をへて近代的教授法への道が開かれることになった。」という。

前節「一斉教授」の背景について考察してみた結果から、明治初期の師範学校の「小学

<sup>291)</sup> 文部省(1972)『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会 p.185

<sup>292)</sup> 国立教育研究所編集(1974)『日本近代教育百年史 3 学校教育 1』国立教育研究所編集・発行 pp.587-589

<sup>293)</sup> 国立教育研究所編集(1974)『日本近代教育百年史 3 学校教育 1』国立教育研究所編集・発行 pp.556-559

教則」の教科の中にスコットの「サンフランシスコ小学教則」の背景にある教育を以て「問答」科として取上げられた。しかし、実行した結果は既に述べたようにペスタロッチの教育原理に基づいた真の問答法ではなかったことがわかった。ここは豊田（1988）<sup>294</sup>）の明治期発問論の研究を取り上げて、明治期前の「発問」の背景について論じる。

豊田（1988）によると「明治5年（1872年）「学制」発布とともに文部省主導による統一的な初等教育が開始される。新しい学校の特徴は、一斉教授形態の採用と「問答」科の登場である。一斉教授は、「問答」科に限らず他の教科においても教師が学級の子どもに一斉に問い、返答を求める問答を基本に展開される。「学制」期の一斉教授の教授法は問答教授法と同義とみなしてさしつかえない状況であった。」<sup>295</sup>）と述べられている。

日本の教育界は、明治時代になってはじめて問答法に接したのではない。実は問答を教育の方法として用いる考え方は、古くからあった。その一つの源流は『札記』である。漢代に編纂された『札記』は四書五経の一つであり、漢学への入問書である。『札記』の問答方法とは「問い方と答え方について述べたもの。学習する側が質問をし、それに合わせて教える側が答えていく方法がとられている。」また「幼少の時には自分から質問はせず、年長者の質疑の模様をよく聴いていること」<sup>296</sup>）と記している。年長者の質問を聴きながら自覚せよというわけだ。学ぶことは、まさに真似ることから始まる。すなわち問う者と答える者の立場が逆転する。問を発するのは学習者であり、それが学び方の基本である。しかし、西洋では、教理問答的問答法(カテケーゼ)にしる、ソクラテス法にしる、発問するのは教師であった。

### 明治期以前の問答

豊田（1988）によると学習者が問を持ち、それを待って、それに合わせて教師がよく答えていくことである。学習とは自学であり、問うのは学習者である。いわゆる学問するとは問うことであり、善く問う者こそよき教師である。江戸時代の学習法は素読が基礎であり、当時の教授法というのは「学問＝読書」であったと述べている。次は豊田が取り上げた江戸時代の教授法と問答法の代表である。

江村北海（1713-1788）は江戸中期の儒学者であり、「彼は、幼児の言語教育には、絵草

<sup>294</sup> 豊田久亀（1988）『明治期発問論の研究－授業成立の原点を探る－』ミネルヴァ、取り上げた内容は pp.2・50-54 に参照されたい。引用の際に「 」で示した。詳しいページ数を省略する。）

<sup>295</sup> 前掲 p.2

<sup>296</sup> 前掲 pp.50-51

子や絵入庭訓といった直観教材をすすめ、8.9歳の素読の際には、易から難へと進む方法を説き、子どもの個性や能力差への考慮の必要性を強調している。」と述べ、また「教師から積極的に問いかけていく教授法は要らない。教師は問を授業展開の手段にする必要もない」<sup>297</sup>)ということと述べている。

三浦梅園(1723-1789)は江村の他に、江戸期に問を持つことを強調する者である。三浦は「疑ひ多き人さとり事とし疑なき人のさとり事鈍きは弓に満を持せずして矢を放てるがごとし」<sup>298</sup>)として、学習者に徹底的に疑うことを勧めている。

豊田の分析から、古い時期の「問答」から西洋式の「問答」に変わった時点は、やはり明治初期に「学制」に導入された教育法と関連があるものと思われる。上で取り上げられた「問答」は「学制」が実施される前に行なわれた「問答法」である。そして取り上げられた「問答」という学習法はいずれも「学問＝読書」である。次に取り上げられたのは槇山栄次(1867-1933)の学習法である。

豊田によると「我が国の発問論の成立に大きな影響を与えた槇山栄次も、学級教授法の観点からみれば、江戸時代の生徒問を發して教師これに答ふるの形式は、[中略]教授法としては探るに足らざるものであるといい、学校で同一の教材を同一歩調で一斉に教授しようとするとき、教師から生徒に向って一斉に問い、一斉に答えさせる問答法が必要になってくる。この点で、学問＝読書であり、一対一の個別指導を基本にする江戸時代の学習法としての問答法は、わが国に西洋の新しい一斉教授法を導入・普及しようとした者から見れば、とるに足りない、古い方法に映ったのだろう。この感は「学制」期の教育者一般の傾向でもあった。」<sup>299</sup>)と指摘している。

明治初期1872(明治5)年に公布された「学制」はいわゆる日本の近代学校制度を創設の基本方針である。そして、創設された「学制」により学校制度や教則内容及び教育法などが欧米の教育制度を模範として制定されたのである。

豊田によると1872(明治5)年「学制」が公布され、「学制」の公布と共に「文部省主導による統一的な初等教育が開始される。新しい学校の教授法上の特徴は、一斉教授の採用と「問答」科の登場である。」<sup>300</sup>)と書かれている。豊田が指摘した「学制」の公布と共に「問答」科が登場したという点について調べてみたところ、「師範学校で制定した小学

<sup>297</sup> 豊田久亀(1988)『明治期発問論の研究—授業成立の原点を探る—』ミネルヴァ p.52

<sup>298</sup> 前掲 p.52

<sup>299</sup> 前掲 p.52-53

<sup>300</sup> 前掲 p.54

教則は「下等小学教則」と「上等小学教則」からなり、[中略]。この教則によると下等小学の教科は読物・算術・習字・書取・作文・問答・復読・体操の八教科である」<sup>301)</sup>とあり、「問答」科は当時の教科内容の中に既にあったことがわかった。

ここで、槇山の著書『各科教授法』<sup>302)</sup>を取り上げて、本書に述べられている「発問法」に関する内容を簡単に説明する。

本章の「発問法ノ沿革」に「(略)我が國ニ於テモ、殆ンド之ト相類スル沿革ヲ有スルナリ、明治五六年ノ頃ヨリペシタロッチーノ教育主義盛ニ行ハレ、開発教授ノ呼聲非常ニ高く、注入法トシ云ヘバ、拙劣不名誉ノ形容トシテ至ル所ニ擯斥セラレ、何事モ生徒ニ云ハシムルヲ以テ最上ノ手練ト心得、様々ノ手段ヲ用ヒテ、生徒の答辨を釣り出スコトヲカメタリヘルバルトノ教育主義行ハル、ニ及ンデ、前陳ノ弊ハ漸ク認メラレ、注入ノ方法モ時トシテハ用ヒザルベカラザルモノナルコトヲ知ルニ至レリ。」<sup>303)</sup>と書かれている。そして、発問法の種類<sup>304)</sup>について次のように述べられている。

#### 一、上ニ疑問詞ノアルモノ

##### (イ) 物名時期若クハ場所ヲ問フモノ

何デス                      何デシヨウ                      何ト云フモノデス                      (以下省略)

単ニ物名等ヲ求ムルノ発問ハ、物ト名トヲ連結セシムルニ過ギザルヲ以テ、器械的ノ練習タルヲ免レズ、故ヲ以テ此ノ種ノ発問ヲノミ陥ラシムルノ弊アリ。

##### (ロ) 物ノ性質作用理由若クハ児童ノ思考ヲ問フモノ

ドンナニナツテ居マス                      ナゼデス                      ドウ思ヒマス                      (以下省略)

此種ノ発問ハ教授上最モ必要ナルモノトス。

##### (ハ) 数量ヲ問フモノ

幾ツデス                      何程デス                      如何ホドデス

##### (ホ) 選択ヲナサシムルモノ

ドチラデス                      ドレデス                      孰レデス                      (以下省略)

此種ノ発問ハ児童の思考ヲ要スルコト少ク往々無意味ノ答ヲナサシムルモノナレバ、可成之ヲ避クル事ヲカムベシ、唯修身又ハ歴史ニ於テ、甲乙ノ人物ヲ品定セシムル場合ニ

<sup>301</sup> 文部省 (1972) 『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会 p.179

<sup>302</sup> 槇山栄次 (1898) 『各科教授法』富山房、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから、本書は引用に際して、旧字体は新字体に改め、また引用に際して「」で示した。

<sup>303</sup> 前掲 pp.18-19 (原書のページ)

<sup>304</sup> 槇山によると「発問法ハ種々ノ點ヨリ分類スルヲ得ベシ、今文法上ニ於テ区分スル」と述べている。



ハ、此形式ニ依ラザルヲ得ズ、若シ此形式ヲ用ヒタルトキハ其理由ヲモ合せ問フヲ可ナリトス。

## 二、下ニ疑問助辞「カ」ヲ付ケタルモノ

ソウデスカ ソレデヨウゴザイマスカ 是デスカ (以下省略)

此種ノ発問ハ決定発問ト云フ、選択ヲナサシムルモノニ等シク、教授上ニハ可成用ヒザルヲ可トス。

## 三、上ニ疑問詞ヲ用ヒ、且ツ下ニモ疑問助辞ヲ付ケタルモノ

何デスカ ドウデスカ (以下省略)

此種ノ発問ハ第一ノモノト大差アルコトナシ、唯語氣ノ鋭クナレルノミ、故ヲ以テ第一ノ形式ト此形式トハ交互ニ之ヲ用ヒ、一張一弛其宜シキヲ得シコトヲカムベシ。

## 四、希求法又ハ命令法ヲ用フルモノ

思フ所ヲ云へ 知ル所ヲ云へ 之ヲ讀メ (以下省略)

此形式ハ発問ノ如クナラズト雖モ、其實一種ノ発問タルニ過ギズ、例ヘバ「之ヲ云へ」ト云フ命令中ニハ「何デアルカ之レヲ言へ」ナル意味ヲ包含スルヲ知ルベシ、此種ノ発問ハ教授上適當ナル形式トス。フレーリッヒノ所謂談話法 (Lehrgespräch) ト稱スルモノハ、即チ此形式ニシテ発問ノ變形ナリ。

(『各科教授法』 pp.19-23)

以上 4 種類の方法の中の、4.の発問方法について「此形式ハ発問の如クナラズト雖モ、其實一種の発問タルニ過ギズ、例ヘバ「之ヲ云へ」ト云フ命令中ニハ「何デアルカ之レヲ言へ」ナル意味ヲ包含スルヲ知ルベシ、此種の発問ハ教授上適當ナル形式トス、フレーリッヒノ所謂談話法 (Lehrgespräch) ト稱スルモノハ、即チ此形式ニシテ発問の變形ナリ。」と述べている。 また発問の方法としては次の八つが挙げられている。

- 一、発問ハ全級ニ向テ発シ、然ル後或生徒ヲ指名スベシ。
- 二、発問ヲ提出シタルトキハ、其困難ノ度ニ応ジ思考ノ時ヲ与フベシ。
- 三、生徒ヲ指名スルニハ代名詞ヲ用フベカラズ、寧ロ其姓名ヲ呼ブベシ。
- 四、発問ハ明瞭ナルベシ。
- 五、発問ハ生徒ノカニ適スルモノタルベシ。
- 六、発問ハ簡單ナルベシ。

七、発問ハ限定ナルベシ。

八、発問ハ其音調鋭敏ナルベシ。

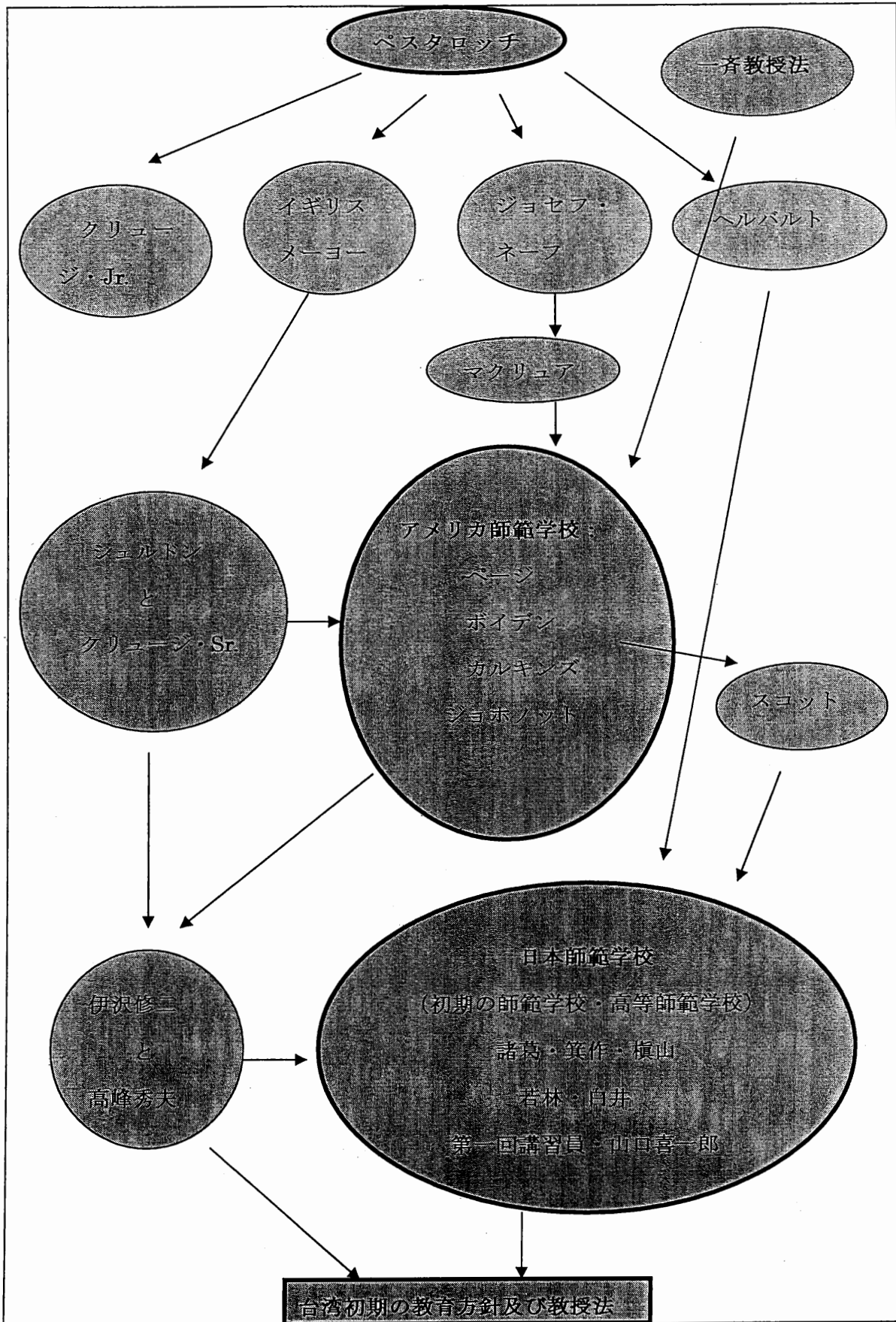
(『各科教授法』 p.24)

以上は横山による「発問法」という教授法の内容である。横山の「発問法」の内容に、明治 5、6 年にペスタロッチの教育が盛んになっていて、そして発問法という手段を用いて生徒の答弁を釣り出すということを述べられている。しかし、これは「注入の方法」であると批判された。この点から明治初期スコットによって導入されたペスタロッチの教授法であるが、ペスタロッチの方法を正確に理解したものではなかったということが示唆されていると考えられる。また 4. の発問方法内容に「フレーリッヒノ所謂談話法 (Lehrgespräch) ト稱スルモノ」と書かれているが、ここに出て来るフレーリッヒという人物は最初、上記の「沿革」で述べられたヘルバルトのことを指しているものと思われる。フレーリッヒの背景については、以前修士論文で触れたことがあり、フレーリッヒ、即ちヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776 年 5 月 4 日—1841 年 8 月 14 日) は、ドイツの哲学者、心理学者、教育学者で、イエーナ大学でフィヒテのもとで学び、フィヒテの観念論に疑念を抱き決別し、その後ペスタロッチの学校を訪れ、その影響を強く受けた。彼の教育理念は教育の目的を倫理学に、方法を心理学に求め、教育学で体系化することにあつた。ヘルバルトの学説は世界に影響を与え、ヘルバルト学派 (ツィラー、ラインなど) を形成した。日本でも明治期にラインの五段階教授説 (予備—提示—比較—総括—応用) が伝わり当時の教育界に大きな影響を与えている。

ここで、一つ注目したいことは横山が述べている発問法の「談話法」の方法であるが、この方法は本章の第二章で触れた山口の『話方教材』に取り入れた「会話」の方法と関連があるように思われる。このことはペスタロッチの教育原理を学んだヘルバルトの教授法がその後ペスタロッチの教育理念を日本国内に伝えられて来て、明治時期の師範学校にスコットによって導入された「庶物指教」の他に、ヘルバルトの教授法にも影響を与えられたと考えられる。

ここで、今まで考察してきたペスタロッチの教育がヨーロッパから、イギリス、アメリカを経由し、日本に伝えられて、その後台湾初期の日本語教育に導入していった経路を図 5-1 ペスタロッチの教育を普及の経路としてまとめた。

図 5-1 ペスタロッチ教育を普及の径路 (ドイツ・イギリス・アメリカ・日本・台湾)



### 第三節 明治初期「庶物指教」に於ける小学校の教科書

『東京高等師範学校沿革一覽』(一八八〇年)によれば、一八七二年十二月、校内に「編成局」を設けて教科書の編纂に当り、五十音図、濁音図、単語図、連語図、形体線度図、羅馬数字図、和洋数字図、加算乗算九々図、除算減算掛図、色図、小学読本、地理初歩、日本地誌略、万国地誌略、日本略史、万国史略、小学算述書、習字本等を実用に供したとあり、新教科として出現した「読物」や「問答」に用いられる児童用教科書が多数作製されたことは画期的なことといわねばならない。<sup>305)</sup>と述べられている。この背景にはスコットによってアメリカの小学校で使用されていた教科書・教具・機械などの教具を明治初期の「学制」改革に於ける教育普及のために、当時の師範学校制定の小学教則に取り入れた新しい教科である。そして、この「庶物指教」の教科は、当時スコットから直接教授を受けた師範学校卒業生の著した教授書やの師範学校長であった諸葛の『小学教師必携』などから窺い知ることができる。

次に筆者が集めた1873(明治6)年から1882(明治15)年までの教科書と、その内容について簡単に紹介したい。

#### 明治6年『師範学校小學教授法』

本書<sup>306)</sup>は明治6年8月出版、田中義廉・諸葛信澄によるものである。「凡例」には次のように述べられている。

- 一 此書羽六歳ノ童子始テ學校ニ入りタルモノヲ教導スルモノナレバ先ッ五十音ノ呼法ヲ教ヘ次日用器具ノ名目等ヲ教フルモノナリ故ニ俚言ヲ避ケズ唯童蒙ノ解シ易キヲ務ム
- 一 問答復習ノ仕方ハ大概ヲ挙クルト云ヘドモ又各教師ノ意ヲ以テ取捨増減アルベシ

(『師範学校小学教授法』凡例)

(図3)は教師が図を示し、生徒に教える。(図4)は単語図。(図5)は「第一単語図解」である。教授方法は図を示し、生徒に問答する。全書は八つの単語図と図解がある。(図6)

<sup>305)</sup> 国立教育研究所編集(1974)『日本近代教育百年史3 学校教育1』国立教育研究所 p.559

<sup>306)</sup> 土方幸勝編、田中義廉・諸葛信澄著(1873)『師範学校小学教授法』東京、資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから

は第八級の連語図である。全書も八つの連語図がある。(図7)は形線度図である。

(図1)

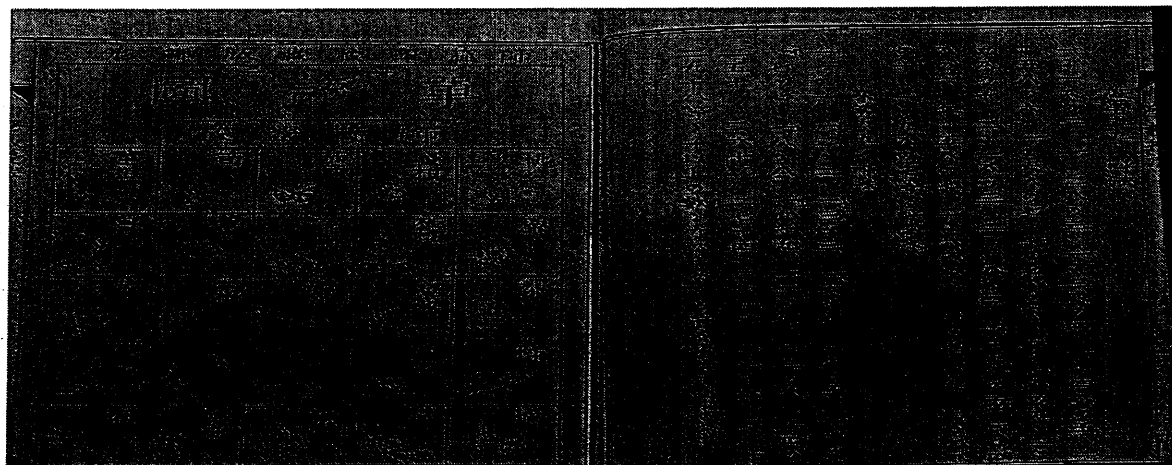
(図2)



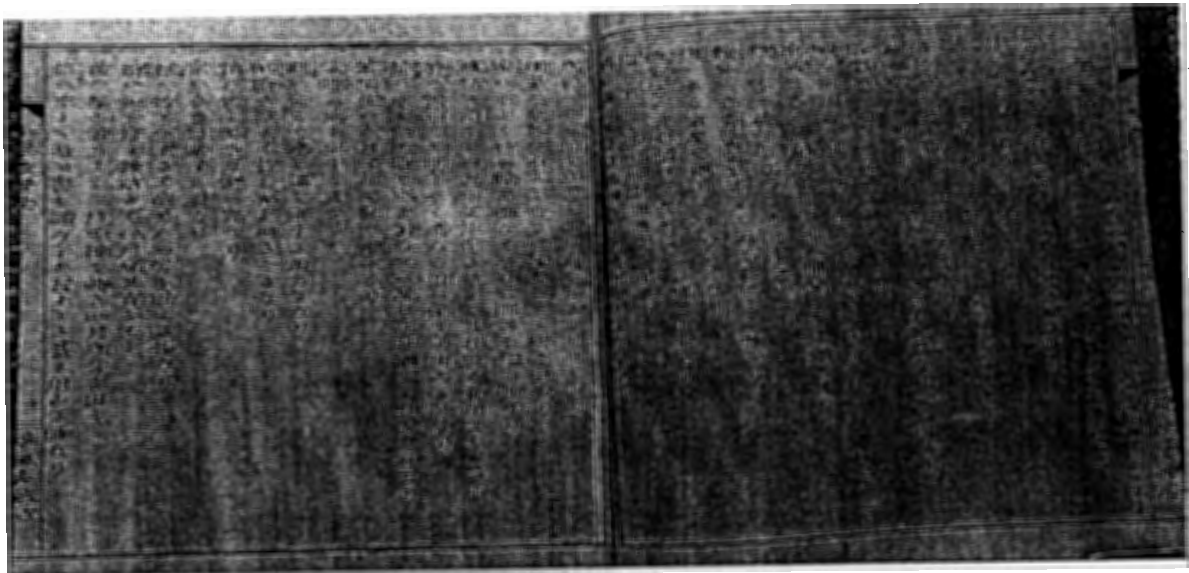
(図3)



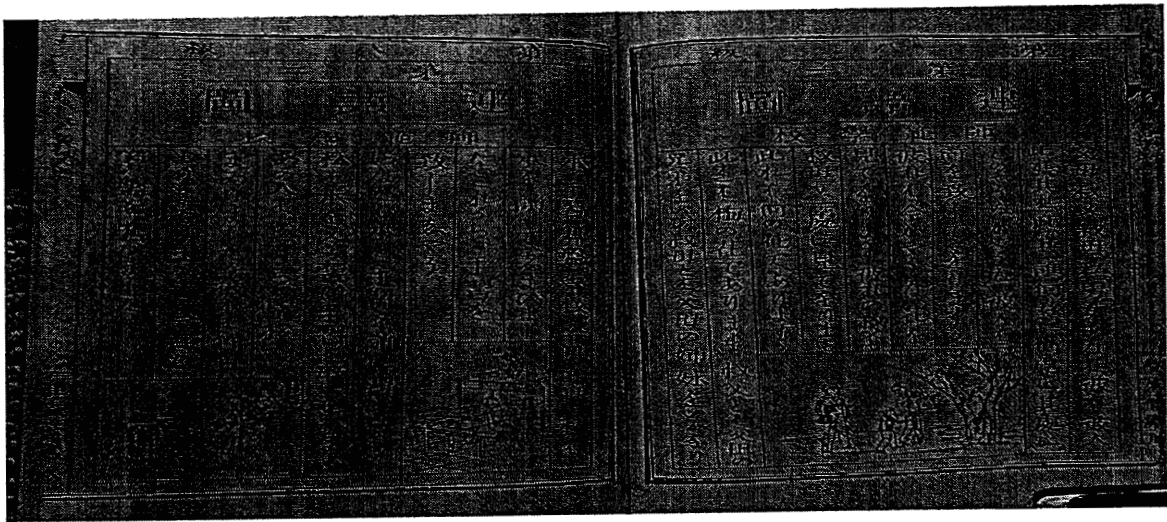
(図4)



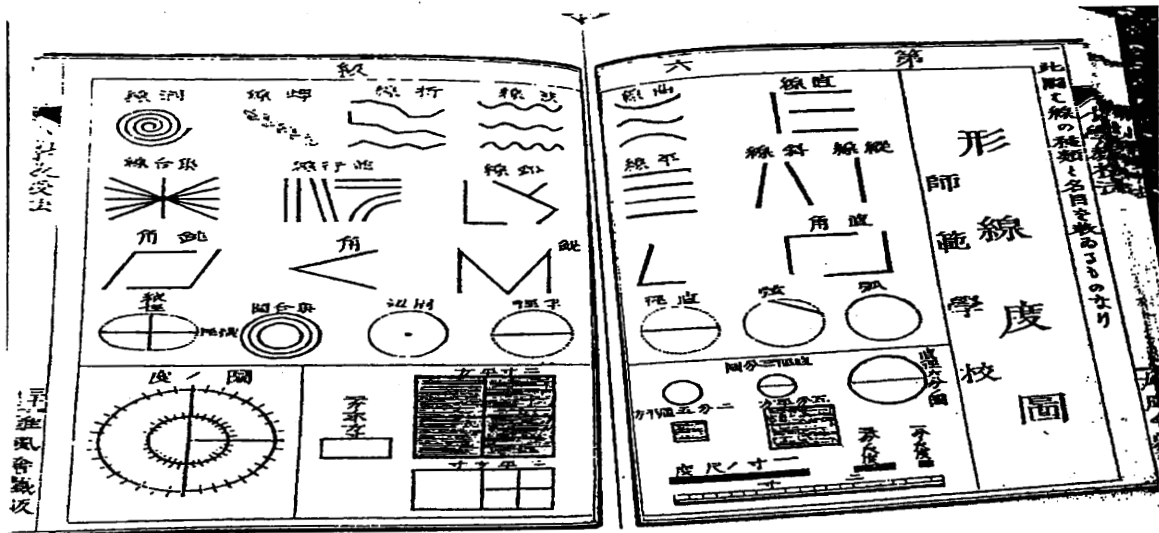
(圖 5)



(圖 6)



(圖 7)



明治8年『小学問答—線度及形体之部』

本書<sup>307)</sup>は明治8年2月に出版されている。著者は林多一郎口述で、浅野彰筆記とある。(図2)の内容は「小学問答凡例」である。内容は以下のように記されている。

- 一 此小冊子ハ栃木師範学校在勤訓導林氏授業ノ際口述スル所ヲ順次筆記シ余輩ノ遺忘ニ備ヘシモノニシテ素ヨリ世ニ公ニセント欲スルニハ非ス然ルニ之ヲ請フテ傳寫スルモノ頗ル多ク或ハ魯魚ノ弊ナキヲ得ス因リテ〇氏ニ附シ以テ小學授業ノ一助ニ供セント欲ス看官幸ニ文辞ノ卑陋ヲ答ムルヲ勿レ
- 一 編中ノ提目ハ看官ノ搜索ニ便ナランガ為ニ設ケタルモノナレハ宜シク行文ト混スルヲ勿レ
- 一 編中「此レ」及ヒ「此」ハ其問フ所ノモノヲ指シテ云フ辞ナリ又「〇」ハ問ヒノ符ニシテ「△」ハ答ノ符ナリ

(『小学問答・線度及形体之部』凡例)

(図3)「線度及ヒ形体問答」の内容である。最初の題目は「線」で、下部の内容は問答である。

例え：

○此ハ何ニヨリ成立タル者ナリヤ

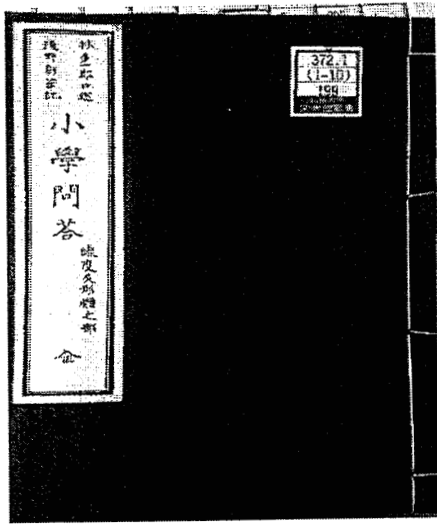
△點ノ線ニ厚廣アリヤ (以下省略)

(図4)は「直線」、「曲線」、「波線」、「折線」等に関する問答である。

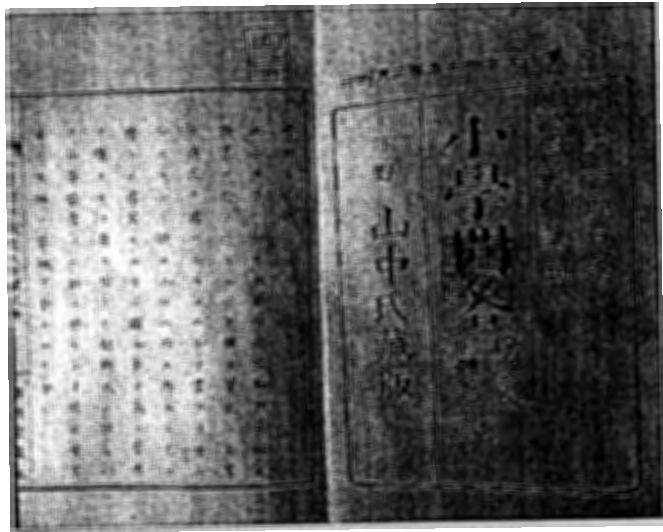
(図5)は「半径」、「周邊」、「同心環」、「横径縦径」に関する問答である。

(図6)は「形」に関する問答。「等脚三角」、「長方形」、「不等三角」などがある。

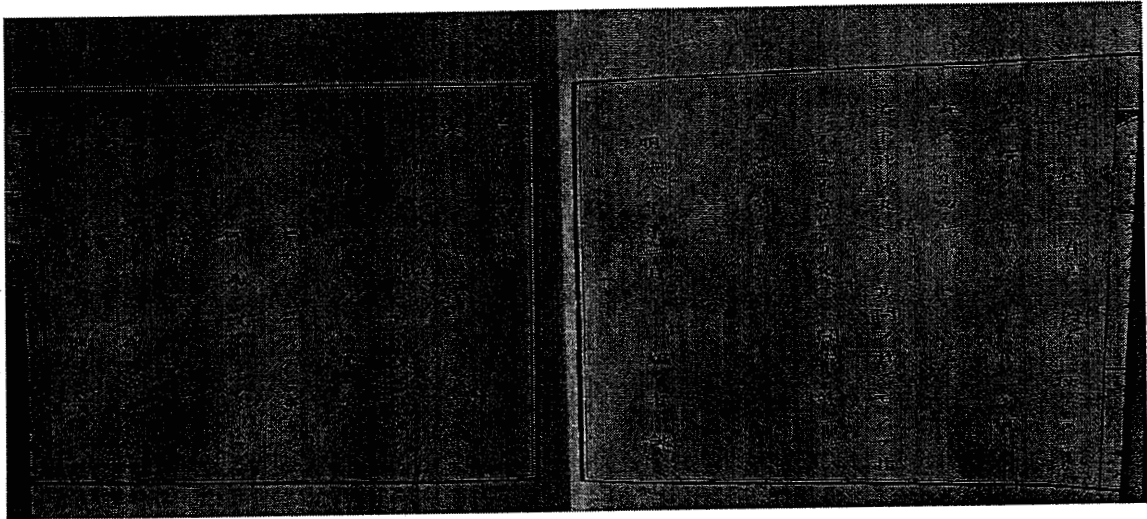
(图 1)



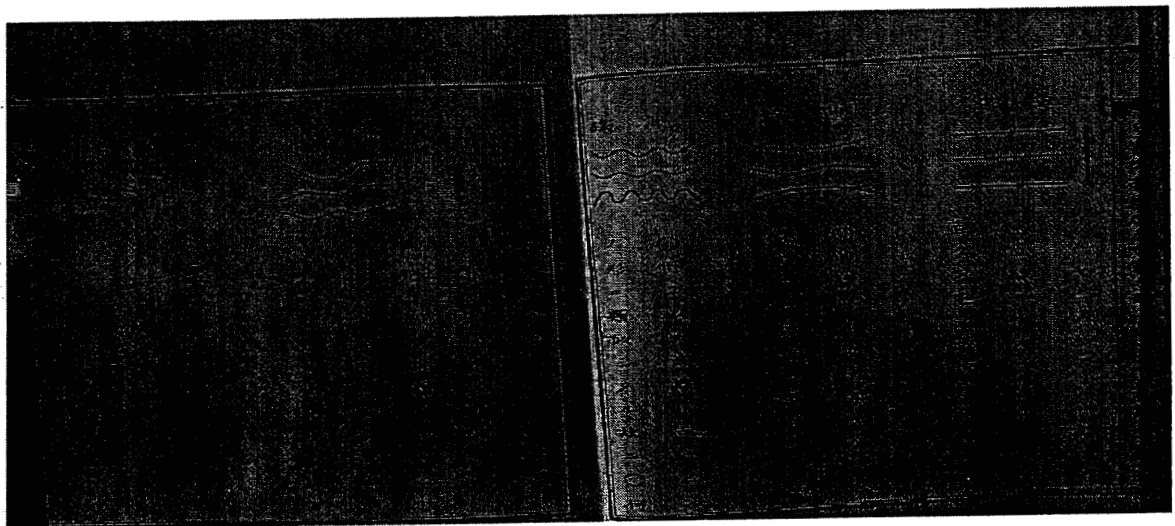
(图 2)



(图 3)



(图 4)

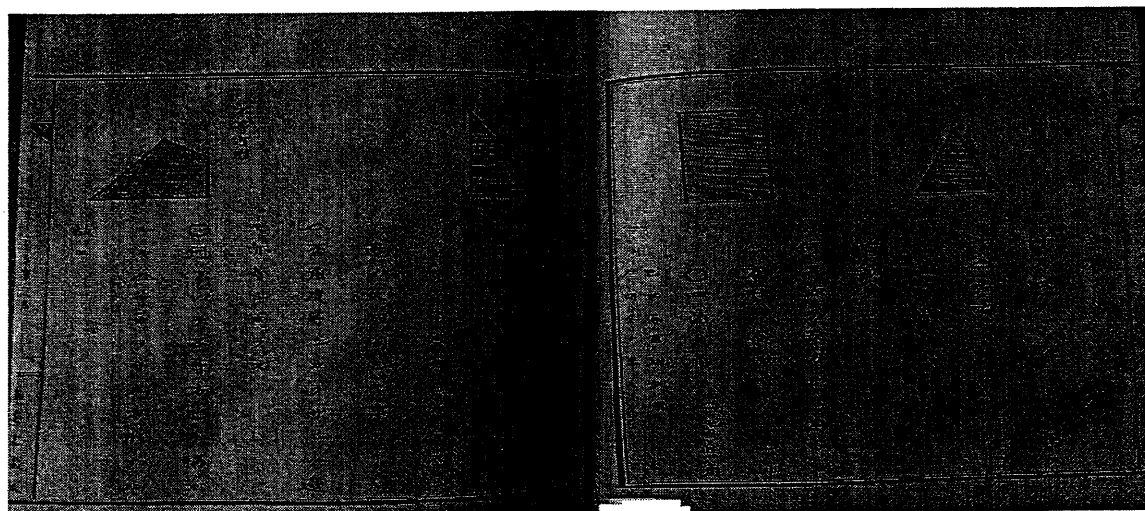




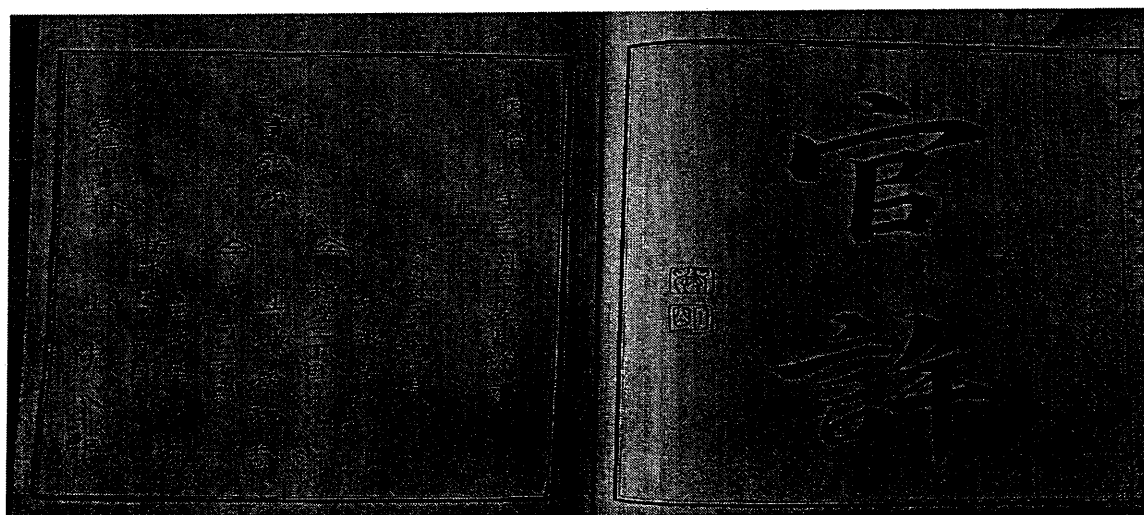
(图 5)



(图 6)



(图 7)



明治9年『小学形体線度略解』

本書<sup>308</sup>)は東京府師範學校二等訓導木匠木寛則著、最初は「形体線度略解」「凡例」、内容については「一 該書ハ小學六級生徒ノ質問ニ答フル為ニ設クルモノナレバ専ラ其解シ易キヲ主トシ鄙里ノ俗語ト雖モ敢テ之ヲ避ケズ又淺近ノ字モ悉ク假名ヲ施セリ博雅ノ人慢ニ其陋ヲ笑フ勿レ」と記されている。

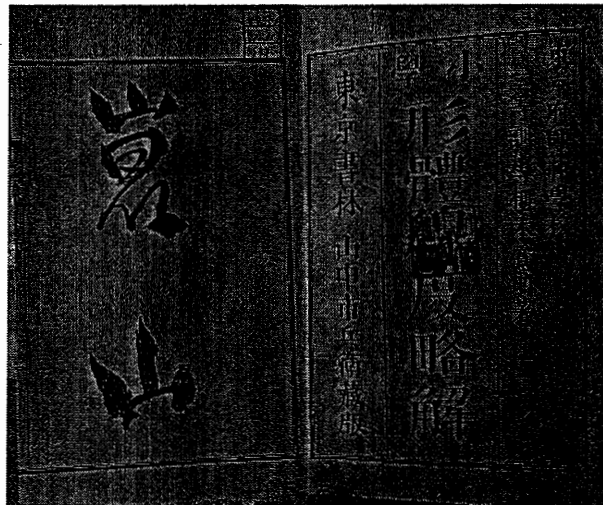
内容の構成は題目「線ノ部」、上部は直線を描き、下部は「線」についての説明である。説明の内容は(図3)と(図4)のように示されている。

例：直線

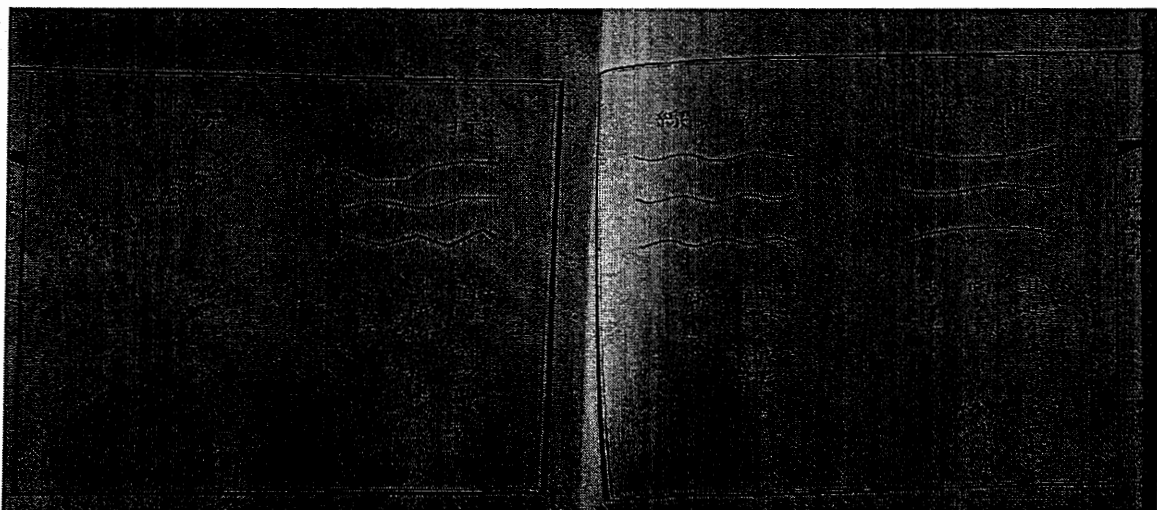
上下左右縦横斜正ノ別ナク其起ル所ヨリ更ニ方向ヲ變ゼズ真直ニ引キタル線ヲ云フ

(図1)

(図2)

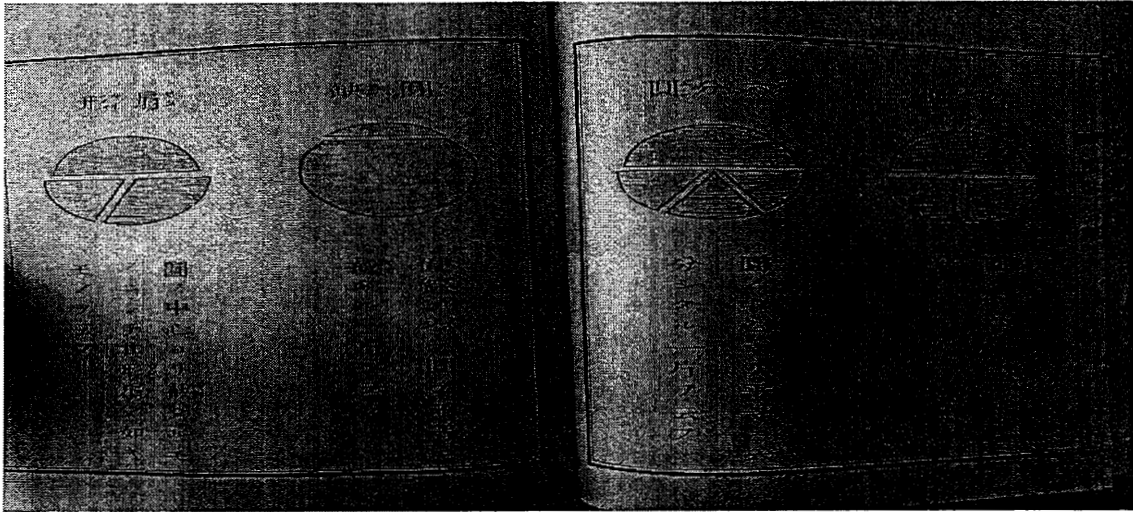


(図3)



<sup>308</sup> 東京府師範學校二等訓導木匠木寛則著 (1876) 『小學形体線度略解』東京書林

(図 4)



明治 12 年『日本庶物示教 (貳)』

『日本庶物示教卷之二』<sup>309)</sup>(図 1) は芳川修平著で、内容は(図 2)のように題目と内容で構成されている。題目は第一章 暖炉、内容は次のように例をあげている。

(図 2) 問答の内容

○教師室内ノ暖炉ヲ指示シテ問フ之レハ何物ナルヤ

△生徒答「ストーブ」即チ暖炉ナリ

○問ヲ之レハ何ノ為ニスルヤ

△答フ此中ニ火ヲ燃ヤスガ為ニス

○問フ何故ニ其中ニ火ヲ燃ヤス

△答フ室内ヲ温ムル為ナリ (以下省略)

(図 3) 問答の内容は同じ「暖炉」について問答する。

○問フ暖炉ハ何ヲ以テ製スルヤ

△答フ鐵ヲ以テ製造ス

○問フ暖炉ハ夏時モ猶用キルカ

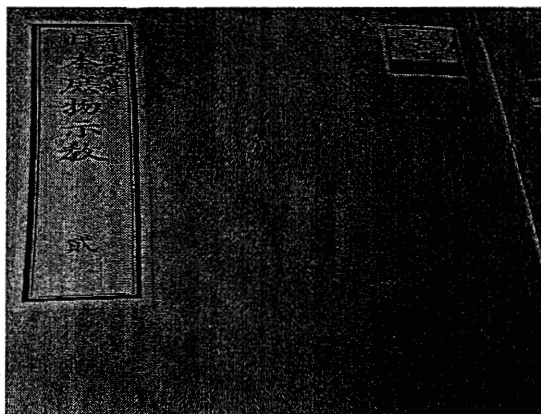
△答フ夏ハ時候熱ナルヲ以テ用キルコトナシ

○問フ冬季ニ至リ室内ニ暖炉ナキトキハ人身ニ於テ如何ノ感覺ヲ為スヤ

△答フ身体ニ寒冷ヲ覺フベシ (以下省略)

<sup>309)</sup> 芳川修平著 (1879) 『日本庶物示教卷之二』青木輔清

(図 1)



(図 2)



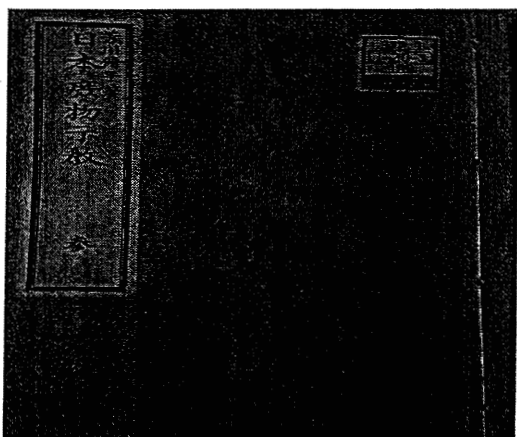
(図 3)



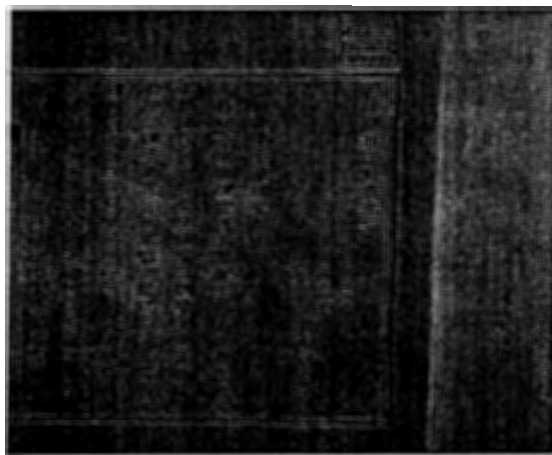
明治 12 年『日本庶物示教 (参)』

『日本庶物示教卷之三』<sup>310</sup> (図 4) は明治 12 年 5 月 13 日出版。内容は (図 5) で示すように、題目は第一章の「煙管」、教師と生徒の問答である。

(図 4)

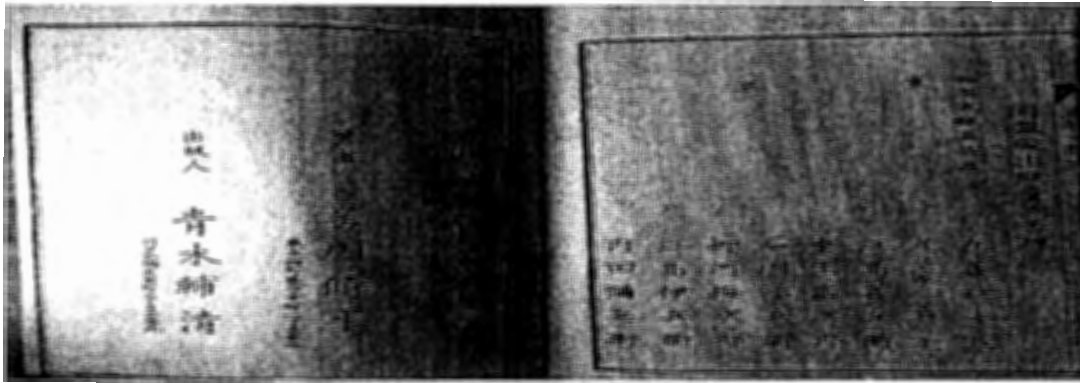


(図 5)



<sup>310</sup> 芳川修平著 (1879) 『日本庶物示教卷之三』青木輔清

(図 6)



明治 15 年『小学教授本—博物之部』

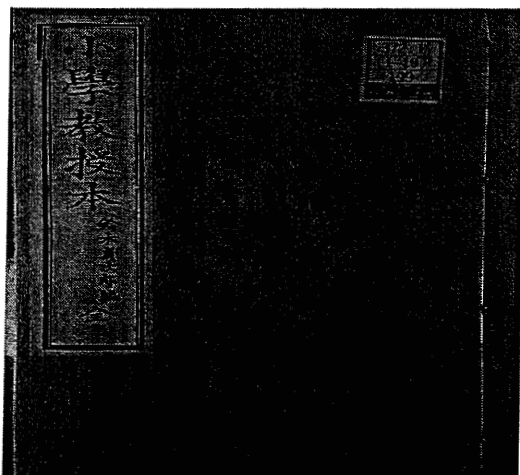
本書<sup>311)</sup>は明治 15 年 4 月 24 日出版、鈴木貞二郎編。本の構成内容 (図 2) のように大題目「動物第四」、次は中題目「多節類一覽」、次は小題目「第一甲殻類 即 蟹蝦類」、「第二蜘蛛類」(図 4)、「第三昆蟲類」(図 5) の順序で並べて書かれている。

「第一甲殻類 即 蟹蝦類」の内容は (図 3) のように、上部は動物の図画を示し、下部は「問」と「答」の内容が書かれている。問答の内容は次のようなものである。

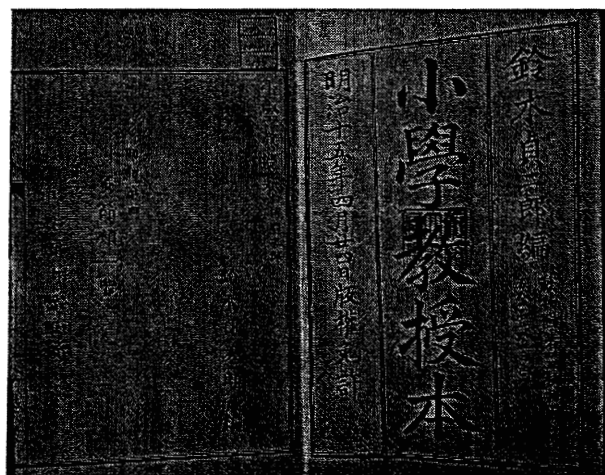
(問) 此ノ類中ニハ如何ナル形ト性質アルモノヲ示スヤ

(答) 此ノ類ハ腹部或ハ胸部ニ多節ノ足ヲ、ソナヘ堅硬ノ甲アリテ身ヲマトフ故ニ之ヲ甲殻類ト稱ス、又屢ク之ノ甲ヲ脱換スルノ性常水中棲、呼吸スルニ其鰓ヲ以テス

(図 1)

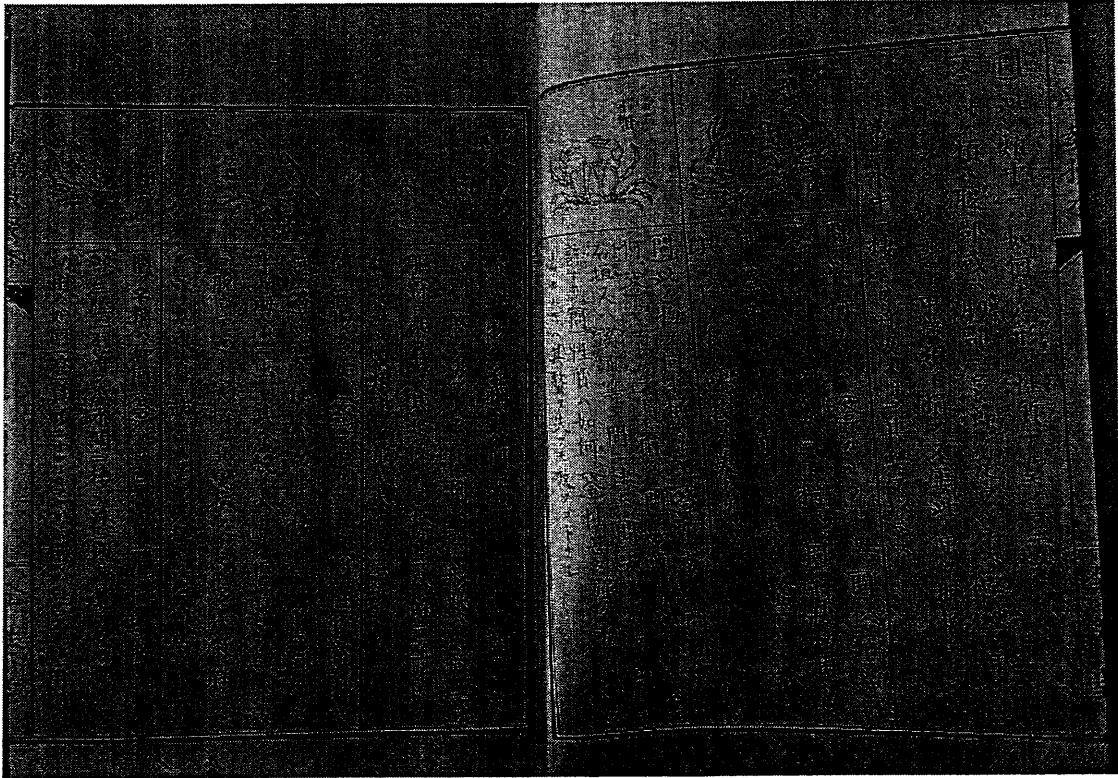


(図 2)

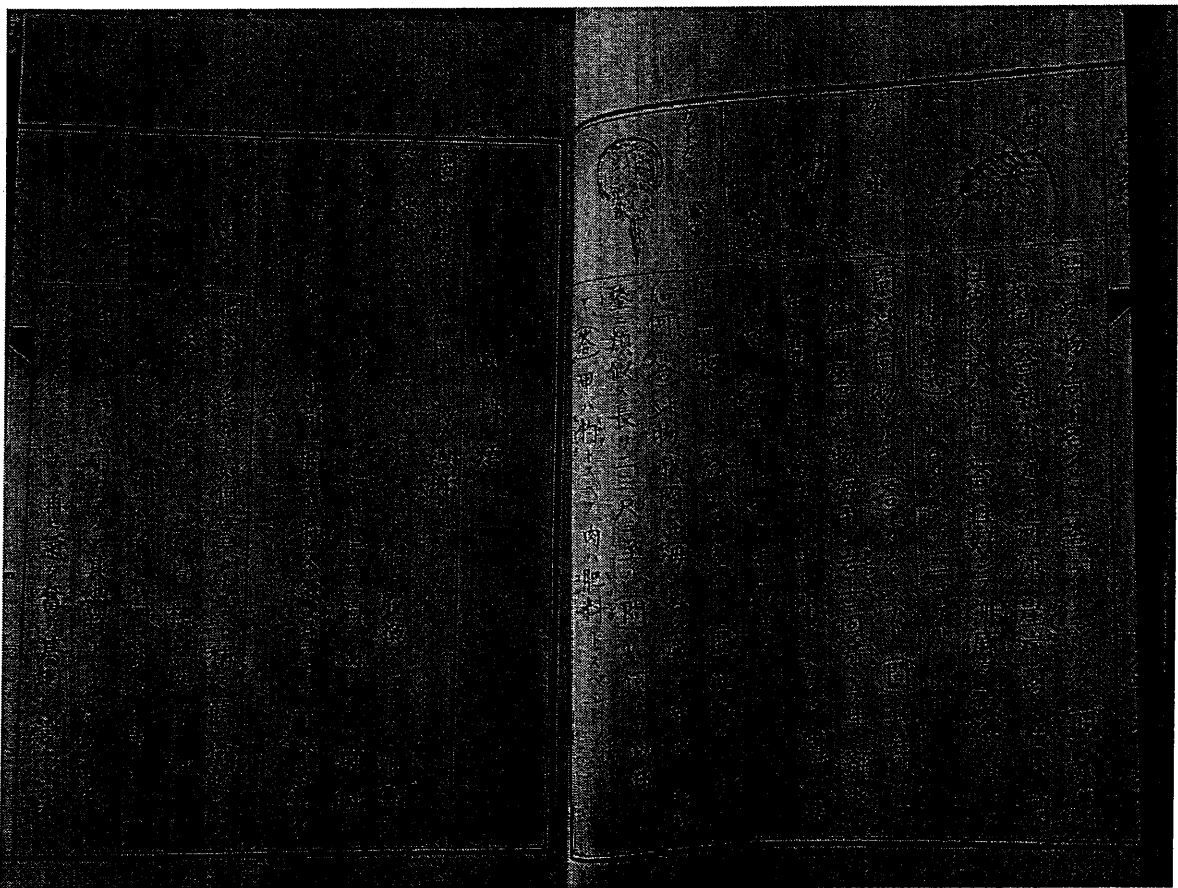


<sup>311)</sup> 鈴木貞二郎編 (1882) 『小学教授本』金港堂

(图 3)



(图 4)



(図 5)



## 第六章 初期講習員の背景と山口の「直接法」

第五章で考察した結果からスコットが明治初期に師範学校に導入した教授法はペスタロッチの教授法よりも、むしろ「一斉教授法」からの影響が大きかったように思われる。杉村（2010）によるとスコットの師範学校在任は1874（明治7）年8月までで同校の同年6月までの卒業生は37名であり、少なくとも半年以上の指導を受けたと述べている。そして、1875年3月までの卒業生を含めると、66名が直接スコットの指導を受けたと指摘している。また、師範学校で「庶物指教」の指導を受けた卒業生らは地方の官立や県立の師範学校の教師として赴任することになった。

第五章で考察した結果からスコットが明治初期に師範学校に導入した教授法はペスタロッチの教授法よりも、むしろ「一斉教授法」からの影響が大きかったように思われるが、明治学制期からの日本の師範学校の教育は、スコットに始まるペスタロッチ主義の教育、更にその後、高嶺、伊沢による「心性開発を重視するペスタロッチ主義」など一連のペスタロッチ主義の教育が基礎となっていたことは今まで考察してきた結果から見て取れる。

杉村（2010）によるとスコットの師範学校在任は1874（明治7）年8月までで同校の同

年6月までの卒業生は37名であり、少なくとも半年以上の指導を受けたと述べている。そして、1875年3月までの卒業生を含めると、66名が直接スコットの指導を受けたと指摘している。また、師範学校で「庶物指教」の指導を受けた卒業生らは地方の官立や県立の師範学校の教師として赴任することになった。明治12年には、伊沢と高嶺が帰国し、高等師範学校で、「心性開発を重視するペスタロッチ主義」の教育が開始される。この指摘から、台湾初期の第一回講習員及び山口らは、日本国内の師範学校で「庶物指教」や「心性開発」による教育を受け、卒業後、各地方で教授経験を積んで、その後、台湾の第一回の講習員の試験を受け台湾に赴いた。そして、伊沢が台湾を去った後に、グアンの教授方案に基づいて新しい教授法を改良された。この改良された新しい教授法の「乙の教授法」には、これら教員が卒業した師範学校（高等師範学校）の教科に取り入れられていた「庶物指教」からの影響の下に開発されたものと考えられる。本章では当時残された台湾総督府の職員の資料と第一回講習員が考案した日本語教案、及び山口の経歴と教授法に関する先行研究などの資料に焦点を当て、山口らが改良した教授法がどこまでペスタロッチの教育原理と関連があるのかについて考察することにする。

### 第一節 台湾初期第一回講習員の背景と初期の日本語教案—「初学生徒教案」

ペスタロッチ主義の教育は明治の初期にスコットによって導入されたものであるが、しかし、その後の実際ペスタロッチ主義の教育原理を導入し、応用したのは、伊沢と高嶺の1879（明治12）年の高等師範学校に対する教則改正から始まったものと考えられる。これは第五章で一斉教授と問答について考察した結果から、明治初期に実際「庶物指教」を受けた生徒やこの教授法を授業の中に取り入れて教授した教育者たちはスコットの「庶物指教」に対する誤った教授法を諦めたのではなく、逆にそこから検討し、新教授法を改良するようになったということである。

また1879（明治12）年に伊沢と高嶺の導入によって、やっとペスタロッチの「実物教授」が高等師範学校に普及するようになっていった。そして、その成果は伊沢から始まり、その後第一回講習員と山口らの力で、新しい教授法へと結実していったものと考えられる。

台湾初期の日本語教育の教授法は本研究の考察を通して、初期の単なる対訳法ではなく、ペスタロッチの教授法であったことは否定できないと考えられる。そして、第一回講習員達が高等師範学校で受けた教育や教授法を持って台湾初期の日本語教育に改良していったものと考えられる。初期の伊沢が作った学堂から、次の国語伝習所、更にその後設立され





の中では最年長に属するようである。町田則文は茨城県の士族であり、茨城県師範学校教員であった。台湾総督府職員録によると、町田は明治 29 年に国語学校に勤務していた。そして、町田は明治 29 年 3 月「台湾総督府直轄諸学校官制」勅令第九十四号により、国語学校の校長を勤めた。町田の台湾での職歴は明治 29 年から 33 年までである。小野(1983)<sup>315)</sup>によると「周知のように同書は、明治 8 年同校小学師範学校卒業生若林虎三郎、明治 13 年同科卒業生白井毅の両名によって著わされたものである。しかし、この「改正教授術」は「実に先生(高嶺)の伝授に由来」し、「先生より当時最も進歩せる新教授法を親しく伝授せられし」ものであった。この記述から町田は高嶺のことを「先生」と呼ぶことがわかる。また次のことから町田と高嶺の関係を見てわかる。

「先生の始めて東京高等師範学校に来らるるや、先づ第一着に当時同校の教授法担任教師たりし若林君等に新教授法を伝へらるるべきは理の当に然るべき所、余等又現に若林君等の先生より教授を受くる所を屢々目撃せしことあり。…省略。両君共に教授術には特殊の技倆を有し且熱心に研究し工夫を凝らして実地に従事せり。斯の人々にして新に帰朝せられたる高嶺先生より北米の新教授を新しく伝へられたるは、実は我が教育史上に一新時期を劃すべき機会を造り出だせしなり。」と「改正教授術」著述の経緯をこのように理解すれば、同書の原理は高嶺秀夫が示唆したものというべきであろう。」<sup>316)</sup>

(「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」p.21)

小川尚義は第一回講習員として渡台した者ではないことは上記の『年報』から見てわかる。1898(明治 31)年 7 月 28 日台湾公学校令を公布され、10 月 1 日より施行することとなった。そして、公学校用の教科書の編纂について、1900(明治 33)年 7 月 4 日、公学校用圖書審査規程(府報彙報)が發布され、公学校教科用圖書の適否を審査するために規程を設けた。「公学校用図書審査及び編修」<sup>317)</sup>によると「第一條 民政部ニ公学校教科用圖書審査委員ヲ置ク」と「第五條 審査ニ關スル事務ハ學務課員ヲシテ之ヲ掌理セシム」と記され、小川尚義 橋本武 小室龍之助 鈴江團吉 前田孟雄 鈴木金次郎の六人が委員に任命された。また「同五月十八日小川尚義、佐藤弘毅編修官に任ぜられた。(本官

<sup>315)</sup> 小野次男(1983)「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第 17 号』p.21、内容の「先生」は高嶺のことを指す。「同書」とは若林・白井二人が高嶺から指導を受けて著した「改正教授術」の事である。

<sup>316)</sup> 小野次男(1983)「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第 17 号』p.21

<sup>317)</sup> 台湾教育会(1982)『台湾教育沿革誌』青史社 pp.61-62

制は明治四十二年五月四日總督府官制中改正（勅令第一二七號）に依り廢止、新に編修官に置く）」ということが記されている。

この内容から小川は明治 33 年に編修官を務めたことがわかる。また山口（1943）によると「(略) わが国語を外国語として教授する場合の仮名遣いについて破天荒な試みが始められた。これには言語学専攻の文学士小川尚義氏の主張が与って最も力があつたのである。」<sup>318)</sup>と述べられている。また、小川の台湾での職歴を見ると、は明治 31 年から昭和 10 年までずっと台湾の教育界に勤めていることがわかる。

橋本武の職歴は明治 29 年から 35 年までずっと国語学校で教諭から教授まで勤めた。また彼は台湾における日本語教育の改革のきっかけとなった明治 31 年にグアン氏の言語教授法を講説した人物である。

高木平太郎（京都府士族）は第一回講習員として渡台後、明治 29 年国語学校の教諭から大正 2 年新竹の公学校の教諭を勤めた。そして、彼は伊沢からの指導を受け、日本語教案「初学生徒教案」を構成した人物である。高木と町田は明治 30 年 7 月に勅令第二百四十二号により、町田は同じ国語学校の学校長、高木は国語学校第一付属学校の教諭に任じられた。

杉山文悟は明治 35 年から 37 年までずっと總務局図書編修職員を勤めた。明治 34 年杉山と大矢透は公学校の国語読本の編集に携わることになったのである。しかし、台湾總督府職員録系統で大矢の職歴を調べたが見つめることができなかつたということである。

山口は明治 31 年の国語学校第一附属学校の教諭から明治 44 年まで編修職員を勤めた。山口の教授法の背景については、次の節で説明したい。

表 6-1 台湾初期第一回考衆院と山口の職歴

姓名	日本紀年	西元紀年	單位名稱	官職名
町田則文	明治二十九年	1896	直轄諸學校 國語學校	
	明治三十年	1897	臺灣總督府國語學校	
	明治三十一年	1898	臺灣總督府國語學校	
	明治三十二年	1899	臺灣總督府國語學校	
	明治三十三年	1900	臺灣總督府國語學校	

<sup>318)</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社 pp.392-393

小川尚義	明治三十一年	1898	民政部學務課	囑託
	明治三十三年	1900	臺灣總督府國語學校	教授
	明治三十四年	1901	臺灣總督府國語學校	教授
	明治四十五年	1912	學務部編修課	編修官
	明治四十五年	1912	各種委員會 小學校及公學校教 員檢定委員會	委員
	大正十三年	1924	諸學校 高等商業學校	教授
	大正十五年	1926	諸學校 高等商業學校	講師
	昭和三年	1928	臺北帝國大學文政學部	講師
	昭和十年	1935	臺北帝國大學文政學部	教授
橋本武	明治二十九年	1896	學務部編纂課	屬
	明治二十九年	1896	直轄諸學校 國語學校	教諭
	明治三十年	1897	國語學校第二附屬學校	教諭
	明治三十一年	1898	臺灣總督府國語學校	教授
	明治三十五年	1902	臺灣總督府國語學校	教授
高木平太郎	明治二十九年	1896	直轄諸學校 國語學校	教諭
	明治三十年	1897	國語學校第一附屬學校	教諭
	明治三十二年	1899	臺中縣臺中公學校	教諭
	大正二年	1913	新竹廳新竹公學校	教諭
杉山文悟	明治三十五年	1902	總務局圖書館編修職員	囑託
	明治三十六年	1903	總務局圖書編修職員	囑託
	明治三十七年	1904	總務局圖書編修職員	囑託
	大正二年	1913	學務部編修課	囑託
山口喜一郎	明治三十一年	1898	國語學校第一附屬學校	教諭
	明治三十二年	1899	國語學校第一附屬學校	教諭
	明治三十三年	1900	國語學校第一附屬學校	教諭
	明治三十四年	1901	國語學校第一附屬學校	教諭
	明治三十五年	1902	總務局圖書館編修職員	編修書記
	明治四十四年	1911	內務局學務課	編修書記

上記表 6-1 の資料は各教員の台湾での職歴の一部のみを取り上げて説明したものである。内容から取り上げられた教員の職歴と対照してみると、台湾初期の日本語教育で改良された教授法の背景には、これらの人々が持っている教育の背景に大きな関連しているものと考えられる。

師範学校での教員養成の教科課程の中の「学校管理法」という教科は、明治 12 年「教則改正」の時に新しく加えられた教科であった。この課程の教科書に伊沢著の教科書が載っている。また、「東京高等師範学校沿革略志」によると、明治 12 年高等師範学校の教則改正の目的としては、「小中学校の授業法を研究するを以て本旨とし、」<sup>319)</sup> とあることから、当時教科課程の「教育学」、「実地授業」などの授業に「実物教授」や「問答」また「学級教授法」という教育方法を広く推進しようとしたものであることがわかる。このことから、山口と講習員たちにも深くアメリカの教育学及び教授法が引き継がれたものと考えられる。

## 2. 初期の日本語教案－「初学生徒教案」

明治 29 年 8 月 3 日の『官報』第三九二九号<sup>320)</sup>によると、高木は第一回講習員として渡台した教諭 32 人の中の 1 人であったことがわかる。高木は渡台後明治 29 年 4 月 15 日から 6 月 30 日まで凡そ二か月半の間、講習を受けた。これらの講習員は日本において小学校本科正教員の資格を有し、その年齢は大凡 26・7 から 42 に至る、いずれも学術優等で、多年実地の教育に従事し、幾多の経験あるもの、そして、講習員採用の試験を受けて採用された者である。また二か月間の講習で受けた学科は次のように掲げられている。

- 第一 台湾土語は支那南部厦門語の系統に属し学習上尤も困難鳴るにも拘はらず短日月の学習にて大抵普通の談話に通じ教授上差支えなきまでに至れり先づ八声の区別より始め漸やく会話に及し次に小学校用書の翻訳に至れり
- 第二 日本語教授法は先づ教授法の理論を授け後其理論に付きて各自に教授案を作らしめ且つ本島学生に就き実地に授業をなさしめ其得失を批判して益々

<sup>319)</sup> 『東京高等師範学校沿革略志』（1911）東京高等師範学校 資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから p.42

<sup>320)</sup> 『官報』第三九二九號明治二十九年八月三日「学事 伊澤学務部長報告及演説」資料の引用は国立国会図書館デジタルコレクションから p.14-15.または近代アジア教育史研究会（代表）阿部洋（2004）『近代日本のアジア教育認識・資料篇第 32 巻』「教育報知」明治 29.8.15「伊澤学務部長の報告」龍溪書舎 pp.24-25

其上進を図れり

第三 支那公用文は僅々日数にて十分なるとは為し得ざりしも公文及び尺牘十八篇を掲げ其例を示したれば是にて一通りの事は心得しむるを得たり

第四 体操は兵式体操の徒手各個教練柔軟体操執銃各個教練の一と通りを教授したり

第五 唱歌をも随意科として温習せしめたり

第六 博物学は東京に於て一二の学士博士に依頼して講せしめ主として動物の剥製植物の酷葉等の法を実物に就きて教授したり是れ他日卒業の後各地方に派遣したる上は各地の動植物を採集し以て學術と実業とに資するの必要あればなり次に衛生法は当地は気候風土大に異なり殊に炎熱燠くか如く飲料水不良なれば各自の健康を保つこと最も切要なるか故に当地に適したる衛生法は勿論急救療法の一環に至るまで曾て此地に在りて経験に富みたる陸軍々医に託し講習せしめたり

(『官報』pp.24-25)

そして、『台湾教育沿革誌』(1982)によると、高木は講習を受けているうちに日本語教案を構成した。その内容は次のようなものである。「六月一日芝山巖學堂を第一附属學校と改稱、入学式を挙行し、新たに四十二名に入学を許可せり。これを乙組として、以前の生徒を甲組とせり。二日より講習員高木平太郎、浅井政次郎を受持教師として、日本語の教授をなせり。此の生徒は初めより順序正しく教授せるを以て、その成績を善良なり。六月より甲組に唱歌文法を加へ、文法は9月より部長自ら教授した。」<sup>321)</sup> 高木が考案した教案の内容を次のように概要をまとめた。

「初学生徒教案」<sup>322)</sup> 高木平太郎述 明治 29 年

構成：日付(6月2日から月日まで)・教材・方法の内容を示されている。授業時間は月曜日から土曜日まで、期間は6月2日から10月10日まで。この教案の内容から、「実物教授」による「問答」の教え方を取り上げられた。

<sup>321)</sup> 台湾教育會(1982)『台湾教育沿革誌』青史社 pp.707-708

<sup>322)</sup> 高木平太郎述(1896)『初学生徒教案』台湾總督府民政局学務部全百ページ

#### 6月2日の教材と方法

教材：アイウエオ      カキクケコ      サシスセソ

アサ麻 カサ笠 シカ鹿 ウシ牛 ウス臼 スキ犁 オク置 イシ石 イ  
ケ池 コケ苔 スソ裾 アセ汗

方法：假字ノ順序ニ順ヒ一字ツ、教師発音ノ模範ヲ示シ生徒ヲシテ発音セシメ其  
熟スルヲ待チ生徒ヲシテ寫シ取ラシム アサカサノ如キ応用文字ハ唯假字  
ノミニ止メ漢字傍書ハ明日ノ課程トス発音ニ熟シタル後写字セシムルハ前  
ニ全シ

#### 6月3日の教材と方法

教材：タチツテト      ナニヌ子ノ

方法：先ツ前日授ケタル応用文字ノ練習ヲナシ後漢字ヲ傍書シテ其意味ヲ覺ラシ  
ム然レトモ漢字ハ唯生徒ヲシテ寫サシムルニ止メ発音等ヲナサシメズ後日  
ノ伏案トス大凡前一時間ニ於テ此教授ヲ終リ後一時間ニ於テタ行奈行ノ發  
音及筆法ヲ教ユ其方法前日ト異ナラス

#### 6月4日の教材と方法

教材：ハヒフヘホ

イタ板 タニ谷 ニク肉 クツ靴 ツノ角 ヌノ布 イヌ犬 ツチ土 ハチ蜂  
ハナ花 ナス茄 ス子脛 ホ子骨 ホシ星 ヒト人 ハト鳩 フナ鮒 フチ淵

方法：先ツタ行ナ行ノ發音及筆法ヲ練習シ後ハ行ノ發音及筆法ヲ教ユ其方法前ニ  
全シ応用文字ハ順次黑板ニ書シテ生徒ヲシテ発音セシメ充分熟スルヲ待チ  
テ写字セシム漢字ヲ傍書スルハ前日ニ全シ      (以下の内容を省略)

6月2日(火曜)～3・4・5・6日(土)まで、五十音と五十音の発音に関連あ  
る単語を授ける。方法は教師が発音し、生徒は発音練習させ、その後五十音の假  
字を書き取らせる、その後假字の漢字傍書し、しかし、漢字の発音は明日の課程  
とする。翌日は前日授けた文字の練習、その後前日傍書した漢字の意味を覚え、  
漢字はただ生徒に書くだけ、発音は後日する。授業時間は二時間ある。最初の一  
時間目は前日の課程を練習する。二時間目は新しい課程を授ける。最初の一週間

の課程は五十音・単語・筆法などを中心。

6月8日(月曜)と9日(火曜)は濁音を授ける。方法は最初の一週間とほぼ同じ、教師は濁音の假字の筆法を教え、発音し、発音の練習をさせ、最後漢字傍書する。

6月10日(水曜)は半濁音を授ける。方法は同じ一時間目は前日の復習、二時間目に新しい課程を授ける。

6月11日(木曜)五十音・濁音と半濁音と単語の総復習。発音の矯正、文字の確認など。

6月12日(金曜)内容:家族の呼称単語(父、母、兄、先生)・体に関する単語(頭、顔、目、足)。方法はまず教師は発音し、生徒にその音の文字を書かせ、黒板に字画を訂正する。訂正の確認を終わったら、皆一斉発音し、各自発音し、確認する。最後に漢字を傍書し、ただし漢字の意味を説明せず、そのまま生徒らに会得し得るもの。

6月13日(土曜)動詞を教える(タスク助 アソブ遊 オシユ教 ウツ打・・・)。方法は同じ一時間目は前日の復習、二時間目は今日の課程を教える。

6月15日(月曜)文法道具の単語、生活用語(スズリ硯 スミ墨 ホン本 キモノ衣服 カサ笠 ハサミ剪刀)教える順は一時間目は前日の復習、二時間目は今日の課程を教える。教師の教え順は、教師発音を示し、生徒に聞かせ、假字を書かせ、その後教師は黒板に模範を示し、誤りを正す。その後一語終ると斉読み、各読みに発音する。最後漢字を傍書し、それを生徒に書き取らせる。

6月16日(火曜)動詞中心。方法は前日と同じ。

6月17日(水曜)名詞の単語を中心。(サラ皿 ワン椀 ヤサイ野菜 ミソ味噌 シオ塩)など。今日の教え方順は、先に教師は黒板に単語を書き、生徒に発音させ、その後教師は正しい発音をし、その後斉読み・各読みさせる。最後漢字を傍書する。それを生徒に書き取らせる。(以下の内容を省略)

上記6月20日以降の授業内容はほぼ同じように指導されている。

7月7日以降の授業内容に、第二時限に「問答」による教授方法が取り入れられている。その内容は図6-1に示されるように、まず、教師が日本語の「発音」をし、生徒に問い、それから台湾語で意味を説明する。次に「実物を提示」しながら、再び生徒に日本語で「問い」、その後台湾語で答える。最後に日本語で「答



え)、また台湾語で意味を説明し、全体の「問答」の意味を確認するという方法である。

図 6-1 「初学生徒教案」 23 ページ問答による指導内容



7月10日問答による指導内容は以下のように示されている。

教材 皿 椀 箸 升

方法 既に前日に於て教授したれば直に実物に就き間を与へ生徒をして答へしめ其熟するを待ち台湾語に訳せしめ後漢字を傍書して写し取らしむ

8月3日の問答による指導の内容は7月と異なることがあった。次はその内容である。

教材 かわのみずがながれる うめのはながさく  
がっこーのせいとがくる わたくしのいえがみえる

方法 先「かわのみず」「みずがながれる」の如く分解して生徒に発音せしむ但し「かわのみず」及「みずかながれる」等は既知に属するを以て意味をも生徒をして語らしめ後之を結合して教師口音を示し生徒をして各読せしめ其熟するを待ち漢字を傍書して写字せしむ。

この段階の問答による指導は単語だけではなく、連語と連語による問答の指導法である。そして、8月28日以降第二時限に「よみかき教授書」が取り入れられた。指導法についての説明は上に述べた方法の通り、特別の方法を記述されていない。9月5日に「既習の連語」を練習する。そして、第二時限の指導法は掛図を示し、生徒二人を指定し互いに問答させるような方法である。

高木の教案はわずか4か月の指導期で、指導法は基本の一問一答(図6-1)の方法で、問答順序の配列は動詞を先に学んでから文法に入る。そして、文法を入れて、問答の練習をするように配慮されている。この教案の「問答」は最初は「単語」を中心の問答練習から「連語と連語」の問答練習への指導である。これは山口が編纂した「話方教材」の問答による「会話」と異なるが、しかし、第五章、第三節に明治初期「庶物指教」に於ける小学校の教科書の中に分析した明治6年の『師範学校小学教授法』の内容と比較してみると、『師範学校小学教授法』の中に「単語図」、「単語図解」と「連語図」の内容と類似するところがある。この点から高木の教案内容は明治初期の「庶物指教」の影響があるように思われる。

## 第二節 山口の背景及び「直接法」

### 1. 山口の学歴について一考察

山口の著書『日本語教授法原論』の内容から、当時「対訳法」の後にグアン氏言語教授案に基づいて改良された新しい教授法は「直接法」と言われる。この改良された教授法は山口及び当時の編纂者はどのようにして改良していったのか、第二章で考察した結果からわかった。本章第一節で、高木が考案した教案を分析した結果から、明治初期の「庶物指教」の教科書の内容と類似する点があることがわかった。この点から第一回講習員が師範学校で受けたペスタロッチの教育に程度の差があることが気づいた。

また台湾初期第一回講習員として渡台した講習員たちの採用に関して、当時講習員の応募者資格としては、高等小学校本科正教員以上の資格を有する者と年齢四十年以下にして五ヶ年以上本島の教育に従事すべき契約を為し得る者という条件である。これらの指摘から、台湾初期講習員と山口が師範学校で受けたペスタロッチの教育には程度の差があるようにと思われる。そこで、本節では第二回講習員として渡台し、また「話方教材」を編纂した山口の背景について考察することにした。次は山口の学歴・経歴について考察した結

果を見てみよう。

山口（1872-1952）が1878（明治11）年1月入学した小学校の学校名がわからないので、石川県の尋常小学校に入学したかどうかはわからないが、その後1883（明治16）年石川県の小学師範学校（輪島小学から金沢小学へ）に入学したことがわかっている。その後1887（明治20）年3月、石川県尋常師範学校制定の中等師範学科卒業したことから、師範学校に高嶺、伊沢によって制定された「教則」の教科を受けたことがあると言えるだろう。

1881（明治14）年8月19日「師範学校教則大綱」が定められ、各府県の師範学校の教則がこれによって統一されることとなった。「師範学校教則大綱」によれば、師範学校は初等師範学科、中等師範学科、高等師範学科に分かれ、修業年限はそれぞれ一年、二年半、四年である。山口が受けた教員養成の教育は、伊沢と高嶺によって導入された「心性開発によるペスタロッチの教育」と大きな関連があると考えられる。つまり、伊沢と高嶺は1879（明治12）年に高等師範学校に行われた教則改正と「師範学校教則大綱」の資料から考えてみると、山口が師範学校で受けた教育理念は「心性開発によるペスタロッチの教育」からの影響が大きいものと思われる。

山口の著書『日本語教授法原論（上）』<sup>323</sup>によると、「直接法」の観点について次のように述べている。

- |     |                                   |
|-----|-----------------------------------|
| 対訳法 | 外国語の形態 + 自国語の形態・意味（事物の概念）・・・結果・・・ |
|     | 外国語の形態 + 意味一言語観念の完成               |
| 直接法 | 外国語の形態 + 代表的具体事物（事物の概念）・・・結果・・・   |
|     | 外国語の形態 + 意味一言語観念の完成               |
- （『日本語教授法原論（上）』p.104）

上の論点をみると、山口の教授法の観点とは「言語観念の形成＝実物提示＋事物の概念」である。この観点は「実物教授」の教授法であると考えられる。このことから山口の日本語教育に対する教授理念はペスタロッチの教授法に賛同しているものと見られる。そして、「実物教授」を台湾初期の日本語教育に導入したと言えるだろう。また台湾初期の日本語教育の教授法は、伊沢から山口まで「実物教授」及び「問答」という教授法を日本語教育の中に取り入れて、教科書を編纂し、教科に導入していった。第二章に山口が編纂した「話

<sup>323</sup> 山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（上）』新紀元社 p.104

方教材」の教授原理はグアン氏言語教授方案に基づいて改良された教授法であることが窺える。

山口の学歴から見ると、彼は「実物教授」を取り上げた要因の背景に、日本国内で受けた教育が深く関連があることがわかった。「ペスタロッチ主義の教育」は1860年以降アメリカの師範学校から全米に普及した。そして、1872年スコットによって日本の師範学校にも導入された。更に1895年以降の台湾の国語講習所・公学校の日本語教育課程に取り入れられていった。これらはこれまで考察したアメリカの師範学校、日本の師範学校、そして、台湾初期の日本語教育政策などの結果から見て取れる。

そして、社会や政治などの変革の時代に生まれた山口は、欧米教育の模範として制定された教育制度の下で、教員養成課程を受けた。教員免許を取った間もなく教員としての理想を以て渡台した。教育者としての山口が、身に付けた教育理念や教育方法などは高等師範学校で普及しているペスタロッチの教育理念から影響を受けたに違いない。この点はペスタロッチの教育理念と関連があることが学制の教則内容から実証ができたと思う。そして、山口がどのように実用化したか、その様子は山口が改良した「話方教材」から見て取れる。

## 2. 山口の「直接法」に関する先行研究の一考察

### 2.1 山口の教授法―「問答」について

山口は「問答」の教授法について、教授上の面と問答の目的に関する見解に分け、著書『日本語教授法原論(下)』の中で述べている。まず教授上の面について次のように述べられている。

「問答を教授法上から見ると、生徒の知識を開発整理して未知の事を理會させたり、新知識と舊知識との連絡をつけたり、新法則を發見させたりする場合に行はわれるものであるが、廣く我々の言語生活について見ても、問答は事物の知識の不明な場合に行はれるのであるから、一般に問答は知識を明らかにするための一種の對話といふべきである。」そして、「問答は知識を明確にすることを目的とする對話であるから、その進行には筋が通つてゐて、或は時間的に空間的に或は論理的に、或は目的に、(略)それであるから、對話が進行すればする程、對話者の意識はその問題の事物に集中されて、問題外の聯想などがなくなり、不明瞭なことが明瞭となり、不正確な

ことが正確となる。(略) 総じて、問答の動機は、對話者の一方の知識が不十分不明確であるので、それを十分に明瞭にしようというのであるから、その事柄について對話者の知識の分量なり程度なりは平等ではなく、一方は不理智不明確で、他の一方は十分に明確に理會してゐるのである。それが問答によつて解決されて、對話者の知識が一致した時がその終結なのである。ところが、教授の方法として問答が用いられる場合は、必ずしも今述べたような立場に立つて行はれるのではなく、問ふ教授の方が答へる学習者よりは遙かに知識の程度なり分量なりが優れてゐるのである。この場合には問ふものの言葉がより確かで、その順序なりその主旨なりがすべて筋道にかなひ示唆・指導・開發して答者に正しい答をさすのである。」<sup>324)</sup>

(『日本語教授法原論(下)』p.308)

そして、誤った問答による教授は問答の本質から離れたものと指摘している。山口は問答による授業の見解を次のように述べられている。「殊に外國語教授の場合では、問答とはいふものの、その或るものは全く問答の形で言葉の練習をするので、知識についても思想についても、一向不明なところもなく不理智な點もないのである。問ふのは答の言葉を誘ひ出す方便に過ぎない。始めから問答の眞の動機が存在してゐるのではなく、普通の言語生活に於ける實際の問答とは餘程性質が異つてゐるのである。併しながら學習者の學力が進んで本當の言葉の機能が働くことになるのであるから、出来るだけ早く學習者に質問させるやうに仕向けることが必要である。」<sup>325)</sup> としている。そして、外國語教授に行なわれる問答は次の三種<sup>326)</sup> のいずれかであると述べている。

- 1 機械的な問答 對話者の間に、問答する事物の知識については何等不明な點がなく、ただ言葉の練習のために行ふもので、最も問答の本質から離れたもの。
- 2 教授的な問答 教授者が學習者の知識(言葉をも含む)を開發整理しようといふ意圖の下に、示唆指導の主旨で發問し、學習者に答をさすので、問ふ方の知識が常に答へる方よりはすぐれてゐるので、本来の問答とはその性質が反對であるもの。
- 3 本當の問答 問ふものの知識が不明確で、答へる方がその不明確な點を解かうとするもので、答の方に示唆・指導・開發の意圖が存するもの。(『日本語教授法原論(下)』p.309)

<sup>324</sup> 山口喜一郎(1943)『日本語教授法原論(下)』新紀元社 p.308

<sup>325</sup> 山口喜一郎(1943)『日本語教授法原論(下)』新紀元社 p.309

<sup>326</sup> 山口喜一郎(1943)『日本語教授法原論(下)』新紀元社 p.309

上記の2.「教授的な問答」の方法から考えると、この問答は、ジョホノットの「心意開発」という教育理念の原則と類似性があると見られる。簡単にいうと実物を提示し、問答によって知識を獲得するということである。そして、このような教授手段もペスタロッチの教授原理のようなものである。この点について第2章のところに山口の「話方教材」について考察した結果からも見て取れる。ここでの説明は省略する。

## 2.2 台湾初期の「話方教材」と改正された「話方教材」の背景について

台湾初期の日本語教育は伊沢の「対訳法」の後、1899（明治32年）4月グアン氏の教授案に基づいて改良され、「話方教材」と「国民読本」が出版された。そして、この「話方教材」は1905（明治38年）12月総督府庁舎に火事が起こったために、その後、改めて「改正された話方教材」を出版されたのである。この「改正された話方教材」は中村（1996）によるといわゆる現在の「直接式教授法」である。または国府（1998）によると「アルゲ法又はベルリッツ法」であるという。

しかし、これらの先行研究から、分析した内容は、初期の「対訳法」から「直接法」への変換であれ、異なる教授法によるものであれ、これらの教授原理をまとめてみると2つの共通点があることがわかった。それは次の2点である。

1. 実物による問答で言語を獲得する
2. 観念連合の作法による言語の知識を獲得する

次は国府と中村の論点を取り上げて、山口の「話方教材」の教授原理について論じることにする。

国府（1998）<sup>327</sup>によると、「グアン法のみではやつて行けない。」と述べ、また「時間的展開を持つ教材はグアン法によるものいゝが、空間的展開を持つ教材は別の方法、例へばアルゲ法又はベルリッツ法によるべきであるといふ様に考へられて来て、いはゞグアン、ベルリッツ法とも言ふべきものが改正された話方教材編纂の指導原理として取上げられるに至つたと言つた」という。また「明治三十五年一月十四日其の巻一巻三が公けにされ又明治三十五年十一月十日其の巻二が公けにされた国民読本参照「國語科話方教材」か

<sup>327</sup> 国府種武 昭和14年『日本語教授の実際』東都書籍（復刻：1998年 冬至書房）pp.284-297、本書は引用に際して「」で示した。

ら区別することは不可能である。同じ名稱の下に呼ばれてゐる二種類の書物を区別するために、後のものに『改正された』を附加したまでである。<sup>328)</sup>と述べている。また新しい改正をしなければならない理由は「明治三十八年十二月五日、總督府廳舎に起った火事のため學務課書庫も類焼し、書庫に蔵する所の和漢洋圖書一萬冊と共に教科書類十二萬冊及其原版等も烏有に歸した。」<sup>329)</sup>というわけで、新に話方教材を編纂することになった。そして、改正された話方教材の内容について、教科書の緒言のところで全十三点の内容を取り上げて掲げられている。内容は「話方教材（巻四）」の全十四項目の内容と同様であるため（付録一に参照）、ここで説明を省略する。

上記十三点の内容は山口の著書『日本語教授法原論（下）』の中に、グアンの教授方案に基づいて改良された教授法の注意項目の内容の原理と同じことがわかる。山口の注意項目の内容は山口の著書『日本語教授法原論』を参照されたい。

ここで一つ説明しておきたいことは、国府の著書に掲げられた「改正された話方教材」全六冊であるが、これは国府によると改正され新たに出版されたものである。残念なことは当時出版された教科書を集めることができないために、異なる年代に出版された教科書の内容を比較することができない。しかし、筆者が集めた各版の「話方教材」の巻一から巻四は、巻一から巻三までは明治33・34・35年に出版されたもので、これを国府が掲げたものと比較してみると、やはりページ数が異なることがわかった。しかし、巻四は明治39年出版のもので、この内容は国府が掲げた巻四のページ数及び緒言の内容と一致している。この結果から推測すると、国府が取り上げた改正された話方の教授法は山口の『日本語教授法原論』に述べられた教授法とほぼ同じ教授法であることがわかる。

### 2.3 「直接法」に関する先行研究

中村（1996）の先行研究について

次は中村（1996）の研究について取り上げて述べる。中村は「グアン式の教授法はいはゆる直接式教授ともいわれるもので、對譯式によらないで、口から耳へ、耳から口へといふやうに連鎖的に一つの主題を單文に構成して教授を進行させてゆく語文教授の方法である。この教法は日本語教授の方法を一新させ、つぎの展開への素地をつくり、それからは對譯がだんく減少して明治の末年頃まで田舎のすみぐで、ある程度利用してゐたくらゐの

<sup>328</sup> 国府種武 昭和14年『日本語教授の実際』東都書籍（復刻：1998年 冬至書房）p.284

<sup>329</sup> 前掲 pp.284-285

ものである。その後、だんく研究がすすめられ明治三十九年に、発音式のカナヅカイをもちひて、臺灣國語讀本を編纂し、教科書を中心として、グアン式の教授法を一步前進させていはゆる直接法による日本語教授を実施するまでになつたのである。」<sup>330)</sup>と述べている。そして、この「直接法」とは「外国語そのものを概念、事物と結合させて理解させようとする教授の方法である。」<sup>331)</sup>と述べられている。

この「直接法」は台湾の後、満州及び満州國で設立された「公學堂」でも実施されるようになった。大正三年四月、遼陽の公學堂で山口が講師として講習会を開かれた。そして、上記の「直接法」は「山口式の直接法による教授法であると語られ、「當時、日本語教授に應用された直接式教授法は話し方を中心として構成されたもので、その主な要點は直接法七則ともいはるべきもの」<sup>332)</sup>と言っている。この七則の内容は次の通りである。

- 1) 発音授業は最初から最後まで
- 2) 教室では満語（満州語）を用ひず訳文に触れるな
- 3) 文字や単語に全力をそゝぐな
- 4) 讀本の丸暗記では役にたたぬ
- 5) 問答をたえずおこなつて話し方を練習せよ
- 6) 個別的取扱いに注意して劣等生をつくるな
- 7) 応用力をもちひ活用の機会を多くせよ

更に山口式教授原則は十項目を取り上げた。

- 1) 教授は讀本を中心とせよ。
- 2) 話し方より讀み方にすゝめよ。
- 3) 語法は歸納的に教授せよ。
- 4) 発音は正確を期して練習せよ。
- 5) 教授を實生活に連結して日常會話をもちひよ。
- 6) 教授の初期には直觀的に教授し、對譯の方法をとらないこと。
- 7) 全課程を通じて、日本語を使用することにつとめよ。
- 8) 個條ごとに會話の練習をおこたつてはならない。
- 9) 個別教授により個性的指導をせよ。

<sup>330)</sup> 中村忠一 昭和 18 年『日本語教授の領域』目黒書店、復刻版：(1996) 冬至書房 pp.43-44

<sup>331)</sup> 中村忠一 昭和 18 年『日本語教授の領域』目黒書店、復刻版：(1996) 冬至書房 p.45

<sup>332)</sup> 中村忠一 昭和 18 年『日本語教授の領域』目黒書店、復刻版：(1996) 冬至書房 pp.66-68

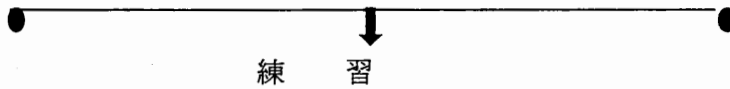


10) 風土文物を授業の材料として、教室を日本的にせよ。

(『日本語教授の領域』 pp.66-68)

中村 (1996) <sup>333</sup>) によると、台湾初期の日本語教授は「話し方第一主義」である。また「初歩の日本語教授は重点主義の立場においては、話し合ひ一本主義で教授すべきものである」<sup>334</sup>) と述べている。そして、この話し合い式教授の重点は三段階がある。

第一段階 (わかる) → 第二段階 (おぼえる) → 第三段階 (つかう)



この三段階をくりかえして耳に聞き、口で言うということによって、言葉を体得し、初めて一つの言語が話せるようになると言われる。それから、「この三つの段階にのぼりつめさせる方法として「直接法」による徹底的話し合ひ式教授があるのであつて、われは「直接法」の原則によつて、ひとりくに耳と口の練習が確實におこなはれるやうにすることがたいせつなのである」と述べている。この直接法による教授の場合は、「教師は種々の準備や工夫をこらし、實物繪畫模型標本等を用ひ、或は實演し、實測し、或は動作や身振り手真似を以つてし、或は擬音擬聲擬態を用ひ、或は既知の言葉に言ひ換へ、或は種々の引例による」<sup>335</sup>) と述べている。この話し合い式教授の重点は第三段階の「使用する」という発表である。この発表の中心を「日本語としての思想表現の形式、すなはち日本語の基本文型とテニヲハにおくべきであると主張する」ということである。また「日本語教授の活動は問と答による「話し合ひ」によつておこなはれる。そして、この問と答はいつも「直接法」の原則によつてくりかへされ、「話し合ふこと」によつて日本語で「ものがいへる」「ものをいふ」といふことになるのである。」<sup>336</sup>) という。ここには、第二章第二節の2.に取り上げた山口が投稿した「グアン氏の言語教授方案に就いての實驗瑣談」の内容から見て取れる。

上記の内容と山口の著書『日本語教授の原論』の内容と対照してみると、山口の教授法

<sup>333</sup> 中村忠一昭和18年『日本語教授の領域』目黒書店、復刻版 (1996) 冬至書房 pp.81-89、内容を引用に際して「」で示した。引用範囲が多いため、詳細のページ数を省略した。

<sup>334</sup> 前掲 p.85

<sup>335</sup> 前掲 p.88

<sup>336</sup> 前掲 p.89

は、やはり「話し方」を強調し、そして、この話し方の教授方法は実物また動作による「問答」で行われることである。また、山口は初期のグアンの教授方案に基づいて改良された教授法を時間と経験の積み重ねにつれて、「山口式の直接法」に改良したものと考えられる。しかし、いくら改良されたとしても、山口の直接法の原理としては、やはり上に取り上げた2点である「1. 実物による問答で言語を獲得すると 2. 観念連合の作法による言語の知識を獲得する」という教授法の根本の原理だと考えられる。

中村及び国府の研究を取り上げて説明した結果をまとめてみると、山口の教授原理はジョホノットの『教育新論』の教授原理と大きな関連があるように思われる。そして、この教授論の背後には「ペスタロッチ主義の教育」からの大きな影響があるものではないだろうか。次に新井（1997）の研究を取り上げて論じることにする。

中村（1997）によると、山口の「山口式の直接法」という教授法は「話し方」を重んじると述べられている。また山口の原著に「発音」によって会話・発表（略）などと大きな関連があると指摘されている。そして、ペスタロッチの教授原理の中に、基本的教授手段は三つがある。この三つの手段に「音の指導」という教授手段について、本研究の第三章で伊沢が行なった教授法の考察した結果からも伊沢が「発音」という指導を重んじていることが見て取れる。次は新井の研究を取り上げて、山口の教授理念はペスタロッチや伊沢とどのような関連があるのかをしてみる。

### 新井（1997）の先行研究

新井<sup>337)</sup>によると、内容の中に山口は言葉の仕組みについて独自の見解を持っていて、彼が言語の機構について三つの領域（生理・心理・精神的領域）に分類され、更に生理的領域は音声を、心理的領域は音韻・事物概念・次元を異に種々の具体的な観念、思想を含み、精神的領域は価値意識であることと述べられている。新井は山口が「音声」と「概念」の2項によって説明されることが多いと指摘している。それは「話し手と聞き手とが直接的な「音声」を媒介にしながら、それぞれの精神の中で「価値意識」を交換し合うと山口は考えたわけである。」<sup>338)</sup>と述べている。また「具体的な言語活動は決してこの外部に近い部位の活動に終わるものではなくて、心理的な活動精神的な活動が継起して接続しな

<sup>337</sup> 新井高子（1997）「山口喜一郎の直接法（1）言語観—雑誌『日本語』を中心に—」慶応義塾大学『日本語と日本語教育』25巻（号）pp.135-148 内容を引用に際して「」で示した。

<sup>338</sup> 前掲 p.142

なければならない」「精神の深部にある活動を特に重視した。山口が言語の機構を2項ではなく5項に分類したのは、言葉を用いるときに働くダイナミックな心理活動の流れを解き明かそうとした姿勢の表れだろうし、また後述する対訳法への批判の論拠にもつながっていく。」<sup>339)</sup>そして、「山口は、言語伝達の際における動作や感覚、感情にも着目し、それによって立ち上がる経験的な観念が働かなければ、「音声」と「価値意識」とは連関しえないと考えた。彼は「音声」を「生理的領域」、「価値意識」を「精神的領域」に位置付けながら、二つをつなぐ、具体的経験や観念に裏付けられた領域を「心理的領域」としている。言語を取り交わす者は、この領域の中で、五感や知覚を駆使して価値をつかむのである。そして、単純に言語の「音韻」を記号、「事物概念」を意味ととらえる考え方は、辞書的な解説をしたにすぎず、言語の機構のうちの、深層を無視したわずかな一部分を指し示しただけであることを強調して、対訳法を牽制した。」<sup>340)</sup>と述べている。

山口が第二回に改正した「話方教材（巻一）」の「緒言」の内容に、実物提示と問答談話のような指導法が記されている。また「国民読本」との関連があるとも記されている。以下は「緒言」<sup>341)</sup>の内容に基づいて概要をまとめて説明する。

一、実物提示と問答談話のような指導法を述べられている。二、本書「本書と国民読本との関係につきて」という内容に、本書の構成には各題目があつて、また題目を一、二、三の項目に分け、教材を配列し、例を取り上げて説明するとある。教える方法は一単元を一つの意味として教えるのではなく、時に一項目を数個の単元に分けて教授する。また時には数個の項目を一単元として練習する。実際の配当は教授者の斟酌に任せる。このような指導法は高嶺が訳した『教育新論』の内容の「主観法の特性」に関する「題目の定義」という方法との類似点が見られる。

第二回目に改正された教科書の内容を見てみると、ペスタロッチの教授原理・ジョホノットの教授原理の要素が見られる。このことから山口が編纂した第二回目改正した教科書の教授原理はペスタロッチの原理に一番近いことが見られる。これらの諸点から台湾初期の日本語教育における教授法は、日本の明治初期の「庶物指教」や国語講習所よりペスタロッチの教授原理に近い教授法であったと考えられる。

<sup>339)</sup> 新井高子(1997)「山口喜一郎の直接法(1)言語観—雑誌『日本語』を中心に—」慶応義塾大学『日本語と日本語教育』25巻(号)p.142

<sup>340)</sup> 前掲 p.144

<sup>341)</sup> 臺灣總督府編明治45年第八版『國民讀本参照国語科話方教材巻一』資料の引用は國立臺灣圖書館日治時期圖書全文影像系統 (<http://www.stfb.ntl.edu.tw>) から pp.21-23、原文を引用に際して「」で示した。

## 結章

本研究は、台湾初期の日本語教育の教授法と「ペスタロッチ主義の教育」との関連について考察したものである。そして、伊沢とグアン法導入時の教授法に焦点を当て、検討してきた。本章では考察した結果をまとめて説明する。

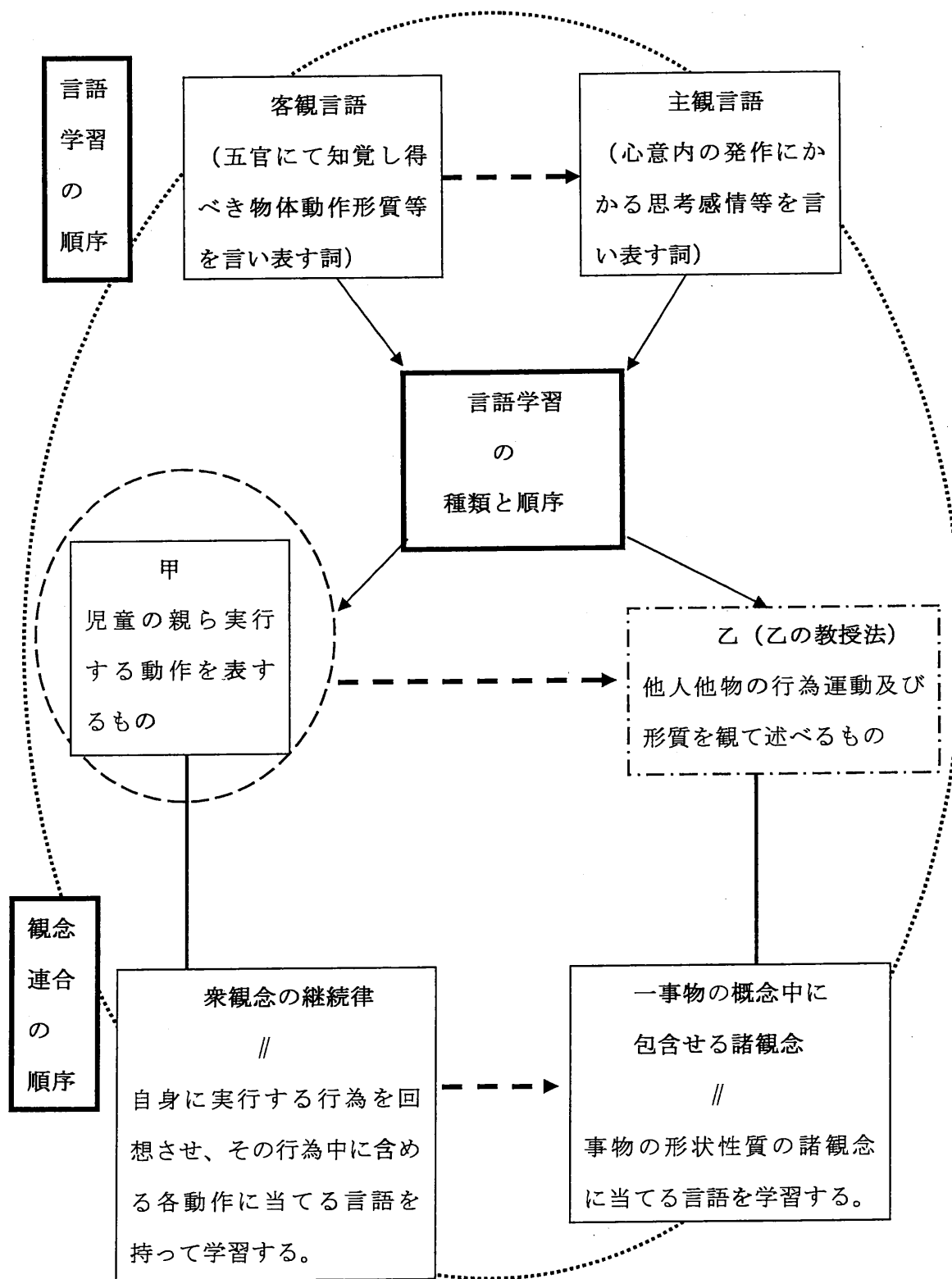
第二章では、1898（明治 31）年、橋本がグアンの言語教授法を「国語研究会」で講説し、山口が中心となって、実地実験を行われた。その成果に基づいて改良された教授法は、やがて山口の直接法と言われる方法となっていた。この改良された教授法は一体どのような教授法であるのか、本研究の第二章では、まず石川（2003）の先行研究で指摘された「他人他物の行為運動及び形質を観て述ぶるもの」という点から入り、ペスタロッチの「実物教授」とどのような関連があるのか、そして、改良された教授法はどこまでグアンの教授原理であるのかなどを明確にするために、グアンの根本原理と改良された教授法の異なる点について分析を行なった。

そして、考察した結果、表 2-1 のグアンの教授方案と改良された教授方案の対照から共通する部分は、言語の学習段階は客観言語（一連の動作）から主観言語（諸事物の概念）へ進み、そして、観念連合により甲（動作）から乙（諸事物の観念）への言語を配列し、学習するということである。また異なる点は、いわゆる「乙の教授法」であり、「実物を使った問答」ということである。この「実物を使った問答」という教授法は、実物を観察し、その物の特徴、性質に関する観念を問答によって言葉を学習するということである。これはペスタロッチの教育原理である。ペスタロッチの教育原理は言語を学習する前に、まず概念形成をなす段階である。概念形成は「線・角・弧」といわれる「直観教授」を通して観察し、明瞭な概念へと次第に確実にするということである。すなわち五感を通して認識し、弁別、判断などの段階へ進み、知識を獲得するということである。これはペスタロッチの「線から角へ、角から図形へ、図形から一定の事物へ」ということであり、認識から明確へ、明確から明瞭へ、明瞭から明晰へという教育であることが見て取れる。概念形成を確定するために、「問答」の方法で確認し、更に問答による会話の練習をし、知識を学習する範囲が拡大され、明確化へ進むということである。ペスタロッチのこの教育原理は同じく山口が中心となって改良した新しい教授法から見れば、言語学習を段階に分け、言語は客観言語と主観言語があり、客観言語はまた甲と乙に分け、初期は「甲（児童の自ら実行する動作を表す）」を導入し、目的を達成するために、一連の動作によって観念を喚起し、その後問答で学習者の状況を確定するというものである。次の段階で「乙（他人

他物の行為運動及び形質を観て述べるもの)」を導入し、初期に学習した具体的の行為に当てる動詞と事物の観念に当てる名詞などの既知の言語を以て、次に既知の言語を通して新しい言語を学習するために、問答による会話練習で会話の内容範囲を更に拡大するように練習するということである。

この改良された新しい教授法は実際どのように指導していたのかということを検討するために、山口が編纂した「話方教材」と公学校教科書の編纂者が編纂した「国民読本」の内容について分析を行なった。その結果、「話方教材」の指導内容はまず（巻一）は「動詞」を中心に、「甲の教授法」である児童が自身に実行する行為を回想させ、その動作に当てる日本語を持って学習するということである。次に（巻二）は「会話」を中心に、（巻一）から習った動詞を会話の形で導入し、簡単な日常生活会話ができるように練習する。次は（巻三）の会話内容の範囲を拡大されるように練習するということである。（巻四）は、「緒言」のところに教授内容がはっきり説明されていて、「観念連合の法則」、「各動作の一連鎖」、「実物の提示」、「発音の注意」の外に、「問答」による「会話」の手段という方法がわかった。この会話による問答の方法は、会話内容の順序を配列し、学習の進度を追って会話内容の範囲及び単語を少しずつ増やすようにするということである。そして、この指導原理はペスタロッチの言語教授の基本要素「数・形及び言語」であることと同様な方法であることが見られる。また「国民読本」の内容を分析した結果、指導方法は「話方教材」の指導内容と同じく、ペスタロッチの教育原理に従って構成されたことがわかった。ペスタロッチ主義の教育と台湾初期に改良された新しい教授法の対照は、図 6-2 台湾初期に改良された新しい教授法の実態から見て取れる。

図 6-2 台湾初期改良された教授法の実態



ペスタロッチ主義の教育



グアン氏言語教授法



乙の教授法

第三章は、伊沢の「対訳法」説の指導法に現れた「実物を提示」と「問答」の背景とペスタロッチ主義の教育との関連について考察した。そして、考察した結果、伊沢が作成した「学務部施設事業意見書」と「台湾学事施設一覧」の内容から「系統的な教育体系」のような教育方針が見られる。このような教育方針を立てた背景には、伊沢が高等師範学校で行なった「教則改正」との関連があると推測し、国語伝習所の成立と背景及び公学校設立の背景について考察した。そして、考察した結果、「国語伝習所の成立と廃止」の経緯、「公学校の教育方針」の内容に、「道德の教訓と智能の啓発」、「自己の思想を精密に流暢に言明すること」、「天然に属する諸物の現象及之を統理する」などペスタロッチ主義の教育理念が見られることがわかった。伊沢は「言語教育を以て人間形成する」という教育理念を持って、台湾初期の教育方針に導入し、実行するようにしたと考える。また芝山巖の学堂で台湾人に日本語を授け、教授した指導法には「実物教授」及び「問答」という方法であることがわかった。また第一回講習員に台湾語を指導した方法には「発音」という教授手段は最初の指導法で取り入れられたことがわかった。これらの方法はペスタロッチ主義の教育とどのような関連があるのかについて、第五節に初期「国語伝習所」に使われる教科書及び教授方法について考察を行なった。その結果、教科課程に、「算術の教授は先づ実物及び記号を用い」、「問答」などの方法が取り入れられたことがわかった。台湾初期の日本語を教授するために、設立された「学堂」で行なわれた「実物を示し、名称を授け」、「単語を授け、会話に及ぼす」、「教授しつつ教授法を研究」などの原理はペスタロッチの教諭方法である「音・単語・言語の指導」と見られる技術手段であることがわかった。そして、台湾初期の日本語教育で出版された教科書の内容について考察した。結果は『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』の内容に「掛図について各種の問答を作り」という掛図と「対話」の方法がわかった。また、『臺灣十五音及字母詳解』の内容に日本人講習員は台湾語を学習する第一歩の方法は「発音」であることがわかった。これらの指導法の背後にはペスタロッチの「音・単語・言語指導」という基本教授手段であることと関連があることがわかった。

第四章では、伊沢が米国のブリッジウォーター師範学校に留学した時にペスタロッチ主義の教育から深く影響を受けたことがわかった。この教育は一体どのような教育であったのかについて調べた。そして、結果、ブリッジウォーター師範学校長であるボイデンから「教師養成」に関する深く影響を受けていることがわかった。ボイデンの教師養成こそが師範学校教育の最も基本的にして枢要な機能であるという思想が深く伊沢に影響を与えて

いることが、高等師範学校で行われた教則改正と台湾初期の教育政策の内容から見て取れる。伊沢の「系統的な教育体系」の背後に「教師養成」の目的、教育方針、教授法等の要素が見られる。これらの要素はペスタロッチの教育理念というより、むしろボイデンからの影響が大きいと考えられる。しかし、ボイデンの原著（伊沢が訳した『教育学』）の第二篇（智育）の内容には、ペスタロッチの教授原理（直観教授）というものが見られる。先行研究によると伊沢が米国で受けた教育理念とまた高嶺が主唱する「心性開発を重視するペスタロッチ主義」とが結合し、高等師範学校の教員養成、教科課程などについての改革が行われたと述べられている。また、米国の教育理念と心性開発の影響による改革の目的は、次の2点である。1.従来の授業法を中心に研究することから学科と教授法とを分離させること。2.教科課程に教育学を特立させ、倫理学・学校管理法を加えること。そして、教育学・心理学は、伊沢の『教育学』や『学校管理法』の理論に基づいて教授が行われるようになり、各科教授法や実地授業では高嶺や若林による開発主義教授法により指導が行われたということである。このことから伊沢がペスタロッチ主義の教育から深く影響を受けたことは、ペスタロッチの教授法より、むしろ教育理念の方が大きかったものと考えられる。特に教員養成は伊沢が教育、そして、国家を推進するための重要手段であると考えていたのに対して、高嶺の方はペスタロッチの心性開発を導入していたものと考えられる。

伊沢が米国師範学校でどのようなペスタロッチ主義の教育を受けていたのかについて、伊沢が訳した『教授真法』、『教育学』、『学校管理法』の内容を考察した。その結果はブリッジウォーター師範学校の校長ボイデン (A.G.Boyden) とオルバニー校の初代校長ページ (D.P.Page)からの影響があったものと見られる。また『学校管理法』はスコットランドの教育家カレーの原書であるが、これは伊沢が高等師範学校の本科生徒に講授するために、増補訂正したものである。内容をみると、「掛図を用いて教える」、「問答して生徒の観念を開発する」といった理念が記されており、これらはペスタロッチの教育原理に結びつくものがある。この三冊の内容からページの『教授真法』にペスタロッチの教育原理と同様である内容が見られる。ボイデンの『教育学』はペスタロッチの教育原則に基づいた教授法の内容が見られる。『学校管理法』は主に学校編制に関する内容であるが、第六（教科用具）の内容の中に、庶物、掛図を用いて教えることや問答により生徒の観念を開発するような内容を記載されている。

上記の考察した結果から、伊沢がブリッジウォーター師範学校の校長ボイデンの教師養成の観念に深く影響を受け、また、ボイデンの原書である『教育学』からペスタロッチの



教育原則との関連があることがわかった。そして、伊沢は台湾初期の教科書に現れた「掛図と対話」の方法について深く追究することにした。先行研究から、ペスタロッチ主義の教育はコメニウスと深く関係があることがわかり、『教授真法』と『教育学』の内容とコメニウスの著書『大教授学』を取り上げて、それぞれの内容を比較し、分析することにした。そして、考察した結果、三書は同様な原理に基づくものであると見られる。この結果から伊沢はコメニウスの教育原理である「自発性の原理」ということから間接的に影響を受けたと考えられる。またこの理念もペスタロッチ主義の教育である「心性開発によるペスタロッチ主義の教育」と同様な原理であるものと見られる。このことからアメリカの師範学校にペスタロッチ主義の教育を導入した学校はオスウィーゴー師範学校だけではないことがわかった。コメニウスの教育原理はアメリカの師範学校の発展と背景に大きな関連があることは第三節が考察した結果から見て取れる。カルキンズの著書である『加爾均氏庶物指教』の内容からペスタロッチ主義の教育と台湾初期「話方教材」の内容を取り上げられたということも見て取れる。

伊沢が受けたペスタロッチ主義の教育は高等師範学校で行われた教則改正と台湾初期の教育政策とどのような関連があるのかについて考察してみた。その結果は高等師範学校で行われた教則改正の内容に、「教員養成」と「教育学、道徳教育」などを重視していることがわかった。また、師範教育は教授法研究・事物の真の知識方法を人に伝えるという理念を重視されていたことがわかった。この原理もペスタロッチの教育理念である「人間は術によってのみ、人間になる」ということと同様な原理であるものと見られる。また、高嶺が提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」の教育とどのような関連があるのかについて考察した。その結果、高等師範学校の教育課程に伊沢は教育学・心理学の課程に伊沢の『教育学』や『学校管理法』の理論を取り上げて教授した。そして、各科教授法や実地授業では、高嶺や若林虎三郎らによる開発主義教授法の指導が行われたということがわかった。

また、高嶺が提唱した「心性開発を重視するペスタロッチ主義」について考察した。その結果、高嶺が学んだペスタロッチ主義の教育の背後に、ペスタロッチと深い関係があるクリュージ Jr.からの指導を受けたことがわかった。クリュージはシェルドンがオスウィーゴー師範学校に「実物教授」を普及させた重要な人物である。彼はシェルドンからの招聘を受け、ペスタロッチの教授原理を以てオスウィーゴー師範学校で教授したのである。そして、シェルドンはクリュージの協力を得て、イギリスのメーヨからペスタロッチの「実

物教授」をオスウィーゴ師範学校に導入し、更に全米に普及したということがわかった。以上考察した結果から、ペスタロッチ主義の教育はオスウィーゴ師範学校だけではなく、ブリッジウォーター師範学校とオルバニー師範学校、更に全米に普及していったことがわかった。そして、ペスタロッチの「実物教授」を重視し、推進したのはオスウィーゴ師範学校のクリュージ及びシェルドンの功績であることがわかった。このことから伊沢が米国で普及していたペスタロッチ主義の教育の影響を深く受け、台湾初期の教育政策に深く影響を与えていったということを明らかにした。

第三節では、伊沢が米国の師範学校で受けたペスタロッチ主義の教育は一体どこから、誰によって、どのようにして米国の師範学校に導入されていったのか、その背景と径路を考察することにした。その結果、ペスタロッチ主義の教育は 1840 年にアメリカ本土に導入されると共に、その頃普及し、欠陥のあった「一斉教授法」(助教生方式(モニトリアル・システム))に入れ替えられたということがわかった。アメリカの師範学校の背景と発展について考察した結果から、1840 年以前に師範学校にはコメニウスの教育学の原理が導入されていたことがわかった。また、ペスタロッチ主義の教育は 1840 年に師範学校に導入される以前に、ペスタロッチの高弟であるジョセフ・ニーフがホレース・マンに招聘されて、アメリカでペスタロッチ主義の訓育法を紹介したということもわかった。また、ウィリアム・マクリュアもペスタロッチ主義の教育に感銘を受け、ニュー・ハーモニ共同村を計画し、ペスタロッチの教育組織を導入している。

第四節では、米国の師範学校に普及したペスタロッチの教育原理と教授法とは、一体どのような教育であったのかを明らかにするために、ペスタロッチの教育原理とその研究者たちの著書から其々の内容を分析した。その結果、各研究者の内容からペスタロッチ主義の教育と師範学校の教育に共通した原理が見られることがわかった。また、言語教授するための教授法も、ペスタロッチ主義の教育の原理に従って編纂されていることがわかる。ペスタロッチの教授法が言語教授するための「教技法」があり、その「教技法」とは教授の基本要素と基本手段であることがわかった。基本要素とは教授の原理であり「数・形及び語から出発する」というものであり、この原理とは、いわゆる「直観教授」であり、子どもを自己意識と力の意識に目覚めさせるために用いる方法である。観察によるものの概念を明晰にし、その後、語を導入するという「もの」と「言葉」を結合し、判断するという方法である。この原理もシェルドンの「実物教授」の方法である。基本手段とは「音・単語と言語の指導」ということである。「実物教授」の外に、「問答」についての指導とは、

子どもの感覚に確実に触れるような例証を与えた上で、すぐに発問するということである。また米国の師範学校にどのようにペスタロッチ主義の教育が普及したかを追究するために、カルキズ、シェルドンと高嶺が訳したジョホノットの著書の内容について分析を行なった。詳しくは第四節を参照されたい。

第五章では、明治の初期にスコットによって師範学校の小学教則に「庶物指教 (Object Lesson)」が導入されたが、もう一つの異なる教授法—「一斉教授法」も導入されており、この「庶物指教」と伊沢とにはどのような関連があるのかについて考察することにした。その結果、スコットが導入した「庶物指教」の教授法はペスタロッチの実物教授のような教技法であるが、真のペスタロッチの教育原理に基づいた教授法とは異なることがわかった。そして、このことから、明治初期に導入された庶物指教と問答の発展は当時正しく理解されず、問答教授は形式的な「問」と「答」があらかじめ用意され、これを繰り返すという注入教授的な結果になってしまったことがわかった。また、もう一つの異なる教授法は、「一斉教授法」であるが、この教授法は1806年に、アメリカのニューヨーク無償学校協会がランカスター・システムとしてアメリカで初めて本格的に採用し、その後急速にアメリカに普及していた教授法である。しかし、1840年代に入ると助教生方式の教授理論は記憶暗誦、質より量に、人格的要素よりメカニズムなどの欠陥があり、それに起因し、ペスタロッチの教育方法がこの助教生方式の器械的要素に取って変わったことがわかった。また、文部省(1972)の資料によるとスコットによって導入された「問答」は、形式的な「問」と「答」のような注入式の教授になってしまったということがわかった。

豊田によると学制の公布と共に一斉教授の採用と「問答」が登場した。日本の教育界では問答を教育の方法として用いるという考え方は、古くからあったと言われる。しかし、それは学習側から質問し、それに合わせて教え側が答えていく方法であり、教師が学習者に問いかけ、考えさせていくという方法はなかった。明治5、6年にペスタロッチの教育が盛んになっていて、そして発問法という手段を用いて生徒の答弁を釣り出すということを描かれている。しかし、これは「注入の方法」と批判された。この点から明治初期スコットによって導入されたペスタロッチの教授法であるが、ペスタロッチの方法を正確に理解したものではなかった。このことから明治初期に発展されたペスタロッチの教授法は正しく理解されなかったという事実が見て取れる。このことからスコットによって導入された庶物指教はペスタロッチの教育原理に真に基づいた教育ではないことがわかった。この点については、本章の第三節の明治初期「庶物指教」に基づいて編纂された教科

書の内容を考察した結果から見て取れる。また、この結果から第一回講習員が師範学校で受けた「庶物指教」の教授法にどのように影響を与えたのか、この影響は台湾初期の教授法にどのような関連があるのかを考察してみた。

第六章は、スコットが明治初期の師範学校に導入した教授法はペスタロッチの教育原理より、むしろ「一斉教授法」の影響の方が大きかったことがわかった。この考察の結果からペスタロッチ主義の教育を台湾初期の日本語教育に導入したのは、伊沢の外に、高嶺が主唱し高等師範学校に導入された「心性開発によるペスタロッチ主義の教育」と、この教育を受けた第一回講習員と山口の可能性があると推測される。この可能性を明確にするために、この章では第一回講習員の背景と講習員高木が考案した教案の内容について考察してみた。そして、教案の内容に於ける「問答」の指導内容から単語を中心として問答練習から連語と連語への問答練習という指導内容が見られることがわかった。またこれは山口が編纂した「話方教材」の問答による「会話」とは異なるものと見られる。高木の指導法にはむしろ明治初期に編纂された「庶物指教」の痕跡が見られる。

今まで考察してきた結果から、台湾初期の日本語教育にペスタロッチの教育原理を取り入れられたことがわかった。この教育原理を取り入れたのは伊沢、また、第一回講習員と山口によって導入された可能性が高いと考えられる。伊沢が受けたペスタロッチ主義の教育の影響は台湾初期に作成した教育政策及び教授法などの実績から見て取れる。また第一回講習員の背景について考察した結果から、明治初期の師範学校もしくは高等師範学校で受けたペスタロッチ主義の教育と大きな関連があることがわかった。そして、師範学校で受けたペスタロッチ主義の教育という背景により、台湾初期の日本語教育に導入された可能性が高いと考えられる。また、山口の教授法について考察した結果、山口の教育理念は師範学校で制定された教科課程からペスタロッチの教育原理の影響を与えられたと考えられる。これも山口の「話方教材」の内容から見て取れる。そして、そこから台湾に始まり現在に至る日本語教育が始まったと考えられる。

以上が本研究で考察した結果である。最後に、台湾初期に伊沢が作成した教育政策はペスタロッチ主義の教育に大きな関連があることがわかった。伊沢はペスタロッチ主義の教育から深く影響を受けていたことは、ただ教授法だけではなく、教育原理・精神にまで根付いていたと考えられる。これらの影響を受け、伊沢は台湾初期の「近代式」の「系統的な教育体系」を築き上げたと言えるだろう。そして、日本の明治初期の「学制」における教師養成の背景にもアメリカの師範学校からの影響があったことがわかった。日本の明治

初期の「学制」を創立した背景と伊沢が米国で受けたペスタロッチ主義の教育という背景から「近代式の教育体系」という理想が、伊沢の実行を通して台湾で実現したと考えられる。このような「近代式の教育」は台湾それまで伝統的な「私塾」の教育から脱皮し、初めて「近代式の教育体系」を迎えた嚆矢であったと言えるだろう。

伊沢の教育理念からは、高等師範学校に於ける教員養成課程がアメリカの師範学校の背景と深い関連があることが見て取れる。伊沢が導入した教則改正は台湾における教育制度の出発点だということであるが、その後、台湾最初の「系統的な学校体系」の基盤となったと言えるであろう。彼は台湾を清国の古い、伝統的な教育から離脱させ、「近代式の学校」と「近代式の教育」を導入した、いわゆる「台湾の近代化を推進するプロモーター」であったとも言える。このことは彼の努力で導入したペスタロッチ主義の教育と大きな関連があることが今回考察した結果から見て取れる。更に、その後伊沢の跡を継ぎ、台湾の教育現場に立って新たな日本語教授法を作り出した第一回講習員と山口の努力も同じくペスタロッチの教育原理によって作り上げられた成果だと思われる。台湾で教鞭を取った教育者達の背景を考えて見ても、やはり日本国内でのペスタロッチ教育を背景とした師範学校の教員養成が大きい影響を与えたものであると考えられるのである。

ペスタロッチの教授法について参考になる資料が少なく、そのため日本の明治初期「実物教授」と「問答」の背景について深く追究することに躓いたが、幸いなことに拓殖大学教授茂住先生から「唐沢富太郎」に関するヒントを頂いて、そこから明治初期小学校の教科書に着目することになった。そこから明治初期の「庶物指教」の発展の背景がわかり、この発見から台湾初期伊沢や山口が導入した「実物教授」とは異なる点について考察することができた。

#### 今後の課題

本研究で考察した結果は、山口を中心として改良された新しい教授法がペスタロッチの教育原理に基づいた教授法を正しく理解し、応用したものであるということがわかった。そして、このことは導入された背景と経緯について考察した結果からもわかった。しかし、第一回講習員の背景について、今回は各講習員の学歴・経歴を詳しく調査することができなかった。明治初期スコットによって導入された「庶物指教」と、その後の発展が第一回講習員にどのように影響を与えたのか、当初師範学校で実施された「庶物指教」がどのように受け入れられたのかなども詳しく知ることができなかった。この点を今後の課題とし

て更に追究することによって第一回講習員が持っているペスタロッチ主義の教育と山口との差があるのかを明らかにしたいと考えている。

## 謝 辞

この研究を博士論文として形にすることが出来たのは、日本語教授法の授業を受けて、本研究をすることになったことと指導教授として論文指導を担当して下さった石川教授に深く感謝致します。先生の授業は、いつも原理に基づいて自由発想な授業方式で行われることはとても楽しい。また、授業以外の時間に、留学生の国際交流活動や季節によって日本文化や歴史の見学、そして、見学の傍らいつも御馳走して頂き、とても知識と美食という一石二鳥の見学をすることができました。また、研究に際して、躓いた時にいつも貴重な時間を割いてご指導を頂いたおかげで、順調に進むことができました。ここに感謝の意を表します。

そして、言語教育研究科・言語教育学の各先生から丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。ここに深謝いたします。また明治初期の研究に関するアドバイスを頂いた元英語教育学の茂住教授及び英語教育に関する資料を頂いた保坂教授に深謝いたします。

また植民地教育史研究会を通して、発表させて頂き、各教授と先生方からご指導を賜り、本研究に貴重なアドバイスを頂きました。ここに深く感謝の意を表します。そして、論文審査員を引き受けてくださった愛知大学中田副学長にも心から感謝致します。

本研究文の作成にあたって、資料を集めることは、拓殖大学図書館のスタッフの方からご協力を頂いたことと日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた石川ゼミの同期・後輩の皆様にも深く感謝致します。そして、言語教育研究科 B 奨学金の支援を頂いたこと、本当に助かりました。ここに感謝の意を表します。また、ご協力して頂いた皆様へ心から感謝の気持ちと御礼を申し上げたく、謝辞にかえさせていただきます。

私の日本滞在中の保証人かつ恩人である教員の佐藤恵一氏には学業の問題から生活支援、アルバイトの紹介まで、また困った時にいつも助けて頂いたこと、特に完成論文を提出する際に、パソコン危機が起きて、迅速に手伝って頂き、無事に乗り越えられたことをこの場を借りて深く感謝致します。

最後に、私が博士課程後期に進学することに対して、理解と金銭や精神的に支え、また献身的な協力を頂きました両親に改めて感謝致します。

## 参考文献

ア

新井高子（1997）「山口喜一郎の直接法（1）言語観—雑誌『日本語』を中心に—」慶応義塾大学『日本語と日本語教育』25巻（号）

石川守（2002）「日本語教育とグアン」『拓殖大学留学生別科日本語紀要（第12号）』

稲垣孝彦（1966）『明治教授理論史研究』評論社

梅根悟（1963）『コメニウス』牧書店

梅根悟（1975）『西洋教育思想史1 紳士教育論の時代』誠文堂新光社

長田新（1963）『ペスタロッチ教育学』岩波書店

伊沢修二「台湾教育に対する今昔の感」『台湾教育会雑誌』第81号

伊沢修二編訳（1875）『教育真法』名古屋国立国会図書館デジタルコレクションから

伊沢修二（1883）『教育学』丸善商社、国家国会図書館デジタルコレクションから

伊沢修二（1887）『学校管理法』丸善、国家国会図書館デジタルコレクションから

伊沢修二（1988）『楽石自伝教界周遊前記／楽石伊沢修二先生』大空社

伊沢修二君還暦祝賀会（1912）『楽石自伝教界周遊前記』

小野次男（1983）「伊沢修二・高嶺秀夫のアメリカ留学」『教育学雑誌第17号』

カ

上沼八郎（1988）『新装版 伊沢修二』吉川弘文館

『官報』第三九二九號明治二十九年八月三日「学事 伊澤学務部長報告及演説」国立国会図書館デジタルコレクションから

国府種武 昭和14年『日本語教授の実際』東都書籍、復刻版：1998 冬至書房

国府種武 昭和6年『台湾に於ける国語教育の展開』第一教育社（復刻：2005年 冬至書房）

故伊沢氏先生記念事業会伊沢修二君還暦祝賀会（1988）『楽石自伝教界周遊前記／楽石伊沢修二先生』大空

近代アジア教育史研究会（代表）阿部洋（2004）『近代日本のアジア教育認識・資料編[台湾の部]』龍溪書舎

倉沢剛（1963）『小学校の歴史I—学制期小学校政策の発足過程』ジャパン・ライブラリー・ビューロー 日本放送出版協会

黒沢寿仕訳（1877）『加爾均氏庶物指教』（上下二巻）文部省、国立国会図書館デジタルコ

レクシオンから

国立教育研究所編集（1974）『日本近代教育百年史 3 学校教育 1』国立教育研究所  
サ

信濃教育会編集（1958）『伊沢修二選集』信濃教育会発行

杉村美佳(2010)『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房

鈴木貞二郎編（1882）『小學教授本』金港堂

鈴木秀男邦訳梅根悟・勝田守一監修（1980）『大教授学 1・2』明治図書

ゼームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳（1886）『教育新論卷之一』東京茗溪会、資料の  
引用は国立国会図書館デジタルコレクションから。

タ

臺灣總督府民政局學務部（1896）『臺灣適用國語讀本初步上卷』

臺灣總督府民政部學務課編『國民讀本参照國語科話方教材卷一』明治三十三年十月十五日  
印刷及発行

臺灣總督府民政部學務課編、『國民讀本参照國語科話方教材卷二』明治三十四年六月七日印  
刷及発行

臺灣總督府民政部學務課編『國民讀本参照國語科話方教材卷三』明治三十五年一月十四日  
印刷及発行

臺灣總督府民政部總務局學務課編『國民讀本参照國語科話方教材卷四』明治三十九年十二  
月十八日印刷、十二月二十日発行

臺灣總督府編「臺灣教科用書國民讀本 1-12 卷」明治 45 年 6 月 16 日発行（「日治時期臺  
灣公學校與國民學校國民讀本第一期」 1901-1903（明治 34-36） 2003 年 南天書局）

臺灣總督府編明治 45 年第八版『國民讀本参照國語科話方教材卷一』國立臺灣図書館日治  
時期図書全文影像系統 (<http://www.stfb.ntl.edu.tw>) から

台湾總督府職員録系統 <http://who.ith.sinica.edu.tw/s2g.action>

台湾教育会（1982）『台湾教育沿革誌』青史社

台湾教育会（1903）「グアン氏の言語教授方案に就いての實驗瑣談」『台湾教育会雑誌』

高木平太郎述（1896）『初学生徒教案』台湾總督府民政局學務部

高嶺秀夫先生記念事業會河村理助代表（1925）『高嶺秀夫先生傳』培風館

高嶺秀夫先生記念事業會（1987）『高嶺秀夫先生傳』、大空社

太關・百爾金士（ダビッド・ペルキンス・ページ）著、伊沢修二編訳（1875）『教授真法』



初編卷之1 田中稔助出版、国家国会図書館デジタルコレクションから

土方幸勝編、田中義廉・諸葛信澄著（1873）『師範学校小学教授法』東京、国立国会図書館デジタルコレクションから

東京師範学校（1880）『東京師範学校沿革一覽』国立国会図書館デジタルコレクションから

東京府師範学校二等訓導権木寛則著（1876）『小學形體線度略解』東京書林

『東京高等師範学校沿革略志』（1911）東京高等師範学校、国立国会図書館デジタルコレクションから

豊田久亀（1988）『明治期発問論の研究－授業成立の原点を探る－』ミネルヴァナ

長尾十三二・福田弘（1976）『ゲルトルート児童教育法』明治図書

永田健助・関藤成緒訳（1878-79）『塞兒敦氏庶物指教』（上・下冊）文部省、国立国会図書館デジタルコレクションから

中村忠一（1996）『日本語教授の領域』「日本語教育史資料叢書〈復刻版〉第三期」冬至書房

『日本近代教育百年史3 学校教育1』（1974）国立教育研究所編集・発行

ハ

林太一郎口述、浅野彰筆記（1875）『小學問答-線度及形體之部』山中八郎発行

古屋宗作編（1886）『類聚大阪府布達全書』第1編第7巻竜雲舎[外]国立国会図書館デジタルコレクションから

平田宗史（1978）「M M・Scottの活動と業績」『教育学研究』第45巻第1号

福島政雄（1968）『ペスタロッチ』福村出版

マ

槇山栄次（1898）『各科教授法』富山房、国立国会図書館デジタルコレクションから

水原克敏（1990）『近代日本教員養成史研究』風間書房

三好信浩（1972）『教師教育の成立と発展』東洋館出版社

村山英雄（1978）『オスウィーゴー運動の研究』風間館

文部省（1972）『学制百年史』「記述編」帝国地方行政学会

ヤ

山口喜一郎（1943）『日本語教授法原論（下）』新紀元社

芳川修平著 (1879) 『日本庶物示教卷之二』 青木輔清

ラ

林嘉純 (2009) 「植民時期台湾に於ける初期の日本語教育－伊沢修二と「ペスタロッチ」  
について－考察－ (1895.6-1897.7)」 拓殖大学大学院言語教育研究科修士論文

林嘉純 (2011) 「台湾植民地時期初期の日本語教育に関する研究－伊沢修二の対訳法をめぐって－」 日本植民地教育史研究会 (2011.10.15 定例研究会発表)

林嘉純 (2012) 「植民時期台湾に於ける日本語教育山口喜一郎の「直接法」－「ペスタロッチ」「コメニウス」との関連について」 『拓殖大学言語教育研究年報 第12号』

林嘉純 (2012) 「台湾植民地時期初期の日本語教育に関する研究-伊沢修二の教授法の背景について-」 日本植民地教育史研究会 3月定例研究会発表

林嘉純 (2013) 「台湾植民地期初期の日本語教育－伊沢修二の教育政策をめぐって－」 『植民地教育史研究年報 15号』 皓星社

Benjamin Duke (2009) 『The History of Modern Japanese Education-Constructing the National School System,1872-1890』 Rutgers University Press New

Chris Mangano 「 Sheldon, Krusi, and the Oswego Movement 」  
([URL:http://www.oswego.edu/~waite/](http://www.oswego.edu/~waite/)) の “ Historical Topic ” ,A class project by  
Dr.William Waite's TED 502 Graduate Class, Fall 2003(orange table);TED 531 Class  
(blue table),Fall 2005 SUNY at Oswego Department of Technology

付録一『國民讀本参照國語科話方教材卷四』緒言の内容

