



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시, 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리, 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지, 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

教育学修士 学位論文

日本強占期下の台湾と朝鮮の
日本語教授法研究



2008年 8月

釜慶大学校 教育大学院

日語教育専攻

具 政 姫

教育学修士 学位論文

日本強占期下の台湾と朝鮮の 日本語教授法研究

指導教授 孫 東 周

本論文を教育学修士学位論として提出する。



2008年 8月

釜慶大学校 教育大学院

日語教育専攻

具 政 姫

本論文を具政姫の教育学修士学位論文として認定する。

2008年 8月



主 審 張 相 彦 (印)

委 員 朴 榮 淑 (印)

委 員 孫 東 周 (印)

目 次

I. 序論	1
1. 研究の背景及び目的	1
2. 先行研究のレビュー	3
3. 本研究での課題設定	7
4. 研究の方法	8
4.1. 資料の限定	8
4.2. 用語や概念の定義	8
II. 「日本語」教授法の研究	10
1. はじめに	10
2. 日本語教育に影響を与えた教授法	11
2.1. 対訳法(The Grammar-Translation Method)	11
2.1.1. 文法教授法(Grammar Method)	12
2.1.2. 翻訳教授法(Translation Method)	14
2.2. 直接法(Direct Method)	15
2.2.1. グアンの教授法	16
2.2.2. ベルリッツの教授法	17
2.2.3. パーマーの教授法	19
2.2.4. ASTP (Army Specialized Training Program)	20
3. おわりに	21
III. 台湾における「日本語教育」	22
1. はじめに	22

2. 台湾での「日本語教育」	23
2.1. 台湾での伊沢修二	23
2.1.1. 伊沢修二の教育活動	24
2.1.2. 伊沢修二と対訳法	26
2.2. 台湾での日本語教育機関	26
2.3. 台湾での「日本語教育」に対する評価	28
3. 台湾の教授法の変遷	31
3.1. 芝山巖での授業	31
3.2. グアンの教授法の発見	33
4. おわりに	36
IV. 朝鮮における「日本語教育」	37
1. はじめに	37
2. 朝鮮における「日本語政策」	38
2.1. 保科孝一のヨーロッパでの体験	39
2.2. 保科孝一と朝鮮における「言語政策」	40
3. 『国語』として教えられた日本語	43
3.1. 4期にかけて公布された「朝鮮教育令」	44
3.2. 山口喜一郎の教育活動	47
3.3. 『国語』教科書から見られる日本語教授法	48
4. 朝鮮での「日本語教育」に対する評価	50
5. おわりに	52
V. 結論	54
参考文献	58

일본강점기하 대만과 조선의 일본어교수법 연구

구 정 회

부경대학교 교육대학원 일어교육전공

요 약

일본은 명치유신에 성공하고, 천황을 정점으로 하는 근대통일국가를 수립했다. 국력이 대외적으로 확장됨에 따라, 대만을 점령하고, 러일전쟁에서 승리하면서, 조선에 있어서의 지배권을 확대해 나갔다. 1910년 조선을 식민지로 한 일본은, 「조선교육령」을 실행하고, 일본어를 『국어』로 한, 일본어교육의 본격화를 꾀하였다.

그 중, 조선을 식민지화한 일본이 직면한 가장 시급하고, 중요한 문제는 조선을 일시적인 착취대상이 아닌, 교육을 통하여 일본인으로 동화시키는 것에 있었다.

이러한, 점령지에 있어서 동화의 가장 빠른 길을 교육과 그에 따른 일본의 지배 정책이라는 측면에서 행해지고 있는 연구는 다양한 각도에서 진행되어지고 있다.

그러나, 기존에 행해지고 있는 연구 관점인, 일본어를 식민지체제를 존속시키고 안정된 통치를 꾀하기 위한 수단으로 보기보다는, 커뮤니케이션이라는 언어본질의 기능과 교육적인 관점에서 파악하여, 점령지에 있어서 일본어 교육의 교수법에 대해 조사할 필요가 있다고 생각했다.

즉, 본 논문에서 고찰하고자 하는 것은 일본의 점령지에 있어서의 일본어 교수법이다.

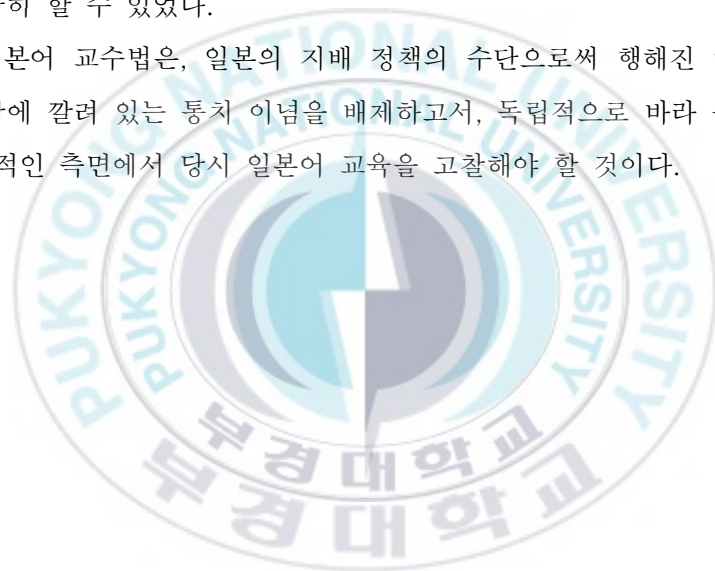
1895년, 중일전쟁에서 승리하고, 대만을 할양받은 일본은, 대역법과 직접법으로 일본어를 가르치고, 뒤이어 조선에서는 山口喜一郎의 직접법으로 일본어를 가르쳤다. 일본은 점령지인 대만과 조선에서 일본어를 보급하기 위해, 직접법으로 교수한 것이다.

따라서, 본 논문에서는 일본어 교수법의 도입 및 개발 배경과 변천 과정을 조사

하기 위해서, 특히 대역법에서 직접법으로의 연결이 이루어졌던 대만과 조선을 연구대상으로 하였다. 또한, 본 논문의 목적은, 일본 강점기하의 대만과 조선에서 가르쳐졌던 교수법의 실태와 변천의 고찰에 있기 때문에, 다음과 같은 연구과제를 설정하였다. 외국어 교수법의 개념을 조사하여 정리하고, 대만에서의 일본어교수법의 개발 및 성과를 시작해 조선에서의 일본어 교수법을 고찰하고자 했다.

그 결과, 대역법과 직접법의 개념을 조사하여 정리하였고, 대만에서 대역법으로 가르쳐진 경위와 당시의 수업 및 직접법으로 변천되는 과정, 이후에 조선에서 『국어』 교육으로써 가르쳐진 일본어의 교육 목적 및 방법으로써의 일본어 교수법의 흐름을 명확히 할 수 있었다.

그러나, 일본어 교수법은, 일본의 지배 정책의 수단으로써 행해진 언어정책이며 정책의 바탕에 깔려 있는 통치 이념을 배제하고서, 독립적으로 바라 볼 수 없기에, 좀 더 다각적인 측면에서 당시 일본어 교육을 고찰해야 할 것이다.



I. 序論

1. 研究の背景及び目的

日本は明治維新に成功し、天皇を頂点とする近代統一国家を樹立した。国力が対外的に拡張されていくにつれ、台湾を占領し、日露戦争で勝利しながら、朝鮮における支配権を拡大していった。1910年、朝鮮を併合し植民地とした日本は、「朝鮮教育令」を実行し、日本語を『国語』¹とした日本語教育の本格化を図った。

その中、朝鮮を植民地化した日本が直面した最も至急で、重要な問題は朝鮮を一時的な搾取対象ではなく、教育を通して日本人への同化をさせることにあったことは確かなことである。

このような状況は、8・15光復以降、日本による韓国民族史の毀損をいかに克服し民族精神と力量を培養・発展させるかという韓国教育の大きな課題を残した。その一環が教育という美名の下に日本によって強制的に注入もしくは移入された非教育的行為を一掃することであり、その手段のひとつが日本植民地時代教育史研究である。

しかし、これに関する研究が進まれたのは日が浅く、したがって刮目すべき成果をあげたとは言いむずかしいが、日本が行った植民地主義教育を克服するために努力した結果、ある程度の研究がなされたとはいえる。

研究の視角は日本植民地教育政策批判と韓国民族の抵抗的な教育活動などがその主流をなしている。前者の場合は日本の教育政策・教科書・初等教育などが、後者の場合は韓国人の私立学校・夜学・私設学術講習会・書堂など

¹ 1910年8月、日本統治の開始とともに、「日本語」は『国語』と改められた。『 』のなかの「国語」は「日本語」を示す。

の教育活動が各々その主要研究対象になっている。

そのように、占領地の「同化」の一番早い道を教育という方面で行っていた研究は様々な角度から進められている。

そこで、日本の植民地朝鮮における「日本語」教育に二つの素朴な疑問を持つようになった。

一つは、日本語を植民地体制を存続させ、かつ安定した統治を図るための手段とみなし、コミュニケーションという言語本質の機能は無視されていたのではないかということである。つまり、「日本語」教育を思想面からではなく、教育の観点から把握し、植民地朝鮮における日本語教育の教授法に対して調査する必要があると思った。

もう一つは、朝鮮で『国語』として日本語を教えられ、日本語で話せるようになった人たちを調査した統計である。森田芳夫(1987)²は1943年末、『国語』を解する朝鮮人は、総人口の22%を占めていることを調べている。これは、日本が朝鮮を支配した初期に当たる1913年の『国語』を解する朝鮮人の0.6%に比べると、飛躍的な変化である。森田(1987)は、この統計は植民地朝鮮で「日本語」教育に一番深く関与していた朝鮮総督府報告例による各年ごとの集計をまとめたもので、その基礎が個人票によるものではないため正確ではないこととまた、地方官庁が実績を誇示するための作為数字を含んでいる可能性もあることを指摘している。が、しかし、朝鮮総督府は日本語を定着させるために朝鮮における教育を「朝鮮教育令」によって定め、1910年から1945年にかけて、合計4回に変更し、実施していたのは事実である。朝鮮総督府は、朝鮮に日本語教育を行うため政策を作り、強制したのである。でも、政治的な強制はあったとしても、どのように日本語教育が教授され、上記の調査結果が出されているかに対する疑問が湧いてきた。

つまり、本論文で考察するのは日本の占領地における日本語教授法である。

² 森田芳夫(1987)『韓国における国語・国史教育-朝鮮王朝期・日本統治期・解放後-』原書房 pp. 128-129

1895年、日中戦争に勝利し、台湾を領土とした日本は、対訳法と直接法で日本語を教え、朝鮮では山口喜一郎の直接法で日本語を普及したと言われている。そこで、二つ目の疑問の緒をつかむようになった。日本は占領地である台湾と朝鮮で日本語を普及するため、直接法で教授したのである。

それでは、その日本語教授法の導入及び開発の背景や変遷過程を調査するために、特に対訳法と直接法との結び付きが顕著であったと見られる台湾と朝鮮を取り上げる。それは、教授法の開発・導入という観点から日本語教育の歴史を振り返る時、台湾を始め教えられた対訳法がすぐ朝鮮で直接法へと一足飛びに切り換えられていったわけではないのである。

そのために、従来の研究対象になっていた植民地朝鮮の日本語教育政策だけではなく、その研究領域を広げ、様々な外国語教授法及び日本の植民地台湾での日本語教育の実態を比較する視点から始める必要があると考えられる。

これを通して、植民地における日本語教授法の転換が明らかになり、また、朝鮮における教授法の方法論及び目的の把握がより明確になると考えられる。

2. 先行研究のレビュー

植民地朝鮮の教育に関する従来の研究は、植民地教育政策についての植民地政策の本質と実態、そして植民地教育行政に対抗的に展開され、堅持された民族・民衆教育を解明する研究が主である。

今日までの植民地における『国語』教育に関する研究には、教育史として扱ったものとして森田(1987)、金泰勳(1996)、河先(2003)、学校制度から扱ったものとして久保田(1994)、佐野(1994)、佐藤(2000)、言語政策といった観点からは、イ・ヨンスク(1996)、安田(1997)、朴華莉(2004)、朴栄淑(2007)、駒込(2008)、教材を扱ったものとして李淑子(1985)、関(1997)、奈

呉(2003)などがある。これらの先行研究に通して出されていることは、日本が占領地における政策は「同化」政策であり、その根幹は日本語を『国語』とする言語政策であったことである。つまり、日本語が同化を強要し、日本の民族性を注入するための統治手段として教えられたことは確実であろう。

本論文で、『国語』教育を行うため用いられた日本語教授法を研究しようとしたのは、そのような先行研究を補完するためでもある。

2.1. 日本語教育史

まず、森田(1987)は、旧韓期から1980年代までの日本語教育の歴史を様々な資料を紹介しながら概観した。しかし、政策の流れを並列的に記述したにとどまり、資料間の関係について深く考察されてはいない。

金泰勳(1996)は、韓国近代教育史の実証的研究の一環として『国語』教育の日本化政策の進行過程と、それへの民族抵抗による教育救国運動の展開過程を研究している。台湾と朝鮮を始めとして、日本の植民地政策がいわゆる「同化政策」を基本としていたとの指摘は、植民地研究の中で考察できている。しかし、金泰勳(1996)は、「韓国側の研究には、日本の対韓植民地教育政策に対する感情的反発に基づくやや客観性を欠く論述が散見される一方、日本側の研究には、韓国に対する非人間的な植民地支配や過酷な民族性抹殺の教育政策に対する十分な反省もないまま、日本統治時代に韓国の一部の学校の設備がよくなったことや、教育制度が日本化されたことをもって日本の帝国主義が韓国の近代化に貢献したと考えている者も少なくない³」と指摘し、客観的資料に基づいた近代日韓教育関係史を考察している。この指摘に対して、河先(2003)は「日本語が持つと考えられる経済的な力を考慮すれば、無意識のうちに日本語教育が同化を促し、異文化を抑圧する危険性がないとは

³ 金泰勳(1996)『近代日韓教育関係史研究序説』資料編 雄山閣 p.3

言えない⁴」と述べ、植民地教育における研究を客観的に把握する必要があると論じている。

2.2. 学校制度

久保田(1994)は、第2次朝鮮教育令期における同化教育の実態を解明し、日本語普及の最重要機関であった普通学校の学校制度と日本語使用状況を検討している。これに対し佐藤(2000)は、植民地朝鮮における日本の初期の教育政策を学務官僚の活動を主に明らかにし、久保田(1994)の学習者中心の学校制度と比較できる。また、佐藤(2000)の「彼ら学務官僚は、異文化の子どもたちに最初に対面した日本人であり、日本型の教育を導入するために朝鮮の教育状況や子どもたちの実態の把握に努めていた。朝鮮の文化程度の高さや朝鮮民衆の近代化に向けてのエネルギーを肌で感じていた彼らは、併合前後の『朝鮮の植民地教育をどうするか』の論議においても懐柔策を主張しており、日本語の強要や朝鮮語の廃止といった植民地支配の強硬策を提唱したのは、むしろ国内の政治家であり教育家であった⁵」と非常に興味深いことを論じている。

2.3. 言語政策

朴華莉(2004)は、これまで、帝国主義日本が植民地朝鮮において行った政策については、様々な角度から研究が進められているが、これは政治国家イデオロギーに焦点が当てられてきたことを指摘している。それで、植民地国家がそれとは異質の言語を国家語として強制された実態と、その持つ言語

⁴ 河先俊子(2003)「韓国における日本語教育史研究の概観」『言語文化と日本語教育』日本言語文化学会研究会 p.178

⁵ 佐藤由美(2000)『植民地教育政策の研究』龍溪書舎 pp. 4-5

的な意味の究明を試みている。結果的には、『国語』の普及というのは、ただ単に日本語を伝達手段とするコミュニケーション機能の教授といった純粋な目的ではなくて、あくまでも『国語』を媒介とするイデオロギーの注入、つまり植民地体制を存続させ、かつ安定した統治を図るためのものであることを語っている。

それで、第3次「朝鮮教育令」が出されていた時期に、学校現場において日本語常用化がどのように進められていたのかという実態を調べ、「日本語」が持つ極めてイデオロギー的な要素とコミュニケーションという言語本質の機能の作用といった二つの側面があることを指摘している。

でも、その教育政策というのはコミュニケーションをいかに効率的に行うかという問題も持っていると考えた方がより妥当ではないかと考え、政治・言語イデオロギー的な立場を排除したコミュニケーション教育の目的とそれを行うことにあって、どのような教授法を選んでいたかをもっと調べる必要があると思われる。

言語政策に深く関わって『国語』学者に関しては、イ・ヨンスク(1996)、安田(1997)と朴英淑(2007)が、日本の知識人がどのように日本語教育に関わり、それが彼らの理論にどのような影響を及ぼしたのかという観点から研究を行っている。朴英淑(2007)は、朝鮮に関して時枝誠記を取り上げ、彼が朝鮮語と接触して感じるようになった『国語』としての日本語教育に対する矛盾について論じている。

2.4. 教科書

日本語の教科書は、思想や政策が具現化されたものとして、教育史研究においても断片的に取り上げられている。一方、教科書を分析の中心とした研究は、関(1997)、李淑子(1985)、奈呉(2003)がある。

関(1997)は、1895年から現代までの日本語教科書を、その背景と変遷をたどりながら考察している。ここでは時代を1895年から1930年ごろまで、1930年ごろから太平洋戦争終戦まで、1950年代及び1960年代の戦後日本語教育復興まで、1970年代以降現代までの4期に区分し、それぞれの時期における特徴を論じている。しかし、第1期に関しては、教科書編纂における山口喜一郎の関与などにも触れられているが、それ以外は背景的な原因と教科書編纂との関係にはあまり言及されていない。

これに対して、李淑子(1985)は、朝鮮近代教育黎明期であった1895年から日本の朝鮮植民地期当時の国語(韓国語・朝鮮語)、日本語、修身教科書を全般的に内容分析を行い、読本の教材内容を名詞や固有名詞の使用頻度で語彙分析をしている。教科書の変遷を「朝鮮近代教育の保護的形成期(保護政治下の学部編纂教科書)」と「日本型近代教育形成・推進期」として「一視同仁」の諸形態を五期に分けて当時の植民地朝鮮の初等教育の移り変わりを考察・分析している。また、奈呉真理(2003)は日本の統治期における朝鮮・台湾で使用された『国語』教科書(言語教材)の内容の変遷を思想面からではなく日本語教育の観点から研究し、教授法として採用された直接法が教科書上にどのように反映されているのかを比較・検討した。つまり、1898年ごろの公学校、1912年からの普通学校に総督府が『国語』教科書として編纂した、五つの『国語』教科書を取り上げ、教科書内容の変遷をたどりついているところで、より簡単で、習得しやすい教授法が研究されてきたことがわかる。教科書内容の変遷は大きく 1. 動作動詞と状況描写動詞 2. 場面設定 3. 文の長さ 4. 文法項目提出順序 に分けて研究しているが、ただの単なる各教科書の分析と割合の調査に限定していて、どうして教科書の内容が変遷し続いたに対する説明まではできていない。

以上の先行研究を通して、『国語』教育に総督府がどのように関わり、日本の支配意図がどの程度であったか考察できた。このような日本からの一方

的な「同化」政策といった見方の立場からの研究が多く、視点がイデオロギーの側面に偏っており、実際にどのような日本語が教えていたかについてはほとんど触られていない。

3. 本研究での課題設定

本論文では、1910年前後から1945年の日本の朝鮮統治が終る時までに行っている、いわゆる植民地朝鮮での日本語教授法の展開に焦点を置き、それを実証的に検討することを課題に設定する。

上記の先行研究の検討から明確になった研究視点に基づき、本論文では以下のようなより具体的な研究課題を設定する。

第一に、日本が教授しようとした「日本語教授法」は日本の国内から生み出した教授法ではなく、ヨーロッパをもとにする欧州からの教授法を持ち入れたものであるため、まず、日本語教育に影響を与えた教授法から考察することにする。

第二に、下関条約で、台湾が日本の領土になり、日本は植民地政策実施の必要に迫られる。その結果、日本政府の台湾統治の基本政策は同化政策であり、その根幹を成すのが日本語教育であることを考え出した。したがって、台湾で教えられた日本語教授法の実態と背景を探ってみる。

第三に、台湾の教授法が朝鮮でどのような影響を与えたかをはじめ、朝鮮での日本語教授法までの全体的な流れを明確にする。

最後に、日本の占領地における日本語教授法は、日本が外国語を教授する

とき、用いられた外国語教授法から参考したものである。「皇民化」を通して支配しやすい言語政策をとる必要を感じ、コミュニケーションの機能をもつ話方授業が中心になっていた。その反面、日本での『国語』教育は「大東亜共栄圏」を目指した国家語の理念で教えていたのである。つまり、『国語』の教授における「外地」と「内地」での教授の目的が違ったため、本論文では、日本の国内の『国語』教授法に対しては、触らないことにする。

4. 研究の方法

4.1. 資料の限定

朝鮮総督府は、朝鮮における教育を「朝鮮教育令」によって定めており、1910年から1945年にかけて、合計4回にわたって変更し、実施していた。その4回にわたって更新が繰り返された「朝鮮教育令」と教育現場である『国語』としての日本語教育の実態を取り上げて、35年間の統治時期の教育歴史の変遷過程を調べていく。これに対する研究は実際に植民地朝鮮で日本語教育を行うための教育政策に直接に関わった教育行政家や教師の雑誌や図書に投稿した資料を探し分析することにする。

また、植民地朝鮮における日本語教授法について直接言及している単行本や研究書、あるいは研究論文などが、まだ初歩的段階にとどまっている状況のなかで、本論文では教授法に対して代表的な教育家の図書に注目する。

当時の「日本語教育」という名で刊行された資料で独立の冊子として出されたものには、台湾で対訳法で日本語を教えた1912年の伊沢修二の『楽石自伝 教界周遊前記』と朝鮮でグアンの教授法を導入し、教えた1932年の山口喜一郎の『日本語教授法原論』などがある。

また、朝鮮総督府から刊行された資料である1923年の『朝鮮の教育』、1912年・1923年の『普通学校国語読本』などを主に、それを補うものとして雑誌・官報などに掲載された資料を用いる。

4.2. 用語や概念の定義

- 一. 本論文に当たり国名について大韓帝国時代(1897年8月～1910年8月)は「旧韓」、日本強占期(1910年8月～1945年8月)は「朝鮮」、大韓民国(1945年～現在)は「韓国」とそれぞれの時代の呼称を用いた。
- 二. 韓国資料と英語文の資料は文献題名とともに筆者の日本語訳である。翻訳文において漢字は日本の常用漢字を用いた。
- 三. 資料の引用のさいには漢字は固有名詞以外の旧字体を新字体に改め、仮名遣いも原文に差し支えないよう、現代仮名遣い表記表により、読み方のむずかしいものは振り仮名をつけた。
- 四. 本論文の中で年代の記載は西暦を基本に用いたが、日本強占期の当時代を把握しやすくするため、西暦に続いて元号による年代を()に入れて示すことを原則とした。
- 五. 本文に引用された著書は『 』を用いた。
- 六. 人名の敬称は省略した。

Ⅱ. 「日本語」教授法の研究

1. はじめに

日本は日清・日露戦争後、占領地での同化政策としての日本語教育を実行する。台湾では、対訳法を始め、グアンの教授法が取り入れられて効果をあげ、その後、朝鮮、満州では直接法が使われる。特に、朝鮮では、1910年に日本統治が開始されると、日本語は『国語』として教えられた。

日本の占領した「外地」における支配政策は、「言語政策」を中心とした占領地での「同化政策」であって、これは1945年、日本の敗戦宣言まで大東亜共栄圏を目指す理念として続けてきたのである。この占領地における「言語政策」は、「日本語」を『国語』とする日本語教育をもとにして、『国語』を通して異民族の民族性を改造し、日本精神の涵養させ、皇民化するための政策手段として持ち入れたのである。

このように、日本の日本語教育は朝鮮のみならず、日本の占領地すべてにおいても行われていたのであるが、なぜ『国語』の普及が正当化され、それほどまでに重要視されていたかに対しては、さまざまな研究が行っていることを先行研究で確認した。

そこで、本章では実際、「日本語」が占領地で、どのように教えられていたのかに対して考察することにする。

つまり、日本が占領地における日本語教育及び日本語普及に関して、どのような「日本語教授法」を持ち、それをどのように教えていったのかを実際、海を渡って「日本語」を教えていた教育家及び教師の著書・雑誌などを通して明らかにしてほしい。

しかし、日本が教授しようとした「日本語教授法」は日本の国内から生み

出した教授法ではなく、ヨーロッパをもとにする欧米からの教授法を持ち入れたものであるため、まず、日本教育に影響を与えた教授法から考察することにする。

その後、受け入れられた教授法が占領地において、どのように変遷されたのかを調べるなら、当時、朝鮮を含む占領地で行った日本の日本語教育がより明らかになるだろうと思うのである。

2. 日本語教育に影響を与えた教授法

19世紀の末から20世紀の初めにかけて一般科学の進歩とともに言語学・心理学・教育学も長足の進歩をするに至って、外国語教授も科学的に研究されるようになり、一層組織的な教授法が次々と現れた。これらの教授法の名前は色々あるけれども、それぞれ言語学习上重要であると考えられる面を表わすようにつけられたもので、決してお互いに相容れない排他的のものではない。また、教授法の名称も統一されていないものがあるため、本節では、教授法の名称はそれぞれの首唱者の名前を取ることとし、彼らの著書を基に考察する。それに、外国語教授法の概観を探るため、福原隣太郎(1961)『英語教授法』と飯野至誠(1960)『英語の教育』の2冊を参考にした。

外国語教授の起源としては、欧州における古典語(主としてラテン語)習得に始まる。ラテン語はローマ帝国崩壊後も欧州教養階級の日用語として、外交用語として、また学術語として広く使われた。各国の大学においても主要な教科の一つとなって教授されたが、時代の推移につれて実用価値を失うや、文字・文献の解釈が主となり、文字教授がラテン語教授のすべてになる。

この古典語教授法の伝統は文法中心主義(Grammar Method)または翻訳中心主義(Translation Method)と呼ばれる形で残っている。

以下では、それぞれの首唱者を中心として年代順に考察することにする。

2. 1. 対訳法(The Grammar-Translation Method)

対訳法というのは、外国語を学習者の母国語またはそのほかの外国語に訳して教える方法の総称である⁶。対訳法は長い間、外国語教授法の一般的な方法として広く行われてきた。飯野(1960)は詳しく対訳法に対して調査し論じているが、この教授法の概要を要約すると以下のようである⁷。

- ① 最初に Paradigms、Rules、 Exceptions などを書いた文法の書物を与え、その法則・活用例・例外を暗記させる。十分に暗記したところで、はじめて reading を始める。したがって、文法の法則を説明し、分析し、翻訳し、何回も繰り返して練習する。
- ② 作文も課せられるが、その目的は語尾変化や規則に習熟させることにある。
- ③ 発音は重要視されず、会話は全然行わない。教授の手段として外国語を用いることもない。
- ④ 語・句・文の意味の説明はすべて翻訳によって行われるわけであるが、それも内容の把握というよりも文法の法則の説明のために利用される。

要するに、その名前の示す通り、翻訳によって理解させる文法中心の教授法である。読書も作文も、学習した文法規則の方便となる。発音・読み方・会話によって耳や口を用いる学習は軽視され、単なる視学によって学習するわけである。

⁶ 木村宗男(1975)「日本語教授法の基本問題」『講座日本語教育』 p.47

⁷ 飯野(1960) 前掲 pp.26-28

2.1.1. 文法教授法(Grammar Method)

『英語教授法事典』(1962)によると、「紀元2世紀ごろのギリシアには、言語に対する二つの対立する意見があった⁸」という。この文法観の変遷をまとめてみると、次のようである。

二つに分かれた一つの一派は、文法を過渡に重視し、他の一派は「慣用」が重要で、もし法則というものがあるとすれば「慣用」こそ、法則であると主張したが、この二つの意見は結局前者の勝利に終わったということである。それで「言語には厳然とした法則がある」という思想は、ローマの学者たちによって受け継がれ、こういう思想に基づいて、ラテン文法が確立し、それが西ヨーロッパ各国に広まり、英文法も整備された。

福原(1961)は文法教授法に対して、以下のように評価している。

Grammar Method は先ず生徒に語形変化表(Paradigm)を与える。そこには日常殆ど見る機会の無いような言葉も含まれる。また、形式を主とし内容を問題としないから、何の連絡もない文例が並置される。(中略) また、生徒の心得の発達程度に応ずるとか、あるいはその年齢にふさわしい内容の教材を選択して、生徒の興味を喚起するということもないため、効果が少ない⁹。

このように、19世紀になって、新しい言語学が起り、英文法に対する見方も非常に変わってきた。ラテン文法から英語を解放しなければならないという意見が強くなり、新しい型の文法が起ってきた。Henry Sweet、Otto Jespersenなどはその方面の代表的な人々であって、次の引用文が示す通り、かれらはまず言語に対する考え方から、文法教授法とは異なっている。

(以下の日本語訳は筆者による)

⁸ 言語教育研究所編(1962)『英語教授法事典』開拓社 p.104

⁹ 福原(1961) 前掲 p.50

The first business of grammar, as of every other science, is to observe the fact and phenomena with which it has to deal, and to classify and state them methodically ... We do not study grammar in order to get a practical mastery of our own language, because in the nature of things we must have that mastery before we begin to study grammar at all. Nor is grammar of much use in correcting vulgarisms, for these are more dependent on social influence at home and at school than on grammatical training¹⁰. (すべての科学のように文法の最初の目的は、それらを方法論的に扱い、分類し、説明できるような事実と現象を観察するためである。 私たちが使っている言語を実用的でありながら、完全学習するために、文法を勉強するだけではない。 もう私たちは文法を習いはじめる前から、そういう完全学習は当然に成し遂げているためである。 また誤りを正しく修正するために、文法を勉強することではない。 誤りは文法的な訓練より、家庭と学校での社会的影響に左右されるからである。)

It is of the highest importance, if we wish to understand the real nature of language, to realize fully that words consist of *sounds*, which are *uttered* and *heard*, and not of *letters*, which are looked at ... A grammar book does not attempt to teach people how they ought to speak, but, on the contrary, ... it merely states how, as a matter of fact, certain people do speak at the time at which it is written¹¹. (言語の本質に対して理解しようとするなら、言葉は目に見られる文字ではなく、口で言われ、耳に聞こえる声で構成しているという事実を完全に理解することが最も重要である。 一般的に文法書は人々がどのように話すべきかを教えようとするものではなく、逆に (中略) 実際、言語が使われた時、一般の人々がどのように話すかを説明してくれない。)

It is true, as has been said, that one really cannot begin to learn the

¹⁰ Henry Sweet(1925) 『A new English grammar』 Oxford Univ. p. 1

¹¹ Henry Cecil Wyld(1925) 『The growth of English』 London pp. 5-6

grammar of a language until one knows the language itself¹² . (以上のように、言語を理解するときまで、私たちは言語に対する文法学習を始めることはできないという点は事実である。)

当時の文法教授法に異なる意見を持った彼らは、言語には良いとか悪いというようなこと、つまり、正しいとか正しくないというようなこと、あるいは、文法に合うとか合わないということはないという考えであった。つまり、言語には、話し方と書き方があるが、人間生活においては、話し方が本質的なものであって、書き方はそれを反映したものにすぎないという文法教授法と違った立場であったのである。

2.1.2. 翻訳教授法(Translation Method)

翻訳教授法はテキストを訳して、もっぱら訳語によって意味を理解させる教授法である。

この翻訳教授法は文法の規則を一通り教える文法教授法には付き物であり、両者はよく一つにされて、対訳法と呼ばれる¹³。しかし、木村宗男(1982)¹⁴は、対訳法は訳読法とも翻訳法とも言われていることを指摘し、この異なる点について述べている。

対訳法は、訳読法とも翻訳法とも言われる。しかし、「訳読法」には読解のみに限るという響きがあって、総称としては好ましくない。「翻訳法」という名称も、一般の翻訳を連想させるので適当ではない。なぜかという、いわゆるいい翻訳といわれるものが、原文のおもかげを残さない、言い換えれば直訳臭のない訳であることからわかるように、翻訳は初歩の学習者を対象とする授業で用いられ

¹² Otto Jespersen(1923) 『How to teach a foreign language』 London p. 126

¹³ 福原(1961) 前掲 p.50

¹⁴ 木村宗男(1982) 『日本語教授法-研究と実践-』 凡人社 p.63

る対訳とは趣を異にするからである。

以上の指摘通り、学習者の関心は原文ではなく、むしろ訳された母国語の方にあることで、読む時に、いつも頭の中で母国語を当てはめながら理解していくのに非常に時間がかかる。そのような、対訳法の弱点に対する改革として現れたのが「直接法」である。

2.2. 直接法(Direct Method)

直接法の『日本語教育事典』の定義を引用すると「直接とは、外国語教授法の一つで、学習者の母語や第三の言語を使わずに、学習者が学ぶ言語そのものを使って教える方法である。¹⁵⁾」という教授法である。また、直接法が登場した背景については以下のようなものである。

直接法がしばしば文法訳読法のアンチテーゼと捉えられるのは、19世紀後半のヨーロッパにおける外国語教育事情の変化による。産業革命の進展に伴い、国家間の交流が活発化しつつあった当時のヨーロッパでは、ラテン語や古代ギリシア語に代わって、英語・ドイツ語・フランス語といった「現代語」が外国語教育の主要な対象となっていた。こうした「生きたことば」を教えるには、自然に言語を身につけていく幼児の言語習得にこそ範を求め、翻訳を使わずに教えるべきだとする考え方が生まれ、直接法につながっていった¹⁶⁾。

このような直接法の登場による新しい教授法はいろんな学者たちによって、提唱された。

¹⁵⁾ 日本語教育学会(2006)『新版 日本語教育事典』J&C p.728

¹⁶⁾ 日本語教育学会(2006) 前掲 p.728

2.2.1. グアンの教授法

フランスの Francois Gouin(1831～1895)が提唱した教授法である。彼は古典語の教師としてラテン語やギリシア語を教えていたが、ある時ドイツ語の研究を思い立ち、文法と辞書の助けによって10か月にわたり準備をしてドイツの大学に行った。しかし、教授の講義は少しもわからなかったので全く失望した。それに同じ時期に2歳半になる彼の甥が相当自由にフランス語を話すようになった事実を知って大いに感ずる所があった。

つまり、ギリシア語やラテン語のような古典語は文法翻訳一点張りでもよいが、ドイツ語のような生きた言葉には、文法の知識も翻訳主義も、役に立たないと悟るようになった。彼は対訳法ではだめであるということを次のように言っている。

Translation is not merely a slow and painful process, but it leads to nothing and can lead to nothing. Suppose that I have translated the entire volume, there is every evidence that I should not be in a state either to speak or understand speech or even to read readily a second volume¹⁷. (翻訳はただ遅くて苦痛なプロセスではないけれども、それは何ももたらず、何かをもたらすはずもない。たとえば一つの本を翻訳する場合、そこには話すことも文法を理解することもできない。更に次の本が読める状態になるべきでもないというすべての証拠がある。)

そこで彼は幼児の言語習得の過程を子細に観察し、これを外国語学習に応用することを主旨とする教授法を提唱した。

言語の学習について彼が発見した原理を要約してみると以下のようなものである。

- (1) 幼児はまず聞くことから始める。言葉を受け入れる器官は、目ではなく耳である。

¹⁷ Francois Gouin(1892) 『The Art of teaching and studying languages』
London p.17

- (2) 幼児は一語一語覚えるのではなくて、文章単位で覚える。何度か同じ表現を聞いているうちに、自分でも言えるようになる。
- (3) 動詞が言葉の中心である。動詞は変化が多く覚えにくい。それゆえ動詞を覚えることが言語修得のコツである。
- (4) 幼児はたいてい思想の順序によって言葉を用いるが、その順序を追って言葉を学べば覚えやすく、記憶も確かである。たとえば、戸を開くには立ち、歩み、戸に近づき、ハンドルを握るのが順序である。

つまり、この1連の動作と言葉を結びつけるのが言語修得の最良の方法であることを提唱している。句や文を教授の単位とし、話す機能を重視し、合理的順序に従って記憶の助けとした点は大いなる功績であった。

しかし、飯野(1960)¹⁸はグアンの教授法の弱点として(1)phonetics, reading, written exercise に十分な注意を払わなかったこと。(2)単語については何らの制限をしなかったこと。(3)抽象的な事柄にもよく活用するまでに至らなかったことを指摘している。

2.2.2. ベルリッツの教授法

ドイツ生まれのアメリカ人ベルリッツの創意に基づく教授法で、Natural Method と呼ばれる。彼も初めの間は対訳法で古典語や近代語を教えたいたのであるが、やがて対訳法の欠陥に気づき、グアンと同様、外国語も幼児が母国語を習得する方法に準じて教授すべきであると考えに至った。

ベルリッツの教授法の特徴¹⁹を要約すると、

- (1) 母国語は全然使用せず、完全な直接法である。
- (2) 教師はすべて教えるべき国語を母国語とするものである。

¹⁸ 飯野(1960) 前掲 p. 30

¹⁹ 言語教育研究所編(1962) 前掲 pp. 20-21

- (3) 1組の人数は5・6名に限ること。
- (4) 発音の組織的指導は行わず、もっぱら教師の発音を模倣すること

に依存している。

彼はこのようなベルリッツの教授法で Berlitz School of Languages を設立して、間もなく世界の各地に Berlitz School が建てられるようになった。ベルリッツの教授法は旅行者や商人などが緊急の必要にせまられて短期間に最小限の日常会話を習得する方法として非常に成功を収めた。

それに、Berlitz Schoolを直接見学してきた飯野(1960)²⁰の文を引用して、当時 Berlitz School という学校の性格や実際教えられたベルリッツの教授法を把握してみる。

筆者はロサンゼルスのカリフォルニア大通りにある Berlitz Schoolを訪問した(June 14, 1958) ことがあるが、この学校は小さいものではあるがよく設備されていて能率的に経営されているようであった。教えられているのはフランス語、スペイン語、ポルトガル語、ロシア語、ヘブライ語、アラビア語、日本語で学生の多くはそれぞれ勤めている人たちで、各自の都合のよい時間に出席する。相当の授業料を払えば個人授業 をしてもらうこともできる。1組は10名以内で、小さい教室がたくさんあり、教師はみんな Native Speakers で、多くはパートタイムに働いている人だということであった。

入門第1日。生徒は小さい教室に通される。教室の設備として、机、いす、本、柱時計、ペン、多くの色鉛筆、定規、いろいろの色紙など、その他細々した教材が箱一杯につまっている。たとえば、日本語の教授であれば、教師が「コレハエンピツデス」、「エンピツ」と言って物を見せながら、生徒の顔を質問の形での

²⁰ 飯野(1960) 前掲 pp. 31-33

ぞきこむ。これを繰り返す。この1時間の終わりには生徒は green pencil をさして、「コレハミドリイロノエンピツデス」と言えるようになる。

このようなベルリッツの教授法はグアンの教授法と一緒に代表的な直接教授法である。翻訳は全然行わず、実物・絵画・身振りによって、教師は外国語を使用しながら言葉とその意味するものとの連結をはかるのである。

従って、教師がパントマイムや身振りをもって何回も何回も反復している間に、学生にはだんだんと外国語の表象とその観念を連結するようになり、意味がわかるようになると考え、教授していた。

2.2.3. パーマーの教授法

パーマーはイギリスの語学教育の専門家で、1922年に文部省の英語教育顧問として来日した。以後、1936年に日本を去るまで、英語教授法研究所所長として、14年間、英語教育改善のために努力した。彼の教授法は、Oral Method と呼ばれる。

名称の通りに、母語を仲介にせず、口頭練習を重視する直接法に近い教え方であり、入門期の3-6週間は口頭練習のみを行う。レベルが進むにつれて、いろいろの方法や各種の教科書を使う。パーマーの教授法は一般の教師には扱いにくく、読み、書きが少しできれば軽視されるため、日本の外国語教育界では、翻訳法に頼った伝統的教授法を改革するだけで、大きな勢力を持つには至らなかった。

しかし、日本語教育は、長沼直兄²¹がパーマーと個人的に親しく、日本語を教えたりしたため、パーマーの教え方の影響を引き受けた。

²¹ 1922年に設立された英語教育研究所で、所長のパーマーのもとで理事に就任している。また、翌年にはパーマーの紹介で在日米国大使館の日本語教官となり、在職中に『標準日本語読本』7巻を執筆している。戦時中は日本語教育振興会の常任理事・総主事などの地位にあり、『ハナシコトバ学習指導書』や『成人用速成日本語教本』などの教科書の編纂や派遣日本語教員に対する講習会などを行っていた。

1941年6月号の『日本語』に掲載されている「外国語教授に於ける母国語の位置」²²という論文には長沼直兄(1937)の直接法に対する考えを知ることができる。

直接法の厳格なる主張者は母国語の使用を拒否し、徹頭徹尾外国語のみを以って教授することを主張し、斯くすることによって母国語の介入を防ぎ外国語をそのあらかず觀念と直接に連結させることができる称えている。十九世紀末の教授法改良者であった独逸のフランケは実演授業の心理的根拠としてこの授業連結の理論を用いたのであるが、そのシュルーターなどの実験の結果、たとえ外国語を実物と共に提出しても初期に於ては母国語が介入し、直接的な連結は反覆によって神経組織中に新しい伝達路を開くより外はないことが明らかにされた。そこで若し直接法の唱道者が母国語の介入を防ぐために母国語を使用せぬというならば、それは誤となる。何故ならば教授者がそれを用いると否とに拘らず母国語は学習者の意識中に入っているからである。実をいうと純粹直接法主張者とてもこのことを知らぬ訳ではない。大体直接法によりながら理会させる方法に窮し、しかも一寸対訳すれば直ちに意味が通じる様な場合に二三語、学習者の母国語で説明してやる方が實際的であることも判って居るのであるが、斯くすることにより不知不識対訳法の侵入を許すこととなると同時に学習者が妥協的となって対訳を求むる形勢を馴致するに至るから飽くまで直接法の本領を固守すべしというので、理念というよりは主義の問題となるのである。

つまり、パーマーの教授法とは、文字によらず、母国語を仲介とせず、外国語とその意味を直接結びつける習慣を学習者に作ってやることであるから、直接法と同じである。しかし、このパーマーの教授法を引き受けた長沼直兄は日本語を全く知らない学生とコミュニケーションするためには授業中

²² 長沼直兄(1941)「外国語教授法に於ける母国語の位置」『日本語』一卷6月号

にある程度は母国語を使用することもできると論じているのである。

2.2.4. ASTP (Army Specialized Training Program)

日本語教育に最初に組織的な教授法が導入されたのは第2次世界大戦中に行われた「米国陸軍専門教育計画 (ASTP : Army Specialized Training Program)」である。ASTPの教育計画の目的が会話能力のある将校、下士官の養成にあったので、日本語の文字は紹介されず、すべてローマ字で教えていた。

その頃のアメリカには日本語教育専門家は教えるほどしかいなかったが、陸軍は多くの軍人を同時に集中的に教育することを望んでいたため、教師の不足を補うためからも、このASTPでは言語学者と母国語話者の協力によるチーム・ティーチング²³制が採られていた。

これは言語学者がその言語の文法や言語習慣、文化などを解説し、母国語話者が発音練習や会話練習を担当する分業制で、母国語話者の教師としては日系人の1世、2世などがあてられていた。

ASTPの教授法の目標に対して、高見澤孟(1989)²⁴は以下のように述べている。

ここでの教育は、まず言語学者がテキストに基づいて日本語の文法・構造や英語との比較などを理論的な講義を行い、次に母国語話者の訓練係が発音の口頭練習や対話練習を実施する方法が採られていた。ここでの教育では、日本文の意味や文法の解説よりも、口頭練習を通して、基本文を暗記し、自動的に言えるようになることに主眼がおかれ、当時の言語教育としては画期的な教授法が採られていた。

このASTPの集中訓練は流暢な日本語を話せる多くの軍人を生み出し、大成

²³ 複数の教師が綿密に協力しあって、幾つかの学級の生徒を教えること。協力授業。

²⁴ 高見澤孟(1989)『新しい外国語教授法ワークショップ』凡人社 p. 27

功をおさめたので、語学教育界の注目を集め、その指導理論はミシガン大学を中心とする Audio Lingualの教授法に受け継がれていった。

3. おわりに

文の翻訳として教えられたラテン語の影響で、外国語を学習者の母国語で訳して教える対訳法は、時代的な状況によって批判を受ける。19世紀ごろまでは、ラテン語は理想的な言語と見なされたが、19世紀半ばには、ヨーロッパ諸国間の往来が盛んになり、話せる外国語教育の必要が強くなったからであった。それで、幼児が母語を学ぶ過程を観察し、同じ方法を外国語教育へ応用する直接法が広く知られるようになる。それを提唱したグアンの教授法は直接法の基礎となり、のちに様々な直接法に関する教授法が開発される。

それで、本章では外国語教授法としての概観を考察し、日本語教授法に大きい影響を与えた直接法への変遷及びその背景を明らかにした。次章では、外国語教授法は日本の占領地において、どのように導入されるか考察していく。

Ⅲ. 台湾における「日本語教育」

1. はじめに

下関条約で、台湾が日本の領土になり、日本は植民地政策実施の必要に迫られる。台湾総督府学務部長心得として台湾に赴任した伊沢修二は、1895年(明治28年)7月に台北郊外の芝山巖学堂で日本語教育を開始した。

伊沢修二(1851～1917)は台湾での日本語教育創始の中心人物である。金丸四郎(1941)は伊沢の台湾における国語教育として、次のように論じている。

台湾に於いて国語教授が始められたのは実に明治二十八年七月十六のことであった。学務部長伊沢修二先生は学務部員の一行と共に、台北市に程近い芝山巖という小高い丘の上にある古い廟で、本島人の生徒六人に初めて国語を教えられたのであった。これが台湾に於ける新教育の濫觴であり又実に国語教育の創始であった。而して我が国としては外地に於ける日本語教育の嚆矢であったのであろう。

つまり、伊沢は、『国語』教育の名で日本語教育を開始した。その目的は新領土における教育の開拓、伊沢の言葉で言うならば「国家教育の輸出」であった。日本政府の台湾統治の基本政策は同化政策であって、その根幹を成すのが日本語教育であった。

それで、本章では、台湾で日本語教育を始めた伊沢修二の教育活動を通して、当時台湾での日本語教育の実情を把握する。特に、教えられた日本語教授法を主にして、どのような日本語教育が行われたのかを図書及び雑誌のエッセイ・論説を取り上げ、考察する。

また、関正昭(1997)『日本語教育史研究序論』の第1章「言語政策史的観点から見た日本語教育史」と関正昭・平高史也(1997)『日本語教育史』の第3章「教授法でつづる日本語教育史の流れ」を参考にして、論じていくようにする。

2. 台湾での日本語教育

2.1. 台湾での伊沢修二

伊沢修二(1851～1917)は、明治期日本の教育の近代化を目指し、多様な開拓的教育実践を広げた教育家であり、日清戦争後の1895～1897年にかけて台湾で総督府学務部長として教育行政に関わった。台湾で伊沢は日本語教育を開始し、その基礎を磨いた。

本節では、まず伊沢が台湾で日本語を教えることになったことと、台湾での最初の学校である芝山巖学堂の設立の経緯を概観する。

また、芝山巖学堂及び国語伝習所における教授法を1912年の『楽石自伝 教界周遊前記』を基にし、その考察によって探る。ここでは、話し言葉重視、視話法の影響、対訳法などを論ずる。

2.1.1. 伊沢修二の教育活動

伊沢修二は渡台する前に、教育家としてまた教育行政家として広範な実践をしてきた。伊沢の代表的な業績には、「視話法」²⁵の体系化が取り上げら

²⁵ 発音の際の口の動き方を記号により表示し、これによって発音運動を知覚し、音を耳にしないで発音法を習得する方法。発音障害者の矯正に応用する。ベル父子(A. M. BellとA. G. Bell)の考案、伊沢修二が命名。

れる。アメリカに留学した伊沢は英語の発音の練習のために、電話で有名なグラハム・ベルの発音障害者に教えるのに考案された視話文字掛図を学び、発音矯正に応用したのである。

この経験を持って日清戦争後の1895年～1897年(明治28～30)志願し、台湾で総督府学務部長心得²⁶として植民地教育行政に携わる。台湾は日本にとって初めての占領地であり、伊沢はその場で日本語教育及び教育行政を担当した。

その任務期間こそ短いが、ここで伊沢は、芝山巖学堂、国語伝習所などの設立及び教科書の編輯、教員の養成だけでなく、自ら現場の日本語教育に関与し教えていた。

つまり、台湾の日本語教育は、伊沢修二によって始められたと言えるであろう。日清戦争の直後、台湾総督府で教育を担当する役員を募集していると聞いた伊沢は、初代総督となる樺山総督に会う。それをきっかけに、伊沢は台湾の学務部長心得として就任する。伊沢修二は当時のことを以下のように回想している。

新領土たる台湾の初代総督としては、樺山伯が任ぜられるということも略解っておった。依って余は牧野文部次官に紹介を得、大本營に樺山伯を訪ねて同伯の台湾教育意見を問い、且つ又同地に国家主義教育の実施を望む為に、余の意見をも語ったのであった。然るに当時余は清国人張滋昉氏から支那語を学びつつあったが、自分が学ぶにも或は清国に行く人の為にも、支那語の発音法が解らなくては困るからして、視話法の原理を応用して『日清字音鑑』という書物を著し(中略)依ってそれをも樺山伯に示した所が、伯は大いにこれを善しとせられ、且つ余の教育意見を聞いて、左程に意見があるならば、寧ろ自ら局に当って見ては如何との事であつて、種々話し合った末、遂に略台湾総督府に仕えて、新領土の教

²⁶ 後学務部長になる。

育を開拓してみようということにした²⁷。

アメリカに留学し、欧米の教育に影響は受けていたが、伊沢は引用の通り国家主義教育を重視し、「視話法」を応用した話し言葉を日本語教育の基本方針としていたことがわかる。

2.1.2. 伊沢修二と対訳法

渡台し、台湾近郊にある芝山巖の国語学堂で日本語教育を開始したが、初めは日本語を学ぼうとする学生はなく、有力者の子弟である5・6人を連れてきて教えはじめた。当時の授業の状況については、伊沢はこのように語っている。

教授法も教科書も全然無いのであるからして、研究と応用とが混合して、教授しつつ教授法を研究し、多少得る所があれば、尚一步を進めて研究するという有様であり、又教科書編纂と教科書使用とが同時であって、編纂しては教え、教えては編纂するという有様であった²⁸。

日本にとって最初の占領地であった台湾での日本語教育を始め、少数の学生であったが、芝山巖で日本語教育を行っていた。日本語教授法や教科書の編纂の必要性を感じていた伊沢は、台湾における従来の教育がいかに教えられていたかを調査するため、アメリカの宣教師であるバークレーを訪ねる。

バークレー宣教師は、自分の台湾人の教育の経験から、伊沢に「日本語で台湾人を教育することは不可能で、日本語教育はやめた方がよい」と助言する。

つまり、教えようとする方が台湾語を覚え、台湾語で話し、台湾語で教育

²⁷ 伊沢(1912) 前掲 pp. 204-205

²⁸ 伊沢(1912) 前掲 p. 210

することで、英語で教えることの難しさを話している。しかし、伊沢はバークレイ宣教師の考えに反対し、以下のような日本語教育を企画する。

支那にも台湾にも日本にも漢字という利器がある。漢字で書きさえすれば、大概な用件は弁ずる。現に我等が渡台して兎も角従軍中から通弁なしに用務を弁しておるのは、全く漢字の効力である。故に漢字を媒介として日本語をおしえたならば、ローマ字の如き迂遠な方法とは異って、奏功必ず疑いなしと伝う意見であった²⁹。

それは、台湾での日本語教育に漢字を使って、お互いに意味を通じる一種の対訳法の始まりであり、当時は、日本でも台湾語が話せる人がほとんどいなかったため、このような対訳法で教えるしかなかったのであろう。

この漢字を使った対訳法は、台湾語を学んだ日本人教師が日本語の教材を台湾語で訳し、学生は訳された台湾語の日本語教科書で日本語を教えてもらうという対訳法として適用された。

これは、台湾での日本語教師で教えていた山口喜一郎の『日本語教授原論』でも「その当時の我が国語の教授法は対訳法であった」と書かれていて、対訳法が主流であったことがわかる。

しかし、対訳法はあまり効果を上げなく、伊沢は1897年、学務部長をやめることになる。その後、1898年グアンの教授法が導入され、台湾での教授法は直接法に切り替えられる。

²⁹ 伊沢(1912) 前掲 p. 215

2.2. 台湾の日本語教育機関

台湾の日本語教育を行うため、1896年5月、国語伝習所³⁰を設置、1898年公学校³¹から1941年国民学校で名を変わりながら、実施された。

教育機関に対してそのときの状況を金丸(1941)から引用すると、次のようである³²。

国語の普及常用は本島統治の根本を為すもので、これが運営には最も力を入れられ、芝山巖以来星霜四十有八年もって今日に至っている。昭和十五年四月末に於ける状況は次のとおりで公学校の数は八百二十余校、児童数は六十三万余人に及びその就学歩合は男女平均五三・一五を示している。国語解者の方から見れば、公学校在学児童・公学校卒業者・国語講習所などの在生徒・同上修了者を合計して二百八十八万五千人余りとなり、本島人全人口五百十二万人余りに対する歩合は五一・〇〇を示している。

1898年にはそれまでの国語伝習所が一部を除いて廃止され、公学校となった。この公学校制度によって、台湾における日本語教育の基盤は固められた。

こうして、台湾における日本語教育は、1895年以来、学校教育を中心に行われてきたが、表1のように、それから35年後の1930年時点での日本語理解者は10%にも満たないというのが現実であった。

しかし、公学校から国民学校と変えられた1941年には、日本語理解者率が57%に達してあり、上昇した原因として、二つに分けて考えられる。一つは

³⁰ 「国語伝習所規則」第1条には「本島人ニ国語ヲ教授シテ其日常ノ生活ニ資シ、且本国的精神ヲ養成スルヲ以テ本旨トス」と明記されている。この本国的精神とは皇室を尊び本国(日本)を愛することである。

³¹ 台湾人の初等教育機関。8歳以上14歳以下の対象にし、修業年限は6年であった。

³² 金丸(1941) 前掲 p.60

関正昭³³の教育に対する軍政の締めつけが厳しかったということである。二つ目は藤井省二³⁴の1933年に行われた「国語普及十年計画」³⁵によるものである。

表1 「日本語理解者率」³⁶

年	台湾人総数 (1万未満切り捨て)	理解者数	指数	理解者率(%)
			(1905を1とする)	
1905	309万	11,270	1	0.38%
1915	341万	54,337	4.82	1.63
1920	353万	99,065	8.79	2.86
1930	440万	365,427	32.42	8.47
1931	437万	893,519	79.28	20.4
1933	461万	1,127,509	100.04	24.5
1937	510万	1,934,000	171.60	37.8
1940	552万	2,885,373	256.02	51.0
1941	568万	3,239,962	287.48	57.0

** 1905から1930までは台湾総督府『台湾現勢要覧昭和十五年(1940)版』及び『台湾経済年報昭和十六年版』、1931から1937までは同『台湾事情昭和十四年版』、1940、41は鍾清漢『日本植民地下における台湾教育史』(東京・多賀出版1993)による。

³³ 関正昭(1997)『日本語教育研究序説』スリエーネットワーク

³⁴ 藤井省二(1995)「大東亜戦争期における台湾皇民文学」『文学界』3月号 文藝春秋

³⁵ 明治8年以後10ヵ年間に国語解者を50%となす計画。市街に国語講習所を設立し、12歳～25歳の国語を解さない青年男女を主として、1ヵ年100日以上国語を中心とする簡易なる国民教育を施す。

³⁶ 藤井(1995)より転載 前掲 p.168

2.3. 台湾での「日本語教育」に対する評価

台湾の『国語』としての日本語教育は、「『国語』教育による国民精神の涵養と『国語』普及」という、つまり、『国語』の心で見、聞き、感じ、思い、行う皇民を育て上げることを目指して来ていたのである。このことに関して、戦後20年を経た1965年前後に雑誌『言語生活』の3本のエッセイを通じて、台湾の日本語教育の歴史をどのように評価しているかを取り上げることにする。

まず、1960年から1964年まで、国立フィリピン大学で日本語を教えた岩崎玄(1964)³⁷が台湾をとって帰国したとき、台湾で感じたことからエッセイは始まる。岩崎はフィリピンを植民地として領有したアメリカが、英語による教育を進めたにもかかわらず、現在残っている結果にみれば、それは失敗に終わっていることを述べながら、日本の植民地であった台湾での日本語教育に対してはかなり成功的な言語教育であったことを自分の体験を通じて書いている。

空港通関で聞いた台湾人の「りっぱな日本語」とタクシーの運転手との会話のなかで「兄は役所につとめています」と「役所ではたらいしています」の「に」と「で」を混同せず、スラスラと話せることで「日本教育がかれの中にどんなにシッカリした根をおろしているか」と言いながら、感激している。

このように、台湾の『国語』としての日本語教育は成功であったことに評価し、次のように書いている³⁸。

アメリカはフィリピンに五十年、日本も台湾に五十年いて、両方とも自国語を教育手段として、土地の人たちを教育した。(中略) 外的にはほとんど同じと考え

³⁷ 岩崎玄(1964)「台湾における日本語」『言語生活』158号 筑摩書房

³⁸ 岩崎(1964) 前掲 pp.78-79

られる条件なのに、どうしてこれほど対照的な結果が生まれたのか？（中略）そこでつぎにわたしが考えなければならないのは、このちがいが、すなわち一方ではみじめに失敗し、他方ではみごとに成功した、というちがいの原因はどこにあるのか、という問題である。

このような、結果のちがいの原因として「言語の面から見た日本語教育成功の原因と問題点」については「教育をする側の熱意、献身的な努力、台湾人のフィリピン人より高い文化や勤勉度」など6点を挙げているが、どれも決め手ではないこと、今後、台湾で日本語教育をやった現場の人たちの経験と思い出を聞いて、そういう事実を集積することを研究課題として残している。

次の魚返善雄(1965)も「日本が台湾を領有していた半世紀間(1895～1945)の言語教育については、多くの人が『めずらしく成功した例』という判断をくだしている。」と台湾の日本語教育を「成功した」とみなし、日本語教育の成功要因として「教師と教授法と教材の三つ」を挙げている。

いくら小学校時代から日本語を習ったとはいえ、日本人の支配を離れて二十年を経過した現在なお、日常生活語として日本語を使い、それもごく自然に、完全に近い形で使っているというのは驚くべきことである。（中略）教師と教授法と教材の三つが、一方の、教えられる側の能力や態度、さらにはまた、この両方を管理する側の方針や施策によっても効果は変わってくるわけであるが、やはり教える側の要素のほうが直接にものをいう。

台湾における日本語教育の具体的な成功要因として取り上げているのが、1910・1911年(明治43・44年)に宇井英³⁹によって編纂された『国語入門』⁴⁰で

³⁹ 明治4年愛知県生まれ。20歳のとき上京、小学校の教員をしながら「国語漢文」の中等教員検定をとり、上田・新村・保科の諸先輩に言語学を学ぶかわら外語の

あり、ここでは『国語入門』という教材の分析より、この教材を見て感じた魚返(1965)の教材論、つまり、教授法について見てみたい。

言語とは思想だけをあらわすもののように思い、感情など顧みようとしない現代一部の言語教育者にとっては「耳を痛くしてもらいたい」発言である。また、発音やイントネーション、アクセントなどをいい加減にして、「和訳」ばかりにテンヤワンヤの学生たちにも「ちょっと待った」といいたいところである。(中略)伊沢修二らの視話法にもとづく国語音声学とドラマ的な場面設定による実用会話は、台湾の学生たちの熱心さと相まってだんだんと効果を挙げてきたものと思われる。

このように、魚返(1965)は、『国語入門(音韻編)』では、伊沢修二の「視話法」を基にし、漢民族の発音の「習癖」やアクセントなどを矯正したこと、「本島人」の立場で考えた談話のシチュエーションの『国語入門(会話編)』の教材構成を取り上げ、台湾の日本語教育の「成功」と、その効果測定を説いている。

昭和14年渡台、終戦まで台中師範学校の国語科教授を担当した吉原保(1966)は、植民地台湾の言語政策としての日本語教育を認めながらも、台湾日本語教育の「成功」は、「日本人をつくるための先生の努力」と優れた「教授法」であったことを取り出している。

専修科で華語を勉強した。明治40年ごろ台湾に渡り、大政10年まで在住、その間に「国語学校」(のちの師範学校)教官や総督府編修官を勤め、台湾の主要な言語である福建語にも理解が深かった。

⁴⁰ 『国語入門』の会話編と音韻編がある。「会話編」は明治43年3月、「音韻編」は44年3月、どちらも台北の新高堂書店発行で、菊判の糸とじ本114ページと85ページ、当時としては本格的な国語読本の体裁になっている。

当時内地の国語教育の論争は、「文学教育」より「言語教育」が優位に立ち、これを支える言語観は、言語が思考につながる一すなわち日本語は日本人的思考形成に重要な機能をもつものと考えられていたし、また一方、戦局は優勢に展開して中国から南方諸地域に日本勢力圏が伸張するにつれ、日本語もこれに伴って拡大進出しており、八紘一字⁴¹の大東亜共栄圏理念は、その言語観も道具観以上のものがあつたと思われたからである。(中略) いわゆる「成功」の因は、これら海を渡り、故郷を遠く異域未開の公学校に教鞭をとり、日本教育に生涯をかけた日本人教師の力に依るところの多かったことはいうまでもない。(中略) 直接法開眼によって台湾の国語教育は言語教育の大道を着実に効果的に歩み続け、偉大な成果を収めることができた結論してよろしかろうと思う。

このように、台湾での日本語教育に対しての評価は、「成功」とみなし、日本語を教えた教師や使われた教材、教授法のながでその理由を取り上げている。しかし、そこには日本語を強制された台湾民衆の側から歴史を見る視点はない。教育を実施した側、実施された側、両方の立場から史実に対する評価を行わなければならない必要がある。

3. 台湾での教授法の変遷

「日本語教育」は、文字通りに解せば「日本語を母語としない人に日本語を教える」ということであり、日本語を教える側すなわち教師を主体において作られた用語である⁴²。この文字通りの「日本語教育」を前提にその規

⁴¹ 世界を一つの家とすること。太平洋戦争期、日本の海外進出を正当化するために用いた標語。日本書記の「兼六合以開都、掩八紘而為宇」に基づく。

⁴² 関(1997) 前掲 p. 8

模・組織・目的の点から日本語教育史を見れば、本格的なそれは1895年に開始された台湾における「日本語教育」を嚆矢とする。

しかし、台湾での日本語教育の以前に日本人教師主導の日本語教育がまっとなされていなかったわけではない。1881年に福沢諭吉の慶應義塾で朝鮮からの留学生を2名、中村正直の同人社で1名受け入れたのを皮切りに、以後1897年まで約300名の朝鮮留学生が来日し日本語を学んだ。また、1893年には松宮弥平が群馬県前橋においてアメリカ人宣教師を相手に独自の教授法で日本語を教えはじめていた。しかし、その規模、組織、教育目的の点からみれば、本格的日本語教育は1895年の台湾における「日本語教育」が最初である

⁴³。

3.1. 芝山巖学堂での教授法

台湾での日本語教育の基盤を築いた伊沢修二は、1897年7月に直属上司だった民政長官との意見の衝突により学務部長を非職となり、台湾を離れたが、その後を引き継がれたのが「内地」の日本語教育・日本語教授法研究で指導者的役割を果たした山口喜一郎(1872～1952)である。

山口(1943)は、台湾での初期の日本語教育に触れ、次のように述べている。

当時、伊沢修二先生が、兵馬倥傯の間に台南に赴かれ、英国の宣教師で久しく台湾人の教化と教育とに従事しているバアクレエ氏に遭われた。ところが彼が台湾人の教育は台湾語でなくてはならぬと断言したのに対し、同先生は決然として我が国語でやって見せるといわれ、それから、著々として教育制度の創設に力を致され、早くも明治二十九年には、台北に国語学校が出来、地方の都会には国語伝習所が設けられ、続いて三十一年には公学校が設けられ、国語を用いての初等教

⁴³ 関(1997) 前掲 p.17

育が始められたのであった。それ以来、我が国語の教授は台湾人教育の最重要な仕事となったのであるが、しかし、その当時の我が国語の教授法は**対訳法**であった。その教科書の如きも、日本語教授書・新日本語言集・会話入門などの小冊子が編纂されて用いられ、それらを了えと、ただちに当時の小学読本を台湾語に訳して教え、なお足らざるところは会話という名で教授者が適宜教材を選んで教えたものであった。(pp. 391-392)

また、当時、学務部が発行した教材には、『日本語教育書』(1895)、『新日本語集甲号』(1896)、『台湾適用会話入門』(1896)などがある。このうち後二者は各ページが上下2段に分かれており、上段は日本語、下段は台湾語で書かれている。

そして、上下段とも読み方がカタカナで示されており、さらに台湾語の読み方の横には八声の符号が付かされている。つまり、これらの教材が現地人に対する日本語教育だけではなく、日本人の台湾語学習も目的をしていたことを物語っている⁴⁴。日本人教員の中に台湾語ができる者がいなかった、ごく初期の日本語の教授の様子を、国府種武(1931)は小川尚義の談として次のように伝えている。

芝山巖学堂の最初の頃は生徒に教える教材を予め漢文で書き直しておいてそれを漢文の分かる生徒に見せて台湾語の文章を傍書して貰っておき、翌日になって対訳で教えた。(p.116)

日本人教員が多少台湾語ができるようになってからの授業はどのように行われたのであろうか。

国府種武(1931)は1896年(明治29年)6月2日から10月10日までの教案を収め

⁴⁴ 関正昭・平高史也(1997)『日本語教育史』アルク p. 64

た『国語教授参考書一』（1896）を取り上げ、当時の対訳法による日本語教育に対して説明している。『国語教授参考書一』によると、仮名及び単語の発音と書き取りの練習を1ヵ月ほど行った後、7月7日2時間目から問答の練習が始まっている。その日の教案をまとめると、次のようである。

- 1) 教師が「コレハナニデアリマスカ」と発音して聞かせる。
- 2) 生徒一人ずつに繰り返し発音させる。
- 3) 「コレハナニデアリマスカ」の意味を「此個是甚麼」であることを台湾語で与える。
- 4) 続いて、実物(ここでは「頭」)をさして「コレハナニデアリマスカ」と問う。
- 5) 生徒は日本語では答えられないから、母語で「彼個是頭仔」と答える。
- 6) この日本語による質問と台湾語の答えとを何人かの生徒に行わせる。
- 7) 「彼個是頭仔」に当たる日本語は「ソレハアタマデアリマス」であることを教える。
- 8) 「コレハナニデアリマスカ」の問いに「ソレハアタマデアリマス」と答えさせる。(pp.114-115)

このように、台湾における日本語教育の草創期には対訳が不可欠であった。このごろの、日本語の発話に台湾語で意味を与える方法を国府種武(1931)は対訳法と呼んでいる。

3.2. グアンの教授法の発見

初期の台湾での日本語教授法は対訳法が主であり、思ったより効果は得られなかった。こうした中で、新しい教授法を発見し、開発したのが山口と橋

本武であった。その教授法はグアン(F. Guoin, 1831～1895)の教授法を応用した直接法の一つであった。この教授法の導入により台湾の日本語教育をはじめ、朝鮮・満州など占領地における日本語教育に大きな影響を与えた。

当時のグアンの教授法を発見し、開発した背景に対して、山口(1943)は以下のように述べている。

明治三十一年、仏国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武氏が同校の図書中から見出し、それを我々に講説したので、その説を受けて、明治三十二年四月から艋舺の国語学校附属学校で公学校児童の国語教授に試みられた。これが我国の新版図に於いて、その異言語民族の子弟に従来の対訳法によらないで我が国語を教えた濫觴であった。而して、主としてその教授の衝に当たったのがこの私であって、当時左様な教授法が成功するものではないという批評非難の真正面に立って、とにかく試験的に行い、遂にその成績を認められたのである。(p.392)

上記のように、橋本がグアンの教授法を発見し、山口を中心としてその教授法が実験され、結果は成功であった経緯がわかる。この教授法の確立は山口とともに、朝鮮・満州など日本の占領地における日本語教授法として用いられた。

また、山口(1943)は当時、応用したグアンの教授法の教授例を一つ挙げ、教授方法を説明している。

教材例

題目 教室の戸を開ける。

1. 私が戸の方に歩む。
私が戸に近よる。
私がますます近よる。

私が歩む。
私が近よる。
ますます近よる。

	私が戸の所まで行く。	私が行く。
	私が戸の所に止まる。	私が止まる。
2.	私が腕をのばす。	私がのばす。
	私が取手をもつ。	私がもつ。
	私が取手を廻す。	私が廻す。
	私が戸を開く。	私が開く。
	私が戸を引く。	私が引く。
3.	戸が動く。	動く。
	戸が蝶番で廻る。	廻る。
	戸がぐると廻る。	廻る。
	私が戸を広く開ける。	私が開ける。
	私が取手を放す。	私が放す。

「教室の戸を開ける」という前掲の教課を採って教授方法の実例を示そう。

1. 先ず最初に、母語で簡単にその目的即ち題目を話し、次に、その目的を達すべき継起的な手段、即ち教課全体を話して聴かせる。
2. 次に、最も劣等な生徒に、聴かせた全部を母語で反復させる。全級生徒は明白に会得し、教課の全事項が観念的に心裏に再生する。
3. 教師はその第一句を母語で話し、次に動詞だけを引き抜いて「近よる」といい、引き続いて外国語でそれを話して聴かせ、初めの如く力を入れて再三反復する。
4. 第二句第三句も同様の手続で教授して一小節を終る。
5. それから、今度は第一句から最後の句までの動詞だけを抜き出し、前同様の方法で幾度か繰り返して聴かせる。(この場合には、外国語の動詞が母語の「歩む、近よる、行く」などと結合するのではなく、母語の示す観念と結合するもので、翻訳では無い。)
6. 最後には、母語の助けなくて各動詞を話せば直ちに理会するようになる。

斯くの如くすれば、注意は文章の主要な要素である動詞のみに注がれ、他の語詞に注意を引き分けられる虞れがない。

7. よく会得した動詞を唱え、それを主にして、相応する文章を構成して聴かせる。即ち、先ず第一句について始めに主辞を動詞の前に置き、次に補充辞を動詞の後におく。斯様にして次々に進めて全教課を教える。
8. 教課全体が自由自在に話せるようになれば、今度は文字で書き表し、読ませたり書き取らせたりして、各種の官能の協力によって十分に習得させる。これがインキュベーションとなるのである。(pp.400-402)

上記のように、グアンの教授法は当時、それまでの対訳法による授業に限界を感じ、新しい日本語教授法の必要性に応じた結果であった。つまり、教師がまず台湾語を習得しなければならない対訳法の短所に対して、直接法は動詞を中心に日本語をそのまま持ち、教えようとした教授法である。

4. おわりに

1895年、台湾を日本の領土とした日本は占領地における日本語教育を始めた。台湾総督府学務部長として台湾で日本語を教えた伊沢修二は、漢字を媒介とした対訳法による日本語教授法を考え出した。

最初の対訳法は漢字で台湾学生と日本人教師が意味を伝達する形式であった。その後、日本人教師が台湾語を学び、台湾語で日本語を教え、台湾学生は台湾語で訳された日本語教科書で日本語を学ぶ教授が行った。しかし、対訳法は日本人教師の台湾語の習得程度に学生の日本語習得が進む短所があったのである。その結果、対訳法による教授法はあまり効果をあげなく、山口喜一郎を主にした日本語教師によって新しい教授法が開発される。

それが、グアンの教授法をもとにした直接法である。直接法とは、日本語の意味を理解させるために、実物や動作、挿画などを利用しながら、日本語のみにして教える方法である。つまり、まず、語彙や一定の文を口頭で練習させ、これができてから、その後で文字を教えるという方法をとったのである。



IV. 朝鮮における「日本語教育」

1. はじめに

1895年、日中戦争で勝利し、台湾を日本の領土とした日本は、植民地政策の必要に迫られる。そのながで、植民地における「日本語教育」は、外国語としての「日本語教育」ではなく、『国語』として日本語教育が施され、それからあらゆる「同化政策」の根幹になった。『国語』は「日本精神」と「日本語」との結びつきを表現する究極の概念であったのである。となると、日本の植民地支配の根幹には、このような「国語の思想」があつて、支配手段としては『国語』教育が取り上げられたのがわかる。この「国語の思想」がどのように正義され、主張されたのかはさまざまな研究をとおしてなされており、それで日本の植民地主義の思想的根源がいっそうあきらかになっている。そのような『国語』という概念を手がかりにすることで、日本が植民地でどのような「言語政策」を積み上げてきたかを論証することができると思う。

そこで、本章では、『国語』の政策に対して調査していた国語学者保科孝一の著書と雑誌などを考察することにする。つまり、保科孝一が主張した日本語を通じた『国語』教育の重要性、それを受け取った朝鮮総督府がどのように言語政策を植民地朝鮮で行ったかを跡づける。それに、保科孝一の朝鮮における「言語政策」は政治的なイデオロギーや思想の側面より、彼が構想していた『国語』教育とその具体的な実現であつた教授法に関する考えに焦点を当てて、探っていく。また、本章での保科孝一と朝鮮における「言語政策」のところは、イ・ヨンスクの『国語という思想』の第4章「保科孝一と言語政策」を参考にして考察する。

そのあと、日本語を教授するために取り上げられた教授法とその変遷を一括するため、当時、学者や教師が植民地統治における日本語教育にどのように関与していたのかを、時代的文脈のなかで論じる。

2. 朝鮮における「日本語政策」

保科孝一(1872~1955)は「韓日併合」と植民地支配、「満州国」の建国、「大東亜共栄圏」の提唱という日本のひとつひとつの歩みに対応して、興味ぶかい言語政策を展開した国語学者であった。

保科が当時日本の国内の国語問題、国語教育の問題をはるかにこえた「言語政策」に目ざめたのは、1911年から1923年にかけてのヨーロッパ留学であった。保科は、留学先のひとつであるドイツ領ポーゼン州⁴⁵の危機的な言語状況を見聞し、そこで、異民族を統治下に置いた場合の言語政策の重大な意味を悟ったのである。

保科は日本語が日本国内の『国語』から多民族国家における「国家語」へ、さらにはアジアにおける「共栄圏語」へと広がっていることと、大東亜共栄圏の確立をするための融和の手段としての『国語』教育を次のように主張している。

⁴⁵ 「『ポーゼン』はポーランド語の『ポズナニ』のドイツ語読みである。この一帯はポーランド人の多住地域であり、現在はポーランド領となっている。1772年、1793年、1795年の3回にわたる『ポーランド分割』によって、プロイセン、ロシア、オーストリアの3国によって文字どおり『分割』され併合された。プロイセン領となったポーランドは、その後ナポレオンが創設したワルシャワ公国として復活する。しかし、ナポレオン戦争後のウィーン条約によって、プロイセンはワルシャワ公国の西部をポーセン大公国として支配下においた。その後、ポーセン州は、1867年に北ドイツ連邦、1871年にはドイツ帝国に編入され、完全にドイツの一部となる。そして、第1次世界大戦後のヴェルサイユ条約により、ポーゼン州はポーランド共和国に編入される。」：イ・ヨンスク(1996)『国語という思想』岩波書店 pp. 229-230

しからば、いかにして各民族間の融和をはかるべきかが、重要な問題になるのであるが、これに対して、幾多の方策の存することは言うまでもない。しかし、その中でもっとも重大なものとして取上げられるのは、共栄圏内に共通な国語を協定し、それによって、各民族間における意志の疎通を図るということである。これに対してその資格を有する国語はわが日本語をおいて他にないことは異論のないところである⁴⁶。

2.1. 保科孝一のポーゼン州での体験

保科は文部省の命を受けて、1911年夏から1913年秋にかけて、はじめてヨーロッパに留学するが、それは当時、一般に留学のために派遣された人たちの場合とは、かなり異なるものであった。保科(1949)はのちに、このように回想している。

文部省では、国語学、漢文学、国史学専攻のものは、留学させない内規であった。したがって、わたくしは、留学の資格がないはずであるが、国語調査のため、熱心に努力している功績にむくいるためという名義で、派遣されることになった。
(p. 80)

ところが、このとき、保科は留学に先立って、朝鮮総督府からヨーロッパの政治的問題と国語政策の調査を委託された。それはまさに、「朝鮮併合」(1910年)直後のことであった。

留学先で、保科は実に熱心に言語問題を調査し、資料を集めた。特に、ドイツ領ポーゼン州における言語政策の実態を体験したことは、大きな意味を

⁴⁶ 保科孝一(1941)「国語政策の意義」『日本語』1巻6号 p.4

持っていた。このポーゼン州での体験によって、言語政策の重大性を実感したのである。そして保科は、ポーランドに対するドイツの政策のなかで、日本が朝鮮に対してとるべきの指針を探し求めようとした。

それから、保科は帰国して1年もたたないうちに、854ページにおよぶ大著『国語教育及教授の新潮』（1914年）を著す⁴⁷のであるが、ここでは、その2年後の『国語教授法正義』（1916年）の著書を主にして、保科孝一の活動を取り上げることにする。留学したヨーロッパの進んだ外国語教育法を紹介し、日本国内の『国語』教育と『国語』問題を指摘しているこの本のなかで、保科はドイツ令ポーゼン州の言語政策を深く扱っている。

そして、ドイツのポーゼン州における言語政策に対して、以下のように関心を注いでいる。

新村の民を統御する上において為政者のつねに苦心するのは国語政策である。プロイセン政府の波ポーランド蘭に対する国語政策は一千八百十五年以来今日に至るまでその間幾多の起伏波蘭が存在するものの、独逸主義の発展を以て終始一貫しているのは、著明な事実である。民族的勢力を拡張する目的に対して国語政策を応用するのは得策なるは一般に承認された事実で独逸主義が独逸語を中心として発展しつつあるのも畢竟以上の理由に外ならぬのである。最近独逸領波蘭において教育語・裁判語・軍隊語および内外一切の公用語はすべて独逸語により極力波蘭語に圧迫を加えている⁴⁸。

保科の言う通り、ドイツ政府は、「併合」当初からすでに、公用語・裁判語の領域からポーランド語を排除するための政策を取りつづけてきた。イ・ヨンスク(1989)は、その「ゲルマン化政策」は、たんにポーランド語を公共生活から消えさせることを目的としたのではなく、言語政策を通じてポーラン

⁴⁷ イ・ヨンスク(1996)『国語という思想』 岩波書店 p.231

⁴⁸ 保科孝一(1916)『国語教授法精義』 育英書院 p.30

ド人の民族性そのものを改造しようとする試みだったと論じている⁴⁹。

保科は、「国語の領土を拡張することが国運伸張の重大な意味を生ずるわけ⁵⁰」、ドイツのポーランドに対する「ゲルマン化政策」に強い印象を受け、日本の植民地朝鮮における「同化政策」を編み出そうとしたのである。

2.2. 保科孝一と朝鮮における「言語政策」

こうして、保科は、ドイツのポーゼン州の支配政策に基づいて、植民地朝鮮においての言語政策を取り立てていく。そのなかで、保科が注目したのは、ドイツ政府のポーランド人の「ゲルマン化政策」である「同化政策」であった。保科はこの「同化政策」に深く興味を持ち、本人の多数の著書にもよく言及している。その「同化政策」を保科はこう述べている。

植民地に対する統治政策の同化に存することは言を俟たない。徒らに武力を以て圧迫することは、国際関係から見ても不得策であるのみならず、却て感を刺激して其の結果が面白くない。新村の民をして自然に克服せしめなければならないが、それには彼等の思想を同化するのが最も万全の策である。是に於て国語政策が頗る深遠な意味を生じて来るので、近來欧州列強がこの政策を重視して来て居るのは固より当然の事由である⁵¹。

また、「同化政策」を行うためには、公用語・裁判語・軍隊語・教育語を支配する国の国語にすることと主張し、そのなかで、教育語をもっとも重視していた。つまり、被支配民族の「思想の同化」を達成するためには、支配言語を学校科目として教えるだけでなく、あらゆる科目の授業を支配言語によ

⁴⁹ イ・ヨンスク(1989)「保科孝一と言語政策」『文学』57号 p.29

⁵⁰ 保科(1916) 前掲 p.31

⁵¹ 保科孝一(1921)『独逸属領時代の波蘭に於ける国語政策』朝鮮総督府 p.1「序言」

って行うことがもっとも有効な政策であると論じている。

保科の主張を要約すると、次のようになる。独逸の教育が当時、急速の進歩をあらしはじめたのは、その原因が2,3に止まらないが、支配ポーランドにおいて、学校での授業をドイツ語で教えることによる、つまり、各科に完全な連絡統一を計ろうとした言語政策に、その有力な原因の一つがある⁵²と思ったのである。この支配言語は、のちに「国家語」という単語として用いられ、保科によって改めて言及される。

『国語』政策による統治策が「思想の同化」にもっとも相応しいと考えた保科は、次に、日本語普及のための教授法に対して向けている。

近代国語教授法および外国語教授法は長足の進歩をあらわしつつあるので種々の方式もあらわれているが、そのなかもっともひろく行われている有力な方式はいわゆる自然式(natural method or direct method)と称えるものである。たとえば、外国語を教授する場合にこれまでは大抵自国語に翻訳しながら進んだものであるが、自然式ではこの翻訳をできるだけ避け、はじめから直接にその言語を教え込むのである。オットーやオルレンドルフなどの方式は、いわゆる文法式と称え、文法の範疇を追ってその規則や事実を受けつつ進むのであるが、自然式ではこの方法を旧式として全然排斥している⁵³。

保科が取り出した日本語教授法に対しては、次節でふれることにするが、この「自然式」は「直接法」という名で、日本の植民地における国語教育の主な教授法として取り扱われる⁵⁴。

⁵² 保科(1916) 前掲 p.483

⁵³ 保科(1916) 前掲 p.144

⁵⁴ 「以上に述べたような文化工作とともに、日本語普及上の重大な問題は教授法についてである。教授法については、直接法(direct method)によることは、世界を通じての定則といってもよいので、その是非はほとんど問題にならないものであるが、ただいかにしてその民族に即した適正な教授法を編み出すべきかは、慎重に攻究しなければならない。」保科孝一(1939)「国語政策の意義」『日本語』第1巻6号 p.10

しかし、保科は、ドイツの「ゲルマン化政策」を朝鮮の植民地支配のための手本としていたが、それをそのまま受け取ろうとしたわけではない。保科は、ドイツの言語的政策が動揺しはじめ、ポーランド語の使用に対するポーランド人の反感が高まるようになった過程から植民地支配の失敗の面を見ていたのであった。イ・ヨンスク(1996)によると、実際、ドイツのポーランド支配は結局成功せず、1918年にはポーランド王国が独立し、1918年にポーゼン州は新生ポーランド共和国に組み入れられたのである⁵⁵。保科は、武力によって強圧を加え、ポーランド語を極端に圧迫したことは、「新村の民を武力を以て圧迫すればするほど、反抗の度を増やすことがおおいものである⁵⁶」という結果をもたらし、結局、支配の失敗につながったと論じている。

同時に、保科はドイツのポーランドにおける支配の失敗を基にして、日本の植民地国語政策を考え出した点について、のちにこう述べている。

しかるに、わが国の植民地や勢力圏内に対する政策を見るに、以上に比べるとすこぶる穏健で、まことに理想的なものであるといつてよい。それは政治的な国語政策を強行することを避け、すなわち国語政策を通して相互の意志の疎通をはかり、わが国固有の文化を理解せしめ相融和し、協力一致して東亜共栄圏の確立を直進せしめようとしているのである⁵⁷。

保科はなるべく穏健な手段で思想の同化という目的を持って『国語』政策を行うのであれば、ドイツのポーランドのような抗日運動が起こることもなく、反乱暴動の状況を見るようなこともないという結論に達したのである。そのなか、保科に朝鮮での統治政策の調査を依頼した朝鮮総督府がいかにドイツのポーランドにおける支配政策をとっていたかはよくわから

⁵⁵ イ・ヨンスク(1996) 前掲 pp.238-239

⁵⁶ 保科(1941) 前掲 p.7

⁵⁷ 保科(1941) 前掲 pp.6-7

ない。ドイツのポーランドにおける「ゲルマン同化政策」及び「言語政策」は急進的で強制的であったもので、保科も認めていたように、ポーランド人の反発を受け、失敗で終わっていたのである。したがって、朝鮮総督府は最初から、朝鮮における支配政策を強制的に行うときの危険性を感じていたのであろう。しかし、教育用語を統治国家の言語で教え、言葉を通して日本の民族性を注入しようとした保科の考えは、朝鮮総督府もかなり受け取っていたとも思われる。

3. 『国語』として教えられた日本語教育

日本は1910年に「韓日併合条約」を締結して併合し、台湾と同様に植民地支配のために「朝鮮総督府」を置き、教育政策の基本である「朝鮮教育令」を4回にかけて定めている。

その朝鮮総督府は日本が植民地朝鮮を支配するため、設置した最高の統治機関であった。朝鮮総督府は教育に関する法令の制定権を始め、教科書の編纂に至るまで、幅広い教育行政を担当した。

つまり、占領地における日本語教育は政治的な理念が教育に関与し、朝鮮総督府によって厳格に統制されたため、本節では、まず、4期にかけて公布された「朝鮮教育令」の時期の区分及び各時期の特徴をまとめる。

その次、日本語教育をより効果的に教えるため編纂された『国語』教科書である1912年～1915年の『普通学校国語読本』⁵⁸を主に、直接法であった日本語教授法の流れを考察する。

⁵⁸ 朝鮮総督府によって編纂された『国語』教科書は2種類であるが、本論文では、初期に編纂された『国語』教科書を取り上げる。それは、直接法による教授法が初期『国語』教科書により明らかに導入されていると思われるからである。

3.1. 4期⁵⁹にかけて公布された「朝鮮教育令」

植民地朝鮮における教育の時代区分は、下に示すように朝鮮総督府の定めた朝鮮教育令の改正に基づく。また、日本の教育政策と朝鮮総督とは密接な関連があると思うところで、歴代総督と朝鮮教育令を見てみると、以下のようになる。

表2 朝鮮総督と「朝鮮教育令」

代	姓名	任期期間	教育令	主要事件
初代	寺内正毅	1910. 10 -1916. 10	第1次朝鮮教育令 (1911. 08)	韓日合併 (1910. 08)
2代	長谷川好道	1916. 10 -1919. 08	-	3・1運動 (1919. 03)
3代	斉藤実	1919. 08 -1927. 03	第2次朝鮮教育令 (1922. 02)	-
4代	山梨半造	1927. 12 -1929. 08	-	-
5代	斉藤実	1929. 08 -1931. 06	-	鉦州学生運動 (1929. 11)
6代	宇垣一成	1931. 06 -1936. 08	-	満州事変 (1931. 09)
7代	南次郎	1936. 08 -1942. 05	第3次朝鮮教育令 (1938. 03)	日中戦争 (1937. 7)
8代	小磯国昭	1942. 05 -1944. 07	第4次朝鮮教育令 (1943. 02)	太平洋戦争 (1941. 12)

⁵⁹ しかし、第4次「朝鮮教育令」は1943年に公布され、朝鮮語を教科科目から廃止したことで、教授法の関りがあまりないため、本章では第3次「朝鮮教育令」までの特徴を比較した。

9代	阿部信行	1944. 07 -1945. 08	戦時教育令 (1945. 05)	日本の敗戦 (1945. 08)
----	------	-----------------------	---------------------	---------------------

** オ・セウォン(2005)「日帝強占期の植民地教育政策の変化研究」『日本語文学』第27輯を参考し、1935年朝鮮総督府の『施政二十五年史』及び1940年『施政三十年史』を基に作成。

朝鮮教育令の特徴を簡単にまとめておく。

3.1.1. 第1次朝鮮教育令

第1次朝鮮教育令は、朝鮮人を対象としたものであった。「国語教育」に関する項目としては、以下である⁶⁰。(太字は筆者による)

第二条 教育ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ**忠良ナル国民ヲ育成**スルコトヲ本義トス

第三条 教育ハ**時勢民度**ニ適合セシムコトヲ期スベシ

第五条 普通教育ハ**普通ノ知識機能**ヲ授ケ特ニ国民タルノ性格ヲ涵養シ国語ヲ普及スルコトヲ目的トス

第八条 普通学校ハ児童ニ国民教育ノ基礎タル普通教育ヲ為ス所ニシテ身體ノ發達ニ留意シ国語ヲ教エ**徳育**ヲ施シ国民タルノ性格養成シ其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識機能ヲ授ク

このように、朝鮮における教育の目的は天皇に対する「忠良ナル国民ヲ育成」であり、そのためには「普通ノ知識機能」を「時勢民度」に合わせて教えることを前提している。また、日本人としての「徳育・国語普及」を主にし、学校教育が「国語教育」であったことがわかる。

⁶⁰ 金泰勳(1996)『近代日韓教育関係史研究序説』資料編 雄山閣 pp. 330-332

3.1.2. 第2次朝鮮教育令

第2次朝鮮教育令は、内地人と朝鮮人を表面上区別することなく、日本の教育制度と同一化することで「内鮮融和」政策を取ったのである。

旧令は朝鮮人のみの教育制度を定め時勢民度に応じて幾分其の程度を低下し簡易実用を主とする制度であったが、新令は内鮮人の教育制度を同令中に統合設定し、内地と全く同一の教育主義竝に制度を採用した⁶¹。

次は朝鮮総督府学務課長であった弓削幸太郎(1923)の引用である。

改正教育令は旧教育令の如く朝鮮に於ける朝鮮人の教育を支配するのみではなく朝鮮に於ける内地人の教育をも支配する規則となった。而して教育制度は内地のものと出来得る限り同様のものとし、且又内地人と朝鮮人との依る区別を成るべく発することにした。内地人、朝鮮人と云う言葉を法文に現わすことすら之を避け、多少不正確なる嫌あるが、国語を常用するもの又は国語を常用せざるものと云う文字を用い、自ら朝鮮人の区別となすの工夫をなした⁶²。(p. 261)

上記の第1次・2次の「朝鮮教育令」は「忠良なる国民養成を目的する日本語普及」であったことから、朝鮮人を日本国民として日本精神を持たせようとする目的に変わり始めたことがわかる。

3.1.3. 第3次朝鮮教育令

1931年満州事変、1937年日中戦争へと大陸侵略を行っていた日本は、1938年第3次朝鮮教育令を公布した。当時総督であった南次郎は、朝鮮人の「皇国

⁶¹ 朝鮮総督府編(1940) 前掲 p.479

⁶² 弓削幸太郎(1923)『朝鮮の教育』自由討究社 p.261

臣民化」のため、第3次朝鮮教育令を通しての日本語常用化を図った。

第3次朝鮮教育令の改正理由に対しては、以下のように書いている。

帝国の処遇、並びに東亜新秩序建設に邁往する帝国に対し前進兵站基地たる使命を負荷する朝鮮の教育が、爰に一大革新を要する時期に到来せることは、今更贅言を要せざるところである⁶³。

朝鮮総督府は1938年2月陸軍志願兵制度を確立し、3月第3次朝鮮教育令を公布した。公布した翌日、南次郎朝鮮総督は「国体明徴」「内鮮一体」「忍苦鍛錬」といった教育方針を発表し、「皇国臣民の誓詞⁶⁴」の制定、神社参拝、創始改名を強要した。

3.2. 山口喜一郎の教育活動

山口喜一郎(1872～1952)は1897年から、第2次世界戦争の終戦で日本が敗戦し、帰国するまで、約52年という長い間にわたって、占領地の日本語教育に深く関与していた教育家である。

本節では、まず、山口の初期の教育活動を主に伊沢修二から受けた影響などを考察する。また、グアンの教授法を導入し、朝鮮に就任した山口の教育活動を1943年の『日本語教授法原論』を基にして、述べる。

⁶³ 朝鮮総督府編(1940) 前掲 p.827

⁶⁴ 皇国臣民ノ誓詞(其ノ一)

一. 私共ハ大日本帝国ノ臣民デアリマス。二. 私共ハ心ヲ合セテ天皇陛下ニ忠義ヲ尽シマス。三. 私共ハ忍苦鍛錬シテ立派ナ強イ国民トナリマス。

皇国臣民ノ誓詞(其ノ二)

一. 我等ハ皇国臣民ナリ忠誠以テ君国ニ報ゼン。二. 我等皇国臣民ハ互ニ信愛協力シ以テ団結ヲ固クセン。三. 我等皇国臣民ハ忍苦鍛錬ヲ養イ以テ皇道ヲ宣揚セン。

前者は初等学校の児童、後者は中学校以上の生徒及び一般人を対象したものである。

つまり、台湾に渡ってから、1910年朝鮮に至るまで占領地での日本語教授に実際関わった山口の教育活動を通して、当時の占領地での日本語教育をより明らかにする。

台湾で日本語教育を行っていた伊沢は、教員の養成のため台湾総督府国語講習員を募集していて、山口は第2回国語学校甲種講習員⁶⁵として台湾に渡った。

講習員として選抜された山口は、当時、対訳法で日本語を教えていた伊沢の影響を多く受けていた。漢字を主に日本語を台湾語で訳して教える状況であったため、講習員は何より台湾語の習得に時間と努力をしたわけである。

当時の教授法に対して、山口(1943)はこのように、回想している。

その当時の我が国語の教授法は対訳法であった。その教科書の如きも、日本語教授書・新日本語語彙・会話入門などの小冊子が編纂されて用いられ、それらを了えると、ただちに当時の小学読本を台湾語に訳して教え、なお足りざるところは会話という名で教授者が適宜教材を選んで教えたものであった。(p. 392)

このように、山口の初期の台湾での日本語教育は、講習で伊沢に教えられた通りに対訳法で日本語の教授をしたことがわかる。

しかし、対訳法による日本語教育はあまり効果を上げなく、山口は1898年(明治31年)に国語学校教授であった橋本武と共にグアンの教授法を基にした直接法を開発するようになる。

⁶⁵ 国語講習員には、甲・乙の2種があり、甲種は小学校本科正教員以上の教員になるもの、乙種は中学卒業以上の者で事務を担当するものであった。

3.3. 『国語』教科書から見られる日本語教授法

国語としての日本語教育に用いられた日本語教科書の主なものには、以下の2種類がある。

『普通学校国語読本』 巻1～8 (1912～1915)

『普通学校国語読本』 巻1～8 (1920～1923)

『普通学校国語読本』は、朝鮮総督府が初めて本格的に編纂した「朝鮮の国語としての日本語教科書」である。この2種類の日本語教科書の中で、本節では1912年～1915年に編纂された『普通学校国語読本』を取り上げ、当時、教えられた日本語教授法を考察してみる。それは、朝鮮での教授法は直接法であって、初期に編纂された日本語教科書にその趣旨がもっと明確であるからである。

『普通学校国語読本』の編纂経緯について、山口(1943)は以下のように述べている。

普通学校・高等普通学校・各種実業学校・専門学校、すべて朝鮮人子弟の教育は我が国語で施すことになり、そのため教科書編纂の事業が始まったのであるが、大体初等教育の国語教育は台湾の成績を参考としようというので、仮名遣いは発音的とし、教授の方法は直接法によるという方針で、国語読本が編纂されることになった。朝鮮に於てその教科書に国語の発音仮名遣いが採用せられる殆ど同時に、台湾ではそれが廃せられたということは一種皮肉な感がある。(p.418)

このように、朝鮮での日本語教育は、グアンの教授法を応用した直接法で、表記は発音式を採用している。発音授業と会話授業、話し方授業を重視したことがわかる。このような、教授法や教育目標は『普通学校国語読本』の編

纂趣意書⁶⁶にもあらわれている。(太字は筆者による)

四、本章ノ各課ハ、実物・動物・絵書等ニ依テ**直観的ニ教授シ**、便宜、**国語**
ヲ以テ**説明**ヲ加エ…

五、挿画ハ特ニ之ヲ多クシ、**直観的教授ノ材料**トナセリ。

八、既ニ授ケタル言語ハ、爾後、絶エズ之ヲ使用セシメ、特ニ**教室用語**ノ如
キハ、出来得ル限り、**国語**ヲ以テセシムベシ。

以下の図1は『普通学校国語読本』の2巻に載せられている挿画である。

図1 『普通学校国語読本』1巻の挿画

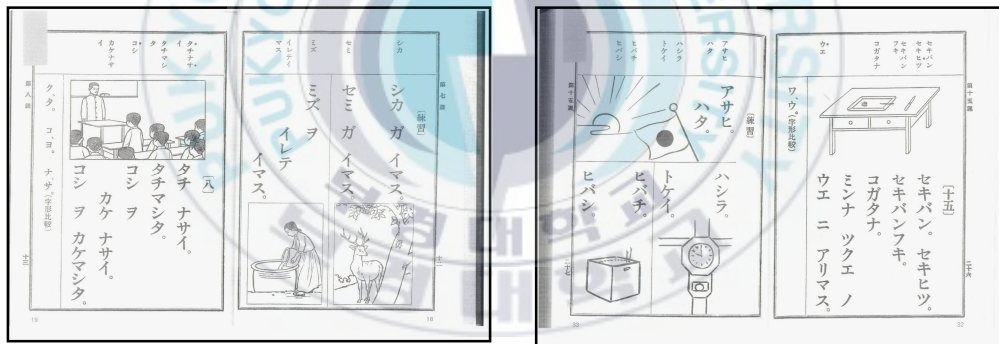


図1-1⁶⁷

図1-2⁶⁸

上記の挿画は直接法を採用するにおいて選択される教材材料で、それは日常生活によく作用される単語や言語を使っている。図1-1のように、家庭、学

⁶⁶ 朝鮮総督府(1912)『普通学校国語読本』 pp. 1-3

⁶⁷ 朝鮮総督府(1912)『普通学校国語読本』1巻8課 pp. 12-13

⁶⁸ 朝鮮総督府(1912)『普通学校国語読本』1巻15課 pp. 26-27

校、自然環境などである。また、図1-2の日の丸は朝日と組み合わせられた挿画である。旗のもつ意味を、教科書編纂方針の四つ目の項目に書いてある直接法によって教えられたことがわかる。

4. 朝鮮での『国語』教育に対する評価

日本の『国語』教育が行い、飛躍的な効果をあげたことに対しては、さまざまな観点からその背景が探せる。特に、多いのは政治的な対策論、行政的な施設論が主であり、それを外国人に外国語として教授する方法に関する教授法に対する意見は割合に少ない。しかし、行政的に、政治的に法令化されたとしても、教授法が不完全で教育者がその方法を開発しなかったならば、教育の効果及び日本語の扶植はうまくいかなかったのであろう。

それで、雑誌『日本語』に載せられた論説の中で教授法に関係のあるものを取り上げ、そのなか、朝鮮を通じて『国語』教育を行い、そこで得た経験や考えを考察する。

まず、久松潜一(1941)は「国語教育と日本語教育」で、『国語』と日本語との概念の区別を明らかにしている。それは、外国人に対して『国語』を指す場合には日本語というべきものとし、続いて『国語』学習者と日本語学習者の学習条件の異なる点を以下のように認めている。

日本語を外国人に習得せしめるには、幼年時代から家庭の中で習得したとは異なって、ある一定年限に達してから学習をはじめるのであり、かつ家庭や周囲ではその国の国語が行われるので、その中で学校その他で日本語を学習せしめるのであるから、そこに方法過程を厳密にすることが必要となるのである。(p. 6)

このように珍しく日本語学習者の特殊な条件や事情を明らかにし、それに即して方法を考案すべきことを説いている。

保科孝一(1941)は「国語政策の意義」で、日本語の海外普及に関する施設や工作について述べ、久松(1941)の論説での状況に合せた方法の考案の必要性をより詳しく考えている。そのひとつが教授法の重要性であることで、以下のように、書いている。

日本語普及上の重大な問題は教授法についてである。教授法については直接法(direct method)によることは世界を通じての定則といってよいので、その是非は殆ど問題にならないのであるが、ただいかにしてその民族に即した適性な教授法を編み出すべきかは慎重に攻究しなければならぬ。(p. 10)

以上のように、保科は久松(1941)より、なお進んで教材選択上の注意まで研究し、直接法を全面的に肯定している学者であるといえる。

では、実際朝鮮の日本語教育の現場で教えていた教師の指導記録を通して、当時の朝鮮での日本語教育の実情を汲み取ってみる。

四月十二日(月曜)

だんだん朝会にはなれる。例によって授業朝会に他の組よりさき運動場へきて集合を命ずると、みんなつぎつぎに走って来て「センセイオハヨウゴザイマス」と一々ていねいにあいさつする。その一人一人に「オハヨウオハヨウ」とうなづいてやる。中にはだまって礼だけする子供があるので、それにはあいさつのことばをどうしたかと問いかけて、ことばとともに礼をさせる。

朝食後、すっかりくもった空をさして「ソラ、オヒサマガアガリマセン。クモ」などの学習、それから「カゼガフキマス」も動作とともに話してやる。何れも生徒の直接把握をねらうよりも、こうした言語環境をつくってゆく。教室に入って

氏名点呼、みんな元気よく「ハイ」と返事ができる。次に「アナタハダレデスカ。」と発問して各人の名前を言わせる。「ワタクシハ〇〇〇デス。」の「私は」がむずかしいようだ。大方の子供が「ワタクシノ」の「ノ」をつける。これは前に「ワタクシノホン」「ワタクシノオトウサン」などと練習したことが根深く入っているからであろう。ほとんど全部に「ワタクシハ」の指導をする。まちがいなく言った子供には賞詞をあたえる。次には帽子、ハンカチ、洋服の記名状況をしらべる。たいていよいが中には名前のないものもある。黒板に大きな赤まるをかいて、よいこどもをほめるとともにそうでないものには×印をつける。「ベルガナリマシタ。」「ベルガヤミマシタ。」なども、その時に応じて訓練、学校生活の状況はすべてこの即時即物主義による教育でなくてはならない⁶⁹。

これは、京城師範学校の「新制小学一年の教育実践」の入学後5日目の指導記録である。『国語』として日本語を教えるのは難しいことで、さらに日本語を常用させるために、さまざまな方法を持ち入れたことがわかる。そのなか、当時の朝鮮での日本語教育の大きな特徴が現われている。

一つは、日本語の教授法は直接法による指導であったことである。「曇る」という単語を説明するために、実際「すっかりくもった空をさして」「くも」の語彙を教えることや「時に応じて、即時即物主義」で教えることの重要性を語っている。

もうひとつは、教授用語には日本語を用い、日本語がよく話せる生徒にはほめる反面、できない生徒には×印をあげるなど日常生活のなかで日本語を浸透させようとした試みがあったことである。

つまり、このような教授法や日本語常用化政策の実行で朝鮮における日本語教授が飛躍的な成果を出したのは確実である。しかし、「内鮮一体」「皇国臣民化」の理念の下に恣行した朝鮮における『国語』教育が正当化できる

⁶⁹ 中村忠一(1942)『日本語教授の領域』、冬至書房 pp. 56-57

とはいえないことであろう。

5. おわりに

以上、保科孝一の論理と不十分ながらその影響について追ってきた。

1910年の「朝鮮併合」直後、1911年から1913年にかけて、ヨーロッパに留学した保科孝一は、単なるヨーロッパの言語学を見聞きしたわけではなかった。

それは、朝鮮総督府からヨーロッパの政治問題と国語政策の調査を委託され、朝鮮における「言語政策」の手本を集めようとした目的がある留学であったのである。留学の間、保科が感じたヨーロッパの言語政策や言語問題はのちにかれの多量の著書にも論じてあるが、そのなかでも、ドイツ領ポーランドでの体験やポーゼン州の言語政策は深く扱われている。

ドイツのポーランドにおける「言語政策」から、日本が朝鮮におけるべき「言語政策」の手本、つまり、「二重写し」をしていたのである。このような、保科孝一によって出された「言語政策」を朝鮮総督府がどのように受け取って、支配政策として実行したかははきりしていない。

しかし、保科も認めていた日本語教授法としての直接法は朝鮮で教えられていたことがわかる。また、朝鮮語の媒介によらず日本語のみで教える直接法をとることにしたのは、保科だけでなかったのである。直説法は台湾の国語学校で日本語を教えた後朝鮮総督府に招聘され、直接教授の指導と実施に当たった山口喜一郎の研究した結果であった。

それで、台湾で成果を上げていた直接法をとることにした総督府は、会話能力の向上の点から、教科書は大部分を「口語体」で編纂し、教授用語は日本語を用いたことを本章で明らかにした。

V. 結論

本論文の目的は、日本強占期下の占領地における日本語教育が台湾と朝鮮で、どのような日本語教授法をもって変遷され、教えられていたのかを明らかにし、日本語教育の実態を比較することである。

その結果、日本語教授法に対しては、まず、台湾では対訳法から直接法の教授法が開発され、日本語教育の効果を上げたことを明らかにすることができた。台湾で自ら直接法を応用した山口喜一郎を通して、朝鮮では初期から直接法で日本語教育が教えられていたことも確認できた。

つまり、先行研究では日本の支配政策及び政治的なイデオロギーの観点で、植民地朝鮮における日本語教育を関連させ、その特殊性を取り出したことに対して、本論文では、実際占領地であった台湾と朝鮮での、教育行政や教育に携わっていた現場の日本語教育を考察し、論じることに重点を置いた。

本章では、本論文のまとめとして、まず、研究課題で示した順番に沿って本論文のまとめを行い、次に台湾と朝鮮の日本語教授法の変遷の背景や過程を比較する観点から本論文をまとめる。

第2章では、日本が教授しようとした日本語教授法は日本の国内から生み出されたものではなく、ヨーロッパを基にする欧米からの教授法を持ち入れたものであるため、日本語教育に影響を与えた教授法について考察を行った。現在までの日本語教授法はさまざまな研究が行われ、開発され高い効果を上げているが、第2章では、外国語教授法の中で占領地であった台湾と朝鮮に影響を与えた対訳法と直接法を取り上げてまとめた。

まず、対訳法は、外国語を学習者の母国語またはその他の外国語に訳して教える教授法である。1895年日清戦争で勝利し、台湾を占領地とした日本は、支配政策としての日本語を『国語』として教えるため、対訳法を用いた。し

かし、対訳法はあまり効果が上げられなく、新しい教授法である直接法を導入した。

直接法は、学習者の母語や第三の言語を使わずに、学習者が学ぶ言語そのものを使って教える教授法である。この直接法は台湾で成功し、朝鮮をはじめ、日本の占領地において日本語教育の主な教授法として用いられたことは第2章で明らかにした。

第3章では、1895年日清戦争後、台湾を占領地とした日本の「外地」における日本語教育について、台湾で日本語教育に直接携わっていた教育者及び教育行政家の図書を引用し、考察した。

初期日本語教育に大きな影響を与えた伊沢修二の教育活動を通して、日本語教育が対訳法でどのように教えられていたのかがわかった。それで、日本語の教師が台湾語を習い、台湾語で日本語を教える授業や漢字を媒介とする教科書を編纂したりするなど日本語教育は異言語の差を感じるだけで、あまり効果が上げられなかった当時の台湾での日本語教育の実態を確認した。しかし、台湾で日本語を教えていた山口喜一郎のグアンの教授法から応用した直接法の開発によって、かなりの効果が得られるようになる。

つまり、第3章では台湾での日本語教育の状況及び教授法の必要性によって、対訳法から直接法への変遷過程が明らかになった。

第4章では、1910年韓日併合によって占領地になった朝鮮における『国語』政策をはじめ、政策関わっていた保科孝一の図書を取り上げ、検討した。特にドイツのポーランドにおける言語政策を参考し、朝鮮における『国語』政策を構想した保科の考えを朝鮮総督府が受け入れ、朝鮮の『国語』政策を立てていたことがわかった。

また、4回にわたって公布された「朝鮮教育令」をもとに、国語教育のための言語政策をまとめた。それを通して、『国語』としての日本語と朝鮮語の位置づけが区別できた。また、編纂された『国語』教科書の教授法が直接法であり、教授案を通してどのように教えられていたかも明らかになった。

本論文の目的は、日本強占期下の台湾と朝鮮で教えられた教授法の実態及び変遷の考察である。そのため、研究課題を1. 外国語教授法の内容を調べ、まとめること、2. 台湾での日本語教授法の開発及び成果をはじめ、3. 朝鮮での日本語教授法を考察することを設定した。その結果、1. 対訳法と直接法の内容を調べまとめ、2. 台湾で対訳法で教えられた経緯や授業例及び直接法に至る変遷過程 3. 朝鮮の『国語』教育の目的及び方法としての日本語教授法のながれを考察することができた。

本論文を通して、日本強占期下の日本語教授法の考察、特に、台湾・朝鮮の日本語教授法の変遷が明らかになった。つまり、初期の台湾では対訳法で日本語が教えられ、直接法へ変わったことと高い効果を上げた直接法は朝鮮総督府の『国語』政策としても認定され、朝鮮にそのまま導入されたことである。しかし、直接法による台湾と朝鮮の日本語普及がかなり成功であったという側面から見たとき、単純に日本語教授法だけがその成功要因とはいえないのである。つまり、多様な先行研究を通してわかるように、日本の植民地政策を排除して、教授法だけで日本語普及の成果を語るのは問題があるからである。

従って、本論文では、政治的な側面を全く無視し、独立的に教授法だけを考察しようとしたわけではなく、実際日本強占期下で行われた日本語普及がどのような方法で教えられていたかについてより実質的な考察をすることが目的であった。

本論文では、1895年台湾を占領地とした日本が統治手段として日本語を『国語』と定め、対訳法で教えるようになった経緯と直接法への変遷について考察した。続いて、1910年朝鮮を占領地とし『国語』政策を実施して、直接法で日本語を普及したことについても明らかにした。

それに、日本の植民地における日本語教授法の研究を通して、もう一つの事実もわかるようになった。それは、日本が『国語』として日本語を占領地に普及しようとした『国語』政策は、教育という美名の下に台湾と朝鮮で実

施されたが、その『国語』政策の実施背景と準備過程が違ったことである。

1895年、日清戦争に勝利し、台湾を割譲してもらった日本は、どのような支配政策をもつべきかの準備もできないまま、台湾に台湾総督府を置いて支配し始めた。当時、台湾は日本での支配を激烈に反対し、抗拒運動が起きていた。それで、台湾人の反発を抑えるため、日本は軍隊を派遣し、武力を使っていた。そのなか、台湾における支配政策を「同化政策」にし、それをなすため、日本語を『国語』とする『国語』教育の必要性を感じたのである。

台湾の『国語』教育の実施に迫った台湾総督府は、教育家で教育行政にも詳しい伊沢修二を台湾総督府学務部長心得として派遣する。渡台した伊沢修二は自分の教育経験を生かして、台湾の学校制度を整備し、対訳法による授業実施・日本語教師の養成を図ったのである。つまり、初期の台湾での日本語教育は伊沢修二の教育経験を基にしたともいえる。

それに対して、朝鮮総督府は1910年韓日併合の直後、保科孝一にヨーロッパの支配政策及び国語政策の調査を委託した。保科を通して、ドイツのポーランドにおける国語政策を参考した朝鮮総督府は、朝鮮での『国語』政策を作り出し、教授法に対しても、直接法による日本語教育が必要であることを受け取る。

つまり、最初の占領地になった台湾では、政策の準備なしにその現場で経験し、その時々必要された教育実態にあわせて、教授法が開発された反面、朝鮮では、朝鮮に程よい支配政策及び『国語』教育を前もって準備し、適用したことである。

このように、台湾と朝鮮の日本語教育の変遷は違うところもあるが、日本の占領地としての背景や基本統治方針はほとんど同じであった。それは、言うまでもなく日本の統治理念と支配政策によって生み出された『国語』教育が台湾と朝鮮で行われていたためである。日本が占領地で日本語を教えるために、導入し適用した日本語教授法は、現代のような学習者のニーズに応じる日本語教授法とはその性格と目的を異なるものである。日本強占期の日本

語教育は多様な先行研究でなされているように、日本精神を涵養させるためであり、それが日本の臣民化の始めでもあった。

その結果、占領地で教えられた日本語教授法は、教授法としてその概念を独自の見なすより、日本の支配イデオロギーと結びついて考えるべきであると思われる。それは、占領地における「同化」政策のひとつとして「言語政策」を行い、「言語政策」の手段として『国語』教育が実施され、より高い効果を得るために日本語教授法が用いられた流れで説明できる。



参考文献

- 飯野至誠(1960)『英語の教育』 文修館書店
- 伊沢修二(1912)『楽石自伝 教界周遊前記』 国書刊行会
- イ・ヨンスク(1989)「保科孝一と言語政策」『文学』57号
- _____ (1996)『国語という思想』 岩波書店
- 岩崎玄(1964)「台湾における日本語」『言語生活』158号 筑摩書房
- 魚返善雄(1965)「台湾日本語教育の秘密」『言語生活』168号 筑摩書房
- 金丸四郎(1941)「台湾に於ける国語教育」『日本語』創刊号 日本語教育振興会
- 河先俊子(2003)「韓国における日本語教育史研究の概観」『言語文化と日本語教育』日本言語文化学会
- 吉原保(1966)「台湾における国語教育の思い出」『言語生活』175号
- 清水義明(2000)『概説日本語学・日本語教育』 おうふう
- 金泰勳(1996)『近代日韓教育関係史研究序説』資料編 雄山閣
- 木村宗男(1975)「日本語教授法の基本問題」『講座日本語教育』
- _____ (1982)『日本語教授法-研究と実践-』 凡人社
- 言語教育研究所編(1962)『英語教授法事典』 開拓社
- 久保田優子(1994)「第二次朝鮮教育令期の普通学校『国語』教育」『戦前日本の植民地教育政策に関する総合研究』平成四・五年度科学研究費研究成果報告
- 国府種武(1931)『台湾に於ける国語教育の展開』 第一教育社
- 佐藤由美(2000)『植民地教育政策の研究』 龍溪書舎
- 佐野通夫(1994)「教育の支配と植民地の支配」『戦前日本の植民地教育政策に関する総合研究』平成四・五年度科学研究費研究成果報告
- 関正昭(1997)『日本語教育研究序説』 スリエーネットワーク

- 関正昭・平高史也(1997)『日本語教育史』 アルク
- 高見澤孟(1989)『新しい外国語教授法ワークショップ』 凡人社
- 朝鮮総督府(1912)『普通学校国語読本』1巻8課
_____ (1912)『普通学校国語読本』1巻15課
- 朝鮮総督府編(1935)『施政二十五年史』
_____ (1940)『施政三十年史』
- 中村忠一(1942)『日本語教授の領域』 冬至書房
- 長沼直兄(1937)「外国語教授法に於ける母国語の位置」『日本語』
- 奈呉真理(2003)「植民地時代の日本語教育」『日本文化研究』 第10輯
- 日本語教育学会(2006)『新版 日本語教育事典』 J&C
- 久松潜一(1941)「国語教育と日本語教育」『日本語』 一卷3号
- 朴華莉(2004)「植民地朝鮮における日本語常用政策-言語イデオロギーとコミュニケーションの関係-」『日本學報』 第58輯
- 朴榮淑(2007)「日本の植民地言語政策について」
- 福原隣太郎(1961)『英語教授法』 研究社辞書部
- 藤井省二(1995)「大東亜戦争期における台湾皇民文学」『文学界』3月号 文藝春秋
- 保科孝一(1911)『独逸属領時代の波蘭に於ける国語政策』 朝鮮総督府
_____ (1916)『国語教授法精義』 育英書院
_____ (1941)「国語政策の意義」『日本語』1巻6号
_____ (1949)『国語問題五十年』 三養書房
- 森田芳夫(1987)『韓国における国語・国史教育-朝鮮王朝・日本統治期・解放期-』 原書房
- 安田敏朗(1997)『植民地のなかの「国語学」』 三元社
- 山口喜一郎(1944)『日本語教授法原論』 新紀元社
- 弓削幸太郎(1923)『朝鮮の教育』 自由討究社
- 李淑子(1985)『教科書に書かれた日本と朝鮮』 ほるぷ出版

고마고메 다케시(2008)/오성철訳 『식민지제국 일본의 문화통합』 역사비
 평사 駒込武(2008)/オ・ソン Chol 訳 『植民地帝国日本の文化統合』
 오세원(2005) 「일제강점기의 식민지교육정책의 변화 연구」 『日本語文學』 第27輯
 オ・セウォン(2005) 「日帝強占期の植民地教育政策の变化研究」
 Francois Gouin(1892) 『The Art of teaching and studying languages』
 London
 Henry Cecil Wyld(1925) 『The growth of English』 London
 Henry Sweet(1925) 『A new English grammar』 Oxford Univ.
 Otto Jespersen(1923) 『How to teach a foreign language』 London

