

筑波大学審査学位論文(博士)

言語教育の観点からみた日本語教育史の研究

—1900～1920年代の韓国における教授法と教授方針の転換—

人間総合科学研究科 学校教育学専攻

金ボイエ (KIM BOYE)

論文概要

本研究では、戦前の韓国における日本語教育が外国語教育から国語教育に変化した時点について、これまで取り上げられていない新資料をもとに教授法と教授方針の転換を詳しく究明することを目的とする。特に、1900・1910・1920年代の教科書編纂者の教授観や教科書の分析を行い、教育政策の変遷に伴って、日本語教育の方法と方針がどのように変わり、それがどのような問題をもたらしたか明らかにする。このような視点の研究はこれまでほとんどなく、戦前の韓国の日本語教授における「外国語教育としての価値」を探るとともに、教育史研究の空白を埋める。また、それらが戦後の日本語教育へどのように繋がるのかについて明らかにしていくための基礎的研究ともなる。

「韓国において日本語教育が国語教育になった時期はいつからなのか」という質問に対し、多くの人々は「日韓併合(1910)の時点からだ」と答えるだろう。その理由は、日韓併合(1910)時に、法令上、日本語が「国語」になったからである。では、法令上の名称が「国語」に転換すると、その言語に関する教育は必然的に「国語教育」になるのかとういと、そうではないだろう。「国語教育」と「外国語教育」は教育の内実と方法に差異があるはずである。普通、「国語教育」は「国民に行う教育」、「外国語教育」は「外国人に行う教育」と考えられている。この考え方には「国民＝その言語に精通した者」、「外国人＝その言語に不慣れた者」という前提が付いている。とくに単一民族である日本と韓国では上記の「国民＝国語を駆使する者＝同じ民族性・思想を持っている者」という式が成り立つ。

日韓併合(1910)により、韓国人は日本国民になったが、その時点で、韓国人が日本語に精通した者及び日本の民族性と思想を持つ者になるのかということ、もちろんそうではない。そこで、朝鮮総督府は当時の教育政策・目的を「忠良なる国民の育成」(第一次朝鮮教育令,1911)と定めて、「同化教育」を行った。「同化教育」のプロセスについては、先行研究により明らかになっている(李淑子,1985、久保田,2005など)。しかし、先行研究において看過されている点がある。それは「言語教育の観点」である。日韓併合(1910)の時点で、韓国人は法令上日本の国民になったが日本語を話すことができない。そのため、忠良なる国民を育成したくても日本語が通じないので、同化教育は現実性に乏しかった。つまり、「国民＝国語を駆使する者＝同じ民族性・思想を持っている者」という式が成立するためには、まず「国語を駆使する者」の存在が大前提となる。朝鮮総督府は最終的な目的である「同化教育」のために、「言語教育」に関する内実と方法を工夫したはずである。本研究では、教科書編纂者の教授観と教科書の考察を通じて、「どのように教えたのか」「どのような言語を教えたのか」という質問に対し答えを探る。その答えから戦前の韓国の日本語教育における「外国語教育としての価値」を検討する。

第一章では、三土の教授観を示し、1900年代の「教授法」と「教授方針」について考察した。第二次日韓協約(1905)の後、韓国統監府が設置され日本が必修科目になり、韓国で最

初の日本語教科書編纂者として三土忠造が赴任する。教育者としての三土に関する研究は国語教育に限られている。先行研究の整理により、三土の国語教育における文法教育の特徴は「文章論」と「用例」にあることがわかった(広瀬,1962、矢澤,2006)。国語教育で評価された三土の教授法における特徴が、外国語教育ではどのような形で現れるのか。三土が韓国に赴任した時は韓国政府が存在した時期で、国語(韓国語)と連携を取ること(「普通学校令施行規則」学部令第23号と6号)、つまり基礎通訳能力の育成することが教育目的であった。三土は、教育目的に応じて、韓国でどのような教授法と方針と取ったのか。その答えを三土が日本で編纂した『新訂中等国文典』(1906)と韓国で編纂した『三土読本』(1909)を比較して探った。すると、「文章論」と「用例」においては国語教育における文法教授をそのまま活用したことを分かった。ところが、学習者が日本語の語順になれていないことを認知し、主語・助詞・述語のコロケーションを示す「文型」という概念を新しく導入していた。以上のことから、1900年代、日本語を必修科目に選定した意図は「同化政策の導入」にあったかもしれないが、言語教育の観点からみると、対訳法を用いて基礎文型の工夫したことから、外国語教育としての価値がみられる。

第二章は、日韓併合(1910)後、三土の後任として教科書を編纂した山口喜一郎の教授観を示し、1910年代の「教授法」と「教授方針」について考察した。1910年代は朝鮮総督府により日本語が国語になり、「直接法」が導入される。先行研究により日韓併合以降の直接法の導入は、「韓国語抹殺」という政治的意図があったことが明らかになっている(李淑子,1985、久保田,2005など)。そうすると、「直接法」の導入が政治的意図だけなのか。山口は日本語のみを使用する直接法の創始者として知られている。ところが、台湾での業績のみ明らかになっている(村井,2006)。台湾における山口の直接法は、韓国でどのように発展したのか。山口が台湾で編纂した『国民読本参照 国語話方教材』(1900)と韓国で編纂した『山口読本』(1912)を比較することで、その答えを探った。すると、台湾で創始した理論を基に、韓国では母語の使用を減すための教材編纂法と教授法が発展させていることが分かった。「言葉への興味関心を高め、語彙拡張のための文学的材料の多様化」及び「直観法・動作法・換語法」などなど教授方法を具体化した。

日韓併合前後、山口による教授法の転換(対訳法→直接法)は、韓国における日本語教育にどのような変化をもたらしたのか。直接法の導入は、韓国語の存在・不在による教育用語の変化だけを意味しているのか。対訳法で日本語を教授した『三土読本』(1909)と直接法で日本語を教授した『山口読本』(1912)を比較することで探った。すると、日本語による「同化政策」の達成のために「直接法」の導入が促されたことも事実であるが、日本語コミュニケーション能力を向上させるためという言語教育の目的もあったことが発見された。日韓併合(1910)直後の教育目的は「忠良なる国民育成」であったが、日本語教授方針は外国語としての日本語教授方針を維持したと言える。

第三章は、3・1独立運動(1919)後、山口の後任として教科書を編纂した芦田恵之助の教授観を示し、1910年代の「教授法」と「教授方針」について考察した。芦田は国語科にお

ける学習への動機付けについて研究した教育者として高く評価されているが（桑原,2004、府川,2011）、彼に関する研究は日本の国語教育に限られている。朝鮮総督府は3・1独立運動の原因の一つが「同化政策」の弱さにあると考え、朝鮮総督府は「内鮮共学」を教育政策方針として行う。先行研究により、3・1独立運動以降は、「民族融和」が主な教育政策の目的であったことが明らかになっている（鄭在哲,1985、國分,2010など）。ところが、朝鮮総督府の統計によると当時、日本語理解者(韓国人)率が1.81%しかいなかったため、現実性が乏しい教育政策の目的であった。芦田は、教育目的に応じて、韓国でどのような教授法と方針と取ったのか。芦田が日本で編纂した『国定三期』(1918)と韓国で編纂した『芦田読本』(1923)を比較したところ、一貫して学習の動機付けを重視したことが分かった。ところが、それ以外に「日本語不慣れな者」に対する教授方法についての工夫は発見されなかった。

3・1独立運動以降、芦田による教授方針の転換(外国語としての教授方針→国語としての教授方針)は、韓国における日本語教育にどのような変化をもたらしたのか。山口(1910s)も芦田(1920s)も、教授法は同じく「直接法」であった。ところが、両者の言語機能と言語材料に対する取り組みは異なった。その差異を外国語として日本語を教授した『山口読本』(1912)と国語として日本語を教授した『芦田読本』(1923)を比較することで探った。すると、芦田はアイデンティティの確立(民族融和)が主な教授目的であり、非日本語母語話者に対する教授法の工夫は排除されていたことが分かった。「聞き方」「話し方」「読み方」「書き方」「綴り方」の言語活動について教授法を工夫した山口とは異なり、芦田は学習動機さえあれば、言語能力は自然に伸びると考えた。3・1独立運動以降の教授方針の転換は、外国語としての日本語教育の価値を失わせたと言える。

終章では、本研究における議論(成果・意義)を総括したうえで、今後の課題において述べた。本研究の成果は、戦前の韓国における「外国語教育」から「国語教育」への転換は、通常考えられてきた日韓併合(1910)より9年ずれた、3・1独立運動以降(1919)であることだ。本研究の成果を意義づければ次の三点となる。第一は、「国語教育」と「外国語教育」を区別する重要な要素は教授方針であることを指摘し、「外国語教育」における内実と方法の在り方に示唆することができた。三土・山口・芦田は「童話・伝説」を教材として採択したが、三土は「基礎通訳能力の育成」のために、山口は「コミュニケーション能力の育成」のために、芦田は「民族融和」のために使用した。同じ教材を採択しても、どの方針で教授するかによって教育の方向性が異なった。第二は、今まで不明確であった「聞き方」「話し方」「読み方」「書き方」「綴り方」五つの言語活動における教授方法を明らかにし、韓国における日本語教育史の空白を埋めたことに意義がある。第三は、日韓併合(1910)前後の日本語教育における「基礎通訳能力の育成」の工夫と「コミュニケーション能力の育成」の工夫から、「外国語教育としての価値」を発見し、戦前と戦後の日本語教育の繋がり可能性を示唆したことから意義がある。

(3,978字)

≪引用文献≫

- 李淑子(1985)『教科書に描かれた朝鮮と日本—朝鮮における初等教科書の推移 1895-1979』ほろぷ
- 久保田優子(2005)『植民地朝鮮の日本語教育-日本語による「同化」教育の成立過程-』九州大学出版会
- 國分麻里(2010)『植民地期朝鮮の歴史教育:「朝鮮事歴」の教授をめぐって』,新幹社
- 鄭在哲(1985)『日帝時代の韓国教育史:日帝の対韓国植民地 教育政策史—日帝の対韓国植民地教育政策 史一』[佐野通夫訳(2014)]皓星社
- 広瀬英太郎(1962)『三土忠造』三土先生彰徳会
- 村井万里子(2006)『国語・日本語教育基礎論研究』,溪水社
- 矢澤真人(2006)「三土忠造『中等国文典』の改訂について-数詞・活用・形容動詞の扱いを中心に-」『筑波日本語研究』第十号,pp.1-29