

分裂する「言語観」

膨張する「日本語」とその「教授法」をめぐる

山口 幸二

はじめに

文部省発行国民学校ヨミカタ教師用書（1941年）は「国語の本質」を次のように説いている¹⁾。

国語を指導するものは、豫め国語の本質を見定めておくことが大切である。

言語を単に思想伝達の道具とする考へ方は、極めて通俗的な言語観であるが、これがためにしばしば教育上の過誤を来たすことがある。なるほど言語を結果からのみ見れば、一種の符徴であり、道具である。しかし言語によって発表される思想は、元来言語を通して考へられ、感じられた所産である。換言すれば、我々は言語を通して思考し、感動して思想を構成するのである。思想と言語とが紙の表裏の如く一体不可分であるといふ理由はここに存する。これを国語に就いていへば、われわれ日本人は、国語を通して考へ、感じ、思想を構成する。我々の思考なり、感動なり、思想なりは、どこまでも国民共有の 先祖伝来の国語と離るべからざるものである。さうしてここに国語指導の大切な鍵が秘められているのである。

即ち国語指導の第一義諦は、国語そのものと分かつべからざる国民的思考感動を通じて国民精神を涵養することにある。換言すれば、国語は国初以来国民がなし来った思考・感動の結晶体であり、国語指導は、この思考感動と一体たらしめることによって国民精神を啓培することにある。

ここにいわゆるナショナリズムとしての「国語の論理」²⁾の到達点があ

る。「言語の道具観」は、教育上否定され、教育的には「言語と思想との一体観」に立たねばならないことと、「国語」は、通時的に均質な産物であることが自明のこととされている。この延長には当然「国語」の改変も否定され、国民国家のすべての国民が使うべき平易なことばの創出（「国語国字問題」）といういわばナショナリズムの「民主的」側面も削ぎ落とされていかざるをえない。

ここでいう「言語と思想の一体観」という言語観は、日本語の「膨張」を支えた「日本語」と「日本精神」の不可分性を指しており、他言語のそれは視野に入っていない。それは「国語」の「特殊性」 - 「国語の論理」なのである。1945年を境にしてこの「言語観」は、むしろ「公的」な言語観ではなくなったが、われわれの意識からまったく消え去ったわけではない。また逆に、世界に発信できない日本を憂えるというナショナリズムの側から「言語道具論」に立った「英語公用語化論」や明らかに「言語と思想一体観」に立ったナショナリズムとしての「英語帝国主義」批判（津田幸男）³⁾もある。また戦後の意識的あるいは無意識的「脱イデオロギ - 」の技術主義的な日本の言語学や外国語教育あるいは力を盛り返してきた「日本語教育」に対する「言語そのものが思想である」とする立場からの批判（田中克彦）⁴⁾もある。

このような二つの「言語観」の分裂や錯綜は、どのように解すればよいのだろうか。本小論ではその因ってきたところを上述の引用文の思想に見るのであるが、このような考え方は、はじめから存在していたのではなく、明治以降つくられてきたものである。「日本語」（正確には多様な日本語らしきものは）膨張していく過程で、さまざまな揺らぎや矛盾や「日本語教授法」での錯綜などを経ている。

本小論ではその経過を追うことで、「言語観」の「ねじれ」現象や「同化」と「国語」の問題について一つの考察を加えたい。

・「同化」と「国語」・「日本語」

近年、「同化」政策とその手段としての「日本語」教育（「帝国日本の言語編制」）を含む「文化統合」についての論議は、かなり広範になされるようになり、進展をみせている⁵⁾。その中で、帝国イデオロギ-の確立と「同化」政策との関係はどちらが先かという時間的前後関係ではなく、相互に密接な相互連関があり、中心である「日本」（という「価値」、「国体」あるいは「境界」）とは必ずしも初めから明らかではなく、「同化」政策の必要に応じて変化する、とする主として石田雄の「中心 - 周辺」論が示唆する面は大きい⁶⁾。

石田は「皇国」という用語が法令の中で用いられはじめるのは植民地のほうがさきであり、宮城遥拝のような儀礼の一般化も周辺あるいは植民地が先であったと推測している。明治期日本の不均質な言語状況から均質な「国語」というものの創出とその変容も植民地での教育や実践と無関係ではない。むしろ排除の論理としての「国語」は、「周辺」との矛盾からナショナリティを再構築し、「日本語」として膨張する（後述）⁷⁾。

最初に「日本語」教育が組織的に行われた台湾の1898年の公学校（「小学校」としないうちにすでに差別化がある）規則の本旨は「徳育ヲ施シ実学ヲ授ケ、以テ国民的性格ヲ養成シ同時ニ国語ニ精通セシムル」であった。ついでながら1904年の「新公学校規則」では「国語ヲ教ヘ徳育ヲ施シ、以テ国民タルノ性格ヲ養成シ並生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クル」と改正されている。前者と後者の「国語」の扱いには大きな差がある。その経緯は後述するが、前者では「国語」による「同化」はまだ明確ではないが、後者ではそれが明確化されていることである。

「内地」の1900年の「小学校令」改正の「施行規則」の第2条の「国語ハ普通ノ言語、日常須知の文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」より台湾のほうが「国語」と「国民的性格」の関連づけは濃厚である。

1911年の「朝鮮教育令」は、1919年の「台湾教育令」より早い、その第2条は「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」であり、同年の普通学校規則第7条第二項は、「国語ハ国民精神ノ宿所ニシテ且知識技能ヲ得シムルニ欠クヘカラサルモノナレハ何レノ教科目ニ付テモ国語ノ使用を正確ニシ其ノ応用ヲ自在ナラシムコトヲ期スヘシ」とある。これは「内地」の「国民学校令」(1941年)の「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其理解カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」(冒頭の引用と同じ内容)とほぼ同じではないだろうか。

「国語」と「国民的性格」あるいは「国民精神」との結合はむしろ周辺である台湾、朝鮮のほうが先である。植民地ではしかし、その結びつきよりも1898年の「公学校規則」に見られるように「国民タルノ性格」を養成するほうに重心があった。

よく知られているように、台湾の初代総督府学務部長(1895~1897)として植民地教育行政に携った伊沢修二は、米国にも留学し進化論的視座をもった多才な教育家で、台湾での「日本語教育」の基礎を築いたとされる⁸⁾。伊沢の「新領土ノ秩序ヲ維持スルニハ・・・威力ヲ以テ征服スルト同時ニ、別ニ其精神ヲ征服シ旧国ノ夢ヲ去テ新国民ノ精神ヲ發揮セザルベカラズ。即チ之ヲ日本人化セシメザルベカラズ」⁹⁾の「精神ヲ征服」はその手段として「日本語教育」と結びつく契機になるのであるが、伊沢が樺山総督に出した「学事計画案」には「彼我思想交通ノ途ヲ開クベキ事」として「新領地人民ヲシテ、速ニ日本語ヲ習ハシムル方法ヲ設クベシ」とあり「本土ヨリ移住セル者ヲシテ、日常須要ナル彼ノ方言ヲ習ハシムル方法ヲ設クベシ」ともある。また「彼我思想交通」の「要具タル言語ノ力」とも言っている¹⁰⁾。「日本語教育」における伊沢の徹底した音韻重視、話し言葉重視と媒介語を使ったいわゆる「対訳法」(二言語併用法)から見て、伊沢はコミュニケーションの「道具」としての「言

語観」も有していたのである。

伊沢は学務部予算の削減をめくっての総督府との対立で1897年に非職となり台湾を去るが、1899年の国語学校教授橋本武によるグアン式直接言語教授法の紹介¹¹⁾と、1896年第2回教員養成の講習員として渡台し伊沢のもとで日本語教師として出発し、当時国語学校第1付属学校教諭であった山口喜一郎らのその実験教授や改良などにより、以降多少の変転があるが、基本的にはこどもによる母語習得過程をモデルとした媒介語を介さない「直接法」が、日本語教授の中心的な方法となる。山口喜一郎はその後朝鮮、関東州、華北占領地で「直接法」での「日本語」教育の指導的実践家として活躍する¹²⁾。

上述の1898年の「公学校規則」と6年後の1904年の「新公学校規則」とでは「国語」の位置づけが異なっていることに触れた。前者では「国語・作文」「読書」「習字」と分かれていた国語科関係の学科は、後者では「国語」として統一され、「読書」に含まれていた「漢文」を独立させ、状況によっては開かなくてもよいとした。この変化には、この間の総督府学務課の「直接法」の採用と講習会の開催（1900から）と、「直接法」による教科書「台湾教科用国民読本」の作成（1901年～1903年に発行）があり、また「漢文科廃止論争」（1902年）があった。

台湾の国語学校教諭を中心とした「国語研究会」（後1901年に台湾教育会に改組）は、実際の教授にあたってのさまざまな問題を調査・論議していた。このメンバーの橋本武と平井又八によって（橋本は離台後）行われた論争で、橋本の主張「漢文科を廃止し、国語教育を重視せよ」に対する平井の反論である。この経過と問題点についてはすでに論じられているので¹³⁾、本稿はそれらのまとめを借りるだけになるが、この時点では平井の反論があるようにまだ「日本語による『同化』という言説が自明視されてはいなかった」（駒込武）のである¹⁴⁾。

平井の考えは漢文科全廃のためには学費免除が必要であり、人気のあ

る漢文科を廃止すれば公学校への就学率は下がるという現実主義的な考えからでもあったが、日本語と「精神の日本化」つまり「同化」とをかならずしも結びつけていないことであった。平井は第1．日本語に熟す・・・精神日本化す（最良）、第2．日本語に熟せず・・・精神日本化す（良）、第3．日本語に熟す・・・精神日本化せず（不良）、第4．日本語に熟せず・・・日本精神化せず、のように分類し第1が望めないなら「予は寧ろ国語の運用には熟せずとも其頭脳の日本化せるものを作らんと欲する」とする¹⁵⁾。平井にとっては中国古典で儒教を教えることと「精神の日本化」はそれほど矛盾しないのであった。

一方橋本は、「台湾人が孤立語の語法に引きつけて、日本語を話して居る間は、決して、真正の日本語を話すことは出来ませぬ」と言い、上田万年の「日本語は日本人の精神的血液」を引き「国語を授ける際に於ては、頭から国語の思想法を以て話をするやうな習慣を養はなければならぬ」とする¹⁶⁾。このような考え方は山口喜一郎の「直接法」につながっていく。1904年の「新公学校規則」は、漢文科を廃止にはしなかったが、橋本の理論とそれを支持した山口路線に沿ったものであり、ここにおいて「日本語教育」は、「言語による思想・感情への規定性を重視する、言語相対主義の思想が『同化』の可能性を保障するための論拠」(駒込武)¹⁷⁾となっていくのである。

・「直接法」と「対訳法」の対立

平井昌夫が「昭和11、2年ごろから論ぜられはじめた日本語の海外進出についての問題は、昭和14年になると、にわかには盛んになった」と言うように¹⁸⁾、台湾や朝鮮の植民地における「国語」教育問題は、内地（「外地」に対する）ではそれほど関心を引いてはいなかった。1938年に「対支中央機関」として内閣に興亜院が設置され、1939、40年に2回の「国語対策会議」が開かれ、「日本語教育振興会」の設立（1940年12月と機関誌

『日本語』の発行（1941年4月～1945年1月）、文部省国語課発足（1940年11月）と急速に「日本語」の普及が「国家」の政策として進められていく。安田敏朗に借りれば「国語」的原理を基礎とする「国民国家的言語編制」から「東亜共通語」的原理を基礎とする「帝國的言語編制」への「膨張」と捉えられる¹⁹⁾。

「日本語教育」のレベルでは、「内地」は「国語、国民、国家」、植民地では「国語、皇民、国家」、満州は「日本語／国語、『五族協和』」、中国占領地と東南アジアは「（『東亜共通語』としての）日本語、『八紘一宇』」となるであろうか²⁰⁾。満州では1937年、「日語教師八日本語教授二際シ単二語学トシテ之を取扱フコトナク日本語ヲ通テ日本精神、風俗習慣ヲ体得セシメ以テ日満一徳一心ノ真義ヲ発揚スルニ努ムルコト」（「学校教育ニ於ケル日本語普及徹底ニ関スル件」）とし、同年5月「国民学校令」等の新学制中の「学制要綱」で「日本語八日満一徳一心ノ精神ニ基ツキ国語ノトシテ重視ス」としている。

「日本語」から「国語」が目指され²¹⁾、また「日本語」にも「日本精神」の内在が認識されているのである。

このような「日本語」の「膨張」のなかで、その「教授法」はどのような変遷をたどるのであろうか。

1942年の時点で大出正篤は「日本語の南進と対応策の急務」で、日本内外地で行われている日本語教授法を次のように分類している²²⁾。

対訳式教授法・・習ふ者の使用する言葉を用ひて教授用語とし、又それを用ひて語句の解釈等をする方法

読方式教授法・・教室で他国語を用ひないが、日本内地の国民学校の国語のやうに文字や文章の読方解釈等に主力を置く方法

話方式教授法・・他国語を用ひず、会話練習に重きを置くが、幼少年向で長い年月を学習する正式学校に適した方法

速成式教授法・・青壮年以上を目標とし、他国語を用ひず、短期間の間に或る完成を目的とする方法

や は会話や会話を主とする初歩教授では用いるべきでないとされているが、 は満州や「支那」の一部で行われていて、その是非の議論が相当されており、 も「外地」の各地で相当用いられているとしている。そして南方に於ける日本語が会話教授を第一目的とするならば、の「児童向話方式方法」で行くか、 の「成人向速成式方法」で行くかということになるだろうと言う。続いて「その優劣適否をここに論ずることは避けて、識者の公正な批判に待つ事とするが、併しその採否の決定は時日の延遷を許さざる事情にある」と述べる。

大出がこのように言う背景には、 の方法は大出自身の提唱した方法であり、その方法が予習の段階で一部対訳を使用していることから、「直接法」派から批判されているという事情がある。

「直接法」を理論化し、台湾、朝鮮、関東州、「北支」と一貫して「直接法」で「日本語教授」に携わってきた山口喜一郎は次のように言う。（「日本語の直接法教習について」1943年²³）

最近北支那殊に北京のある一部に、日本語の教授が、浅薄卑近な日常生活の話し言葉の教習に停滞し、徒に方法倒れに傾き、頑固な直接法に拘泥して、文化理解を忘れていることを痛撃し、その教材と教法とが自由主義個人主義実利主義便宜主義に墮し、・・略・・直接法で音声言語の教習をなすことをば、口頭技術による練習といひ、その実践者を口頭技術者と斥し、日本語の教授は文化的価値ある教材の読み方を主とし、初期より直接法対訳法折衷法と、その時その場に苟も可であるものは何法でも用ひて、活殺自在に教授するものこそ、日本語教育の主旨に合するもので、それが日本語教育者のなすべきことであるといふが如き印象を、聴者読者に与える言説をするものがあ

り、現に本書にもさういふ論説が数編見える。

そしてそれらの「言語観に、方法観に、教育観に」疑問を呈している。ここで山口喜一郎が批判の対象としているのは、大出正篤であり、国府種武である。大出は朝鮮で、国府は、台湾で教授経験があり、ともに「直接法」の信奉者でもあった²⁴⁾。それが「言語観」のうえで批判されることは、「言語観」の分裂を意味することになる。

山口喜一郎に師事した日野成美は、大出の教授法を「対訳法」として、名指して批判している（「対訳法の論據 - その特色」1942年²⁵⁾）「氏は、言語を極、外面的、器械的なものと観、その精神方面を全く考慮しない」としてやはりその「言語観」を問題にしている。

氏の言語観からすれば当然器械的といふ言葉で盡きると思ふ。従つて氏が特色とする対訳を方便としての予習重視も、それを基礎とする会話反復練習も、これ等に依ればそれが速成的効果的な教授方法と言ふのも、この器械的を一歩も出ないものであると思ふ。

ここで氏の速成的効果的読本巻一に就いて附言しておくが、それは実用に役立つ事を目標に百五十時間乃至二百時間の学習（語学検定試験四等目標）で会話の実力が修得出来ると言ふものである。

以上の事から見ても分かるやうに器械的練習に依つて実用と結果を重視する方法観だと言ふ事になる。この方法観からは吾々が希ふ日本語学習を通じ、精神的陶冶をしようと言ふやうな教育性は発見し難い。（傍点、日野）

大出はさっそく反論をしている。（「日野氏の『対訳法の論據』を読み」1942年²⁶⁾）大出は自分の主張や實際を「対訳法」だなどとは思っていなかったが、「世間の人が山口君は直接法の大家で、筆者は対訳法の大家（大家は恐れ入るが）だ。」と言っている、といふやうな話を度々聞くので、

不思議に思ったくらいである」と話は真っ向からは噛み合わず、次のように言う。

日野君の所論を通覧して感じた事を纏めて見ると、日野君は筆者が訳註付きの教材を成人教育の一部に使用していると言ふだけの事実から、筆者の日本語教授が対訳式であると誤解独断し、対訳否定の理論のみから筆者の立場を非難非議してをられるやうに思はれる。この点重ねて御再考を願ひたいと思ふ。

ここで少し整理が必要であろう。「直接法」は当事者側から、音声言語・生活語が日本語教育の基礎であり、それが精神的陶冶につながるとし、実用を目的としない旨が表明されている。山口喜一郎は「元来言葉の教習方法にはいろいろある様ではあるが、つまりは対訳法か直接法かのいづれかに帰すると思ふ。而してこの二方法の差異は言語観の相違に基づくものであり、従って方法体系も根本的に違ひ、互いに妥協し難いものがある」とし、その「混交互用してうまく長所を活用しようが如きは、(・・・)真に直接法の何たるかを知るものには、その不可なることが断言できるのである²⁷⁾」と厳格で、妥協を排している。だからこそ「言語観」にこだわるのであろう。

大出正篤が次のように言うとき、山口喜一郎の見方は山口の視点から見ても妥当性をもっているとも言える(「日本語の南進に就いて」1942年²⁸⁾)。

日本語教授と日本精神や指導精神等を簡単に結びつけて「日本語教授によって日本精神を伝えるのだ」とか「指導理念の理解は日本語によるべきだ」とかいふ考え方をする人があり、しかもそれを日本語の初歩程度から行はうとする人がある。それが如何に徒勞であったか、さうした行き方が日本語の学習それ自体をも如何に毒したかは、大陸に於ける経験が既に証明している。

日本精神や指導理念の理解等は城戸氏の言はれる如く、日本語以前の問題で、日本語に先行して彼等の母語によるか、あるいは既習の外国語によって懇切に徹底的に理解させしめ納得せしむべきものであろう。

先述の「漢文科廃止論争」の平井又八の主張と相似している。しかし大出の方法も「口頭練習」による「技術主義」的・「実用主義」的であり、これも当時の「ある一部」からは、「直接法」へとつながるものとして批判の対象になっていたことになる。

・「口頭技術としての日本語教授」と「文化理解のための日本語教授」

満州においても「二つの対立」が指摘されている（堀敏夫「満州国に於ける日本語教育の動向」1941年²⁹⁾）。「日本文化・日本精神を体認させることを重視する傾向」と「会話を重視してどこまでも実地実用主義で進もうとする」二つで、前者の論者は国内の大学関係の方々であり、比較的在満年数の短い人々であり、後者は他の地域での日本語教授の長い経験を有する実際家である、としている。これを受けて長谷川恒雄はこのような対立の構図は中国東北地区においてもみられ、実際家の実態は華北、華中の姿と東北地区のそれとは異なるところもあるようだが、基本的には経験を有する実際家の「教え方（直接法）、その実用を重んじる教育内容（音声言語・生活語）がセットになっていることが窺がえる」としている³⁰⁾。

志賀幹郎は、北京の「華北日本語研究所」（1940年、興亜院の下に設立）での日本語教育の「政治性」「文化性」の主張と山口喜一郎らの「技術性」の主張との「対立」を取り上げている³¹⁾。研究所の中心人物である秦純乗は次のように言う。（『日本語教育に於ける文化性と技術性 - 『日本語教育に於ける政治性』の二 - 』1943年³²⁾）。

日本語教育に於ける技術の面は、基本的には常に文化の面に規定せられてい
るし、それは教授さるべき「何を」自体の本来的な表現方向性によって規定さ
れるであらう。「何を」とは何か、日本語である。日本語とは何か。日本語の
言ひ方である。日本語の言ひ方とは、日本民族のものの考へ方、見方である。

ここにおいて、教授法は「直接法」も「対訳法」も「技術性」として
批判の対象となる。1940年に台湾から華北に転任してきた国府種武は、
『台湾に於ける国語教育の展開』(1931年)などを書き、当初は直接法推
進の論を張っていたが、「文化理解のための日本語教授」(1943年³³⁾)で、
「口頭技術としての日本語教授」は音声言語、生活言語の教授に重点が置
かれるが、「文化理解のための日本語教授」は文字言語、文化言語に重点
が置かれるという対照をなしているとし、

従来の日本語教授に於ては方法主義、実用主義が勝っていて、一方では教
授法を必要以上に精緻難解ならしめ、他方では取り交はされる会話を実用の
埒内につなぎとめていたと言ふことが出来る。其のため次の段階の発展が意
図されながら思ふ様に進行出来ず、いつ迄も入門的な会話に低迷していたも
のである。此事が日本語教授をして口頭技術としてのそれに終わしめ、文化
理解のものに迄発展せしめなかったのである。

と言う。この背景には「北支日本語教育の特殊性」があった。つまり、
いままでの日本語教育の行われた台湾、朝鮮、関東州、満州は「凡て日
本に比べて遥かに文化水準の低い土地」であったのと、その対象が小学
生が中心で、「日本の文化理解、日本精神の把握といふ如き方面はあまり
触れなくてもすんだ」のであり、次のように言う³⁴⁾。

北支の如く相手に教養があり、文化の程度の高い所では、口頭技術として

の日本語教授ではやって行けない。どうしても文化理解のためのそれではなくてはならぬことがきはめて明らかである。併し之は北支に於て特にはっきり認められることであるが、ここだけのものではなく実は何時何處の日本語教授も文化理解のためのものとして初めから著手（ママ、着手の間違いか、引用者）されねばならぬ筈のものである。

そして「共感的結合関係」を得るには「先づ相互の理解」が先で、何を理解するのか、それは「日本のよさ、日本文化の真の姿を理解する」のであり、そのためには「日本文化を伝えるに足る生のままのよき日本語教授を取上げんとして、従来教材選択の原理が、民族性、文化性、教養性薄き方面にのみ求められたのに対し、民族性、文化性、教養性の原理を主張」し、場合によっては「会話の先行なくして読のみに入り、翻訳に依って読解を進めるやり方にも寛容な態度で向かふ」とする³⁵⁾。

ここで言う「共感的結合関係」とは、後述するが、山口喜一郎の「究極の目的」である「言語活動」の心理の「同一化」（「教習二者の心の中なる直接的なものとの結びつき³⁶⁾」、「外国語を体得してその言だまをつかみ、それによって真にその外国語の真髄をつかみ、その精神を理解する³⁷⁾」）と極めて相似している。

・「言語観」の錯綜と山口喜一郎の「言語観」

以上「日本語」の膨張にともなう教授法における主な「対立」点を見てきた。「言語観」という語を用いその相違という論を展開しているのは、山口喜一郎の「直接法」のみである。それは他の論者が状況の変化によって、論を変容させていくのと対象的である。山口喜一郎はかたくなに自身の「直接法」を貫いていく。おそらく山口は回りの状況と関わりなく自身の「言語観」から自身の「直接法」を演繹しているからであろう。

この点について、私は「言語観」という視点から推論したのであるが、

駒込武はすでに「教育」という視点から精緻で的確な分析を試みている。（「山口喜一郎の日本語教授理論 - 教育における方法的価値をめぐる一考察」1989年³⁸⁾）

駒込は、山口喜一郎の「直接法」の理論的根拠とその問題点を、次の四つ挙げている³⁹⁾。山口の「言葉の意味」と「事物の意味」（「事物」は、むしろ「事象」だとし）の違いは「機能」の相違ではなく、レベルの相違としてとらえていること。そして後者のほうが前者より優位におかれる。ソシュールの言語理論をその『言語学概論』の訳者である小林英夫（1927年に翻訳書、1929年～1945年まで京城帝大に在職）を通して受容したが、山口の「言語活動」の考え方に曲解があること。ソシュールにとってのランガ - ジュ（言語活動）、ラング（言語）、パロール（言）の関係は、潜在的な社会的制度としてのラングが具体的な発話として顕在化して言語活動が成立する。山口は「日本語の直接法教習は、その言語を言とする言語活動を営むことを本領」とする。ソシュールにとっての客観的な社会制度であった言語が山口にとっては個人的なものとなされ、逆に個人的な発話行為としての言とそれを産み出す言語活動は社会的なものとなされる。「生活」と「学習」について、外国語の習得にできるだけ「生活」における「言語活動」に近い方法をとる。その典型がこどもの母語習得過程であり、したがって「翻訳」は否定される。日本語教育の目的、山口は「専ら方法を明かにしよう」として教育の目的についてはほとんど触れていない。しかし1942年に「自国語と外国語」で「言語活動の心理」を同一化することが「究極の目的」とされている⁴⁰⁾。駒込はこの「目的」は「目標」と呼ぶべきで、「究極目的」は山口の主観的な意図に左右されない形で客観的に存在するのは日本帝国主義による支配体制の維持であり、山口の「目標」は、そこに至る一つのステップとして位置づけられるとする。

そして駒込は次のようにまとめている。

山口の教授理論は「事物の意味」「言語活動」「生活」という概念に即して直接法が「普遍的」に有効であるかのような形で構成されているが、実は言語活動の心理の同一化という目標を前提として演繹されている。このこの目標は「日本精神」への感化という目的、日本帝国主義による支配体制の維持という究極目的につながるものと想定されているが、言語習得における臨界年齢の問題や極端な言語相対主義の無効性という問題がそこに客観的な矛盾を生じさせる。このことから、山口の方法論は - その主観的な意図に反して - その目的に奉仕しない可能性を持つのである。

これにつけ加えることはほとんどないが、上の駒込のおもに に関係することで、山口喜一郎は「生活」を「具体的な生活」と「抽象的な生活」に分け、前者は「行動行為の実践的な世界で、その行動の対象は実際に存在している、個々特殊の意味をもった事物」で、後者は「生活対象を総べて物と見て、対者の自立的・目的的な生活意義を認めない」もので「概念及びその関係で成り立つ世界で、思惟思索の生活」である、としている⁴¹⁾。これは の「言葉の意味の認め方」の二つの方向につながり、前者を「言葉の本質」とみる「言語観」と「後者」をそれと見る「言語観」の相違によって、「教授法」は異なるとしている⁴²⁾。いま仔細に検討する余裕をもたないが、ここには人間の普遍的な能力である「概念化能力」と言語表現や行動において無意識的にいだから、くり返し現れる一連の概念のパタンである「概念体系」の混同があるように思われる⁴³⁾。

このような「言語観」から演繹された山口の「直接法」という方法論は、学習者のさまざまな条件（年齢も含む）や教授者や学習者の「方言」を含めたことばの多様性には、当然無関心である⁴⁴⁾。

一方山口の教材論についても、駒込は精緻な分析（山口の1935年の教科書『中等日本語話方学習書』の分析等）をしている。山口にとって「直接法」とは、単に学習者の「母語」を使わないということではない。

この教授法には必ず備えるべき条件があり、技術を持った教師とそれに適った教材が必要であり、それを欠いた時（事実このような弊害が多かったらしい）学習者をオウムのように扱い山口自身をして「対訳法で教授するよりは遥かに弊害の大きい」ものとなる言わしめている⁴⁵⁾。

山口にとっては「言語活動」の心理の「同一化」のためには、「翻訳」は排除されなければならない。したがって「類化を越えた物事は見たとて、見せられたとて、統覚の仕様がなかりう⁴⁶⁾」であり、教材は文化的内容に最も影響をうけていな数量や時間や身近で具体的なことを内容としたいわば普遍的なものが必要となる。山口にとって学習者が「日本語」そのもので思考することこそが「日本化」につながるのである。

駒込に借りれば、「山口の教材論は直接法に基づいて合理的に編成されており、その特徴は内容面における普遍主義、形式面における合理主義」とまとめている。駒込はこのあたりを「最低限言葉の意味を学習者に理解させなくてはそもそも教育という過程そのものが成立せず、教育主体の意図も - それが純粹に身体的なものでない限り - 達成されないこと」になり、「教育に関わる客観的構造が要請する条件を山口は忠実に理論化している」とし、山口のもう一方の、教材以外の学校における生徒と教師におけるコミュニケーションに関わる「学習に伴ふ言葉の生活」での日本語使用を重視をする「学校生活の日本語化」とを合わせ、山口の教授理論における矛盾について次のように「仮説」的に述べる。

まずいかなる政策主体によっても山口の教材論が必要されることはない。その上で、植民地のような政治的強制力の強い地域では学校生活の日本語化という側面のみがクロ・ズ・アップされ、山口の理論は社会生活全般からの母語の排除を正当化する機能を果たす。そして、言葉の意味もわからないままとにかく日本語を使用させるという「対訳法で教授するより遥かに弊害の大きい」方法が一般化することになる。一方、政治的な強制力の弱い地域で

は、このような露骨の権力統制が不可能なため逆に普遍主義的かつ合理的な教材論のみがクロ-ズ・アップされ、山口の方法論は「日本精神」のより直接的な注入を疎外する機能を果たすものとなる。

すでに見た「華北日本語研究所」における山口の方法論と「文化理解のための日本語教授」との対立、山口自身が伝えている「その教材と教法とが自由主義的個人主義的実利主義便宜主義に墮し・・・」(本論322頁)と台湾、朝鮮での山口等の影響力を見れば、そしてまた「言語観」を手がかりに探ってきた経過が露呈しているその分裂や錯綜を見れば、上述の駒込の「仮説」は十分に支持されるものとなっている。駒込はまた次のようにも言う。

この仮説が検証されたとすれば、総体としての日本語教育政策が非人間的であるばかりではなく反教育的なものであったことを論証したことになる。

と。もし検証されなかったら、「教育的価値」がそのままの形で実現するのが困難な状況のなかでは、(技術を含む)教育における「方法的価値」も「教育的価値」の構成要素と見なしうるのかという問題に立ち返ることになる、とも述べている。

・「言語観」と言語の機能 まとめにかえて

戦前から戦後と国語教育と日本語教育の両方に携わった輿水實は、『言語哲学総説』(1944年⁴⁷⁾)という著述もありそこで次のように述べている⁴⁸⁾。

国語教育に於ける形式主義対内容主義は久しく論争せられた一種の言語観である。日本語教育に於ける直接法対対訳法の問題、或は話方主義対読方主義の思潮。所謂国語国字問題に於ける便宜主義対伝統主義の対立。かうした

対立の奥には皆それぞれの言語観が潜んでいる。

実は本論の冒頭の文部省発行国民学校ヨミカタ教師用書の「国語の本質」は、輿水のこの著作からの引用で、この「国語の本質」には「言語の道具観」が教育上の過誤を来すと「明言」されており、教育的には「言語と思考との一体観」に立たなければならないと「断言」されている、と説いたのは輿水である。そして言語哲学としていづれを執るべきかということは別として、自分の注意したい点は初めの『『国語を指導する者は、豫め国語の本質を見定めておくことが大切だ』といふ一句である』として、次のように言う⁴⁹⁾。

私自身、国民学校に於て小国民に対する国語教育に従事し、又近頃大東亜の留学生に対する日本語教育に従事してみて、真正な言語観、言語の本質といふものが、実践を切り開いてゆく上に如何に重大であるかといふことを常々痛感して来ている者である。

ここにおける「真正な言語観」や「言語の本質」は、実に曖昧な言い方である。二つの「言語観」の一方をとれば「教育上過誤を来す」のであるから、まさに選択の余地はないわけである。輿水の論調からは「真正な言語観」や「言語の本質」はイコール「言語と思考一体観」であるはずである。そしてまた上述の国語教育や日本語教育における「対立」も、二つの「言語観」の対立に帰結するはずであり、どちらかが即ち「言語の道具観」が誤っていることになるはずである。輿水は別の論文「日本語教育に於ける日本的自覚」(1943年⁵⁰⁾)で次のようにも言っている⁵¹⁾。

直接法によって事物を直感せしめると、母国語をもってその事物の表象が頭の中にする、その表象はどこへ行くかといふやうな、徒らに些細な研究に

対し研究補助とか研究委嘱が為されて、大東亜建設の根本である、日本語教育によってどれだけ日本に協力させることが出来るか、異民族の学習心理は果たしてどんなものであるか等について研究が奨励されたといふ話は、これまで聞いたことが無い。一体、事物を提示すればそこに母語が浮かぶといふことは科学的にも実証的にもきまっていない。言葉無しの把握、表象無しの把握といふこともあるのである。

ここで批判されている論はまさに山口喜一郎が「直接法」の理論的根拠としているところのものである。また同論文で輿水は、自らは話し言葉を根拠とした「直接法」をとり、自ら著作『日本語教授法』(1941年)を著したが、すでにそれが「本道」であることが承認されるなら、学習者の条件によって種々の変化が加えられて一行差し支えない、とも言っている。輿水によれば「話言葉主義の超克」なのである。輿水にとって「話言葉主義」は「真正な言語観」ではなく、その「克服」は「真正な言語観」即ち「言語思想一体観」になるのだろうか。それはまた山口喜一郎の「言語観」ではなかったか。

「言語観」とは何か、一般に(辞書的に)言われる言語をそもそも「二つの言語観」に分ける「言語観」が問われなければならないのか、まして二つのどちらが「真正」だと言えるのかなど、いまはそのことについての言及は措くが、それは言語の主要な「機能」の反映だとはいえるだろう。

確かに言語には主要な二つの「機能」がある。立川健二は「言語にはコミュニケーションの機能の他に、『アイデンティティの根拠』というもうひとつの機能がある。現実は今を生きている人間たちが自己同一化の対象とすることによって、言語は生きた社会的存在になる」と言っている⁵²⁾。

近代日本の「国語」創出は、国家形成の手段としての役割と国民意識を創りだす極めて強力な手段となったはずである。中村哲也は国家形成と国民形成の二側面とに関わる形で国語学は「法則定立科学的と精神科学的の二つの契機をもっており、上田万年の場合、前者の論理が強く、後者とそれを統合することができず、破綻していた」と見る⁵³⁾（「明治期における国民国家形成と国語国字論の相克 - 国語学者上田万年の歴史的位相 - 」1989年）。この「精神科学的」とは、言語主体と言語との関係のことであり、つまり「アイデンティティの根拠としての言語」の問題である。上田は強力な「母語」（イコ - ル「国語」）愛護を説くことで、「言語主体と言語との関係」を自然的で疑い得ないものとして設定したのである。以降、「言語主体と言語との関係の問題」は鋭く問われることもなく、基本的にはこの期に「国語」あるいは「日本語」に携わった学者や教育者は、「法則定立科学的」側面と「精神科学的」側面に引き裂かれていったはずである。

そして今も、その状態は続いているのではないか。

山口喜一郎の「法則定立科学」は、「国語国字問題」によりもひたすら「教授法」に向かったのである。

ひとりの例外がいたことはいた。京城帝国大学において植民地下の朝鮮の人達の「母語」愛護と「国語」侵略との矛盾に気がついた時枝誠記である。しかし時枝は、「国語」と「日本語」のレトリックで方言や朝鮮語に対する「国語」の優位、さらに大東亜における「日本語」の優位も引き出してしまったのである⁵⁴⁾。

注

1) 興水實『言語哲学總説』1944年、国語文化研究所、から引用。

2) 安田敏朗『帝国日本の言語編制』1997年、世織書房、中での安田の言葉、37頁。

- 3) 例えば、『侵略する英語反撃する日本語』1996年、PHP研究所。「英語公用語化論争」については、中公新書ラクレ編集部+鈴木義里編『論争・英語が公用語になる日』2002年、中公新書ラクレ参照。
- 4) 『言語の思想 - 国家と民族のことば』2003年、岩波現代文庫、のまえがきで「私の考えによれば、言語は思想のための手段にとどまらない。言語そのもの、言語じたいが一つの思想である」と言っている。
- 5) 例えば、安田、注2)書。駒込武『植民地帝国日本の文化統合』1996年、岩波書店。イ・ヨンスク『「国語」という思想』1996年、岩波書店。陳培豊『「同化」の同床異夢 - 日本統治下台湾の国語教育史再考』2001年、三元社。福岡良明『辺境に映る日本 - ナショナルリティの融解と再構築』2003年、柏書房等。
- 6) 「『同化』政策と創られた観念としての『日本』(上)(下)」(『思想』1998年10月、同11月号、岩波書店)。
- 7) 5)の福岡に示唆されている。
- 8) 伊沢修二については、上沼八郎『伊沢修二』1988年、吉川弘文館。岩本祐生子「伊沢修二と日本語教育」(日本語教育学会編『日本語教育』60号、1986年)。近藤純子「伊沢修二と『対訳法』 植民地期台湾における日本語教育の場合」(同上編『日本語教育』98号、1998年)等。
- 9) 「明治廿八年ノ教育社会」(『国家教育』三三号、1895年)。
- 10) 台湾教育会編『台湾教育沿革史』、1939年、165~166頁(複製版)。
- 11) François Gouin の外国語教授法の英訳本(1892年)から、台湾におけるその受容と変遷は、蔡茂豊『台湾における日本語教育の史的研究 - 1895年~1945年』1989年、凡人社(元の版は、1977年、私家版)。
- 12) 山口喜一郎については、近藤純子「台湾における山口喜一郎 - 公学校規則改正との関わりについて」(日本語教育学会編『日本語教育』85号、1995年)。木村宗男「山口喜一郎 - 人物日本語教育師史 - 」(同上誌、60号、1986年)。木村宗男「山口喜一郎の日本語教授法について - 対訳法から直接法へ」(同著者『日本語教授法 - 研究と実践 - 』1982年、凡人社)等。
- 13) 駒込、注5)書、63頁~71頁。長志珠絵『近代日本と国語ナショナリズム』1998年、吉川弘文館、201頁~206頁。小熊英二「崩壊する日本語 - 台湾統治初期における日本語教育論議」(西川長夫・渡辺公三編『世紀転換期の国際秩序と国民文化の形成』1999年、柏書房)等。
- 14) 駒込、同上書、65頁。

- 15) 平井又八「公学校に於る漢文問題に敢えて橋本君の教を乞ふ」(『台湾教育会雑誌』号、1902年)。
- 16) 橋本武「台湾公学校に於る漢文科について」(『教育時論』616号～619号、1902年) 17) 駒込、同上書64頁。
- 18) 平井昌夫『国語国字問題の歴史』1948年、昭森社(1998年、復刻版、三元社) 322頁。
- 19) 安田、注)5書、異民族の諸言語との対峙において、台湾、朝鮮、南洋諸島(「外地」)は「国語」、「大東亜共栄圏」は「日本語」、「満州」はその途上「日本語」から「国語」を目指すということになる。
- 20) 安田「近代『国語』の歴史」(東京大学地域文化研究会『地域文化研究』第8号、1995年)。
- 21) 安田同上書、注2)書。「『王道楽土』と諸言語の位置 - 「満州国」の言語政策・試論」(アジア政経学会編『アジア研究』第42巻第2号、1996年)
- 22) 日本語教育振興会編『日本語』第2巻5号、1942年、(以下『日本語』と略す)。
- 23) 国語文化学会編『外地・大陸・南方日本語教授実践』1943年、国語文化研究所240頁。
- 24) 大出は京城師範学校で山口喜一郎と同期にいたことがある。後満州で「速成式教授法」の主導的日本語教育の実践者。南満州教育会教科書編輯部主事時代は山口と同様「直接法」重視であった。国府は、1929年台湾第一師範付属公学校主事として出発後1940年華北に移り、1940年設立の華北日本語研究所の指導部長等を歴任している。1931年には『台湾に於ける国語教育の展開』という著書がある。大出と国府の変化については、駒込前掲書、330頁～353頁、駒込「戦前期中国大陸における日本語教育」(『講座日本語と日本語教育』第15巻、日本語教育の歴史、1991年、明治書院)参照。
- 25) 『日本語』第2巻6号、1942年。
- 26) 同上、第2巻7号、1942年。
- 27) 注23)書、242頁。また注41)書で「言語観は言語教授法の母胎であり根底である」とも言っている(2頁)。
- 28) 『日本語』第2巻10号。
- 29) 同上、創刊号、1941年。
- 30) 長谷川恒雄「戦前日本国内の日本語教育」(前掲書『講座日本語と日本語教育』)

- 31) 志賀幹郎「日中戦争時における日本語授業研究 - 華北日本語教育研究所の活動」(『日本語教育』85号、1995年。
- 32) 『華北日本語』第2巻第3号、1943年。
- 33) 注23)書、所収。
- 34) 同上書、213頁。
- 35) 同上書、215頁。
- 36) 注23)書、249頁。
- 37) 同上書、243頁。
- 38) 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第15号、1989年。
- 39) 同上書、以下特に断りがない場合は、本論文からの引用。
- 40) 山口喜一郎「自国語と外国語」(『日本語』第2巻第3号、1942年)。
- 41) 山口喜一郎『外国語としての我が国語教授法』1933年、自家版(復刻1988、21頁
- 42) 同上書、25頁。
- 43) 児玉徳美・山口幸二編『ことばと人間と社会と』1996年、97～98頁参照。
- 44) 例えば、川見駒太郎の「台湾に於て使用される国語の複雑性 - 附、方言の発生 - 」(『日本語』第2巻3号)の内容等への関心。
- 45) 注41)書、151頁。
- 46) 山口喜一郎「生活と教習」(『日本語』第4号第4号、1944年)。
- 47) 輿水、注1)書。
- 48) 同上書、7頁。
- 49) 同上書、6頁。
- 50) 注23)書、所収。
- 51) 同上書、23頁。
- 52) 「アイデンティティの根拠としての言語」(『月刊言語』1998年6月号) 51頁。
この号の特集は、「7つの言語観」を提出している。
- 53) 東京大学教育学部『教育学部紀要』第27巻、1987年。
- 54) 安田、注2)書、155頁～159頁。駒込、注5)書、335頁～337頁。拙論「近・現代化とことばの問題」(国際言語文化研究所『立命館言語文化研究』第1巻第1号、1989年)子安宣邦「『国語』は死して『日本語』は生まれたか」(『現代思想』22巻9号、1994年、青土社)。
私はかつて尾関周二の論(『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』1987

年、大月書店)に示唆されて、言語の「対象化」機能(労働においては、労働によって生産物を作り出す)と「共同化」機能の分裂を近代の「言語の疎外」現象として捉え、言語「道具観」と「思想同一観」の対立もまた基本的には「言語の疎外」現象としたことがある(「日本語のゆくえ - 日本語の『国際化』論とその言語観をめぐって - 『立命館言語文化研究』第2巻5・6号、1991年)。

(なお本稿では、引用文中の漢字は適宜新字体に改めた)