

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士論文概要

論文題目

戦後日本語教育学とナショナリズム
－「思考様式言説」に見る包摂と差異化の理論－

氏名

牲川 波都季

2006年9月

第1章 序論

本研究は、戦後日本語教育学が、いかにナショナリズムに規定されまたそれを維持してきたのかを、言説分析によって明らかにしようとするものである。

第1章では本研究の問題設定の意義と方法、目的を述べた。

まず吉野耕一（1997）のナショナリズム定義の一部を用い、本研究のナショナリズムを「我々」は他者とは異なる独自の歴史的、文化的特徴を持つ独自の共同体であるという集合的な信仰」と定義づけた。

その上で、言語がナショナリズムという信仰にとっていかに重要な要素で有り続けてきたかを、アンダーソン（1991 = 1997）、西川（1995）、田中克彦（1981）、酒井（1996）、イ（1996）によって指摘した。また、安田（1997）、駒込（1996）から、戦中の日本語普及政策が、「日本語 = 日本」「日本語 = 日本精神」という図式（ = 「日本語ナショナリズム」）を根拠に、非日本人を日本へと包摂しようとしてきたことを述べた。こうした事態が戦後、完全に消えたとは考えにくい。本研究の目的の一つは、戦後の日本語教育においてこの「日本語ナショナリズム」がどのような形で継続・変質したのかを確認することである。

さらに、従来の日本語教育史の方法と比較することで、ナショナリズムという分析視点の意義を論じた。これまでの日本語教育史は、実態を客観的に調査し記述しようとするタイプのものが多かった。それらは基礎研究として意義を持つが、しかし歴史記述は純粋に客観的ではあり得ず、対象選択・史料選択・記述の仕方には常に記述者の視点が入る。歴史研究者の視点、すなわち歴史観を自覚的に示すことが重要である。そこで本研究は、日本語教育の歴史記述において、ナショナリズムとの関係を問うという立場を採用する。

分析対象として大別できるのは、現実レベル（実践そのものなど）と理念レベル（言説）である。本研究では、言説はそれが定着する過程で自明の正しさを帯び、それが人々と認識や価値判断に影響を与え、実践の動機付け指針となるという「教育言説分析」の理論に基づき、理念レベル = 言説を分析対象とする。

戦後という時期を選択した理由は、第一に、日本語教育史でまだほとんど論じられておらず、論じられたとしても機関・制度史、教材・教科書の変遷史であり、教育理念を論じたものが皆無だからである。第二に、最近の日本語教育にナショナリズムを見出し批判的に検討する論考はあるが、戦中までの日本語普及理念との違いや、その違いが生み出される経緯については論じられていないからである。

具体的な考察対象は、日本語教育の様々な言説の中でも特に、学会誌『日本語教育』に掲載された研究論文の言説である。『日本語教育』を選択した理由は、長期間、形態を変えずに継続してきたことと、日本語教育界の言説を代表し、かつ他の研究者・実践者・行政関係者の言説にも広く強く影響を与える学術雑誌であることによる。

また本研究と問題意識をほぼ共有している田中里奈(2005)は教科書を分析対象としている。教科書分析では、実践において何が教えられているのかという現実レベルのナショナリズムが解明されよう。ただし、ナショナルな理念がなぜ教科書に掲載されるほどの正当性を得られたのか、正当性を与えた論理を明らかにできないという欠点もある。教育内容を正当化する論理の矛盾や問題点を指摘することで、教科書作成者や教員に対し自らが自明視している言説への問い直しを迫ることが可能になる。したがって本研究では、教科書ではなく、日本語教育研究者の言説を考察対象とする。

第2章 「思考様式言説」の変遷：問題設定と時期区分

第2章では、「思考様式言説」を分析対象とする理由と具体的な論点を述べた後、量的分析によって時期区分を行った。

「思考様式言説」とは、「思考様式」「発想法」「心性」など、人間の考えや心があるパターンをもつという意味を持つ用語、およびそれを意味づける記述全体のことを指す。

日本語教育学言説の中でも「思考様式言説」を対象とするのは、1)「日本人への包摂」志向をもつ言説が見られること、2)ナショナリズムの二重の原理 包摂と排除が見られること、3)自明の正しさを持つこと、4)戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性・断絶性を問うために適切であること、5)言語学的論考がナショナリズム言説へと変質していく過程を読み取れる可能性が高いこと、による。

したがって、本研究の目的は、戦後の日本語教育学における「思考様式言説」の変遷を、ナショナリズムとの関係という視点から、跡付けることである。この視点を具体化するために、次の三つの論点を設定する。

- 1) 戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性と断絶
- 2) ナショナリズムに規定された日本語教育学の理念
- 3) ナショナリズムに亀裂をもたらす日本語教育学の理念

そして、内容分析の手法を用いて「日本人の思考様式」言説を分類し、言説内容の変遷の概要を把握した。その結果、次の時期区分を得た。

第 期 1945 年から 70 年代初め

「日本人の思考様式論」も

「日本語 = 日本人の思考様式論」もほとんど現れない時期

第 期 70 年代半ば 80 年代初め

「日本語 = 日本人の思考様式論」と、

それに基づき、日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述とが現れる時期

第 期 80 年代半ば以降から現在

「日本人の思考様式論」と

それに基づき、日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述とが現れる時期

第 3 章 第 期 1945 年から 70 年代初め：「日本語 = 日本人の思考様式」前史

第 3 章から第 5 章では、先の 3 つの論点用いながら、各期の「思考様式言説」の質的分析を行い、実態と問題点を跡付けた。

まず第 3 章では、量的分析の時期区分の第 期（1945 年から 70 年代初めまで）について考察した。第 期は、何らかの形で日本人の思考様式というものが在るとする言説（＝「日本人の思考様式論」）も、何らかの形で日本語と日本人の思考様式とが関連をもつとする言説（＝「日本語 = 日本人の思考様式論」）も、いずれもほとんど現れない時期である。質的分析の結果、第 期はさらに 3 期に分けられた。それぞれの実態を以下に示す。

1) 敗戦から 50 年代初め：「日本語 = 日本精神論」の潜在

敗戦直後のこの時期、戦中までの日本語普及を支えた理念 日本語を通じて日本精神を教える をそのまま引き継いだような記述は存在しなかった。

しかし、当時書かれたコラム等の記事（厨川 1946、友部 1953）や、戦中、日本語普及に関わった人物の戦後の著書（上甲 1948）からは、「日本語 = 日本精神論」が「日本語 = 日本人の思考様式」へと姿を変え、日本語教育関係者の意識の根柢に、無自覚な常識として潜在していた可能性が高いことがわかった。また、当時実際に行われていた実践を報告

した論考（宮本 1947, 1948）の中には、「日本語 = 日本人の思考様式」の図式が全く出現しないものもあったが、明確に反対していたわけではなかった。

こうした言説の実態が生み出された背景には、戦中の日本語普及の構造や理念の問題が十分に省みられず（上甲 1948, 保科 1949）、忘却されたことがあったと考えられる。

2) 1950年代半ばから60年代前半：「日本語の発想法」の出現

この時期は、日本語の思考様式とその他の言語の思考様式との差異、母語の思考様式の日本語習得への干渉という論点が、しだいに重視され始めた時期であった。

すなわち「日本語の発想法」といった概念が広がり始め、日本語などの言語の特徴を「発想法」「思考様式」といった概念で捉えようとする言説が出現し始めた（浅野 1956, 西尾 1956 など）。これらの言説は、国民国家カテゴリーとは結びついていなかったが、言語と思考様式とが何らかの関係を持つことを自明視していた。50年代に、言語と思考様式の関係とは何かを追究されていれば、70年代半ばに、この関連づけを自明の前提にして、学習者に日本人化を迫る、ナショナルな包摂の言説は生まれなかったかもしれない。その意味で、50年代半ばに始まった「言語の思考様式」という考え方は、70年代に現れるようになる、日本人化を求める言説の前史にあたる。

他方で、1950年代後半には、日本語と日本人の国民性との間に何らかの関係があると前提しつつも、日本人の国民性やそれを背景にした日本語を学ばせようとするのではなく、国民性や日本語の方を変えてもよいとする言説も存在した。言語の思考様式という概念が、国民・民族と関連づけられていなかったということとも合わせると、50年代半ばから60年代前半の日本語教育学は、言語ナショナリズムから比較的距離を置いていたといえる。

3) 1960年代後半から70年代初め：「日本語の発想法」の研究開始

1960年代後半の日本語教育学では、母語の思考様式が日本語習得に与える影響や、日本語の思考様式の特徴について、実証的に論じようとする研究（水谷信子 1969, 榊原 1970 など）が開始された。実証的な研究とはいえ、それはあくまでも試みであって、論証の過程には、定義の不明確さなどの問題があった。他方で、これらの論考には、特定の国民・民族と結びついた思考様式という言説は見られず、当時の日本語教育学で、特定の国民・民族と思考様式を直接結びつけるような言説はなかった。

厳密には日本語教育学とは言えない研究、日本語学に近い論考では、「日本語 = 日本人の

思考様式」という図式を自明の前提とし、日本語の特徴を日本人の思考様式で説明しようとする言説が見られた(川瀬 1968, 寺村 1968)。この「日本語 = 日本人の思考様式」という図式は、戦中までの日本語普及理念の核にあった「日本語 = 日本精神論」と構図を同じくする。敗戦直後に無自覚な残存として見られた「日本語 = 日本精神論」は、60年代後半の日本語学の中に再びその姿を現した。

第4章 1970年代半ばから80年代初め：「日本語 = 日本人の思考様式」による包摂

第4章では、量的分析の時期区分の、第1期(1970年代半ばから80年代初めまで)を考察した。第1期は、「日本語 = 日本人の思考様式論」と、その図式に基づき、日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述とが現れた時期である。

1) 1970年代初め：教育内容としての「国語 = 国家・国民の思考様式」

70年代に入ると、一般書・研究論文にかかわらず、日本語と日本文化、日本語と日本人の思考様式の間に関連を見出す言説が広く見られるようになった(土居 1971, 谷 1972)。

谷(1972)のような文化人類学者は、「言語 = 文化」「言語 = 思考様式」という図式に対し慎重な姿勢を示していたが、第2言語教育学では、この図式は検証されないまま、「国語 = 国家・国民の思考様式」という図式へと読み替えられ、その図式に基づいて、外国語を学ぶときはその話者である民族や国民の思考様式も理解・学習すべきだとする言説が定着していった(倉又 1973, 小川芳男 1973)。

この定着に重要な役割を果たしたのが、言語と思考とは相互規定関係にあるとする言説である。相互規定関係とは何であるかが説明されることはほとんどないが、相互規定関係という呼び名を得ることで、言語と思考とが関連しているとする説は真正性を獲得した。

2) 1970年代半ばから80年代初め：「日本語 = 日本人の思考様式」による「洗脳」

1975年には、「日本語 = 日本人の思考様式」という図式を前提に、日本人の思考様式の学びが必要だと主張する記述が現れた。宮地(1975)では、「日本語 = 日本人の思考様式」という図式を根拠に、日本人の思考様式による「洗脳」が主張されただけでなく、その「洗脳」の困難も強調された。

日本人の思考様式に規定された日本語で、学習者を完全に「洗脳」できるとすれば、「日

本語 = 日本人の思考様式」という図式に亀裂が入ってしまう。だが一方で、「洗脳」できないと言い切ってしまうと、「日本語 = 日本人の思考様式」を広めることはできないということになる。日本語ナショナリズムの二重性、すなわち日本語によって日本人という集団性を維持し非日本人を排除するという志向と、非日本人を日本に包摂するという志向は、日本人の思考様式による「洗脳」を、困難であり達成できるかもわからないが教育・学習すべき目標として位置づけることでかろうじて維持できる。

ただしこの宮地の論考を含め、70年代半ばから80年代初めの基本的な論調は、日本人への精神的な包摂を促すというものだった。70年代後半には、特定の日本語表現について、それが日本人の思考様式と関係があるため習得困難とする言説が、複数見られた（茅野・仁科 1978，中村 1982，有馬・石沢 1979）。ある日本語の表現を習得させるためには日本人の思考様式を教えねばならないという論調へとつながる可能性のある言説である。また同時期には、「洗脳」の困難には触れず日本語を通じた日本人化のみを主張する言説（富田 1982），上田万年の「日本語は日本人の精神的血液なり」という日本語ナショナリズムと酷似した言説（榊原 1978）が現れる。70年代半ばから80年代初めは、戦中の日本語普及理念の復活期と位置づけることができる。

一方で、70年代半ばの日本語教育史研究には、戦前・戦中の日本語普及の理念や、それがもっていた暴力的構造を批判するものも現れた（近藤 1974）。こうした批判は、同時代の日本語ナショナリズム言説に対抗する内容を間接的には持っていたが、直接に同時代の言説を批判するものではなかった。そのため、「日本語 = 日本人の思考様式」という図式に依拠して学習者の日本人への包摂を主張する言説は、80年代初めまで、存在しつづけた。

第5章 第 期 1980年代半ばから現在：「日本人の思考様式」理解がもたらす差異

第5章では、量的分析の時期区分の、第 期（1980年代半ばから現在まで）について考察した。第 期は、「日本語 = 日本人の思考様式論」が消え、「日本人の思考様式論」と、それに基づき、日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述が現れる時期である。「日本語 = 日本人の思考様式論」が消えたことは、少なくとも研究の言説からは、70年代半ば以降に見られた日本語ナショナリズムがなくなったことを意味している。それに代わって、日本語習得のためではなく、それと切り離して、日本人の思考様式を単独で学ばせようとする言説が現れた。

1) 1980年代後半から90年代半ば：日本に適応・対処するために

1980年代後半から90年代半ばにかけて見られたのは、日本への適応・対処のために日本人の思考様式の学習・教育を促すというものである(インカピロム 1988, 小川誠 1995)。その背景には、80年代半ば以降、企業の海外進出と留学生の受入という経済的・政策的な動きにより、外国人と日本人とが直接交流する機会が増加したことがあったと考えられる。そうした中で、日本語教育には、日本語を教えるだけにとどまらず、日本に対処・適応する能力育成が求められるようになり、そのために、日本人の思考様式など日本的な知識の理解が必要だとする言説が現れるようになった。

2) 1990年代から現在：異質性・多様性を理解するために

90年代末以降は、異質性や多様性を理解させることを最終目標とした実践において、日本人の考え方の理解が重視されるようになる。

得丸(1998)、三国・小山(2000)はそうした実践を報告したものである。これらの実践の、異質で多様な考え方の存在を客観的・相対的に理解できるようになるという目標は、外国人と共に暮らしていくということを考えた場合、適切な目標のように思える。しかし、上記の実践は、学習者に対し、無自覚に、一面的でステレオタイプな「日本人の考え方」像を実感させるという結果を生んでいた。こうした結果は、「日本人」対「学習者/留学生/人」といったカテゴリー間の壁を強固にし、一人ひとりの、相互に変化がもたらされるようなコミュニケーションを阻害するという問題を持つ。無自覚に差異化を促しているということなのだが、こうした実践に影響を与えたであろう理論に、岡崎・岡崎(1990)の「学習者中心」が挙げられる。この理論は、日本へなじませようとする包摂的日本語教育に批判する立場から打ち立てられたもので、それに対抗すべく、日本文化と学習者の母国文化との差異を強調し、その差異の自覚を学習者に求めた。しかしここにも、国民国家カテゴリー間の壁を強固にするという問題がある。90年代以降の日本語教育学には、多様性・異質性の理解・尊重という美名によって、日本人の集合性を守り、非日本人を差異化する言説が現れた。

また80年代半ば以降の日本語教育学では、日本語ナショナリズムや、それに基づき日本人への包摂を主張するような記述は見られなくなったが、実践では70年代半ばから見られた包摂の志向も生き続けている。

第 6 章 結論

第 6 章では、まず第 3 章から第 5 章の概要をまとめたのち、第 2 章で設定した三つの論点からさらに全体を総括した。

1) 戦前・戦中の「日本語 = 日本精神論」との連続性と断絶

敗戦直後には潜在的に「日本語 = 日本精神」という図式が残存していたが、50 年代から 60 年代半ば頃まではいったん姿を消し、その後、60 年代末になって、日本語研究の文脈に「日本語 = 日本人の思考様式」という形で再び現れた。70 年代初めには、第 2 言語教育の文脈で、「言語 = 民族・国民の思考様式」という形で現れ、その図式を根拠に、第 2 言語を学ぶ際は「民族・国民の思考様式」も理解・習得せねばならないとする言説が見られた。70 年代には、日本語教育の文脈で「日本語 = 日本人の思考様式」という図式、それに基づいて日本人への精神的包摂をあからさまに主張する言説が見られるようになった。70 年代半ばから 80 年代初めにかけては、日本語ナショナリズムによる包摂という、戦中までに見られた普及理念の復活期と位置づけることができる。80 年代半ば以降、日本語教育学では、戦中までに見られたような日本語ナショナリズムは姿を消すが、実践報告では、「日本語 = 日本人の思考様式」を前提に、「日本人の思考様式」を求める言説が現れ続けている。

2) ナショナリズムに規定された日本語教育学の理念

以上の考察の結果、50 年代半ばから 60 年代前半の一時期以外、「日本語 = 日本人の思考様式」「言語 = 民族・国民の思考様式」という図式は、現れ方は異なっても存在し続けてきたと総括できる。特に、70 年代半ばから 80 年代初めの日本語教育学では、日本語ナショナリズムによる包摂が明確に志向されていた。

3) ナショナリズムに亀裂をもたらす日本語教育学の理念

敗戦後直後には、日本人や日本文化といった概念を持ち出さず、日本語に英語が混じったような日本語使用を許容する記述が見られた。ただしこれは、戦中までの「日本語 = 日本精神論」や日本語ナショナリズムを明確に批判するようなものではなかった。1950 年代

後半の日本語教育学では、日本人の統一性や日本語の統一性に、わずかに揺らぎが見られた。70年代半ばには、戦後初めて、戦中までの日本語普及の理念や構造的な問題を批判する日本語教育史の論考が現れた。それは、同時代に存在していた、「日本語 = 日本人の思考様式論」に基づいた「洗脳」という包摂的言説を批判する内容を持っていたが、直接それを批判するものではなかった。90年代から見られるようになった、日本人や 人の考え方の異質性・多様性を尊重するという言説は、一見、日本語による日本人化に批判的である点では、反ナショナリズムを目指した主張のように読める。だが、この言説は、日本人と非日本人の間に強固な線引きをすることで、日本人の集合性を守りそれ以外を異質なものとする差異化言説であり、反日本語ナショナリズムではあっても、反ナショナリズムを目指しているとは言えない。

以上のように「思考様式言説」の変遷の実態を概括した後、当時の日本語教育全般の議論と絡めつつ、「思考様式言説」を含む研究について、それが自覚的に教育目標として設定してきたことは何か、それがナショナリズムとどのように関わってきたのかという観点から再び捉えなおした。本研究は、言説の変遷の原因解明までを射程に収めるものではないが、この捉えなおしにより、「思考様式言説」の変遷の原因を仮説的に提示した。

第 期（1945年から70年代初め）と第 期（70年代半ばから80年代初め）の最終的な教育目標は、いずれも日本語であった。第 期は、日本語を教えるために日本語の体系が研究された時期である。学習者が日本語で何をしたいのかといった内容の問題や、日本語の体系とは一体何かといった問い直しは全くなされなかった。こうした、第 期の日本語志向が、日本人への包摂を強く促す第 期の言説の出現を容易にしたのではないかと。すなわち、第 期の日本語教育は、体系化された日本語を、いかに効率的・適切に学ばせるかを最大の焦点としており、そのために有用でありそうなら、本当に有用かどうか、それをを用いることに問題はないのかを問うことなく、当時流行していた「日本語 = 日本人の思考様式論」を安易に導入したのではないかとということである。日本語を教えようという目標が結果的に、学習者を日本人に包摂しようとする言説を生み出した。

第 期（1980年代半ば以降）は、日本語教育が日本語以外の教育目標を発見した時期である。経済的理由や国際交流政策による、日本人との直接接触の増加という背景の下で、日本へ適応・対処するということ、すなわち日本への包摂を自覚的に促そうとする言説が現れた。またこうした言説に対抗すべく、自覚的に日本と学習者の母国との差異を強調す

る「学習者中心」や、無自覚に差異化を促す言説も出現した。これらの言説は、日本人と学習者の間の壁を強くし、結果、学習者を非日本人と排除することを正当化する。こうした問題が起こるのは、日本人化を促す包摂的日本語教育に対抗するのが、なぜ国民国家間の差異を強調する日本語教育でなければならないのか、理念の吟味が不十分であったことが指摘できる。

最後に、ナショナルな日本語教育を乗り越えるためには、どのような教育理念が必要なのかについて、「日本事情」教育で議論されてきた一連の流れを追った上で、付記として筆者自身の現時点での見解を述べた。

「日本事情」教育はその名の通り、日本という国民国家カテゴリーと結びつきやすく、これを問い直すことは、日本語教育で国民国家をどう扱うか、すなわちナショナリズムを問い直すことに直結する。「日本事情」教育は、90年代半ば以降、知識教授型から学習者発見型に進展したが、これらは、最終的には日本での適切なコミュニケーション能力の体得を目指している点で包摂的であった。その後、反包摂的日本語教育を目指し、動態的文化観に基づいた学習者創造型の「日本事情」、国民国家カテゴリーの恣意性に気づかせる、揺るがし・剥ぎ取り型「日本事情」が提起された。さらに近年では、「日本」というカテゴリーから離れ、「個の文化」体得や、「文化リテラシー」能力育成の議論に至っている。

この議論を踏まえ、筆者は、「学習者それぞれが、自分にとっての異文化（目標文化）と感ぜられる場面で、自身の考えを言語化し時にはそれによって異文化に変更を加える能力、同時に、他者の考えを聞き届け、異文化によって時には自己の考えに変更が加えられることも受けとめられる能力」を、生きていくことに資する根源的な言語能力と捉え、この能力育成のために日本語教育の実践や日本語教育関係者が何をすべきかを述べた。

必要なことは、1) 国民国家カテゴリーの恣意性を学習者に認識させつつ、2) そのパワーに対抗するための自分の立場と言語能力を獲得させ、3) 同時に、コミュニケーションを通じた自他の考えの変更という経験を得ること、である。この3点が可能になるという点で、「総合活動型日本語教育」は脱ナショナルな日本語教育の一定の到達点である。しかし「総合活動型日本語教育」は個を強調するため、学習者があえて民族や国民国家カテゴリーで自らを表象し、それに依拠して差別状況を訴えるという選択肢を奪いかねないという問題ももつ。なぜ学習者がそうした自己表象を行うのか、単なるステレオタイプなのか

そうでなく必要に迫られてのことなのか。学習者一人ひとりが置かれている，社会的文脈や希望に寄り添いながら理念や方法を考えつづけていくことが，脱ナショナルな日本語教育の唯一のあり方である。

また日本語教育関係者には，言語能力を育成する実践から離れて取り組んでいくべき課題もある。学習者が国民国家カテゴリーを背負わずに生きるための言語能力を発揮していけるよう，日本人側のナショナリズムを揺るがすこと，法制度上の差別や外国人政策の差別などを批判していくことも重要である。

本研究に残された課題は以下の通りである。今後の研究で克服していきたい。

分析対象が，学会誌『日本語教育』の「思考様式言説」に限定されていた。日本語教育学のナショナリズム言説の実態をより説得力のある形で示していくためには，他の学術雑誌などに範囲を広げ，ナショナルなカテゴリーに関わる言説を幅広く取り上げる必要がある。

言説の変遷の実態は指摘できたが，変遷した原因の解明には至らなかった。日本語教育学に影響を与える要素としては，言語教育観，関連諸分野を含む知的状況，外国人政策・日本語政策などが考えられる。これらを見渡ししながら，変遷の原因解明に努めたい。

分析対象を研究者の言説，すなわち理念レベルに絞ったために，それが実際の教育実践でどれほど実現されたのか，学習者がそれをそのまま受け入れたのか，実際の影響を示せなかった。過去の実践報告などから，現実レベルでの包摂／差異化言説の実現の程度を確かめていく必要がある。

結論最後で，脱ナショナルな日本語教育の在り方，日本語教育関係者に求められることをまとめたが，非常に抽象的な次元に留まった。それぞれの学習者の考え，置かれている地位に注意を払いながら，日本語教育に何ができるのかを模索し続けていきたい。

以上