

「国家」、「国民」、「言語」、「文化」 の結びつき

—戦後から 1980 年代における日本語教科書 の内容分析と作成者の論考を中心に—

田中 里奈

キーワード

日本語教科書、内容分析、「国家」・「国民」・「言語」・「文化」の「結びつき」

1. 問題の所在と本研究の目的

近年、周辺領域の研究者から日本語教育に向けられる視線の中には、戦後の日本語教育にも、戦前と同じような「同化」的な側面があるのではないかといった冷やかなものがある。例えば、川村（1994）は、かつての「日本国家、日本民族、日本語が三位一体であった時代」が引き継がれていることを指摘し、「日本という国民国家社会は、「日本語」を強制するほかに、日本的な習慣、風習、文化に対する無言の、あるいは有言の同化や服従を強い」、「奇妙な“日本事情”」を勉強させていると述べ、戦前・戦中の日本語教育と今日の日本語教育の「連続性」を問題化している（川村 1994：261-264）。この他にも西川（2002）や田中（1989）などにおいても同様の指摘が見られるが、こうした日本語教育のイデオロギー性を指摘する論考の多くは、日本が近代国家を形成する過程において、「日本」、「日本人」、「日本精神」と強固に結びつけながら創出させてきた「国語」が、今日の日本語教育においても、そのような前提が保持されたまま教育されているという批判である。しかしながら、戦後の日本語教育において、いかに「結びつき」が提示されてきたのかという具体的な文脈は明らかにされておらず、抽象的な批判に留まっているという欠点がある。単なる日本語教育批判に留まらず、新たな方向性を模索していくには、実際のデータに即して、教育の実態を詳細に検討していくことが求められるだろう。

そもそも、こうした「結びつき」の思想は、イ（1996）が指摘しているように、近代国家を形成していく過程で、国語学者であった上田万年によって持ち込まれた思想であるといわれている。「言語はそれを話す民族の世界像をつくる」といったフンボルト的な言語観は、抽象的なレベルにおいてのみ「言語」と「思考」が結びつくとされていたにもかかわらず、上田は具体的な民族の精神生活や社会生活の真髓が言語に刻み込まれていると捉え、巧妙なすり替えによって「国語は日本人の精神的血液である」といった反論しがたい主張をつ

くりあげていったのである。

同じようなロジックのすり替えによる日本語と日本人の思考様式との「関連付け」を戦後の日本語教育の文脈で明らかにした研究もある。牲川（2004b）の研究では、雑誌『日本語教育』を対象にした内容分析を量的に処理し、日本語と日本人の思考様式の「関連づけ」の変遷が明らかにされている。それによると、1967～1970年にかけては、日本人の思考様式への「同化」を促す言説は見当たらないものの、1973年頃から出現し始め、1975年にそのピークを迎える。そして、さらに、それ以降は、「関連づけ」が自明化し、1980年になると出現しなくなるという。また、牲川（2004a）の研究では、牲川（2004b）を質的に分析し、サピア＝ウォーフの「言語と思考は関係がある」という言語相対仮説が、実際には非常に漠然とした、検証も反証も不可能なものであるにもかかわらず、「日本語を使うときは日本人の思考様式で考えよ」などのように、「日本語」と「日本人の思考様式」とを関連づける際の理論的根拠にされていることが指摘されている。

それでは、実際の教室現場で使用される教科書においては、いかに展開されていたのであろうか。牲川の研究では研究者の論考を対象にしており、「結びつき」が日本語教育においていかに正当化されてきたのかという論理展開を描いているものの、学習者に対してはどのように提示されてきたかという具体的な文脈は明らかにされていない。教育研究者の言説分析ももちろん重要な視点ではあるが、学習者がそれらを受け入れるようにどのように提示されてきたのか、その側面を見ていく必要もあると考える。

この点に関しては、日本語教科書の通時的な内容分析から、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」に関する教育内容が、特に1963～80年の時期に「結びついたもの」として提示されたことを指摘した田中（2006）の研究をあげることができる。しかしながら、どのように「結びつき」が提示されたかといった具体的な文脈までは示されていない。

そこで本稿では、特に戦後から1980年代末¹⁾までを対象にした教育内容の質的な分析結果とともに、教科書作成者の論考を取り上げ、どのようにそうした「結びつき」が教科書において展開されてきたのかを明らかにする。

1. 分析の枠組み

1.1 分析対象の選定基準

本稿の目的は、日本語教科書において、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」の「結びつき」がいかに描かれてきたのかを明らかにすることである。そこで、代表的な教科書に分析対象を絞りこむために、単なる無作為抽出ではなく、以下のような選定基準を設けた。

- ① 河原崎ほか（1983）『教科書解題』
- ② 河原崎ほか（1992）『日本語教材概説』
- ③ 関（1993）「日本語教科書の系譜（第三期）」
- ④ 新内（1994）「日本語教科書の系譜（第四期）」
- ⑤ 『日本語教材リスト 2003～2004年度版』（凡人社）における「総合型教科書」および「読解教材」リスト

上記の①～⑤のうち、3つ以上を満たすことを分析対象の条件とした。教科書を網羅したリストや論文である①～④を選定基準に加えることで、戦後、広く使用されてきた教材を漏れなくあげることができるかと判断したためである。さらに、⑤のリストを加えることで、代表的な教科書に数を絞ることが可能となる。

以上の基準に従い、教科書 55 冊を分析対象とした。(表 1 参照)

表 1. 分析対象の日本語教科書

表 2. 分析結果

教科書名	作者・編者	出版年	素材数	結びつき
標準日本語読本一	長沼直見	1950	80	0
標準日本語読本二	長沼直見	1950	30	0
標準日本語読本三	長沼直見	1950	25	0
標準日本語読本四	長沼直見	1950	20	0
標準日本語読本五	長沼直見	1951	20	0
Modern Japanese for University Student Part 1	国際基督教大学日本語学科(小出嗣子ほか)	1963	80	2
Modern Japanese for University Student Part 2	国際基督教大学日本語学科(小出嗣子ほか)	1966	36	1
外国学生用日本語教科書 初級	森田良行、秋永一枝、田村すず子 早稲田大学	1967	40	0
外国学生用日本語教科書 中級 I	森田良行、秋永一枝、田村すず子 早稲田大学	1967	13	1
外国学生用日本語教科書 中級 II	森田良行、秋永一枝、田村すず子 早稲田大学	1967	30	0
外国学生用日本語教科書 中級 III	森田良行、秋永一枝、田村すず子 早稲田大学	1967	24	0
Basic Japanese: intensive course for speaking and reading 1	大阪大学	1967	42	0
Basic Japanese: intensive course for speaking and reading 2	大阪大学	1967	50	0
Modern Japanese for University Student Part 3	国際基督教大学日本語学科(小出嗣子ほか)	1968	23	0
Intensive Course in Japanese (Elementary Course) 1	阪田雪子、倉持保男、水谷修ほか共著	1970	20	0
Integrated Spoken Japanese 1	水谷修、池田摩耶子、水谷信子 米加十一大学連合	1971	12	0
Integrated Spoken Japanese 2	水谷修、池田摩耶子、水谷信子 米加十一大学連合	1971	12	0
Intensive Course in Japanese (Elementary Course) 2	阪田雪子、倉持保男、水谷修ほか共著	1971	30	0
How to Use Good Japanese (正しい日本語)	伊藤芳照、権名和男、富田隆行 国際学友会	1973	40	1
Japanese for Today (あたらしい日本語)	吉田弥寿夫、寺村秀夫ほか	1973	57	1
日本語(為漢語形学習者編写の日本語読本)	国際学友会	1974	41	1
日本語の基礎 I (かなかんじまじり版)	AOTS	1974	27	0
Japanese for Beginners (日本語入門)	吉田弥寿夫ほか2名	1976	30	2
An Introduction to Modern Japanese	水谷修、水谷信子	1977	60	1
日本語 I	国際学友会	1977	36	0
日本語中級 I	東海大学留学生センター	1979	15	0
Intensive Course in Japanese (Intermediate Course) MAIN TEXT	阪田雪子、倉持保男、水谷修ほか共著	1980	30	0
日本語の基礎 II (かなかんじまじり版)	AOTS	1981	31	0
現代日本語	富田隆行 亜細亜大学	1981	30	1
日本語初歩 I	鈴木忍、川瀬生郎 国際交流基金	1981	21	0
日本語初歩 II	鈴木忍、川瀬生郎 国際交流基金	1981	13	0
日本語 II	国際学友会	1983	25	0
中国からの帰国者のための生活日本語 I	田中望、水谷修、山口和子ほか 文化庁	1983	48	0
長沼現代日本語 I	長沼直見	1983	80	1
長沼現代日本語 II	言語文化研究所付属日本語学校	1983	30	0
長沼現代日本語 III	言語文化研究所付属日本語学校	1983	21	1
A Course in Modern Japanese 1	名古屋大学総合言語センター日本語学科	1983	12	0
A Course in Modern Japanese 2	名古屋大学総合言語センター日本語学科	1983	12	0
日本語表現文型中級 I	寺村秀夫、佐久間まゆみ	1983	111	0
日本語表現文型中級 II	寺村秀夫、佐久間まゆみ	1983	107	0
中国からの帰国者のための生活日本語 II	田中望、水谷修、山田泉ほか 文化庁	1985	18	0
日本語(にほんご/にっぽんご)	小出嗣子	1985	70	3
文化初級日本語 I	文化外国語専門学校日本語学科	1987	18	0
文化初級日本語 II	文化外国語専門学校日本語学科	1987	23	0
Communication Japanese Style 1	言語文化研究所付属日本語学校	1987	68	0
Basic Functional Japanese	井出恵子、三浦香苗、鈴木洋己ほか	1987	35	0
外国学生用日本語教科書 上級 I	中村明、佐藤洋子、鈴木義昭 早稲田大学	1988	30	0
外国学生用日本語教科書 上級 II	中村明、佐藤洋子、鈴木義昭 早稲田大学	1988	25	1
長沼新現代日本語 I	言語文化研究所付属日本語学校	1988	26	0
長沼新現代日本語 II	言語文化研究所付属日本語学校	1988	20	0
A Course in Modern Japanese 3	名古屋大学総合言語センター日本語学科	1988	18	1
Communication Japanese Style2	言語文化研究所付属日本語学校	1989	30	0
Communication Japanese Style3	言語文化研究所付属日本語学校	1989	30	0
総合日本語中級前期	水谷信子	1989	24	0
中級日本語読解練習 日本語いろいろ 1	杉田恵美子	1989	12	0

1.2 分析方法および分析観点

1.1 において抽出された教科書を対象に、イデオロギー批判の根拠とされてきた「国家」、「国民」、「言語」、「文化」が、どのように教科書の中に教育内容として提示されてきたのかという点に着目し、Krippendorff (1980=1989) 等を参照し、内容分析を行った。日本語教科書には、「読解教材」、「文法説明」等、一つの課の中に質の異なるいくつかの素材が混在している。また、話題的に関連性のない素材が同じ文型を用いるといったことから同じ課に組み込まれていることがしばしばあり、課を分析単位とすることでは分析が粗雑になってしまう可能性がある。したがって、本稿では、読解教材として提示された読解文、および、会話文を分析単位とすることにした²⁾。さらに、外国語学習用の教材という性質から、漢字仮名交じり文、仮名のみなど2種以上の異なる形態の文章が提示されることがあるが、ダブルカウントは行わなかった。

本稿の目的は、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」が日本語教科書においてどのように結びついたものとして提示されていたかを明らかにすることであるため、以上の方法で抽出することのできた分析単位のうち、「結びつき」があると判断された文脈³⁾を提示するとともに、教科書作成者の論考から、そうした教科書の内容がいかに盛り込まれたか、その過程を描写する。

2. 分析結果

以上の分析方法により、表2のような結果が得られた。『Modern Japanese for University Student』1・2、『外国学生用日本語教科書 中級Ⅰ』、『How to Use Good Japanese (正しい日本語)』、『Japanese for Today (あたらしい日本語)』、『日本語 (為漢語形学習者編写的日語読本)』、『Japanese for Beginners (日本語入門)』、『An Introduction to Modern Japanese』、『現代日本語』、『長沼現代日本語Ⅰ』、『長沼現代日本語Ⅲ』、『日本語 (にほんご／につぼんご)』、『外国学生用日本語教科書 上級Ⅱ』、『A Course in Modern Japanese 3』の合計14冊において、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」のいずれかが結びついたものとして描写されている箇所が18箇所確認された。ここでは、教科書作成者の意図を読み取るために、論考と照らし合わせながら、「結びつき」を掲載した教科書の文脈を考察する。

2.1 「長沼シリーズ」の変遷

戦前から継続して日本語教育に大きく貢献してきた長沼直兄は、戦前の1931～1934年にかけて出版された『標準日本語読本』を改訂し、1950～1951年にかけて『改訂標準日本語読本』、1964～1966年にかけて『(再訂)標準日本語読本』を出版した。さらに、長沼が設立した言語文化研究所によって、『長沼現代日本語』、『長沼新現代日本語』が作成され、今日でも戦前に出版された『標準日本語読本』の内容は部分的には受け継がれている。

終戦直後に出版された『改訂標準日本語読本』(1950年～)では、本稿の分析観点である「国家」、「国民」、「言語」、「文化」の4者は、日本の国土、季節、経済などをテーマに、個別に描写されてはいるものの、結びついたものとして描写された箇所は見当たらなかった。しかしながら、『改訂標準日本語読本』(1950年～)が改訂され、『長沼現代日本語』

(1983年～)として出版されると、4者のいずれかを結びつける方向へと大きく転換していく。

以下は、『改訂標準日本語読本巻一』(1950)と『長沼現代日本語Ⅰ』(1983)の改訂前後の比較である。ここでは、教師と思われる人物とその生徒との会話文が提示されている。

『改訂標準日本語読本巻一』(1950) pp. 14-16.	『長沼現代日本語Ⅰ』(1983) pp. 26-29.
あなたがたはこのがっこうのせいとです。 (中略)	あなたがたはこの学校のせいとです。 この学校では日本語をおしえます。 <u>日本語は日本のくにのことばです。</u> 日本は「にほん」ともいいます。どちらもつかいます。(中略)
あなたがたはにっぽんごがわかりますか。(中略) いいえ、まだよくはわかりません。	あなたはもう日本語がわかりますか。 いいえ、まだよくわかりません。 <u>日本語はむずかしいですか。</u> はい。わたくしにはむずかしいです。(中略) <u>わたくしは日本人じゃありませんから。</u>

まず、『改訂標準日本語読本巻一』(1950)においては、「国家」と「言語」や、「言語」と「国民」を単純に結びつけるような記述は見られない。しかしながら、文脈自体は全く同じである『長沼現代日本語Ⅰ』(1983)においては、「日本語は日本のことばです」という記述が掲載され、「日本語」と「日本」とが結びついたものとして提示されるようになる。そして、日本語が難しい理由として、「自分が日本人ではないこと」があげられ、「日本語」と「日本人」の「結びつき」も提示されるようになる。つまり、前身である『改訂標準日本語読本巻一』(1950)から『長沼現代日本語Ⅰ』(1983)に移行する過程で、「結びつき」が新たに付け加えられたということがわかる。

同様に、『改訂標準日本語読本巻二』(1950)の24課、『長沼現代日本語Ⅲ』(1983)の14課、『長沼新現代日本語Ⅳ』(1992)の6課においては、「会食」という同じタイトルの会話文が提示されている。以下で、それらを見比べてみよう⁴⁾。

『改訂標準日本語読本巻二』(第24課「会食」)	『長沼現代日本語Ⅲ』 pp. 96-97. (第14課「会食」)	『長沼新現代日本語Ⅳ』 pp. 50-51. (第6課「会食」)
<同じ内容の課はあるものの、「結びつき」につながる箇所なし>	ブラウン「最近じゃ『それはそうですけど』『考えておきます』『主人に相談してから』『努力してみましよう』なんて言われたら「ノー」の意味だと分かるようになったね。 <u>日本語を通して、文化っていうか、日本人の考え方の基本がいくらか分かってきたよ。うな気がするけど……」</u>	ハリス「最近じゃ『それはそうですけど』『考えておきます』『主人に相談してから』『努力してみましよう』なんて言われたら「ノー」の意味だと分かるようになったよ。 <u>日本語を通して、文化っていうか、日本人の発想の原点がいくらか分かってきたよ。うな気がするけど……」</u>

上記の『長沼現代日本語Ⅲ』(1983)と『長沼新現代日本語Ⅳ』(1992)は、語彙以外には全く変更点は見られず、日本語を学ぶことで日本文化、つまり、日本人の思考・行動様式とよばれるものを理解できるようになるという考え方自体は全く疑われることはなかったようである。しかしながら、「言語」と「文化」を結びつける考え方は、それらの前身である『改訂標準日本語読本巻二』(1950)においては、同じ文脈であるにもかかわらず、「結びつき」自体が触れられることはなかった。つまり、『改訂標準日本語読本』、『長沼現代日

本語』、『長沼新現代日本語』の3シリーズの変遷から考えると、1950年には見られなかった「結びつき」への言及は、1983年に教科書に登場し、1992年の段階でも継続して提示されているのである⁵⁾。

これらの教科書の作成者である長沼は、直説法で有名なハロルド・E・パーマーの影響を受け、「問答法」という指導技法をもとに日本語教育に携わった人物として知られている。長沼は、言葉というものを、「思想を交換する手段」とし、「思想を言葉により交換することは言語の運用によるのだから、運用を教えねばならぬが、これはどうしても練習によらねばならない」(言語文化研究所1981:50)と考えて「問答法」を積極的に採用した。しかしながら、高見沢(2001)が指摘しているように、長沼は、「問答法」によるインターアクションの中で学習者は、日本人の話し方を学ぶだけでなく、思考方法、論理の組み立て、非言語行動などコミュニケーションに付随するさまざまな情報を得ることができ、社会でのコミュニケーションのためのよき準備(高見澤2001:32)ができると考えていた。このことから考えると、「日本語」学習の機会を通して、いわゆる「日本文化」を学ばせるという方向性は持っていたといえる。それは、長沼による以下のような発言からも明確である。

これはわれわれのように日本語を教えることによって日本人の考え方を教えるという立場をとっている者から言うとはじょうに困る。

(言語文化教育研究所1981:150)

上記の発言は、自由会話用のテキストに載せられた、会話の運び方が「日本人離れした」文章に対して、「文章としてはよくても、われわれの心はそのようには動かない」と批評している箇所に出てくる発言である。また、1955年に東京日本語学校で行われた日本語教師夏季講習会における以下の発言からも、「言語」と「文化」を結びつける思想を潜在的にはもっていたことが読み取れる。

上級になるとどうしても言語の面と同時に日本の事情を知らせるようなもの、日本の言葉を使っている国民の文化的背景などの理解に役立つものが主として作られるから、なかなか難しい。いわゆる言語の問題と、そういう教養的な面とが同時に教えられねばならないからなかなかうまくいかない。

(言語文化研究所1981:111)

Special attention should be paid to pronunciation. Teachers should be particularly strict in their correction. Close or understandable pronunciation is not enough. Students should aim at pronouncing sentences exactly like natives.

(言語文化研究所1981:277)

2つの文章を読むと、長沼が「言語」と「国家」や「言語」と「国民」を結び付ける思想を潜在的にはもっていたことが推測される。しかし、『改訂標準日本語読本巻一』(1950年～)ではそのような内容は掲載されていない。つまり、教科書作成時に、長沼は「言語」と「文化」、「言語」と「国民」を結び付ける思想自体は潜在的に持っていたが、顕在化さ

せてはなかった。しかし、1980年代に入って教科書を作成する際には、「日本語」と「日本人」や「日本語」と「日本」の「結びつき」をあえて取り入れ、そうした「結びつき」の思想を顕在化させたのである。

では、なぜ、長沼は、教科書の改訂にあたって「結びつき」の思想を新たに付け加えていったのであろうか。1960年代末頃、「「ふと」日本人の思考様式を持ち出してもよいという雰囲気広がりが始め」（牲川 2004b : 65）、その後、海外の言語と文化の結びつきの思想が無根拠の勝手な解釈によって日本語教育に取り入れ自明化したのではないかという牲川（2004b）の指摘もあるが、1955年の時点での長沼のことばからも、「言語」と「国家」、「言語」と「国民」を結びつける思想が読み取れることから考えれば、何かのきっかけでそうした思想を顕在化させてもよいという方向に向かったのではないかと考えられる。

日本語教育界においてもっとも長く存続している一連の「長沼シリーズ」、つまり、戦前の『標準日本語読本』、1950年代の『改訂標準日本語読本』、1960年代の『再訂標準日本語読本』、1980年代の『長沼現代日本語』、1990年代の『長沼新現代日本語』において、1960年代と1980年代に発行された教科書の内容に大きな変化があることは記憶に留めておく必要がある。なぜならば、長沼の教科書に大きな転換が見られた1970年代には、他の教科書においても、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」の「結びつき」が言及されるようになるからである。

2.2 『Modern Japanese for University Student』

70年代の転換を前にして逸早く「結びつき」に言及した教科書として、『Modern Japanese for University Student I』（1963）がある。

私は、日本語が上手になる様に一生けん命に勉強しています。（中略）早く日本人の様に日本語が話せる様になりたいです。

（『Modern Japanese for University Student I』 p.261.）

この教科書は、留学生の視点から日常生活を綴っているという設定になっている。留学生は「いろいろ問題を抱えていて夜よく眠れないが、日本の生活に慣れればよくなるだろう」と述べ、その後、「早く日本人の様に日本語が話せる様になりたい」と締めくくるのである。つまり、「日本の生活に慣れる」ということは「日本語を話せる」ようになることを意味し、「日本語が話せる」ということは「日本人の様に話せる」ようになることが前提とされている。そして、さらにここで注目すべきことは、これらの等式が命令や強制といった調子を伴わずに、ごく自然に留学生の視点から述べられている点である。

作成者である小出詞子は、上記の教科書のローマ字使用に関して論考を書いている。「はじめから日本字にしてほしい」という要望が学習者側から多いことをあげ、以下のように述べている。

正書法としてローマ字を使っている日本人はほとんどいない、という事実が存在する以上、留学生など、日本に相当期間滞在する者は、おそかれ早かれ、日本字を習得しなければならない。欧米人、特に英語国民の中には、世界中英語だけで不自由しない

と知っている人がままあるが、日本語を知らないで、日本で生活でき、日本人を理解できると思うのは、ひとりよがりややせがまんすぎない。

(小出 1973 : 212-213)

日本語を知らないことは、たとえば交通面において支障をきたすことをあげ、「日本語を知らないで日本で生活できない」、「日本人を理解できない」という見解を示す。日本語を知ることが日本人の理解に繋がるというこのような発想は、日本語の話者を日本人のみに限定しており、日本語と日本人との繋がりをかなり強固に捉えているといえる。

さらに、小出は日本語教員養成に取り組み、理想とする日本語教師像をいくつかの論考の中で述べているが、そこでも、「日本語」と「日本文化」を結びつけようという思想が見られる。たとえば、外国人が日本語教育専門家になるには、「十分な日本語の能力、日本文化の知識が当然要求され」(小出 1974 : 222)、「日本語の文化的背景を考える、深みある、そして魅力ある教師を作るべきではないか」(小出 1976 : 244)と述べている。また、「日本語教師とはなにか」という論考においては、日本語教員制度に関する調査研究会の中間報告「日本語教員検定制度について」(1987)において、「国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱」があげられていることを指摘しながら、以下のように述べている。

「国際的感覚」について言うと、日本人の多くは意識していないが、欧米人に対する劣等感と開発途上国の人に対する優越感をあわせ持っている。これは、国内における差別、たとえば、学歴・学校差、企業内の差、女性に対する差別などがなくなる限りは続くだろう。それは、いろいろな国籍・人種の学生に教えなければならぬ日本語教師にとっては、致命的なものである。日本語教師は、国籍・人種を意識しないで、学生を個人として見る必要があるが……。(中略) その上に、日本語を教えるのは日本にとって大事なことであり、日本語教師ひとりひとりの努力が日本をよりよく外に理解させ、国際交流に貢献する、という教師の自負が加わる。

(小出 1987 : 309-311)

「日本語教師は、国籍・人種を意識しないで、学生を個人として見る」が必要であると述べているものの、当の日本語教師には、「日本」という国家をいわば「背負って」、「理解」、「交流」に貢献すべきことが強調されている。

そこで忘れていけないのは、日本語を勉強する時、日本語だけでなくその背後にあるもの、日本人の考え方や判断とか、を掴むことが期待されています。日本語の奥にあるものが分からないと日本人の中で働いてもうまくいかない、そのためには留学生は本当の日本人の中で生活するといいいのですが、日本の生活の中に外国人を受け入れることが少なかったんですね。

(小出 1989 : 331)

小出は、教えるためには、「日本語」だけではなく、「日本語」の背後にあると考えられ

ている「日本文化」も熟知していなければならないと考えており、そういった教員による日本語教育は、「日本」への貢献に繋がることを意味するという。以上の点からも、「日本語」、「日本」、「日本人」の規定関係を小出はかなり強固に捉えており、教員養成という観点からもこの面を重要視していたといえる。

2.3 『How to Use Good Japanese (正しい日本語)』、『現代日本語』

同様に、伊藤芳照、椎名和男、富田隆行ら国際学友会によって作成された『How to Use Good Japanese (正しい日本語)』(1973)、亜細亜大学(富田隆行)による『現代日本語』(1981)においても以下のような文章が掲載されている。

リーさんは どんな かお を しています か。
 リーさんは にほんじん の ような かお を しています。
 リーさんは にほんご は どうですか。
 リーさんは たいへん じょうず です。
 はつおん も にほんじん の ようです。
 リーさんは にほんじん の はなす ように にほんご を はなします。

(『How to Use Good Japanese』 p.98.)

あなたは 何語 が 話 せます か。
 わたしは 日本語 が はな せます。
日本人 の ように 話 せます か。
いいえ、日本人 の ように は 話 せ ません。
 Aさんは 日本語 が 話 せます か。
 はい、Aさんは 日本人 の ように 日本語 が 話 せます。
 発音も 正確 ですか。
 はい、発音 も 日本人 の ように 正確 です。

(『現代日本語』 p.188.)

上記2冊の教科書の作成に関わった富田隆行は、日本語の一人称主語について論じた論考において、日本語では一人称代名詞の部分を省略して発話されることが多いことの要因として、「「ことば」は、そのことばが用いる民族の思考方法を表現するものであり、心情構造の現れでもある。したがって、その答えは日本人の心情に求めなければなるまい」(富田1982:63)と述べ、以下のように続けている。

「日本語は一人称主語を言わないことが原則であるが、他と区別して自分を前面に押し出す場合には言う」という日本人がほとんど無意識のうちに行っているこの使い分けを学習者にどうしたら修得させることができるかということである。すなわち、ある表現がなされる背後にある日本人の心情をいかに文化を異にする外国人に体得させるかということである。

(富田1982:74)

上記の『How to Use Good Japanese (正しい日本語)』(1973)、『現代日本語』(1981)の教科書に提示されている「日本人のように日本語が話せる」というセンテンスが意味することは、二つの教科書の編成に関わった富田の論考から推測する限り、「日本人の心情」をもとに話せることを意味しているのであろう⁶⁾。

2.4 『外国学生用日本語教科書 中級 I』

『外国学生用日本語教科書 中級 I』(1967)においては、「画一的な知識・情報」の提示もさることながら、「言語」と「文化」、「国民」と「言語」、そして、「国家」と「文化」の一体化が当然視されていることが描かれている。

将来は外国で日本語を教えたいと考えておりますが、そのためには、まず、自国の歴史と伝統をよく知っておかなければなりません。先生もご存じのように、わたくしは日本人でありながら外国生活が長く、その点で常識が不足しております。そこで、休暇を利用して京都や奈良の方面に足をのばし、古い文化にどっぷり浸って、大いに見聞を広めるつもりでおります。(中略)国による考え方の違いについていろいろお話をうかがった時のことをなつかしく思い出しております。心のこもったご指導に深く感謝いたします。

(『外国学生用日本語教科書 中級 I』 pp.9-10.)

この素材は、幼少時代に海外で暮らしていた人物が日本語を教えることを希望しているにもかかわらず、「日本人でありながら」、日本に関する文化知識が十分ではないから、まずは、自分が学ばなくてはならないことを恩師に綴っている手紙文である。ここでは、まず初めに、「日本語」を教える際には「日本の歴史や伝統」の知識をもっているべきだと述べられているが、このことは、裏を返せば、「日本語」の学習には「日本の歴史や伝統」が付随していることが前提とされているということになる。さらに、「日本人でありながら」それらを知らないことに対して、否定的な評価がされたり、「国によって考えが違う」という概念も提示されている。つまり、このような短い文章の中にも、「日本」、「日本人」、「日本語」、「日本文化」の暗黙の「結びつき」が示されているといえる。

森田は、上記の教科書の編成や使用を視野に入れつつ、日本語教育と文法教育に関して、次のように述べている。

日本語を正しく話し書き理解するということは、表現された日本語が日本人と同じ日本語になっているということであり、理解された事実が日本人と同じ理解になっているということである。

(森田 1990 : 436-437)

森田(1990)は、早稲田の日本語教科書を作成するにあたって、文法解説等のページは設けず、その分、文法練習にできるだけページを割いた理由として、明白な場面と文脈を設定してこそ、文型が成立するという考えをあげている。専門の国語学者がするような解説や学習者の母語による翻訳では、「日本語独自の用法(それは日本人の考え方や発想に由来するのだが)を教えたことにはならない」(森田 1990 : 442)という。つまり、翻訳するような学習法では、対照言語学的な興味を掻き立てたり、置きかえる癖を植え付けてし

まうことになるから、「日本語は日本語の発想に立って表現や理解を行わせたいものである。そのような訓練を施す場が教場であると考え、厳しいようではあるが、日本語以外は厳禁という態度を固持したい」（森田 1990：464）と主張しているのである。さらに、他の論考においては、「これからの日本語教育は、語彙・文法・読解等の垣根を取り払い、さらに語・文・文章を連続的なものとしてその背後にある日本的なものの見方や文化にまで立ち入らなければ、真の日本語能力を与えたことにはならないであろう」（森田 1997：81）と述べている。

ここまでの森田の考えを整理してみると、森田は、翻訳によって語学を学ぶのではなく、学習者の母語を一切排除して、その目標言語が用いられている「文脈」を手がかりに学習を進めることを重要視している。「明白な場面や文脈」が提示されることによって、文型が成立して学習が進み、「真の日本語力」に到達すると主張しているのである。一見すると、森田は、いかにも妥当な主張をしているように感じられる。しかし、ここで注目しなくてはならないのは、森田のいう「明白な場面や文脈」とは、そのことばの意味や用法を察知しやすい必然的な場面という意味での「文脈」ではなく、「日本人の考え方や発想」を身につけるための「文脈」のことであり、そのような「文脈」における語学学習の必要性を説いている点である。

2.5 『Japanese for Today』

このような「日本語」と「日本人の考え方や発想」といったいわば「日本文化」との結びつきは、何も特別な考え方ではない。玉村文郎によって作成された『Japanese for Today』（1973）の「日本人」という課では、「日本語」に「日本文化」が反映されているという方向で描かれている。

ジャパニーズ・スマイルということばがある。日本人はよくわけのわからないわらいをするといわれる。外国人は、うす気味悪く思い、これについて悪口を言うが、それは日本人の気質を知らないからである。日本人は昔からよい、悪いという判断を直接にはっきりと言うことを避ける。相手の立場を考えて、その人を傷つけることをおそれるからである。日本人はいつも相手の立場を考えて、ものを言う。（中略）人に物をあげるときでも、「つまらないものですが」と言う。人をよんでごちそうするときも「何もありませんが」と言う。理論的には「つまらない物をもらってもしかたがない」、「ない物は食べられない」と考えられる。しかし、日本人は自分で自分の物を「よい物」とか「りっぱな物」などとは言わない。それは自分の考え方を相手におしつけることを避けたいからである。日本人の表現はこのようにいつも複雑な日本人の心理を反映している。

（『Japanese for Today』 p.212.）

上記の教科書では、日本人の“奇妙な笑い”や“曖昧表現”などが取り上げられ、そうしたステレオタイプ化された「日本人の思考・行動様式」というのは、「日本語」に反映されていると描かれている。何をもって「日本人」とするのかは示されていないが、その「日本人の思考・行動様式」が「日本語」に通じている、つまり、「日本語」と「日本的思考・行動様式」との「結びつき」を前提としていることが示されている。

玉村は、1996年に「日本語学と日本語教育」という論考を出しているが、その論考の中で、「国語教育と日本語教育の違い」を述べている箇所がある。上記の教科書が作られた時期とは若干隔たりがあるが、玉村の日本語教育への考えを垣間見ることもできるので、少し触れてみたい。

国語教育は「国語の習得をまず第一の大きな目的とするが、国民的精神情操の体得を他の重要な目的とするものである」が、日本語教育にはこの後半に挙げられているような目的はまず考えられない。学習者個々の必要に応じて、教育の目的も多様になる。大半の学習者は、日本語を生活・職業・修学・研究のために学ぶのであって、日本語の獲得そのものを目的とするのは、将来日本語教育に携わろうとする少数者に限られる。国語教育とちがって、人間形成のために日本語を学ぶことはないのである。

(玉村 1996 : 23)

玉村は、「国語教育」と「日本語教育」を、目的の違いから区別しようとしている。そして、「日本語教育」を、人間の成長プロセスとは切り離し、単に学習者からの要望に応え、ことばの習得のみを目的とする教育であると捉えている。しかしながら、その一方で、「日本語」には、「日本人の思考・行動様式」が反映されていると玉村が捉えていることから考えれば、「日本語」を通じて、学習者が「日本人の思考・行動様式」を認識することを肯定的に考えていたといえる。要するに、「日本語教育」では、「国語教育」のように「日本語」と「日本人の思考・行動様式」という2本立ての目標を掲げていないが、「日本語」の形式的な部分を学習する過程で、その内部で繋がっている「日本人の思考・行動様式」も学習できるという考えをもっていたといえる⁷⁾。

3. 結論および今後の課題

以上、戦後から1980年代末を代表する日本語教科書において、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」の「結びつき」がいかに出現してきたかを、教科書の内容分析とともに作成者の論考から概観してきた。今回の分析対象となった教科書の中で、逸早くその結びつきが言及された『Modern Japanese for University Student』、また、『How to Use Good Japanese』や『現代日本語』においては、「日本人のように日本語が話せる様になりたい」と学習者の視点から「国民」と「言語」の規定関係が描かれ、「日本人」の話す「日本語」を到達点とした日本語教育が展開されていた。また、『外国学生用日本語教科書 中級I』においては、「日本語」を教える際には「日本」の歴史や伝統を知らなくてはならず、そうした面を「日本人」であるならば知っているべきだといった内容が掲載され、「日本語」というものと「日本文化」、「日本」、「日本人」との「結びつき」が学習者の発話として掲載されていた。この教科書の作成者である森田良行は、翻訳などの学習法ではなく、「文脈」に即した日本語学習を奨励したが、その背後には、「日本人の考え方や発想」が身につけられる「文脈」を提示してこそ、「日本語」の文型が成立するといった信念をもっており、それゆえに、教科書においてもそうした思想を見せたのであろう。さらに、『Japanese for Today』においては、「日本語」には「日本人」の心理が反映されているといった内容が掲

載されていたが、その作成者である玉村文郎は、論考においても「日本語」と「日本人の思考・行動様式」との「結びつき」は当然のこととして捉えていた。しかしながら、玉村は、「日本語教育」と「国語教育」の目的を明確に分け、「日本語教育」には「国民的精神情操の体得」といった目的はないとすることで、「日本語を学ぶことで日本人の思考・行動様式も体得するべきだ」といった押しつけ自体は見えなかった。さらに、戦後の「長沼シリーズ」においては、改訂の方向性の分析から、1950年代の教科書では描写されなかった「結びつき」の思想が1980年代発行の教科書に意図的に付け加えられたということが明らかとなったが、その作成者である長沼直兄は、それ以前からも、教師から学習者への繰り返し問いかけられる問答法という方法を用いる目的として、「日本人の考え方」を学ばせることをあげており、「結びつき」の思想自体は潜在的に持っていたといえる。

このように、4者の「結びつき」は、戦後の日本語教科書において、強制をともなった形で描写されてきたわけでも、前面に打ち出されてきたわけでもないことが明らかとなった。しかしながら、教科書作成者もつそれぞれの日本語教育観に支えられながら、さまざまな形態で1960年代に入った頃から教科書に提示されてきた。そうした思想は、ある日突然どこからともなく持ちこまれたのではなく、「長沼シリーズ」などの変遷や論考からも明らかのように、以前から潜在的に抱かれていた「結びつき」の思想が、何らかのきっかけで次第に顕在化させてもよいといった方向にむかったと考えられる⁸⁾。今後はそうした「結びつき」を顕在化させていくことが可能となったのはなぜか、どのような状況がそうさせたのかなど、より広い文脈から考察することが必要である。

また、こうした「結びつき」を提示した教科書のほとんどは、日本語学習に役立つ方法として、または、教科書に登場する「学習者」の立場から描かれていた。教科書において、このような方向から「国民」、「国家」、「言語」、「文化」の「結びつき」が描写されることは、客観的事実として、4者の「結びつき」が提示されるよりも、学習者に対して「結びつき」の思想を無意識のうちに、そして、より強力に呑み込ませることに繋がるのではないだろうか。そう考えると、教科書は、日本語学習の際の文法や語彙といった知識を教授するための単なる道具ではなく、文法や語彙の提示とともに、学習者にさまざまな思想を植え付けかねないものといえる。昨今の日本語教育研究、とくに教科書分析の研究領域では、依然として、どのような文法や語彙が提示されているかといった側面からの研究が主流となっているが、今後は内容面を客観的に分析するための手法を確立するとともに、教科書が学習者に対して発信している思想にも着目し、日本語教育の実態を詳細に分析していく必要性もあるだろう。

しかしながら、現実問題として、教科書が発信しうるイデオロギーを完全に排除することは不可能であるという側面もある。本稿でも見てきたように、教科書作成者もつそれぞれの日本語教育観は、何らかの形で教科書の中に反映されうるからである。したがって、教科書を使用する側である教師と学習者の双方が、教科書の内容を理解する一方で、教科書としての役割の限界を認識し、ある一定の距離が保てるような批判的な姿勢を育成していく必要性もあるだろう。教科書が発信しうる思想に対して、一線を画した学習が実現するような方向性をいかに目指すのか、今後の課題としていきたい。

注

- 1) 田中(2006)では、続く1981~89年の時期には、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」をテーマに、学習者間で互いの差異を比較・発見させることを促す教科書内容が提示されることが指摘されているが、この時期にも、1963~80年に見られたような「結びつき」の思想は散見されるため、本稿では、戦後から80年代末に出版された教科書を分析対象とする。
- 2) 表1においては、「素材数」という用語を用いている。
- 3) 「国家」、「国民」、「言語」、「文化」に関する個々の定義づけは研究者間で異なっており、当然、教科書に掲載されている「国家」、「国民」、「言語」、「文化」の概念に関しても、それぞれの教科書作成者間で異なるであろう。本研究の分析においては、それらを考慮したうえで、教科書に掲載されている「国家」、「国民」、「言語」、「文化」という用語の出現に忠実にしたがってカウントした。一つの素材の中で、「〇〇国」、「〇〇人」、「〇〇語」、「〇〇文化」のいずれかが故意に結びつけて描写されている場合（「〇〇語」は「〇〇人」のことばです」などの記述）を、「結びつき」があると認定した。本稿は、教科書内容の質的な分析をテーマとしており、教科書に掲載された用語と内容にしたがって、純粋に「結びつき」のあり・なしを判断したため、個々の定義づけに関する議論等は稿を改めて論じることとした。
- 4) ここでは、参考のため、分析対象外となっている1992年に出版された『長沼新現代日本語Ⅳ』が掲載してある。
- 5) ちなみに、『復刻シリーズ 標準日本語読本』（財団法人言語文化教育研究所 1997年発行、ただし教科書そのものは1931年に発行されたもの）においても、「国家」、「国民」、「言語」、「文化」のいずれかを結びつけるような記述自体は見当たらない。また、『再訂標準日本語読本巻Ⅱ』（1964）の24課「会食」においても4者を結びつける表現は見られない。
- 6) 「日本人のように日本語を話せるようになりたい」と留学生のセリフとして提示するケースや、「日本人」のような発音で日本語を話すことに対して「上手な」「正確な」日本語と価値付ける方向性は、『Japanese for Beginners』における「Amerika no kata desuka? Shikashi, Nippongo ga o-jozu desu ne」(p.189)、『日本語（にほんご／につぼんご）』における「スミスさんは、アメリカ人なのに、日本語が上手です。」(p.206)などの文章の根底にも流れていると考えられる。「日本人ではないアメリカ人が、日本人以外には難しい日本語を、上手に操ることは賞賛に値する」といったケースは、「日本語」と「日本人」の結びつきを逆説的に提示しているに過ぎず、結果として、「日本語」と「日本人」の結びつきが暗に示されているといえる。
- 7) 同様のことは、ほぼ同じ時期に出版された『Japanese for Beginners（日本語入門）』（1976）における「Nippon-go wa Eigo to taihen chigaimasu kara, muzukashi-i keredomo, omoshiro-i desu. Nippon-jin no kangae-kata ga yoku wakaru kara desu.」(p.177)や『An Introduction to Modern Japanese』（1977）の、「日本語を勉強するのはなかなかたいへんです。でも、日本語を勉強したおかげで、日本人の考えかたが少しわかるようになってきたんじゃないかと思います。」(p.394)などの表現にも見られる。このような「日本語を学習することは日本人の考え方を学ぶことに直結する」といった考え、つまり、「言語」と「国民」、「言語」と「文化」の単なる「結びつき」は1970年代半ばの教科書を中心に散見される。
- 8) こうした動きには、1950年代半ばから1970年代初頭にかけて、日本経済が飛躍的に成長を遂げた「高度経済成長」が関係しているであろう。日本文化論の研究領域では、いわゆる「60年安保」を境に経済成長と社会の安定が図られ、1964~1983年までの時期を「日本文化論」のマス・メディア支配とその絶大な影響、「肯定的特殊性」を謳歌する「黄金時代」（青木1990：81-125）が存在していたといわれている。また、高度経済成長・所得倍増・海外進出などにより、日本は1960年代後半から1970年代にかけて自信と楽観を取り戻したが、その理論的背景を日本特殊国民性論に求めた（杉本・マオア [1982] 1995：74-83）ことも指摘されている。このような経済成長に支えられたある種の自己肯定は、日本語教育にも影響をもたらし、「日本語」と「日本文化」などを結びつけることに対して肯定的な考えを広めるきっかけになったのではないかと考えられる。今後はこの点を明らかにしていくためにも、より広い文脈から考察していく必要があるだろう。

参考文献

- 青木保(1990)『「日本文化論」の変容—戦後日本の文化とアイデンティティ—』中央公論社。
- イ・ヨンスク(1996)『「国語」という思想—近代日本の言語認識—』岩波書店。
- 川村湊(1994)『海を渡った日本語—植民地の「国語」の時間—』青土社。
- 河原崎幹夫・吉川武時・吉岡英幸(1983)『教科書解題』北星堂書店。
- (1992)『日本語教材概説』北星堂書店。
- 言語文化教育研究所編, 1981, 『長沼直兄と日本語教育』開拓社。
- 小出詞子(1973)「Modern Japanese for University Students におけるローマ字使用について」『日本語教育』(18) (『日本語教育とともに 小出詞子著作集』)。
- (1974)「日本語教育の専門家」『日本語教育』(25) (『日本語教育とともに 小出詞子著作集』)。
- (1987)「日本語教師とはなにか」『日本語教師読本』No. 3 アルク (『日本語教育とともに 小出詞子著作集』)。
- (1989)「異文化間のコミュニケーション」『姫路独協大学公開講座 2 現代社会とコミュニケーション』姫路独協大学 (『日本語教育とともに 小出詞子著作集』)。
- 新内康子(1994)「日本語教科書の系譜(第四期)—日本語教育発展・膨張期の教科書—」『鹿児島女子大学研究紀要』16 (1)。
- 杉本良夫/ロス・マオア ([1982] 1995)『日本人論の方程式』ちくま学芸文庫。
- 牲川波都季(2004a)「日本語教育における言語と思考—その意味づけの変遷と問題点—」『横浜国立大学留学生センター紀要』(11)。
- (2004b)「日本語教育学における「思考様式言説」の変遷」『日本語教育』(121)。
- 関正昭(1994)「日本語教科書の系譜(第三期)—戦後, 日本語教育復興期の教科書—」『鹿児島女子大学研究紀要』16 (1)。
- 高見澤孟(2001)「問答法と言語教育理論」『日本語教育研究』(41)。
- 田中克彦(1989)『国家語をこえて—国際化のなかの日本語—』筑摩書房。
- 田中里奈(2006)「戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題—日本語教科書に見る「国家」、「国民」、「言語」、「文化」—」『リテラシーズ』2。
- 玉村文郎(1996)「日本語学と日本語教育」『日本語学 7月臨時増刊号』(15)。
- 富田隆行(1982)「日本語教育における一人称主語の扱いについて」『亜細亜大学教養学部紀要』(26)。
- 西川長夫(2002)『戦争の世紀を越えて—グローバル化時代の国家・歴史・民族—』平凡社。
- 森田良行(1990)「日本語教育と文型教育」『日本語学と日本語教育』凡人社。
- (1997)「ことばの理解から教育を考える」『日本語教育研究』(33)。
- Kraus Krippendorff, 1980, *Content Analysis: An Introduction to Methodology*. Beverly Hills: Sage Publication, Inc. (=1989, 三上俊治ほか訳, 『メッセージ分析の技法—「内容分析」への招待』勁草書房.)
- 凡人社(2004)『日本語教材リスト No. 33 2003~2004』。