

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士論文

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論理—

氏名

牲川 波都季

2006年9月

目次

第1章 序論	3
1 ナショナリズムという問題設定	1
2 国民国家の成立と言語	3
2.1 国民国家と言語	3
2.2 「国語」と「日本」	4
2.3 国民国家の成立と言語	6
3 日本語教育と日本語ナショナリズム	8
3.1 日本語教育と日本語ナショナリズム	8
3.2 非日本人に対する日本語普及の論理	9
3.3 帝国主義体制下で日本語普及に期待された役割	11
3.4 帝国主義体制における日本語普及の位置づけ : イ (1996)・安田 (1997)・駒込 (1996) を踏まえて	14
4 日本語教育史の問題：歴史観の欠如	16
5 本稿の研究方法および目的	20
5.1 教育言説分析	20
5.2 戦後という時期設定	24
5.3 日本語教育学	28
5.4 ナショナリズムとの関係	31

第2章 「思考様式言説」の変遷

: 問題設定と時期区分

33

1 「思考様式言説」の選択理由	33
1.1 日本人への包摂	33
1.2 ナショナリズムの二重の原理	33
1.3 自明の正しさ	35
1.4 戦前・戦中との連続性・断絶	37
1.5 言語学的論考とナショナリズムとの関係	40
2 研究目的	42
3 量的分析と時期区分	43
3.1 研究対象および研究方法	43
3.1.1 記述単位の抽出対象	43
3.1.2 記述単位の抽出	44
3.1.3 記述単位の分類	46
3.2 考察結果	47
3.2.1 考察結果	47
3.2.2 時期区分	50
4 質的分析の視点と対象	
4.1 視点	51
4.2 対象	52

第3章 第I期 1945年から70年代初め

:「日本語＝日本人の思考様式」前史

54

1	3つの時期区分	54
2	1945年から50年代初め	54
2.1	敗戦後の日本語教育	54
2.2	戦中と戦後の連続性：保科孝一の論考から	56
2.3	占領期の「思考様式言説」	59
2.4	占領期の日本語教育実践	62
2.5	小括：1945年から50年代初め	63
3	1950年代半ばから60年代前半	65
3.1	日本語の思考様式	65
3.2	母国語の思考様式という障害	67
3.3	変わるべき国民性と日本語	69
3.4	小括：50年代半ばから60年代前半	71
4	1960年代後半から70年代初め	73
4.1	母語・日本語の思考様式についての実証研究：日本語教育学の動き	73
4.1.1	母語の思考様式の干渉	73
4.1.2	日本語の思考様式の研究	76
4.2	日本人の思考様式から説明される日本語：日本語学の動き	79
4.2.1	「参酌」されなければならない日本人の思考様式	79
4.2.2	日本人の思考様式を「暗示する」日本語	80
4.3	小括：60年代後半から70年代初め	82

第4章 第Ⅲ期 1970年半ばから80年代初め

:「日本語＝日本人の思考様式」による包摂

84

1 外国語と民族・国民の思考様式	84
1.1 言語と文化，言語と思考様式の関係についての論調	84
1.2 第2言語教育における，国民・民族の思考様式の扱い	86
1.2.1 「理解」させたい民族の思考様式	86
1.2.2 外国語学習＝外国的な思考様式の学習	87
1.3 日本語教育における思考様式の扱い	89
1.3.1 「アメリカ語」による日本語への干渉	90
1.3.2 教育内容としての日本人の思考様式	93
2 日本語と日本人の思考様式	94
2.1 日本語習得の必要条件としての日本人の思考様式	94
2.1.1 日本人の思考様式による「洗脳」とその困難	94
2.1.2 日本語習得に不可欠な日本人の思考様式の植え付け	99
2.1.3 日本語習得を困難にさせる，日本人の思考様式	101
2.1.4 戦中の言語ナショナリズムの復活	103
2.2 「日本精神」批判	104
3 小括	106

第5章 第IV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 111

1	日本に対処・適応するために	111
2	多様性・異質性を理解するために	114
	2.1 多様性・異質性の理解という問題	114
	2.2 実践報告の概要	116
	2.3 日本人の考え方とは何か	118
	2.4 日本人との接触という方法	120
	2.5 異質性・多様性の客観的理解	122
	2.6 異質性・多様性の相対的理解	124
3	学習者中心	127
	3.1 得丸（1998）・三国・小山（2000）と「学習者中心」との接点	127
	3.2 日本語教育における「学習者中心」の位置	128
	3.3 「異文化性」の重視	129
	3.4 母国文化／日本文化の異質性	131
4	異質性・多様性の理解という名の排除	133
5	「日本人の思考様式の「洗脳」言説」の残存または回帰	136
6	小括	139

1 「思考様式言説」の変遷：概要	142
1.1 第Ⅰ期：「日本語＝日本人の思考様式」前史（第3章）	142
1.1.1 敗戦から50年代初め：「日本語＝日本精神論」の潜在	142
1.1.2 50年代半ばから60年代前半 ：「日本語／母語の思考様式」の登場	143
1.1.3 1960年代後半から70年代初め ：「日本語／母語の思考様式」の実証研究・「日本人の思考様式」 の出現	145
1.2 第Ⅱ期：「日本語＝日本人の思考様式」による包摂（第4章）	145
1.3 第Ⅲ期：「日本人の思考様式」と「〇〇人の思考様式」の差異化（第5章）	148
2 研究目的から見た「思考様式言説」の変遷	150
2.1 戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性と断絶	151
2.2 ナショナリズムに規定された日本語教育学の理念	152
2.3 ナショナリズムに亀裂をもたらす日本語教育学の理念	153
3 戦後日本語教育学の教育目標	154
3.1 戦後日本語教育学の教育目標	154
3.2 無自覚に日本への包摂を促す	155
3.3 自覚的に日本への包摂を促す	158
3.4 自覚的に差異化を促す	158
3.5 無自覚に日本との差異化を促す	159
3.6 包摂／差異化言説が共有する問題点	161

4	包摂／差異化する日本語教育を越えるために	
	:「日本事情」から「文化リテラシー」へ	162
4.1	日本語教育で何をなぜ扱うのか	
	: 教育目標と理念, そして実践への問い	162
4.2	「日本事情」教育から「文化リテラシー」教育という流れの中で	163
4.2.1	「日本事情」の問い直しの開始	163
4.2.2	動態的日本文化観から文化を発見・創造する「日本事情」へ	166
4.2.3	国民国家カテゴリーの本質化を揺るがす	168
4.2.4	「個の文化」の創造	171
4.2.5	「考えていること」を内容とする第2言語教育	172
4.3	付記・脱ナショナルな日本語教育とは何か	174
4.3.1	日本語教育観の提示について	174
4.3.2	「文化リテラシー」の育成	175
4.3.3	生きるための言語能力	176
4.3.4	「異文化」に生きる	177
4.3.5	反国民国家カテゴリーと, 戦略的国民国家カテゴリー選択のジレンマ	179
4.3.6	日本語学習者への教育を離れて	181
5	おわりに: 本研究の意義と課題	183
	謝辞	187
	引用文献一覧	190
	巻末資料	200

第1章 序論

1 ナショナリズムという問題設定

本稿は、戦後の日本語教育学が、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。

本稿を始めるにあたって、まず最初にナショナリズムとは何かについて概念規定を行う必要がある。

ナショナリズムを主題とした数々の論考において、ナショナリズムを定義することの困難が指摘されている。吉野耕作は、ナショナリズムには多様な用法があるとして、学問的な用法でも研究によって強調点がまちまちであること、それ以上に、一般的なイメージは、時と場所によって多様であると述べている（吉野 1997: 10）。また、ナショナリズムという概念の起源と広がりを描いた、ベネディクト・アンダーソンも、「ネーション」「ナショナルティ」「ナショナリズム」といった概念は、分析することはもちろん定義することも難しいとしている（Anderson 1991=1997: 20）。

こうした定義の困難を踏まえた上で、吉野は暫定的に、「ナショナリズムとは、「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、さらにはそうした独自感と信仰を自治的な国家の枠組みの中で実現、推進する意志、感情、活動の総称である」（吉野 1997: 10-11）と定義している。この定義でも、「我々」とは誰か、「共同体」とは何かなどが明示されておらず、厳密な定義ではない。しかし、何かしらの「我々」の「共同体」というものがあるという「信仰」、そうした曖昧な自明性こそがナショナリズムの特質であろう。

こうした「信仰」は、一人ひとりが心の中に抱いている状態にすぎないというわけではない。吉野の定義でも示唆されているように、「我々の共同体」という信仰は、国家の枠組みの中で、実現・推進する意志や感情、活動となって、現実世界に対して作用するからである。

国民国家の原理を論じた西川（1995）は、その原理の一つとして、解放・平等・統合と抑圧・格差・排除とが一体であるということを強調している¹。フランス革命の事例から西

¹ 「国民国家による解放は抑圧を、平等は格差を、統合は排除を、普遍的な原理（文明）は個別的な主

川が示すのは、人民による国民統合という意味では、フランス革命は人民を解放し、人間を平等化・統合するものであったが、同時に、国民統合は、国民とは市民とは何かを規定していくプロセスを伴うので、非国民という排除・差別・抑圧の対象を同時に生み出さざるを得ないということである。女性や外国人などがその対象となった。つまり、「我々の共同体」があると信じ、それを実際に作り上げようとする国民統合の運動の中で、その共同体に入らない、女性や外国人は排除されてしまったのである。「我々の共同体」があるという信仰は、共同体に入る人間に対しては、共同体内の平等をもたらす原動力になるが、同時に、それに入らないマイノリティを排除する作用ももっている。

1990年6月に改正出入国管理及び難民認定法が施行されて以来、日本に住む外国籍の人々は増加の一途を辿っている²。こうした人々に対し、日本人という共同体が在るという信仰は、「郷に入りては郷に従え」という、共同体に包摂しようとする規範やそのための実践となって現れうる。また一方で、非日本人として、共同体から異質なものとして排除する規範や実践も生み出しうる。

本稿で「ナショナリズム」という場合は、吉野耕作の定義のうちの前半部分、「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」を採ることとしたい。後半の「そうした独自感と信仰を自治的な国家の枠組みの中で実現、推進する意志、感情、活動」という部分は、「信仰」を、運動や実践として現実化するための意志や感情、そして現実の運動や実践を指している。筆者は、「信仰」の部分が、国民統合を維持するための非国民を包摂・排除しようとする考え方を生み、それがさらにその考え方を現実化する実践を生み出すと考えている。本稿では、信仰部分と実践部分とを分け、特に信仰部分を「ナショナリズム」と呼ぶこととする。

本稿ではこうしたナショナリズムという信仰の中でも、特に、言語と関連づけて作られる信仰を問題にする。次節で見ると、言語はナショナリズムという信仰にとって、非常に重要な要素でありつづけてきたからである。

張（文化）を伴う」（西川 1995: 7）。

² 外国人登録者数は入管法改正時の89年には約98万人であったが、2003年末時点では約191万人となり、ほぼ倍増している。入管法改正に伴い、日系人3世までに「定住者」としての資格が与えられ、非熟練者にも労働の自由が認められたことが増加の原因の一つである（田中 2004: 37）。梶田（1999）によると、入管法改正にあたり、政策担当者は、主に「中国残留日本人孤児・婦人」およびその2世・3世の定住を想定していたが、その思惑に反し、改正後に来日した最大の集団は、デカセギを目的とした南米日系人であったという（pp.23-24）。しかし、ブラジル日系人に関していえば、近年では、ブラジル本国の政治・経済的混迷、治安の悪化に伴い、定住・永住志向の層が増加しており（関口 2003: 74-75）、デカセギではなく長期間日本に住み続ける外国人の数は今後も増えると予想される。

2 国民国家の成立と言語

2.1 国民国家と言語

1983年に刊行された『想像の共同体』³は、「早くもナショナリズム論の「古典」と化した感のある」（駒込 1996: 5）と言われるほどに、ナショナリズムを語る者にとって無視することができない基本文献である。本書は、ナショナリズムやナショナリティが「文化的な人造物」（Anderson 1991=1997: 22）としていかに生まれ構築されてきたかを、数多の事例から包括的かつ具体的に跡付けた。

『想像の共同体』の中で、共同体意識・国民意識の勃興と構築に特に重要な役割を果たしてきたものと位置づけられているのが、言語である。

アンダーソンの指摘は2点にまとめられる。一つは、主にヨーロッパで、言語が様々な要因によりしだいに統一され、「出版語」という媒体になることで、それを読み使うものの中に共同体意識を生み出し、その共同体が民衆的国民運動や、王朝による上からの国民国家形成の基礎となったというものである（第三章、第五章～第七章）。二つ目は、言語は、原初性をもち同時存在的共同性をもたらすという独特の性質があるので、国民とそれによって構成される国家に対し、自然さと純粋さを与えてきたというものである。言語は、起源を特定できないため原初性を持ち、したがって、現代社会に深く根付いたものに思われ、同じ言語使用者であった死者との感情的な結びつきをもたらす。また、たとえば祭日の国歌斉唱のように、言語は特殊な同時存在的共同性を示すことができ、想像の共同体を体現させそれを純粋なものと感じさせるのである（第八章）。

また、西川（1995）は、国民国家をモデル化するために、その形成に関わる諸要素を「国民統合の前提と諸要素」として目録化している（p.11）。

「国民統合の前提と諸要素」とは、フランス革命期に実現された、様々な制度・国家装置・国民的シンボルを、「経済統合」「国家統合」「国民統合」「文化統合」という4つのタイプで振り分けたものである。本稿の主要な関心である言語は、「国歌」や「国旗」とともに「文化統合」—「さまざまな装置や革命運動によって生み出された国民的シンボル、制

³ 原典の初版は1983年に刊行されたが、それに第X章と第XI章を加えた増補版は1991年に刊行された。本稿では、1997年に刊行された、増補版の日本語訳（Anderson 1991=1997）を用いる。

度の際だったもの」(p.14) 一の中に分類されている。

国語の形成が国民国家の基本的な条件であることは、革命政府の性急な言語政策によく示されている。はじめパリから出される法令を地方語へ翻訳することを義務づけた革命政府は、やがて言語の統一、したがって地方語の撲滅へと方向を転じる。それは能率の問題である以上に、共和国の精神、つまりは国民精神の形成の問題であった。

(西川 1995: 14)

国語という統一体の形成は国民国家の基本的な条件であり、それは地方語の撲滅を伴いつつ、国民精神を形成していったという。言語は、マイノリティ言語を抑圧し、国民国家を形成するための有効なシンボルであり制度であったといえるだろう。

ただし西川は、「国語の形成」の「国民精神の形成」への強い関わり、「国民精神の形成の問題」を指摘するにとどまり、どのように「国語」が「国民精神の形成」に関わったのか、それで生まれた問題とは何かについては素描しかしていない。この西川(1995)は、フランス革命に基づいて国民国家モデルを提示するだけでなく、それを日本の明治維新にも当てはめその差異を描き出そうとする試みでもあったが、日本の明治維新期の言語の統一・国民化については、皇室との関係でわずかに触れているだけである(p.35)。

なお、『想像の共同体』や西川(1995)よりも早く、1981年には、田中克彦の『ことばと国家』(田中 1981)が刊行されている。田中は、西川が触れたフランスの例も含んだ、世界各国・民族の多数の事例から、国家がいかに国語を生み出しそれに権威を授けてきたのかを示した。言語の正しさ、俗語から国家語が作り出されていく過程と国家形成との関係、国家を越えていく言語使用としてのピジン語・クレオール語の可能性なども論じられている。本書は、言語と国家との関係についての重要な論点を網羅的に提示したものであり、その後、社会言語学・言語社会学などの各分野で、それぞれの論点が詳細に論じられることとなった。次節のイ・ヨンスクの研究もその一例にあたる。

2.2 「国語」と「日本」

アンダーソンや西川、田中克彦は、言語というイデオロギー装置が、国民意識の形成、国民統合の実現に強い関わりを持ったことを指摘した。日本の文脈で、その実際のプロセ

スを具体的に示したのが、酒井（1996）やイ・ヨンスク（1996）である。

酒井は、言語が統一体として存在しえないものであることを前提とした上で、近世期、特に18世紀に焦点を当て、日本語が統一体として作り出されることで、「日本人」が死産されたプロセスを描き出している。

18世紀に古学者や国学者といった日本語論者は、過去にあったはずの日本語、そしてそれを使用していたはずの共同体を、今はなき欠如として発明した。この発明によって、一個人が漢文・和文混交文・擬古文・俗語文など、多様な言語の間を動き回ることが当然であった当時の雑種的な多言語性は、異常な状態として改善の対象となっていた（以上この段落、酒井 1996: 177-190）。

こうした「死産としての日本語」の発明の核にあったのは、「話しことば」の発明であったという。発話場面に内属する発話行為そのものは個別的でしかあり得ず再現は不可能である。「話しことば」は、こうした個別的でしかありえない発話行為から切り離されることによって、「話しことば」という形象を獲得する。そして形象化された「話しことば」は、それを話したはずの主体の存在、真似るべき遠い過去にある「話しことば」の主体を立ち上げさせる。この過去にあるはずの主体は、国民や民族といった統一体である必要はない。だが、18世紀の日本語論者は、「話しことば」を、体系性をもつ閉じた対象とするとともにそこから雑種性を排除した。体系性という想定が、その主体も閉じた統一体であろうという想定を生まれさせ、「日本語」の主体は「日本人」であるという同定へとつながったと酒井は論じている（以上この段落、pp.191-210）。

近世期の国語形成前史を経たために、近代以降、有機的実体として構想された国民語の輪郭、それと国民共同体の輪郭とを一致させるという構想は所与の前提となった。所与の前提となってしまったため、無数の反証・例外の存在にもかかわらず、その構想から逃れることは非常に困難である。そしてこの、国民語によって保証された国民共同体の統一性は、他の国民共同体と比較し区別することによって構想されるため、外国人への絶対的差別を伴わざるを得ないのである（この段落、pp.169-175）。

近世期に国語形成の端緒を見る酒井と異なり、イ・ヨンスク（1996）は、国家という政治的統一体と結びついた「国語」を、近代固有の表現ととらえる立場である。近代以降を対象に、主に国語学者・官僚学者の言語思想を取り上げ、いかに「国語」という統一体、「国語＝日本」という図式が構想されたのかを跡づけた。

明治維新直後においては、日本語は日本という政治的統一体と同次元の統一体としては

構想されておらず、明治 20 年代になって、国家意識や反清意識により、「国語＝日本」という図式の創成が進められたという。

こうした、「国語＝国家」という図式に深く関わったのが、近代国語学の始祖といえる上田万年とその思想を引き継いだ文部官僚学者・保科孝一である。上田は、国語と国家との結びつきを、精神主義的ではなく、内的・有機的・学問的に提示した。上田＝保科は、現在の中にあるはずだが未だ明確には把握されていないものとして「国語」を捉え、「国民の慈母たる」「国語」を明確に規定するために国語学や国語改良が必要だと主張した。イは、上田＝保科の議論から、近代に開始された国語学が言語そのものの客観的・帰納的分析という学問的装いをもちつつも、実は規範制定を強く志向したものであったことを指摘している。たとえば、保科は、標準語は通用範囲が広いので自然と方言は排斥され標準語に統一されていくと、あたかも言語の本性を尊重するような主張をしつつ、一方で、ただし自然にまかせておけば統一は緩慢で不徹底であるので、人為的に標準語を制定し方言を撲滅しなければならないとも述べたという (p.223)。近代国語学には、客観的科学的な容貌で、統一的な「国語」を形成し明らかに人為的にその規範によって方言を駆逐するという思想が、内在していたということになる。そしてこうした思想は実際の言語政策に反映され、公教育を通じて「国語」規範の普及が図られた。この教育と共に、「国語」を学び使う者たちの集団として、近代日本国民国家という統一体も形成されていったのである。

2.3 国民国家の成立と言語

アンダーソンと西川が指摘したのは、言語が国民国家の統合・形成の非常に重要な一要素であるということである。アンダーソンは、「出版語」が媒体として生み出す共同体意識と、言語のもつ原初性・同時存在的共同性という 2 つの観点から、言語がいかに国民国家形成に強く関与したかを論じた。西川もまた、国語の形成が国民国家の基本的な条件であると述べたが、それだけでなく、そうした国語の形成＝言語の統一過程が地方語の撲滅を伴うものであったという点を、特に問題化している。

アンダーソン、西川が指摘した、言語による国民国家統合、また西川が指摘したその過程での少数者の排除、多様な言語の抑圧を、日本の近代化の文脈に沿って具体的な材料に基づき論じたのが、酒井直樹、イ・ヨンスクである。酒井は 18 世紀の国学者の言説に溯り、特に「話しことば」の体系性を核として、日本語が欠如として発明されたこと、その

発明は雑種的な多言語性を異常なものと排除することで成り立ち、同時に「話しことば」を使っていたはずの共同体・主体として日本・日本人を立ち上げさせたとする。イは、近代以降の国語学が「国語」を発明したとする点では酒井と見解を異にするが、しかし、「国語」が、いまだない欠如、把握されるべき実体として構想されたという点では酒井と同様の指摘をしている。そして、上田や保科に代表される近代国語学の構想は、学問的な装いのもと、「国語」による国民国家の統一と方言の抑圧を促す内容をもっており、そうした思想が現実の言語政策でも一部実現されたと述べている。酒井とイによって、学問が日本語という統一体を構想し、それを使用しているはずの／使用すべき日本人を立ち上げ、言語の雑種性を抑圧したことが明確に論じられた。

以上の先行研究が示すのは、ある統一的な言語が「国語」として構想されることと、特定の国民国家が統一的な共同体として構想されることとが、非常に深い関係をもってきたという歴史的経緯である。言語と国民国家の関係の仕方については、論者によって差がある。アンダーソンは、言語の統一性が国民国家という統一体の想像を可能にしたと述べているが、西川やイは、国民国家という統一体の形成のために、言語の統一性が必要とされたと論じている。また酒井は、言語という統一体が構想されると同時に、国民国家という統一体も構想されたとしている。こうした差はあるが、いずれにせよ、国民国家という統一体の形成という観点にとって重要な点は、一言語と一国民国家の輪郭を重ね合わせるといふ企図である。この企図により、国民国家というものが統一体として存在するという信仰は確信へと高められたと考えられる。

本稿では、こうした、一言語と一国民国家の輪郭を重ね合わせるといふ考え方を「言語＝国民国家」（日本語・日本の場合は「日本語＝日本」と表す。そして、「言語＝国民国家」といふ図式に基づき、一言語の統一性をよりどころに一国民国家の統一性・独自性・集団性があるとする信仰を、「言語ナショナリズム」（日本語の場合は「日本語ナショナリズム」と呼ぶことにする。なお「言語ナショナリズム」という概念は、筆者独自のものではなく、すでに駒込（1996）が、「言語ナショナリズム」とは「言語の共通性にナショナリズムの根底を求める発想」と定義している（p.59）。本稿の「言語ナショナリズム」の定義は、駒込による定義を参照した上で、本章1節のナショナリズムの定義—「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—を、言語によるナショナリズムに援用したものである。

イの研究に当てはめれば、明治20年代以降に「言語＝国民国家」（「日本語＝日本」と

いう図式が形成されはじめ、それとともに「言語ナショナリズム」（「日本語ナショナリズム」）が、地方語の抑圧と公教育による「国語」の普及という形で現実化されたといえることができる。

日本語とは、日本・日本人という国民国家の形成に関与しつつ発明された、きわめて政治的な概念である。伊と酒井は、「日本語＝日本」という構想，それに基づいた「日本語ナショナリズム」が、日本語を使用する共同体・日本国民国家を形成するとともに、雑種的な言語使用や地方語を抑圧してきたことを明らかにした。また、西川や酒井は、そうした「言語ナショナリズム」に基づく国民国家の統合が、原理的に、非国民の排除・差別・抑圧を伴わざるを得ないことを指摘している。この意味で、「日本語＝日本」という図式，それに基づく「日本語ナショナリズム」という信仰は、明確に批判され問題化されなければならない信仰なのである。

3 日本語教育と日本語ナショナリズム

3.1 日本語教育と日本語ナショナリズム

本稿の目的も、「日本語＝日本」「日本語ナショナリズム」という信仰を批判し問題化することにあるが、考察の対象は、非日本人に対する日本語教育における、「日本語＝日本論」「日本語ナショナリズム」である。特に日本語教育を対象とする意義は何か。

先行研究は、「日本語＝日本」という図式，それに基づく「日本語ナショナリズム」という信仰が、非日本人を排除・差別・抑圧する原理を持っていることを示唆している。国語教育を通じて統一的な国民国家日本を形成し、同時に、それ以外の、日本語を使用しない非日本人を排除するという構図は、国民国家の形成と維持という観点から考えると非常にわかりやすい構図である。

だが、非日本人に日本語を教えようとするなら、「日本語＝日本」という図式、「日本語ナショナリズム」という信仰は揺らいでしまうのではないか。日本語教育とナショナリズムとの関係は、国語教育とナショナリズムの関係と異なり、複雑にならざるをえないだろう。

たとえば、植民地や占領地を含むような帝国主義体制が取られたとき、「日本語＝日本論」という図式によって、非日本語＝非日本人を排除・抑圧し、日本の統一性を確立するとい

う構図は維持できない。帝国主義とは、非日本人を日本に取り込み従属させることを目指すものであり、異民族の包摂を考えざるを得ないものだからである。だが、日本語は日本という統一体の構想と共に成立したはずであり、日本語を非日本人に普及させるなら、「日本語＝日本」という図式は壊れてしまうのではないか。

本節では、戦前・戦中の非日本人に対する日本語教育、そこに見られた「日本語＝日本論」「日本語ナショナリズム」について論じた先行研究を取り上げ、日本語教育を特に対象とする意義を述べたい。

3.2 非日本人に対する日本語普及の論理

2 節でも取り上げたイは、国内の「国語」統一化政策が、植民地に対していかに適用されたのかについても論じている。保科は、国内の「国語」統一化政策を延長させて、「国語」は植民地の異民族を同化するために有効であると述べた。武力による異民族の抑圧は反感を招くが、「国語」の教育を長期的・強制的に普及し、思想の同化を推し進めることで、自然に同化できると論じたのである（以上、イ 1996: 236-244）。

さらにイは、1910年に作成された朝鮮総督府の秘密文書「教化意見書」を素材に、なぜ言語が同化政策の中で中心的な役割を果たすべきなのか、その問いに答えようとしている。教化意見書では、「国家」「国体」が日本民族に自然に備わっているとされているが、しかしそれを他民族に普及し同化しようとするなら、その作業自体は人為的なものと言わざるを得ない。言語は、「国家」「国体」と自然な関わりがあり、かつ異民族にも人為的に習得させうる。その意味で、「国家」の自然主義的概念と「同化」の可能性とのあいだのパラドックスから脱出しようとするほとんど唯一の道が、まさに言語—「国語」—をつうじた同化政策だった」と、イは結論づけている（この段落、イ 1996: 255-262）。

保科は、「国語」を統一化し、それを植民地へと長期的・強制的に普及することで、非日本人の思想を日本人の思想へと同化し、ひいては日本という国民国家への同化を自然に果たせるという提案を行った。また、朝鮮総督府の教化意見書の分析によれば、日本民族が本性として内属している日本「国家」や「国体」、それを異民族に広めるために、国家や国体とつながりをもちつつ、かつ、異民族であっても人為的に学んでいくことが可能なものとして、言語による同化が重視されたのだという。いずれにせよ、植民地支配において、日本語普及には、非日本人を日本人へと同化させるという役割が期待されていたというこ

とができる。

なお、本稿では、戦前から戦中までにかけての、非日本人に対して日本語を教え広めようとした理念や活動については、日本語教育ではなく「日本語普及」という語を用いることとする。戦中までの非日本人に対する日本語教育は、日本政府・政策が圧倒的な主導権を握っており、日本語教育は公的な政策の一環として位置づけられていた。そうした構造はもちろん戦後にも見られようし、後述するように、戦中までの普及の理念は戦後にも引き継がれている。しかしながら、結果的に政策に規定されていたということは大いにありうることはあるが、戦中までと比べ、戦後の日本語教育に対する政策の規定性は格段に弱まっている。この相違を踏まえ、戦中までの、日本語を非日本人に教えるという活動とその理念については、「日本語普及」と呼び、戦後とは区別することにしたい。

さてイ（1996）では、植民地併合以前の「国語」構築期に力点がおかれ、対象も上田万年、保科孝一、山田孝雄ら言語学者の思想にほぼ限定されていた。それに対し、イの時期や分析対象を含みつつ、多くの知識人や教員、公務員などの言説、政策文書、教科書や試験などの膨大な史料を用い、総合的に、植民地進出以後から敗戦までの日本語教育の理念を捉えようとしたのは安田（1997）である。安田は、国民国家統合のシンボルとして構想され始めた「国語」を非日本人に普及しようとするとき、いかなる論理によって「国語」の普及および現地語の抑圧が正当化され、いかなる教育制度・組織によって実現されようとしたのか、それらの関係網の全貌を描き出そうとした。

言語編制は、基本的には、植民地・傀儡国家・軍事支配地といった支配体制の相違によって、異なるものと捉えられている。安田は、天皇を軸としたそこからの距離によって、「国語」的価値の流布の程度に相違が生じたとし、言語編制の構図をまとめている（p.21-22）。

植民地朝鮮については、日本への「国民化」が目指されたため、学校教育には、「国語」という位置づけで組み込まれた。程度は時期によって異なるが、様々な制度によって、「国語」が強制され、朝鮮語が排除された。ここでの「国語」普及の論理は、国語には国民精神が宿るから、「国語」は文明・近代を担うのだから、「日鮮同祖」だから、といったものだったという。また満洲においては、1937年以降、単なる外国語としてではなく、満洲の「国家の言語」の一つとして、かつ、中国語よりも高い地位を持つものとして「日本語」の強制的な普及がはかられた。その論理は、指導国家・民族の言語だからというものと、「国家の言語」であって満州国民の一体感を創出する言語だから、というものであった。

東南アジアについては、すでに文明を担う言葉が普及していたため、近代化・文明を担うという理由で日本語普及を推し進めることはできず、「東亜共通語」という位置づけがなされた。つまり、東南アジアという多言語地域の、言語的混沌を束ねるため「共通語」が必要だということが、正当化の一つの論拠となった。その他に、指導国日本の言語だから、欧米の思想とは違う「日本精神」を浸透させるため、といった理由付けも、日本語普及の理由とされた。

つまり、支配体制・地域によって日本語普及を正当化する論理は異なるが、日本帝国主義の拡大に伴い、全ての地域で、日本語普及が強制的に推し進められたということである。ただし本書を読んで疑問として残るのは、こうした理由付けをしてまで、日本語普及を強力に推し進めた理由である。日本側にとって、日本帝国主義体制の中でどのような意義を持ったのか、日本語普及の意義が今ひとつはっきりしない。

日本語が統一体として構想されることと、日本という国民国家が統一体として構想されることとが、不即不離の関係にあったという、日本語創造の端緒からすれば、日本への組み込みを明確にねらった植民地支配において、「国語」を教え国民化をすすめようとしたことは理解できる。しかし、満洲における「日本語」普及と、東南アジアの「東亜共通語」に関しては、普及を正当化する理念は示されているものの、そうした理念で日本語を普及した結果、日本側が何を得られるのかはよくわからない。指導国家・指導民族の言語を教え、国家の言語として満州国民の一体感を創出することや、東南アジアの「共通語」として、指導国日本の言語を教え「日本精神」を教えることが、一体、日本にとってどのような意義を持つのか。

3.3 帝国主義体制下で日本語普及に期待された役割

帝国主義体制でなぜ日本語普及が強力に推し進められなければならなかったのか。また、日本という国民国家統合とともにある日本語を、非日本人に対し普及するとすれば、「日本語＝日本」に抵触してしまわないのか。この疑問に答えてくれるのが駒込武の『植民地帝国日本の文化統合』（駒込 1996）である。

考察対象とされている地域は、植民地台湾と朝鮮、「満洲国」、そして中国華北部の占領地である。

まず、植民地台湾と朝鮮の統治体制の根底に据えられたのは、法制度的次元での差別化

と、文化的次元での平等化という二重構造体制だったという。こうした統治体制の中で、日本語普及には、文化的次元での平等化の部分を担うことが期待されていたとされる。すなわち、「言語ナショナリズム」に基づく異民族の包摂が日本語普及に課された役割だった。2.3でも引用したように、「言語ナショナリズム」とは「言語の共通性にナショナリズムの根底を求める発想」(p.59)である。この発想の延長線上に、日本語を教えることで非日本人を包摂するという膨張主義的な考え方も生まれうる。駒込は、1900年代初頭においてはこうした考え方は自明視されてはおらず、日本語によって日本精神以外のものも教えられるのだから、日本語を教えれば包摂できるという考えは誤りだという主張もなされていたと指摘している。しかし、それ以降、日本語による非日本人の包摂という考え方に疑義を挟むことはタブーとなり、日本語によって日本精神を流布し、日本人へと包摂するということが、日本語普及の基本理念となっていった。

たとえば、1904年の台湾の新公学校規則では、言語ナショナリズムに基づき、日本語普及を通じて日本人に包摂するとの方針が示されている。しかし、このような期待は、日本語普及政策関係者が抱いていた方針にすぎなかった。現地の統治体制をより包括的に把握する立場にあった政策者、たとえば台湾総督府民政局長の後藤新平は、日本語普及の困難をリアルに認識しており、法制度的次元での差別をあたかも乗り越え可能なもの幻想させるという役割だけを期待していたという(以上この段落、駒込 1996: 67-71)。

また1911年の朝鮮の普通教育施行規則では、「国語は国民精神の宿るところ」という意味づけが日本語普及に与えられたが(p.101)、これに先立ち総督府学務部関係者が執筆したと思われる教化意見書では、日本語普及を「外的方面」とし、日本民族の情感を体得するというような完全な同化は無理であると明記されている(pp.87-90)。つまり、朝鮮人を日本人とは異なるもの同化しえないものと排除し、日本人が植民者として利益と特権を得るべく、従属的地位においておけばよいというのが、現地政策者の本音だったといえる(p.92)。

駒込によれば、第一世界大戦後には一時的に、法制度次元での平等化を実現し、かつ、文化統合では、台湾・朝鮮の伝統に配慮するという、統治理念の再構想が提起されもしたが、結局のところ、法制度的次元での平等化は教育制度のごく部分的な改良にとどまり、また文化的次元での差別化は本国の反対で実現されなかったとされる(第Ⅲ章、第Ⅳ章1-5)。さらに朝鮮では、1930年半ば以降、皇民化政策が採られるようになると、権利・義務関係、法制度上では差別しつつ、言語や生活様式の次元で、情緒的に「日本人」＝「皇

国臣民」化を求めるといった、矛盾ある二重の統治体制が強化されることになった（pp.223-225）。植民地において、日本語普及は、「日本語＝日本」という図式、言語ナショナリズムを理念的柱として推進されたが、統治者の思惑は、日本語による文化的次元での統合を推し進めることで、植民地の人々に対し、法制度的次元での差別をあたかも乗り越え可能であるかのように思わせることであった。

満洲や中国華北部に関しては、法制度的次元での平等や差別は論点にならない。植民地のように国民国家の一部としようとするとき、日本国内の法制度を植民地にどこまで適用するかは問題となるが、それ以外の地域にその問題はおこらない。満洲や中国華北部、東南アジアなど、植民地以外を帝国主義体制下に組み込み統治しようとする場合、どのように統治を正当化する理念を提供できるか、文化的次元での統治理念が重要となってくる。

満洲においては、満州事変を、王道主義という伝統思想を利用し易姓革命だとすることで、満洲建国の正当化が図られた。ただ、王道主義は暴政に対する民衆の抵抗を保証する思想でもあったため、国際連盟脱退後は、天皇制の教説に適合するよう王道主義を読み替え、唯一かつ普遍的な「現人神」＝天皇のイメージを広めるといった統治理念が採られるようになった。しかし、日本民族という血族のみが掲げてきたものとして、天皇を唯一化するということと、日本民族以外に普及させるためには、天皇に普遍性を付与しなければならないということとの間に、イデオロギーの内部矛盾が深刻化したという（以上、満洲に関しては、第V章）。また、中国華北部は、中華文明の中心ですでに近代化しており、天皇制の教説もほとんど広まらず、当初から中核となる統治理念が欠如していた（pp.345-347）。

これらの地域で日本語普及に期待されたのは、統治理念の欠如を補うことであり、そのための教授法として直接法が採用され実施されることになったのである。特に中国華北部では、国共合作や共産党に対抗するため文化工作が重視され、日本語普及はその一部だった（p.308）。日本語教育の著名な理論の中で、文化統合の支配体制に最も適合的だったのは、主に台湾で活躍した山口喜一郎の直接法である。山口の理論では、日本語を教えることがそのまま日本精神の体得になると考えられていたため、統治理念の欠如を埋め合わせるからである（以上、山口喜一郎については、pp.332-335）。日本語によって日本精神を広め植えつけるという発想、すなわち「日本語＝日本精神論」によるナショナリズムの拡大に最も熱心だったのは文部省だが、この文部省と興亜院は直接法を採用した。ただし日本語普及にどれほどの大きな役割を期待していたのかは立場によって異なり、方面軍参

謀本部や興亜院はあまり期待していなかったという (p.330)。

植民地台湾・朝鮮においても、満洲や占領地中国華北部においても、日本語普及の理念は、日本語による日本精神の流布、それによる日本支配への包摂であったと言える。ただし、なぜそうした理念に基づいて日本語普及を進める必要があるのかについては、植民地とそれ以外とは事情が違っていた。植民地では、文化的次元での統合を推し進め、法制度的次元での差別を隠蔽することが期待され、それ以外の地域では、文化的次元での統合理念の矛盾・欠如を埋めることが期待されていたと言える。

3.4 帝国主義体制における日本語普及の位置づけ：イ (1996)・安田 (1997)・駒込 (1996) を踏まえて

以上、日本語普及に重点を当て、地域別に駒込 (1996) を概括した。最後に、イ (1996)、安田 (1997) も含め、帝国主義体制における日本語普及の位置づけを大きく把握しておきたい。

まず、日本という国民国家の勢力を非日本へと拡大していこうとする場合、日本・日本人という統一体に非日本人を包摂しようとするナショナリズム拡大の志向は当然の前提となるが、一方で、ナショナリズムによる包摂の志向は、否応なしに、非日本人という異質物を入れてしまうという意味での、反ナショナリズムの契機をもはらんでしまう。

駒込によれば、こうしたナショナリズム拡大がもつ自己矛盾な契機をとりつくろったのが、文化的次元での包摂と、法制度的次元での差別という、二重の統治形態だった。すなわち、植民地支配の中では、文化的次元では日本人化を進め包摂しようとしながら、他方、法制度的次元では日本人と非日本人の間に画然と違いを設け差別するという措置がとられたのである。

このうち、日本語普及に課せられた役割は、文化的次元での包摂・平等化の重要な要素となることであった。すなわち、日本語には日本精神が宿るという「日本語＝日本精神」の図式を核とし、日本語を普及することで非日本人を日本人化するということが、帝国主義体制の中で日本語普及に期待された役割であり、強力な日本語普及推進を支える理念だった。イが日本語普及の理念に見出したのも、駒込と基本的には同じである。イは、植民地においては、「国語＝日本」という図式を根拠に、「国語」教育によって、日本への同化が図られたとする。

植民地では、「日本語＝日本精神」という図式に基づいて日本語を普及し、文化的次元での非日本人の日本人化が目指された。他方そうした日本語普及には、法制度的次元での差別・搾取を隠蔽するという役割も期待されていたのである。

また、傀儡国家や占領地においては、統治理念の欠如を埋め合わせることが、日本語普及には期待された。安田も、植民地だけでなく東南アジアにおいても、日本語普及を正当化する論理として、「日本語＝日本精神」という図式が用いられたことを指摘している。

「日本語＝日本精神」という図式、この図式に基き、日本語普及によって非日本人に日本精神を植えつけるという理念が、日本語普及を支えていた。こうした普及理念が前提となって、学校教育制度やその他の普及制度、直接法という教授法という形で、日本語普及は現実化されたのである。

ただ、植民地以外も含む「大東亜共栄圏」には多種多様な民族が存在しており、駒込によれば、こうした多民族を統治下におさめようとする現実が、「日本語＝日本」「日本語＝日本精神」という図式に亀裂をもたらしたという。多様な民族に対しては多様な日本語の教え方がありうること、教えるべき日本人の日本語が統一されていないということ、日本語で反日本精神も表現されているということ。多民族支配の現実は、体制内からのこうした指摘をもたらした。日本語で反日本精神も表現されるということに対しては、日本精神を内容として充実させるべきだという、新たな日本語普及理念も提起されたがそれは現実化されなかった。

結局のところ、「日本語＝日本」「日本語＝日本精神」という図式は、亀裂が露呈するという形でわずかにゆらいだけれども、多民族支配のもとでもその図式が根本的に崩壊することはなく、基本的にはこの図式に基づいて、日本語普及が進められたと言える。戦前・戦中の日本語普及は、日本語には日本精神が宿るという「日本語＝日本精神」を核とし、日本語を普及することで非日本人を日本人化しようとする理念でもって推進されていたのである。わずかな亀裂は見られたが、基本的に帝国主義体制下の日本語普及に期待されていたのは、非日本人を文化的・精神的に包摂することだった。

本節冒頭で、筆者は、「日本語＝日本」という図式、それに基づいて日本という国民国家の共同性・統一性を信仰する「日本語ナショナリズム」は、非日本人対象の日本語教育では破綻するのではないかと述べた。日本語とは日本人を立ち上げ維持する装置であり、それを非日本人に普及してしまえば、非日本人も、日本語の所有者＝日本人になりうると認めてしまうことになるからだ。だが少なくとも戦中までの日本語普及の理念に、そうした

葛藤は見いだせない。日本を中心とした支配体制下に取り込むことを何よりも重視しており、日本語を通じて非日本人を日本へと包摂することだけが目指されていた。法制度的次元では非日本人は排除・差別されていたが、それを隠蔽するためもあり、日本語普及には文化的・精神的な包摂のみが期待されていたのである。

この問題は、本稿がなぜ戦後を分析対象とするのかという理由に関わっており、それについては、5.3 で述べる。ただ、戦中までの日本語普及が、「日本語＝日本」という図式、「日本語ナショナリズム」に基づいて、非日本人の文化的・精神的な包摂を目指す理念を持ち、実際にその理念に基づいて強制的な日本語普及や現地語の抑圧を行ったことを確かである。戦中までの日本語普及を論じようとするならば、その根本的な普及理念であった日本語ナショナリズムを問題とせざるをえないと言えよう。また、戦中までの日本語普及が日本語ナショナリズムに強く規定されていたことからすれば、戦後の日本語教育にもそうした規定が引き継がれなかったとは言えない。戦後日本語教育を論じるにあたって、日本語ナショナリズムの有無は重要な論点である。

4 日本語教育史の問題：歴史観の欠如

本稿では、日本語ナショナリズムに規定された日本語教育という、先行研究の成果を引き継ぎ、それを戦後の日本語教育学に適用したいと考えている。本稿は、戦後約 50 年間の、日本語教育学の理念の変遷を跡付けようとするものである。日本語教育史という分野が、日本語教育の変遷を長いスパンで考察するという特徴で示される分野であるとすれば、本稿も日本語教育史に類別しうると考える。ただ、筆者が方法的にも内容的にも依拠したいと考えている、イヤ安田、駒込らの研究成果は、日本語教育史という領域において低い位置づけしか与えられていない。

4 節では、日本語教育史の研究状況と論点を概括した関（1997a）と平高（1999）を中心に、なぜ日本語教育を日本語ナショナリズムという視点から捉え返す視座が重視されてこなかったのか、従来の日本語教育史の問題を指摘してみたい。

関（1997a）は、近年の日本語教育史研究の現状を、言語政策史、教授法・教科書・教材の変遷、日本語史・日本語学史との関係史という三つのアプローチに分け解説している。イヤ安田、駒込の研究は、三つのアプローチのうち言語政策史に位置づけられ、その中でも「日本語教育プロパー」によらないものと見なされている。日本語教育プロパーのもの

として関が挙げているのは、教授法・教科書・教材の変遷についての研究であり、これらでは「日本語教育プロパーならではの緻密な研究がなされてきている」(p.63)とされる。

関(1997a)の、アプローチの3分類の仕方は、関が刊行した『日本語教育史研究序説』(関1997b)の章立てと同じであり、関自身の研究方法を表しているとも言えよう。この関(1997b)の序章では、日本語教育は時代の趨勢に押し流される不安定性をはらんでいるので、それに翻弄されないために、「日本語教育の真の歴史」を知らなければならないと、日本語教育史研究の意義が述べられている(pp.3-4)。特に、認識しておくべきこととして挙げられているのは、かつて日本語教育が「日本の覇権主義的侵略政策の下で、アジアの民衆に対して有無を言わず行われたことがあったということ」(p.3)であり、したがって、本書は「単に過去の日本語教育の史実を連ねるものではない」(p.4)と、関自身の歴史認識、方法的立場が述べられている。

確かにそれに従うように、関(1997b)で、言語政策について論じた第1章では、植民地や占領地、満洲などでの日本語普及政策と理念が、いかに「軍国主義・皇民化思想・ナショナリズムに先導された「稚拙」な言語政策でしかなかった」(p.51)かが、様々な史料から論じられている。戦中までの日本語教育がナショナリズムに規定され、侵略政策の一端を担ったという認識から、日本語普及政策と理念を批判的に見るという立場ははっきりしている。ただ、第2章の教授法と教材開発について論じた章、第3章の日本語研究と日本語教育との関係について論じた章では、ナショナリズムという視座はほとんど用いられていない。教授法や教材については、戦中の教科書について皇民化政策を推し進める内容が見られたという記述がわずかにあるが(pp.150, 152, 156)、それ以外は、戦中の教科書であっても、特徴や効果、意義が記されるにとどまっている。また、日本語研究と日本語教育との関係については、研究の実際やその研究を行った人物や出来事についての紹介である。言語政策史の領域以外では、「日本の覇権主義的侵略政策の下で、アジアの民衆に対して有無を言わず行われたことがあったという」歴史認識は、考察にほとんど反映されていない。

また『日本語教育』100号記念号の中で、日本語教育史の現状と可能性について総括した平高(1999)は、イ・ヨンスクの研究を言語政策研究とし、安田、駒込の研究を、言語思想史的なアプローチによるものとみなしている。言語政策は、言語接触と共に隣接分野に関わる新しい可能性として挙げられており、言語思想史的なアプローチは「おわりに」で少し触れられている程度である。

それらとは別に、平高も、関同様「日本語教育プロパーの仕事」を挙げている。そこで述べられているのは、日本語教育の境界を越えた領域での新しい研究の可能性もあるが、日本語教育に核となる部分での歴史の掘り下げも重要だとし、特に、「教材、教授法、教員養成などにおける「先人たちの教育実践」の現在の日本語教育における意義を明らかにしていく作業が求められる」(p.50)ということである。

イを取り上げた言語政策という研究領域について、平高は新しい可能性として論じつつも、地域や時代、統治形態による違いがあるため、日本語教育の歴史を言語政策の面から包括的に捉えるのは非常に難しい、「まだしばらくは個々の現象を掘り起こし、深めていくと同時に、それらが相互にどう関連しているのかを探っていくなくてはならない」(p.50)とする。さらに平高は「日本語教育史という歴史の解釈も史観の形成も客観的な事実という基礎がない限り不可能」(p.51)であるからと、一次史料の発掘・整理を訴えている。これらの記述に見られるのは、各地域、各現象の掘り起こし、一次史料の発掘・整理、客観的な事実という基礎が初めにあって、その後に、歴史解釈や史観の形成があるという、歴史研究観である。

従来の日本語教育史では、どのような日本語教育が行われてきたのか、その実態を調査し記述するという手法のものが圧倒的であった。しかし、こうした事実の積み重ねを目指すタイプの研究は、本当に事実の客観的な記述だと言えるのだろうか。

平高は、「教材、教授法、教員養成などにおける「先人たちの教育実践」の現在の日本語教育における意義を明らかにしていく作業」を、日本語教育プロパーに求めていたが、現在の日本語教育に対する先人の実践を「意義」として捉えること、つまりプラス評価をすることが前提となっていることが読み取れる。

また関は、戦中までの言語政策についてはナショナリズムにいかん規定されていたかを批判的に見るという立場を明確にしていたが、教授法や教材については、それらの理念に問題はないのかといった視点はほとんどない。どのように工夫され特色を持つのか、主に各教材の意義が述べられている。こうした論じ方では、もし教授法や教材の中に、日本精神を植えつけるような理念が見られても、それは無視するということになってしまうだろう。

いずれの論考でも、はっきりと、教授法や教材について肯定的に見るとか、理念の問題点は見ないといった立場表明がなされているわけではない。むしろ、平高の記述などからは、そうした立場選択はせず、史料を集め個々の地域や現象の実態を先ず客観的に調査報

告することが重要だとする立場が採られているようだ。しかし、歴史観として表明はしていなくとも、教授法や教材の変遷を、工夫点や現在への意義という観点から捉えているということは、そのような解釈の仕方を選択しているということである。また、単に史料を集め実態を分析することに徹するという立場を取ったとしても、理念の問題に着目しないなら、問題を見ないという立場を選び取っているということになる。言語政策については、理念の問題を暴くという立場を取った関にしても、教授法や教材、日本語教育との関係に関しては、理念の問題は無視するという立場を無自覚に選んでいると言える。

ここで問われるのは、なぜ日本語教育史を研究するのかという、研究の目的についての議論である。平高は、言語政策について、個別の現象や地域間の相互関連について調べること、教材や教授法に関しては、現在の日本語教育への肯定的な影響を調べたことを研究の内容として論じているが、ではなぜそうしたことを研究しなければならないのかは説明していない。地域ごとの言語政策には何らかの傾向があり相互に関連もあるだろうが、そうした関連を調べることがなぜ必要なのか。包括的に論じる段階ではないからという消極的な理由以上のものは示されていない。また、これは関にも言えることだが、教材や教授法の特徴を調べ、現在の教授法・教材に与えている影響・意義を調べることが、なぜ必要なのか。現在の教授法や教材が、過去の成果を踏まえた優れたものであるということを行うためなのか、それとも踏まえられていないという問題を持つということを主張するためなのか。研究で何かが明らかになるとしても、その明らかになったものによって、研究者自身が何を評価し何を批判しようとするのか。平高の記述からは、過去の教材などを「意義」として捉えること、関の考察結果からも同様の捉え方が読み取れるのだが、そうした観点は自ら選んだ歴史観であると表明されているわけではない。

イらの研究は、日本語普及がナショナリズムに規定されまたナショナリズムを維持してきたのではないかという歴史観に立って、理念や制度を批判的に捉え返そうとしたものである。この立場は、論者の研究を根本的に支える歴史認識であり、教授法や教材、日本語研究と日本語教育の関係を論じる際には適用しないといった、領域ごとに転換しうるような視点ではない。実際に、3節で論じたように、これらの研究は、教授法や教材、国語学と日本語普及との関係を論じる際も、ナショナリズムとの関わりで考察していた。たとえば駒込は、直接法という教授法が「日本語＝日本精神」という図式に適合的であり、占領地に対する統治理念の空虚さを埋めるために採用されたと論じた。また、イと安田は、当時の国語学と日本語普及理念との接近を解明している。平高や関が、「日本語教育プロパー」

固有の領域であり、緻密な実態研究が求められるとした、教授法や教材の史的研究も、ナショナリズムとの関係という歴史観から考察可能である。もちろん、日本語普及とナショナリズムとがあまり関係を持たない時期もあるかもしれないが、その場合も、関係がない時期だから別の視座で分析すればよいというような視座の転換をもたらすのではなく、「この時期の日本語普及は他の時期に比べ、ナショナリズムとの関係は薄い、その理由は……」といった語り方を生み出すと考えられる。

2 節で取り上げたアンダーソンや西川、酒井の、言語とナショナリズムとの関係について論じた指摘も踏まえ、筆者は本稿全体を貫く立場として、日本語教育を、ナショナリズムとの関係—それに規定され、維持し、再生産してこなかったか—を問うという立場を採用することとする。

5 本稿の研究方法及び目的

5.1 教育言説分析

先行研究は、国民国家の統一化と言語の統一化の不即不離の関係、実際に日本という近代国民国家の形成に、「国語」の形成が不可欠のものであったこと、さらには、帝国主義体制下で、日本語普及は、「日本語＝日本論」「日本語＝日本精神論」を根拠に、非日本人をナショナリズムに包摂する理念を持っていたということを示している。従来の日本語教育史は、ナショナリズムの中に日本語教育を位置づけたり、また、日本語教育がナショナリズムを維持・強化してきたという観点を欠いていたが、本稿は、イラによる近年の研究成果を取り入れ、戦後の日本語教育とナショナリズムの関係を批判的に考察していくものである。ただし、一口に、日本語教育とナショナリズムとの関係といっても、具体的な研究の視点は複数考えられる。

3 節では駒込（1996）の研究内容を概括したが、ここでは再び駒込に依拠し、日本語教育とナショナリズムとの関係を分析する際、どのような研究の視点が考えられるのかについても押さえない。

帝国主義体制下の日本語普及は、日本語を通じて日本精神を植えつけ、文化的次元で日本人化をはかるという理念によって推し進められた。ただし、その理念の実現に対する期待度は、立場によって大きく異なっていたとされる。たとえば植民地において、公の学校

規則では、この理念が打ち出され、実際の教育制度も、日本語を強制し現地語を禁止するものではあったが、帝国主義の統治体制全てを見据える立場にあった台湾総督府の後藤新平は、理念の実現は困難だと考えていた。ただ、植民地の人々に対し、あたかも日本人と平等になれるかのような幻想を抱かせ、法制度的差別から目をそらさせるという期待しか持っていなかったという。また、日本語普及に大きな関わりをもった文部省は、普及理念に基づき、占領地での普及体制を強化しようとしたけれども、その他の軍や行政機関は日本語普及をあまり重視していなかったとされる。

また、普及の実態から見ても、現実には、日本語普及も、それによる日本精神の植えつけもあまりうまくいかなかったという。文化統合政策としては、日本語普及は、日本語を通じて日本精神を植えつけ、文化的次元で日本人化をはかるという理念のもと推進されていたのだが、しかし、現実に非日本人に日本語を教えるという実践の中で、「日本語＝日本人」「日本語＝日本精神論」という図式に亀裂が生じたこともあったという。

このように帝国主義の統治体制全体の中に日本語普及を位置づけて論じようとする場合、議論のレベルが複数存在することに気づく。まず非常に大きく分けた場合、理念レベルと現実レベルとに分けることができる。

理念レベルとは、統治体制全体の中で、日本語普及に期待された役割とそれを支える理念—日本語を通じて日本精神を植えつけ、文化的次元で日本人化をはかるという普及理念—を指す。これは、公の法令など明確な政策内に見られると同時に、知識人や教員、公務員などの言説、政策文書、学会・大会・調査委員会などに関する文書、教科書など、多種多様な史料の中に見出すことができよう。日本語普及によって何を目指すべきだとしたのか、また普及を正当化させる論理とは何だったのか、普及の目的とそれを推進する論理などは、すべて理念レベルの分析対象となりうる。先に触れた伊と安田は、もっぱら理念レベルで、日本語普及の目的と論理、その問題点を明らかにしようとしたものと位置づけられる。駒込も、日本語の普及理念は、「日本語＝日本精神論」を根拠として、非日本人を日本へと文化的包摂するという目標を持つものだったと指摘した。

一方で、駒込は、こうした理念レベルの議論とは別に、現実レベルについても多くを論じている。普及理念は、現実に、学校教育制度や普及のための施設・機関の設立、教科書の内容や教授法などで実現され、現地語の抑圧にもつながった。だが、こうした制度や機関、教科書や教授法で進められた日本語普及は、現実には、期待されたほど成功しなかった。また、日本語普及の理念に対する、実現可能性への期待も、現実には、同じ政策サイ

ドであっても立場によって異なっていた。むしろ植民地の包括的統治者にある者は、その普及理念の実現よりも、実現可能性を非日本人に期待させ、法制度的次元の差別・経済的搾取という現実を隠蔽さえすればよいと考えていた。また、非日本人に日本語を教えるという現場の状況は、普及理念の核であった「日本語＝日本人」という等式や、日本語によって日本精神が教えられるとする普及理念自体に亀裂をもたらした。そして、現実がもたらした亀裂は、戦争末期になって、日本語によって日本精神が自動的に教えられるわけではない、日本精神を内容として充実させそれを教えるべきではないかという、新たな普及理念をわずかではあるが生み出した。理念に対し、現実には、教育制度や方法としての実現、実際の普及度、また普及に対する各立場の者たちの思惑、実践時に起こる理念への亀裂と制度や方法の問い直しなど、様々な形で応答したということがわかる。

日本語普及の理念を問うならば、それに対応する現実との重なりやずれ、反応も重要であり、それらを総合して、日本語普及が帝国主義体制で果たそうとした役割、果たし得た役割の全貌が明らかになると言える。

こうした視点の必要性を踏まえた上で、本稿は、分析対象を、戦後日本語教育学のナショナリズム言説に限定する。つまり、駒込の研究から導き出した研究の視点の中で、対象を理念レベルに絞り、その中でも、戦後の日本語教育研究者の理念を取り上げ変遷を捉えたい。

理念レベルに対象を限定するのは、戦後の日本語教育について、ナショナリズムとの関係に着目した通時的な研究がまだまだほとんど存在しないという研究状況からすれば、理念レベルでの研究をまず出発点とすべきだと考えるからである。イや安田はもちろん、駒込も、統治理念の考察を核としている。その上で駒込は、理念に対応させつつ現実レベルの問題を論じた。ナショナリズムという観点から見た場合、日本語普及がどのような理念で進められようとしていたのか、その部分を押さえなければ、理念がどれほど現実化したのか、また現実化しなかったのかを把握することもできない。

また、教育の特に理念レベルに着目する方法論に、「教育言説」という領域がある。「教育言説」とは何かを論じた今津（1997）は、教育言説とは、「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」と理解しておきたいと述べている（p.12）。

「一定のまとまりをもった論述」とは、断片的であっても、その中に教育についての一

定の主張が込められている場合も含まれ、日常のことばから研究のことば、政策行政のことばまでを広く含むとされる (p.13)。また、複数の言説がせめぎあい強力な言説が定着していく過程の中で、言説には「聖性が付与されて人々を幻惑させる力」が付与されていく。

「聖性」を強く帯びた教育言説は宗教教義のような性格をもち、それ自体についての分析的批判的議論がタブー視されるようになり、教育に関する認識や価値判断の自明の枠組みとなり、教育実践の動機づけや指針として機能する」(p.13) ののである。

つまり、教育言説という、教育についての、一定のまとまりをもった主張のことばは、それが定着していく過程で、自明の正しさを持つようになり、それは人々の認識や価値判断に影響を与え、実践の動機づけ、指針となるのである。戦中までの、「日本語＝日本論」「日本語＝日本精神論」を根拠に、日本語によって日本人化できるという理念とは、「聖性」を付与された教育言説の一種である。そうした理念・言説が、日本語普及に動機や指針を与え、実践を推進した。理念は実践を生み出す根源である。この点で、筆者は、実践という現実レベルの分析より、理念レベルの分析を優先すべきであると考えている。

以上の理由から、本稿では、日本語教育の中で、「聖性が付与されて人々を幻惑させる力」を付与され自明視されてきた言説＝理念を分析対象として設定する。そうした対象の限定がもたらす本研究の限界については、最終章で論じる予定である。

また、言説分析という方法を用いるにあたって、あらかじめ断っておきたいことがある。後述のように、本書の具体的な分析対象は、「思考様式言説」である。結論をさきどりすれば、戦後の日本語教育学には、「日本語と日本人の思考様式は関係があり、日本語教育では日本人の思考様式の習得・理解が必須だ」という言説と、「多様性・異質性を理解するために、日本人の思考様式を学んだほうがよい」という言説とが、一定の自明性・正しさをもつ言説として存在していたことが導き出せる。ただ本稿は、こうした言説の内容が事実として正しいか否かについては議論しない。本稿はこうした言説が、日本語教育学で生み出されていく過程と、言説の語り方と問題点について論じるものであり、「日本語教育で扱うべき「真の思考様式」とは何か」を提案することは目的としていない。大正期の「個性」言説を分析し、その隠れたイデオロギーを暴露した広田 (2001) は、「真の個性」といった議論は、すでに「個性」に複数の意味が並存し流布している以上、単なる一面的な立場表明にすぎないとし、「「個性」を、究極的には同定できる実体を持った単一物を指示する語の変化の歴史としてではなく、たまたま同一の語で表現されながら実際には共約不可能な複数の意味の系譜の相互関係の歴史としてみていかねばならない」と述べる (pp.94-95)。

筆者も、「日本語教育で扱うべき「真の思考様式」とは何か」を提示しても、「日本語教育で日本人の思考様式を扱うべきだ」とする言説の持つ問題点や矛盾，そうした問題をもつ言説がいつどのように生み出されたのかという経緯の解明にはつながらないと考える。むしろ，日本語教育で扱うべき「真の思考様式」の提案は，過去の解明から目をそらさせる障害物である。それが自明性を持って実践化されるという過程を断ち切るためには，曖昧な言説の成り立ちや問題点を徹底的に解明することが重要であろう。

さらに，本稿は，いくつかの日本語教育学の記述を分析対象とし，一定の自明性・正しさをもつ言説が生まれ定着していった過程，言説内容の変遷，ナショナリズムとの関係性から見た問題点を批判的に論じようとするものである。取り上げる記述は，その時代の典型的な言説だと位置づけられるものである。具体的な分析対象は後述するが，本稿が取り上げる言説の背後には同じような言説が大量に存在しており，分析対象の記述はその一例にすぎない。その時代に日本語教育学ではどのような説が常識化されていたのか，いわば学問的常識の雰囲気をつかえることが目的である。一論者が時代によってどのように思想を変遷させたのかを追うものではなく，ある論者の記述を，特定の時期の常識化された言説の典型例として分析したとしても，同じ論者が別の時期には全く異なる言説を表明している可能性もある。本稿は，別の時期のその言説が，日本語教育学の常識と位置づけられるものでなければ取り上げない。つまり，分析対象とするのは，日本語教育学の言説であって，論者個人の思想をつまびらかにするためのものではないということである。その記述が論者の思想の全貌を把握するために適切かどうかは，本稿では問題としておらず，論者個人の思想を批判する意図はないことを，あらかじめ断っておきたい。

5.2 戦後という時期設定

日本語教育史では，教材や教授法の変遷，人物伝といった形で，戦中に関しては研究の蓄積が進められてきた。しかし，4節で見たように，戦中の日本語普及理念が，いかにナショナリズムに規定されまたナショナリズムに貢献してきたのか，こうした視点からの研究はまだほとんど行われていない。言語思想史や植民地教育史などの成果に触発されて，こうした視点を戦中までの日本語教育史に導入することの重要性が，ごく近年になって認識され始めたばかりである（たとえば，松永（1999，2000））。

戦後について言えば，日本語教育史で戦後が扱われること自体がまだあまりなく，ナシ

ョナリズムと教育理念という視点をもった歴史的研究はほぼ皆無に等しい。もちろん戦後の日本語教育史研究も存在はしているが、調査報告タイプのものであり、理念を批判的に取り上げるといったものではない。木村（1991）では、半分以上の論考が、戦後の日本語教育を対象としており、学習目的別、各国別に、機関や制度、教材や教科書の変遷を論じている。関・平高（1997）でも、戦後に使用された教科書（pp.104-107）や、戦後の日本語普及政策（pp.194-195）についての項がある。関（1997b）では、戦後の代表的な教授法や教材について紙幅をとって論じられている（pp.188-220）。そのほかにも、機関や組織に関しては、戦後に設立された代表的な組織の沿革をまとめた論考（窪田 1985, 森田 1985, 西尾 1985, 川瀬 1985）や、言語文化研究所・東京日本語学校に関する一連の聞き取り調査や研究（浅野 1979, 浅野 1980, 山下 1990, 池尾・石黒ら 1991, 池尾・石黒ら 1993 など）、明治から1990年代半ばまでの日本語教育行政を概括した田島（1995）、留学生 10 万人計画以降の国内の日本語教育について、行政との関わりから論じた丸山（1995）などもある。しかしこれらはいずれも、戦中までを対象とした従来の日本語教育史研究同様、教授法や教材、機関や組織、行政の変遷を、史実として調査報告するタイプの研究である。

一方で、長期的なスパンで見る日本語教育史に限定しなければ、戦後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もないわけではない。

たとえば、春原（1999）は、「現在の日本では、日本人社会のもっている階級構造の中に外国人を同化させていく圧力がはたらいている」（p.190）と指摘し、その例を次のように述べる。

日本人が普通体で話しかけても、外国人は（日本人が不快になるからという理由で）丁寧に答えつつける会話の教育などである。通常このような問題は、「現場」では、「それが現実だから」という。教師の「善意」の脅迫によって、学習者のスピーチ・モード（丁寧度）を日本人側（教師側）が決めてつけてしまう機微などに現れる。（春原 1999: 190）

また田中望も「現行の日本語教育は、日本人をつねに優位に置く枠組みを暗黙のうちに容認し、かえってそれを強化していく働きを持っている」（田中 1996: 32）と指摘している。

また、「日本事情」における「文化」の問題を論じた川上（1999）は、問題の原因を、「日本事情」教育が日本語教育とのアナロジーで捉えられやすいという点に求め、そのアナロジーの一つについて次のように述べている。

日本語教育は日本語学習者を限りなく日本人に同化する力をその構造的力として持っているということがある。つまり、異文化を持つ学習者をことばの教育を通じて日本人に同化していく構造を日本語教育自体が持っているということである。だとすると、日本語教師はその構造の中にあり、その構造は日本語教師の意識を限りなく同化主義に陥れることになる。したがって、同化主義の傾向を強める日本語教師は、「日本事情」教育に置いても同様のアナロジーから、日本文化を教えることによって学習者を日本人に同化するように働きかける傾向があるように見える。（川上 1999: 17）

川上の指摘は、日本語教育が日本人に同化する力を持っていること、したがって、その構造を持ったままの日本語教師が「日本事情」を担当すれば、そこでもまた日本人に同化するよう働きかける傾向があると指摘している。

春原、田中、川上の指摘は、日本語教育（「日本事情」教育）が、非日本人を日本に包摂し、また、日本人よりも低い階級へと差別化する装置として機能していることを示唆するもので、現場の実践を問い直させるものである。ただ、これらは、実際の現場の分析を伴うものではないため、実践が本当にそのような問題をもっているのかを論証してはいない。

それに対し、リサ・ゴウは、日本語の学習を迫られるフィリピン女性の自らの経験に基づき、公民館で習う日本語を「基本的に彼女たち（＝フィリピン人女性：牲川注）を日本人に同化させることを目的とし、彼女たちを品行方正でお行儀のよい淑女へと矯正するためにある日本語」（ゴウ・鄭 1998: 29）であると批判している。学習者の立場からのものであること、実際の経験に基づくと思われること、これらの要因により、ゴウの発言は日本語教育関係者に強いインパクトを与えた。たとえば先の春原もゴウの言葉を数多く引用している。ただゴウの記述からは、なぜ公民館の日本語教育が同化を目的とするのかまでは明らかにしない。

森本（2001）は、ボランティア教室の言説分析を行い、日本語ボランティアは、自身を日本人なのだから「日本語を完璧に操れる能力」があるはずだと捉えることで、自らに日本語の正否の判定者という資格を与えていること、そうした特権により、非日本人の日本

語が逸脱とみなされてしまうことを導き出した。日本人カテゴリーと非日本人カテゴリーが作り出されていく現場を、ボランティアへのインタビューというデータから押さえており、言説分析によって、日本語ボランティアが抱いている、日本語能力の絶対的保持者とは日本人だという通念を説得的に暴き出した。非日本人が日本語能力の劣る者として排除される原因を、日本語ボランティアの通念から解明していると言えるだろう。

日本語教育の中で自明となっている通念、それがもたらす問題を、言説分析という手法で導き出す点で、本稿は森本の方法ととても近い。ただ森本の場合、ごく最近の事例をデータとしているため、日本語能力の保持者である日本人という通念が、いつ頃から存在しているのか、またどれほどの広がりを持っているのかは論証できないという欠点をもつ。

以上の研究は、近年の日本語教育が「日本語＝日本」という図式に基づき、実際の現場でも、日本人への同化や差別を促すような働きかけが行われていることを示唆している。ただし、問題の存在を指摘するか、ごく近年の経験や現場についての論考であるかするため、同化や差別をもたらす理念が、いつどのように自明視されるに至ったのかは明らかにしていない。前項でも述べたように、問題のある言説が自明性を持ちそこに権威が付与され、実践化されてしまうという過程を断ち切るためには、一定の自明性・正しさをもつ言説が生まれ定着していった過程を徹底して解明する必要がある。

ところで、3節で取り上げたイらの研究は、戦中までの日本語普及理念について、「日本語＝日本人」、「日本語＝日本精神」という図式に基づき、文化的・精神的包摂を目指すものであったことを示した。非日本人を包摂しようとする理念であって、非日本人を差別・排除する志向があったとは述べていなかった。森本が、日本語ボランティアの言説に見出した「日本語＝日本人」という図式は戦前からすでに存在していたが、その図式は戦中までは、「日本語＝日本人」なのだから、日本語を学ぶことで日本人化せよという包摂の理念の根拠とされていた。春原や田中、川上、ゴウは、現在の日本語教育もまた、日本人への包摂を促すものであることを問題化しているが、森本は、「日本語＝日本人」という図式が非日本人を差異化し排除するものであると指摘している。「日本語＝日本人」という図式は、「日本語＝日本人」なのだから、日本語がうまく使えない日本人を排除せよ」という言説の根拠にもなりうるが、こうした言説は、戦中までの日本語普及には見られなかったものである。

近年の日本語教育の言説が、日本人への包摂を目指すだけでなく、日本人との差異や排除をも志向しているとするならば、ここに戦後という時期設定の固有の意義も浮かび上がろう。

駒込は、戦中までの日本語普及には日本人への包摂という役割が与えられ、被支配地の人々に日本人と平等になれるという希望を与えることが期待されたと述べていた。と同時に駒込は、法制度的次元では、徹底して差別化が図られたことも論じ、文化レベルでの平等化と法制度レベルでの差別化という二重構造が、帝国主義体制の基本的な統治形態であったことを解明した。だが、春原・田中・川上・ゴウと森本の指摘が示唆するのは、戦後に関して言えば、日本語教育の理念の中にも、非日本人を、日本人へと包摂しようとする傾向と、非日本人として排除しようとする傾向とが入り交じっている可能性である。戦後の日本語教育は、戦中までの日本語普及とは異なる志向、理念を持っているのかもしれない。

ただ戦中までの日本語普及と戦後の日本語教育の理念にこうした違いがあるとしても、春原らや森本が言及しているのはごく近年であり、戦後の日本語教育の理念の全貌や傾向を総括するものではない。戦中までの日本語普及がもっていた包摂の理念は、春原や田中、川上、ゴウが指摘しているように、現在の日本語教育にも見られるようである。だとすれば、戦中までの日本語普及理念が戦後もそのまま引き継がれたのだろうか。あるいは断絶したが再び復活したのか。また非日本人を差異化し排除するという理念は、戦後日本語教育のいつ頃から見られるようになったのか、それとも森本が導き出した例はごく特殊なケースでしかないのか。現在の日本語教育が、非日本人を包摂しまた排除しようとする理念を持つとすれば、そうした理念がなぜどのように生まれてきたのかを把握する必要がある。問題が生まれてきた歴史的経緯を把握することでしか、これまでと同じではない別の道筋を見いだすことはできないからである。

ナショナリズムという観点で、戦後の日本語教育史を通時的に見る研究がほとんどないこと、戦中までの日本語普及と近年の日本語教育とでは、ナショナルな理念といっても違いがあると考えられるが、その違いが生まれる経緯が論じられていないこと、それを論じることによって、これからの日本語教育の別種の理念を生み出す道筋が開けること、以上の理由から、本稿は、敗戦直後から現在までの期間を分析対象とする。

5.3 日本語教育学

具体的に本稿が考察対象とするのは、日本語教育の様々な言説の中でも特に、学会誌の言説である。長期にわたる歴史的研究を行うとすれば、新聞などやテレビ、一般誌などの

マス・メディア、条例や答申などの政策関係史料、教科書なども対象になりうるが、本稿では、特に学会誌『日本語教育』に掲載された研究論文の言説を分析対象とする。

『日本語教育』は、日本語教育を主要なテーマとした雑誌の中で、戦後いち早く刊行され現在まで続いている唯一の専門誌である。各号の掲載論文の本数、特集の有無、論文・実践報告・調査報告・書評などの区分の有無など、形態の詳細は変化している。しかし、核となる内容が研究論文であるという点では、創刊以来、大きな編集方針の変化はない。その継続性から、「思考様式言説」の変遷を長期間にわたって考察するためには適切な対象だと考えられる。

また、『日本語教育』に掲載された論考は、当時の日本語教育の研究状況の典型であるだけでなく、日本語教育関係者に強く広い影響を与えてきたと言える。

日本語教育の分野で最も早くから継続して刊行されてきた唯一の専門誌であるということは、長期にわたって考察できるデータとして適切であるだけでなく、『日本語教育』が最も伝統をもつ学会誌であることも意味している。この権威からすれば、『日本語教育』が日本語教育界に与える影響は強いと考えられる。

さらに『日本語教育』を刊行する日本語教育学会が、研究者や実践者、さらには、教育政策の立案に提言する立場の文部省や国立国語研究所など、多種多様な会員から成ることも重要である。

学会設立当初の会員名簿は見つけられなかったが、1967年10月31日現在の名簿には、普通会员として528名が掲載されており、所属は、宣教師関係の日本語学校や東京日本語学校などの民間日本語教育機関、内外の大学、国立国語研究所などの研究機関、文部省など多岐にわたっている（日本語教育学会 1967: 45-62）。現在でも、会員全体の中で、大学教員は約半数（2001年12月31日時点で1949人）であり、その他の機関で働く教師が全会員数の約四分の一（同左時点で974名）を占めている（日本語教育学会 2002）。大学教員とその他機関の教師は、研究者兼実践者である場合も多く、いずれの機関に属しているかで単純に研究者と実践者に分けられるわけではない。いずれにせよ、様々な機関に所属する日本語教育関係者が、研究者や実践者、行政関係者という別なく参加しているのが、この学会の特徴である。

また、おそらく設立当時もそうだったと推測されるが、現在でも、日本語教育学会は、日本語教育に関する学会の中では最大の規模を誇っている（2001年12月31日現在の会員数は、海外531人、国内3761人、所在地不明54人、計4346人（日本語教育学会 2002））。

このような多数の多様な会員からの投稿論文から成り立つということは、その当時の日本語教育学の状況を典型的に示すものとして『日本語教育』掲載論文をみなすことができよう。また、このことは、読者も多数で多様であることを意味しており、学会誌の権威も合わせて考えるなら、学会誌掲載の論考は、研究者・実践者・行政関係者に、広く強い影響力を与えてきたと考えられる。

戦後日本語教育の教育理念の全貌を捉えるためには、研究者の言説だけでなく、実践者や行政関係者の言説も把握する必要があるだろうが、本稿では、それらの言説を代表しかつそれらに対し影響力を与えうるものとして、学会誌の言説を取り上げ考察することにした。

なお、本稿と同じ問題意識を持ち、言説分析である点や敗戦から現在までを対象としている点でも一致している研究に、田中里奈（2005）がある。管見では、戦後の日本語教育におけるナショナリズム言説を、これほど長期的スパンで見た研究はほかに存在しない。本稿と異なるのは、教科書を分析対象としている点である。田中は研究者の論考ではなく教科書を主な対象とする理由を次のように記している。

教育研究者の論考には、研究者の思想が如実に表現されているはずであるが、研究者の意識に上っていないことや報告する上ではじめから回避されてしまったことは公にされず、分析や批判の対象にさえなりえない可能性が存在するからである。教育研究者の理念がもともたあられる論考に加え、彼らの考えが具現化された、学習者にじかに触れることになる教科書においてはどのように提示され、どのような授業が展開されうるのか、その特徴を掴むことでこそ、今後の日本語教育の新しい方向性を考察することが可能となるのではないか。したがって、筆者は、次章で、日本語教科書の内容分析を行い、学習者が教科書から受け取りうるメッセージを描写する。（田中 2005: 17-18）

「研究者の意識に上っていないことや報告する上ではじめから回避されてしまったことは公にされず、分析や批判の対象にさえなりえない可能性」については、教科書にも同様の問題が起こりうると考えられる。教科書作成者が意識化できないことや、あらかじめ回避したことは、教科書に反映されない可能性があるからである。教科書を取り上げる意義は、実践で使用されるものであり、学習者に直接影響を与える点であろう。過去の実践報告はデータとして残りにくいことから考えても、教科書分析には実践を分析するのに近い

結果が期待できる。この点は、本稿が扱う、研究者の言説分析よりも優れている。

ただし、教科書を主たるデータとすることには欠点もある。最大の問題は、教科書を使わない実践やその理念を考察対象にできない点である。本稿第5章では、90年代末以降、日本人との直接交流という体験型の授業形態が多くなり、そこでも、ナショナリズムが見られたことを論じる予定である。田中（2005）も、1980年代から、話し合いを促すタスクが教科書に見られ始めたこと、そこに「国家」「国民」「言語」「文化」の相対化の度合いを強め、差異を内在化させるという問題を見出しているが、少なくとも教科書では、どのような話題を話し合うかという質問があらかじめ定められている（pp.51-52）。教科書分析では、教師が何も話題や問いを決めないような実践および理念は分析対象にできない。

第二に、田中は、「日本」「日本人」「日本語」「日本文化」がいかに結びつけられてきたのかを、教科書分析から導出しているのだが、教科書分析からは、そうした結びつきが教科書に掲載されるほどの正当性をなぜ持ち得たのかは明らかにできない。「日本語＝日本人」が教科書の内容に採用された理由を明らかにするためには、「日本語＝日本人」を教育内容とすることを正当化した論理を分析する必要がある。学習者に何が教えられるのかという、学習者への影響に観点を絞るなら、教育内容を正当化する論理に着目する必要はない。ただ筆者は、教育内容を正当化する論理を分析することで、矛盾や問題点を指摘し、自明性を突き崩せると考えている。その突き崩しによって、そうした内容を教科書に盛り込む作成者や、その内容を教えることをよしとする教員に対し、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だろう。

以上の理由から、本稿では教科書は分析対象とせず、研究者や実践者、政策関係者の言説を代表しつつ、それらに強い影響も与えるものとして、学会誌の論考を取り上げることにした。

5.4 ナショナリズムとの関係

本稿は、ナショナリズムとの関係—それに規定され、維持し、再生産してこなかったか—から日本語教育を問うという基本的立場にたつて、戦後日本語教育学の言説を対象に、言説内容の変遷、論理的な問題点、内容的な問題点を考察することを目的とする。

ナショナリズムとの関係を問うことについて、最後にもう一度まとめておきたい。

「国語」という統一体は、国民国家の形成と統合とともに構想された。国語と国民国家

とは、不即不離の関係にあるものとして生み出されたのである。日本語と日本との輪郭を一致させる考え方（「日本語＝日本」という図式）は、近代国民国家の形成の前史ともいえる近世期からすでに始まっており、その図式に基づき、日本語を使う日本人によって日本という共同体は作られるという信仰（「日本語ナショナリズム」）も作られ始めた。「日本語＝日本」という図式および「日本語ナショナリズム」は、日本語を通じて日本へと包摂するという志向と、日本語を使用できないものを日本から排除するという志向とを生み出しうる。植民地領有以前は、日本人に日本国民国家の構成員であるとの意識を作るために、国語教育が進められた。つまり、日本人に対する国語教育は、当然、包摂の理念に基づいてなされた。だが、植民地、さらには満洲や占領地における、非日本人に対しての日本語普及理念も、包摂を志向するものだったのである。戦中までの日本語普及は、「日本語＝日本」「日本語＝日本精神」という図式を根拠に、非日本人を日本へと包摂し、帝国主義体制下に取り込むという理念の基に実践された。

戦後の日本語教育では、「日本語＝日本」という図式および「日本語ナショナリズム」は、非日本人に対する包摂の原理となるのか排除の原理となるのか、または、「日本語＝日本」「日本語ナショナリズム」と無関係になるのか。本稿は、「思考様式言説」を対象に、この問いに答えていくものである。

第2章 「思考様式言説」の変遷：問題設定と時期区分

1 「思考様式言説」の選択理由

1.1 日本人への包摂

本稿では「思考様式言説」に焦点を当て、内容と変遷を跡付けることで、序章で論じた研究視座を具体化する。

「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。

「思考様式言説」を分析対象に選んだ理由は、まず第一に、戦後の日本語教育学において、日本語学習者に対し日本人の思考様式への同化を求めるといふ、問題をもつ言説が存在したからである。

1975年頃の日本語教育の論考を読むと、「思考様式言説」をしばしば目にする。「思考様式」「発想法」などの用語は、単独では、人間の考えや心があるパターンをもつということしか意味しない。しかし、これらの語を含む文脈全体を考察すると、そこに重要な問題があることに気づかされる。

その代表的な例は、宮地（1975）である。詳細は後述するが、この論考で主張されているのは、言語と思考様式とは相互に関係し、したがって、日本語学習者に日本人の思考様式による「洗脳」を促すというものである。宮地は、証明の困難さを自身で述べつつも、言語と思考様式とが規定しあっているという言明を正しい事実であるかのように自明視し、その「正しい事実」を根拠に、日本人の思考様式で「洗脳」することが、日本語学習においては必要かつ当然であるかのように述べている。日本語を習得するために、精神的な日本人化を必要条件とするこの言説は、「日本語＝日本人の思考様式」という図式（以下、「日本語＝日本人の思考様式論」）を根拠に、日本人への包摂を正当化し主張するものである。

1.2 ナショナリズムの二重の原理

さらにまた、この記述で注目すべきなのは、学習者に対し日本人の思考様式による「洗脳」

の必要性を主張しつつも、同時にその不可能も述べている点である。宮地は、日本人の思考様式と強く結びついているので、日本語の完全な習得は難しい、それでもなお、日本語教師は困難だけれども日本人の思考様式を教え続けねばならないと主張する。

ここには、日本・日本人の一体性を保証するものとして構想された日本語、それを非日本人にも広げ習得させようとするときの亀裂が見て取れる。日本人の思考様式という、眼に見えない内面と結びついた日本語、日本的な価値の世界的な普及という意味では日本語とそれに結びついた日本人の思考様式も広めることが重要である。しかし、それが本当に非日本人に広がってしまえば、日本・日本人の一体性を保証する日本語という、日本語の機能と抵触してしまう。この矛盾を、宮地は、日本人の思考様式＝日本語を、非日本人が本当に習得しきるのは不可能だと言ってしまうことによって、乗り切ろうとしている。少なくとも、この時点の日本語教育学は、「日本語＝日本」という図式、「日本語ナショナリズム」に規定されており、その枠組みに寄り添う形で、矛盾を含んだ理念を主張していたということになる。

「日本語＝日本」の中に包摂しつつ排除もするという、宮地の矛盾を含んだ主張が成立し得たのは、日本語と関連する日本的な要素が、「思考様式」という不可視のものであるためである。日本語を通じて日本的なものを広めようとする場合、日本的なものとしては、茶道や相撲というような伝統文化や、日本人のしぐさなどの行動様式も考えられる。しかし伝統文化は、型として体系化することで、学習者に完全に習得させることも可能であろう。また、行動様式も困難ではあるが、統計的な処理をして日本人の行動様式を抽出した場合、それを習得させることは不可能ではない。つまり、日本語と日本人の伝統文化や行動様式が結びついているとし、それを学ぶことを日本語習得の必要条件とした場合、非日本人が、日本語や日本的なものを完全にマスターする可能性が開けてしまう。それでは、日本人の統一性を守り非日本人を排除するという、近代国民国家の成立時期に日本語に期待された役割は破綻をきたすことになる。眼に見えない、誰にも定めきることのできない日本人の思考様式というものを日本語習得の必要条件とすることで、日本語教育を通じて日本的なものを広めるということと、それでも日本的なもの＝日本語は非日本人には完全には習得できないということとの両方を、同時に成立させようるのである。

第1章で論じたように、ナショナリズムには包摂と排除という二つの側面がある。日本人の伝統文化や行動様式など、目に見える要素の扱われ方を考察対象とした場合、明確に日本人への包摂を目標とした言説のみを扱うことになる可能性が高い。それに対し、思考

様式という不可視の要素を考察することで、日本語教育学で、日本人への包摂と排除というナショナリズムの両面を成立させようとする言説がいつどのように存在したのかを解明することができる。日本人の日本語を非日本人に教えるという日本語教育の場が、どのようにナショナリズムとの整合性を保っているのか、またそこから離れる亀裂が見いだせるのか。この問いに答えるためには、ナショナリズムの包摂という側面だけでなく、排除という側面も成立させる可能性を持った、思考様式という概念に焦点を当てるのが適切であると考えた。これが、本研究で「思考様式言説」を取り上げる第二の理由である。

1.3 自明の正しさ

第三の理由は、宮地の主張が、『日本語教育』という学術誌に掲載されるほどの、ある種の本当らしさをもたらしているからである。

この言説の本当らしさは、言語と思考とは相互に規定し合っているという言明が証明も反証も難しいことから来ている（宮地 1975: 22）。

言語が思考を規定しているという説は、一般に言語相対仮説またはサピア＝ウォーフの仮説と呼ばれている。心理言語学では、長い間、この仮説を証明・検証しようという試みがなされてきた。その試みを総括した今井（2000）は、言語が思考に影響を及ぼしていること、言語が生得的制約と相互作用しながら思考を形成すること、という観点では、サピア・ウォーフの仮説は疑いないとする。ただし、思考が、異なる言語の話者間で異なるのかという点については、思考のどの側面を問題にするのか、どの認知領域を対象とするのか、その認知領域で環境がどれほど人間に訴えてくるのか、に依存する、と述べている（p.429）。人間にとっての言語と思考という観点からすると、言語が思考に何らかの影響を与えていることは間違いない。しかし、今井もいうように、どの観点でこの仮説を評価し、どの認知領域でどの思考のレベルを問題にするのかを明らかにした上で研究しなければ、単に、漠然と、サピア・ウォーフの仮説の正否を問題にする単純な議論をしても意味はない（p.429）。

また池上嘉彦（1993）は、言語相対仮説の心理言語学と認知心理学の研究成果を踏まえ、「現実の意味処理について見た通り、そこで〈言語〉的なものをそうでないものから区別することを試みることは殆ど無意味」（p.328）だとしている。現実をどのように意味づけるのかという観点からすると、人間の認知に訴えてくる環境自身の性質や人間の生得的

な認知枠組みなどが、複雑に影響するのであり、もはや言語による認知と、それ以外の何かによる認知は区別すること自体、無意味だということになる。言語とそれ以外の要素とが区別困難だとすれば、池上が言うように「「サピア＝ウォーフの仮説」を検証するという試みが本質的に成立し難い」(p.328)ということになる。

この池上や今井の議論から理解できるのは、言語・思考と言ったとき、それぞれが何を意味するのかを明確に述べた上での議論でない限り、言語が思考を規定するか否かという問いは検証も反証もしえないということである。

思考には様々なレベルが存在している。また言語については、池上のように、現実の意味処理という点からは、単独のシステムとして抽出することが難しいという指摘さえある。何をもって言語とするのかを定義しなければ、検証・反証をしても、その結果はお互いにすれ違うだけだろう。言語が思考を規定するか否かという問題設定は過剰に一般的なもので、正しいとも誤っているとも言いがたい問いなのである。

しかし、過剰に一般的であるということは、この問題設定が、人それぞれによって、厳密な意味規定がなされないまま使用され、また読み手もそれぞれの解釈で納得する可能性を多分にもっているということである。言語が思考を規定するという言明は反証もできない曖昧なものだが、経験的にはそうした解釈は間違いであるとも断定しがたいため、そうした言明を前提にした、宮地のような主張は説得性を帯びる。語学およびその関連分野では、言語と思考様式との関連づけに限らず、ある概念を「正しい事実」だとみなし、それを根拠に、特定の国民・民族・母語話者への同化／特定の国民・民族・母語話者からの排除を正当化するということが行われてきた。このことは、大平(2001)、山下(2001)、牲川(2002)などが、すでに指摘している⁴。日本語教育学における「思考様式言説」の変遷という課題は、自明視されてきた言説が生み出してきた問題を明らかにするためにも、適切であると考えられる。

この言説の自明性について確認しておきたいことは、思考と言語とが相互に規定し合っているという言説の内容が真に正しいのかあるいは間違っているのかといったことは問題にしないという点である。思考と言語を厳密に定義すれば、その定義に依ってそれらの間

⁴ 大平(2001)では、「ネイティブスピーカー／ノンネイティブスピーカー」という用語が所与の事実とみなされるようになり(p.85)、その「常識」により「ネイティブスピーカー＝標準」「ノンネイティブスピーカー＝逸脱」という固定観念が強化されるという危険性を指摘した(p.106)。また、山下(2001)は、敬語研究が、敬語を美しい日本語の典型として語り、「正しい敬語」という規範を形成してきたことを明らかにした(p.73)。牲川(2002)は、プラスの価値が自明視されている「学習者中心」概念が、実は、学習者を母国文化へと同化する概念として機能することを論証した(pp.174-175)。

に何らかの関係は見いだせるであろうが、そうした言語と思考との真の関係について解明したり、日本語教育における言語と思考との真の扱い方を提案したりすることは本稿の趣旨ではない。第1章の5.1でも述べたように、本稿が目指しているのは、自明性をもった言説がいかなる経緯で自明性を獲得してきたのか、その言説が日本語教育学という学術分野で唱えられていくことがどのような問題を生じさせるのか、言説の背景と言説の問題を描き出すことである。言説が「事実」か否かは問題ではなく、それが生み出す効果を問題にする。この目的のためには、検証が非常に困難であるにもかかわらず自明性を得てきた「思考様式言説」という対象が適切だと考えられる。

1.4 戦前・戦中との連続性・断絶

「思考様式言説」を取り上げる第四点目の理由は、戦前・戦中の日本語教育の理念との連続性・断絶を論じるために最も適切な概念だからである。

第1章で論じたように、安田（1997）、駒込（1996）は、戦前・戦中には、「日本語＝日本精神論」が盛んに唱えられ、植民地や占領地の人々の文化的包摂が日本語普及に課されていたことを指摘している。

安田によれば、朝鮮における「国語」普及の論理の一つが、国語には国民精神が宿り国語によって国民化させるというものだった。また、東南アジアへの日本語普及は、欧米の思想とは異なる日本精神＝八紘一宇を、日本語を通じて浸透させるためということが、普及を正当化する論理の一つであった。

駒込が明らかにしたのは、戦前・戦中の、「日本語＝日本精神論」のゆらぎ、自明化、再びのゆらぎという変遷である。1894年に上田万年が講演「国語と国家と」で述べた、「日本語は日本人の精神的血液」（上田 1903: 12）という論に代表される言語ナショナリズムの延長線上には、日本語を教えることで、異民族を包摂するという膨張主義的な議論が生まれうる。駒込が指摘しているのは、1900年代初頭においてはこうした議論は自明視されてはおらず、日本語によって日本精神以外のものも教えられるのだから、日本語を教えれば同化できるという考えは誤りだという主張もなされていたということである。しかし、それ以降、日本語教育による同化に疑義を挟むことはタブーとなり、植民地でも、満洲、華北占領地でも、日本語普及政策は、直接法による日本精神の流布という理念のもと立ち上げられ実施された。日本語による日本精神の教育という目標を、論理的に成立させるた

めには、「日本語＝日本精神」という図式が不可欠であったため、それを否定することはタブーとなったのである。

こうした戦前・戦中の日本語普及の理念的柱であった「日本語＝日本精神論」と、前述の宮地論文の言説とは、日本語と日本精神との関連性を前提としている点、日本精神を教育・学習内容としている点で共通している。最終的な目標を日本精神とするか日本語とするかで、両者には相違があるが、1975年の宮地論文でも、日本精神による「洗脳」を日本語習得の必要条件としており、日本語の学びと同時に日本精神の学びが必要だとされている。日本語教育という場を、日本の精神を学ぶことと捉える言説は、戦前・戦中、そして戦後の1975年にも存在していたということが出来る。

ただ、これも駒込によれば、戦争末期になって、日本語に内在する日本精神という図式には、崩壊が見られたという。華北占領地の場合、近代化がすでに進んでおり、青年層のナショナリズムの高揚度が激しかった。またオールタナティブな学校が存在していたこともあり、天皇の教説が前面に押し出されることもなかった。日本語によって、反日本帝国主義的な内容も表現されたという、占領地の現実を前にして、日本語を教えることすなわち日本精神の教授であるという主張が崩れ落ちたということである（駒込 1996: 348）。

では、こうした、占領地の現実がもたらした「日本語＝日本精神」という図式の亀裂は、戦後にも引き継がれたのであろうか。先行研究は一様に、亀裂は引き継がれず、「日本語＝日本精神」という理念だけが、戦後にそのまま連続したと指摘している。

イ・ヨンスクは、保科孝一の海外普及のための国語改革という主張が、保科自身の戦後にも1990年代の「日本語の国際化」論にも見られることを指摘しているが、同時に、保科のような改革派と対立していた伝統派・山田孝雄らによる、「国体」の連続性を根拠にした「国語」の思想もまた、「今度は「文化」の伝統の連続性という文化主義的言説に衣をかえて、「国語」の純粋性と伝統を称揚することはいまでも十分可能である」と指摘している（イ 1996: 316）。現に、安田敏朗によれば、現在でも日本語教育従事者の一部は日本語を教えることすなわち日本文化を教えることだという考え方を支持しており、戦後の日本語教師が実は強く国家に呪縛されているという（安田 1997: 403）。

ただイは、文化を担う国語という伝統派の図式の、戦後への連続性について、可能性としてしか述べていない。また、安田が示そうとしているのは、戦前までの過去を反省することなく「日本語＝日本文化論」が最近になって再び現れていることへの注意喚起であり、戦中の図式が途切れずに戦後へと連続したかどうかを述べるものではない。イと安田は、

現在の日本語教育に「日本語＝日本文化論」が存在していること、それが戦中から連続している可能性を示唆したが、そうした図式が、1975年の宮地論文の言説や90年代の「日本語の国際化」の議論まで、とぎれることなく連続してきたのかは明らかにしていないのである。

一方駒込は、敗戦後の教科書の墨塗りを経て、国語教科書に生き残った教材の内容から、言語ナショナリズムの強固な残存を指摘している。『初等科国語』の「国語の力」には、「わが国語には、祖先以来の感情、精神がとけ込んでをり、それがまた今日われわれを結びつけて、国民として一心一体のやうにならしめてゐるのである」とあり(駒込 1996: 383)、ここに「日本語＝日本精神論」の残存をみてとることは容易であろう。こうした「戦後改革」について、駒込は、「植民地帝国日本の歴史の中にはらまれていた、ナショナリズムの自己否定的な契機を抑圧するものだった(傍点、駒込)」(p.385)とし、植民地帝国日本がはらんでいた、多民族国家という現実をもたらすナショナリズムの亀裂という要素が、戦後には生き残らなかったと述べている。しかし、駒込が例としてあげているのは、日本人対象の国語教育であり、日本語教育において「日本語＝日本精神」という図式、言語ナショナリズムが残存したのかどうかは示されていない。

「日本語＝日本精神論」は1894年頃に構想されたが、1900年頃にはまだ自明ではなかった。だが、それ以降は、戦前・戦中を通じ、「日本語＝日本精神論」という理念に基づき、日本語普及を通じて日本精神を流布し日本語学習者に習得させるべきだする言説が、政策レベルでも実践レベルでも優勢をしめ、戦争末期になって、多民族を包摂しようとする試みの中で初めて、こうした言説の非現実性が露呈した。戦前から戦中にかけて日本語教育を正当化し他方で亀裂も見られた「日本語＝日本精神論」、それに基づく非日本人に対する日本精神の植え付けという言説は、「日本語＝日本人の思考様式論」へと姿を変えて1970年代半ばの日本語教育学で確かに存在していた。ではこうした言説は、戦中から、宮地論文が現れる1975年頃まで継続して存在していたのか。また安田ヤイによれば、90年代には「日本語＝日本文化論」が存在していたとされるが、こうした戦前・戦中の日本語普及言説に近接するような言説は、それ以前には存在していなかったのか。

戦後日本語教育学における「思考様式言説」を考察することで、上記の問いに答え、戦前・戦中の言語ナショナリズムの、戦後から現在にかけての断絶・連続を検証することができると思われる。

1.5 言語学的論考とナショナリズムとの関係

さらに先行研究から、「思考様式言説」を取り上げる第五点目の理由を述べておきたい。安田もイも、戦後には「日本語＝日本精神論」が「日本語＝日本文化論」へと姿を変えて連続してきたのではないかという問題提起を行っている。「文化」であって、本稿が問題にしようとしている「思考様式」ではない。

「文化」を扱わない理由は、「文化」が行動様式・伝統文化なども含んでおり、不可視の曖昧なものである「思考様式」を学習・教育内容とすることによって可能になる、特有の論理に焦点を当てることが難しいからである。理由の第二点・第三点で述べたように、「思考様式」というものの存在は、正確に規定しがたいために一定の本物らしさを獲得でき、曖昧であるがために、非日本人に学ばせるべきものであると同時に日本人にしかわからないものといった、矛盾する志向を持つことができる。

また、戦中も、「日本語＝日本精神論」が空虚で曖昧な言説だったからこそ、その内容が厳密に規定されなくとも自明性を獲得でき、日本語教育を通じて非日本人を包摂する論理になりえていたのである。この「日本語＝日本精神論」との連続性・断絶を問題にするには、「文化」よりもさらに曖昧な「思考様式」との比較のほうが適切であろう⁵。

また、仮説的にはあるが、「思考様式言説」は、客観性・科学性を目指した論考にも現れやすいと考えたからである。後述のように、1960年代後半には、「日本語の思考様式」というような表現で、日本語の統語規則や意味を論じる日本語学的な論考が多数現れた。こうした論考には、日本や日本人といった要素が出てこない場合も多い。しかしある時から、「日本語と日本人の思考様式とは関係がある」とする言説が出てくる。「日本語の思考様式」という考え方が、こうした言説の出現を容易にしたのかもしれない。しかし、日本語教育学で「文化」概念が持ち出される場合には、民族・国家的集団と結びつくものとして論じられる場合が圧倒的に多く、文法論などを主題にした日本語学的な論考では「文化」という用語自体ほとんど見られない。

細川（2002）は、日本語教育でことばと文化の関係がどのように論じられてきたかを、

⁵ 「精神」ではなく「思考様式」である理由は、「精神」という用語が、戦後の『日本語教育』で肯定的に使われたことは皆無だからである。戦前・戦中の帝国主義・天皇中心主義の理念が「精神」という言葉で語られることが多かったためか、仮に、「精神」が使われる場合でも、戦中までの日本語教育を批判的に振り返る文脈でしか使用されない。したがって、「精神」は、戦後の日本語教育学に流布していた言説を考察する概念としては適切ではない。

1960年代から90年代の論文の考察から導き出している。それによれば、論じられ方の変遷は3期に分けられるという。第一期（60年代から80年代前半まで）「言語と文化の関係について考える時期」、第二期（80年代後半から90年代前半にかけて）「体系的な知識と異文化コミュニケーション能力の時期」、第三期（90年代後半以降）「ことばと文化の関係をめぐる新しい転換の時期」に分けられるとされる（pp.27-28）。それぞれの時期についての考察からわかることは、この三期の間に、言語と文化の関係の捉え方、文化の捉え方、その教え方などについては変化が見られたものの⁶、日本語教育で文化というものが取り上げられる際、ほとんどの場合、その文化とは日本文化または学習者の母国文化を指してきたということである。分析対象は90年代まででありそれ以降には別の文化観も現れてきているが、少なくともそれまでの間、日本語教育で文化が持ち出されるとき、国や民族という単位と切り離して論じられることはあまりなかったと考えられる。

では、文化や日本人を持ち出さず、日本語の特徴などの分析に特化した論文は、言語ナショナリズムと無関係なのだろうか。「思考様式言説」に着目することで、あくまでも言語的要素にのみ着目し客観性を目指した論考が、言語ナショナリズムを支える論理に転化するか利用されかねない可能性を明らかにできるかもしれない。この仮説から、本稿では、「文化」ではなく「思考様式」を取り上げることにした。

最後に、「思考」ではなく「思考様式」にしたのは、単に分析対象を限定するという、便宜的な理由からである。言語と関係があるものと想定されやすく、かつ、内容が曖昧で不可視のものだという点では、「考え」「発想」「心」「思考」なども同じであり、厳密にはこれらにまで広げて対象としなければならない。しかし予備調査を行ったところ、これらの用語は、個人単位のものである場合も多く、それらを含めた「思考言説」は膨大な数に上った。その中から、本稿が問題にしたい、言語や国家、国民、民族と結びつけられている言説を選び出すことは物理的に非常に困難である。そのため、集合的な要素と結びつきやすいであろう、「型」「方法」「様式」などを伴う用語に限定し、それらを含む記述を考察の中心とすることとした。用語の詳細は本章3節で述べる。

⁶ 変遷の内容は、細川（2002: 28-71）を参照のこと。

2 研究目的

本稿の目的は、戦後の日本語教育学における「思考様式言説」の変遷を、言語ナショナリズムとの整合性と距離という視点から、跡付けることである。

その視点を具体化するために、次のような論点を設定する。

1) 戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性と断絶

戦前から戦中にかけて、日本語普及を正当化する基本的な理念であった、「日本語＝日本精神論」と、戦後の日本語教育学の理念とを比較する。このことで、植民地や占領地に対し、「日本語＝日本精神論」によって、文化的な包摂を目標にしていた戦前・戦中と、戦後の日本語教育との連続性と相違について明らかにできるであろう。

2) ナショナリズムに規定された日本語教育学の理念

宮地論文からは、戦後の日本語教育学で、日本語教育を通じた日本への包摂と日本からの排除というナショナリズムの両面性に整合的な論理が、存在していたと仮說的に言うことができる。ただし、ナショナリズムと日本語教育の理念とをどのように整合させるのか、その論理は変化してきた可能性がある。日本語教育学におけるその変遷を追うことで、日本語教育が、どのような論理でナショナリズムとの整合性を保とうとしてきたのかを明らかにしたい。その過程で、「言語と思考とが関係がある」という自明性を持った言説や、日本語の統語的特徴を「日本語の思考様式」として表す言説などが果たしてきた役割も解明することとなる。

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

戦後の日本語教育が、一貫してナショナリズムに規定されている面ばかりであったとも考えにくい。本来は日本人のものであったはずの日本語が、非日本人によっても学ばれていくのが日本語教育であり、その場合は、「日本語＝日本人」という図式に亀裂を生じさせる場にもなりうる。もちろんこの図式が崩れたからといって、日本語とは切り離れた上で、教育・学習内容として日本的なものを扱い、学習者に日本への同化や排除を促すといった形でのナショナリズムの維持はありうる。しかし一方で、この図式を批判し、言語や思考様式というものを、国民や民族ではなく、人間普遍のものともみなすといった理念や、日本語で日本とは無関係な内容を扱うといった理念なども存在するかもしれない。「思考様式言説」を考察することで、ナショナリズムに規定されず、逆に、積極的に崩れていくような理念が存在したのかも見ていきたい。

3 量的分析と時期区分

3.1 研究対象および研究方法

3.1.1 記述単位の抽出対象

まず「思考様式言説」の変遷の概要をつかむために、Krippendorff (1980=1989) を参照し、量的な内容分析によって時期区分を行った。

考察の具体的な対象 (= 「記述単位」) は、戦後から1961年の日本語教育学に関する論考と、学術雑誌『日本語教育』1号 (1962) から123号 (2004) 中の論考から抽出する。

戦後から1961年にかけては、日本語教育に特化した専門誌が存在しない。そこで、まず以下のデータベース・文献目録から、「日本語」という語をタイトルまたはキーワードに含む記事を選び出し、タイトルとキーワードからさらに日本語教育に関連する文献にしばった。

1945年から1949年 占領期雑誌記事情報データベース化プロジェクト委員会 (2003)

1945年から1956年 上甲幹一 (1956)

1948年から1961年 国立国会図書館 (2005)

1951年から1960年 国立国語研究所 (1960)

この文献の中で実際に入手できたものの中から、論文と言えるまとまった内容と分量を備えたもの9本を選び出し、記述単位の抽出対象とした⁷。

1962年以降については、学会誌『日本語教育』掲載の論文 (発表要旨・書評を除く) を記述単位抽出のサンプルとした。

⁷ 今回の調査で存在が確認された、敗戦から1961年まで刊行の、日本語教育関連の雑誌記事・著書は巻末に資料1として掲載した。管見では、戦後直後を含めた当該時期の、雑誌記事・著書についての文献一覧は存在しておらず、資料的価値があると考えたからである。筆者が入手しておらず、かつ、データベース内のキーワードおよび題名からは日本語教育関係かどうか判断できなかった文献は掲載していない。「種別」欄が「不明」となっている文献は、題名またはデータベース内のその他の書誌情報によって、日本語教育関連文献であることは確かだが、未入手で種別が判断できないものである。

3.1.2 記述単位の抽出

戦後から1961年の日本語教育学の論文、および1962年以降から2004年までの『日本語教育』掲載の研究論文の中から、「日本人の思考様式」に類する語を含む文とそれを意味づける前後の文脈を記述単位として抜き出した。

具体的には、1) 「思考様式」に類する語の入っている文を選びその中から、2) その思考様式の持ち主が日本または日本人であることが明白であり、かつ、3) 日本・日本人の思考様式の存在を論者自身が肯定しているものを採った。

日本人を単位としたものに絞った理由は、筆者がナショナリズムに規定された言説として問題視しているのが、日本人の思考様式というものの存在を実体視し、それを何らかの形で、教育・学習内容としようとするものだからである。日本人と無関係に単に「日本語の思考様式」としたのも、「日本人の思考様式」という言説を生み出す前提となっている可能性はあるが、量的分析の目的は、だいたいの時期区分を行うためでありそれ以上の目的はもたない。最も問題を持つ記述に限定しその範囲での変遷を見ることで、おおまかな時期区分が設定できると考える。「日本人の」という限定からはみ出す「思考様式言説」や、日本人の思考様式に対して批判的な論考については、質的分析で取り上げ詳細に論じる。また、「日本人の思考様式」の存在を論者自身が肯定しているものに限定するとしたのは、学習者に対するアンケートや、日本語を説明するための単なる用例中のものを除外するためである。本稿の目的は、日本語教育学で、研究者が「思考様式言説」をどのように意味づけてきたのかを明らかにすることであるため、学習者のアンケートなどの「思考様式言説」は分析対象としない。

具体的な抽出の手順は、1961年までの論考については、一つ一つ筆者自身が読み、「思考様式」に類する語を含む記述単位を選び出した。また『日本語教育』については、1号から120号までの論文を全てスキャナーでスキャンし、OCRでテキストファイル化したのち、コンピュータで「思考様式」に類する語を検索することにより、記述単位を抽出した。OCRの文字の認識率は100パーセントではなく、テキスト化したデータを原文とつきあわせて校正するというはしていないので、この検索でとりこぼした記述はあるかもしれない。ただ、筆者の目視では平均で95パーセント以上、正しく文字認識がなされていた。また、雑誌の印刷の薄さなどから著しく認識率が低かった箇所については、筆者自身が改めて読んで確認したので、ほぼとりこぼしはないと考える。

思考様式に類する語として検索したのは次の正規表現で表される語である。

- (1) (かんが|考)え(方|かた)
- (2) (物|もの)の(見|み|捉え|とらえ)(方|かた)
- (3) 思(想|考|惟)[^,。]**(法|型|形|方|様式|構造|パターン|pattern|特徴)
- (4) (発想|精神|認識|類型化)[^,。]**(法|型|形|方|様式|構造|パターン|pattern|しかた|特徴)
- (5) (心理|意識)[^,。]**(法|型|形|方|様式|構造|パターン|pattern|しかた|特徴)
- (6) (判断|理解)の(仕方|し方|しかた|方法)
- (7) 類型化
- (8) 心性

具体例を (1) と (3) にから説明すると、(1) の(かんが|考)え(方|かた)という正規表現で検索にかけると、「かんがえ方」「かんがえかた」「考え方」「考えかた」の4つが検索できる。また (3) 思(想|考|惟)[^,。]**(法|型|形|方|様式|構造|パターン|pattern|特徴)では、「思想／思考／思惟」のうちのいずれかの語と、「法／型／形／方／様式／構造／パターン／pattern／特徴」のうちのいずれかの語とが、同時に一節の中に入っているものが検索できる。実際には、「思考」に限れば、「思考法」「思考型」「思考形」「思考方式」「思考方法」「思考形式」「思考形態」「思考様式」「思考構造」「思考パターン」「思考pattern」「思考の型」「思考の形」「思考のパターン」「思考のpattern」「思考の方式」「思考の方法」「思考の形式」「思考の形態」「思考の様式」「思考の特徴」「思考の構造」などが検索できる。

この方法で、「思考様式」に類する語を含む文とその前後を抽出し、さらに、その単位が日本・日本人であるものにしぼった結果、計47個の記述単位を得た。

3.1.3 記述単位の分類

これらの記述を内容別に分類し変遷を概括するため、次のA～Dに分類した。

A 日本語と日本人の思考様式とを関連づける記述（「日本語＝日本人の思考様式論」）

- B 「日本語＝日本人の思考様式論」に基づき、日本人の思考様式を学習・教育内容とする記述
- C 日本語とは関連づけず、単に日本人の思考様式というものを実体視する記述（「日本人の思考様式論」）
- D 「日本人の思考様式論」に基づき、日本人の思考様式を学習・教育内容とする記述

Aとは、たとえば、「日本語の語順は日本人の思考様式を反映している」といったタイプの記述であり、日本語と日本人の思考様式との間に何かしらの関係があるとする言説、すなわち「日本語＝日本人の思考様式論」である。

Bとは、「日本語の語順は日本人の思考様式を反映している、したがって語順を習得するためには日本人の思考様式を学んだほうがよい」といったタイプのものである。日本語と日本人の思考様式との間には関係があるというAの記述、「日本語＝日本人の思考様式論」を前提に、さらにそれを学習者に教育したり、学習者が学んだりする対象とみなす記述がBにあたる。

Cは「日本人の思考様式からすれば、日本人は外国人をなかなか受け入れないだろう」といった記述である。日本語とも、学習者の教育・学習とも直接関係はないが、論者が日本人の思考様式というものを実体視していることがわかる記述である。以下、こうした日本人の思考様式というものを実体視している記述を、「日本人の思考様式論」と呼ぶことにする。

Dは「ホームステイによって日本人の思考様式を学ぶことが重要だ」というタイプの記述である。Cの「日本人の思考様式論」を前提に、さらにそれを教育・学習の対象とみなす記述がDである。

これらのカテゴリーで分類することにより、記述内容の変遷を大きく把握できる。Bが出現するにはAのような考え方が前提として必要であり、Dが出現するにはCが前提として必要である。したがって、こうした記述の出現時期は、AのあとB、CのあとDが出現するのではないかと仮定され、時期区分には有用な分類であると考えられる。また、AからDは日本語と関連づけるか否かで、大きく、A・BグループとC・Dグループの二つに分けることができる。A・BグループとC・Dグループの出現に時期的な偏りを見ることで、日本語教育学で日本人の思考様式が持ち出されるとき、それが日本語と関係のあるものとして語られるのか、それとも関係がないものとして語られるのか、それぞれは時期的にずれが

あるのかがわかる。

なお、この量的分析の目的は、おおまかな時期区分であるため、カテゴリーの分類にあたっては、記述内容の詳細な違いについてはあえて問題にしなかった。

カテゴリーAとBは、日本語と日本人とを関連づける記述だが、関連づけの具体的な内容は多様である。「両者は相互に規定し合っている」など、関連性の中身を示している場合もあれば、単に「日本語とともにある日本人の思考様式」のように、関連づけてはいてもその中身について全く説明していないものもある。関連性の仕方については、質的分析で詳述することとし、ここでは関連づけるという意味をできるだけ大きく捉え、上の例のような記述全てを関連性があるものとみなす。

また、カテゴリーBとDは、いずれも日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述であるが、一口に教育・学習内容とするといっても、身につけさせるというほど強く学習させようとするのか、知識理解で十分とするのか、また自ら発見すればよいとするのかなど、教育・学習の到達目標や方法は様々にあり得る。ただこの点についても、関連づけ同様、その内容の違い・変化については、質的分析で論じることとし、本章では、全て教育・学習内容とする言説とみなした。

3.2 考察結果

3.2.1 考察結果

「日本人の思考様式言説」を含む文献一覧とそれぞれのカテゴリーは次のようになった（この一覧中の各文献の書誌情報については、巻末の「資料2 「日本人の思考様式言説」の文献書誌情報」参照）。

表1 「日本人の思考様式言説」文献一覧

N0	著者名	年月	カテゴリ	N0	著者名	年月	カテゴリ
1	水谷修	1960.02	C	26	金本節子	1988.06	D
2	四倉早葉	1967.12	C	27	インカプロム, プリヤー	1988.06	D
3	川瀬生郎	1968.04	A	28	山田泉	1988.11	C
4	阪倉篤義	1968.10	C	29	辻村敏樹	1989.11	B
5	寺村秀夫	1968.10	A	30	上山民栄	1990.07	D
6	北条淳子	1973.09	B	31	堀江・インカピロム・プリヤー	1990.11	A
7	椎名和男	1974.12	C	32	加藤英司	1991.03	A
8	三島登志子	1975.03	B	33	山下暁美	1991.03	A
9	斎藤修一	1975.08	A	34	石綿敏雄	1991.07	C
10	宮地宏	1975.08	B	35	倉八順子	1993.07	D
11	大西晴彦	1976.04	A	36	楠本徹也	1994.03	C
12	茅野直子・仁科喜久子	1978.02	A	37	小川誠	1995.03	D
13	北條淳子	1978.09	A	38	水谷修	1995.11	C
14	高見沢孟	1979.03	B	39	細川英雄	1995.11	D
15	池尾スミ	1979.07	C	40	玉村文郎	1997.10	A
16	有馬俊子・石沢弘子	1979.07	A	41	得丸智子	1998.03	D
17	佐久間勝彦	1979.10	A	42	板井美佐	1998.12	D
18	北條淳子	1982.03	D	43	三国純子・小山真理	2000.04	D
19	富田隆行	1982.03	B	44	窪田富男	2001.01	C
20	中村妙子	1982.03	A	45	郭俊海・大北葉子	2001.07	C
21	宮地裕	1982.06	A	46	楊晶	2002.07	C
22	牧野成一	1983.02	C	47	牧野成一	2003.07	D
23	横田淳子	1986.02	A				
24	山下秀雄	1986.07	D				
25	町田敬子・村上治子	1987.06	D				

分類結果を時系列に整理したものが、「表2 「日本人の思考様式言説」の変遷」

である。

表2 「日本人の思考様式言説」の変遷

		A	B	C	D
第Ⅰ期	1945-55				
	1956				
	1957				
	1958				
	1959				
	1960			1	
	1961				
	1962				
	1963				
	1964				
	1965				
	1966				
	1967			2	
	1968	3, 5		4	
1969					
1970					
1971					
1972					
第Ⅱ期	1973		6		
	1974			7	
	1975	9	8, 10		
	1976	11			
	1977				
	1978	12, 13			
	1979	16, 17	14	15	
	1980				
	1981				
	1982	20, 21	19		18
	1983			22	
1984					
第Ⅲ期	1985				
	1986	23			24
	1987				25
	1988			28	26, 27
	1989		29		
	1990	31			30
	1991	32, 33		34	
	1992				
	1993				35
	1994			36	
	1995			38	37, 39
	1996				
	1997	40			
	1998				41, 42
	1999				
	2000				43
	2001			44, 45	
2002			46		
2003				47	
2004					

3.2.2 時期区分

カテゴリーの偏りから得られた時期区分は次の3期である。

第Ⅰ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Ⅱ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Ⅲ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Ⅰ期には、「日本人の思考様式」についての記述自体ほとんど現れなかった。60年代後半になって、日本語の特徴を日本人の思考様式から説明するというような記述（カテゴリーA）がわずかに現れ始めたが、それが多く見られるようになったのは、70年代半ば以降の第Ⅱ期からである。また、第Ⅱ期には、日本語と日本人の思考様式とを関連づけた上で、日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述も出現する（カテゴリーB）。本章1節で、ナショナリズムに規定されそれを促す言説として取り上げた宮地論文も、この第Ⅱ期の論考である。

しかし、第Ⅲ期には、日本語と日本人の思考様式を関連づける記述（カテゴリーA）も散発的になり、それを根拠に日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述（カテゴリーB）はほぼ皆無になる。それと入れ替わるように出現するようになるのが、日本語と関連づけずに、日本人の思考様式を實體視する記述（カテゴリーC・D）である。

このように変遷の概要を見てくると、日本人の思考様式を何らかの形で教育・学習内容として記述するもの（カテゴリーB・D）は70年代初めから現在まで現れ続けているが、70年代から80年代初めには、日本語と関連づける形で記述され、80年代半ば以降は、日本

語と切り離して記述されているという大きな変化が読み取れる。

4 質的分析の視点と対象

4.1 視点

本章3節では、「日本人の思考様式」という概念が現れる記述に限定し、4つのカテゴリーに分類することで、変遷の概要を時期区分として導き出した。時期区分は3.2.2で示したので繰り返さないが、第Ⅰ期：「思考様式言説」が出現しない時期、第Ⅱ期：「日本語＝日本人の思考様式論」が出現した時期、第Ⅲ期：「日本人の思考様式論」が出現した時期という3期に基本的には分けられた。第3章から第5章では、各期ごとの記述内容を質的分析によって、より詳細に見る。

その際の分析視点は、まず第一に、「日本語＝日本人の思考様式論」の「＝」部分、つまり、日本語と日本人の思考様式とがどのように関連づけられているかに着目する。関連づけについて詳しい説明がなされているか否かによって、論者自身が自覚的に関連づけているのか、無自覚に自明視しているのかがわかる。また、説明がある場合でも、概念の規定や論理的過程に問題や矛盾がないかについても検討する。

第二に、「日本語＝日本人の思考様式論」に基づいて、それを学習・教育内容としている場合、それを習得させ日本人への包摂を志向しているのか、あるいは非日本人には習得できないであると、日本人からの排除を志向しているのかも分析したい。「日本語＝日本人の思考様式論」とは、日本語と日本人の思考様式とは関連があるとする言説で、日本語をシンボルとして日本人の集合性を形成・維持していこうとする「日本語ナショナリズム」を支える言説である。「日本語＝日本人の思考様式論」に基づき「日本語ナショナリズム」を主張し、それを非日本人に対し日本語を教えるという場に適用するならば、「日本語ナショナリズム」によって非日本人を日本へと包摂しようとする主張や、「日本語ナショナリズム」によって非日本人を日本人とは異質なものとして排除するような主張をも生み出さうる。ナショナリズムとの関係から見た場合、「日本語＝日本人の思考様式論」がもたらす問題を解明したい。

第三に、「日本語＝日本人の思考様式論」が現れる経緯を解明する方法として、「日本人の思考様式」に限らず、「思考様式」に類する語を含む記述を取り上げる。量的

分析は、「日本語＝日本人の思考様式論」が60年代後半から現れ始め、70年代半ば以降、しばしば現れるようになったことを明らかにしたが、そうした記述が突然出てくるとは考えにくい。それ以前に、言語と思考様式は関係がある、〇〇人と〇〇語は関係があるなど、「日本語＝日本人の思考様式論」の記述につながるような記述が見られたのではないか。「日本語＝日本人の思考様式論」そのものではないが、それが現れ自明化されるに至った経緯を論じるために、質的分析では「日本人の」思考様式に限定せず、「思考様式」を論じた記述を広く採り、「日本語＝日本人の思考様式論」が出現する経緯の析出を目指す。

第四に、「日本語＝日本人の思考様式論」に基づかない、つまり日本語とは無関係なものとして「日本人の思考様式」が位置づけられ、かつ、それを日本語教育という場で教育・学習内容とする言説については、ではなぜ日本語教育という場で「日本人の思考様式」を教え学ばせなければならないのか、その理由づけに着目する。日本語と関係がないのであれば、日本語教育でなぜ教える必要があるのか。戦中までの日本語普及が、「日本語＝日本精神論」に基づいていたことからすれば、日本語と切り離して「日本人の思考様式」を教え学ばせようとする言説には、戦中までとは異なる別の理由づけが必要になると考えられる。

4.2 対象

考察の対象は、量的分析と同様、主に『日本語教育』に掲載された論文中の「思考様式言説」である。『日本語教育』を選ぶのは、第1章5.3で述べたように、それが日本語教育学の典型でありかつ多数の研究者・実践者・政策関係者に大きな影響をもつ学術雑誌だからである。研究目的に則し、質的分析では、これらの論文が、日本人の思考様式を学習者に植えつけようとしてこなかったのか、あるいは、学習者を、日本人の思考様式とは異なる思考様式の持ち主として差異化してこなかったのか、などを論じていくことになる。もしこうした記述があれば、その学会誌に掲載された論考は、ナショナリズムの枠組みに規定されそれを維持する言説を流布していることになる。ナショナリズムという観点からそのような問題を持つ言説、それを含む論考が、学術雑誌に掲載されているということになる。つまり、論考の記述内容の批判はそのまま、それを掲載することを選択した学会誌のイデオロギー批判にもなる。

また思考様式についての記述が、論文全体の中で中心的な話題でない場合も取り上げる。

小さな記述であるということは、逆に、そうした記述内容が当時常識化していた可能性を示している。通念化された「思考様式言説」の内容を理解するために、小さな記述もできるだけ考察する。ただし、論考全体の中の位置づけについてはできる限り明記し、主要な論点だったかそうでなかったかがわかるように表す。

こうした視点と対象を分析し、言説内容の実態と問題点を考察することで、本章の2節で述べた「思考様式言説」の研究目的—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についても明らかにできると考えている。

なお、以上のような質的分析の結果、先の量的分析では見えてこなかった、記述内容のより細かい時期的変遷が見えてくる場合もある。質的分析においては、その分析結果を先取りする形で、各期内をあらかじめ分けて論じる場合があることを断っておきたい。

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

1 3つの時期区分

量的分析の結果によれば、敗戦から70年代初めの研究論文中には、「日本人の思考様式」という概念（量的分析のカテゴリーA, B, C, Dにあたる）はほとんど見られず、したがって「日本語＝日本人の思考様式論」（カテゴリーA, B）もほとんど存在しなかった。しかし、「思考様式」に類する語を含む記述が全くなかったわけではない。

敗戦から、50年代初め、つまり占領期（1945年8月15日から1952年4月28日）にほぼ重なる時期は、研究論文自体ほぼ皆無に近かった。ただ、敗戦直後より、直後より、コラム・随筆など、研究論文とは言えない論考では「日本人の思考様式」に類する概念が見られた。そして、研究論文が出始めさらに日本語教育学会が創設された50年代半ばから60年代前半には、「日本語の発想法」「母国語の発想法」という研究の立場が登場し始める。この「日本語の発想法」「母国語の発想法」という概念が、本格的に研究され始めたのは、60年代後半から70年代初めのことであった。本章では、言説の記述内容から、この第I期を、1945年から50年代初め、50年代半ばから60年代前半、60年代後半から70年代初めの3期にさらに分け、それぞれの時期に現れた「思考様式言説」の内実を追っていくこととする。

2 1945年から50年代初め

2.1 敗戦後の日本語教育

「1945年から1961年の日本語関連文献一覧」（巻末資料1）が示すように、この時期は日本語教育学の文献と規定できるような論考自体が少なく、量的分析では、この時期に「思考様式言説」は見いだせなかった。駒込は、戦後の国語教育に、「日本語＝日本精神論」がそのまま残存したと指摘しているが（駒込 1996: 383-384）、日本語教育に関していえば、少なくとも論文として発表されたものの中にその残存は認められない。量的分析の結果によれば、戦前・戦中の日本語教育の目的—日本語を通じた日本精神の植え付け—が、戦後

のこの時期には消失したとすることができるかもしれない。

では、戦中まであれほど強固にあった、日本語を通じた日本精神の流布と日本への包摂という理念はどこへ行ってしまったのだろうか。本当に完全に消えたとすることができるのか。また、日本精神の流布と日本への包摂という目標を失ったとすれば、戦後のこの時期の日本語教育は何を目標としていたのか。2 節では、まず、元日本語教育関係者が日本語教育について言及した記述を取り上げ、戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」の行方を探る。次に、敗戦直後の日本語教育が何を目指していたのか、その理念を、当時の日本語教育の制度的な実情も含めつつ論じることとしたい。

植民地や占領地などで日本語教育に従事した者、それらの場所で使われる教科書を日本国内で作成した者、日本語教育の政策立案などに関わった者など、戦前・戦中に日本語教育に何らかの関わりをもった者は決して少なくない。しかし、戦前・戦中の日本語教育関係者で、敗戦直後のこの時期、日本語教育について言及した者はほとんどいなかった。1945年12月には、戦中まで日本語教員派遣事業や教科書編纂などに中心的な役割を果たした日本語教育振興会の理事長、岡部長景が戦犯容疑で巣鴨に収監されるなど（池尾ら 1991: 82）、当時、戦中の日本語教育関係者は公職追放の危機にあった。戦中、日本語教育振興会の理事兼総主事であった長沼直兄は、戦後、振興会を引き継いで設立された言語文化研究所の理事長となったが、その弟・長沼守人は当時を振り返り、日本語教育関係者の公職追放について次のように語っている。

ある教授の話では、「長沼先生に全部 GHQ に付いていていただいたので、追放になった人の中に日本語関係はおりません、私自身、GHQ に付いてってもらって、それでパス……。"書いたものからいうと本当はひっかかるんだけど"というような人たちに、全部長沼直兄先生が仲介の労をとってくださって……。今思うと冷汗が出て来ますね」と。（池尾ら 1997: 45）

長沼直兄は、1923年から17年間、米国大使館の日本語教官を務めており（言語文化研究所 1981: 5）、そのときに築かれた人脈が日本語教育関係者の公職追放を防いだという（池尾ら 1997: 45）。しかしこの長沼守人が語った同じ座談会で、木村宗男は、木村がいたフィリピンの教育課長が密告・告訴によって公職追放されたと述べており、また、長沼守人も占領期当時の状況を「今でも当時のこととなると、おびえて話さない人もいますよ」

とも話している（いずれも、池尾ら 1997: 45）。長沼直兄の力によって追放を免れる場合が多々あったにせよ、日本語教育に関わっていたことで戦犯となる可能性が十分にあったのが、当時の状況だったと考えられる。したがって、戦中に書いた自らの著書や日本語教育との関わりについては触れないほうがよく、まして積極的にそれを振り返るような論考が公刊されなかったのも当然である。

1.2.2 戦中と戦後の連続性：保科孝一の論考から

このような状況の中、戦中までの日本語教育に触れた数少ない事例が、保科孝一の『国語問題五十年』（1949）である。

保科（1872-1955）は、近代国語学の第一人者、上田万年の弟子で、1898年に文部省図書課嘱託となり、1901年に国語調査委員会補助委員になって以来、役人として国語調査および国語政策に関わってきた人物である。戦前・戦中の保科の国語観・国語政策観、それが反映された政策の実際については、イ（1996）に詳しいのでここでは詳述しないが、端的にまとめれば、保科は戦前から国語の改良・簡易化、標準語制定を強く主張していたが、国語改良・標準語制定のために、戦中の海外への日本語普及を利用しようとした。すなわち、国内では保守派が国語改良に強く反対していたが、保科は、「大東亜共栄圏」に国語広めるためには国語改革が必須と主張し、国外で国語改良を進めそれを国内にまで及ぼそうとした（イ 1996: 304）。また、イによれば、保科は、日本語普及には、民族固有の精神が融け込んでいる国語を他の民族に移植し文化を普及し、民族的勢力を拡大できるという効果があると考えていた（p.285）。また、政治的・文化的に優越な国民の言語は自然に広まるはずだとみなし、言語政策はその自然の「感化力」を人為の力で強化するだけとの認識を持っていたとされる（p.287）。

この保科は戦後、自身のこれまでの国語政策者としての生涯と国語改良の歴史をまとめた著書『国語問題五十年』（保科 1949）を刊行する。主な内容は、戦中から戦後の国語改良史であるが、保科の国語改良論を後押ししたはずの、海外への日本語普及にはほとんど触れていない。戦中の動きとして保科が論じているのは、陸軍省を初めとする軍部による漢字制限・仮名づかいの改訂に限られている。大量の動員にともない兵士の学力が低下したが、兵器の使用法などに関する教育のため、漢字を制限し仮名づかいを改める必要があった、それまで漢字を多用していた軍部自らが国語改良を推し進めたという動きである（保

科 1949: 207-217)。海外への日本語の普及に関しては、この著書の最終章の末尾の 3 ページで触れられているだけである。そこでは、植民地・占領地への日本語普及とその他世界各国の大学での日本文化・日本語講座の広がりなどが併置され、地域別の、普及の背景は考慮されず、全て日本語普及の成果として挙げられている。

台湾や朝鮮においては日本語が通用語となり、日本語の教育も普及したから、ますますその勢力が増大した。ついで満州国とも特殊の関係が生じ、その領内に日本語が優勢な地位を占めるようになった。中華民国とは、経済上緊密に結びつくようになり、特に華北とは特殊の関係も生じたので、日本語が年とともに急速に普及した。

つぎに、シヤムとは歴史的にも特殊の関係があったので、戦前から日本語が普及しつつあったが、太平洋戦争がはじまってから、わが国に依存する傾向がいちじるしくなり、日本語を学ぶものが急激に増加した。フィリピンにも戦前から相当に日本語が普及していた。これは日本の移民が各方面に入り込んでいた関係もあり、貿易も発達してきたので、日本語を学ぶものがおおくなってきた。

マライ半島や南印諸島も、日本軍隊と接触するようになって、日本語を学ぶものが急増した。(保科 1949: 269-270)

植民地、満洲、中国華北部、南洋諸島で、日本語が普及する過程には、日本による各地の母語の抑圧と強制的な日本語普及があり、保科もその政策立案と実行に関与していたが、そうした抑圧と強制について触れることなく、あたかも自然に日本語が学ばれたかのように描き出している。保科は戦中までの日本語普及を「以上のごとく、東亜諸民族は日本の国運が進展するに伴ない、これに引きつけられて、その歴史や文化を学ぶものがあられ、また貿易その他の関係から、日本語を学ぶ必要も感ずるようになったのである」とまとめており、あくまでも被支配民たちが必要を感じ自ら日本語を学んでいったのだと捉えられている (p.270) ⁸。そして、戦中までの期間に、ヨーロッパや北米などの大学にも日本語・日本文化講座が広まっていったとして、各地の教育機関を列挙したあと、敗戦後の日本語普及について言及する。

⁸ 安田 (1997) も、この保科の文章について「日本語が強制されたという側面をまったく無視し、特に旧植民地における日本語の強制と植民地言語の抑圧には一言も触れていない」と指摘している (p.400)

しかるに、いまや敗戦の結果、これまでひろく普及した日本語も、今後年とともにその勢力を失うであろうことは、またやむを得ないことである。しかし、日本民族はふたたび立ちなおって、世界の平和と文化に寄与する時が必ず来るであろうから、日本語を学ぶものがふたたびあらわれてくるに相違ない。しかるに、これまで外国人が日本語を学ぶに当って、一般に苦しんだことは、日本に標準語が確立していないことであつた。(中略)日本語を普及させるためには、まず標準日本語を確立し、その辞典を編さんし、そのよるべきところに迷わせないようにしなければならぬ。(保科 1949: 271)

戦前・戦中の日本語教育は、強制的な母語の禁止と日本語の教育、日本語を通した日本精神の植え付けという、普及理念と政策内容を持っていた。戦中には、保科自身も日本語普及の効果を日本民族の精神・文化の植え付けであると明言していた。しかし、戦後の著書の中でこうした点は全く省みられていない。保科は、戦中、海外へ日本語普及のためには標準語確立が必要であるとも主張していた。上記の引用は、保科が戦後にまで引き継いだのは、この標準語確立の理念だけだったことを示している。戦中までの日本語普及の問題は、標準語が確立されていなかったための日本語習得の困難と、今後の標準語確立の必要性という論点へと、極端なまでに単純化され矮小化されているのである。

この著書では、今後の日本語教育の方向性が具体的に述べられているわけではない。また、日本語を通じて日本精神を流布するといった主張もなされていない。ただ、注目しなければならないことは「日本民族はふたたび立ちなおって、世界の平和と文化に寄与する時が必ず来るであろうから、日本語を学ぶものがふたたびあらわれてくるに相違ない」(保科 1949: 271)としている点である。保科は戦中と変わらず、日本民族の勢力拡大と、日本語普及の拡大とが平行して行われると考えている。標準語制定という、いわば純粋に言語的な問題に焦点を当てているようでいて、その問題は日本民族の繁栄と密接に関わっているものと想定されている。駒込によれば、日本語による日本精神の植え付けと日本への包摂という、日本語普及に期待された役割は、戦争末期、現場に関わる日本語教員によって問い直され始めていた。日本語で日本とは無関係な精神が語られうるという事実を前に、日本語と日本精神との一体性に疑問が呈されたのである(駒込 1997: 347-348)。この問いは、日本語は日本・日本人のものなのかという問いへとつながっていきうるものであろう。だが政策立案者であった保科は、そうした問いを抱かず、戦後も引き続き日本語は日本人

のものであるという前提を強固に持ち続けていた。

つまり保科にとって、戦中と戦後は、日本語普及と国語改良とを関連づけている点、日本・日本人の繁栄と日本語普及との関係を切り離しえないものと前提している点では連続していたといえる⁹。一方で、日本語普及の役割を日本精神の流布とするか否かで、保科の戦中・戦後の日本語教育観には断絶があるとも言えよう。だが、保科は戦中の「日本語＝日本精神論」という普及理念を戦後になって批判したわけではなく、戦後の著書でその理念に触れていないだけである。普及理念を転換したというよりも、そうした理念に基づいた普及政策の事実を、看過し忘却したと言うほうが適切であろう¹⁰。

2.3 占領期の「思考様式言説」

この頃、日本語と日本人の思考様式とを関連づける記述が皆無だったわけではない。量的分析で対象にした用語が含まれていなかったため、そこでは取り上げられなかったが、敗戦直後にさえ、次のような記述が存在した。厨川（1946）は、ロンドン大学で学んだという海軍中尉の日本語能力を賞賛し、ロンドン大学での教授法を紹介している。

面白いのは『おや！』、『まさか！』など *interjections* の場合、先生が特に自分の身振、表情を学生に真似させたということである。日本人の *mentality* まで体得させる様な日本語教授法の生きた成果を眼の前に見て、今更のように自分の採って来た英語の教授・学習の方法を反省せられたことであった。（厨川 1946: 29）

ここでは「日本人の *mentality* まで体得させる様な日本語教授法」が高く評価されている。戦中の、日本語を通じて日本精神を普及するという教育理念が、「日本人の *mentality*」に言い換えられただけで、戦後にそのまま引き継がれた可能性を示唆している。短いコラムの中での記述であり、著者は日本語教育関係者ではないのだが、日本人の、眼に見えない内面を体得させることを日本語教育の成果と捉える意識が、敗戦直後にも存在していた。

⁹ イも「保科の「国語」の理念からみれば、「戦前」と「戦後」のあいだに断絶は存在しない」と指摘している（イ 1996: 309）。

¹⁰ 関（1997）も、国語学者・木枝増一の著書の改訂作業と、釘本久春らによる戦後刊行された国語論から、「戦時中の日本語教育と直接に関係した学者・文人にとっては、日本語教育は過去の遺物となり、その歴史を戦後の日本語教育復興のために総括しようとはしなかった」（pp.115-118）と指摘している。

こうした意識は、日本語教育について刊行された単行本としては、占領期唯一のものである、上甲幹一『日本語教授の具体的研究』（上甲 1948）にも読み取れる。

上甲は日中戦争中、北京師範学校で日本語普及に携わり、1948年当時は言語文化研究所研究部長を務めていた人物である。『日本語教授の具体的研究』は、北京師範学校の経験に基づいて書かれたものと言われている（池尾ら 1991: 86,91）。しかしこの著書の中で戦中の日本語普及について触れた箇所は全くない。本書の目的は、「戦後の新しい日本にとって、外国人に対する日本語教授という仕事がになう役割は、決して軽くはないと思います。それは目立たぬじみなものではありませんが、見方によれば日本再建のための基礎的な仕事の一つだともいえるでしょう」、にもかかわらず進駐軍などを対象とした日本語教授はあまりにも「でたらめ」なので、組織立った教授のための具体的な方法を示すことである（上甲 1948: 1）。戦中の日本語普及の経験は振り返られることなく、戦後という情勢の中で、「目立たぬじみなもの」ではあるがいかに日本語教育が重要なものであるのか、存在意義が主張されるのみである¹¹。

『日本語教授の具体的研究』は理論篇と実際篇からなるが、上甲は、理論編で、言語の発生について次のように記している。

こうした言語は一体どうして発生したか、この問題は今のところ明らかにされていません。ただ言語は人間が対象界の事物を解釈した結果に与えた記号で、全般的にいえば、或具体的な言語の体系は、その言語を使用する民族の対象解釈の結晶の体系であるということがいえるだけです。例えば、日本語の場合なら日本語の中のどの一語をとってみても、そこに日本民族の民族性が何らかの形で反映しているという意味です。というとは何か汎神論的な言霊信仰を承認するように聞こえるかもしれませんが、それとは全然ちがいます。発生問題に関してはこれ以上何ともいえませんが、ともかく言語は例外なしに社会的存在であるということだけは動かさません。（上甲 1948: 26-27）

ここで言われている「言語」とは「言」と対になるもので、ソシュールのラングにあたる。ラングの体系は「言語を使用する民族の対象解釈の結晶」であり、全ての日本語には

¹¹ 関（1997）でも、上甲が戦中の日本語教育に触れなかったという指摘がある。また、関は、「目立たぬじみなもの」という上甲の記述に「大東亜共栄圏の日本語との落差」を読み取っている（関 1997: 118）

「日本民族の民族性が何らかの形で反映している」とされている。民族単位で言語が作られてきたことは暗黙の前提となっており、日本語に日本民族の民族性が反映されていることも、その確かさが検証されることもなく、「言霊信仰」ではない「ともかく」「動かさない」ことであると断定されている。ただこれは「言語」の発生について述べた箇所であり、上甲自身は実際に把握でき実践できるのは「言」のみであるとし(p.29)、直接法による「言」の実践を重視している。そのため日本民族の民族性を反映した「言語」、それを習得するために日本民族の民族性を学ばねばならないというような主張は見られない。

学習者の「自国語」を論じた箇所では、「自国語」は干渉という問題ももつが、それを習得しているということは「一つ一つの風俗習慣や言語の語法の差を超えて、その根柢にある人間共通の物の考え方や感じ方」すなわち「語法の論理性」を習得しているということであり、「これこそ外国語習得を可能ならしめる根源的な力」であると述べている(pp.43-42)。ここでは民族性の差異、民族性が作った「言語」的差異より、むしろ、それらの差異を超えた共通の「語法の論理」が外国語習得にとって重要であると強調されている。

だが一方で、実際篇では、なぜそうでなければならないのかの理由は述べられないが、「私は元来日本語教材は結局広義の日本事情に終始すべきだと考えています」ともしている(p.130)。

日本語に日本民族の民族性を見る「言語」観と、習得に際しては、言語や風俗習慣の差異よりも共通の論理性を重んじるということ、さらに教材の内容は「日本事情」であるべきだとすることが、上甲の中でどのように矛盾なくつながるのかはわからない。ここでいえることは、敗戦直後の、唯一のまとまった日本語教育学の書と言っていい文献の中で、戦中の「日本語＝日本精神論」の図式がそのまま繰り返されているということである。上甲は、「精神」ではなく「対象解釈」という言葉を用いており、また、日本民族の民族性と日本語を関連づけるけれども民族性を教育・学習内容と位置づけているわけではない。この点で戦中の日本語教育論とは異なるのだが、日本語と日本人の内面とを結びつけるという図式自体は敗戦直後の日本語教育学にも存在していたと言える。

占領期が終わった 1953 年の、東京日本語学校の校長・長沼直兄と教員らに対して行われたインタビュー記事の中には、次のような発言が見られる。

小説を読んでいても、筋をすっかり取り違えている場合が少なくなく、これは日本人

の思考方法が生徒にはっきり分からないからだと思います。(友部 1953: 33)

日本語の読解理解の困難を、日本人の思考方法を知らないことに帰するものである。この発言とほぼ同じ記述が研究論文に現れるのは、1970年代末になってからのことなのだが、当時すでに、日本語の習得が難しいのは、日本人の思考様式を知らないからだとする考えはあった。

2.4 占領期の日本語教育実践

戦後の日本語教育の本格的な復活は、1950年代に入って国際学友会の日本語クラスが再開され、インドネシア政府派遣技術研修生を受け入れた頃からと言われる場合が多い(関・平高 1997: 194, 関 1997: 119)。ただし、それ以前に全く日本語教育が行われていなかったわけではない。敗戦直後から占領期終結後の日本語教育を論じた木村(1990)によれば、占領期には、米軍総司令部参謀部の日本語地区語学科 (Area and Language School in Japan, 1947年発足, 1952年に米国大使館陸軍武官室所属日本地区語学校となる), 米国第8軍の Army Education Center (東京に1946年に開設)をはじめとする一般の将兵軍属と家族のための日本語教室, 日本国内の大きな米軍基地内に設けられたメリーランド大学極東部, キリスト教宣教師とミッションスクール教師を主な対象とした東京日本語学校 (1948年開校), 関西の宣教師のための日本語学校 (神戸, 京都に, それぞれ1949年, 1950年に開校) といった施設で日本語教育が行われていたという (木村 1990: 1-5)。対象者は, 占領軍関係者と宣教師, ミッションスクールの教師にほぼ限られていたが, 占領期にも日本語教育が行われてはいた。

ただ, 当時の日本語教育は規模が小さく, 占領期に, 国内の日本語教育に言及した文献も極めて限られている (巻末資料 1, 参照)。筆者が入手できたのは宮本 (1947, 1948) のみであった。宮本 (1947, 1948) は, 進駐軍の日本語科の教員をしている著者が, 発音やアクセント, いくつかの文法項目について自らの指導方針を述べたものである。この論考では, 発音や文法項目の事例と英語による説明の仕方が示されているだけで, 日本精神や日本文化に類する記述は全くない。発音指導について論じた箇所では, ミルクやレストランは英語の発音のままよいとするなど (宮本 1948: 15), 学習者の母語使用を認めた柔軟な指導方針が採られていたことがわかる。

また、アメリカの陸軍学校での、当時の日本語教育を報告した短評の中では、「日本語教育で最大の問題は眼の緊張」であり、日本語は右から左へと読まなければならないので「新しい眼の筋肉を使うことになる」と記されている（無記名 1949: 7）。第4章で論じるように、第Ⅱ期の1970年代末頃に、日本語の習得の困難を、日本人の思考様式が習得・理解できないことへと帰する記述が複数出現するようになる。しかし1949年時点では、日本語習得の困難はあくまでも身体的な不慣れの問題として語られており、日本精神と関係づけられてはいない。

戦後から占領期が終結したこの時期、日本語教育の現場について記したものの中では、日本語を通じて日本精神を教えるといった、戦中までの日本語普及理念につながるような記述は見られない。また、当時、保科のような言語政策者は標準語の制定を唱えていたものの、日本語教育に従事していた者による論考には、日本語教育には統一的で固定的な日本語という想定から離れるような記述も見られた。また、「日本語＝日本精神論」は記述されなかった。占領期には、あらゆる刊行物に検閲がかけられており、戦中の皇民化政策を彷彿とさせるような記述は執筆されなかったであろうし、たとえ書かれたとしても検閲で削除された可能性もある。それでも引用した記事からは、戦争末期の日本語教育にあった、日本語の統一性の揺らぎ、「日本語＝日本精神論」の消失も垣間見えるのである。

2.5 小括：1945年から50年代初め

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い。

だが、「日本人の *mentality*」を体得させる日本語教育を評価する記述や、「日本人の思考方法」を知らないと日本語習得は困難だとする記述は見られた。こうした記述は、日本語と日本人の思考様式とが何らかの関係を持つという前提があって初めて現れるものである。この意味では、「日本語＝日本精神論」という戦中までに見られた図式が、形を変えて戦後にも残存していたとすることができる。これらの記述は、短いコラムやインタビューの一言の中に見られたものであり、日本語と日本人の思考様式とを関連づけるという図式が特に強調されているわけではない。だが、そうした語られ方自体、「日本語＝日本精神／日本人の思考様式」という図式が、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を示唆している。

その可能性の高さは、戦中に日本語教育に関係していた人物の、戦後の著書を見ると、改めて確認できる。上甲幹一は、戦中、占領地で日本語教育の実践に従事していたが、その経験をまとめた著書（上甲 1948）の中で、民族の「対象解釈」を結晶化したものが「言語」であり、全ての日本語には日本民族の民族性が反映されていると述べていた。だからといって上甲は、日本語習得のためには日本民族の「対象解釈」の仕方を習得させねばならないといった主張はしていない。しかし、論証することもなく、日本民族の解釈の仕方と日本語とを断定的に関連づけている。「日本語＝日本人の思考様式」という図式の存在は疑っていない。

またこの上甲（1948）は、戦中の経験から生まれた著書なのだが、戦中の日本語普及については全く触れておらず、戦後の日本にとって日本語教育がいかに重要かを主張しているだけである。このことは、戦中まで日本語普及政策に関わった保科孝一の戦後の著書（保科 1949）にも共通している。植民地や満洲、占領地の日本語普及を、被支配民たちの希望と自然な流れから行われたかのように描き、強制的な日本語普及と母語の排除という問題には言及しない。また戦中の「日本語＝日本精神論」という普及理念についても触れず、日本人の繁栄とともにだんだんと日本語が広まっていく未来、そのための標準語の確立という今後に目を向けるだけである。

戦中まで日本語教育に関わった人々は、それまでの日本語普及の構造や理念の問題を忘却したのである。問題点を忘却したということは、「日本語＝日本精神論」という日本語普及を正当化した論理も十分に省みられなかったことを意味する。したがって、厨川（1946）や上甲（1948）といった、戦後の論考の中に現れた「日本語＝日本人の思考様式論」は、新たに創られたというより、戦中までの図式を用語のみ変え、無自覚に引き継いだものと捉えるほうが適切であろう。

最後に付け加えておかなければならないことは、この時期の日本語教育の論考に、「日本語＝日本人の思考様式」という図式が存在したことは確かだが、日本人の思考様式を教育したり学ばせたりということを積極的に主張する論調はなかったということである。また、「日本語＝日本人の思考様式」という図式は、論点と言えるほどの大きな地位を得ていたわけでもなかった。さらに、当時の国内の教育実践について論じた宮本（1947, 1948）では、日本精神、日本人の思考様式、日本文化といった概念は一切用いられておらず、学習者の母語をそのまま日本語に転用することも柔軟に認めていた。占領期の検閲制度の影響があるにしろ、戦中の精神論とは距離をとった実践・報告も存在していたのである。ただ

こうした論考は、「日本語＝日本精神論」や「日本語＝日本人の思考様式論」を明確に批判したわけではない。

戦中までの日本語普及の理念や構造は、問題点を忘却し、問題がなかったものと語り直されることで、戦後にも残ったと考えられる。「日本語＝日本人の思考様式論」は複数の文献に見られるもので、「日本語＝日本精神論」は形を変え根強く生き延びたと言えよう。ただこの図式は、無自覚にふと記したという語られ方で出現していた。つまり、戦後、日本語教育関係者には、「日本語＝日本人の思考様式」という図式が潜在しつづけていたが、主要な論点としては顕在化していなかったということである。同様のことは、長沼直兄の教科書を比較検討した田中（2005）でも指摘されている。田中によれば、1950年の『改訂標準日本語読本巻一』を作成した当時、「長沼は「言語」と「文化」、「言語」と「国民」を結びつける思想自体は潜在的に持っていたが、顕在化させてはいなかった」という（田中2005: 39）。

一方で、当時実際に行われていた実践や報告の中には、そうした図式が全く出現しないものもあったが、「日本語＝日本人の思考様式」に明確に反対していたわけではなく、対抗言説と言えるものではなかった。「日本語＝日本人の思考様式」という、言語ナショナリズムに適合的な理念が根強く、だが顕在化はしない形で引き継がれつつ、そうした理念と異質な理念・実践も試みられていたというのが、敗戦直後のこの時期だったと考えられる。

3 1950年代半ばから60年代前半

3.1 日本語の思考様式

50年代後半に入ると、日本語教育の論考には「日本語の発想法」という概念が散見されるようになる。

言葉の言い間違から起る笑話は沢山ありますが、文法的に何の欠陥も無いがおかしいと言うような、発想法の相違、考え方の違いから来るものは日本語を教える者としては慎重に取上げて考慮しなければならないと思います。（浅野 1956: 60）

「英米人」の日本語学習者にとっての困難を、言語文化研究所研究室主任であった浅野

鶴子が綴った随筆の中の一文である。また、国際学友会の阪田雪子も、学習者にとって、「日本語のどこにむずかしさがあり、どこに特異性があるのか」（阪田 1960: 66）をまとめた随筆の中で、次のように書いている。

何が正しいことばで、何が正しくないことばか、それは論理の面や文法の形式的な面だけの問題ではない。文法的には誤りではないが、日本語として適切でない表現というもの、これもまた正しくないことばであるわけだ。これは言語を通しての感じ方の相違であり、論理だけの問題ではなくなってくる。文法上の形式的な誤りを正すことは難しいことではないが、ものの受け取り方の相違、ものの感じ方の相違からくる表現の適切性というものを外国人に理解させることは、非常に困難なことなのである。

（阪田 1960: 66）

浅野も阪田も、文法的・論理的な誤りではないが適切でないおかしい表現があるとし、思考様式の違いが不適切さをもたらしていると述べている。

西尾（1956）も、浅野・阪田と同様、日本語学習の困難な点をまとめた論考である。「リズム・音節・発音・アクセント」「単語的なこと」などの章が立てられているのだが、その中の一つ「文体・敬語・文章」の章で「文の発想法、運び方、文章の全体においてもなかなか日本語的にはならない」（p.16）例として3例が挙げられている。

ある所で冬は大へんですが外のところであまりさむくはありません。

かいてください。そしてわたくしはもういちどかくでしょう。（お手紙を下さい。そうしたらまたお手紙をあげましょう）

日と週はとっても早く走りました。（西尾 1956: 16）

浅野や阪田の記述や西尾の例から推測すれば、浅野らが「おかしい」「日本語として適切でない」「日本語的にはならない」とみなしている表現とは、ここが間違いだと明確には指摘できないが、どこことなく違和感を引き起こす表現を指しているようである。不適切な日本語だと判定するためには、具体的にどこが不適切か、どの点で不適切だとみなしうるのか、不適切さの基準が明らかにされなければならない。しかし、取り上げた論考ではこの点が説明されていない。判定基準は示せないがどこことなく違和感をもたらす表現がある、

それを不適切な日本語と判定するために、思考様式の相違という、曖昧な概念が利用されていると考えられる。

いずれの記述でも、思考様式とは何か、思考様式の相違と表現の不適切との影響関係とは具体的にはどのようなものなのかは説明されておらず、検証もされていない。思考様式というものがあり、その相違が日本語に何らかの不適切さを引き起こすということが、疑いのない事実として断定されている。こうした記述が複数存在することから、この時期の日本語教育学では、「日本語の発想法」、本稿のことばで言えば「日本語の思考様式」というものが存在するということが、思考様式の相違が日本語の不適切さを引き起こすということが、自明の事実として定着していたと考えられる。

またこの時期の「思考様式言説」の特徴として指摘できるのは、「日本人の思考様式」ではなく、「日本語の思考様式」、「日本語に不適切さをもたらす思考様式の相違」という記述内容を持っている点である。思考様式の主体は国民・国家・民族ではない。それらとは無関係に、言語的要素とのみ関連づけられるのが当時の「思考様式」という概念であった。阪田と浅野の随筆では、思考様式の持ち主は明言されていないが、その相違が日本語の不適切さを生むものと捉えられていた。また、西尾の論考では、日本語の文が持っているのが発想法とされていた。いずれにせよ、これらの論考では、思考様式を言語と関係する何かとしてみなしている。

ただ、仮説的に指摘しておきたいことは、「発想法」「考え方」といった、眼に見えない内面の精神活動を意味するタームは、発想したり考えたりする人間を想起させざるをえないのではないかということである。つまり、発想法の相違のため日本語が適切にならないという記述は、日本人と非日本人との発想法が違うため非日本人の日本語は適切にならないという意味へと読み替えられる危惧を抱かせる。50年代半ばから60年代前半という時期においては、この危惧は危惧でしかない。しかし本章4節で論じるように、60年代後半には、日本人の思考様式から日本語の特徴を説明するという記述が現れることになる。

3.2 母国語の思考様式という障害

浅野、阪田、西尾の例に比べ、水谷（1959）は、思考様式の相違と日本語との関係について、やや詳しく記述している。この論考では、国際基督教大学でのアメリカ人に教えた経験から、日本語学習の困難な点が列挙されている。

いったん覚えた母国語の語彙や文法の観念はなかなか抜けないものである。たとえば自動詞と他動詞の問題，受身・使役・テンスなどに関しても，彼ら（＝「欧米人の学生」「英語国民」：牲川注）の考え方と母国語（つまり英語）の文法との結びつきはなかなか強じんで，時には私どもの説明もすなおに受け入れないことがある。（水谷 1959: 84）

実例として挙げられているのは **must** と日本語の対比である。教師が，**must** は「……しなければならない」だと教えると，学習者は日本語は長々しいと思い，また，**I must go.** は「行きます」ですむことがあるという，日本人はしなければならない義務と自分の意志ですることとの区別がつかず非論理的だと学習者は思う（p.84）。こうした例を示した後で，水谷は「頭の中に形成された母国語による文法観・語彙観は，日本語学習のある段階においては，日本語の理解，習得の大きな障害となっている。母国語に依存して考えるためのギャップ，それは言いかえれば，日本語の習慣が理解できないために起こるものである」（p.85）と述べている。

水谷の主張をまとめると，学習者は，母語の意味範疇を日本語の意味範疇にそのまま対応させようとするので，日本語の理解・習得が妨げられるということになる。現在のことばで言えば，母語の干渉による誤用分析につながる主張である。

この論考全体の中で，母語の思考様式による干渉というトピックが占める割合はごくわずかで，指摘した程度である。ただ，この水谷（1959）は，母語の干渉の問題を思考様式という概念で説明しようとした最初の例であり，母語の思考様式による干渉を実証しようとする研究の萌芽と見なすことができよう。この記述で注目したいのは，母語の思考様式とは何か，本当にそれにより日本語習得が妨げられるのかは説明しないまま，母語の思考様式が日本語習得に障害となると断言されている点である。

1962年に日本語教育学会（当時は「外国人のための日本語教育学会」）が設立された際，その創立記念講演で，長沼直兄は「なぜ日本語はそんなにむずかしいといわれるのかというと，これは，やはり英語と日本語の発想法の違い，考え方の違いが，非常に難しいのだと思う。この発想法の比較研究は，まだ英米においても行われていないし，日本語でも行われていない。これは，ぜひ皆さんが，日英両語の発想法の研究をやっていただきたいと思う」と述べている（長沼 1962: 30）。前項の浅野らの記述や，水谷の記述が示唆するよ

うに、1950年代後半の日本語教育では、発想法の相違が日本語習得に影響を与えること、それが日本語習得の障害となることは、すでに自明の事実として断定的に語られていた。だが、長沼が講演を行った1962年時点では、その本格的な研究はまだ開始されていなかったといえる。水谷が1959年の論考で言及した、母語の思考様式の干渉という指摘を実証しようとする研究が現れるのは、次の4節で扱う60年代後半からのことである。

水谷の記述自体にはナショナルな前提はない。だが、水谷が記した、母語の思考様式による日本語習得の障害という言説は、60年代後半の実証研究でより自明性が高められ、70年代には、〇〇人が持つ〇〇語の思考様式が日本語習得に干渉する、だから〇〇人の思考様式を捨てさせねばならないという言説へと読み替えられていくことになる。

3.3 変わるべき国民性と日本語

以上のように、この50年代後半から60年代初めには、日本語と思考様式、母語と思考様式とを関連づける記述は出現したが、言語と、国家・国民・民族の思考様式とを結びつけるという記述は存在しなかった。しかし、「思考様式言説」に限定しなければ、日本語と日本的なものとの間に関係性を見いだす記述は存在していた。たとえば、小出(1956)は、「せざるを得ない」などの婉曲表現を、英語母語話者にとって難しいものの一つとして挙げ、次のように説明する。

婉曲表現は非常に難しく、英語国民にしばしば非論理的なものとして受取られやすい。

(中略) 二重否定は婉曲な是認というのも難しい。これは直接的な表現を嫌う日本国民の国民性を表すので生活或は性格が変わるのを自然に待つべきか、或はこういう点は積極的に変えるよう努力すべきか。(小出 1956: 52-53)

二重否定の婉曲表現を日本国民の国民性を表す表現と捉えているのだが、注目すべきは、「二重否定は婉曲な是認というのも難しい」として、それを生み出す日本国民の生活・性格の変化を待つ、さらにはもっと積極的に変えるよう努力すべきかもしれないと述べている点である。つまり、日本人の国民性に学習者を適合させるのではなく、日本国民の方が変化すべきではないかとしているのである。さらに小出は、敬語に関し、「尊大語は既に喪失したといってもよく丁寧語はです、ますに大体限られたと言ってもよい。又謙讓語も現

在非常に混乱して、やがてなくなり、尊敬語だけが残るのではないだろうか」とも書いている（小出 1956: 54）。後に敬語は、日本人の思考様式が深く関わっている重要事項と捉えられるようになっていくのだが（たとえば、辻村（1989））、この時点では、敬語が混乱しているという現状認識から、将来は減少するであろうと予想されている。

同様の記述は、先に取り上げた水谷（1959）にも見られる。水谷は論考の最後で、「日本語の背後にある主観的なあるいは感情的な、あるいはまた社会的慣習から来たところの意味の深さは、短い期間に外国人、特に西洋人に正しくわからせ、また、正しく使わせるということはとうてい望めないのではないか」、「日本語を教えていながら、こういった、非常に日本的なもの、日本人の心を知る手がかりとなり、ひいては正しく日本を理解する手だてとなるものでありながら、外国人には伝えられないものを見出し、大きな障壁にぶつかった思いで教室から帰る時など、わたしは改めて日本語ということばのことを考えずにはいられない」（水谷 1959: 87）と言う。日本的で日本や日本人の心を知る手がかりにもなる日本語、その意味の深さを「西洋人」に理解させ、習得させることは困難だと述べている。3.2 では、当時は水谷はあくまでも「日本語の理解、習得」、「日本語の習慣」の理解を求めていると述べたが、この最後部の記述では、日本語を「日本的なもの、日本人の心」と深い関係を持つものと捉えており、その日本や日本人の心と関連する日本語を「西洋人」に理解・習得させることの困難を慨嘆しているようだ。

ところが、先の「わたしは改めて日本語ということばのことを考えずにはいられない」に続いて、この論考の最後は「現在の日本語の姿が、はたして最も理想的で合理的な姿なのであるかと」という一文で終えられているのである（水谷 1959: 87）。「非常に日本的なもの、日本人の心を知る手がかりとなり、ひいては正しく日本を理解する手だてとなる」日本語、そうした背景を持っている日本語に対し、水谷は疑問を呈している。日本語教育者として、日本語を教育する困難を嘆いて終わるのではなく、現在の日本語は「最も理想的で合理的な姿」とは言えないのではないかと問いかけているのである。

小出、水谷の記述が示唆するのは、当時の日本語教育学は、日本語を日本人の国民性や心と深いつながりをもつものと捉えてはいたが、学習者にそれを理解・習得させるのではなく、日本人の国民性や日本語の方に変化を求めるという志向を持っていたということである。1970年代には、日本人の思考様式があるとし、それを学ばせることを日本語習得の必要条件とする記述が現れる。それと比べたとき、日本人の国民性のほうに変化を迫るといふこの頃の記述は急進的である。

また、日本語の規範性についても、同様のことが言える。本稿は、日本語の規範性を主題としておらず、それ以降の日本語教育学で規範性がいかに扱われていったのかを厳密に検証したわけではないが、この時期とそれ以降を比較するために、1970年代の例を一つ取り上げてみたい。

いうまでもなく、日本語教育は現実の標準的な日本語の体系に学習者を適応させることであって、日本語の改革などとは無関係である。したがって、日本語にとってどんなにある文法形式が望ましいとか、将来こうなるだろうと予測されるようなことがかりにあったとしても、日本語の現状より前に傾斜するようなことは学習者の利益に反することがあり得るだろう。そういう意味では、文法的な「ゆれ」についても、ある程度保守的な態度を持するのがよいのではないかと思う。(西尾 1973: 16) (傍点は西尾によるもの)

70年代には、規範に学習者を従わせることが、「いうまでもなく」と言われるほどに当たり前とされ、日本語教育側が日本語の改革を先導するような動きは否定されている。日本語教育界から日本語の改革への動きへとつながる主張が出されていたからこそ、押しとどめねばならなかったのかもしれないが、少なくとも同時期の『日本語教育』で、日本語が変化すべきといった記述は見られない。このことから、他の時期と比較して、50年代後半の日本語教育の理念には急進的な側面があったと考えられる。

3.4 小括：50年代半ばから60年代前半

50年代半ばから60年代前半は、戦後になって初めて、日本語教育学と云う動向が始動した時期である。

「思考様式言説」に関して言えば、「日本語の発想法」という概念が広まりはじめ、思考様式の相違によって日本語の誤用を語ろうとする記述が出現し始めた。それらの記述（浅野 1956, 西尾 1956, 阪田 1960）では、思考様式とは何か、思考様式の相違が日本語の不適切さを生むとはどういうことかといったことは、説明も検証もされていなかった。不適切な日本語とは論者自身がどこことなく違和感を引き起こす表現を指しているのみで、不適切さの基準が明らかにされていなかった。思考様式の相違という曖昧な概念は、判定基

準は示せないがどことなく違和感をもたらす表現を不適切な日本語と判定するために利用されていたのである。

また、50年代終わりの水谷（1959）の中には、母語の思考様式が日本語習得の障害になるという記述が出現した。本当に障害になるかどうかは実証されておらず、またこのトピックが論考の中心というわけでもないが、母語干渉のことを、母語の思考様式による日本語習得への障害という語り方で表す記述が出現し始めたということである。

50年代半ばから60年代前半は、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、日本語教育学の研究課題としてしだいに重視され始めた時期であったということが出来る。本節で取り上げた記述は、思考様式や日本語の不適切さの定義、思考様式と言語との関係などを論証していない点では問題を持つが、これらの記述自体がナショナルな枠組みを前提にしていたわけではない。むしろ、発想法や考え方、感じ方といった、その主体として人間を思い浮かばせずにはいられないようなタームを用いながらも、日本人などの国民・民族カテゴリーを持ち出していない点は、ある種の節度を感じさせる。日本語や母語を安易に国民や民族に結びつけず、あくまでも言語として捉えるという、日本語教育学としての抑制があったのではないかと考えられるのである。

だが言語と思考様式とが何らかの関係を持つことを自明の前提としていたことには問題がある。言語ごとの思考様式の差異や干渉についての本格的な研究が始まるのは、60年代後半以降のことである。その研究においても、言語と思考様式とが何らかの関係をもつこと自体は疑われず、検証されることもなかった。この関連づけがやがてナショナルな枠組みと結びつけられ、日本語習得のためには日本人の思考様式で洗脳せねばならないという主張まで生みだしてしまう。50年代に言語と思考様式の関係とは何かが追究されていれば、関連づけを自明の前提にした、ナショナルな言説は生まれなかったかもしれない。その意味で、50年代後半に始まった「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。

最後に触れておかなければならないのは、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記述が見られたということである。70年代の日本語教育学の言説と比べたとき、その急進性は明らかである。先の、「言語の思考様式」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、他の時期に比べ、50年代後半から60年代前半の日本語教育学は、言語ナシヨナリズムから比較的距離を置いていたといえる。

4 1960年代後半から70年代初め

4.1 母語・日本語の思考様式についての実証研究：日本語教育学の動き

4.1.1 母語の思考様式の干渉

1950年代後半から、戦後の日本語教育では、言語間の比較対照、学習者の母語の干渉が指摘され始めた。東南アジア出身者の母語（鈴木 1956）、英語（水谷 1962）、中国語（林 1963）などの、日本語への影響を主題とした論考が書かれ始めた。ただ、この時点では、実証的な言語の対照研究というよりも思いつきの評論的なものが多く、論考の内容は、発音・助詞・語彙などの誤用全てを、学習者の母語から網羅的に推察してみようというものだった。

学会誌『日本語教育』の発刊以後は、分析対象を絞った上で比較や干渉をより実証的に分析しようとする研究が見られるようになる。タイ語と日本語の発音を比較した鈴木忍（1963）、中国語と日本語の漢字を比較した富田隆行（1965）などがそれに当たる。ただこれらの論考は、学習者の母語と日本語との相違や、学習者母語による干渉を、各言語間の思考様式の差異や干渉という語り方はしていない。

『日本語教育』誌上で、学習者の母語と日本語の差異を、言語の思考様式の差異として語り、その比較・干渉研究の実証研究を初めて試みたのは水谷信子（1969）である。本章3節で論じたように、1950年代後半から60年代初めには、すでに思考様式の差異が日本語の習得・理解に何らかの影響を与えるといった記述が出現していたのだが、当時はまだ、具体的にどのような影響があるのかを実証的に研究する論考はなかった。水谷（1969）が、実証研究の端緒の一つである。

この論考は、英語の思考様式が日本語に与える影響について論証しようとしたものである。論考の執筆動機は次のように述べられている。

あるひとつの表現方法、たとえば仮定法による表現とか、比較による表現などが、英

語国民の思考形式の中に深く根づいているとすると、それが日本語をまなぶさいにどう影響するかという疑問から出発したものである。たとえ直接法をとって日本語を教えたとしても、学生の頭の中に英語的なものの考えかた、ものの表わしかた、言い表わすに至る過程、つまり発想法とでもいうべきものが根をおろしているにちがいない。

(水谷 1969: 2-3)

水谷は、英語的発想法と「英語国民」の思考形式や頭の中との関係を、「深く根づいている」「根をおろしている」といった比喩的な表現でしか表していない。だが、英語的な発想法と日本語を学ぶ学習者の思考様式との間に何らかの関係があるということについては、前者が後者に「根をおろしているにちがいない」と断定的に述べている。この研究は、英語国民に何らかの英語的発想法が「根づいている」こと、そうした英語的発想法が日本語学習に何らかの影響を与えるという無根拠な前提を基に、その発想法が日本語学習に「どう影響するか」という疑問から始められたものである。では「発想法」とは何だろうか。

これは言語学的あるいは意味論的な言葉そのものの分析ではなく、ことばの意義と表現意図との間にあるもの、いわば発想法についての考察であるが、この結果が言語学的意味論的な分析にも何らかの意味で参考になれば幸いである。(水谷 1969: 3)

「発想法」とは、「ことばの意義と表現意図との間にあるもの」である。水谷のその後の説明も合わせると、「発想法」という視点からの研究とは、言語話者の表現意図がどのような形で表現されるのか、表現意図の反映として表現の意味を分析するものである(pp.4-5)。

この研究はこうした方針で始められたのだが、水谷の目論見に反し、「英語国民」が書いた答案などからは、英語的な発想法が日本語学習に「どう影響を与えるか」の実例を探し出すことはできなかった¹²。そこで水谷は、日本語と英語の対訳つきの著書をデータとし、それらを比較するという方法で、英語の特徴が日本語学習に「どう影響するか」を述べようとする。

たとえば英語の特徴について論じた箇所では、対訳つき著作のデータと言語学者・国広哲弥の言とから、「英語は主語と動詞という一つのはっきりした型を強くもっているのに

¹² 「日本語を外国語としてまなぶ英語国民が日本語を考えるさい、英語の仮定法がどうあらわれるか、過去の記録や学生の答案などを調べてみたが、実は明瞭な例がみあたらなかった」(水谷 1969: 5-6)

対して、日本語は実にさまざまな表現が対応している」(水谷 1969: 14) と、日本語と英語の文のずれを述べ、次のように記す。

こうした主語プラス述語式構造が深く根ざしているのは、英語国民にかぎらず、印欧語を母国語とする人々に共通することではないかと想像するが、「……すれば」の表現が習得しにくいばかりでなく、時に学生の中には「……すれば」という条件節をむだだと感じる者もある。(中略) 英語国民のあたまの中に、ひとつの主語にひとつの本動詞 (main verb) という考えかたが深くしみこんでいることは、日本語を教えるさい十分認識しておくべきことだと思われる。とくに年齢が高くて英語的発想法がよく身につけていけば問題はあっそう大きい。(水谷 1969: 14-15)

「学生の中には「……すれば」という条件節をむだだと感じる者」という、出所の定かでない例に依拠して、英語的発想法の日本語習得への影響を主張している。その上で、英語国民の頭の中に、そうした「考えかたが深くしみこんでいること」は、日本語教師が認識しておくべき課題だと述べている。

この論考でデータを使って最終的に論証されているのは、同じ意図を述べるための表現が日本語と英語とでどのように違うかということであり、そのことが特に仮定法的表現に焦点を当てて述べられている。本当に英語国民に英語的発想法が染みこんでいるのか、本当に英語的発想法が日本語習得に影響を与えているのかは、結局、証明されておらず、水谷が研究目的の箇所とそれとは違うとして挙げた意味論研究との違いははっきりしない。50年代後半に、学習者の母語の発想法が日本語習得に影響を与えるということ、それを当然視する記述が見られたことは、前節で見たとおりである。そのときに当然視されていた、英語的発想法が日本語学習に影響を与えるに違いないという前提を、水谷(1969)はそのまま引き継いでいる。影響を与えるということ自体、検証が必要な内容である。しかしその検証を飛び越え、言語間の影響の有無とは直接関係しない、意味の対照研究という方法を使って、影響の具体的な内容を実証したかのような体裁をとったのが、この研究論文の実態である。

研究の目的、論証の手続きという点で水谷(1969)にはこうした問題があるのだが、最後に、次の第Ⅱ期(70年代半ばから80年代初め)に出現する記述との違いをまとめておきたい。

第Ⅱ期の論考と異なるのは、日本語学習者に対し、英語的発想法を捨てろとか、日本語的発想法を学べといった提案はしていないということである。水谷が提案しているのは、日本語教師が英語的発想法の日本語教育への影響を認識しておくべきだということであり、それ以上のことは主張していない。

また、アメリカ人の発想法や日本人の発想法といった概念を全く持ち出さない点も、第Ⅱ期の論考とは異なっている。ある表現を使う意図や発想法を問題にする場合、そうした精神活動を表す概念は、それを意図したり発想する人間を呼び起こしやすいであろう。この水谷の論考では、特定の国民・民族が特定の思考様式を持つといった記述はない。だが、水谷（1969）とほぼ同じ時期に出された、榊原（1970）は、言語を思考様式から説明しようとする論じ方が、いかに国民の思考様式というものと親和的であるかを示唆している。

4.1.2 日本語の思考様式の研究

この時期、日本語の意味を思考様式という概念で説明しようとする論考も現れる。榊原（1970）は、日本語の助詞「も」の意味を、思考様式という概念で説明しようとしてみた。榊原は、「も」は、英語の *too, also* と同じとは言えず、多くの意味を持つという。そして、「も」として言語化される以前の段階で、「考え方」や「思考形式」はたくさんあるのだが、それが最終的には「も」として表現されるのだ、と論じている。

たとえば、「木村君は組一番の秀才で、勉強なんかしなくても一番か二番なんだ。木村君の弟が（これ）また兄さん以上の秀才でねえ……」という例を取り上げ、こうしたことを言いたいとき「「～がも」という表現が一般に通用するなら、話者はきっと「木村君の弟がも秀才で……」と言うに違いない」とし、「～がも」という考え方・思考形式が存在すると言う（榊原 1970: 21）。そして、「がも」という思考形式は存在するのだが、実際には「も」と表現されると述べ、思考形式と実際の表現とが対応していないので、こうした表現は日本語学習者にとって理解・習得が難しいと述べる（榊原 1970: 24-5）。その他の「も」の意味も、思考形式と表現の対応で整理されている¹³。その上で、榊原は、チャートなどを使っての実際の教え方を提案している（榊原 1970: 27-36）。

榊原の研究は、「も」という助詞の意味を明らかにしようとした試みである。「も」の複

¹³ 「カラ+モ」という考えは「カラモ」で表現される、「ヲ+モ」という考えは「モ」で表現されるなどの一覧がある（榊原 1970: 24）。

数の意味について、様々な「思考形式」が存在しそれが発現したものという語り方で説明しようとしたものであると言えよう。先の水谷（1969）が、英語的発想法が学習者に染みこんでいること、それが日本語に影響を及ぼすことを自明の前提としていたように、この榊原の論考でも、「考え方」や「思考形式」とは何かは定義されておらず、また思考形式が「も」という形で表現されるとなぜ言えるのか、表現化の過程も説明されていない。このように論証の手続きとして問題を持つのだが、この意味分析の主張の骨子は、結局のところ、多様な思考様式があり、それが「も」という形式で言語化されるということである。「も」という助詞が持っている意味の多様さを思考様式という概念で説明しようとした試みであると言えよう。

だが、思考様式が「も」という形で表現されるという説明の仕方は、この論考の終わりの、英語と日本語の対照・干渉を随筆風に言及した箇所、微妙に変化する。

日本人はみな小さいのですか、ときかれましたら、おそらく我々は「小さい人も大きい人もいますよ」とこたえるだろう。この事を「ある者は小さく、ある者は大きい」と捉えるのは欧語的発想である。"Some of them are large."というテ（ママ）アイデアを日本風に表現すると「大きいのもある」となり「あるものは大きい」とはならないのが普通だ。つまり"Some of them are large."という考えは、日本語では、むしろ"There are large ones, too."のような形で発表される。（榊原 1970: 34）

ここで注目したいのは「日本風」という記述である。論旨は、「欧語的発想」をそのまま表した日本語はおかしく、より適切な日本語表現があるという意味なのだが、適切な日本語のことを榊原は「日本風」のものと表している。榊原の論考全体の主題は「も」の意味論であり、他の箇所では日本人や日本といったタームはほとんど出てこない。しかし、この箇所では、日本語は、日本風の表現と表されており、両者が明確に区別されているわけではない。

「欧語的発想」が日本風の表現とずれているという主張は、その延長として、「欧語的発想」は日本的発想とずれている、「欧語」を母語とする学習者は日本的発想を学べという主張を生み出さないだろうか。

当時、『日本語教育』以外でも、意識や発想といった概念から、学習者に困難な日本語の用法を説明しようとする論考は存在した。たとえば、森田（1969）は、否定表現を、どの

ような発想・表現意識から生み出されたかにより分類しようとしたものである。論考の大部分は、様々な否定表現のもつ発想の解説から成り立っており、否定表現の用法を発想という概念を使って分析しようとした実証研究である。ただ、この論考でも、最後の一箇所に「日本人」という記述を見出せる。ここでは、「なさそうだ」と「そうじゃない」の用法の違いが述べられている。両者の違いを、「なさそうだ」は、はっきり言い切らない発想であり、相手に失礼にならないので、質問の答えとしてよく用いられるが、「そうじゃない」という断定形式は自発的発言として用いられると論じた後、次のようにまとめている。

発想が発言の場を規定する例であり、日本人の言語習慣や日本語的発想をおさえる意味で、重要な注意すべき形式といえよう（森田 1969: 56）。

「なさそうだ」と「そうじゃない」は、発想が使う場を限定する例であり、それらは「日本人の言語習慣や日本語的発想」と関係があると捉えられている。

榊原・森田、いずれの論考も、学習者が習得・理解困難な日本語表現を、思考様式という概念で説明しようとした研究である。母語の発想を捨てるとか、日本的発想を学べといった記述はない。だが、両論考には、論考全体から見ればごくごく一部分であるが、日本語の思考様式について論じた箇所に、「日本風」の表現、「日本人の言語習慣」といった記述が紛れ込んでいた。このことは、思考様式という概念で日本語の特徴を説こうとする論じ方が、日本や日本人というカテゴリーを引き寄せやすいのではないかという仮説を生む。

先の水谷（1969）もそうだったが、いずれも日本語教育への貢献を強く意識して書かれた論考である。これらの論考では、日本・日本人の思考様式といった記述や、〇〇人の思考様式が日本語習得に干渉するといった記述はない。思考様式という概念で説明しようとするのは、日本語の特徴や母語の干渉という言語的要素についてである。日本語教育学と明白に言いうる研究では、日本語の思考様式に言及する際、無自覚・不用意に「日本」「日本人」といった概念が紛れ込むことはあっても、国民・民族と思考様式とを直接結びつける記述はなかった。

次項で見る川瀬・寺村論文は、『日本語教育』に掲載され日本語教育への貢献にもわずかに触れてはいるが、主な研究目的は、日本語のシンタクスや意味の考察である。これらの論考には、日本人の思考様式と日本語とを直接結びつける記述が見られる。

4.2 日本人の思考様式から説明される日本語：日本語学の動き

4.2.1 「参酌」されなければならない日本人の思考様式

川瀬（1968）は、「は」と「が」の違いに考察の焦点を置き、日本語の助詞の分類を試みた論考である。

川瀬は、「象は鼻が長い」の「は」と「が」の違いは、主語と述語の関係を述べるだけでは十分に説明できないと言い、語順の観点からそれらの違いを説明しようとする。

「は」は場面を設定するのですから、焦点を示す「が」よりも広い領域のものを一般に示すこととなります。これは語順の問題とも関係があると思いますが、大→小という形態となります。（川瀬 1968: 33）

場面を設定する「は」は、焦点を示す「が」よりも広い領域のものを示す、だから、語順は大→小、すなわち「は」→「が」だと述べている。ただし、川瀬は、大「は」から小「が」という語順については、「語順とも関係があると思いますが」と推測で述べているにすぎない。指示領域の大・小と、語順が「は」から「が」であることとのつながりに確信があるわけではない。そして、この引用後に次の文が続く。

欧米人の思考法では、個より始まって集団へというのが一般的であるが、日本人の思考法では、集団を意識してから、はじめて個へというのが一般的であるとは社会心理学者などによって言われているところです。このような思考法からくる対象の把握のしかたの差異も語順の問題では参酌されねばならないと思います。（川瀬 1968: 33）

語順が、大「は」→小「が」だということを、集団のあとに個を意識するという、日本人の思考法から説明しようと試みている。指示領域の大小と語順とのつながりを「関係があると思いますが」という程度にしか確信できないために、そのつながりを補足すべく、このような説明が採られている。だが、ここでの補足説明もそれほど成功してはいない。指示領域の大小と語順とのつながり同様、日本人の思考法と日本語の語順とのつながりも、「参酌されねばならないと思います」と、非常に曖昧な形でしか述べられていないからで

ある。なぜどのように「参酌」しうるのかについての説明がなければ、日本人の思考法は日本語の語順の根拠にはならないだろう。

この引用の後にも「は」と「が」の違いについての考察が続くのだが、思考法に触れた箇所は上の引用以外にはない。思考法についての言及は、「は」「が」の語順を補足説明するための挿入でしかなく、論旨に決定的な意味を持つようなものではない。また、なぜ日本人の思考法というものを持ち出すことで日本語のある特徴が説明できるのかについて、論者自身に確信があるわけでもない。だが、日本人の思考法というものが、語順の説明を補足するために挿入されている。

「は」と「が」の違いは、日本語学・日本語教育学において常に議論されるトピックであり、特に1960年の三上章『象ハ鼻ガ長イ』（くろしお出版）以後、「象は鼻が長い」という例文中の、「は」と「が」の違いをどう説明するかが研究の一大テーマとなっていた。それを象徴するかのようには、1965年に組まれた『日本語教育』の初の特集は「は」と「が」だった（7号）。そこには「は」と「が」の相違をテーマとした論考5本（松村1965、三上1965、永野1965、浅野1965、金田一1965）が掲載されている。だがその時点で、「は」「が」の相違や用法を、日本人の思考様式という概念で説明したものは一例もない。また、1965年の別の号で今田も「象は鼻が長い」構文を分析しているが（今田1965）、ここでも日本人の思考様式といった概念は全く見られない。日本人の思考様式の特徴から「は」「が」を考察するといった、川瀬のような記述は、1960年代終わりになって登場したと考えられる。

こうした思考様式の持ち出し方は、この時期、日本語の特徴を説明する際、「ふと」日本人の思考様式を持ち出してよいという雰囲気が広がり始めたことを示唆している。

4.2.2 日本人の思考様式を「暗示する」日本語

寺村（1968）は、名詞・代名詞を、「モノ性」「トコロ性」などの特性によって分類した論考である。寺村は、名詞の特性は、日本人の捉え方によって類別できる、「我々日本人は直観によって知っている」（寺村1968: 46）とする。そして、日本人の捉え方・直観、すなわち思考様式による名詞分類を提起したあと、結論近くになって、「コソアド詞」¹⁴の分

¹⁴ 「コソアド詞」とは、「コレ」「ソレ」「アレ」「ドレ」など、指示代名詞と言われる語を指す。

類を試みる。

代名詞というものが、その言語が外界をどう類別して捉えるかを端的に示すものとするれば、日本語のコソアド詞（それに上の体系（＝佐久間鼎による「コソアド詞」の体系：牲川注）からはみだす「ナニ」「ダレ」なども含めて）は、日本人が外界の事物や概念をどう類型化しているかを暗示するものであって、それは当然「名詞」の類別に連なるものであろう（寺村 1968: 56）。

日本語のコソアド詞は、日本人の外界の類型化の仕方、すなわち思考様式を暗示しているとされている。コソアド詞も名詞も、日本人の思考様式と関係している点では共通しており、そのことから、コソアド詞は「当然「名詞」の類別に連なるもの」だとみなされたのだろう。日本人の思考様式と関係があるという共通点を支柱にして、名詞の特性分類をコソアド詞にも適用することを理由付けたのが上の引用箇所だということができる。

ここを読めば、コソアド詞の分類になぜ名詞の分類を適用してもよいのか、その理由についての寺村の考えは理解できる。しかし、なぜ引用のように、日本語が日本人の外界類型化の仕方、本稿の用語で言えば思考様式を「暗示する」といえるのかについては、川瀬（1968）同様、曖昧にしか示していない。

寺村は、コソアド詞は日本人の思考様式を「暗示する」としている。「暗示する」という表現から読み取れるのは、寺村が、日本人の思考様式が最初に（あるいは土台に）あり、思考様式の表れの一つがコソアド詞だと捉えていることである。「は」「が」の語順を考える際には、日本人の思考様式を「参酌」せねばならないとした川瀬（1968）よりは、言語と思考様式の関連づけの中身がうかがいえる書き方である。とはいえ、ここでも、日本語は日本人の思考様式を「暗示する」と表現されるのにとどまり、両者の影響の与え方などが具体的に説明されているわけではない。だが、両者に関係があること自体は疑われていない。

川瀬や寺村の論考において、日本人の思考様式から日本語を説明しようとした箇所はごくごくわずかな一部分にすぎない。また、日本人の思考様式と日本語との関係はごく曖昧にしか示されていない。それでも、両者の記述は、1960年代末に、日本語と日本人の思考様式とを関係づけることが自明の前提となり、日本語の特徴を記述するために、日本人の思考様式が抵抗なく持ち出されるようになったことを示している。

4.3 小括：60年代後半から70年代初め

1960年代後半，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，論証の過程には問題もあった。

母語の思考様式が日本語習得に与える影響について論じたのは，水谷信子（1969）である。この論考では，本当に母語の思考様式が日本語習得に影響を与えるのかという，研究のそもそもの前提についての検証が欠けており，研究方法にも問題があった。また，助詞が持つ複数の意味を，助詞を生んだ思考様式の違いとして説明しようとしたのは榊原（1970）である。この論考でも，思考様式とは何か，思考様式が助詞として表現化されるとはどういうことなのか，研究の根幹をなす前提が説明されていなかった。

論証に問題があるという以外で両者に共通していたのは，両方とも言語の思考様式についての研究であり，日本人の思考様式といった，特定の国民・民族と結びついた思考様式という概念は持ち出していないという点である。両論考は，いずれも直接日本語教育への貢献を目指したものであったが¹⁵，こうした日本語教育学の論文で，当時，特定の国民・民族と思考様式を直接結びつけるような記述は見られなかった。言語の思考様式について書いた箇所では，日本や日本人という言葉が出てくることはあったが，それは，言語を思考様式という概念で語ろうとした際に，不用意に偶然使ったという程度にすぎなかった。

一方で，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，日本語の特徴を日本人の思考様式と直接結びつけて説明する記述が存在した。川瀬（1968），寺村（1968）に見られたように，日本語と日本人の思考様式の間に関係を見出し，日本人の思考様式から，「は」「が」の語順や「コソアド詞」の品詞について説明しようとする記述が現れたのである。日本語と日本人の思考様式との関係についてはほとんど説明されず，なぜ日本人の思考様式から日本語の特徴を説明しうるのかも論じられていない。「日本語＝日本人の思考様式」という図式を自明の前提としているからこそ，「＝」の内容を説明しないまま，日本人の思考様式で日本語の特徴を説明するという記述が成り立ちうる。

これらの論考は日本語学に分類される研究であるため，「日本語＝日本人の思考様式」を

¹⁵ 榊原も，様々な思考様式を持った助詞を，実際にどのように教えるのかを提案しており，教育実践のために助詞の分析を行ったと考えられる。

基に、日本語学習者に日本人の思考様式の習得を促すというような主張はしていない。だが、「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であった「日本語＝日本精神論」と構図を同じくする。40年代後半に、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のである。

第4章 第Ⅱ期 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

1 外国語と民族・国民の思考様式

1.1 言語と文化，言語と思考様式の関係についての論調

第3章で見たように、1960年代終わりには、日本語の特徴を説明するとき、何気なく日本人の思考様式の特徴を持ち出すという記述（量的分析のカテゴリ-A）が見られるようになった。こうした何気ない記述を論理的に成立させるためには、日本語と日本人の思考様式とは何らかの関係があるということ、さらには言語と民族の思考様式または言語と国民の思考様式との間に関係があるということについての説明が必要である。

本稿は日本語教育学における「思考様式言説」の変遷を主題としており、当時の言語学や日本語学、他の第2言語教育の動向は直接の分析対象ではない。したがって、詳細に論じることはできないが、谷（1972）の例から、思考様式または文化と言語との関係についての議論が、1970年代初めの言語研究で一つの論点とみなされていたことを示しておきたい。

1972年の『月刊言語』の特集は、「言語 社会 文化」であった。『日本語教育』で「日本語教育」と文化」の特集が組まれるのは、1975年のことであるが、言語学ではそれ以前から、言語・社会・文化の關係に注目が集まっていたと言える。1972年の『月刊言語』に、谷泰の「言語と文化——成分分析をめぐって」という論考がある（谷 1972）。この中で、当時の、言語と文化をめぐる研究状況が述べられている。

言語が文化研究にとって重要な手がかりであることは、多くの人びとによって認められている。エッセイ風な比較文化論の中でも、しばしば言語比較を通じて、文化比較の手がかりにしている人も少なくない。（谷 1972: 11）

この「エッセイ風な比較文化論」が何を指すか、出典が記されていないので断定はできないが、これに当たる可能性が最も高いのは、土居健郎の『「甘え」の構造』（土居 1971）である。1971年に刊行されたベストセラーであり、「日本人の心理に特異的なものがある

とするならば、それは日本語の特異性と密接に関係があるにちがいない」(p.6)として、「甘え」「気」「人見知り」などの日本語の用法をもとに、日本人の心理構造の説明を試みたものである。日本人論の一般書としては、中根(1967)や作田(1967)もあり、それらの中でも、日本語から日本文化を根拠づけるという論法が見られたが、『「甘え」の構造』は、日本語・国語を日本人の心理的特徴を語るための主要な手段としており、日本語に非常に重要な役割を与えている。しかし、文化人類学者である谷は、こうした「エッセイ風な比較文化論」については「恣意的な言語比較による比較文化論」と評し、その上で、そうした比較文化論に対し、「より方法論的にしっかりした言語分析による文化分析も最近とみに重視されている」、「言語自身それは、まず一つの文化なのである」と述べ、音韻研究と統語論的構造の研究を紹介している。統語論的構造の研究として、三上章の研究を挙げ、欧米語の統語構造と日本語のそれとの違いが「思考の型の差として、一つの文化の型の差をさし示している」のであり、「このような統語的構造においても、言語は一つの文化としてとらえられ、その研究は、文化研究の一領域として、その地位を確立しつつあるということができよう」と記している(以上、p.11)。

評論風の著書で、恣意的な言語比較から文化を論じるという方法が見られる一方で、言語研究でも、言語を一つの文化と捉え、思考の型の差、文化の型の差として論じるという論じ方が定着しつつあったことがわかる。

谷の記述で注意すべきなのは、こうしたより実証的な言語研究では、言語自体が一つの文化として捉えられていたという点である。すなわち、当時の言語研究では、言語は、言語として一つの文化の体系、一つの思考の型の体系を持っていると考えられていたのであって、国家や国民・民族など、言語それ自体とは異なる領域の文化・思考の型の体系とは、即座には結びつけられていなかったということである。その証拠に、この論考で親族の呼称の各言語間の差異と文化との関係を論じた谷は、言語体系を含めた広義の意味では文化とは「意識的にせよ、無意識的にせよ、シンボル作用による人間のあらゆる活動」(p.12)であるとし、そうした意味での文化には言語分析からだけでは把握しきることのできない範囲が存在するとして、次のような問いかけで論考をしめくくっている。

このようにみえてくると、言語によるシンボル行動は、振舞いによるシンボル行動を含めた、広いイメージ生活の表層に浮び出た、氷山の一角であるかもしれないのだ。言語分析は明せきで有力な方法だ。しかしそれによる文化理解とはいったいなになのか、

そしていかなる文化の部分を理解しているのか、わたしたちは、言語というもののこういうあり方を知った上で、あらためて正しく位置づけをしておく必要があると思う。

(谷 1972: 18)

当時の、言語と文化、言語と思考様式とをめぐる言語研究の状況は、言語の体系を一文化・一思考様式と捉え論じる方法が定着しつつあるというものであったようだ。ただ、言語の体系自体ではなく、それを含むシンボル行動すべてを研究対象としている文化人類学者の谷からは、言語と文化との関係、言語で文化がどのように分析しうるのかを議論していくべきだという問題提起がなされている。文化人類学者にとっても、言語と文化の関係は、そう簡単に規定できるものではなかったのである。

しかし、第2言語教育の文脈では、言語と文化、言語と思考様式との関係についての議論は厳密な検証は行われず、言語と、民族・国民の文化・思考様式の関係として言い換えられてしまう。

1.2 第2言語教育における、国民・民族の思考様式の扱い

1.2.1 「理解」させたい民族の思考様式

1973年12月に刊行された『日本語教育』22号の特集は「日本語教育の最終目標」だった。その特集のための論考は4本あるが、そのうち2本はドイツ語教育、英語教育を専門とした著者によるものである。それぞれ著者は、言語と思考様式との関係を、言語と民族の思考様式または言語と国家・国民の思考様式との関係として論じ、第2言語教育において、民族、国家・国民の思考様式を学ぶことの重要性を主張している。

まず、第2外国語としてのドイツ語教育の目的について述べた倉又(1973)は、外国語の「理解」(聞く、読む)とは何かについて説明した箇所で、言語と思考との関係を次のように描く。

「理解」であるが、ことばの単なる理解にとどまるのではなく、W.von HumboldtやL.Weisgerberもいっているように、言語にはそれを担っている民族なり言語共同社会なりの「ものの捉え方」、「ものの見方」が結晶化していることまで考えた「理解」で

なければならない。言語は、それを担い且つ用いている主体者の思考と行為を潜在裡に規定すると同時に、またそれらによって規定されているのである。「理解」というとき、わたしたちは、そのような民族のものの見方、捉え方を無視して真の「理解」はない、と考えなければならない。(倉又 1973: 28)

一文目と三文目の主旨はほぼ同じで、外国語の「理解」においては、言語を担う「ものの捉え方」「ものの見方」を無視してはならないと主張されている。これらとは独立して、二文目では、言語と主体者の思考とが相互規定関係にあるとの断定が挿入されている。この断定と他の二文の関係は非常にわかりにくい、要するにここで主張されているのは、言語と主体者の思考とは相互規定関係という非常に強い結びつきを持っている、だから、外国語とそれを担う民族の思考様式とも強い結びつきがある、したがって、外国語の「理解」において、民族の思考様式を無視してはならないということである。

ただ、ここで指摘したいのは、「言語と主体者の思考は強い結びつきがある」という漠然とした言明が、外国語学習の文脈では、言語と民族の思考様式との結びつきを根拠付けるものとして解釈されている、という点である。言語をなぜ外国・民族の言語に置き換えるのか、主体者の思考をなぜ民族の思考様式に置き換えるのかについては説明されていない。また、言語と主体者の思考とは相互規定関係にあるという言明も検証されていないので、それを根拠とした主張は論をなさないはずなのだが、倉又は、根拠を示さないままに、言語と主体者の思考は相互規定関係にあると断定し、民族の思考様式を無視すべきでないと主張している。

導き出された主張自体は、民族の思考様式の習得を積極的に求めているわけではないが、ある外国語とそれを使用する民族の思考様式との間に強力な結びつきを見出しており、そうした主張が、外国語学習に際して民族の思考様式を身につけて当然という主張を生み出さないとはいえ切れない。次に見る同時期の小川(1973)には、明らかにこうした主張を見ることができる。

1.2.2 外国語学習＝外国的な思考様式の学習

Six Weeks to Words of Power (Funk 1955) という英単語リストの序文には、ジョン＝デューイの "Thought is impossible without words" とトマス＝シェリダンの "There is

such an intimate connection between ideas and words that whatever deficiency or fault there may be in the necessarily affects the other"が、出典が明記されないまま引用された箇所がある。この引用の後、英単語リストの著者であるファンクは、次のように述べる。

It follows then almost like a law of mathematics that the more words you know the more clearly and powerfully you will think. And, also, the more ideas you will invite into your mind. (Funk 1955: 2)

words を数多く知れば知るほど、明晰かつ力強く思考できるようになり、数多くの ideas を心の中に招き入れることができる、としている。数を増やせるということ、また、この著書が 6 週間で学べる単語帳であることからすると、ここでの words の意味は明らかに単語を指している。ファンクは、デューイとシェリダンを引いて、単語量と思考力との比例関係を訴えたかったのだろう。

一方、『日本語教育』に掲載された小川（1973）にも、先のファンクが引いたのと全く同じデューイとシェリダンの言が、出典が示されることなく引用されている。筆者の調査の限り、デューイとシェリダンという組み合わせは、Funk（1955）でしか見られなかったものなので、おそらく小川の引用は、Funk（1955）の孫引きであろう。小川は、デューイの引用のほかに聖書の言葉などを引用し「言語と思考が不可分であること」（p.4）を主張する。さらに、シェリダンを引いて「思考が変であれば言葉も変であり、言葉がととのってなければ思考の方もととのわない」（p.5）とする。言葉と思考との関係は、相互に規定しあう、結びつきの強い関係として捉えられている。

小川は、ファンクと同じデューイとシェリダンの言を引用している。だが、ファンクがそれらの引用から単語量と思考力との比例関係を主張したのに対し、小川は言語と思考との相互規定関係を主張する。そして、その主張の後に、言語学習と思考との関係を次のようにまとめる。

言葉を学ぶことは考え方を学ぶことであり、**thought pattern**「思想（思考）の型」を獲得することである。（中略）外国語を学習することは外国的な思考形式を身につけることである。（小川 1973: 5）

デューイやシェリダンなどを引用した箇所では、強い結びつきをもつものは、言語と思考だった。ところが、その後にある上記引用箇所では、言語学習と「思考の型」「思考形式」に変わり、さらに、「外国語」と「外国的な思考形式」に変わっている。倉又（1973）と同様、ここでも、言語と思考との関係が、言語学習の文脈では、言語と思考様式へと変形されている。さらに小川の場合、言語と思考とは相互に作用し合うという説明が、言語と思考様式との関係へと変形され、こうした無根拠な変形をもとに、外国語学習とはすなわち「外国的な思考形式」の習得なのだという主張が生み出されている。

小川（1973）と倉又（1973）との違いは、倉又が民族の思考様式を無視してはならないとしていたのに対し、小川は外国の思考様式を身につけることを積極的に求めている点である。言語と思考との関係を相互に影響し合う強い関係だとした点は、倉又も小川も変わらない。しかし言語と思考とを相互規定関係とみなす場合、言語を使う集団の思考様式を無視すべきではないという、倉又のような教育理念が導き出されるとは限らないのである。小川の論考は、言語と思考のこのような関係の捉え方が、言語学習と同時にその言語を使用する集団の思考様式の習得を積極的に求める根拠になりうることを示している。

このように、小川（1973）では、「言語と思考が相互規定関係にある」という言明をもとに、外国語を学ぶことすなわち外国的な思考様式の習得であるとの主張がなされているのだが、「言語と思考が相互規定関係にある」という言明自体は、これまでの論考同様、検証されない。また、外国語とは何か、外国的な思考様式とは何かも全く説明されておらず、それらの概念は曖昧なまま自明視されている。つまり、外国語学習とはすなわち外国的な思考様式の習得だという主張は、その根拠も概念も曖昧なものである。曖昧ではあるが、それだけに主張自体は検証も反証もできず、漠然と存在し続けることができる。

小川の主張は、外国的な思考様式とは何かを示さないまま、それでもなお、外国語習得に不可欠なものとして外国的な思考様式の習得を促すものである。このような小川の主張に基づいて実践が行われれば、学習者には、外国語習得と結び付けられた外国的な思考様式の学びが求められるだろう。しかしその学習対象は見えない。学習者は、見えない目標の習得を目指し、いつまでも学習し続けなければならないことになる。

以上の倉又と小川の例は、『日本語教育』内の論考ではあるが、直接日本語教育について述べたものではない。日本語教育学では、言語と思考様式との関係がどのように捉えられていたのだろうか。

1.3 日本語教育における思考様式の扱い

1.3.1 「アメリカ語」による日本語への干渉

宮地（1973）は、1972年の日本語教育学会研究例会で話した原稿をまとめたものであり、研究論文というよりも、アメリカの大学での日本語教育経験に基づき、現状や問題点、理想をまとめた報告文である。

この論考では、アメリカの日本語学習者に干渉する様々な条件について、かなりの紙幅を割いて論じられている。宮地によると、学習者を制約する条件は二つに分けられる。一つは、外的な制約条件であり、経済的・時間的制約や、アメリカ社会という環境で学ぶことがそれにあたる。二つ目は内的な制約条件で、日本語の学習目的などから来る心理的条件やアメリカ語という言語の現実が、日本語学習に干渉するとされている。

二つ目の内的な制約条件の言語の干渉について述べた箇所、宮地は次のように記す。

特殊な場合を除いて、アメリカ語を話し、書く言語社会に生まれ育った学生は、単に言語習慣ばかりでなく、言語に制約されてその思考の形も、外界の認識の型も日本人と全く異っていることは言うまでもありません（宮地 1973: 65）。

この記述は、母語と日本語学習者の思考様式に関係があるとする点では、英語的な発想法が英語国民の頭の中に根づいているとした、水谷（1969）とほとんど違いはない。また、母語と日本語学習者の思考様式との間に関係を見いだすからといって、学習者の思考様式を排除はしないという点でも共通している。

相違点の一つ目は、まず水谷が、学習者の母語と思考様式の間を、前者が後者に「根をおろしている」「深くしみこんでいる」という比喩的な表現で記したのに対し、宮地は前者が後者を「制約」するとした点である。水谷の表現からは、水谷にとって、母語の思考様式とは、学習者の中に根をおろし、しみこみうる土のようなものとして捉えられていたとうかがうことができる。ただ、母語と思考様式の間はあくまでもイメージとして思い浮かぶだけで、具体的な力関係ははっきりしていない。それに比べ、宮地の「制約」という表現は、言語がその話者の思考様式の広がりや枠を定めるものであり、言語と思考様式は、制約するものと制約されるものと捉えられている。

もう一点異なるのは、学習者の思考様式を制約する言語が、英語ではなく「アメリカ語」と表記されている点である。なぜこのように表記されねばならなかったのだろうか。思考様式についての記述からは少し離れるが、この論考に現れる宮地の日本語観を見てみよう。

宮地は、最終部分で、帰国して一番衝撃を受けたことは「日本における日本人自身の恐るべき日本語の軽視」「国語に対する愛情の欠如」であったと嘆く (p.68)。宮地にとって、言語とは国の言葉なのであり、そしてその国の人々は、ただ国語を使用すればよいのではなく、国語に対し愛情を抱かねばならない。この記述からは、宮地が日本語を日本・日本人と強い関わりを持つものと捉え、さらに、日本語を日本人が愛を感じなければならない対象とみなしていることがわかる。

日本語が、日本人と切っても切り離せず、日本人が愛情を感じるべき存在であるとすれば、英語は何人と切り離せず、何人が愛情を感じるべき存在なのであろうか。

1.1 で述べたように、当時、言語と国民性との間に強い関係性を見出す記述は、一般書にも研究論文にもしばしばみられ、日本人の文化や思考様式の特異性を、日本語と英語の違いから説明しようとするものも数多く存在した。その場合、「日本語＝日本人の文化・思考様式」であるなら、それは「英語＝〇〇人の文化・思考様式」と対比して説明されねばならないだろう。しかし、言語と国民性の関係を強く主張する論考の中で、英語が複数の国家・国民の第一言語であるという事実は深く追求されていない。

一般書の代表として『「甘え」の構造』を読むと、そこにははっきりと、「ある国民の特性はその国語に習熟することによってのみ学ぶことができよう。国語はその国の魂に内在するすべてを含んでおり、それ故にそれぞれの国にとって最上の投影法なのである」と書かれている (土居 1971: 6)。この著書では主に日本語と英語とを対比し、日本人の心理の特徴が描かれているのだが、では、英語を学ぶことによって習熟できる国民の特性とは、何人の特性なのか。著者・土居が英語話者として想定しているのは「アメリカ人」(p.4, 5 など)「欧米人」(p.6)、「イギリス婦人」(p.11)、「西洋人」(p.107, 108) などであり、国語に国民の特性・国の魂が含まれているという主張が、英語の場合にどのように適用しうるのかは論じられておらず曖昧である。

また、日本語と英語とを対照言語学の手法で論じた塩田 (1971) は、「発想法」という視点を取り入れる意義を、記述文法では捨象していた「パロル的要素や、国民の思考形式や心理などの問題」、「国民の意識に染み込んでいるものの考え方、感じ方」を含めうる点であると述べている (p.132)。その上で、日本語の発想と英語の発想の相違を論じている

のだが、日本語の話者は日本人と呼ばれているものの、その日本人の発想法と異なる発想法の持ち主である英語話者は、「英語を話す人びと」「英語の **native speaker**」(p.161)と記述されており、特定の国民としては描かれていない。

国語が国民性の反映であったり、国語が国民性を規定とするなら、英語の場合、何人の特性を反映しているのか、また何人の国民性を規定しているのかを特定することは難しい。土居はイギリス人もアメリカ人も区別せず「欧米人」「西洋人」とみなしているが、イギリス人とアメリカ人が同じ魂、国民性を持っているのかと突き詰めていけば、そう断定はできない。英語の場合、言語＝国民性という図式を理論化しようとすれば破綻をきたす。それを避けるためか、土居、塩田に見られたように、日英語の対比から国民性の相違を論じる文献では、英語がどの国家・国民のものであるか規定されていない場合が多い。

それに対し、宮地(1973)は、英語を「アメリカ語」、その話者を「アメリカ人」と呼んでいる。日本・日本人と深く結びついた日本語という日本語観と矛盾しないためには、英語もまた、特定の国家・国民と結びついたものと捉える必要があるだろう。この評論風の報告では、英語をそのように捉えることがなぜできるのか、それは正しい認識なのかは全く述べられていない。しかし、言語と国家・国民との間の関連性という点では、宮地の主張は、土居や塩田以上に、首尾一貫しているとも言える。ただし、言語と国民・国家との関係をこれほど強い前提としてもっているからこそ、次のような主張も生まれうる。

たとえ明らかな限界があり、いわばつくりものに過ぎないにしても、日本語が使われる背景の現実、本当にささやかな日本的な現実を教室の中だけにでもつくりだす努力がなければ、私が今申し上げた **interference** をのりこえることはますます難しくなります。ただ、"**Good morning**"は日本語では「おはよう。」「おはようございます。」だと教えるだけでなく、おじぎが自然に伴うように、更には微笑がうかぶところまで教えなければ、本当に日本語を教えたとは言えないと思います。(宮地 1973: 64)

本当の日本語教育とは、単なる行動様式の「おじぎ」だけでなく、情感を伴う「微笑」まで教えることだと宮地は考えている。ここに、先の日本語と日本人の情感に強い結びつきを見いだす日本語観を適用するなら、日本語と同時に情感を伴う「微笑」を教えるということは、日本語とともに日本人の情感を教えることだと言い換えることができる。

このような日本人の情感の教育を論じた箇所と、言語による思考様式の「制約」を論じ

た箇所とは、直接の関係はない。しかし、後述するように、このような宮地の教育観と、先に見たような思考様式観とは、1975年には、両者が密接に絡み合い、日本人への同化を主張する論理へと展開することになる。

1.3.2 教育内容としての日本人の思考様式

1973年と74年は、言語と思考様式、民族の言語と民族の思考様式、外国語と外国（人）の思考様式との関係性が様々な形で議論され、外国語習得には外国人の思考様式の学びが必要だと主張された時期であった。この時期には、日本語と日本人の思考様式とに関連性を見だし、後者を教育内容とするという記述（量的分析のカテゴリーBにあたる）が論文の中に現れ始めもした。

上級レベルの速読の効果について論じた北条（1973）は、その効果の一つとして語彙数の拡充を挙げている。

文脈から語彙の意味を推測してゆくことは、日本語の論理構造とか、その文化的背景、日本人の心理の動き方などについての知識理解にもひろがってゆく。（北条 1973: 73）

語彙数を増やすべく速読を行うのだが、その速読の副次的な効果の一つが「日本人の心理の動き方」の知識理解だとされている。積極的に、日本人の思考様式を学習すべきと主張しているというより、結果的にそうしたものが得られるという書き方だが、日本人の思考様式が知識として理解できることをよいこととして捉えていると言える。講演や発表要旨を除けば、『日本語教育』の論文中で、日本人の思考様式を教育・学習内容として位置づけた最初の例である。

この記述で特に注目したいことは、語彙の意味を推測することが「日本人の心理の動き方」などについての知識理解へと広がっていく過程については説明がなく、当然の結果として描かれている点である。日本語と日本人の思考様式との関係がごく曖昧である点は、第I期の川瀬（1968）と寺村（1968）と同様である。ただ北条では、日本人の思考様式が学習者の教育・学習内容として取り上げられており、この点が1968年当時のものとは大きく異なっている。

同様の例は三島（1975）にも見いだすことができる。この論考は、アメリカの大学での

日本語習得の効率化を目指すべく、サンフランシスコ州立大学の日本語カリキュラムを紹介しているものである。大学の取り組みが、1) 教室内で話す機会をできるだけ与えること、2) 時間不足を補うべく機能的なカリキュラムを作ること、3) 学習者の個人差を考慮すること、の3点からまとめられている。2) の取り組みの例として、三島は、将来の「日本文化」コースにつながるような総合的プランの一部として、初級の日本語について次のように記している。

初級日本語では日本語の表現法に現れる日本人の物の考え方、日本人の生活態度、生活様式、対人関係などにも注意させる。(三島 1975: 69)

ここでも、日本語と日本人の思考様式との関係は曖昧であるが、「日本人の物の考え方」は注意させるべき内容、つまり学習・教育内容として位置づけられている。

北条や三島の記述では、日本語が日本人の思考様式とどのような関係を持っているのかは、ほとんど説明されていない。ただ、日本人の思考様式は、学ばればよいもの、教育すべきものとして捉えられている。1975年には、日本人の思考様式を日本語習得に不可欠だとし、その習得を強く主張する論考が出現するのだが、それに比べて、北条や三島は、それほどまで強く日本人の思考様式の習得を促してはいない。言えることは、言語と思考様式との関係の説明が試みられていたほぼ同時期に、それらに関係があることを当たり前の前提として、日本語教育で日本人の思考様式を学習・教育内容の一部としてよいという言説も現れ始めたということである。

2 日本語と日本人の思考様式

2.1 日本語習得の必要条件としての日本人の思考様式

2.1.1 日本人の思考様式による「洗脳」とその困難

1975年から80年代初めにかけては、日本語教育の場で日本人の思考様式を教育することを、不思議ではない当然のこととして描き出すとともに、日本人の思考様式の習得が日本語習得にとっていかに必要であるか、繰り返し正当性を主張する記述が現れる。

宮地（1973）は、言語が思考様式を制約するのでアメリカ語使用者と日本人の思考様式は異なる、と述べてはいたものの、アメリカ語使用者は日本人の思考様式を習得せよとまでは主張していなかった。その一方で、同論考の中で、宮地は、日本語は日本人の情感と深いつながりを持ち、日本語教育では「微笑」までも教えるべきだ、と主張してもいた。この1973年当時の宮地の思考様式観・日本語教育観は、その後、どのように展開したのだろうか。

1975年に刊行された宮地の「目には青葉・・・」（宮地1975）は、「日本文化」すなわち日本人の思考様式や日本の社会構造などと、日本語表現との関係の深さについて述べ、日本語教育で「日本文化」をどう扱うべきかについて論じたものである。

まず述べられているのは、「青」、敬語、「これからどちらへーちょっとそこまで」、「はい」「いいえ」などの例から、いかに日本語が日本社会によって規定されているかということである。たとえば「これからどちらへーちょっとそこまで」について、プライバシーのうさくなっている今日の日本でも「これからどちらへ」と聞き「ちょっとそこまで」という無意味な答えをされて満足するといった現象がある、それはなぜか、日本人は相手に対する考慮をまず第一とするからで、そうした対人関係の考え方があるから「これからどちらへーちょっとそこまで」という会話が見られるのだと説明されている（p.21）。この例に対しては、「これからどちらへーちょっとそこまで」という会話がどれほどまで一般化できる現象なのか、それを導き出すという日本人の対人関係は、本当に、相手に対する考慮をまず第一としているのか、対人関係の考え方が「これからどちらへーちょっとそこまで」という会話を導き出しているという証拠は何か、といった疑問が浮かぶ。これらが検証されていないので、この例から導き出されている主張も説得力を持ち得てはいない。

しかし、宮地はこれらの例から、「日本社会の人間関係と、それにかかわる行動の規範、また、日本人の持っている自他の概念などが、日本語の表現のしかたをきめているということをしめしています」（p.22）と述べる。この記述にも、「日本社会の人間関係と、それにかかわる行動の規範、また、日本人の持っている自他の概念」とは何か、それらがきめる「日本語の表現」とは何か、本当に日本人の人間関係や行動様式、自他の概念などが「日本語の表現」をきめるのかなど、検証されなければならない主張が多くつまっている。それでも、複数の例を挙げることで、「日本社会の人間関係と、それにかかわる行動の規範、また、日本人の持っている自他の概念」などが「日本語の表現」を決めるということは、あたかも正しい事実であるかのように断定されている。

論考の前半で述べられたこのような日本語論は、後半で、日本語教育・外国語学習のあり方へと展開されていく。

このような特長を持った日本語を、大変ちがった社会構造・風俗・習慣を背景に持っている、たとえば、アメリカ語の中に生まれ、それを使う人たちに教えるというのは、どういうことなのでしょう。それは、極端に言えば、物事の判断のしかた、考え方を換えさせるということでもあります。いわゆる外国語を学ぶ、その外国語の中に入ってゆく、ということは、その外国語に、自分の思考・認識を規定させるのをゆるすということでもあります。(宮地 1975: 22)

日本人の思考様式などによって規定される日本語、それをアメリカ語話者に教えるとは「判断のしかた、考え方を換えさせる」ということだ、と宮地は述べる。ここでは、日本語によって、アメリカ語話者の思考様式を変えたり規定することは躊躇されておらず、むしろ、それこそが日本語教育の役割だと訴えられている。

宮地は、この主張の根拠として、言語が認識を規定するという、ウォーフの言語相対仮説を持ち出す。宮地自身、証明も否定も難しいと述べている (p.22) ことからわかるように、この仮説は証明困難なものであり、日本語教育がアメリカ語話者の思考様式を変更してもよいとする主張を裏付けうるものではない。それでも、言語相対仮説を引き、宮地は、「極端すぎるかもしれませんが」という留保つきで「日本語を外国語として教えるのは、日本語による、いわば洗脳を試みるに等しい」と述べている (p.22)。一定の留保という、まっとうに見える付言をつけながらも、その結論は、日本人の思考様式が決める日本語、その日本語によってアメリカ語話者を「洗脳」しようという、「極端」に同化的な日本語教育の理念である。

このような主張が導き出されるまでの論の流れを振り返ると、その大筋に矛盾を見出すことができる。宮地のここまでの論旨は、日本社会の人間関係や行動様式、対人関係に対する思考様式などが日本語を決定する、日本語教育では、その日本語の特徴によってアメリカ語話者の思考様式を返させなければならないというものである。

宮地は、日本人と日本語の関連について述べる際には、日本人の思考様式が日本語の表現を決めている、すなわち、思考様式が言語を規定すると述べる。一方、アメリカ語話者の思考様式と日本語との関係を説明する際には、言語が思考様式を規定するというウォー

フの説を持ち出し、日本語によってアメリカ語話者の思考様式を変えるべきだとする。日本人に対しては、「思考様式が言語を規定する」という関係づけ、アメリカ語話者に対しては、「言語が思考様式を規定する」という関係づけが用いられている。

言語と思考様式との規定関係を、言語のもともとの使用者と学習者とでそれぞれ別の使い方をするという例は、これまでの論考には見られなかったことである。小川(1973)も、この宮地の論考と同じように、言語学習の際、その言語が使われる国の思考様式を学ぶべきだ、としてはいた。だが、その根拠は、言語は思考と相互に強く作用しあうものだからとするにとどまり、外国語のもともとの話者や学習者自身の思考様式と、学習者が学ぶ外国語との関係については、全く論じられていなかった。倉又(1973)も同様の程度にしか、民族の思考様式と言語の関係を論じていなかった。

それらに比べると、この1975年の宮地の論考では、言語と思考様式との規定関係についてより詳細に論じられてはいる。日本人の思考様式について論じた箇所では、言語と思考様式は、規定されるもの／するものであり、アメリカ語話者についての箇所では、言語と思考様式は、規定するもの／されるものである。つまり、日本人とアメリカ語話者についての記述を、完全に分けて別々に読むならば、小川や倉又のように単に相互規定関係とだけするよりも、言語と思考様式との関係については、方向性が「はっきりと」描かれていたことになる。

しかし日本人の思考様式が日本語を規定するという主張を、アメリカ語話者である日本語学習者にそのまま適用するならば、アメリカ語話者の思考様式によっても日本語は規定されるはずであり、アメリカ語話者が新たな日本語を作っても不思議ではないということになる。だが宮地の論考では、アメリカ語話者については、言語が思考様式を規定するという論を前提とすることで、アメリカ語話者の思考様式は日本語によって「洗脳」されるべきものと論じられている。

こうした論理展開について宮地がどれほど自覚的であったかはわからないが、言語と思考様式との関係があるとする曖昧な言説が、日本人の思考様式によって日本語は規定されており、日本語教育はその日本語によって学習者の思考様式を「洗脳」するのだとする主張を正当化したことは確かである。

この宮地の論考でもう一つ指摘しておきたいことは、はっきりとアメリカ語話者の「洗脳」を主張しながら、直後には「洗脳」の限界が述べられているという点である。日本語教育が日本語による「洗脳」であるとしたすぐ後で、「この洗脳は、口でいうほどかんたん

なことではありません」(p.22)とその難しさが述べられている。そこで挙げられているのは「もったいない」という一例であり、この日本語が含んでいる観念とアメリカの学生の考え方とのくいちがいは解決できないだろう、「もったいない」という日本語の表現を理解することは非常に困難だとする (p.23)。ここで、「もったいない」という日本語が含んでいる観念として、「ある物は、タテの関係の中で (神・仏・雇い主・両親などとある個人) 上の方からいただいた物だ」(p.23) というものが挙げられている。何をもって、こうした観念が「もったいない」に含まれていると言っているのかは説明されない。また、なぜアメリカの学生の思考様式と日本語の観念の食い違いが「解決できない」と断定しうるのか、どうなったとき、日本語の観念を習得しえたといえるのかも述べられていない。

ただ、宮地は、日本語の観念とアメリカの学生の思考様式との食い違いを解決しないままにはしない。食い違いについて述べた後で、「洗脳」には限界があるけれども、日本語を教えながら「いつも、日本の社会構造、人間関係、価値観、思考と行動の形態、規範など、ひっくるめて言えば日本文化を教えなければなりません。むしろ、日本語を教えることは、けっきょく日本文化を教えることだ」(p.23) と言う。そして、日本文化・社会のコンテクストの中での使い方を教えることが重要だとして、「先生に何かをしてもらった時に、「ありがとうございます。」と言え、友達の時に「ありがとう。」と言えるようになり、同時にちがった頭のさげ方ができるようにしなければ、教えたとはいえない、また『青葉』は「"green leaves"で、『青空』は"blue sky"だ」と説明しても、教えたことにはなりません。青葉におおわれた山の上に立って、すみきった青空を仰いで、「青空にはえる青葉、ああ気持ちがいい。」と言えれば、これらの表現が使えた、すなわち、わかったことになります」と述べる (p.23)。だから、教師は、できるだけ、文化・社会の実際のコンテクストに近いコンテクストをつくりだし、その中で日本語を使わせねばならないとされている。

こうした教育の方針によって、学習者が本当に日本文化・社会でのコンテクストと同様に日本語を使いこなせるようになるのか、その習得可能性については明確には述べられていない。日本文化と結びついた日本語の観念、それとアメリカの学生の考え方は食い違っており、アメリカの学生に日本語の観念を植え付けることは難しい。しかしそれが困難であればこそ、日本語教師は、日本社会・文化のコンテクストを作り出し、その中に学習者を投じ、思考や行動形態などを含めた日本語の使い方を体得させなければならない。つまり宮地は、「洗脳」の限界に対しての、日本語教師側がやるべき対策、教育目標を提案しているものであり、その結果、学習者が日本語を習得できるのか否かについて明言はしていな

い。

ここには、日本・日本人の一体性を保証するものとして構想された日本語、それを非日本人にも広げ習得させようとするときの亀裂とその亀裂を取り繕うための論理が読み取れる。日本的な価値の世界への普及という意味では、日本語と、それに結びついた日本社会の構造・風習・思考様式なども広めることが重要である。しかし、それが本当に非日本人に完全に理解され習得されるのであれば、日本・日本人の一体性を保証する日本語という、ナショナリズムを維持する装置としての日本語の機能と抵触してしまう。この矛盾を、宮地は、日本社会・文化と結びついた日本語を、非日本人が理解することには限界があるとするので乗り越えようとしている。日本的なものと結びついた日本語、外国人はそれを一部は習得できるけれども完全には習得しきれないとするので、日本・日本人の日本語の保持と、日本語教育およびそれを通じた日本的なものの流布の可能性とを両方成立させることができる。

しかし、日本人の思考様式に規定された日本語、それを習得困難なものとして描き、かつ、それでも、日本人の思考様式などを含んだ日本文化全体を教え、習得困難な日本語を学ばせる必要があるとされている。それを教えなければ学習者は日本語を習得できないのだから、教師は、日本人の思考様式などを含む、日本文化・社会を教えなければならない。また、こうした理念に基づいて行われる実践で、学習者は、目に見えない曖昧な、日本人の思考様式や文化の習得を迫られるということになる。日本語を習得しようと思えば、それを規定した日本人の思考様式も習得しなければならない。しかし、その習得は困難でもあり、かつ何を習得すべきかは明文化できず、日本文化・社会の中に入り込むことによってしか習得の可能性は開けない。学習者は、日本文化・社会とともにある日本語の習得という見えない目標に、永遠に向わなくてはならなくなるだろう。

2.1.2 日本語習得に不可欠な日本人の思考様式の植え付け

先の宮地の主張を、「洗脳」の困難という側面を欠落させて、ほぼそのまま踏襲しているのが、富田（1982）である。この論考は、初級のカリキュラムと教授法についてまとめたものだが、この論考の3章のうちの1章「何を教えるか（教材について）」では、日本人の思考様式の植え付けが論述の中心を占めている。

富田はまず、「ことば」は、それ自体の構造的な面とその背景にあたる文化的な面から

成り立っている」と言語について説明し、その内の「文化的な面」とは、「ある場面において、ある表現形態がいかなる思考を踏まえて選択されるかということである」と説明している（以上、p.23）。言語を構成する重要な要素の一つが文化的な側面であり、それはある思考による表現形態の選択の仕方を意味しているのだと、言語と思考との関係が説明されている。その上で、言語学習を以下のように説明する。

「ことば」を学ぶということは、その民族の文化を学ぶということであり、ことばを教えるということ＝語学教育とは究極的には文化を習得させることである。相手にとって外国語である言語を教えることは、その人の持っている文化を破壊し、異文化を注入することである。（富田 1982: 24）

ここまでの論理展開は、言語と思考様式との関係について、思考様式から生まれる言語として、ごく簡単に説明したのち、この関係を言語と民族の文化の関係へとスライドさせ、それを理由に外国語習得には文化の習得が必要不可欠であると主張するというものである。スライドの正当性は説明されておらず、「ことば」を学ぶということは、その民族の文化を学ぶ」ことであると、無根拠に断定されている。

この記述は、日本語と日本人の思考様式、日本語習得の関係へと敷衍され、「迷惑の受け身」を教えることとは日本人の感じる「迷惑」を異文化人に植え付けることであり、「なる」ということばを習得させるためには、「種々の事象を変化として捕らえ、それにある種の感情を織り交ぜて表現する日本人の心を学習者に持たせなければ」ならないと述べられている（pp.24-25）。「迷惑」についての日本人の感じ方も、「なる」を多く使用する日本人の感情も、富田が推測したにすぎないのだが、日本人独自の心が存在することは疑われていない。そして、これらの事例のまとめとして次のように記す。

初級段階においては、基礎的なことばの構造を教えるだけではなく、それらのことばを通して、日本人の持つ「ことば」によって表現される基礎的な思考方法、すなわち日本人の文化の基礎を学習者の心に培わせなくてはならない。（富田 1982: 25）

宮地とは異なり、富田の記述には、日本人の思考様式を学ばせることが困難であるという記述はない。日本人の心・思考様式を培わせ植え付けることが、日本語の習得に不可欠

であるということが、躊躇なく主張されている。そしてそのために、初級教科書の例文では、その表現によって表出される種々の思考場面を紹介するだけでなく、教室の口頭練習や練習問題などで補うことが必要であるという (p.25)。練習を通じ、徹底して、学習者の精神的な日本人化が目指されていると言える。

2.1.3 日本語習得を困難にさせる、日本人の思考様式

日本語と日本人の思考様式との間に何らかの関係を見だし、後者を教育・学習内容とする記述は、70年代半ばから80年代初めに集中してみられるのだが、第2章の量的分析で見たとおり、そうした記述の数自体は多くない。ただこれは、日本人の思考様式を、明確に教育・学習内容としているものだけをカテゴリ-Bに分類した結果であり、宮地のような主張を側面から支える内容をもっている記述は少なくなかった。具体的には、日本語のある表現が習得困難であることを、日本人の思考様式との関係で説明する記述である。

茅野・仁科(1978)は、留学生の誤用分析をしたものだが、「受身と使役」の誤用について次のように述べている。

日本語の受身と使役は、日本人の発想法と深いかわりがあるため、学生たちには頭の中で理解できても実際の場面で使いこなすのは難しいと思う。上級のクラスにおいても、テキストに使役や受身が出てくる度に、又作文で適当な場面がある度に、学生の注意を呼び起こすようにはしているが、更に工夫して徹底的に練習させることも考えなければならないだろう。(茅野・仁科 1978: 59)

受身と使役の誤用の原因が、「日本人の発想法」との関係に帰せられている。

また、中級の読解クラスから、学習者の理解困難な点を指摘した中村(1982)は、例の一つとして「男の子が、また大の男がおふくろという言葉をお口にすると、その胸に目に見えない赤や白のカーネーションが飾られていると、私は考えたい」(p.114)という文を挙げ、この文の理解が難しかった理由を以下のように説明している。

ここの意味をしっかりと受けとめるには、まず、胸の中に目に見えないカーネーションを飾るという比喩的思考を理解するいわゆる文学的センスが問題になるのかもしれない

い。さらに、目立たず、表面に出ないものを良しとする日本の伝統的な考え方や、そういう日本人的発想から発展して、含蓄を重視する価値観といったものが理解できないと、全体の文意が分かりにくいのであろう。(中村 1982: 114)

技術研修生対象の日本語教育での、視聴覚教材の有用性について論じた有馬・石沢(1979)にも、「挨拶をはじめとする会話表現」は「日本人のものの考え方や、生活習慣、礼儀作法などに根ざす表現が多く、学習者の言語に必ずしも対応しない」、したがって、「各課の「会話」に盛り込んで、状況設定の中で意味や用法をとらえるようにしている他、o, p (=絵カード：牲川注)のように、会話表現だけを抜き出して、視覚化し、その表現の理解に役立たせている」(p.74)とある。

この3例は、受身・使役、文意、会話表現など具体的な対象は異なるものの、いずれも、日本人の思考様式に関係があるため、ある日本語の表現が習得・理解困難であるということ述べているものである。学習者の母語の思考様式と日本語の思考様式との差異から、前者の后者への干渉を述べたり、後者の習得・理解の困難さを述べたりするものは、70年代末以前以後にも存在するのだが、日本人の思考様式と日本語との関わりを理由に、日本語習得・理解の困難を述べる記述は1970年代末から80年代初めにのみ見られるものである。

先に見た、宮地(1975)は、日本人の思考様式＝日本語がアメリカ人には理解できず、日本人の思考様式＝日本語による「洗脳」は困難であると述べた。そして、宮地は、その困難に対し、困難であるからこそ、日本文化・社会のコンテクストの中に学習者を入れることで、行動様式・思考様式の習得を強く主張した。日本人の思考様式と日本語との関連づけ、それを理由に日本語の習得・理解困難であるとする点は、この項で取り上げた3つの論考中の記述と重なっている。これら3つの論考中の記述は、日本人の思考様式の理解や習得をしなければ日本語が習得・理解できないとまでは述べておらず、宮地のように積極的には日本人の思考様式の学びを促しているものではない。しかし、宮地の例からは、日本人の思考様式と結びついているがために日本語は習得・理解困難であるという言明が、その困難を克服するためには、日本人の思考様式の習得・理解が必要条件だとする教育理念へとつながりかねないことを示唆している。

この時期に限定してみられた、日本人の思考様式が関わっているためある日本語の習得や理解が困難であるという記述は、これもまたこの時期に集中して現れた、日本語の習得・

理解のために、日本人の思考様式の習得・理解が必要であるという言明を、直接ではないが支える内容を持っていると言うことができる。

2.1.4 戦中の言語ナショナリズムの復活

宮地や富田の論考中の記述は、学習者に対し精神的な日本人化をあからさまに求めるものであり、教師にもそのような教育を促すものである。そして、言語と思考とがいかに関係しているのか、恣意的ではあるがそれについての説明と例示がなされていることで、精神的な日本人化は、日本語習得の必要条件として一見説得力をもって打ち出されている。

日本語を習得するためには日本人の思考様式の習得が必要だとする言説は、日本語を通じて日本精神を普及するとした、戦中までの日本語普及の理念と近い。いずれも日本語と日本（人）の精神との強い結びつきを前提に、日本語とともに日本（人）の精神の習得を促しているからである。

1975年の宮地論文は、『日本語教育』27号の「特集「日本語教育」と文化」に掲載されたものだが、同じ特集の中の榊原（1975）には、戦前・戦中の言語ナショナリズムとの連続性がはっきりと読み取れる。

この論考は、言語と文化との関係、文化と深い関わりを持つ日本語とはどのようなものかを評論風にまとめたものである。榊原は、文化を二つに分け、生活様式・芸術形式などの諸活動を「表層文化」、そうした「表層文化」を表出させる、生活感情、価値体系などの「直接には観察しにくい精神活動の傾向」を「深層文化」と呼ぶ（p.32）。そして教師が学習者に対しなすべきは、表層文化の知識を与えることではなく、深層文化を与えることなのだとして述べている。そして、言語での通信において「深層文化のパターンで外界に対抗する傾向を持っていなければ」ならない（p.33）とし、あいさつことばや慣用句を例に挙げ、それらを教える際、日本型対人意識を教える必要があると論じている（p.35）。教えるだけでなく「本当は日本型対人意識を体得させねばらぬ」とも述べており（p.35）、日本語学習者は、日本（人）の深層文化＝「精神活動の傾向」の習得を目指すべきだと考えられている。

この中で、榊原は、自らの文化観と言語観を「言語血液論」と呼んで次のように説明している。

人間の集団が社会に育ち、社会生命を保つ事を可能にするものは何か。それはその集団に通用する言語である。(中略) 比喩はあくまでも比喩であるが、私の眼には言語が、社会の内部環境を作っている事、あたかも血液が生体の内部環境を作っているがごとしと映る。この血液のような言語が表層文化と深層文化のつながりを有機的に保持しているに違いない。(榊原 1975: 32-33)

この記述と、戦前から戦中にかけて日本語普及の理念的柱であった、上田万年の「言語はこれを話す人民に取りては、恰も其血液が肉体上の同胞を示すが如く、精神上の同胞を示すものにして、之を日本国語にたとへていへば、日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし」(上田 1903: 12) という「日本語ナショナリズム」のイデオロギーとの間に類似を見ることはたやすい。榊原は、言語が社会にとっての血液であると述べているだけで、「言語血液論」から日本語と日本人の精神的一体感を主張しているわけではない。しかし、言語を、集団を作り社会を保つ血液であるとしている点は、上田の記述と重なっている。そしてそうした文化観・言語観は、戦中までの日本語普及が、上田の理念によることで日本語を通じた日本精神の流布を目指したように、日本語学習者に対する日本人の思考様式の習得を促す根拠となっている。

以上の例から、筆者は、1970年代半ばから80年代初めを、戦中までの「日本語ナショナリズム」の復活期と位置づけたい。この前史として、1970年代初頭から、一般書や言語学で、言語と民族・国民の思考様式との間に関係性を見出す議論が盛んになり、1973年頃から、第2言語教育の文脈で、言語と国民の思考様式の相互規定性を前提に、民族や国民の思考様式の理解や学びを主張する論考が見られたことは、前節で論じたとおりである。70年代前半に見られた言説が、70年代半ばになって日本語教育の文脈に適用され、戦中までとほぼ同様の教育理念となって現れたのである。

2.2 「日本精神」批判

戦中までの日本語普及理念の復活とも言える主張が現れる一方で、植民地・占領地への日本語普及政策と理念を批判的に考察する論考も、1970年代になって初めて見られるようになる。

それ以前にも、植民地や占領地での日本語普及に触れた文献がなかったわけではない。

第3章で取り上げた保科（1949）もわずかながら言及していた。この時期以前に刊行された日本語教育史と称する論考としては、輿水（1956）、釘本（1962）、渡辺（1969）が挙げられる。だが、これらはいずれも、政策・制度および教授法の紹介に終始しており、日本語習得の強制と母語の抑圧といった構造的な問題点にも、日本語を通じた日本精神の植え付けが目指されていたといった教育理念の問題点にも、全く触れていない。釘本や渡辺は、むしろ、植民地・占領地での日本語普及において、日本語教育の教授法や組織化がいかに進展したのか、成果を強調している。

釘本（1962）は、台湾領有以降の日本語教育について、政策・制度・組織、教授法などを概括した論考である。その中では「戦時下の特殊事情によって制約された面も大きい、とまれ中央政府と出先当局との緊密な連絡の下に、日本語教育が組織的に行われるようになった事実は注目される」（p.5）と、日中戦争開始後の日本語普及体制の組織化を評価している。また「かようにして戦時下を通じて日本語教育は、教授法の問題を中心の研究課題として、その内容を充実向上させつつあった」（p.6）と、教授法の充実向上という成果が得られたと述べられている。

また、渡辺（1969）は、台湾領有からの日本語教育について、特に教授法の変遷を中心にまとめたものである。この研究の意義は「我々の先輩がいかに苦心し、いかに血のにじむような努力を続けて来たかを振り返ってみる」（p.55）点にあり、占領地・植民地での日本語教育は、反省的に振り返る対象ではなく、先人の努力の跡を見出す対象と位置づけられている。

それに対し、近藤（1974）は、当時の日本語教育関係者の著作を取り上げ、戦中までのアジアに対する日本語教育の構造、教育理念の問題を明確に指摘している。すなわち、台湾・朝鮮、「大東亜共栄圏」、満洲に対する日本語教育が、「一国の言語を奪い、日本語を強要する」形で行われ、それが「侵略の武器として、民族破壊の強力な武器として、作用した」と、日本語教育の果たした役割をまとめている。そして、そうした役割を支えたのが、「単なる言葉の技術的な伝達ではなく、日本精神をその地の人々に植えつけ、皇国臣民たる日本人そのものにする」という教育理念だったのである（以上、p.37）。

この論考は、ほぼ同時期にあからさまに出現した、日本人の思考様式を植えつけようとする教育理念を直接に批判しているわけではない。近藤の執筆の動機は、当時の日本語教育を取り巻く状況全体に対する危機感だった。当時、アジア諸国との交流が国策として推進されており、そのために日本語教育の役割も大きなものと位置づけられるようになって

いた。近藤は、アジアへの日本語教育が、過去の批判的な振り返りもないままに進められていくという状況を問題視していたのである（近藤 1974: 35）。この問題意識に立って、戦中までの日本語教育を振り返ったとき、当時の教育理念に問題を見出したということであろう。

一方で、『日本語教育』に掲載されたものではないが、戦中までの日本語教育の構造的問題—国力を背景にした強制的なものであった—については、田中（1975）も、1970年代の経済力を背景にした日本語普及と重ね合わせながら論じていた。さらに木村（1974）も、「習う側に動機がないのに、教える側に強い動機のある日本語教育であった」（p.33）と、台湾での日本語教育が強制的に行われたものであったことに言及している。

だが1978年に書かれた日本語教育史の文献には、「第二次世界大戦中については、そのあり方としては、日本の侵略政策の一環をになうものという批判の対象となり得る面をもつものではあるが、言語の指導、技術の開発、参与する人の組織の大きさといった点から見れば、外国人に対する日本語教育は、黄金時代を築いたとすることができる」（水谷修 1978: 105）と記されており、戦中までの日本語教育を教授法や組織化の進展として語った釘本（1962）、渡辺（1969）と全く同じ論調が繰り返されている。序章で論じたように、その後の日本語教育史研究の主流は、問題を明らかにするよりも、教授法や組織・制度の実態を調査・報告するものであり続けた。

近藤の指摘は、日本人の思考様式で洗脳するという、同時代の教育理念に対する対抗言説にもなりうる内容をもっていたが、明確に当時の教育理念を批判するものではなかった。1970年代半ばには、戦中までの日本語教育の理念と構造に対する批判的振り返りがいくつも見られたものの、そうした研究方針はその後の日本語教育史の主流になったとは言えない。

3 小括

1970年代初め、一般書や言語研究、文化人類学などでは、言語と文化の関係、言語と思考様式の関係についての議論が盛んになっていた。たとえば、土居健郎の『「甘え」の構造』（1971）のような一般書では、日本語の特徴から日本人の思考様式を説明するというような語り方が見られた。前章で見たように、60年代後半の日本語学の論考には、日本語と日本人の思考様式の間を自明の前提とし、日本人の思考様式から日本語を説明する記述が

見られたが、その時点では、こうした記述が論考全体に占める割合はごくごくわずかなものであった。70年代に入ると、土居（1971）や谷（1972）が示すように、日本語と日本文化、日本語と日本人の思考様式を結びつけるということは、一般書でも研究でも、重要な論点とみなされるようになったのである。ただ、谷（1972）のような文化人類学者は、言語と文化との関係とはいかなるものか、言語によって理解される文化とは何かといった問題を提起しており、両者の関係を議論する必要性を訴えていた。人類学では「言語＝文化」「言語＝思考様式」という図式に対し慎重な立場も見られたのである。

だが、70年代前半の第2言語教育学では、「言語＝思考様式」を検証しないまま、「国語＝国家・国民の思考様式」という図式へと読み替え、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。

たとえば倉又（1973）は、言語と主体者の思考・行為とは相互規定関係にあるという説を、言語と民族の思考様式との関係へと読み替え、民族の思考様式を無視して言語を理解することはできないと主張した。また小川（1973）も、言語と思考とは相互規定関係にあると述べた後、その説を、「外国語」と「外国的な思考形式」との関係へと置き換え、外国語学習とはすなわち「外国的な思考形式」の習得であるとした。

第3章で述べたとおり、こうした言説が現れる以前にも、「日本語の発想法」というような言語と思考様式とを関連づける言説や、日本人の思考様式の特徴から日本語を説明しようとする言説は存在した。しかし、それらでは、「言語＝思考様式」「日本語＝日本人の思考様式」の「＝」部分がどのようなものなのか、具体的な説明を欠いており、そうした関係があることを無自覚に常識化して使用していたと考えられる。それに比べ70年代前半の第2言語教育学の記述は、「＝」を相互規定関係だと述べており、関係性についての説明が深まったとみなすこともできよう。

ただ、これらの論考の中で、言語と思考とが相互規定関係にあるという説自体は検証されておらず、また、その説を言語と民族の思考様式、外国語と外国的な思考様式という説へとなぜ変形できるのかは説明されていない。言語・思考という概念を定義した上で、両者が相互規定関係にあるとはいかなることかを検証しないなら、「言語と思考は相互規定関係にある」という言明は非常に一般的な仮説にすぎない。倉又（1973）や小川（1973）では、「言語＝思考様式」に対するこうした検証は行われず、その図式が「言語＝民族の思考様式」「外国語＝外国的な思考様式」へと読み替えられている。「＝」の部分については、

相互規定関係という名前が初めて与えられたと言うだけで、より詳細に説明されたというわけではない。だが、関係づけの名前を得たことで、「言語＝民族の思考様式」「外国語＝外国的な思考様式」という図式は、何も名前がなかったときよりも、ある種の本物らしさを得てしまっている。検証はされていないが本物らしく見える「言語＝民族・国民の思考様式」という図式を根拠に、第2言語学習と民族・外国人の思考様式との学びを切り離せないものと主張する言説が、70年代前半の第2言語教育学には流布していた。

同時期の日本語教育学にも、「言語＝民族・国民の思考様式」という図式を見出すことができる。宮地（1973）は、アメリカ人の思考様式はアメリカ語に制約されており、その思考様式が日本語学習に干渉すると述べている。アメリカ人の思考様式とアメリカ語の関係は「制約」と呼ばれてはいるが、この論考でも検証は全くなされていない。ただこの時点では、「言語＝民族・国民の思考様式」という図式は見られたが、それに基づいて、アメリカ人の思考様式を捨てさせるべきだといった主張や、日本人の思考様式を教えなければならないという主張はなされていなかった。

日本語教育学に、「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のは、1975年のことである。

その代表例は宮地（1975）である。この論考では、「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」が主張されている。ただ、日本語による日本人への精神的包摂という強い主張を正当化した、「日本語＝日本人の思考様式」という図式は、厳密な定義もなされないまま矛盾に満ちた適用のされ方をしている。日本語について説明される箇所では、日本人の思考様式が日本語を規定するとし、学習者について説明される箇所では、学習者の思考様式が日本語によって規定されるとしているのである。日本人なのか学習者なのかによって、思考様式が言語を規定する、言語が思考様式を規定すると、言語と思考様式の規定関係が入れ替わっていることになる。

このように言語と思考様式との関係は矛盾のある曖昧なものでしかないのだが、こうした関係を前提に、宮地は、日本人の思考様式が日本語を作る、だから、日本人の思考様式に規定された日本語によって学習者を「洗脳」せねばならないと主張した。言語と思考とは相互規定関係にあるとする説が過剰に一般的で曖昧だからこそ、適用する主体によって関係付けの仕方を変えろという操作が可能になったのである。関係づけの仕方は矛盾あるものだったが、それでも、「＝」の内容は、一方が一方を規定するという語り方で説明されている。倉又（1973）・小川（1973）中の「言語＝民族・国民の思考様式」と同様、説明

が在るというそれだけで、「日本語＝日本人の思考様式」は一定の真正性を帯びており、その真正性が、学習者の「洗脳」という包摂的な主張を正当化した。

ただ、宮地（1975）に特徴的なことは、日本語による「洗脳」を促しながらも、その「洗脳」の困難も強調されることである。日本人の思考様式に規定された日本語、その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」という宮地の主張を支えた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とは、「日本語＝日本人の思考様式」による「洗脳」を困難な教育目標と位置づけることで、かろうじて両立しうるのである。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、そのようなものとして日本人の思考様式による「洗脳」を位置づければ、非日本人に対する排除と包摂という日本語ナショナリズムの両面をかろうじて維持できる。

宮地が、日本語ナショナリズムの二面を成立させる論理について自覚的だったとは考えにくい。論考全体を読めば、結果的にそうした論理が読み取れるのだが、宮地自身の基本的な理念は、困難だけれども「日本語＝日本人の思考様式」を教え「洗脳」しなければならないという、日本人への精神的な包摂を促すものである。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記述も、複数見られた（茅野・仁科 1978, 中村 1982, 有馬・石沢 1979）。これらも、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がある。実際に、80年代に入ると、日本人の思考様式で「洗脳」することの困難には言及せず、日本語を通じた精神の日本人化のみを主張する記述も現れる（富田 1982）。70年代半ばから80年代初めにかけての論調は、基本的には、日本語習得のためには日本人の思考様式を植えつるべきだという、包摂を志向したものであったといえよう。

榊原（1978）には、言語を、集団を作り社会を保つ血液として表す記述がある。この語り方は、「日本語は日本人の精神的血液なり」という、上田万年の日本語ナショナリズムと類似している。こうした言説が見られた70年代半ばから80年代初めは、言語による文化的包摂を目指した、戦中の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初めて現れた。それ以前にも日本語教育史研究

は存在していたが、それらの研究は、戦中までの日本語普及を成果と捉えることが多く、批判を主軸にした論は存在しなかった。それに対し近藤（1974）は、戦中までの日本語普及が日本精神を植えつけようとする理念のものにあったことをはっきりと批判している。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持っていた。だが、直接に同時代の言説を批判するものではなかったためか、学習者の日本人化を主張する言説を止めることはできず、「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のである。

第5章 第Ⅲ期 1980年代半ばから現在

：「日本人の思考様式」理解がもたらす包摂と差異化

1 日本に対処・適応するために

1970年代半ばから80年代初めの論文には、日本語と関係を持つものとして日本人の思考様式を位置づけ、その学びを必要とする記述が見られた（第4章）。その後、80年代半ば以降の第Ⅲ期には、「日本語＝日本人の思考様式論」（量的分析のカテゴリーA）も、この図式に基づいて、日本語習得のために日本人の思考様式の教育・学習が必要だとする記述（カテゴリーB）もはほぼ皆無になる。それと入れ替わって出現するのが、日本語と結びつけず、日本人の思考様式の存在を前提とする記述（カテゴリーC）と、日本語と結びつけずに、日本人の思考様式を学習・教育内容とする記述（カテゴリーD）である。つまり、80年代半ば以降も、日本人の思考様式の学習・教育が必要という記述は存在し続ける。ただののだが、その理由は日本語習得に必要なだからという論法ではない。日本語とは無関係に、日本人の思考様式の学習・教育が必要という主張がなされるようになるのである。

ではなぜ日本語教育の場で日本人の思考様式を教えなければならないのか。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教育・学習を促すというものである。

インカピロム（1988）は、学生の様々な要望に応えるため、「日本語文法、あるいは言葉を教えるだけでなく言葉を一つの手段として日本事情、社会、習慣、価値観などを教える必要が生じてきている」（p.111）と、タイ・タマサート大学での日本事情教育（以下「日本事情」）の取り組みを紹介している。70年代半ばから80年代初めの「思考様式言説」と比較すると、日本人の思考様式の位置づけが変わってきていることが読み取れる。70年代半ばから80年代初めに存在したのは、日本語を習得するために日本人の思考様式を学ぶべきだという記述であり、ここで最も重視されていたのは、日本語習得であった。しかし、インカピロム（1988）では、日本語は「日本事情、社会、習慣、価値観」の教育の一手段とされており、日本語と同等、またはそれ以上に、価値観などの教育に力点が置かれている。その教育のために、インカピロムは自選教材を作成している。

例えば「アメリカと私」（江藤淳）という話はアメリカ人の立場から見た日本人の国民

性、価値観、考え方についてふれており、それに対する筆者の反応が書かれている。これは今までタイの学生たちが描いていた日本のイメージと大分違い、学生たちにはかなりショックを与えた。しかしそれを一つの契機として学生たちは積極的に自分の意見を述べ、お互いの意見交換をしあい、それらの問題点について自分ではどう対処すべきか真剣に考えたのである。(インカピロム 1988: 114)

日本人とアメリカ人の社会・文化比較論を取り上げた理由は、学生達が「いろいろな角度から社会・文化・思想などを見、自分の社会・文化あるいは習慣と比較することができるという点ですぐれていると考えられ」、「自分自身の視野や知識も広くなり、日本人と交際するときにも、自分の意見を述べ、相手の考え方や自分の価値観を再確認することもできる」(p.113) からであり、引用で見たように、実際に、学生達は、教材を通して、日本人の考え方などの問題点と自分の対処法を考えることができたと報告されている。

ここで目指されているのは、日本人の思考様式に対する対処法を見つけることであり、80年代初めまでのように、日本人の思考様式を植えつけ日本人化を目指すということはしていない。精神的同化を求めるものとは明かな変化が認められるのである。だが、日本人化を求めてはいないにしても、日本人の考え方を学びその対処法を考えるという目標にも問題がある。

教材に描かれた日本人の思考様式とは一つの知識にすぎず、それが全ての日本人にあてはまるわけではない。しかし、この実践では、教材に描かれた日本人の国民性、思考様式というものを均質的・固定的にとらえた上で、それへの対処法を考えさせている。

インカピロムの記述によれば、対処法とは「日本人と交際するときにも、自分の意見を述べ、相手の考え方や自分の価値観を再確認する」ということである (p.113)。「再確認する」ということは、教材から学んだ日本人の考え方、そこで確認した自分の考え方を、実際の交流の中でもう一度確認するということを意味する。

授業で学んだ日本人の思考様式が本当にそうであったと知り、自分の考え方との異同を確認する。日本人との交流がこのパターンにぴったりと当てはまれば、確かにそれ自体はトラブルを引き起こさないだろうから、対処法と言えるかもしれない。だが、交流の相手を日本人というカテゴリーに閉じこめ、その考え方が教材に書かれていたとおりであると確認することは何を意味するのか。確認作業に留まり、教材に当てはまらないような、対象の新たな側面を知ろうとする新たな交流には結びつかないのではないか。また、もし日

本人が教材に書かれていたこととは異なる考え方を持っていた場合、あらかじめ授業で考えていた対処法では処置なしということになり、予想外であるために逆に混乱を引き起こすのではないか。交流の相手を国民国家カテゴリーで規定することの問題については、本章 3 節および第 6 章で詳述するが、日本人の考え方に対処するために、それを知識として学び対処法を考えるとという教育理念と方法は、トラブルを起こさないという意味でも対処法にならず、また、対処以上の交流へと発展させるよりむしろそれを妨害するという点で問題がある。

小川誠（1995）でも、マラヤ大学での予備教育課程の今後の課題として、「コミュニケーションの問題、あるいは、日本社会への適応という問題」を克服するために、「全体のカリキュラムを見直して、コミュニケーション能力を養成するための日本語の授業を増やすことは、勿論必要だろうが、日本事情の授業も充実して、日本人の社会的、文化的行動様式や思考形式などについても、知識を増やすことが必要だろう」（p.158）と述べられている。「コミュニケーションの問題」や「日本社会への適応という問題」の内容は、具体的には説明されておらずはっきりしない。しかし、それを克服するために日本人の思考様式などの知識を増やすという方法は、インカピロムの方法同様の問題を持っていると考えられる。

インカピロムは、「日本事情」を重視すべき理由を、経済的側面と相互理解促進の側面との二面から説明している。経済的側面とは、急激な円高によって日本の海外投資が促進されているので、日本語を話すタイ人や日本事情に詳しいタイ人が必要とされているということを目指す。またそれだけでなく、個人間・国家間レベルでの友好関係・相互理解促進のためには、問題や摩擦が起こったときに対処できる、日本事情の専門家が必要であると述べられている（インカピロム 1988: 109-110）。

経済企画庁が 1989 年に編集した『アジア太平洋地域繁栄の哲学』では、1985 年秋のプラザ合意以後、急速な円高に伴い日本のアジア太平洋地域向け直接投資が急増し、国が「受入国との経済・文化摩擦に対処するとともに環境保全問題への取り組みも重要である」（経済企画庁総合計画局 1989: 6-7）と記されている。円高を背景に、アジア太平洋地域への投資・生産拠点の移転が急増し、日本人と外国人とが直接接触する機会も増加したのがこの時期である。日本や日本人にまつわる知識を教え、日本への対応を考えさせるような「日本事情」の需要が増えた背景にはこうした経済的理由があったと考えられる。

また小川誠は、日本での大学生活を円滑に送れるようにするため、日本へ適応できるよ

う「日本事情」の充実が必要だとしていた（小川 1995: 157）。この論考で紹介されているマラヤ大学の予備教育課程は、マハティール首相のルック・イースト政策をきっかけに、1984年に設立された特別コースに端を発している（p.151）。1983年には21世紀の留学生政策懇談会が「留学生受け入れ10万人計画」を発表しており、このことも日本への留学を後押しした。日本へ留学し大学に進学するための準備として、「日本事情」を充実し日本への適応力を育てることが重視されたのである。

80年代半ば以降の日本語教育には、日本語を教えることだけでなく、別の目標も課せられるようになったと言える。80年代半ば以降には、企業の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。そうした中で、日本語教育には、単に日本語を教えるだけにとどまらず、日本に対処・適応する能力の育成が求められるようになったのである。日本に対処・適応する能力とは何かといえ、日本人の思考様式を含む、日本人や日本に関することを知識として理解し、あらかじめそれにどう対処するかを考えておくことで、実際の接触場面でのトラブルを回避する能力ということになる。

こうした教育目標とそれに基づく実践は、第Ⅱ期に見られたような、精神的に日本人と同じようになるよう促すものではない。しかしそれが目指している地点は、日本人との実際の接触場面でトラブルや摩擦を生じさせないということである。学習者が自分にとって違和感を持つ現象に出会ったような場合に、それに異議申し立てするという可能性は全く想定されていない。問題が起こらないよう日本・日本人にうまくなじませることが目指されており、その意味では、第Ⅱ期同様、日本へと包摂しようとする教育理念であると言える。ただ第Ⅱ期と違うのは、第Ⅲ期の80年代末から90年代半ばの論考は、日本への包摂を自覚的に目標としている点である。第Ⅱ期は日本語習得を最終目標としており、その習得のために、結果として無自覚に日本人の思考様式の習得を促すという内容であった。だが、ここで取り上げたインカピロムや小川は、摩擦なく日本に適応・対応することを直接の目標としている。論者自身が自覚的に、学習者の日本への包摂を促していると言える。

2 多様性・異質性を理解するために

2.1 多様性・異質性の理解という問題

90年代末以降、『日本語教育』では、日本語学習者に、日本人の考え方を理解させるとともに、互いの考え方の差異や、多様な考え方の存在を認識させるといった実践報告が複数掲載されるようになった。

円高や留学生受け入れ10万人計画などにより、1980年代半ば以降、日本人と外国人が直接接する機会が増えた。また、1990年6月に改正出入国管理及び難民認定法が施行されて以来、日本に住む外国籍の人々も増加の一途を辿っている。そうしたとき、外国籍の人々が自分達の考え方と日本人の考え方の違いを理解し、お互いの立場を尊重し摩擦を避けることはとてもよいことのように思える。

2000年に出された国語審議会答申「国際社会に対応する日本語の在り方」でも「様々な言語が担う価値観や思考方法などの多様性が人類の文化の総体を豊かに作り出すのであり、それらの多様性は、個々の価値観が持つものの見方や考え方の限界を補完し、一元的な思考が陥る危険性を回避する力を持つ。(中略：牲川)日本語による情報発信は、日本人の思考や広い意味での日本文化の発信である」(国語審議会 2000: 3-4)と、日本語を出発点とした多様性の尊重が言われている。こうした日本語の位置づけからすれば、近年の日本語教育には、多様な価値観・思考法の一例として日本人の価値観・思考方法を発信し、人類の文化を豊かにするという役割が求められていると言えよう。

多様性や異質性の理解を目指した実践は、日本語に対する国の方針や、日本社会における外国人の定住化という現状の中で、一般には正当性が認められた内容をもつものだということができる。また、多様性や異質性の理解を目指すという教育理念は、戦前・戦中や70年代に見られたような、非日本人を日本人化しようとするものとは全く異なる。

では、多様性・異質性の理解のためならば、日本人の考え方の学びを促すという実践は問題を持たないのか。また、こうした実践は、本当に多様性・異質性の理解を促すのだろうか。筆者はこのような実践およびそれを支える教育理念には、戦前・戦中や70年代から80年代初めの、あらかさまに日本人化を求めるもの以上に大きな問題があると考えている。本章2節では、多様性・異質性理解を目指した実践報告2報を取り上げ、紙幅を割いて論じることとしたい。また、3節では、こうした実践に見られた問題と強い関係を持つ理念として、「学習者中心」を取り上げ、日本や日本人など、国家国民カテゴリーを前提に、それらの異質性・多様性を理解させようとするものの問題をさらに論じることとする。

なお、この2節で取り上げる実践報告中では、「思考様式」ではなくもっぱら「考え方」という表現が用いられているので、2節では後者を用いることとする。

2.2 実践報告の概要

得丸（1998）（以下、「得丸」と略す）は、留学生と日本人学生との作文交換活動についての実践報告である。実践の流れは、留学生クラスの学生（計 33 名）と日本人クラスの学生（人数不詳）がそれぞれの授業で作文を書き、匿名で作文を交換し、匿名で互いの作文に感想文を書く、そしてそれを読んだ上での所感文を書いて作文交換活動を振り返る、というもので、この一連の流れは 1 セッションと呼ばれる。1 セッションは 90 分授業 3 時限からなり、計 5 セッションが実施されている。また、作文のテーマは、教師によってセッションごとに提示され、具体的には「いじめ」「夏休み」「日本人学生に聞いてみたいこと」「家族」「将来設計」というテーマが与えられた（以上、pp.165-169）。

実践報告では、実践の概要が説明されたあと、留学生の所感文の内容を分類することで作文交換活動の成果が考察されている。a から g の 7 項目の下に、より具体的な項目①から⑩が設けられ、各項目ごとに留学生の実際の所感文が引用されている。

a.活動参加意欲，表現意欲の顕在化

① この活動は面白かった。

b.自己開示，自己表現

② 率直な意見の交換ができた。

③ 日常生活では日本人学生とのコミュニケーションの機会があまりない。

c.自己理解，自己受容，自己変革

d.他者受容，他者理解，他者援助

④ 自分の作文が日本人学生に受け入れられてうれしい。

⑤ 日本人の考え方や習慣がわかった。

⑥ 自分の思い込みに気付いた。

⑦ 考えが同じだと共感した。

⑧ 考え方の多様性を認める。

⑨ 作文や感想文を読んで励まされた。

e.人間関係親密感の体験，人間関係期待感の増大

⑩ 心の交流ができて良かった。

f.行動意欲，表現活動創造意欲

⑪ 今後の留学生活に役立つ。

g.日本語能力（文章表現能力）の向上

⑫ 日本語で書く能力が向上した。（得丸 1998: pp.170-177）

三国・小山（2000）（以下、「三国ら」と略す）は，短期集中プログラムについての実践報告である。

アメリカ・シモンズ大学では，日本を含めた4カ国を対象に学生を1ヶ月滞在させ，そこで文化や言葉を学習する短期集中プログラムを実施している。そのうち，日本で実施された短期集中プログラムを報告したものが三国ら（2000）である。「日本の文化，歴史，日本語に関する知識を身につける」「日本人学生との交流を通し，日本人の考え方の一端を知る」「実際に様々な活動を体験し，異文化に対する理解を深める」という3点を学習目標とし，午前は「日本語」（1時間），「日本文化」（1時間半から2時間半）の授業，午後には教室外での活動が実施された。「日本語」の授業では最低限の言語知識の習得が目指され，「日本文化」の授業では，江戸時代の歴史・文化，明治時代以降の外国との交流，日本人の精神文化の根本となっている神道，仏教，儒教についての講義，伝統文化についての講義と体験，日々の体験に基づいた現代日本社会についてのディスカッションなどが行われた（以上この段落，pp.111-113）。

実践報告では，来日直後とプログラム終了後に行ったイメージ調査のアンケートと，学生が書いたレポートの内容から，プログラムの前と後で日本に対する印象がどのように変化したか，その原因はなぜかが考察されている（pp.113-119）。

得丸と三国らの実践報告に共通するのは，多様性・異質性の理解のために，日本人の考え方の学びを促すとしている点である。

三国らには，次のようにある。

短期研修を通じて，彼等の疑問や意見に対し，日本人の立場から日本人の考え方を率直に話し合ってきた。その結果，最初は奇異に映った日本人の集団行動や価値判断の基準も，ただ批判することに終わることなく，利点や欠点を客観的に捉え，文化の多様性を認識できるようになった。（三国・小山 2000: 119）

日本人の考え方などを教員が率直に話してきたことで、「文化の多様性を認識できる」ようになったと、実践の成果が報告されている。

また、得丸では、「d-⑧考え方の多様性を認める」という項で、留学生の所感文から「日本人学生の考え方でも了解しました。ちょっと中国人と違うけれども、外国人が日本をよく理解することに役立つを思います」といった記述が引用され、その考察として、「自分と異なった考え方の存在を認め、尊重するが同調しないという考え方の多様性を認める心理過程が、留学生にも進行していた」と述べられている（得丸 1999: 174-175）。また、「d-⑤日本人の考え方や習慣がわかった」では、他者理解過程について論じ、日本人学生同士で行った作文活動でも他者理解過程は異質性の理解と同質性の理解という二方向で進行したが、「留学生においては異質性の理解が日本及び日本人理解として現れた」（p.173）としている。

2.3 日本人の考え方とは何か

両論考でまず指摘しておきたいのは、学習者が学ぶべき日本人の考え方が具体的には何も示されておらず、主体的に見出すという方法が採られているということである。

第4章で論じたように、戦後日本語教育学で日本人の考え方が学習・教育内容として位置づけられるようになったのは、70年代半ば以降のことであったが、それから90年代初めまでの間は、学習・教授すべき日本人の考え方の中身や範囲が具体的に示されていた。また、その教え方は教師から一方的に与えるという方法が採られていた。

70年代から80年代前半まで、日本人の考え方は、ある日本語の表現や語彙を理解・習得するために必要なものと位置づけられ、その日本語と関連がある範囲での日本人の考え方の植え付けが主張されていた。たとえば、富田（1982）は、「迷惑の受け身」や「なる」という表現に関連する日本人の感じ方を心に培わせるとしていた（本稿第4章2節）。また、80年代後半から90年代半ばには、インカピロム（1988）や小川（1995）が示すように、特定の知識を教えるというタイプの実践が提案されていたと言える。

それに対し、得丸と三国らの実践は、生の日本人との交流・体験を重視している。得丸の実践では、別のクラスの日本人学生と作文を交換し感想を書き合うことが活動の重要なポイントとなっている。また、三国らの実践では、日本人学生との交流、教室外での日本社会の体験が学習目標の大きな部分を占めている。実際にふれあい、意見を交換する日本

人が、日本人の考え方を体現するのであり、その交流・体験を通じてどのような日本人の考え方を学ぶかは、基本的には学習者にゆだねられている¹⁶。

では、学ぶべき日本人の考え方の内容が決められていない実践を経て、学習者はどのような日本人の考え方を発見したのか。

得丸が挙げた留学生の所感文には、「日本の社会には、自分と相手の関係を続けるため、本音を出さないという見方をもっているのか。本音は日本人にとってそんなに言いづらい事なのだとよくわかった」（得丸 1998: 172）、「彼らの文章によると（中略：牲川）友達と付き合うのは社会人になってうまくやっていけるかどうかかなり重要である。言い換えれば、成功の一つの重要な部分と彼らは思っている。つきあうというのは、日本の社会でそんな重要性がある。初めてわかってきた」（p.173）と書かれていたという。留学生が「わかった」という「日本人の考え方や習慣」は目新しいものではない。自分と相手の関係を続けるために「本音」を出さず、社会人になってからの成功のために「付き合い」を重視する日本人像は、日本人論にも登場するステレオタイプなものである。だが得丸は、こうした型どおりの日本人の考え方の発見を問題として認識せず、むしろ異質性が理解できたと評価している（p.173）。

三国らにおいても、同様の傾向が見られる。三国らは留学生のレポートから「日本人が集団を大切に、その集団の利益のために自分をも犠牲にするという姿」が浮かび上がってくるとし（三国・小山 2000: 118）、留学生には肯定的な評価が生まれている一方、否定的な評価も生まれていると、留学生の次のようなレポートを引用する。

悪い点はいいい点の裏返しでもある。変化が少なく、移民も少ない為、日本人の考え方は狭くなっているのではないか。あるきまった型があり、間違っはいけないと考える。このような考え方は、同じゴールを目指し、問題を解決するのには効果的だが、その型に入らないことをすると、問題を引き起こす。（三国・小山 2000: 118）

日本人の集団主義の原因と実態、それが引き起こす肯定的な面と否定的な面とをコンパクトにまとめた見解のようだが、「移民が少ない」とはいつの時点のことなのか、「考え方は狭くなっている」とされるが、何をもって考え方の広さをはかるのかなど、突き詰めれ

¹⁶ 発表要旨の近藤・藤井・末田（2000）、杉山・太田（2001）、末田（2003）などでも、日本人の考え方を日本人との接触から学ぶという方法で行われた実践が報告されている。

ば容易に答えが出せないはずの記述が数多く含まれている。これもまた、非常に単純化された日本人像である。

上の引用と同様に、集団主義について否定的な学習者のコメントをいくつか引用したあと、三国らは、「よく言われることだが、「ノー」と言えない日本人、「本音と建て前」の日本人に対する不信感のようなものがここに表れている」(p.118)とまとめている。三国らは留学生のレポートに現れた日本人像が「よく言われること」の繰り返しに過ぎないと認識しながらも、それを問題視はしていない。

2.4 日本人との接触という方法

得丸の実践で採用された方法は、作文交換活動による日本人学生とのコミュニケーション(得丸 1998: 168)、相互交流というものである¹⁷。

しかし、現実の実践では、1セッションごとに違ったテーマで、かつ限られた時間内で作文や感想を書かねばならない(日本人学生は1時限、留学生は2時限)。また、相互交流といっても、書かれた作文に対し、日本人学生3~4名から¹⁸、一度、感想文をもらうのみである。セッションごとに、匿名の相手の作文・感想文を読むので、もし複数のセッションにわたって、同じ人の作文を読んだり同じ人から感想をもらったりしても、それが同一人物であったかどうかの判断はつかない。日本人学生との相互交流は、1回ごとのセッションに限定された、時間的にごく短いものである。

また三国らの実践では、ホームステイや見学などの日本(人)との直接接触、体験や日々の事柄についてのディスカッションが重視されている。こうしたプログラムを通じて留学生には「女性の社会進出がアメリカよりも遅れていると、肌で感じ取った」(三国・小山 2000: 116)というような、日本人像の変化が見られたとする。日本人女性のイメージが変化した原因は、「日本滞在中の見学先が、証券会社や新聞社などの女性の少ない職場であったことが、印象に残ったとも考えられる」(p.116)と推測されている。つまり、三国らの活動の参加者は、「証券会社や新聞社」などの特殊で限られた一事例から、日本人女性は仕

¹⁷ 得丸は、互いの感想文を読み合うことを〈相互交流セッション〉と呼んでいる(得丸 1998: 168)。

¹⁸ 得丸の実践報告では、留学生が1度の作文につき何名の日本人学生から感想文をもらうのかについての記述はない。ただし、留学生の作文交換活動の概要を説明した箇所(得丸 1998: 168)で、留学生は1時限中に3~4人文の作文についての感想を書くこととされていることから、仮に、日本人学生クラスと留学生クラスの在籍者数がほぼ同数であるとすれば、留学生は、1回の自分の作文について3~4名の日本人学生から感想をもらうことになるかと推測される。

事を持っていないというイメージを得たということになる。だが、そうした空間的に限られた情報源であっても、そこから得られた情報は「肌で感じ取った」ものとして評価されている。

こうした時間的・空間的限界にも関わらず、両実践報告では、日本人との接触によって、日本人の考え方の理解が実感できたことが評価されている。

先にも引用したように、得丸は、「日本人の意見を読んですごくびっくりした。やっぱり国によって人間関係の見方がいろいろである。日本の社会には、自分と相手の関係を続けるため、本音を出さないという見方をもっているのか。本音は日本人にとってそんなに言いづらい事なのだとよくわかった」(p.172)などの留学生の所感文について、「「本音」,「付き合い」,「四季の行事」等が、単なる知識としてでなく「驚き」とか「わかった」といった心理的現象を伴って体験的に理解されている」(p.173)と述べ、日本人の考え方が心理的・体験的に理解されたと評価している。「心理的現象」とは何を指すのか、どうすれば計測できるのかは明言されていないが¹⁹、要するに、ここで主張されているのは、日本人学生との作文交換という活動が、内面的な揺さぶりを伴う理解、体験的な理解をもたらしたということであろう。

三国らの報告においても、日本人との接触による実感を伴った体験的理解が、実践の意義として繰り返し主張されている。

三国らの実践は、もともと「日本人との交流によって、日本人の考え方の一端を知る」ことを目標にしており、交流・体験を重視していた。この交流・体験前後に行ったアンケート調査を分析し、三国らは、「来日前に持っていた日本の印象が、「テレビや映画、友人、本」など"メディアや人などから伝え聞いた情報"によって形成されていたのに対し、研修修了後は「観察や経験、日本人との交流など"実体験に基づいた情報"によって形作られてきたことがわかった」(p.114)と述べる。また先にも触れたように、同じアンケート結果の中で、「女性の社会進出がアメリカよりも遅れていると、肌で感じ取った」(p.116)とする。学習者は、体験によって、実感のようなものを伴い日本や日本人を理解したとされている。

日本人との接触は、時間的・空間的に非常に限られたもので、日本人の考え方として学習者が理解したものは、ステレオタイプなものであった。しかし、日本人との接触という

¹⁹ 得丸は、「日本人の考え方」とは無関係の箇所でも、心理的交流、共感など、精神的な何かしらの動きを指す概念を多用するが、それらの意味も厳密には定義されていない。

方法は、少なくとも実践を考察した論者たち自身には、学習者に心理的動きや実感を伴わせる有意義な方法であったと認識されている。それが本当であるならば、実際に日本人と接触し自分の目で見たということ、日本人自身が提示したということによって、学習者には、ステレオタイプな日本人の考え方が「本物」として深く印象付けられたことになる²⁰。

2.5 異質性・多様性の客観的理解

論者はなぜ、型どおりの日本人の考え方しか学ばれていないことを問題化しないのか。日本人の考え方を学ばせることで何を狙っているのかという、実践の教育理念と深い関わりがある。

三国らが実践成果をまとめた最終章には以下のようにある。

短期研修を通じて、彼等の疑問や意見に対し、日本人の立場から日本人の考え方を率直に話し合ってきた。その結果、最初は奇異に映った日本人の集団行動や価値判断の基準も、ただ批判することに終わることなく、利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できるようになった。(三国・小山 2000: 119)

「日本人の集団行動や価値判断の基準」というものがあるということは、三国らにとっては自明の事実である。つまり、三国ら自身が日本人の考え方というものの存在を疑っていないために、それは体験や率直な話し合いによって得られたものであると評価されるのである。

ただ、内容が通説どおりだという問題を除けば、日本人の考え方の理解によってもたらされた「批判することに終わることなく、利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できる」という理解の仕方は、問題がないかのように見える。むやみに批判せず、文化の多様性を客観的に認めることは、お互いの文化の尊重という意味で大切なことに思えるからである。

ここで指摘できるのは、三国らが、客観的理解を望んでいるようで、実は肯定的な理解

²⁰ 塩谷(2003)は、教室外での交流・体験を重視した日本語教育を「学習者の教室からの解放」を目指した実践と呼び、こうした実践についての論考では、しばしば「生きた日本語」や「現実味」「自然な場面」への志向性がみられるが、その内実は必ずしも具体的に論じられておらず、また、教師が能力として何を育成したいのかも定かではないと指摘している(pp.18-22)。

を望んでいたということである。実践報告のまとめの部分で、この実践が「異文化理解の第一歩」になったとして、以下のように述べられている。

個人によって「異文化理解」の度合は全く違う。ある者は素直に受け入れ、ある者は拒絶してしまう。本稿では「日本の印象」を中心に分析を行ってきたわけだが、全体的に見て、学生達の日本、日本人に対する印象は決して否定的なものではなかった。それは彼らが自国の思想や文化の尺度を捨て、先入観をもたずに、ありのままの日本や日本人を見つめようとした結果ではないだろうか。(三国・小山 2000: 119)

「ありのままの日本や日本人」は否定的でないほうがよく、「拒絶してしまう」よりは「受け入れ」たほうがよい、そしてそれは学習者が自国の思想や文化の尺度を捨てることによって達成される。上の引用には次の文が続く。

「異文化と接触した場合、異文化への反発が好感へと変化し、『共感を伴う場合』こそが新しい意味の異文化理解だ」と祖父江(1997)は述べている。本研修に参加した学生達は、「共感」とまではいかななくても、価値観の異なる文化を持つ者が、お互いの存在や違いを認め合う、よい経験になったのではないだろうか。(三国・小山 2000: 119)

三国らは、学習者のレポートから、日本人の集団主義に関する肯定的な意見と否定的な意見の両方を紹介しており(p.118)、こうした記述は、三国ら自身の「利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できるようになった」という実践の評価と矛盾しない。しかし、上の引用が示唆するのは、三国らが、今回の実践を本当の目的—日本(人の文化、考え方)に対して好感を持たせる—までは至らなかったものと捉えているということである。

三国らはこの実践の計画にあたって、次のような点を鑑みたという。

目に見える文化は外国人にわかりやすいが、日本人の考え方、価値観、人との接し方、社会でのルールなど「目に見えない文化」を理解することは難しい。しかし、この文化を日本人自身が意識し、外国人に伝えることこそが、今日のようなボーダーレスの国際社会において日本が求められているのではないだろうか。(三国・小山 2000: 111)

李徳奉は、「共生」時代の外国語教育について、もはや「自国文化の拡大のみを理念とする」のではなく、「相互の立場を尊重し理解し合う態度の方が大事になってきた」（李 2003: 3）とする。三国らの「利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できる」といった記述からは、李徳奉がいうところの、相互の立場の尊重と理解が目指されたように思える。けれども、その前提には、自国の「目に見えない文化」のよさを世界に発信したいという「自国文化の拡大」の理念が横たわっている。

三国らは、日本・日本人が「目に見えない文化」を持っていることを前提に活動を設計しており、またその「目に見えない文化」の内容が型どおりのものであっても疑わない。そのため、学習者が型どおりにしか日本人の考え方を理解しなくとも、肌で感じ取った成果として評価する。

また、日本人の考え方をよいものとして理解してもらおうということを最終目標としていた。三国らは、体験を通じ「日本人の考え方」を知ること、多様性や異質性が理解できるとしている。だが、理念の根底には、単に日本人の考え方を理解させるだけでなく、それをよいものとして広めていきたいという自国中心主義的発想が存在する。

2.6 異質性・多様性の相対的理解

得丸においては、「日本人の考え方」の理解が、異質性の理解、多様な考え方の相対的理解をもたらすものと位置づけられている。

「⑤日本人の考え方や習慣がわかった」という項の考察結果として、得丸は、「留学生においては異質性の理解が日本及び日本理解として現れた」（p.173）と述べている。「日本人の考え方」の理解は、異質性の理解の一つの現われである。

また、「⑧考え方の多様性を認める」という項では、「日本人学生の考え方も了解しました。ちょっと中国人と違うけれども」（得丸 1998: 174）といった留学生の所感文を引用した上で、「自分と異なった考え方の存在を認め、尊重するが同調しないという考え方の多様性を認める心理過程が、留学生にも進行していた」（p.175）との考察を加えている。留学生の所感文の内容から、「異なった考え方」とは、中国人とは異なる「日本人の考え方」とあると読み取れる。

得丸は、国籍による考え方の相違の理解・尊重を、異質性・多様性の認めであるとし、

実践の成果として記述していると言えよう。

なぜ、得丸においても、人間関係の維持のために「本音」を出さない「日本人」といった、単純な日本人の考え方の理解が実践成果として提示されえたのだろうか。それは、日本人の考え方を学ぶことの先に設定された目的が、考え方の異質性と多様性の相対的理解だったことによる。考え方の異質性や多様性を認められればそれでよいのであり、内容がステレオタイプであるか否かは問題にされない。

学習者が理解した日本人の考え方の内容は型どおりのものであるが、得丸は異質性の理解として評価する。ところが、この「⑤日本人の考え方や習慣がわかった」に続けて、「⑥自分の思い込みに気付いた」という項で、「不真面目な若者」「髪を染めること」といったトピックに関し、得丸は、留学生は既成概念を抱きがちだが、日本人学生との作文交換を通じて「既成概念の転換」がみられたとも述べている (p.174)。

既成概念そのままであっても、学習者が理解すれば、それは異質性の理解として認める。そしてまた、既成概念に変化がみられた場合も同様に、それは学習者の気づきとして認める。⑤の考察で「留学生においては異質性の理解が日本及び日本人理解として現れた。「本音」、「付き合い」、「四季の行事」等が、単なる知識としてでなく「驚き」とか「わかった」といった心理的現象を伴って体験的に理解されている」(p.173) としていることからわかるように、得丸は、日本人学生との接触を通して学習者が実感を伴って得たものであれば、その内容が互いに矛盾するものであっても認めてしまうのである。

三国らは、実践の最初から、「日本人の考え方」などの「目に見えない文化」を見いださせることを目標としており (三国・小山 2000: 112)、また、現実はそうならなかったものの、「目に見えない文化」を肯定的に受容させようとする志向をもっていた。それに比べると、得丸は、日本人学生との作文交換で学習者が何を見いだすかについては特に記していない。実際、前述のように、得丸の実践では、学習者は日本人の考え方としてさまざまな内容を見いだしていた。

また得丸は、「日本人」というカテゴリーにこだわりをもっていたわけでもない。「⑦考えが同じだと共感した」という項目の中で、留学生が、国籍・民族の区別を超えた同質性を認め共感し、日本人学生に対し一個人としての共感を向けた例を引いており、「日本人」というカテゴリーをこえた共感を評価している。

日本人の考え方の理解、国籍・民族を超えた共感、一個人としての共感、全て他者理解にあたるものとして分類されている。得丸は、日本人の考え方の内容についてもそうで

あったように、他者をどのようなカテゴリーで切ろうがこだわりのないようだ。

しかし、現実には、最終セッション（第5セッション）の時点で、学習者の82パーセントが、「⑤日本人の考え方や習慣がわかった」という項目に言及したという（p.173）。学習者がどのように日本人の考え方を理解したのか、その全てを知ることはできないが、例示されていた「本音」「付き合い」から推測すると、理解された内容は一面的で単純なものだったのでないかと考えられる。日本人との接触によって何を見いだすかは完全に学習者に任せられていたはずだが、現実には、大部分の学習者は日本人の考え方の理解へと行きついており、しかもその内容は型にはまったものだった。得丸は、こうした理解を日本人学生との接触の結果として描き出すのだが、ここで浮かぶ疑問は、そうした日本人の考え方の理解が本当に結果的にたまたま見いだされたものと言えるのかということである。

まず、作文交換活動が日本人学生と留学生との間で行われたことに注目したい。得丸の担当したクラスは4クラスで、うち1クラスのみが留学生クラスであり（p.168）、日本人学生クラスと留学生クラスとが交換せざるをえなかったという側面はあった。匿名性を重視する実践なので、クラス内での交換は想定しえないからだ。しかしそれでも、日本人学生クラスと留学生クラスとの間に交換活動を行うという方法によって、留学生が日本人学生を「日本人」という観点から理解するという傾向が強くなることは当然予想されたのではないか。

しかも、匿名の作文交換のため、複数のセッション間で同じ人と交換してもそれと気付くことはできない。作文やコメントの書き手は、一人の人間としてではなく、セッションの度に「日本人」のひとりとしてしか現れない可能性が高い。

日本人学生のみを対象としていた作文交換活動を、留学生に拡大実施した理由について、得丸は次のように述べている。

近年、日本語教育の分野では、言語のコミュニケーションな側面が重視されつつある。その一方で、留学生と日本人とのコミュニケーションの機会は十分でなく、対日本人イメージは日本滞在により悪化する傾向がある現実も指摘されている。作文交換により日本人学生とのコミュニケーションの機会を提供するこの活動は、留学生にも有益であろうと予測することができた。（得丸 1998: 168）

三国ら自身が固定的な日本人イメージをもっており、そうしたイメージを肯定的に捉え

てほしいとしていたのに比べると、得丸は特定の日本人イメージを持っているわけではない。引用でもわかるように、日本人とのコミュニケーションの機会を与えることで、結果として、日本人イメージの悪化がとめられるという効果が期待できるといった論調である。

しかし、実践設計の動機は日本人イメージの悪化阻止であり、また、教室のシステムは、「日本人」対「留学生」で、セッションごとに連続性のない作文交換を行うというものだった。こうした実践の動機、方法からすれば、学習者の 82 パーセントが日本人の考え方を発見したのは当然だろう。

得丸は、学習者がお互いの作文や感想から何を発見するかについては、学習者に任せるという立場をとっている。そのため、学習者が発見した日本人の考え方が型どおりのものであっても、実感を持って異質性・多様性を理解したと評価する。

また得丸は、他者をどのようなカテゴリーで理解したとしても、すべて異質性・多様性の理解であると認める。しかし現実には、学習者の理解は「日本人」というカテゴリーで区切られた「考え方」の理解に偏っていた。実践を設計した動機や実践の方法からすれば、学習者が他者の意見を日本人の考え方として捉えるのは予想できたことである。学習者にすべて任せるという立場に矛盾して、得丸の理念や教室設計は、日本人の考え方という観点から日本人学生の意見を捉えさせようと、無自覚に働きかけていたのだといえる。

3 学習者中心

3.1 得丸（1998）・三国・小山（2000）と「学習者中心」との接点

考え方の多様性や異質性を認める実践は、日本人化を求めるものではない。むしろ、日本人の考え方と学習者自身の考え方との異質性を理解させたり、日本人の考え方を多様な考え方の一つとして相対化させようとするものである。

しかし論じてきたように、こうした目標を目指した実践は、「日本人」と「日本語学習者／留学生／〇〇人」というカテゴリー間の壁を強化する危険性を持っている。理念と方法が絡み合ってそうした問題が生み出されてきたのだが、実は同様の問題は 90 年代から見られ始めた「学習者中心」という概念にも見られる。

「学習者中心」は、1990 年代初めにオーストラリアで提起され、その後、日本語教育に強い影響力を持ってきた概念である。この理念を構成する重要な要素の一つが、学習者の

「異文化性」を尊重すべきという主張である。「学習者中心」についての論考では、「思考様式」といった概念は出てこないが、「異文化性」を尊重するという「学習者中心」の目標は、得丸（1998）や三国・小山（2000）の異質性・多様性を理解させるという目標と重なっている。「学習者中心」の問題を分析することで、異質性・多様性を理解させるという理念の問題点がより明確になると考えられる。3節では、「思考様式言説」から少し離れ、「学習者中心」の理念とその問題点について論じる。

3.2 日本語教育における「学習者中心」の位置

日本語教育に関する論文や著作の中では、1980年代末から「学習者中心」という用語が盛んに使われるようになり、また1990年代半ばになると「学習者主体」という用語も度々見られるようになった。「学習者中心」「学習者主体」が実践報告において特に見られることからわかるように、「学習者中心」「学習者主体」の実践をプラス評価することはほとんど自明視されていると言ってよい。

「学習者中心」や「学習者主体」といった考え方の元々の出所は、オーストラリアにおける、成人英語教育プログラムのために提案された、学習者中心カリキュラムである。その特徴は、学習者の問題関心やコミュニケーション場面といったニーズの重視に加え、学習者と担当者が話し合いながら、学習の方法や内容を決定していく過程、およびそうした学習方法を決定するための学習能力育成を重視するというものであった（Nunan1988：2-5）。

この「学習者中心カリキュラム」が日本語教育に取り入れられ普及する中で、「学習者中心」という用語は多様なバリエーションをもつことになる。そのバリエーションの出発地点として位置付けられる論考が岡崎・岡崎（1990）である。両論考で学習者中心カリキュラムに加えられた要素を一言でまとめると、学習者の「異文化性」の重視ということになる。この著書はコミュニカティブ・アプローチについての代表的著作として知られているが、同時に「学習者中心の指導」が重要なキーワードとして繰り返し取り上げられており、日本語教育において学習者中心の実践を促進する大きなきっかけとなった。

「学習者中心の指導」とは、タスク中心の指導と関係づけて述べられているもので、タスク中心の指導により、学習者にコミュニケーション能力だけでなく、自分で学習内容や方法を選択・企画するための能力を養成し、この能力養成によって「学習者中心の指導」

が可能になる基盤（岡崎・岡崎 1990: 144-147）が形成されるという。

学習者が現実世界でコミュニケーションを行うための力は、学習者自身が体得するよりほかに、この点でコミュニカティブ・アプローチは「学習者中心の指導」にならざるをえない。そのためには、「学習者中心の指導」に慣れていない学習者に、学習の内容や方法を決定するための能力を育成する段階が必要になる。

ただこのような、コミュニケーション能力の育成と学習者中心との密接な結びつき、および、学習能力の育成によって学習者中心の指導が可能になるという2点については、すでに、学習者中心カリキュラムを提起した Nunan も述べており、特に新しい考え方ではない。

3.3 「異文化性」の重視

学習者中心の独自性は、学習者の「異文化性」に注目したという点に集約できる。

岡崎・岡崎（1990）では、「学習者そのものへの注目」という学習者観が提示されている。より具体的には、学習者が本来持っている「学習「内容」への関心」「社会性」「異文化性」という3点に注目しながらコミュニケーション能力を育成するというもので、学習者を単に言語の学び手としてではなく、社会・母国文化の担い手として捉えることに特徴をもっている。学習者が学びたいと望む「内容」の重視と、学習者を現実の社会で生きている「社会性」をもった存在として捉えるという2点については、人間主義アプローチや CLT、学習者中心カリキュラムにも通じているが、3点目の、母国文化の担い手としての学習者がもつ「異文化性」に注目するという要素は、岡崎・岡崎に固有の要素である。この視点は次のような問題意識からもたらされた。

「異文化適応／不適応」という言葉に端的に示されるように、日本では一般に、外国人が日本で生活するためには、日本文化に外国人が合わせて自らを適応させていくことが当然であるという認識が見られる。そこでは、学習者の持つ日本文化と違う母国文化＝異文化性は消極的なもの、むしろ否定されるべき性格のもの、として捉えられている。（岡崎・岡崎 1990: 203）

つまり、従来は異文化にやってくる時、その文化に自らを「適応」させること、すな

わち自分の母国文化＝異文化性を捨て、日本文化になじむことが大切だとされてきたということが指摘されている。学習者の立場に立ってみれば、異文化でトラブルなく暮らしていくためには、その文化の行動様式や考え方を学び「適応」することが大切だと考えられていた。実際こうした傾向は、異文化間教育の考え方としては 1980 年代まで一般的のものであったし、本稿第 4 章で考察したように、70 年代半ばから 80 年代初めにかけて、日本語教育学で「日本人の思考様式」の扱い方が論じられる際も主張されていた考え方だった。

しかし 1980 年代には同時に、日本に来る外国人の増加とともに、異文化摩擦と呼ばれる現象が盛んに危機意識をもって論じられ、人々を一くくりにして日本社会に馴染ませるといった同化主義の発想がもはや通用しないことも次第に明らかになりつつあった。そのため日本文化への「適応」ではない文化教育として異文化間教育が注目され、岡崎・岡崎（1990）の「異文化性」を一つの柱とする、学習者中心のコミュニカティブ・アプローチが提起されたのである。

学習者の「異文化性」を重視するとはどういうことか。端的にまとめると、学習者に対し、異文化に生きる自己のアイデンティティの核として母国文化を自覚させ、さらに母国文化の情報を他者に提示させることによって、学習者が母国文化の紹介者としての位置を獲得するということである（pp.203-205）。

なぜ母国文化を軸とした identity の確認と自己証明が必要なのか、その理由は、日本で暮らす際に一方的に日本文化に同化・適応し自分を見失ってしまわないためには、母国文化に支えられたアイデンティティをもった上で「多様な視点、他の文化の多角的な視点」（p.212）を許容する態度が必要だからだとされている。

つまりここでいう学習者の主体性を生かすとは、Nunan の学習者中心カリキュラムのように、単に第 2 言語を学ぶための能力を育成することや、第 2 言語を学習者の問題関心や実際のコミュニケーション場面に沿ったシラバスを柔軟に組み立てるということを指すにとどまらない。学習者が自己の文化として母国文化を自覚し、それによって異文化の中で生きていくための力を育成することが、第 2 言語教育に新たな教育内容として加えられたことができる。

また、異文化の中で生きていく力と一口で言っても、それは従来の日本語教育および異文化間教育で見られたような、学習者に異文化の知識を教授し、スムーズに異文化に「適応」させることを目指すのではない。1980 年代には「日本事情」などの文化に関する論考

や、社会文化行動能力育成（ネウストプニー 1983）といった提言もなされるようになり、日本語教育でも文化という要素が重視されるようになる。しかしこういった論考での文化が何を指すのかといえば、それはあくまでも日本文化のことであり、本質的には伝統的日本文化および日本文化に起因する行動・非言語コミュニケーション行動などを知識として教え、それを学習者に身につけさせることが目的とされていた²¹。

学習者中心は、知識としての日本文化を教え日本に同化させることが、日本語教育における文化の扱い方なのかという疑問を投げかけたものだったと言える。外国人の増加にもなう異文化摩擦が問題となる中で、日本に同化させることがその解決法なのではない、むしろ、母国文化に支えられた自己アイデンティティの持ち主として学習者を育て、学習者が自己アイデンティティを主張できるようになることが異文化で生きるための力につながるのだ、つまり反包摂的な主体形成が日本語教育の目的だと提起したのが学習者中心だった。

3.4 母国文化／日本文化の異質性

だが、日本文化と母国文化の差異を自覚させ、母国文化によってアイデンティティを支えるという理念には、問題もある。ここでは、国民国家カテゴリー別の差異化を批判した西川（1987）を参照軸に、人間のアイデンティティを国家で代表させることの危うさを論じておきたい。

精神分析の重要概念として広く世に知らしめたエリクソンに遡れば、「アイデンティティ」とは、自己の斉一性（sameness）と連続性（continuity）の感覚だと定義することができる（鬢櫛 2000）。自分がこれこそは自分だと思えるような何らかの核をもちつつ、その核がずっと連続している感覚、それがアイデンティティだと言える。

ただ、核をもつ連続した私という感覚がアイデンティティであるとしても、その私の連続性・同一性を支える核が母国文化である必然性はない。いやむしろアイデンティティと母国文化とを重ねてみることには問題があるのではないか。この点について、西川は「国家にまで拡張されたアイデンティティは国民国家の保守的なイデオロギー、国民国家のノスタルジアに他ならない」（p.31）と述べている。学習者のアイデンティティと母国文化と

²¹ 日本語教育における文化の扱いをめぐる議論については第 6 章で再論する。

を重ねることは、学習者個人を母国へと縛り付けるだけでなく、「私を支えるすばらしき母国」という幻想を育むことにつながる。そしてこうしたアイデンティティの幻想は、「私＝〇〇人とは異質な××人」という、国民国家カテゴリーに基づいた他者認識をもたらすと考えられる。

そしてまた西川は、カナダのモントリオールでは、さまざまな国籍の人々が互いに交わりあうことなくグループを作り、その国籍の社会的地位にしたがって居住地域が分かれていると述べている。そして、この断章の終わりに「移民国家の文化的多元主義が、現実には差別の構造を覆い隠すイデオロギーとして作用している」(p.31)と記している。

居住の場所は、住む人が誰であるかには関係なく、その人間がどの国籍をもつかにしたがって決められてしまっている。こうした状況は、一見、それぞれの国民性や文化を尊重するという文化的多元主義に基づいて、各国民・民族が別々に別れて住んでいるかようにも見えるが、実は、環境の悪い場所には、出身国家に力のない国の国民が、よい場所には、強い力を持った国の国民が住んでいる。お互いの場所は画然と分かれていてその間を行き来することはできない。

男性と女性は区別されるべきだという主張が、それまでに築かれてきたジェンダー・イメージと結びつけられ、男性は外・女性は内といった差別を正当化してきたように、国民国家を単位とした差異は、あらかじめ定められた国家間の権力関係を反映して、不平等な差別として実現される。こうした状況のことを、異質性を尊重した文化的多元主義と呼ぶことは、現実の差別構造を覆い隠すと、西川は否定している。

差異は横列に並ぶものではなく、社会的状況によって縦列に配置される。違いの尊重がそのまま対等な立場での違いの尊重になるとは限らない。むしろ「あなたの国と私の国では文化も事情も違うのだから、それぞれの国の文化を担う私とあなたは違って当然だ、したがって、現在あなたが〇〇人として置かれている社会的位置付けも仕方がないことなのだ」といった、開き直りの態度を導き出す危険が文化的多元主義にはある。

異質な国民国家ごとの共存という考え方は、実は国民国家というカテゴリーを温存する。そしてさらに、それぞれの異質性を保持するという名のもとで、格差の存在する現状を再生産している。また自分のアイデンティティを母国文化によって代表させることは、母国と自己とを一体化することになり、そのことは同時に、他者をも、特定の権力的地位をもった国民国家に所属する人間として扱い、差別または憧憬の対象として排除することへとつながっていく。

また、国民国家単位でそれぞれの文化や国民性を理解し、自身についても母国文化の担い手として自己認識したとしても、そのことは、自分にとっての異文化に出会い、強い違和感をもったときの解決にはつながらない。日本には日本の文化がある、それは自分とは違う文化だが違いは認めねばならないと考えることは、違和感をもった当人にとっては何の問題解決にもならないからである。むしろそうした納得の仕方は、異質性に対する違和感を批判したり告発したりするという実践を阻むものである。

4 異質性・多様性の理解という名の排除

「学習者中心」概念の批判的振り返りによって、母国文化によって学習者のアイデンティティを規定しようとする事、国民国家単位の文化を異質なものとして理解させることのもたらす問題点が明らかになった。この点を踏まえ、4節では、「日本人の考え方」を理解させることで、最終的に、異質性・多様性の理解を目指した、得丸（1998）、三国・小山（2000）の問題点を改めて総括しておきたい。

はじめに見たように、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教育目標は、外国人と共に暮らしていくということを考えた場合、正当な目標のように思える。しかし、そうした目標を目指した実践は、学習者に対し、「日本人の考え方」を実体視させるだけでなく、一面的でステレオタイプな日本人像を再確認させるという結果を生んでいる。その原因は二つある。一つは、日本人との接触という方法が、時間的・空間的に非常に限定的なものであり、十分な考え方の交換が促されていないという教室設計上の問題である。もう一つは、論者が、実践の目的を、異質性・多様性の客観的・相対的理解に置いていることによる。論者達は、日本人の考え方を理解させることで、異質性・多様性を客観的・相対的に理解させたいという理念を持っていた。異質性・多様性を理解すればそれでよいのであって、たとえ、学習者の理解が「日本人」と「〇〇人」というカテゴリー間の対立を再認し、しかもその再認の内容がステレオタイプなものであっても、意図せざる結果として看過されてしまう。

得丸（1998）、三国・小山（2000）の教育理念は、70年代半ばから80年代初めに見られた、学習者に精神的な日本人化を求める理念とは明らかに異質なものである。70年代半ばから80年代初めには、「日本語＝日本人の思考様式」という図式、つまり「日本語ナショナリズム」の中に、学習者を包摂しようとする言説が流布していた。それに対し、90年

代末以降の、異質・多様な考え方の存在を意識させるために、日本人の考え方を理解させるべきだとする理念は、「日本語＝日本人の思考様式」という図式とは全く無関係である。日本語を最終的な目標として設定しているわけではないので、「日本語＝日本人の思考様式」という図式の入り込む余地がないのである。日本語によって非日本人を日本人化させるという志向は見られず、「日本語ナショナリズム」とは無関係であると言えよう。

だがナショナリズムとは、必ずしも日本語と関係があるものばかりではない。第1章の冒頭で定義したように、ナショナリズムとは、「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」であり、必ずしも言語という統一体によって保証されなくとも、国民国家という共同体が在るとする信仰を抱くことができる。日本語を教え学ばせることを目的にしていなくても、ナショナリズムと無関係だとは限らない。仮に「媒介語を使用しても良いから、日本人の考え方を理解させ、それを最終的には身につけさせよう」というような主張があれば、そうした主張は、「日本語＝日本人の思考様式」という図式には基づいていないけれども、日本人を非日本人に包摂し、ナショナリズムを維持・再生産しようとする理念であると言える。

異質性・多様性を理解させるために「日本人の考え方」を教育しようとする理念、そして、学習者に母国文化を自覚させようとする「学習者中心」には、非日本人を日本へと包摂しようとする志向はない。むしろ、特に「学習者中心」に明らかなように、異質性や多様性を理解し尊重しようという理念は、学習者を日本へと包摂しようとすることを批判して提起された理念である。日本人化させるのではなく、日本人の考え方や文化、学習者自身の考え方や文化を理解することで、異質なまま共存させることが最終目標であり、日本人化は問題視されている。

しかし、「日本人」と「〇〇人」というカテゴリー間の相違を再認し、それぞれが異質で多様な考え方や文化をもっているという理解の仕方は、様々な問題をもたらさう。

まず第一に、「日本人」と「〇〇人」というカテゴリー間の差異が確認させられ、両者の壁が強く高いものになってしまうということがある。得丸と三国らの実践では、学習者は日本人から、ステレオタイプな日本人の考え方を見出しており、時間的にも空間的にも限定された交流だったこともあって、それ以上の深い交流には至っていない。こうした実践では、「日本人の考え方」の存在を実感してしまうので、実践の外で出会った日本人に対しても、その考え方が実践で学んだものと同じが違いかという理解の仕方を促すおそれがある。教室で学んだことと同じ場合であれば、その他者の考えによってやはりこれが日本人

の考え方なのだと再確認することになる。だが、こうした確認作業からは、他者が未知の考え方を持っているかもしれないと考え、さらに探っていこうとするような新たなコミュニケーションは生まれにくい。また、実践で学んだ日本人の考え方に当てはまらない場合は、例外としてみなすか、もう一つの日本人の考え方として理解しようとするおそれもある。いずれにせよ、他者と自己の考え方を、「日本人」の考え方、「〇〇人」の考え方とみなすなら、他の日本人や他の〇〇人ではくくることのできない側面に目を向けたり、互いの考えを変化させるようなコミュニケーションには至らないだろう。

第二に、学習者が国民国家カテゴリーごとの異質性・多様性を認め尊重するという理解の仕方は、学習者個々人が日々の出会いの中で感じる違和感を解消しないという問題をもつ。日本人はこのように考える、それは自分とは異質な考え方だが違いは認めねばならないと納得してしまうなら、異質性に対する違和感を批判したり告発したりすることはできなくなってしまう。異質なものと理解して尊重せよとすることは、その異質性を問題のあるものと批判したり告発したりするという実践を阻むのである。つまり、学習者に日本人と〇〇人の差異を理解させようとする理念は、日本を変えるような行為や発言をおしとどめさせる点で、多様な考え方の尊重をうたいつつ、実は、学習者を日本から排除していると言える。

第一と第二の問題は、学習者個々人のコミュニケーションや生活に関わるものだったが、国民国家カテゴリーごとの差異を確認させようとする理念は、よりマクロなレベルで見た場合にも問題を生む。西川（1987）が指摘したのは、国民国家カテゴリーごとの差異は、対等な国民国家の並存という形で実現されるわけではなく、国力を反映し差別となって現実化するということである。こうした形での共存は、同じ国家の中に暮らしているという意味では共存だが、その国家のメジャーな国民と同様にはなれないという意味では排除している。

さらに言えば、90年代末以降の実践とその理念は、それ以前のあからさまな日本人の考え方の植え付けを主張するものや、日本社会への対処・適応を促そうとするものよりも、実はより大きな問題を持つと考えられる。70年代の論考で見られた、自分の思考様式を捨て日本人の思考様式と同じものを持つと迫るような教育は、確かに学習者にとって非常に辛いものであろうと予想できる。しかしそうした実践に対しては、教師によって練習させられたという意識を持つことができる。また、日本人の考え方などを知識として与えることで、それへの対処法や日本への適応力を向上させようとした80年代末から90年代半ば

までの実践でも、それは教師によって与えられた知識であり、学習者にはその知識を相対化する余地というものが残されている。だが、90年代末以降の実践では、日本人の考え方を理解するのはあくまでも学習者自身である。そして、その理解は、日本人との交流から学習者が結果的に得られたものと位置づけられる。こうした実践では、学習者は、自らの得た理解が、「日本人」と「日本語学習者／留学生／〇〇人」というカテゴリー間の対立を再認し、その内容がステレオタイプなものであっても、教師に与えられたものとして相対化することも、また教師に対しそうした結果に対する責任を問うこともできない。体験重視の学習者主体の実践は、一見、優れた方法に見えるけれども、実践担当者に対し学習の内容の責任を問えない構造をもっている。その点では、一方的に日本人化を進めようとしてきたり知識として日本人の考え方などを教えるものよりも、「日本人」と「〇〇人」というカテゴリー間の壁を巧妙に強化するものと言える。

5 「日本人の思考様式の「洗脳」言説」の残存または回帰

最後に 90 年代以降の傾向として指摘しておきたいことは、学会発表や研究会発表の要旨には、日本語習得のためには日本人の思考様式の知識理解が必要という主張が存在し続けているということである。

1975 年の宮地の議論を支えていたのは言語と思考との間に規定関係があるとする説であり、富田 (1982) の場合は、思考様式が表現形態を規定するという前提であった。だが、これらの説自体は、十分な定義も検証もなされておらず、特に、宮地の論考では矛盾のある使われ方をしていた。日本語と日本人の思考様式との関係がいくつか例示されているだけで、まさに、文化人類学者の谷が批評した「恣意的な言語比較」(谷 1972: 11)にとどまる内容だった。こうした検証を経ない例によって、この論考では、考え方や身体の様式までを日本文化・社会に適合的なものとせよという同化的な教育理念が主張されていたのだが、当時の『日本語教育』誌にこうした論考が掲載されたことは事実である。言語と思考との関係について、根拠を欠きながらも一応は説明し、また、例もいくらか載っていることで、これらの論考はある種の説得力をもってしまっている。それが、日本語教育学や日本語教育の実践に影響力を持つ学会誌に掲載されたということは、問題のある理念が正しい理念として広く流布してしまったかもしれないということである。

しかし、1980 年代半ば以降の『日本語教育』掲載の論文の中には、日本語の特徴を日本

人の思考様式から論じようとする記述はほとんど存在せず、論文に限れば、日本人の思考様式の体得や習得を求める記述はもちろんのこと、知識として理解させるといった程度の記述もほとんど見られなくなる。1980年代半ば以降の論文で、日本語と関連づけて思考様式に類する概念が持ち出されるのは認知言語学の分野に限られており、そうした論文では、日本語のある特徴がある認識の仕方から生じるという記述の仕方であって、日本人の認識の仕方と結びつけられることはない。1980年代半ば以降の日本語研究では、日本や日本人の思考様式は持ち出されなくなったと言える。言語学の研究状況からすれば、「日本人の思考様式の理解が日本語習得に必要」とする論文がなくなったのは、当然であるとも言えよう。

だが一方で、1990年代に入ってから、学会発表や研究会発表の要旨には、日本語習得のためには日本人の思考様式の知識理解が必要という記述が現れ続けている。

たとえば町田（1991）は、新聞記事を使った従来の実践は読解または日本事情を教授するものだったとし、それに対し自身の実践は「総合的言語教育のみならず、その言語活動を可能にする実際の社会文化行動内でのコミュニケーション、人間関係、日本事情、さらに日本人の深層の考え方にいたるまで総括して把握させる」（p.220）点で独自の意義をもつと述べている。また、「アクションロールプレー」の実践報告である中居（2001）では、ねらいを「場面・状況に応じて適切に問題解決できる対人コミュニケーションスキルをつけさせるとともに、日本的コミュニケーションスタイルの特徴を発見させ、自国のスタイルと比較させながら、なぜ日本人はこういうスタイルをとるのか『日本人の思考法、価値観』について考えさせることを通し異文化適応処理能力を高めること」（中居 2001: 135）としている。

町田は言語活動と日本人の深層の考え方、中居はコミュニケーションスタイルと日本人の思考法・価値観の間に、何らかの関連性を見出し、日本人の思考様式の把握・思考を求めたと報告している。発表要旨という限られた分量であることも一因だろうが、いずれも、言語と日本人の思考様式との間の関連性についてはほとんど説明しないまま、言語活動・コミュニケーションスタイルとともに日本人の思考様式を理解させることを、実践の意義と位置づけている²²。

論文ではなく発表要旨であり、説明がないからといって、日本語と日本人の思考様式の

²² 同様の記述は、久野（1996）、末田（2003）、安井ら（2004）にもある。

関係が自明視されていたと断定することはできない。また、1970年代半ばから80年代初めの論文が、日本人の思考様式の習得や体得を求めていたのに比べれば、この時期の実践は、日本人の思考様式の理解やそれについて考えることを目標としており、精神的な日本人化までを求めているわけではない。ただ町田らの発表要旨は、1990年代以降も、日本語とともに日本人の思考様式を学ばせるようとする理念に基づいた実践が存在しつづけてきたことを示している。把握や考えさせるといった程度であっても、日本語に結びついたものとして日本人の思考様式の学びを求められれば、学習者は、日本語を使う際には日本人の思考様式で自らも考えねばならないと思うようになるのではないかと。

先述の中居の発表要旨は、最終的な実践の成果を「この活動の結果、日本的謝罪のコミュニケーションスタイルの意識化と定着率が高まった。アルバイト先でも実践し、店長が怒らなくなったという学生の報告を受けた」（中居 2001: 135）と総括している。日本人の思考様式を考えるということは、日本的な謝罪の仕方を「定着」させ、そのようなコミュニケーションスタイルを取らせるために行われたのである。例がはっきりと挙げられていないので中居ほど明瞭ではないが、安井ら（2004）でも、「日本人のものの考え方に対する学習者自身の主体的な考察による理解と、その文化的背景に基づいた適切な日本語表現の学習との統合を目指した」実践において、「ロールプレイを含む練習問題で表現の定着と学習内容の確認を図った」と報告されている（p.133）。日本人の思考様式を理解した上で、それを背景とした日本人同様の表現を定着させようとするものである。

1975年の宮地論文では、日本文化・社会のコンテクストの中での使い方を教えることで、「先生に何かをしてもらった時に、「ありがとうございます。」と言え、友達の時に「ありがとう。」と言えるようになり、同時にちがった頭のさげ方ができるようにしなければ、教えたとはいえない」とされていた（宮地 1975: 23）。「洗脳」という用語を使うか否かに違いはあるが、この宮地のかかげていた教育目標と中居（2001）、安井ら（2004）の実践が目指していたものとの間に大差はない。

『日本語教育』に掲載された研究論文・調査報告にこうした記述はなく、これらの実践が日本語教育学を代表するものという位置づけを得ているわけではない。だが、日本語教育学会で発表される実践が氷山の一角であることからすれば、70年代半ばから80年代初めに流行した「日本語＝日本人の思考様式」の体得という目標は、現在も実践の中で生き続けていると考えられる。

5 小括

80年代半ばから現在にかけても、日本人の思考様式というものを学習・教育内容とする記述は存在し続けている。しかし、80年代初めまでと半ば以降とは、日本人の思考様式をなぜ学ぶべきなのか、その理由が大きく変化する。1970年代半ばから80年代初めの論文で見られたのは、「日本語＝日本人の思考様式」という図式に基づき、日本人の思考様式の学びを正当化する記述であった。日本語を習得するためには、日本人の思考様式も習得しなければならないという主張だったのであり、日本人の思考様式の教育・学習の最終的な目標は日本語習得だと想定されていた。

だが、1980年代半ば以降、日本語教育学の論考では、「日本語＝日本人の思考様式」という図式がほぼ見られなくなり、それに基づき、日本語習得に必要なものとして日本人の思考様式の学びを主張する記述もほとんどなくなってしまうのである。このことは、70年代半ばに見られた日本語ナショナリズムが、少なくとも研究の言説からは消えたことを意味している。

ではそれ以降、日本人の思考様式が学ぶべきだと主張される場合、最終的には何を目的とするのか。日本語教育が日本語以外の要素を学習・教育目標と設定しようとするならば、そこには何らかの特別な理由付けが必要なはずである。

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。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。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・適応する能力の育成が求められるようになる。インカピロム(1988)、小川(1995)では、日本への適応・対処のために、教材などで日本人の思考様式などの知識を学ばせる必要があると論じられている。

また90年代末以降には、異質性や多様性を理解させることを目指した実践において、日本人の考え方を理解することが重視されるようになった。

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。これらの実践は、客観的・相対的に異質で多様な考え方の存在を理解できるようになることを教育目標としている。これは外国人と共に暮らしていくということを考えた場合、正当な目標のようにだ。90年代からの定住外国人の増加に伴って、日本語政策でもこうした異質性・多

様性の理解の仕方が薦められている。しかし、上記の論考で報告された実践は、学習者に対し、一面的でステレオタイプなものとして「日本人の考え方」というものの存在を確認させるという結果を生んでいる。その原因は二つあり、一つは、日本人との接触という方法が、時間的・空間的に非常に限定的なものであり、十分な考え方の交換が促されていないという教室設計上の問題である。もう一つは、論者が、実践の目的を、異質性・多様性の客観的・相対的理解に置いていることによる。論者達は日本人の考え方を理解させることで、異質性・多様性を客観的・相対的に理解してほしいと考えていた。異質性・多様性を理解すればそれでよいのであって、たとえ、学習者の理解が「日本人」と「〇〇人」というカテゴリー間の対立を再認し、しかもその再認の内容がステレオタイプなものであっても、意図せざる結果として看過してしまう。

結局のところ、「日本人の考え方」の理解を通じて、異質性・多様性を理解させようとする教育理念は、学習者に「日本人」と「〇〇人」との差異を発見させ、それらが違う考え方を持つという観念を学習者に抱かせるのである。差異の強調は、両者を近づけるよりも、違いの尊重という名の下に、両者の間に壁を作り離れさせてしまうのではないか。互いを国民国家カテゴリーから捉えるならば、個人は大勢の〇〇人の一サンプルにしかすぎなくなり、その個人をさらに知ろうとするコミュニケーションや、互いの考え方に影響を与え合うようなコミュニケーションは阻害されてしまうだろう。

さらに、「日本人」と「〇〇人」との差異の発見は、日本での暮らしや日本人との暮らしの中で違和感をもったとしても、その違和感を、「日本人」と「〇〇人」との差異として納得させるという問題を生むおそれがある。学習者にとって耐え難い問題が起こっても、それを、国民国家の差異から来ることなのだから尊重せねばと考えるなら、批判したり告発したりもできない。

「日本人」や「〇〇人」の考え方の差異を理解させようとする理念は、異質性や多様性の理解という、一見、自明の正しさをもつ言説を根拠に、日本人と非日本人との差異を発見させようとするものである。だがこうした差異化は、日本人と非日本人を区別するという意味で、日本という国民国家の集合性を守ろうとするナショナリズムに合致した理念であると言える。さらに、日本人の考え方を、ある一つの実体として理解させようとする理念と実践は、日本人一人ひとりとの、影響を与え合うようなコミュニケーションを阻害し、また、日本を変えるような、違和感を表明する言語行為を妨げる。異質性・多様性の理解・尊重の名の下で、深く日本に関わりそれを変容していくようなコミュニケーションをおし

とどめているのであり、非日本人を日本から排除しようとするナショナリズムの原理を再生産していると言える。

80年代半ば以降、日本語教育学には、「日本語＝日本人の思考様式」といった図式や、その図式に依拠して、日本人の思考様式の習得を迫るような言説は見られなくなった。しかし、90年代初めの「学習者中心」概念も合わせて考えるなら、90年代以降、日本語教育学には、別種のナショナリズムの原理に規定されそれを再生産するような言説がみられるようになったのである。つまり、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理念が主張された。

最後に触れておかなければならないことは、70年代半ばから80年代初めまでに見られた、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促す理念に基づいた実践が、現在も行われ続けているということである。研究論文の中では、日本人と〇〇人の差異化が主張されていた。だが同時に、70年代半ばから見られた包摂の主張も実践の中で生き続けている。

第 6 章 結論

1 「思考様式言説」の変遷：概要

本研究では、第 2 章の量的分析で「思考様式言説」の変遷を大きく 3 期に分け、第 3 章から第 5 章で、各期ごとに「思考様式言説」の事例を挙げ、その実態および問題点を跡付けた。結論ではまず、第 3 章から第 5 章の考察結果を元に、「思考様式言説」の変遷を通時的に概括する。

1.1 第 I 期：「日本語＝日本人の思考様式」前史（第 3 章）第 I 期（第 3 章）

1.1.1 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植えつける—をそのまま引き継いだような記述は存在しなかった。

だが、「日本語＝日本精神論」という図式は、「日本語＝日本人の思考様式」という図式へと形を変え、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的に引き継がれた可能性が高い。

短いコラムやインタビューの一言の中には、「日本人の *mentality*」を体得させる日本語教育を評価する記述（厨川 1946）や、「日本人の思考方法」を知らないと日本語習得は困難だとする記述（友部 1953）が見られた。これらの記述は、日本語と日本人の思考様式とを関連づけるという図式を特に強調しているわけではないが、日本語教育関係者が、「日本語＝日本人の思考様式」という図式を無自覚に持っていたことを示唆するものである。

また、戦中、占領地で日本語教育の実践に従事していた上甲幹一の著書（上甲 1948）の中にも、民族の「対象解釈」を結晶化したものが「言語」であり、全ての日本語には日本民族の民族性が反映されているとする記述がある。上甲は、日本語習得のためには日本民族の「対象解釈」の仕方を習得させねばならないと主張しているわけではないが、「日本語＝日本人の思考様式」という図式の存在は疑っていない。

この上甲（1948）は、戦中の経験から生まれた著書なのだが、この書の目的を書いた箇所、戦後日本にとって日本語教育がいかに重要であるかを述べているだけで、戦中の日

本語普及については全く触れていない。このことは、戦中まで日本語普及政策に関わった保科孝一の戦後の著書（保科 1949）にも共通しており、そこでは、植民地や満洲、占領地の日本語普及について言及しているものの、日本語普及が被支配民たちの希望と自然な流れから行われたかのように描かれており、強制的な日本語普及と母語の排除という問題には言及していない。戦中まで日本語教育に関わった人々は、それまでの日本語普及の構造や理念の問題を忘却したか、日本語普及に関わったことが罪として問われる時期にあつて、それらの問題を隠蔽したと言える。このような問題を忘却したということは、「日本語＝日本精神論」という、日本語普及を正当化した論理もまた批判的には省みられなかったことを意味する。

この時期の日本語教育の論考に、「日本語＝日本人の思考様式」という図式が残存したことは確かだが、日本人の思考様式を教育したり学ばせたりということを積極的に主張する論調はなかった。また、「日本語＝日本人の思考様式」という図式は、論点と言えるほどの大きな地位を得ていたわけでもなかった。さらに、当時の国内の教育実践について論じた宮本（1947, 1948）では、日本精神、日本人の思考様式、日本文化といった概念は一切用いられておらず、学習者の母語をそのまま日本語に転用することも柔軟に認めていた。占領期の検閲制度の影響があるにしろ、戦中の精神論とは距離をとった実践・報告も存在していた。ただこうした論考で、「日本語＝日本精神論」や「日本語＝日本人の思考様式論」に対して、直接批判するような記述は示されていなかった。

実践報告の中には、「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、それを明確に批判していたわけではなく、対抗言説と言えるような言説が存在していたわけではない。「日本語＝日本人の思考様式」という、言語ナショナリズムに適合的な理念が、根強く、だが顕在化はしない形で引き継がれつつ、そうした理念とは異質な理念・実践も試みられていたというのが、敗戦直後のこの時期だったと考えられる。

1.1.2 50年代半ばから60年代前半：「日本語／母語の思考様式」の登場

50年代半ばから60年代前半は、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、日本語教育学の研究課題として次第に重視されはじめた時期であった。「日本語の発想法」といった概念が広がりはじめたのである。本節で取り上げた記述（浅野 1956, 西尾 1956, など）は、思考様式や日本語の不

適切さの定義、思考様式と言語との関係などを論証していない点では問題を持つが、これらの記述はナショナルな枠組みを前提にしていたわけではない。むしろ、発想法や考え方、感じ方といった、その主体として人間を思い浮かばせずにはいられないようなタームを用いながらも、日本人などの国民・民族カテゴリーを持ち出していない点は、ある種の節度を感じさせる。この原因として仮説的に考えられることは、50年代半ばから60年代前半は、日本語教育学と云うる動向が始動した時期だということによる。研究の始動期にあって、言語を教える学としての自立性を獲得しようとしたことが、ナショナリズムのイデオロギーを遠ざけることになったのではないか。日本語や母語を安易に国民や民族に結びつけず、あくまでも言語として捉えるという、日本語教育学としての抑制があったのではないかと考えられるのである。

だが言語と思考様式とが何らかの関係を持つことを自明の前提としていたことには問題がある。言語ごとの思考様式の差異や干渉についての本格的な研究が始まるのは、60年代後半以降のことである。その研究においても、言語と思考様式とが何らかの関係をもつこと自体は疑われず、検証されることもなかった。この関連づけがやがてナショナルな枠組みと結びつけられ、日本語習得のためには日本人の思考様式で洗脳せねばならないという主張まで生みだしてしまう。50年代に言語と思考様式の関係とは何かが追究されていれば、関連づけを自明の前提にした、ナショナルな言説は生まれなかったかもしれない。その意味で、50年代後半に始まった「言語の思考様式」という考え方は、70年代に現れる日本人化を求める言説の前史にあたる。

最後に触れておかなければならないのは、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記述が見られたということである。たとえば水谷修（1959）は、日本的なものや日本人の心と深い繋がりのある日本語、これは「西洋人」に伝えることの困難な要素をもつとして、こうした日本語が本当に合理的で理想的だと言えるのかと問いかける（水谷 1959: 87）。日本語は日本人の思考様式そのものであり、それを学習者に習得させねばならないと述べた、70年代の言説と比べたとき、その急進性は明かである。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年代後半から60年代前半の日本語教育学は、他の時期に比べ、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。

1.1.3 1960年代後半から70年代初め：「日本語／母語の思考様式」の実証研究・「日本人の思考様式」の出現

1960年代後半，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，論証の過程には問題があった。水谷信子(1969)，榊原(1970)を取り上げたが，これらの論考はそれぞれ母語の思考様式が日本語習得に影響を与えること，ある思考様式がある助詞の形で表現化されることを主張しようとしていたが，思考様式とは何か，母語の思考様式が本当に日本語習得に影響を与えるのか，思考様式が表現化されるとはどういうことなのかなどは論証しいなかった。また，両論考は，言語の思考様式についての研究であり，特定の国民・民族と結びついた思考様式という語り方をしていない点で共通している。当時の日本語教育学の論文では，特定の国民・民カテゴリーと思考様式を直接結びつけるような記述は見られなかった。

一方で，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，日本語の特徴を日本人の思考様式と直接結びつけて説明する記述が存在した。川瀬(1968)，寺村(1968)には，「日本語＝日本人の思考様式」という図式を自明の前提とし，日本人の思考様式の特徴から日本語の特徴を説明するという記述が見られた。これらの論考は日本語学に分類される研究であるため，「日本語＝日本人の思考様式」を基に，日本語学習者に日本人の思考様式の習得を促すというような主張はしていない。だが，「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であった「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で再びその姿を現したのである。

1.2 第Ⅱ期：「日本語＝日本人の思考様式」による包摂（第4章）

1970年代初め，一般書や言語研究，文化人類学などでは，言語と文化の関係，言語と思考様式の関係についての議論が盛んになっていた。土居健郎の『「甘え」の構造』(1971)や谷(1972)が示すように，70年代に入ると，日本語と日本文化，日本語と日本人の思考様式を結びつけるということは，一般書でも研究でも，重要な論点とみなされるように

なったのである。ただ、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。

だが、70年代前半の第2言語教育学では、「言語＝思考様式」を検証しないまま、「国語＝国家・国民の思考様式」という図式へと読み替え、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。

たとえば倉又（1973）は、言語と主体者の思考・行為とは相互規定関係にあるという説を、言語と民族の思考様式との関係へと読み替え、民族の思考様式を無視して言語を理解することはできないと主張した。また小川（1973）も、言語と思考とは相互規定関係にあると述べた後、その説を、「外国語」と「外国的な思考形式」との関係へと置き換え、外国語学習とはすなわち「外国的な思考形式」の習得であるとした。

これらの論考では、言語と思考とが相互規定関係にあると述べられており、両者がいかなる関係にあるのかを全く説明していなかったそれ以前に比べれば、説明が深まったような印象を受ける。だが、相互規定関係にあるという説自体は検証されておらず、単に、相互規定関係という名前が付けられたにすぎない。しかしそうした名前を得たことで、「言語＝民族の思考様式」「外国語＝外国的な思考様式」という図式は、ある種の本物らしさを得てしまっている。70年代前半の第2言語教育学には、検証はされていないが本物らしく見える「言語＝民族・国民の思考様式」という図式を根拠に、第2言語学習と民族・外国人の思考様式の学びとを切り離せないものと主張する言説が流布していた。

同時期の日本語教育学の論考、宮地（1973）にも「言語＝民族・国民の思考様式」という図式を見出すことができるが、この時点では、その図式に基づいて日本人の思考様式を教えなければならないという主張はなされていなかった。

日本語教育学に、「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する記述が現れたのは、1975年のことである。

その代表例は宮地（1975）である。この論考では、「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」が主張されている。ただ、日本語による日本人への精神的包摂という、強い主張を正当化した「日本語＝日本人の思考様式」という図式は、厳密な定義もなされないまま矛盾に満ちた適用のされ方をしている。この論考では、日本語と日本人の思考様式との関係は、日本人なのか学習者なのかによって、言語と思考様式の規定関係が入れ替わるなど、規定の方向付けは一定していない。このよう

に關係づけの仕方は矛盾あるものだったが、一方が他方を規定するという語り方で、一応の説明なされている。その説明のために「日本語＝日本人の思考様式」は一定の真正性を帯び、その真正性が学習者の「洗脳」という包摂的な主張を正当化した。

宮地（1975）に特徴的なことは、日本語による「洗脳」を促しながらも、その「洗脳」の困難も強調することである。日本人の思考様式に規定された日本語、その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」という宮地の主張を支えた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とは、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。

宮地の論考には、日本語ナショナリズムの二面性を成立させる論理が読み取れるのだが、基本的な理念は、日本人への精神的な包摂を促すというものである。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だとする記述も複数見られた（茅野・仁科 1978, 中村 1982, 有馬・石沢 1979）。これらも、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がある。80年代に入ると、日本人の思考様式で「洗脳」することの困難には言及せず、日本語を通じた精神の日本人化のみを主張する記述も現れる（富田 1982）。また、榊原（1978）には、言語を、集団を作り社会を保つ血液として表す記述がある。この語り方は、「日本語は日本人の精神的血液なり」という、上田万年の日本語ナショナリズムと酷似している。「日本語＝日本人の思考様式」という図式に基づき、日本人への包摂があからさまに主張された、70年代半ばから80年代初めは、戦中の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。それ以前にも日本語教育史研究は存在していたが、それらの研究は、戦中までの日本語普及を成果と捉えることが多く、批判を主軸にした論は存在しなかった。それに対し近藤（1974）は、戦中までの日本語普及が日本精神を植えつけようとする理念のもとにあったことをはっきりと批判している。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。

だが、直接に同時代の言説を批判するものではなかったため、学習者の日本人化を主張する言説を止めるほどの影響力は持ち得なかった。80年代初めまで、「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存在しつづけたのである。

1.3 第Ⅲ期：「日本人の思考様式」と「〇〇人の思考様式」の差異化（第5章）

80年代半ばから現在にかけても、日本人の思考様式というものを学習・教育内容とする記述は存在し続けている。しかし、80年代初めまでと半ば以降とは、日本人の思考様式を学ぶべきだとする理由付けが大きく変化する。1970年代半ばから80年代初めの論文で見られたのは、「日本語＝日本人の思考様式」という図式に基づき、日本人の思考様式の学びを正当化する記述であった。日本語を習得するためには、日本人の思考様式も習得しなければならないという主張だったのであり、日本人の思考様式を教育する最終的な目的は日本語習得だと想定されていた。

だが、1980年代半ば以降、日本語教育学の論考では、「日本語＝日本人の思考様式」という図式がほぼ見られなくなり、したがって、それに基づき、日本語習得に必要なものとして日本人の思考様式の学びを主張する記述もほとんどなくなってしまうのである。このことは、70年代半ばに見られた日本語ナショナリズムが、少なくとも研究言説からは消えたことを意味している。

ではそれ以降、日本人の思考様式が学ぶべきだと主張される場合、それは最終的に何を目的とするのか。日本語教育が日本語以外の要素を学習・教育内容と設定する場合、そこには何らかの理由付けが必要なはずである。

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(1995)では、日本への適応・対処のために、教材などで日本人の思考様式などの知識を学ばせる必要があると論じられている。

80年代半ば以降は、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時期だった。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・適応する能力の育成が求められるようになる。日本への対処・適応する能力育成のために、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記述がなされるようになる。

また 90 年代末以降には、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。これらの実践が目標としている、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ことは、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。90 年代からの定住外国人の増加に伴って、日本語政策でも、異質性・多様性の客観的・相対的理解が薦められている。しかし、上記の論考で報告された実践は、報告を見る限り、学習者に対し、「日本人の考え方」というものの存在を確認させ、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る。

その原因は二つある。一つは、これらの実践が採っている日本人との接触という方法が、時間的・空間的に非常に限定的なものであり、十分な考え方の交換が促されていないという、教室設計としての問題である。もう一つは、論者が、実践の目的を、異質性・多様性の客観的・相対的理解に置いていることによる。論者達は、日本人の考え方を理解させることで、異質性・多様性を、客観的・相対的に理解してほしいという理念を持っていた。異質性・多様性を理解すればそれでよいのであって、たとえ、学習者の理解が「日本人」と「〇〇人」というカテゴリー間の対立を再認し、しかもその再認の内容がステレオタイプなものであっても、それは意図せざる結果として看過してしまう。

結局のところ、「日本人の考え方」の理解を通じて、異質性・多様性を理解させることをよしとする教育理念は、学習者に「日本人」と「〇〇人」との差異を発見させ、それらが違う考え方を持つという観念を学習者に抱かせる。そうした差異の強調は、両者を近づけるよりも、違いの尊重という名の下に、両者の間に溝を作り離れさせてしまうのではないか。互いを国民国家カテゴリーから捉えるならば、個人は大勢の〇〇人の一サンプルにしすぎなくなり、その個人をもっと知ろうとするコミュニケーションや、互いの考え方に影響を与え合うようなコミュニケーションは阻害されてしまう。

さらに、「日本人」と「〇〇人」との差異の発見は、日本での暮らしや日本人との暮らしの中で違和感をもったとしても、その違和感を、「日本人」と「〇〇人」との差異として納得させるという問題を生むおそれがある。学習者にとって耐え難い問題が起こっても、それを国民国家による差異から来ることなのだから、尊重せねばと考えるなら、批判したり告発したりもできない。

「日本人」や「〇〇人」の考え方の差異を理解させようとする理念は、異質性や多様性の理解という、一見、自明の正しさをもつ言説を根拠に、日本人と非日本人との差異を発見させようとするものである。だがこうした差異化は、日本人と非日本人を区別するという意味で、日本という国民国家の集合性を守ろうとする、ナショナリズムに基づいた理念であると言える。さらに、日本人の考え方を、ある一つの実体として理解させようとする理念と実践は、日本人一人ひとりとの、影響を与え合うようなコミュニケーションを阻害し、また日本に変革を迫るような投げかけを妨げる。異質性・多様性の理解・尊重の名の下で、深く日本に関わりそれを変容していくようなコミュニケーションや実践をおしとどめているのであり、無自覚にも、非日本人を日本から排除しようとするナショナリズムの原理を再生産している。

80年代半ば以降、日本語教育学には、「日本語＝日本人の思考様式」といった図式や、その図式に依拠して、日本人の思考様式の習得を迫るような言説は見られなくなった。しかし、90年代初めの「学習者中心」概念も合わせて考えるなら、90年代以降の日本語教育学には、別種のナショナリズムの原理に規定されそれを再生産するような言説がみられるようになったといえる。つまり、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。

最後に触れておかなければならないことは、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80年代初めまでに見られたそうした主張が行われ続けているということである。研究では、日本語ナショナリズムによる日本人への包摂ではなく、ナショナリズムに基づく日本人と非日本人の差異化が無自覚に促されていた。だが、同時に、70年代半ばから見られた包摂の志向も実践の中では生き続けている。

2 研究目的から見た「思考様式言説」の変遷

本研究では、戦後日本語教育学におけるナショナリズム言説という主題を具体化するために、各期の「思考様式言説」について、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、という三つの観点から考察を加えた(第2章2節)。ここでは、この観点にそって、「思考様式言説」の変遷を捉えなおし、戦後日本語教育学と

ナショナリズムの関係について総括しておきたい。

2.1 戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性と断絶

戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」は、連続したのか断絶したのか。

敗戦直後には、潜在的には「日本語＝日本精神」という図式が残存していたが、論考の中で主題となるほどの重要な論点ではなかった。

50年代から60年代半ば頃までは、その図式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。日本語教育の文脈でも、「言語＝国民の思考様式」という図式が現れたが、この時点では、それに基づいて、学習者に「日本人の思考様式」を学ばせるべきだといった言説はなかった。

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」という図式が現れ、さらに70年代半ばには、この図式に基づいて「日本人の思考様式」による「洗脳」という、日本人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。上田万年の日本語観に酷似するような言説もあり、70年代半ばから80年代初めは、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、研究論文では、「日本語＝日本人の思考様式」という図式も、それに基づいて「日本人の思考様式」を学ばせようとする主張も見られなくなる。つまり、80年代半ば以降の日本語教育学では、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のである。ただ、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」の学習を求めるといった主張は引き続き現れ続けている。

このような考察の結果は、50年代から60年代半ば頃までをのぞき、現れ方は異なっても、「日本語＝日本人の思考様式」「言語＝民族・国民の思考様式」という図式が存在し続けてきたということを示している。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。

2.2 ナショナリズムに規定された日本語教育学の理念

本稿の分析が示したのは、50年代半ばから60年代前半の一時期以外、戦後日本語教育学は常にナショナリズムと何らかの関係をもってきたということである。ここでは、戦後日本語教育学とナショナリズムの関係、それが生み出してきた問題、それを正当化する論理の非論理性についてまとめておきたい。

敗戦直後は、戦中までの日本語ナショナリズム、ナショナリズムを振り返らずに忘却するという形で、そうした理念の残存を許した。

その後ナショナリズムは姿を消すが、50年代前半から60年代の日本語教育学には、言語と思考様式とを、その関連づけを厳密に検証しないまま関連づけるという言説が見られた。この時点では日本語と日本人の思考様式を結びつけているわけではなく、ナショナリズムの要素は見られない。しかし、ここで、言語と思考様式との関係を検証しなかったということが、後の、「日本語＝日本人の思考様式」という日本語ナショナリズムの復活を許してしまう。

その後60年代末には、「日本語＝日本人の思考様式」が復活し、70年代半ばから80年代初めには、その図式に基づき、あからさまに「日本人の思考様式」の習得を促すという、包摂的な言説が見られた。70年代半ばから80年代初めには、戦中までの普及理念をほぼそのまま踏襲する、日本語ナショナリズムの言説が現れたのである。こうした言説が正当なものとして主張されえた背景には、言語と思考様式との関係が相互規定関係という、一見何かしらの説明を行っているかのような名前を持ったことがある。言語と思考様式とが相互規定関係にあるという言説は、70年代前半の第2言語教育学の論考から見られるようになったものだが、相互規定関係とは何であるかの検証は行われていない。だが、曖昧であるが説明的名称を得たことで、言語と思考様式との間に関係があるとする言説は本物らしさを獲得し、「日本語＝日本人の思考様式」に基づいて「日本人の思考様式」の習得を促すという主張を正当化したのである。

80年代半ば以降の日本語教育学には、「日本語＝日本人の思考様式」、すなわち日本語ナショナリズムは現れなくなる。だがそれに代わって、日本語とは切り離された別種のナショナリズム言説が見られるようになる。まず80年代後半から90年代初めにかけては、日本への適応・対処能力を育成するためには、「日本人の思考様式」を含む日本的な事柄や価値観などを知識として教える必要があるとする言説があった。ここでは日本語習得が目標

とされてはならず、「日本人の思考様式」などの理解を通じ、摩擦なく日本へと包摂していくことが目指されている。また 90 年代末以降には、異質性・多様性の理解・尊重という名の下で、日本人と〇〇人との差異を発見させようとする言説が出現した。これ自体は、差異の発見だけを促しているが、こうした国民国家カテゴリーによる差異化によって、非日本人を日本人とは異質なものとして排除するという、ナショナリズムの排除の原理は正当かされえてしまう。

2.3 ナショナリズムに亀裂をもたらす日本語教育学の理念

「思考様式言説」に分析対象を絞った場合、戦後日本語教育学に、ナショナリズムに亀裂を促したりそれに対抗したりするような、積極的な動きはほとんど見いだせなかった。

敗戦直後には、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。

「思考様式言説」ではないが、1950 年代後半には、日本語と日本人との間に関連を見出しつつも、日本人の国民性や日本語をより合理的なものに変えていくべきだといった記述もあった。日本語教育学の中で、日本人の統一性や日本語の統一性に、わずかな揺らぎが起こったのがこの時期である。

70 年代半ばには、戦後になって初めて、戦中までの日本語普及の理念や構造的な問題点を批判する日本語教育史の論考が現れる。この論考では、戦中の日本語普及が、日本語を通して日本精神を植えつけようとしていたことが批判されている。この内容は、間接的には、同時代に存在していた「日本語＝日本人の思考様式論」、それに基づいた「日本人の思考様式」による「洗脳」といった言説を批判する内容を持っていた。だが直接、同時代のナショナリズム言説を批判するものではなかったため、それ以降 80 年代初めまで、日本語教育学では、「日本人の思考様式」を植えつけ、非日本人の精神的包摂を目指すような言説が繰り返されることになる。

90 年代から見られるようになった、日本人や〇〇人の考え方の異質性や多様性を尊重するという言説は、日本語による日本人化に批判的であり、反ナショナリズムを目指した主張のように読める。だが、日本人化という包摂の論理ではないが、差異化により、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

のとみなす言説である。これは、国民国家の統合を守りそれ以外を排除するという、ナショナリズムの原理そのものであり、反日本語ナショナリズムではあっても、反ナショナリズムではない。

3 戦後日本語教育学の教育目標

3.1 戦後日本語教育学の教育目標

以上のように本稿は、「思考様式言説」という分析対象を軸として、戦後の日本語教育学とナショナリズムとの関係を、包括的に素描することを試みたものである。ごく端的に考察結果をまとめるなら、戦後日本語教育学とナショナリズムの関係は以下の通りになる。

【第Ⅰ期 敗戦から 70 年代初め】

敗戦から 50 年代初め

戦中までの日本語ナショナリズムを批判的に振り返らないまま忘却した時期

50 年代半ばから 60 年代前半

日本語や学習者の母語の特徴を、思考様式という概念で記述しようとした時期

60 年代後半から 70 年代初め

日本語の特徴を、日本的思考様式から記述しようとした時期

【第Ⅱ期 70 年代半ばから 80 年代初め】

日本語習得のためには日本的思考様式の習得が必要だとして、

学習者の日本への包摂を無自覚に促した時期

【第Ⅲ期 80 年代半ば以降から現在】

80 年代半ばから 90 年代半ば

日本への適応のために、日本人の思考様式を理解する必要があるとして、

学習者の日本への包摂を自覚的に促した時期

90 年代末から現在

学習者の母国的思考様式との違いを相対化・尊重するために、日本人の思考様式

を理解する必要があるとして、学習者の母国的思考様式と日本人のそれとの差異を無自覚に強調した時期

これらは、「思考様式言説」を対象に、ナショナリズムがいかに語られてきたかを考察した結果だが、では、こうした「思考様式言説」を含む研究は、日本語教育として何を目指していたのだろうか。ここでは、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捉えなおす。本研究は、上記のような言説の変遷の原因説明までを射程に収めるものではないが、この捉えなおしより、「思考様式言説」の変遷の原因を仮説的に提示できると考えられる。

3.2 無自覚に日本への包摂を促す

第Ⅰ期の日本語教育学は、記述化した日本語を教える場として日本語教育を位置づけていたと言える。何よりも、日本語の特徴、学習者の言語の特徴、両者の差異や干渉を体系化することが目指されており、その研究の成果に基づいて、日本語を教えることが目指されていた。日本語以外の要素が教育の場に入り込んでくる余地はほとんど想定されていなかった。この言語的要素に限定した、いわば日本語志向とでも言えるような教育目標の設定には、その言語によって実行される内容についての議論が欠如している。つまり、言語とは、それによって表現される内容とともに使用されるはずなのだが、学習者が、日本語を使って何を表現していくのか、日本語習得とともにある内容の問題は、全く論じられていなかったのである。

1950年代半ばは戦後の日本語教育研究の始動期にあたる。戦後の日本語教育学が、日本語や学習者の言語の特徴の記述的研究として出発し、日本語を使用して理解・表現される内容についての議論を欠いていたことが、後述のように第Ⅱ期の包摂を無自覚に正当化する言説の出現を容易にしたのではないかと考えられる。

細川（2003）によれば、1960年代から現在までの、日本語教育と日本事情教育の内容・方法および教育関係は、60年代から70年代の、「何を」という教育内容に注目した時期、80年代の、「どのように」という教育方法に注目した時期、90年代以降の、「なぜ」、とりわけ学習者と教師との教育関係に注目した時期、これら3期に分けられるという

(pp.41-44)。

本稿の「思考様式言説」の分析から得られた、戦後日本語教育学が日本語の研究として出発した 50 年代半ばから 70 年代初めという時期（第 I 期）は、細川（2003）のいう「何を」に注目した時期とほぼ重なる。また、日本語教育の教授法の大まかな変遷から見れば、第 I 期が含む 1960 年代は、ドリルでの文型練習に終始したオーディオ・リンガルメソッドが重視されていた時期に当たる（岡崎・岡崎 1990: 31, 阪田 1989: 64-65）。日本語の構造を分析し、文型積み上げ型のシステムを作り上げていこうとしていた時代であって、学習者が日本語を何のために使うのかという内容の問題は全く考慮されていなかった。日本語教育の目標が、日本語の体系の習得であることは自明視されていたと言える。

そして第 II 期が教育の目標として目指していたこともまた、最終的には、第 I 期同様、あくまでも日本語を習得させるというところにあった。70 年代半ば以降、日本人の思考様式を習得させようとする主張はしばしば見られるようになるが、それは、日本語を習得するための必要条件として位置づけられている。研究者が教育目標として自覚的に明示していたのは、日本人の思考様式の習得それ自体ではなく、「正しい日本語」の習得であり、それに資する要素として、日本人の思考様式の習得を求めている。

先の細川（2003）は、80 年代の日本語教育を、「どのように」という方法に着目した時期と総括している。実際にはそれ以前にも、オーディオ・リンガルメソッドという教授法が構築されており方法が考慮されていなかったわけではない。ただし、本研究で言う第 II 期、細川（2003）の言う「どのように」に注目した時期には、文型だけを教えるオーディオ・リンガルの方法の限界が次第に意識され、その克服のための新しい教授法が提起されつつあった。たとえば、言語の持つ表層的な意味だけでなく、学習者が表現・理解する意味・意図を中心としたノーショナル・ファンクショナルシラバス（西口 1991: 167）や、「実質行動」「文法外のコミュニケーション」「言語（文法）行動」の 3 要素からなる「文化行動能力」育成の提案（ネウストプニー 1983）などがなされた。

言語体系のみを学ぶだけでは、適切なコミュニケーションができないということが、第 2 言語教育で広く指摘されるようになり、そのために適切な方法が模索されていた時代と言えよう。

オーディオリンガルを乗り越えるべく提起された、ノーショナル・ファンクショナルシラバスにしても、ネウストプニーの提案にしても、結局の所、日本語の習得が最終的な目標であり、この目標はオーディオリンガル時代と変わらない。形式ではなく場面に応じた

適切な日本語という教育目標の拡大があり、そのために、ごく狭い表層的な言語形式のほか、表現意図や場面的意味・機能を加えるという方法的な転換は見られたものの、それが日本語習得を最大の目標としていた点ではそれ以前と変化はなかったと言える。日本語の習得それ自体を目標としそれに従属する形で方法を模索している以上は、目標である日本語の存在は自明視されており、教えようとしている適切な日本語とは何か、それを教え込むことが何らかのイデオロギー的な問題を引き起こさないかといった問いは生まれてこない。

この問題は、第Ⅱ期の「思考様式言説」の分析結果にも当てはまる。当時の研究者が自覚的に主張しているのは、日本語習得に必要な手段としての日本人の思考様式の習得ということだけであり、それが結果的にもたらす日本人への包摂という問題は議論されなかった。

当時の日本人論では、日本人の思考様式や日本文化の特殊性を、日本語を根拠に説明しようとする語りが多用されていた。本研究第4章の考察結果は、こうした一般に流布していた「日本語＝日本人の思考様式論」を、日本語教育学がその当否を議論することなく、そのまま受容してしまったことを示唆している。

日本語と日本人の思考様式とは密接な関係があるから、日本語を習得するためには日本人の思考様式の習得が必要、という論理は、日本語教育を通じて学習者を精神的に日本人化するという、明らかに同化的な実践を生む。

にもかかわらずこうした言説が見られた背景には、日本語という、日本語教育としては至極真っ当な教育目標のみに関心が向けられていたことがあったのではないかと考えられる。つまり、より完璧な日本語習得を目標とする研究者は、そのために有効な方法を常に模索しており、ある程度本物らしく見える形で日本語と密接な関係のある要素の存在が提示されれば、日本語とその要素との間に本当に関係があるかどうかを吟味することなく、日本語習得のために有効な教育内容として安易に取り込んでしまうのではないか。

第Ⅱ期（70年代半ばから80年代初め）は、日本語教育にとって、「どのように」という方法の吟味が活性化した時代である。この流れの中で、日本語習得のために有効であるならばと、同時代に流行していた「日本語＝日本人の思考様式論」を安易に導入し、学習者を精神的に日本人へと包摂する結果へとつながる言説が生み出されたのではないかと考えられる。

3.3 自覚的に日本への包摂を促す

第Ⅲ期の 1980 年代半ば以降には、日本語教育の目標が多様化してくる。第Ⅱ期までの日本語教育は、日本語を教えることを最大の目標としてきたのだが、80 年代半ば以降には、言語の習得以外の要素が教育目標に積極的に取り込まれるようになった。

第 5 章の考察からは、1980 年代半ばから 90 年代半ばにかけて、日本への適応・対処能力の育成が重要な目標の一つとなったことが明らかになった。当時の経済的・文教的国際交流政策によって、日本への留学、日本からの企業進出が促され、それに応じるように、日本語教育は日本への適応・対処能力の育成を新たな目標として付け加えたのである。そのために、日本的な価値観や行動様式、思考様式などを教え、学習者の母国のそれらと比較させることが提案された。この提案の背景には、日本的な価値観などを知識として理解し、あらかじめ、それにどう対処するかを考えておくことで、実際の接触場面でのトラブル回避につながるという前提がある。日本でトラブルを起こさずにふるまうという最終目標のための有効な教育方法の一つが、日本や日本人に関することを知識として理解させることであると捉えられていた。

つまり、こうした教育理念が重視していたのは、最終的には、日本や日本人と対立せず、うまくなじむことであつたと言える。日本語習得ではない別の教育目標を持っている点、また、日本的なもの習得というより知識としての理解を促している点で、この時代の日本語教育学言説は第Ⅱ期とは明らかに異なる。しかしそうした知識を理解することで、日本へのトラブルなしの適応を目指しているという意味では、第Ⅱ期同様、包摂を促す言説であると言える。第Ⅱ期において、日本人化は研究者の意図せざる、あるいは副次的な結果であつたが、80 年代半ばから 90 年代半ばの論考は、学習者の日本への適応すなわち包摂を自覚的に目指し、日本への包摂こそを日本語教育の最終目標と考えていた。

3.4 自覚的に差異化を促す

こうした包摂的な日本語教育に問題意識を持ち、それに対抗すべく構想されたのが、第 5 章で取り上げた、岡崎・岡崎（1990）の「学習者中心」である。岡崎・岡崎（1990）は、オーストラリアで提唱された「学習者中心カリキュラム」の理念に、新しく、学習者の「異文化性」を重視するという視点を加えた。その理由は、次のように述べられている（第 5

章での引用を再掲する)。

「異文化適応／不適応」という言葉に端的に示されるように、日本では一般に、外国人が日本で生活するためには、日本文化に外国人が合わせて自らを適応させていくことが当然であるという認識が見られる。そこでは、学習者の持つ日本文化と違う母国文化=異文化性は消極的なもの、むしろ否定されるべき性格のもの、として捉えられている。(岡崎・岡崎 1990: 203)

日本語教育は、第Ⅱ期には無自覚に、80年代半ば以降には自覚的に、学習者を日本へと包摂しようとしてきたのだが、「異文化性」という視点は、こうした包摂志向の日本語教育理念に対する問題意識から生まれている。具体的には、この「異文化性」を重視した「学習者中心」は、自己のアイデンティティの核として母国文化を認識させることを提案している。自分の母国文化に基づいたアイデンティティを自覚することで、多様な視点、多様な文化を許容する態度が養われると期待されている。

つまり、岡崎・岡崎(1990)は、学習者のアイデンティティ=母国文化と、他の異文化との差異を、学習者に積極的に認識させることで、日本への包摂を促す従来の教育理念・方法を乗り越えようとしたのだと言える。学習者に対し、母国文化と日本文化との差異を認識させること、つまり差異化を自覚的に促そうとした。

3.5 無自覚に日本との差異化を促す

だがその後の日本語教育では、この岡崎・岡崎(1990)の「異文化」重視は、それが本来もっていた反包摂的日本語教育という問題意識を欠如させて、単なる目新しい実践方法としてのみ受け取られた可能性が高い。

そのことを示すのが、第5章で、第Ⅲ期の90年代末以降の「思考様式言説」の例として取り上げた、得丸(1998)と、三国・小川(2000)の実践報告である。

得丸(1998)と、三国・小川(2000)で、それぞれの教育目標と成果が語られる場合、言説中に共通して「異文化」という言葉が使われている。得丸は「異文化教育」、三国らは「異文化理解」という用語を用いて自らの実践の意義を述べている。得丸の「異文化教育」が指しているのは、「日本人学生と率直な意見の交換を行い、日本及び日本人理解を深める

とともに心理的交流を体験した」ことである（得丸 1998: 177）。また、三国らは、「異文化理解の第一歩」として「価値観の異なる文化を持つ者が、お互いの存在や違いを認め合う、よい経験になった」と教育実践を評価している（三国・小川 2000: 119）。つまり、日本や日本人について理解し、互いの存在や違いを認め合うという経験が、「異文化教育／理解」という概念で捉えられているということなのだが、こうした「異文化教育／理解」が学習者に何をもたらすのか、またなぜ「異文化教育／理解」がそれほど重要なのかという、概念の前提としてあるべき理念は明らかでない。

「海外・帰国子女教育」を対象に、「異文化理解」言説を批判的に検証している馬淵（2002）によれば、1981年に異文化間教育学会が設立されて以来「異文化」という言葉は非常に広範囲に使われるようになり、「1980年代中頃から「異文化」をテーマにする本の出版が徐々に増え始め、1990年以降は、少なくとも毎年30点以上の本が、「異文化」や「異文化理解」をテーマにして、出版されている」という（p.19）。

日本語教育も、他の諸分野での流行と足並みをそろえる形で、「異文化」を新しい日本語教育のキーワードとして安易に取り入れたのではないか。

岡崎・岡崎（1990）は反包摂的日本語教育を目指して「異文化性」という視点を取り入れたが、得丸や三国らの報告を見る限り、「異文化理解」「異文化教育」という要素を日本語教育に導入する理念的意義はほとんど追究されていない。互いの違いや多様性を理解するといった程度でしか、「異文化教育」の意義は捉えられていない。こうした理念的省察の欠如が、学習者に対し日本人と学習者の違いを、極めて固定的・ステレオタイプに認識させるという差異化を、無自覚にも進めてしまったのではないかと考えられるのである。

この差異化がもたらす問題は、自覚的に差異化を促した先の岡崎・岡崎（1990）にも当てはまる。

一点目は、個人の、国民国家カテゴリーに還元できない考え方をさらに知ろうとしたり、互いの考え方を変えていったりするような、深いコミュニケーションに至る意欲を妨げるということである。それぞれの特質を一枚岩の本質的なものと捉えてしまうので、国民国家カテゴリー間の壁が強く固いものとなってしまう。もう一点は、他者の考え方や振る舞いなどに感じる違和感を、積極的に表明できなくしてしまうという問題である。それぞれの文化の異質性・多様性を固定的に捉えさせ、その理解と尊重を促すことは、自分が個人として違和感を持って、ある国民国家の文化だからと納得しなければならないという思いを抱かせ、批判や告発をできなくしてしまう。

ここで問われるのは、包摂的な日本語教育を批判し、それを乗り越えようとする対抗策として、学習者の母国文化と日本文化との差異を認識させるという方法が有効かどうかということである。

学習者に差異の理解と尊重を求めれば、日本・日本人は、学習者にとってどこまでも異質な存在でしかない。両者が分離的ではない仕方で交わる通路は準備されず、学習者は日本・日本人から排除されている。また、違和感を持ってそれを表明する意欲を阻害するということは、学習者を、日本や日本人に対し文句を言わない者、日本でのトラブルを起こさない者にするという結果ももたらしうる。90年代半ばまでに見られたような、日本人化させるという意味での包摂ではないものの、学習者を日本・日本人に対し変化を迫らない従順な存在にしてしまうおそれがあるという意味では、差異化言説もまた、日本・日本人への包摂を促していると言えよう。

3.6 包摂／差異化言説が共有する問題点

このように、戦後の日本語教育学が設定してきた教育目標と、それが自覚的／無自覚に促してきた、日本への包摂／日本からの差異化という問題を概括してみると、戦後の日本語教育学は、間違いなく一貫してナショナリズムに規定されてきたと言える。

包摂と差異化の言説は、いずれも、国民国家カテゴリー内に実体的特徴が在るという前提を持っている。

包摂の言説は、日本的なものが在るという前提から、学習者に対し日本的なものを習得させ日本人化させようとする。他方で、包摂の言説は日本的なものへの包摂を促しはするものの、日本的なものとは茫漠としか規定されておらず、結局の所、非日本人には習得しきれないものだと述べられる場合もある。第4章で、宮地（1975）を引いて論じたとおりである。日本人化を求め包摂しようとするそぶりを示しながら、同時に、非日本人を日本人とは異質な者として差異化することをも正当化するのが、日本的なものの習得を日本語習得の必要条件とする言説の論理である。

そして差異化の言説は、日本的なもの、学習者の母国的なものが在ると前提して、それらの間に越えられない壁を構築する。異なりを本質的に強調するという点で、日本人と非日本人を差異化する結果をもたらす。だが同時に、差異化の言説は、包摂を促してもいる。前項でも指摘したように、差異を理解し尊重させるという教育目標は、学習者に対し、両

者の差異の相対的・客観的な理解・受容を求める。それは結果として、学習者が、日本・日本人に対して違和感を持ったときに、批判や告発することを妨げる。この点で差異化の言説は、日本・日本人への包摂をも正当化する内容を持っているのである。

つまり、90年代半ばまでの包摂言説と、90年代以降の差異化言説は、両方とも、包摂と同時に差異化という結果をもたらす論理を内包しているということになる。日本人という国民国家の集団性を確保しつつ、日本的なものを非日本へと拡大するためには、非日本人を日本へと取り込む必要がある。だが他方で、完全に取り込んでしまえば、日本人の集団性に亀裂が生まれることになるため、集団性確保のためには非日本人を排除しておく必要もある。戦後日本語教育学に見られた、包摂と差異化の論理は非日本人を日本人に取り込みつつ排除するという形で、巧妙に、ナショナリズムの維持に寄与してきたと総括できる。

4 包摂／差異化する日本語教育を越えるために：「日本事情」から「文化リテラシー」へ

4.1 日本語教育で何をなぜ扱うのか：教育目標と理念、そして実践への問い

80年代半ばの日本語教育は、日本への対処能力・適応能力という、日本語以外の要素を新たな教育目標に加えた。前節で指摘したとおり、この目標設定は様々な問題を持っているが、80年代半ば以降の日本語教育では、日本語を教えればそれでよいという自明性は崩れたと言える。

60年代から70年代を、「何を」という教育内容に注目した時期、80年代を、「どのように」という教育方法に注目した時期とした細川（2003）は、90年代以降に「なぜ」が考えられ始められたと指摘している（pp.43-44）。90年代以降に内容と方法への問い直しが始まったという指摘については、筆者も同意見である。細川はこの理由を、学習者と教師の教育関係の変化の中に見出している。ただし、「なぜ」が考えられるようになったのは、教育関係の変化のみに起因するものではなく、80年代半ば以降に経済的・政策的背景から、教育目標に日本語以外の要素も加わったことが、大きな意味があったのではないかと考えられる。つまり80年代半ばから90年代にかけて、日本語教育では、日本語以外の多様な目標がありうることが示され、それと同時に、ではなぜ日本語教育という場でその目標を設定すべきなのかという、目標の前提となる理念が議論され始めたのではないかというこ

とである。

この流れの中で、日本への対処・適応能力の育成という目標に対し、自覚的に問題意識を持ち、学習者の母国文化と日本文化との差異を認識させようとする、「異文化性」を重視する「学習者中心」が岡崎・岡崎（1990）によって提唱された。

その後さらに、何をなすべきなのかという、教育理念の追究が続けられる中で、包摂／差異化を促すという日本語教育の目標・理念いずれをも批判する、新しい動きが出てくる。「思考様式言説」を主たる対象とした第5章まででは触れなかったが、90年代に入って、国民国家カテゴリー内の均質性を固定的に捉えるという、包摂／差異化の論理の根本的な前提を疑問視した上で、新たな目標・理念・方法を提案しようとする動きが見られるようにあった。

その批判的な捉え直しは、主に、日本語教育で文化をいかに扱うかを問い直す中から起こった。とりわけ重要な役割を果たしたのが、「日本事情」という授業科目を軸に、日本語教育を再考しようとする議論である。後述のように、「日本事情」は留学生対象科目として設定されていたが、制度上も教育内容は非常に曖昧しか規定されていなかった。日本語教育の最終目標が日本語習得であるということの自明性が揺らいでいく中で、曖昧な位置づけの「日本事情」を日本語教育の一貫として、あるいは日本語教育と並んで留学生に実施することの意義は何か、なぜ行わねばならないのかが問われるようになる。さらにまた「日本事情」は、文化という国民国家カテゴリーと結びつきやすい教育内容を持っており、この問い直しは、国民国家文化の均質性・固定性を前提とした従来文化観と、それに基づく包摂／差異化志向に対する、批判的捉え返しに直結する。

本研究の主題は、戦後日本語教育学のナショナリズム言説の批判的跡付けであり、それを乗り越えるための教育目標・理念・方法の提案を直接の目的としているわけではない。そのため素描に留まらざるを得ないが、「日本事情」の新しい取り組みを概括することで、今後の脱ナショナルな日本語教育への示唆としたい。

4.2 「日本事情」教育から「文化リテラシー」教育という流れの中で

4.2.1 「日本事情」の問い直しの開始

本研究が指摘したように、1970年代半ば頃から90年代半ば頃まで、日本語教育は、自

覚的であれ無自覚であれ、日本的なものを習得・理解させようとしてきた。そのことの間い直しに大きな関わりを持ってきたのが、「日本事情」と呼ばれる、留学生対象の授業科目についての議論である。

この科目は、1962年の文部省通達において、留学生対象の特設科目「日本語教育等」に「日本事情」が含まれていたことに由来する（長谷川 1999: 10-11）。1983年の留学生10万人計画の提言、それに伴う日本語教員の需要の高まりと教員養成の制度化の流れの中で、1985年には、文部省が「日本語教員養成のための標準的な教育内容」を発表したが、その中の一つにも「日本事情」が含まれていた。1988年には日本語教育能力検定試験が実施されるようになり、「日本事情」も出題範囲の一部としてやや具体的に内容が示された（長谷川 1999: 13）。

しかし、1962年の文部省令・通知も、1988年の日本語教育能力検定試験の出題範囲も、「日本事情」の内容をごく曖昧にしか規定していない²³。こうした「日本事情」の曖昧さが、それを日本語教育で教える意義の問い直しへと繋がり、80年代末から90年代初めにかけて、大学の「日本事情」担当者を中心に、教育目標・理念・方法の検討が開始されることとなった。

長谷川恒雄・佐々木倫子・砂川裕一・細川英雄によって行われた調査研究（長谷川 1993, 長谷川 1994, 1998）によれば、国内と海外とでは日本語教育の一貫として行うか否かに違いはあるものの、ともに、日本文化についての知識を教師が教えるというのが、当時の「日本事情」の一般的な姿だったことがわかる（砂川 1994: 31, 細川 1998: 17, 長谷川 1998: 30）。

この現状を乗り越えるために調査者達が提案しているのは、日本人との異文化コミュニケーション場面で適切な対応ができるよう、日常的な場面とともにある目に見えない日本文化（調査報告書中では「スモール c」と呼ばれている）を、学習者自身の発見によって理解・体得させる「日本事情」である（長谷川 1998: 30）。従来の知識として日本文化論を教授するという方向ではなく、学習者自身の生活に近いところで、コミュニケーションに必要な日本文化を発見させることが目指されていた。

²³ 留学生の教育内容を定める立場にある文部省でさえも、1988年当時、「日本事情」の実態について、「新しい分野ですから、伝統のある学問分野と比べてつみ重ねがないし、各担当者の判断でされているのが実状ではないでしょうか」という程度にしか把握しておらず、今後の「日本事情」についても、大学教育の中身について立ち入らないという文部省の従来の立場に基づき、関係者に話し合っただけと述べるにとどまっていた（『言語』編集部 1988: 34）。

1980年代半ば以降の日本語教育では、ネウストプニーの「社会文化行動」のためのコミュニケーションという考え方が、文化とコミュニケーションの関連を重視する理論として大きな影響力を持っていた。これは、文法訳読法やオーディオリンガル・メソッドが、実際の場面でのコミュニケーションに役立たないという問題意識から出発した考え方である。ネウストプニーは、日常生活の行動、経済、政治、思想行動などの「実質行動」が、コミュニケーション行動では話題にも出発点にもなるとし、日本で暮らすためには、日本文化の実質行動、そして言語行動と文法外コミュニケーション行動とを身につけるべきだとした（ネウストプニー 1983, 1988）。

そのためにネウストプニーは、「実質行動」の記述化（ネウストプニー 1983: 23）、外国人が日本語を使用する接触場面の全ての場面、イベント、発話行為の記述化（ネウストプニー 1988: 23）を基礎研究として重視した。それら記述化されたものを教え与えることが日本語教育であり、その習得が日本語によるコミュニケーションには必要だと考えられていたのである。本研究第4章の「思考様式言説」の分析からは、70年代半ば頃から80年代初めにかけて、日本語習得のためには日本人の思考様式の習得が必要とする、無自覚な包摂的言説の流布が指摘されたが、ネウストプニーの提案は、それ以前には日本人論や日本文化論に拠る形で経験的にしか把握されていなかった日本的なものを、コミュニケーション場面の社会文化行動として記述化・体系化しようとするものだったと位置づけることができる。

学習者自身の文化の発見とともにコミュニケーション能力も体得されるとした、先の長谷川らの「日本事情」論は、文化を記述化して与え教えることがコミュニケーション能力の育成だとする「社会文化行動」観に疑義を唱える内容を持っていたと言える。

ただし、細川（1994）が、日常的なスモールcにあたる日本文化をテキスト化したことが示すように、この段階の「日本事情」論は、ネウストプニー同様、何かしらの統一的な日本文化の存在を想定してもいた。教師中心の知識教授型か、学習者中心の発見型かという点では大きな変化が見られたものの、日本文化を理解・体得し、異文化コミュニケーション場面で適切に行動することを目標としていたという点で、こうした新しい「日本事情」の提案も又、ネウストプニーや、おそらくそれに影響を受けていたであろうインカピロム（1998）・小川誠（1995）ら（第5章参照）同様、包摂的志向を持っていたと位置づけられる。

4.2.2 動的な日本文化観から文化を発見・創造する「日本事情」へ

しかし、このグループの一連の調査研究が、従来の知識教授型の「日本事情」とは異なり、コミュニケーション能力育成と密接な関わりを持つものとして文化を捉え、学習者自身の発見を重視する教育観を打ち出したことは、日本文化を動的に捉える「日本事情」の誕生の一つのきっかけになった。

川上(1997)は、先の調査報告書で明らかになった知識教授型の「日本事情」を批判し、細川(1994)が提案する「日本事情」の領域—自らの体験やそれぞれの社会との比較により、日常生活から日本文化・社会について考える—に「書くこと」の重視を加えた、新しい「日本事情」の在り方を提起した。ここで川上は、固定的・均質的に文化を捉える静的文化観を批判し、動的な文化観を打ち出した(p.10)。学習者自身が、ステレオタイプを打ち捨て、自分の目で確かめたことをもとに記述することで、「日本文化とは何か」「日本とは何か」を考え、自国の文化や現在の世界的な文化状況についての見方が鍛えられるとした(pp.9-10)。そして「日本文化を書くこと」を通じ、客観的分析力・論理的思考力・論理的記述力などの、留学生が大学で学ぶために必要な総合力育成こそが「日本事情」の目標であると論じた(pp.8-9)。ただ、客観的分析力・論理的思考力・論理的記述力が育成したい目標でありそのために「書くこと」が必要であるならば、書く内容は必ずしも「日本文化」でなくてもよい。

また日本人論のもつ、類型化・「創造された伝統」を批判した小川貴士(1996)は、文化は学習者の「主観的・個人的な認識事象として存在している」という前提から、「日本文化・社会像」を新たに構成すべく、「複眼的な見方で文化の姿を考えてみるという営為そのもの」を「日本事情」であると捉えた(小川 1996: 66-67)。この論考では、学習者を自身のもつ固定した一文化からもう一つの固定した文化へと適応させる「日本事情」をはっきりと否定している(p.67)。第5章で論じた岡崎・岡崎(1990)も、日本へ包摂する日本語教育を批判する立場から「異文化性」を自覚させるという提案をしているが、小川の場合は、国民国家文化に学習者を閉じこめることも批判しており(p.67)、「日本文化」をそれぞれの認識で組み替えていく主体として学習者を捉えることで、日本へ包摂させる日本語教育を乗り越えようとしている。ただこのように自分の目で日本文化を創造していくことの、学習者にとっての意義は何だろうか。「日本事情」としては新しい提案だが、学習者が自分の目で日本文化を認識することの先に何が得られるのかは、あまり明確にされてい

ない。

以上のような提案は、「日本事情」の問い直しの延長線上に生まれてきたと同時に、言語と国民国家とのつながりを歴史的に論じた研究成果に対しての一つの応答でもあったと考えられる。

本研究の序論では、問題設定の理論的背景として、国語が国民国家形成に果たした役割について論じた、西川長夫、アンダーソン、田中克彦の研究、またそのことを日本の国民国家形成期や植民地・占領地での日本語普及の文脈で論じた、酒井直樹、イ・ヨンスク、駒込武、安田敏朗らの著作を取り上げた。これらの思想史や植民地教育史、言語社会学の研究成果は、日本語教育が日本文化を学習者に教え、それに同化しようとしてきた過去を白日の下にさらし、現在の日本語教育も同化教育なのではないかという問題意識を日本語教育関係者にもたらした。

この問いへの一つの応答が、日本文化発見・創造型の「日本事情」教育である。小川貴士も論考（小川 1996）内で、適応を促す日本事情を批判した上で、学習者が日本文化を認識し考えていくことを提案している。また「日本文化を書く」ことを提案した川上も、別の論考でさらに、固定的な日本文化を教える「日本事情」を同化主義的であると批判し、「学習者対授業者という枠を越えて、「日本文化のイメージを共に探究し、共に練り上げていくプロセス」が「日本事情」教育だとした（川上 1999: 24）。

教師が教え込むのではなく、学習者自身が、それぞれの認識の仕方で、日本文化を発見し創り上げていくという実践の在り方は、日本文化が在るとしそれへの同化を促してきた包摂的日本語教育とは明らかに異なる。この教育観に基づけば、学習者も日本人同様に、日本文化を創造し変容させる主体となりうるからである。

具体的な教育の結果を考えてみるなら、学習者にとって、既存の日本人論や日本文化論とは異なる新しい日本文化論を創ることはどのような意味があるのだろうか。クラスの学習者が多種多様な自分の日本文化を生み出すことで、学習者は、ステレオタイプな日本文化論もまたそうしたバリエーションの一つであると、文化論を相対化する能力を得ることができよう。また自分自身が、日本文化を創造する位置にありうることを自覚することもできる。その先には、実際の日本語使用場面でステレオタイプな日本文化像を押しつけられ、それに合わせるよう求められた際に、そうした文化像も「事実」ではなく、自分はこのように日本を捉えるのだという立場表明ができるようになるという期待がもてる。

しかしこうした日本文化発見・創造型の提案に対し、それがあくまでも日本の文化を構

築するものである点に問題も指摘された。河野（2000）は、小川や川上の実践によって再構築される日本文化は、「国民国家のイデオロギーから解放されたもの」となりうると評価しつつも、「しかし、その再構築された日本文化は構築された瞬間、次の瞬間には再びアプライオリに存在してしまうという矛盾を内包していないだろうか」と疑問を提起している（河野 2000: 10）。本質主義的な国民国家観から逃れたとしても、再び日本という名で文化観を構築するなら、それもまた日本を生み出していく一要素となってしまうということである。多種多様な日本文化像が在るとしても、そこには日本というカテゴリーが前提されてはおり、学習者は、その日本という強固な枠の中で生きる自分という自己規定から逃れられないのではないか、結局は、固定的ではないが再構築されていく日本へと、学習者を絡みとるのではないかという疑問が提起されたのだと言える。

4.2.3 国民国家カテゴリーの本質化を揺るがす

この疑問に対しては、学習者が持っている、「日本」という枠組みを、積極的に揺るがすような働きかけを行う「日本事情」が提案された。

河野（2000）は、「戦略的」日本文化非存在説という文化観を提起している。つまり、「文化」を本質的・非本質的に捉えるか否かは、それを見る分野や人、目的によって変化可能であるが、しかし、「日本事情」で個人の日常生活を対象とする際に、「日本文化」は障害物となる」ので、「"戦略"的に障害物である「日本文化」を取り除き「日本文化はない」というやり方を採用し、「自分文化」に焦点をあて個人の営みに迫ろう」とすることが重要だと述べた（河野 2000: 14-15）。その具体的な方策としては、河野（2001）では、自分の魅力的な人についてレポートにまとめていくというプロジェクトを素材に、教師が最初から学習者の頭の中のステレオタイプを意図的に壊す作業が必要だとしている（河野 2001: 41）。

同様に牲川（2000）も、教師が学習者のステレオタイプを揺るがし剥ぎ取るような介入を行う「日本事情」が重要であり、そうした実践を経ることで、学習者は「自他の「文化」をステレオタイプで左右されないものへの再構築できるように」なり、「個々の状況をステレオタイプで判断せず臨機応変に対応し、周囲からのステレオタイプによる圧迫に果敢に挑戦する能力を獲得する」（p.38）とした。

また、河野（2003）は、典型的な「日本人論」を読ませたのち、それ批判する「メタ日

本人論」を読ませるといふ実践を行っている。これは、学習者の持っている「日本人論」のステレオタイプを崩し、結果、自分自身で「日本人論」を「発見」できるようになることを目指したものである。

これらの提案は、後述の学習者にそれぞれの「個の文化」を獲得させ、同時にそれを語るための言語能力を育成することを目指す、「総合活動型日本語教育」と深い関わりを持っている。学習者が一人ひとりの「個の文化」を獲得し、また他者の文化もそれぞれに異なる多様なものであると捉えられるようになるためには、国民国家でカテゴリー化される文化が在るといふ文化観からまずは離れさせるべきだとする考えに基づいている。

国民国家文化を前提としている限り、脈々と伝統的に続いてきたものとして捉えるのであれ、一人ひとりが認識し発見し再構築していくものとして捉えるのであれ、何らかの形で、国民国家という枠組みを前提にその中に特性を見出そうとしていることに変わりはない。発見・創造する文化観に立てば、日本文化像は多様で動いていくが、日本文化は、それを考える人間それぞれの中で一瞬は固定化され均質化されてしまう。それが、コミュニケーションの場で出会う個々の人間を「日本人」というカテゴリーで捉え、また自己を「日本」で暮らす者として、そこへなじむかそこに異質を感じ続ける者として認識させてしまうのではないか。こうした疑問に立って、国民国家カテゴリーで物事を認識すること、そうした認識の在り方自体を脱構築することから始めようというのが、ステレオタイプの揺るがし・剥ぎ取りを強調する提案の趣旨であった。

こうした教育観に基づいた実践から学習者は何をすることができるだろうか。一つには、国民国家の枠組みで自己や他者、物事を捉えてはいけない、そうした本質主義的な国民国家観は誤りだといふ、批判的な物事の見方が獲得できる。学習者自身が出身国の代表者としてみなされるようなコミュニケーション場面で、それはステレオタイプであり国内にも様々な考え方・事象があるといふこと、私自身はそうは考えないといふことを表明し、自分を個人として見てほしいといふ要望を出すことへとつながる。また、自分にとって違和感をもつ場面に遭遇した場合、それを日本文化だからと、諦めたり反発して終わったりするといふことを防ぐ。つまり、日本文化であるか否かといふことにこだわることなく、違和感をもったといふ自分自身の価値判断に基づき意見を述べようとする行動に結びつくと考えられるのである。直接の教育内容は揺るがす対象としての文化ではあるが、最終的な教育目標は、他者や自分の出会った場面を個別化して捉え、自分の意見や意志を率直に表明するといふ、コミュニケーション能力の獲得を目指した提案だといえる。

小川（1996）や川上（1997, 1999）の場合に、基本的には「日本事情」の新しい提案であって、日常的な日本語によるコミュニケーション場面を想定した、言語教育としての役割はほとんど意識されていなかった。川上（1997）は、「書くこと」を通して育成する能力を、客観的分析力・論理的思考力・論理的記述力の総合力としていたが、言語の能力に関わるであろう論理的記述力は育成する能力の一部であり、最終的には総合的なアカデミックな力の育成を目指していたと言えよう。そのための一つの手段が「日本文化を書くこと」である。もちろんそのようなアカデミックな能力育成を目標としつつ、固定的な文化観を再考するという「日本事情」の試みも、一つの脱ナショナルな提案である。しかしこの場合、アカデミックな能力育成のために適切であれば、必ずしも書く対象が文化である必然性はないということになる。

日本語学習者の立場からすれば、コミュニケーション能力育成ということに軸足を置き、その育成のために、なぜ文化を教育内容とするのか、その意義を考えていく必要もある。

1990年の改正入管法施行をきっかけに、日本に暮らす外国籍の人々の数は急増し、その後も増加を続けている。その人々と日本人や日本語のネイティブスピーカーが共に生きていくべく、特に2000年前後から、地域の日本語支援の議論の中で、「共生」を目指した支援が主張されるようになった（牲川 2006: 107-108）。長期にわたって日本に定住するであろう日本語のノンネイティブが目立って増加する中で、地域の日本語支援では、その人々が生きていくために、またその人々と暮らし生きていくために何ができ何をすべきなのかが課題としてクローズアップされるようになった。だがこの課題は、地域の日本語支援に限定されるべき課題ではない。

日本語学習者と一口に言っても、海外にいるのか日本にいるのか、日本で長期に暮らすのか否か、日本滞在・日本語学習の目的は何かなど、学習者を取り巻く環境や目的は多種多様である。しかし日本語を使う行為が、学習者の生きている暮らしの一部であるということは、全ての日本語学習者に共通している。地域の日本語支援に通う人々ばかりではなく、その他の学習者も全て生活者である。「共生」のための日本語支援とは何かという、地域の日本語支援を中心として起こっている議論は、言語の使用が、学習者それぞれの生と結びついていることを思いおこさせ、その他の日本語教育の場でも、学習者が生きていくために必要な言語能力育成とは何かが問われるようになったと考えられる。

河野や牲川の提案は、他者や自分の出会った場面を個別化して柔軟に捉え、自分の意見や違和感などを率直に表明するということを、言語能力の獲得と位置づけ、それを妨げる

ものとして、国民国家でカテゴリー化する文化観を揺るがす必要性を提起していると言える。ただ、言語能力をこのように捉えるなら、国民国家カテゴリーを本質化しないという考え方の育成では不十分であり、後述するように、その剥ぎ取りを目的とすることには重大な問題もある。自分自身の考えを諦めることなく表明し、他者からの考えも柔軟に受け入れるという双方向的なコミュニケーションにとって、コミュニケーションする自分や他者をナショナルな枠組みで規定しないことは必要条件だが十分条件ではない。なぜなら、そこに表現する自分自身の考えがなければ、発信する内容はないからである。国民国家カテゴリーの揺るがしと、同時に、それに規定されない自身の立場構築があってはじめて、言語のやりとりの中で具体的に取引交わされる内容が準備されることになる。

4.2.4 「個の文化」の創造

先の「日本事情」についての調査報告者の一人であった細川は、1997年の論考の中で動態的な文化観を提起した。

細川（1997a）は、個人の中にある日常の習慣を「内側からの文化」と呼ぶ。そして、学習者自身の国や家族・地域といった母文化との比較を通して、一人一人に固有の「自分にとっての日本」を内側から発見することが、「日本文化を学ぶ」ことだと論じた（pp.7-9）。ここまでは細川（1994）の、自分の目でリアルな日本文化を発見するという趣旨と大差はない。しかし、「典型的な日本人」といった類型化を批判し（細川 1997a: 9-10）、文化とは個人の中に内在するものだとして、それを動態的な変容体と捉えるという文化観をはっきりと打ち出した点（pp.5-8, pp.17-18）に発展が見られる。

さらにその文化観に基づいて、第2言語習得は、「母文化に基礎をおきつつも、対象文化を獲得することによって、母文化でも対象文化でもない、もう一つの新しい固有の自己文化形成の可能性の場」（細川 1997a: 18）であると述べた。「典型的な日本人」といった国民国家カテゴリーによる類型化を批判的に捉えつつ、自他の文化を比較し自分にとっての「日本」を発見することの意義が、自分自身の新しい文化形成として示されている。ただここでは、最終的には「日本文化」の発見が最終的には目指されており、日本文化発見・創造型の「日本事情」に見られた、「日本」という枠組み自体の保持という問題は乗り越えられていない。また「新しい固有の自己文化形成」を目指すなら、母文化との比較を通じた「日本文化」の発見という教育内容の必然性も問われる。「新しい固有の自己文化」とは

何かという問題と関わってくるが、それが国民国家カテゴリーとは無縁の文化であるなら、「日本文化」の発見がその形成に必須なわけではない。

細川はその後、文化相対主義の限界として、国民国家カテゴリーの恣意性を指摘した（細川 2002: 161-165）。そして、「ことばは個人の中にあり、その個人が主体となって他者と築く一対一の対人相互関係こそが、この社会を形成するためのコミュニケーション活動」（細川 2002: 166）だとするコミュニケーション観に立って、言語習得の中で扱うべき文化を、国家・民族の枠組みを超えた個人レベルの文化、すなわち「個の文化」として捉えるという文化観を打ち出した（p.166）。

「個の文化」が提示される背景には、その前提として、個人が内側から認識することで体得できるのが文化であるとする文化観（細川 1994, 1997a）と、個人が内側から場面を認識し言語を使用していくことがコミュニケーションであるとする言語観とがある（細川 1997b）。この二つが組み合わされた文化＝言語観が「個の文化」の理論的背景となっている。細川（1994, 1997a）では、個人が内側から認識する文化とは「日本文化」であるとされていた。だが同時代の日本語教育学や他の関連領域が日本・日本語の境界の恣意性を指摘する中で、国民や民族といったカテゴリーから離れ、学習者それぞれがコミュニケーションする際の場面認識の仕方、すなわち「個の文化」の発見・獲得こそが、日本語教育の目指すべき目標であるとの言語教育観が打ち出されたのである（細川 2000, 2002）。

4.2.5 「考えていること」を内容とする第2言語教育

「個の文化」を育もうとする「総合活動型日本語教育」の最大の特徴は、教室で扱われる内容を、日本語でも日本文化でも母国文化でもなく、学習者の「考えていること」とする点にある。

「個の文化」獲得のための教育実践の核となるのは、学習者が自分の「考えていること」を、言語化しつつ明確化していくという作業である（細川 2002: 188）。学習者一人ひとりのコミュニケーション能力を育成するためには、学習者自身の具体的な興味・関心を内容として、それを表現しようとする意欲や機会を与えるための、授業設計・組織化・支援が重要だとされる（細川 2002: 第IV章）。こうした理念に基づいて設計された実践モデルは「総合活動型日本語教育」と呼ばれ、具体的には、ディスカッションやインタビューや、レポートを書くこと、それを支える担当者の支援を通して、学習者が自身の「考えている

こと」を言語化しながら尖鋭化するという授業設計が提示されている（細川 2002: 第IV章）。

「考えていること」を他者に対し言語化しながらさらに考えていく中で、結果的に、学習者自身の「考えていること」を表現するためのコミュニケーション能力が身に付くと考えられている。これは、教科書にあるような「正しい日本語」の型や、その背景にあるものとしての文化的知識を教え身につけさせるような、言語や文化の規範を体系化して訓練するといったコミュニケーション能力育成観に対し、明確に批判的立場から打ち出された教育理念であると言える（細川 2002: 284-286, 263）。「正しい日本語」を教えるという目標は日本語と密接な関係を持つものとして日本的なものと呼び込み、日本語習得に必要な不可欠な要素であるからと日本的なものの習得を促す。これに対し、「総合活動型日本語教育」では「正しい日本語」を教えるという従来の日本語教育の目標を否定している。日本的なものを何らかの形で前提し、自覚的であれ無自覚的であれそれへの包摂を促すといった同化的志向はない。

また、個人を国民や民族のカテゴリーで集団類型化することは、ステレオタイプの思考であり、「一人一人の個人の顔が見えなくなり、一对一の対等な人間関係が取り結べなくなってしま」いコミュニケーションを阻害するとされ（細川 2002: 267）、「私」自身の問題としてテーマを捉えさせることで、そうした集団類型化から逃れることが重要だとしている（細川 2002: 273）。個々人がそれぞれの問題を深く認識することによって集団類型化を乗り越えると同時に「私」という個としてのアイデンティティを獲得すること、それが社会の中で、他者とコミュニケーションしながら様々な問題を解決する出発点になるという（細川 2002: 271-276）。学習者に母国文化と日本文化とを比較させ、母国文化によってアイデンティティを確立させていくというような、国民国家間の壁を強固にする差異化は避けられている。

つまり、もしこの「総合活動型日本語教育」の理念が忠実に実践化されるなら、学習者には、次のようなことが起こりうる。まず自他を国民国家カテゴリーで規定するという発想から離れることができる。それとともに、自らの個としての考え方・アイデンティティを見出し、さらにそれを表現するためのコミュニケーション能力を獲得する。国民国家カテゴリーの揺るがしは河野・牲川がすでに提案していたが、「総合活動型日本語教育」では、学習者自身の「考えていること」の明確化と獲得に重きが置かれている。またこうした「考えていること」の明確化は、クラス内の議論やインタビューといった、他者との双方向的な

やりとりの中で進んでいくように設計され、ここで学習者は、自他の「考えていること」がコミュニケーションによって変わりうるという実感を持つことになる。

この「総合活動型日本語教育」は、直接、脱ナショナルな日本語教育を目指して提起された教育理念ではない。しかし次項で論じるように、筆者は、この教育理念とそれに基づく実践が脱ナショナルな日本語教育の、一つの到達点であると考えている。

4.3 付記・脱ナショナルな日本語教育とは何か

4.3.1 日本語教育観の提示について

最後に、以上のような近年の日本語教育の流れを踏まえ、脱ナショナルな日本語教育とは何か、現在点での筆者の見解を述べておきたい。その中で、「総合活動型日本語教育」がなぜナショナリズムに抵抗する実践となりうるのか、さらにそこに残された課題にも触れることになる。

ただここで、本節で行う提案は本研究にとってあくまでも付記という位置づけであることも述べておきたい。本研究は、戦後の日本語教育学言説の実態を、ナショナリズムとの関係という観点から通時的に記述しようとしたものである。過去を徹底的に振り返った後に初めて、今後の日本語教育の姿が構築できるという立場を筆者はとっている。5 節で今後の課題として述べるように、本研究の考察結果は新たな日本語教育構想を打ち立てる材料としてはいまだ不十分であり、過去の日本語教育（学）の実態、それを取り囲んできた文脈などをさらに詳細に解明しなければ、あるべき今後の日本語教育の理念・姿は構想されえないと考える。

しかし教育という、実践とともにある対象を考察してきた以上、それを越える試案を多少なりとも示す必要もあろう。また、本研究の分析視点は、日本語教育がナショナリズムの生産の場であってはならないという問題意識によって支えられている。ナショナリズムを生産しない日本語教育とは何か、おぼろげながらも何かしらの日本語教育観があったからこそ、そうではない日本語教育観を批判的に考察できたとも言える。本研究の問題意識の背景を示すことにもつながると考えられるので、最後に漠然とした形ではあるが、結論として筆者の日本語教育観を記しておきたい。

4.3.2 「文化リテラシー」の育成

前述のように、外国籍の人々、日本語を第1言語としない人々との「共生」を目指す地域の日本語支援の議論は、人々が生きていく暮らしともにある言語という、言語の位置づけを再認させた。日本語学習者は日本語を学ぶために生きているのではなく、生きていくために日本語を、ある時には必要に迫られて学ぶ。大きく捉えれば、現在の日本語教員・支援者には、学習者が生きるために資する言語能力の育成が求められると考える。

では生きていくことに資する言語能力とは何か。ここでいう生きるために資する言語能力とは、学習者が、たとえば会社で同僚と話すためにとか、大学院に入学するためにとかといった、個別の目標達成に役立つ能力という意味ではない。学習者はそれぞれ具体的な目標をもっているだろうが、そこに通底し前提となるはずの、根源的な言語能力というのが想定できるのではないか。

90年代初めに始まった「日本事情」を巡る議論は、現在、「日本」というカテゴリーから離れ、「文化リテラシー」育成のために言語教育は何ができるかという議論へと移りつつある²⁴。

「文化リテラシー」とは新しい概念であり、はっきりとした定義があるわけではない。論者によっては、ほぼ同様の意味内容をもつ概念を「異文化リテラシー」²⁵と呼ぶ場合もある。つまり、「文化リテラシー」がどのような能力であるかは目下議論の渦中にあるのだが、その目指すところは、子どもたちのための言語教育のあり方を提案する川上（2005）に垣間見ることができる。川上（2005）は、オーストラリアのロ・ビアンコ、アメリカを主なフィールドとするヤラムシュラの理論を踏まえ、「異文化に対応する話者」を育成するための「異言語間文化学習」の在り方を提起している。

「異文化に対応する話者」とは、「母語話者と同じ言語規範に基づく言語行動をとれる人ではなく、自分の判断で自分の対応を決めることができる人」であり、「「第三の場所」を見つけることができる人」であるとされる（川上 2005: 68-69）。そしてそうした話者になるための能力、すなわち「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」とのその育成

²⁴ 「文化リテラシー」をめぐっては、2005年9月に、「日本事情」について研究してきた日本側の研究者と、第2言語教育における文化の扱いについて先駆的提案を行ってきた各国の研究者達との間で、意見が交わされた(国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会 2005)。

²⁵ Hirschが「教育のあるアメリカ人」が知っておくべき知識を「文化リテラシー」と読んだことから、それとの混同を避けるため、「異文化リテラシー」など別の用語が用いられる場合もある(ヤラムシュ 2005: 4-7)。

を、クラムシュ（Kramsh 1998）の「認識の問題」に依拠しつつ、次のように説明する。

学習者の文化でも学習目標の文化でも、学習者はそれぞれの中で自己認識・他者認識を持っている、しかしその認識は固定的でなく、言語学習を通じ両文化の間を行き来することで変容していく。また、このときの「文化」は、固定的なものではなく、言語学習の際、一人ひとりが想定する「文化」である。認識や言語能力のあり様は、場面や状況、相手との関係性によっても異なっており、このような認識やこのような言語能力を育成すべきだと項目を立てることはできない。重要なことは、学習者・言語教育者が「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」とは何かという言語能力観を深めていくことである。（川上 2005: 74-76）

こうした、異文化に対応する第2言語能力育成の考え方と、先に取り上げた細川の、個が場면을認識しそれぞれの「考えていること」を表現化していく、プロセスを文化と捉える「個の文化」観は重なる部分が多い。

4.3.3 生きるための言語能力

細川の一連の研究や「文化リテラシー」の議論を踏まえ、筆者は、生きていくことに資する根源的な言語能力とは、学習者それぞれが、自分にとっての異文化（目標文化）と感じられる場面で、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と捉えることにしたい。他者や異文化に変更を促し、また変更を促されるような言語のやりとり、これを可能にする言語能力が、包摂されるのでも差異化されるのでもない形で異文化と生きていくことを実現させると考えるからである。

しかし自分にとって異質で新しいと感じられる文化に出会った際、自分の考えを言語化し率直に表明することはそれほど容易ではない。なぜなら、新たに言語を学び自分にとって異質な文化で行動しようとする学習者には、個人としてではなく、国民国家カテゴリーで規定された存在としてふるまえという命令が、様々な形で投げかけられるからである。

本研究は、日本語教育が、日本語を使用する際には日本人化せよ、日本社会や文化に摩擦を起こさずに適応せよといった包摂的な命令、または、母国文化の代表者としてふるまうようにといった差異化的な命令を明に暗に行ってきたことを示した。このことは、日本語学習者が、日本語教育の場面においてだけでなく、日々の生活の中でも繰り返し同様の

命令にさらされている可能性を示唆している。このような、ナショナリズムへの包摂／差異化志向が強固な状況において、他国で暮らす学習者が自分の考えを述べ、他者の考えを自分の意志で取捨選択しつつ受けとめるということは、非常に困難であろう。

もちろん自分の出身国で日本語を教養や趣味として学ぶ学習者と、日本へ来て、しかも必要に迫られて日本語を使用せざるをえない状況に置かれた学習者とでは、ナショナリズムの抑圧状況は大きく異なると考えられる。ここでは、日本でそうした抑圧状況に置かれている学習者を想定して議論を進めていく。ただし、一般化して言えば、言語を学び使用する場所がどこであろうとも、国民国家カテゴリーによってではないかもしれないが、ほとんどの人間は何らかのカテゴリーでマイノリティ化されているとも言える。国民国家カテゴリーを、他の権力を持ったカテゴリーに敷衍すれば、以下の議論は、「自分にとっての異文化」と出会わざるを得ない全ての言語学習者に応用できるものとする。

こうした現状認識に立った上で、「学習者それぞれが、自分にとっての異文化（目標文化）と感じられる場面で、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」育成のために、日本語教育は何ができるのか。

4.3.4 「異文化」に生きる

自分の考えを述べたとたんに、ここは日本だからと批判されたり同化を求められるような場合や、それはあなたの国の人たちの考え方だから尊重すると、リベラルな様相で相互の考え方の変化を拒むような裁ち切り方をされるような場合、学習者は、日本へ包摂されるべき存在、または、出身国を代表する存在として固定的に位置づけられる。こうした位置づけを乗り越え、学習者が自分にとっての異文化で、何か問題にぶつかったり違和感をもったとき、それを率直に表明し問題を解消していくためには、どのような能力育成が必要か。

まず大きく言えば、異文化場面やそこで出会う他者、そして自分を、国民国家カテゴリーで固定化しないという文化観、自他認識の在り方の育成が重要である。学習者が、異質さを他の国民国家の文化的特性から来るものと固定化してしまえば、異質さを表明しても仕方がないと諦めるか反発を感じて立ち去ることを選択してしまうかもしれない。それは、異文化で達成できたかもしれない自分の目的の放棄や、異質さを感じさせる側に変更を促

すことの放棄と同義である。国民国家カテゴリーの恣意性・流動性を認識させる点では、4.2.3 で取り上げた、国民国家カテゴリーのステレオタイプを揺るがす河野、牲川の提案は一定の意義を持っている。

しかし同時に、異質さを感じる相手・文化に自分の意見を表明していくためには、自分の意見とは何であるかを見極め、それを表明する言語能力を獲得しておく必要もある。学習者自身が、出身国代表として自らの位置づけを本質化し、自分の国民国家の考え方はこうだという形でしか、問題提起をしないのであれば、問題であるとする根拠をあまりにも欠いており、他者を説得する言語化はなしえないであろう。また自分の意見が何であるかが曖昧であれば、問題をおぼろげに感じながらもそれがはっきりしないため、自ら異文化になじもうとするかもしれない。

したがって細川（2002）のように、学習者自身の「考えていること」を、他者とのやりとりを通じて明確化させていくという「総合活動型日本語教育」が、一つの実践の在り方として求められよう。この実践では、一体自分にとって何が重要で何が問題なのか、自分の立場に気づくということが、クラスでのディスカッションやインタビューという言語使用を通じてなされていく。このプロセスを経ることで、学習者は自分の意見とそれを表現するための能力を獲得することができる。

また同時に、自分の意見の明確化を促す過程で、学習者の、国民国家カテゴリーによる類型化認識の揺るがしも行われる。つまり、この実践は、国民国家カテゴリーで包摂／差異化しようとする他者への対応という観点から言えば、日本人のようになれと言われる場面で、いや自分の意見はそうではないのだと抵抗する言語能力、外国人なのだから違う意見なのだとと言われる場面で、これは外国人かどうかではなく、私自身の意見として重要なのだと抵抗する言語能力を育成することへとつながる。

さらにまた異文化に対し自分の意見をなげかけていく前提として、他者とのやりとりの中で、自他の意見や考え方が変わっていくという経験も不可欠であると考えられる。考えを述べ合うことで他者の考えを更新させたという経験は、学習者にとって、言語化によって自分にとっての異文化が変わっていくかもしれないという希望を抱かせることになるだろう。この希望がなければ、外国人として包摂／差異化圧力にさらされている学習者が、自分にとっての異文化に対し違和感を表明していく一步は踏み出しにくいと思われる。「総合活動型日本語教育」では、クラス内のディスカッション、クラス外でのインタビューによって、自分の考えと言えるものは何かが明確なものになっていく。このプロセスを通じ

て、学習者は他者とのやりとりの中で自他が変わっていく経験をし、変わっていけるという希望を得ることになると考えられる。

「総合活動型日本語教育」の理念がそのまま実行されれば、1) 国民国家カテゴリーの忖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えられる。この3点が可能になるという点で、筆者は、「総合活動型日本語教育」が脱ナショナルな日本語教育の一定の到達点であると考えている。

4.3.5 反国民国家カテゴリーと、戦略的国民国家カテゴリー選択のジレンマ

ただ、「学習者それぞれが、自分にとっての異文化（目標文化）と感じられる場面で、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」ようになるには、「総合活動型日本語教育」の理念・実践は十分ではない。

これは国民国家カテゴリーの揺るがしを強調する、河野、牲川にも共通する問題点だが、学習者が国民国家カテゴリーの忖意性・非本質性をいくら自覚し、一人の個人として言語化する主体であろうとしても、国民国家カテゴリーを本質化してしか捉えられない日本人は現に存在し、その日本人が学習者を非日本人と規定し同化や排除を促すという事態は起こり続けているということである。またそうした日常の場面でなくとも、日本に住む非日本人は、法制度上、明確に差別されている²⁶。ナショナリズムが現実には差別となって、圧倒的な力で作用している状況の中では、個人として述べていく意見は非常に弱い位置づけしか得られない可能性があり、自分にとっての異文化を変更していくことはさらに難しい。もちろん、学習者が違和感をもつような場面に出会った場合、それが日本文化だからとか日本人の差別意識から来るものだと決めつけてしまうことは、4.3.4で指摘したように、自ら諦めるあるいは同化されようとするといった問題を生み、違和感を解消することにはつながらない。しかし差別する側が日本人として自己の立場を固持し、学習者を非日本人と

²⁶ 法制度上の差別として、参政権の制限や職業差別などが挙げられる。就職差別に関しては、公務員の国籍条項は、80年代以降、専門職を中心に撤廃されるようになり、1996年には川崎市が一般職についても撤廃し、2000年には多くの自治体が一般職の国籍条項撤廃に踏み切った。だが、2005年1月26日、国籍条項によって管理職試験を拒否された韓国籍の東京都職員、鄭香均が損害賠償を求めた訴訟に対し、最高裁大法廷は請求を棄却した。（毎日新聞 2005年2月5日西部朝刊）現在も、管理職への昇進の道はほとんどない。

して包摂／差異化してくる場合には、あえて民族や国民国家カテゴリーで自らを表象し連帯していく必要もある。その意味で金泰泳の「戦術的アイデンティティ」という言葉は重い。

たしかに従来 of 民族的アイデンティティが、個を抑圧する機能をもちあわせていたこともまた事実であり、そこからの脱却は重要なことである。しかし、集团的アイデンティティの「必要性」までも否定することはできないはずである。否定されるべきは、必然的（所与的）アイデンティティであり、必要に迫られた「戦術的アイデンティティ」は、むしろ積極的に擁護すべきではないだろうか。（金 1999: 132）

学習者が自己を出身国の代表者として規定し、自分の違和感を「日本」の問題として捉えるような場合に、そうした国民国家カテゴリーで区切られる特性など存在しないという否定の仕方は意味をなさない。国民国家カテゴリーで均質化される特性が在るとする見方も、それは存在しないとする見方も、いずれも国民国家カテゴリー内の特性をかく見るべきという思想に支えられたイデオロギーであり、在るかないかという次元で、学習者の文化観を否定することはできない²⁷。またあえて集団を形成することで、個人の認識の変化だけでは変えられないような、法制度的次元での差別的状況を訴えていく必要に迫られる場合もある²⁸。それを踏まえないで、集団はなく個としてだけ自分の立場を作るべきだと強制するなら、あえて国民国家・民族集団となって訴えるという選択肢を奪うことになりかねない。

細川（2005）は、自らの「文化リテラシー」に、*literacy of interpersonal culture* という訳語を当てている（p.44）。この概念が提示されたパネルセッションのもう一人のパネラーであったクラムシュが、言語教育とともにあるべき文化能力として提示した、

²⁷ 言語を良いもの・悪いもの価値づける言説について批判的に考察した *Verbal Hygiene* の中で、デボラ・カメロンは、「言語や言語変化に対する考え方は全て、本質的にイデオロジカルなものだ」と述べている（Cameron 1995: 4, 牲川訳）。カメロンによれば、正しい言語こそが重要であり、その乱れを防ぐために介入すべきだという通俗的な考え方も、言語は変化するものであり、自然に任せておくべきだという言語学者の考え方も、ともにニュートラルではありえない。両者は、「正しさ」か「自然さ」かの違いはあるものの、特定の言語のあり方を言語の本来の良い姿であると想定している（以上、Cameron 1995: 4）。「正しい言語」を称揚する考え方も、「自然な変わりゆく言語」を称揚する考え方も、言語のあるべき姿を想定している点で、いずれもイデオロギーの産物だと言える。

²⁸ 野元（2000, 2002）では、地域に住む外国人が集団となって問題を解決していくための、日本語教育の取り組みが紹介されている。ただしこの実践には、学習者をマイノリティたる外国人という地位に固定化するという問題もある。この野元の実践の意義と、その他の問題点については、田中・牲川（2005）に詳しい。

Intercultural literacy (クラムシュ 2005: 5, 18-30) に比べ, literacy of interpersonal culture は, はっきりと文化を個人化して捉える概念である。しかし, あくまでも個としてという側面を強調する教育理念・実践は, 集団としての反差別的運動を認識論的に壊すことによって, 結果的に, 国民国家カテゴリー間に起こっている, 包摂/差異化の現実の維持に加担することになるかもしれないのである。だが他方で, 自他や様々な現象を, 国民国家カテゴリーで固定的・均質的に捉えてしまうことが, 一対一のやりとりから始まるかもしれない問題解決の一步を阻害する危険性もある。

脱ナショナルな日本語教育を目指す教師ができることは, 国民国家カテゴリーを均質的・固定的に捉えることの危険を学習者に理解させながら, 同時に, 学習者が集団として自己規定する道を選択する余地も確保することである。筆者もかつて国民国家カテゴリーの本質化を剥ぎ取るということを強調していたことがあり (牲川 2000), このジレンマを乗り越える妙案が準備できているわけではない。一つ言えることは, 脱ナショナルな日本語教育は, 学習者の「考えていること」にじっくり耳を傾けることから始めるべきではないか, ということである。学習者が仮に, 自他を国民国家カテゴリーで規定したとしても, そのように規定する理由をゆっくりと聞き出すことで, 単に通念やステレオタイプな思いこみにすぎないのか, そのように規定する必要に迫られる現状にあるのかを探り出したい。容易なことではないが, 既存のテキストや効率的なマニュアルに頼るのではなく, 一人の人間が置かれている, 社会的な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, それが唯一の脱ナショナルな日本語教育のあり方であると思う。

4.3.6 日本語学習者への教育を離れて

以上, 学習者に対しての教育実践という側面から, 「学習者それぞれが, 自分にとっての異文化 (目標文化) と感じられる場面で, 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」育成のための, 脱ナショナルな日本語教育のあり方を素描した。

しかし学習者がこのような能力を身につけたとしても, それを十分に発揮できるようにするためには, 日本語教育関係者には別の次元でなすべきことがあるように思う。

学習者が一人の個人として言語化する主体であろうとしても, 国民国家カテゴリーを本

質化してしか捉えられない日本人は存在し、その日本人が学習者を非日本人・〇〇人として規定し、同化や排除を促すことは起こり続けている。日本人の側に、学習者を国民国家カテゴリーで規定し、日本への包摂／差異化を促すという通念がある限り、一人の人間として意見を聞き届けられるために、学習者は通念をいちいち壊すことから始めなければならない。また、非日本人は日本への包摂すべきだ、あるいは違うのだから別々にいるよりほかないといった通念があまりにも強固な状況では、互いが語りながら変わっていくという仕方での問題解決も難しい。筆者は日本語教育では、違和感を表明し異文化を変えていけるような言語能力の育成が重要だと考えているが、この能力の発揮が可能になるためには、むしろ日本人側のナショナリズムを揺るがす必要があると考える。国民国家カテゴリーの本質化をおかしいと感じさせる実践を通じ、学習者が包摂／差異化を押しつけてくる側に一方的に抵抗しつづければならない状況が生じるとすれば、こうした実践は、学習者に対し、大変な困難な抵抗を強いていることになる。したがって、日本語教育関係者は、学習者に対してだけでなく、それを取り巻く国民国家カテゴリーの固定的・均質的見方、包摂／差異化といった問題に対し、常に訴えかけていかなければならない。

また日常の接触場面でなくとも、日本に住む外国人は、定住資格・参政権・公務員制度など、法制度的に明らかに差別されている。日本語教育で差別に訴えかけていける言語能力や立場作りを学習者に促していくことも重要だが、そうした差別状況の改善は何も学習者だけが訴えていく課題ではない。

戦時中のフィリピンで日本語を教えた木村宗男は、当時日本語を学んだ親日派が戦後排斥されたという苦い経験を踏まえ、日本語教師に対し政策や国策の監視を促している。

あれは日本関係者だという人たちが、その人たちの属する社会から指弾を受けるということがあってはいけない。そうした場合、日本語を教えたのは我々であり、教えて上手にすればするほど、そういうことになりやすい。でも防げるかということ、防ぎようがない。それは日本の進み方、日本国民の世論、日本の国策、政策などによるもので、日本語教育としてはどうしようもない。それならば、日本語教師である前に国民として、そういう日本の政策や国策を監視しなくてははいけない。(木村 1993: 13)

木村は、日本語教育で交流に役立っていると自己満足していた自分を振り返り、日本語教師が、日本語教育を取り囲む国策や政策を監視するよう訴えている。

先頃、法務省のプロジェクトチームは日系人受入は失敗だったとし、今後は血縁関係を理由にした新たな受け入れはせず、国内の日系人に対しても日本語能力などが欠けている場合は在留資格を更新しないという試案をまとめたという(asahi.com 2006年5月30日)。定住外国人の今後の人生が、日本語能力の有無によって左右されるという政策の実施が予想される。こうした外国人政策に対し、一層の日本語能力育成が重要だとするのか、あるいはこうした政策自体が問題であると訴えていくのか。日本語教育関係者は、学習者を取り囲む政策や差別といった問題に気づきやすい立場にいるはずである。学習者が生きていくことに資する言語能力を目指すのであれば、日本語教育関係者は、学習者が国民国家カテゴリーを背負わずに生きていけるよう、言語能力以外の問題にも取り組んでいく必要があるだろう。

5 おわりに：本研究の意義と課題

本研究は、ナショナリズムに加担する言説の実態を通時的に跡付けたものである。日本語教育学が、どのように包摂／差異化を正当化する言説を生産してきたのかを、具体的な事例から述べ、問題のある言説がいかに連綿と続いてきたのか、その実態解明を目指した。こうした実態の跡付けによって初めて、その問題を乗り越えるための新しい理念の構築が開始できると考えられる。また実際の言説を例示しながら、問題を挙げる研究は、日本語教育関係者に対し、それぞれが自明視している前提を振り返るための材料を提供するという意味でも意義を持つものと考えられる。

また、第1章で論じたように、これまでの日本語教育史は、日本語教育の組織や教授法・教材の変遷を「事実」として調査し記述するというものが主流であった。これに対し本研究は、ナショナリズムとの関わりという観点から、言説の教育観やそれがもたらした問題を批判的に記述するという試みであった。日本語教育史が今後の日本語教育の在り方に寄与していくためには、過去の日本語教育がもっていた理念とその問題、つまり日本語教育がどうあるべきだと考えられてきたのか、そしてそれがどのような問題をもたらしてきたのかをつぶさに描き出していく必要がある。本研究は、日本語教育の新たな理念的構想に対して寄与できる日本語教育史の一つの在り方を、示唆できたのではないかと考えている。

また本章終わりでは、近年の、脱ナショナルな日本語教育の議論を概括したが、こうした議論は、現在の日本語教育で主流を占めているわけではない。本研究で学会誌を分析し

た結果は、学会誌にはいまだナショナリズムへの対抗言説がほとんど掲載されていないことを示唆している。日本語教育学では、こうした問題のある言説が主流でありつづけてきたこと、それがなぜ問題であり、近年の動きが評価されるべきなのか。本研究は傍流で有り続けている反ナショナルな日本語教育の意義を、そうではない従来の日本語教育学言説から間接的に支持するという意味も持つ。

田中里奈（2005）や筆者のこれまでの研究が、戦後日本語教育について、ナショナリズム批判という視点に立った批判的言説分析の嚆矢である以上、まずはこうした研究の蓄積が重要だと考えられる。ただ本研究は学会誌『日本語教育』の中でもさらに「思考様式言説」を対象を限定した。他の学術雑誌に範囲を広げ、また国民国家や民族といった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ことで、日本語教育学のナショナリズム言説の実態解明をより説得性のある形で示していきたい。

また、包摂と差異化を促してきたという日本語教育学言説の変遷過程と問題点を示しはしたが、そうした変遷がなぜ起こったのか、原因の解明には至らなかった。現在の日本語教育の最大のトピックは、日本語を母語としない定住外国人が確実に増加する中で、どのような日本語支援を行っていけばよいのかである。その議論の中では、日本への包摂を促すのでも、日本人との差異を強調するのでもない、別の日本語教育の形をいかに構想するかが焦点となっている。この構想の理論的土台となるためには、過去の問題のある言説の実態を指摘するだけでなく、戦後の日本語教育が、70年代には、日本的なものの習得を求めようになり、90年代以降は、日本的なものや学習者の国民国家との比較対照を求めようになったとして、それを促した背景には何があったのか、言説が生み出されてきた背景をさらに追究していく必要がある。この背景と現在の外国人をめぐる状況とを比べることで、そうではない別の日本語教育のあり方が提起されよう。

第6章の結論では、「思考様式言説」を含む日本語教育学の教育目標と、それに関わる第2言語教育研究・日本語教育研究の潮流とから、言説変化の要因を素描した。しかしこの素描はあくまでも素描であり、仮説の域を出るものではない。言説を含む論考全体や、その論者達によるそれ以外の論考や教材などを分析することで、当時の日本語教育学全体の言語教育観、世界の第2言語教育観との関わりを論じていく必要がある。

また日本語教育学の言説変化の背景には、日本語教育学／第2言語教育学の流れ以外にも様々な要素が考えられる。

まず、学術的な知的背景という面からだけみても、日本語学・国語学、外国語教育学、

日本文化論・日本人論，異文化間教育学，多言語・多文化教育学など，関連諸分野からの影響が予想される。本研究では第3章で日本文化論からの影響に触れたが，日本文化論の中でもごく一部の文献を取り上げたにとどまった。戦後日本の知的状況を広く見渡した上で，それからの影響を考えていく必要がある。

また，日本政府の外国人政策との関係についても言及できなかった。外国人を日本へ受け入れる政策や，海外での日本語を通じての日本文化普及政策が計画されれば，政策意図によって，日本語教育の理念が影響を受けることは容易に推測される。留学生や技術・技能研修生，帰国者，日系人などに関する政策文書から，日本語教育を取り巻く政治的背景を明らかにしていきたい。

さらに重要な課題は，分析の対象をもっぱら，理念レベル，研究者の言説に絞ったために，それが実際に，現場にどれほどの影響を与えた言説だったのか，また，それを学習者がそのまま受け入れたのか，実際の影響が示されていないという点である。

読者に実践者も多く含まれており，その中の研究の言説が実践に少なからぬ影響を与えたという前提から，本研究は『日本語教育』を分析対象とした。しかしながら，それが本当に影響を与えてきたのか，それとも実践レベルでは全く異なる教育理念が採用されていたのか。過去の実践報告などを振り返り，影響が実際にあったのかなかったのかを確かめる必要がある。

また研究者の言説を学習者がどう受けとめたのかという，学習者からの視点も欠如していた。研究者がナショナルな志向を持っていたとしても，それが無自覚的であればなおさらだが自覚的であってさえ，学習者がそうした志向を単線的に受け取るとは限らない。日本語教育学は学習者を包摂／差異化しようとはしてきたが，それをそのまま受動的に学習者が受け入れるわけではないだろう。日本語教育のナショナリズム言説のみを記述することは，学習者がそれに抵抗しそれを攪乱するような動きを行ってきたかもしれないという可能性に目を向けにくくする。

本研究のような記述に終始すれば，学習者や実践に影響を与える日本語教育学，それに影響を受ける学習者・実践というように，前者に権威を与え後者を研究の成果を受け取るだけの受動的な位置へと，固定化する言説にもなりうる。現場や学習者の声に注意を払い，ナショナリズム言説への抵抗の動きも踏まえた記述へと広げていきたい。

最後に，結論で「付記」として，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ている。これは，日本語

教育の過去を、それを取り囲む政治的・知的背景なども含め十分に捉え返していくことではじめて、今後のあるべき日本語教育の姿が提起できるという筆者の立場から来るものである。しかし筆者は日本語教育の実践に携わっており、学習者と日々向かい合う立場にもある。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。

謝辞

最後に本論文を博士論文としてまとめるにあたり、お世話になった方々にお礼を申し上げます。

指導教官主査の細川英雄先生には、教授の授業を通して日本語教育に出会って以来、約12年もの長きにわたり、さまざまな形で指導していただきました。講義や科研プロジェクトを通じ、文化が日本語教育全体に関係する重大なトピックであるということを学んだことが、博士論文のテーマ選定の大きなきっかけとなりました。また、何度も教室を観察させていただいたことで、「個の文化」獲得を目指す教育実践の意義を実感することができました。さらに本論文執筆に当たっては、大学院在学中から退学後にわたり、幾度もご指導いただきました。川上郁雄先生には、研究会などを通じ、文化人類学的見地に立った新しい「日本事情」の取り組み、世界の第2言語教育における文化の扱いなど、様々なことを教えていただきました。またステレオタイプ剥がしについて私が書いた論文に、刊行当時にコメントしてくださったことが、その後の自分の文化教育観に大きな影響を与えています。また、本論文に対しても多くのご助言をいただきました。早稲田大学大学院日本語教育研究科の池上摩希子先生には、本論文の修正すべき点を大所局所からご指摘いただきました。池上摩希子先生のアドバイスなしでは、博士論文の最終稿を完成できなかったと思います。

一橋大学名誉教授の安丸良夫先生には、早稲田大学大学院文学研究科の修士課程と博士後期課程在学時に大変お世話になりました。歴史研究の考え方と手法、国民国家論の視点を教えていただいたのも、全て安丸良夫先生のご指導によるものでした。私は文学研究科博士後期課程進学後、先生の専門とは異なる日本語教育という分野に研究対象を大きく移しました。それにも関わらず、対象変更後も演習や合宿で報告の機会を与えてくださいました。序章で扱った先行研究のほとんどは、これらの機会に報告させていただいたものです。また現在の教育実践のあるべき姿を考えていくためには、教育実践が生み出されていた経緯の研究が不可欠だと考えるに至ったのは、安丸良夫先生のご助言と、安丸ゼミの仲間からいただいた数々のアドバイスがあったからです。とりわけほぼ同時期に安丸ゼミに入学した坂井博美さんには、自分の研究の意義がわからなくなったとき、励ましていただ

きました。

博士論文の核となる論文は、研究助手として早稲田大学日本語研究教育センターに在職した3年間と、早稲田大学大学院日本語教育研究科に在籍した3年間に執筆いたしました。早稲田大学日本語研究教育センターに助手として勤め、研究費をいただいたことで、経済的に大きな援助を得ることができました。また全員のお名前を挙げることはできませんが、諸先生方には様々な形で大変お世話になりました。宮崎里司先生には、助手勤務当時、現実味を帯びていなかった博士論文の執筆に向き合うよう励ましていただきました。吉岡英幸先生と蒲谷宏先生には、早稲田大学日本語教育学会で発表した際に、貴重なご助言をいただきました。また助手をしていた際の同僚であった寺田智美さん、岡部悦子さん、太田陽子さんには、同じ部屋で研究を進めていく立場から様々な刺激と励ましをいただきました。早稲田大学日本語研究教育センター（現日本語教育研究センター）および大学院日本語教育研究科の事務所スタッフには、研究費の執行や諸手続でお世話になっただけでなく、時には進路についての相談にも乗っていただきました。

「日本事情」研究会、文化リテラシー研究会では、佐々木倫子さん（桜美林大学）、砂川裕一さん（群馬大学）、門倉正美さん（横浜国立大学）、長谷川恒雄さん（財団法人言語文化研究所）に大変お世話になりました。研究会での議論や会誌への投稿を通し、現在の日本語教育の問題点や、それを乗り越えるための最新の視点を常に知ることができました。また研究会では、小川貴士さん（国際基督教大学）、河野理恵さん（一橋大学）と出会い、「日本事情」教育の研究課題についてご相談させていただきました。

博士論文を執筆しながら参加させていただいた、『「共生」の内実』（三元社）刊行プロジェクトでも、メンバーの方々に大変お世話になりました。最終的には博士論文に直接は関係のない論文を掲載することになりましたが、その前段階で博士論文のあらましのようものをメンバーの方に読んでいただきました。植田晃次さん（大阪大学）、山下仁さん（大阪大学）には、プロジェクト参加のお誘いから論文集刊行に至るまでの間、大変お世話になりました。松尾慎さん（東海大学（台湾））、木村護郎クリストフさん（上智大学）には論文について多くのアドバイスをいただきました。森本郁代さん（関西学院大学）、服部圭子さん（近畿大学）、リアン・テルミ・ハタノさん（甲南女子大学）のご助言やご論考、

野呂香代子さん（ボン大学）のご指摘には、日本語教育がナショナルな刻印を帯びた性質を持たざるを得ないとしても、必要に駆られて日本語を学びたい学習者が存在し、そのために研究者として実践者として何ができるのかを問いつづけることの大切さを学びました。

また非常勤講師として勤務している横浜国立大学留学生センターの門倉正美さん、長谷川健治さんには、本論文序章の元になった論文について様々なご助言をいただきました。また門倉正美さんには、博士論文の執筆に押し流されそうになる中で、今後の進路を考えて行動するよう励ましていただきました。横浜国立大学の四方田千恵さん、丸山千歌さん、小川誉子美さん、奥野由紀子さんには、博士論文執筆のためのスケジュール調整という身勝手なお願いを聞き届けていただき、暖かい励ましの言葉もいただきました。

言語文化教育研究室のメンバーには、演習や研究会で、アイディアの段階から様々なコメントをいただきました。とりわけ、論文提出直前に、古賀和恵さん・村上まさみさん、市嶋典子さん・鄭京姫さんと開いた自主ゼミでは、様々なアドバイスをいただきました。この自主ゼミがあったからこそ、何とか締め切りに間に合うよう書き進めることができました。博士後期課程のアンドレハーノフ・アレクサンダーさんには、博士論文の草稿執筆に追われていたとき、英文書類の作成を手伝っていただきました。塩谷奈緒子さんには、ほぼ同期に博士後期課程に進学した縁もあり、何度も励ましていただきました。また、私と同じ問題意識から、教科書分析に取り組んでいる田中里奈さん（釜慶大学校）からは、自分自身の対象や方法を見定める際に大変大きな刺激を受けました。

家族である谷岡慶、牲川芳成、牲川和子、牲川磨遊野、谷岡實、谷岡ひろ子には、博士論文の完成を激励のことばで後押ししてもらいました。とりわけ、自身も多忙でありながら、常に精神的支えとなり時には論文に助言もしてくれた伴侶 谷岡慶に、改めて感謝いたします。

以上の皆様、そしてここに書くことのできなかつた多くの方々の助言・支援・協力・励ましのおかげで本論文をまとめることができました。ここに心からお礼申しあげます。

牲川 波都季

引用文献一覧

- 浅野鶴子, 1956, 「ことば随筆」『言語生活』57: 59-61.
- 浅野鶴子, 1965, 「実践面における「が」と「は」」『日本語教育』7: 49-56.
- 浅野鶴子, 1979, 「東京日本語学校の創設期——木村宗男先生に聴く」『日本語教育研究』18: 36-44.
- 浅野鶴子, 1980, 「東京日本語学校の創設期——木村宗男先生に聴く」『日本語教育研究』19: 19-27.
- 有馬俊子・石沢弘子, 1979, 「視聴覚教材の利用法——海外技術者研修協会の場合」『日本語教育』38: 69-92.
- 李徳奉, 2003, 「転換期を迎えた日本語教育に求められるもの」『日本語教育』119: 1-10.
- イ・ヨンスク, 1996, 『「国語」という思想』岩波書店.
- 池尾スミ・石黒ヤヘ子・木村宗男・栗原由枝・杉田美和子・砂川俊子・長沼守人・野口隆子・鈴木潤吉・長沼美奈子・山下秀穂, 1991, 「座談会 戦中・戦後初期の日本語教育を語る（第1回）——長沼直兄と日本語教育振興会および草創期の言語文化研究所・東京日本語学校」『日本語教育研究』25: 30-46.
- 池尾スミ・木村宗男・栗原由枝・杉田美和子・長沼守人・長沼美奈子・安良岡康作・安良岡みち・山下秀雄, 1997, 「体験者の証言 2 座談会 第二次大戦下と戦後初期における日本語教育（Ⅱ）——長沼直兄の教科書と日本語教育振興会, 大陸と南方の日本語教育」『日本語教育研究』33: 40-76.
- 池尾スミ・石黒ヤヘ子・木村宗男・栗原由枝・杉田美和子・砂川俊子・長沼守人・野口隆子・鈴木潤吉・長沼美奈子・山下秀穂, 1993, 「座談会 戦中・戦後初期の日本語教育を語る（第2回）——長沼直兄と日本語教育振興会および草創期の言語文化研究所・東京日本語学校」『日本語教育研究』26: 5-37.
- 池上嘉彦, 1993, 「学術文庫版のための訳者解説追補」, B.L.ウォーフ（池上嘉彦訳）『言語・思考・現実』321-338, 講談社学術文庫.
- 今井むつみ, 2000, 「サピア・ワーフ仮説再考——思考形成における言語の役割, その相対性と普遍性」『心理学研究』71(5): 415-433.
- 今田滋子, 1965, 「「象は鼻が長い」をめぐる Transformation」『日本語教育』7: 38-45.
- 今津孝次郎, 1997, 「「教育言説」とは」今津孝次郎・樋田大二郎『教育言説をどう読むか

- 教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社，1-17.
- インカピロム，プリアー，1988，「タマサート大学における日本文化社会の教授方法」『日本語教育』65: 109-115.
- 上田万年，1903，「国語と国家と」『国語のため』1-28，富山房.
- 大平未央子，2001，「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い』85-110，三元社.
- 岡崎敏雄・岡崎眸，1990，『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社.
- 小川貴士，1996，「日本事情教育の一視座としての日本人論」『ICU 日本語教育研究センター紀要』6: 61-69.
- 小川誠，1995，「マラヤ大学予備教育課程における日本語教育」『日本語教育』85: 151-159.
- 小川芳男，1973，「外国語学習の方法と意義」『日本語教育』22: 1-9.
- 梶田孝道，2002，「日本の外国人労働者政策—政策意図と現実の乖離という視点から」梶田孝道・宮島喬編『国際社会 1 国際化する日本社会』東京大学出版会.
- 茅野直子・仁科喜久子，1978，「学生の誤用例分析と教授法への応用」『日本語教育』34: 57-66.
- 川上郁雄，1997，「日本文化を書く——「日本事情」を通じてどのような力を育成するか」『宮城教育大学紀要』32: 1-16.
- 川上郁雄，1999，「「日本事情」教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号: 16-26，くろしお出版.
- 川上郁雄，2005，「「移動する子どもたち」と言語教育——ことば，文化，社会を視野に」国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会編『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会，60-81.
- 川瀬生郎，1968，「助詞の分類法についての一試案と若干の助詞についての考察」『日本語教育』11: 28-36.
- 川瀬生郎，1985，「国立国語研究所日本語教育センター」『日本語学』4(7): 64-72.
- 北条淳子，1973，「上級クラスにおける読解指導の問題」『日本語教育』21: 71-78.
- 金泰泳，1999，『アイデンティティ・ポリティクスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ—』世界思想社.
- 木村宗男，1974，「日本語教育の歴史と展望」『言語生活』279: 25-36.
- 木村宗男，1990，「終戦直後の日本語教育」『日本語教育』70: 1-8.

- 木村宗男, 1991, 『講座日本語と日本語教育 15 日本語教育の歴史』 明治書院.
- 木村宗男, 1993, 「歴史の中の日本語教育」を知ることの大切さ『月刊日本語』6(1): 6-11.
- 金田一春彦, 1965, 「「は」と「が」の使い分けについて」『日本語教育』7: 57-61.
- 窪田富男, 1985, 「日本語教育学会」『日本語学』4(7): 23-39.
- 釘本久春, 1962, 「外国人に対する日本語教育小史覚え書」『日本語教育のために——創刊準備号』2-9, 日本語教育学会設立準備委員会,
- 久野由宇子, 1996, 「[発表要旨] 日本語中級とは何か——『文化中級日本語 I』の作成を通して」『日本語教育』88: 160.
- 倉又浩一, 1973, 「第二外国語としてのドイツ語教育の最終目標」『日本語教育』22: 27-34.
- クラムシュ, クレア, 2005, 「文化リテラシーとコミュニケーション能力」国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会編『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会, 4-37.
- 厨川文夫, 1946, 「日本語教授法——英学一家言」『英語青年』92(6): 29.
- 経済企画庁総合計画局編, 1989, 『アジア太平洋地域繁栄の哲学』大蔵印刷局.
- 言語文化研究所, 1981, 『長沼直兄と日本語教育』開拓社.
- 『言語』編集部, 1990, 「日本事情のガイドライン——文部省にきく」『言語』10(19): 34.
- 小出詞子, 1956, 「第33回大会発表研究 英語国民に対する(外国語としての)日本語教授に於ける諸問題」『言語研究』29: 51-54.
- ゴウ, リサ/鄭暎恵, 1998, 「私という旅——厳しい階級社会でレイシズムと闘うために(承前)」『現代思想』26(2): 28-37.
- 河野理恵, 2000, 「"戦略"的「日本文化」非存在説——「日本事情」教育における「文化」のとらえ方をめぐって」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本事情』』くろしお出版, 2: 4-15.
- 河野理恵, 2001, 「ステレオタイプの強固さ——『日本事情』教育の現場から」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本事情』』くろしお出版, 3: 30-43.
- 河野理恵, 2003, 「大学院での「日本事情」教育——「日本人論」をとおして」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本事情』』くろしお出版, 5: 96-109.
- 国語審議会, 2000, 『国際社会に対応する日本語の在り方』
- 国立国語研究所監修, 1960, 「言語生活一号から百号まで主要目録(付録)」『言語生活』

100: 102-12.

国立国会図書館, 2005, 「雑誌記事索引検索」 (<http://opac.ndl.go.jp/Process>, 2005.11.6
検索)

興水実, 1956, 「日本語教育の歴史」『言語生活』62: 46-47.

「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会編, 2005, 『国際研究集会「ことば・文化・
社会の言語教育」プロシーディング』国際研究集会「ことば・文化・社会の言語
教育」実行委員会.

駒込武, 1996, 『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店.

近藤純子, 1974, 「侵略と日本語教師」『日本語教育』25: 35-38.

近藤妙子・藤井慶子・末田朝子, 2000, 「[発表要旨] 一般日本人参加の会話授業の試み—
—ビジターセッションを通して」『日本語教育』106: 77.

酒井直樹, 1996, 「死産される日本語・日本人——日本語という統一体の制作をめぐる(反)
歴史的考察」『死産される日本語・日本人——「日本」の歴史・地政的配置』新曜
社, 166-210.

榊原政弥, 1970, 「助詞「も」を中心として日本語を観る」『日本語教育』15: 14-36.

榊原政弥, 1975, 「言語と文化と教育と平和」『日本語教育』27: 30-38.

阪田雪子, 1960, 「外国人に日本語を教えるということ」『言語生活』104: 66-88.

阪田雪子, 1989, 「日本語教育の内容」『日本語教授法』桜楓社, 64-89.

作田啓一, 1967, 『恥の文化再考』筑摩書房.

塩田勉, 1971, 「日本語の発想・英語の発想」『講座日本語教育』7: 130-161.

塩谷奈緒子「「学習者の解放」の環境設定と活動支援——「学習者の教室からの解放」と学
習者の教室内での解放」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本
事情』』くろしお出版, 5: 18-34.

上甲幹一, 1948, 『日本語教授の具体的研究』旺文社.

上甲幹一, 1956, 「日本語教授と日本語学習の参考書一覧」『言語生活』62: 48-51.

末田美香子, 2003, 「[発表要旨] 日本人参加を活用した会話指導の試み——インターアク
ションのための視点に着目して」『日本語教育』117: 143.

杉山純子・太田孝子, 2001, 「[発表要旨] 「日本人パートナー」が参加した「応用会話」
クラス—2000年度4月～7月の実践報告」『日本語教育』110: 189.

鈴木忍, 1956, 「東南アジア学生の母語の日本語学習に及ぼす影響」『言語生活』62: 27-31.

- 鈴木忍, 1963, 「発音の指導と問題点——タイ語国民を中心に」『日本語教育』2: 7-20.
- 砂川裕一, 1994, 「「日本事情」教育の複合機能的把握——"知の伝達"から"場の言説化能力"へ」長谷川恒雄『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究——「日本事情」教育の現状と課題』1992-1993 年度科学研究費補助金研究成果報告書, 慶應義塾大学, 29-50.
- 牲川波都季, 2000, 「剥ぎ取りからはじまる「日本事情」」「21 世紀の『日本事情』」編集委員会編『21 世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ』くろしお出版, 2: 28-39.
- 牲川波都季, 2002, 「同化主義としての「学習者中心」」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15: 163-177.
- 牲川波都季, 2006, 「「共生言語としての日本語」という構想——地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」『「共生」の内実——批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 107-125.
- 関正昭, 1997a, 「日本語教育史」『日本語教育』94: 61-65.
- 関正昭, 1997b, 『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク.
- 関正昭・平高史也編, 1997, 『日本語教育史』アルク.
- 関口知子, 2003, 『在日日系ブラジル人の子どもたち——異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店.
- 占領期雑誌記事情報データベース化プロジェクト委員会 (代表・山本武利), 2003, 「占領期雑誌記事情報データベース」(<http://www.prangedb.jp/>, 2005.3.22 検索)
- 谷泰, 1972, 「言語と文化——成分分析をめぐって」『月刊言語』1(6): 10-18.
- 田島弘司, 1995, 「日本語教育行政の歴史」『日本語学』14(3): 100-109.
- 田中克彦, 1981, 『ことばと国家』岩波書店.
- 田中望, 1996, 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション——教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』23-40, 凡人社.
- 田中宏, 1975, 「日本語教育における〈八・一五〉」『月刊アジアの友』135: 4-13.
- 田中宏, 2004, 「在日外国人の概況とその教育」田尻英三・田中宏ら著『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房.
- 田中里奈, 2005, 「日本語教育における教育内容の思想的「連続性」の問題——教科書の

内容分析から見る「国家」「国民」「言語」「文化」早稲田大学大学院日本語教育研究科 2004 年度修士論文.

田中里奈・牲川波都季, 2005, 「識字教育と日本語教育を結ぶための文献紹介」『リテラシーズ』 1: 105-116.

辻村敏樹, 1989, 「対偶表現（特に敬語）と日本語教育」『日本語教育』 69, 1-10.

寺村秀夫, 1968, 「日本語名詞の下位分類」『日本語教育』 12: 42-57.

土居健郎, 1971, 『「甘え」の構造』弘文堂.

得丸智子, 1998, 「留学生と日本人学生による作文交換活動—構成的エンカウンター・グループを応用して」『日本語教育』 96: 166-177.

富田隆行, 1965, 「中国語と日本語——中国語と日本語の漢字は同じではない」『日本語教育』 7: 69-71.

富田隆行, 1982, 「初級のカリキュラムとその教授法——亜細亜大学の場合」『日本語教育』 46: 23-30.

友部浩記, 1953, 「日本語を学ぶ外国人——言葉で苦勞する人々9」『言語生活』 21: 31-33.

中居順子, 2001, 「[発表要旨] 異文化コミュニケーション能力を伸ばすアクションロールプレーの実践報告」『日本語教育』 111: 135.

長沼直兄, 1962, 「英語国民に対する日本語教育」『日本語教育』 1: 22-30.

中根千枝, 1967, 『タテ社会の人間関係』講談社.

永野賢, 1965, 「文章にいける「が」と「は」の機能」『日本語教育』 7: 32-48.

中村妙子, 1982, 「分かりにくさの諸相——中級購読クラスの指導をとおして」『日本語教育』 46: 105-120.

西尾瑠子, 1985, 「国際日本語普及協会の歩み」『日本語学』 4(7): 55-63.

西尾寅弥, 1956, 「外国人の日本語学習」『言語生活』 62: 12-19.

西尾寅弥, 1973, 「日本語教育における文法の問題——文法的なゆれをめぐって」『日本語教育』 20: 1-16.

西川長夫, 1987, 「国家とナショナリズムをめぐる三つの断章——モントリオール・未来都市の夢(2)」『歴史学研究』 570: 30-31.

西川長夫, 1995, 「日本型国民国家の形成——比較史的観点から」西川長夫・松宮秀治編『幕末・明治期の国民国家形成と文化変容』新曜社, 3-42.

西口光一, 1991, 「コミュニケーション・アプローチ再考——伝統的アプローチとの融合を

めざして』『日本語教育』75, 164-175.

日本語教育学会, 1967, 「会員名簿」『日本語教育』10: 45-62. 日本語教育学会, 2002, 「会員数の推移」(<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/guide/g-kaiinsuii.htm>, 2003.8.1 検索)

ネウストプニー, J. V., 1983, 「日本語教育と二重文化教育」『日本語教育』49: 13-24.

ネウストプニー, J.V., 1988, 「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」『日本語教育』67, 11-24.

野元弘幸, 2000, 「研究ノート 課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に」『人文学報』東京都立大学人文学部、31-54.

野元弘幸, 2002, 『外国人住民の日本語読み書き能力の調査と日本語教育プログラムの開発』1999-2001年度科学研究費補助金研究成果報告書, 東京都立大学.

野元弘幸, 2001, 「フレイレ的教育学の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社、91-104.

長谷川恒雄, 1993, 『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究——大学・短大・高専へのアンケート調査とその報告』1992年度科学研究費補助金研究成果中間報告書, 慶應義塾大学.

長谷川恒雄, 1994, 『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究——「日本事情」教育の現状と課題』1992-1993年度科学研究費補助金研究成果報告書, 慶應義塾大学.

長谷川恒雄, 1998, 『諸外国における「日本事情」教育についての基礎的調査研究』1995-1997年度科学研究費補助金研究成果報告書, 慶應義塾大学.

長谷川恒雄, 1998, 「教員の専門分野および母語と授業での使用言語」長谷川恒雄『諸外国における「日本事情」教育についての基礎的調査研究』1995-1997年度科学研究費補助金研究成果報告書, 慶應義塾大学, 19-31.

長谷川恒雄, 1999, 「「日本事情」——その歴史的展開」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本事情』』くろしお出版, 創刊号: 4-15.

林米子, 1963, 「中国語と日本語教育」『日本語教育』2: 21-26.

春原憲一郎, 1999, 「学習者ストラテジーとネットワーキング」宮崎里司・J.V.ネウストプニー編『日本語教育と日本語学習——学習ストラテジー論にむけて』183-195, くろしお出版.

- 平高史也, 1999, 「日本語教育史研究の可能性」『日本語教育』100: 45-56.
- 広田照幸, 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会.
- 鬢櫛久美子, 2000, 「アイデンティティ」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房, 3-5.
- 細川英雄, 1994, 『日本語教師のための実践「日本事情」入門』大修館書店.
- 細川英雄, 1997a, 「言語習得における〈文化〉の意味について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』9: 1-19.
- 細川英雄, 1997b, 「目的達成のためのコミュニケーションをどう位置づけるか——言語文化行動の意味と課題」『語研フォーラム』早稲田大学語学教育研究所, 7: 81-97.
- 細川英雄, 1998, 「アンケート調査による機関・部局・科目名称等について」長谷川恒雄『諸外国における「日本事情」教育についての基礎的調査研究』1995-1997年度科学研究費補助金研究成果報告書, 慶應義塾大学, 7-17.
- 細川英雄, 2002, 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄, 2003, 「「個の文化」再論——日本語教育における言語文化教育の意味と課題」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本事情』』くろしお出版, 5: 36-51.
- 細川英雄, 2005, 「日本語教育における「学習者主体」の意味——「文化リテラシー」との関連から」国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会編『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会, 38-57.
- 保科孝一, 1949, 『国語問題五十年』三養書房.
- 町田敬子, 1991, 「[発表要旨] 新聞教材を主教材にした日本語教育」『日本語教育』73: 219-220..
- 松永典子, 1999, 「日本語教育史研究の課題と展望 (I)」『Polyglossia』2: 45-53.
- 松永典子, 2000, 「日本語教育史研究の課題と展望 (II)」『Polyglossia』3: 65-73.
- 松村明, 1965, 「欧米人の「は」「が」観——ロドリゲスからチャムブレンまで」『日本語教育』7: 2-20.
- 馬淵仁, 2002, 『「異文化理解」のディスコース——文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会.
- 丸山敬介, 1995, 「留学生 10 万人計画」以後の日本語教育」『同志社女子大学日本語日本

- 文学』7: 76-101.
- 三上章, 1960, 『象ハ鼻ガ長イ——日本文法入門』くろしお出版.
- 三上章, 1965, 「「は」と「が」の研究法」『日本語教育』7: 21-31.
- 三国純子・小山真理, 2000, 「海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の試み」『日本語教育』105: 111-120.
- 三島登志子, 1975, 「日本語教授法の焦点——サンフランシスコ州立大学の場合」『日本語教育』26: 67-70.
- 水谷修, 1959, 「アメリカ人に日本語を教える」『児童心理』13(12): 82-87.
- 水谷修, 1978, 「外国人に対する日本語教育」『岩波講座 日本語 別巻 日本語研究の周辺』89-128, 岩波書店.
- 水谷信子, 1962, 「外国人の日本語を分析する」『言語生活』125: 16-25.
- 水谷信子, 1969, 「日英両語の比較——仮定法的表現を中心として」『日本語教育』14: 2-23.
- 宮地宏, 1973, 「日本語教育への反省——アメリカでの教育の現状」『日本語教育』19: 60-71.
- 宮地宏, 1975, 「目には青葉・・・」『日本語教育』27: 17-24.
- 宮本与作, 1947, 「米兵に日本語を指導する」『時事英語研究』2(9): 28-29.
- 宮本与作, 1948, 「米兵に日本語を指導する」『時事英語研究』3(1): 14-16.
- 無記名, 1949, 「米国の大学で日本語教授 = Japanese Taught in American University」『時事英語研究』4(1): 3.
- 森田富美子, 1985, 「日本語教育学会」『日本語学』4(7): 40-54.
- 森田良行, 1969, 「「ない」の用法を中心に」『講座日本語教育』5: 37-57.
- 森本郁代, 2001, 「地域日本語教育の批判的再検討——ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』三元社, 215-47.
- 安井朱美・宮本茂生・目黒秋子, 2004, 「[発表要旨] ビデオ版カルチャー・アシミレーターを利用した異文化理解及び日本語学習の試み——日本人留学生の韓国での体験から」『日本語教育』120: 133.
- 安田敏朗, 1997, 『帝国日本の言語編制』世織書房.
- 山下秀雄, 1990, 「東京日本語学校の歩み」『日本語教育研究』24: 54-83.
- 山下仁, 2001, 「敬語研究のイデオロギー批判」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い』51-83, 三元社.

吉野耕作, 1997, 『文化ナショナリズムの社会学』名古屋大学出版会.

渡辺正文, 1969, 「外地における日本語教授法の変遷」『日本語教育』13: 47-55.

Anderson, Benedict, 1991, *Imagined Communities: Reflections on the origin and Spread of Nationalism*, Revised ed., London: Verso. (=1997, 白石さや・白石隆訳『増補 想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行』NTT出版.)

Cameron, Deborah, 1995, *Verbal Hygiene*, London and New York: Routledge.

Kramsch, C., 1998, Teaching along the cultural faultline, R.M.Paige, D.L.Lange and Y.A.Yershova eds., *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Second Language Curriculum*, Minneapolis: University of Minnesota, 15-32.

Funk, Wilfred, 1955, *Six Weeks to Words of Power*, New York: Pocket Books.

Krippendorff, Klaus, 1980, *Content analysis: An Introduction to Its Methodology*, Beverly Hills: Sage Publications, Inc. (=1989, 三上俊治・椎野信雄ら訳『メッセージ分析の技法——「内容分析」への招待』勁草書房.)

Nunan, David, 1988, *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.

卷末資料

資料1 1945年から1961年の日本語教育関連文献一覧

著者	発行年月	題名	雑誌名・出版社・巻号・頁	種別
パトン, クライド	1946.4	「米国大学に於ける日本語=THE JAPANESE LANGUAGE IN THE AMERICAN UNIVERSITY」	『時事英語研究』1(6)(4月号):2, 14	短評
藤村作	1946.5	「国語教育の反省——日本語教授の経験から」	『国文学解釈と鑑賞』11(5):40	短評
厨川文夫	1946.6	「日本語教授法——英学一家言」	『英語青年』92(6):29	短評
USIS	1947.9	「アメリカ便り」	『にいがた文化』三輪産業株式会社文化部, 2(9):30-1	不明
宮本与作	1947.10	「米兵に日本語を指導する」	『時事英語研究』2(9):28-9	論文
稲村松雄	1947.10	「アメリカの日本語教育——英語教育への反省」	『東海人』10月特別号:26-30	不明
松井政広	1948.1	「誌友倶楽部——日本語指導について」	『時事英語研究』3(1):32	投書
宮本与作	1948.1	「米兵に日本語を指導する」	『時事英語研究』3(1):14-6	論文
USIS	1948.1	「アメリカ便り」	『郷友』3(1):31	不明
石黒修	1948.2	「コトバ情報」	『コトバ』25(復刊1):37-41	学会近況
上甲幹一	1948.3	『日本語教授の具体的研究』	旺文社	著書
U・S・インフォメーション・サーヴィス J・S	1948.3	「海外情報——イェール大学日本語講座を設く」	『健民』14(2)?:20, 北東日本厚生協会	不明
岩淵悦太郎	1948.7	「米国における日本語——Bjisseeff and Reicebaner # Elementary Japanese for University Students」	『思想の科学』3(7):23, 34-58	不明
無記名	1949.1	「米国の大学で日本語教授=Japanese Taught in American University」	『時事英語研究』4(1):3	報告
無記名	1949.5	「米国陸軍語学校に於ける日本語教育=Japanese-Language Training at the U.S. Army Language School」	『時事英語研究』4(5):6-7	報告
鈴木芳男	1949.7	「警友随想:英語委託学生報告記」	『福島警友』4(7):51-5	不明
保科孝一	1949.9	『国語問題五十年』	三養書房	著書
ダウンズ, ベールジェロン, スミス, クリュエル, 西尾実	1952.4	「外国人は日本語をどう見ているか」	『言語生活』7:2-10	座談会
高藤	1952.4	「編集後記」	『言語生活』7:65	編集後記
友部浩記	1953.6	「日本語を学ぶ外国人——言葉で苦勞する人々9」	『言語生活』21:31-3	談話
Grootaers, Willem A グロータース, W・A	1953.6	「外国人の見た日本語——グロータース氏の意見」	『言語生活』21:34-42	談話
Elisseeff, Serge エリセーフ, セルジュ	1953.6	「外国人の見た日本語——エリセーフ氏の意見」	『言語生活』21:43-9	談話

ブリンクリー・孫伯醇・魚返善雄	1955.10	「外人は日本語をどう見ているか（座談会）」	『言語生活』49: 2-13	座談会
尚紅蓮	1956.3	「言葉テンヤワンヤ」	『言語生活』54: 74-5	随筆
小出詞子	1956.3	「英語国民に対する（外国語としての）日本語教授に於ける諸問題」	『言語研究』29: 51-4	発表要旨

資料2 「日本人の思考様式言説」の文献書誌情報

No.	著者名	年月	号	論文タイトル
1	水谷修	1960.02		日本語というものは——「国際基督教大学の日本語教育の一日から」 『言語生活』101
2	四倉早葉	1967.12	10	米国における日本語教育
3	川瀬生郎	1968.04	11	助詞の分類法についての一試案と若干の助詞についての考察
4	阪倉篤義	1968.10	12	アメリカでの経験から
5	寺村秀夫	1968.10	12	日本語名詞の下位分類
6	北條淳子	1973.09	21	上級クラスにおける読解指導の問題
7	椎名和男	1974.12	25	派遣の立場から見た日本語教師
8	三島登志子	1975.03	26	日本語教授法の焦点—サンフランシスコ州立大学の場合
9	斎藤修一	1975.08	27	現地教育としての日本事物教育
10	宮地宏	1975.08	27	目には青葉・・・
11	大西晴彦	1976.04	29	留学生と日本語—東南アジアからの私費留学生を中心として—
12	茅野直子・仁科喜久子	1978.02	34	学生の誤用例の分析と教授法への応用
13	北條淳子	1978.09	35	初級における敬語の問題
14	高見沢孟	1979.03	37	中級会話の指導
15	池尾スミ	1979.07	38	場面的アプローチにおける〈場面ユニット〉の設定と表現のバリエーションのとらえ方
16	有馬俊子・石沢弘	1979.07	38	視聴覚教材の利用法—海外技術者研修協会の場合—

	子			
17	佐久間勝彦	1979.10	39	テレビ・ドラマ使用による上級日本語教科書編集の試み
18	北條淳子	1982.03	46	早稲田大学国際部
19	富田隆行	1982.03	46	亜細亜大学
20	中村妙子	1982.03	46	分かりにくさの諸相
21	宮地裕	1982.06	47	動詞慣用句
22	牧野成一	1983.02	49	文化原理と言語行動
23	横田淳子	1986.02	58	ほめられた時の返答における母国語からの社会言語学的転移
24	山下秀雄	1986.07	59	新教科書体系について
25	町田敬子・村上治子	1987.06	62	日本語教育における映像教材，コンピュータ使用の現状と今後の方向
26	金本節子	1988.06	65	日本語教育における日本文化の教授
27	プリアー・インカプロム	1988.06	65	タマサート大学における日本文化，社会の教授方法
28	山田泉	1988.11	66	国内の日本語教育の現状と課題
29	辻村敏樹	1989.11	69	待遇表現（特に敬語）と日本語教育
30	上山民栄	1990.07	71	アメリカの大学における日本語「上級」の問題点と提案
31	堀江・インカピロム・プリアー	1990.11	72	日・タイのあいさつ表現からみた社会・文化・価値観のちが
32	加藤英司	1991.03	73	日本語教育でのファンクショナル・アプローチは可能かー実践記録
33	山下暁美	1991.03	73	ブラジルの企業における日本語の評価
34	石綿敏雄	1991.07	74	外来語と漢語・外来語の起源
35	倉八順子	1993.07	80	プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果(1)ー一般化のための探索的調査ー

36	楠本徹也	1994.03	82	日本語教師海外派遣プログラムにおける事前研修のあり方と問題点 －文部省 REX 計画事前研修を担当して
37	小川誠	1995.03	85	マラヤ大学予備教育課程における日本語教育
38	水谷修	1995.11	86 別	日本語教育政策－日本語教育全般について
39	細川英雄	1995.11	87	教育方法論としての「日本事情」－その位置づけと可能性
40	玉村文郎	1997.10	94	研究の動向－日本語（研究）語彙
41	得丸智子	1998.03	96	留学生と日本人学生による作文交換活動－構成的エンカウンター・ グループを応用して
42	板井美佐	1998.12	99	海外日本語教育における「テープ通信」の可能性
43	三国純 子・小山真 理	2000.04	105	海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の試み
44	窪田富男	2001.01	108	言語行動の対照研究を
45	郭俊海・大 北葉子	2001.07	110	シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて
46	楊晶	2002.07	114	日本語の相づちに関する意識における中国人学習者と日本人との比 較
47	牧野成一	2003.07	118	文化能力基準作成は可能か

* No. 1の文献以外全て『日本語教育』中の論文。号は『日本語教育』の号数を指す。

研究業績一覧

学術論文

牲川波都季, 2000, 「剥ぎ取りからはじまる「日本事情」」「21世紀の『日本事情』」編集委員会編『21世紀の「日本事情」』くろしお出版, 2: 28-39.

牲川波都季, 2002, 「同化主義としての「学習者中心」」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15: 163-177.

牲川波都季, 2004, 「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: 61-85.

牲川波都季, 2004, 「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: 14-23.

牲川波都季, 2005, 「日本人の考え方を理解するということ——90年代末以降の日本語教育実践から」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』18: 67-90.

牲川波都季, 2006, 「ナショナリズムと言語教育・試論——戦後日本語教育のナショナリズム研究に向けた文献レビュー」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』13: 31-53.

著書

牲川波都季, 2002, 「学習者主体とは何か」, 細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 11-30.

牲川波都季, 2006, 「「共生言語としての日本語」という構想——地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」, 植田晃次・山下仁編『「共生」の内実——批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 107-125.

書評論文

田中里奈・牲川波都季，2005，「関連情報 識字教育と日本語教育を結ぶための文献紹介」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ——ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版，1: 105-116. (=田中里奈・牲川波都季，2004.3，「関連情報 識字教育と日本語教育を結ぶための文献紹介」『WEB配信 リテラシーズ』くろしお出版，1(1): 29-38.)

牲川波都季，2005，「『想像の共同体』試論——ナショナリズムにおける言語の役割に着目して」『言語文化教育研究』3: 237-249.

学会発表

砂川裕一・門倉正美・河野理恵・小川貴士・牲川波都季，2001，「「日本事情」の「常識」を問い直す」（担当部分：牲川波都季「自らの「変容する“立場”」に気づくための「日本事情」」）『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』256-258.

牲川波都季，2001，「日本事情」における「学習者主体」概念の功罪」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』127-132.

牲川波都季，2004，「日本語教育学における思考様式言説の変化と問題点——学会誌『日本語教育』の内容分析から」韓国日語日文学会『2004年度国際学術大会・夏季学術大会 発表論文集』79-82.

牲川波都季，2006，「占領期の日本語教育言説——「日本語＝日本精神論」の行方」『早稲田大学日本語教育学会 2006年春季大会講演会・研究発表会 資料集』28-31.

牲川波都季・三代純平・佐藤慎司・塩谷奈緒子，2006，「国民国家文化から教室文化へ——文化観の問い直しと新たな教室実践の提案」（担当部分：牲川波都季「日本語教育における国民国家文化——歴史的変遷と問題点，そして新たな提案」）日本語教育国際研究大会.

