

【書評】

対立しあう信念間の対話のために

 牲川波都季（著）『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』

有田 佳代子*

1. はじめに —— 「思考様式言説」とは

本書は、戦前戦中の日本語普及におけるナショナリズムの原理が、現在の日本語教育実践のなかにいかに引き継がれ、そして再生産されているのかを示した著作である。主として日本語教育学会学会誌『日本語教育』のなかの論考の量的および質的検討によって、わたしたち日本語教育関係者が「無自覚に」(p. 88), 「さらりと述べ」(p. 124) たり、「ふと漏らす一言」(p. 201) のなかに潜む、他者生成と差別構造の保持概念としてのナショナリズムが、戦後日本語教育学の歴史のなかでどのように創られてきたのかがあぶり出されている。

ここでいう「思考様式言説」とは、一つの言語と、その言語を母語とする人々の考え方やものの捉え方には規定関係があり、したがって母語を同じくする人々の間には、ある共通の思考のパターンが存在する、という内容の語りである。「○○人と△△人は価値観が違う」「○○人だから～と考える」「○○語らしい思考」などの物言いを指す。著者が暴こうとするのは、こうしたあいまいで内実が実証されないまま、人々が経験的に「そういえばそうだ」と思い本当らしさを獲得している言説のなかの、同化（包摂）と差別（差異化）の論理からの影響を、日本語教育学も免れていないという現実である。

2. なぜナショナリズムか、なぜ戦後日本語教育学か

本書がその方法論も研究上の立場についても依拠するのは「日本語教育史という領域のなかで周縁的な位置づけしか与えられていない」(p. 23), イ(1996), 安田(1997), 駒込(1996)など、近代国家としての日本と国語／日本語の関連を明かし、日本語教育の存在理由でもある統一体としての日本・日本人に疑問を投げかけた研究成果である。そこには、「史料を集め実態を分析することに徹」し、「結果的に理念の問題に着目しないという立場」(p. 26) を無自覚に採用してきたとされる、これまでの日本語教育史研究への批判がある。

第1章および第2章において、なぜナショナリズムなのか、なぜ戦後日本語教育学なのか、なぜ思考様式言説なのかが詳述される。まず、国民国家形成に果たした言語の役割をたどり、一言語一国家一民族という統一性への信仰を「日本語ナショナリズム」と呼ぶ。そしてその問題を、言語使用の多様性や地方語の豊かさを抑圧し、同時に日本人ではない人々への差別や排除を引き起こすことだと指摘する。日本語ナショナリズムは、戦前戦中の日本語教育において、日本語には日本精神が宿るという「日本語＝日本精神論」によって非日本人を日本人化するという理念を用いて推進されていった。戦前戦中の日本語教育が持っていたその理念を戦後の日本語教育が引き継いだか否かを問うために、資（史）料の量的な内容分析によって「日本人の思考様式」をめぐる3つの時期区分を設定する。

* 敬和学園大学人文学部

(Eメール: arita@keiwa-c.ac.jp)

3. わたしにつながる包摂と差異化の論理

続く第3章から第5章で、各時期の「思考様式言説」の質的な批判的検討が行なわれる。まず、第3章の「第Ⅰ期：敗戦から1970年代はじめの日本語教育学」は、日本語が日本人のものの見方や考え方を体現しているとする「日本語＝日本人の思考様式論」の、前史と位置づけられる。そのうちの50年代半ばから60年代前半は、ナショナルな言説から比較的距離を置いていたと考えられるものの、日本語と日本人の「発想法」が関連を持つこと自体には疑問を持たれず検証もされなかった。そしてそれは、1960年代終わりの、言語的要素を科学的客観的に考察しようとする日本語学の論考のなかで、日本語の特徴を無根拠に日本人の思考様式と結びつけて説明するという語りかたにも引き継がれていた。

第4章では、土居（1971）、中根（1970）など一連の「日本文化論」がベストセラーとなったのちの「第Ⅱ期：1970年代半ばから80年代前半」が検討される。日本語学習者に対して日本人の思考様式への「洗脳」を求めたり、上田万年（1895）の「日本語は日本人の精神的血液なり」と同様の「言語血液論」も出現し、この時期は戦中までのあからさまな日本語ナショナリズムの復活期と位置づけられている。特にその代表例として著者が問題視する宮地（1973, 1975）から、「おはよう」を教えるなら「おじぎが自然に伴うように、更には微笑が浮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」（宮地, 1973, p. 64）、「青葉」や「青空」は「青葉に覆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」（宮地, 1975, p. 23）などという、その言語教育観を引く。これは一見滑稽なようなのだが、ふと自分の実践を振り返ったとき、その片鱗が授業中の発言に潜んでいるのではないかと戦慄する。そして宮地は、「日本語を教えることは日本文化を教えること」と主張しつつ、外国人がそれを完全に理解することは難しいとも言うのである。著者はそこに、日本・日本人の統一性を保証し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、その日本語を非日本人に教えるという日本語教育の職

務との間にある矛盾を、取り繕うための論理を検知するのだ。

そして、第5章の「第Ⅲ期：80年代後半から2000年代前半」の、わたし自身もかかわってきた日本語教育実践のなかの包摂と差異化があぶりだされる。80年代後半から90年代は、円高と企業の海外進出、そして「留学生10万人計画」などの政策により日本人と外国人の直接の接触が増え、日本語教育にそれまで以上に日本事情的な知識の教授が求められた。すなわち、日本語学習者が日本社会の生活習慣を知り、なじむこと、日本人の「考え方」を理解しトラブルを起こさないことば遣いや立ち居振る舞いを習得することなどが、日本語教育の教育目的のひとつとなったのである。そうしたなか、著者によって、学習者に「あからさまに日本人化を求めるもの以上に大きな問題がある」（p. 151）と糾弾されるのは、特に90年代後半以降の、不用意な目標設定のもとに行なわれる、学習者と日本人を交流させる体験型の実践である。

このような交流を中心とする体験型授業は、実際の場面で生き生きとした自然な日本語を学べる、一見すぐれた実践なのだが、そこに著者がみる問題点は、「日本人の考え方」の存在と日本人のステレオタイプを、限定的な体験のなかで学習者自身の発見として印象付けてしまうことにある。そしてそこに、著者がかつての論考（牲川, 2002）で批判した「学習者中心」の教育理念との共通点、すなわち「国民ごと」に多様な考え方があるとし、学習者のアイデンティティを国家に代表させてしまう姿勢を指摘する。国民文化を人間の本質とし「異なり」を国民国家に回収してしまうことは、「あの人たちとの違いはどうしようもない」という開き直りとあきらめを、たしかに生み出しかねない。

最後の第6章で全体の議論をまとめ、包摂と差異化を軸に各時期の教育目標をたどることで、言説変化の要因を概略する。第Ⅰ・Ⅱ期の日本語教育における最終的な目標は、あくまでも日本語習得であり、適切な日本語を使うためには日本人の思考様式の習得も当然必要だという「無自覚な日本への包摂」の理念に貫かれていた。ここで示されるのは、純粹に記号としての言語を教えようとするときでさえ、学習者を日本人化することへの問いが生まれえないという点で、ナショナリズムを構築する政治性を持つという事実である。80年代後半から90年代半ばには日本語以外の要素が日

本語教育の教育目標に取り込まれるが、そこには学習者が日本人と対立せず、うまく日本社会に適応することを目標とする「自覚的な包摂」の論理があった。こうした包摂的・同化主義的日本語教育に疑問を呈したのが「学習者中心」の教育理念だったのだが、そこでは出身文化と日本文化との違いを認識させ、学習者と日本人との「自覚的な差異化」が行われることになった。そして、90年代終わり以降の交流体験型実践では、固定的なステレオタイプを学習者に認識させてしまうという「無自覚な差異化」と同時に、相互変容的な深いコミュニケーションを妨げ、結果的に既存社会に従順な存在にするという「無自覚な包摂」の論理を内包していたとする。

4. 「国家ごと」の差異の強調は、新しい関係創出の意欲を阻害する

国外で日本語を教えていた頃のわたしの同僚は、学生たちに慕われる明るい日本人教師で、ピアノが得意だった。彼がピアノの前に座っていると、学生たちが楽しげに自国の国歌を合唱し、彼は不思議と上手に伴奏した。そのあと学生たちからせがまれて、彼は君が代を朗々と歌い、そして学生たちに教えだしたのだった。君が代を日本語教師が学習者に歌い教えることの是非は、時々の状況によって暫定的に判断されるものでここでの議論ではない。しかし、本書がわたしたちに痛烈に警告するのは、そうした言動を作り出す構造に気づくことの必要であり、日本語教師が「素朴」であり続けることの危険を知る必要である。本書が指摘している日本人との交流を中心とする体験型の実践においても、あるいは、言語教師として純粋に実用語を効率よく教えようとする実践においても、そこには「善意」や日本語教師としての誠実な使命感だけがあるように思える。しかし、本書の最大の貢献は、こうした一見政治性とは無関係な日本語教師の実践が、実は戦前戦中の同化と差別の原理を引き継ぎ、巧妙に日本社会のナショナリズムの維持に貢献してきてしまったことを示していることである。

では、個人のアイデンティティを「ナショナル・アイデンティティ」として捉え、個人に国家を代表させてしまうという、日本語教師が日常の授業で陥りがちな言動が、なぜ問題なのか。その

理由についても、著者は繰り返し説明している。それは、人間同士の違いを固定したものとし、価値観も階級も経済力も違う「他者」同士なのだから、わかりあえないこと、深い友情を結べないことに、開き直りあきらめてしまう態度を学習者に持たせる可能性があるからだ。そして、閉塞した現状を変えていこうとする「希望」を、学習者から奪う可能性があるからである。著者が引く西川(1987)によるモンリオールの例はわかりやすい。移民社会であるモンリオールは、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を標榜しつつ、現実にはそれぞれの国民や民族によって居住地が分かれ、互いに交じることが少ないという。しかも、国際社会における政治的経済的軍事的地位の低い国の出身者たちは環境の悪い場所に住み、よい場所にはより国力の強い国の出身者が住むという。すなわち、国民国家ごとの差異の強調は、国力を反映した差別的構造を保全し正当化してしまう。そしてそれは、学習者の中の「わたしたち」と「あの人たち」との違いを補強し、それを超えて新しい関係を作る交渉への意欲を阻害するのである。本書は、わたしたちの日常の教育実践に潜むそうした危険に、鋭く警鐘を鳴らしている。

5. 「対抗言説」はいまだないのか

一方で疑問を覚えたのは、日本語教育学においてナショナリズムに「亀裂」をもたらす有効な対抗言説が、いまだ提起されていないと断言していることである。著者が第1章であげる春原(1999)、田中(1996)、川上(1999)、ゴウ、鄭(1998)、森本(2001)はもとより、たとえば日本語教育学の代表的な入門書ともいえる青木、土岐、尾崎(2001)や著者自身の論考を含む細川(2002)にも、マジョリティーの変化の必要を説いたり、ナショナルな言説を直接に問い直すものがある。また、立場性の非明示を批判される日本語教育史研究についても、参照された近藤(1974)だけではなく、「日本語教育プロパー」の、たとえば木村(2002)、前田(2010)などからは論者の歴史観と政治性が読み取れる。それらの論考は、わたし自身を含む多くの日本語教育関係者に過小評価できない影響を及ぼしており、日本語教育界におけるナショナルな論理への「対抗言説」となっている

のではない。実際に、現場の日本語教師はクラスで次のように話したという。「ドライ・ラマ」の話題の出現で学生同士が突然国家や民族の代表者になってしまい緊迫した、という場面である。

〔前略〕たとえば竹島の問題とか尖閣諸島とか、日本政府も各国政府もいろいろ言っているけど、もしかしたらもともとはどこの国にも属さない少数民族の土地だったかもしれないでしょうって。北海道はもともとアイヌ民族のものだし。そういうふうに考えると、国ってというのは後からできたものなんだよって。だから相対化して考えようって。相対化ってということばは使わなかったけど、わかんないと思って。それと、軍事的に、領土問題なんていうのは、国民を精神的に団結させたりするのに役立つでしょ。わかりやすいからそうなるけど、一般市民はそれでもいいかもしれないけど、大学生はそれではダメって」(有田, 2012, p. 119)

こうした日本語教師の認識もまた、著者が「日本人の思考様式による洗脳言説の残存」(p. 172)を「氷山の一角」(p. 175)と呼んだことと同様、その対抗言説の氷山の一角だとも言えるように思う。

とはいえ、東日本大震災から1年目の日、日本の首相は「いま日本人の国民性が再び試されている」と言い、そうした発言のなかの政治的装置を批判的に指摘できる人は多くないのかもしれない。誰もが「時代の子」であり、日本語教育関係者もまたそれから免れないという側面は勘案しないわけにはいかないのではない。するとそこには、価値観や信念の対立が立ち現われるのかもしれない。それはとりわけ、理論vs現場の現実という形であらわれやすい。すなわち、植民地時代に通底するような日本語教師の「政治的無頓着」を批判し潜在する抑圧構造を解体しようとする力があり、しかし一方では、自分と家族の身を守るために「規範的な日本語」「教養ある日本人の日本語」を目指したいという学習者の切実なニーズに、最大限寄りそって支援しようとする力がある。そうした対立のために、個人やグループ間に対話が成り立たないという状況が、日本語教育関係者の間にすらあるのではない。喫緊の課題が山積する日本語教育界にあって、これら関係者間での「あの人たちとの違いはどうしようもない」とする開き直り

もあきらめも、今、許されることではないと思う。そこに新しい地平を開くための方策は、対抗しあう信念を持つ者の双方が、それぞれの信念の成り立ちの原理を知ったうえで、辛抱強い対話を諦めないことではないだろうか。そしてそうすることこそが、日本語教育をナショナリズムの罠に落とさぬための一つの方策ではないだろうか。その契機としてこの本を、わたしの周りにいる日本語教師を目指す若い人々や、現場に入って間もない日本語教師たちにも読んでほしいと願う。

文献

- 青木直子, 土岐哲, 尾崎明人(編)(2001).『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社.
- 有田佳代子(2012).『日本語教師の葛藤に関する研究——構造的拘束性と主体的調整のありよう』一橋大学大学院言語社会研究科博士学位請求論文(未刊行).
- イ・ヨンスク(1996).『「国語」という思想』岩波書店.
- 上田万年(1895).国語と国家と『国語のため』(pp. 1-28)富山房.
- 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』1, 16-26.
- 木村哲也(2002).「日本語教育」の執拗低音. 池田信雄, 西中村浩(編)『問文化の言語態』(pp. 181-199)東京大学出版会.
- 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
- ゴウ, L., 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.
- 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』(pp. 11-30)凡人社.
- 牲川波都季(2012).『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』くろしお出版.
- 田中望(1996).地域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』(pp. 23-37)凡人社.

- 土居健郎 (1971). 『「甘え」の構造』 弘文堂.
- 中根千枝 (1970). 『タテ社会の人間関係——単一社会の理論』 講談社.
- 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.
- 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』 (pp. 183-195) くろしお出版.
- 細川英雄 (編) (2002). 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社.
- 前田均 (2010). 国語学の盲点としての海外日本語の変種 『日本言語文化研究』 14, 12-23.
- 宮地宏 (1973). 日本語教育への反省——アメリカでの教育の現状と問題点 『日本語教育』 19, 28-29.
- 宮地宏 (1975). 目には青葉… 『日本語教育』 27, 17-24.
- 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——批判的社会言語学への試み』 (pp. 215-247) 三元社.
- 安田敏朗 (1997). 『帝国日本の言語編制』 世織書房.