

# 「日本事情論」の視界の拡充のために<sup>(1)</sup>

砂川 裕一

## はじめに

「日本事情とその教育」<sup>(2)</sup>の現場の実態<sup>(3)</sup>には、日本語教育との緊密な関係性を指摘できることは当然としても、同時に、日本語教育の単なる補完的位置づけや、日本学・日本研究の専門教育に対する単なる入門的位置づけや、あるいは外国人学習者に対する単なる日本紹介的位置づけなどには留まらない独自の性格的特質——それは未だ即自的傾向性に留まるとは言え、しかし明確な傾向的特質——を見出すことができる。

筆者としては、この「特質」に徴して、「日本事情とその教育」を“第三の領域”として、すなわち、日本語運用能力を育成・強化することを目的とした「日本語教育」という“第一の領域”とも、また、日本文学や日本思想史などの専門教育を念頭に置いた「日本学・日本研究に関する教育」という“第二の領域”とも異なるところの“第三の領域”として、その輪郭を縁取ることをこれまで試みてきた経緯を有する<sup>(4)</sup>。——筆者の考えでは、しかし、謂うところの“第三領域性”は上述したところの“第一でもなく第二でもない”という否定性・消極性において規定されうるのみならず、より積極的に、“近代的な知の在り方に対する即自的なアンチ・テーゼとして我々自身の学知並びに日常的通念の自己吟味を促すもの”として捉え返すことができる類のものである。——近代知批判という筆者なりの意図に背景を与えるために、ここで迂路を介するようではあるが、ある文献から若干の引用を介在させておきたい。それはまた、「日本事情とその教育」に関する課題意識に思想史的な深度を与えうるはずであり、かつまた、哲学的な視界をも拓きうるものともなるはずである。

「思想史的なパースペクティブにおいて過去を顧みるとき、古代ギリシャの世界観、中世ヨーロッパの世界観、近世（近代）の世界観というように、世界了解の根本的な構えと図式に断続的な変化が存在することに気が付く。……なるほど、微視的に見れば、断続面は必ずしも平滑ではないし、各時代の内部にもそれぞれ幾つかの段階を劃することができる。とはいえ、古代ギリシャの思想はいかにも古代ギリシャ的な、中世ヨーロッパの思想は所詮は中世ヨーロッパ的と呼ぶべき、それぞれ共通な発想法に立脚している。」<sup>(5)</sup>

言うまでもなく、ヨーロッパ以外の諸地域の思想史的特質を無視しているわけではない。

廣松の意図するところは、「古代ギリシャ的」や「中世ヨーロッパ的」という限定詞を例示的に用いることで“古代的世界観”や“中世的発想法”を概括しつつ、むしろ、それらに対して対比的に、“近代以降における世界了解の構え”を相対化し限取ることにある。廣松は、「さしあたり、16・17世紀ごろに西ヨーロッパで確立の緒につき、やがて地球上のほぼ全域に成立する傾動を見せてきたいわゆる『産業資本主義』とそれの“変様形態”に着目しつつ、『近代世界』なるものを規定する。」<sup>(6)</sup>廣松が採用する時代区分と規定の視角は、廣松自身が述べているとおり常識的・常套的ではあるが、その内容規定は廣松なりの思想史的了解・哲学的立場に立脚している。

「ここにいう近代的世界了解の構え、すなわち、資本主義時代に照応するイデオロギーという意味でのブルジョア・イデオロギーの地平……、このブルジョア的世界観の地平がもはや桎梏に転じ、破綻に瀕していること（それは単なる“西洋の没落”などというものではない！）、さりとて、人びとはまだ、それに代わるべき新しい発想法の地平を、明確な形で向自化しうるには至っていないということ、今日の思想的閉塞情況は、要言すればこれに起因するものであると看ぜられる。／ われわれは、今日、過去における古代ギリシャ的世界観の終熄期、中世ヨーロッパ的世界観の崩壊期と類比的な思想史的局面、すなわち、近代的世界観の全面的な解体期に逢着している——こう断じて恐らくや大過ないであろう。閉塞情況を打開するためには、それゆえ、……“近代的”世界観の根本図式そのものを止揚し、その地平から超脱しなければならない。」<sup>(7)</sup>

こうして廣松は、“近代的世界観の地平”総体の哲学的・実践的な乗り越えを企図したのであった。筆者が「日本事情とその教育」の“第三領域性”に積極的な意義を見出すのは、この思想史的・歴史的な時代情況把握と哲学的含意の共有に基づいてのことである。——この小論においては、とりあえず「日本事情とその教育」の実態に見出される“特質”を、「汎領域性」、「対話的協働性」、「複合的機能性」の三つの視軸に沿って、「日本事情論」的な観点から論点を提出するとともに、近代知批判の意趣に即した議論の方向性を示唆することにアクセントを置いて、関係者の協働を模索する縁としたいと思う。

### 第一節 「汎領域性」：“領域的広袤の特質”に即して

「日本事情とその教育」が対象とする領域・項目は、他の個別分野のそれと比較して極めて多岐にわたる。ここではその多様な対象性を、(1)個別的専門的对象性の位相、(2)常識的通念的对象性の位相、(3)日常的教養的对象性の位相の三つの位相に暫定的に配分し、その“広袤”と“特質”の全体的な布置を概観することにしたい。

まず第(1)の「個別的専門的対象性の位相」であるが、これはその対象性について人々が最も自覚的であり、学問的な整序が体系的に進捗していると目される位相である。ここには①日本学・日本研究における個別的専門領域、つまり日本の歴史や日本の政治などのような日本という地域に関する個別研究諸領域、②日本の商慣習や経営手法や法律的手続きなどの専門実務的な内容、③日本の伝統技術や古典芸能などについての専門技術的内容などが含まれ、「高度の専門的知識と経験的蓄積や技術的鍛練を必要とする個別的諸対象性を、その“学術的・技芸的専門性に徴して”概括する位相」である。いずれのタイプも、専門的個別諸学問・諸領域に蓄積されている膨大な知的ストックに依拠しつつ、その知的ストックのなにかがしかを選択的に学習者に提供しようとする性格特性を有している。

——日本事情教育担当者の多くは日本語教育担当者であり、その専門領域は日本語学、日本語教育学、言語学、文学などに偏る傾向があり、従ってここに言うような政治・経済・歴史などについての高度の専門性を要求されるような授業を行うことは現実には困難な場合が多い。とは言え、非専門的な領域であれそれなりに素養のある場合、また、担当者のかつてのあるいは本来の専門領域が歴史や思想などの領域に及ぶ場合、そういう場合にはこの位相における専門的な知的ストックのなにかがしかを手がかりにした授業を行うことも可能である。たしかに、日本語教育以外の専門家の中には、専門的素養に欠ける日本語教師があまりいい加減なことを言ってもらっては困ると苦言を呈する向きもあり、また、日本事情教育とは言え日本語教育以外の専門的な事柄に授業で言及するのは日本語教育の本分を逸脱していると批判する専門教育担当者もいる。しかしながらこの位相は、後述するごとく「日本事情とその教育」の内容と機能の認知に関わり、また「日本事情とその教育」における専門家相互の連携にかかわる事柄でもあって、この「個別的専門的対象性の位相」が汎領域性の重要な一角を担っていることは否定できない。

第(2)に、その対象性について人々が最も無自覚的であり、意識的・体系的な把握が乏しいと目される位相として「常識的通念的対象性の位相」を挙げることができる。ここには①中国帰国者や定住難民や帰国子女などの日本社会への“適応”を促す教育を念頭に置くもの、②大学レベルの留学生や技術研修生などに欠けている常識的な知識や日常生活に関わる一般的な知識、また必要な知識を検索する方法についての知識などを補おうとするもの、③異言語・異社会・異文化の中でややもすると孤立しがちな“外国人”の心理的負担感を和らげることを念頭に置いた、一種のカウンセリング効果を期待するもの、などが含まれる。

この性格特性は、日本社会で日常生活を営んでいくための具体的な知識・慣習の習得・体得が目的になるが、言い換えればそれは“常識を教える”ことでもあって、具体的細目は極めて細かく広範囲に及ぶ。“常識”とか“通念”というものは、その常識や通念を身につけてしまっている人々にとっては、通常は意識の表層から脱落してしまっているもので

あり、ほとんど無意識のうちにその常識に則った言動を行っているわけであるが、その“無自覚的常識の細目”を意識的・自覚的に扱うというのが、この第二の位相における日本事情の眼目になる。言い換えれば、この位相の狙いとするところは、“日本人学生や一般の日本人なら当然有しているにもかかわらず、学習者には欠けていると思われる知識、とりわけ暗黙知”であり、日本という地域に特徴的とおぼしき感性様式・思考様式・行動様式などを含むところの“脱意識化された対象性”を概括する位相である。

この位相においては、日本的な気候・風土における健康管理の問題や日常生活上のいわゆるサバイバル生活術のような内容、また、大学や大学院あるいは職場などにおける人間づき合いのちょっとしたテクニックや注意事項の体得も含まれる。日本語の運用能力の如何とも連動しつつ、大学や職場への順応や社会生活上の適応の問題に関わる位相でもある。

第(3)に、上述した二つの位相のいわば“中間”に位置する位相として「日常的教養の対象性の位相」を指定することができる。この位相は、上記二つの位相と言わば境界を接し連続的に移行していくものの、特殊専門的というほどには高度の知識や訓練を要せず、また個別領域的というほどには分化・独立してはいない対象性であり、他方、常識というほどには一般化されてはおらず、また通念というほどには脱意識化されてはいない対象性である。「俗に言う“教養”としてストックされている対象性、あるいはいわゆる“全国紙誌”に掲載されるような水準の雑多な内容を概括する位相」と言えばよいであろうか。

具体的には、①日本の気候・風土・自然環境・地理的諸条件、風俗・習慣や伝統芸能・伝統芸術、伝承的な神話・民話や技術・工芸、人生観・価値観・自然観・世界観、などの特徴・特質をいわば枚挙的に扱おうとするタイプ、②現代日本社会の時事的な諸問題を具体的な手掛かりとして扱いつつ、また、その前提諸条件や関連諸問題に関説しつつ、日本の社会や文化の特徴・特質を抽出していこうとするタイプ、③日本の文学、日本の歴史、日本の技術、日本の地場産業、など「日本の・・・」という限定詞をつけた個別諸領域を言わば窓として、そこから“日本的”とおぼしき特徴・特質を一般化して扱おうとするタイプが含まれる。——実態調査によれば、通常「日本事情教育」はこの位相の大枠内で構想されることが多い。新聞・雑誌・テレビ番組などの生教材を活用しながら“日本の現実”の特徴的な点や興味深い点などについて十分に自由な話題提供が可能であり、高度の専門性を必ずしも必要とせず、にもかかわらず学習者たちの興味を触発し、知的な好奇心を充足せしめ、日本語学習へのまた日本理解への動機付けも可能な位相だからである。

そして、これら三つの位相によって包摂される対象・項目は、つまるところ、「日本」という広義の地域社会ないしは文化共同体を構成する対象・項目の“総体”に重なるというのが実態である。しかも、授業において学習者達の母語、母文化、母社会との比較対照を多くの場合念頭に置いていることを考えれば、そしてまた現実の国際関係のただなかにお

いて「日本」や「日本人」が隔離され孤立した存在であり得ないことを考えれば、日本事情の対象性は理念上はまさに“世界の総体”を——それも概念的抽象的にと言うよりは日常的個別的具體性において——扱おうとすることにもなるのである。もちろん実際には様々な教育的配慮や制約条件によって、教育の現場で扱われる対象領域（項目）は極めて狭く限定されることが一般的であり、また現実的でもある。とは言え、日本事情教育で扱うべき“何”を個別的な“事物”や“出来事”の相で表象しつつ、それらを列挙し、枚举しようとするかぎり、「日本」や「日本人」あるいは日本の「文化や社会」は、結局は個別的な諸項目の“単なる集列”へと解体していかざるを得ない。そして、解体され集列化された個別的諸項目の多様性・錯雑性に幻惑され圧倒されるとき、「日本事情」の対象が限定できないとか、「その教育」で何を教えればよいのかわからないとか、「日本事情とその教育」の専門性など成立しないとか考えることにもなる。

確かに、近代的な知はファウスト的な知を諸個別に解体することでその専門性を純化させてきた。その立場からすれば、「日本事情とその教育」が好むと好まざるとに関わらず体现している“総体性・統合性”、その意味での「汎領域性」などは所詮は時代錯誤的であり、単なる俗人的雑事の集積に止まるか、諸個別・諸領域へと解体されていかざるを得ないかのどちらかであろう。近代的個別知の個別性故の視野狭窄、個別性故の知的限界が指摘されて既に久しいが、我々は近代的知の限界を超脱する新たな地平を未だ十分に切り開き得てはいない。その意味では、「汎領域性」は「日本事情とその教育」が体现する困難の別名でしかないかも知れない。しかし言い得るならば、この“困難”を積極的な“手掛かり”として捉え返すことが、とりもなおさず「日本事情とその教育」の日本事情論的・学的展開のための橋頭堡を確保することに繋がるはずである。それは、「日本事情とその教育」が近代的知の手法では扱いきれない対象性を即自的に背負っているからであり、その「汎領域的对象性」をいわば所与として、近代知の宿病となっているところの個別的諸領域への解体・分解を防遏しつつかつ専門主義的視野狭窄を克服しつつ、固有の対象性を確定していくことで、「日本事情とその教育」の積極的な可能性を切り開くことに繋がると考えるからである。こうして「汎領域性」なる“視角”は、学知の新たな視界を切り開く可能性を見据えようとする“深度”をも有することになるのである<sup>(8)</sup>。

## 第二節 「対話的協働性」：“知的活動性の特質”に即して

さて、近代知批判の視座から見れば、「日本事情とその教育」が即自的に試行しつつある知的・教育的活動形態にも留意すべき点が存在する。本節では、その即自的形態に萌芽的に孕まれている傾向的特質を「対話的協働性」として、以下の三つの側面——すなわち、(1)“対話的交渉＝交渉的対話”という学習者と教員との固定的役割関係の変質可能性という側面、(2)“脱領域的共演的対話”という個別的専門諸領域間の相互批判的相互理解の可

能性という側面、(3)“専門的逸脱＝領域的侵犯”という日本事情教育担当者個々人の視野の拡大要請という側面——から論点を摘出しておきたいと思う。

まず、第(1)の学習者と教員との関係の在り方に即して見ておこう。日本語・日本事情教育の現場でよく耳にする言葉に“学習者中心の授業”とか“学生のニーズにあった授業”というものがある。もちろんこの発想自体は日本語・日本事情教育の現場に限られたものではないし、また取り立てて新しい考え方でもない。しかし、日本語・日本事情教育の現場において“学習者のニーズの重視”が指摘されるとき、その背景には、日本語・日本事情教育の量的拡大に伴う学習者の多様化という事態が介在している。

学習者数の量的拡大は学習者の出身地域の多様化を伴い、自ずと学習者の母語・母文化・母社会の多様化をもたらし、また言うまでもなく学習者個々人の学習動機・目的、学習意欲、学習歴、基礎学力なども種々様々に分かれる結果をもたらした。教育現場としては、学習者個々人のニーズや欲求・要求にできるだけ的確に応ずる授業・学習機会を提供することが、とりもなおさず学習動機を触発し、積極的な授業参加を促し、学習内容の効率的な定着と更なる学習意欲の増進につながり、かつ、ニーズに応じたクラス編成をすることで教授法上の困難の軽減にもつながることを期待している。他方で、“学習者のニーズ”はそれとして了解しつつも、“教育上の要請・配慮”から学習者の納得を得つつ学習項目・内容を選定・配分する必要も生ずる。更には、“学習者中心の授業”と言われるとき、“教師中心の授業”即ちいわゆる一方通行的な講義や教師の独断的な授業・演習など、従来から一般に指摘されてきている教育の在り方の問題性をも念頭に置いて、その反省に立って主張されてもいる。翻って言えば“学習者の立場に立った授業”とは、教員や教育機関が一方的に学習者の必要・要望・要求に迎合することでは勿論なく、“学ぼうとする学習者の立場”と“教えようとする教員の立場”との相互の理解と連携の可能性を標榜するものに他ならない。

ここに、教育内容、教育目的、授業方法など授業の具体的構成に関して、学習者相互間の“調整的対話と相互の理解”を織り込みつつ<sup>9)</sup>、学習者と教員との間に“対話的交渉”の余地が開ける。教員と学習者とは、この“対話的交渉＝交渉的対話”の当事者として共に教育の場に参画し現場的協働連関を構成せしめることになるのであるが、それは教員と学習者との固定的役割関係（周知のごとく、それは、往々にして機能的権力関係として顕在化し得る）の流動化の可能性を孕むものとして、積極的に捉え返しておくべきものと言えるように思われる。——通常教育現場における一般的な授業形態では、教える者と教わる者との区別すなわち教員と学習者との役割関係は概して固定的である。この役割の制度的な固定化ないし役割の固定性の制度化が権力的機能を生ぜしめうる。教員は制度の中ではそれと意図せずとも権力者である。日本事情教育の現場においてもそれが制度上の場であれば事情は変わらない。しかしながら、日本事情教育の現場では、学習者相互において

もまた教員と学習者相互においても互いに言語的・社会的・文化的な背景を異にしており、教える者と教わる者との役割分担は流動的でありうる。教員は常に教わる者でもありうるし、学習者は常に教える者でもありうる。言語的・社会的・文化的な背景が異なることを前提として、異言語間・異社会間・異文化間の相互比較・相互理解が模索される現場においては、教員は制度上権力的な機能を体現するにしても、具体的な教育活動の内実においては役割の交換が日常的でありうる。筆者としてはこの種の“流動性”に留意したいと考える。――

「対話的協働性」という傾向的特質については、近代知批判の視座から見て、別の側面にも言及しておかねばならない。それが第(2)の“教員相互の対話的協働”の可能性である。

日本語・日本事情教育であっても「日本事情とその教育」においては、先に見たように、その扱うべき内容・項目が極めて多岐に渡る。旧来の個別諸学問・諸領域を専門とする知的態度に馴染んできた教員達にとって、この広範囲に渡る内容を日本事情教育の担当者であるからと言って、一人でカバーし切るとはほぼ<sup>(10)</sup>不可能である。現場において模索されている対応策の一つは、専門の異なる複数の教員が協力して複数領域に渡る内容・項目をカバーして教えるという方法（授業形態）である。俗に“総合科目形式”“オムニバス方式”などと呼ばれている方法であるが、この方式においては、異なる専門を組み合わせることで“一つのまとまった講義”を構成しようとする。（日本語教育の担当者が直接関与する場合は、学習者の日本語力を考慮して、授業を担当する個々の専門領域の教員に語彙リストやハンドアウトの作成を依頼したり、内容についての理解を補うための予習・復習の機会を設けたりして、言語教育や適応教育の観点から配慮が為されることも多い。）

その際考慮されるべきは、“一つの講義としての纏まりの内実”である。換言すればそれは、個別的諸学問・諸領域のいくつかの単なる寄せ集めに止まらず、あるテーマについて、複数個別領域が問題意識や議論の視角などを相互に共有しつつ、相互批判的かつ相互理解的に協働する可能性――歴史、地理、社会、政治、経済、文学、思想、宗教、教育、言語、民俗、風俗・習慣、科学や技術などの個別的諸領域の専門家達が、とりあえずは「日本事情とその教育」（そしてそれは、学習者の母語・母文化・母社会との比較対照を念頭に置くことで「日本」を越えてグローバルな視界を有する）を舞台として“間領域的な対話”を押し進め得ることの可能性――である。

この種の可能性の模索は、近代的個別知のパラダイムを相対化しつつ、学知の複合的・多焦点的な、ないしは統合的・融合的な再編成の可能性を模索しようとする従来からの試みと通底しており、取り立てて新規なアイデアではないはずである。そして「日本事情とその教育」は、その汎領域的特質の故に、諸個別・諸領域に対してそれぞれの固有のヒューポダイムの自己剔抉・自己吟味を促しつつ、同時にまた、諸個別・諸領域間の相互批判的・相互理解的な協働を促しつつ、新たな学知的パラダイムの地平を切り開く上でユニークな

地歩を占めていることまでは主張できるように思われる。「日本事情とその教育」にとっての問題は、いわば自然発生的な、その意味で即自的な現在の状況を、“脱領域的かつ共演的な対話関係の萌芽”として対自化し得るかどうか、である。そして、この対自化の可能性を支える軸が、日本事情教育担当者に要請される“視野の拡大”という第(3)の側面である。

学習者と教員との対話的協働と言い、また教員相互間の対話的協働と言っても、協働的対話を当事者として媒介する者は日本事情教育の担当者諸個人に他ならない。先に、汎領域性の故に日本事情担当者と言えどもその広範囲に渡る内容・項目を一人でカバーし切ることにはほぼ不可能だと述べたのであるが、そしてまた、その対応策の一つとして総合科目形式ないしはオムニバス形式と俗に呼ばれている方式が採られる傾向があるとも指摘したのであるが、しかし、日本事情教育の現場の実態は、日本事情教育担当教員が一人で、多領域に渡る内容・項目の某かをカバーしつつ授業を構成するという場合がほとんどである。しかも、日本事情教育の担当者の多くは日本語教育の担当者であり、彼らの固有の専門領域は、日本語学、日本語教育学、言語学などを中心としつつも、歴史学、文学、哲学、社会学、心理学、物理学、数学、動物学、などなど多様である。日本事情教育を担当する際担当者は、先に述べたような汎領域的な内容・項目を漠然とではあっても念頭に置きつつ、自らの固有専門領域から一步二歩と踏み出すことを強いられる。それは、とりもなおさず他者の固有領域の侵犯でもある。

日本事情教育担当者の多くにとって、この“専門的逸脱＝領域的侵犯”の必要性は“重荷”である。がしかし、日本事情教育に携わる者の立場から言えば、教員自らの固有の専門領域についてならともかくも、指摘されるごとく専門的知識にも素養にもかける幾多の個別的諸領域に属する内容・項目について、授業において現実と言及せざるを得ない以上——もとよりそれは“必然的義務”ではないが、しかし、現場の実情が強いる“現実的要請”ではある——、日本事情教育担当者は自らの固有領域を逸脱する傾動を抑止することは困難である。

そして、彼らは、教育の現場——それはとりもなおさず対話的協働の現場に他ならないが——における実践的要請に従いつつ、個別的諸領域の壁を越えた視野の拡大を模索せざるを得ない。「対話的協働性」の“媒介的当事者＝当事的媒介者”としての日本事情教育担当者は、いわゆる“オムニバス形式”の授業の単なるコントローラーでないことはもとより、個別的諸領域間の単なる媒介者（オーガナイザー）でもなく、また一個別領域の単なる当事者でもなく、自らが汎領域的対話の可能性を体現し得る者として、その意味において汎領域的な“対話的協働＝協働的対話”の具現者として自己規定されてしかるべき者であるように思われる。

筆者の観るところでは、“学習者と教員との従来 of 役割関係の固定性を越えた対話的協働”と“教員相互の個別的諸領域の壁を越えた対話的協働”、そして“個々の担当教員の視



野の拡大”という三つの側面がいわば三位一体となっではじめて、「対話的協働性」が十全に起動し得る。それはまた、近代的個別知の自己充足的傾向を支える専門主義的・禁欲主義的な排他性の殻に亀裂を生ぜしめ得る“動因”でもある。こうして、「対話的協働性」なる“視角”もまた、汎領域性なる視角と内的連関を保ちつつ、近代知のパラダイム転換の可能性を見据えようとするものに他ならない<sup>(11)</sup>。

### 第三節 「複合的機能性」：“教育的機能の特質”に即して

「日本事情とその教育」の「教育」に焦点を合わせつつその「複合的機能性」に言及する段である。日本事情教育の複合的・多重的な機能には、授業担当者の機能統御的役割も含めて言及すべき多くの論点が存するが、ここでは、(1)言語的運用力の強化という機能について、汎領域性と語用論的な言語の運用力の構造的接続の可能性を含めて一瞥し、その上で、(2)社会的順応力の強化という機能について、日本事情教育の“適応教育的性格”とその構造的諸契機を含めて言及し、さらに(3)文化的理解力の強化という機能について、近代的知の在り方の変化の方向性をも探りつつ、最小限の論点を確認することにした<sup>(12)</sup>。

まず第(1)の機能であるが、一般論として、「言語」は、具体的な言語的コミュニケーションの場面において、「表現者と理解者との“共軌的行為”」として機能しなければ、「言語」として存立しない。しかも、この「共軌的行為」の十全な実現には、表現者と理解者が当該言語主体として共同主観化されていることが前梯を成すが、同時にかつて時枝が指摘した如き「場面の共有」（『国語学原論』）が可能でなければならない。「場面の共有」という事態は、しかし、言語的コミュニケーション場面におけるいわば“情況的意味”の共有の謂いであって、ただ単に物理的な空間的・時間的場所における共存ではない。従って、言うところの“言語的交通場面における情況的意味とその情況的意味に適合的な言語の運用形式との関係を体系的に記述・整序すること”が、とりもなおさず“場面適合的な言語形式”すなわち“自然な言葉の使い方”を体系的に習得せしめる上での、言語理論的にも教育方法論的にも必要な作業となるはずである。

言語的コミュニケーションの動態研究においては“学際的”な研究の進歩も見受けられる。日本語学や日本語教育学もまた例外ではない。しかし、「言語と場面」の関係性における「場面」それ自体の“社会的・文化的な区分・整序”については、教育方法上の工夫に即してある程度の分類が試みられているとは言え、体系的な分類・整理という意味では、事実上ほとんど手つかずの状態にあるというのが実態であろう。「日本事情」は先に述べた“汎領域性”の故に、そしてまた日本語教育（言語教育）との現場的一体性の故に、上述したような「言語と場面」の系統的な関係性について積極的な立言を行い得る有利な立場にある。しかも、「言語と“場面”」の相互関係は「言語と“文化”」の相互規定的関係性に

関わる諸問題をも見通しうるものであり、従って「日本事情」は、従来の言語論や言語文化論あるいは日本文化論やコミュニケーション論、さらには社会学や心理学また哲学などと課題領域の一斑を共有しつつ、「言語と文化」に関わる伝統的な問題群に対しても、独自の利点を生かしたアプローチが可能な立脚点を有していることまでは主張しうる。「日本事情とその教育」の学問的射程はこうして、単なる日本語教育の動機づけや特徴的言語表現の背景説明に手がかりを与えるといった域をはるかに超えて、“言語の社会的・文化的存立性”をもその圏内に捉えることになる。

廣松渉は本稿の冒頭で触れた歴史的・思想史的な時代把握の下で、「言語存在」について次のように述べる。

「近年、哲学者たちの言語観に・・・抜本的な変化が生じはじめてるように見受けられる。・・・『中世的世界観が“生物”をモデルにして万物を了解し、近世的世界観が“機械”の存在構造に定位して視界を拓いた』と云われうるのに対して・・・、いまや『言語存在』の究明を通路にして新しい世界観的な視座が模索されつつある。『言語は、我々の日常生活にとって余りにも身近かであるために、というよりも、われわれは、日常、すでにして既成の“近代的”言語観を受け容れてしまっているので、その特異な存在性格を看過しがちである。しかし、言語がかつて典型的な呪物であったことを想起するまでもなく、マルクスのレトリックを藉りていえば、言語は『分析してみると形而上学的な詭計にみち、神学的な悪戯にみち』ており、“近代的”分析的悟性をことごとくに翻弄する。言語は、一步退いて考えてみると、そもそも近代的な世界観の図式には収まりきれない。』<sup>(13)</sup>

筆者が「日本事情とその教育」の機能の一つとして「言語的運用力の強化」に注目するのは、日本事情教育の現場が、学習者においても教育担当者においても教育組織においても、日本語教育の現場と事実上一体化していること、この現実に応ずるためであると同時に、廣松言うところの「近代的な世界観の図式に納まりきれない言語」の存在性格に着目するからである。

「言語について考察する場合、われわれはとかく『言語なるもの』を実体化しがちであり、日本語の歴史、日本語における音韻の変遷とか、活用形の変遷とかいう場合など、宛かも『日本語』なるものがあって、それが自然史的な変化を遂げるかのように表象してしまう。しかしながら、あらためて言い立てるまでもなく、当該の言語的交通の主体とその営みを離れて『言語』なるものが自存するわけではない。テープや紙に記録された音声や文字形象の如きエルゴンは、それが生きた言語的交通の契機

として機能しないかぎり、単なる雑音や汚斑にすぎず、レアールな観点から言えば、言語は、発話的に表現されるたびごとにその都度、生産（再生産）されるといわねばならない。しかも、表現者と理解者との“共犯行為”が成立するかぎりでのみ、またその場面でのみ、言語ははじめて真に実在する。」<sup>(14)</sup>

廣松がここで述べている「言語存在」の在り様は、日本語教育の現場から捉え返してみれば、いわゆる語用論的視座やいわゆるコミュニカティブ・アプローチの発想における「言語運用」の捉え方と通底していることは見易いはずである。筆者としては、「言語」のこの動態把握を旨としつつ、言語の具体的な運用の“妥当性”あるいは“場面適合性”（それは、語用論に言うところの“場のコンテキストによる意味生成”の問題であり、コミュニカティブ・アプローチにおける“現実的コミュニケーションの成立可能性”の問題でもある）に着目する。

そもそも「場面」とは如何なるものであるか。例えば“駅の切符売り場の窓口で切符を買う”という「場面」を想定してみよう。そこには、駅舎があり、そこには切符を売る窓口があり、そこには切符を売る駅員がいる。それらは全て鉄道網という地域と地域とを結ぶ有料の輸送システムの一部であり、ある場所に移動したいという希望をもった人が、その輸送システムを利用して希望を実現するための必要な手続きが定められている。その手続きを完遂するには、しかるべき言語形式で窓口の駅員に話し掛けねばならない。等々。もちろん、ある特有の側面のみがクローズアップされることはあり得ても、その側面のみで「場面」の内実が構成されるわけではない。「場面」とはいわば“舞台”であり、そこには大道具、小道具、衣装や背景、相手役のみならず他の共演者も登場し、それぞれの出演者にはそれぞれの役柄があり、感情や欲求もあり、一定の筋立てがある。この「場面」を“一つの場面”として把握・了解することは、決して当の「場面」を個別的な諸要素に分解して理解することではない。もちろん、個々の諸要素について個別に記述することは可能であるが、その個別的な記述の集合体が「場面（の意味・情況的意味）」を構成するわけではない。「場面」とは、いわば“有機的な統一態”の底を成すものであり、いくつかの“焦点”を持ちうる“意味的輻輳態（有意義的連関態）”である。

「場面」を区分・整序しつつ、当の「場面」に適合的な言語表現の運用規則を体系化しようとする作業、ないしは、場面適合的な言語の運用形式を系統的に記述しつつ、当の言語形式が適合する「場面」を体系的に区分しようとする作業は、要素主義的に分解した近代の個別的専門諸領域の良く為しうるところとは言えない。「日本事情」はしかし、その即自的な“汎領域性”の故に「場面」の“有機的統一性”を視界に捉えうる素地を手中にしており、“汎領域的な錯雑性”をあえて逆手に取ることを企図する所以である。

——この種の“原理的問題”を背後にひかえつつ、「日本事情とその教育」は、「ある特

定の言語形式によって適合的に表現・理解され得るところの、表現主体と理解主体とによって共有された場面に「宿る」ある特定の意味」を体系的に整序しつつ系統的に提示するという点において、「場面適合的な日本語形式の運用訓練」と密接に連動する実践的な機能を担うことになる。

そして、この“場面に合った自然な日本語の運用力”は、学習者の社会的・文化的・日常生活的な“応接力ないしは適応力”に対して促進的・抑制的にも機能することで、すなわち第(2)の機能につながる。——日常的な生活の場において“聴き取り”、“読み取り”、“感じ取り”得る自覚的情報の多寡や密度は、多くの場合、さしあたっては“言語的な能力”に依存すると言って大過ないとすれば、日本語能力がいわゆる初級・中級レベルの、あるいは中上級レベル以上の学生ですら、極めて限定された情報環境に置かれていると言っても過言ではない。——留学生教育に携わる者として、まずはこのような“彼らにとっての日常生活世界の実情”を踏まえつつ、社会的な“情報不足”やそれ故の“適応不全”の可能性を考慮する必要がある。「日本事情とその教育」が、この“限定された情報環境”を補うべき立場にあるかどうかは議論の余地があるが、現実には、「日本事情とその教育」が、言うところの“情報環境の限定性”を和らげるべく一定の機能を果たさざるを得ないことも否定すべからざる実態である。

そして、“学生にとっての限定された情報環境＝彼らにとっての日常生活世界”を踏まえた授業を心がけようとする限り、おのずと学生と教師との、そしてまた学生どうしの“対話”（交渉的対話＝対話的交渉）が求められることになる。どのような具体的な授業形態を採用するかにもよるが、「対話的協働」を体現する授業空間においては、教師と学生そして学生相互の比較的自然な“対人関係の場”の成立を企図することが可能である。もちろん、“授業における対人関係”という意味で、また“時間的に制約された協働関係”であるという意味でも、言うところの“対人関係の場”は一定の方向性や特質の枠内に納まるように“コントロールされた場”ではある。しかし、この種の授業形態において形成され得る“対人関係の場”は、いわゆる発見学習的な“刺激のソース”として機能し得るし、「日本事情」の学習契機や動機づけを触発する“生の情報源”としても、「日本語」の運用力強化のための“生の機会”としても機能し得る。また、それらの諸機能が複合することで、留学生の限定された情報環境を補い、人間関係の狭さや適応不全を補う“一種のプレ・カウンセリングの場”としても機能し得るというように、“日常生活へのスムーズな順応・適応”を助けるための様々な機能が体現され得る<sup>(15)</sup>。

——付言すれば、このような機能を持つ授業において担当者は、授業参加者がどのような関係場を作り上げるか、その関係場でどのような情報が交換されるか、学生間のコミュニケーションがどのように生み出されるか、そしてそのような教室内外での相互作用の場から文化・社会・人間などについての“理解”がどのように析出して来るか、などなど、

授業という場の“働き・機能”を統御する役割を担うことになる。そこでは、個別的専門領域についての個別的専門知識の量はさほど問題にはならない。担当者に要求されることは、日本の歴史や文学や経済や社会等々についての個別的専門知識というよりはむしろ、日本語教育や異文化間コミュニケーションについての素養であり、また、現代社会論的批判性に対する自覚的意識や比較文化論的相互性に対する積極的視線であって、上述したような関係場の只中で学生がどのように言語的・非言語的なコミュニケーション（つまり、日本語を媒介語とした文化的・社会的・人格的な相互触発）を実現していくかについて、的確な事態の把握と助言と参加ができるかどうかが問われるように思われる。言うまでもなく、授業をそのように機能させるべく運営することが担当者の仕事ということになるが、この種の授業形態において担当者は単なるコントローラーではなく、授業中あるいは教室外での作業中に析出してくる様々な刺激（情報）を学生と共に共有しつつ、場合によっては、いわばメタ・レベルから整序しつつ、同時にそれらの刺激（情報）に当事者として曝されている学習者とも成り得る立場に在るのである。その意味で、授業担当者には言葉の勝義において“臨機応変な授業運営”が求められることになるのであるが、それは、従来考えられてきたようないわゆる個別領域的専門性とは異質な、ある“一種独特の専門的な技量”として捉え返し位置づけ直すに足るだけの“専門性”（もし、これを専門性と呼ぶのであれば）ではあるように思われる。――

第(3)に、「日本事情」の授業においては、日本の事柄をそれ自体として教えるのではなく、目的としてであれ手段としてであれ、留学生の母国の実情との“相互比較”が重視される傾向が強い。珍しい話が材料を豊富にし、学生の興味を引き、授業に活気をもたらすというだけではない。“比較”が留学生の持っている先入観や固定観念を相対化し、日本や日本人、あるいは日本の文化や社会についての理解を促し、同時に彼ら自身の母語・母社会・母文化についての対象化をも促す。

そして、この“相互比較”“自己相対化”“自他理解”の可能性を支える重要な契機として、先に述べた“「視野の拡大」への志向性”をあげることができる。筆者としては「視野の拡大」を「空間的・地理的視野の拡大」「時間的・歴史的視野の拡大」「領域的・学問的視野の拡大」という三つの視軸<sup>(16)</sup>に即して考えようとしているが、ともあれ、この「視野の拡大」を自覚的に試みることで、大量の生情報の中から自らの問題を課題として設定できる「問題発見能力」、発見した問題を批判的に吟味・検討できる「問題考察能力」、そして未知の問題状況に対して柔軟かつ積極的に対応できる「問題対処能力」を涵養する立脚点を与え得るように思われる。――異社会で大過なく過ごしていくための単なる“順応・適応”ではなく、また異文化の単なる知的な理解に止まらず、具体的・実践的な場面に於いて、“自らの立場を自覚しつつ、同時に相手の立場に身を置きつつ、相手にとっての情況・世界を追体験し得る想像力=創造力と、それが相手にとっては紛れもない「現実」である

ことを許容できる柔軟性”を獲得するという機能——この機能はまた、「日本事情とその教育」の捉え方、ひいては教育そのものの在り方を、従来の“知の伝達を専ら旨とするあり方”から“複合的な日常生活世界のその都度の関係の場を自らの関心に応じて言説化できる能力の養成を目指すあり方”へと押し進める重要な契機をも孕んでいるはずであり、さらには、この“知の伝達から場の言説化能力へ”という“知の在り方の変化の方向”は、近代知の個別性、個別性故の視野狭窄、視野狭窄故の知的な限界性を超越する重要な手掛かりの一つを示唆しているようにも思われる<sup>(17)</sup>。

「日本事情とその教育」は、こうして、一方において、日本語教育の一部として日本語教育を補完する機能を含みつつも決してそれにつきるものではなく、他方において、近代的個別諸領域・諸学問に分解せしめてその入門的・初歩的内容を扱う機能を有しつつも、これまた、決してそれにつきるものではない。この即自的な“過剰性”が、自然発生的とは言え如何なる前提諸条件に因るものであるのか、さらに、その“過剰性”それ自体が如何なる内実を有しているのか、そしてこの“従来の発想に対して過剰であること”が如何なる学問的地平を拓きうるのか、といった問題<sup>(18)</sup>については機会を改めて論点を提出することにせざるを得ないが、ここでは、とりあえず、この“過剰性”——すなわち、日本語教育という第一の領域に対しての過剰性、並びに、近代的個別諸学問・諸領域という第二の領域に対しての過剰性、この二重の“過剰性”——に徴して、「日本事情とその教育」の“第三領域性”を点描し、かつまた「日本事情論」構築のための視界を拡充し、よってもって「近代知批判」の方向性を示唆し得たことにして稿を閉じることにしたいと思う。

## 註

(1) 本稿の成立の事情について一言することをお許し願いたい。筆者は「日本事情とその教育」（近年この領域が「問題」として自覚されつつあるとは言え、学問的な世界一般においては言うに及ばず、日本語教育の世界においても、あるいはまた異文化間コミュニケーション論などの関連領域の世界においてもいわば“絶対的少数派”でしかない“日本事情論”の論者たちの枠を超えて、このマイナーな領域）に関わる卑見を過去何度かにわたって公けにする機会を与えられ、その都度貴重なご意見を頂く幸運に恵まれてきた（文献その他については後述）。しかしながら、その多くは時間や紙幅の制約もあって卑見のごく一部について触れうるに止まってきた。また、比較的まとまった発言や記述もたまたま日本国外の限定された場やメディアで公表されたり、日本国内の場合も日本語教育関係者の目には触れにくいと思われる哲学・現代思想系の一般誌に公表されたり

で、日本国内の日本語教育関係者からの直接のご叱正を頂く機会を十分には得られないまま時間を読みしてきた。

本稿は、本誌への投稿の機会を与えられたことを機に、上述のような事情をも念頭に置いて筆者なりの日本事情論に関する卑見を改めて整理し直し、関係者からのご叱正を頂くべく、既発表の拙文を改作的に編纂し直し、いくつかの論点について約12000字の加筆・増補を行って成ったものである。言うまでもなく、旧来の卑見に加えて筆者なりの新たな視点・論点を付加しており、独立稿としての独自性を損なわないように務めたつもりである。一部の読者からはしかし、既に発表済みの文章との重複を見とがめられ新規の論考とは認めがたいとお叱りを受けることを恐れるが、事情をご賢察の上ご理解頂ければ幸いである。

- (2) 「日本事情」に言及するとき、用語法としては「日本事情」「日本事情教育」「日本語・日本事情」「日本語・日本事情教育」「日本事情論」などが考えられる。「日本事情」に関して日本語教育関係者の間でも内容的な共通理解がほとんど成立していない現状では、そしてまた、「日本事情」という用語法は避けるべきだという考え方がある現状では、筆者としてはあえて「日本事情とその教育」という用語法を基本としたいと考える。理由は次のとおりである。

本稿において述べるような「日本事情とその教育」が即自的に負わされてしまっている特質に鑑み、その特質（積極的に評価すべき特徴）を種差的に表現する適当な用語が見あたらないということ、むしろ「日本事情」という用語が、そこに孕まれている問題性についての自覚をも含めて、日本語教育関係者の間で一定の通用性を獲得しつつある現状を踏まえる方が得策であるということ（教育現場においては「日本語」担当とは区別して「日本事情」担当を置くところも出てきている）がとりあえず挙げられる。また、「日本事情」が他の専門領域、例えば日本文学、社会学、経済学、物理学、等々のようなディシプリンとして自己主張しうるかどうかは今後の問題であるが、「日本事情」という領域には「その教育」がディシプリンの構造内契機として重要な位置を有するということ（言い換えれば、例えば日本文学などの個別領域にとって、日本文学としての学問的なディシプリンとそれを教育するという活動とは一応は切り離して考えうるが、「日本事情」という領域にとっては「何をどう教育するか」ということが切り離すことのできない構造内的なファクターであること）、にもかかわらず、「日本事情」の学的な体系化という側面と「その教育」という教育現場の在り方という側面とを区別して考える現実的必要性が存在することにも意を配する必要が認められることをも“理由”の一斑として挙げるができる。当面、「日本事情とその教育」という回りくどい用語法を基本として、文脈に応じて他の用語をも使い分けることにしたいと考える所以である。

- (3) 教育現場の実態把握については、直接的には以下の二つの実態調査の結果に依拠して

いる。「外国人留学生のための「日本事情」教育の在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年度文部省科学研究補助金研究成果中間報告書、研究代表者：長谷川恒雄、1993年3月)、及びその続編の、「外国人留学生のための「日本事情」教育の在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——」(1993年度文部省科学研究補助金研究成果報告書、研究代表者：長谷川恒雄、1994年3月)である。

また、国外の実態に関しては、その後行われた国際調査についての報告書『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年度～1997年度科学研究費補助金成果報告書、研究代表者：長谷川恒雄、1998年3月)の基礎となった原資料を手がかりにしている。もっとも、この国外の調査については資料の分析の途中であり、暫定的な参考に止めている。

また、実態把握の手がかりとした文献には、例えば次のものなどを挙げることができる。「日本語教育」(日本語教育学会、1988年6月)、「言語」(大修館、1990年10月号)、「日本語学」(明治書院、1992年3月号)、「日本語」(アルク、1993年5、7、9月号)など。

近年、「日本事情とその教育」の「その教育」の側面について実践的な知見の蓄積が急速に進んでいるように見受けられる。管見に触れた限りでも、学会誌、紀要、報告論文集、一般誌など、様々なメディアでの公表が進んでいる。例えば、新しいところでは、「多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究」(平成9年度科学研究費補助金研究成果中間報告書、研究代表者：土屋千尋、1998年3月)など。また、日本事情の「理論化」に関する論考も以前と比較して増加しており、「日本事情とその教育」の実態把握のための知見の蓄積が進捗している様子がうかがえる。

(4) 上述した科研費報告論文集の他に活字化したものとしては、

- ・「言語的コードの多重性—「日本事情」論への一視角—」、『情況』第Ⅱ期第4巻第9号(情況出版)、1993年11月
- ・「日本事情教育について—『目的』に関するメモランダー—」、『第6回日本語教育連絡会議総合報告書』(スロベニア東方学会、第6回日本語教育連絡会議事務局)、1993年7月
- ・「『言語存在』への視点—廣松“言語論”に即して—」、『江戸の思想』第2号(ペリカン社)、1995年10月
- ・「『日本事情教育』の複合的機能性」、『平成7年度日本語教育学会秋季大会予稿集』(日本語教育学会)、1995年10月
- ・「日本事情教育における『対話的協働』の可能性」、『第4回小出記念日本語教育研究会論文集』(小出記念日本語教育研究会)、1995年10月
- ・「“第三領域”としての『日本事情』」、『第8回日本語教育連絡会議報告発表論文集』(ア



ダムミツケビッチ大学、第8回日本語教育連絡会議事務局)、1995年12月

- ・「社会的自立と『日本語教育』」、太田市地域日本語教育推進委員会報告書(太田市地域日本語教育推進委員会)、1997年3月
  - ・「『日本事情論への視角』近代知批判のパースペクティブに則して」、『第11回日本語教育連絡会議報告発表論文集』(カレル大学、第11回日本語教育連絡会議事務局)、1999年2月
- また、上記の活字化のもとになったもの以外の口頭発表は、
- ・「日本事情教育について一動向・現状・展開一」、第7回日本語教育連絡会議(ボアジチ大学・第7回日本語教育連絡会議事務局主催、於トルコ共和国イスタンブール)、1994年7月
  - ・「『日本事情』の可能性について一ヨーロッパの現状を踏まえて一」、「日本事情」を考える会研究例会、1995年5月
  - ・「『日本事情とその教育』の“第三領域”としての学問的・教育的可能性について」、第2回国際日本語教育・日本研究シンポジウム「日本とアジア地域の華人社会」(於香港大学)、1995年11月
  - ・「再び『日本事情とその教育』の第三領域性について一国際調査の意義について一」、第9回日本語教育連絡会議(ドイツ社団法人日本語普及協会・第9回日本語教育連絡会議事務局主催、於ドイツ・フランクフルト)、1996年7月
  - ・「『日本事情論』への視角」、「日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成」第3部会(社会文化能力シラバス作成部会)研究会(於国立国語研究所)、1997年3月
  - ・“The academic and pedagogical possibility of teaching about Nihonjijou (Japanese culture and society) as the third domein”、PANEL: Beyond Language = Alternative Interpretation of Nihonjijou in Japanese as a Foreign Language (JFL) Education、The 10th Biennial Conference of Japanese Studies Association of Australia (Melbourne Univercity, Melbourne, Australia)、1997年7月
  - ・「日本事情の特質と可能性」、1997年度広島大学留学生センター講演・討論会「マルチメディアと日本事情」(広島大学留学生センター主催、於広島大学留学生センター)、1998年3月
  - ・「『日本事情論』への視角一近代知批判のパースペクティブに則して一(REVISED)」、日本事情研究会(於慶應大学国際センター)、1998年7月
- (5) 廣松渉『世界の共同主観的存在構造』勁草書房(1972)、引用は講談社学術文庫版(1991)、p.16
- (6) 廣松渉『近代世界を剥ぐ』平凡社(1994)、p.7
- (7) 廣松渉『世界の共同主観的存在構造』pp.16-7

- (8) 「汎領域性」と言語ないし言語教育、従って日本語教育との原理的な関連性については第三節で触れることになるが、ここでは、「汎領域性」それ自体に即して関連領域のいくつかについて触れておきたい。我々にとっての日常的な生活世界は、活動の関心のその都度ある特定の局面に焦点化されうるが、生活世界それ自体は統括された汎領域的な“総体”である。日常的な生活世界の存立構造を、そしてまたその内的な統括構造を問題にするという観点から、筆者としては、フッサールを出自とする現象学、そのフッサールとウェーバーを批判的に継承しつつ独自の展開を見せたアルフレッド・シュッツの現象学的社会学、また、大枠としてはその流れに属するゴフマンやガーフィンケル、サックスなどによるエスノ・メソドロロジーの系統などに特に注目する。ピエール・ブルデューやフーコーなど、また、ニクラス・ルーマンなどにも十分な理論的親近感を覚えるが、当面の関心の在り方からは、言語学・言語教育学、従って日本語学・日本語教育学における談話文法研究や語用論研究の隆盛を支えるエスノ・メソドロロジーとその思想的背景を念頭に置かざるを得ないように思われる。とは言え、これはあくまでも「汎領域性」それ自体に着目して言えることであって、第二節、第三節の論点を加味することで関連領域は拡大せざるを得ない。その点については後に触れる。
- (9) ここに言う「学習者相互間の調整的対話と相互理解」とは、学習者同士の間に見られるニーズの差、要求の差、また場合によっては興味の差や日本語力・予備知識の差などを、学習者相互の対話と協力によって調整することを意味する。学習者のニーズや日本語力などが均質化しているようなクラス編成を取っている場合ですら、そしてより一般的には均質的なクラス編成が困難な場合には、学習者の不満を和らげ学習動機を触発しかつそれを損なわないようにするためにも、学習者の自覚的な相互理解を促しつつ授業内容についての了解・納得を得る必要がある。教員のニーズも織り込みつつ、学習者相互の対話を指喚する所以である。
- (10) 筆者の経験と考え方からすれば、多様な内容を担当者一人でカバーすることは困難ではあるが必ずしも不可能とは言えない。第一節でも述べたように、「汎領域性」の第三の位相すなわち「日常的教養的对象性の位相」は、高度な専門性を必要とはせず、俗に言う“教養人”の知的水準があれば扱えないわけではない。もっとも興味の広さ、知識の豊かさ、その意味で視野の広さが要請されはするし、また、それこそが不可能性につながる担当者の限界の別名とも言える。しかし謂うところの「視野の拡大」は、本文においても触れるように日本事情教育担当者が現実的に要請される素養であり、近代知批判のパースペクティブにおいては不可避免的に要請される知的な態度の一斑でもある。筆者としては“非常に困難ではあるが決して不可能ではなく、かつまた必要でもある”という含みで、「ほぼ・・・」と留保する次第である。
- (11) “専門主義的個別性の克服”という課題を基礎としつつ、“固定的役割関係の流動化”

ないしは“固定的分業体制の流動化”という課題に呼応する関連領域として、ここでは役割論、制度論、権力論に関わる広範な課題領域を挙げておきたい。ここに言う「役割論」は、社会学的役割理論を批判しつつ、またカール・レーヴィットの役割論的発想を批判的に継承しつつ、独自の体系化を試みた廣松渉の役割論を念頭に置いている。制度論も権力論も、廣松役割論の論脈に包摂することが可能である。廣松役割論の広表を縁取り、かつ筆者が「対話的協働性」を役割論的構制に即して記述しようとしているその合意をイラストレイトする作業についてはいずれその責めを果たすつもりである。さしあたっては、拙稿「『表情』と役割理論——廣松役割理論の可能性」（『情況』第Ⅱ期第8巻第8号、情況出版、1997年9月）を参看願えれば幸いである。また、廣松役割論については、廣松渉「役割理論の再構築のために——表情現相・対人応答・役割行動——」（『思想』1986年5・6・7・11・12月号、1987年3・8・10月号、1998年3月号、岩波書店、『廣松渉著作集』第五巻、岩波書店に所収）を参照。——因みに、廣松が役割理論に言及する最初期のものとして、「人間主義対科学主義の地平を超えるもの」（『現代の理論』現代の理論社、1968年7月号、後に『マルクス主義の地平』勁草書房、『著作集』第十巻に所収）。『著作集』第五巻の「解説」（熊野純彦）および「解題」（小林昌人）参照。熊野はこの「解説」の中で「廣松役割論は、じつは、廣松物象化論と同時に、その構想が登場した」旨を指摘している。

- (12) 日本事情教育が負わされている複合的・多重的な機能をこの3点に概括することについては確たる根拠があるわけではない。他の区分・概括の仕方も考えられると思われる。筆者としてはしかし、この3点に概括することで、日本事情教育が即自的に担っている教育的な諸機能の主要な部分をカバーしうるのではないかと考えている。
- (13) 『世界の共同主観的存在構造』、pp.75-6
- (14) 同、p.114
- (15) この種の機能にのみ関わるわけではないが、自然な対人関係の場の形成という点に鑑みると、日本事情の授業に日本人学生が参加することの意義がクローズアップされる。調査結果によれば、日本事情の授業に日本人学生の参加を認めている例は極く少数であるが、近年徐々に増えつつあり、大学などによっては正規の単位を与えている例もあり、留学生、日本人学生の双方にとっての教育的意義は積極的に考慮されてしかるべきであると思われる。
- (16) この“三つの視軸”についても、この三つでなければならない確たる理由はない。しかし、「視野の拡大」ということを抽象的にではなく具体的・現実的に考えるとき、この三つの視軸を重ね合わせることでほぼ必要を満たし得るように思われる。「空間的・地理的視野の拡大」は文字どおり“世界地図を常に頭に描いて”ということであり、「時間的・歴史的視野の拡大」は一般的な歴史的知識の拡大ではなく、自らが生きているこの現代

社会の在り様を規定する歴史的な前提諸条件への自覚的配慮の拡大の謂いであり、「領域的・学問的視野の拡大」は先に述べた「汎領域性」の積極的捉え返しや“脱領域的共演的対話”や“専門的逸脱＝領域的侵犯”そのものである。

- (17) “専門主義的個別性の克服”“固定的役割関係の流動化”という課題を基礎としつつ、“多文化間コミュニケーション能力の涵養”という課題に関連する領域としては、現代社会論的批判性並びに比較文化論的相互性に関わる広範な領域、またオリエンタリズムの克服と共生に関わる課題領域を念頭に置いた上で、筆者としては日常的な実践活動による現実の矛盾に対するアンガージュマンを重視したいと思う。
- (18) この種の問題が、近代知の在り方を思想史的なまた学問論的な観点から批判的に吟味・検討するための重要な手がかりの一端を提供してくれることは見易いはずである。