

創造する日本事情

橋本敬司

1. はじめに

『日本事情』考』において、日本事情を「日本人の精神性と日本という精神的風土である」¹⁾と、その規定を試みた。しかしこれは、余りに抽象的で漠然としており、十分に説得力のある規定であったとは言いがたい。また、これだけでは、従来日本の様々な文化、社会現象を研究対象としてきた日本学・日本文化学と日本事情学との間に、一体どのような相違があるのかという問いに対して、明確な解答を提出することはできない。そして何よりも不明であった点は、「日本事情」が既に存在することを無反省無批判に前提としたかのような議論を展開していたに過ぎなかったという、知の脆弱さにあった。真に日本事情とは何かを考察するには、日本文化を母とし日本社会を父とし日本語を母語として生長していない外国人学習者という存在の新たな視線を得ることで提起された日本事情が、果たして本当に存在するのか、という哲学的問いから出発しなければならない。そして日本事情が存在するとすれば、一体どのように存在するのか、考察しなければならない。小論は、日本事情に関する各研究者の論を批判的に考察し、日本事情がどのように考えられなければならないかを考察するものである。

2. 日本事情学は存在しない

日本事情学を自立した学問として対象化し構造化するには、まず概念的に研究と教育の二つのレベルに分けて分析し、更に研究と教育それぞれの対象と目的と方法とを明確にするために、それぞれを詳細に分類して体系化しなければならない。

ところが、『日本事情ハンドブック』(大修館書店)²⁾には、日本事情には、教育のみが存在し、教育は研究の対象とはなるが、日本事情自体は研究の対象とすることはできない、という考えが、まるで自明の理であるかのように記されている。

日本研究の基本枠の一つとして捉えられてきた「日本学」が、純粹に研究そのものの対象となり得るのに対し、「日本事情」は〈学習者に教える〉という点においてのみ成立するものであって、〈「日本事情」を教えること〉を研究することはできるが、「日本事情」そのものを研究することはできない、ということがある。「日本事情教育」を研究することはできるが、それは「日本学」を研究することとは本質的に異なったものである。

この言葉から読みとれることは、日本学が対象とした「日本」とは異なる、何らかの日本事情が無批判的に厳然と存在してはいるが、それが研究の対象とはならないことから日本

事情学は存在せず、ただ教育の場でのみ日本事情教育学が成立する、ということである。

しかし、本当にそうだろうか。この言説には矛盾はないのだろうか。中身のない枠だけの日本事情を、如何に教育するかを考えることに、果たして意味があると言えるのか。外国人学習者という存在を前提とし、その教育が先行する形で日本事情が成立したとはいえ、日本事情教育の内容に関する研究いわゆる教育内容学を等閑視してよいはずはない。『日本事情ハンドブック』は一体如何なる思考、基準の下に項目内容が選定されたのだろうか。全く無批判的無反省的に無秩序に編纂されたのではないはずである。編纂の過程において、日本事情に対する反省的対目的思考が存在し取捨選択がなされていたはずである。とすれば、この言説はハンドブック編集の意図さえも無化させるものといえないだろうか。

とりわけ細川氏は、「教育方法論としての「日本事情」－その位置づけと可能性－」（日本語教育87号）において、次のように論じている。

ここでの、「日本事情」とは、日本文化を異文化とする人たちのための教育という意味をすでに有していて、教育という視点をもってはじめて「日本事情」という概念は成り立つのである。……学習者が「日本の文化・社会」を的確に理解し、対等の関係でこの社会に適応し、かつ「日本とはなにか」という問いを自分に課すことである。その「学習者じしんが自分の日本を発見する」試みをあたたかくサポートすることができるのが、他ならぬ「日本事情」の授業ではないだろうか。

確かに日本事情は外国人学習者を対象とし、日本文化を異文化とする人々に対する教育を存立の基盤としている。しかしながら、日本事情をこのように狭い範囲で捉えてしまうと、結局、日本人には自明のことであり、知っている日本人が知らない外国人学習者に教える、という構造になってしまう。日本事情を介して、日本人と外国人は明確に区別される存在とならざるを得ない。これは言い換えれば、持つ者と持たざる者との強烈な差別意識に他ならない。従って「あたたかくサポートする」と述べられてはいても、知る教師が上に立つ強い存在であり、知らない学習者が下に居る弱い存在であるという上下関係の図式の中に日本事情教育は回収されてしまう。またその教育と教育の研究のみが成り立つと考える根拠には、日本人が学んでも意味のない日本事情を、異文化に育った学習者に知識・情報として供与することが、日本事情教育だとする思考が読みとれないだろうか。

そこで氏が日本事情を、どのように捉えているのか考えてみよう。認識のレベルでは『『日本の文化・社会』を的確に理解し』と言われることから、当然日本事情とは、教師が学習者に教えることができ、学習者は的確に理解しなければならない実体的概念であるということが、その前提となっていることが読みとれる。このように日本事情を的確な理解の対象となる実体的なモノとして捉えるからこそ、知識の多寡が問題となり、持つ者と持たざる者の区別と上下関係に囚われた教育が生じてくるのである。

このように教育の研究は成立するが、それ自体の内容に関する研究は存在しないと言いながらも、氏自身やはり日本事情というものの存在を疑ってはいない。否その存在の在り

方について問題にしていけない、と言った方がいいのかも知れない。存在はするが研究の対象とはならないとは、繰り返すが、日本事情が研究に値する内容を備えていないということと同義である。このように概念規定すべき内容さえ存在しないものを、果たして教育対象とし且つその教育の在り方を研究対象とする教育研究が成立するのか、実はこれさえも甚だ疑わしい。

日本事情自体の概念を明確にし、それを対象化できない限り、その教育もまた対象化できないはずである。我々はその教育内容である多様で混沌とし秩序化されていない日本事情それ自体を、対象化し明確に構造分析しなければ、その教育の方法論さえ構築することは不可能であろう。既に多くの外国人留学生を受け入れ、その教育の場では、日本事情の名の下に授業が行われている今日、いつまでも日本事情は多様で捉え所がなく共通理解が得られないなどと言いつつすることは、研究者自らの知の貧困と無能さと怠慢を露呈する以外の何物でもない。日本事情が、外国人学習者を俟って成立したのと同時に、我々日本語教師もまた、外国人学習者の存在を前提として存在している、ということをして失念してはならない。たとえ日本事情の内容が複雑多岐であろうとも、それを投げ出してしまわずに、批判的に構造分析し、誠実にそして真摯にその理解を深める視座を見いだす努力を続けてゆかなければ、日本事情を特に外国人学習者に教育してゆくことなどではまい。

では、日本事情は一体如何なる概念として捉えられなければならないのか。繰り返すが、外国人学習者という新たな存在と視線、そして日本と世界との関わりという背景を抜きにして、日本事情は存在しない。つまり、日本事情とは外国人学習者という異文化の人の目を通して始めて生成される、即ち世界との関係の中で日本事情を捉えたとき始めてその関係の場においてその意味が生成されるのである。これは、日本事情が日本人の中で明確に対象化され実体的に存在するのではないことを示している。つまり、あらかじめ対象化され固定化した実体的内容など日本事情にはないのである。外国人学習者と日本人との間に形成された関係の場に関係的に即ちコト的に存在するのが日本事情なのである。日本あるいは日本文化を実体的に存在すると考えて研究していたかつての日本研究のような考え方で、この関係的に存在する日本事情を考えて行くことはできない。言い換えれば、日本事情とは、対象化された日本人及び日本を世界との関係の中で関係論的に捉える視座を可能にする思考の枠組であり、またこの枠組の中で生成され再構築された日本人及び日本である。ただし、その関係的存在を求める手がかりとしては、実体的にモノ化された日本事情が不可欠である。従って、日本事情は、実体的即ちモノ的と関係的即ちコト的との二様の相異なる存在形態において捉えられなければならない。

ところで、細川氏は、「自分の日本を発見する」とも言っていた。ここに見られる発見と理解という認識の差異は、そのまま対象を捉える視線の差異である。言い換えれば、既に存在すると考えられている対象に対する理解、そしてそれに基づいて対象を再構築し創造し発見するという、知の形態の差異に他ならない。これは即ち、それぞれの認識の対象

である日本事情の存在形態自体に差異が存在するということでもある。つまり対象である日本事情自体は、実体的存在でもあり且つ関係的存在でもあるという二様の存在形態を備えているということである。このことから、日本事情は、実体的且つ関係的概念として捉えられなければならない。この存在論的差異を明確に認識することなく日本事情を論じるならば、日本事情の存立さえも危うくなり、つまるところ日本事情研究は存在しないといった結論に導かれてしまうことになるのである。

日本事情をモノでありコトであると捉えたときに、単なる知識の伝達に終わらない日本事情が見えてくる。また研究者、学習者の認識のレベルにおいては、日本事情とは、既に在る何かではなく、既に在るかのように考えられている日本文化あるいは日本人を基に、学習者と共にそれらを解体し新たに日本文化と日本人を創造し構築して行く知のダイナミズムでなければならない。ここに至ってはじめて、日本事情は、研究の対象足り得ると言うことができる。重要なことは、日本事情を捉え構築する視線である。従来殆ど論じられることのなかった関係論⁹⁾から日本事情を捉え、関係論的視座を持ち込むことで、日本事情は学として成立し、そして、そこにはかつての日本学を超える可能性の地平が広がっているのである。

3. 日本事情の研究領域 砂川裕一氏の論を中心に

ここでは、多様で複雑である日本事情に関して、物象化論の視座を持ち込み、批判的に考察し交通整理を試みた砂川裕一氏の考え¹⁰⁾を見てみよう。氏は、「日本事情は何のために、何を目的して教育されるのか」という「教育目的」、「日本事情では何を教育素材として教えるのか」という「対象領域」、「どのような方法・形態で教えるのか」という「授業形態」の3つに分類し、更にそれぞれを以下のように下位分類している。

教育目的	対象領域	授業形態
日本文化・日本社会理解型	文化的・社会的特質型	対話重視型
文化的・社会的視野拡大型	個別的専門背景知識型	比較重視型
日本語教育補完型	個別諸領域総合知識型	体験重視型
適応教育重視型	一般的・常識的知識型	

『『日本事情の理念』の具体的なイメージを点描』すると言っていたにもかかわらず、教育目的が第一に分類され、またその授業形態が分類の対象となっていること、更には研究方法にまでは論及されていないことから、日本事情自体の理念というよりは、日本事情教育の理念的イメージあるいは枠組形成と言ったほうが適切であろう。氏においても、日本事情が研究の対象として積極的に対象化されていたのではなく、教育との関係の中で捉えられていたことが分かる。

また、氏は『『日本事情』教育』の“対象領域”は如何なる領域として想定されているのか」考察し、その対象領域については「言語的コードの多重性—『日本事情論』への一視角」⁶⁾では、以下の3つの位相に分類していた。

- 1 個別的専門的対象性の位相
- 2 常識的通念的対象性の位相
- 3 日常的教養的対象性の位相

この3つの位相についてそれぞれ『『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—』⁶⁾に述べられた概念規定を見てみよう。

1は、「その対象性について最も自覚的であり、学問的・体系的な分析・整序が進捗し……高度の専門的知識と経験的蓄積を必要とする個別的諸領域を、その「自覚的な専門性」に徴して概括する位相」である。

2は、「その対象性について最も無自覚で、意識的な把握や自覚的な対象化が乏しいと考えられる位相」である。

3は、「上述した2つの位相のいわば中間に位置するもので、常識というほどには一般化されておらず、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り、他方、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・独立していない対象性、あるいはいわゆる“全国紙誌”に掲載されるような内容の情報を概括する位相」である。

また、

これら3つの位相は、相互に連続的につながっており、それぞれの内容項目も流動的・相互浸透的であり、総体として重層的・階層的な網目状の構造を成している……これら3つの位相によって包括される対象“項目”は、「日本」という広義の地域社会ないし文化共同体を構成・機能せしめている対象項目の総体に重なり、また「理念上はまさに“世界の総体”と相覆う」この“世界の総体”とはこの“日常的世界”であり“我々にとって在るこの生活世界”である。……「日本事情」とは、この“日常的世界”を唯一の“素材”として前提しつつその都度の関心に応じて、あるいは教育現場の実情に応じて、素材を選別し、世界を切り取り、その“部分的亜世界における断片的諸関係の個別的個性”に言及しようとしていると言えるのではないか

と説かれ、氏の考える日本事情教育の対象領域が、上記3つの位相が複合的に相互浸透即ち交錯する「日常的世界」であることがわかる。氏は、日本事情を対象化してこの3つの位相に分類したのである。特に最後の、“部分的亜世界における断片的諸関係の個別的個性”が氏のいわゆる物象化につながる考えである。

再び「言語的コードの多重性—『日本事情論』への一視角」を見てみよう。ここで氏は、明確に日本事情を研究対象足り得ると考え、日本事情の意味内容を示唆しようとしている。

日本事情的对象性は理念上はまさに“世界の総体”を一そもそも概念的抽象的にとい

うよりは日常的個別的具體性において一扱おうとすることにもなるのである。……この“世界の総体”の“部分”ないし“輻輳点”としての“日本の総体”を、日本事情の対象領域として事実上念頭においている……日本事情に言う「日本」とは、まさに、「総世界的な社会的諸関係の錯分子的局所的編制態」としての「日本」であり、日本事情の対象項目とは、その日本という地域における「社会的諸関係の錯構造的文節肢の物象化態」に他ならないのである

氏がこのように日本事情の存立を考える背景には、日本が日本だけで個別にまた実体的に存立しているのではなく、世界の部分として世界という関係のネットワークの一つの結節点として関係的に存在するという認識がある。この認識に立脚し、日本事情とその研究視座を以下のように提唱する。

日本事情の対象性（対象項目）を物象化した相（例えば「日本の経済」「日本の労使関係」「日本人の勤勉性」は〃日本的〃諸関係の錯構造的分節肢の物象化的映現をトピック化したもの）に即して分類整序して体系化することは、物象化論的視座に立脚して言えば、日本という地域社会ないし文化共同体を存立せしめている社会的諸関係の編成構造における諸々の具体的分節肢を、それらの局所的関係の特質に即して体系的に対自化することと表裏である……物象化論的視座に立脚しつつ社会的諸関係の編成構造に即することで、日本事情の多様・雑多な対象性を統一的に整序・体系化できるのではないかと考える。（「言語的コードの多重性—『日本事情論』への一視角」）

氏は、いわゆる日本を実体的文化として対象化した文化学としての日本学とは異なった、世界を背景にしその世界と地続きの日本、つまり世界との関係の中で日本を捉えてゆく新たな学としての日本事情学を、世界的な視野を備えた学問として体系づけ^m、またそのような日本に迫るために物象化論的視座を提出したのである。この物象化とは、本来関係的即ちコト的である存在あるいは事柄を、実体的即ちモノ的に存在するかのように認識してしまう人間の錯視のことであるが、氏はこれを一つの戦略として、あえてこの物象化論的視座を持ち込み、人間の物象化を利用して日本文化の諸事象を対象化してそれを体系化秩序化しようと説くのである。言い換えれば、我々日本人が無意識のうちに即ち即自的に物象化してしまい、対象化することなく実体的に存在するかのように思いこんでしまっている日本文化・社会を、物象化論的錯視であると認識することを通して対象化し、この文化、社会を如何に対自的に構造分析し体系化秩序化できるかということである。これこそが、本来は世界との関係態である日本という文化・社会現象を、関係論的視座から捉えるための前哨であるといえよう。このように氏は、日本事情について考察する上で、実体論的思考に関係論的視座を導入したのであるが、体系化、秩序化した日本事情を関係的に即ちコト的に解体するところにまでは及んでいない。

更に氏は、この関係の場の言説化能力が重要であるとして、日本事情教育と日本語の不可分離性と知の在り方について説いている。「『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」に再び目を向けてみよう。「従来の“知の伝達を専ら旨とするあり方”から“複合機能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」という“知のあり方”の転換が、「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越え出る手がかりを示唆しているように思われる」と説く。つまり、実体化された知識を伝達するのではなく、物象化的錯視によって主体的に実体化された関係及びその場を、その本来の関係の世界として積極的に言語化し言葉によって体系化、秩序化して行くことによって、同様に実体化され閉ざされた近代知が解体され、開かれた知へと再構築されて行くと考えるのである。氏において日本事情教育とは、自国の文化、社会に拘束されない開かれた知を獲得することが可能な、知の闘争の場でなければならないのである。

4. 日本事情と知のダイナミズム

以上、砂川氏の言説を批判的に受けとめ、氏の日本事情及び日本事情教育に対する考えを再構成してみた。日本事情を「“日常的世界”であり“我々にとって在るこの生活世界”」、また日本事情の「日本」を「総世界的な社会的諸関係の錯分子的局所的編制態」としての『日本』と説いた点には、他に卓越した砂川氏の鋭さをうかがうことができる。我々が生きる今即ち複合的重層的日常世界即ちこの今において世界との関係の中で生起し現象している日本という関係的文化・社会現象を日本事情としたことによって、日本事情を、日本文化・日本社会という個別的孤立的文化・社会の体系化・秩序化即ち物象化の呪縛から解放し、世界的視野のもとに关系的に日本を考察する視座が創出されたのである。

ただ、氏においては物象化論的視座は、複雑きわまりない日本という文化現象を各トピックごとに体系化・秩序化するための方法論として矮小化されている観がある。重要なことは、物象化論的視座を戦略的に活用して、実体化されている対象と物象化してしまう知の両方を解体し、即ちこの物象化論的錯視そのものを解体して、対象を再構築して行くダイナミックに開かれた知を獲得することである。つまり、物象化論的錯視による日本事情の実体的把握に止まることなく、次のステップである実体的存在としての日本事情を解体して世界との関係の網の目の中に解放することで、関係論的日本事情を再構築し新たな日本事情を創造することこそが重要なのである。日本事情の存在論的差異に呼応する、この異なる知の融合とダイナミズムこそが求められなければならない。

では、日本事情が扱う研究領域は、どのように考えればよいのであろうか。これは、既に論じて来たことに尽くされているが、通時的歴史的軸と、共時的地理的軸の交差点である今に生起する日本という現象の構造とその全体である。重要な点は、日本だけで独立して個別に現象しているのではなく、その背景には世界が開けており、世界との密接な関わりの中で現象している日本人という文化・社会的存在と日本という文化・社会的現象を研究対象とする学問だということである。

従って、我々は、世界との関係ネットワークの結節点として現象している日本という複合的重層的文化・社会現象を、物象化論的視座から、明確に言語という媒体によって、経済・政治あるいはその他の一つのトピック例えば家族のあり方・教育・労働などの項目別に戦略的に秩序化・体系化して記述し、この言語によって実体化されたテキストをたたき台として、日本人の共同主観（日本人の精神性）とは何か、日本という共同主観的世界（日本という精神的風土）とは何かを理解しなければならない。次に、これを他の国の人々の物象化論的錯視である共同主観とそれによって構築された共同主観的世界とを対照比較することにより、一旦秩序化・体系化した日本人という共同主観と日本という共同主観的世界を世界との比較の地平において相対化しなければならない。また、それを世界という関係のネットワークに還元し、世界的視座に立って再び秩序化・体系化して、それを人類と世界の中に位置づけなければならない。そして、世界人類の共同主観とは何か世界人類の共同主観的世界とは何かを考察しなければならない。世界人類の共同主観という幻想が一体何を求めているのか考えることなく、自国の文化社会についてのみ目を向けていたのでは、世界人類の平和を勝ち取ることはできないだろう。

以上のことをまとめると次のようになる。

日本の物象化	→解体・関係論的視座	→世界の物象化	→解体・関係論的視座
実体化	関係化	実体化	関係化
(秩序化・体系化)	(世界との比較)	(秩序化・体系化)	(実体論的思考からの超出)
モノ化	コト化	モノ化	コト化

モノ化とコト化という構築と解体のダイナミズムは、教育、歴史、政治、経済といった既存の学問の枠組みの中で、また、労働観、死生観、人間観、異文化コミュニケーションといった既存の学問の枠組を超えた事柄においても、同様に適用されなければならない。つまり全ての文化・社会現象は、このダイナミズムの枠組の中で捉えられなければならないのである。

研究の具体的方法論については、決定的方法を提出することはできない。何故なら、日本事情には、歴史的に蓄積されてきた既成の方法論があってそれを適応して研究が行われるといったものではないからである。他の学問分野、例えば経済、文学、物理学のように、まず欧米の研究によって獲得された研究方法を日本のそれに適応すればいいといったようなものでもない。現在どの分野でも日本独自の方法論が模索されているように、我々は、日本事情に関する自らの研究の蓄積によって、帰納的にその研究方法を獲得して行く以外に道はない。従って、研究者が、いかに日本事情を規定するかによって、また、どのような面を切り取るかによっても、その研究方法は自ら異なるものになるであろう。

次に日本事情を考察する知がどのように構造化されているのか考えてみよう。まずは知

識のレベルである。日本人の共同主観がその物象化能力により即自的に築き上げた日本という物象化世界を、対自的に整序し体系化し、それに関する知識と情報を獲得しなければならない。次は知性のレベルである。各国の国民民族の共同主観とその物象化能力によって即自的に築かれた共同主観の世界を対自的に秩序化・体系化して、その知識を拡充し、日本のそれらと対照比較することで、日本のそれを絶対化せず相対化することのできる柔軟な知性を磨かなければならない。また更に、世界人類の共同主観が、その物象化能力により即自的に築き上げた人類という物象化世界を、対自的に秩序化体系化し、その知識を根拠に磨かれた知性によってそれぞれの国の文化・社会現象を相対化するより一層柔軟な知性を磨かなければならない。次は実践知、身体知のレベルである。世界は、言葉と身体を媒介にして構築されている。あるいはまた、世界は言葉と身体そのものに他ならない。従って、我々は、言葉と身体を手がかりにその世界を分析し再構築することができるのである。この今において実体的に現象しているかにみえる物象化的世界を、自己の実践知である身体知を通して、次の今においては自己との関係の中で生きられる関係的世界として再構築して行かなければならない。知は、このように知識から知性、知性から実践知、身体知へと構造化されているが、知のダイナミズムは、勿論この全ての位相を縦貫しており、知識、知性、実践知、身体知はそれぞれ複合的に絡み合っ一つ一つの知の全体を構成しているのである。このように構造化された知の全体で我々は日本事情と取り組まなければならない。

日本と日本人を実体的に捉え、もう一人の私である日本人とのモノローグに閉ざされていたのでは、我々は世界を見る機会を失うことになってしまう。関係的日本事情の位相においては、異文化において育った他者である外国人学習者と、日本文化・社会を媒介にダイアローグを展開することで我々は他者の視線を内面化することができ、日本及び日本人自体が自らを相対化する強靱な知を獲得することができるのである。こうして関係論的に捉えられた日本事情とは既に日本人の占有する文化ではなく、日本人と外国人学習者によって創造され生きられた共同主観なのである。日本事情をこのように捉えることで初めて、自国の共同主観である文化を大切に守りつつも、それを絶対化しない視線を獲得することができるのである。世界平和とは、このような視線の先にしか用意されてはいない。日本事情とはそのような可能性の地平そのものである。

5. 日本事情の教育的側面

以上、見てきた通り、単なる知識の蓄積に止まらず、ダイナミックでプラグマティックな身体知を求める日本事情においては、教育と研究を、判然と区別することは困難であるが、ここでは日本事情教育の在り方とその目的に焦点を移して論じてみたい。

細川氏は「日本事情」教育／学習の目的を「学習者が『日本の文化・社会』を的確に理解し、対等の関係でこの社会に適応し、かつ『日本とはなにか』という問いを自分に課し」

て「日本語による言語行動・言語生活をとおして、自分自身にとっての『日本』を発見する試み」であるとし、その授業を「『学習者じしんが自分の日本を発見する』試みをあたたかくサポートすること」であると規定した。

氏は、日本文化・社会の的確な理解と、社会に適応し、学習者が自分自身の日本を発見することだと言っている。既に論じたように、「日本の文化・社会」といわれるものがどのように構造化されているのか、また「日本」とは何かも確かではない。ただ「日本」の発見が「日本語による言語行動・言語生活をとおして」と言われているように、それは「日本語」を発見することと同じであった。日本の文化と社会を理解するには、言葉即ち日本語が重要であることは言うまでもない。日本の文化と社会の理解、日本社会への適応、私の日本発見の方法の中心を形成するものは日本語に他ならない。従って、学習者が自ら学びとった日本語によって日本を捉えることが、氏の言う学習者自身の日本の発見でなければならない。

しかしそれでも実体論的思考から生み出された一方的教育に過ぎない。現実の教育の場において、「日本」を発見するのは、何も学習者に限られているわけではない。教育するとされている側の教師あるいは日本人においても、外国人学習者の視線を得て、今まで対自化できなかった日本に気づき対象化し、そこに新たな日本が発見されるのである。これこそが関係論の視座であり、ここに立てば、教師、外国人学習者双方が、教育学習という場を通して、互いに自己の新たな日本を発見創造することができるのである。

次に、砂川氏は、先に述べたように、教育目的について「日本文化・日本社会理解型、文化的・社会的視野拡大型、日本語教育補完型、適応教育重視型」の4つに分類し、また別の角度から「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」の3つに分類し、これを「日本事情」教育の理念とし、開かれた知の獲得をその目的としていたのである。

門倉正美氏は「『日本事情』の可能性」(山口大学教養部紀要巻26-1992)を著し、「日本や日本人に関して何らの予備知識ももたない留学生はむしろ少数派ではないだろうか」と述べ、R・ベネディクト、土居健郎、木村敏、中根千枝などの「安易な言語=文化論も横行している。それだけに、『日本事情』担当者は『日本人論』の『通念』をつい口にしてしまうことにいっそう慎重であらねばならないだろう」として、「『日本事情』がまずテーマとすべきは、日本や日本人に関する『通念』の見直しである」と言う。また、「『日本事情』の授業は、そうした日本論、日本人論の押しつけであるよりむしろ日本の文化や社会の断面を素材としたディスカッションの場、つまり、留学生たちが身につけている、さまざまな文化観・価値観が交錯する異文化交流の場でありたい」と述べて、「日本事情」に「通念の解体と異文化交流」を見ている。

しかし、角倉氏が前提とするいわゆる通念とは一体何か。それは砂川氏によって「常識的通念的对象性の位相」とされた概念であろうが、砂川氏がこれを「その対象性について

最も無自覚で、意識的な把握や自覚的な対象化が乏しいと考えられる位相」としたように、通念とは我々日本人にとっては、余りに当然な自明のことであって、自覚的に対象化して言語化することが容易でない即自的概念である。従って、渡日以前に自国において異文化である日本及び日本人に関する情報・知識が十分とはいえない学習者であって、このようないわゆる日本人における通念が形成されていようはずがない。むしろ、その通念を形成するところの情報・知識の不足により、日本に対する思いこみ・あるいは偏った認識を抱いている可能性の方が遥かに高いのではないだろうか。

従って、我々がはまず解体しなければならないのは、この思いこみ・あるいは偏った認識でこそあるはずだ。そのためには、むしろ我々は、まず外国人という異なる視線を備えた学習者を新たな視座の提供者として、即自的で意識化されていない通念あるいは常識をこそ、徹底的に言語化すること即ち言葉によって分節化し、対自的に体系化秩序化して、学習者と共にこの通念・常識を共有しなければならない。その次のステップとして、この共有した通念を解体することが目標とならなければならないのである。

以上三氏の日本事情教育に関する言説を基に考察したが、それぞれの視点から日本文化適応と日本発見、開かれた知の獲得、通念の解体と異文化交流といった異なる考えが提出されていることが窺えた。ここに掲げられた目標自体は、決して誤っているわけではない。ただ、日本事情及びその教育を捉える視線と、そこに向かう道のりと方法、そしてそれらの構造分析があまりに曖昧なだけである。問題はこれらの研究者の考えの全体に網を掛け、それを体系化構造化することであると言えよう。教育に関わる、教える側と教えられる側の知の変化と、教育対象である日本事情の存在形態と教育目的の変化を構造的に分析し、その教育の在り方について考えなければならない。そこで、以上の考察を踏まえて、外国人学習者を対象にした「日本事情」教育の在り方と目的を、日本及び日本人理解の深化と日本語による自己の共同主観的世界の構築を目的とする知のダイナミズムの観点、更に比較文化論的視点を導入して、整理してみたい。

1 誤認知の解体＝情報・知識の拡充

2 日本人でさえ自覚的でない日本の通念と常識の対自化＝知識の拡充

3 日本人の精神性である共同主観と日本という精神的風土である共同主観的世界に対する理解＝日本文化と日本社会との構造に関する知性的理解

4 日本という共同主観的世界に存在する共同主観的存在である自己に関する日本語による言及＝言分け的存在である自己の発見＝適応1

5 言及された自己による共同主観的世界即ち生きられる世界の日本語による再構築＝言分けと身分けによる自己にとって親しい日本という文化社会的世界の創造＝適応2

6 自国の共同主観的世界と日本という共同主観的世界との比較考察＝共存

7 この世界は人の共同主観によって物象化された共同主観的世界であるという認識＝共存

8 この物象化した共同主観的世界の相対化と新たな世界像の創造＝共存と平和

日本事情教育全体は、この8つの段階に分類することができると思われるが、実際の教育の現場では、学習者の日本語のレベルあるいは日本に関する知識の多寡などの要因から、この全てのレベルを覆い尽くすことは困難であろう。しかし、少なくとも教育研究を行う者の姿勢としては、このような全体を見通すパースペクティブをもっている必要がある。

教育とは、本来持つ者と持たざる者の横の関係を言うのでも、持つ者が上に立ち持たざる者が下に位置する縦の関係を言うのでもない。持つ者が下に位置し持たざる者が上に位置する縦の関係における双方向的関係においてこそ成立するのである。ところが、知識が物象化された実体であるかのような錯覚を抱く者においては、その上から下への伝達が必然的な流れであるかのように考えられる。たとえそうであったとしても実は学習者の理解なくしては教育が成立しないにも関わらず、一方通行的流れしかイメージすることはできない。物象化＝モノ化された日本事情は、確かに伝えることができる。しかし、解体されコト化された日本事情は、教えることは勿論、それを伝えることさえできない。何故ならそれは生きられ創造される日本事情に他ならないからである。このように考えるなら、存在しないのは日本事情学ではなくて、むしろ日本事情教育学の方であると言えよう。そこにはいわゆる知の伝達という教育は存在しない。ただ共に学ぶことを通して、自己の日本事情を生き創造するだけなのである。

教育とは、本質的には、共に教え共に学ぶことにおいてしか成立しない。これは、教育、学習の対象を通して、教える側と教えられる側が、共通のあるいは各自の新たな対象の姿を創造することによって共存することに他ならない。日本事情においては、教育する側と教育される側が互いの日本事情を生き創造すること、これこそが日本事情「教育」の目指すべき方向なのである。

6. 結語

以上考察してきたことを踏まえて、日本事情の研究対象、研究目的、研究方法について、簡単に整理して拙論を締めくくりたい。

研究対象

言語によって対象化物象化された日本人の精神性即ち共同主観と日本という精神的風土即ち共同主観的世界

研究目的

世界との関係の中で現象している日本文化と社会の構造を明確にすることを通して、世界各国の文化と社会の価値を批判的に再発見し、自己の文化を絶対視する視線を相対化し、

世界の文化、社会現象の価値の発見創造とそれを見いだし得る知性の涵養。また、これを根拠にした世界平和を希求する眼差しの涵養。

研究方法

世界というネットワークの結節点として現象する日本を、物象化し言語によって記述したテキストを読み理解する。このテキストとは、現在出版されている日本論日本人論はもちろん社会学、経済学、政治学などの既存の学問がテキストとしてきた書籍及び古事記万葉集などに始まるいわゆる日本文化に関する書籍、そして文化的歴史的文物の全て及び演劇などの身体芸術を意味している。これらのテキストを実体化、絶対視せず、他のテキストとの対照比較の中で相対化して発展的に解体し、自己の日常の体験として再構築する。つまり自己の実存においてテキストの意味を新たに創造する。次に、自己の創造した日本文化を、一旦世界というネットワークに還元して、世界との関係性の中で再び解体しその意味を明確にする。そして世界的レベルにおいてその意味を考える。

既存の学問のテキストをテキストとしながらも、それを解体再構築するという読み方と、世界的視野においてそれを捉え返し、研究する者の知を世界へ向けさせることが、日本事情研究の可能性なのではないだろうか。

注

- 1 「日本事情考」『広島大学留学生センター紀要』4号所収
- 2 水谷修・佐々木瑞枝・細川英雄・池田裕諸氏によって編集されたものである。
- 3 管見によれば、砂川氏の一連の論攷以外に、関係論的に日本事情を論じたものは皆無である。
- 4 日本事情
- 5 『情況』1993年11月号
- 6 1995年度日本語教育学会秋季大会予稿集
- 7 「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」を「日本事情」教育の理念としている。