

第三領域としての「日本事情」

群馬大学 砂川 裕一

現在、日本国内において「日本事情」と呼ばれる領域ないしは教育活動が一定の存在性を獲得しつつあるように見受けられる。それは、従来の近代的個別諸領域に並ぶ一つの個別領域としてでもなく、また個別と個別のと狭間を埋めるいわゆる境界領域の一つとしてでもなく、あえて言えば“学際的”な領域ないし活動である。しかし、いわゆる“学際的”領域が、その発想法の現実態において諸個別を諸個別として温存したまま、いわばモザイク状にその諸個別を“接合”しようとする域に止まっている限りでは、筆者なりに観取する「日本事情」の“特質”とは径庭が存するように思われる。本報告ではしかし、とりあえずは“学際的”“総合的”な知的活動形態の新たな可能性を孕むものとして「日本事情とその教育」に止目し、その特質の輪郭を日本語教育の現場の実情に即して縁取ることで、筆者なりに抱懐する「日本事情」の“第三領域性”について点描したいと思う。「日本事情とその教育」をあえて“第三領域”としてことさらに宣揚するに際して、筆者としてはその知的・学問的な特質に即した一定の根拠を念頭に置いているが、同時にそれは、従来の日本語の研究・教育とも、日本学や日本研究における研究・教育とも位相を異にする研究・教育の在り方を示唆しうるはずのものでもあり、すなわち、“第三領域”と称する所以でもある。「日本事情論」的な観点からは、いくつかの記述的分析＝分析的記述の“視軸”を設定することが可能であるが、本報告では“領域的な多様性”、すなわち「日本事情とその教育」の“汎領域性”に焦点を当てて論点を構築することにしたいと思う。

「日本事情」の対象領域は教育現場の実情に応じて多様であるが、ここではその多様な対象性を以下の三つの位相－すなわち、個別的専門的对象性の位相、常識的通念的对象性の位相、日常的教養的对象性の位相－に暫定的に配分することでその領域的広袤の全体的な布置を概観し、後論のための“素材”を共有しておきたい。

まず第一に、個別的専門的对象性の位相であるが、これは、その対象性について最も自覚的であり、体系的な整序が進捗していると目される位相である。ここには、まず、日本の歴史とか日本の宗教といったような日本学・日本研究における個別的専門諸領域が含まれる。次に、企業関係者や外交官などに対するもので、日常的な業務をこなしていく上で必要な、例えば商習慣や経営手法や法律的手続き、あるいは日本人的な交渉手順や思考様式・行動様式などについての専門実務的知識を念頭に置いているものが含まれる。さらには、日本の伝統技術や古典芸能などについての専門技芸的内容もここに含めることができる。「日本事情」の授業内容としては、それぞれの個別専門領域への“入門的・初歩的”な導入を念頭に置いていることが多いが、いずれにしても、この第一の位相は、高度の専門的知識と経験的蓄積を要する個別的对象性をその専門性に徴して概括する位相と言うことができる。

第二の常識的通念的对象性の位相は、その対象性に対して最も無自覚であり、意識的な把握が乏しいと目される位相である。この位相においては、日本社会や個々の所属機関で“普通に”生活して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“常識を覚え、身につける”ことでもあって、具体的細目は極めて広範囲に及ぶ。そもそも

“常識”とか“通念”とか言うものは、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や通念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自覚的に扱う”というのが、この位相の特徴である。内容的には一応の常識を備えている人であれば誰にでもわかることであって、その点で第一に挙げた専門的特殊性とは距離がある。もともと、半ば無意識の行動細目・思考細目を意識的かつ体系的に提示するための“専門的な工夫”が必要になってはくさるだろうが、恐らくこの種の“専門性”は従来の個別領域的専門性とは内容を異にするものと考えられる。いずれにしてもこの位相の狙いとするとところはあくまでも“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。

第三に、上述した二つの位相の言わば“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、言わば“両端”が上記二つの位相に“連続的に移行していく”ものの、常識と言うほどには一般化されてはおらず、また通念と言うほどには脱意識化されてはいない対象性であり、他方、特殊専門的と言うほどには高度の知識や訓練を要せず、また個別領域的と言うほどには分化・独立してはいない対象性である。具体的な下位区分を多少試みてみれば、一つには、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・世界観、などの特徴・特質を枚挙的に扱おうとするタイプが挙げられる。さらに、現代日本社会の時事的な諸問題を具体的な手が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ついて触れつつ、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も見られる。また、日本の文学、日本の歴史、日本の地域社会、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“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も含まれる。いずれにしても、“日本文化・日本社会・日本人の功罪合わせ持つ諸特徴について具体的事例に即して紹介し、その根底にある文化的価値や社会的様式の理解を目指し、よつてもつて二国間関係や国際社会における相互理解に資すること”とでもまとめることができるような茫漠とした内容を概括する位相である。

これら三つの位相は相互に“連続的に”つながっており、それぞれに“配分”されている内容項目も流動的であり相互浸透的でもあって、総体として重層的・階層的な網目状の構造を成しているものと思われる。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、実は、「日本」という広義の地域社会ないし文化共同体を構成する対象“項目”の総体に重なる。しかも、教育現場の実情として、学習者の母語・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中において「日本」や「日本人」が孤立した存在であり得ないことを考えれば、「日本事情とその教育」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と言うよりは日常的具體性において—扱おうとすることにもなるのである。日本事情教育の現場において、様々な条件下でいわば自然発生的に生み出されてきたところのこの“実態”に即せば、「日本事情とその教育」の対象領域として、この“世界の総体”の“部分”ないしは“輻輳点”としての“日本の総体”を事実上念頭に置いていると言っても過言ではない。我々にとって問題は、このような多様ないし汎領域的な錯雑性という“現実”をどのように把握しうるか、である。

従来の日本語教育の現場の発想では、大きく概括して言えば、上述したような多様な対象項目の中から適当な項目をピックアップして日本語学習の動機づけや日本語運用力強化のための背景的知識として利用するという扱いが、雑多な対象項目を従来の個別諸領域に分解し、歴史や文学や政治などなどの専門的内容に対応する初歩的・入門的な内容に縮減してしまうかのどちらかであったように思われる。もとより、この発想を否定するつもりは無い。現実問題として、日本についての知識（それが日本学・日本研究の専門に関わるものであれ、実務的な内容であれ、あるいは単なる好奇心であれ）の獲得とそれに基づいた具体的活動（研究であれ実務であれ単なる観光であれ）が目的であれば、日本語学習はその目的遂行のための前提的・道具的要請であることは否定すべくもない事実であるからである。そして、「日本事情」として概括され得る対象項目がその「目的と手段」の双方に振り分けられる傾向を見せることも、また自然な成り行きだと思われるからである。筆者としてはしかし、この傾向を認めた上であえて“第三の可能性”を模索したいと考える。

筆者なりの意図を縁取り、その輪郭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、筆者なりの課題意識に思想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―（と廣松渉は述べる）―、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。各々の時代はその内部に相対立し相抗争する諸多の思潮をもつとはいえ、対立といい抗争といっても、それは所詮、当代の地平という共通な土俵上での出来事である。なるほど、徹視的にみれば、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ばれるべき、それぞれ共通な発想法に立脚している。近代以降における、いわゆる資本主義的文化圏内の諸思想は、重商主義（絶対主義）、産業資本主義（自由主義）、独占資本主義（帝国主義）の各段階に応じて多分に様相を異にしつつも、概して共通な世界了解の構図に立脚し、或る共通な発想法を分有している。

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ワ・イデオロギーの地平・・・、このブルジョワの世界観の地平がもはや極樞に転じ、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達している。こう断じても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ぬ。」（廣松渉『世界の共同主観的存在構造』講談社学術文庫版、1991、pp.16-7）

廣松はこのような歴史的・思想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い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。」
(同、p.75)

「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す、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、一歩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。」(同、pp.75-6)

「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、当該の言語的の交通の主体とそれの営みを離れて『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の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。」(同、p.114)

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ヴ・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、コミュニカティヴ・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。

「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犯行為」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「共犯行為」の十全な実現には、表現者と理解者とが当該言語主体として共同主観化されていることが前提ですが、同時にかつて時枝が指摘した如き「場面の共有」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際しては言語学と社会学やコミュニケーション論や心理学などとの連携が模索され、“学際的”な研究の進捗も見受けられる。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、いわゆる“場面シラバス”や“機能シラバス”など教育方法上の工夫に即してある程度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）との現場の一体性の故に、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ように思われる。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と言えるように思われる。「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背景説明の手がかりの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。

他方において、上述した“汎領域性”は、教育現場の実情に強いられつついわば即自的・自然発生的に成立した性格特性であり、様々な領域を意図的に網羅しようとした結果ではないということも指摘しておかねばならない。自然発生的に成立した汎領域的“錯雑性”であるからこそ、その錯雑に絡み合った内容項目を解きほぐし、諸個別領域に属するものとして分類し直し、個別的諸学問・諸領域の初歩的・入門的な準位に位置づけ返してしまうことで、「日本事情とその教育」なる領域ないし授業科目は、留学生教育の一環であるというある意味では特殊な一点を除いて、事実上解消することができると思うのも近代的要素主義的発想からすれば無理のないことかもしれない。

しかし、“汎領域性”の成立が“自然発生的”であったとすれば、その自然な発生を促した何らかの前提諸条件が存在しうると考えることも可能であるはずであり、さらには、近代的要素主義的発想の問題性や、あるいは、近代的学問知の個別性故の視野狭窄、それ故の限界性が指摘され続けて既に久しいという思想史的文脈をも念頭に置く必要がある。筆者としては、「日本事情とその教育」が即自的に体现している“汎領域的な性格特性”を、先に引用した廣松渉の思想史的な時代認識を共有しつつ、積極的に捉え返す可能性を模索したいと考える。

ここでは、これまでの論脈に即して、上述した「場面」の実態に目を向けて論点を抽出することにしよう。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

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・情況の意味）」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。

「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”一すなわち、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”一に徴して、「日本事情とその教育」の“第三領域性”を点描し得たことにして、報告を終えることにしたいと思う。