

## 序章

本稿では、言語教育・言語習得に絡む政治的な営みを考察する。ここで言う政治とは議員が議会で法案を成立したり、予算を編成したりという<sup>まつりごと</sup>政を指すのではなく、個人間に生じる権力・支配にかかわる現象に焦点を当てている。そのきっかけとなったのは、筆者自身が幼少期に方言の異なる地域間での移動を経験し、ことばの違いによるディスコミュニケーションを体感してきたこと、高校時アメリカに留学した際、顔立ちや体格だけでなく話し方の特徴で区別された(と感じた)経験が影響している。最も大きな動機としては筆者が大学での専攻を選ぶきっかけともなった経済上の連携に関する日本国とフィリピン共和国との間の協定(以下日比経済連携協定)締結に向けての報道が挙げられる。少子化の進む日本は近年、各国(特に東南アジアの国々)と二カ国間協定を結び、相手国からの労働力受け入れを始めた。これまでも日本はさまざまな制度で「外国人労働者」を受け入れてきたが、その度に課題を生んできた。今回の日比経済連携協定に基づく外国人看護師・介護福祉士候補者の受け入れに関してもすでにさまざまな問題が指摘されている。実際に日比経済連携協定は、両国間での意見の相違や各分野からの反対の声もあり<sup>1</sup>、締結までに数年を要した。このような中で受け入れ枠組みや制度に対する批判は多いが、実際に今日本で資格取得を目指している候補者たちが置かれる状況についての言及は少ない。今回の受け入れの最大の特徴は、候補者への日本語学習を義務づけることである。筆者自身も、家族が自宅療養中に介護福祉士やホームヘルパーの方々に非常にお世話になった経験から、介護場面における彼ら/彼女らの必要性を実感するとともに、利用者の家族に踏み込み生命にかかわる現場で働く介護福祉士がヴァーバル、ノンヴァーバルを含め非常に高いコミュニケーション能力を求められる職業であることを認識した。今後こうした福祉の分野で「外国人労働者」の増加が予期される日本で、彼らがどのように日本語を身につけるのか、あるいはどのような日本語を身につけるのか、という点に興味を持ったことが本テーマの動機である。この問題は決して彼ら/彼女らだけの問題ではなく、他者のことばを学び、また他者にことばを教えるであろう筆者自身の抱える問題でもある。

2009年より始まったフィリピンからの看護師・介護福祉士候補者の受け入れは、前年より受け入れの始まったインドネシアからの看護師・介護福祉士に継ぐ2番目のケースである。来日した候補者のほとんどはまず6ヶ月間の研修を行うことになっており、研修は日本語研修(約675時間)、日本の生活習慣、職場適応研修(約140時間)、介護導入研修(約40時間)の3部が設定されている。ただ日本語能力検定2級以上取得者は来日後受け入れ先施設派遣前に介護導入研修を受ければよいことになっており、このことから日本の生活習慣や職場環境への適応は言語能力に含まれると判断されていることがわかる。言い換えれば、学習者が日本の様式にうまく適応できない場合、あるいは異議を申し立てた場合、それを学習者の言語能力の低さに根拠付けることが可能となる。約140時間が充てられている「日本の生活習慣・職場適応研修」は全研修時間の16%ほどを占める。カリキュラムとして定められて

<sup>1</sup> 「JPEPA 反対共同声明」NCC フィリピン委員会 <http://ncc-j.org/sosiki/Philippines/diarypro/archives/4.html> (2009.12.02)

いる内容は、市内や公共施設の見学、教育施設、防災学習などの課外活動のほかに講義で生活案内、日本紹介、日比生活習慣比較、異文化コミュニケーションなどである。ここで言う異文化コミュニケーションがどのような項目を含んでいるのかは残念ながら調査不足で把握しかねる。現にコミュニケーションという言葉はあまりにも多義的で「ある学者はコミュニケーションの定義を 96 例も上げ、さらに他の学者は 160 例も挙げている」(林 1995: 1)ほどなので、ここではコミュニケーション自体の定義は扱わないでおこう。しかし、とにかくこの研修を通じて一貫して学ばれるのは、いかに日本の社会、文化、生活習慣、コミュニケーションのあり方に適応するかということである。そしてそこから逸脱することがいかに異端であり不純であり、無利益であるかを、疑問を抱くことを許さないままに認めさせてしまうのだ。つまり彼ら/彼女らに求められるのは日本の文化に対する彼/彼女なりの反応ではなく、日本の文化への適応、すなわち同化である。たとえば、フィリピン人看護師・介護福祉士の場合日本社会において不可視的に特権を有してしまっている日本人<sup>2</sup>の前においては困難を強いられる。その困難を言語の問題としてすり替えることも、生活習慣不適應者というレッテルを貼る根拠にすることも、言語教育は可能にしてしまう。日本の習慣について深い知識がある学習者が、それを非合理だと感じ取ってそれに従わなかったとする。おそらく彼/彼女の行為は日本語能力が不十分あるいは学習内容の未修得とみなされるだろう。日常生活の中で実際にそのような場面には多く出くわす。たとえば、看護師・介護福祉士として働き始めたフィリピン人が日本の施設の問題に気づき指摘したとする。彼/彼女の意見はどのように受け入れられるであろうか。もしかすると賢い彼/彼女は発言しないことが身の為だと敢えて黙っているかもしれない。言語習得研究におけるコミュニケーション能力の解釈のひとつとして「いつ、だれに対して、どのような言い方で話すのかという言語使用の適切さにかかわる能力を含めた言語能力」(迫田 2002: 65)が挙げられる。

「いつ、誰に対して、どのような言い方で話すのか」という選択(例えば見知らぬ人に自分が道を尋ねるときには「すみません。」と声をかけ、迷子と思われる男の子に対して「ぼく、どうしたの?」と声をかける等)日常茶飯で何気ない行為に思えるかもしれないが、それは場面、文脈、立場、互いの力関係などによって推し測られた結果なのであり、利益/不利益の駆け引きをめぐる政治味を帯びたものなのである。そこで本稿ではこのような言語の持つ政治的な面に焦点を当て、言語教育あるいは言語習得のあり方を考察していく。

第一章ではまず、そもそも言語を習得するとはいかなる行為か検討したい。社会の中で言語がいかに権力を生み出す装置として働いているか、またその装置をうまく機能させるために教育が果たす役割を論じる。本稿では特に筆者が一番理解する日本語と筆者が一番長く所属している日本社会を例に挙げる。そして正しい日本語、正統な日本語、純粋日本語などという概念は幻想にすぎず、日本語を学ぶという行為はその幻想を信じ込むことであり、そうした「日本語」を教育するという行為はその幻想を再生産することであると主張する。続く第二章では具体的に第二言語習

<sup>2</sup> 日本人性については 1-3. にて詳しく扱う。

得の場に焦点を当て、第一章で考察する幻想に過ぎない言語の正統性があたかも実体があるものとして人々に受け入れさせるために、不純な、逸脱した日本語が必要であったことを指摘する。これは第一章で論じる「純粋日本人」を規定するのに日本人ではない他者の存在が必要であったことに呼応している。ここでは実際に第二言語習得研究で価値が認められている誤用分析をある種の排除装置として捉え、その研究の変遷を考察する。誤用は完全に排除し、避けるべきものというかつての考え方から「ネイティヴ」に近づいていく学習の過程において必然的なものであるという現在の考え方への誤用の捉え方の変化が決して望ましいことではないと指摘する。そして第三章では「ネイティブ」性について論じる。「ネイティヴ」という言葉は多くの学問分野において使われているが、その定義は様々だ。また言語教育学においては通常それが何を指すのかの説明がないまま、自明の事柄として「ネイティヴ」ということばが飛び交い、ある種の力を持って機能している。そこで第三章では、各分野(特に言語習得に関わる分野)において語られてきた「ネイティヴスピーカー」の定義を振り返る。この「ネイティヴ」性に関しては既に大平(2001)の「ネイティブ再考」にて議論されているため、それを参考とする。以上の考察の過程より得た筆者なりの見解をまとめ、今後日本語教育学へ進むであろう自分自身への戒めとしたい。

## 1. 言語を習得するということ

何語と問わず、そもそもある特定の言語を学び身につけるとは一体どういう過程なのか考えてみたい。本稿では日本語を例に取り上げる。

### 1-1. 「日本語」が必要なわけ

私が今こうして綴っている言葉は「日本語」であると思う。であると思う、というのは「日本語とは何か」という疑問を考えてみれば忽ちその確実性が疑わしいものとなるからだ。小学校入学以来「国語」として私が学んできた言葉は一般的に「日本語」だと捉えられており、その「日本語」を日本に住んでいる大多数の人が話していると信じ込んできた。しかし実際のところはどうだろうか。教科書で学ぶ「国語」を私はそっくりそのまま使っているだろうか。現在日本にはその「国語」と一般的に同一視される「日本語」とは異なる自分を表現するのに適した言葉を持つ人々も多くいる。それでも「国語＝日本語」という感覚が広く受け入れられているのはなぜだろう。

日本という国の「国語」として「日本語」を制定し、「国語＝日本語」という等式を自明のものとすることによって日本の近代化は進んでいった。日本語の構築は、可視化し難い「日本人」という国民の創造に不可欠な要素であった。「言語の有機体的実体感」は国民共同体を構想するための図式と共犯的に機能して(酒井 1997: 169)おり「国民共同体は、ある言語に習熟しその言語を自然として受け容れてしまっている人々の共同性として、前提されている。国民語は、国民共同体の成員にとって

あらかじめ問題化されない、いわば、彼らの国民としての存在の暗黙の前提として構想される。知的な対象として主題化される前に国民語は国民によって生きられてしまっているものとして想定されるのである」(ibid.: 170)。本章ではその国民語＝日本語がいかにかにその曖昧性を隠し、その正統性を確固たるものとして築き上げてきたのか検討してみたい。「日本語」という言葉は何を含み、何を排除してきたのだろう。

## 1-2. 「純粋性」という幻想の構築

そもそも「国語」や「日本語」という概念は「日本が統一された国民国家としての体裁をととのえていく明治後期にかけて」(安田 2007: 209)登場してきた用語である。日本という国家共同体を築くにあたり、地理的に日本に含まれる人々は日本人であるという認識を持たねばならないと当時の政治的リーダーたちは考えた。その自己定義の根拠として共通の言語すなわち国語を制定するのだが、「邦語」「日本語」「日本国語」「国語」など、当時の学者のなかでもそれらの用語に対する一定しない用例がみられた。しかしながらこの用法上の不安定さとともに「国語＝日本語」という等式への方向性がよみとられるのである」(ibid.: 209)。このように日本語はすでに誕生の時点から曖昧性に富んだ観念的存在であった。

さて、ここで私は「日本語の誕生」と述べたが、その「日本語の誕生」について酒井直樹(1997)は「死産される日本語・日本人」にてこのように述べている。

十八世紀の言説においては、日本語と日本語が通用したはずの共同体の存在を古代に仮設することによって、日本語が生み出された。しかも、日本語と日本民族の存在は、古代には存在しても現在には存在しないもの、現在においてはすでに喪失されたもの、として仮設されなければならなかった。つまり、日本語の誕生は、日本語の死産としてのみ可能であったのである。<sup>3</sup>

「日本語の死産」とはなかなか衝撃的な表現である。彼によれば、もともと日本列島には古代から人が生活を営んでおり、そこにはすでに共通する言語が存在してきたのであるから「日本語の誕生」とは単に「資料の入手可能性の限界の別名にすぎない」(酒井 1997: 169)。問題は、日本語とは何か、国語とは何か、ということではない。「純粋日本語がどうして生成しどのようにして再生産されてきたか」(ibid.: 190)なのだ。しかも「雑種的な言語から純粋日本語がどのように発想されてきたか、つまり純粋日本語という仮設が雑種的な多様性を脱皮しつつ雑種的な多様性を排除するかたちでどのように構想されるようになったか」(ibid.: 190)という問題である。したがって日本語を学び身につけるとは、純粋な本物の日本語がかつて存在していたという幻想を抱くことを厭わず、その純粋性にある特定の価値を認め、意識的であれ無意識的であれ結果的に「純粋日本語」の再生産過程に加担することなの

<sup>3</sup> 酒井直樹 (1997)「死産される日本語・日本人」、『死産される日本語・日本人 「日本」の歴史—地政的配置』、p187

である。

### 1-3. 無徴な特権保有者は誰か

これまで述べてきたように、「日本語」とはその存在自体が非常に疑わしい「純粋日本語」を過去に希求する姿勢なのであるが、それでもなお、なぜ「国語＝日本語」あるいは「純粋日本語」が、あたかも自明なものであるかのように全ての前提となりうるか。「日本語」は再生産される。しかもそれは誰にも話されたこともなければ聞かれたこともない、書かれたこともなければ読まれたこともない初めから存在しない本物の日本語の存在を信じるというかたちで死産され続けている。このような日本語の再生産はいったい何に対してどのような役割を担っているというのだろうか。ひとつは、先ほどから述べてきたように「純粋日本語」が「純粋日本人」を規定する装置として機能していることが指摘できる。ここで唐突ではあるが「ホワイトネス」(Whiteness)という研究領域に触れてみたい。「アメリカ合衆国では、1990年代以降、『ホワイトネス』(Whiteness)がひとつの研究領域として認知され、歴史学、社会学、カルチュラル・スタディーズ、文芸批評、法学、教育学などの多くの学問領域を交差する形で学際的な研究が展開している」(松尾 2005: 15)。ホワイトネスとは「白人であること」であるが、アメリカ社会の主流である白人を対象にする研究を手がかりにして日本社会における「日本人性」(Japaneseness)、それを支える言語の役割を考えてみたい。「ホワイトネス」の特徴として松尾(2005)は以下の4点挙げている。

1. ホワイトネスは、無徴化された(unmarked)不可視な(invisible)文化を形成している。
2. ホワイトネスは、非白人でないことによって定義される。
3. ホワイトネスは、構造的な特権をもつことを意味する。
4. ホワイトネスは、植民地主義に由来し、歴史的に形成されたものである。<sup>4</sup>

アメリカの社会においてマジョリティーの特徴であるホワイトネスは通常、意識されることはない。「白人であることが、『人間であること』あるいは『アメリカ人であること』と同じ意味として語られることで、白人という特別な人種のカテゴリーが、あたかもすべてであり普遍であるかのように位置づけられるのである」(ibid.: 21)。「目に見えない白人という視点は一般化され、社会の規範を形成することになる。アメリカ社会において、何が標準で、何が正しく、あるいは、何が大切であるかは、無徴化された不可視な白人文化によって決定される(松尾 2005 :p21)」。また、ホワイトネスが他者の存在によってのみ成立しうる観念であるという点は、日本語の成立に関して「国語が成立するとき、まず起こるのは、言語が雑種性を排除したものとして構想されることと、同類の他(つまり他の国語＝ひとつの国語と他

<sup>4</sup> 松尾知明 (2005) 「『ホワイトネス研究』と『日本人性』—異文化間教育研究への新しい視座—」、『異文化間教育 22』、pp21-22 より抜粋。

の国語の差は種差となる)と対照的な関係にある統一体として措定されることである(酒井 1997 :p207)」という酒井の言葉と重なる。またそのような国語という曖昧な概念によって支えられる「日本人であることの最も基本的な定義は、日本人でない中国人や西洋人ではない、という二重否定形をとる(酒井 1997 :pp171-172)」のである。さらに、アメリカ社会において白人として生れ落ちることは、そのことだけで生まれながらにしてすでにある種の権利を認められている。「権力による強制によって獲得した権利というよりはむしろ、前途した目に見えない普遍化された基準によって、白人の持つ経験、価値、生活様式が、アメリカ社会のなかであるべき標準として正統化されていくのである(松尾 2005 :p22)」。

ここで取り違えてはいけないのは、ここで扱われているホワイトネスという概念は「単に白人を本質化して人種問題の責任が白人にあるとするような差別—被差別の二項対立の図式によりかかったものではなく、人種概念の歴史的社会的な構築性に着目する新たな研究の視座に着くこと(中島 2005 :p7)」を目指していることだ。以前知人とホワイトネスについて議論を交わした際「ホワイト」とは誰のことを指すのか、それこそ人種主義に基づいた理論ではないか、と指摘されたことがある。確かに名指される側に立ったとき、例えば「日本人は……」と一般化されて語られるときなど、「君の言う『日本人』とはいったい誰のことなんだ。」と反論したくなる。事実、本稿ではいかにその概念が曖昧であるかを暴いてきた。同様に「白人」という概念も「西欧による植民地化の過程において人種的な他者への支配や搾取を正当化する論理が必要になった(松雄 2005 :p23)」ために発明された概念であり、非白人という他者の存在なくしては成立しえない曖昧な概念である。しかしながら、一方で日本人として日本で生きていることで何かしらの特権を有しているという感覚も否認ない。ホワイトネスとは、つまりそのような「隠されてきた中心を問うこと(松尾 2005 :pp17-18)」、「人種主義をすべての人々に関わる問題として設定すること(松尾 2005 :p18)」、「社会的な構築性を明らかにすることで、その脱構築を構想すること(松尾 2005 :p18)」を可能にする。特に第二の点は フィリピン人介護福祉士が抱える問題を彼ら／彼女らの問題としてではなく、われわれの問題として認識するきっかけを与えるという点で有効である。第一の点と第三の点は関連している。「現代の民主主義社会においては、物理的暴力による直接的支配よりも、イデオロギーによる間接的支配が頻繁に観察される。イデオロギーによる間接的支配は、次のように行われる。まず、支配集団は自分たちの支配を正当化し、その考え方が『自然で、必然的で、常識である』と信じ込ませるのである。その過程には、教育、法律、マスコミ、習慣といった様々な制度が利用される。その結果、被支配集団は自分からすすんで自分たちの言動をそのイデオロギーに合わせるようになる(中村 2005: pp181-182)」。

つまり、「隠された中心」とは知らず知らずのうちに支配者、被支配者双方によって内面化されるイデオロギーであり、それを促す様々な社会制度がここでいう「社会的な構築性」なのではないだろうか。そうした社会制度を通して特権保有者の優越性を正当化するイデオロギーは内面化されることを繰り返す。次章ではその再生産を担うシステムとして言語教育を取り上げる。

#### 1-4. 権力構造の再生産：加担の仕組み

言語というものには無限の生産可能性ばかりでなく、カントの言う意味で起源となる能力があるが、それがなぜなのかといえば、言語＝国語は、集合的に認知されたがゆえに実現され＝実在する存在、というものの表象を生産するものであり、そうするがゆえに言語＝国語には『存在へともたらず生産力』とでもいうべき権力が授けられているからであり、おそらくそれゆえにこそ、言語＝国語は絶対的権力という夢にとって、絶好の媒体＝支持体なのである。<sup>5</sup>

「日本に生きる日本人である」と認められることが無徴化された特権となっていることに気づかなければならない。そしてその際に「日本語」つまり、純粋な本物の日本語がかつて存在していたという幻想を抱くことを厭わず、その純粋性にある特定の価値を認め、意識的であれ無意識的であれ結果的に「純粋日本語」の再生産過程に加担することが、「純粋日本人」と認められる者は誰か、逆に排除されるべき者は誰かを規定していく根拠、あるいは装置となることに無自覚であってはならない。権力構造はそれを支える要素が明らかである場合より、複雑に様々な要素が絡み合っている場合が多い。「権力とは、一つの制度でもなく、一つの構造でもない、ある種の人々が持っているある種の力でもない。それは特定の社会において、錯綜した戦略的状况に与えられる名称なのである(フーコー1986 :pp120-121)」。権力への固執は、実際にその権力の働きの恩恵を受けている無徴化された特権者よりもそうでない者のほうに強く見られるのではないか。自ら働きかけて、ある社会に生きる権利を獲得しつつある者ほど自分と同じ道程を歩むものに厳しくなるのではないだろうか。それは当然であると言えば当然であろう。やっとなんか手に入れかけた特権者の椅子を誰も失いたくはないだろうから。しかしながら、生まれながらの特権保持者の地位に近づきたい、彼らと同等の扱いを受けたいという欲求がさらに既存の権力体系を強化し、彼らに近づくとどこかむしろ彼らとの間の壁をさらに堅固にしていくことになる。「重要なのは、そこには単なる非対称的な関係だけでなく、『とりあえず今は、この権力を維持するしかない』という消極的なものであるにせよ、なんらかの共同的な関係が存在することである(杉田2000 :p58)」。これはまるで植民地主義そのものではないか。次章では実際に第二言語教育に見られる誤用分析という排除機能の在り様を考察する。

#### 2. 誤用分析という排除装置

「ここでは、教育の場を、歴史的に特定の(近代の)言説の発生源として考えたい。つまり、『語るべきこと』を確認し、そうでないものを排除していく場として焦点づけたいのである(ポール1999 :p5)」。日本語教育の研究においてしばしば誤用

<sup>5</sup> ブルデュー、ピエール (1993) 『再生産』、p31

分析が見られる。日本語学習者がどのような間違いを犯し、その原因が何かを調査することによってそのような誤用を極力生み出さない効率的な教育方法を考案することを目的としている。しかしながら何を以て誤用と判断するのか、その基準は実に曖昧である。「近代言語学は、ネイティブ・スピーカー<sup>6</sup>の発音するものは全て正しい、という建前から出発している(吉川 1997 :p3)」。「従って、ネイティブ・スピーカーの発話には(原理的に)誤用はないわけである。誤用が問題にあるのは、その言語を第二言語として学習する時である。それで『日本語の誤用』と言えば、日本語話者のそれではなく、日本語学習者の誤用ということになる(吉川 1997 :pp3-4)」<sup>7</sup>。以下では言語教育における誤用に関する研究の流れとそれぞれの研究アプローチの特徴と問題点をごく簡単にではあるがまとめる。

## 2-1. 対象分析研究

言語教育において誤用は元来排除されるべき存在であり、近年までその姿勢は一貫していた。「1950年代に盛んに用いられた外国語教授法のオーディオ・リンガル法では、学習者の誤用をできるだけ排除して、いかに学習者の運用能力を効率的に伸ばせるかに焦点が当てられて、さまざまな練習方法が開発された(迫田 2002 :p19)」<sup>7</sup>。はじめ誤用は母語と目標言語の相違から生じるため誤用は予測可能であるという見方が一般的であった。ところが「対象分析による予測が、必ずしもそのとおりにならなかった(迫田 2002 :p22)」こと、「母語の異なる学習者から同種の誤用が観察された(迫田 2002 :p22)」こと、「母語と目標言語の言語的な相違の多少が習得に影響すると主張していたが、その相違とは何を基準としているか不明(迫田 2002 :p22)」であることなどが問題点として浮上した。例として迫田(2002)は日本語と英語の対象分析研究に基づいた日本人の英語学習の困難点に関する予測例とその問題点を挙げている。

- (1) 日本語の発音には/θ/の音がないので発音が、困難だろう。
- (2) 日本語には定冠詞 *the* や不定冠詞 *a* がないので、習得が困難だろう
- (3) 日本語は主語がない文が多いので、日本人は英語で作文を書く場合や発音する場合に英語の主語を省略するだろう。<sup>7</sup>

(1)に関しては実際に「予測どおりに、日本人の英語学習者には *Thank you.* や *think* の/θ/の発音が難しく、困難であった(迫田 2002 :p22)」ことから実証された。しかし(2)に関しては、母語に定冠詞・不定冠詞やそれに相当する品詞があるかないかにかかわらず、多くの英語学習者にとって習得が困難であったことがわかった。(つまり、日本語を母語とする英語学習者特有の困難点ではないということ。)また(3)は、アメリカで勉強している日本人大学生の英語作文データを調べた結果、見事に覆された。以上のことから、音声学上の予測はある程度可能であるが、そのほかの面で

<sup>6</sup> 吉川(1998)による「ネイティブ・スピーカー」の定義は「生まれながらのその言語の話者のことで、その言語を第一言語とする者」である。しかし「ネイティブ」についての詳しい考察は第三章にて行う。

<sup>7</sup> 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク p22 (4)(5)(6)



は対象分析研究による誤用予測は信頼するに値しないことが明らかになっていった。

## 2-2. 誤用分析研究

対象分析の誤用予測の反省から、研究対象は次第に実際に学習者が犯す誤用に移っていった。誤用は排除されるべきだとする対照分析に対し「誤用分析では、誤用は必然的なものとしてとらえられた。つまり、学習者は自分たちが立てた仮説を検証しており、それが間違っていれば誤用となる(迫田 2002 :p23)」。誤用分析研究では、収集された誤用はいくつかの基準によって分類される。たとえば、単なる良い間違いのような一過性の誤用をミスタイク、反対にいつでもどんな場面でも現れる一貫性のある誤用をエラーと呼ぶ。エラーはさらに細かく分類される。文の理解に大きな支障をきたす誤用をグローバルエラー、そうではない文法的な小さな誤用など文の理解にほとんど影響しない誤用をローカルエラーと呼ぶ。また、母語の影響によって起きる誤用を言語間エラー、活用の間違いなど学習している言語の中で起きる誤用を言語内エラーと呼ぶ。しかし、これらの分類基準は曖昧で、ある人にとってはローカルエラーである誤用がほかの人にとってはグローバルエラーであったりする。以下はそれぞれ迫田(2002)の挙げるローカルエラーとグローバルエラーの例である。

- (4) 今、もし、日本人、あい、会いました。Tちゃん(娘の名前)の、ぜんぜん、マレーシアではぜんぜんはな、話じゃないよ。(今、日本人に会うと、Tちゃんはマレーシア語をぜんぜん話さない。)
- (5) Az : 今日、私の仕事、ちょっと、ちょっと、待って、お子さん、ダルメシアンの話、かわりのテープ、トトロのテープ、トトロ、as long as、皆さん is、あー幸せ  
NS:あー、はい、はい<sup>8</sup>

それぞれ下線部がエラー箇所(4)はローカルエラーの例(5)はグローバルエラーの例である。(5)の Az は初級のマレー語話者、NS は日本語の母語話者の発言であることを示している。なぜ(4)がローカルエラーで(5)はグローバルエラーなのか。特に(5)では NS が「あー、はい、はい。」と理解を示しており、この二者間では意思疎通が図れているのではないか。また(4)は括弧内の筆者による解釈がなければ何通りかの解釈が考えられ、決して意味の理解に支障をきたしていないとは言い切れない。実際の会話では二者間でこれまでに培われてきた共通基盤が相互理解に影響してくるであろうし、言葉それ自体がコミュニケーションの 割しか占めないことはよく知られていることだろう。もちろんこのようなエラーの分類は学習評価の基準のひとつとして参考になるものではあるが、「研究者間で『誤用』の判断が常に一致するとは限らないこと(迫田 2002 :p26)」はすでに誤用研究の問題点として指摘

<sup>8</sup>迫田(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク p25 (11)(12)

されている。ほかにも、誤用分析が扱える範囲は実際に生じた学習者の誤用のみであるため「学習しても使い方がよくわからなかったり、自信がなかったりするために、あまり使わな(迫田 2002 :p26)」かったり、「伝えたい内容を縮小したり、やや異なる内容を表す表現で済ませたり、あきらめたりする(アークアカデミー 1998 :p198)」回避というコミュニケーションストラテジーを学習者が使った場合、それを誤用として取り上げることができないことが問題点として挙げられている。たとえば以下の文を見てみよう。

(6) 一緒に庭で遊びます。大丈夫ですか。(=一緒に庭で遊んでも、いいですか。)<sup>9</sup>

分析研究において「これは一般的に誤用として扱われない。従って、誤用だけを対象にして分析をすると、表面的には出ていない学習者の問題点が明らかにならないという問題が生じる。さらにいえば、誤用が生じていないからといって、正しく使えるとは限らないのである(迫田 2002 :p27)」。つまり「難易度の高い形式を避けて、より簡単な形式で済ませようとする学習者心理(白川 2007 :p174)」による非用＝「正用形式を使わなかったことによる誤用(白川 2007 :p174)」を捉えきることが出来ないというのだ。以上のような誤用分析研究の限界を解決すべく、中間言語研究が発達していく。

### 2-3. 中間言語研究

「誤用分析の限界が明らかになると、回避などの問題を解決するために誤用だけでなく正用も併せて観察し、学習者の言語全体を研究の対象として扱う必要性(迫田 2002 :p27)」が唱えられるようになり「中間言語」という概念が生まれた。中間言語とは「母語でも目標言語でもなく不完全ではあるが、それ自体独自の規則を持ち、目標言語に向かって変化していくという特徴がある(アークアカデミー 1998 :p193)」言語体系で、母語から目標言語までの移行過程全体を連続的に捉えて指す場合と、移行過程の一時点を指す場合とがある。いずれにしても、目標言語に達していない不完全な言語体系であり、学習者は目標言語の習得に向かって懸命に努力する必要がある。その努力は決して報われることはないのだけれど。「目標言語に向かって変化する」とはどういうことだろう。中間言語研究の問題点としては「中間言語」という用語が「研究者によってさまざまな使われ方をしたため、共通の理解が困難になり、中間言語という用語を使う必然性が失われていった(迫田 2002 :p32)」ということ、「中間言語」という「実態が可變的であり、とらえにくい」ため、中間言語という用語を使用することに疑問が生じてきた(迫田 2002 :p32)」ことが挙げられている。しかしながら「中間言語」の可變性が指摘される一方で、「母語」や「目標言語」自体の可變性については触れられない。実体のない言語があたかも確固たる規範を持ち、誰もが完全に習得しうるものだという前提が言語の誤用研究に存在している。学習者はその前提を問うことを許されず、ひたすらネイ

<sup>9</sup>迫田(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アーク p22 (17)

ティヴに近づくことを強要される。これらのことから「目標言語」の曖昧性、「目標言語に達すること」の不可能性を思い知らされる。「誤用とそうでないものの判断は、実は、大変微妙なものであり、結局は、我々日本人話者が一読して、あるいは聞いて、“奇妙だな”と感じたものが誤用だということになる(吉川 1997 :p4)」。誤用は排除すべきものだとする対象分析研究から、誤用は学習過程で重要な役割を担う言語体系であるとする中間言語研究誤用までの誤用の捉えられ方の変化は評価に値する。しかしながら誤用の判断方法からも明らかであるように、その前提には「われわれ日本人」と「われわれ日本人」とは異なる不完全な学習者との対比が一貫して存在しているように思う。誤ったものは排除しようという対照分析研究の排他的的姿勢よりも、むしろ不完全性は第二言語習得過程で必然的で認めるべきものであるとし、その存在を認めることで公然に異なる者の受け皿を用意している中間言語研究の姿勢のほうがよっぽど陰湿である。次節では、「われわれ」は何か、「ネイティヴ」は何か、考えてみたい。

### 3. 「ネイティヴ」性をめぐって

言語は、力の発露の場所であり、また同時に無自覚の服従の場所でもあり、非常に複雑な隷属形態の一つだ。言語に形を与える記号すべてのなかに、操り、また操られる<私/わたし>というステレオタイプがある。別の次元で言えば、これはたとえば、ネイティヴとしての私たちと、ネイティヴとしての彼らとの関係だ。自分が付けた呼び名と人から付けられた呼び名とのあいだには、あきらかに大きな隔りがある。けれども一見したところでは、意図的に、その差異は曖昧にされたままだ。自分たちを「ネイティヴ」と呼ぶときは、自分たちの生来の特徴や、生まれた場所への帰属意識を強調するが、彼らを「ネイティヴ」と呼ぶときは、彼らを生得的に劣った人間、非ヨーロッパ人だと見なしている。同音異義語と同様に、これら二つの「ネイティヴ」も、その境が判然としないときもあれば、まったく別のものを指すときもある。<sup>10</sup>

先ほど「『われわれ』は何か、『ネイティヴ』は何か」と述べた。この箇所には違和感を抱いた人もそうでない人もいただろう。この文は日本語教育学的に誤用とも正用ともつけがたい、グレイゾーンにある。より日本語らしくするならば「『われわれ』とは、『ネイティヴ』とは誰なのか」とでも言うべきだろう。もしこれを書いたのが日本語学習者であったら、教師はこの箇所を誤用と判断し、間違いだと指摘するかもしれない。しかし日本語母語話者である私が書いた場合、おそらく多くの読み手は何も思わず読みとばすだろう。違和感を抱いても、なんらかの意図があ

<sup>10</sup> ミンハ、トリン、T(1995)『女性・ネイティヴ・他者』、p 82

るに違いないと思ったり、舌足らずだと考えつつも次へ読み進めていこう。なぜなら読み手は私には「ネイティブ」としての日本語の言語体系が備わっていると思うからだ。これが「ネイティブ」であることの特権のひとつなのかもしれない。ある環境において私が使用言語の「ネイティブ」だと認められるとき、私は安心してその場にいることができるだろう。しかしそうではないときには、まず使用言語の「ネイティブ」たちに彼らとコミュニケーションが取れるだけの言語能力を有していることを示さなくてはならないというオブセッションに駆られる。そうして黙り込んでしまうか彼らとは異なる者、ミンハのいう後者の「ネイティブ」として彼らと接することになる。ある言語を学ぶ際は必ず「ネイティブ」という言葉に触れるのではないだろうか。特に「ネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカー」という用語は、日常的に用いられると同時に、構造言語学・変形生成文法・社会言語学・第二言語習得研究といった言語に関する研究分野で用いられる専門用語でもある。これらの研究は非常に複雑かつ多面的な人間の言語現象を、ある一つの視点から描き出すための理論的道具であるが、理論自体の権威が増すとともに理論の道具性は忘れ去られ、各々の構成概念であるネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカーの存在も所与の事実として当然視されている(大平 2001 :p85)。「ネイティブのように話したい。」「ネイティブのような発音をマスターしたい。」という学習者の声を、目標言語にかかわらずよく耳にする。しかしここで言う「ネイティブ」とは何か。誰を指すのか。日本語の「ネイティブ」を例にとって考えてみても、そのヴァリエーションが多様であることは周知のとおりだ。仮に日本語の「ネイティブ」の発音を日本語母語話者の発音と定義するとしよう。東北地方の日本語母語話者の発音と九州地方の日本語母語話者の発音がまったく同じと言い切れるだろうか。日本語教育において「ネイティブ」の発音というと、たいていが東京周辺で話される日本語であって、訛りの混じった規範から逸脱した日本語のことではない。また、音声学的な研究のためのデータ収集の際の「日本語母語話者」としての被験者は生まれてから十代後半まで東京近郊で生活してきた者と規定されていることが多い。最近では「東京方言」と断る教材も少なくはないが、結局のところ紹介されているのは「日本語の発音」なのである。確固たる規範を持つ発音としてはNHKのアナウンサーが使用する日本語が挙げられる。NHKでは使用する言葉やその言葉のアクセント全てが規定されており<sup>11</sup>、100%の習得が可能であると言われるため、皮肉なことに、実際そのように日常的に話す人が皆無に等しいにもかかわらず、その不変性から日本語教育上ひとつの基準となっている。「言語研究や言語教育実践の大勢は、ある言語の話者がある基準を持って『ネイティブスピーカー』と『ノンネイティブスピーカー』という二つのカテゴリーに分けられること、前者の言語的・非言語的なふるまいが『標準』、後者のそれは『逸脱』と捉えられる(Firth/Wagner 1997)ことを所与の前提とし、ネイティブスピーカーの内省や言語行動を、文法性の判断や言語運用能力の測定の基準としている。しかしこのような二分法は、現実がそうであるのではなく、歴史的な流れの中で、日常の相互作用の中

<sup>11</sup> NHK 放送文化研究所編(1998)『NHK 日本語発音アクセント辞典』日本放送出版協会参照のこと

で、あるいは研究のディスコースの中で、あたかもそれが現実のものであるかのように構成されていく(大平 2001 :p85)」。本章では「ネイティヴスピーカー」「ノンネイティヴスピーカー」がこれまでどのように定義されてきたのかを考察し、その限界性を示す。

### 3-1. 「ネイティヴスピーカー」の定義—「ネイティブスピーカー再考」を読む—

本節では、筆者の関心事について既に詳しい考察を行っている「ネイティブスピーカー再考」(大平 2001)を参考に、これまでの言語学における「ネイティブスピーカー」の定義をまとめる。

大平(2001)は「ネイティヴスピーカー」の定義を3つに大別している。それぞれ「当該言語との接触開始時期に着目した時間説、当該言語使用における有能さに着目した能力説、現実の諸要素を捨象し、完全な能力を有する理想的な話者を想定した理想説の3つである(大平 2001 :p99)」。また「ネイティヴスピーカー」の問題を扱う各研究分野(構造言語学<sup>12</sup>・変形生成文法<sup>13</sup>・社会言語学・第二言語習得)における「ネイティヴスピーカー」の位置づけについても検証し、「これまでに行われてきた議論では、しばしばこれら3つの意味でのネイティブスピーカーが混同され、そのけっかさまさまな混乱が生じている(大平 2001 :p99)」ことを指摘している。たとえば、1930年代から50年代に当時絶滅の危機に瀕していたアメリカン・インディアンの諸言語を保存するため彼ら/彼女らの言語を記述していた活動をしていた言語学者ブルームフィールドにとって「ネイティヴスピーカー」とは当該の言語を話す共同体の構成員のことであり、彼の「ネイティヴスピーカー」の定義は時間説に基づいている。しかし、変形生成文法の提唱者チョムスキーにとっての「ネイティヴスピーカー」とは当該言語を巧みに操れる能力に加え、それに関する高い言語能力を有する者であり、「『ネイティブスピーカーとは、現実のさまざまな要素に左右されず、言語能力を完全な形で発揮できる理想的な話し手をさす』(大平 2001 :pp91-92)」という理想説に基づいている。また、社会階層と言語使用の問題、アフリカ系アメリカ人をはじめとしたマイノリティの言語問題に取り組んでいた社会言語学者ハイムズにとって「ネイティヴスピーカー」という呼び名は批判の対象であった。彼は「ネイティヴスピーカー」という言葉を使用せず「その代わりに使用されているのは『コミュニティにおける流暢なメンバー(fluent members in communities)』や『理想的に流暢な話し手・聞き手(ideally fluent speaker-listener)』といった表現で、チョムスキーの理論に言及する部分でも『理想的な話し手・聞き手(ideal speaker-listener)』という表現(大平 2001 :p93)」を使用している。ハイムズは「言語共同体(language community)とことば共同体(speech community)を区別し、英語なら英語という同じ言語共同体に属していても、イギリス人社会とインド人社会、あるいは白人社会と黒

<sup>12</sup> 「構造主義言語学(structuralist linguistics)は構造言語学(structural linguistics)とも呼ばれ、言語を一つの体系としてみる立場を強調し、音、語、文などの言語単位がその体系の中で有する位置を研究する、言語学のアプローチ(大平 2001: p88)」。

<sup>13</sup> 変形文法(transformational grammar)に同じ。「自然言語に内在する規則性を規定するためには、文の表層構造だけの記述では不十分で、基本的な文法関係を指定する抽象的な深層構造、およびその両者を結びつけるための変形規則が必要であるとす文法論(ブリタニカ国際百科事典 2008 より抜粋)」。

人社会のように、ことば共同体が異なれば適切な言語使用も異なる(大平 2001 :pp93-94)」と考え、唯一の正統な言語規則の存在を認めなかった。

近年の第二言語習得研究において「ネイティブスピーカー」はどのように捉えられているのだろうか。「伝達能力という概念の内容と範囲を明確にすることによって、コミュニカティブ・アプローチ<sup>14</sup>に基づいたより効果的な第二言語の教授、および、より妥当性・信頼性に優れた第二言語のコミュニケーション・スキルの評価に示唆を与えようとした(大平 2001 :p95)」Canale/Swain(1980)は、伝達能力を主要な構成要素に分類し、「教授法やテスト開発に向けての理論的基礎を提示(大平 2001 :p96)」した。彼らは「伝達能力には少なくとも3つの主要な構成要素があるとして、それぞれを文法能力(grammatical competence)、社会言語能力(sociolinguistic competence)、方略的能力(strategic competence)と名付けている。文法能力は、語彙項目や形態論、統語、意味、音声の規則についての知識を指す。社会言語能力は、さらに社会文化的な規則と談話の規則に下位分類され、発話の社会的意味を解釈するために重要な知識とされている。社会文化的規則は、ある命題や伝達の機能が、話題や参加者の役割、セッティング、相互行為の規範といった文脈的要因に依存し、ある社会文化的文脈において適切であるかどうか、また、所与の社会文化的文脈において、ある特定の文法形式によって伝えられる意識やレジスター<sup>15</sup>、あるいはスタイルの適切さに関連する。一方、談話の規則は、ひとまとまりの談話における言語表現の意味の解釈と表現に関する知識を指す。そして、方略的能力は、運用の変異や能力の不十分さによるコミュニケーションの失敗を補償するために実行に移される言語的・非言語的なコミュニケーション・ストラテジーからなり、このようなストラテジーには文法能力に関するものと社会言語能力に関するものがある(大平 2001 :pp95-96)」。Canale/Swain にとって「ネイティブスピーカー」とは、適切さ、一般性の基準となる存在と言え、「主眼が第二言語の学習と教授にある以上、ここでいわれるネイティブスピーカーは第一言語の話者(大平 2001 :p97)」であると同時に「第二言語学習者の究極目標となる有能さを兼ね備えた人物としても描かれており、有能なネイティブスピーカーは、第二言語学習者の言語運用の適否を評価する役割も担っているのである。つまり、Canale/Swain(1980)におけるネイティブスピーカーは、時間説と能力説の条件を両方とも併せ持った人物として想定されている(大平 2001 :p97)」。一方「言語そのものだけでなく、言語使用を取り巻くコンテキストや言語使用者の世界知識、心理生理的要因、およびそれらの相互作用を考慮に入れ、より信頼性、妥当性に優れたテスト開発の基礎を与える(大平 2001 :pp97-98)」こと目指した Bachman(1990)は「文を超えたコンテキストや言語使用の適切さを重

<sup>14</sup>「コミュニカティブ・アプローチ(Communicative Approach)という用語は広い意味で『伝達能力の育成に重点を置く教授法』全体を指すのに使われる場合もあるが、1970年代にヨーロッパで開発された概念シラバス(notional syllabus)や機能シラバス(functional syllabus)による外国語教授法を意味する場合もある(高見澤 1989 p84)」。ここでは文法訳読法やオーディオリンガル・アプローチといった文法中心であった外国語教授法に対する新たな教授法として取り上げられている。

<sup>15</sup>「使用領域・場面によって区別される言語の変種。また、その言語領域(広辞苑第六版 2008)」。「例えば、幼稚園の先生は、職場で園児を相手にした現場では幼稚園の先生らしい口調・語彙・文法を選び、放課後の職員会議では社会人にふさわしい言い方、うちに帰って学生時代の友人と電話で話すときはリラックスした、乱暴に聞こえる言葉遣いに変える(岡田 2006 :p79)」。

視する立場から、ことば能力(language competence)、ストラテジー能力(strategic competence)、心理生理的メカニズム(psychophysiological mechanisms)の3要素からなる『コミュニケーションのための言語使用能力(communicative language ability, CLA)』という概念を言語テストや言語テスト研究の基礎とするように提唱している(大平 2001 :p97)」。彼は「どのような人物がネイティブスピーカーといえるかという定義の問題があること、そして実証研究において、ネイティブスピーカーは言語使用能力の全ての側面で一律にうまく振る舞うわけでもないという証拠が示されつつあることを指摘し、ネイティブスピーカーの言語使用が完全な言語能力の基準になるという考え方に疑義を唱えている(大平 2001 :p98)」。第二言語習得研究上このような指摘がなされているにもかかわらず、実際の場合では「ネイティブスピーカー」/「ノンネイティブスピーカー」という対比がいまだ見られ、「ネイティブスピーカー」の優越が当然視され続けている。大平はその点にさらに踏み込み、ノンネイティブ性を再考する観点からネイティブ性/ノンネイティブ性の捉え直しを試みている。

大平(2001)は Kasper(1997)によるノンネイティブスピーカーの3つの分類を取り上げている。それぞれ「問題としてのノンネイティブスピーカー性(non-nativeness as problem)」、「リソースとしてのノンネイティブスピーカー性(non-nativeness as resource)」、「注目されないノンネイティブスピーカー性(non-nativeness as unattended)」である。「問題としてのノンネイティブスピーカー性」は、「語用論的失敗やコミュニケーションの分裂に焦点を当てた研究に見られる、ノンネイティブスピーカー性を規範からの逸脱として捉える見方である(大平 2001 :p101)」。「リソースとしてのノンネイティブスピーカー性」は、「相互行為的社会言語学(interactional sociolinguistics)のような、関わりあい(alignment)や親密さの創造(solidarity-creating)の分析を中心とする研究でよく観察される見方である。これらの研究では、相互行為の参加者が自分達を積極的に言及される集団のメンバーだと位置づけていることに焦点が当てられており、互いにノンネイティブスピーカー性を認識しあうことによって、会話をネイティブスピーカー同士の会話とは異なった形でスムーズに進行させることができる。ただし、ノンネイティブスピーカー性は参加者間の分岐(divergence)や非同一性を強調するためのリソースともなりうることに注意が必要である(大平 2001 :p101)」。「注目されないネイティブスピーカー性」は、その名の通り、参加者のカテゴリーがネイティブ/ノンネイティブではない別の属性(母語、国籍、社会的地位、年齢など)によってなされ、ノンネイティブ性がそれほど意識されない場合に見られる。ただ「ノンネイティブスピーカー性が意識されるかどうかは、おおまかにいって、当該の相互行為の目標によって決定される(大平 2001 :p101)」ため、日本語教育の現場(日本語と言わずその他の言語教育の現場)においてノンネイティブスピーカー性が注目されない場面というのは非常にまれである。教室におけるノンネイティブスピーカー性というものは、第二章で見てきたように排除、あるいは逸脱という形で受け入れられ、(改善点、成長可能性と呼ばれて)良い意味でも(あからさまに間違い、誤用、失敗などと呼ばれて)悪い

意味でも、とにかく正すべきものとして扱われる。最近の第二言語習得研究では「相互行為の成立、不成立はあくまで参加者相互の共同責任に基づくものであるとみなされるため、ノンネイティブスピーカーの従属性を廃し、対等な立場での相互行為の構築を研究するための有力な理論的根拠となると考えられる(大平2001 :pp102-103)」傾向にある。しかしながら、ここで筆者が強く思うのは、ネイティブスピーカー/ノンネイティブスピーカー、正用/誤用、正統/逸脱などを巡る価値判断や他者/自己に対する認識は非常に政治的な思考であり、その思考を可能にしているものが、ほかでもない言語であるということだ。

「ネイティブ」という言葉。ある時には他者を蔑む言葉として発せられ、あるときには自己の正統性を誇示する言葉として発せられる。その定義はさまざまで、曖昧で、それでいて何かしらの権力関係を生みうる。「ネイティブ」という言葉をめぐる本章での考察の過程で、筆者は何度となく自分自身が無意味な言葉遊びをしているように感じられてならなかった。それでも執筆を続けたことには多少なりとも意義があったと思う。「ネイティブ」性をめぐる考察の中で現れた問題は、他の多くの言葉に共通する問題である。自分が何者であるかという問うとき私たちは自分ではない他者の存在を必要とする。そのとき自己や他者を表象する術として言語は存在する。自己/他者を規定する言葉は数多に存在し、二元論では整理のつかない複雑な意味合いを以って私たちの関係性を構成している。このような「力の発露の場所であり、また同時に無自覚の服従の場所でもあり、非常に複雑な隷属形態の一つ」である言語を巧みに操れるようになることを言語習得の目標と設定するならば、それは既存の権力構造を維持し強化することとなる。たとえ異文化理解、他者理解を謳っていても、言語のこうした側面に無自覚なうちは結果的に既存の権力構造の維持強化に加担しているのである。その場合、理解とは支配となんらかわりの行為なのではないか。

### 3-2. 理解と支配のはざま

かつて日本は朝鮮半島、中国各地、台湾をはじめ東南アジア諸地域を支配し、日本語の強制教育を行った経験を持つ。日本国内でも沖縄など標準語とは大きく異なることばを話す地域では方言札<sup>16</sup>を使用し、地域のことばを廃して「日本語」の強制教育を推し進めた。この暗い過去の反省から現在日本各地で理解される標準的な日本語は共通語と呼ばれているのであり、現在の教育要綱では各地域の地元のことばを尊重することが認められている。さらに最近ではグローバリゼーションの波より「異文化理解」「多文化共生」という言葉にも耳慣れてきた。日本にやってくる人たちに日本の文化、習慣、言語を身につけてもらうだけでなく、われわれも彼らの文化、習慣、言語を理解しようという動きが盛んである<sup>17</sup>。筆者自身、東京外国

<sup>16</sup> 方言を迫放して標準語を普及させる手段として、主に学校において、方言使用者に掛けさせた札のこと。ちなみに「方言札」という単語は広辞苑に記載されていない。

<sup>17</sup> ここで言う「われわれ」とは日本のコミュニティを生活基盤としてきた人たちを指し、一般的に自分が「日本人」であるという認識を持つ人たちのことである。これに対してここでの「彼ら」とは、日本国外に自分が所属するコミュニティを持つ人たちのことを指す。



語大学に通いフィリピン語を専攻し、他者のことばを学んでいる。しかし、他者のことばを学び、他者を理解したいという願望は他者の世界観を俯瞰し、他者を支配したいという欲求と紙一重のところには位置しているのではないだろうか。また、筆者は今後日本語教育の道に進むのであるが、他者にことばを教え、何かしらの基準を内面化させるという行為は、かつての日本占領下での言語政策とどう違いうるだろう。ネイティブ/ノンネイティブ、教授者/学習者、評価する者/評価される者。教室内では圧倒的な力を有する日本語教師として言語の孕む政治性に無自覚であってはならないと思う。もちろん日本語教師としてだけではなく、日々の生活の中であっても。

## まとめ

以上のように本稿では、筆者自身の体験や経済連携協定による外国人労働者受け入れの報道を動機として、言語教育・言語習得に絡む政治的な営みを考察してきた。

第一章では、その雑種多様性にもかかわらず唯一純粋の言語として受け入れられている「日本語」に疑問の眼差しを向け、なぜ「日本語」が必要であったか、何のために「日本語」が受け継がれてきたのか(再生産されてきたのか)を問うた。日本が近代化を進める中で「日本語」の構築は、可視化し難い「日本人」という国民の創造に不可欠な要素であった。「日本語」とは日本社会において無徴で不可視な、「日本人」とであると認められたならば生まれながらにして与えられる特権を根拠付けるために求められた概念(幻想)であった。日本語を学び身につけるとは、純粋な本物の日本語がかつて存在していたという幻想を抱くことを厭わず、その純粋性にある特定の価値を認め、意識的であれ無意識的であれ結果的に「純粋日本語」の再生産過程に加担することなのである。この再生産過程への加担は「純粋日本人」と認められる者は誰か、逆に排除されるべき者は誰かを規定していく根拠あるいは装置を強化していく。この事実気づかず(教育によって内面化してしまった状態)、気づいたとしても特権を奪われたくないがために、あるいは掴みかけた(実際掴めることはないのだけれども)特権への道を失いたくないがために人々は権力構造の中で交錯し、そのために苦しんでいるにもかかわらず、結果的にその権力構造を強化保持し続けてしまう。

第二章では、第一章での考察を受け、歴史的に特定の(近代の)言説の発生源であり、まさに権力が再生産される場である教育現場に焦点を当て、第二言語習得研究における誤用の捉え方の変遷(対照分析研究、誤用分析研究、中間言語研究)をまとめた。誤用分析の目的は学習者がどのような間違いを犯し、その原因が何かを調査することによってそのような誤用を極力生み出さない効率的な教育方法を考案することであり、ここには誤用(言い間違い等のその場限りの一回性のミスタイクではなく、常に犯される体系化されたエラー)を犯すのは学習者であるという前提が存在している。つまり、誤用分析とは逸脱発見器として機能しており、そこでの誤用という概念の変化を捉えることでこの排除装置が「日本語」の(似非)純粋性の根

拠付けにいかにか貢献しているかを示そうと試みたのである。初期の対照分析研究において、誤用とは単純に排除すべきもの、母語と目標言語の相違から生じる予測可能なものとして考えられた。しかし対照分析研究において予測された誤用と実際に見られる誤用には相違が認められたため、次第に研究対象は学習者が犯す誤用へと移っていった。しかし誤用か否かの判断は非常に曖昧である(この曖昧性は「純粋日本人」・「純粋日本語」の曖昧性に通ずる)とともに、実際に観察される誤用のみを扱う誤用分析研究では非用(難易度の高い形式を避けて容易な形式で表現する)を捉えきれないことが問題視された。非用を扱うためには正用をあわせて観察する必要があるという考えから「中間言語」という概念が生まれ、近年の第二言語習得研究における誤用の捉え方の主流となっている。「中間言語」とは母語でも目標言語でもなく不完全ではあるが、それ自体独自の規則を持ち、目標言語に向かって変化していくという特徴を持つ学習者の学習過程に見られる言語体系を指す。しかし第一章で考察した通り唯一純粋の正統な言語というのは幻想に過ぎず、何を以って学習者が目標言語を習得したと判断するのは不明である。中間言語研究では学習者の学習状況に伴い変化する「中間言語」の可変性に注目する一方で、学習者の「母語」や「目標言語」の雑種性・多様性は完全に抜け落ちており、実体のない言語があたかも確固たる規範を持ち、誰もが完全に習得しうるものだという前提が言語の誤用研究に存在している。学習者はその前提を問うことを許されず、ひたすらネイティブに近づくことを強要される。誤用は排除すべきものとする対象分析研究から、誤用は学習過程で重要な役割を担う言語体系であるとする中間言語研究誤用までの誤用の捉え方の変化は評価に値する。しかしながら誤用の判断方法からも明らかであるように、その前提には「われわれ日本人」と「われわれ日本人」とは異なる不完全な学習者との対比が一貫して存在しているように思う。誤ったものは排除しようという対照分析研究の排他的姿勢よりも、むしろ不完全性は第二言語習得過程で必然的で認めるべきものであるとし、その存在を認めることで公然に異なる者の受け皿を用意している中間言語研究の姿勢のほうがよっぽど陰湿であるというのが、第二章の考察から得た筆者の中間言語に対する批判的見解である。

第三章では言語教育において規範なるものとして偉大な力を持って君臨し続ける「ネイティブ」ということばをめぐって考察を行った。筆者の疑問と類似した問題を出発点としている大平(2001)の「ネイティブスピーカー再考」を参考にして言語学に関する各研究分野での「ネイティブ」性についてまとめた。ネイティブスピーカーの定義は時間説、能力説、理想説の3つに大別され、長年、第二言語習得における「ネイティブスピーカー」とは、適切さ、一般性の基準となる存在と言え、第一言語の話者であると同時に第二言語学習者の究極目標となる有能さを兼ね備えた人物としても描かれており、有能なネイティブスピーカーは、第二言語学習者の言語運用の適否を評価する役割も担っていると考えられてきた。しかし近年ではその「ネイティブ」性に疑問の眼差しを投げかけ、どのような人物がネイティブスピーカーといえるかという定義の問題があること、ネイティブスピーカーの言語使用が完全な言語能力の基準になるという考え方に疑義を唱える学者も出てきてい

る。それにもかかわらず現実には「ネイティブスピーカー」/「ノンネイティブスピーカー」という対比が見られ、「ネイティブスピーカー」の優越が当然視され続けている。逆に「ノンネイティブスピーカー」とは誰かという方向からの考察を行えば、それは第二章で見てきたように排除、あるいは逸脱という形で受け入れられ、とにかく正すべきものとして扱われる者であると言えるだろう。最近の第二言語習得研究では相互行為の成立、不成立はあくまで参加者相互の共同責任に基づくものであるとみなされるため、ノンネイティブスピーカーの従属性を廃し、対等な立場での相互行為の構築を研究するための有力な理論的根拠となると考えられるが、果たしてどうか。このような「ネイティブ」性をめぐる考察を通じて筆者はネイティブスピーカー/ノンネイティブスピーカー、正用/誤用、正統/逸脱などを巡る価値判断や他者/自己に対する認識は非常に政治的な思考であり、その思考を可能にしているものが他でもない言語であるということを再認識した。そして他者のことばを学び、他者を理解したいという願望と他者の世界観を俯瞰し、他者を支配したいという欲求、他者にことばを教え、何かしらの基準を内面化させるという行為と暴力的な言語政策とがどう違うのか(違いうるのか)、考え続けることを忘れてはならないと思った。言語の孕む政治性に無自覚であってはならない。これをこれから言語教育に携わってゆく筆者自身への戒めとして心に刻んでおこう。

## 参考文献

- 池上哲司(1981)「自己となる<場>—生の意味をめぐって—」、『思想』689、岩波書店、pp97-111
- 井田敦彦(2005)「少子高齢化と外国人労働者」、『少子化・高齢化とその対策—総合調査報告書』、国立国会図書館調査及び立法考査局、pp. 242-251
- 今井邦彦(2004)『なぜ日本人は日本語が話せるのか』、大修館書店
- イ・ヨンスク(1996)『「国語」という幻想』、岩波書店
- ヴァイスゲルバー、レオ(1994)『母語の言語学』福田幸夫訳、三元社
- 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 批判的社会言語学の試み』 pp85-110、三元社
- 岡田英夫(2006)『日本語教育能力検定に合格するための基礎知識 50』、アルク
- 国際厚生事業団(2009)『フィリピン人看護師・介護福祉士受け入れ枠組み～フィリピン人看護師・介護福祉士雇用パンフレット～（介護福祉士・就労コース）』、厚生労働省
- 国際交流基金(2004)『日本語能力試験 出題基準〔改訂版〕』、平凡社
- 酒井直樹(1997)「死産される日本語・日本人」、『死産される日本語・日本人 「日本」の歴史—地政的配置』、新陽社
- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』、アルク
- 白川博之(2007)「学習者の誤用・非用をどう考えるか」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』、第二部 56号、pp173-179
- 杉田敦(2000)『権力』、岩波書店
- 高畑幸(2007)「在日フィリピン人介護人材育成に関する予備的考察」、『現代社会学』8、広島国際学院大学現代社会学部、pp21-38
- 高畑幸(2009)「在日フィリピン人介護者」、『現代思想』37-2（特集：ケアの未来—介護・労働・市場）、青土社、pp106-118
- 滝浦静雄(1990)『「自分」と「他者」をどう見るか』、日本放送出版協会
- 中島智子(2005)「異文化間教育研究と『日本人性』」、『異文化間教育 22 特集＝異文化間教育研究と「日本人性」』、アカデミア出版会、pp27-41
- 中村桃子(1996)「ディスコースと言語差別」、『多文化主義の記号論』、東海出版社
- 難波博孝(2008)『母語教育という思想—国語科解体/再構築に向けて—』、世界思想社
- ハージ、ガッサン(2003)『ホワイト・ネイション ネオ・ナショナリズム批判』、穂刈実・塩原良和訳、平凡社
- 林進(1995)「コミュニケーションと人間社会」、『コミュニケーション論』 pp1-36、有斐閣
- フーコー、ミシェル(1986)『性の歴史 1 知への意志』、新潮社
- ブルデュー、ピエール(1991)『再生産』、宮島喬訳、藤原書店
- ポール、S.J.(1999)『フーコーと教育』、勁草書房

- 松尾知明(2005)「『ホワイトネス研究』と『日本人性』——異文化間教育研究への新しい視座——」、『異文化間教育 22 特集=異文化間教育研究と「日本人性」』、アカデミア出版会、pp15-26
- ミルロイ、ジェームズ・レズリー(1988)『ことばの権力』、青木克憲訳、南雲堂
- ミンハ、トリン、T.(1995)『女性・ネイティヴ・他者』、竹村和子訳
- 吉川武時(1996)「誤用分析 I」、明治書院企画編集部編『日本語誤用分析』 pp2-53、明治書院
- 米山リサ(2003)『暴力・戦争・リドレス：多文化主義のポリティクス』、岩波書店
- 李孝徳(2000)『表象空間の近代 明治「日本」のメディア編制』、新曜社

### 参照ウェブサイト

- NCC フィリピン委員会 「JPEPA 反対共同声明」  
<http://ncc-j.org/sosiki/Philippines/diarypro/archives/4.html> (2009.12.02 アクセス)
- 外務省 「経済上の連携に関する日本国とフィリピン共和国との間の協定」  
[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/j\\_asean/philippines/pdfs/mokuji.pdf](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/j_asean/philippines/pdfs/mokuji.pdf)  
(2009/09/08 アクセス)
- 厚生労働省 「日・フィリピン経済連携協定に基づくフィリピン人看護師・介護福祉士候補者の受入れについて」  
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/other07/index.html> (2009/10/06 アクセス)
- 国際厚生事業団 「フィリピン人看護師・介護福祉士候補者受入れの募集要項について」 [http://www.jicwels.or.jp/html/EPA-Philippine\\_top.htm](http://www.jicwels.or.jp/html/EPA-Philippine_top.htm) (2009/09/08 アクセス)
- 国際交流基金日本語国際センター <http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/index.html> (2009/10/07 アクセス)