

現象学的日本語教育の可能性  
—日本語教育における質的研究の見地から—

Possibility of phenomenological Japanese language education  
From the perspective of qualitative research  
in Japanese language education

稲垣 みどり

Midori INAGAKI

山梨学院大学 国際リベラルアーツ学部 特任講師

目次

- I. はじめに
- II. 日本語教育は何をめざすかー共生社会のための日本語教育
- III. 現象学による相対主義乗り越えの可能性ー日本語教育学における質的研究
- IV. 日本語教育における現象学の可能性

キーワード：日本語教育・現象学・質的研究・本質観取・言語ゲーム

I. はじめに 日本語教育学に現象学の原理はなぜ必要か

1. 今、日本語教育「学」には何が求められているか。

2019年4月の入管法改正によって、日本政府は大量の「外国人労働者」あるいは「外国人材」を労働市場における「人手不足」解消のために受け入れる政策を開始した。日本政府は現在のところ、正式な「移民」政策をとらずに人手不足解消の「労働者」としての側面でのみ外国人を受け容れようとしている。2019年6月時点で日本に定住する外国人の数は282万人を超え、過去最高を記録した。今後一層その数は増え続けると予想される。その中で、どのように外国人を包摂し、社会統合をしていくか、そのために「日本語教育」は何ができるのか、という問いは、国内の日本語教育に関わる者にとっては切実かつ喫緊の問いである。2019年6月には、日本語教育推進法も成立し、日本国内で日本語教育を必要とする者への日本語教育を保障することが法的に定められた。<sup>1</sup>日本語教育推進法においては「共生社会」が目指すべき社会として言及されているが、その「共生」の内実は曖昧なままである。そして、日本語教育は何を目指すのか、という明確な目的のない曖

味さや混乱が、現場で実践に従事する実践者や研究者の動機を殺いでいる現状もある。日本国内で暮らす多様な背景を持つ外国人に、どのように彼女／彼らの母語ではない日本語を教えるのか、という従来の「日本語教育」の方法論の域を超えて、母語や文化的背景の異なる他者と、どのように共に生きていくのか。そのために、我々は言語教育を通じて、どのような言語状況の社会を構想するのか、という「あり得べき言語状況の未来」を思い描く力が日本語教育に関わる者には必要となる。つまり日本語教育の歴史を通じて、今ほど未来へのヴィジョンを思い描く力が必要とされる時代はない。そして日本語教育学の「学」の使命として、「社会構想としての日本語教育」のヴィジョンを描くのに必要なのは、言語教育の目指すべき「価値」の設定であると考え。ではいかにして、言語教育の目指すべき「価値」は設定できるだろうか。本稿では、日本語教育の目指すべき「価値」を設定し得る理論的な枠組みとして、現象学の原理の可能性を示す。本稿では方法的には、日本語教育学の実践研究の中でも、特に認識論と密接なかかわりをもつ質的研究の日本語教育学における在り方を問い直すことでその原理を示し、新たな時代の日本語教育学の目指す「価値」をいかに定立するか、その方法として現象学の原理と日本語教育における質的研究の可能性について述べる。

## 2. 日本語教育学における「意味」と「価値」の設定

日本語を母語としない外国人に対する日本語教育が、「学」としてどの程度学術分野に確立されているかについては、その歴史が浅いにもかかわらず、様々な議論がある。日本語教育学の大きな流れとしては、おもに三つの類型<sup>2</sup>がある。一つには「日本語」そのものを学の対象として扱う分野である。1960年代から1970年代にかけては、このように言語を構造的に研究する国語学／日本語学の研究が、日本語教育学の主流であった。いわば「何を教えるか」を中心とした研究であり、現在でも日本語教育学の領域の多くの研究者は国語学、日本語学を専門領域とする研究者である。二つ目は、日本語教育教授法、つまり日本語をどのように教えるか、を研究の対象とした分野である。1970年代から80年代にかけて、応用言語学の領域の第二言語習得論などの研究が進み、言語の機能的な側面に注目し、コミュニケーション能力の育成に重きをおく教授法の研究が進んだ。「何を教えるか」に対応していえば、「どう教えるか」に日本語教育の関心も移ってきた。そして三つ目は、何のための日本語教育なのか、という日本語教育の意味と価値をめぐる研究である。日本語を学ぶ学習者や日本語を教える教師にとって、学ぶこと、教えることはどのような意味をもつのか。1990年代から現在に至る日本語教育の研究においては、質的研究のアプローチを用いて、そのような日本語教育の意味と価値を明らかにする研究が進んだ。言葉の学習をめぐる人はどのようにアイデンティティを形成するのか、自己と他者の関係性を言葉によってどのように構築するのか。そういった問いがこれらの研究群の基底にはあり、それらは社会構成主義的なポストモダン思想に支えられて展開した。「何の

ための日本語教育か」—これは日本語教育学におけるもっとも新しい「問い」であり、日本語教育の未来を描くために不可欠な問いであろう。以上、今あげた三つの類型は、一言でいえば「何を、どのように、何のために」教えるのか、という日本語教育学の課題を表すものであるといえる。先述したように、これからの日本語教育学の展開に必要なのは三つ目の「何のための、何をめざす日本語教育」の日本語教育の意味と価値を問う問いである、という認識のもとに、本稿では論を展開する。

さて、「何のための、何をめざす日本語教育」の日本語教育の意味と価値を問う問いに答えるには、どうしたらよいか。筆者は、日本語教育における質的研究にこそ、その方法があると考え。もともと質的研究は、量的研究におけるエヴィデンス主義では捉え得ない人間の内面や関係性の領域を捉える必要のある実践領域—看護や介護、精神医療などの領域における新しい方法として現われた。看護や精神医療の実践には、患者にとって「世界」がどのように認識され、他の人々との関係性がどのように意味づけられているのか。その意味の世界を実践者は理解する必要があるからだ。だからこそ、インタビューなどの主観的な語りを「データ」として、その語りの分析から、対象の主観的な意味の世界を描き出す方法が人間科学のエヴィデンスとして意味を持ち得るのである。日本語教育／言語教育も人を対象とした学問領域であるので、日本語や他の言語の学習者にとって、言葉の学習はどのような意味や価値を持つのか、それを明らかにするためには時に質的研究が大きな可能性をもつ。人間を対象とする人文科学の一領域である言語教育にとって、言語教育の実践も研究も、人間や社会の望ましい在り方について、人間や人間が構成する社会の価値や理念の設定がはじめに問うべき問いである。そして価値理念の設定の後に、目指すべき人間や社会の在り方を実現するために、いま生きるわれわれ人間の心の在り方や関係構築の在り方、ひいては社会の構造を明らかにし、課題を明らかにする作業が続く。しかしその「構造を明らかにする」にしても、やはりある観点は必要である。その観点はどのようにして生まれるのか。それはやはり、その研究や実践をおこなう主体である者が、思い描く「あるべき」人間の在り方や社会の在り方が、その観点を生み出すのである。つまり、少なくとも言語教育や教育といった領域にあつては、「何のための教育、何のための言語教育」といった価値理念の設定が不可欠であるべきだと考える。そのような考えで質的研究の現状を考えた時、どのようなことが言えるだろうか。本稿はそのような問題意識のもとに、まず質的研究の研究の状況に即して、質的研究の課題を筆者の専門領域の日本語教育の観点から論じる。

### 3. 日本語教育における質的研究

日本語教育学の実践研究において、近年、質的研究は多くみられる。先述したように、日本語教育は人を対象とした言葉の教育であるゆえに、質的研究が研究方法として適用されるのは昨今のアカデミックな潮流をみても自然であると考え。

日本語教育学における質的研究の系譜では、社会構成主義、解釈学を基本ベースとする質的研究がほとんどである。特に、ライフストーリーの分野では、ほぼみなが、社会学の系譜からライフストーリー研究を日本において研究法として導入した桜井厚に依拠している。日本語教育の質的研究者は、ほぼみなが社会構成主義、社会構築主義、つまりポストモダンの立場に依拠している。

これらの質的研究者のポストモダンの態度を誤解をおそれず一言で端的に言うならば、「普遍的なもの＝真理は存在しない」と考えていることであろう。日本語教育の質的研究では、学習者や教師外国につながる子どもや青少年などの「意味世界」や「声」が明らかにされる。それがどのように実践に活かされるかについて考察した研究（三代2015c、佐藤2015等）もあるが、その多くはそれぞれ個別の「意味世界」を明らかにすること自体が目的であるというケースが多くないだろうか。そのため、日本語教育におけるライフストーリー研究などが目指すものは、研究対象の「語り」を豊かな解釈で記した「厚い記述」により、読者を「なるほど」と深く納得させる研究を目指す、あるいはまた聞き手である研究者と語り手の相互作用に着目し、データを共同構築された「物語」として開示する、などの研究で、なんらかの既存の価値体系を脱構築し、既存の日本語教育の枠組みを問い直す、という流れで研究が行われているケースが多い（三代編2015b等）。

しかし、それら既存の「日本語教育の枠組み」を問い直すことのみが質的研究の目的なのか。既存の価値を脱構築した先に何があるのか。脱構築した後に、いったい日本語教育（言語教育）は、何を目指すべきなのか。相対主義—ポストモダン思想を基軸とした従来の質的研究では、教育の明確な理念の在りかを問う問いに、明確に答えることはできない。このような問いに答え得る研究の枠組みとして現在必要とされているのは、その言語教育の目指すべき新たな「価値」を日本語教育の立場から設定する試みである。なぜなら新たな「価値」の設定なしに、言語教育のいかなる実践もありえないからである。

また、日本語教育領域における質的研究の場合、社会学における質的研究の系譜の流れが強い。桜井厚等の社会学における質的研究は、社会的に抑圧されているマイノリティの「声」をインタビュー等によって明らかにすることで、気づかれずにいる社会的な不平等を明らかにし、可視化しようとする方向性での研究が主流である<sup>3</sup>。しかし日本語教育の質的研究において多く対象化される「日本語学習者」や「外国人」は、そもそも社会的な不平等による「格差」の「弱者側」にいる存在なのだろうか。「外国人」や「日本語学習者」をそのような「マイノリティ」や「社会的弱者とみなすこと自体、実は日本語教育の研究および実践者の非常にパターンリスティックな視点を含意するものではないか。筆者はそこにも大きな疑問を感じる。

一方で、日本語教育の実践研究の分野では、言語教育の目指すべき「価値」を措定した言説も多くみられる。早いものは、社会言語学の分野で社会や人々の幸せに貢献するための言語教育を提唱したウェルフェア・リングイスティクス（徳川1999）、2000年代に入ってから、市民性形成のための言語教育（細川他2017）、社会参加を目指す日本語教

育（佐藤他2011）、公共性を目指す日本語教育（川上2015）などの言説である。それらの言説は、市民性教育、アレントを中心とした公共性の議論などを日本語教育（あるいは「ことばの教育」）の目指すべき「価値」の根拠に措定し、論を展開する。しかし、それらの「価値」がいかにして、なぜ、言語教育の目指すべき在り方に措定し得るのか、という価値創出の原理について述べたものは、管見のかぎりない。また、言葉の教育の望ましい在り方について、本質的な人間洞察に基づくものを原理的に述べたものでもない。そのため、目指すべき「価値」として設定されたそれらの「価値」は、日本語教育／言語教育の専門家によって恣意的に措定されたお仕着せの「価値」になりがちであり、世相や時代の流行によって看板を入れ替える軽佻浮薄な価値設定に陥るおそれもある。そのような、普遍的な認識に基づくことのない「価値」設定は、言語教育の現場の実践者や学習者、地域の住人や子どもたち、また複数言語で子どもを育てる親たちなど広い意味での言語教育の実践者たちの深い納得を得られるものなのだろうか。

本稿は、従来の日本語教育学を覆う相対主義的な思想を乗り越え、日本語教育の目指す普遍的な価値の公準を、「異なる価値観を持つ人々がともに生きる社会」の構想として、市民社会の原理にもとづいてたてる。そして、相対主義乗り越えの意義と可能性を論じるために、日本語教育学における質的研究の流れを現象学の立場から批判的に論じる。

## Ⅱ. 日本語教育は何をめざすかー共生社会のための日本語教育

先述したとおり、現在の日本語教育の課題は、どのように日本語を教えるのかという方法論から、母語や文化的背景の異なる他者と、どのように共に生きていくのか。そのために、我々は言語教育を通じて、どのような言語状況の社会を構想するのか、という社会構想としての日本語教育が必要であると考え。ひとことでいえば、共生社会のための日本語教育の構想が価値定立の基礎として必要となる。では、日本語教育を通じて実現すべき共生社会とは、具体的にどのようなものだろうか。以下、日本語教育の目指すべき共生社会の見取り図を述べる。

### 1. われわれの生きる社会

われわれの生きる現代日本の社会が依って立つシステムは、政治的には民主主義的を基盤とし、経済的には資本主義の自由競争を基盤とする市民社会である。日本国憲法の前文は、「主権は国民に存する」こと、また国民は「自由のもたらす恵沢」の確保と、「恒久の平和」のうちに生存することを高らかに宣言する。特に、国民主権について「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであって、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する」とし、それを「人類普遍の原理」だとし、日本の法体系は全てこの原理に拠って立つと明記されている。「普遍」と

いう語は短い文章中に2度出てきている。二度目は、日本自国のみならず、世界各国においてもこれらの原理は「政治道徳の法則は普遍的」と規定し、日本国も世界各国共通のこの普遍的な政治原理の原則のもとに在る、と宣言している。

現代思想の主流をなし、近年の言語教育／日本語教育の研究の底流にもなっているポストモダン思想は、暗黙のうちに近代市民社会への否定を前提してきた。個人の「自由」の実現を目指す一形態である資本主義によって、社会的格差は拡大し、多くの社会的弱者やマイノリティが生まれた。ポストモダン思想は脱構築によって、このような弱者、マイノリティからの異議申し立てを表現し、社会構造の問い直しを行なってきた。このこと自体は評価されるべきである。しかし、このような相対主義的な基本的な否定は、市民社会のうちで教育の基礎的な公準を構想することを不可能にした。それは言語教育／日本語教育においても同様である。このような方向性を転換することが今、求められている。

本節では、これらわれわれの社会の礎を作り、なおかつ世界各国普遍だとされる政治道徳の普遍的な原理が、近代社会のどのような流れの中で造られてきてきたのか、日本国憲法にも二度出てきた「普遍」という語を一つの手がかりに、西洋近代哲学の流れを追って概観してみたい。

## 2. 市民社会の原理とは

日本語教育においても市民性形成は言語教育の目指す価値理念として、すでに多くの先行研究<sup>4</sup>はあるし、実践に根差した研究もある。アーレント等の公共性の概念に依拠した研究も多いが、しかし、市民とは何なのか、そもそも市民社会の原理とはいかなるものなのか、その根本原理にまでさかのぼって考究した論考は管見のかぎりない。本節では、日本語教育における共生社会の実現のための市民社会の原理として、「自由」の普遍化を論じ、他者との関係性の中で個の「自由」の実現の可能性を論じた哲学者、ヘーゲルにおける市民社会の原理を概観する。ヘーゲルは『精神現象学』においては個人の内的な「意識」が、さまざまな試練を経て、自らの自由を実現させながら「絶対精神」へと成長していく様子を、自己と他者とのダイナミックな関係のうちに描き出した。『法の哲学』においては、同じモチーフを、個人、家族、市民社会、国家と個人から共同体へ枠を広げて順を追いつつ、個人の、自己の欲求に基づく「自由」が、他者の欲求と、どのように関わり合いながら市民社会や国家といった共同体を形成し、そこでどのような社会システムとして実現され得るかを社会原理として描き出した。共生社会のための日本語教育のための社会原理の基盤として、筆者はまず、人間的な自由の条件を、他者との関係において徹底的に考究したヘーゲルの自由の思想を概観する。

### 3. ヘーゲルにおける「相互承認」の原理

ヘーゲルは『精神の現象学』の「自己意識」の章において、人間の自己意識が他者の承認なくして存在し得ないことをまず述べる。自己の意識は、最初は非本質的な存在として「他」を排除するが、他者を「撤廃」とすると、他のうちに存在する自己をも撤廃せざるを得なくなると述べる。つまり、他者は自己にとっては否定的なもので抹消したいが、でも他者を抹消してしまえば、他者に承認されてこそその自己そのものが消えてしまう。こういうジレンマを通ることによって、自己確信(承認)には他者が必要、また己の生命も必要、ということに自己意識は気づく、と述べる。『精神の現象学』における「承認のための生死を賭する戦い」において、自己意識は、自己を確立するため、そして各人は固有の欲求を持つ自己自身の自由の証をたてるため、承認を求めて他者と生死を賭する戦いを繰り広げる。「各人にとって他者は自分自身より以上の意義をもつものではない」がゆえに「各人は己れの生命を賭けるのと全く同じように、他者の死を目指しても行かねばならない」が、他者を撤廃してしまうと、他者のうちにある自己をも撤廃することになる。自己を確信し、確立するためには、必ず「他者」からの承認が必要であるからだ。このヘーゲルの相互承認の原理を、竹田青嗣は「自由の相互承認」(竹田2004)として、市民社会の成熟の条件としてさらに概念化するのだが、ヘーゲルがこのような、自と他の相互依存的な在り方を、後年、社会原理として展開したのが『法の哲学』である。

『法の哲学』において、ヘーゲルは、市民社会における「法」の在り方を通じて、そのあり得べき社会構想を描いた。ヘーゲルは、『法の哲学』における市民社会の章において、「もろもろの欲求のかたまり」としての個人を「特殊的人格としての自分が自分にとっての具体的人格」とし、それぞれ固有の欲求を持つ個人が、同じように個人的な欲求を持った他者と普遍性の原理において、自己と他者の欲求を一致させた時に満足がおとずれる、とする。ヘーゲルはポストモダン思想においては全体主義的な国家主義と結びつけられ批判されてきたが、近年はフランスのヘーゲル研究者ドント(『ヘーゲル伝』)や日本でも公共哲学の論考において、福吉勝男(福吉2006)、千葉真(2002)らから、ヘーゲルを国家主義者と位置付ける立場から、市民社会の基礎付けの哲学として再評価する動きが生じている。

「特殊的人格として自分が自分にとって目的であるところの具体的人格が、もろもろの欲求のかたまりとして、自然必然性と恣意との混合したものとして、市民社会の一方の原理である。」(『法の哲学』第二章 市民社会 一八二)

「市民社会においては、各人が自分にとって目的であり、その他いっさいのものは彼にとって無である。しかし各人は、他の人々と関連することなくしては、おのれの諸目的の全範囲を達成することはできない。だからこれらの他人は、特殊者の目的のた

め的手段である。ところが特殊的目的は、他の人々との関連を通じておのれに普遍性の形式を与えるのであり、自分の福祉と同時に他人の福祉をいっしょに満足させることによっておのれを満足させるのである。」(『法の哲学』第二章 市民社会 一八二追加)

ヘーゲルは市民社会を「欲求の体系」として理解した。ヘーゲルの言う「市民社会」とは、個人が自分に固有の欲求を他の人々との関係性の中で普遍性の形式を獲得し、自分の福祉と同時に他人の福祉を満足させる、そのためのシステムを作り上げることであり、それをまずは市民性の原理として規定した。人間が持つ普遍的な自由への欲求を社会システムとしてどのように実質化するか。それがヘーゲルが『法の哲学』で追及した市民社会の原理である。

ヘーゲルが『法の哲学』の市民社会の章の中で繰り返し用いる概念は「特殊性」と「普遍性」である。個人は、自分の欲求を自分一人では実現することはできない。共同体においては、すべての人間は網の目のように張り巡らされた相互依存的な関係性の中に生きており、相互に全面的に依存し合っている。それをヘーゲルは「全面的依存性の体系」と呼ぶのだが、その中で重要なのは、人は職業的身分を持つことにより、社会の一員として「ひとかどの人間」となり、自分自身を実現させていくと述べる部分である。たとえば、

「身分に属さない人間はたんなる私的人格であり、現実的普遍のなかに位置を占めていない。それなのに個人は、おのれの特殊性のうちでありながらおのれを普遍的なものと考え、かりにも一つの身分に属することはいっそう卑しいものに身を委ねることだと思ひ込むことがある。これは、あるものがそれに必要な現存在を獲得すると、それによってそれは おのれを制限し放棄することになる、と考える謬見である。」(『法の哲学』第二章 市民社会 A 欲求の体系 二〇七 追加)

現代に飛躍するが、このようなヘーゲルの「全面的依存性の体系」としての市民社会の捉え方は、現在(執筆時は2020年5月)のコロナのパンデミック下のドイツの政策、たとえばドイツの文化政策協会(Kulturpolitische Gesellschaft)から出された「コロナパンデミック後の文化政策のための10項目」<sup>5</sup>の文言にも見ることができる。第1条で「文化国家ドイツの文化インフラストラクチャーはシステム上重要」である、と出された声明や、2020年4月11日にテレビ演説で行われたドイツ連邦共和国大統領シュタインマイヤーの以下のようなスピーチにも見ることができる。シュタインマイヤーは、社会におけるどの職業も市民一人一人の自律的な市民として、自らの職業の遂行を通して、「生きた民主主義」の実現のために社会を支えることに敬意を表している。首相も看護師もスーパーのレジ打ちもごみ収集に従事する者も、コロナ感染対策で仕事のないアーティストも、どの職業も社会の「全面的依存性の体系」にいること、そのことを「システム上重要」という



語で端的に表わし、であるから、どの職業に従事する者に対しても国家が責任をもって支援をするべきである、という姿勢が示されている。個的な欲求や自由意志を有した特殊な人格が、他者の承認(検証)のもとに「公」に存在してはじめて「ひとかどの人物」になることを述べる。個人が市民社会の一員として、メンバーシップを得ることによって私的および特殊的存在から、現実的普遍の中に位置を占める。ヘーゲルのこの市民社会の原理は、成熟した市民社会のための、原理を言い当てたものであり、社会参加によるシティズンシップの獲得といった日本語教育の市民性形成の言説にも重なるものである。

#### 4. 公教育の原理との重なり

苦野一徳は、以上のヘーゲルの「相互承認」の思想に基づいて竹田青嗣が展開した「自由の相互承認」の原理を、公教育の文脈において展開した。苦野は、「公教育の本質は、子どもたちが「自由の相互承認」の感度を育むことを土台に、「自由」になるための「教養=力能」を育むことにある」(苦野2014)とする。苦野は社会における「自由」の実質化のためには「法」と同時に「教育」が根本条件として必要となるとし、さらにまた「福祉」が必要となるとする。日本語教育の対象となる学習者は、公教育の文脈よりも多様かつ拡がりがあり、必ずしも学習者がみな、教育機関に属するわけではない。就労のため、たとえば技能実習生や介護職につくために来日した外国人に対して日本語教育を行う機関もある。その場合には、実社会で役に立つ日本語のコミュニケーション能力をスキルとして身につけることが、日本語教育の目指すゴールとなることも多い。しかし、国内外の日本語教育の対象は、成人の学習者のみでなく、日本の学校教育の教育課程や海外の教育機関で日本語を学ぶ子ども達も多数存在すること、また、日本語学校や高校や大学、大学院において日本語を学ぶ学生、特に大学等の高等教育機関で日本語を学ぶ学生に対する日本語教育の場合は、日本語教育はやはりたんに日本語のスキル習得を目指すべきものではなく、日本語を教える教員も教育課程の最後の課程を担う教育者としての自覚を持つべきであると考えられる。さらにまた、外国人労働者や留学生たちを日本の社会に受け入れていくための最前線に立ち、彼らの日本社会への参画の鍵となる日本語の力を養成する日本国内の日本語教育関係者にとっては、彼らをつねに対等な人格として扱い、異なる文化背景と言語の違いを認めていくという、自らが市民社会の一員である自覚が求められる。公教育における文脈とはまた違う文脈において、自由の相互承認の感度と、その実質化が、日本語教育の文脈にも求められる。日本語教育の実践において、ではどのようにそれが可能か。最後の節で述べたい。

### Ⅲ. 現象学による相対主義乗り越えの可能性—日本語教育学における質的研究

#### 1. 現象学における認識の謎と明証

19世紀半ばのヨーロッパは、天文学や物理学、医療などの自然科学の領域において、実証主義的な科学主義の方法による自然界の解明が飛躍的に進んできた時代であった。そういった中であって、ドイツ観念論の物事の本質を洞察しようとする哲学、人文学の領域は対立した状況になった。人文科学の領域においても、たとえばオーギュスト・コントは、『実証的精神論』において、人間が作り出した「社会」もまた、天文学や他の自然科学の方法を適用し、しかるべき実証主義的方法によってその法則が解明できるとして、実証主義的人間科学の始まりたる「社会学」を創始した。フッサールは、当時のこのような人文科学の混乱の原因を「認識の謎」が解明されていないゆえだとし、あらためてデカルト以来の「認識の謎」を解明しようとした。

ヨーロッパの近代哲学における認識論の系譜は、デカルトに遡ることができる。デカルトは、「私」の認識（主観）は外部の世界（客観）に一致するかという問いを立てた。「あらゆるものは疑い得るが「私は在る、私は存在する」という命題だけは、私がそれについて考えたり疑ったりしている間は真である」とする。ここには、一切の認識を意識の内側から打ち立てようとするという点で、デカルトの懐疑論には現象学につながる認識論の端緒がある。フッサールはデカルトの立てたこの「私の意識」の不可疑性から出発し、その根拠となる意識の明証性について論じる。

フッサールは、まずデカルトの立てた認識の難問を引き継ぎ、認識の可能性について「どのようにして認識は自己の本質をあくまでそれ自身のうちに保有する客観性に的中し得るのだろうか。」との問いを立てる（『現象学の理念』講義一p41）

フッサールは、デカルトの明証性について「明証とはすべて、存在するものあるいは或る様態で存在するものを、「それ自身」という様相において、それゆえ、どのような疑いも排除するような完全な確実性において、そのもの自身を捉えること。」（『デカルト的省察』第一省察第六節, p38）と述べ、哲学における最初に立てられるべき問いは「（その明証が）それ自体で最初のものとしてあらゆる考えられる明証に先行する、という洞察を疑いの余地なく伴っていて、しかも同時にそれ自身疑いの余地がないことが洞察されるような、そういう明証であるかどうか、」であると述べる。そしてこのような「明証」は、「たとえ十全ではないとしても」「疑いの余地がないがゆえに断固として絶対的に確実な存在内容を、持っているはず」であるとする（『デカルト的省察』第一省察第六節, p41）。この自分の内なる意識の中にある「確信」、それをフッサールは「自分は確信している自我」とする。

「私が初めて判断作用によって或る存在や様相について決定をしたとき、その場限り

の作用は過ぎ去ったとしても、いまでも私すなわちこれこれの決定をした自我は、持続して存在しており、「私はいまもそのことを確信している。」(『デカルト的省察』第五省察より引用)

これは主観は客観に一致するか否かというデカルトの問いを超え、一切を「わたし」の意識の中に還元し、その意識の中にある「確信」を確かめるつまり「自己解明」を通して徹底的に己れの知覚作用を明らかにすることにより、この「明証」は明らかになり、そこにある本質的な普遍構造が確かめられるとする考えである。ここでフッサールの言う「明証」こそが、人文学領域におけるエヴィデンスとなるべきものとも呼べるものである。「主観」は「客観」に一致することで「真理」になるのではなく、自己の「主観」の不可疑性を検証することで自分にとっての確実性を担保しようとする立場である。これは、自然科学の主観—客観の図式に則り、主観と客観が一致したところにエヴィデンスがあるという実証主義とは一線を画する立場である。竹田青嗣によれば、現象学の「明証性」の概念は、認識の不可疑性を基礎づけるためのものであり、それまでの形而上学の難問であった「主観」と「客観」をめぐる認識の謎を解くものであったとする。「主観」と「客観」が一致するかという問いをめぐり、主—客が一致する、とすればそれは独我論に陥り、主—客は一致しない、とするならば、普遍的な真理など存在しないとする相対主義に陥る。主—客があるという前提を超えたところで、そして「絶対的な客観存在」というものが背理であり、絶対的な「真理」という概念自体がはらむ「本体論」を解体したところに、現象学の認識の謎の解明の大きな意義があるとする(竹田2015)。このような現象学の解釈は、人文科学における学問的妥当性にとって、また質的研究の意義の問い直しにとっても大いに示唆を与えるものである。特に、これからの時代にあり得るべき日本語教育とはどのようなものなのか、その目指すべき言語教育の本質への問いが必要な一方、相対主義的ポストモダン思想に根強く支えられた日本語教育を再考するための視座を与える。日本語教育や言語教育の人文領域は、基本的にさまざまな多様な考え、価値観、考え方が存在する領域であるが、そこから妥当な合意を形成する必要があるような分野であるからだ。ではどのようにして、現象学は認識問題を解明し得るのか、またどのようにしてその自己の主観の不可疑性は検証可能なのか。

## 2. 問主観性の現象学

フッサールはこの認識問題を解決するためにはいったんすべての認識を主観のうちに還元して、その確信の構造を確かめるしかないと考えた。これを竹田青嗣は「確信成立の条件の解明」という言い方で表す(竹田1989)。主観—客観という従来の対立図式を取り払ったところで、すべての対象を「主観」の内側の確信と捉え、確信成立の構造を取り出す方法をとるのである。この時に客観存在の観念については方法的にいったん判断停止を

する。これを「エポケー」（判断保留）とよぶ。そして、「我」の主観の確信が「他」によって検証され得る、つまり間主観的な確信の成立の可能性について論じる。まず、フッサールは私の意識、つまり主観の内側から確信の構成を掴みだし、それを取り出そうとする試みを『デカルト的省察』において以下のように述べる。

「私はどうやって、私の意識の島から抜け出すのか、私の意識において明証体験として現れるものが、どうして客観的な意味を得ることができるのか、と。」

（『デカルト的省察』 第四省察第四一節, p151）

自分の確信する「明証」がどうしたら客観的な意味を持ち得るのか。それに対する認識の謎の解明として、フッサールは現象学的還元の遂行の必要性をあげる。

「私が自分を自然的な人間として捉えるやいなや、私はまさにすでに空間的世界を持っており、私を空間のうちにあるものとして捉え、それゆえ、その空間のうちに〈私の外〉をもつことになる。それゆえ、世界の捉え方の有効性が、すでに問いの設定のなかで前提され、問いの意味の中に入り込んでしまっているのではないだろうか。本当なら、その問いに答えることが初めて、およそ客観的な有効性のもつ正当性を与えるはずであるのに。」（同第四省察第四一節 p151～p152）

「したがって、自我と意識の生とを、そこから超越的な認識の可能性の問いとして超越論的な問いを立てることができるような、そのようなものとして獲得するためには、明らかに現象学的還元を自覚的に遂行することが必要である。」（同第四省察第四一節p152）

ここでフッサールが述べていることは、〈私の外〉に客観的な世界が事物的世界として存在する、と考える態度そのものを超えることを「超越的な認識の可能性」とし、その「超越論的な問い」のために現象学的還元が必要だとする。

「しかし、現象学的な判断停止を単に一時的に遂行するのではなく、むしろ体系的な自己省察において、しかも純粋な我として、その意識の場の全体を露呈しようとするやいなや、我にとって存在するものすべて我そのもののうちで構成されたものであり、さらに、あらゆる存在の仕方、なかでも何らかの意味で「超越的」と特徴づけられる存在の仕方は、それ特有の構成の仕方をもっているということに気づく。」（同第四省察第四一節p152）

そして、「我（エゴ）の内部で構成された存在意味」を「超越論的主観性」とし、この

「我」にとって確信されるものは他の我（＝他我）にとっても、確信され得るとする。フッサールは『デカルト的省察』において、自我についての他者、自分とは異なるものを「フレムト」と表現する。「この世界を経験し、私自身が経験しているのと同じ世界を経験している者として、同時にまた私を経験し、ちょうど私が世界を経験しそのうちに他者を経験している者として、私は他者を理解する。」(p165) 回りくどい言い方であるが、自分にとって異質なもの＝他者（フレムト）が経験する世界を「感情移入」によって自らも経験することが、フッサールの現象学における「間主観性」である。

「いずれにしても私のうちに、つまり超越論的に還元された、私の純粋な、意識の生のうちに、私は他者を含めて世界を経験している。しかも、その経験がもつ意味からして、私が言わば私的に総合して形成したものとしてではなく、私にとって異質な世界、間主観的な世界として、万人にとって存在し、その客観において万人に近づくことのできる世界として経験している。」(同第五省察第四三節p165)」

フッサールは、この「間主観的な世界」「万人にとって存在し、その客観において万人に近づくことのできる世界」は自分と他者の前に現前する世界としての「共現前アプレゼンタチオン」と呼ぶ。つまり、まず、超越論的主観の還元（超越論的還元）によって、主観の確信の不可避的な確実性の条件を確かめる。しかし、この確信の条件の確かめが、より客観的な意味をもつには、自分に生じている確信が、他者にもまた生じているといういわば「共通確信」の必然性の条件が必要であり、それがフッサールの間主観性の概念の中心的な核心である。それゆえ、この「間主観性」の哲学は、質的研究だけでなく異文化理解や他者理解などに通じる人文科学全体の学問としての意義を支える重要な概念である。

「超越論的な我エゴである私のうちで、他の我エゴが超越論的に構成されるとすれば、そして、それとともに私にとって構成的に生じてくる超越論的な間主観性により構成されたものとして、一つの客観的世界が構成されるとすれば、先に述べたことはすべて、単に私の事実的な我について当てはまるだけでなく、そのうちで意味や存在の有効性を獲得する事実的な間主観性と世界についても当てはまる。」(同第四省察第四一節 p153)

この現象学における私の意識における確信の構造の取り出し、それを他の我、つまり他者との間主観性によって検証し得るというフッサールの「他我論」の考えは、しばしば独我論として批判されることもある<sup>6</sup>。竹田青嗣によれば、フッサールは独我論を打ち破るために方法的独我論をとり、まず一切の認識は「確信」であるとした。確信には三種類あり、①方法的確信②共同的確信③普遍的確信であり、三つ目の普遍的確信が、客観認識と呼んでよい認識であると述べる。つまり、主観的な確信が間主観的な確信にすすみ、その

間主観的な確信が共通確信から普遍的確信に進んではじめて認識の客観性や普遍性の基礎付けになるとする。そして、この認識問題の解明により、はじめて人文学の領域で善悪や正義などの価値の問題、つまり物事の「本質」の問題を探究する道が開かれるとする。(竹田2015)。人文学における「明証」、つまりエヴィデンスは、自然科学の客観的実証主義とは異なる、間主観的な確信成立の条件の共有による、人文学の領域の学問ならではの普遍認識の立て方であるといえる。そして、その普遍認識はどのようにして立てられるのか。それは、言語による「本質観取」の方法を人文学の領域で推し進めることによって可能になるのだが、そのことは後述する。次節では先に、この現象学の認識論が質的研究の領域にどのように展開され得るのか、質的研究における現象学の受容を概観する。

### 3. 質的研究における現象学

現象学は、質的研究法として世界中で、心理学、社会学、教育学、看護学などさまざまな分野で応用されている。たとえば、日本でもっともよく現象学的研究方法が用いられているのは、対人支援、ケアの分野である。なかでも看護研究の分野で使われることが多い(松葉・西村編2014、佐久川編著2013他)。

現象学をどのように質的研究法に応用するのかについては、分野や研究者によってさまざまに立場が分かれる。現象学そのものをどう解釈するかによって、「現象学的還元」や「本質観取」の捉え方も異なることを考えれば当然のことである。たとえば対人支援の研究における現象学的研究法とは、支援者がケアの対象(＝クライアント)を理解する際の基本的な認識の枠組みとして応用される。例えば初対面の相手(クライアント)に相対した時、相手の言動を自分の理解や世間の基準に当てはめて納得するのではなく、自分の思い込みや世間の評判などというものをいったん「還元」(エポケー)し、判断を誤らないようにする、という言い方をしている(佐久川編著2016)。この文脈においては、「本質観取」は、支援者が支援の対象の真の意図をできる限り誤りなく理解しようとする態度だ、と述べられる。

主観－客観をめぐる「認識の謎」は、質的研究の領域において、いまだに問題となる「主観的な意味世界の記述による研究のデータは、客観的と言えるのか」という実証主義に基づく量的研究の立場からも問題とされる重要な論点である。また、質的研究の領域内においても、質的研究をより「実証的に」するための研究方法が近年さまざまに開発されている。インタビューで得られた語りを切片化し、そこに一般性を見出そうとするグラウンデット・セオリー・アプローチ(GTA)やそれをさらに修正した修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ(MGTA)、SCATによる分析(大谷2019)、「主観性を科学する」の主張のもとに解釈主義的現象学の立場に立つTEM(末広2016)など、実証的かつ科学的な、データの客観性を担保する質的研究の研究法は多く開発されている。

#### 4. 日本語教育学における質的研究

近年、日本語教育の分野においても質的研究による研究法は盛んに取り入れられている。質的研究とはそもそも、数値化できないデータを対象とした研究であり、研究対象となる人物の語られた内容や言葉を分析の対象とし、語り手の主観的な意味の世界を理解するための研究法である。天文学や物理学など、自然科学は数値化できないデータを研究対象とすることはなく、すべてのデータは数値によって実証的な客観性を担保され得るものである。それに対して人間を研究対象とする分野、たとえば社会学や教育学、心理学や言語教育学の「人」を相手にする実践領域を含む分野においては、統計や数値といったエヴィデンスベースの研究法では量りきれない部分が出てくる。たとえば看護や医療といった対人支援の領域で実践をする場合、実践の対象となる患者の内面世界への理解なしにはよりよい実践はできない。言語教育/日本語教育も「言葉を教える」という意味では人を支援する実践分野であるといえる。したがって、「日本語教育学」の実践研究に、学習者や教師の内面的な意味世界を取り扱い、そのデータによって言語教育の実践を振り返り、実践を変容していこうとする研究が多くみられることにはなんら不思議がない。

日本語教育における質的研究は、日本語学習者を対象にしたもの、また教師や支援者など日本語教育の実践者を対象にしたもの大きく分けて二つある。また、学習者と教師、その他の参加者のやりとりすべてを含めた実践の「場」を対象としたものもある。本稿は、実証主義的な自然科学に対して、人間の主観的な内面世界の「意味」の語りを研究対象とする質的研究の理論的な基盤となる思想として、現象学の原理を位置づける。まずは『日本語教育のための質的研究入門』（館岡編2018）により、日本語教育学における質的研究を概観してみよう。

館岡は、日本語教育において質的研究が注目されている要因を一「社会の多様性」、二「日本語学習観の変容」、三「日本語教育研究観の変容」の三つのキーワードをもとに考察する。かつて日本語教育が対象としていたのは、留学生やビジネスマンなどある程度類型化できる学習者だったのに対して、現在は就労目的で来日し、大学や日本語学校といった正規の学習機関以外の場で日本語を学ぶ者やその家族、とりわけ親の国際移動にともなって日本に移住した子ども達の存在が、日本語教育の対象として大きくクローズアップされている。このような多様化した日本語学習者の一人一人異なる背景を理解し、日本語学習のニーズに寄り添った日本語教育または日本語支援の必要が生じたことが、質的研究のニーズにつながっているといえる。そしてその学習者の「多様性」が、日本語教育実践をする側の「日本語学習観」を、従来の教室での知識詰め込み方の一律な学習観から、学習者が生活のさまざまな「場」に参加することで学習は進むという状況論的な学習論へと変容させたとする。そしてその現場での実践の変容にともない、「日本語教育学の研究観」も、実証主義的アプローチから社会構成主義的な考え方に変容した、と述べる。この実証主義社会構成主義のパラダイムの変化という視点は、同書の他の論考にも受け継がれ、

それぞれの著者が認識論やライフストーリー、年少者日本語教育、日本語教育の実践研究、また当事者研究という様々な立場からの質的研究の必要性を論じる。八木は、質的研究が依って立つ構成主義は、実証主義とは「世界の性質 (nature)」についての哲学的前提が異なるからだと述べ、実証主義の数量化で見えないものをみるために、つまり人間を理解するためには多くの教師、実践者、研究者が質的研究を開始することを期待する (八木2015)。このように、学習者や教師といった「個」の意味世界を捉え、日本語の教室や地域社会といった「場」のあり方を考えることが大切であると述べる。

日本語教育におけるライフストーリー研究においては、「聴かれてこなかった日本語や日本語教育に携わる人々の声を聴くこと」が第一の目標とされてきた (三代,2013, p85)。三代は、ライフストーリー研究法を「調査協力者の語りを調査者である私自身との対話を通じて構成された「ストーリー」として考察する」姿勢を自らの立ち位置として示し (三代2015b)、社会学の立場からライフストーリー研究を確立した桜井の「対話構築主義アプローチ」を理論的基盤とし、調査者と調査協力者との間の相互行為によって構築される「語り」を重視する。三代によれば、ライフストーリー研究法は「インタビューを語り手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語り＝「声」を客観的事実の証拠としてではなく、社会的構築物として理解し、その語り＝「声」の社会的意味に迫ろうとする研究法」であるとする。しかしその社会的意味の解釈の妥当性がどう確保されるのかについては、おそらく問題が残るといえる。

川上は、今までの日本語教育におけるライフストーリーは、日本語教育における動的な意味世界という「社会的現実」を明らかにすることに力点があったと述べ、それらの研究は「日本語教育学」のためのライフストーリー研究になりえていない、と述べる (川上2015,p41)。川上は「真実は複数形である」 (川上2015, p40) と述べ、「日本語教育におけるライフストーリー・インタビューの調査者が主観的に実感する「社会的現実」とは、複数形の社会的現実の一つにすぎず、調査者が主観的に意味があると考えた「社会的現実」が日本語教育においてどのような意味があるのかを問うことが、「日本語教育学的語り」であると述べる。川上は、ライフストーリーは何を目指すか、という問いに対する答えとして、この「日本語教育学的語り」 (川上2011) をあげる (川上2015, p44)。川上によれば、日本語教育の領域でライフストーリー研究を行う人の責務は、調査者はどのような「社会的現実」を語るのか、そしてどのような日本語教育の実践を提示し、どのような実践を行ったと語るのか、という問いに答えることだと述べる (川上2015, p47-48)。

以上、館岡や八木、川上、三代らを中心に日本語教育学における質的研究の立ち位置を概観してきたが、共通するのは館岡らが質的研究の立ち位置として拠って立つ立場はポストモダンの社会構成主義的な立場であることである。すなわち、「現実」は客観的な事実として存在するものではなく、そこに関わる人々の相互行為によって構成されるものであり、各々の人々の意味付けと無関係に客観的な現実が存在するわけではない、という考え方 (山竹2015, p71) である。川上や三代は、より調査者の「主観的な意味づけ」



を重視し、調査者の主観的な「解釈」を納得のいくように提示することが日本語教育学におけるライフストーリー研究の意義だと述べる。しかし、川上の立場は「真実は複数形である」という言葉からも分かるように、「真実」、「客観的実在性」、「社会的現実」という語の捉え方があいまいで、認識論的にどの立場に立っているのかがわかりにくい。川上の、何のためのライフストーリー研究か、という問いは、筆者の本稿における問いと重なるものであるが、川上の主張では、あくまでライフストーリー研究の意義は、調査者の主観的な意味を語ることにより、自らの日本語教育の実践を問い直すという日本語教育学の領域の中に収れんされ、複数ある「真実」のどれをあなたは「社会的現実」とみなすのか、という相対主義的な立場を脱しきれていない。日本語教育における「意味」と「価値」を問い直す原理がそこにはみえないのである。これらのいわば個別的な研究は、日本語教育の観点からそれまで可視化されなかった社会の諸側面を描き出すという点では一定の功績をもつ。声なき声を可視化し、既存の権力構造のヒエラルキーを脱構築することによって固定的な「まなごし」を捉え直すというポストモダンの構えによる観点は、日本語教育の実践を根本からとらえ直すことにつながり、そこには大きな意味がある。しかし、繰り返すがこれらの相対主義的な立場は、理論的に価値の創出の原理とはなりえず、そこから日本語教育の本質的な理念の設定をすることはできない。これらの個別的な研究は、日本語教育の観点から社会の構造を描き出すという点ではもちろん意義があるが、明らかになったそれが、日本語教育全体のどのような意味を持つのかについては、根本的な方法を持たない。日本語教育の中で、本質的な理念が設定されていないままだからだ。

社会や人間を客観的に実在するものとして捉えるならば、そして社会や人間がどのように存在するのかを明らかにすることが人文科学の学問の目的であるならば、科学的なデータの検証による実証的な人間科学のアプローチでそれらを解明することが学の使命となるのであろう。しかし、教育や言語教育など、人を対象とした学問領域においては、そのような実証的なアプローチとは別のアプローチが必要となる。なぜなら教育や言語教育の実践研究は、教育実践によっていかなる人間を形成するのかという、教育の目指す「意味」や「価値」、つまりあるべき教育理念を扱う分野だからである。日本語教育における質的研究が、社会構成主義による相対主義の枠組みを超えないのであれば、それらの研究は「声」なき「声」を明らかにし、社会的な不平等を指摘する、という以上のことは示し得ない。実践ありきの言語教育の領域には、言語教育が実践の場においてどのように行われているか、という現場の状況や教師—学習者のメカニズムの解明といった側面を超えて、結局その「言葉の教育」は、何を目指すべきなのか、つまり「よりよい言葉の教育とは何か」という言語教育の本質を問う問いが必要になる。なぜなら「何のための言語教育」という目指すべき理念の設定なしに、言語教育のカリキュラムの構築もいかなる教育実践もあり得ないからである。こういった、人間の価値づけに関わる人文科学の領域においては、上に述べた現象学の「本質」に関わる問いが不可欠となる。本質を問う問いに

は、「客観的な」答えはない。しかし、この「問い」に対する「正当性をもつ合意」ならば、人々が自分の内にある「確信の構造」を取り出し、それを言葉にして確かめ合うことで成立させることができる。つまり、間主観的な「正当性をもつ合意」に基づくある程度普遍的な認識としての「共通了解」を成立させることができる。「我」にとって確信されるものは他の我（=他我）にとっても、確信され得るとする超越論的間主観性に基づく「共通了解」が、国や自治体から個人の家庭レベルまでの、さまざまな規模のコミュニティや学習機関で「目指すべき言語教育」の理念設定のためには必要不可欠になると考える。

#### IV. 日本語教育における現象学の可能性

##### 1. 本質観取と言語ゲーム

「本質観取」は、第三節で現象学について述べたように、自己解明によって「確信成立の条件」を解明し、明証の確信を通して、ものごとの本質、つまり普遍的な認識、意味に迫ろうとする方法のことである。我々が世界をどのように認識するのか、その認識の構造をはっきり確かめよう、それを言葉にして取り出そうとする営為のことである。さらには、本質観取は「我」の確信にもとづく明証を「他」の確信においても確かめ得る、という意味で、間主観的な他我に共有し得る了解、つまり共通了解を成立させるものだといえる。

そのような自己と他者の間、また複数のメンバーの間で間主観的に共有され得る概念をどのように捉え、どのように意味づけるか。その確信成立の条件を言葉として取り出すことは、時にコミュニティのルールを形成する際に不可欠の営みとなる。「本質観取」で目指すところの「共通了解の成立」であり、そのためには言語による各人の内省からの「確信成立の構造」の条件の確かめが必要である。あらゆる概念には外部にあらかじめ前提されるような本質的な「真理」は存在しない。あるのは、できるだけ多くの人の間主観的な、確信成立の条件であり、それを各人が言語の公共のテーブルに出すことで、確かめ合い、誰もが納得し得る「共通了解」を創り出していく。この営みが、つまり現象学でいうところの「本質観取」である。「本質観取」とは、ことがらの最終的な認識、真理を把握するための方法ではなく、多様な見解や価値観の相違から、新しい共通了解を作り出す方法であることが、このことによって明らかであろう。

このような現象学的な事物の見方を基盤にして本質観取によって、客観存在をいったんエポケーしつつ、ある概念の核心的な意味が「言葉」として自らの経験を内省しつつ取り出される。そしてその主観的な内省による「言葉」が、他者との相互批評にさらされることによって普遍性を獲得していく可能性を持つ。この言葉の相互交換によって、いかに間主観的な確証を生み出していくかが「本質観取」という言語の了解ゲームの目的となる。(Iwauchi.2016)。

## 2. ヴィトゲンシュタインの言語ゲーム理論

本質観取は言語による議論によって共通了解の成立を目指すという意味で、言語ゲームである。言語ゲーム理論はオーストリア出身の哲学者、ヴィトゲンシュタインが展開した理論で、ヴィトゲンシュタインは、言葉の意味という一般的な概念に疑義を呈し、言語の機能、使われ方に注目した言語観から出発する。

「言葉の意味という一般的な概念が言語の機能を霧で包んで、クリアに見えなくしてしまっているのだ。－言語の現象をプリミティブな使用法を手掛かりにして研究すれば、霧が晴れて、単語の目的と機能がクリアに見渡せる」(『哲学探究』 p.10, 5節)

単語はモノ(対象)の名前であり、文は名前をつないだもの、という言語の本質についての特定のイメージを否定する。「言語の現象をプリミティブな使用法を手掛かりに研究する」とはどのようなことか。30代初めに一度哲学に見切りをつけてドイツの片田舎の小学校の教員として働き、教え子たちのために子どもが自分で使用できるドイツ語の辞書まで編纂出版したヴィトゲンシュタインは、話すことを学んでいる子どもこそがそのようなプリミティブな形で言語を使うと述べ、言語を教えるということは説明することではなく、訓練することだと述べる。有名な「大工の棟梁と見習い」のたとえ話で、ヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム理論」を要約しよう。

棟梁が石材で建物を建てる。石材は、ブロック、ピラー、プレート、ビーム(の四種類)。見習いは棟梁が必要とする石材を必要の順番に応じて棟梁に手渡さなければならない。この目的のために2人は「ブロック」「ピラー」「プレート」「ビーム」という単語でできた言語を使う。棟梁がこれらの4語のいずれかの単語を叫ぶと、見習いはその単語に対応する石材を持ってくるように学習している。これをヴィトゲンシュタインは「完全なプリミティブ言語」とする。このたとえ話では、「ブロック」や「ピラー」といった単語が、単なるモノを指し示すだけでなく、その単語を発話するに伴ってそのモノを渡すという行為、ふるまいをも含む。ヴィトゲンシュタインは、「大工の棟梁と見習い」の言葉の使われ方のプロセス全体は、「子どもが母語を習得するときやっているゲームの、ひとつ」だとし、そのようなゲームの総体を「言語ゲーム」と呼ぶ(p12)。意味を生成する言語だけでなく、言語にまつわる行動もひっくるめて、その全体がヴィトゲンシュタインにとっては「言語ゲーム」なのである。

橋爪大三郎は以上のようなヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」理論を簡潔に以下のように定義する。すなわち、「言語ゲームとは、規則(ルール)に従った、人びとのふるまい」であるとする(橋爪2009)。人間同士はどうやってお互いの言葉を理解していることになるのか。たとえば「机」という語は、この世にあるたくさんの数えきれない机を意味しているが、「机」の意味を理解するためにはすべての「机」を見る必要はなく、い

くつかの「机」を見ることで足りる。なぜなら我々はごく少数の「机」の例を見るだけで、「机」という語に共通するある規則、つまり「ルール」を理解するからだ。このような、限られた有限の事物の例に共通する類似点を、ヴィトゲンシュタインは「家族的類似」とよぶ。

「なにが、言語ゲームの本質なのか。なにが、これら言語ゲームに共通するものなのか。」なにによって、これらのプロセスが言語になるのか、または言語の一部になるのか。－(中略)－だが、言語と呼ばれるものすべてに共通する「なにか」を指摘するかわりに、私はこう言いたいのだ。それらの現象にはなにひとつとして共通するものはない。すべてにたいしておなじ言葉を使えるような共通項はない。－けれども、それらの現象は、じつにさまざまなやり方で、お互い親戚関係にある。この親戚関係ゆえに、またはこれらの親戚関係ゆえに、私たちは、それらの現象をすべて「言語」と呼んでいるのだ。」(『哲学探究』 p.60, 60節)

「たとえば、「ゲーム」と呼ばれるプロセスを観察してみよう。(略) これらすべてに共通するものがあるのかどうか、よく見てほしい。－というのも、よく見てみると、すべてに共通するようなものは見えないけれど、類似点や親戚関係が見えてくるだろう。それも、たくさん。くり返しになるが、考えるのではなくて、見るのだ。」(『哲学探究』 p.61, 66節)

こうした、限られた有限個の例から共通のルールを類推する能力がヴィトゲンシュタインによれば、人を人たらしめる「言葉の力」なのであり、訓練によって養成可能な「言語能力」なのである。したがってヴィトゲンシュタインによれば、子どもが母語を獲得していく過程は社会で行われる「言語ゲーム」の共通ルールを理解して身につけていく過程となる。子どもが言葉をお話せるようになるのはこのような言葉のルールを理解したからであって、文法を教わったからではない。またルールを理解することとルールを説明することは別のことだ。そして社会は言葉をお話する人間のあらゆるふるまいによって成り立つ。命令する、質問する、物語る、おしゃべりする、などの言語を使用した人間の行為は、「歩く、食べる、飲む、遊ぶことと同じように私たちの自然誌に属していること」なのだ、とヴィトゲンシュタインは述べる。このようなヴィトゲンシュタインの言語観を、橋爪はこのように表現する。

「人間は誰でも、もう世界が始まっているところに、遅れてやってくる(幼児として生まれる)。はじめ、この世界がどんなルールに従っているのか、ちっとも理解できない。でも、それを見ているうちに、だんだんわかるようになる。－これが私たちに共通する、この世界についての根源的な体験ではないだろうか。」(橋爪2009, p124)

このように考えると、言語を介して子どもを育てることは、人間が食べたり飲んだり遊んだりすることと同じ、人間の「自然誌」に属することそのものである、といえるのではないか。子どもに対する育児のあらゆる働きかけは、親や養育者がその言語を使用する社会の「言語ゲーム」の共通ルールを子どもに理解させる「ふるまい」あるいは「行為」である。そして子どもは身近な親や養育者たちが言葉をどのように使うのか、その「言語ゲーム」の共通ルールを「考えるのではなくて見る」ことによって理解していくのである。

なお、中村昇によれば、日本語では「ゲーム」と一般に訳出されているヴィトゲンシュタインがドイツ語で用いたSpielという語は、日本語の「ゲーム」とはかなりニュアンスが違い、もっと広範囲の意味を含むという（中村2014：82）。一定のルールに基づくゲームという意味あいの他、遊びや戯れ、意味のない動き、演劇、芝居、楽曲、演奏などの意味合いも包摂する。英語のplayにも近い意味合いを持つ語であるともいえる。ヴィトゲンシュタインは「『言語ゲーム』という語で強調したいのは、言語を話すことも活動の一部、または生活様式の一部だということである。」（『哲学探究』p.24）と述べる。「言語ゲーム」は生活そのもの、人間が言語を使っておこなうすべての日常のふるまいを包括した概念なのである。

### 3. 日本語教育における現象学の可能性

先に挙げた本質観取の「多くの人の間主観的な、確信成立の条件であり、それを各人が言語の公共のテーブルに出すことで、確かめ合い、誰もが納得し得る「共通了解」を創り出していく」プロセスは、まさに言語ゲームによって各人が言葉の意味を相互に取り出しあい、間主観的に検証し、相互的にその後の意味を検証し合うという言語ゲームであるということもできる。人間の生活そのものが、生まれ落ちて以来人々が暗黙のうちに言葉の意味を間主観的に検証しつつ学び合い、そのルールを本質観取しつつ学び合う、独自の言語ゲームであるということもできる。もっといえば、人はそのような言語ゲームを通じてどのような場でどのような言葉を使うことが適切なのか、非言語コミュニケーション（＝ふるまい）も含めて、身につけていくのだといえる。

それでは、日本語教育の文脈において、現象学の本質学的思考、および言語ゲームとしての本質観取は、どのような意義を持つだろうか。三つ考えられる。第一に、「確信の成立条件を検証する方法に立脚することである。日本語教育学における質的研究の領域のように、社会構成主義、相対主義的な立場に留まる日本語教育に、主観—客観の一致を目指す実証主義的なアプローチとはまったく違うところから、他我の確信の成立条件を検証する立場から日本語教育の目指すべき公準を建てる道を拓くことである。「みんな違ってみんないい」でもなく、「これこそが絶対」という恣意的な価値設定でもない、普遍認識に基づいた共通了解を目指す社会として、筆者は「異なる価値観を持つ人々がともに生きる

社会」、つまり「共生社会」の像をおくことを試みた。異なる価値観を持つ人々がともに生きるためには、お互いの信念対立を言語ゲームによって乗り越えていく必要がある。つまり日本語教育の目指す共生社会、それを支える市民社会の原理を基礎づける原理として、現象学の本質観取の対話の営みは不可欠である。

第二に、質的研究の在り方の再考である。現象学の原理とその手法である「本質観取」は、質的研究におけるアプローチにも応用することができる。質的データである個別の「語り」から、本質観取の言語ゲームによって、ものごとの本質を取り出していくこと。これからの未来を描く日本語教育のヴィジョンは、実証的なデータから「事実」としての「社会的現実」を明らかにすることや、既成の価値を「脱構築」し、相対化するポストモダンの立場に立つ質的研究からは、論理的に描くことができない。あり得べき実践の「意味」と「価値」を創出する論理的な原理がそこにはないからだ。この質的研究における本質観取的アプローチについては、筆者の研究課題を事例として、機をあらためて述べたい。

第三に、本質観取の日本語の授業実践への応用である。筆者は大学で多国籍の留学生を対象とした日本語教育の実践においても本質観取の手法を取り入れて授業を展開している。学生は、「自由」や「愛」などの日本語の語彙の意味を徹底的に自分の体験を内省するところから取り出し、その過程で自分の母語その他の言語を参照したりしながら、クラス内の他の学生にとってのその語の「意味」も参照して、その概念の本質について、理解を深める。同時に、対話に参加した者同士の間人理解も深めることができる。この点に関して、筆者はこれまでに言語の異なる、異文化間の学生たちを対象に、豊富な授業実践を積み重ねてきた。この授業実践の内実についても、データに基づいて機をあらためて詳細に述べるつもりである。

以上、日本語教育学における公準の設定、質的研究の在り方の再考、そして日本語教育における具体的な授業実践の三つの側面から、現象学の原理とその方法である本質観取は言語教育／日本語教育の実践と研究の両面に、大きな示唆を与えるといえる。もちろん、今までのポストモダンの構えに立つ日本語教育における質的研究にも多くの意義がある。留学生や地域の住人、子どもといった多様な日本語を学ぶ者の「声」を明らかにし、教える主体の在り方を問い直し、その問い直しにより確実に言語教育の実践を変えてきた。さらに現象学の原理である現象学還元と、その手法である「本質観取」の原理を日本語教育の文脈で質的研究や授業実践に文脈化することにより、各教育機関やコミュニティにおける言葉による「共通了解の成立」を目指すことによって、日本語教育の目指すべき「価値」は創り出すことができる。「いま、在る」ものを明らかにする実証科学に基づく研究とは違って、人間とは何かという「人間」存在の解明を使命とする人間科学のアプローチである質的研究にこそ、現象学の原理による「価値」創出の道は拓かれる。言葉によって概念を自由に創り出し、その概念を実現すべく「社会」のルールやシステムを考案し、言葉によって共に働き、実践していく。外国人／日本人の境界を超えて共に生きる

者同士が言葉によって「私」と「あなた」の確信の信憑をいったん「括弧」に入れることで自分の「当たり前」を問い直すこと。そして次にはその確信の構造を言葉にして取り出して検証し合うこと。そして、「私」にも「あなた」にも、納得し合える共通理解をあくまで求めていくこと。これを共生社会のための日本語教育の目指すべき理念として提言して本稿を終える。

## 〈参考文献〉

- 稲垣みどり（2015）「『移動する女性』の『複言語育児』 在アイルランドの在留邦人の母親達のライフストーリーより」『リテラシー』19号 くろしお出版
- 稲垣みどり、金泰明著（2019）「異なる価値観を持つ人々が共に生きる「開かれた共生社会」の原理 アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」の事例から」『言語文化教育研究』17号
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版
- 佐藤慎司、熊谷由理編（2011）『社会参加をめざす日本語教育 社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房
- 福島青史（2011）「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」『早稲田日本語教育学』13号, pp. 1-19
- 川上郁雄（2011）『『移動する子ども』たちのことばの教育学』くろしお出版
- 川上郁雄（2015）「あなたはライフストーリーで何を語るのか」『日本語教育学としてのライフストーリー 語りを聞き、書くということ』くろしお出版
- 川上郁雄編（2017）『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』くろしお出版
- 小林隆児・西研編著（2015）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』新曜社
- コント（1970）『実証精神論』霧生和夫訳『世界の名著 36 コント・スペンサー』中央公論社
- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 佐々木毅・金泰昌編『公共哲学5 国家と人間と公共性』東京大学出版
- 佐藤正則（2015）「語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味」『日本語教育学としてのライフストーリー 語りを聞き、書くということ』くろしお出版
- 末広康弘、諸富祥彦、得丸智子（さと子）、村里忠之編著（2017）『「主観性を科学化する」質的研究法入門 TAEを中心に』金子書房
- 竹田青嗣（1989）『現象学入門』NHK出版
- 竹田青嗣（2004）『人間的自由の条件』講談社学術文庫
- 竹田青嗣（2015）「人文科学の本質学的展開」小林隆児・西研編著（2015）『人間科学にお

- けるエヴィデンスとは何か』新曜社
- 館岡洋子編（2015）『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 館岡洋子（2015）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦 「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして」『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 千葉眞（2002）「市民社会・市民・公共性」佐々木毅・金泰昌編『公共哲学5 国家と人間と公共性』東京大学出版
- 徳川宗賢・J・V・ネウストプニー（1999）「ウェルフェア・リングイステイクスの出発」『社会言語科学』二巻一号
- 橋爪大三郎（2009）『はじめての言語ゲーム』講談社現代新書.
- 浜渦辰二（1987）「他者経験の構造と発生—フッサール『デカルト的省察』を読み直す—」『哲学論文集』第23輯 九州大学哲学会
- 福吉勝男（2006）「現代の公共哲学とヘーゲル（1）：市民団体、協会組織、公共性」『人間文化研究』7巻 p. 19–34, 名古屋市立大学
- フリック（2002）『質的研究入門』春秋社
- プラサド（2018）箕浦康子監訳『質的研究のための理論入門 ポスト実証主義の諸系譜』ナカニシヤ出版
- フッサール（1965）『現象学の理念』立松弘孝訳 みすず書房
- フッサール（2001）『イデーン I –1 純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想 第1巻 純粹現象学への全般的序論』渡辺二郎訳 みすず書房
- フッサール（2004）『ブリタニカ草稿』ちくま学芸文庫
- フッサール（2018）『デカルト的省察 第三刷』浜渦辰二訳 岩波文庫
- フッサール（2016）『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫・木田元訳 中公文庫
- フッサール（2004）『デカルト的省察 第三刷』浜渦辰二訳 岩波文庫
- ヘーゲル（1968）『世界の名著 35 ヘーゲル』藤野渉・赤澤正敏訳 中央公論社
- ヘーゲル（2002）『精神の現象学 上巻』金子武蔵訳 岩波書店
- ヘーゲル（2002）『精神の現象学 下巻』金子武蔵訳 岩波書店
- 細川英雄（2012）『日本語教育学研究3 「ことばの市民」になる言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.
- 松葉祥一・西村ユミ編（2014）『現象学的看護研究 理論と分析の実際』医学書院.
- 宮本久雄・山脇直司編（2005）『公共哲学叢書⑧ 公共哲学の古典と将来』東京大学出版
- 三代純平（2015a）「「声」を聴くということ 日本語教育学としてのライフストーリー研究から」『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版



- 三代純平編 (2015b) 『日本語教育学としてのライフストーリー— 語りを聞き、書くということ』 くろしお出版
- 三代純平 (2015c) 「グローバル人材になるということ—モデル・ストーリーを内面化することのジレンマ」『日本語教育学としてのライフストーリー— 語りを聞き、書くということ』 くろしお出版
- 八木真奈美 (2015) 「質的研究の認識論— 言葉を使う人間とその世界を理解するために」『日本語教育のための質的研究入門— 学習・教師・教室をいかに描くか』 ココ出版
- 山竹伸二 (2015) 「質的研究における現象学の可能性」小林隆児・西研編著『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』 新曜社
- ヴァイトゲンシュタイン, L (2013) 丘沢静也訳『哲学探究— ルートヴィッヒ・ヴァイトゲンシュタイン』 岩波書店.
- (Wittgenstein, L. (2003) *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main)
- Iwauchi, S. (2016) The Phenomenological Language Game, The Original Contract of Goodness, *Journal of Eidetic Science* III, pp. 1-17.

---

## 注

- <sup>1</sup> 「日本語教育の推進に関する法律について」文化庁 (アクセス日 2020年7月30日)  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html)
- <sup>2</sup> 細川英雄 (2012) 『日本語教育学研究3 「ことばの市民」になる— 言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版を参照
- <sup>3</sup> これは桜井厚が社会学の研究フィールドとして部落差別の問題から出発したことから明らかである。
- <sup>4</sup> 言語文化教育研究会は第五回年次大会 (2019年3月 於早稲田大学) にて「市民性形成と言語文化教育」をテーマに包括的な言語文化教育の大会を主催した。その大会における多くの研究発表は『言語文化教育研究』第17巻 (2019) にまとめられている。
- <sup>5</sup> 藤野一夫 (2020) 「論説:パンデミック時代のドイツの文化政策 (1) ~ (3)」『美術手帳』 (2020年5月) 参照。(アクセス日 2020年5月30日)  
<https://bijutsutecho.com/magazine/insight/21937>
- <sup>6</sup> 『デカルト的省察』の岩波文庫版の訳者である浜渦辰二によれば、フッサールの「如何にして我の《内在》を越えて他者という《超越》に至るのか、という問いの立て方そのものが誤っており、初めにあたえられているのは我ではなく、我と他者が無差別に存在することであるからして、そこから如何にして我と他者の区別が生じるのかということを検討せねばならない、という批判が繰り返しなされているという。こうし

た批判を軸に、浜渦は他者経験の「構造」と他者認識の「発生」という視座からフッサールの他我論について論じている。(浜渦辰二(1987)「他者経験の構造と発生—フッサール『デカルト的省察』を読み直す—」『哲学論文集』第23輯 九州大学哲学会)