

【フォーラム】

「架け橋」ではなく、共通の新しい場をつくる人に

書評：細川英雄，尾辻恵美，マリオッティ，M. 編『市民性形成と
ことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』

有田 佳代子*

(敬和学園大学人文学部)

概要

本稿は、細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』の書評である。本書は、ことばの教育の目的が「市民性形成」にあるとし、その理論と日本語教育にかかわる具体的な実践を提示する論考集である。本稿では、7人の執筆者による各章の内容を紹介したのち、評者が身近で感じる「カウンターの現実」を示した。そのうえで、本書の日本語教育界への貢献について述べた。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ことばの市民性，対話，日本語教育，新自由主義，実践研究

本書（細川，尾辻，マリオッティ，2016）は、ことばの教育の目的が「市民性形成」にあると明言し、その理論と具体的な実践を提示し、こうした問題意識を持つ実践研究の「先鞭たらん」（p. iv）とする論考集である。すべての論考が日本語教育にかかわるものだが、副題が示すとおり、第二言語教育か外国語教育か、そして母語話者への教育かという領域を超えて、「ことばの教育」としての新しい方向性を示している。

わたしが読み取った本書の主張を大きくまとめると、以下の2つであった。ひとつは、この社会に存

在し続け人々の不幸を生む大小の暴力に対抗するために、わたしたちが携わることばの教育は、今までよりももっと大きく貢献していかなければならないということだ。人間が自分以外の人々と共存していくためにはなんらかの対立や抗争は必然的に存在し、それを暴力を使わずに調整するためには、「ことば」による他者との対話しかない。ことばの教育は、そうした対話力を生む場を作り出さなければならない、という主張である。また、もうひとつは、言語教育を、新自由主義の文脈から切り離そうとすることだ。この社会で人々と競争し生き残っていくための実用的なツール所有を促すという、新自由主義の文脈でのみ語られる言語教育ではなく、わたしたち

* E-mail: arita@keiwa-c.ac.jp

の間の「連帯」を生み出すことばの教育をめざすべきだという主張である。そして、この2つの主張を実現する意思や力を、本書では「ことばの市民性」と呼ぶ。

主として第1章、第2章で理論的枠組みが、続く第3章から第9章で具体的な実践が、そして終章、あとがきで全体のまとめと今後の展望が述べられている。それぞれが独立した論考であるため、まずは、各章の内容について、わたし自身の読み取りに沿ってまとめておきたい。

1. 本書の概要

1. 1. ことばの市民性とは

第1章と第2章において、本書全体として言語教育の目標とかけける「ことばの市民性」とはなにか、そして、なぜ言語教育において「市民性」をめざすのかが説明される。

1. 1. 1. 第1章「市民性形成をめざす言語教育とはなにか」(細川英雄)

第1章では、まず近代社会における市民性の概念と、それを形成しようとするシチズンシップ教育の歴史的な流れと位置づけが示されている。「市民性」とは、もともと「国民」としての義務と権利、そして「共同体の正当性観念の共有」とその共同体への結束性を個人の内部に作り出そうとする、帰属意識やナショナル・アイデンティティと結びつく概念であった。しかし、そうした「集団への帰属」や上からのアイデンティティ作り、すなわち、皆が同じ価値観や規範を共有しているのだとする幻想づくりは、対話を不要のものとしてしまう。

そうではなく、わたしたちに必要なのは、対話である。つまり、本書でめざす「ことばの市民性」とは、それぞれの個人が「異質」であることを前提として、異質なもの同士が共存していくためにそこに必ず存在する対立や抗争を乗り越えるための、こ

とばを使って対話を続けようとする意思と力である。そして、言語教育はそうした力の開発をめざさなければならない。

しかし、現状の言語教育は効率と効果をめざす技術至上主義に席捲され、「何のためにことばを学ぶのか」という議論が決定的に欠如しているとして、細川は今こそ「転換」が必要だという。すなわち、市民性形成の理念の構築とことばの教育の実践こそ、言語教育関係者が全力を挙げて取り組むべき課題であるとする。

1. 1. 2. 第2章「レパトリー、ことばの教育と市民性形成——ことばの共生をめざす市民性形成教育とは」(尾辻恵美)

尾辻は、「言語」と「ことば」を明確に分ける。それは、国や国民とモノリンガルの結び付けられた「言語」と、日常生活で用いられる言語資源としての「ことば」である。

たとえば、オーストラリアの旧ユーゴスラビア出身者たち、かつては「敵」として戦い、今はシドニーの建築現場でともに働く人々が互いのコミュニケーションで用いるのは、「セルビア語」「クロアチア語」「ボスニア語」「マセドニア語」などという新しい国境で恣意的に分けられた言語ではない。また、彼ら以外にも、レバノン系、中国系、イタリア系など様々な背景を持つ人々が共に働き、お昼時には皆で談笑するという。そこでは、さまざまな宗教、政治、言語イデオロギーが複雑に交差し、境界の否定や再構築を繰り返しながら、新しいことばや「場」が生成されている。そこにいる人々は、「言語」の犠牲者ではなく、「ことば」の構築者である。この「ことば」の構築者として、日常生活において積極的に多言語・多文化状況に参加していく意欲や力を、尾辻は「国家主義に埋もれない能動的な市民性」と呼ぶ。

そして、その市民性形成が「新自由主義の息のかかった言語教育」、すなわち、国際的な市場でそつ

なく働ける能力や技術、ポスト・フォーディズム経済への対応力を言語教育の目的としてしまうことを避けるために、「レパトリー」という概念を提唱する。レパトリーとは、「別々の言語に属すると社会的にはみなされている言語要素・資源をひっくるめ」たものであり、上で見たシドニーの建設現場で働く人々のように、他者とかわるなかで個人はレパトリーを駆使しながら、創造的にことばと「場」を作っていく。

こうした豊富なレパトリー構築を目的とする言語教育は、対象言語の習得というモノリンガルの教育理念から離れたものであり、ネイティブと会話したりその文章を読むことを目的とするものではない。マルチリンガルの文脈の中で通用することばと文化の能力、これが「ことばの市民性」であり、不平等の再生産に加担してしまうことを回避するために、言語教育がめざすべきものであるとする。

1. 2. 「ことばの市民性」形成の実践

続く第3章から第9章で、「ことばの市民性」形成をめざした実践の具体例が提示される。

1. 2. 1. 第3章「日本語教師は市民となりうるか——『日本語教師性』をめぐる」(牛窪隆太)

第3章では、日本語教師が「市民性」について考えなければならない理由を、「日本語教師性」という観点から議論する。「日本語教師性」は「社会的に構築され、教師になる過程において個人に求められる、日本語教師としてのあり方」(p. 46)と定義される。

しかし、その日本語教師性を身にまとった結果、わたしたちは教師として「からっぽ」と感じたり、自分のことばを「やせ細った日本語」と自嘲したりしてしまう。牛窪は、その原因が、言語を価値体系から切り離された単なる「道具」として教えるものとする「言語道具論」的な言語観を、日本語教師

が日常の職務の中で身に着けてしまうことにあるとする。つまり、多くの日本語教育現場では教師の価値観や好みはできるだけ排除して、できるだけ効率よく予定通りに「正しい日本語」を学習者に「入れて」いくことを、教師は求められる。その「言語道具論」的な日本語教育は、新自由主義の競争原理と知らぬ間に、そして容易に結びつき、道具を使える者と使えない者との間の階層と社会の分断を作り出すことに加担してしまう。牛窪はそれを「言語の疎外」と呼ぶ。そして、そこで「ことばの教師」でありながら、自らの日本語が「やせ細った」と感じ、教師としての自分を「からっぽ」と感じるなら、それは日本語教師にとっての「労働の疎外」に他ならない。

その、固定してしまった「日本語教師性」に揺さぶりをかけるもの、それが「市民性」について考えることである。すなわち、日本語教師が自分の仕事の意義を「市民性」形成に置くことによって、知らないうちに疎外されていた自分のことばを取り戻し、さらに、日本語教育が日本社会に新たな言語観を提起する役割を担いうる力となるとする。

1. 2. 2. 第4章「市民として教師として——日本語教師としての自己言及的な視点から」(佐藤正則)

第4章では、前章牛窪の「日本語教師性」を受け、佐藤自身の「日本語教師性」を事例として、日本語教師の市民性を考察している。佐藤は、2000年代初頭に初めて日本語学校で教えていた折、次のような教育観を持っていたという。オーディオリングルとコミュニケーションアプローチの技術を折衷した方法で効率的に教え、「進学率」を保つために留学生の生活や進路指導をうまくこなすことが「優れた教師」だとする教育観、すなわち「日本語教師性」を職務の中で形成していた。

しかし、地域交流活動やプロジェクトワークの実践を通し、その教育観・価値観に矛盾や葛藤を覚え

るようになっていく。「教室では『できない』と言われた学生が、子どもたちに囲まれて楽しそうに遊ぶ姿や、施設のお年寄りに、たどたどしい日本語でやさしく声をかけ、関係性を取り結ぼうとする姿」(p. 81)を見たことが、効率的な教え方や進学率の確保という価値観への疑問視の契機になったという。

そして、そうした矛盾や葛藤のなかで、佐藤は、日本語学校で学ぶ留学生たちへのライフストーリー研究を始めていった。本章では、4人の学習者の語りに、「第二のオーサー」として長い時間かけて向き合う佐藤自身の、教育観の変容の過程が描き出されている。そこで見えてきたものは、佐藤の考える日本語教育の枠組みが、「教室デザイン」という狭い領域から、留学生の人生全体へと越境していったことだった。同時に、語り手としての学習者を、「学習者」としてではなく、一市民として、具体的な他者として見るようになっていった。

こうした自身の体験から、具体的な文脈、具体的な他者との関係性の中で学習者の「声」に応答し対話し続けること、そして、「教師であることに責任を負いつつ同時にそれを批判的に相対化」(小玉, 2003)していくこと、すなわち脱構築的实践が、「日本語教師性」を超えたところに見えてくる、日本語教師の市民性であるのだとする。

1. 2. 3. 第5章「社会的責任と市民性——外国語学習を通じた自己認識によって『自由』になること」(マルチェッラ・マリ奥特ティ)

第5章では、イタリアの大学での総合活動型日本語教育実践のなかで、学習者どうし、そして教師と学習者たちとの相互作用の成果としての、民主的市民性形成のありようを示している。マリ奥特ティは、学部生・院生が混合した最大で46人という、総合活動型クラスでイメージされるよりもかなり大きなクラスでの試みを語っている。ゲストとしての日本語母語話者は数名いるが、ほとんどがイタリア語母語話者のクラスにおいて、クラスでは日本語だけを

用いてグループごとにディスカッションしながらレポート執筆を進め、協働して冊子を作成する。Google グループや学内 LSN (学習管理システム) Moodle を用いたディスカッションは教員から指示され、また Facebook では学生たちが自主的にグループを立ち上げ、ディスカッションが教室外でも続けられる。あるクラスでは Moodle だけでひとり当たり平均 925 アクセス・59 投稿があったというから、学生たちの意見交換の活発さと生き生きとした授業の盛り上がりが想像できる。こうしたインタラクションの中で、学生たちが自分の固定的な文化観を疑問視したり(「ラブホテルは日本文化か?」)、教室内権力に対抗して独自の「目標」を設定したり(学生たちは、教師=権威=マリ奥特ティによる「日本語のみ使用せよ」という指示に対し、秘密裡にイタリア語でのディスカッションの場を設置し「内容」について議論が白熱)して、ことばの行為者として市民性を獲得していく過程が示されている。

1. 2. 4. 第6章「地域社会はどのように『共生』を支えるのか——『市民』としての意識化を目指す活動へ」(福村真紀子)

福村は、ボランティアによる「地域日本語活動」の場での「市民」について議論している。半世紀近くの経験を積んできた地域日本語活動だが、福村は、地域日本語教育についての多様な研究成果が実践者たちに届いていないとして、現場の「母語話者支配のイデオロギー」を批判する。たしかに、滞日する非母語者に「日本的価値観」と日本語の一方的な押し付けについて、アカデミズムではすでに批判され切った概念であるとも思われる。しかし、福村自身が実際の日本語教室で見たのは、住民としての対等な交流ではなく、あくまでも「日本語を教える」ことを第一義とする「教室」であり、教える人・支援する人としての母語話者と、教えられる人・支援される人としての非母語話者の非対等性であった。そうした経験から福村は、「日本語を教えない日本

語教育」の場、さらには日本語にこだわらない、自由な自己表現とその受容の場の必要を知り、コミュニケーション・スペース「あいあい」を作っていく。そしてそこで、「日本だから日本語を使わなければならない」というイデオロギーと、「日本では何もできない」という負の感情から抜け出して、生き生きと積極的に日本社会で生きていこうとする学習者の姿を描いている。そうして「市民」として受け入れられていく非母語話者住民と同時に、「あいあい」の活動の中で「市民」として学び続けていく福村を含む母語話者ボランティアの姿も、描き出されている。

ここで福村がオスラー、スターキー (2005/2009) を引いて説明する「市民」の意義が、わたし (評者) には最も心に落ち着いた。少し長いが引用する。

「市民」である人は、価値観、外観、学歴や職歴、家族構成、性別、国籍、使用言語、セクシュアリティなど、あらゆる文化的背景や身体的なものの異なりを人間関係構築の障害とは捉えない。他者の中に自分と共通の人間性を見出して連帯し、多様な他者をコミュニティへと包摂する。(略)「市民」は他者を排除しない。自身が孤立したり、孤立の状態にいる他者を放置したりしない。他者やコミュニティが抱える問題を無視せず、何らかの行動を起こそうとする人。(p. 145)

そして、「現われがリアリティを形成する」(アレント, 1958/1994), すなわち、他者の前で表現する自身の像こそリアルな自分自身であり、他者によって見られ聞かれることがその人の「何者か」という実在を作るとして、地域日本語活動の場こそ、そうした個人のリアリティを形成し「市民」として共生を支える場であるべきだと主張される。

1. 2. 5. 第7章「平和構築への市民性形成——シリアの日本語教師、日本語学習者の語りをてがかりに」(市嶋典子)

この書評を書いている2017年4月の時点で、化学兵器によって多くの人々が死傷し、その対抗措置として米軍による空爆が行われ、まさにことばも失うような混乱のシリアにおいて、日本語教育はどのような意義をもつのかを考察している。ここでは、市嶋自身が実践者としてかかわってきたシリアの、元日本語教師マリアム、そしてラマの語りから、ナショナルな紛争状況と、にもかかわらずパーソナルには「(日本語を) 教えることは、世界、ライフ、命」とする自己表現への情熱との間で、矛盾に引き裂かれながら自己と社会の関係を編みなおそうとする「ことばの市民」の姿を描く。

シリアを含む中東地域では日本語の社会的需要はほとんどなく、そこで日本語を学び続けてきたマリアムたちにとっての日本語学習は、利益を得るためでも単なる手段としての言語習得でもない。もとは趣味で始めた日本語学習だったが、日本語教育にかかわる中で、マリアムは、他者理解と関係性構築こそことばを学ぶ意義だと考えるようになる。知識習得重視の暗記学習や一方的講義式教育が主流のシリアでほとんど見られないようなこうした先進的な考えは、マリアムの場合、既存の理論によったものではなく、同僚教師や学習者とのコミュニケーションの中で生成してきた「実践的見識」であった。そして、「世界、ライフ、命」と表現される日本語は、彼女にとって単なる記号や体系としての言語ではなく、ことばを学び教える中で得た具体的な経験や思い出が内在する彼女の人生であるのだった。そして、その人生とは、同僚教師や学習者など他者とともに試行錯誤しながら考え、構築していった教育のプロセスそのものであるのだった。

また、ラマは自身の日本語を「剣の代わりとなる武器」として戦略的に用いることによって、母国シ

リアを「静かに助けたい」という。母語でも英語でもなく、日本語で、自身の考えを発信し、大切な人や場所、自分の人間としての尊厳を守ろうとする。

市嶋は、彼女たちのことばに「いかなる圧力にも屈せず、ことばによって、自身の人生を貫き、未来を切り開いていく生き方を志向する『ことばの市民』像」を見る。つまり、紛争下にあっても、彼女たちが自己の人生の探求を起点に、未来への希望や平和への力強い視点を持ち続ける、その可能性を担うもののひとつとしての日本語教育を、今、わたしたちは強く意識しなければならないということだ。本章は、「忘却された日本語学習者」への支援を願う、シリアに生きる具体的な個人を深く知る市嶋の祈りのようだった。同時に、どこであっても、学習者にとって「世界、ライフ、命」となりうることばの教育にかかわる者であることに、教師は常に自覚的でいなければならないとことを、わたし自身あらためて心に刻まれた。

1. 2. 6. 第8章「循環する個人と社会——市民性形成をめざすことばの教育」(細川英雄)

細川は、自分の「テーマ」を問いつつ、それを「社会的な問題系へと開」(門倉, 2004)こうとする日本語クラスの具体例として、総合活動型日本語教育のクラスにおける学習者の変容を示す。細川は、アカデミック・ジャパニーズの実践の目標として「市民的教養」の育成をあげる門倉(2004)の指摘が、本書の「市民性形成」と方向性が符合すると評価する。しかし、そこに「テーマと自分との関係に向き合う」過程が欠落していれば、結局は「スキルの訓練」に収束してしまうと述べる。したがって、細川の実践は、日本語の運用スキル習得を目標とせず、「めちゃくちゃな日本語を出しても、全然恥ずかしくない」「母語話者をモデルとしない」クラスにおいて展開する。そこで「うまい」「上手な」日本語の呪縛から解放された学習者 B さんが、ディスカッションやインタビューを「自ら経験して、社

会について、ほかの人とのつながりに関する理解が深く」なり、さらに、中国と日本の教育制度比較という博論のテーマと自身との関係について考え始めるようになる。

また、そこでの教育実習生だった山本は、Bさんの様子に衝撃を受け、「私が今まで行ってきた教育実践とは、一体何だったのだろうか。『日本語力向上のため』と、学習者に日本語のやりとりを促すも、学習者が日本語を間違えたら訂正し、正しい表現を教える。そこには、形式的な日本語の習得という前提を疑うことのなかった私の姿があった」と振り返る。

こうした細川の方法論は、欧州評議会による行動中心主義アプローチの具現化としての「相互文化的出会いの自分史 (Autobiography of intercultural encounters)」の根幹思想と一致するものだという。そして、これまで「私語り」としてアカデミズムではむしろ否定的に捉えられてきた、この個人事象記述から自己と社会の関係を考えさせることばの教育こそ、多様な他者とともに生きていくための「市民性」を形成するという。現況の言語教育には、そのための大きな「変革」が必要なのだと主張される。

1. 2. 7. 第9章「生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパトリー」(尾辻恵美)

第9章では、ことばを「街」や「場」にひきつけ (spatial/スペーシャル)、エコロジカル (生態論的) な視点からことばの市民性を議論している。ここでは教育実践ではなく、尾辻が第2章で示したレパトリーの教育理念の基盤となる、人々がそれぞれに持ち合わせる言語資源を持ち寄りながら、「街」で実際に発生する協調的で混合的で流動的な「共通語=メトロリンガ・フランカ」の実態が示される。

わたしたち日本語教師は、日本国内での一応の「共通語」として日本語を非母語話者に教えるのだが、尾辻によれば、日本国内でさえも共通語の機能

が変化してきているという。日本のバングラディッシュ系雑貨店では、ネパール語、英語、日本語、ベンガル語、タガログ語、ガーナ語、ヒンズー語の表現や単語が飛び交い、その場に居合わせた客同士が助け合いながら携帯電話の値段交渉をしていたという。また、モロッコ出身とアルジェリア出身の両親を持つナビルが経営する神楽坂のフレンチ・ビストロでは、ナビル・客・シェフ・ウェイター間で英語、日本語、フランス語（北アフリカ、カナダ、トーゴ、マダガスカル沖の島などのフランス語々！）が、発音や文型まで含めて複雑に混合してメトロリンガ・フランカとして話されている。しかし、これはナビルら個人が所有する言語レパートリーだけではなく、その場の習慣、行動、物質的な環境、互いのレパートリー、神楽坂という土地柄、フランスというある種のブランド的文化資本など、その場のさまざまな資源をすり合わせながら相互交渉するなかで、全体として構築されている。これを尾辻は、生態論的な視点からスペーシャル・レパートリーと呼ぶ。そして、協動的・複合的な共通語としてのメトロリンガ・フランカに、このスペーシャル・レパートリーの議論を加えることにより、尾辻は、トップダウン的な複言語主義の市民性に折り合いをつけるための、ボトムアップの市民性形成を提唱する。

一方で、日本政府がいう「多文化共生」については、日本人には言語・文化の単一的理解があるという国家主義的なイデオロギーから抜け出しておらず、日本人対外国人という二元論を日本社会に産んでいる可能性が、批判的に指摘される。他者と「共に生きる」ためのことばが、環境や社会システムとの動的なかわりや他者との相互交渉のなかで混合的、協動的に生まれてくるものであるなら、そこでの言語教育には、この二元論からの大きな発想の転換が必要となる。尾辻が提唱するのは、「言語への目覚め活動」（大山，2016）とも共通する、単一言語の習得を学習目標とするのではない、教室内外の多言

語・多文化資源を有効に生かした包括的な言語教育である。尾辻自身は、「トランスカルチュラル・コミュニケーション」という、多様な背景を持つ日本語学習者と日本語母語話者が参加するクラスにおいて、使用言語に強い縛りを設けずにディスカッションを中心とした授業実践を行っているという。そして、こうした方法論の蓄積が、今後の課題だとする。

1. 2. 8. 終章「ことばの市民性形成の将来的展望——社会観、言語イデオロギー、言語教育イデオロギーの転換に向けて」（尾辻恵美）

終章は、「新自由主義に蝕まれた日本語教育」（p. 233）、すなわち、言語を経済的要素に短絡的に結びつけ、競争の「勝者」と「敗者」の階層を保全し強化してしまう日本語教育に、3つの転換を迫り、ことばの市民性形成の今後の展望としてまとめている。

そのひとつは、コミュニティ・社会観の転換である。それは、たとえば、「日本社会」にはその構成員の間に同じ言語と価値観が存在するという固定した考えから、そんな単純な「日本社会」ではなく、もっと複雑で複合的で、人々の相互作用によって絶え間なく変化し形成され続けているという、動的なコミュニティ・社会観への転換である。尾辻は、ここではみな必ずしも同じ言語を共有していなくても、複数の言語を互いに駆使してコミュニケーションをとる場として、「コミュニティ」ではなく「ゾーン」がふさわしいという。

そこでのコミュニケーションは、個人が持つ言語資源をそれぞれの個人が持ち寄って、他者と自己と場が交差するところに生まれてくるものである。そして、そこで使われることばは、必ずしも個人が個々に所有しているものではなく、その場と、そこで互いに交渉しあう人々が協働して作る。つまり、それぞれの言語は個人が能力として所有しているという従来の言語観から、そうではなく、ことばは、コミュニケーションが行われる場と、そこで交渉しあう人々によって協動的に複合的に作り出されるも

のだとする言語観への転換，すなわち，二つ目の転換の必要としての，言語イデオロギーの転換である。

そして，三つ目が，第2章，第10章で尾辻が示した豊富な「レパトリー」構築を目的とする言語教育への転換である。それは，ひとつの対象言語習得を目指すモノリンガルの言語教育イデオロギーから，多言語環境のコミュニティに積極的に参与し貢献しようとする意欲と能力の形成，すなわち，場と空間の形成に結び付いた市民性の形成をめざす言語教育への転換である。

1. 2. 9. あとがき「『母語・第二言語・外国語』という境界線を崩す過程」(マルチェッラ・マリオッティ)

あとがきで，非母語話者として日本語に向き合ってきたマリオッティが，本書の各章の内容に照らし合わせながら，自身の実践(プラクシス)の軌跡を語る。言語能力の「罨」に陥り自分に不満を持ったり，日本語学習の意義を問い直したりしながら，妻であり母であり教師であり研究者であり，そして一市民である自身の「文化」やアイデンティティが，社会的行為者としての日常生活の実践のなかで変容してきた軌跡である。そこから，「文化」もアイデンティティも，多くの人々との出会いと交渉のなかで動的に構築され続けるのだから，母語・第二言語・外国語を超えてことばの教育は，マリオッティ自身が経験したように，そうした「文化」やアイデンティティを産み出す場となりえるし，ならなければならないとする。すなわち，他者との関係のなかで自分を「歴史的な存在」として認識できる場，社会的行為者としての自己認識を持てる場，社会に対する責任を感じながら行為する人間＝市民として自分を認め，認められる場に，ことばの教室こそがなりうるし，ならなければならないとして，本書の主張をまとめている。

2. 「カウンター」の現実から

率直に言って，わたしは本書の各章で見たそれぞれの，教師として，そして研究者としての実践に，あこがれた。どの章からも，権力におもねらない意志的な情熱と先進的な知性，そして，人としてのあたたかさや誠意を感じた。わたし自身も，こんな教室を作りたい，こんな教育をめざしたいと，願った。たとえば，第5章でマリオッティが，第8章で細川が示すような総合活動型のクラス，また第9章で尾辻が示す多文化状況でのディスカッションを中心とする協働活動を取り入れたクラスなど，年によってそのクラスでの「手応え」には濃淡があり毎年コンスタントに「非常に上首尾」といくわけではないものの，わたしも本書でいうところの「市民性」形成をめざそうとする教室を担当している。だから，こうしたクラスでの実践で日ごろ考えていることがしっかりと言語化された本書を読み，あこがれと同時に，心強さも感じた。評者としてのわたしの本書に対する基本的立場は，以上のとおりである。

2. 1. 「N1 対策クラス」のこと

そうした前提のうえで，一方では以下のようなことも同時に考えた。わたしは上に述べたような活動型，協働学習を中心としたクラスと同時に，「日本語能力試験対策クラス」も担当している。職場の非母語話者学生の中にはN1に合格していない者もいるため，在学中にN1に合格したい/させたいという，本人たちと大学側(そして，日本語教員であるわたし自身も)の要望に沿う形で開設されたクラスである。こちらのクラスでは，担当教員であるわたしが自ら言うのも変なのだが(しかし，学期はじめの授業オリエンテーションで受講者である学生たちにも同様に言うのだが)，時間を区切ってひたすら問題をガツガツ解いていくような，学生にとって説明が必要な部分はできるだけ「効率」よくわかるよ

うにチャッチャと説明して進んでしまうような、ほとんどぜんぜんおもしろくないようなクラスである。折々に模擬テストの答え合わせをグループでやり、結果の点数を「競わせる」ような「活動」もするのだが、基本的には講義式で黙々と進めていくというタイプのクラスである。わたしとしては、「おもしろくないよ」と正直な気持ちを履修登録前の学生たちに話しているのだが、しかし、学生たちには結構人気があり（とはいえ、N1に合格したいため履修せざるを得ないという背景もあるのだが）、ここ数年、毎回満員である。ここでは、「対話」はぜんぜんないとは言えないが、少ししかない。必要な語彙や文型、そしてどんどん問題を解いていくコツのような受験テクニックを、学生たちの頭と体にバシバシ「入れて」行く（つもりだが、そうっていないかもしれない）。このクラスでの日本語は、これから社会での競争に生き残るために必要な「道具」であり、ここでは学習者の母語は多少出現することがあるものの、ほぼモノリンガルの空間である。教員であるわたし自身には、本書で示される「市民性」形成が言語教育の最終的な目標であるのだという、そうした思いは本書と共有している。しかし、この「めざせ N1 合格」クラスでは、そうした「理想への転換」は思い切り影を潜め、どこかに追いやられてしまう。「日本語能力試験」という評価制度をこそ変革していかなければならないという、より本質的な態度とそれにとともなう行動が、教師としてのわたしに求められるのかもしれない。しかし、学生たちの、今、この要求（ニーズ）を「それは要らない」と切り捨てることができないのも、わたしにとっての現実なのだった。

2. 2. 「やさしい日本語」とアカデミズムでの「書き言葉らしさ」

また、別のクラスのことも考えた。昨年度、日本語教育学を学ぶクラスと、日本語母語話者と非母語

話者がともに学ぶ日本語表現クラスが、同一日に連続の時間割りで配置されていた。ある日、まず日本語教育学クラスで、「やさしい日本語」について文献を読み、みなで議論した。「やさしい日本語」とは、本誌の読者の多くには周知のことだと思うが一応説明を加えると、阪神淡路大震災をきっかけに災害時に外国籍住民の安全を守るという目的で作られた概念である。1995年の震災時、命にかかわる重要な情報が日本語の難しさのために外国籍住民に十分に届かず、被害が大きくなってしまったのだから。しかし、非常時に「やさしい日本語」を機能させるためには、平時の取り組みが欠かせない。そして、たとえば市役所などからの重要な情報をわかりやすく伝えることは、外国籍住民にとどまらず、障害を持つ人、子ども、高齢者など、つまり、わたしたちみんなにとって大切だ、というような考え方だ。数名の非母語話者の学生たちから、「やさしい日本語だけを学ぶのでは、二流の日本語話者として軽蔑されてしまうのではないか」「わたしは日本人が普通に使う普通の日本語を学びたい」などの意見が出てきたのだが、クラス全体としては概ね「意義を納得し大賛成」「これからの日本社会になくってはならない」というような意見が多数派だった。

昼休みを挟んで次の時間は、日本語表現クラスだった。ここでは日本語非母語話者学生と日本語母語話者学生がディスカッションや協働学習を通して異文化間コミュニケーションの力を養うという目標と同時に、レポートの書き方やプレゼンテーションの方法などを含め4技能を開発しようという目標もある。この日は、意見文のピア添削の前のウォーミングアップとして、話し言葉を「書き言葉的表現」に変えるというタスクをグループごとで行った。例を挙げると、「P市の人口はだんだん減っている」を「P市の人口は次第に減少している」に、「わざと間違えた」を「故意に間違えた」に、「両国は切っても切れない関係にある」を「密接な関係にあ

る」に直すと、そういう問題を解いていく。わたしは、グループ活動を見守りながら、「わたし、矛盾したことしているんだなあ」と猛烈に思っていた。前のクラスでは「やさしい日本語」の必要性について議論しつつ、このクラスでは話し言葉のわかりやすい日本語をむずかしげな日本語に書き直している。しかも、両方のクラスを同時に履修していた母語話者の学生がいて、彼女も相当違和感を感じ、わたしに「先生、これ、やっぱりやらなければならないことなんですよ…。だって、必要なものね、これ。でもでも、さっきのクラスでの『やさしい日本語』の考え方とは、ぜんぜん反対のことですよ…」と、困ったように訴えたのだった。

たしかに、非母語話者の学生たちが日本語でアカデミックな文章を書かなければならないとき、「アカデミズムで認可される」言葉遣いができなければ、つまり「スキルの習得」がなければ、内容以前に読んでもらう（査読してもらおう）こともできない。「めっちゃくちゃな日本語」では、自分を表現する以前に、その場に立たせてもらえないというのが、この社会の現実でもある。そういう社会を変えるための「市民性」を形成していくという、本書の主張には共鳴する。しかし、だからと言って、この過渡期の社会にあって、「過渡期だからしかたなし」として、今、目の前にいる学習者が現実社会で不利益を被ってしまうことは、避けなければならないのではないかと。そうするとそこには、市民性形成への目配りと同時に、徹底的にスキルを叩き込むという段階も必要だし、教師としてそうした作業を軽視することはできないのではないかと、とも考えるのである。

2. 3. 地域日本語活動についても

もうひとつ思い出したのは、第6章の地域日本語活動についてだ。福村の理念に、心から共感する。日本のどの教室も、こんなふうになっていったらいいと思う。しかし、わたしたちは一方で、ぜんぜん

別のベクトルへ強く引っ張る現実の力も見なければならぬ。

大学教員が行った地域日本語活動ボランティア向けの研修のあと、ある教室では学習者の母語を教える「各国語教室」も開こうということになった。それは外国人学習者のエンパワーにつながり、日本人ボランティアの学びにつながり、ひいては日本社会の多文化化を推進する力につながるのだ、という思想にメンバーが共感したからだ。しかし、結局うまくいかないのである。当の外国人学習者が、「わたしは日本語を学びたいのであって、自分の母語を日本人に教えている時間はない。できるだけ早く、わたしは日本語をマスターしたいのだから。ここに来るのは、自分の言語を教えたいからではなく、日本語を学ぶためなのだから」と言うのである。

もちろん、「あいあい」のような場がわたしたちに必要なのだ。しかし、今の段階では、まだ「あいあい」の理念を実現できない場も多いのではないかと。たとえば、わたしが勤務する地域には、生活に必要な日本語を学べる学校はほぼ見当たらず（本来なら、わたしの勤務する大学にこうしたクラスがあるのが一番いいのだが、残念ながら地域に住む非母語話者の「生活者」の多くを受け入れられる体制が、地方の小規模大学には整えられない）、結局は地域の日本語活動ボランティアのみなさんに、交流のみならず、言語補償まで担ってもらわなければならないのが現状である。「日本語を教えない日本語教育」(p. 136)、「いろいろなかたちの作業などを行う、活動中心のコミュニケーション・スペース」(田中, 1996)を成り立たせたくてもそうできない現場が、今はまだこの社会に多いことは、認識せざるを得ないのではないかとと思う。

2. 4. 「言語道具論」と「市民性」のねじれ

また、本書で使われる「市民性」や「人間形成」ということばが、安易に「道徳」や「モラル」など

と結びついてしまうなら、その危険性、あるいはそこに危険を感じる日本語教師が一定数いることの合理性は、認識しておかなければならないと思う。たとえば、現在の日本語教授法に大きく影響を与えた長沼直兄は、1950年代に次のように述べている。

「語学の先生というのは、こういうと少し当たり障りがあるけれども、テニスのコーチなどと同じなのであって、そんなに偉い理論的指導者である必要はない。初歩の段階においては、むしろ水泳の先生とか、スキーの先生とかと同じようなものでなければならない。それを先生方は他の学科の先生と同じように考えようとする。ここに問題がある」(言語文化研究所, 1981, p. 43)

この発言は、本書で批判される「言語=道具」論、すなわち、ツールとしての「正しい日本語」を、教師の好みや価値観などはできるだけ排除して効率よく習得させていこうという、いわば実用主義の日本語教育の根幹となる考え方だ。日本語に「日本精神」を重ねて他国の人々に扶植しようとした戦時期の日本語教育への反省のうえに成り立った、戦後の日本語教育の出発点である。

そして、こうした長沼の、言語を道具・手段として考える実用性重視の思想は、戦時期には、学習者の「精神を陶冶」しようとする「文化理解のための日本語教育者」(堀, 1941)たち、すなわち、「やれ日本語の言霊がどうの、日本文化がこうの、日本精神がああのとって威張った」(山口, 1942)日本語教育者たちによって、「政治性や文化性がない」として批判されたのであった。

本書で主張される「ことばの市民性」は、戦中の長沼らの実用性重視の日本語教育を批判する「文化理解のための日本語教育」者たちの「文化」とは、言うまでもなく、異なるものである。それは、後者の「文化」がナショナリズムに強く裏打ちされた「日本文化民族優越論」(蔡, 1987, p. 138)を基盤としているのに対し、「ことばの市民性」は「国家

主義的なイデオロギーから離脱し」(p. 23)ていることだ。本書は、「日本文化を発信するための道具」としての日本語教育ではなく、多様なアイデンティティを承認する複数性の社会という政治的・社会的選択の中で、新しい公共的な文化の可能性を探る担い手を構想することができる」(p. 15)日本語教育への筋書きである。そして、戦前戦中の「文化理解のための日本語教育」者たちが、「文化」や「言語」を伝統に根差した、どちらかという固定的で静的なものであるととらえがちであったのに対し、本書においては「文化」も「言語」も「アイデンティティ」も、動的で複層的で常に変わるものとしてとらえられている。加えて、ナショナリストたちの「文化理解のための日本語教育」が具体的な方法論に乏しく抽象的概念だけを喧伝しがちであったことに対し、「ことばの市民性」を目指す本書にはいくつかの具体的な授業の方法や実践例が示されている。こうした点は、決定的に異なっている。

しかしながら、ともに「言語=道具」論を批判し、ことばの教育を用いて「人間形成」に関与しようとする点は共通している。戦前戦中の実用性重視の日本語教育を批判した「文化理解のための日本語教育者」、あるいは教師自身の「政治性」を啓発しようとする日本語教育者らは、次のように述べる。「日本語教育者は就中その責任が重大であるから、単なる語学者に止まるべきにあらず」(白木, 1941, p. 9), 「語學を教えるためでなく、人間を作るため」(秦, 1942, p. 1)の日本語教育、「語學教授上最も合理的であり効果的」な直接法の「合理主義論理性に對して一つの大きな疑惑を感じつつある」(秦, 1944, p. 12)。こうした発言は、本書の「『能力育成』から『人間形成』へ」(p. 13), 「効果と効率をめざす技術至上主義」(p. 12)への批判などとの、一定の近似性が指摘しうる。

また、長沼とともに「実際家」として知られる大出正篤は、「日本民族を代表して大陸民族を指導す

べき重任があるのだと壮語」(大出, 1941, p25)する「國士型」の日本語教師が、初歩の実用的な話しことばの教授についての知識もスキルも持たないことを批判した。大出は、日本語教育者には、「日本精神」を大言壮語する力よりも、語学教育の実際に必要なことばの機能的知識や、現場に即した教授方法の訓練が必要だと主張したのである。そして、それは、現在の日本語教育界における「内容重視」的教育への偏向を批判する、文法研究者の次のような懸念と、一定程度符合してしまう。「日本語教師の『専門性』を示す1つの指標は、いかに、早く効率的に『日本語で』学べるようにできるかを示すことにあるように思います。そして、ここには『語学的』要素が不可欠だと思うのですが、現在の日本語教育界では、この点の議論が不当に矮小化されているように思います」(庵功雄氏(一橋大学)からの私信)。

さらには、「市民性」ということばが、細川も指摘する通りに、国民国家の成員としての権利と義務、集団への帰属意識と結びつきやすい概念であることから、万が一「市民性」ということばだけが独り歩きしていった場合、ある「ねじれ」が生じ、誤解を恐れずにいけば、そこに「うさん臭さ」や危険を感じる教師もいるのではないだろうか。

3. おわりに

日本語教育に限らず、「教育」にかかわる者にとっての最大の葛藤のひとつは、既存の社会に有益で安定を守る力を育成しなければならず、一方では、この不完全な社会をよりよく変革しようとする力を育成しなければならないということの、相克ではないか。

本書の主張に強く賛同し自身も「ことばの市民」となりたいし、多くの人々が「ことばの市民」になる教室を運営したいと熱望しつつ、一方で「カウン

ター」の切実な現実も身近に感じるわたしは、かなり宙ぶらりんである。そうした立場から、本書から得た知見として、次の2点を述べたいと思う。

ひとつは、本書の主張に対する、2. で述べたようなカウンターの実態だけを知る教師や教育現場、あるいはカウンターの現実にとどまらざるを得ない教師や教育現場との、対話を続けるということだ。「日本人のような日本語」を、「効率的に」教えなければならない場面も、現実にはたしかにある。そうではないような社会を作るための方向を見据えつつ、しかし、既存の現実には誠実に対処しようとする努力に対する敬意とともに、対話を続けていかなければならないということだ。また、日本語教師という仕事そのものが、職業アイデンティティについても、知識や技能の形成過程においても、「日本人」「日本文化」などのナショナルなものに対する情緒的な一体感を、社会から求められやすく、教師自身もそうした期待を内面化しやすいという現実がある(有田, 2016)。だから、「国家主義的な言語イデオロギーの転換」などということばに対する、自己防衛的で条件反射的な激しい拒否反応が出現する可能性はある。そうした場面で、絶望的にヤケッパチになって相手を軽視したり、「わからない人たち」「遅れている」などに見下げることでうっぷんをはらしたりしたくなるかもしれないと自戒を込めて思うのだけれど、しかしそうではなく、対話の継続への努力を諦めてはいけないということだ。なぜなら、わたしたちは「ことばの市民」をめざすのだから。

もうひとつは、本書の各章での主張が現在の日本語教育界にあって「多数派」とは言えない状況のなかで、本書の問題意識とそこからの貴重な提言を、できるだけ多くの日本語教育関係者が知らなければならぬということである。2020年のオリンピック・パラリンピックを控えて、日本政府は多言語化多文化化を進めて外国人を迎えようとしている。訪日する外国人観光客数も、増加している。留学生数

は、目標の30万人に届く勢いで伸びている。高齢化に備えて、介護分野も外国人技能実習の項目に入った。一部の特区では、外国人家事労働者も受け入れるという。しかし一方で、一見平穏に見えるかもしれない日本社会だが、一皮めくると国籍、民族、言語や文化の違いの人々に対する、無造作に投げつけられた心が凍るような言葉があちこちに転がっている。そういう極端なことをする人々はごく限られているとしても、それを生んでしまう土壌は、家族でテレビニュースを見ながら「また〇〇人が…」などと気安く出現してしまう「お茶の間でのカジュアルな差別主義」のような形で、わたしたちの身近にも存在する。ユネスコ憲章が述べる通り「戦争は人の心の中に生まれてしまうもの」だとしたら、わたしたちの社会にも戦争の芽は確実に存在する。そして、「自分とは異なる人」「自分と同じ価値観を持たない人」を怖がり避けようとするのは人間の自然な態度であり、また日本経済が斜陽の時代にあって「他国の人々への差別」がわたしたちにある「心地よさ」をもたらすものであったとしたら、こうした「戦争の芽」は放置すればするほど、どんどん大きくなってしまいかねない。ことばは、「人と人を結ぶ『絆』として役に立つばかりではなく」、ときには「他者を攻撃する武器になり、他者を自らから引き剥がし境界を築く」(山本, 2013, pp. 201-202) 道具ともなってしまうのだ。日常的に異文化を経験しそこで交渉し理解し合う力の必要性を知るわたしたち日本語教師は、自らが「ことばの市民」となると同時に、できるだけ多くの「ことばの市民」をこの社会に送り出す役割を担っている。

第9章で紹介されている神楽坂のナビルの店に、ゴールデンウィークのある日、わたしも友人と行って来た。そして、留学生たちが公のスピーチや奨学金申請時などによく使いたがる決まり文句「架け橋」が、やはり空疎だと感じた。ことばの市民は、「架け橋」の下に流れていると思ひ込まされている

川の兩岸をつなぐ人たちではなく、いつの時代でも大きく重なり合っている場(ゾーン)で、楽しげに、忙しげに、そして淡々と、「実践(praxis)」しながら新しいものを作っていく。

文献

- 有田佳代子(2016). 『日本語教師の葛藤——構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版.
- アレント, H. (1994). 志水速雄(訳)『人間の条件』筑摩書房. (Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago press.)
- 大出正篤(1941). 大陸に於ける日本語教授の概況『日本語』3, 22-25.
- 大山万容(2016). 『言語への目覚め活動——複言語主義に基づく教授法』くろしお出版.
- オスラー, O., スターキー, H. (2009). 清田夏代, 関芽(訳)『シティズンシップと教育——変容する世界と市民性』勁草書房 (Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.)
- 門倉正美(2004). 〈学びとコミュニケーション〉の日本語力. 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』(pp. 5-14) ひつじ書房.
- 言語文化研究所(1981). 『長沼直兄と日本語教育』開拓社.
- 小玉重夫(2003). 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- 蔡史君(1987). 南侵前夜日本の文化政策議論. 『東南アジア——歴史と文化』16, 122-146.
- 白木喬一(1941). 日本語教師論——日本語教育の文化史的意義『日本語』3, 9-16.
- 田中望(1996). 地域社会における日本語教育. 鎌田修, 山内博之(編)『日本語教育・異文化間コミュニケーション——教室・ホームステイ・

地域を結ぶもの』(pp. 23-37) 北海道国際交流
センター.

秦純乗 (1942). 日本語教育といふこと. 『華北日
本語教育』1(9), 1.

秦純乗 (1944). 覚え書 (二) 『華北日本語教育』
3(4), 11-13.

細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (編)
(2016). 『市民性形成とことばの教育——母
語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.

堀敏夫 (1941). 満州国に於ける日本語教育の動向.
『日本語』1, 52-59.

山口喜一郎 (1942). 直説法と対訳法——外国語教
授法その5 『日本語』9, 14-25.

山本冴里 (2013). 日本発ポップカルチャーを巡っ
て交錯する／せめぎあう境界——ルポルター
ージュ「日本マニアの幾つかの肖像」へのコメン
ト分析 『日本研究』47, 171-206. [http://id.nii.ac.
jp/1368/00000446/](http://id.nii.ac.jp/1368/00000446/)

Forum

Instead of becoming bridges between nations,
we will be the people who collaborate to create new places:
[Book review] *Citizenship growth and language education:
beyond the boundary of first language, second language, and foreign
language*

ARITA, Kayoko*

*Faculty of Humanities,
Keiwa College, Niigata, Japan*

Abstract

This paper is a book review of *Citizenship growth and language education: beyond the boundaries of first language, second language, and foreign language* (ed. Hideo Hosokawa, Emi Otsuji and Marcella Mariotti). This book argues that the purpose of language education is in citizenship growth, and presents theories and specific methodologies of language education aimed at growth for citizenship. First, I introduce each discussion in this book, then show some realities that, as a Japanese language teacher, I feel go in a different direction. In conclusion, I explain the contribution of this book to Japanese language education.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: citizenship through language; dialogue; Japanese language education;
neoliberalism; action research

* E-Mail: arita@keiwa-c.ac.jp