

教育＝学びのための実践に向けて

「正しい日本語」観はどのような主体を構築しているか

佐藤 正則

概要

「正しい日本語」観は日本語教育における教師／学習者の力関係にどのような機能を果たしているのだろうか。本稿では、まず、教育制度における「真理」が日本語教育では「正しい日本語」というイデオロギーとして機能し、その呼びかけに応じるように教師／学習者相互が従属化＝主体化していくことを述べる。後半では従属化された主体とは別の主体を志向していくための「教育＝学び」の可能性を論じていく。最後に従属化された主体とは別の主体性における学びの場として、個としての思考の場、他者との対話の場、文化リテラシーとしての学びの場を提唱する。

キーワード

正しい日本語 権力、呼びかけ、従属する主体、学びとしての教育実践

1. はじめに：問題意識

日本語を第二言語とする学習者は何をめざして学ぶのであろうか。

この問いに対し多くの学習者は日本語を母語とする「日本人」のような日本語を話したいとこたえる。それは端的に言えば「正しい日本語」であり、そのようなニーズに支えられた教室では「日本人のように正しい日本語」を使えることが目標となる。だが、このような目標を学習者が持つのは学習者本人のニーズだけが原因ではないだろう。教師にもやはり「正しい日本語」を教えたいという欲望（＝ニーズ）が存在する。そして両者のニーズは教室で一つとなるのである。

1990年以降、日本に暮らす外国籍の人々の増加に伴い、「学習者の多様化」は日本語教育において自明なこととして考えられるようになった。また、2000年前後

からは「共生」という言葉が日本語教育の論考にも現れるようになった¹。しかし教育実践の場である教室では学習者の多様化に伴う多様な日本語は考慮されず、上述したような「正しい日本語」観に囚われた教室活動が行なわれているのである。その結果「日本人こそが日本語の正統な話し手であるという特権意識に基づき、非日本人の日本語は逸脱として排除され」（牲川、2006）続けることになる。

なぜ多くの教師は「正しい日本語」を教えたいと考え、多くの学習者は「正しい日本語」を学びたいと考えるのか。そこには日本語教育に内在する力（権力）と主体性の問題があると筆者は考える。

ここで述べる「力」（権力）とは他者に禁止や抑圧をするような外部からの力ではなく、M・フーコー（2006）が書くように「ものに入り込み、ものを生み出し、快楽を誘発し、知を形成し、言説を生み出している」（p.346）力であり、「抑圧機能しかもたない否定的な力だと考えるのではなく、社会体の全域にわたって張りめぐらされた生産網」（p.346）としての力とする。このような権力形式をフーコーは「個人をカテゴリー化し、個人に個性を刻印し、個人を自分のアイデンティティに結び付け、個人に1つの真理法則を強制する。個人はその真理法則を認めなければならず、また他者もその個人のうちにそれを認めなければならないのである。これは個人を主体にする権力形式である」（1984）とする。例えば教育・医療・福祉などの領域では、教師、医師、介護士等の善意の眼差しと導きによって、個人を学習者・患者・障害者という主体に変えてしまう。従属化された主体として、差異化し（アイデンティティを与え）非力化していく機能を持つのである。

しかし、主体性は従属化だけではなく、同時に自由意志を持つ可能性を生むことも忘れてはならない。主体は文字どおり主体性を持った個人として「何者かであることを」拒み、「何者たりうるのかを想像し構築しなければならない」。「主体性の新しい形式を育成」していくことも可能なのである（フーコー、1984）。

本稿では、まず教育制度における力が日本語教育においても機能し「正しい日本語」というイデオロギーを形成し、その呼びかけに応じるように教師／学習者相互が従属化＝主体化していくことを述べる。後半では従属化された主体とは別の主体を志向していくための教育＝学びの可能性を論じていく。最後に従属化された主体

¹ 牲川（2006）『共生言語としての日本語』という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために—では学会誌『日本語教育』や『日本語教育年鑑』（国立国語研究所篇）を参照して「日本語教育では、2000年前後から、『共生』が多用されるようになったと言える」と述べている。

とは別の主体性を構築していくために、個としての思考の場、他者との対話の場、文化リテラシーとしての学びの場を提唱していきたい。

2. 日本語教育における力の問題

2. 1. 教育における力

まず、日本語教育について論じる前に「教育」そのものに内在する権力性についてみていきたい。

山本（1996）は、その著書『学校の幻想—教育の幻想』の中で、イヴァン・イリッチ、ミシェル・フーコー、バジル・バーンステイン、ピエール・ブルデューなどの論を駆使しながら大胆な教育批判を展開している。山本は近代国家の成立、成長化のもとで、教育が〈学校化〉として制度化されており、多くの教育批判はその制度内で行なわれていることを指摘した。例えば「管理主義教育」批判とそれが弱められただけの「よい教育」実践とは程度の差こそあれ〈学校化²⁾〉〈教育化〉の中に留まっているという。

教育そのものが管理です。良い教育は管理をしない。悪い教育が管理をするというのは、支配イデオロギーに基づいた誤認です。教育ということはばにこめられている「能力をひきだしのばす」「良き躰をする」「文化を伝達する」といったことは、すべて、〈教育〉によってたいへん経済的で安上がりなの、しかも権力関係の維持を可能にするものに組織化されました。

(p.282)

まず、〈真理〉という正当化された意味〈体系〉を教えることによって、何が正しく何が間違っているかを区別し、いつも正しく答えられた者を優秀児とみなし、いつも間違う者を問題児ないし劣等児とみなし、それぞれの成績が記入され、適性が確定され、性格が評価され、進歩向上の規格に照らしあわせてうえて「怠惰と強情」が「治しがたい愚鈍」と区別され、

²⁾ 「学校化」については、イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』を参照のこと。

後者を「病者」として排除し、しかるべき場所へ追いやり、前者には「良き調教」が課せられるのです。(p.286)

「権力関係の維持を可能にする」ことを目的に「能力をひきだしのばす」「良き養をする」「文化を伝達する」ことを組織化された場、それが学校であり、組織化された知、それが「〈真理〉という正当化された〈意味体系〉」である。そしてその「真理」を生徒に教授するのが教師なのである。「真理」が教えられる場、それが学校であり、よき教師は生徒に「真理」を上手に教えることができる者ということができる。

また学校は「真理」を教えるために「①年齢別集団 ②資格ある専門教師 ③段階的カリキュラム」(p.285)の形式的編成を行なう。そうすることによって、専門教師が「何が正しく何が間違っているかを区別」し、優秀児と問題児を見分け、成績、適性、性格が評価する。このように「教育」の形式編成下で「真理」が教えられることによって生徒は制度に服従することを習得していく。よい生徒であればあるほどすすんで服従することになるだろう。

ではここでいう「真理」とは何だろうか。「真理は権力の外にも、権力なしにも存在」しない。つまり「真理」とは制度によって「正当化された意味」にすぎないのであり、どこかに客観的普遍的にあるものではないのである。それは「われわれが真と偽を見分け、真なるものに特定の権力作用を付与するときに使う、もろもろの定規の総体のこと」であり、どの社会も「固有の真理体制を、すなわち真理についての固有の一般政策」を持っているのである。とはいえ「真理をいっさいの権力システムから解放せよ」といっているのではない。「真理はそれ自体が権力」なのである(フーコー、2006)。

「教育」に権力性が見出されるのは教師が「真理」を絶対的普遍的なものに見なし、「真理」を保持していない生徒にそれを教え込む(調教する)という関係性においてである。そしてそれが近代以降の教育制度に内在する問題だと考えることができるだろう。

2. 2. 日本語教育における力

では日本語教育における「権力」とは何か。すなわち日本語教育の力の根底にある「真理」とは何なのだろうか。

例えば日本の学校制度の中では国語・算数・理科・社会といった教科が真理の言説として、年齢別集団、資格ある専門教師、段階的カリキュラムの形式的編成のもとで教育される。一方語学教育では語学そのものが学習の対象となる。日本語教育においてそれは「日本語」ということになるのだろう。「日本語」そのものが学習対象であり、学習対象へ近づくための手段でもある。そこに教師と学習者が共通の言葉を持つ教科教育とは異なる、言語教育の特異性がある。

酒井（1996）は「国語」が成立するとき起こることは「言語が雑種性を排除したものであると構想される」と「統一体として措定」されることであると述べ、言語を「共時的全体性としての体系性」としてとらえることが必要だと述べ以下のように続ける。

体系性として把握されたとき、言語は閉じられた整合性を持つ自己完結的な循環系として想定されることになる。そして、他の国語として排他的に区別され、日本国民が他の国民と「自他の別」を維持しつつ種的に同定されるように、日本人の国語として同定される可能性が生まれる。そして、その整合性を有限個の定言命令によって固定化できるかのように人は思い込む。「文法」という概念が、政治的な権威と国民国家の排他性をまとうて現れるのはこの段階においてである。「正しい日本語」という偏執や教育上の権威としての「文法」は、必ず、言語の体系を体系的に代置する手続きに裏付けられており、雑種性や「間違った日本語」への不寛容と母国語の中で生まれた特権の象徴としての原住民的流暢さへのほとんど病的な固執は、こうした体系と体系性のすり替えにいわばその基礎づけを仰いでいると考えるべきであろう。（酒井，1996，p.208）

日本語を教科として教育するためには「体系性として把握」が必要であり、「自己完結的な循環系として想定」が必要である。それによって「日本人の国語」が意識される。この段階において『正しい日本語』という偏執や「教育上の権威としての『文法』」という規範が生まれるのである。日本人の国語という意識が強めれば強めるほど「正しい日本語」や「文法規範」は絶対的なものになっていくだろう。

また塩崎（2000）は日本語教師としての立場から以下のように書く。

教える側から言えば、日本の教育機関で多く採用されている、原則的に日本語で日本語を教える教授法である直接法の授業では、ことばを共有する者同士の間で展開される教育とは異なる教育技術の鍛練と組織化が求められる。学習者の方は、習熟度により違いはあるものの、実質的に授業を掌握する教師の用意周到な授業運営の下で、達成の心地よさをよりどころにして学習を進める。日本・日本人・日本語を表象＝代表 (representation) する教師と日本語ができない故に非日本的という表象を持つ学習者。(塩崎, 2000)

「日本・日本人・日本語を表象＝代表 (representation)」する教師の日本語は、日本や日本人や日本語を表象＝代表する故に絶対的な規範＝「正しい日本語」となる。そして「日本・日本人・日本語を表象＝代表」する教師の日本語と「日本語ができない故に非日本的という表象を持つ学習者」の日本語は「正しい日本語」によって差別化される。

この規範的な観念「正しい日本語」というイデオロギーが「真理という正当化した意味体系」(山本, 1996) だといえるだろう。真理＝真理としての日本語＝正しい日本語。資格(母語話者)としての専門教師が、初級、中級、上級とカリキュラムとして段階付けをされた「真理としての日本語」を教える。そのような関係の中で、日本語教育の権力性は構築されていくのである。

だが前節でも述べたとおり「真理」とは制度化された意味に過ぎない。つまり「正しい日本語」とは「日本人の国語」を同定するために作られた近代以降の制度に過ぎないのである。制度に過ぎないものでありながら「日本人」「日本語教師」にあって「正しい日本語」は「私は日本人」であるというナショナル・アイデンティティ、そして日本語教育の権力性の根拠になってしまっているのである。

しかし、なぜ日本語教師ばかりでなく学習者までもが「正しい日本語」を求めたのであろうか。また、日本語母語話者のナショナル・アイデンティティ構築に協力してしまうのであろうか。

以下 3 節からは「正しい日本語＝真理」が教室の力関係にどのような作用を及ぼすのか、「教室」という教育実践の場に焦点をあてて教師と学習者の関係について考えてみたい。

3. 日本語教育における教室の主体 従属する主体

3. 1. カテゴリー化（主体化）

ここからは日本語教育が実践される「教室」における「先生／生徒」の主体化について述べる。そしてその関係が 2 節で述べた「真理＝正しい日本語」に呼びかけられることによって、「先生／生徒」相互が「従属する主体」となっていくことを明らかにする。

アルチュセール（1969）は「呼びかけ」という概念からカテゴリー化（主体化）を説明している。「あらゆるイデオロギーは、主体というカテゴリーの機能によって、具体的な緒主体としての具体的な諸個人に呼びかける」（p.366）「あらゆるイデオロギーが中心化されており、〈絶対的な主体〉が中心の唯一の場所を占め、またこの〈主体〉が、ある二重の反射的な関係の中で、彼のまわりにいる主体としての無数の個人に呼びかけるということを意味する」（p.373）

アルチュセールの思想はマルクス主義的な立場からキリスト教（一神教）の文脈の中で語られた権力論（個人はどうして主体となるか）であるが、本稿ではそれを日本語教育における権力論に読み替えてみよう。

日本語教育において真理＝真理としての日本語＝正しい日本語というイデオロギーが問題になった。中心にいる〈絶対化した主体〉＝〈正しい日本語というイデオロギー〉が諸個人、まずは教師に呼びかける。そして教師は学習者に呼びかけ、学習者は教師や他の学習者に呼びかける（二重化）

具体的に書こう。教師は学習者に呼びかける。初対面の挨拶「お国は？」から始まり「みなさんの国ではどうですか」「ここは日本だから日本らしく」「日本のルールを守りなさい」など以上は日本語教室では日常的に発せられる。しかし「呼びかけ」はもっと単純で善意に溢れている。「ずいぶん上手くなったね」「日本人のように上手ですね」「日本人はそうは言わない」「日本人はそうはしない」等。よき学習者はよき教師のあらゆる「呼びかけ」に答えざるを得ない。学習者にとって「呼びかけ」に応えることは義務なのである。そして応えることによって「学習者」としてのカテゴリー化（主体化）を強めていく。このような呼びかけはイデオロギー的なもので、時間的なことではない。と同時に現実の中での出来事でもあり、不斷に起こることでもある。一方で学習者は教師に答えることによって、つまり教師に再

び呼びかけることによって、今度は教師を教師としてカテゴリー化（主体化）していく。

このように両者の応答によって教師と学習者の〈主体〉は成立する。と同時に「先生／生徒」「〇〇人である私」「日本語母語話者である私」「日本語非母語話者である私」「日本語を教える私」「日本で留学生として暮らす私」などのアイデンティティが構成されていく。このような主体は「優越した権威に服従し、したがって彼の服従を自由に受け入れる以外、あらゆる自由を奪われた、従属的な存在」（アルチュセール、1970）ということができる。そのような存在を筆者は「従属する主体³」と呼びたい。

もう一度まとめる。「呼びかけ」が成立するのはなぜか。つまり教師が学習者を、学習者が教師を従属する主体に変える力があるのはなぜか。それは「真理」（正しい日本語）の力があるからだと言える。真理はそれを志向するものに対し、他者に呼びかけるよう要請する。アルチュセールの言葉でいえば真理は「大文字で始まる〈主体〉」（神）ということになる。日本語教育において、「正しい日本語」という真理のイデオロギーはカリキュラム・教授法・教科書・教室などのあらゆる場で「大文字で始まる〈主体〉」＝真理として個人に呼びかけ従属する主体にしていく。しかしその真理は、社会によって構築されたものであり、諸主体が属する共同体において、志向されイメージされた表象に過ぎないのである。

3. 2. 従属する主体の問題点

教育制度は自由な主体を作るのではなく、従属する主体を構築する。個人は「真理」に向かって進んで従属化するのである。そうなることによって教師も学習者も自由な思考や表現をすることができなくなる。ステレオタイプ、メインストリームの言説に囚われ支配され、ことばを発する力を次第に失っていく。具体的に日本語教育の教室として考えると、そのような従属する主体によって構成されたクラスは、「真理」としての正しい日本語を追い求めお互いに臣民化（主体化）していく。表面的には目標を持った真面目なクラスのように見えてもその内実は「正しい日本

³ 「従属する」といっても主体はそれを意識しているわけではない。自分自身は自由な主体だと自認している。そうでなければ「主体」ではない。例えば、家族を持ったことによって「父親」として自分を主体化していく、そのようなことはどこにでもある。「父親」であることは「父親」のイメージに自ら進んで服従していくことである。何事にも人は何者かになることによって、喜びであると同時に逃げられない、縛られているという感覚を持つことはあるのではないだろうか。

語」を最終目標とするカリキュラム⁴に支配された死んだクラスになる。以下教師、学習者の順に考えてみたい。

3. 2. 1. 教師

真理＝正しい日本語を目標とする教師は、自らの教室理念を作り出すことができなくなる。真理を教えることを自らの義務とし、真理を教える善良な教師になる。「教師は自分の力の源泉が、教育の後ろ楯となっている社会や共同体にあることを都合よく忘れ、自分自身の力であると錯覚」していき、「教室や学校、学問や研究、教授法や言語体系のなか閉じ籠る」ことによって、「社会の下請けであることを忘却して、功利性や教養主義、有用性や相互理解等の神話のなかで〈教える一学ぶ〉の関係を温存」（以上、春原、2006）させていくのである。また、このような教師は「非母社会成員としての学習者に当該『社会』への同化、適応を強制する危険性が」（細川、2002）極めて高く、フレイレ（1979）の銀行型教育を信じて疑わない教師である。

3. 2. 2. 学習者

学習者は、担当者（教師）と相互作用しあい真理＝正しい日本語の習得をめざそうとする。しかし正しい日本語はイデオロギー的なものに過ぎず、どこまでいっても姿を見せることはなく、学習者は次第に疲弊していく。初級クラスでは生き生きしていた学習者が次第に硬直していき、何も話せなくなっていくのはよく見る光景である。学習者は自他共に「真理」を積みこむ容器として認識される。「押し付けられる受動的な役割を完全に受け入れれば受け入れるほど、かれらはますます完全にあるがままの世界に順応し、かれらを預け入れられる現実についての断片的な見方を受け入れるようになる」（フレイレ、1979）。教師同様、考えていること、表現したいことが分からず、〇〇人としてのステレオタイプの思考を維持強化していく。

⁴ ここでいうカリキュラムは学校の教育目標、教科指導の重点、年間授業の日数や時数などの学習計画、教育内容の配列といった意味で考えている。しかしカリキュラムの本来の意味は「教育経験の総体」なのだという。（佐藤、1996）

4. 教育から学びへ

4. 1. 教育から学びへ 意識化

では諸主体は教育制度の力から逃れることはできるであろうか。

教育制度的思考の内部にいる以上、「真理」の思考から自由になることは難しいと山本はいう。「〈学校〉〈教育〉から、教師の実践行為、生徒の学ぶ行為を解放することです。教育を解放するのではなく、『教育そのものから解放すること』です。つまり、子ども・親・教師を教育へ個人化・主体化するのではなく、最終的には、教育から解放されて、自らの自律行為を解放できる理論的な営為です」(1996)とする。教育制度の内部で、よい教育を求めていくのではなく、教育そのものから自らを解放すること。そのためには自らの自律行為を解放できる学びが必要となってくるだろう。

教育制度の内にはない学び、自らの自律行為を解放できる学び、それは教師と学習者が共に参加者として学ぶものになっていくことではないか。それを山本(1996)は「自らによる自らへの闘いを、自らの言語で表現していく」(p.296)と書く。そのような自らの言語を表現していくための活動を、教師は担当者として実践していかなければならない。

しかし、そのためには、まず教師自身が如何に「真理」に囚われの身になっているか、すなわち「従属する主体」として思考し行為しているか、意識化する必要があるだろう。『非抑圧者の教育学』(パウロ・フレイレ, 1979)の訳者はフレイレの意識化を「学習によって自らと他者、あるいは現実世界との関係性を認識し意味化する力を獲得しながら、自らと他者あるいは現実世界との関係を変革し人間化しようとする自己解放と同時に相互解放の実践」(p.1)とする。まず教師の意識化により「正しい日本語」観を脱構築する必要がある。「銀行型教育」から「課題提起教育」(フレイレ)へ。そして「正しい日本語」というイデオロギーに囚われず「正しい日本語」を目的としない実践を求めていくこと。「規範からの離脱の戦略が考えられなければならない」(塩崎, 2000)のである。

では自らの言語で表現していくためにはどのような主体のあり方が考えられるだろうか。

4. 2. 従属する主体から別の主体への実践

真理＝「正しい日本語」というイデオロギーの呼びかけによって従属化＝主体化していた教師や学習者の意識化はどのように可能であろうか。呼びかけは恒常的に実践され、不断に従属化＝主体化は繰り返される。つまり従属化＝主体化とは一度限りのものではなくプロセスであり、産出され続けるものだと考えられるのである。しかし「主体」が社会的に構築されるものである以上、つまり本質ではない以上、「主体」は社会的に解きほぐすことができるのではないか。

例えば佐藤（2006）は、ジュディス・バトラーによるアルチュセールの「呼びかけ」の理論を解説して「イデオロギーの呼びかけ／取りこみによる主体の服従化とは、同時に『社会的主体の言説的生産』を意味している」と述べる。つまり「呼びかけ」によって「服従化」と同時にそれとは異なる「主体化」を始めるのだ。その「主体」は「従属する主体」とは異なるものであり「agency⁵」（エージェンシー）という概念で示される。佐藤は「agency＝行為能力」について「主体が服従化＝主体化を反復するプロセスの直中に、まさしく権力によって支えられた行為能力が、主体『自身』の行為能力へと移行する可能性が存在するだろう」と書く。

さらに田中（2002）は「agency＝行為能力」を持つエージェントのコミュニティについて述べている。主体化に抗いながらもコミュニケーションによって主体は「agency」となる。「双方向性、交渉的な場」「そのような場の存在を示唆し、またそのような場を生み出し、さらに変化させる力」（田中、2002）として「agency」を捉えている。田中の論点で重要なのは、実践コミュニティという「場」の必要性を訴えているところである。バトラーのエージェント論に欠如しているのは「共同性という視点」だと田中は述べる。「agency」は主体を変えていこうとする行為を表す。そしてそれは常に他者との関係によって可能になる行為である。つまり自らの場所を知り、自らの表現を獲得するための「agency」として活動するためには、エージェントによる実践コミュニティが必要になるのである。

⁵ 「agency」は訳しにくい言葉で、言語理論では「行為者」と訳される場合もあるという。『ジェンダー・トラブル』（1999）で訳者の竹村和子はある部分では「行為」と訳しているし『触発する言葉』では「行為体」「行為性」「行為するもの」と訳し分けている。また上記の田中（2002）では「行為主体」といったりカナ表記であったりする。筆者の力で「agency」をどう定義するか述べるのはできない。ここでは、日常生活の中で常に生起する主体化に対し、抵抗したり交渉したりしながらしたたかに行為していくこと（その基本にコミュニケーション＝対話を考える）、そしてそのような行為者がエージェントと考えたい。

坂本（2005）は「語る主体／聴く主体」という概念を提出し、「〈語る一聴く〉場がどのように社会的に成立するのかを究明すること」（p.239）が重要だと説く。

「呼びかけというモデルは、名指されたものの主体のみを問題とし、名指す側を問わないという難点がある。・・このモデルをマイノリティや差別の問題に適用しようとする、やはり、名指す側の主体の構成をも視野に入れる」（p.229）とし、「語る主体」だけではなく、「聴く主体」の必要性を説き、「語る者と聴く者が、主体となる以前の、流動的なアイデンティティの相互の変容に共同で取り組むこと、ともにマジョリティのアイデンティティの間を往還していく」（p.230）ことが必要であると述べる。語る主体／聴く主体の反転に次ぐ反転、相互行為の場をエージェントのコミュニティと考えることができる。そのようなコミュニティを教室として捉えるならば、そこには教師／学習者がいるのではなく、参加者がいるのだということができようであろう。

一方、佐藤（1996）は教育学の立場から「主体」について考察している。佐藤は「呼びかけ」を「声」と捉えた。つまり「呼びかけ」は恒常的に実践されているばかりではなく、様々な他者から呼びかけられる。つまり「学習者の物語を構成する多様な人々の『ポリフォニー（多声）』（パフチン）が複雑に編み込まれている」（p.204）とする。そのように考えるとき、主体はただ一つの他者によって主体化されているのではないということになる。学習者は教師だけに従属化＝主体化しているわけではない。人は多数の他者とともにこの社会に存在する。佐藤は以下のように書く。

「内なる声」が他者の「多声」において構成されているとしても、その「多声」を統合するものは何なのだろうか。「主体」（subject）とは、何ものかに従う家臣（sub-ject）を意味する言葉であった。学習における「主体」も例外ではない。主体的に学ぶという行為は、自己の「内なる声」に忠誠を誓い自分を生きる学びを遂行することを意味しているが、しかし、その「内なる声」とは、いったい誰の「声」なのだろうか。「内なる声」が、実践における理性に由来するとすれば、「真正性」は「自律性」をもたらすだろうし、「内なる声」が人々の「一般意志」に帰属するとすれば、「真正性」は市民社会における「自己実現」を導くだろうし、「内なる声」の由来を被抑圧階級の声に求めるとすれば、「真正性」は「革命的連帯」を呼び起こすものとなるだろう。しかし「内なる声」を他者関係の

網の目に微分して解釈するだけならば、「主体」(subject)の「隷属化」(subjugation)に帰結するだけだろう。教育実践において必要なことは、「主体」を構成している関係の「解釈」なのではなく、「主体」を構成している関係を編み直す「実践」である。その「実践」の性格こそが問われなければならない。(「教室という政治空間」 p.204)

「真正性」とは、「主体的行為者」という語源を持った言葉であるが、「自己の存在の内面の真実を探求する概念」であり、「その内面の真実が何を意味し何に由来するかを自己の存在のありようにおいて探求することを意味」しており、さらに「あらゆる権威や予見に左右されず、内なる真実に即して思考し行動することを意味している」(p.200)という。また、「他者の『多声』において構成される」「内なる声」とは「自己の世界に棲まう複数の『他者』の声」(p.202)である。「自分の『内なる声』を発見してただ一つの「声」に服従するのではなく、自分の内にある別の「声」を発見し選択し従うことも可能なのだ。「解釈」するのではなく、『主体』を構成している関係を編み直す教室の『実践』が問われるのである。

ここでバトラーやエージェントのコミュニティと教育の実践の思考は結び付く。

『呼びかけ』によって『服従化』すると同時にそれとは異なる『主体化』を始める」ということ、「従属する主体」に抗いながらまた交渉を続けながら、それとは別の主体=エージェントになること。そのためには主体を構成している関係を編み直すための実践をしていくことが必要なのである。更にまた、「agency」であり続けるためにはコミュニティの組織化が必要である。そのコミュニティにおいては語る／聴く関係、すなわち他者との対話が重要であろう。

5. 学びとしての教育実践

5. 1. 教育=学びの実践

「主体を構成する関係を編み直すための実践」こそ従属する主体から別の主体へと自らを変容させていくために必要なことであった。それは、主体は文字どおり主体性を持った個人として「何者かであることを」拒み、「何者たりうるのかを想像

し構築しなければならない」「主体性の新しい形式を育成してゆかねばならない」(1984)というフーコーに呼応する。

では「関係を編み直すため」「主体性の新しい形式を育成」のためにはどのような実践が可能だろうか。

佐藤(1996)は三つの教育実践を提示している。「教育実践」(授業と学習)は「対象世界との認識的關係」、「他者との社会的關係」、「自己との倫理的關係」という「三つの關係の編み直しとして展開される実践」である。「授業と学習の実践において、教師と子どもは対象世界との対話を遂行しながら、他者との対話を遂行し、同時に、自己との対話を遂行している」という。佐藤の理念の根幹には「対話」がある。また、その認識で重要なのは教育における権力關係は決して無化できるものではないということであろう。教育は「ある権力關係の拘束からある権力關係の拘束への変容という推移を通して、教師と子どもが学習と成長を達成する営み」なのである。

筆者の考える日本語教育も佐藤の認識と決して離れたところにはない。また、パトラーから思考する田中と同様コミュニティを重視する。そして語る／聴く行為としての「対話」を言語教育の根底に置きたいと考えている。そこで筆者は佐藤の三つの教育実践に対応させたい。「自己との倫理的關係」はすなわち自己の「真正性」について考えることである。そしてそれはあくまでも「主体」ではなく主体以前の「個」として思考していくことである。それは自己との対話でもある。そこで「自己との倫理的關係」を「個としての思考の場」として読み直す。次に「他者との社会的關係」において他者と社会的關係を取り結ぶ方法は「対話」でしかない。個の「真正性」を他者に語ること、そして「他者」の「真正性」を聴くこと、そのような場を作ること、以上のことから「他者との社会的關係」を「他者との対話の場」として読み直す。三つ目の「対象世界との認識的關係」は「対象を認識し言語化し表現する文化的・認知的実践」(佐藤, 1995)を意味するという。それは社会についての思考であり「問題解決的思考」と言えるだろう。そのような教育の場を「文化リテラシーとしての学びの場」と位置づける。

5. 2. 「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」

教育を学びも包括する大きな概念として捉えること。そうすることによって学習者に知識を詰め込むという従来の教師像を教師自ら変えていくことが可能になるで

あろう。また、「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」という教室実践の概念は「正しい日本語」を目的としないカリキュラム(学びの経験の総体としてのカリキュラム⁶)の構築に大きな方向性を与える。本稿では各々について詳細を記述するというよりも、各々の理念を述べることによって、学びとしての教室実践のあり方を考えておきたい。

個としての思考の場としての教室実践

人は主体であることを止めることはできない。しかしフーコーの言うように「何者かであることを」拒み、「何者たりうるのかを想像し構築」していくことは可能だろう。そのためには自分がどのような主体として社会や他者と関係しているのかを意識していく必要があるだろう。意識化は、意識化された主体と主体化される前の個との関係についての思考を促すだろう。

そのような思考を「個としての思考」と呼び、「個としての思考の場」を教室での実践に据える。〇〇人である主体、日本人としての主体、学生としての主体ではなく、個であることを問い直しながら、個として「主体的」に考えることを実践活動の中心に置く。何かに従属した主体としての思考(集団カテゴリーの思考)ではなく、それとは別のもう一つの主体として、すなわち個の主体としての思考の場を目指すのである。

具体的には「わたしはなぜそう考えるか」「わたしにとって、それはどのような意味があるか」「わたしはどのような立場に立つか」を教師・学習者が共に考える教室の実践である。

他者との対話の場としての教室実践

細川(2002)では「他者とは『私』にとって常に了解不能の存在、つまりブラックボックスである。他者が何を感じ、考えているのか、『私』には分からないし、その行動も予測できない。」(p.274)とされる。他者は「外部性」(レヴィナス、2005)であり、「私の思考が包みこむことのできない」「無限なもの」(p.191)である。このように他者を指定するとき、対話は始まるのではないだろうか。そのような他者との対話を筆者はコミュニケーションと考える。そして「個としての思考」

⁶ デューイ『学校と社会』『経験と教育』におけるカリキュラムや1970年代以降のカリキュラム開発の考え方

には他者との対話が不可欠である。なぜなら「個の主体としての思考」は個人だけではできない。「他者とのインターアクションによって『個』は揺さぶられ、反発し、場合によっては崩される」（細川，p.275）のだ。そのようなとき「個の主体としての思考」は生まれる可能性を持つ。個の思考は絶対的な他者の存在，他者のことばを必要とするのである。

思考は他者に表現されることによって，すなわち内言が外言化されることによって始めて形になる。自分の考えを他者に伝えようとする，または他者の考えを聞こうとすること，他者の考えを自分の問題として捉えようとする。そして他者と相互の考えを共有し固有のものとしていこうとすること，それは相互の「真正性」について語り，聴きあうことである。

文化リテラシーとしての学びの場としての教室実践

文化リテラシーは具体的に世界について思考する方法である。様々な他者と，個人という立場に立ち，個人を主体化する諸権力について思考をぶつけあう，その過程で個人の中に養われていく力，それが文化リテラシーではないだろうか。Byram（2005）は「クリティカル文化意識」として「批判的に文化を認識する能力を育成する」（山本，2006）ことをあげている。「文化リテラシーとしての学び」は教室活動においてどのような実践が可能かを示唆する。

「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」の三つの実践は相互に浸透しながら学びの場を形成していくと思われる。これらの実践を組織し活動としてデザインし，さらにはその活動に共に参加しながら学習者を支援していく。さらに参加者・支援者でありながら，活動全体を記述する報告者すなわち実践研究者であることも大切であろう。

以上のような理念に基づく実践の過程において，「真理＝真理としての日本語＝正しい日本語」というイデオロギーを批評することが教室において可能になるだろう。日本語を学ぶ過程で個人を主体化してきた抑圧装置を抑圧装置として対象化できるとき，「共生言語としての日本語」が教室における参加者全員によって肯定的に受けとめられるようになるのではないだろうか。

6. おわりに：課題

以上、本稿では「正しい日本語」というイデオロギーが、真理として日本語教育に深く入り込み、教師／学習者を相互的に従属する主体として規定してしまうかを述べてきた。このような教師／学習者の力関係についての論述は従来、地域の日本語教育（ボランティア教育）を題材に発表されることが多かった。しかし、このような「先生（母語話者）」と「生徒（非母語話者）」の関係はボランティアに限られたものではなく、むしろその力関係産出のシステムは教育制度そのものに内在するものだということができる。だからこそ共に学ぶ場と看做されている地域の日本語教育ですら「日本語規範を教えるという日本語学習・教育観から離れること」が難しく、「学校的な教室設計が実施されて」（牲川，2006）しまうのである。問われなければならないのは地域の日本語教育観を無意識のうちに支配している、日本語教育、更には教育制度そのものに内在するイデオロギーなのである。

そのような認識に基づく教育実践として、従属する主体とは別の主体性（エージェンシー）のあり方を志向していくために、フレイレを引用して教師の意識化、「主体」を構成している関係性の編み直し、学びとしての教室実践として「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」を提唱した。「個としての思考」は教室活動における目的、「他者との対話」は方法、「文化リテラシー」は内容を示唆し、「正しい日本語」というイデオロギーを捉え直すことを目指した授業設計のあり方を変えることができるだろう。勿論、それぞれは相互浸透しあっており、目的、内容、方法と区切られるものではないことは言うまでもない。

以上の問題の具体的な実践を筆者は今後日本語教育のカリキュラム考察の面から行なっていきたいと考えている。本稿でも「真理としての正しい日本語」を頂点としたカリキュラムに対する批判は行なってきたが、更にカリキュラムの本来的なあり方を示すこと、日本語教育ではカリキュラムが非常に矮小化され理解されていることなどを具体的に示していきたい。更に「学習経験の総体、およびその評価までも含む包括的な概念」（佐藤，1996）としてカリキュラムを捉えたとき、どのような実践研究でカリキュラムの考察ができるであろうか。今後の課題としたい。

文献

- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考『「正しさ」への問い』三元社
pp.85-110
- 北山晴一・山本哲士 (1993). フーコーの権力論をめぐって『フーコーの〈全体的なものとの個人的なもの〉』(pp.78-127) 三交社
- 酒井直樹 (1996) 死産される日本語・日本人『死産される日本語・日本人』新曜社
- 坂本佳鶴恵 (2005). 語る／聴く主体はいかにして成立するか『アイデンティティの権力』親曜社
- 佐藤学 (1996) 教室という政治空間『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』世織書房
- 佐藤学 (1995) 学びの対話的实践へ『学びへの誘い』東京大学出版会
- 佐藤嘉幸 (2006) 服従化＝主体化は一度限りか アルチュセールからバトラーへ『現代思想 10月臨時増刊号』青土社
- 牲川波都季 (2006). 「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために『「共生」の内実』三元社 pp107-125
- 塩崎紀子 (2000) 日本語教育という装置『装置：壊し築く』東京大学出版会
- 春原憲一郎 (2006). 教えない日本語教育：地域社会との協働をめざして『講座日本語教育 5』pp45-63スリーエーネットワーク
- 細川英雄 (2004). 『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- ミシェル・フーコー (2006). 真理と権力『フーコー・コレクション4 権力・監禁』筑摩書房
- ミシェル・フーコー (1984). 主体と権力『思想4月号』
- 三登由利子・他 (2003). エンパワメントとしての日本語教育『人間主義の日本語教育』pp209-226凡人社
- 森本郁代 (2001). 地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して『「正しさ」への問い』(pp.215-247) 三元社
- 山田富秋 (2000). 『日常性批判 シュッツ・ガーフィンケル・フーコー』せりか書房
- 山本哲士 (1996). 『学校の幻想 教育の幻想』筑摩書房
- 山本玲 (2006). 言語教育において「声をあげること」を展開することの意味をめぐって『言語文化教育研究』5号

レヴィナス, 『全体性と無限 (上)』岩波書店

Althusser, L. (1995) *Sur la reproduction* PUF (アルチュセール, L. 西川長夫, 伊吹浩一, 大中一禰, 今野晃, 山家歩 (訳) (2005) 『再生産について イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』平凡社

Byram, M. (2005, September 17-18). Commentary. Paper presented at the international conference ; Social, Cultural and Linguistic Education, Tokyo, Waseda University. (バイラム, M. (2005). コメント『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」』配布プリント 早稲田大学)

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Pio de Jzetteria (フレイレ, P 小沢有作・楠原 彰・柿沼英雄・伊藤周 (訳) 『非抑圧者の教育学』亜季書房