

25

基調講演2: 「日本語人」という生き方ーことばによって人は何をめざすのか
細川英雄(早稲田大学、言語文化教育研究所八ヶ岳アカデメイア)

「日本語人」という生き方 ーことばによって人は何をめざすのかー

細川英雄

早稲田大学、言語文化教育研究所八ヶ岳アカデメイア

はじめにーことばによって人は何をめざすのか

「人がことばによって生きるとは？」という問いを私が持つようになったのはずいぶん前のことだが、考えてみると、この問いこそ、ことばの教育にとって、とても重要な問いであるということに気づいたのは、比較的最近のことだ。

ことばへの興味・関心から、大学では文学部で国語学を専攻し、大学院にすすんで中学・高校で国語教師をアルバイトにしながら、その後、地方の国立大学の教員養成学部で国語学担当の専任教員になった。そして海外での日本語教育を経て、日本国内での留学生のための日本語教育に従事するようになるが、このときに出会った日本事情との関係から文化という概念に関心を持つようになる。

このあたりから、言語の構造や機能という言語そのものへの関心から、人間とその活動というように、私の興味・関心は、変容しはじめる。ことばと文化の統合の課題、大学院日本語教育研究科開設と日本語教員養成へのかかわりによって、その思いは日増しに強くなり、ことばの教育と人間形成の課題への関心をたどることができる。

そのころから、言語教育とは何か、否、それ以前に、言語による活動とは何か、何のためのことばの活動なのか、そういうことをつらつらと考えるようになった。

1990年代の後半に出会った欧州評議会のコミュニケーションの定義(欧州評議会 2001)は、その意味で衝撃的だった。ここでの「社会的行為主体として」「他者とともに」「社会を構想する」という三要素は、ことばによるコミュニケーションの活動の意味を十全に言い当てているように思う。

さらに、そうしたことばの活動を、教育の観点から考えてみると、「ことばの教育は、人と社会をつくる」という本シンポジウムの趣旨は、これからの言語教育のあり方を考える上で、きわめて示唆に富む定義であると思われる。

ここでは、「日本語人」という生き方という観点から、ことばによって人は何をめざすのかを問い、その日本語人としての教育のあり方について考えてみたいと思う。

1. 言語習得とその分類の意味

はじめに、いわゆる言語習得とその分類の意味について考えてみよう。

なぜなら、一般には、言語習得には、母語・第二言語・外国語という区別があり、この区分が教育の方法との深い関係があるように見られているからである。

まず、人は、その生まれ落ちた場所で自分を生み育ててくれた両親のことばを母語として習得することになる。なぜなら、人は、自ら自分の生まれる場所や社会を具体的に選ぶことができないからだ。この意味で、母語を、生まれながらのことばということもある。学校教育における国語教育または国語科教育では、この母語としての言語を学ぶというのが一般的な認識である。

母語教育は、社会の構成員となることをめざしていることは明らかである。近代以降の国民国家的社会では、国家の命令・伝達を周知するためには、文字を獲得させることが必要であったため、その教育が始まったといって過言ではない。したがって、母語教育の前提として、社会の構成員となるという発想が底流に流れていることは、日本の学習指導要領を見ても明らかである。しかし、それが具体的にどのようなことなのか、つまり、どのように母語による活動が社会の構成員となることをめざすことになるのかはどこにも描かれていない。

次に、第二言語は、いわば当該の言語社会にあって、その言語を学ぶ場合である。たとえば、日本語を学ぶために日本に留学する人たち、つまり留学生の学ぶことばがこれにあたる。ここでは、①言語習得 ②専門的知識 ③その社会で仕事という順番が想定されている。第二言語としてのことばを覚え、そのことによって専門的分野の知識を得て、その言語社会で仕事に就くという手順である。

第3番目の外国語は、非当該言語社会にあって、その言語を学ぶということだ。たとえば、日本で英語を学ぶ事例はこれにあたる。あるいは、海外で日本語を学ぼうとする場合、周囲に日本語話者がいないなどの環境において日本語を学ぼうとする場合である。ここでは、言語習得が当面の目的となっている。その中身は、知識とコミュニケーション能力である。学習言語に関する知識を得て、コミュニケーション能力を育成するというのが、外国語教育の目的と考えられている。

では、以上のような言語習得の分類の意味はどこにあるのだろうか。

たとえば、南米のケースを考えてみると、多くの日系人が当該社会に居住し、各地に日系社会が存在するような場合は、上記の3分類の意味はほとんど意味をなさない。もちろん、周囲に日本人がいないような環境で育ったブラジル人が日本文化に興味をもって大学に進学するような場合は、いわゆる外国語としての教育を受けることになるだろう。しかし、実際には、教室を出たところでは、さまざまな日本語・日本人と接する機会のあることは、明らかな事実である。

このように考えると、いわゆる言語習得の分類というものは、理論的にもさほど大きな意味を持っているわけではなく、むしろ教育機関の事情や教師の都合によって、いつのまにかつくられたものだということが見えてくるだろう。前述の①言語習得 ②専門的知識 ③その社会で仕事④社会の構成員という分類は、決して実際の言語使用と社会参加の仕方をあらわしていない。むしろ社会の構成員として仕事をするうちに専門的な知識を得、その結果として当該の言語を習得する／しているという例は、いくらでもあるだろう。だからこそ、言語習得だけを教育目的化すること自体に、実はきわめて大きな問題があるといわざるを得ないのである。

この言語習得分類論の根底には、言語を身につける最良の方法、つまり万人に共通する魔法の杖があるというイメージが存在するようだ。しかも、このありもしない、この魔法の杖の幻想は、一般の人だけでなく、教育の世界でもかなり幅を利かせている。

したがって、ここで重要なことは、むしろこうした既成の分類自体を批判的に問い直し、「ことばの活動とは何か」という問いを追究することこそが真にことばの活動について考えるということにつながるのだと思われる。

2. 日本語は一つではない—わたしの「複言語主義」解釈

人の日常に即して考えてみると、個人は、両親のことばを家族の中で受け継ぎ、育つ地域のことばを享受し、国家のことばを学習する。そして、他者とことばを共有し、地理的に離れた地域・社会のことばを学び、それらを総合して、自分のことばを形成していく。

このように、個人の中の複数の言語的要素の存在を考えると、一人の人間の中での、母語・第2言語・外国語の諸契機が複合的に内包されているということができよう。

この課題は、一つの社会における多言語多文化という考え方（多言語多文化主義）から、一人の人間の中の複数の言語・文化という発想（複言語複文化主義）への転換を示唆している。このことはさらに、ことばは、言語分類学で区切られた6000~8000という境界だけではなく、地球上の個人の数だけ、すなわち70億のことばがあると考えられる可能性に広がっていく。

言語、否、ことばの境界が人の数だけあるということになると、むしろ世界の言語はすべて複言語であり、単言語というものは存在しないという論理が成り立つだろう。

単言語が存在しないとすると、複言語主義の定義も大きく変わってくるにちがいない。複言語主義とは、言語学上で分類された言語を複数持つこと、あるいは、そのことを改めて主張することではなく、本来、人間とは複言語的存在なのだということを提案する立場こそ複言語主義だということになる。

このように考えると、日本語という言語に対する考え方も大きく変容するにちがいない。

たとえば、日本語というのは、一つの言語ではなく、無数の個人語が集まって、たまたま日本語という言語があるということになる。もちろん、そこには、一定の法則的なもの、緩やか

な枠組みのようなものは存在し、その範囲内であれば、相手の言っていることが比較的容易に理解できるというようなことだ。

つまり、日本語は一つではない、ということである。私たちが日本語を学ぶというとき、どうしても抽象的な存在としての規範としての日本語を思い浮かべてしまいがちである。

しかし、前述のように、両親の日本語と「この私」の日本語は異なることは自明のことである。そう考えると、無数の地域・個人語の束として日本語は存在することになる。つまり、一人ひとりの「この私」のことばこそ、一つ一つの日本語だということになるだろう。

社会における多言語と個人の中の複言語の関係は、すでに述べたとおりである。ことばの境界は民族？国家？個人？のいずれにあるのかは、ことばというものをどのように捉えるかによって変容するだろう。

ここで主張したいことは、ことばとは本来多様なものであるということである。個人内の複数の言語・文化・社会の存在を認めることは、一個の複数性をみとめることであり、同時にアイデンティティも複数であるということになる。

3. 日本語人とはだれか—ことばの教育実践への問い

このようにことばを考えるなかで、「日本語人」という表現に注目してみよう。

日本語人とは、決して日本語を母語とする人という意味ではない。日本語という言語を使用して自分の「考えていること」を表現しようとする個人はすべて日本語人である。しかも、個人の中にあるのは、日本語だけでない。自らの中にある複数の言語・文化を使ってどのように活動するのか。この問いこそ、日本語人に問われているものである。

この問いは、そのままことばの教育実践への問いへとつながっている。

なぜ私は日本語を学ぶのか？という問いは、わたしはことばを使って何がしたいのか？という自らへの問いであり、それに応える形で、さまざまな分野・領域において学び手それぞれがことばによって活動する場をつくることを意味している。

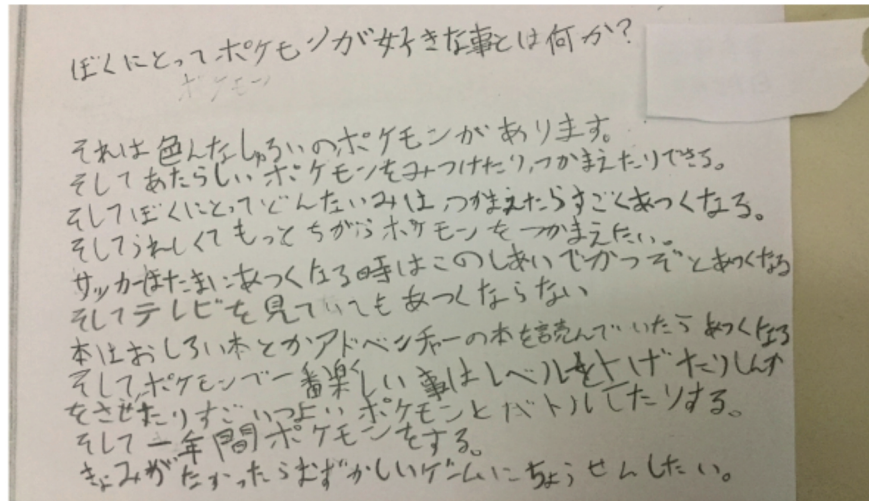
一つ具体例を示そう。

南米に来てから、サンパウロ郊外の日本語学校で、1 時間ほど時間をいただいて、数人の子どもさんたちと対話をする機会を得た。

そこでは、自分の興味・関心について語ってもらおうという対話だったのだが、その中の 11 歳の男の子が「挑戦するためのゲーム」（未定）というタイトルで、次のような作文を書いた。「未定」とあるのは、時間中には、なかなかタイトルが決まらず、あとから了解を得たものだからである。

挑戦するためのゲーム（未定）

－11歳の作文から



ことばによる社会的言語文化活動実践には、日常のあらゆる出来事と「この私」との関わり
 に「テーマ」を見出すことが重要である。教室は一つの社会であり、決して訓練・練習の場では
 ない。このことを認識すると、話すことも書くことも、一つのプロセスとして捉えることにな
 る。作文というと、どうしてもプロダクトとしての完成度に注目してしまいがちだが、それ
 こそが子どもの日常とテーマの関係を阻むものであり、「正しい日本語」へのモデルを設定しが
 ちである。

そうではなくて、話すことから書くことへという活動の中で、書くというプロセスを尊重す
 ること、このことによって、子ども自身が、自分の興味・関心について、心置きなく話し出し、
 それを記述する喜びを見出すのである。

ここでは、言語の形式・構造に目を奪われないことが重要だろう。形式調整はあとからいく
 らでもできるのであるから、今ここで重要なのは、「私」のテーマを子ども自らが語りだすこと
 が重要なのである。

このことばの活動の場をつくる意味は、「なぜ」という問いを持つこととも関係が深い。

それは、与えられた正答を得ることとは異なり、正解は用意されない活動である。すべては、
 「この私」が自ら仕組む環境をつくりださなければならない。つまり、自分の問いの答えを自
 分で見つけ出すことなのである。

このようにかんがえると、参加者とともにことばの学びを育む教育実践は、言語能力向上は
 目的ではなく結果ということになる。そこでは、あくまでも、充実した言語活動主体となるた
 めの活動であり、ここに前述のテーマの意味が存在する。「この私」のテーマの形成と結びつく

ことは、すべては課題設定からといえるだろう。それはすなわち、自分の中のテーマに向き合うということでもある。

これが、自分の「考えていること」の発信とテーマの共有の課題にむすびつき、思考と対話の教育実践としての総合活動型日本語教育の真髄となるのである。

4. 日本語人のためのことばの教育とその役割

では、日本語人のための／としてのことばの教育とは何のためにあるのだろうか。

ここで学ぶのは、単に何かを何かのために練習をしたりするのではなくて、自分が何を考えているのか、何を言いたいのか。目の前の他者にそれをどうやって伝えるのかということであろう。他者と意見のやりとりをする、つまり対話をするためには、一つのテーマが必要である。ただ、おしゃべりをすればいいというわけではない。

この対話のテーマというのは、思考の軸とでもいうべきものだ。それが展開できるような場こそが本来の教育の場であるといえるのではないか。教育は社会の準備にあるわけでもなく、受験のためにあるわけでもなく、その人が人間として、個人として、他者と交わり、社会を考えていくための場でなければならないはずである。教育の場そのものが社会なのだ。このことは、母語、第二言語、外国語という言語学習の区別を超えた、本来のあるべき姿ではないだろうか。たとえば、いわゆる外国語教育には、「コミュニケーション能力をつけてどうするの？」という問いはこれまで存在しなかった。コミュニケーション能力やそのスキルだけが先行して目的化してしまい、何のために外国語を学ぶのかということが見えにくくなっている。これがいわば目的論の不在である。どのような能力をつけるのかという議論はあっても、その教育活動そのものが何をめざすのかという目的のための議論、つまり目的論が存在してこなかったのである。いわゆるコミュニケーション能力をつけるだけだったら、その言語を使う社会に浸り込むだけで十分である。

そこで、ここでは、教育というものの大きな目的を、人と社会をつくることにあると想定したうえで、そのことばの教育とは何かという課題とその目的について考えてみよう。

教育の目的として、特定の知識・技術を教えたり、考え方を訓練したりすることだと思う人も多いかもしれないが、それは、教育の目的を果たすために無数に存在する方法群の一つに過ぎない。

教育が人と社会をつくるものだとなれば、コミュニケーションという活動そのものに教育的な意味があるということになる。なぜなら、ことばは人間だけが持つものであり、このことばによる活動は、コミュニケーションにおける重要な働きの一つだからである。人とかかわること、社会とかかわることがすなわち、人をつくることであり、社会をつくることにつながることになる。つまり、自己は他者とかわることによって変容し、その変容を経験することによ

って、社会への見方もさまざまに更新されるからである。

このような意味で教育をとらえれば、教育という行為は、この社会のすべての公共的空間で展開されているといえる。たとえば、企業の活動においては、それがたとえ、利潤を上げる目的であったとしても、ベテラン社員が入社間もない社員に対して働きかけるのは、間違いなく教育的行為であるし、音楽演奏家が自らの演奏行為とは別に、これからプロをめざそうとする後進の指導に当たるというのも、教師としてという枠組みか否かにかかわらず一種の教育的な活動であろう。

5. 教師の専門性とは何か

では、そのような教師という職業の専門性とは何か。

基本的に「人と社会をつくる」ことが教育の大きな目標であるならば、人とは何か、社会とは何かとまず考えなければならない。その上で、ことばの力が人にだけ与えられた力であるならば、その力によって何ができるのか、何ができないのかと考えなければならない。

コミュニケーションという活動によって、実際にどのような活動ができるかは、本当にさまざまであり、このようにすればいいという正解やマニュアルがあるわけではないし、それはつくれない。正解やマニュアルをつくれないからこそ、自己・他者・社会のつながる環境をどのようにしてつくるかは、教師一人一人の営為によって切り拓かれるのであり、そのことにより、職業としての専門性の意味が問われるということであろう。このことは、学校教育のさまざまに分化した教科や、音楽等の芸術あるいはスポーツ・体育という分野でも、最終的には同じことである。

ことばの活動によって、人が自分自身をつくりつつ、他者との交流によって自らを振り返り、他者とともに、この社会（世界）に生きる意味を見出していくためには、教育の場を、教える／教えられるという個人対個人の私的な空間に閉じ込めるのではなく、公開性、複数性を有し、対話による問題解決が保障される公共的空間へと開いていかなければならない。

つまり、教室そのものを日常の社会と結び、地域、将来などとの複合的なつながりを創り出し、それぞれの現場に合わせたボトムアップの実践研究が構想しなければならない。そのためには、教育の目的を、個人の能力育成に限定せず、経験や関係性の形成を含む、教育が提供する場・空間とそのあり方について議論することが前提となる。そこでは、実践への参加者たちが協働で批判的かつ創造的な省察を行い、その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究という立場が重要となるだろう。

人間の知の力を養う基本的な経験としての言語活動によって、自己・他者・社会を結び、「人と社会をつくる」ための理念・理論と実践・方法を結び、それをシステム・制度・政策につなげる連環の試みは、大学・学校等の機関・組織あるいは社会そのものの変革への指向を持つこ

となる。それを実現するための教師一人ひとりの実践研究こそが、教師としての仕事であり、同時に言語教育の専門性と呼ぶべきものであろう。

現在では、この専門性がきわめて限定的に使われることが多く、たとえば、運転免許講習の教師ならば、免許試験の合格できるような知識・情報・技術を教えることとなるし、外国人に日本語を教える教師ならば、外国人に日本語運用に必要な知識・技術を教えることであるということが一般的である。

しかし、これは教育の目的のための専門性ではなく、教育における方法の一つのあり方を示しているにすぎない。たとえば、車を運転するということは、車と人間の本来のあり方、現代社会における安全とは何かの意味を考えるようになることでもあるが、運転免許講習においては免許試験への合格が完璧に目的化されているので、もはやそのような意味を考える人はおそらく存在しない。

日本語教育でも、能力試験〇級に合格することが目的化すると、この運転免許講習と同じようなことが起こる。学習者の日本語を学ぶ意味は、商品としての〇級合格を受講によって取得することとなり、実際、そのように考えている受講者がほとんどであろう。そして、眼前の目的のために方法化した知識・技術を与えることが仕事であるとする、運転免許講習も、外国人に日本語を教えるという行為も、ほとんど同時期にいずれ AI に取って代わられることは目に見えている。

「なぜ」という問いを持つことは、すでに述べたように、与えられた正答を得ることではない。この場合、教師自身にとっても、「この私」一人一人の言語活動の充実をめざすことが重要であろう。教師自身の「この私」の実践を公開し協働する活動こそが、教育活動の公開性から教師自身の市民性へという方向性を形成するだろう。それは、「実践＝研究」（細川・三代 2014）としての教師のあり方であり、「私はどのような教育実践をめざすのか」（細川、2014）という教師自身の自分への問いなのである。

おわりにー日本語人のための教育からことばの市民の教育へ

以上のような考え方に立って、近年のグローバル化について考えてみよう。

グローバルとは地球のことであるから、地球に生きる人間としてどのような地球であって欲しいか、その地球という社会にあって、個人として何ができるのかと考えることになる。そういう意味では、この地球での人の生きざまというものは、70 億のジグソーパズルのようなものではないだろうか。そのなかで個人は、それぞれのピースという役割を果たしている。だとすれば、個人の存在のオリジナリティを自覚できるような環境というものをどうやってつくっていくか。これは人間としての権利でもあると同時に義務でもあるだろう。

ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人、これが「こ

【基調講演】

とばの市民」(細川 2012)になるということである。なぜなら、ことばの学びというのは、ただ言語を習得するというのではなく、むしろことばによって活動することでアイデンティティを自ら形成していくことだからである。しかも、私たちは、アイデンティティの複合的な危機というものをさまざまに抱えている。それを克服するためには自己発信とか他者を認めること、それから社会へ参加していく、こういうことから自分をつくっていくしかないということである。自分から発信し、他者を理解するということと、それからこの地球でさまざまな人たちと生きていくための社会をつくっていくという、そういう活動の場をつくっていく必要があるからだ。

日本語人としての生き方としては、自分の考えを他者に向けて発信するという主張のテーマと、他者の価値観を受け止める文化の仲介性が重要な観点となるだろう。そして、そのことは、どのような社会をつくるのかというといと背中合わせになっていると考えることができよう。それはつまり、一人一人が幸せに暮らせる環境への意識である。

これまで「社会をつくる」つまり社会形成は、政治・政治学の分野で、「個人をつくる」つまり個人形成は、教育・教育学の分野のこととして別々に考えられてきたところがある。

日本語人という立場に立つと、日本語を使って活動する個人をつくるという考え方を表明することで、日本語を教える方法・技術はほんの一部分にすぎないことがわかる。むしろ、「この私」はどう生きるか、他者とともに生きるために何が必要か、そして「どのような社会をつくるのか」という政治意識の形成へと教育の役割は変容する。

それは、一人ひとりの個人がどのような人間になるのかという人材育成の観点と、自己・他者・社会をつなぐ対話のできる人材へという考え方をつなぐものである。それがすなわち市民性形成(細川ほか編 2016)という思想に結びつくわけである。

〔参考文献〕

欧州評議会ホームページ <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/cefr-and-programme-development> (2017 年 12 月

10 日閲覧)

細川英雄 (2012) 『「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

細川英雄・尾辻恵美・マルツチェラ・マリオッティ (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

細川英雄・三代純平 (編) (2014) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版

細川英雄・鄭京姫 (編) (2013) 『私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティティ』 春風社

【付記】

【基調講演】

本稿は、2017 年 8 月 26 日に行われた「南米日本語教育シンポジウム 2017」（ブラジル・サンパウロ日伯援護協会、5F 神内ホール）での基調講演の草稿をもとにしたものである。関係の方々に厚く御礼申し上げる。