

市民性形成とことばの教育
目次

はじめに 今なぜことばの教育は市民性形成をめざすのか

細川 英雄 iv



▼第1部 ことばの市民性とは▼

第1章

市民性形成をめざす言語教育とは何か

細川 英雄 2

第2章

レパートリー，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 20

▼第2部 ことばの市民性形成の実践を振り返る▼

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 44

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 74

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 103

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 128

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 151

▼第3部 ことばの市民性形成をめざす新しい教育観▼

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へ

細川 英雄 190

第9章

生態的なことばの市民性形成とスペシャル・レポーター

尾辻 恵美 209



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 231

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 240

第1章

市民性形成をめざす言語教育とは何か

細川 英雄

はじめに—個人・社会・教育

本章では、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げ、その重要性について理論的枠組みを示すことを試みる。

市民性形成は、教育およびその研究にとってきわめて重要な議論であるが、言語教育においては、まだその理論的背景さえも明らかにはなっていない。このことは、ことばと人間を結ぶ根源的な教育研究が、まだ緒についたばかりであることを示すものである。

また、「市民性」という概念そのものの歴史もさほど古いものではない。近年、政治学、社会学、教育学等の諸分野でも、さまざまな検討が行われているが、「市民」そのものの定義もきわめて多様であり、1つに集約できるものもなく、またそうすべきでもないと思われる。

ただ、ある程度の考え方の基準は必要であろうし、そのことによって議論も成り立ちうるものとも考える。たとえば、長沼（2003）は、人々が「共存しつつ、個と集団が、よりよきパートナーシップを築き、価値を見出す」ことによって、「これらの人々の集合体が、個の自立と自律、相互依存性と他者性が共存する社会を生み出す」とし、このような個人一人一人が「市民」であるとする。そのような「市民」であるためには、「常に、集団や社会のありようを見つめ、その中で生きる自己の姿を鏡に映し、研鑽を深めていく姿勢が求められる」とし、そのような「市民」を育てるものがシティズンシップ教育であるとする^{注1}。

注1 ここでは、シティズンシップ教育を学校教育の枠組みでの用語とし、市民性形成はより広い教育概念として捉える。

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

1. 日常性と市民性形成

先日家族旅行で訪れた伊豆の修善寺の歴史資料館に、幕末に日露和親条約締結のため訪日したロシアのプチャーチン一行の乗ってきた船が津波に見舞われ、500人に上る乗組員が半年足止めをくったという記録が残っていた。そして資料館には、その間ロシア人が投宿していた旅館に残されたロシア語を聞き取った記録ノートが展示されていた。記録ノートにはろうそく（セイチカ）、口（ゾボイ）などというロシア語がカタカナで和訳とともに併記してあったが、みそ（ゴウ）、刺身皿（リュテフ）など、ロシア語には存在しないであろう言葉にもロシア語が施されていたのはとても印象的だった。そこには、言語文化背景の異なった人たちが一つ一つの単語に文化慣習に配慮しつつ訳語を当て、コミュニケーションをとって毎日の生活で必要なことばを協働的につくりあげていく姿が目に見え、これは災害による移動の1つの例であるが、人や言葉、物資、思想の移動は歴史的に常であり、ヘレニズム文化や十字軍、日本の飛鳥時代など歴史をたどっても、戦争や貿易などさまざまな理由で移動性や混合性は歴史の端々に綴られている。しかし今の後期近代（Late modern）において、その移動性の勢いと複雑性は今までになく増大している。

グローバル化が進んだ後期近代社会において、私たちの日常生活は、人、物、情報、思想、習慣、そしてことばの移動によって成り立っていると言っても過言ではなかろう。移民研究で著名な Isin (2009, p. 367) は、今ほど出生地外の国で生活する人口が多いことは歴史上かつてなかったと述べている。世界の移民数は総勢2億人を超え（渡戸, 2011）、人や物資、情報だけでなく、こと

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

1. 日本語教師として「市民性」を考えること

現場の日本語教師にとって、「市民性」を考えることには、どのような意味があるのだろうか。日本語教師という職業を単純に、外国人に日本語という「コミュニケーションのための道具」を教える仕事であると考えた時、現場の教師にとって「市民性」という概念は、あまりにも遠く、漠然としたものであるようにも思える。一方で、本書第1章で指摘されているように、日本語教育が掲げてきた「コミュニケーション能力育成」は、「コミュニケーションのためのコミュニケーション」という「目的=手段」の構造を生み出し、その先にあるはずの目的論を問えないものとしてきた。この問題を乗り越えるための方略として本書で提案されているのが、「能力育成」から「人間形成」へと日本語教育の目的論をシフトさせていくことであり、「何のためにことばを学ぶのか」という本質的な問いを「市民性」概念のもとに改めて考えていく必要性である。

「何のためにことばを学ぶのか」という問いは、現場の教師にとっては、「自分は何のために日本語を教えているのか」とパラレルの関係にある問いである。では、日本語教師である私たちは、何のために日本語を教えているのか。この問いに対して、それは学生のニーズに応えるためであると答える時、次に来るのは、では、学生のニーズとは何かという問いであり、教師は、学生の学習目的を考え始めることになる。事実、1980年代半ばから、国内の日本語学習者の多様化において議論されたのは、日本語教育の目的論ではなく、学

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

1. なぜ市民性か

本書第3章の牛窪論文では、日本語教師が「市民性」を考えることは、「日本語教師性」における固定的な言語観に揺さぶりをかけ、無自覚に言語道具論に追従することから逃れ続けるために必要だと論じた。本章では、私自身の「日本語教師性」を事例として、日本語教師の市民性を考える意味を自己言及的に考察する。

現代は、多くの人々が国境を越える時代である。春原（2009）は21世紀の日本の外国人受け入れ政策について以下のように述べている。

日本では、1980年代の外国人の多様化の時代から90年代の地域における住民参加型外国人支援の時代（「地域の日本語教育」）、そして2000年に入り、「生活者としての外国人」施策から、2008年の一部自民党議員による「移民国家論」まで、確実に日本社会の構成員が国境、国籍に留まらなくなっていることがうかがわれる。（p. 83）

日本社会の構成員が国境、国籍に留まらない時代が確実に来ている。外国につながる多くの人々が、日本社会を構成する市民として、人生のさまざまな局面を生きている。このような時代であるにも関わらず、日本国内における日本語教育は、日本語を学ぶ人々を、留学生、年少者、生活者等、それぞれの領域の「学習者」としてカテゴリー化し、日本語教師はその領域の中で日本語を教えている。しかし、「学習者」を日本社会で「共に生きる」（福島, 2015）市民

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・マリオッティ

はじめに

本章では、細川（1999）以前には社会的行為者として認められていなかった学習者の位置を問い直す必要性を明らかにすることをめざす。言語の4技能のレベルを高める、「教えること」と「習うこと」の関係を越えられない日本語教育が引き起こす問題点を、クリティカル・ペダゴジーの視点から取り上げる。つまり日本語教育を、社会的力関係を見出していく場として考え直すものである。

特に市民性と関わる以下の3つの論点を取り扱う。

1. 社会的行為者としての外国語学習者
2. 高等教育における外国語教師の社会的な責任
3. 学習者である個人の歴史的・社会的自己認識による自由化

バウマン（2001）の「リキッド・モダニティ」では、「文化」は具体的に存在し、限定され、固定されたものとしてみなさないという考え方を支持している。その立場を取れば、「文化」とは個人が日常的に「ことば」を通して、他人とのつながりにおいて作っていく「流動的な」関係からなるもの・背景・コンテクストだと言える。その関係は、国に限定されている固定的な関係ではない。その関係構築によって、人はある社会・コミュニティに初めて所属するようになる。また、その社会・コミュニティは国に限定されているのではなく、その都度その都度変わってくる「行為の流動的な場」でもある。したがって、

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

1. 地域日本語教室と「共生」

1.1 はじめに

「共生」とは、多様な言語文化的背景を持つ人々が対等な関係で生きることである。現在さまざまな地域にボランティアが運営する地域日本語教室が存在する。その多くの教室では、「日本語ボランティアは、「日本語を教える」というよりは、「日本語での対話を楽しむこと」を定住外国人に知ってもらい、自分自身も定住外国人との対話を通して、新たな気づき、自己成長ができることを目的」（野山, 2013, p. 29）としてきた。つまり、母語話者と非母語話者との対等性に根差した「共生」が目指されてきたのである。

しかしながら、「実際の現場には「教えたいボランティア」「つい教え込んでしまうボランティア」が存在する」（野山, 2013, p. 29）という問題が生じている^{注1}。

本章では、地域日本語教室に現れる非対等性を問題視し、その上で、私自身が行っている地域日本語活動^{注2}を振り返る。私自身が行った活動でも、非対等性が原因の1つとなって非母語話者がコミュニティに参加できないという問

注1 池上（2007, p. 105）は、地域日本語教育の理念について「外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現可能な多文化共生社会の創出を目指す」とされている」と概観するが、本章で後述するとおり、双方向的な学びを実現できていない場も多い。

注2 西口（2008）は、市民ボランティアが支える地域日本語教育あるいは地域日本語学習支援と呼ばれる活動の側面が、日本語習得の側面に限定されるものではないことから、それらの活動を「地域日本語活動」と呼んでいる。私の実践の呼称もこれに倣った。

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

1. 問題の背景

国際交流基金の調査によると、海外の日本語教育の現状は、1979年から2012年までに、機関数が1,145機関から16,046機関となり14.0倍に、教師数は4,097人から63,805人となり15.6倍に、学習者数は127,167人から3,985,669人となり31.3倍にそれぞれ増加している。全世界における機関、教師、学習者の総数を地域別に比較すると、いずれにおいても東アジア、東南アジアが占める比率が圧倒的に高い。一方で、東アジア、東南アジア以外の地域では、機関、教師、学習者それぞれの割合はすべて1割程度かそれ以下である（国際交流基金、2012）。中でも、中東・アフリカ地域の全体に占める割合はきわめて低く、当該地域における日本語教育に関する調査や研究はほとんどなされてこなかった。また、アラブ諸国の各地で起こった政変の影響により治安が悪化したこともあり、この地域の日本語教育の動向は等閑視されてきた。国際交流基金や国際協力機構（JICA-Japan International Cooperation Agency）から派遣されていた日本語教員もシリアを去った今、この地域には、いわば、存在そのものが忘却された日本語学習者が多数、存在している。

筆者は、2000年9月から2002年9月まで、2003年7月から2004年7月まで、中東・シリアのダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで日本語教育に携わってきた。その後も、シリアで抗議活動が勃発した2011年3月まで、ダマスカスで日本語教育に関する調査を行ってきた。残念なことに、現在は、紛争状態にあり、シリアの日本語学習者達が日本語を学ぶ機会の多くは奪われてしまった。2011年3月にシリアで起こった民衆蜂起は、当初の予想

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へ

細川 英雄

はじめに

本章では、市民性形成とことばの教育という課題のために、言語教育における個人と社会という観点から、両者を結ぶ教育実践を具体的に提示しつつ、市民性形成としての「ことばの市民」の意味について検討する。

2001年にヨーロッパで発表された「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)およびその背景となっている社会的結束、民主的シティズンシップの促進、複言語・複文化主義、相互理解等の思想は、それぞれ個人が、ヨーロッパ人としての市民権を持つために、さまざまな形でことばを学び、それを自己評価しながら、学業や仕事、そして生涯にわたって社会的行為者として自己表現と他者理解を繰り返し、民主的社会的形成について考えていこうとする立場に基づいている。

一方、言語教育の世界では、これまで多くの学習者はその言語を学びその運用を習得することで、それが直接的に何かの役に立つことだと信じて学習してきた。そして、言語教師もまた、その学習者の願いをニーズとして受け止め、効果的・効率的な学習／教育をめざしてさまざまな教育活動を行ってきた。

しかし、そのことで学習者は自分を取り囲むさまざまな問題についてどのように考えることができたのだろうか。あるいは、これから言語を学ぶ人たちはそのような学習環境の中で、どのように個人と社会の関係について関わることができるのだろうか。

ことばを学ぶということは、そのことばを使う活動において、ことばの市民として自律的に生きることを意味している。ここでは、自己表現と他者理解を

第9章

生態的なことばの市民性形成と スペーシャル・レパートリー

尾辻 恵美

1. 動的で生成的 (emergent) な視点へ

本書第2章では、近代国家主義的なイデオロギーから脱却していない「言語」ではことばの市民性形成は語りきれず、言語資源の集合体であるレパートリーという概念に基づいた言語イデオロギーこそが「ことばの市民性形成」を促すという議論を展開した。本章では、その議論を発展させ、メトロリング・フランカ（その場に居合わせた人の言語資源を寄せ合わせた、協働的かつ複合的な共通語）、スペーシャル・レパートリー（Spatial repertoire: 人ではなく場に焦点を当てた場のレパートリー）、協調的な生活（conviviality）などの概念を紹介しながら、生態論的視点の議論を展開していくことによりことばの市民性形成論の核心へとさらに近づけていく。

つまり複言語主義では個人の中にある言語変種や個に重点を置いた市民性を謳っているが、本章ではそれに加え個人と他者が協調的に日常生活を営む場や街との積極的な関係を取り上げることにより、ことばを街や場にひきつけ、エコロジカル（生態学的）という視点からことばの市民性を議論したい。

言語教育にエコロジー（生態学・生態環境）をいち早く取り入れた言語教育理論を展開した van Lier (2000, p. 251; 2008, p. 602) は、個や人間は、より大きな自然の秩序や生きているもののシステムの一部であるという視点から言語活動を捉え、人が社会に関わり環境へと目を向け働きかける過程で、人間の主体的な個（エージェンシー）が生まれると説く。その流れを汲み、昨今言語学や応用言語学でエコロジーという単語をよく耳にするようになった。言語教育におけるエコロジーとはことばというものが狭義の言語のシステムとして自己完

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

今入稿に向け，全章通してこの原稿を読み通した。「ことばの市民形成」に取り組む想いや信念，それにまつわるストーリーが，どの章でも熱く語られている。言語，国家，民族，文化・政治・経済的背景，役割（教師・学生），時（過去・現在・将来），場・空間（国・文脈）などの本質性や境界線を認めたり抵抗したり，あるいは交渉したりする様子が伝わってくる。そして，最終的にはそれらを超えた視点から，ことばによる市民性形成の過程が生き生きと生々しく語られていた。その内容は，社会に対する理解，言語や「ことば」に対するイデオロギー，そしてそれに伴う言語教育のイデオロギーの転換が，グローバル化のうねりの中余儀なくされている状況にあることを，さらに強く確信させられるものであった。

現在の日本においては，特に東京オリンピックに向け，多言語・多文化性が手放しに奨励され，非批判的に国際化が推進されている観があるが，それらを市民性に結びつけた深い議論は国家レベルでもことばの教育レベルでもあまりなされていない。Kubota (2014, p. 10) はそのような時勢の中「人種，性別，社会経済的などいかなる背景に関わらず，ことばの境界線を超えハイブリッドで流動的なことばの活動に，誰もが平等に従事することができているのか問うてみることも大切である」（著者訳）と問題提起をし，Lorente & Tupas (2014, p. 70) も「ハイブリディティ賞賛に誰が包摂され，また誰が排除されているのか」（著者訳）という疑問を投げかけている。Pennycook & Otsuji (2015) や Heller & Duchêne (2011) も，「誰のバイリンガル能力」かによってその言語価値が異なりがちであり，同じ3「言語」話者でもその「多言語」商品価値はそ