

表現することへの希望を育てる

—日本語能力教育と表現観教育—

牲川 波都季¹

キーワード

表現観 表現することへの希望 思想教育としての言語教育 日本語能力

1. 日本語能力育成をめざすことへの疑問

本特集は、日本語教育の目標を日本語能力の育成だと前提している。日本語教育は共通して日本語能力育成をめざすが、さまざまな能力観がありうるので、論者それぞれの立場から自分のめざす日本語能力観を表明し、「21世紀の日本語教育がどのような方向性をもって進むべきかを広く議論するアリーナを創設」(本特集趣旨文より)すること、それが本特集の目的である。

能力を何かができることととらえるなら、日本語能力育成をめざす日本語教育とは、日本語ができるようになること、つまり日本語が使えるようになることを目標とする教育と言えるだろう。こうした目標は、日本語の教育では当然の目標のように思える。だが日本語教育は、日本語の能力育成だけをめざさなければならないのか、めざすべきなのか。

日本語が使えるようにすることをめざせば、そこでは必然的にめざすべき日本語を想定せざるを得ない。日本語が使えるようにすることを目標とする教育は、めざすべき日本語が存在するという言説を再生産し、それに届かない学び手をいまだ日本語が使えない者として位置づけてきた²。その結果、めざすべき日本語に到達していない学び手を、日本語母語話者・日本人に劣る者として排除してもよいという、社会通念の形成に加担してもきたのが、日本語能力育成を目標とする教育である。またそうした教育は、学び手に対しても、めざすべき日本語を完璧には操り得ない者として自己規定することを迫ってきたと考えられる³。つまり、日本語能力育成をめざす教育は、今もっていることばの力を信じて表現していこうとする意欲を学び手から削ぐという意味で、実は、日本語を使えなくしてきたのではないだろうか。

2. 表現観の育成をめざす

2.1. なぜ表現観の育成か

筆者は、言語教育の目標として、表現することへの希望の育成を提案する⁴。

これは、言語能力の育成をめざすのとは異なる、言語教育の提案である。できるようにすることではなく、その前提となるできるようになりたいという思いを育むことをめざす。

表現しようと思えなければ、また表現することに可能性を見いだせなければ、第一言語であれ第二言語であれ、ことばを学ぶことはもちろん使ってみることさえ行わなくなるだろう。本稿の提案と同様、言語を使えるようにすることを最終目標とはしない言語教育として、批判的言語意識教育が挙げられるが⁵、この教育のめざす、言語表現を分析し社会的な不平等を知ることや、それを解決するために言語を使うということも、表現することへの信頼や自らも表現できるという自信があって初めてなされることであろう。

表現することへの希望を育む教育とは、表現活動を通じ表現したいという意欲を支える考え方を育てようとするものである。筆者は、この表現したいという意欲を支える考え方を、コミュニケーション観・人間観・言語観・文化観の四点からなるものにとらえ、「表現観」として提案したいと考えている(牲川 2010)。コミュニケーション観と人間観は、筆者が育てようとする表現観に不可欠の両輪である。そしてこれらのコミュニケーション観・人間観を育成するためには、後述する言語観と文化観の育成も必要となる。

2.2. 根本的思想としてのコミュニケーション観・人間観

育むべきコミュニケーション観とは、「言語を使って語り合うことで、自他に新しい発見があるとともに、相互に変化をもたらすこともできる」という考え方である。相手に自身の思想を伝えるなら相手からも新たな発見がもたらされるはずだという確信があってこそ、自分の思想を表現しようという意欲を持ちうる。また、そうした相互の思想のやり取りを通じて自他の思想は変化しうる、ひいては自分にとって違和感のある事態や環境に変化をもたらすことができると思えることが、表現しようとする気持ちにつながる。

そしてこうしたコミュニケーション観は、自分や他者という人間に対しての、絶対の信頼感を要求する。すなわち「一人の人間は、他と比較して優劣をつけることのできない、代替不可能な唯一の存在なのだ」という人間観と不可分である。

表現化を通じて相互に新しい発見と変容がありうるというコミュニケーション観は、他者が自分とは異なる存在であって表現化の過程で相互に新たなものを発見・生み出しうるという思想、また、自他は表現し合うことで瞬時に現在とは異なる存在へと変わりうるという思想を前提として含んでいる。つまり、自分も他者も、表現行為を行う現時点において、誰とも比較しえない唯一固有の存在であるという思想があって初めて、相互にお互いの考えを伝え合うことの意義を認め、表現し合おうという意志が生まれうる。今現在の自他は代替不可能な存在であり、だからこそ相互に今現在の思想を伝え合えばそこには必ず発見があり、また一瞬先には異なった未来が訪れうる。コミュニケーション観と人間観とは、表現することへの希望にとって根源的な両輪である。

言語化による自他の発見と変容というコミュニケーション観は、コミュニケーションの当然の機能として捉えられるかもしれない。また、代替不可能という人間観も、平等思想や人権思想に基づくヒューマニズム思想と変わるところはない。こうした意味でここで提案したコミュニケーション観・人間観は、あまりに普遍的な目標で従来の言語教育でも当然育もうとしてきたという反論もありうるかもしれない。しかし実は、こうした近代の常

識的な思想を顧みてこなかった、あるいは言語を使えるようにすることという目標を言い訳として見過ごしてきたのが、従来の言語教育だったのではないだろうか。

2.3. 表現することへの希望を育む言語観・文化観

日本語能力育成をめざす日本語教育はめざすべきよりよい日本語を想定し、学び手から、今ある力で自信をもって表現し合おうとする意欲を奪ってきた。表現することへの希望を育てようとするれば、「発見・変容をもたらすような語り合いは、完璧に言語を操らなくても可能である。規範にこだわる必要はなく、言語能力が低く思える人も全て、耳を傾けるべき考えを持っている」という言語観を育む必要がある。めざすべき日本語の存在を基準にして、自らを能力の不足する者と位置づける限り、学び手は常に誤った日本語の話し手であり続け、自らの思想を表現化する自信を失ってしまう。また、在るべき日本語能力を基準として他の学び手を劣った者とみなすなら、日本語能力にかかわらず他者の思想を聞いてみようとすることも起こらない。日本語が使えるようになってはじめて思想の交換が可能になるのではなく、できるだけ相手に自分の思想を伝えよう、できるだけ相手の思想を理解しようとする意欲から、相互の思想を表現する行為は開始される。

従来の言語教育における文化観は、国民国家や民族などの大きな枠組みで文化を捉え、その枠組み内の文化を画一的・固定的に捉える傾向が強かった。結果として、そうした大きな枠組みの中の文化的多様性や変容性、またその枠を越えた文化的共通性、そして一個人の中の矛盾する価値観の併存や変容といったことに関心をはらってこなかった。単純な枠組みから捉える文化観は、一個人を特定の文化についての情報提供者という位置に押し込めてしまう。そうした個人の位置づけは、自分は唯一固有の存在であるからこそ、他者に伝えるべき何かを常に持っているのであり、他者もまた唯一固有の存在であるのだから、聞いてみるべき何かを持っているという、コミュニケーション観・人間観に反するものでしかない。表現することへの希望を育てる教育では、「ある文化圏ごとにすべての人が同じ考え方を持っているわけではない。したがって一人ひとりと表現し合うことで、その人からしか得られない発見が必ずあるはずだ」という文化観を育てたい。

3. 日本語能力教育と表現観教育

3.1. 表現観の育成とは

表現することへの希望育成をめざす教育は、以上のような表現観を育むことを目標とする。人間観とコミュニケーション観とが根源的な思想であるが、その思想を育む具体的な要素として、先の言語観・文化観の育成が要求される。

上にあげた人間観とコミュニケーション観とは、ある意味で、全てのコミュニケーションや人間がめざすべき当然の目標のように見える。しかしそれらの実現を妨げるような言語観・文化観を考えてみた場合、日本語能力の育成をめざそうとする従来の日本語教育が、実はコミュニケーションや人間存在にとっての根源的な思想に反する考え方を再生産してきたのではないという疑問が浮かび上がってくる。日本語を使えるようにすることをめざせばめざすほど、いまだ使えるようになっていない者として、学び手から表現しよう

とする意欲を奪ってきたという疑いがある。

それに対し、表現することへの希望を育もうとする教室は、自他は言語能力や文化的枠組みとは無関係に、表現し合うべき固有の思想を持っているという言語観・文化観を育みながら、かけがえのない自分と他者とが表現し合えば、必ず発見・変容があるという人間観・コミュニケーション観の育成をめざしていく。

言語教育の目標の一つとして、筆者は、言語を使って表現していけるのだという自信と表現していこうという意欲、すなわち表現することへの希望を育てることを提案したい。

3.2. 言語教育としての専門性

表現観の育成をめざす教育には反論もありえよう。たとえば、表現活動の中には、音楽や美術、舞踏などの芸術活動、さらには身振りなども含まれる、なぜ表現観の育成を、とりわけ言語の教育の目標としなければならないのかという問いである。

確かに、芸術活動や身振りによっても自他の思想は伝えうる。伝えうるものの性質は媒体によって異なるだろうが、その性質の差異をいずれのほうが優れているということではできない。自らの考えを伝えるためには、言語のほうが他の表現媒体よりも適しているとも言えない。自らの考えというものをどう定義づけるかによって、言語のほうが他より媒体として優れていると言える場合も、また逆の場合もありうる。

筆者は、言語以外の表現媒体と同様に、言語によって表現しようとする事への希望も育てる必要があるという立場である。言語を使ったからと言って、自らの考えを唯一の正しい意味で他者に伝えられるわけではなく、また言語では語り得ないものという余剰は常に残る。しかしそれでも、言語を使う人々は、できる限り自分が納得する形で自らの考えを他者に伝えようと、語り続けることができる。言語のこうした限界と可能性は、他の表現媒体にも共通するだろう。2でまとめた表現観の四要素内の「言語」を他の媒体に置き換えれば、それはその媒体によって表現しようとする希望を育てるための表現観にもなる。

他の表現媒体よりも言語のほうが優れているので、言語教育が特に表現観の育成を目標とするのではない。言語もまた他の表現媒体と同様に、自分の考えを表現しようとし続けることのできる媒体であり、したがって他の表現媒体と同様に、言語によって表現しようとする希望を育てることには意味がある。ただし、表現観育成をめざす言語教育は、数ある表現媒体の中から言語を選び、言語を使うことへの希望を育てようとする。この固有の目標を達成するためには、固有の方法論もまた必要である。こうした方法論を考え実践していくことが、言語の教育者として表現観育成をめざそうとする者の専門性であると言える。

3.3. 日本語教育としての専門性

さらにまた、こうした教育は、言語により表現しようとする意欲を育てるという意味で言語教育ではあっても、日本語教育とは言えないのではないかという反論もありうる。すなわち、第二言語教育としての日本語教育の目標や専門性という視点から考えた場合、表現観教育は普遍的すぎてふさわしくないという疑義である。

しかし、言語によって表現できるという自信や表現しようという意欲を持つためには、

その表現を実際に行うのがどのような言語であるかにかかわらず、本稿で提案したような表現観の思想が不可欠である。第一言語としての日本語、第二言語としての日本語、あるいは他のさまざまな言語という相違にかかわらず、その言語を使って表現しようと思うためには、表現という行為に意義を感じていなければならない。

第二言語教育としての日本語教育を、表現観育成をめざす言語教育の一翼と位置づけてもいいのではないか。表現することへの希望を育もうとする言語教育の場が様々にありうる中で、第二言語としての日本語を用いその目標を達成しようとするのが日本語教育だという位置づけである。日本語教育の教室は言語で表現し合うことのできる場だ。その場をいかに利用し表現観を育てていくのか。日本語教育の担当者には、表現観を育てる言語教育者としての専門性が求められることになる。

3.4. 表現観と言語能力

表現観を育むことという目標に対し考えられるもう一つの反論は、そうした考え方を育んでも実際に言語能力を高められなければ、言語教育としては有効とは言えないのではないかというものである。

表現観を育成する教育では、実際に自分の考えを他者と表現し合いながら、学び手に表現したいという思いと表現できるという自信を育てようとする。つまり、実践者は、学び手自身が自分の考えを言語化することができるよう、また他者が言語化した考えを理解することができるように、実践の設計・介入を行う。表現観の育成をめざす教育の場において、学び手は相互に自身の考えを表現しあえているのであり、この意味では、表現するための能力も十分に育てていると言えるのではないだろうか。

ただしここでいう表現するための能力とは、反論の中で想定されているであろう言語能力とは大きく異なっている。能力試験などで評価されるような段階的に高くなっていく能力ではない。その時点での言語資源を使って表現し合うことができれば、それは既存の評価軸から見た言語能力の高低レベルと無関係に、言語の学びのどの時点であっても常に満点として評価されるべき能力である。

4. 能力から思想の獲得へ

表現観育成をめざす日本語教育は、表現することに対する考え方の育成を最終目標とする。それが、自他に対して言語を使おうとする意欲という、言語使用のための根本的な思想だからだ。そしてその目標は、表現したいことを自分の言葉で表現するという言語使用のプロセスを含み、従来の意味とは全く異なるものの、表現能力を育てもする。ただこのプロセスは表現観を育てるという目標を達成するための手段であり、手段の有効性はこの目標にかなうかどうかで測られることになる。

これまでの日本語教育は、何らかの意味で日本語が使えるようになることを目標としてきた。しかしそうした目標設定自体が学び手の表現しようとする意欲を削いできたのではないか。そうではなく逆に、表現観という思想を育てること、すなわち表現することへの希望の育成こそをめざしたい。日本語教育は、それを有効に行いうる言語教育の場の一つ

となりうる。そして、言葉の能力ではなく表現観という思想の育成をめざす言語教育の登場により、言語教育は全く新たな評価軸の到来を迎えることになるだろう。

注

- 1 セガワ・はづき（秋田大学国際交流センター・准教授）
- 2 第二言語教育における母語話者規範の問題については、大平（2001）参照。
- 3 三代・鄭（2006）に同様の指摘がある（pp. 85-88）。
- 4 表現することへの希望を育成する実践報告としては、高校生に対する母語教育の例を論じた牲川・細川（2004）、日本語教育での例を紹介した牲川（2009a、2009b）がある。また、態度や思想を育成する場として言語教育を捉えるべきという指摘は牲川（2007）でも行ったが、「表現観」という教育目標については牲川（2010）で初めて提案した。ただしいずれの論考・発表でも、表現することへの希望および表現観とは何かについては概括にとどまっていた。本稿はその詳述をめざすものである。
- 5 批判的言語意識教育については、Fairclough（1992）参照。また豪州では、批判的言語意識教育と同様の目標をもつものとして、批判的リテラシー教育が提案・実践されている（竹川2010）。

引用文献

- 大平美央子（2001）「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』三元社、85-110.
- 牲川波都季・細川英雄（2004）『わたしを語ることを求めて——表現することへの希望』三省堂.
- 牲川波都季（2007）「討論を終えて」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編『変貌する言語教育——多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版、248-250.
- 牲川波都季（2009a）「日本語コミュニティを創り出す——アメリカ高等教育機関での日本語教育実践より」『国際研究集会 2009 外国語教育の文脈化：『ヨーロッパ言語共通参照枠』+ 複言語主義・複文化主義+ ICT とポートフォリオを用いた自律学習 プログラム』、64.
- 牲川波都季（2009b）「『日本文化』がないと海外日本語学習者は動機付けられないのか」田中里奈・山本冴里・牲川波都季「パネル 日本文化を教えない海外日本語教育という選択—フランス・韓国・アメリカにおける高等教育機関での実践事例から」『2009 年度豪州日本研究大会—日本語教育国際研究大会 JSAA-ICJLE2009 Papers_Final_090722』、332-333.
- 牲川波都季（2010）「ことばは教えなくともよい——多様な目標から何を選ぶのか」細川英雄・牲川波都季・金龍男・吉武正樹「パネルセッション ことばは教えられるか——日本語教育における教室実践を問い直す」『2010 年日本語教育学会秋季大会予稿集』、94-95.（発表スライド：http://www.gsjal.jp/hosokawa/dat/kobe4_segawa.pdf）
- 竹川慎哉（2010）『批判的リテラシーの教育——オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書店.
- 三代純平・鄭京姫（2006）「『正しい日本語』を教えることの問題と『共生言語としての日本語』への展望」『言語文化教育研究』5、早稲田大学日本語教育研究科言語文化教育研究室、80-93.
- Fairclough, N. ed. (1992) *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman.