

「多文化共生社会の対話力」形成をめざした 日本語表現教育 —ドラマ教育の手法を用いて「NPT 核拡散防止条約」から考える—

有 田 佳代子

はじめに

国際社会における国籍、宗教、民族、言語や文化の違いによる分断と対立は、日本社会にあっても例外ではない。ヘイトスピーチなどの極端な行為は限られた人々によるものであったとしても、そうした現象を生む土壌は、わたしたちのごく身近な生活の中にも存在する。たとえば、細川英雄・尾辻恵美（2016）では、人々の中の摩擦や対立を、暴力ではなく「対話」によって解きほぐす力の形成のために、「ことばの教室」こそ、その仕事を担わなければならないと主張した。東京オリンピック・パラリンピックの開催を控え、日本社会の多文化化多言語化の必要性が高まってきている。そうしたなかで、特に、日常的に多文化状況にある「ことばの教室」は、多文化共生社会構築にむけた認識とスキルを形成するための重要な責務があると、わたし自身も考える。

このような問題意識を持ち、有田（2016a）では、「全身を駆使して自らのテーマを探求するスキルを磨き、民主主義社会を支える開かれた発想と批判的理性を持つ自立した市民の育成」（渡部他編 2014）という目標を持つドラマ教育の手法を日本語表現教育に持ち込み、学習者の「それまでの世界」を対象化し拡充的に更新する試みについて示した。また、有田（2016b）においては、渡部らの言う「自立した市民」としての力、あるいは前述した細川・尾辻（2016）が言う「市民性」とは、具体的にはどのような能力なのかについて、M.パイラム（2015）や久保田（2014）等の先行研究の検討から暫定的な目標を設定した。それは、①自文化内の支配的言説に対する批判的判断力、②国民国家アイデンティティを否定するのではなく拡充する、ゆるやかな国際人アイデンティティ志向、③すべての言語間の平等への認識、④認識や判断力のみにとどまらない行為能力、⑤簡易な言語表現や表情・態度などを含む使用可能なすべての方法を用いたコミュニケーションへの意欲とスキル、を持つこととした。本稿では、これらの力を総合して「多文化共生社会の対話力」と呼ぶこととする。そして、この「対話力」は、先行研究を踏襲し、外国語を学ぶことだけで

自動的に身につくものではなく、そのための意図的な教育がなければ身につけられないものであるという特徴を持つものとする。

本稿では、有田（2016a）に続き、ドラマ教育の手法を用いた多文化クラスにおける日本語表現教育について、その目標を今一度検討し、国連の「NPT 核拡散防止条約」締結をめぐる各国の議論を題材とした日本語表現クラスの実践の概要と、その成果と課題について述べていく。まず、上述した「多文化共生社会の対話力」のうち、本稿で示す実践で特に目標とした項目は、①と②である。すなわち、クラスの仲間との対話と、自己と対話しながら「書く」作業のなかで、「自文化のなかの支配的言説に対する批判的判断力」の必要性に気づけるか否か、また国民国家意識とは対立するものではないが、それを拡充する意識として、自己の共同体と他者の共同体との「間」に立ち、俯瞰的に両者を認識することの必要性に気づけるかどうか。その目標の理論的根拠について、先行研究や欧州評議会欧州現代語センターによる「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠」などに照らして示したい。次に、実践の概要について、ドラマ教育の手法を用いたディスカッション記録、学生たちによる成果物や授業後の所感文を用いて記述する。そして、それらの結果から、実践の成果と課題について考察する。

1. 実践の目標についての再考

すでに述べた通り、「多文化共生社会の対話力」が具体的にどのような能力を指すのかについては、有田（2016b）で検討した。そこでの暫定的な目標項目をここで再度確認しようとするのは、多文化状況の日本語教室の、いわば「地雷」（有田 2016c）とも目されるテーマを扱う「危険」を冒す意義を、本稿であつかう個別の実践の文脈に合わせて理解したいと考えるからである。

1-1. M. バイラムの相互文化的コミュニケーション能力

CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages）の記述にもかかわったバイラムは、相互文化的コミュニケーション能力（intercultural communicative competence）を、4つの領域、すなわち、知識（knowledge）・態度（attitudes）・スキル（skill）・批判的文化意識（critical cultural awareness）に分けている（M.Byram1997）。それぞれに詳細な到達目標が複数の項目として立てられているが、本稿で扱う実践に深く関連する項目として、次のようなもの

があげられる⁽¹⁾。

態度・自分自身の文化や文化的習慣と他者の文化や文化的習慣の双方で起こる、よく知る現象と知らない現象を解釈するとき、別の見方を見出すことに関心を持つ態度。

- ・自分の置かれた環境下で起きる文化的習慣・産物のなかにある価値観や当然とされていることについて、疑問を投げかけようとする態度。

知識・自文化と対話相手の文化との間の歴史的関係と現在の関係。

- ・異なる文化的起源をもつ者同士が対話する際に起きる誤解の原因・過程の型。
- ・国民の記憶に残る自国の出来事、その出来事が対話相手の国の観点にどう関係し、またその観点がどのように認識されているか。
- ・対話相手の国が持っている国民的記憶と、それに対する自身の国からの見方。
- ・自文化と対話相手の文化の日常生活に影響を与え、この両文化を関係づけ、影響を与える社会制度について。そしてその制度をどう認識するか。

スキル・文書や出来事のなかに自民族中心主義を発見し、それらの源が何かを説明する。

- ・相互交流のなかで、誤解が生じたり交流がうまくいかない場面を発見し、それらをそれぞれの文化的観点から説明する。
- ・現象についての判断が対立する場合、それを仲介する。
- ・自文化出身の対話相手と、多文化出身の対話相手を仲介するために、知識・スキル・態度をリアルタイムで使う。

批判的文化意識・自文化と多文化における文書や出来事に見られる明示的あるいは暗示的な価値観を見出し、解釈する。

- ・ものの見方と判断基準がはっきり示されている文書や出来事を、評価し分析する。

1-2. 「言語と文化の多元的アプローチ」の能力リスト

一方、欧州評議会の欧州現代言語センターによる「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠 (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : CARAP, A Framework of Reference for Pluralistic Approaches)」の知識・態度・技能のリストを

見てみたい。「多元的アプローチ」とは、欧州評議会による複言語主義教育に基づく言語教育アプローチであり、CEFRの主張する「包括的な複言語・複文化能力」という考え方の直接の帰結でもあるといわれる（大山2016）。端的に言えば、「同時に複数の言語と文化を、学習者の活動を通して学ばせる教授法」であり、その特徴はネイティブ話者をモデルとしないこと、したがって、従来の言語教育で目指された4技能（読む・書く・聴く・話す）の均等な習得よりも、それを分割して部分的能力（たとえば読解力のみ）の伸長を評価することである。そして、わたしたちは本来的に、自分と異なる者に対して恐怖を抱きその恐怖が蔑視や差別につながりがちなものであり、そうした「異なる者」に対する寛容は、自然に身につくものではなく、それを意図した教育を施されなければならないという教育観に基づいている。

多元的アプローチの機能としては、①異言語の受け入れ機能、②言語の構造化機能、③異言語の地位の正当化機能の、3点があげられている。大山（2016）の説明によれば、①異言語の受け入れ機能とは、家庭言語と学校言語が異なる場合に、その差を乗り越えることができるようにすることである。クラスにひとりの外国ルーツの子どもがいた場合、その子どもの家庭言語を大切なリソースとしてクラス全員で共有することができる。②言語の構造化機能とは、複数の言語を観察しそれを言語化しながら比較することで、母語に対しても外国語に対しても、その構造を意識化する訓練となる。③異言語の地位の正当化機能とは、往々にしてマジョリティ言語や国際的な大言語のみが学習する価値があるとみなされがちで、学校言語と異なる家庭言語の使用は歓迎されないことが多いのだが、多元的アプローチではすべての言語が平等な尊厳を持っていることに気づき、それを承認しえる。

ここでも、知識・態度・技能に分けて、個人が学習によって身につけた（つけるべき）能力（「リソース」）の詳細なリストが示されている。本稿で扱う実践に関連するものとしては、次のようなものがあげられる⁽²⁾。

- 知識・事実 / 行動 / 話されることは、異なる文化の構成員によって、違ったように認識される / 理解されることがあることを知っている。
- ・自分たちの固有の行動に対して他人が与える解釈は、自分たちがそれに対して与える解釈とは異なるかもしれないということを知っている。
 - ・自分が持つ文化の知識は、しばしばステレオタイプを含むことを

知っている。

- ・文化間の対立を解決するのに役立つことができる方法を知っている。
 - ・誤解の原因は探し出し / 明確化しなければいけないことを知っている。
 - ・文化の多様性は、ある文化が他よりも優れている / 劣っていることを意味するものではないことを知っている。
 - ・ある文化への帰属 / 文化変容は長期的な（大部分は非顕在的・無意識下での）学習過程の結果であることを知っている。
- 態度
- ・自分の価値観（規範）/ 他者の価値観（規範）に対する批判的態度。
 - ・自分の環境 / その他の文化的文脈に見られる文化的な産物や慣習について、そこにある価値観と前提を分析や内省の対象にしようとする意志。
 - ・自分の言語や文化から距離を取ろうとするレディネスがあること。
 - ・自文化や多文化について判断を保留しようとするレディネスがあること。
 - ・他の言語や文化、その話者・構成員に対して自分が持っている偏見と闘おう（解体しよう / 乗り越えよう）とする意志。
 - ・自文化のものから見方から距離をとること、およびそれが自分の現象認識に与える影響に注意を向けることへのレディネスがあること。
 - ・母語や母文化、学校の言語 / 文化に対して、自分自身を脱中心化することへのレディネスがあること。
 - ・自分自身を他者の立場に立たせることのレディネスがあること。
- 技能
- ・コミュニケーションのさまざまな側面の持つ文化的性質を分析することができる。
 - ・ふるまいを解釈する際に用いられるスキーマ / ステレオタイプを分析することができる。
 - ・文化的な偏見を特定 / 識別することができる。
 - ・文化的多様性について議論することができ、そのことについて自分の意見を述べることができる。

本稿で扱う授業実践では、上述したような先行研究における「力」のリストを参照し裏付けとし、「多文化共生社会の対話力」のうちでも特に、<自文化内の支配的言説に対する批判的判断力>、および<国民国家ア

イデンティティを否定するのではなく拡充する、ゆるやかな国際人アイデンティティ志向の有用性に気づく、という教育目標を設定した。

2. 授業の概要

上述した目標を設定して実践を行ったのは、敬和学園大学 2016 年度後期の多文化状況の日本語表現クラスである。日本語非母語話者 8 名（中国 7 名、ベトナム 1 名）、日本語母語話者 6 名が受講した。前期から継続して履修した学生が多く、受講者同士、また受講者と教員間のラポールも比較的良好に形成されている。

クラスでは、日本語の 4 技能を総合的に使用して運用力を伸ばすという教育目標も当然シラバスに掲げ、グループワークを中心に参加型の授業設計を行っている。基本的な授業の流れは、文書の読解→内容理解のためのディスカッション→内容についてのディスカッション→意見文執筆→ピア添削→リライト→成果物（意見文）の受講者同士による相互評価、をコース中に複数回繰り返す⁽³⁾。

本稿で扱う実践はこの複数回のうちのひとつであるが、担当者の判断によりピア添削とリライトを除いた（理由は後述）。文章を読み、ドラマ手法を用いたディスカッションを行い、その後に意見文を書き、そのうちの数点を全員で読み、それを踏まえて所感をまとめた。なお、大学学部 of 日本語表現教育における意見文執筆の意義については有田（2014）に、またドラマ手法の言語教育への導入の意義については有田（2016a）に詳述したため、ここでは繰り返さない。

2-1. 読解文書の内容：ディスカッションのテーマ

読解文献として取り扱ったのは、以前にこのクラスを履修した学生のエッセイをもとに、わたしが表現や段落構成などを修正して読みやすくしたものである。以下に全文を記す。学生に配布したものには、ルビを付けた。

わたしは大学生です。国際関係学を専攻していて、先日のゼミでは「核拡散防止条約 NPT」の国連での検討会議について発表しました。日本政府は合意文書のなかに「世界初の被爆地である広島と長崎に世界の指導者の訪問を促す」という文言を入れることを提案しましたが、中国の反対のために実現しなかったという問題です。中国が日本政府の提案に反対した理由は、そんな文言を入れれば、日本はあの戦争の加害国であるにもかかわらず、あたかも被害国であるかのように世界に印象付けてしまう、とい

うものです。わたしは、原爆によって何十万人もの人々が殺された広島と長崎の原爆記念館に各国首脳が訪問することは、世界の平和のために欠かすことができないことだと信じています。わたしは中学生のときに訪れた広島原爆記念館での、ことばを失うような衝撃を忘れることは絶対にできません。第二次世界大戦で日本が加害者であったことは事実ですが、そのことと今回の提案とは分けて考えるべきだと思います。そのような内容の発表をゼミで行ったところ、同じゼミ生で中国人学生の劉さんから反論されました。「日本は、敗戦後のドイツと比べると、反省の深さはあまり感じられない。広島と長崎がどんなに悲惨な状況だったとしても、原爆によってあのバカげた戦争が終結したことには変わりない。あの時点で世界中が原爆投下に拍手喝采したと思う。少なくともわたしの家族たちは、原爆によって日本が降伏したことを喜んだ。日本は、中国や韓国などの被害を与えた国々に謝ったつもりでいるかもしれないが、わたしたちにしてみると、そこにあまり誠実さが感じられない。歴史教科書や靖国神社参拝などの問題もある。NPT 会議で広島長崎への指導者訪問を提案したいなら、まずはきちんとした誠意のある謝罪の後にするべきだと思う」。このような反論でした。

2-2. ホットシーティング：ディスカッションの内容

内容についてのディスカッションでは、ドラマ手法のひとつホットシーティングを行った。ひとりの学生が「ホットシート」に座り、課題である読解文のなかの登場人物になりきる。他の学生たちはその人物に対する質問を考える。そして、架空のインタビュー、記者会見のように質疑応答していく。観客に見せることを想定した芸術活動（プロダクトとしての表現活動）ではなく、「読み」「書く」ための議論を促す学習ツール（プロセス）としての表現活動であると言える。個人では考え付かない視点からの質疑応答を実際にその立場になって体験することによって、主張形成と問題解決のための能動的な機動力、自分とは違う立場への想像力、既存の規範への批判的判断力などの萌芽が育成できると考えた。

ホットシーティングでの仮想インタビューは、前期にすでに経験している学生がほとんどだったので、導入はスムーズだった。前述のとおり一定のラポールができているクラスではあるが、教員からは、テーマが深刻であること、真剣に考えてほしいけれどこの授業がきっかけで皆の関係が悪くなるというようなことが起こらないように注意しながら話してほしいこ

と、をあらかじめ伝えた。まず、3、4人のグループで「わたし」や「劉さん」への質問を考えさせた。そして、「わたし」のホットシートに中国人学生が、「劉さん」のホットシートに日本人学生が、それぞれ座った。授業記録をもとに質疑応答の様子を再現すると、次のようなやりとりが行われた。

【「わたし」に対するインタビュー】

Q：あなたは「日本は加害者」と言っていますが、そのことをもう少し具体的に話してください。

A：アメリカと戦争をして、アメリカ人にたいへんな悪いことをしたことは知っています。

Q：核兵器をなくすために、なぜ広島と長崎なのですか。ほかの場所、チェルノブイリとか福島とかスリーマイルとか、原子力で被害を被った場所はたくさんある。しかし、なぜ広島と長崎だけなのですか。

A：意味が違います。広島と長崎は、人々を殺すためにわざと落とされた爆弾です。事故ではなく、人為的に殺すためにやったことです。だから、他の場所とは意味が違います。

Q：日本は被害国でもあることを言ってもいいけれど、しかし、加害国であることを、どうやって日本国民や世界の人々に知らせるのですか。なぜ原爆を落とされたのか、その原因をもっと国民にも世界の人々にも知らせなくてはいけないと思うが、どう考えますか。

A：日本の教科書を変えたい。日本政府の首相がきちんと謝ってほしいです。

Q：どこの国でも過去に悪いことがありました。だから、今になっても「謝らなければならない」と強要するのは、すこしおかしいのではないかと思います。中国もベトナムに対してとても長い間侵略したり苦しめたりしてきました。正しい歴史を教えたほうがいいです。

A：ベトナム人は中国がたくさんのお金を援助して今の発展があることを知らないのではないのでしょうか。そのことをベトナム人が知らないことがおかしいと思います。

【「劉さん」へのインタビュー】

Q：誠意のある謝罪とは、どういうことですか。どんなことをしなければならぬのですか。

A：首相がきちんと謝ることです。日本人は「広島がかわいそう」「わたしたちは被害者だった」というイメージを小さい時から教えられてし

まう。だから、日本の代表者である首相が「日本は加害者だった」と世界に対してきちんとと言ってほしいです。

Q：誠意ある謝罪をしたら、広島と長崎に各国首相が来るという文言を入れてもいいですか。

A：う～ん、抵抗があります。日本人をまだまだ憎んでいる人もいます。賛成できません。

Q：謝るといふ形だけでは、結局もっと関係は悪くなるかもしれませんね。だとしたら、謝る意味がないのではないですか。何度謝っても結局だめなのなら。

A：そうではないと思います。誠意は、伝わると思います。

Q：広島や長崎にも行っていいと思いますが、わたしの国にも、もっと世界の首相たちに来てほしいです。わたしの国でこんなにひどいことがあったと、もっと知ってほしい。わたしの国は多くの他国に侵略されてきました。苦しめられてきました。

3. 受講者の意見文の内容

ホットシートのディスカッションで1回目の授業は終了し、それを踏まえた意見文執筆は次週までの課題とした。提出された意見文は11（3名が未提出）だった。そのうちの2名の意見文を全員で読み、その後、に所感を授業時間中に書き提出した。皆で読んだ2名の意見文は、双方（「日本政府／わたし」と「中国政府／劉さん」）の意見に対する賛否を比較的明確に記述していて、主張がわかりやすいと思われるものを選んだ。次のものである。文章中の表記や文法の誤りについては、内容を変えずに修正した。

【留学生 A さんの意見文】

日本人の立場からすると、次のように考えるだろう。我々は長崎、広島、原爆で大きな被害を受けたのだから、この原爆の悲惨な事実を世界に知ってほしい。あのような悲惨な事件をこの世に再び起こらないように、世界の人々にこの長崎、広島、原爆の苦しみを覚えてほしい。原爆をなくしたいという気持ちを世界に伝えることの何が悪いのか。なぜ中国は反対するのか。それが理解できない。

一方で、私たち中国人からすると、第二次世界大戦での日本の中国に対する暴行が忘れられない。長崎、広島、原爆に対してはとても複雑な気持ちを持っている。あの事件での犠牲者には申し訳ないが、原爆に対して私たちは喜びも感じているのだ。残酷だと言われるかもし

れないが、そもそもそういう人ほど残酷を知らない。原爆のため、日本が降伏した、これからはもうこれ以上私たちは財産を失わない、家族を失わない、生きる自由を失わないで済む。戦争の苦しみは私たちが誰よりも知っているし、誰よりも戦争をなくしたい。

しかし、私たちが許せないのは加害者の日本は原爆を理由にして、戦後はまるで自分が第二次世界大戦の被害者のように見せようとする。謝罪も一言も得られなかった私たちが、なぜ理解できると思うのか。謝っても許されないことはたくさんある反面、謝りもしないので絶対に誰の理解も得られない。

最後に言いたいのは、日本は原爆記念館をアピールするより、第二次世界大戦記念館を作った方がいいということだ。これから、人々にあのような悲惨な戦争の起こった原因を知らせる。原爆の怖さを教えるより、戦争の怖さを教えた方が正しいと思う。戦争がなかったら、原爆もなかった。日本の侵略による大勢の犠牲者もいなかった。戦争がすべての始まりだ。

【日本人学生 B さんの意見文】

今現在もまだあるが、数十年前までは世界が戦争で憎しみや悲しみで溢れていた。日本に落とされた原爆で第二次世界大戦は終止符を打ったが、莫大な数の人が殺し殺され、いまだに傷ついた人たちの心が癒えないのは不思議なことではない。そんな世の中で、留学生を交えて授業で配布された内容について話すのはかなり興味深かったのと、難しかったし、苦勞した。

まずはじめに、「わたし」に対する意見がある。核拡散防止のために、「世界初の被爆地である広島と長崎に世界の指導者の訪問を促す」という意見はあまりにも自己中心的な考え方だと思った。たしかに核拡散防止のためなのだから、世界初の被爆地は訪れるべきである。しかしなぜ日本だけなのか？日本以外にも核にまつわる事故などがあるし、核拡散を防止する目的で各国の指導者の訪問を促すなら、その核の被害にあったさまざまな場所へ行くべきだと思う。そのほうがより核の恐ろしさを知ることができる。

原爆は戦争に関わることであり、すべての国が戦争では被害を受けたので、日本の原爆だけでは「日本は、戦争では原爆を受けた“被害国”である」と世界に言っているようなものである。たとえ私たちはそんなこと思っていないくて、ただ核の恐ろしさを伝えたいだけでも、

「日本は被害者」のイメージになってしまい、他国から不満が出る。核拡散防止のためでも、原爆を戦争のことなしに考えるのはかなりむずかしいのだ。とくに南京事件で日本軍により大量に残虐な方法で殺害されたり強姦されたりした中国側からすると、憎しみがぶり返すほどの提案である。だから、中国人留学生の劉さんが反論するのも、その提案から戦争のことを考えるのも自然なことなのだ。

しかしその劉さんにも意見がある。まずドイツと比べると日本の反省の深さはあまり感じられないといっているが、果たしてそうなのか？確かに金額面ではドイツは多額の賠償金を払った。しかし、日本はドイツに比べて払った金額は少ないが、その分技術面や生産面において、各国に大きな償いをした。無償で経済協力をし、アジア諸国のための経済発展のためにさまざまな形で償ってきた。払った金額で反省したかしていないかが判断されてしまうのだろうか。

さらにわたしが劉さんの意見に対して疑問に思うのは、謝罪のことに関してである。まず日本は実際に15回以上の謝罪を繰り返してきたのにも関わらず、未だに中国や韓国から謝罪を求められている原因は、過去に日本の政治家をはじめ、少数の人たちが「日本軍が中国や韓国に行った数々の残虐行為」を否定していたり、間違った教育がされていたりして、日本は戦争の過ちを認めていないと思われているからだ。たしかに戦争で日本軍がした事を認めていない人たちがいるのは事実である。だからと言って、謝罪をしたらすべてを許してくれるのか。今まで一回も謝罪をしたことがないのならまだしも、何度も謝罪をし、日中共同声明も結んだのにもかかわらずなぜまだ謝罪を求める必要があるのか。謝罪は無駄と言っているのではなく、謝罪をしたら中国や韓国などの被害にあった国の国民はすべて幸せになってくれるのか？いつまで謝罪を求めるのか。戦争は何年たっても決して忘れてはいけないが、戦争での憎しみは忘れるのではなく捨てるべきである。日本軍がしたことをなかつたことにしようとしているわけでも、正当化しようとしているわけでもない。しかし憎しみからは何も生まれない。

実際に戦争で戦ったわけでもない今の私たちがすべきことは、憎しみ合うことではなく、戦争を皆でよく理解し、これから国同士どうしていくかを考え、平和に向かっていくことだ。実際に日本が謝罪をこれから何度もして、莫大な賠償金を払ったとしたら、その先に何があるのか？戦争で全世界が苦しんだからこそ今平和を求めているの

に、謝罪をしたら平和になるのか。戦争ではどの国も大量に人を殺し、また殺された。劉さんが「日本は原爆を受けたから被害者だと主張している」と言っているが、中国もチベット地方やウイグルの人たちを残酷殺害したのにもかわらず、その事実を認めない人たちもいるのに、日本に対しては謝罪を求める一方だ。罪のなすり合いをしたところで生まれるのは解決策ではなく、憎しみだけである。すべての国が加害国であり、被害国なのだ。国の政治の一部の人間が戦争でやったことを認めないのはどの国でも同じだ。それに対して憎む気持ちは当たり前だと思うが、同時に憎しみの先に何も無いことを知らなければいけない。

戦争の歴史を学ぶにあたって、その国によって多少の違いが出るのは仕方がないことだと思う。決して良いことではないが、どんな国でも私たちは「人間」なので、歴史を教える際に、国は加害者の面よりも被害者の面を主張してしまい、これはどの国も皆同じなのだ。そのため全世界共通の歴史を学ぶのは不可能だと思う。これから私たちはもう戦争を手放し、戦争でのことを憎しみ合うのではなく、互いに戦争の悲惨さをより良く理解し、もう二度と起きないように平和へと全世界が協力して進むべきなのだ。「わたし」や劉さんのように、「わたしがわたしが」と一方的に自己の考えを主張しても何も変わらない。

4. 授業後の所感の内容

2度目の授業では3名が欠席し、最終的な所感を書いた受講者は11名（このうち、前回の課題である意見文未提出者2名含む）だった。クラスの仲間との対話と、自己と対話しながら「書く」作業のなかで、当初の教育目標である「自文化のなかの支配的言説に対する批判的判断力」の必要性に気づけるか、また国民国家意識とは対立するものではないが、それを拡充する意識として、自己の共同体と他者の共同体との「間」に立ち、俯瞰的に両者を認識することの必要性に気づけるか、という「多文化共生社会の対話力」形成可能性は、最終的な所感のなかに現れているだろうか。たとえば、次のような記述は、その片鱗として一定程度は評価できると思う。

「今は英語だけ勉強しているが、今後は中国語や韓国語も勉強したいと考えている。中国人や韓国人の人たちの意見や考え方を知ってみたいからだ」
（日本人学生）

「メディアからの情報だけで他国の人々の印象を作るのはよくない。こうして実際に会い意見交換することで、誤解や偏見が少しずつ減少するのではないか」(日本人学生)

「わたしは中学のころから K-POP が大好きで韓国に興味があったが、両親からは韓国に対する偏見に満ちたことばを一方向的に言われてきた。それを悲しく悔しいと思ってきた。しかし、わたしは中国に対しては、両親の韓国への偏見と同じような偏見を、持っていた。メディアからの偏った情報ばかりを信じていたからだ。しかし、大学に入り中国人の友人ができ、考えが変わった。中国人の友人は、わたしにとっても親切で親しく接してくれた。この経験から、わたしはメディアの情報を鵜呑みに信じてはいけないということ学んだ」(日本人学生)

「このようなテーマで話し合うことは、わたしたちにとって興味深く、また今後の国際関係にとっても役立つことだと思う。このクラスを履修してよかったと改めて思った。わたしは留学したおかげで、祖国にいたときの考えとはずいぶん大きく変わった。いろいろな国籍の人に助けられ、友人になり、留学の機会を得たことを感謝している」(留学生)

一方で、自分とは反対の意見に対して、または授業内容そのものに対して、あるいはどちらでもない「何者か」に対して、不安、不満、納得できない、落ち着かない、悲しい、どうしたらいいかわからないなど、文書全体を通してネガティブな感情を率直に表しているものが7名だった。具体的には次のようなものである。

「日本は戦争に対していつも態度があいまいだ。15回謝ったといっても、なぜ政治家は毎年靖国神社に行くのか。世界のリーダーが広島と長崎に行ったとしても、世界平和につながるとは思えない」(留学生)

「2人の意見文を読み、心が落ち着かない。わたしたちは長い時間をかけて教育を受けてきて、心の一番深いところに自分の民族の榮譽感と責任感を烙印している。国が違うから、子供の時から受けてきた教育が違う。だから、どんなに中立の立場に立とうとしても、きっと自分の民族のほうに気持ちは傾くと思う。自分の心が安心するからだ。『わたし』も『劉さん』も、そしてわたし自身も、みんな民族の榮譽感と責任感を持っているから、考えが違うのは当然だ」(留学生)

「わたしは中国人だからこそ、中国人としてのアイデンティティがあることは事実である。そして、日本人も世界で一番国家アイデンティティが強

い。そして日本人は頑固だ。日本にきて長い時間がたち、日本が好きな気持ち徐徐になくなってきた」(留学生)

「わたしは、日本人ひとりひとりと日本という国を分けて考えてきた。しかし、学校でもメディアでも、いつもこのような問題を議論して、わざわざ争いを作り出している。立場も利害も違うので、このような議論や争いはわたしたち学生の間では意味がない」(留学生)

「日本人は『昔の苦しみは忘れて友達になろう』『歴史を忘れられないかもしれないが、将来の友好関係発展のために置いておこう』と言うが、そのような発言は、加害者から言える言葉ではない。他人の足を踏む人は痛くないのだ」(留学生)

「中国人のみんなに心の底から謝りたくなかった。申し訳ない。悲しい。涙が出てくる。ほんとうに悲しい」(日本人学生)

「世界には憎しみや悲しみがあふれかえっていて、何が正しくて何をしていたらいいのかわからない。人を殺すことも、憎みあうことも絶対にダメだ、悪いことだと誰でもわかっていることなのに、なぜそれが止まないのだろう。なぜ世界はこんなふうになってしまっているのだろう」(日本人学生)

5. 考察

「論争上にある問題」について日本語表現を学ぶ多文化クラスで扱うこと、その議論の際に演劇的手法を用いること、そうした仲間同士で議論したうえで意見文を執筆すること、これらの点については、それぞれの実践に課題はありつつ、一定の教育的効果があるということはこれまでの自身の研究によって示してきた(有田2016a、有田・渋谷2016、有田2014)。したがって、今回の実践についても、リスクは自覚しつつも、効果のほうに優越することを実践者として当然のことながら構想していた。

しかし、2回にわたったこの授業のどちらの回においても、その終了直後の直感的な手応えは「失敗」であり、徒労感というよりも、むしろ傷口をさらに広げてしまった罪悪感のようなものを持ったというのが、授業の組織者であるわたしの率直な思いだった。通常行うピア添削・リライト・相互評価の工程を行わなかったのも、授業を組織した教員であるわたし自身がクラス内の、いつもならまったくくないような緊迫感をこれ以上高めたくない、強く感じたからである。「このテーマには、今の時点ではこれ以上深入りしたくない」と強く思ったからである。

今回のテーマのようなナショナリズムなど国際関係上の利害や当事者間

での摩擦が起こりやすいテーマを扱う場合の一般的な注意点として、わたし自身は次のような点を示してきた（有田 2016c）。①ラポールができあがってから行う、②時宜に合わせて行う、③教室民主主義を醸成しておく、④他言語習得の意義を繰り返し確認する、⑤「笑い」も大切である、⑥仕掛けを作って考えさせる、⑦複数ルーツを持つ学生に活躍してもらう。この、自身で示した注意事項に照らして本実践を振り返ってみる。

- ① 上述したとおり、ラポールはすでに形成されていると認識していた。しかし、後期から履修した学生も数名おり、このテーマに見合うだけの十分なラポールが形成していたとは、言えなかった可能性がある。
- ② 核兵器禁止条約についてのニュースは、この時期に頻繁に出ていた。国連会議で賛成多数で可決されたものの、被爆国である日本は同盟国米国に合わせて反対票を投じたというニュースで、比較的大きく報道されていた。しかし、本実践で扱った読解文の内容は1年前の国連会議でのことで、受講学生の多くが知らない出来事だった。したがって、時事的なニュースに関連はあるものの、学生のなかには「なぜ今、ここでこのテーマを考えなければならないのか」という問いへの切実な答えが見つけにくい者もいたかもしれない。
- ③ 「さまざまな考え方があって当たり前で、そのうちのどれかを頭ごなしに否定する姿勢からは、友好や平和は生まれない」（有田 2016c : 131）ということは、筆者としては多くの機会述べ、クラス活動のなかでも示してきたと考えている。しかし、そうした建前的な概念は、それよりもはるかに強い「感情」に吹き飛ばされてしまったというのが実態だったのではないか。
- ④ 他言語を学ぶことの意義は、できるだけ多様な立場の意見や価値観を知ることだと、これまで授業内で主張してきたし、この授業でも確認する場面があった。しかし、社会全般を席捲している「外国語を学ぶのは競争社会を勝ち抜き、他者よりも豊かな生活を手に入れるため」という新自由主義的な外国語学習観への問い直しには、本実践において至っているとは言い難い。
- ⑤ 「笑い」は、授業の最初にはあった。読解文書を渡す前に、わたしは学生たちに「今日のテーマは少し深刻かもしれませんが。でもこのクラスは話し合いもスムーズにできる、あたたかい雰囲気クラスなので、みんなに投げかけてみたいと思いました。だから、『今まで仲良くなってきたのに、この話題を先生が出したから仲が悪く

なった!』というようなことが起こらないように、みんな少し注意して話し合ってください」と言った。そうすると学生たちは、口々に「そんなことは大丈夫です。先生、心配しないでください」と笑いながら話した。しかし、読解文書の配布以降は、グループでの議論でもホットシートの議論でも「笑い」は起こりにくく、かなり緊迫した雰囲気の中で授業が進むことになってしまった。

- ⑥ ここでの「仕掛け」は、ホットシートだった。日本人学生である「わたし」を演じるのが中国人学生、中国人学生である「劉さん」を演じるのが日本人学生だった。しかし、「加害者だという意識はどのようになっているか」という質問に対して、「わたし」を演じた中国人学生が「アメリカ人には悪いことをしたと考えている」と述べ、ある意味「ステレオタイプ」の日本人像を演じようとしている。たとえばその場にいた日本人学生は、戦時の日本軍によるアジア諸国への暴虐の事実を一定程度認識しており、「アメリカ人だけに」というような思いは、少なくともないはずだった。その点を教員として指摘しえず、結局は深まりのない、対立点ばかりが強調されてしまう議論になった。したがって、「仕掛け」は十分に機能したとは言いがたい。「このクラスにいる仲間の〇〇さんとして演じてほしい」というような、ステレオタイプを前提とした発言を避ける工夫が必要だった。

また、この「仕掛け」を機能させるための「知識」の注入が必要だった。たとえば、全員で読んだ2人の学生の意見文には、留学生のものには「謝罪が一言もない」とあり、日本人学生のものには「15回以上の謝罪を繰り返してきた」とある。その根拠がどこにあるのか、本来ならそれを明らかにし情報を共有する段階が必要だったと思う。また、ドイツの戦後賠償について、日本の戦後賠償と政府開発援助などとの関係について、あるいはホットシートでの発言で現れた中国とベトナムとの歴史的な関係について、参照資料を明記して学生たちが共同で調べる過程がなければならなかった。詳細な学術的探究は「日本語表現」のクラスで扱うものではないとしても、議論の前提として、あるいは議論をきっかけとして、これらの点について一コマ分を使って相互にプレゼンテーションをさせるという「仕掛け」の段階が、ホットシートの事前にせよ事後にせよ、必要だった。

- ⑦ ナショナル・アイデンティティが議論になったときに、自分の体験

に根差した説得力のある意見を述べるのが比較的たやすい、複数国家にルーツを持つ学生がこのクラスにはいなかった。

以上のような検討から、「自文化のなかの支配的言説に対する批判的判断力」の必要性に気づけるか、また国民国家意識とは対立するものではないが、それを拡充する意識として、自己の共同体と他者の共同体との「間」に立ち、俯瞰的に両者を認識することの必要性に気づけるか、という「多文化共生社会の対話力」形成可能性は、本実践においては十分に達成することができなかつたと判断せざるを得ない。たとえば「〇〇国民として教育を受けてきたことは消すことができず、心の深いところに刻印されている」というようなことばからは、CARAPの言う「ある文化への帰属／文化変容は長期的な（大部分は非潜在的・無意識下での）学習過程の結果である」ことの知識はあるのだが、そこから距離を置いたり自分を脱中心化したりする態度については、その必要性を認めていないと判断できる。そして、「わたしたち〇〇人」とそれに対する「あなたたち〇〇人」という表現からは、「違い」による分断を再確認させてしまった可能性が立ちのぼる。他者同士の「違い」を固定したものとし、「やはりわかりあえない」「深い友情は結べない」という開き直りやあきらめを助長してしまったのではないか。さらには、閉塞した現状を変えていこうとする「希望」はやはりないのだということを、若者たちに刻印してしまったのではないか。このような懸念は、現時点で感じざるを得ない。

おわりに

2020年の東京オリンピック・パラリンピックを控え多文化化多言語化しようとし、また少子高齢化を外国からの労働者補てんによって解決しようとする日本社会にあって、たとえば次のような意見は、実際は相当に旧時代的である。

「わたしたちが日本語の先生たちに求めることは、これから日本で働く外国人の日本語を上手にやってほしいという、ただそのことだけです。人格形成とか人間教育とか、そういうこと、とりあえずまったく期待していないし必要ないんです。ただ、きっちりと日本語を使ってやり取りしたり日誌を書いたりできるような、技術をトレーニングしてあげてほしい」（医療・福祉関連の外国人人材育成 NPO 法人理事の発言。日本語教育学会 2009 年春季大会パネルセッションの聴衆であった有田のメモをもとに再現）

こうした考え方が旧時代的だとする理由は、記号としての言語を機械的に教える仕事はすでに教師の手から離れ、文字通りの機械・AIに移りつつあり、人々が顔を合わせて学ぶ教室の役割は、多様な場面での「対話の成り立たせ方」を経験的に習得していくことにならざるを得ないからである。本稿で扱った実践の目的である「多文化共生社会の対話力」形成が、上の「人格形成とか人間教育とか」とは必ずしも重なるものではないにしても、今後の日本語教育の方向が、記号としての日本語の技術的なトレーニングだけを目的とした日本語教室に戻っていくことはないだろうと思われる。

しかしながら、本実践の検討から得たことは、「危険なものは危険である。タブーはやはりタブーである」ということでもあった。担当者としてのわたし自身に、次のような不備が指摘できる。ラポール形成状況を見誤ったこと、時宜をある意味無視して実施したこと、学生の感情を十分にくみ取れなかったこと、学生たちの議論を適切に修正する臨機応変な教育的発言ができなかったこと、必要な知識注入の段階を省き「事実確認」を学生間で共有できなかったこと。それが、学生の所感のなかに「わざわざ争いを作り出している。立場も利害も違うので、このような議論や争いはわたしたち学生の間では意味がない」と感じさせてしまうひとつの大きな要因であったことは間違いない。

また一方では、「教室が、教師自身の感情や情熱に裏打ちされた価値観や信念を押し付けるための『教化』(indoctrination)の場になってはならない」(有田 2007: 119)と自身に銘じつつも、受講者のなかには教員であるわたしの価値観の「押しつけ」と感じ取った者もいたかもしれない。「中国人だからこそ中国人としてのアイデンティティがあることはあたりまえだ」、「みんな民族の榮譽感と責任感を持っているから、考えが違うのは当然だ」などの所感文のことは、ナショナル・アイデンティティの過度の強調は「他者生成概念」につながると考える、教員であるわたしへの反発とも読み取れるからだ。ただ、無批判な相対主義が教育を不毛としてしまうことも事実である。Bridges (1986) は、つぎのように主張する。

「自由な立場は、合理性や自主性、他者の意見に対するオープンな心を必要条件とする。しかし、現実には、権力者の意見を自分のものとして繰り返すような、操られ、強化された人たちと直面する。だから、压制と自由、退行と進歩に、差別なく寛容であることの効果は、ただ圧政と保守主義を強化することになる。(略)つまり、それは、すでに確立された差別の構造を保全してしまうのだ」(Bridges1986: 34-35)。

かつ、教員自身の価値観の一切入らない授業というのは、現実的に存在しえない。

そうであるなら、次はどこに進めばいいのか。

深慮すべきなのは、国家も民族も宗教も人種も性差も、また性的志向も地域差も貧富差も、あらゆる差別や深い断絶を生むわたしたち（どこに「わたしたち」と「あの人たち」の境界線を引くとしても）の間の「違い」は、厳然として存在するという、あたりまえなような現実を見据えること、そこから出発する以外にはないのではないかということだ。そして、安易で緊迫感のない「多文化共生」や「相互理解」は決して成立しないこと、わたしたちの間にどうしてもなく理解しあえない暗い絶望のような場があるということ、楽観も悲観もせずにしっかりと見据えること。結局はそこからしか進む方向は見いだせない。それをしっかりと見据えたうえで、緊張のうちに希望を保持していくしかないのではないか。そして、ことさらに争点をクローズアップし「寝た子を起こす」ような不毛な対立を避ける「賢者」の選択肢としての、「当面は棚上げにする」という政治的戦略の有効性もまた、戒めとしてあらためて認識する必要があるのかもしれない⁽⁴⁾。

本実践に関して、本来は受講者たちへの事後インタビューを予定していた。しかし、上述したとおり、「現段階でこれ以上立ち入れない」という教員であるわたし自身の躊躇があり、実施を見合わせていた。しかし、「現実を見据える」ためには、受講者の思いを聞き取る作業は怠ることができない。今後はまず、そこから向き合いたい。

註

- (1) ここでの記述は、Byram (1997) Chapter 5をもとに、バイラム (2015 細川監修・山田・吉村訳) pp245-250 の翻訳を参考にした。
- (2) 科研費助成研究「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(代表：山西優二)のなかの大山・加藤らによる *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* のリソース・リスト翻訳を参照した。
- (3) 意見文執筆のためのディスカッション以外に、授業の前半はアカデミック・ライティングのための文章表現について、ワークシートを用いて講義形式の教授を行った。
- (4) たとえば領土問題の外交交渉において、現段階では決着がつかないから後世の判断に委ねるとして問題を「棚上げ」することの有効性は、教室場面でも同様に考えられるのかもしれない。

参考文献

- 有田佳代子 (2007) 「日本語教室における『論争上にある問題 (controversial issues)』の展開についての試論—『日中関係の悪化』を例として』リテラシーズ研究会編『リテラシーズ3 ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版 pp115-130
- 有田佳代子 (2014) 「留学生・日本人学生混合日本語科目における意見文執筆課題の試み——「型」の習得と「想」の拡充・深化は両立しえたか——」『敬和学園大学研究紀要』第23号 pp115-128
- 有田佳代子 (2016a) 「ドラマ教育の手法を用いた多文化クラスでの日本語表現教育の試み 意見文執筆活動過程で『それまでの世界』は対象化したか」『敬和学園大学研究紀要』第25号 pp69-88
- 有田佳代子 (2016b) 「日本語教師が関与すべき、多文化社会を創りそこで生きる「力」についての一考察—暫定的な目標設定と教材開発のために—」言語文化教育研究学会『言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム報告集 Kindle版』
- 有田佳代子 (2016c) 「第7章『地雷』をあえて踏む」五味政信・石黒圭編著『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版 pp128-151
- 有田佳代子・渋谷実希 (2016) 「越境コミュニケーション能力の育成をめざした日本語教師の試み」2016年日本語教育国際研究大会 ポスター発表 (Bali Nusa Dua Convention Center (BNDCC))
- 大山万寿 (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
- 久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』くろしお出版
- 細川英雄・尾辻恵美 (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
- マイケル・バイラム (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育』大修館書店
- 山西優二他 (2013) 「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(科研費助成研究 代表: 山西優二) Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures のリソース・リスト翻訳 http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_descriptors_JP_final.pdf (2016年11月26日参照)
- 渡部淳・獲得型教育研究会編 (2014) 『教育におけるドラマ技法の探究—「学びの体系化」にむけて』明石書店
- Bridges, D. (1986) "Dealing with controversy in the school curriculum: A philosophical perspective", in J. J. Willington (ed.), *Controversial issues in the curriculum* (pp.19-38), Oxford: Basil Blackwell.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- The Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), Cambridge University Press, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (2016年8月23日参照)