

日本語クラスで留学生と「自由」を考える —ベンジャミンの警告—

有 田 佳代子

はじめに

わたしたちはなぜ、何のために、ことば（母語にせよ第二言語にせよ外国語にせよ）を学び教えるのか。細川（2017）が指摘する通り、この問いに対する議論は、確かにわたしたち言語教育関係者の間でこれまで放置されがちであったのかもしれない。

本共同研究においては、言語教育の目的のひとつが「市民性形成」にあると言明し、その方法論の開発と実践を研究課題としてきた。本稿では、まずその「市民性」とはなにを指すのか、日本語教育を専門領域とし実践研究を行ってきたわたしなりの理解を示したい。次に、ことばの教育における市民性形成が陥る可能性がある危険について、特に日本語教育の歴史を振り返りつつ述べていく。その前提のうえで、敬和学園大学の日本語教室での実践例を示し、そこから得られる知見について考察する。

1. 「市民性」についての暫定的な定義

当初の問題意識は、差別的な言動やヘイトスピーチなどによる社会の分断を、ごく身近にも感じたことだ。この社会に存在し続け人々の不幸を生む大小の暴力に対抗するために、わたしたちが携わることばの教育は、より大きく貢献できる／しなければならないのではないかと考えた。人間が自分以外の人々と共存していくためには、なんらかの対立や抗争は必然的に存在する。そうした対立や抗争を、暴力を使わずに調整するためには、「ことば」による他者との対話だけが手段となる。ことばの教育は、そうした対話の力を生む場を作り出さなければならないし、そうでありたいと考えた。

日本語教育学領域において、後述するが、そうした「力」についての議論は現在活発に行われている。ただ、その「力」についての明確な共通理解があるとはいいがたい。たとえば、UNESCOによって1990年代から2000年代にかけて提唱されてきた「平和の文化」や「持続可能な開発のための教育（ESD）」などのアプローチは、その抽象性ゆえに具体的な教育実践に落とし込むことが難しく、期待された成果をあげてこなかったという（北村2015）。したがって、具体的な達成目標や評価基準、教材や方法論の提示がなければ、結局は概念だけが議論され、ごく一部の教師による実践が単発的に行われ報告されるだけにとどまってしまう可能性がある。

そこで、有田(2016c)、有田他(2017)、有田他(2018)では、たとえば、M. バイラム(2015)

が「相互文化的市民性」、久保田（2015）が「越境コミュニケーション能力」、Kramsch（1993）が「第3の場所」、UNESCOが「グローバル・シチズンシップ」、CEFRでは「異文化間性」などと呼ぶ能力の具体的な内容について整理し、暫定的な目標設定を行った。そこでは、言語も文化もアイデンティティも、静的で固定した実体ではなく、状況に応じて変化する動的、流動的、文脈的なものとして前提し、次のような「力」を暫定的な目標とした。

- あらゆる差別・偏見に敏感であり、少数者の立場への想像力を持つ：自分や自分の家族が標的になるまで理不尽さを認識できない無関心さを克服し、社会にあるさまざまな差別と偏見に敏感になって「もし自分だったら」という想像力を持つ。
- 自文化と他文化への知的な好奇心を持つと同時に、双方の支配的言説への批判的判断力を持つ：自分の「あたりまえさ」や「常識」が、他者にとってはそうではないことに気づく。そして、それぞれの「文化」や価値観への寛容性と同時に、文化相対主義の限界への認識もあわせもつ。
- ゆるやかな国際人アイデンティティを志向する：国家主義を超えた市民社会の一員としてのアイデンティティ形成を標榜するが、それは必ずしも国民国家制度や国民国家アイデンティティと敵対するものではなく、それを拡張する。
- 言語間の平等を認識する：有力言語の特権性（言語の不平等性）が伝搬する構造を理解したうえで、すべての言語は平等だという考えを持つ。そのことが、少数派言語を使う人々に対する社会的公平を保証するための、重大な概念であることを理解する。
- 行為能力を持つ：日常生活実践に上述した認識や判断力を具体的に反映させる力、さまざまな社会状況において効果的に行動する力を持つ。
- コミュニケーションへの意欲とスキル：他者と交流するために、使用可能なすべての方法（相手の母語や他の言語、ジェスチャー、絵、表情、ICTなど）を用いる意欲がある。また、視線や態度を含め熱心に聞く力と、相手の言語能力に合わせて自身の能力を調整し、簡易な表現や言い換えを用いたり、ゆっくりわかりやすく伝えたりできる（「やさしい日本語」を用いる）スキルがある。

本稿では、上述した「力」を、言語教育で求められる「市民性」と呼ぶ。したがってそれは、かつて「市民」＝「公民」＝「国民」として考えられてきた、「国家の一員」としての義務と権利、共同体への結束性を個人のなかに作ろうとする帰属意識やナショナル・アイデンティティと結びつくもの、すなわち同じ価値観や規範を共有するという「幻想づくり」とは、一線を画する。同じ価値観や規範を共有しているとする「幻想」は、対話への意欲

を不要のものとしてしまうからだ。

2. ことばの教育における市民性形成が陥る可能性がある危険性について

しかし、対話を生むための「市民性」育成であったとしても、そこに潜む危険については、かつて植民地主義の前線を担わされて（担って）きた過去を持つ日本語教育学を営む者としてはことさらに、注意が必要であろうと思われる。ここでは、ことばの教育における市民性形成が陥る可能性がある危険について、歴史を振り返って考察した有田（2018）で指摘した点をここに再掲してまとめておきたい。

現在の日本語教育の基礎を築いたとされる長沼直兄は、戦後 1950 年に始まる軽井沢での日本語教授法講義¹⁾のなかで、次のように述べている。

語学の先生というのは、こういって少し当たりさわがあるけれども、テニスのコーチなどと同じなのであって、そんなに偉い理論的指導者である必要はない。初歩の段階においては、むしろ水泳の先生とか、スキーの先生とかと同じものでなければならない。それを先生方は他の学科の先生と同じように考えようとする。ここに問題がある。（言語文化研究所 1981:43）

この発言は、ツールとしての「正しい日本語」を、教師の好みや価値観などではできるだけ排除して効率よく習得させていこうという、いわば実用主義の日本語教育の根幹となる考え方だ。日本語に「日本精神」を重ねて他国の人々に扶植しようとした戦時期の日本語教育への反省のうえに成り立った、戦後の日本語教育の出発点である。

こうした長沼の、言語を道具・手段として考える実用性重視の思想は、戦時期には、学習者の「精神を陶冶」しようとする「文化理解のための日本語教育者」（堀 1941）たち、すなわち、「やれ日本語の言霊がどうの、日本文化がこうの、日本精神がああのとって威張った」（山口 1942）日本語教育者たちによって、「政治性や文化性がない」として批判されたのであった。

上の 1. で述べた本稿における「市民性」は、戦中の長沼らの実用性重視の日本語教育を批判する「文化理解のための日本語教育」者たちの「文化」とは、言うまでもなく、異なっている。それは、後者の「文化」がナショナリズムに強く裏打ちされた「日本文化民族優越論」（蔡 1987, p138）を基盤としているのに対し、「市民性」は国家主義的なイデオロギーから離脱している。また、戦前戦中の「文化理解のための日本語教育」者たちが、「文化」や「言語」を伝統に根差した、どちらかという固定的で静的なものであるととらえがちであったのに対し、「市民性」は「文化」も「言語」も「アイデンティティ」も、

動的で複層的なものにとらえる。

しかしながら、ともに、ことばの教育を用いて「人間形成」に関与しようとする点は共通している。戦前戦中の実用性重視の日本語教育を批判した「文化理解のための日本語教育者」、あるいは教師自身の「政治性」を啓発しようとする日本語教育者らは、次のように述べる。「日本語教育者は就中その責任が重大であるから、単なる語学者に止まるべきにらず」（白木 1941, p.9）、「語學を教えるためでなく、人間を作るため」（秦 1942, p.1）の日本語教育、「語學教授上最も合理的であり効果的」な直接法の「合理主義論理性に對して一つの大きな疑惑を感じつつある」（秦 1944, p.12）。こうした発言は、市民性育成を目指すことばの教育における「『能力育成』から『人間形成』へ」（細川他 2017, p.13）、「効果と効率をめざす技術至上主義」（同 p.12）への批判などとの、一定の近似性が指摘しうる。

また、「市民性」ということばが、前述した通り、国民国家の成員としての権利と義務、集団への帰属意識と結びつきやすい概念であることから、万が一「市民性」ということばだけが独り歩きしていった場合を想定すれば、そこに危険を感じる教師もいるはずなのだ。日本語教師という仕事そのものが、職業アイデンティティについても、知識や技能の形成過程においても、「日本人」「日本文化」などのナショナルなものに対する情緒的な一体感を、社会から求められやすく、教師自身もそうした期待を内面化しやすいという現実があるからだ（有田 2016a）。したがって、学習者の「市民性」を育成したいという日本語教師の思いは、その危険性を自覚しつつ、実践のなかで鋭く検証されなければならない。

3. 実践の概要

日本語の教室で市民性形成をめざす実践の危険性の自覚を前提としたうえで、敬和学園大学の日本語コースでの実践について報告する。検討するデータは、コース終了後に提出する学生たちの学期末レポートである。

ここではまず、本稿の考察対象である学生たちのレポート執筆に至るまでの、コース全体の概要について述べる。当該クラスは中上級の日本語運用力を持つ日本語非母語話者のクラスである。学習者の匿名性を守るため、実施年度・科目名は明示しない。シラバスに記した教育目標は、①日本語文書の読解力と文章表現力の向上、②異なる文化的背景を持つ者同士の相互交渉を通じた自己理解他者理解の深化とコミュニケーションの力の開発、とした。授業は、1週目から12週目までは教師主導でテーマを設定しグループや全体でのディスカッションを行った。日本語文書の読解⇒グループでの対話⇒クラス全体での対話⇒初稿執筆⇒ピア添削⇒最終稿執筆⇒相互評価という一連の流れを3セッション行った。最後の3週で、学期末レポートの内容について各履修者からの発表と質疑応答を行った。

「市民性育成」を意識し意図的に設定した3セッションのテーマと具体的な教材は、次の通りである。

- ① 地域の食文化保護と文化間摩擦（和歌山県太地町イルカ追い込み漁の是非について。有田（2016b）使用）
- ② 性的少数者の権利（石田衣良「ぼくたちがセックスについて話すこと」）
- ③ 国家とわたし（安倍晋三『新しい国へ』抜粋、姜尚中『愛国の作法』抜粋、香港民主化デモを伝える雑誌記事（藤原 2014））

本稿の議論として取り上げる学期末レポートについては、次のように指示した。「コース中に学んだ3つのテーマ、あるいはコースでの議論のなかで誘発されたあなたの問題意識について、さらに参考文献を読んで述べていく。タイトルと副題は個々人で考える。また、コース中にも随時指導したパラグラフライティング、引用やパラフレーズのしかた、引用文献のあげ方、章立てをすること、剽窃についての説明と注意など、レポート執筆の基本的な事項を、あらためて確認した。

4. 学期末レポートの内容

ここでは、2人の学習者のレポート内容を示す。学習者Aは「学ぶ価値があること—『アニマル・ファーム』を読んで」、学習者Bは「わたしの国と群集心理について」とのタイトルでレポートを執筆した。それぞれのレポートの内容は、次のようなものだった。

4.1 学習者A「学ぶ価値があること—『アニマル・ファーム』を読んで」

学習者Aは、「わたしの生活に大きな影響を与えた文学作品のひとつは、ジョージ・オーウェルの『アニマル・ファーム』で、この本はわたしの性格を形作ったともいえる」といい、そのレポートは『アニマル・ファーム（動物農場）』のあらすじからはじまるので、ここでもそのあらすじをまとめてみる。

1945年8月に出版された作品だが、オーウェルが社会主義革命から全体主義の恐怖政治に至る過程を批判した風刺小説である。「荘園農場」で人間（モデルは地主や資本家）によって劣悪な環境で搾取されてきた動物たちが、長老豚メジャー（モデルはレーニン）によってその事実を気付かされ、立ち上がり人間たちを追い出した。そして皆がルール「七戒」のもとで責任をもって働き、多くの収穫を得て幸せに暮らした。しかしメジャーの死後、知恵を持つ豚ナポレオン（モデルはスターリン）とスノーボール（モデルはトロツキー）の権力争いが起こる。雄弁家の豚スクイーラーや番犬（秘密警察）に守られたナポレオンが勝ち、生産性を上げるための風車づくりを主張したスノーボールが農場から追放される。そして、知恵のある豚たちがかつての人間のように、他の動物たちを搾取し、動

物たちは以前よりも苦しい生活を強いられるようになってしまう。そして豚たちは、自分に都合よくルールを少しずつ変えながら反対者を殺し、かつ昔みんなで追い出したはずの人間たちと商取引をして豊かで快適な生活をするようになっていく。働き者の馬ボクサーは「わしがもっと働けばいいのだ」と繰り返しつつぶやきながら、指導者ナポレオンを信じて働き続ける。おしゃれが大好きで頭がからっぽの雌馬モリー、教えられたことをひたすら繰り返して叫ぶ羊たちもいる。豚と同様に知恵を持つ老ロバのベンジャミンは、ナポレオン独裁を不条理と知りつつ抗議せず常に傍観者でいた。しかし負傷した親友ボクサーが豚によって騙され屠殺場に送られるとき、ベンジャミンは声をあげたのだが間に合わなかった。そして豚は、限りなく人間（地主・資本家）に近くなっていった。

こうしたあらすじを述べた後、学習者 A は「わたしの理想はベンジャミンだ」と述べる。A の主張は、次のようなことだ。「動物農場」の豚以外の「普通の動物」は、三つの種類に分けられる。ひとつ目は、自分の労働が搾取されていることを知り抵抗し、そして結局は豚（権力者）に抹殺されてしまう動物たち。一度しかない大切な命、自分だけのものではなく家族や友人にとっても大切な自分の命までかけて、「平等」のために戦って命を落とすのは、無謀で無意味な行為である。二つ目は、知識がなく文化がなく、指導者によって道を方向付けてもらわなければ生きていけないが、道さえ決めてもらえばその場で自分の力を一生懸命に尽くす動物たち。かれらはかわいそうだが、知識がないためにその一生を権力者に利用される。三つ目が、ベンジャミンに代表されるように、知識があり豚の理不尽を知っているが、自分の無力さも自覚しているから無益な抵抗はせず、自分のできることを静かに実行していく動物。動物農場と同じように、わたしたちの社会にも「絶対の公平」「絶対の平等」はありえない。そして、わたしたちは「普通の人」として、政治とは遠い存在だ。そうであるなら、勉強し本を読み、わたしは三つ目のベンジャミンのような知者になりたい。ベンジャミンはひどい状況の世界にしか住めなかったから、自分の力を発揮することができなかった。しかしわたしは、進歩した社会に住んでいて、厳しい競争はあるけれども、自分の学んだことを通じて生活をより楽しく、充実させることができる。そのためには、生き延びることをわたしは望む。利己的であると言われるかもしれないが、わたしは勉強し続け知識を持ち、無謀で無意味な抗争をせず、自分と家族の命を大切に生きていく、それが最善だと信じる。これが学習者 A の主張だった。

4.2 学習者 B 「わたしの国と群集心理について」

学習者 B は、3つ目のテーマ「国家とわたし」で読んだ文献、特に香港の民主化デモの激化についての新聞記事に誘発され、このタイトルでのレポート執筆を決めたという。B はまた、1989年に起こった天安門事件についても調べて概略を述べており、香港にお

ける反政府デモ、民主化デモとの相似を指摘した。そして、なぜそんなに多くの学生たちが権力者に立ち向かっていこうとしたのかという自らの問いに対する答えとして、そこには少なからず「群集心理」が働いているからだとする。

ここでBは、フランスの社会心理学者ギュスターヴ・ル・ボンによる1895年の著書『群集心理』を引いて、その内容を説明している。「ル・ボンは、個人が集団に入るとその人格、その人らしさが失われてしまい、集団の思考が支配的になり、個人は自分の行動をコントロールできなくなると指摘している。個人の独立した自立的な思考ができなくなって、集団に同化される。香港でも、それから1989年の北京でも、学生たちは若くて、思想も世界観もまだシンプルな人たちなので、他人に影響され利用されやすい。デモに参加する学生たちの一部は政治改革など求め国のために意見を提出したが、別の一部の学生たちがデモに参加する理由は、その団体に入ったことによって集団の考えに同化されたからではないだろうか。盲目的な従順、そして狂信的になり、単純で極端な感情を持っただけではないだろうか。ル・ボンが指摘する通り、集団化することにより人の知恵が低くなり個人の責任感や判断力が弱まってしまったのだ」と書く。さらに、「大躍進政策」「文化大革命」の失敗という暗い時代を経験した「わたしの国」は、もうバラバラになって停滞するわけにはいかない。「自由や民主主義を要求することは、それは確かに正しい要求ではあるけれど、国民の全体がまだ未成熟な段階で完全に民主化してしまうことは危険だ。そして、巨大な『わたしの国』が今のように発展し皆が以前とは比べものにならないくらい豊かになったのは、一定の強い権力を持つ安定した政府があったからだ。大きな国なのですぐに全部とはいかないが、たとえば以前はわいろが横行していた行政機関や、そこで働く役人の態度など、わたし自身の実感としても改善していることがわかる。インターネットの検閲の厳しさを日本のメディアなどは批判することがあるが、それはむしろ『危険な思想』から人々を守るために、大国の政府としてやらなければならないことだと思う。だから、『群集心理』にとらわれて、祖国をデモや激しい政治運動によって一気に変えようとするのは、やはり賛成できない。『わたしたちの国』として、一緒に少しずつ解決していく方途を、皆でさぐるべきだと思う」というのが、学習者Bの結論だ。

5. 考察

本稿での実践は、授業担当者が受講者の「市民性」を育成することを意図し、教材や方法論を設定して実施した。ここでは2人の学習者の学期末レポートのみを資料として扱ったため、上記1. で述べた「市民」としての力が本実践の過程で学習者AとBに育成されたのか否かの判断は現時点で保留する。ただ、この2つのレポートについての報告をAとBふたりの学習者が教室で発表したとき、担当教員であるわたしは、率直に言って「失

敗した」と感じたのだった。

たとえば、「自文化への支配的言説への批判的判断力を持つ」というひとつの教育目標は、AからもBからも読み取れない。ベンジャミンは自分の無力さを知っているから、強大な力を持つ支配者への無益な抵抗はしない。国民が未熟な段階での民主化は、国家をバラバラにしてしまう。豊かさをもたらしたのは、一定の強権をもつ安定した政府があったからだ……。AやBが述べるこれらの主張は、既存の社会構造を肯定し、権力者たちの主張と重なってしまう。つまり、担当者であるわたし自身が想定した、自分が育った社会の支配的言説への批判的判断力の獲得とは、別物であった。また、「あらゆる差別・偏見に敏感であり、少数者の立場への想像力を持つ」という教育目標についても、現在の支配構造のなかでマジョリティには見えにくい差別や人権侵害を受けている人々への想像力の獲得は、どちらのレポートからも読み取ることができないと感じた。そして、Aが理想とするベンジャミンは自分の知識を多くの仲間のために使う「行為能力」を発揮しようとはしない傍観者なのであり、Bによれば自己の意思表示のひとつの「行為」としての香港や北京でのデモによる反政府行動は「群集心理」の結果なのである。「市民性育成」を目指した授業の結果としての学生の成果物に接したとき、「失敗した」と感じたのは以上のような理由である。

ここで思い起こすのは、有田（2006）で検討した「論争上にある問題（controversial issues）」を教室に持ち込むことについての Bridges（1986）の主張だ。Bridges は、倫理、社会、政治に対する人々の価値観や信念（beliefs）は、その人の感情や情熱と切り離すことができないとした上で、まず、その教室が、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）の場となってはならないと言う。そして教師は「正しい答えを持っている者」としての権威を放棄し、飛び出してくるさまざまな意見の合理性が、権威を持つ授業を展開する。その場で教師に要求されることは、「過程の中立性（procedural neutrality）」であり、Bridges はそれを次のような内容を持つとする。

1. 教師は自分の知っている「真理」ではなく、「論争そのもの」を学習者に伝える
2. クラス内のディスカッションのどちら側も支持することなく、すべての学習者の発言が尊重され、またそれが合理的な理由を持つことを要求する場の、公正な議長となる
3. 教師は、できるだけ多くの意見とその理由、証拠を伝える必要があるが、そこには、論理的で認識論的な選択がなされなければならない、つまり、教師にとって、非論理的で無基準な原理をもつ意見をも、客観的に正しいものとして提出してしまうことは、不適當である。

Bridges も自ら述べるとおり、これらの「中立性」を保つことは、教師にとって簡単なことではなく、また、これらの点についての批判的な議論も存在しよう。特に、3. については、教師によって「非論理的で無基準な原理をもつ意見」は、異なる。しかし、Bridges の立場は、「普遍的な価値、あるいは誰からもどういふ意見からも客観的に防御できる価値は、いくつかある。それは、特別な一部の人間の物質的優位やかれらの社会・文化的好みからは、独立した価値である」(Bridges、1986、pp.33-34) というものだ。このことは、バイラム (Byram、2005) が、言語教育の批判性の特徴としてあげた「対立する価値観の調停」(the mediation between conflicting values) には、「確実な根拠のない相対主義に陥ることなく、言語教師は学習者の道徳的見方が発達するような働きかけをしなければならない」と述べていることと通じる。そのことを Bridges はまた、次のような言葉でも説明した。

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、現実的には、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、教化された人たちと直面する。だから、圧政と自由、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となる。(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。(Bridges、1986、pp.34-35)

したがって本稿であつかった実践事例の議論は、(1) 担当教員であるわたしは「過程の中立性」を維持していたのかということと、(2) 拙速な行動をしないベンジャミンを理想とする A の意見、民主的権利を求める反政府的な抗議活動は「群集心理」に惑わされたものだとする B の意見が、「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、教化された人たち」の意見なのか否かということだ。

まず、後者(2)の点について述べれば、ふたつのレポートは、想定した「市民性育成」の目標のもとでの「失敗した」という印象にもかかわらず、実は一定の説得力を持っていた。教師であるわたし自身の信念とはまったく異なる意見ではあるものの、「西側の価値観」と教師の権威に対する挑戦として、苦々しくはありつつ、わたしはこれらのレポートを「興味深い」「おもしろい」とも同時に思ったのだった。それは、学生たちの主張がストレートに読み手に伝わってきたことと、それによって教師としてのビリーフがぐらりと揺るがされたように感じたからだ。わたしが当然「正しい」と思っていて、できれば自分の学生たちにも同じ価値観を共有してほしいと思っている「自由」とか「基本的人権」(あくまでカッコ付きなのだが)というのは、実は普遍的なものではないのかもしれないということである。つまり、「支配的言説への批判的判断力を持つ」-自分の「あたりまえさ」

や「常識」が、他者にとってはそうではないことに気付く—という自らが掲げた「市民」としての力は、教師であるわたし自身にこそ向けられるべきものではなかったか。

ベンジャミンは学習し続け、誠実に自らの仕事をしていく中で、いつか自分の力を他者のために使おうとする時が来るのかもしれない。小説のなかにその兆しはあり、学習者 A は無意識にそれをも読み取って「理想」としたのかもしれない。デモや激しい政治活動は、確かに群集心理的な弊害を生む。学習者 B が主張するように、「わたしたちの国」として、皆が対話しながら少しずつ穏やかな変化を促していくという方法論もあるのかもしれない。もちろん、そのうえで「しかし・・・」とは思ふ。A も B も、なにか見えていないものがあるのではないか、国際社会の「市民」としてどこかで何かをあきらめてしまっているのではないか、とも考えるのである。この点については現状では結論が出ず、民主主義の限界と「幸福な監視社会」(梶谷他 2019) について歴史の検証を待つと同時に、実践現場では考え検討し続けていくほかない。

一方で、前者、すなわち(1) 教師が「過程の中立性」を保ち得ていたのか、という点について、さらなる配慮の余地はあったように思う。そのひとつは、たとえば2014年ごろから激しくなった香港における民主化運動について今回の実践でも新聞記事を読んだわけだが、それは確かに教師が選んだ、いわば「西側の価値観」からの記述だった。それは、学習者 B にとっては自身のナショナルな思いを不必要に刺激するものであったのかもしれない。学習者が検討する教材として、日本国内での最近の報道からであれば、たとえば言論・表現の自由について議論された「あいちトリエンナーレ」の企画展「表現の不自由展・その後」の論争を伝える報道記事を読んでいたらどうだっただろうという思いがある。たとえばそれと香港の記事の両方を読み、そこに噴出している双方の社会状況を教室で議論することができれば、「自らを取り巻く支配的言説への批判的判断力」にわずかでも近づく可能性がなかっただろうか。

おわりに

留学生教育関係者から「言論の自由とか人権とかの概念自体が、〇〇人学生には伝わらない」「表現の自由がなかったら社会はどうなるかという問いに対し、欧米の留学生からは活発に意見が出てくるが、アジア人学生は沈黙してしまう」などの意見を聞くことがある。ここで、「教師の信念こそ俎上にあげよ」とするベンジャミンの警告は、2つの意味を持っている。

ひとつは、自戒を込めてあえて述べれば、教師としての経験を重ねることによって、その教育的信念は強化され、しばしば硬直して更新しにくくなってしまふ。そして、自分とは異なる信念を持つ人々のことばが、自分の心に届かなくなる。さらに、学習者を「教化」しようとする心理的ドライブは、知らないうちにプレーキがかからないほど加速してしまふ。自分の信念についての検証を怠った教師の情熱は、1940年代の「日本民族を代表して大陸民族を指導すべき

重任があるのだと壮語」(大出 1941, p25) する「國土型」教師の情熱と、簡単にすり替わってしまうのではないか。教室はやはり、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」の場となってはならないのであり、ベンジャミンはそれを警告している。

警告のいまひとつ意味として、わたし自身の足元は、権力への無批判な従順という「動物農場」の全体主義とはたして無縁なのか、という点だ。民主主義という「西側の価値観」は、わたしたち教師が教える日本語が「属する」日本の価値観であると、ほんとうに堂々と言えるのだろうか。「民主主義と全体主義とどちらが良いか」と質問すれば、「民主主義」の答えが返ってくる。そんな令和の日本に生を享けて、まあよかった、と私はめでたく思う。」(平川 2019) と安穩としていられるとは、わたしには到底思えない。格差の固定化、マイノリティの抑圧、情報統制、異なるものへの暗黙の同調圧力という現象は、わたしたちの足元でこそ、日常生活の中で起きている現象ではないか。それを見ないふりをするか忘れているか、あるいは気が付こうとしないのは、教師として軽骨であろう。留学生やその祖国の人権意識や全体主義的傾向への懸念と同様に、わたし自身の足元の国家こそが憂慮の対象であることを、忘却するわけにはいかないのである。

【謝辞】 本研究は、敬和学園大学人文社会科学研究所研究補助費によるものです。敬和学園大学人文社会科学研究所、ならびに、本稿への資料提供に快く応じてくださった、当該クラス履修者のAさんとBさんに、深く感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

註

- 1) 言語文化研究所主催で、1950年から軽井沢などで開かれた。1993年時点で、修了者は3220人という。(池尾他 1993:11)

参考文献

- 有田佳代子 (2006) 「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3—ことば・文化・社会の日本語教育へ』No.3, pp.115-130
- 有田佳代子 (2016a) 『日本語教師の葛藤 構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版
- 有田佳代子 (2016b) 「第9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
- 有田佳代子 (2016c) 「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 (2018) 「【フォーラム】「架け橋」ではなく、共通の新しい場をつくる人に 書評『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』言語文化教育研究会編『言語文化教育研究』(15) 203-217
- 有田佳代子・志賀玲子・渋谷実希 (2017) 「多文化共生社会を創出する「対話力」形成をめざした日本語教員養成クラスでの試み」日本語教育学会 2017 春季大会、口頭発表、早稲田大学
- 有田佳代子・志賀玲子・渋谷実希・新井久容・新城直樹・山本冴里 (2018) 『多文化社会で多様性を考えるワークブック』研究社
- 大出正篤 (1941) 「大陸に於ける日本語教授の概況」日本語教育振興協会『日本語』第 3 号、(pp22-25)
- 梶谷懐・高口康太 (2019) 『幸福な監視国家・中国』NHK 出版
- 北村友人 (2015) 「グローバル・シティズンシップ教育をめぐる議論の潮流」異文化間教育学会『異文化間教育』42 号 pp1-14
- 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
- Kramersch, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.
- 言語文化研究所 (1981) 『長沼直兄と日本語教育』開拓社
- 蔡史君 (1987) 「南侵前夜日本の文化政策議論」東南アジア史学会編『東南アジア - 歴史と文化』16 号 (pp122-146)
- 白木喬一 (1941) 「日本語教師論—日本語教育の文化史的意義—」日本語教育振興会『日本語』第 3 号 (pp.9-16)
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之(編)『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』(pp.23-37) 北海道国際交流センター
- 秦純乗 (1942) 「日本語教育といふこと」華北日本語教育研究所編『華北日本語教育』第一巻第九號 (p.1)
- 秦純乗 (1944) 「覚え書 (二)」華北日本語教育研究所編『華北日本語教育』第三巻第四號 (p.11-13)
- 平川祐弘 (2019) 「正論：高まる中国全体主義への懸念」産経新聞 2019 年 11 月 13 日版
- 細川英雄 尾辻恵美 マリオッティ・マルチェッラ (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.
- 堀敏夫 (1941) 「満州国に於ける日本語教育の動向」『日本語』創刊号
- 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
- 山口喜一郎 (1942) 「直接法と対訳法 外国語教授法その 5」日本語教育振興会『日本語』第 2 巻 (下) 第 9 号 pp14-25
- Bridges, D. (1986) "Dealing with controversy in the school curriculum: A philosophical perspective" In J. J. Wellington (Ed.), *Controversial issues in the curriculum* (pp.19-38). Oxford: Basil Blackwell.
- Byram, M (2005) Commentary, 'Social, Cultural and Linguistic Education' International Conference-Waseda University.

<使用した教材>

- 安倍晋三 (2006) 『美しい国へ』文芸春秋社
- 有田佳代子 (2016) 「第 9 章 『地雷』をあえて踏む」より「(2) 和歌山県太地町イルカ追い込み漁問題」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 pp128-158
- 石田衣良 (2005) 『4 TEEN』より「ぼくたちがセックスについて話すこと」新潮社
- 姜尚中 (2006) 『愛国の作法』朝日新聞社
- 藤原英人 (2014) 「香港「雨傘革命」の火は消えない」WEB RONZA
<https://webronza.asahi.com/politics/articles/2014120900007.html?returl=https://webronza.asahi.com/politics/articles/2014120900007.html&code=101WRA>