

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*

有田 佳代子†

概要

人種差別、性差別、民族や宗教の対立、テロ活動、南北の不平等、環境破壊と開発など、学習者を取り巻く現実世界における様々な対立や確執の背景となる問題、したがってその多くが政治の俎上に上りやすい問題を、「論争上にある問題」(controversial issues)として位置づけ、その日本語教室での展開について考察する。新しい「国際関係」は、いま・ここにいる私たちひとりひとりが作り出していくものであるなら、日本語教育における問題発見解決学習の考え方は、その場を作り出すためのひとつの可能性であり、その実践事例として「日中関係の悪化」をテーマとした学習者の作業の軌跡を報告する。

キーワード：論争上にある問題 (controversial issues)、言語教育と政治、問題発見解決学習、日中関係、歴史認識問題

1 はじめに

日本語教師としての経験のなかで、筆者は教室の内外の次のような場面で、当惑と小さな（しかし刻印されるような）失望を感じてきた。いつも穏やかなイスラエル人学習者が、パレスティナ人に対するあからさまな憎悪を見せたとき。全員ベトナム人学習者のクラスが、カンボジア人とベトナム国内のカンボジア系住民に対する嘲笑にわいてしまったとき。スペイン人学習者が、イスラム教徒はスペインに来てほしくないと強く主張するとき。フィリピンのタガログ語話者の学習者が、同じフィリピンの他言語話者に対して、露骨な優越感を示すとき。パキスタン人学習者が、アメリカの9.11同時多発テロを「賞賛」するとき。イギリスのアングロサクソン人学習者が、「黒人との結婚は考えられない」と話

すとき。中国本土出身の学習者と台湾出身の学習者が、心を開いた交流を結ぶ意思がないことを知るとき。障害を持つ人、経済状態が悪い人、性的マイノリティーの人に対して、差別的な発言が教室に横行するとき。私たち日本語教師は、ここで当惑と失望を感じつつ、何事もなかったかのように「いつもの授業」を進めるほかに、なすべきことがないのだろうか。学習者に、別の視点や世界観があることを伝え、そのことによって、学習者が「変わる」場を、私たちの日本語教室も担おうとすることは、おせっかいな気負いか滑稽な野望に過ぎないだろうか。

このような疑問に対して、山田（1996）が指摘するように、「日本を相手とした国際ビジネスマンや日本製の機械の操作をするために日本語のマニュアルを読む技術者が、日本語教育に求めているのは、日本語力がすべてであって、それ以上でも以下でもないはずだ」、したがって「いつもの授業」を進める以外に、私たち日本語教師の仕事はない、という答えがあるだろう。また、「日本語という外国語を教

* Facilitating discussion of controversial issues in Japanese language classes: "Deterioration in Japan-China relations" as an example

† 敬和学園大学人文学部

えて学習者になんらかの変容を迫るというのは、まさに戦前の日本語教育の同化主義を思い起こさせるもので、現在の日本語教育は、『道具』としての実用外国語教育に徹するべきだ、「外国人学習者が日本語によって自分の世界観や批判的思考を発展させていくことの意義は理解するが、それは語学習得のあとの専門教育が担うべきもので、日本語教育とは切り離されるべきだ」などの意見も現れるだろうか。

しかしながら、特に国内での日本語教育の現場は、その性質から、国籍や民族をはじめとして世代や宗教や思想や社会的立場など、さまざまな文化的背景を持つ学習者たちが、「教室の仲間」となって共同体を作る場である。そうした場で、上述したような場面のすべてを教室の題材として取り上げることは無謀であるにしても、仲間の相違をあえてぶつけ合うことによって、それまで持っていた自らの価値観だけではなく、それ以外の多様な世界の見方があることに気付く契機となる可能性があるのではないか。

バイラム (Byram, 2005) は、言語教育は政治的であると、批判的に文化を認識する能力を育成する役割があると述べる。そして、言語教育における批判性は、異なる文化的集団間における価値観の対立を分析し、それを調停し、その結果として社会的行為に積極的に参加 (engagement) していくという特徴をもつとする。すなわち、言語教育も、あるいは言語教育こそ、異なる考えを持つ人たちとのかかわりを通して、それぞれの価値観や世界観を発展させ、かつ、多様な政治的・経済的な力関係を越えた対等で平等な新しい社会の実現のために、「当事者」として行動しうる個人の資質と能力の開発を促す契機を、担うことができるのではないだろうか。

このような言語教育観を抱きつつ、本稿では、学習者を取り巻く現実世界における様々な対立や偏見や確執や誤解や齟齬の背景となる問題、したがってその多くが政治の俎上に上りやすい問題を、「論争上にある問題」(controversial issues)として位置づけ、それを日本語教室のなかで取り上げることの意味を考えたい。まず、教育現場で「論争上にある問題」を取り扱うことがどのような意義を持ち、どの

ような方法論上の課題があるのかを、欧米諸国で行う実践的研究によって整理する。次に、特に日本語教育の現場で「論争上にある問題」を展開しようとするとき、問題発見解決学習がひとつの可能性となる、その論拠について述べる。最後に、日本語教室での「日中関係の悪化」をテーマとした実践事例を検討することによって、その成果と課題について考察する。

2 教育現場で「論争上にある問題」を取り扱うことの意義

人種差別、性差別、民族や宗教の対立、テロ活動、南北の不平等、失業問題、環境破壊と開発など、「論争上にある問題」を教室——成人教育や高等教育はもとより、中等教育および初等教育においても——で扱うことの意義や必要性は、特に欧米諸国において多く議論されている (Wellington, 1986; Stradling, Noctor & Baines, 1984; Newton & Ford, 2004; Hicks & Steiner, 1989/1997; Rice, 1978/2003; など)。教育現場で扱う「論争上にある問題」を、Wellington は、それを同定すること自体が論争上にあること、つまり、それが単に言語哲学上の問題ではなく、たとえば、核開発について、「論争上にある問題」として扱うか扱わないかという決定自体が、それを決定する者の政治的な立場を反映してしまうとした上で、次のような定義としてまとめている。

1. 価値判断を伴い、したがって、その論争が事実や証拠や実験だけでは決着がつかない問題、であり、
2. 適切とされるに相当する数の人々によって、重要だと考えられている問題であること。
(Wellington, 1986, p.3)

そして、それが、すべての人間社会にとって「広範囲で永続的な重大性」を持つものであり、それをカリキュラムから排除することは、学習者の批判的な思考と独立した精神の開発を妨げるものだとし、「論争上にある問題」を教室で扱うことの正当性を主張する。

また、Stradlingによれば、その意義は次の3点にある。

1. 学習者の学問と研究上のスキルを開発する（たとえば、仮定を構築する力、証拠や証明を集め評価する力、統計を分析する力、発見したことを発表する力）
2. 学習者の社会生活上のスキルを鍛錬する（たとえば、他者とコミュニケーションする力、他者の感情に移入し、それを理解する力、他者に影響を与える力、他者と協力し協働する力）
3. 特定の問題が、理論や概念、そしてそれを一般化するためのケーススタディーになりえる（たとえば、北アイルランド問題は、これが公的な重大性を持つ社会問題であると考えられるのではなく、政治的かつ宗教的対立の理論あるいはそのモデルを理解するためのケーススタディーとして有効である）
(Stradling et al., 1984, p.4)

近藤（2005）は、ドイツにおける政治教育に限定して論じている。ドイツでは、政治教育学および青少年・成人政治教育のための学会が、連邦教育省と常設文相会議の委託を受け、2003年に「学校における政治科教育のナショナル・スタンダード」を作成した。このナショナル・スタンダードが求めているのは、現実の政治的争点（論争上にある問題）を素材としながら具体的な政治的決断の内容を問うことを通して、学習者の批判的な判断力と政治的な行為能力を養うことであるという。その具体的な能力とは、自分の政治的意見を——たとえ少数派であっても——客観的かつ説得力のある形で主張する能力、投書やウェブサイトなどのメディアを利用して、政治的・経済的・社会的問題について意見を述べる能力、他者の視点に立って考える能力、文化的・社会的多様性を尊重し、差異に対して寛容かつ批判的に考える能力、様々な社会的状況において、効果的に行動する能力などがあげられている。ここに見られる「行為」「行動」「他者の視点」「多様性の尊重」などの言葉から、ドイツのナショナルスタンダードが求める政治的な行為能力とは、先に論じた

バイラムが言語教育の批判性の特徴とした「（異文化間の対立を）分析した結果としての社会的行為への積極的な参加（engagement in social action as a consequence of the analysis）」（Byram, 2005）と同じ方向性を持つものと理解できる。すなわち、引用すれば、

これらの政治的行為能力は、戦後ドイツにおいて大きな意味を持っている。ヒトラーが権力の座についた時点で、すでに多くのドイツ人はナチスに批判的だった。そもそもナチスが選挙で過半数を取ったことはない。しかし、チュービンゲン大学のマンフレート・フランクも言うように、「この抗議の声をあまりにも多くの人々は、自宅の静かな部屋のなかであげただけだった。公の場では黙ったままだった」のであり、こうした一人一人の市民としての責任の回避がアウシュビッツをもたらしてしまったという認識は、政治教育に対し、認識や判断力だけではなく、行為能力の育成という課題を与えずにはいない。（近藤, 2005, p.89）

3 必要とされる前提、あるいは避けられるべき危険性

その近藤が指摘するのは、個人の批判的な判断力や政治的な行為能力の育成を目指すドイツの政治教育も、その前提を誤れば、危険を常に秘めるということである。

ドイツ近代史のなかで、学校の内外で進められる政治教育はいわば体制維持のための社会的テクノロジーとして考案されたのであり、民主主義以前の社会においては、既存の権力構造に対する疑問を民衆に抱かせないようにすることを目的としていた。（近藤, 2005, p.viii）

では、「論争上にある問題」を教室で扱う場合、その陥りやすい危険性を避けるために、どのような前提が必要だろうか。Bridges（1986）が主張するの

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) の場となつてはならないということだ。したがって、「論争上にある問題」を扱う教室は、その多くが、従来型の講義による知識注入形式であるよりも、学習者自身によるプロジェクト形式、ケーススタディー、フィールドワーク、ロールプレイ、ディベートなどを含む、グループあるいはクラス全体でのディスカッションを組織するものとなる。学習者は、想像力と感受性と受け入れる心の用意をもって他者の意見を聞くことの価値を、最大限に尊重することを求められる。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。そして、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、異なるかもしれない。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う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。たとえば、アパルトヘイトが、私にとって、あるいは私たちの社会にとっていいか悪いかではなく、それは、より原理的で普遍的な考察によって判断されなければならない。すなわち、社会的・文化的な相対主義には限界があるという指摘であり、アパルトヘイトは、私たちのコミュニティでは正しくないが、南アフリカでは正しかったと、私たちはすでに認識することはできないということだ。このことは、やはり先のバイラム (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、他の科目の教師と同様に、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)

以上をまとめれば、「論争上にある問題」を教室で展開するための前提として、それを組織する教師に求められることは、次の点であるといえよう。教師自身の価値観を押し付ける「教化」に陥ってはならないこと、公正な議長として「過程の中立」を保たなければならないこと、そして、そのための方法論上の工夫がなされなければならないこと。同時に、安易な「相対主義」を持ち込まず、既存の権力構造

を無批判に受け入れるだけの、「外部の社会をただ吸い込むだけの教室」(Wallerstein, 1983, p.12)にしない理念を持つこと。

4 日本語教育での「論争上にある問題」の展開の可能性

「論争上にある問題」を日本語教室で展開しようとするとき、細川(2001)による問題発見解決学習の考え方がひとつの可能性としてあげられる*1。その理由は、問題発見解決学習が、第2言語としての日本語習得の過程で、他者との関係を築き、そのことによって学習者の新しい自己文化形成、すなわち自己変容をめざそうとする理論と方法を持つからである。細川は、言語習得においてもっとも肝要なことは、当該の社会に関する事物や事柄を知識情報として学習することではなく、自分の「考えていること」を当該社会の言語を用いて的確に表現すること、自己を表現することだとしている。つまり、学習者は、自分の眼で当該の社会を冷静に観察するとともに、言語や社会の問題について自分で考えてみるという姿勢が求められる。したがって、その教室活動は、学習者の「考えていること」を引き出すということが方法論として確立していれば、具体的な活動形態はレポート執筆、スピーチ、テキスト読解、新聞作り、ホームページ作成など、さまざまなものが担当者の創意工夫で可能となる。しかし、その実践で共通して重要視され目標とされるのは、次の3点である。

1. 「私」のなかの問題発見としてのテーマの設定。学習者は、自発的に選ぶテーマを「自分の問題」として捉えること、そのことはすなわち、「あなたにしか書けないもの」の創出

を求められることになる。この段階で学習者は、教室内の他の参加者から「その問題がなぜあなたにとって重要なのか」という問いを何度も働きかけられることによって、「考えていること」を明確化しなければならない。

2. インターアクションの自覚化。細川は「社会」を、家族<地域<民族<国家という所与の枠組みとは捉えず、私たちひとりひとりが具体的で個人的なコミュニケーション活動によって創造する「個のネットワーク」と捉える。したがって、学習者による教室外でのインタビューや教室内のディスカッションは、学習者が社会の窓口としての他者との相互関係を獲得するための「仕掛け」となる。そうすることによって、自分の問題として自己に即しつつ、これをもう一度客観的な立場を持って突き放し、説得力のある結論を導き出すことを求められる。
3. 目的と成果の論理的整合性。人間が物事を考え表現する際の普遍的なルールとして、思考と表現の整合性、活動の目的(動機)と成果(結論)の一貫性が求められる。活動そのものは個人で進めるものであっても、そのプロダクトは、独善的なものではなく、他者を説得し納得させるために、他者と論理を共有するものでなければならない。

このように、まず、伝統的な知識注入を避け、教室内外でのディスカッションやインタビューに大きな役割を担わせていることは、教師の価値観や信念を押し付ける「教化」に陥りにくく、かつ、学習者の社会生活上・学問上のスキルの鍛錬の場ともなりうる。そして、「なぜあなたにとってそのテーマがそんなに大切なのか」「あなたは何を知りたいのか」と、繰り返し他者から問われることによって、学習者は自己の捉えなおしを迫られ、自身の内部での質問と応答を繰り返すことによって、新しい表現を生み出そうとする。つまり、自己を相対視した上で、「新しい私」に変容するための思考と表現の往還が求められる。

*1 この他にも、たとえば、ブラジルの識字教育家パウロ・フレイレの課題提起教育の理念と方法論をアメリカでの第2言語教育に援用した Wallerstein (1983) を紹介し、自らも地域の学習者の生活上の課題を調査することから始まるテキスト作りを試みた野元(2003)、ナラティブ・アプローチによって書き手が「犠牲者から批判者へ」「2つの言語・文化の仲介者へ」と変容していく過程を生涯発達の視点から継続的に捉えようとした谷口(2005)なども、同様の方向性をもつ実践であると考えられる。

さらに、問題発見解決学習は、「個の文化」を主張する。細川によれば、従来の文化概念が、社会集団様式としての文化として、主として同一社会に属する人々の個性や類似性や画一性に注目してきたのに対し、「個の文化」の立場では、対人相互関係の文化として、社会に対する個人の積極性や創造性に注目しようとする。従来の文化概念による、既存の社会集団の枠組みだけで人と言葉の関係を捉えようとするのは、人間の個別的可変性や活動の創造性に目を閉ざすことにつながる。そして、言語活動という具体的で個人的な作業に戦略として必要なのは、観察された「外側からの文化」から解放されることであると説く。このことは、国家、民族、人種、性別、職業、階層、などといった既存の社会構造や権力構造を無批判に受け入れる、「外部の社会をただ吸い込むだけの教室」であることからの回避を可能とする文化観であると理解することができる。すなわち、ある社会、ある集団の「文化」を述べること自体が、また、それを本質視することが、「われわれ」と「あの人たち」を分ける、自分たちとは違う他者を作り出す概念装置であることを射程に入れた、言語教育上の理念であると考えられる。

5 事例——「日中関係の悪化」について

筆者が勤務する地方都市の小規模単科(人文学部)大学の学部留学生向け科目「日本語表現 B」2005年度前期において、上述した細川の枠組みを骨子とした問題発見解決学習・総合活動型日本語教育を実施した。活動内容は、学期末に提出する5,000字程度の「レポート執筆」を、個々人でテーマを設定し、コースの全期間でのクラス討論やクラス外での取材などを通じて準備するというものである。このコース開始は2005年4月だったが、折しも「首相の靖国参拝」「歴史教科書問題」「日本の安保理加盟交渉」「尖閣諸島領有問題」などを原因とする反日運動が再燃し、中国各地での反日デモや領事館への投石行為などが、日本のメディアでは連日報道されている時期であった。こうした中、「中日関係の悪化」を自らのテーマに選んだ、中国人男性学習者Sの事例を取り上げる。なお、ここではSの思考の軌跡をた

どることを目的とし、本人の確認を得た上で、動機メモおよびレポート本文の引用については、筆者による要約を用いることとする。

5.1 テーマの設定とその動機

Sはまず、自身のなかの「熱烈な愛国者である私」と「日本に留学している中国人としての私」という2つの立場の間の相克に悩んでおり、それがテーマ設定の動機であると説明した。つまり、日本の首相、日本政府、そして日本人による、自分の祖国と同胞を軽んじるような発言や行為は決して許さないという強い思いと、一方で、日本に対する祖国での暴力行為は、日本に留学中の「私」にとって大きな迷惑であり、現在の日常生活も、また留学を生かした将来設計も、悪い影響を受けるのではないか、という思いとの相克である。しかし、レポートが「自分にしか書けないもの」であることを要求しているのに対して、この説明では、在日する中国人留学生がもつ「中日関係の悪化」についての一般論ができあがる可能性がある。動機メモをハンドアウトとしてクラスで発表したSは、教員や他の受講生から「そのテーマがあなたにとってどれだけ大切なものであるかが、はっきりわからない」「あなた個人の体験や具体的なエピソードがない。日本にいる多くの中国人学生がみんな考えていることしか、ここには書いていない」と意見され、翌週に動機メモを再提出し発表することになった。それは、次のように変化した。

私は、将来結婚したいと考えている日本人の女性Mをともなって、この春に一時帰国し、両親に紹介した。共産黨員として祖国の発展に尽くす両親を、私は尊敬しているが、両親はMを歓待する一方で、故郷の戦争記念館に2人で行くようにと言った。戦争中の日本軍による細菌兵器開発部隊の悪業を展示してあるその記念館に、両親の言葉どおり、私は日本人であるMを誘ったが、彼女は行かなかった。理由ははっきりせず、「行きたくない」を繰り返した。日本に戻ってきて、彼女は「中国は疲れた」と言い、私の故郷へ

の旅は「とても楽しい旅ではなかった」と言い、私は傷つき、両親に申し訳ないと思った。最近の中国での反日デモのニュースを見ている、Mは「中国人はおかしい。なぜあんな馬鹿なことをするのか」と言い、私が、そこには歴史に対する認識に違いがあると説明しようとしても聞く耳を持たず、私の祖国に対する嫌悪感を募らせているようだ。そして私は、日本にいて不安でたまらない。私とMは互いに好意を持ち合っているが、このままでは互いに生涯の伴侶となることはできない。彼女が日本人で、私が中国人だからである。しかし、それはなぜなのだろう。私はそのことが知りたい。

5.2 取材の報告

Sは、インタビューの相手として、大学の日本人の男子学生Kを選んだ。その理由は、日本人女性Mとの関係に悩み、また中国での反日デモの報道によって周りの日本人みんなが自分に悪感情を抱くのではないかと不安に陥り、S自身、身動きが取れないほど落胆しているとき、日本人の「普通の学生」であるKから、自分の手持ちの教科書をSに使わないかと連絡があったからだと説明した。「貧乏な留学生のことをさりげなく助けようとしてくれる」日本人学生Kの親切さに、悩みこわばり冷たくなっていた心が、解けていくように安らいだ、ということだった。しかし、Sは、Kへのインタビューを実施した当初、「あまり手応えを得られなかった」と報告した。それは、「あんなに親切なKでも、歴史についての考えは、中国人の私とは大きく異なる」って、Sは「がっかりした」というのだ。Kは、「今回のデモを起こしたエリート学生たちが将来中国の政治家になれば、日中関係は悪くなるだろう」「首相の靖国参拝は、遺族票を獲得するためだけの見せかけの行為だ。批判するような意味もないのではないか」「私たちは、政府とはあまり関係がない。私たちは普通の人だから」「歴史の勉強で一番印象に残っているのは、日露戦争だ。小さなアジア人の国が、白人の大国に勝利したからだ」「日中

戦争については、あまり詳しく学んだ記憶がない。731部隊や南京虐殺のことは知っているが、テレビなどの情報で知った。ひどいことだと思う」「これからの日中関係は、よくなるだろう。でも、私たちにはあまり関係ない」と述べた。それでSは、「期待と違う」と感じたと言う。他の受講生からの「S自身はKに対してどのような意見をぶつけたのか」「二人の間にどのような対話があったのか」という質問に対し、Sは「反論をKにぶつけることはなく、聞くことに終始してしまった」と述べた。そこで、担当教員である筆者は、「がっかりしたと思いつながら、なぜそれをKに伝えなかったのか。君はKに何を期待したのか。そのとき君が感じた失望や違和感は具体的にどんなことに対してなのか。それらについて、再度考えてみたらどうか」と提案した。後日の授業で、Sは期待（Kに、中国に同情的であってほしい、日本政府に批判的であってほしい、日中戦争の歴史を教えない日本の教育を激しく批判してほしい）とは異なるが、別の点で気付いたことがあると発表した。その点が、彼のレポートの結論となった。

5.3 「私の結論」

Sが、Kとのインタビュー、教室での討論、そしてその後の思考の過程で気付いたのは、自分の祖国への心理的な距離が、Kの日本という国家に対するそれと、少し違うということだ。自分が幼い頃から当然と思っていた自国に対する親和的な感情を、日本人であるKははっきりとは持っていないらしい。確かに「日露戦争の勝利」については言及しているものの、そこにはヒトゴトのような客観視、あるいは無責任さもあって、自国に対する感情には、自分とは温度差がある。また、教員（筆者）による次のような意見も、Sには、違和感と新鮮さを同時に与え、複雑な感情を引き起こしたという。

私は目の前にいる中国人や韓国人やアジアの学生たちに対して、ひとりの日本人として「戦争のときは、ごめんなさい。どうか許してください」と謝ることはできない。だって、私は何もやっていない。「国家」の責任

を、私が背負うことはできないし、日本人の「代表」にもなれないよ*2。

これらの過程で、Sは、たとえば、自分の結婚相手として考える日本人女性Mが故郷の戦争記念館に出向こうとしなかったのは、彼女の「日本人としての意識」のようなものが、自身の「中国人としての意識」に比べると、希薄なのかもしれない、と思いついたという。しかし、3年近い滞日期間中、自分の中国への思いと同様の、「愛国心」を持つ日本人がいるという事実も実感として知っている。そして、自分と同じ思いを持つはずの、そうした「愛国的」な日本人が、往々にして中国人を含む在日外国人の排斥や「三国人発言」など、自分たちを侮辱する思想を持つことも知っている。自分は、そうした「愛国的」な日本人より、無責任なようなイカゲンなようなK、そしてせつかく中国まで行きながら戦争記念館に行こうとせず「自国の歴史から目をそむける」Mのほうに、より親しさや愛情を感じる。では、中国人の私の「祖国への思い」「強い愛国心」は、何なのだろう。その気持ちが、紛れもなく自分の心から湧いてくるものであり、家族や故郷の自然を思う気持ちと同様のものであり、間違っただけとは思わない。しかし、自分の大切な日本人の友人であるKや、より大切なMとは、その点を共有しない。でも、共有していたら、自分たちは、友人にはなれなかったかもしれない。

だったら、私のこの、祖国への思いは、やはり何なのだろう。私はまだわからない。だから、考え続ける。

*2 これは、筆者個人の率直な思いとして、授業中の参加者間の対話の一部になったものである。授業中には言及しなかったものの、首相が靖国神社参拝を継続する現政権(2006年2月現在)を作り上げる日本の有権者のひとりとしての責任は、筆者個人も確実に有していると考えますが、そのことと、過去の国家の戦争責任を個人としてアジアの人々に謝罪するような「国家への帰属意識」「国家と自己アイデンティティの同一視」とは、戦略的に分けるべきだというのが、筆者の立場である。

5.4 考察

Sが、自分にとって「切実」な問題について、教室の内外での他者との交渉を通して思考する過程のなかで、既存の権力構造に対する批判的な思考能力や独立した精神、あるいは政治的社会的な行為能力と呼べるものを獲得し開発しえたかどうかは、現時点では確定できない。また、インタビューについて、それがSとKの心情をぶつけ合い受けとめ合った対話とはならず、その内容は表面的な情報収集に終始している。そして、Sの結論にあるように、Kや結婚を考えるMの「日本人としての意識」が、Sの「中国人としての意識」と比べたときに、必ずしも「希薄」かどうかは、定かではない。むしろ、KやMもまた、一步踏み込めば「外国人排斥」などを訴える、Sの言う「愛国的な日本人」になりえるのかもしれない。Sはその点について、無意識のうちに、あるいは意識的に、思考停止を行った可能性もある。したがって、Sに十分なコミュニケーション活動とより深い思考を求める環境を設定しえなかった、担当教員の力量不足が指摘されなければならない。

しかしながら、Sは問題発見解決の学習過程で、現代社会の重要な課題としてのナショナル・アイデンティティの問題についてぶち当たり、今までの自己の価値観を揺さぶられ、再度見直していく中で、自己を相対化する作業に足を踏み入れつつあることは確認できる。Sは「両親を思う心と祖国を思う心は、同じだ」と何度も発言した。しかし、Sの今回の作業は、そうした「自然な気持ち」が、実は政治的な装置によって作られた「人工的なもの」である可能性があること、そして、その気持ち自体が「私たち」と「あの人たち」——「あの人たち」はしばしば、異民族であり、外国人であり、障害を持つ人であり、性的マイノリティーの人であり、社会階層の異なる人である——とを隔てる「他者生成概念」として機能する可能性があることに思い至る、小さな契機となるかもしれない。

そして、Sは、コース終了後「有意義だった。難しかったけれど、達成感があり満足した。自分の大切な問題について、授業中、それからそれ以外の時

間も、いろいろな人と話し合うことができた。それで、自分もさらに考えることができた」と語った。上述したように、その「対話」およびSの思考の進み具合は、必ずしも十全だということとはできない。しかし、了解の過程が間断なく行なわれる言語的相互行為のための能力は、「相互行為の実践」によってのみ発達する(西口, 2004, pp.112-113)とすれば、Sが自分にとって切実な問題について、繰り返し他者との交渉の機会を持ち得たこと自体に意義があったと言える。その結果、「考え続ける」という態度表明だけが、Sにとってこの時点での「問題解決」ではあった。しかし、「国際関係」が「今」「ここにいる」私たちひとりひとりが作り上げていくものであるとするなら、Sが踏み出した小さな一歩は、彼に次の思考を促し、またさらに他の日本人や中国人やさまざまな人々との「対話」を生み出す契機として、新しい「国際関係」を作るための小さな役割を果たすのかもしれない。

6 おわりに

本稿では、日本語教育の現場において「論争上にある問題」を展開することについての考察を試みた。まず、教室で「論争上にある問題」を取り扱うことは、人間の批判的な思考能力や学問上・生活上必要なスキルを開発し、かつ積極的に自らの社会に参加しようとする政治的な行為能力を育成するために、避けることのできない課題であった。しかし、それは「教化」に陥ってはならず、「過程の中立」のための工夫を要求し、かつ、安易な「相対主義」と既存の権力構造の無批判な受容を拒否する理念を持たなければならないのだった。そして、日本語教育における問題発見解決学習の考え方は、他者との交渉によって学習者の思考と表現の往還を求めること、また「個の文化」の立場に立つことによって既存の社会構造や権力構造にとらわれない新しい思考を産み出し得ることという理由から、「論争上にある問題」の展開に有効であろうと思われる。その実践事例の検討では、自身の「切実な問題」についての他者との交渉によって、堅固なナショナル・アイデンティティを身につけてきた「今までの私」を相

対視する作業に足を踏み入れつつある学習者の姿を示した。言葉の教室で政治や宗教の話題は扱わないという言語教育観はすでに後退しつつあるものの、やはり、中国人学習者と「歴史認識問題」を、アメリカ人学習者と「イラク問題」を、教室で唐突に取り上げて論じ合うことは、学習者にとっても教員にとっても精神的な負担が大きいことは事実である。しかし、学習者が「主体的」に深く考えたい「切実な問題」として選んだテーマについては、誠意のある協働作業のための環境を設定せざるをえず、かつまた、それは「面倒」や「危険」を冒すだけの価値のある「チャンス」ともなりうる。

一方で、先に述べた近藤の次のような指摘は、今後日本語教育において「論争上にある問題」の展開を考える時、示唆に富むと思われる。近藤は、日本における「戦後教育改革の思想を受け継ぐ社会科を中心とする政治的な教育は、基本的に生活経験に即した学習を組織することによって実践的な民主主義の文化を形成しようとするものである」(近藤, 2005, p.230)とし、学習者個人の生活への注目は、方法論上の有効性を認めつつ、そこで留まるべきではないと主張する。なぜなら、「世界市民でもある有権者は、自分で直接に経験できない多くのことがらについて、責任ある判断をくださなければならない」(近藤, 2005, p.230)のだから。日本語教育においても、「私の現実」「私の生活」「私の体験」「私の日常」を重要視しつつ、そしてそこから物語を始めつつ、しかし、それを超えて、社会の様々な不条理を、世界市民としての責任と想像力を持って、教師も学習者も考え合える場を設計することを視野に入れた仕事をも、今後は求められるのではないだろうか。

謝辞 本稿への発表に快く応じてくださったSさんに、記して感謝申し上げます。

文献

- 近藤孝弘 (2005). 『ドイツの政治教育』岩波書店.
 谷口すみ子 (2005). ナラティブを通して見た言語・文化間移動の意味——複数の言語を持つ書き手になる過程『国際研究集会「ことば・文化・社会

- の言語教育」プロシーディング』(pp.234-240).
西口光一 (2004). 留学生のための日本語教育の変革——共通言語の生成による授業の創造 石黒広昭 (編)『社会文化的アプローチの実際』(pp.96-128) 北大路書房.
- 野元弘幸 (2003). フレイレ的教育学の視点 青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編)『日本語教育学を学ぶ人のために』(pp.91-104) 世界思想社.
- 細川英雄 (2001). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 山田泉 (1996). 『異文化適応教育と日本語教育 (2) ——社会派日本語教育のすすめ』凡人社.
- 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, September 17-18). Commentary. Paper presented at the international conference 'Social, Cultural and Linguistic Education', Tokyo, Waseda University. (バイラム, M. (2005). コメント『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」』での配布プリント 早稲田大学.)
- Hicks, D. & Steiner, M. (Eds.) (1989). *Making global connections: A worldstudies workbook*. London: Addison-Wesley Longman. (ヒックス, D. ・スタイナー, M. (編) 岩崎裕保 (訳) (1997). 『地球市民教育のすすめかた——ワールドスタディーズ・ワークブック』明石書店.)
- Rice, P. (1978). *The steel shutter*. Unpublished doctoral dissertation, United States International University, California. (ライス, P. 島瀬稔・東口千津子 (訳) (2003). 『鋼鉄のシャッター——北アイルランド紛争とエンカウンター・グループ』コスモスライブラリー.)
- Newton, L. H. & Ford, M. M. (Eds.) (2004). *Taking sides: Clashing views on controversial issues in business ethics and society* (8th ed.). Guilford: McGraw-Hill.
- Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (Eds.) (1984). *Teaching controversial issues* London: Edward Arnold.
- Wellington, J. J. (Ed.) (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict-problem-posing in the ESL classroom*. Addison: Wesley.