

【編集委員より】

社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育と メトロリンガル・アプローチ

複言語・複文化主義をこえて

佐藤 慎司*

概要

外国語教育において文化を取り込むことの重要性は時代を越えてさまざまな人々によって唱えられているが、その主張の多くには共通の問題点が存在する。本稿では、まず最近注目を浴びている欧州共通参照枠（CEFR）の示す複言語・複文化主義の理念を振り返り、その問題点を指摘する。その後、その問題点を乗り越える可能性のあるメトロリンガル・アプローチ（Pennycook & Otsuji, 2010）、また、そのアプローチと密接に関係のある社会・コミュニティ参加をめざす日本語教育（佐藤、熊谷, 2011）を紹介し、それらの理念がどのように日本語教育のカリキュラムに取り込めるか一例を示す。

キーワード

社会, コミュニティ, 参加, メトロリンガルアプローチ, 複言語・複文化主義

外国語教育において文化を取り込むことの重要性は、時代を越えてさまざまな人々によって唱えられているが、その最近の主張の多くには共通の問題点が存在する。本稿では、まずこれまでの外国語教育における文化の取り扱いを簡単に振り返った後、最近注目を浴びている複言語・複文化主義の理念がその中にどう位置付けられるのかを検証する。そして、複言語・複文化主義の理念の問題点を、これまでの外国語教育における文化の取り扱い方の問題点に照らし合わせ指摘する。それは、①言語・文化は学習者が積極的に作っていくもの、変えていけるものだと考えられていない、②何をもって一つの言語・文化と考えるのか

が明確ではない、③多様性を肯定的に受容するだけでよいのか、である。その後、その問題点を乗り越える可能性のあるメトロリンガル・アプローチ（Pennycook & Otsuji, 2010）を紹介する。そして、そのアプローチと密接に関係があり言語教育へ具体的な指針を示していると考えられる社会¹・コミュニティ参加をめざす日本語教育（佐藤、熊谷, 2011）とその理念がどのようにカリキュラムに取り込めるか一例を示す。

1. 外国語教育における文化の取り扱い²

1970年代までは、外国語教育において文化はど

※本稿は2014年8月にスロベニアのルブリャナで開催されたヨーロッパ日本研究学会・ヨーロッパ日本語教師会のプロシーディングズ（編集中）所収『『複言語・複文化主義能力』と言語・文化の流動性、ハイブリッド性——『見つめ直そう私の将来と日本語』プロジェクト』（佐藤、柴田, 2014）の佐藤担当分を加筆修正したものである。

* プリンストン大学（Eメール:ssato@princeton.edu）

1 ここでいう社会とは日本社会、国際社会といった包括的な全体社会を始め、もっと小さなコミュニティ、あるいはグループといった自然発生的、および人為的な集団や仲間もその形態として捉えている。

2 Risager (2007), Byram (1997), O'Dowd (2006), 細川 (2002), 佐藤、熊谷 (2013)などを参考にした。

ちらかといえば言語や文学を学習する際の周縁的な要因、つまり、付属的なものと考えられていた。また、そこでは、文化は、言語、国家、国民と一対一対応、つまり、文化＝言語＝国家＝国民（例えば、日本文化＝日本語＝日本＝日本人、つまり、日本人とは日本に住み、日本語を話し、日本文化を知っている人である）というふうにもとらえられていた。1980年代になると、コミュニカティブアプローチ（例えば、Canale and Swain, 1980）が台頭し、次第に言語と文化は切り離せないものとして捉えられるようになったが、そこでは言語と文化は一般化され、規範化される傾向にあった。これらのアプローチは、文化相対主義が、その理論的背景にある。文化相対主義が、原則的に全ての文化には優劣が無く平等に尊ばれるべきであるという通念を広めたことは、大変意義のあることであったが、それは同時に、必要以上に文化間の差異を強調するという問題も生み出した。

1990年代は、異文化に関する問題が取り上げられるようになった時代である。例えば、バイラム（Byram, 1997）が「異文化コミュニケーション能力（Intercultural communicative competence）」という概念を提唱しはじめたのもこの頃である。バイラムは、国民国家が枠組みになっている文化概念やネイティブスピーカーという概念を疑問視し、国民国家を越えるインターカルチャラルスピーカー（intercultural speaker）という概念を外国語教育の目標とすることを提唱している。しかし、ここで考えたいのは、国民国家の枠組みを基にした文化概念（例えば、日本語・日本文化や英語・イギリス文化など）だけに対して批判的意識を持たば問題は解決するのだろうかということである。例えば、日本文化と中国文化の境界線はどこで引くのかといった問題は、単に国家を枠組みにすることを問題にしているわけではない。この問題は、東京文化と大阪文化、若者文化とシニア文化などの間の境界線をどこに引いたらよいかという問題を考える際にも同じことがあてはまる。つまり、そこで大切なのは、自「文化」と異「文化」の境界線はどこで引くのか、また、どの単位を持って一つの文化と数えるのか（国なのか地域なのか、年齢、性別、階級によるのか）といった言語・文化という概念そのものに対する批判的意識である。

2000年以降は、外国語教育において文化概念が多様に変化するものとして捉えられはじめた時代

である。例えば、クラムシュ（Kramsch, 2009）は、これまでの第一言語／文化と第二言語／文化という二項対立的概念を乗り越えるために「第3の文化」と呼ばれる概念を提唱している。この概念においては、外国語学習者に学習言語の文化（第2の文化）習得を強要せず、文化を学習者が主体的に選び取ることのできる位置（第3の文化）を与えたという点では画期的であるとは言える。しかし、ここでも第1の文化（母文化）、第2の文化（学習言語の文化）の存在が前提となっており、自「文化」と異「文化」の境界線はどこで引くのか、また、どの単位を持って一つの文化と数えるのかといった文化概念そのものに対する問題に関しては批判的なまなざしは向けられていない。

では、このような状況の中、ヨーロッパで生まれた欧州共通参照枠（CEFR）における複言語・複文化主義は、上記の変遷の中でどのように位置づけられるのであろうか、次節でまとめたい。

2. 1. 欧州共通参照枠（CEFR）における複言語・複文化主義

欧州共通参照枠（以下『参照枠』）は欧州評議会言語制作局によって欧州評議会は加盟国の統合を推進するために1949年に設立された組織である。この組織の主な目的は民主主義、人権、法の支配を強化し、参加国の政治的、社会的、法的な問題点に対して共通の回答を探すことにある。『参照枠』は、ヨーロッパ統合の運動から生まれ、欧州評議会によって人的移動を推進し、相互理解を進めるために構想された。『参照枠』では複言語・複文化主義は以下のように定義されている。

複言語・複文化能力とは、複数の言語を用いる力——ただし力のレベルはさまざま——と、複数の文化の経験とをもつことで、社会的なエージェントとして、コミュニケーションおよび相互文化的インターアクションに参加するための、一個人の能力を指す。そしてこの能力の存在のあり方は、複数の能力が縦列または並列しているのではなく、複雑でより複合的に存在している（Council of Europe, 2001, p. 168）。

この『参照枠』ののちに刊行された『言語的多様性から複言語教育へ——ヨーロッパにおける

言語教育政策発展のためのガイド』(Council of Europe, 2007. 以下『ガイド』)には、複言語・複文化主義に関して以下のようにより詳細に説明されている。

能力としての複言語主義

すべての話し手に本来的に備わっている、一つより多い言語を使い学ぶ能力であり、その方法は独学か教えられてかを問わない。さまざまな程度で、ある目的のためにいくつかの言語を使うための能力であり、それは『参照枠』において「(中略:前述の、『参照枠』における複言語・複文化能力の定義の一文目が引用されている)」と定義されている。この能力は話し手が使うことのできる言語レパートリーの中で具現化される。教育の目標はこうした能力を発達させることである。(Council of Europe, 2007, p. 17)

価値としての複言語主義

言語に対する寛容性、すなわち多様性を肯定的に受容するための基礎となる、教育的価値である。複言語主義に対する話し手の意識は、自らや他者が使っているバラエティーそれぞれ——たとえそれが(私的、専門的または公的コミュニケーション、連帯のための言語など、のように)同じ機能は担っていなかったとしても——を、平等のものとして価値づけさせるかもしれない。しかしこの意識は、自動的な感覚と言えるものではないので、言語を学校で教えることにより、促進し構造化されなければならないのである。(Council of Europe, 2007, pp. 17-18)

複言語主義は多言語主義との対比によって説明されることが多い(福島, 2010)。多言語主義が一つの地理的領域に一つ以上の言語変種が存在することを言うのに対し、複言語主義は個人レベルでの複言語の併存状態を言う。つまり、前者が社会の言語の多様性を尊重するのに対し、後者は個人レベルの言語の多様性を尊重・促進していると説明されることがよくある。

その対比によって社会レベルではなく個人のレ

ベルを強調したいという主旨は分かるが、このような説明の仕方では、社会・コミュニティと個人が分断されてしまっており、社会や個人が言語文化に与える影響、つまり言語・文化の変容や流動性、また、社会・コミュニティと個人との関係はうまく説明することができない。以下、この問題に関連して、複言語・複文化主義の問題点を3つ指摘したい。

① 言語・文化は学習者が積極的に作っていくもの、変えていけるものだと考えられていない

社会や個人が言語文化に与える影響、つまり言語・文化の変容・流動性がうまく説明できない理由の一つとして、複言語・複文化主義の理論では、言語・文化は学習者が積極的に作っていくもの、変えていけるものだと考えられていない点あげられる。複言語・複文化主義の教育の目標は上の引用にも明記されているように「複数の言語を用いる力——ただし力のレベルはさまざま——、複数の文化の経験とをもつことで、社会的なエージェントとして、コミュニケーションおよび相互文化的インターアクションに参加するための、一個人の能力」を発達させることである。つまり、複言語・複文化主義の概念では、個人の価値、創造性は認められていても、それはそれぞれの言語(国家とむすびついた言語、方言、地域語など)の規範を習得し、それをどう組み合わせ使用していくかと範囲内のことである。確かに、組み合わせ方によってその人らしさは出すことは可能であるが、やはり前提はあくまでも規範である。これは、個人の中に複数の文化・言語があるという考え方(個人レベルでの複言語の併存状態)、「複数の言語を用いる力」「複数の文化の経験とをもつ」という部分に表れている。つまり、複数の言語は使用するもの、文化は経験としてもつものであり、(規範としての)言語・文化というものは学習者が積極的に変えていけるものだとあまり考えられていないようである。

② 何をもって一つの言語・文化と考えるのが明確ではない

また、複言語・複文化主義では、「二 (bi)」「間 (inter)」や「多 (multi)」という概念と比較しその違いを明確にすることで「複 (pluri)」という概念の有効性を強調している(コスト、ムーア、ザラト, 2011)が、そもそもどの概念も一つではなく複数であるという点で共通している。つまり、そ

れはある事象を単数とみるか、複数とみるかという根本的な問いであるが、なぜある言語・文化を単体ではなく複合体と見るのか。複数と見るからには、言語同士、あるいは、文化同士に何らかの境界線があるわけだが、その境界線を引くための前提になっている一つの言語、一つの文化をどう定義するのかに関しては言及がない。つまり、何をもって一つの言語、一つの文化と考えるのかという根本的な問題にはほとんど触れられていないまま、複数の集合体であると考えられているのである。

そのため、言語・文化が国民国家（あるいは地域）の枠組みを超えた、あるいは細分化されただけであって、言語・文化をすでに文化資本³とみるという点においては文化相対主義の考え方と同じである。複言語・複文化主義の理念の中では、複言語・複文化の「習得」に重きが置かれ、文化資本としての言語・文化がどう生まれ、どう維持されているのかといった問題にはほとんど触れられていないし、どうその規範を見直していくか、どう規範と関わり、変えていくのか、何から規範が作られていくのかといったことも議論されていない。

筆者はここまでかなり単数か複数かという問題にこだわっているが、筆者がその問題を大変重要だと考える理由は、どの言語・文化を一つの言語として認定するかはそんなに自明なことではなく、むしろ恣意的なことであると考えからである。つまり、だれがどんな状況でどのような言語や・文化を一つの言語と認定できるのかということは、非常に政治的な問題なのである。また、この複数に関する議論は、次に触れる多様性の尊重に関する議論にも密接に関係がある。なぜなら、多様性というのはあるところに複数の異なるものがある状態であり、あるところの一つのものしかなければそれは多様性があるとは言えないからである。

③ 多様性を肯定的に受容するだけでよいのか

どんな単位を持って一つの言語や文化を認定するかという問題だけでなく、ひとたび認定した後は、どの言語や文化を教育対象として認定するか

(どの言語や文化を認定しないか)という問題も生まれてくる。牲川(2013)は、そのような中で伸ばしていくべき価値は「多様性を肯定的に受容するための基礎」つまり、さまざまな言語や文化の多様性を平等に認め寛容に受け入れるという内容でよいのかと問いかけている。牲川はむしろ、目の前の他者の使用する言語や文化的背景を気にすることなく、その人が今何を自分に伝えたいのか、それを理解しようとするをよしとする価値観のほうを、はるかに重要なこととしている。そして、異質な他者とコミュニケーションし共に生きていくことを支える、価値観や思想というものはあるのではないかとし、人々が日々育み実行してきたコミュニケーション、つまり、コミュニケーション行為の遂行とともに変更が加えられ、またその新たな思想が次のコミュニケーション行為を生み出す、そのような体験こそが大切ではないかと指摘している。

筆者も牲川の意見にほぼ賛成である。ただ、相手がどんな人間だか全く分からない場合は、目の前の他者の使用する言語や文化的背景に関する知識が役に立つ場合もあろう。そんな中で、多様性を認め、尊重しながら、その人が今何を自分に伝えたいのか、それを理解しようとしていくことは大切なことである。しかし、それだけでよいのだろうか。実際にある目的をもって物事をすすめていく際には、複数ある考え方、価値観の中から一つを選んでいかなければならない場合も多い。そのような場合はどのように対応していけばよいのであろうか。

以上の問題は、複言語・複文化主義の理念の問題点としてあげたものであるが、バイラムの「インターカルチュラルスピーカー」やクラムシュの「第3の文化」といった概念、また日本語教育においても解決されている問題であるとは言い難い。例えば、ほとんどの場合において、「外国語」学習者には学習文化である「第2の文化」を積極的に作っていく権利は与えられていないように見受けられる。また、それ以前に、第1、第2、第3の文化の認定、つまり、第1、第2、第3の文化の境界線はどこにあるのか、また、だれにとってどの文化が第1、第2、第3の文化であるのか、また、それを決めることができるのはだれなのか、という政治的な問題に関してはほとんど議論がなされていないようである。

3 文化資本とは、資本として機能するものの中で、蓄積することで所有者に権力や社会的地位を与える文化的教養に類するものと定義されている(Bourdieu, 1977)。

これらの問題を考える上でクレオール（混清）、ハイブリッド（雑種）といった概念が有効である。例えば、細川（2006）は、「クレオールは言語教育に何をもたらすか」で、言語学におけるクレオール概念について以下のようにまとめている。

言語学においても、すでにピジン・クレオールという用語が使われているように、異なる言語と言語の接触によって新しい言語が生まれる、こうした混沌の現象を指すことになる。

ただ、言語学でのその定義はきわめて曖昧である。

ある特定の言語を一つのものとするかどうかの線引きはきわめて難しい。とくに地域・民族のことばをどのように区分けして分類するかに一定の基準が存在するわけではない。…生きた人間の言語である限り、流動せずに固定したままの言語というものは存在しないであろうから、言語というものは常にピジン化が繰り返されていると考えることができるし、それが定着すればクレオールとうことになるだろう。

細川はここでクレオールという発想の政治性について触れ、はっきりと「私たちの生活の中で、ことばはすでにピジンであり、クレオールなのである。そのような意識が教育活動にとってどのような意味を持つのかということを考えなければならない」「ことばを、クレオールと位置づけ、ことばの活動そのものをクレオリテと捉えることは、言語教育にとって大きな変革の予感となりうる」と

主張している。次節では、このあたりの議論をも少し体系的にまとめているメトロリンガリズムという概念を紹介したい。

2. 2. メトロリンガルアプローチと批判的言語・文化意識

複言語・複文化主義の問題点を乗り越える可能性のあるアプローチとして、メトロリンガル・アプローチがある（Pennycook & Otsuji, 2010）。このアプローチでは言語・文化を考える際にハイブリッド（雑種）という概念を前提にしており、そもそも言語・文化の境界線そのものを問題視するところから始まっている。つまり、何をもちょう一つの言語・文化と考えるか（酒井, 2008）、別の言い方をすれば、ある言語・文化の恣意的な境界線自体を疑うというところから始まるのがこのアプローチである。したがって、このアプローチでは、言語・文化を複数の集合体と捉えるのではなく、むしろ、一つの複合体と捉えている。

メトロリンガル・アプローチでは、様々な文化言語背景を持った個人が色々な言語資源を使用しながら、日常生活を営み、街（コミュニティ）を構成していると考えられる。そして、これまでに人生を生きてきた（つまり、過去の経験を蓄積していった）一人一人の使用することばは、常にさまざまな人々と接触し、変容していることを前提として考える。個々人は、様々な言語資源を使用しながら、ローカルな実践において、言語、民族、文化の境界線を再生産しているだけでなく、それに抵抗したり、反抗したりもしていると考えている（図1）。

このアプローチは、もちろん、文化資本的な、規

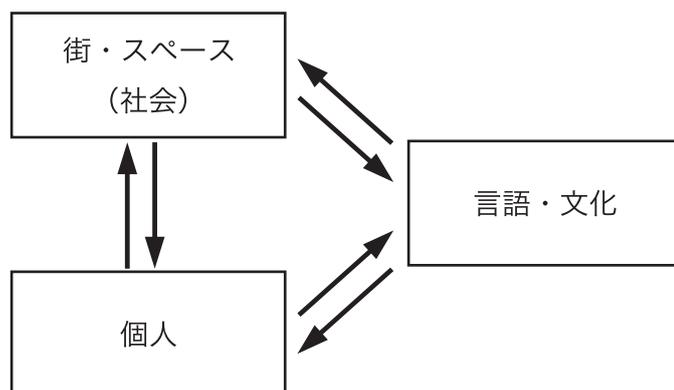


図1. メトロリンガルアプローチにおける街・スペースと個人、言語・文化の関係

規範としての言語・文化の存在を認めない訳ではない。むしろ、それらの規範としての言語・文化は、ある特定のグループの人たちによって、個人の言語使用のある部分を何かの目的のために意図的に作られていると考えるのである。そして、もちろんそれらの規範は多くの場合、多くの人の言語使用に影響を与えているため、まるでずっと昔からその規範が存在しているかのように思う人も多くなる。メトロリンガル・アプローチでは、学習者が、規範としての言語・文化とどのように接するかということは、その都度、必要に応じて戦略的にときには積極的にときには消極的に関わる（あるいは関わらない）ことが必要になってくることを強調している。

では、もし言語の境界線を前提としなくなった場合、これからのことば教育はどんなものになるのであろうか。また、教師、学習者は規範的、文化資本的な言語・文化にどうかかわっていったらよいのであろうか。それに対する回答の可能性の一つとして社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育（佐藤、熊谷、2011）があげられる。

3. 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育

佐藤、熊谷（2011）は「社会参加をめざす日本語教育」を以下のように定義している。

「社会参加をめざす日本語教育」とは、学習者が自分の属している（属したい）コミュニティのルール（例えば、言語や文化の知識や規範など）を学び、それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察し、説得したりされながらいいと思うものは受け継ぎ、そうでないものは変えて行くための努力をし、コミュニティのメンバーとしての責任を担うことをめざす日本語教育である。（p. vi）

佐藤、熊谷（2011）では『社会参加をめざす日本語教育』で、言語を学ぶ・使うということは、本質的に、社会的な営みであるということを強調し、以下の3点を確認した。

1. ことばを使って自分自身を表現するために

は、自己に対峙する他者が必要なため、社会・コミュニティの存在を抜きにした言語使用は意味がない。

2. 自己実現を可能にするためには、それを実行する場、そしてそれを認めてもらう場、つまり、社会・コミュニティが必要である。
3. 社会・コミュニティでメンバーの一人として生きていくためには、よりよい社会・コミュニティづくりを何らかの形で担うという責任がある。

したがって、外国語学習者が社会・コミュニティに参加していけるような指導を行うには、「言語を使って何がしたいのか」、「どんな言語使用者になりたいのか」、「何のために誰とコミュニケーションするのか」などの自己実現を達成する手がかりとなるような問いを学習者とともに考え、学習者自らが言語学習の目標を設定する機会を組み込むことが重要であると考えている。

このようなビジョン、教育理念はプログラム、カリキュラムの根底に流れるいわば基盤となるべきものであることは言うまでもない。そして、そのビジョンはカリキュラム全体で以下のステップをバランス良く組み込むことで達成しやすくなるのではないかと考えている。

1. 実際に用いられている言語に触れる
2. 言語の使用、内容などを分析する
3. 様々な人と意見を交換する
4. 多様な理解、解釈が存在することを確認する
5. 言語の規範と実際の使用を比べ、規範の恣意性、信憑性などについて考える
6. 実際に言語を使って創造的に社会にかかわる

このすべてのステップをバランスよくカリキュラムに取り込むため、佐藤らはさまざまなプロジェクトやカリキュラムを開発してきた（Sato, 2012）⁴。今回は、a. 規範を見つめ直し自分との関係を考えるような活動（ステップ5を強調）と b. 言語・文化だけに焦点を当てず、何かの目的を（協

4 ほかに『社会参加をめざす日本語教育の実践（仮題）』（西俣〔深井〕美由紀、熊谷由理、佐藤慎司著、ココ出版）として出版予定である。

働で)達成することをめざす活動(ステップ6を強調)の2つの異なるタイプの活動を取り入れ日本語上級クラスでカリキュラム作成を試みた。このカリキュラムでは、複言語・複文化主義の問題点、①言語・文化は学習者が積極的に作っていくもの、変えていけるものだとは考えられていない、②何をもって一つの言語・文化と考えるのかが明確ではないに関してはaで、また、③多様性を肯定的に受容するだけでよいのか、にはbで主に対応している。

4. 日本語上級クラスの実践例⁵

4. 1. 「日本=日本語=日本人=日本文化」を考える授業

「日本=日本語=日本人=日本文化」、ひいては、「国家=国語=国籍=文化」というイデオロギーを再考することをテーマにしたカリキュラムでは、以下のような教材を使用した。

- ・「日本語の『所有権』をめぐる」(リービ英雄)
- ・インタビュー(リンダ・ホーランド)
- ・『ダーリンは外国人』(小栗左多里)
- ・『うずまき猫の見つけ方』より「通信販売いろいろ、楽しい猫の『食う寝る遊ぶ』時計」(村上春樹)
- ・演歌(石川さゆり『津軽海峡冬景色』、ジェロ『海雪』)のビデオ
- ・方言(テレビ番組『なまりうた』)のビデオ

日本で生まれ育ち宮崎駿の映画の字幕のほとんどを手がけているリンダ=ホーランド、「母語」ではない日本語で執筆活動を行うリービ英雄、アメリカ人と国際結婚をし日本で漫画家として活動する小栗左多里、そして、作品によく彼自身の造語を使用する村上春樹の作品などを取り上げ、学期中「日本=日本語=日本人=日本文化」という等式について問い続けた。そして、期末試験では以下のような問いかけをした。

5 本活動の詳細、および、実際のデータの分析は『かわる言葉、かわらない言葉』(佐藤慎司、佐伯胖共編、東京大学出版会)および『人をつなぐ、世界をつなぐ、日本語教育』(トムソン木下千尋編、くろしお出版)として出版予定である。

1. 今学期読んだ読み物(ビデオも含む)の中から2つ選び、それが「言語=人種=文化=国籍」というイデオロギーを破ろうとしていると思うか、サポートしていると思うか、あなたの意見を書きなさい。
2. リンダホーランドやリービ英雄の考え(例えば「日本の所有権」や「日本語の勝利」)などを読んで、また、『ダーリンは外国人』やジェロのビデオなどを見て、自分が日本語を学ぶことや使うことについてどんなことを考えましたか。あなたは日本語を勉強してきて、自分の文化や言語、日本の文化や言語について、今、どんな考えを持っていますか⁶。

4. 2. 見つめ直そう私の将来と日本語プロジェクト

この活動は、主に教室外で行った。学習者は自分の将来と日本語学習の関係を考え、自分の将来と日本語の関係、社会・コミュニティ貢献、自分の日本語に関する3種類の目標を設定、その後、身近なコミュニティと関わりながら目標達成に向けて活動をした。学習者に伝えた本活動の目的と活動概要は以下の通りである。

プロジェクトの目的と活動概要

①自分の将来と日本語の関係

自分がなぜ日本語を勉強しているのか、日本語で何がしたいのか、何ができるようになりたいのか、将来何がしたいか(仕事、趣味など)、どんな人間になりたいかなどをよく考えていく。

②参加してくれる人・グループ・コミュニティへの貢献

このプロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか、役に立つかを考える。

③自分の日本語

自分の日本語を振り返って、今の自分には何が足りないのか、これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える。

- ・①と②と③の接点はないか考え、実際に何か活動をする。

- ・①と②と③を達成するためには何が足りない

6 この問いは似たようなコースを設定し期末試験を行った熊谷由理さんの問いを参考にした。

か、具体的に何をしたらよいか考え、自分の今学期の目標 (Can-do statement)⁷ を決め、それが達成できるように努力する。

本プロジェクトでは、まず、学生はプロジェクトの目的と手順について説明を受けた後、自分の将来と日本語、コミュニティーへの貢献、自分の日本語に関してそれぞれ目標設定を行う。そして、学習者は自分たちの選択した活動を通して、自分の将来と日本語学習の関係を積極的に見つめ直していく。活動では、自分のもつまざまな言語のレポーターを活用し同時に新しいレポーターも学習しながら、周りのリソースを積極的に活用し、自分の興味のあるコミュニティーへどんな貢献ができるか考え実行していく。このプロジェクトでは、教師との面談、クラスメートとのディスカッション、中間報告など、活動の振り返り、問題発見解決の機会を多く設けた。また、学期末には最終発表を行った。実際の活動手順は以下の通りである。

活動手順

1. プロジェクトの目的と手順について説明を受ける。
2. プロジェクトの目的の①日本語と自分の将来の見直し、②参加してくれる人・グループ・コミュニティーへの貢献、③自分の日本語をよく考え、具体的な計画と目標 (Can-do statement) を提出する。
3. 目的を達成できるように各自活動を行う。
4. 定期的に教師と個人面談を行い、活動で何をしているかについて説明し、その時点での問題などについて相談する。
5. 授業でクラスメートに自分のプロジェクトについて話し、アドバイスや意見をもらう。
6. 教師と話し合った内容、プロジェクト中に感じたこと、思ったことを記録としてメモしておく。
7. 中間発表では、それまでにどんなことをしたか、活動を通して、自分自身や自分の将来への考えでどんなことが変わったかなどについて発表する。
8. 年度末のスピーチでは、このプロジェクト

を通して、自分自身や自分の将来への考えでどんなことが変わったか、どんな大切なことを学んだかなどについて自分の考えを述べる。(とくに、聞き手はクラスメート、先生、日本語を勉強している後輩たち、スピーチコンテストを聞きに来てくださる人たちであるということ念頭に置くこと。)

また、実際のこの活動の具体的な目標設定であるが、学習者が自分で目標 (Can-do statement) を設定し、教師とその目標を確認、特にコミュニティーへの貢献、自分の日本語に関する目標は、あまりにも漠然としすぎているものに関しては若干の修正をしてもらった。しかし、日本語と自分の将来に関する目標に関しては、将来の目標が定まっていないほとんどの学習者にとって目標設定が大変だったようである。

この「見つめ直そう自分の将来と日本語」プロジェクトで、教師は「将来どんな人になりたいのか、どんな仕事がしたいのか」、「日本語を使って何がしたいのか」、「どんな日本語話者になりたいのか」、「何のために誰とコミュニケーションするのか」、「日本語を使って自分は社会・コミュニティにどんな貢献ができるのか」という問いを、何度も繰り返し学習者に問い続けた。参加した学習者の中にはまだ大学に入ったばかりで、そのような問いを全く考えたことがなかったという学習者から、就職を間近に控え真剣に自分の将来を考えている学習者までさまざまであったが、多くの学習者が漠然と日本語が上手になりたいと考えていた状態から、能動的に日本語学習と自分の将来について考え、具体的な目標設定をし、その目標達成に向けて社会・コミュニティと関わりながら日本語学習の目的について最後まで問い続けていた。

日本語学習者の中には、上級レベルになっても自分のことを日本語が不十分で常に直してもらわなければならない存在であると捉えている学習者も多い。しかし、このプロジェクトでは、そのような学習者には特に、自分のバックグラウンドを活かし、自分は社会・コミュニティに何が与えられるのか (社会・コミュニティへの貢献) ということを考え活動するように指導した。その結果、相手の知らないだろうと思われる情報や、自分や自分の周りの人の一個人の意見などを相手に伝え情報交換を行ったり、日本語には翻訳されていない

7 Can-do statement に関しては <https://jfststandard.jp/cando/top/ja/render.do> を参照のこと。

絵本を外国語から日本語に翻訳して読み聞かせたりするような活動が積極的に行われた。この場合、大切なことは、言語や「文化」の違いに焦点を当てながら（自分が2つ以上の言語、「文化」を知っていることのメリットを考える）同時に、言語や「文化」の違いに焦点を当てすぎない、つまり、同じ人間として目の前にいる相手をしっかりと見つめコミュニケーションするというスタンスであろう。

5. 言語文化教育活動において大切なこと

学習者の中には、好きなことを始める中から目標に対する具体的な意識が生まれてくる学生、また、学期の途中で活動内容を変えたり、最後までどんな活動をするか落ち着かない学習者も数人存在した。これは、学習者が大学で多様な（言語・文化の）バックグラウンドをもつ人たちと触れ合い、いろいろな科目を履修しさまざまな知識を学んでいく中で、自らの価値観が揺さぶられている状態、また、その中で自分の卒業後の進路も考えていかなければならないその不安定な状態を如実に表しているとも言える。それはまさにメトロリカルな状態の中に身を置き、生きるということを考えることであり、学習者が真剣に社会と将来を考えているということの現れであるとも言える。

そのような状況の中、言語教育活動において大切なのは、言語・文化に関する規範を（批判的に）学習すること、学習した言語・文化と向き合い必要に応じて戦略的るときには積極的にときは消極的に関わる（あるいは関わらない）こと、実際に関わっている社会・コミュニティに何が貢献できるかを考えていくこと、そして、自己実現を念頭に置いたコミュニケーションの活動を（振り返りながら）繰り返しその体験から学んでいくことではないかと筆者は考えている。

文献

コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 姫田麻利子 (訳) 複言語複文化能力とは何か『大東文化大学紀要』49, 249-268. (Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseigne-*

ment et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Conseil de l'Europe.)

酒井直樹 (2008). 『死産される日本語・日本人』新曜社.

佐藤慎司, 熊谷由理 (2011). 『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.

佐藤慎司, 熊谷由理 (2013). 『異文化コミュニケーション能力を問う』ココ出版.

牲川波都季 (2013). 誰が複言語・複文化をもつか『言語文化教育研究』11, 134-149. <http://alce.jp/journal/vol11.html#segawa>

福島青史 (2010). 複言語主義理念の受容とその実態——ハンガリーを例として. 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp. 35-49) くろしお出版.

細川英雄, 西山教行 (2010). 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版.

細川英雄 (2006). 日本語教育クレオール試論『早稲田大学日本語教育研究』9, 1-8. <http://hdl.handle.net/2065/5812>

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistics exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-668.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.

Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe [Main version]*. Strasbourg: Council of Europe

Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & W. Li (Eds.),

- Contemporary Applied Linguistics, Vol. 1: Language teaching and learning* (pp. 233-254). London: Continuum.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Langenscheidt.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Sato, S. (2011). Creativity and Japanese language education. *Occasional Paper, 11*. Association of Teachers of Japanese.

謝辞 「見つめ直そう私の将来と日本語プロジェクト」は柴田智子さんが中心になり行った活動です。また、本稿は、原稿の段階で以下の方からコメントをいただきました。この場を借りてお礼を申し上げます。尾辻恵美, 熊谷由理, 櫻井直子, 福島青史 (五十音順, 敬称略)