

## 【書評論文】

# 細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編） 『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）その批判的検討

名嶋 義直\*

キーワード

市民性，社会，ことば，教育，批判的検討

## 1. 全体的な構成について

細川英雄，尾辻恵美，マリオッティ（2016）（以下，本書）の具体的な構成，論文名と著者（敬称略）は以下の通りである。本稿ではその構成に沿って概要の説明と批判的検討を行う。

はじめに（細川英雄）

第1部 ことばの市民性とは

第1章 市民性形成をめざす言語教育とは何か（細川英雄）

第2章 レポートリー，ことばの教育と市民性形成——ことばの共生をめざす市民性教育とは（尾辻恵美）

第2部 ことばの市民性形成の実践を振り返る

第3章 日本語教師は市民となりうるか——「日本語教師性」をめぐる（牛窪隆太）

第4章 市民として教師として——日本語教師としての自己言及的な視点から（佐藤正則）

第5章 社会的責任と市民性——外国語学習を通じた自己認識によって「自由」になること（マルチェッラ・マリオッティ）

第6章 地域社会はどのように「共生」を支えるのか——「市民」としての意識化

を目指す活動へ（福村真紀子）

第7章 平和構築への市民性形成——シリアの日本語教師，日本語学習者の語りをつなぐ（市嶋典子）

第3部 ことばの市民性形成をめざす新しい教育観

第8章 循環する個人と社会——市民形成をめざすことばの教育へ（細川英雄）

第9章 生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レポートリー（尾辻恵美）

終章 ことばの市民性形成の将来的展望——社会観，言語イデオロギー，言語教育イデオロギーの転換に向けて（尾辻恵美）

あとがき 「母語・第二言語・外国語」という境界線を崩す過程（マルチェッラ・マリオッティ）

## 2. 第1部「ことばの市民性とは」の批判的検討

### 2.1. 第1章の批判的検討

第1部は課題設定を行っているセクションである。第1章では「市民性教育をめざす言語教育とは何か」ということが論じられている。まず著者は「市民性形成」というものが，重要な議論であるにもかかわらず，言語教育においては理論的背景さえも明らかになっていないということ述べる。続いて「市民性」という概念も歴史的にそれほど古いものではなく，諸分野で検討が行わ

\* 琉球大学グローバル教育支援機構国際教育支援部門留学生ユニット（Eメール：najimay@lab.u-ryukyu.ac.jp）

れているが、定義もさまざまに1つにまとめられているものでもないし、まとめるべきものでもない」と述べる。しかし、ある程度の考え方の基準は必要であると考え、長沼(2003)を参考に著者なりの基準を提示している。「市民」については、近年のヨーロッパにおける「国境を超えた共同体」の例を挙げ、「市」とは特定の場所を指すのではなく「公共の場」であり、その公共の場における「個人」が「市民」であるとする。そして、その市民の「市民としての意識」は「それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者に関わりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということ」(p.3)であると述べている。その「市民」「市民意識」「市民社会」において重要なことは「暴力ではなく、ことばの対話的活動によって、さまざまな対立・抗争を乗り越えていくこと」であり、そこでは「ことばの教育」が重要な役割を担うと言う(p.3)。ここで「ことばの教育には何ができるのか」という問いが提示される。

続いて「シティズンシップ教育」の流れと位置づけが確認される。岡野(2009)、小玉(2003)、宮島(2004)などを参照し、シティズンシップの概念が未だ定まっていないこと、歴史や状況によって変わり続けるものであること、シティズンシップのためには、単一の、新しい共同体をつくれればよいということではないということが確認され、続いて「伝統的な市民性の概念は、公(一般性)・私(個別性)という二分法を前提にし、普遍的な「市民」であるためには、私的・個人的な利害や感情を乗り越えなければならないとされてきた」が、「このような普遍的シティズンシップの捉え方は、一人一人の個性や差異、あるいは個人の多元性・多様性を否定することになる」という批判を行う。それは逆に言えば、「一人一人の個性や差異、あるいは個人の多元性・多様性を肯定する」ことが重要であるという主張にもなる。ここで著者はハンナ・アーレントの「アゴーン(何らかの対立・抗争)」を引き合いに出し、「『自分とは何者か』と自らに問うという行為そのものが、私の中にある他者とのアゴーンであり、このアゴーンを許容できる世界こそ、多様性を包括する多元主義的な世界だということができる」と述べる(以上、pp.4-6)。

著者は書かないが、「自分とは何者か」と自ら

に問う行為の延長線上、もしくはその周辺には他者に対して「あなたは何者か」と問う行為もあるであろう。それも「他者とのアゴーン」である。そしてより重要なことはその「他者とのアゴーン」が暴力的な手段ではなく「対話」という平和的・民主的な手段でもって実践されるということである。そしてその対話が「ことばによって」行われることからわかるように、私たちは「ことばによって」多様性を包括する多元主義的な世界を主体的に生きていくシティズンシップを育み、具現化し、著者の言葉で言うところ「ことばの市民になる」わけである。そして著者は多文化主義から複文化主義へという方向性を踏まえ、市民性形成は「新しい民主主義のためのコーディネータ」を育成する教育をめざすべきであろうと主張する。

ここで著者は視点を日本に向け、日本におけるシティズンシップ教育の現状と課題について述べる。疲弊した学校教育を例に挙げ、「徹底的に個人の自由がコントロールされた状態では、他者への共感も生まれようがない」(p.9)と述べ、「日本においても、学校、家庭、地域、政治といった、さまざまな側面で、シティズンシップ教育の必要性が説かれている」(p.8)と述べている。その意見には評者も賛成する。

しかしその一方で懸念が2つある。1つは、近年の学校教育で盛んに行われ始めている「主権者教育」との関連に留意する必要があるということである。日本国民には18歳から投票権が与えられるようになり、高校や中学では主権者教育という名の一種の「国民教育」が行なわれている。ここで言う「国民教育」という意味には2つある。1つは日本において主権者は日本国籍を有する国民であるため、本質的に主権者教育は国民にとっての教育となり、外国にルーツを持つ非日本国籍者は周辺的な対象となる点である。もう1つは、評者はこちらの方をより強く懸念しているが、「国家にとって良き国民を育てる」教育になりかねないという面があるということである。これはp.15で著者が述べている「国民国家に回収されない市民性」ということでもある。つまり2つ目の大きな懸念は、シティズンシップ教育を誰が担うのか、ということである。評者は「市民」が担うべきであると考え、もしその教育を行う役割や責任を学校にだけ担わせた場合どうなるだろうか。著者も指摘するような今の硬直化した

学校制度、疲弊した教員たち「だけに」シティズンシップ教育を担わせれば、先に述べた「国民教育」の負の側面が現実化し、市民性の理念は「国家に回収」されてしまうだろう。それを防ぐためにはどうすればいいか。私たち「市民」もシティズンシップ教育に関わることが重要である。そしてそれは自分たちの社会を自分たちで作っていくことであり、まさにシティズンシップの発露なのである。

そういう方向を明示的に示すために、評者は「主権者教育」と「シティズンシップ教育（市民性教育）」とを区別し、「シティズンシップ教育（市民性教育）」はあくまで本書のいう「市民性形成」に関わる文脈で用い、「主権者教育」とは異なることを強調し、かつ、誤解を誘発しかねない学校教育の文脈では「シティズンシップ教育（市民性教育）」という語を使用しないことを提案したい。仮に学校教育の文脈で「シティズンシップ教育（市民性教育）」という語を使うのであれば、本書で言う「市民性形成」に関わる教育は「民主的シティズンシップ教育」という名称を使用して区別することを勧めたい。この名称は本書5章でも（基本的に5章だけで）使用されているものであり、「ことばの市民」が目指す市民性の鍵でもある「対話」という、より民主的な手法に焦点を当てたものである。

話を戻す。ここまでの議論を受け、2節からは「市民性教育と言語教育」の関係が議論される。市民性形成に「対話」が重要な意味を持ち、その「対話」がことばを介して行われるとすれば、「言語教育で市民性教育を行うこと」の意味も理解できる。しかしここで考えなければならないのは「言語教育で言語能力を高めること」が市民性形成に寄与するというのではなく、「言語教育が市民性形成それ自体を目的とする」ということの意味である。私たちは市民社会の中で、「よく生きる」という課題を背負い、ことばを使って対話を行い、市民性を発揮し、また市民性を形成しながら民主的な社会を構築していく。その中で「市民」はことばを学んだり、ことばを教えたりする。であれば、「ことばとは何か」「ことばは何のためにあるのか」「何のためにことばを学ぶのか」「何のためにことばを教えるのか」という疑問が立ち現れてきたとき、それは「よく生きるため」という答えにたどり着く。つまり、「市民性教育」が

言語教育の目的となるのである。

しかし、著者は今の言語教育の現状を見て「何のためにことばを学ぶのか」という議論が決定的に欠如している」（p. 12）と指摘する。その状況を超えるためには「能力育成」から「人間形成」へとという一種のパラダイムシフトが必要であると著者は考えているようである。それは「より包括的な、生きるための『考える個人』の形成であり、それはそのまま『人間形成』としてのことばの教育のあり方」であると主張している（p. 14）。続くセクションではその主張を日本語教育に落とし込んだ議論がなされている。ここで指摘しておきたいのが、先に触れた「国民国家に回収されない市民性」への言及である。

たとえば、いわゆる外国人のための日本語教育においても、この市民性を考えることで、国民国家に回収されない市民性という可能性も構想できるだろう。（p. 15）

著者は「国民国家に回収され」ている市民性、「国民国家に回収されない市民性」について具体例を挙げていないが、読者はそのことを思考しなければならないと評者は考える。それが「いま、ここ」を共に生きる「市民」に求められる「市民性」のあり方であるからである。それは、言語教育が、日本語教育が、安易に「国民国家に回収されない」ようにするためにも必要である。つまり「教師としての市民性」でもある。

3節では「市民形成をめざす言語教育とは何か」という課題がより具体的な形で提示される。欧州評議会の言語教育理念、パイラム（2015）の言う intercultural education、そして著者自身が提唱する「相互文化教育」である。それぞれの内容については個別に文献を参照してほしいが、「ことばの教育」について著者は下のように書いている。評者が最初に書いたように、ここには本書に散りばめられた個別のテーマが組み込まれている。

ことばの教育とは、「言語を教える」ことではなく、「ことばによって活動する場」をつくることになるだろう。すなわち、平和で幸福な社会をめざして、対等な関係の下で、人が「よりよく」生きていくための不可避な課題としての相互文化教育が提案

されることになる。(p. 16)

このような考え方は、学校教育におけるシティズンシップ教育にきわめて近いものであり、大きな意味での市民性形成の一環としての言語文化教育であると言い換えることができよう。(p. 16)

ここは注意深く読む必要がある。先に評者が私見を述べたように、「学校教育におけるシティズンシップ教育」という表現が指しているものがいわゆる「主権者教育」なのか「民主的シティズンシップ教育」なのか、という問題である。著者が後者を指していることはここまで読んでくればわかると思うが、「主権者教育」のことを「シティズンシップ教育」と呼ぶこともよくあるので、「主権者教育」との関連が想起される恐れもある。

著者は最後に「誰のための何のための言語教育なのか」という問いを検討するための観点」を以下の3点にまとめている (pp. 17-18)。

1. 教育の目的を踏まえた、大きな変革の必要性——それぞれの社会における民主的かつ批判的なことばによる活動の役割
2. 「教育」観・「評価」観の捉えなおし——習得を目的化した技術方法論からの脱却
3. どのような社会をめざすのかという問い——議論の場の形成と、その方向性

この観点は各章を読むときにひとつの座標軸になるものであると同時に、自分自身がこの問題を検討する際にも役に立つものである。著者も p. 3 で書いているように、ほとんどの場合、人は一人では生きていけず社会と関わらざるを得ない。ということは市民性の程度はさておき、人は「市民」にならざるを得ないということである。ならばすべての教育は人間の教育である以上「市民性教育」である。当然、言語教育もそうなのである。

## 2. 2. 第2章の批判的検討

評者にとって、1章は歴史的なことがらにも言及しているが、全体としては「共時的」で「静的」な特徴を持った議論であった。一方で2章は、1章よりも「通時的」で「動的」な特徴を示す議論が展開する。また、1章は理念的でトップダウ

ン的な論考であると見なせるが、2章はより現場的でボトムアップ的な論考で構成されている印象を与える。

2章は「グローバル社会における「ことばの市民性形成」とは何か」を考えるものである。まず現状の把握が行われる。例として挙げられるのは多民族国家として知られているオーストラリアの諸事例である。家庭で使用されている言語の数と種類の多様さ、移民者数の推移などの統計が示される。続いて日本においても多文化・多言語化が進んでいることが示され、「言語・文化習慣背景が多様な人たちと協調的に折り合いをつけながら共に生活を営む能力」が不可欠になってきていると述べる (p. 23)。そして本章のとする視点が「なおざりにされがちな、ローカルと日常性の視点」であることが確認される (p. 23)。

次のセクションではいくつかの先行研究を提示しつつ、その現状における新たな展開の例が挙げられる。1つは、市民権を生得的な権利ではなく、取得・構築する権利であると考えられる流れであり、もう1つは、トップダウン的に定められがちな多文化共生政策ではなく、いかにして共に生きるかという問題意識のもとでボトムアップ的に展開していく市民性論である。これらの取り組みは欧州評議会が目指す形と共通点があると言える。しかし著者はその欧州評議会を中心とした試みにも、「トップダウンの政治性とその根底に流れていること」が否めなかったり、複言語主義の政策理念にも「新自由主義的なイデオロギーに基づいた上からの経済性や政治的な側面」が指摘されたりするなど、「市民性の暗い面」があることを述べる (p. 25)。そして日本における状況にも同じような面があることを先行研究にも触れながら指摘した上で、トップダウン的でグローバルな政策面だけに着目するのではなく、ボトムアップ的でローカルな社会参加や社会構築との相互作用を見ることが重要性を指摘する。それは新自由主義的な視点だけではなく、日常性という視点で市民性形成を考える必要があるということでもある (p. 26)。そして著者は、1章で展開された「個」「他者」「社会」との相互生成関係に「ことばの市民性」を見出すという主張を引き合いに出し、「日常性」に焦点を当てることで「より包括的、動的、そして有機的に構築される「ことばの市民性」の議論が展開できる」という意義を再確認している。

次の2節の主題は「言語」と「ことば」である。ここで著者は、国民国家やモノリンガ的なイデオロギーと恣意的に結びつけられている「言語」と、日常生活における言語資源の使用を通して「国民性、民族性、言語性を否定したり肯定したりする過程で作られる」「ことば」とを区別する (pp. 28-29)。この両者の特性もトップダウンとボトムアップという対称性で捉えることができよう。したがって、「ことばの市民性」という問題においても、「上から規定された市民権」と「下から積み上げる市民性」という2つの側面を見出すことができるが、著者によれば、言語に関するシティズンシップの研究にはトップダウンの政策的なものも多く、それに対する批判的な議論も出てきているという。ここまでの流れを見てわかるように、著者が議論として目指すものは「下から積み上げる市民性」であり、そこには「日常性」へのまなざしが不可欠である。その日常性、ローカル性を可視化するものとして著者が着目するのが「レパトリー」である。

レパトリーとは著者の説明で言うと、「言語」の一部と見なされがちな単語、表現、文法、発音などの「言語資源」の総体 (p. 33) である。著者は英語・アラビア語・マルタ語が混在する市場での会話を例に挙げているが、その会話を3つの言語がコードスイッチしているものであるというような、個別の要素に還元して分析的に見るのではなく、ことばのレパトリーが融合した包括的なもの全体的なものとするということであろう。それは著者の言葉で言えば、国民国家のイデオロギーに結び付けられた複数の「言語」の集合体ではなく、日常生活における言語資源の使用を通して「国民性、民族性、言語性を否定したり肯定したりする過程で作られる『ことば』」である。ここで言うレパトリーはCEFRや複言語主義の文脈でしばしば使用される「言語変種」とは全く同じというわけではないようである。レパトリーという考え方は、ある言語に中心と周辺というようなカテゴリーが存在するという言語観を批判的に見ているように見受けられる。評者はレパトリーを「その時に使用可能な言語資源の総体、もしくはその総体の実現形」と理解したが、そうであれば、次のような著者の主張は首肯できる。

レパトリーとは常に動的に言語使用を通して構築されていくもので、他者と交わらる中で個人はそのレパトリーを駆使しながら、創造的に「ことば」、そして自分の場を作っていくと言えるのではないか。そして、さらにはそれが市民性形成へとつながっていくと言えよう。(p. 35)

であれば、国民性、民族性、言語性を否定したり肯定したりする過程で作られる『ことば』だからこそ、国民国家や民族や言語による支配・被支配というイデオロギー性から解放された「共に生きる市民」の理念や実践、つまり「市民性」が反映されていると考えることができ、それゆえに、レパトリーという概念を通してボトムアップ的に「ことば」を見ていくことは、「ことばによる市民性形成」「ことばの市民」について考える重要な視座となるのである。そして4節の最初に著者は次のように述べる。

必要な資源を取り出し協調的に他者と共に生きる場を作ることを可能にするもの、またそのための交渉の戦略としてレパトリーを捉える議論には、創造的で主体的な可能性が見られ、ことばの市民形成にも貢献する。(p. 35)

評者なりに補足をすると、「協調的に他者と共に生きる場を作」ったり「交渉の戦略」を立てて実践したりするときには必ず、「わたし」と「他者」という関係がそこに生まれ、その関係を受け入れた上で、両者の間で「ことば」によって語られるものを受容し、それによってなんらかの感情が喚起され、思考し、批判的に検討し、調整するといった活動が行われる。それは5章の論文がp. 109で指摘しているように、一種の「政治的」行為であるが、政治的行為であるからこそ、そこに「市民性」が求められるわけである。

続けて著者は「ことばの活動を「言語」ではなく、「レパトリー」という単位で捉えることは、多言語主義の捉え方にも新しい視点を提供する。「多言語」の「言語」というものの理解が国家主義のイデオロギーから抜けきれない限界を、レパトリーという概念が克服すると見なされるからだ」(p. 36)と述べる。また、言語教育にも

影響を及ぼすという。「言語」の習得が目的ではなく、レポーターを増やすことやレポーターを駆使して種々の調整能力を発揮することが言語教育の目的となりうるからである。

その視点をさらに拡張すれば、いわゆる「文化」という概念で語られるものにも、たとえば、日本の国際化やそのための施策という文脈で言及される「クールジャパン」と称されるものや「ジャパンハウス」のような場所で紹介される国民国家主義・民族主義のイデオロギーに結び付けられた「文化」と、日常における市民の生活が産み出した「文化資源」を駆使したレポーターとしての「ぶんか」とを取り出すことができ、さらにそこから「ぶんかによる市民性形成」について考えたり、いわゆる「多文化共生」に対し批判的な視点を向けることも可能になる。著者は第9章で「スペシャル・レポーター」という視点を導入するが、実はその中には評者の言う「ぶんか」も含まれているのである。

著者が述べてきたように、レポーターは私たちが暗黙のうちに無意識のうちに身につけ、再生産し、強化してきた国民国家的・民族的・モノリンガルの言語イデオロギー性を解体し、私たちを解放し、「ことばの市民」になるための「市民性形成」へと導く力を持っている。それは第3～4章で論じられる「教師のあり方」にも、第5章のテーマ「学習者の解放」にも、第6章が指摘する「母語話者支配イデオロギー」にも作用するはずである。第7章が取り上げている「日本以外の国で日本語を学ぶこと」にも大きな影響を与えるに違いない。ただ留意しなければならないのは、レポーターという視点を活かしていくためには私たちに「市民性」が求められるということである。分析ツールとしてレポーターに着目していても、その言語文化教育研究としての実践が国民国家イデオロギーや母語話者支配イデオロギーや新自由主義的イデオロギーに回収されていたら、本末転倒なのである。それを防ぐためには常に「批判的な」市民性が求められるであろう。

### 3. 第2部「ことばの市民性形成の実践を振り返る」の批判的検討

#### 3.1. 第3章の批判的検討

第3章は「日本語教師の市民性」について論

じている。著者は最初に「何のためにことばを学ぶのか」という問いは教師にとって「自分は何のために日本語を教えているのか」という問いとパラレルであると述べ、先行研究に言及しながら「日本語教育関係者は、教育の問題を学習の問題にすり替え、その上で、目的を達成するための手段のみを考えることによって、日本語教育の議論を教室内の方法論に限定してきたとも言えるのではないか」(p. 45)という非常に鋭い批判を行い、従来の日本語教育のあり方を「与えられた目的を達成するための「手段」の追求」であると述べる。そしてそのような「言語道具観」や「日本語教育観」を著者も含む日本語教師が無自覚のうちに身につけているのではないかと疑問を呈する。そこから「個人は、日本語教師になる過程において、どのような観念に応じることが求められるのか。そしてその問題は何か」という問いを立て、「教育機関への参加において求められる「日本語教師性」について、特に言語観の観点から批判的に検討」(p. 46)し、新人教師が日本語教師になっていく過程を授業観察とその教師の語りをベースとした上で、それに加えて著者による再構築とそれに対するフィードバックを加えて最終テキストを作成しそれを分析するという手法を用いて考察している。

その「日本語教師になっていく」過程を簡単にたどると、まず最初は理念と現場の要請との狭間で揺れ動く姿が見て取れる。そしてその揺れの中で徐々に自分なりの意義を見出していき、同僚たちの多様な考えに接したりセミナーで刺激を受けたりして、言語観・言語教育観にゆらぎが生じる。職場の会議である提案をしたところ、同僚教師の冷たい反応を受け、提案も却下され、「日本語教育についての自身の考えを明らかにすることによって、他の教師とは異質的存在になってしまった」と孤独を感じている。そして最後にその新人教師は日本語教師を辞めることになる。辞める理由は本人が語る場所では「自分が学ばなければいけないことを学ばないまま、先生と呼ばれ続けているのが受け入れられない」からだという。しかし著者はそう考えてはいない。日本語教育現場で異質な存在になってしまったということは、その自分が属する職場という社会において、その構成員が当然のものとして求められるものを持っていないと判断されたことになるのでは

ないか。それは先回りして言えば、「言語道具観」とそれに基づく「言語教育観」であろう。それがこの職場では「新人教師が身につけていく日本語教師性」だったわけであり、かつ、この新人教師の語りに出てくる「自分が学ばなければいけないこと」なのではないか。それを無批判に身につけることに抵抗を感じたこの新人教師は「日本語教師性に欠ける＝教師ではない」ということになる。退職を決めた新人教師は自分自身を「からっぽ」と表現している。これは「自分の中にある日本語教師性を認められない」ということであり、「認められないものは存在していても存在していない」ということでもある。その疎外感のようなものを持ちながら仕事を続けていくことの虚無感本人にとって耐え難いものであろう。「自分は何の役に立っているのか」「自分の仕事の意味はどこにあるのか」、その答えがない仕事に私たちは「生産性」を感じられない。生産性を感じられない仕事に喜びも価値も生きがいも感じられない。これが後で出てくる「労働の阻害」ということであらう。

新人教師が日本語教師となっていく過程の分析の結果明らかになったのは、皮肉なことに、「からっぽ」になった日本語教師であった。その根本的な要因は、著者の言葉で言えば、「新人教師に求められる言語観が、『言語道具観』的なものに傾倒している可能性」(p. 46)であったと言えよう。その原因を著者はいくつかに分けて考察している。まず、日本語が学習対象として設定されることから教室内で扱われる「言語」が「道具」としての機能に傾倒せざるを得なくなり、日本語を道具としてみなすことが教師間で当然視されている可能性があること、2つ目として、本来は人間の連帯（評者注：おそらくこれが本来の「コミュニケーション」であろうか）を伴うものであった言語が「道具」としてみなされることによって「能力差を生み出すもの」として機能し、その結果「能力差」による階層性を生み出し、社会の連帯を困難にしているということを述べている。2つ目の問題は「社会の分断」と言ってもよい。本来、連帯を支えるものであった言語が社会の分断に関与するとは皮肉な結果である。さらに著者は3つ目の問題を挙げる。それは「労働の阻害」である。「資本主義社会において、労働の生産物が労働者の手を離れ、労働者自身を束縛す

るようになること」(p. 69)を「労働の阻害」と呼んだ先行研究の言を引き、まず著者は日本語教師が仕事上の要請から言語を道具として扱わざるをえなくなることによって教師自身の言語が阻害されていく「言語の阻害」状態を想定し、その「言語の阻害」が「日本語教育」という仕事を生産性の感じられないものとする、つまり「労働の阻害」を引き起こすと論じている。

ではこの問題をどう解決すればいいのだろうか。著者は2つのことを述べた上でそれを「現場の日本語教師が『市民性』を考えること」(p. 71)に見出している。その2つとは、日本語教師も日本語教師になる前に「市民」であるのだから教師になる過程で身につけていく言語観も「市民」という観点から検討されるべきであること、日本語教育の現場において、日本語を通して「連帯をつくりあげる交流」を実践していくこと、である。後者は学習者の市民性形成にもつながるが、それを行うには当然ながら教師の市民性が前提となる。著者の問題解決への提言をまとめると「教師の市民性を耕し続けること」になろう。

日本語教師にとって、市民性を考えることは、「日本語教師性」において求められる固定的な言語観に揺さぶりをかけ、無自覚に言語道具論に追従することから、逃れ続けるために必要なのである。(p. 71)

「日本語教師の市民性とは何か」という課題にわかりやすい明確な回答を求めている読者がいたとしたらその結論に満たされないものを感じるかもしれない。「日本語教師の目指す市民性とは～である」という単純明快な答えが提示されていないからである。しかしそれは読者自身の「市民性」の欠如を示す。「他者によって与えられるわかりやすい解」を希求する姿勢こそ著者が批判的に捉えている「固定的な言語観（言語教育観と言ってもよい）」であり「言語の阻害」や「労働の阻害」へと繋がっていくものであって、それが「日本語教師の市民性」について考える批判的実践を通じて「揺さぶりをかける」べき「日本語教師性」そのものだからである。

多くの日本語教師が「道具的言語観」を当たり前のもので受け入れ日本語教師に「なる」のだとしたら、「日本語教師の市民性」について考

える「揺さぶり」は重要な意味を持つであろう。そして、その「揺さぶり」は、本章で取り上げられている新人教師の事例のようにすぐに答えが出るものではなく逡巡したり挫折を経験したりしながら、「日本語教師であり続けようとする限り続く」ものなのであろう。この新人教師は「日本語教師性」において求められる固定的な言語観に揺さぶりをかけ、無自覚に言語道具論に追従することから、逃れ続けようとしたため日本語教師を辞めるに至った。しかし揺さぶりの結果、「道具的言語観」「道具的教育観」から解放され「自分自身が考える日本語教師」になれたとも言えるのではないだろうか。

そう考えると「日本語教師の市民性」には日本語教師の数だけ具体的な市民性があるのかもしれない。もし「これが日本語教師の市民性である」という統一見解が存在するとしたら、私たちは今までと同じように、その「市民性」を無批判に受け入れて「日本語教師になる」ために再生産するのではないだろうか。それは結局、「道具的言語観」と「道具的日本語教師観」を強化し、表面的な見え方は異なるかもしれないが、本質的には「言語の疎外」と「労働の阻害」を繰り返すだけであろう。日本語教師が「市民」であろうとしたとき、そこに求められるのは「自分や自分と他者との関係を批判的に内省したり調整したりする力」である。そしてその実践を内省的に持続していくことが「日本語教師にとっての市民性形成」のあり方なのではないだろうか。「わたし」の市民性は他者や周囲との関わりの中で最終的には「わたし」が形成していくものなのである。逆に言えば「わたし」の市民性を「わたし」が作るということが「わたしが市民になる」ということなのである。

### 3. 2. 第4章の批判的検討

4章は学習者の語りを手掛かりに、それに向き合う「日本語教師としての著者自身」のあり方を内省的に分析・考察することで揺さぶりをかけ、日本語教師の市民性について考えている。まず著者は時代に沿って自分自身の日本語教師としてのあり方がどう変わってきたかを確認している。1960年代から70年代にかけての「言語の構造、文化の本質、正確さと知識重視」、70年代後半から80年代にかけての「コミュニケーション重視」、

その後訪れる「学習者の多様化」とそれに適応できる「幅の広さ重視」、その変化の軌跡は同時代を生きた日本語教育関係者の多くに重なるものであろう。しかし著者はその各領域の中で専門化されてきたからこそ、日本語教師のあり方、その専門性そのものを問い直すことが必要であり、そのために市民性について考えることが有益であると述べている。

続いて著者は岡野(2009)、小玉(2003)などの先行研究を参照しつつ日本語教師の市民性について思考を展開する。そして「具体的な文脈、具体的な他者(学習者)との関係性の中で、実践を積み重ねながら、『脱構築を促す存在』としての学習者の『声』に応答し対話し続けること」(p. 78)の重要性を主張する。著者はその脱構築実践は「教育的実践を続けていく限り、完結させることはできないだろう」(p. 78)として、次のように述べる。これらの考えは偶然にも評者が第3章を受けて主張したものと重なるものである。

私は、上記の脱構築実践によって、教師が「自分の教育観をたえず意識化し、自らの実践の方向性を模索する意思を持つこと」が重要であり、そこに日本語教師の市民性があると考え。つまり、教師の市民性とは「～である」と規定できるものではなく、動的な概念なのである。(p. 78)

そして著者は自分自身の脱構築実践を記述していく。そこで展開するのはライフストーリー研究を実践する著者がその過程で自分自身の教育観・学習者観をいかに批判し、いかに変容させてきたのかという「日本語教師の市民性」の動的記述である。その記述は大きく2つの観点から行われていると評者は読んだ。1つは「現場の教師として」であり、もう1つは「研究を行う教師として」である。まず「現場の教師として」の方から見ると、著者の日本語教師性は「日本語を教える技の習得者」、「効率よく教え、うまく生活や進路管理ができる教師」へと変化していき、小学校との交流授業をきっかけに「参加者の主体性、学習者主体の授業を問う教師」へと大きく変わったという。

その問いを追求するため大学院で学びライフストーリー研究を行うようになった著者において、



「研究者として」という側面が加わったことで脱構築実践が大きく展開したようである。なぜなら著者が述べているように、「留学生や元留学生のライフストーリーを聴くことや、語りを分析することによって、私が何を考察したか記述していくことは、日本語教師としての私の教育観や学習者観の通時的な記述につながっていくからである」(p. 83)、つまりそれは「揺さぶりをかけ続けること」だからである。そして4人の「留学生や元留学生の声」とそれに向き合う「著者の声」を挙げながら、「教室というコミュニティの構成員の多様性」・「公共圏としてだけではなく親密圏としての日本語学校という場の意味の再考」・「機関を超えた連続的な学びと自己形成の支援」・「留学生の人生選択、日本で生きることの意味」といった「日本語教師としての私の教育観や学習者観」について考えたことを記述している。評者があえて1つにまとめるとすれば、それは「語りを聞く中で多様な価値観や考え方に気づき、それに自覚的になっていくと同時に、自分自身の教育観や学習者観も複文化的に変化していく過程」であった。著者は学習者を「一人の個人＝市民」として見るができるようになったと述べ (p. 98)、次のように書いている。

彼／彼女らのライフストーリーを聴き続けることによって、常に私は、教師であると同時に一人の市民の立場に立ち戻ることができた。それは別の言い方をすれば、彼／彼女らを「留学生」「学習者」としてカテゴリー化し、包摂しようとする私自身のまなざしからの、自己解放の経験でもあったと思う。(p. 99)

第3章が明らかにした「日本語教師になる過程で無批判に身につけてしまう日本語教師性」の桎梏から解放されて、「いま、ここ」で「共に生きている人」を「類型化された学習者」としてではなく「一人の個人＝市民」として認識することは、「一人の個人＝市民」としての著者はもちろんのこと、日本語教師としての著者の市民性にも変化が生じたということである。その変化は著者がライフストーリー研究で聞き手として「ともに生きた」からこそ生まれたものである。著者自身の内省にもあったように、聞き手の聞き

方(構え)次第では、相手が語っていても「聞けない」ことがあるからである。また「ともに生きる人」として「聞く」ということは、そこに一種の「責任」が生じる。「責任」という言葉が誤解を生むのであれば、「たとえ一時であっても、きちんと聞いて、その人と共に生きることを引き受ける市民としての誠実な姿勢」と言ってもよいであろう。著者は「教師の市民性」を以下のように総括しているが、それは評者にとっても納得できる。

教師の市民性にとって重要なことは、自己の「構え」を意識しながら、具体的な他者の「声」を聴き、応答していくことだということを確認した。(p. 100)

教師が学習者という「一人の個人＝市民」と共に生き、「よく聞いて」「責任ある応答をすること」に自覚的になることを通して、「教師の市民性」を揺さぶり、「ことばの市民」「ことばの市民的教師」になっていくとしたら、その「ことばの市民」「ことばの市民的教師」と共に生き、それによって「ことばの市民」「ことばの市民的学習者」になっていく「学習者」と呼ばれる類型化を受ける人たちはどのように変わっていくのだろうか。学習者を「一人の個人＝市民」と理解することは重要なことだと評者も考えるが、それを固定化された存在としてみなすのではなく、教師と同様にある時は自ら揺さぶり、ある時は他者から揺さぶられ、常にそのあり方が変わっていく動的な存在として考えることが必要であろう。そこから今まで以上に学習者の市民性形成に焦点を当てた研究も求められるであろう。また、3章の論考は「教師間のやりとり」が新人教師の市民性形成に影響を与えていたことを明らかにしているが、その「やりとりが市民性形成に影響を与える」という視点を持ち込むなら、市民性形成を、教師の市民性と学習者の市民性との間の一種の相互行為の結果もたらされるものと見なし、お互いの市民性形成を動機づけるものの存在をミクロ的な視点で分析する取り組みも必要かもしれない。さらに考えを発展させれば、その相互行為の参加者を「教師」や「学習者」という類型で限定してしまうことや、「教室」「学校」という「場」に限定してしまうことについても批判的に考えることが求めら

れる。

4章の論考は、著者自身の個人的な市民性形成の軌跡を辿りつつ「教師の市民性」について考察したものであるが、それだけではなく、さらなる研究の可能性や実践の必要性を示唆するものとなっている。その点において、読者自身の「市民性」に揺さぶりをかけるだけではなく、市民性形成に関する研究や実践全体にも揺さぶりをかけていると言える。それは、本書の複数の章で言及されている「理論から実践へ、実践から理論へ」という連関の実践であり、研究者・教育者として「責任ある応答」を果たしていることでもある。

### 3. 3. 第5章の批判的検討

第5章はその学習者の市民性、その市民性形成に関わる教師の社会的責任に焦点を当てている。著者は冒頭 (p. 103) で目標を設定する。箇条書きにすると以下ようになる。

- ・学習者の位置を問い直す必要性を明らかにすることをめざす。
- ・言語の4技能のレベルを高める、「教えること」と「習うこと」の関係を越えられない日本語教育が引き起こす問題点を、クリティカル・ペダゴジーの視点から取り上げる。

そして「つまり日本語教育を、社会的力関係を見出していく場として考え直すものである」と述べている。続いて市民性に関わる3つの論点を掲げている (p. 103)。

1. 社会的行為者としての外国語学習者
2. 高等教育における外国語教師の社会的な責任
3. 学習者である個人の歴史的・社会的自己認識による自由化

グラムシの理論とその周辺を援用しながら理念的な主張が展開するあたりの記述は読んでいてやや難解さを感じる部分であるが、評者なりに簡単にまとめてみたい。「市民」とは「社会の構成員」であり、「コミュニティの運営に能動的で政治的な活動ができる自由な人・市民」を育てるためには「ことばと過去・現在・未来に関わる想像力にもよる『相互文化性』の中で生まれてくる批判的な社会認識」が重要な意味を持つ (pp. 104-106)。グラムシは「相互文化性の中からはしか個人的・人間的な『改善・具体化』は生まれえない」と述べているという (p. 107)。そして著者は「社会の認

識と変化を可能にするのは、自分が置かれ、他人との相互作用で作られている歴史的な場を把握できることばからなる活動」(p. 108)であると述べ、それが人を「社会における自分の民主的な権利と責任を守りながら弁護できるようになる」「民主的市民性」(p. 109)へと導くのだという。

著者はイタリアで行われた「総合活動型」日本語教育でそれを実践している。そこに共通するのは「教師がスキルか何かを与えるのではなく、教師と生徒たちが共に作っていく『【政治的な】活動とその場』(p. 109)であるということである。著者は「学生たちは、市民として連帯感を持ちながら、お互いに助け合い、共同体へ至ったとも言えるのではないか」(p. 122)と主張する。そして「学習者である個人の歴史的・社会的自己認識による自由化」について論じ、授業の中で市民性を形成する3つの重要な要素を挙げている。

1. 他者とのやり取りと対話を通じた社会関係の構築
2. 母語でない言語で持って自己反省をすること
3. 相互自己評価による価値観の見直し

ただし著者は、クラスの事例を分析しうまくいった点を挙げながら、その一方で「これは前もって狙ってできることではない」、「相互作用からなる「共同体」を作るためのコツは「ない」といえるのではないか」、「マイクロ社会であるクラスにおける「民主的市民性」の形成過程とは〔中略〕能動的で協力的な市民が責任を持ちながら、共同で協力的に開発するプロジェクトの流動的なプロセスだと言えよう」(pp. 122-123)とも述べる。それは学生と学生との相互作用や学生と教師との相互作用はまさに個々人の民主的な市民性によるものであり、その作用のあり方を完全に制御することはできないということであろう。とはいえ、今回それがうまく機能した要因として、著者が考察しているように、学生が「母語と点数評価」から自由になったこと、または逆に「成績があることによって生まれた権力者への反抗」によって、自立して関係構築・責任ある連帯・自己反省・認識・判断が行われ、市民性が発揮され育っていったこと等が挙げられることは重要な知見である。

これらの取り組みを見て感じることは、教師はもはや「教えていない」ということである。環境

や条件を変化させて「場」を学生と一緒に作っているものの、これは多くの読者がイメージするであろう伝統的な「日本語」授業や「日本語」教育の枠を超越している。

重要なことなので再度確認するが、その「実践」を成功に導いたものの1つに学生が「母語と点数評価から自由になったこと」・「成績があることによって生まれた権力者への反抗」があり、そこでは「支配しない／支配する」という教師の権力性が克服すべき対象としての役割を果たしていた。しかしより厳密に言えば、学生を「母語と点数評価」から自由にしたのが教師であることは事実であるが、その解放の前提として、成績をつける権力としての教師や制度が存在していたことに目を向けなければならない。つまり教育の枠を飛び越える基礎的な特性、事前条件を付与したのもまた教師や教育機関、制度なのである。これは学習者の市民性の発露が一定程度教師によって左右される面があるということである。その意味において、本章は「学習者の位置」に焦点を当てた論文であるが、結果的に教師の重要性を示唆するものとなっている。

言い換えれば、第5章の論考は一種の限界と可能性の両方を示唆しているのではないか。ここで述べられている論考の特徴は、第3・4章の採った視点の重要性とその市民性形成における可能性を改めて示すものである一方で、第5章自体の実践に関しては次の2つの探求すべき課題を示すものともなっているのではないか。1つ目の課題は、教師がいわば権力を行使して事前条件を整えて形成したミクロな社会の中で市民性形成の実践を試みた次の段階として、教師もミクロな社会の中で一人の市民として学習者と「ともに存在」し、その教師と学習者とが関係性を構築しながら、「母語と点数評価」のような「市民性形成の障害」となるものを当事者間の相互行為を通して乗り越えていくという、よりリアルな取り組みをどう構築し展開していくかという課題である。もう1つの課題は、さらに哲学的な思索になるが、学習者の市民性形成において教師という権力者による支配が一種の必要悪のようなものとして設定されなければならないのか、ということである。

実はこの2つの課題は表裏一体の同じものと言うことができるかもしれない。第2の課題について考えていく実践の1つとして権力性を弱

めていく第1の課題があると言えるからである。もちろん、逆に権力性を強めていくことと市民性形成との関連を考えていく思考も必要かもしれない。民主的な市民性形成を目指す教育実践が「大学における授業」という伝統的な枠組みの中で行われる以上、そこにいくら学生の自由や解放という目標を組み込んでも、教員が評価しない評価システムを構築しようとしても、使用言語の規範をゆるやかなものに設定しようとしても、それは権力側の行為であるという点が完全には払拭できないからである。であれば、その逃れられない「縛り」の中で教師はいかに「民主的な市民」としてあるべきか。その答えのヒントはグラムシ(1929-1935/2013)のいう「有機的知識人」に見出せるかもしれない。著者も使用している用語で言うところ「サバルタン(従属的社会集団)」（グラムシ, 1929-1935/2011; 松田, 2007)としての学生を「民主的市民性形成」へと媒介する役目である。大学側・教育側という点では支配する権力側に立っているが、その職責は「学習者である個人の歴史的・社会的自己認識による自由化」を促し、「社会的行為者としての外国語学習者」を育てるという「高等教育における社会的な責任」を果たす外国語教師である。「教え込む者」「教化する者」からの解放、そして「つなぐ者」への展開が学生を解放して自由をもたらし、民主的市民性形成を可能とするのであれば、実は教師の解放こそが何よりも果たされなければならないということになる。教師を解放して自由にするためには、教師を縛っている教育制度や社会通念を壊す必要がある、それはもはや一種の革命的な実践である。しかし革命は上から与えられるものではなく市民が自分たちの手で主体的に実践するものであろう。革命を民主的な方法で行うために「民主的市民性」が不可欠なのである。それは教師の「揺さぶり」が終わるところがないものであると主張する第3章や第4章に対する評者の批判的検討とも重なる。

それが従来からの「教育」の枠組みの中で可能なかどうか、教師を有機的知識人として位置づける方向で実践が可能なかどうかについては、現時点で評者は明確な答えを提示できないが、明らかかなことは、それが挑戦的な試みになるとしても、本章の論考のような取り組みは「教えること」と「習うこと」の関係を越えられない「日本

語教育」の本質的な再定義につながる有意義な批判的教育論の展開と実践となるということである。

### 3. 4. 第6章の批判的検討

第6章では、地域活動の場に最初はうまく入っていけなかった外国人女性が、コミュニティの「古参者」の意識変化や活動方針の変換とともに、自分が「何者」であるかを主体的に表現し始めるプロセスを内省的に考察している。著者はまず現状の把握として、「地域日本語教室では母語話者と非母語話者との対等性に根差した「共生」が目指されてきた」が、実際の現場には「教えない」「つい教え込んでしまう」というボランティアが存在し非対等性が問題となることを述べ、その非対等性を問題視し、著者自身が行っている地域日本語活動を振り返り、非対等性という問題が生じる過程とその問題の解決の過程を振り返って考察するという課題が設定される。母語話者側の取り組みを振り返るという点では第3章・4章、特に4章とは著者自身の取り組みが振り返りの対象であるという点で共通点がある一方で、その非対等性を権力性と見なせば、第5章とのつながりが認められる。6章は第2部における実践が融合しているような特徴を持っている論考である。

続いて著者は地域日本語教室での対等性に関する先行研究をいくつか提示し、それらをまとめて非対等性を生じさせる原因となりそうなものを提示している。1つは「力関係の存在に無意識である母語話者の自己中心的なあり様」である。2つ目は「支配的イデオロギー」であり、3つ目は「母語話者支配のイデオロギー」で1つ目と2つ目が融合したものと言えよう。著者はさらに「新たな教育観の創生と理念の構築」が行なわれてきたにもかかわらず、その研究成果が地域日本語教室に届いていないという先行研究の指摘を引き、かつて著者が所属していた地域日本語教室での経験を挙げ「『共生』には程遠かった」(p. 132)と述懐している。このような経緯を経て著者は自身で母語話者も非母語話者も対象とした親子参加型サークルを立ち上げた。本章で振り返るのはその取り組みである。

そこに立ち現れた課題は、日本語が話せない参加者との間に対話の壁ができ、参加の程度に差ができて結果的に非対等性が生じたという事例であ

る。その課題解決のために著者がとったのは「日本語を使わずに」「非母語話者が主導権を持つ活動」を展開すること、具体的には当該非母語話者母文化における古典舞踊や母語を教えてもらう場を設けるというものであった。この試みは成功し、非対等性は解消した。それは当事者がお互いに持っていた「母語話者支配のイデオロギー」から解放されていくことでもあった。それを著者は「包摂される人も包摂する人も『市民』としての行動を身につけていく過程だった」(p. 145)と解釈をしている。その過程を解釈している部分を引用する。

「市民」として行動するという事は[中略]その人なりの自由な表現の実行と受容を経た新参者の包摂によって、共にコミュニティを構築することだと言える。(p. 148)

そして著者は次のような提言を行っている。

地域社会の構成員は「日本語教育」がはらむ権力とその権力の背景にあるイデオロギーに一刻も早く気づき、「日本語」へのこだわりを棄て、「教育」の概念を再構築する必要がある。「教育」は教える人と教えられる人が固定されるものではないし、教える物事は不変ではないはずだ。今後の地域社会では「教育者」や「支援者」という立場の設定よりも、場のイニシアチブを取る立場の循環と、あらゆる手段による自己表現を促す活動の創造が望まれる。まず、古参の者やマジョリティ的立場にいる者が言語を含む自らの権力を意識することで非対等性に気づけば、パワーバランスを調整できるようになる。次に、多様な表現方法を受容するようになれば、「母語話者支配のイデオロギー」の影響は回避され、自分が「何者」であるかを誰もが自由に話せる場がつけられる。(pp. 148-149)

非対等性が解消されたことは喜ぶべきことであるが、依然として課題もあると思われる。別の言い方をすれば、今回の非対等性の解消の取り組みと振り返りが新たな課題を可視化したとも言える。

著者は章の最初に、地域日本語教室をめぐる問題のひとつとして、先行研究の指摘とそれに合致する著者自身の経験を挙げ、地域日本語教育に関する多様な研究成果が、地域日本語教育の当事者に十分に届いていないのではないかと書いている。その原因の1つに「当事者の批判的姿勢」があると思われる。批判的姿勢は市民性の重要な特性でもある。自らが行っている活動を常に批判的に内省し改善や発展を意図しない人にとっては、どのような重要な研究成果が発表されてもアクセスしようとしなないであろう。アクセスしたとしても自分の活動に引き寄せて考えられないであろうし自分の活動を批判的に検討することもないと思われるからである。残念ではあるが現時点では、そのような当事者の方が多数である事実を受け入れなければならないと評者は考える。

このように見てくると非対等性の解消には大きな課題が2つ存在することがわかる。まず今回の成功事例とそこから導き出された処方箋のようなものをどのようにして他の地域活動の場やコミュニティに届けるのかという課題である。先に確認したように、「地域日本語教育に関する多様な研究成果が、地域日本語教育の当事者に十分に届いていないのではないかと」という懸念がある中で、どのようにして今回の提案を広めていけばいいのだろうか。その問題が解決されていなければ、上に引用した提案も必要どころに届かず、市民性の発露には至らない。言い方を換えれば、地域日本語教室などにおける当事者の意識や組織運営などの問題点を所与のものとして受け入れた上で、どのように市民性を備えた市民として活動していくよう働きかけていくのかという問題である。また今回の事例から学ぶ必要のある当事者は地域活動の場の当事者だけではない。本章で言えば「母語話者支配のイデオロギー」が垣間見えた身近な家族や行政担当者などに対しても「市民性」の啓発を行っていくことが必要であると思われるが、どのように実践していけるのだろうか。

2つ目は、私たちはどうしても「母語話者支配のイデオロギー」的なものからは逃れられないのではないかと、という問題である。よく使用される言葉で言えば、従来から存在する地域活動の場やコミュニティは「ホスト」であり、新しく参加する外国人市民が「ゲスト」である。この時点で私たちは一種の「母語話者支配のイデオロギー」的

なものを前提としているのではないだろうか。また適切な代替表現がないためそう書かざるを得ない面もあるが、「古参者／新参者」という名付けも「既存のもの」の方に正統性を感じてしまう面があり、そこに「非対等性」が見える。「包摂する／包摂される」という関係性にも、受け身表現の有無から明らかのように、「非対等性」が存在している。評者は著者の言葉遣いを非難しているのではない。ここに挙げたような叙述を行わざるを得ないという点から見て、私たちの社会や社会構成員の認知の仕方には、「そこから逃れようにも逃れられない母語話者支配のイデオロギー」的なもの存在を認めざるを得ないのではないかと、ということが言いたいのである。この議論は評者が第5章の論考において述べた「教師の権力性」が拭いがたいものであるのではないかと主張とパラレルなものである。

しかし、そこから逃れられないから無批判に受け入れるしかないということでもない。逆説的で非常に先鋭的な主張をすれば、この「逃れがたい母語話者支配のイデオロギー」的なものから自由になることこそが本当の意味での「市民性形成」の1つの到達段階であると言える。非対等性のない世界で個と個とが「自分が誰であるのか」を「暴露」しあい対等な関係性を構築できるからである。その構築のために何が必要か。松尾(2015, p. 118)の言うように、「理念」として繰り返し語ることから始める意味はそこにあるように思う。

### 3. 5. 第7章の批判的検討

第7章はシリアの日本語教育関係者に対するインタビューを資料として「日本語教育が果たす役割を問い直し、平和構築としての日本語教育の可能性を主張する」(p. 155) 論考である。著者のその姿勢と実践は、紛争という外在的な力によって意図せずに自身の「日本語教師性」を揺さぶられながら日本語教師・日本語教育の意味を問い続け、シリアの日本語教育に従事したシリア人日本語教育関係者の声を数年間にわたって聞き続け、その声に「責任を持って応答」しようとするものである。教師の実践という点では第3章や4章に通じるし、地理的にも遠く離れた場所に居ながらも、シリアの日本語関係者を世界とつなぐことで支配からの解放(自由)を願い、世界の理不尽な非対等性を解消して平和構築を希求する実践

という点では第5章や6章に通じる。その上で7章の持つ固有の意味は、先に書いたように、突然もたらされた紛争、個人の力では抗うことのできない理不尽で非人道的で絶望的な社会との関わりの中で言語教育の可能性と市民性を諦めない「著者個人の市民性」にあると評者は感じた。

章の前半では、調査の概要やデータ・研究方法などが解説され、続いて調査対象者が持っている「教育観」やその教育観が構築されるプロセスについての分析が行われている。そこで明らかになったのは、『『本当のコミュニケーション』を志向した、相互理解、関係性構築という教育観』(p. 166)であった。またその教育観は「既存の理論や従来の教育方法に基づいて生成されたものではなく」(p. 168)、「学生と接し、同僚の教員と共に考える経験の中で、実践を通して生成されたものであると認識していることが分か」(p. 167)ったという。そこには国や国籍や言語の固有性を超えた「ことばの市民」としての普遍的な市民性が感じられる。しかしその「ことばの市民」への成長は紛争によって甚大な影響を受ける。本章後半では内戦状態下で行われたインタビューデータをもとに分析がなされる。そこで明らかにされるのは、紛争下でも「ふるさとを離れることもなく、その地にとどまり続けている。自分で自分の責任をとるという強い覚悟のもと、平和や新たな社会が形成される日を待ち望んでいる」彼女たちの語りであり、「日本語に未来や希望を見出し、学び続けることを願い続けている」日本語学習者の姿であった。そして著者は「日本語は、そんな彼女達にとって、心の支えであり、平和につながる希望であると言える」と述べている(引用はともに p. 183)。それを受けて「日本語教育と平和構築」という主題が論じられる。「静かにシリアを助ける」ためにシリアに留まり続けることを選択している調査対象者の言葉を解釈し、それを受けた主張が提示されている。

この「静かに助ける」というのは、日本語を「剣の代わりとなる武器」として戦略的に用いることによって、自分の考えを発信し、平和へとつなげていくことを意味する。より広く世界に発信できる英語でもなく、母語であるアラビア語でもなく、ラマにとっては、日本語という自身が熱意を持っ

て学んできた言語によって、自身の思いを伝えていくことに意味があるのだ。そして、いかなる状況にあろうとも、言葉によって思考し、言葉を発信し、言葉によって世界を変えていこうという強い意志を持っている。守りたい大切な人や場所、自己の人間としての尊厳を守るために、「ことばの市民」であり続け、日本語を学び続けることを決して諦めない。(p. 185)

ただ最初に読んだとき評者は「日本語で伝えていくことに意味がある」という点には疑問を抱かざるをえなかった。調査協力者は母語であるアラビア語でも、またおそらく第一外国語である英語でも思考し、発信し、世界を変えていこうとしているのではないか。日本語に焦点が当たったのは調査者が日本人であり日本語教育関係者だったからではないか。その意味において「他言語ではなく日本語によって」というところに意味を見出すことはやや論理性を欠くように思われたからである。一方で「そして」から始まる後半部分の主張は首肯できた。いま、「他言語ではなく日本語によって」というところに意味を見出すことはやや論理性を欠くと指摘したが、実はそこに続く後半部分を考慮した場合、この事例においては「他言語ではなく日本語によって」という主張が正当化される。いや「日本語でなければならなかった」のである。それは、この調査協力者の持つ「ことばの市民」としての市民性が、日本人であり日本語教育関係者である調査者との相互作用が構築されたからこそ発露した「市民性」だからである。著者は次のようにも述べている。

また、ラマが日本語を学び続けることを望むのは、日本語を、人間としての尊厳、ふるさとへの愛、平和の重要性を伝えるための「武器」として考えているからである。ラマにとって、日本語は武力に対抗するための「武器」なのだ。(p. 185)

なぜ「日本語が武力に対抗するための『武器』」になるのか。それは自分の抵抗を日本人である著者に対して語っているからである。その語りの場に「武力を持った対抗相手」は存在していない。しかし、彼女は「私は抵抗する」と語ること

によって発語内行為的な「抵抗」を実践している  
 のであり、それは「社会に主体的に向き合い、責任ある態度で社会を変えていこうとする」市民性の発露に他ならない。そして「この語りにおいては」それは日本語でなければ成し得なかったのである。ここには5章の「母語でない言語でもって自己反省をすること」ができたという考察と重なるところがある。「この語りにおいては」彼女はまさしく日本語によって「ことばの市民」になったのである。会話分析がフィールドとする「会話参加者だけからなる非常にミクロな社会」において、調査対象者と調査者とは「いま、ここ」を「共に生きる」市民であり、それゆえに二人の相互行為は市民性の問題に収斂できる。「ことばの市民」の持つ市民性は、メッセージを発信する方にだけ求められ形成されていくべきものではなく、メッセージを受信する方にも求められ形成されていくべきものである。さらに言えば、両者の市民性が相互作用するところにこそ、「ことばの市民」の持つ市民性の最もあるべき形が具現するのではないだろうか。

「ことば」の持つ「平和構築の力」や「ことばの市民」による「平和構築の実践」は、本章で明らかにされたような調査協力者における「ことばの市民の市民性」にだけ認められるのではなく、調査者である著者の実践にも認められるものであり、さらに言えば、調査協力者と調査者との相互作用こそが「平和構築の実践」であり、その相互作用による成果物こそが「平和構築の力」を持つのではないか。調査協力者の語りと調査者の分析・考察による再構築とが相まって生まれた本章それ自体が「ことばの市民」による「平和構築の実践」であり、「ことば」が持つ「平和構築の力」を広く知らしめていると言えよう。

本章の目的は「日本語教育が果たす役割を問い直し、平和構築としての日本語教育の可能性を主張する」(p. 155) ことであると述べられているが、その取り組みそのものが「平和構築」の実践であり、「ことばの市民」として「共に生き」ていることになっている。まさに著者が目指す「実践の中の理論」であると同時に、その理論をもう一段階展開させて「理論の実践化」を行っていると言えよう。そして相互行為性が私たちを「ことばの市民」にするとしたら、本章を読んだ私たちは「ことばの市民」による「平和構築の実践」と

して何ができるか、何をすべきかを真剣に考えなければならない。それが読者の「ことばの市民」としての責任ある応答姿勢であろう。いまそれが問われている。

#### 4. 第3部「ことばの市民性形成をめざす新しい教育観」の批判的検討

##### 4. 1. 第8章の批判的検討

第8章では第1章を受けてさらに考察を深めつつ著者の実践が述べられている。紙幅の都合もあるので、ここでは著者が本章後半で展開している、より本質的な問題について考えてみたい。欧州評議会の言語教育政策における目的の階層構造 (p. 202) と著者が展開する「総合活動型日本語教育」『考えるための日本語』の活動及びその手順 (p. 203) との違いは、「欧州評議会の理念が、社会的結束の大きな枠組みから出発し、最終的なところで個人の視点まで降りてくるのに対し、総合活動型日本語教育では、いわゆる『私をくぐらせる』という表現によって、まず個人から始まることを提案している」ことであると述べられている。単純に言えばトップダウンかボトムアップかという違いになろう。しかしこの階層性の違いは「個人と社会の循環」という点では共通する面がある。

その上で考えてみたいのは「個人から始まる」のはなぜかということである。その問いに対する答えとして「その個人がいま、ここに生きているから」というものがありえるであろう。ではなぜ「いま、ここ」に生きている「わたし」は「わたしから出発」しなければならないのだろうか。たとえば、本章の中で紹介される留学生Bさんがまさにそうだったわけであるが、「わたし」という個人はその授業を受講するため自分の意思で教室にやってきた。広く行われている「個体能力主義」を理念とする「能力育成」を目的とした日本語の授業だと思っていたら、「個体能力主義」を脱却した「行動中心」主義的な授業だったわけである。もしBさんがそのまま授業に参加すれば、「個人から始まる」ことになる。しかしそれは出発点としてBさん自身が「個人から始める」ことではないように評者には思える。自動性／他動性の違いである。Bさんは最初から「個

人から始める」つもりだったわけではないだろう。その授業に入ったので「個人から始める」ことに「なった」わけである。つまり、著者の展開してきた「総合活動型日本語教育」『考えるための日本語』には、「個人から始まる」ことに「なった」「個人」と「個人から始める」ことに「した」「個人」とが共に存在して、教室や授業といった社会を「共に生きている」のである。前者の「個人」が受講生なら、後者の「個人」は教員ということになる。

つまりこの点において、欧州評議会の言語教育政策における目的の階層構造と著者の「総合活動型日本語教育」『考えるための日本語』の活動及びその手順とが同じ階層構造をとっていることになる。「欧州評議会の理念が、社会的結束の大きな枠組みから出発し」ているのと同様に、著者の授業も「授業という1つの社会を成り立たせるために必要な社会的結束の大きな枠組みから出発し」ていると考えることができるからである。

では著者が「総合活動型日本語教育」『考えるための日本語』の中で「個人から始まる」形を用意し、「個人から始める」ことを意図したのはなぜだろうか。著者は明示的には述べていないが、1章の主張も踏まえて考えれば、それは「習得を目的化した技術方法論から脱却」することの意味を認識し、「その脱却の向こうには、どのような民主的な社会をめざすのかという市民性形成の問いが待っている」(p. 206) ことを知っていたからであろう。この「市民性形成」は欧州評議会の言語教育政策における目的の階層構造 (p. 202) で上から2番目に位置するものである。つまり、そこに「市民性形成」という社会的要請を上位階層に持っているという両者の取り組みの共通点が見て取れる。

両者には他にも共通点がある。欧州評議会の言語教育政策における目的の階層構造 (p. 202) の一番下にある「教育実践としての『行動中心』アプローチ」は、「相互文化出会いの自分誌」がそのひとつの取り組みとして紹介されているように、「『文化』の意味に気づき、最終的に自分が市民として生きることの意味に自覚的になるという過程をプログラム化したものである」(p. 203)。つまり、その階層の一番下の取り組みは上位階層の「民主的市民」性の育成につながっており、それゆえに「社会的結束」性の醸成にも寄与する。言

い換えれば、この階層性は上から下へ拡散する一方的でリニアな関係性にあるのではなく、帰着点での取り組みが出発点へ戻っていくような連関性で理解されるべきものなのである。そしてその連関性は完全な円として閉じているのではなく、その取り組みによって以前よりも少し複言語性・複文化性・相互理解性を高め、民主的市民性を高めた「わたし」たちによって構成される「新たな社会」へと戻っていく。そこでは従来とは何か確実に違う「結束性」が新たに求められる。「わたし」たちの特性に変化が生じた以上、その社会のあり方も変化するからである。そこでまた上から下へと新たな取り組みが行われていく。その新たな帰着点から回帰していく場所は当初の出発点ではなく、そこから少し移動している。次の出発点のポイントが少しずつ前に進んで行く。それは「わたし」の成長でもあり、市民性の発達という点において社会の発展ということを意味する。

これも著者の授業にそのまま当てはまると考えられる。「個人から始まる」ことに「なった」わたしは最終的に「活動コミュニティ自覚と社会参加意識の形成」という段階にたどり着く。その段階で「わたし」は「以前のわたし」と同じではない。著者の言葉で言えば「ことばの市民」に近づいたからである。そして「新たなわたし」はまた「個人から始める」ことを繰り返す。帰着点と当初の出発点から少し前に進んだ新たな出発点とが連関してバネを伸ばしたような形で楕円を描き続けながら前へ進んでいく。それが「市民性の形成」であり、「ことばの市民」になる、ということなのではないだろうか。著者は4番目のセクションに「循環する個人と社会」という見出しをつけているが、評者は「個人が社会と循環すること」を通して「個人もその内面で循環している」のだと読んだ。

その「循環する場」を設定し機能させていくことが「市民性教育としての言語教育の意味」なのだとする、そのためには学習者も教師も教育機関という組織も、そして社会全体もかなりの意識変革が必要であろう。その意味でも、この第8章は第1部に戻っていき、理論的な思考を深めた上で、3章以降の個別論に向けて新たに展開をしていく。本書自体も「市民性形成とことばの教育」という主題の中で、個々の論考が重なりつつ展開をし新たな発展を遂げていくという、ひとつ



の有機的な連関と発展性を有しているのである。

#### 4. 2. 第9章の批判的検討

第8章と第1章との関係と同様に、第9章は第2章の論考を受け、そこにさらに「メトロリング・フランカ（その場に居合わせた人の言語資源を寄せ集めた、協働的かつ複合的な共通語）」、「スペーシャル・レパトリー（Spatial repertoire：人でなく場に焦点を当てた場のレパトリー）」、「協調的な生活（conviviality）」などの概念を取り入れ、「個人と他者が協調的に日常生活を営む場や街との積極的な関係を取り上げることにより、ことばを街や場にひきつけ、エコロジカル（生態学的）という視点からことばの市民性」の議論と考察を行っている。上記のような第2章にはなかった概念が交錯しつつ議論が展開するため、まずその展開を簡単に整理し、ことばの市民性の議論に至る道筋を確認する。

著者ははじめにオーストラリアでの言語使用の例を挙げ、「ありとあらゆる言語・ことばが混ざっている」と述べ、共通語というものの形や機能が変わってきているのではないかという指摘をしている。そして「メトロリング・フランカ」という概念でそれを説明し、「あらゆる資源（周りにいる人や物、習慣や文脈状況）などを駆使することによって協働的に「合意」（それが非合意の合意であろう）に達成することは可能である」と述べ、そのような「環境でことばの市民性が形成されると同時に、ことばの市民性に基づいた活動が市民性を保障する場・街・環境を構築し、再構築するとも言えるのではないだろうか」（引用はともにp. 215）と主張する。その考察を受けて次に「場」というものについて議論が展開する。そこでは東京のフレンチ・ビストロでの会話例が提示され、「レパトリーは個人が所有するものだけではなく、他者や外の環境と協調しながら作り出すものだ」（p. 219）という理解が導き出される。著者はこう述べている。

メトロリング・フランカという協調的かつ複合的な共通語の議論に、さらに場の形成に焦点を当てるスペーシャル・レパトリーの議論が加わることによって、複言語主義で主張されている市民性から一歩進んだ市民性形成の議論が繰り広げられるので

はないか。複言語主義では個人の中にある言語変種や個に重点を置いた市民性を謳っているが、ここではそれに加え、個人と他者が協調的に日常生活を営む場と街との積極的な相互構築関係を、個人の中だけではなく街や場にひきつけて市民性を議論する必要もあると提唱する。（pp. 219-220）

ここで次のキーワード「協調的な生活」が導入され、議論は「共に生きる」とはどういうことかへと展開する。著者は日本における多文化共生の状況を批判しつつ過渡期にあると示唆し、スペーシャル・レパトリーに基づいた「conviviality（協調的な生活性）」という概念の重要性を指摘している。その協調性について著者は以下のように述べている。

相手と自分のレパトリーの擦り合わせだけでなく、歴史、政治、文化、環境の一部であるその場のスペーシャル・レパトリーとうまく折り合いをつけながら協調的にことばの活動を営むことであり、その協調的な営みを通して、マクロな歴史、政治、文化環境の更新が可能になると言えるのではないだろうか。（p.222）

続くセクションで著者は上の議論を「生態的（エコロジー）」の観点から捉え直し、「人、場、社会、コミュニティ、街、環境とつながる生態的な関係の中で他者とさまざまなレパトリーを駆使して協調的に生きる公共の場を作る過程で、ことばの市民性が生まれると言えるのではないだろうか」と述べ、それを意識した言語教育が求められているのではないだろうかと主張している。その鍵となるものを著者は言語イデオロギー・言語教育イデオロギーの転換であると主張する。これはここまで述べてきたようなさまざまな「言語資源やスペーシャル・レパトリーを駆使して、他者とともに協調的に生きる環境を構築できる主体を形成するための言語教育観への転換」（p. 224）であり、それはある意味こまの議論の再確認である。より興味深いのはその言語イデオロギー・言語教育イデオロギーの転換のひとつのあり方として次のように述べている点である。

「その教育実践も『日本語』の学習者だけをそ

の対象として限るのであれば片落ちではないだろうか」(p. 225)と述べ、

これからの言語教育はローカルの人をも巻き込み、協調的な生活をする場をみんなが歩み寄って形成するという意識を持たなければならないと強く信じている。協調的な場を形成するにはネイティブ話者、母語という概念に基づいて人をカテゴライズするのではなく、一人一人が生態的全体性においてかけがえのない話者であるという価値観を持つ必要があるのではないかと(p. 225)

と述べる。著者が言うようにこれは「包括的な市民性を形成する教育」である。

そして最後に三代(2015, p. 89)の「日本語教育は実践に根ざした教育理念の議論がなおざりになっている」(p. 226)という問題提起を受け、「日常生活の実態」から「言語教育の理論」へと議論をつなぐだけでなく、それをさらに「実践」へと連携させ、そのあとで再度「日常生活の実態」と照らし合わせながら「言語教育理念の再構築」へと「循環」させる作業が必要であると述べ、「ことばの市民形成」においてもそのような理念と実践の連携と対照と再構築(著者は「相互構築」という言葉で表現している)を続けていくのだらうと述べている。著者の主張は評者が8章の細川論文に関して述べたことと重なる。

ここからは第9章で重要な概念となっている「場」について考えてみたい。実践における「場」の重要性は本章で確認されたとおりである。確かに「場」はそこにあるだけで大きな影響力を持ち、「場」が「協調」の舞台となることはそのとおりである。しかしそれだけでは不十分ではないか。「場」が存在し、そこに「わたし」と多様な「他者」が存在し、歴史、政治、文化などがあれば「協調」と「協働」が自発的に始まるのであろうか。そこには「わたし」と「他者」とをつなぐものが不可欠ではないだろうか。評者はそれを「共感」と「当事者性」に見出す。「共感(共感のひとつのあり方としての「反感」も含む)」と「当事者性」というものを「場」と関連させて考えることも必要ではないだろうか。確かに「場」を共有することは「当事者性」につながる面があ

る。「歴史」も「当事者性」につながる面がある。異なる場所で同じような歴史を歩んできた人たちが時間と空間とを超えて連帯するということがあるが、それは「場」の共有を「歴史」が媒介する例であろう。しかし、「場」や「歴史」などを共有すれば「共感」が保障されるのだろうか。「場」の共有が「共感」に発展するためには、「いかに共通点を見出せるか」ということが鍵となるのではないだろうか。もちろんここで言う「共通点」というのは、「共感」が「反感」をも含んだ概念であることと同様に、「非共通点=相違点」であってもよい。

ではその「共通点」はいかにして見出されるのか。ここで「場」には「物理的な場」と「認知的な場」とがあるということを手掛かりとして考えてみたい。他者に寄り添うために「想像力を持つ」と言われることがあるが、それができるか否かはいかに「認知的な場」を構築できるかに掛かっているのではないだろうか。たとえば本書7章を読んだときにシリアの市民に想いを寄せたように、時間的空間的に遠く隔たっている、私たちは認知レベルで「場」を構築し共有することができる。では認知レベルで「場」を共有するためには何が必要だろうか。それは「わたし」と「他者」との間に「共通点」を見出すということであろう。自分とは異なる他者に「共通点」を見出せる市民性、それが「共感」や「当事者性」につながり、さらに「協調」「協働」ということばの活動を可能にするのではないだろうか。ここで重要なことは、「物理的な場」でも「認知的な場」でも、「共通点」を見出す行為・「共感」を内面で認知する行為・「共感」を外部に表出する行為・それらによって「場」共有する行為などが「ことば」を駆使して行われるということである。

つまり、「協働」を下支えする「協調」につながる重要なものとして「場」があり、その「場」の認知・構築・共有には「共通点」を見出すための「ことば」が不可欠であると言える。ここから私たちが「ことばを通して市民になる」ということがはっきりと見て取れるであろう。従来「場」というものは、その存在が前提とされ、所与のものとして背景的位置づけを受けることが多かったと思われるが、積極的に「場」を焦点化し、「ことばを駆使して」「場」をデザインし活用することが市民性形成では重要にならう。

## 5. 全体的な構成と内容についての批判的検討

本書に関して特筆すべき点はその全体構成が非常によく考えられている点である。本書は「はじめに」と「あとがき」を除くと3部構成となっていて、研究課題の設定・課題解決の取り組み・今後の展望、という研究論文に見られる論理的な構成となっている。第1部では本書全体を通底する主題が提示されている。第2部ではその課題を解決するための具体的な実践が報告され、それらがさらに第3部の新たな展開へとつながっていく。第1部は「過去から今まで」、第2部は「現在」、第3部は「未来」という時間的な位置づけもできよう。異なる執著者による複数の個別論文が有機的に結合し全体で結束性と一貫性を兼ね備えていて非常によく編まれた研究書となっている。

部レベルの関連性だけでなく、1つの部の中に収められた複数の章もそれぞれ密接な関連性を有している。第1部に収録された2つの章は、総じてトップダウン的視点で理念を論じている第1章と、同じく総じてボトムアップ的視点で現象を論じている第2章とが相補的關係となっており、本書全体を貫く主題と課題を提示している。それを受けて展開する第2部はさらに3つに分けることができる。第3章と第4章は「教師」に焦点を当てている。第5章は「学習者」に焦点を当て、第6章と第7章は「社会」に焦点を当てている。そしてそれぞれが少しずつ関連し合い1つの連続体のような構成となっている。教師に焦点を当てている第3章と第4章も「教師としての他者」に目をむけるか「教師としての分析者自身」に目をむけるかという点で対称的でありながら相補的關係となっている。第3、4章と第5章との関係も「教師と学習者」という点でつながりつつも相補的關係にある。第6章は地域日本語教室という社会に焦点を当てているが、その中で分析されるのは「運営側の日本人と参加者の外国人」であり、「教師と学習者」という関係性と共通点を持つものである。第7章はより広い国際社会に焦点を当てており、第6章と相補的關係になっているし、日本語教師と日本語学習者双方を取り上げている点において第3、4、5章とも接点を持っている。

さらに、部の枠を超えて章と章とが関連性を持っている。1章と2章が全体を通しての主題として第3～7章に流れ込んでいるし、第3部の第8章と第9章とはそれぞれ第1章と第2章と対応し、「理論と実践」という関係性を持ちつつ、第1章と第2章との相補的關係をここでも引き継いでいる。第8章と第9章の内容も第3～7章に関連している。視点を組み替えれば、実践から理論へ、社会が学習者に、学習者が教師に、という方向の関連性も読み取ることができよう。

一方で、個別的具体的な実践であり本書の多様性を具現しているという点で大きな意味を持つ3章から7章において、研究者や教師が他者である新人教師や学習者を観察・分析・考察して市民性を論じている点が気がかかった。そこには一人の市民と市民という対等関係ではない「非対等的な関係性」、一種の権力関係が介在しているからである。ハンナ・アレントの言う「権力」は、アレント(1958/1994)にあるように、人と人とが自由で対等な関係性のもとで対話する中から生まれ、対話が終わればその特性も消滅すると考えられているものであったが、研究者と調査協力者、教師と受講生、ボランティア組織の運営者と利用者という間に生起する関係性には、意図的に行使するかしないかは別として、「支配-被支配」という逃れにくくかつ長期間にわたって継続する「権力性」が組み込まれているのではないだろうか。この権力関係の存在は、4章、5章が教師やその権力性に内省の目を向けていたこと、6章が運営側と利用者との間の「非対等的関係」に根本的な問題を見出していたことから確かめられる。3章や7章の場合は調査協力者との間に「過去の関係性から今に続く」権力関係があると言えるであろう。研究者が日本語教師の市民性を問い続けるとき、分析対象に対してだけではなく、分析者自分自身の中にある「内なる権力性」をもメタ的に認知し相対化し、それに対し批判的な意識を向け続ける必要があるのではないかと。なぜならその「内なる権力性」が「研究者としての市民性」に作用するおそれがあるからである。そのような再帰的・内省的・自己批判的思索が本書で十分に実践されていたとは残念ながら言いにくいだが、市民性への問いには終わりが無い。今後の課題として取り組みを期待したい。

やや批判的なことを述べたが、先に述べたよう

に、本書の構成は複層的かつ重層的な関連性を有している。そのため、どの章を読む場合でも前後の章との水平的な関連性と、その章が属する部と当該章との垂直的な関連性、当該章の上位にある部と他の部との間に存在する一段階高次の水平的な関連性、さらには読んでいる章とその章が属していない他の部との斜めの関係、垂直的かつ水平的な関連性を意識しながら読むことがより深い理解や思考につながるとされる。ただその垂直的かつ水平的な関連性は最終的には読者が再構築するものであり、本書の中に前もって十分な形で示されていない面がある。同一の著者が執筆している第1章と第8章、および第2章と第9章の間にはその関連性が見えやすいが、第2部の第3章から第7章まではそれぞれ異なる著者が単独で執筆しているため内容の独立性が強く、ゆるやかなつながりは感じられても、外見上は単独の論文が収録されているように見えてしまい、十分な有機的関連を示せていない点がある。したがって本書を読む際に留意したいのは、本稿が言及している「垂直・水平・斜めの体系性」を頭に入れた上で、常に自分の読んでいる論考の座標を意識するという点である。

評者はこのことを本書の問題点とみなすのではなく肯定的な特徴であると捉えたい。それはひとつの固定化した読み方だけを許容して他の読み方の可能性を排除するのではなく、読者の問題意識の持ち方によって多様な関連性を生み出し重層的な読み方を可能とするからである。言い換えれば、どのように読むかは「読者の市民性」次第ということである。ある意味、自分の市民性を試されているとも言えるかもしれない。第1部で提示された主題は、第2部、第3部、それぞれの部と章で焦点を変え、具体的な見え方を変え、アプローチを変え、幾重にも重なり連なりながら何度の何度も読者を揺さぶる。その揺さぶりに対し向き合っていくことで読者は「市民性とことばの教育」について責任ある応答を行っていく。それは「ことばの市民」になる過程そのものである。本書を読むことで私たちは市民性を形成し、「ことばの市民」になっていくのである。それはひとつのゴールであるとともに、「新たなわたし」の誕生でもあり、揺さぶり続けるための次のスタートでもある。

文献

- アレント, H. (1994). 志水速雄 (訳) 『人間の条件』ちくま学芸文庫. (Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.)
- 岡野八代 (2009). 『シティズンシップの政治学—国民・国家主義批判 [増補版]』白澤社.
- グラムシ, A. (2011). 松田博 (編, 訳) 『グラムシ『獄中ノート』著作集Ⅶ—歴史の周辺にて「サバルタンノート」注解』明石書店. (Gramsci, A. (1929-1935). *Quaderni del carcere [Prison notebooks]*.)
- グラムシ, A. (2013). 松田博 (編, 訳) 『グラムシ『獄中ノート』著作集Ⅲ—知識人とヘゲモニー「知識人論ノート」注解』明石書店. (Gramsci, A. (1929-1935). *Quaderni del carcere [Prison notebooks]*.)
- 小玉重夫 (2003). 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- 長沼豊 (2003). 『市民教育とは何か—ボランティア学習がひらく』ひつじ書房.
- バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 山田悦子, 古村由美子 (訳) 『相互文化能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民形成をめざして』大修館書店.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (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 (リテラシーズ叢書 6)』くろしお出版.
- 松尾慎 (2015). 地域日本語教育を問いつける. 神吉宇一 (編) 『日本語教育 学的设计—その地と図を描く』(pp. 101-122) 凡人社.
- 松田博 (2007). 『グラムシ思想の探求—ヘゲモニー・陣地戦・サバルタン』新泉社.
- 宮島喬 (2004). 『ヨーロッパ市民の誕生—開かれたシティズンシップへ』岩波書店.
- 三代純平 (2015). 「ことば」「文化」、そして「教育」を問直す. 神吉宇一 (編) 『日本語教育 学的设计—その地と図を描く』(pp. 77-100) 凡人社.

Book Review

Critical analysis of *Citizenship formation and language education: Beyond native, second, and foreign language*. Hosokawa, H., Otsuji, M., & Mariotti, M. (Eds.), Kurosio, 2016.

NAJIMA, Yoshinao\*

Keywords

citizenship, society, language, education, critical analysis

---

\* University of the Ryukyus, Okinawa, Japan.  
*E-mail address:* najimay@lab.u-ryukyu.ac.jp