

【寄稿】

社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育 社会・コミュニティの一員としての責任を果たすために

佐藤 慎司*

私の『リテラシーズ』へのかかわりは、2004年の第1巻に掲載された教育研究ノート「クリティカルペダゴジーと日本語教育」(佐藤, 2004)が最初である。これは私にとってはじめての学会誌投稿論文であり、当時コロンビア大学ティーチャーズカレッジで人類学と教育を専攻していた私が、自分の専攻とことばの教育との接点をなかなか見出せずに自分の居場所を探していた時期に執筆したものである。その後、2007年には「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考——アメリカの日本語教科書を例として」(佐藤, 2007)が採用され、その5年後の2012年にはリテラシーズの編集委員に加えていただけることになった。その後、2015年には「編集委員から」というコラムで「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, 2015)を、また、2017年には「コミュニケーションティブアプローチを考える」という特集を組み、熊谷由里さんと「コミュニケーションティブ・アプローチ再考——対話、協働、自己実現をめざして」(佐藤, 熊谷, 2017)を執筆した。その特集をもとに2019年にはリテラシーズ叢書『コミュニケーションとは何か——ポスト・コミュニケーションティブ・アプローチ』(佐藤, 2019)を編集する機会をいただいた。このように『リテラシーズ』には私のことばの教育のビジョン形成の初期から大変お世話になっているが、私の立場は一貫して、ことばの教育に関する概念、実践を批判的に捉え、未来に向けて何ができるのか提案をし、自らそれを実践していくというものである。今回は『リテラシーズ』終刊に向けて、一つの締め括りとして、

現時点における私のことばの教育へのビジョンと課題をまとめておきたい。

1. はじめに：なぜことばの学習において社会・コミュニティ参加なのか？

われわれは、今ここに生きていて、個人としての言動・行動は、言わない、何もしないというかわりも含めて、生きている時だけでなく亡くなってからも、いろいろな意味で周りに影響を与えている。そして、同時に、他人の言動・行動からも影響を受けていて、そのような活動によって社会・コミュニティが作られているとも言える。例えば、ある社会・コミュニティで、何が適切なのか、何が正しいのか、何が伝統に値するののかという基準は、それぞれの社会・コミュニティによって異なっている。しかし、その適切さ、正しさ、伝統は、ある日いきなり突然どこかから現れてきたわけではなく、当該社会・コミュニティによってある程度の時間をかけて作られてきたものである。

ここで気をつけたいのは、その社会・コミュニティが、一人一人の個人から成り立っているという事実だけでなく、社会・コミュニティも個人も常に変化しているということである。また、その社会・コミュニティの中にもいろいろな価値観を持った人がいて、その適切さ、正しさ、伝統が画一的でないことにも言及しておく必要がある。そうであるとすれば、適切さ、正しさ、伝統の基準は、ある程度は教師が指摘したり、一般化したり、教科書に記述できたりすることが可能であるにしても、究極的にはことばを使いながらその社会・コミュニティで体験しながら習っていくのが望ましいと筆者は考える。

* プリンストン大学

Eメール：ssato@princeton.edu

ことばを体験しながら習っていくことが望ましい理由は、このように価値観の多様性を体感することができるからだけではない。先に述べたように、適切さ、正しさ、伝統という基準は、そのことばを使用する社会・コミュニティによって作られて維持されているものである。実際に体験しながら習っていくことで、だれが適切さ、正しさ、伝統を作っているのか、維持しているのか、観察する機会も与えてくれる。多くの場合、そのような日常の判断・決定の一つ一つが積み重なって、適切さ、正しさ、伝統などという概念が作られていく。もちろん、それらの判断・決定の与える影響は、それぞれ人のコミュニティの中の置かれている立場により異なるし、その判断・決定がなされる場によっても影響は違ってくる。しかし、何より大切なことは、学習者も教員もある社会やいろいろなコミュニティの一員であり、それぞれが人に与える影響の差はあれ、社会・コミュニティから影響を受けているだけでなく、社会・コミュニティに影響を与えてもいるということである。

学習者が社会・コミュニティに参加することで言語学習を進めていく場合、社会・コミュニティの人々にとっては言語を教えることはコミュニケーションの目的ではない。なぜなら、言語の授業を除いて、ほとんどの社会・コミュニティは言語を学習する、あるいは、教えることを目的としてコミュニケーション活動を行っていないからである。したがって、学習者は、自分がその社会・コミュニティの中で、言語学習という目的以外に何を目的にコミュニケーションしたいのか(例えば、情報を伝達したいのか、気持ちを伝えたいのか、問題を解決したいのかなど)考えなければならない。そして、その社会・コミュニティの中でどんなことばがどのように用いられているのかよく観察をし、自分の目的を達成するためにはどのようなことばを用いることがよいのか考え、ことばを使っていかなければならないのである。

もちろんある社会・コミュニティの新参者は、何かの事象の判断を早急に下す前に、まずはよく社会・コミュニティの様子を観察することが求められる。しかし、それはいつまでも永遠に社会・コミュニティのルールを守ることだけを意味するのではない。新参者であるが故に、また、ほかの言語や文化を知っているが故に、感じられる疑問、望ましくないと感じられる事象があれば、それを

うまく指摘し、そして、社会・コミュニティの多くの人の同意が得られれば、その望ましくない事柄を変えていくこともできるのである。社会・コミュニティの一員としての責任を果たすということはただ規則を守りそれに従っていればよいということではない。将来の社会・コミュニティを見据え、そのために良かれと思うことをしていくことも、社会・コミュニティの一員としての大切な役割である。

このように、社会・コミュニティと呼ばれている(とくには文脈や文化と言われることもある)場や人の集まりは、適切さ、正しさ、あるいは、何が伝統であるかを判断する根拠であるだけでなく、将来の適切さ、正しさ、伝統を作り出していく行為遂行的(performative)な側面を持っている。ここで取り上げた適切さ、正しさ、伝統は、ことばの教育において社会・コミュニティ参加が大切であることを示すための例の一つであるが、このようないわば生ものであることばとことばの使い方(ことばの生態)を経験するには、社会・コミュニティに参加しながら実際にことばを使ってかわることが何よりも大切なのである(佐藤、熊谷, 2011; 佐藤, 村田, 2018)。

2. 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育

このようなことばの教育のビジョンをまとめ、佐藤・熊谷(2011)では、ことばの教育の目標は標準語や文化的知識を教えることだけでなく、社会・コミュニティ参加をめざすことであると唱えた。そして、社会・コミュニティとは、包括的な全体社会、地域社会、グループ、仲間(オンラインでのコミュニティなど境界線のはっきりしないもの、流動的なもの)などすべてを含む幅広い概念であると捉えた。また、社会・コミュニティ参加を「自分の既に所属している(したい)コミュニティに関する様々な規則(約束事、習慣、考え方、行動パターン)などを学び、その規則、規範を批判的に分析する。その際、コミュニティの中で議論をし説得したりされながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うものは変えていくための努力をする。そして、社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと」(佐藤、熊谷, 2011)と定義した。そして、筆者

はそのビジョンを実現すべく多くの人々の協力を得て様々な教育実践を行ってきた（佐藤，熊谷，2011；佐藤，ほか，2015；西俣，ほか，2016；佐藤，佐伯，2018；佐藤，ほか，編集中）。

今回はここで社会・コミュニティ参加の定義の最後の部分「社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担う」についても少し考えてみたい。現在，身近なコミュニティ，社会，そして，世界レベルでも論争上にある問題は多く，解決策や妥協点どころか，意見が対立し，話し合いのきっかけさえも見つけられない場合も多いのが現状である。社会・コミュニティの一員としての責務を果たすためには，自分の興味のあることに興味を持つだけでなく，社会・コミュニティの多くの人に関心を持っている現在論争上にある問題にかかわっていくことも重要なことである（有田，2006；Kubota，2014）。

しかし，ことばの教育で社会問題を扱う場合，特にその問題が教員によって選ばれた場合は，教員が意図していてもいなくても，学習言語の練習，ディスカッションやディベートのスキルを伸ばすという意味合いが強くなってしまふ。そして，そのような状態では，何のために授業でそのディスカッションをするのか（お互いの妥協点を見出すため，この問題を解決するためなど）という視点が欠けてしまうことがある。特に授業中に自分に関係のないと考えられる社会問題を提示され討議するよう指示を出された場合，そのディスカッションがディスカッションのためのディスカッションになってしまうことはある程度否めない。では，それを避けるためにはどうしたら良いのだろうか。

ここで何よりも大切なことは，参加者が自分の関心のある問題を取り上げるということである。そして，その問題解決のためにはまず，自分にとって大切な問題をいっしょに参加者にも考えてもらえるように，まずは他の参加者にその問題に関心を持ってもらうことが重要である。その際にはどのようなことばをどのように使用していたら良いのか，相手の立場に立って考えることが大切である。その際，鍵となってくる概念が当事者性である。

3. 当事者意識をもつ

社会問題の当事者とは「ある社会問題に直面している人たちのこと」（津田，2011）である。ここで一番大切なことは，取り上げている社会問題をどこか誰かの問題だと捉えるのではなく，自分たちの社会・コミュニティの問題として捉え直すことである。よく社会問題は狭義の当事者にしか理解できないと考えられることも多いが，社会的な問題に関しては，その社会の構成員である限り，多かれ少なかれ誰もが当事者である。なぜなら，社会問題は狭義の当事者と社会との関係を抜きには存在し得ないからである。つまり，社会問題は，狭義の当事者だけでなく広義の当事者，つまり，社会・コミュニティ全体で考えていかなければその問題は解決していくことはできない。

では，だれもがその当事者性を持てるようになるにはどうしたらよいのだろうか。一つの方法としては，学習者が実際に直面している問題を取り上げること，つまり，学習者が当事者にならざるを得ないような状況を作り出す方法があげられる。そのような実践の一つとしては，ドイツにおける政治教育が参考になる。名嶋ほか（2019）ではあるこの小学校の政治教育の実践を報告しているが，この実践では生徒たちが難民の子どもたちは特別クラスにまとめて入れられたほうがいいのか，通常クラスに入ったほうがいいのか（現状は後者）について難民の子どもたちも同席する中で話し合いを行う。話し合いの後，難民の子供たちも他の子供達のいる前でその話し合いについての意見を述べる。その話し合いの結果は生徒会や学校，父兄会などでも考慮され最終的に学校として結論を出す際にも大きな影響力を持つものになっているようだ。このような事例では，学習者は当事者意識を持たざるをえないのだが，いつでもこのような実践が可能であるとは限らないし，また，正直ここまでしなければ学習者に当事者意識を持ってもらうことはできないのか，少し考えてしまうこともある。他に，狭義の意味での当事者の立場に立って考えられるような想像力を豊かにする方法はないのだろうか。

当事者を理解するために有効な活動の一つとして，ヒューマンライブラリーが挙げられる。ヒューマンライブラリーは，人を本に見立てて読者に貸し出す図書館という意味で，「読者（参加

者)」と「本（障がい者や社会的マイノリティなどが取り上げられることが多い）」とが対話をする活動である。この活動では、当事者に実際会って話すことで、当事者に対する偏見を減らし、相互理解を深めることを目的としている。新聞やネットの記事やビデオの中ではなく、実際に生の当事者に触れることで、より身近に当事者を感じてもらおうという意図もあると思われる。先に挙げた自分の関心のある社会問題をより多くの人に理解してもらい、その一つ的手段としてこのヒューマンライブラリーを活用することもできるであろう。ことばの教育においても、日本語教育学会や言語文化教育研究会でヒューマンライブラリーが紹介されているだけでなく、日本語の授業の中でもヒューマンライブラリーが活用されはじめている（宮崎，2015）。宮崎は、ヒューマンライブラリーを日本語教育に取り入れることで、多様性への気づきと受容を促し、「自分の知識や経験、固定観念による判断を保留して他者の話を聞き、理解する」訓練となり、「様々な立場に立って考えることができる力」と「他者を理解することで自分自身や自文化を振り返り、問題を発見できる力」を育成、また聞くだけでなく対話を行うことは「他者の立場に配慮しつつ、自分の意見を発信できる力を養うことを目的としていると述べている。

また、対話という視点では、最近、共同研究を行なっている関西大学の嶋津百代さんを通して、ナラティブ4 (<https://narrative4.com/about/>) というグローバル団体（2020年現在16カ国で展開）の活動を知った。その活動は、パートナーから聞いたストーリーを他者に一人称で語るという興味深いものである。この団体では、さまざまなストーリーを語り合うことによって、学生たちが自分たちの声やストーリー、行動、人生に大切なことは何かを理解してだけでなく、自分たちがさまざまな社会のシステムを変え、立て直し、大きな変革を起こすこともできるのだということも認識していけるように設計されている活動である。そうすることによって、若者たちが自分たちの人生や所属するコミュニティ、ひいては、世界をよりよいものにしていくこと、それを活動の使命としている。ナラティブ4の具体的な活動は以下の4段階で構成されている。

1. 準備：ファシリテーターが参加者のグループを作り、活動の目的を定める。その後、活動のためのセーフスペースができるよう配慮し、コミュニケーションを通して信頼を構築できるよう準備をする。
2. 共有：ナラティブ4に関する簡単な説明をした後、ペアでのストーリー交換のやり方の説明、ストーリー交換のペアを作り、ストーリー交換のための時間を与え、お互いに積極的にかかわり話を聞くよう勧める。
3. グループでのストーリーの交換：休憩の後、ファシリテーターはグループで輪を作り、パートナーから聞いた話を一人称で自分のストーリーとしてグループの他のメンバーに語るように指示をする。
4. 振り返り：ファシリテーターは、他の人のストーリーを聴いて感じたことや受けたインパクト、習った教訓などをグループで共有するように指示する。その共有が終わったら、終会する。

この活動は、他の人から聞いたストーリーを三人称ではなく一人称で語るという点がポイントである。他者のストーリーを自分のストーリーとして語らなければならないため、より注意深く相手のストーリーに耳を傾けなければならない。また、聴いたストーリーの行間にある情報や感情も自分で埋めていかなければ一人称としてストーリーを語ることはできないため、ストーリーを語る人とストーリーを十分に理解することも必要とされる。そのため、この活動には、他の人の問題を自分の問題として捉えるための、つまり、当事者意識を育成のための一つのヒントが隠されているのではないかと考えている。また、この活動に、さまざまなことばとことばの使用を考える機会を盛り込み、聞き手を意識したことばの使用を促すことで、このような活動をことばの教育の一環として行うことも十分可能である。

4. むすび：公正な社会づくりをめざして

社会・コミュニティ参加においては「社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと」は重要な一側面である。その際、自分にとっ

て大切な問題を、他の社会・コミュニティの一員に、重要な問題として認識してもらい、それと同時に、他の社会・コミュニティの一員にとって重要な問題も、自分の社会・コミュニティの大切な問題として認識していく必要がある。それは、コミュニティの信頼関係を築いていく上でも大切なことである。本稿では、ことばの教育において、どうしたらそのような他者の問題を自分の問題として捉えることができるのか、つまり、どうしたら当事者意識を持ってもらうことのできるのか、その可能性について考えてみた。

このような当事者意識は、社会正義 (social justice) の概念とも結びついている。社会正義とは、個人と社会の間の公平で公正な関係を表す概念である。何を持って公平・公正というかは議論の分かれるところであるが、それは通常、富の分配、個人の活動の機会、社会的特権などによって測られることが多い。社会正義は、とくに弱者やマイノリティの公正な富の分配や均等な機会を確実なものにするために、課税、社会保険、公衆衛生、公立学校、公共サービス、労働法、および市場の規制などが含まれているが、多くの場合、社会制度における権利だけでなく、義務も同時に発生する。

言語や言語使用も、このような社会正義の議論と無関係なものではない (Piller, 2016)。言語は様々な利益と結びついており、どんな言語を使えるかによって、言語使用者と社会・世界の関係は大きく異なるため、それを公平・公正なものであるということは到底できない。例えば、現在世界で英語を話すものは、英語を話さない者では就くことのできないような仕事に就くことができるし、英語でしか得られないような情報を得られる、英語を教えて生活ができるなど、さまざまな恩恵を受けている。また、同じ言語の中でもどのような方言や「変種」を話すか、使えるかで人々の扱いも変わってくるし、言語を混ぜることに對して嫌悪感を持つ人もいることも事実である。

社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育で、私が主張したいのはことばの教育を通じた社会正義の実現である。「社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと」は、社会・コミュニティのそれぞれの一員にとって重要な問題を当事者として認識することが大切になる。しかし、その社会・コミュニティの一員がみ

な同じ言語を理解するとは限らない。広義の意味でのことば (日本語や英語という国家と密接に結びついた言語概念だけでなく、手話、広い意味での意味作りのためのマルチモーダルな側面 [ジェスチャーや視線、字やフォントの色使いや大きさ、写真との組み合わせなど]、さらには表現媒体としてのことば [例えばアートや音楽など] などを含む) を使用する全ての者 (言語弱者やマイノリティを含む) にとって、当該社会・コミュニティが公平・公正なものであるのかどうか再検討し、そうでなければ社会正義を実現すべく社会・コミュニティを構築し直していく必要がある。このような視点は、ことばのユニバーサルデザイン (あべ, 2015; 植村, ほか, 2018)、インクルージョン (包摂) (Otsuji & Pennycook, 2011)、やさしい日本語 (安田, 2013) などという切り口からも議論され始めている。

われわれは、本項の最初にも指摘したように、ある社会・コミュニティの一員として意図していてもいなくてもその存在自体が当該社会・コミュニティに影響を与えている。教員や学生が他の人に与える影響は、もしかしたら本当に小さなものなのかもしれないが、それは、われわれが思っている以上に大きなものである可能性もある。人々は様々なところでつながっていて、どうそのつながりが影響していくかはだれにも予想できないのである。しかし、自分たちが、他人の言動や行動に影響を受けていること、そして、そのように影響を与えたり与えられたりする中で社会・コミュニティが作られているのは事実である。そのため、教員も学習者も自分たちの行っている実践が社会やコミュニティに与えるインパクトを認識し、自分たちの実践を通して、社会やコミュニティに影響を与え、変えていくこともできるのだということを信じて行動する必要がある。私もその信念を持ってみなさんといっしょにことばの教育に携わっていきたくと考えている。

補遺 本稿は、佐藤, ほか (2017) の佐藤担当部分と佐藤 (2020) をもとに大幅に加筆修正を加えたものである。

謝辞 本項を執筆するにあたって以下の方からアイデアや助言をいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。(敬称略, 五十音順): 尾辻

- 恵美(シドニー工科大学), 川本健司(トルコ チャナッカレ大学), 熊谷由里(スミス大学), 嶋津百代(関西大学)
- 文献
- あべやすし(2015).『ことばのバリアフリー——情報保障とコミュニケーションの障害学』生活書院.
- 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(1), 1-10. <http://literacies.9640.jp/vol03.html>
- 植村麻紀子, 中川正臣, 山崎直樹(2018).『言語教育におけるユニバーサルデザイン化を考える』言語文化教育研究会月例会報告書. <http://incl4lang.html.xdomain.jp/data/20180302repo.pdf>
- 佐藤慎司(2004). クリティカルペダゴジーと日本語教育『リテラシーズ』1(2), 1-7. <http://literacies.9640.jp/vol01.html#satou>
- 佐藤慎司(2007).「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考——アメリカの日本語教科書を例として『リテラシーズ』4(1), 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol04.html>
- 佐藤慎司(2015). 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『リテラシーズ』16, 1-11. <http://literacies.9640.jp/vol16.html#sato>
- 佐藤慎司(2019).『コミュニケーションとは何か——ポスト・コミュニケーション・アプローチ』くろしお出版.
- 佐藤慎司(2020). 未来を創ることばの教育をめざして——社会・コミュニティ参加と日本語教育. *BATJ Journal*, 21, 66-80.
- 佐藤慎司, 尾辻恵美, 熊谷由里(編集).『「ウェルフェア・リングイスティックス」とことばの教育——生態学のアプローチの視点から(仮題)』春風社.
- 佐藤慎司, 熊谷由里(2011).『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.
- 佐藤慎司, 熊谷由里(2014).『異文化コミュニケーション能力を問う——超文化コミュニケーション力をめざして』ココ出版.
- 佐藤慎司, 熊谷由里(2017). コミュニカティブ・アプローチ再考——対話, 協働, 自己実現をめざして『リテラシーズ』17(1), 1-11. <http://literacies.9640.jp/vol20.html#s1>
- 佐藤慎司, 佐伯胖(2017).『かかわることば——参加し対話する教育・研究へのいざない』東京大学出版会.
- 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理(2015).『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction)の実践』ココ出版.
- 佐藤慎司, 三輪聖, 藤田ラウンド幸世, Heinrich, P.(2017). 平和をめざすことばの教育(2)——内容重視の批判的日本語教育(Critical Content-Based Instruction: CCBI)の可能性. *The Proceedings of the 21st Japanese Language Symposium in Europe*, 159-175.
- 佐藤慎司, 村田晶子(2018).『人類学・社会学的視点からみた過去, 現在, 未来のことばの教育』三元社.
- 津田英二(2011).『インクルーシブな社会をめざして』かもがわ出版.
- 名嶋義直, 野呂香代子, 三輪聖(2019). ドイツにおける学校教育について. 名嶋義直(編)『民主的シティズンシップの育て方』(pp. 49-98) ひつじ書房.
- 西俣美由紀, 熊谷由里, 佐藤慎司, 此枝恵子(2016).『日本語で社会とつながろう』ココ出版.
- 宮崎聖乃(2015). 留学生を対象とした日本語科目におけるヒューマンライブラリーの試み『長崎外大論叢』19, 131-142. <http://id.nii.ac.jp/1165/00000345/>
- 安田敏朗(2013).「やさしい日本語」の批判的検討. 庵功雄, イヨンスク, 森篤嗣(編)『「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』(pp. 321-341) ココ出版.
- Kubota, R. (2014). "We must look at both sides" - But a denial of genocide too?: Difficult moments on controversial issues in the classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(4), 225-251.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(4), 413-426.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.