【寄稿】

日本語日本事情教育研究の“踊り場”にて

砂川　裕一 *

『リテラシーズ――ことば・文化・社会の日本語教育へ』の出版活動を終了しようということになり，編集委員や元編集委員それぞれが「ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから」という内容でメッセージを書くことになりました。

「ことば・文化・社会の言語教育」という上記の表現は，実は，『21世紀の「日本事情」――日本語教育から文化リテラシーへ』（くろしお出版，1999～2003），そしてその続刊として企画された『リテラシーズ』（くろしお出版，2003～）の出版活動のいわばスピンオフの一つとして，2005年9月に開催された「リテラシーズ国際研究集会」のタイトルとされたものでした。手元にある当時のチラシの落ち着いた彩りの中に「文化リテラシーとは何か，どう育むのか」というディスカッションテーマが浮かんでいます。

筆者は，この研究集会の第3セッション「言語と社会・文化」で「「言語の獲得・習得」と「日常的生活世界の獲得・拡充」の一体性について」と題して私見を述べました。その2年後，この集会全体の発言を修訂・増補し編集委員の座談会の記録などを収録して『変貌する言語教育――多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』（くろしお出版，2007）が刊行され，そこに掲載された一文が，発言用原稿を加筆・増補した「「言語の獲得／習得」と「世界の獲得／拡充」の一体性について――リテラシーズ概念の共同主観的基礎」でした。この文章では，言語の習得という部面における言語と社会・文化（あるいは世界）との発生論的な一体性について思考実験的な考察を行うと共に，その発生論的な論脈に沿う形で「リテラシーズ」概念の暫定的な素描を試みました。

本「メッセージ」では，若干の個人史的なエピソードをプロローグとして先立てた上で，上記の「リテラシーズ概念の暫定的な素描」を摘録・再録し，蛇足の誹りを避けうるかぎりのエピソードをエピローグとして添えて，『リテラシーズ』終刊に際して頭をよぎるいくつかの断想を書き留めてみたいと思います。

エピソード1：小出詞子先生との出会い

ある地方国立大学教養部の日本語日本事情担当の職を得た際，学部時代以来授業などで面識を得ていた日本語教育／日本語教師養成の草分け的存在であった小出詞子先生に挨拶に行くことにしました。小出先生は，自ら育てた多くの学生を日本国内はもとより世界各地に送り込んで日本語教育の普及に尽くしていました。その学生を送り込む先（職場）の一つを私のような日本語教育の門外漢が占めてしまったことを心苦しく思った私は，その気持ちを伝えてわびると共に，私なりの仕方で日本語教育に貢献していきたいと話したように記憶しています。本音の吐露ではありましたが，その時小出先生は「あなたがいつそう言うか，待っていたのよ」と私の背中を強く押してくれたのです。

当時，筆者はすでに多くの人から日本語教育・日本事情教育あるいは日本語学・言語学に関わる研究や教育への誘いを受けていましたが，学術的な興味の軸足は哲学にありました。そんな中，小出先生によって背中を押され，赴任直後の大学の図書館で資料をあさり，何とか上梓に漕ぎつけたのが共著で著した『中・上級日本語教材 ラジオ番組「朝日新聞の声」を聴く――日本語で現代日本を考える』（くろしお出版，1988）でした。とりわけこの「教師用分冊」に収めた文章群が，当時の筆者なりの日本事情教育への考え方をストレートに表明するものとなりました。現代社会論

* 群馬大学（名誉教授）
Eメール：sunakawa@mbh.nifty.com

的な観点から日本社会や現代社会を批判的に切り取りつつ，それらを教材とした日本事情教育の一つのあり方を提示しようとしたものであり，日本語日本事情教育の現場に対する提案でもありました。

エピソード2：科研グループとの出会い

かつて，「日本事情とは何か？」というとても気がかりな課題が目の前にありました。同様の問題意識を持つ人々（長谷川恒夫，佐々木倫子，細川英雄）から声がかかり，日本国内の日本事情教育の現場の実態調査に参加する機会を与えられました。記述式の回答に盛られている授業や教材の実態や担当教師の考え方を分析・整理した2本の科研報告論文（1993，1994），さらにその後調査資料の行間を私なりに読み取りながら，現場の実態を踏まえて解釈的再構成を行い理論的に整理し直した小論「「日本事情論」の視界の拡充のために」（1999，『広島大学留学生教育』第3号）が，その後の私にとって，日本語日本事情教育論について考えを進めていく立脚点・出発点になりました（この小論は，国際交流基金日本語国際センターの『日本語教育通信』編集担当者の一連の熱意あるコメントのもとで大幅な改作を経て，しかし中枢的論点構成はほぼそのままに，20年の時を経て2020年2月に『日本語教育通信』の「日本語・日本語教育を研究する」のコーナーに掲載されました）。

その後，科研グループを中心にした『21世紀の「日本事情」── 日本語教育から文化リテラシーへ』シリーズ（1999～2003，編集委員は長谷川恒夫，佐々木倫子，砂川裕一，細川英雄），そして『リテラシーズ── ことば・文化・社会の日本語教育へ』シリーズ（2003～，編集委員は当初は小川貴士，門倉正美，川上郁雄，佐々木倫子，砂川裕一，牲川波都季，細川英雄の7名，途中から門倉正美，川上郁雄，佐々木倫子，砂川裕一，牲川波都季，細川英雄の6名に，更に現在は川上郁雄，佐藤慎司，砂川裕一，牲川波都季，細川英雄，三代純平の6名）の出版活動へ，そしていくつかのスピンオフの活動へと広がっていきました。

故小出詞子によって背中を押されたとは言え，方向性の定まらない当時の筆者にとっては，この科研グループとの出会いは僥倖であったと思います。グループの一員としての長年にわたる活動の中で，「日本事情（教育）」あるいは「日本語日本事情（教育）」という表現あるいは領域にそれなりのこだわりを持ち続けてきたつもりでもあります。とは言え，思索の広がりも深まりも遅遅として進まないまま，今は一種の“踊り場”状態に滞留している感がありますが，ここに至る階梯の一つとして冒頭に述べたリテラシーズ概念の暫定的素描の試みが位置づけられるのではないかと考えています。

「リテラシーズ」ということばを最初に口にしたのは編集委員の一人の川上郁雄さんだったと記憶しています。当時，複数形の「リテラシーズ」という概念語はまだなかったと思いますが，『21世紀の「日本事情」』の後継誌の表題を検討していたとき，長引く議論に疲れ果てたあげくの苦肉のアイデアだったように思います。それ以来，ハーシュ流の文化リテラシーとも英語教育分野から提起されていたマルチリテラシーズとも，また時流に乗って様々な分野で使われるようにもなっていた各種のリテラシーとも異なる複数形の「リテラシーズ」が我々にとっての課題の一つとなりました。

『リテラシーズ』出版活動のスピンオフの一つが上述した国際研究集会の開催であり，その記録としての『変貌する言語教育── 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』の出版でした。編集委員あるいは科研グループのメンバーはそれぞれの考えに沿って課題としての「リテラシーズ」へと漸近していったと思いますが，グループとしての共通理解には残念ながら至らなかったと言えるように思います。砂川個人にとっては，「「言語の獲得／習得」と「世界の獲得／拡充」の一体性について── リテラシーズ概念の共同主観的基礎」の執筆が，“課題としてのリテラシーズ”へと最も漸近できた際のささやかな成果であったと捉えています。以下において，「リテラシーズ」の概念規定に関わる旧稿の一部を摘録してみたいと思います。

「リテラシーズ」概念の暫定的素描

「「言語の獲得／習得」と「世界の獲得／拡充」の一体性について ── リテラシーズ概念の共同主観的基礎」第２節 摘録

第1節の「個人的表象世界の共同主観的形成について」は，「1．1　母語・母世界の同時分立的創発について」，「1．2　母語・母世界の間主観的・共同主観的形成について」，「1．3　母語・母世界の諸個人間の多様性と共同主観的な同型性について」の3項によって構成されています。続く第2節「非母語習得による個人的表象世界の拡充について ── リテラシーズの記述的理解のために」は比較的長い導入部分に，「2．1　第二言語習得の第一ステップ」，「2．2　第二言語習得の第二ステップ」，「2．3　第二言語習得の第三ステップ」と続きます。その第2節の冒頭は次のように始まります。(省略部分は……で示します。)

摘録1（pp. 149～151）

本節では，これまでの母語・母世界の形成・獲得のシミュレーションを踏まえて，母語・母世界の獲得がある程度進捗した段階（幼児，少年，青年，成人…）における「第二言語の習得」と「世界の拡充」の相即性に視点を移そう。その際，これまでは明示的には触れることのなかった重要な論点，すなわち，「母語習得と自我形成（したがってまた，非母語習得と主体の変容的・拡充的再形成）」の相互関係についても，視野に含めて考えることにしたい。

……ここでは，「リテラシーズ」概念の記述的陶冶ないしは分析的理解に資する事を念頭において，中枢的と考えられる以下の四つの側面に着目して筆者なりの論点を構築しておきたい……。1．言語運用力の向上，2．各人が内存在する世界の拡充的変容，3．主体としての自己形成・自己拡充，4．実践的応接力としての多面的・多重的なリテラシーズの充実・向上，の四側面である。

……上記4の「実践的応接力としての多面的・多重的なリテラシーズの充実・向上」は，言語運用力が向上し（上記1の側面），世界が拡大・拡充し（上記2の側面），実践主体としての自覚的活動力が向上してくること（上記3の側面）の“全体”が，一人一人の「応接力」の成長・向上に直結していることを意味している。この「応接力」は，様々な他者からの呼掛けや場面的状況や象徴交換などに対して柔軟かつ的確に応答・対応を返すことができるような理解力，表現力，活動力などを意味しており，筆者としてはこの「応接力」を「リテラシーズ」……の内実としてとりあえず登記しておきたいと考える。

……第二言語習得（非母語習得）の実際的なプロセスは，一般的には母語・母世界を手掛かり・足掛かりとし，その習得・獲得された「既成性」の修正・増補・削除といった過程を経て進捗するものと考えられる。

この「既成性」は，言い換えれば，既に獲得されている言語と世界の「安定性」，当人にとっての言語と世界の「再現可能性」，対他的な実践活動における言語と世界の「予測可能性」など，日常的活動力の源泉であり，自己同一性や自尊感情など，諸個人の固有性の確立や自己表現・自己成就における重要な源泉ともなっている基盤であると考えられる。この「既成性」を修正したり増補したり削除したり，またその変化を「拡張された新たな既成性」へと統合する過程で，様々な軋轢や混乱など社会的にも心理的にも困難を生ぜしめうることも視野におさめておかねばならない。ここではしかし，“拡充”の積極的な様相に主として着目して論点を構築しておきたい。（一部修正）

上記の摘録部分もまたこの後の摘録部分も，先立つ第1節の記述内容やまた前提的な論点や補注的な論点を踏まえての発言になっていますから，上記のかぎりでは説明不足の感は否めません。がこの場ではお許しいただくとして，上記でリテラシーズの内実として登記された「応接力」の具体的あり方を以下に摘録することで，筆者なりのリテラシーズ概念の暫定的素描を確認しておきたいと思います。

摘録２（pp. 151 ～ 154，p. 160）

2．1　第二言語習得の第一ステップ

さて，第二言語（非母語）を習得していく場合，学習対象言語の音韻や語彙や文法など，学習対象言語を母語とする集団において共同主観

的・同型的に形成され当該言語集団内で現実に機能している“体系的なルール”あるいは“ラングの体系”によって，まずは“外的に拘束”される。

この拘束下で，おそらくはそれまでに獲得された母語の修正・増補などの変容手順を経ながら，徐々に当該言語の音韻や語彙や文法などに習熟していく。言語運用力の向上に見合う形で当該場面の意味構造の把握力が向上し場面的世界が拡充していくわけである。すなわち，学習言語の語彙・構文・発音など言葉が次第に自由に操れるようになり，操れるようになるにつれて聴こえてくる世界・観えてくる世界・感じ取れる世界・実践的に関わることのできる世界が豊かに変わっていく。

例えば，日本の大学に留学している学生が，日本語力を徐々に向上させるにつれて，学内で飛び交う情報（掲示板情報，チラシ情報，人々の会話から得られるような側聞情報，言うまでもなく教室などで教員や学生が発言した情報や配布資料から得られる情報など）の多寡や密度や明確さが徐々に変化していき，その向上的変化に応じて学内外での活動力が向上していく，というわけである。もちろん，この“向上的変化・拡充的変容”がスムーズに進まない場合や混乱を生み出す場合や挫折を現実化することがあるという点については言うまでもない。

この過程において，当初は“外在的なルールに拘束”されていた学習者が徐々に当該言語を場面適合的に運用できる主体として自己変容・自己形成を遂げていくことになり，当該言語を母語とする集団に“当該言語の運用主体”として共同主観化・同型化されていくことになる，と考えることができる。発音の不自然さや語彙や構文の不適切さ，また語用論的な場のコンテクストの捉え損ねなどいわゆる言語的・社会的・文化的な“まちがい”が多々あるにしても，直接の会話情報や掲示板情報やアナウンス情報など，習得した言語の運用に依ってその場の情況的意味構造が把握できるようになり，その場面に対して応接する力がある程度備わってきているような段階である。あるいは，第二言語の習得によって，母語・母世界の既成性が拡充的に変容され始めている段階であるとも言える。

この段階での応接力を“習得言語の運用に拠る場面的・情況的意味構造把握力としてのリテラシーズ”ととりあえずは規定しておきたいと思う。（一部修正）

2. 2　第二言語習得の第二ステップ

学習者は，第一ステップで規定したリテラシーズのさらなる向上的変化を伴いながらいわば次のステップとして，多様かつ複雑な間主観化の累積を閲歴しつつ共同主観的な当該言語主体として自己を拡充的に再形成していく。その拡充的再形成過程において，徐々に，……社会的・対人的な場面状況に応じてより一層的確な言語形式を運用できるようになり，他者の期待や意図に応接し，自己の必要や欲求などを不十分なりにも満たすことができるような理解力，表現力，活動力などを身につけていくことになる。この段階で，学習者は言ってみればナチュラルかつスムーズな第二言語運用力を身につけており，その運用力に見合う密度で当該社会について相当程度に拡充された表象を獲得していると考えられる。

例えば，様々な語彙や構文やトーンなどの使い分け，場面的・語用論的な使い分けを身につけるにつれて，……様々な場面的・情況的な予期が働くようになり，その予期に応じた臨機の言語運用や立ち居振る舞いなどが可能になっており，日常生活での齟齬のより少ない自律した活動力が向上してくる，というような段階である。相変わらず言語的・社会的・文化的な“まちがい”はあるにしても，その齟齬を修復できる多面的かつ柔軟な活動力を身につけてきているような段階と言える。

この段階の学習者は当該社会内でより自由に振る舞える“社会的行為主体”として共同主観的な自己形成・自己拡充を進捗・向上させており，この“成長した自己”が発揮するより充実した活動力を“当該言語に拠る当該社会での社会的・対人的活動力としてのリテラシーズ”と規定することができよう。（一部修正）

2. 3　第二言語習得の第三ステップ

第三のステップにおいては，第一，第二ステップで規定したリテラシーズのさらなる向上的変化を伴いながら学習者はより高度な，いわば母語話者に比肩し得る言語運用力を獲得して

いく。それに伴って拡充される世界もより“高密度”になっていくと考えることができる。言い換えれば，いわゆる言語運用の四技能の全てにわたる二言語（複数言語）併用者として，また二世界（複数世界）に同時にあるいは交互に内存在しうる者として捉えることができよう。あるいは筆者なりの立場をより強調して表現すれば，“拡張された新たな世界”に内存在する“拡充された新たな主体”として自己変容・自己形成・自己拡充を遂げた学習者を，ここでは学習者として一つの“臨界点”に到達し得たものと位置づけることもできる。

例えば，日常生活において滞りなく日本語によるコミュニケーション活動を行いながらも，他者達の考え方や発想に違和感や距離感や場合によっては疎外感などを（もちろん共感も含めて）感じることが可能になっているような場合である。あるいはまた，日本の社会制度や慣習などについて十分な知識と経験を持っているし，他者達がなぜそのような価値判断基準や情緒的感覚を抱くかも解るしそれを許容することもできるが，自分自身はそのような感覚の採り方はできないと感じるような場合などでもある。当該社会が（往々にしてインプリシットに）含み持っている様々な規範意識や価値意識などを十分に“追体験”しつつそれを“対象化”できるような水準と言える。

この水準を，創造的かつしなやかな言語運用力を身につけ，当該文化世界に特有な自然観や人間観や世界観などの知的・感性的な理解が可能な程度に拡充された文化的世界に内存在することができ，“文化的価値意識主体”としての自己拡充・自己形成を遂げ，“当該言語に拠る当該文化的な理解／表現力としてのリテラシーズ”を獲得し得た水準と規定しておきたいと思う。（一部修正）

……第二言語運用力の向上と世界の拡張・拡充と主体の自己拡充という三側面を包括する「応接力」，すなわち，「場面的・情況的な意味構造把握力としてのリテラシーズ」，「社会的・対人的な活動力としてのリテラシーズ」，そして「文化的な理解／表現力としてのリテラシーズ」の三つ側面を併せ持つ統括的な総合力としての「応接力」がリテラシーズ概念の骨格を形作る。それはもはやハーシュ流の文化リテラシー概念を置き去りにし，言語の習得が唯に言語の習得に閉じ込められない社会的・文化的実態を素描し，言語の習得がなぜにまた如何にして社会的・文化的な活動力や自己・自我の拡充につながりうるのかという問題圏にも視界を拓くことになる……。（一部修正）

リテラシーズ概念の具体的・分析的な記述に漸近しようとした足跡の素描とは言え，上記の摘録のかぎりではいかにも舌足らずであることは自覚しているつもりです。が，ともあれ，「リテラシーズとは何か」という問いに対する編集委員の一人としての暫定的な回答としては，不本意ではありますが，上記摘録の地点が“踊り場”であるように思います。

エピローグ

冒頭のエピソードを含めて多くの出会いが重なり合うことで“浮き島”のような知的な地平が形作られたように思います。浮き島が接岸するべき大地をまだ見いだせてはいませんが，近年よく使うようになった「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という筆者なりの表現に込めた課題意識はその地平の上に立ち上がっており，そしてその表現は，「日本語日本事情教育」が内的構造契機として含み持っている中枢的な領域を立体的に配置したものになっています。すなわち「言語」「社会」「文化」「教育」，そして「実践」「理論」，「統括」です。日本語日本事情教育が関わる領域の「拡散情況」を，より積極的に領野の「拡大・拡張・拡充の情況」として捉え返し，そこに観ることのできる諸課題を，既存の個別領域名とそこにおける用語上の連続性にも配慮しながら，その構造内諸契機に即して俯瞰的・統括的に把握しようとする企図を表現しています。エピソード2で触れた小論「「日本事情論」の視界の拡充のために」の末尾近くで，「日本事情とその教育」の機能の一端に触れた後に，上記の熟れない表現のその企図の方向性に重なる考えについて触れています。

異社会で大過なく過ごしていくための単なる順応・適応ではなく，また異文化の表層的な知解にとどまらず，「具体的・実践的な場面にお

いて，自らの立場を理解しつつ，同時に相手の立場に身を置きつつ，相手にとっての情況・世界を追体験し得る想像力＝創造力と，それが相手にとっては紛れもない「現実」であることを許容できる柔軟性を獲得するという機能」――この機能はまた，「日本事情とその教育」の捉え方，ひいては教育そのものの捉え方を，従来の知の伝達を専ら旨とするあり方から，複合的な日常的生活世界のその都度の関係の場を自らの関心に応じて言説化できる能力の養成を目指すあり方へと推し進める重要な契機をも孕んでいるはずである。さらには，この「知の伝達から場の言説化能力へ」という知のあり方の変化の方向は，主体的に言語を運用できる実践能力の涵養・強化を含意するとともに，近代知の個別性，個別性故の視野狭窄，視野狭窄故の知的な限界性を超え出る重要な手掛かりの一つを示唆しており，その近代知を取り巻く動態の中枢部に「言語存在」が新たな概念規定を纏いつつ位置していることは，20世紀を通じた哲学的思索の論脈において確かだと言えるように思われる。（一部修正・加筆）

「ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから」というメッセージの「これから」については，個人的には，もう一度「日本事情とその教育」に立ち返ろうと考えています。“踊り場”で振り返ってみると，上記の「「日本事情論」の視界の拡充のために」が，日本語日本事情教育論について考えていく際の筆者なりの原点・立脚点になったと考えられるからです。さらには，科研グループ・編集委員の一員としては，『21世紀の「日本事情」』が標榜していた課題意識が今も内外の日本語教育界の其処此処に漂っているかのように思えるからです。「日本事情」は姿形を変えつつ亡霊のように（あるいは妖精のように）再び立ち現れつつあるように思います。「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という上記の熟れない表現はその妖精の影のようにも思えます。

牽強付会だとの誹りは素直に引き受けたいと思いますが，日本語教育ないしは日本語日本事情教育の領野は多くの可能性に満ちた広がりをみせつつあることは間違いないでしょう。その「未知の可能性」に向けて一棹でも二棹でも差すことができれば，と念じています。「ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから」というメッセージの「これから」に関わるささやかな方向性とさせて下さい。

砂川を誘って下さった科研メンバー・編集委員の皆さま，編集実務を担って下さった谷岡慶さん，出版元を引き受けて下さったくろしお出版の池上達昭さん，ありがとうございました。

最後になりましたが，読者の皆さま，また投稿者の皆さま，多くの刺激と触発をありがとうございました。