

## 多言語・多文化社会における「国語」教育の可能性

——教室言語の多様化を見通す中で——

村 松 賢 一

### 要 約

多言語・多文化社会における国語教育は、日本語母語話者と非母語話者による「共生のための日本語」の共同的創出を重要な柱に据えるべきである。共生の日本語は、母語話者同士の日本語とは異なるレジスター（変種）として認知される必要がある。それは「国語」という概念の見直しを促し、教室言語の多様化を促す契機となって、国語科教育を、規範的な「日本語」の学習から、生成的な「ことば」の学習へ転換する展望を切り開くはずである。

国際化、多言語・多文化共生化に関わって、国語教育と日本語教育で最近提起されている議論をレビューしつつ、その可能性を探る。

### 1. 多言語・多文化社会を展望した国語教育像の模索～国際化から多文化共生へ～

#### 「国際化時代の国語教育」というアプローチ

これまで国語教育の世界では、異文化との交流を、多言語・多文化共生という枠組みではなく、似ているがニュアンスを異にする国際化という視点でとらえてきた。代表的な見解を紹介しよう。

いまわが国は21世紀を前にして何度もかの開国を迎えており、世界に通用する日本語人の育成に国語教育の果たすべき責任は何かということを、やや長い見とおしに立って考え、その問題を解決していかねばならない。

そのためには、国語教育を国際社会に開かれたものとしていくことであります。

たとえば、相手の意見を正確に聞きとり、言うべき意見はきちんと述べることができ、しかも異質な文化と協調していく強靭な精神を育てることです<sup>1</sup>。

これは、「80年代国語教育研究の課題」と題した第60回全国大学国語教育学会シンポジウム（1981年）における浜本純逸氏の「提案」の一節である。下線部に明らかなように、国際化時代を迎え、異質な文化の人々とともに議論をしながら協調していく能力の育成を国語教育の責任ととらえようという主張が明確に述べられている。こうした認識は、20年経過した現在、国語教育界や言語政策担当者の間でどのように受け継がれ、発展させられているのだろうか。

まず、教育課程の基準の改善を審議した教育課程審議会の答申（1998）を見てみよう。

国際化の進展に対応した教育は、広い視野をもって異文化を理解し、異なる文化や習慣をもった人々と偏見をもたずに自然に交流し共に生きていくための資質や能力の育成を図ることをねらいとするものであるが、そのためには、我々はまず我が国の歴史や文化・伝統に対する誇りや愛情と理解を培う教育が重要であると考える。（1 教育課程の基準の改善の基本的考え方(3)各学校段階・各教科等を通じる主な課題に関する基本的考え方〈国際化への対応〉）

これはいわば総論である。各論にあたる国語科教育には何がもとめられているのだろうか。国語科の目標は次のように規定されている。

小学校、中学校及び高等学校を通じて、言語の教育としての立場を重視し、国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てるとともに、豊かな言語感覚を養い、互いの立場や考え方を尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図る。特に、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考え方をもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現

する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する。(4 各教科・科目等の内容 i) 国語)

一読してわかるように、せっかく「異文化を理解し、異なる文化や習慣をもった人々と偏見をもたずに自然に交流し共に生きていくための資質や能力」を謳いながら、重点は「我が国の歴史や文化・伝統に対する誇りや愛情と理解を培う教育」や「国語に対する関心を高め国語を尊重する態度」に置かれ、「国語教育を国際社会に開かれたものとしていく」視点は残念ながら見られない。

この点で、昨年発表された『国際社会に対応する日本語の在り方』に関する国語審議会の答申(2000. 12)は、「日本語の国際化」という課題を真正面から受けとめ次のように述べている。

ここで言う「日本語の国際化」とは、世界の中でより多くの人々に日本語の価値が認識され、日本語の使用が広がるという側面と、日本語の使い方が、国際的なコミュニケーションにも一層適したものになるという側面の、二つを併せ持つ概念である。日本語の国際化を推進するに当たっては、以下の三つの方針に基づくことが適当である。すなわち、第一に、世界に向けた日本や日本語についての情報及び日本語による情報の発信を促進すること、第二に、日本語学習需要の多様性に応じたきめ細かな日本語学習支援を進めること、第三に、国際的なコミュニケーションに対応するための日本語運用能力の在り方を明らかにし、それを踏まえて日本人自身の運用能力を伸ばすことである。(5頁)

この中で、国語教育に直接関係するのは傍線を施した三番目の項目であろう。この点は同答申の後段で次のように詳しく説明されている。

異文化を背景とする人とのコミュニケーションにおいては特に、①自己の考えを十分に言語化すること、②平明・的確かつ論理的に伝達すること、③相手の文化的背景を考えて表現や理解を柔軟に行うこと、の3点に留意すべきである。一口に「異文化」と言っても、それぞれの文化におけるものの考え方や、発話や行動の様式は多様であることから、すべてを相手に合わせようとするのではなく、相互に相手を理解しようと努め、相手の考え方や気持ちを理解するための質問や自分自身を分かってもらうための説明の言葉などを適切に織り込みつつ、誤解が生じないよう、やりとりを進めていく態度を持つことが基本となろう。(10頁)

以上の教育は国語のみならず各教科等の指導、さらには学校生活全体の活動を通して達成されるべきものである。(11頁)

こうした、異文化の人々とも相互理解を図ることができる言語運用能力というとらえ方は、教育課程審議会答申やそれに基づく学習指導要領(1999)に比べはるかに踏み込んだものであり評価できる。

しかし、ここには三つの問題点があるように思われる。

一つは、「国際的なコミュニケーションに対応するための」という修飾句がいみじくも語っているように、主として日本人が国際場裡で異文化と交流する場面が想定されていて(その重要性を軽視するつもりは毛頭ないが)、足元で進んでいる日本社会の多言語・多文化状況への眼差しが弱い点である。「国際化」という枠組みでのごとをとらえる限界だと思われる。

二つ目の問題は、そのことと連動するのだが、対象が日本語母語話者のみに限られているということである。これは、従来の国語科教育の枠の中で考える限界というべきか。しかし、真に、国際社会に開かれた国語教育や日本語の国際化を目指すのであれば、学校現場で増えている日本語を母語としない子どもも取り込んだ国語教育の枠組みを構築しなければならない。

そして三番目は、コミュニケーションの媒体である言語の姿があいまいな点である。国語審議会の答申なので「平明・的確かつ論理的に」というのは日本語について言っていると思われるが、これは異文化の人人が相当に高い日本語力を有するか、通訳の存在などを前提にした話であろう。しかし、日常的には相手の日本語力が不十分な場合が一般的である。その場合どのような共通言語に頼って如上のコミュニケーションを行ったらいのだろうか。日本人の側は英語も相手の母語も話せない。恐らくそうした状況ははじめから想定されておらず、日本語で話し合う場合は、相手がきちんとした日本語を身につけていることが前提とされているのであろう。

多言語・多文化社会の国語教育を論ずる場合は、しかし、この点が大きな問題になるのである。

### いま問われているのは多言語・多文化共生社会における国語教育

全国大学国語教育学会第94回大会（1998. 8. 3）におけるパネル・ディスカッション（「21世紀の国語教育を考える」）で司会を務めた望月善次氏は次のように述べた。

現在の国語教育（国語科教育）は、帰国子女学級等の一部の例外を除いて、その教室にいる者のほとんどが（理念的にはその全てがと言ってしまってもよい。）母語を「日本語」としていることを前提にしている。

しかし、東京都の一部の地域の具体例を挙げるまでもなく、「母語日本語者100%時代」は終わると考えてよいであろう。〈母語として「日本語」以外をあやつる学習者〉の存在を前提とした国語教育を視野に入れざるを得なくなるであろう<sup>2</sup>。

実際、日本語指導が必要な外国人児童・生徒（以下、児童とする）の数は小学校、中学校、高等学校等すべての学校種（公立）で合わせて65言語、184,321人にのぼる（2000. 9. 1現在）。母語別では、最も多いのがポルトガル語で40.3%、次いで、中国語、スペイン語と続く。この3言語で全体の8割を占める。学校種ごとの人数は、小学校12,240人、中学校 5,203人、高等学校917人、盲・聾・養護学校72人である。これは、1997年度の調査と比べて6.5%増え、特に高等学校では98%の大幅増加となっている（文部科学省「平成12年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」）。今後、少子高齢化に伴う労働力不足を補うため、外国人労働者の受け入れが進めばこの数はさらに増えることは必至である（法務省『第二次出入国管理基本計画』2001年）。現在でも、日本語が壁になって未就学の児童が相当数に上るといわれ、適切な手立てが講じられれば先の数字はたちまち跳ね上がるだろう。彼らに対することばの教育はどうなっているのだろうか。

外国人児童・生徒に対する施策として、都道府県教育委員会では日本語指導協力者の派遣が最も多い。市町村教育委員会においても同じ結果となった。（前掲、文部科学省調査）

つまり、「日本語指導協力者」が学校にやってくると、彼らは母学級から呼び出され、外国人児童だけを集めた「国際学級」で日本語を勉強する。このように、「日本語指導」と「国語教育」は別個のカテゴリーに属させられ、「〈母語として「日本語」以外をあやつる学習者〉の存在を前提とした国語教育」は現実には存在しない。

こうした「母語日本語者100%時代の終焉」が現実のものになった時代の国語教育を、「多言語・多文化社会の国語教育」と明確に位置づけたのは大槻和夫氏である。氏は、「21世紀の国語教育に望むもの」として、次のように言っている<sup>3</sup>。

第一は、多言語・多文化社会が進むであろう21世紀の国語教育においては、「国語」という観念とその内実を多言語・多文化平等の原則に立って見つめ直していくことである。今後言語摩擦・文化摩擦も生じるであろうが、多言語・多文化の対等・平等の原則に立って、国語教育の在り方を根本から考えていくようにしたい。

これはたいへん重要な問題提起である。わが国では、母語を学ぶ教科を、多くの国々が、英語、中国語、インドネシア語など（あるいは単に“ことば”）としているように、「日本語」とはせず、国家のことば=国語という言い方をしてきた。「「国語」は「国家」や「国旗」と並ぶ述語になっている」<sup>4</sup>と考えると、そのイデオロギー性に改めて気づかされよう。イ・ヨンスク氏は、その思想的性格は、「戦前」となんら変わっていないと次のように言っている。

「国語」は日本が植民地を放棄したのちも生き残った。「敗戦」は「国語」の理念の終焉をしめすものではない。現実の植民地はなくなても、その「思想的根拠」であった「国語」の思想はけっして滅びていない。「国語と国家と」において「国語」の像をはじめて明確に描き出した上田万年、そしてその上田を継承した国語学者保科孝一が夢みた「国語」の体制は、戦前よりも、むしろ「戦後」の現在の日本の言語状況によほどちかいのである<sup>5</sup>。

しかしながら、こうした「言語を国家単位に考える思想」は「もう世界の言語状況ではもちろん、日本国内でも通じにくくなっているし、日本語自身が日本国だけの言語ではなくなって」おり（柴田武）、まさにいま、その観念と内実の見直しが迫られている。そのことは、ただちに「国語教育の在り方を根本から考えていく」ことにつながるを得ない。松崎正治氏は、その方向を次のように示している。

「国語」を生み出した源の近代的な国民国家概念が、今搖らぎだしている。それに伴い、近代的な政治装置である「国語」も同様に岐路に立っている。そこで、「国語」（科）教育を「ことばの学び」として、再定

義し、カリキュラムを創っていくことが重要になる。すなわち、単言語を規範とする社会編成であった「国語」から「言語や文化の併存ではない多数性によって組織された多言語社会編成」<sup>6</sup>を軸とした「ことば」と転換する<sup>7</sup>。

下線の部分は多少の解説が必要であろう。従来、国語教室では、暗黙のうちに、正しい日本語、標準的な日本語、美しい日本語という「単言語=国語」が規範とされてきた。それを、多様な変異を前提とする「ことば」へと転換しようというのだ。こうして、国語という観念から解き放たれてみると、日本語に内在する多様性が露になり、規範となることばを学ぶという社会化の側面だけでなく、一人一人が自分のことばを確立するという個性化の面が浮上してくる。私たちはともすると、「ことばの法則性を身につけて大人の世界に入っていくことだけをことばの力の発達」とみなしがちだが、一人一人のことばを大切にし、それぞれが「自分なりのことばによる世界を作る」(牧戸章<sup>8</sup>) 生成的側面<sup>9</sup>の意義を看過してはなるまい。そうなってはじめて、外国人の不完全な日本語も方言もアナウンサーのことばもみな日本語の一つとして認め合うことができるようになる。このような準備が、これまで一線を画してきた日本語教育と国語教育の連携を可能にする。また、本稿ではここまで踏み込まないが、その先に、日本社会に参入してくる外国人児童・生徒の母語の保持や母語による教科学習支援、日本人児童・生徒の外国語学習までを取り込んだ(日本語教育、国語教育、英語教育などを統合した)新たな「ことばの時間」の枠組みが展望できるものと思われる<sup>10</sup>。

次に、こうした先行知見を踏まえ、「<母語として「日本語」以外をあやつる学習者>の存在を前提」とし、彼らが日本語母語話者と共に励む「ことばの学び」とは具体的にどのようなものか、その一つの可能性を素描してみたい。まず、日本語教育と国語教育の橋渡しとなる議論をいくつかみてみよう。

## 2. 日本人に対する日本語教育の提案

### 外国人の不十分な日本語を理解する努力を

杉戸清樹氏は、国語教育、日本語教育とは別に、「外国人の日本語についての日本人への教育」、言うならば第三の日本語教育を、中学校や高等学校の国語科教育で行うことを提唱している<sup>11</sup>。外国人の話したり書いたりする日本語、とりわけさまざまに間違った日本語を、すくなくとも当面は一旦そのままで受けとめて、なんとか理解し、そして積極的に受容していくために必要となる、日本人としての知識、技能、態度についての教育である。コミュニケーションとは話す側、聞く側双方の共同作業であるはずだ。それなのに、これまでは、専ら外国人に正しい日本語を話す努力が求められ、日本人に対する、不十分な日本語を理解する教育が欠落していた。考えてみればおかしい話である。杉戸氏の提案は、もともと梅棹忠夫氏の「おぞましき日本語」論に触発されたものだという。梅棹氏によれば、外国人の日本語は異様であったり不完全であったりし、日本人にとってはおぞましいかもしれないが、これからはそのような「おぞましき日本語」にも耐えて行かなければならず、「ふつうでない表現、奇妙な用語法に対して、こちら側が理解する努力をしなければならない。」<sup>12</sup>杉戸氏は、それを、一人一人の日本人の努力としてではなく、制度的にも追求していくことが「いわゆる日本語・日本人の国際化、あるいは、そのための異文化理解を実質的に支える不可欠な柱だ」という。

### 理解するだけでなく、外国人に対する「調節された話し方」も身につけよう

細川英雄氏は、留学生を大学のコンピューターセンターに連れて行ったときの様子を次のように描写している<sup>13</sup>。

理工学部の大学院の学生たちはどのようにして留学生たちと話していいか、まずわからないんですね。コミュニケーションできない。つまり、コンピューターの説明をするわけですけれども、どう説明していいかわからない。

留学生たちがわかるのかわからないのかもわからないのにどんどんしゃべっちゃうんですね。これは実は院生が理科系の人だから、というわけではなくて、おそらく、おおかたの日本人が留学生に会ったとき、あるいは、外国の人たちに会ったときに、日本語でコミュニケーションをしようとすると、必ず見られる<現象>なんです。

そして、その原因は、「留学生にとって未知の語彙や文構造、つまり、この言葉を知っているか、こういう言い方をしたらわかるかわからないか、ということがわからない」ためであるとし、これは、「日本における国語教育の一つの責任の問題」であり、「私自身が受けてきた国語教育も含めて、ほとんど国語教育においてはコミュニケーションというものが存在しない、成立していない。そのことが問題だと思う」と述べている。

ここで言われているような、外国人に対して「この言葉を知っているか、こういう言い方をしたらわかるだろうか」などという配慮のもとに、スピードや語彙を調整しながら話すことをフォリナー・トークという。このうち、話者が教師の場合がティーチャー・トークである。西原鈴子氏は、「日本語で文化的背景の異なる人々と意思の疎通を図るために」日本語教師が実践してきたティーチャー・トークが参考になるとして、その要点を次のように整理している<sup>14</sup>（括弧内は村松が補足）。

- (1) はっきり発音し、ゆっくり話すこと。
- (2) 縮約形\*よりも基本的語彙を使うこと。（\*「小さな」を「ちっちゃな」などとする言い方）
- (3) 単文を使い、言い切る形を選ぶこと。
- (4) 接続助詞・接続詞なしで結束性を示すように心がけること。（日本人が多用する「…けれども」は、外国人にとって順接か逆接か判断に迷うことが多い）
- (5) 繰り返すこと。
- (6) 発話機能を明示的に示すこと。（相手の忖度に任せらず、どういうつもりで言っているのか発話意図を明確にして話すこと）

日本人に対する日本語教育の具体的なイメージがここにある。しかし、こういったことは、心構えだけでできることではない。教育できちんと教えられ、実践しなければ身につかない。尚、西原氏はこれらは「美しさとか格調の高さとは別の機能的次元で調整されるべき近未来の日本語の姿を示唆するもの」と、日本語の一つの変種（レジスター）、つまり市民権をもったことばとして位置づけており注目される。

ここまで、日本語力が十分でない外国人と日本語でコミュニケーションするという場面を想定し、その言語教育としての可能性を探ってきたが、その対象はあくまでも日本語母語話者であり、非母語話者はまだ枠組みの外に置かれている。

次に、母語話者と非母語話者が肩を並べて共生のための言語を学び合うという新しい言語学習のあり方に関する提案を検討したい。

### 3. 共生のプロセスとしての日本語学習

外国人と日本人が共同で共生言語としての日本語をつくり出すという発想が大事

岡崎敏雄氏は、コミュニティに外国人が参入してきた場合の言語的共生のありようを、大きく言語間共生と言語内共生にわけて考察している。言語間共生とは、単一または少数の言語が使用されてきたコミュニティに外国人が住民として参加し、その結果複数（多数）の言語が共生関係を構成していく過程とされる。その際、異なる言語や文化が序列化されずに対等の関係で共存することをめざす「複数主義」、第二言語の獲得過程で第一言語の使用が減ることがない「加算的二言語併用」、状況や多様な目的に応じてそれぞれに言語を使い分ける「交替」という三つの原則が重要だという<sup>15</sup>。これを、日本社会に外国人を迎える場合に適用すれば、彼らの母語を日本語と対等に扱う、日本語を学ぶ過程で彼らが母語を失わないようにする、時と場合に応じて日本語と母語を使い分けられるようにする、ことが大切だということになろう。

これに対して、言語内共生とは、「母語話者と様々な非母語話者が相互のインターアクションの過程を作り出し保持していく中で、双方の側が双学習過程を作り出し、その言語を共生のための言語として新たに形成していく協働的過程」とされる。従って、日本人もその言語を学ぶのだ。たとえば、共生の言語が日本語である場合を考えてみよう。これまででは、参入側のみが日本語を学習することを求められてきた。そして、理念的には日本人と同じような水準で日本語が使えるようになることを目標としてきた。その到達点を基準にして、間違いや不備は「逸脱」とみなしがれ正の対象とした。しかし、言語内共生の立場では、「母語話者と、目的・状況によって一律でない能力レベルの非母語話者が、相互のインターアクションを通じて、その言語を共生の言語として新たに

形作っていく」過程を重視するので、不完全性は相対化され、問題化し得ない。かつ、コミュニケーション不全の責任は一方的に参入側に帰せられることがない。日本人がその共生の日本語に習熟していないためコミュニケーションが滞る場合も大いに考えられる。

岡崎敏雄氏は、「コミュニティの様々な場面で日本語母語話者と非母語話者が談話上の数々の試行錯誤を経る中で、コミュニケーション自体を成立させるために双方から相互に歩み寄る様々な言語的調整行動が創り出されていっている過程」を観察して、次のような特徴を抽出している。

- A 意味に関わる相互調整行動（例 共有されていない語の意味などを確認し合っていく）
- B 理解に関わる相互調整行動（例 理解の確認や不理解の表明）
- C 話題に関わる相互調整行動（例 身近な話題を取り上げる、短く切り上げる、など）

これと、先に紹介したティーチャー・トークを考え合わせると、共生言語としての日本語、あるいはそれを作り出す過程がどんなものがある程度イメージできよう。母語話者同士の日本語と、この、共生言語としての日本語は「「共有部分のある異なる言語」と考えたほうがよい」（岡崎眸<sup>16</sup>）と思うが、それは、前者と比べ必ずしも「おぞましい」とは限らず、簡潔で明快な「近未来の日本語の姿を示唆する」（西原鈴子）ものともなろう。いずれにしろ、言語内共生のアイディアは多言語・多文化社会における国語教育を考えるにあたって極めて示唆に富んでいる。学校教育の場でそれを教えるべきだ、というのが岡崎眸氏の提案である。

#### 共生言語としての日本語を学校教育で教える必要がある

岡崎眸氏は、参入側の非日本語母語話者児童に対して、共生言語としての日本語（他の言語の可能性もある）の学習を求めるが、それだけではなく、母語の保持と母語による教科学習支援も同時に行うべきだという。そして、受け入れ側の日本人児童に関しては次のように述べている。

加算的二言語併用教育は受け入れ側に属する一般日本人年少者にも提供されなければならない。特に、共に学ぶ日本語を母語としない級友の母語を学ぶ方策や道筋が探られる必要がある。彼らが二言語併用者になることによって初めて共生言語を日本語以外にも拡大することができ、言語間共生を確実なものとすることができる。

つまり、ここにポルトガル語を母語とする児童が日本人と机を並べている学級があるとすると、両者がたすきがけに双方のことばを学びあう中で共生言語としての日本語とポルトガル語を作り出していこうという主張である。複数の共生言語にこだわるのは、共生言語を日本語に限ることは結局同化を強いることにつながり、日本語非母語話者の母語喪失を招きかねないからである<sup>17</sup>。「多言語・多文化の対等・平等の原則に立って、国語教育の在り方を根本から考えていく」なら真剣に耳を傾けるべき主張である。

#### 4. 教室言語の多様化が意味するもの

多言語・多文化共生社会にふさわしい形に国語教室を変革することは、直接的には参入側児童の人権を保障し、受け入れ側児童のコミュニケーション能力を高めることになるが、これを教室言語の多様化ととらえると、その教育的意義は大きいものがある。単一志向の「国語」からイデオロギーの衣装を剥ぎ取り、多様性を内在させた「ことば」に還元してはじめて、共生言語としての日本語の居場所が確保されると述べたが、それは同時に、さまざまなことばのレジスター（変種）を顕在化させ、言語内共生、ことばを変えれば「教室談話空間の対話的な多様性」（茂呂雄二<sup>18</sup>）に大きく道を開く契機となるのである。茂呂氏は、山形県庄内地方の小学校の授業の観察から、教師や子どもの発話に、方言に近い「日常的なタイプ」、あらたまつた「公的なタイプ」、両者の「中間的なタイプ」の三者の存在を認め、それぞれが、発話構成のあり方（起立して答える、全員が声を合わせて答える、口々に自由に答える、など）や発話の内容、アドレス性（誰に向けて話されるか）の違いと深く関係していることを明らかにした。たとえば、子どもは方言レジスターを使うことで仲間と関係をつくったり、「教室の外に由来する内容」（生活経験）を教室に持ち込む。一方、共通語レジスターは目に見えない存在の現前化や科学

的概念の導入と不可分に結びついている。このように、教室言語の多言語化は、同時に、主体と他者及び主体とそれをとりまく状況との関わり合いの多様化と重層化を意味し、それはよりもなおさず学習活動によって構成される「意味」の創造的生成の条件となるのである。

## 5.まとめと今後の課題

多言語・多文化社会の「国語」教育において、日本語母語話者が肩を並べて学習することが可能になるためには、まず、「国語教育」という観念を解体し、「ことばの学習」として位置づけることが前提となる。その場合の学習内容の有力な柱として、「共生言語としての日本語」を挙げた。母語話者の日本語とは「共有部分があるが異なる言語」としての日本語の存在を認知することは、教室言語に潜在する多様性を一挙に顕在化させ、学習を創造的な意味生成の活動に変えていく可能性を秘めている。

多言語・多文化社会の「ことばの学習」は無論これにとどまるものではない。日本語非母語話者の母語保持や「複数の共生言語の学習」もその一つである。国語審議会答申に示された、論理的で柔軟な日本語運用能力、異質性の中に共同性を築く対話能力の育成<sup>19</sup>も重要な学習目標となろう。ここまで視点が言語運用に偏っていたきらいがあったかもしれない。その点では、多言語・多文化社会先進国であるイギリスで提起されている「言語意識」(language awareness)という新たな学習領域も参考になる。これは、「どの言語にも共通する、言語としての機能を理解することによって、各言語を同価値のものとして評価すること、言語的偏狭の打開を促す」(中嶋香緒里<sup>20</sup>)ことを目指す認知的側面を重視したアプローチである。中嶋氏によれば、現在は、英語に内在する多様性に焦点を当てた、「言語変異」(language variation)を理解させる視点が強調され、次のような教室活動が例として提案されている。一部を紹介すれば次の通りである<sup>21</sup>。

- ・言語使用者としての自分のことばの歴史（言語使用者としての自らの経験を、時間にそってお話ししてみる。）
- ・内と外（母語の異なる子ども一人ひとりの経験にもとづき、国語（＝英語）以外のことばについて聞いたり読んだりする。）
- ・ことばの二つの世界（身近に存在している、異なる複数の言語や国語（＝英語）のダイアレクトに目をむけ、それらがどのような場面で使用されるかについて考える。また、それらと標準英語の関係について考える。）
- ・たくさんの声（たくさんの話しことばを聞いて、アクセントやダイアレクトに気づき、どのような人がどのような状況で言っているかについて議論する。）

これらの活動を通じて、ことばの「通時的変異」(diachronic variation)、「方言的変異」(dialectical variation)、「同帶的変異」(diatypic variation、言語使用域－レジスター)を教え、ことばの多様性をエスニシティーの枠を越えて理解させようとしているのだという。

以上、多言語・多文化共生社会の「ことばの学習」で何を教えるのかという観点から、考えられる内容をアトランダムに列挙した。今後は、これらを束ねる教科としての組織化原理を明らかにし(私見によれば、それは「コミュニケーション」だと思われる<sup>22</sup>)、それぞれの要素を有機的に結び付け、体系化を図っていかなければならぬ。そのためには、日本語教育と国語教育の新たな連携が不可欠である。

### [注]

<sup>1</sup> 浜本純逸「80年代国語教育研究の課題」『国語科教育』第29集、1982年。

<sup>2</sup> 『国語科教育』第46集、1999年。

<sup>3</sup> 大槻和夫「欧米諸国の国語教育の当面する基本課題と今後の国語教育」『日本語学』第17巻2号、1998年。

<sup>4</sup> 柴田武「名称の変更と学会再編」『国語学』第52巻2号、2001年。

<sup>5</sup> イ・ヨンスク『「国語」という思想－近代日本の言語認識－』岩波書店、1996年。

<sup>6</sup> 酒井直樹『ナショナリティの脱構築』柏書房、1996年。

## 分科会A 村松 賢一

- <sup>7</sup> 松崎正治「異質性を共に生きる社会的実践としての「国語」科教育」『国語科教育』第46集、2001年。
- <sup>8</sup> 牧戸章「ことばの力の発達」糸井通浩・植山俊宏編『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、1995年。
- <sup>9</sup> ここでいう「生成」ということばの用法は、矢野智司氏の「生成と発達の場としての学校」(『岩波講座・現代の教育2 学校像の模索』1998年所収)に示唆を受けた。矢野氏は、その中で、知識、能力の獲得を重視する「発達」(「劣った状態から優れた状態や良き状態への変化」)という観点からのみ教育を論じる危険を指摘し、「生成」の視点に立つ重要性を訴えている。生成について同氏は明確な定義がしにくいとしているが、ヘレンケラーが「水」ということばを発見した時の「世界が生命にわなないて見えた」という述懐を例に引いているところから、出きる・出来ない、あるいは、良・否などの評価に馴染まない個人の変容を意味するものと解釈される。
- <sup>10</sup> この点については、岡崎眸「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教育」日本語教員養成課程調査研究委員会『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』2001年が示唆に富む。
- <sup>11</sup> 杉戸清樹「もう一つの日本語教育を」『月刊言語』1995年、1月号。
- <sup>12</sup> 梅棹忠夫「世界の中の日本語」『日本語と日本文明』くもん出版、1988年。
- <sup>13</sup> 細川英雄「日本語教育の観点から見た「国語」」『語文』1997年。
- <sup>14</sup> 西原鈴子「日本語非母語話者とのコミュニケーション－日本語教師の話はなぜ通じるのか－」『日本語学』第18巻7号、1999年。
- <sup>15</sup> 岡崎敏雄「コミュニケーションにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化－日本人と外国人の日本語－」『日本語学』12月号、第13巻13号、1994年。
- <sup>16</sup> 注10、173頁。
- <sup>17</sup> 注10、175頁。尚、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースでは、こうした理念に立った「共生言語としての日本語教育」を、成人と年少者を対象に8日間の集中コースとして毎夏開設している。そこには、日本語非母語話者だけでなく日本語母語話者も参加して、相互に相手の言語を学ぶ共生言語の創出を実践している。詳しくは注10を参照されたい。
- <sup>18</sup> 茂呂雄二「教室談話の構造」『日本語学』第10巻10号、1991年。
- <sup>19</sup> 抽著『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書、2001年を参照されたい。
- <sup>20</sup> 中嶋香緒里「言語的多様性への対応と国語教育論の展開」『国語科教育』第45集、1998年。
- <sup>21</sup> 注20、38頁。
- <sup>22</sup> この点については、拙稿「国語科教育の転換－国語科教育へのコミュニケーション論の導入を中心に－」『国語科教育研究』(全国大学国語教育学会第100回大会研究発表要旨集) 2001年、を参照されたい。

### 村松 賢一 (むらまつ けんいち)

1941年生。一橋大学卒業。NHK勤務をへて、1995年、お茶の水女子大学文教育学部へ。現在、留学生センター教授。音声コミュニケーション論を専門とする。著書に、『教師のためのスピーチトレーニング法』(明治図書、1996年)『いま求められるコミュニケーション能力』(同、1998年)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』(同、2001年)など。