

漸近線としての日本語・国語教育

——「分裂した自己を統合する企て」への拒否——

難 波 博 孝

1. 日本語教育の現場から

最初に、次の問題をやってみていただきたい。

- (1) あなたは不満かもしれないが、私 _____ これが精一杯の結果なんです。
- 1 にはしては 2 によれば 3 にすれば 4 にかけては
- (2) 父が病気になる、母一人で大変だったので、私は勉強の _____ 店も手伝った。
- 1 かわりに 2 かたがた 3 かたわら 4 ついでに
- (3) 私どものために、雨の中わざわざ _____ まして、本当にありがとうございました。
- 1 おみえになり 2 まいられ 3 いらっしやい 4 おいでください
- (4) 彼の文はまちがい _____、直すのに時間がかかる。
- 1 ずくめで 2 のみで 3 だけで 4 だらけで
- (5) 娘は、帰ってから、自分の部屋に入った _____、出てこない。
- 1 なり 2 とたんに 3 ばなしで 4 まま

(佐々木仁子・松本紀子(一九九四)日本語能力検定試験対策 日本語総まとめ問題集 実戦編より)

私は、ある大学で、留学生に日本語を教える授業を持つている。そこでは、活動中心の「日本語単元学習」のような授業を週に一時間やっているのだが、他の教員が受け持つ授業や今まで留学生たちが日本語学校や留学生別科で受けていた授業、また、彼らのほとんどが目指している、日本語1級の能力検定試験のための問題集には、このような問題が目白押しに出題されている。

みなさんは、この問題をすいすいと解けたであろうか。日本語母語話者にとっては、四つの中から正解を選ぶのは、それほど難しいことではないかも知れない。しかし、本当に、これらの問題に、ただ一つの正解しかないのだろうか。例えば、(4)で、「娘は、帰ってから、自分の部屋に入ったなり、出てこない。」や「娘は、帰ってから、自分の部屋に入ったとたんに、出てこない。」という文は、許容されない文なのだろうか。(3)では、「だらけ」がより「自然」のような気がするが、「ずくめで」がおかしいとも思えない。何度か「彼の文はまちがいずくめで、直すのに時間がかかる。」と言っ

ているうちに、これでもいいのではないかという気がしてくる。(1)では、「にすれば」がいいのは分かる。では、「にしては」を少し変えた「としては」は、どうだろう。これが大丈夫なら、「にすれば」とどう違うのだろうか。どのように説明すれば、留学生にその違いが分かってもらえるだろうか。

違いなど説明できないことを、良心的な日本語教師は知っている。違いを説明するために、ここで紹介した問題文よりもはるかに難しい日本語を使わなければならない。いや、それだけではない。その違い自体の自身が、日本語母語話者同士でも異なることが多いのである。同じ日本語を使っている、私とあなたの言語経験が異なれば、違いの自身も変わってくる。

日本語学習者は、初級のうちは、「ます」につながるのには、「書く」なら「書き」、「受ける」なら「受け」だのように、コード的な操作を覚えていく。中級に入っても、それは続く。しかし、1級試験を受けるぐらいのレベルに来たときに、日本語学習に大きな壁があることに気づく。今まで、演繹的な説明を覚えていれば使えたのに、このレベルまで来ると、教師の方が説明できなくなったり、教師ごとに説明の自身が違ったりする(上の問題で、周囲の日本語母語話者に、どの選択肢なら許容できるか確かめていただきたい。たぶん、人によってその範囲は異なるだろう)。ここに来て、日本語学習者達は、例文を覚えるしかないという気分になる。

日本語を学習して、上級になればなるほど、日本語学習者は、日本語が近づきたいものと思われる。ただ、覚えるしかないように思われる。しかも、日本語が一つではないこと、方言の違いではなく、一人一人の日本語母語話者の日本語が異なることに気づき始め

る。学習者達は言う。「日本人のように日本語をしゃべりたい」と。しかし、学習が進むにつれ、その希望が絶望に変わるのである。

日本語を説明したいという日本語教育の欲望が、「ただ一つの日本語」という対象を生み出す。ただ一つの正解、ただ一つの日本語がある、という、日本語教師の信念が、日本語学習者を苦しめる。日本語学習者が、放課後やアルバイトで出会う「多様で雑多な日本語」ではない、ただ一つの「教室の日本語」が、日本語教育で生み出され、学習者は「多様で雑多な日本語」と「均一化した教室の日本語」の狭間で立ち往生する。日本語学習が進めば進むほど、日本語学習者にとっては、いつまでも近づくことができない漸近線のようなものとして、日本語が立ち現れてくるのである。

清田(一九九五)は、中国残留孤児の子弟の日本語能力の変容を調べて、日本語習得が進んでも、情緒面での中国語に対する依存度が高いことを報告している。日本に定住しようとしている人々ととって、悩みを打ち明けたり、自分の悲しみや喜びを表現したりする言語が、日本語になってほしいという希望はあるはずである。しかし、現実には、そうはなっていない。中国残留孤児の子弟たちにとっても、日本語は、漸近線として現出している。

イ・ヨンスク(一九九六)は、「国語」がさまざまなイデオロギー的洗礼を受けて生まれた概念であることは、いまでは広く認識されているのに対し、「日本語」は言語学的に承認された中立的な客観的実在であると考えられているかもしれない。しかし、「日本語」という何の含みもなさそうなこの概念も、ある種の意識の構えの中からしか生れてこない。(p. 313)と述べている。その「意識の構え」とは、「現実には、どんなに言語変異があつたとしても、

それをこえたゆるぎない言語の同一性が存在するという信仰」であり、「想像される「国語」の同一性こそが本質的なものだ」という言語意識(言意識)と考えられるだろう。

日本の場合、「日本語」という地盤が確固として存在した上に「国語」という建築物が建てられた(イ・ヨンスクロー)のではなく、「国語」というのはでやかな尖塔が立てられた後に、土台となる「日本語」の同一性を大急ぎでこしらえた(イ・ヨンスクロー)のであった。日本語教育は、「国語」確立のための土台となる、「ただ一つの日本語」という幻想を産出する装置として、未だに稼働し続けている。ただし、その実態は、日本語母語話者にはほとんど伝わらず、日本語学習者の「日本語」を「多様で雑多な日本語」から「均一化した教室の日本語」に統合させる装置として、日本語学習者に君臨している。その中で、日本語学習者の母語や、アルバイトなどの生活で手に入れた「多様で雑多な日本語」は、自己内化者として、日本語学習のための異物として、日本語学習者の中で抑圧されていくのである。

2. 国語教育の現場から

ただ一つの日本語という虚構は、日本語教育が制度的に確立されることを促進剤として、生きながらえている。日本語母語話者は、日本語を日本語学習者に教えるということによって、自らの日本語が「ただ一つの日本語」と信じることによって、日本語学習者を植民地化している。一方で、鶴飼(一九九七)は、日本語母語話者は、「いわば同化されたことに気づかざる言語的「被植民者」なのだ。」としている。これは、我が国語は、「ただ一つのもの」という

ことを教え込まれることによると、鶴飼も考え、イも「日本の「言語的近代」は、そもそも「日本語」という言語的統一体がほんとうに存在するのかという疑問から出発した。「国語」とは、この疑問を力づくで打ち消すために創造された概念であるとさえいえる。(96)と述べたとおり、国語教育をそのような力づくの企てを押し進めるための装置と考えている。

しかし、国語教育が行ってきた、また現に行っている、「植民地化」はこれだけではない。事態は、一層複雑であり深刻であると、考える。私はすでに、難波(一九九六)で、「推論解釈」のレベルで行われる、「自動化された物語」の発動を詳述した。この「自動化された物語」の発動こそが、日本語母語話者を「被植民者」にするものであり、本論では、国語教育がその企てを押し進めていっていることを指摘していきたい。

国語教育の現場で、頻繁に見られる発問として(特に文学教材の授業で)、「この部分の登場人物の気持ちは？」とか「この部分のあなたの感想は？」などというものがある。これらに正解というものがない、というのあたりまえなのだが(推論は無限に可能であり、それをストップさせるのは、認知的コストとのかねあいである。難波(一九九六)参照)、これらの発問に対し、学習者は、ただ一つの答えを答えることを通常は要求されている。あるいは、要求されているように学習者が感じている。したがって、学習者は、「登場人物の気持ち」や「自分の感想」について、ただ一つの答えを答える。教師が権力的でない教室では、学習者たちの多様な答えが許容されることもあるだろうが、一人の学習者の中での多様さは通常認められない。同じ発問に対して、同じ学習者が互いに矛盾したり、ずれ

たりした答えを、同時にまた時間において発言すると、教師や他の学習者によって、選択を迫られたりする。一人の学習者の内部では首尾一貫していることが求められているのである。だから、同じ発問に対して、違う答えを同じ学習者が発言するときは、「前と変わったのだけ」ということになる。

しかし、難波（一九九六）で「一つの文または表意に推意は一つではないということである。状況や狭義の文脈など使用できる情報を利用することで、さまざまな推意が生まれる。」と指摘したように、ある部分の登場人物の気持ちや自分の感想は、同じ学習者の中でも、無数に生まれている。通常の会話では、相手の発言を推論した後、関連性の原則（利益とコストの相関関係）によって、最適な関連性のある推論を決定し、その推論に合わせて次の発言を行う。その時に、「他の関連性の高くない推意も聞き手の中で消えることなく、いわば浮遊するイメージのように残ることになる（難波一九九六）」のであるが、相手に対して次の発言をしなければならぬ以上、とりあえず相手の発言の推意を決定して、それに対する反応として、自分の発言を行うことになる。

登場人物の気持ちや文章の感想を述べることは、このことと異なる。学習者は、登場人物に対して、また、作者や語り手に対して発言をするのではない。文章の全く外側にいる教師に向かって行うのである。従って、関連性の原則を働かせることもなく、自分の心に浮かんだ思いを、いくつも述べればいいはずである。まして、文章の場合、音声言語のように、相手の表情も、音調もないのであり、推論に使える材料が、文脈と文体しかないため、推意を一つに絞ることは、困難である。

だが、国語教育の現場では、登場人物の心情や自分の感想については、単一のもの、あるいは、複数の場合は、一貫性があることを求められる。異なる場合は、「変わった」と表明しなければならぬのである。これは、明らかに、人間の認知の実態を無視しているのである。また、学習者の内部に起こる、さまざまな推意（感想・意見）は、異なる自己に由来するものであるかも知れない。

3. 分裂した自己

難波（一九九八a）では、説明文の読みの調査の結果を報告した。調査対象は、小一・中一 全四一クラスの二三四五名であった。そして、主成分分析・数量化Ⅲ類・相関係数による分析を行い、読みに関わるモジュール（下位構造）群を決定した。さらに、決定したモジュール群の学年別の発達を調べ、読みの発達モデルの導出を行った。

これらの分析からは、「メタ認知的活動（文章に対する意見や感想の産出）・解釈1（表意の解釈）・解釈2（推意の解釈）・言語知識・意欲・メタ認知意識（世界についての意識など）」の六つのモジュールが析出できた。

次に、各学年の設問間の相関やモジュールのありようがどのように変化しているかを見た。なお、この分析の前提には、認知モデルの考え方としてコネクショニズムを採用しているので、まず、このコネクショニズムについて説明したい。

コネクショニズムは、神経系の構造に基づいた認知のモデルの枠組みであり、「並列性」と「分散性」を重視することから、並列分散処理（parallel distributed processing = PDP）とも呼ばれる。このモ

デルが提案された前提には、脳神経系の構造がある。脳は、多数のニューロン（神経細胞）が結合したニューラル・ネットワークである。脳にはスキーマなどではなく、神経ニューロンの活性化の全体的なパターンとして分散的に表現されるのである。

このような神経系による処理システムの並列性と分散性によって、人間の持つ思考の可塑性を説明することができる。宮田も述べるように（p. 96）、初心者が一つ一つの要素を順を追って処理していくのに対し、熟練してくると多くの要素を一度に処理できるようになるという熟練による並立性の獲得や、学習の過程で同じ対象をそれを構成するさまざまな要素の間のつながりとして理解するようになること（例えば「台所」について、小さいころはおいしい食べ物を持ってきてくれるところというつながりから、レンジ・流し・冷蔵庫などのさまざまな物や道具と人が一定のつながりを持って食べ物を作られてくる場所であるというつながりとして見るようになる）が、このようなシステムの想定によって、簡単に説明できるようになった。

このPDPモデルを踏まえ、各学年の設問間の相関やモジュールのありようについて見たところ、次のようなことが分かった。

- (1) 読みに関わるモジュールは、それぞれ独自の「発達」（変容）様式を持つており、モジュール自体も刻々と変容している。
- (2) 四年や六年などのいわゆる「発達」が進むといわれる学年では、設問間の相関が減っており、モジュールも小さくなる傾向がある。脳のニューロンが、活発に（ある意味、勝手に）動いている。一方、五年や中二では設問間の相関が増え、モジュールも大きくなる。脳のニューロンが緊密化を増し、脳が内閉化していると考えられる。表面では「発達」していないように見えるが、脳の内部では

このような緊密化・内閉化が起こっているのである。

- (3) 一年から次第に脳内部の連携が進んでいるものの、基本的には、読むことに対して一定の脳のニューロン群は並列的に独自の働き（ある程度の連携があるものの）をしているのであり、そこには、複数の読み（モジュール的という）、同じ部分について、例えば、表意の解釈を担うニューロン群と推意の解釈を担うニューロン群がそれぞれ独自の働きで「解釈結果」を産出しているということ）を行ってしているのであり、メタ認知活動によって解釈が一本化して表出されるにしても、脳内には、異なる位相の「読み」が成立している。

- (4) メタ認知的活動は、読む活動全体の中でその占める割合が螺旋的に大きくなってはいるが（一三→二〇→三三→二〇→二六→二四→二三→二八%）、それでも読みの活動の三割弱しか支配してはいない。

これらのことから、どのようなことが言えるだろうか。私たちが文章を読むことに対して、いくつかの神経ニューロンによって作られたモジュールが関与している。これらのモジュールは連関しながらも、それぞれが独自の働きを行っている。また、モジュールは固定的なものではなく、そこに関わる神経モジュールは刻々と変化している。これらのモジュールは、それぞれ関係し合いながらも、独自の解釈結果を出している。例えば、解釈1（表意の解釈）と名づけられたモジュールと解釈2（推意の解釈）と名づけられたモジュールは、それぞれ関係し合いながらも、独自の解釈結果を出している。また、同じ解釈2のモジュール内部も一様ではなく多くの神経ニューロン群で構成されているのだから、いくつかの神経ニューロンが異なる解釈結果を産出している可能性がある。推意の

多様性は、脳的には、神経ニューロンによる並列・分散的処理の結果から生まれているのである。決して脳は、表意の解釈の出力を推意の解釈を担当するニューロン群（モジュール）に入力するのではない。それらの処理は、同時に一挙に行われているのである。

ところで、これらのモジュール群の中で特権的なモジュールが存在する。メタ認知的活動のモジュールである。このモジュールは、感想や意見の形成に関わっている。従って、どのモジュールと比べても、他のモジュールとの結びつきが強い。しかも、このモジュールの支配力は、学年が上がるとつれ、高まっていく。とは言っても、このモジュールが読みを全て支配しているのではない。中二に至ってもせいぜい三割である。後の七割は、その支配から逃れている。けれども、例えば、授業で意見や感想を述べるときは、このモジュールの産出結果によるのだから、三割の支配が、自己の外では十割に見えてしまうのである。このモジュールによつてすくいあげられなかった、脳内における文章の解釈産出結果は、日の目を見ないまま終わる。

これら、メタ認知的活動によつてすくいあげられなかった解釈結果を生み出すモジュール群を、「自己内他者たち」と呼ぶことにしよう。「自己内他者たち」によつて作られた解釈結果は、国語教育において、ただ一つの意見や感想を言わせられる内に、ますます抑圧され、声を上げることが禁じられていく。「自己と自己内他者との対話」という名のもとに、メタ認知的活動を担う神経ニューロン群によつて、さらに、神経ニューロン群を支援する、国語の授業という外部からの侵略者によつて、「自己内他者たち」の声は徹底的に弾圧されるのである。その結果、自由な感想・意見といいながら、

個人の学習者のそれは一つの一貫したものにさせられるのである。一貫性は、PDPモデルからは導きだされない、脳本来の機能からは「外来」の性質のものである。

日本語母語話者は、さまざまな文章を国語の授業で読まされ、それに対して一つの意見や感想を言わされたり、人物の心情について一つの答えを言わされたりしながら、「自己内他者たち」の声を抑え込んでいく。ある学習者が、「自分はこうも思うし、ああも思うし、わかんない」と言うと、教師や周囲の学習者から、「どうい子」として扱われる。その結果、無理にでも、自分の「メタ認知的活動」の声だけを聞いて、一つの首尾一貫した声だけを表明するか、「わかんない」と答えるか、黙るかのいずれかになっていく。国語の授業を受け、意見や感想を自由に言わせられれば言わせられるほど、つまり、自己の内部に近づくような行為をすればするほど、「自己内他者たち」の声たちには、近づけないのである。

マリア・ミース（一九九八）は、「主体の自己決定は、ある特定の間人を客体つまり「他者」として定義することに基いていた」「主体の自律性はある他者（自然、他の人間、自己の「下位の」部分）の他律性に基いていた」という。主体の自己決定は、自己内他者たちの「決定の（横領）（川本一九九八）」であると見抜いた。

こうして（横領）された、自己内他者たちの声は、「記憶されえぬもの」として忘却の彼方に消えかかると。日本語学習者が抱く「多様な雑多な日本語」の声は、日本語母語話者が抱く「自己内他者たち」の声は、「ただ一つの日本語」「ただ一つの主体」という「外部」によつて、弾圧される。日本語教師や国語教師は、「結果的に「征服者」による「歴史の治世」に奉仕し、記憶の抹消という「完

全犯罪」にわれしらず加担（高橋一九九五）」していつている。

4. 分裂した自己を統合することの拒否

このような、「自己内他者たち」の声を抹殺する企みを拒否するためにどうしたらいいか。日本語教育や国語教育を作り替えるしかなない。「ただ一つの日本語」「ただ一つの主体」を打ち立てる企みをひっくり返し、日本語の授業が、国語の授業が、「多様で雑多な日本語」やメタ認知に制御されない「雑多な自己内他者たち」の声に満たされるようなものにすればいい。

だが、そのような実践は簡単には行えない。もちろん、「文学教育」なるものを行えば、そのような声に教室が満ち溢れると考える人は、もう少ないだろう。すでに指摘したように（難波一九九八）、文学はその教材としての力を失いつつある。学習者は、文学の語りの世界に、参加すらしようとしない。学習者が参加しないメディアを使って、どのような「ねらい」の授業を行っても、学習者には何も生まれえない。むしろ、「文学」という、たかだか教材の一ジャンルにしか過ぎないことを「教育」の上にかぶせて、何の違和感も感じない「文学教育実践者」の行う授業では、日本語母語学習者の「自己内他者たち」の声は、ますます圧殺されるだけだろう（このような教師に、「説明文教育」とあなたは何言わぬのか尋ねてみれば、その人の持つイデオロギー性は一層明らかになる）。

では、どうすればいいか。「多様で雑多な日本語」や「雑多な自己内他者たち」の声を響くような教室にするにはどうしたらいいか。スピヴァックは言う、他者は語るができないと（Shivak, 1986）。これは、決して「他者」が、抑圧された「他者」が、叫ぶ

ことができなことを言うのではない。その語りは、決して、話し手と聞き手の間に起こる「対話」ではないということ述べているのである（Lantry & MacLean, 1996）。その語りは、語られる側が設定した解釈図式（自動化された物語）に回収される。つまり、そこで、語られる側のいいように解釈される。「サバルタン」の声は決して届かないのである。

だが、語られる側が、「サバルタン」の声を聞き届けるとき、「サバルタン」は、「サバルタン」であることをやめる。それこそが、スピヴァックの望む姿である。つまり、語る側を「他者化」しないことが、「サバルタン」の声を聞く唯一の道なのである。「雑多な自己内他者たち」の声を「他者たち」ではなく、「自己たち」の声として聞くことである。

足立（一九九七）は言う。「自己と他者、味方と敵という知覚のあり方は、世界ないし人類を二分する」。その区別は、「多様性の認識ではない」。多様性を知るとは、「交換可能性を意識することが含まれる」のであり、「われわれは、多様な人類の中で、自分が今このようなものとして、この場所を占めているという事実が、血の宿命でも神の摂理でもなく、いわばひとつの偶然であることを受け入れ」ることである。つまり、「自己」というものが、「多くの可能性の中からたまたま選びとられた偶有性に過ぎないことを知」ることである。

自己の内部で「自己然」としている「自己」は、たまたま、多くの神経ニューロンの集合体の中から選ばれた、モジュールに過ぎない。そのモジュールが、外部の教育などによって、メタ認知的機能を持つに至り、外的表象を受け持つようになった。しかし、なお脳

内には、さまざまな「自己」が存在している。外的表象を受け持つ「自己」と他の「自己たち」との間の相違は、他の「自己たち」同士の相違と同じである。「みずからを含め、相互に他者であるものたちは、各々の個性差を示しつつ、同時に同じ類に属するものとして認識（足立）すること、これが、「自己内他者たち（むしろ「自己内自己たち」と呼ぶべきか）」の声を聞く第一歩である。

それと同時に、「統合された自己」という「自動化された物語」を崩すことである。このような統合体としての「自己」は、あらかじめ失われていた。同じく幻想としてある「共同体は、このような分解された個人の統合を保証する場として追想され続けてきた（松葉一九九八）」に過ぎない。「共同体の崩壊→統合された個人の成立→個人の統合の崩壊」という過程は、仮構された「自動化された物語」なのである。

さらに、弱体化した「自己内自己たち」をエンパワーメントしなければならぬ。長年、外国語教育を研究してきた Cummins（一九九六）は、真の外国語習得のためには、外国語学習者である言語マイノリティーが、言語マジョリティーと闘っていく中で、エンパワーメントされ、また、自己の内部の、外国語習得によって弱体化した「自己たち」がエンパワーメントされることが必要であると述べている。それと同時に、外国語学習者を取りまく、言語マジョリティーも、学習者たちとの交渉の中で、自分自身の持つ先入観や偏見から解放され、エンパワーメントされると言うのである。

久木田ら（一九九八）は、エンパワーメントを、「社会的に差別や搾取を受けたり、組織のなかで自らコントロールしていく力を奪われた人々が、そのコントロールを取り戻すプロセス」と呼んでいる。

声を奪われた「自己内自己たち」の力を取り戻すことが、エンパワーメントなのである。しかし、母語とは異なる、しかもたまたま、アルバイトなどで知った「多様で雑多な日本語」や生まれてからこのかた外的表象を行ったことがない「自己内自己たち」をエンパワーメントすることなど可能だろうか。

こは、太田（一九九八）に倣って、ベンヤミンの名のもとにイエスと言っておこう。「存在しえなかったものを回復できるだろうか。あるいは、そういう問いかけが、そもそも意味をもちえるのだろうか。あるいは、ベンヤミンの答えは、イエスである。」すなわち、ベンヤミンは「過去において実現しなかったが、もしかしら実現したかもしれない可能性を現在に実現するという意味での（過去の救済）」（三島一九九八）を語るのである。

過去における可能性を現在に実現すること、それは、現在の世界のありようを、可能世界の出た目の一つととらえること——偶然——につながる。「自己内自己たち」へのエンパワーメントは、「自己」のありようを偶然の姿と捉えることとつながるのである。

では、学習者の「自己内自己たち」をエンパワーメントすることを、日本語・国語教師はどのようにサポートするべきだろうか。まず、エンパワーメントは、「ある一定の順序で行われる（久木田 a）」。第一段階の「基本的ニーズ」の充足にはじまり、リソースへの「アクセス」の確保、構造的な問題の「意識化」、意思決定への「参加」、パワーの「コントロール」による価値の達成の五段階で（久木田 a）ある。

これを授業にあてはめると、次のようになることを考える。

- (1) 権威的でない教室の雰囲気形成（基本的ニーズの充足）

- (2) 「自己内自己たち」の声を喚起できる、教材と授業方法（合わせて「單元」の設定（リソースへのアクセスの確保））
 (3) 授業過程における、「自己内自己たち」の声の学習者自身による意識化（意識化）

- (4) 学習者同士の交流による、さまざまなレベルの「声」の交換（参加）

- (5) 学習者自身あるいは学習集団による、「自己内自己たち」の声の意識されたコントロール（パワーのコントロール）

まず、教師は権威的であってはならないのは言うまでもない。荒木（一九九八）は、エンパワーメントには、「固定化された「弱者—強者」の関係性」から自由になる発想の転換が必要になってくると述べている。また、久木田（一九九八b）は「エンパワーメントのプロセスを促進する介入について最も大切なことは、働きかける側の態度や弱者との「関係性」である」とし、「一方的に働きかけることや、弱者の自己決定を疎外するような関わり方はエンパワーメントを促進しない。」としている。教師自身も、エンパワーメントされる可能性を開いておくこと、それによって教師自身が「現実社会から疎外されていた自己を見つける」可能性を開いておくことが重要である。

次に教師は、日本語教材にしろ国語教材にしろ、「自己内自己たち」の声が、母語や「多様で雑多な日本語」が思わずわき出るような教材を開発しなければならぬ。ここでの、文学教材の使用は留保がつくことは、すでに述べたとおりである。そして、なによりも重要なことは、母語や「多様で雑多な日本語」の使用を禁止したり、発問において答えを一つに絞って答えさせるような授業方法を取ら

ないことである。

「この時の人物の思いを好きにだけ書いてみて。文字にならないのは絵でもいいよ。絵も一つでなくていいからね。」「文章の感想を書いてほしいけれど、文章にしないで断章風に一杯書いて。全然違うこと書いていいよ。」「スピーチをしてもらうけれど、正しい日本語を使わなくていいよ。自分の気持ちが一番伝わる言葉で話して。」「日本人の歌には英語がたくさんはいつているね。みんなも、日本語と母語と英語となんでもチャンポンの歌詞をつくってみよう。」……

そこで、生まれた、学習者たちの「自己内自己たち」の声を意識化させ、さらに交流させることで、教室は、さまざまなレベルの「自己たち」の声に満ち溢れるだろう。次にはそれらの声をどのようコントロールするべきかという段階になる。教師は、このコントロールが性急に行われぬように留意するべきである。再び、「強者としての声」が復活しないように、教師は注意深く、「異化」の声を発ししなければならない。「そんなかんたんにまとめていいか。」「これ以外に、君らは何か感じているのではないか。」「これで尽きたとは、君らの考えも浅はかだなあ」……。こうして、学習者たちは、自己の内部の「自己たち」に集団の中で気づき、それらを抱えてなんとか生きていく道を仲間たちと共に見つけていく。

「本来ならば習得され身についたものが、あたかも第二の自然であるかのように自明の理として、他の可能性や創造力にたいして閉鎖的になるとき、スピヴァックはこの「必然」を「偶然」として捉え直すこと、すなわち「ときほぐす（time play）」必要があるという（太田）。私たち、日本語・国語教師が、教育観だの言語観だのと

いう抽象的な観念ではなく、身体に染み着いた、日本語や国語の教材・授業はこうあるべきだという信念を、ときほぐす (unlearn) ことができたとき、学習者はもちろん、教師の「自己内自己たち」の声を、ようやく「聞くことができる」ようになるのである。ただ、その道は、この国では遠い。

(参考文献)

- 足立信彦 (一九九七) 「言語・人種・多様性」 田中克彦他編 『言語・国家、そして権力』 新世社
- 荒木美奈子 「コミュニケーション・エンパワーメント」 『エンパワーメント』 現代のエスプリ第至文堂
- イ・ヨンスク (一九九六) 『国語』 という思想 近代日本の言語認識 岩波書店
- 鶴飼哲 (一九九七) 「日本語とその影」 図書新聞 (三・八)
- 太田好信 (一九九八) 「存在しえなかつたものを回復する スピヴァックの論文」 『サバルタンは語る事ができるか』 が人類学へ投げかける問題と可能性 『現代思想』 一〇月号
- 川本隆史 (一九九八) 「自己決定論とは何か」 (対談) 『現代思想』 七月号
- 清田洋一 (一九九五) 「バイリンガル能力の発達——中国残留孤児の子弟を事例として」 一九九五年度東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻修士論文 (未刊行)
- 久木田純 (一九九八a) 「エンパワーメント」とは何か 『エンパワーメント』
- 久木田純 (一九九八b) 「エンパワーメントのダイナミクスと社会改革」 『エンパワーメント』
- 久木田純・渡辺文夫 (一九九八) 「はじめに」 『エンパワーメント』
- クラール・A (一九八九) 「認知の微視的構造——哲学、認知科学、

PDPMモデル——」 産業図書

スベルベル・D & ウイルソン・D (一九九三) 『関連性理論』 研究社出版

高橋哲哉 (一九九五) 『記憶のエチカ』 岩波書店

難波博孝 (一九九六) 「自動化された「物語」から逃れるために——国語の授業でなにをすべきか——」 『日本文学』 八月号

難波博孝 (一九九八a) 「言語能力構造の発達様式I——理解のばあい——」 全国大学国語教育学会第94回大会発表資料 (未刊行)

難波博孝 (一九九八b) 「とにかく文学は、教材界の特権的な地位から降りてもらいましょう」 『日文協 国語教育』 No.29

難波博孝他 (一九九六) 「説明文領域班の報告」 『国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証研究——中間報告書』

松葉祥一 (一九九八) 「存在論としてのコミュニケーション」 ナンシーの共同体概念 『現代思想』 一〇月号

マリア・シリス (一九九八) 「自己決定——ユートピアの終焉?」 『現代思想』 五月号

三島憲一 (一九九八) 『ベンヤミン』 (現代思想の冒険者たち 09) 講談社

宮田義郎 (一九九六) 「コネクションとしての学習」 波多野諠余夫編 『認知心理学5』 東京大学出版会

Cummins, J. (1996b) "Negotiating Identities in the Classroom and Society." 『国立国語研究所第四回国際シンポジウム第一専門部会』 講演資料

Donna L. & Gerald M. (eds.) (1996) *The Spivak Reader*. Routledge.

Spivak, G. C. (1988) "Can the Subaltern Speak?" In Cary N. & Lawrence G. (eds.) *Maoism & The Interpretation of Culture*. Univ. of Illinois Press.

(なんば・ひろたか／愛知県立大学)

漸近線としての

日本語・国語教育

難波博孝

日本語教育の学習が進めば進むほど、学習者は「日本人」とのギャップに悩む。「日本語」に疎外されるのである。ここでいう「日本人」や「日本語」は実態ではなく、「実定化」したイメージである。国語教育では、思ったこと感じたことを発表させる。そのとき、学校制度や教師による「検閲」以前に、学習者自身の「検閲」が行われている。このような、既に分裂している「自己」を統合しようとする企てを拒否することの必要を述べた。

The Asymptotic Line between Japanese Language
and Japanese Literature Educations:
Against the “Unification” of Self and Its Image

Hiroataka Nanba

The more one learns Japanese language, the more seriously one must face the problem of what the “Japanese” are. In an extreme case, one may come to be uncertain of one's self. *In other words, one is torn between one's own self and the self-image which is constructed through the “standard” language of Japanese language education.* Whereas, in Japanese literature education, one is expected to “freely” express what one thinks and feels. There the censor is neither the education system nor teachers but the learner him- or herself. It is necessary to cultivate one's self for oneself and resist the standardized self-image.