

日本語教育における批判教育, 批判的読み書き教育

久保田 竜子*

キーワード: 外国語教育, 批判教育, 読み書き教育, 日本文化論, 女性語

要 旨

日本語教育においては、主にことばの形態、機能、言語運用能力の習得に重きが置かれ、学習者のキャリアに関わるニーズやカリキュラムの要求などを満たすことが目標とされる場合が多い。しかし、この実用的目標に加えて、批判教育、批判的読み書き教育の観点も一つの重要な教育理念となり得る。それは、学習者が社会によって規定された知識や生き方を批判的に認識し、自己の生きる可能性と世界観を広げるとともに、より平等で公正な社会の創造を目指す理念である。この理念は、社会の中に存在する不平等、差別、人間の生活環境を脅かす問題などを見据え、言語、自己の主体、知識、社会構造などが、社会的、文化的、政治的、経済的な権力関係と密接に結びついていることを批判的に理解することによって達成される。とくに批判的読み書き教育では、単に文字を読み書くことだけではなく、学習者を取り巻く外界を理解し、社会を変革していくことに主眼がおかれる。

本稿では、批判教育、批判的読み書き教育の理念を紹介するとともに、アメリカの大学レベルでの日本語教育の実践から、「外人」ということば、日本語の中の女性語、日本文化論の三点を例にとり、批判教育、批判的読み書き教育からの視点を論じる。

1. はじめに

21世紀の到来を目前にした現在、日本の社会は、経済成長がもたらした裕福さと社会の暗い側面とが同居した、複雑な様を呈している。一方で、高度に発達した技術と経済によって日々恩恵を受け、金さえあれば、欲しいモノや便利で豊かな生活を自由に手に入れることができる時代になった。しかし、その物質的な豊かさは裏腹に、人権、環境、差別など社会における道徳的、倫理的、政治的な諸問題はいまだに多く残り、解決に向けてより一層の努力が迫られている。それとともに、さまざまな自然災害、テロリズムなどが発生し、世紀末に向けて社会不安が

* KUBOTA Ryuko: ノースカロライナ大学 (University of North Carolina at Chapel Hill) 助教授, U.S.A.

募っている。また、目を日本国外に向けると、日米間の貿易摩擦は「貿易戦争」にまで悪化し、日本経済のアジア進出は現地の自然と生活破壊をもたらしている。世界的にも民族紛争や人口の爆発的な増加による飢餓、食糧危機、環境汚染など、さまざまな問題が山積している。このような社会情勢の中で、私たちは、日本語教育をどのように位置づけたらよいのだろうか。

日本語教育の目的として、まず、日本語を生活の手段、つまり、一つの道具と考え、これを駆使する能力を学習者に身につけさせることによって、学習者自身の目標(多くの場合、職業、キャリアに関するもの)の達成を助けると同時に、雇用者の被雇用者に対する要求を満たす、という考え方がある。これは、現実的、実用的な目標であり、外国語教育においては欠かせない視点となろう。しかし、それに加えて、外国語としての日本語学習、日本語使用を、広く文化的、社会的、政治的要素と結び付けて考えることも一つの重要な視点ではなからうか。つまり、日本語学習を通して、日本文化、日本語、学習者自身の文化、そして広く社会構造や社会現象についての通念を疑問視するとともに、自己のアイデンティティを見つめ直すのである。またそれによって、学習者が自己の可能性と世界観を広げると同時に、広くグローバルな視野で人間が抱える文化的、社会的、経済的、政治的問題を直視し、学習者自身、また、学習者を取り巻く人々にとってより平等で公正な社会の創造を目指す視点である。日本語教育の目的において、この後者の考え方が、アメリカ、カナダをはじめ世界各地で研究、実践されている批判教育(critical pedagogy)である。そして、批判教育の中でもとくに読み書き教育は、批判的読み書き教育(critical literacy)として、その理念と実践が論じられている。

本稿では、批判教育と批判的読み書き教育の理念を紹介するとともに、日本語教育において、批判教育、批判的読み書き教育の理念がどのように応用され得るのかを探ってみたい。

2. 批判教育(Critical Pedagogy)

北米の教育界で論ぜられ実践されている批判教育は、いわば教育哲学である。一言でいえば、批判的認識能力を育てることによって、自分と自分のまわりの人々の思考、態度、行動を文化、社会、経済、政治的要素と関連づけて捉える概念であり、言語教育の中で積極的に生かされている。この概念を具体的に理解するために、Berlin(1988)、Giroux(1983)、Pennycook(1990)、Simon(1992)、Walsh(1991)などを参考に、他の二つの異なる教育観——知識注入型教育と人道的主義的教育——と対照させてみたい。

2-1. 知識注入型教育

知識注入型教育では、学習者が学ぶべき特定の知識や技能が学習以前に外界に存在するものと仮定される。この学ぶべき特定の知識とは、国家や学校などの組織が定めたもの、市場経済が要

求するものなどがあろう。そして、教師は、その知識を学習者に伝え、学習者もその知識を真理として習得することが期待される。言語教育においては、言語が語彙、文法など形態要素にまず分解され、その要素の正確な習得が第一義的になる。読みの学習では、テキストと学習者の生活体験が結び付けられることはあまりなく、一定の解釈と言語の形態の習得に重点がおかれる。アメリカでは、小学校で使用される英語の教科書に *basal reader* があるが、これには、画一的なドリル、テスト、教師用ガイドなどが付随しており、ことばの学習が系統立てて行われるようになっている。また、Hirsch (1987) や Bloom (1987) の主張にみられるように、テキストの中で扱われる話題、登場人物や文化的背景は西欧中心のものが好まれ、マイノリティー(アフリカ系、ヒスパニック系、アジア系アメリカ人、女性)の要素は取り上げられることが少ない。つまり、白人中産階級の西洋文化、価値観に偏向しがちなのが特徴である。作文指導においても、生徒の実生活に即した創造性よりも、ことばや文章の表面的構成要素の習得に重点が置かれる。

2-2. 人道主義的教育

次に、この知識注入型教育の反省、批判としてのリベラルな人道主義的教育があげられる。上記の知識注入型教育では、学習者個々の人間性、心情、創造性などが無視されがちであったが、人道主義的教育は、これらが最大限に重視された学習者中心の教育であるといえる。教師は、絶対的権力を持って知識を伝授する権威者ではなく、生徒の学習の援助をする助力者とみなされる。生徒は、教師から与えられた知識を受動的にのみこむのではなく、積極的に学習に参加する。教科書、教材などは、唯一の知識の拠り所ではなく、学習者の実生活や体験の延長上に置かれ、補助的な役割を果たす。北米の母国語としての英語教育では、Whole Language (Goodman 1986) と呼ばれる教授法が浸透しており、従来のように、言語を形態要素に分解してその要素の組織だった習得を重視するのではなく、幼児が自然に話しことばを覚えるように、学習者を取り巻く言語環境から、自然な形で読み書きを習得することに重点が置かれる。したがって、形態的要素が系統立てて並べられた上記の *basal reader* ではなく、生徒自身が創作した作品、文学作品、機能的な教材などが使用される。ここでは、言語形態よりも意味に、結果よりプロセスに、正確さより自由な自己表現に重点が置かれる。

それでは、本稿のテーマである批判教育は、上記の二つの教育理念とどう異なるのであろうか。次にみてみよう。

2-3. 批判教育

批判教育の立場からみると、上記の学習者中心の人道主義的教育にも不足する点がある。それは、学習者の見出す自己の生活体験の価値や意味が単に肯定されるのみで、社会的、文化的、政治的権力関係の中に存在するさまざまな不平等や差別と関連づけられるとは限らないことであ

る。Whole Language 中の読み書き指導では、生徒の体験や考え方が個人的自由意思の発現として尊重されるが、それらが社会的、イデオロギー的要素に影響されて形作られている点は、多くの場合、注目されない。そして、それらが人種、エスニシティ、言語、階級、ジェンダー間にみられる不平等な権力関係と結び付けて理解されることもあまりない。

また、批判教育には、知識注入型、人道主義的教育と異なる「文化」の概念がある。知識注入型の教育では、「文化」が普遍的、画一的なものとして理解され、支配階級によって定義づけられるのに対して、人道主義的教育では中立的、個人的なものとして理解され、政治的、イデオロギー的要素とは切り離されがちである。しかし、批判教育では、「文化」を、さまざまな社会的、政治的な関心が拮抗しながら、人々の意識や社会組織を構成している場と考える。この概念では、「文化」は、常に流動的で、多様性があり、政治的、イデオロギー的要素に定義、影響される存在である。個人の生活体験や言語使用はもはや中立的なものではなく、社会、文化、イデオロギー的要素に影響され、定義づけられる。しかし、個人と社会の関係は一方的なものではなく、逆に個人の生活体験や言語使用が、外界に影響を与える可能性も秘めている。

また、批判教育において、「知識」は外界に普遍的に存在するものではなく、社会的、文化的、歴史的に構築されたものであり、イデオロギー的に存在するものであると考えられる。したがって、「知識」を生みだし育てる教育は、無論中立的なものではない。常に文化的、社会的、経済的、政治的な要素に影響され、ある特定のグループの支配、あるいは従属を強めたり弱めたりする働きを持つ。

批判教育は、上記のような考え方のもとに、外界に対する批判意識を育て、自己実現と社会変革を目指す。つまり、学習者個々の世界観、態度、行動が文化、社会、経済、政治的権力関係の中で形成されているという批判的認識を育てることを通して、社会通念に規定された生き方を甘受するのではなく、自己の可能性を広げていけるよう、力づけ (empowerment) をするものである。たとえば、日常女性に期待されている「女らしい生き方」を批判的に認識、分析することは、社会によって規定された生き方以外の可能性を追求することにつながる。またそれと同時に、批判教育は個人の社会生活における力づけだけでなく、自己、または他者を抑圧している社会条件を改善していくことを通して、よりよい社会の創造を目指す教育理念でもある。

この考え方の中で一つの中心的な役割を果たすのは言語である。言語の伝える意味は、常に中立で対象を客観的に示しているとは限らず、多くの場合、言説、イデオロギーに影響された特定の価値観と世界観を含んでいる。つまり、ことばの意味は文化、社会、経済、政治的権力関係の中で作られ、解体され、また新しい意味が創造されていく。そして私たちは、この言語を使いながら、主体や世界観を形成しているのである。言語を学ぶということは、単に言語形態だけを学ぶのではなく、自己を自由奔放に表現できるよう学ぶことだけでもない。言語に内包されるさまざまな権力関係を認識することでもあり、それらの権力関係の中での、自己の主体を発見するこ

とでもある。そして、この言語を駆使する能力を身につけることによって、積極的に外界に働きかけ、社会変革をしていくことも言語学習の一つの目標となる。

第二言語教育(とくに英語教育)の立場から批判教育について論じている Pennycook (1990) によると、言語内容とコミュニケーションを重視した最近の第二言語教授法では、上記のような視点が皆無に等しく、教室では、陳腐な内容の情報を A から B へ伝達するだけのアクティビティが主流をなしている。言語教育においても、言語、及び言語使用に含まれる社会的、文化的、政治的な意味合いを批判的に認識することが求められている。

また、とくに批判教育の立場からの読み書き教育は、Critical Literacy と呼ばれ、抑圧された少数者の解放と力づけの観点から多く論じられている (Freire 1970, 1973; Freire and Macedo 1987; Walsh 1991)。次に Critical Literacy (批判的読み書き教育)の理念をブラジルの教育者、Paulo Freire の思想にそって紹介してみたい。

2-4. 批判的読み書き教育 (Critical Literacy)

アメリカ、カナダの教育界で論じられている批判的読み書き教育は、ブラジルの小作農民の読字運動や、ラテンアメリカ、アフリカの成人読字運動に献身してきた教育者、Paulo Freire に負うところが多い。Freire によると、識字教育は政治的プロジェクトである。「読む」ことは文字を読むことだけではなく、外界を読むことでもあり、同様に「書く」ことは単に文字を書くことだけでなく、社会を変革させていくことでもある。つまり、学習者は読み書き学習を通して、自分たちを制限、抑圧している外界の条件を批判的に認識し、言語を自己実現と社会改善の手段として使う能力を養うのである。人道主義的教育観では、生徒の体験があるがままの形で肯定されたが、批判的読み書き教育においては、生徒の体験が意義のあるものとして認められると同時に、その体験を定義づけている文化的、社会的、経済的、政治的背景を批判的に分析する能力を養うことが、重要な目標になる。

上述の批判的読み書き教育の目標、つまり、ことばを読むだけではなく外界を読むという概念は、読み書きの社会的、政治的性質と密接に関わり合っている。社会の中での読み書き活動は、「両刃の剣」と考えられる。つまり、読み書き能力は個人の目標実現のための必要不可欠な要素となり得る一方で、支配階級によって使われる人民統制の道具にもなり得る。人間に読み書き能力が備わっているということは、必ずしもその人間に自己の生き方を自己の力で決定する能力があるとは限らないし、民主的な社会が構築できるとも限らないのである。たとえば、Graff (1987) によると、スウェーデンは、17世紀にルター派教会と国家の努力で、男女とも高い識字率達成を遂げた。しかし、その識字能力は、非常に限られたものであった。その当時、識字教育は、聖書を読むことを通して敬虔さ、従順さを高め、軍備を強めることが目的であったので、識字といっても、読むことだけで、書くことは教育されなかったのである。

日本においても、江戸時代の寺子屋に社会統制としての識字教育がみられる。はじめ寺子屋は、都市の町人が子弟に読み書きそろばんを教える場所であったが、後に藩の奨励で農民にも広められた。封建社会の行き詰まりから発生していた百姓一揆を抑える手段として、子供のうちから親に孝を尽くし、上を重んじ、儉約を美德とする態度を身につけさせるためであった。農民の女子はほとんど寺子屋に行かなかった。行けたのは富農の娘であり、しかもそこで教えられたのは、武家の女子が習った『女大学』のような教訓書であり、男性への隷属が説かれたものであった(井上 1967)。

また、日本語教育においても、その政治性は太平洋戦争中に行われた日本の植民地での教育に明らかにみられる。当時、母国語学習に取って代わられた日本語学習は、皇国への忠誠心を植え付けるための公民化教育の一貫であったことは明白である。

以上から、読み書きとは、政治、イデオロギー、権力と切り離して中立的に考えることはできないものであることがわかる。そして、識字は支配者が人民統制のための便利な道具として使うことも可能であるし、被支配者が解放の手段として用いることもできる。したがって、教育者としては、これらのことを十分にふまえて、学習者の置かれた社会的地位を認識し、学習者とともに支配、隷属、不平等の根絶に立ち向かう必要がある。

批判的読み書き教育において、具体的な教授法はあまり提唱されていない。実際、Freire は、批判的読み書き教育における教室でのテクニックを提示することは、現場の教師が知識人として持っているはずの創造性と技能を削ぐことにつながると述べている (Freire and Macedo 1987)。しかし、教授法の基本的理念として、次のようなものがある。まず、教師中心、教材中心の知識注入型の教え方は退けられ、その代わりに、生徒と教師の真の対話が求められる。また、語彙は、学習者の日常生活に密着したものが選ばれる。具体的には、まず単語が絵とともに導入された後、その単語と学習者の経験との関連が分析、討論される。そして、それらの意味がどのようなイデオロギーによって定義づけられているのか、対話を通して、意識が深められる。学習者の日常生活に密接な関わりのあることばを学習させ、学習者の生活体験や意識を重要視するのは、先に紹介した、人道主義的教育と重なるところがある。リベラルな考え方を持った教師ならば、この考えに無論賛同するであろう。しかし、批判的読み書き教育がとくに強調する点は、学習者の体験や意識を広く政治、経済、文化、社会の権力関係の中に捉え、肯定するのみではなく、疑問の目を向けて、批判認識を高めることである。

具体的な例を挙げると、food という単語は、日常の食糧から、栄養失調、飢餓、幼児死亡率、食糧に関連する疾病などの側面へとディスカッションが広められる。また、wealth という単語は富と貧困、富める者と貧しい者、富める国と貧しい国、先進国と発展途上国、国家の解放、国家間の効果的な経済援助、世界平和などの側面から討論できる (Freire 1973)。Freire は主に発展途上国で社会的、経済的に抑圧された人々に力を与えることをめざして活動しているが、

Donald Macedo は、公正で平等な社会の創造のために、批判的読み書き教育の考え方を北米での教育の場にも活かすことを提唱している。たとえば、メディアの報道(湾岸戦争, ロドニー・キングの有罪判決など)を批判的に読み解釈できるスキルを身につける必要性を説いている(Macedo 1993).

それでは次に、これらの概念が、どのように日本語教育に活かされ得るのか、論じてみたい。

3. 日本語教育と批判教育, 批判的読み書き教育

批判教育, 批判的読み書き教育の理念は、教育を広く文化的, 社会的, 経済的, 政治的な権力関係の中に捉えることである, といわれると、読者は、これを日本語教育で実践するにはニュースでよく登場する社会問題や経済摩擦, 不況, 国内外の政治問題などを取り上げればいいのか, と考えるかもしれない。もちろんこのようなテーマは、学習者を取り巻く社会のあらゆる現象に疑問の目を向け、自分の生き方, また社会の在り方を討論していくには最適な材料となる。しかし、それだけではなく、日常のありふれた出来事, 現象や、無意識で使っていることばなども批判的認識力を高めるための材料になる。たとえば、日本人が英語で自己紹介すると名前, 苗字, と日本語と逆の順になるのに、英語の話者が日本語で自己紹介しても英語のままの場合が多いこと, 日本で売られている洋服や諸々の商品などにはアルファベットや英語がよく使われているが、ほかの文字や言語はほとんど見当たらないこと, 「国際化」, 「外人」のようなことばの意味など, さまざまなものが材料になり得る。ここでは、「外人」ということば、日本語の中の女性語, そして、日本文化の特殊性を強調する「日本文化論」の三点をあげて、日本語教育の中での批判教育について考えてみたい。

論を進める前に、一口に日本語教育といっても、さまざまな教師, 学習者と状況が存在し、それぞれの状況によって問題の視点がある程度異なってくることに言及しておきたい。批判教育では、学習者と教師の対話が重要視されることを述べたが、その点で、お互いの体験や社会観などが教室の対話に反映してくる。したがって、学習者と教師の性別や人種的, 文化的, 社会的バックグラウンドによって、授業の中での学習者と教師との権力関係, 学生と教師の持つ体験や意識, そして討論の焦点が大きく異なってくるであろう。教師と学習者のバックグラウンド, 教育が行われている場所などが複雑に絡み合ってくるのである。たとえば、日本語を母国語とする教師がアメリカ, カナダで教える場合と、日本語を母国語とする教師がかつて日本の植民地であったアジア各国で教える場合とでは、問題の視点が異なってくるだろう。また、アメリカで教えるときも、学習者が白人である場合, アフリカ系アメリカ人である場合, 日系人である場合, アジア系アメリカ人である場合, アジアからの留学生である場合など、学生の体験や意識はさまざまであろう。また、日本語が母国語でない者が自国の学習者に教える場合、日本語が母国語でない

者が他国の学習者に教える場合など、数えあげると際限がないほど、さまざまな組み合わせが考えられる。この中で、アメリカの大学レベルでの筆者自身の日本語教師体験(とくに中上級)に基づいて、日本語における批判教育、批判的読み書き教育の視点を探ってみたい。

3-1. 「外人」の意味

私たちがふだん何気なく使っている「外人」ということばを批判的に考察してみると、「外人」の持つある特殊な意味が浮かび上がる。ある日本語中級のテキストに、ジョンという、白人のアメリカ人留学生で日本の生活様式を学ぶために努力している若い男性が登場人物として出てくる。ある時、ジョンは、日本人が「外人」をみるや否や英語を話さなければならないと思うらしくあわてる様子に気付く場面がある。また、ジョンは、日本人が外国人を皆アメリカ人と思い込んでいるのに苦笑する。ここでは、日本人が、白人の「外人」としてのジョンをみてあわて、白人、または英語を流暢に話す「外国人」をみてアメリカ人と思い込んでいる、という解釈をするべきなのであろうが、この描写の中で、何気なく使われている「外人」ということばは、厳密に言えば日本にいる「外国人」すべてを示すとは考えられない。たとえば、日本人が、日系アメリカ人、中国人、韓国人、イラン人、フィリピン人を見かけたとき、英語を話さなければならないと思って緊張するだろうか。ここでの「外人」は、日本に住む外人の中でもある特定のグループをさし、外人の中でも主に「他者(非白人)」を除外した意味を持つ。

また、同じ物語の中で、ジョンは、外人だからといって特別扱いされたくなく、日本人と同じように生活しようとする。この場合、「外人だからといって特別扱いする」ことには二つの異なる意味がある。一つは丁寧にもてなし、細やかな配慮をくばる肯定的な「特別扱い」であり、もう一つは、蔑視、憎悪などの否定的な感情の含まれた「特別扱い」である。明らかに「外人」が受ける待遇は、その「外人」の人種的、言語的バックグラウンドによって異なってくる。「外人」ということばは、「外国の国籍を持つ人」といった法律的、中立的な意味を持つだけでなく、人種間のヒエラルキーを暗示し、日本社会に存在する人種的、言語的な偏見を反映しているといえるであろう。

このような「外人」ということばの使い方は、面白いことにアメリカ人の学生の意識にもみられることがある。筆者の上級日本語クラスの体験を紹介しよう。ある時、学生に作文課題を出した。すると一人の白人の女子学生が、日本での生活体験をテーマに選び、草稿の中で、「日本では、外人は王様のように扱われる。」と書いてきた。当然ながら、上記の「外人」の意味を考えると、王様のように特別優遇される外人もいれば、そうでない外人もいるわけである。そこで、この文について、「外人全員ですか。」という質問を書き添え、いつものように推敲してもう一度提出するよう求めた。ところが彼女は次の原稿の中でも、同じ文を書いてきた。そこで、授業のあとでこの学生に口頭で同じ質問を試みたところ、「はい、外人全部です。」という答えが返っ

てきた。そこで、日本に住むさまざまな外国人について話し合ったところ、彼女は外人全部が王様扱いされているわけではないことに気付いた。この例は、「外人」の持つある特定の意味をこの学習者は無批判に受け入れていたことを示している。

「外人」というのは頻繁に使われることばであり、その意味するものに含まれがちなバイアスは普段あまり気づかれぬ。日本語の授業で、上記のような場面に遭遇した場合、このことばに反映される意味、人々の意識などを、人種、言語、国家間の権力関係やイデオロギーの観点から疑問視し、社会に存在する不平等、差別などに気づくことは、批判教育の一つの実践になろう。

3-2. 女性語

日本語は、英語などの言語に比べると性別による言語の使い分けが顕著にみられる。れいのるず・秋葉(1993)は、Bodine(1975)の概念、sex-exclusive difference(相互排他的性差)とsex-preferential difference(傾向的性差)を使って、日本語の女ことばを英語の女ことばと比べている。それによると、英語は、付加疑問、丁寧な表現などにみられるように、傾向的性差(ある表現を女性も男性も使うことができるが、女性または男性の方が使用頻度が高いという性差)のみを持つ言語であるのに対して、日本語は、傾向的性差とともに、「ボク」、「いくわよ」の文末「わよ」など、相互排他的性差(女性、男性のどちらかしか使わないという形の性差)が存在し、それを乗り越えて異性語を使うことは困難である。母国語に日本語のような特質がない学習者の中には、この日本語の言語使用にとまどう者がいるようである。筆者の教えたアメリカ人の女子学生の中に、日本語に含まれる女性語の存在自体を拒むものがいた。彼女によると、自分はフェミニストであり、女性が男性と違うことばを使わなければならないことにがまんができないから、ということであった。この問題は、性別役割、言語、文化、アイデンティティなどについて考える貴重な機会になる。

もちろん、アメリカにおいては、Lakoff(1975)のように、言語学の立場から英語における女性の言語表現と女性の社会的地位との関係を論じた研究もある。それによると、女性が女性語を使用することは女性的役割に甘んじ、それを助長することになるのである。日本語の歴史をみても、女性語は貴族制から封建制にかけての男性優位社会の産物であることは明らかである。とくに、封建時代には、『女重宝記』をはじめ、女性のための教訓書が多く書かれ、女性としてのたしなみが宮中から武家、町方、地方へと広がって行った。その中で女性は、日常のことば(衣類、食物など)に漢語を使うことを戒められ、「子ども」を「おさなひ」といい、「なく」を「おむつかる」というなど「女のやはらかな詞づかい」を使うようたしなめられている(杉本 1985)。また、遊女ことばが現われたのも男性優位の封建制の中からである。これは、明治時代になっても引き継がれており、今日の女性語が存在している。

このように、日本語の中の女性語は、女性らしさが自然に生み出したものと考えより、社

会、とくに男性優位の社会構造によって形成されたものといえるようである。しかし、その形態や働きは英語とは異なり、女性語と男性語の形態の差は英語と比べるとかなり明確である。したがって、日本語の場合、日常生活において女性が男性語を使う際の違和感は非常に大きい。もちろん、中学生や高校生の女子が権力や組織への抵抗の手段として男性語を使う場合も考えられるし、女性教師が一種のコントロールの手段として、男性語を使うこともある。しかし、多くの場合、女性が男性語を使うことは普通社会的に眉をひそめられる行為であり、男性語を使う女性は社会から排除される可能性が高い。「女たちよ、男と対等になりたかったら、女ことばをやめなさい」という Lakoff のメッセージは、アメリカでは通用しても、日本ではそのまま通用しないのである(れいのるず・秋葉 1993: 230)。また、個人のレベルでも、女性語は女性としてのアイデンティティ(それが抑圧されたものであるにしても)の一部を構成する大きな役割をはたしていると考えられる。

はじめに紹介したアメリカ人女子学生は、このような日本の言語的、文化的問題を度外視し、アメリカ的フェミニズムの発想のもとに日本語使用について自分なりの結論を下していたのであろう。このような場面に遭遇したとき、批判教育の立場から日本語教師はどのような対応ができるだろうか。まず一つには、彼女が日本語で男ことばを使った場合、まわりの人々がどのように反応するか、予想を話し合った上で、彼女の立場を肯定し、言語を通した男女平等運動が推進できるように力づけてやることが考えられる。二番目には、彼女の考えを十分に理解した上で、男ことばでなく女ことばを使うことによって、社会の期待に応えながらも男女間の平等を訴える可能性を模索することも考えられる。これは、彼女自身が日本社会に受け入れてもらえるという意味で、彼女の目標実現を助けることにもなるであろう。もう一つは二番目に付随して、女性語をそのまま肯定するのではなく、女性語の抑圧された歴史的、社会的、機能的意味に新しい意味づけをすることである。つまり、女性語使用を維持することによって、女性語が家長制度などにみられる男性優位の社会から生まれてきた、女性にとってはまことに残念な歴史の産物であることを常に記憶の中にとどめながら、新しい可能性を開拓していくことである。これは、抑圧の産物である女性語の女性による再占有、ともいえるが、そこに新しい意味、価値をつくり出しながら女性の地位を見つめ直していこうとする点で、意義ある選択であろう。

3-3. 日本文化の独特性

次の例は、日本文化に対するとらえ方である。日本語教育においては、日本文化の特徴について、説明したり議論したりする機会が多い。日本文化、日本人、日本語の特徴は何か、と聞かれた時、私たちは、普通どんなことを思い浮かべるだろうか。まず、対人関係について——西歐人は横の関係を重んじるのに対して、日本人は縦の関係を重要視する、「甘え」の概念が存在する、日本では、義理、人情などの概念が社会のあらゆる面でみられるが、西洋では、契約の観念が重

きをなす, そして, 日本人は集団主義なのに対して, 西欧では個人主義である, などの点がよく聞かれるであろう。自然について——西欧人は, 自然淘汰をしてきたのに対して, 日本人は自然と共存してきた, という見解をよく耳にする。ことばについて——日本語はあいまいで, 非論理的であるが, 西欧語は論理的である, それとともに, 西洋人のコミュニケーションスタイルは, 直接的でものをはっきり表わすのに対して, 日本人のコミュニケーションスタイルは, 間接的であいまいである, などの主張がよく聞かれる。これらは, 一種の社会通念になっており, あたかも当然の真理として受け入れられている場合が多い。しかし, 批判教育, 批判的読み書き教育の立場から, このような日本文化論, 日本人論が真理として受け入れることができるのか否か, 疑問視してみる必要がある。

たとえば, ある上級のテキストに, 日本とアメリカでのコミュニケーションの方法の違いが述べられている。日本は, 察しの文化で, 言語を介さない意思疎通が尊ばれるのに対して, アメリカでは, 言語を介したコミュニケーションが普通であるというのである。例として, 飲食店や学生食堂での注文の仕方などがあげられている。これは, 「以心伝心」「腹芸」ともいわれる, 一種のコミュニケーション手段をさしており, ある状況においては的を得た文化対比であろう。しかし, 一方でこれが極端に解釈されるとステロタイプを形作ってしまう恐れもある。危険なのは, 日本語でのコミュニケーションすべてが察しを通して行われており, 英語でのコミュニケーションはすべて言語を介して行われると思ってしまうことである。

このような極端な考え方は日本人論, 日本文化論の延長線上にあるといってもよいだろう。しかし, 日本人論, 日本文化論のイデオロギー的性質は 80 年代以降, 社会学者たちによって指摘されている。杉本, マオア(1982)は, その著中の「あべこべ日本人論」という章の中で, 「以心伝心」が日本人によるコミュニケーションの側面をすべて規定しているとは限らないと指摘している。それによると, 日本人同士でも, ドライなつきあいや契約観念の強さがみられるという。たとえば, 役所などでは何かと文書を提出しなければならないし, 企業でも稟議制度があり, 文書によって根回しをする。それに対して欧米では, 根回しは口頭で行われることが普通である。また, 新入社員に配布される細部にわたった企業規則, 遅刻などの理由を示すために提出する電車の遅延証明書, 官庁や会社の受付で自分の名前, 所属先, 訪問先などを記入させられることなどは, 言語によるはっきりとしたコミュニケーションが好まれることを示す例であるとしている。つまり, 飲食店での注文の方法にみられるコミュニケーションの特徴が, 他の場面にも当てはまるとは限らない。場と状況によっては, 日本でもはっきりした言語での意思疎通が好まれ, アメリカでも言語を介さないコミュニケーションの手段が用いられるかもしれないのである。したがって, 社会学的文化比較では, 場, 状況, 年齢, 性別, 社会的地位などを一定にさせた上で, 各々の文化における人間の行動を比較検討する必要がある。この作業をせずに, ある文化の, 他の文化と比較した特徴を一般化することは危険である。

日本的なコミュニケーションは察しの文化を反映していて、アメリカの文化は言語を介したコミュニケーションを基盤にしているというような二極対立的な見方は、二つの文化の差異だけに焦点がおかれ、相似点は無視される。さらに、ある文化の特徴が単純化され、その文化のどの側面、どの人間を取り上げててもその特徴がみられる、と誇張される(杉本、マオア 1982; ベフ 1987)。その裏返しとして、その文化の中の多様性、たとえば職業、年齢、性別、居住地、学歴、言語の使用状況などによるばらつきは無視されがちである。日本文化を他の文化と比較して真に理解するためには、そのような多様性に気づきながらも、注意深い比較の方法をとらなければならないであろう。

さらに上級のレベルでは、上記の例でも言及した日本文化論、日本人論をテーマとして取り上げて、参考文献を講読し討論することもできる。日本人、日本文化、日本語の特殊性、ユニークさを論じた文献は、鈴木(1975)、土居(1971)、中根(1967)、ライシャワー(1979)など、数多くあり、野村総合研究所編『日本人論』によると、戦後から1978年の時点で、すでに698冊の日本文化論に関する単行本が出版されている。その一方、杉本、マオア(1982)、ベフ(1987)、ラミス、池田(1985)など、これらの文献のメタ分析をしながらその根底のイデオロギー性を指摘しているものもいくつかある。それによると、日本文化論では同質同調論、つまり、日本人、日本文化のどこをとっても他の国民にはみられないユニークな特質がみられ、もっとも顕著な特性は集団への強い帰属意識である、という見方が主流をなしている(杉本、マオア 1982)。「ユニークさがある」というのは「他の文化と比較すると」という意味であるが、その「他の文化」とは多くの場合、日本と政治的、経済的に大きな利害関係を持つ欧米であり、利害関係の少ない国や民族との比較日本文化論はほとんどない。また、日本文化が特殊であるという見解は、一般大衆の自負心をそそり、その時代に即した特殊性が一種の大衆消費財のような形でてはやされている(ベフ 1987)。そして日本文化論は、対外的には、「日本の慣行は～ですから」というように、外交、企業活動などの面で日本の立場を弁護するいいわけとなり、対内的には政治、労使関係、社会生活の上で国民の「あるべきすがた」を規定し、国家、企業、組織、社会集団への帰属意識を助長していると考えられる(杉本、マオア 1982; ベフ 1987)。また日本文化論は新国家主義的イデオロギーを帯び、「君が代」「日の丸」問題や道徳教育の「人間の力を超えたものに対する畏敬の念を持つ」の項目にみられるように、教育の場にも影響を及ぼしているという指摘もある(京都教育センター編 1987; 森田 1988; 増田 1992)。このように日本文化論は、自然界に存在するものを客観的に分析したものというより、知識人によって構築され、それを消費する者の意識を規定するイデオロギー的性質を持ったものと考えられる。

日本語上級のレベルになると、このような日本人論、日本文化論を原書で読むことができる。日本文化のユニークさを論じたものは、上記のように数多くあるが、批判的読み書き教育の観点からは、字面を読んで内容を理解するだけにとどまっては不十分である。それ以上にその内容に

対して疑問の目を向け、そのような内容が日本人、また自己のアイデンティティ、行動、社会生活の定義づけにどのようにかかわっているのか、政治的、経済的にはどのように機能しているのか、日本文化論に表わされている概念から脱却することによって、どのような可能性が開けてくるのか、など批判認識力を高めることが必要になる。

4. おわりに

本稿では、批判教育、批判的読み書き教育の観点を紹介し、日本語教育への応用について論じてきた。批判教育、批判的読み書き教育における目標の一つは、アイデンティティ、生活体験、知識、社会構造が広く政治的、経済的な要素に影響され、またそれらの要素に影響しながら、確立されていることに気づくことである。そのために、教師、学習者ともにふだん当然の知識として受け入れている社会通念を疑問視し、批判的認識力を高めることが必要である。そして、外国語教育においては、聞き、話し、読み、書く言語能力だけでなく、外界を読み理解する批判認識力を養うことによって、学習者自身の可能性を広げるとともに、より民主的で公正な社会をつくりあげていくことが求められる。本稿では、批判教育の日本語教育への応用として、筆者の北米での日本語教育の体験から、「外人」ということば、女性語、日本文化の独特性を取りあげ、それらの持つ意味、意義を批判的に考察しながら、新しい理解を探ってみた。

もちろん、先に述べたように、日本語教育の場にはさまざまな教師、学習者が含まれ、その状況によって、同じテーマでも学習者の体験、意識、討論の焦点などが異なってくる。「国際化」ということばを例にとってみると、アメリカ人の学生の中には、英語教育を徹底させることが日本での「国際化」の推進につながると考える者がいるかもしれないが、中国人の学生にとっては、日本語の中の外来語(とくに英語からの借用語)の氾濫を抑え、日本語をもっと学びやすくすることが「国際化」であるかもしれない。が、どんな状況においても、批判教育の実践では、人間の意識や社会構造の根底にあるイデオロギーや政治的、経済的権力関係を解明し、世界観を広げていくことが求められる。

また、本稿では、とくに中上級のクラスの内容に焦点を当てたが、批判教育、批判的読み書き教育を日本語初級の学生対象に実践するのはむずかしい。それは、学生に日本語の運用能力がまだ十分に備わっていないので、日本語を通しての文献講読、討論などが困難なためである。しかし、批判教育、批判的読み書き教育の実践の根底にあるものは、ふだん私たちが持っている知識に対する懐疑精神の育成であり、それは必ずしも目標言語だけを使って養わねばならないものでもないはずである。したがって、教師は、学習者のレベルにかかわらず、毎日の教育実践の中で、単にことばを教える「機械」ではなくひとりの「知識人」として、学習者とともに日常体験、知識、文化、社会構造などを批判的に分析していく役割を担うことになる。そして、この知

的活動が、学習者の自己実現に助力を与えると同時に、教室外の社会をよりよい方向に動かす原動力にもなるであろう。

参 考 文 献

- 井上 清(1967)『新版 日本女性史』, 三一新書.
 京都教育センター編(1987)『「日本文化論」批判と臨教審』, あずみの書房.
 杉本つとむ(1985)『江戸の女ことば——あそばせとアリンスト』, 創拓社.
 杉本良夫, ロス・マオア(1982)『日本人は「日本的」か』, 東経選書.
 鈴木孝夫(1975)『閉ざされた言語——日本語の世界』, 新潮社.
 土居健郎(1971)『甘えの構造』, 弘文堂.
 中根千枝(1967)『タテ社会の人間関係』, 講談社.
 ベフ・ハルミ(1987)『イデオロギーとしての日本文化論』, 思想の科学社.
 増田孝雄(1992)『政治と教育のあいだ』, 新日本出版社.
 森田俊男(1988)『臨教審と日本人』, 日本文化論』, 新日本出版社.
 エドウィン・ライシャワー(1979)『ザ・ジャパニーズ』, 国弘政雄訳, 文藝春秋.
 ダグラス・ラミス, 池田雅之(1985)『日本人論の深層』, はる書房.
 れいのるず・秋葉かづえ(1993)「言語と性差の研究——現在と将来」, 『日本語学』五月臨時増刊号, 明治書院.
- Berlin, J. 1988. Rhetoric and ideology in the writing class. *College English*, 50(5): 477-494.
 Bloom, A. 1987. *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon & Schuster.
 Bodine, A. 1975. Sex differentiation in languages. In B. Thorne & N. Henley (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley, MA: Newbury House.
 Freire, P. 1970. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2): 205-225.
 ———. 1980. *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
 Freire, P. and Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
 Giroux, H. A. 1983. *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
 Goodman. 1986. *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
 Graff, H. 1987. *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in Western culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
 Hirsch, E. D. 1987. *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
 Lakoff, R. 1975. *Language and woman's place*. New York: Harper & Row.
 Macedo, D. P. 1993. Literacy for stupidification: The pedagogy of big lies. *Harvard Educational Review*, 63(2): 183-206.
 Pennycook, A. 1990. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1): 8-28.
 Simon, R. I. 1992. *Teaching against the grain*. OISE Press.
 Walsh, C. 1991. Literacy as praxis: A framework and an introduction. In C. Walsh (Ed.), *Literacy as Praxis*. Norwood, NJ: Ablex.