

# 共生原理にもとづくことばの学びの創造

—言語教育と教育学の協働可能性に向けて—

## Promoting Language Learning Based on Principles of Social Coexistence

— Collaboration between Language Education and Pedagogy —

横田 和子  
Kazuko YOKOTA

*Keywords* : voices, letters, existence, otherness

キーワード : 声、文字、存在、他者

### 1 はじめに 声とことばとからだの均質化をめぐる

小学校の朝の教室における、担任による健康観察を通して、庄井（2004）は、子どもが「はい元気です」と答えるさまに潜む問題を指摘している。短時間であっても、からだを自ら観察し、その状態をことば化して他者に伝えるという、本来なら観察や表現を含む多層的なコミュニケーションの時間である。しかし、現実には疲れていても元気がなくても、子ども達は、なかにはふりしぼるような声で「はい元気です」と答えるのだという。庄井によれば、現代の子どもは懸命に「普通」あるいは「明るく元気」を演じているが、かつては教室にもう少しさまざまな種類の声が響いていたという。現在では事実上、「まわりの空気」にあわせ、じぶんのからだへの注意を消し去り、決められた文句を記号的にやりとりする時間になっていないだろうか。「明るく元気」でなければならぬという強迫観念に教室が呑み込まれ、子ども達の声とことばとからだはますます分裂状態におかれていく。

こうした朝の風景に対して、語ることと声そのものを慈しむ教室の光景を吉田（2015：86）は報告する。声は、ときにその内容以上のメッセージを含んでいる。吉田は、かつて海外のシュタイナー学校を見学したとき、朝の点呼に「息を飲む程に美しい」と感銘を受けたという。そして、自らが運営する京田辺シュタイナー学校を研究者らが訪問した際、教員達の自己紹介を受けて、多田孝志が「今の先生たちの自己紹介のときの声が、揃ってみんな、なんと静かで穏やかな響きだったことだろう」「もうそれだけで、この学校が何を大事にしているのか、伝わったような気がする」と述べたことを報告している。実際、吉田は「君が語る時、声と言葉の秘密を念頭に置くがよい、恐れと愛において語れ、そして言葉の世界が君の口から語っているのだということを思え。そのとき君は言葉を高めるであろう」というプーバー（1966：

115) のことばをひきながら、シュタイナー学校での語りおよび声のありようについて述べている。そこでは、「大きな声で元気よく」ではなく、「ゆっくり味わうように」呼びかけたり語り合ったり、あるいは朗唱したり、ということがなされているという。そこには、狭い意味での「健康」観察のための朝の時間ではなく、ひとりひとりの存在と、その「あいだ」にある関係性の承認のために、教室全体へと語りかける時間がある。吉田はそれを「存在許可の首肯き」の交わし合い、という。

冒頭の庄井の危惧は、健康観察のみに留まらない。現代の日本では、授業も内容や文脈とじゅうぶんにからめられることなく、「明るく元気」な授業がよい授業とされる傾向がある点を庄井は指摘している。たとえば、国語教科書に掲載されている戦争文学『ひとつの花』に出てくる、招集され出征する兵士の気持ちについて、「必ず帰る！」と勇ましく話す子どもを認め、同じ状況を「行きたくない……」とかすれ震えるような声で話す子どもの声にとまどいながらも無視した教師の例をあげている。教室に存在する「元気」だけを選択的に承認し、そうではないものの存在はなかったことにする力は、どこから働いているのか。さまざまな声を認め合うことよりも、どこかに理想の声があり、それに学習者を近づけるための努力を、教師は無意識のうちにしているのではないだろうか。更に、こうした価値観は教員採用の選考過程にまで浸透しており、佐藤（2015）は、ある教育委員会の、声の大きさで採否を決める採用者側の内情を指摘し、こうした採用のあり方に疑問を投げかけている。教師が明るく元気なこと、必要な時に大きな声を出せることはもちろん大切な一つの資質である。だが、子ども達の奥行きのある人格形成のためには、ときにはしみじみ感じあう場をつくったり、想いをことばにしたくてもなかなかできない子どもの声に耳を澄ましたり、じっと待ったり、といったアプローチが必要であり、声の大きさでそうした教師としての全体的な資質をおし測ることは困難である。ここに見られるのは、「明るく元気」を強制され、自身の声も抑圧されたことに気づかない教師が、また担当する教室の子どもの声を抑圧していくという抑圧の連鎖の構図である。こうした抑圧下で、さまざまな声の異なりを大切にする、他者性と出会う教室というのは成立するのだろうか。

## 2 文字との出会い—ことばへの愛と畏れ

一方、次のようなことばが語られる教室も、世界にはあった。以下は、ノーベル賞作家、ハンガリー系ユダヤ人エリ・ヴィーゼルが、その回想記に自身が子どもだった頃、教室で文字を習う際、教師からなされた話である。

いいかね、ここには万物の始めと終わりとかがある。数え切れないほど多くの著作が、これらの文字で書かれたし、それともこれから書かれるのだ。さあ、見てごらん。そして、愛をこめて学んでいこう。ここにある文字は、きみたちと人生とを、そして永遠とをつな

ぐ絆になるのだよ。

文字を大事にするのだよ。すると文字もきみたちを大事にしてくれる。どこへ行っても、文字はきみたちといっしょにいる。きみたちを笑わせもするし、泣かせもするだろう。もっといいことがある。きみたちが泣くときに文字も泣き、きみたちが笑うときに文字も笑う。それから、きみたちがそれにふさわしければのことだが、文字のおかげで、隠された聖域に入り込むこともできるだろう。そこでは何もかもが……。

また、パトリシア・ポラッコの自伝的絵本『ありがとう、フォルカー先生』には、5歳の主人公が本と出会う折に、本に蜂蜜をたらす儀式の様子が描かれている。

おじいちゃんは トリシャに本をもたせて、ハチミツをたらしめます。  
「なめなさい！」  
そっとゆびさきに ハチミツをつけました。  
「どんなあじだね？」  
「あまーい」  
かぞくがこえをそろえてうたいます。  
「そう、ハチミツはあまーい。本もあまーい。よめばよむほど あまくなる！」  
ついに本をよむ日がきたのです。  
もうすぐ よむれんしゅうをはじめなのです。

作者ポラッコの母はロシア系ユダヤ人であり、祖父母から多くの影響を受けたことをポラッコ自身が認めている。ちなみにこの作品はディスレクシアを乗り越えた作者の絵本として読まれることが多い作品であるが、ポラッコが後に高名な絵本作家となったことは、蜂蜜のおまじないが利いたのではないかと思わずにいられない。

更に、やはり裕福なユダヤ人家庭に生まれたオランダ出身の絵本作家、レオ・レオニによる『あいうえおのき』は、ひとつひとつの文字達が擬人化され、力をあわせて大きなメッセージをつくる物語である。小さな存在が協力して大きな力となる物語の構造はかの『スイミー』と同様だが、文字に子ども達を出会わせる際のすぐれた教材になりうるという一面もある。

ブーバー、ヴィーゼル、ポラッコ、レオニに共通する背景としてユダヤ思想がある。民族固有の土地を持たなかった人々が、声＝存在の承認のために、文字に力を見だし、その計り知れない力を子ども達に伝えるために、その出会いの演出に工夫を凝らしたことが想像できる。そしてそれは、単なる出会いの印象づけというよりは、ことばと出会うことでもたらされる何か未知なるもの・永遠なるもの・人智を超えた超越性につなげるための象徴として働いたのではないだろうか。だからこそ、世界中に彼らの作品が普遍性をもって紹介されているといえよう。

小野（2013）は、このように臆面もなく文字やことばへの愛を語るユダヤの教えをひきあいに、それを日本と比較するのはおかしいという声もあるだろうが、と断りながら、日本の教育現場にことばへの恐れや愛が抜け落ちていることを示唆している。また、森田（2013）は、日本の言語教育を長らく支配してきた文芸主義と言語主義の対立は表面的なものに過ぎず、より深い基層レベルでの「人が言語を使用するという事象と、人が人を教えるという事象との間の本質的、内在的な関係をめぐる思想史」を、ヨーロッパの思想史に見だし、「言語は、教育のためのあれこれの手段のうちの一つでも、あるいは、あれこれの教育内容のうちの一つでもなく、教育という事象そのものと分ちがたく結びついている」という。このような指摘を踏まえると、国語の時間、外国語活動の時間、学級経営、生活指導、あるいは道徳活動といった、単元や領域、あるいは教育内容や方法に分離されることのない、統合され、全連関的な「言語と教育をめぐる思想」に根ざす実践づくりが必要になっていく。

一方、前述の小野が指摘する通り、日本にも「かばそくはあるが」受け継がれてきた、言霊という語に象徴される思想があり、ことばへの愛と恐れについて身体的に学ばれてきた歴史がある。とはいえ、それらが一般に「臆面もなく」語られることはあまりないように思われる。ことばへの愛と恐れは、（シュタイナー学校のような場を除き）なぜ排除されているのか、という問いが生まれる。

たしかに、言語教育の実践は、文字との出会いにおいては教育産業や保護者らの関心・心配を中心に性急ともいえる読み書き指導があり、上記のことばへの愛とはほぼ無縁のところになされている。私事だが、我が子が小学校1年生にあがったとき、文字とどのように出会うのか様子を見ていた。しかし、現実にはひらがな1字を繰り返し書く宿題が毎日なされ、連絡帳には①②③などの文字が記されている。それぞれは宿題、手紙、持ちものなどを意味している。先生が黒板に書くのをそのまま写しているという。そこで文字は手段であり効率であり機能であり意味である。無機質な記号としての文字の羅列の向こうに、「声と言葉の秘密」は宿りようもない。保育園では年長ともなると、保護者らの日常会話にもどのくらい文字が読めるか・書けるか、といった話題が頻出する。園からは、卒園を控えた頃、「(入学前に)名前くらいは書けるようにしておいてください」との指示があった。もちろん、子どもは家庭や地域でも多くの時間を過ごしているが、少なくとも公的な機関や教師が用意する幼少時の文字との出会いは、一般的に機能面のみの関心が強調されているといえる。敢えて文字を採用せず、口承文化の時間に留まるネイティブ文化も多かった、と上述の吉田は指摘しているが、同様に、個人の育ちのなかにも、敢えて文字に取り込まれる前の時間を大事にしたいという思想があってよい。それは文字を大事にすることとまったく矛盾しないものである。

また、文字を大事にするどころか、文字指導の場において人権感覚を疑わざるを得ない次のような事例もある。ハタノ（2009）は、ある日本の中学校での英語のテストの時間に、ポルトガル語を知るブラジル人生徒に対して、本人の名前の綴りを修正し減点したという事件を報告している。

彼は来日前、学校に通っていたので、母語で名前をどう書くかを明らかに知っていた。その後、中学校に進学し、英語の授業が始まった時に、興味深い事件が起こった。自分の名前を、日本人クラスメートが書くのと同じようにローマ字で書くよう指示されたが、彼には日本名はなかったので、ブラジル名「Everson」をそのまま書こうとしたところ、日本語に字訳した綴りである「Eberson」と書け、と指導されたのである。彼は、自分の名前が日本式に「エベルソン」と発音されるのには慣れていていたが、ローマ字表記でそれを書くように言われたとき、出生証明書やパスポート、外国人登録証明書などの公式文書に記載されているのと同じ綴りで書きはじめた。それが正式な名前の表記だと知っていたからである。ところが、その名前を英語のテスト用紙に書いて数日後、返却された答案用紙を見て、彼は非常に驚き、憤懣を覚えた。日本人英語教師は、彼の名前の綴りを日本語のローマ字表記に関するルールに従ったものに赤ペンで「訂正」しただけでなく、減点していたのだ。

ハタノ（2009）は他にも名前をめぐる日本の学校教育における理不尽な扱いについて詳細にまとめている。このような出来事は日本だけに限らず、世界中で起きているが、バイラム（2015）も述べるように名前というのは手や足と同様、自らの身体の一部である。当然、固有の人格やアイデンティティを形成するものであるはずだが、単なる配慮不足というより、ことばへの愛や畏れの欠落が背景にありはしないだろうか。いずれにしても、自分たちのコミュニティにおける言語への愛や畏れを学ばなかった者、教室の中で異質な声を承認されなかった者が、多文化共生を標榜する社会においてどれだけ異質なものを受け入れ、あるいはそれらとの対話を試みることできるだろうか。声や文字を人間の存在とつなげずに、機能として、さらには成績評価の道具としてやりとりすることにかまけた結果測定される言語能力とは、共生原理とどのように関わっているのだろうか。現在の測定方法ではかられる言語能力と、多文化共生社会に求められるコミュニケーション能力とはどのような関係にあるのだろうか。評価方法が評価側の都合で筆記試験しかできないときに、文字を持たぬことを選択してきた社会に生きる人々を、単純に言語能力に劣る人々と位置づけることはナンセンスである。評価側の都合のよい評価方法しかないときに、その方法に不慣れな人々を言語能力が劣る人々と位置づけることはできない。評価はあくまで学習者の成長のためになされるものであり、評価のために評価が存在するわけではない。

### 3 声や文字を持たぬ存在との連帯を求めて

#### 3-1 声の承認・ことばとからだの編み直し

教育の世界ではコミュニケーション能力や多様性、命の大切さが標榜され、言語教育では同じくコミュニケーション能力がいわれ、また現行学習指導要領においてもすべての教科を通し

た言語活動の充実が謳われているにもかかわらず、いじめやいじめによる自殺、暴力、差別といったものが学校には依然巢食っている。学校さえなければ、奪われずにすんだという命もあったことを認め、ことばの教育を編み直していく必要がある。それは、声の承認からはじまり、ことばとからだを編み直していく教育であり、更に、声や文字を持たぬ存在との連帯を求めていく教育である。また、子ども達の声の承認、教師のことばとからだの編み直し以上に重要なのが、教師の声の承認であり、ことばとからだの編み直しという問題である。たとえば柳瀬（2014）は、小学校英語活動で「何になりたいか」を英語で質問することを思いついても、「何になりたいくないか」を質問することはまったく思いつかない教師の存在をとりあげている。「何になりたいですか」「好きな色は何ですか」ばかりを尋ねる英語の先生の存在と、「はい元気です」としか答えられない朝の健康観察には、通底するものがある。教師を筆頭に「明るく元気」なコミュニケーションを作ることに過剰にのめり込む学校空間は、からだをこわばらせながらも「はい元気です」と無理矢理答えざるを得ない疑似コミュニケーションのレッスンであり、予定調和を裏切ることがない。教室におけることばとからだの統合、身体感覚の復権については、それを支える教師の気づきが最も重要となる。とはいえ、これはまずは教師から、ともいってられない問題であり、子どもと教師の同時変容を検討する必要がある。また、同時変容を支える、コミュニティの理解が重要である。人間はやまだ（1999）のいうような、「相互浸潤的なことばの森」に棲まう存在であり、言語は決してどこから「獲得」するものではない。言語の原初的なエネルギー、声や音やからだと密接に結ばれたエネルギーにたっぷりと触れさせること抜きに、スキル重視の教育を進めることは、土台のないところに建物をたてるようなものである。そして、いくら教師が気づきを得たとしても、社会の要請が功利的なものであれば、今度は教師が社会から孤立してしまう。経済界や保護者らによってコミュニティに要請される早期教育やスキル重視の学力観は、言語をどこから獲得できるという前提のもとに組み立てられている。子どもと教師を取り囲むコミュニティにとってのことばとからだの編み直しもまた、課題である。

### 3-2 脱中心化のためのことばの学び—多言語教材の実践から

「言語への気づき」の重要性を訴えてきた大津（2015）は、小学校外国語活動を英語活動と捉えるのではなく、「日本語やほかの言語までの広がりをもった緩やかな言語教育」と捉え、そこから「やがて『言葉』というくくりで、活動や教科を設定できる素地が」できるのではないかと述べている。そのような広がり・つながりを有する「言葉」という教科が今日存在しない以上、あらゆるチャンスを使って「緩やかな言語教育」への働きかけを行う必要がある。そこで、以下に筆者も参加した『多言語多文化教材開発プロジェクト』によって開発した多言語教材（山西ほか、2014）を用いた実践の振り返りから、「共生原理に根ざす」言語教育の意義と課題を述べたい。なお、実践例は2014年に筆者が行った現職教員の研修（A）と教員志望の高校生を対象とした出張授業（B）である。

- (A) はC県の公立高校教員向けの研修会。『多言語多文化社会におけることばの教育—国際理解教育の視点から—』というテーマでの実践である。90分プラス質疑応答の30分の120分で完結。参加者15名（内訳：校長＝3名、教諭12名）なお、参加者は各学校で国際交流を担当されている先生方で、ほとんどが英語科の先生である。
- (B) はD県の私立高校で行われた出前授業である。時間は90分。参加者は教員志望の1年生24名である。

(A) (B) 双方とも、実践ではまず、導入として多言語多文化する地域社会あるいは日本社会について、英語を母語としない外国にルーツをもつ児童、日本語指導が必要な児童の増加などを紹介した。

その後用いた教材は、『自分にとって大切なことば』（教材①）『25の音』（教材②）の二種類である。①は、「標準語・英語・その他の外国語・笑顔・ジェスチャー・方言・音／音楽・絵画・アイコンタクト」の9つのキーワードを重要と思われる順にランキングし、グループ別にその結果を話し合い、最後に全体でシェアするアクティビティである。ランキングに正解はなく、自分自身の考えをランキングに反映させること、またその理由を考察することが重要になる。また、②は、谷川俊太郎の詩『生きる』を、25種類の言語に翻訳、録音した音声聞き、それが何語かをグループであてていく、というアクティビティである。スペイン語・ロシア語・タイ語・アイヌ語などいろいろな音を参加者が聴いていく。クイズのような形式だが、間違っても全く問題がない。異なる経験をもつ学習者達が、それまでの人生経験を活用しながら、グループ内で意見を出し合い、それぞれの感覚にもとづき相談し、多言語を味わうことが目的となる。参加者はそれぞれ、知らず知らずのうちに、テレビを見たとか旅行へ行行ったといった、生活のなかの過去の多言語経験を参照することになる。「ベトナム語ってこんな感じ?」「いや、オリンピックのときにテレビで聞こえた音と似てるかな・・・。」言語とイメージを照らし合わせ、その多様性を感じることを目的とする。

### 3-3 実践のふりかえりから

(A) (B) 双方のランキングでは、笑顔・アイコンタクトを上位にあげる人が多かったが、少数意見では方言を上位にもってくる参加者もいる。このランキングでは、少数意見にも耳を傾け、場で共有していくことに意味がある。(A) の実践では、ある参加者が方言を上位にランキングした理由として、自分の母が嫁ぎ先で方言のせいでいじめを受けて苦労したというエピソードを語った。だからこそ方言で差別されることのない社会、方言の大切さを感じるという。発言者の静かな語りにも、「方言」を上位にランキングしなかった参加者はしみいるように聞き入っていた。現代よりも方言が差別にさらされていた時代、SNS等もなかった時代に生きた、ひとりの女性の苦労と、そこから目を逸らすことなく、静かな抵抗を表明したひとりの女性の意思、更には多言語化する教室におけるさまざまな問題意識が、場に共有されたのでは

ないだろうか。

(A)の参加者の当日の振り返りのコメントには、次のような記述があった。

「母語を大切にしないで英語教育を押し進めることに疑問を抱いています。英語を教えています。他言語や母語、方言にもっと敬意を払い、適切な場面で自分の考えを発信していく姿勢を大事にするように生徒に伝えていきたいと思います。英語はあくまでも手段のひとつですから。国際競争力、国力などが話題に上ることが多く、英語教育や学校教育が批判の対象となることばかりですが、本当に大切なことを忘れずにたいです。」

また、(B)の当日の振り返りのコメントには、次のような記述がみられる。

「……私は英語が好きなので、英語教育も大切だと思います。しかし、他の言語についてももっと知ると、子ども達が世界に興味をもっと持って関心も高まると思います。私は、国語の先生になりたいと思っています。しかし、日本語ばかりを教えるのではなく世界についてさまざまな事情や国どうしの関係についてもあたりまえのように話せる人になりたいです。(……)」

上記の声を讀むと、教材の体験を通して、特定言語の教授ということよりも、言語と言語のあいだ、複数言語の関係性を批判的に読み解いていくことの重要性を、現役の教師も、これから教師を目指す若者も、自覚化していることがわかる。また、この実践前後で、意識が変化したことを物語るの次の記述である。

「私は、『日本語がある程度理解できていれば、外国語は学ばなくてもいい』という今までの自分の考えが間違っていたことに気づきました。私は、外国に出て仕事をしたり、勉強することはないだろうから、外国語や他国の文化を勉強しても意味はないから、必要のない事だと思っていました。しかし、今回の講義で(注：講義者が)「外国語が分ると日本側からみる日本と、外国からみる日本の見方が違うことがわかる」とおっしゃっていました。それを聞き、はじめて外国語や他国の文化を学んでみようと思いました。私は人にもものを教える職業を目指しているのに、ある一方向からの情報だけを信じて、偏ったものを見方をし、それがすべて正しいと思っただけだなど感じました。もっと他国の言語や文化に触れて、自分の視野を広げ、様々な角度から物事を考え、理解し、知り得た情報を自分で判断していこうと思いました。」

「学んだことは、ことばの大切さです。……私は高校に入学してから、フランス語を勉強しています。……今まで自分がフランスという国に対して持っていたイメージとは全く違うということが何回もありました。相手の国のことをよく知りもせずに、勝手なイメージを捨てて、たくさんの国について学んでいきたいなと思いました。そして、外国の国々の考えや文化を否定するのではなく、理解できるようになっていきたいです。」



また、活動や評価の手法について（A）において次のようなコメントもあった。

『『学ぶ』ことは楽しいことだという実感を頂きました。『できなかったことに気づけた』『気づけなかったことに気づけた』という評価の視点、とてもありがたいものでした。今の子どもたちは——とくに私の学校の生徒は小・中・高とどちらかといえば『よい子』として振るまってきた生徒達です。『がんばらない時』『がんばれない時』『がんばりたくない時』『がんばらない自分』『がんばれない自分』『がんばりたくない自分』そういう自分もいていいんだよと私は伝えたいと思っています。いじわるな自分……いろいろなこと、それらを全てうけいれて『Im OK』と評価できるようにしたいと思います。』

ランキングもクイズも、既存の個人の学習能力によって「できる・できない」を競うものではなく、グループでの話し合いが活動の軸となる。よい子としてふるまうことを強いられてきた子ども達は、失敗を避け、同時に常に個としての競争にさいなまれてきた子ども達だ。競争しなくてもよい、失敗してよい、ただ音や考え方・感じ方の違いを味わったり気づいたりして、今ここにいる他者や、ここにいない他者とのつながりをことばを通して感じていく「緩やかな言語教育」の時間である。

なお、（D）実践は教職志望の高校生向けの講義であり、いわゆる通常の授業ではないこと、振り返りシートは講義者自身が読むとわかっていて書いている、評価対象となるなどの可能性もあるにせよ、自分自身のことばで、ことばへの見方、ことばの捉え方が変化したことを語っているように思う。しかし、大事なことは、本人達が書いているように「この授業で変わった」のではなく、「変わった」と思えるような芽を、もともと本人達もっていたことである。授業はそれを意識化するきっかけに過ぎない。高校生たちは、自分なりのそれまでの言語観を披瀝し、将来の夢と重ねてこの授業での学びがいかに自分自身の言語観とかかわるかについて述べている。文面は、生徒達にとって、言語が決して獲得すべき何か、ではなく、むしろ社会のあり方や方向性に密接に関わっていることを感覚的に・からだで理解していることを示している。こうして、言語と社会のかかわりを感じながら言語を学んでいくことは、民主的な社会の形成、市民性育成の素地を学んでいくことにもつながっている。

現役の英語教師のなかに、英語だけを教えているのではつまらない、英語は単なる人材育成の道具ではない、という想いがあり、何のために英語を教えるのか、自分なりの解はしっかりあるという先生方がいて、一方これから教師になりたいという若者に、ただ言語を教えるだけでなく、言語を通した多文化理解を教えたいという声がある。こういうさまざまな声のなかに、市民性の概念が支えとなり、しっかりとインフュージョンされるとき、言語教育はマジョリティのためだけでも、マイノリティのためだけでもない、共生原理にもとづく教育へと変容をしていけるのではないだろうか。

#### 4 言語的多様性と生物多様性—人間中心主義への抑制

更に、対人間間の関係性においてだけではなく、広く環境のなかで生きる人間・生かされている人間にとってのことばという視点を明示するための言語教育について考察したい。長谷川（2006）はヨハネによる聖書の冒頭や日本の言霊信仰を事例に「個人の自発性を越えた言語意識の層」、そしてハイデガーが見抜いた「近代の人間中心主義のうちの欠陥」すなわち「ことばの主体に個体（個人）としての人間が無造作に措定されていること」を問題にする。（長谷川：199 - 200）

また、鎌田（2000）は日本語の言語観の感性的基盤として言霊思想をあげる。鎌田は、古事記で描かれるような「岩も木も、草木も葉っぱもみな言葉を話し、互いにコミュニケーションしあっていたという世界」「語り合いのコミュニオン（融和的交歓）が命のつながりとして、存在の連鎖として、言葉を越えた、言霊的なつながりの中でいきいきと実感されていた」世界が、日本語の感性的基盤にはあり、その根源は環境思想家カーソンのいう「センス・オブ・ワンダー」であるという。また針供養といった行為にも、小さな針一本にも生命を認める日本人の感性は示されているという。非科学的であるが、そうした行為もまぎれもなく私たちの生きる現実である。そして鎌田はセンス・オブ・ワンダーこそが人間中心の思考の傲慢を押しとどめることができるとする。母文化中心主義同様、人間中心主義を脱することは容易ではない。しかし、せめてその傲慢を押しとどめるものが必要だとすれば、言霊思想はある種の叡智、脱中心化のための叡智として捉えなおすことが可能となる。鎌田は「人間だけが概念としての言葉を表現するかもしれないが、しかし、命あるものはみな存在の声としての言霊を持っている。そのような言霊の感覚が、自然に対しても他者に対しても、深い理解を生み出す基盤になるだろう」という。

更にいえば、日本語だけを特別視するのではなく、世界の言語を見渡せば、言霊的発想やそれに類する多くの事象を見出せる。モンゴルの伝統的名付けにみられる「名無し（ネルグイ）」「これじゃない（エネビシ）」「それじゃない（テルビシ）」、あるいはあどけない乳児や子どもに目一杯の愛情を注ぎつつ「なんて不細工な！」「なんて汚い！」と声をかけながらほめるのも、超越的な存在に子どもの可愛さを「ことばを通して」知られるのを畏れてのことである。となれば、これらも褒め言葉をタブーとする言霊思想と言えないだろうか。言語を個人と無造作に結びつけることをためらい、人間中心主義をそのまま強化するのではない言語観を、世界のコミュニケーションのありように見出していくことは難しいことではない。

また、言語の問題は「差別」や「開発」のありようと密接に関わってきた。日本国内でいえば、「標準語」から離れた場所に、ダムや基地や原発が置かれ「地域振興」がはかられてきた現状がある。フランスでも非フランス語地域に原発が多いという（田中、1981）。世界中で、先住民や少数民族が住む土地で、資源が収奪され、環境が汚染され、文化と言語が衰退してきた歴史がある。現存する世界の言語は今世紀には半減するという。人類と地球環境の持続可能

性が問われて久しいが、言語的多様性と生物的多様性は相互にかかわりあいながら共に衰退してきたという現実をまず把握したうえで、学習者がどのような言語生活を送り、どのように言語を選択し、またどのような未来の地域社会を築いて行きたいのかを批判的に検討できるような素地を与える、動的な言語教育を構想して行く必要がある。共生原理にもとづく言語教育が目指すのは、「正しい／美しい〇〇語」や「ネイティブ並みの〇〇語」で語られる言語の操作能力育成よりも、美しくなくても流暢でなくても、文法が間違っていたとしても、他者や次世代に構造的な暴力をふるわない・ふるわせない言語教育への転換である。観光客への道案内のための言語教育はひとつの目標にはなりうるかもしれないが、それはひとつのステップに過ぎない。民主的で共生的な社会への道案内のための言語教育こそが、今、求められている。

## 5 終わりに 市民性教育にことばの教育を位置づける

本稿では、言語教育が共生原理にもとづく市民性育成の言語教育の場へと変容するための、いくつかの視点を提示してきた。声の承認からはじめること、ことばへの愛と畏れ、といった存在論的アプローチと、文字や声を持たぬ存在とのつながり、とりわけ次世代や自然環境、人間以外の生命などとのつながりに対して、言語教育はどのように応えて行くのか。言語教育と教育学は、これまで近いところにありながら、協働してきたといえるのだろうか。上述した参加者の声は、言語教育と教育学の協働を求める声として読み取ることもできる。残念ながら、19世紀に成立した科目というカテゴリーを受け継ぎ、そこに捉われているのが現状の政策である。日本を含め世界の言語政策に詳しいバイラム（2015：20）も、「……政策や教育実践の多くはまだこの事実を認識しておらず、学習者を言語ごとに区切っているので、教師の方も教育を言語ごとに区切るべきだと盲目的に信じ続けている」と指摘する状況のなかで、言語と言語のつなぎ目を解きほぐし、教師も、学習者も、また学習者を取り巻くコミュニティも、「言語教育が決して言語能力の育成だけを意味するわけではない」こと、市民性の育成、共生社会の構築にことばを通して貢献できることに気づくための学びをつくっていく必要がある。そのためには、言語教育学と教育学の対話・協働が求められる。国際理解教育のような、既存の教科に捉われない領域で、ささやかではあるがそのための教材開発や実践の検討が重ねられてきたが、よりダイナミックに教科や校種を越え、狭義の言語教育に関わる教師はもちろん、ことばと教育に関わる関係者の協働が必要である。そこでは、教育の俎上に載せることを避けられてきた言語同士の関係性・政治性、あるいは、その言語と言語の使い手が歩んできた歴史や環境、話され記されてきた、あるいは沈黙を強いられてきた土地の記憶について学ぶ機会、構造的な差別や暴力について学ぶ機会、この社会のメインストリームにあるとされる言語だけでなく、周縁化された「まるごとのことば」の多様性について、学習者に学ぶ機会を保障することをめがけてゆく。それは異質な他者や次世代を含む他者、声や文字を持たぬ存在との連帯を求める市民性形成の文脈では避けて通れないことばの教育の課題である。

**【参考文献】**

- エリ・ヴィーゼル（1995）村上光彦訳『そしてすべての川は海へ』朝日新聞社、24頁。
- 大津由起夫・直山木綿子（2015）「小学校教育として外国語教育に求めるもの」『初等教育資料』東洋館出版社。
- 小野文生（2013）「ユダヤ思想と〈隔たりと分有〉の言語的経験——マルティン・ブーバーにおける翻訳・伝承・対話をめぐって」
- 森田伸子編『言語と教育をめぐる思想史』勁草書房。
- 鎌田東二（2000）『神道とは何か』PHP研究所。
- 佐藤学（2015）『専門家として教師を育てる』岩波書店。
- 庄井良信（2004）『自分の弱さをいとおしむ—臨床教育学へのいざない』高文研。
- 田中克彦（1981）『ことばと国家』岩波書店。
- マイケル・バイラム（2015）山田悦子・古村由美子訳『相互文化的能力を育む外国語教育』大修館書店。
- マルティン・ブーバー（1966 = 1927）板倉敏之訳『祈りと教え—ハシディズムへの道』理想社115頁。
- 長谷川宏（2012 = 1978）『ことばへの道—言語意識の存在論』講談社。
- 森田伸子（2013）『言語と教育をめぐる思想史』勁草書房。
- パトリシア・ポラッコ（2001）香咲弥須子訳『ありがとう、フォルカーせんせい』岩崎書店。
- 柳瀬陽介（2014）『小学校からの英語教育をどうするか』岩波書店。
- やまだようこ（1999）「共鳴してうたうこと・自身の声生まれること」菅原和孝、野村雅一 編『コミュニケーションとしての身体』大修館書店
- 山西優二ほか（2014）「多言語多文化教材研究」<http://www.waseda.jp/prj-tagengo2013/blog/html/index.html>（2015/09/19確認）
- 吉田敦彦（2011）「語る その声と言葉の秘密」金田・金編『ホリスティックに生きる』せせらぎ出版
- 吉田敦彦（2015）「ブーバーの対話哲学とシュタイナー学校の教育現実」『理想』694号、理想社。
- レオ・レオニ（1979）谷川俊太郎訳『あいうえおのき—ちからをあわせたもじたちのはなし』好学社
- リリアン・テルミ・ハタノ（2009）『マイノリティの名前はどのように扱われているか』ひつじ書房、102頁。

（平成27年11月2日受理）