

経済至上主義への抵抗——人とつながる言語活動の実践の試みから

えんどうゆうこ, 古賀和恵 (以上, 早稲田大学)

<と つながり>

私たちは、大学の主に日本語非母語話者対象の授業で、ある言語活動の実践を行っている。その実践とは、授業履修学生とボランティア学生 (=活動参加者) が、イベントを企画し実施するというものである。この授業では、「○○が分かる」「○○ができるようになる」といった知識や技能、能力獲得に関する can-do 的な目標はない。掲げられるのは、活動参加者でイベントを企画し実施するということである。なぜこのような実践を行うのか。それは現在主流である日本語教育のあり方に対する私たちの疑問に立脚している。

日本語教育の実践の多くは、就職のための日本語や論文作成のための日本語など、何かのための言語習得を目標に掲げる。正しい日本語を習得し、それが仕事や試験など将来役立つことを狙う。将来役立つために言語はあると捉えるのは、その場その時の重要性の忘却であり、今の自分と周りの人々を軽んじることへと向かわせる。

そこで私たちは、知識や技能、能力獲得を目標とするのではなく、今、人とつながろうとする場としての言語活動を描く。そのような言語活動の場をとおして、活動参加者は互いに関係性を築いていくという経験をするのである。

<と I 実践>

ここでは私たちの教室での実践を I 実践と呼ぶことにする。私たちは、I 実践を大学で、週 1 回 (90 分) 15 週間にわたって実施している。クラス活動の流れは、まず、自己紹介等お互いを知る活動を行う。次に、イベント企画経験者 (学内機関の学生スタッフ) からイベント作りに関する話を聞き、イベント実施までのイメージ作りをする。そして、活動参加者の普段の生活から掘り起こされた問題意識の共有、問題意識が解決できるイベントの目標と内容の検討を経て、イベント・日時・場所等を決定する。その後、イベント準備を行い、イベントを実施する。イベント終了後の授業では、個人及びクラス全体で振り返りを行う。

I 実践で私たちは活動参加者に対して、指導と言えるようなことはしない。I 実践は授

業担当者が目指すところへ活動参加者を導く実践ではないからだ。私たちはクラスの枠組みをつくったあとは、参加者間でイベントがつくられていくのを見守るのである。

<と ある出来事>

ある学期の I 実践では、次から次へと人が替わってまとめ役をするという現象が見られた。つまり、いつも決まった人が固定的にリーダーとしての任務を負うのではなく、入れ替わり立ち替わりでクラス全体へ働きかける人が出ては引くということが、相談されることなく自然発生的に繰り返された。この現象を見て、私たちは学生のどのような意識がそうさせていたのかを探ることにした。

学期終了後にインタビューの了解が取れた 3 名にインタビューを実施した。分析資料は、そのインタビューのトランスクリプトである。分析の観点は次の 2 点である。①学生たちは、どのように活動参加者や活動に関わろうとしていたのか、②学生たちは、活動参加者や活動をどのように評価していたのか。これら二つの観点にもとづき、「定性的コーディング」(佐藤 2008)を行った。そして類似のコードをまとめてサブカテゴリーを生成し、さらにサブカテゴリー間の関係を検討しながら、上位概念となるカテゴリーを付した。

上述の手順で分析した結果、分析観点の①に関して表に示したカテゴリー、サブカテゴリーが生成された。

表 活動参加者や活動への学生の関わりに関するカテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	定義
権力回避	批判への恐れ	メンバーにマイナスのイメージを持たれることを恐れる
	権力排除のための自己調整	自分が中心になったり上の立場になったりしないように言動を調整する
つながりの希求	仲間探し	つながりを持ってそうな共通点を探す
	みんなが前に進むための働きかけ	みんなで活動を進めていけるような働きかけを行う
	「私たち」への意識	対他者、対グループ、対クラス外の人々の出現により「私たち」を意識する
	承認への欲求	他者から認められることを望む
	メンバーの中での自己の位置づけ	メンバーや状況の中における自分の位置づけに対する認識
	積極的日本語使用	意識的に日本語を使う
授業に対する構え	孤立	クラスの中で孤立する
	思い入れのなさ	授業に対する強い思い入れがない
	期待	自分の能力を発揮したり、何かのために役立てたりする場としての期待を持つ

学生たちは、メンバーからどう見られるかを意識し、できるだけフラットな関係を維持

しようと『権力回避』をしつつ活動に参加していた。その一方で、メンバーとの関係づくりをしようとしていた姿が浮き彫りになった。

「積極的日本語使用」は、『つながりの希求』の一つの表れと捉えられるが、それは「仲間探し」をしている側にとっては、自分との近さを感じさせるものであり、仲間意識を抱く要素となっている。そうした<私>と<あなた>が<私たち>となることで芽生える「私たちへの意識」は、個人レベルの<私たち>から、グループ対抗でイベントの企画を考える中では<私たちのグループ>、さらにクラス外のイベントのゲストと接触する中では<私たちの共同体>というように、<私たち>の領域が変化している。つまり、活動の展開とともに相手が変わることによって、その領域が変動していたのである。他者に認められたいという「承認の欲求」は、その変動に伴って、メンバーに<私>のことを認めてほしいというものに加え、イベント参加者に<私たちの共同体>を認めてほしいというものも出現している。

『つながりの希求』は、その場の状況を見ながら、あるいは周りに自己を同調させながら「メンバーの中での自己の位置づけ」を判断し、関わろうとしていた点にも表れている。また、積極的に「みんなが前に進むための働きかけ」も行われていた。さらに、誰かが中心になって引っ張るのではなく、みんなが関わられるようにすることも意識されていた。一方、提案がメンバーに理解されなかったことで「孤立」を深めてしまうケースも見出された。

以上のように、学生たちはメンバーの中で突出することを避け、自己調整を図りながら、周りの動きを見て自身の位置取りを決定していた。そして、多様な要素のうち、つながれる部分を探し見つけて、その時その時でつながれる人とつながろうとしていた。私たちが関心を持った活動参加者の役割交代が自然発生的に行われていた現象は、上述した学生の意識と行動の一つの表れであったのである。

<と リゾーム、樹木>

ここで思い起こされるのは、ドゥルーズ、ガタリ（2010）の「リゾーム」である。「リゾーム」とは根茎を意味することばであるが、ドゥルーズとガタリは『千のプラトー』において、「リゾーム」の概念について以下のように述べている。

リゾームには始まりも終わりもない、いつも中間、もののあいだ、存在のあいだ、間奏曲 *intermezzo* なのだ。樹木は血統であるが、リゾームは同盟であり、もっ

ばら同盟に属する。樹木は動詞「^エである」を押しつけるが、リゾームは接続詞「と・・・と・・・と・・・」を生地としている。この接続詞には動詞「^エである」をゆさぶり根こそぎにする十分な力がある。どこから出発するのか、結局のところ何が言いたいのか、といった問いは無用である。(p.60)

宇野 (2001) によれば、「リゾーム」とは、「全体を統合する中心も階層もなく、二項対立や対称性の規則もなく、ただかぎりなく連結し、逸脱し、横断する連鎖があるだけ」であり、秩序と呼ばれるものが持つあらゆる特徴をそなえている樹木とは対立する概念である (p.172) ¹。つまり「リゾーム」は、ある命題に収斂されるような動きとは無縁なのである。中心を作らず、権力関係を回避することで序列化を遠ざけ、つながれるところでつながる。その連結点はそのときどきで動き、固定化されない。そうした学生の意識と行動は、「リゾーム」の概念と重なるものがある。

ドゥルーズとガタリは「リゾーム」に対立する概念として上述のように「樹木」²を提示しているが、分析からは、学生たちのクラス活動への関わりには、樹木的な要素も混在していたことが明らかになった。樹木的な要素は、特に履修に当たっての『授業に対する構え』に表れている。そもそも授業内容をよく知らなかったり、とにかくメンバーと気楽に楽しくやっていたらいいという認識であったり、授業への「思い入れのなさ」が語られる一方で、将来の就職や専門の勉強のため、これまでに培った知識や経験を発揮するため、「期待」を持って授業に臨んだという語りも聞かれた。こうした「〇〇のために」役立つという期待は、授業に臨む学生の期待としてはまっとうなものであり、合理的な考えにもとづくものであると推察される。それゆえ極めて樹木的である。同様に「みんなが前に進むための働きかけ」を行うこともまた、樹木的だと捉えられよう。

では分析観点②に関し、学生たちは活動参加者や活動をどのように評価していたのだろうか。肯定的評価としては、イベントはとてもよかったという「イベントの満足感」、メンバーとのつながりが実感できたという「人との一体感」、活動を通して貴重な経験がで

-
- 1 宇野 (2001) は、「樹木」について「これ (引用者補足：樹木) には一本の幹、あるいは中心がある。それを支える根、幹から広がる枝は対称的に広がっている。中心 (幹) からの距離によって定められる序列があり、規則的 (対称的) に、幹から枝、枝からさらに細かい枝へと、同じ形の分岐が中心から末端にむけて繰り返される。」(p.172) と述べている。
 - 2 国際交流基金は、「日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツール」(国際交流基金 2010, p.6) として「JF 日本語教育スタンダード」を開発した。その開発にあたり、言語によるコミュニケーションを一本の木 (樹木) で表現している。さらに国際交流基金は、「JF 日本語教育スタンダード」で「can-do」による日本語熟達度を示している。

きたという「貴重な経験」が挙げられ、『達成感』を得ていたことがわかった。否定的評価には、メンバーの活動の進め方や知識・経験不足に起因する「メンバーに対する批判」や、期待した成果が得られなかったことによる「活動への失望」が挙げられた。こうした『批判』の背景には、つながりが持てず「孤立」してしまったこともあったと推察される。

<と 別の秩序>

以上、分析結果を概念「リゾーム」を援用しつつ考察した。「リゾーム」の概念を持ち込むことで、新たに見えてくるものは何であろうか。I 実践における活動は、全体を統括する中心＝リーダーがいないまま進められたが、それは効率よく、合理的に物事が進むことを阻むことにもつながっていた。そのためイベントの準備が思うように進まず、メンバーの中に不安が広がる事態を招いた。「みんなが前に進むための働きかけ」には、そうしたメンバーの不安の払拭も挙げられていた。また、イベントを決定する際、中心＝一つのグループの案に絞らず、グループに序列を作らないことを優先したことで、問題意識とイベントが乖離するという結果になってしまった。学生たちのリゾーム的動きは、活動を進めていく上での効率・合理性・秩序、あるいはイベントの質、さらには結果として何ができるようになったのかといった、言い換えれば樹木視点から見た場合、必ずしも評価できるものではない。しかし、既に見たように、それは結果として、イベントをつくっていくプロセスに、その成功に、そしてつながりを実感できたことに喜びと満足感をもたらしていた。

「リゾーム」について宇野（2001）は、次のようにも述べている。

「リゾーム」という言葉で、ドゥルーズ＝ガタリは、樹木をモデルとする秩序の定義にあてはまらないものが、決して単なる混沌や混乱ではないこと、それが異質な規則や配列や運動によって定義される別の秩序（多様体）でありうることを、力強く示したのである。（p.172）

これを学生たちの活動に敷衍すれば、リゾーム的な動きは行き当たりばったりな面を持ちつつ、役割を自然に交代しながらみんなで活動を進めていくという秩序を生み出していたと捉えることができる。リゾームの概念は、樹木視点からは評価され得ない混沌や混乱に見えること、効率が悪く、合理性に欠け、無駄にしか見えないことに光を当て、「樹木をモデルとする秩序の定義にあてはまらない」言語教育を構想する際の新たな視点を提供してくれるのではないか。

<と 経済至上主義>

現在の日本語教育の実践は、「〇〇のための日本語」「〇〇を目指す日本語」といった、ある決められた命題に対して学習者の能力を引き上げることを目標としたものが多数である。私たちは、このような日本語教育を「樹木をモデルとする」日本語教育と捉える。

「樹木をモデルとする」日本語教育は、経済至上主義（あるいは資本主義）における考え方に根ざしている。経済至上主義では、目標は善きものとされ、達成されるべきものとして掲げられる。このような文脈において、人は前進せねばならず、効率性を求められ、人材・人的資源として育成されねばならぬ存在である。ある言説や目的に収斂され、人々はこぞってそこへ向かう。すなわち資本は人々を資本にとって有機的であるように統合しようとし、我々はそれを人材育成や成長と呼んでしまっているのである。

このように世界はあらゆる世相で経済に絡め取られ、いまやそこから抜け出すことは不可能のように思える。

細川（2007）は、日本語教育における「準備主義」「目的主義」「応用主義」を「行為者のコミュニケーション活動を妨げる場合さえ生じる」として批判している。この「準備主義」「目的主義」「応用主義」の批判は我々に痛烈に突き刺さるものであるのに、そこから抜け出せないのは、なぜだろうか。それは、日本語教育もまた経済に絡め取られた世界の中にあり、それに無自覚なまま実践者が実践を描くからではないだろうか。つまり、あらゆる世相がそうであるように、日本語教育も経済に絡め取られた世界の中にある限り、これらの主義から解放されることはないのだ。それゆえ、言語教育の場も経済に絡め取られていることに自覚的になり、批判的考察を行う視点が求められるのではなかろうか。

もちろん、言語教育に携わる者もまた、経済至上主義の文脈に組み込まれ、その価値観の中で生きてきたし、これからも生きていくことになるであろう。長い時間をかけて根深く身の内にしみついた価値観と思考の回路から自由になることは、極めて困難である。しかし、その困難を身の内に抱えつつ、それに抗いながら、時に流されながらも、本来人はどう生きたいかを見つめようとする意思の先に、新たな言語教育の可能性が拓けるのではないか。

<と 言語活動を描く>

この実践研究を通じ、言語教育は必ずしも経済基盤に立った成長を志すべきものではない

いということに気づく。そして、私たちはコミュニケーションや人とのつながりを起こそうとすること自体が資本にとってかわる価値を持つと考える。人とつながることを考えたとき、規範は徹底的にない。だからこそ私たちは「人とつながる言語活動」を描くのである。

<と 引用文献>

宇野邦一（2001）『ドゥルーズ—流動の哲学』講談社

国際交流基金（2012）『JF 日本語教育スタンダード 2010（第二版）』

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社

ジル・ドゥルーズ＋フェリックス・ガタリ（2010）宇野邦一＋小沢秋広＋田中敏彦＋豊崎光一＋宮林寛＋守中高明（訳）『千のプラト— 資本主義と分裂症』河出書房新社（原著は 1980）

細川英雄（2007）日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—『日本語教育』132号, pp.79-88