

(招待論文) [研究論文]

研究者の社会的役割について —民主的シティズンシップ教育における批判的談話研究の活用—

名 嶋 義 直
琉球大学

This is an ambitious paper on “Social role of pragmatics researchers”. In the first half of the paper, I asserts that it is possible to contribute to the cultivation of citizenship by applying the knowledge of pragmatics research or critical discourse studies to education for democratic citizenship. In the latter half of the paper, reviewing my own practice in the graduate school class, I confirm that practices based on the “Beutelsbach Consensus” is possible to do, and also examine whether a certain level of educational effects can be expected from students’ opinions.

キーワード： 社会的役割、民主的シティズンシップ教育、批判的談話研究、ボイテルスパッハ・コンセンサス

1. 論文執筆の意図とその背景

1.1. 論文執筆の意図

研究者が優れた論文を書くことは重要である。しかし優れた論文を書くことだけで充分なのだろうか。もちろんこの問いは筆者自身にも向けられるものである。そこで本稿では議論を巻き起こすという意味での冒険的な取り組みとして、「研究者の社会的役割」について論じる。本稿は語用論的な研究課題を設定し言語事象をデータとして取り上げそれを分析・考察するような通常の言語研究論文ではない。本稿が主張するのは「(語用論) 研究者の社会的役割」についてである。『語用論研究』の読者の皆さんは研究者や研究者を指摘している大学院生が中心ではないかと思われる。本稿を一つの契機として「研究者の社会的役割」についてさまざまな議論が喚起され、少しでも多くの研究者が、研究はもちろんのこと、研究を通して教育や地域貢献といった「研究者の社会的役割」について再考し、自分自身の研究を活用して自分自身が新たな社会的実践に取り組むようになることを期待して執筆する。

1.2. 論文執筆に至った背景

筆者は現代日本語文法を語用論的に分析する研究を行ってきた。しかし2011年3月11日の東日本大震災、それに続く福島第一原子力発電所事故で被災・被曝をしたことが契機となって研究者としてのアイデンティティを見失った。そして災害ボランティアをしながら研究者として社会に主体的に関わるにはどうすればいいかについて考えはじめた。果たして言語研究者は研究者として社会とどのように関わるべきなのか。言語研究者は言語の研究をするのが仕事なのだから、社会との関わりは、たとえば語用論や社会言語学などが学術的範囲内において持つものであって、それを超えて社会と関わるのは言語学研究者の姿勢を逸脱しているという意見もあろう。しかし言語研究者は研究者である前に誰もが一人の「市民」であるはずである。であれば、自分自身の「市民」としてのあり方が自分の研究の方向や姿勢を規定するということが本来の形である、という考え方も成り立つのではないだろうか。

2. 研究者倫理という観点から

2.1. 研究者倫理を広く捉える

近年、研究者倫理について社会の目が厳しさを増している。ここで言う研究者倫理とは「公正な研究のための規範、および規範意識」を指す。例を挙げれば、引用のルールや盗用・剽窃を行わないという「先行研究の取り扱い」について、捏造・改竄を行ってはならないという「データの取り扱い」について、「個人情報保護」や「被験者や協力者の人権の尊重」について、「利益相反行為の禁止」や「反社会的集団とのつながりを持たないこと」等の意識であろう。研究者倫理を守ることは研究者の社会的責務として当然のことであり、筆者もそれについて全く異論はない。

しかし一方で、研究者にとっての社会的倫理とはそれだけであろうか、という疑問も感じる。ここで発想を転換してみたい。研究者に課せられた社会的責務を全うするというのもまた研究者の守るべき社会的倫理と言えるのではないだろうか。なぜなら、社会の構成員は社会の一員であるがゆえに社会と無縁ではなく社会と関わって生きているからであり、全てを人任せにして従属的に生きているのではないならば、誰でも多少なりとも社会に対する責任があるのではないか。ならば、研究者も社会を構成する「市民」の一人である以上、自分たちで自分たちの社会をよいものにしていく責任、言い換えれば「研究者の社会的責務」があると言えるからである。ここで言う「市民」とは社会や共同体の主体的な構成員を指す。たとえば学会という1つの社会が、運営や発表申し込みや大会参加といった学会員の主体的な参加によって構築されているのと同じように、理想を言えば、社会は一人ひとりの市民の主体的参加によって構成されていると言える。したがって、研究者には研究者としてはもちろんのこと、社会の構成員としての責務があると考えることができ

る。

2.2. 研究者の社会的責務とは何か

ではそこで言う「研究者の社会的責務」とは何であろうか。おそらくすぐに「優れた研究成果をあげる」という答えが返ってくるであろう。では「優れた研究成果をあげる」とはどういうであろうか。学術的価値の高い研究成果をあげることであろうか。社会に役立つ研究成果をあげることであろうか。どちらの答えも妥当な答えであると思われる。では「社会に役立つ」とはどういうことであろうか。それは「社会問題の解決に寄与すること」と言えるであろう。たとえば、難病の新しい治療法の発見とか、新素材の発見とか、新技術の開発などが該当するであろう。そう考えると、言語・文学・思想・文化系学問、それらを専門とする研究者や教育者に何ができるか、何も社会に貢献できないのではないかという気持ちになる。

ここで2.1節の話に戻りたい。広く捉えた「研究者倫理」から「研究者の社会的責務」を考えるのである。研究者は研究者である前に「一人の人間」であり、研究者は研究者である前に「一人の市民」である。したがって、狭義の研究者倫理よりも先に「人間・市民としての『倫理』」が社会生活において優先されるべきではないだろうか。それは研究という実践においても言えることであろう。つまり、研究倫理には2つある。1つは「研究作法」の倫理であり、他方は、研究「者」の倫理、一人の市民がいかにして研究を通して社会の責務を話していくかということである。このように考え、本稿では「研究者倫理」を広く捉え、以下のように定義する。

広義の研究者倫理：人間としての、市民としての「倫理」に基づき、研究者として社会に主体的に関わり、社会の問題解決や発展に寄与し、有識者としての責務を果たしていくという理念や姿勢

野呂 (2009) の注5に「Wodak et al. (1990: 14-15) では、自らの研究が実践的活動と結びついていく過程を説明し、『私たちは“象牙の塔”を去った』と記述している」という引用がある (p. 43)。Wodak は後で取り上げる批判的談話研究の著名な研究者の一人である。つまり言葉こそ異なれど、批判的談話研究は本稿の言う「広義の研究者倫理」に沿って実践されている部分があると見なすことができる。¹

2.3. 「わたし」から出発する研究

広義の研究者倫理に沿って研究を行うためには何が必要であろうか。まず何よりも「社

¹ 詳しく触れないが、サイド (1998) にも共通する考え方や主張が見られる。

会という文脈で自分の研究を考える」ことが必要である。学术界だけに留まっていたは社会の発展に寄与できない。学术界の外に出て行く必要がある。社会という文脈で研究を位置づける必要がある。なぜなら繰り返しになるが、研究者は、「研究者として在る」前に、「一人の人（＝わたし）として在る」のであり、研究者としての「わたし」は、「わたし」を通してしか研究対象やその対象が存在する社会を見られないからである。研究結果が出てからこじつけのように社会との接点を考えるのではなく、「わたし」にとっての社会の問題は何か、「わたし」は「研究を通して」その社会の問題とどう向き合うかということから研究デザインを始めるのである。社会から出発する研究デザインをもう少し具体的に言うと以下のようなになる。

- (1) 自分自身の興味関心や利害関係から社会を見て、そこにどのような問題があるか考える。
- (2) その問題の中で自分自身が優先して取り組みたいものを考える。
- (3) その課題解決の過程で、自分の「研究者としての専門性」がどう活かせるのかを考える。
- (4) 研究の成果をどのようにして課題解決に活用したり応用したりできるかを考える。
- (5) 課題解決のために実際に行動する。

3. 筆者の問題意識

3.1. 社会に対する問題意識：異論、批判的思考力、批判的リテラシー

筆者の例を挙げてさらに説明を試みる。筆者は仙台において東日本大震災・福島第一原発事故に遭った。それを契機にして「社会」のことを主体的に考え始めた。「安全」と言われてきた原発がチェルノブイリ原発事故に匹敵する事故を起こしたわけであり、それまでの「安全神話」言説を疑わないわけにはいかなかった。また事故直後からの政府や自治体の言説を見て思ったのは、被災者が守られていないということであった。特に原発事故由来の放射能をめぐる報道や発言からは、権力者が「自分たちの権威や立場」を守ると同時に、そのために一般の人々を、結果的にしろ、守らないということが見えた。² なによりも重要な気づきは、それまで「安全」を信じて疑わなかった自分自身における「批判的リテラシーの欠如」であった。筆者だけではなく、社会全体における「批判的リテラシーの

² 原発事故をめぐる具体的な事例とその分析は、名嶋義直・神田靖子編（2015）『3.11 原発事故後の公共メディアの言説を考える』ひつじ書房、名嶋義直編（2017）『メディアの言葉を読み解く7つのこころみ』ひつじ書房、名嶋義直（2018）『批判的談話研究をはじめ』ひつじ書房などを参照願いたい。

欠如」がこの状況を引き起こしたのではないか。「批判的リテラシーの欠如」は社会全体の問題であり、その問題を解決しなければ、近い将来に同じようなことがまた起こるといった思いに至った。

ではどのようにして問題を解決すればいいのだろうか。答えは「批判的リテラシーの涵養」である。しかし筆者には言語研究者・大学教員というアイデンティティと生業があった。批判的リテラシーの涵養とそのアイデンティティや生業とを両立させる方法がないだろうか。逡巡をしながら辿り着いたのが「批判的談話研究 (Critical Discourse Studies)」であった。そして現在に至るまでその実践に取り組んでいる。

批判的談話研究とは簡単に言うと「社会に向き合う研究者の姿勢と実践」である。決して談話分析の1つの方法論ではない。社会のあり方に目を向け、社会の弱者や少数側に立って社会問題に向き合い、その弱者や少数派を支配したり利用したりして自分たちの力を維持したり再生産したりしようとする「権力」の言説を分析し、権力の維持・強化・再生産・支配といった意図や実践を可視化する。そしてそれを通して社会問題の解決を目指す。批判的談話研究の研究者も学会で発表したり論文を書いたりするが、それだけで終わりなのではなく、最終的には研究者自身が社会問題解決のために行動する。van Dijk (2001) が「批判的談話研究は談話分析の一手法ではない」と強調するように、それは「社会に向き合う研究者の姿勢と実践」なのである。このようにして筆者は、自分の問題意識から社会の問題に気づき、その問題を解決するための理論と枠組みを考え、研究者として実践を続け、その研究成果を論文や書籍、講演などを通して社会に発信している。これはヴォダック／メイヤー (2018) が言う「啓蒙と解決」のうちの「啓蒙」にあたる (p. 11 など)。

しかし論文や書籍などはもともと興味がある人が手に取ることが多く、それは言い方を換えれば、すでに一定のレベルで批判的リテラシーを有している人たちであるとも言えるのではないだろうか。それで本当に「啓蒙」していることになるのだろうか。本当に一般の人々の批判的リテラシーを高めようと思うなら、別の方法も考える必要があるのではないか。筆者の中に新たな課題がして浮かび上がってきた。

3.2. 教育に対する問題意識：批判的リテラシーはなぜ育たないか

なぜ今まで日本社会において批判的リテラシーが育たなかったのだろうか。その答えの1つに「批判的に考えて議論する」というコミュニケーションのあり方が軽視されている点がある。これは筆者の主観的な主張であるが、一方でそれは社会のコミュニケーションのあり方の一面を的確に捉えているとも言えるように思われる。読者の皆さんも内省してみてほしい。「批判」ということばには否定的なニュアンスが付随しているのではないだろうか。自分の意見に対し他者が批判的な意見を投げかけてきたときの心情を想像してみてもよい。なんとなく嫌な気持ちを相手の「意見」にではなく「相手」に対して持つの

ではないだろうか。これは我々が「批判」という実践を「否定的」なものとして捉えていることの1つの証左である。

皆さんは政治家や自治体や政府といった人や組織に対して批判的意見を言おうとして思いとどまったことはないだろうか。子どもがいる人は学校の先生に対して批判的意見を言おうとして思いとどまったことが一度や二度はあるのではないだろうか。組織の中で仕事をしている人なら上司に対してそのようなことはなかっただろうか。そのような心情を筆者は人が持つ性向から説明できると考えている。いわゆる「コンフォーミズム（体制順応主義）」である。樋口・内藤・阪口（2007）はコンフォーミズムを合理的な人間の行動だと述べている。なぜなら、他の情報を参考にする方が「よりよい決定」ができる場合もあるからであるという。自分で判断を導くだけの確かな情報や根拠がない時や、他者との人間関係を考慮して嫌われたくない時・好かれたい時などがその場合である。また日本人は「主義を持っている人に対して強い違和感」（樋口・内藤・阪口2007: 308）を持ち、体制に順応しやすい面もあるという。しかしコンフォーミズムには自分で考えずに他者の意見に従うことによるコスト減少というメリットと、自分で考えずに他者の意見に従うことによって誤った判断に陥るというデメリットとがあると言う。したがって阪口（2010）が言うように、誤った判断をしないためには社会に「異論」が必要なのである。

ではなぜ重要な意味を持つ「異論」が日本社会では疎まれ、しばしばあるように、異論そのものではなく「異論を述べる人」自体が人格攻撃を受けるのであろうか。阪口（2010）は3つの点から説明している。1つは「確信の強さと確信の弱さ」である。確信が強ければ異論を排除し、確信の弱ければその弱さを悟られないよう異論を認めない。2つ目は「権力の自己保存」である。民主主義社会において「表現の自由」は保障されているので異論は一応は認められる。しかしその表現の自由ゆえに権力は常に批判にさらされる恐れがある。そこで「反体制的な活動の芽を摘む」（p. 23）ために異論が排除される場面が出てくると言う。3つ目は「権力による抑圧を世論が下支えする場合」で、権力の代わりに世論や社会が自らの一部である異論を積極的に排除していく場合である。同じく「表現の自由」との関連で考えれば、いわゆる「自粛」・「萎縮」・「忖度」による各種イベント等の後援・協賛拒否や展示物の撤去等が例になろう。

阪口（2010）は異論の重要性を「公共性」と「複数性」という点から論じている。「異論の公共性」とは、「思想の自由市場」で「自由な競争」に委ねるべき、というホームズやミルの考えである。「思想の自由市場」というのはメタファーで、「いろんな考え（商品）が社会（市場）に出回り、人々が1つ1つを吟味したり比較したりして選ぶ（購入する）ことができる言論空間（市場）」である。異論を最初から排除・規制するのではなく、まず人々に提示し、自由な議論という方法で評価させ、取捨選択・淘汰させていく方法である。「異論の複数性」とは、まずなによりも複数の人がいれば複数の考えがあって当然であり、私たちの社会はそういう社会であるはずである、ということである。阪口（2010）

は「公共性」よりもこの「複数性」をより重要と見ているように思われる。たしかに「個の複数性・多様性」を受け入れる「社会の複数性・多様性」が必要であり、「多様性に寛容な社会」が必要である。

多様性に寛容であるという価値観は現代社会においてかなりの程度で認識されている。にも関わらず私たちはあえて「異論」を言おうとはしない面を持っている。なぜであろうか。簡単に言えば、異論を言えば不利益を受けるからである（阪口 2010）。不利益を受けるのならば異論を口にするのはやめておこうと考えるのもごくまっとうな判断であろう。しかし「異論」を排除し「異論」を生み出さない社会は「正論」を強いる全体主義的な社会である。最も「異論」が困難になる時はどんな時か。もっとも「非寛容」でもっとも「コンフォーミズム」の強い社会は「大きな危機」が訪れた時であるという。大きな自然災害、テロ、武力衝突の危機、「周辺事態」、戦争等である。阪口（2010）はそのような社会の例として「9.11 のアメリカ」を挙げている。1つの方向に収斂して暴走する社会の中で異論を提示することが大切である一方で、それがいかに難しく、そして多くの人がいかに挫折してきたか。過去の歴史、今の社会状況で考えてみればわかりやすい。それゆえ、「異論」こそ「忠誠心」「愛国心」の発露であるという議論の組み換えが必要であると阪口（2010）は述べている。社会全体のコンフォーミズム、一人一人のコンフォーミズム、そういう行動を変えていく必要がある。時間がかかるが、それしか民主主義定着の方法はない。社会の「複数性」「多様性」を尊重して高めていくしかないのである。

異論を許容しない硬直性、単数性の強さは社会を変えていく。正論と異なる他の考えを否定したり排除したりして認めない社会は全体主義的社会的である。ハンナ・アーレントが述べているように、「自分の居場所」がない人に「すばらしい未来の社会」を示して「居場所」を提示して引き寄せれば皆が1つの方向に収斂し「全体主義的社会」が増殖する。一方で、私たちが生きている社会は「異なる他者」からなる社会で、かつ、民主主義的な社会である。全体主義的な社会、専制的な社会ではなく、民主主義的な社会を目指すのであれば、「複数性」「多様性」に「寛容」な社会を、民主的な手法で作り、維持していく必要がある。他と異なるいろいろな考えという意味での「異論」と、その「異論」を共有する「対話」が不可欠である。

この議論は今の日本社会、これからの日本社会にも当てはまるものであろう。我々はこのことばによって考えを生み出し、ことばによってその考えを他者に伝え、ことばによってその考えを吟味することができる。ことばによって交渉や調整を行い、ことばによってわかりあうことができる。だからこそ、ことばに関わる研究者はまずなによりも社会に生きる「市民」としてこの点を再認識する必要があり、そこに言語研究者による社会的責任の果たし方の1つヒントがある。ではどうすればいいのだろうか。より現実的な実践について述べて読者の皆さんと一緒に考えたい。

3.3. 課題解決に向けて：「対話」の重要性

今後の社会のあり方を考えた時、多様性に寛容な「市民性」を有する「市民」を育てていく必要がある。そのためには「複数性」の理念、言い換えれば、多様性に寛容で異論を許容することの重要性を確認し続けること、その理念を具体化する行動をとり続けることが肝要である。理念というのは目標のようなものである。それは繰り返し確認され、具現化のために実践され続けることで「理念」であり続ける。

繰り返しになるが、「対話」なしに、正論を迫るのは全体主義的である。「対話」なしの拒否や排除は「共に生きる」可能性を否定する。多様性に寛容な社会を民主的な方法で作り維持していたためには、相手の「異論」を知り、調整を続けていくことが必要にある。そのためには「対話」しかない。比喩的な言い方になるが、AかBかといった二元論的な議論は時に排他的となる。Aという選択はBを拒否排除する（逆もまた真）からである。そこでそれだけではなく、A的なaとB的なbとが「共に存在する」可能性を探れないか考えることが意味を持つ。考え方の異なる相手を否定・排除しない。自分の考え方を相対化し着地点を探す。そのためには「対話」が必要である。ここに語用論研究の知見が活用できるであろう。また対話をするということは「自分の考え」を持つことが重要であり、さらにいうと「相手の考えに対する自分の考え」もその表明を求められる。つまり単なる自分の意見や主張だけではなく、他者の意見や主張を「批判的」に検討した上で自分の意見や主張を提示することが必要なのである。そこでは批判的談話研究が役に立つであろう。

民主主義とは、他者との対話を通して、自分で考え、自分で判断し、自分で決定し、自分で行動し、自分で引き受けることである。「市民」である自分が「主体」的に関わることである。そのために家族や親戚、友人や同僚、地域の隣人といった身近なところから「対話」を始めたい。いつでも、どこでも、だれとでも「対話」をし、日々の生活において「異論」との共生、「複数性」を実践していく。その実践は家庭でも、学校でも、地域でも、職場でも可能であるが、未来を生きる人への教育は特に重要である。ここに研究者が果たすべき1つの責務があると言えよう。

読者の中には語用論研究を本務としつつ教育にも従事している人が一定数存在すると思われる。語用論は、文脈を踏まえて発話の意味を探求する学問である。ポライトネス理論などはコミュニケーション行動の探求でもある。またその周辺には人間の認知システムや相互行為を分析する諸学問分野がある。認知言語学や会話分析などがそれである。わたしたちは自分自身の研究成果を活用し、他の研究者にはできない「コミュニケーション教育」の実践などができるのではないだろうか。

4. 授業実践

4.1. 教育目標の設定

『語用論研究』の読者の中で教育に従事している人には英語教育や日本語教育といった言語教育関係者も多いように思われる。言語教育は、言語・文化・社会・学習者といった「異なるもののインターフェイス」であることから「複数性」「異なるもの」と接触する教育的潜在力を有しており、それゆえに、ことば「だけ」の教育から「共に生きるため」の市民性を育てる教育としての可能性を有している。

名嶋 (2018) や名嶋 (編) (2019) は、複言語主義・複文化主義に拠って立つ「民主的シティズンシップ」教育を実践する重要性を主張している。「民主的シティズンシップ」とは簡単に言えば、「あるコミュニティの中で共に生きる人」が持つ特性であり、やや具体的に言えば、「多様性を寛容に受け入れ、民主的な姿勢・態度・方法で、社会と主体的に関わりながら「共に生きていく」モデルとなるもの」であると言える (定義に関しては、Starkey 2002、福島 2011 も参照)。名嶋 (2018) ・名嶋 (編) (2019) は「民主的シティズンシップ」教育を展開するためには教師も学ぶ人も意識変革が必要であるとも述べている。これは言語教育に限ったことではない。人文社会科学分野が、一人ひとりの人間を支える「思想や文化」、「異なる世界」を構築し体験を可能にする「文学や芸術」、それらを可視化し「対話」を支える「ことば」などをテーマとしていることから、文系、特に言語・文学・思想・文化系の学問、それらを専門とする研究者や教育者全般に言えることであるからである。

では筆者の「市民としての、研究者倫理」に基づく教育目標は何になるか。それは名嶋 (2018) で挙げたように、(1) 「異論を受け止める民主的な場」を作る、(2) その場で「民主的な対話」を続け「民主的シティズンシップ」を実践する、(3) それを自分の専門分野の研究教育を通して行い「民主的シティズンシップを備えた市民」を育てる、の3つである。そこで以下では筆者が2019年度前学期に行った取り組みを報告し、語用論研究、特に批判的談話研究の持つ先行研究の知見や研究成果が、専門教育としてだけでなく人間教育としての教育実践においていかに貢献できるかについて論じたい。

4.2. 授業の概略

本節で取り上げる授業は批判的談話研究 (Critical Discourse Studies ; 以下 CDS) について学ぶ授業である。CDS とは、談話研究の単なる一手法や方法論ではなく研究に対する姿勢である。CDS は、社会の問題に目を向け、何かに支配されている弱者側に立ち、支配しようとする人々 (権力) の言説をさまざまな観点から分析し、そこに自然を装って隠されている権力の意図や実践を可視化して明るみに出す。それによって社会問題と向き合う方法を考え、最終的には社会変革のために行動することを目標としている。決して

「研究者の自己満足としての批判」で終わるのではなく、研究者自らも社会の問題解決に主体的に関わっていく学問的姿勢を特徴とする。CDSは、ことばや視覚情報を批判的に分析することを通して暗示的なものを顕在化させることができ、筆者の社会に対する問題意識にも合致する。

例年、当該授業は前期と後期にそれぞれ別授業として15コマずつ開講されるが、前期に基礎を学び、後期にそれを深めてより専門的に学ぶという形で2つの授業は相互に関連づけられている。そういう意味では言語学や語用論の専門授業のように見ることができ、今年度前期の受講生の興味関心が言語学関連ではなく歴史・文学・社会・経済などの他領域であったことを踏まえ、前期の授業ではCDSの基礎的な知識を身につけるよりも、「市民」としての「批判的リテラシー」の涵養を目標とした。

授業をデザインするにあたって留意したのが「ボイトルスバッハ・コンセンサス」、およびそのローカライズである。ボイトルスバッハ・コンセンサスはドイツの政治教育関係者たちによって1976年にまとめられたもので、ドイツにおける民主主義教育（いわゆる政治教育）の根本的な理念となっていると言われるものである。近藤（2011）はボイトルスバッハ・コンセンサスを以下のような内容で紹介している。

- (1) 教員は生徒を期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない。
- (2) 学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない。
- (3) 生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない。

本授業での活動は大きく2つに分けられる。1つは新聞やニュースなどのメディアの言説を素材として批判的な検討と議論を行うもので、これは授業の開始部に行うこととし30分前後の時間を充てた。その活動には知的ウォーミングアップとしての意味も持たせた。もう1つは、批判的な視点で執筆された論文を批判的な姿勢で読むものである。以下ではそれぞれについて実際の取り組みを報告する。

4.3. メディアの言説を批判的に検討する

受講生と教員が一人ずつ順番に一回の授業で1つのメディアの言説を取り上げ、素材と話題を提供した。話題提供者には課題として、なぜその言説に興味を持ったのか、そこにどのような権力による支配が見出せるのか、社会が前提視しているものは何かといった視点を組み込んだ簡単な批判的検討例を示しながら話題提供を行うことを課題として課した。そのあとで全員で意見を述べたり議論したりした。教員もそのセッションに受講生と同じ立場で参加し、受講生から意見や質問などで言及がなかった点について、その場で即

興的に CDS の姿勢で分析を行い、意見を述べたり分析の着目点について説明したりして議論を深めた。

このセッションをデザインするにあたり気をつけたことは、(a) 先に話題提供者や他の受講生の分析や意見などを出し合い、そのあとで教員の分析や意見を述べること、(b) 教員の分析や意見を述べる際にそれが押し付けや教化とならないようにすること、(c) 話題提供者や受講生の分析を否定しないこと、納得できない場合はその根拠を問うこと、(d) 話題提供者が何を素材として選ぶか、どのような分析をするかは当事者の興味関心に即して行うようにしたこと、などである。(a) と (b) はボイテルスバッハ・コンセンサスの「教員は生徒を期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない」を踏まえてのことである。(b) (c) はボイテルスバッハ・コンセンサスの「学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない」に沿った方針である。最後の (d) はボイテルスバッハ・コンセンサスの「生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない」を踏まえてのことである。これらは筆者によるボイテルスバッハ・コンセンサスの具体的なローカライズである。本セッションで受講生と教員とで取り上げたメディアの言説は新聞やインターネットメディアの記事など 10 本であった。最後の新聞記事は時間の都合で準備のみとなったが 2019 年後期に扱った。

【取り上げたメディアの言説】

- ・長崎大が喫煙者を不採用へ 「学生や教職員の健康守る」
<<https://www.tokyo-np.co.jp/s/article/2019041901002199.html>>
(東京新聞 2019.4.19 配信)
- ・大分大も非喫煙者を優先採用、喫煙者に禁煙指導
<<https://www.yomiuri.co.jp/national/20190423-OYT1T50199/>>
(読売新聞 2019.4.23 配信)
- ・禁止区域内で性的サービス、個室マッサージ店経営者ら逮捕
<<https://www.kyoto-np.co.jp/politics/article/20190521000158>>
(東京新聞 2019.6.13 配信)
- ・兵庫県警、防犯チラシ回収 「露出で狙われる」に苦情
<<https://www.tokyo-np.co.jp/s/article/2019052301001259.html>>
(東京新聞 2019.5.23 配信)
- ・「黒人学生を差別」と不買運動、大学に 12 億円の賠償命令 米オハイオ州
<<https://www.cnn.co.jp/usa/35138246.html>> (CNN 2019.6.10 配信)
- ・森裕子参院議員、地震直後に上越新幹線から反原発ツイート
<<https://www.sankei.com/affairs/news/190618/afr1906180069-n1.html>>

(産経新聞 2019.6.18 配信)

- ・直葬 <<https://yahoo.jp/GYqwo0>> (Yahoo! ニュース 2019.6.26 リンク確認)
- ・『KIMONO』に「文化の盗用」批判殺到も 「ブーメランとなって返ってくる可能性」
<<https://abematimes.com/posts/7008947>> (Abema Times2019.7.3 配信)
- ・「リケジョ」まだ少なく 共同参画白書 工学研究者は6%
<<https://www.tokyo-np.co.jp/article/politics/list/201906/CK2019061402000290.html>> (東京新聞 2019.6.14 配信)
- ・幼児向け図鑑「はたらくくるま」に戦車や戦闘機 講談社子会社、今後増刷せず
<<https://mainichi.jp/articles/20190726/k00/00m/040/192000c>> (毎日新聞 2019.7.26 配信)

4.4. 批判的視点で書かれた論文を批判的に検討する

本節で説明する活動は本授業の中心となる活動である。基本的な活動は一般的に行われている論文講読の授業と同様で、各受講生が1本の論文を担当し、読んで検討してレジュメを作って発表し、皆でそれを議論するという流れである。しかしメディアの言説を批判的に検討する活動と同じくボイテルスバッハ・コンセンサスに沿った工夫を施した。それは、ある程度の範囲の中ではあるが、なるべく多くの選択肢の中から受講生が自分の興味関心に即して担当したいと思う論文を選べるようにした点である。

具体的には、教員が「批判的視点で書かれた論文」が複数収録されている書籍を4冊選び、その目次をコピーして受講生に配布し、その中から自分が読みたいものを選んでもらった。提示した論文総数は34本であり、通常の論文講読授業よりは多くの選択肢から選ぶことができたと考える。これもボイテルスバッハ・コンセンサスの「生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない」を踏まえて行った筆者によるローカライズである。また、実際に論文を読んだ発表や質疑応答、議論を行う際にも、まず担当者や受講生の意見を聞くようにし、教員が意見を述べるのはそれらを受けてから行うこととした。これもボイテルスバッハ・コンセンサスの「教員は生徒を期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない」や「学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない」という方針に沿ったローカライズの実践である。

このように、自分自身の興味関心に即して自分が担当する論文を自分で選ぶことができるということから、言語学が専門外の受講生であっても一定レベルの動機づけと知的興味関心が維持できると考えた。論文選択の候補として挙げた書籍と各書籍内の候補の論文数、および実際に読んだ論文の書誌情報は以下のとおりである。講読論文を決めて予定を立ててから1名受講生が増えたため、最終的な受講生は4人であったが、時間の制約も

あり、実際に読んだ論文は 3 本であった。

【候補論文収録の書籍】

- 野呂香代子・山下仁（編著）（2009）『新装版「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』、三元社、候補論文数 7 本
- 植田晃次・山下仁（編著）（2011）『新装版「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』、三元社、候補論文数 8 本
- 義永美央子・山下仁（編著）（2015）『ことばの「やさしさ」とは何か 批判的社会言語学からのアプローチ』、三元社、候補論文数 8 本
- かどや・ひでのり／ましこ・ひでのり（編著）（2017）『行動する社会言語学』、三元社、候補論文数 11 本

【講読論文】

- 牲川波都季（2011）「「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために—」、植田晃次・山下仁（編著）（2011）収録、pp. 107-125.
- 松尾慎（2009）「ブラジル日系人の言語使用」、野呂香代子・山下仁（編著）（2009）収録、pp. 149-182.
- 松本明香（2015）「「それでも日本で留学生活を続ける私」をめぐる「やさしさ」、義永美央子・山下仁（編著）（2015）収録、pp. 241-273.

5. 考察

5.1. 期待できる教育効果

本授業の「民主的シティズンシップ教育」としての教育効果を 4 つの点から考えたい。まず「学際的な知識」である。先に述べたように受講生の興味関心のある分野は言語学・言語教育等ではなかった。語用論についての知識もほとんどなかった。そのため受講生は本授業を受講しなければ読む機会がなかったような論文を読んだり、メディア言説批判のセッションでは普段であれば目を止めなかったかもしれない内容の記事を読んだりすることとなったはずである。そこから学際的な知識を得る機会があったと考えることができる。換言すれば、それは受講生の異文化理解能力や異なる世界への接触が生み出す寛容性を伸ばすことであったとも言える。ただし受講生が授業で展開する諸活動に主体的に参加する意義を見出し動機づけを持たなければ、それは単なる期待だけに終わったであろう。より検証すべき点である。

次は「批判的リテラシーの涵養」である。これもメディアの言説批判のセッションと論文講読の活動の双方で期待できるものである。語用論には推意に関する研究の蓄積があ

る。また比喩に関する研究も行われているし、直示表現や発話行為論の伝統もある。そのため語用論の知見を用いれば、言語学の素養が充分になくとも、言語的着目点とそこから生み出される発話の意味を発話意図と関連させて論じることができる。しかし、教師の示す読み方を唯一絶対的なものとして模倣するだけではその能力は育たない。むしろ批判的なリテラシーは低下するであろう。

3番目は最初にあげた「学際的知識の獲得」とも関連するが、「現代社会への意識向上」である。それは特にメディアの言説を批判的に検討するセッションの活動で顕著となるが、社会のさまざまな問題を取り上げている記事を批判的に読むことによって、今までには持っていなかった社会への意識が生まれるはずである。それを授業を通してうまく発展させることができれば、類似の出来事や他の出来事に対する興味関心を喚起させることも十分に期待できよう。

最後に挙げたいのが、「対話や議論する能力」である。本授業の対話活動は、すべての受講生と教員とが、ある程度対等な関係にあると想定して行われたものであった。また、意見を述べるときには根拠を示すことが必要であるということを事前に確認し、実際にそれを実践したことから、受講生は既に持っている「対話や議論する能力」をさらに強化する機会を得たと言えるであろう。授業に限らず、自分とは異なる意見に接したときには調整や妥協が必要になる。そのように考えると、民主主義社会に生きる市民に求められる素養の涵養も期待できると考えられる。

以上の効果を上げるには、いかに受講生が主体的・批判的に授業に取り組むかが大きな鍵となる。教員が提示する知識を頭に詰め込んでいくのではなく、自分でテキストを操作して分析し、批判的な読み解き方を自分で獲得していくことが重要である。教員が言語学的知識を授けるという意識で授業を行っていても効果が低いであろう。

5.2. ボイテルスバッハ・コンセンサスの検証

この授業はボイテルスバッハ・コンセンサスの考え方を土台にしてデザインしたが、本節では実際にその理念に合致した実践ができたかどうかを検討する。

授業での対話や議論において教員は自分の意見を出す際に押し付けになったり受講生の考えを否定したりすることにならないよう注意した。常に先に受講生から意見を聞き、自分とは異なる意見であってもまずは受け止めるようにして自分の意見を出し、それによってさらに受講生が自分で考え気づきを促進していけるような対話を行った。「(1) 教員は生徒を期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない」という理念に沿った実践ができたと考える。

本授業ではさまざまな社会の問題について意見を述べたり対話したり議論したりする活動を多く取り入れた。それにより受講生は「自分の考えとは異なる意見」に接し、そして対話や議論を通して「異なるものの受け止め・調整・受け入れ・妥協・批判」などの実践

を行った。上で述べたように教員の押し付けがなかったなら「(2) 学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない」もある程度実践できたと言える。ただ時間の問題もあり、受講生の意見を幅広くすくい上げることは充分にはできなかった面があった。

最後に「(3) 生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない」というコンセンサスであるが、4冊という限定こそあるものの、34本の論文の中から受講生が自分の読みたい論文を選択した点や、分野や内容を限定せず自分の興味関心に即したメディアの言説を持ち寄って検討した点などから実践できたと考える。

5.3. 受講生が振り返った「授業での学び」

最後に個別に授業に対する感想を聞き取ったところ、以下のような声が寄せられた。そこからは、言語学・語用論・批判的談話研究が専門ではない受講生がこの授業で何を学んだか、どのような点で「民主的シティズンシップ」が育ったかを読み取ることができる。受講生から本稿への掲載許可を文書で得て以下に引用する。

- ・自身の中で強く意識するようになったことがいくつかありました。多くの情報の中に様々な権力的な関係があり、そしてそれは社会に溢れていて、何も考えずに受け入れるのはあまりよくない。そこに何が表現されている、あるいはされていないのか、その表現からどのような意識が読み取れるかなど、少し立ち止まって考えることで見えてくるものがあるということ、自分自身の中にも無意識に前提としてしまっていることや、普通や常識として考えていることがあり、それは何かとの関係の中で権力的な関係が生まれてしまっている可能性があって、それらに抑圧的に働きかけてしまうことがあるなど、自身の持つ権力的な意識に自覚的になるということです。
- ・とても勉強になりました。特に、一人で考えるよりも複数人で考えることで、自分になかった視点や、自分が無意識に考えてしまっていたことなどに気付くことができました。
- ・この講義の議論では実際にメディアで使われた言葉がテキストとして取り上げられているので、より現実と学問の接続を意識した学習になったと思います。言語の理論的な体系を、現実の言説の分析へ還元するという視点を持つことができ、さらに日本語の勉強がしたくなりました。
- ・前提にされた不平等・非対称性の関係が言説の中でどのように出てくるかということと、それを「自分の立場」から研究することを学びました。文学でも、話す主体としては描かれぬ人々として、女性や被植民地人などがいて、彼／彼女らに寄り

添う視点を模索する際に、批判的談話研究と自分の研究が親和性をもつと感じました。

- ・新聞記事をもとにした議論も、メディアを見る新しい視点を得ることができたと感じました。今まで、新聞やその他メディアは、起こっている出来事を知るために視聴していました。しかし議論では、記事が誰の側から書いているか、出来事に対してどのような立場を取っているかに焦点が当たり、「メディアの立場」を考えるとということと、その立場が見えにくくしている非対称性や、あるものを過剰に有標化して非対称性なものにしていく危険性を考える機会を得ました。
- ・文学研究の先に、作品が写しだした現実を生きている人が実際に居て、自分の研究がそれらの人々とのどのように関わりを持ちうるかという接続も、大学院で研究するうえで考えていこうと思います。
- ・まず一番心に残っていることは「聞き取りをもとに論文を書く場合、話をしてくれた方々のためにもなるような論文を書く必要がある。」ということでした。「そうでなければ話してくれた方々から搾取したことになる。」ということでした。「搾取」という考え方をしたことがなかったので非常に驚きました。確かに時間もかけて話をしてくれたのに、何もメリットとか見返りがなかったらその方たちはがっかりするだろうなと思います。
- ・この講義のおかげで書かれた文章、特に活字になっている文章をうのみにしてはいけないということを知りました。筆者はどちらかといえば人のいうことも文章になったことも、うのみにしてしまう傾向にあったので少し疑ってみるのは大事だなと思いました。とくに人の話で自分とは異なる意見を目にしたとき、これまでは自分に自信がないため自分の意見の方を引っ込めたりする場面が多かったように思います。違和感を覚えた時自分の感覚をもう少し尊重した方がいいかもしれないと感じました。

それぞれのコメントから、単なる専門授業としてだけではなく、自分の興味関心や自分の研究テーマと関連させて自分自身の学びを振り返っていることが確かめられる。詳細な分析は今後の課題としたいが、今回の受講生のコメントからだけでも、彼ら・彼女らが「人間として」成長していることが見て取れるはずである。つまり「市民性の涵養」が確認できる。今後の授業では、「読む論文を全て受講生が話し合いで決める」、「新聞記事を素材にしたミニレポートの課題」などのローカライズを取り入れ、受講生がより主体的に授業に参加し自ら獲得していけるようにデザインしていきたい。

6. まとめと今後の課題

以上から、教員がボイトルスバッハ・コンセンサスの考え方を土台にして授業をデザインすることで、その理念の実践は可能であると考えられる。先に確認したように、ボイトルスバッハ・コンセンサスはドイツにおける民主的シティズンシップ教育（「政治教育」という名の民主主義の教育）の大きな柱である。そこから、名嶋（2018）が挙げた、(1)「異論を受け止める民主的な場」を作る、(2) その場で「民主的な対話」を続け「民主的シティズンシップ」を実践する、(3) それを自分の専門分野の研究教育を通して行い「民主的シティズンシップを備えた市民」を育てる、という取り組みは一定程度は実践することができたと言える。言い換えれば、言語学や語用論を専門的に学ぶ授業であっても「民主的シティズンシップ教育」という人間教育が可能であること、そしてボイトルスバッハ・コンセンサスに沿って授業をデザインすれば、言語学や語用論が専門ではない受講生に対しても専門分野の知見を活用しつつ「民主的シティズンシップ教育」が可能であると言える。このことから、言語学・語用論研究者は今まで以上に研究教育実践において貢献できる可能性を有していると言える。その可能性を追求することは「研究者・教育者としての責任」を果たすことであり、研究者・教育者として倫理的であることでもある。

繰り返しになるが、多様な考え方を持った「市民（≠主権者・国民）」からなる、「他者に寛容で、他者と共に生き、主体的に社会に関わる世界」の実現は私たち一人ひとりの課題であり、グローバル社会という今を生きるすべての人の問題である。日本国内だけの問題ではなく、国際的な関係考えた時、政治的・外交的対立や歴史認識の差異があっても、関係国は互いが「共に生きる隣国・隣人」であるという認識を前提として共有し、一旦は相手を受け止めた上で「創造的な調整」（クリック 2011）を実践する必要がある、という素養を持った人を育てていくことが、このグローバルな社会において求められる。研究・教育に関わりそれを生業する私たちには、その課題の解決に対し市民として「倫理的責任」を持ち、他の人よりも積極的に取り組むことが求められる。学会活動の意義も一つはそこにあると思われる。Wodak and Meyer (eds.) (2016) の中で Wodak は「結果を学術論文として出版することだけに終わってはならない。さらに私たちがえた識見は『一般大衆』が手に入れやすいようにすべきである」と述べている（引用は翻訳書の p. 80）。

最後にもう一度、名嶋（2018）に戻りたい。名嶋は「研究者倫理は研究者としてのアイデンティティにつながるもの」（p. 24）であると述べ、いくつかの問いかけを行っている。本稿もその問いを読者の皆さんに向けて発して冒険的な試みを終わりとしたい。

皆さんにとっての研究者倫理とは何ですか。

皆さんは何のために研究や教育に携わっているのですか。

皆さんは他者と共に生きる市民として、研究者や教育者として、今の社会、未来の社会のために何ができますか。

皆さんは研究者や教育者としてどのように生きていきたいですか。

付記：本稿は公益財団法人 京都地域創造基金「言語と未来基金」の助成を受けた「日本社会における民主的シティズンシップ教育の実装と展開」プロジェクトの成果の一部であり、韓国日本語学会での基調講演（於 中央大学校 2018 年 9 月 15 日）、および口頭発表（於 聖潔大学校 2019 年 9 月 21 日）を大幅に改稿したものです。

参考文献

- エドワード・W・サイド（著）、大橋洋一（訳）. 1998. 『知識人とは何か』東京：平凡社。
- バーナード・クリック（著）、関口正司（監訳）. 2011. 『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民』東京：法政大学出版。
- 樋口陽一・内藤正典・阪口正二郎. 2007. 「鼎談 共生に向けて何を提起するか」、内藤正典・阪口正二郎（編著）. 2007. 『神の法 VS. 人の法—スカーフ論争から見る西欧とイスラームの断層』274-311. 東京：日本評論社。
- 福島青史. 2011. 「『共に生きる』社会のための言語教育 欧州評議会の活動を例として」、『リテラシーズ』8、1-9. 東京：くろしお出版. <<http://literacies.9640.jp/vol08.html>> (2018.5.30 参照)
- 近藤孝弘. 2011. 「ドイツの政治教育における政治的中立性の考え方」総務省 HP <http://www.soumu.go.jp/main_content/000127877.pdf> (2019.8.8 参照)
- 名嶋義直. 2018. 「基調講演 私にとっての研究者論理—民主的シティズンシップ教育の実践—」2018 年度 韓国日本語学会 第 38 回国際学術大会予稿集、15-24.
- 名嶋義直. 2019. 「民主的シティズンシップ教育の実践報告—批判的談話研究の活用—」、2019 年度 韓国日本語学会 第 40 回国際学術大会予稿集、97-103.
- 名嶋義直（編）. 2019. 『民主的シティズンシップの育て方』東京：ひつじ書房.
- 野呂香代子. 2009. 「クリティカル・ディスコース・アナリシス」野呂香代子・山下仁（編著）『新装版 「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』13-49. 東京：三元社.
- 阪口正二郎. 2010. 「異論の窮境と異論の公共性」、阪口正二郎（編）. 2010. 『自由への問い 3 公共性—自由が／自由を可能にする秩序』21-43、東京：岩波書店.
- Starkey, Hugh. 2002. “Democratic Citizenship, Language Diversity and Human Rights: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Reference Study.” Language Policy Division, Council of Europe : Strasbourg. <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>> (2018.5.30 参照)
- Teun A. van Dijk. 2001. “Critical Discourse Studies: a Sociocognitive Approach.” In Wodak, Ruth and Michael Meyer (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- (テウン・A・ヴァン・ダイク. 2010. 「学際的な CDA—多様性を求めて」、ルート・ヴォダック、ミヒャエル・マイヤー（編著）、野呂香代子（監訳）. 2010. 『批判的談話分析入門

- クリティカル・ディスコース・アナリシスの方法』第 5 章、133-165、東京：三元社。）
- Wodak, Ruth. and Michael Meyer.(eds.). 2016. *Methods of Critical Discourse Studies 3rd edition*. London: Sage. (ルート・ヴォダック、ミヒャエル・マイヤー (編著)、野呂香代子・神田靖子他 (訳) (2018) 『批判的談話研究とは何か』東京：三元社。)