

特集：教室・学習者・教師を問い直す

【寄稿 — 討論】

言語文化教育は「日本語教育」を越えるか

牛窪論文・三代論文から見る「行く末」の可能性

南浦 涼介*

(山口大学)

概要

この稿は、特集論文である牛窪、三代の各論文を受け、さらにそこにある議論を深めていくために「コメント論文」という形で寄稿し、紙面上の「討論」という形で学会の議論を広げていこうとする試みである。まず、前半では『言語文化教育研究』の雑誌がこれまでのような論調の傾向があったかを過去の掲載論文から分析し、そこにある「実践活動の捉え直し」という特徴に着目し、その日本語教育における研究的意義を述べるとともに、その限界性を述べた。続く後半部では、その限界性を乗り越えるために、近年『言語文化教育研究』紙が日本語教育のみならず多様な教育実践にも触れつつあることを踏まえ、牛窪論文と三代論文が持つこれからの日本語教育を越えた言語文化教育研究としての可能性について市民性教育の観点からそれぞれ論じた。

Copyright © 2015 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語文化教育研究史, 実践研究領域の拡大, 教育観と目的観,
コミュニティ教育, 市民性教育

1. 「討論」論文の経緯と目的

この「討論」は、この号における特集論文である「教室・学習者・教師を問い直す」というテーマで論じられた二つの論文に対して、討論という形で考察をしていくものである。

『言語文化教育研究』誌は、前巻の第12巻から言語文化教育研究会から言語文化教育研究会に大

きく発行元の概念を変えたことによって、紙面の構成が大きく変化している。その中で、実質「学会後」第2巻となるこの号では、新たな試みとして、2015年3月に行われた年次大会のシンポジウム「教室・学習者・教師を問い直す」という形で行われた中から2本を論文の形で掲載し、それに対して「コメント論文」という形でシンポジウム聴衆であった私が寄稿し、紙面上の「討論」という形により学会員に対して議論を広げていこうという試みとなっている。

* E-mail: ryosukem@yamaguchi-u.ac.jp

では、どのような「議論」がここで相応しいかと考えたとき、私は「研究会」から「学会」に脱皮をはかった会だからこそ考えるべきこと、であるとした。具体的には、2014年の『言語文化教育研究』12巻の編集後記には、学会化に伴うより広範な論考の可能性に期待をかける文章が載っている。——とするならば、私は「『これからの言語文化教育』研究として『教室・学習者・教師を問い直す』とは何を指すのか」を大きな議論の軸として掲げてみたい。それは、学会化に伴い、私たちが以下の点を否が応でも言葉にしていかなざるを得ないからである。第1に、「日本語教育」ではなく「言語文化教育」であるとき、つまりそれはどのような教育なのか——という議論。第2に、「言語文化教育」を「研究」とはどういうことか——という議論である。とりわけ、前者の議論は重要である。学会の目的にも「日本語教育、国語教育、英語教育、フランス語教育、異文化間教育など、ことばと文化の教育に関わる領域を学横断的に交流し、多様な声が響き合い、新しいものを生み出す、自由で開かれた対話の場の創設をめざします」という文章が掲げられ、事実第13巻では、日本語教育にとどまらず、英語教育や国語教育の論者が稿を載せている。私個人の考えを出せば、「ことばと文化の教育とは何か」は、相対的に「ことばと文化の教育ではない教育」との対比として浮かび上がってくるものである。そうすると、マクロに見ればほとんどすべての対話的交渉が行われる教育的営為は「ことばと文化の教育」の範疇に入るだろうし、ミクロなレベルで見ても、理数系の自然科学を基盤にした教育領域以外——人文社会科学的領域の学習は多分に範疇に入る（近年学校では数学教育でも対話的交渉のもとに学習が進められているため、観点によっては数学や理科も「ことばと文化の教育」と言えるのかもしれない）。学会が目的の通り、「ことばと文化の教育とは何か」に迫っていけばいくほど、実際に多様な専

門家が集えば集うほど、私たちは常にこの問いを「これから」を冠しながら更新していかなざるを得なくなる。その集積がやがて、第2の問いへの解に繋がっていくだろう。

日本語教育の仕事から入りながら、様々な経緯の中で現在、小学校教育全般や、小中高校の社会科教育に立脚した教員養成の仕事をしているため、私は「日本語教育」と「学校教育」の間で仕事をすることが多い。それゆえに、日本語教育から外界への架け橋としてこの議論を考えていきたい。ただし、本来「議論」の方向性は多様であるべきである。ここで私が討論をかけるが、それは多数の言語文化教育研究学会の会員の利益になるものに努めようとは思いますが、その議論の方向性は、それ以外の論の深まりをもちろん制限するものではない。

このような経緯から、この稿では、「これからの言語文化教育」を考えていくために、(1)まず「これまで」の言語文化教育が何をテーマに何を論じてきたのか、という言語文化教育の「来し方」を考察する、その上で、(2)牛窪論文には「これからの言語文化教育」としてどのような可能性があるのか、(3)三代論文には「これからの言語文化教育」としてどのような可能性があるのか、を論じていきながら、(4)「これから言語文化教育」の持つ可能性——という「言語文化教育の行く末」を考えていきたい。

2. 「言語文化教育」の来し方

言語文化教育研究学会は先にもあげた通り、「ことばと文化の教育とは何か」という問いを掲げて始まっているが、実際にはどのような議論が展開して行ったのだろうか。発足当時のことを私は文献以上に知ることはできないが、言語文化教育研究学会は、もともと言語文化教育研究会として早稲田大学の日本語教育研究科の細川英雄研究室とその周囲の

大学院生や教員で始まっている。この『言語文化教育研究』誌もそれに呼応して創刊されている。現在、言語文化教育研究会のウェブサイトから、第4号以降の論文は閲覧が可能である。もちろん、論文はその研究会でなされた活動の全てを示すものではない。しかし、年に1回から2回、定期的に刊行されているということ、査読というシステムを含め、研究会の中で「発信に足る」と判断されたものが掲載されているということから、ここにある論文は、ある程度「研究会」のメンバーの言説を表しているものであると考えられる¹。

第4巻から第11巻までを概観すると、これまでの『言語文化教育研究』誌にあるものは、以下のような特徴がある。

- ① 日本語教育実践における「暗黙の前提」の捉え直しに焦点を当てる研究が多いこと。例えばそれは、日本語教育実践の中でのコミュニケーションが得てして表現形式に焦点が当たり、その内容の問題に射程が置かれなことを問題にしている（例えば、市嶋，2006；阿部，2006）。
- ② 特に第4巻から第7巻までは、①を論ずるに当たって、その対象が「総合活動型日本語教育（総合）」（細川，「言語文化教育研究所」スタッフ，2004）を対象にしたものが多いこと（例えば、山本，2006；小田，2006；河上，2008）。その割合は第7巻までを対象にすると「総論文数」の約40%，「実践活動を対象にしたもの」の中では約60%が、「総合活動型

日本語」を対象にしたものとなっていること（明記されていないもの、あるいは実践者が同じため、同様の理念に基づいていると考えられるものを入れるとさらに増える）。

- ③ しかし、第8巻以降はその数が激減し、執筆者が担う多様な教室が研究の対象になること。また、中では「総合活動型日本語教育」自体の批判や再検討が論じられるようになってくること（例えば、古賀，三代，古屋，2010）。

ここには、この『言語文化教育研究』誌の幾つの特徴を見ることができる。

まず、第一に『言語文化教育研究』誌は、日本語教育の「実践」の中に内在する「教育の前提」に疑問のまなざしを向け、新たな実践の枠組みのあり方を提示していこうとする論考が多く占められているということである。それは、例えば「コミュニケーション」の内実であったり、あるいはピアレスポンスにおける表現形式ではなく、内容であったりする。日本語教育が1990年代以降コミュニカティブ・アプローチの影響を受けてきた中で、実践現場に導入される過程の中で、日本語教育をめぐる社会的文化的に作り上げられてきた「暗黙の前提」を問おうという姿勢である。そのため、「どう教えるか」あるいは「表現をどう学ぶか」に焦点があたりがちであった実践現場の前提に、「何を」「何のために」という、教育の内容、対話の内容、あるいは教育の目的観から問いを当てて行った。これは『言語文化教育研究』誌の大きな特徴であると言えるだろう。

しかし、『言語文化教育研究』誌の初期は、そうした論考が展開される舞台となる実践が、その多くが「総合活動型日本語教育」という理念による実践が中心となっている。つまり、「前提を問い直す」ための論考がある特定の理念に基づいた実践が中心に置かれがちであった。

¹ 検討にあたっては言語文化教育研究会ウェブサイト内の、「『言語文化教育研究』既刊閲覧」（<http://alce.jp/journal/bkn.html>〈2015/10/24閲覧〉）を参照した。なお、その際、論文誌にはさまざまなカテゴリーがあるが、「はじめに」「近況」「書評」「編集後記」「趣旨」「フォーラム」「寄稿（第11巻）」は、「論文」というカテゴリーには入りにくいと判断し、集計からは省いている。

それが、2008～2009年の頃を契機に、同様に「教育の前提」を問い直していくものであっても、それを考察する実践現場は多様なものになっていき、かつての前提であった「総合活動型日本語教育」にも問い直しが入ってくる。また、同時に論点それ自体にも広がりが見られはじめる。ライフストーリーやアイデンティティを問うていくものなど、教室活動の中にあつた「日本語教育の前提」の問い直しばかりではなく、実践に関わった学習者の意味づけかたや、現在の前提が作り上げられた社会文化的な関係（制度的や歴史的な観点もふくめ）、あるいは「何を／何のために教えるのか、学ぶのか」という目的論に関わっていく能力観の再検討も入ってくる。2009年以降、言語文化教育研究会は新しいステージに入っていたのだと考えられる。

この広がりには、おそらく言語文化教育研究会を構成するメンバーの多様化も見取れる。かつてはあくまで一大学の研究科の中のメンバーの会であり、そのため、問い直すための教育の場も、そのメンバー間で共有、経験が可能なものが取り上げられやすかったのかもしれない。また、大学院生という立場では、携われる教育実践の場も限られる。そこで、そうした立場の研究者が、「実践」を語ろうとする場合、しかもその実践が従来のものから脱却しようとしている場合、どうしてもそれを推進している身近なものになっていく。それが、「総合活動型日本語教育」の取り上げられ方が多くなっていた所以だと考えられる。それ以外の実践の場で、「前提」を問い直し、かつ新たな知見を生み出そうとする実践を作るためには、どうしても制度的立場的な困難もつきまとうからだ。2009年ごろに多様な実践現場が登場したのは、メンバーに多様な実践経験を持つ構成員が参加してきたことや、そこで学んだ院生が新たにポジションを獲得し、実践を主体的に担える立場になっていったことも関わっているだろう。また、それゆえに、制度や社会的な場と向き合

い、それに対峙していくための研究も生まれてきたのだと考えられる。

こうしてみると、『言語文化教育研究』誌の経緯から見出される「言語文化教育」の特徴には以下のような点を見いだすことができる

- (a) 実践現場に横たわる「暗黙の前提」に問い直しの視点を入れること。
- (b) 実践を方法論技術論、あるいは表現形式という観点からではなく、「何を」「何のため」という、教育目的論の観点を踏まえて語ろうとすること。
- (c) 実践が作り上げられる文脈を社会文化的な視点から考察すること。
- (d) 実践を推進する人間が主体となり、自身の実践現場から問い直し、生み出していくこと。

こうした視点が「実践研究」を形作り、それが「言語文化教育」の一つの学的固有性を作り上げている。ただ、(d)がそうであるように、実践を問い直すのは、当事者である実践者自身であることが多い。当然ではあるが、そのときの実践現場とは、研究会構成員が関わるものが対象となる。「研究会の構成員が関わる実践現場が実践研究の対象となる」——この特徴は、おそらくは相反する二面性を持つものであろう。たしかに、そこには豊かな実践の文脈を当事者の視点から語るができるという強みがある。しかし同時に、語る実践の場が研究会構成員の中で共有可能なものに限定されるため、構成員のありよう如何では、ややもすれば閉じられたコミュニティになりがちとなるという宿痾も持っている。「どのような構成員になっているのか」が、この会の方向性を形作る重要な要素となっているのである。「ことばや文化の教育」の場が、「総合活動型日本語教育」の場が中心になったり、「日本語教育」が中心になったりというように——。

しかし、学会自体が目的と掲げているように、

「ことばや文化の教育」はさらに広範な概念を持つ。そうすると、「学会化」になった今、新たなメンバーが増えて行く中で「言語文化教育」として論じられる対象となる「実践の場」は拡大していく可能性をもっているし、その対象の場の拡大が、さらに豊かな議論を巻き起こすはずである。具体的に言えば、第12号には、国語教育や英語教育の実践研究に関わる論（難波，2014；柳瀬，2014）が掲載され、また私も社会科教育に半分足を踏み入れている。学校教育の教科教育との接点から、新たな実践の場が見えてくるだろうし、また、教科教育自体も各教科で分断され、相互のコミュニケーションが少ない今、『言語文化教育研究』誌という媒体が広がっていく可能性は大きい。

いささか長くなったが、このように、「言語文化教育」の固有の特徴と、そしてその可能性を見てみると、「教室、学習者、教師を問い直す」というテーマは言語文化教育研究学会の「来し方」をまさに総括する形で存在しているといえる。そして、それは「行く末」としてもなお継続していくテーマであると考えられる。その、今後訪れるだろう「対象となる実践の場」の拡大を踏まえて、「討論論文」として、牛窪論文、三代論文を論じてみたい。

3. 牛窪論文に埋め込まれた「これからの言語文化教育」としての可能性

牛窪論文「教師の成長を問い直す——日本語教育における『教師の自己成長論』の批判的再検討」は、日本語教育における「教師の成長」の概念の再考をせまるものである。牛窪は、自身のこれまでの研究の成果から、「教師の自己成長」という自律的成長論が日本語教育の現場に浸透していく中で、逆に「自己成長」の中に埋め込まれた個体主義的な観点が、「職場」という場の中で成長を阻害するものにもなりうるということを示唆する。職場の中の

「教師の関係性」という力学に焦点をおくと、職場には「教師間の交渉が必要とされないシステムが存在」し、そして、日本語教師のプロ意識としての「フリーランス」という意識が媒介することによって、逆に「新人教師は其中で個人の経験として授業を考えなければならず」、「新人教師は『やりにくいと思われぬように』ベテラン教師に合わせるための『同調性』を身につけていく」という、ように、「個体主義性と同調性が同時に求められる構造」が存在すると述べる（p. x）。そしてこうした観点は、本質的に中堅教師も同じであるという。そして、「自己成長」であるということと「フリーランスである」ということがないまぜになる中で、「割り当てを無難にこなす」という意識が生み出されていくという。「同調性」は往々にして、その場にある「暗黙の了解」に従わなければならないという空気を生み、やがて「分業的な教師環境において、他の教師との関係性がもてないまま、それぞれの教師が「専門家」であろうとすることによって、教師は「見えない制度」に拘束されながら、その拘束性を支えているのである」という状態になっていく（p. x）。

牛窪が問題にするのは、こうした「自己成長論」の中にある個体主義的な「専門家」感覚によって起きる職場の問題だけではなく、その中で醸成されていく、「教師とはそういうものである」という枠組みを所与のものとする「問わない教師」の感覚である。

牛窪論文を読んで、私もかつての自分の日本語教師の職場、あるいは現在日本語教師の仕事に就いている同輩や後輩のことを想起した（かつて私も日本語教師であった）。そしてまた、そうした「個体主義的な感覚」は、学校教育における「教師の感覚」とは随分異なっている印象も受けた。学校教育における教師も職場もまちまちで、一概にまとめることは自制しなければならない。が、現在の学校教師は多

くの場合「教師コミュニティ」を多少なりとも持つ場合が多い。それは、学校単位でもそうだが、「異動」という人事システム、「研修」という教育システムの中で、都道府県単位で教師コミュニティが存在し、その中で新人教師はベテラン教師との関係の中で育っていくことが、基本的には推奨される。いわば、日本語教師の教師文化と比較してみたときに、相対的に学校教師の教師文化は、「個の教師」の自律性も、それが求められる度合いも比較的弱く、むしろ「集団としての教師」による成長を図ろうとする向きが見られる。それは、学校の中で「校内研修」や「校内研究」、あるいは市や県の教育委員会、学校間単位で行われる各教科部に分かれた教育研究会が組織されること、そしてそうした中で培われた、教師集団による「授業研究」(lesson study)の文化が海外の教育分野で着目され、翻案導入されていくところにも見て取れる(例えば、秋田, ルイス, 2008)。

そうした観点からみると、牛窪論文の中にある「教師の自己成長」の中に個体主義が埋め込まれるというこの状況は、「日本語教師」という職業の社会的構造の問題もかなり入り込んでいる。日本語教師という職業の不安定性、また、専任ポストにつくためには多くの場合修士号が必要であるという、不安定にもかかわらずそれぞれが学歴的に専門度を高めていなくてはならないという状況、こうした日本語教師をめぐる社会構造が見て取れる。

では、学校教師は日本語教師に比べて相対的に「集団」による教師の成長システムがきちんと存在しているからよいか——というところでもない。たしかに「教師間の交渉」は推奨されているし、学校を離れても都道府県、市町村の教育委員会レベルによる学校間の研修も多く用意されている。しかし、だからといって「教師とはそういうものである」という感覚を持たないかというところを決してそんなことはないはずだ。むしろ、「集団」の中で同調性が高

まっていきながら、どの集団にいても同じような論調、似たような雰囲気の中で同様に、「教師とはそういうものである」という「問わない教師」は生まれてくるはずである。

となると、より重要なのは、「教師集団はどのような集団をめざしていかなくてはならないか」という観点になるのかもしれない。日本語教師が個体主義であるにしても、最終的には牛窪自身が言及するように、「立場や考え方の違いを超えて議論するための民主主義が、職場に貫徹されている必要がある」という指摘(佐藤, 1997)もなされている。職階が乱立しつつある現在の日本語教育において、立場や考え方の違いを超えて、教師間の対話をどのように保証することができるのか。実態に基づく実践研究が求められている」(p. x: 中の引用文献指示は牛窪によるもの)。この点は、学校教育も同様であり、「民主主義的な教師集団をどのようにつくり、その中で教師はどのように成長をしていくか」という観点はやはり課題のままである。まして人文社会科学を基盤に置くような言語や社会の領域の教育は、自然科学系の領域の教育に比べて解が複数あり、その分、教育観もまた、複数のものが存在する。それら異なる教育観を持つ教師との関係のもちかたはさらなる議論が俟たれる。

これは社会科教育でも変わらない。例えば、バートン, レヴスティック(2004/2015)は、自分たちのフィールドリサーチにもとづいて、教師の実践(歴史教育実践)に大きな影響を与えていくのは、歴史に関する専門的知識よりも、教師自身の持つ目標のあり方であることを述べている。「歴史は何のために学ぶのか」という教師自身の目標がどのようなものであるかが、実践の質を左右する。バートンらはそうしたことから、教師教育の場で、教師たちが学問的内容や教授法といったテクニカルな点以上に、参加民主主義や多元的民主主義への理解を深

め、歴史教育によって子どもたちがいかにそうした民主主義に関与できるようにしていくかを考えるようになっていかなければ、歴史教育の質は変わっていくことはない、と結論づけている (pp. 373-401.)。こうした教育観が実践を左右していくこと、ゆえに、教育観のありようを教師教育で考察していくことへの言及については、おそらく、日本語教育の領域のみならず、人文社会系の領域の教育である限り共通して重要な観点であると考えられる。

しかし、同時にこれらを教師間という同僚の中で育てていくことは大変困難な方途でもあるだろう。上述のバートン、レヴスティック (2004/2015) によれば、教育が民主主義に貢献するものであり、子どもたちに市民性を育むものでなければならないという点は、おそらく誰もが反対するものではない。しかし一方で、初任の教師も熟練の教師も、彼らはしばしば民主主義教育やシティズンシップ教育については狭い考えしか持ち合わせていなかったり、あまりそのことについて考えさえしていないという実態がある——ということも述べている (p. 400)。

これは彼らがいる北米のみならず、日本でも同じことが言えそうである。「市民性を育む」という点が教育の根本であることにはおそらく誰も反対はしない。が、自身の実践がそれにどうつながるものになっている (あるいはなっていない) のか、いや、そもそも「民主主義的な教育」とは何か。こうした点を「問うことができる教師・教師集団」は少ないだろう。この点で先のバートン、レヴィスティック (2004/2015) では、日本の授業研究は教えている内容が学問的に正しいかどうかを議論することや、教師の教育技術の改善には有効かもしれないが、目標論を根源的に問うものになっていない、ということコメントしている (pp. 411-412)。その点でも、教師集団として授業研究が広く行われている学校教師文化にも、まだまだ改善の余地はありそうである。

牛窪の論文における「教育観を問う教師」を今後さらに議論していくとするならば、私たちはどのような「教育観」をどのような方向で問うていけばいいのかという点があるのではないだろうか。学校教育以上に多様な文脈に置かれる学習者を想定しなければならない日本語教育は、この点大変難しいものがある。ただ、近年言語教育分野でも「市民性」(citizenship) に関する議論は増えつつある (例えば、細川, 2012; バイラム, 2008/2015)。市民性を育成する教育が領域横断的なものであることは言を俟たない。とすれば、この点は日本語教育を越えて議論をしていくことが可能な領域であるだろう。言語教育における「市民性」とは何か? ことばの教育の領域と社会の教育の領域で育む「市民性」は別物なのか、それとも横断可能なものがあるのかという議論は重要になるだろう。誰もが反対しない漠然とした目標概念をいかに深めていくか、考えていくかという、「何を問うていくことがより実践の質を向上させていくことになるのか」が問われてくるのだといえる。「ことばと文化の教育」という場を媒介にして、日本語教育を超えた教育領域との対話、横断、連携は、さらに「教育観を問える教師集団づくり」に向けて、可能性に開かれたものであるようだ。

4. 三代論文に埋め込まれた「これからの言語文化教育」としての可能性

三代の「日本語教育という場をデザインする——教師の役割としての実践の共有」の重要な論点として「場の議論」を提示している。近年、OECD のキーコンピテンシー概念 (ライチェン, サルガニク, 2003/2006), 言語教育で言えば CFER の複文化主義の概念 (細川, 西山, 2010) など、教育は知識やスキルといった細分化した力ではなく、それらを含み込んだ総括的な「能力」の観点から論じられる

ことが多くなった。しかし、三代は「能力の育成という言説は、どのように育成されるのか、そしてどのように測定されるのかという問いを喚起してしまう」(p. xx)と述べ、能力の重要性を踏まえつつも、それらは関係性の中で成り立つ、社会的構成物であり、ゆえにあえてそれらを育むことができる「場」をどのように作っていくかという観点から学びを考えていくアプローチを提示している。事例として示されている地方の X 大学におけるオープンキャンパスの実践は、それを具体的な視点から論じている。

三代の実践で論じられていくのは、留学生が高校から大学に進学し、そして将来に向けていくという時間の流れの中で、オープンキャンパスという「場のデザイン」により、今学ぶ場が「大学」という範疇を越え、地域という範疇に学びの空間が広がっていくことである。学びの空間の広がり、学生が関わるコミュニティの広がりであり、そのコミュニティとの関わりの中で学生たちはことばを交わし、それによる経験を深め、自身の将来へ繋げていく。そういう成長装置としてのコミュニティの可能性が論じられている。

こうした「場」をデザインする教育の重要性については、日本語教育だけではなく、他の教育においても重要な示唆を持つはずである。「日本語教師(である私)は、日本語教育に、あるいは自分自身に無力さを感じる。それは教室活動のみで解決できることはあまりに小さいという無力さであったり、日本語教育の政治的、制度的な周辺性であったりする。政治的、制度的な無力さは、時に、実践研究を、教室活動に制限するという傾向を生む」(p. xx)という三代の述懐は、日本語教師ならずとも、多くの教育者が時に感じるものである。教室という空間の中でできることは限られているし、また、その教室の中で学習者たちがほんとうに能力を獲得し、将来に巣立っていったのかということと必ずし

も肯首できない感覚は、教育者の誰もがもちいるところであろう。しかし、私たちはそれでも教室活動を重視するのは、そこに「能力を評価しなければならない」というタスクがあるからである。学校教育では研究授業を行うたびに、よく「○○という活動を通して、××という能力を育てる」と目標を書くことが多いが、このシステムに顕著なように、すでに教育者は「育てる」とは、「教室活動の中で能力を育てる」ということにイコールで結ばれがち中にいる。教師と授業、活動、評価、能力は一連の教育システムとして横たわっている。このシステムに圍繞されているのは、日本語教師だけではない。

三代がこれまでの学習者に対するライフストーリーの中で見出したように、多くの場合学習者は自分たちの学びを、「どのような場に、どのように私は関わったか」という観点で語る。この語りは、学習者自身の学びの意味づけに他ならない。こうした視点が教育者の側に改めて開示されていくと、たしかに、私たちは「ではどのような場をつくり、どのようにその中に関わらせていくか」が重要な教育のデザインの要素となってくる。

こうした視点による教育が機能していくために、さらに私たちが考えなければならない論点は、いくつか考えられる。ここでは私は2つを述べたいと思う。

第1は、「教育を『場のデザイン』としてみていく文化を、どのように教育組織で醸成していくのか」という点である。「場のデザイン」という視点から教育を考えていくことは、相当程度、この教育観を同僚たちと共有していくこと、つまりは、教員コミュニティをどう作っていくかが重要になってくるはずである。私は現在、同じく地方大学の教員養成の機関にいる。現在、教員養成の学部は、少子化や国家財政の悪化の中で、改革の真ただ中にある。地方国立大学における教員養成学部は、今後ど

のように地域の教育を担い、地域の現職教員のリカレントを可能にしていくかが問われ、また、学生たちをどれだけ質の良い教員に育てていくかがこれまで以上にシビアに問われている。そうした改革途上の中では、どれだけ大学教員が、「教育を行う」という視点でコミュニティを作っていくことができるか、が問われる。が、こうした場においても「能力ではなく、場だ」という議論が共有されていくには相当程度の時間と努力が要するだろう。その意味でこれを実現できた三代の実践は賞賛に値する。しかし、日本語教育とも大学教育とも異なり、例えば、学校教育のようなナショナルスタンダードや都道府県の行政単位で作り上げられていく、「これを教えなければならない」と内容がある程度規定されているような教育組織（それは、日本語教育も機関によっては似ているだろう）では、さらに強固に先のように「授業・活動・評価・能力」は、一体化したシステムとして地域の教育の中に構築されている。その中でどのようにそれを組み替え、「能力」の議論を「場」の議論に作り直していくかは非常に困難が伴う。

しかし、どのように「場のデザイン」を教育組織で醸成していくかという論は、これからの言語文化教育の場では非常に豊かな可能性を持つものであると私は考えている。というのは、三代が自分でも述べるように、「X 大学で置かれた社会的文脈に大きく依存している」というように、異なる職場体制の中でどのようにそれを可能にしていくか——の解は、おそらく私たちの相互の議論の中でこそ開けてくるからである。日本語教師の文脈も多様であるなら、学校教育を含み込んだ教育の中ではさらに多様で複雑になる。「場のデザイン」の議論をさらに深めていくためには、多様な現場の中での多様な事例の共有が必要になるだろう。

ここに第2の論点をあげたい。つまりは、多様なメンバーの交差の中で、「場のデザインのそれぞれ

の現場の共有、視点の交換」は、教育内容の視点から、どのような教育を作り上げる可能性があるだろうか、という点である。三代が「私の考える日本語教師の役割は、日本語教育の場をデザインすることであり、日本語教育の専門性とは、そのデザインにいかに関与できるのかということである」(p. xx)と言及するように、場のデザインの中にどのように教師が専門性を持って関わるかは重要な視点である。そして言語文化教育に関わる多様な背景を持つ人間がこの議論に関わっていくことで、学生たちの学びを開いていく方向性、場に埋め込むことの出来る教育コンテンツの多様性も深まっていくだろう。

その可能性として私があげるとすれば、三代の実践の「場」の舞台であった「地方というコミュニティ」をどうしていくか、という観点である。今回の三代の実践の舞台となった「地方」というコミュニティは、多かれ少なかれ少子高齢化と過疎化の進行していく中で大きな転換期を迎えている。三代の実践の舞台となった X 大学のある地方も、そうした場所であることは想像に難くない。近年、「コミュニティ・デザイン」という言葉がさまざまなところで聞かれるように（例えば、杉万，2006；山崎，2012），コミュニティの構成員が、そこに関わっていくことでコミュニティ自体が再構築されていくというプロセスは、これからの「地方」において欠くべからざる観点である。ところが、こうした「地方」における「コミュニティ・デザイン」の語りには、少子高齢化や過疎化の文脈で語られることが多く、逆に、コミュニティの構成員に国境や言語を越えた地域住民の存在といった「内なる国際化」が取りざたされることは、「外国人」住民が集住する地域以外ではそう多くない。しかし、国際結婚や留学生の増加も含め、「外国人」が国内に分散していく現在、たとえ「地方」の街でも、そうした国境や言語を越境する住民の姿はそれほど珍しいものではなくなっている。X 大学の周辺地域も、まさにそ

うした地域であろう。コミュニティの構成員が、コミュニティの中に自分たちが前提としていなかった構成員の存在を知り、そこに関わりが生まれ、共に活動を行うようになった時、そのコミュニティ自体がどのような変化をするようになったのか、そうした契機はの片鱗は生まれたか——。このような視点が、地方のコミュニティの再構築に「多文化」という視点を与え、「多文化コミュニティとしての社会の変化」への兆しの存在を期待したい。

なぜなら、これからの「コミュニティ」を論じる上で、そのコミュニティの「多元性」は重要なはずだからである。オスラー、スターキー（2005/2009）は、かつて「市民」という言葉が国家的共同体のアイデンティティを強調していたのに対して、グローバル化に伴うあたらしい人口動態の中で人々のアイデンティティは一つの国家に結びつけられているものではなく、多元的なものになっているし、その多元性を含めた市民性概念の再構築が必要であることを強調している。こうした観点は「地方」というコミュニティの再構築を考えるときにも、「共同体」をどのように捉えていくかという点で示唆的である。

三代の主張にあるように、「場」が人を育てると同時に、人の成長に伴って「場」自体が変化を起こしていくという視点。それは人が社会への参画能力を得たり、多元的な共同体感覚を得ていくということは重要であるし、そうした能力の醸成のためにはそれを成すための「場（共同体）」が必要である。そしてその中で形成された社会参加能力や多元的共同体感覚を持った人々によって、「場」自体も作り替えられていくのではないだろうか。その意味で、「能力」と「場」はインタラクティブなものである。「場のデザイン」という教育アプローチの観点は、「能力の議論」へのアンチテーゼのみならず、コミュニティを捉え直し、再構築し、それを可能にできる人間を育てていく「コミュニティ教育」への昇

華の可能性を持っているはずだ。

これは、「日本語教育」という視点からはやや離れた教育内容になるかもしれないが、留学生に対する言語文化教育という側面からは、十分に検討可能な内容である。こうした議論は、多様なメンバーによる実践の交流や読み解き合いによって可能になってくるだろう。

このように、三代の「場のデザイン」の議論は、現時点の実践報告では三代の関わった学校の状況的文脈・日本語教育的文脈を脱するまではいかないが、それを多様な教育領域の背景を持つ人間が関わっていく中で、次第に広がっていく可能性を含み込んでいる。

5. 言語文化教育は日本語教育を越えるか、その可能性

この「討論」では、牛窪論文、三代論文をそれぞれ、「これからの言語文化教育」という観点からどのような議論、実践への可能性を開いていくかを論じた。

現時点で言えるのは、両論文とも、当然ではあるが「これまでの言語文化教育」の上に立つものである。そのため、多様な「言語文化教育」の議論ではなく、あくまで日本語教師、留学生といった「日本語教育」の研究文脈から語られている。ただ、それはだからといって、「日本語教育に閉じられている」というのは早計だろう。

冒頭で見てきたように、『言語文化教育研究』誌は、「ことばと文化」に関する教育を、とくに「実践の場」にある暗黙の前提に異議申し立てをしながら、新たな実践の形を提示しようとしてきた。そして、それは「言語文化教育」に関わるメンバーで共有される実践の場を舞台にして繰り広げられ、メンバーの拡大や成長に伴って、語られる実践の場が拡大してきたという経緯がある。であれば、重要な

は、こうした牛窪や三代の提示する議論を、言語文化教育の学会において他の領域——あるいは日本語教育でも他の職場の文脈にいる——とどのように対話を深めていける場にしていくかであるだろう。

今回試みたように、それは私の仕事や研究の文脈ではこういう風になっている、同じ問題を抱えている、というように。けして他領域でなくても、同じ日本語教育でも、その教育文脈は多様なはずである。

しかし、現時点では日本語教育と学校教育の間は、これまでの研究経緯が違うこともあり、論文の上で先行研究としてそれらを合わせてまとめていくという行為は至難の技である。しかし、それでもその論文の知見を、知見を出したものと聞き手が互いにディスカッションし、異なる実践の文脈からその論点を検討していく場の構築こそが、これからの言語文化教育には必要であると考え。そしてそれは、単純な「言語文化教育」と「学校教育における教科教育」の合体を意味するものではない。混交する中で、言語文化教育自体が問い直され、それに伴って行政上の区分で区切られた「教科」教育の問い直しもまたなされていく、そういう希望を持っている。

そして、今回の論考では、牛窪論文においては「教育観」育成の教師教育の問題を、「市民性」育成のための教育観育成の観点から、三代論文においては、「場」のデザインの可能性を、「場」とそこで育つ人とのインタラクティブな相互影響とそれによる多文化コミュニティ構築の可能性を論じた。これらの議論に通底していたのは、「市民性」という概念であった。グローバル化の中で、民主主義社会を構築するために必要な市民性を育成の概念はますます重要になるだろう。それらを教師が教育観としていかに意識して、そして実践を作っていくのか、そうした能力を育むにふさわしい「場」とはどのような場か、市民によってその「場」はどう変わっていく

のか。このあたりにも、言語文化教育が日本語教育を越え、多様な領域との接点を見出しながら新たな教育実践の領域を作り出していく、そうした可能性がありそうだ。

文献

秋田喜代美, ルイス, C. (2008). 『授業の研究 教師の学習——レッスンスタディへのいざない』 明石書店.

阿部葉子 (2006). 日本語教室における表現活動の一考察——考えの共有化をめざす教室参加者間の相互関与の試み 『言語文化教育研究』 5, 2-24. <http://hdl.handle.net/2065/38943>

市嶋典子 (2006). 相互作用に関する考察——共有化に至る相互作用のプロセス 『言語文化教育研究』 5, 4-16. <http://hdl.handle.net/2065/38937>

オスラー, A., スターキー, H. (2009). 清田夏代, 関芽 (訳) 『シティズンシップと教育——変容する世界と市民性』 勁草書房. (Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.)

小田晶子 (2006). 自己を捉えなおし, 自己を語る活動についての一考察——「総合活動型日本語教育」におけるある「帰国生」の事例から 『言語文化教育研究』 5, 42-56. <http://hdl.handle.net/2065/38947>

河上加苗 (2007). 理解される存在, 有能感を感じられるような情緒面での配慮の可能性——学習者の自発的行為の動因分析から 『言語文化教育研究』 7, 32-49. <http://hdl.handle.net/2065/38960>

古賀和恵, 三代純平, 古屋憲章 (2010). クラス活動への「主体的参加」とは何か——「イベント企画プロジェクト」を対象としたアクションリサーチ 『言語文化教育研究』 9(2), 91-114.

- <http://hdl.handle.net/2065/38968>
- 難波博孝 (2014). 国語科教育における実践研究の考え方と実際——「国語教育としての実践研究」というあり方『言語文化教育研究』14, 29-41. <http://doi.org/10.14960/gbkkg.12.29>
- 杉万俊夫 (編) (2006). 『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会.
- バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 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——グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店 (Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections.* Clevedon: Multilingual Matters.)
- バートン, K. C., レヴスティック, L. S. (2015). 渡部竜也, 草原和博, 田口紘子, 田中伸 (訳) 『コモン・グッドのための歴史教育——社会文化的アプローチ』春風社. (Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good.* New York: Routledge.)
- 細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学思想と実践』ココ出版.
- 細川英雄, 「言語文化教育研究所」スタッフ (2004). 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
- 細川英雄, 西山教行 (編) (2010). 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版.
- ライチェン, D. S., サルガニク, L. H. (2006). 立田慶裕 (監訳), 今西幸蔵, 岩崎久美, 猿田祐嗣, 名取一好, 野村和, 平沢安政 (訳) 『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』明石書店. (Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competences for a successful life and a well-functioning society.* MA: Hogrefe & Huber Publishers.)
- 柳瀬陽介 (2014). 人間と言語の全体性を回復するための実践研究『言語文化教育研究』12, 14-28. <http://doi.org/10.14960/gbkkg.12.14>
- 山崎亮 (2012). 『コミュニティデザインの時代——自分たちで「まち」をつくる』中央公論新社.
- 山本冴里 (2006). 理解を検証する対話——対話において二人目の他者が持つ価値『言語文化教育研究』4, 46-59. <http://hdl.handle.net/2065/38942>

Special issue on “Reconsidering the classroom, learners, and teachers”

Special Contributions – Discussion

Can the “language and cultural education” cross over the “Japanese as
a second language education”? : The possibility of “future”
from the articles of Ushikubo and Miyo

MINAMIURA, Ryosuke*

Yamaguchi University, Japan

Abstract

This article is tried to expand discussion of language and cultural education by commenting to Ushikubo’s and Miyo’s article on this paper. At first, I analysed the direction of discussion on the journals of *Studies of Language and Cultural Education* (SLCE). And I indentified that the characteristics of SLCE are “reframing of the meaning of practices”. Then I showed the signification and limitation caused by membership of ALCE. Second, I mentioned the expanding the membership of ALCE beyond the Japanese as a second language education, and the posiblity to become language and culatural education as citizenship education.

Copyright © 2015 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: history of language and cultural education; expand fields of action research;
perspective of purpose in your education; community education; citizenship education

* *E-Mail:* ryosukem@yamaguchi-u.ac.jp