

特集「言語文化教育のポリティクス」

【論文】

学習者主体からことばの市民へ

ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新

細川 英雄*

(言語文化教育研究所八ヶ岳アカデミア)

概要

本稿では、人間の学としての言語文化教育の歴史的な展開として、学習者主体からことばの市民への教育理念の変容を論じた。いわゆるコミュニケーション能力育成が目的化されてきた1970年代から80年代以降、90年代後半から打ち出された言語文化教育の思想は、これまでの言語教育の範疇を超え、ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする、言語教育上のポリティクスだったといえよう。1995年の「学習者主体」提案から20年、教育技術方法主義と文化本質主義に陥った日本語教育を捉えなおすための、自己・他者・社会をつなぐ理論的な枠組みとして、言語能力向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という教育概念の意味とその位置づけを提案し、その社会変革理念がどのように具体的な活動実践と結びついていくかという課題を、言語文化教育のポリティクスとその実践の方向性として示した。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語文化教育, 市民性形成, 個と社会の循環, 自分のテーマ, バイオグラフィ

1. はじめに——市民性形成としての言語文化教育へ

本稿は、言語文化教育における「学習者主体」から「ことばの市民」へ、という二つの概念の流れを検討し、そのポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新について論じるものである。1970年代

から80年代以降、いわゆるコミュニケーション能力の育成が目的化されてきた言語教育に対して、90年代後半からの世界的なポストモダンの潮流の中で生み出された言語文化教育は、これまでの言語教育の範疇を超え、ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする、大きなムーブメントであるといえる。1995年の「学習者主体」提案から20年、教育技術方法主義と文化本質主義に陥った日本語教育の捉えなおしとして、言語文化教育のポリティクス

E-mail: hosokawa@waseda.jp

は存在する。そのために、その教育の目的を社会における市民性形成であると措定し、言語能力の向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という概念を改めて提案するものである。

2. 私にとって言語文化教育とは何か

2. 1. 「日本事情」事始め

言語文化教育をめぐって、私が初めて意識的になったのは、「日本事情」という科目を担当することになったことによる。この経緯の詳細は、別稿(細川, 2012a; 細川, 三代, 2014)に譲るとして、その省察のきっかけは、日本語・日本事情担当として実際に「言語」のクラスで「文化」を教えるという困難性に直面した際、両者が一体化したものであることを痛感したことと、それまで言語の学習が言語の形式や構造あるいは機能と場面との関係を、文化の学習が社会・文化に関する知識・情報を得ることだと漠然と思っていたことへの猛省に由来する。このことから、あたかも文化という情報が個人の外部に存在するように錯覚し、それを知識として受け取るというような学習者の姿勢、またそのことに矛盾を感じずに文化論としての知識・情報を学習者に与えようとする自分自身の姿に疑問を持つようになる。そこで、言語を使って表現することとは何かという根本的な問題を考えはじめるようになり、言語も文化も、本来、学び手の中に内在するものではないかという仮説を得ることになる(細川, 2012b)。

1980年代から90年代にかけての当時、言語文化教育という名称はそれほど一般的ではなく、あったとしても、たとえば、ある国の言語を学ぶためには、その国の文化を知る必要があるといった、きわめて表層的な認識や捉え方がほとんどだった。

この文化に関する議論は、現在にも続くものであ

るが¹、80年代ごろから日本語教育の文脈で盛んに提案されたのは、文化的現象をひとつの実体として捉え、その実体を理解し、その上でその内容を教授することが文化教育であるという考え方によるものがほとんどだった。それは基本的に文化本質主義の文化観にもとづく教育に他ならなかったのである(細川, 2012b)。

2. 1. 1995～96年体験から

「言語文化教育」という術語を正式に耳にしたのは、1995～96年にパリ大学交換研究員としてフランスに滞在した折、G. ザラトの研究会 PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique: Acquisitions, Médiations: 実践における言語とアイデンティティの複数性——習得, 仲介)に参加したときのことである。この時期、ちょうどヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の試作版がインターネットで公開される直前のことで、いわばCEFR前夜の議論が展開されていた。当時、言語文化教育は、didactique des langues et des cultures (言語と文化の実践)と表現されていて、この議論の過程で、複言語・複文化という概念も初めて知った。

フランスにおいても、70年代くらいまでは、文化本質主義的な捉え方が主流だったものが、1971年のスイス・ルシュルコンでのシンポジウムを経て、全面的に見直しの議論が起こり、さらに、1991年の2回目のシンポジウムでの討議によって、ポスト・モダンへの方向性が明確に自覚され、言語教育のあり方を根本的に捉えなおすという言語教育政策が決定されたことをその研究会の議論の中で知った。

言語文化教育という分野が、社会の多くの事象・現象が個人の主観的なイメージによるというP. ブリュデューの指摘を受けて、言語と文化の個人に内

¹ 文化の本質主義化は、たとえば、現行のビジネス日本語等の発想にも散見するものである(三代, 2015, pp. 92-93)。

在する活動の領域であるという確信を私自身が得たのも、この時期である（細川、2012a）。

2. 3. 言語活動は、言語と文化の統合体として存在する

言語と文化が一体化したものとして学び手に内在するということは、すでに学び手の中にある、さまざまな知識や情報が、外界の刺激を受けて、個人の外側に発信される際に、ここでまた、さまざまな調整が起こり、学び手の内部に、さまざまな変容が生じるということである。

学び手自身の持っている、対象へのイメージが大きく作用すること、そのイメージのバリアーによって、良くも悪くも、対象の見え方がさまざまに異なること、このことは、人によって、ものの見方が異なるように、その人の考え方や価値観によって、対象としてのモノや現象の姿が、それぞれ異なるもののように見えることなどを意味している。このことにより、文化は、個人の外側に実体として存在するのではなく、個人の内部にその人のイメージとして存在すると解釈できるようになる。

このように考えると、文化を学ぶということは、外部にある実体としての文化情報を受け取ることでなく、個人の内部にある自らが形成したイメージに気づくこと、突き詰めれば、自らの感じ方や考え方あるいは価値観（自らの関心・欲望にもとづくもの）といったものに気づくことが文化を学ぶことだということに行きつく（細川、2002）。

言語活動との関係で言えば、文化をさまざまな個人の感じ方や考え方あるいは価値観として捉えたと、それらは、言語による活動として他者に向けて表出されるものであるということになる。したがって、言語によって活動するということ自体、すでに自らの文化を表出し、他者の文化を受容しつつ活動することなのであるから、この言語活動という活動そのものにおいて言語と文化は統合され、一つのものと

して表現されるのではないか。

このことに行きついて、この言語活動そのものを言語文化活動と名付け、その活動の場を形成することを言語文化教育と名づけようとは考えたのである（細川、2002）。

3. 戦後の日本語教育の歴史と展開

3. 1. 教育方法技術主義の問題

以上の私事にわたる言語文化教育観への変容と歴史を、日本語教育全体の中で位置づけてみると、さまざまなことが見えてくることになる。

まず戦後の言語教育の考え方や教育方法の大まかな推移として、以下、年代別に言語教育の特徴を項目として挙げてみよう（細川、2002 参照）。

(A) 1960～70年代：構造言語学的（語彙・文型リスト、言語の構造・形式に関する知識、教師主導）

(B) 1970～80年代：応用言語学的（言語の機能と場面の関係、コミュニケーションなタスク、コミュニケーション能力育成、学習者中心）

(C) 1990年代後半以降：社会構成主義的（自己・他者・社会、活動型教育、学習者主体）

こうした動きは、教育方法にもそのまま反映されている。以下は、上記 (A) (B) (C) の特徴を簡潔に記述したものである。

(A) オーディオリンガル（パタン・プラクティス）

(B) コミュニカティブ・アプローチ（タスク、ペア・ワーク、ロール・プレイ、CLT: Communicative Language Teaching）

(C) ポスト・コミュニケーション——「行動中心」アプローチ（タスク・ベース、リサーチ、内容重視、プロジェクト、総合活動）

これにともなって、言語教育の専門性というものも大きく変容してきている。A から B へ、70年代から 80年代へという流れの中で、言語教育が技術

的に研ぎ澄まされ洗練され現在に至っているからである。

ここで問題となるのは、そうした専門性というのが教育の方法・技術にほぼ特化されていて、それが研ぎ澄まされればされるほど、今度は、それを扱える人間がどんどん限定されてきたということである。そのように限定されたものを専門性とする方向が言語教育、特に日本語教育で、これまでの発展の結果として主流になってきた。

こうした限定された専門性がなぜ問題なのかというと、一つは、その技術的な専門性への特化によって、他の分野との乖離あるいは離脱ということが起こってしまったことである。たとえば、多くの留学生は、大学に専門分野を学ぶために入学してくるのだから、本来、日本語の学習は、専門科目とともにあるはずであるが、日本語教育があまりに技術的に専門化してしまうために、他の分野の教員たちがその日本語教育から遠ざかってしまい、自らは日本語教育にかかわらないという意識を生んだことが挙げられよう。その結果、日本語習得は専門家に任せ、「日本語ができるようになってから専門を学んでほしい」という本末転倒の発想を持つようになった。この現象自体を、日本語教育自体が助長している面があるといえる。

3. 2. 「正解をめざす」という目的化意識の問題

もう一つ、この技術、職人性には、「正解をめざす」という目的化意識が存在する。

この目的化意識は、当然のこととして、教師による学習の空間を含めた所有・占有という観念と結びつく。その結果、「教えてあげる」というパターンリズムが生まれやすい土壌が醸成される。そこでは、その人の正しさ、規範、イメージ、そういうものが押しつけられる。仮に「自然な日本語」というように表現は変わっても、それは教師にとっての「自然さ」である。しかも多くは、教師自身の価値判断に

よっているにもかかわらず、あたかも外部の客観的な基準によっているかのように、「日本語では普通…」「一般的に日本人は…」といった集団類型によるすり替えが行われる。さらに、学習活動の中心は学習者だと言いつつ、そのたどり着くべき正解は教師が握っているわけであるから、その正解への効率性に教師の関心は集まっていく。

こうした技術・方法に特化した専門性を、ここでは「閉ざされた専門性」と呼ぶ。なぜなら、そうした専門性は、特定の人にだけ許される特権であり、その技能・方法を有する人だけがその分野の教育にかかわれるというイメージをつくりあげるからである。70年代から80年代にかけての日本語学習者の増大が、日本語教師の質の低下を招き、それをカバーするためにつくられた日本語教育能力検定試験や日本語学校での教師養成講座が上記の「閉ざされた専門性」へ向かって人々を駆り立てたということも指摘できよう。

3. 3. コミュニケーション能力向上の次にあるもの

日本語教育分野では、なぜこのような教育の方法・技術化が進んだのだろうか。

その原因は、70年代から80年代にかけて、一様に「コミュニケーション能力向上」をめざしたことによる。この場合のコミュニケーション能力とは、言語知識+場面運用と解釈できる。つまり、定められた語彙・文型を想定された場面でどのように使うかという訓練をすることによって、コミュニケーション能力が向上すると考えたわけである。

ここでは、前代の言語知識を一方向的に教授するだけではコミュニケーションができないという反省が込められている。したがって、言語の形式と構造を想定される場面の中で運用する訓練が行われるのである。それも、学習者が中心になって活動しなければ意味がないという観点から、「学習者中心」とい

う用語が使われるようになり、ロール・プレイ、ペア・ワーク、タスク、プロジェクトなどの方法が開発された。

この「学習者中心」は、教育活動の到達点である正解を教師が持ちつつも、その正解を得るためのプロセスとして学習者が中心的に活動することにより、正解への効率性や定着度を高めるという発想によるものであることは疑いがない。「学習者中心」の立場に決定的に欠如していたのは、コミュニケーション能力を向上させて、その次に何があるのかという問いだった。

4. 「学習者主体」の提案

4. 1. 「言語能力の向上」という目的論の克服

この「学習者中心」に対し、「学習者主体」は、1980年代の「学習者中心」に対する立場として1995年に言語文化教育概念として提案したものであり、学習の主体である学習者の認識は学習者自身のものだという立場を取る。それまで「学習者中心」が効率的・効果的に正解を学習者に体得させ、学習者自身のより高い言語能力習得の向上を目的とするものであったのに対して、「学習者主体」は、一つの正解をめざさない教育活動を行うことにより、教育そのものの質的転換を提案するものであった。

ここでの議論の要点は、教師が正解を握るか否かという点ではあるが、もう一つの論点は、言語教育の目的とは何かという議論であった。なぜなら、「学習者中心」における「言語能力の向上」という目的論をどのように超えるかが、学習者主体のめざすものであるといえるからである（細川，2012b）。

しかも、この「学習者主体」という概念は、当時の教育状況の中では、わかりにくい性格を持っていたため、たとえば、学習者が「主体的に（自分から進んで積極的に）」学習活動に参加することを「学習者主体」ととらえ、教師の持つ正解への問題性に

ついてはほとんど話題にならなかった²。

このような学習者中心の正解主義と教育目的論の不在が、方法・技術主義への傾倒を強め、その専門性をきわめて閉ざされたものへと向かわせたといえるだろう。

4. 2. 言語文化活動によって人は何をめざすのかという問い

このように考えるとき、私たちは改めて言語活動とは何かという問いに突き当たる。

言語と文化の統合的な活動により、人は何をめざすのかという問いである。

人が他者と社会において生活するという事は、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることであり、どんなかたちにせよ、社会そのものを拒否して生きることは困難であろう。たとえば、能動的に社会に参加したくないという理由で社会の存在を一時的に無視することも可能ではあるが、人間のあり方の本来から見ると、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能に近い。したがって、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということが、言語と文化の統合的な活動として重要なことであろう。

「学習者主体」の概念を模索するうちに、言語と文化による統合的な活動の方向性として、社会的枠組みなどの制度や自分自身の思い込みなどの内なるイメージによる規定から自由になることの緊要性がしだいに見えてきた。この自由の概念を軸に、自

² 「学習者主体」の概念そのものは理解されていても、具体的な活動の実践となると、「難しい」ということになる。たとえば、「学習者自身の社会認識や問題意識が薄い場合、学習者が受動的教育に慣れていて、主体的になるのが難しい場合、主観を表現するにも日本語力が足りない場合など」（トムソン，2009，p. 23）が挙げられている。教師の持つ正解の問題性は、こうした活動実践の具体性の影に隠されてしまったといえるだろう。

己・他者・社会という構図デザインが浮かび上がってくる。

5. 「ことばの市民」の構想

5. 1. 自己・他者・社会の世界へ

この検討を経て登場するのが、「ことばの市民」という概念である(細川, 2012b)。

まず、ここでの「市」とは、特定の場を想定するものではない。広くことばの活動として言語を使用するものにとって、公共的な場はすべて「市」であり、その公共の場における「個人」こそ「市民」である。この場合の「公共の場」は、たとえば「人が大勢集まるような場所」という意味ではない。他者に向けて言語を発すること自体がすでに「公共性」へ向けての発信であると捉えるならば、個人が言語によって他者に発信する場、これがすでに「公共の場」である。

ここで、市民というのは、社会の中の個人というほどの意味合いである。この場合の市民性とは、自己と他者との関係において、自分が社会の一員であることを自覚することによって生じる個人の認識のあり方といえるだろう。さらに、このときの社会とは、決して一義的な国家や民族を指すのではない。いわば個人が同時に関わる、さまざまな複合的、重層的な複数のコミュニティの総体を指すものである。つまり、家族・地域・学校・会社などの日常生活の単位から、国家・民族・世界というように、複数コミュニティは重層的に広がっていくのである。

そこで、「ことばの市民」とは、言語活動によって自分自身が一人の市民であることを指し、「ことばの市民」になるとは、社会における言語活動によって「市民」としての意識、すなわち市民的態度を自覚するという意味である。

これを総じて、「市民性形成」と呼ぶことになる。市民性形成は、教育およびその研究にとってきわめ

て重要な議論であるが、言語教育においては、まだその理論的背景さえも明らかにはなっていないことは、ことばと人間を結ぶ根源的な教育研究が、まだ緒についたばかりであることを示すものである。

5. 2. 言語文化活動によって市民になる——テーマ・アイデンティティ・バイオグラフィ

この市民性形成の教育理念は、自律的な個人が、価値観の異なる他者との協働において、それらの他者を理解するとともに、自己を表現し、ともに住みよい社会をつくっていかうとする意識形成の教育である。人が他者と社会において生活することは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることでありと述べたが、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるために、たとえば、欧州評議会「相互文化的出会いの自分誌」(Council of Europe, 2009)のようなバイオグラフィの対話活動実践が知られている。

「相互文化的出会いの自分誌」がさまざまな社会での相互文化作用を自覚化させるための装置としての機能を企てているのに対し、言語文化教育活動として展開する総合活動型日本語教育は、「個の文化」の交差・交流による他者存在の認識から始まり、自己と他者の共存する社会とそのあり方を意識化する活動として行われてきた。そこでは、複数及び重層的集団の中で、個と社会を循環する、個人一人ひとりのテーマを持つことの意味が指摘される。

この自分のテーマとは、「私」に個としてのアイデンティティを自覚させるものである。その活動体験によって「私」のアイデンティティは常に揺さぶられ、反発し、場合によっては崩されながら、「私」がまた新しい「私」に変容する可能性が広がっている。

この新しい「私」に変容するための装置こそが、さまざまな、異なる「個」としての他者との対話に

よって導き出される検証的思考であり、同時に、その思考と表現を活性化させるものが言語活動である(西山, 細川, 大木, 2015)。

このような言語文化教育活動実践の具体的な姿の一例としては、バイオグラフィによる自己表現活動を提案することができる(細川, 太田, 2017)。

ここで、あえてカタカナで表記する「バイオグラフィ」という活動は、そこに個々のテーマがあり、そのテーマを通して、「私を語る」ことの意味を追求しつつ、他者を受け止め、その構築も含めた他者との関係性を通して個人的な営みを社会的な営みとして捉えていくものである。

また、自分の過去・現在・未来を結ぶテーマにこそ、個人の「成長」の核があると考えれば、そのテーマをめぐる、他者との協働の「過程」自体を記述していくことは、自己・他者・社会のかかわりを可視化し、社会の中での市民性形成の考え方にもつながっていく。

このように、バイオグラフィは、いわば「自分とテーマの関係誌」という側面を持っているといえる。自分にとっての過去・現在・未来を結ぶ、一つの軸としてのテーマを見出すことは、現在の生活や仕事などで抱えている不満や不安、人生のさまざまな局面における危機を乗り越えるためにきわめて有効であり、この点で、バイオグラフィの活動には大きな意味があるといえる。

さまざまな出会いと対話を記述し、経験を可視化していく作業は、自分自身の興味・関心に基づいた、生きるテーマの発見につながるものである。

したがって、言語活動実践としてのバイオグラフィ記述に必要なことは、どこかから与えられた答えをあらかじめ提供することではなく、「私」自身が自らの問いを発見し、この問いの答えを見つけ出す作業それ自体を「私」が仕組むような環境をつくることである。自分の中に「なぜ」という問いを持ち、対象としてのテーマをじっくり観察しながら、

相手の自由を認めつつ、その他者との対話によって新しい社会を構想していく姿勢、これが、ことばの市民になるために必要な対話活動なのである(細川, 尾辻, マリオッティ, 2016)。

6. おわりに——ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新

本稿では、言語文化教育における二つの概念「学習者主体」から「ことばの市民」への流れを検討し、そのポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新について論じた。

このような言語教育の公共性の議論それ自体が、広い意味でのポリティクスであり、言語文化教育としての新しい姿を示すものであると私は考えている。

自己の発信、他者との対話・議論、市民性のための社会参加意識の形成、こうした枠組みは、従来の教育技術主義と文化本質主義に陥った日本語教育を、人間の学として回復させ、新しい民主的な社会を構想する契機となろう。

とくに言語教育として重要なことは、そうした理念がどのように具体的な活動実践と結びついていくかという課題とその遂行である(細川ほか, 2016)。その意味で、個と社会の相克の中で、それぞれのバイオグラフィ活動は、自己を発見し、自己と他者の関係を考える作業のひとつとして浮かび上がってくるだろう。

1970年代から80年代以降、いわゆる言語教育においては、コミュニケーション能力の育成が目的化されてきた。90年代後半からの言語文化教育の中心概念の一つである「学習者主体」も、こうした言語教育の流れの中に巻き込まれ、いつのまにか言語習得の効果と効率性の枠内での議論されてきたのは、この言語教育という分野・領域の閉鎖性によるものだろう。この閉鎖性を超え、人間の学としての言語文化教育学の新しい展開として、学習者主体からこ

とばの市民への教育理念の変容を論ずることは、教育技術方法主義と文化本質主義に陥った日本語教育の捉えなおしとしての言語文化教育のポリティクスであるといえよう。

本稿では、言語能力の向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という概念を教育の目的とすることの意味とその位置づけについて明らかにすることによって、言語文化教育のポリティクスの内実を示し、社会変革としての言語文化教育学の方向性を示した。

文献

- トムソン木下千尋（編）（2009）. 『学習者主体の日本語教育——オーストラリアの実践研究』 ココ出版.
- 西山教行, 細川英雄, 大木充（編）（2015）. 『異文化間教育とは何か——グローバル人材育成へ』 くろしお出版.
- 細川英雄（2002）. 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 細川英雄（2012a）. 『研究活動デザイン——出会いと対話は何を変えるか』 東京図書.
- 細川英雄（2012b）. 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版.
- 細川英雄, 三代純平（編）（2014）. 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M.（編）（2016）. 『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版.
- 細川英雄, 太田裕子（編）（2017）. 『キャリアデザインのための自己表現——過去・現在・未来を結ぶバイオグラフィ』 東京図書.
- 三代純平（2015）. 「ことば」「文化」, そして「教育」を問い直す『日本語教育学のデザイン』（pp. 77-100）凡人社.

Council of Europe. (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp（「相互文化的出会いの自分誌」）

Special issue on “Politics in Language and Cultural Education”

Article

Transformation of an educational philosophy as politics:
From learner entity to the language citizen

HOSOKAWA, Hideo *

*Yatsugatake Academia, Gengo Bunka Kyoiku Insititute,
Yamanashi, Japan*

Abstract

This paper discusses the transformation of the educational philosophy from learner entity to the language citizen, as a historical development of language culture education as human science. The idea of language culture education that was launched in the latter half of the 1990s exceeded the category of language education so far, after the 1970 - 80's when the so-called communication skill development was aimed at. It was politics on language education to try to understand the education of language and culture as human science. Twenty years after the 1995 “learner subject” proposal, for reconsider Japanese language education that falling into technological methodism and cultural essentialism, as a theoretical framework connecting self, others, and society, we propose the educational concept “language citizen” as a problem of human formation existed before language ability improvement, and we showed the problem of the social revolutionary philosophy is linked with concrete practical practice as the direction of politics of language culture education.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: language and cultural education; language citizen; self, others and society;
self-specific theme; biography

* *E-Mail:* hosokawa@waseda.jp