ISSN: 2188-9600

特集:実践研究の新しい地平

【寄稿】

人間と言語の全体性を回復するための実践研究

柳瀬 陽介*

(広島大学)

概要

本稿は言語教育における実践研究のあり方について、「人間と言語の全体性を回復する」という観点からの論考を行う。この論考を行う背景には、近年の言語教育が、近代の合理主義、資本主義的生産体制、そして言語学などが前提としている認識論に対してあまりにも無自覚的・無批判的であるあまり、人間と言語の存在と機能の一部ばかりに偏向しているのではないかという懸念がある。その偏りによる歪みを正し、人間と言語の全体性を回復することは、言語教育の目的のために必要なことであるが、それと同時に実践研究での言語使用においても私たちは人間と言語の全体性を回復しなければならないと本稿は主張する。回復のためには、「からだ・こころ・あたま」、および「外界・内界」のどの領域においてもことばが自由に使用され、かつ実践者が、学習者・(仮想)共同研究者・自らの無意識との対等な権力関係を構築するべきという論考を本稿は展開する。

Copyright $\ @$ 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード からだ、こころ、内界、権力、対等性

本稿は、2014年3月15日の言語文化教育研究会での「言語教育の目的と実践研究」と題されたシンポジウムでの口頭発表内容¹に基づくものであり、人間と言語の存在と機能の全体性を回復することが、言語教育においてだけでなく、言語教育の実践研究においても必要であることを主張する。この主張の前提には、近年の言語教育が人間と言語の全体

性を喪失しているという認識があるが,この序論では,まず近代の合理主義と資本主義的生産体制の認識論の特徴を簡単に確認し,その特徴が無批判的な私たちの思考と行動を規定してしまっていることを指摘し,後の章の,近代言語学を批判的に超克する試みである神経言語学的言語論と深層心理学的言語論の議論の礎石とする。

「合理的」「合理主義」(rational, rationalism)とは、近代の私たちにとって疑うべくもない基盤であるように思える。しかしこの思考法について少し考

^{*} E-Mail: yosuke@hiroshima-u.ac.jp

¹ 口頭発表の動画は、https://www.youtube.com/watch?v= 1deweParsrI にアップロードされている。

えてみるなら、これは人間にとって可能な一つの認識論に過ぎないことがわかる。この思考法のみを唯一真正なものとするなら、私たちは人間と言語の存在と機能についての限られた一部だけに着目し、その他の側面を抑圧して、人間と言語の全体性を損なってしまうのではないか。

そもそも「合理的」「合理主義」という訳語が定 着してしまった "rational", "rationalism" という概 念であるが、これはその語源と歴史から考えるなら 「割り切った」「割り切り主義」とも翻訳できる概念 である。"Rational", と "rationalism" の語根である "ratio" は、「比」 (the relationship that exists between the size, number, or amount of two things and that is often represented by two numbers: Merriam Webster Dictionary) を意味する。この意味がよく出 ているのは数学の "rational number" 概念であり. これは二つの整数の比として表現できる数字を指 し、「有理数」と訳されているが、もちろん「合理 数」と訳すこともできる。さらに、「きれいに割り 切れる」という原義から考えると「可割数」と翻訳 することもできる。しかし「有理」=「合理的」= 「可割的」な数だけでは、現実に存在する(と数学 で想定されている)数——"real number",「実数」 と訳されているが「現実数」と翻訳することも可能 である――を構成することはできない。"Real number" = 「実数」 = 「現実数」を構成する数直線 に「有理数」=「合理数」=「可割数」をすべて挿 入しても、線は埋まらず、数が現実的であるために は, "irrational" な数 (irrational number) の挿入が 要請される。整数では割り切れない整数という意味 の "irrational number"は、通常「無理数」と訳さ れているが、「非合理数」とも訳せたはずだし、「不 可割数」とも翻訳できる。"Rational"(合理的)だ けではなく "irrational" (非合理的) な数も含めて 初めて実数というリアリティが表現できることは非 常に示唆的である。"Irrational", すなわち「非合 理しはナンセンスを意味しているわけではない。

このことは市井の常識で捉えられる人間世界についてそのまま当てはまる。「合理的」な、つまりは「割り切った」考え方だとわかりやすくはあるが、それだけでは現実を捉えられない。物事は往々にして、割り切った話だけでは済まない。割り切れない話についてもじっくりと語ることが必要というのが市井の知恵である。

だが学術的な言説、特に表面だけ自然科学の真似 をしようとする人文科学・社会科学(総称するなら 人間科学)の一部においては、数量化できる、つま りは数で割り切れる概念だけを論考の対象とする。 数で割り切れない認識については思考することさえ も、「合理的でない」ひいては「非科学的」として 拒む (ただし人間科学において使われる数は通常, 有理数だけであり、これは無理数どころか虚数まで 使用する物理学などとは大きく異る。人間科学が数 字を扱っているからといって、それは人間科学が数 学化されていることを必ずしも意味しない)。残念 ながら日本の英語教育研究においては、未だに数字 を使わない質的研究に関して偏見が強く、学術論文 といった言説権力から遠ざけられている (例えば、 全国英語教育学会という学会における質的研究軽視 の実態については柳瀬(印刷中)を参照された (1)°

この「割り切れない」ことを忌避する偏向の根は深いのかもしれない。古代ギリシャのピタゴラスは、いわゆる「ピタゴラスの定理」によって無理数(√2)の存在が明らかにもなったにもかかわらず、無理数の存在を頑なに否定しようとし、その存在が彼の教団の外に漏れることをひたすらに禁じたとも伝えられている。ギリシャ思想がその後の西洋文明の基盤となったことは周知のことだが、「割り切れる」ことを愛し、「割り切れない」ことを嫌う偏向はその後の西洋文明の底流となったのかもしれない。少なくとも、歴史的に確認できるのは、貨幣経

済の普及が、割り切れる=合理的な思考法を強力なものにしていったこと、さらには時計や地図作成図法によりヨーロッパ人が時間と空間を、割り切って=可割的に=合理的に捉えるようになったことである(クロスビー、2003)²。

加えて産業革命と植民地主義により強化された資 本主義的生産体制は、マルクスが指摘するように、 すべての事物の質を捨象し、あらゆる価値を「一般 的価値体系」として一元的に数量化する貨幣を前提 とし、さらにその貨幣が量的に増加せざるを得ない 資本として使用されることを社会の存在基盤として しまった。近代社会において多くの人びとが資本主 義的生産体制から外れて自給自足的に暮らす基盤も 能力も失ってしまったことを受けて、人々の無自覚 的な前提は、自分の労働も金銭的に割り切られる商 品とし、その商品を貨幣と交換してその貨幣で他の 商品を購入することが「生きること」だとなってし まった。この意味で、マルクスが『資本論』の冒頭 を. 「資本主義的生産体制が支配的な社会では. 社 会の豊かさとは『商品が満ち溢れていること』であ るように見える。これらの社会では一つひとつの商 品が、社会の基礎的な形態であるように見える」と いう文(拙訳)3で始めているのは、極めて示唆的 である。詳しくは柳瀬(近刊)を参照いただきたい が, 言語教育においても, 学習内容は試験得点とい う商品に換算されることによって初めて価値をもつ といった思考法は、多くの人々が疑うことなく受け 入れている。

以下は私たちが生活する近代社会が、上記のような思考法・認識論により強く影響を受けていることを前提として、言語教育における実践研究のあり方

について論考を進める。

1. 「教育」および「言語教育」の目的

「教育」および「言語教育」の目的は、語り始めれば終わらないトピックであるが、目的についてのある程度の合意がなければ論考は進めがたいので、ここでは教育学の泰斗であるデューイ(John Dewey、1859-1952)の Democracy and Education (Dewey、1916)における論 4 を、おそらくほとんどの人が合意できるであろうレベルにまで一般化し、以後の議論の前提とする。

デューイは、教育を「生きること」(life)の観点 から考え, 生きることとは, 個々の人々が環境に働 きかけ自己を再創造する過程 (a self-renewing process through action upon the environment) であ り、かつ、教育とは社会的に生き続けること (social continuity of life) であるとする (Dewey, 1916, pp. 1-2)。つまり、教育とは、個々人と社会 が生きること、すなわち環境に働きかけ自己再創造 を繰り返すこと、というのがデューイの考えであ る。ここで個々人と社会は教育において本質的なつ ながりをもっている。社会は、人々の間のコミュニ ケーションに他ならず (Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication.) (Dewey, 1916, p. 4), 教育も, 習慣・思 考・感情などのコミュニケーションによって行われ る。このように教育を規定するなら、言語教育の目 的とは、「言語による十全なコミュニケーションを 促し、個人と社会がよりよく生きることができるよ

² クロスビー (2003)に関する筆者なりのまとめは、以下 に掲載している。http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/ 09/2003toeflielts.html

³ マルクス『資本論』の商品論に関する筆者なりのまとめは、以下に掲載している。http://yanaseyosuke. blogspot.jp/2012/08/blog-post 14.html

⁴ Dewey (1916) は著作権が切れている書籍であるので、筆者はふんだんに原文を引用したまとめをした。以下の目次ページから、この本の主要章についてのまとめを読むことができる。 http://yanaseyosuke. blogspot.jp/2013/09/john-dewey-1916-democracy-and-education.html

うにすること」と規定できるだろう。本稿ではこれ を(暫定的であるにせよ)言語教育の目的として以 下の議論を進める。

2. 人間言語の全体性

言語教育において「言語による十全なコミュニ ケーションを促す」ことについて考える場合、そも そも「言語」をどのように捉えるかが重要になる。 現代の大学の言語教育系学部では、近代言語学の枠 組みで言語を捉えることが教えられることが多い が. ここでもその前提を問いなおすことが必要であ ろう。仮にソシュールとチョムスキーを近代言語学 の枠組みを設定した言語学者とするなら、近代言語 学は、言語を構造的で体系的な形式関係を有する記 号とみなし、その形式関係を――たとえ対象を個別 言語とするにせよ普遍文法にするとせよ――解明す る営みであるとまとめることができるだろう。この 近代言語学的発想においては、その形式性の重視に より、言語は脱文脈化・脱人格化・脱身体化され る。言語学内の分野においても(チョムスキーにお いて典型的であるように), 脱文脈化・脱人格化・ 脱身体化をもっとも徹底した統語論が言語学の中 心、ひいては言語の本質についての分野、となる。 言語は話者と聴者を必要とするが、それはチョムス キーの表現を借りるなら「理念的な話者・聴者」 (ideal speaker-listener) であり、それは文脈も人格 も身体も持たない存在である。明らかにこれは人間 の全体性を損ねた見方であり、そこから生じる言語 観も言語の全体性を損ねたものであり、私たちはこ のような近代言語学の有効性を認めながらも、それ だけを唯一真正な言語観とするわけにはいかない。

もちろんこういった想定とは異なる試みもある。 いまや古典的な試みとも言えるのが語用論であり、 そこでは、話者と聴者が特定の文脈をもち、それな りの人格(言い換えるなら、固有の歴史とそれによ る判断基準)をもった存在として認識され、その認識の上で言語使用が分析されている。もう一つの試みは認知言語学や認知意味論であり、そこでは話者・聴者の身体性が分析の対象となっている。だが、本稿では、語用論や認知言語学・認知意味論よりも、はるかに文脈・人格・身体を捉えていると考えられるダマシオの神経科学による言語論と、ユングの深層心理学による言語論を概観し、人間と言語の全体性について考えたい。

ダマシオ (Antonio Damasio, 1944~) 5は、哲学 的素養をもつ神経科学者として. 数々の論文・著作 を著し、人間の非意識 (non-consciousness) をとら えた上での意識論を展開し、その上で言語について も言及している。彼の言語論を簡単にまとめるな ら、言語表現とは、非意識の情動 (emotion) に端 を発し、中核意識 (core consciousness) で自覚さ れた感情 (feeling) の表現であり、それはしばしば 拡張意識 (extended consciousness) の働きで 「今・ここ」を超えた表現になる、となろう。非意 識の情動とは、私たちの身体で起こる各種(神経 的・生化学的・生理学的)の反応である。私たちの 身体では、常に何かの動き (=情動) があり、その ほとんどは微小なものであるがゆえに私たちには直 接知覚されないが、その情動が連鎖反応を起こすな らそれは大きなものとなり、私たちが知覚するにい たる。そうやって知覚(あるいは自覚)された情動 が感情であり、感情こそは「今・ここ」の私たちの

⁵ ダマシオの著作の著作に関する筆者なりのまとめ(英文)は、以下に掲載してある。

http://yosukeyanase.blogspot.jp/2012/12/emotions-and-feelings-according-to.html

http://yosukeyanase.blogspot.jp/2011/09/summary-of-damasios-self-comes-to-mind.html

http://yosukeyanase.blogspot.jp/2012/02/damasio-2000-feeling-of-what-happens.html

http://yosukeyanase.blogspot.jp/2012/06/another-short-summary-of-damasios.html

http://yosukeyanase.blogspot.jp/2011/09/feeling-of-language-as-sign-of.html

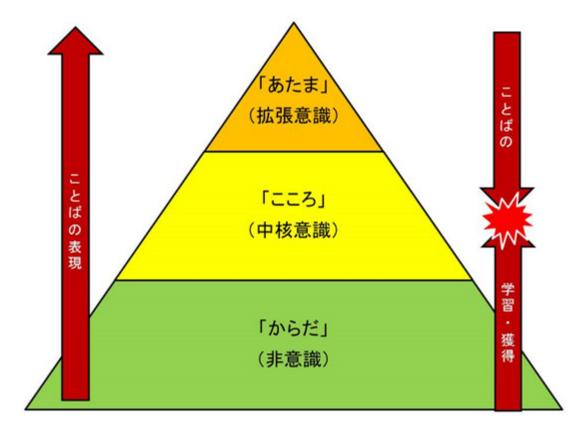


図1 「からだ」「こころ」「あたま」から考えることばの表現と学習・獲得

意識(中核意識)である。あらゆる言語表現も、それが生きた人間の表現であるかぎり、それは感情に基づくものであり、情動に端を発している。言い換えるなら、感情と情動を考慮に入れない言語使用の論は考え難い。ここで、非意識を日常語の「からだ」と言い換え、中核意識を「こころ」と言い換えるならば、言語とは「からだ」の「こころ」の発露である、と言える。(スピノザは「人間の精神は、身体の観念である」としたが、この考え方は、ダマシオも言うように、彼の意識論・言語論の祖型である)。

だが人間の意識は、「今・ここ」の中核意識にと どまるものではない。人間も、他の動物と同様、過 去に関する記憶をもち、未来に対する予測を行う。 しかし人間は、他の動物と異なり、おそらくは意識 と言語を共進化させたがゆえに、今や各種の言語表 現とともに、単純な過去の想起や未来の予測だけで なく、任意の仮想世界の想像や展開までも行うこと ができ、「今・ここ」をはるかに超えた意識(拡張 意識)をもつようになっている。この拡張意識を 「あたま」と称するなら、私たちの言語使用は、 今・ここの「からだ」の「こころ」の発露だけでな く、「あたま」によって想像・思考される今・ここ を超えた世界において感じられる「からだ」の「こ ころ」の発露であると言える。

ここで言語獲得・言語学習を考えてみる。新生児や外国語初学者(以下、学習者とする)にとって、言語は他者との相互作用において働きかけられるものである。どの学習者も言語を――たとえ普遍文法という抽象的な形で有していたにせよ――具体的な形で有していたわけではない。だが学習者は、ある文脈においてある歴史性を有した人格として、ある身体的な情動とその自覚である感情をもっていた時に、その学習者と文脈を共有し、その学習者の人格と情動・感情をある程度理解する他者により、言語で働きかけられる。共同体的存在として、学習者

は、そのように使用された言語は、学習者の文脈・ 人格・身体と関連性の高いものであると想定し (Sperber & Wilson、1996) その言語を受け止める。 その経験の重なりが言語獲得・言語学習の過程であ り、やがて学習者はその経験に基づき、その受け止 めた言語をいつか他者に向けて使用するようにな る。その使用が他者により受け止められる(あるい は受け止め損ねられる)経験により、学習者は、共 同体的・歴史的に言語を学習し獲得する(これは、 ウィトゲンシュタイン⁶やデューイが表明した言語 獲得・言語学習観でもある)。そうして十分に学 習・獲得した言語表現は、学習者の「こころ」の底 (つまり「からだ」) からの表現として発せられるよ うになる。

このように、他者から働きかけられた言語表現が、今・ここの「こころ」で出会い、それがそのうちに学習・獲得され、そして学習・獲得された言語表現がやがて「からだ」から生じるようになることは、図1のように表現できるだろう。

ダマシオの言語論からすれば、私たちは近代言語 学のように脱文脈化・脱人格化・脱身体化された言 語使用ではなく、特定の文脈・人格・身体を有する 人間の「からだ」と「こころ」と「あたま」の連動 としての言語使用を考えなければ、言語の全体性に 近づくことはできないと言えるだろう。

このダマシオ言語論の「からだ」・「こころ」・「あたま」の水平的な三層性に、新たな分析の観点を付け加えることができるのが深層心理学のユング(Carl Gustav Jung, 1875~1961)に基づく言語論で

ある⁷。私たちはユングの発想から,身体の内外という意味での内界と外界という(図示的に言うなら)垂直的な二側面を加えることができる。ここでいう外界とは,私たちが自分の身体の外にあると知覚する(とみなす)物理的世界を意味する——正確に言うなら,私たちは身体外にある物理的世界を直接的に知覚するのではなく,身体内に作られた像を見ているに過ぎないが,ここでは私たちの日常的感覚にもとづき「身体の外」という表現を使う——。これに対して内界とは,私たちが「身体外」にそのまま帰属させることができない世界,いわゆる想像力により構築された世界を意味することとする。

深層心理学者としてのユングは、近代社会において、ここでいうところの内界が軽んぜられることについて警告した。かといって人々は外界を余すことなく観察しているわけでもなく、ユングは人々が「政治や経済の巨大なプログラム」ばかりに注目することを警戒している。ユングは、人々がファンタジーや夢を忘れ、さらには抑圧することにより私たちのあり方が歪むことの危険性に警鐘を鳴らし続けた(ユング、1996)。

ユングの基本的な考え方は、無意識――神経科学では非意識と呼ばれているが、これら二つの用語が指示する領域はほぼ等しいと考えてよいだろう――は、意識の歪みを補償する働きをもつというものであった。白昼夢といったファンタジーや、奇妙な目覚めをもたらす夢などを、近代人はまさに非合理的な=割り切れない現象として軽視あるいは無視しようとする。だがユングおよび精神分析家・カウンセラーらが臨床経験から学び理論化してきたことは、

⁶ ウィトゲンシュタイン『哲学的探究』の 1~88 節の筆者なりのまとめは以下に掲載されているが、そこで言語獲得・学習の共同体性と歴史性についてある程度論じている。

http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/01/1-88.html

⁷ ユングの著作についての筆者なりのまとめは以下を参 照されたい。

http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/05/cg-1987.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2010/01/cg-19631972.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2010/01/cg-19681976.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/02/cg-1996.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/02/cg-1995.html

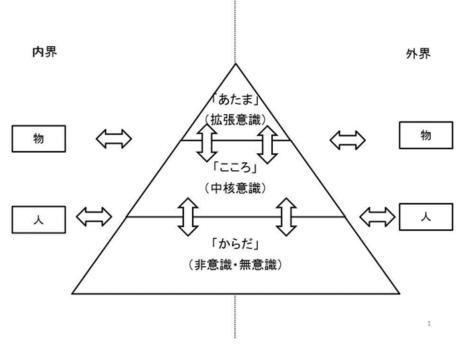


図2 「からだ・こころ・あたま」と「内界・外界」

自己とは意識と無意識の統合体であり、無意識から のメッセージは、往々にして意識が分からない=割 り切れないものであるが、人間の全体性の回復のた めに重要な働きをしているものであり、そのメッ セージを意識が受け止めることが大切であるという ことであった。無意識からのメッセージは、上に書 いたように白昼夢や睡眠時の夢などの形で内界に現 れるが、時には外界にいる対象に投影されて現れ る。ある特定の人物や事物が、強烈な感情をもたら す対象となり私たちが意識せざるを得ないような場 合である。そういった場合、私たちはそれを外界の 対象が有する問題によって感情がもたらされてい る、つまり問題があるのは外界の対象だと考えがち だが、ユングらの臨床心理家によれば、その問題は 自らの問題の投影でもあり、私たちは外界対象が私 たち自身とつながっていることを理解しないと、私 たちの強い感情. そしてそれが引き起こす問題はい つまでたっても解消しない。

こうなると外界の対象も内界の対象もすべて自分 からの投影を程度の差こそあれ含むものであるとな る(これは、怯えきった夜には枯尾花が幽霊に見え る日常的なエピソードや、私たちの知覚像は私たちが身体内で構成したものであるという神経科学的知見からも裏付けられる主張である)。そうなるとレイコフとジョンソン⁸が言うところの「客観主義者」(objectivist)による「客観主義」(objectivism)のように、客観世界(外界)と主観世界(内界)を分離・独立したものと考え、後者の働きを軽んじるのではなく、外界と内界を自分自身を通じてつながっていることを自覚することが重要になる。

ダマシオの議論からは、「あたま」「こころ」「からだ」という自己の三層が通じ合い連動していることを自覚することが重要であることが導き出されたが、ユングの議論からは外界と内界が自己を通じて通じ合い連動していることが重要であることが導き出される。これらの統合性と連動性を図示すれば図2のようになる。

⁸ レイコフとジョンソンの著作についての筆者なりのまとめは以下に掲載してある。

http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/10/19931987.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/11/19911987.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/12/19992004.html

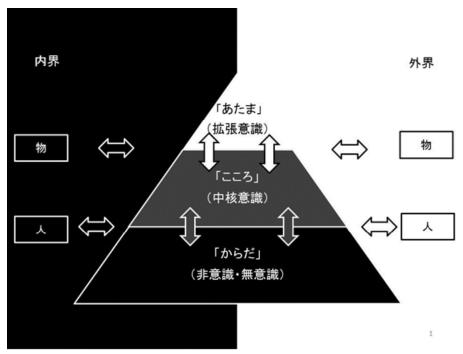


図3 損なわれている内界と「からだ」(そして「こころ」)

しかしながら近代人は、「からだ」と内界を軽視し、それに応じて「こころ」の働きが損なわれている。やや戯画的に表現するなら、私たちにおいて働いているのは拡張意識である「あたま」ばかりであり、私たちは「からだ」や内界からのメッセージに耳を傾けることなく、その結果、「今・ここ」を中核意識で十全に感じることなく、過去や未来ばかりについて「あたま」を悩ませると言えるだろう。不全な領域を、色の濃さで示したのが図3である。

私たちは、言語教育とその実践研究において人間と言語の全体性に少しでも近づくためには、これらの不全領域の存在を理解した上で言語教育とその実践研究を実践しなければならない。次の章では、実践者が、近代的な偏向から(比較的)自由に自らの実践を振り返り、メンターと対話を重ねるという形での実践研究においては、これらの不全領域での言語使用もなされ、私たちの垂直・水平的な統合性と連動性が保たれていることを示す。

3. 人間言語の全体性

筆者はこれまで二つの科研により, 現職英語教師

による実践の振り返りとそれに関するメンター (= 私的に信頼している職業上の先輩)の対話について 研究(柳瀬. 2012;樫葉. 上山. 山本. 柳瀬. 2013;樫葉、大塚、坂本、柳瀬、2014) してきた が、そこでわかったことの一つは、特に振り返りを 書くことによって行った場合自分自身による振り返 りも、メンターとの対話と同様、「対話」であり、 そこでは現職英語教師という人間が.「実践者」と 「記述者」と「読者」にいわば三分化することで あった。睡眠時間さえ削って日々忙しく働く現職英 語教師は、しばしば「何がなんだかわからないま ま」に毎日を過ごし、自分が教師であるのか事務労 働者であるのか生徒指導管理者なのか部活指導管理 者なのかわからないままに職業生活を送る。だが. 実践に関する振り返りの時間をもち、自らの実践を 想起しながらそこで自己観察できたことを自己記述 できるようになると,「記述者」という自分が分化 され、その分化が同時に「実践者」という自己も分 化し、それらが意識されるようになる。記述者とい う自分は、実践者という自分が意識できていなかっ た自分に出会うことをしばしば可能にする。その記 述を(繰り返し)読むうちに、「読者」という自分 も分化してくる。この読者は、いわば記述者による 一次観察を観察する(=二次観察する)者であり、 この二次観察により読者という自分は、記述者とい う自分の観察傾向を知ることができ、時に自分が観 察できていないことを自覚することもできる。さら に実践者としての自分は、記述者および読者として の自分を観察することにより、現実的にありうる自 分の未来像を想像することができる。筆者の科研研 究に協力してくれた英語教師は、口をそろえて振り 返りと自己記述は「対話」であると述べていたが、 その「対話」とは、こういった分化された自分の間 での観察とその結果の洞察であると解釈できる。

ここで重要なのは、ここで得られた洞察は、すべ て外界対象の「客観的」な――正確に言えば「客観 主義的」な――観察によるものではなく、想像力の 働きによる内界対象の観察に基づくということであ る。すなわち、振り返りを行う教師は、「ありえた かもしれない過去 |・「ありうるかもしれない現 在」・「ありえるかもしれない未来」という現実 (alternative realities) を想像力の働きにより認識 し、さらには「そうだったかもしれない過去」・「そ うであるかもしれない現在」・「そうなるかもしれな い未来」の解釈 (alternative interpretations) を認識 するが、これらの過去・現在・未来の現実と解釈 は、どれも外界対象の知覚認識ではなく、内界対象 の想像力による認識である。だがこれらの想像力に よる認識は,「客観主義的」な態度をとり外界に物 理的に存在しかつそれを概念や数量で明確に確定で きる対象だけにしか存在を認めない研究において は、存在を否定される。だが、実践研究が有効であ るためには――実際、筆者が研究した英語教師は 皆、自らの振り返りとメンターとの対話という「実 践研究」に有効性を認めている――,「客観主義 的」な態度では否定される領域(図3で濃く描かれ た領域)を認め、その領域を表現する言語の使用を 認めなければならないのではないかというのが本稿 の主張である。

だがそうすれば、教師は独善性に陥ってしまうのではないかという批判がでてくるだろう。この批判には一理あると筆者も考える。だが、自らの実践を振り返る教師が独善性から陥ることを防ぎ、教師を現実世界での実践改善に導いている一つの要因は、筆者が研究した教師が異口同音に語るもう一つのこと――メンターの存在とそのあり方――にあるのではないかと推定される。

この推定は、カウンセリング⁹においてもカウンセラーという相手のあり方が決定的に重要であることからも妥当なものではないかと思われる。筆者が研究で接した教師も、カウンセリングのクライアントと同様、カウンセラーと同じように通俗的で性急な価値判断を控え、ひたすらに教師をただ理解しようとするメンターの存在により助けられたと語っていた。教師は、クライアントとおそらく同じように、メンター(カウンセラー)との対話を内面化することにより、メンター(カウンセラー)が実在の他者として目の前にいなくとも、内界での対話により――上述の分析なら、実践者・記述者・読者の間での対話により――多くの問題に対処できるようになると考えられる。

だが、少なくとも最初のうちに大切なのが、メンターやカウンセラーという、当事者(第一者)にあくまでも対等な人格として接する「第二者」の存在とあり方である。筆者の現在の仮説は、優れた第二者は、無関心的あるいは批判的・敵対的な第三者のあり方とは異なる存在であり、第一者の「から

⁹ カウンセリングについては、ユング派のカウンセラーの河合隼雄に関するまとめを以下に掲載している。 http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/04/2009.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2009_25.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2010.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2009.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2011/03/blogpost_3321.html

だ」・「こころ」・「あたま」そして外界・内界の認識の表現に対して、通俗的もしくは批判的な判断を停止して、別け隔てなく耳を傾けることにより、第一者の「からだ」・「こころ」・「あたま」そして外界・内界のすべてをまずは肯定することにより、第一者の自己が攻撃され破壊される不安を払拭して、第一者が自己を再創造すること――つまりは「生きる」こと――を支援しているのではないかというものである。実際、「当事者研究」10と呼ばれる新しい研究活動の試みにおいても(石原、2013)、当事者性の重視と共に、当事者に寄り添いながら当事者の自由な声を引き出す「仲間」(本稿の言い方なら「第二者」)の重要性が説かれている。この当事者研究での認識からしても、第二者の存在とあり方が重要であることが示唆される。

それでは第二者はどのようなあり方をすればよいのか――次の章では、そのあり方を「異なるが対等」の権力関係として定式化する。

4. 「異なるが対等」の権力関係

これまで、実践研究のメンター、カウンセリングのカウンセラー、当事者研究の「仲間」は、すべて当事者(第一者)の話を、即座に否定も肯定もせず、通俗的あるいは批判的な判断を提示して、ひたすら第一者が経験した現象を理解しようとする第二者であることが確認された。この第二者のあり方は、特殊なあり方である。日常生活の第二者は、第

一者の言動に対してすぐに自分なりの判断を下し、 否定や肯定をすることが多いからである。だから、 第三者的でなく、第二者的に接すれば実践者(クラ イアント・当事者)を支援できるというわけではな い。ゆえに、ここではメンター・カウンセラー・ 「仲間」的な第二者のあり方について理解を深める 必要がある。

理解を深めるため、ここで一つのエピソードを事 例として考えることにする¹¹。 X はあるベテラン教 師で、これまで定時制の高校で長く勤めてそれなり に職業的自信をもてるようになっていた。X は転勤 するが、その新しい高校は同じ定時制であることも あり、X はそれなりに授業がうまくゆくことを期待 していた。だが、その期待は見事に裏切られた。X は前任校では "Reaction Paper" (RP) と呼ぶ紙を 生徒に定期的に渡し、それに生徒からの授業に関す る感想や要望を書かせていたが、新しい高校ではこ のフィードバックを実施することすら怖くなった。 しかし授業改善のため、思い切って RP を配ったと ころ、果たせるかな、ある生徒は X の授業につい て罵倒的な表現を書いてきた。X は動揺するも、そ の次の授業で冗談半分にその罵倒について言及し 「先生はこれで三日間眠れませんでした」と自分の 弱さを開示した(冗談半分の言い方をしたのは、深 刻にこの罵倒について語れば自分の感情のコント ロールが難しくなるかもしれない X にとっての苦 肉の策であった)。しかし X が驚いたのは、その弱 さの告白にクラスがざわつき「そんなことを書いた のは誰だ」といったクラスメートへの関心が芽生え たことだった。そのクラスは授業がなかなか成立し ていないクラスだったが、授業以前にクラスメート 間につながりがなく、誰も他人への関心を示さない

¹⁰ 当事者研究に関する筆者なりのまとめは以下に掲載してある。

http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/04/2013.html http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/07/2005.html http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/07/2002.html http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/09/blogpost 4103.html

http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/11/5.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/12/blog-post.html http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/04/2009.html

^{11 2014} 年 3 月 9 日に開催された「言語教育エキスポ 2014」での河田浩一による口頭発表「Exploratory Practice を通した動機づけ:質的調査を通して『教室 生活の質』を高める探究的実践」に基づく。

ことでそれぞれが自分を保っていたような状況で あった。だが、この X の発言によって、多くの生 徒が、他人への関心を示すきっかけを得て、クラス の雰囲気が明らかに変わったと X は述懐してい る。やがて生徒の中にはためらいつつも X の努力 を認めるような RP を書く生徒も出現し始めた。こ れは X の授業が実際に改善したということより も, X に対する肯定的な感情を, たとえやや作為的 だとはいえ表現できる生徒が現れ始めたこととして 注目するべきだろう。このエピソードの解釈として 筆者が提示したいのが、教室の中の強者であるはず の X が、一人の人間として弱さを開示したことに より、教室内の権力関係が再編され、教師と生徒と いう異なる社会的機能をもつ存在が、人間として対 等な関係に立ったことにより、クラスが変わり始め たという解釈である。この解釈の妥当性をこれから 検討してゆきたいが、その際、まず「権力」とは何 かについて、簡単にでも理解しておく必要がある。

「権力」とは、英語で言うなら"power"の訳語として使う社会科学的用語である。「権力」には、少なくとも二つのニュアンスがあり、その一つは制度的権力でありもう一つは自生的権力(活力)である。制度的権力は、おそらく日常語としての「権力」が想起させるものであり、警察や行政などの、無人格的(あるいは脱人格的)に構築・運営されるシステムがもつ権力を意味する。制度的権力は"power over us"とも表現でき、一般の人間はもっぱら権力を行使されても、自ら行使することはないと考えられている。これに対してもう一つの自生的権力(活力)は、例えばアレント12が概念化したものであり、この権力は、人々が自由に活動し語り合

Xの場合、学校に赴任していた時には、その立場 により教員という制度的権力は有していたが、クラ スの学習者は X の授業にもお互いにも関心を抱こ うとせず (あるいは抱くことができず), X の制度 的権力は実行力を失いつつあった(実行力がほとん どなくなれば、学級崩壊という事態が生じる)。X はそこで弱さの開示を. (矛盾的表現に聞こえるか もしれないが)「冗談半分の言い方という形で誠実 に」行うが、それは、X が制度的権力の立場から降 りて、一人の人間として対等な立場で生徒の前に向 き合ったと解釈できる。少なくとも生徒の多くはそ のように解釈したと思われる。これまで正直かつ自 由に発言することがなかった(できなかった)にも かかわらず、生徒は X に倣って正直かつ自由に発 言しはじめたからである。もちろん、すぐに全員の 生徒が発言し始めたわけではないだろうが、最初は ざわめき、次はつぶやき、その次は小声といった形 で表に現れはじめた語り合いは、やがて沈黙を守っ ていた生徒にも影響を及ぼし、クラスが独特の活力 をもちはじめたと解釈できる。権力関係が、もっぱ ら制度的権力的なものから、自生的権力(活力)的 なものに再編成され、生徒はようやく自分らしさを 表現し始めることができたのではないだろうか。

ここでもう一つ大切な概念が「対等」である。X は生徒に対して人間として対等な立場に立ったもの

う時に生じる民主主義的な権力である。例えば、あることについて人々が語り合うことを始め、その語り合いが率直で誠実なものなら、そこで語り合われた内容は、語り合った人々の間に一種の力(=活力)をもたらすものとなる。人々は、語り合われた内容と、語り合っている自分たちに活力がみなぎり始めることを感じる。その活力は、大規模な場合は世論となり、民主主義的文化をもつ社会なら、やがては制度的にも認められるかもしれない。つまり活力は民主主義的権力の源泉であり基盤であり正体であるわけである。

¹² アレントの言語論に基づく英語教育実践を行った分析である柳瀬(2005)は下記でも参照できる。ここで筆者は"power/Macht"を「活力」とも「権力」とも翻訳してアレント理解を試みた。

http://ha2.seikyou.ne.jp/home/yanase/zenkoku2004.html

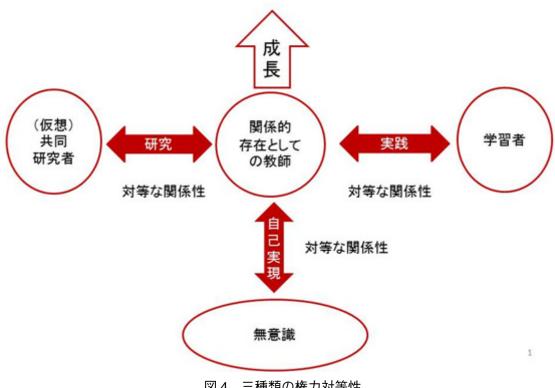


図4 三種類の権力対等性

の、教師として授業を管理し成績を認定する制度的 権力を捨てたわけではない。つまり X は生徒と 「対等」になったとしても、生徒と「同じ」になっ たわけではない(「同じ」になったら、X は教師で はなくなり、教室に入る権利すら失うだろう)。

ここでは「同じ」と「対等」という概念が区別さ れている。ここでもアレントにならい、区別を行う なら、「同じ」とはドイツ語なら "gleichartig" 英語 なら "same"であり、二つのものが同一 (identical) であることを示す。この意味で、人間 は誰一人として他の人と「同じ」ではない。これに 対して、「対等」とは、異なる (=同じでない) 者 に、同じ権力を与えるという政治的に構成される概 念である。人は、個性・知性・能力・体格・性・境 遇などさまざまな点で異なる (=同じでない) が、 それにもかかわらず同じ投票権を与えられているの が制度的権力的な対等性であり、同じように発言権 を認めるのが自生的権力的な対等性であろう。人権

も、対等13に基づく概念であり、人間は誰一人とし て同じではないが、人権においては対等であるとい うのが、現代のほとんどの社会で認められた認識で ある。人権概念は、人類史的に構築され伝播し共有 されてきたといえるが、この一要因として、対等性 を認め合うことには進化論的優位性があるのではな いかとも推論できる。すなわち、人々が対等である 文化はさまざまな意味で繁栄することが多いという ことを、人類は長い年月をかけて、時には非対等的 で抑圧的な制度権力に対してあからさまな反抗をし てまでも学んできたのではないかということであ る。ここでその仮説を十全に立証することはできな いが、この仮説はそれほど荒唐無稽でもなく、常識 的な妥当性はある仮説だと判断し、以下は、権力の 対等性は、人間社会にとって進化論的優位性をもつ

^{13 &}quot;Gleich/equal"は、「対等」でなく「平等」と訳すこ とも可能であるが、ここでは関係者の対峙性を強調す るため「対等」と訳した。

文化であるとして、 論を進める。

5. 実践研究における三種類の権力対等性

権力の対等性は、教師にとっては、(1) 学習者、(2)(仮想)共同研究者、(3)自らの無意識との三つの関係性において重要であり、実践研究は、この三種類の権力対等性を促進する形で行うべきではないかということを、筆者はこれまでの実践者観察(およびの自分自身の経験)から考えている。

(1) の学習者との権力対等性は、上の X のエピソードで示した通りであり、教師は、教師としての社会的機能を保ちつつ、できるだけ人間として対等に、学習者を見下さず(かといって持ち上げることもなく)向き合い、互いに敬意をもつことがよい教育に結実すると考えられる。もちろん学習者に対して専制的・抑圧的に振る舞う教育実践もあり、それは(恐怖による支配などを通じて)それなりの結果を生むかもしれないが、長い目で見れば、学習者の潜在的可能性を潰すであろうことは、多くのベテラン教師が実感していることであろう。

(2) の(仮想) 共同研究者との権力対等性は、「研究」ということを「新たな可能性の探究」として広くとらえれば、実践振り返りのメンター・カウンセリングのカウンセラー・当事者研究の「仲間」において見られたことであった。「(仮想)」という表現を「研究者」の前につけたのは、実践者・クライアント・当事者は、権力対等的に接してくれるメンター・カウンセラー・「仲間」との対話をやがて内面化し、自分一人だけでもそのような対話を行うことができ、その場合の対話相手は仮想的存在であるからである。ともあれ、共同研究者が専制的・抑圧的であれば、実践者・クライアント・当事者は、不承不承その共同研究者の意向に沿うか、徹底的に自己を守ろうとして抵抗したり、その共同研究者のもとから去ろうとしたりする。また、実践者・クラ

イアント・当事者が、専制的・抑圧的な共同研究者を自らの中に仮想的に存在させるなら、実践者・クライアント・当事者は過度に自己批判的・自己否定的になり、これまたよい結果になるとも思えない。 実践者・クライアント・当事者は、共同研究者と異なる存在ではあるが、対等であることが必要であると思われる。

(3) の自分の無意識との対等性については、無意識を抑圧し、無意識の補償現象を否定することが人格を歪ませるというユングの警告が示している通りである。近代社会は、割り切れることを合理的として称揚し、割り切れた対象を意識することばかりを知性と勘違いし、割り切れない無意識的表現を蔑視する傾向があるが、これは意識に過剰な権力を与え、意識と無意識との権力対等性を否定することである。自らの無意識にも、自らの意識と対等に権力を与えなければ、ただでさえ建前的な態度が要求される教師という仕事で、教員が自己実現をはかるのは困難になるであろう。

以上の三種類の権力対等性を図示すれば図 4 のようになる。

本論の主題である実践研究のあり方について述べるなら、実践者は、共同研究者を立場において異なるが人格的に対等な第二者として受け入れるべきだし、共同研究者もそうあるように常に努めなければならない。そして実践者と共同研究者は、実践者が学習者と自らの無意識に対しても対等に向き合っているかに注意して実践研究を進めるべきだろう。そうやって第一者と第二者が実践研究を進めてゆけば、第一者の認識と言動も、学習者と自らの無意識をより受け容れられるものとなり、学習者と教師が共に自己実現に向かうことができることが、筆者のこれまでの間接的観察と直接的経験、および以上の原理的に整理した論考から示唆される。

以上述べてきたように,近代の合理主義と資本主 義的生産体制,および言語学の発想に深い影響を与 えられている私たちは、人間と言語の全体性を取り 戻すべく、実践研究においても、「からだ・ここ ろ・あたま」と「内界・外界」のどの領域において も言語による探究を進めるべきであり、さらに実践 研究の推進においては、実践者が、学習者・(仮 想)共同研究者・自分の無意識と対等な権力関係に あるように留意するべきであると本稿は考える。今 後は、この仮説の妥当性を検討すべく、実践研究を この観点から検討し、また反省的に実施すべきだと 考えられる。

汝献

- アレント, H. (1994). 志水速雄(訳)『人間の条件』ちくま学芸文庫.
- 石原孝二(編)(2013). 『当事者研究の研究』医学 書院.
- 樫葉みつ子,上山晋平,山本真理,柳瀬陽介(2013). 英語教師が自らの実践を書くということ(1)――日本語/公開ライティングと英語/非公開ライティングの事例から『中国地区英語教育学会研究紀要』43,61-70.
- 樫葉みつ子,大塚謙二,坂本南美,柳瀬陽介 (2014). 英語教師が自らの実践を書くということ (2) ――中高英語教師が自らの実践を公刊することについて『中国地区英語教育学会研究紀要』44,97-106.
- クロスビー, A. (2003). 小沢千重子(訳)『数量 化革命』紀伊國屋書店.
- マルクス, K. (2011). 中山元 (訳)『資本論—— 経済学批判 第1巻1』日本経済新聞社.
- 柳瀬陽介 (2005). アレント『人間の条件』による 田尻悟郎・公立中学校スピーチ実践の分析『中 国地区英語教育学会研究紀要』30, 167-176.
- 柳瀬陽介(2012). 言語教師志望者による自己観察・記述の二次的観察・記述『中国地区英語教育学会研究紀要』42,51-60.

- 柳瀬陽介 (印刷中). リフレクティブな英語教育 ——10 年間の動向. 全国英語教育学会 40 周年 記念特別誌編集委員会 (編)『英語教育学の今 ——理論と実践の統合』全国英語教育学会.
- 柳瀬陽介(近刊). 学習者と教師が主体性を取り戻すために『英語教師は楽しい。』ひつじ書房.
- ユング, C. G. (1996). 松代洋一, 渡辺学 (訳) 『創造する無意識』第三文明社.
- Damasio, A. (2000). The feeling of what happens:Body and emotion in the making of Consciousness.

 London: Vintage Books.
- Damasio, A. (2012). Self comes to mind: Constructing the conscious brain. London: Vintage Books.
- Damasio, A. (2005). *Looking for Spinoza*. London: Vintage Books.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and education*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Johnson, M. (1990). The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason.

 Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1990). Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). Philosophy in the flesh: The embodied mind & its challenge to western thought. New York: Basic Books.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.



Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education

Special Contribution

Practitioner's research for restoring integrity of the human and language

YANASE, Yosuke *

Hiroshima University, Japan

Abstract

This paper discusses how practitioner's researches ought to be from the view point of the "restoration of totality of human and language." Behind the discussion is a concern that we are too unsuspecting and uncritical of the modern epistemologies of rationalism, capitalist mode of production, and linguistics; we thus only pay attention to very limited aspects of being and function of the human and language. I argue that redressing the balance of the human and language is necessary not only for the purpose of language education but also for the language use in practitioner's researches. I contend that for the restoration liberated use of language in the domains of "body, mind, and brain" and "inner and external worlds" is essential, and that practitioners should establish equal, but not necessarily the same, relationships of power with learners, (virtual) co-researchers, and their own unconsciousness.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: body; mind; internal world; power; equality

^{*} E-Mail: yosuke@hiroshima-u.ac.jp