

論文

マルクスの言語観と人間観による CLIL の批判的再考察

欲求 - 対象 - 社会的関係で生きる「現実の人間」のための言語教育

包蕊*

(京都大学大学院 人間・環境学研究科)

概要

本稿は、学習者の存在を支える言語教育を実現するために、内容言語統合型学習 (CLIL = Content and Language Integrated Learning) に注目した。これまでの CLIL 研究で見られる内容と言語の分離の問題を取り上げ、マルクスの人間観と言語観を導入することにより、その問題の克服を試みた。マルクスの視点を基に、「現実の人間」としての学習者の存在を前提に、CLIL の理論を批判的に再考察した。その結果、CLIL の「内容」を学習者の欲求の対象として位置づけ、「言語」に学習者の個性的・創造的な「自分らしいことば」を培う視点を取り入れることができた。この「内容」と「言語」の新たな概念化により、本稿は、人間存在を支える言語教育としての CLIL の在り方を理論的に示す。

キーワード：人間存在を支える言語教育，内容と言語を統合する教育，自分らしいことば

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題意識

言語教育では、学習者が人間としてよく生きるための教育の重要性が認識されつつある。このような学習者の人間存在を支える言語教育を実現するために、「言語だけ教える」ことから脱却する必要がある (細川, 2022)。

言語のみに焦点を当てない教育方法として、内容言語統合型学習 (CLIL) が近年脚光を浴びている。CLIL とは、内容と言語を両方教えて学ぶ二重焦点の教育的アプローチである (Coyle et al., 2010)。二重

焦点とは、内容と言語のいずれか一方だけに焦点を当てるのではなく、両方に同時に注目し、統合することである。しかし、これまでの CLIL 研究を概観すると、内容を取り入れても、言語と内容を分離して捉える傾向が依然として根深い (Coyle & Meyer, 2021)。人間存在のための教育を実現するために、言語と内容の分離をどのように乗り越えるかという問いは、CLIL 研究の課題であり、言語教育の課題でもある。

本稿は、この言語と内容の分離の問題を考えるにあたり、哲学者としてのマルクスの思想に注目した。マルクスは、「現実の人間」を前提にし、歴史的な視点から人間存在と言語について考察してい

* Eメール：bao.rui.52h@st.kyoto-u.ac.jp

る。このマルクスの間観と言語観は、人間存在のための教育を検討する1つの観点になると本稿は考える。このマルクスの観点を通して、本稿はCLILを批判的に考察することにより、人間存在を支える言語教育としてのCLILの在り方を示す。

2. CLIL

2. 1. CLILとは

内容言語統合型学習 CLILは、一般的に、内容と言語を両方教えて学ぶ二重焦点の教育的アプローチとして定義される (Coyle et al., 2010)。CLILは1990年代半ばに提唱されて以来、ヨーロッパを中心に、日本を含めて世界中にその研究と実践が広がっている。

CLILでは、最も広く受け入れられた理論的枠組みとして「4C」が提唱されている。4Cとは、「内容 (Content)」、「言語 (Communication)」、「思考 (Cognition)」、「文化 (Cultural)」の4つの概念の頭文字であり、CLILの授業デザインにおいて組み込まれる4つの学びの側面として理解できる。一般的には、「内容」は授業に導入される教科科目やテーマ・トピックとして、「言語」は言語知識、言語スキル、言語使用という言語学習の3つの側面として、「思考」は低次思考力から高次思考力へと導く認知発達として、「文化」は授業を通して教室内外における複文化を認めた相互文化理解として捉えられる。

2. 2. CLIL 研究

CLIL 研究の流れは、Coyle & Meyer (2021) によると、大きく3つの段階として整理できる。それぞれは①内容と言語の分離段階、②内容と言語の統合段階、③インクルーシブ学習と質的学習に注目する段階である。早期の研究段階である段階①は、ヨー

ロッパを中心に展開した。この段階において、内容と言語は分離して捉えられ、CLILの教育計画は教科と言語のどちらかにシフトするべきで、言語教師と教科教師のどちらかがCLILの授業を主導すべきか等について議論されていた (Coyle & Meyer, 2021)。

だが次第にCLILがヨーロッパから世界中に広がるにつれ、異なる教育文脈において内容と言語を統合する重要性が意識されてきた (Nikula et al., 2016)。段階②において、CLILの内容と言語が連続体として見られ、その割合により様々なバリエーションが概念化された (Lin, 2016)。日本の文脈に最適とされる Soft CLIL (言語学習を主目的、内容学習を副目的とする CLIL: Ikeda, 2013) もその一つであり、内容と言語のバランスに注目している (渡部ほか, 2011)。しかし、DeBoer (2022) が批判するように、内容と言語のバランスへの注目は、異なる教育現場において内容と言語をどれほど志向するかを示すが、個々の教室における動的なコンテキストにおいて、依然として内容と言語の分離から脱却できていない。このように、CLIL 研究の段階①から段階②は、内容と言語の統合の重要性を認識するようになったが、その二元論を超えていないと言わざるを得ない。

この内容と言語の分離の問題に向けて、CLILの4Cの考案者 Coyleらの研究を代表とする段階③の研究は、CLILの深層的な統合に目を向けた。Coyle & Meyer (2021) は、今後のCLILは、内容と言語への注目から離れ、より広い教育全体の目的に視野を広げ、学習者の人間存在に寄り添い、生涯にわたる質的な学びを目指すべきだと指摘している。その方法として、Coyleらはリテラシーに注目し、異なる科目において複数の言語・文化間で知識交流し、リテラシーを獲得する「複リテラシー (pluriliteracies)」を提唱した。

このように内容と言語への注目から、学習者の存在を支える教育としてCLILを位置付けることは、

本稿の問題意識と重なる。だが、本稿は Coyle らと異なる視点から、学習者の存在とは何かを問い直すことにより、内容と言語の分離の問題にアプローチする。その切口は、現実の人間存在を歴史的に捉えるマルクスの人間観と言語観である。以下の第3章では、マルクスの人間観と言語観を導入する。そのマルクスの視点から、第4章では、CLILの理論を批判的に考察し、学習者の存在を支える教育としてのCLILを検討する。また、本稿で批判的に考察し展望する今後のCLILは、狭義の「内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning)」と呼ばれるCLILのみならず、言語と内容を統合する言語教育全般に示唆することが主旨である。

3. マルクスの人間観と言語観

19世紀に生きる哲学者マルクスが現代において最も知られている理由は、資本主義批判であろう。だが、マルクスが資本主義批判に至る原点は、人間存在への強い関心であった。初期の著作『経済学・哲学草稿』(以下、『経哲草稿』)において、26歳の若きマルクスは、早くも人間存在と労働の疎外を論じた。そして、晩年の60代に著した『資本論』においても、自由な人間社会の在り方として人間存在の発展を展望している。

言語研究において、マルクスの言語観を取り上げた先人に、ロシアの哲学者ミハイル・バフチンがいる。バフチンは、当時の言語研究の潮流を批判し、マルクスの言語観で現れる言語の歴史的、社会的、活動的な側面を取り上げた。バフチンによると、言語は、社会的な言語的相互作用であり、話し手たちの絶え間なき言語的活動の過程において生き歴史的に生成してゆく(バフチン, 1929/1989)。こうしてバフチンは、言語と人間の現実の結びつきを示した。

本章では、この言語と人間の現実を結びつける原点に戻り、マルクスの言語観、及び、その根底に流

れるマルクスの人間存在の捉え方を概観する。このマルクスの人間観と言語観は、エンゲルスとの共著で、20代後半に書かれた『ドイツ・イデオロギー』において考察されている。

3. 1. 「現実の人間」存在の4つの契機

『ドイツ・イデオロギー』において、マルクスは、「現実の人間(wirklichen Individuen: real individuals)¹」を前提にして、歴史的な視点から、人間存在を考察している。マルクスの捉える現実の人間は、自身の生活を生産する活動により、自らの人間としての存在を創り上げる。

現実の人間は、身体をもつがゆえに、生命維持の活動をまず行わなければならない。原始人でも現代人でも、生きるためには衣食住の欲求をもつ。この生命維持の欲求が容易に満たされたら、その欲求と、欲求を満たすための活動や道具から、また新しい欲求が生まれる。同時に人間は、誰しも生物学的な親から生を受け、(血縁上の)家庭的な関係をもつ。それにより人口が増加する。この欲求、新しい欲求、家庭的関係の3つの側面は、歴史の最初から現在まで、同時に存在する。そしてこの3つの側面により展開する人間の活動は、また社会的関係として現れる(図1)。欲求、新しい欲求、家庭的関係、社会的関係という4つの契機で展開する人間自身の生活を生産する活動により、人間は、自らの人間としての存在を創り上げた。

3. 2. 現実の人間の言語

言語も、この4つの契機に基づく人間の欲求から生まれたとマルクスは説く。彼は、『ドイツ・イデ

1 本稿におけるマルクスの用語の英訳は、Marx(1932/2000a, 1932/2000b)によるものである。

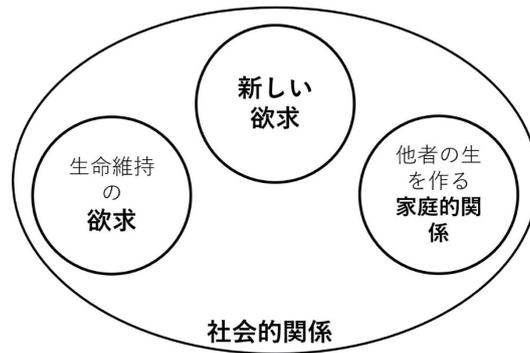


図1. 現実の人間存在の4つの契機：『ドイツ・イデオロギー』によると、現実の人間が人間として存在するために、4つの契機——欲求、新しい欲求、(血縁的な)家庭的関係、社会的関係——において生きる。この4つの契機が同時に存在するが、欲求、新しい欲求、家庭的関係で展開する活動は、常に社会的関係として現れる。

オロギー』において、言語について以下のように述べている(マルクス、エンゲルス、n.d./1996, pp. 37-38)²。

われわれはすでに本源的な歴史的諸関係の四つの契機を考察したあとで、いまようやく、われわれは、人間が「意識(Bewußtsein: consciousness)」をもつことを見出す。(中略)³言語は、実践的な意識、他の人間たちにとっても存在する、したがって私自身にとっても初めて存在する現実的な意識であり、そして、言語は、意識と同様に、欲求(Bedürfnis: need)から、他の人間たちと交往(Verkehr: intercourse, 交通)⁴の必要(Notdurft: necessity)から初めて生まれる。

このように、マルクスは、「意識」という概念を通して、言語を「実践的な意識」、「現実的な意識」として定義している。少し遠回りになるかもしれないが、ここでは、一旦、「意識」という概念について補

足してから、マルクスが捉える言語を説明する。

「意識」という概念は、近代哲学において、しばしば観念的、抽象的なものとされる。しかしマルクスが捉える意識は、現実の人間の存在に根ざしている。『ドイツ・イデオロギー』において、マルクスは以下のように意識を定義している。「意識(Bewußtsein: consciousness)とは、ほかならぬ、意識された存在(bewußte Sein: conscious existence)であり、そして、人間たちの存在は、人間たちの現実的な生活過程である」(マルクス、エンゲルス、n.d./1996, p. 27を参照しての筆者訳)。マルクスは、それまでのドイツ観念論の哲学者のように、意識を人間の感性的な身体から離れた観念的な所産として捉えるのではなく、人間が日々行い、再生する生の活動そのものへの自覚として、意識を考えている。

このように、マルクスは、ドイツ語の「意識」を意味する言葉「Bewußtsein」を分解し、「意識された(bewußte)」「存在(Sein)」で「意識」を定義している。そしてその「存在」は、人間たち自身の生活過程であり、3. 1節で見てきた4つの契機により展開された現実の人間の生活そのものということである。つまり、人間の意識は、人間たち自身の生活の意識化であり自覚である。この「意識」の定義から言語を考えると、言語とは、現実の人間が音(マルクスの言葉では「振動の空気層」)や文字を通しての

2 引用は、服部文男による日本語訳を基に、筆者がドイツ語原文と中国語訳を参照に一部修正を加えたものである

3 中略は筆者による。

4 「交往(Verkehr)」は、日本では「交通」と訳されることも多い。本稿では、「交わって往來する」という意味で、中国語訳を参照した筆者の造語を使用する。

自身の存在の現実的・実践的な自覚であるということである。

そして、言語も意識も、人間たちの歴史的、社会的な生活において、他の人間たちと「交往 (Verkehr)」する欲求と必要から生まれるとマルクスが捉えている。ここでの「交往 (Verkehr)」は、マルクスの用語では個人同士の交流、モノの交換、国家間、民族間の交際など、広い意味をもつ言葉である。交往はつまり、欲求をもつ人間が、他の人間と交わって往来することで社会的関係を構築することである。交往は、社会的関係において生きる人間が自身の生活を生産する前提である (マルクス, エンゲルス, n.d./1996)。現実の人間存在は、人間自身の生活の生産そのものであることから考えるなら、交往はまた人間の社会的存在の前提でもあると言えよう。

3. 3. 対象的な人間存在の発展

ここまで見てきたように、現実の人間は、他の人間との交往の関係において、自身の生活を生産し、人間としての存在を創り上げる。生活の生産も、交往の関係も、人間が欲求をもって対象と関わり、対象との関係を自覚的に構築する「対象的な活動」である。マルクスは『経哲草稿』において、人間が生活を生産するために行う「対象的な活動」について考察している。この「対象的な活動」の考察により、人間存在の発展を示唆している。

「対象的な活動」とは、人間が自身の感覚、思考などを含めた人間的な力——『経哲草稿』の用語では「本質諸力 (Wesenskräfte: essential powers)」——をもって対象に主体的に働きかけ、対象において自己を確認する活動である (マルクス, 1968/2005)。例えば、ある日本語を学ぶ学習者が、「恋」という漢字に美しさを感じるとする。漢字に美しさを感じられるのは、漢字自体が美という性質を備えつけているためではない。なぜなら、すべての人間がその漢字に

美を感じるわけでもないからである。この学習者は「恋」という漢字に美意識を呼び覚まされるが、美への感覚をもたない目や心にとってであれば、その漢字はいかなる美しさももたず、美的対象ともならない。美への感覚という人間的な力で漢字に働きかけてから初めて、漢字が美しくなるのである。その美しさは、漢字自体の性質ではなく、学習者もつ人間的な力の自己確認である。学習者は、感性という人間的な力で、漢字との対象的な関係を美の関係として自覚したのである。

そして、この美の関係は、また社会的な関係である。なぜなら、美を感じる人間の感性自体が社会的なものであり、人間たちの歴史的な生活過程により生まれ、発展してきたからである。美を感じる人間の目や心自体が人間の歴史的社会的な生活により形づけられ、社会的な存在である。非社会的な目や心——野生の動物や、狼に育てられた子を想像してみよう——にとって、漢字に美を感じることはおろか、それを漢字として認識することすらないであろう。

さらにこの学習者が、漢字に美を感じるだけでは不満足で、その美を現実化する欲求が生じたとする。「恋」の美しさをさらに表すために、上の「亦」を手のつなぐ2人の小さな人に、下の「心」をハートの形にして上の「亦」の2人を包んで支えるように絵画的に表現し始める。これは創造的な活動である。この学習者は、「恋」という漢字との関係を自身の人間的な力で構築し、対象を改造し、それに新たな存在形式を賦与している。この対象は、学習者から隔絶した客観的な対象ではなく、学習者の人間的な力が反映された学習者の個性的・創造的な対象となる。同時に、学習者の人間的な力は、対象において肯定され、実現され、発展される。ここから対象は、学習者の存在の一部になり、学習者の存在が対象により更新される。

この例のように、人間は、欲求の対象との関係を自身の感性などの人間的な力で自覚し、対象におい

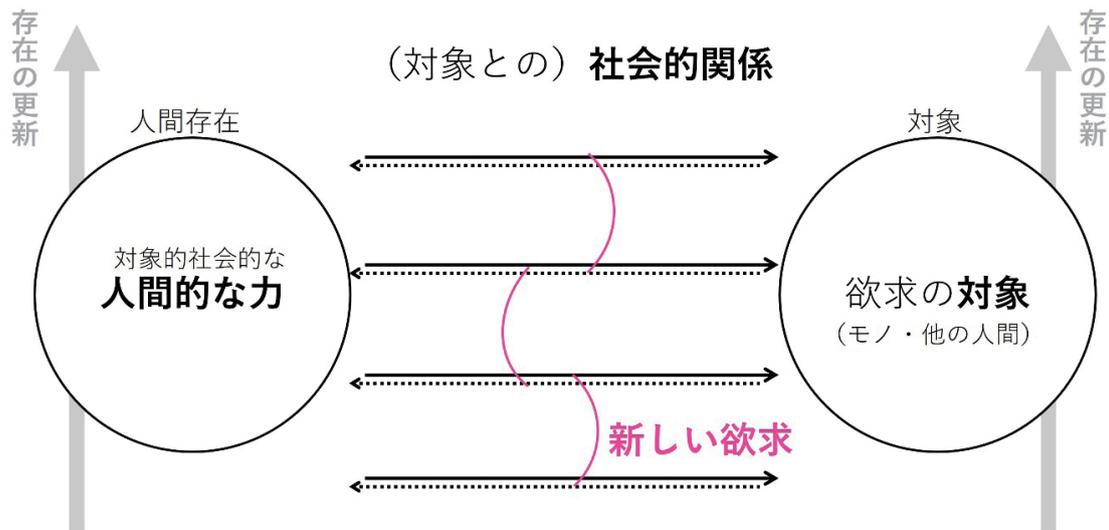


図2. 欲求—対象—社会的関係で生きる現実の人間の活動：実線の矢印は、人間が人間的な力をもって欲求の対象に交わることを示し、破線の矢印は、対象において人間が自身の人間的な力を確認することを示す。この人間と対象との関係は常に社会的な関係であり、人間の活動により現実化できる。それにより、人間の存在と対象の存在が同時に更新される。この現実化を含める対象との新しい社会的関係は、ピンク色の曲線で表す新しい欲求により導かれる。

て自己確認する。対象との自覚的な関係を現実化することにより、対象の存在と人間自身の存在が新たな存在として発展し更新される。そして、対象との自覚的な関係を現実化することに導くのは、新しい欲求である。つまり、人間存在の発展は、新しい欲求に導かれる対象的な活動を通しての人間的な力の発展である。マルクスによると、この人間的な力の発展が、人間にとっての真の自由である（マルクス、1894/1972）。その発展は、対象的な活動においてのみ実現できる。

ここで注意しなければならないのは、マルクスが捉えるこの「人間的な力」は、いわゆる「能力」というものではないことである。通常、「能力」とは、個々の人間の現実的存在から独立して存在する観念的な尺度である。しかし、「人間的な力」は、ある特定の現実の人間が生活を生産するために行う活動の様式であり、その人間の存在そのものである。「人間的な力」は、それ自体が目的であり、自由である。

3. 4. マルクスの人間観と言語観のまとめ

以下では、図2を用いて、これまで見てきたマルクスの人間観と言語観についてまとめる。現実の人間は、生活を生産する欲求から対象（モノ・人間）に交わり、対象との関係を自身の人間的な力で構築し、その人間的な力を確認・実現する。この人間的な力は、人間たちの歴史的・社会的な生活により構成されてきたものであり、他者と交往する社会的関係が前提である。3. 3節で見たように、同じ対象に対しても、社会的な目や心により構築される関係は、非社会的なものとは異なる。そのため、この社会的に構成された人間的な力をもって対象と関わる人間活動において、人間がいかなる対象と関係を構築しても、その関係はどれも社会的関係である。言語も、他の人間と交往し、社会的関係を構築する欲求と必要から生まれる。言語は、音や文字を通して対象と社会的関係を構築し、自己を確認する活動であり、人間的な力の現れである。

そして、この対象との社会的関係を現実化する活

動により、対象の存在と人間の存在が同時に更新される。この現実化の活動を含める対象との新しい社会的関係の展開は、新しい欲求により導かれる。このように、現実の人間が自身の生活を生産し、存在を創り上げる様態を本稿では、「欲求－対象－社会的関係」という用語で表現することにする。

ここより、欲求－対象－社会的関係、及び、人間的な力の定義を改めて確認する。「欲求」とは、人間が生活を生産するために、何かと関わろうとすることである。欲求は、人間の歴史的な生活過程において、関わる対象世界と共に変化し、発展する。

「対象 (Gegenstand)」とは、人間の「向こう側 (gegen)」に「立つ (stand)」モノ、または他の人間のことである。対象は、人間の「向こう側に立つ」時のみ、つまり、欲求の対象として、人間との自覚的な関係に入る時のみに現れる。そのため、欲求がなければ、対象も存在しない。

「社会的関係」とは、一方では、人間が他の人間と交往する共同活動の関係であり、他方では、モノと関わる対象的な関係である。モノとの対象的な関係も、社会的な人間にとって、常に他の人間との交往の関係が前提になるため、モノとの対象的な関係も社会的関係である。

「人間的な力」⁵とは、「現実の人間」が生活を生産するために行う活動における、対象との関わり方である。人間的な力は、現実の個人が対象と関わる際

に用いる思考、感覚等を含む。人間的な力も、対象と関わる社会的関係において、歴史的に変化し発展するため、対象的かつ社会的なものである。

3. 5. マルクスで克服する言語と内容の分離

本稿の問題意識に戻り、内容と言語の分離の問題を考えよう。これまで見てきたマルクスの人間観と言語観は、欲求－対象－社会的関係で生きる現実の人間の存在が前提である。このマルクスの人間観と言語観から、CLILの内容と言語を改めて考えよう。

「現実の人間」存在として学習者を捉えると、学びの内容は、学習者と無関係で存在する客体ではなく、学習者の欲求の対象である。学習者は内容において自身の人間的な力を確認し実現する。言語は、学習者の生活を生産する活動において対象と交往する欲求から生まれる。言語は、音や文字を通しての学習者の人間的な力の現れである。このように、内容と言語は、学習者の現実の人間としての存在において統合される。むしろそもそものところ分離できないものである。そして、言語と内容を統合した学びは、人間的な力の発展であり、学習者の人間としての存在の発展である。

4. マルクスの人間観と言語観による CLIL の批判的再考察

2章において、CLILには、「内容」、「言語」、「思考」、「文化」という4つのCが概念化されていることを示した上で、いままでのCLIL研究に見られる内容と言語の分離の傾向を確認した。その分離の問題を克服するために、3章では、マルクスの人間観と言語観を提示し、欲求－対象－社会的関係で生きる学習者の人間存在を前提にする必要性を考察した。このマルクスから得た考察により、以下では、CLILの4Cの「内容」と「言語」を批判的に再考察する。

5 前述のように、「人間的な力」は、マルクスが『経哲草稿』における用語では、人間の「本質諸力 (Wesenskräfte: essential powers)」である。マルクスが捉える人間の「本質」とは、現実の人間の存在、つまり人間たちの生活過程そのものである。ただし、「本質」という言葉は、不必要な誤解を招く可能性が考えられるため、本稿では、その人間の「本質」を「人間的」に言い換える。また、「人間的な力 (die menschliche Kraftentwicklung)」は、マルクスの晩年の著作『資本論』の第3巻にも使用されている。

4. 1. 欲求の対象としての「内容」

これまでのCLIL研究では、4Cの「内容」は、一般的に授業で扱う教科科目、またはテーマ・トピックに関する知識、理解、技能とされ(渡部ほか, 2011; 笹島, 2020; 奥野, 2018; 和泉, 2016), 内容の真正性—オーセンティック(authentic)であること—が重要視されている。これまでのCLILは、真正性のある「内容」を新聞、雑誌、インターネットのサイト等母語話者が使用する言語資料として捉える(和泉, 2016; 渡部ほか, 2011)。母語話者が使用するいわゆる生教材を授業に導入することにより、CLILの授業の内容は、従来の知識中心の言語教育から、よりリアルな世界に根ざした学習リソースにシフトした。

だが、このような生教材の「真正性」は、はたして学習者にとっての真正性と言えるだろうか。確かに、生教材は、学習用に人工的に作られた教科書の文章や会話と比べると、実際のコミュニケーションで使われるより自然な言語が反映されるかもしれない。しかし、母語話者を基準に構成された「真正性」の世界は、母語話者のコミュニティーが個々の学習者の存在とは無関係に設定した世界である。学習者は、そのコミュニティーに対しては外部の者であり、そのコミュニティーに存在しない。このように学習者の存在と関わらない世界は、学習者にとって疎遠なものでしかならず、現実的、本物らしいという意味での真正性の世界とは言えないであろう。真正性は、学習者の経験世界と内容の関連性の中でのみ現れることが、すでに指摘されている(Widdowson, 1978)。

では、学習者にとっての現実的、本物らしい真正性とは何であり、真正性のある内容とは何であろうか。3章で見てきたマルクスの考え方からすれば、学習者の現実、学習者が自らの生活を生産する活動である。その活動はつまり、欲求をもって対象と交

往し、社会的関係を構築することである。この欲求—対象—社会的関係で生きる学習者の存在を考えると、学習者にとっての本物らしい内容は、欲求の対象でなければならないであろう。

今までのCLILは、まだ真正性のある内容を学習者の欲求の対象として認識していない。もちろん、学習者の「ニーズ」に合わせて内容を導入し、学習者の「興味・関心」を引き寄せることは、今までのCLILでも重要視されている。目標言語社会において、母語話者により生産・消費される言語リソースを使用するのも、その学習者の「興味・関心」を集める一つの工夫であると言われる(渡部ほか, 2011)。しかし、学習者の「ニーズ」に合わせて、「興味・関心」を引き寄せる内容は、必ずしも学習者の欲求の対象とは限らない。

「興味・関心」として捉えられる欲求は、学習者がある時に表明した一時的またはあいまいな志向であり、他の欲求とのつながりは必ずしも明確ではない。しかし、学習者の人間的な欲求は、常に連続的に変化しながらつながるものであった。3章では、「恋」という漢字に欲求を示し、美を感じる学習者の例を挙げた。その学習者は、漢字を美の感覚で理解する欲求から、その美を絵画的に表現するという新しい欲求が生まれ、創造的な活動を始めた。実際に、どの学習者でも、学習を継続的に進める中で、一つの欲求から新しい欲求が生まれることで学びが深まる。学習者は、この欲求が展開するとともに広がる対象との関係において、人間存在の発展を実現することは3章で確認した。

学習者の「ニーズ」も、教育現場においては、アンケート等によるニーズ調査や、学習者の進路希望により把握することが多い。しかし、一斉のアンケート調査で捉えるニーズは、その学習者にとって固定的なものとして認識される可能性がある。「就職のために学ぶ学習者」、「趣味のために学ぶ学習者」というようなニーズの捉え方は、学習者の流動的な欲

求を一種の固定的な属性としてカテゴリー化する可能性がある。このように固定的に捉えられたニーズは、学習者を閉じ込める可能性を孕むことも指摘されている(牛窪, 2010)。他方、進路希望により決められる学習者の「ニーズ」は、「企業での就職」や、「試験の合格」など、社会的システムの制約から生まれた限定的なニーズである。現代社会に生きる学習者にとっては、このような制約的なニーズは必然的なものであるかもしれない。しかし、無批判的にこのようなニーズを指針にして「内容」を取り入れることは、学習者の人間存在を支える教育が実現できるとは限らず、その存在を疎外する力に加担する危険性さえある⁶。

このように、現実の人間としての学習者にとって真正性のある内容は、学習者の欲求の対象であるべきだが、その欲求は学習者の一時的であいまいな「興味・関心」や、固定的、制約的な「ニーズ」では捉えきれない。学習者の人間的な欲求は、常に連続的に展開し、新しい対象、対象との新しい関係を広げる。それにより学びが深まり、人間的な力が発展する。

CLILは、学習者の人間存在を支える教育を実現するために、連続的に展開する学習者の欲求の対象を内容として取り入れるとともに、欲求の豊かさを育むべきである。このような欲求で導かれた CLIL を通して、学習者の人間的な力を発展させることは、言語教育における人間の自由へつながる道となるだろう。そのためには、これまでの CLIL 実践を再検討して学習者の欲求を重視していた試みを再発見しながら、これからの CLIL 実践を人間的な欲求の観点から構想すべきだろう。

6 本論では、人間的な力の発展として生まれた欲求を重視しているが、それを理想化して、社会的必然性から生まれたニーズを一概に否定することは意図していない。

4. 2. 個性的・創造的な「自分らしいことば」を培う「言語」

CLILの4Cの「言語」は、言語を3つの統合された側面(The Language Triptych)として捉える(渡部ほか, 2011; Coyle et al., 2010)。それぞれは「①学習の言語(language of learning)」、「②学習のための言語(language for learning)」、「③学習を通しての言語(language through learning)」である。日本の CLIL 研究では、この「3つの言語」は一般的に以下のように捉えられている。「①学習の言語」とは、教科やテーマ・トピックを理解するための構造的な言語知識、「②学習のための言語」とは、CLILの授業における学習活動に必要な言語スキルと学習スキル(発表の仕方、レポートの書き方など)、「③学習を通しての言語」とは、①と②の有機的な組み合わせで、言語知識と学習スキルをリサイクルして使用することにより習得が推進されると捉えられている(渡部ほか, 2011; 奥野, 2018)。

このような「3つの言語」の捉え方は、従来の言語知識の獲得と言語四技能のトレーニングにのみ注目する知識中心で試験重視の言語教育と比べると、意味のあるコミュニケーションにおいて言語を身につけることを可能にした。また、意味にのみ焦点を当てるコミュニケーション・アプローチによる言語教育と比べると、言語形式にも注目を払うことにより、言語の形式と意味のバランスを重視している。

しかし、このような捉え方は、「3つの言語」の①と②、つまり言語知識や技能と学習スキルの獲得と使用をより重視している。一方、「③学習を通しての言語」は、単なる①と②の組み合わせとリサイクルとして概念化され、その実体がまだ曖昧であると考えられる。

これらの見方に対して、笹島(2020)は、「③学習を通しての言語」が「3つの言語」において最も重要であることを認めている。彼はこの「③学習を通

しての言語」を学習過程において学習者自身により発見する言語として定義し、これがもっとも定着しやすい言語と指摘した。それまでの「3つの言語」の捉え方は、教師側の視点から、授業において何を導入し、どのような活動を設計するかにのみ焦点を当てる。それに対して、笹島 (2020) のこの捉え方は、教師側のみならず、学習者の学びの過程にも視野を広げ、それを CLIL の「言語」に概念化することができた。

しかし、その教師の意図せぬ言語学習は、外在的、固定的な言語の獲得として捉えられ、学習者が「何度も使いおぼえる」(笹島, 2020, p. 28) ものとして捉えられている。ところで、3章で考察したように、現実の人間の言語は、音や文字等による対象的な活動であり、人間が言語的要素を用いて、欲求の対象との関係を自覚的に構築する活動である。3章で見た「恋」という漢字に美しさを感じて、創造的な活動で漢字を描き直す学習者の例を思い出してみよう。現実の人間としての学習者は、言語共同体において使用される既存の言語を外部から「獲得」するだけでなく、人間的な力を発揮して、既存の言語に新しい存在形式を賦与することもある。実際に、言語変化の視点から見ても、若者言葉など、個々の言語使用者が既存の言語を組み合わせ/短縮したり、他言語から借用したりすることで、言語に新しい形式を賦与することや、新しい意味領域を生み出す現象がよくある。外国語学習者の場合は、複数の言語、文化の間で往還し、そこで育った感性の力も発揮できる。そのため、母語話者とは異なる個性的・創造的な言語活動ができるであろう。しかし、現実の人間としての学習者の言語がもつこういった個性的、創造的な側面は、これまでの日本で捉える 4C の「言語」においては、まだ十分に認識されていない。

日本での「3つの言語」の捉え方に対し、Coyle & Meyer (2021) は、「③学習を通しての言語」は「学習者が自分自身の理解を表現するために使用する言

語であり、知識の構築と内化につれ、洗練されていく (Coyle & Meyer, 2021, p. 26)」ことを強調した。言語を用いて知識を構築する過程において、学習者の「自分らしいことば」を発展させる (Making the language their own) ことを提唱し、それが学習者の主体性に繋がると指摘した (p. 27)。このように、Coyle & Meyer (2021) は、言語を「獲得」する言語知識やスキルだけで捉えるのではなく、学ぶ対象において自身の思考という人間的な力を確認し、言語により対象を自分自身の理解として再構築するという現実の人間の言語を認めている。日本における CLIL の「言語」も、今後、学習者の「自分らしいことば」を培う視点を取り入れるべきであろう。

一方、Coyle ら (Coyle & Meyer, 2021) は、言語を用いて、思考の力で知識を理解し構築する側面に注目している。しかし、感性的な力による個性的・創造的な人間言語は、まだ十分重要視されていない。マルクスも言及したように、「人間は、たんに思考においてばかりではなく、すべての感覚をもって、対象世界において肯定される。」(マルクス, 1968/2005, p. 357)。人間的な力は、思考の側面だけでなく、感性の力も人間が対象と関わる重要な存在様式である。そのため、学習者の存在を支え、人間的な力を養う教育としての CLIL は、思考の力による知識の構築だけでなく、感性的な力も十分重視し、学習者の個性的・創造的な「自分らしいことば」を培う言語活動を授業に組み込み、豊かな人間的な力を養うべきであろう。

これまでの言語教育実践において、学習者の思考と感性の両側面を含む人間的な力の発展の可能性はすでに秘めている。例えば西俣ほか (2016) で紹介されている、学習者がビデオやポットキャスト等の作品を制作し、ソーシャルメディアで公開するというプロジェクト型学習の活動がその一例である。そこにおいて学習者は、作品を制作し、練り上げ、公開する過程を通じて、思考のみならず、身体感覚 (五

感など)や精神感覚(美的感覚, 愛情など)を含めた人間の持つ豊かな感性的な力を作品に込める。そして, 広がれる社会的関係における交往活動において自己確認し, 「自分らしいことば」を洗練していく。今後の CLIL は, これまでの実践を手がかりにしながら, 思考と感性の両側面を含めた人間的な力を育む視点から学習者の「自分らしいことば」を培い, 人間存在を支える新たな言語教育実践のモデルを探ることができるであろう。

5. まとめと今後の課題

5. 1. まとめ

本稿では, 内容言語統合型学習 CLIL の批判的再考察により, 人間存在を支える言語教育の在り方を検討した。特に, 従来の CLIL 研究における内容と言語の分離の傾向を指摘し, これを克服するためにマルクスの人間観と言語観を導入した。マルクスの視点からは, 学習者が欲求の対象と社会的関係を構築する活動により, 自身の人間的な力が発展し, 人間存在が豊かになることを確認した。このような学習者の現実的な存在を支える言語教育を実現するために, 今後の CLIL は, 「内容」を学習者の欲求の対象として理解し, その欲求の連続的な展開を通じて学びを深め, 人間的な力を発展させるべきである。CLIL の「言語」に関しても, 学習者の「自分らしいことば」を培う視点を取り入れ, 人間の言語がもつ個性的かつ創造的な側面を認めるべきである。

以上を踏まえて, CLIL における内容と言語の統合は, 学習者の人間的な力を発展させるものであり, 欲求-対象-社会的関係に生きる学習者の存在を教育の前提に位置づけるべきである。この学習者の存在を前提にした内容と言語の統合は, CLIL だけでなく, 言語教育全般に対しても示唆を与えることが期待される。

5. 2. 今後の課題

本稿は, CLIL の理論を批判的に再考察することにより, 学習者の人間存在を支える教育の在り方を示した。しかし, 本稿での考察は, 理論的な考察に留まり, 実践における具体的な方法論を言及することができなかった。今後は, プロジェクト型学習 (Project-based Learning) や現象ベース学習 (Phenomenon-based Learning) 等, これまでの教育学的知見を切口に, 欲求-対象-社会的関係で導かれる言語教育実践のモデルを模索したい。

また, 本稿は, 学習者の存在を支える教育を主な視点として議論した。しかし, 教室という場は, 学習者の存在の場だけではなく, 教師の存在の場でもある。今後は, 教師の存在にも注目し, 教室における教師と学習者の実際の交往の活動から得られる洞察を基に, 教師と学習者両方の存在を支える教育としての CLIL の在り方を探りたい。

文献

- 奥野由紀子(編)(2018).『日本語教師のための CLIL 内容言語統合型学習入門』凡人社.
- 和泉伸一(2016).『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』アルク.
- 牛窪隆太(2010).「学習者ニーズ」再考—成人教育における議論を手がかりに『リテラシーズ』7, 31-36. <http://literacies.9640.jp/vol07.html>
- 笹島茂(2020).『教育としての CLIL』三修社.
- 西俣(深井)美由紀, 熊谷由理, 佐藤慎司, 此枝恵子(2016).『日本語で社会とつながろう!—社会参加を目指す日本語教育の活動集』ココ出版.
- バフチン, M. (1989).『マルクス主義と言語哲学 [改訳版]』(桑野隆, 訳)未来社.(原典1929)

- 細川英雄 (2022). ことばの教育は何をめざすか— 共生社会のための well-being. 稲垣みどり, 細川英雄, 金泰明, 杉本篤史 (編) 『共生社会のためのことばの教育— 自由・幸福・対話・市民性』 (pp. 14-40) 明石書店.
- マルクス, K. (1972). 『資本論 (8)』 (岡崎次郎, 訳) 大月書店. (原典1894)
- マルクス, K., エンゲルス, F. (1996). 『[新訳] ドイツ・イデオロギー』 (服部文男, 訳; 初版) 新日本出版社. (原典 n.d.)
- マルクス, K. (2005). 『経済学・哲学草稿』 (村岡晋一, 訳) 筑摩書房. (原典1968)
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (2011). 『CLIL 内容言語統合型学習—上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻: 原理と方法』 上智大学出版.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- DeBoer, M. (2022). Choice, creativity, and contingency: CLIL at the tertiary level of education in Japan. *The Journal of The Japan CLIL Pedagogy Association*, 4, 157-171. https://www.j-clil.com/_files/ugd/d705d2_f9805b7b790341879874854efe20448a.pdf#page=159
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students?: Potential for the 'weak' version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts: Theory and practice*. Springer.
- Marx, K. (2000a). A critique of The German Ideology (T. Delaney & B. Schwartztrans, Trans.). In Marxists Internet Archive (Ed.), *Marx/Engels Internet Archive*. Retrieved May 30, 2024, from <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/german-ideology/> (original work published 1932)
- Marx, K. (2000b). Economic & philosophic manuscripts of 1844 (M. Milligan, Trans.). In Marxists Internet Archive (Ed.), *Marx/Engels Internet Archive*. Retrieved May 30, 2024, from <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/preface.htm> (original work published 1932)
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A., & Lorenzo, F. (2016). More than content and language: The complexity of integration in CLIL and bilingual education. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 1-26). Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.21832/9781783096145-004>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford university press.

Article

Reexamining CLIL through Marx's perspectives
on language and humanity:
Towards language education for "real individuals"
embedded in needs-objects-social relationships

BAO, Rui*

Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University, Japan

Abstract

This article critically reexamines Content and Language Integrated Learning (CLIL) through Marx's perspectives on humans and language. It proposes a framework for language education that acknowledges learners' human existence and, in doing so, criticizes the separation of content and language, a long-standing issue in CLIL research. This study reconceptualizes "content" as objects of learners' "needs," thereby rendering their language their authentic voice. The study presents a theoretical vision of CLIL as a generalizable educational paradigm rooted in human existence.

Keywords: language education for human existence, content and language integrated learning, learners' authentic voices

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* bao.rui.52h@st.kyoto-u.ac.jp