

「生きる」ことと英語教育

キーワード： 主体、資本主義、身体

広島大学

柳瀬陽介

1 はじめに

本論は、2013年10月27日に広島大学を会場として開催された全国国語教育学会でのラウンドテーブル「言語教育と生きること」の発表をもとにしたものである。本稿では、その発表の予稿原稿に、詳しい脚注を加筆した形態で、口頭発表で伝えなかったことを拡充的にまとめる。短い本文に対して加えられる長い注という、やや変則的なスタイルとなるが、学会発表を平易に書き下ろした文章は出版物として近々刊行される予定であるので、それと類似せざるを得ない文章化は著作権の関係で書けないがためである。ご理解を願いたい。

2 英語教育の主体は学習者でも教師でもない

近代学校のための教育学の発想では、しばしば主体は学習者ではない。近代教育学の多くは、教師という主体が学習者という客体（対象）をどう管理・操作するかという発想で展開されているからだ（注1）。多くの授業で学習者は管理・操作の対象としてしか見られていない。では教師が英語教育で生き生きとした主体となっているかといえば、そうでもない。いまだに日本の英語教育学の主流である教授法比較などの実験研究は、実際は生態学的観察なしの少数の事例研究に過ぎないのに、あたかも二重盲検法での大規模のランダム化比較試験のように結果を一般化し、教師に「実証された」教授法を採択することを迫る（注2）。学習指導要領も教育内容だけでなく教育方法（「授業は英語で」）にまで指示し（注3）、教師は定められた内容と方法を忠実に実行すべき存在としてますます想定され主体性を奪われている。

3 英語教育の主体は貨幣・資本化する英語

言い切ってしまうなら、現代の英語教育の主体は、貨幣化しさらに資本化しつつある英語である。貨幣とはすべての商品の質を捨象しその「価値」を

一元的に量化する特殊な商品であるが（注4）、英語はいまや世界のさまざまな言語表現の質を捨象しその「命題」を一元的に表現できるグローバル言語として認識されている。資本とは投資・運用された貨幣であり量的拡大を運命づけられた商品であるが（注5）、英語もいまや学校教育では標準化された数値で必ず量的拡大を達成せねばならない商品（＝学校の「売り」）と認識されている。

無論、学校教育の成果を問うことが間違いというのではない。問題は、成果がほぼ一元化すらされようとしている数値（例えばTOEFL）だけでしか評価されないことである。現代社会を動かす主体が、生活者や労働者どころか資本家ですらなく、生活者・労働者・資本家を、資本の量的拡大のために急き立てる資本主義の論理であると言えるなら、英語教育を動かしている主体は、学習者でも教師・教育学者・政策決定者でもなく、学習者・教師・教育学者・政策決定者を特定数値の量的拡大に急き立てている英語一より正確に言えば、そういった英語観（グローバル資本主義的英語観）一であると言える（注6）。もしこれが正しいのなら、グローバル資本主義への対応を通り越した順応（過剰適応）を必ずしも望まない者にとって、現代日本の英語教育は、救いではなく抑圧（時には迫害）となるだろう。

4 打開へむけて

打開の途は、まず、教師・教育学者・政策決定者から主体性を奪っている、グローバル資本主義的英語観、そして、コミュニケーション能力を一元的に数値化できるとする数値フェティシズムを克服することにある（注7）。克服のためには、外国語習得を学習者の社会的主体化に求める複言語主義（複合的言語観）の認識を深め（注8）、次に教師の主体性を回復する教師の語り（注9）による実践研究（当事者研究（注10））で教育の質を探究しなければならない。特定の数値の増大だけに着目するいわば"monoculture"（単一栽培）的な量的研究（教育実践

への工学的アプローチ)の限界をよく理解し、教育実践への生態学的アプローチへの理解を深めなければならない。英語の学びをめぐって相互に影響しあっている個々の学習者・学級・教師・社会の相互関係性をよく観察し、授業は教師が特定の数値で表現される英語力を向上させる営みではなく、個々の学習者・学級・社会を同時に育む試みであることを理解しなければならない(注11)。

さらに本来英語教育の主人公であるべき学習者の主体性を回復するためには、学習者の身体(=主(あるじ)である体(からだ))を授業で発見しなければならない。英語教育は従来とかく「知的教科」として身体を軽視するか、「トレーニング」(注12)として身体を意識に隷属化させていたが、神経科学のダマシオ(注13)も言うように、言語は身体内の情動、その感知である感情、そしてその発展である思考に基づいている。言語の基盤は(身体から隔離されたとしばしば誤って認識されている)脳ではなく、身体である。英語教育は竹内敏晴(注14)や野口三千三(注15)の洞察にも学ばなければならない。英語教育が生きることにつながるためには、多くの認知的展開が必要である。

注

(注1) この「教師という主体が、学習者という客体(対象)を管理・操作する」という発想は、日本では明治以降の近代化によって普及した教育原理である。江戸時代の手習塾(寺子屋)を研究する辻本(2012)はこの近代的教育原理を「教える主体の事情が基本となって教育が構成」される「教え込み」と称し、手習塾の教育原理と対比させる。近代的な意味で制度化されていない手習塾では、学ぶ者の自由意思(「志」)が基本である。学習内容は学ぶ者が「生きる」ことの具体的諸側面と抽象的コスモロジーに即しており、学習者(およびその保護者)は、その学習内容と、それを体現していると考えられる師を有する手習塾を選択して学ぶ。ICTの普及と発展により、教育手段を飛躍的に増大させた現在、私たちはこういった非近代的教育の営みの諸側面から学び直すことが必要ではないだろうか。

(注2) 教育方法を比較する量的研究のほとんどは、二重盲検法や大規模ランダム化比較試験を採択していない(柳瀬2010)が、これは研究者の無知

や怠慢によるものというよりは、そのような実験法を要請する「客観主義・対象主義」(Objectivism)の認識論がそもそも教育という営みには適していないからだといえよう。Dewey(1916)も指摘するように、教育方法は教育内容と表裏一体であり、教育内容は学習者と教師が共に属する社会の中で「生きる」ことに即したものである。そういった状況から、教育方法だけを抽出してそれについて論じるのは、生態学的妥当性を著しく欠く研究方法であると筆者は考える。

(注3) 2014(平成25)年度から実施された高等学校での「授業は英語で行なうことを基本とする」という学習指導要領での方法論的指示に関しては、実施前から教師や関係者の間で批判を呼んでいたが(例えば寺島(2009)や大津他(2013))、実施後の総括もできていない同年12月に文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」でこの指示を中学校でも行う方針を出した。教師や関係者の声(つまりは主体性)はますます軽んじられているように思える。

(注4) 貨幣が商品であるという言明は一瞬奇異に思えるかもしれないが、国際為替市場では刻々と各国通貨が売り買いされていることから明らかなように、貨幣も商品である。だが貨幣は、あらゆる商品と交換可能であるという点で唯一無二の特異な商品である。

(注5) 一定量の貨幣を媒介にして、商品Aと商品Bを交換する場合は、「商品A→貨幣→商品B」と表記できるが、これら二つの商品(例えばリンゴとボールペン)の質はまったく異なるので、交換の媒介となる貨幣の量は交換する当事者が納得できるものであればよい。これに対して、ある者が資本家としてある商品(例えばある会社の労働力)に投資する場合は、「貨幣A→商品→貨幣B」と表記できる。ここで貨幣には質がない以上一貨幣は商品特有の質を欠き、量的であるがゆえに万能の交換媒体となっている一、貨幣Aと貨幣Bに関しては、必ず量の拡大を経た「貨幣A<貨幣B」の関係にならなければならない。リターン額が投資額より低いことは資本運用であってはならないことである。商品交換のために使う貨幣は単なる媒体であり、その

量に関する定めはないが、資本運用のために使う貨幣は自己増殖を定められた媒体となる。

(注 6) 現時点での英語教育改革論者の多くは、以下のような思い込みをもっていることが多い(典型例としては、三木谷(2012)などを参照のこと)。

- (a) 「グローバル資本主義競争で勝たなければ、日本は衰退するだけ」
- (b) 「『グローバル人材』を育成することが国益であり『教育再生』である」
- (c) 「『グローバル人材』の選別は、とりあえず英語資格試験の点数で行える」

これらの思い込みからは以下のようなことが推察される。

- (a') 「グローバル資本主義競争に過剰に巻き込まれずに国民の暮らしを豊かにする方法について考えていない」
- (b') 「ごく一部の『グローバル人材』を育てるための教育で国民教育がどれだけ損なわれかねないかについて考えていない」
- (c') 「『グローバル人材』に関する人格的側面や文化理解的側面さえも実質的に考慮から外している」

改革論者の勇ましい前提の底に潜むこれらの思い込みと、それらが意味することを冷静に指摘することが言語教育関係者の一つの課題であろう。

(注 7) コミュニケーション能力について理性的に考察すれば次のようになる。

特定のコミュニケーションが行われる具体的な諸要因をすべて捨象して一般化して想定する「コミュニケーション能力」とは、その捨象ゆえ、私たちがいつか完全に実証できるような概念ではない。そのような意味での「コミュニケーション能力」は、私たちは到達することができない「超越論的な理念」(カント)である。

だが、そのような理念は、あたかも地上の民にとっての北極星のように、私たちがより「よき」—これも超越論的な理念である— 実践を目指す時に役に立つことができる。

私たちは、さまざまなコミュニケーション能力の理論やモデルをこれからも産出するだろうが、私たちはそれらを検討し批判し「コミュ

ニケーション」や「コミュニケーション能力」について語り続けるだろう。語り続け、それに基づき試行錯誤を続け、よりよき暮らし・社会を目指すことが私たちの課題である。

特定の資格試験などの点数をもって「コミュニケーション能力」の指標としてしまうのは、実証不可能な超越論的理念を、実証可能な概念と取り違えてしまうことであるが、その取り違えは昨今、結果の可視化といったことばで奨励されている。しかし、その取り違えにより、「コミュニケーション能力」は矮小化され、テストの点数が高くても現実世界ではコミュニケーションがうまくゆかない事例をたくさん知りながら「仕方ない」とばかりにテスト対策に励む教室が増えることになる。

(注 8) 複言語主義(複合的言語観)こと plurilingualism は Council of Europe によって形成された概念であり、その考えに基づく能力(plurilingual and pluricultural competence)は、次のように説明されている。

複合的言語文化能力が意味するのは、複数の文化での経験をもつそれぞれの人間が、複数の言語をさまざまな度合いで使いこなすことができ、それぞれに社会的主体として、コミュニケーションの目的に応じて複数の言語を使い分け、複数の文化が混在する状況でのやりとりに参加することができることである。この能力は、それぞれに独立した別々の言語能力を積み木のように縦横に並べたものと考えてはならない。複合的言語文化能力は、一つの複合的な能力で、もはや分離することができない一つの化合物ともいえる能力であり、この能力を人は状況に応じて使いこなすのである。(Council of Europe, 2001, p. 168 を筆者が翻訳)

この定義で注目すべきは、言語を学ぶ者を「言語学習者」としてではなく、あくまでも「社会的主体」(social agent)としてみなしていることである。「言語学習者」はしばしば、もっぱら学習する存在(=いつまでも母語話者のレベルに到達せずに、学習を続けなければならない存在)であると含意されるが、「社会的主体」は、あくまでもその人なりに社会的に主体性を発揮できればよいわけであり、その人には、「言語獲得において永遠に母語話者に並ぶことができない存在」といった否定的含意は込められな

い。複言語主義（複合的言語観）においては、すべての人間がそれぞれの母語を中核にもった複合的言語話者であり、特権的な言語話者はどこにも存在しない。

従来の日本の英語教育は、社会的要因や言語行為の側面を捨象した言語学や心理言語学に強い影響を受けてきたこともあり、英語学習者を、社会的主体としてみなすことを怠ってきた。Council of Europe の *Common European Framework of Reference for Languages* から日本の英語教育界はいわゆる Can-Do List ばかりに注目しているが、むしろそれよりも大切なのは、こういった根本的な言語使用観であろう。

（注 9） 主体性 (agency) が自発的な行為遂行能力を含意する以上、主体性は、権力 (power) 一自ら何かを行うこと (=「力」) が社会的に承認されている (=「権」) こと一 を抜きにしては考えられない。「権力」はしばしば制度的なものとして実体的に考えられているが、アレントなどはこれを人々の間で生じる関係論的なものとして考えた。アレントによれば、power とは、人々が自由かつ正直に活動しあう時空で生じる「活力」であり、民主主義社会においてはこれこそが社会的に認められるべき力としての「権力」である（この解釈にしたがうなら、法などの制度的権力も、その源泉をこういった「活力」に求められる）。

アレントは、人間にとっての「活動」(das Handeln, action) を、生きるために日常的に繰り返さなければならない作業である「労働」(die Arbeit, labor)とも、人工物を作成する「制作(もしくは仕事)」(das Herstellen, work)とも異なるものとし、「活動」によってこそ人々はお互いの人間らしさを実感できるとした。活動の主なもの、語り(die Sprache, speech)であり、人間は自由に語る時空があつてこそ、相互に活力を得て、互いに認め合う権力を創出することができる。

だが言語教育の現場において、教師が言語教育について自由に語ることができているかについては樂觀視できない。学校現場においては学習指導要領が時に天下り的に降りてきた拘束として言語教師の言動に一定の枷を与えている（英語教育界では「授業は基本的に英語で行うこと」という一見正論に見えて、実は多くの現場の現実から乖離した学習指導要領により、多くの現場教師は拘束感を感じている）。

また、（英語教育系の）学会ではまだまだ素朴な論理実証主義的な量的研究信仰が強く、非定量的な言説は抑圧されている。その結果、現場の英語教師が集う空間で説得力をもつ言説と、学会で評価される言説の間に隔たりがある。

一人よがりでない形で、同僚言語教師の共感と納得を呼ぶ教師の語りを、例えば「実践研究」といった形で成熟させてゆくことは、これからの大きな課題であろう。多くの者の共感と納得を得る語りが、「権力」となり、さらに自由な活動の時空で、再生・再創造されることが目指される途ではあるまいか。

（注 10） 「当事者研究」とは、当初、ソーシャルワーカーの向谷地生良と精神科医の川村敏明が中心となって立ち上げた、統合失調症を患う者の共生施設である「浦河べてるの家」で開始された研究スタイルであるが（浦河べてるの家 2002, 2005, 向谷地・浦河べてるの家 2006）、次第に自らの障害を研究するという形で綾屋紗月や熊谷晋一郎（綾屋・熊谷 2008, 2010, 熊谷 2009）も当事者研究の流れに加わり、最近では石原孝二（2013）らが哲学の観点から「当事者研究とは何か」という問いを立て、理論的基盤も少しずつ明確にされている研究方法である。ここでは、浦河べてるの家、綾屋・熊谷、石原らが規定する当事者研究についてまとめることにする。

浦河べてるの家では、当事者研究の原則を次のようにまとめている（浦河べてるの家 2005, pp. 4-5）。

- (1) 症状と人間を、切り離し可能なものとして考える：症状と人間を不可分なものとしてみるのではなく、症状が、たまたま現在（あるいは長年）その人にやってきたものとしてみなす。
- (2) 症状に自分でぴったりと思える名前をつける：学術的な名前ではなく、自分が経験している症状の意味や状況をうまく取り入れた名前を症状につける（例、突然どこからともなく聞こえてくる声は「幻聴さん」、突然わきおこってくる否定的思考は「お客さん」、「幻聴さん」や「お客さん」の訪問により強迫的に繰り返される行動は「くどうくどき」など）。
- (3) 症状にまつわる一連の出来事のプロセス・構造の解明：反復されるプロセスの構造を幅広い視野から明らかにして、その症状がもつ「可能性」や「意味」を探る。

(4) 自分が自分を助けるにはどうするかを考える：他者（専門家や仲間）に助けてもらうのではなく、自分が自分のために何ができるかを具体的に考え、練習する。

(5) 共にふり返る：以上の分析と対応を実践し、その結果を検証し、仲間と共有する。

(1)と(2)は、当事者のアイデンティティと主体性に関わる原則である。当事者は「問題」をいったん自分から切り離し（外在化し）、それに対して当事者自らが命名する。この命名によって、当事者は、問題に対して専門家から与えられる名称（例えば「統合失調症患者」）でアイデンティティを外から定められる存在ではなくなり、自らが自らのアイデンティティを定める主体性を獲得する。また、その主体性は(4)において具体的に確立される。

(3)には、当事者研究の実践性がうかがえる。生きるという実践においては、過去は現在と未来の可能性を切り拓くための資産であり、過去の「事実」だけに研究を限定することは、研究の実践性を損ねかねない。また、生きるという実践は価値や意味を必然的に伴うものであり、いたずらな「価値中立」や「意味を問わない」即物的な研究も研究から実践性を奪ってしまうものである。

(5)には、「自分自身で、共に」という、べてるの家の当事者研究のキャッチフレーズと重なる原則である。当事者研究はあくまで当事者が主体的に行うものであるが、研究の際には当事者の語りを受け止める仲間が必要である。この場合の仲間とは、いわば第三者と当事者（第一者）の間において、客観的な理解と共感的な理解の両方を統合させようとする存在であり、これを今後は第二者と呼ぶことにする。

この第二者に対して当事者が語ることを熊谷(2013, p. 302) は次のように記述する。

どうせ私のことなんか誰もわかってくれない、というおびえの中で、恐る恐る不定形だった経験に形を当てはめてみる。ある表現は、他者に受け止められず素通りする。言いよどみながらも、いろいろな言葉や動きを試してみるうちに、その表現のいくつかが目の前の他者に、はっきりと、強く受け止められる。その瞬間、あるのかどうかもはっきりしなかった体験に、輪郭が与えられる。そして、表現を与えられたことによって、私は、私の体験が何であったのか、ひいては私が何だったのかを、以前よりもいっ

そう明確に知ることになる。

当事者研究における第二者の重要性は、おそらくカウンセリングにおけるカウンセラーの重要性と重なるところがあるだろうし、また両者には微妙な違いがあるだろう。これらの説明は後日に任せるとして、ここでは当事者研究が、決して一人だけで行われるものではないことだけは強調しておきたい。

また、浦河べてるの家は、統合失調症患者という「弱者」が生きるために立ち上げられた場であることもあり、「弱さ」についても独自の考えをもっている（浦河べてるの家 2002, p. 196）。

弱さとは、強さが弱体化したものではない。

弱さとは、強さに向かうための一つのプロセスでもない。弱さには弱さとしての意味があり、価値がある — このように、べてるの家には独特の「弱さの文化」がある。

「強いこと」「正しいこと」に支配された価値のなかで「人間とは弱いものなのだ」という事実に向き合い、そのなかで「弱さ」のもつ可能性と底力を用いた生き方を選択する。そんな暮らしの文化を育て上げてきたのだと思う。

後述するように当事者研究は、権威化され権力をもった既存の研究スタイルを相対化しながら、人間研究を行おうとする新しいスタイルであり、その根底には弱さを否定できない人間の暮らしを肯定する態度があると言えよう。

以上のように「当事者研究」と「弱さ」を規定する浦河べてるの家での実践では、参加者は、当事者研究を通じて、ことば・関係・力を獲得しているとまとめられる。以下、これらの獲得について簡単に記述する。

ことばの獲得とは、従来の言語学的な意味での言語獲得ではなく、ことばを自らの生きる媒体として使用できるようになるということである。当事者の一人である下野は次のように述懐している。

浦河に来た当初は、自分のなかの「寂しい」という気持ちにもまったく気がつきませんでした。（中略）「うらやましい」という感情は、自分のなかでは「禁句」だったのです。（中略）しかし、浦河で人のあたたかさに触れたとき、ごく自然にまわりの人を「すごくうらやましく」思うようになりました。すると、自分も「人と話したい・・・」と思うようになってきました。

最近、川村先生からも「下野くん、日本語うまくなったね」と言われます。(浦河べてるの家、2002, p. 127)

この意味でのことばの獲得は、もちろん音韻や統語や語彙項目のレベルでのものではない。おそらく語用論をも超えるレベルでの獲得であろう。下野氏も「寂しい」ということばの慣用的用法は知っていたに違いないからである。ここでの獲得とは、ことばを自らが生きるための媒体として使うことである。

精神科医の川村も、これらの事例を知るにつれ、「病気を治すよりもまず言葉を覚えさせたい」とまで思うようになった。ここでは、ことばの獲得が、言語の問題ではなく、人間の問題として認識されている。

関係の獲得は、獲得したことばを主な媒体として行われる。べてるの家のメンバーは、仕事をやる中(あるいは暮らしを重ねてゆく中)で生じてくる事柄についてミーティングで語り合うが、これは「問題解決」や「原因追求」あるいは「犯人捜し」ではなく、傷つき自信を失いやすい者たちが自己表現をして、お互いを支えあい励まし合うプログラムとして位置づけられている。人間が生きるということ、他者との関係性の中で生きるということであり、その関係性を支えるのがことばである。ここで、ことばと関係の獲得は、人間が生きることに直結している。

生きていることを実感できる時に伴うのが力の獲得の感覚であろう。川村は次のように述懐している(浦河べてるの家 2002, p. 245)。

どこかで聞いた言葉を、一回自分のからだを通して、フィルターを通して、洗練させた言葉というか、自分の生きた言葉につくりかえていく。そして自分の言葉にできたときに、やっと自分が、こう、力が湧いてくるような、そんなことをしているんじゃないかなと。本当に言葉が、みんな使って交わる言葉が、本当に生きた言葉としてみんなが使えるようになってきているんじゃないかと思うんですね

この力は、人々との関係性において感じられるものであるが、さらに当事者研究の「研究性」が力の実感を増大させている。研究という形をとることで、問題を理論立てて考え、内容を社会化することで、当事者の問題の研究は、当事者を越えた広い範囲の

人々のための研究ともなるからである。別の言い方をすれば、「世界の抱える苦しみに自分がつながっている」という感覚(向谷地・浦河べてるの家 2006, p. 37)が、力の感覚の源泉となっている。

以上のような浦河べてるの家の当事者研究を受けて、綾屋と熊谷も自身の障がいをテーマにして当事者研究を行っている。綾屋は、当事者研究を通じて、自分がわけのわからない問題を抱えている正体不明の者でもなく、かといって専門家に一義的に正体を断定され他者と区分されてしまう病人でもなく、「同じでもなく違うでもなく、お互いの多様性を認めた上で、仲間としてつながり続ける」人間である(綾屋・熊谷 2010, p. 95) ことを見出している。これは当事者研究が、当事者を対象化してしまった第三者的研究でもなく、当事者(第一者)だけの閉ざされた営みでもなく、第二者を通じて当事者と人々をつなぐ研究であることを示唆しているように思える。

熊谷は脳性まひでしょっちゅう転倒してしまう当事者であるが、彼は小児科医であることもあり、生理学や神経科学の知見を活かしながら、「私が体験していることをありありと再現してくれるような、そして読者がそれを読んだときに、うっすらとでも転倒する私を追体験してもらえるような」説明(熊谷 2009, p. 22)を試みている。熊谷の当事者研究は、当事者研究が自然科学研究を排除するものでもなければ、それに回収されてしまうものでもないことを示している。

哲学者の石原らは、こういった当事者研究を、人間研究を捉え直す可能性をもった研究スタイルとして総括している。

石原によると当事者研究とは、次のようにまとめられる。

定義：問題を抱える当事者が問題に対して「研究」という態度において向きあうこと

科学との関係：科学の専門知の成果が受け入れられながらも、その意味が当事者の視点から捉え直され、ずらされる

機能：当事者が仲間(第二者)と共に研究することで、ことばを取り戻し、自己を再定義し、人とのつながりを回復する。

石原は、「科学」は「研究」の下位概念であり、「科学」は「研究」の一種に過ぎないことを指摘する(石原 2013, p.59)。

「研究」とは事象や実践に対して、そこに没入することなく、観察的・認識的な態度をとることである。この態度には、事象に対して能動的に働きかけ（実験を行い）、その結果を観察することによって認識を得るということも含まれる。

他方、「科学」は「研究」のそうした側面も共有しながらも、そのプロセスと結果に普遍性と再現性が求められるという点や、定量的な評価を行うことに特徴がある（そのため、個別的なものに関しては、「研究」の対象とはなり得ても、科学的探究の対象となることは難しい。

（中略）。その意味では「科学的研究」としての「科学」は、「研究」の下位概念であるといえる。

つまり、自然科学といった「科学」とは、普遍性・再現性・定量性（数値化）を要求するいわば特殊な研究であることになる。

そうなると、当事者研究（および教育研究研究なども含めた人間研究）には、普遍性・再現性・定量性（数値化）が必要か、あるいは適切かという問いが導かれる。普遍性と再現性に関して、哲学者の河野は次のように述べ、人間の営みを研究する際に、普遍性と再現性を要求することの方がむしろおかしいことを指摘する。

発達する歴史的過程を持つ存在は、反復しないユニークな存在である。生命現象のような成長・発展するシステムにおいては、反復する現象は全体の文脈から人工的に切り離された部分的過程においてしか見出されない。たとえば、生命全体の反応としての病理は、厳密には一回的である。それゆえに、同じ薬剤や治療法が、患者により、患者の状態により、病の進行の度合いにより、有効であったりなかったりする。（河野 2013, p.101）

線形的な法則性が当てはまるためには、初期条件と周辺（境界）条件がすべて同じでなければならない。だが、厳密に同一の条件など実験室の中ですら存在しないし、現実の事例には数えきれないほどの複雑な要因が絡み合っている。複数の法則が絡み合って成立している事態には、単純な線形的な因果性は成立しなくなる。（河野 2013, p.102）

こうなると、科学の流儀と異なるからという理由

で、当事者研究を否定することは、当事者研究の流儀と異なるからという理由で科学を否定すること同様、おかしなことであることがわかる。また、それ以上に、科学の名において当事者研究といった営みを封圧するのは、当事者の語る権利を抑圧することにつながる。

当事者研究は、病気に関する語り、研究する権利を専門家の手から取り戻そうとするのである。そのような当事者研究に対して、それは科学的研究の作法を踏まえていないからやるべきではないと主張することは、当事者の語りを抑圧し、「研究」する権利を奪うことになる。（石原 2013b, p.58）

以上、当事者研究についてやや長くまとめたが、こういった当事者研究のあり方に言語教育（実践）研究も学ぶべきであろう。その方向での今後の課題は、研究者が専門知の名において第三者として君臨し、現場教師を支配・管理するのではなく、第二者として現場教師が自らのことばを見出し、関係性を回復することを支援すること、さらには、現場教師だけでなく学習者（児童・生徒・学生）をも当事者として研究する主体として認めることなどであろう。

（注 11）教育研究での工学的アプローチとは、工業製品を短期間で大量に生産するように学習者を教育しようとする考え方であり、そこでは学習者および教師の個性は捨象され、標準化された存在として考えられる。この工学的アプローチを支えるのは、大規模なランダム化比較試験（randomized controlled trial: RCT）と二重盲検法（double blind test）による実験であるが、教育研究ではこれらの方法が取られていないこと、そもそも取られるべきではないと考えられることは（注 2）でも述べたとおりである。

他方、生態学的アプローチは、生態学が「生物とそれをとりまく環境の相互関係を研究し、生態系の構造と機能を明らかにする学問」であるように、学習者あるいは教師（もしくは学級や学校）という主題的存在が、周りの環境とどのような相互関係にありながら、生態系の営みを構築しているかという観点で研究を進める。主題的存在となる学習者や教師なども、工学的アプローチが想定するように標準化された固定的存在ではなく、個体的要因・短期的時間要因・長期的歴史要因・短期的関係要因・長期的

環境要因などにより、流動する個性をもった存在として認識される。これらの前提により、生態学的アプローチでは以下のようなことが含意される。

・同じ「教師」だとしても、教師 A ができると、教師 B ができることは異なりうる（これは学習者・学級・学校などについても同じである）。

・同じ「教師 A」だとしても、他の要因次第で、同じことができたりできなかつたりする（そもそも教師 A も変動しうる。これは学習者・学級・学校などについても同様である）。

・同じ「教育方法 X」が実行されたとしても、その結果がどの場合にも常に一様であるわけではない（そもそも「教育方法 X」の同一性は、工業製品の同一性と比べてはなはだ疑わしいものである）。

・教師・学習者・学級・学校、あるいは教育方法などの主題的存在に関して、一元的な比較や評価を行うことに対しては批判的であるべきである（比較や評価は多元的であるべきだし、その比較や判断はその時点・状況の下でのものであることを銘記するべきである）。

こうして列挙すると当たり前のことに思えるが、工学的アプローチを前提とすると、これらの当たり前のことは否定され、教師・学習者・教育方法などが標準化され一般的に語られ、比較・評価されていることを思い起こされたい。工学的アプローチを人間に対して無批判的に適用することが、どれだけ教育現場の営みを抑圧しているかについて私たちは自覚的であるべきだろう（そしてそれに代わる生態学的アプローチなどの研究スタイルを洗練させるべきだろう）。

（注 12） 母語とは大きく異なる外国語を習得しようとする際には、ある程度の機械的・人工的な訓練が有効であることを認めることが現実的であろう。筆者はかつてそういった訓練方法を「集中的入出力訓練」（Intensive Input / Output Training）として整理したが、もちろんそういった訓練が学習者の感情や意思と無関係に行われることは厳に戒められなければならない。

（注 13） 神経科学のダマシオ（2013）は、非意識（nonconsciousness）の情動（emotion）の一部を、私

たちが感情（feeling）として自覚する時に中核意識（core consciousness）が発生し、それが「今・ここ」を超えて展開する拡張意識（extended consciousness）の基盤となると論じている（拡張意識を展開する際の主な媒体は言語でありイメージである）。上述の「トレーニング」が言語の産出を、当人の情動や感情と切り離れた形で強要しがちなことを考えると、この「情動・中核意識（感情）・拡張意識」一大胆に言い換えるならば、「からだ・こころ・あたま」一つながりを強調するダマシオの言語論は言語教育者にとって重要である。

（注 14） 竹内敏晴の言語論では、上述の言い方を使うなら、からだからこころに至ることばの流れと、あたまからこころに至ることばの流れの葛藤を描いた中期以降の論（例えば 竹内（2001, 2009））が特に注目に値する。

（注 15） 言語関係者としてではなく、身体運動者として経験を積む中で、言語に対する深い洞察を得た野口の直観力は驚嘆に値する。また、彼の身体論・意識論は、ダマシオの神経科学の知見と一致するし、近代批判はポスト・モダンの議論と通底している。これらを 1960 年代から見通していた野口を知ると、学問において重要なのはやはり独自の観察と思考を、現実に対して徹底的に誠実に行うことであると思わされる。

参考文献

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎（2008）『発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつながりたい』医学書院
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎（2010）『つながりの作法 — 同じでもなく 違うでもなく』NHK 出版
- 石原孝二（編）（2013）『当事者研究の研究』医学書院
- 浦河べてるの家（2002）『べてるの家の「非」援助論』医学書院
- 浦河べてるの家（2005）『べてるの家の「当事者研究」』医学書院
- 大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子（2013）『英語教育、迫り来る破綻』ひつじ書房
- 河野哲也（2013）「当事者研究の優位性」

- 石原 (2013) 所収
- 熊谷晋一郎 (2009) 『リハビリの夜』 医学書院
- 熊谷晋一郎 (2013) 「エピローグ 当事者研究が語り始める」 石原 (2013) 所収
- 竹内敏晴 (2001) 『思想する「からだ」』 晶文社
- 竹内敏晴 (2009) 『出会うということ』 藤原書店
- ダマシオ, A. 著、山形浩生訳 (2013) 『自己が心にやってくる』 早川書房
- 辻本雅史 (2012) 『「学び」の復権 — 模倣と習熟』 岩波現代文庫
- 寺島隆吉 (2009) 『英語教育が亡びるとき — 「英語で授業」のイデオロギー』 明石書店
- 野口三千三 (1972/2003) 『原初生命体としての人間 — 野口体操の理論』 岩波現代文庫
- 三木谷浩史 (2012) 『たかが英語!』 講談社
- 向谷地生良・浦河べてるの家 (2006) 『安心して絶望できる人生』 生活人新書・NHK 出版
- 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』 No. 30, pp.167-176
- 柳瀬陽介 (2010) 「英語教育実践支援のためのエビデンスとナラティブ : EBM と NBM からの考察」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 No.40 pp.11-20.
- Dewey (1916/2004) *Democracy and Education*
Dover Publications
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.