

## 言語活動主体の充実とは何か —言語教育の目的と市民性形成—

キーワード：市民性形成 言語活動主体 言語教育の目的

言語文化教育研究所／早稲田大学

細川英雄

### はじめに

本稿は、生きることと言語教育というテーマに沿いつつ、言語活動主体の充実とは何かという課題について私見を述べるものである。

「言語活動」という術語自体は、国語教育の分野で、すでに西尾実(1951)が「言語活動主義」「言語生活主義」という概念を唱え、「主体」に関しては、田近洵一(1975)が「言語行動主体」という名称を用いている。また「言語主体」という表現そのものは、時枝誠記はじめ、すでに多くの論者が用いるところである。

「言語活動主体」の意味するところは、基本的に「言語主体」と同様であるが、ここで注目するのは「言語」そのものではなく、「言語」による「活動」であるという点である。そのため、あえて「言語活動主体」と称する。その意味では、西尾の主張する「言語活動主義」「言語生活主義」と通底するものであるといえよう。

さらに、この「言語活動主体の充実」というのは、西尾の言う「言語生活の充実」に近い概念である。ただ、西尾は、「言語生活の充実」とは何かという問いにさほどいいねいに答えているわけではない。

ここでは、言語教育と生きることというテーマの下、「言語活動主体」の充実という観点から、個人の「言語生活」の充実に至るための、基本的な道筋を、言語教育の目的という視点から論述する。

### 1 言語教育の目的とは何か—ことばの活動は市民をつくる活動である

まず、言語教育の目的とは何かという問いに対して、ことばの活動は市民としての個人をつくる活動であるという答えを用意したい。

では、なぜ言語教育は市民性形成をめざさなければならないのだろうか。

ここでは、人間という存在について、年齢とともに

に蓄積される知識・情報の量だけでなく、感じる力(感覚・感情)と考える力(判断・思考)の総体を持ったものとして捉えることとする。その総体が、社会における市民としての役割を果たすことではじめて人間となると考えるからである。

ここで言う市民とは、社会における人間のあり方を指すものとしよう。それは、社会における他者との対話の中で、自己を表現し、社会を形成する個人のことである。したがって、市民性とは、そうした活動を備えた個人の特性を指し、その教育としての市民性教育とは、社会形成の意識をつくり育てることをめざすものとなる。

このとき、ことばの活動(ことばを使った活動)こそが、市民をつくる活動において、きわめて重要であるということができよう。なぜなら、人はことばで考え、ことばによって他者と対話し、ことばによって社会を形成するからであり、ことばの活動なくして、市民としての個人にはなりえないからである。

一つの例として、一人の個人の日常に即して考えてみよう。

個人は、両親のことばを家族の中で受け継ぎ、育つ地域のことばを享受し、国家のことばを学習する。そして、他者とことばを共有し、地理的に離れた地域・社会のことばを学び、それらを総合して、自分のことばを形成していく。

このように、個人の中の複数の言語的要素の存在を考えると、一人の人間の中での、母語・第2言語・外国語の包括的統合の問題を無視できなくなる。この課題は、一つの社会における多言語多文化という考え方(多言語多文化主義)から、一人の人間の中の複数の言語・文化という発想(複言語複文化主義)への転換を示唆している。このことはさらに、ことばは、言語学で区切られた6000~8000の境界だけではなく、地球上の個人の数だけ、すなわち60

億のことばがあると考える可能性に広がっていく。

## 2 「コミュニケーション能力」一辺倒からの脱却へ

私は研究分野として外国人のための日本語教育に籍を置くが、その日本語教育のこれまでのありように対して、常に批判的な立場にある。

戦後、外国人のための日本語教育の出発点において強く意識されたことは、文学鑑賞に重きを置く国語教育からの離脱だったと言えよう。その結果として、日本語教育は、合理的な精神に基づく形式主義を標榜するようになる。それはすなわち、日本国家がたどった植民地主義への批判であり、新しい出発としての「国際化」への道筋のはずだった。

しかし、この形式主義志向は、確定された文型・語彙等の言語項目の習得を目的化し、その学習・教育の効率性だけに注目するようになる。1970年代後半から80年代にかけての世界的な言語教育界の流れだったコミュニカティブ・アプローチの洗礼によっても変わるものではなかった。むしろ、このころから日本語教育の現場は、言語の構造・機能と場面の組み合わせによる「コミュニケーション能力」一辺倒になった。

もちろん、ことばの教育にとって、コミュニケーション能力育成も言語の構造・機能と場面との関係も重要な課題である。しかし、学習とは決して知識の集積ではなく、またコミュニケーション能力も決して一方向的な教授によって身につくものではない。

なぜなら、人がことばを使って行う活動は、その人のふだんの生活あるいは生き方と切り離せないからだ。だからこそ、ことばを身につけるといことは、自身の生活を通して全身で活動しなければ得られないものなのである。

したがって、日本語教育というのは、日本語による活動を通して、学習者一人ひとりの多様な言語活動の有り様に立ち会うことであるにもかかわらず、日本語という言語だけを見て、その構造や形式を教えることだと思込んでいる教師のいかに多いことか。

研究対象の解釈・解説あるいは位置づけに終始することが研究で、その成果を未熟な学生・学習者に与えることが教育という図式は、もはや成り立たない。教育と研究はともに、ことばによる活動を通し

て、学生・学習者一人ひとりの多様な言語活動のありように立ち会うことを通して、自らのテーマを求めているはずなのである。すなわち、教師も学生・学習者も一個の言語活動主体としてどのような活動が可能なのかと問われているのである。

## 3 テーマを発見するということ(細川2012a)

では、一人ひとりの言語活動主体としての自らのテーマの発見はどのように形成されるのか。

- ・自分の考えていること(テーマ)を相手に伝え、その内容についてやり取りする行為(自己の内省と他者とのインターアクションの活性化)
- ・行為者によるテーマ・主題・動機の構築の重要性(具体的なテーマにもとづく固有性と共有性をめぐる行為者自身の活動)
- ・<情報 INPUT→認識・判断 REFLECTION→他者への表現化 OUTPUT→他者からの反応 NOTICING→情報 INPUT>という活動循環を螺旋状(スパイラル)に描く。
- ・全体から部分へ、部分から全体へ(テーマ/動機>文脈>文章/文)

このように見てみると、言語関連項目そのものは、言語分析の結果に過ぎないことがわかる。分解したものを組み立てて積み上げても本来の活動にはならない。したがって、ここでは活動全体を動的なモデルとして構築されたものを考慮しなければならない。そのために、次の三点を挙げよう。

- ①言語活動によってさまざまな思考と表現のあり方を学ぶこと
- ②他者の存在を受け止め、コミュニティの多様性と複雑性を理解すること
- ③複数コミュニティのありようの中で自己アイデンティティを確認すること

そして、最終的には、「人間とは何か」という大きな問いのできる個人の育成が必要になる。すなわち、日本語の活動によって生じる諸問題を対象として自らのテーマとは何かという問いに真正面から向き合い、徹底的に考える研究的態度の涵養がこの活動の目的となろう。このことによって、個人と社会を結び、人間としての生を肯定的に捉えられるようになることをめざす。ここでは、さまざまな問いを自分で立て、そのことをコミュニティ(教室・研究

室等)のメンバーと共有していくことが求められるだろう。

#### 4 「ことばの市民」として生きること

この課題を個人としての枠を超えて、社会における他者との関係の中で構築していくことが重要であると私は考える。そしてさらに、それを他者との協働において社会そのものへ働き掛けていくこととして考えるとき、一人の人間にとって、社会における自分の位置づけを考えないわけにはいなくなる。それがすなわち、個人と社会を結ぶことであり、このことが、冒頭で述べた、社会の中での個人、すなわち「市民」として生きることになると私は考える。

このとき、あえて「ことばの市民」(細川 2012b)という概念が重要であると私は提案したい。「ことばの市民」になるという議論は、決して母語話者のみ向けられるものではなく、すべての言語使用者、つまり人間としての個人に宛てたものであることを意味している。ことばに即して厳密に思考することによって、自らのテーマを発見し、それを人間探求へのたしかな道筋として認識し、それを実現する社会を形成するに至るにはどうしたらいいのか。このプロセスを模索することこそ、ことばの市民たるものの資格である。

さらに大きく考えれば、そのような人格を持った個人はどのように形成されるのかという問題は、分野の別を超えた人間形成としての普遍的な教育課題であるといえるだろう。ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人を「ことばの市民」と呼ぶとするならば、その行為者自身が、一個の言語活動主体として(「主体的に活動する/させる」という意味ではなく)、言語使用の問題のみではなく、人と人のいる環境としての社会全体を構成することの意味を考えなければならないだろう。

そこで、自己のテーマを持つこととしてのことばの活動に注目する必要があるだろう。なぜなら、たんに話すことと対話は違うからである。では、その対話の中身・内容とは何か。ここに、「目的あつてのことば」の意味が存在する。「目的あつてのことば」とは、目的を持ってことばを使うということであり、ことばによって、その目的を果たそうとするということでもある。この過程にこそ、一個の言語活動主体としての充実へという概念が現れる。一人

の市民として、ことばの活動をどのように充実させるのか。

そのとき、「語るべき」何かを持つという主題が浮上する。「語るべき何か」とは、自分にしかないもの、自分の過去・現在・未来を結ぶ「何か」である。その何かこそ、自分のテーマ誌となる得るものであるだろう。

#### 5 言語教育の最終的な目的とは何か

これに対して、母語を異にする人間同士の関わりのためには最低限の外国語力がある、という主張が一般的だろう。

けれども、その「最低限」の実体はだれにもわからない。にもかかわらず、テキストの語彙・文型項目としてリスト化されているものを、言語や言語活動の分析結果を取り入れた基礎・基本、つまり「最低限」の知識として私たちは教室で学ぶことを強要される。個人一人ひとりにとって、自分の表現したいことをことばによって表そうとするとき、さまざまなアプローチがあることはもはや自明のことだ。一般的な基礎・基本を積み上げるだけでは、その人の本来のことばにはならないという実感を、多くの人がさまざまなところで得ているのである。

では、基礎・基本の積み上げからコミュニケーション能力育成をめざすのではなく、「自身の生活を通して全身で活動」するためにはどのようにしたらいいのかと人は考えるだろう。

この「どのように」の前に、「なぜ」を問うことが重要だろう。この課題の根本は、ことばの教育とは何か、という最終目的への問いと深い関わりがあるからである。何のためにことばは存在するのか、そのことばをなぜ学ぶのか。この永遠の問いは、なぜ人は生きるのかという哲学の命題とも符合する。この問いこそ、言語教育の未来をひらく鍵であるに違いない。

今、重要なのは、混迷する、この社会の中で、価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていくこととそのための意識改革であろう。それは、私たち一人ひとりが社会と関わりをもつにはどうしたらいいかという課題でもある。

このことは、行為者一人ひとりが、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成で

きるのか、つまり社会における市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題と向き合うことである。この市民性形成こそが、ことばの教育の重要使命であり最終的な目的なのではなからうか。

## 6 市民性形成の教育課題へ

「市民性形成」は、きわめて重要な教育概念であるにもかかわらず、これまで言語教育の分野ではほとんど議論されてこなかった。たとえば、2001年に公刊されたヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)では、その最終的な目的として民主的な社会形成のための市民性(シチズンシップ)教育が主張され、その教育方法の一つとして、CAN-DOやポートフォリオによる評価システムが例示された。しかし、具体的な教育内容についてはまだ十分な議論がない。言語教育と市民性教育に関する、数少ない先行研究のなかで、M. Byram(2008)は、市民性教育とはインターカルチャー(相互文化性)教育であると主張する。個人から地球規模までの諸文脈における、複数のアイデンティティを含有する、他者との相互関係性そのものがインターカルチャーであり、その教育は、地球上の、さまざまな人々とともに生きていくための社会構築をめざした、ことばによる基盤的な活動の場の形成だとする。

このように考えるとき、ことばの教育とは、「ことばを教える」ことではなく、「ことばによって活動する」場をつくることになるだろう。

たとえば、個人一人ひとりが、自分の興味・関心から問題意識へという方向性を持ち、ことばによる活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場の形成を、言語教育はどのように提案できるだろうか。

過去・現在・未来を結ぶものとしての自己のテーマ発見は、「私は〇〇人である」という帰属感ではなく、この社会において「私としてここにいる」という自らの居場所感を改めて認識させる。それぞれのアイデンティティを問いつつ、各々のテーマについてゆっくり静かに語れる環境が存在するとき、言語習得だけを目的としない言語活動とその活性化が大切な意味を持つことになる。この活動環境の中で人は「ことばの市民」としての責任を担う。

## おわりに

言語教育と生きることについて、ことばの活動からの提言という観点から考えてみると、「教材」の問題がとても大きいように思われる。

- 教材とはだれのため、何のためにあるのか?
- 教材から何を学ばせようとするのか?
- 教材がなければ活動は成立しないのか?

このような教材の存在それ自体を疑う視点が必要だろう。なぜなら、そのすべては活動のデザイン、教師の教育観に根ざすからである。

さらに、戦後の国語教育の中で当然のように謳われてきた単元学習の「単元」とは何かという課題は、当該分野内ではタブーのようにほとんど問題にされてないようだ。

- なぜ「単元」なのか
- 「単元」の発想はどこから来たか
- 「単元」を外して何が残るのか

このような問いは、「生活単元学習」としてはじまった単元学習の根本理念を問うことでもある。たとえば、外国籍児童・生徒が国語科の教科学習についていけないという問題は、一般に言われるように、語彙や漢字といった教育方法上の問題なのではなく、国語科という教科が、生活単元学習の「生活」それ自体の意味を失っているからにはほかならない。本稿で述べた、市民性をめざしたことばの教育こそ、これからの世界を支える青少年たちへの教育として最重要課題であろう。また、そうした理念が現行の教育評価および教師養成・研修の制度とどのようにかわるのか。この探求こそ言語教育が今、全力を挙げて取り組むべき課題だろう。

## 注：

たとえば、2001年に発表されたヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)では、「民主的シチズンシップ教育 education for democratic Citizenship」との関連から、ヨーロッパにおいて「社会において共存する人(a person co-existing in a society)」という個人のあり方は、複言語・複文化主義の理念と個人のアイデンティティの概念とが一体化した Citizenship として捉えられている。言語教育における citizenship に関しては、ヨーロッパ評議会の近年の議論が有効であろう。この状況については、福島青史(2011)にくわしい。福島によれば、citizenship そのものの定義は決して固定したものではなく、歴史的には、帰属を中心

とした考え方から、個人のアイデンティティの方向へと流動的に変容していることが指摘されている。

引用文献(著者 50 音順) :

田近洵一(1975)『言語行動主体の形成—国語教育への視座』新光閣書店

西尾実(1951)『国語教育学の構想』筑摩書房

福島青史(2011)「「共に生きる」社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例とし

て」 「リテラシーズ」 8

細川英雄(2012a)『研究活動デザイナー—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—言語文化教育学思想と実践』ココ出版

細川英雄(2014)「市民性形成を目指す言語教育へ」

「英語教育」2014年2月号、pp45-46

Byram, M. S. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. *Multilingual Matters*.

【付記】本稿は、全国大学国語教育学会(広島大学)2013年10月27日(日)ラウンドテーブルでの議論をもとに作成・執筆したものである。なお、一部、細川(2013)の記述と重複する部分があることをお断りする。本研究は、文部科学省科学研究補助金「アイデンティティ形成にかかわる言語教育とその教師養成・研修プログラムのための実践的研究」(2010-2012年度基盤研究C、課題番号:22520540、研究代表者:細川英雄)の成果の一部である。