

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	国語教育における教育言説に関する試論
Author(s)	丸田, 健太郎
Citation	国語教育思想研究 , 21 : 45 - 49
Issue Date	2020-10-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050398">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050398</a>
Right	
Relation	



## 国語教育における教育言説に関する試論

広島大学大学院・院生 丸田健太郎

キーワード：言説分析 学校教育 狂気

### 1. 教育言説とは何か

本研究では、国語教育における教育言説を探索し、その内実を明らかにすることを目指す。フーコーによれば、言説（ディスクール）とは言表（エノンセ）の総体である。言表とは発話されたもの・記述されたものであり、言う・書くという行為によって生み出されるものである。

社会や文化は、この言表によって統制され、作り出されている。例えば法律や信念、様々なテキストによって人々は行動を制限・規律される。このような言表が言説として社会に文脈化されることにより、言説は社会や文化を固定化する役割を持っていると言えるだろう。

さらに、言説は時に、マイノリティ/マジョリティという権力構造を生み出し、被抑圧者/抑圧者という関係性をもたらしてしまう。たびたび議論されている優生保護法など、直接的にマイノリティを排除するようなものばかりでなく、マジョリティが自らの特権性を無自覚のうちに作り出してしまう思想なども存在する。石田（2006）が「『エノンセ』の統御、『ディスクール』の編成は、ニュートラルな文化の場所において起こるわけではない。むしろ、そうした『制度化』は『権力』の働きと不可分」（p. 67）であると述べるように、社会や文化の中に存在する権力構造を問題化するためには、その背後にある言説そのものを取り上げる必要がある。

そして、言説は教育の中にも存在すると考えられている。バーンステイン（2000）は教育というものがどのように成立しうるのかについて「〈教育〉言説（pedagogic discourse）」という概念を提唱する。バーンステインの理論における〈教育〉とは education ではなく pedagogy であり、「学校で行われる関係よりもいくぶん広い概念」（バーンステイン、2000:37）である。このバーンステインの理論は階級と言語の関係性を紐解くのに重要な役割を果たしている。

今津（1994）は「教育言説」を以下のように定義

する。

「教育言説」とは「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本的枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」をいう。（p. 47）

また、同じく今津は言説そのものを検討することの意義について以下のように述べている。

言葉の支配や呪縛の問題を追求することは、何らかの議論について検討する場合に、議論そのものの内容ではなくて、議論に立脚している言語化されたパラダイムや概念、理論ないし認識方法や価値観そのものを自省（reflection）する営みである。それは、私たちが当然のことにように依拠している近代的思惟そのものを相対化するというポストモダンの作業にも連なることになる。（pp. 41-42）

つまり、教育言説を問題化するということは、これまで自明のものとして見過ごされてきた言語・テキスト等による支配を研究の俎上にのせることであり、この教育言説を分析することによってこれまでに見えていなかった視座から教育の課題を示すことができるのである。本論においても、今津の定義を用い、国語教育における言説がどのようなものなのか考察を行う。

今津は「聖性」という用語を用いることで、この自明に見過ごされてきたパラダイムや概念、理論といった教育の基底となる学問・研究そのものを相対化する視座を設けたのだと言える。今日的な、多様な学習者が含まれる教育という場の課題を明らかにするためには、これまでの研究とは異なる視座を持つことが必要であり、教育言説という概念装置を用いることの有用性は確かなものであると考える。

また、この教育言説が果たす作用を明らかにするためには、文化的再生産論についても見ておく必要がある。本研究が教育研究であり、学校教育を射程に含んでいる以上、学校という特殊な社会においてどのような教育営為が行われているのかについて堅牢する必要があるためである。高橋・天童(2017:158)はこのバーンステインの理論が「文化伝達と再生産にかかわる営み全般を射程において捉えることを可能にする」ものであるとしている。

ブルデューは著書『再生産』(1991)において、学校システムが学習者のもつ社会的階級が学歴とともに再生産されることを明らかにしている。文化的再生産論と教育言説という二つの観点から学校教育を再考することは、学校教育から周縁化される学習者、例えば障害のある児童生徒や外国人児童生徒などが学校内で受けている不利益の存在を明らかにし、それに対する解決のための教育としてのあり方を提示することに繋がる。

## 2. 国語教育における教育言説

以上の教育言説に関する論考を踏まえ、筆者は国語教育における教育言説には以下のようなものが存在すると考えた。

- ・外国人児童生徒が一斉授業を受けるか個別指導を行うかは、国語科に必要な日本語能力を有するか否かで判断する。
- ・特に日本語を母語としない外国人児童生徒については、所属学級で国語科の授業を受けるよりも、個別指導において日本語の指導を受ける方が良い。
- ・障害のある児童生徒が一斉授業を受けるか個別指導を行うかは、クラスにおける授業の目的・目標に到達することができるかどうかで判断する。
- ・障害のある児童生徒については、特別支援学級等で個別の支援・指導を行い、個別の目標を設定する方が良い。

## 3. 国語教育研究において教育言説を探求する意義

先述の通り、言説を分析するということは言説を構成する言表やその総体である言説そのものの編成を明らかにすることであり、その編成の歴史を批判的に辿ることを可能にする。

さらに、教育における言説である教育言説を分析にすることは、自明のものとして見過ごされてきたパラダイムや概念、理論といった教育の基底を形成

する事物を相対化することを可能にする。

国語教育における教育言説を探究するためには、フーコーが述べる「狂人」という用語を国語教育の文脈で解釈した際に、どのような者が想定されるかを考える必要があると考える。

フーコー(1975)は狂人を、1600年代のフランスで行われた貧民の施設への収容という歴史から説明し、理性-非理性という二項対立を設けた上で、マジョリティとは「別種の傾向」(=狂気)をもつ人々のことであるとしている。

そして、フーコー(1975)は、狂気の歴史を書くという行為が意味するものについて以下のように述べる。

狂気のありのままの野生状態はけっしてそれじたいとしては復原されえないので、狂気を捕らえている歴史上の総体-さまざまな概念・さまざまな制度・法制面と治安面での処置・学問上のさまざまな見解-の構造論的な研究をおこなうこと。

(p. 13)

この狂人や狂気という概念を教育言説の分析に用いることは、国語教育の構造的な問題を対象化し、その要因を探ることを可能にすると言える。

なぜならそれは、国語教育における教育言説は国語教育の対象からとある学習者(つまり、フーコーが言う「狂人」)を排除するという作用を持っており、権力・階級構造を作り上げていると考えられるからである。国語教育研究者、あるいは国語教育そのものが自身を「理性」側と置くことによって「狂人」は生まれ、国語教育の対象から外される。「理性」的である(と信じている自らの立場に無自覚な)人々にとっての「狂人」とは、国語教育が言語教育であり、言語・言葉を育む教育であるという側面から考えれば、言語的コミュニケーションが困難な人々がまず想定される。

難波(2008:164)は日本語教育が「『ただ一つの日本語』という幻想を産出する装置」と述べる。また、同じく難波(2008:166)は国語教育が学習者に対し文学的文章の読解において一貫した、単一の解釈を強いていることを指摘している。これは、国語教育が多様で複合的なアイデンティティの形成を抑圧し、単一かつ一貫したアイデンティティ形成を強いていることを指摘するものであると言える。

この指摘は、国語教育における「狂人」とされる学習者に対しても言うことができると考える。例えば障害のある児童生徒や外国人児童生徒は学級における一斉授業の対象とみなされず、個別の指導を受けることが多い。ここで問題とすべきは、そのような学習者に対して個別の指導及び支援を行うのではなく、学級内での学びの場を提供することの可能性を排除してしまっているということである。また、個別の指導や支援に関しても、学習者の個性に合わせた指導を行うことができるという利点がある一方、その指導・支援の目的が学級での一斉授業に参加するための能力の育成に偏重してしまう危険性があることを理解しておく必要がある。

このような問題は、学習者に一斉授業を受けるための能力があるか否かと判断する二項分立的な認識によって生じていると考えられる。フーコー(2006)は理性-非理性が常に分割されたものとして認識されていることを問題化しており、以下のように述べている。

この狂気の別のひとめぐりの歴史学こそなされるべきなのだ。人間たちが、かれらの隣人を閉じ込めるといふ至上の理性の身ぶりによって、非-狂気の呵責なき言語をとおして交通し、お互いを認め合う、この狂気の別のひとめぐりの歴史学を。

(p. 181)

フーコーのこのような指摘は、西洋と東洋という概念によって世界を分割する問題を明示するものである。さらにフーコー(2006)はこの西洋主義的な認識に疑問を投げかけ、二項対立的に分断することの問題とその問題について議論を行うことの必要性を述べる。

他の分割をも語るべきである。(中略)われわれの文化の内部でのたえず可動的で執拗な抑圧の諸形態は、道徳性と寛容の年代記をなすためではなく、西欧世界の極限かつその道徳の起源として、欲望の幸福なる世界の悲劇的分割を明るみに出すために語られるべきなのである。そして、まず、狂気の歴史を語らねばならないのである。(p. 186)

つまり、理性-非理性という分割について議論を行うとともに、そのような分割が行われるに至った

歴史的系譜を再度検討する必要があるということである。国語教育に関する二項分立的な認識に論を戻せば、国語科の授業を受けることができるか否かという線引きを行うことが、なぜ自明のものとしてされ、善とされてきたのかについて、その経緯を歴史的・構造的に辿る必要があるのである。

国語教育における教育言説を明らかにすることの意義は、今日の教育において自明とされてきたものを批判的に再検討することを可能とすることである。先に挙げたような学習者に対する認識やそれに基づく個別の指導・支援の実践は、学習者や実践者にとって最善の方法であるとみなされてきたと言える。しかし、ここで改めてそのことについて検討することで、国語教育に求められる教育のあり方やその方法論を議論することが可能になる。学習者の多様化が進み、目まぐるしく変化する社会情勢の中において国語教育がどのようにあるべきか検討することは、国語教育研究という学問分野の発展のために重要な視座をもたらすと考える。

#### 4. 国語教育の教育言説を探究するための観点

フーコーの学説、バースティンや今津らの「教育言説」論を参照すると、国語教育が内包する課題が浮かび上がってくる。国語教育において「聖性」が付与されているものを考えると、先にあげた学習者に関わる問題の他に、例えば定番化された教科書教材や神格化された実践(者)などが考えられる。これらについては教育言説という理論の枠組みを援用せずとも、多くの先行研究があげられる。

また、筆者は国語教育研究に付与されている聖性とも呼べるものに、そもそもの学問を規定する枠組みがあるのではないかと考えた。その枠組みを考察するために、教育言説と学問がどのような関係性を持つのかについても考える必要があると考える。

今津(1994:48)は教育言説が教義化という問題について以下のように観点を設定している。

- ①言説の創出：創出主体(個人・集団・機関)は誰(何)か？
- ②対抗言説の対置：別の言説が誰(何)によってどのように対置されたか。
- ③言説の確立と流通：せめぎあう言説がどのようにマスメディアなどで取り上げられて広がっていったか。
- ④言説と政策：言説が立法や行政にいかなる影響力

をもっているか。逆に、立法や行政が言説の教義化にどうはたらいているか。

⑤言説と実践：言説はどのような実践をどのように導き出しているか。

⑥言説と学問：言説の創出や確立、教義化に及ぼす学問の役割は何か。

本研究においては今後、この今津が示した教育言説の教義化の問題の中でも、①④⑥に焦点化して考察を行っていく。当然、①④⑥に挙げられている観点について考察する上では他の観点を相互的に影響するものであると考えられる。

先述の通り、国語教育における教育言説を検討することの意義については、国語教育からこぼれ落ちてきた学習者の問題、制度上の問題を指摘することができる点にある。教育言説を日本語教育学の中で検討する牲川(2012:12)は「国語教育を通じて統一的な国民国家・日本を形成するとともに、それ以外の日本語を使用しない非日本人を排除するという構図は、国民国家の形成と維持という観点から考えると非常にわかりやすい」と述べ、日本という国家が均一な人々によって形成されているという思想に対する国語教育の影響を指摘する。

この牲川の指摘は現在の日本という国家に与えた国語教育の影響を表現するものであるが、国語教育がどのようなプロセスで、どのような言説によってこれを行なったのかについては不明なままである。また、この指摘には「日本人であるけれども、マイノリティである」学習者の存在を想定していない。

国語教育が非日本人を排除しているという構図は一見するとわかりやすいものであるが、実際の問題はそのような図式で表すことのできない、混沌とした、複雑なものである。この他にも、「国語」の成立過程や国語教育の国家形成に及ぼした影響を指摘する研究は存在するが、そのような言説を作り上げたプロセスや言説そのものにまで言及しているものは見られない。国語教育という学問において聖性を付与されるものを教育言説の文脈から批判的に考察することによって、社会に身を置く学習者の周囲でどのような課題が生まれているのか、その課題は学校教育を含めた広い意味での教育の中でどのように扱われているのか／扱われるべきなのか考察することができると考えられる。

また、国語教育やその他の学問領域に教育言説が存在することは明らかであるが、その記述を行うた

めには学問領域が有する政治的・社会的文脈を整理する必要があると考えた。そこで筆者は、国語(教育)の政治性を取り扱った先行研究を概観する中で、「国語教育のナショナリズム」の存在を無視することができないものであると考える。

ナショナリズムはフランス革命やナチスドイツによるユダヤ人迫害政策などの説明に陥られることが多いが、今日的にもその思想が世界中で保持されているものである。ゲルナー(2000)は「ナショナリズムは国民の自意識の覚醒ではない。ナショナリズムは、もともと存在していないところに国民を發明することだ」と述べる。また、アンダーソン(2007)はゲルナーと同様に、「ナショナルリティ」や「ナショナリズム」が特殊な「文化的人造物」であると述べる。このようなナショナリズムと日本という国家の結びつきについては「国語」に関する多くの先行研究の中で既に触れられている(田中, 1981、イ, 1996、酒井, 1996)。

このナショナリズムという概念は、言語教育では主に日本語教育研究の中で議論が重ねられてきた。牲川(2012)は日本語教育におけるナショナリズムには包摂と排除の二つの側面があることを指摘している。ここでの包摂の側面は、日本語教育が行う「日本語話者として」日本社会へ同化させる働きと言い換えることができる。また、排除の側面は「非日本語話者として」日本社会から排除するものであると言える。

牲川の論考を踏まえると、国語教育ナショナリズムの存在も同時に想定されるのではないかと発表者は考えた。国語教育が同化政策に基づいた政治性を帯びたものであることはすでに指摘されており、また、国語教育が排他的な機能を前提としていると考えることができる。

このように考えれば、国語教育の政治的側面においても教育言説の存在を見ることができる。「国語」という幻想そのものを教授することが国語教育の目的ではなく、この「国民の發明」のために国語教育は作用しており、日本という近代国家を支える国民を生み出す装置として国語教育は政治的役割を担わされてきた。そのような国語教育の通時的な歴史の背景そのものについてはこれまで批判されることなく、一つの「聖性」を付与されたものであったといえることができるだろう。

## 5. 今後の国語教育研究における教育言説の分析に向けて

### 5.1. 国語教育における教育言説の通時的分析

まず、教育言説を捉えるために、今日の教育制度や教育思想が形成された歴史の変遷を辿る必要があると考える。特に国語教育は、戦前・戦中と戦後の間に制度上の大きな変化があったことも影響して、歴史的に一続きの流れとして国語教育を捉える研究が乏しい。そのため、時代ごとの教育制度や国語教育の目標、国語教育を成立させる教育思想を整理し、その相関について意味づけを行う必要がある。これまでの国語教育における歴史研究を整理し、国語学や日本語学などの影響をどのように国語教育研究が受け止め、言説を生成したのか考察を行う。

### 5.2. 国語教育における教育言説の共時的分析

国語教育における教育言説の通時的分析に加え、本研究では共時的な視点を設ける。この目的は、筆者が行ってきた言語マイノリティへのインタビュー調査で収集した語りをナラティブ分析することで得られた日本社会の課題を前提に、現在の国語教育と他領域の関係を意味づけていくことである。ここでは国語教育が特別支援教育や日本語教育からどのような影響を受け、見直しが図られているのかに着目する。これにより、今日行われている国語教育の広がりや捉え、多様化する学習者の背景や課題に対応するための国語教育のあり方を考察することができると考える。

## 6. 今後の展望

これまで、国語教育における教育言説を分析することの必要性について整理をしてきた。国語教育が政治性・社会性を持った教科教育であることを踏まえ、今後は国語教育が行ってきたことの学習者への影響を明らかにするとともに、国語教育研究内に存在する教育言説の提示、その転換の可能性について研究を進めていきたい。

### 参考文献

- アーネスト・ゲルナー (2000) 『民族とナショナリズム』岩波書店  
石田英敬 (2006) 「『知の考古学』」『フーコー・ガイドブック』ちくま学芸文庫  
今津孝次郎 (1994) 「教育言説としての『生涯学習』」『教育社会学研究』54, 41-60.

- 酒井直樹 (1996) 『死産される日本語・日本人-「日本」の歴史-地政的配置』新曜社  
性川波都季 (2012) 『戦後日本語教育学とナショナリズム「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理』くろしお出版  
高橋均・天童睦子 (2017) 「教育社会学における言説研究の動向と課題：-権力・統治・教育言説-」『教育社会学研究』101(0), 153-183.  
田中克彦 (1981) 『ことばと国家』岩波新書  
難波博孝 (2008) 『母語教育という思想-国語科解体/再構築に向けて-』世界思想社  
バジル・バーンステイン (2000) 『〈教育〉の社会学理論 象徴統制, 〈教育〉の言説, アイデンティティ』法政大学出版局  
ピエール・ブルデュー, ジャン=クロード・パスロン (1991) 『再生産』藤原書店  
ベネディクト・アンダーソン『定本 想像の共同体-ナショナリズムの起源と流行』書籍工房早山  
ミシェル・フーコー (1975) 『狂気の歴史-古典主義時代における』新潮社  
ミシェル・フーコー (2006) 『フーコー・コレクションI 狂気・理性』ちくま学芸文庫  
ミシェル・フーコー (2020a) 『監獄の歴史 (新装版) : 監視と処罰』新潮社  
ミシェル・フーコー (2020b) 『言葉と物 (新装版) : 人文科学の考古学』新潮社