【書評】

細川英雄（著）『「ことばの市民」になる ── 言語文化教育学の思想と実践』

佐野　正俊*

本書は現行の日本語教育に対する徹底的な批判の書である。それは，言語のクレオール性を看過して「正しい日本語」を振り回す「母語話者」への批判（第2章）であり，「日本人のように話せるようになりたい」と欲望する日本語学習者への批判（第2章）であり，日本語教育において効率を最優先する「準備主義」,「予備教育」に甘んじた「～のための」という「目的主義」,「基礎が形式，応用が自己表現」という「応用主義」への批判（第3章）である。なかでも「日本語を学び，日本文化を知る」という耳慣れたフレーズに潜む「日本文化」実体化への批判（第4章・第5章・第6章・第7章）は，国語教育をはじめとして日本語の教育に関わる者すべての喉元に刃を突きつけた感がある。著者のこれらの批判の基底には，日本語教育が言語学の一領域としての日本語学（国語学）と授業実践とその蓄積である日本語教育の二つに引き裂かれたままであることへの憤懣，その結果として日本語教育学という学問が未だ確立していないという事態への苛立ち（第3章・第11章），同じ日本語の教育である国語教育と日本語教育の圧倒的な隔絶への不満（第14章・第15章）などがある。

本書は批判の書であると同時に「言語文化教育学」という新しい学問の成立を目指す展望の書でもある。「言語文化教育学」とはどのような学問なのか。著者は「本書の提案と考え方」で「言語文化教育学」の3つの観点を次のように示している。

① 母語と第二言語の教育的課題
② 教育の内容（何を）・方法（どのように）・理念（なぜ）の一体化
③ 自己と他者の文化を超えた「第三の場所」（the third place）の意味

①は文学鑑賞の教育にとどまり続ける国語教育，その国語教育からの離脱を図ることによって外国人に対する日本語教授法，技術の開発にとどまった戦後の日本語教育の両者をいかにして連携・統合させるかという問いである。②は内容と方法のみを追い求め理念を欠いた結果，1990年代の教育パラダイムの転換に対応できなくなった今日の日本語教育学をいかにして再構築するかという問いである。③は文化の境界を国家・民族に置く文化本質主義をいかにして乗り越えるかという問いである。著者は言語教育の新しい展望を拓くために，これらの問いに考察を加えた上で，母語教育と第二言語教育のその先に「第三の言語教育学」としての「言語文化教育学」を構想する。以下，本書のキーワードの中から「文化」の実体化批判と「学習者主体」の二つに寸評を加え，さらに著者が目指す「ことばの市民」の問題と，評者自身のフィールドである国語教育における文学教育の問題とのシンクロを試みることで，本書の書評に代えたい。

まず初めに「文化」の実体化批判の問題を取り上げる。第1章「日本事情から始まる学習者主体 ── 教育方法論としての日本事情」は，本書の基調を成す論文である。著者は「日本事情」とはいったい何を教える科目なのか，日本文化の研究者が専門の分野を講ずるものなのか，日本語教師が日本の文化や社会の入門を解説するものなのかと問う。「日本事情」の教室において，日本文化の専門家は学習者の日本語力と己の専門分野の内容とのギャップに苦しみ，語学教師としての日本語教師は何を教えたらよいのかという問題に苦しむという。著者は，そんな「日本事情」という課目は「教

* 拓殖大学外国語学部
（Eメール：msano@ner.takushoku-u.ac.jp）

えるための『内容』があり，その『内容』を教えることが教育だと考える発想そのものが」「なじまないのではないか」（第1章，p. 5）と述べる。「日本研究」をベースとした「日本事情」は，教えるための「内容」があるがゆえにシラバスの固定化，テキスト重視の情報切り売り型の授業と堕してしまい，コミュニケーション力の育成を目指す授業は「～のため」という目的主義の混沌に落ち込んでしまうからである。さらに著者は「『日本事情』が日本の事物・事柄を教える分野であるという考え方は崩壊するだろう」（第7章，p. 113）とも述べる。「日本社会に暮らす日本人ならばあたかもだれでもが有しているバックグラウンドが存在するかのように論じる類型化は」「一種の幻想にすぎない」（第7章，p. 113）からである。そして著者は第4章「ステレオタイプとは何か ── 日本語教育におけるステレオタイプと集団類型認識」において，「言語の学習／教育において最も問題なのは，個人を集団の一員として捉え，その集団を類型化して一つの性格を与えることにある」と述べて，「日本事情」で行われてきた「文化論」（第4章，p. 61）を批判する。このような「集団類型認識」が生まれてくる源泉には「文化」を実体としたがる文化共同体の強いバインドがあるのは言うまでもない。

そこで著者は「日本事情」を「考え方のための能力育成の学習」へと転換し，学習者の「なぜ？」に着目して，学習者に「日本・日本人」を発見させていくべきであるとする。このような「学習者の問題意識を引き出す」授業によって，学習者は日本社会への理解と自文化の相対化が可能となるからである。そして著者は，ことばと文化の教育は「ことばと文化を何らかの形で一般化し固定した形で学習者に一律に与えるものから，学習者自身に自分の観点からそれぞれの文化を発見させ，そこで自分なりの学習の手がかりを捉えさせるものへと，学習／教育の発想およびパラダイムを転換させる」（第4章，p. 61）べきであると主張する。ことばと文化の教室を，教師の一方向的な「文化論」の教授から学習者による「文化」の発見，つまり「『文化』認識としての主体を学習者自身」（第4章，p. 61）へと変換すべきとの立場を鮮明にするのである。このような立場は「文化」を「人間一人ひとりの個人の中にある不可知の総体」（第6章，p. 84）とする「文化」観と，そのような「『個の文化』として個人の中にある『相互文化性』を学習／教育の課題」（第6章，p. 84）とすべきであるという教育実践観に基づいている。著者の目指すことばと文化の教室は，固有性（私），共有性（論理）を媒介にしながら「私」と「他者」が，言語を用いて自分の考えていることを表現すること（インターアクション）を目指すのである。このような学習の活動「自体がすでに『文化』の獲得」（第6章，p. 88）だからなのである。

著者の「日本事情」に対する一連の考察に接して，国語科の検定教科書の内容に思いが至った。小学校から高等学校までの教科書は，コミュニケーション能力育成のための学習と日本文化の実体化に基づく日本「文化論」，日本人論に充ち満ちているからである（評者自身も教科書編集に携わっている。ゆえに忸怩たる思いがある）。考えてみれば「文化」の実体化という行為が，欺瞞的な蛮行であることは自明なことであった。しかし国語教育に関わる者は，この事実を公然の秘密として黙殺し「日本人は～」「日本社会では～」という常套句を用いて幻想としての日本人像を粗造し続けてきたのであった。このような事態の背景には，近代国民国家誕生期のこの国の言語政策を決定づけた上田万年（1895）らの国民の紐帯としての母国語という言説（「日本語は日本人の精神的血液なり」『国語のため』p. 12）がおそらくあり，さらには国語科の誕生（「小学校令施行規則改正」1900年）以来，言語の習得と人間形成という二つの目標を両極にして，振り子運動を続けてきた国語教育の歴史があるのだ。

さらに著者は「教育の大きな目的」は「個人のアイデンティティの形成・構築である」（第11章，p. 176）と述べながら，一方で「言語の形式についての学習／教育を蔑ろにすることはできない。アイデンティティの形成・構築のためには，ことばによるやりとりが不可欠であり，そのためには言語の果たす役割はきわめて重要であることは言うまでもないことであり，言語の形式が，教室活動における不可欠の要素として存在することは確かである」（第11章，p. 176）とも述べる。このような留保が必要な事情は，日本語教育と同じくことばと文化の授業である国語教育も同様である。国語教育における「読むこと」の指導においては，その指導事項を「読み取りの手立て」に限定しようとする言語技術教育の立場がある。この立場は道徳ではなくリテラシーを，という評言によって文

学の授業のイデオロギー性を批判する論者から支持されている。確かに「読み取りの手立て」や「言語の形式」を学ぶことは重要である。言葉を操る能力がなければ「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関わる言語活動を行うことは不可能だからである。しかし，文学教材を「読むこと」の指導事項を，内容（読み）と技術（読み取りの手立て）という二元論に基づいて分離することが果たして可能なのかという点については，実践上の問題を意識しつつも，言語の機能「解釈」の方法（＝読み取りの手立て）と「鑑賞」（＝読み）のレベルでの考察が必要とされるだろう。その意味で，日本語教育と国語教育における「言語の形式」の学習と「アイデンティティの形成・構築」のための学習の関係について，さらに突っ込んだ議論が本書においても必要なのではないかと思われた。

その他，学習者の問いに正答するという従来の授業は「学習者の問題意識の芽を摘んできたのではないか」（第１章，p. 11）という著者の言は，己の怠慢を指摘されるようで耳が痛かった。発問・応答・解説・指示などの機能別のことばの応酬が学習者の学びを阻害しているというのである。ことばや文化の教師には，自身の教室の見直しが求められるだろう。ともあれ，本書で展開される「文化」の実体化批判は『日本語教師のための実践「日本事情」入門』（細川，1994）を著し，その第Ｉ部に「大和さんの家族と日本社会」と題した「日本事情」のテキストを発表した著者によるものだけに重く感じられた。著者は「一枚の写真から」（第１課）に始まる自作のテキストをもはや用いないと思われたからである。著者の日本語教育学は「日本事情」とのこのような格闘から始まったのであった。

次に「学習者主体」という本書のキーワードを取り上げる。「論点１　学習者主体とは何か――日本語教育における教育概念の推移とその意味」において著者は，戦後の日本語教育史を振り返り，その教育概念のタイプを「教師主導」（60 年代～70 年代），「学習者中心」（80 年代），「学習者主体」（90 年代～）と分類した上で，その「学習者中心」と「学習者主体」を峻別すべきと主張する。「言語文化教育学」の時代である現在は，「何を？」（「教師主導」）でもなく，「どのように？」（「学習者中心」）でもなく，「なぜ？」教えるのか（「学習者主体」）が問題にされるべきなのである。この how から why への実践概念の変換は，著者が「学習者主体」を「問題を発見し解決するのは，学習者自身以外にないという考え方および概念」としていることによる。「『敬語』を教えるという前提を疑わない限り，学習者主体はありえない」（「論点１」p. 45）のである。そして，著者はこれまでの「学習者中心」の日本語教育の授業を「学習者のニーズ」に応えた教育であると切って捨て，その「効率性，円滑性，到達性」重視の立場に潜む「文化論」の刷り込みへの批判を展開する。「学習者中心」と「学習者主体」の最大の違いは「教師が教室活動の最終的な目的を握っているか否か」なのである。以下，この「学習者主体」というキーワードを国語教育における文学教育のフィールドに引きつけて小考することによって，日本語教育と国語教育の「連携・統合」の可能性を評者なりに模索したい。

おそらくは初等中等教育であるがゆえに「学習者のニーズ」に応えることが免じられている国語教育において，「学習者中心」と「学習者主体」は「学習者尊重」という語とほぼ同義である。国語教育における「学習者中心」と「学習者主体」は，主に国語教育における文学教育の読みの問題において，正解到達主義とその批判としての読者主体の尊重（「学習者尊重」）という文脈で論じられてきた。国語教育における正解到達主義に基づく読みの授業とは，素朴な反映論と作者還元主義に基づく指導過程であり，現在でも広く行われている。高等学校教科書の定番教材である芥川龍之介の『羅生門』を例にとれば，大正期の文壇の状況や，夏目漱石を師とし 35 歳で自殺した芥川の「人と文学」を学習し，小説全体の読解指導の後に，「エゴイズム」（吉田精一）や「無明の闇」（三好行雄）などの主題が，よく知られた主題として提示され，生徒の読みはその主題と対照させられる。教材の選定も「高校生ならこの作品ぐらいは読んでおいたほうがよい」という観点に基づくことが多く，生徒も教師が発するその教養主義的なメッセージを受けとめる。このような授業においては，読みの「正解」が厳然として存在し，学習者一人ひとりの読みは「不正解」とされて生かされないが，知的な了解としての学習は成立することになる。

80 年代に入って，文学研究におけるテクスト論や受容理論・読者反応批評が国語教育における「読むこと」の指導論に大きな影響を与えた。読者論に基づく読みの授業という領域が新しく拓かれ

たのである。読者論は文学は「作者」にではなく「読者」にあるとする立場であり，教室の読者主体の尊重の立場であった。読みの授業における読者論登場のミクロ的な背景は，読者論に基づく読みの授業の提唱者が，テクスト論や読者反応批評の基本的な原理を読者主体の尊重と受けとめ，文学の授業における正解到達主義の批判として実践を展開したという経緯があった。そしてマクロ的な背景としては，当時の学習指導要領が提唱した「新しい学力観」と読者論が同期していたという事態が指摘できよう。当時の実践報告の副題に付された「子どもを主人公に，教師はゼロの地平へ」という言葉は，「正解」を拒否し，読みの教室の〈民主主義〉を目指す言として発せられていたのである。しかし，これらの授業が，その目標を十分に達成し得たかどうか，すなわち「主体的に読む態度を養う」ことを願いながらも，不幸にして教師の読みが隠蔽された「正解」として教室で機能していなかったか，という研究が個々の実践のレベルで必要とされるだろう。読者論に基づく読みの授業は，読者の人数，読書の回数だけ読みは生じるとして，お互いの読みを出し合うことを基本的な指導過程とする。このような授業では，個々人が読むこと自体が目的であるのだから，それぞれの解釈が有効（「正解」）となり，唯一の「正解」は消滅する。教室は学習者一人ひとりを生かすこと（「学習者尊重」）を目指すが，読むことと学ぶことは根拠を失い，文学教材は消費の対象となってしまう。教える内容を実体化した「教師主導」の正解到達主義の限界，そして「学習者尊重」の正解到達主義の批判が抱える陥穽を，いかにして乗り越えたらよいのだろうか。著者の目指す「ことばの市民」の育成にそのヒントの一端があるように思われる。

著者は，日本語教育は「日本語能力の育成を目的」（「論点 4　コミュニケーション能力育成批判――ことばの学びとは何か」p. 201）とせず，「ことばの市民」，すなわち「自らの言語活動によって，他者との協働において，どのようにこの世界における人間関係を構築しつつ，一つの社会実現として自己のありようについて考え」（第 9 章，p. 137）る人を育てるべきであるとする。「自己発信と他者理解の連鎖・循環の中で，社会と関わるプロセスそのものが『第三の場所』」（終章，p. 263）であり，その「第三の場所」をめざして「更新しつづける個人」こそが「ことばの市民」だからである。「ことばの市民」は「固定的な実体」（終章，p. 263）ではないのである。常に「更新しつづける」「真の意味での個人主義者」（終章，p. 263）なのだ。

一方で，国語教育における文学教育の方法を考える教師には，文学は読者によって読まれなければ現象しない，すなわち読みの対象としての客体の文章は実体ではない，というテクスト論の革命的な問題提起を受けとめることが求められる。そして，このことをふまえた上で，文学の読みが読者に応じて真に多様に成立しているのかという問題について考え抜く必要があるのである。このことは，個の読みとは文化共同体の枠組みの強固な力に拘束されていることを徹底的に自覚しつつ，この事態をどのようにして折り返すかという方法を原理的に考察することを要求するはずである。

国語教育における文学教育のこのような課題は，「第三の場所」を目指して「更新しつづける」「ことばの市民」を目指す著者の課題と，おそらくはシンクロしているはずである。同じく言語の教育である以上，日本語教育も国語教育も生き方の問題，つまりモラリティーの問題を看過することはできないからである。言語の教育を語句や文法やその運用能力の教育に限定しないこと。言語が文化のフレームを創りだすという言語観（「言語論的転回」）を踏まえ，世界を構造化し，自己の生き方を探求し，社会の在り方を創造するエナジーとしての言語の教育が求められているのである。

教育という営為の本質的な機能を〈伝達〉と〈創造〉と，仮に押さえることができるとするならば，著者の提起する「言語文化教育学」は，〈伝達〉や〈創造〉を可能にする言語の根源を問うことへと向かうはずである。以上，国語教育における文学教育論をフィールドとする評者の立場から我田引水の妄言を繰り述べた。読者諸賢それぞれの立場から，本書が提示する「第三の言語教育学」としての「言語文化教育学」をめぐる議論に参加していただくことを期待したい。

文献

上田万年（1895）.『国語のため』冨山房.
「小学校令施行規則」（1900）．文部省令第 14 号.
細川英雄（1994）.『日本語教師のための実践「日本事情」入門』大修館書店.
細川英雄（2012）.『「ことばの市民」になる――言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.

Book Review

Hideo Hosokawa, *Becoming "the citizen through language": The thought and practice of language and culture petagogy.*

SANO, Masatoshi*

Hosokawa, H. (2013). *Becoming "the citizen through language": The thought and practice of language and culture petagogy [Kotoba no simin ni naru: Gengo bunka kyouikugaku no sisou to zissen]*. Coco Publishing.

* Faculty of Foreign Languages, Takushoku University
E-mail address: msano@ner.takushoku-u.ac.jp