

【書評論文】

思想と方法の一体化と言語教育観の更新

細川英雄・鄭京姫（編）『私はどのような教育実践をめざすのか』

森 美智代*

キーワード

言語教育観, 教育実践, 国語教育, 日本語教育, 他者

本書は、「私はどのような教育実践をめざすのか」という問いをテーマとして実施された国際シンポジウムの記録を第Ⅰ部として、それに応える教育実践者たちの記録を第Ⅱ部に、それらを受けて言語教育をアイデンティティの問題として引き受けようとする第Ⅲ部という三部で構成されている。

第Ⅰ部は、2012年9月8～9日に実施された国際シンポジウムの内容が収められ、本書の編者でもある細川英雄による基調講演と、もう一人の編者である鄭京姫の司会によるテーブル・ロンド、そして会場からの質疑から成る。ここでは、これまでとこれからの言語教育のあり方や言語活動を巡る議論が展開され、国際シンポジウムの内容が本書が提起する問題の解説かつ議論として位置付けられている。第Ⅱ部の諸論考は、こうした問題提起に賛同した人々の投稿から成るが、具体的な教育実践のあり様が、より当事者としての立場に近いところから語られており、言語教育を根源から問い直すための貴重な材料となっている。それを受けて、第Ⅲ部では第Ⅱ部で展開された「方法」としての「物語」について、アイデンティティと関連づけながら、社会構成主義的な視座からの理論的整理が行われている。

本書の特徴は、「一人ひとりの言語教育活動主体としてのアイデンティティの模索」（あとがき, p. 255）が切実に描かれている点にある。言語教育に携わる者が直面する、教育に関する様々な困難に対して、当事者として抗う姿が記述されている。このことは、マイケル・W・アップル（2009）が、

著書『批判的教育学と公教育の再生』の中で掲げている「教育における批判的分析（および批判的分析家）が取り組むべき課題」の一つ目である「『否定的なるものを証言』する」（p. 11）取り組みにつながる実践であると私は捉えている。アップルは、「学校において文化的・社会的不平等を再生産する諸力を明らかにすると同時に、これらに抵抗するための可能な道筋を提示する研究活動」（p. 16）を重視してきた批判的教育学において、「『証言者』となること」（p. 30）の大切さを指摘している。本書の取り組みは、「抵抗」の事例の記述であり、「可能な道筋を提示する」ための材料を提供するものであると言えよう。

この書評においては、本書のテーマと関わって、言語教育観の問い直しと更新を中心（第Ⅰ部の考察）に、その理論的背景となる他者概念の考察（第Ⅲ部の考察）と、その具体的な考察として論考の一つを取り上げて追究（第Ⅱ部の考察）を行いたい。というのも、本書のテーマが私自身のこれまでの教育実践に基づく問題意識と大部分において共通しており、同時に私自身を含めた言語教育に携わる者にとって重要な課題を明らかにできると考えるからである。その課題とは、一つは現代を生きる学習者の抑圧された過酷な状況を鑑みることなく、言語教育を実践・議論することは不可能であるという今日的課題である。もう一つは、教育実践を記述することによって生じる困難（不可能性）であり、かつそれ以前に、教育を物語る（証言すること）の困難、さらには、それを受けとめ、研究活動へと変えていくことの困難を、どう克服していくのかという課題に包括できよう。

* 福山市立大学教育学部（Eメール：m-mori@fcu.ac.jp）

これまでに私は、国語教育を専門領域として、大

学における教員養成に携わってきた。とはいえ前任校（地方の短期大学）では、文学部系の教員養成以外の授業も数多く担当した。赴任当初は、大学でありながらいわゆる「荒れた」教室で、授業が始まってカードゲームが続いているような環境であった。教師あるいは大人すべてを憎んでいる、そう感じられるような学生たちの言動に心が潰されそうになる毎日であった。なぜ荒れるのかは明白で、学生たちの現実があまりに過酷であったからである。暴力を伴う両親の喧嘩を一晚中耳を塞いでやり過ごしたり、小学校時代に集団で性的乱暴をされたりと、現在も過去も過酷な現実を背負った学生たちの実態があった。こうした学習者を目前にして、私は、ことばの教育とは何なのかを根本から問い直さずにはいられなかった。この学習者たちに必要なことばの教育とは何なのだろうかと、常に自らの言語教育観を問い直しながら、教育実践者としての岐路に立たされ、そうせざるを得ない状況の中で実践を行ってきた。この学習者たちが「いま」を生き抜くために、必要なことばの教育があると信じてきたからである。

さらにそうした実践の一部を文章にまとめて発表しても、十分に語り尽くせたとはいえず、それ以前にどのような文体で、どのように表現するのかという問題が横たわっていた。また、抑圧された学習者たちが解放に向かう過程で直面させられる現実の過酷さから、それを読んだ人に、「（そうした教育を受ける）学生たちがかわいそうだ」と言われたこともある。

現代における言語教育実践・研究の課題は、近代化の産物である現代日本語を用いて、いかに脱近代を語るのか、あるいはいかに近代を問い直すのかといった問いを起点とした、いわば新時代の日本語の開発・創造をも包含している。ゆえに本書の第Ⅱ部のような言語教育実践者たちは、思考のため、議論のための日本語と格闘しながら、自身の言語教育観と向き合い、日々の実践を重ねていると言える。

言語教育観とは、例えば、日々、迷いながらの教育実践の中で私が信じてきた、ことばの教育によって学習者を支えたいという思いの根底にあるものである。例を挙げれば、私には「学習者が『いま』を生き抜くためのことばの教育は、過酷な現実との格闘を避けては通れない」という言語教育観がある。この言語教育観を否定するなら、私

の教育実践は全く異なるものへと変貌するであろう。言語教育実践（言語教育活動）の省察、検討は、こうした軸となる言語教育観を問うことなしにはできないものと考ええる。

この書評における考察が、私自身の言語教育観を描き出し、それ自体を問い直し、更新していくことを目指しつつ、言語教育のこれからについて考えてみたい。なぜならこの書評が、私自身を問うことなく、本書を一対象として批評するに終わるならば、次項で考察するような本書の主張を真に捉えた議論とはならないものと考ええるからである。

1. 自らの言語教育観を問う

編者である細川によれば、本書のテーマ「私はどのような教育実践をめざすのか」という問いは、「個人の持つ日本語教育観、つまり、言語教育に対する個人の立場の意識化を問題にしている」（まえがき p. 4）。細川は、これまでの言語教育における課題の一つとして、言語教育に携わる者が自らの立場を意識化して議論する場がなかったことを挙げ、本書においてそうした議論の場を創造することを目指した。結果として私たちは、本書を読みながら、まずは第Ⅱ部に収められた実践に対して、さらには自らの実践に対して、なぜ・何のための言語活動なのか、という問いとそれに対する答えを抱き始める。そして、改めて個人の持つ日本語教育観を問い直し、更新していくことの重要性に気づくのである。

言語教育がどうあるべきかを論じることは、言語教育に携わる者が「言語活動主体」（第Ⅰ部 p. 9 他）として、自らの実践をどうするのかについて考えることでなければならない。これまでの言語教育ではそれが十分になされてこなかったというのが細川の問題意識である。

第Ⅰ部では、こうした問題意識の内実が議論される。そして、結論から言うと、「なぜ」を問うことと「どのように」を問うことが一体化して問われることの必然を、私たちに提示し、自らの言語教育観の問い直しと更新を迫る。

これまでの言語教育においては、言語力を高めるのはより多くの語彙・文型を習得することであるという素朴な言語教育観にはじまり、語彙・文型の集積とさまざまな場面・状況に応じた文例（台

本)の集積が日常のコミュニケーション力を高めるという、シンプルな言語教育観が優勢であった。すなわち、言語リテラシーを識字能力と捉える言語教育観である。この識字能力の育成という言語教育観を背景とした、「実用的な」反復練習こそを言語の教育であるとする立場を否定することは難しい。知識の集積自体を無駄であるとは言い切れない上に、こうした言語教育観は自明のものとされ、疑問を抱くことすらしないような状況にあったからである。ゆえに、入学試験や資格試験を頂点とする教育制度・社会システムにおいて、より効率のよい知識の集積のために有効な方法の提案や開発にこそ力が注がれてきた。楽しく、かつ効率よく語彙・文型・文例(台本)のレパートリーを増やすための方法を考える中で、それをする事自体を問い、考えることには注意が払われなかったのである。こうした状況・風潮において、言語教育がどうあるべきかという根源的な問いは、机上の空論、あるいは実の伴わない形式的なものとして軽んじられ、個人の言語教育観が問い直される機会はほとんど保証されてこなかったと言える。そして、こうした課題は現在もなお、完全には解消されていない。

これに対して、細川らは「なぜ」と問うことの必要性を説いてきた。なぜ・何のための言語活動なのかを問うことの重要性を指摘したのである。なぜ語彙・文型・文例(台本)のレパートリーを増やすのか、それを問うことによって、初めてその背後にある素朴すぎる、シンプルすぎる言語教育観(「思想なき方法」(第I部 p. 33))に気づき、言語力とは何なのか、コミュニケーション力を高めるとはどういうことなのかを考え始めることができる。そして、どんな力を伸ばしたいのか、どんな学習者になってほしいと願うのかを考えることによって、自らの言語教育観は問い直され、更新されていくのである。

このように、「なぜ」を問うことは言語教育観の問い直しと更新につながる本質的な議論であり、方法の提案や開発の方が却って形ばかりの表層的な議論にすぎないことが見えてくる。「なぜ」を問うことこそが第一義であり、「どのように」を問うことはその次であるようにも感じられよう。

にもかかわらず、本書のテーマは「どのように」を問うことにある。一見、矛盾するかのようにも見える本書の問いは何を提示しているのか。それ

は、「なぜ」と問う相手は誰なのかという問題と関連している。なぜ・何のための言語活動なのかという問いは、相手・対象に対して突きつけるものである以上に、自分自身に対して問われるべきものである。言語教育が新しく変革されていくためには、「なぜ」と自らに対して問うことによって、自らの言語教育観を問い直すこと、ここから始めなければならない。相手・対象に対して問うこと以上に、自分自身に問うからこそ、「なぜ」かつ「どのように」が求められると言える。これからの言語教育を担う当事者として、「なぜ」と自らに問い、言語教育観を具体的に議論していくためには、「自分はどのような教育実践をするのか」を問う必要があるというのが本書の立場である。

第I部の議論が導くのは、「なぜ」を問うことと「どのように」を問うことが一体化して問われることの必然である。ここに、言語教育の変革は、言語教育に携わる一人一人が、言語活動主体として自らの言語教育観を問い直し、更新していくことによって実現するのだという本書の立場が示されている。

2. 言語教育観を揺さぶる「他者」とは

では、自らの言語教育観はどのように問い直され、更新されるのだろうか。それを考える上で重視すべきは「他者」の存在であると私は考える。言語教育観だけでなく、「～観」と表現される自分自身のものの見方・考え方は、「他者」との出会いによって揺さぶられ、変容を迫られることを契機として、問い直され、更新される。結論から述べるなら、本書は、こうした他者概念の規定、検討という側面において十分ではないため、今後の追究が期待されるというのが私の見解である。

戦後、国語教育学を「学」として位置づけることを構想した西尾実(1969/1975)は、一対一の対話・問答について、当初、親しい立場のわかりあった仲間の、いわゆる水入らずの通じ合いであるという面だけを強調した経緯を「わたしの対話観の不備であった」と自省し、「対話を本当の対話たらしめるためには、厳しい自己否定を経過しなければならない」(p. 426)と述べるに至っている。親しい立場のわかりあった仲間をつくること、が、教室づくりにおいて重視すべきことは言うま

でもない。しかし、そうした仲間集団が他を排除し、自ら変容し、成長し続けることを拒むとしたら、それは望ましい姿ではない。本書の第Ⅱ部第7章においても、アイデンティティに関わるこうした危険性に対して慎重な考察が展開されている(第Ⅱ部第7章 p. 212)。自らの言語教育観を問い直す過程において、それは時として「厳しい自己否定」として自らに到来するかもしれない。しかし、言語教育観の更新は、多くの場合これまでの自己が否定された上に、新たな見方・考え方が構築されることによって実現される。そうした機会を保証する場づくり(自己否定の契機とそうした状況を支える環境づくり)こそが教室づくりにおいて重要であり、それが居場所づくりであると言える。

こうした居場所づくりのために重視したいのが、「他者」の存在である。本書における他者概念は、論者によってさまざまに定義づけられているため、総じて論じることは難しいが、本書の第Ⅱ部における諸論考に少なからず影響を与えている(第Ⅱ部第5章、第7章、第Ⅲ部に引用が見られる)のがケネス・J・ガーゲン(1994/2004)が提示する他者概念である。第Ⅲ部には、鄭によってガーゲンの「自己物語を語る過程においての他者の果たす機能(第Ⅲ部 p. 237)」が3つの相にまとめられている。すなわち、①「自己物語の評価者」としての他者、②「共演者」としての他者、③自己が物語の語り手としての「他者」である。ガーゲン(1994/2004)の著書『社会構成主義の理論と実践』における他者概念は、社会構成主義の理論、研究、実践への可能性を示す文脈において論じられていることもあり、自己物語に意味を与える存在として(①)、社会を構成していく(さまざまな現実を構成するための)成員として(②③)、他者の重要性が価値づけられる側面が強い。したがって、ガーゲンの他者概念を基盤とする限り、自己と他者が織りなす社会を「記述する」上では有効であるが、それをこれからどうしていくのかを論じるにあたり、十分な方向性を示してはくれないのではないかというのが私の見解である。もう少し述べるなら、ガーゲンにおいては、「意味共同的起源」と題してディルタイ、ガダマー、ピアジェ、フィッシュ、さらにはバルト、エーコ、グレマス、ガーフィンケルについて言及されるが(p. 339)、こうした系統が志向するのは

(やや乱暴な括りではあるが)テキスト解釈(拡張)を基盤とした意味生成であり、ここで前提とされる他者概念は自己とは異なる価値観を持つ対象ではあるが、理解不可能な存在ではない。ガーゲンの他者概念は、合意形成や行為調整が可能な対象としての側面が強く、理解不可能な存在としての他者観は弱いように感じられる。

こうした理解可能な「他者」とのやりとりは、場合によっては、既存のコードの内部に「他者」を組み入れ、「他者」を制御し処理するためのやりとり(合意形成や行為調整)として推進される。確かに、既存のコードの獲得が、学習者が育ち社会化するために必要な手続きであるとされ、それが目指される教育現場においては、「他者」の他者性を解消し、相互に共同的な世界を新しく構築するための触媒として、他者概念が措定され得る。しかし、新たな世界像の構築に向けて、既存のコードを異化し、そこから脱出するためには、「他者」の他者性をそのままに、内部に組み入れることなく受容するための理解不可能な他者概念の措定がより重視されるべきであると考ええる。

一方、こちらもまた本書において引用が見られる(第Ⅱ部第7章、第Ⅲ部)やまだようこ(2000)『人生を物語る——生成のライフストーリー』では、「他者との声をつきあわせ、せめぎ合うこと(p. ii)」を起点としていることもあり、理解不可能な他者概念の措定が確認できる。同書に収録されている矢野智司(2000)には竹内敏晴の自伝が次のように分析されている。「彼(竹内=引用者注)が、『国家主義』という物語から解放されるためには、『国家』をこえた2つの世界の他者に出会う必要があったのです。」(p. 266)矢野の言う2つの他者とは、①「国家主義」という物語を相対化するための「竹内好の講演に登場した鲁迅と中国人」、②「生命としての子ども」(自己をこえた未来としての他者)である(p. 267)。「国家主義」という「リアリティ(聖なる物語)」が無効とされたとき、戦後の「民主主義」という物語を受け入れるためには「自己を象る物語の基本構造」を変える必要があった(p. 265)。矢野は、「他者」とのせめぎ合いにおいて、自己の物語が、自己と世界との境界が喪失する「溶解体験」により破綻に導かれ新たな物語が誕生する点を強調し(p. 272)、自己を語り直すことが自己変容としての学習であることを指摘している。

矢野が前提としている他者概念は、自己にとっては理解不可能な存在であり、これまでの自己を全否定するかのように迫ってくる他者像であると考えられる。この他者概念をどう規定するのか(「他者」を理解できるものか、理解できないものと措定するのか)は、コミュニケーション観とも関わる根本の議論であり、この書評からは逸れるが、こうした理解不可能な「他者」を前提としていくことが、本書で鄭が強調する「『差異』を乗り越えることは、『差異』を生きることでは解決できない」(第III部 p. 242)ということ論じていくためにも重要ではないかと考えている。

本書の第III部において鄭は「日本語教育に何ができるか」と問い、次のように述べている。『わたし』と『他者』とのあいだの境界は、『ことば』を通して関係を結び、理解し合い、違いを認め合うことができていた。『〇〇人』という『差異』から『わたし』と『他者』という『差異』に生きること、『自分の日本語』がそれを可能にしてくれるのである(ママ)。(第III部 p. 242) 鄭の日本語教育においては、単純な識字能力としての日本語の獲得ではなく、「自分の日本語」の獲得が目指され、それによって「関係を結び、理解し合い、違いを認め合うこと」が展望されている。そのために「『わたし』と『他者』という『差異』に生きること」が重要とされるが、その内実を理論的に説明し得るのが理解不可能な他者概念であると私は考える。

このように、自分自身のものの見方・考え方は、理解不可能な「他者」との出会いによって揺さぶられ、変容を迫られる。「他者」との出会いによる自己の物語の破綻が、新たな物語を誕生させる、すなわち、「～観」は「他者」の存在によって問い直され、更新されるのである。言語教育観の問い直しと更新という観点から捉えれば、こうした理解不可能な「他者」概念に重きを置いた自己の物語の分析がより重要であり、本書においても、こうした側面における追究が今後期待されることだろう。

3. 教育実践の語りを見る言語教育観

次に、より考察を深めるため、具体的な論考を取り上げて論じていきたい。第II部では、言語

教育に携わる人々の生々しい「いま」が、教育実践の記録としてあるいはそれに対する自己省察として描き出されている。ライフストーリー／ライフヒストリー研究として描かれる「いま」からは、対象者である学習者の記録だけでなく、その背後にある教育実践者の言語教育観を推測することができる。

例えば第II部第2章にある牲川波都季「『よい予感がする』表現教育——2日間のクラスが残したもの」には、クラス開始当初、表現することにもっとも抵抗感を示していた受講者Aが、最終的に表現活動は「よい予感がする」と述べるに至った経緯が描かれている。Aが変わった契機として、最年長受講者であるDの存在があった。働かない若者を問題視するDは、強い口調でAに対して助言ととれる発言をしたのである。いくらかのやり取りの後、Aはやや高ぶった口調で、Dにはっきりと反論する。このことを契機として、Aは当初は躊躇していた自己像を描くに至った。以上が牲川による教育実践の概観である(第II部第2章 p. 82)。

おそらくAは、Dという「他者」の到来によって、表現することへの抵抗感の源となっていたいわば自己の物語が破綻へと導かれたものと思われる。自ら意図的・意識的に破綻へと導いたというよりは、「他者」の存在が、破綻せざるを得ない状況へと導いたのだと言えるだろう。ここから、「他者」との出会いは自ら意図的・意識的に実現するものではないことがわかる。ものの見方・考え方の変容は、自己の側からではなく外側から到来する、拒否し難い出来事(ゆえに言語化しえない体験)として「他者」を「蒙る」ことによって引き起こされるものであると言える。

それでは、自己の側からコントロールのできない自己変容を実現させたのは何か。全くの偶然において生じた出来事なのだろうか。牲川自身の省察にもあるが、実践者が行ったこのクラスの設計と介入がこの出来事を必然的に引き起こしたと考えられる。実践者である牲川が、表現しながら自己を振り返る活動を設定し、Aに対して問いかけ続けたことが、Aの自己物語(表現を拒否する根源となる物語)に亀裂を入れ、かつ、表現のために行った場づくりがDという「他者」の到来を可能にしたものと思われる。その背後には、実践者の表現活動に対する考え方(表現活動観)、およ

び言語教育観がある。おそらく、実践者の、拒否感を抱いている学習者に対しても怯まずに表現を求めることが何らかのよい結果をもたらすのだという表現活動観と、それが言語教育であるはずだという願い（信念）が、Aの変容を実現したものと推測できる。

さらに注目すべきは、Aがこうした出来事を「よい予感がする」と述べたことである。学習者Aは、牲川が実践したクラスの感想を求めた際、「何か徹底的に、この言語教育ってものをやったときに、なんかすごくよい予感がするよな、ちょっとしたものがあるんじゃないかなあと僕は思ったんですけれども」（第Ⅱ部第2章p.83）と話し始めたと言う。表現することにもっとも抵抗感を示していたAが、それを軸とした言語教育をさらに「徹底的に」することに「よい予感がする」と述べるに至ったことは、この教育実践が先駆的な教育活動の実践記録として位置づくことを意味している。この論考には「他者」を「蒙る」ことが、時として自己否定をも伴う拒否しがたい出来事ではあるが、そこには「よい予感」が感じられるという点が重要であることの指摘と、その過程の記録としての意義がある。拙著『〈実践＝教育思想〉の構築——「話すこと・聞くこと」教育の現象学』（森、2010）では、それを「幸福をともなう」と表現しているが、「他者」を「蒙る」ことには自己否定等の苦痛が避けられないものの、そこには「幸福がともなう」点をどこかに保証していく必要があること、そしてそれがいかに実現可能かを、この論考は示していると言える。

4. 問い直すべき言語教育観とは

では、本書に通底する言語教育観とはどのようなものかといえるのか。先にも述べたように、第Ⅱ部の論考から教育実践の背後にある教育実践者の言語教育観を推測することができる。前項では牲川を例に挙げ、その言語教育観を、拒否感を抱いている学習者に対しても怯まずに表現を求めることが何らかのよい結果をもたらすのだという表現活動観と、それが言語教育であるはずだという願い（信念）にあると推測した。

この点について牲川自身の省察では、Aの述べた「よい予感」の条件には、「徹底的に」やったときに「よい予感」がするとあったことから、「今回

のクラスが、私の設計・介入とその理念において『徹底的』でなかったためであろう。」（第Ⅱ部第2章p.86）と考察されている。牲川の実践には、「徹底的」にする点において課題が残ったと言う。そしてこの書評においても、確かにこの点に本書の課題があると捉えている。では、牲川が自身の課題として考察したこの「徹底的」とはどういうことか。それを考えるための手がかりとして、ホロコーストの関係者にインタビューを行った記録『SHOAH』（ランズマン、1985/1995）を取り上げたい。この『SHOAH』におけるクロード・ランズマンの実践こそが、「徹底的」にすることを実践した記録であると考えからである。

以下に挙げるのは、インタビューを行ったランズマンと生き残りのユダヤ人ボンバとのやりとりである。ランズマンはボンバに、強制収容所で感じたことを表現するように依頼する。それも、（おそらく）ボンバ自身の妻がガス室に行く直前の感情を尋ねている。以下に引用する。（ゴシック体がランズマンの言葉）

でも、さきほどの質問に、まだ答えてもらっていませんね。“裸の女性たちが、子供を連れて入ってくるのを、初めて見た時、どんな感じがしましたか？”

ご存じでしょう、あそこでは、何かを“感じる”ってこと……，“感情をもつ”ってことは、とても難しいのです。

想像してくださいよ。昼となく夜となく、男女を問わず、死者の間、死体の間で働いているうちに、感情は消え去ってしまうのですから（p.261）

思い出すことさえも躊躇される悲惨な出来事に対して、ランズマンは強い覚悟を持って言語化しよう要請している。言語化できないボンバに対して、ランズマンはその苦痛に共感しこれ以上は聞かないようにするという選択肢は採らなかった。ボンバはこの後、ランズマンによる「ぼくらは、そうしなければならないんです。わかっているでしょう。」（p.261）という言葉によって再度思い直し、その時の感情を言葉に詰まりながらも語り始めるに至る。この場面において、ランズマンとボンバはホロコーストという出来事をフィルムに記録することを共通の目的として、それぞれに格闘して

いると言える。拙著では、このランズマンの実践を教育実践者の一つのモデルとして捉え、感情に呑み込まれることなく、学習者と共に「知的理解」を求めていくあり方の一つとして考察した(p. 190)。証言をする者とそれを聞く者とは、共同して「真実を忌避する」欺瞞の物語(慈愛に満ちた類いの同盟)を築いてしまう事態に抗い、証言することの苦痛を「責め」として引き受けながらも、物語に対する「知的理解」を求める試み(理解しようとするのではなく、理解を求める試み)として、ランズマンの実践を位置づけている(p. 191)。

ランズマンがボンバに行ったこの問いかけ・介入こそが、「徹底的」であり、このランズマンの立場は、時として教育実践者に迫られる立場に通じている。『SHOAH』においてランズマンは、自分が自身の感情に押し潰されることは観客(読者)をも押し潰すことになる、ゆえにどんなに孤独に追いやられようとも自分は感情に呑み込まれず、ボンバと共に出来事を人々に「伝達する」のだという強い思い(信念や覚悟や使命感とでも言うべき思い)を持っていたと拙著では考察した(p. 252)。同様に、学習者が思い出すことすら躊躇される出来事(悲惨さの度合いは重要ではない)を語ろうとする際、それを促す教育実践者にはランズマンと同じ強い思いが求められる。「徹底的」であることを突き詰めたとき、教育実践者は、こうした強い思いを持てるかどうかという岐路に立たされるのである。

学習者に表現活動(自己の人生の語り)を求める際、度合いの違いこそあれ、教育実践者はこのような岐路に立たされる。その上でその選択の背後に、あるいは岐路に立つことそのものに、実践者の言語教育観が反映されるといえるだろう。ゆえに、その言語教育観を問い直すことが必要とされる。本考察における「徹底的」ということについても、果たしてそれがよいことなのか、単にいいか悪いかではなく、表現活動(さらには教育活動)にはそうした問題を孕んでいることを自覚した上で、「私はどのような教育実践をめざすのか」(本書の題目)を問い直さなければならない。このように、教育実践者には、言語教育とは何か、どのような教育実践を目指すのかを常に問い直すことが求められているのである。

本書に通底している言語教育観とは、第III部の鄭の文言によれば「ことばの教育」は「人間形

成の側面を持っている」という見方・考え方であり、それゆえに、「言語教育はアイデンティティを問題としなければならない」(第III部 p. 246)という理念である。「わたし」という人には、性格、価値観をはじめ、国家、性別、職業等のさまざまな「属性」がある。そのうちのどの属性でその時を生きるのかについては、ほとんどの場合、学習者の意志とは無関係にある。だからこそ鄭は、社会的属性に「どう向き合っていけるのかを考える教育が必要である」(第III部 p. 245)と言う。そして、「さまざまな属性の中で生きる多様性」(第III部 p. 245)を保証するために、自己の物語を語ることが有効であると言う。「『日本語人生』という自分を物語ることは、現在の『わたし』の人生に意味を付与し、新たな方向性を与え」(第III部 p. 246)るのである。

こうした見方・考え方に対しては、人間形成・人格形成に言語教育が関与することが、かつてのナショナリズム偏重の教育を思い起こし、その反省から、人格教育は慎重に自重すべきであるとする立場もある。しかし、自身の存在そのものが脅かされ、「生きる力」を削がれてしまった学習者たちの過酷な状況を目前にして、これを何とかしたいと願う教師の思いも十分に理解できる。

本書で展開される日本語教育論は、外国にルーツを持つ子どもたちへの日本語教育を、日本というナショナリズムと対峙しながら、かつ子どもたちが親から引き継いでいくはずの継承語を奪うことに慎重になりつつも、人間形成を保証するための支えとなることを軸に展開されている。こうした複雑に絡み合った問題の中心で論じられる学問領域であるからこそ、より厳格に「徹底的に」日本語観、教育観、が問われるのである。

こうした状況の上に、本書が提案しているのは「ことばの市民になる」ということである。細川は次のように述べている。「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」ではなく)、言語使用の問題のみではなく、その人とその人のいる環境全体を構成することの意味が重要である」(第I部 p. 14)。

5. これからの言語教育に向けて

これからの言語教育を担う当事者として、自らに「なぜ」と問い、どのような教育実践を目指すのかを問うという本書の立場を尊重し、この書評においても、諸論考を一対象として批評するに留まらず、同時に自身の言語教育観を問い直す論述となるよう試みた。この試みは、証言として語られた教育実践に対して、その語りをどのように受け止めるのかという課題への応答でもある。この書評における応答には、一つ一つの論考（物語）を吟味検討する方法を採ることなく、本書全体が目指しながらも十分に追究されるに至らなかった側面を課題として取り出し、その課題をより深く追究する方法を選んだ。諸論考がそれぞれ物語として記述されている以上、それぞれの論考は個別具体的な（一般・普遍に還元できない）資料であり、そこからいかなる普遍性を取り出すのかはそれぞれを読む読者に委ねられているからである。ゆえにこの書評も、一読者の解釈から見出した一つの普遍性を論じたにすぎないものとなっている。

この書評において追究した本書の課題とは、一つは他者概念の規定に関する課題であり、もう一つは言語教育を「徹底的」にすることの解明と問い直しに関する課題であった。これらの課題は、「いま」を生き抜くことに困難を抱える学習者の実態に直面し、言語教育によって何とかしたいと願い、悩む教育実践者の姿と、親しい互いに分かり合った仲間集団を築くことを求めながら、一方でそれがさらなる自己変容を阻害する危険性を孕むことへの着眼という教育実践者の証言の記録を、物語という方法を用いて描かれた諸論考から取り出したものである。諸論考が採用した物語という方法はまた、自身の教育実践をいかに語り得るのかといった言語教育実践・研究における新しい日本語文体・表現への取り組みでもあった。

これらの課題は、第二言語としての日本語教育だけでなく、日本語を母語とする母語教育、すなわち国語教育においても同様に取り組むべき課題である。日本語教育だけでなく、国語教育においても同様に、なぜ・何のための言語活動なのか、という問いによる言語教育観の問い直しと更新が必要である。

現行の国語科学学習指導要領の改訂の要点に、「言語活動の充実」がある。これまでは「指導計画の

作成と内容の取り扱い」として補足的に記載されていた「言語活動例」が、「内容」に、いわば「格上げ」されて記載されることとなった。それに伴い、学校現場ではさまざまな「言語活動」が開発され、提案されている。学習者の「興味・関心」を促す活動（発表交流会やリーフレット作り）のレパトリーが集積される中で、「理念のないまま方法だけが走るという、もっとも悪しき状況」（第I部 p. 33）すなわち「思想なき方法」（第I部 p. 33）になっているのではないかという危惧がある。

言語教育場面において、学習者たちの困難な現実を目を背けるのではなく、笑顔の裏に隠されている、存在そのものが脅かされ、「生きる力」を削がれてしまっている状況を見出し、何とかしたいと願う素養が教師たちに求められているように思われる。問題を学習者の責任にするばかりでなく、教育実践者としての自分自身に課題を見出すような資質が求められているといえよう。

日本語教育においては、学習者の社会的属性をめぐる問題や、アイデンティティの危機が直接的に問題化されるために、言語教育の根本的な課題に対してより先進的な議論を進めていくことが可能であろうと推測される。それに対し国語教育では、そうした社会的・歴史的な研究は一つの領域として細分化され、学習者の「いま」とは直接結びつきにくい形で議論されている側面もある。その一方で、母語であるために最低限の識字能力がすでに獲得されており、そのため語彙・文型・文例（台本）の知識の集積という呪縛からより早期に解かれたことが、ある程度時間をかけて言語教育の目標論を展開させてきた側面もある。

このように共通する課題に直面しながらも、それぞれに特色を持つ学問領域であるからこそ、日本語教育と国語教育とが共に言語教育を担う学問領域として、領域横断的な取り組みを進めていくことが今後も重要となるといえるだろう。

文献

- ガーゲン, K. J. (2004). 永田素彦, 深尾誠 (訳) 『社会構成主義の理論と実践——関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版 (Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Sounding in social construction*. Harvard University Press.).
- 西尾実 (1969). 対話の再発見. *Iwanami Hall*, 14

- (西尾実 (1975). 対話の再発見『西尾実国語教育全集 第六巻』(pp. 423-427) 教育出版.).
- アップル, M. W., ウィッティ, J., 長尾彰夫 (編) (2009). 『批判的教育学と公教育の再生——格差を広げる新自由主義改革を問い直す』 明石書店.
- 森美智代 (2010) 『〈実践＝教育思想〉の構築——「話すこと・聞くこと」教育の現象学』 溪水社.
- 矢野智司 (2000). 生成する自己はどのように物語るのか——自伝の教育人間学序説. やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 (pp. 251-278) ミネルヴァ書房.
- やまだようこ (2000). はじめに. やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 (pp. i-v) ミネルヴァ書房.
- ランズマン, C. (1985). 高橋武智 (訳) 『SHOAH』 作品社 (Lanzmann, C. (Director). (1985). *Shoah* [Motion Picture]. France: Historia Films.).