

【教育研究ノート】

市民性形成をめざす言語教育とは何か

細川 英雄*

キーワード

ことば, 個人, 社会, 教育, 未来

1. はじめに——個人・社会・教育

本稿では、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げ、その重要性について理論的枠組みを示すことを試みる。

市民性形成は、教育およびその研究にとってきわめて重要な議論であるが、言語教育においては、まだその理論的背景さえも明らかにはなっていない。このことは、ことばと人間を結ぶ根源的な教育研究が、まだ緒についたばかりであることを示すものである。

また、「市民性」という概念そのものの歴史もさほど古いものではない。近年、政治学、社会学、教育学等の諸分野でも、さまざまな検討が行われているが、「市民」そのものの定義もきわめて多様であり、一つに集約できるものでもなく、またそうすべきでもないと思われる。

ただ、ある程度の考え方の基準は必要であろうし、そのことによって議論も成り立ちうるものとする。たとえば、長沼豊(2003)は、人々が「共存しつつ、個と集団が、よりよきパートナーシップを築き、価値を見出す」ことによって、「これらの人々の集合体が、個の自立と自律、相互依存性と他者性が共存する社会を生み出す」とし、このような個人一人ひとりが「市民」であるとする。そのような「市民」であるためには、「常に、集団や社会のありようを見つめ、その中で生きる自己の姿を鏡にうつし、研鑽を深めていく姿勢が求められる」とし、そのような「市民」

を育てるものがシティズンシップ教育であるとす
る¹。

このような「市民」としての個人の自律とは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きる概念ということになるが、人が他者と社会において生活するということは、当然のことであり、どんなかたちにせよ、社会そのものを拒否して生きることは困難であろう。たとえば、能動的に社会に参加したくないという理由で社会の存在を一時的に無視することも可能ではあるが、人間のあり方の本来から見ると、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能に近いはずである。ただ、日常生活では、そうしたことにほとんど無自覚に過ごしているため、いざ社会と自分の関係を問われると、よくわからないというのが実情だろう。もちろん、なぜその関係を問われなければならないのかという質問自体、社会と自分との関係について考えるという状況を理解していないからだともいえる。

ここで大切なことは、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということであろう。これが「市民」としての意識、すなわち市民的態度とでも呼ぶべきものではないかと筆者は考えている。

さらに、ヨーロッパには、欧州評議会に代表されるように、ヨーロッパ市民としてそれぞれの国境を越えてよりよいヨーロッパをつくるという動

* 言語文化教育研究所八ヶ岳アカデミア (Eメール: hosokawa@waseda.jp)

1 ここでは、シティズンシップ教育を学校教育の枠組みでの用語とし、市民性形成はより広い教育概念として捉える。

きがあり、こうした市民性形成の動きが世界市民として生きていく力にもつながるという方向性をこの思想は有している。

その中で、第二言語としての日本語教育が市民性形成をめざす場合の「市」とは、特定の場を想定するものではない。広くことばの活動として日本語を使用するものにとって、公共的な場はすべて「市」であり、その公共の場における「個人」こそ「市民」なのである。

私たちが、他者とともに社会に属しつつ、その社会に埋没せず、一人の「個」として他者とともに生きるにはどのようにしたらいいのか。それは、民主的な社会の形成とその社会参加の意識を明確に保持することに他ならないが、このような「市民」およびその意識を形成する上で、言語教育には何ができるのか、言語教育はどうあるべきなのかを考えることが、本稿の大きな目的である。

2. 近代社会と市民性形成

2. 1. シティズンシップ教育の流れと位置づけ

ここでは、言語教育と市民性形成の関係を考えるために、まず市民性形成の概念の歴史的な流れを把握し、そこでの論点を明確にしてみよう。もとより筆者は、当該分野そのものの専門家ではないので、その前提をシティズンシップおよびその教育についての先行研究を参考にしつつ、近代社会と市民性形成としてのシティズンシップ教育の流れと位置づけをまとめてみることにする。

シティズンシップ (Citizenship) の概念については、「市民性」「市民権」など、その訳語においても、その意味範囲においても定まったものはないようである (宮島, 2004; 岡野, 2009)。また、オスラー、スターキー (2005/2009, p. 8) が「市民が新しい国際的な文脈のなかで行為する機会をより多く得るにつれて、変容している」と述べるように歴史や状況によって変わり続ける概念であるともいえる。

宮島 (2004, pp. 2-3) は、シティズンシップには三つの意味文脈があるとし、第1は「国籍」、第2は「市民という地位、資格に結び付いた諸権利」、第3は「人々の行為、アイデンティティに関わるもの」とした。そして近代国家の下では①平等な成員資格、②意思決定への参加の保証、③社会的保護と福祉の保証、④共同体への公認

の帰属 (国籍)、⑤義務の履行 (納税・兵役)、⑥共同体の正当性の観念の共有 (伝統、歴史、文化〈言語、宗教〉に基づく表象) という要素があるとする。さらに、岡野 (2009, pp. 22-27) は「国民」「民族」「市民」の定義付けをしながらシティズンシップの構造を示す。岡野は、「国民」(英語で, people, citizen, nation, 時に, subject とする) を「近代国民国家システムが誕生した後の、ある国家における国籍保有者」、「民族 (nation)」を「共同体意識を支える一種の捉え難いもの、しかし、現に存在する文化的・歴史的想像力/創造力の産物としての集合体、一つの統合された集合体」、「市民 (citizen)」を「十全な市民権を享受し、政治参加の権利あるいは義務を持つもの」と定義する。つまり、近代国家主義的な概念に基づいた理解が強い。

これらに対して、たとえば、小玉重夫 (2003) は、教育学の立場から、市民権としてのシティズンシップを次のように区分している。

- ・ 18世紀のフランス革命に代表される、個人の自由と平等のための権利
- ・ 19世紀の参政権に見られるような、個人の政治参加のための政治的権利
- ・ 20世紀の福祉国家としての社会的権利
- ・ 1990年代からの、新しい社会民主主義「第三の道」とシティズンシップの復権

とくに、1990年代からの新しいシティズンシップとは何かという問いには、次のような要素が考えられるとする。

- ・ グローバル化の進展、モノ・ヒト・カネの移動、価値・アイデンティティの多様化
- ・ 多文化主義の台頭、単一のアイデンティティの国民国家帰属枠組みの揺らぎ
- ・ 個人の権利保障では不十分、新しい共同体への責任、共同体主義的動き

このような状況の中で、小玉 (2003) は、新自由主義的な枠組みでの新しい国家統制的社会ではなく、多様なアイデンティティを承認する複数性の社会の形成をめざすべきと論ずる。

シティズンシップのためには、単一の、新しい共同体をつくれればいいということではない、とい

うことは理解されるだろう。

伝統的な市民性の概念は、公（一般性）・私（個別性）という二分法を前提にし、普遍的な「市民」であるためには私的・個別的な利害や感情を乗り越えなければならないとされてきた。宮島（2004）によれば、市民性概念には、「国籍」にかかわるその義務と権利という側面があり、さらに所属意識・アイデンティティを表す「共同体の正当性の観念の共有」から、個人は「伝統、歴史、文化（言語、宗教）に基づく表象」により、ある集団に帰属意識を抱き、その集団を結束させていこうとする傾向があるとされる。

しかし、このような普遍的シティズンシップの捉え方は、一人ひとりの個別性や差異、あるいは個人の多元性・多様性を否定することになる。「普遍性」という軸でシティズンシップを論ずることは、その内実を見ないことになってしまうだろう。

同時に、集団への帰属を中心に考えるアイデンティティは、人々へのレッテル貼りやステレオタイプ化へとつながり、生きた個人の顔や生活が見えなくなってしまう。このことは、かつて筆者もことばと文化の教育における文脈において指摘したことがある（細川、2002）。

つまり、「自分とは何者か」と問うアイデンティティ概念は、その帰属が生まれながらの帰属であれ、自身の選択による帰属であれ、「自分」という存在に具体的な内実を与え、自身の政治的・文化的・社会的帰属意識を自覚させるものであるといえよう。この「自分とは何者か」という問いこそ、自らのアイデンティティに正面から向き合うことだからである。

では、なぜ私たちは「自分とは何者か」と自らに問わなければならないのだろうか。

たとえば、ハンナ・アーレントは、各個人が独自のユニークな存在であるということは、個別で異質な存在でありながら、なおかつ他者とともに共通世界をつくりだしていく、という公的営みとしての「アゴーン」の政治を構想した（アーレント、1993/2004）。異質なものが共存するためには、何らかの対立・抗争（アゴーン）が避けられない。アゴーンが存在そのものが必然だといえるだろう。「自分とは何者か」と自らに問うという行為そのものが、私の中にある他者とのアゴーンであり、このアゴーンを許容できる世界こ

そ、多様性を包摂する多元主義的な世界だということができる。

重要なのは、対立・抗争が、暴力ではなく、ことばによって、さまざまな他者との対話を通じて繰り上げられることである。ここに、シティズンシップ教育の意味があると考えられる。この「ことばによって」という部分が、言語教育と大きくかわりを持つ部分であるとともに、人が市民性を持つということ、ことばによって市民となるということ、すなわち「ことばの市民」（細川、2012）になることでもあるのだ²。

さて、これからのシティズンシップ像に関して、小玉（2003）は、国民国家への帰属を表す近代的シティズンシップから新しい政治的公共性の可能性を探る担い手としてのシティズンシップへ、という方向性を提案している。

個人が、同時に複数の共同体に帰属しつつ、その意識は文脈により変容していることを鑑みれば、

2 この場合の「ことば」という用語および概念について「言語」の違いを念頭に補足しておく、次のように言うことができるだろう。言語学は、その言語の系統や構造そして機能を中心に、言語を分類し、言語の縁戚関係を規定するわけだが、それは、ことばを考える上での、一つの側面に過ぎないということになる。人と人をつなぐためのことばは、言語の種類や形だけではなく、もっと大きなもの、全体的なものだということになるだろう。あえてヴィゴツキイに倣えば、外言として表出したものを「言語」と呼ぶならば、内言に相当するものが、いわば思考にあたる。この思考と言語を結びつけるプロセスが「言葉」ということになろうか。さらに、仮名書きの「ことば」は、思考と言語を結びつけるだけではない。身体感覚や心の感情をも含みうる概念として機能しうる。なぜなら、人が感じたこと、思ったこと、考えたことを他者に向けて表現するという行為は、その身体に由来する感覚、心から出た感情に支えられて具体化するからである。表現という行為は、身体感覚から発して、思考から言語に至る活動の総体を指すことになり、その総体こそを「ことば」と称すべきだろう。仮に、上記のことを整理すれば、およそ次のようになる。〈言語＝論理的な思考の表出したもの 言葉＝思考から言語へのプロセス ことば＝身体感覚、心の感情、論理的思考の表出過程の総体〉この場合の身体感覚や心の感情は具体的な目に見える形をとらないため、おそらくはそれぞれ身体の声、心の声として私たちには感知されることになろう。つまり、人と人の関係をつくり・つなぐための総合的・総体的やりとりのプロセスとして、このような「ことば」のあり方を考えることによって、私たちはあらためて「ことば」の存在とその活動の意味を知ることになるのである。

一つの社会に多くの文化が共存することを前提とする多文化主義から、個人の中に複数の文化が同時に存在すると考える複文化主義へという方向性が、文化の捉え方として必然的な流れといえるだろう。そうした状況の中で考えられる新しい市民性形成とは、新しい民主主義のための実践的コーディネータ（Coordinator）を育成する教育をめざすべきだといえるだろう。

しかし同時に、この実践的コーディネータは、今すぐ役に立つ「エリート」人材を育成することではない。ここには、自己・他者・社会をつなぐ思想が必要である。自己・他者・社会をつなぐ思想とは、個人が、他者との対話を通して、社会に対して自分を開いていくという活動の方向性をいうものだ。あえて言えば、これはことばの教育の社会性とでもいうべき教育の公共性の構築であると考えられる。

2. 2. 日本のシティズンシップ教育の現状と課題

一方、日本においても、学校、家庭、地域、政治といった、さまざまな側面で、シティズンシップ教育の必要性が説かれている。

たとえば、学校教育を例にとると、学校側が勝手に決めた校則によって児童・生徒はがんじがらめにされ、しかもそのことを父兄が歓迎し、子どもたちは、いつのまにかそうした慣習の中で生きることがよしとってしまうケースが多い。だからこそ、ひとたび自由意志を持つと思う子どもにはひどく息苦しい場となり、いじめや不登校につながっている。それはもともと、学校の教師自身が、そうした個人の自由を抑え込む規制の中で自らを含めたコミュニティにおける人事権を失い、上司（この場合は、校長や教頭等の学校管理者）への逐次の報告に追われるため、しだいに自己発信の力を失い、同時に他者のことばに耳を傾けなくなっているからだ。そうした教師たちを抑え込む枠組みが、地方自治体の教育委員会なるものによってすでに学校を取り囲んでいるからに他ならない。さらに、検定教科書の「基礎的な学力」という考え方そのものにも、個人の自由と尊厳を脅かす、大変な権力が行使されている。なぜなら、基礎とは、どこかのだれかによって決められた事柄ではなく、さまざまな試行錯誤の末に、その人が自分の学習を振り返ったときにはじめて現れる

ものだからだ。だから、万人に共通のものとしての前提で画一的に共通事項を「基礎」として与えることは、個人の学習の自由の侵害に他ならない。

このように、徹底的に個人の自由がコントロールされた状態では、他者への共感も生まれようがない。強制的なコントロール下においては、個人間の競争意識が刺激されることにより、そのエゴイズムが優先し、他者存在を認めることができなくなることは、さまざまな事例の示すところである。こうした教師のあり方を根本から考え直すためにも、シティズンシップ教育は大きな意味を持つであろう。

すでに指摘されているように、シティズンシップ教育そのものもまた、学校教育の教科の枠外に置かれている。しかし、教科枠の内外を問題にするよりもむしろ、シティズンシップ教育がすべての教科を通じて横断的にかかわっていくものとして捉えられることが将来的な課題だろう。

この点において、あえて付言するならば、市民形成的言語教育は、そうしたシティズンシップを支える、ことばの活動として、基幹的な役割を担うと考えることができよう。

なぜなら、子ども一人ひとりが教科の知識を得るという場合でもことばの活動を避けて通るわけにはいかないからだ。この場合の、ことばの活動とは、個人それぞれの感覚や感情そして価値観をもとにした、ことばによる他者とのやりとりのことである。他者とのやりとりとは、前述のように、異質なもの同士が共存するための何らかの対立・抗争（アゴーン）の上に成立する。ここで重要なことは、暴力ではなく、ことばによって、さまざまな他者との対話が成立し、それらの対立・抗争を乗り越えていくことである。この「ことばによって」という部分は、「ことばの対話的活動によって」と置き換えることが可能であり、その意味で、ことばの教育こそ教育全体の基幹としての役割を果たすというように解釈することができるからである。

このことばによる対話環境の中で、人は、言語活動主体として自らの言語生活を活性化させ充実させていく。このことを通して、人は他者とともに社会について意識し、その社会の構成メンバーであることを自覚するのであり、対話という環境はそのために必要なものである。ここに、シティズンシップ教育としてのことばの教育の意味がある

と考えられるわけで、このことが、ことばによって市民となるということ、すなわち「ことばの市民」(細川, 2012)になることでもある。すなわち、個人一人ひとりの言語生活の充実と社会構築意識は、切り離すことのできない不可分の関係にあるからである。

3. 市民性形成と言語教育

3. 1. なぜ言語教育で市民性形成を考えなければならぬのか

では、次に、なぜ言語教育で市民性形成を考えなければならないのか、という課題について検討することとしよう。

そのためには、まず言語教育という分野が生まれた、この200年ほどの歴史を振り返ってみることが必要だろう。すでに、さまざまなところで指摘されているように、言語教育は、近代の植民地主義と同時に生まれたものである。だからこそ、それは異なる言語を習得するというきわめて実用的な目的でもあった。しかし、改めてその歴史を振り返ってみると、すばらしい、ひとつの方法で学習すれば、必ずその言語が使えるようになるという保障のどこにもないことは、この200年の歴史の中で明らかだ(細川, 2015 参照)。つまり、ことばを習得するための、万人にとっての魔法の杖など、どこにも存在しないのである。

だからこそ、ことばを習得する場合に、このようにして学ばなければならないという決まりなど、どこにもないということになる。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ということになるのだろう。教授方法の開発や語彙の選別・分類、あるいは文法構造の解釈・説明等は、ことばを使って何かをするということの、ほんの一部にしか過ぎない。

いずれにしても、具体的に何かをするためには、ことばが必要なことから、その習得は大切な課題ではあるが、それは決して最終的な目的にはならない。

何のためにことばを学ぶのか。この答えを、近代の言語習得論は、当初から持っていなかったのだろう。いや、めざしていなかったというべきかもしれない。

これまでの植民地主義の時代にはそのこたえは

明らかだったし、国家統一の時代でも言語教育と言語習得の政治的な目的は明確だった。しかし、ここで言いたいのは、歴史・経済・世界観と人間像の異なる現在では、何のためにことばを教える・学ぶのかを考えることは、きわめて政治的な立場を取らずには、その問いや答えは出てくるはずはないのである。

さらにいえば、その結果、日本語教育においては、無意識的に、疑似的な日本国民になる(日本人のように話し、日本人のように振る舞う)ことが当然視されてきた、ということなのかもしれない。前述の国民国家的シティズンシップ教育の流れで言えば、その一方で、いくら日本人のような日本語をめざしても、留学生が日本国民としての市民性を獲得することはできないという矛盾を日本語教育は抱えている。

だからこそ、言語教育そのものは、言語の構造や形だけを問題にし、ことばの習得を超えたところ、その向こう側にあるものをあえて見ようとしなかったのだろう。

では、今日、「ことばの習得を超えたところ」に言語教育の本来の目的があるのだとすれば、それは何か。

この問いによってはじめて、言語教育の目的論が立ち現れてくる。それは、「言語教育とは何か」という問いと関連している。言語教育という分野・領域は、何を目的とし、何をめざした活動なのかという問題と不可分だからである。私たちは、「ことばを教える」という分野・領域で仕事をしながら、それはなぜなのかと考えていくうちに、「なぜことばを教えないといけないのか」という問いに突き当たり、その答えを求める過程で、ことばとは何か、ことばは何のためにあるのかということを考えざるを得なくなる。その結果として立ち現われてくるのが、人間とことばの関係、ことばを通して他者とかかわり社会とかかわるといふこと、そして生きることとことばの関係についてであろう。

それは、ともに生きる社会において、私たち一人ひとりがことばの活動の社会的行為者としてそれぞれの社会と関わりをもつにはどうしたらいいのかという課題でもある。このことばの活動の社会的行為者を私は「言語活動主体」と呼んでいるが、ここで重要なことは、私たち一人ひとりがこの充実した言語活動主体となりえるのかという課

題である。この問いは、「最も尊重せねばならぬのは、生くことにあらず、よく生くことなり」(プラトン『クリトン』)というソクラテスの名言とも重なる。個人一人一人が、ことばによる対話的活動を軸に、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(共同体)を形成することこそ、この社会をどのように構築していくかという意味において重要なのであろう。そして、この社会構築のために、行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会において「よく生きる」という課題を担うことになる。それぞれの個人一人ひとりが、十全な生を全うすることが「よく生きる」ということであるならば、その十全な生によって、それぞれの個人の幸せだけをめざすのではなく、その社会をどのように幸福なものにするのかという市民としての課題と向き合うことにもつながっている。

3. 2. ことばの教育の現状と課題

こうした観点から、言語教育の現状を見たとき、この分野には、「何のためにことばを学ぶのか」という議論が決定的に欠如していることがわかる。

たとえば、日本語教育の場合、1970年代後半からの、コミュニケーション・アプローチ以来、ことばの教室は、コミュニケーション能力を育成する場所となった(細川, 2015に詳述)。しかし、これまでのように、言語の知識だけを教えてもコミュニケーション能力はつかないことは明らかだ。そこで、言語の知識と言語の使用場面とを結びつけることがコミュニケーション能力をつけることだということになった。しかし、言語の知識と言語の使用場面とをいくら結びつけても、所詮、「練習」としてのトレーニングの域を出ないばかりか、それはコミュニケーションのためのコミュニケーションになりかねないことに「コミュニケーション能力育成」の立場は気づくことができなかった。

たとえば、言語教育でしばしば使われる会話教育なるものは、会話によって人間の何を育成しようとするのかが問われていないため、現実の個人と社会をつなぐやりとりには発展しない。このように、「コミュニケーション能力育成」は、ことばを使えるようにする、という目的は果たしても、そのあとに何が来るのかという、大きな目的を持たなかった。効果と効率をめざす技術至上主

義が、何よりもこのことを表しているように思う。「練習」としてのトレーニングを効果的・効率的に進め、その結果として、一定の知識を集積させることが「教育」であると考えた立場こそ、人とことばの関係を無味乾燥なものにしてしまっている。これは、母語・第二言語の別を問わない。

「コミュニケーション能力育成」という目的主義的概念及びその思想的な欠落が、言語習得そのものを目的化し、そのあとの課題(言語を習得して何をするのかという課題)については考えようとしなかったことが、効果的・効率的技術至上主義を邁進させ、その結果として、いわゆる「能力育成」を「教育」の目的としてしまったところに、ことばの教育、とくに外国語教育の不幸があったといえよう。

3. 3. 「考える個人」をつくる——「能力育成」から「人間形成」へ

それでは、この場合の「能力育成」とは、具体的に何を指すのか。一口に「能力」といっても、さまざまなものがあるだろう。

- ・ 見える能力・見えない能力
- ・ 結果としての能力・プロセスとしての能力
- ・ できる能力・できない能力

「目に見える、結果としての、できる」能力だけを問題としても、それは「能力育成」といえるのだろうか。重要なのは、準備としての「トレーニング」ではなく、実際の「経験」だろう。

では、実際の経験とは何か。

実際の経験は、「教育」というカテゴリの中でどのように形成されるのか。「目に見える、結果としての、できる」能力だけを取り出すことが目的化すると、必然的に、教育は「トレーニング」の場となる。しかし、「目に見えない、プロセスとしての、できない」能力を含むとなると、実際の経験の場をつくることしか方法はなくなる。

そうすると、個別の能力をトレーニングによって育成する「能力育成」という考え方ではなく、具体的な経験によって個人という「人間」そのものがホリスティックに「形成」されるという考え方である。つまり、社会その他の環境(たとえば、時・歴史・空間など)と接する中で、個人の主体性が生まれると考える。すなわち、個は、アプリオリに存在するものではなく、社会構成主義的に構築されるものなのである。ここでいう「人間の

形成」とは、人がことばを使って社会の中で生きていくことの意味を追及する教育実践のことであり、この場合の教育とは、「教える」という意味ではなく、人が形成されることが「教育」だとする考え方である。これは、いわゆる国家としての言語教育がめざしてきた、いわゆる道徳の教育とは趣を異にするだろう。むしろ人が学校教育においてそれぞれに学んできたものをもう一度学びなおすこと、つまりクリティカルシンキングなどで主張されるような、批判的に「考える」ことの意味とその必要性が問われているといえる（バイラム、2008/2015 参照）。それがここでいう市民形成のための教育という概念なのである。

こうした教育の意味づけは、現実の言語教育の世界ではほとんど縁のないことのように聞こえるかもしれない。それは、言語教育自体にそうした「形成」の発想とその実践が欠如しているからなのだろう。というよりも、言語教育といったときにあるのは、「習得」の効率・効果であり、「形成」の意味は排除されているようだ。

だからこそ、ことばの活動とその教育によって育まれなければならないことは、トレーニングによる個別の「能力育成」ではなく、より包括的な、生きるための「考える個人」の形成であり、それはそのまま「人間形成」なのである。

3. 4. 新しい市民性への気づき

このように考えると、たとえば、日本語教育においては、ことばを使う「人間」にではなく、「言語」そのものに注目してきたことで、無自覚的に、国民国家における「市民」としての「日本人」や「日本語」（しかも、留学生はそこに永遠に到達できない）がめざされてきたといえるだろう。

この立場に立つことで、日本語教育において市民性を考える意義は、今まで設定されてこなかった日本語教育の目的を考えるというよりは、無自覚的に思い込まれてきた「ことば」や「言語能力」や「文化の中で関係を構築する力」などの概念をもう一度見直すことになるだろう。

市民性形成をめざす言語教育は、「コミュニケーション能力」を「市民性形成」に変えればよいというものではない。この論点は、決して言語的な観点ばかりでなく、文化的な側面においても考慮されなければならない課題だからである。た

たとえば、いわゆる外国人のための日本語教育においても、この市民性を考えることで、国民国家に回収されない市民性という可能性もまた構想できるからである。

前述のように、小玉（2003）は、これからのシティズンシップ像に関して、国民国家への帰属を表す近代的シティズンシップではなく、新しい政治的公共性の可能性を探る担い手としてのシティズンシップへ、という方向性を提案している。

日本文化を発信するための道具としての日本語教育ではなく、多様なアイデンティティを承認する複数性の社会という政治的・社会的選択のなかで、新しい公共的な日本語学習の可能性を探る担い手育成としての日本語教育を構想することが求められているといっても過言ではないだろう。

4. 市民性形成をめざす言語教育とは何か

このような「市民」と言語教育のあり方について論じたものは、世界的に見ても限られている。たとえば、2001年に『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR: Council of Europe, 2001）を公開した欧州評議会の言語教育理念は、複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束の5つである。この5つの概念を統合する社会的結束のための、最終的な目的として民主的な社会形成のための市民性（シティズンシップ）教育が主張され、その教育方法の一つとして、CAN-DO リストやポートフォリオによる評価システムが例示された。

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、バイラム（2008/2015）は、外国語教育は、intercultural education であり、同時に市民性教育であると主張する。バイラムのいう intercultural education を、私は「相互文化的教育」と解釈し、翻訳（バイラム、2015）においてもそのような訳語を当てた。つまり、文化・価値観の異なる相手と共に生きるためには、外国語教育はスキルの伝授で終わってはならないし、自らの価値観を問い直し、他者と共存していく相互文化的能力を育むものとしての言語教育は構想されなければならないとする点において、「intercultural education」と「相互文化的教育」は、きわめて近い位置にあるということが出来るから

である³。

ここで言う「相互文化性」とは、個人それぞれが異なる文化を持つ（同じ文化の個人は存在しない）という前提のもと、自らのイメージ・解釈としての「文化」に気づき、同時に、さまざまな「文化論」の罫を乗り越えつつ、自己と他者が協働して関係性を構築し、新しい創造的な世界を築いていくというプロセスを指すものである。それは「個の文化」（細川、1999）が相互的かつ複雑に交差しあう関係のあり方そのものを指す教育であり、そのような言語活動の場を形成することが相互文化的言語教育と呼ぶべきものである。

このように考えるとき、ことばの教育とは、「言語を教える」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。

すなわち、平和で幸福な社会をめざして、対等な関係の下で、人が「よりよく」生きていくための不可避の課題としての相互文化教育が提案され

3 ただ一つ注意しなければならないことは、intercultural education と相互文化的教育とは、きわめて近い位置にあるとはいえ、両者は、必ずしも同じものであるとは言えないことである。それは、最終的には、「文化」の概念をめぐる差異の議論に行きつく。相互文化的言語教育が、あくまでも「個の文化」を基盤としつつ、個と社会の循環において「文化」をとらえようとするが、パイラムの「文化」概念は、集団社会、とくに国家・民族をイメージした概念を基礎としているからである。これは、パイラムの言うシティズンシップ教育の発想が、イギリスの国家カリキュラムの影響のもとで生まれたものであることと関係が深いだろう。たとえば、intercultural education の一環として、Micheal Byram, Martyn Barrett らの監修によって2008年に開発された「Autobiography of Intercultural Encounters」（欧州評議会言語政策部門）のなかでも、その出会いは、多くの場合、国籍・国別の出会いが想定されている。したがって、intercultural education を、すなわち相互文化的教育として置き換えることには多くの課題が残されているといえる。しかし、これはひとり「intercultural」と「相互文化」という訳語の適否にとどまらず、「文化とは何か」という当該概念そのものとその境界をめぐる問題と一体であり、おそらく今後、さまざまな領域を超えて議論されなければならない課題であろう。Autobiographyの位置づけ等に関しては White Paper on Intercultural Dialogue (Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008) にくわしく、言語教育としてのバイオグラフィとその意味をめぐる詳細は、今後の言語教育の可能性として重要なテーマとなりうるだろう。

ることになるが、このような考え方は、学校教育におけるシティズンシップ教育にきわめて近いものであり、大きな意味での市民性形成の一環としての言語文化教育であると言い換えることができよう。

なぜなら、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相互文化的であるとすれば、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いうことになるからである。

5. おわりに——ことば・教育・未来

戦後の日本語教育は、国際化の名の下に外国人に日本語を教えるということに至る目的として、その教授技術の発展に寄与してきた。日本という国の文化を本質主義的に限定し、日本文化を学ぶためには日本語教育が必要という言語文化のセット論は、70年代から80年代にかけての多くの日本語・日本人論に見られるものである。

外国語としての日本語教育そのものは、明治末期の台湾における直接法の開発に端を発しつつ、1960年代の語彙・文型の積み上げから、80年代以降のコミュニケーション能力育成へと一気に進んできたといえる。

その歴史には、さまざまな紆余曲折が考えられるが、大きな転換期となったのは、70年代後半の日本語学習者の世界的な増大であろう。これに欧米からのコミュニカティブ・アプローチの影響を強く受け、「学習者ニーズ」への対応と教師速成の嵐が吹きまくる。

この嵐の中で、何のためのことばの教育なのかという大きな問いを見失ったまま、言語習得のスキルとノウハウを磨き上げる技術実体主義を醸成してきたといえる。こうした傾向は、利潤追求と効率主義を前面に打ち出した経済発展と連動しており、日本の教育全体にも見られるものだが、言語教育がその縮図の一つとして表われているといえよう。

90年代以降、ポストモダンやポストコロニアルの思想的な影響を受けつつ、こうした傾向に批判的な立場の表明が少しずつなされるようになってきたのは、言語教育が何のためにだれのためにある

のかという課題への本来的な問い直しの姿勢の表われであろう。

だれのための何のための言語教育なのかという問いの検討は、以下の3点に集約できよう。

1. 教育の目的を踏まえた、大きな変革の必要性——それぞれの社会における民主的かつ批判的なことばによる活動の役割
2. 「教育」観・「評価」観の捉えなおし——習得を目的化した技術方法論からの脱却
3. どのような社会をめざすのかという問い——議論の場の形成と、その方向性

〈1. 教育の目的を踏まえた、大きな変革の必要性〉とは、だれのための何のための言語教育なのかという課題を十分に議論の中心に置き、そのうえで、これまでとは異なる方向の、あるいは、明確な方向性を持った言語教育の変革が必要であること、それは、単にことばの構造や運用に関する気づきにとどまらず、ことばによる、さまざまな活動によって、この社会をどのような民主的かつ批判的な言語活動の展開できるような社会とするかということである。その際に、それぞれの社会における民主的かつ批判的なことばによる活動の役割とは何かという議論が必要であろう。

〈2. 「教育」観・「評価」観の捉えなおし——習得を目的化した技術方法論からの脱却〉とは、これまでの習得を目的化した技術方法論からの脱却を意味している。一つの正解を求めた、効率性を第一とする発想から、「教育とは何か」「評価とは何か」という議論が求められているといえる。

〈3. どのような社会をめざすのかという問い——議論の場の形成と、その方向性〉とは、そうした大きな変革、教育観、評価観の捉えなおしの末に、「どのような社会をめざすのか」という問いが必要となる。ただ、それが具体的にこのような社会だという答えが実体としてあるわけではないだろう。しかし、それぞれの現場で、それぞれのコミュニティで、あるべき社会に関する議論の場の形成と、その方向性が必要となるだろう。

その一つの可能性として、それぞれの個人の市民性をめざした、ことばの教育があるといえるだろう。

このような市民性をめざした、母語、第二言語、外国語の別を超えたことばの教育こそ、これから

の全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、そうした市民性形成の理念とことばの教育の実践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。

文献

アーレント, H. (2004). 佐藤和夫 (訳) 『政治とは何か』 (U. ルッツ編) 岩波書店. (Arendt, H. (1993). *Was ist Politik?: Fragmente aus dem Nachlaß* (Edited by U. Ludz). München: Piper.)

岡野八代 (2009). 『シティズンシップの政治学 [増補版] —— 国民・国家批判』 白澤社.

オスラー, A., スターキー, H. (2009). 清田夏代, 関芽 (訳) 『シティズンシップと教育』 勁草書房. (Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.)

小玉重夫 (2003). 『シティズンシップの教育思想』 白澤社.

長沼豊 (2003). 『市民教育とは何か —— ボランティア学習がひらく』 ひつじ書房.

バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 山田悦子, 古村由美子 (訳) 『相互文化的能力を育む教育 —— グローバル時代の市民性形成をめざして』 大修館書店. (Byram, M. S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.)

細川英雄 (1999). 『日本語教育と日本事情 —— 異文化を超える』 明石書店.

細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか —— 言語文化活動の理論と実践』 明石書店.

細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる —— 言語文化教育の思想と実践』 ココ出版.

細川英雄 (2015). 今, なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か. 西山教行, 細川英雄, 大木充 (編) 『異文化間教育とは何か —— グローバル人材育成のために』 (pp. 2-8) くろしお出版.

宮島喬 (2004). 『ヨーロッパ市民の誕生 —— 開かれたシティズンシップへ』 岩波書店.

Council of Europe Ministers of Foreign Affairs (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*:

Living together as equals in dignity. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_EN.asp

Note

What is the language education that aims to citizenship formation?

HOSOKAWA, Hideo*

Keywords

language, individual, social, education, future

* Gengo Bunka Kyoiku Institute, Yamanashi, Japan
E-mail address: hosokawa@waseda.jp