

近年の言語教育・日本語教育における目的論

—「平和」(PEACE)を中心に—

家根橋 伸 子

東亜大学 人間科学部国際交流学科 観光マネジメントコース
yanehashi@toua-u.ac.jp

<要 旨>

本稿では、近年の言語教育・日本語教育の目的論の動向を概観し、報告を行った。従来、言語教育の目的は単に「言語習得」としてのみとらえられがちであった。しかし、特に1990年代末以降の多様な言語と文化を持つ人々の大規模な世界的移動が生み出した社会状況の中で、言語教育の目的はより社会的なものへと広がりを見せている。これは日本語教育においても同様である。本小論では、日本語教育における目的論の拡大に貢献した二人の研究者・縫部義憲と細川英雄の目的論を取り上げた後、近年の言語教育・日本語教育の目的に関わるキー概念として議論が進む「複言語・複文化主義」「市民性」「公共性」という3つの概念について解説を行った。さらに、日本語教育を含む言語教育の目的・使命としての「平和」に注目し、「平和」を目的とする最近の実践研究例を紹介するとともに、言語教育の目的を拡大することの必要性を述べた。

キーワード：日本語教育，目的論，市民性，公共性，平和

1. はじめに

言語教育の目的は何か―。おそらく最も一般的な回答は「学習者に目標言語を習得させること」であろう。しかし、当然視されがちなこの回答に、現在、多くの言語教育研究者・実践者が疑問を呈している。「言語とは何か」「言語はいかに習得されるか」という言語教育の根底をなす問いにも、ただ一つの完全な答えは存在していない。「目標言語を習得させること」という答えをただ唱え続けるだけでは、言語教育の可能性を狭めてしまうことにつながる。特に1990年代末以降、ヨーロッパにおける移民問題に代表される、異なる言語と文化を持つ人々の大規模な世界的移動が生み出した社会状況の中で、言語と人間・社会との関わりが想定以上に複雑なものであることが認識されるようになった。それに伴い、言語教育の目的はより社会的なものへと広がりを見せている。これは日本語教育においても同様である。本小論では、近年の言語教育・日本語教育の目的をめぐる議論の動向を総観し、日本語教育を含む言語教育の目的・使命としての「平和」に注目する。

2. 日本語教育の目的論

日本語教育に「学習者に日本語を習得させること」を超える目的を掲げた研究者・実践者は、戦後では縫部義憲が嚆矢であろう。縫部はすでに1980年代、人間性教育及びホリスティック・アプローチの立場から、言語教育の究極的な目標は「学習者が、自らの母語とは異なる第二言語（異文化も含める）を学ぶ過程を通して人間的成長を達成すること」（縫部 1999: 61）にあるとし、学習者が言語教室において他者との関わり合い（相互作用）の中で自己変容・自己実現へと向かう言語教育理論と技法の開発を行った。縫部のホリスティック・アプローチは、学習者を「知的な側面だけではなく、感情的・身体的・美的・精神的・道徳的・社会的な側面をも含んだ全体（whole person）」として捉え、学習者と学習対象・学習課題との関わり・繋がりを単に認知的レベルにおけるものにとどめず、「生の全体の繋がりに基づき、それを通じて個体と世界に変容が生まれるように働き

かける（中略）変容の教育観」（同上：13）に立つものである。縫部のこの主張は、当時の日本語教育界では異質なものではあった。日本国内だけでなく、人間性教育発祥の地である欧米の第二言語教育においても、「言語教育以外の目的」、言いかえれば認知的教育以外の要素を言語教育に持ち込むことの是非が議論された（例えば、ELT journal 誌上における J. Arnold と N. Gadd の論争がある（Gadd 1998, Arnold 1998））。

しかし、1990年代末以降の人々の大規模な世界的移動は、言語教育の目的の再考を迫るものであった。世界が否応なく多言語・多文化社会へ移行する中で、言語教育には変容する社会の要請にこたえることが求められることとなった。同時に、言語教育研究においても大きな言語論・認識論の転回が起こり、言語習得を個人の認知的活動とみなしてきた言語習得観に対し、言語習得とアイデンティティの変容、社会化など、言語と言語習得の社会的側面に注目する社会文化的アプローチが広がりを見せた（例えば、Firth & Wagner 1997）。日本語教育においては、1990年代末から言語、言語習得をともに社会的活動とみる言語教育論が早稲田大学の細川英雄（現在は言語文化教育研究所主宰）を中心に起こった。細川は、「ことばはコミュニケーションの道具であると同時に、人間の思考そのもの」であり、第二言語習得を単なる言語技術の習得からだけでなく、もっと大きな視野から人間の思考と言語の充実という観点で考えられるべきだとした（細川 2002: 261）。また、ことばと文化を分かち難い関係にあるととらえ「ことばと文化はともに個人の中にあり、社会における他者との相互作用によって、この二つがともに発動すること、そのような能力としてことばと文化を体得することを支援することが日本語教育の役割である」とした（同上：84）。

先述の縫部と細川の言語教育観は、「自己」「他者」「社会」「相互作用」「変容」など一見共通した用語を用いているが、立脚する言語観・人間観の相違からそれぞれの語の意味は異なる部分も多い。しかし、共に言語教育の目的

を単なる言語知識の獲得や表層的なコミュニケーション技術の習熟ではなく、人間・社会・世界の変容へと広げた功績は大きい。

3. 近年の日本語教育目的論の動向

現在、世界は混迷の度合いを深めている。様々な理由から人々が故郷を離れ他国に移動・定住し、多様な言語・文化を持つ隣人同士がともにいかに新たな社会を構築できるのかが問われている。言語教育はこの新たな社会づくりの要となるものである。前世紀のように単にホスト国の言語を移民に教えるだけでは済まされない状況が生まれている。

このような状況下で、縫部、細川に始まる日本語教育の目的の拡大、特に社会的なものへの拡大は、EUをはじめとする海外の動きとも連動し、徐々にしかし確実に広がっている。それを反映するように、本年（2017年）の日本語教育学会秋季大会では、「市民性」「公共性」「複言語・複文化主義」をキーワードとする発表が目立った。

「市民性」「公共性」は、欧州連合（EU）の言語教育指針『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）の基軸をなす「複言語・複文化主義」とつながる概念である。森山（2017）は複言語・複文化主義を次のように読み解いている。

「複言語・複文化主義は、複数の言語、文化の融合体を「（個が有する）単一のコミュニケーション能力」としてとらえている。多様な言語と文化の知識と経験を育み、個体内で一つの能力として関係づけることで、個々人の中に国を越えた視点とアイデンティティ形成を育もうとしている。個の中に「複言語・複文化状態」を作り上げることは、母語と母文化の拡大へとつながり、ヨーロッパ人としてのアイデンティティ形成を促し、「多言語・多文化」からなる地域共同体のシティズンシップを育成し、地域共同体を建設することになると考えたのである。」（森山 2017：13）

複言語・複文化主義は、文化相対主義に見ら

れるような異なる言語・文化を持つ人々の併存状態をめざすのではない。複数の言語・文化が個々の個体内で多彩な形で融合され、その個人の一つの能力として生まれ、機能することをめざす。複言語・複文化主義に基づく言語教育は、個人を一つの言語、一つの文化、一つの国、言いかえれば一つの定型的なアイデンティティに帰属させるための言語の教育ではなく、国という概念を超えたシティズンシップ―「市民性」の育成を目的とするものである。

この複言語・複文化主義につながる概念である「市民性」と「公共性」は、相互形成関係にある（佐藤他 2017：447）。「公共性」とは、「価値の複数性を条件とし、共通の世界にそれぞれの仕方で関心を抱く人びとの間に生成する言説の空間である」（齋藤 2000：6）。さらにそれは「共同体のように一元的・排他的な帰属（belonging）を求めない」空間であり、「この空間におけるアイデンティティは多義的であり、自己のアイデンティティがただ一つの集合的アイデンティティによって構成され、定義されることはない」（同上）。細川他（2017）は、「学生自身が、教師を含め彼らを取り巻く人々とともに「公共性」のある社会をことばの活動によって経験し、かつ創造できるような言語教育実践を構想する必要があるだろう」（細川他 2017：46）とする。

「社会的行為者として言語活動主体を捉えること、そして多様な他者とのさまざまな関係性を考えていくこと、決して一つではない複数の自己アイデンティティについて考えていくこと、そのようなことが言語による対話的活動によってしだいに明らかになってくる。つまり、ことばの教育の場では、たとえば母語話者並みの言語能力を習得させるのではなく、対話的活動を軸にしつつ、自己・他者そして社会を考えるということ自体が目的になるのである。」（細川他 2017：46）

早稲田大学の川上郁男は、日本語教育の公共性についての議論が深まっていないとし、「日

本語教育の公共性」概念の確立のための議論と研究の必要性を説いている（川上 2016）。複言語・複文化能力、国という概念を超えた市民性、多様性を要件とする公共性を育むことを目的とする言語教育・日本語教育は、現在の多言語・多文化的状況における新たな社会作りのための言語教育のあり方を示すものであると言える。そしてそのめざす社会とは、突き詰めれば、多様な言語・多様な文化を持つ人々が尊厳をもって関わりあいながら共に生きていくことができる「平和」な社会という言葉に集約されるだろう。

4. 「平和」のための言語教育実践

本節では、「平和」を言語教育の目的とする最近の実践例を紹介する。この数年、「平和」をテーマとした言語教育関連学会が多く開催されている。日本語教育に限っても、本年（2017年）5月米国で開催された The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum では「世界の平和、思いやり、リスペクトとことばの教育：日本語教育には何ができるのか？」が大会テーマとして掲げられ、「平和」「戦争」「共生」を主題とした実践研究発表が相次いだ。8月にポルトガルで開催された第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでも「平和をめざすことばの教育」と題するパネルディスカッションが行われている。さらに、来年度（2018年）イタリアで開催される日本語教育国際大会では「平和への対話」が大会テーマとして決定している。本稿では、これらの大会の中で発表された「平和」に関わる実践研究から、神吉宇一の CCBI（Critical Content-Based Instruction：内容重視の批判的言語教育）、奥野由紀子の CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）に基づく「PEACE」プログラムを取り上げる。

神吉宇一は、「ことばの教育を通して平和な世界を構築する」ことを自身の言語教育の目標として掲げる（神吉 2017:87）。神吉が平和学⁽¹⁾と共に理論的背景とする CCBI は、「言語教育の目的・目標を既存の社会的構造の前提となっている不平等・不正義・権力などの問い直しに

よる、コミュニティの未来を創造すること」にしている（同上：89）。その教育過程において、学習者は意識的な言語理解や言語使用を行う力を身につけるとともに、内容に対するクリティカルな視点が育成される（同上）。「CCBI としての実践の価値は、社会の構造に目を向け、社会変革に具体的に携わっていくクリティカルな視点を育成するところにある」（同上：93）。神吉はこの考え方のもとに、CCBI による「平和をめざすことばの教育」のあり方を模索している。具体的な試行として、日本の大学院に在学する複数の国籍（日本国籍以外）の大学院生と韓国の大学に在籍する日本語専攻の学生で「日本語を学ぶ意味」をテーマとするディスカッションを実践し、そこから「高等教育における CCBI の実践は、言語を分析的に扱い高度な専門的内容を深めていくという方向に加え、同じ言語を学ぶ人たちの緩やかなネットワークを構築することで連帯を生み出し、相互理解と相互尊重の可能性を広げていく取り組みとして実現可能であろう」（同上：94）との知見を示している。

奥野由紀子は、第2節で挙げた縫部の教え子にあたる。縫部が退官記念講演（2009年2月広島大学）で掲げた「PEACE」の考え方（縫部 2009）をもとに、「日本語教育において世界の平和と貧困問題を内容とした CLIL の実践」とその効果の検証を同じく縫部の教え子である共同研究者たちと共に進めている。「PEACE」は、縫部がホリスティック・アプローチの立場から「「関わり」に焦点を当てた日本語教育を進めるうえで提唱した概念」である（奥野・小林 2017：177-178）。PEACE のそれぞれの文字を頭文字とする Poverty（貧困からの脱却）、Education（教育）、Assistance in need（自立のための援助）、Cooperative & Communication（協働と対話）、Environment（環境）の平和を構成する5つの内容からなり、「地球上・自国内で起こっていることを自分の問題として捉え日本語を通して教え学ぶこと」（同上：178）をめざす。一方、CLIL は「学習者が特定の教科又はテーマを学ぶことにより、内容の理解と目標言語の運用能力、学習スキル

の向上を同時に進める教授法」であり、「CEFRとも複言語主義という概念で深く結びついている」(同上：176)。奥野の「PEACE」プログラムは、「CLILの考え方を取り入れて、現状を知り、説明し、考え、発信するための日本語力及び学習スキルを養うこと、さらに、協学を重んじ、言語と文化の多様性を認めることを目的としている」(同上：178)。奥野(2017)、奥野・小林(2017)は日本の大学の日本語授業において本プログラム実践の効果について検証し、その有効性が認められた。その報告は「言語教師として、日本語教育にたずさわる人間として、社会へ出てゆく若者へ、世界の平和のための「ひとしづく」を落とすとしていくことができると願いながら」実践を進めていきたいとの言葉で結ばれている。

5. これからの日本語教育・言語教育に向けて

第3節で紹介した森山新は、言語教育に限らず、現在の日本ではシティズンシップ(市民性)を育む教育が行われていないことに危機感を表している。

「日本では残念ながら、学校教育でシティズンシップが取り上げられることはまれで、その結果、グローバル化に伴う国内の多文化化に対応できず、外国人の実質排除が続いている。また、国民教育で育まれるナショナリズムは、同じく国民教育や愛国教育で育まれる近隣諸国のナショナリズムと対立を生んでいる。さらに日本の国民教育は、ややもすると民族教育の様相を呈している。」(森山, 2017: 12)

その森山が、インターカルチュラルなシティズンシップ(市民性)を育む言語教育の枠組みとして参照しているのがByramの考え方である。Byramは「インターナショナル・アイデンティティや、インターカルチュラルなシティズンシップを育むには外国語教育が、第一に言語を扱うだけでなく、異文化理解教育、さらには政治教育を合体させるべきであること、第二に、単に知識レベルではなく、態度や行動を伴

う活動が必要であることを述べている」(森山, 2017: 19)。

言語教育の内容と目的を、言語習得一言語知識とコミュニケーション技術の習得にとどめては、現代の多文化化の進む社会がはらむ危機一国家といった大きな単位だけではなく、身近な地域社会においても一に対処することはできない。言語教育、日本語教育の歴史を振り返れば、学習者に目標言語(多くの場合、社会的に優越した地位を与えられた言語)を習得させることのみを目的とする教育が、教師が意識しないままに、学習者にとって、社会にとって危険なものともなる可能性があることは明らかである。例えば、1900年代から1945年までの日本の植民地における日本語教育では、教師は子どもたちに社会的利用価値の高い言語である日本語を習得させることに純粋に心を砕き心血を注いだのであろうが、それは戦争に加担し、植民地支配を強固にし、その社会と人を傷つけていくものであった。言語教師が単なる「言語習得」目的論を超え、広い視野に立ち目的を見定めることは、実は今、切実に必要とされていることなのではないだろうか。言語教育の目的の拡張、言語教育の目的・目標としての「平和」の探求という現在の言語教育・日本語教育の目的論の動向は、言語教育の「使命」に向かうものであるとも言える。

[注]

(1) 神吉の「平和」の定義は、平和学におけるガルトゥングの論考を基にしている。ガルトゥングは平和を消極的平和と積極的平和という二つの概念でとらえている。後者は、不平等・不公正・不正義の横行、飢餓や貧困を引き起こす原因である「構造的暴力」が解決された状態を指すものであり、神吉はこの積極的平和を論考と実践の基盤としている。(神吉 2017: 88)

参考文献

奥野由紀子(2017)「日本語教育を通して世界の平和を—「PEACEプログラム」の実践—」『第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム アブストラクトガイド』:16-17.

- 奥野由紀子・小林明子 (2017) 「世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習 (CLIL) の実践」 *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings* :176-185.
- 神吉宇一 (2017) 「平和をめざすことばの教育と CCBI」 *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*:87-96.
- 川上郁男 (2016) 「『公共日本語教育学』構築の意味 — 実践の学の視点から —」『早稲田日本語教育学』第 20 号 :33-47.
- 齋藤純一 (2000) 『公共性』岩波書店.
- 佐藤正則・福村真紀子・細川英雄・尾辻恵美 (2017) 「『公共性』を生みだす言語教育とは — 二つの教育実践の営みから —」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』:447-451.
- 縫部義憲 (1999) 『ホリスティック第二言語教育とそのカリキュラムデザインに関する研究』広島大学提出博士学位論文.
- 縫部義徳 (2009) 「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』, 2009 年 2 月 7 日, 於広島大学.
- 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 —』(オンデマンド版) 明石書店.
- 細川英雄・牛窪隆太・三代純平・市嶋典子 (2017) 「日本語教育における公共性の意味と課題」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』:43-52.
- 森山新 (2017) 「東アジアの共生をめざした複言語・複文化教育実践とその成果」 *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings* :11-20.
- Arnold, J. (1998) Toward more humanistic English teaching, *ELT Journal*, 52, 3:235-242.
- Firth, A. & J. Wagner (1997) On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research, *Modern Language Journal*, 81, 3:285-300.
- Gadd, N. (1998) Toward less humanistic English teaching, *ELT Journal*, 52, 3:223-233.