

ことばと文化を統合する授業活動にむけて

国語の授業実践を通じて

渡辺啓太

- 0．はじめに
- 1．ことばの教育としての視点
- 2．ことばの教育という視点から見た国語教育 - わたしにとっての問題 -
- 3．M校中学二年生に対する国語の授業より
- 4．検討と課題
- 5．私は今「ことば」と「文化」をどう考えるか
- 6．おわりに

0．はじめに

「わが国では、学校は、社会の中での主要な社会組織として存在し、そこに取り込まれる人々の第一義的な所属の場となり、彼らに日本国民というアイデンティティーを付与し、そして種々の学歴階層を創出してきたのである。」(志水, 1996 下線筆者)

明治時代以来のこうした学校のあり方は、現在根本的な問い直しを迫られている。例えば、現在日本の学校では外国籍をはじめ多様な背景を持つ児童生徒が学んでおり、全ての児童生徒に対し一律に「日本国民というアイデンティティーを付与」することを目的として教育を施すならばそれは同化を強制するものであるとの批判は免れないであろう。

一方で「国際理解教育」として、地域の外国人との交流の機会を設けたり、子どもたち自身が外国について調べるといった試みも各地で行われているが、これらについても単に違いを強調することに終わっては真の他者理解には結びつかないということに留

意する必要がある。

「日本国民というアイデンティティーを付与」することが学校教育の目的としてもはや立ち行かず、表面的な「国際理解教育」が他者理解に結びつかないとすれば、求められるのはむしろ「国」という枠組みを取り払うという発想であろう。

その上で、筆者は以下のように考える。学校教育の特徴は集団で学ぶことにあるが、これまでは集団をあくまでひとつのものとして捉え、同じように学び、同じように育てることを目的としてきた。しかし、集団は元を正せば個人の集まりであり、個人はそれぞれに異なる思考や感性を持っているはずである。そしてそういった「自分らしさ」は他者と関わることによってこそ自覚されるものであろう。これからの学校教育においては集団という特性を活かす意味でも、「個」に拠って立ち、「個」を育てる実践を行うべきである。

川上(2002)はこう述べている。

「ボーダーレス社会、グローバリゼーションの進む社会の中で、社会の変化にともない、学校システムも柔軟な対応が求められているのである。つまり、学校の目的は『モノカルチュラルな背景を持ち、上からの命令に的確に応える人材の育成』ではなく、『マルチカルチュラルな社会環境の中で、文化的背景の異なる人々と協力しながら創造的に目的を達成する人材の育成』、つまり『異なる考え方や能力を持った人々との横のつながりを得ながら行動する能力』の育成が求められている」

これを授業担当者としての立場で解釈するならば、教師から学習者への知識・情報の伝達ではなく、学習者相互のインターアクションを行う中から学習者自身が何かを作り上げていくという学習を支援するための方法が求められているということになる。

すなわち、授業担当者として目指すべきは学習者の主体的な活動を支援し、各個人が「他者とは違う自分」を自信を持って確立すると同時に「自分とは違う他者」に気付き尊重する契機となるような実践であると言える。

このような考え方は日本語教育の分野で「学習者主体」と呼ばれているものに近いものである。

筆者は国語教育と日本語教育はともに「ことばの教育」(注1)であるという点において結びつき得るものであると考えている。しかし、このような立場を取るならば論者自身が「文化」をどのように考えるのか、という問題を避けて通るわけにはいかない。つまり、「日本国民としてのアイデンティティーを付与する」ための文化教育と「異文化としての日本理解」のための文化教育はその取り扱う内容が異なるのではないかと、「言葉は文化」である以上、文化教育の内容が違えば言語教育の内容も当然異なるべきでは

ないかという疑問に対して何らかの答えを用意しなければならない。

そこで本稿では、まず「学習者主体」の提唱者でもある細川英雄の論をとりあげ、その言語文化活動の理論が日本語教育（外国語教育）に止まらず、国語教育（母語教育）をも含む言語教育が目指すべき方向を示すものであることを述べた上で、筆者自身が都内私立中学校において2002年度1学期に行った国語の授業実践を言語教育におけることばと文化の統合という立場から批判的に検討し、さらに筆者自身にとっての今後の課題について述べる形を取りたいと思う。

1. ことばの教育としての視点

日本語ノン・ネイティブにいかに関係言語の言語形式を上手に（あるいは効率よく）教え込むかを最終的な目的とした方法論であるとすれば、それが「学習者主体」であろうとなんでであろうと、本来的に母語教育であり言語形式の習得そのものが第一の目的ではない国語教育とは接点を持たないことになる。

細川(2002)は

「言語習得とは、思考と伝達ということばの二面性をコミュニケーションという活動とおしてどのように体得するかということであり、ことばの教育の課題とは、母語と第二言語の別を問わず、明確な方法論の位置づけのもとで、そのようなことばの訓練を行うことができるか、ということなのではないだろうか。その際の『文化』とは何か。（中略）

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のことばと文化を体得すること、これがことばと文化の習得がめざすものではないのか。」(下線筆者)

と述べており、ここで「ことばの教育」としての国語教育と日本語教育の連携の可能性が明確に示されている。

同書によれば、言語教育の関心は内言と外言との往還関係を活性化させることであり、引用中の文化とは言い換えるならば「個人が認識することの全て」である。そして、言語教育の目標は、一言で述べるなら「コミュニケーション活動の習得」ということになる。

ここで言われているコミュニケーションとは、自らの有り様を他者に伝えようとする活動である。この場合、伝える内容は個人の認識であり、その認識を意識的に行う（自

分自身の文化を獲得する)能力が「文化リテラシー」であるとされる。また、伝えようとすることは外言(外に現れた表現としてのことば)を駆使することであり、外言化のためには内言のさらなる意識化が必要となる。

これらの関係をもう一度整理すると、言語を学習する理由はコミュニケーションのためであり、そのために必要な、伝える内容を自らミツケル能力の活性化、そしてミツケタものを他者と共有するための環境整備を行うことが言語教育者のなすべき事柄だということになる。

繰り返し指摘したいのは、これが「日本語教育」ではなく「言語教育」というテーマで述べられていることである。すなわち、ここで論じられている内容は外国語あるいは第二言語としての日本語教育だけでなく、母語教育である国語教育をも射程に捉えるものであり、私がこれから試みるように国語教育の実践を通してことばと文化の教育のありかたを考えるために細川の「言語文化活動」の枠組みを用いることは、方法として可能であるということになる。

2. ことばの教育という視点から見た国語教育 - わたしにとっての問題 -

言語教育に対する筆者自身の立場を明らかにするために、筆者と国語教育の関わりからまず述べたいと思う。

筆者は学部在学中に社会科と国語科の教員免許を取得し、卒業後在外教育施設に教員として採用された。筆者自身は元来社会科(歴史)の教員を志望しており、赴任先との契約でも社会科の教員として採用されたものと理解していたのだが、学校側の教科編成上の理由から実際に担当することになったのは国語の授業であった。

このような状況の中で、筆者は幾つかの困難に向き合わなくてはならなかった。それは、国語の授業を成立させるために「何を」「どう」教えればよいのか、そして「なぜ」自分が国語を教えるのか、これらのことが何一つとして筆者自身にとって明確ではなかったということである。

おそらく一般的に新任の教員にとって、「何を」「どう」は最初に直面する大きな課題であり、それは実際に授業を行うための準備として位置づけられるものであろう。また、一方でそれは市販の教材と指導書の存在によって大抵の場合多くの部分が補助され、特に「どう」の部分は授業のテクニックとして経験とともに磨かれていくものだと理解さ

れているのではないだろうか。筆者自身も当時そのように考え、指導書に書かれていることを「とりあえず」教え、日々の授業で「うまく」内容を理解させることに腐心していた。「何を」「どう」は授業を行う上で表面に出てくる要素である。その日の授業で「何を」教えるのかを把握しないままに授業へ向かうことは出来ないし、「どう」授業を進めるかの方針は立てておかなければ「効果的に」「教える」ことはできない。仮に確信はないとしても日々の授業を行うためには、それが緊急避難として既製品の受け売りをするのであろうと、まずは体裁を整えなければならない。その意味では、「何を」「どう」教えるかは教師にとって目の前の課題であり、この点を把握しておくことは不可欠であるが、逆の見方をすれば「何を」「どう」教えるかを把握しさえすれば、授業を成立させることは不可能ではないということもできる。

それに対して、教師にとっての「なぜ」は比較的意識されること自体少ない(少なくとも表面には出てきにくい)問題であろう。「なぜ(何のために) を勉強するのか？」多くの生徒が一度は持つこの疑問は、教師にとっては問い直す必要のない疑問であり、その答えを改めて言葉にすることは却って困難なことであるようにさえ思われる。なぜならば、教師は元々自分にとって興味のあること、価値のあることを専門として選んでおり、さらにこれは教材の権威によって「教えるべき内容」として正当性を与えられているからである。

自分にとって価値のあるものであり、権威の裏づけがある。これは「なぜ」これを教えるのかという問いに対するそれなりの答えとなるものではあろう。

しかし、こうして得られる答えは果たして教師が「なぜ」と自問した時に導き出される答えと同じ物なのであろうか。もともと教師が一個人として持っていた興味や、自身が見出した価値はいつの間にか教えるべき内容としての「教材の価値」と置き換えられてはいないだろうか。

このようなことをはっきりと意識するようになったのは、帰国後早稲田大学日本語教育研究科に籍を置くようになってからのことである。7月1日付けでG B Kメーリングリスト(注2)に送信したメールの内容は上のような、教師にとっての「なぜ」を問題にしたものであった。以下に引用する。

「しかし、実は大変なのは担当者側の意識を変えていくことかもしれないという気がします。

『学校の先生』というのは基本的に自分が好きな教科を担当しているので何か『価値』があると思っていて、国語にしる、数学にしる基本的に『面白い』ものだと思って

いるような気がします。

『授業』で『教える』ときにこれが『私にとって』『なぜ価値があると思うのか』などと考えている人は多分少ないのではないかと思います。

『総合』を学校でやったときに一番できないのは、参加者ではなくて、担当者ではないかという気がしてしかたがありません。」(『G B Kメーリングリスト』送信者渡辺)

多分に印象に基づく記述ではあるが、意図としては教師は例えば教科書に記載されている内容について「なぜ」これを学ぶべきなのか、自分の言葉で伝えることができるだろうか、ということに疑問を投げかけようとするものであった。言うまでもないことではあるが、ここで教師が言うべきことは「先にすることになる学習の基礎として」とか「受験のため」というような、教室活動の根拠が権威に依拠していることを明示するものではない。そういった外部の条件を述べるのではなく、いわば「私(教師自身)にとって」「なぜ」この教科を学ぶことは意味があるのか、ということである。

こうして見ると、教師が自身の「なぜ」を述べようとすることは、1章で述べた人間が言語を身につけ、用いる際の目的と符合しているように思われる。

メール中の表現に則して確認するならば、自分にとって『面白い』教科だとして、その面白さ・「私にとって」の意味を外言化できないまま、自分が『面白い』という所で止まっているならば、教師にとっての「なぜ」はいまだ内言の混沌の中にあると言わざるを得ない。

このような、授業担当者自身による「内言の外言化」の努力が伴わない場においては、本稿で述べているような「コミュニケーション」は生まれまいであろう。そのような場においては、表面上のインターアクションがいかに行われようとも、それは単なる「やりとり」、知識・情報の伝達に過ぎず、「自らの有り様を他者に伝えようとする」本質的なコミュニケーションとは似て非なるものにならざるを得ない。授業のための姿勢として、教師自身がみずからの「なぜ」と正面から向かい合い乗り越えていくことの必要性をここで指摘しておきたい。

論を当時の筆者自身の問題に戻そう。

ともあれ、国語の教師として職を得て以来、自分は「なぜ」国語を教えるのか、言い換えれば自分は何のために国語の授業をするのか、学部で日本文学、国語学や国語教育

学ではなく日本語教育学を専攻した自分が教師として国語教育に関わる意義は何か、という問いは自分自身の問題としては抱えてきたものだった。

その問いに対する自分なりの答えは「日本語教育も国語教育も『ことばの教育』であることでは同じであり、ことばはコミュニケーションのためにある。従って国語教育はコミュニケーションのためのことばを身につけることを目標に行うものである」というものであった。

しかし、細川の「言語文化活動」の立場から見た場合、筆者の考えていた「ことばの教育としての国語教育」は非常に素朴なものであり、私自身の考える「授業」の枠組みにとらわれているが故に不十分であったと言わざるを得ない。以下の章では筆者が今年度の1学期に中学校で行った国語の授業をふり返り、ことばの教育としての国語教育という視点から総括することを試みたいと思う。

3 . M校中学二年生に対する国語の授業より

以下に述べるような条件のもと授業を行った。

対象は東京都内の私立中高一貫校（M校）の中学2年生。M校では中学生は全員同敷地内の高校への進学が保証されている。

中学2年生の人数は175名で、それが4クラスに分かれている（1クラス43～44名）。

「国語」の週あたり時数は50分授業×2コマ、中学2年生各クラスの「国語」の授業は金曜日と土曜日に1コマずつ行われる。国語科の授業としてはそれとは別に「古文」の授業が同じく週あたり50分×2コマある。

授業期間は、4月12日から6月29日までの12週間。この間に各クラス18時間の授業を行う。

その他に、M校の特徴としては教材として市販の教科書等を用いるのではなく、授業でどのような教材を用いるかは担当者の判断に任されていることが挙げられる。今回教材とした文章は、三浦哲郎作「メリー・ゴー・ラウンド」、木下順二作「夕鶴」の2編である。

教材としてこの2編を選定するに当たっては、後述する活動が活性化するように、授業内で生徒の意見が分かれる場面を作れる作品であることを念頭に置いた。

「メリー・ゴー・ラウンド」については冒頭に母を亡くした父と幼い娘の会話場面があ

る。長さにすると文庫本約 2 頁のこの部分にはその後の展開の伏線が張られておりそこを捉えることで、根拠を挙げての主張が可能であると考えた。これは本文に入っていくための導入でもある。

もう一編の夕鶴に関しては登場人物である「与ひょう」と「つう」の別れに対してどのように考えるか、が焦点となる。

本稿においては、学期のシラバスや各時の活動内容について詳述することは行わないが、「コミュニケーションのためのことばの教育」という立場を意識して行った活動は以下のようなものである。

- ・ 学期の導入として - 三角ロジックを作る（根拠を挙げて主張する）
- ・ 「メリー・ゴー・ラウンド」について
最初の場面のみを読んで、結末を予想。（本文から根拠となる部分を見出す）
自分の意見と異なる結末を導き出してみる（別の個所を根拠とし、主張を組み立てる）
意見発表（自らの予想の妥当性を主張しあう）
- ・ ゴールデンウィーク中の課題として
物語再構成（視点を変え、他者にも納得のいくような新しい世界を創作する）
- ・ 「夕鶴」について
つうと与ひょうそれぞれにとってもっとも大切なものは何だったか、という視点から二人は別れるべきか否かについての意見発表。

これらの活動において学期を通じて目指されているのは、「根拠を挙げて主張すること」である。なぜ根拠を挙げなければならないか、それは言うまでもなく他者に自らの見解を理解させるためである。さらに、同じ材料を与えられても自身のものとは異なる見解があり得る事を想定し、実際に身近な友人同士であっても異なった見解があり、それぞれの見解が妥当性を持つことを互いが納得できるよう主張しあうことを「コミュニケーション」として位置付けている。

ある教材を読んで、それについての意見をまとめ発表するという形式はいわゆる読解の活動であるが、筆者が上に挙げたような活動をコミュニケーションのためのことばの教育として考えているのは、そこには唯一つの正解はなく、教師の側が意図的に意見が分かれるであろう課題を設定している点についてである。一方でこのような活動のあり方については、以下のような批判が予想される。「実際、中学校で『それもいいねえ、

それもいいねえ』とほめほめされた生徒たちが近年たくさん高校に入学してきて『国語に答はない!』などと大騒ぎしております。』(7月2日『G B Kメーリングリスト』送信者M)

送信者には高校教師として国語教育に携わってきたという背景があり、「全てを認める」評価の無責任さが現実招く問題点がうかがえる。しかし、ここで確認しておきたいことは、上述の活動が「国語には正解はないと叫ぶ生徒」を育てるためのものではないということ、むしろその対極に位置するものであるということである。なぜならば、活動のねらいとして、各生徒はただ主張するのではなく、根拠を挙げるよう求められているのである。すなわち、正解は一つではないかもしれないが、そのためには正解は正解であることを場によって認められなければならないのである。

そしてこの、正解が正解と認められるための手続きとしてことばによるコミュニケーションを行うことが、ここで筆者の考えた、ことばの教育としての国語教育のあり方だと言える。

4 . 検討と課題

本章ではコミュニケーション能力の育成という観点からの捉えなおしを行う。筆者がM中学において行った授業実践はその目標を達成するのに適切な方法であったらうか。

まず、活動の形態に関しては、40人以上というクラスサイズの中で、どのようにしたら全員が他者とのインターアクションの経験を持つことができるかという点が課題となる。一人一人が全員に対して自分の意見を述べる場を設けることは50分の授業時間の中では難しく、仮に発表という形式をとったとしても意見を交換し、議論をすることまで至ることは難しい。そこで、小グループ内での意見交換を行いその後で全体で共有をする形をとることになるが、ここで問題なのはそれは全員が自分の意見を述べ議論に加わったことを意味するものではないということである。議題があらかじめ与えられ、意見が分かるとはいえ、全員が一つの文章についての情報を共有している中では「似たような意見」に「同じ意見」として同調することで議論そのものを受け流すことが可能である。

参加したいものだけが参加する「話し合い」では、コミュニケーション能力を育成する授業としての役割を果たしているとは言えないであろう。

この点に関しては、学習者が自ら問題を発見する、つまり学習者主体という考え方を取り入れていく必要があると思われる。仮に教室の全員が自分のこととして考えられる話題を教師が提供できたとしても、全員が同じ事について考えている状況は集団の中に隠れることを容易にする。一人一人が自分について語るためにはそうせざるを得ない状況を作ること、つまり語る材料を得る段階が既に活動に含まれるような活動を考えざるを得ない。そうでない活動すなわち教師の側が「 について話し合しましょう」という活動は、一人一人が何かを考え、学ぶという意味では中途半端な、言うなれば教師の自己満足に止まらざるを得ないのではないかということが、筆者自身が感じた不十分な点の一つである。

また、教室内の活動においては、その活動が「何を目的して行われているのか」を明確化する必要があるが、この点においても狙った効果が得られない部分があった。

小グループによる意見交換という活動を行うにあたって、教師としての筆者の意図は、お互いに意見を交換し、根拠を検証すること自体にあり、グループとしての「統一見解」を得ることにはない。しかし、「結論は出さなくて良い」という指示のもとでは、話し合いは真剣みを欠き悪くすれば雑談の様相を呈し、あるいは「言いつ放し」の誉めあいになり、結果として「国語に答えはない」という印象を与えかねない。それを防ぐため、小グループでの話し合いを踏まえた上での可能な限りの個人発表という形をとったが、これが「議論を受け流すことが可能である」、「小グループの話し合いが真剣みを欠く」という問題の解決につながったという実感は得られなかった。

そして、筆者自身が最も大きな自己矛盾に突き当たったのが、評価の問題であった。この点については数度にわたり、MLにも書いたことである。以下に引用する。

「今のところ気になっているのは『評価』のことです。

あるモノ・コトに価値があるかどうかは、受け手の側の問題だとするならば、例えば、学生が書いたレポートに価値があるかは、評価する（価値判断する）側の問題ということになると思います。

つまり、Aさんの書いたレポートとBさんの書いたレポートを比較して、どちらが優れているかという判断をする正当性（？）は教師にはない、ということになるのではないかということです。」（6月13日『GBKメーリングリスト』送信者渡辺）

「担当者が評価を手放すということを、参加者にどのように納得させるかが非常に重要になると思います。」（7月1日『GBKメーリングリスト』送信者渡辺）

6月13日と7月1日の間には「誰が」評価をするのかという点において、明確な変容が見て取れる。すなわち、評価とは教師がするものではなく、教室という場によって

なされるのが本来の姿ではないか、と考えその方法を模索する姿勢が現れている。

先に述べたようにこの授業の目標が「根拠を挙げて主張する」ことであり、それが他者に理解され、他者を理解するための手段であるならば、その他者とは教師だけのことではないはずである。それはクラスの中の全員であり、教師も生徒も全てを含むものでなくてはならない。そのような目標があるにもかかわらず、評価が教師一人によってなされるとすれば、結局は目標に対する到達度は教師一人をいかに納得させたかによって測られることになり、評価の客観性は確保されえない。即ち、評価が教師一人によってなされること自体により、活動そのものの意味が見えなくなることになる。

このようにして、教師としての筆者はコミュニケーションのためのことばの教育という立場に立ちながら、その立場から見た場合に教師一人が評価することで教育の成果を的確にフィードバックすることができなくなっているのである。学期が進むうちに評価の問題に直面し、このような気づきが表れて来たのが6月13日の時点であり、この矛盾を解決するには、評価そのものを教室にゆだねる以外に方法はないであろう、という一応の結論に達したのが7月1日のものである。(先にも述べたが、1学期の授業自体は6月29日が最後であった。)

他者の論が自分にとってどの程度説得力をもつものであったかを述べ合う(評価する)。3章の最後にも述べたように、元はといえばこれが筆者自身の考える「ことばの教育としての国語教育」の姿であったはずである。

このように考えるならば、評価を活動にとりいれ、それが意味を持つためには、例えば一編の小説のような限られた文脈の中から与えられたテーマについて論じるようなものであっては評価という行為に積極的な意味が得られないことになってはこないだろうか。

ある小説についての意見を全員が順に発表するような場面を想像してみよう。仮に40人の意見が2分されたとして、全員がクラス全体に主張するのである。(口頭であっても、文章であっても)20名近くは同じような意見を入れ替わり立ち代り述べるようなものに対して集中して評価する気になれるだろうか。筆者はそうは思わない。評価が緊張感と意味を持つためには、各自が自分で見つけたテーマについて自分なりに(根拠を挙げて)述べるものでなくてはならないだろう。そして、参加者全員が他者の意見に対して自分なりの評価を下し、そのフィードバックが本人に影響を与えるようなやりとりを行うことを通してはじめてコミュニケーションが教室に生まれることになる。

5 . 私は今「ことば」と「文化」をどう考えるか

以上、今学期の筆者自身の授業実践について述べてきたが、ここで筆者自身が現在「ことば」と「文化」の関係についてどのように考えるかを述べておきたい。

細川(2002)は「ことばと文化はなぜ統合されなければならないか」という問いを投げかけるが、ここからは、少なくとも日本語教育の現状において「ことば」と「文化」は統合されていない、すなわち別個に存在するものとして扱われているという認識が読み取れる。しかし、「文化」が「わたし」自身のうちにあるのであるならば、それを自分自身が捉えるのも、他者に示すのも、その手段は「ことば」による以外には有り得ないのではないだろうか。

つまり、1章で述べたような「文化」を「個人が認識することの全て」とする立場に立つならば、「ことば」と「文化」は初めから分けて考えることのできないものであるということになるのではないか。その理由は上述の通りで、人の「ことば」による表現すなわち外言そのものが個人の内面の「文化」を映すものだからである。

では、なぜもともと一つであるはずの「ことば」と「文化」が、殊更「統合されなければならない」と言われなければならないのだろうか。筆者はこれは「文化」の捉え方の問題だろうと考える。

本章でここまで述べてきた「文化」は、「わたし」自身のうちにある「個の文化」であるが、一般に「文化」という場合そこで考えられているのは伝統であり、生活様式であり、集団の傾向としての思考様式であろう。国語の教科書においてもこれは例外ではない。高野(1997)では、高校生向け「国語1」教科書に掲載された『『日本文化論』・『日本人論』の領域に組み込まれる文章』の問題点が指摘されている。ここで高野が述べているのは、「外国人生徒がいる教室集団」においては「日本人の」「日本の」といった議論自体が成立しないということであるが、筆者がここで注目したいのは国語の教科書に「日本文化論」・「日本人論」といえる文章が掲載されていることの意味である。2章で触れた「教材の価値」と関連させて述べるならば、「日本文化論」・「日本人論」が教科書に掲載されていることはそれが「教えるべき内容」と見なされている事を意味する。つまり、「文化」は国語という「ことば」の教科において扱われる内容の一つであること同時に、そのありかは「わたし」とは別のところだと考えられていることが明らかである。これは、「日本語」と「日本文化」を別立てで教えようとする従来の「日本語教育」「日本事情」のありかたと重ね合わせられるものであろう。

このように見てくると、国語教育においても「ことば」と「文化」は統合されておら

ず、「ことばと文化の統合」は日本語教育の場合と同じように課題として残されていることが明らかになる。では筆者自身が今「言語文化」すなわち「ことば」と「文化」の統合についてどのような立場をとるかということはこの章の結びとして述べておきたい。

筆者自身は国語教育を「ことばの教育」として捉え、授業の中でコミュニケーションのためのことばを身につけるための活動を行うことを念頭においてきたことは先にも述べた。しかし、一方で「文化」についてはほとんど意識することなく、あたりまえのように静的に捉えてきた。従って先にあげたような「日本文化論」・「日本人論」のような教材に際しても、こうした文章にありがちな集団類型的な見方には疑問を感じながらも、「文化」そのものについてそのありかを根本的に捉えなおすことは行わずにきた。

そのような筆者にとって、『文化』は個人の中にある！』という提示は新鮮でもあり、言語教育観に大きな影響を与えるものであった。

「ことば」は「文化」でありその二つを切り離すことはできない。そしてその「文化」は「個」のうちにある。ならば、「日本文化論」・「日本人論」のような「文化論」を殊更にとり上げずとも、個が課題を発見し、それを他者が納得できる形で表現するようなことばの教育、すなわちコミュニケーション能力の育成のためのことばの教育の内にすでに「文化」は存在するということと言えよう。

筆者自身は「文化論」は一つのものを見方を示すものであり、特に情報としての意義は全否定するものではないが、「文化（個の文化）」が「ことば」と不可分のものとして「わたし」の中に存在するものと考えられる以上は、他者の手による「文化論」そのものの解釈や理解は「ことばの教育」の中でとり上げられなければならない「文化」ではないように思われる。

従って、筆者自身の立場をまとめるならば、「文化論」の存在意義自体は否定しないが、それは「ことばの教育」で扱うべき「文化」とは別のものであり、その解釈は「ことばの教育」に求められる仕事ではない。なぜならば、「ことば」はコミュニケーションのために身につけられるものであり、そのための「文化」とは「個人が認識することの全て」だからである、というものである。このような立場に立った上で、どのような実践が可能かということが、筆者自身にとって次なる課題である。

6 . おわりに

以上のように筆者自身が従来持っていた「ことばの教育」に対する考えはその時点では非常に素朴なもので、不十分な点を抱えるものであったことが明らかになった。

ふり返ると、これは教材を与え、評価を下すことを教師の仕事としてその枠組みにとられていたことに原因があると思われる。しかし一方では、発達段階にある初中等教育においては、内なる「文化」を充実させるための材料として教材を教師が選択して提示していくことも必要なのではないかという思いもある。このあたりは母語教育と外国語教育、あるいは初中等教育と成人に対する教育の違いが現れる部分かもしれない。このバランスに関しては、今後実践を行う上での自らの課題としたい。

筆者は現在ことばの教育と教師の役割のありかたを改めて考える必要性を自身の課題として強く感じている。むろん、教師の役割は、対象となる学習者によって変化するものでもあり、唯一の絶対的なあり方を規定することはむしろ危険でもある。筆者を含め「ことばの教育」に関わる一人一人の教師に求められることは、実践を通じてその持ち場に応じて自分なりのあり方を作り上げていくことであろう。

(注 1) 「言語」と「ことば」という用語の使い分けについて細川(2002)では「ここでの『ことば』は『言語』よりも広い概念を表すもので、たとえば、ヴィゴツキーの指摘する『内言』(思考)と『外言』(表現)の両者を含めた概念として『ことば』を用い、『外言』としての形式的なものを表す場合、すなわち『ことば』を外側から観察したときに得られる一つの形態として扱う場合には『言語』を用い」としている。本稿においてはこれに従う。

(注 2) 筆者は 2002 年度春学期に早稲田大学日本語教育研究科で開講された細川の講義「言語文化研究 (G B K)」を受講した。この講義においては受講者間の意見交換のためメーリングリストが設けられている。

参考文献

- 川上郁雄 2002 「『年少者のための日本語教育』が教員養成系大学・学部に必要な理由」
『宮城教育大学紀要』第 36 巻
- 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

志水宏吉 1996 「学校 = 同化と排除の文化装置 被差別部落民の経験から」『岩波講座現代社会学 12 こどもと教育の社会学』岩波書店

高野好美 1997 「外国人児童生徒のための日本語教育 - 情報教材を用いた教科教育と日本語教育の連携をめざして - 」『ひととことば』第 5 号 ひつじ書房