

外国語教育の「学校的主体」を考える —ドイツ語教育のオルタナティブに向けて—

甲 藤 史 郎

1. はじめに

本稿の目的は、外国語教育の「学校的主体」という概念を、理論的に構想することにある。この主体を「学校的」と名指したのは、第一に外国語授業の多くが制度的に学校を舞台にして行われている事実からであり、第二に学校での外国語学習はわれわれにとって一般的な経験の範疇にあたるためだ。第二章では、本論へ入るまえの前提として、この概念を必要だと考えるにいたった、私の問題意識の所在を明らかにする。第三章は、社会学において議論されてきた「学校化」という言葉を軸にして、日本社会という大きな視点から、それが現代に生きるわれわれといかに関わるかを整理するのにあてられている。そこでは、日本における学校化とは、社会の水準でも、その構成員である人間の水準でも生じていることが確認されることになる。そして第四章では、「学校的な価値」が人間に内面化されるメカニズムについて、哲学の知を参照することで、さらに原理的な説明へと敷衍させる。具体的には、哲学者のルイ・アルチュセールとミシェル・フーコーの主体化＝従属化の理論について詳しく語ることになる。第五章では、これまでの要点を総合し、学校的主体という概念について論じる。そのあと後半では、ドイツ語教育とも交叉する生涯学習に焦点をあて、学校的主体の概念を通すことで、どのような視座が得られるのかを例示してみよう。それと同時に、この概念がドイツ語教育へどのよ

うに寄与しうるのかも検討する。

2. 人と外国語のあいだの関係¹⁾

2.1. 外国語授業の外側

外国語教育研究のひとつである専門的なドイツ語教育、すなわち「外国語としてのドイツ語」(Deutsch als Fremdsprache: DaF)では、授業に関連するテーマが代名詞となっている。このことは、現代の日本におけるドイツ語教育のおもな現場が大学であり続けていること、そして日本独文学会ドイツ語教育部会が発行する機関誌『ドイツ語教育』のドイツ語のタイトルが『Deutschunterricht in Japan』²⁾であることから明らかである。

外国語教育にとって授業とは中心的なテーマである。だが、それらを取り巻く周囲の状況には大きな地殻変動が起こっている。第一に、われわれの生きる時代はインターネットによって高度にネットワーク化され、もはやこれを抜きにして日常生活を想像することは困難となっている。世界を見渡してみても、2010年の前半にはSNS (Social Networking Service) を通じた中東と北アフリカの「アラブの春」、アメリカの「オキュパイ・ウォールストリート」といった大きな政治運動をウェブが動かすこともあった。われわれが生きる世界は、グローバルかつ過剰なまでにネットワーク化された情報環境である。もっともその裏側には、人々の横方向におけるつながりの不透明さと細分化、すなわち「島宇宙化」(宮台 2000: 133)の問題があることを忘れてはならない。しかしそれでも、われわれが外国語のコンテンツに交わることを望めば、それがずいぶんと容易になったことには違いないだろう。

こうした日常における根本的な変化は、言語に対する人々の実存にも影響を与えずにはおかない。たとえば、Benson/Chik (2010)では、外国語授業ではなく、画像と動画の投稿サイト、二次創作小説の投稿サイト、オンラインゲームといったインターネットを活用することで、自分のライフスタイルに特化させた外国語を学んでいる学習者たちについて報告されている。本稿にとってこの報告が興味深いのは、これらの学びは、ネットワーク化された情報

環境を条件にしてはじめて可能となった現象であり、これまでとは違った外国語との関係を探るうえで示唆に富むことだ。こうした、教師がまったく関与しない状況で学習者が外国語を学ぶことを青木直子 (2010: 70 f.) は「勝手」という言葉で呼んでいる。状況だけを見れば、インターネットで多様なコンテンツにアクセスできるという環境整備は、こうした学びのスタイルを促進させる材料が身近なところで増加していることを指す。

第二に、このようにポストモダン化した状況での学びを肯定的に捉えるために有益だと思われるのは、構成主義 (Konstruktivismus) の学習観である (Wolff 1994, 1996, 2002)。構成主義のパラダイムは、哲学的認識論と認知科学の系譜を引いている。ドイツ語教育の分野では 1990 年代半ばごろから提唱され、プロジェクト学習のような、いわゆる「開かれた授業」を理論づけるうえで影響力をもった。この学習観にしたがえば、「学習」とは既有知と新しい知のあいだの相互作用と結合によって成立するものだ。同時にそれは、各人の創造的な知のプロセスでもある。こうした学習についての特性から、当時の外国語教育では、「教えること」から「学ぶこと」への重心移動につながった。Wolff (1997) は両者の違いを „Instruktivismus“ (教条主義) と „Konstruktivismus“ (構成主義) という二項対立的な概念を用いて説明している。なによりこの動向は、すでに 1970 年代にイヴァン・イリッチが学習についてつぎのように述べていたことを思い出させる。

学校教育の基礎にあるもう一つの重要な幻想は、学習のほとんどが教えられたことの結果だとすることである。たしかに、教えること (teaching) はある環境のもとで、ある種類の学習には役立つかもしれない。しかしたいいていの人々は、知識の大部分を学校の外で身につけるのである。[...] ほとんどの学習は偶然に起こるのであり、意図的学習でさえ、その多くは計画的に教授されたことの結果ではない。

(イリッチ 1977: 32 f.)

同様に、構成主義の登場によって、外国語もまた教えられるものではなく、学ばれるものであるとの基本的な前提が確認されることになったと言えるだろう。

2.2. 外国語学習の二層構造化

ここで記すことは、哲学者の東浩紀が「二層構造の時代」³⁾ (2017: 124) と命名した時代認識からヒントを得ている。東 (2017) によれば、いま世界とはナショナリズムの秩序 (政治) とグローバリズムの秩序 (経済) とが共存する二層構造によって特徴づけられる。前者は、近代の政治思想から導き出された、ひとつの人格をそなえる国家という理路からもたらされる秩序である。これに対して後者は、それとは袂を分かち、リバタリアリズムと親和性をもつ原理に基づく秩序である。

外国語学習でも、構図としては、授業とその外部 (授業外) はまさに二層構造化が進んでいるように思われる。つまり、世界のネットワーク化を背景に、さきほど Benson / Chik (2010) で触れたように、日常的に目的言語と触れられる環境が授業と並存するようになってきた。いま学習者は授業と授業外の二項対立を越えたところにいる。

上記を踏まえたときに重要な点は、学びの主体である学習者と外国語のあいだで結ばれうる関係もあわせて多様化することだ。外国語授業について考えることだけが外国語教育について考えることを意味する時代ではもはやない。そうであれば、必ずしも学校を始めとする教室空間とそこでの関係性だけに固執する必要はないのではないか。こうしたイリッチと重なる見方が、外国語学習を考えるうえで、あらためて強化されてくるだろう。

本稿における二層構造化とは、ローカルな場にあたる層とグローバルな関係性にあたる層を別々に思考することである。外国語学習における教室というローカルな場を規定する特徴は、さらに大きな枠組みのなかでは相対化されたものにすぎない。その大きな枠組みに相当するのが、グローバルな関係性にあたる層ということだ。そこではすなわち、教室があって、教師と学習者

がいて、教材があつて、外国語能力を上達させることから析出される関係だけではなく、情報化されたネットワークの回路によって、それがオーセンティックかを問わず、外国語（のコンテンツ）を消費する学習者だけがいて、楽しむことを目的に、さまざまなレベルで外国語に交わるといった、オルタナティブな関係も等価として扱われるべきであろう。学習とは、のちに第五章の生涯学習論で見ると、本来的にあらゆる状況に対して開かれたものである。それがいまやどのようであるべきか、外国語教育のなかで、関係をめぐってせめぎ合う次元があるのではないか。

ここまで学習を中心に語ってきた。だからそれがいかに教育の問題とつながるのか、と訝しく思われるかもしれない。これに対しては、授業と異なるコンセプトによって設計された教育的な実践を挙げることで回答を代替できるのではなかろうか。

その実践とは、日本ではおもに英語教育の分野で語られる、セルフ・アクセスセンター (Holec 1996) という学習支援施設の存在である。この施設内には、学習を支援するための物的なリソースだけではなく、アドバイザー (Kleppin 2003, Carson/Mynard 2012) という人的なリソースも配置されており、学習者は自分の必要と目的に応じて利用することができる。この施設での実践は、授業や教師役とは違った原理に基づいて組織されている。

そもそも、アドバイザーについてのアイデアの萌芽は、学習者オートノミーをその黎明期に定義したことで知られる Holec (1981) にすでに記されている。このときに目指されたのは、自律性を促進させるために、学習者と教師の役割を大きく作り変えることであつた。すなわち、アドバイザーとは学習者と外国語のあいだにこれまでとは異なる関係を作りだすための教育的なサポートとして創出されたのであつた。

新しい関係と新しい教育実践はメダルの表裏にあたる。したがって、人と外国語のあいだの新しい関係を含めて外国語教育の思考の枠組みを捉え返すことは重要である。それは将来的に、授業ではないオルタナティブな実践のかたちを構想することにつながる可能性を宿しているからだ。

3. 学校化という現象

この章では、日本の社会における「学校化」という現象について整理するところから始めよう。このテーマについての議論は、社会学のなかで積み重ねられてきた。学校化とは、すぐあとで見るように、学校的なものが社会を覆っていき、そこで生きる人々が学校的な価値を規範として内面化していくことである。

ここでは外国語教育が直接的に語られるわけではない。にもかかわらず、これは外国語教育にとっても重要なテーマである。なぜなら、外国語授業を一部分とするさらに大きな枠組みに学校制度があるためだ。学校化の問題を概観することで、学校的なものの人々の自己認識や自己イメージが深く結びつきうること、そして現実的なものが社会のなかに生みだされていることが確認されるだろう。

3.1. 学校化された社会

社会学者の宮台真司は、イヴァン・イリッチ（1977）が提唱した「学校化社会（*schooled society*）」を再定義し、日本社会の様相を明らかにするために用いた。このとき焦点があてられたのは中高生の子どもたちであった。イリッチは学校制度が存在することそれ自体を問題視した。それに対して、宮台の学校化が指しているのは、『家や地域社会が学校の^{でみせ}出店になる』あるいは『学校的な機能をバックアップすることが、家や地域社会の機能だというふうに自己認識する』ような状況（宮台 1997: 20）であり、そのような状況のもと、学校的な評価原則で子どもの自己イメージが均質化されてしまう環境変化のことである（宮台 2000: 146 f.）。

宮台（1997: 23 ff.）によれば、日本で学校化が昂進してきたのは、家族幻想＝家族のロマンチズムが崩壊した 1970 年代後半からである。それよりまえには、家、学校、地域のあいだでたがいに自律した多元的な価値観が共存しており、それが子どもに居場所を保証するための社会的なうまい仕組みにもなっていた（宮台 2000: 146）。ところが、徐々に学校化が始まり、家や地域が学

校の出店になると、子どもたちはそれらの場所でも成績という、学校的な尺度でしか見てもらえなくなる。つまり、学校での優等生や劣等生は、家でも地域でもそのような存在としてしか自分を承認してもらえないという状況が強化されてきた。

この点において、教育社会学者の荻谷剛彦（2005）も同じような現象に言及している。⁴⁾ それによれば、「生徒であること」はひとつの地位（＝ステータス、身分）となっており、子どもはそれにふさわしい役割を自分が属する社会の構成員から期待のかたちで受けとる。生徒であることが成立するのは、学校生活を通して、つまり時間をかけてそれにふさわしいふるまいを演じられるようになることによってである。荻谷は、この形成的なプロセスのことを、社会学者の岩見和彦が提唱した「生徒化」⁵⁾ という概念で説明している。

そして、生徒化がもたらす裏面とは、まさにさきほどの宮台が指摘した自己イメージに関わるものだ。すなわち、どんな生徒であるかを核にして、その学校での評価にすぎないものが、その本来の枠組みを超えて、本人たちの自己認識と結びつきやすいということである。

勉強や部活の成績、校則の守り方といった生徒としての行動が、頭のよさとかスポーツの得意・不得意や特技、さらには性格のまじめさといった、もっと一般的な、学校以外の場所での自分の評価や見方にまで広げられる。そういうことが起こりやすいところに、生徒化されることの特徴があります。つまり、どんな生徒であるかが、自分であることの中心を占めるようになるのです。

（荻谷 2005: 178 f.）

さきほどの宮台が、家と地域に多元的な価値が残されているうちは自己イメージが学校的なものに染め上げられていなかったと述べていることに引き寄せれば、ここで荻谷が説明しているのは、すでに学校化された社会のなかで生きる子どもたちにとっての自己イメージがいかにかに形成される傾向にある

のかを変奏したものとして読める。学校化された社会のなかでは、子どもは家でも地域でも生徒としてしか見なされないのだから、彼らと彼女らは就学年齢に達することで、生徒化されることを不可避免的に期待されてしまうような社会に生きていると言えるだろう。学校、家、地域のあいだで評価原理が均質化されてくる環境のなかで、成長過程における自己イメージの形成がそれに呪縛されうるとの指摘は、人々に内面化される価値との関わりにおいて重要な文脈にあたると思われる。

3.2. 学校化された人間

同じく社会学者の上野千鶴子は、学校化の問題を『サヨナラ、学校化社会』で扱っている。彼女は、先述のように、学校的な価値を自己イメージの核にしてしまうことを「人間の学校化」(2008: 70)と呼び、ジェンダーや世代といった変数も加えながらさらに掘り下げている。

まずは、学校から家や地域へと浸透していった「学校的な価値」とはなにか、その定義を押さえておこう。上野によれば、それは「明日のために今日をがまんするという『未来志向』と『ガンバリズム』、そして『偏差値一元主義』(2008: 66)のことを指している。つまり、点数や成績という一元化された尺度のもとで、将来のためにいまを手段として犠牲にし、苦しくても忍耐強く頑張ることを意味している。上野が「人間の学校化」(2008: 70)と呼ぶのは、こうした学校的な価値に人の自己イメージが捕らわれることだ。

もともと、上野(2008: 51 ff.)が指摘するように、ここには学校をめぐる建前と本音があることにも付言しておきたい。建前の部分では、頑張ることが成績というかたちで報われることになっている。だが本音にあたる部分では、偏差値序列と出身家庭の年収とのあいだに相関があると認められており、たんに個人的な努力の如何へと還元することができない。したがって、学校制度が立身出世の機会を与えているという物語、すなわち競争して頑張れば、だれでも社会の上層へ行くことができ、そうならなかったのは頑張らなかったからだ、という優勝劣敗の物語とは、幻想に根ざしている。

しかし、たとえ幻想であろうと、それが人を学校的な価値へと同一化させるほどの力を有することに変わりはない。第四章の主体化＝従属化の説明で見ると、このことは実際に、世界と自分との関係を生みだしている。

学校的な価値を内面化させることに弊害はあるのか、この点にも短く触れておこう。学校化された人間にとっては、自分の努力と結果のあいだに明確な因果関係が見込まれるようになる。要するに、頑張れば報われることが予期されるようになる。しかし、人間や社会は、学校よりも複雑なシステムであるため、そこには学校的な価値にとって、理不尽なもので溢れている。したがって、頑張りと成果の学校的な対応図式が裏切られる局面において、学校化された人間は危機的な状況に立たされる場合がある。上野（2008: 93 f.）は、たとえば、上述のことが決定的な不満となって児童虐待をしてしまう母親について紹介している。

4. 主体化＝従属化の理論

4.1. 主体とはなにか

第三章で見たように、上野は人が学校的な価値を内面化させることを「人間の学校化」と呼んだ。このことは、哲学者のルイ・アルチュセールとミシェル・フーコーの「主体化＝従属化」(assujettissement) の理論へと接続させることで、さらに原理的な説明へと推し進められるように思われる。というのも、学校的な価値を内面化させることには、「主体」(subject) ⁶⁾ の問題系を見出せるからである。主体という語には、人がなにかへ隷属すること、そして自発的に行動することの二重の意味が響きあっている。このことは、人がある価値を内面化させて、そのように行動するようになることを説明するのに適している。この章では、そうした主体化＝従属化の哲学的なメカニズムから、人間が学校化される事態について考えてみよう。

ところで、主体が形成的なものであるという認識は、構造主義によるパラダイムの転換が起こるよりもまえはあたりまえではなかった。伝統的な西洋の哲学では、デカルトからサルトルまで、主体とは根底的で根源的ななにか

であって、あらゆるものごとの出発点として措定されてきた。主体は自明なもののみなされ、まったく問題にされてこなかった。しかし、20世紀半ばごろに現われた、レヴィ＝ストロースに代表される構造主義者たちは、主体とは根底的でも根源的でもなく、主体には抗いがたいなんらかの作用によって形成されたものだとして主張することになる。この考え方は、文化人類学、精神分析、哲学の各方面において展開された。かつての主体の自明性は棄却されて、解体の目指される対象となったのだ。それと同時に、主体はどのようなメカニズムによって形成されるのかが問われることにもなった。

4.2. アルチュセールの主体化＝従属化

ルイ・アルチュセールはマルクス主義と深いつながりのある哲学者だ。彼の主体化＝従属化の理論は、マルクス主義が取りあげた諸問題と絡まりあっている。彼の論文、「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置 - 探求のためのノート」で分析されたのは、資本主義的な体制のなかで、搾取者と被搾取者のあいだの生産諸関係がいかに再生産されるのかであった。企業の生産が継続されるための条件には、そのための物質的な手段と人的な労働力だけではなく、そこで従事する人々の関係もまた再生産されなければならない。そして、そのために決定的な役割を果たすものとして注目されたのが主体を作りだすイデオロギーであった。

4.2.1. 国家のイデオロギー諸装置

マルクスとエンゲルスが「支配階級の思想が、どの時代においても、支配的な思想である」（2002: 110）と述べたのと同じく、アルチュセールによれば、支配的イデオロギーとは支配階級のイデオロギーのことである。マルクス主義の上部構造（政治的なもの、イデオロギー）と下部構造（経済的土台）という建築的な比喻に基づけば、イデオロギーは上部構造からの働きかけによるものだ。つまりここでは、支配階級のイデオロギーが彼らにとって都合のよい現実をいかに作りだすことを保証するのが問われている。

この問題へ理論的にアプローチできるよう、アルチュセールは、国家についてのマルクス主義の理論へ「国家のイデオロギー諸装置」(appareils idéologiques d'État: AIE) (2010: 188) を付け加えた。具体的には、国家装置をさらに「国家の抑圧装置」と「国家のイデオロギー諸装置」に分節化した。アルチュセールによれば、両者のあいだにおける本質的な差異とは、「〈国家の抑圧装置〉は『暴力的に機能する』が、これに対して〈国家のイデオロギー諸装置〉は『イデオロギー的に』機能する」(2010: 191) という点にある。前者には、政府、行政機関、軍隊、警察、裁判所、刑務所などが含まれている。ここでは支配的なイデオロギーに人々を強制的に従わせようとする、すなわち抑圧的な機能が優位となる。それに対して、後者は、家族、学校、政党、組合、文化のメディアなどの私的な領域において機能しうるものである。ここでは諸個人の内面において、現実的な諸関係に対する想像的な関係を作りだすこと、すなわちイデオロギー的な機能が優位となる。

イデオロギーの効果によって主体は構成される。そして、支配的なイデオロギーを実現するために中心的な役割を演じるのが国家のイデオロギー諸装置である。諸装置と記されることからわかるように、それは、単数ではなく、たがいに自律性をもった複数が存在している。そして、それらのあいだの違いや矛盾を統一させているのは、支配的なイデオロギー＝支配階級のイデオロギーが機能することそれ自体によってである。つまり、それらはすべて固有のやり方で「資本主義的な搾取の諸関係の再生産」(アルチュセール 2010: 202) に帰着させようとすることに特徴がある。

イデオロギー諸装置は複数あると述べた。ところが、そのうちのどれが支配的な役割を担うかは時代によって異なる。本稿にとって重要なことは、成熟した資本主義の体制では、それまでの宗教的イデオロギー装置にかわって、学校的イデオロギー装置が支配的な地位にあると見なされていることだ(アルチュセール 2010: 202)。

学校とは、アルチュセールが述べているように、さまざまな科目を通して「ノウハウ」が学ばれるだけでなく、「階級支配によって確立された秩序の

諸規則」(アルチュセール 2010: 173) が学ばれるところでもある。ここで言われているのは、社会の各役割に応じて、労働者は労働者らしく、搾取者は搾取者らしく、社会のなかで割り振られたそれぞれの役割を実践できるよう、イデオロギーを通して学ばれるということだ。学校とは価値中立な制度ではない。イデオロギー装置のひとつである。それゆえ、「学校をイデオロギーの欠如した(なぜなら非宗教的だから) 中立的な場所とみなすひとつのイデオロギー」(アルチュセール 2010: 206) に慎重であらねばならない。

4.2.2. イデオロギーとはなにか

アルチュセールは、イデオロギー一般について論じた。そうすることで、人間のあらゆる歴史のなかに共通する、イデオロギーの構造と機能について、同一で不変なかたちを取り出そうとした。その意味において、アルチュセールはイデオロギーの理論を科学的に捉えようとしたと言えるだろう。

旧来、イデオロギー(の表象)とは、人間にとっての存在の現実的諸条件が想像的に置き換えられたものだ、と論じられてきた(アルチュセール 2010: 215 f.)。だからイデオロギーには、想像的なかたちで、存在の現実的諸条件が映し込まれているのだ、と。そして、なぜ想像的に置き換えられているかの理由については、これまで、司祭と専制君主によって偽装されているためであるとか、存在の諸条件そのものによって人間が物質的に疎外されているためである、という説明がなされてきた。

だが、アルチュセールはこの解釈と説明をまちがいだと斥ける。彼のテーゼによれば、イデオロギーの形態において表象されているのは、「諸個人がそのもとで生きる現実的な諸関係に対するこれら諸個人の想像的な関係」(2010: 219 ff.) である。つまりイデオロギーのなかに、現実世界や存在の現実的な諸条件が映し込まれているのではない。そうではなくて、自己の関係づけこそが、イデオロギーの表象における中心的な特徴となる。したがって、イデオロギーがもたらす想像的な歪曲についての説明もまた、偽装や疎外ではなく、この関係の性質に求められることになる。

イデオロギーは、理念的、観念的、精神的な存在にではなく、物質的な存在に支持されている（アルチュセール 2010: 219）。ここでの物質とは、意味する範囲が広い。物理的なものはもちろん、文字、発話、言説、行動、行為、動作なども含む。それはいわば、シニフィアン全般を指すように思われる。

イデオロギーを精神に支えられた観念にすぎないと捉えるのは、アルチュセールによれば、イデオロギーのイデオロギー（的な表象）である。それは、主体の観念から表出したものとしての行為、という図式を作りだしてしまう。そうすると、主体としての諸個人の行為はつねに当人のなんらかの観念に紐づけられて説明されることになる。たとえば、ある人が教会へ出かけ、そこで祈りの言葉を唱えるのは、その人が神を信じているからだ、という説明のしかたに帰着する。

ところが、アルチュセールはこの図式を転倒させる。そのとき彼はパスカルに言及している。「パスカルはほぼ次のようなことを述べている。『ひざまずき、唇を動かして、祈りの言葉を唱えなさい。そうすれば、あなたは神を信じるだろう』」（アルチュセール 2010: 224）。そしてこの概念的な図式に基づき、イデオロギー装置 (*appareil idéologique*)、儀式 (*rituels*)、実践 (*pratiques*)、行為 (*actes*) といういずれも物質的なものを指す一群の用語を組み合わせながら論を展開している。

行為することがイデオロギーを支える。つまり、イデオロギー装置のなかで儀式として組み上げられた諸実践に主体の行為は挿入されており、イデオロギーはそのなかに存在している。この概念的な図式は、パスカルと宗教的イデオロギー装置にだけあてはまるのではなく、他のイデオロギー装置であっても変わらない。

ちなみに、人間はイデオロギーの実践を拒むことができない。そのことは、個々人が社会のなかに生を受けるよりもまえに、家族的、学校的、宗教的などのイデオロギー諸装置からポジションを割り当てられているからだけではない。というのも、アルチュセールが、フロイトの「無意識は永遠である」というテーゼにならって、「イデオロギーは永遠である」（2010: 214）と記したよ

うに、「階級社会であろうと階級や身分がない社会であろうと、人間が人間であるかぎりイデオロギーは存在し続ける」（今村 1997: 336）からである。

4.2.3. 「呼びかけ」による個人の主体化

アルチュセールにおける主体化＝従属化の形式を見てみよう。この形式の前提にあたるのは、イデオロギーと主体が二重の意味で構成的な関係にあることだ。第一に、イデオロギーによって個人は主体へと構成される、という点で構成的である。第二に、イデオロギーが目標とするものが世界に現われるためには、諸個人である主体とその機能に依存している、という点で、主体はイデオロギーにとって構成的である。

こうした事情について、アルチュセール（2010: 232 f.）は「呼びかけ」（*interpellation*）という用語による定式化を行っている。すなわち、イデオロギーから、「おい、おまえ、そこのおまえだ！」と呼びかけられた諸個人のうち、それが「まさしく自分である」ことを認めた者が振り向く。その「180度の単純な物理的回転」（アルチュセール 2010: 233）という振り向きの比喩が意味するのは、イデオロギーの呼びかけに対する再認（*reconnaissance*）である。そのことは同時に、「汝と我」という組み合わせが成立することでもある。具体的な諸個人は、そのように徴募されることで、諸主体へと変わる。そして、前述したように、イデオロギーが人間存在にとって不可避的であることを踏まえれば、イデオロギーの呼びかけは、すべての諸個人をとらえるということの意味している。アルチュセールはそれを「諸個人はつねに - すでに主体である」⁷⁾（2010: 235）というテーゼで表わしている。

アルチュセール（2010: 237 ff.）は、呼びかけをさらに具体的に描写するため、キリスト教的な宗教イデオロギーを選んでいる。まず、大文字の〈主体〉（*Sujet*）である神が個人に「汝」と呼びかける。それを「我」と認めた個人は小文字の主体（*sujets*）となる。主体となった個人は〈主体〉の鏡像となって、そのイデオロギーの媒介者（イデオログ）として（再）生産される。それは、すでに見たように、主体という語がもつ自発性と隷属という二重の意

味においてそうなることを意味している。イデオロギーの鏡像的な再認は、〈主体〉と諸主体のあいだのみではなく、諸主体のあいだでの相互再認、あるいは自分自身による再認というかたちもとる。再認のもとで、諸主体が〈主体〉に隷属するのは、第一に彼らが〈主体〉の鏡像であるためであり、第二に〈主体〉である神を認め、その神のなかに今と未来の自己を同一化させるなかで、救済の保証を受け取ることによってだ。イデオロギーが構成されるためには、〈主体〉は諸主体を、そして諸主体は〈主体〉を必要としている。

アルチュセールが論じているのは、マルクス主義のための哲学であり、むしろ外国語教育のためではない。だが、人と世界のあいだの関係がいかんにして構成されうるのかというイデオロギー一般の分析や定式は、それが一般であるからこそ、人と外国語のあいだの関係を考えるうえでも示唆に富んでいる。その基底にあるのは、他でもありうる関係が、なぜそのように作りだされたのかを問うことである。

4.3. フーコーの主体化＝従属化

ここからはミシェル・フーコーに即して、アルチュセールとは別の角度から主体化＝従属化の理論を取りあげてみよう。フーコーは、西洋の歴史において、交錯する権力の網の目のなかで人間がどのように主体化（臣民化）されるかを鋭く抉出したことで知られている。それゆえ、彼の主体化についての理路をたどるためには、まずは権力論を避けて通ることができない。

4.3.1. 権力論

フーコーが論じる「権力」とは、マルクス主義で言われるような国家権力と同じものではない。第一に、権力の問題が扱うことになる射程は国家権力よりもさらに拡大されている。すなわち権力とはミクロな網の目のようにして人間のあいだに張りめぐらされており、それは複雑に絡まりあっている。たとえば、日常的な人間関係を舞台とする、親子のあいだ、男女のあいだ、教師と学生のあいだ、「知」の所有者と「知」の非所有者のあいだなどにも、権力

の諸関係が認められる（2006: 420）。『『権力』関係はいたるところ、あらゆる瞬間に起こっている』（フーコー 2006: 422）。マクロな権力イメージの代表である国家権力とは、むしろこのような毛細状のミクロな権力が交わった結果のひとつだと説明される。フーコーは、このように広範な作動域をもつ権力の用語に基づいて、西洋の歴史における局所で権力のテクノロジーがどのように主体を作り出したのかを分析している。

第二に、国家権力から連想されやすいのは、排除したり、抑圧したり、隠蔽したりといった権力の否定的な側面であるが、それだけが議論の俎上に載せられているわけではない。フーコー（2001）は、むしろ権力が現実的なものを生みだしていることを強調している。

権力のこの産出的な側面は「規格化」とつながっている。規格化とは、権力によって個別化されることになる全体的な領域を生み出すことである。つまり、その領域を枠組みとして、さらにその内側で権力による個別化、すなわち主体化が行われることになる。この構図について、亘明志（2001: 64）は、権力装置における生産の論理が規格化であり、権力装置の内部において部分品（身体）に働く論理が主体化＝従属化だと簡潔にまとめている。フーコーは、権力が生みだした全体的な領域に対応する個別化のことを、ひとつの舞台上で総合されうる、型にはまったアイデンティティを割り振ることだと見なす。そして当時における抵抗の課題とは、それらのアイデンティティを拒み、そして新しい主体性の形式を探すことにあると記している（フーコー 1984）。

4.3.2. 規律的な身体の出産

権力が人間を主体化するには装置を必要とする。監獄とはそのひとつである。このときに権力は囚人を主体化し、特定の身体を効果とすべく規律訓練を行う。まずそのために目指されるのは、囚人のなかに権力の装置から生みだされる主観を植えつけることだ。その具体的なかたちをパノプティコン（一望監視施設）の仕組みに見ることができる（フーコー 1977: 202 ff.）。

パノプティコンとはイギリスの功利主義者ベンサムによって考案された監

視システムである。そこでは、投入される労力を最小限に抑えながら、できるだけ多くの囚人を効率よく管理することが狙いとなっている。パノプティコンの基本構造には、両者のあいだの視線の非対称性が意図的に配されている。その結果として、監視者からつねに見られているかもしれないという意識が主観に入り込んでくることにより、囚人の身体的な態度に変化が現われるようになる。つまり、監視者の視線が内面化されることにより、実際に見られているか、いないかを抜きにして、囚人はあたかも見られているように自発的にふるまうようになる。この点にふたたび主体の二重の意味が見出される。つまり、囚人は権力に隷属する者であり、そして自らそのように行為する者となる。権力は精神を支配することによって、自発的に機能する規律的な身体を生み出す。こうしてはじめて、本来は個々にばらばらな人間の集団を効率的かつ持続的にまとめ上げることが可能になる。

重要な点は、このパノプティコンのメカニズムは監獄だけに働いているのではないことだ。視線の不平等な配置という仕掛けは、近代に制度化された、学校、工場、病院、兵舎などにも適用されている。フーコーは、18世紀から19世紀にかけて、学校とはなにかの事柄を教える場としてだけではなく、同時に態度やふるまいも教える規律訓練の場が変わったと述べている（フーコー 2008: 42）。

こうした事情は、なぜ学校で生徒たちが号令にしたがって前ならえや行進をさせられるのかに関わっている（上野 2008: 46、宮台 2013: 107 f.）。規律的な身体は、資本主義的な産業社会において理想的な労働者となるのに適していた。号令に従順で、協働させやすく、規律的に行動できるからだ。それは、近代の諸制度のなかで、生産を最大化するための身体であった。

4.3.3. 真理の産出

フーコーは『性の歴史 I 知への意志』のなかで、キリスト教を特徴づける「司祭＝牧人型権力」と性についての「告白」が、西洋の歴史において人々をいかに主体化してきたかを分析している。

18世紀のブルジョワ社会における性の言説は、キリスト教の道徳を理由に禁圧されたと言われてきた。しかしフーコーが着目したのは、このとき逆説的に、もっとも多種多様な性の言説が生みだされた時代にあたることだった。キリスト教が根づくよりも以前、性についての禁欲的な道徳それ自体はすでにストア哲学を通して古代のローマ帝国の住民のあいだに広がっており、キリスト教が持ち込んだものではなかった。性の歴史にとってキリスト教が果たした役割とはむしろ、新しい技術を導入したこと、すなわち「これらの道徳的要請を教え込むための一連の権力のメカニズム」(フーコー 2007: 123 f.)の方にあった。

性についての道徳を課すことに作用したのは、フーコーが「司祭＝牧人型権力」と呼ぶものだ。牧人 (pastorat) には、集団としての羊の群れを導くという役割、そして群れのなかの個にあたる羊の世話をして生活を保障してやるという役割が認められる。このとき牧人＝司祭にとっての羊とはキリスト教によって導かれるべき人々のことを指し、全体の群れとそれを構成する個の両方に救いを与えようとする。フーコーはこの権力の特徴を「(1) 移動する多様な構成員に働きかけ、(2) 自己犠牲を旨とし、(3) 個人を対象とする」(2007: 127) という三点でまとめている。

さらにこの権力は、個人が救済を求めることを不可欠の義務とする特徴もっている。つまり、キリスト教社会のなかで司祭＝牧人は権威であり、その存在は、個人に対して自己の救済のために全力を尽くすことを課している(フーコー 2007: 129)。

告白の場では、支配される側である個人が語り、その逆に権力の側である司祭＝牧人は語らずにそれを黙って聴く。ただ聴くだけではもちろんない。彼はあらかじめ真理とはなにかを知り、善悪について裁可することができ、個人を教導すべくそこにいるからだ。

司祭＝牧人と教師の役割はとてもよく似ている。フーコーは彼らが実質的に「教師 (maître)」(2007: 131) であると述べている。この事実は、イリッチ (1977: 69 f.) が挙げている、教師の3つの役割を補助線にすることでさらに

明瞭となるように思われる。

- (1) **保護者としての教師**：教師は社会の儀礼事やルールにどのように対処するのかをよく知るものとして、生徒たちを導くことになる。それは法の審級の体現者であり、生徒たちのうえに立って調整や争いに介入することを意味している。
- (2) **道徳家としての教師**：教師は両親、神、国家のかわりとなって、生徒に善悪や価値規範を教え込むという立場にある。ここで問題になっているのは、アルチュセールのイデオロギーとも重なるが、フーコー的には、このあとすぐ「告白」について見るように、真理を誘導することである。教師はイデオログとなってつぎの世代における媒介者である生徒たちにその真理を担わせようとする。
- (3) **治療者としての教師**：教師は生徒たちの成長と幸福を保証するために、彼らと彼女らの個人的なことを細かく把握する権威があると感じている。それは、医者が福祉を目的にして患者のプライベートなことを仔細に知ろうとするのと同じである。

上記の対応関係について簡単な整理を加えておこう。(1) では羊の群れのうえに立つ牧人としての性質が、(2) ではキリスト教の性に関する道徳的な価値を個人に植え付けることが、(3) では個々の羊＝世俗の人々の幸福を目的として私秘的な領域である性について詮索することが対応関係にあたりと言えらるだろう。

もっとも、司祭＝牧人と教師がたがいに類似するのは、19世紀末のフランスで、非宗教化の流れのなかで初等段階における公教育が実現された歴史的な経緯をふり返ってみれば不思議なことではないのかもしれない。

つぎに、司祭＝牧人型権力がいかなる手法によって人々を主体化するのかに触れておこう。その形式とは、キリスト教の告解に淵源する「告白」である。告白の儀式には、主体の真理を生み出すという機能が認められる。告白の

場における主体 (subject) とは、それを語る個人であるのと同時に、語られる文の主語 (subject) でもある。このとき、同じひとりの人間のなかにずれが生じることになる。そして、告白する個人が自らの語った文の主語へと自己を同一化させることによって、その人の真理が権力のそれへと騙取される仕掛けが施されている。

教会で告白の対象になったのは性であった。それは語る本人にとっても明かしえぬ謎であり、語り尽くすことができない。だから性についての告白は終わることがない。告白の場には、それを聴く司祭＝牧人がおり、善悪の判断を交えて教導することで、この権力は個人の内面へと潜り込んで主体化 (臣民化) する。

4.3.4. 管理社会にとって規律は過去のものか？

ここまでフーコーに照らして見てきた規律社会とのつながりにおいて、ジル・ドゥルーズ (2007) が「管理社会」の名称で論じたことにも触れておきたい。それによれば、いま社会を組織するための中心的なモデルは、フーコーが分析した近代における規律から、すでに管理へと転換したと言われる。

大澤真幸 (東浩／大澤 2003: 40) の整理にしたがえば、一方の規律では人々の法や規範に働きかけ、他方の管理では環境のアーキテクチャに働きかけることで社会を運営しようとする技術を指している。ドゥルーズの説明では、社会を組織するための規律は、西洋では 20 世紀はじめを頂点とし、第二次世界大戦のあとは影響力が失われた。その根拠として、監獄、病院、学校といった諸制度が危機に瀕していることが挙げられている。

このドゥルーズの管理社会論の図式にしたがえば、社会を組織するための中心的なモードはとっくに規範から管理へと移行したことになる。岡本裕一郎 (2005: 52) はそれを「ポスト規律社会」と呼んでいる。だとすれば、学校での規律を通じた主体化について云々することはもはや時代錯誤なのではないか、そういう見方もありうるだろう。

しかし、この点について、東浩紀 (2017: 137 f.) は、規律と管理をたがいに

排他的な二項対立として扱う必要などなく、むしろそれらは権力がひとつの目的を達成するために、社会的な実践において相補的に用いられている現実を見るべきだと強調している。本稿もこの立場を採用したい。

東 (2017:137) によれば、現代社会のなかで、規律と管理がそのように作動している例にはこと欠かない。日常の生活空間に管理の体制が敷かれたからといって、規律が消えてしまったわけではない。たとえば、オフィスビルのセキュリティを確保しようとするとき、IDカードによって入出が管理されるだけでなく、依然として各所にガードマンを配置したり、注意書きが掲示されたりするのは想像に難くない。現実的にも、そのように管理と規律は併用されているだろう。したがって管理の台頭は、現代社会の規律をすっかり解消してしまっただけではない。

同様に、学校から規律訓練が消えてしまったわけでもない。大澤は、いっけんしてなんの変哲もなく見えるが、講演会で多くの来場者が誰かに強制されたわけでもないのにおとなしく着座し、登壇者が話すことに傾聴するという態度もまた学校経験から形成されたものだと言っている (東/大澤 2003:35)。検定試験の会場で大勢の受験者がルールに従って行動できるのも、同じく学校で馴致されたことに数えてよいだろう。

日本の学校制度では、近代化に向けてそれが明治期に西洋から移入されたこともあり、規律のテクノロジーを内包することになった。具体的には、教室内の空間配置、教員の生活指導、制服と校則、試験と成績などの個別手法の組み合わせである。フーコー的な権力はそのように複雑に編まれた要素からなるシステムの内部において作動しており、そこでの形式を通じて主体が作りだされる。近代の産業社会と現代の情報化社会のあいだには、規律訓練が帯びる重要性に違いはあるにせよ、学校という装置に内在する主体化＝従属化のメカニズムが失われたわけではない。

5. 学校的主体

第四章では主体化＝従属化のメカニズムを参照した。注目すべきことに、

アルチュセールはイデオロギー、フーコーは権力というように、たがいに別々の視座から人間の主体化について分析しているにもかかわらず、いずれも学校という装置に大きな役割が認められていた。一方のアルチュセールによれば、それは資本主義社会のなかで支配的な位置を占める国家のイデオロギー装置であった。他方のフーコーによれば、学校とは監獄と同じく規律訓練の場であり、空間の構造や配置のうえでもそのような仕掛けが施されていた。さらに、学校の教師とは、教会の司祭＝牧人と実質的には同じものと見なすことができ、生徒たちにとっての真理の産出に働きかける者であった。

日本で学校制度は依然として社会のなかに深く組み込まれている。それは第二章の学校化について見たとおりである。学校とは、現代においても主体化＝従属化が行われる主要な場のひとつと考えてよいだろう。だとすれば、学校教育の一部でもある外国語授業においても、このメカニズムは一定の影響力を及ぼしていると言えるだろう。

5.1. 定義

学校的主体の概念を定義してみよう。第三章で見たように、上野は、「未来志向」「ガンバリズム」「偏差値一元主義」を特徴とする、「学校的な価値」を指摘した。その価値とは、人に内面化されるものであった。そして、私が焦点をあてたいのは、それらを学校のなかで達成するための関わり方、すなわち学習対象との関わり方から、いわば陰画的に形成される関係もあわせて学習者に内面化されている、というテーゼである。

外国語授業であれば、学校的な価値を達成するためには、設定された目標へ向けて「上達すること」が必須の条件となる。したがって、学校的な価値を内面化するプロセスにおいて、「上達すること」を第一義とする外国語との関係もまた一緒に内面化されてくる。これを宮台の「学校化された社会」、上野の「学校化された人間」にならって、外国語学習における「学校化された関係」と言ってもよいだろう。この関係を価値規範として有する学習者のことを「学校的主体」と呼びたいと思う。

その形成的なプロセスでは、学校経験を軸とし、アルチュセールにおけるイデオロギーの呼びかけや、フーコーにおける規律や真理産出が影響を及ぼしているであろうことが示唆される。主体化＝従属化の理論は、学校的な価値との交わりを鑄型にして相補的に形成される人と外国語のあいだの関係について、原理的な説明を与えてくれている。

学校的主体という概念をあえてもつことにより、学校的なものとの交わりから形成された関係をひとつの構築物として相対化して眺めることが可能になる。それとあわせて、他でもありうる関係について検討するための端緒を開くこともできるだろう。

ここで誤解を避けるために補足しておかねばならない。私は学校的主体を廃棄すべきだと主張しているのではない。当然ながら、それは人が学校的な性格をもったタスクや目標に取り組むときには親和的に作用するのであり、主体の多様なあり方のひとつとして肯定されるべきだと考えている。むしろ、学校的主体の学習にとって、外国語教育研究の諸理論でこれまで扱われてきたことの多くは促進的ですからあるだろう。それ以外にも、ある外国語を始めは上達するために学習していて、ある段階から別の主体のあり方を強めていく、またはその逆も考えられるだろう。つまりこうしたことは、外国語教育の分野で、学校的主体がしばしば自明視されているのを批判的に論じるのとはまったく別の設定である。

人と外国語のあいだの関係とはいかに認識可能なものとして現われるのか、つぎでは生涯学習についての言説を手がかりにしてそれを示してみよう。

5.2. 生涯学習論を例にして

学校的主体の概念の輪郭をさらに際立たせるための一例として、生涯学習をめぐるドイツ語教育のなかの言説を批判的に分析する。なぜここで生涯学習を論点にするのか。その理由を挙げるとすれば、生涯学習は、学校制度の枠組みに必然的に収まらないからであり、学びの多様な関係について開かれた地平だからである。

5.2.1. 包括的な生涯学習論

まずは、包括的な生涯学習の定義を押さえておこう。赤尾勝己（2006: 33）によると、生涯学習から連想される一般的なイメージは、欧米社会では職業能力を高めることであるのに対して、日本では「趣味・教養」「生きがい」「心を豊かにする活動」という傾向が認められる。しかし赤尾は、このような一般的なイメージに引きずられて、生涯学習を生活にゆとりのある高齢者向けの学びだと誤解してはならないと戒める。なぜなら、生涯学習とは、年齢に関係なく、人間が学習することに関わるからである。

以下に、赤尾による生涯学習の定義を引く。少し長くなるが、外国語教育についての私の問題意識とも重なる点なので、省略せずに引用する。

生涯学習とは、人間が生まれてから死ぬまでの間、間断なく学び続けることの総体を指す。学習は、学校で教員から教えられることにとどまらない。自分で本を読んだり、CDを聴いたり、テレビやラジオを視聴したり、DVDやビデオを観たり、新聞や雑誌を読んだり、人と話すことから学ぶことができる。生涯学習には学校教育での学習も含まれるし、家庭内での会話や、友人との会話の中で学んだことや、職場での研修で学んだことも含まれる。つまり、生涯学習は学校教育のように、意図的な教育の結果としての学習に限定されず、自己形成に関わるすべての学習が生涯学習を構成している。したがって、自分がまったく意図しない偶然に生起する（*incidental*）学習もありうる。

（赤尾 2006: 33）

この定義からは、生涯における学習の全域をできるだけ収めようとする試みが窺われる。これとあわせて重要なのは、まず第一に、生涯学習が「学校教育における学習機会、社会教育における学習機会、企業内訓練、スポーツ・文化活動における学習機会、ボランティア活動さらにはギャンブルに至るまでさまざまな雑多な形態と内容」（赤尾 2006: 33）を含んでいること、そして第

二に、教育が人を善くしたいという価値を帯びるのに対して、学習とは「習得された知識等が良いか悪いかという価値判断から自由」(赤尾 2006: 33) であることだ。要するに、この意味での生涯学習において、人間に学ばれうるものはすべて等価として扱われている。それゆえ、授業ではなく、ネットワーク化された環境のもとで生起しうる、人と外国語のあいだの多様な関係のいずれにも排他的に働くことがない。これは、もし外国語教育が本当の意味で学習者を中心にしたアプローチを考えようとするならば、省みられる必要がある視点であろう。

以下において、赤尾の説明と対比させるかたちで、日本のドイツ語教育の分野でなされた生涯学習の言説について、批判的に検討してみたい。取りあげるのは、第一に、日本独文学会のシンポジウムで期待された学習者像について、そして第二に、ドイツ語教育研究者の境一三によって主張された自律的学習者像についてである。この作業を通じて、人と外国語のあいだの関係というテーマで賭けられているものがなにかを浮き彫りにしてみよう。

5.2.2. ドイツ語教育の生涯学習論

日本独文学会の 2013 年度春季研究発表会において、生涯学習についてのシンポジウムが 2013 年 5 月 26 日に開催された。その概要は、ドイツ語教育部会が発行する機関誌『ドイツ語教育』第 18 号 (2014) にまとめられている。そこに掲げられた、シンポジウムの日本語とドイツ語のタイトルを比較することで、生涯学習に対する教育部会の認識を垣間見ることができるように思われる。

それぞれ、日本語のタイトルは「生涯教育としてのドイツ語教育を考える - 高校、大学、卒業後を見据えたドイツ語教育へ向けて」、ドイツ語のタイトルは「*Deutschlernen im lebenslangen Prozess - auf der Oberschule, an der Universität und nach der Universität - Bericht über das VDJ-Symposium auf der Frühlingstagung der JGG 2013*」である。両者を比べてみると、「生涯教育としてのドイツ語教育」が、*„Deutschlernen im lebenslangen Prozess“* に対応していることがわかる。す

なわち、日本語で「教育」と記されているものは、ドイツ語で„Lernen“（学習）にあたる。ここから読み取れるのは、「教育されたこと」を「学習されたこと」とする学習観である。

さらに冒頭では、「ドイツ語教育部会では、ドイツ語学習を、高校や大学での授業のみには決して留まらない生涯にわたるプロセスとして捉えている」（清野／生駒 2014:5）と謳われている。先述のように、学習を教育の裏返しと見なしていたことを考えれば、ドイツ語を上達させるためには高校や大学の授業だけでは十分ではないため、卒業後は自分なりに勉強しなければならない、という趣旨だと解釈できるだろう。ここには、高校や大学での授業に現われるような、人と外国語のあいだの関係が、卒業後にそのまま敷衍されていくイメージが漂っている。だとすれば、このイメージにあてはまる学習者とは、学校的主体ではないのか。この学習者像がとらえる射程は、本稿で取りあげた、構成主義の学習観、イリッチの学習観、包括的な生涯学習論といった見方からすれば、かなり狭いものだ。したがって、学校的主体の学習者以外を「学習者」の Kategorie から取り逃してしまうのではないかと危惧される。ひいてはそれが、現在と未来のドイツ語学習の可能性について考えるうえでイメージの貧困化につながりはしないかと懸念される。

つぎに、境一三（2008, 2014, 2015）による生涯学習論を批判的に見てみよう。それによれば、われわれが生きるのは「知識基盤社会」であり、そのことが意味するのは、極端に言えば、社会的な活動を行うためにいま有効な知が、かなり早いサイクルで更新されてしまい、明日には無効になっているかもしれない社会のことである。それに加えて、日本は長寿社会であり、生涯という時間の尺度からすれば、通学期間は限定的なものにすぎない。

人は新しい知を自分の必要性に応じて常に獲得し続けなければならない。つまり、学習はもはや学校生活が占有するものではなく、むしろ学校を出て社会人になってからより長く行われなくてはならないものとなっている。

上記の理由において、境は生涯学習の必要性を説いている。

このような前提から出発して、境の主張は、人々が学校や大学を始めとする制度的な学びを終えたあと、「学習者はすべからず自律的な生涯学習者として生きることができるようにならなくてはならない」(境 2008: 140) というものだ。ここで「自律的学習者」が意味するのは、「自分の学習目標を設定し、自分に与えられた時間から最も適切な教材や方法を選択して学習を実行しつつ、常に自分の活動をモニタして学習到達度を確認」(境 2008: 140) できる人々のことである。⁸⁾ そしてそのような学習者を育てる学校や大学の一部をドイツ語教育が担おうとするならば、授業では、「Lernen lernen」(学びを学ぶ) と **Task Based Learning** などによる協働的な問題解決能力を重視し、自律的なドイツ語学習者が養成されるべきだと述べられている(境 2015)。

なるほど、境の主張は論理的に首尾一貫している。しかし、その基礎において自明化されているものはなにか、と問うてみる必要があるのではないか。そして少なくともそのうちのひとつは、人と外国語のあいだの学校的な関係ではないのか、と。生涯学習についての論考の脚注で、境はこう言っている。

小論中「ドイツ語学習・教育」と併記、もしくは「ドイツ語学習」と記述して「学習」を強調するのは、人が何かを身につけるのは「学習」によるものであり、「教育」されたことがすなわち「学習」されるものではないという視点からである。「学習」は「教育」の成果をも含む、より広範なものである。

(境 2014: 8)

このように、境は「教育」と「学習」を峻別すべきだと考えている。私はこの点に同意見である。

しかし、彼によって語られた「自律的学習者」の形象は、本質のところ、

さきほどのシンポジウムで求められていた学習者像とほとんど変わらない。なぜか。それは、一方のシンポジウムでは、学校や大学を卒業したあとでも同質の学びを求めることによって、他方の境では、学びへの学校的な関わり方に特権的な地位を与えることによって、どちらも外国語に対して同じように関係する学習者像が措定されているからである。すなわち、両者とも学校的主体の存在に負っているという点で変わらない。あるいは、生涯学習という全域で生起しうる関係性を、学校的な文脈に内閉しようとするベクトルをもつことに変わらない。したがって、自律的学習者についての境の「呼びかけ」とは、「すべからず学校的主体として生きることができるようにならなくてはならない」と変換できるだろう。

生涯学習について赤尾が定義していることと、境が主張していることのあいだに現われる差異こそが、人と外国語のあいだの関係を賭けたせめぎ合いの場があることを明らかにしているのだ。

5.3. ドイツ語教育にどう寄与できるのか？

学校的主体の概念を通すことで、ドイツ語教育にどのような可能性が開けてくるのだろうか。その可能性とは、学校的に自分を高めるのとは違った学習をしている人々も学習者として捉えなおすという問題提起にあるだろう。そのさきにあるのは、これまでドイツ語学習とは見なされていなかった領域に学習を見出し、そこでの人と外国語のあいだの関係を探ることである。それは、これまでのドイツ語教育のアプローチと並んで、学習者に学校的主体であることを期待するのとは別のドイツ語教育を考えることに等しい。

さらに踏み込んでみよう。学校的ではない主体を導入することと切り離せないのは、内面化された価値についてである。哲学者のジャン＝フランソワ・リオタール（1986, 1998）は、ポストモダン状況を「大きな物語」の凋落と捉えた。それが意味するのは、先進諸国で1970年代ごろから文化的な位階秩序がうまく機能しなくなり、多様とも異質ともいえる価値観が社会のなかに同居するようになったことだ。こうした事情はかつて日本で、「オタク系文化」

を足がかりにして論じられた（東 2001）。

内面化された価値についての問いは、ここまで見てきたように、主体化＝従属化とも密接に関わる問題である。たとえば、今村仁司は、アルチュセールの「呼びかけ」が、ラカン派の精神分析における象徴界⁹⁾と対応することを指摘している。「[個人から：引用者注] つくりかえられた主体は、まさにそのこと [イデオロギーからの呼びかけ：引用者注] で、『文化の法』たる象徴秩序に従うことになる。『主体』とは象徴界の担い手なのである。」¹⁰⁾（今村 1992: 128 f.）。今村の説明につなげれば、ポストモダン状況とは、「文化の法」の特権性（大きな物語）がうまく機能せず、一群の法（小さな物語）が横並びとなったイメージのことだ。ひらたく言えば、社会の構成員のあいだにまとまりが失われ、それに伴って多様な価値規範をもった人々が現われたことである。

したがって、学校的ではない主体のあり方は、まずはこれまでおおまかに「趣味」として括られてきた領域に見出しやすいのではないか。つまり、ドイツ語教育にとってのそれは、楽しみを軸にしてドイツ語と交わるコンテンツの消費環境に探されうるのではないか。そうすると、たとえば、語学的に見てずっと初級にとどまることは、もはやネガティブな指標ではない。語学レベルは、あくまで楽しみとするコンテンツに付随して求められるものへと変換されるからだ。

漠然としたかたちの素描ではあるが、ドイツ語教育が学習者に学校的主体であることを期待せずに実践のかたちを求めようとするとき、上記のことが糸口になるのではなかろうか。

6. おわりに

本稿は、社会学、哲学、生涯学習、外国語教育（ドイツ語教育）といった異なる知を混交させることで組み立てられている。学際性というよりこの雑種性は、固有の専門領域を不用意にふらふらと横断しているような印象を与えたかもしれない。実際、それぞれの知を有機的に結合させるまでにはいたらなかったと私自身にも感じられる。だがそうであっても、こういったアプロ

一チは今後も必要になるだろう。なぜなら、学校的主体の概念をもつことで試みたように、外国語教育のなかでしばしば自明とされているがゆえに隠れてしまっている視点の問題を浮かび上がらせ、そこでの「お約束」をあらためて議論の場へ差し戻そうとするとき、むしろ異なる視点からの読み直しが求められるからである。

【注】

- 1) 本稿では「関係」と「関係性」という言葉が頻出する。人と外国語のあいだの関係について具体的なかたちを想起させるときは前者、抽象的な広がりをもつときは後者という使い分けを意識した。
- 2) 「日本のドイツ語授業」(筆者訳)という意味。このことは、ドイツ語教育部会とはドイツ語教員の集団であるという組織のアイデンティティの問題と深く関わると思われる。
- 3) 強調を削除。
- 4) 苅谷が題材にしているのは中学校についてだが、内容的に本章の議論で取りあげることには問題ないだろう。
- 5) 苅谷は本のなかで具体的な参考文献には言及していないが、岩見/富田(1982)で「生徒化」の記述を読むことができる。
- 6) 日本語の主体の元になった英語の *subject*、ドイツ語の *Subjekt*、フランス語の *sujet* はいずれも語源的に「下に投げられてある者」を意味し、ラテン語の *subiectum* に由来する(小林 2010: 20 f.)。この語は *sub* (下に) と *iacere* (投げる) が組み合わされた *subicere* という語に属する(Dudenredaktion 2007: 827)。
- 7) 強調を削除。
- 8) 境は論文のなかで参考文献には言及していないが、おそらくこの定義は、Holec (1981: 3) が念頭にあると考えられる。そこには、自律的学習者が責任を負うべき決定項目が挙げられており、境の記述はこれに符号している。
- 9) 本稿では紙幅の都合で詳しく説明できないが、象徴界とは、想像界と現実界に並んでラカンのシェーマ L を構成する三界のうちのひとつである。この領域は、シニフィアンの連鎖がもたらす象徴秩序(法)の支配に特徴づけられる。ラカンにおいて、無意識の主体が想定された次元でもある。アルチュセールの呼びかけと象徴界の関係については、さらにジジェク(2015: 192 ff.)を参照してもらいたい。
- 10) 強調を削除。

【参考文献】

- 青木 直子 (2010) 「学習者オートノミー概論」中島 晶子 [他] (編) 『授業が変わる - CEFR と学習者オートノミー』 フランス日本語教師会 pp.61-77.
- 赤尾 勝己 (2006) 「生涯学習とは何か - 『自己の再帰的プロジェクト』 という観点から」 『現代のエスプリ』 No.466 至文堂 pp.32-46.
- 東 浩紀 (2001) 『動物化するポストモダン - オタクから見た日本社会』 講談社
- 東 浩紀 (2007) 『ゲーム的リアリズムの誕生 - 動物化するポストモダン 2』 講談社
- 東 浩紀 (2014) 『弱いつながり - 検索ワードを探す旅』 幻冬舎
- 東 浩紀 (2017) 『ゲンロン 0 観光客の哲学』 ゲンロン
- 東 浩紀 / 大澤 真幸 (2003) 『自由を考える - 9・11 以降の現代思想』 日本放送出版協会
- アルチュセール、ルイ / 西川 長夫 [他] (訳) (2010) 「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置 - 探求のためのノート」 『再生産について (下)』 平凡社
- 石田 英敬 (2010) 『現代思想の教科書 - 世界を考える知の地平 15 章』 筑摩書房
- 今村 仁司 (1992) 『現代思想の基礎理論』 講談社
- 今村 仁司 (1997) 『アルチュセール - 認識論的切断』 講談社
- イリッチ、イヴァン (著) / 東 洋 (訳) / 小澤 周三 (訳) (1977) 『脱学校の社会』 東京創元社
- 岩見 和彦 / 富田 英典 (1982) 「現代中学生の意識分析 - 『生徒化』 論の可能性」 『関西大学社会学部紀要』 14 (1), pp.49-97.
- 上野 千鶴子 (2008) 『サヨナラ、学校化社会』 筑摩書房
- 内田 隆三 (1990) 『ミシェル・フーコー』 講談社
- 岡本 裕一郎 (2005) 『ポストモダンの思想的根拠 - 9・11 と管理社会』 ナカニシヤ出版
- 岡本 裕一郎 (2015) 『フランス現代思想史 - 構造主義からデリダ以後へ』 中央公論新社
- 苅谷 剛彦 (2005) 『学校って何だろう - 教育の社会学入門』 筑摩書房
- 小林 敏明 (2010) 『〈主体〉のゆくえ - 日本近代思想史への一視角』 講談社
- コフマン、ピエール (編) / 佐々木 孝次 (監訳) (1997) 『フロイト&ラカン事典』 弘文堂
- 境 一三 (2008) 「豊かな学びの場としての LMS - ドイツ語学習における『振り返り』と『気づき』を例に」 吉田 晴世 [他] (偏著) / CIEC 外国語教育研究部会 (著) 『ICT を活用した外国語教育』 東京電機大学出版局 pp.139-157.
- 境 一三 (2014) 「生涯学習としてのドイツ語学習 - CEFR を参考にした制度設計に向けて」 日本独文学会ドイツ語教育部会 『ドイツ語教育』 第 18 号 pp.8-10.
- 境 一三 (2015) 「人材育成とドイツ語教育 - 『コンピテンシー』 をキーワードに考える」 『外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究 (研究課題番号 24242018)』 pp.86-87.

- 桜井 哲夫 (1984) 『「近代」の意味 - 制度としての学校・工場』 日本放送出版協会
ジジエック、スラヴォイ (著) / 鈴木 晶 (訳) (2015) 『イデオロギーの崇高な対象』
河出書房新社
- 新宮 一成 / 立木 康介 (2005) 『知の教科書 フロイト＝ラカン』 講談社
- 清野 智明 / 生駒 美喜 (2014) 『生涯教育としてのドイツ語教育を考える - 高校、大
学、卒業後を見据えたドイツ語教育へ向けて』 日本独文学会 2013 年春季研究
発表会、ドイツ語教育部会企画シンポジウム報告」 日本独文学会ドイツ語教
育部会 『ドイツ語教育』 第 18 号 pp.5-7.
- ドゥルーズ、ジル (著) / 宮林 寛 (訳) (2007) 『記号と事件 - 1972-1990 年の対話』
河出書房新社
- 仲正 昌樹 (2003) 『「不自由」論 - 『何でも自己決定』の限界』 筑摩書房
- 中山 元 (1996) 『フーコー入門』 筑摩書房
- フーコー、ミシェル (著) / 田村 俣 (訳) (1977) 『監獄の誕生 - 監視と処罰』 新潮社
- フーコー、ミシェル (著) / 渥海 和久 (訳) (1984) 「主体と権力」 『思想』 No.718,
pp.235-249.
- フーコー、ミシェル (著) / 渡辺 守章 (訳) (1986) 『性の歴史 I 知への意思』 新潮社
- フーコー、ミシェル (著) / 石井 洋二郎 (訳) (2001) 「権力の網の目」 石田 英敬 [他]
(編) / 蓮實 重彦 [他] (監修) 『ミシェル・フーコー思考集成 VIII 1979-1981
政治 / 友愛』 筑摩書房 pp.401-423.
- フーコー、ミシェル (著) / 小林 康夫 [他] (編) (2006) 『フーコー・コレクション 4
権力・監禁』 筑摩書房
- フーコー、ミシェル / 渡辺 守章 (2007) 『哲学の舞台 (増補改訂版)』 朝日出版社
- マルクス、カール (著) / エンゲルス、フリードリヒ (著) / 廣松 渉 (編訳) / 小林
昌人 (補訳) (2002) 『新編輯版 ドイツ・イデオロギー』 岩波書店
- 宮台 真司 (1997) 『透明な存在の不透明な悪意』 春秋社
- 宮台 真司 (2000) 『まぼろしの郊外 - 成熟社会を生きる若者たちの行方』 朝日新聞社
- 宮台 真司 (2013) 『14 歳からの社会学 - これからの社会を生きる君に』 筑摩書房
- リオタール、ジャン＝フランソワ (著) / 小林 康夫 (訳) (1986) 『ポスト・モダン
の条件 - 知・社会・言語ゲーム』 水声社
- リオタール、ジャン＝フランソワ (著) / 菅 啓次郎 (1998) 『こどもたちに語るポ
ストモダン』 筑摩書房
- 亘 明志 (2001) 『身体・メディア・権力』 創土社
- Benson, Phil/ Chik, Alice (2010): New Literacies and Autonomy in Foreign Language
Learning. In: Luzón, María José/ Ruiz-Madrid, María Noelia/ Villanueva, María
Luisa (Eds.): Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning.
Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp.63-80.
- Carson, Luke/ Mynard, Jo (2012): Introduction. In: Carson, Luke/ Mynard, Jo (Eds.):
Advising in Language Learning. Dialogue, Tools and Context. Harlow, pp.3-25.

- Dudenredaktion (2007⁴): Duden. Band 7. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford.
- Holec, Henri (1996): *Self-directed Learning - an Alternative Form of Training*. In: Holec, Henri/ Little, David/ Richterich, René (Eds.): *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg, pp.74-127.
- Kleppin, Karin (2003): *Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 14(1), S.71-85.
- Wolff, Dieter (1994): *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* In: *Die Neueren Sprachen* (93/5), S.407-429.
- Wolff, Dieter (1996): *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*. In: *Info DaF* (5), S.541-560.
- Wolff, Dieter (1997): *Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*. In: Müller-Verweyen, Michael (Hg.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München, S.45-52.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main.

(かっとう しろう・2018年度博士後期課程満期退学)