

< 論文 >

21世紀の教養教育と学習主体化推進に関する一考察 —「第二外国語」と「基礎演習」を切り口として¹—

間 瀬 幸 江

はじめに

社会という、構造物であるがゆえに容易にその仕組みを変更できない枠の中で、私たちは生きています。だから一人で生きないで、助け合わねばならない。しかし助け合いは明るく和やかに行われるとは限らない。たどたどしい助け合いもあれば、信頼関係構築に気をもむことも多々ある。私達は、社会という融通の利かない構造物のなかでもがいているということにもっと自覚的になってよいし、それを主体的に他者に告げてよいと知るべきである。私たちにはその権利があり、その権利を個人がそれぞれに行行使することによって、共同性と主体性を両輪とした社会構築の萌芽が生まれる。戦後日本の教養教育は、「民主的社会」とその豊かな展開を担う「民主的市民」育成すなわち民主社会の推進主体としての自己の育成を掲げてきた。共同性と主体性を併せ持つ市民の育成はそのまま、大学の教養教育が目指すところである。

しかし日本の教養教育はその目指すところから遠のいていないか。すでに20世紀後半から終盤にかけて、教養教育実践の形骸化が問題視されるようになり、1991年の大学設置基準の大綱化に至り、国立大学の教養部が廃止されるなどした。大綱化からさらに30年近くが過ぎ、市民性育成の礎としての人権意識の希薄化が進む昨今、市民性それ自体ではなく市民性を獲得するためのツール「社会人基礎力」の必要性が叫ばれ、さらに、社会人基礎力を駆使するための「汎用的スキル（ジェネリックスキル）」を身に着けるための教育が国の主導で推進されている（日本学術会議、2010：11）。学習者のこうした「スキル獲得」に関心事とする研究にはいまや、枚挙に暇がない²。

¹ 本稿は、宮城学院女子大学2019年度前期科目「基礎演習」で課した最終課題（レポートのタイトルを自ら決定し、章立てを考え、参考文献を探し、レポートを提出する）のサンプルとして、執筆やその準備の進捗状況を折に触れ受講生に開示しつつ筆者が執筆したテキスト「大学に外国語科目は必要か—あこがれと現実の乖離に向き合う場としての大学—」（8266字）に、大幅に加筆したものである。また、本論の内容は、宮城学院女子大学での現行の第二外国語科目運営方針に包括的に反映されているわけではない。

² ジェネリックスキルに関する研究論文や用語解説を含む文献を挙げておく（発表年順）。白井靖敏・鷲尾敦・原田妙子 2019「サービラーニングにおけるジェネリックスキルズの評価」『名古屋女子

筆者はこうした「スキル獲得」の重要性を否定するものではないが、本稿はそこから距離を取る。筆者は本務校において、「第二外国語」「基礎演習」といった一般教育基礎科目を6年半にわたり担当してきた。これらの科目担当者としての立場から、民主的市民としての自己とは何かという、教養教育にとって本質的な議論に立ち戻る意義について、いくつかの前提事項の確認ならびに筆者の授業実践を経由して踏み込む可能性を探ることが、本稿の目的である³。

まず、日本人が「外国語」に差し向ける憧れと、「民主社会の推進主体としての自己」の不在との構造的類似を指摘し、その類似のひとつの要因として、日本の単一言語環境について触れる。そして、人口の減少ならびに外国人人口の増加とそれに伴う社会構造の変化を受けて、単一言語環境の在り方の問い直しを迫られている現状を整理する。その上で、「外国語をしゃべれるようになりたいが、できるようにならない」大きな理由として学びの主体性獲得をめぐる問題があることに着目し、この問題の参照項として、筆者が担当した、2019年度「基礎演習」の教育実践事例を紹介する。以上を踏まえたまとめとして、教養科目としての第二外国語が担える役割について私見を述べたい。

1. しゃべりたいが、できるようにならない—単一言語社会の弊害—

インターネットの動画サイトをのぞいてみると、「英語を喋れる芸能人」「意外にも英語がペラペラなあの人」などの動画があふれている。街を歩いていて、「普通の日本人」だと思っていたその人が、外国人に対して突如流ちょうな英語を話し始めて呆気にとられることがある。こうした驚きや憧れは、例えば英会話の参考書市場にダイレクトに反映されている。書籍通販サイトで「英会話」のキーワードで検索しヒットする書籍には、「1冊でスラスラ」「夢をかかなえる英会話」など、「しゃべれる人」への素朴な畏敬心をくすぐるタイトルが並ぶ。

しかし、大学で第二外国語科目の履修をいざ始めてみると、学習者の多くが、自分の抱いていた幻想に気付かされる。まず、外国語はけして英語だけではない。2019年度現在、宮城学院女子大学一般教育課程では第二外国語科目が4つ（ドイツ語、フランス語、中国語、朝鮮語）設置されている。同じ仙台の東北大学では全学部を横断して設置されている言語・文化教育センターにより8言語（英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、韓国語、

大学紀要』65号（人・社）、195–206頁。濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編 2013『大学改革を成功に導くキーワード30—「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版。山内乾史・原清治編 2010『論集 日本の学力問題（全2巻）』日本図書センター。

³ 本稿は外国語教育の役割を問うことではなく、大学における教養教育の改善と推進の動力源を探るための情報整理を意図しており、したがって一般教育科目運営の現状の分析には踏み込んでいない。一般教育における外国語科目の役割については右資料を参考にしたと記すにとどめる。吉島茂・Stephen Ryan編 2014『外国語教育(5) —一般教育における外国語教育の役割と課題—』朝日出版社。

日本語) が開講されている。そして、巷に溢れるイメージにあるような「おしゃれ」で「愉快」な「外国人」に教室で出会える可能性は限られている。日本語を母語とし習得言語としての外国語を教える教員のほうが、母語話者の教員よりも圧倒的にその数は多い。始めたばかりの最初の授業で覚える新しい文字やちょっとした挨拶表現がいかに楽しくとも、その後積み重ねていくべき語彙表現や文化に関する知識はあまりに膨大で、履修の継続が負担になる⁴。

この憧れと現実との乖離の原因の一つが、日本が単一言語社会であることである。日本に暮らす多くの日本語母語話者は、世界には6000を超える数の言語があることを実感する機会をほとんど持てない⁵。日本語は世界の母語人口ランキングの9位に食い込んでおり、数の上では話者数は世界有数である⁶。そして、約12.7億人の日本在住者のうち97.8%が日本国籍保持者である⁷。家庭でも学校でも日本語だけで過ごせる。世界の多くの国や地域で、二つ以上の言語が日常的に使用されていることは、日本在住の日本語母語話者には理解しにくい。この国はモノリンガルで暮らせる、特異な国なのであるが、その特異性を、その特異性ゆえに、日常的には実感できないのだ。「外国語を話せる人」への羨望や誇大評価が起こるゆえんである。異文化、他言語の存在にリアリティを感じないから、外国語を習得した人々の努力にも、リアリティを感じないのである。

ところで、文法や構文に関する知識と、単語や表現の日本語訳を連携させながら訳文を作りつつ読むこと(以下「訳読」と略記する)は、その言語の話者になるための訓練それ自体ではない⁸。国語科目の一つである「漢文」において、書き下し文の仕組みを理解し意味を把握できるからといって、私たちが古い中国語を話せるようにならないのと同じである。日本語話者

⁴ 宮城学院女子大学の初年度学生が第二外国語の履修を2年次以降も継続する率の過去3年分のデータ平均をみると、ドイツ語26%、フランス語37%、中国語39%、朝鮮語32%である。必修科目ではなくなる2年次以降の履修継続を後押しする仕組みとして、フランス語、中国語については、4年次までレベルを上げながら継続的に学べる仕組みを2015年度から導入している。2019年度からは、この二つの外国語科目については副専攻制が導入され、所属学科の専門教育の学びに加えて、外国語科目の副専攻も認定される仕組みが整えられている。

⁵ *Ethnologue*, Languages of the World. URL : <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> (閲覧日: 2019年9月28日)

⁶ 文部科学省「世界の母語人口(上位20言語)」(閲覧日: 2019年7月20日)

⁷ 総務省「国籍別人口」『世界の統計2019』40頁。

⁸ 本稿では「訳読」は、外国語理解のための手法の一つとしての訳読と、授業形態としての訳読の両方を包括する広い意味に取る。詳しく述べる紙幅がないが、戦後すぐの日本大学の主流であった訳読型授業は、その後の「オーディオ・ヴィジュアル・アプローチ」や「コミュニケーション・アプローチ」といった、いわゆる会話へと重心を移した教授法の影響を受けて変容し、今日では、聞き取りや発語、発音などに重点を置く教科書が増え、訳読は方法としても内容としても、学び全体の一部に過ぎない。ただしそれでもなお、少なくとも筆者の専門領域である日本のフランス語教育現場では、「文法を把握し、読んで和訳する」ことを完全に排除して行われる、フランス語によるフランス語教育(「神経言語学的アプローチ」はこの一例であろう)は依然主流ではない。むしろ、和訳による事前の文意把握が、会話練習を下支えしている教科書のほうが多い。教科書がそうである以上、教場でも同じような状況であることは想像に難くない。

が書き下し文を理解できるのは、一つには、漢文に接する日本人が、漢字という共通項を持っているためである。表意文字すなわち文字の形状と、その文字に含まれる意味の両方の情報を一度に伝達できる漢字についてあらかじめ持っている知識が、書き下し文を書くことを助ける。比較文学者の小林路易はかつて、和文と漢文のいずれかが英語に匹敵するくらいの世界の共通言語であったなら、書き下し文は「ノーベル賞級の発明」であったろうと述べた(小林、2001)。言語を学ばずして、その言語で書かれた内容の大意を理解できる仕組みだからである。

このことは、日本語話者が識字において漢字を、その形状や意味、用法などをばらばらに把握しているのではなく、それらが複雑に絡み合った言語としての総体を把握しているからこそ可能だろう。その複雑な絡み合いが、学習者を助ける暗黙知(ポランニー、1966 = 2003)として、書き下し文の理解を下支えしている。しかし、たとえばフランス語のように、言語、文化、地理のいずれでも直接的な接点のない言語で書かれた文を和訳する際には、こうした下支えはない⁹。「あの文章、訳せるけど意味が分からない」と真顔で語る学生が現れるのは、意味を理解しているからこそ訳せるということ、教場で教わっていないからであろう。語学の教師はその言語を運用したり研究したりする研究者や教育者であるが、自らの言語運用能力と研究力の獲得には膨大な時間をかけて実践を積み上げたはずである。しかしたいてい、その実践の過程は覚えていない。その過程を記録に残していないからである。「必死で勉強した」としか言いようのない道程のことは、教えようがない。いきおい「最近の学生は、昔の学生に比べると、自分で学ぶことを知らない」と精神論をぶち、ため息をつくことになる。

そして、訳読の学びにつきまとう精神論は、「訳せるようになりたい」ではなく、冒頭で触れたような「しゃべれるようになりたい」というナイーブな憧れだけを持つ学習者にはなおのこと、理解されないだろう。かくして「多くの大学生が第二外国語から得るのは、悲しい敗北感だけ」となり、「それで外国語との付き合いが終わってしまう」(黒田、2013: 159) 学生が後を絶たない。

2. 日本の人口減少傾向と、それにまつわることばの問題

しかし、「しゃべれるようになりたい」という憧れと挫折を、学習意欲のない者の他力本願であると一蹴するわけにはいかない。繰り返しになるが、日本は名実ともに一言語社会であり、外国語を日本語に誰かが——多くの場合それは翻訳家や通訳、辞書編纂者等の仕事であったろう——おきかえればこと足りてきた。

ところが、その特異な一言語国家の人口が、2010年を境に、減少傾向へと転じた。少子化

⁹ 英語の既得知識がいかにプラスに働くかの検証には本稿では踏み込まない。

社会、超高齢化社会が進行する中、「日本語だけでやっていける」人口が減り始めた。戦争や天変地異などの単発的な要因によってではなく、複合的な要因によって、構造的に減少を始めたのである。構造を形作る要因を個別に除去したところで、現象全体を押しとどめることはできない。むしろ、一つだけを除去することで、構造全体が崩れる恐れがある。いかに時代に即していない構造でも、社会全体を破綻させるようなリスクは取れないから、小手先でその構造に手を付けることはできない。かくして構造の変化には長い時間を必要とする。そして、これを手付かずで放置する限り、2050年には、日本の人口はピーク時の2010年比で79.6%（2010年：128,057千人 2050年：101,923千人）まで減少すると積算されている¹⁰。

日本の人口は、太平洋戦争終結後の混乱期を経たのち増加傾向を続け、人口増加を前提とする経済基盤を構造化してきた。しかし21世紀に入り、人口の減少が構造的に見込まれながらも、経済構造は人口の増加を前提としたものから脱却できていない。必然的に、今後労働者数は必要数を下回る。国はかねてより労働力の減少を食い止めるために、外国人労働者の受け入れ政策を取っている。2019年の4月に出入国管理法が改正され、新たに「特定技能」¹¹が在留企画に加えられたのは記憶に新しい。ただし、技能を測る試験の実施の体制がいまだ整っていないなど、不安要素がつかまとう。現場が「即戦力」を求める一方、国の政策は「移民」の受け入れには舵を切らず、現状では「技術実習生」すなわち技術習得のための教育を必要とする労働者の数を増やすことにとどまっている。さらに、人口の大都市集中の問題も未解決のままであるという¹²。

こうした未解決の問題に加えて、言語の問題がある。日本語の習得という大きな壁を前にして、特定技能や高い能力を持つ労働者のなかでも、移住先の選択肢を持てる程度に経済的余裕のある労働者は、母語または運用可能言語の通じる国を目指すだろう。したがって、日本語があまり話せなくても日本に来て働くよりほかに選択肢のない人々が、日本を目指すというねじれが起こる。

2019年法務省の発表によると、在留外国人数は、前年比で2.9%も増加している¹³。また、外国人労働者が増えれば、日本に定住し、日本で家族をもつ外国人もそれに連動して増えてくる。こうした現実を受けて、国と企業に、外国人の日本語教育の支援義務を課する法律が整備されたり¹⁴、外国人の子どもの教育支援を手厚くするための通知が出されたり¹⁵などの動きが

¹⁰ 総務省「世界人口の推移（1950～2050年）」『世界の統計2019』、44頁。

¹¹ 法務省ウェブサイト「新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組（在留資格「特定技能」の創設等）」（閲覧日：2019年10月5日）http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri01_00127.html

¹² 「外国人労働者受け入れ拡大4月開始、不安な船出」（『産経ニュース』オンライン版 2019年3月30日）

¹³ 法務省「平成30年度6月末現在における在留外国人数について（速報値）」（閲覧日：2019年7月20日）http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html

¹⁴ 文化庁「日本語教育の推進に関する法律の施行について（通知）」（令和元年6月28日）（閲覧日：

みられる。ただし、在留外国人の国籍内訳をみると、もっと多いのが中国、次いで韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、ネパールと続く。フィリピンを除きいずれも、日本人の多くにとっての「外国語」すなわち英語は、公用語でさえない国々の人々である。

外国人人口の増加にともない、「単一言語主義の上に成り立っていた社会の規範や制度と摩擦を生じ、これらに大きな変革を迫る」(庄司、2017:94)時代はすでに到来している。「第二次世界大戦後、単一民族を鼓舞する教育が続き、さらに外国語との接触体験が」乏しかった時代は、すでに過去のものとなった。しかも、前述のとおり、日本語だけを話せば何ら問題もないという思い込みを強く持たざるを得ない社会に生きているがゆえに、その単一言語社会の根幹が揺らいでいることに気づけない。しかし日本の外には無数の異言語・異文化があるのが現実で、それが今日本に堰を切って入ってきている。さらに国民は国からは、そうした異文化圏出身者への学習支援の義務を課せられつつある。

社会の中の自分に向き合うステップである大学時代の生活圏を、外国人と分け合う機会は、今後ますます増えていくだろう。例えば芹澤健介は「全国のコンビニで働く外国人は大手三社だけで2017年に40000人」で、「スタッフ20人のうち一人は外国人」という計算になると指摘している(芹澤、2018:32)。2017年の段階ではそうした場所としてコンビニだけが際立っているとしても、外国人労働者や留学生が著しい増加傾向にある日本にあって、その「場所」は今後、多様化し、拡大していくに違いない。また、保育士や小学校教諭、臨床心理士、管理栄養士など、どのような資格、どのような職種でも、日本国内のこうした国際化を直視した業務の遂行が求められていく。また、自分の子どもを持ったり家族を持ったりすることで、家族を経由して日本の多文化化、多様化を肌で感じる機会も今後増えるだろう。異文化とのかかわりに関する諸問題が、大学生活だけではなく、人生全体の問題であることは間違いない。

今の大学生が、いずれ学びを終えて入っていくのはこうした社会である。

庵功雄は、日本語を母語としない人々とかかわるうえで、彼ら、彼女らがことばの面で感じている不自由を理解する必要があるとし、日本語母語話者は「地域社会における共通言語としての『やさしい日本語』」を使えるようになるために、日本語を「調整する訓練」をするとよいという(庵、2016:189)。「やさしい日本語」は、日本語を母語としてではなく、習得言語として使用する人々の言語理解を助けるためのもので、母語話者がこれを書いたり話したりするには、フリガナを増やしたり、難解な表現をなるべく減らしたりするなどの意識的な工夫が必要となる。学校で英語を学んできたのに、映画で話される英語にまったくついていけない、

2019年10月10日) http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html

¹⁵ 文部科学省「外国人の子供の就学の促進及び就学状況の把握等について(通知)」(平成31年3月15日)(閲覧日:2019年10月10日) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1415154.htm

理解できないと実感する経験は、ほとんどの日本語母語話者に覚えがあることだろう。それは、映画の英語が「やさしい英語」ではないからである。使われていることばが、英語を学習中の人々に向けられた工夫や吟味を経ていないからである。

庵が、「やさしい日本語」が実は、「移民とその子どもにとどまらず、障害を持つ人、日本語を母語とする人にとって」も「やさしい」ものであると主張しているのは、大変興味深いことである。「やさしい日本語」は、日本語母語話者を、単一言語社会に起因する閉塞感から解放し、多文化共生社会へといざなう回路となりうる。

3. 主体性の発露という驚異

ところで、かつての訳読型の授業を成立させてきたのは、授業以外のところで学習者が行う努力であり、その努力は意識的に記録されない限り記憶されにくいことは先ほど触れたとおりである。しかし、その努力は、「しゃべれるようになりたい／ならなければならない」外国語学習のニーズにこたえる魅力を持たない。では、教授法を変更し、たとえば応用言語学の手法（理論ではなく）を踏まえた授業にシフトすれば学習者は「しゃべれる」ようになるのだろうか。

ここで想起すべきは、「しゃべれる」ようになるためにも、訳読ができるようになるまでとはまた異なった形での、実践と知識の積み重ねが求められるということである。ことばの運用のためには、表現を覚えるだけでも、それを口にだしてみるだけでも足りない。ことばを文脈の中で理解し、人間関係のなかで有機的に用いる力を身に着け、さらにそれを継続的に刷新することが必要である。それには、訳読の授業の担当教員が学生だった頃に持っていたのと同じ強度の自主性が、学習者たちに求められることになる。

しかし自主性は、教えて教えられるものではない。確かに、たとえば日本に居住することになった非日本語話者は、日本語学習に前向きであるだろう。日本語を話すことを社会から要請されており、その社会で生きる必要があるからである。では、「外国語をしゃべれるようになる」ことを漫然と願う学生たちの集う第二外国語の教室において、日本語の運用を社会に要請され実現していこうとする非日本語話者と同様の集団的意思はいかに、生まれるのだろうか。

私たちにはここで、教授法上の工夫やコツ、ノウハウに助けを求める以前に、考えなければならないことがある。それは、教養教育の目的である「民主社会の推進主体としての自己を育む」道筋としての、「真正の学び／学力」¹⁶を実現するための、学習者の主体性に関する問いで

¹⁶ アメリカの主権論教育者フレッド・ニューマンの提唱する概念。本稿では、この概念を論じた渡部竜也の大著『主権者教育論—学校・カリキュラム・教師』（春風社、2019年）での考察（同書第14章「真正の学び／学力と主権者教育」318-340頁）を参照するとともに、ニューマンの論を直截に繙いてはいない。今後の課題としたい。

ある。「真正の学び」とは、付け焼刃の「やる気」のことではない。15回の講義を終えて学期末試験に臨むための丸暗記の馬力のことではない。ましてや発言の多さや笑顔の回数などによって教員にとって「都合のいい学生」になりたがる欲望のことでもない。「真正の学び」とはたとえば、日本にいる非日本語母語話者が、自らの生命線として日本語の習得を目指す思いと相似形を描く何かである。では、日本にいる第二外国語の学習者が、そうした日本語学習者と同質の（同量の、とはあえて言わない）の動機付けや学習意志を獲得することは如何に可能か。いやさらに問うならば、そもそも主体性とは何のことをいうのか。

学びにおける真の主体性にとって重要な参照項である、パウロ・フレイレの『被抑圧者の教育学』を引きながら踏み込んでみよう。フレイレは、民衆教育の活動の中で農民たちの声に耳を傾ける。そして、抑圧的に労役をこなしてきた彼らがふと、議論の途中で、自らの雇用主について次のように述べたと記録する。

自分たちは黙ってセニョールの言うことを聞かなければいけないのです。セニョールが物知りで、私たちは何にも知らないんですから。(フレイレ、2005=2011:62-63)

「セニョール」=地主や雇い主などに命じられた労役をただ黙ってこなしてきた農民が、あるとき自らの隷属的な状態を言語化する。この事実の描写が、彼らをして、自らが実はずっと抑圧されて生きてきたという気づきをやがて得させる。というのは、このエピソードを紹介したすぐあとにフレイレは、こうした「抑圧の状況」や「自己卑下」の変容に触れている。すなわち、気づきを得た農民は、実は「大酒のみでも怠け者でもない」自分に気づく。自分を低く見るに甘んじ、その低い自己評価を維持することによって実は「搾取されていた」(64)と口にするのである。やがて農民は、自らの生を言語化するためのことばを学び、また言語化し、さらに学びを深め、その言語化を深め、真に主体的な生き方へと、はじめて舵を切っていく。

しかしさらに重要なのは、フレイレがこうした気づきと変化を「驚くべきこと」と述べていることであろう。農民の心に変化が起きた理由は、それをずっと観察してきたフレイレにもわからないのである。しかし確かにこの農民はこれを契機に、自ら学ぶということを認識するに至る。

このエピソードはまた、ドナルド・A・ショーンが『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』で引く、建築デザインを学ぶ学生たちの学習体験のエピソードも想起させる。ショーンは、学生たちが「デザインするという事に関していかにもそれらしいこと」を言えること、さらにそれを「知的には分析」できること、このいずれもができて、デザインを「実際に行ってみせる」ことはできないさまを考察し、次のように述べている。

ほかの人が手助けをすることもできるが、初めは不可解であると思うプロセスを自分自身で理解し始めなければ、それも不可能である。そして、ほかの人が手助けををするとしても、本質的な教育者はあくまでも学生自身なのである。(中略) わざ、知恵、徳といった最も重要なことからは、自らの力でしか学ぶことができないということである。(ショーン、1987 = 2017 : 117-118)

学生がまだその対象への学びを始めていないとき、学生は「探求する対象」を認識する能力を持っていない。ここでいう「認識」とは、その学びの内容の名称のことでもないし、シラバスに目を通すことでもない。そうではなく、その「対象」を学ぶことが、いったいどういうことなのかを、真に知っているということである。そしてまた、学生が学び始める前には、教師もまた、「説明するための言葉を持っているにもかかわらず、学生に何を知るべきかを伝えることができない」。ショーンの言うように、学びの始まり、学ぶことへの主体性は常に、この矛盾のなかにある。「なにを、なぜ、学んでいるのか」は、それを情報として伝えることはできても、そのこと自体を直截的に教えることも、教えられることも、できないのである。

これらのエピソードを踏まえ、訳読型の授業で、「訳せるけれど意味が分からない」とつぶやく学習者のことを再度想起したい。このつぶやきは、教師からすでに伝達された知識があれば、自分には訳読ができなければならないという思い込みが前提となって発せられている。しかし学習者は訳すことが、文意を理解することと同義であるということに気付いていない。「訳す」を「意味が分かる」へと連結する学びの前提には、教える側がかつて学習者だったころに行っていたであろうものと同様の、自発的に調べ、考え、習得する自主性が必要である。そしてそのことを、教師が授業中に学習者と共有できていないのならば、多くの教師は、教場で学生が、適切な訳語を選び正しい文脈で外国語を日本語に翻訳する場面に居合わせたら、フレイレが驚いたのと同じように、心底驚かねばならないはずなのだ。しかし多くの場合、そのようなことには、私たち語学の教師はなかなか思い至らない。精神論頼みの努力の積み重ねは、「自分が学生だった頃は、自分から勉強したものだ」の説教と、正しい訳文を編み出した学生の「がんばり」をほめる感情論にしか行きつかず、純粋な「驚き」を押し込めてしまう。驚かないから、なぜ、「訳せるけれど意味がわからない」と思う学生が減らないのか、正解した学生がどのような動機付けでどのような自習をしたのか、改めて問うことをしないのだ。そして同じようなことは、訳読の授業だけでなく、しゃべる訓練の授業でも起こることだろう。

しかも、現代の日本は、単一言語社会であり続けつつ、インターネットという国境を軽々と飛び越える巨大メディアによって、その特性の影の部分の大きさを広げている。すなわち、日本在住の日本語母語話者は、異文化に主体的にかかわることなしに、異文化に簡単に遭遇できると思い込めるようになってしまった。私たちは、多言語社会の情報を、自覚的な工夫や努力な

しに入手し消費できてしまう構造のさなかに身を置いている。単一言語社会であるがゆえにもとも異文化との遭遇の機会が限られている中、主体的にことばを学ぶ理由を奪い去られていることにさえ、気づかなくてよくなってしまっているのだ。

フレイレが会った農民たちがそうしたように、自分が、単一言語社会と情報産業化社会の構造的な情報操作によって、思索の自由を奪われて生きていることを、まず言語化し、そしてそのことに開眼していかない限り、主体的な学びのスタート地点に立つことは難しい。

さらに言えば、その「主体的な学び」は、『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師』の渡部竜也が述べる通り、学習者が「あの授業、面白かったな。何学んだのか忘れたけど」と思う授業では実現されない。学習者が「楽しかった」「面白かった」と感想を述べ、教室が常に笑顔に包まれていることは、学習者が主体的な学びを実現しているかどうかの唯一のパロメーターにはならない。いきおいここで、学習進度の数値化、言語化をうたうルーブリック策定の重要性が叫ばれるところであろうが、冒頭でも述べた通り、本論はそこからは距離を取る。ルーブリックは「どのように」学びが深まるかを可視化する仕組みではあるが、「なぜ」学びが深まるかの答えの得られる仕組みではないからである¹⁷。確かに、学びの動機付けと、理解の深まりとの間の相乗関係を指摘する声は多い。本論はその重要性を否定するものではない。ただしあくまでも、本論が問うのはそうした教育手法、教授法を適用する前提としての、学びの主体性の問題である。

渡部は、「少々強引かもしれないが」と留保をつけながらも、主権者教育の実現のためにフレッド・ニューマンの提唱する「真正の学び／学力」概念を次のようにパラフレーズする。

真正の学び／学力は、概念や一般原理などの内容知 (knowing what, knowing that) やスキルや知的性向・作法・慣習といった方法知 (knowing how) よりも、「文脈知」 (knowing where, knowing when, and knowing why) つまり、「その知識やスキルなどは、実際の社会生活の場面のいつ、どこで、そして何故用いられるべきであるのか」を理解すること、知識やスキルの(共同体社会や学習者自身における)意味を知ることが重視した概念である。(渡部、2019: 335)

「真正の学び／学力」は、小手先の「アクティヴ・ラーニング的」な授業づくりを退ける。グループワークやアイスブレイキング、リクレーションなどを形だけ取り入れた結果、授業が「盛り上がった」としても、そして、コメントシートに「楽しかった」の感想が並んだとしても、

¹⁷ ルーブリック策定に関する関連資料は多数あるが右の一点を紹介しておく。ダネル・ステイブンス、アントニア・レビ著、佐藤浩章監訳 2014『高等教育シリーズ163 大学教員のためのルーブリック評価入門』、玉川大学出版部。

それはその授業において学生が真の意味での学びの主体になっていることを必ずしも意味しないし、したがって授業の質を真に保証するとも限らない。「楽しさ」や「盛り上がり」は、外国語が話せないままに、動画や SNS などから異文化圏の情報が手軽に手に入り、その情報を消費の対象として楽しめてしまうがゆえに、異文化それ自体との遭遇体験を回避できてしまうことと、構造的に同じである。

4. 主体性の萌芽—「基礎演習」授業実践から—

以上のことから、「真正の学び／学力」は、概念化はできても、そこに意図してはたどり着けない、ということができよう。意図するだけではたどり着けないなら、実践によりその意図の有効性を確認する必要がある。そこでフレイレ、ショーニンにならない、この「意図してたどり着けない何か」の発露をめぐる授業実践の事例を紹介したい。

宮城学院女子大学の「基礎演習」は、大学でレポートを書くための基本的なスキルや作法の習得を主たる目的として、初年度科目として設置されている。筆者は、大学での教養科目の学びは、高校とは異なり、自らの人生をプロデュースする力を得ることを目的としているとの立場で、2019年度の「基礎演習」の目的を、「自らの意見をことばにすることの難しさを知ること」に定め、さらに到達目標を「自らが知覚したことを冷静に観察し、それをことばにすることに対するためらいを持たない思考回路を作る」ことしたうえで、次の授業計画に基づいて運営した。

- 第1回 授業の紹介、自己紹介
- 第2回 図書館・キャリアガイダンス
- 第3回 イメージをことばで説明する (1)：説明文の作成
- 第4回 イメージをことばで説明する (2)：実践とふりかえり
- 第5回 身近なものを褒める、貶す¹⁸ (1)：意見を共有する
- 第6回 身近なものを褒める、貶す (2)：人前で話す、視野を広げる
- 第7回 身近なものを褒める、貶す (3)：規定字数内で簡潔に書く
- 第8回 800字の小レポートの添削、講評
- 第9回 レポートの書き方 (1) テーマを決める
- 第10回 河北新報社によるレクチャー¹⁹

¹⁸ このワークの着想は、右ウェブサイトから得た。「斜にかまえる、かまえないを1分ごとに切り替えるとどうなるか」https://dailyportalz.jp/kiji/sya_ni_kamaeru-kamaenai (最終閲覧日：2019年10月6日)。

¹⁹ 本学と河北新報社の連携協定(2014年3月から)の一環として、2015年度より、「基礎演習」のうち1回を、河北新報社から講師を招き、受講生に新聞に親しんでもらうためのレクチャーにあてて

- 第11回 レポートの書き方 (2) テーマに関連する資料を探す
- 第12回 レポートの書き方 (3) レポートの章立てを書き始める
- 第13回 レポートの書き方 (4) レポートの章立て完成、提出、添削
- 第14回 添削を踏まえて仕上げたレジュメに基づき、全員4分間の口頭発表
- 第15回 口頭発表の内容をレポートフォーマットに入れて仕上げる

なお、クラスは、さまざまな学科・専攻に所属する18人²⁰で構成されていた。以下、本論の趣旨に鑑み、第3回ならびに第4回の「イメージをことばで説明する」と、第5回ならびに第6回の「身近なものを褒める、貶す」での履修者たちの様子について、さらに第9回からの、レポートのテーマ策定と執筆準備の段階について報告する。なお、以下の報告で引用するコメント等は、毎回の授業終了時に、自由記述の記名式コメントシートで提出されたものによる。ただし最終回となった第15回のコメントシートは無記名で提出してもらった。また、授業中の音声録音や動画撮影などによるデータ収集は行っていない。

「イメージをことばで説明する」と「身近なものを褒める、貶す」の二つのワークは、前者では教室が明るく湧きたったのに対し、後者では教室の雰囲気はまったく様ではなく、多くの学生たちが壁にぶつかっていた印象を受けた。また、第9回からのレポートを書く段階では、グループワークやリフレクションをところどころ取り入れたところ、おずおずとした意見交換の授業風景が展開された。

まず、第3回と第4回の「イメージをことばで説明する」である。クラスを4~5人ほどのグループに分け、さらにグループを先攻、後攻の2チームに分けてから、それぞれのチームにペン、マーカー、消しゴム、鉛筆、A3の紙の実物を渡す。相手方チームから見えないところで、A3の紙の上に4種類の文房具を置きそれらの配置を決め、その全体像を写真に取ってから、紙からすべての文房具を外す。そして、相手チームに今外したすべての文房具を渡し、ことばだけで文房具の配置を説明し置きなおしてもらい、というゲームである。このとき、ことばは主語と述語を持つ単文でなければならないこととし、「もう少し右」「もう少し下」といったなし崩しの表現を使うことを禁じた。文言はなるべく簡潔に、かつ文章として論理的に記述できるものに限定した。

いる。2019年度は与野珠美氏に「新聞が“未完”なワケ」と題した講演をいただいた。自分の意見をゼロから述べることの難しさを実感するなか、グループワークで人の意見を聞いているとそれが呼び水になり自分の意見が出てくる時があるとの気づきを得た学生たちが、このレクチャーを契機に新聞もまた、そうした「呼び水」になりうると発見できたことは特筆に値する。

²⁰ 2019年度現在、宮城学院女子大学の「基礎演習」は月曜3時限と4時限に開講されている。3時限には教育学科（幼児教育専攻、児童教育専攻、健康教育専攻）、生活文化デザイン学科、日本文学科、音楽科の学生が、4時限には現代ビジネス学科、食品栄養学科、英文科、人間文化学科、心理行動科学科の学生が登録する。筆者はこの両方の時限でそれぞれ18人編成のクラスを担当した。なお、「基礎演習」は全学1年生の必修科目で、担当教員の所属学科・専攻は全学にわたる。

グループは学科、専攻が異なるメンバーで構成されたので、作業は未知の他者との協同となる。しかし、作業はほぼ滞りなく進み、ゲームの段階では笑い声や気軽な私語も聞こえた。口数の少ないチームにもなごやかさが感じられた。授業当日のコメントシートも、「面白かった」「和やかでいいと思った」「初めて会った人と工夫しながらやれてよかった」など、全体的に前向きだった²¹。

一方、第4回と第6回の「身近なものを褒める、貶す」のワークでは、反応は二つに分かれた。教室にある備品や、個人のかばんや水筒など、自由に何か一つを選び、2チームに分かれてそれを褒める役目と貶す役目に分かれて意見を言い合うというゲームである。例えば教室にある学生用の椅子についてなら、まず先攻グループが「子どものころからこういう椅子を使ってきたからパツと見懐かしい」「色が地味で邪魔にならない」「シンプルな形なのでそんなに高くないかもしれない」などと褒めたあとで、後攻グループが「懐かしいかもしれないけどなんで大学でまで机って同じ形なのだろう」「木がささくれてストッキングをひっかけそうで嫌」といった否定的な意見を述べる。持ち時間はそれぞれ1分とした。ここでは、大爆笑をするグループと、ことばが出ずに沈黙が続くグループの対比が明らかであった。コメントシートには、「みんなと仲良くなれてよかった」「おもしろかった」という声と、「前回の文房具の場所の説明は楽しかったけれど、今日のはやりづらかった」という声が少なからず出た。

この「褒める、貶す」のワークの日に提出されたコメントシートを読んで興味深かったのは、楽しそうにしていた学生も言いよどんでいた学生もそれぞれに、違和感ややりづらさを感じていたことである。「とりあえず盛ってみて盛り上がったあと、あとのグループがそれを思いっきり否定してかかるのはおもしろかったけど、結局何が本当なのかなって思う」「人の持ち物についてやるときは貶しにくい」「そんな簡単にことばは出てこないから、考えていると時間が過ぎちゃって結局なにも言えない」「最初のうちはふざけていればよかったけどだんだんことばがでなくなってきた」「人が見ていると意見が言いづらい」などの省察的なコメントが多かった。

そして、グループワークに全く活気がなかったのが、第9回である。最終レポートのテーマとして、「18歳選挙権について」または「日本の入試制度について」の二つのうち一つを選ぶこととなり、そのいずれを、なぜ自分は選ぼうと思うのかについて、やはり小グループで意見交換をした。この回のコメントには重苦しいものが目立った。「自分の意見を出せない」「みんなの意見はすごいなって思う」「私は18歳の選挙権のことは全然知らない」「レポートを書け

²¹ このワークのために右資料の図版を参照した。本の冒頭で示されるデザインの定義は、アカデミック・ライティングの定義に相通じるところがあり、その意味でも「基礎演習」にとって参照に値する資料である。佐藤好彦『デザインの教室 手を動かして学ぶデザイントレーニング』（エムディエヌコーポレーション、2008年）。

る気がしない」「自分の意見は特にない」「選挙も受験も個人的なことだから言いたくない」「先生にそのテーマにする具体的な理由を言うように言われたけど別に思いつかない」「ほかの人の意見を聞くと分かったような気になるけどいざ自分が言うときに何も出てこない」「選挙には行ったけど見張られてただ怖いという気持ちしかなかった」。

授業担当者として、このコメントには危惧を抱いた。選挙制度についても、入試制度についても、それを自分のこととして考えたことがないか、考えていたとしてもそれを言語化する動機付けを持たない学生がほとんどであることは、第8回の課題とした800字の短いレポートの内容から類推できていた。しかし筆者の懸念材料はそれではなかった。学生たちが、自分は何らかの勉強をし知識を入れた後でしかこれについて語ることはできず、したがって今は語ることは自分には許されていない、と感じていることが見て取れ、そのことを危惧した。このままでは学生たちは、レポートを書くことへの恐怖だけを学んでしまわないか。

熟慮の末筆者は、学生たち同様のタスクを自らにも課すことにした。すなわち、学生たちに課したのとは異なるテーマで自らにレポートを課し、着想からテーマ分析、章立て、資料検索などを学生たちの作業行程と並行して行い、段階を踏んでその都度自分のタスクの内容や進行状況を説明することにしたのである。高校までの小論文等とは異なり、一定の構造を必要とする大学でのレポートが、少しずつ出来上がっていく様子を横目で見ながら、自分のレポート作成に挑んでもらう趣向であった。そして第13回講義で、完成したレポート案「大学に外国語科目は必要か—あこがれと現実の乖離に向き合う場としての大学—」²²を履修生に配布した。

15回の授業を終え、レポートが全員分無事提出されたあとで、無記名の授業評価アンケートを書いてもらった²³。印象的だったのは、第9回の授業で表明された不安感とは異なる感想が多かったことである。

- 意見を出すことの難しさは、周りも同じだと知れてよかった。
- 意見を出されて、それに反対する人も賛成する人もいて、自分も意見を言っているんだと知った。
- 自分の意見を言うのは大切ででも難しいと実感できた。
- レポートを書くことに大きな抵抗があったけど、今は、書けないけど書きたいという気持ちになった。
- 分からないから言わないのではなく、分かることを少しでも言えればいいと知れた。

²² 注1参照。

²³ これは、一定の登録者数のいる講義科目について、前後期の終わりに全学一斉に行う「授業評価アンケート」(宮城学院女子大学FD/SD推進委員会が実施主体)とは別に行った、手書きのアンケートである。

- 自分の考えをことばにするのはそう簡単にできるのではないということがわかった。
- グループワークが多かった。楽しかった。
- 他の人や先生のいろいろな話を聞けて面白かった。でも、静かな時に自由に自分の意見を口に出すのはまだ抵抗があります。
- 先生が作った章立てやレポートはレベルが高すぎてあまり参考にならなかった。
- 章立てのサンプルをみせてもらって本当に助かった。

こうしたコメントの数々に筆者は驚いた。フレイレが農民の変化を「驚くべきこと」と評したのはおそらくこうした驚きのことを言うのであろう。2クラスのいずれでも、第5回目以降から、グループワーク時の「明るさ」や「笑い」は影をひそめ、終盤になると、第3回の授業時の「明るさ」が、もはや遠い記憶に感じられたほどであった。しかしそれでも、第15回目のアンケートではグループワークに明確に価値を認めている学生が全体の半数近くに及んでいる。類推するに、自信のなさや不安を、そのグループワークの折に、教卓にいる教員には聞こえないほどの小さな声で、みなで共有していたのだろうか。教員が気づかないうちにLINEなどの連絡先を交換し合い、教員の知らない場所で、授業に関する意見交換をしていたのだろうか。そして、焦りや自信喪失が影をひそめ、今はまだそれほどうまくレポートは書けない、という現状を肯定する声が多かったことも印象的であった。

この「基礎演習」の授業実践を総括して次の3点を指摘したい。まず、学生たちが高校まで「正解」を探すため学びの訓練を受けてきたことが再確認されたことである。そのことが、第3回と第4回の、与えられた「イメージを説明する」というワークでの協同力、集中力、躍動感に現れた。一方、「正解」のない第4回と第5回の「貶す、褒める」のワークでは、学生たちはそれぞれに不安を抱き、その不安は、沈黙や饒舌、不安感の発露という形で現れた。そして、その不安感はずっとなくなるまま（そのことは毎回提出されるコメントシートに明らかであった）、レポート執筆へと向かった。

第二に、他者と意見や気持ちを共有することが、「正解」のない学習の推進力になるということである。学科、専攻の異なるクラスメートとの意見交換は活発とは言い難いたどとしさで、授業担当者としてはいっそグループワークを打ち切るほうがよいのかとも考えた。しかし、そのたどとしさが、表面的でも予定調和的でもない、本心の意見交換の磁場を作っていた可能性は、否定することができない。そしてこのことは第三の気づきにも通じる。すなわち、不安やゆらぎ、意見表明のたどとしさや沈黙に不安を抱いても、教員は自分のその不安の芽をあらかじめ摘みに行ってはならないということである。明るく、元気で、楽しそうな場所にだけ、真の学びがあるのではない。

なお、筆者が学生たちに「並走」する目的で作成したレポートサンプルを配布したことに、

どれほどの教育的効果があったかわからない。これについての直截の意見は先述の2点のみであった²⁴。ただし、この同時進行の制作過程を学生たちが横目で観察できる仕組みを用意するに止めたことによって、彼女たちのことばを引き出せそうななんらかの仕掛けを考案したり、先んじてそれらしい「正解」を与えてしまいたい、という授業担当者の欲は、最小限におさえられたかもしれない。

日本各地の被災地での子ども支援を行う大人たちの「ゆらぎ」に着目する子ども支援学の安部芳絵は、この「ゆらぎ」に屈して「正解」をあたえてしまわず待てるかどうか、被災者本人が自らの復興主体となるか、それとも自らを憐憫の対象にしてしまうかの鍵を握っているという。「ゆらぎ」は苦しく、痛いものである。押し黙ったり、反抗的になったり、とっぴな行動に出る子どもの様子を見かねて、それを叱ったりことさらに褒めたりすることが、子どものためではなく、大人たちが「ゆらぎ」から逃れたいがために行われるとき、そこに「おとなの良かれ」(安部、2011)が生じると、安部は述べている。そしてこの「良かれ」が、子どもから行動の主体性を奪うという。

「正解」のあるところでだけ活動的になる偽りの主体性は、こうした「おとなの良かれ」の蓄積と関係がないか。

5. 自己を再発見する場としての第二外国語科目

2019年度の「基礎演習」では、学生も教員も不安を抱え続けた。しかし、最後の最後、自らの意見を「言ってよい」のだという気づきを、少なからぬ学生が得たことはすでに述べた通りである。フレイレ、ショーンの理論はこの「基礎演習」の実践でも有効であったと言えるだろう。主体的な学びは、それ自体を目的化しては行われえない。そうではなく、むしろ、それを經由する文脈や心構えを手放さない枠組みの中でそれは、実現される可能性を得るのである。その文脈の中を歩み続ける精神力を、学習者、教員いずれも持ち続けられるかどうかは場合による。ただし、当事者が「驚く」ような主体性の発露があったら、その発露はその歩みの先にだけある。

では、そんな不安定な地盤の上でしか「真正の学び／学力」は探求できないのだろうか。この問いを考えるうえで参照項としたいのはやはりパウロ・フレイレと、そして、江戸期の医学者であった安藤昌益である。知識を積み上げる以前に、私たちはこれまでに生きてきた中で、生活や人間関係、社会構成主体として積み上げてきた暗黙知を持っている。フレイレは次のように述べる。

²⁴ 本稿45頁参照。

ほとんどの被抑圧者は自分たちが多くを知っていることに気づいていない。理論上での知識はあまりないかもしれないが、世界とのかかわりの中で、他の人たちとのかかわりの中で、多くを知っているのである。(フレイレ：61)

確かに被抑圧者たち——本稿ではこれを「私たち」と言い換えてもよいだろう——は、「主体的に学ぶ」ということがどういうことなのか分かっていない。しかし、「世界とのかかわりの中で、他の人たちとのかかわりの中で、多くを知っている」のだ。たとえば「基礎演習」の実践で学生たちが知ったことは、自分たちが、「18歳選挙権」について、あるいは「日本の入試制度」について、意見を意識的に言語化したことがなかったということ、そして言語化をしようとするのが難しさや不安を感じる、ということであった。そしてその難しさが、自分の怠慢や不真面目に起因するのではという不安を、彼女たちはもしかすると初めてことばにして人に伝えようとした。そしてその難しさや「できなさ」が、グループワークのとつとつとした会話の中で共有され、自分が一人ではなかったと知るなかで、自らの意見を探し求めながら、最終レポートを提出することとなったのではなかったか。

もちろん、担当教員はシラバスに、学習目標を明記し、学習計画に即して講義を組み立て、学びの成果を評価をせねばならない。そのために教師は最大限、学習者をサポートする。しかしだからといって、学習者から、意見主体となる可能性の芽を摘んではならない。学問には、あらかじめの正解などないという気づきを生きた安藤昌益は、仏教に傾倒した若ころの学びは、農民とふれあい「医者として裸の人間を診たとき」に「心の迷い」であったと気づき、打ち捨てたという(菊池、2008)。すでに体系化された学問が、あらかじめの正解を想定するとき、学びの主体性の芽は摘まれてしまう。あらかじめの正解がない場所で、他者とおぼろおぼろかわすことばこそが、主体性の萌芽となる。

「分からない」ということが恥でも罪でもないということこそ、ひとつの真実であり、ひとつの安定と呼べるものではないか。学生たちの到達度の測れなさもまたひとつの「分からなさ」である。この「安定」を私たちは、教育実践の礎においてよいのではないか。

以上を踏まえると、教養科目としての第二外国語科目は、少なくとも次の二つの点から、主体的な学習姿勢を育む可能性を持っている。

第一に、常に「正解」を求める社会とは別の価値観を持つ社会との邂逅の可能性である。今日の日本語母語話者は、単一言語社会特有の想像力の欠如に加えて²⁵、情報産業社会の発展によって、外国語を学ぶ必要性をなかなか実感できない。そのため「しゃべれるようになりたい」という漠然とした憧れをいとも簡単に抱き、そしてその芽はいとも簡単に摘まれる。しかし、第二外国語科目を、フレイレやショーンの推奨するような主体性育成のための教育の一環とみ

²⁵ 本稿33頁参照。

なすと、別の見方ができる。この科目においては多くの場合、学習者はみな初心者である。学習者たちが、自分がそれについて何一つ知らないことは、教室内の周知の事実である。初めて学ぶ外国語はいわば、誰一人正解を持っていない、まっさらなキャンパスのようなものである。これをじっくり学ぶことは、正解を与えられ続けてきた高校までの学びの土台となっていた単一言語環境とは別の新たな学びの土俵を、学習者に提示することになるかもしれない。

ただし、第二外国語の入門科目では教師だけが「正解」を持っていると見なされるのも事実で、したがってほかのどの科目とも比較にならないほどに、「正解」の圧力がかかる懸念もまたある。履修の継続を望まない学習者が後をたたないことにはこの圧力も大きく影響しているだろう。第二外国語科目はかくして、主体的な学びの世界への入り口であるとともに、主体性の発露の可能性を封じる危険と背中合わせであるだろう。授業の組み立てには、この可能性とこの危険性の両方を見据える必要がある。

教科書づくりにおいて²⁶、主体性の発露の促進と第二外国語習得を連動させた実践例として、2017年に発表されたフランス語教科書『アクティヴ!』(白水社)を挙げたい。共著者の今中舞衣子と中條健志は、6行という短さのはしがきにおいて、「ことばを主体的に学びながら、自ら考える力、課題達成に向けた助け合う力、自分のことを表現する力」をつけることを意図したと述べている。そして、「フランス語をつかえるようになるというだけでなく、あなたの今後の活躍の場がひろがっていくことを願って」(今中・中條,2017)いと結んでいる。シティズンシップ教育と主権者教育について渡辺博明は、「自律的に考えることを(他者が)教える、という意味で矛盾をはらむものである」として、それは「教育が規律や抑圧の契機を含まざるを得ないという根源的な問題にも関わっている」(渡辺,2019:5-6)と述べているが、『アクティヴ!』はこの「抑圧の契機」を追い払い抗うさまざまな工夫によって出来上がった教科書である。

そのことはまず、ごく短いはしがきに現れている。理念を説明しようとする教師の雄弁さは「正解」の暴力と同種の抑圧を生み、主体的な学びを遠ざけるということに、『アクティヴ!』の著者たちは自覚的である。さらにどのセクションでも、まずは一人で考えてから、クラスの近くの人と意見交換をすることが奨励されている。あらかじめ唯一の正解を想定させるのではなく、相互主体性を前提として、よりよい学びを探り合う仕組みである。主体的な学びは、「上から立つ者からの贈与という形でもたらされるものであってはならない。それがたとえ、よき意思によってなされたことであつたとしても、いやよき意思によってなされたことならそれは余計によくない」とは、これもまた、フレイレの言である(フレイレ:69)。

第二に、新たな言語を学ぶことは、自らの文化圏に関する暗黙知に気づく契機をつくる。「大学は多言語に接することのできる最初で、おそらくは最後の場所」(國枝,2017:33)と述べ

²⁶ 教科書を使った授業と「正解」の圧力の連関については後稿に譲る。参考:小羽田(2014)。

る國枝孝弘は、初学者向けのフランス語の授業実践例として、2015年秋のカナダのトルドー内閣の写真を用い、閣僚の顔ぶれを見せ、男女同数であることを話題に出し、日本の内閣との比較を促すワークを提案できるとしている。たとえば、カナダの内閣の写真と、日本の内閣の写真を比較し、そこから、日本の政治家には男性が圧倒的に多いという事実にもかかわらず無自覚であったことに気づく学生がいるかもしれない。日本の内閣の写真を漠然と眺めていた時には気づかなかったことが、他国の内閣の写真を見ることで意識化される。この時に意識化されるのは、数の違い、服の違い、肌の色の違いなど、二つの写真を観察した際に得られる情報だけではない。社会を構成する多様性をめぐる問いを、自分が立ててみたことがなかった事実もまた、意識化されるかもしれないのである。

かくして外国語科目は、その運用次第で、「正解」ありきで学習者から主体的な学びを奪ってきた教育とは一線を画し、主体性の教育の発露が期待できる場でありうる。教員が、教場での相互主体性の発露を信じて待てるなら、学生は無知におびえ言いよどみを恥じてきた自己評価の低さを自覚的に認識し、教室の中でその気づきを仲間に正直に伝えることで得られる、ゆるやかな連携を育み始めるかもしれない。さらに、自分を抑圧してきたものの構造を、異文化との対比のなかで、はじめて言語化する契機を見出すかもしれない。そして、その気づきを、これから続いていくポスト単一言語社会の時代に文脈化し、やがて「民主的の市民」としてたとえば、みずからの母語を「やさしい日本語」へと調整することに興味を抱くかもしれない。

おわりに

大学では、高校とは違い、修めるべき専門分野を深く学ぶ。多様な科目を網羅的に学ぶ高等学校教育とはそこが異なる。また、生活スタイルや生活圏に大きな変化が起こる時期でもある。授業によって仲間や教員から得られる他者の視点を経由しつつ新たな知見を得ることに加えて、ボランティア活動やインターンシップ制度を用いるなどして、それまでに接してきたのとは環境の全く異なる場所での出会いを経験することになる。

こうした深まりと広がり、学ぶ者の夢を育むと同時に、抱える悩みや不安の増大も引き起こすだろう。しかし大学生は、壁に突き当たってもその壁を自ら見つめ、それを越えていく方法を、最終的には自分で、主体的に見つける力をつけていかねばならない。悩みの理由や障害の原因が社会にあっても、その解決策はまずは個人が見出し、他者と共有していかない限りは社会化されない。しかし、社会は大きく厚く、個人は小さい。だからこそ、自らの権利に自覚的になり、それを他者と共有しながら歩める力を育む姿勢が、21世紀の教養教育を担う大学に、必要である。第二外国語科目の適切な運用は、その力の涵養に貢献できるだろう²⁷。

²⁷ この重要性については、主権者教育の文脈からさらに議論を深める必要がある。後稿に譲ることとする。

【参考文献】

- 安部芳絵 2011『子ども支援学研究の視座』学文社.
庵功雄 2016『やさしい日本語』岩波新書.
今中舞衣子・中條健志共著 2017『アクティヴ!』(Soyons actifs!) 白水社.
菊池勇夫著, 安藤昌益と千住宿の関係を調べる会編 2008『安藤昌益と飢饉—天災は人災なり—』昌益文庫, 4.
國枝孝弘 2017「大学で多言語を学ぶ意義」『多言語主義社会に向けて』平高史也・木村護郎クリストフ編, くろしお出版, 30-42頁.
黒田龍之介 2013『ポケットに外国語を』ちくま文庫.
小羽田誠治 2014「教科書を使用しない中国語コミュニケーション授業の試み」『宮城学院女子大学研究論文集』119号, 35-49頁.
小林路易 2001『掛詞の比較文学的考察』早稲田大学出版部.
佐藤好彦 2008『デザインの教室 手を動かして学ぶデザイントレーニング』エムディエヌコーポレーション.
庄司博史 2017「移民の言語使用と母語継承」『多言語主義社会に向けて』くろしお出版, 91-103頁.
白井靖敏・鷺尾敦・原田妙子 2019「サービスマナーにおけるジェネリックスキルの評価」『名古屋女子大学紀要』65号(人・社), 195-206頁.
芹澤健介 2018『コンビニ外国人』新潮新書 Kindle版.
日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 2010『提言 21世紀の教養と教養教育』(日本の展望—学術からの提言 2010). URL: <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf> (閲覧日: 2019年10月13日)
濱名篤・川嶋天津夫・山田礼子・小笠原正明編 2013『大学改革を成功に導くキーワード 30—「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版.
山内乾史・原清治編 2010『論集 日本の学力問題 (全2巻)』日本図書センター.
吉島茂・Stephen Ryan 編 2014『外国語教育V—一般教育における外国語教育の役割と課題—』朝日出版社.
渡辺博明 2019『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育の意義と課題—大学における主権者教育の可能性を考える—』石川徹・高橋進・渡辺博明編『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育—日本と諸外国の経験と模索—』法律文化社, 2-20頁.
渡部竜也 2019『主権者教育論—学校・カリキュラム・教師—』春風社.
Freire, Paulo 2005 *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, = 三砂ちづる訳 2010『被抑圧者の教育学』亜紀書房.
Polanyi, Micheal 1966 *The Tacit Dimension*, London, Routledge, = 高橋勇夫訳 2003『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫.
Schön, D.A. 1987 *Education the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, John Wiley & Sons, Inc., = 柳沢昌一・村田晶子監訳 2017『省察的実践者の教育』鳳書房.
Stevens, Dannelle and Levi, Antonia J. 2013 *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*, Second Edition, Sterling Stylus Publishing, = ダネル・スティーブンス, アントニア・レビ著, 佐藤浩章監訳 2014『高等教育シリーズ 163 大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部.

(2019年10月18日受領、2019年11月18日受理)

(Received October 18, 2019; Accepted November 18, 2019)

**How to study proactively beyond the monolithic monolingual country:
A reflection on two courses, foreign language courses and basic exercise
about methodology of academia**

Yukie MASE

Many Japanese students resist taking university second-language courses, partially because Japan is a monolingual country. The strength of this monolingualism belies the fact that Japanese is only one of 6,000 world languages. Nonetheless, as the Japanese population continues to decline, the country must open up to the world with greater flexibility of expression. To that end, students must work proactively and independently, but the “cult” of the right answer, a very strong trend in Japanese primary and secondary education, complicates this task. This article seeks to define how teachers can facilitate true learning in Japan. To understand and to promote understanding, teachers must comprehend the roles of time and patience. They must wait and not intervene in a group of students even if they do not converse with each other easily. Although speaking up voluntarily in a class poses difficulty because of the artificial constriction of worshipping the “good answer,” studying other languages could provide an opportunity for students to open up to a new world free from the restraints of monolingualism.