

平成29年度 國學院大學 教育開発推進機構 講演会

グローバル市民になるために： 大学の外国語教育における自律性の育成

講師：鳥飼 玖美子 氏(立教大学名誉教授)

【主 催】 國學院大學 教育開発推進機構 ランゲージ・ラーニング・センター

【日 時】 平成29（2017）年10月7日（土）14:00～16:00

【会 場】 國學院大學 渋谷キャンパス

学術メディアセンター（AMC）1階 常磐松ホール

【参加者数】 115名

教育開発推進機構ブックレット 2

平成29年度 國學院大學 教育開発推進機構 講演会

グローバル市民になるために：大学の外国語教育における自律性の育成

平成31(2019)年 2月28日 発行

編集・発行者：國學院大學 教育開発推進機構

〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号

電話：03-5466-6744 FAX：03-5466-6742

印刷所：株式会社 秀 飯 舎

もっと日本を。もっと世界へ。

 **國學院大學**

平成 29 年度 國學院大學 教育開発推進機構 講演会

グローバル市民になるために：大学の外国語教育における自律性の育成

講師：鳥飼 玖美子 氏（立教大学名誉教授）

【主 催】國學院大學 教育開発推進機構 ランゲージ・ラーニング・センター

【日 時】平成 29（2017）年 10 月 7 日（土）14:00～16:00

【会 場】國學院大學 渋谷キャンパス 学術メディアセンター（AMC）1 階 常磐松ホール

【参加者数】115 名

開催の挨拶——教育開発推進機構 柴崎 和夫

【司会】本日はお忙しいところおいでいただき、まことにありがとうございました。これより國學院大學教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センター主催、鳥飼久美子氏による「グローバル市民になるために：大学の外国語教育における自律性の育成」と題する講演会を開催いたします。本日の進行は私、教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センター准教授の松岡弥生子が務めさせていただきます。よろしく願いいたします。講演に先立ちまして、國學院大學教育開発推進機構長の柴崎和夫より開会のご挨拶を申し上げます。

【柴崎】ご紹介にあずかりました、本学教育開発推進機構長の柴崎と申します。本日はお忙しい中、この講演会においでいただき、ありがとうございます。

皆さんご存じのように、國學院大學には文学部、法学部、経済学部、神道文化学部、人間開発学部の 5 学部がございますが、それとは別に、皆さんがいるこの建物には研究開発推進機構という機関が入っており、博物館もございます。また、教職員を含めて、大学全体の教育力向上に携わる機関として、教育開発推進機構がございますが、今日の講演の主催者であるランゲージ・ラーニング・センターは、その中の 1 センターという位置づけです。同センターの役割は、言葉の通りで、学生の語学力の向上を支援することです。もちろん学部で語学教育が行われておりますので、あくまで支援を行う、すなわち学生が自主的に、より高みを目指すためのお手伝いをするセンターという役割を担っております。

今回、鳥飼先生の講演の題名にもありますけれども、グローバル化ということで、どこかの大学でも特に外国語、実質的には英語教育には心を砕いているといえますか、努力しているのは國學院大學も同じですけれども、結局、語学というのは、相手とのコミュニケーションのために使うものでもありますし、学生自らが学びたいという意欲がなければ、結局はつけ焼刃になるのではないかということは強く感じています。

今回、幸いにして鳥飼先生に講演をいただくことになりました。鳥飼先生の名前は皆様のほうがご存じかもしれません。ある一定の年代、私のような年代からすれば、まさに月

面着陸の時に、同時通訳というものが存在するのか、こういう職業があるのか、こういうことができるのかということから始まりまして、あとは、おそらくNHKのテレビ「ニュースで英会話」などでお世話になった方もいらっしゃるのではないかと思います。

鳥飼先生は、英語の教育だけではなく、むしろコミュニケーションというところにご自身の興味が強くおありになると思います。東洋英和から立教大学でご教鞭をとっておられました。いろいろな賞もお受けになっておりますけれども、今回は皆さんのお手元にある資料のような題名でご講演いただくことになりました。1時間ちょっとの講演になると思いますけれども、本日が皆さんにとって楽しく、有意義なものとなることを祈って、機構長としてのご挨拶にかえさせていただきます。今日はどうぞよろしくお願いします。ありがとうございました。〔拍手〕

【司会】ありがとうございました。それでは、ご講演に先立ち、簡単に先生のご紹介をさせていただきますと思います。鳥飼先生はコロンビア大学大学院にて修士号、サウサンプトン大学大学院において博士号を取得されました。ご専門分野は言語コミュニケーション論、英語教育論、通訳翻訳学でございます。東京大学大学院や国立国語研究所などの客員教授を歴任され、我が国の言語教育に長く携わってこられました。現在は、立教大学名誉教授でいらっしゃいます。内閣府政府広報アドバイザー、日本学術会議連携会員、中央教育研究所理事、国際文化学会常任理事なども務めておいでになります。

また、NHK「ニュースで英会話」などをはじめとして、メディアを通じて広くご活躍されていらっしゃいます。多くの著書も出版されています。最近のものでは、『本物の英語力』（講談社）、『英語教育論争から考える』（みすず書房）などがございます。本日は私どもランゲージ・ラーニング・センターが取り組んでいる大学の外国語教育における自律性の育成についてじっくりとお話を伺いたいと思います。それでは、鳥飼先生、よろしくお願いいたします。〔拍手〕



1. はじめに

ご紹介どうもありがとうございました。鳥飼玖美子です。本日はようやく雨も上がって、爽やかな土曜日になりました。こんないいお天気の日私のお話を聞きにいらしてくださいまして、どうもありがとうございます。

近くの青山学院大学では、異文化コミュニケーション分野の学会が同時開催中だと伺っていますけれども、そこを一時抜け出していらして下さった方もおいでのようで、感謝しております。

今日、私は國學院に初めて伺いました。そして、どういうお話にしましょうかとご相談の上で、教育開発推進機構としては、外国語教育における自律性ということで話をしてほ

しいというご要望でしたので、これは大変難しいテーマなのですが、挑戦してみようと思います。これから 90 分の時間をいただいていますので、3 時半くらいまでですよね。それから、ご質問などを承りたいと思います。今日は自律性の育成に焦点を当てていますので、異文化コミュニケーションについての話はあまり入れられないと思いますけれども、もしご興味がおありでしたら、質問していただければ、質疑応答の時間にお答えしたいと思います。

2. 「グローバル市民」に求められる能力

グローバル市民という言葉がありますが、これは世界がグローバル化しているから、グローバル市民という考え方が出てきたとも言えますけれども、日本が言っているグローバル人材育成というよりは、もう少し幅が広いと考えています。

日本政府が 2012 年から言っています「グローバル人材育成戦略」というときのグローバル人材というのは、その文章を読めばおわかりいただけると思いますけれども、要するに「世界はグローバル化しているから英語が必要である、だから、戦う企業戦士には英語力がなくて困る」という論法で書かれています。

そして、その政府の政策が教育界で、どういう形をとっているかということ、大学に対しては、スーパーグローバル大学創生支援事業があります。日本の中で、幾つかの大学がそれに採択されて、グローバル人材を育成するべく 10 年計画でやっているわけです。この各大学においては、政府の考えるグローバル人材育成を推進することになっています。

高校でもスーパーグローバル高校というのがありまして、そこでも英語教育を中心にやっている。そして、2020 年から順次施行される小中高の学習指導要領の内容を見てみると、グローバル化に対応して英語力を育成するという意味合いの強いものです。小学校では、初めて 5・6 年生を対象に英語が教科になります。

今日はそれが中心テーマではありませんので、あまり詳しくは立ち入りませんが、お話に入る前に一つ私が投げかけておきたいのは、「本当に世界はグローバル化しているのか。これからも、もっとグローバル化していくのか」ということです。それについては、世界の流れを見てみますと、もう行き着くところまで行ってしまったかなという感じが無きにしもあらずですね。

去年を見てみますと、英国が EU を離脱するという世界中が驚く選択をいたしました。それから、アメリカでは泡沫候補だとずっと言われてきたトランプ大統領が勝って、現実に大統領になってしまった。これには、グローバル化によって恩恵を受けない人たちの怒り、不満が土台になっています。先ごろドイツの連邦議会選挙においても、メルケル首相は勝ちましたけれども、実は極右の政党がかなり得票を伸ばして、メルケル首相は 4 期目に入って、これから難しい政局運営を強いられるだろうという話を、NHK「ニュースで英会話」で取り上げました。これもやはりグローバル化に対する反発が大きいと

いえそうです。

ですから、ある新聞社の論説委員などは、これはもうグローバル化の逆流と考えてもいいのではないかと、反グローバリゼーションがこれほど広く世界中で行き渡ってくると、グローバリゼーション一本槍では立ち行かないのではないかとまで書いています。

今後はむしろそれぞれの地域に目を向けたローカリゼーションが重要になってくる。例えば、スペインのカタルーニャがあります。私たちから見るとスペインの一つの州にしか思えないところですが、実はあそこにはカタルーニャ語という言語と独自の文化があって、ずっと独立したいと闘ってきて、とうとう住民投票を強行して、独立宣言をしようかというところで、スペインの中央政府と軋轢が生まれているわけです。

そうなりますと、グローバルというよりは、これから世界がばらばらになっていくときに求められるのは、多文化共生への対応です。異文化コミュニケーションが重要になってくる。つまり、それぞれの地域がそれぞれの独自性を主張してくると、文化も違う、価値観も違う、言語も違うわけで、英語が話せれば、それで世界は全て丸くおさまるかという、そんなことはないわけです。

英国から、スコットランドが独立したいと考えている。スコットランドには独自の言語があるわけです。アイルランドでも、イギリスから押しつけられた英語ではなく、アイルランド語を大切にしたいという機運が高まっていることを見ると、世界はむしろ多文化多言語共生の方向に向かっているとも考えられる。そうすると、今後は多文化多言語共生をどのようにして持続可能にしていくかということを考えなければいけない。

そういう視点に立って、私はグローバル人材ではなく、グローバル市民——global citizenship という言葉を使いたいと考えています。私たちが育てている生徒、学生たちは、企業に勤める可能性が圧倒的に高いかもしれないけれども、そうではない学生もたくさんいるはずで、それぞれがこれからの人生を歩んでいくときにやはり必要なのは、戦う企業戦士だけでなく、もう少し違った資質を備えたグローバル市民ではないかということです。

では、グローバル市民に求められる能力とはどのようなものでしょうか。【1】¹ ここに出してある要素は、私が勝手に考えたものですが、どちらかというと、国連やユニセフが言っていることに近いと思っています。今日ここでは三つ挙げさせていただきたいと思います。

一つは異文化能力です。異文化対応能力とっていいかもしれません。これは英語力とは違います。英語ができて、異文化対応能力がないということはありません。ですから、言語に関係なく、異質なものに対峙したときに、どのように対応できるかという能力、これがグローバル市民にとっては必要だと考えています。

そしてもう一つは、もちろんコミュニケーション能力です。これも単に英語力という狭

¹ スライド番号。以下同じ。

いコミュニケーション能力ではなく、もっと広く、母語も含めて、英語以外の言語も含めて、他者との関係をどうつくり上げていくかという能力だと思っています。

もちろん、人は言葉によらず理解し合うこともありますし、多くの場合、人が相手を判断するときに、非言語、言葉によらないコミュニケーションで判断すると言われています。例えば、表情、声の出し方、話し方。理路整然とうまくしゃべるのだけれども、何か感じが悪いという人もいるわけで、それは理屈ではないんですよ。ぺらぺらしゃべるけれども、薄っぺらいなどどうしても感じてしまう、好感を持ってないという場合もあるし、訥々と語って決して雄弁ではないんだけど、何となくいい感じだなと思って、引きずり込まれることもあるわけです。ですから、表情、動作、たたずまい、声色、話し方、そういう言語によらないコミュニケーションで人を判断するということはもちろんあります。

しかし、本当に相手をとことん理解しようと思ったら、言葉を尽くしてコミュニケーションをとらない限り、この人はどういう人かということとはわかりません。感じが悪いと思っていた人が、よくよく話し合ってみたら、なかなかしっかり考えている人だったり、あんまり物は言わないけれども、じっくり話を聞いてみたら、かなり真面目に世の中のことを見ているということがわかったり、それは言葉を介さないと理解できないわけです。究極のところ、異文化理解というけれども、コミュニケーション、言語によるコミュニケーションを通して、お互いが歩み寄らなければ、このような理解は無理ということで、コミュニケーション能力は重要な要素になります。

そして、三つ目は、自ら考える力というのが、これからのグローバル市民には欠かせないと私は考えています。言葉を変えていえば、批判的思考能力。これは今度の新しい学習指導要領——お読みになった方はあんまりいらっしゃらないかもしれませんが。教員でさえもあまり読まないのですけれども——、それをよく読みますと、批判的思考能力ということばがたびたび出てきます。それが重要だと言っているんですけども、実際はどういう内容かということには触れていません。

これを英語でいうと、**critical thinking** です。訳さないでクリティカル・シンキングと片仮名でいう場合は、シンク (sink) しちゃう。クリティカルに何か沈没しそうに聞こえてしまいますけれども、あれは **th** をきっちり発音して、**thinking** と言わないと、「思考」にならないですよ。

批判的ということですけども、日本語で批判というと、何かあげつらって悪口を言うとか、些末な点を取り上げて、相手をたたきみたいなの、あんまりいいイメージではない言葉かもしれませんが、英語の **critical** というのは、そういうことではなくて、むしろ建設的に批判する、論理的に相手の言うことをよく聞いていて、しかし、ここはどうなんだろうということで分析して、そこを話し合っていく、そこで本当に理解が深まるということなんです。ですから、ある意味で、コミュニケーション能力には、批判的思考能力が欠かせないわけです。

しかし、これが極めて難しい。いくら英語を勉強して、いろいろな言い方、表現などを暗記して、一見使えるようになったとしても、批判的に物事を考える力は、本人が自ら考えるわけで、本人の努力によって培うしかないんです。ハウツーではできないんです。

これはどういうところからできるかという、結局は自律性に行き着くんですけども、話がそこに行く前に、少し寄り道かもしれませんが、このような価値観で教育を考えている、特に言語教育について考えている欧州評議会の政策をご紹介しますと思います。

3. 欧州評議会の言語政策 —— 多言語主義と複言語主義

欧州評議会というのは、組織としては EU と全く別なんですけれども、理念としては EU の理念と共通性を持っています。**【2】** 欧州評議会の言語政策の根幹をなすのは、ここに挙げたことです。「多様な言語と文化の豊かな遺産は価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきもの」である。そして、ここからが重要なんですけれども、「その多様性を、コミュニケーションの障壁ではなく、相互理解へと転換するのは教育である」。

普通、言語がたくさんあるというと、ああ、それはまずいでしょう、相互理解は難しいから、共通語があったほうがいいでしょうということで、力の強い言語が共通語として機能するわけですね。かつてはラテン語であったし、一時期はフランス語であった時代もありますけれども、今は英語ですね。しかし、そうではないというのが現在のヨーロッパの見方です。

ここでご紹介したいのですが、EU は多言語主義という考え方をとっています。**【3】** 英語では **multilingualism** といいますけれども、これは、いろいろな言語が幾つも共存している状態を指しています。そして、EU はそのような状態を理想と考え、目指しています。これが国連との大きな違いです。国連は、はっきり言ってしまっ、第二次世界大戦の戦勝国の言語をそのまま公用語にしてい、あとはアラビア語などを追加しています。日本は一時期、常任理事国となって日本語を公用語にしたいと随分願って、国連で運動しましたが、全く無理でした。それは全く受け入れられなくて、今はもうその運動もやめてしまったと思いますけれども、基本的には戦勝国である 5 カ国の言語が公用語となっていて、どの加盟国もそれを軸にしてやらなければいけない。

ところが、ヨーロッパ——EU では違います。全加盟国、今は 28 カ国ありますけれども、その加盟国が「自分の国はこれが公用語です」と申請した公用語は、全部 EU の公用語になるんです。

ですから、EU のホームページをごらんいただくと、24 言語全てで書かれています。そして、EU の市民に対して、この 24 言語ならどの言語でもいいから、何か意見があったら、ご自由に自分の言語で投稿してくださいということも書いてあります。

加盟国が 28 で公用語が 24 ですが、これは複数の加盟国が同じ言語を使っている場合があるので、そういうことになっています。英国が離脱しますと、加盟国は 27 カ国

となり、EU の公用語から英語が消えて 23 言語になるわけです。

もちろん実質的に **working language** 使用言語として英語は残るかもしれませんが、**official language** として残るかという、加盟国ではないわけですから、完全に離脱したからには、英語が公用語でなくなる可能性はあるように考えています。

EU はこの多言語主義を守るために莫大な予算を翻訳と通訳にかけています。全ての議事録を全ての公用語で書かなければいけない。だから、議事録修正などといっても、何語では何ページ、何語ではここをこう直すという議論を、通訳者が通訳する。あまりにも煩雑なので、会議によっては使用言語を少し限定するということもやっていますけれども、基本的には、理念としては、公用の 24 の言語全てが使えるようになっています。

それはなぜかという、人間にとって母語というのは、基本的人権である。どの人にとっても母語を使うということは、権利であって、大切である。そして、言語の重要性というのは、その言語を話す人間の数によって決まるわけではない。つまり、どんなに少数の人しか使っていない言語であっても、数が少ないから大事ではないということはありません。全ての言語は同じ重要性を持つ、同じ価値がある人類の財産である。言語には文化が不可避である、言語と文化は何としても守らなければいけない人類の宝であると EU は考えるわけですね。それが、EU の多言語主義です。

最近日本でもよく聞かれる言葉に、複言語主義というものがあります。大学によっては、複言語主義を売りにしているところが幾つか出てきています。多くの場合、「おっ、複言語主義でやっている」などといっても、よく見てみると、単に従来の第二外国語を並べただけ。普通は、英語はやはり必修で、コマ数、時間数が多いです。そして、第二外国語は、大学によって、中国語だったり、スペイン語だったり、韓国語だったり、ドイツ語、フランス語あたり、今それを縮小しつつある大学も多いと思いますけれども、そういうのが日本の大学の言語教育の実情ですね。

ところが、ヨーロッパ、特に先ほどご紹介した欧州評議会では、「複言語主義」を掲げています。これは欧州評議会が創った言葉だと言われています。自分の母語以外に二つの言語を学びましょう、ということ。その二つというのは、何の言語でもいいのです。「英語をやりましょう」とは一切言っていない。むしろ自分の国に少数言語があったら、その言語を学ぶのもいい。

例えば、スペインの場合。スペインの公用語はスペイン語です。でも、国の中にバスク語やカタルーニャ語などがあるわけで、そういう言語を学んでもいい。自分の母語以外に二つの言語を学ぶ。それをばらばらに学ぶのではなくて、相互に関連するように学んで、新たなコミュニケーション能力をつくりましょうという理念なんです。

その目的は、違う言語を学ぶということは、違う文化であり違う世界観を学ぶことにつながる。そうすると、異質な他者の言語と文化を学ぶことによって、その人は視野が広がり豊かな人間になる。そして同時に、相手を理解しようとする態度が生まれる、そういう

気持ちが生まれる、意識が生まれる。それが相互理解へつながって、ひいては平和が維持される、という考え方です。

ちなみに、東アジアは今なかなか怖いことになっていますけれども、ヨーロッパに行くと、平和とか相互理解ということを日本の何倍も日常的に話すんです。それは、第二次世界大戦の反省に基づいています。第一次世界大戦がヨーロッパで起こってしまった、そして第二次世界大戦がまたもやヨーロッパで起きてしまった、そのような過ちを二度と繰り返さないために何が必要かという、相互理解であり、お互いに理解することによって、平和をつくっていくという意識なんです。

第二次世界大戦が終わったすぐ後に何が行われたかという、ヨーロッパというのは、ドイツとフランスが敵対し合うと戦争になってしまう。ですから、ドイツとフランスが仲よくやっていくことに非常に神経を使っていて、まずお互いに若者を留学させようということを、両政府が行った。それも観光ではなく、家庭に入って学校に通うという、その国の文化をよく理解できるような留学制度を設けて、ドイツの生徒がフランスに行く、フランスの生徒はドイツで学ぶというようなことを行って、お互いが理解する努力を続けているという話を聞きました。

そういうことで、平和を念頭に相互理解を求めていくわけですがそれでも、もう一つ複言語主義で重要なのは、言語というものは、生涯をかけて学ぶものである、そして、また生涯をかけて学ぶのにふさわしいものであるということで、学校教育だけで終わらないものだということを言っているんです。そのためには何が必要かという、自律した学習者を育てなければいけない。つまり、学校を卒業した後も、学習者は自らの力で——何を学んでいるかはその学生によりましますけれども——学んでいる外国語を継続して学び続けなければいけない。そのためには、自律性を涵養しなければいけないのであって、それも、教師の責任の一端であるという考えなんです。

4. 複言語主義の具現化 —— CEFR の策定

ただ、複言語主義というのは理想です。言語教育に関する思想です。それだけでは理想で終わってしまいます。そこでその思想を具体的ににしたのが **CEFR** というものです。

Common European Framework of Reference for Languages といいます。「外国語の学習、教授、評価のための欧州言語共通参照枠」というものです。【4】

これは文部科学省も、今度の学習指導要領に入れかけたのですけれども、CEFR という壮大な言語教育理念を十分に咀嚼しているとは思えないやり方で、消化不良のまま導入しかけていると私は考えておりまして、今度、1月にちくま新書から出版する『英語教育の危機』には、そのことを書いています。

実は **CEFR** というのは非常に難しいものです。本は各言語で出ていますし、インターネットから無料でダウンロードすることもできるんですけれども、40年近くかけてヨーロッ

パがつくり上げただけあって、寝転がって読んで、ふん、ふん、ふんというわけにはいきません。やっぱり座り直して、きちんと読まないで理解できない。

それをごくかいつまんで、特徴だけご紹介しておきますと、これは複言語主義を具現化するためにつくられたもので、個別言語にとらわれずに、全ての言語に応用可能です。日本語教育も CEFR に基づいて教育、評価を行っています。

それからもう一つの特徴は、自己評価です。学習者が自分で評価することもできるし、もちろん教員が客観的に見て評価することもできます。ここで評価する技能の内容ですけれども、普通、外国語教育では4技能ということが言われています。読んで聞くという受容能力、そして書いて話すという能動的な発信能力、この4つと言われているわけですね。ところが、CEFR の場合、「話す」という技能を二つに分けて考えているんです。ですから5技能ということになります。

どういうことかと言いますと、話すという技能のうち、まず一つ目は **spoken production**、これは私が今皆さんにお話ししているような、一方的なスピーチ、発表、プレゼンテーションのことです。もう一つは、**spoken interaction**（やりとり）です。相互行為としての言語使用です。これは、相手がいてのコミュニケーションなので極めて難しいんです。

例えば、スピーチコンテストなどを見ていると、高円宮杯などは大変にレベルが高いですから、もう中学生のうちから見事なスピーチをします。高校生も、私は全国高校生英語スピーチコンテストの審査員長を最初からやっていますけれども、決勝大会に出てくるような高校生は、もう本当に文句のつけようがないですね。文法の間違いは一つもありません。英語の話し方も流暢です。見事なものです。

ところが、例えば、大学のスピーチコンテストなどで、スピーチが終わった後に **Q&A**、質疑応答の時間を設けて、審査員が質問して、それに答えるという時間を設けている場合があります。これを見ていると、多くの場合、見事なスピーチをした出場者が、質疑応答となるとガタガタガッ、となる。「あー、うーん、あー、**you know**、あー」と、もう見えてかわいそうなくらいになるんです。

もちろん質問は事前に教えていませんから、自分のスピーチについての質問なんですけれども、やっぱり慌ててしまうんです。事前に用意ができない。相手が何を言うかわからない。これが **interaction** の難しさです。でも、それができれば、コミュニケーションができるとは言わないんです。暗記して練習してきたことをお互いが話し合っていたら、これは全くコミュニケーションではない。一方通行なわけです。

本当の意味でのコミュニケーションというのは、**interaction**、その時その場限りの相手と自分との丁々発止のやりとりですよね。どこからどんな声が飛んでくるかわからないけれども、それを発止と受けとめて、投げ返す。相手もそれを受けとめて、投げ返してくるというやりとりが成立しないと、相互理解にまでは至らない。でも、これは非常に難しい。ということで、CEFR では、やりとりを別の技能として考えているので、結果的に5技能と

いうことになるわけです。

ちなみに、2020 年以降の新しい学習指導要領の英語の部分を見てみると、5 技能になっています。interaction が入っています。しかし、これをどう指導したらいいのかということには触れられていません。英語の先生たちは大変なことになりますね。

さてこの 5 技能ですが、これを部分的な能力として評価することが可能なんです。つまり、ある言語が「できる」とは言っても、読むことはできるんだけど話せない、聞いてある程度わかるんだけど読めないなど、いろいろですね。流暢に話すんだけど、書くのはちょっと無理という人もいるでしょう。

ノーベル文学賞を受賞したカズオ・イシグロさんは、長崎に生まれて、5 歳までは長崎で育ち、それから英国に渡って、最初は一時期の滞在のはずだったのが、結局市民権を得て、英国人として生きているわけです。英国の人たちは、カズオ・イシグロといったら、英国の作家だと考えています。

例えば、『日の名残り』“The Remains of the Day” のような作品を読むと、本当に英国人が書いたとしか思えないような英国の雰囲気が漂っているんです。ただ、作品によっては、長崎を舞台にした処女作などを読むと、日本らしさもちょっと出てくるんです。

聞くところによると、カズオ・イシグロ氏は、インタビューは全部英語で答えていますね。日本語はある程度理解できるのですが、決して日本語では話さず、英語で答える。このように、言ってみれば、日本語能力として、聞く力はそこそこあるけれども、話す力は全くないというように、人によって能力のでこぼこがある。そうしたでこぼこの部分を、そのままきちんと評価することができるように、評価の枠組みがつくられているわけです。

その評価では、できないことは言わないです。「何ができないか」ではなくて、「何ができるか」。例えば、「簡単な新聞記事なら、辞書を引けば英語で読んで内容を把握できる」というように、何かができるという記述文をつくっていった、それが該当するかしないかということで、大まかなレベル分けをしています。

これは能力記述文、英語では Can-Do statements と呼んでいて、文部科学省は何だかこれに引かれたらしくて、数年前から CAN-DO と盛んに言っています。公立高校の先生方は「CAN-DO って何？」と言いながら、関係代名詞が使えるかどうかの記述文などを入れた CAN-DO リスト²をつくっていますけれども、実は、CEFR が狙っているのはそういうことではなくて、肯定的かつ質的な評価をしようとしているんです。その人の能力を、細かく、いろいろな面から見て、書く力はこのくらいある、話す力はこのくらいだということを、本人も、教える側も見極められるような評価の枠組みとして使うことが狙いです。数値では出さない、ということが重要なんです。「何ができるか」³ということなのであって、「何点」というような、数字では出さない。

² 文部科学省は CAN DO と表記。

これは、各教育機関の教育目標に合わせても使うことができます。数字では表さないんですけども、熟達度を6段階で評価して、A1、A2はBasic User。Independent UserというのはB1、B2で、これが中間とされていますけれども、B2という、相当できるほうです。C1、C2のProficient Userとなると、コミュニケーションが自由にできるレベルです。ちなみに、数年前、ある科研費の研究で調べた結果、日本人学習者の大半はAレベル、Bはほとんどいないという結果が出ています。道遠しという感じがですね。

5. 自律性 (autonomy) とは何か

先ほど多少し述べましたが、CEFRでは生涯学習ということを行っていますし、また、自律性ということ強く言っています。ちなみに、CEFRでは母語を活用することももちろん許容していて、翻訳をすることによって、二つの言語の違いが分析的に理解できるということも言っています。そこから今は、TILT——Translation and Interpreting in Language Teaching、言語学習における通訳・翻訳の導入ということが、海外では盛んに研究されています。

さて、CEFRも重要視している自律性です。**【5】**英語でautonomyといいますが、おそらく、ここにいらっしゃる方が今後自律性に興味を持たれて——この建物の中には図書館もありますから、それではさっそく図書館に行って専門書を読もう、などという先生なり学生さんがいらっしゃるとして、実際読んでみますと、本によって、それぞれ違うことを言っています。

例えば、自律性の「リツ」の字も、「立」という字を書いて「自立」とすることを好む研究者もいますし、autonomyとindependenceの違いを問題にする研究者もいます。その中で最も多く引用されているのが、Holecという人の本で、1981年ですから大分古い文献ではあるのですが、この人の本を今買おうとすると、2万円以上します。

その人が言っているのは、自律性autonomyというのは「自らの学習に責任を持つことができる能力」である。私はこの定義を採りたいと思います。そして、自律性は、independenceよりはautonomy、自分で自分を律する力ということで、「自律」という「律」の字にしたいと、これは私の個人的な、勝手な趣味ですけども、そういうふうに使っています。

これに関係する要素として四つあります。そのうち三つは、自律性を養っていく上で考えなければいけないこと、そして四つ目が批判的思考、これは先ほど申しましたように、非常に重要な部分ですけども、自律性を育むことによってしか可能にならないと考えられています。順に説明いたします。

³ Can Do と CEFR は表記。

6. 自律性の涵養のために——(1) 動機付け

まず、動機付け **motivation** です。数十年来、心理学では動機づけについての研究がさまざまに行われています。どうやったら学習者の意欲を喚起することができるか、何が動機付けになるかというのは、それがわかったら教師としてはありがたいですよね。これをやればやる気を出すというものがあれば、それをやればいいんですから。ところが、どうも人間というのは摩訶不思議な生き物で、一朝一夕には、一筋縄ではいかないんですね。

一時期は、ある文化に好感を持つと、その国で使われている言語に対して興味を持ち学習意欲を持つ。だから統合的動機が重要だと言われました。道具的動機、例えば試験に役立つとか、TOEFL のスコアを上げると給料が上がるみたいなものは、短期的にはいいけれども長続きしない。長続きするのは、その言語が使われている国への愛情であるとか、親近感であるとか、魅力である、という考えもあったのですが——いまだにそれを正しいとする研究もあるんですけれども——その他にもいろいろと出てきています。それだけではない。

いろいろな意見がある中で、何が意欲を喚起するかというと、結局は内的な動機である。つまり、外的に与えた刺激というのは、なかなか内的に火をつけるまでにはいかない。ところが、一旦学習者の内部で火がつくと、それがエンジンとなって、その学習者はわあっとやり出す。これは、おそらく教育に関わっている方々はわかると思いますが、その場がどのような場であれ、学んでいる人たちがちょっとしたことからやる気を出す、そうすると化けるんですよね、若い人たちが——まあ、若くなくても化けることはありますが。人間が本気になってやろうと思うと、こんなに力が出るのかと思うほどにやって、本当に成し遂げるということがあるんですね。でも、それは外から与えられるものではなくて、「何か」が、その人の中にあつたもののスイッチを押すんですね。その「何か」ということがよくわからない。

どうやったらやる気を起こすのかということで、修士論文を書いていた大学院生がそういう研究をしたので、私もいろいろ調べたりしましたがけれども、なかなか、これぞというものはない。当たり前かもしれませんが、なぜかという、人はそれぞれ違うものであって、どういう勉強の仕方が合っているかということも、本人も気づかない場合もあります。教師がいくら教えても、それをやらない、やりたくないということもありますよね。

7. 自律性の涵養のために——(2) メタ認知＝学習ストラテジー

二つ目ですが、動機付けとも関連するんですけれども、メタ認知ということがこの頃よく言われています。これは、自分が今学んでいることを客観的に外から自分自身で振り返ってみるという力です。自分を客観視することができる力が備わっていれば、学習の方策、攻略、学習の仕方というものも、自分自身に合ったものを試行錯誤しながらつくり出していくことができます。これができるようになったら、しめたものなんです。自分で「こう

やるかな？こうやったらできるようになるかな？」と、あれこれ試してみて、これだということできすすんでいくと、成果が挙がる。そうすると、ますますやる気が出て、ああ、これでいいんだ、じゃ、これで行こう、ということでき進む。ところが、あえて申し上げますけれども、英語の場合、学習ストラテジーに自律性を持っている学習者が本当に少ないんです。

ちょうど昨日、私はある出版社の編集者と打ち合わせしていたんです。もちろん出版社にしても、編集者にしても、売れる本をつくりたいわけですよね。ところが、売れている本のタイトルを見てみますと、ご存じでしょうか、英語に関して一番売れるのは「こうすればTOEICは何百点いく」みたいなのが売れます。それから、今一番、何万部と売れているのが、『難しいことはわかりませんが、英語が話せる方法を教えてください！』というタイトルです。実は私は今年の2月に『話すための英語力』という本を講談社現代新書から出したんですが、それには難しいことが書いてあるんです。interaction というのはそもそも何かとか、社会言語学のハイムズはこう言っているとか、考えなければいけないのは相手や場であるとか、そんなことを書いてあるので、もしかするとこれは私に対する皮肉かなと思ったんですが——ともかく、「難しいことはわかりませんが、しゃべれるように教えてください」ということですよ。

もう一つ、同じくらい売れているのが、たった3語で英語はしゃべれる、伝わるというような本が出ていて、そこで例として出しているのが——私はこの本を読んでいないんですけども、編集者の言うことには「帯だけ読んだんですが、普通日本人は、私は英語を教えていますと言うときに、I am an English language teacher という。6語も費やしている。でも、ネイティブはI teach English と3語で言っている。それでいいんだ」と。「全部それです」と言っていました。でも、多分読むと元気が出るんでしょうね。「3語で伝わるならそれでいいじゃないか」ということになるんです。

けれども、先ほどご紹介いただいた『本物の英語力』という本で私が書いたのは、「どうやって学習するべきか」ということなんです。それも言ってみればややこしいことを書いたんです。Amazonのレビューで、コメントがつきますよね。真っ先についたコメントは、「学習の仕方というけれども、どうやったら話したらいいかということ、例を出してもうちちょっと手取り早く教えてほしい」というようなことでした。つまり、英文を書いて、「こう言えばいいんですよ」と、そういうことを教えてほしいようなんです。でも、それでは応用が利きません。そんなものをいくら暗記しても、相手がそれに合わせてくれなかったら話にならないわけですから、暗記したパターンは使えないことのほうが多い。むしろどのようにして勉強するかが大切で「語彙を増やして表現力をつけていくほうが使えるようになるんだ」ということを書くと、あまり受けないのですね。

学習ストラテジーを、自分で編み出すことが重要なんです。自分がどういうタイプか。例えば、後ほど協同学習の話をしめますけれども、私自身は一匹狼と言ったらいいのか、ひ

とりでやるのが好きなんです。それと、やっぱり書きます。読んで、書かないと、頭の中に入ってこないタイプです。だから、「話すためには、よく聴いて、それを話せばいいんだ」と言われても、私はだめなんです。読んで、聞いて、書いて、言ってみて、というサイクルにしないと、私は単語も入って来ない。それは、そういうタイプなんです。そうではないタイプの人は、また違った勉強の仕方をすればいいと思います。

8. 自律性の涵養のために——(3) 社会的コンテキスト＝相互行為

三つ目に挙げられるのが、社会的コンテキストです。**【6】**つまり、言語を使うのは、先ほど申し上げましたように、相互行為 **interaction** ですから、周りの状況によってどうなるかということも判断に入れる力をつけておかないと、自律性を育むことはできないという言い方もできるんです。佐藤学さんという方は——以前は東京大学の教育学部、今は学習院大学に移りましたが——、こういうふうにおっしゃっています。これはまさしく学ぶということが相互行為であるということを表わしています。「あらゆる学びは新しい世界との出会いと対話」であると。どういう意味の対話かというと、まず「対象」というのは学ぶ対象です。英語学習だったら英語が対象です。それから「他者」というのは、その学びに関わっている自分以外の人たち、教える教師と一緒に学んでいる友達、同級生だったりします。そして「自己」。「対象・他者・自己との対話」をするのが学びです。

そうした「対話」を通じて、学ぶことの意味、学んでいる対象、周りを取り囲んでいる他者との関係性を編み直していく。だから、学ぶということそれ自体が対話であり、基本的には協同であるべきものなのだということで、佐藤学さんは、「学びの共同体」ということをしきりにおっしゃっているんです。

私は、先ほど、ひとりで学ぶのが好きだと申し上げました。そういう私は、実は協同学習というものについては、長い間どうなのかと思っていました。協同学習で自律性を涵養するということに対して、甚だ大きな疑問を持っていました。

ところが、どうもそうではないようですね。スライドの一番上に書いておいたのは、ヴィゴツキーからとったものです。ヴィゴツキーの最近接領域理論に基づく言語学習を考えると、ヴィゴツキーは、言葉を学ぶということについて言っているわけですが、それでも、「周囲との相互行為を通し、一人では到達できない領域に達する」ということなんです。

例えば、本当に幼い子どもが——1歳児から2歳児くらいにかけて、もちろん赤ちゃんのときも含めて——どうやって母語を獲得していくか、というのを見てるとよくわかります。つまり、ひとりで、何となく、母語がポンとできるようになるのではないわけですね。身の周りの大人が話しかけてくる言葉を聞いて、それに返事はできないけれども、明らかに吸収しているんです。そしてやがて時が経つと、それに対して「ああ」とか「うう」とか反応するようになります。それが1語になり、2語になり、2歳を過ぎたところから三つくらいの単語をつなげて、何とか周りの人と意思を伝達し合ったりできるようになる。

2歳児でも自分の考えを表明しますよね。

もちろん、例えば日本人の子供だったら、日本語としては不完全です。でも、否定形も使うことができるし、要求もできます。「何々したい」とか、ママに、「抱っこしたいの」とか、「パパじゃ嫌」みたいなことも、2歳児になると言えるわけです。

そのように日本語ができてくるというのは、どうやって学んだかという、周囲とのやりとりで、ああ、これは、親は言わない言葉だけれども、この間おばあちゃんまのうちにいったときに聞いたかな、親戚のうちにいったときにいとこが言っていたなとか、そんな言葉をぽつと使ったりして、そうやって学んでいく。

言ってみれば、周りの人は期せずして足場づくりを手伝っている。足場 scaffold といっていますけれども、一人前になる前に、例えば自転車に乗るとき、いきなり二輪車で走ろうとしてもなかなか難しい。だから、最初はちょっと補助輪をつけたりしますよね。できるようになってからそれを外して、最初は親が後ろを支えてあげていたりする。でも、やがてそれも要らなくなつて、今度は自力で走るようになる。そこに行くまでは、ちょっとした足場かけ、足場づくり、あるいはちょっとした支援が必要になる。それが、ここで言っている「相互行為」ということなんです。それを狙っているのが協同学習です。つまり、「学び合う関係」を築く中でどうしても他者と対話することになって、それが逆に自己を見出すことにつながる。だから、協同で学ぶことによって自律性を身につけるようになるということなのです。

これは、理念としてはわかるんですけども、実際にやってみると、なかなか苦勞すると思います。一つには、特に外国語教育、その中でもとりわけ英語教育では習熟度別クラス編成、あるいは進度別クラス編成というのが、中学校、高校、大学と当たり前になっています。それが、協同学習と整合性があるのかという問題を生みます。

協同学習というのは、もう少し詳しく特徴を言ってみると、まず参加している学習者が相互に助け合うということを前提にしています。**【7】**というのも、どんなにできる学習者であっても完璧な人はいない。

例えば、英語の場合、帰国子女はネイティブスピーカーのようにしゃべる。だから、できない人と一緒にしたらまずいんじゃないかと考えますね。でも、実をいうと、帰国子女は5技能全てにおいて完璧とは限らないんです。確かに話すことは流暢で、日本だけで学んできた生徒や学生と比べれば雲泥の差ですけども、実は、読む力はそれほどないとか、書く力には自信がないという帰国生はいくらでもあります。話すことは全然自信がなくてだめです、と言っている日本人学生の中にも、読むことは大丈夫という学生もいる。ですから、先ほど CEFR の説明で、技能のでこぼこを認めるということを申し上げましたけれども、このような技能別のでこぼこというのは、必ず存在するんです。そういうところを、相互に補完し合うということは可能であると考えることができます。

協同学習では、全員が平等に参加します。それぞれが個人の責任を持ち、あえてリーダー

一をつくらないんです。と言っても、放っておくとリーダーができますので、リーダーができないように、例えば、理想的には1グループ4人くらいにしておく。4人くらいだと遊んでいる人がいなくなるんです。これが6人や8人となってくると、何にもやらない人が必ず出てくる。そして仕切り役が出てくる。そうではなくて、みんなで役割分担をする。しかも時々メンバーを入れかえる。いつも学期を通して同じグループではなく、時々入れかえていくことも必要になってくるんです。

それはなぜかという、多様性が必要であるから。同じような能力の同じような人たちが集まってやったほうが効率はよさそうに思いますが、それでは多様性を確保したことにはなりません。

多様性を確保することの意味というのは、異文化理解教育の視点からいうと、現実社会の縮図の中で学ぶことが大事だということにあります。つまり、どんなに同質な人たちを集めて、優秀な人は優秀な人向けに、だめな人にはだめな人なりに、という感じで教育したとしても、卒業して社会に出てみると、そんなわけにはいきませんよね。優秀な人だけが集まって仕事をするというわけにはいかない。どんな仕事であっても、さまざまな人がいて、怠け者もいれば、やたら頑張る人もいれば、うるさ方もいれば、訊かれたい限り意見を言わない静かな人も、いろいろいますよね。

いろいろな人たちと何とか折り合いをつけてやっていくのが、実は異文化コミュニケーションの能力です。異文化コミュニケーション能力というのは、何も、外国の人と何とか相互理解を図りましょうということだけを問題にしているのではなく、日本の中でだって、自分の国・自分の社会の中で同じ言語を話す人同士であっても、いろいろな違いがある。そこで異文化コミュニケーションが必要になってくるわけです。

この会場にお集まりの方々を見ただけでも、相当に多様でしょう。男女の違い、年齢の差、おそらくお仕事もさまざまでしょう。教える立場の方もいらっしゃるかもしれないし、学ぶ立場の方もいると思います。そういういろいろな人たちがいる、多様性に満ちた社会でやっていく上では、協同学習のような多様な人たちが集まって助け合うという学び方が、将来への一つの参考になるということもあります。

協同学習というのを、実は自分でも少し試してみて、見学にいったりもして、ひとりで勉強するのが好きな私も、やっぱりこれはなかなかいいことかもしれないと思っています。いろいろな人たちが話し合いながら、一つのプロジェクトを仕上げていく。そこでさまざまな意見と出会い、そこをどう押さえていくか、落としどころを見つけて、一つのものをつくり上げていく。これはプロジェクト・ベースの学習ということもできるし、いま流行りのアクティブ・ラーニングということもできますね。

アクティブ・ラーニングという言葉が、学習指導要領に最初は入っていたんですけども、批判があったので、文部科学省は土壇場でこれを取り下げて、「主体的・対話的で深い学び」という言い方に変えました。それが、どの科目にもたくさん出てきますけれども、

「主体的・対話的で深い学び」をするために協同学習を行うと言いますが、実際に見ていると、多くの場合、単にグループ活動をさせているだけです。これは協同学習ではないですね。

一番安易にやっているところは、「はい、グループに分かれて。6人ずつくらいかな、好きな人で集まって、はい、始め」「じゃ、これについて話し合って、10分あげるから、そうしたら、だれか代表が報告して」と言うと、ごちゃごちゃとしゃべって、大体は仕切り役が仕切って、「おまえ、英語がうまいから、発表しろよ」といって前に出される。放っておくとそういうことになるんです。

でも、これでは全く協同学習にはなっていない。協同学習の、マイナス点といったらいいかも知れませんが、苦勞するところは、教師にとっては負担が大きい。大体、教育というのは、学生・生徒にとっていいことは、教師にとって負担が大きいものなんですよ。生徒や学生のために良かれと思うと、教師は相当な負担を強いられます。でも、それは目に見えないんです。授業中には目に見えません。その授業に向かうために、どれだけの準備を費やしたかということになるわけです。それから、見ていないようでちゃんと見ていて、ずっと入っていくということが重要になるんですが、これもまた後で触れます。

9. 自己効力感 (self-efficacy) の大切さ

先ほど申し上げましたが、英語教育の場合には、どうしても中・高・大学を通して、生徒・学生たちは習熟度別クラスに慣れています。能力別、進度別、呼び方はさまざまですが、要するに、多くの場合、外部試験のスコアで分けることが多いですね。つまりは、英語力で輪切りにしているんですけれども、本当に輪切りになっているのかという問題はあります。

これは、ある私立大学でのことですが、附属高校があります。附属高から上がってくる学生、新入生たちは、プレースメント・テストによって上から順番に分けられると知っていて、しかも最上級クラスは、教科書も違って、相当に負担が重い。かなりなことをやらせるということを、先輩から聞いて知っているんです。そうすると、どういうことが起きるかという、わざと点数を低くする。できるのに、あえて下に行く。楽しくやりたい。そうすると、本当に英語力で輪切りになっているかという、全然なっていないんです。そういうことが、一つあります。

それから、ある程度輪切りになっていたとしても、私も経験がありますけれども、クラス分けをしたとして、もちろん大学側は「このクラスは下のレベルで……」などということは一つも言わないで、A・B・C・D だか何だかクラス名の付け方も工夫して、わからないようにはしているんですけれども、言わなくても学生は鋭いです。すぐ見抜きます。そして、下だとされるクラスに行くと、もう雰囲気は何と云ってもいいのか、よどんでいるんです。「どうせおれたち、できないもん」という投げやりな感じですよ。そういう学生たち

にどうやってやる気を起こさせるか、最初から投げている学生たちにどうやってやる気を起こさせるか、というところで半年は費やしますね。それを見ていると、これでいいのかなど。本当はやる気があったかもしれない学生を、潰している可能性がないだろうかと気になります。

学生たちは慣れてしまっているのです、文句は言わないですね。中学の頃から慣れ切っています。中学から下、高校でも下、そして大学でも下となると、もうある意味で割り切っていて、「いいんだ、卒業しちゃえばいいんだ、英語なんてできなくたっていいさ、関係ないもん」と言う。それが3年生くらいになると、「えっ、TOEICの成績が悪いと就活だねなの?」「えっ、どうする!」みたいなことで、それでTOEIC本が売れるわけです。

こうしたやり方が、果たして効率がいいのか、あるいは教師にとって指導しやすいのかということ、私はそうでもないと思っています。効率がいいというのは、つまり、能力別クラスに応じて指導方法を変えれば、それだけ伸び率が上がるということだと思いますが、私の知っている限り、これについての研究はあまりないのですけれども、読んだ限りでは、習熟度別にしたら上がったという研究成果はあまりないようです。そういうふうに見えるだけのこと。つまり、幻想ですね。

それでは、教師にとって指導しやすいのかということ、もちろん教師にとって、「できるクラス」はやりやすいです。「これをやっておきなさい」と言うと、できる子はもう言われなくたって、モチベーションがあって、動機付けがあって、意欲に満ちあふれているわけですから、やってきます。放っておいてもやります。

問題は、できる一握りの学生たち、つまり放っておいてもできる学生が1割いるとして、それでは残りの9割をどうするかということ。そのうち真ん中あたりの層が厚いわけですが、ここはやりようによっては、何とか火をつけることができる。下とされてしまった学生たちは、大学までそれでずっと来てしまっていると、もう染みついた観念、「自分はできない」という意識が強いですから、なかなか難しいです。

スライドには書きませんでしたけれども、自律性を涵養するときに非常に大きな要素となるのが、自己効力感ということです。self-efficacy といいますけれども、「自分はやればできるんだ、自分はこれができるんだ」という、自分に対する自信です。「私は何をやってもだめなんだ」ということだと、何にもやる気が起こらないということになってしまうので、何か一つでいいから、好きなものを見つけることがきっかけを生むことがあります。

私が一番心配するのは、進度別にした結果として、学習者間において優劣の意識が生まれることです。英語の場合は「英語ができる人が偉い、英語の成績がたまたま悪い人はバカ」。これは学生や生徒が自分で言います。中学生が言います。「私は英語ができない、バカです」と、中学1年生から言われた経験が何度もあります。

私は、中学生に対する講演の依頼を、何度かかなり意識的にお受けして行ったことがありますが、その中でも、中学生に対する講演というのは非常にやりにくいんです。というのは、

見ているとわかるんです。9割方がもうやる気を失っている。英語嫌い。特に公立の場合はそうです。だから、そっぽ向いている感じが見てわかるんです。もちろん、「今日は東京から英語の先生が来ますから、みんなちゃんと聞くんですよ」と先生から言われていますから、ちゃんと前を向いて、先生に起立、礼と言われるとちゃんと立って礼をして、座ります。お行儀もいいです。でも、見ていてわかります。つまらないと思っているんだなど。「えっ、1時間もしゃべるの、このおばさん」という感じで、どうやってやり過ごすかという感じが見えるんです。私はそれがわかったので、次の学校では、アンケートを渡して、聞きたいことを事前に出してもらって、それに答える形で講演をしたことがあります。

びっくりしたのは、一番多かったのが「英語が嫌いです、どうしたら好きになれますか」。二番目に多かったのが「英語は暗記科目なので苦手です」。えっ、英語が暗記科目？ そのあとを読むとわかるんです。「単語を暗記できません。先生は暗記しろと言うけど、暗記できません。どうしたらいいですか」。この二つが圧倒的に多かったのです。あとは、開き直った意見もありました。「日本にいるのにどうして英語をやらなければいけないのか、わけがわかりません。外国に行きたい人だけがやればよいと思います」。そういう言葉に対して、私は、そうじゃないんだという話をゆっくりとしていくわけです。

まず、「英語は暗記科目ではありません」と言うのと、「この人はうそを言っている」という感じで見てきます。だから、「覚えようと思ったら、忘れるから、覚えてはいけません。覚えようと思わないで、声に出して教科書を読んでみて」と言います。今の教科書は、実はあんまり内容がないので、声に出して読むにふさわしいかというと、ちょっと考えてしまうのですけれども、中学生にそんなことを言ったら、身もふたもないですから。「あなたの使っている今の教科書はろくでもない教科書だから、読んでもしょうがない」とは言えないですから、「教科書には基本が書いてあるので、あれがちゃんと身につけていけば、英語で話ができるようになる。でも、見るだけではだめ、無理して暗記しようと思っただけはだめ。声に出して読んでごらんください、中身を考えながら読んでごらんください、試してみても」という言い方をするのですけれども、そこで感じ取るのは、優劣の意識がもう定着しているなということ——これは本当に残念なことだと思っています。これが教育にとっていかにマイナスかということを、最後にお話ししたいと思いますけれども、残る10分くらいで教師の役割について、もちろんここには教師の方ばかりがお集りではないと思いますが、学ばう側からとしても、ぜひ考えていただきたいと思うのです。

10. 「教えること」の復権

私は、ここであえて、「教えること」の復権ということについてお話ししたいと思います。

【8】実は、そういうタイトルの本がちくま新書から出ています。荻谷剛彦さんという、東大教授をやめて、オックスフォード大学の教授になった教育社会学の専門家、そして、その奥様で、荻谷夏子さんという国語教育の専門家、そして荻谷夏子さんの恩師である伝

説の国語教師と言われる大村はまという方、この方たちの鼎談なんですけれども、ここで「教えること」の復権ということを語っていて、なるほどなと私も思ったので、ここで協同学習に絡めてお話しします。

先ほど申し上げましたように、多くの場合、「アクティブ・ラーニング、いいですね、取り上げています」「協同学習、やっています」と言っている、研究授業などで実際にしてみると、グループに分けてあとはお任せ。それを言う、「だって、自主的に、能動的にやらせるでしょう」「最近はどう教師は介入してはいけないと言われてるんですよね、教師はファシリテーターですから」「こういうテーマで、こういうふうにやりなさいと言って、あとはもう生徒の力でやるしかないです。生徒たちが自らの力でやっていくんです」などという言葉が返ってきます。

でも、本当は、それは協同学習ではないんです。やっぱりある程度の道筋はつけていかなければいけないし、細かく見て回って、どうやら1人があとの3人を仕切っているような雰囲気が見えて来たら、そうとは見えない形ですと入っていった軌道修正するとか、次の週にはもうメンバーを各グループで変えてしまうとか、そのメンバーを変えるのも、ちょっとした心配り、気配りをきかせるとか。それから、黙って机の周りを回りながら、学生、生徒たちが何の話をしているかということを感じと聴いて、次に説明するときの判断材料にするなど、かなり臨機応変な指導が必要です。

けれども、そうやって適切に介入することは——あえて介入と言いますが——今は、教師の介入はいけないということになっています。介入すると、学習者が自律しない、育たないなどと言われていますが、実はそうではないと私は思っています。適切な介入、適切なタイミングを見ての指導によって、自律性は涵養される。むしろそれをしないと、好きなように野原を駆け回ってちょうだいということになるだけで、それは教育ではないと思います。

難しいのは、教育というのはもちろん、知識をある程度与えなければいけないわけです。今の教育の流れを見ると、新しい学習指導要領でも、当然、知識ということも言っているのですけれども、それよりもその知識をどう使うか、表現力や批判力ということなどを強く打ち出しているんです。そのためのアクティブ・ラーニングだと言っているんですけれども、基本となる知識がなければ、いくら話し合っても、学習者は限られた知識で、あるいはインターネットでちょっと得た薄っぺらな知識で話し合うことで終わってしまって、深まっていけないんです。教師中心はいけない、教師主導はいけないと言われるけれども、あるときは教師が中心となって、押さえるべきところは押さえて、ある程度の知識を与える必要があると思うんです。

特に外国語教育の場合、英語もそうですが、何語であっても、入門期はどうしたって言語知識が必要です。言語知識というのは、例えば、文法、語彙、音韻ですから、どう発音するか、英語だったらどういう音を出して、どういうリズムかという言語知識を教えない

で、「さあ、話し合ってみましょう、英語はどういう音を出すでしょう」と言っただけで、それは無理ですね。そんなお互い同士で判断できるわけでもない。

教師が英語の音はこうやって、こういうふうに唇をあけて、喉からこういう音を出して、空気を出して、舌はこういう位置につけるんだということを、身をもって教えなければいけない。そして、文法も、英語という言葉の仕組みは日本語と違って、まず主語があって、動詞があってという構造も教えなければいけない。ただ、文法知識をどこまで教えるかということはありませんよね。どの段階でどこまで教えるかという判断はありますけれども、何も教えないで「さあ、やってみましょう」と言うのは、それは教育ではない。

だから、教師主導がいけないと言うけれども、そこをどう考えるかです。かといって、これも難しいところで、私があるときこういう話をしたら、「私はずっと文法を教えています、私はそういうふうにやっています」という方がいらしたんです。けれども、そういう方の授業は、ずっと **so that** 構文の説明で終わっていました。それはもう、ほとんど 90% 以上、教師が「**so that** 構文というのは」と言って、熱を込めて説明しているんです。熱意はよくわかりました。わからないとだめなんだよ、と言って説明する。残りの 10% くらいは、「ちょっと言ってみて、先生が今言ったセンテンスを」「はい、読んで」「よし、訳して」という、それだけです。他の生徒は、ただぼーっと聞いているか、大っぴらに寝ているかという、そんな高校の授業を見たことがあります。

いくら文法知識を教えるといっても、それでは指導としてはまずいだろう、もう少し教え方があるはず。そこには生徒がどれくらい理解したかということを確認しながらのやりとりが必要になるはずですね。このように、確かに、文法あるいは発音を教えるときの教え方の問題はいろいろとあります。けれども、あるときに教師が主導権を握ることに大きな問題があるとは思えないし、全て主導権は学習者にとという極端な協同学習なり、アクティブ・ラーニングなりは、かえってよくないと思っています。

学んだことをどう定着させるか、深めるかというのは、やはり自分の頭で考えなければいけないわけで、それは確かに、学習者中心にならざるを得ないですね。でも、ここでどうやったらそれが深まるか、友達同士の楽しいおしゃべりで終わらないで、違った考えをぶつけ合って、それを深めるにはどうしたらいいのかというのは、学習者中心と教師主導ということをさらに考え直して、何か方法をつくり出さなければいけないと考えています。

11. おわりに

先ほど伝説の国語教師、大村はまという方をご紹介しました。**【9】** この方の存在は、名前は有名なので、知ってはいたのですけれども、もう亡くなっていますし、お会いしたこともありません。あるとき、鳴門教育大学から講演に招かれ、その図書館に行きましたら、2階に大村はま記念文庫というのがありました。何だろうと思って、ちょっと入って

みたんです。そしたら、入口に、私の胸をぐさっと刺すようなこの言葉が書いてあったんです。額に入っていました。「ことばを育てることは　こころを育てること　人を育てること　教育そのものである」。

大村はまさんは、ずいぶんたくさん著書を出されているんですけども、その著書の一つにサインを頼まれたときに書いた言葉だそうです。もちろん、大村はまさんは国語教師ですから、日本語、国語を教えていたわけですけども、これは何語にかかわらず、言語教育に携わる者として忘れてはいけないことだと私は思っています。

それと、自律性に関連することとして、大村はまさんはこういうことも言っています。「子供にとって何が幸せとって、ひとりですっかり生きていける人間に育てられることぐらい　幸せなことはないと思います」。つまり、大村はまさんは、そういう考えを持って国語を教えたんです。この子たちが国語を学んで終わりではなく、国語という教科を学びながら、自立して生きていく力を持てるように、言葉を教わるということは、そういう力をつけて行くことだ、というのが、大村はまさんの考えなんです。

もう一つ、これは晩年、本当に亡くなる寸前まで筆を入れていたという、大村はまさんの詩があるんです。「優劣のかなたに」という詩です。長いのでここには引用しませんでしたけれども、教育には優劣というものがどうしてもつきまとう。成績をつけなければいけない。そうすると、できない子とできる子がもちろんいる。そして教えている限り、教室の中ではできる子がいて、できない子がいて、それが日常の授業である。そこから教師は逃れることはできないし、生徒も逃れることができないように見えるけれども、実は優劣が教育そのものを邪魔してはいけないんだ。むしろ「学びひたり、教えひたろう」と言っているんです。

生徒が本当に夢中になって学び始めたら、自分ができるとか、できないとか、そんなことは忘れてしまう。そして、教師も本当に真剣になって教えることに夢中になったら、この子はだめな子だとか、この子ならできるとか、そんなことは度外視して、夢中になって教えるものだ。だから、「学びひたろう、教えひたろう、優劣のかなたで」という言葉を大村はまさんは述べられたんです。

最近のようにエリートを選別する方向に行きがちな教育界にあって、これは政治がそのような方向を目指しているので、教育もその方向に引きずられているんですけども、教育に携わる者としては、教育の原点を見失ってはいけないと思いますし、英語なり、ほかの外国語を学んでいらっしゃる方々には、スキルを学ぶのではない、コミュニケーションはスキルではない、そうではなくて、自分がこれを学ぶことによって、いずれ外の社会—それは日本国内かもしれないし、世界かもしれない—そこで一人の人間として、堂々と闊歩していくために、この学びが必要なんだということを理解していただきたいと思います。

3時半になりました。あとは質疑応答の時間に移らせていただきたいと思います。



○フロアとの質疑応答

【青木】國學院大學人間開発学部の初等教育学科2年の青木貴明と申します。今日は貴重なお話をありがとうございます。

一つ質問があります。自分は小学校の先生を目指しているのですが、学習指導要領と中教審の答申を見ていると、外国語が小学校で教科になって、授業時間をどう埋め合わせるかというところで、朝の15分のモジュールを利用して、15分を3回、45分で1コマとするというのを文部科学省が言っているんです。例えば、今日お話にあった協同学習などの場合、結構時間をかけて行うようなイメージが僕には伝わってきたんですけども、15分という時間でも、意味のある形で英語の学習を進めることは可能なんでしょうか。

【鳥飼】難しい質問をありがとうございます。15分のモジュールというのは、文部科学省として1コマしか確保できないので、各校に任せる。15分のモジュールを使って3回やれば45分になるから、そういう形でもいいし、総合の時間を使ってやってもいい。好きなようにやってくださいということです。中には、15分を3回やったって、どうするの、ということでやらない学校も出てくるでしょうし、15分というのは、いつやるのかという問題もあるんです。だから、結論を申し上げますと、私は協同学習ができるとは思わないです。

というのは、15分をいつやるかというのは各校に任せられていますけれども、考えられるのは二つしかなくて、一つは登校してすぐ、今、朝の読書として、授業が始まる前に15分くらいちょっと本を読ませたりする試みをしている学校があるんですけども、それをやめてしまって英語にする。あるいは、給食の時間、そろそろ食べ終わるころの15分を使って、テーブルを流して、「これでリスニングになりませんかね」と言われたことがありますけれども、無理なんですよ。給食のときの15分ですから、協同学習はとても無理です。基本的には、やってもやらなくてもいいような15分×3回で得られるものは少ないでしょうし、協同学習は無理だと思います。

確保されている1コマにしても、中で何をするかということは、学習指導要領をお読みになるとびっくりなさると思いますけれども、比べてみると、実は小中高とほとんど内容が変わらないんです。コピペしたんじゃないかと思うほど——よくよく見ると、「基本的に」が入っていたりして、ちょっとは違うんですけども——ほとんどが同じ内容で、interactionに至っては全く同じことが書いてあるので、これを小学校でやるというのは、現実的にはほとんど無理です。無理なんですけれども、東京学芸大学が中心となって、コア・カリキュラムというのをつくって、それに則って5・6年生用の教材ができたんです。おもしろいことに、WE CAN!というタイトルだったと思います。

教育学科とおっしゃっていたので、小学校の教員を目指されているということですが、実は小学校の英語を専門にする免許というのは、結局できなかったんです。特別免許や短期研修、中学校教員の活用で対応しようということなんですが、もしできることなら、これから小学校教員を目指されるのであれば、ぜひ小学校の英語教育のあり方を基本から考えていただきたい。具体的にどうしたらいいかというのは、今、誰も答えがありません。試行錯誤が始まるわけです。多分その中に入っていかれるのではないかと思います。が、大きな責任を担うことになるので、その辺をぜひお願いしたいと思います。

【青木】わかりました。ありがとうございます。

【外池】今日のご講演、ありがとうございました。國學院の文学部史学科で日本史を学んでおります外池と申します。今日は一つ興味があることがあって、伺ったのですけれども、戦前の旧制高校では、非常に外国語教育が盛んであって、週に6時間ぐらいつと外国語の勉強をやっていたと、作家の北杜夫とか、望月市恵というドイツ文学者の方がお書きになっているのですけれども、今日の講演をお聞きして、旧制高校で外国語を学んだ人たちの精神性と、先生がおっしゃった自律性というものが、合わない部分が少しあるような気がします。例えば、動機付けの部分だと、内的動機というよりは、彼らには外的な動機づけのほうが強かったかもしれないと感じたりもしました。そこで、先生は旧制高校や戦前の外国語教育についてどのようなお考えを持っていられるのかということ伺いたいと思います。お願いします。

【鳥飼】戦前から戦争中にかけても、旧制高校の英語教育が非常に盛んに行われていたというのを、よくご存じですね。私は、戦争中は英語教育はご法度だったと言われていたのを長らく信じていたのですけれども、実は禁じられてはいなかったんですね。ある意味で、当時の文部省はダブルスタンダードで、国自体が英語は敵性語だと言いながら、実は先を見越して——旧制高校に行くというのは、当時はエリートですよ。誰もが高校に行かれた時代ではなかった。だから、戦時中であっても、旧制高校の生徒たちには英語を週5時間、6時間やらせていた。海軍だって、江田島の海軍兵学校では、英語による授業をやっていた。戦時中にもかかわらず、英英辞書を取り寄せるとか、そんなことまでやっていたということで、戦時中でも英語を禁止していたわけではないのですね。

では、なぜやっていたのか。それが、学習者によっては、内的動機ではなく、外発的ではないかというご質問だと思うのですが、その当時の旧制高校の人たちは、おそらく今以上に、自分たちが国をつくっていくんだ、国を担っていくんだという意識が強かったと思います。自分がしっかりしなければ、この国は成り立たないという意識です。今は大学も入学者が増えていますから、そんなふうに思わない人のほうが多いですよ。だから、そもそも外発的かと言われればそうかもしれないけれども、むしろ自分たち自身が、この国を担っていくんだという意識を強く持っていたということではないかと思います。

私が聞いた中では、戦時中ですけれども、その当時の中学にいた若い英語の先生が、今日本はこんな状態だけれども、やがて戦争は終わる。終わったら、英語が必要な社会になる。そして日本は世界でやっていかなければいけないのだから、とにかく英語だけはまずやっておいて、日本のために世界で活躍してほしいということを授業で言って、みんなで一生懸命勉強したと言っていました。これを外発的動機と言うのかどうか。わかりませんが、それで一生懸命したと言っているのですから、ご質問を受けながら思いましたけれども、外発的動機と内発的動機というのは、多分、そんなにきちんとは分けられないので、外発的から始まって、これが内発に結びついて行くということはあるんじゃないでしょうか。

【質問者】本学学生の家族の者でございます。いろいろお聞きしたいことがあるんですが、一つは、同じような質問なんですけれども、外国語に限らず、何かを勉強するときには、努力しなければいけないと言われていますが、内的動機づけがあれば、本人はそんな努力しているとは思わないでやっている。先生ご自身が若いときに外国語を学んでいるときには、努力ということについてどのような意識がありましたでしょうか。つまり「こういう内的動機づけがあったから、勉強することができたんだ」ということがあれば、ぜひお聞きしたいのです。それから2番目は「ああ、これがメタ認知だったんだ」と思ったようなことがございましたら。個人的な経験に関わる質問ですけれども……。

【鳥飼】私個人のことでございますけれども、自分のことを振り返ってみますと、それこそある研究者が言っていた、「文化に興味を持ったので、その国の言語を学びたくなった」という統合的動機に当てはまるんです。つまり、アメリカに興味を持ったんです。

それは「英語を学びたい」ということでは必ずしもありませんでした。もちろん、私の育った時代はかなりアメリカに憧れを持っていた世代だと思います。その当時、シェアの80%以上を占めていた“JACK AND BETTY”という検定教科書で、同じ世代の人たちは大体、開隆堂のこの教科書を使っていました。これはアメリカのシカゴ郊外のエマーソンというところを舞台に、そこに住んでいるとされる、お父さんとお母さんとジャックとベティーという子供がいる家族の物語です。それが教科書になって、挿絵にもアメリカの暮らしが出ています。

その当時は、「名犬ラッシー」とか、「名犬リンチンチン」とかそういうアメリカのホームドラマがどんどん入ってきて、みんなで見ていた。多分、そういうことで興味を持ったんだと思います。だから、本当にミーハー的に、アメリカってどんな国だろう、どんな人が住んでいるんだろうという興味で、そのときまたまアメリカに行くことのできる奨学金プログラムのAFSというのがあったので、応募して行って見たわけです。

ただ、行くに当たっては試験がありました。校長先生の推薦状と内申書と英語の先生の推薦状があって初めて受験できて、教育委員会では英語の筆記試験と面接試験があって、

当時の文部省の試験もあると、そういうふうになっていたんですけども、「内申書を出す？ えっ！？」と思って。つまり、人様に見せられる代物ではないような通信簿だったものですから、一応見苦しくないように勉強しなければということで、やりました。その部分については外発的動機もいいところですが、アメリカに行きたいという内的動機にもとづいていました。

いざ行ってみて、そこで初めて私は、日本とアメリカの違いに衝撃を受けて、当時は異文化コミュニケーションという言葉を知りませんでしたけれども、何でアメリカ人はあんなことをするんだろうと、何度か思いました。それから、私の人柄も、アメリカ人から見ると、やたらにおとなしくて、静かだと見られるようだとか。あとは、その後の私に一番影響を与えたのは、「何でアメリカ人はこんなによくしゃべるんだ」ということでした。

私は日本ではおしゃべりと言われて、通信簿に「口数が多過ぎます、気をつけましょう」という注意書きが書かれたこともあったんですけども、その私がアメリカに行ったら、“quiet Kumiko”になってしまって、見ていると、もうみんな、ものすごい勢いでしゃべるんです。それを見て、こんなにしゃべる人たちがいるんだとかなり驚きました。多分それがきっかけで、英語をもうちょっとやりたいと思ったし、英語の文化に興味を持ったことから進んだのだと思います。

英語を勉強するということについて、その方策ですとか、メタ認知ということについては、その当時はそんな言葉は全く知りませんでしたけれども、先ほどこちりと話に出た AFS—American Field Service という試験があって、それに通れば、当時は全くお金を払う必要なく（今は違いますけれども）アメリカに1年間留学して、ホームステイをして高校に通うことができました。それに受からなければいけないということもあって、勉強しました。続いたのは、やっぱり好きだったんでしょうね。苦痛ではなかったです。

メタ認知と言いますか、私なりの学習ストラテジーを身につけたのは、ありとあらゆることを試したからです。英語の勉強で良いとされることは、いろいろな本に出ていますよね。当時も出ていました。こうやってうまくなった、こうやれば英語は話せるみたいな本を片っ端から読みました。雑誌も読みました。その中で、良いとされることは、みんなやりました。スピーチコンテストにも出だし、英語劇にも出ました。英語の映画も見だし、英語の本も読んだし、ネイティブスピーカーの人と話す努力もしだし、いろいろやりました。その中で、自分にはこれが向いている、これなら長続きするというものに、だんだんと絞っていったような気がします。そのようにして、振り返りながら絞り込んでいったところに、メタ認知力、あるいはメタ認知に基づく学習ストラテジー能力というものがあるんじゃないかと思っています。

ですから、一言で「こうやれば」ということは言えないですね。やっぱり、人それぞれで、しかも私は言葉というものが好きだったんじゃないかと思っています。国語が好きで、作文を書くのが好きでしたから、言葉というものはそもそも好きだったのでしょう。そういう意

味では、最初から英語が、あるいは日本語を含めて、「言葉に興味ない、嫌いだ」という人がとる学習ストラテジーはまた違ったことになるでしょうし、指導方法も違ったものになるだろうと思います。

【中村】武蔵大学で英語を教えている、中村と申します。質問は二つありまして、先生のお話を聞いていて、日本だと結構グローバル化ということで、教育委員会も文部科学省も、英語を進めているのですけれども、ヨーロッパの話の聞いていると、こんな英語第一に押し出しても本当に大丈夫なのか、ちょっと不安になってくる部分があります。自分は英語教師なのですが、その辺、英語だけに絞ってしまっているところに対してのお考えと、あと私も授業を通して、学生に全ての知識を身につけてもらうのは不可能だと思っていて、英語学習方法を授業として学んでもらって、自分の中で好きなものというか、自分に合っているものを学んでもらえたら、4年間通していいかなと思っているのですけれども、そういった自律学習支援が、他の国ではどのぐらい進んでいるのかというところを、もしご存じでしたら、教えてください。

【鳥飼】自律学習支援については、本当に国によってさまざまだと思います。ただ、ヨーロッパに関しては、CEFR がかなり行き渡っていますので、西欧・東欧を問わず、その視点から教育をしていくので、自律させるということが大きな目標になっているのは事実です。CEFR が世界的な影響を与えていますので、少しずつ広がってはいるでしょうけれども、CEFR は本当に読んで理解するのに時間がかかるものですから、一番言いたいところがどれだけ伝わっているかという、日本では十分に伝わっているとは思えません。その意味では、その国によるだろうなと思います。立派な施設を備えているところもありますが、アメリカでも大学などでは、ラーニング・センターのような場を提供することから始めていこうということで、設備の設計までも——机は従来型の机ではなくて丸くするとか、いろいろなやり方が出てきています。それこそ今、世界中で試行錯誤しているところではないでしょうか。

それと、先ほどの複言語、多言語ですけれども、確かにいろいろな人の話を聞くと、ヨーロッパに行ったら、フランスだって、今は英語だったと言いますね。もちろん英語は無視できない存在ではあることは確かで、当面の間は国際共通語としての英語で行くでしょうけれども、私はそれだけでは足りないなと思っているんです。

というのは、「国際共通語としての英語」ということを厳密に考えるとすれば、英米文化を学ぶということではなく、国際共通語である以上は、ある意味で文化を切り離して——本来は切り離せないものなのですが——共通語として機能する部分を抽出して、共通語として割り切って使うというやり方をしないと、世界中で使うことはできないのです。

今は、日本人が英語を使って誰とやりとりするかということになると、ネイティブスピ

一カーよりは、アジアの人たち、アフリカの人たち、中東の人たち、ヨーロッパの人たちなど、母語が英語ではない人たちとやりとりすることが多い。英米文化というのは、そこではむしろ問われない、問うてはいけないんです。だから「国際共通語としての英語」として、英語教育を割り切って行うとするならば、個別文化については、また別の教え方があるだろうと思います。

では、他の言語を学ぶのはどうかというと、他の言語の場合は、共通言語ではないですから、どうしても文化と一緒に学びますよね。例えば、日本語教育などでも、日本語を学ぶときに、日本文化を教えることがいいことか悪いことかという議論がなされているんですけども、むしろ私は一つの外国語を学ぶということは、異文化の窓の一つ持つということで、英語を学ぶことで一つの文化の窓を持つとすると、スペイン語、フランス語、あるいは中国語、何語でもいいんですけども、それぞれを学ぶことが、またそれぞれ違う文化への窓を持つことになるのです。

それぞれの言語がそれぞれの世界観を持っていて、仕組みも違えば、価値観も違うというのが言語です。だから、言語を学ぶことは、違う価値観を含めて学んでいくことなので、そういう意味で、個人の幅を広げる、人間として豊かになるという意味では、英語だけに閉じこもらず、英語をベースに次の言語をもう一つくらいは学ぶと、また違った世界が見えてくると思っています。それがこれからの世界には必要なのではないかとと思っています。

【司会】先生、ありがとうございます。

たくさんのご質問をいただきまして、皆様、まだまだいろいろとお伺いしたいこともおありになるかと存じますけれども、そろそろ時間となりまして、最後に一つだけ先生にこちらからお伺いしたいと思います。我々、大学教員としましては、大学というのは日本の教育の最後のフォーマル・エデュケーションの場であると思うのですが、そこから学生たちを社会に飛び立たせるときに、自律性というものを持たせて出すことが必要だとお考えでしょうか。

【鳥飼】大学を卒業して、社会に出ていくときは——大学院に進学される方もいますけれども——それでも、大学を卒業した暁には、自律性を持って、それぞれの場で活躍していただきたい。自律性がこれからのグローバル市民の大きな要件だと思っています。

【司会】ありがとうございます。それでは、これもちまして、本日の講演を終了させていただきます。先生、本日は誠にありがとうございました。〔拍手〕

【鳥飼】どうもありがとうございました。

閉会の挨拶——ランゲージ・ラーニング・センター長 樋口 秀実

【司会】最後に、本学教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センターのセンター長、樋口秀実より閉会のご挨拶を申し上げます。

【樋口】ただいまご紹介にあずかりましたランゲージ・ラーニング・センターのセンター長を務めています、樋口と申します。今日はちょっと天候を心配したんですけれども、たくさんの方にお集まりいただきまして、お礼を申し上げます。そして、鳥飼先生、貴重なお時間を割いていただいて、ご講演等、ありがとうございます。

ランゲージ・ラーニング・センターというのは、冒頭で機構長の柴崎が申しましたように、課外学習をいかに支援するか、大学では当然英語をはじめ、第二外国語があるんですけれども、時間数が限られますので、かなりの自主学習が必要になります。そこで鳥飼先生も、英語の勉強、語学の勉強は一生続けていかなければいけないものだ、そうすると、今日のテーマとなりました自律性といいますか、自主学習をいかに支援していくか、そこが大事になります。ただ、最後に武蔵大学の先生も仰いましたように、これを具体的にどう支援していくかというのは、大変難しいところでございまして、我々も、先生がおっしゃったように、試行錯誤しているところです。

今日、鳥飼先生には、そういう趣旨から自律性というキーワードで貴重なお話をいただきました。今後我々としても、本日伺ったことを色々と考えながら、研鑽に努めてまいりたいと思います。自律性の学習を促すことは、ただ語学だけではなくて、グローバル化とローカリゼーションをつなぐ橋渡しをすることにもつながっていくんだというところが、私個人としては非常に印象に残りました。

長い時間になりましたので、我々のお話はこの辺にさせていただきます。最後になりますけれども、今日はどうもありがとうございました。〔拍手〕

グローバル市民になるために 大学の外国語教育における 自律性の育成

國學院大學教育開発推進機構 講演
2017.10.7 鳥飼玖美子



グローバル市民に求められる能力

異質性に対する寛容性＝異文化能力

他者との関係構築＝コミュニケーション能力

自ら考える力＝批判的思考能力



欧州評議会の言語政策 (Council of Europe)

多様な言語と文化の豊かな遺産は価値のある共通資源であり、
保護され、発展させるべきもの
その多様性を、コミュニケーションの障壁ではなく、
相互理解へ転換するのは教育である

(Council of Europe, Committee of Ministers,
Preamble to Recommendation R(82)18)

2

多言語主義と複言語主義

多言語主義(multilingualism)=多様な言語が共存している状態
EU: 全加盟国(28カ国)の公用語がEUの公用語(24)

複言語主義(plurilingualism)=母語+2つの言語
「文化的コンテキストの中での多様な言語体験が相互に関連して
コミュニケーション能力を作る」という理念

- * 他者の言語と文化を学び全人的な発達と相互理解へ
- * 言語は生涯かけて学ぶもの→自律した学習者の育成

3

CEFR(外国語の学習、教授、評価のための 欧州言語共通参照枠)

複言語主義を具現化する為に策定

個別言語にとらわれず全ての言語に応用可能

自己評価も客観評価も可能

部分的な能力を許容する(5技能)

肯定的、質的な評価=Can Do statements(能力記述文)

「できないこと」ではなく「できること」に焦点、数値ではなく記述

母語の活用と翻訳の効用

教育目標に合わせて使う

言語熟達度を6段階で評価

(Basic User:A1 A2; Independent User: B1 B2; Proficient User:C1 C2)

4

自律性(autonomy)とは何か

「自らの学習に責任を持つことのできる能力」

(Holec, 1981, p.3)

1. 動機付け
2. メタ認知=学習ストラテジー
3. 社会的コンテキスト=相互行為
4. 批判的思考

5

自律性涵養へ向けて:協同学習

-
- * 周囲との相互行為を通し、一人では到達できない領域に達する（Vygotsky:ZPD＝最近接領域理論）
 - * 「あらゆる学びは新しい世界との出会いと対話であり、対象・他者・自己との対話による意味と関係の編み直しであり、対話と協同によって実現している」(佐藤、2012)
 - * 「学び合う関係」を築く中で、他者と対話することになり、それが自己を見出すことに繋がる。協同で学ぶことによって 自律性を身につけていくことになる。

6

協同学習と習熟度別クラス

-
- * 協同学習
 - 学習者が相互に支え合う(完璧な学習者はいない)
 - 平等な参加、個人の責任
 - 多様性(現実社会の縮図)
 - 教師にとって大きな負担
 - * 習熟度別・進度別・能力別クラス編成
 - 英語力で輪切り？
 - 効率が良い？
 - 教師にとっては指導しやすい？
 - 学習者間における優劣の意識

7

教師の役割

「教えること」の復権

- * 協同学習は、学習者任せのグループ活動ではない
- * 適切な介入と指導による自律性の涵養
- * 知識の獲得＝「教師主導」をどう考えるか
思考の定着と深化＝「学習者中心」をどう考えるか

8

大村はま(1906-2005) 伝説の国語教師

- * ことばを育てることは ころを育てること
人を育てること 教育そのものである
- * 子供にとって何が幸せといって
一人でしっかり生きていける人間に育てられることぐらい
幸せなことはないと思います。
- * 学びひたり 教えひたろう 優劣のかなたで。

9

参考文献

Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Palfreyman, D. & Smith, R.C. (2003). *Learner autonomy cross cultures: Language education perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

梅原利夫・小寺隆幸(編著)(2005/2006)『習熟度別授業で学力は育つか』明石書店。

江利川春雄(編著)(2012)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館。

佐藤学(2001/2014)『学力を問い直す: 学びのカリキュラムへ』岩波ブックレットNo.548岩波書店。

佐藤学(2004)『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレットNo.612。

佐藤学(2015)『学び合う教室・育ち合う学校: 学びの共同体の改革』小学館

佐藤学(2012/2016)『学校を改革する: 学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレットNo.842岩波書店, p.25。

津田ひろみ(2013)『学習者の自律をめざす協働学習: 中学校英語 授業における実践と分析』ひつじ書房。