

【その他（試論）】

英語教育の未知なる可能性： 日本におけるリベラル教育、ペダゴジー・オブ・ケアリング、 アクティブ・ラーニングの位置づけ

大谷将史・Huseyin Uysal・Yong Jik Lee

要旨

アクティブ・ラーニングと教師主導型の学びは、現代的教育アプローチと伝統的
教育アプローチの比較に類似した様な、2つの全く対極する教育のあり方として認
識される傾向にある。英語の授業においても、現代的教育アプローチに基づき、
学習者が知識の受け皿ではなく実践者として振舞うことが期待される場合が多い。
しかしながら、このシナリオは、テストのあり方が大きく影響し、伝統的に教師
が知識の源泉として捉えられている教育コンテキストでは、全く異なるものとな
る。本稿では、日本における言語教育の全体像について述べた後に、筆者たちの
英語教育に関する視座と、「ペダゴジー・オブ・ケアリング」が日本の言語教育コ
ンテキストで導入される余地についてとをリベラルな観点に基づいた実践案を用
いつつ説明する。

キーワード

アクティブ・ラーニング、日本の学校教育、リベラル教育、ペダゴジー・オブ・ケアリング、
学習者中心の教育

1. 日本における言語教育

1.1 背景

日本の学校教育課程において英語を学ぶ目的は、アメリカのそれと異なる。アメリカにお
いて、英語は公用語ではないが、学校教育の場で使われる主要な言語となっている。同じ様
に、日本語は学校教育における主要な教授言語であるが、日本の公用語として法律で定めら
れているわけではない。日本の学校教育カリキュラムにおいて外国語教育に言及する際は、
実質的に英語が意図されており、それは第1言語（L1）が日本語である学習者のための外国
語としての英語である。つまり、日本の学校で学ぶバイリンガルの子どもたちは、家庭で英
語を使用しているとしても、日本語話者のための外国語教育として準備された英語教育を受
けなければならない。日本の英語教育は外国語として英語を学ぶ学習者が就職時の市場価値
を高めるためのスキル習得を意図しており、家庭で英語を話す子どもたちの継承言語教育は
その目的となっていない。グローバルな展開をしている企業を中心に、英語を使える即戦力
としての大卒者への期待は大きく、これが中学校・高等学校英語学習指導要領におけるコミ
ュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（CLT）の実践を奨励する1つの要因となってい
る（MEXT, 2008; MEXT, 2010）。ちなみに、教科としての英語は、2020年までに小学校3
年生から必修となる（MEXT, 2017）。また、CLTは英語の授業を英語で教えることだと解

積されることが多い。日本の英語教育現場では第 2 言語習得理論 (SLA) や外国語としての英語教授法 (TESOL) などが正しく理解されないまま、英語でのアクティビティが実践されることがしばしばあるのである。

1.2 多言語話者のアイデンティティと言語スキル

筆者らは、日本、トルコ共和国、大韓民国での大学英語教員時代を経て、アメリカ東海岸の公立大学に大学院留学し、バイリンガル教育を専攻した。そこで培った視点から、昨今、英語で教えることに力を注いでいる日本の英語教育では、多言語話者のアイデンティティと言語スキルという観点から十分に考慮されていないと考えている。外国語教育は国語教育/日本語教育とは別に議論される傾向にあるが、そのことは国語教育が実質的に日本語を母語とする学習者のみを対象としている現れと言える。しかしながら、日本の学校教育現場では、文化や言語のバックグラウンドが多様な学習者たちの割合がますます大きくなっているのが現実である。

近年、日本語が家庭での L1 ではない学習者を対象とした日本語学校や支援団体が増えてきたが、多言語話者のアイデンティティと言語スキルという観点から学習者の日本語と L1 両方の教育を扱える専門家はまだ珍しい (Horii, 2015; Riordan, 2005)。筆者らは、日本語教育者と外国語教育者がともにバイリンガル/多言語教育を議論すべきだと考えている。Sakamoto (2014) によれば、バイリンガル/イマージョンプログラムを採用している日本の教育機関は、日本語が L1 の学習者を対象としている傾向にあり、日本語学習者の社会的・言語的リソースはほとんど認証されていない。また、本稿で英文の引用と和訳が一貫して併記されているのは、筆者らの、多言語を 1 つの統合された言語レパートリーとして捉えるバイリンガル教育的な視点と、本稿が英文の原稿を基にした和訳であることを反映した結果である。

2. 良き市民と Nussbaum の論理的枠組み

2.1 Nussbaum の論理的枠組み

スタンフォードやハーバードなどの世界に周知されている大学における教育カリキュラムの基盤としてリベラル教育の考え方があって、よく知られている。しかし、その解釈と実践は教育機関ごとに異なり、リベラル教育の定義を一つにまとめるのは容易ではない。その中でも、ローマ人やギリシャ人による “the mind from the bondage of habit and custom” [習慣と慣習に束縛された精神] (Nussbaum, 1998, p. 8) を解放することという定義がわかりやすい。教育により個人の精神を解放し、良き市民としての境地に到達するとは一体どういうことなのか。本稿の目的は、この点について筆者らの視座を示すことであるが、議論の展開は Nussbaum (1998) の論理的枠組みの中に限定することとする。すなわち、

- 1) 良き市民とはどういう意味か、
- 2) リベラル教育はどのようにして良き市民の育成に役立つのか、そして、
- 3) リベラル教育が良き市民の精神を培うために再構築されるべきなのはなぜか、

という問いかけに、Noddings (1984)の“pedagogy of caring” [ペダゴジー・オブ・ケアリング]を用いつつ、日本の言語教育という文脈での実用案を挙げて、答えていくこととする。

2.2 ペダゴジー・オブ・ケアリング

Nussbaum (1998)は、良き市民に関していくつかの要件を挙げている。例えば、“Socratic self-examination” [ソクラテス的な自省]、“world citizenship” [世界市民性]、“narrative imagination” [談話的想像]などがそれである。最初に、ソクラテス的な自省は、あらゆる習慣と伝統を否定し、問いを持つことを奨励する。ソクラテスの言う“The examined-life” [吟味された生]は、“accepts no belief as authoritative ... as a life that questions all beliefs and accepts only those that survive reason’s demand for consistency and for clarification” [いかなる権威的信条を受け付けず ... いかなる信条にも疑問を持ち、論理の一貫性と明確さに対する需要を満たしたもののみを受け付ける] (Nussbaum, 1998, p. 9)。この点に関して、Noddings (1984)は、知性と単なる論理のみを良き市民の要件とすることを否定し、対峙している。Noddingsは、思考と論理は、愛情がそうである様に、教育における重要な要素であり、“If I exclude cognition, I fall into vapid and pathetic sentimentality; if I exclude affect or recognize it only as an accompaniment of sorts, I risk falling into self-serving or unfeeling rationalization” [認識を排除すれば、私は退屈で哀れな感傷的もろさを露呈するだろう。すなわち、感情を排除したり、その類のもの単なる付きものとして認識すれば、利己的な、或いは、感情の無い合理性に陥る危険性がある] (p. 171)と強く主張している。Noddingsは、型にはまることを拒絶している様に、単なる感情主義者ではなく、reasoning [論理的な思考]以上にcaring [思いやり]を重要視している。しかしながら、極端な論理的思考至上主義とは異なり、哲学は、“an active control or grasp of questions, the ability to make distinctions, a style of interaction that does not rest on mere assertion and counterassertion” [主体的に問いを立てたりそれを理解すること、複数の物事を区別する能力、単なる主張と反論に留まらない関わり方] (Nussbaum, 1998, p. 18)を提供する道具として役に立つ。プラトンのエリート主義とは異なり、ソクラテス的なアプローチでは、日常生活におけるある程度の道徳性がある限り、一人ひとりの市民に論理的思考を行う能力があるという立場を取っている。つまり、Nussbaum (1998)のアプローチは、良き市民として論理的な思考をする上で科学や数学の高い専門性は必須ではないと主張するソクラテスの民主的なアプローチと、一致している。

一方、Noddings (1984)は、宗教的機関や家庭が感情的福利と道徳性に焦点を当てるために存在している一方、学校が知性を培う場として存在しているという対論を踏まえて、知性を極めた合理性は、学校教育における至上の目的であってはならないと主張している。Noddingsによれば、感情的福利、道徳性、合理性などの機能は、“an integral composite of qualities in several domains” [人間性が成り立つうえで不可欠な要素であり] (p.172)、別々に考えるべきではない。ここで、Noddingsは、思いやりの重要性を強調し、教師などの思いやりを実践する者は、“to preserve and enhance caring in herself and in those with whom she comes in contact” [思いやりの精神を自身と、関わる人たちの中に、維持し、高めて] (p. 172)いくべきだと主張している。学習者が教師の思いやりに気づき、それに応えるということは、学習者が教師に、教師が思いやりの精神を持ち続けるために必要なものを

渡すということである。

同様に、Nussbaum (1998)は、一般教養に加えて、学習者たちに関連した歴史と世界の主要な伝統を教えて、世界をどの程度理解できているのかについて意識の向上を促すことにより、“becoming a sensitive and empathetic interpreter” [繊細にかつ共感的に物事を解釈できる] (p.63)「良き市民」を育成することを提案している。多様性と様々な言語の価値を認識している民主的な多文化社会では、Nussbaum と Noddings がそれぞれ提唱しているアプローチを教授することは非常に重要である。一方、Nussbaum (1998)のアプローチでは、“there is after all more joy in the kind of citizenship that questions than in the kind that simply applauds” [単に称賛する市民性よりも、疑問を持つ市民性にこそより大きな喜びがあるということ] (p. 84)を学習者たちに示すことが、教師が思いやりを持つ対象となる学習者たちに、思いやりを持ち続けることを教えるよりも前に、なされる様である。

Nussbaum (1998)によると、想像力を培うことは、リベラル教育のもう一つの要件である。例を挙げると、演劇は、演者の中に共感的視野を培い、一般市民に教養のある良き市民を育成する利点を示すことが出来る。この様に、リベラル教育は、記述的ロマン主義や記述的愛国主義から市民を救済し、多様な文化や考え方を学ぶことにより、市民が多文化社会に生きるための準備をする。筆者らは、思いやりの精神や共感的想像力などを培うことが、民族差別や規範的愛国主義に陥らないために直ちに必要なことだと信じている。

私たちは、教育の場で多様な宗教について語り合うことが出来るだろうか。Nussbaum (1998)の述べているリベラル教育の宗教的側面を踏まえて、Noddings (1984)は、学習者が興味のあることであれば、神についての議論で特定の宗教の価値に言及することによって発生し得るリスクに構わず、対話形式で何でも議論するのが正当だと提案している。とりわけ、Noddings の見方は、これらの議論は諸宗教に関する情報を扱うだけでなく、「感情的なもの」も含むべきであるというものである。Nussbaum (1998)の見方では、ノートルダム寺院の “to produce citizens who can give reasons for what they choose, and think reflectively about difficult moral controversies” [選択したことについて理由を述べる事が出来、道徳的難題について反省的な思考を出来る市民を育てること] (p.45)を目指したコア・カリキュラムが、道徳的で論理的な思考の例として挙げられる。

ノートルダム寺院は、明確に宗教性を持ちつつ、正統とされるものを疑い議論する場があるキャンパスを創造することに成功した。改めて問うが、一人ひとりの学習者に道徳的価値観を教授することは、既存の価値観を疑い議論することと言って差し支えないのだろうか。Noddings (1984)は、人間の日常とその根本にあるものは、受けとることと受けとられること、思いやることと思いやられることを目的としているため、この問いかけにはっきり “no” と答えるだろう。Noddings は、人間を何かの対象となるものではなく、明確化、貢献、解釈を通じて、“not seeking the answer but the involvement of the cared-for” [決まった答えを求めるのではなく、何かを思いやる活動に参加する] (p.176) 人たちとして認識することを提唱している。

結論として、リベラル教育は、“to induce a genuine respect for the multiplicity of human talents and abilities and to make it safe for students to risk themselves in new and difficult situations” [人間の多彩な才能と能力を真に敬う様に促し、初めて直面する困難な状況で安全にリスクを取れる] (Noddings, 1984, p.189) ことを必要とする。更に、Noddings

は、非専門化というのは、“an attempt to eliminate the special language and separates us from other educators in the community, ... a reduction in the narrow specialization that carries with it reduced contact with individual children, and an increase in the spirit of caring” [専門用語の使用を控えて他の教育者たちから距離を置く試み、子どもたち一人ひとりと関わる機会を減らす様な狭い専門性の減少、そして、他者を思いやる精神の向上] (p. 197) であると提唱する。単に教科を学ぶよりも様々なテーマについて議論することが、教師と学習者の双方にとっての学びになるが故に、英語教育の場は諸テーマに渡る議論を促し、人文科学、社会科学、リベラルアーツの諸分野の様に、リベラル教育と良き市民を育成するという目的においてとても重要である。

Nussbaum (1998)は、“It would be catastrophic to become a nation of technically competent people who have lost the ability to think critically, to examine themselves, and to respect the humanity and diversity of others” [批判的に考える力、自分自身を分析する力、人間性と他者の多様性を敬う姿勢を失った知識人の国家になれば、それは悲惨なことだろう] (p. 300) と述べている。同様に、筆者らは、共通テストにおける結果を追求する英語教育は、日本の学校における学習者たちに利益をもたらすどころか害となると提起する。学習者たちとの意味のある信頼関係を通じて、学習者中心の教授法で、疑問を持つことと、心遣いの精神を培うことが大切であろう。

3. 文法教育からの解放：アクティブ・ラーナー育成のための実用的な提案

筆者らは、言語の使用者としての学習者に焦点を当て、リベラル教育の考え方に基づき学習者が主体的な役割を担うことを基本とした英語教育を推進し、ペダゴジー・オブ・ケアリングを用いて学習者が気に掛けられることに価値を置くことを提唱してきた。文法を “not [as] a constraining imposition but [as] a liberating force” [枠に留めるものではなく、解放の力] (p. 86) として捉える Widdowson (1990)とは対照的に、筆者らは、文法中心のテスト対策教育では日本の学校教育における学習者のためにならない可能性があることを主張する。学習者を第一に考えるアクティブ・ラーニングを用いることにより、「学習者の振舞いの変化」と主体的にアクティビティへ参加することにより意味を見出すことに対する意識の変化 (Merriam & Bierema, 2014) が期待される。

教育者の方々に対する最初の提案としては、英語クラスの学習者たちが聴くことの効果を最大限にするために、ノートをたくさん取らなければならないという心配をしなくても良い授業づくりが挙げられる (Bok, 2013a)。少人数でのグループディスカッションでは、教師は学習者たちを見守り、状況に応じて彼らの進展を分析してその日の授業トピックへの関連付けを手助けする様な声掛けをすることが出来る。教師は事前に授業案を準備することにより、単に解答を提示するのではなく、学習者が自省するヒントになる様な質問を準備すべきである。Tiberius and Tipping (2000)の提案を踏まえて、筆者らは、言語教育者がディスカッションや他の協同学習に付いてこれしていない学習者がいる場合に、アクティビティのねらいとトピックを明確にすることの大切さを主張する。

2つ目として、筆者らは、ディスカッションの各セッションが、“subject knowledge and ability to stimulate students, clarity of expression, preparation and organization,

quality and frequency of feedback” [対象トピックの知識と学習者に知的な刺激を与え、伝え方、準備の仕方、展開の仕方を明確にし、要所で質の高いフィードバックを提供する能力] (Saroyan, 2000, p.92)の重要性を認識し、学習者が主体的に英語でのディスカッションを展開出来る基盤を培うことに対する熱意のある教師によってファシリテートされるべきだと考える。この点に関しては、“once teachers have improved the level of their English (or their teaching language) they will be able to teach effectively in English” [教師の英語が上達すれば、彼らは英語で効果的に教えることが出来る] (p.28)という伝統的な信条を改めることを提案している Richards (2017)の考え方を共有しておきたい。Richardsは、更に、英語を英語で教えることがどういうことなのかを理解し、英語で教えることが、教師キャリアの全てをかけて英語の習得に努めていくことと認識するよりも、英語で教えるという1つの専門性であると考えられることを推奨している。

3つ目の提案は、英語が教授言語として使われている授業での教師の役割は、彼らに言語活動が“a conversation rather than a performance” [一方的な演技ではなく、聞き手のいる双方向の会話] (Bain, 2004, p.118)であることを気づかせつつ、授業トピックと学習者のこれまでの学びを繋げていくことをファシリテートしていくことである。学習者間コミュニケーション能力に焦点を当てる上での (Tiberius & Tipping, 2000)教師の役割は、学習者が他の学習者の考え、感情、気質を理解することをファシリテートすることである。一方で、教師は、“a safe environment in which students can try, come up short, receive feedback, and try again” [学習者が挑戦し、納得のいかない結果になり、フィードバックを受け取り、また挑戦することが安全に行われる環境] (Bain, 2004, p.47)を保証しつつも、彼らが“perception of threat triggers controlling behavior that stifles class discussion” [ディスカッションの展開を狭める程に行動を管理されているような違和感] (Tiberius & Tipping, 2000, pp.123-124)を感じている時は、教師としての権限をその場から身を引くことに使うべきである。概して、学習者は、深く考え、言語と文化の相互依存性に関して既成の概念を疑い、世界の見方を改めることが出来なければならない。

共通テスト無しに、学習者が学習目標を達成出来たかを知ることが出来るのだろうか。教師は学習過程評価 (process-based assessment) を採用し、学習者には、ディスカッションを通じて、“to recognize shortcomings and correct their reasoning as they go” [苦手な分野を認識し、話し合いの過程でその思考を改善していく] (Bain, 2004, p.160)ことが期待出来るだろう。教師はルーブリックを使って、学習者が学習トピックと自分の学びを繋ぎ、学習者自身の考えや事例を構築することを評価することも出来る。形成的評価 (formative assessment) としては、教師が授業期間の最終週に、グループディスカッションで話し合ったことを基本とした小テストを課すことが出来る。この様に、教師は“a single external standard of what students should learn” [学習者が学ぶべき一律の学習内容] (Bok, 2013a, p.197)を回避することが出来る。教師自身の評価に関しては、“nurtur[ing] the same spirit of inquiry and discovery that animates the faculty’s research and apply[ing] it to the process of teaching and learning” [教師の研究とその教えることと学ぶことへの応用を活気づける様な共通の問いと発見の精神を培う] (Bok, 2013a, p.200) 効用を信じる同僚がいるならば、彼らを自分の授業へ招待することが挙げられる。既存の教え方や教育信条などを考え直すこれらの実践により教育現場での様々な課題に取り組む中で、教師は、Dewey

(1910)が提唱する“an attitude of suspended conclusion”[結論を先延ばしする姿勢]を身に付け、教師自身と彼らの授業での止まる事の無い学びを促すことが出来る。

4. むすび

本稿では，“a single definition of excellence ill-suited to the many different kinds of educational institutions and the variety of student needs”[様々な教育機関や学習者たちの多様なニーズを網羅するのに不向きな、完璧な一つの定義](Bok, 2013b, p. 39)を避けることとした。筆者らは、日本というコンテキストでは、学習者たちを気に掛け、彼らが学習言語を自由に使用できる環境を提供する学習者中心のアプローチが有効だと考える。つまり、リベラルな価値観とペダゴジー・オブ・ケアリングを合わせた類の教授法が昨今の学校教育のニーズに応え、多様なコミュニケーションまたは日常生活、そして、アカデミックな目的のための英語を教えることに貢献するであろうと考えている。

参考文献

- MEXT (2008). 『中学校学習指導要領解説：外国語編』 開隆堂.
- MEXT (2010). 『高等学校学習指導要領解説：外国語編・英語編』 開隆堂.
- MEXT (2017). 『小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）：外国語活動・外国語編』 開隆堂.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bok, D. (2013a). How to teach. In D. Bok (Ed.), *Higher education in America* (pp. 183-200). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bok, D. (2013b). Purposes, goals, and limits to growth. In D. Bok (Ed.), *Higher education in America* (pp. 28-43). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cook, M. (2009). Factors inhibiting and facilitating Japanese teachers of English in adopting communicative language teaching methodologies. *K@ta*, 11(2), 99-116. doi: 10.9744/kata.11.2.99-116
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D. C. Heath & Company.
- Horii, S. H. (2015). Creating a multilingual/multicultural space in Japanese EFL: A critical analysis of discursive practices within a new language education policy. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 145-162). New York, NY: Routledge.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). Traditional learning theories. In S. B. Merriam & L. L. Bierema (Eds.), *Adult learning: Linking theory and practice* (pp. 24-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*.

- Berkeley, CA: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30. doi: 10.1177/0033688217690059
- Riordan, B. (2005). Language policy for linguistic minority students in Japanese public schools and prospects for bilingualism: The Nikkei Brazilian case. *Indiana University Linguistics Club Working Paper*, 5(1), 1-33. Retrieved from <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/index>
- Sakamoto, M. (2012). Moving towards effective English language teaching in Japan: Issues and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 409-420. doi: 10.1080/01434632.2012.661437
- Saroyan, A. (2000). The lecturer: Working with large groups. In J. L. Bess & Associates (Eds.), *Teaching together, teaching alone: Transforming the structure of teams for teaching* (pp. 87-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tiberius, R. G., & Tipping, J. (2000). The discussion leader: Fostering student learning in groups. In J. L. Bess & Associates (Eds.), *Teaching together, teaching alone: Transforming the structure of teams for teaching* (pp. 108-130). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.