

〈論文〉

英語教育と民主主義 —「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」の目的と理論的背景—

藤野 功一

序

言語教育センターでは、西南学院大学における英語教育の運営方法を具体的に示すため、2017年12月に「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」を作成し、西南学院大学において英語を教える教員に配布した。このガイドラインはグローバル化する社会に対応する知識基盤の育成とコミュニケーション能力の向上のために作られたものだが、英語教育におけるクラス運営の様々な方法を示すための簡潔な配布物であったため、このガイドラインが具体的にはどのような目的とどのような理論的背景のもとに作られているのかについては、詳しく説明することができなかった。ここであらためて、このガイドブックがどのような必要性から生まれたものであるかについて明らかにしておくべきだろう。

そのため、ここでは「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」のめざす目的とその理論的背景について説明しておきたい。このガイドラインは、実際には次の3つの目的を達成するための具体的なクラスの運営方法として作成された。

「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」の3つの目的：

- ①英語教育の現場における民主主義的な関係の実現
- ②学生の批判的思考力（critical thinking）の育成
- ③行動主体（agency）としての学生の授業内での評価方法

これら3つの目的は、今後、英語教育における多様な学生たちが、英語で、あるいは日本語と英語によって、活発に議論を行うことが必要とされるなか、学生が民主的關係を持ち、お互いに相手の議論を受け入れて多様な視点から物事を考える批判的思考力を伸ばし、そしてそれぞれが積極的な行動主体として授業に参加することを目指して設定された。今後、多様な文化的背景を持つ学生同士が具体的にコミュニケーションをとる機会がより多くなり、その結果、教室内においても様々なトピックを多様な観点から議論する機会が増大する状況の中では、これらの目的はより重要になってくるだろう。ここでは、ガイドラインのめざすこれら3つの目的とその理論的背景は何か、そしてガイドラインの示した方法はどのような効果が期待できるかについて具体的に述べて、今後の英語教育をどのように進めてゆくべきかを考える手がかりとしたい。

1. 英語教育の現場における民主主義的な関係の実現

授業中の活動における学生同士の民主主義的な関係の実現は、現代の学校教育においてももっとも重視すべき目的の一つである。「教育の歴史において、もっとも重要な人物のうちの一人」(梶井 15)であり、近代および戦後日本の「教育理論の研究者」ばかりでなく、「教育の実践者」(梶井 20)にも大きな影響を及ぼしたアメリカの哲学者ジョン・デューイ (John Dewey 1859-1958) は、その主著『民主主義と教育』 (*Democracy and Education*, 1916) において、「構成員に一そう大きな自由を許し、意識的に社会化された関心を個人個人に抱かせること」の必要性を重視し、そのために「民主的な社会の発展に適するような教育」こそが必要であると論じた (下巻 192)。

しかし、近代の教育改革の根幹に大きく影響を与えてきたデューイの教育に関する思想と理念が、今日の教育理論において改めて研究の対象とされたり、あるいは、現代の教育実践上の手法の理論的基盤としてことさら研究されているかという点、必ずしもそうとは言えないようだ。2016年はデューイの『民主主義と教育』の刊行100周年であったが、むしろ、近年、『民主主義と教育』を単独の考察対象とする文献研究の成果は、「目立ったものはない」(梶井 20) のが実情だろう。また、日本の英語教育の現場や、あるいは英語教育とその実践についての論稿においても、デューイの著作をその研究の中心理念に据えた議論というものは減多に見られないように思われる。

もちろん、これは、デューイの教育理論が忘れ去られたことを示すというわけではなく、むしろ梶井もいうように、デューイの思想は広く長い期間にわたって日本の教育に関わる人々に共有されてきており、現在では日本の研究者たちがデューイの教育理論を「応用すること」(梶井 20) を目指しているからだとも言えるだろう。いわば、デューイの教育理論は、私たちの周りにあたりまえのようにある空気のような存在として認識され、わざわざそれに立ち返って、彼の教育理論を再検討するまでもない、ということなのかもしれない。

だが、現在の英語教育の状況において、デューイの教育理論を再び教室の中での実践的な授業運営方法と結びつけることには大きな意義がある。現代の英語教育の現場において、デューイが抽象的な言葉で述べた教育理論を教室の中で実践に結びつける活動は今までの英語教育の中では十分に成し遂げられたとは言えず、また、実際にどのような教室での活動を行えば、それが実現できるようになるかについての方策が論じられたり、あるいは実用的な方法が編み出されてきたとは言いがたいからだ。たとえば、デューイが『民主主義と教育』の後半で、民主主義は原則として自由な交換、社会の連続性を支持するのであり、「自由で十分な交流を阻害するような社会の分裂は、分離されたそれぞれの階級の成員の知性と認識を偏ったものにする」(下巻 223) と警鐘を鳴らしたとしても、わたしたちは、それをごく当たり前の教育上の忠告として受けとめはするものの、それをなんらかの授業現場での運営方法と結びつけることはなかった。おそらく、自分たちは実際に民主主義的な社会に生きているのであり、その気になればいくらかでも自由で十分な交流ができる、と心のどこかで信じているからだろう。だが、実際のところ、私たちが大学などの学校にお

ける日常的活動の中で「自由で十分な交流を阻害するような社会の分裂」を防ぐような様々な手法を取り入れた教育を行っているかという、それは心もとない、というのが本当のところではないだろうか。

おそらく多くの教員、そしてまた学生が日々の学校での活動や授業の中で実感していることだが、日本における大学教育の現場においては、自分たちのキャンパス内や教室の中で、幾人かの異なる文化背景を持った学生がいることは、もはや珍しいことではない。だが、それにもかかわらず、日常的な教室での活動において、それらの学生が、たとえ一分間か二分間でもよいから、他の学生や教員とひとしく交流を持ったり、言葉を交わしたりする機会があるような仕組みができていないかという、おそらくそのような仕組みが確立している授業は少ない。異なる文化背景を持った学生と話すのは特定のごく一部の生徒に限られてしまう。そして、学生の多様な交流を教員が意識的に促さない場合、たいていのクラスでは、幾人かの固定化した小グループの中でのみ会話が成立しており、30人程度のクラスであっても、15回の授業のあいだ、一度も言葉を交わさなかったクラスメートが何人もいる、という学生が多数いるというのが実態だろう。なかには、他のクラスメートと一言も言葉を交わすことなく、15回の授業を終えるという学生がいることも多い。英語教育ばかりでなく、あらゆる教育の現場の根幹において、デューイの標榜する民主主義的な関係を築くのが教育現場における必須条件であるとするなら、教育現場において多様な学生同士の交流を促す仕組みがなく、それぞれの学生がお互いの認識を偏らせたり、互いについての知識を狭めたりするのは、決して好ましいこととは言えないだろう。

このような状況は決して日本だけのものではない。アメリカの高等教育の現場においても、同様の問題がしばしば発生する。たとえば、筆者が参加したペンシルバニア州の州立大学の大学院では、多くの留学生を受け入れていたため、多くのクラスで多様な文化的背景を持つ学生が学んでいた。一つの教室に、地元のペンシルバニア出身の学生のほかに、エジプト、トルコ、インド、韓国、台湾、中国、サウジアラビアなどからの留学生がいるのもごくあたりまえであった。このようなクラスでは、一見すると文化的多様性を実現した授業が行われているかのように見えるが、実際の授業において学生同士が少数数のグループで討議をしたり、ペア・ワークをする場合、学生の自主性に任せておくと、同じ文化背景を持つもの同士、あるいは、同じ母語を共有するもの同士がペアを組んだり、グループを組む場合が多い。これは私だけの経験ではなく、たとえばアメリカでの中学、高校、大学などの現場での教育経験を豊富に積んだ教員スティーヴン・シャープも、アメリカでは学生も教員もセメスター全体を通じて学生たちが同じグループを組むことを好む傾向にあり、その結果、学生たちの討議に緊張感が失われ、学生の議論から「批判的な観点と客観性」が失われることが多いことを指摘している(123)。アメリカにおいても、デューイのいうような「自由で十分な交流」を実際の授業で実現するのは、なかなか困難なことであり、異なる文化的背景を持つ学生たちを民主的に交流させ、有意義な議論を展開するためには、アメリカにおいてもやはり教員が意識的に指導をする必要があることには変わりはないのである。シャープも、教室内では教員の指導のもとに、学生の組み合わせを変え

て、学生同士が「新しいグループ」を作って「新鮮な視点」のもとに議論を行う必要性があると論じている (123)。

西南学院大学の「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」においては、授業における学生同士の自由で十分な交流をいくぶんかでも授業活動において実現するために、毎回どのようにすれば学生が異なる学生同士で交流することができるかについて、具体的な方法を提案した。Appendix の「毎回の席決め (毎回違う相手と対話のためのコンビネーションを組む環境作り)」の項目で述べたように、教員の指導によって、学生を「出席番号順に座らせ、毎回その相手が変わるように席をずらす」方法や、あるいは、「くじ引きによる席順の決定」を提案している。

毎回、異なる学生同士を組み合わせても、実際にコンビネーションを組んだ学生同士が会話し、何らかの交流を行うのは、全体の授業活動全体から見れば、数分か、長くて数十分程度だろう。それでも、このような学生同士の多様なコンビネーションによって、短い間であっても学生同士が平等な条件のもとで交流する経験は、それぞれの学生に知的な刺激を与え、彼らの人格形成に長く影響を与える。デューイが言うように、「自由で公平な相互交渉」は、学生に刺激の多様性と目新しさを与え、学生に「思考力への挑戦」を促すと予測されるからだ (上巻 138)。ただし、異なる学生同士を組み合わせるいくつかの方法をガイドラインで提示しているとは言っても、それらの方法が授業運営の模範として提示されているというわけではない。むしろ、それらはあくまで授業内における学生同士の民主的な関係を促すための出発点であり、学生同士の民主主義的な関係の実現にむけての具体的な方法は、さらに工夫されるべきだろう。

2. 学生の批判的思考力 (critical thinking) の育成

今日の大学の英語教育において、学生の批判的思考力 (critical thinking) の育成は重要な課題の一つとなっている。文部科学省の「教育過程企画特別部会 論点整理」(平成 27 年 8 月 26 日)においても、「物事を多角的・多面的に吟味し見定めていく力 (いわゆる『クリティカル・シンキング』)」を「体系的に育てていくことの重要性」が強調された (12)。だが、現在の日本の大学教育の現場においては、実際に学生の批判的思考力を育成する方法について、簡潔で具体的な方法が体系的に確立されているわけではない。むしろ、現在までの大学の英語教育においては、しばしば、「英語」は教員から学生に「教える」ことに重点が置かれ、学生がみずから「考えることを授業の中心にすること」には「抵抗」があった (糟屋 69) ために、学生自身に考えさせる方法、特に、日本人学生自身に英語で考えさせるのにどのような方法がよいかについては、いまだに手探りの状態にあると見てよいだろう。

「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」においても、学生たちの批判的思考力を養成する簡便で具体的な方法が十分に提示できているとは到底言えない。だが、批判的思考力を養成するために、教室でも応用可能な方法として、①学生からうまく意見を引き出す方法、②コンビネーションを組んだ学生同士で情報を交換したのちに A4 の紙

を使ってある程度の長さの英文のパラグラフを作成する方法、そして、③教員が書き出しの文章（あるいは、問題提示の文章）を与えて、それに続ける形で文章を書かせる方法、という三つの方法を提示した（詳しくは Appenndix の「学生から意見を聞く場合」、「学生の意見をエッセーに書かせる場合」、および「書く力をつける」の項目を参照）。ただし、ガイドラインではこれらの方法と批判的思考力の育成との関係をほとんど述べていなかったため、これらの方法がどのように批判的思考力を育成するかについて、もう少し詳しく述べることにしよう。

まず、「学生から意見を聞く場合」で示すような、学生から意見を聞き出すための授業運営方法がなぜ必要かについて述べたい。英語を第二学国語として学習する日本人学生の場合、高校までの段階で、自分が学習している内容そのものに疑問を持って積極的に議論を行ったり、あるいは、他人が述べた意見に対して自分から疑問点を見つけ出して質問を行うといった訓練はほとんどされてきていない。たとえば竹田育子が「高等学校における批判的思考力を育む英語授業開発」で指摘しているように、高校の授業活動の中で生徒の批判的思考力を伸ばそうとしても、「新聞やインターネットの記事を読んだり、テレビのコメンテーターの意見を聞いたりする際、何の疑問も持たずに、その書かれていることや聞いたことを鵜呑みにし、そのまま自分の意見にしてしまう」生徒が多く、また、あるトピックについての発表を聞いた後で、他の生徒の意見を求めた場合も、しばしば生徒は「何を質問するか思いつかない」という状況に陥って、「グループやクラス単位で生徒の発表を聞いた際、他の生徒からの質問の時間を持つものの、生徒が沈黙してしまうこと」がよくある（竹田 51）。高校時代にこのような状況であった生徒が大学に入ったからといって、彼らの内面に劇的な変化が起き、急に積極的な議論を行えるようになるというわけではないから、日本における大学生はまず批判的思考力を訓練するために互いに議論をする、あるいは聞いた内容について質問するという、その最初の段階でつまずいており、この段階を超えることがなかなかできないということになりかねない。

そのため、教室において学生が議論をしやすくするためには、新聞やインターネットの記事を読んだり、あるいは学生の発表を聞いた後、いきなり学生全体に全員の前で挙手をして質問をするよう求めるのではなく、むしろ聞き手の学生たちを少人数のグループに分けて、その中で話し合わせると良い。このようにしてみると、学生たちは各々、比較的リラックスした雰囲気の中で自分の感想を自分の言葉で相手の学生に話し始める。それを教員が巡回しながら聞いていると、学生たちはべつに質問が「ない」のではなく、自分の抱いた感想に他人が共感してくれるかどうか自信がなかったり、あるいは自分の質問したいことがあっても、それをどうやって公の発言として発表すれば良いか、その言い方がわからないだけであることがわかることが多い。こうして小グループでの話し合いを3分から5分程度続けると、教員の耳にはっきりと聞こえる声で対話相手に意見を言っていたり、あるいは少し言葉遣いがおかしくても、自分なりの着眼点から問題を捉えようとしている学生が必ずいる。教員の耳にもよく聞こえてきた学生に意見を聞くと、その学生はたいてい、周りにも聞こえるはっきりとした声で意見を言ってくれるものだ。また、少し言葉遣

いがおかしいながらも、自分の考えを言おうとしている学生については、教師がその意見を言い換えて、「あなたはこういうことが言いたいのではないか」と提案してみるのも良い。それを学生がそのまま受け入れたり、あるいは、教員の言い換えた言葉に違和感を覚えて、再び自分の言葉でいいなおそうとするとしたら、それが批判的思考力の育成の第一段階である。また、これらのやりとりを通じて、他の学生たちも教室内で議論をしているトピックについて関心を高め、自分なりに頭の中で考えようとしはじめる。

このような状況を作り出してから、次に、「学生の意見をエッセーに書かせる場合」で示したような作業を行う。A4の紙を一枚与え、「A」、「B」、そして「英文によるエッセーを書く部分」に3分割して、その中の「A」の部分に自分の意見を書く。書き終わったら、コンビネーションを組んだ学生同士で自分の意見を口頭で伝え、意見交換をさせる。その後、相手の意見を「B」の部分に書く。そして最後に「英文によるエッセーを書く部分」に短いエッセーを書かせる。エッセーを書く際には、「A」の部分と「B」の部分を参考にしながら、エッセーを書くようにする。必ずしも「A」と「B」の両方の要素を自分のエッセーに入れる必要はないが、相手の意見も自分のエッセーの参考にできるように伝えておくと、「A」と「B」の意見を参照しながら、だんだんと学生自身が英文の長いエッセーを書くようになる。この方法によって、自分の書くエッセーに自分の視点だけではなく、他人の視点を入れるという作業を具体的に行うことができる。もしも自分「A」の意見と相手「B」の意見がほとんど同じである場合は、話し合っ、なぜ自分と相手と同じ意見になったかの理由を考え、それをエッセーの中に書かせると良い。このようにして、自分の書いたエッセーの中に、他人の視点を入れる、あるいは、他人と話し合っ、合意を得たことを自分のエッセーの中に書く作業を通じて、それぞれが批判的思考力を具体的な作業の中で育成することができる。この授業運営は、日本語、英語、どちらの言語でも応用できる方法だろう。

また、学生のエッセーをさらに発展させるためには、「書く力をつける」で述べたように、学生に対して何らかの書き出しを与えて、それに続く文章を学生に書かせるとよいようだ。エッセーにまず必要なのは読む人の関心を引く問題設定だが、そもそも、学生は、人の関心を引く問題設定をしようとする訓練がされておらず、人の関心を引くようなエピソードに満ちた経験も欠けている。デューイも言うように、「生徒たちの側に経験があることを当然のこと」と考えるのは、「教授法の根本的な誤り」である（上巻 244）。むしろ、デューイが「情況は思考を呼び起こすようなものでなくてはならない」（上巻 245）と述べるように、学生の思考を喚起するような状況を教員が意識的に作り出すべきであり、一つの段落の書き出しをまず与えることは、学生の思考を喚起するような情況作りの具体的な手段の一つだろう。そうした上で、それに続けて文章を書く訓練をしてみると、学生が自分なりに思考を発展させて、文章を書くことに慣れさせる訓練をすると、学生は自分なりの文章を書き進めるきっかけが得られるようだ。

この手法を用いて学生のエッセーを書かせる訓練をした実例をあげよう。2017年の英文学科の大学一年生の基礎演習のゼミで、若いフラッパーの女性ジョセフィンが理想の結

婚相手を求めて次々と男性と付き合う様を描いたアメリカの作家フィッツジェラルドの短編「いわくつきの女」(“A Woman with a Past”)を読んださい、毎時間10分程度の時間をもって日本語で一段落の文章を書かせるために、学生にあらかじめ次のような書き出しを与えてみた。

- 「若い女性が、自分が愛する以上に、愛してくれる男性が現れると信じるのは幻想だ。なぜなら…」
- 「学生生活の人間関係では必ず上下関係ができる。なぜなら…」
- 「恋愛はゲームである。なぜなら…」
- 「自分の好きな相手を手に入れるためなら、ルール違反をしても仕方がない。なぜなら…」

フィッツジェラルドの短編は、学生とほぼ同年代の若い女性の恋愛経験を1920年代当時の時代背景とともに描き出したもので、学生の共感を得やすく、また、学生の身近な話題であるために、学生たちは比較的容易に自分の思考を進めることができたようだった。与えられたこれらの書き出しに続けて、学生が一段落をノートに書いたら、コンビネーションを組んだ学生同士でノートを交換させる。コンビネーションの相手は、その描かれた段落に対して、3分程度で短い反論を赤ペンで書く(たとえ書かれた文章に全面的に賛成する場合でも意識的に反論を書くように指導する)。ふたたびノートを元に戻させ、段落のもともとの筆者が、その赤ペンの反論を説得する形で、さらにその続きを書く。こうすることで、相手の反論を受けて、さらにそれを説得する形で文章を書き続けることを学ぶ。こうして、なるべく長く文章を書く習慣をつけるようにした。そして最終的には、次のような問いを与えて、自分なりのレポートの結論部分の下書きを授業中に書かせた。

- 人間にとって成熟とは何か。書き出してみよう。自分の考える人間の成熟の度合いに照らし合わせてみると、ジョセフィンは何人かのような段階にいると考えられるだろうか。
- 今後、ジョセフィンはどのような人生を歩むと想像できるか。それはなぜか。

これらの問いに答える形で、学生たちはレポートの下書きとして、仮の形ながら結論を授業中に書いておく。こうして、授業中に短い時間ながらもレポートの下書きとなる文章を作成しておく、学期末にフィッツジェラルドの短編についてレポートを作成する際には、学生はすでに目の前に作成したレポートの下書きを用意し、それを見直しながら、さらに自分の思考を発展させてレポートの作成に取り組むことができ、多くの学生が以前よりも上達したレポートを提出することが出来た。これは学生の批判的思考力を育成する手段の一例にすぎないが、デューイも言うように、「思考の良い習慣を生み出す」(上巻259)ことが教授課程に統一と連続性を与えるのだとすれば、どの授業においても、学生に何らかのトピックについて考えさせ、それについてある程度短い文章を書いたり、それに基づいてコンビネーションを組んだもの同士で情報を交換し、あるいは議論をさせたりする時間をとることは、学生に思考の習慣を身につけさせ、そして批判的思考力の育成をすることにつながるのではないだろうか。

3. 行動主体 (agency) としての学生の授業内での評価方法

近年の人文研究の分野では、しばしば、人が能動的に目標を達成しようとする「行動主体」(agency) となることを積極的に評価する方法が模索されているが、この「行動主体」(agency) というものをどのように定義するか、そしてまた、それをどのように評価するかは、大変難しい問題だろう。「行動主体」(agency) とは、世界を変えようとする個人の意欲と意図 (intention) を原動力とするが、もしもそれぞれの個人が世界を変えようという意欲と意図にもとづいて行動し、なんらかの新しい制度や生産物を生み出し、そして人々の制度や人々の生産物が実際にいままでの制度を、そしていままでの価値観さえも変革してゆくなら、そのような「行動主体」(agency) の価値を、古い制度に基づいた制度や価値観にもとづいて判断することには、意味がなくなってしまう。いわば、「行動主体」(agency) に注目することは、同時に、その「行動主体」(agency) を評価する基準を失うこと、そしてまた新しい基準を必要とすること、でもあるのだ。

さらにやっかいなことに、「行動主体」(agency) を評価する判断には、常に政治的判断が付きまとうという問題がある。もしも、世界を変革しようとする意欲や意図を「行動主体」(agency) だとするなら、たとえば政治的に極端な言動をとって世界を変えてゆく人物の「行動主体」(agency) の評価は、評価判断をする人の政治的判断によってかなり変わってきてしまうだろう。たとえば、パリ協定を離脱して、地球温暖化対策は行わないとする政治的行動を起こしたトランプ大統領と、地球温暖化対策の伝道師として行動するアル・ゴアのどちらが「行動主体」(agency) として高い評価を得られるべきなのだろうか、という問題についても、それぞれの人々の政治的判断が違えば評価も変わってくるだろう。こう考えてくると、「行動主体」(agency) を積極的に評価する場合、常に私たちの評価の中には政治的判断が入り込んでしまうことがわかる。これは文学研究の分野でも同じである。文学研究、あるいは文学理論の分野でも、最近では、その文学作品なり文学理論がどれほど世界の価値観を変えて行くのかを評価する傾向があるが、このような評価を行おうとすることは、どうしても政治的な傾向を帯びることになる。キャロライン・レヴァインが「三つの未解決の議論」(“Three Unresolved Debates”) で述べたように、「個人の行動主体性とその意図に注目するということは、ふかく政治的判断に関わってしまう (the focus on individual agency and intention runs deep in politics)」のである (1241)。

これに対する最終的な解決法があるとは思えないが、いままでであっても、文学研究やそのほかの人文研究においては、ある作品や、歴史上の出来事や人物などについての価値判断については、何らかのかたちで政治的判断が含まれていた。そして、レヴァインは、「行動主体」(agency) を評価する際には、私たちはいずれにせよ、「それが提案している世界についての理論をどのように利用することができるのか」という観点から評価することになるだろう、と述べた (1242)。だが、レヴァインは、さほど新しいことを言っているわけではない。このような文学作品についての評価の方法は、100年ほど前にデューイが述べた教育における文学作品への評価方法とさほど変わらないものだ。デューイは、『民

主義と教育』のなかで、「学習の基本的教材」としての「人間の歴史の文化的産物」とくに「文芸作品」の価値は、「われわれが現在の時点で積極的に関わりをもっている事物の意味を増大させるために、それらが用いられる」かどうかにあると論じた（上巻 132）。レヴァインもデューイも、どちらも、文学作品を含めた過去の文化的産物は、今ここに生きる私たちにそれらがどれだけ有用であるのかに従って決められるべきだ、という、プラグマティック（実用的）な立場に立って評価しようとしている。「アメリカのプラグマティストのなかでもっとも偉大な人物」（ウェスト 154）と評されるデューイが、文学作品などの文化的産物の価値を現実の実用的な観点から評価しようとするのは当然だが、レヴァインもまた、その価値判断の基準の根底に、アメリカのプラグマティックな伝統を引き継いでいると言えるだろう。ただ、皮肉な言い方をすれば、現時点での自分たちにとっての有用性から文芸作品の価値を考えるとという着想は、100年前のデューイ以来さほど進歩してはならず、そこに具体的な方法論は付け加えられてはこなかったということでもある。

英語教育の領域に限定して考えてみても、このような「行動主体」（agency）を積極的に評価する方法には、常に難しい問題が伴う。特に英語教育が、いずれはその学習者が社会の専門領域に達するための手助けをする教育だとするなら、どのような観点から学生の「行動主体」（agency）としての行動を評価するか、そして英語学習の過程で彼らが構築してゆく価値観にどのように教員が介入するかという問題は、常に、悩ましい問題として出てくることは確かだ。ごく単純な例をあげれば、アメリカ英語を教え、アメリカへの留学を励ますことが、同時にアメリカ中心の世界観にのっとった価値観を教えてしまうことになるとしたら、それは正しいのかどうか、ということになる。そもそも語学を学ぶことは、その言語文化の中に潜む、政治的な方向性を深くその身に染み込ませるということでもある。一つの言語を学ぶ「行動主体」（agency）となることが、同時にいやおうもなく政治的方向性を帯びることもありうる。このような問題は、常に英語教育に携わる教員が意識しておかなければならない問題だろう。

「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」では、そこまで踏み込んだ議論はせずに、英語教育における初歩的な段階での学生の「行動主体」（agency）をどのように評価するかに焦点を絞った。そして、ガイドラインの項目の「予習は明確な指示を出し、チェックを行う。ただし、罰則は設けない。」と「ノート作成とノートチェック」そして「成績評価」の項目で述べたように、毎回、予習のチェック、ノートチェックなどで細かく点数化して評価してゆくことによって、どれくらい学生が能動的に学習したかを数量的に評価していくという方法を提案した。学生の予習状況を巡回して回って、一人一人の予習状況を、たとえば1点から3点の間で評価する、あるいは、レポート作成の準備のためのノート作成を行わせ、それを毎回チェックして、1点から3点の間で評価する、などのやり方によって、学生が授業時間外でどれほど能動的に学習を行ったかを数量的に評価できる。30人ほどの受講者数の授業であれば、評価は20分程度で終わらせることが可能だろう。ノートチェックに巡回している間、学生には、コンビネーションを組んだ相手

とノートに基づいた議論を行ったり、互いに予習内容についてチェックしあったりさせてみると良い。行動主体（agency）としての学生の授業内での評価は難しいが、基本的には定期的に学生の授業内外の学習活動をノート等でチェックし、それに基づいた評価を全体の評価の30%～50%程度組み入れることによって、客観評価に行動主体（agency）としての学生の授業内での評価を組み入れることができるのではないかと考えられる。

結論

現代は、国境を超えた人々の交流がより盛んになり、様々な技術革新が価値観の枠組みを常に変化させている時代である。この状況の中では、英語教育においても、学生同士の民主主義的な交流を促し、古い価値観と制度の枠組みにこだわらずに議論を行い、積極的に新しい価値観の創出、あるいは制度の変革への発想を促す教育が必要となるだろう。アントニオ・ネグリとマイケル・ハートは、その著『コモンウェルス』のなかで、もはや私たちが考えるべき様々な社会のしくみは、「個人」に何らかの固有の「アイデンティティ」を構築させるものでもなければ、人々が何らかの制度に「順応」することによって「機能」するものでもない、とかがえた。むしろ今日の人々はそれぞれが「絶えず自己変容のプロセス」の過程にいるのだから、そのような人々が集まる「行動主体（agency）の場」においては、「制度は絶えず流動的でありつづける」とネグリとハートは論じる（下巻 248）。もしも英語学習の現場を、学生の自己変容のプロセスを助け、その批判的思考を活発におこなう行動主体の集まる場として機能させようとするなら、それは同時に、授業運営の制度自体を学生の発達に合わせて流動的に変化させてゆくことでもあるだろう。この状況を、デューイは、教育課程における目的は常に「修正することが必要になる」のであり、また、「状況に応ずるように変更できるものでなければならない」と表現した（上巻 169）。民主主義的な授業運営、批判的思考力の育成、行動主体としての学生の評価を行おうとする場合、教員も、そしてまた一つのクラスにおける授業の教育方法や目的も、学生の成長にあわせて変化、発展してゆかなければならないだろう。

ここでは、「英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン」の目的と理論的背景を、主にデューイが『民主主義と教育』で述べたやや抽象的な言葉や考察と結びつけて論じた。デューイの『民主主義と教育』が、いまでもその価値が色褪せない名著であることは確かだが、現在の状況においては、デューイが抽象的で、様々な場面にあてはまりうるように一般的な形で述べた理念と目的は、改めてより具体的な方法の作成に結びつけられるべきであり、クラス運営の現場の中で、その実際の効果の検討を進められるべきだろう。そしてまた、デューイ自身はその議論の中で示唆しているように、効果的な教育方法や教育目的は、固定したものではない。今回作成したガイドラインも、今後のクラス運営に実際に用いて検討される中で、常に更新されるものであり、さまざまな教員からのフィードバックを得て、さらに変化してゆくべきものだと考えている。

Appendix

英語教育におけるクラス運営についてのガイドライン

日頃より本学の英語教育にご協力をいただき、ありがとうございます。

このたび、西南学院大学言語教育センターでは、グローバル化する社会に対応する知識基盤の育成とコミュニケーション能力の向上に向けての協力をお願いいたしたく、英語教育の実際のクラス運営についてのガイドラインを作成いたしました。ご参考にしていただき、様々な形で運用していただければと考えております。ただし、下記のクラス運営の方法は、あくまでこちらからの提案であり、先生方の教育方針に沿わない場合は、採用していただくなくても全く構いません。

どうぞよろしく願いいたします。

●毎回の席決め（毎回違う相手と対話のためのコンビネーションを組む環境作り）

毎回、違う相手と接して、ある程度言葉を交わすことを繰り返すと、クラスの雰囲気が良くなります。

1. 出席番号順に座らせ、毎回その相手が変わるように席をずらす。例えば学生の在学番号の末尾が1から20までの場合、次のように在学番号の末尾の番号を黒板に書いて、その席に座らせる。

第1回目（矢印は2回目の授業の際に席を移動する方向を示す）			教卓		
	1	10		11	20
	2	9		12	19
	3	8		13	18
	4	7		14	17
	5	6		15	16
第2回目			教卓		
	20	9		10	19
	1	8		11	18
	2	7		12	17
	3	6		13	16
	4	5		14	15

第3回目以降は、同じように末尾の席の学生を先頭に移動させ、それに従って順次席順をずらしていく。こうすると、毎回学生は必ず別の学生と組むことになる。欠席した学生がいて相手がいない場合は、前後の学生と3人でコンビネーションを組ませるなどする。コンビネーションを組んだ相手とは、隣同士で座らせる。

2. くじ引きによる席順の決定。A4の用紙を8枚に切った短冊を用意する。学生の数が30名であれば、短冊に1から30までの数字を書いて、その短冊を引かせて毎回の席順を決定する。黒板には、たとえば下記のように席順を示し、学生をその番号に座らせる。

教卓

1	6		11	16		21	26
2	7		12	17		22	27
3	8		13	18		23	28
4	9		14	19		24	29
5	10		15	20		25	30

*比較的大規模で、学生が毎回ほとんど出席することがわかっているクラスの場合は1のように出席番号順に移動させて座らせる方が効率が良く、学生も次回座る場所の予想がついて都合が良い場合が多いです。小規模で、毎回、誰かしら欠席することが予想される授業の場合、くじ引きで座らせるのも良いでしょう。

*事前に注意すべきこととしては、「コンビネーションを組んだ相手とは、仲良くする必要はなく、情報をお互いに伝え合うことが重要だと考えること。お互い対等な人間同士として、礼儀正しく接する。相手に対してネガティブなことは言わない。」ということをお伝えいただければ良いと思います。

予習と点検

- 予習は明確な指示を出し、チェックを行う。ただし、罰則は設けない。

予習には明確な指示を出し、予習をしてきたかどうか、机間巡視をして3点から1点までの間で評価をする（中身を細かくチェックせず、してきたか、してこなかったかをみてある程度の点数をつけるなら、3点から1点までの間の点数をつけると素早くチェックできます。教員がチェックしている間に、学生には何らかのコンビネーション・ワークをさせておくと良い）

- ノート作成とノートチェック

文学系の場合、訳をさせるのではなく、むしろ自分が興味のあるところを引用して、その部分についての自分のコメントを書くなどの予習をしてもらい、学生が予習してき

たノートを授業の冒頭で点検するのが良い方法です。比較的少人数の場合、自分がノートに書いてきた意見をコンビネーションを組んだ相手に見せながら、自分の意見を言わせて、コミュニケーションをさせるようにしましょう。学生に話し合いをさせている間に、教員は毎回、学生のノートをチェックして、1点から3点くらいの評価で学生のノートを評価して毎回の評価として記録します。(授業の初めに「コーネル大学式のノート作成方法」など参考にしてノートの作成の仕方を教えると良いでしょう。)

参考サイト：http://shimoi.iuhw.ac.jp/notetaking_chap2_cornell.html

●シャドーイング

発音および英語の訓練としてはシャドーイングは最も効果的な方法の一つです。CDなどを使って教員も一緒にシャドーイングをしてみると、教員も発音等の良い訓練になります。シャドーイングは、英語の力の低い学生であっても、高い学生であっても、等しく効果的な方法ですので、あらゆる機会をとらえてシャドーイングをしてみてください。ABC, CNN, BBCなどのニュース番組の生の音声をそのままシャドーイングする機会があったら、それをしてみましょう。学生と一緒に早い発音を言いなれる練習をするのは、教員にも良い訓練になります。意味の理解や正確な発音は後から付いてくるので、まずは生の英語の発音のリズムに慣れ、それを繰り返す訓練(かなり体力もいります。エネルギーを使うので、ダイエットにもなります)をする楽しさを体に覚えこませましょう。

●学生から意見を聞く場合

1. 学生から意見を聞く場合、最初から意見を求めるのではなく、コンビネーションを組んだ隣同士で意見を交換させ、それを教員が聞いて回って、そこから意見を引き出すことができます。
2. コンビネーションを組んだ学生同士である程度の意見の交換をした後、教員の耳にもよく聞こえてきた学生に意見を聞くと、その学生はたいてい良い意見を言ってくれます。これは英語での意見を聞く際にも有効な方法ですので、このような方法をとると良いでしょう。

●学生の意見をエッセーに書かせる場合

学生に短いエッセーを書かせたい場合、最初に学生同士で意見交換をさせます。その場合の手順としては、白紙の紙、あるいは余裕のあるノートの1ページを使って、次のようにノートを作成させる方法があります。

No. Name	
A	B
英文によるエッセーを書く部分	

- (1) まず、学生に5分前後の時間を与えて、Aの部分に自分の意見を書く。
- (2) 書き終わったら、コンビを組んだ学生同士で自分の意見を口頭で伝える。(意見交換)
- (3) その後、相手の意見をBの部分に書く。
- (4) エッセーを書く際には、Aの部分とBの部分の参考をしながら、エッセーを書くようにする。必ずしもAとBの両方の要素を自分のエッセーに入れる必要はありませんが、相手の意見も自分のエッセーの参考にするように伝えておくと、AとBの意見を参照しながら、だんだんと学生自身が英文の長いエッセーを書くようになります。

●書く力をつける

学生がある程度長い文章を書く力をつけるために、最も良い方法は、授業中にある程度の時間を与えて、その場で学生に書かせることから始めると良いでしょう。まず、何らかの書き出しを与えて、それに続く文章を学生に書かせます。学生自身が書きやすい課題から始めると良いでしょう。あえて極端な書き出しを教員が与えるやり方もあります。たとえば、「ほめることが人の学習能力を向上させる。(Compliments can help us to learn.)」という書き出しで文章を始めて、最低5文(5 sentences)で一段落を書くように指導する。その後、その文章に対して、コンビを組んだ人物に反論を赤ペンで書かせます。

その赤ペンの反論を説得する形で、さらに紙を相手に戻し、その続きを書かせます。こうすることで、なるべく長く文章を書く習慣をつけます。

●ディスカッションの能力を伸ばす

ディスカッションに積極的に参加しない(あるいは、どうやっていいのかわからない)学生も多い。そのような学生たちにディスカッションのやり方を実際に見せるため、授業の最後に、ディスカッションをしたい学生を中央に集め、その周りを観客のように他の学生が囲んで、ディスカッションを見るというやり方もある。

観客の学生	ディスカッション する学生たち			観客の学生
観客の学生				観客の学生
観客の学生	観客の学生	観客の学生	観客の学生	観客の学生

●ディスカッション

学生がディスカッションをするためには、ある程度の準備が必要です。最初から学生に意見を言わせようとせずに、次のような手順を踏んでみましょう。ここでは、日本語、英語、どちらのディスカッションでも効果的な方法をご紹介します。

- (1) まず、学生自身がノートに自分の意見をまとめます。
- (2) 自分の意見をコンビネーションを組んだ学生同士で伝え合うようにします。この際に、このような意見交換に不慣れで、意見を伝え合うこともできない学生も必ず出てきます。その場合は、コンビネーションを組んで、その相手とコミュニケーションをさせ、そのコミュニケーションの時に出てきた言葉を教員が拾い上げて評価し、褒めたあとに、その言葉をおぎなっていると良いでしょう。これは日本語のディスカッションでも、英語のディスカッションでも変わりません。
- (3) 英語のディスカッションでは、学生にコンビネーションを組んで話し合わせた後、教員はなるべく学生に様々な質問をして、学生の意見を引き出すようにしましょう。教員自身が自分の意見を言っても、あまり学生は聞いてくれません。むしろ、教員は学生の意見に言葉を補って解釈する役割と考えましょう。
- (4) 学生がディスカッションをしたのち、ノートに自分たちの意見をまとめさせます。自分たちの意見をまとめたものを黒板に書かせます。文章で書かせても良いし、あるいはキーワードを書かせても良いでしょう。
- (5) それらのキーワードを結びつけながら、教員が学生のディスカッションをまとめても良いでしょう。また、黒板を見ながら、学生にエッセーやパラグラフを書かせても良いでしょう。

●プレゼンテーション

プレゼンテーションの指導法の一例として、英語で短いプレゼンテーションをする場合の指導の一例をご紹介します。

- (1) まず、テーマを決めて学生に自分のプレゼンテーションを書かせます。
- (2) 学生を2名か3名のグループに分け、お互いにプレゼンテーション原稿の点検をさせます。ここで、もしも書いている内容がわからない、あるいは、文法的な間違いがあると気づいたら、お互いに直させましょう。逆に、少々言い回しがおかしかったり、あるいは、文法的に少し間違っている場合、お互いに言いたいことが

伝わりあったら、それで良い、とします。

- (3) コンビを組んだもの同士で、プレゼンテーションを練習させます。練習する時は、少しお互いに離れて、原稿を見ても構わないので、時々相手の顔を見るようにして話すように指導します。
- (4) 最後の仕上げに全員の前でプレゼンテーションをさせる時は、コンビネーションを組んだ相手を聴衆の一番後ろに座らせ、発表をする人には、後ろに座ったコンビを組んだ相手にまで届くように声を出して発表すること、時々一番後ろに座ったコンビを組んだ相手を見ながら発表すること、と指導すると、全体をみわたしながら、十分な声量でプレゼンテーションができます。

●成績評価

学生の評価は通常の授業におけるノートの評価や、あるいは、毎回提出させるエッセー、ディスカッション、プレゼンテーションの参加の度合いなどに加えて、定期試験や小テストの点数とあわせて評価します。これらの割合を何パーセントにするかの判断は授業によって様々です。

以上のガイドラインは、あくまで言語教育センターからの提案です。これらのガイドラインによるヒントを参考に、実際の授業にあたっては、先生方も様々な工夫をされてください。また、グローバル化する社会に対応する知識基盤の育成とコミュニケーション能力の向上に向けての様々な工夫をされている先生も多くいらっしゃると思います。もし何か西南の英語教育全体で共有すべきアイデアがございましたら、ぜひ言語教育センター英語主任の藤野 (k-fujino@seinan-gu.ac.jp) まで、ご意見、アイデアをお寄せください。

どうぞよろしく願いいたします。

言語教育センター 英語主任
藤野 功一

Works Cited

- Levine, Caroline. "Three Unresolved Debates." *PMLA* 132.5 (2017) : 1239-43.
- Sharp, Stephen. *A New Look at the Interactive Writing Classroom: Methods, Strategies, and Activities to Engage Students*. Lanham: Rowan and Littlefield, 2011.
- ウェスト, コーネル 『哲学を回避するアメリカ知識人—プラグマティズムの系譜』 村山淳彦ほか訳 東京: 未来社, 2014.
- 梶井 一暁 「日本におけるデューイ研究史の特色と課題—どうデューイを批判的に摂取するか?」 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 162 (2016) : 15-26.
- 糟屋 美千子 「英語教育における批判的思考力とコミュニケーション能力の育成」 『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』 12 (2010) : 69-78.
- 竹田 育子 「高等学校における批判的思考力を育む英語授業開発」 『島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集』 7 (2016) : 51-60.
- デューイ, J. 『民主主義と教育』 上下 松野安男訳 東京: 岩波書店, 2017.
- ネグリ, アントニオ/マイケル・ハート 『コモンウェルス』 上下 水嶋一憲ほか訳 東京: NHK 出版, 2012.
- 文部科学省「教育課程企画特別部会 論点整理」 『教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)』 教育課程企画特別部会: 東京
- <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm12>