

コミュニケーション論再考 V

— 「自らを育てる学び」を導くアイデンティティ教育 —

中 村 義 実

「英語教育」という用語は、「英語」と「教育」の二語から成る。「英語教育」を、単純に「英語の教育」と解すれば、一見、その概念は万人に等しく了解される内容を持つかに思える。しかしながら、「英語教育」という用語の含蓄は奥深く、近年の英語教育に関わる論争を振り返れば立ちどころに分かるように、一律の意味づけをなすことはほぼ不可能な技と言ってよい。

1970年代には、語学を「実用」とみるか「教養」とみるかの論争が繰り返された⁽¹⁾。1990年代には、「英語帝国主義」の問題が取りざたされ、英語一言語支配や英米文化の偏重への異議申し立てが英語教育界にも沸き起こった⁽²⁾。一方では、グローバル化の急速な進展に伴い、「国際英語」教育の重要性が、ますます声高に叫ばれつつある。2000年には、「21世紀日本の構想」懇談会⁽³⁾により、「英語公用語化」論が提案され、物議を醸したことは記憶に新しい⁽⁴⁾。

今日、文部科学省主導による英語教育改革が、きわめてアップテンポに進んでいる。文科省は、「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」⁽⁵⁾を2000年に設置し、それに続いて設置した「英語教育改革に関する懇談会」⁽⁶⁾の報告を受け、2002年7月、『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』⁽⁷⁾を作成し、さらに本年（2003年）3月、『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』⁽⁸⁾をまとめた。

文科省が急速に進めている一連の改革の展開に私は少なからぬ違和感を覚えている。端的に言って、このプロセスに見出せる趨勢は、「実用」対「教養」論議が「実用」の優勢に傾き、また、「英語帝国主義」論の声が「国際英語」論の声にかき消され、日本の英語教育が「英語公用語化」の確立に向けて真一文字に進んでいくかのような方向である。

私は「英語帝国主義」論を声高に支持するわけではないし、「英語公用語化」論にあくまでも反対を唱えるわけでもない。また「実用」より「教養」が重要であると主張するつもりもないし、その逆に賛成するわけでもない。私が重視するのは、これらの一見対立する様々な論点を平衡感覚で捉えていく姿勢である。これらの論議の過程で示されてきた多様な考察は、「英語教

育」という概念の奥深さをその都度実感させるものであった。いずれの論議も、今日の英語教育において、決して無視することのできない重要な問いを含んでいる。

過去4編の拙稿「コミュニケーション論再考（I～IV）」⁹⁾において、私が一貫して考察してきた命題は、人間コミュニケーションの「根本の原理」である。人間はなぜ言葉を使いコミュニケーションをするのか。これまでのささやかな考察の積み重ねを通して、言葉はコミュニケーションの道具にとどまるものではない、との認識を私は深めてきた。言葉は、人間の「血肉や生命の一部」であり、人格の形成と密接に関わる。さらには、固有の文化の中で生まれ、一人ひとりのアイデンティティを反映する。

本稿では、この「アイデンティティ」という概念が「英語教育」に果たす役割について考察する。「英語が使える日本人」を育成するためには、英語の「学力」とともに、英語を使う人間の「学び」の姿勢そのものが問われなければならない。本源的な「学び」は、自己アイデンティティの形成と密接につながっている。この一視点の重要性を、様々な識者の知見を統合しながら論じていく。また、自らの授業実践に基づく考察も行い、今後の英語教育のあり方について幾許かの示唆を示せればと思う。

1) 「英語が使える日本人」計画の陥穽

『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』（2002年）と、『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』（2003年）は、先述のように、2000年にスタートを切った「21世紀日本の構想」懇談会等の報告を受けてまとめられたものである。予算措置を伴った具体的な目標設定、スピーディーな展開は、これまでの文部行政に見られなかった新しい教育改革の動きであるという¹⁰⁾。

この項で考察するのは、上記の「戦略構想」や「行動計画」に提示された個々の施策の妥当性ではない。むしろ、これだけ膨大な時間と労力をかけ、多数の有識者の知恵を結集しながら進んでいる英語教育改革が看過している、と思われる観点を明らかにしたい。

遠山敦子文部科学大臣（当時）は、「行動計画」序文において、グローバル化する時代状況を冒頭で語り、21世紀を生きぬく子どもたちが、「国際共通語としての英語のコミュニケーション能力」を身につける必要を説く。「行動計画」は、「英語教育を抜本的に改善する目的」で作成された「戦略構想」の報告に基づいて、今後5カ年で「英語が使える日本人」を育成するための国レベルの施策としてまとめられた。今回の英語教育改革の総括が、こ

の「行動計画」の中に反映されているとみて間違いない。

この「行動計画」は、「英語教育改善のためのアクション」というタイトルに掲げられた7項目の施策内容が報告書のほぼ全体を占める。原文のまま記すと、①英語の授業の改善、②英語教員の指導力向上及び指導体制の充実、③英語学習へのモチベーションの向上、④入学者選抜等における評価の改善、⑤小学校の英会話活動の支援、⑥国語力の向上、⑦実践的研究の推進、となっている。報告書には、それぞれの項目について、予算措置などを踏まえながらの計画とその解説が添えられている。

私の印象では、「行動計画」の内容は、その意気込みとは裏腹に、きわめて凡庸なものに映る。提案の大半は、文科省の指導を仰ぐまでもなく、すでに大方の英語教員に了解済みとされている、と思われる。またその施策の多くは、すでに至るところで実践が積み重ねられているはずであるが、それらの実践の成果についての分析が報告書には一切紹介されてない。

ここで、あえて眼差しを注ぎたいのは、上述7項目の一つとして掲げられた「国語力の向上」という施策についてである。7項目の中では相対的に新奇さを感じさせる提案であり、ひとまずは注目に値する。

遠山氏は、同序文の中で、「英語の習得のためには、まず国語で自分の意思を明確に表現する能力を涵養する必要」があると述べる。この発言の趣旨は否定のしようがない。「英語が使える日本人」を育成するためには、日本語で論理的に物事を考え、明確に自己表現ができる日本人の存在が前提になることは自明である。また、「自分の意思を明確に表現する能力」の欠如こそが、日本人のコミュニケーション様式を特徴づける一大要素であることは、ほぼ一般的な見解と言ってよい⁽⁴⁾。

その意味で、「国語力の向上」は、然るべき英語教育改革の核心に触れるポイントを含むことは確かである。しかし問題は、「国語力の向上」という項目の後にある施策案の内容である。要約して記すと、①「国語」学習指導要領の趣旨実現、②国語力向上のための推進校の設定、③時代に求められる国語力の検討、④子どもの読書活動の推進、⑤家庭や地域が一体となった啓蒙活動、⑥国語指導力向上講座の実施、の6点が示されている。

これら6点を吟味して気づくことは、「国語力の向上」が「英語力の向上」に有機的に結合していくイメージを抱かせる施策が一つも見当たらない、という不思議さである。英語教員が、近未来の英語教育の現場で「国語力の向上」のために取り組めるような具体的施策案が見事に抜け落ちている。この提案は、結局のところ国語は国語教員が、英語は英語教員が、という従来の科目分業体制の維持を余儀なくする色合いが濃い。それゆえに、この「国語力の

向上」案が英語教育に与えるインパクトはきわめて限られている、と見做さざるを得ない。

先述した「英語教育改善のためのアクション」の7項目をもう一度見直しても、この「国語力の向上」の項目を除いては、「自分の意思を明確に表現する能力」の養成を連想させる項目ないし説明はどこにも見当たらない⁽¹²⁾。論理的帰結として、この「行動計画」には、「自分の意思を明確に表現する能力」の涵養は他教科にまかせ、英語教員はともかくも「英語」の教育に徹する、という構えがおのずから滲み出ている。その構えの中に、今日の英語教育にパラダイム・シフトをもたらしてくれそうな新しい視点を見出すのは難しい。

ここで「行動計画」は逃れようのない自家撞着に陥る。遠山氏は、今回の改革の目的は「我が国の英語教育を抜本的に改善する」ことにあると述べる。さらに、身につけるべき能力は、「国際共通語としての英語コミュニケーション能力」と説く。しかしながら、「自分の意思を明確に表現する能力」の育成が、英語教育の内側に根差していかない限り、「行動計画」に謳われている「英語教育を抜本的に改善する目的」の達成も、「国際共通語としての英語コミュニケーション能力」の養成も、到底、覚束ないものになることは必至である。

文科省が心血を注いで立ち上げた「英語が使える日本人」計画は、何らかの陥穽にはまっているように映る。その陥穽とはいかなるものか。また、いかにしてその陥穽から抜け出せるか。それらを解明するための第一歩として、「英語教育」という用語の概念を捉え直しておく必要がある。

2) 「人文科学的視点」から捉える英語教育

語学を「実用」とみるか、「教養」とみるか。1970年代には、平泉渉氏(当時、衆議院議員)と渡部昇一氏(当時、上智大学教授)の間でいわゆる「英語教育大論争」⁽¹³⁾が繰り広げられ、この問いは広く世間の関心を集めた。この問いは、今日の英語教育界においても依然としてくすぶりつづけているようである。関口一郎氏(慶應義塾大学教授)は、今日の英語教員がおおよそ「正統派」と「会話派」に大別されるとの指摘をする。「正統派」は「会話派」の教える英語を「ピーチクパーチクの英語」と批判し、後者は前者のそれを「実際に使えない英語」と評する、と両者の対立関係を描写する⁽¹⁴⁾。

さらに氏は、現状では「文法・訳読主義」中心の授業や教養主義の旗色が「すこぶる悪い」と指摘しながらも、かといって、一気に「会話派」の描く方向に流れが進んでいないのも事実であると述べる。その理由として、「会

話派」の側においても「その本来の目的が何であるかを十分議論することなく、ただ当該の言葉が話されている国の日常言語を教える」というだけの「浅薄な」授業が展開されている傾向を指摘する⁽¹⁵⁾。

「実用」と「教養」、また「会話派」と「正統派」の対立は、多くの場合、二律背反を余儀なくされる。その対立の構造を明らかにするために、「英語教育」という用語の解釈として、敢えて「両極端」に当たると思われる二つの解釈を提示したい。私なりに命名するならば、一方の極は「英語力のための教育」であり、他方は「英語による人間教育」となる。両極の概要は以下のように整理される。

まず、「英語力のための教育」は、学習者の「英語力」の向上が最優先される教育である。「英語力」という用語を、ここでは文脈上、「点数、レベル、資格等の客観的尺度で示される力」という意味で使う。この世界では、教育の成果は主観を排した科学的、数値的検証によってのみ示される。「英語力」を向上させるためならその手段を選ばない。偏差値支配の「受験地獄」は言うに及ばず、過度の「英会話信仰」も見方によってはこの極に位置づけられる。

一方、「英語による人間教育」は、英語教育以前に「人間教育」あり、という発想を最重視する教育である。この世界では、教育の成果が、客観的数字で表されるのではなく、長い目で見た人間形成に重きが置かれる。英語それ自体よりもむしろ内面の啓発に関心が向く。この極では、教育的啓発なしの「英語力」の追求は有害ですらありうる、との見方が生じる。

英語教育論議の多くは、この両極間の対立に源を発していると思われる。「英語力」を取れば、「人間教育」がおろそかにされる。「人間教育」を取れば、「英語力」の向上がままならない。その結果として、「実用」対「教養」や、「会話派」対「正統派」、さらには「英語公用語化」派对「英語帝国主義」派といった対立の構図が生じるのであろう。

これまでの分析を踏まえて、「英語力のための教育」と「英語による人間教育」を融和させる道筋を探りたい。その鍵は、「英語教育」における両者の並立性を認識することにあると思われる。石井敏氏（獨協大学教授）は、コミュニケーションの現象と活動を理論化する際には、「社会科学的視点」と「人文科学的視点」の両方を視野に入れる必要性を主張する⁽¹⁶⁾。この分類は、私が上に示した「両極端」の分類につながりを持つ。

石井氏は「社会科学的視点」と「人文科学的視点」の差異について、グリフィン⁽¹⁷⁾を引用して、前者は「真理の発見」を目指し「実験と調査」の方法を採択し、後者は「多様な現実の創作」を目指し「テキスト分析と民族誌」

の方法を採択する、と説明する。簡潔に言えば、前者は「客観的な研究」を重視し、後者は「主観的な考察及び解釈」を重視する構えを取る⁽¹⁸⁾。重要なことは、石井氏がこの両視点を二律背反と見做さない点にある。以下のように、実際上は両視点を明確に分けることはできない、という捉え方をする。

これらの両視点はいわば人工的な両極端であり、実際の研究においては、両視点が相互補完的に交錯したり、視点が両極端の中間に位置することが多い。コミュニケーションの理論化についても、同様のことがいえる⁽¹⁹⁾。

石井氏が表明する懸念は、日本におけるコミュニケーションの研究者、ならびに教育者が、英語教育改革が進む最近の動きとの関連で、「コミュニケーションの実践的な技術養成に一方的な関心を抱きがち」な現象である。実践的な技能育成に偏向しがちな研究態度を改善するために、「社会科学の理論に関する課題に加えて、人文科学的研究にも学究的関心を向ける必要がある」と主張する⁽²⁰⁾。

ここで再び、「英語が使える日本人」計画に目を転じる。私は、この計画がある「陥弊」にはまっているのではないかとの疑問を前項で示した。この陥弊とは、まさに石井氏が上に表明した懸念と相重なる。端的に言えば、この文科省計画は、「人文科学的視点」を蔑ろにしたままに、「社会科学的」改革に躍起になっている嫌いがある。すなわち、「英語による人間教育」が矮小化し、「英語力のための教育」に「一方的な関心」が注がれている向きがある。

その方向性がなぜ憂慮されるのか。石井氏の主張を繰り返すが、「社会科学の視点」と「人文科学的視点」を相互補完的に働かせることにより、人間コミュニケーションの全容の把握が可能になるからである。石井氏は、従来のようにアメリカ中心の理論を一方的に受容するあり方を改め、欧米文化と異なる価値観を内包する東洋文化を背景とするコミュニケーション理論の構築が「今後不可欠になる」と述べる⁽²¹⁾。

この「人文科学的視点」をいかに英語教育に連結させていくか。遠山氏が述べるところの「自分の意思を明確に表現する能力」は、「国語力」とのつながりだけでは、到底、論じきれるものではない。それを論じるためには、「東洋文化」、あるいは「日本文化」というより広い文脈を必要とする。また、その視点が「英語教育」という文脈から遊離しないための留意も必要である。

「自分の意思を明確に表現する能力」と「英語力」を相乗的に向上させるための課題は何か。その課題に答えるための足がかりとして、次項では、教育一般における「人文科学的視点」の内容を探る。

3) 学びの本質としての「アイデンティティ形成」

前項では、「英語力」という語を、文脈上、「点数、レベル、資格等の客観的尺度で示される力」という意味で使用した。しかし、「英語力」という語の概念は、「英語教育」という語の概念同様に、一義的には捉えられない含蓄を持つ。その概念を本質的に理解するためには、「英語」という枠を取り払い、そもそも「学力」とは何かという考察から始めなくてはならない。ここでは、「従来の学習観」に根本的な問いかけを発する佐伯胖氏（東京大学名誉教授）の見解を主軸に考察を進めていく。

佐伯氏は、テストで測定できるような「与えられた問題に対して正しい答えを出す力」を「学力」とみる一般的な見解に疑問を投じる。本来の「学力」が意味するのは、「どれだけ学んだか」ではなく、「どれだけこれから学ぶことができるか」であり、具体的には「物事に疑問を持ちつづける」力、「新しい疑問を自ら発見する」力や「必要なものを取り出す」力を意味すると指摘する。さらに、これらは「テストにはのらない力」であるがゆえに、テストにのりやすい要素が「学力」を定義してしまう錯覚が生じる、と指摘する。かくして氏は、「従来の学習観」に基づく「学力」という概念を大胆に打ち砕く⁽²²⁾。

私には、「従来の学習観」の含蓄を深く論じる力はない。従って、私は、ここで従来の「学力」の概念が完全に「錯覚」である、と主張するつもりはない。また、学校教育内での「学力」と、現実生活内での「学んでいく力」は始めから区別して然るべきである、との予想される反論を完全に否定するつもりもない。

しかしながら、佐伯氏の大胆な発想転換が、まさに学校教育という「抽象」を、現実生活という「具体」の視点で捉え直すことにより生み出されている、という点に留意したい。佐伯氏が指摘するように、私たちは現実生活においては、「与えられた問題に対して正しい答えを見つけ出す」という状況を経験することはきわめて限られている。むしろ、「何が問題かがわかる」能力や、「これは学ぶ価値があるかどうか」という判断力や直観力が現実生活ではより大きな意味を持つ。それは、氏が指摘するように、「知識の体系が、論理的・抽象的構造でできているのではない」からに他ならないであろう⁽²³⁾。

現実生活の中での「学んでいく力」の要諦は、一般的な「学力」の概念、

すなわち「与えられた問題に対して正しい答えを出す力」とは必ずしも一致しない性質を持つことは経験的にほぼ自明である。この自明なる「現実世界」の原理が、学校教育の場において、それが「学校教育」とあるという理由だけによって、別次元扱いされることが妥当と言えるであろうか。佐伯氏の一見「大胆な」見解は、むしろ、よりリアリスティックであり、きわめて「自然な」見解と見做してよいだろう。

氏は、「学び」の本質の基盤として「アイデンティティ形成」と「文化的実践への参加」という二つのキーワードを提示する。まず、「アイデンティティ形成」とは、「自分探し」のことであり、「自分とは何者であるかが自覚的に明確になること」である。「自分探し」のつまずきは、必然的に学習のつまずきをもたらし、「学べない人間」を作り出す⁽²⁴⁾。氏は、「学べない人間」の意味するところを次のように説明する。

ここで「学べない人間」というのは、知識や技能が身につかないということではなく、その人が人間として、「自分を育てる」とこととしての「学び」ができなくなる、というわけで、表面的には知識や技能が身につけているようであり、どこかにポツカリ穴があいており、そのためいつかは決定的に行き詰まることになる、ということの意味している⁽²⁵⁾。

次に、「文化的実践への参加」について、氏は「文化」、「実践」、「参加」のそれぞれの語に氏独自の意味づけをして、さらに「学び」の本質とは何かについての考察を深める。まず「文化」とは、「集団によって共有されている意味体系の吟味、享受、再構築をめざした、人びとのいとなみとその創造的産物」である、との解釈を施す。さらに「実践」上の観点から、「文化」が「現実社会、さらには未来に広がる可能的世界」に開かれた営みであることの必要性を述べる。すなわち、「文化的実践」は「より広い集団の、より永続的な共有に向けて」学習が営まれることにより成立する⁽²⁶⁾。

その上で、「より広い世界へ向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同体実践に参加していくこと」が本質的な「学び」として定義する。「内発的なやる気」は、共同体全体の支え合いの中で生まれ、持続する、という見方を示す。

こうして、「参加」という社会的な営みが、「自分探し」という個人的な営みに重ね合わされることにより、「アイデンティティ形成」と「文化的実践への参加」の統合がもたらされる⁽²⁷⁾。ここではそのような本質を含む「学び」を「自らを育てる学び」と表現しておく。

さて、ここでもう一度、「英語が使える日本人」計画に立ち戻る。前項で私は、この計画の陥穽は「人文科学的視点」が蔑ろにされているところにあると指摘した。佐伯氏の教育観は、「人文科学的視点」の要所を明瞭に浮かびあがらせる。一つは「アイデンティティ」という軸であり、もう一つは「文化」という軸である。「英語が使える日本人」計画に盛り込まれた内容を吟味すると、これら二つの軸はほぼ一顧だにされていないことに気がつく。

「アイデンティティ」や「文化」への配慮は、英語教育とは別次元のものとして切り離すべきである、との主張は依然として根強いかもしれない。しかし、佐伯氏が示唆するのは、それらへの無配慮が学習者の「学び」の姿勢そのものに与える負の影響である。それは、すでに論じたように、「教育」や「学力」という語の意味を掘り下げることにより浮き彫りになる。くどいようであるが、もう一度氏の見解を引用し「負の影響」の可能性を確認しておきたい。

関心が文化的実践に向かわずに、自分の個人的な「頭のよさ」に集中するときは、学習そのものがなにか世の中に「手応え」のある実践を「やる」ことではなく、パッケージ化された知識や技能を「覚え込むこと」、「練習すること」に向かう。これでは文化的実践への関係づくりとしての「自分探し」がストップしてしまうため、遅かれ早かれ行き詰まり、言い知れぬむなしさ、無力感に落ち込むことになる⁽²⁸⁾。

それでは、いかにしてアイデンティティや文化への配慮を英語教育に浸透させ、「自らを育てる学び」を可能にしていくか。次項から、アイデンティティと英語教育を結びつけるための考察に入る。

4) 英語教育が招く「アイデンティティ喪失」

英語教育とアイデンティティの関係を論じる二様の見解をまずは紹介したい。ともに英字新聞のインタビュー記事において語られた内容であり、“Maintaining Identity in English Classroom”⁽²⁹⁾では、森住衛氏（当時、大阪大学教授・現、桜美林大学教授）による主張が、“English is the Software of Globalization—So Learn it!”⁽³⁰⁾では、カルロス・ゴーン氏（日産自動車社長）による主張が掲載されている。両者の論点をまずは整理しておく。

森住氏は、思考を抜きにして英語表現をひたすら暗記するあり方が支配する今日の英語教育のスタイルを批判的に捉え、そのような教育が、学習者の

「アイデンティティ喪失」を招き、言葉に対する認識を歪めることへの懸念を示す。氏は、日本人が英語を使う際に、姓名の語順をほとんど無意識のままに逆にすることや、「何もありませんがどうぞ」等に見られる日本文化的発想が、“I hope you'll like it.”等に見られる英語文化的発想に切り換えられてしまうことなどを例に挙げ、日本人が英語話者と「対等な」関係を維持できない可能性や、日本文化の美德を損ねてしまう恐れを指摘する。

一方、ゴーン氏は、英語を「道具」として捉え、コンピューターを習得することが人間のアイデンティティに影響を与えないのと同様、英語を身につけることが個人の考え方やアイデンティティを変容させることはない、と主張する。コンピューターでコミュニケーションをする際に「マイクロソフト」というソフトウェアが必要なように、今日のグローバル・エコノミーにおけるコミュニケーションにおいて、英語という「ソフトウェア」は不可欠なものとして機能する、との見解を示す。

両者の論は、一見、真っ向から対立している。森住氏は、「英語教育」の目標として、「言葉の教育」、「異文化間の理解」、「人間の成長」の三点を挙げ、これらは、「スキル」よりも「言語態度および認識」に関係するもの、と説明する。一方、ゴーン氏は、英語の学習を「文化の問題ではなく、また文化とは関係がない」と客観視し、英語は異文化コミュニケーションに必要な「道具」であることを強調する。両者の差異だけを見つめれば、これはもう一つの「教養」対「実用」論争に過ぎない、ということになる。

しかし、ここでは、両者の見解の共通部分に着目したい。両者はともに、外国語を使用する際にアイデンティティの重要性を強調している。森住氏は、「考えること」が蔑ろにされている英語教育が、自己アイデンティティの基盤を脆弱にし、英語学習者にいわれなきコンプレックスを植えつけることの問題点を指摘している。一方、ゴーン氏は、英語を学ぶことが「考えること」の中身までを変えはしない、という確信に基づき、むしろ、英語コミュニケーションを通して、変わることのない自己アイデンティティを積極的に国際社会に示せることの利点を説いている。

アイデンティティ重視という共通の視点に立てば、森住氏とゴーン氏の異なる見解を融和していく道が開ける。それぞれの見解に批判的考察を加えながら、両者の相互関係をより明確にしておきたい。

先述したように、森住氏は、英語を使用する際に、姓名の順序を逆にすることや、「何もありませんがどうぞ」等の日本的発想が抑制されることを例にあげ、「アイデンティティ喪失」の可能性に懸念を示している。これらの指摘は、「議論の場」を提供するためのもので「押付け」ではない、と述べ

る氏の意図を尊重した上で、私自身の考えを述べたい。

まず、氏のあげた二つの例について述べるならば、それらは、「アイデンティティ喪失」の懸念を伝えるにはやや説得力に欠ける、という印象を受ける。挨拶や決まり文句のレベルで相手の言語コードに合わせる姿勢は、外国語を使用する人間としてのエチケットの範疇に入り、この範疇においては、そう容易には「アイデンティティ喪失」の問題につながらない、というのが一般的な見解ではないか。

姓名の順序について言うならば、国内でも議論がある「男女別姓問題」もほぼ同次元の問題を含んでおり、一度定着した習慣を変化させる案は容易に見つかるまい。また、相手方の状況に応じて柔軟に対応を変化させる日本人のアイデンティティの一端が滲み出ている、との見方も可能である。

「何もありませんが」の表現にしても、実際の場面では、必ずしも“I hope you'll like it.”に言い換えを迫られるわけではなく、謙遜を別の表現で伝えることもできよう。謙遜が、英語文化において必ずしも否定されるわけではない、という事実も重要な異文化理解項目である。

森住氏の指摘において最も共感を覚えるのは、英語教育が思考を抜きにした暗記支配の教育に陥っているとの観察である。学習者が受動的に知識を詰め込んでいる限りでは、氏が述べるように「言語態度および認識」が健全に育成されないのは明らかである。日本人の英語力は、「挨拶や決まり文句」はさておき、会話の中身に当たる部分において問題がより鮮明に浮かび上がる。「アイデンティティ喪失」の問題の本質は、この「中身」の次元の問題により深く関わる。「考え」を表現できない、あるいはそもそも確固たる「考え」がない、等のよく耳にする日本人学習者に対するネガティブな評価は、それ自体が「アイデンティティ喪失」の端緒と見做してよい問題を含んでいる。

一方、ゴーン氏が述べる、英語を学ぶことが「考えること」の中身までを変えはしない、という指摘に大きな誤りはないであろう。また、英語を異文化コミュニケーションのための有意義な媒体と見做す発想も、方法を誤らなければという但し書きつきで、ほぼ妥当と判断してよいであろう。しかしながら、ゴーン氏の主張は、学習者の自己アイデンティティがすでにおおよそ確立している、という前提があつてのものである。学習者の自己アイデンティティが揺らいでいる限りにおいては、とりわけ、過度の英語崇拜に取りつかれた学習者に対しては、森住氏の主張が妥当性を増す。

森住氏とゴーン氏のきわめて異なる生い立ちや現在の立場が、両者の異なる発想を生み出していることは疑いない。ゴーン氏は、英語教育の対象とし

て、すでに学校教育を終了した社会人を想定している。また氏自身がグローバル・エコノミーの最前線に身を置きながら、外国語である英語を使いこなしてきた経歴を持つ⁽³¹⁾。一方、森住氏は、自己アイデンティティ形成途上の生徒（学生）を想定している。また、「考えること」を奪われる英語教育を自らが体験し⁽³²⁾、それが今日に至っても変わらぬ状況を教員として目の当たりにしている現実がある。

その両者が、ともにアイデンティティの問題に眼を差し向けたのは意味深長である。少なくとも外国語学習とアイデンティティの深い結びつきを示している。さらに考えたいことがある。両者はともにアイデンティティを「維持」することの重要性を強調している。アイデンティティを「維持」することの重要性は疑う余地がない。しかし、そのことがアイデンティティの「変容」をすべて否定することにつながるであろうか。「維持」とともに「変容」を肯定する見解があってもいいのではないか。次項ではその可能性について考察する。

5) 「アメリカニズム」と「文化」の調和

森住氏が示した「アイデンティティ喪失」に対する懸念は、いわゆる「英語帝国主義」論によってさらに先鋭に指摘される。津田幸男氏（名古屋大学教授）は、「支配者の言語が、被支配者の外面世界ばかりか、内面世界をも支配し抑圧し、意識を植民地化するということは、人間性への冒瀆である」と、「英語支配」がもたらす「人間疎外」の問題を論じる。さらに、英語は「数千もある世界中の言語の一つ」と位置づけ、英語が話せることと「国際人」であることは無関係である、と主張する⁽³³⁾。

「国際化」という抽象概念の浸透とともに、ほとんど盲目的な「英会話信仰」の風潮が生み出されている今日の日本社会にあって、津田氏の指摘は傾聴に値する。多くの人々が看過している一面の事実を鋭く抉り出し、英語学習者の居住まいを正させるインパクトが確かにある。

しかし、「英語帝国主義」論は、「英語支配」や「人間疎外」といういささか先鋭に過ぎる言葉使いやその発想の仕方にある意味での陥穽がある。その先鋭さは、人々に過剰な警戒心を植えつけうる。人間コミュニケーション、とりわけ異文化間コミュニケーションを成立させる前提は信頼関係である。「警戒」が「信頼」に先じるとしたら、それは豊かなコミュニケーションの前提を阻害する可能性を孕む。

大切なことは、英語を外側に置き敵対視することではない。アイデンティティを「維持」することの重要性とともに、英語を内側に入れることにより

生じるアイデンティティの「変容」が、必ずしも「英語支配」や「人間疎外」を意味しない、という認識を同時に深める必要がある。

私は「再考Ⅱ」で、G・H・ミードの「社会的自我論」を論じた。「創発的内省性」という用語を軸にして、日本人が英語を学ぶ意義について考察した。よく指摘されるように、日本人のコミュニケーションは、以心伝心を尊び、言葉に積極的な価値を置かない傾向が認められる。それに対し、英語文化一般におけるコミュニケーションは、言葉に強い信頼を置き、何事も言葉で説明づけようとする傾向がある。きわめて異質な言語文化に仮にも接触することは、ともかくも自分を見つめ直す（「内省」する）きっかけや刺激を与えてくれる。そのことが、新しい何かを生み出し（「創発」し）、自我や社会を進化させていく契機となる⁽³⁴⁾。

すなわち、私はミード論を通して、日本人の英語学習がネガティブな「支配」や「疎外」ではなく、ポジティブな「進化」や「成長」をもたらす可能性を示唆した。ここでは、佐伯啓思氏（京都大学大学院教授）が提示する「アメリカニズム」論、ならびに「文化」と「文明」の相互関係についての氏の見解を手がかりにして、アイデンティティについてさらに考察していく。

佐伯氏は、「文明」と「文化」の差異を明瞭に説明する。「文化」は、「耕す」という語源にも関わるように、その大地の歴史に根づく「固有性」と「独自性」を有し、容易には変化しない。一方、「文明」は、「普遍性」や「合理性」を有し、ある場所の特定のあり方から切り離されて、あらゆる土地に外延的に拡張されうる。19世紀に西欧で生み出された近代主義は、多分に「文明」という概念に結びつけられる⁽³⁵⁾。

今日のグローバル社会において「文明」の守護と拡大という使命を担っているのはアメリカである、と氏は捉える。世界的な規模での自由や民主主義の拡張、富の拡大を「グローバリズム」と解釈する「思考の図式」はアメリカを源に提供され、積極的な意味と価値が付与される。また、他を圧倒する規模で世界中に輸出される映画や音楽、ジーンズやマクドナルド等に至るアメリカ発の「大衆消費文化」が、国境を越えた「心理的共鳴板」の役割を果たし、世界中の人々の「生活様式や価値観の共通化」を推し進める⁽³⁶⁾。これらの現象を推進する独特なアメリカ的思考様式が、佐伯氏のいう「アメリカニズム」である⁽³⁷⁾。

ここまでに記した佐伯氏の見解は、「英語帝国主義」の論調と一見、重なり合う。しかし留意すべきは、氏がアメリカの持つ「ソフトパワー」に着目している点である。しきりに誇示される自由や民主主義という「普遍的」価

価値観や、大衆の心情をくすぐる「大衆消費文化」において、アメリカは国境を越えて世界を惹きつける「魅力」を有している。「アメリカニズム」は軍事力や経済力を背景にした「強引な政策によって」というよりは、「ごく自然に」世界に浸透する、と捉える⁽³⁹⁾。

アメリカのかざす自由や民主主義が本当に普遍的であるのか。アメリカ発の大衆消費文化の浸透はその土地の「文化」を破壊することにつながらないか。こういった「アメリカニズム」の問題に対し、佐伯氏は独自の鋭い批判を展開する。ここではそれらの内容に立ち入らない。しかし、最低限、確認しておきたいことは、「アメリカニズム」が、その質の如何は別にして、世界に向けて「外延的に拡張」しており、その意味において「文明」を胚胎している、という捉え方である。このことは、事実としてひとまず認めてよいだろう。

従って、英語を「世界に数千もある言語の一つ」と捉えることは可能かもしれないが、「アメリカニズム」を「世界に数千もある文化の一つ」と捉えることは現実的に無理であろう。「アメリカニズム」はもはや固有性のある「文化」としてではなく、普遍性を帯びた「文明」として日々刻々私たちのもとに届き、良かれ悪しかれ、私たちの日々の生活や考え方に影響を及ぼしている。仮に「英語教育」が日本から消えても、「アメリカニズム」が日本から消えうせることはない、とさえ言えよう。

氏は、「文化」と「文明」についてさらに考察を進める。先述のように両者の概念を明瞭に分けた上で、両者は「決して別個のものではないし、無条件に相対立するものではない」と述べる。あらゆる社会は、「文明」と「文化」の二重性があり、両者は適切に入り混じり構成されている。そして社会の安定性は、「いかに文明と文化を調和させるかにかかっている」と指摘する。一方で世界という「文明」とつながり、他方で歴史や固有性という「文化」に根づいていることが「社会的価値」であると説明する⁽³⁹⁾。

必然的に、社会の不安定は「文明」と「文化」の調和が崩れた際にもたらされる。「文化」は「文明」という世界へのつながりを失うと、自閉化し独善化する。また「文明」は「文化」という大地のコンテクストを失うと、根無し草になり流浪を始める⁽⁴⁰⁾。佐伯氏の以下のコメントは、本稿で考察している「アイデンティティ」というテーマに明解な解釈を与える。

「文化」は、決してその集団の独自性への自閉的固執を意味するものではない。そもそも他の「文化」を排した独自性などというものはありえないのであって、独自性は、もともと他者との差異化の中から選び取ら

れた自己認識にほかならないからである⁽⁴⁾。

すなわち、自己のアイデンティティは、自らの「文化」に固執することではなく、「文明」に自己を何らかの形で結びつけることによってより確かな安定性が保証される。また、「文化」と「文明」のバランスが維持されている限りにおいては、アイデンティティの「変容」は健全である、と判断できよう。この場合の「変容」は、「他者との差異化の中から選び取られた自己認識」による変化のプロセスと捉えられる。

先述したミードの「創発的内省性」の理論はこのプロセスにほぼ一致するとみてよい。「社会的自我」の健全なる発達はまさに「文化」と「文明」のバランス感覚によってもたらされる。次項では、そのバランス感覚を英語教育に反映させるための一施策を、私の授業実践の報告を重ねながら論じたい。

6) 「アイデンティティ教育」としての英語教育

今日日本を覆う過熱気味の「英会話信仰」の背後には、「アメリカニズム」という名の「文明」の少なからぬ影響力、浸透力があることは間違いなからう。アメリカの「ソフトパワー」に潜在的なあこがれを抱いたままに、その言語である英語の習得への希求を重ね合わせる人間が数多くいても不思議はない。事実、「アメリカニズム」の中には学習者に感銘や啓発を与える素材が豊富に存在することも否定できない。

英語教育はそのような学習者の「ソフトパワー」へのあこがれや希求を一刀両断に切り捨てることはできない、という現実であろう。「英語帝国主義」論の勢力が拡大しない傾向にあるのは、この現実路線に立った視点を軽視していることに一因がある。まず必要なことは、教員側が価値ある「ソフトパワー」を選択しうる鑑識眼を備えることである。

しかし、英語教育が「アメリカニズム」の光の部分に一方的に重心を傾けるということになれば、日本人の健全な「アイデンティティ形成」を阻害することは疑いない。それは、「アメリカニズム」の絶対性を学習者の心に植えつけ、日本文化の固有性、独自性を否定視する傾向につながることを余儀なくする。ここでは、「英語帝国主義」論が鳴らす警鐘が妥当性を帯びることになる。

ここに、一つの止揚案が浮上する。それは、「アメリカニズム」という文脈から離れることなく、「アメリカニズム」そのものの功罪を考えさせる教育の実践である。「アメリカニズム」には光もあれば影もある。その光と影を客観視し、「他者との差異化の中から選び取られた自己認識」を深めるプ

ロセスに従事すれば、日本人の「アイデンティティ形成」は必ずしも阻害されない。私の授業実践の一端を紹介しながら、この見解がいかに実践に結びつくかを考察したい。

ここで取り上げるのは、私の勤務校である敬和学園大学において、1998年度の赴任以来担当してきたゼミ授業である。私は本ゼミで、これまで一貫して「アメリカニズムの考察」というテーマを核に位置づけてきた。1クラスを2年間にわたり担当する方式で行われ、私は、今年度（2003年度）に至るまで、すでに4クラスを完結し、現在は5クラス目と6クラス目を同時に担当している。ほぼ6年に及ぶゼミ指導を通して、私は、学生たちが「アメリカニズムの考察」を通して自己アイデンティティに目覚めていくありさまを直接観察してきた。地味な内容のゼミではあるが、学生たちの意欲的な反応を確かに感じ取れてきた⁽⁴²⁾。

私は現代日本を染め上げつつある「アメリカニズム」に日本人がいかに向き合っていくかを学生に様々な視点から考察させる。ほぼ例外なく今日の学生は、アメリカ「文明」に十分な露出を受けながら成長してきた。「アメリカニズム」を「感化」源とみるか、「汚染」源とみるかは人それぞれであるが、大方は、「アメリカニズム」の支配をさほど自覚していない、という実態がある。その背後には、「ごく自然に」影響が浸透する「ソフトパワー」の力が働いていることは間違いない。

私は、「アメリカニズム」についての考察を学生に促すため、様々な手法を用いてゼミを行ってきた。ここでは教材の質に重点を置いた一手法を紹介する。私は、しばしばアメリカ人が日本の文化について論述した新聞記事やエッセイを教材資料として使用する。述べられている内容が、書き手自身に備わるアメリカ的な価値観のフィルターを経ているところに資料としての意味がある。授業のプロセスはごく単純である。その教材を読解し、そこに述べられている見解を整理し、その見解一つひとつに対し、どう受け止めるかを問いかける。

他者が「文明」の視点から、ある土地の「文化」を論じる場合、得てしてそこに偏見が参入する。とりわけ、「文明の守護と拡大」を使命とするアメリカ人による日本文化論に、顕著な偏見が露呈することは珍しいことではない。偏見が露呈した教材の使用はある意味では危険である。それはしばしば、書き手が心の内に抱くアメリカの優越、日本の劣等というあからさまな差別意識を反映する。佐伯（啓）氏は、以下の指摘をする。

「文明」の側が、それ自体を普遍的なものとなすという、ほとんど無

意識の優越感を内包しているのに対し、「文化」の側に立つものは、まさにその無意識の優越感によって自己の誇りを傷つけられ、そのアイデンティティを蹂躪されたと感じる。アイデンティティの軸は軍事的な圧力や経済的搾取というよりも、存在の証という誇りの自意識にかかわるものなのである⁽⁴³⁾。

アイデンティティはまさしく「存在の証という誇りの自意識」を内包している。偏見が露呈する資料は、時として、学習者の「誇り」を傷つける。また、多かれ少なかれ「問題意識」を与えうる。逆説的になるが、その衝撃が、教育的効果を放つことになりうる。すなわち、学生は、他者から受けた自文化についての意外な、また心外な評価に出合うことにより、無意識のうちに備わっている自文化、そして自己アイデンティティを見つめ直そうとする。受けた衝撃の度合いが大きいほど、見つめ直すきっかけを与えるためのインパクトが大きい。

ゼミの資料は、挨拶や人間関係等の日常生活習慣から臓器移植、ビジネス慣行、少年犯罪等の社会問題に至るまで幅広いトピックが扱われる⁽⁴⁴⁾。外国人が提示する日本に対する見解の一つひとつが教材である。それらが偏見であるか否かの結論を出すことがこのゼミの目的ではない。個々の見解をどう受け止めるかは、学生個人個人が熟考の上、判断すべきことである。

適切な判断を下すためには、無意識のうちに自らを支配する「アメリカニズム」という「文明」と、やはり無意識のうちに自らを支配する日本の「文化」の両方に対する認識と洞察が必要になる。そこに「文明」と「文化」を自らのうちに調和させようとする契機が提供される。

このゼミでは英語のみならず、日本語の資料もふんだんに使用するため、英語教育の文脈から離れた授業が展開されることも少なくない。「ゼミ」という授業形態の性質上、「英語力のための教育」よりも「英語による人間教育」に意識の重心が傾きやすい。このゼミにおける英語教育は、あくまでも「アイデンティティ教育」という全体の一部として位置づけられる。

これが「英語」という科目の授業であるならば、「英語力のための教育」の側に意識の重心を移動させることになろう。基本的には、徹底して英文資料を使用することにより、その転換を計れる。重要なことは、その場合においても「英語教育」を「アイデンティティ教育」の一環として位置づける基本精神を貫くことである。

松本茂氏（東海大学教授）は、「私の目指す英語の授業10箇条」⁽⁴⁵⁾として、「英語の4技能（聞く、話す、読む、書く）を別々に学習するのではなく、

第5の技能(考えること)によって4つの技能の学習が統合されるように設計された授業」という一条を掲げる。「4技能」に加えて、「考えること」を「第5の技能」と捉える視点は、今後より強調されてよいだろう。

そして、「考えること」の前提になるのは、文化やアイデンティティを見つめ直す行為に他ならない。「文化やアイデンティティを見つめ直す」行為とは、佐伯(胖)氏が示した「本質的な学び」の定義と重なる。すなわち、「集団によって共有されている意味体系の吟味、享受、再構築」の行為である。その行為の上に成り立つ「アイデンティティ形成」のプロセスを幾重にも経験しながら、学習者は過去を伝承するとともに、未来に向けての共同的な営みを創出しよう。そこに、「自らを育てる」新しい型の英語教育が創出されていく可能性が秘められている。

7) 結びに代えて

「文化」と「文明」を調和させようとする構えが、アイデンティティに安定性を与える。それは、アイデンティティの「維持」と「変容」のバランスを保持しようとする構えであると言い換えてもよいだろう。ここで私が想起するのは、ラインホルド・ニーバーのよく知られる次の一節である。

神よ、変えることのできるものについて、
それを変えただけの勇気をわれらに与えたまえ、
変えることができないものについては、
それを受け入れるだけの冷静さを与えたまえ、
そして、変えることのできるものと、
変えることができないものとの、峻別する知恵を与えたまえ⁽⁴⁶⁾。

「変えることのできるものと、変えることができないものとの、峻別する知恵」の養成こそが、「アイデンティティ教育」の定義であり目的である。「変えることのできない」アイデンティティを「維持」し、「変えることのできる」アイデンティティは「変容」の可能性を探る。それを可能にする「峻別する知恵」の涵養は、本稿で論じてきた「自らを育てる学び」の核に据えられる。

「英語が使える日本人」の育成は、「アイデンティティ教育」という一項目を抜きにしては、到底語り得ないテーマであるように思える。日本社会における「アメリカニズム」の過剰な浸透ぶりを肌で感じながら、「変えることのできるものと、変えることができないものとの、峻別する知恵」が、私

たち英語教員に今、痛切に必要とされていることに気づかされる。

註

- (1) 例えば、平泉渉、渡部昇一『英語教育大論争』文藝春秋、1975年を参照。
- (2) 例えば、津田幸男『英語支配の構造』三省堂、1990年、ならびに、大石俊一『「英語」イデオロギーを問うー西欧精神との格闘』開文社出版、1990年を参照。
- (3) 小淵恵三首相(当時)により、1999年3月、河合準雄氏(国際日本文化研究センター所長)を座長として設置された(「英語を第2公用語に」『日本経済新聞』2000年1月19日)。
- (4) 例えば、船橋洋一『あえて英語公用語論』文藝春秋、2000年を参照。
- (5) 中嶋嶺雄氏(当時、東京外国語大学長)を座長とし、グレゴリー・クラーク氏(多摩大学長)ら計22名のメンバーで構成(「英語教育『聞く・話す』を重視」『日本経済新聞』2000年1月26日)。
- (6) 遠山教子文部科学大臣、明石康氏(元国連事務次長)らのメンバーで、2002年1月から5月にかけて審議された。(旺文社教育情報センター「文科省、英語教育改善へアップテンポの取組み」2003年6月、旺文社ホームページ<http://www.obunsha.co.jp/information/topic/t0306/t03063.pdf>)。
- (7) 文部科学省「『英語が使える日本人』育成のための戦略構想」2002年。
- (8) 文部科学省「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」2003年。
- (9) 「拙稿4編」は以下の通り(①「コミュニケーション論再考ー人間の顔をしたコミュニケーション教育に向けてー」『敬和学園大学研究紀要』第9号、2000年、②「コミュニケーション論再考ⅡーG・H・ミードの『創発的内省性』を基軸にしてー」『敬和学園大学研究紀要』第10号、2001年、③「コミュニケーション論再考Ⅲー『時事英語』4年間の授業実践を踏まえてー」『敬和学園大学研究紀要』第11号、2002年、④「コミュニケーション論再考Ⅳー『本源的対話性』に根ざす人間コミュニケーションー」『敬和学園大学研究紀要』第12号、2003年)。
- (10) 旺文社教育情報センター、前掲書。
- (11) 例えば、金田一春彦『日本人の言語表現』講談社、1975年、ならびに、鳥飼玖美子『異文化をこえる英語ー日本人はなぜ話せないか』丸善、1996年を参照。
- (12) 「国語力の向上」以外の各項目に示された具体案の要約を以下に示す。各番号は「英語教育改善のためのアクション」の7項目に記した前述の番号に対応する(①英語コミュニケーション活動の重視、少人数指導・習熟別指導の導入、先進校の設置、②教員の英語力強化、外国人教員の増員、地域リーダーの育成、③高校生の留学機会の充実、国際交流の活性化、④リスニングテストの導入、検定試験の活用、⑤小学校英語教員の質の向上、⑦英語教育の実践的研究の推奨)。
- (13) 平泉氏は、現行の英語教育は英語を活用させる域に到達し得ないとして、英語を義務教育からはずし、国際情勢を鑑み国民の5%のみを集中訓練し実用能力者を育成することを主張した。渡部氏は、英語教育を母国語との格闘の場として意味づけ、教育成果はその運用能力の潜在力で計るべきとし、伝統的な英語教育法を弁護した(平泉、渡部、前掲書)。
- (14) 関口一郎『「学ぶ」から「使う」外国語へー慶應義塾藤沢キャンパスの実践』集英社、2000年、66頁。

- (15) 関口、前掲書、78-80頁。
- (16) 石井敏「理論の概念と理論の構築および評価」石井敏他編『異文化コミュニケーションの理論-新しいパラダイムを求めて』有斐閣、2001年、40-49頁。
- (17) “Griffin, E. 1994 A First Look at Communication Theory, 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth” が「引用文献」に記されている(石井、前掲書、49頁)。
- (18) 石井、前掲書、44-46頁。
- (19) 石井、前掲書、44頁。
- (20) 石井、前掲書、40頁、42頁。
- (21) 石井、前掲書、40頁。
- (22) 佐伯胖『「学び」を問いつづけて』小学館、2003年、127頁、137頁。
- (23) 佐伯、前掲書、128頁、136頁。
- (24) 佐伯胖「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖、藤田秀典、佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年、9頁。
- (25) 佐伯、前掲書、9頁。
- (26) 佐伯、前掲書、28-30頁。
- (27) 佐伯、前掲書、30-31頁。
- (28) 佐伯、前掲書、45頁。
- (29) Ginko Kobayashi, “Maintaining Identity in English Classroom.” *The Daily Yomiuri*, October 18, 1999.
- (30) Tom Baker, “English is the Software of Globalization – So Learn it!” *The Daily Yomiuri*, April 12, 2002.
- (31) ゴーン氏はブラジルに生まれ、その後レバノン、フランス、ドイツ等に移り住む。日本のみならず、ブラジル、アメリカのビジネス界においても成功を収めている(カルロス・ゴーン、フィリップ・リエス『カルロス・ゴーン経営を語る』日本経済新聞社、2003年)。
- (32) 森住氏は、同記事(“Maintaining Identity in English Classroom.”)の中で、中学時代、himselfがなぜhisselfにならないのかという質問を英語教員にした際、“If you think like that, you won't learn.”との返答を受けたという自らの経験を述べている。
- (33) 津田幸男「英語支配への挑戦序論」津田幸男編『英語支配への異論』第三書館、1993年、34頁、48頁、53頁。
- (34) 拙稿「コミュニケーション論再考Ⅱ」、前掲書、213-217頁、224-225頁。
- (35) 佐伯啓思『新「帝国」アメリカを解剖する』筑摩書房、2003年、37-40頁。
- (36) 佐伯(啓)、前掲書、44-45頁、82-85頁。
- (37) 「アメリカニズム」の詳細については、佐伯啓思『「アメリカニズム」の終焉-シヴィック・リベラリズム精神の再発見へ』TBSブリタニカ、1998年、111-134頁を参照。
- (38) 佐伯(啓)、前掲書、2003年、113-114頁。
- (39) 佐伯(啓)、前掲書、48-49頁。
- (40) 佐伯(啓)、前掲書、48頁、228頁、232頁。
- (41) 佐伯(啓)、前掲書、228-229頁。
- (42) 参考のために、過去に終了した4回のゼミ最終年次の「学生の授業アンケート」結果を表1に示す(ゼミの開講は表の1999~2001年度生が3・4年次、2002年度生が2・3年次)。このアンケート調査は年度末の最終授業時に学内全体で実施さ

れた。

表 1

年 度		1999年度	2000年度	2001年度	2002年度
回答者数/登録者数		13/14	17/17	12/14	11/14
アンケート回収率		93%	100%	85%	79%
授業態度	出席状況	4.1 (4.3)	4.8 (4.3)	4.3 (4.3)	4.2 (4.2)
	予習への取り組み	3.6 (3.2)	3.3 (3.2)	3.8 (3.2)	3.3 (3.3)
	理解への努力	4.5 (4.3)	4.5 (4.3)	4.6 (4.2)	4.3 (4.2)
	復習への取り組み	3.0 (3.1)	3.2 (3.2)	3.8 (3.2)	3.5 (3.2)
	課題への取り組み	4.2 (4.1)	4.4 (4.1)	4.3 (4.1)	4.5 (4.1)
	[授業態度] 項目平均値	3.9 (3.8)	4.0 (3.8)	4.2 (3.8)	3.9 (3.8)
授業内容	シラバス	4.4 (3.8)	4.0 (3.8)	4.5 (3.8)	4.2 (3.8)
	内容の理解しやすさ	4.6 (4.1)	4.5 (4.1)	4.7 (4.1)	4.5 (4.1)
	創意工夫	4.5 (4.0)	4.4 (4.0)	4.4 (4.0)	4.2 (4.1)
	刺激と興味	4.9 (4.1)	4.6 (4.1)	4.8 (4.1)	4.7 (4.2)
	内容への満足	4.8 (4.1)	4.5 (4.1)	4.7 (4.1)	4.6 (4.1)
	[授業内容] 項目平均値	4.7 (4.0)	4.4 (4.0)	4.6 (4.0)	4.4 (4.1)
担当教員	熱意	5.0 (4.5)	4.9 (4.5)	4.8 (4.5)	4.8 (4.5)
	授業参加への促し	4.5 (4.2)	4.6 (4.2)	4.7 (4.3)	4.3 (4.3)
	時間配分	3.8 (4.1)	4.5 (4.2)	4.4 (4.2)	3.8 (4.3)
	話し方	4.5 (4.2)	4.6 (4.3)	4.8 (4.3)	4.6 (4.4)
	[担当教員] 項目平均値	4.5 (4.2)	4.7 (4.3)	4.6 (4.3)	4.4 (4.3)

* 5段階評価に基づく5点満点で算出 * () 内は学内全講義平均の数値

- (43) 佐伯 (啓)、前掲書、46頁。
- (44) 例えば、これまでに以下の資料を使用した (Nancy Sakamoto, Reiko Naotsuka, *Polite Fictions—Why Japanese and Americans Seem Rude to Each Other*, Kinseido, 1982. Paul McLean, *Japan—Language Insights*, Kinseido, 1986. Mary Jordan, “In Japan, Tradition is at the Heart of Transplant Ban.” *The Washington Post*, July 22, 1996. Sandy Sugawara, “Japan Eases its Killer Work Ethic.” *The Washington Post*, April 29, 1997. Mary Jordan, “Crime and Nurturing—For Japan’s Violent Juvenile Offenders, Punishment is Relatively Gentle.” *The Washington Post*, November 3, 1997.)。
- (45) 松本茂「どんな授業を目指していますか」『教育出版高等学校英語科ニューズレター』第4号、教育出版株式会社、2002年。
- (46) 大木英夫『終末論的考察』中央公論社、1970年、23頁。この一節はアメリカの神学者、倫理学者ラインホルド・ニーバー (Reinhold Niebuhr, 1892—1971) が、1943年にとある教会で説教した時の祈りで、アメリカでは“The Serenity Prayer”として知られている (「すのはらの『春原主義』」ホームページ<http://home.interlink.or.jp/~suno/yoshi/index.html>)。