

日本人を《考える葦》にするための言語教育

高 島 敦 子

〔キーワード〕 論理志向の言語教育、全教科の統合、「自覚的」市民の育成

ま え が き

いま、日本人の学力低下が大きな社会問題となっている。小学生から中学高校生、そして大学生だけではない。ものを知らない層は、今や企業の社員にまで広がっているらしい。企業はその発展のために独創性のある人材を必要としている。しかし、数学や国語の基礎が身につけていない者に独創的な考えを期待するのは無理だ、と考えた企業経営者たちが、社員の能力向上のために、社内授業を行ったり、研修会社の作った練習問題を社員に受けさせたりしているという。¹⁾

文字どおり一億総白痴化と言える、現代日本人の能力低下をもたらした元凶は何だろうか。その筆頭が、悪名高いわが国の入試制度であることは疑いの余地がない。記憶力だけを重視したわが国の入試制度の弊は、過去何年にもわたって、心ある人々によって指摘されつづけている。日米の教育専門家グループによる、両国の教育実態調査報告書の中で、このことが問題になったのは15年前のことである。同報告書は、アメリカの大学入試では、思考力、創造力、抽象力、分析力、総合力、判断力などがテストされるのに対して、日本の共通一次試験では、特定分野の知識が問われ、「何をどれだけ記憶しているか」で合否が決る。判定が機械的に行われる点が不公正である、と述べている。²⁾

機械的な判定とは、○×式や穴埋め式や、ただ一つの正解選択式などの客観テストによる判定のことに他ならない。与えられた答が、正(○)でもあり得るし否(×)でもあり得ると考えたり、正解は他にもある筈だと考えたりする

(2)

ことは許されない。思考力や創造力や主体的な判断力が試される余地はない。日本の中学高校では、このような試験に受かるための勉強がされつづけてきた。学生は、断片的な知識や情報を並べることはできるかもしれない。しかしそれらの相互関係を論理的に説明することはできない。分析したり、総合したりする力がないからである。

現代の日本人から考える力を奪ったのは、入試制度だけだろうか。私は、他にもあると考えている。それは「国語」と呼ばれている、わたしたち日本人の母語としての日本語教育である。

わが国の「国語」教育は、伝統的に、文学鑑賞と文芸作品的作文の指導に重きを置いてきた。又、それは道徳教育³⁾もかねていた。

「国語」の授業では、日本語という言葉の構造や、それを日常生活で正しく使う方法などは教えられてこなかった。論理的実用的な面はおろそかにされ、情緒的な面だけが強調されてきたのである。わが国の「国語」教育は基本的に、言語教育ではなく情操教育だったと言える。

人間は考える葦だと言われている。300年以上も前のパスカル⁴⁾のこの言葉は、はたして、現代の日本人にどこまで当てはまるだろうか。私はこの稿で、これからの日本人を「考える葦」に育てるための、新しい言語教育の方法論を展開し、その実践の可能性を模索してみるつもりである。それは、わが国のカリキュラムで「国語」教育と呼ばれているものの方法論である。しかしこの語は、明治政府が標榜した「国家統一は言語の統一から」という国家主義的イデオロギー^{ナショナリズム}を髣髴とさせる。民主主義の現代にはそぐわない。「国語科」で教えられる言葉は日本語である。ここに「日本語教育」という語を当ててもよいかもしれない。しかし現時点では、この語は外国人向けの日本語教育と受け取られがちである。そこで私は、そのいづれでもない「言語教育」という語を、あえて使うことにした。

1 論理思考の言語教育

1. 日本語教育と英語教育の連携

私は、本学で教えている英作文で、約20年前から、木下是雄著『理科系の作文技術』を必携参考書に指定している。木下氏はこの書物で、「内容が事実と意見にかぎられていて、心情的要素をふくまない」文書を「仕事の文書」と名付け、氏の専門である物理学を学ぶ学生のために、論文やレポートの書き方を指導している。この書物に出会う以前から、私は英作文の授業で、決められた動詞文型⁵⁾を使って、自分の体験したことを30語以内の英文にまとめる課題を学生たちに与えていた。自分のしたこと、又は見聞したこと、すなわち事実だけを書き、意見や感想は書いてはいけない。だから、主観的な修飾語は使ってはいけないし、一般的な表現や漠然とした表現ではなく、具体的で明確な表現を使わなければいけない。主動詞は過去形を使い、その事実がいつ、どこで、どのように、又はなぜ起ったのかということを書く。

私が独自に考え出した上の方法論は、木下氏が事実の記述の特徴として上げている諸条件にびたりと一致していた。すなわち、「一般的でなく特定の」であり、「抽象的」でなく「具体的」であり、「漠然としておらずはっきりしてい」て、「できるだけ名詞と動詞を使い、主観に依存する修飾語は使わない」こと、又、いわゆるジャーナリストの定石の5WとH (what, who, when, where, why, how) に必要なかぎり言及すること、などである。その他、「必要なことは洩れなく記し、不必要なことは一つも書かない」(論理の飛躍を読者が補ってくれることを期待せずに)「くどいほど明確に論理の筋道を立てて書く」、などの注意事項は、その後私も、必要に応じて採用している。

木下氏はこの書物を書くにあたって、アメリカの小学校から大学までの6種類の英語—すなわち「国語」—の教科書を参考にしている。アメリカではこのような言語技術の指導が、小学校で始められるのである。たとえば、*Patterns of Language* という9巻から成る小中学校用の教科書の中の、小学4年生向

(4)

けの巻では、まず「文」と「語順」と「パラグラフ」が取り上げられ、それぞれが簡単に定義されたあと、パラグラフの実例が示され、子どもたちはその書き方を練習する。学年の後半になると、「定義」のし方や「私信」の書き方やレポートの「構^{アウトライン}想」の書き方などが指導される。そして、学年が終るまでに、「事実」と「意見」の違いが実例で示され、それぞれの叙述のし方が指導される。その過程で子どもたちは、「形容詞の役割」―意見には形容詞が使われる―や、具体的な事実から、一般的な傾向や特徴を「推論」したり「まとめ」たりすることを学ぶのである。⁷⁾

私は、『理科系の作文技術』を参考書に指定した最初の年(1982年)に、学生たちにその読後感を書いてもらった。その中に、この本に書いてあるような作文技術を、小学校の国語の時間に習いたかった、という感想があった。それから、理科系云々という題名にはじめは違和感を抱いたが、読んでみたら文科系の勉強をしている自分にも大変役に立つことがわかった、という感想があった。この二つの感想は、わが国の「国語」教育に何が欠けているかを如実に示していた。それは、言葉には感情の表現手段という役割の他に、論理の伝達手段という役割がある、という認識である。私はその部分を、アメリカにおける母語(又は母国語)としての英語教育の方法論を採用することによって補えるのではないかと考えた。

英語教育者の天満美智子氏は、大学1年生の英作文の授業で、まず英語の論説文を書く指導をし、学生にかなりの力がついた頃、日本語の論説文を書かせてみると、その日本語が、簡潔で分りやすいパラグラフの、理路整然とした集合体になっていることを発見した。氏は、ここで学生たちが書いた日本語の文章に、「驚くほど英語的な」という修飾語を当てている。⁸⁾

私も、上で言及した英作文の授業で、最寄の駅から自宅までの道順を書き、略図を添えて提出させたことがある。学生たちの書いた英文は、文法的な間違いや慣用的な間違いを別にしても、目標しの選び方や描写のし方が不適切だったり、その位置の叙述のし方があいまいだったりして、意味をなさないものが殆どだった。そこで私は、知人のアメリカ人が書いた、彼女の自宅までの道順

の英文を、略図と一緒に学生たちに与え、日本語に訳させた。それを参考にして、自宅までの道順をまず日本語で、次に英語で書かせてみた。出来上がった英文は、最初に書かせたものにくらべると、簡潔で明快なものが多かった。同じことが日本文についても見られた。学生たちは、「必要なことは洩れなく記し、不必要なことは一つも書かない」という、理科系の作文技術の原則を、身をもって理解したのだと言える。そして、英語的な発想で、日本語の文章を書いたのである。

このような経験を踏まえて私は、英語教育と日本語教育を連携させることを、過去10余年の間提案しつづけている。⁹⁾外国語教育と母語教育をむずびつけて行うという発想は、決して目新しいものではない。ドイツでは1889年に、フェルカーという教育家が、外国語の教育をドイツ語教育のあために役立てよと言っているし、わが国でも、国語学者の新村出が、1929年に、英語は「国語漢文歴史等との連絡を緊密ならしむべし」¹⁰⁾といている。今、日本の中等及び高等教育課程で、一極集中的に教えられている外国語は英語である。2002年度からは初等教育課程の一部でも、英語が教えられるようになった。¹¹⁾英語は今のところ、日本人にとってもっとも身近な外国語である。これを日本人の母語教育のために利用することは、理に適っているし実際のでもある。

わが国の英語教師の中には、すでに、比較文化的な観点に立って英語を教えながら、学習者に日本語と日本文化を再認識させている人々は多勢いるはずだ。又、日本語の構造や正しい使い方を外国人に教えている日本語教師たちは、日本語という言語を対象化することのできる貴重な存在と言える。新しい論理志向の言語教育の方法論は、英語教師と外国語としての日本語教師が中心となって編み出すのがよいのではないだろうか。「国語」教師たちの、現場に即した助言や、英語以外の外国語教師たちの提言も、きっと役に立つだろう。

2. 思考力を育てる読書法—V C・A T法メモ用紙の活用

わが国の小中学校では、夏休みの宿題として、毎年のように読書感想文が課せられているようである。「感想文」を書くための適切な指導は行われている

(6)

のだろうか。「感想」は主観である。しかしそれは、読んだ書物に書いてあった事実を踏まえて述べられた、読者の考えであって、たんなる心情や感覚の吐露ではない。「感想」というよりは、『理科系の作文技術』の著者木下是雄氏の言う、「仕事の文書」を構成している二つの要素のうちの一つ、「意見」である。

わが国の『中学校国語科指導要領』には、指導目標の一つに「思考力を伸ばす」ことが上っている¹²⁾。にもかかわらず、わが国の「国語」教育が文学鑑賞と文芸作品的作文の指導に偏向し、考えをまとめたり、それを筋道立てて発表したりする論理志向の言語指導がおろそかにされてきたことは、上で述べたとおりである。戦後の教育改革の一環として行われた、1952年の『国語科指導要領』改定によって、中学校の「国語」教科書に、総合編、文学編、言語編の三部門が設けられたが、教師の「国語」教育観と言語教育技術が革新されなかったために、この試みは10年余りで挫折し、1962年以降は現行の文芸的教育一辺倒となった¹³⁾。このような状況の下で、「事実にもとづいて自分の意見をまとめる」というような、読書感想文作成の指導は、まず行われなかっただろう。

読書は思考力を育てるもののはずである。わたしたちは、ただ受動的に本を読むのではない。哲学者の故谷川徹三氏は、読書とは「自分の願望なり希求なりに従ってそこに何かを読み加える」能動的な作業である、と述べている。それは又、そこに「書かれている内容を一度解きほぐして、自分自身の秩序にそれを組立てる」、すなわち破壊して作り直す、主体的創造的作業である、とも述べている¹⁴⁾。

私は、本学で担当しているすべての講座で、「VC・AT法メモ用紙」というメモ用紙を使った読書法を指導している¹⁵⁾。これは、学生が論文やレポートを書くために参考文献を読んで、その内容を書きとめておくためのメモ用紙である。論文やレポートの作成を課していない講座でも、文献の内容を理解するのに、大変効果のあるやり方だと考えて行っている。

VC・AT法メモ用紙の仕様と基本的な使い方は図に示したとおりである。私はこの用紙を、日本語の慣例に従って「メモ」用紙と名づけたが、正確には

「ノート」用紙である。英語の“note”には、名詞として「覚え書き」「メモ」などの意味があり、動詞として「書きつける」「書きとめる」などの意味がある。一方、日本語の「ノート」は「筆記帳」すなわち英語の“notebook”の意味で使われている。学生には、この点を混同しないように注意した上で、「ノートの取り方」という語を使ってこのメモ用紙の使い方を説明している。「ノートの取り方」とは「記入のし方」である。又「ノート」を、記入済みのメモ用紙の意味で使うこともある。

VC・AT法メモ用紙を使った読書法の利点は三つある。その1は、読者に、1冊の文献を最低3回読むことが要求されていることである。まず、メモ用紙をノートしたい箇所にはさみながら、次に、ノートを取りながら、3回目に、取ったノートを初めからページ数に従って読むのである。1冊全部を読み返すわけではないが、ノートを取った箇所は読者にとって何らかの意味のある箇所だから、文献全体を理解するのに役立つことは間違いない。その2は、縦6センチ横8.5センチという限られた紙面（Aの部分）に書き込まれた情報（原則として1項目）は読みやすく、頭に入り易い。その3は、このメモ用紙がはぎ取り式だという点である。筆記帳と違って、はぎ取ったメモ用紙はどんな順序にも並べ換えることができる。このことは、読んだ文献が2冊以上になった時にさらに効力を発揮する。すなわち、ノートしたメモ用紙を一度ばらばらにし、同じ内容のものを一まとめにしたり、自分の興味や関心に従って並び換えたりしながら、読者は一つの問題について多角的な情報を得ることができるから、理解がより深まる。この時、図に示したBの部分にその文献の著者名とページ数が書いてあるから、出典が不明になることはない。

(8)

ノートの取り方について

1. ノートは右図のような規定のメモ用紙（仮称：VC・AT法メモ用紙）に取る。

2. まず、本を読みながら、ノートを取りたいページに一枚ずつはがしたメモ用紙をはさんでおき、所定の部分を全部読んでしまってから、ノートを取り始める。

8.7 cm

12.5 cm		
D	著者名	C
B	『書名』 出版社名 発行年（西暦）	A

図 1

3. まず、その本に関する必要な情報を記入する。（図1参照）

4. ノートは、原則として、一枚につき一項目をAの部分に記入する。

- 4-i) 著者の言葉どおりに記入する場合は引用記号「」で囲む。：引用

- 4-ii) 著者の述べていることを要約して、書く場合はそのまま記入する。：要約

- 4-iii) 著者の述べていることについて自分の意見や感想をはさみながら書く場合はブラケット〔〕で囲む。：見解

- 4-iv) Bの部分には著者名（姓だけでよい）とページ数を、縦に並べて記入する。

見出し語	
著者名	「.....」引用
ページ数	 要約
	〔.....〕見解

図 2

5. 引用、要約、見解（以上図2を参照）のすべて又は二つを一枚のノートに併記することができる。

6. ある程度ノートがたまったら、読み返しながら同じ内容のノートを一まとめにして積み重ね、内容に合わせた見出し語をCに記入する。

7. 同じ見出し語のノートはクリップや輪ゴムでとめておく。

8. ノートの分量の目安は本の全ページ数の10～15%ぐらいがよい。

私が40余年も前にアメリカで出会ってから今日まで、自分でも実践し学生にも指導しているこの読書法は、まさに、谷川氏の言う一度「解きはぐし」で「組立てなおす」読書法である。又、この読書法は、記入のし方を「要約」と「引用」と「見解」の3種類に分けている。著者の言葉を要約するためには、抽象力や総合力が必要だ。著者の言葉をそのまま書き写す作業、すなわち引用は、ただ機械的に書き写すのではなく、その言葉を引用する必然的な理由を考えながら行わなければならない。判断力と思考力が必要になる。見解¹⁶⁾は意見のことである。これは、著者の考えや著者が提供している情報に疑問を持ったり共感したりした時に、その根拠を書きとめておく作業である。たんなる感情的あるいは感覚的な反応とは異なる。やはり、主体的な判断力や思考力があってはじめて可能になる。

V C・A T法メモ用紙を活用した読書法は、主として高校生と大学生のための読書法である。小中学生にはむずかしいかもしれない。しかし低学年のレベルでも、同じ方法論に則った読書法を指導することはできるはずだ。ロシア語の同時通訳者米原万理氏によると、ロシアの小学校では「国語」すなわちロシア語は、文学と文法に分けて教えられる。文学の授業では、生徒は教科書を朗読したあと、今読んだ内容をかいつまんで話さなければならない。図書館には、プーシュキンやトルストイなどの国民的作家の小説がオリジナルのまま置いてあって、生徒はこれを借りて返す時に、その本のあらすじを司書に話して聞かせなければならない。もし間違ったことを言えば、司書に訂正されるそうである。¹⁷⁾

私は、わが国の小中学校でも、夏休みに読書感想文を課す代りに、ロシアの小学校のやり方を真似て、読んだ本の要約文を課するのがよいのではないかと考えている。本に書いてあったこと、すなわち事実だけを書かせるのである。高学年の生徒には、著者が提起している問題点があれば、それを抜き出して略述させ、それに対する自分の考えを書かせることもできる。その際、事実と意見の記述のし方の違いを教えることができる。教材には、口語文の古典的作品である、明治以降の文豪の作品を使うのがよいだろう。こうして、要約したり、

(10)

見解を述べたり、適切に引用したりする、大学に入ってから行う、より高いレベルの読書法のための準備ができるはずだ。

2 言語教育と他教科教育の連携

1. 算数の応用問題と国語の能力

国語学者の大野晋氏は、「算数の応用問題ができない子供の半分は、算数ができないのではない。国語力が不足していて、問題の意味が分からないのだ」と述べている。¹⁸⁾

応用問題の意味が分らない、とはどういうことだろうか。それはたんに、問題の日本語の、字面の意味が分らないということではないだろう。応用は一種の比喩である。1000-700という数式の代りに、1パック700円の桃を1000円札を出して買うと、釣はいくらだろうか、と日常生活の行為にたとえて考えることである。比喩を理解するには、抽象力や思考力が必要だ。「国語力が不足している」とは、このような能力が不足していることに他ならない。

大野氏が、応用問題の日本語が理解できない子どもたちのために、算数の時間に日本語を教えるべきだと考えていられるかどうかは不明である。私は、これからは、すべての学科目で必要に応じて、正しい日本語の使い方を教えるべきだと考えている。言語教育と他教科教育の連携または統合は、イギリスでは1960年代に、アメリカでは1970年代に、その必要性に対する認識が高まり、前者で“^{ランゲージ} Language ^{アクロス} Across ^ザ the ^{カリキュラム} Curriculum”（全教科で言語教育を）として、後者で“^{ホール} Whole ^{ランゲージ} Language”（全教科を網羅した言語教育）として、その方法論が確立し、イギリスでは全面的に、アメリカでは部分的に制度化された。両者とも、英米の教育界における、一種の啓蒙運動だと言えよう。そこで、次に、この二つの運動の内容を簡単に考察してみたい。なお、わが国ではまだ、このような動きに対する国民的認識は高まっておらず、その呼称も未定なので、ここでは、上に上げた二つの英語の名称のカタカナ表記を、そのまま使うことにする。

2. 「ランゲージ・アクロス・ザ・カリキュラム」—イギリスの場合

言語学者山本麻子氏によると、イギリスでは、義務教育の期間（5歳から16歳）を通じて、英語（「国語」のこと。以下「英語」に統一）が全教科の中核に位置づけられているそうである。¹⁹⁾英語の授業で学んだことが他の教科内容を理解する助けになる、という基本認識が、教える側にあるからだ。だから、英語の指導内容は他教科と密接に関連づけられ、教師間の連絡も頻繁に行われているという。²⁰⁾

英語の授業では、情報の収集と選別、分析、総合などのスタディスキルと、伝達などのコミュニケーションスキルが教えられる。イギリスでは、学習の過程が、その結果と同じくらい重要視されるからである。ある目的が達成されるまでに、論理的に的確なステップが踏まれているかどうか、という思考過程が重要視されるのである。²¹⁾したがってイギリスでは、英語がよくできる生徒は論理的な思考力の持ち主で頭がよく、他の教科もよくできる優秀な人間と考えられている。²²⁾

山本氏は、1986年から14年間をイギリスのレディングで過ごし、3人のご子息を12年間—8歳から12歳までと、2歳から14歳まで一現地の学校に通わせた。そして、母親として授業を参観したり、教師との面談に参加したりしながら、イギリスの初等中等教育課程の英語教育の実態を調査研究し、その結果を『英国の国語教育』（リーベル出版、1999年）という著書にまとめている。

上で指摘したように、氏がこの著書で述べている言語教育と他教科教育の統合は、イギリスでは、すでに60年代に、ロンドンの英語教育学会とロンドン大学教育研究所に所属していた教育学者たちによって、“Language Across the Curriculum”²³⁾と名づけられていた。この運動が70年代はじめにアメリカに伝わり、“Whole Language”²⁴⁾と名称を変えて、概念化され実践されるようになったことも、すでに述べたとおりである。

3. 「ホール・ランゲージ」—アメリカの場合

「ホール・ランゲージ」の基本概念は、1) 言葉は社会的な現象である、2) 言葉の学習は個別的に行われるべきである、3) 言葉は断片的でなく、²⁵⁾ 状況の中で総合的に学ばれるものである、の三つだといわれている。²⁶⁾ アメリカでは、チャールズ・ピアースに始まり、ウィリアム・ジェームズ²⁷⁾とジョン・デューイ²⁸⁾に継承され、後者によって大成された²⁹⁾ 実用主義哲学が教育界に大きな影響を与えていた。上の三つの基本概念のうち、第一と第三は、子どもは社会的な存在であり、意味のある社会的状況に置かれたときにもっとも効果的に学習する、というデューイの主張に一致するものだった。又、個人主義が発達し、1学級の人数が比較的少いことで知られるアメリカでは、第二の概念も理解されやすかっただろう。ホール・ランゲージの概念または理念が、アメリカの教育界にスムーズに広まって行ったことが分る。

70年代以降、アメリカでは、^{ハイスクール} 中学高校と大学で、ホール・ランゲージの概念に則った学科目が積極的に新設されたようである。そのうち、高校用の“Science and Society”（科学と社会）と、大学用の“The Literature of Natural Science”（自然科学の文学）について、簡単に説明する。

“Science and Society”は、バーモント州のコルチェスター高校で開設された。もともと学際的な社会科（social study）の枠をさらに広げて、科学技術の発達が社会に及ぼす影響を、生徒に実地調査させ、その結果を口頭発表させ、クラス全体で質疑応答する。調査者（発表者）のデータや情報の収集のし方、まとめ方、発表する際の言葉の選び方と表現のし方などがチェックされる。社会科と理科と英語科が統合された科目、すなわち、文字どおりの統合科目（²⁹⁾ integrated curriculum）である。

“The Literature of Natural Science”は、英文学、化学、物理学、生物学、そして心理学をそれぞれ専攻する学生たちのために、ウィラメット大学（所在地は不明）で開設された学際的な科目である。これは、たとえば、将来社会に出て医者や看護師になろうとしている学生たちが、患者の病状や治療法を、相手

に正確に伝えることができなければ専門家とは言えないだろう、という認識から生れたと言われる。それぞれの専門科目と言語教育が統合され、自然科学を専攻する学生と英文学を専攻する学生が、同じ講座で同じ文学作品を読んで意見を交換した。その結果、自然科学者はテキストの内容をより重要視するが、人文科学者はその文体をより重要視する、ということも分った。³⁰⁾

まだ専門分化が行われていない小学校では、言語教育が全教科で行われるのはふつうである。ホール・ランゲージ運動はそれに拍車をかけた。算数の時間には、ある問題をどのようにして解いたかということを論理的に説明し、その結果得られた答を正当化するための言語技術が、また、理科の時間には、データを正しく記録し、実験の過程を分りやすく記述するための言語技術が教えられるようになった。³¹⁾

4. 実践上の問題点—アメリカの場合

ホール・ランゲージの理念は、アメリカの教育界に抵抗なく受け入れられた。しかし、それを実践する上では、まったく問題がなかったわけではない。その一は、現場の教師たちに課せられた新しい役割の数々である。ホール・ランゲージ運動を正しく理解し実践して行くためには、教師は心理言語学と社会言語学の知識がなければならなかった。³²⁾教育活動がその主な役割と考えられている小学校と中学校の教師たちに、新たに研究者の役割が与えられたのである。³³⁾又、それまで教師は、クラス全員に向って一方的に教えていればよかったが、個別的学习を奨励する新しいカリキュラムでは、教師と生徒が対話したり、生徒同士が自由に議論したりすることが、教室で頻繁に行われるようになった。教師は、ただの教える人 (teacher) から、生徒と共に働く人 (collaborator)、教室を活性化させる人 (activator)、そして、生徒たちの意見をまとめる人 (facilitator) とならなければならなかった。新カリキュラムの下では、教師に適切な指導力だけでなく、適切な管理能力が要求されるようになったのである。³⁴⁾このような多種多様な役割を一人の教師がこなすのは、至難の業だと言える。

次に、新しい動きに対するアメリカ教育界の期待は大きかった。それに十分に答えることのできない教師たちの中には、プレッシャーに耐えられず、自信を失い、恐怖心さえ抱くようになった者もいたと言われている。³⁵⁾ ホール・ランゲージは今のところ、「実際のコミュニケーション活動の中で言語教育を行う、子ども中心の教育方法^{アプローチ}」と定義されている。しかしその意味するところはあいまいで、その解釈には大きな個人差と地域差があるらしい。³⁶⁾

70年代に始ったホール・ランゲージ運動が、アメリカの教育界の土壌に着実に根づいて花を咲かせ、実を結ぶには、その知的社会的条件がまだ十分に整っていない³⁷⁾ことが分る。

社会体質と言語習慣 ―― むすびにかえて

日本人一般の学力が低下している。その思考力が衰えている。その原因を考察しながら、この状況を改善するためには何をすればよいか、という点について、私の考えを述べてみた。私の考えは次の三つに要約される— 1) 日本語教育と英語教育を連携させる。2) 論理志向の読書法の指導を小学校から始める。そして3) 言語教育を他教科教育とともに行う。三つとも、制度として定着するのには長い時間がかかりそうだ。まず、それぞれの専門分野の教師たちの、言語教育に対する共通認識を育てるために、彼らの再教育が必要になる。現場での協力態勢も確立されなければならない。又、三つともきめの細い個別指導を必要としているから、少人数のクラス編成が制度化されなければならない。多くのエネルギーとお金がかかることは目に見えている。日本人が学力と思考力を取り戻すための事業が、いかに遠大で難関の多い事業かということが分る。しかし、もしわたしたち日本の教育に携る者が、半世紀前に確立した新制大学の理念—教育とは、社会や国家に対して批判精神を持ちつづけることのできる、主体性ある市民を育てることである—を忘れていなければ、勇気と忍耐力を持ってこの難関に立ち向うことができるはずだ。

難関はもう一つある。それは、わたしたち日本人の社会体質である。日本人

の社会体質は、「権威の偏重」と「ウチソトの区別」だと言えるだろう。敗戦後の諸改革によって、わが国でも制度としての民主化は行われたが、実践あるいは理念としての民主化はまだ根付いていない。組織内の人間関係は、依然として、家父長制身分制度を原型とした、擬似封建的な関係である。身分の低い者が高い者に対して異議を唱えることは、原則として許されない。ウチソトの区別とは、家族や同僚のようないわゆる身内^{みうち}の人々と、見知らぬ他人^{たにん}を区別して付き合う考え方、生き方である。日本社会は家族的構成を持った社会³⁸⁾だと言われているが、それはこのような排他的派閥的な人間関係のことである。このような所では、ソトの人々が互いに言葉を交すことは稀である。ウチの関係とは、長時間生活を共にする、気心の知れた関係である。ナアナアの関係と言ってもよい。このような所では、やはり、ものごとは話し合いによってではなく、以心伝心に決められることが多い。

このように、家族的構成を持った身分社会では、言挙げは禁止される。言葉すなわち論理ではなく、権威への恭順と以心伝心に象徴される情緒的一致が、共同体の秩序を保っているのである。わが国の「国語」教育が、論理志向ではなく情緒志向であるのは、わたしたちの社会体質による所が大きい。

作家の丸谷才一氏は、明治日本の政府は、民衆がものを考えるのは「危険なこと」だと考えて、「考えるための道具としての日本語」を教えることを禁止し、その風潮はその後ずっと続いている、と述べている。³⁹⁾日本語を「国語」と呼んで、情緒志向の情操教育を国民に向けて行ってきた日本の為政者たちの胸の内を、みごとに言いあてた言葉である。

日本人を「考える輩」にするための言語教育を完うするためには、方法論を刷新するだけでは足りない。社会体質も改善されなければならない。言語の改革は、社会改革と手を携えて行われるからである。21世紀の言語教師に課せられた役割は大きく、その責任は重い。

注

- 1) 「ニッポンの学力②」,『朝日新聞』 2002年7月22日
- 2) ドナルド・スチュアート全米大学入試協議会理事長(談)『朝日新聞』 1987年7月15日
- 3) 高島敦子 「『文化侵略』か,『人間解放』か—新しい英語教育の課題—」 1995年, 104ページ
- 4) Pascal, Blaise (1623-1662) フランスの数学者 哲学者
- 5) イギリスの文法学者 A. S. Hornby による25種類の動詞文型
- 6) Barras, R., *Scientists Must Write—A guide to better writing for scientists* (1978); Corbet, E. P. J., *The Little Rhetoric* (1977); Ebbitt, W. R. and Ebbitt, D. R., *Writer's Guide and Index to English* (1978); Gorrell, R. M. and Laird, Ch., *Modern English Handbook* (1976); Pickett, N. A. and Laster, A. A., *Technical English—Writing, Reading and Speaking* (1975); Moss, S., and Moss, C., *The New Composition by Logic*; Filmer, H. Th., Coon, G. E., Leffcourt, A., Cramer, B. B. and Thompson, N. C. (Levels A-F), Martin, J. and Olson, D. C. (Levels G & H), *Patterns of Language* (1979) の6種類
- 7) 高島敦子 『これでよいのか英語教育』 1992年, 157-158ページ
- 8) 天満美智子 「英語が日本語を変えて行く」『英語教育』 1990年3月号
- 9) 高島敦子 「『このとは』から『ロゴス』へ—英語教育と日本語教育の接点—」 1990年, 『これでよいのか英語教育』, 1992年, 「『文化侵略』か, 『人間解放』か」 1995年, 「開かれた社会のための英語教育」 1996年
- 10) 高島敦子 『これでよいのか英語教育』, 110ページ
- 11) 英語の一極集中現象については議論の余地がある。私はすでに他の場所で論じているので、ここでは触れない。高島 「イデオロギーとしての英語教育」(1993年), 「『文化侵略』か, 『人間解放』か」(1995年), 「英語は国際語か 1, 2, 3」(1998年-2000年), 「英語は国際化の条件か—英語第二公用語論批判」(2000年)を参照されたい。
- 12) 吉田研作 「日本語力の問題」『英語教育』 2001年1月号, 37ページ
- 13) 吉倉紳一 「大学生に日本語を教える」『月刊言語』 1997年3月号, 24ページ
- 14) 谷川徹三 『東洋と西洋』 岩波書店 1940年, 395-397ページ
- 15) これは、私がかつて留学していたアメリカのバッサー大学 (Vassar College) の歴史の授業で、レポート作成のために指導された読書法である。その時使われていたメモ用紙—“History Pad”と呼ばれていた—と同じ仕様のものを考案し、Vassar の V と College の C, それに私の姓名のイニシャルを取って、

私が命名した。

- 16) アメリカでは“Comment”という語が使われていた。
- 17) 米原万理 『不実な美女か貞節な醜女か』 1995年, 275-277ページ
- 18) 「天声人語」『朝日新聞』 2001年8月29日
- 19) 山本麻子 『英国の国語教育』 1999年, 13, 79, 114ページ
- 20) 同書 122ページ
- 21) 同書 135-138ページ
- 22) 同書 112ページ
- 23) Purves, Alan C., et. al., eds., *Encyclopedia of English Studies and Language Arts*, p.693 ; Tchudi, Stephen, ed., *The Astonishing Classroom Integrating Science and Humanities through Language*, p. 135
- 24) Tchudi, *op. cit.*, p. xiv
- 25) Froese, Victor, ed., *Whole Language Practice and Theory*, p.2 ; Raines, Shirley C. ed., *Whole Language Across Curriculum Grades 1, 2, 3*, p.2 ; Purves et. al., eds., *op. cit.*, p. 694
- 26) Peirce, Charles S. (1839-1914)
- 27) James, William (1842-1910)
- 28) Dewey, John (1859-1952)
- 29) Tchudi, *op. cit.*, pp. 85-91
- 30) *Op. cit.*, p. 112, 135, 142 and 116
- 31) Raines, *op. cit.*, p. 158 and 161
- 32) *Op. cit.*, p. 3
- 33) Patterson, L., Santa, C. M., Short, K. G. & Smith, K., eds., *Teachers Are Researchers Reflection and Action*, p. 156
- 34) Froese, *op. cit.*, p. 9 ; Purves, et. al., *op. cit.*, p. 693 and 1259
- 35) Purves, et. al., *op. cit.*, p. 698 and 1261
- 36) Froese, *op. cit.*, p. vii ; Raines, *op. cit.*, p. 2
- 37) ホール・ランゲージ運動は90年代になって尻すばまりとなり, 21世紀の現代, イギリスのように全国的には実践されていないようである。
- 38) 法社会学者川島武宜氏が1947年に発表した論文のタイトル
- 39) 丸谷オー 「考えるための道具としての日本語」 『朝日新聞夕刊』 2002年7月31日

邦文参考文献目録

『朝日新聞』 「問題の多い日本の入試制度」 1987年1月15日

- 同紙 「天声人語」 2001年8月29日
同紙 「ニッポンの学力②」 2002年1月22日
木下是雄 『理科系の作文技術』 中央公論社 1982年
丸谷才一 「考えるための道具としての日本語」『朝日新聞(夕刊)』 2002年7月31日
高島敦子 「『文化侵略』か、『人間解放』か—新しい英語教育の課題—」『青山学院女子短期大学紀要49』 1995年
高島敦子 「《ことのは》から《ロゴス》へ—英語教育と日本語教育の接点—」『青山学院女子短期大学紀要44』 1990年
高島敦子 『これでよいのか英語教育』 新評論 1992年
高島敦子 「開かれた社会のための英語教育」『青山学院女子短期大学紀要50』 1996年
谷川徹三 『東洋と西洋』 岩波書店 1940年
天満美智子 「英語が日本語を変えて行く」『英語教育』 1990年3月
山本麻子 『英国の国語教育』 リーベル出版 1999年
米原万理 『不実な美女か忠実な醜女か』 徳間書店 1995年
吉田研作 「日本語力の問題」『英語教育』 2001年1月号
吉倉紳一 「大学生に日本語を教える」『月刊言語』 1997年3月号

英文参考文献目録

- Froese, Victor, ed., *Whole-Language Practice and Theory*, Allyn and Bacon, 1991
Hynds, Susan & Rubin, Donald L., eds., *Perspective on Talk and Learning*, National Council of Teachers of English, 1990
Patterson, L., Santa, C. M., Short, K. G. & Smith, K., eds., *Teachers Are Researchers : Reflection and Action*, International Reading Association, 1993
Purves, Alan C., et. al., eds., *Encyclopedia of English Studies and Language Arts.*, vols, I, II, National Council of Teachers of English, 1994
Raines, Shirley C., ed., *Whole Language Across Curriculum Grades 1, 2, 3*, Teachers College Columbia University / International Reading Association, 1995
Tchudi, Stephen, ed., *The Astonishing Curriculum Integrating Science and Humanities through Language*, National Council of Teachers of English, 1993
Trousedale, Ann M., Woestehoff, Sue A. and Schwartz, Marni, *Give a Listen Story of Storytelling in School*, National Council of Teachers of English, 1994