

人格形成に向けた英語ライティング授業：自己アイデンティティ構築と言語使用との本質的なつながりを求めて

著者	金岡 正夫
雑誌名	鹿児島大学教育センター年報
巻	6
ページ	15-27
別言語のタイトル	English Writing Classes Aimed at Character Forming : In Pursuit of Crucial Relationships between the Development of Self-Identity and Language Use
URL	http://hdl.handle.net/10232/16378

人格形成に向けた英語ライティング授業

English Writing Classes Aimed at Character Forming

—自己アイデンティティ構築と言語使用との本質的なつながりを求めて—
In Pursuit of Crucial Relationships between the Development of Self-Identity and Language Use

金岡 正夫 (Masao KANAOKA)

鹿児島大学教育センター (Education Center, Kagoshima University)

Summary

This study, while using English writing classes during one semester period, presented a new pedagogical approach of teaching English writing processes and strategies to first-year college learners in Japan. An educational purpose of using this approach was to help the students develop their character through self-focused materials and tasks in both their mother tongue (i.e., Japanese) and a foreign language (i.e., English). It aimed to have the learners acknowledge the importance of language use to describe themselves, including their sense of values, way of thinking, and college life goals. To this end, they were encouraged to work on the development of self-identity and maturity of spirit. Several unique materials and tasks, including the use of a Japanese book focusing on issues on contemporary Japanese college students, were employed so that the learners could identify their campus life and future life-related problems and manage to solve them on their own. A final goal was to enable them to explain the change of their way of thinking, learning attitudes, and learning strategies with clear logic and solid content in one paragraph writing in English. A pedagogical challenge, therefore, was how successfully the author as the facilitator (not as the instructor) could motivate them to work on process-oriented, learner-centered, and self-regulated strategic language learning practices. Overall, positive results from several questionnaires were gained for this teaching method, including the employment of the Japanese book and self-reflective learning processes. It was also

revealed that a self-focused language learning environment was useful in developing good self-study habits, such as home-based regular study hours and self-monitored learning practices.

Key Words: English writing classes, character forming, maturity of spirit, language use, self-identity.

1. はじめに

大学生の学力低下やその要因ともいえる自主的な学習習慣の低下が、大学全入時代の到来とともに報告されている(天野2004、金子2007)。授業理解に求められる予備知識、教員の言わんとするところを理解しようとする推察力、板書や話される内容をまとめる要約力などの脆弱化とあわせて、授業態度や学習意欲の欠如が問題視されている(斉藤、2001)。そのような新入生たちの問題点をあげつらうだけで、入学以前までの学習習慣や学習スタイルに目を向けず、見切り発進で授業に入っていくケースが見られる。そこには「君たちの過去を知る必要はない。ここは大学である。大学ならではの授業を行うだけだ」という態度でのぞむ大学教員の姿が、おのずと浮かんでくる。

しかしながら、大学ならではの表現ほど、独善的で都合のよいものはない。たとえば大学英語教育の場合、高校で見られる授業ならびに学習スタイルを念頭に置きながら、それらとは本質的に異なる授業や学習方法を提示していこうとする教員が、はたしてどの位いるのだろうか。科目名、教材、そして授業時間が変わっただけで、教える内容や学習プロセスについては高校時代と本質的な差異はないという報告を、勤務大学の一部の学生から仄聞することが多い。それはいいかえると、知識の詰め込み、暗記中心、教員主導の一斉学習、そしてそれらの延長上に位置する結果重視の小テ

ストや期末試験が、大学でも無定見に継承されていることを示唆している。

このような授業や学習のありかたに対して、3つの問題があげられる。1つは「学力」に対する考え方、2つ目は大学の教育的使命、そして3点目は語学教育の本質的役割についてである。学力については、大野・上野（2001）が指摘するとおり、テストなどの結果を学習到達の指標と考える学力（第1の学力）と、自主的に問題の発見・解決に取り組むために独自の学習プロセスを自律的に構築していく、いわば学びの意味づけにむけた学力（第2の学力）の2つがある。高校までの英語授業は、前者の学力にウェイトを置いているケースが多い。それは大学受験にむけたテスト得点などの結果至上主義が、教育現場で罷り通っていることを示唆している。他方、大学においてもTOEICやTOEFLなどのテスト対策授業や習熟度別クラス編成の動きがある。しかしながら、大学ならではの英語教育とは、テストによる成果主義や数値化された指標では推し測れない第2の学力の育成にあるという考えもある（e.g., 絹川、2003； 富山、2006）。

自律的に学びながら問題を解決していく学習態度や学習活動の成果は、グローバルスタンダードに準拠した外部テスト成績とは、本質的に異質のものである。大津（2006）や山田（2005）が示唆するように、自己のあり方とかけ離れた一律的なテストの導入とその結果だけに学びの成果を委ねることは、リベラル・アーツ教育の流れから乖離したものとなる。

言語教育は全人教育、つまり人格形成や内面的成熟に寄与すべきものである。その意味でも、ことば（言語）の学びの成果を限られた学修期間内で一元的にとらえることは、大学受験で苦い経験（ex. 暗記と詰め込みの繰り返し）をしてきた学習者たちに、同じような学習観と学習スタイルを継続させてしまうおそれがある。そのようなもとで、自己定義にもとづく大学ならではの授業を展開したところで、教える側と学ぶ側の本質的なつながりが芽生えてくる可能性は低くなる。双方のコラボレーションを通して授業を作り上げていくという姿勢や意欲もおそらく育たないであろう。

2点目の大学教育の使命を考えた場合、それは知識だけを背負ったロバをつくることではない

（Montaigne, 1595）。批判的精神を養い、それによって自己客体化を促し、冷静に自己対話と自己省察をおこなえる人格者を育てることが、高等教育の普遍的役割でもある。それは学習者の精神的成熟を促し、支えていくことに他ならない。一個人、一市民として社会にどのような「問いかけ」を行い、己が語りを身近な人々（学友、クラスメート、教員）に実践していくことができるか。そのような対人スキルと論理性を兼ね備えた人材を育成し、よりよき社会づくりをめざして送り出していく責務が大学にある。

3点目の語学教育の本質的役割について考えた場合、高校や予備校での英語授業のなかで「語れる自分づくり」という学習体験を、おそらく大半の学習者たちが味わったことがないと考えられる。そのような学習テーマのもとで独自の学習プロセスや学習方法のデザイン化に取り組む学習プロセスも、おそらくさせてもらったことがないと推察される。1年生を対象とした筆者独自のアンケート調査からも、事実そのような結果が出ている。

大学生としての新たな人生の局面を迎え、その中で卒業後につながる生き方と自分づくりをテーマとした英語学習体験、学習プロセス、そして学習方法は、大学ならではの語学教育の本質的役割であると同時に、社会的使命でもある（金岡2006、鈴木2003、田中ほか2005）。カリキュラムを整備し、教材や使用機器を入念に準備し、タスクや学習活動も十分に吟味したところで、どのような言語学習者を育てていくのかという明確な教育理念と志がなければ、大学英語授業を通して育成されるべき第2の学力の芽生えはきわめて低くなる。松下（2007）が指摘するとおり、コンピテンスの目標化とその学習結果（アウトカム）の評価を一元的にとらえたカリキュラム下では、自己のあり方や生き方をふくめた実人生における文脈づくりが看過されてしまうおそれがある。それは大学生となった自分は何者であり、何をめざしていくのかという、本質的な問いかけを自らに課し、解決していこうとする自律的な人間づくりにむけた真正な学びの機会を奪い取ってしまうことを意味している。

外国語としての英語教授法や第二言語習得理論に関する論文と著書は、国内外に数多くある。し

かし、大学生の自己アイデンティティや人格形成といった、学生個人の精神的価値観や信念構築が不可欠となる学習テーマや学習到達目標を視座に入れた英語教育の文献は、管見したところいまだ不十分である。

大学生となった日本の若者たちが置かれている個人的・社会的状況に対して問題提起をおこない、解決の示唆を与えてくれる説得性ある教材が、本質的な言語使用活動にむけて、これからの時代に必要である。新入生たちに真摯な問いかけをおこない、深い問いかけと学びを促す英語授業および学習スタイルが、現実社会に隣接した大学教育現場にそろそろ導入されてもおかしくはない。

このような新たな教えと学びを考えた場合、どのような教育理念、学習目標、評価方法、そして授業実践がなされていくべきか。その意味でも大切な視点は、個々学習者がいかに腑に落ちる形で、自己内面変化と英語学習変化を学びのプロセスの中で認識し、両者への深い意味づけをおこなっていけるかにかかっている。「自己意識変化」と「学習変化」。これが「第2の学力」獲得へのキーワードとなる。この2つの変化にむけた、初年次英語教育の取り組みについて詳述したい。

2. 実践概要

2.1 教育理念と実践目標

2008年度前期開講英語必修科目の英語コアC（ライティング）で、授業のデザイン化と実践に取り組んだ。1年生を対象とした週1回90分講義で、期末試験を含めると合計15回のコマ配分となっている。初回のオリエンテーションと第12回目に実施される学内統一テスト、そして最後の期末試験を除いた実質12回の授業を利用した。教育学部、理学部、医学部保健学科の3クラスが、別々の時間帯に受講した。クラスサイズは順に22名（男子14名、女子8名）、25名（男子13名、女子12名）、31名（男子4名、女子27名）となっている（教育学部と理学部については複数の専修または学科構成）。

この授業の学習目標は、他者（＝クラスメートや担当教員である筆者）に対して、臆せず恥ずかしがらず「語る自分」になること。それはどのような価値観やこだわりを自分自身もっているのか、あるいは持ちたいのか。それは何のためなの

かを内容豊かに、具体的かつ論理的に説明できることをめざす。そのために精神的に成熟していくと同時に、自己客体化にも取り組んでもらう。2点目は、そのような自己表現や自己発信をするうえで、母語（日本語）と外国語（英語）という隔たりを設けずに、言語使用の奥深さを学びとれるようになること。3点目は、そのような学習体験（学習プロセス）を経た結果、どのような変化が自分の中に、そして英語学習において芽生え、その要因はどこからきているのかを考察し、分析していけるようになること。要約すると、自己発信力、言語使用洞察力、自己探求（考察、分析）力。この3つの力の獲得が最終到達目標となる。

これらの目標にむけた教育理念として、一つ目は、これまでの高校英語授業や受験勉強のように、「自己（の価値観やこだわり）」が介在することがなかった学習プロセスおよび学習方法から脱却してもらおうこと。

2点目は、これからの大学生活や卒業後の生き方の母胎となる精神的価値観やこだわりを生み出してもらえるよう、系統性と発展性を意識した授業カリキュラムを導入すること。それによって、透徹した自己対話と自己省察を繰り返してもらおうこと。

3点目は、そのような考え抜く力をもった学習者が育つように、授業を他者との対話の場とし、意見や考えの相違について、その原因や理由をしっかりと考究していける学問の場に教室を変えていくこと。同じテーマでもなぜ考え方に「ずれ」が生じるのか。そこに気づき、考え続けることが、真の自己学習力であり、正統的な学びの活動であることを理解していく。

4点目は、他者（クラスメートや教員）を意識しながら自己を語る場が教室である一方、授業時間外は教室現場で気づいた、または気づかされた内容（ex. 発言や反応）を今一度振り返り、それについて自分はどのように感じ、考えたか、その理由を考究すること。それによって、自身にどのような内面変化（精神的成長）が生まれつつあるかをセルフモニタリングし、自覚していくことにある。徹底した自己省察を繰り返し、その結果（変化、成長）としての「自己表現（文章化）」を論理的に積み上げていき、その成果（内容）を次回の授業で発表し、ふたたび他者からのフィード

バックをもらう。クラスメートの発表にも耳を貸し、質問や意見を理由とともにぶつけていく。

要約すると、個々学習者が他者と協力しながら、90分の授業内容をどれだけ有機的に支配していけるかという授業スタイル。その意味でも学習者は自らの学びの目的をいかに腑に落ちながら明確に打ち出し、それによって自己学習時間量と学習活動の質を高めていくことができるか。このような学習スタイルや学習習慣が自発的かつ自律的に構築され、定着していくことをめざした。

2.2 自己変化と学習変化のとらえ方と調査方法

学習者の自己変化と学習変化について、つぎの4点を明らかにすることにした。1点目は、精神的価値観やこだわり・自己信念の芽生えについて。2点目は、母語・外国語を問わず、自力で考え抜いた答えを具体的かつ論理的に書いてみるという学習体験の有用性について。3点目は、自己対峙（自己対話や自己省察）を自律的に続けていける自己学習力（ex. 学習時間量）のあらわれについて。4点目は、このような授業体験と学習プロセスの結果、他の共通教育科目（外国語科目含む）と比較して、この授業が本質的にどう異なっていたかについて、それぞれアンケート調査をおこなった。

1点目と2点目については、第1回目の授業と第14回目の最終授業を利用し、事前、事後の形で調査を実施した。3点目については、出席シートを兼ねた「リフレクションシート」への一部記述（ex. この授業に対する1週間の自己学習時間量）を利用した。4点目については、この英語授業のアイデンティティまたはプリンシプルを明らかにする意味で、最終授業時に調査を実施すると同時に、リフレクションシートへの記述内容（この授業スタイルに対する率直な意見や感想）を参考にした（後頁にて詳述）。

2.3 授業内容、進め方、教員の役割

2.3.1 カリキュラム構成と教材

知識とスキルの獲得だけに目が置かれ、予め用意されているテキストなどの模範解答だけを正解とする、そのような従来型英語授業とは本質的に対峙する授業スタイル。したがって、これまでの中学・高校での画一的かつ機械的な学習方法が、

通用しづらいこと。自分で考えた内容と論理性の質の向上こそが「納得できる正解」となり、他者にとって「刺激的なゆさぶり」となること。その意味でも自分自身が動き出し、考え続けないとどうにもならない、授業に出ても意味をなさない授業であること。受け身の姿勢を続ける自分、型にはめ込んだ自分、どう効率的に英語を学んでいくかだけを考え続ける自分ではなく、ひたむきに考え、悩み、問いかけや見つけ直しを続けながら、徐々に人間的に変化・成長していこうとする人格者としての自分の姿。その姿を自分なりに模索し、選び、そして獲得してきた言語（日本語、英語を問わず）で論理的に表現し、説得性をもたせながら発信していけるか。そのような系統的なつながりの構築と編み直しをおこないながら、自己形成をおこなっていく学びの場であること。いいかえると、授業ごとに新たな発見と気づきを積み重ねていく学習体験の場であること。

このように、自己形成と語学学習が表裏一体化した授業デザインのため、つぎの点に留意した。「カリキュラムの問題は、教師と子どもの経験と実践の実相に即して探求されるべきである。（中略）カリキュラムの問い方と論じ方は、この立場へと転換されなければならない。これまでのカリキュラム研究が授業と学習に先立って“どのような教育内容をどう編成すべきか”を問うてきたのに対し、カリキュラム実践の探求は、授業と学習において“どのように文化的・社会的・倫理的経験をどのように構成するのか”を中心に議論することになる。そこでは、教育実践の創造（授業と学びの創造）とカリキュラムの構成とは同義なのである」（佐藤1996、20-21頁）。

このようなカリキュラム概念下で、学習者個人のこれまでの生き方、人生の過ごし方、自身に対する考え方を振り返ってもらうと同時に、大学生となったこれからのあり方や生き方をしっかりみつめ、とらえてもらうことにした。そのための教材として『現代大学生論』（溝上慎一著、NHKブックス）を選んだ。それにくわえて、自分自身のみつめ直しと問いかけを多面的におこなってもらうため学びの真義を考えるテーマ、人格形成とあわせて言語の使用を深く考えるテーマ、書くことの意義を問うテーマ、英語（外国語）学習と日本語（母国語）学習との共通性を模索したテーマなど、

人間形成と言語教育との本質的関わりを考究するための資料も準備した。

他方、高校レベルの英作文と英語ライティングとの本質的な違いを認識してもらうため、パラグラフライティングの内容と論理構成を扱った大学英語テキストも使用した。

これらの教材をもとに多面的な“ゆさぶり”を与えるため、ワークシート（課題レポート）を準備した。1点目は「現代大学生論リアクションペーパー」と称する日本語レポートシリーズである。名前の通り『現代大学生論』に対する読後レポートである。このレポートのフォーマットは「質問」と「回答」の2つのセクションから構成されており、章立てを参考に数回のレポート提出を課した。著書からの引用も行いながら、質問に対する自分の考えを書き進めていく作業シートとなっている。

たとえば「第四章：迫られる生き方の選択と自覚」についての質問として「第四章を通して今の、今後の自分のこととして深く考えさせられた点とその理由を明らかにせよ。また、この章について疑問点や反論したい点があれば述べよ。それらをふまえ、最終的に自分はどのような解決策（心構えや行動）を持つのか、具体的に述べよ。必要であれば本文からの引用を行い、最後にページ番号を付記しておくこと」となげかけた。

2点目はこのレポートをベースにしながら、自分なりの気づきを自分の言葉で訴えていくことをめざしたワークシートである。このシートはグループワーク専用シートで、2部構成となっている。第一部（表面）には「現代大学生論リアクションペーパー」をグループで発表する際、他者の発表を聞きながら興味や関心、疑問等を抱いた点をメモ取りしていくスペースが設けられている。その右隣にはメモ取りした内容をもとに、自らの考えをさらに深めていく自己対話用の記入欄が設けられている（これはおもに自宅等で完成してもらう）。自己対話・省察活動の結果、新たに気づいた点や考えさせられた点を要約し、その内容についてタイトルをつけてもらう。それを最終的に理路整然としたワンパラグラフに仕上げる作業スペースが、さいごに設けられている。受講者全員のワークシートを見ると、独創的なタイトルが多く見られた。

たとえば、現代の大学生にみられる共通課題や

悩みを扱った第1回目の「現代大学生論リアクションペーパー」（序章および終章対象）の場合、「学校を休むのは甘えである」「客観的なものの見方」「今の自分と昔の自分」「努力家は本当に努力を継続可能にするか」「素直と人に流されやすいということの違い」「オリジナリティについて」「言葉と内面」「学習の主体である学生」「自分の過去を未来に生かすためには」「なぜ勉強するのか」「大学で私がすべきこと」「自分をみつめる方法について」「現代大学生が抱える不安」「私がこだわっていること（努力していること）」「大学授業のあり方」「高校と大学との学ぶ姿勢の違い」など、まさに十人十色である。中には「溝上慎一という人間について」というのもあった。

3点目は語彙、語法、構文のみならず、内容においても1パラグラフの質を内容と論理の両面からレベルアップしていくことをめざした英語専用のワークシート“Aphorism and Target Language Acquisitionシリーズ”である。これは米国大学でのCommencement Speech、福澤諭吉など著名な啓蒙思想家による教育観や人生観にふれた一説（英文）、学生時代に培われた前向きでより豊かな人生価値観を記した米国大学同窓会誌などを情報源としている。

この英文シートに収められた箴言やキーワードを援用しながら、独自の考え、価値観、信念を訴えていくことが、ここでの学習到達目標となる。その一助として、筆者の英文モデルライティングを提示し、内容、文体、論理構成においてどのような展開となっているか、自分自身のライティングと比較しながら考察してもらうことにした。第1点目のワークシートを「現代大学生論シリーズ」とし、残り3点を「Self-dialogue-and-reflectionシリーズ」と区分けた。

多面的および俯瞰的に自分自身のあり方を考えてもらうために、大人、社会人、市民性、社会倫理観など、大学を出た後の自分自身の生き方や成人としてのあり方について何らかの答え（価値判断基準）が生み出せるような資料（ex. 著書、エッセイ、新聞記事など）も用意した。それをもとに、対話的読みや批判的読みの訓練もしてもらった。大人や一市民たる自分づくりにむけての気づき（ex. こだわりや信念、価値観）を書いていくためのもので、このシートを「大人シリーズ」と

表1 使用教材による思考活動と言語使用との系統的連動性

教材	1	2	3	4	補助
シリーズ	現代大学生論	Self-dialogue-and-reflection			大人
使用言語	日本語 (自己対話)	日本語 (自己対話&グループワーク) + 英語 (1 st draft with original topic)	英語 (2 nd draft with aphorism and TLA)	英語 (final draft with model writing)	日本語 (自己対話)
他者性	* 著者 (溝上慎一) * 著書中の人物 (ex. 大学生)	クラスメート & 教員	* Commencement での Speech * 啓蒙思想家の一節 (ex. 福澤諭吉)	教員 (筆者)	* 各執筆者 * 資料中の人物
リーディング	* 対話的 * 批判的 * 分析的	* 対話的 * 批判的 * 分析的	* 対話的 * 分析的	* 分析的	* 対話的 * 批判的 * 分析的
学びの目的	* 大学生としての自分姿 * これまでの自分の姿	* 新たな気づき (視野の拡大) * 内容と論理構築 (1) [書き出し]	* 新たな気づき (視野の拡大) * 内容と論理構築 (2) [書き直し]	* 内容と論理構築 (3) [仕上げ]	* 大人としての自分 * 大人になるための自分

した。

使用言語をもとに整理しておくこと、第1～2点目と「大人シリーズ」が、日本語(母語)による深い思考活動を促すタスクとなっている。それをもとに第3点～4点は、訴えたい内容を自分の言葉で1パラグラフにまとめ、それを論理的な英文に仕上げしていくタスクとなっている(表1参照)。

2.3.2 予習課題と授業中の活動

「現代大学生論シリーズ」と「Self-dialogue-and-reflection シリーズ」の合計4種類のレポートを系統的に作成してもらうことにより、人格形成にむけた言語使用の重要性を認識してもらうことにした。『現代大学生論』については、1)序章および終章、2)第四章、3)第一～三章の3部(3回)に区切り、レポート提出を課したが、これには理由がある。大学生となった受講者たちにどのような形で自己対話をしてもらうことが重要か考えた結果、1)大学生となった今、まず知っておくべきことをあきらかにし(序章と終章)、2)これからどのような大学生となり、生活を過ごしていくべきか問いかけをおこない(第四章)、それにあわせて3)親世代など、昔の大学生の行動規範や精神的価値観などを比較考察していくこと(第一～三章)が、社会的自我の目覚めと大人を意識した自己アイデンティティ形成に役立っていくと考えたからである。

この英語授業は「自己発信の場」「他者の考えを知り、自分との“ずれ”を考察する場」「つぎ(の授業まで)に何を考え、行動すべきかを確認する場」といった「総合的なまなびの場」が真骨頂となっている。授業自体が成立するか否かは各個人の自覚と努力、自己責任にかかっている。「予習課題たる授業ネタを作っておくなくては授業に参加しても意味をなさない。君たちが受けてきたこれまでの英語授業とは大きく異なる。語れる自分、たしかに考えてきた自分を準備しておくこと。それが予習であり、次の授業活動の中心となる」。「君たち自身が授業および学習内容なのだ。考えたことをしっかり書いてきてほしい。語る練習をしてきてほしい。でないと、恥をかき、自分自身みじめな気持ちになってしまうだろう」というセリフを呪文のごとく受講者たちに唱えつけた。「やみくもにさせられる、してくる予習」ではなく、「振り返り、見つめ直しながらしてくる予習」という学びの発想転換をしてもらうためである。結果オンラインではなく、人間(人格)づくりと、そのための系統的思考活動の重要性に気づいてもらうことをめざした。

大半の授業は、グループワーク中心で行われた。各個人の“授業ネタ”の発表があり、他者たるグループメンバーが真摯に耳を傾ける。必要であればメモを取る。発表の進め方はグループ&ディスカッションリーダーを決めてまず口火を切っても

らい、あとの発表順序は一任した。回数を経るごとに自分の考えや価値観を述べるという訓練（発表）、相手の顔を見ながら聞き入る態度、発表後の拍手や自然と口をついて出てくる反応（コメント、質問、同感の意など）、グループ内の発表を円滑に進めていく役割など、自然にこなしてしていくようになった。4名1グループが基本だが、そこに教員が闖入して耳を傾け、コメントの輪に入ることもある。それにより教室という学習空間が、心地よい緊張感を保ったまなびの場へと変わっていく気配を感じた。

2.3.3 授業のつながりにむけたリフレクションシートと教員の役割

リフレクションシートの記入から毎回の授業は始まった。自己学習状況、授業体験を通しての気づきなどを記録する出席シートで、記名式となっている。3部構成で、“Class beginning” セクションでは「今日の授業に向けて費やした学習時間」「取り組んだ内容」「意識的に注意力を注いだ点」「新たに/改めて気づいた・発見した点」について数分内で記入するようになっている。

つぎの“In-class” セクションには「本日の学習内容」と「教員からの質問」の2つの欄がある。筆者が口頭で述べ、それを記入してもらうが、最初の欄については (E) 英語関連、(S) 自己関連、(J) 日本語関連という3つに区分けされ、何を本日の授業で学び、考えるのか、それぞれについて述べた。その後に質問を述べ、その下の欄（「あなたの考え・答え」の欄）に、自分なりの意見や考えを書いてもらった。一例をあげると、学習内容については、(E) = タテ（パラグラフ構成）とヨコ（つなぎ語句や接続詞）による論理的結束性、(S) = 生徒と学生とのちがひ、(J) = 人格と語力との深い関係、そして「生徒じみた大学生と大人じみた大学生との違いを述べよ（考え方や行動）」という質問を与えた。受講者いわく、意表をつき、考えさせられる質問ばかりらしい。自分なりの答え（考え）を書いてもらい、それをグループで発表しあう（=自己を語る）ことから授業がスタートし、仕上げてきた予習課題の発表へとつながっていく。

最後の“Class ending” セクションの記入で授業は終了となる。3つの欄（「本日の箴言」「授業

を振り返っての感想、気づき、大事にしたいこだわり」「教員やクラスメートへの質問や要望、コメント」）が設けられ、最初の欄は筆者が授業全体の活動を通して気づいたことを座右の銘として述べる。それは次の授業の受け方や英語学習の改善にむけた助言である。伝える文言は、授業やクラスの雰囲気によって当然違ってくる。3クラスとも同じ授業活動をし終えた後でも、「イントネーションとは、君の訴えたい気持ちと正比例していることを忘れるな」（理学部）、「スピーキングとは語ることである。そう。熱っぽく自分の価値観や信念を語ることだ。それを忘れるな」（教育学部）、「どうすれば自分の英文原稿にもっと愛着がもてるか考えよ」（医学部保健学科）など、さまざまである。

余談だが、この欄への書き取りを楽しみにする学生たちが、回を重ねるごとに増えてきた。授業への振り返り欄や教員・クラスメートへのフィードバック欄への、受講者たちの書き込む文字数が増え始め、実に鋭いコメントや感想が目立ち始めると同時に、筆者への怒り、反論、提案なども遠慮なくしてくるようになった。課題量の多さにしばしば不満を示した教育学部では、「次回が前期試験だというのに、まだ課題を出すんですか。鬼ですね（笑）」（男子学生）という文句がフィードバック欄に遠慮なく記されている一方で、「授業形態にすごく苦手意識があって、真面目に受けることができませんでした。がんばろうと言っても口だけになっていました。すごく情けない。自分は間違っていたと今さら気づきました。これからの学習に生かしていきます」（女子学生）と、赤裸々な心情を述べたものもあった。

この授業スタイルで筆者が徹した教員としての役割は、リフレクションシートやリアクションペーパーへの書き込みと評価、そしてそしてタイミングを見計らった返却である。リフレクションシートについては、必ず一人ひとりに対して何らかのコメント（ex. 褒め言葉、激励、叱責、質問、反論、助言等々）を書き込んだ。次回の授業冒頭時に、書き込み作業を通して気づいたことや、リフレクションシートに書かれた学生たちのコメントを一部紹介した。リアクションペーパーについては、内容と論理性を中心に評価をおこない、質問や助言、反論とその理由などを書いて返却した。

くわえて、参考となる学生の実物レポート（氏名削除）をコピー配布し、内容や論理展開を中心に補足説明を行った。

補助者、助言者という意味で facilitator という英語がよく使われるが、けん引役ではなく、後押しと焚き付け役を意識しながら毎回の授業にのぞんだ。与えるとか詰め込むことが仕事ではなく、これまでの学校教育現場で無視され続けてきた、個々学習者に眠っているなにかを引き出すことと、どうすればそれが具現化できるのかを模索しつづけた。

3. コース終了後の自己変化と学習変化—アンケート調査結果と考察

アンケート調査はあえて「記名式」を採用した。成績に一切影響しないことを強調する一方で、20をこえる大量の提出物と4ヶ月間のリフレクションシートを介した忌憚なきやりとりの結果、おのずと意見を述べ合う人間関係が確実に育ったからである（注：じっさい記名式への反対意見はじっ

さい出てこなかった）。すでに述べたとおり、つぎの4点についてアンケート調査を行った。(1)他者に語れる自分自身づくりのために、何らかの価値観とこだわりが、自分の中に芽生えたのか否か。(2)そのような自分という人間（人格）形成とならんで、言語使用に対する深い考え方が、使用言語を問わず芽生えたのかどうか。(3)それと並行して自宅学習等を中心に、自主的・自律的学習習慣を構築していったかどうか。(4)以上の変化をもとに、この授業らしさとはなにか。

第1点目について、「自分の生き方や人生価値観について、具体的になにか言えるものを持っているか」という質問を用意し、「そう思う」「そうは思わない」の選択肢を設け、それぞれ補足記述を求めた。回答数の変化を探るため、先述したとおり2回実施した（第1回授業および第14回の最終授業時）。調査結果を回答数の変化（表2）、価値観やこだわりの一例（表3）、その記述内容の分類（表4）という形でクラスごとに示す。

表2 価値観・こだわりに対する意識変化

ク ラ ス	価値観・こだわりをもっている		価値観・こだわりをもっていない	
	第1回授業	最終授業	第1回授業	最終授業
教育 22名	8 (36%)	13 (59%)	14 (64%)	9 (41%)
理 25名	8 (32%)	16 (64%)	17 (68%)	9 (36%)
医保 31名	11 (35%)	20 (65%)	20 (65%)	11 (35%)
全体 78名	27 (35%)	49 (63%)	51 (65%)	29 (37%)

表3 価値観・こだわりの具体例

クラス	性別	価値観・こだわりの内容
教育	M	生き方を見つめる 他者の存在を大事にする 行動に責任をもつ 約束は死んでも守る
	M	
	F	
	M	
理	M	好きなことをやりぬく 自己対話しながら行動をおこす 後悔しない選択をする 人の役に立つ仕事をする 生きている充実感をもつ
	F	
	F	
	F	
	M	
医保	F	絶えず向上心をもつ 弱音を吐かず前向きに生きる 職業を含めて自分はどうありたいかを考える 自分の夢に誇りをもつ まず己が豊かであれ、ということ 一個人として人を尊重するということ 正直に生き、人を思いやる 選んだ道はあきらめずに進む
	F	
	F	
	F	
	F	
	F	
	F	
	M	

表4 価値観・こだわりの分類化

価値観・こだわりをもっている人数	価値観・こだわりの記述内容の分類 (3領域に大別)		
	自己関連	他者性関連	社会倫理関連
教育 13名	6	3	5
理 16名	11	7	4
医保 20名	19	5	1
合計 49名	36	15	10

(注) 複数の領域にまたがる記述もあるため、多重回答となっている。

表2の結果より、全クラスの共通点として、(1)価値観・こだわりが育成された人数が増加したこと、(2)その増加人数は、各クラスとも6割程度となっていること、(3)3クラス全体で見た場合、27名から49名と、およそ倍近くにまで増えたことが判明した。反対に価値観・こだわりが持っていない人数は、全クラスで51名から29名にまで減少している。実質12回の授業を通して、肯定と否定の回答数において逆転現象が生じた。ちなみに価値観・こだわりの有無について、否定の回答をした中で目立ったのは、現在まだ模索中という内容だった。

表3-4の注目すべき点として、(1)自己啓発や自己肯定感、あるいは自己責任や自助努力など、自分自身を厳しく見つめ、前向きにとらえていること(ex.「まず己が豊かであれ、ということ」—表2参照)、(2)自分自身を高めていくうえで、

他者の存在価値を認識していること(ex.「他者の存在を大事にする」—表2参照)、(3)自分や他者を含め、社会全体のあり方や社会貢献に対して意識し始めていること(ex.「人の役に立つ仕事をする」—表2参照)があげられる。なかでも(1)に関連した回答が36もあり、価値観・こだわりがあると答えた3クラス全体の49名中、最も多くなっている。これは自分自身を見つめ、自己のあり方や生き方について徹底した自己対話活動がおこなわれた結果と推察される。

第2点目についても、「日本語レポートなどを含め、日本語(母語、第一言語)による課題(論理思考訓練)は英語ライティング能力の向上に何らかの形で役立っているか」という質問に対して同様の選択肢を設け、その補足記述を求めた(表5-6参照)。

表5 母語使用(日本語レポート)と外国語使用(英語ライティング)との密接性

クラス	あり	なし
教育 22名	18 (82%)	4 (18%)
理 25名	22 (88%)	3 (12%)
医保 31名	28 (90%)	3 (10%)
全体 78名	68 (87%)	10 (13%)

表6 密接性を感じる理由の一例

クラス	性別	補足記述
教育	M	論理性が向上する 論理的な英文を書く導入により まず日本語での思考が大切 考える土台がしっかりする 書く内容がより深く具体化された 日本語すら論理的に書けずして英語で書けるはずがない
	M	
	F	
	M	
	F	
	M	
理	M	論理的な英語が書ける 日本語で論理構成ができると英文にも厚みがでてくる 文章力というのは英語も日本語も同じである 論理構成がしっかり出来はじめ、納得する文が出てくるようになった 上手く文をまとめるうえで、日本語は大事だ ちゃんとした日本語があつてはじめて英語がかかる
	M	
	M	
	F	
	F	
	F	
医保	F	前後の文のつながりなど文脈を考えるようになり、それを英文に活かした 日本語で論理的な文を書く努力をすると、それが英語にも影響していった 忠実に表現する英語（語句）を見つけることや、解りやすい英文づくりの 訓練となった 文に深みが増し、長い文を書くのが苦ではなくなったし、英語ライティング へのモチベーションも向上した 何度も日本語でつきつめて考えることで、英文を書く際により掘り下げた 内容にすることができるようになった
	F	
	F	
	F	
	F	
	F	

表5では、3クラス全体の87パーセントにあたる68名が、英語ライティングに向けた母語訓練の重要性を述べている。表6が示すとおり、英語での内容構成と論理構築にむけて、まず母語による深い思考活動が不可欠であることを大半の学習者たちが報告している。それは思考言語たる日本語での内容の絞り込みと論理展開の精緻化という学習プロセスを抜きにして、自分自身が納得のいく、じっくりくる英文（内容及び構成）には仕上がってこない現実を思い知った学習者がいかに多かったかを物語っているともいえよう。反面、密接性を感じられないと答えた回答例として、そのような実感があまりなかった、もしくは日本語が高度になっても英語で表せる力を身につけられなかつ

た、などの記述が目立った。

第3点目については、リフレクションシートに記載された自己学習時間量（注：自己申告制だが、正確かつ正直に書くことを守らせた）を利用した。「現在履修している共通教育科目の中で、一番多くの自宅（授業外）学習時間量をこの授業に費やしたか」というアンケートの質問に対して、「思う」「思わない」の選択方式を取った。「思う」の回答に対しては「課題量が多かったため」「自分で考え、自分なりの答え（考え、意見など）を書く課題作業だったため」「現代大学生論や資料プリントなど、対話的・批判的読みを求める課題内容だったため」「それ以外」の4項目を設け、該当する項目すべてを選んでもらった（表7-9参照）。

表7 授業ごとのクラス別平均自己学習時間

授業	第2回目	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	14	15	平均(分)
教育	134	222	189	137	119	203	167	172	170	181	206	186	244	172
理	135	262	206	179	140	236	157	155	192	243	292	226	310	207
医保	150	311	250	192	196	263	227	238	227	272	319	270	361	250

(注) リフレクションシートからの報告による。初回授業と第12回目は対象外。

表8 前期履修科目中、この授業に最多学習時間を費やした回答数

クラス	はい	いいえ
教育 22名	22 (100%)	0 (0%)
理 25名	21 (84%)	4 (16%)
医保 31名	31 (100%)	0 (0%)
全体 78名	74 (95%)	4 (5%)

表9 最多学習時間をあてた要因（多重回答）

クラス	課題量の多さ	考えて書く内容	対話的・批判的読みの必要性	その他
教育 22名	20 (91%)	18 (82%)	20 (91%)	0 (0%)
理 25名	19 (76%)	19 (76%)	15 (60%)	1 (4%)
医保 31名	28 (90%)	29 (94%)	23 (74%)	4 (13%)
全体 78名	67 (86%)	66 (85%)	58 (74%)	5 (6%)

平均学習時間をクラス別にみると、医学部保健学科（250分）、理学部（207分）、教育学部（172分）となっている。この順位に関する追跡調査は今回行っていないが、提出物の成績（総合成績100%中の60%）を見ると、学習時間量と比例していることが判明した。「自分が手を抜いて時間をかけなかったレポートは、もの見事にそれなりの評価で返ってきている」（教育学部、男子学生）というリフレクションシートのコメントが、その事実を傍証している。

1週間の自主学習時間量は、クラス平均で最低で119分（教育、第6回目）、最高は361分（医保、第15回目）となっている。かなり大きな開きがあるが、およそ2時間は確保していたことになる。全学部1年生を対象に、各期末に実施される共通教育科目全体に関する学内アンケート調査結果と比較しても、この授業に対する1週間の自主学習時間量は、共通教育科目群の全体平均よりも高くなっている。

表8の結果より、3クラス全体で9割以上の受講者が、前期履修の共通教育科目の中で、この授業に一番多くの学習時間量を割いていることが判明した。表9が示すとおり、全体の約9割の受講者が、課題量の多さをあげている。総合成績記録をみると、「現代大学生論リアクションペーパー」ならびに「Self-dialogue-and-reflection」シリーズの定期提出レポート以外に「大人シリーズ」のレポートを追加提出させ、“Why do people work?” “Why do people attend college?”などのテーマのもとで英文を書いてもらった。

内容、論理構成、語法、文体、文法などをグループ内で可能なかぎりチェックし合ったあとで提出してもらっている。最終的に合計25の提出物を求めたことになる（内訳は、日英ほぼ同数）。つまり自分なりに考えて書く課題を、1回の授業につき平均2点仕上げてもらったことになる。それゆえ「課題量の多さ」とほぼ同数の66名（85%）が、「考えて書く内容」という項目を選んだと推察される。

最後の第4点目について、今回の授業スタイルが、学習者たちにどう映ったのか。それは筆者が目指す教育信条や理念と重なっていたものかどうかを検証するため、この授業の特徴を示す項目全てを選んでもらうアンケートを用意した。少々長い文言だが、1)「英語教育（語学学習）の必要性を言語習得という一局面だけではなく、社会観・人生観の育成や人格形成の視点から語学学習をとらえている」、2)「授業時間外学習（自宅での予習・復習活動など）による自主・自律学習を重視している」、3)「教員よりも、学習者中心に授業内容や学習活動が構成され、進められている」、4)「教員は学習者の活動を支えたり、知的興味・関心を促す助言者となっている」、5)「機械的な暗記（丸暗記）による答えよりも、独自性や自力で考えた答えが重視されている」、6)「自分が受けてきた（受けている）英語授業とはかなりちがった（対極的な）授業スタイルである」、7)「その他（自由記述）」という7項目を用意した。各項目の要約ならびに回答数を表10に示す。

4)以外のすべての項目に、8割以上の回答が集まった。4)については、英語ライティングに関する解説と指導を兼ねた基本練習をおこなった。そのことが、この数字に表れている可能性がある。なお、最終授業時のリフレクションシートを利用し、この授業のアイデンティティを問うことにした。「この授業が他の共通教育授業と本質的に違っていった点と、それに対する意見・感想を述べよ」と質問したところ、「学生一人一人にフォーカスしている」「今までの受験英語とは全く違い、どれも自分に足りていなかったものだった」「この授業は英語に対する学習の動機づけを、自己の見つめ直しに求めた点に他の授業との決定的な違いがあったように思う。これにより、学習方法について新たな視点が形成された」「時間がかかるし、正直面倒な授業だったけれど、深く考える時間がとれてよかった」「普段いかに自分

表 10 この授業ならではの特徴・アイデンティティに関して (多重回答)

クラス	1) 人格形成	2) 自律学習	3) 学習者中心	4) 補助者たる教員	5) 独自性と自律	6) 対極的スタイル	7) その他
教育 22名	18 (82%)	16 (73%)	20 (91%)	12 (55%)	16 (73%)	17 (77%)	0 (0%)
理 25名	25 (100%)	22 (88%)	24 (96%)	13 (52%)	21 (84%)	23 (92%)	0 (0%)
医保 31名	29 (94%)	29 (94%)	26 (84%)	15 (48%)	27 (87%)	26 (84%)	0 (0%)
全体 78名	72 (92%)	67 (86%)	70 (90%)	40 (51%)	64 (82%)	66 (85%)	0 (0%)

が何も考えずに過ごしていたか気づけた。物事にもっと注意を向けてみようと思えた」「頭が良く働いていることがわかった。ただ暗記するのではなく、思考の中で学んでいくことができた」「“高校とは違う”と大学で思った授業は、この授業ではないかを感じる」など、学習者としての内面的成長や精神的成熟をうかがわせる回答が多くみられた。

6件法の尺度(1=全く思わない、2=思わない、3=どちらかといえば思わない、4=どちらかといえば思う、5=思う、6=とても思う)を用いたアンケート調査も行い、「受験勉強のような、機械的暗記や知識の一方的な詰め込みではなく、自分で考え、選び出した語彙や文章スタイルを考えながら英語を使うといった、自律的学習活動・習慣の構築づくりとして役立ったか」という質問に対するクラスごとの平均値は、教育、理、医保の順に、5.09(標準偏差 1.11)、5.36(標準偏差 0.95)、5.42(標準偏差 0.81)となった。『現代大学生論』の使用に関して、「この本は自分の置かれた現実的状况や今後自己対話づくりとして役立ったか」という質問については、4.45(標準偏差 1.14)、4.96(標準偏差 1.06)、4.90(標準偏差 1.08)となった。最初の質問に対して否定レベルの数字(1-3)を選んだ受講者は、全体の78名中の4名で、2つ目については7名だった。2つの質問に対して「1」を選んだものは一人もいなかった。

4. むすびにかえて

今回の授業における形成的評価と総括的評価についてふれておきたい。この2つの評価軸は、自主性、自律性、そして独創性の育成を重視したプロジェクト学習でよく使われている。「第2の学

力」の獲得をめざしたこの学習方法は、学びの過程(=学習体験と振り返り)を重視すると同時に、その結果としてのプロダクト(アウトカム)にも目を向けている。それは「学びのつながり(学ぶ目的の意味づけ)」を重視しているともいえる。

やや遅れはしたが、第10回目の授業で「中間自己評価レポート」という特別課題を出した。その際、筆者のコメントや評価のついたリフレクションシートと提出レポートをまとめて返却した。それらを時系列的に見直しながら自己対話をし、その結果、「自分自身についてどのような変化が出てきたのか」、そして「英語学習方法においてどのような変化が出てきたのか」を日本語で記述してもらった。その返却物の多さに受講者たちは驚くと同時に、ここまで自分たちはやってきた、やってこれたのだという、確かな手ごたえ(学習達成感)と自信(自己肯定感)を深めたようだ。

この中間自己評価をふまえて期末試験(英語によるワンパラグラフ)の課題(トピック)は、これまでの学習体験および学習プロセスを通して、(A)自分自身の変化として、どの点がどう変わったのか。その要因は何なのか。(B)自分自身の英語学習スタイルについて、受講前と比べてどう変わったのか。その要因は何なのか。このいずれかを選択してもらった。この課題設定は、受講者たちと教員たる筆者が、この授業をともに過ごしてきた結果、「同じ予測(帰結)」として成り立ったものである。傍証として、このような試験問題こそ、この授業にふさわしいという記述がリフレクションシートでも目立った。それをふまえて、この期末試験を総括的評価に位置づけた。

別の発見として、最初は「さん」「君」づけと標準語で行っていた授業が、次第に受講者たちを呼び捨てにし、関西弁混じりで授業が進んでいっ

た。つまり、「自を出しながら」授業をしていくようになった。学生たちも打ち解けた表情や態度を出し始めた。お互いに「能面」を外し始めたのである。これは知識とスキルだけに主眼を置いた従来型の英語授業では、まずあり得なかった現象である。

まとめとして、このような授業デザインを手がけるには、教える側のオリジナリティと強い信念、理念、そして情熱が不可欠となる。教室での予想しなかった反応や出来事と対峙しながら、次回の授業づくりと学習目標が、教育の本質を見失うことなく臨機応変に修正されていく必要がある。工学的接近ではなく、羅生門的接近が不可欠となる。期末試験が終了するまで、trial and errorと緊張感に包まれた4ヶ月となる。それだけに、アンケート結果もさることながら、コース終了後には感無量の状態となる。ことばで言い尽くせぬ達成感と充実感を学生たちと共有しあえる。

従来型の英語授業スタイルと今回の授業スタイルを比べた場合、「第2の学力」の芽生えがアンケート調査を通して確かに伝わってくる。それは受講者たちの目や顔の表情からもうかがえる。テストや成績という、結果だけにこだわった一過性の授業体験と比べても、比較にならないほど大人びた様相を呈している。最良目といえればそれまでだが、わずか4ヶ月間の学びを通して、生徒から学生へと「一皮むけた人間」となっている。

この授業による自己変化と学習変化を言い表すとすれば、「独自の学習方法や学習プロセスを自律的に構築するために他者と積極的に交わり、それによって自問自答を繰り返す正統的な言語活動の芽生え」とまとめることができる。それは「自己対峙言語力の芽生え」ともいえよう。混迷の度を深めるこれからの世の中において、自己のあり方と生き方というレゾン・デートルを見失わないためにも、この力は必要不可欠となる。その意味で第2の学力たるこの力は、学習者の「生命力」そのものでもある。「意味づけや系統性を欠いた断片的で表層的な知識の獲得は、それこそ自分づくりにおいて意味をなさない。生徒ではなく、学生となった今、世の中全体をみつめ、本質的にものごとをとらえ、そして自分自身を見つめていける成熟した大人となれ。そのための言語活動。言語教育。それがこの授業のこだわりであり、信念

である」。受講者たちに贈った、最後のアフォリズム（箴言）である。

参考文献

- 天野郁夫 (2004) 『大学改革—秩序の崩壊と再編』 東京大学出版会
- 金岡正夫 (2006) 「新たなオーラル英語授業における教育的効果—仕事に打ち込む人物ビデオを題材に一」 『京都大学高等教育研究』 12号、41-52頁
- 金子元久 (2007) 『大学の教育力—何を教え、学ぶか』 筑摩書房
- 絹川正吉 (2003) 「ICU (国際基督教大学) 教養学部カリキュラム」、有本章編『大学のカリキュラム改革』 玉川大学出版部。 122-138頁
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点— Tuning Projectの批判的検討」 『京都大学高等教育研究』 13号、101-120頁
- Montaigne, M. (1595) Les Essais. (宮下志朗訳 2005 『エッセー 1』 白水社)
- 大野晋・上野健爾 (2001) 『学力があぶない』 岩波書店
- 大津由紀夫 (2006) 『日本の英語教育に必要なこと 小学校英語と英語教育政策』 慶應義塾大学出版会
- 斉藤孝 (2001) 『子どもに伝えたい<三つの力>: 生きる力を鍛える』 NHK出版
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評—公共性の構築へ』 世織書房
- 鈴木佑治 (2003) 『英語教育のグランド・デザイン: 慶應義塾大学SFCの実践と展望』 慶應義塾大学出版会
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 (2005) 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』 リーベル出版
- 富山真知子編著 (2006) 『ICUの英語教育 リベラル・アーツの理念のもとに』 研究社出版
- 山田雄一郎 (2005) 『英語教育はなぜ間違っているのか』 筑摩書房