OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	リベラルアーツへと向かう日本語教育
Author(s)	岡崎, 洋三
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2019, 23, p. 9-18
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71582
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

リベラルアーツへと向かう日本語教育

岡崎　洋三*

要　旨

表現活動重視の日本語教育は、人をリベレートする力としてのリベラルアーツの力の育成・涵養を教育目標に加えることで、更なる質的前進が期待できる。教室活動としては、言葉の価値の実感の強化を通じて、価値観を基盤とする学習者の言語観や学習観などの様々な「観」を発達させようとする言語活動が目指され、学習者の母語レベルでの「観」の活性化も期待されている。

【キーワード】リベラルアーツ、リベレート（liberate）、表現活動、価値の実感、価値観

1　はじめに

大学における留学生対象の日本語教育には、学習対象となる言語事項とその望まれる使用が学習となるという表層があり、内容面に関しては教養系および学問的なものへと向かう方向性を持っている。本論は、これに加えて、近年、大学教育において期待を高めているリベラルアーツ教育の特性を日本語教育に取り入れることによる日本語教育の質的前進について考察するものである。

まず、2010年より教育実践が始まった表現活動中心の教育（西口 2013；2015）とそれ以前の教育の違いを主教材の質的な違いとして確認し、日本の大学でのリベラルアーツ教育の近況にふれたのち、リベラルアーツの教育を２種類のものに区分するという議論を行なう。それは大学の授業としてのリベラルアーツの教育と、人をリベレート（liberate）する教育として構想されるリベラルアーツの教育である。このようなリベラルアーツの教育を表現活動中心の日本語教育に取り入れることによって可能になる授業とその展望について述べる。

2　教材における学習の有用性と、活動の活動性

表現活動中心の日本語教育についての実践研究としては、岡崎（2013；2014；2015c；2016；2017；2018a；2018b）、岡崎・滝井（2017）などがある。本論では、主教材としての教科書について、学習対象となる言語事項とその望まれる使用が学習の中心となるという従来および現行の教育と、表現活動中心の教育との質的違いを指摘してみる。前者の教科書として『みんなの日本語』、後者の教科書として『NEJ』をとりあげる（スリーエーネットワーク編 2012、西口 2012）。

『みんなの日本語』の各課は、文型→例文→会話→練習→問題という流れで構成されており、中心部分は練習にある。練習として３種類に区分されるものが用意され、ページ数も４ページと、課の半分を占めている。練習される言葉とは、例えば、道聞きにおいて、「銀行はあの交差点を右へ曲がると左にあります」というような実用的なものである。このような学習は、日本語能力試験のような客観テストで測定評価の対象となる学力との連関性を見出しやすいものであろう。

一方、『NEJ』は、社交性の高い一群のテーマにつ

＊　大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

いてのナラティブ（語り）を学習し、各学習者が自らの話をつくる活動を行なわせるための教科書である。『NEJ』の中心は、キャラクター性の高い登場人物によるナラティブであり、これは対話的関係を築くための言葉遣いというものである。この言葉遣いの中に初級段階で学習対象となる言語事項が織り込まれている。

この両者には、社会的有用性を持つとみなされる言葉遣いの学習のための教科書というものと、社会的対話関係を志向する言葉遣いの活動のための教科書という質的な違いが見出せる。前者の学習（learning）とは単一性と客観性のある「正解」へと向かう傾向をもつものであり、これに対して後者の活動（activity）とは一回性・個別性・対話性を持つものであり、人の様々な社会的活動である経済活動・研究活動・芸術活動・スポーツなどなどへと発展し得るものである。なかでも大学においては、研究は学習で終わってはならないものであり、教育もまた教育という活動であって学習ではない。すなわち、学習というものは通過点であり、人の営みは社会性を持つ諸活動へと向かっていると言えるのである。このようにいう活動の教育における活動性については岡崎（2018a；2018b）で考察を行なっている。

3　リベラルアーツの教育を考える

教育における表現活動の発展を考究すると、近年、日本の大学において期待が高まっているともみなせるリベラルアーツの教育が注目される。そこで、それぞれ質的に異なるものを持つものとして、国際教養大学でのリベラルアーツ教育と、瀬木比呂志のリベラルアーツ独学論の立場をとりあげてみる。

3-1　国際教養大学のリベラルアーツ教育

2004年に開学した国際教養大学（英語名はAkita International University）は、日本においての世界標準の大学を実現させようとするもので、初代学長の中嶋嶺雄が東京外国語大学学長時に成し得なかった改革を実現させるとしたものである。同大学における教育とは、英語と教養（リベラルアーツ）で勝負するというものだと解釈される（中嶋 2010）。

二代目学長の鈴木典比古は国際基督教大学の学長の経歴を持ち、鈴木によるとリベラルアーツとは、「私は、リベラルアーツとは、①個人が習慣・束縛・偏見から自分を解き放ち、新たな自分を構築していくもの、②「自分の自分による自分のための」学び、ととらえています。」とするものである（鈴木 2016：61）。

一方、実際の現場的なことについては、鈴木は次のように述べている。

国際教養大学では、欧米流の詰め込み式の勉強をする環境になっており、GPAを採用して2.0を下回った場合はアドバイザーとの定期的な面談が義務づけられ、向上しない場合は学業経過観察期間に入り、それでも改善が見られない場合は休学や退学を勧告し、アメリカの大学同様、進級や卒業に値しない生徒にはゴーサインを出さない、ということである（同書：169）。鈴木は、「学生のやる気を、どうやって引き出すか。昔から、これは日本の大学における課題でしたが、強制的に勉強せざるを得ない環境をつくれば学生はしっかりと勉強します。学生のやる気や学ぶ意欲といった精神論に頼っていたら、いつまで経っても学生は勉強しないままでしょう。」（同書：170）と言っている。これは、自らをリベレート（liberate）するリベラルアーツの諸力を身につけるための過程の教育として、大学側が学生に勉強させるという「させる」が不可避的にあり、学生自身が内発的に学びたくなるという「したい」との間に葛藤や矛盾が生じ得るということではないかとみられるものである。真に自由になるために不自由な過程があるということであり、勉強「させられる」前に学生は自ら進んで主体的かつ内発的に学んでいけばよいのだが、現実的にはそれは容易ではないということであろう。

3-2　リベラルアーツについての独学論

リベラルアーツについての近年の著作の中で、リベラルアーツは日本の大学では学べず、独学が必要だとする立場のものがある。それは瀬木（2015b）である。リベラルアーツについての瀬木のこの著作は、リベラルアーツの独学のために活用してもらうためのものとして著したものだとされている。

瀬木のリベラルアーツの定義は、人の精神を自由にする幅広い基礎的学問・教養というもので、とりわけ、その横断的な共通性、つながりを重視する含みをもって用いられる言葉だとしている（同書：4）。その上で、「つまり、その人の人間性、根源的な「生」の形、子どものころから変わらないその人の本質、

善と悪の両方の側面を含んだそれ、そのような意味での「無垢」（これは、裁判官時代に僕が筆名で書いた四冊の書物の共通テーマとした観念です）に結び付いている教養、思想、倫理は強いということです。」（同書：48）と主張されるものである。瀬木は33年間の裁判官生活を経て学者に転身したという経歴を持つのだが、瀬木の独学論の背後に瀬木自身の場合が事例的に物語るものがあるのではないかという捉え方があるのである。

瀬木の著作（筆名によるものを含む）のうち、関根（1996）、瀬木（2013；2014；2015a）、瀬木・清水（2017）を読む限りでは、次のように言うことができる。

瀬木は裁判官になる能力と資質を持った人物であったが、社会科学系や人文系の研究者・批評家としての資質や指向を潜在的に持つ人間でもあり、自由主義者的な精神の持ち主であった。そして、学者転身後に、日本の裁判所と裁判についての批判書を一般書として出版し（瀬木 2014；2015a，瀬木・清水 2017）、リベラルアーツについての著作を2015年に発表したということである。瀬木は、学者転身後に刊行した著作で、「私が純粋な研究教育者に転身した際に味わった解放感は、長い間狭い籠の中に閉じ込められていた野鳥が解き放たれた時のそれのような、鮮烈なものであった。」（瀬木 2013：316）、「もしも、研究執筆（筆名のものを含めて）を全く行わなかったならば、私の裁判官生活と三十代後半以降の人生は、寂しく空虚なものとなっていたのではないかという気がする。」（同書：320）と言っているのだが、瀬木にとってのリベラルアーツの力とは、瀬木自身が裁判官としての実務に従事しながら独学的に身につけたものであり、それは日本の裁判に対する瀬木の批判の力となり、瀬木の学者への転身を可能とする力となったものだと言えるのではないか。これは瀬木自身をリベレートする力となったものであり、瀬木の独学論の立場とは、そういうものは自分で内発的に身につけていくしかないということになるものなのではないだろうか。

3-3　大学におけるリベラルアーツ教育のある「壁」

上記にあるように、リベラルアーツの教育は2種類のものに区分することができる。一つは大学の授業、大学の正課としてのものであり、その代表として国際教養大学のリベラルアーツ教育をあげることができる。もう一つは、瀬木の独学の立場のように脱制度的に捉えられるものであり、後者を本論では人をリベレートする教育と呼ぶことにする。その上で教育の立場からリベラルアーツ教育の課題について考えてみる。

1990年代初頭の大学設置基準の大綱化により、教養教育は空洞化し劣化していったとされている。この教養教育がリベラルアーツという新しい「装い」をまとうことで、変革的なより良い教育が可能になるのかどうかという問いを立てることができる。それは具体的には次のようなものである。

教養系の授業といえども専門的な学術知というものが奥行き的に控えているということに変わりはなく、学生の前に立ちはだかる「壁」として、学問的価値が分かるかどうかということがあるのではないか、という問いがある。価値がわかるとは面白さがわかることであり、苦あれば楽ありの楽しみまでわかるようになるということである。このことは学生が意欲的に学ぼうとする言動が感知されるようになるということで証明されるものである。

「壁」は教育する側の教育力のほうにもあると考えられる。例えば、村上（2011）は、中等教育における文系人間に対する理科の教育について、「次元の異なる問題意識で、自然科学への関心と総合的判断力の基礎を築く努力はあり得る」とし、文系の大学においても「手を尽くし、あらゆる手段を駆使して、文系人間に科学的な素養を培う努力こそ、今私たちがしなければならないことの第一ではないか」（同書：81）としているが、現場力としての教育力についての教師にとっての「壁」があると言えるのではないか。学術知をわかりやすく教えるということと、その知が持ち得る価値を実感させることは質的に異なるものであり、後者の「壁」があるのではないか。

リベラルアーツの教育の必修的なものとして位置づけられるものに、現代社会における有意義な人生の過ごし方を探求するというような、「学」ではなく「論」の教育を構想することができる。これは、学問的な適正性や学問的な価値をゴールにはしないというものであり、「論」としてのリベラルアーツの学びとなるものである。いうなれば、人間の知的活動の価値を探求する論としての活動価値論の教育が考えられるのである。

吉見（2011；2016）は、大学は国家に奉仕するも

のではなく、人類の普遍性のある価値に奉仕するものであるという大学論を述べているが、人類の普遍性のある価値というようなものは、それにふさわしい選ばれた人間が考えるものだとは言えるのだが、すべての人が自分なりの考えを深めていくということもまた理想の一つであろう。現代社会をどのように生きるかという問いを、人類にとっての普遍性のある価値を持つような在り方を遠望するものとして教育の課題とするのである。このような授業をリベラルアーツの教育の中の一つのものとして構想することができるのだが、これには諸現実的な実現上の「壁」があるのかもしれない。

4　自らをリベレートするということ

3-2節での瀬木の事例とは、自らを真に自由にする力を養うのには長い年月と当人の内発性の涵養が必要だとみなされるものである。これに対して、リベラルアーツという概念や用語とは無縁であるように思われ、しかし実質的に当人が自らリベレートしているという事例も考えられる。そのような在り方として人類学者の梅棹忠夫とジャーナリストの本多勝一をとりあげてみる。

4-1　梅棹忠夫にとっての高校時代の山岳部生活

人類学をはじめとして様々な領域で卓越した業績を残した梅棹忠夫（1920-2010）の全貌については、著作集と自伝以外に、多くの人々によって書かれた梅棹についての著作が参照される。梅棹の著作には、リベラルアーツという用語を使ったものはないとみられるのだが、梅棹は自らをリベレートした人物であると言えるだろう。このリベレートというものは、内発的に発生するものとしてのやりたいこと・挑戦したいことを成し遂げようとすることであり、梅棹の場合は、旧制高校の山岳部での諸体験がそれを身につけさせたとみられるのである。

梅棹は小学校時代から昆虫採集に熱中しており、中学では昆虫採集のための山行の体験から山岳部に入部し、山登りに熱中するようになった。1935年に京都大学の白頭山遠征隊が白頭山の冬季初登頂に成功し、隊員たちは母校である京都第一中学において講演会を行なった。当時15歳の梅棹は感動し、自分もまたこのような登山をやるのだと自らの人生を方向づけた[1)]。梅棹は第三高等学校に進学し、山岳部に入部した。三高山岳部では、山の本の他にさまざまな学術書や教養書、洋書があり、梅棹が最初に読まされたのは英語で書かれた栄養学の本だった。部室では山についてばかりではなく、学問について、人生について、さまざまな会話がかわされた。山岳部は山へゆくだけの組織ではなく、人生をいきてゆくための基礎的な心がまえが教え込まれ、ひとつの人生の学校であった。三高山岳部員たちの山ゆきはまったく自由だった。三高の精神は「自由」であり、あらゆる機会に「自由」が論じられ、「自由」が強調された。教授たちは生徒たちの個人的行動にはいっさい介入せず、自由というものは要するにすべては個人の自覚にもとづいて行動するということであって、他人からの強制はいっさいなかった。1937年、梅棹は山登りに熱中して成績不良で落第しかけたため山行を禁じられていた。物理学、化学、数学に興味を覚えず勉強しないという一方、近代日本文学の全集をむさぼり読み、外国文学もずいぶん読んだ。山にゆかずに小説を読みふけって鬱病的になっていった。京都大学の旅行部という三高山岳部とは兄弟のクラブがあって部室にはおびただしい外国語の文献があり、梅棹はこれをむさぼり読んで、梅棹の外国語の能力は急速に伸びた。教室での英語の授業などより、はるかに効果的だった。1939年、梅棹は成績不良と出席日数不足で除籍の危機にあった。すると、先輩や上級生、同級生たちが手分けして各教授の自宅にて除名嘆願することになり、除籍は一学期間だけ保留という措置がとられて、梅棹は高校を卒業することができた。学校山岳部は企業のようなゲゼルシャフト的な組織ではない。しかし、そこにはゲマインシャフトにも似た団結と帰属意識が発生し、それは先輩から後輩へと引き継がれて血縁共同体のようなものを形成しており、梅棹は三高山岳部でそれを深く体験した。（梅棹忠夫著作集第16巻，p.10, 135-200より要約。）

以上のような高校の山岳部生活が梅棹忠夫という人間の核をつくったのではないかという見方がある。梅棹は自身の活力の基盤となり源泉となるものを高校時代の山岳部生活において獲得したのではないか。

4-2　本多勝一にとっての大学時代の探検部生活

本多勝一は現代日本を代表するジャーナリストの一人である。山岳遭難報道のスクープを機会に自身の企画記事であるルポルタージュを新聞紙上で連載

するようになり、日本のジャーナリズムにおける傑出した業績を数多く残した。本多勝一の業績については、新聞に発表した記事が読者の要望により書籍化され、それが文庫になって読み継がれ、著作集の刊行に至ったことで広く世に知れるところとなっている（本多 1993–1999）。このような本多勝一とは、どのようにして自身の核となるものを身につけたのだろうか。

本多勝一は、高校２年のときに初めて登山を経験して感動し、山との出会いを得る。そして、遭難の危機に遭うような登山体験を経て、未踏峰としてのエベレスト登頂への野心をもつほどになっていった。大学進学に際しては、父親によって薬剤師になるための進学を余儀なくされたのだが、卒業後、京都大学に１年生から入り直す。山岳部に入るが、今西錦司や梅棹忠夫の影響を受け、日本の大学で初となる探検部創設の立役者となっていく。そして、パキスタンの大学との国際合同探検隊の学生隊員としてヒマラヤでの登山と探検を行ない、在学中に探検記を出版する。朝日新聞入社後は、『きたぐにの動物たち』という聞き書きによって頭角を現し、『カナダ＝エスキモー』などの一連の探検的ルポルタージュにより、「スター記者」的存在になる。以後、ベトナム戦争、アメリカ黒人からみたアメリカ合衆国、日中戦争時の中国における日本軍、カンボジア大虐殺の検証、アイヌ民族、教育問題、環境問題等々、多岐にわたる対象についての報道を行なう（岡崎 1986；1990；2000）。

本多勝一にとってのリベレートとは、山と旅と探検であっただろう。父親の命令による失意の学生生活の中で、生涯で最も感動的だったという親友との旅を経験し、そして初志を貫いて京都大学に入り直して探検を実現させた。京大には山と探検のために行ったと言っても過言ではないだろう。探検部創設の準備段階においては、梅棹忠夫を中心とする探検派学者による探検講座という自主講座の開催に関わり、そして、この講座の中心的講師となった梅棹忠夫の自宅での夜を徹してのサロン的語らいについては、生涯でこんなに多くのものを学んだことはなかったと述懐している（本多 1986）。

このような学生生活は、本多勝一にとって楽しみや挑戦の日々といったものであるだけでなく、自らを自由にして解き放つものでもあったのではないか。それは、おそらくは、本多の家庭事情としての重度身体障害者の妹を抱えて郷里で家業を継ぐ人生からの解き放ちというものである。

本多勝一にとっての山と旅と探検とは、旅をその最も核とするものではないかという見方がある。上記の学生時代について回顧した本多の著作のタイトルは『旅立ちの記』と命名されていること、新聞記者になってからの仕事の中心は諸外国への探訪になったこと、日中戦争時の中国での日本軍についての1971年の聞き書きルポを単行本化した際に『中国の旅』とタイトルをつけたこと、1989年に文庫化された『検証　カンボジア大虐殺』は、単行本刊行時には『カンボジアの旅』（本多 1981）というタイトルだったことなどなどに注目するならば、実は本多勝一はずっと旅というものを続けてきたのではないか、という見方があるのである。高校生の時に感動した山とは本質的には旅の一種のものであり、山行を重ねるにつれて山に対する魅力が薄れていったことについては旅的な感動が得にくくなっていったということであり、探検も旅が特化したものだったのではないかということである。それは自らを自由にして解き放つものとしての旅である。

梅棹と本多に共通するのは、山と出会って熱中し、以後、自らのすべてを賭けるような挑戦を続けたことであり、梅棹と本多は探検における同志的師弟関係にもあった。

4-3　最も可能性のある学生像と、その内発的な活力

筆者の30年に近づこうとする教育実践において、最も可能性のある学生像というものを、記録と記憶にもとづいてイメージ的に描くことができる。それは指で数えるくらいの人数の学生たちであり、その可能性とは、将来において「何か」を成すことを予感させるということであり、教師から見た学生ということを超えて、一人の人間としての確かな存在感を感じさせられるということである。

彼らの特徴は、さまざまな能力を持っていると感じられることと、自分がやりたいことや挑戦したいことに邁進していることである。その能力についてはこちら側がよくわかっていない力も含まれると考えられるものであり、能力というものとは、成し遂げられたことに対してそれに必要とされる力を持っているとみなされるということであって、後から捉えられて後づけされるものである。

このような学生は成績がずば抜けているとは限らない。それは、当人にその気さえあれば優れた成績がとれたとしても、必ずしもそこまでの意欲をもっておらず、これくらいでよいという自己判断と自己管理がなされているともみられるのである。学業よりも本気で挑戦したいことを見つけ、それに邁進することで様々な能力を発達させてきたというふうに見られ、「大人」であり、自律性があるというよりも実行力と達成力があるというふうに言える。上に述べた梅棹忠夫や本多勝一はこのような学生像と重なって見えるところがあるのだが、このような学生にとっての決定的と言える「力」をあげるとしたら、それは自分が本気で挑戦したいことを感知し、自らを内発的に駆動する「力」ではないかと思われる。

このような「力」に関わるものとしては、Erikson（1964）のいうvirtueが参照される。アイデンティティ概念を提唱したエリクソンは、人の生涯にわたる発達の図式として、Epigenetic Chartを提示した（Erikson 1982）。人生を乳児期から老年期まで8時期に区分し、それぞれの時期において求められる「生きていく力」の中心となるものとして、希望（hope）、意志（Will）、目的（purpose）、有能（competence）、忠誠（fidelity）、愛（love）、ケア（care）、知恵（wisdom）の8つの力があるとし、これらを人格的活力（virtue）という用語で捉えた[2)]。エリクソンにおけるアイデンティティとは、青年期におけるアイデンティティとアイデンティティ拡散の危機（crisis）の峠を越えることによって忠誠（fidelity）という人格的活力（virtue）が得られることに関わるものと捉えられるものである。Erikson（1964）の訳者の鑓幹八郎はこのvirtueを徳ではなく人格的活力と訳し（エリクソン 1971）、改訳版のエリクソン（2016：107）においても「心理学的な人格的強さの発達的な特性」としている[3)]。

5　リベラルアーツへと向かう日本語教育

リベラルアーツの教育については、知識よりも知識の力が重要である。そして、学習を通過点として活動に向かうものである。そのうえで、2種類のリベラルアーツの教育があると言える。一つは授業としてのものであり、もう一つは授業外のものである。授業としてのリベラルアーツの教育は「入口」であり、「機会」である。授業外のものとは、社会的に期待されているものと言えるだろう。この2つのものについて、表現活動中心の日本語教育について探ってみる。

5-1　授業

5-1-1　言葉の価値の実感の強化

まず、学習対象となる言葉の価値の実感が重視される。有用性のある知識や学問的知識、客観的な知識は知識としての価値があるものであり、客観テストで正解となるものには価値がある。これらに対して、個別性があるもの、学生自らが見つけ出しつくっていく知識が持ち得る価値が考えられるのである。表現活動とは、このような言葉の価値をつくっていくためにあるものだとすらみなせるものである。

表現活動における言葉の価値というものには実感が必要である。理解というものが客観テストの正解を導くものであることに対して、実感は腑に落ちて身につくというものである。試験が終われば忘れてしまうものと、心身のどこかに内蔵されるものとの違いがあるのである。

学生は自分が好きなもの、音楽や歌やアニメや漫画や映画やドラマ等のものに付随する言葉の価値については既にわかっている。課題となるのは、自分の可能性を更に開き、自分という人間を高める言葉というものである。それは専門性をもつものである場合があるだろうし、広く普遍性のある言葉の価値もあるはずだということである。

価値を実感させようとする教育が持つ難しさとして、短期間であげられる成果というものは限られるということがある。日本語の授業は長くて1学期15週間というものであり、かつ日本語教育において「感じる」ことの教育はほとんど無きに等しいと言えるのである。

5-1-2　「観」の育成と涵養

そのうえで、「観」の育成と涵養が教育目標に加わる。「観」とは、価値観を基盤としたうえでの人の様々な観、世界観、言語観、人間観といった○○観であるが、人の活力を基盤的に支えるもの、活力の源泉ともなるような「観」があるのではないかと考えられる。「観」とは、その全体像・全体性・本質・特性・構造・価値などが捉えにくいものを捉える見方であり、そのように観るということにおいての何らかの価値を持つというものである。「観」は主張な

どの「論」の基盤となるもので、個人レベル的なものと、社会性があるもの・学問的裏付けがあるものとに大別される。

子どもにはこのような「観」は無いとみられるのだが、好きな作家を持ち、その作品世界に心酔するというような場合は、その作品世界についての捉え方としての「観」を持ち始めている可能性があるだろう。また、当人にとっての良い経験や確かな経験を積んでいくという場合にも「観」が形成されていくようになるのではないか。

信念というものは、個人的に信じるものであり、「観」には対象となるものがあって、それをこういうふうに観るということに価値があるとするものである。そのような「観」によってものごとを観ると、こういう「論」が出て来るし、こういう価値が出て来るというものである。ある個人のある信念については、その個人のどういう「観」とそれをどのように関係づけられるかという問いを立てることができるだろう。

日本語の学習でいうと、入門段階の学生は日本語というものの全体像も特徴も日本語らしさも日本語の「くせ」も分かっていない。目の前の課題と宿題があり、イメージや印象だけがある。これに対して上級段階の学生は一定以上の年月の学習経験を経ており、日本語らしさのようなものが分かることや、学習観を持っていることが期待されている。ここを一歩踏み込んで言えば、入門者でありながら、自分は日本語ができるようになるのではないかと感じることができる学生には何らかの予見的な「観」があり、上級者でありながら、自分の日本語学習に対して具体的な目標設定ができていない学生は、必要とされる「観」が脆弱なのではないかという捉え方がある。

5-1-3 「観」のある教材

「観」の育成と涵養のための教材が必要になる。「観」は教育する側が既に何らかの教育観を持っているものであり、本論は教育目標に「観」の育成・涵養を加えるという教育観に基づいて論じられている。

中級段階からの教材として『NIJ』には、「観」が具体的に見てとれるものになっている（西口2018）。Part2は「現代で生きる」というテーマでの講義となっており、人間観と言語観の話で始まり、働くことについての話を経て、最後は理想の社会についての「論」で終わる。この講義とは教材作成者の分身的存在としての大学の先生が自身の「観」を基盤としたうえでの「論」を述べるというものになっており、学生に対して「論」だけではなく「観」も問うことができる教材になっている。Part1は、会話力の育成が中心になるが、相互交流を深めていく会話を通じて、終わりのほうに有意義に学生生活を送るというテーマが出て来る。これはそういうことについて話し合い、そういう生活に向かっていくことが期待されているという、学生生活についての「観」が教材製作者にあるということである。

すべての教材というものには製作者の「観」が背後にあると言えるが、『NIJ』は「観」が明確に言語化されており、学習対象化されているのである。

5-1-4 母語レベルでの「観」への注目

「観」とは、価値観を基盤とする様々な「観」であるとしたが、これは子どもの多くはまだ持っているとはみなし難いものであり、大学生には何らかの価値観と人生観があるとみられるものである。「観」とはその基盤性ゆえに長い時間をかけて育成・涵養されて、その獲得には一定以上の質と量の経験を要するとみられるものである。このことにより、大学で日本語を学ぶ留学生に対しても母語レベルでの「観」が注目されるようになるのである。例えば、初級段階対象の教科書の『NEJ』では、「私の将来」について語るというテーマがあるが、母語において自らの将来についての具体性や前向きな考えを持てないという場合は、人生観においての将来についての見立てが欠落しているか未発達ということであり、それを外国語としての日本語を習っているからといって日本語で言えるものだろうか？　という問いが生じるのである。これは、学習対象としての言葉遣いを学習の証として使えるということに対して、実感を持った自分の言葉として言えるのかということを問うているということである。

母語レベルでの「観」の不足というものについては、日本語教育の領域を越えるような指導やアドバイスは難しくなる。当面のところ、適切と思われる追加的課題を出しつつ、と同時に、学生と接するなかで「試し」性のある指導について考えさせられつづけることになる。このことは従来の日本語教育の枠組みを越えて学生をみることになり、学生についての見方を変えることになる。

5-1-5　学生の「内なる」3つのコース

このように考えていくと、人をリベレートすることを遠望する表現活動中心の日本語教育においては、学生の「内なる」3つのコースがあるという捉え方が出て来る。内なるというのは制度ではなく、心的なものということである。

まず、学問コースがある。このコースは、学生自身に学びたいことと知りたいことが確たるものとしてあり、授業時間外には自主的かつ内発的に自らの学びを進めているという学生が歩むコースである。次に投企またはプロジェクトコースが考えられる。投企は実存哲学の用語であるが、本論ではフランス語のprojetの意味合いを持つものとして使っている[4)]。これは自分がやりたいこと挑戦したいことを持ち、それに邁進している者が歩むコースである。3つめは、自分づくりコースである。挑戦すると言えるほどのものを持てず、学生生活における主体性と内発性が不足している学生が歩むコースである。歩むというよりも漠然と自分探しをしていると言うこともできる。このような状態を何かに邁進する自己をまだつくれていない状態と捉えて、自分づくりが優先されるということである。これは、日本語学習を表層としつつ、自己を形成していく必要があるというものである。

4節でみた梅棹忠夫と本多勝一は筆者の分類では、梅棹は投企またはプロジェクトコースと学問コースの二つの道を歩む者になり、本多勝一は投企またはプロジェクトコースを歩む者になる。筆者のいう「最も可能性がある学生」なる存在は、上記にいうような学問コース、投企またはプロジェクトコースを歩む者である。そうした人間は様々な能力と人間力を持つとみられるのだが、どのようにしてそのような諸力を発達させてきたのかということはあまりよくわかっていない。一つの「道」は、子どものころから様々な価値を実感する経験を積んでおり、成育史の中で「観」を形成してきたというものだろう。

学生にこのように歩む道があると想定することで、学生の見方に変化が生じ、指導の実際にも何らかの影響が出ることが考えられる。まずは、妥当と思われる課題を与えつつ、と同時に、他にもっとより良い課題があるのではないかと考えさせられるようになるのである。

5-2　授業外のもの

人をリベレートする教育がうまくいっているという場合、学生の言動が自主的なものになっていき、正課としての学業以外の学生の諸活動が活性化されるようになる。このような状態を目指した授業での教師の在り方として、宿題として課されることがすべてではないということ、やりたいことや挑戦したいことに取り組むということの価値にふれること、教えてもらえるということができずに、自ら摑むしかないものがあるということにふれること、授業者自身が内発性をもって生きていることなどを学生に感知させることが期待されている。

このように筆者が志向する日本語教育の特性については、参考文献の岡崎・西口・山田編（2003）、岡崎（2015a；2015b）を参照されたい。

6　結びにかえて

吉見（2018）は、日本の大学には4つの構造的な危機があるとして、人口学的危機、国際競争の激化、デジタル情報社会という環境の変化、教育のクオリティの劣化をあげている。この4つめの教育のクオリティの劣化については1990年代から顕著になってきているという見解があるが、この劣化の中に留学生対象の日本語教育も入るのだろうか。筆者の見解は、2節で述べた社会的有用性を目的とする日本語教育は大学教育としては「低空飛行」を続けており、革新的な進歩はほとんどみられないのではないかというものである。それに対して2010年ごろより教育実践が開始された社会的対話性を重視する表現活動中心の日本語教育には革新的な可能性がある。それは、学習に対する活動の可能性、言語の道具性と奉仕性に対する豊かな人間性の反映としての言葉がもたらす精神の解放性、AI的学習に対する非AI的な人の内発性を活性化する表現活動の可能性というようなものを展望することができるだろう。現代において、人をリベレートするということはどういうことになるか、これは極めて現代的なテーマであるだろう。

注

1）朝日新聞社編（1972）の巻末座談会での梅棹の発言から。

2）Eriksonの用語の日本語訳は研究者によって異なる

ものがある。例えば、小嶋・やまだ編（2002：158）では、generativity をやまだは生成継承性と訳しており、鈴木・西平（2014：157）ではジェネラティヴィティとしている。

3） 西平（2014）は、Erikson の virtue と basic strength について言及している。

4） 投企の哲学用語としての定義は、『コンサイス20世紀思想事典』第2版（三省堂 1997年）が参照される。

参考文献

朝日新聞社編（1972）『探検と冒険　4』朝日新聞社.

梅棹忠夫（1989–1994）『梅棹忠夫著作集』中央公論社.

エリクソン, E. H., 鑪幹八郎訳（1971）『洞察と責任 ── 精神分析の臨床と倫理』誠信書房.

エリクソン, E. H., 鑪幹八郎訳（2016）『洞察と責任 ── 精神分析の臨床と倫理』改訳版　誠信書房.

岡崎洋三（1986）「本多勝一を考える」本多勝一『旅立ちの記　（下）』講談社，pp.337–362.

岡崎洋三（1990）『本多勝一の研究』晩聲社.

岡崎洋三（2000）『本多勝一の探検と冒険』山と溪谷社.

岡崎洋三・西口光一・山田泉編（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社.

岡崎洋三（2013）「言葉の「内言的」意味と、マスターテクストアプローチでの自己表現活動」,『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』，第17号，pp.59–64.

岡崎洋三（2014）「自己表現活動中心のマスターテクスト・アプローチによる自己創作」,『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』，第18号，pp.55–66.

岡崎洋三（2015a）「探求性のある学習」,『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』，第19号，pp.65–74.

岡崎洋三（2015b）「表現の壁と表記の壁」,『ことばと文字』，4号，くろしお出版，pp.184–192.

岡崎洋三（2015c）「初級段階における体験の言語経験化と『私をくぐらせる』活動」, 日本語教育学会2015年秋季大会予稿集，pp.217–222.

岡崎洋三（2016）「表現活動とアイデンティティと表現活動の ZPD」，西口光一・森篤嗣・岡崎洋三・三代純平「表現活動、エンゲージメント、日本語の習得と教育」，日本語教育学会2016年春季大会予稿集，pp.24–26.

岡崎洋三・滝井未来（2017）「ヴォイスの獲得を活性化するエッセイのフィードバックについての一考察」,『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』，第21号，pp.19–28.

岡崎洋三（2017）「初級段階からの自己表現活動による CCBI の活性化の可能性」，日本語教育学会2017年春季大会予稿集，pp.266–271.

岡崎洋三（2018a）「言語活動の活性化による学習の質的変革」,『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』，第22号，pp.47–55.

岡崎洋三（2018b）「表現活動における臨床性のある関係づくりの可能性」，日本語教育学会2018年春季大会予稿集，pp.87–92.

小嶋秀夫・やまだようこ編（2002）『生涯発達心理学』放送大学教育振興会.

鈴木典比古（2016）『なぜ国際教養大学はすごいのか　トップが語る世界標準の大学教育論』PHP.

スリーエーネットワーク編（2012）『みんなの日本語　初級Ⅰ　第2版』　スリーエーネットワーク.

鈴木忠・西平直（2014）『生涯発達とライフサイクル』東京大学出版会

関根牧彦（1996）『心を求めて　一人の人間としての裁判官』騒人社.

瀬木比呂志（2013）『民事訴訟の本質と諸相　市民のための裁判をめざして』日本評論社.

瀬木比呂志（2014）『絶望の裁判所』講談社.

瀬木比呂志（2015a）『ニッポンの裁判』講談社.

瀬木比呂志（2015b）『リベラルアーツの学び方』ディスカヴァー・トゥエンティワン.

瀬木比呂志・清水潔（2017）『裁判所の正体　法服を着た役人たち』新潮社.

中嶋嶺雄（2010）『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』　祥伝社.

西口光一（2012）『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese ── テーマで学ぶ基礎日本語 ──』くろしお出版.

西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点　第二言語教育学の基盤として』くろしお出版.

西口光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育 ── 第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』くろしお出版.

西口光一（2018）『NIJ : A New Approach to Intermediate Japanese ── テーマで学ぶ中級日本語 ──』くろしお出版.

西平直（2014）「アイデンティティにおける人格的活力（徳）の研究：思想家エリクソンの理論地平」鑪幹八郎監修　宮下一博・谷冬彦・大倉得史編（2014）『アイデンティティ研究ハンドブック』ナカニシヤ出版 pp.149–158.

本多勝一（1981）『カンボジアの旅』朝日新聞社.

本多勝一（1986）『旅立ちの記（上）（下）』講談社.

本多勝一（1993–1999）『本多勝一集』朝日新聞社.

村上陽一郎（2011）『あらためて学問のすすめ』河出書房新社.

吉見俊哉（2011）『大学とは何か』岩波書店.

吉見俊哉（2016）『「文系学部廃止」の衝撃』集英社.
吉見俊哉（2018）「大学の不条理と未来　単線から複線へ」『現代思想』10月号　青土社，pp.8−17.
Erikson, E. H.（1964）Insight and responsibility New York: W. W. Norton & Company, Inc.
Erikson, E. H.（1982）The life cycle completed New York: W. W. Norton & Company, Inc.