



Title	日本語学習と表現活動
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. 2021, 25, p. 21-30
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79099
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

日本語学習と表現活動

岡崎 洋三*

要 旨

表現活動は社会における人の諸活動の中の一つのものであり、学習は活動を支える準備的な役割を果たす。日本語教育における学習と表現活動の合力は表現活動の発展をもたらし、獲得対象となる日本語力の質を変容させる可能性がある。表現活動は母語での言語生活において始まると捉えられるものであり、現代において求められるリベラルアーツ教育との親和性を持ち、学校教育において活性化された表現活動は、学校と社会を繋ぐ新たな架け橋をつくる可能性がある。

【キーワード】 表現活動、リベラルアーツ教育、内発性、養老孟司、reflective expressing

1 はじめに

本論で言う日本語学習とは、客観的な学力としての日本語力を想定し、日本語教育の領域で言う初級段階、中級段階、上級段階というような学習の階梯を上がっていくという上昇性を持つものである。これに対して本論で言う表現活動とは、2010年から教育実践が始まった「自己表現活動中心の基礎日本語教育」における自己表現活動と、本論の筆者が探求する表現活動の2種類のもののことをいう。前者については、開発者の西口光一による教科書、指導書、理論書等があり（西口2012a; 2012b; 2013; 2015; 2018; 2020a; 2020b）、後者には岡崎2013; 2014; 2015a; 2015b; 2015c; 2017; 2018a; 2018b; 2019がある。

本論において、日本語学習とは表現活動の「入口」となり、表現活動の準備的な過程となるものであるということが述べられる。そして、表現活動とは、母語での言語生活において始まるものだということについて、いくつかの事例があげられて検討され、表現活動は現代において求められているリベラルアーツ教育との親和性を持つものだということが論じられる。

2 学習から表現活動へ

2-1 学習と受容

学習は脳科学的には脳へのインプットと脳からのアウトプットを繰り返すことというふうに捉えられている。言葉の学習が言葉を「身につける」ものになるということにおいて注目される概念に受容というものがある。学習者は授業において、まず理解して練習を行ない、なんらかの活動的なことをするのだが、覚えるというよりも言葉が使えるようになるためには、「身につける」ことが求められており、そのためには受容が必要になると考えられるということである。

人体には受容体 (receptor) と呼ばれるものがあり、受容体の働きは人体の生理活性において不可欠のものである。ここから、理論的概念としての人の知的活動における受容作用というものを想定することが可能になる。それは、「身につける」ということの過程として学習対象となる言葉を「受け入れる」というものである。受容の反対は、学習者が日本語に対して異質感や違和感、学習上の何らかの困難を感知して学習対象を「受け入れない」、「許容」的になら

* 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

ないということである。このような受容作用が個々の学習者においてどのように成されるのかというメカニズムは教育臨床学的な探求が求められるものである。

2-2 自己表現活動と reflective expressing

教科書 NEJ を使用した自己表現活動とは、本文となるナラティブの学習を行なって、学習者が自身の場合について語るという表現活動を行なうことである。例えば、「好きな物・好きなこと」(NEJ ユニット 3) についてのナラティブを学習し、学習者が自分の「好きな物、好きなこと」についてエッセイを書き、ペアワーク等での読み聞かせ活動を行ない、他者と話し合うことの対話性を高めていくというものである。

このエッセイは作文とは呼ばず、通常のライティングとは異なるものである。それは「私の話」について準備して「つくる」ものである。エッセイはパーソナルナラティブとなるものであり、十分な音読練習が求められ、音声言語と書記言語を統合しようとするものである。そして、対話性を高めていく「声」になることが目指されるものなのである。

このエッセイを学習者が準備する過程において、現在、筆者は筆者のおよそ 10 年の実践研究を経て、筆者が reflective expressing と呼ぶ活動があると考えている。それは、3 種類のものに区分されるもので、一つは、ナラティブのキーセンテンスとなるものについての自分の場合を表現するというもので、二つ目はナラティブの全体的構造に基づいて自分の場合を表現するもの（例 NEJ ユニット 19）で、三つ目は開発者の西口が行ない得る指導によるものである。この三種類の区分は、指導者にとっても学習者にとっても難易度を考慮したものでもあり、西口自身の自己表現活動の指導に関しては開発者ならではこそ「奥行き」と含意と深みがあると考えられるということである。

これらの表現活動を筆者は reflective expressing という概念および用語で捉えているが、学習者が自分の話として表現するものとは学習者自身の諸経験の reflection だということである。例えば、「金曜日の夜」(NEJ ユニット 5) について教科書の登場人物のナラティブがあり、友達と一緒に夕食をとることや、友人と外食するということが語られ、学習者は自分の場合を語るのだが、ある学習者は、私も同じ

ようであるという話をし、別のある学習者は私はちょっと異なるという自分の話をし、さらに別の学習者は特に他の日と変わらないという話がなされるということがあるのだが、いずれにおいても学習者の話とは学習者自身の体験と経験を反映したものだということである。それは自分の意見でも考えでもなく、生活における「私の諸体験と諸経験」の表現だということである。成人学習者の場合は、日本語学習を始めるまでに既に蓄積している諸経験があるのである。

これを日本語の反映ではなく英語の reflective とするのは、教室用語として学習者に対して使用しやすいものになるということである。授業で行なう活動に名前をつけるということである。

英語の reflective には日本語での省察的という訳語があるが、英語圏では、Everything you do or say is reflective of your personality. や、a book of her reflections on childhood というような用例があり (Oxford Advanced Learner's Dictionary 9th edition より引用)、日本語で言う反映という語義を reflective の核として使用するものである。

この学習者自身の生活におけるその諸経験が reflection されるという認識は、表現活動とは、母語の言語生活において始まるものという捉え方を強めるものである。日本語母語話者であれば日本語での表現活動が、英語圏の学習者であれば英語での表現活動が注目されるということである。そして、母語での表現活動がどのようなものであるかが、外国語や第二言語での表現活動に何らかの影響を及ぼすことになるのではないかという問いが生じることになるのである。

2-3 社会での表現活動と日本語教育での表現活動

本論でいう表現活動というものについてあらためて考えてみると、それは、第一に、社会における人の諸活動、経済活動、娯楽、スポーツ、芸能、芸術、研究、政治的活動などの中での独立した一つの活動だとするものである。それは、話したいことを自由に話すということから始まり、次第に活動性を帯びようになり、その展開において作品化が見られるようになるという道筋があるものである。そして、発展的に創作に向かうものと、創作とは区分されるものとしての作品世界を「つくる」活動がある。後

者のものとは、具体的には体験記、旅行記、紀行文、ルポルタージュ、探検記等があり、そして、書き手が「つくる」作品世界があると捉えられるものである。表現活動は、社会的には、職業化、プロ化、ライフワーク化するものである¹⁾。

表現活動はまた、表現対象となるものを表現するということであるので、他の諸活動が表現活動化することがあるものである。例えば、研究は研究活動という活動であるが、「私の研究」について語ることや、世に広くうったえるということになると、研究についての表現活動が生じるというふうに捉えられるものである。スポーツの持つ身体表現性を強調したり芸能・芸術の表現性に注視すると、これらも特に表現活動と呼べるものになる。

2-2節で述べた「自己表現活動中心の基礎日本語教育」は、開発者の西口の独自の理論によるものであり、日本語教育の領域で生まれた表現活動であるが、筆者はこの教育実践に従事して実践研究を継続する過程において、表現活動と呼べるものとは広く社会にあるものであり、しかし日本語教育を含めて学校教育の中では育ってこなかったものではないかという認識を得るに至っている。

3 母語での表現活動の考察

表現活動は社会に広く見られるものであるということは、母語話者の言語生活においてそれは始まるものである。これについて事例をあげて検討してみる。

3-1 ビジターセッションでの表現活動

筆者は、2010年から2018年にかけて、教科書のNEJを使った授業においてビジターセッションを行っていた。ビジターとは主に日本語教育に何らかの関心を持つ日本人学生が授業にビジターという名称で参加して、留学生の会話の相手をしたりグループワークに支援的に加わるものである。

このビジターセッションは、計10回程度行なわれ、授業者にとってその質について考えさせられるものであった。初対面の挨拶をして顔と名前を一致させ、相手についての印象を得る段階を経て、「慣れ」と「停滞」が訪れるものでもあるからである。それは訪問客が滞在日数を重ねる中でその存在がどういふものなのかという曖昧さが生活者によって問われるようになるというものである。会話の練習相手であり

支援者だという役割を最後まで固定するのが良いことなのかという問いも生じるようになるということである。

筆者の試みとして、ビジターに対して、留学生が行なっているプレゼンテーションをビジターもやってみることに、留学生が書いているエッセイをビジターも書いてみることを提案した。それは、留学生と同じ活動を体験してみることと、それによって留学生と日本人学生の関係の質に何らかの変化を生じさせることを意図するものであった。ビジターに期待するプレゼンテーションとは、自己紹介的なものであり、その発表を見た留学生がそのビジターに話しかけやすくなることを期待するものであった。この提案を行なったところ、やってみる者と遠慮する者とはに分かれることになり、このことは繰り返された。遠慮する者については、母語話者であることの絶対的有利さと成績等には無関係という気楽があると筆者には思われたが、本人にとっては億劫なことで回避することであるのだろうと解釈された。そして、もともと消極的な参加であるという場合と、何らかのことで自信を失っているかのように見受けられる場合があった。不足しているのは、日本語力ではなく、積極性のある態度・姿勢であり、表現することへの意欲だと思われた。このことは、母語での表現活動についての一つの事例になると思われた。

3-2 大村はまの国語教育

母語での表現活動ということになると、日本の学校の国語科での表現活動についてはどのようなかという問いが出てくる。これについて日本の学校に通った経験がある者は自身の経験について述べることができるものである²⁾。

本論では、国語教師の大村はまの教育実践について言及してみる。大村は、1906年（明治39）に横浜に生まれ、戦前は高等女学校で教鞭をとり、戦後は東京の公立中学校で計52年の現場での実践を続けた。大村の国語の授業は独自の単元学習とされるものである（大村1982～84、大村・原田1990、大村・荻谷・荻谷2003）。

大村の言葉の教育とは、生徒の心の動きと頭の働きと対峙し、それを耕し、大村のいう「てびき」を行なって活性化するものであり、それは、人がその生涯を主体的かつ前向きに生きること必要とされる言葉の力の育成と涵養であったと考えられるもの

である。これは、筆者の観点からは、学習を通過点とする表現活動の教育となったものではないかとみられるものである。

そのような教育の「出発点」となったのではないかとみられるものに、戦後の混乱が収束しない時期での大村の最初の公立中学校での体験がある。大村は、はじめ途方に暮れて挫折しそうになってしまうのだが、新聞を使った自作教材での実践を捨て身的に試み、それによって活路を見出すことができるようになったという述懐がある（大村・原田1990：172-177より）。この時の胸が震える感動が大村の心に深く刻印するものがあり、大村を奮い立たせ、その生涯をかけて歩んでいく国語教師の道を決めさせたという解釈があるのではないかと思う。これは人が危機的な分岐点を通過して邁進していくということである。

発せられる言葉というよりも、人の心の動きの深いところと対峙し、その活性化を行なったのが大村の言葉の教育であり、それは必然的に表現活動となるものだったのではないか。大村は新しい単元学習を次々と生み出し、新しい教材をつくりつづけたとされているが、それは教育活動であるだけでなく、大村にとっての自己表現活動でもあったのではないか。それは自身の理想の教育というものを実践において表現するというものである。

大村の指導の卓越性とは、国語科という枠を超え、そして筆者のいう表現活動をも超えて、思春期の少年少女が良く生きること求められる力の育成と涵養となったというものだろう。

3-3 養老孟司の言論

養老孟司は、東京大学医学部の解剖学教室の教授を務め、早期定年退官後、精力的に著述活動を行ってきた。2003年に出版した『バカの壁』が驚異的な売れ行きとなり、続編的な『死の壁』『超バカの壁』『「自分」の壁』の4冊だけで、600万部売れたという（新潮社の広告から。2017年時点）。養老孟司の著作は膨大なものとなっており、平成時代に最も読まれた書き手の中の一人という見方もできるだろう。

3-3-1 表現することへの養老の内発性

表現活動を教育において捉えることにおいて最も注視されるものは、人の内発性である。内発性が「出

発点」であり、活動の活動性を支えるものとなる。活動の成果としての作品の評価においても、教育の領域においては作者の内発性は重視される。

養老の第一作は1985年の『ヒトの見方』であるが、これのあとがきで、養老は、専門の論文は英語で書くように訓練されるが、それがどうしても納得がいかないことと、日本語で書くことで「科学」の内容を何とか変えていけないかと思った、ということ述べている（養老1985：312-313）。以後、養老の著述活動は着実に続いていき、2003年の『バカの壁』で広く社会的影響力を持つ著名人となる。

筆者の養老に対する注目点の第一は、養老が表現せざるを得ないものを内発的に持ち、広く世にそれをうったえつづけたということである。養老は東京大学在職時に英語では書かないということを述べたことで、「公務員」をつづけにくくなったというふう後に言っているが、表現活動はこの世の諸現実と対峙するようになるという性向を持っており、社会的な反響を呼んで、批判や反発もまた増えやすくなるというものである。

3-3-2 人間科学と人間学

養老の初期の著作は、解剖学の知見から出て来たものと言えるが、異才を放つものとなっていく。養老は脳の働きとしての人の意識に注目し、次のようにいう。

従来の科学は意識の問題を「主観」として排除してきたが、脳の科学のなかではもはや排除できないだろう。少なくとも科学であれば意識などという主観的な現象は「対象にするべきではない」という考えは、とることはできないだろう。なぜなら科学を成り立たせているのは、われわれの意識に他ならないからである。だれも意識のない人が科学論文を書けるとは思わないはずである。意識は科学の重大な前提であり、それを調べることは科学の作業にならざるを得ない（養老2015：48からの要約）。

養老の著作の一つに『人間科学』があるが、これは文庫版では『養老孟司の人間科学講義』という書名になっている（養老2002、養老2008）。これについては、養老孟司という名前がネームバリューを持つようになってそれが看板になっているとみなせる一方で、いろいろな人間科学概論がある中での一つの考えであるという相対化がなされているとも解釈できる。養老孟司の言論とは、『唯脳論』的観点から

の人間科学論と、人の在り方と生き方についての現代日本人に対する人間学だと言えるのだが、一般書として広く読まれている著作は人間学的言論のほうである。

3-3-3 養老孟司のモノサシ

人の言論を理解することは、その文章を理解することであるが、その主張がどのようにして生まれ展開し発展してきたかという「背景」を読み解くことも必要である。それは、人の才能というものは突然開花するというものでもなく、人の可能性というものの実現形がよく分かることが教育的に期待されているということである。

ものの見方と捉え方が人とは異なるということが独創性の「出発点」になるが、モノサシが異なるという言い方もできる。それは少数意見の持ち主のモノサシである。

養老孟司の著作を読み進んでいくと、そのモノサシとしてあげられるものとして、「死体」「脳」「昆虫」があることがわかってくる。「死体」とは、養老が長年にわたり、解剖学教室の院生・研究者・先生として対峙してきたもので、養老は「死体」に教えられること、考えさせられること、見えてくるがあったということである。このようなモノサシを持つ者は極めて希少である。第二に、「脳」とは、端的には意識と無意識であり、養老は脳科学者とは異なる観点で「脳」と対峙してきた。養老にはものごとについて考えつづけて考え抜くという哲学的な性行があり、意識と無意識は養老の知的探検対象となっていた。第三に、「昆虫」とは、養老が幼少の頃に夢中になったもので生涯を通じての愉悦となっているものである。養老には、昆虫の視点から見たこの世界と人間社会というものが捉えられるのである。

これらのモノサシは、その価値と可能性がよく分からないもの、避けられたり軽んじられたりするものでありながら、養老孟司においてはその言論を支えるものとなったということである。

3-4 母語話者が二度目に身につける母語の力

人は母語を身につける。その上で、表現活動の発展によって身につけられる新たな言語力というものについて考えることができる。それは、例えば、大村はまの卓越した指導を受けて、指導を受ける以前と以後とでは変容する言葉の力だと言える。2003年

の養老孟司の『バカの壁』は、養老の独白を編集者がまとめたものであり、実験性のある試みだったといわれているものである。養老は、同書の冒頭で、「話している間は、なんとなく警察の取り調べを受けているような感じもしましたが、内容はたしかに自分が話したことです。それを他人に文章化してもらうと、こうなるのか、とあらためて思いました。自分の文章ともいえるし、他人の文章のようでもある。これが奇妙な効果を生じているように感じます。いってみれば、この本は私にとって一種の実験なのです。」（同書3ページ）と言っている。この出版が爆発的なベストセラーとなったことで、同じような作り方の養老の本がその後も生まれ、養老の文章に変容が生じたように捉えられるのである。

母語話者の言語力において生じる革新的な質的変容を二度目に身につけるものとして捉えることができるのではないか。著作を持たない者が初めての著作を出版するということ、文章表現におけるある「壁」を感じている書き手がその「壁」を乗り越えたと感じることに、書き手本人がある作品を生む出す前後で何かが変わったと感ずること、これらは母語話者が二度目に身につける言語力とみなせるものではないだろうか。それは文章がうまくなるというようなものではなく、修辭的なもののことでもなく、表現されようとする内容そのものに質的変容が生じ、そのことが文章に表れているとみなせるものである³⁾。

4 上級段階での表現活動

4-1 学習と表現活動の合力

本論で考察する表現活動のもう一つのものは上級段階での表現活動である。通常の上級段階とは学習段階としてのものであって、表現活動に関してのものとは言い難いものである。それは、大勢としては、表現活動は現状ではまだまだ十分には行なわれていないと言えるものであり、本論の立場から言うと、母語レベルでの表現活動自体が教育の中で活性化していないと言えるものである。

上級段階のクラスの学習者について、いわゆる日本語力が不足しているという場合と、母語レベルでの表現活動の経験が不足しているという場合があると想定して、指導者から見てどちらがより取り組むべき課題があるかという、後者のほうであるという捉え方があるだろう。学習の方はなんらかのもの

を経験してきたけれども、母語での表現活動の経験が不足しており、「育って」きていないのである。いわゆる感受性が豊かで多感な時期に表現活動を実感的に体得することの必要性があるのではないか⁴⁾。

指導において、学習の指導の典型の一つは受験勉強の指導であり、表現活動の指導は臨床性とヒューリスティック性があると考えられるものである（河合1995、河合・中村1984、中村2000）。表現活動の展開と発展の前に立ちはだかるいくつかの「壁」があるのだが、「壁」の一つのものに学習になってしまうこともある。学習そのものは不可欠のものであり楽しみにもあり得るものであるが、学習は有用性と実益のためのものになるという社会的現実性を持ちやすいものであり、その立場から表現活動を捉えてしまうと、表現活動の学習化が起こってしまうのである。学習は手順化、ステップ化しやすいものであるため、マニュアル化、管理化へと繋がりがやすく、評価もまた客観的なものとなりやすいものである。このことが表現活動にそのまま当てはめられてしまうと、表現活動の活動性における活性と活力が縮減してしまうのである。

一方、表現活動重視で学習軽視になると、表現活動自身が行き詰まることになる。学習は必要な知識と技能的なものを人にもたらすものであるが、より広義には「環境習得」(Environmental Mastery)の概念の中に含まれ得るものとして捉えることが可能なものである。鈴木・飯牟礼・滝口(2016)は、Helson & Srivastava(2001)を引用して人の精神的成熟について論じているが(同書195-197ページ)、学校だけではなく人間集団や組織の中で人が適応して評価されるためにも学習は不可欠なものなのである。

それでは、表現活動には、どのような価値と可能性があるのか。表現活動を教育的に捉えることにおいて最も注視されるのは表現者の内発性だと3-3-1で述べたが、これは人の内的な活性と活力に注目し、それが活性化されることを内発性として重視することである。社会における表現活動とはもともと表現者の内発性が不可欠なものであり、その教育的適用においては、人の内発性の活性化という観点で表現活動を捉えることができるということである。これは人の生涯発達を支える基盤的なものになる可能性があるとも言えるだろう。

学習は研究活動においては「入口」であり研究の準備的なものとも言えるが、表現活動においても同

様のことが期待されており、学習と表現活動の合力が目指される。

4-2 実践の骨組み

本節から以後、学習者のことを学生と称することにする。ここまで学習をする者の意で学習者という用語を使ってきたが、大学生と院生は学習をする者だけではないということを強調するものである。

授業での学生にとっての課題は、授業者自作の読解教材を学習すること、プロジェクト課題を学生が自らに課して、発表を行なってレポートまたは論文または作品をつくること、授業者によって追加される課題の3つが柱となる。

読解教材は生涯発達心理学の知見(鈴木・飯牟礼・滝口2016、鈴木・西平2014など)を反映しようとする内容であるが、学生の潜在的な活性と活力を刺激することを教育目標とするものである。授業者自身が学生と話し合いたい内容を持つものであり、学生が読みたいと思う内容が望ましいという志向がある。この読解活動は内容重視であることを明示的にするものであり、学生はキーワードとなるものを掴むことが優先的に求められている。この読解活動は、話し合いと書くこととそのフィードバックを含むものであり、ここにはreflective expressingの考えも入っている。それは読解の文章に良い刺激を受けて良い言語活動を行なうというものである。

学生はプロジェクトの自分のテーマを考え、準備を進めていき、中間報告をし、授業期間の終わりの時期に発表を行なう。プロジェクトについては、探求志向のもの、問題解決志向のもの、それ以外のものがあるとした上で、探求的な取り組みが望ましいとされる(池田・徐2016)。そして、学生自身の自己評価と自己満足も大切であるとした上で、プロジェクトの関係者における対話性と協働性は重要であるとするものである。自分のためになると自分で思うもの、やってみたいことをやるのが良いとした上で、それをプロジェクトの関係者(協力者、インタビュー相手、被調査者、授業者、クラスメートなど)の視点でも捉えることが期待されている。

授業者によって追加される課題とは、授業期間を前半と後半の時期に分けて、前半の授業において授業者によって新たに課題視されたことを後半の授業において反映させようとするものである。学生の不足しているものを取り上げるものもあれば、時事的

なものを追加するものもある。これはあらかじめ用意した教材に追加するものである。

4-3 指導上の課題

上級クラスということでのいわゆる上級段階での言語事項が中心になるという志向はない。学生が主体的にチャレンジしたいことをプロジェクトとして取り組み、それによって学生自身が手応えを感じられたものがクラスの成果の一つである。学生は授業者によって与えられ得られるもの、良い知識、良い知見、良い学習経験を期待し求める傾向にあるとは言えるのだが、それらは学生自身が能動性を持って授業に参加し、自ら「つかむ」ものであることが授業者によって期待されている。例えば、学生から良い質問が出ることは良いことである。それはアクティブ・ラーニングと呼ばれるものというよりも、やはり本論で言うところの表現活動である。ラーニングは表現活動の「通過点」なのである。学生の専門の学業は学期、学年、プログラム毎にいったん終わるが、それを続けようと思う限り続くものであり、研究者になるという場合はそれがずっと続くというものであるが、表現活動もまたある一つの活動が終わって作品がつけられたとしても、その次があるというものである。日本語力の育成のために活動をするということに対して、自ら続けたいと思うような表現活動に取り組むことによって初めて得られる日本語力があるということである。

このような指導における課題は、上記のことを学生に感知させ、実感させることである。それは目覚めさせることであるかもしれないことである。授業者が指導において常に問われ続けるのは、学生に「させる」ことの内実であり、学習させる、活動をさせる、課題をさせるという多くの「させる」があるのだが、それらを教育技術的にうまくやろうとするのか、それとも、学生に良い刺激を与えて目覚めさせるのかは質的に異なる道を歩むことになる。

人の感覚・感情・感性・感受性に注目し、さらに意識と無意識があるということに留意し、活性化となり得るものを臨床教育学的に、ヒューリスティックに感知することが指導における課題となる。

4-4 養老孟司の言論の教材化

新たな教材として、3-3で述べた養老孟司の言論を読解教材化したものの制作が検討される。それは

人間科学と人間学の一つのものになるもので、教養というよりもリベラルアーツ教育の一つのものとして捉えられるものである。

その教材は、養老孟司の思想及び主張について学習するパートと、どのようにしてそのような思想・主張が生まれたかに関わる背景的なことについて学習するパートから成るもので、前者は理論的整合性を持つとすることに対して後者は一回性的な事例性をもつ。科学と学問は客観的な知としての絶対性を持つとされるものであるが、科学者も学者も研究者も一人の人間としての事例性を持つことを免れ得ないものである。科学と学問の領域を含めて、社会における人の諸活動において目覚ましい成果が上がると、成功の要因や苦労話的なことへの社会的な注目も高まることになるが、これは「表」になったものと、それを支えていた「裏」というものがあるということであろう。

筆者が養老孟司について注目するのは、本論で言う表現活動論に適切とされる事例だと思われるからというものがあるが、これに付記するならば、2-2で述べた「自己表現活動中心の基礎日本語教育」と養老孟司の言論のある共鳴性を指摘することができるだろう。それは前者では練習と活動において音声言語と書記言語の統合的習得が目指されているのだが、後者の言語観においては、言語とは聴覚言語と視覚言語が脳において統合されるという特質を持つものであり、このことが共鳴し合えるのである。そして、教科書NEJの中級段階の教科書NIJの教育内容において、学生に考えさせようとするのがたと学生生活において期待されることがらにも共有される価値観を見出すことができる。NIJのパート1で会話の話し手は学業に加えていろいろな経験をするを目標として山合宿に参加してみたというところで話は終わるのだが、これは体を動かしてチャレンジ的なことをすること、自然と対峙することを奨励していると解釈できるものである。また、パート2の講義では学生に対して、動物とは異なる生きものとしての人間とはどのような存在であるかが問われ、農村生活と伝統的社会について考えてみるのが促される講義が含まれているのだが、これらは養老孟司の現代日本人への問いとも重なるものである。このような共鳴性においても養老孟司の言論の教材化への期待がある。

5 表現活動論からリベラルアーツ教育へ

表現活動論は、教育としては日本語教育の領域から飛び出していまいかねないものであり、現代に必要とされるリベラルアーツ教育との親和性を持つものである。

中嶋（2010）、村上（2011）、鈴木（2016）、吉見（2018）を踏まえた上で、現代に必要とされると筆者が構想するリベラルアーツ教育の定義は、第一に、人をリベレート（liberate）すること、自由にするとはどういうことかと考え続けることによって生まれる教育である。第二に、学生に「させる」ことへの熟考と熟慮を怠らない教育である。これは、端的に言うならば、「リベレートさせる」ということに対する懐疑をも含み得るものである。このようなリベラルアーツ教育は管理されるものではなく、探求するものであり、教育実践とともに教育についての討議を怠らないというものである。

石井・藤垣（2016）は、「大人になるためのリベラルアーツ」という表現をしている。学生に良く考えさせる授業によって若者が大人に一步近づくことは期待されることである。一方で、現代社会というのが若者をなかなか大人にしていないのではないか、という社会学的な観点もあるだろう。人の内発性重視の筆者の立場では、授業だけではなく生活の中に人をリベレートするものが存在することは課題になる。それは他者であり、関係であり、仕組みであり、場合によっては制度であるものだろう。

内田（2010）は、大学教育の未来について、大学でのリベラルアーツは、自己教育・自己陶冶のベースを作るもので、エンドレスで続く自己教育の起点を作るための教育と考えていいものであり、学校でできるのは自学自習するきっかけを提供することだけで、大学で教えるのは自分自身を上空から鳥瞰できるような視座に立つ力だけで十分だろうと言っている（同書332-333ページより要約）が、これに付言するならば、やはり大学だけではなくて生活の中にも人をリベレートするものがあることが望まれる。

生涯発達心理学や生涯教育学という生涯発達としてリベラルアーツ教育を捉えることは可能であり、そして、生涯学習だけではなく、学校教育においても教育目標の一つのものにするということが検討課題となる。

科学と学問は「学」としての確かな世界を持って

いる。学生はこのような学問の入門者となりその学問世界の知見と見識を得られるようになることが求められている。これに対して、リベラルアーツ教育は、やはりそれらとは異なる世界であると思われる。人の内的な活性と活力というものに注目し、その育成と涵養を行なうものとしての教育が考えられるのである。

6 結びに代えて

本論において表現活動は母語での言語生活において始まるということを述べた。これは、学生の母語での表現活動への注目のみならず、日本語教育従事者自身の母語レベルでの表現活動はいかなるものであるかという問いを生むものである。学習のことは分かるが表現活動というものは実感し難いということがあれば、そのことが課題になり得るのではないか。

現代社会において大河の流れのように進むものに、IT化があり、社会基盤となる科学技術の発展がある。2020年度の大学でのメディア授業、オンライン授業はIT技術の恩恵の中にあるものであった。

これと対抗性を持つものとして捉えられるものに非・人工の存在物としての自然があり、人がコントロール不可能なものがある。本論で述べた学習は主として科学技術の領域のほうでその有用性を発揮するもので、表現活動は後者の世界と親和性を持っている。それは表現者の内的な内発性というものはまだまだよく分かっていないものであり、表現活動という活動が本質的に、あらかじめわかっているというものではないからである。活動の中で少しずつわかってくるというものである。

現代社会の諸問題についてテクノロジーの進歩によってそれを解決しようとすることにに対して、一人一人の「この私」が人類の中の一個体として賢明になろうとする道も考えられるのだが、その行路には学習と表現活動の合力が必要になるだろう。

注

- 1) 筆者の著作として、岡崎1986；1988；1990；2000、岡崎・池田2019は、ジャーナリストの本多勝一について考察したものである。本多勝一はそのルポルタージュをはじめとして独自の作品世界をつくりあげた。

- 2) 筆者の体験事例としては、高校1年生の時の現代国語の授業があり、それは生徒各自が読みたい本を読んで討議したいことをクラスで討議するというもので、このような活動の面白さに目覚める契機となった。
- 3) 筆者自身が、あるものを作品化することによって、それ以前と以後とでの不可逆的変容を経験しており、文章の変化というよりも言語生活の質的なものが変容したとみている。それは、特に初期の岡崎1986；1988である。
- 4) 2節で述べた実践研究を重ねることを通じて、筆者自身の母語での表現活動について検討することになったのだが、注の2と3でいうような事例的な履歴があるということである。

参考文献

- 池田光穂・徐淑子 (2016) 「学習者から探求者へ —— オランダ・マーストリヒト大学における PBL 教育 ——」『大阪大学高等教育研究』, 第05号, p.19-29.
- 石井洋二郎・藤垣裕子 (2016) 『大人になるためのリベラルアーツ 思考演習12題』東京大学出版会.
- 内田樹 (2010) 『街場の大学論 ウチダ式教育再生』KADOKAWA.
- 大村はま (1982~84) 『大村はま国語教室 全15巻別巻1』筑摩書房.
- 大村はま・原田三朗 (1990) 『「日本一先生」は語る』国土社.
- 大村はま・荻谷剛彦・荻谷夏子 (2003) 『教えることの復権』筑摩書房.
- 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 (1988) 『日本語とテンの打ち方』晩聲社.
- 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、マスターテキ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キスト・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させ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.
- 岡崎洋三 (2019) 「リベラルアーツへと向かう日本語教育」『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23号, pp.9-18.
- 岡崎洋三・池田光穂 (2019) 「本多勝一と山口昌男の噛み合わない論争：1970年の文化人類学と報道ジャーナリズム」, Co*Design, no.6, pp.13-32.
- 河合隼雄 (1995/2002) 『臨床教育学入門』, 岩波書店.
- 河合隼雄・中村雄二郎 (1984) 『トボスの知 箱庭療法の世界』TBSブリタニカ.
- 鈴木忠 (2008) 『生涯発達ダイナミクス 知の多様性 生きかたの可塑性』東京大学出版会.
- 鈴木忠・飯牟礼悦子・滝口のぞみ (2016) 『生涯発達心理学 認知・対人関係・自己から読み解く』有斐閣.
- 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.
- 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.
- 中嶋嶺雄 (2010) 『なぜ、国際教養大学で人材は育つか』祥伝社.
- 中村雄二郎 (2000) 『臨床の知』, 岩波書店.
- 西口光一・滝井未来・義永未央子・岡崎洋三 (2012) 「対話原理に基づく基礎日本語習得 —— 理論と実践 ——」, 日本語教育国際研究大会名古屋2012研究発表予稿集, 第2分冊, p.48-49.
- 西口光一 (2012a) 『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese [Vol.1] [Vol.2]』, くろしお出版.
- 西口光一 (2012b) 『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese 指導参考書』, 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の視

- 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のアプローチ』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.
- 西口光一 (2020a) 『新次元の日本語教育の理論と企画と実践 第二言語教育学と表現活動中心のアプローチ』くろしお出版.
- 西口光一 (2020b) 『第二言語教育のためのことば学 人文・社会科学から読み解く対話論的な言語観』福村出版.
- 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.
- 養老孟司 (1985) 『ヒトの見方』筑摩書房.
- 養老孟司 (1986) 『形を読む』培風館.
- 養老孟司 (1989) 『唯脳論』青土社.
- 養老孟司 (1996/2015) 『考えるヒト』筑摩書房.
- 養老孟司 (2002) 『人間科学』筑摩書房.
- 養老孟司 (2003) 『バカの壁』新潮社.
- 養老孟司 (2008) 『養老孟司の人間科学講義』筑摩書房.
- 養老孟司 (2011) 『養老孟司の大言論 I 希望とは自分が変わること』新潮社.
- 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.
- Helson, R., & Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: Conservers, seekers, and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 995-1010.