学校法人 松翠学園
滋賀文教短期大学
SHIGA BUNKYO JUNIOR COLLEGE

日本の英語教育においてICTを導入することの意義－パウロ・フレイレの「意識化」の問題をめぐって－

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2020-05-29
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 河村, 悟郎
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32125/00000062

日本の英語教育において ICT を導入することの意義
－ パウロ・フレイレの「意識化」の問題をめぐって －
The significance of introducing ICT into the teaching of English in Japan
－ Reflecting on the problem of Paulo Freire's " conscientização" －

河村　悟郎
Goro KAWAMURA

抄録

この論文は、日本の英語教育において ICT を導入することの意義について、ブラジルの教育学者、パウロ・フレイレの教育思想を捉え直すことで、一つの理論的視座を与えることを目標とする。ICT を活用することの最大の効用として、言語教育の分野で根拠とされてきたのは「本物性」の概念だが、日本の学校教育や日本人の英語学習状況を踏まえると、従来の議論とは異なる理論的解釈が求められる。フレイレの識字（リテラシー）教育実践から生まれた独自の概念 –とりわけ「意識化」の概念– は、ICT が本質的に果たしていると考えられる役割を照らし出すものである。

Abstract

This paper will examine the significance of introducing ICT (Information and Communication Technology) into the teaching of English in Japan, aiming to give one theoretical perspective, by reflecting on the pedagogy of Brazilian educator Paulo Freire. Many linguists and educators have been arguing that one of the best effects of utilizing ICT is to increase "Authenticity," but considering the Japanese school education and learning situation of English, a different theoretical interpretation is required. Freire's original concepts based on his literacy education practice, especially "conscientização," can illuminate an essential function of ICT.

キーワード：英語教育　ICT　本物性　パウロ・フレイレ　意識化

Key Words：English teaching,　ICT,　Authenticity,　Paulo Freire,　conscientização

１．はじめに

日本の英語教育において、ICT が積極的に導入されるようになって久しい。ICT とは、Information and Communication Technology の略であり、情報処理や通信に関連する技術一般の総称である。パソコンやタブレット端末といった電子機器の導入と無線 LAN などの設置によって、教師だけでなく生徒も常時インターネットに接続できる環境になりつつあるという状況は、教育現場においては大きな変化である。似た言葉に IT（Information Technology：情報技術）もあるが、ICT は IT の「情報」に加えて「コミュニケーション」性が具体的に表現されている点で異なっており、ネットワーク通信による情報・知識の共有が念頭に置かれている表現である[吉田・野澤 2014:3]。いわゆる「グローバル化」への対応が叫ばれる中で、2020 年からは小学校でも英語教育が必修化されるなど日本において英語の重要性は高まるばかりだが、ICT の活用は英語教育においていかなる役割を果たしているのだろうか。

---

[1] 本学の法人内姉妹校、岐阜第一高校でも、本年度より教員と学生に Apple 社製のタブレット端末である iPad が支給されているという。

本論は、学部時代に教職課程を履修して中高の英語科の免許を取得した筆者が、大学で英語教育や情報教育に携わる中で派生したICTに関する問題提起に自ら答えるものである。それはタイトルにもあるように、「英語教育においてICTを導入することの意義」について考察することであり、背景には筆者自身の経験でもある「日本人が英語を学ぶということ」は一体どういうことなのか、という素朴な問題意識がある。筆者はこの問題に、ブラジルの教育学者であり哲学者でもあるパウロ・フレイレが、識字（リテラシー）教育の現場に自ら参画した経験を元に著した一連の著作 –とりわけ『被抑圧者の教育学』– の中で唱えた「意識化」という概念を捉え直すことで、一つの理論的な視座を与えたい。フレイレの教育思想は、教育の分野に限らず様々な分野において未だに強い影響力を持っている[2]が、後述するように、それが階級闘争の激しかった時代のブラジル北東部で生まれたというコンテクスト –当然その時代にICTという概念や技術は存在しなかった– は十分考慮する必要があり、日本の社会状況に合った形で解釈し直すことが求められる。また、彼の「意識化」という概念は非常に難解であり、研究者によってその含意も異なっているため、筆者なりの再解釈であることを断っておく。つまり、ここで行う作業とは、ICTを活用した個別具体的な教授法についてそれぞれ功罪を明らかにする、あるいは新たな教授法を提案するというような、ミクロな次元で英語教育について論じるという性格のもの[3]ではなく、よりマクロな視点で英語教育とICTの関係について考察することである。

とは言え、日本の英語教育やICTの活用について論じる以上、日本人の英語学習状況やICTに関する研究者の評価などの概観は不可避であり、それを踏まえた上でフレイレの思想を読み解いていく。まず、ICTを英語教育で活用することでもたらされる最大の効用とも言われる「本物性（Authenticity）」が高まるという議論について、日本の学校教育の歴史と照らし合わせながら整理する。そして、フレイレの教育学と「意識化」概念を掘り下げることで、「本物性」という概念自体について考え直す必要があることを示唆する。そこでは、日本の言語学者、鈴木孝夫の英語論を補助線とすることで、ICTを通じた「意識化」が日本の英語教育において本質的に果たすと考えられる意義について考察し、本論の到達点を確認して結びとしたい。

２．「本物性」について

２．１．「本物の英語」とICT

文部科学省が定める小学校・中学校・高校の外国語の学習指導要領は改訂を重ねているが、教師が鍛えるべき生徒の英語の能力は大きく４つに分けられるという認識は変わっていない。それは、Speaking（英語を話す能力）・Reading（英語を読む能力）・Writing（英語を書く能力）・Listening（英語を聴く能力）の４技能を指すわけだが、長い年月をかけてこの４技能を強化しているにも関わらず、日本人の英語力は乏しいということがしばしば問題視されてきた。そして、その原因として教科書英語が批判されるのである。例えば、日本の教科書を分析した日本文学者のマーク・ピーターセンは、英語の教科書に登場する英語は、文法事項の理解・習得を優先させるために不自然なものが多いということを例証している［ピーターセン 2014］。つまり、日本の学校で用いられている教科書に書かれている英語はネイティブスピーカーが使用するような「本物の英語」ではなく、それをいくら勉強したところで「自然な英語」は身に付かないというのだ。

それでは、「本物の英語」とは一体どのような英語を指すのだろうか。そこで参照されるのが「本物性（Authenticity）[4]」という概念であり、「本物性」を高めるための教材研究は教育学や言語学といった分野を中心に蓄積されてきた[5]。例えば、英語教育研究者の和泉伸一

---

[2] フレイレの教育思想が現代にいかに影響を与えているかについては、例えば［有満 2010］に詳しい。

[3] もちろん、ICTを活用することによって英語の習熟度や学習意欲が向上したという分析や、新たな教授法を確立するような研究は意義があるものである。英語教育が注目を集める近年では、文部科学省の報告資料から民間の出版社による教育雑誌に至るまで、また一般の学習者に向けたものから初等教育での実践報告に至るまで、英語教育におけるICTの導入に関する数多くの文献が存在している。

[4] Authenticityという言葉は、教育学や言語学の分野では「真正性」と訳されることが多いが、筆者は英語教育の現場でよく使われる「本物の英語」という響きを本論では強調するために、「本物性」と訳している。

[5] 言語教育の著名な学術雑誌である*Language Teaching*でも、タイトルにAuthenticityやAuthenticという単語が付された論文を検索すると、2000年代以降だけに限っても200以上の論文がヒットする。

は、Authenticity という言葉を「真正性」と訳し、言語学者のロッド・エリスの言語指導法に関する議論［Ellis 2003］を参照して、「状況的真正性・・・現実世界での言語使用状況との類似性」と、「交流的真正性・・・得られるスキルの、現実の言語使用への応用可能性」の二つが英語教育のキーになると述べている［和泉 2009:97］。また、教育学者の五井千穂と渡邉勝仁と深澤清治は、外国語教育を専門とするアレクサンダー・ギルモアが教材の Authenticity を主題として論じたもの［Gilmore 2007］を参照して、「真正性」は「母語話者が母語話者のために特定の言語コミュニティにおいて発した言語」や、「目標言語母語話者に認知されるため、目標言語グループのように考え行動する能力」などを含む全８つの定義群に関連しているとして、中学校の英語教育においては「真正性」が高い教材が必要であることを主張し、具体的な教材研究を行っている［五井・渡邉・深澤 2016:45, 46］。どちらの場合も、「本物性」あるいは「真正性」とは、実際の英語使用の際に必要となってくる英語スキルのことを言っており、そこで求められる「本物の英語」とは母語話者が発する英語のことを指している。そして、頻出単語や文法知識の習得を主目的とする教科書英語では「本物の英語」が学べないという理由から、言うなれば、４技能の「穴を埋める」ものとして ICT が積極的に活用されるようになったのだ。

確かに ICT を用いると、教科書英語とは異なるネイティブの英語に触れ、「自然な英語」を自ら活用してコミュニケーションを図るというように、「本物性」が高い英語力を身につけることが可能となるかもしれない。近年 SNS（ソーシャル・ネットワーキング・サービス）の発達などを通じて世界中の人々とリアルタイムで通信することが容易になっているが、まさに ICT を活用することで彼らとの交流が促進され、英語の４技能が強化されるのである。例えば、マイクロソフト社が提供するインターネット通話サービス、Skype などを利用すれば、海外に在住するネイティブスピーカーと実際にコミュニケーションを取ることが可能となり、自分の使う表現や発音はネイティブスピーカーに通じるのか、それとも自分が思いつきで使った英語はネイティブスピーカーの視点では不自然なものであるかなどを、経験的に学ぶことが出来るだろう。逆にネイティブスピーカーが使う英語表現を聞くことによっても、普段教科書では登場しないような語法や、会話の中で強調する発音などを体験しながら学べるのだ。実際に日本の教育現場でも、Skype を用いて同年代の子どもたちや海外に住む ALT（外国語指導助手）らと交流し、コミュニケーションを図るだけでなく、生徒たちにプレゼンテーションを行わせたりする事例も報告されている［Ex. 吉田・野澤 2014］。また、日本語で話し言葉と書き言葉が異なるように、英語でも状況や相手によって、使う表現や強調するポイントが異なることがある。そこで、パソコンやタブレット端末を用いて、ネイティブスピーカーとメールやメッセージのやり取りをすることで、話し言葉だけでなく書き言葉においても「本物性」の高い英語を学ぶことが可能となることが考えられる。

しかし、教科書英語を使用して授業を行う英語教師たちも、わざわざ「偽物の英語」を学ばせたいなどとは思っていないはずであり、誰しもが「本物の英語」を身に付けたいと考えているはずである。それでもこうして「本物性」に欠けるという批判がなされるのは一体なぜなのだろうか。この問題について考えるためには、教科書英語という具体的な教材について検討する以前に、そもそも英語教育が行われる学校という場所について、そして日本の学校教育について整理する必要がある。

２．２．日本の学校教育

学校とは社会の中でどのような場所として位置付けられてきたのだろうか。学校の起源などについて世界史を振り返ると、教育の機能を持った施設は古代から既に確認することができるかもしれない[6]が、広く一般の子どもたちへの教育を目的とした学校が発達したのは、概ね 19 世紀以降であり、日本でも学校制度が確立したのは学制公布とその実施がされた 1872 年である。ここでは日本の学校が成立するまでの背景とその後の経緯を、教育学者の高橋靖直が編者である『学校制度と社会』の議論を整理しながら、「本物性」の概念と関連させて考察する。

日本では学校制度が確立する以前にも、学校のような施設は存在し、その延長上に学制の成立がある。すなわち国民教育として統制される以前にも、寺子屋などに代表されるように、現在の学校のような機能を果たしている場所が存在していたのである。近代以前の教育の例としてまず挙げるのは、江戸時代の身分制社会における教育である。徳川家による治世が続いた江戸時代においては士農工商の身分

---

6 「学校」の定義によって何を以て起源とするのかも変わってくるため、正確に「学校の起源」は定められないというのが通説である。

制は絶対的なもので、約10%の士（武士階級）が農工商（庶民階級）を支配していたという［曽野 2007:15］。それぞれの階級に属する人々は、生まれた時から将来就く職業がある程度決定していたため、武士階級の教育と庶民階級の教育では身に付けるべき知識や技術が異なり、両者は明確に分けられる必要があった。まず武士の子弟のための教育機関としては、藩校や私塾[7]があったが、教えられていた内容は、武士が欠くことのできない日常の礼儀作法・言葉遣い、漢籍の素読・手習い・武芸の稽古といったものであった［曽野 2007:15］。それまでは教育が行われる場所は各家庭で、これらの教養は武士の家庭で子どもに教えられていたが、各藩が組織的な教育をする意図で藩校の設置と経営が始まったのである。一方で庶民の子どもたち、特に商人と農民の子どもたちに対しての教育が必要になった。江戸時代後期には貨幣経済が発展しており、従来の自給自足型の土地経済を基盤とした封建体制が次第に崩れていったからである。その結果、商人階級では取引をする上で無学無筆は商人失格を意味したし、農民階級も商人との取引の際に帳簿や契約書の記入のための読み・書き・算の基礎能力は必須となっていたのだ［曽野 2007:18, 19］。そこで登場したのが、寺子屋で、僧侶や下級武士を師匠として基礎的な読み・書き・算が教えられていた。つまり、武士階級であれ庶民階級であれ、生まれと職業は不可分な関係にあり、近代以前の学校は職業と密接な場所として機能していたのだ。子どもたちがそこで学んでいたのは、将来自分の就く職業に直接役立つ知識や技術であり、学校と社会、そして学校と労働は連続的な関係にあり、その意味で近代以前の学校教育は「本物性」が非常に高かったと言えるだろう。

次に近代学校制度が確立した明治時代から戦前までの学校について検討する。明治政府は四民平等の思想から士農工商の身分制を廃止して、全国民を対象とした国民教育制度の確立のために学制を1872年に公布した。文明開化を経て成立した学制は、当時の先進諸国であったフランスやアメリカをはじめとして、オランダやイギリスにドイツといった欧米の教育制度を模範としたものであったため、それまでの教育形態とは異質なものであった。授業で用いられた教科書の内容は、欧米の学問を翻訳したものが大半であり、当時の日本の人々の生活や職業に必要な実学とは程遠いものであった。学校系統は身分によって異なる学校教育が設定されている複線型で、義務教育課程でもなかったために、子どもたちが画一的な教育を受けていたわけではなかったが、学校が職業と密接な場所としての性質を失ったことは明らかであり、言うなれば、「本物性」が格段に弱まった時期である。

戦後、GHQの指導によって６・３制の９年制義務教育が確立し、身分に関係なく全員が同じ年数で同じ教育を受ける、という単線型の現行学校制度が誕生した。９年間は基本的に無償で教育を受ける権利が保障され、学校は誰もが当然通う場所となった。教えられる内容も、基本的には文部科学省が定めたカリキュラムに地方の教育委員会が従ったものであり、もはや実学という性格を帯びるものではなくなった［高田 2007:57-61］。そして入学試験を伴う高校・大学への進学率が上昇することで、いわゆる「学歴社会」、すなわち社会的評価の基準として学歴が過度に重視されるような社会[8]となり、学校教育では生徒が受験で良い結果を残すことが最重要の課題となっていき、大学受験で求められるレベルをゴールとして教育内容や学習内容が定められるようになった。また、高度経済成長を経て産業構造が変化したことで職住分離が進み、学校は社会から子どもたちを隔離して保護するという社会機能を持つ存在にもなった［高橋 2007:84, 88］。その結果、学校は社会とは隔絶した特殊な場所となった[9]ことで、「本物性」はさらに弱まり、実社会で実際に役に立つような知識や技術を身に付けるといったことは、そもそも学校教育や教科書の主目的ではなくなったのである。

日本の学校の歴史を振り返ると、社会構造の変化に伴い学校の構造も変化してきたことがうかがえた。現在の学校で、実学に適さない「本物性」を欠いた内容が教えられているという状況は、言ってしまえば当然の帰結とも呼べるものであり、それがむしろ当たり前のこととして日本社会の中で成り立っていたのだ。このように、日本の教科書英語が大学受験のための「本物性」が低い教材であるということは、社会と学校というマクロな関係にその原因を見出すことができた。その教科書が実際に使われている学校の内部に目を向けると、教師と生徒というミクロな関係が見えてくるわけだが、この関係を批判的に分析したのがパウロ・フレイレである。

---

7 有名なものとしては、米沢藩の興譲館、水戸藩の弘道館、萩藩の明倫館、そして昌平坂学問所や適塾などが挙げられる。

8 このように、学校の価値が過度に高く、学校が教育機能を独占している社会のことを、オーストリアの哲学者イヴァン・イリッチは「学校化社会」と呼び、「脱学校化」が必要であると主張した［イリッチ 1977］。これは後述するフレイレの教育思想とも関連する。

9 学生と区別する意図で使われる日本語の「社会人」という言葉も、学校が特殊な場所であることを暗に示唆するものである。同じ社会の中に学校も学生も存在しているのに、「社会人」の中に学生や子どもが含まれないというのは、考えてみれば不思議な話である。

３．パウロ・フレイレの教育学

植民地主義、独裁政治、貧困、階級闘争、人種差別。民主主義への道のりの中で様々な問題を抱えていた20世紀前半のブラジルで生まれたパウロ・フレイレは、格差の激しい北東部で文字の読み書きができない農民や労働者階級に対して識字（リテラシー）教育を行い、そこで見えてきた教育現場の権力構造と問題点を、1968年に著した『被抑圧者の教育学』の中で明らかにした。教師と生徒の関係を抑圧者と被抑圧者の関係に見立て、真の意味での民主主義を樹立するためにはこの構造を根底から壊していく必要があるというラディカルな主張は、同様の問題を抱える発展途上国において大きな反響を呼んだだけでなく、先進国においても、教育学の分野を超えて広く議論・引用されてきた[10]。本章ではフレイレの教育思想を言語教育に関わる問題として受け止め、彼が何を批判し何を理想としたのかを追っていきながら、英語という言語の教育が行われている日本の学校での教師と生徒の関係について分析する。

３．１．銀行型教育

フレイレは自身の識字教育実践での経験を踏まえ、近代的な学校教育では、教える側である教師が教えられる側である生徒に一方的に知識を与えるだけの教育がなされているとして、そのような教育のことを「銀行型教育」と呼んで批判した。

> 教師が一方的に話すと、生徒はただ教師が話す内容を機械的に覚えるというだけになる。生徒をただの「容れ物」にしてしまい、教師は「容れ物を一杯にする」ということが仕事になる。「容れ物」にたくさん容れられるほどよい教師、というわけだ。黙ってただ一杯に「容れられている」だけがよい生徒になってしまう。［中略］「銀行型教育」で生徒ができることというのは、知識を「預金」すること、知識を貯めること、そして、その知識をきちんと整理しておくこと、であろう。
>
> ［フレイレ 2018：131-132］

つまり、銀行型教育というのは、知識を持っている教師が生徒を空っぽの容器だと考え、教師が教科書に書かれた系統立てられた知識を、その容器の中にまるで「預金」していくかのように伝達していく教育の在り方を指している[11]。フレイレは、知識を持つ教師は抑圧者であり、知識を持たない生徒は被抑圧者であると捉え、このような機械的な銀行型教育が行われていると、内容の理解よりもテキストの暗記が好まれる教育構造が出来上がってしまい、生徒から自分自身で考える能力を奪うことになるとして強く批判したのだ。

フレイレが概念化した「銀行型教育」は、日本の教育界でもこれまで批判されてきた、いわゆる「知識詰め込み型教育」と同様の問題を抱えており、日本の英語教育の現場でよく見られる、教科書に書かれた「本物性」を欠いた単語や例文をテストに備えてドリル学習のように丸暗記するという現象と重なる。それもそのはず、フレイレは1950年代後半に、大量の識字教科書を外国のものも含め詳細に研究し、それらの教科書が持つ二つの基本的な特徴を批判していたのだ。一つは、言語教育で用いられる教科書では言葉の選択や音節への分解、音素の組み合わせが教師（教育者）の手で行われ、学習者はただ教育者によって作られた例文を暗記するだけであるという批判である。そしてもう一つは、そこで提示される言葉と音は子どもたちの興味を引くものではなく、教科書は子どもたちが住む地域や子どもたちが属する社会階層と、どのように関連するのかという視点に欠けているという批判であった［ガドッチ 1993：59］。つまり、特定の立場にある教育者によって作られる教科書は、生まれも立場も異なる学習者にとっては「本物性」に欠けるもので、なおかつ興味も引かれないために動機付けも弱いものでとなってしまっているという批判である[12]。これはまさに2.1.で確認したような、日本の英語の教科書に

---

[10] 被抑圧者の解放や権利回復などを可能にさせる「エンパワーメント」や「ヒューマニゼーション（人間化）」といった、今や一般的に知られる概念もフレイレが生み出したものであり、そのような課題を主題とする「開発」の分野で取り上げられることが多い。

[11] 別の著書では「栄養」と「消化」というメタファーを用いて、教師が知識という「栄養」を生徒に与えて「消化」させることで知識を満たしていく、「栄養補給型」アプローチと表現されているが、生徒を「容れ物」と捉えている点は共通している［フレイレ 1984］。

[12] この批判は、当然学校や教育制度への批判にもつながり、前述したイリッチの「学校化社会」に関する議論と関連すると考えられるが、フレイレとイリッチの教育思想には共通する点もあれば明確に異なる点もある。例えば［Elias 1984］や［鈴木 2010］を参照。

登場する英語は不自然で「本物の英語」ではないという、「本物性」の問題に帰着するもので、フレイレの教育思想を日本の言語教育の問題として受け止めることを可能にさせる。

そして、このような銀行型教育が教育界の主流になってしまうと、教師と生徒の関係は結果として以下のようなものになるとフレイレは指摘した。

a）教育する者はする者、される者はされる者。
b）教師は知っている、生徒は知らない。
c）教師は考える、生徒は（教師によって）考えられる。
d）教師は言葉を言う、生徒は言葉をおだやかに聞く。
e）教師は鍛錬する、生徒は鍛錬される。
f）教師が何をやるかを決め、実行し、生徒はそれに従う。
g）教師は行動する、生徒は教師の行動を見て自分も行動したような幻想をもつ。
h）教師が教育の内容を選ぶ。生徒はその選択に参加することはなく、ただ選ばれたものを受け入れる。
i）教師に与えられている権威は職業上の機能的なものであるにもかかわらず、あたかも知そのものの権威を与えられていると混同することで、生徒の自由と対立する。生徒は教師の決定に従わなければならない。
j）教師が学びそのものの主体であり、生徒は教師にとっての単なる対象である。

［フレイレ 2018：134］

端的に言えば、教師と生徒の間にある学問における権力差は絶対的なものになり、主体性を持っているのは教師だけ －そもそも何も知らない生徒が主体性を持つという状況にはならない－ であり、生徒は学校では受動的な態度や従順な姿勢を求められ、次第に自ら与えられた現実に適応するようになるというのだ。フレイレは、教師と生徒の一方向的な関係を銀行型教育の本質的な問題点だと認識していたのである。

３．２．問題解決型教育と「意識化」

それでは、どのような教育を行えば、教師と生徒の関係が抑圧者と被抑圧者の関係のように一方向的なものにならず、理想的な教育となるのだろうか。フレイレが銀行型教育に代わるものとして提案したのは、「問題解決型教育」と呼ばれる教育であり、そこで重要視されたのが「意識化（conscientização[13]）」という概念であった。問題解決型教育とは、端的に言えば、教師と生徒の「対話」を重視した教育の在り方であり、教育者と学習者の弁証法的関係に基礎をおくものであるため、「教師と生徒が共に学ぶ」構造となっている点に最大の特徴がある。

銀行型教育に対して問題解決型教育とは、意識の本質、すなわち意識の方向性に対応するもので、だれかが一方的に情報を伝達されるのではなく、双方向のコミュニケーションの存在を必要とするものだ。意識の特性を要約すると、意識は常に何ものかについての意識であるが、何ものかを指向する意識であるのみならず、意識自らに向かうものである、ということだ。

［フレイレ 2018：152］

---

[13] この表現は原語のポルトガル語で、英訳するとconscientizationとなるが、フレイレがブラジルでポルトガル語の識字教育を実践したことで自ら「意識」した概念であり、フレイレ自身が他の言語に翻訳されるのを嫌っていたという背景もあるため［Freire 1985：185］、本論では原語を尊重したい。

ここで「意識」の問題が浮上するのだが、これは、実際にブラジルで農民や労働者階級の人々に対して識字教育や啓蒙活動を実践したことによって立ち現れた問題である、というコンテクストを踏まえた上でしか理解できない概念である。つまり、こういうことである。まず、植民地主義の影響によって不平等な階層関係が深刻な社会問題として残存するような国家では、銀行型教育のような教育構造だと、被抑圧者は抑圧されているということすら「意識」しないまま搾取され続け、より一層格差が広がるといった状況に陥る。そこで、問題解決型教育のような教育を行うことによって、被抑圧者それぞれが自分たちのおかれている状況について批判的に考えるようになり（=「意識化」）、真の意味で被抑圧者は抑圧的な権力構造から「解放」される機会を得るのである。フレイレは別の著書で、「意識化」は「自分自身になるための権利、自分の運命を自分で決める権利」［フレイレ 1984:4］であり、教育というものが教師から生徒へ一方的に与えられるものではないことを再確認しているが、まさに階級闘争という緊迫した状況がこの概念の背景にあったことがうかがえる。

フレイレが推奨した「問題解決型教育」は、単純に教師が生徒に「知識を容れる」のではなく、教師と生徒が現実社会における課題を共有し、それぞれが置かれた状況を「意識化」し、両者が主体的に双方向のコミュニケーションを行うことで、お互いが学問的に成長していくような教育を理想としているのである。

> 教育者と被教育者は、現実に対して共に意識を向けるなかで、一つの課題を共有する。現実の薄皮を剥ぎ、批判的に認識するだけでなく、知そのものを再生する、という課題である。この課題の下で、教育者も被教育者も行為の主体となる。ふだんの省察と行為を通じて、この現実知ともいうべきものに到達するとき、彼らはたえず知を創造する主体として発見し合うことになる。
>
> ［フレイレ 2018:126］

上記の引用に登場する「知そのものを再生する」という表現や「現実知」という言葉が、おそらく「意識化」という概念が目指すところにおいて本質的なものである。知識は現実社会と同じように日々変化していくのにも関わらず、銀行型教育のように教師があらかじめ持っている固定的な知識を生徒に伝えるだけでは、生徒だけでなく教師自身も「現実知」を得ることはなく、お互いが知識の生産という点において成長する可能性はなくなる。フレイレ的な教育学からすれば、教師も同じ教育構造の中で育ってきた「元被抑圧者」なわけで、誰もが自分自身で思考するという能力を養う機会を学校によって奪われてしまっているのである。

以上がブラジルの教育学者パウロ・フレイレの言語教育に関する教育思想だが、到達目標とされている「現実知」とは一体どのようなものなのだろうか。本論の主題は「日本の英語教育」であるが、教科書英語を丸暗記させる教育ではフレイレの言う銀行型教育のようになり、かつ「本物の英語」が身に付かないとするならば、問題解決型教育が主張する「意識化」は何を可能にさせ、それは「本物の英語」の習得につながるものなのだろうか。そして、日本人生徒が学校で英語教育を受ける際に、教師と課題を共有することで到達する「現実知」とは具体的には何を意味しているのだろうか。この問題について考察して初めて、日本の英語教育においてICTを導入することの本質的意義が見えてくるだろう。

4．日本人が英語を学ぶということ

『日本人はなぜ英語ができないか』。この印象的なタイトルの著作を執筆したのは、独自の英語論を展開したことで知られる言語学者、鈴木孝夫である[14]。鈴木は、長年にわたって学校を始めとする教育機関で英語を学ぶ日本人の多くが、さらには難関大学の英文科を卒業したような人ですら、国際的に見て英語力が極めて低いという日本人の英語力事情に対して、その最大の原因を「英語という言語への理解のなさ」に求めたが、それは本論で検討してきた「本物性」の概念と密接に関係する考え方であるため、彼の英語論のエッセンスを本論の補助線としたい。

---

[14] 鈴木は英語に限らず日本の（特に大学における）語学教育全般に影響を与えた言語学者であり、日本人に合った語学教育を実現するために、慶應義塾大学SFC（湘南藤沢キャンパス）の外国語履修について画期的な改革を行なったことでよく知られている。

４．１．「本物の英語」なんてない

鈴木が主張する、多くの日本人が理解していない英語に関する知識として挙げられるのは、英語には大きく分けて三つの変種が存在し、どの英語を学ぶかによって勉強の仕方は変わってくるし、どの英語を学ぶのが良いのかという問いに正解などないことである。グローバル化が進む中、英語が国際的に支配的な言語であることは紛れもない事実であるが、それはよく知られているように英語を母語とするアメリカが二度の世界大戦を経て世界の覇権を握ったからであり、何も英語という言語自体が特別優れていたからではないのである。そのため、英語を母語としない人々が英語を上手く話せないのは当然であるし、いくら英語を流暢に話す外国人がいても、ネイティブスピーカーが聞いたら自分の英語とは違うと感じる点は発音に限らずいくつもあるだろう。それでは様々な人々が使う英語にはどのような種類があるのだろうか。

鈴木の考えによれば、英語は「土着英語（Native English）」と「民族英語（Ethnic English）」と「国際英語（English as an international auxiliary language）」の三つに分類される［鈴木 1999］。それぞれの英語の特徴を端的に要約するならば、「土着英語」とは、英語が母語であるアメリカやイギリスなどで使用されている英語のことを指し、多くの日本人が「本物の英語」だと認識しているものである。次に「民族英語」とは、英語が母語ではないが日常的に英語の使用が必須となるインドやシンガポールなど[15]で使用されている英語のことを指し、いくら流暢に話されていても「土着英語」とは明確に区別される。なぜなら、言語とは文化や慣習の影響を強く受けるものであり、例えばインド人の英語はインド特有の風土や文化に加え、固有の考え方や発想に母語からの言語干渉も加味されることで、非常に独特で個性的な英語になっているからだ。三つ目の「国際英語」は、何か具体的な性質があるわけではなく、定義のできない曖昧なものだが、例えばお互いに英語が母語ではない人々同士が英語でコミュニケーションを取る時に必要な、国際交流の手段としての英語である。鈴木は言語学的な観点から、日本人が英語の上達を目指しているのであれば「国際英語」を最初に学ぶべきだと主張しているのだが、日本の英語教師は「土着英語」を学習者に身に付けさせることを英語教育の目的としているから、学習者がいつまで経っても英語が上達しないのだという［鈴木 1999:52-53］。その後も鈴木は、英会話の学習にひそむ問題や英語が身につく授業の提案など、興味深い議論を続けるのだが、本論において重要なのは、英語教師も含む日本の多くの英語学習者が「土着英語」を「本物の英語」と同一視し、「土着英語」の習得を主目標としていることである。と言うより、「民族英語」や「国際英語」が存在するという事実すら知らない人が大半であると考えられる。この点に関しては鈴木も危惧している。

> ただ問題なのは、この人たちは英米の英語こそが本当の正しい（傍点ママ）英語で、それが旧植民地などでは崩れたかたちで用いられていると考えていることです。世界にはいろいろな英語（Englishes）が存在することは認めても、そこに英米の英語を頂点とする、一種の上下感覚にもとづく序列をもちこんで、価値や美しさの点では優劣があるという受けとめ方をしているのです。
>
> ［鈴木 1999:58］

つまり、「本物の英語」や「自然な英語」というものはそもそも存在していなかったのである。「土着英語」を用いるイギリス人とアメリカ人の間にさえ発音・語彙・文法などに異なる点があり、誰の使用する英語を以て「本物の英語」とするのか明確な基準がないからである。これは、言語一般について考えてみれば当然のことであり、日本語においても「本物の日本語」や「自然な日本語」を明確に定義できないことと同じなのだ。もちろんこの事実は、アメリカをはじめとする、英語を母語とする国の人々と同じような文化的慣習や価値観を身につけたいと思って「土着英語」の習得を目指す日本人学習者を否定するものではないし、日本の学校教育において「土着英語」を中心に教えるべきか否かについて議論することは本論の目的ではない。しかし、英語教育にICTを導入する際に最大の焦点となってきた「本物性（Authenticity）」は「本物の英語」を前提とする概念であり、「本物の英語」をもはや定義できない以上、何を以て「本物」とするかは個人によって異なるため、「本物性」は非常に曖昧な概念だということになる。それでは、フレイレの教育思想はどうなるのだろ

---

[15] かつてアメリカやイギリスの植民地だった国々で、英語が公用語であったり第二言語であったりする傾向が強い。

うか。彼が否定した「銀行型教育」も「本物性」に欠けるものであり、その解決策として「問題解決型教育」と「意識化」が必要であると主張されたが、鈴木の英語論を踏まえると、日本の英語教育においてICTを導入することにはどのような意義を見出せるのだろうか。

4．2．ICTを通じた「意識化」

> そこにあるのは常に認識する主体である。授業を準備する段階でも、生徒と対話する段階でも。認識対象は預金型教育においては教育する側の私有財産とでもいうべきものであったが、こんどは教育される側の省察を求めるきっかけとなっていく。問題解決型教育を目ざす教師は、生徒の認識活動に応じて、常に自らの認識活動をやり直していく。生徒は単なる従順な知識の容れ物ではなく、教師との対話を通じて、批判的な視座をもつ探求者となる。そしてその教師もまた同様に批判的な視座をもつ探求者となっていく。
>
> ［フレイレ 2018：155-156］

フレイレが提起した「意識化」の概念は、階級差による抑圧を受けるブラジルの人々に対する識字（リテラシー）教育から影響を受けて生まれたものであった。日本の英語教育と比較すると、教師と生徒は抑圧者と被抑圧者と表現できる階級の差があるわけではないし、そもそも英語は生徒にとって、また大半の教師にとっても母語ではなく第二言語であり、フレイレのラディカルな問題意識をそのまま日本の事例を考える際に置き換えることはできない。それでも本論が「意識化」に注目してきたのは、多くの研究である種の前提的な知識として言及されてきた、「本物性（Authenticity）」という曖昧な概念に依拠することなく、日本の英語教育においてICTを導入することの意義を理論的に導く可能性を持っていたからである。

つまり、2.1.で具体的に説明したように、ICTを活用すると、ネイティブスピーカーとコミュニケーションを取る機会や自ら英語を発信する機会が生まれるなど、教科書に登場する英語に限らず、様々な英語に様々な手段で触れることが可能になるわけだが、その本質的な意義は、「本物性」が高まることで「本物の英語」が身に付くことではなく、鈴木が述べたように、世界にはいろいろな英語が存在し、自分が学習している英語もその一つでしかないということに「気付く」=「意識する」ことだろう。これは、フレイレの言う「現実知」の創造にもつながるものである。なぜなら、ICTを導入することで、教師側も日々インターネットを通じて英語に関する新しい知識とより広い視点を持つようになり、まさに生徒との「対話」の中でお互いに成長していくことができるからである。2.2で確認したように、確かに学校という場所は社会においては特殊な空間であり、大学受験を頂点とする日本の教育構造を考えると、学校の授業で「現実知」を扱う必要はないのかもしれない。だが、フレイレが50年前に「家庭も小学校も中学校も大学も、真空の中に存在しているはずもなく、ある時とある空間のうちに存在しているのだから、社会構造の状況からの影響を免れないはずない」［フレイレ 2018：305］と指摘していたように、学校は社会から隔絶されているわけではないし、むしろインターネットの普及によってその境界はより曖昧になってきている。「情報社会」と言われる中で、英語教育とは直接の関係はないとしても、膨大な情報を適切に処理する「情報リテラシー」に注意する必要性が別の課題として生じるが、ICTの導入によって「外の世界」とつながる時間が増えるということは、確実に「意識化」を促進させ「現実知」を生み出す要因になると評価することができる。

5．おわりに

国際社会において英語の重要性が高まる一方、日本人の英語力が問題視されていることは事実である。しかし、その英語力がいわゆる受験英語というレベルでの話なのか、それとも「本物の英語」と呼ばれるような「土着英語」というレベルでの話なのかによって、何が問題なのかも異なってくるだろう。本論では、このような状況で日本人の「英語力」を高めるために導入されたであろうICTについて、その意義を探ってきた。「英語力」とは一体何を指すのか不明瞭な中、教育学や英語学の分野では「本物性（Authenticity）」という概念を根拠としてICTの導入を積極的に評価してきた。しかし、少なくとも英語という言語に関して言えば、「本物性」や「本物の英語」という概念は非常に曖昧であり、鈴木孝夫の英語論からすればむしろ「英語力」が向上しない原因と考えられるものでもあった。識字教育を現

場で主導してきたパウロ・フレイレの教育思想は、階級闘争による民主化運動というコンテクストはあったものの、日本の第二言語教育において重要な示唆を与えるもので、特に「意識化」という概念を読み解くことで、鈴木の議論を前向きに接続することができた。

結論を述べるならば、日本の英語教育においてICTを導入することの本質的な意義は、「英語にはいろいろな種類があり、日本人は正解のない言語を学んでいるのだ」という「意識」が生徒側だけでなく教師側にも生まれることであり、言い換えれば、皆が英語に関して「相対的な視点」を持つことができるという点である。全ての日本人が英語を必要としているわけではないのに、英語が必修科目として重要視されている以上、鈴木が主張したように、主導権を握る教師が「土着英語」のみを推奨するような英語教育からは脱却する必要がある。ICTを導入して授業で活用することは、教師と生徒が共にコミュニケーションを取りながら学び合い、様々な英語を相対的に扱うことにつながり、教師が「特定の英語」を押しつけることなく、生徒が自分の目指す英語の習得に向けて集中することを可能にさせる。おそらく、「本物性」の概念から出発して、フレイレの教育思想と鈴木の英語論を経由することで導かれた本論の帰結は、ここにある。

河村悟郎　国文学科・助教（文化人類学）

【参考文献】

有満麻美子 2010 「パウロ・フレイレの教育思想」『立教女学院短期大学紀要』42(0):1-19。

和泉伸一 2009 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 大修館書店。

五井千穂・渡邉勝仁・深澤清治 2016 「英語教師の教材研究を育成する真正性研究の視座」『学習システム研究』4:43-54。

鈴木孝夫 1999 『日本人はなぜ英語ができないか』岩波書店。

鈴木敏正 2010 「イリッチ/フレイレの思想と環境教育論：社会教育学的視点からの捉え直し」『環境教育』19(3):29-40。

曽野洋 2007 「学校の歴史」『学校制度と社会』高橋靖直編、玉川大学出版部

高田文子 2007 「現行の学校教育制度」『学校制度と社会』高橋靖直編、玉川大学出版部。

高橋靖直編 2007 『学校制度と社会』玉川大学出版部。

吉田晴世・野澤和典編 2014 『最新ICTを活用した私の外国語授業：CIEC15周年記念』丸善プラネット。

イリッチ、イヴァン 1977 『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社。

ガドッチ、モアシル 1993 『パウロ・フレイレを読む：抑圧からの解放と人間の再生を求める民衆教育の思想と実践』里見実・野本弘幸訳、亜紀書房。

ピーターセン、マーク 2014 『日本人の英語はなぜ間違うのか？』集英社インターナショナル 。

フレイレ、パウロ 1984 『自由のための文化行動』柿沼秀雄訳、亜紀書房。

2018 『被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳、亜紀書房。

Elias, J. 1984. *A comparison and critical evaluation of the social and educational thought of Paulo Freire and Ivan Illich: with a particular emphasis upon the religious inspiration of their thought*. University Microfilms International.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Freire, P. 1985 *The politics of education: culture, power, and liberation*. Translated by Donaldo Macedo. Bergin & Garvey.

Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40:97-118.