

# 言語文化 教育研究

【論文】内在する思いを言語化する教室活動の効果と課題—自己把握・他者提示を中心とした対話型教室活動を観察して／大野のどか  
教育=学びのための実践に向けて—「正しい日本語」観はどのような主体を構築しているか／佐藤正則 日本語教育における「対話」アプローチの試み—触媒としての「文学」から「対話」を生成するコミュニティ設計／田邊裕理 【座談会】「考えるための日本語実践」をめぐる議論／市嶋典子・早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室（編）  
座談会感想／寅丸真澄 座談会の感想／信森あづさ 【近況】新居知可子／アンドラハーノフ・アレクサンダー／五十嵐まゆ／牛窪隆太／大西博子／大野のどか／キムヨンナム／佐藤正則／蛇抜優子／武一美／田邊裕理／橋本弘美／古屋憲章／松井孝浩／山本冴里

<b>論文</b>	1
内在する思いを言語化する教室活動の効果と課題——自己把握・ 他者提示を中心とした対話型教室活動を観察して……………大野のどか	2
教育=学びのための実践に向けて——「正しい日本語」観はどの ような主体を構築しているか……………佐藤 正則	18
日本語教育における「対話」アプローチの試み——触媒としての 「文学」から「対話」を生成するコミュニティ設計……………田邊 裕理	38
<b>座談会</b>	55
「考えるための日本語実践」をめぐる議論 ……………市嶋典子・早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室（編）	56
座談会感想……………寅丸 真澄	76
座談会の感想……………信森あづさ	77
<b>近況</b>	81
新居知可子／アンドラハーノフ・アレクサンダー／五十嵐まゆ／牛窪隆太／ 大西博子／大野のどか／キムヨンナム／佐藤正則／蛇拔優子／武一美／田 邊裕理／橋本弘美／古屋憲章／松井孝浩／山本冴里	
<b>編集後記</b>	104

# 論文

# 内在する思いを言語化する教室活動の効果と課題

## 自己把握・他者提示を中心とした対話型教室活動を観察して

大野のどか

### 概要

本論文は、早稲田大学日本語教育研究科の実践研究の授業における、「総合活動型日本語クラス（総合）」の参与観察からの考察を述べるものである。観察から明らかになったことは、「総合」における自己把握と他者提示の繰り返しのプロセスは、学習者の内在する思いを引き出すとともに、日本語で自己の思いを言葉にして、他者とのやりとりをすることで、結果的に日本語での表現力を高めていく可能性があるということである。一方で、自己把握が進むほど、逆に他者提示が少なくなることも観察されたことから考えられる、対話型教室活動の課題についても併せて考察する。

### キーワード

内在する思いの言語化、自己把握、他者提示、対話型教室活動

## 1. はじめに

筆者はこれまで、学習者がより多く日本語で言いたいことが言えたと感じるができること、そこでできた自信を次につなげていける教室活動を漠然と目指してきた。そのため教室では、学習者が様々な場面で様々な日本語の表現を使えるような、タスクやロールプレイを活動に取り入れてきた。しかし、どれもあまり効果を感じられず、教室内の練習が次につながらない、その場限りのもの感じていた。今思えば、活動が単なる様々な表現の練習となり、そこで扱われる表現は学習者の思考とは切り離された単なる練習対象であり、結果的に学習者の「言いたいこと」とは無関係であったことが原因であると考えられる。学習者の言いたいこととは何か。何のために表現を習得するのか。学習者の言いたいこととは、自己の主張、す

なわち学習者に内在する思いや価値観である。他者とコミュニケーション，すなわち自らの考えること，思いを他者に伝えるためには手段が必要である。そのために思いを具体化するものとして言語表現が必要となる。まず言いたいことが先にあって，それを伝えるために表現が存在している。それを忘れ，学習者に内在する思いから離れた表現の習得方法や活動方法にだけ注目していても，言語の教室としての役割は果たせないのである。自分の考えをまず自身の中で見つけ出し，他者に対して提示し，やりとりをしていく中で，次第に形を作り，醸成させていく。それを繰り返し，最終的に自分の中に漠然として持っていたものが言えるようになっていく。自分の考えを自覚し，またどのようにすれば他者に伝わるのかを探求していくこと，これがまさに，言語活動であるし，言語の教室内で行われるべきことなのである。

「総合」の参与観察からわかったことは，「総合」の教室活動における自己把握（レポートの作成）と，他者提示（他者とのやりとり）の繰り返しは，学習者の内在する思いを引き出し，結果的に日本語での表現力を高めていく効果があるということである。一方で，内在する思いに対する自己把握が進むほど，逆に他者とのやりとりが少なくなることも観察からわかり，対話型教室の課題も確認された。

では，どのようにして，学習者が自己把握と他者提示を繰り返しながら，内在する思いを言語化していくのかを，学習者のクラス内における動機文の検討および変遷と，対話をしてからのまとめを分析する。

## 2. 参与観察を行ったクラスと学習者

### 2. 1. クラスの概略

筆者が参与観察を行ったのは，2006年秋学期に開講された「日本語 4β（総合活動型）」のBクラスである。週5コマの授業のうち，2コマの授業にボランティアとして定期的に参加し，観察を行ってきた。

このクラスのコンセプトは，学習者が自分の「考えていること」を他者に対して表現し，その表現から他者が「考えていること」を把握できるようになることである。活動の流れとしてはある共通のテーマに対して，自己把握・他者提示→共有化→自己把握・他者提示 というプロセスを繰り返す。（『2006年秋学期 3β・4β（総合活動型）プラン概要』）具体的な活動は，①自己紹介文の作成 ②共通

テーマの設定と各自のサブテーマの設定 ③各自のサブテーマ（動機文）に関してディスカッション、動機文の書き直しを繰り返す ④クラス外での対話 ⑤対話報告とディスカッション ⑥まとめと結論を書く という流れになっている。書く作業が自己把握、ディスカッションや対話が他者提示・共有化の部分となる。学習者が表現したいことに主眼が置かれているため、担当者が一定の表現形式を与えることはせず、ディスカッションで各自がそれぞれ獲得していくことが求められている。担当者は、学習者が表現したいことが十分表現できているか、ディスカッションで取り上げて話し合っていく。また、学習者に不特定多数の他者に向けてレポートを書くという意識を持たせるために、web 上の mixi を常時使用し、教室の内外でやりとりが行われるような環境を設定している。

## 2. 2. 学習者 J について

今回分析の対象としたのは、学習者 J である。J は 9 月に大学院進学を目指して来日したところであった。「私の中の本物をわかりたくて」（10 月 23 日のディスカッションより）と述べているように、留学動機について漠然とした疑問を持っていたが、漠然とした何かをはっきりと他者に伝えることができなかった。だが、学期を通じたレポートの作成とクラスでの他者とのやりとりを重ねる中で、次第にそれが明確になり、他者に提示できるようになった。動機文はほぼ毎週書き直されたが、常に教室でのやりとりを反映したものとなり、他者との話し合いと自らの表現活動との往還が、動機文の変遷とそれについてのやりとりからわかる。しかし活動後半には、他者とのやりとりをしても J のレポートには変化が見られなくなった。それはすなわち、活動を通じて J 自身の自己把握が進み、漠然としていた思いを形にして他者に伝えられるようになり、その思いについてその時点で表現できたのではないかと考えられる。以下、J の自己把握と他者提示のプロセスを分析し、どのように自己の思いを言語化していったのかを明らかにし、内在する思いの言語化に関する、自己の思考・言語活動と教室における他者とのインターアクションについての考察を行う。

### 3.

#### 3. 1. 言語活動の本質とは—自分の内在する思いの言語化

分析に入る前に、まずはなぜ自分の内在する思いの言語化に注目したのかを述べておきたい。筆者がここで述べる「内在する思い」とは、表現できないけれど存在するもの、自分でもわかりたい、表現したいけれどはっきりつかめないものである。それは自分でも自覚していないような漠然とした思い、もやもやとしたものであるが、それが言語活動の動機になると考える。本来、言語活動とは、他者と共生するための活動である。社会において、人は一人で存在しているのではなく、他者とのつながりの中で生きている。自己の存在と他者の存在は不可分であり、そこに言語活動が介在しているのである。しかしながら、現状の日本語教育では、いわゆる初級から上級に至るまで、表現形式の充実をはかることが主眼となり、その中身、何をなぜ表現するのか、つまり言語活動の本質に根ざした教室活動は少ないのではないだろうか。もちろん、外国語として、言語形式のルールや表現は確かに必要である。だがしかし、それだけを学んでいっても、切り取られた表現を選び取って、自分の言いたいことに似たものを作り上げるにすぎない。本来自分の言いたい事を表現することは、大変に難しいことである。なぜなら、自分の言いたいこと、内在する思いは常にはっきりとした表現でつかんでいるわけではなく、他者とのインターアクションの中で、次第に形をなし醸成されるからである。だからこそ、表現を与える場ではなく、自分の思いを他者と共に言語化する場として教室が存在すべきであると考え。それこそが、真のコミュニケーション能力の獲得であり、コミュニケーション活動の実践としての教室活動なのだと思う。そこで今回、総合活動型日本語の教室でも、その点に着目して対話型教室ではどのように自分の中に内在する思いを言語化していくのかを観察した。

#### 3. 2. 考察：内在する思いを言語化する—他者とのやり取りと動機文の変化

ここでは、教室内での他者とのやりとりから、内在する思いが言語化されていく様子を検証する。学習者Jの、自分の考えたいことについての漠然とした思いを、他者に伝える言葉にしていくまでの過程である。

### 3. 2. 1. 動機文④

まず、学習者 J が一人で書いた動機文である。

2006年10月23日（345字）早稲田にくるまでの決定等

今年、私はもう30歳になった。(中略)それで今私は日本にいった。10年前の私は日本にいくと夢にも考えなかった。(中略)大学で金融を専攻したが警察として働いた影響か法と犯罪経済に気がなった。その学問は韓国と似ている日本がいいと思て日本語の勉強を始めた。(中略)それから私はここにいる。

日本に来るまでの経緯が書かれているが、ここからは学習者 J がどのような思いでこれを書こうと思ったのかは具体的に伝わってこない。これに対して、クラスでのディスカッションでは以下の指摘があがった。

10月23日 クラス内のやり取りより

学習者 B：内容について、それは動機文としてそれはどうですか。(中略)

①理由が書いてないでしょう。(中略)動機文じゃないでしょう。

学習者 C：警察庁の時、どんな経験があった、②もっと知りたいですけど。

学習者 J：(略) これまでの決定の動機の大体が書いてあればいいと思いました。その後は、③他の人と話しながら、色々な言葉が出て、そのあとこれをまとめて、その私の最後の結論で、これが書いてあればいいんじゃないかと思いましたけど。(略)

学習者 C：(略) ④なぜ自分のことについて書きたいという理由がありません(略)。

学習者 J：(略) 日本で勉強するために来たんですけど、これは多分⑤建前ですから。うーん、何か、私の中の本物をわかりたくて。

(中略)

他の学習者から、「理由が無い」との指摘が出た(発言①④)。Jは、話しながら出たものをまとめて結論で書けばいいと思った(発言③)、また理由については、私の中の本物をわかりたいと初めて言っている(発言⑤)。他者の視点からのコメントを受けて、動機文には表現されなかった思いが出てきている。また、学習者 C

からはもっと知りたいという、学習者 J の語りを促すコメントが出ている（発言②）。

### 3. 2. 2. 動機文②

動機文 1 に対するやりとりを経て、学習者 J は動機文を書き直す。一週間後に出してきた動機文の、新しい部分から抜粋する。

2006年10月29日（559字）今僕が立っている場所

日本へ来た後あつという間に時間が流れてもう一ヶ月が経った。①このごろ僕はなぜ私がここにいるのかに疑いが出来る。もちろん、私は日本で経済を勉強したらどうかと思って日本に来た。（略）でも②今は少し揺れている。本当に私が日本に行きたかった理由はこれしかなかったのだろうか。だからこそ③僕は僕が日本になぜいるのかに対してもう一度、纏めたいと思う。その理由を僕の心にハッキリ残せば後、④日本で過ごしのもんか信念をもって出来るのではないかと思う。私が今の三十歳の私になれるまでにはいろいろな人生のポイントがあったと思う。その点等を繰り返して考えながら⑤私の思い出と人生をひとつの線で造りたいと思っている。そのようになれば⑥私はもう一度やる気を、力を得て走れるだろう。

タイトルが「早稲田に来るまでの決定等」から「今僕が立っている場所」に変更された。前回の指摘を受けて、動機文を書く理由（①②④⑥）と、方向性（③⑤）が現れてきている。②からわかるように、J は日本に来た理由に疑問を抱いている。だが、それが何かはまだわかっていない。それがわからない状態に対する漠然とした危機感を持っていることが、ここからわかる。それに対して、これまでの人生のポイントを振り返ることにしたようだが、この時点ではまだ漠然としたアイディアの段階である（発言⑤）。この動機文に対して行われた対話は以下である。

10月31日（火）クラス内のやりとりより

学習者 B：「でも今は少し揺れている」という文はどんな意味ですか。

学習者 J：（略）何か今日本にいますけど、やっぱほら私が①ほんとに日本で経済を勉強したいのか、ただなんか、新しい所に行って、新しいこ

とをしたくて来たのじゃないか。(略) なんかそんな疑いが起こつていて。(略)

学習者 B : (略) 初めに他の理由もあったか。

学習者 J : その時には、他の理由があったかもしれませんが、②なんか私が私の気持ちをわからなくて、来たんじゃないか。

学習者 J : 私の人生の何か半分くらい、③決定しなきゃならない、そんな風に思ってますから。ずっと、ずっと迷っていますよ。

学習者 C : ④そういう事態よくわかる。(略)

学習者 J : ⑤何の意味があると思いますか？新しい経験？

書く理由と方向性が現れ、様々な質問が他の学習者から寄せられた。それに対して、J は一つ一つ答えながら、同時に自分に問うように考えを深めている(発言①②)。自分に内在するもやもやとしたものを、他者からの質問で明確にしていく過程がわかる。また、J 自身の過去の決定の基準が、やり取りの中で現れてきた(発言③)。それに対して、他の学習者から共感(発言④)のコメントが寄せられた。そして J は質問を受けるだけでなく、自らも他の学習者に質問していく(発言⑤)。それにより、扱われるトピックは学習者 J のものだが、それが教室の一人一人に拡散される。トピックはそれぞれが「自分のこととして考える」ことで共有され、深められて、また学習者 J に帰っていく。そのようなやり取りを繰り返すことにより、J は思いを少しずつ言語化していく。

### 3. 2. 3. 動機文③

2 から一週間後の動機文 3 に付け加えられた部分より抜粋する。

(11月7日 944字)

①僕が初めて日本のことに興味が出きったきっかけは中学生頃読んだ小説だった。(中略)僕が日本のことをもう一度意識するようになったのは大学院に入った後のことだ。(略)その時私は日本に行きたい感じができた。②今まで私は何か大事なことを決める時、効率性を一番大切に考えた。しかし日本は、私に行きたい感じが強くできて、あの決定をしたそうだ。留学ならば他の国もあるのになぜ日本か、③私は何より日本にいきたかっ

たのではないか。④更にいろいろなことからわたしが日本に留学しなくては  
はいけない理由として受け取ったのではないかと考えてみる。

前回のやり取りにあった、過去の決定に関する意識からか、日本に興味を持った  
具体的ななきっかけを振り返っている。それまで J は、日本留学の理由を法律や経  
済の勉強と言っていたが、中学時代のきっかけが今回初めてわかった（発言①）。  
そして選択の基準というテーマと、「効率性」というキーワードが出てきた（発言  
②）。日本留学の理由について振り返ることで、自分の選択の基準という大きなテ  
ーマが生まれてきたのがわかる。しかしここでも J は疑問形を使っている（発言  
③）。次第に形を成してきた思いたが、まだ J はすっきりしていない様子が窺える。  
そして J 自身も、続けて考えてみることを動機文の最後に記している（発言④）。

この動機文についての対話の一部を抜粋する。

11月7日 クラス内のやりとりより

T: なんか書くこととか決まったんですか。

J: (中略) 今まで、先生とか K さんとか B さんとか C さんの話も聞いたん  
ですけど、①それと比べて、なんか初めはホント小さいことから、自  
分と自分の知らないうちに、始めて。それがなんか段々育って、他の  
ポイントで、(略) 犯罪経済について勉強したらどうかと思って(略)。  
(略) 今まで日本の文化とかアニメとかドラマに関心がたくさんあり  
ましたんで、それはもうやはり、影響があったと思います。(略)

T: J さんの変化っていうのは、今までは (略) これをすると給料がよくな  
るとか、(略) なんかそういうことで選んでいたけど、今回は少し違  
うんだっていう。その辺が書ければ面白いかもしれない。

J: なんか私が考えたのは、②基準が、今まではいい仕事とかいい給料の方  
が多かったんですけど、(略)、③今度は何か好きな部分を、(略) む  
しろ好きな方がもっと多いかもしれないです。

T: (略) だから④B さんはやっぱり J さんのとは反対になるのかな。(略)  
前の方  
は好きとか興味でやっていたけど、今の方が、割とこう学歴も必要かな、と  
か (略)

J: そうですね。そうですね? (Bに)

B: うんうん。

(略)

T: Cさんはどっちかっていうとあれですか、好き派じゃない?

C: この頃は、⑤日本で留学することにした時は両方。

Jのコメントから、他の学習者や担当者とのやり取りを通じて、自分も自覚していなかったポイントが段々変化していったことがわかる(発言①)。ここにきてJははっきりと過去の基準と今の基準とを対比させて考えている(発言②③)。それにより、今の自分の気持ちが少しずつ明確になってきているようである。また、それについて話し合う中で、学習者B、CはそれぞれがJとは違う基準を持っていることがわかった(発言④⑤)。他者とそれぞれの立場を話し合うことで、それぞれ共通性や相違性があることがわかり、また自分の思いを表していくことができる。

### 3. 2. 4. 動機文④

翌週の動機文④で付け加えられた部分より抜粋する。

(11月13日 1365字) 今僕が立っている場所

(略) 私はいつも選択する時、主な基準は効率性だった。(略) ①でも、私が日本へ留学を来たのは当然効率性も考えたが、それより私が日本に行きたいとする気持ちをもっと大事にしたようだ。②皆様はどうか。今までどのように考えて、基準を決めてせんたくをしたのか。

前のクラスで、基準について話し合われ、効率性に対し「好き」という基準が出てきた。効率性を重んじてきた学習者Jに対して、「好き」を優先し、逆に今は効率性を考え始めている学習者Bの話もあった。それらのやりとりを経て学習者Jは、日本に来たのは効率性よりも好きの気持ちを優先したのだという結論に至っている(発言①)。ただし、文末が「ようだ」で終わっていること、最後に他者に問いかけている(発言②)ことから、まだ確信を持っているわけではないことがわかる。

動機文④に対するやり取りの様子は以下である。

11月14日 クラス内のやり取りより

K：(略) 最初から書いた時、一ヶ月間も経ったけど、その時と今と比べると何が違いますか。考え方。(略) あのここにいる理由について。

J：一ヶ月が経った後、私が考えるのが、何が変わったのかと。(略) ①来る前には何も考えなかったですね。(略)

C：その前、韓国で日本で勉強しましたね。

J：(略) その前には、(略) ②あんまり考える時間が無かったんですね。(略)

J：③この授業で、このテーマが無かったら、考えないかもしれませんですよ。

T：(略) 新しい場所に来て、(略) 一つの出会い、きっかけなんです。今まで考えなかったことも、この後考えるようになった。

(略)

K：2ヶ月間くらい、なぜここにいるって質問についてよく考えたね。その結果は何でしょうか。理由とか、はっきり決めました？

J：(略) ④なんか私が考えるのは、みなさんと話しながら、だんだん浮かぶ。(略) ⑤ここに立っている理由に、私は留学したいし、日本にも行きたいし。だから私は日本に来たのではないか。(略)

動機文の検討も4回目に入り、沈黙の時間が続くこともあったが、やり取りの内容は今までの経緯や感想を求めるものが多かった。今までを振り返り、他の学習者や担当者との話からだんだん考えが浮かんだことがJ本人により指摘されている(発言④)。一人で考えたことを教室でやり取りして、自分の思いが見えてきたことがわかる。そしてテーマについては、日本に来るまでは忙しくて考えなかった(発言①②)、この授業が無かったら考えなかったかもしれないと言っている(発言③)。つまり教室での他者とのやり取りが、テーマを深めたことがわかる。そして最初の動機文には全く現れていなかった「行きたいから日本に来た(発言⑤)」というJの今の考えが、明確に打ち出されている。ただ、Jの口癖かもしれないが、力強い主張ではあるものの文末はまだ疑問形である。

### 3. 2. 5. 動機文⑤

最終的にまとめられたものは、動機文④とほぼ同じである。一部抜粋する。

動機文 (12月10日 1322字)

(略) その様々な経験があつまって、今の①僕がここにいる。日本に来る前には本当にあらゆるな考えで悩みが多かった。(略) このごろ僕はなぜ②私がいるのかに疑いが出来る。(略)  
僕が今の三十歳の僕になるのが③デキルまでにはいろいろな人生のポイントがあったと思う。

表現などに少し手が増えられている。最終動機文の検討では、以下のようなやりとりがあった。

11月21日 クラス内のやり取りより

T: どうでもいいことなんですけど、①「私」と「僕」ってあるでしょ。それ何か意味があるんですか。(略)

(略)

J: ②(略)「私」は何か丁寧な感じを持っていますから、その感じがある時、使ったかもしれないですね。

(略)

V: ③「デキル」がカタカナなのは、何か意味があるんですか。

J: ④これはなんか強く話したくて。

(略)

T: (略) 自分なりの意味があればそういうのはむしろいいと思う。どういう風にしたら伝わるかなっていうのが考えるのがいいなって思いますが。

最終ということで、丁寧に読み込まれた結果、それまでのやり取りでは言及されなかった、Jの独特の表現に対する疑問が出てきた。Jが無意識的に使い分けた「僕」「私」という表現(動機文中①②)に対して、コメントが寄せられた(発言①)。それを受けたJの発言②から、Jが無意識にそれらを使い分けたこと、またカタカナの表記(文中③)に対しては強調である(発言④)とわかった。自分の思いを表現するために無意識に使った言葉が、他者から問われることで、より意味

合いがはっきりとした。内容だけではなく、表現も含めた、自分の中にあるものの言語化が他者とのやりとりを通じて行われていることが、ここからわかる。

### 3. 2. 6. 対話とそのまとめ

以上の動機文を基に、クラス外での一対一の対話が行われた。対話の後で J がまとめとして出した文から抜粋する。

とりあえず効率性の意味について（12月17日 783字）

①僕の選択の基準の大きな部分は社会の一般のおよび普遍的基準と関係が密接だと思う。(中略) ②子供のごろは効率性を全然気にしなかった人が効率性を大事に考えるように変えることもあるし、ずっと効率性しか考えなかった人が自分好きなことがもっと大切に考えるようになるあるだろう。(中略) ③今僕は効率性より好きなのかを考えてみるのもいいじゃないかと思うようになった。ポイントは僕が未来に今の選択に対して後悔するかどうかをかんがえる事だと思うようになった。

対話を経て、効率性や自分自身の基準について、より深く考えたことが窺える。それまでの J の動機文は、漠然とした疑問形が多かったが、ここでははっきりとした「僕」が強く現れている（発言①③）。初期のものに比べて、疑問形もずっと少なくなり、J 自身の思いが、より言葉となって提示されている。動機文③の検討で出てきた他者との比較が、よりはっきりと自己の思いを浮かび上がらせている（発言②）。最初の動機文では形にならなかった思いが、他者とのやりとりを経て、段々表現できるようになったと言えるだろう。

### 3. 2. 7. 対話のまとめ（12月19日）

「動機文+対話報告」について、ワークシートに沿って記入したコメントを基に話し合われた。ワークシートの記入欄は①対話相手の意見から書いた人が考えたことは何ですか。②動機と対話の一貫性がありますか。③フリーコメント の 3 点である。それぞれから寄せられたコメントに対して行われたやりとりは以下である。

12月19日のクラス内のやり取りより

V: (ワークシートのコメントから) 最後の結論は今の結論であって、最終的な結論ではないと思います。(略)

J: 考えるプロセスが後も①ずっと続くと思っていますよ。(略) でも今考えるのは、今私が日本に来るまでの決定に、決断に、②その部分だけ考えたいです。だからその部分に対しては、ある程度私は、③答えは出たと思います。(略) 多分、④今後悔しないと思っていますから、私は私の目の前のことに一生懸命走ったらそれでいいと思いました。(中略) これみたいな時間が、よくはないけど、一年に三回とか四回ぐらいいいじゃないか。それを通じて自分のしていることを⑤もう一度考えるきっかけになる方がいいです。

この辺りから最終レポートまで、Jのレポート作成は前半に比べて変化が少なくなり、クラスでも上記のようなコメントを繰り返すようになる。発言からわかることは、J自身が疑問に対する現段階での考えたいことには区切りがあり(②)、それには答えが出た(③)という感覚を抱いていること、その点に後悔はないこと(④)、そして考えていく事には区切りがなく、このクラスに限らず繰り返し考えていくことを自覚している(①⑤)ということである。

### 3. 3. データ分析のまとめ

以上、学習者Jの動機文の変遷と、それに伴うクラス内のやりとり、そしてクラス外での対話を経たJの思いがどのように言語化されたかを確認した。最初の動機文①では、漠然とした疑問からスタートした。クラスでのやり取りを経て、動機文②ではテーマの理由と考える方向性が出てきた。自己への問いかけ、他者への問いかけを繰り返し、動機文はふくらんでいった。動機文③では、基準というテーマと効率性というキーワードが出てきたが、まだ疑問形で締めくくられている。動機文④では、③についてのやりとりを受けて、効率性に対し好きという基準が生まれてきた。次第に核心へと近づいていくが、他者への疑問で終わるなど、まだはっきりと言いきるには至っていない。動機文⑤(最終)はそれまでのまとめとして、内容はほぼ同じであるが、④の最後にあった問いかけは無くなった。まだ不安な感じは見えるが、それまでの思いが一応形になってまとまっている。そして対話のまとめでは、「僕」の思いがよりはっきりと書かれ、自分の今の気持ちがより細かに

語られている。そして最終的には、J 自身も答えが出たと言っており、自らの思いを表現できるようになったと感じている。

一連の流れを見ると、自分の思いを語っていく過程に、他者の存在が深く関わっていく様子がよくわかる。J は常に「自己把握・他者提示⇔共有化」を繰り返しながら、自分の思いを確実に他者へと伝える言葉へと成長させていっている。動機文の変遷からも明白であり、それはまさに J が自らの内在する思いを言語化していったと言えるだろう。だがしかし、活動の後半一ヶ月は、J のレポートにはあまり変化が見られなかった。J 自身の発言から考えると、その時点である程度自己把握・他者提示できるようになったという認識から、自身で内在する思いの表現化に一旦区切りをつけたのではないかと考えられる。そしてそのような状態では、他者とのやりとりは少なくなることがここからわかった。

## 4. 結論

以上、学習者 J の動機文の変遷と対話のまとめから、自己把握と他者提示を繰り返しながら、自己の内在する思いを言語化する教室活動について検証した。学習者 J は、自己を把握するために自分自身の力で引き出したもの（動機文）を、クラス内で他者に提示し共に検討することで、自らの思考を活性化させ、発展させていった。そして動機文を、ある一人と「対話」することで、最初の動機を十分に育て、新たな自分の思いを言葉にして提示することができた。最初の動機文を書いた時点では、自分でも言語化できずに存在していたものが、目に見える形で現れてくる過程が、動機文の変遷とやり取りに現れている。最終的な動機文は、J 独りが書いたものではなく、J に内在する思いが、他者とのやりとりによって刺激され、活性化され、形になって表現されたものなのである。つまり自分に内在する思いとは、自己把握と他者提示の往還によって現れ、自分のものとなっていくのである。活動の後半、J はその時点でのレポートで内在する思いを表現できたという認識のもと、自ら一旦区切りをつけてしまった。そのため、後半の J と他者とのやりとりはあまり活性化せず、レポートにも変化が見られなかった。このことから、内在する思いの表現には、表現主体の内部における動機がまず必要であり、そこで見つけた思いの芽を他者とのやりとりから発展させていくというプロセス、つまり自己把握と

他者提示どちらが欠けても表現の言語化にはつながらないということがわかった。Jが区切りをつけたのは、クラス活動の時間的制限とも関連している。クラスとして存在する以上は、どうしても時間の区切りはあるが、言語活動には終わりが無い。言葉にできない様々な思いの芽とは、人が常に心に抱えるものであるし、生きていく上で常に変化していく自己にとって、その表現は永遠のテーマであるからだ。ここに対話型教室活動の課題がある。対話による自己把握—他者提示のプロセスと内在する思いの表現が、単に教室の課題として、期間内に済ませるものだと捉えてしまつては、切り取られた教室活動という点で、従来の表現形式を獲得する教室と変わらない。表現をじっくりしていくか、すぐに与えるかの違いである。自己に内在する思いの表現を、教室という枠の中で設定したテーマとして、教室のスケジュールに沿って進めることだけに満足せず、それが人生の一部としての教室活動として、その教室から先につながっていく活動にすること、それこそが対話型教室のこれからの課題であると考ええる。

筆者はこれまで、教室活動の意義について、明確な答えをもっていなかった。学ぶ場としての学校、教室の存在を深く考えたこともなかった。今回、「総合」の活動を見て、改めて教室とは一体何であろうかと考えた。教室は多くの人に効率的に知識を伝達する場と捉えることができる。しかし、そこには他者は存在しているが、場所と活動を共有する存在に過ぎず、教室外において一人で学ぶことと変わらない。教室の意義とは、自分以外の他者の存在であると考ええる。それぞれ固有の思いを持った個として、学びを共有することができる。自分の考えが、いかに自分だけのものであるか、そしてそれを言葉にして他者に伝えることが、いかに困難であるかを実感すること、それを経て初めて言語を習得できるのである。言語は、自分の思いを形にして、他者に提示していくためのものである。そして他者が言語化したことばを聞くことで、また改めて自己を知るのである。教室とは、それ自体が言語を獲得し、実践していく場でなければならない。いつか来る実践の場に備えて、形式だけを習得する場ではないのである。学習者 J の様子は、筆者にこのような思いを抱かせてくれた。私の目指す教室とは、他者との交わりによって、自分の思いを言語化する空間である。自分の中に形にならずにある思いを、他者に伝えながら、育て上げていく場。それは言語を学ぶ根本の目的の追求であると共に、それを常に実践する場である。

## 5. 終わりに

最初は漠然と「総合」に惹かれている自分がいた。実践研究の授業で、観察とレポートの検討を重ねるうちに、自分の目指す教室、そしてなぜ総合に惹かれる自分がいるのかが見えてきた。私も、学習者 J と同じように、この活動を通して、他者とのやりとりを経て、自分のなかにあった思いを言語化していったのである。そしてそれこそが、私の目指す教室活動だったのだ。自分ひとりではない、教室という空間で他者がいたからこそ、できたのだと強く感じている。自分の気持ちは、自分の中にあるものにも関わらず、いざ自分の口から出してみると、それがいかに小さく、あいまいなものであったかがわかる。それを言語化し、他者に提示していくことは、教室という定められた期間の中では収まりきらないこともある。だがしかし、その時点でうまく言語化されなくても、自己と向き合い、他者と向き合い、伝えようともがいたことは貴重な経験になるはずだ。しかし、目の前にある苦しみだけを感じてしまう学習者も、もちろん出てくるだろう。だからこそ、このような教室のデザインをする設計者、担当者には一時のクラス活動に止まらない工夫と、自己の明確な理念を常に学習者に伝えていくことが必要である。それは、学習者だけではなく、担当者自身も常に自分の思いを言語化する過程に在るということである。その理念を学習者と共有すること、自分の立場を明確に打ち出すこと、そして「活動をどのように組織化し学習者の意思をいかに支援していくか」(細川, 2003)を探求し続けていくことが必要なのだと、実践研究の活動を通して理解した。

### 文献

- 日本語教育研究センター『2006年秋学期 3β・4β（総合活動型）プラン概要』  
細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』  
早稲田大学日本語教育研究センター「総合」研究会編（2003）『「総合」の考え方と方法』

# 教育＝学びのための実践に向けて

「正しい日本語」観はどのような主体を構築しているか

佐藤 正則

## 概要

「正しい日本語」観は日本語教育における教師／学習者の力関係にどのような機能を果たしているのだろうか。本稿では、まず、教育制度における「真理」が日本語教育では「正しい日本語」というイデオロギーとして機能し、その呼びかけに応じるように教師／学習者相互が従属化＝主体化していくことを述べる。後半では従属化された主体とは別の主体を志向していくための「教育＝学び」の可能性を論じていく。最後に従属化された主体とは別の主体性における学びの場として、個としての思考の場、他者との対話の場、文化リテラシーとしての学びの場を提唱する。

## キーワード

正しい日本語 権力、呼びかけ、従属する主体、学びとしての教育実践

## 1. はじめに：問題意識

日本語を第二言語とする学習者は何をめざして学ぶのであろうか。

この問いに対し多くの学習者は日本語を母語とする「日本人」のような日本語を話したいとこたえる。それは端的に言えば「正しい日本語」であり、そのようなニーズに支えられた教室では「日本人のように正しい日本語」を使えることが目標となる。だが、このような目標を学習者が持つのは学習者本人のニーズだけが原因ではないだろう。教師にもやはり「正しい日本語」を教えたいという欲望（＝ニーズ）が存在する。そして両者のニーズは教室で一つとなるのである。

1990年以降、日本に暮らす外国籍の人々の増加に伴い、「学習者の多様化」は日本語教育において自明なこととして考えられるようになった。また、2000年前後

からは「共生」という言葉が日本語教育の論考にも現れるようになった<sup>1</sup>。しかし教育実践の場である教室では学習者の多様化に伴う多様な日本語は考慮されず、上述したような「正しい日本語」観に囚われた教室活動が行なわれているのである。その結果「日本人こそが日本語の正統な話し手であるという特権意識に基づき、非日本人の日本語は逸脱として排除され」（牲川、2006）続けることになる。

なぜ多くの教師は「正しい日本語」を教えたいと考え、多くの学習者は「正しい日本語」を学びたいと考えるのか。そこには日本語教育に内在する力（権力）と主体性の問題があると筆者は考える。

ここで述べる「力」（権力）とは他者に禁止や抑圧をするような外部からの力ではなく、M・フーコー（2006）が書くように「ものに入り込み、ものを生み出し、快楽を誘発し、知を形成し、言説を生み出している」（p.346）力であり、「抑圧機能しかもたない否定的な力だと考えるのではなく、社会体の全域にわたって張りめぐらされた生産網」（p.346）としての力とする。このような権力形式をフーコーは「個人をカテゴリー化し、個人に個性を刻印し、個人を自分のアイデンティティに結び付け、個人に1つの真理法則を強制する。個人はその真理法則を認めなければならず、また他者もその個人のうちにそれを認めなければならないのである。これは個人を主体にする権力形式である」（1984）とする。例えば教育・医療・福祉などの領域では、教師、医師、介護士等の善意の眼差しと導きによって、個人を学習者・患者・障害者という主体に変えてしまう。従属化された主体として、差異化し（アイデンティティを与え）非力化していく機能を持つのである。

しかし、主体性は従属化だけではなく、同時に自由意志を持つ可能性を生むことも忘れてはならない。主体は文字どおり主体性を持った個人として「何者かであることを」拒み、「何者たりうるのかを想像し構築しなければならない」。「主体性の新しい形式を育成」していくことも可能なのである（フーコー、1984）。

本稿では、まず教育制度における力が日本語教育においても機能し「正しい日本語」というイデオロギーを形成し、その呼びかけに応じるように教師／学習者相互が従属化＝主体化していくことを述べる。後半では従属化された主体とは別の主体を志向していくための教育＝学びの可能性を論じていく。最後に従属化された主体

---

<sup>1</sup> 牲川（2006）『『共生言語としての日本語』という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために』では学会誌『日本語教育』や『日本語教育年鑑』（国立国語研究所篇）を参照して「日本語教育では、2000年前後から、『共生』が多用されるようになったと言える」と述べている。

とは別の主体性を構築していくために、個としての思考の場、他者との対話の場、文化リテラシーとしての学びの場を提唱していきたい。

## 2. 日本語教育における力の問題

### 2. 1. 教育における力

まず、日本語教育について論じる前に「教育」そのものに内在する権力性についてみていきたい。

山本（1996）は、その著書『学校の幻想—教育の幻想』の中で、イヴァン・イリッチ、ミシェル・フーコー、バジル・バーンステイン、ピエール・ブルデューなどの論を駆使しながら大胆な教育批判を展開している。山本は近代国家の成立、成長化のもとで、教育が〈学校化〉として制度化されており、多くの教育批判はその制度内で行なわれていることを指摘した。例えば「管理主義教育」批判とそれが弱められただけの「よい教育」実践とは程度の差こそあれ〈学校化<sup>2)</sup>〉〈教育化〉の中に留まっているという。

教育そのものが管理です。良い教育は管理をしない。悪い教育が管理をするというのは、支配イデオロギーに基づいた誤認です。教育ということばにこめられている「能力をひきだしのばす」「良き躰をする」「文化を伝達する」といったことは、すべて、〈教育〉によってたいへん経済的で安上がりなの、しかも権力関係の維持を可能にするものに組織化されました。

(p.282)

まず、〈真理〉という正当化された意味〈体系〉を教えることによって、何が正しく何が間違っているかを区別し、いつも正しく答えられた者を優秀児とみなし、いつも間違う者を問題児ないし劣等児とみなし、それぞれの成績が記入され、適性が確定され、性格が評価され、進歩向上の規格に照らしあわせてうえて「怠惰と強情」が「治しがたい愚鈍」と区別され、

---

<sup>2)</sup> 「学校化」については、イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』を参照のこと。

後者を「病者」として排除し、しかるべき場所へ追いやり、前者には「良き調教」が課せられるのです。(p.286)

「権力関係の維持を可能にする」ことを目的に「能力をひきだしのばす」「良き養をする」「文化を伝達する」ことを組織化された場、それが学校であり、組織化された知、それが「〈真理〉という正当化された〈意味体系〉」である。そしてその「真理」を生徒に教授するのが教師なのである。「真理」が教えられる場、それが学校であり、よき教師は生徒に「真理」を上手に教えることができる者ということができる。

また学校は「真理」を教えるために「①年齢別集団 ②資格ある専門教師 ③段階的カリキュラム」(p.285)の形式的編成を行なう。そうすることによって、専門教師が「何が正しく何が間違っているかを区別」し、優秀児と問題児を見分け、成績、適性、性格が評価する。このように「教育」の形式編成下で「真理」が教えられることによって生徒は制度に服従することを習得していく。よい生徒であればあるほどすすんで服従することになるだろう。

ではここでいう「真理」とは何だろうか。「真理は権力の外にも、権力なしにも存在」しない。つまり「真理」とは制度によって「正当化された意味」にすぎないのであり、どこかに客観的普遍的にあるものではないのである。それは「われわれが真と偽を見分け、真なるものに特定の権力作用を付与するときに使う、もろもろの定規の総体のこと」であり、どの社会も「固有の真理体制を、すなわち真理についての固有の一般政策」を持っているのである。とはいえ「真理をいっさいの権力システムから解放せよ」といつているのではない。「真理はそれ自体が権力」なのである(フーコー, 2006)。

「教育」に権力性が見出されるのは教師が「真理」を絶対的普遍的なものに見なし、「真理」を保持していない生徒にそれを教え込む(調教する)という関係性においてである。そしてそれが近代以降の教育制度に内在する問題だと考えることができるだろう。

## 2. 2. 日本語教育における力

では日本語教育における「権力」とは何か。すなわち日本語教育の力の根底にある「真理」とは何なのだろうか。

例えば日本の学校制度の中では国語・算数・理科・社会といった教科が真理の言説として、年齢別集団、資格ある専門教師、段階的カリキュラムの形式的編成のもとで教育される。一方語学教育では語学そのものが学習の対象となる。日本語教育においてそれは「日本語」ということになるのだろう。「日本語」そのものが学習対象であり、学習対象へ近づくための手段でもある。そこに教師と学習者が共通の言葉を持つ教科教育とは異なる、言語教育の特異性がある。

酒井（1996）は「国語」が成立するとき起こることは「言語が雑種性を排除したものであると構想される」と「統一体として措定」されることであると述べ、言語を「共時的全体性としての体系性」としてとらえることが必要だと述べ以下のように続ける。

体系性として把握されたとき、言語は閉じられた整合性を持つ自己完結的な循環系として想定されることになる。そして、他の国語として排他的に区別され、日本国民が他の国民と「自他の別」を維持しつつ種的に同定されるように、日本人の国語として同定される可能性が生まれる。そして、その整合性を有限個の定言命令によって固定化できるかのように人は思い込む。「文法」という概念が、政治的な権威と国民国家の排他性をまとうて現れるのはこの段階においてである。「正しい日本語」という偏執や教育上の権威としての「文法」は、必ず、言語の体系を体系的に代置する手続きに裏付けられており、雑種性や「間違った日本語」への不寛容と母国語の中で生まれた特権の象徴としての原住民的流暢さへのほとんど病的な固執は、こうした体系と体系性のすり替えにいわばその基礎づけを仰いでいると考えるべきであろう。（酒井，1996，p.208）

日本語を教科として教育するためには「体系性として把握」が必要であり、「自己完結的な循環系として想定」が必要である。それによって「日本人の国語」が意識される。この段階において『正しい日本語』という偏執や「教育上の権威としての『文法』」という規範が生まれるのである。日本人の国語という意識が強めれば強めるほど「正しい日本語」や「文法規範」は絶対的なものになっていくだろう。

また塩崎（2000）は日本語教師としての立場から以下のように書く。

教える側から言えば、日本の教育機関で多く採用されている、原則的に日本語で日本語を教える教授法である直接法の授業では、ことばを共有する者同士の間で展開される教育とは異なる教育技術の鍛練と組織化が求められる。学習者の方は、習熟度により違いはあるものの、実質的に授業を掌握する教師の用意周到な授業運営の下で、達成の心地よさをよりどころにして学習を進める。日本・日本人・日本語を表象＝代表 (representation) する教師と日本語ができない故に非日本的という表象を持つ学習者。(塩崎, 2000)

「日本・日本人・日本語を表象＝代表 (representation)」する教師の日本語は、日本や日本人や日本語を表象＝代表する故に絶対的な規範＝「正しい日本語」となる。そして「日本・日本人・日本語を表象＝代表」する教師の日本語と「日本語ができない故に非日本的という表象を持つ学習者」の日本語は「正しい日本語」によって差別化される。

この規範的な観念「正しい日本語」というイデオロギーが「真理という正当化した意味体系」(山本, 1996) だといえるだろう。真理＝真理としての日本語＝正しい日本語。資格(母語話者)としての専門教師が、初級, 中級, 上級とカリキュラムとして段階付けをされた「真理としての日本語」を教える。そのような関係の中で、日本語教育の権力性は構築されていくのである。

だが前節でも述べたとおり「真理」とは制度化された意味に過ぎない。つまり「正しい日本語」とは「日本人の国語」を同定するために作られた近代以降の制度に過ぎないのである。制度に過ぎないものでありながら「日本人」「日本語教師」にあって「正しい日本語」は「私は日本人」であるというナショナル・アイデンティティ, そして日本語教育の権力性の根拠になってしまっているのである。

しかし、なぜ日本語教師ばかりでなく学習者までもが「正しい日本語」を求めたのであろうか。また、日本語母語話者のナショナル・アイデンティティ構築に協力してしまうのであろうか。

以下 3 節からは「正しい日本語＝真理」が教室の力関係にどのような作用を及ぼすのか、「教室」という教育実践の場に焦点をあてて教師と学習者の関係について考えてみたい。

### 3. 日本語教育における教室の主体 従属する主体

#### 3. 1. カテゴリー化（主体化）

ここからは日本語教育が実践される「教室」における「先生／生徒」の主体化について述べる。そしてその関係が 2 節で述べた「真理＝正しい日本語」に呼びかけられることによって、「先生／生徒」相互が「従属する主体」となっていくことを明らかにする。

アルチュセール（1969）は「呼びかけ」という概念からカテゴリー化（主体化）を説明している。「あらゆるイデオロギーは、主体というカテゴリーの機能によって、具体的な緒主体としての具体的な諸個人に呼びかける」（p.366）「あらゆるイデオロギーが中心化されており、〈絶対的な主体〉が中心の唯一の場所を占め、またこの〈主体〉が、ある二重の反射的な関係の中で、彼のまわりにいる主体としての無数の個人に呼びかけるということを意味する」（p.373）

アルチュセールの思想はマルクス主義的な立場からキリスト教（一神教）の文脈の中で語られた権力論（個人はどうして主体となるか）であるが、本稿ではそれを日本語教育における権力論に読み替えてみよう。

日本語教育において真理＝真理としての日本語＝正しい日本語というイデオロギーが問題になった。中心にいる〈絶対化した主体〉＝〈正しい日本語というイデオロギー〉が諸個人、まずは教師に呼びかける。そして教師は学習者に呼びかけ、学習者は教師や他の学習者に呼びかける（二重化）

具体的に書こう。教師は学習者に呼びかける。初対面の挨拶「お国は？」から始まり「みなさんの国ではどうですか」「ここは日本だから日本らしく」「日本のルールを守りなさい」など以上は日本語教室では日常的に発せられる。しかし「呼びかけ」はもっと単純で善意に溢れている。「ずいぶん上手くなったね」「日本人のように上手ですね」「日本人はそうは言わない」「日本人はそうはしない」等。よき学習者はよき教師のあらゆる「呼びかけ」に答えざるを得ない。学習者にとって「呼びかけ」に応えることは義務なのである。そして応えることによって「学習者」としてのカテゴリー化（主体化）を強めていく。このような呼びかけはイデオロギー的なもので、時間的なことではない。と同時に現実の中での出来事でもあり、不斷に起こることでもある。一方で学習者は教師に答えることによって、つまり教師に再

び呼びかけることによって、今度は教師を教師としてカテゴリー化（主体化）していく。

このように両者の応答によって教師と学習者の〈主体〉は成立する。と同時に「先生／生徒」「〇〇人である私」「日本語母語話者である私」「日本語非母語話者である私」「日本語を教える私」「日本で留学生として暮らす私」などのアイデンティティが構成されていく。このような主体は「優越した権威に服従し、したがって彼の服従を自由に受け入れる以外、あらゆる自由を奪われた、従属的な存在」（アルチュセール、1970）ということができる。そのような存在を筆者は「従属する主体<sup>3</sup>」と呼びたい。

もう一度まとめる。「呼びかけ」が成立するのはなぜか。つまり教師が学習者を、学習者が教師を従属する主体に変える力があるのはなぜか。それは「真理」（正しい日本語）の力があるからだと言える。真理はそれを志向するものに対し、他者に呼びかけるよう要請する。アルチュセールの言葉でいえば真理は「大文字で始まる〈主体〉」（神）ということになる。日本語教育において、「正しい日本語」という真理のイデオロギーはカリキュラム・教授法・教科書・教室などのあらゆる場で「大文字で始まる〈主体〉」＝真理として個人に呼びかけ従属する主体にしていく。しかしその真理は、社会によって構築されたものであり、諸主体が属する共同体において、志向されイメージされた表象に過ぎないのである。

### 3. 2. 従属する主体の問題点

教育制度は自由な主体を作るのではなく、従属する主体を構築する。個人は「真理」に向かって進んで従属化するのである。そうなることによって教師も学習者も自由な思考や表現をすることができなくなる。ステレオタイプ、メインストリームの言説に囚われ支配され、ことばを発する力を次第に失っていく。具体的に日本語教育の教室として考えると、そのような従属する主体によって構成されたクラスは、「真理」としての正しい日本語を追い求めお互いに臣民化（主体化）していく。表面的には目標を持った真面目なクラスのように見えてもその内実は「正しい日本

---

<sup>3</sup> 「従属する」といっても主体はそれを意識しているわけではない。自分自身は自由な主体だと自認している。そうでなければ「主体」ではない。例えば、家族を持ったことによって「父親」として自分を主体化していく、そのようなことはどこにでもある。「父親」であることは「父親」のイメージに自ら進んで服従していくことである。何事にも人は何者かになることによって、喜びであると同時に逃げられない、縛られているという感覚を持つことはあるのではないだろうか。

語」を最終目標とするカリキュラム<sup>4</sup>に支配された死んだクラスになる。以下教師、学習者の順に考えてみたい。

### 3. 2. 1. 教師

真理＝正しい日本語を目標とする教師は、自らの教室理念を作り出すことができなくなる。真理を教えることを自らの義務とし、真理を教える善良な教師になる。「教師は自分の力の源泉が、教育の後ろ楯となっている社会や共同体にあることを都合よく忘れ、自分自身の力であると錯覚」していき、「教室や学校、学問や研究、教授法や言語体系のなか閉じ籠る」ことによって、「社会の下請けであることを忘却して、功利性や教養主義、有用性や相互理解等の神話のなかで〈教える一学ぶ〉の関係を温存」（以上、春原、2006）させていくのである。また、このような教師は「非母社会成員としての学習者に当該『社会』への同化、適応を強制する危険性が」（細川、2002）極めて高く、フレイレ（1979）の銀行型教育を信じて疑わない教師である。

### 3. 2. 2. 学習者

学習者は、担当者（教師）と相互作用しあい真理＝正しい日本語の習得をめざそうとする。しかし正しい日本語はイデオロギー的なものに過ぎず、どこまでいっても姿を見せることはなく、学習者は次第に疲弊していく。初級クラスでは生き生きしていた学習者が次第に硬直していき、何も話せなくなっていくのはよく見る光景である。学習者は自他共に「真理」を積みこむ容器として認識される。「押し付けられる受動的な役割を完全に受け入れれば受け入れるほど、かれらはますます完全にあるがままの世界に順応し、かれらを預け入れられる現実についての断片的な見方を受け入れるようになる」（フレイレ、1979）。教師同様、考えていること、表現したいことが分からず、〇〇人としてのステレオタイプの思考を維持強化していく。

---

<sup>4</sup> ここでいうカリキュラムは学校の教育目標、教科指導の重点、年間授業の日数や時数などの学習計画、教育内容の配列といった意味で考えている。しかしカリキュラムの本来の意味は「教育経験の総体」なのだという。（佐藤、1996）

## 4. 教育から学びへ

### 4. 1. 教育から学びへ 意識化

では諸主体は教育制度の力から逃れることはできるであろうか。

教育制度的思考の内部にいる以上、「真理」の思考から自由になることは難しいと山本はいう。「〈学校〉〈教育〉から、教師の実践行為、生徒の学ぶ行為を解放することです。教育を解放するのではなく、『教育そのものから解放すること』です。つまり、子ども・親・教師を教育へ個人化・主体化するのではなく、最終的には、教育から解放されて、自らの自律行為を解放できる理論的な営為です」(1996)とする。教育制度の内部で、よい教育を求めていくのではなく、教育そのものから自らを解放すること。そのためには自らの自律行為を解放できる学びが必要となってくるだろう。

教育制度の内にはない学び、自らの自律行為を解放できる学び、それは教師と学習者が共に参加者として学ぶものになっていくことではないか。それを山本(1996)は「自らによる自らへの闘いを、自らの言語で表現していく」(p.296)と書く。そのような自らの言語を表現していくための活動を、教師は担当者として実践していかなければならない。

しかし、そのためには、まず教師自身が如何に「真理」に囚われの身になっているか、すなわち「従属する主体」として思考し行為しているか、意識化する必要があるだろう。『非抑圧者の教育学』(パウロ・フレイレ, 1979)の訳者はフレイレの意識化を「学習によって自らと他者、あるいは現実世界との関係性を認識し意味化する力を獲得しながら、自らと他者あるいは現実世界との関係を変革し人間化しようとする自己解放と同時に相互解放の実践」(p.1)とする。まず教師の意識化により「正しい日本語」観を脱構築する必要がある。「銀行型教育」から「課題提起教育」(フレイレ)へ。そして「正しい日本語」というイデオロギーに囚われず「正しい日本語」を目的としない実践を求めていくこと。「規範からの離脱の戦略が考えられなければならない」(塩崎, 2000)のである。

では自らの言語で表現していくためにはどのような主体のあり方が考えられるだろうか。

#### 4. 2. 従属する主体から別の主体への実践

真理＝「正しい日本語」というイデオロギーの呼びかけによって従属化＝主体化していた教師や学習者の意識化はどのように可能であろうか。呼びかけは恒常的に実践され、不断に従属化＝主体化は繰り返される。つまり従属化＝主体化とは一度限りのものではなくプロセスであり、産出され続けるものだと考えられるのである。しかし「主体」が社会的に構築されるものである以上、つまり本質ではない以上、「主体」は社会的に解きほぐすことができるのではないか。

例えば佐藤（2006）は、ジュディス・バトラーによるアルチュセールの「呼びかけ」の理論を解説して「イデオロギーの呼びかけ／取りこみによる主体の服従化とは、同時に『社会的主体の言説的生産』を意味している」と述べる。つまり「呼びかけ」によって「服従化」と同時にそれとは異なる「主体化」を始めるのだ。その「主体」は「従属する主体」とは異なるものであり「agency<sup>5</sup>」（エージェンシー）という概念で示される。佐藤は「agency＝行為能力」について「主体が服従化＝主体化を反復するプロセスの直中に、まさしく権力によって支えられた行為能力が、主体『自身』の行為能力へと移行する可能性が存在するだろう」と書く。

さらに田中（2002）は「agency＝行為能力」を持つエージェントのコミュニティについて述べている。主体化に抗いながらもコミュニケーションによって主体は「agency」となる。「双方向性、交渉的な場」「そのような場の存在を示唆し、またそのような場を生み出し、さらに変化させる力」（田中、2002）として「agency」を捉えている。田中の論点で重要なのは、実践コミュニティという「場」の必要性を訴えているところである。バトラーのエージェント論に欠如しているのは「共同性という視点」だと田中は述べる。「agency」は主体を変えていこうとする行為を表す。そしてそれは常に他者との関係によって可能になる行為である。つまり自らの場所を知り、自らの表現を獲得するための「agency」として活動するためには、エージェントによる実践コミュニティが必要になるのである。

---

<sup>5</sup> 「agency」は訳しにくい言葉で、言語理論では「行為者」と訳される場合もあるという。『ジェンダー・トラブル』（1999）で訳者の竹村和子はある部分では「行為」と訳しているし『触発する言葉』では「行為体」「行為性」「行為するもの」と訳し分けている。また上記の田中（2002）では「行為主体」といったりカナ表記であったりする。筆者の力で「agency」をどう定義するか述べるのはできない。ここでは、日常生活の中で常に生起する主体化に対し、抵抗したり交渉したりしながらしたたかに行為していくこと（その基本にコミュニケーション＝対話を考える）、そしてそのような行為者がエージェントと考えたい。

坂本（2005）は「語る主体／聴く主体」という概念を提出し、「〈語る一聴く〉場がどのように社会的に成立するのかを究明すること」（p.239）が重要だと説く。

「呼びかけというモデルは、名指されたものの主体のみを問題とし、名指す側を問わないという難点がある。・・このモデルをマイノリティや差別の問題に適用しようとする、やはり、名指す側の主体の構成をも視野にいれる」（p.229）とし、「語る主体」だけではなく、「聴く主体」の必要性を説き、「語る者と聴く者が、主体となる以前の、流動的なアイデンティティの相互の変容に共同で取り組むこと、ともにマジョリティのアイデンティティの間を往還していく」（p.230）ことが必要であると述べる。語る主体／聴く主体の反転に次ぐ反転、相互行為の場をエージェントのコミュニティと考えることができる。そのようなコミュニティを教室として捉えるならば、そこには教師／学習者がいるのではなく、参加者がいるのだということができるとであろう。

一方、佐藤（1996）は教育学の立場から「主体」について考察している。佐藤は「呼びかけ」を「声」と捉えた。つまり「呼びかけ」は恒常的に実践されているばかりではなく、様々な他者から呼びかけられる。つまり「学習者の物語を構成する多様な人々の『ポリフォニー（多声）』（パフチン）が複雑に編み込まれている」（p.204）とする。そのように考えるとき、主体はただ一つの他者によって主体化されているのではないということになる。学習者は教師だけに従属化＝主体化しているわけではない。人は多数の他者とともこの社会に存在する。佐藤は以下のように書く。

「内なる声」が他者の「多声」において構成されているとしても、その「多声」を統合するものは何なのだろうか。「主体」（subject）とは、何ものかに従う家臣（sub-ject）を意味する言葉であった。学習における「主体」も例外ではない。主体的に学ぶという行為は、自己の「内なる声」に忠誠を誓い自分を生きる学びを遂行することを意味しているが、しかし、その「内なる声」とは、いったい誰の「声」なのだろうか。「内なる声」が、実践における理性に由来するとすれば、「真正性」は「自律性」をもたらすだろうし、「内なる声」が人々の「一般意志」に帰属するとすれば、「真正性」は市民社会における「自己実現」を導くだろうし、「内なる声」の由来を被抑圧階級の声に求めるとすれば、「真正性」は「革命的連帯」を呼び起こすものとなるだろう。しかし「内なる声」を他者関係の

網の目に微分して解釈するだけならば、「主体」(subject)の「隷属化」(subjugation)に帰結するだけだろう。教育実践において必要なことは、「主体」を構成している関係の「解釈」なのではなく、「主体」を構成している関係を編み直す「実践」である。その「実践」の性格こそが問われなければならない。(「教室という政治空間」 p.204)

「真正性」とは、「主体的行為者」という語源を持った言葉であるが、「自己の存在の内面の真実を探求する概念」であり、「その内面の真実が何を意味し何に由来するかを自己の存在のありようにおいて探求することを意味」しており、さらに「あらゆる権威や予見に左右されず、内なる真実に即して思考し行動することを意味している」(p.200)という。また、「他者の『多声』において構成される」「内なる声」とは「自己の世界に棲まう複数の『他者』の声」(p.202)である。「自分の『内なる声』を発見してただ一つの「声」に服従するのではなく、自分の内にある別の「声」を発見し選択し従うことも可能なのだ。「解釈」するのではなく、『主体』を構成している関係を編み直す教室の『実践』が問われるのである。

ここでバトラーやエージェントのコミュニティと教育の実践の思考は結び付く。

『呼びかけ』によって『服従化』すると同時にそれとは異なる『主体化』を始める」ということ、「従属する主体」に抗いながらまた交渉を続けながら、それとは別の主体＝エージェントになること。そのためには主体を構成している関係を編み直すための実践をしていくことが必要なのである。更にまた、「agency」であり続けるためにはコミュニティの組織化が必要である。そのコミュニティにおいては語る／聴く関係、すなわち他者との対話が重要であろう。

## 5. 学びとしての教育実践

### 5. 1. 教育＝学びの実践

「主体を構成する関係を編み直すための実践」こそ従属する主体から別の主体へと自らを変容させていくために必要なことであった。それは、主体は文字どおり主体性を持った個人として「何者かであることを」拒み、「何者たりうるのかを想像

し構築しなければならない」「主体性の新しい形式を育成してゆかねばならない」(1984)というフーコーに呼応する。

では「関係を編み直すため」「主体性の新しい形式を育成」のためにはどのような実践が可能だろうか。

佐藤(1996)は三つの教育実践を提示している。「教育実践」(授業と学習)は「対象世界との認識的關係」、「他者との社会的關係」、「自己との倫理的關係」という「三つの關係の編み直しとして展開される実践」である。「授業と学習の実践において、教師と子どもは対象世界との対話を遂行しながら、他者との対話を遂行し、同時に、自己との対話を遂行している」という。佐藤の理念の根幹には「対話」がある。また、その認識で重要なのは教育における権力關係は決して無化できるものではないということであろう。教育は「ある権力關係の拘束からある権力關係の拘束への変容という推移を通して、教師と子どもが学習と成長を達成する営み」なのである。

筆者の考える日本語教育も佐藤の認識と決して離れたところにはない。また、パトラーから思考する田中と同様コミュニティを重視する。そして語る／聴く行為としての「対話」を言語教育の根底に置きたいと考えている。そこで筆者は佐藤の三つの教育実践に対応させたい。「自己との倫理的關係」はすなわち自己の「真正性」について考えることである。そしてそれはあくまでも「主体」ではなく主体以前の「個」として思考していくことである。それは自己との対話でもある。そこで「自己との倫理的關係」を「個としての思考の場」として読み直す。次に「他者との社会的關係」において他者と社会的關係を取り結ぶ方法は「対話」でしかない。個の「真正性」を他者に語ること、そして「他者」の「真正性」を聴くこと、そのような場を作ること、以上のことから「他者との社会的關係」を「他者との対話の場」として読み直す。三つ目の「対象世界との認識的關係」は「対象を認識し言語化し表現する文化的・認知的実践」(佐藤, 1995)を意味するという。それは社会についての思考であり「問題解決的思考」と言えるだろう。そのような教育の場を「文化リテラシーとしての学びの場」と位置づける。

## 5. 2. 「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」

教育を学びも包括する大きな概念として捉えること。そうすることによって学習者に知識を詰め込むという従来の教師像を教師自ら変えていくことが可能になるで

あろう。また、「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」という教室実践の概念は「正しい日本語」を目的としないカリキュラム(学びの経験の総体としてのカリキュラム<sup>6</sup>)の構築に大きな方向性を与える。本稿では各々について詳細を記述するというよりも、各々の理念を述べることによって、学びとしての教室実践のあり方を考えておきたい。

### 個としての思考の場としての教室実践

人は主体であることを止めることはできない。しかしフーコーの言うように「何者かであることを」拒み、「何者たりうるのかを想像し構築」していくことは可能だろう。そのためには自分がどのような主体として社会や他者と関係しているのかを意識していく必要があるだろう。意識化は、意識化された主体と主体化される前の個との関係についての思考を促すだろう。

そのような思考を「個としての思考」と呼び、「個としての思考の場」を教室での実践に据える。〇〇人である主体、日本人としての主体、学生としての主体ではなく、個であることを問い直しながら、個として「主体的」に考えることを実践活動の中心に置く。何かに従属した主体としての思考(集団カテゴリーの思考)ではなく、それとは別のもう一つの主体として、すなわち個の主体としての思考の場を目指すのである。

具体的には「わたしはなぜそう考えるか」「わたしにとって、それはどのような意味があるか」「わたしはどのような立場に立つか」を教師・学習者が共に考える教室の実践である。

### 他者との対話の場としての教室実践

細川(2002)では「他者とは『私』にとって常に了解不能の存在、つまりブラックボックスである。他者が何を感じ、考えているのか、『私』には分からないし、その行動も予測できない。」(p.274)とされる。他者は「外部性」(レヴィナス、2005)であり、「私の思考が包みこむことのできない」「無限なもの」(p.191)である。このように他者を指定するとき、対話は始まるのではないだろうか。そのような他者との対話を筆者はコミュニケーションと考える。そして「個としての思考」

---

<sup>6</sup> デューイ『学校と社会』『経験と教育』におけるカリキュラムや1970年代以降のカリキュラム開発の考え方

には他者との対話が不可欠である。なぜなら「個の主体としての思考」は個人だけではできない。「他者とのインターアクションによって『個』は揺さぶられ、反発し、場合によっては崩される」（細川，p.275）のだ。そのようなとき「個の主体としての思考」は生まれる可能性を持つ。個の思考は絶対的な他者の存在，他者のことばを必要とするのである。

思考は他者に表現されることによって，すなわち内言が外言化されることによって始めて形になる。自分の考えを他者に伝えようとする，または他者の考えを聞こうとすること，他者の考えを自分の問題として捉えようとする。そして他者と相互の考えを共有し固有のものとしていこうとすること，それは相互の「真正性」について語り，聴きあうことである。

### 文化リテラシーとしての学びの場としての教室実践

文化リテラシーは具体的に世界について思考する方法である。様々な他者と，個人という立場に立ち，個人を主体化する諸権力について思考をぶつけあう，その過程で個人の中に養われていく力，それが文化リテラシーではないだろうか。Byram（2005）は「クリティカル文化意識」として「批判的に文化を認識する能力を育成する」（山本，2006）ことをあげている。「文化リテラシーとしての学び」は教室活動においてどのような実践が可能かを示唆する。

「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」の三つの実践は相互に浸透しながら学びの場を形成していくと思われる。これらの実践を組織し活動としてデザインし，さらにはその活動に共に参加しながら学習者を支援していく。さらに参加者・支援者でありながら，活動全体を記述する報告者すなわち実践研究者であることも大切であろう。

以上のような理念に基づく実践の過程において，「真理＝真理としての日本語＝正しい日本語」というイデオロギーを批評することが教室において可能になるだろう。日本語を学ぶ過程で個人を主体化してきた抑圧装置を抑圧装置として対象化できるとき，「共生言語としての日本語」が教室における参加者全員によって肯定的に受けとめられるようになるのではないだろうか。

## 6. おわりに：課題

以上、本稿では「正しい日本語」というイデオロギーが、真理として日本語教育に深く入り込み、教師／学習者を相互的に従属する主体として規定してしまうかを述べてきた。このような教師／学習者の力関係についての論述は従来、地域の日本語教育（ボランティア教育）を題材に発表されることが多かった。しかし、このような「先生（母語話者）」と「生徒（非母語話者）」の関係はボランティアに限られたものではなく、むしろその力関係産出のシステムは教育制度そのものに内在するものだということができる。だからこそ共に学ぶ場と看做されている地域の日本語教育ですら「日本語規範を教えるという日本語学習・教育観から離れること」が難しく、「学校的な教室設計が実施されて」（牲川，2006）しまうのである。問われなければならないのは地域の日本語教育観を無意識のうちに支配している、日本語教育、更には教育制度そのものに内在するイデオロギーなのである。

そのような認識に基づく教育実践として、従属する主体とは別の主体性（エージェンシー）のあり方を志向していくために、フレイレを引用して教師の意識化、「主体」を構成している関係性の編み直し、学びとしての教室実践として「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」を提唱した。「個としての思考」は教室活動における目的、「他者との対話」は方法、「文化リテラシー」は内容を示唆し、「正しい日本語」というイデオロギーを捉え直すことを目指した授業設計のあり方を変えることができるだろう。勿論、それぞれは相互浸透しあっており、目的、内容、方法と区切られるものではないことは言うまでもない。

以上の問題の具体的な実践を筆者は今後日本語教育のカリキュラム考察の面から行なっていきたいと考えている。本稿でも「真理としての正しい日本語」を頂点としたカリキュラムに対する批判は行なってきたが、更にカリキュラムの本来的なあり方を示すこと、日本語教育ではカリキュラムが非常に矮小化され理解されていることなどを具体的に示していきたい。更に「学習経験の総体、およびその評価までも含む包括的な概念」（佐藤，1996）としてカリキュラムを捉えたとき、どのような実践研究でカリキュラムの考察ができるであろうか。今後の課題としたい。

## 文献

- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考『「正しさ」への問い』三元社  
pp.85-110
- 北山晴一・山本哲士 (1993). フーコーの権力論をめぐって『フーコーの〈全体的なものとの個人的なもの〉』(pp.78-127) 三交社
- 酒井直樹 (1996) 死産される日本語・日本人『死産される日本語・日本人』新曜社
- 坂本佳鶴恵 (2005). 語る／聴く主体はいかにして成立するか『アイデンティティの権力』親曜社
- 佐藤学 (1996) 教室という政治空間『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』世織書房
- 佐藤学 (1995) 学びの対話的实践へ『学びへの誘い』東京大学出版会
- 佐藤嘉幸 (2006) 服従化＝主体化は一度限りか アルチュセールからバトラーへ『現代思想 10月臨時増刊号』青土社
- 牲川波都季 (2006). 「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために『「共生」の内実』三元社 pp107-125
- 塩崎紀子 (2000) 日本語教育という装置『装置：壊し築く』東京大学出版会
- 春原憲一郎 (2006). 教えない日本語教育：地域社会との協働をめざして『講座日本語教育 5』pp45-63スリーエーネットワーク
- 細川英雄 (2004). 『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- ミシェル・フーコー (2006). 真理と権力『フーコー・コレクション4 権力・監禁』筑摩書房
- ミシェル・フーコー (1984). 主体と権力『思想4月号』
- 三登由利子・他 (2003). エンパワメントとしての日本語教育『人間主義の日本語教育』pp209-226凡人社
- 森本郁代 (2001). 地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して『「正しさ」への問い』(pp.215-247) 三元社
- 山田富秋 (2000). 『日常性批判 シュッツ・ガーフィンケル・フーコー』せりか書房
- 山本哲士 (1996). 『学校の幻想 教育の幻想』筑摩書房
- 山本玲 (2006). 言語教育において「声をあげること」を展開することの意味をめぐって『言語文化教育研究』5号

レヴィナス, 『全体性と無限 (上)』岩波書店

Althusser, L. (1995) *Sur la reproduction* PUF (アルチュセール, L. 西川長夫, 伊吹浩一, 大中一禰, 今野晃, 山家歩 (訳) (2005) 『再生産について イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』平凡社

Byram, M. (2005, September 17-18). Commentary. Paper presented at the international conference ; Social, Cultural and Linguistic Education, Tokyo, Waseda University. (バイラム, M. (2005). コメント『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」』配布プリント 早稲田大学)

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Pio de Jzetteria (フレイレ, P 小沢有作・楠原 彰・柿沼英雄・伊藤周 (訳) 『非抑圧者の教育学』亜季書房



# 日本語教育における「対話」アプローチの試み

## 触媒としての「文学」から「対話」を生成するコミュニティ設計

田邊裕理

### 概要

本論考は、JSL 生徒の直面する問題を取り上げ、その解決方法として期待される『内容重視の日本語教育』がいかなるものかその内容を批判的に考察する。その上で「文学」という触媒をきっかけにして起こる「対話」アプローチの必要性を取り上げる。

### キーワード

JSL 生徒、内容重視の日本語教育、「対話」アプローチ、触媒としての「文学」、「空所」と「否定」、「十人十色の文学教育」

## 1. はじめに

### 1. 1. JSL 生徒に対する日本語指導・教科指導の問題点

国内において、近年、複数の言語文化を背景とする子どもたちに対する社会的関心が高まりを見せている。日本語教育においても、子どもの言語能力の伸長という課題のために、年少者日本語教育という一分野が確立し、活発な議論が始まっている（川上ほか、2004；東京学芸大学国際教育センター、2004、2005；年少者日本語教育を考える会、2005、など）。

日本語を学んでいる年少者としては、海外の学校教育において外国語科目の一つとして日本語を学ぶ子どもたちがいる一方、日本国内で日本語を第二言語として学ぶ子どもたちの存在が挙げられる。このような日本で生活する「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」（children learning Japanese as a second language：以下 JSL 生徒）は、近年日本社会の急速な国際化や出入国管理及び難民認定法の改正（平成元年）に伴い急増している。

一口に JSL 生徒と言っても、彼らを取り巻く環境は実に多様である。非日本語圏で生活していたものの親に伴い来日し日本語を学ぶ必要が生じた子どもたち、あるいは海外子女、帰国子女と呼ばれる子どもたち、そして中国帰国者やインドシナ難民の子どもたちなど、それぞれの子どものよって日本語の意味、日本語学習の場の様態、社会環境が違ってくる。このような JSL 生徒の生育層、学習経験、滞在年数など多様化している現状、そして各学校に分散して通学している現状から、彼らを専門的に教える JSL 教員が不足するなどの問題で十分な支援を受けられていない生徒が多い。

筆者は昨年度から、「早稲田モデル」<sup>7</sup>の一環としてある公立中学校の JSL 生徒を対象に、取り出し指導（放課後などに JSL 生徒を個人的に指導するもの）の日本語支援を行っている。そこで教科の内容が分からないために授業中無為に過ごす JSL 生徒の現実を目にした。「学校はやることがないからつまらない」（中学生・男子）という彼の言葉がその現状を表している。教科学習の流れは教師が誘導し、教師の問いかけに対し生徒が答える形で進んでいく。日本語が理解できない JSL の生徒は、授業中扱われる教科内容からも、その内容を元にした教師—生徒間（または生徒—生徒間）の言葉のやりとりからも置いていかれ、結局授業そのものから置いてきぼりの状態となっているのである。

そして JSL 生徒は日本語力の不足により本来持っている能力より低く評価されることがある。在籍学級では教科の成績が振るわないことが本人の能力に起因すると思われる傾向にあるため、このような現状が彼らにとってネガティブな自己イメージを植え付けると指摘されている（山田，2005）。

## 1. 2. 教科学習と統合する日本語教育

日本語を第二言語として学ぶ児童の指導においては、「生活言語としての日本語」つまり生活言語 BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）と「学習言語としての日本語」学習言語 CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）という二つの側面の能力をいかにして身につけさせるかというのが非常によく議論される点である。CALP の獲得には 5 年から 7 年かかるとされている

---

<sup>7</sup> このモデルは新宿区教育委員会と早稲田大学大学院日本語教育研究科の間で結ばれた「日本語ボランティア」に関する協定に基づき、院生が学校または家庭へと派遣され、JSL 児童生徒への日本語支援を行うシステムである。同時に院生が年少者日本語教育の専門教員となるための教員養成システムにもなっている。

(Cummins, 1996)。また、JSL 生徒への日本指導においては「日常的なやりとりを行う言語能力と教室での学習に必要な言語能力とは別物である」(Cummins & Swain, 1986) との考えに則って、特に CALP 能力の育成の必要性を説く論文が目立つ(齋藤, 1998, 2000; 清田, 2001; 池上, 1999; など)。

その解決策として期待されているのが『内容重視の日本語教育』である。このアプローチには、日常生活のコミュニケーション活動を送る上で必要な日常的な表現や語彙を身につけるための第二言語としての日本語教育と、教科学習を支える理解力や表現力を身につけることを同時に行うという狙いがある。つまりは日本語教育と教科教育との統合である。

## 2. 先行研究

### 2. 1. 「内容重視」のアプローチ

1960 年代頃までの第二言語教育は、言語自体には注目しても、学ぶ主体である学び手に注目せず、文型や語彙などの言語の表層的な型を追求しそれを教授することに重点が置かれていたといえる。そうした中で、言語学における構造言語学から機能言語学へ、心理学における行動心理学から認知心理学へというパラダイムの転換の影響を受けて、第二言語としての英語教育を中心に、第二言語教育の方法においても変革が始まった。例えば、1970 年代に入ると、コミュニケーション能力の獲得を重視するコミュニカティブ・アプローチが登場し、コミュニケーションにおいて重要となる言語の機能や意味を基準にした機能シラバスや概念シラバスなどが開発されるようになった。

このように教師中心から学習者中心に語学教育が展開していく中で、伝統的語学教育の項目積み上げの側面が見直され、それに代わる新しい外国語教育のあり方が求められるようになった。その一つが「内容重視の第二言語教育」である。Briton, Snow and Wesche (1989) らが提唱したこの「内容重視の第二言語教育」(Content based second language instruction) は、言語教育を言語以外の諸教育のカリキュラムと相互交流させることによって、言語の学習以外の学習(つまり内容に関わる学習)と言語教育との統合学習を成立させることを目指すものである。

このような内容重視の第二言語教育は日本語教育にも取り入れられ、留学生日本語教育や年少者日本語教育などで実践されている。留学生教育の例としては、各学問分野固有の言語的特徴を取りだしてそれを「内容」として焦点化する、あるいは教養教育の一環として置付け大学生に要求される教養を「内容」として取り上げる、などがある。また、年少者対象としては、各教科を「内容」としてそれに日本語を組み合わせる方法が追求されている。

## 2. 2. 教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み

清田（2000）は教科科目の「国語」を日本語教育と統合し、それを「内容重視の日本語教育」としてそのあり方について述べている。そして縫部（1999）による「外国人児童生徒に対する日本語教育の目標」に CALP 習得の重要性を加味し、子どもを対象とした日本語教育の目標を次のように設定している。

外国人児童生徒に対する日本語教育の目標	
学校生活に必要な日本語力の育成	教科学習に必要な日本語力の育成
①言語能力 ②伝達能力 ③文化能力	①学習日本語能力 ・教科特有の語彙や表現形式に関する知識や理解 ・教科学習に必要な4技能 ・学習の場面での自己表現力 ・目標文化への興味・関心 ②認知的学習能力 ・思考力 ③言葉による他者との共感力 ・想像力

一方、日本における現行の国語教育の目標は以下の通りである。

「国語」の目標（『学習指導要領』より）

1. 国語を正確に理解し適切に表現する能力を高める
2. 思考力・想像力を養う
3. 言語感覚を豊かにする
4. 国語に対する認識を深める
5. 国語を尊重する態度を育てる

両者の目標を見る限り、その内容には重なるところが多いことを清田は指摘し、『母語も第二言語も発達途上にある外国人児童生徒にとって必要なものは「運用能

力」や「コミュニケーション能力」だけではない。言葉を通して考えたり、自分を表現したり、想像したり共感したりする力を身につけていかななくてはならない。そしてそのような言葉の力を獲得するためには、日本語教育と、思考力や想像力の育成を目標に掲げる「国語」との統合が一つの有効な方策として期待される。』と述べている。

この清田の論考は、ことばの教育としての日本語教育と国語教育の関連性を指摘し、その連帯可能性を指摘した点で意義深い。そして、清田の述べる『言葉の力を獲得するための、日本語教育と、思考力や想像力の育成を目標に掲げる「国語」との統合』という理念には筆者も賛同するところが大きい。だが、その研究方法には疑問が残る。

清田は以下のように国語という教科における内容重視のアプローチの意義を述べる。『「国語」における内容は、教材文と、教材文を通して育成される言語能力と、教材文を通して育成される物の見方や考え方という点から論じられるべきなのである。そして、それらの言語能力や物の見方考え方を獲得させるために授業者が設定する質問や学習活動が、「国語」における内容といえることができる。』そして JSL 生徒である学習者 S の文学鑑賞を取り上げ、「ことば・国語科カリキュラム試案」（お茶の水女子大学附属小・中学校、1999）をもとに彼の思考力を査定・評価している。この試案は小学校から中学校までの 9 年間について、各学年ごとに、また各領域ごとに育成すべき思考力が明示されているものである。

その「ことば・国語科カリキュラム試案」は以下のような内容である。

1. ことばの意味を理解する力
  - ・言葉の意味が分かる（小1～）
  - ・言葉や文の意味を正しくとらえる（小5から）
  - ・文章の中での語句の意味をとらえる（中1～）
2. あらすじを理解する力
  - ・あらすじがわかる（小1～）
  - ・誰が／どうしたかわかる（小1～）
  - ・人物相互の関わりをとらえる（小4～）
  - ・内容のつながりを理解する（小5～）
3. 様子を想像する
  - ・様子を思い浮かべる（小1）

- 4, 心情を想像する
- 5, 作品の主題を考える (小5～)
- 6, 自分の感想や意見をもつ
  - ・人物に関して思いや考えをもつ (小1～)
  - ・自分とは違う物の見方や感じ方に気づく (小4～)
  - ・自分なりの意見をもつ (小6～)
- 7, 表現を味わう
- 8, その他
  - ・登場人物をとらえる
  - ・様子を想像する (小2～)
  - ・情景を表す表現に気をつけながら読む (小4～)

このそれぞれについて、授業者が設定する質問に S が答えられたか答えられなかったかを清田は評価し、実践研究で考察している。だが、筆者にはこれらの項目に従って S を評価することが、学習者 S の言葉の力の育成につながるとは決して思えない。

問題として挙げられる一つ目は、これらの「思考力」がおのおのの学年に配置されている根拠が乏しいことである。項目 6 にある「自分の感想や意見をもつ」に関して言えば、「自分なりの意見をもつ」が小学校 6 年生で育成されるべき思考力であるとされているが、小学校 1 年生でも何かしらの考え方、意見を持つ可能性があるのではないだろうか。その一方、「人物に関して思いや考えをもつ」ことが小学校 1 年生で育成されるべきなのはなぜか。文学的文章に対する「自分の感想」は、その文章に登場する「登場人物に関する思い」より高次なのだろうか。そうだとすればその理由を明確に定義してからこの基準を用いなくてはならないだろう。

二つ目の問題は、そもそも清田 (2000) が前提として述べる『物の見方考え方』を『獲得させる』とは一体どういうことなのか、研究者が無自覚のままにこの実践を行っているように思われることである。「物の見方考え方」は果たして他者から教えられるべきものなのだろうか。筆者は決してそうではないと考える。「物の見方考え方」が他者から与えられるものだとすれば、ここで問われている子どもの思考力自体を軽視していることになる。

最大の問題点は、『授業者が設定する質問や学習活動が、「国語」における内容』だとしてしまっている所であろう。これはその前に清田が述べていた『思考力や想

像力の育成を目標に掲げる『国語』との統合』ということと矛盾している。授業者が設定する質問や学習活動が「できる」「分かる」ための教育についていかせることに授業者が腐心するならば、結局はそれらについていけない生徒を生み出す結果になる。そのような体制こそが、日本語を母語としない JSL の子どもたちを学校の中で生きにくくさせているのではなかろうか。

JSL 生徒も含め全ての学習者の中には、言葉が思考を触発し、さらなる言葉の表現を生む、動態的な言葉と思考の往還活動があると筆者は考える。このような人間としての言語活動を考えた時、いわば授業者中心主義では、学習者の思考力を育成することばの教育は成り立たない。そのため、言語教育における『内容重視』というものが、教科の内容を理解する目的で教科と言葉の学習が統合される教科ありきの『内容重視』であっていいのかという問題を提起したい。そして教科学習を内容とする意味での内容重視ではないアプローチとして、筆者は「対話」アプローチを提案する。

### 3. 研究の目的

では改めて、なぜ筆者が JSL 生徒に対しての日本語教育において、「対話」アプローチを取り入れた「内容重視」の方法を試みようとしているかを述べる。またその場合の「内容重視」が何をもち「内容」とするべきなのか明確にしていく。

#### 3. 1. 筆者の目指す言語教育

筆者は言語教育において、個人の持つ思考・ことばを尊重する「学習者主体」(細川, 2004) の考え方を支持する立場である。筆者の考える「学習者主体」とは、具体的な個人と個人が接触することによって自らの価値観を問い直し合う「対話」の中で、新たな価値観を構築する教育である。この時それらの価値観を学習者が主体的に発見できるように環境設定された教室が「学習者主体」の教室であると考え。そしてこの際必要になる「対話」とは、相手の価値観の明確化要求と、自分の価値観に対する相手からの明確化要求のインターアクションの中で、自分も相手も変容していく行為である。このように筆者の理想とする言語教育は、具体的な個人

と個人が接触することによって自らの価値観を問い直し合う「対話」の中で、新たな価値観を構築する教室において行われる。

なぜ学習者が個々の価値観を他者と問い直す、またはすり合わせる必要があるのか。それは個人の内的思考の中ではなく、他者との関係性の中で価値観の発見、そして更新が起こりうると考えるからである。心理学者ヴィゴツキーは、自己の中にある思考の道具としての内的言語は文法的整合性を持たず、意味内容についても文章の圧縮・省略が多くその内容を第三者が理解できないことが多いことを指摘している（ヴィゴツキー、1969）。つまり内的言語は自己のみが理解できる文法そして意味内容であると考えられることができるだろう。このようなことばの世界において、価値観は価値観として据えられることがないため価値観の発見も更新も起こり得ない。ちょうど裸足文化と名づけられた社会の中で育った個人がその環境そのものが日常的で裸足で外を歩くこと自体は特別なことと考えないように。だが靴を履いて外出する人間と出会ったとき、自らの生活習慣に意識的になるだろう。同様に、具体的な他者に出会い、その相手に自分の価値観を伝えたいと感じたとき、人は自らの価値観を改めて見つめなおしそれを言葉にする必要を感じるのである。そして他者という存在に向かって言葉を繰り出す時、自分の価値観を認識すると同時にそれが他者にどのように受け取られるかという客観的な視点で自らの価値観を振り返ることになるだろう。その結果違う視点を受けとることで、以前からあった価値観は揺らぎ、崩壊することもあり得、やがて新しい価値観に更新されていくことになる。このように「対話」を通して言葉が価値観を触発し、さらなる言葉の表現を生む教育が筆者の目指す言語教育である。

### 3. 2. 触媒としての「文学」

以上のような言語観を構築するにあたって、筆者は細川（2002、2005 など）の「個の文化」理論に多大な影響を受けている。

『個人によって発見された文化は、取り出した瞬間に「外側の文化」すなわち文化論となる。その発見の仕方、取り出し方によって、十人十色、百人百様の文化論が成立するわけである。したがって、「文化を学ぶ」ということは、他者の取り出した文化論を情報として受け取ることでなく、自らその習慣の内側に分け入り、自ら発見した習慣を、「文化」として自覚

的に取り出しつつ、それをわがこととして他者へ向けて説得的に記述すること、そのことが文化の体得を意味するのである。』(細川, 2002)

このように細川(2002)は、「文化」をわがことと捉えた時にそれが個人の考え方として現われることを主張する。つまり個人の思考・考えていることを引き出すための触媒として「文化」を捉えていると言っても良いだろう。

筆者はこのように細川が述べる「文化」の理念における触媒的役割に注目した。そしてその役割を言語教育における「文学」に置き換えることが可能だと考える。そして「文学」を発端として「対話」が起こる教室において、学習者の中にあるものを「内容」として重視する『内容重視』のアプローチを提案したい。その場合の「内容」は決して授業者が設定する質問や学習活動ではなく、文章を読み込むことによって一度自己の中に取り入れ、考え方として立ち現われてきたものを他者とすり合わせるために説得的に記述された、学習者の価値観となる。

### 3. 3. 「文学」とは何か

では、個人の思考・考えていることを引き出すための触媒として「文学」とは如何なるものか。それは、学習者＝読者からのアウトプットを喚起するような作品である。それは「空所」や「否定」を持つことによって自分の読みを確立できる、つまり自分でテキストについて自由な意味世界を構築できるテキストだと定義する。<sup>1</sup>ではなぜ「文学」を言語教育で扱うことに筆者が意義を見出しているのか。具体的にそのようなテキストとはどんなテキストなのかということをこの章で述べる。学習者＝読者からのアウトプットを喚起するといっても、学習者に教師が任意で選んだテキストを学習者に与えて読ませること自体が既に権威的であり、自由ではないという見方もできる。この点についてバフチンは以下のように指摘する。「抽象的客観論にしても、個人主義的主観論にしても、それがモノローグ的であるならば、言語的な交通(＝コミュニケーション)の過程における他者の能動的な役割を最小限にまで弱めているならば、権威主義的なことばになるおそれは常にはらんでいるのだ」(バフチン, 1988)つまり、まったくなんの制約も受けない読者の自由な読みなど存在しない、与えられたテキストから読者は完全に自由になるということとはできないということが考えられる。そしてそれは論説文であれ、エッセイであれ、物語文であれ同様なのである。それを念頭に入れつつ、イーザーの「空所」と「否定」の考え方を援用したい。

イーザーは受容美学を提唱した人物で、著書『行為としての読書』の中でテキストと読書の相互作用における「空所」と「否定」の二つの機能を取り上げている。彼は、読書行為の本質は主題と地平の転換を絶えず行いながら、テキスト図式を一つのなめらかな連続が得られるように結合していくことだと述べる。このテキスト図式の結合が中断されたところが「空所」と言われる部分である。空所は結合を一時保留にするが、それがあから読者の想像活動が刺激され、空所を埋める活動が誘い出される。一方「否定」とは、読者がこれまで持ってきた認識や価値規範とは相いれないテキストの意味を読者が否定することである。イーザーによれば、この時、「否定」は読者に規範の再検討を求める行為につながるという。つまり、読者は自分自身の中で起きた読みの矛盾を解消することや、テキストの中描かれなかった部分すなわち「空所」を補充しながら読んでいるということである。いわば自らの読みの「一貫性」を確かめるような行為だと言える（佐藤・1996）。ここで重要なのが、その「一貫性」が、あくまでも自らの読みに対するものであり、テキストについての「空所」「否定」も自らの読みを作り上げていく過程での作業だということだと筆者は考える。それぞれにとっての他者の読みすなわち他者の「空所」「否定」の存在によって教室に「対話」が起きる、逆に言えば、「対話」を巻き起こす触媒となるテキストは「空所」を持ち、またある時は読者の「否定」を誘い出す文章である必要がある。さらにそのような「文学」という触媒によって、他者のあつまりである教室という空間にいる学習者同士が共通の土俵に立つことができる。共通の土俵に立つことによって、「対話」の機会が生まれると考える。前述したように言語教育において「対話」を重要視する言語教育観を持つ私は、このような理由で「文学」を扱いたいと考える。

### 3. 4. なぜ「対話」アプローチなのか

年少者に対する『内容重視』のアプローチを応用した日本語と教科の統合学習の実践を中国帰国者定着促進センターで行う齋藤（1998）によると、日本語と教科の統合学習には以下の三つの利点があるとされる。

1. 教科の内容を導入することで言語学習が暗記や言語の操作以上の現実的で実質的な意味をもつ学習になるという点
2. 児童生徒の知的好奇心や探究心を喚起し、学習に対する意欲的姿勢を引き出せるという点

3. 児童生徒の認知的社会的発達段階レベルに応じた内容について学習する活動は自然な文脈におけるコミュニケーションの機会を提供するという点

また「このような利点を持つ内容重視の日本語教育を導入することによって、外国人児童生徒が主体的に、しかも相互交流をしながら学習できる場が提供でき、その学習を通して教科及び日本語の知識と技能を獲得させられる。」とある（齋藤、1998）。

だが前述したように教科との統合学習といってもその『内容』が教科抛りである限り、JSL生徒は常に追いつくべきものを設定された追い立てられる存在となる。自尊心喪失などの実際のJSL生徒が抱えている問題を見れば、JSL生徒の「外」にあるものを「内容」とすることの限界は明らかである。

清田（同上）は、「総務庁監察結果報告書」（平成9年）の資料をもとに、JSL生徒の教科別の理解状況を明らかにしている。それによれば、JSL生徒が「全くわからない」「ほとんどわからない」と答える教科のベスト3に「国語」が必ず入っている。それはなぜなのだろうか。元国立国語研究所所長の甲斐（1998）によると以下のような指摘がある。「文学に熱情を抱く教師から言えば、教室に編入してきた外国人児童生徒は異分子が紛れ込んできたかのような意識であろう。日本語習得に協力してあげるから、文学の授業では邪魔をしないでね、といったことではなかろうか。」つまり国語という教科は、授業者が独自に文学の解釈や鑑賞における読みの深さを追求し、なおかつ自らが設定する質問や学習活動を国語の「内容」として重視する傾向にあるのではなかろうか。このような教室からは、JSL生徒ばかりでなく母語話者の生徒も疎外されると考える。

一方、筆者はJSL生徒に対する日本語教育として、「文学」をきっかけにした他者との「対話」を通して個々人の身に起きる思考とことばの往還の中で、自らの価値観を説得的に記述する場としての言語教育を提案する。授業者が設定する質問や学習活動によって進められていく教科学習（JSL生徒の「外」にあるもの）によって無視され続けているJSL生徒の価値観（JSL生徒の「内」にあるもの）を、彼ら自身で主体的に模索していくためである。

第二の理由は、「対話」によって身近な他者との関係づくりを図ることが、JSL生徒が持ちがちなネガティブな自己イメージから彼らを開放すると考えられるからである。日本語ができないことがJSL生徒の自尊心を傷つける問題は前述した

とおりであるが、この問題は授業中扱われる教科内容から、またその内容を元にした教師―生徒間（または生徒―生徒間）の言葉のやりとりからも置いていかれ結局授業そのものから置いてきぼりになり、彼らが授業時間を無為に過ごしているために起こることである。もし身近な他者に自らの「内」にあるものを伝える機会があり、その内容を日本語で伝えることができたという実感が芽生えれば、JSL 生徒が自ら積極的に他者とインターアクションを図るきっかけとなるだろう。そしてそのような「対話」の息づくコミュニティの存在が、彼らの日本語習得への動機に結びつくと思われる。

## 4. 太田正夫の「十人十色の文学教育」

### 4. 1. 「十人十色の文学教育」の内容

以上、思惟的な筆者の言語教育観を述べてきたが、このような思想を具現化した言語教育実践例として、太田正夫の「十人十色の文学教育」を挙げて説明したい。なお、筆者は小学生に国語を教える塾講師として実践の場を持っているが、そこでは以下に記す太田実践と同じような内容を行っている。修士論文における実践研究にあたっては、現在も継続して筆者が続けている公立学校への日本語支援すなわち「早稲田モデル」において実践を行う。その時の方法論として、以下の「十人十色を生かす文学教育」を参考にした。

1955 年前後から国語教育における作品形象の読みの重要性を主張していた文学教育の実践家である太田は、「文学の享受における自由」あるいは「読者の自由を容認」する立場から次のように述べる。『各生徒の自由な問題意識で読みながら、そのおのおのの自由な問題意識を集団の中では個は個の問題として独立させながら関連付け、問題意識の喚起の文学教育の意義である自由問題意識・主体を生かした問題意識の面を生かしたいのである。十人十色を生かしたいのである。』このような文学教育は必然的に、読者主体である生徒の側に立つ文学教育であるため、読者の生活意識、生活でのありようによって、その読みは大分違ってくることになる。その具体的な授業内容については、大まかな内容を引用すると以下のようになっている。

1. 文学作品から喚起された問題意識を第一次感想として自由に書き、提出してもらう。
2. 集った文章について、学習者の文章の中で最もその作品の本質にふれるか自分の生活現実を掴んでいるところを抜き出し（全部でもよいが）分類して、プリントする。
3. 一人のものではつまらないとみえる感想文でも全体の中では生きるように組み、集団作品論の中のひとつとして定着させる。
4. 他人の意見と自分の意見をならべられプリントされると生徒は自分の問題意識とそれに対する問題意識を自分の内面で戦わせる。その上に加えてさらに書かせ紙上討論をさせる。
5. 感想の感想を発表して話し合い、最後に作品の主題や思想あるいは問題点などについてのまとめの話し合いをする

#### 4. 2. 「十人十色の文学教育」と「対話」アプローチ

この「十人十色を生かす文学教育」について、田近（1999）は以下のように述べる。『確かに太田の紹介する生徒の感想文は、すべて、切り捨てることを許さぬものを持って息づいている。「よだかの星」で、「よだかは勝った。自分自身に勝った。それは根性があったからだ。」と読む生徒と、「よだかは敗北である。」と読む生徒がいる時、そのどちらかを正解の読みとすることができるだろうか。』

田近と同様に、筆者は国語の塾講師としての体験から、一つの文学作品に対して生徒が20人いれば20通り（以上）の物の見方・考え方が表れることを実感している。そして「これが正解」という読み方を教師が押し付けることの欺瞞性を感じてきた。イーザーが述べた、読者がテキストの「空所」「否定」を補充しながら自らの読みを作り上げていく読みの過程について考えれば、生徒＝読者一人ひとりにそのような自らの読みの「一貫性」を確かめるような行為があっても当然だと考えている。

だが重要なのは、このような生徒一人ひとりが持つ可能性のある「空所」「否定」が授業の中で顕在化するという点、そしてその「空所」「否定」を補充する行為がクラスメイト全員を巻き込んで行われるという授業環境を太田が設定していることである。「文学」に対する解釈を学習者同士でかみ合わせ、すり合わせる「対話」の機会を生んでいるという点で、筆者は太田実践を「対話」アプローチだと捉えた。このようなアプローチは必然的に『授業者が設定する質問や学習活動』によ

って進む教科学習とは内容も目的も完全に異なり、JSL 生徒だけでなく全ての学習者の個が集団の中で相対化され、変化する可能性を持つと考える。

また『作品に対するアプローチのさまざまなを読むことにより、また新たに自分の考えを発展させ、疑問を持ち、さらにエネルギーを沸かしてくる。そこに対話の必要性が生まれてくるのである。対話することによって、より作品への深まりを増し、あるいは作品のリアリティーの不足をあばき、あるいは認識を深め進展させてゆくことが生じてくるのである。』（太田、同上）とあるが、これは前述した筆者の理想する教室、即ち『具体的な個人と個人が接触することによって自らの価値観を問い直し合う「対話」の中で、新たな価値観を構築する教室』と重なるように思われるのである。

## 5. おわりに

近年日本語教育は教師中心から学習者中心に展開し、伝統的語学教育の項目積み上げの側面が見直され、コミュニケーション重視の方向性が打ち出されてきている。だが文型や語彙などの言語の表層的な型に囚われないことを目的とした言語教育が、教科内容を拠点とした授業内容と「統合」したところで、「授業者が設定する質問や学習活動」に囚われるようになるだけの話である。そのようなアプローチは結局、教師中心主義から何も進歩していない。だが見方を変えれば、このようなことは日本語教育の世界では近年特に議論され続けている話題であるが、国語教育の世界では無視され続けてきた話題であるのかもしれない。このように考えた時、日本における現行の母語教育の問題点も浮かび上がってきた。国語教師が文学に対する美学的追求に腐心し、目の前にいる生徒一人ひとりの動的なことばの世界を見ようとしない限り、JSL 生徒のみならず全ての生徒のことばが尊重されない教室になる。そのような教育が果たしてことばの教育と言えるのか。国語教育のあり方について、その根拠を追求することを日本語教育の立場から提案していきたいと思う。

太田実践を目にした時、その実践の中で生徒一人ひとりの言葉の世界が互いに接触する環境づくりがなされていることが感じられ、学習者と真摯に向かい合おうとする彼の姿勢に筆者は言語教育関係者として尊敬の気持ちを抱かずにはいられない

かった。そのため彼の実践と理論を自分の実践に援用することを試みている。だが自らの課題として疑問に残っていることもある。イーザーのいう「空所」や「否定」を持つことによって、自分の読みを確立できるつまり自分でテキストについて自由な意味世界を構築できるテキストを「文学」と筆者は定義したが、このようないわば触媒は必ずしも読み物つまりテキスト素材である必要はないのかもしれない。鑑賞した後に様々な余韻を見るものに残す映像・絵画・舞踊・演劇や漫画まで、様々な芸術作品が筆者の定義するところの触媒としての「文学」として代用できるかもしれないと考えている。そのためこの点においてはさらに熟考を重ねる予定である。

## 文献

- 岡崎眸（2002）内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から— 科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』（pp.322-339）
- 太田正夫（1966）十人十色を生かす文学教育『日本文学』1967年3月号
- 甲斐睦朗（1998）連帯からとらえ直した国語教育～日本語教育との連帯を中心に『月刊国語教育』一月増刊号
- 川上郁雄（2005）言語能力観から日本語教育のあり方を考える『リテラシーズ 1』くろしお出版
- 清田淳子（2001）教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチ『日本語教育』111号
- 齋藤ひろみ（1998）内容重視の日本語教育の試み—小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告『中国帰国者定着促進センター紀要』6号
- 佐藤公治（1996）「認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして」北大路書房
- 佐藤真紀（2005）言語少数派児童を担当する学校教員の意識—エンパワーメントの観点からの考察『共生時代を生きる日本語教育』
- 高木光太郎（2001）『ヴィゴツキーの方法：崩れと振動の心理学』金子書房
- 田近洵一（1999）『戦後国語教育問題史』大修館書店
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何を目指すか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄（2005）新時代の日本語教育をめざして『日本語学』二月号

- 山田裕子 (2005) 児童・生徒のリテラシーを引き出し、関連付け、伸張する年少者日本語教育—JSL の中学生への日本語支援からの考察 『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』
- ヴィゴツキー 柴田義松 (訳) (1969) 『思考と言語 上・下』 明治図書
- ヴィゴツキー 柴田義松 (訳) (1970) 『精神発達の理論』 明治図書
- ミハイル・バフチン 佐々木寛・伊藤一郎 (訳) (1988) 『ことば 対話 テキスト』 新時代社.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilinugualism in Education*. Longman.
- イーザー, W. 轡田収 (訳) (1982) 『行為としての読書—美的作用の理論』 岩波現代選書



## 座談会

# 「考えるための日本語実践」をめぐる議論

市嶋典子・早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室(編)

## 1. はじめに

今回、『考えるための日本語——実践編』の執筆者、牛窪隆太さん、武一美さん、津村奈央さんと明石書店の編集者、西村優子さん、「考えるための日本語実践」にボランティアと参加してくださった文章談話研究室、博士後期課程の寅丸真澄さん、信森あずささんをお願いして、「考えるための日本語実践とは何か」というテーマで、座談会を企画した。

本稿では、この座談会で展開された議論の内容を報告する。

## 2. 議論

### 【考えるための日本語実践（総合活動型日本語教育）の考え方】

市嶋：どうでしょう、あらかじめ、論点を決めるとか、そういうのではなく、好きなように好きなことを話すような感じで。

寅丸：あ、すみません、質問なんですけど、考えるための日本語実践編ということで、実践報告ということで拝見したんですけど、その背景となっている、総合活動型日本語教育について2点ほど確認させていただきたいのですが、よろしいでしょうか。ちょっとわからないところがありまして、総合活動型日本語教育が対象とする学習者とは誰なのか、つまり、日本語学習者全てに対してこういったことが提案できるのかという問題と、それから総合活動型日本語教育っていうのが日本語教育においてどのような位置にあるべきなのかというお考えを、つまり他のいろ

いろなテキストを使った授業とかがいっぱいあると思うんですけど、そういうものとの兼ね合いと言いますか、関係性をどのように捉えていらっしゃるのかな、ということがちょっとわからなかったので、教えていただきたいと思うのですが、

牛窪：まず、総合活動型日本語教育の対象者というお話なんですが、特にこういう学生というわけではなくて、活動の方法というより考え方や私自身は思っています、そうすると、方法ではないので、形があってそれに合うような学生というよりは、むしろ学生とその現場に合わせていろいろ形を変えてできるものではないかなと思っています。ただ、じゃ、初級、0初級でできるのかと言われるとやったことではないので、何とも言えないのですが、今、武さんが実践されているので、またお話など聞きつつ・・・あと、もう一つは位置ですね。以前、修士課程に在籍していたときは、もう、これが全てだ、教科書はあり得ないと思っていたのですが、ま、そんな事を言っていると生きていけない。今は、一つの方法ではなくて、いろいろなやり方があると思うので、いろいろある中の一つの考え方だと思います。ただ、その教科書と総合と対照的に考えるのはちょっと違うかなという気もしています、総合っていうのは考え方だとしますと、教科書を使うパターンクラスでも、考え方、理念的なものは何かっていうと、そこでもまた違うはずで、そうすると、もちろん総合の中に教科書的なもの、テキストっていう形じゃなくても、何かそういう要素的なものがあるというのもありかな、と最近はあるようになってきました。

武：私も、ちょっとそう思ってます。

津村：ここに書かれていることはかなり、何でしょう、目に見える、できるだけ分かりやすくするために、目に見える形で書いてあるので、固定されたものっていう風に捉えられがちだと思うんですね。だけど、執筆者としてはそういうのは、本当は避けたくて、目指す方向性みたいなものを本当は伝えたい。で、その目指す方向性も人それぞれでいいと思うんですね。方向性に合う形をさっき、牛窪さんが言っていたみたいに伝えていけばいいと私も思うので、いろんなやり方があると思います。だから、教科書を使うからダメとか、教科書を使わないからダメとかそういうのではなくて、何をどういう風に使うか、どういう目的でどういう風に使うかのかつ、てことさえ自分の中で、ちゃんと腑に落ちていけば、そこは何でもありかな、って逆に私は思ってます。

武：最初に学習者なんですけど、別にどういう学習者っていうのは私にはないんです。で、位置づけに関しても、総合をやるときには一応学生にわかりやすいよ

うに、テキストはありませんって、それは説明してるんですけど、それは一つの説明の仕方、テキストがないのが総合的とは考えていなくて。テキストがあるのもありだろうな、というか、実際に私いま、テキストがあるクラスを持っているんですけど、そこでも基本的な考え方は同じなんです。そのテキストは、学生が何か表現したいことのためにあるっていう風に考えていて。先に学生の表現を走らせながら、足りないところを差し込んでいって。テキストをやっても足りないものを差し込んでいきますよね。それと同じで、作文活動、表現活動しながらテキストもあって、足りなければ差し込んでいき、テキストにあるものはどんどん使おうって形で学生に呼びかけていて、ほとんど同じなんです。考え方としては。

寅丸：そうすると、何でしょうね。この、こちらを拝見したりとか、あるいはいくつかのものを読んだりするとかなり極端な例が出ているんですよ。

武：たぶん私たちもここにいないんですね。(笑)あの、これはほんとに書く間に時間がたっていて、すごくオーソドックスで、なんていったらいいんでしょう、私自身は、今ここには私はもういないんです。

牛窪：一つのパターンって言うか。

武：とにかくやっているものを全部見せてみよう。いつも本当にわかんない、わかんないといわれるから、じゃあ、見せてみようか、っていうことで、見せた。で、これを行っている間に自分の中でも整理できたものがいっぱいあったんですね。これを書いている、苦しみながら書いている間に、で、それでこう書いたあと、ここからは離れて、何となく今は違うところにいる、っていう感じなので。

寅丸：でもこれを拝見していると、あと、いろいろお話とか聞いたりすると、それこそ学生用のガイダンスのお話とか聞いたりすると、かなり教科書を使っちゃいけないとか、いけないっていうか、教科書は使いませんか、あと誤用訂正なんかもしませんかっていうような、そういう話を聞いたりとかするので、かなり極端な例だったのかなという風に。今ちょっと認識が違ってたんだと思い直したんですけど、そうするとやっぱり何だろう、普通の正規テキストを使うものとか、いろんな、その教え方っていうのがあって、その連続体っていうか、一部になったりとか、あるいはその総合があって、その一部に教科書が使われていたりっていう、そういうような、もっと密接な、全然違うものではなくて、もっところ、密接な関係にあるっていう風に考えて大丈夫なんでしょうか。考え方自体が違うっていう、

牛窪：どうなんですかね。

武：密接、関係とか教科書を使うときの考え方が違ってくる。

寅丸：あ、もともとの考え方。

武：考え方の違いだけで、そうすると選ぶ教科書も違いますよね。

寅丸：あ、なるほど。

牛窪：おそらく教科書を使うとか使わないとか、誤用訂正の問題は、対学生的に非常にわかりやすく、こう、紋切で言っている部分もあるので、するかしないかかっていうのは、実はそんなに問題ではない。ただ、直すために話させるといったらちよっと違うと思うんですけど。ほんとに考えていることを相手にわかりやすく言うために、まあ、その点で考えれば、絶対直しちゃダメとか、直さなきゃダメとかそういうのともまたちよっと違う、という気はします。

信森：あの、最初の、質問に戻るんですけど、対象者の話なんですけど、早稲田の実践研究の報告に予備教育の学生には合わないという結論を出していたものがあつたと思うんですけど、そういうものは違いますが、どうでしょうか。自分の勤めている日本語学校で、活動型をやってみたんだけど、どうもその学生には受けられないようだっていう結論を出した論文を見たような気がするんですけど、違いますか。別のやつでしょうかね・・・えっと、実際に一年でほぼ0の人を1級に合格させるのが日本語学校の仕事ですけど、時間的な制約っていうのが非常にあって、あと、能力試験に対応する力を彼らは求めていると思う。そういう場合に、その、自分の考えを述べていくっていうような・・・

武：試験対策は別の話になると思う。

信森：っていうことは、対象は試験対策の学生でないということ、日本語能力試験対策の学生ではないということ・・・

牛窪：対象というのは？

武：対象というのは日本語能力試験とか、試験？

信森：はい。

牛窪：その、例えばその枠の中でも総合的なことはできるっていう考え方です。その総合というものがあって、じゃ、これはどこにあるのかという話ではなくて、例えば、語彙、覚えなきゃいけない語彙というものがあつたよね。2級だったら2級で、じゃ、それを200個使って自分の言いたいことを書くとか、そういうものでもそれはリンクしているといえればリンクしている一つの形ではあると思うんですけど。なので、これがこうむいているという考え方は、僕はしないんですけど。どうでしょうか。

武：試験対策、ちょっと難しいですね。試験対策、この考え方でできる・・・。  
試験対策って、でも作業みたいな感じですよ。

信森：暗記ですよ。

武：暗記、だから、やっぱり相容れないかもしれない。試験対策する前に日本語を勉強しますよね。何らかのものを、対策する前に、ただこれだけでは勉強できませんよね。その意味ではその試験対策の前の基本的な任務は十分できると思うんですよ。

信森：ま、レポートを書くことが総合ってわけじゃないということですよ。

### 【学習者ニーズと効率性】

寅丸：ただ、今試験対策の問題ができましたけど、学習者ニーズっていうか、学習者が例えば試験に合格したいとか、あるいは何だろう、すごくきっちりきっちりしたものを、日本語勉強したいっていう非常に几帳面な学習者がいたとして、研究者になりたいとかそういうような学習者がいた場合にも、その学習者のニーズに答えられるのかっていう問題ですね。今お聞きしたのは非常にフレキシブルなものだったお聞きしたので、できるのかもしれないな、って気にはなっているんですけど、そういう問題とか。あと、経済性というか効率性というか、あの、一定期間内に仕上げなければいけないっていうか、大学なんかの場合には割と結構自由だったりとかしますよね、そういう部分。もう学習者まかせで、割と切羽詰まってない学習者が自分で科目を選べる状況だから良いんですけども、たとえば日本語学校なんかで、この期間内でこれだけのことを済ませなければいけない、なんていうようなことがあった場合に、果たしてどういう風にその総合の考え方っていうのが、あの、適応できるのかなって思ったんですけど。それはやはり授業の一部の中で使うことができる、というお考えなのでしょうか。

牛窪：うーん、そうですね、例えば、今、タイで教えているんですけど、そこは本当は早稲田が作ったんですが、日本語学校なんですよ。学生もちろん、何ていうんですか、それを生活の全てにして、もう、一日 4 時間勉強する、大学を卒業してから、次の就職までっていう。そういう中で、もちろん学生も効率性を求めますし、早く正しいものを、っていう感じではあるんですね。そういう意味でニーズっていうものを表面的に拾うと、正しいものを効率的にどんどん入れていく。で、それを学生もまた出せるようにすることになるかと思うんですが。作文をそこで先々学期かな、担当した時にこういう感じのことをやったんです。その授業では

そういう、正しいかどうかではなくて、読んだ人がわかるかどうかっていうことと、あとその作文の内容がはっきりわかるものか、直すのは後で考えればいいっていう風にやったんですが、そうすると、もちろん、きっちりかっちりの学生もいて、それはもう、クレームとして何やってるかわかんないとか、いろいろ言われながらも、で、その授業の中でその学生と、じゃ何でこんなことをしているのかという自分の考えを説明して、じゃ、どういう授業をやってほしいのか、じゃ、どうすればいいのか、ってことを話し合っていく、っていうのも一つのニーズ、向こうのニーズも、もちろんかっちりと意識的な、意識化されて私はこういうものが全部あって、よってこういうニーズがあるんです、では決してなくて、何となく自分がこれがいいと思っているというものであったりもするので、結局、3か月やって、最後はまあ、こういう部分ではこれはよかった、でも、もっと表現を知りたかった、って言う授業後のそのアンケートで書いて、去ってった人もいますし、今、日本に留学していて、つい先日会ったんですけど、あの授業は大学に入って、今すごく良いと思っっている。でもあの時は嫌だったっていう学生もいて、そういう意味では、ここからここまでの間に学生が楽しい思えるということにはそんなに意味はないという気もするんですね。その時はわからなかったけど、でも、長い目で見たらというのものもあるような気がして、そういう意味では、説明がニーズに答えるっていうものではないですね。そもそもニーズというのはそういう感じのものでもないかなと思っています。あとは何でしたっけ、効率性はないですね、だからそういう意味では、効率性が果たして本当に効率的かというのもの。

津村：なんかきっちりやっても、日本語ができるようになる、必ずそういう訳ではないですよ。なんか、あの、こういう自分にとって大切なテーマとかについて話していくと、最初はなんかこう、一言一言、全部ことばを探して、組み立てて自分でわかりやすいものに、みんな話しながらわかりやすいものにしていって、何回も何回も説明を繰り返しているうちにそのものに関しては、一般に言われるそのレベルの語彙ではないというものを駆使しながら、自分の考えを伝えているので、何か効率性っていうのは何かなのというのは、何が効率的かは、あまり分からないなあっていうのが今の私の気持ち、迷いというか・・・

武：なんか、試験に受かることを目的とするのであれば、これをやって試験には受からないかもしれないので、何ともそれにはお答えができませんけれど。でも、日本語を使いたい、使うために日本語を勉強するっていうのであれば、絶対に有効で、むしろ効率的だと思うんですね、というのは自分が使う試験のために、自

分が絶対使わないような語彙を覚え、いらぬような漢字を覚え、っていうのは効率的かって言ったら、すごく非効率的ですよ。で、今、1 レベルの学生のクラスでやっていて、大学院の人が二人なんです。で、やっぱり自分が言いたいことだけをやっていくので、2 週間しかまだやってないけど、結構、すごくいろんなことが言えちゃって、例えば、「何々こと」みたいな名詞節みたいなものも、もう、言えちゃうし、「と思います」みたいなものももうそろそろできるかなって、そんな風に、何ですかね、こう積み上げていくほうがむしろ、日本語を使う、使うための日本語という意味では、すごくいらぬものを覚えていて、私は無駄が多いような気がしています。ただ、試験となると、能力試験 1 級の漢字、語彙が何字というのがあるので、それを考えれば、それを効率的と考えればこっちのほうが非効率的だし、だから、何か、目的によるんですかね。試験が目的だったらちょっと意味が違うかもしれないとか、何かうまく言えないですけれどね。

寅丸：どうなんでしょうか。そうすると試験っていう、ちょっと特殊な例かもしれないですけど、それは、まあ、置いといて。この総合型の考える日本語とかそういうものをやった場合に、長期的かもしれないけれど、自分が必要な日本語を実生活で使うことができるようになる。そういうようなところを目指していると考えてよろしいでしょうか。

武：その人が目指しているところ。

### 【思想としての考えるための日本語実践（総合活動型日本語教育）】

西山：なんていうんですが、これ実践編っていう今、タイトル、仮なんですけど、つけてますけど、私の感覚では、あの、ハウツー本という感じでは全くなくて、その、総合型をするとかしないとかじゃなくて、そういう思想を持ってるか持っていないかということだと思うんですけど。で、そういうことを、考えを理解していれば、学期の一部でこれをするというのじゃなくって、随所随所にこれを、考えを浸透して、授業に反映されていくんじゃないかなと思うんですね。なので、実践編ですけど、これはあくまでこう、実践したサンプルであって、いってみれば本当に思想だと思うんですね。だから私が受けるイメージでは、何ていうんですかね、これをやらなければいけないとか、ほんとに今さっき言った、武さんとかもおっしゃったように、方向性はいっぱいある、っていうそこがちがう。だから、そこで効率性求める人はたぶんこれはもう頭から、もう、ないっていうか、関心がないだろうし、日本語学校でも短い期間の中にいろんな事やんなきゃいけないけど、これもや

りたいとかいう人はどうすればいいだろうっていう風に考えるのだろうし。だから、何か私はアイデアっていうか思想ですね、これは。という風に読み取ったんですけど。

武：ありがとうございます。

牛窪：実践編は実践しろというわけではないですよ（笑）。実践してみました。

寅丸：ああ、なんかこう出ちゃうと、議論の場合だとなんかあやふやな状況で、なんかこう観念的なものだけ理解するっていうか、逆にあやふやなだけに、いろいろと自分が想像して、考えられるんですけど、実際に出てしまうと、あ、こういうものなんだっていうふうに思わず見てしまって。で、シラバスとかが出ちゃうと、余計、本当にこういうふうにすればいいのかしら、みたいな形になっちゃって、なので、縛られちゃったっていうのがあると思うんですね。ですから、今お話伺っていて、そういう考え方なんだって、あくまでもこれ、実践例、実践報告ととれば、また自分の授業にいかしたりってこともできるのかなって感じも確かにしました。

信森：なんか、あくまでも、総合活動型日本語教育であって、教育論っていう風に考えたほうがいいのかなって思うんですね。総合活動型で終わってるんじゃないかと、そのあとに日本語教育があるので、何かもっと概念的なものという感じがします。で、概念的なもので私が疑問に思っていたことなんですけど、形があるものじゃなくて、その場で変えていけばいいという風なものなんだということだったんですが、実際に行われている形態として、その意見を書かせて、動機文を書かせて、結論を書かせると、こういう形でちょっと書くのが好きじゃないっていうような非常に抵抗を示す学習者がいた場合に、どうしてそこで学習者たちと一緒に、対話をなさらないのかなっていうのが私の疑問で、でもこういう形ですから、これでやってみましょうみたいに、最後まで進んでいったんですね。そこでこの形を一回壊してしまおうっていうようなものも含めて考えていらっしゃるのかなあっていう、でもやっぱりこの木曜日の時に、自分の理念を曲げられないっていうような発言をされた方がいらして、ああ、そう、これは曲げられないものなのかっていうのが非常に私には強く印象に残ってしまったんですね。これを何とか理解してほしい、これを反対にできないんだったらやってみろっていうくらい力を持つてるのかなあという、それくらい強い信念を持ってやってらっしゃるのかなあっていうところが、どうなのかしら、と思ってるんですけど。

武：どうですか、それはそれぞれ担当者によって違う。

牛窪：それはばらばらなんで、変えちゃえばいいんじゃないかと思えますけどね。

信森: チームティーチングっていうか、機関っていうものもありますよね。学習者と教師だけじゃなくて日本語教育っていうのは、機関、雇用している機関っていうものがある、だからその、がらっと、じゃあ、もともとの目的を変えるっていうのは非常に難しいんじゃないかっていうふうに思うんですけど。

武: あ、その、総合活動型でやっているものをもとものかたち、それを変わるっていう。

牛窪: たとえば、こう、学生が出てきて、こんなのやりたくない、僕たちは映画が見たいんですっていう、その映画を見るとか、そういう話ですか？

信森: っていうか、その見るとはどうなのかってことについてみんなで対話をしてみる時間を持つ・・・

牛窪: それは、するべきだと、個人的には思いますけど。

武: どうでしょう。

津村: 結構、このクラスでは、こうするからこうするんです、っていうのだと、一緒に活動して行けないと思うんですね、教師と学生とボランティアが入ったりして、だから、どうしてこういう授業をしようとしているのかっていうのを、相手がどんな学生であれ、伝える場は持つべきだし、伝えたら、向こうからフィードバックなり何なり、感想でも何でもいいし、反対でもいいし、何かそういう機会は、あの、私個人としてはほしいですね。逆に、なんかそういう場がないと、すごくワンマンで、逆に不安な気がします。

牛窪: そういう意味でも方法じゃないんですよ。そこで学生に何でこんなことするんですかって聞かれて、いや、決まってるんだよって言った時点で、それはもう、方法になってるじゃないですか。そこで、その担当者がしっかり自分の中の理由があってこれをするのであれば、説明はできるはずだし、それはするべきもので、学生が言ってこないのであれば、自分でまた考えて、そこを調節するっていうのが、その教室の形かなって思うんですけど。

武: そういうことを話し合うことを含めて総合活動型だというふうに考えているので、問題はいろいろ起きるんですが、起きた時はそこでじっくり話し合っ。牛窪先生が言ったように私はなぜこの活動をやるのか、っていうのはすごく良いと思って、どうして良いと思うのかってことを一生懸命伝えるしかなくって、そうするとじゃあやってみるかというみたいな感じに結構なって、なんてことが今まであって。本当に怒ったり、泣いたり、そうした時には結構むしろ理解が進むっていう感触を持っているんですね。で、むしろ、すいすいすいって行っちゃったほうが心

配なんですね。形だけで行っちゃってるのかな、この人たちっ、と。すごく恐怖に陥る。で、反抗、反抗っていうかなんか、ええっ、と思うほうが当たり前だと思うんですね。今までやってってきたものと、違うし、だからそういう反応が出たほうがむしろ話すきっかけになって、向こうが何も問題意識ないのに、こうでこうでこうでっ、と話しても耳からこう、入っていかないですよ。だから、本当に、何だろう、今、おっしゃったようなところで話し込んでいくっていうのも考え方、この総合的な考え方。

信森：実際に過去にじゃあ、もう対話やめましようっていうようになったケースはなかったですか。

武：対話が嫌だからやめましよう・・・

信森：ほかの何か方法を考えてみましょうっていう。

牛窪：どうでしょうね。

信森：なかったですか？今まで。っていうか、その対話以外にどういう可能性があるのかっていうことを知りたいと思って

牛窪：アンケートを取ってる人はいました。

武：アンケートみたいな取ってる人はいましたね。でも、対話をやったりやっでなかったり、活動によっては、この前、他のクラスでやったのは、対話っていうよりクラス内ディスカッションで発表してくださいっていうのにして、ディスカッションして外に対話に行かせるってことはしなかった。その学生の様子を見て、何か、時間的に忙しいっていうのはあったし、で、いろいろな形を。最初自分が活動を担当した時には、これをやっばり、をやらなければいけないっていう思いはあったので、でもそうした時にうまくいなくて、何か爆発があったのね。で、その時に話し込むっていうことで、解決してるうちに、あ、これも活動の一つなんだなって思えるようになったんです。何か私の中ではそうなんです。でも、それぞれ担当で違うから、私は救いようがなくて、総合はこうですって言い方はできない。

信森：じゃ、絶対パターンを変えずにやっているってわけではないっていう。一応その確認だけ。

武：でもたぶん、前期担当した人とかは、あの、やっばり何っていうんですか、どうしてもこの形をやらなきゃいけないって、結構、クラスを始めて任されたときは緊張が、なにかにせよありますよ。テキストタイプにしても今日中にこの課をやるかってあるんで、それは総合にかかわらず、それは新しいクラスを担当した時に誰しもあることだと思うので、総合だからこうだってことではないと思うんですね。

寅丸：なんかやっぱり、その担当者によって違うと思うんですけども、かなり強く、この、何ていうんだろう、この考え方でやりますみたいなそういうものを例えば聞いてしまったりすると。で、そうすると、今度は逆に自分が学習者だったらどうなのかな、ってことを考えてしまったんですね。自分は外国語の学習経験とかがあつて、やっぱり強制されるのはお金を出して勉強しているので、非常に嫌な訳なんです。で、教師とあくまでも学生だけれども、知識はないけども、50/50の関係でいたいと思つていて。で、私に選ぶ権利がほしいんですね。学習者としては。なので、もしこういういろいろなものを提示されたとしても、なぜそういうものを提示されるのかとか、これがどういう、自分にとってためになるのかっていうのをやっぱり説得してほしい訳なんです。自分自身納得したいわけなんです。納得して気持ちよく勉強したいと思うんですね。なので、逆にそういうような手続きがまるでなく、これがいいですとか言つて、ガンガン進められちゃうと、果たして学習者としてはどうなのかな、っていう疑問がわいたので、まあ、信森さんと同じような疑問を私も抱いていたんですけど、やっぱりそれは担当者によつても違うというよな。ま、考え方。

武：ま、自分もこれがいいと思つて信じているから、はたから見たら私もこう言いながらも、進めちゃつてるのかもしれないし、なんかちょっと今不安になってきましたね（笑）。自分もいいと思つてるから学生に対する説明も、もしかしたら不足かもしれないし、今ちょっと不安になってきました。

寅丸：なんかきつと、何でしょう、普通のテキストを使ったスタイルが、例えば何とかスタイル、あの、そういうコミュニケーション、通常今までやってきたスタイルですと、安心感があるわけですね。受けているほうとしても。なんですけれども、新しい考え方、そんなに新しくなくて、もしかして非常に常識的なところから考えられた考え方かもしれないですけど、でも、なんか今までとは違うものを提示されたりとかっていうふうになると、非常にこう、大丈夫なんだろうかっていうか、学習者としては不安になるんじゃないかなっていう部分があるんですね。なので、自分がそういうふうになつて学習者になつた場合に、どうやったら受け入れられるのかっていうか、どうやったら一番納得するのだろうかっていうこと考えながら、ちょっとこういうものも読ませていただいたんですが、ただ一つは私自身はそういうこと自体が好きなので、そういう活動であれば、やりたいことを書くとか、私について書くとかっていうそういうような活動内容だったので、そういう点では何だろう、あの、非常に合っているのかなあという感じがしたのですが。で

も、逆に、それこそテキストとかが大好きっていうような人にとると、またどうなのかという疑問ってのは、やっぱりありました。

武：学生は選んでくる、っていうのは大事ですよ。前に選ばないとにかくセットで取りなさいっていう時があって、この前の前に、やっぱりすごく大変だったんですね。取りたくないものを取らされて、しかもこんな訳のわからないものをもって、すごい大変だったんですね、本当に。しかも学生人数多くって、だから学生が納得して、で、自分で選んだってことが大事で、選んだ揚句に大変だった時の、学生さんもいて、でも自分が選んだから仕方がないって泣きながら書いて（笑）。

牛窪：でも、あの、選ぶ選ばないもありますけど、その教科書を使ってやるっていうのだって、その一つの思想なわけじゃないですか。裏にあるものは、で、学生も何でこんなものを使わなきゃいけないんだとか、じゃ、何ページ読んで、何でこんなもの読まなきゃいけないんですかとか、何でこんな漢字を私は覚えなきゃいけないのとか思いながらも、きっとそれでもやってきたものだからっていうところで、こう流しているっていう・・・

寅丸：それは目標がはっきり見えてますよね。最後まで、これだけのものが一応自分の頭にインプットされる予定なんだったものが教科書があるとはっきり目に見える形で提示されているわけで、それをさせないで、あなたが自分でこう獲得していけ、って言われた場合はどこまでいけるんだろう。

西山：でもこれでも予定表みたいなものを学生に渡すんですよね。これが教科書代わりみたいな感じで、学生は受け取ってもらえないんですかね。配布資料で 1 週、2 週っていうふうに週で分かれていて、すごくなんかこう、明快というか普通の教科書にだって書いてないじゃないですか、ここまで最後までいったら、あなたはこうなりますよってことはないけども、なんか、私は何かこの活動の流れがあると、学生もなんかこう段階を踏んで、ここまで最終的には行けるというのがわかって良いと思うんですけども。

寅丸：レポートが作れるっていう意味で、ですね。

牛窪：まあ、漢字 2000 語覚えたいっていう人は、家で覚えれば良いような気もするんですよね。必ずしも教科書があって、これを 1 冊使いますと言ったところで、それが確実にインプットされる保証はどこにもないじゃないですか。で、自分でやるしかないっていうのはあって、僕はその辺は何なんだろうってのは、最近、考えていることでもあるので、なんかこう、ただ流されてるだけな気もするんですよね。学校っていう枠の中で、ずっとそれでやってきて、これであれば安心、そん

なことは実は誰も保証はない、けれどもほかの人もこれでやってるし、これがあつたら、確かに自分もそう思うんですよね。先生が来て、じゃ、これを今日やりまస్తుっていうと、それに対して何でそれやるんですかっていうのは思っても言わないだけだろうなと思うんですよね。でも先生が来て、例えば、このクラスではこのことしますって、何か突拍子もないことっていうか、自分の経験と全く違うことと言われると、抵抗感みたいな。そういう、なんででしょう、そういうのは、何で自分はそうなんだろうっていうのは最近考えるんですよね。その価値観というのは、ちょっと考えてみると気持ち悪い気がして、それは確かに学生がいて、他の学生が文句を言わないやり方はなんとなくわかるじゃないですか、ビジネスの人だからとか、ちょっと名刺交換もやるだとかみたいな。そうやったときに、何でこれをやるのかってところで、自分も受けてきた教育をそのまま下に流している気もして。

武：あまり考えずにとって・・・

牛窪：そう、ですね。

武：自分も学生も？

牛窪：いや、その、ニーズっていうのをすごく批判的に考えてまして、それにこう答えるっていうのも、もう思想なわけですよね。その答えることで、裏にある色々な物を実は自分は見えていないけども、答えることによって、こう、絡まっている思想があるじゃないですか、学生が正しい日本語を覚えたいであろう、じゃ、教えましょうといった時に、自分は見えていないけれど、その裏に実はあつて意識されない状態で、動いているものが、逆に衝突がないことで、そういうものが全く見えないうものがそのままずっと流れていくのかなあと。

信森：じゃあ、教えましょう、つたぶんここでは言えなくって、正しい日本語って何ですかって、

牛窪：そこで衝突があると、なんか理解もあるじゃないですか。

武：つまり、なんかニーズって言われていても、思わされているだけだけれども、それがあたかも自分のニーズと思込んでいる教師と学生がいて、それが、何だかわかんないけど、何かわからない自分が何かわからないものに踊らされて、何かやってくるってなという感じ。

牛窪：それで、実は本当は良いかなんてわからないまま、これはいいんですって言って終わりっていうのが怖い。と、最近思うんですよね。だから、そういう意味では学生の求めているものと違うってことはそんなに悪いことじゃないような気が・・・

武：そこが見えている、ってだけで一歩進んでいる、違うっていうのが見えている、で、暗黙にニーズがこうでこうですね、って言うてるけど、実はそこは話してないだけで、全然違うものだったり、お互いが本当は私がしたいことじゃなくて、でも、これがいいんだと思わされているだけかもしれないということ。

牛窪：そうですね。

信森：でも、そのニーズを突き詰めていったら、どうですか。正しい日本語って何ですかとか。

牛窪：え、それは、あり、だと思っんですよね。

信森：それってニーズに答えることだと思っんですが。

武：そう思ったって、疑問のところに答えていくところがニーズに答えていくってということ。

信森：いや、彼の、その人が学びたいと思っっている、正しい日本語っていう、でもそれは基準が漠然とした、私にもわからない、じゃ、それはどういう意味で言ってるのかっていうことをずっと話していつてその人が本当に、今お金を払ってまでもやりたいことが何なのかっていうのを知ろうとする姿勢って必要じゃないかなと思っんですよね。

牛窪：それは必要ですよ。

信森：なので、あなたがやりたいことは関係ないからって言っってしまうのは非常になんか、抵抗があるんですけど。

牛窪：それは抵抗があります。あなた、誰ですかってことになっちゃいます。

武：思想の押し付け。つまり、気をつけなきゃ・・・

西山：学生ってそんなに明確に自分がやりたいことは、これっていうふうに乗っっているもんなんです。

津村：そういうことはないと思っますね。学生もむしろ先生と一緒に試行錯誤じゃないんですけど、模索しながらやっっているって感じがすごくするんですけど。

西山：私も実は日本語教えてたんですよ。それはベトナムで教えていたんですけど、やっぱり、私からすれば授業やっってるんだから、授業を作るのは、半分は私で、半分は学生だと思っていたんですよ。だから、何がしたいのかは全然言わないので、アンケートを取ろうということになって、アンケートを作ったんですよ。で、学校、このクラスについてどう思っますかとか、いろいろ項目を作ったんですけど、誰も反抗する人がいなくて。いや、素晴らしい授業ですとか、先生はやさしいですとか、そんなことばかり書くんですよ、それはベトナムの文化で先生は絶対っていうも

のがあって、先生に楯突くとかってのは、絶対考えない、そういう思想もないんですよ。それで、あ、なるほどな、と思って。で、そこで私の中で、学生も何が楽しいかはわかるけど、何をしたいのかってことは実はよくわかってないじゃないか、とすごく思っただから、何かある程度、こう、先生が中心で、あんまりふらつかないで、授業を進めるのはすごく大切じゃないかな、と思うんですね。生徒の顔色ばかり窺っているのも、あの、必要ですけど、それに振り回されると、本当に進む方向が失われてしまうんじゃないかなと。

### 【教師の役割】

信森:このクラスはみんなあんまりコミュニケーションしてくれないから、こう、全然自分のやりたいことも、言いたいことも言えなかった、あっちのクラスはすごい活発なんだよねみたいな、そういう差なんかは・・・

武:あるかな?

津村:あると思うんですけど、たぶん学期が始まってすぐは、いくら活発なクラスでも最初は何か様子見で、もう授業内容自体不安だし、お互い知らないのも不安だし、っていう感じですけども、そこからとにかく自分たちが言ったり書いたりしないと始まらない授業なので、言ったり書いたりしなきゃいけないっていうか、したいっていうのとか、あとは、お互い関わっていかないといつまでたっても学生個人と担当者でやって、他の人は傍観者っていうのは、自分たちもつまらないと思うし、なんかその辺をくみ取りながらうまくこう、活発に、活発まで行かなくても、もうちょっとお互いが関われるような雰囲気を少しずつ作っていくしかないかなあと思っていて、これはでも、教科書タイプでも同じですよ。ばらばらに座っている人たちをどうやって関わらせていくのか、っていうのはたぶん、どこでもクラスを形造っていくというか、まわしていく時には必要なことだと思うので。

寅丸:ただ、生の部分、難しいと思うんですね。で、例えば教師の役割みたいな話になっちゃうと思うんですけど。あの、学習者ってのは、非常にいろいろ。ばらばらですよ。特に自分の個が出てきちゃうと本当にばらばらになってしまうと思うんですけど、そういった場合で、例えば、意見とかを言わせた場合に意見レベルが違うっていうことがやっぱりありますよね。かたや、なんかこう、非常に深いことを言っただけなのに、かたや、どうでもいいような、言葉は悪いけど、ってことを言って満足しちゃうっていう人もいると思うんですね。でも、そういうものがあつた場合、でっこみひっこみがあつた場合に、で、学習者は大人だったり

すればそれなりに我慢したりとか、それなりにいろいろするんだとは思うんですけども、そこいらへんの、でっこみひっこみっていうのをやっぱり調整していく役割ってのが教師に期待されるのかなどうなのかなっていうふうに思って、で、こういう教室の場における、教師の役割っていうのは、どういうものなのかなあ、というのは、ちょっとわからなかったのですけれど。

牛窪：ぼくは調整しなければ議論というか、そうですね。そういう感じの、僕は、その、先ほどの責任とか突き詰めていくと、それは教師だと思っているので、突き詰めていくとですけど、それはもちろん議論が意味のある形になるようには、常に考えていないと、ただ本当に話して、ああでもこうでもないで終わってってしまう。で、そういうのにはならないように。でも、こう、あんまり入り込みすぎないように引きすぎないように、って感じで、そういう意味では先ほどおっしゃったように、生のコミュニケーションなので、疲れるんですよ、とても。

信森：私はこの活動半期しかやってないから、この活動でのいいレポートとか、なんか、あまりわからなくて、ただ自分が一緒に参加した時に、なんか苦労してちゃんと形になったものは、私の中では良いレポートで、苦労しないというか、なんか途中であきらめてしまったりとかいうのだとやっぱり最後まで納得いかない、学生も多分納得いかない形になっていると思うし、こちらとしてもそういうものになっているかなというのがあるので。

武：それって、何でしょう、いいレポートって何でしょう。何となく自分の中ではこういうのがいいレポートって、担当者の中にあって、それに向かって行ってるってのはあるような気がして、それどうなんだろうって。

牛窪：まあ、それはあつてしかるべきじゃないですか。

武：でも、ずっとやってるとそれは嫌な感じがするのはなぜでしょう。

津村：でも、例えばこの活動だと、こっちが良いと思う方向を、例えば、学生に提示したとしても、それが却下されることってあるじゃないですか。なんか、ことばを提案するにしてもこういう表現もあるけどっていったら、うーん、違う、パーンって投げられたりとか、することはあるので、こちらがたとえこういうふうに行くといいじゃないかしら、と思うものがあつたとしても、結局選ぶのは学生だから、そこは、そんなに、ものすごく引っ張って添削してこの部分をこうやって膨らませましようとはしてないですもんね。

信森：教師が言わなくても学生が、このパラグラフの上のほうがいい、とかそういうのは教室内で自然にだんだん出てくるようになってたりして、すごいなあ、て

感動した記憶がありますね。この段落はいらないんじゃないのかとか、結構シビアに行っちゃうので（笑）、先生に言われるよりはよっぽど身をもって思うんだろうなあ。

津村：でも入れるって人もいますもんね。

信森：全部言いたいことって。

津村：いらないことは書いてない。

### 【学習者主体】

信森：学習者主体というのをバーンと書いてあったんですけど、それは、どういう意味で使われている・・・

牛窪：学習者中心とは違いますということで、真ん中に学生を置いて好きなようにやるってのはもう、教育の放棄な気がして、そういう意味では全く違うものではないかなと思います。

寅丸：ただそれって言うのは、学習者が、例えばその何でしょう、疑問がでたりとか、これは違うんじゃないか、自分が求めているものとは違うような気がするんですけど、っていうような話が出た場合には、聞く耳を持って、それをもう対話していくってことですよね。だから、また私が学習者の立場になるとですね、例えば、私はこれがやりたいんです、って言って、でも先生はいや、君はこっちのがいいって言いだして、話していくうちに、こう、先生がですね、いや、今、君はそういうふうには言ってるけど、本当に考えていることは違うんだよ、そういうふうにもっと深く考えてごらん、って言われても、いや私が思っているのはこういうことなんですからっていう、そういう状況になるんですね。だから、本当は君はこういうふうには考えているんだといっても、でもそれってホントに強制ですよ、なかば、だからそういうような状況にはやっぱり、なってほしくないなっていうのを思っていて、だから、それはちゃんと会話でお互い納得しながら、こう、授業を進めていきたい、教師になった場合でも、学生になった場合でも、そういうふうにするんですね。だから、そこいらへんのことを確認したかったんですけども。

牛窪：それは怖いですよね。あなたはこう思っているんです・・・

武：なんかそういう対話と顔色をうかがうってのが、ちょっと違うと思うんですよ、なんか合わせる必要はないと思うんですよ。なんか学習者主体って本当に学習者に好きなようにやらせてればいいってことではなくって、あくまでもこちらには、なんか、こういうものを目指している、だからこうするっていうところがあ

って。なんか、そこをちゃんと、こうわかって納得してもらって学生が自分で動いていくのが、学習者主体なのかなあと私は思って。で、そのためのプロセスとして、そのぶつかり合いみたいな、何でこんなことやるだよ、みたいなのは大歓迎というか、怖いんですけど、正直その場に立つのは、うまく説明できるのかとか、ちゃんとわかってもらえるのかとか、っていう不安はありますから怖いんですけど、でも、それは必要なプロセスなのかなあと思います。

信森：確かに学生のほうにぶつけていましたので、これは言える雰囲気っていうか、風土ができてるんだなあと感じました。そこまでいうかっていう、(そうそう、(笑))。言われてましたよね。

市嶋：やだーとか泣かれたりとか(笑)

信森：何でそういうことになるわけですか？

武：やだっていうのは。

市嶋：何でしょうね。たぶん今まで勉強してきた、学習観がどうしても捨てきれなくて・・・クラスのコンセプトというものはなんとなく理解しているんだけど、実際自分がその活動に呑み込まれていく中で、それに相容れない何かが生まれてきちゃう時にすぐ拒否反応を起こす・・・やっぱその時に、何が嫌なのか、じゃ、どうしたら良いのかを話していく必要がある。それでも、全員は納得してくれなくて、最後まで教科書がよかったとか、このクラスのコンセプトは分かるけど、私には合わなかったと言った学生もいて。一方で、コンセプトを理解し始めてくれた学習者っていうのは結構進んでいく。考えも、レポートのほうも進んでいくんだけど、やっぱり、ずっとそこで拒否し続ける学生っていうのはずっとそこで止まり続けていて。で、その差が見えてくると、今度は学習者同士がぶつかってきて、常に教師と学習者間だけでなく、学習者と学習者同士でもぶつかっていく。その後、ずいぶん経ってから、学生と話すと、今ぐらいになって楽しかったとか、良かったとか、大変だったけど、苦勞したけど、というふうに分かってきてくれて。その場にいるときはやっぱりなかなかっていうものもあるかなあ。

西山：だた、教師から言われることをただつまんないなあと思いながらこなしていくというものとは全く違うあり方だなあとと思います。自分たちの問題点としてこう考えて、だから反発の気持ちも起きたりするんだろうし、そういう点では学生を非常に刺激して、やってるんだろうなっていう。

牛窪：過激に(笑) 戦場のような(笑)

寅丸：戦場に地雷が。

牛窪：人間関係で当たり前といえば、当たり前のことですね。

西山：この話題ってすごく日本語教師だからっていうんじゃないかって、本当に普通のそこらへんの日本の小学校でもたぶん先生たちって、こういう話してるのかなあって思うぐらい、なんか普遍的というか。私も自分の身においてもその、会社の中で、あの、みなさんがよりよい授業をしていきたいっていう思いと同じ気持ちでたぶんより良い編集をしていきたいと思っている。それって、対象は違う、日本語と出版とか違いますけど、なんか普遍的だなあって思っ。もしかしたら、なんかそういうビジネスのコミュニケーション能力を上げるためのそういう、研究とかとすごく重なる部分があるのかなと思うんです。これも日本語っていうものを越えて、コミュニケーション能力を育むためにみたいな。その、日本語教師版みたいなそういう感じがすごく今日、しました。

信森：コミュニケーションが行われているんですね、活発に、すごい活発に、言いたくてたまらないという気持ち。それを人間関係を見て、ここでじゃあ、爆発するかという。

寅丸：確かに非常に生々しいなっていう、例えば私はまだ何回か、3回ぐらいしか出てないんですけども、非常に今日の授業とかで、今までぼんやりとしていた、学生さんの一人であった人たちが、浮き立ってきたというか。非常に個性のある、性格のある価値観を持ったものとして、こう、出てきたわけなんですね。背景から出てきたという感じになったわけなんですね。で、すごく面白いなっていうふうに思っ。すごく興味深く今日とかも見ていたんですけども、反面、やっぱり、その、怖さっていうのもあって。まあ、それは、私はそこで教えているわけではなくて、単にボランティアで入っているだけなんで、そこに気軽に、ただ、何だろう、こう、そういうふう非常に浮き出てきたそれぞれの個人ですよ。こう、自分の考えの主張をしだすわけですよ、いろいろと。で、自分の例えば今日とかも家庭環境とかは別にその深いこと言わないけども、でも、一応家庭環境で昔こういうようなことだったから、自分は、今度はこういうふうにしたい、みたいなものがあったりして、非常にその、人間的な根幹なことが出てくるなんですよ。で、そうすると、こう、みんなも同調してきて、っていうか、みんなこの人がそういうことを語るから、まじめに聞かなくちゃいけないみたいな、みんなしてこう、別にそんな結構ゆるい感じなんですけど。でも、ちゃんとまじめに聞いていたりとか、意見言ったりとか、質問したりとかしてるわけなんですよ。で、そういうものを見てすごいなあって思ったんですけど、反面すごい怖いなあという感じはしました。で、

たとえばテキストとかをやっている、まあ、代表例としてテキストの使った勉強なんてのをやっていると、それだけやってたら文型集とかが出てたりすると、それはもう、全然彼ら自分とは関係ないものとしてお互いが、その教師も関係ないものとして、学習者にとっても関係ないものとしてこれをして勉強しますっていうことで、人間性とは一切関係ないなってくるんですけども、そういうふうにならぬ学習者の人間性が出てくると、今度は教師のほうが自分の人間性を出していかなくちゃならなくなってしまうたりして。で、そうすると、やっぱり人間対人間の本当のコミュニケーション、生のコミュニケーションの問題になってきてしまうので、本当にそれは、もう、何だろう恐ろしいなあっていうのと、でもそれでもエキサイティングていうような感じがしました。あと、非常に個性が強いものだなあっていう、その構成員と、それからあと、それを、こう、引っ張っていく先生のその組み合わせで、全然変わっちゃうんだらうなって、そういうような金太郎飴ではかたづけられないものっていうか、を感じましたね。

信森：なんか、学習なんで、習得っていうことが学期の終わりに、これだけ変わったっていうことが、あの、プロの教師として必要なと思うけども、その変わることで、構成員とか教師とかによって変わる、それによってその、まあ、伸びも変わってくるわけですよね、それは、なんて言うのかな、個人の学習、学習者個人にかなり責任があるというようなところですかね。その、教師が伸ばせなかったからというようなものではない、っていうことでしょうか。

武：なんか個々で目標、普通のクラスだと漢字何字とかって、目標が一律ですよ。そこが一律じゃなくて、学生が個々に目標が、自分の中にあるから、自分が設定してるってやっているので、で、それをまあ、探りながらやっていくので、何でしょう、学生の責任というか、何というか自分の目標は自分の中にあるにすぎない、と思っているので、その教師の責任ってのは、その学生が目標としているものだったならばそれが満足に（どれだけ上達するっていう）学生の満足いくところまで、とにかく一緒に何か、

信森：満足いくところまではこうやって

武：まだまだだと思っていれば、私は・・・

市嶋：時間になりましたので、そろそろ終了したいと思います。

一同：ありがとうございました。

「コミュニケーション」という問題を考えるとき、私は2つのことを思い出す。ひとつは、大学時代、専門の語学のクラスで、自分の考えを正確に伝えようとして言葉を駆使したにもかかわらず、教師の解釈で簡単に言い換えられ、言いようのない情けなさを感じたことである。そして、もう一つは、現在3歳の息子がまだ言葉というものを知らなかったとき、不満や怒りなどの激しい感情を周囲にうまく伝えられず、大声で泣きじゃくったり、物を投げたりして、困り果てたことである。

このようなときにいつも私が感じたのは、人が人に自分の思考を正確に伝えようとする根源的な欲求の深さである。それは、日本語教師として教室で学習者と対峙するときにも直面させられ、解決を迫られる問題でもある。日本語教師の仕事は、学習者が自分の思考を思ったとおりに表現できるように支援することであると言っても過言ではないだろう。

では、日本語教師として、学習者の欲求にどのように向かい、支援していけばいいのか。「総合」の授業は、語彙や文型といった言語要素の運用力のみならず、学習者のコミュニケーション能力そのものの育成を志向しているという点で、まさにその間に応える授業であるといえよう。今回の座談会で、「総合」は、コミュニケーション能力を育むための、日本語教師版みたいなもの」といった意見が出たが、これは、筆者が「総合」に参加して抱いた「日本語の授業としての一線を越えている」という感覚を裏付けるものである。

筆者の印象だが、日本語教育の現場では、思考と言語は、学習者があらかじめ母語で思考した内容を学習者のレベルに合った日本語に置き換える、または、日本語の語彙や文型を学習した後に、その運用練習として自分の思考を表現するというふうに、やや分離して扱われることが多いように思う。しかし、「総合」の授業では、学習者の思考が日本語を媒体としてそのまま紡ぎだされることが期待される。日本語は、あくまでも思考を表現する手段であって、目的ではない。目的は自分の思考を伝達することであり、さらに言えば、思考を伝達することによって、意識的にせよ、無意識的にせよ、聞き手の意識を変容させ、それによって自分もまた変容することである。「総合」の目的は、コミュニケーションそのものの目的であるといえよう。

今回の座談会を終えて、鮮明に感じたのは、コミュニケーション能力の育成という観点から見た場合の「総合」の授業の普遍性である。「総合」とは、日本語教育における一つの考え方であって、具体的な指導方法を表すものではない」といった意見や、「学習者中心」とは異なる「学習者主体」といった考え方についての意見なども、このような「総合」の本質を表す意義深い話だったと思う。

そして、何より印象的だったのは、担当者それぞれが、自分なりの「総合」について試行錯誤しながら、教室環境づくりを行い、教室活動を実践していることだった。試行錯誤の末に作り出された教室環境を学習者に提供し、そこで行なわれた学習者とのやりとりを踏まえて、さらによりよい環境づくりを実践していくという担当者の姿勢は、コミュニケーションを実現させることによって、コミュニケーション主体相互の意識を変容させていくという「総合」の根本的な考え方を体現しているように感じられた。

「総合」の授業における教師、学習者、教室環境のあり方は、試行錯誤の過程で変容していくものだけに、個性が強く、確固としたものとして捉えにくいように思われる。しかし、座談会では、思考し、変容していく過程、または、そこに現れる諸要素の関係性そのものに重要な意味があるのだということを確認させられた。日本語教師としては、解答のない大きな課題を背負わされたようで、荷が重い、習慣化、固定化されがちな日々の授業について、深く考える機会を与えてくださった報告書・座談会関係者の方々に厚く御礼を申し上げたい。

## 座談会の感想 信森あづさ

座談会の冒頭で、「ざっくばらんに、疑問に思っていることや気になることを率直に、執筆者に語ることが目的です」と言われ、文字通り、言いたい放題、聞きたい放題に、さまざまな話をさせていただいた。そのことを通して私が「総合活動型日本語教育」について考えたことをまとめる。

## 1. 「方法」ではなく「考え方」

まず、「総合活動型日本語教育」（以下、「総合活動型」とする。）とは、「活動の方法」というより、「考え方、目指す方向性、思想」であるということを知った。「総合活動『型』」という名前なので、何か一定の「型」、モデルやパターンのようなものであるという印象があった。しかし、座談会の中で「型があってそれに合う学習者がいるというのではなく、学習者とその現場に合わせていろいろ形を変えてできるものであり、固定されたものではない」ということが何度も説明されていた。では、「総合活動型」における「考え方」の中心になるものは何かという問に対する答は、「学生が考えることを中心において、そこに言葉をのせていく、かぶせていくこと」ということであった。

## 2. 到達目標

「学生が考えることを中心におく」ことから、「総合活動型」のクラスで設定される「到達目標」は一律ではなく、「学生が個々に設定し、自分の中に持っているもの」と考える。このように、学習者それぞれが自分の目標を設定するタイプのクラスとしては、「漢字」のように、背景やレベルの差が大きく、学習スピードにも差があり、到達目標もばらばらな場合に、個人作業を基本として、教師と学習者が「コントラクト（契約書）」を結んで個々の目標を設定するというタイプのものが多かった。しかし、「総合活動型」のように、クラス内で議論を中心行う場合にも、それぞれが異なる目標を持つと考えるということから、「目標」について改めて考える必要を感じた。

## 3. 教師の役割

「総合活動型」のクラスにおける教師の役割は、「学生が目標としているものに、学生が満足いくところまで一緒に付き合う」ということであった。どのように付き合うのかを、座談会でもっと聞けばよかったと今は思うが、一例として挙げられていたのは、「議論が意味のある形になるように、『ああでもない、こうでもない、終わり。』とならないように調整を考える」というものであった。「埒の明かない議論にさせないように、意味のある議論になるように」というのは、討論番組の司会者のような役割をイメージするが、これはセンスや技術を要する難しい役割であるように思う。

#### 4. 教科書

「総合活動型」の授業の代名詞のように言われることの一つに「教科書を使わない授業」というのがある。この点に関して座談会の中では、「教科書を使う授業と総合活動型の授業を対照的に考えるのではなく、総合活動型の授業の中でも、教科書やそれに類する物を使うこともある。」という説明があった。教科書があるクラスでも総合活動型的な考え方で授業ができるというのは、「学生が表現したいことのためにテキストがあり、テキストにあるものはどンドン使おう」という考え方であり、要は「何をどういう風に使うか、どういう目的で使うか」というところに「学生が考えることを中心におく」という「総合活動型」の考え方が反映されるものであるということだった。確かに、教科書を使って授業をする場合、「(教科書にあるから)この表現を使ってみましょう」としてしまいが、よく言われる「教科書を教えるのではなく、教科書で教えなさい」という言葉を改めて思い出した。

#### 5. 誤用訂正

誤用訂正も、「教科書」と同様、「総合活動型」の特徴としてよく挙げられる項目であり、私の周りにいる人には「総合活動型」=「誤用訂正をしない」と考えている人が多いように感じる。しかし、座談会で「考えていることを相手に分かりやすく言うために、絶対直さなければいけないというのも、絶対直してはいけないというのも違う。」というふうに考えているとのことだった。過去の実践例から、「もっと誤用訂正をしてほしかった」という声も複数あったようなので、そういう学習者に対する対応と、誤用訂正を特に希望しない学生に対する対応を変えることが許されるのも、学生が考えることを中心におき、個々人が自分の目標のもとに学習を進める「総合活動型」の授業では可能なのではないかと感じた。

#### 6. おわりに

座談会を通して、「総合活動型日本語教育」というのは特定のテクニックやメソッドを指すものではなく、「こういう風にやるのが総合活動型のやり方」というものではないということが分かった。決まった方法がないため、どうすればいいのかわからず迷う、という反面、「この学習者には向かない」という制約もない。したがって、どのような現場でも活かすことができるものであり、私の授業でも「学生が考えることを中心において、そこに言葉をのせていく」ということを考えていきたいと思う。



近況

## 将来について考える——新居知可子

大学院に入って2期目を迎えた。私は、少しは成長しているのであろうか。

最近、気がつくときよくフリーズ状態にある。いろいろとやらなければならないこと、すべきことがあるのに、何から手をつけていいのかわからないのだ。今までではそんなことはなかった。期日、締め切りが近いものから順番に片付けていけばよかったからだ。しかし、最近はそのができない。変なところでわがままで頑固になってしまった。どの作業に取り掛かる前にも、これになんの意味があるのだろうか、とか、自分にとってどのような意味があるのだろうか、とか、いちいち考えるようになってしまった。そうなってくると、ただ与えられた課題であるとか、ちょっとした作業をただこなすことができない。気がつくとき、結局自分は何がしたいのだろうか、どうやって生きていきたいのだろうかということを考えている。

4月から、「考えるための日本語 5」という総合活動型クラスにボランティアとして参加している。このクラスでは、国際教養学部（SILS）の学生と別科（日本語専修過程）の学生と一緒に「私の将来」について考えている。「夢」が大切か「現実」が大切なのか、ということが一つの争点として挙げられそうである。人ごとだと思ってしまうと、「夢を見るのが大切だ」とか、「好きなことをすればいい」、「チャンスはいくらでもある」といったきれいごとを言うてしまうこともできる。しかし、自分自身の問題となるとそうはいかない。彼ら一人ひとりにはそれぞれの状況、背景があり、誰一人として同じではない。それでも、皆、共通して将来に対する不安と期待を織り交ぜながら真剣に考えている。だから、簡単にアドバイスをすることはできないし、一方で本人の身になって他人が何を言っても、結局は自分で決めることしかできないのだろうとも思う。

クラスでの議論を聞いていると、では私はどうなのだろうか、今の私にとって大切なことは何であろうかと、自分に振り返って考えずにはいられない。そうすることでしか、真剣に自分と向き合っている彼らと対等に話し合うことはできないからだ。

2年前の私は、まだ将来何がしたいのかわからなかった。なんとなくこのまま、就職活動の波にのって、就職していくことだけはしたくなかった。就職活動をしな

いというのは、周りのみんなと同じ事をしないということであり、それはその当時の私にとっては、大きな決断であった。それから、悩みに悩んで大学院進学という選択をした。しかし、去年の9月に大学院に入ってから、私は、自分の将来の夢はこれだ、これから先やっていきたいことは日本語教育だ、と自信を持って言うことができなかつた。そしてそれを恥じていた。

しかし、最近はそれでいいのではないかと考えている。今、私は日本語教育にとっても魅力を感じている。日本語教育というよりは、むしろ人が自分自身と向き合つて真剣に考えている時間、空間を共有できることに何よりも魅力を感じている。

将来のことは、まだよくわからない。5年後に自分が何をしているのかなんて、誰にもわからない。人はいろいろなことを考えながらも今を生きることしかできない。日々、自分にとって大事だと思うことを優先して大切にしていく。そうやって積み重ねることで、未来を形作っていくのかなとも思う。ということは、私の立場は「夢か現実か」ではなくて、「将来を考えるのではなく、今を大切に積み重ねて生きる」というところだろうか。

## 世界に届く声を持つために——アンドラハーノフ・アレクサンダー

他者に対して何かを伝えたいが、伝える内容が見当らない、または伝える方法が知らないというもどかしい思いを、誰しも人生に一度はかみ締めたことがあるだろう。また、社会のメインストリームに対して違和感を覚えたものの、自らの無力さに苦しんだ経験も、周りに流されるばかりでなく自分の考えを持っている人であれば誰しも、味わったことがあるのではないかと思う。しかし、このような状況の原因やその打開策にまで思考を広げる人は、そう多くはあるまい。

概して人は“考えない”方が楽なものである。それゆえ、さして似合いもしないブランド品に身を固める人、本当の価値も分からず闇雲に試験勉強として知識を詰め込み、残るものは頭痛のみ、得た知識の活用ができない人、流行りの英会話教室に一生懸命通つても英語の形式的な表現しか身につかない人・・・一寸見渡せば、例が山ほどありそうなものである。

あらゆる社会的な制約やその場しのぎもあろうが、それで果たしていいのだろうか。メインストリームの流れに抗えずに溺れ、またはそもそも意識せずに従ってしまっただけでは、“考える”動物であるはずの人間としての資格が持てるのか否かを、時には考えてみたい。

メインストリームの存在に気づいている人が多いのも確かである。それに対して批判的になっても、これを否定あるいは拒絶する人もまた少なくない。シニカルになったところで、いかなる価値が生まれよう。批判ばかりに陥るのではなく、それを土台にして何かを創りあげる必要もあることは疑いない。

筆者の考えでは、メインストリームの再生産の元凶は教育であり、また一方で、こうした状況を救う唯一無二の手段も教育である。筆者自身、日本語教育により、そのために何ができるかを考えてきた。現在は、メディア・リテラシーが可能にするクリティシズムを得た上での創造性に注目し、これを「クリティカル・リテラシー」と呼んでいる。身近な他者や周りの世界を疑うのみならず、それに対して批判的な眼差しを向け、自己を把握した上で、如何に自分を目の前の他者および広い世界に対して発信できるかを考えなければならない。そのためには、まさにメディア・リテラシーが不可欠であるが、詳しい内容は別の稿を待たれたい。

自分の考えを持ち、世界に対してそれを伝えるパイプを持っているか、または他者が植えつけた思考をなぞり、周りを変えられない、極言すれば、人間の資格を持たないような“人間”に甘んじていないかを、もう一度振り返ってほしい。

自分の思考、他者の思考、世間を沸きあがらせている思考に対して意識的になり、それに対して自分の声を響かせる力について自覚が生まれた時に初めて、人間たる人間になりえよう。まずは自己を振り返り、そして日本語教師として学習者に対しても日本語教育という“教育”によって、その機会を最大限つくってほしいものである。

## 「考えるための日本語」とは何か——五十嵐まゆ

修士課程に入学して一ヶ月が経つ。研究テーマを詰めたいところだが、忙しい日々を追われて一向に埒が明かない。誰かの考えに多く触れたからといって、私の

考えが生まれてくるわけでもなく、そればかりか、自分の発言がまるで誰かの考えを代言するかのようになり、どうしても気持ちが悪い。やはり、『私』は何をいいたいか」という問いに向き合うことからは当分、否一生の間逃げられそうにない。しかし、私を苦しめ続けるこの問いこそが、「考えるための日本語」を貫いているものであり、関わる人間をその魅力で束ねているのだろう。

「考えるための日本語」は「あなたは一体何をいいたいか」に焦点を置いた教室活動である。日本語という形式は、伝えたいことを伝えるためにあって、形式が先行して目的となることは決してない。私はこの「考えるための日本語」に日々参与しながら、この教室そのものが「あなたを理解したい」という受容的態度をもった共同体を構成していると感じている。つまりそれは、学習者一人ひとりの存在意義を考える教室活動であり、私はこの「考えるための日本語」に大きな可能性とその真価を感じている。

授業参与をしながら、日本語を教えるとは何かを考えている。この一ヶ月で最も衝撃的な学びは、学習者の日本語を、たとえひらがな一文字でも、安易な親切心で一方向的に直してしまうことが、いかに学習者の本来伝えたかった思いを殺し、彼らの日本語学習の目的までも支配してしまい得ることに気づいたことである。訂正行為が、これ程までに注意すべき問題であったことには正直驚いたが、今は得心してその考えを支持している。むしろ、安易に訂正せず、意味交渉の過程においてどのことばがその思いを最も伝えられるだろうかと共に探る作業は生産的で、ことばに修まりきらない彼らの思いを肌で感じるができるのは楽しい。しかし、正しい日本語を教えることが先生の仕事でないならば、結局教師とは何なのか。その問いをしばらく考えていたが、どうやら私にとっては、何かをどこかで教えるというよりは「あなたを理解したい、私を理解してほしい」そんな思いを抱いた人間でいることでしかなさそうだ。

当たり前なのが当たり前でなくなると同時に、その意味を逐一自分で作り上げなければならないのが、私の大学院生活である。どんなに忙しくとも毎日に意味を感じられるのは、「考えるための日本語」に関わる人間がある思いを共有しているからかもしれない。彼らは、経験や年齢を問わず誰に対しても「あなたは何をいいたいか」に耳を傾けてくれる。新参者で、勉強不足な私の質問にも、真剣に、誠意をもって答えてくれるのは、教師それぞれがこの教室活動に意味を見出し、情熱をもって実践しているからだと身に沁みて感じられる。そういう人間達と議論しながら学びある毎日を過ごせることが、私にとって感謝この上もない。明日私に関わ

るすべての学習者と自分自身のために、「私」が日本語教育において果たすべき役割を追求していくことはもはや宿命かもしれない。「考えるための日本語」は、そんな私にとって格好の学び舎である。

## 「日本で思ったこと」——牛窪隆太

現在、タイの日本語教育機関に勤務しているが、この4月に日本研修の引率として、半年振りに日本に帰国した。タイ正月に日本で日本語を教えてほしいというこの話があった当初は、長期休暇中に日本に赴いて仕事をしなければならないというので、正直、あまり乗り気ではなかった。しかし、結果からいうと参加してよかった。

なぜなら、タイで日本に興味を持ち、訪日経験がないままに日本語を勉強しているタイの学生が初めて日本を訪れる場面に居合わせられたこと、また、研修の合間を見て久しぶりに顔をだした研究会で「実践研究」をめぐる議論を聞いたことから、自分の教師としての立ち位置を再確認することができたからだ。

海外の教育機関で日本語を教えるようになって一年、どうしても海外の現場は日本の現場とは違うと考えてしまう。最近の研究動向もわからない、欲しい本もすぐには手に入らないという環境で日々の実践だけが目の前にあり、それをひたすらこなすうちに、「研究」とは遠い日本の整った環境の下で行われているもので、自分の目の前の実践とは無縁なものであるという疎外感を持ってしまう。そしてその疎外感、海外の一教育機関で実践の方向性を模索する教師としての閉塞感につながっていく。

しかし一方で、日本語教育の本家は日本の教育機関であり、海外の教育機関は本家から離れた亜流（あるいは本家の流れを汲む分家）であるという考えには反発心もあった。学生数で言えば、日本国内より海外の方が多いは明らかであるし、その学生のすべてが日本に行くわけではなく、日本を訪れる経験がないまま自分なりの目標に向かって日本語の勉強を続けている学生にもよく出会う。そんな学生たちが海外で日本語を勉強している意味は、決して場所としての「日本」に集約されてしまうものではないだろう。

今回参加した言語文化研究会では、実践＝研究という定式をめぐって、日々の実践に研究を見出す意味と方法が議論されていた。もっとも興味深かったのは、発表者から提出された、実践と研究の間の壁を崩すこと、つまり、目の前の実践を他の教師と共有し磨いていくことが実践研究であるという考え方が、日本－海外という壁をも崩し、世界のどこであろうと、それぞれの現場にこそ研究のすべてがあることを示唆しているように思えたことだ。

そう考えるならば、実践研究とは、海外の現場であろうと、どこかから何かを持つてくることではなく、まずは目の前の実践と向き合うことであり、そこに現場を持つ教師の強みがあると励まされた思いがした。来月『考えるための日本語－実践編』という本が出版される予定だ。思えば、2年前にこの本を作ろうと同僚と話したきっかけは、研究というお題目のためではなく、自分たちの実践を公開することで、自分たちの現場をよりよいものにしたいという現場の一教師としての素朴な願いからであった。

日本研修の最終日、タイの学生たちは「日本で思ったこと」というテーマでスピーチを行った。初めての日本に戸惑い、大いに刺激を受けながらも、学生たちからは、一緒に日本を訪れ共に日本語を勉強し、3週間の時間を過ごしたクラスメートと知り合えたことを忘れないだろうという声が多く聞かれた。学生たちにとって日本に行ったことに大きな意味があったことは確かだが、この研修の意義は、日本かタイかということよりも大きなものであったことは確かである。

## 「現状を捉える」——大西博子

3月、長かった学生生活が終わった。最近、大学に入学したころの私をよく思い出す（←まだ19歳だった！）。当時のわたしは、日本語教師という職業もまったく頭の中になく、将来何になるかもまだはっきり決めていなかった。でも、その頃の私は、とにかく「こうなりたい」とか「ああなりたい」という希望がいつも大きかったように思う。

それから6年。バイト、サークル、大学院……いろいろな経験をした。そして、だんだん、自分が「こうなりたい」とか「ああなりたい」とか考えるだけで

はなく、まず、最初に、今の自分とむきあわなければ、結局、何も変わらないのだということに気づかされるようになった。特に大学院での修士論文を書くプロセスは、目標や理念を見据えながらも、かつ目の前の現状を、厳しく、かつ批判的にとらえていかなければならないプロセスだった。

4月からはじまった契約講師の仕事。もちろん、「こうしたい」という希望はいつももっていなければいけない。だけど、それと同時に、今の環境、私自身の現実と、冷静にむきあっていかなければと思っている。自分の目標だけを見ていたら見落としてしまうような小さな物事ひとつひとつにこそ、現状を変えていくためのきっかけがあるのではないかと思う。でも、やっぱり、一番大切なのは、体！なので、いつも、ちゃんと寝て食べて、仕事をしたい。

## 「教室を見る側から作る側に立って」——大野のどか

大学院に入学してから早半年。一期目を終えた安堵感にひたる間も無く、悩める春休みを過ごし、怒涛の二期目が始まった。一期目は、とにかく色々なことを考えた。大学院に入った一番の意味は、考える時間ができたことだと思うくらい、じっくり自分と向き合った。自分探しの時間。私にとって日本語教育とは何か、どんな教室を作りたいのか、思いきり考えて、話し合い、自分の考えを深めていく。辛くもあり、楽しくもある、そんな気持ちで過ごした一期目だった。

さて、二期目である。せっかく入った大学院、学べる機会は存分に活かさなければ、というか払った学費は取り戻さねば、とばかりにたくさんの授業をとっている。中でも、今一番時間も労力もかけているのが実践のクラスである。一期目の実践は言語文化教育の総合クラスについての授業だった。日本語の総合活動型の授業に参加し、参加者として、また観察者として、とにかくクラスに入り込んで、色々なことを見て、考えた。一つの活動のことを朝から晩まで考える。ひとつわかったと思っても、またわからなくなって、また考える。ひとつひとつ、ゆっくりじっくり考える。書いて話して考えてを繰り返し、総合の活動と自分の活動が重なっていく。1学期間の活動をじっくりと観察して考えることは、貴重な体験となった。

見る側に徹していた前期とは打って変わって、今度は作り上げていく側である。実践研究(1)は、地域日本語教育の実践、つまり地域のクラスとして外に開放した教室を作り上げていく。授業、クラスを作るといっても、前提条件はほぼ無きに等しく、かなり自由である。自由というと聞こえは良いが、実際はかなり大変である。どんなクラスを作りたいのか、そこで何をしたいのか、なぜしたいのか、そのためには何が必要なのか・・・共に立ち上げるメンバーと、どこから始めるのか右往左往、三步進んで二歩下がるといった状況である。一期目に随分考えたはずなのに、いざ具体化するととなると、様々な問題にぶつかって、自分の考えに立ち戻ってまた考える。クラスのメンバーと、それぞれの思いをぶつけて、すり合わせていく。活動を作る事も、参与観察してレポートを書くことも、実は基本的に変わらない。自分と向き合い、他人に伝えようとする事で思いを言語化し、わかりあおうと努力する過程で、それぞれが深まっていく。前期に色々考えて多少見えてきたとはいえ、まだ不安定なところもたくさんあることに、この作業を通じて思い知らされる。

教室が他者と交わり自身の言葉で自分を表現していく場だとすれば、その場を作り出していく側の自分も、常に自身をその苦しみと喜びの中に身をおく必要があるのだと、活動を作りながら漠然と考えている。

いよいよ今週末に第一回を迎える。一体どうなっていくのか、不安と期待と共に、とりあえず準備に明け暮れる日々である。

## 近況——キムヨンナム

大学院を修了して約8ヶ月が経った。修了した直後、すぐ教壇に立たされたときは、あまりの緊張で立ちくらみがするほどだったが、今はだいぶ慣れ、授業中に学生と冗談を交わすくらい余裕もできた。しかし、仕事は思った以上タフで、毎日の授業準備と授業後の報告、それから立て続けるさまざまなミーティングで、「教える」ということはもはや物理的な繰り返し作業になりつつあった。心の中ではひそかに「これでいいのか。」といった疑問が小さく渦巻いていたが、その疑問と真剣に向き合う余裕が私にはなかった。

しかし、そんな中、自分を見直した出来事が最近あった。私のクラスにボランティアとして参加していらっしゃる E さんが「誤用訂正」の問題を取り上げた時のことである。「学生の日本語表現を訂正しまいと行った行為は返って不自然なものではないか、学生のほうは教師からの訂正を望んでいるかもしれない」といった内容のメールからは E さんの葛藤が窺えた。日本語教育に関してはめったに自己主張をしない私だったが、その時に限ってはどうしても一言自分の意見を述べたかった。メールのやりとりが始まってしまうと、大切な時間がここに費やされるかもしれないと一瞬躊躇ったが、私は結局彼女に返事を書き始めた。それから、意外と強固に意見を述べている自分自身に驚いた。毎日時間に追われているばかりで、何も考えずに生きていると思っていたのに、知らず知らずのうちに私なりの「教える」ことへの信念、哲学が形成されていたようであった。

次は、私が E さんに送ったメール内容の一部である。今現在の私の立場や考えがここに表れているので、これを「近況報告」に代えさせていただきたい。また、メール内容公開に関しては、事前に E さんの了解を得ている。

5月6日

E さん、メールありがとうございます。

クラスで「誤用訂正」をするかしないか、の問題は、まず、学習者の表現を間違った日本語として認識するかどうか、のところから始まると思います。また、それを直してあげちゃあかん、と担当が意識的に努力することは、担当自身にとってもかなりのフラストレーションになるのではないかと思います。

確かに学習者の文を読んでいると、自動詞と他動詞の区別がついていなかったり、辞書から同音異義語を好きに選んできたりなど、明白なミスも見えます。そういった場合、「もし～じゃないの？」と確認する時もありますが、たいていの場合、放っておくといつの間にか表現が直されたり変わっていたりしていたので、このごろは私からは進んで言わないようにしています。先生が積極的に「こう言え」「ああ書け」と言い出すと、学習者は表現の工夫（→この場合は、正しい日本語か否かの意味で）に目が行ってしまし、先生は日本語表現のチェック担当者にしかならなくなりますね。

実は、私自身、ずいぶん長い間「正しい日本語」というものに囚われていて、今もおそらく完全には抜け出ていないだろうと思います。大学院に入る前までは、「日本語が上手」と褒めちぎられていても、その「日本人」のチェックなしには、一文も安心して公に見せることができないほど、自分の日本語の表現に確信がありませんでした。

それが、総合のお陰（なのか、せいなのか）で、今は、「この表現でいいのかどうか」などはまったく気にせず、使いたい放題日本語を使っているところです。私自身が総合から表現への自由が得られたので、「訂正しないこと」の大切さは身をもって実感しています。（中略）

日本語クラスでは、学生の日本語をなるべく正しく、日本語らしくする。といった思い込みは、学生だけではなく先生のほうにもあるかもしれません。そういったことあんまり大切じゃないと一度思いはじめると、ほんとに大したことだとは思えなくなります。「誤用訂正」を大事だと思うかどうかは、担当自身がクラスで何を大切に思うかによって変わるものなのかもしれません。（中略）

問題意識をもち、それを思い切って皆にぶつけている E さんに感心しています。

頑張ってくださいね。応援しています。

ヨンナム

## やや疲れ気味——佐藤正則

3 期目に入りいよいよ大学院生活も油が乗って・・・といけばいいのだが、最近の私は疲れている。仕事もフルタイムに戻り、いくつかの研究会にも参加した上に演習やら実践の授業などをしてしていると寝る時間がなくなってくる。レポートを書いたり本を読んだり授業準備するのは仕事から帰って子どもが寝静まってからなので、相当しんどい。だが、もう以前には戻れない自分がある。先日、妻に「(研究は)あと半年だね」と言われ、いいや一生続くよといったらうんざりした顔で見られて

しまった。もちろん大学院はあと半年だ（修論が書けたらの話だが）、しかし考えること書くことは当面続いていくだろう・・・。

以下今していること。

ライフヒストリー研究会を有志で立ち上げた。まだ始めたばかりで何の成果も出ていないけれど、自分にとって職場とも大学院とも別の実践の足場になるようにしていきたいと考える。とりあえず自分が今取り組んでいるのは日本語学校を卒業した学生たちへのインタビューである。日本語の学習を始めたころの話から今にいたるまでの話、特に日本語学校で彼らがどんなことを学んできたか、その学びは今の彼らにどう影響を与えているのかなどを聴いている。今後は例えば日本語教師のライフヒストリー、日本で暮らす日本語を第 2 言語とする人々やその家族のライフストーリーを聞いてみたい。その中で日本語を学ぶとは何か、日本語教育とは何か、社会とは何か、考えていきたいと思っている。

職場の日本語学校では現在、あるコースを立ち上げるためのカリキュラムを作っている。その際「対話—自己との対話、他者との対話、社会との対話」を理念にカリキュラムを作成している。理念を立てることによってコース内の各教科各活動の目標、進め方、評価が大きく変わっていくのが分かる。7月からは、実際にそのクラスに担任として入ることになる。どうなるかは分からないけど、今まで大学院と職場の往還の中で考えてきたことの、とりあえずのまとめになる実践にしていきたいと思っている。

その他クレオール研究会（4月からはフォーコーを読む！）、実践 15 の授業（演劇してます！）など、やはり今期は忙しい。

細研の演習に初めて出たのがちょうど 1 年前、非常に濃密な 1 年だったと思う。修了まであと 1 年もないと思うとあまりに短い。疲れたとぼやいている場合ではないだろう。あと数ヶ月でお前は何ができるのか、と自ら問う。勿論その具体的な成果物は修士論文である。たいしたことは書けまい、それが今の感触である。しかし、そうはいっても修論を書く中で自分の実践を表現していくための方法論を構築したい、そんなふうと思う。

## コミュニケイクリエーターな生き方——蛇拔優子\*

NPO ということばが世の中になじみ始め、「お仕事は？」と問われれば「英語講師」と答える代わりに「NPO で活動しています」というのに抵抗がなくなり数年が過ぎようとしています。定番の「肩書き」が大嫌い、群れて行動することの恐ろしさを日々感じているはずなのに、最近名刺を作りました。「共同スタジオ コラボレーション 代表 蛇拔優子」です。

2月の末のことでした。湘南江の島の地に貸スタジオがオープンするという広告がある生活情報紙に掲載されました。クラシックバレエ講師の娘がその広さと賃料の手ごろさに目をつけて私に相談を持ちかけたというのが話しの発端です。

あれよあれよという間にスタジオ設立となり、共同運営・経営の運びとなりました。主として経営面に携わる代表3名と運営面に携わる講師3名、それに就職浪人中のMR君を事務局長に迎え入れて7人でスタートです。

みんなが経営者、みんなが運営者を目指し、対等であり合理的であることが原則です。そのためにはNPO活動で学んだ「情報の共有化・プロセス重視型合意形成・ネットワークの深化と進化」を心がけたいものです。

ところで、スタジオの命名ですが、実態どおりの「共同」とは「協働」でもあり、「コラボレーション」では凡庸過ぎるので「コラボレーション」。我ながら上手い命名だとほくそえんでいます。

さて、ネットワークの深化と進化の具体例としては、2年前に現象学を題材にした絵本『ぼくはオッドアイズ』を自費出版しました。猫画家 多田すみえさんの可愛いねこさんたちが肖像画的にゾロゾロ登場するので、竹田・フッサール現象学の哲学思想が隠されているなどとは想像さえされないところが味噌です。

そして近々『ぼくがJ家の息子になったわけ』を自費出版する予定です。日々の暮らしと活動のなかで知り合った画家や作家たちとの「協働」の実りがこのような出版活動です。

6月には信州八ヶ岳西麓に居を移します。猫さんたちとそこで静かに、そう、この形容がびったりの生活を夢見ていたのですが、信州と湘南を往復する生活になりそうです。

---

\* Januki Yuko

信州では地域社会の形と中身の創造, 湘南では人間関係のネットワークの充実が主眼となるのですが, いずれにしても要はコミュニティの創造です。

ムッシュ細川の研究室を出て早 4 年。修士論文のテーマの真髄は当事にも増して日々噛み締めるものです。「君は何者か？」との世間からの誰何には「コミュニティクリエイター」であると応えています, 死ぬまでこれは変わらない「肩書き」であり私という「本質」である続けることでしょう。

ちなみに, 共同スタジオ コラボレーション (通称スタジオ・コラボ) の URL は <http://studio-collabo.com/> です。

クリエイティブな会員を募っています。詳細はスタジオ・コラボの PC メールでご連絡ください。

## 私たちの現場から——武一美

2005 年 4 月から 2006 年の 2 月までの 1 年間, 同僚としてともに授業を担当した 4 期生の牛窪さんと久しぶりに話す機会があった。

思えばあの 1 年間, 私たちは部屋の主である細川先生よりも長い時間, 7 階の研究室にいた。授業後, お昼ご飯を食べながら, 授業報告を書きながら, 思いつくままいろいろなことを担当者間で話し合った。それは「○○さんがねえ・・・」という他愛のないおしゃべりであったり, クラスで問題が起こりそれをどのように受け止め学生に返していけばよいかという悩み相談であったり, クラスのコンセプトに対して実際の授業活動をどう組み立てていけばよいかという議論であったり, ごちゃまぜの井戸端会議そのものであった。

まもなく出版される『考えるための日本語【実践編】』は, そんな井戸端会議の中から生まれた。論文という形では見せることのできない, 授業活動の全体像を描き出してみたいと思った。私たちの試行錯誤も含めて, どのように授業を計画し行なったのか, 学生たちはどのように活動し何を考えていたのか, などをそのままの形で本にしたいと考えた。

本が完成するまでの過程では大変なこともたくさんあったがうれしいことも多かった。中でもうれしかったのは、帰国した学生たちと久しぶりにやりとりできたことだ。この本には、学生たちのレポート・授業の音声記録・インタビュー記録などのデータをそのまま載せてあるので、出版許可をもらう必要があった。そして「本になるのはうれしい！」という学生たちの声にとっても励まされた。

思えば、最初に書いた原稿を友人（以前の同僚）に読んでもらったおりに「なんか自慢してるみたい」「データばかりで読みたくない」と厳しい感想をもらい冷や汗をかけた。自慢にならないように、読みやすいように、せつかくの学生たちのレポートを十分活かせるように、私たちの現場をどうしたら本としてまとめることができるのか、といろいろ苦心した。（口の悪い友人に感謝！！）

『考えるための日本語【実践編】』が出版されたら、始めにする仕事は学生たちにこの本を送ることである。

## ディスコミュニケーションから始まるコミュニケーション——田邊裕理

10月から、JSL（Japanese as a seconde language：日本語を第二言語として学ぶ）生徒への日本語支援のために公立中学校に通うようになった。私が支援に言っている学校は全生徒の三分の一がJSL生徒で構成されている。そこまで比率が大きいにも関わらず、彼らをサポートするシステムが確立されているとは言えない。授業についていけず、「お客様」のような状態で授業時間を無為に過ごしている生徒が少なくない。

自己表現する機会が失われ、自分を必要としない場所にいるという意識が、JSL生徒の自信喪失や自己卑下につながるという問題点がすでに指摘されている。学校という場所は、（今読書会で読んでいるフーコーにならえば）学生の身体を長時間拘束し精神的に痛めつける「監獄」のような所になりかねないのである。

1991年、文科省は「日本語指導が必要な外国人生徒の受け入れ等に関する調査」を提言した。「日本語指導が必要」とは、一体どのような状態を指すのか。誰が何

を基準にしているのだろうか。それは要するに学校の先生が教えるとき困るから指導が必要だということである。つまり「日本語指導が必要」だと考えるのは受け入れる側だということだ。

だが、教育はそもそも一体誰のためにあるのか。教育は教育者のためにあるものではないはずだと私は常々思っている。確かに日本語でのコミュニケーションの問題を抱えるか否かだけで見れば、確かに JSL 生徒は「指導が必要」な対象だろう。だが彼らをそういう見方だけで縛って、身動きができないようにさせているのもまた教育者なのではないか。

例えば「総合活動型」の日本語教育においては、学習者は『良い生徒』にも『悪い生徒』にもなりえない。ただ、そのコミュニティの成員として、お互いに触発した結果がレポートという形になって表れる。各成員がどのように変化するか、またどのように影響をもたらすかが分からないので、授業担当者も予測しないような事態が起こるかもしれない。でも言葉の世界は本来、予定調和で生み出されるものではないのだから自然な形とも言えるだろう。

日本語でのコミュニケーションに困難を感じているのは、他の誰でもない、JSL 生徒たち自身のはずである。慣れないことばで意思疎通をはかろうとして失敗し、次のコミュニケーションに向かう勇気が出なくて立ち尽くしているのもまた彼ら自身なのである。「教える時に困るから日本語指導が必要」だという価値観は、JSL 生徒の主体性をただ教師の側に収斂しているだけなのではないだろうか。私は、予定調和の美しい空間は言語教育ではないと思う。そもそも言語行為とは何なのか考えたとき、コミュニケーションはディスコミュニケーションと表裏一体であることを認めることから言語教育を始めたい。例えばコミュニティに存在する人間のそれぞれのことばを提示すること、それは差異の提示でありディスコミュニケーションの提示でもある。ディスコミュニケーションから始まるコミュニケーションがあってもいいのではないか。そう思うようになった近頃である。

## 芽吹きの中——橋本弘美\*

4月下旬、今年も北海道名物の狂乱の春がやってきた。光と水分をたっぷり含んだ新芽が、裸の茶色の木々に顔を出す。声が聴こえてきそうな勢いで、「芽吹く！」今まで雪に覆われ、無彩色だった豊平川の土手や、藻岩山の木々がいっせいに色彩を放つ。それがあらゆる場所で同時に起こる。何百、何千、何万の木々が一斉に冬から目を覚ますのだ。その伸びやかさ、押し出されるような緑はまさに「狂乱」のごとく、自然の放つ生命力に胸がきゅっとなる。新しい季節が巡ってきたというゾクゾクした想い。瑞々しさが至る所にあふれだし、私の体にも伝わり、駆け巡る。何か新しく始めたい、いや、始めよう、今すぐに！という気持ちが沸き起こるのは、この美しく変わってゆく木々の姿に心を奪われ、それが私たちに伝染するからなのだ、きっと。

・・・というわけで、私もこの春、芽吹きたくて、新しいことを始めた。「スウェーデン語」と「絵」である。

私の勤務する北海道東海大学は、北欧の交換留学生が主で、春学期はスウェーデン・秋学期はノルウェーからの学生たちを受け入れている。日本の大学でもこれだけ北欧の学生が集まるのは珍しいらしい。そのため教員の私が彼らの母語を少しでも知っているのは、いろいろな点でプラスになるため、今春からスウェーデン語を始めた。特に今年は、北欧との関連記念行事も多く、6月には本学にスウェーデン大使も来校予定とのこと、それまでには私も大使にウエルカムが伝えられ、少しは会話ができるようになりたい。何よりも語学を習うことで自分も学生の気持ちを味わえるのがいい。客観的に自分の教室活動を振り返る機会にもなっている。

もうひとつは「絵」である。日本語の授業で、学生からの文法の質問に対し、ホワイトボードに絵を描いて状況・違いの説明したところ、それがすごく好評で「わかった！」という声が上がった。そのうち自分でも言葉の説明する前に、絵で表すとどうなるだろう？と考え、意識するようになってきた。もちろん全てのことを絵にはできないし、別にそれを目指しているわけでもないが、言葉のニュアンスの違いやこういうときは使わない、という状況を絵にすることで、一瞬でわかることがある。私がペンを持つと、「次は何を描くのか？」と学生がワクワクしてくれるよ

---

\*北海道東海大学 短期留学生部門 (hirominghh@es.htokai.ac.jp)

うになり、写真を撮られることも。また、「こういう場合はどう？」と学生が前に出て来て、絵を描いて質問するなど、黒板は次第に、例文と絵が躍るようになってきた。すると、教室はもっともっと自由で、柔軟になってきた。自分の頭の中のキャンバスに「絵」を描いていくような感じだ。いま私のカバンの中には色鉛筆とスケッチブックが入っている。いつしかこの教室の模様を、描き出してみたい。

「スウェーデン語」と「絵」。両方ともとても楽しくて、私も萌黄色の気分で思いつき芽吹きの中である。北海道の芽吹きの春も秋には実がなるが、私も、いつしか熟して実を結ぶときが来るといい。そのときは、甘くて美味しい実がなりますように……。

## 「考える」な日々——古屋憲章

僕は今学期も相変わらず、早稲田大学の日本語センターで様々な授業を担当している。先学期まで、センターでベータ(β)と呼ばれていた総合活動型のクラスは、今学期から「考えるための日本語」と名称が変わり、1から6までのレベルで実施されている。僕は1レベルと4レベルを担当しているが、このうち1レベルは、初級の学習者を対象とした総合活動型の実践という新たな試みであるため、特に表現と形式の問題について、日々暗中模索しながらクラスを担当している。また、そのほかにも、日本語4Aとテーマ科目「文化論を読む・考える」において、読み物を媒介とした活動型の実践という新たな試みを行っており、こちらのほうも日々暗中模索しながらクラスを担当しているような状態である。

このような暗中模索してばかり(「明日はどっちだ〜」)の日々なのだが、そのような日々の中でも常に変わらず考えていることは、インターアクションを行うことの意味についてである。

「総合」の教室を担当していて面白いのは、学生たちのレポートが変化していくプロセスが見られるということである。学生たちは口々に「自分のレポートが変化したのは、クラスや対話でレポートについて話したからだ」と言う。これには二つの意味があって、「自分のテーマについて話しながら、自分の考えがだんだんはつきりしてきてよかった」と肯定的な意味で言う人もいれば、「人と話したことによ

って、本来自分が言いたかったことではないことを書かされてしまった」と否定的な意味で言う人もいる。しかし、肯定的な意味でも、否定的な意味でも、彼らが「自分のレポートが変化した」と思っていることに違いはない。

僕は自分の言いたいことを表現するというのは、自分の言いたいことの素みたいなのがあって、それにことばを当てはめていくというようなそんな単純なことではないような気がしている。

まず、人は他者に伝えるということを前提にしなければ表現することができない。たとえ一人で書いているときでも、それは自分にわかるように書いている、つまり、読者としての自分に伝えるように表現しているということである。

人に何かを伝える場合、相手の反応によって、その表現する内容は変わってくる。テープを聞いているのではなく、相手が目の前にいる以上、聞いている相手は、わからないところがあれば、「わからない」と言うだろうし、何か質問があれば質問するだろう。しかし、どこがわからないか、どんな質問が出てくるかは事前にはわからない。伝える人は、その場で考えて、答えるしかない。この答えている内容は、事前に準備されていたのではなく、正にその答える瞬間に生成されているものであり、何が生成されるかは本人にもわからない。

このように考えると、「言いたいこと」というのは、表現する人の中にあるというよりも表現する人と理解する人の間にあるとも言ったほうが正確なような気がする。そして、表現する人と理解する人の間で今までになかった何かを生成することが実はインターアクションの意味ではないかと僕は考えている。

僕が担当する教室は、教室参加者が上述したようなインターアクションの意味を体感できるような場所であればいいと思っている。そして、インターアクションの意味を体感すること、すなわち、自分の認識を他者との協働によって構築していく体験の積み重ねが、様々な場所でことばによって他者との間に関係性を構築する素地となるのではないかと考えている。

## 近況——松井孝浩

5年ぶりの日本での生活が始まった。大学院生の生活は予想以上に忙しく慌ただしい。そんな生活の中で、意識の上で上がってくるひとつのことがある。

総合活動型日本語教育の教室では、授業で話されたことばが次回には文字化され書かれたことばとなって目の前に現れる。それをもとにまた議論が進み、またそれが文字化され、書かれたことばになる。この話すことと書くことの循環、ことばが文字化される現象とは一体何だろうか。これを話しことばと書きことばの違いと言ってしまえば、これは割合と耳慣れたことばでわかったような気にもなるが、そのような既成のことばでは捉えきれない、「話されたことばと書かれたことば」と名前を付けたこの両者の間には本質的に異なる何かを感じる。

話されることばは学ぶことなく身に付けることができるが、書かれることばは学ばなければ身に付につけることはできない。話されることばは協奏的に生じるが、書かれることばは書かれるその場では特に相手を必要としない。話されたことばは現れては消え、1秒前のものですら2度と再現することはできない。しかし、書かれたことば、つまり文字は何千年もの時を超え、私たちに生まれたその時のままの姿で語りかける。文字とは考えてみれば考えてみるほど不思議なものだ。

ところで、世界には無文字社会という文字をもたない社会がある（あるいはあった）らしい。そのような社会とはそこに属する個人々のどのような認識の上に成り立つのだろうか。そのような社会では、ことばは全て発する人の身体に属し、現われては消えていく。そして、ことばは発せられた人から離れることはない。つまり、ことばと身体は一体となって存在しているといえる。

しかし、身体と一体のものであったことばは文字の発明によって、身体から切り離されることになった。文字という擬似的身体を与えられた話されたことばは、書かれたことばとして可視化できる存在となった。そして、この書かれたことばを人はさまざまに解釈し、文字自体はその解釈について当然沈黙したままである。また、文字はそれが書かれた前後の状況や出来事を語ることはない。

このようなことを考えるのは、タイ語の読み書きがほとんどできないままタイで生活していたという無文字生活経験によるものなだろうか。確かに、タイでは書かれたことばはほとんど理解できず、もっぱら話されたことばだけで生活を送ってい

た。それはそれで、余分な情報を与えられなくて済むという快適さがあった。それが帰国してからは、目にする文字全てが情報となって頭の中に入ってくる。

しばらくは、この話されたことば、書かれたことばの問題に悩まされる日々が続きそうだ。

## なぜ私はこれをするのか:実践を振り返り、それを規定する様々な要素を捉える——山本冴里\*

現在の勤務校との契約は、これを書いている4月の末で終わり、後一ヶ月ほどで、私はブルターニュを離れなければならない。そろそろ資料や荷物の整理を始めなければ、という焦りとともに、ここで得たものの総括もしておきたいな、という気持ちだが、だんだんと強くなってきている。また新しい学校で働き始める前に、きっと必要なことなのだろうな、と思う。

私は現在の勤務校で、何をやってきたのか。

学習者との距離が、とても近い学校だった。日本語科の学生は10人ほどしかいないし、毎日同じクラスの担当である上に、学習者の半数ほどは、教室と向かい合わせの寮に住んでいる。休日に街を散歩していれば、たいてい、誰かしらを見かけることになる。学習者の家族の方たちとも、しょっちゅう顔をあわせている。

そんな環境で、2年近くを過ごしてきて、今までこれほど、教室外の学習者について、詳しく知ったことはなかった。学習者と近い距離で暮らすうちに、何だか少し、以前よりは「見える」ようになってきたように感じる。「学習者はそれぞれの歴史や物の見方を教室に持ち込んでいる」ということが——本や論文では読んだことがあったのだが——深く実感できたということ、それが、今の場所で働いて得られた、最も大切なものかもしれない。

その実感は今後数年に渡って追いかけていきたい、いわば未来への志向性をもった研究課題に繋がっているのだが、それとは別に、もうひとつ、より過去へと向かう課題も有益なものかと思う。それは、自らの実践を振り返り、恐らくは無意識の内に拠り所としていた理論を発見するという形での実践研究だ。

---

\* ISUGA, Institut de Management Europe-Asie (nezima@hotmail.com)

学習者と同じように、教師も、自分の歴史や物の見方を教室に持ち込んでいるはずだ。

だから、まずは今の自分が拠って立つものを確認することによって、実践を規定する様々な要素を意識化し、吟味し、再出発の手掛かりを掴みめることができれば、と思う。

自分の実践はどのように形成されていたのか、という問いの追究は、すなわち、教師としての自分はどのような時間を過ごしてきたのか、という問題の追究であるのかもしれない。



## 編集後記

私の思想 市嶋典子

言語文化教育第6号では、新たな試みとして、「考えるための日本語—実践編」の執筆者との座談会を設け、その内容を本誌に掲載することにした。座談会には、執筆者の他に、早稲田大学の総合活動型日本語教育の実践に、ボランティアとして参加してくれた文章談話研究室、博士後期過程の寅丸さん、信森さんと、明石書店、編集者の西山さんが参加してくれた。座談会の議論では、「実践の考え方」、「学習者ニーズの問題」、「学習者主体」、「教師の役割」、等、様々なテーマが持ち上がり、活発な議論が展開された。私は、司会者として、その場に居合わせたのだが、座談会の中で、西山さんが、「この本に書いてあることは、方法ではなく、思想だと思っています。」と力強く述べていたことが、今でも印象深く心に残っている。

私は、現在、大学内外あわせて、週8コマの日本語クラスを担当している。活動型の実践と、教科書を中心に授業を進めていく実践を平行して走らせている。どのクラスも、一人で担当するのではなく、3人から5人の教師で一つのクラスを動かしていく。実践を共同でデザインする段階では、教室の目指すべき方向性を徹底的に議論しながら作っていく場合と、前例を踏襲するだけの場合とがある。後者の場合は、決められたスケジュールに沿って、割り当てられた担当部分をこなせば、それなりに授業は進んでいく。やっかいなのは、前者の方だ。なぜなら、前者の場合、実践を自立的に考えなければならず、教室担当者の思想が問われることになるからだ。

恥ずかしながら、私の場合、思想といっても、さほど確固としたものがあるわけではない。むしろ、実践の中で、同僚と議論しながら、学習者に接しながら、また先行文献の言説に影響を受けながら、自分の立ち位置を見定めているような状況にある。考えながら、迷いながら、具体的な実践を通して、自己の思想のあり方を模索していると言える。私は、この試行錯誤のプロセスこそが、実践研究であると考えている。このプロセスは、やっかいでもあり、苦痛でもあり、一方で、興味深く、

刺激的なものでもある。とりあえず、退屈する暇はない。そして、「私の思想に基づいた日本語教育実践」というのは、このようなプロセスを通してこそ、醸造されていくのではないかと思っている。「私の思想」を形にするためにも、これからも、ずっと、実践研究は続いていくのだろう。こうして、永遠に、寝不足の日々が続いていくのだろうけれども・・・。

言語文化教育研究第6号 編集責任者

## 立ち竦む日本語教師へ——あとがきにかえて 細川英雄

戦後の日本語教育は、「日本語の語彙・文型を確定し、それを外国人に効果的・効率的に教える」ことに全力を傾けてきた。最初の危機は、70年代後半から80年代初頭にかけての留学生数の急増だった。このとき、多くの日本人が日本語を教えるのは難しいと実感した。とくに言語を構造的に捉える眼を持たない国語教師にとって、第2言語としての日本語教育はまさに異文化だったに違いない。すべての日本人が日本語教師となるべきであるというような議論が展開されたのもこの頃だった。

しかし、ここで「日本語の語彙・文型を確定し、それを外国人に効果的・効率的に教える」ことの正当性が論証されたわけではなかった。むしろ、与えられたことをきちんと学ばない留学生は、落ちこぼれであるかのように言われ、4級から1級までのどのランクにいるかがあたかも人格判定として機能するようになる。

第2の危機は、90年代からの「移動する子どもたち」への日本語教育だろう。ここでは、「日本語の語彙・文型を確定し、それを外国人に効果的・効率的に教える」ことに腐心してきた日本語教師がみな立ち往生したのだ。つまり、言語活動をそのような固定化した素材として一方的に教育するという矛盾が一気に噴出したといっていいただろう。

第1の危機が、立ち竦む国語教師だとするならば、第2の危機は、立ち竦む日本語教師である。

こうした90年代後半の社会の中から、「総合活動型日本語教育」は生まれた。

今回、明石書店から上梓した『考えるための日本語【実践編】—総合活動型コミュニケーション能力育成のために』は、本誌の座談会でのやり取りからもわかるよ

うに、この活動に取り組む担当者一人ひとりの思想の自己表現に他ならない。学習者のニーズや効率性を楯に、自己防衛に走る日本語教師には、自らの思想を表現する場を持たない不幸がある。だからこそ、そうした日本語教師は、自分の立場を自分のことばで語れないのであろう。

90年代の危機に出会って、今立ち竦んでいる、そのような日本語教師たちにむけて自己回復のためのひとつの救いの場がここにあるということを『実践編』は明確に提示している。(ほ)

## 投稿規程

1. 本誌は、早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室が、年2回、春・秋にインターネット上および印刷媒体で発行するものである。
2. 投稿者の資格等についてはとくに問わない。
3. 投稿原稿の内容は、タイトル「言語文化教育研究」に関するもので、未発表のものに限り、使用言語は日本語とする。
4. 掲載原稿の種別は、論文、教育研究ノート、書評、近況等とする。
5. 原稿の掲載にあたっては査読をおこない、その採否については編集委員会において決定する。
6. 原稿の執筆および提出方法については、別に定める「言語文化教育研究：執筆要領」に基づく。
7. 投稿締め切りは、原則として発行の2ヶ月前、2月末日、8月末日のそれぞれの正午（必着）とする。
8. 投稿は、上記7. の締め切りまでに、下記10. E-Mail によるのみ受け付ける。送信の際、E-mail 本文に、論文名、執筆者名、所属機関、連絡先（住所。E-Mail アドレス）を明記し、原稿ファイルを添付すること。ファイルの形式およびファイル名の書式は、別に定める「言語文化教育：執筆要領」に基づく。
9. 「言語文化教育研究：執筆要領」は、<http://www.gsjal.jp/hosokawa> に掲載。
10. 原稿送付先、及び投稿に関する問い合わせ  
早稲田大学大学院 日本語教育研究科言語文化教育研究室  
〒169-8050 新宿区西早稲田1-7-14-705  
E-Mail : [info@gbki.org](mailto:info@gbki.org)

バックナンバーは、言語文化教育研究室 WEB サイトで閲覧可能です。

URL : <http://www.gsjal.jp/hosokawa/>

## 執筆要領

### 1. テーマ

タイトル「言語文化教育研究」に関するもの

### 2. 分量

論文一遍につき、40字×40字で10枚程度（図表・注・文献等を含む）

### 3. 書式

1) 投稿原稿は原則として、「A4判横書きの Microsoft Word 形式」または「テキストファイル形式」とし、句読点（「,」「。」を使用）その他の記号は全角、欧文・数字は半角扱いとする。

2) 投稿原稿には、本文の前に概要（200字程度）、キーワード（5字程度）を付すこと。

3) 参考文献等には、著者別50音順にあげること。欧文その他の文献は、和文文献のあとにアルファベット順にまとめること。（詳細は、以下の URL を参照）<http://www.gbki.org/bibstyle.html>

## 執筆者（50音順）

新居可知子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
アンドラハーノフ・アレクサンダー	早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程
五十嵐まゆ	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
市嶋典子	早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程
牛窪隆太	早稲田エデュケーション（タイランド）
大西博子	早稲田大学日本語教育研究センター契約講師
大野のどか	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
キムヨンナム	早稲田大学日本語教育研究センター契約講師
佐藤正則	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
蛇拔優子	共同スタジオ コラボラシオン
武一美	早稲田大学日本語教育研究センター常勤契約講師
田邊裕理	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
寅丸真澄	早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程
信森あずさ	早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程
橋本弘美	北海道東海大学国際文化学部短期留学生教育部門
古屋憲章	早稲田大学日本語教育研究センター契約講師
松井孝浩	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
山本冴里	ISUGA, Institut de Management Europe-Asie

## 査読協力者

アンドラハーノフ・アレクサンダー，市嶋典子，田中里奈，鄭京姫，三代純平

# 言語文化教育研究 第6号

---

2007年5月30日

発行・編集 早稲田大学大学院日本語教育研究科  
言語文化教育研究室  
編集責任者 細川英雄  
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14-705  
<http://www.gsjal.jp/hosokawa/>

DTP ケイ商店  
印刷・製本 株式会社サナエ

© 2007 早稲田大学大学院日本語教育研究科 言語文化教育研究室

---

本書の一部あるいは全部について、著者から承諾を得ずに複写・複製・転載することは、著作権法上の例外を除き、禁じられています。