

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」⁷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考えら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

⁷ 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かは決して思えない。

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。¹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。その上にとっ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態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