

「教育学」としての日本語教育

——その構築過程にある現況——

有 田 佳代子

1. はじめに

近年、日本語教育の現場に身を置く者の中で、従来の応用言語学あるいは応用日本語学の一分野として自らの仕事を位置づけるのではなく、教育学としての日本語教育を構築しようとする流れがある⁽¹⁾。中国帰国者・留学生教育そして地域日本語活動⁽²⁾などに取り組む山田泉は、たとえば、「日本語教育はこれまで、『日本語』の面が重視され、『教育』の面が軽視されてきた⁽³⁾」と述べる。すなわち、「日本語教育では、個人が学びによって自己変容を促していくという目的、つまり本来『教育』と呼ばれるものが等しく目指すべき目的が忘れられ、技能としての日本語を操る能力の育成⁽⁴⁾」が、その目指すべきものだと考えられる傾向にあった。しかし、日本語教育の場は、さまざまな国籍や文化的背景、思想や宗教・信条を持つ者が個性豊かな「教室の仲間」として、力ある共同体を作る可能性を持つ場でもある。また、国内で日本語を学ぶ学習者の多くが、この日本社会にあって「社会的弱者」となりやすい現実を見すえなければならない。したがって、その教室をコーディネートする日本語教師の専門性は、学習者の日本語運用力の向上だけで議論すべきものではない。教育学者林竹二が「学ぶことは変わること⁽⁵⁾」と言ったように、ブラジルの識字教育家パウロ・フレイレが「文字を読むこと」と「世界を読むこと」を統一的に捉えようとした⁽⁶⁾ように、日本語教育の理念もその実践も、語るべき自己の内面の成長とそれを支える形式としての言葉の習得を一体化させる必要があり、それが本稿の主張である。

しかしながら、山田も指摘するとおり、そこにはいくつかの反論が現れるだろう。「日本語教育は多くの場合、成人に対する教育であり、対象学習者を成人に限定すれば、学校の教育などとは違って、教師側は、日本語教育を学習者の自己変容とか人格形成とかとは切り離して、その学習者に必要な道具としての日本語をいかに効率よく習得させるかを考え、それを実践すればよいはずだ。その言葉を使って、人格形成をしようが何をしようが、それは判断能力を持った大人である学習者自身の勝手ではないか⁽⁷⁾」、「日本を相手とした国際ビジネスマンや日本製の機械の操作をするために日本語のマニ

ュアルを読む技術者が、日本語教育に求めているのは、日本語力がすべてであって、それ以上でも以下でもないはずだ。ましてや日本文化など教えてもらいたいわけではない⁽⁸⁾」、「日本語という外国語を教えて学習者に変容を迫るというのは、まさに戦前の日本語教育の同化主義を思い起こさせるもので、現在の日本語教育は、『道具』としての実用外国語教育に徹するべきだ」、「日本語によって『世界を読むこと』の意義は理解するが、それは語学習得のあとの専門教育が担うべきもので、日本語教育とは切り離されるべきだ」などの意見がその代表であろうと思われる。私事ながら、筆者自身、かつて、まさに上記のような認識を土台として、日本語教育を含む語学教育を「軽視」していたために、それを自らのアイデンティティを支える重要な一柱として捉えることができなかった。

私たち成人は、その人格や、価値観や物事の捉え方のような内面に、すでに「変わる」べき余地も必要も持たないだろうか。たとえば、自分とは違う他人の考え方によって、海外旅行での新しい経験によって、身近な人間のさりげない言葉によって、子どものユニークな発想によって、「目から鱗が落ちる」ように、世界と自分を見つめる眼が大きく「変わる」体験を、私たち成人も持つのではないか。上述した通り、特に国内での日本語教育の現場は、その性質から、国籍や民族をはじめとして世代や宗教や思想や社会的立場など、さまざまな文化的背景を持つ者たちが、「教室の仲間」となって共同体を作る場である。その中で、それぞれの相違を敢えてぶつけ合うことによって、それまで信じて疑わずにきた価値観だけではなく、多種多様な世界の見方があることに気付く。そして、異なる考えを持つ人たちとのかかわりを通して、相互を尊重し合いながらも、それぞれの価値観や世界観を発展させていくことができるのではないか。かつ、そこでの対話は、現状の社会を作り上げている多種多様で複雑な社会的力関係の文脈を読み解き、その力関係を越えた対等で平等な「共生」のあり方を考え、その実現のために行動する個人の資質・能力の開発を促していく。このような使命はもちろん、ひとり日本語教育が担うものではない。ここでの主張は、日本語教育が、かつて戦前に犯した同化主義に陥るのではなく、「日本人」の価値観や「日本文化」の押し付けに決して貶められることのないバランス感覚を持った時、「道具」だけの日本語教育ではなく、「教育学」としてのそれが、大人の「人格形成」や「自己変容」に貢献し得る一領域であること、そして、異文化間のコミュニケーション能力を育てることによって人類に貢献できる一領域であることを示すことである。したがって本稿では、まず、従来の日本語教育の学習観と、「教育学」を重視する日本語教育の新しい潮流について、その違いを際

立たせながら双方の概略を論じる。次に、そのなかでも多くの実践研究を持つ「問題発見解決学習・総合活動型日本語教育」の理念と実践についての概要を示す。そののち、敬和学園大学における「総合活動型日本語教育」の実践について、学習者のポートフォリオを元に、成果と課題を報告する。

2. 従来の日本語教育の学習観

2 - 1. 行動主義心理学と認知主義心理学

1960年代までの日本語教育は、行動主義心理学 (behaviorism) の学習観に支えられていた。そこでは、学習とは、刺激に対する反応の結び付きであり、「正しい」反応への報酬によって「条件付け」された後に形成されると考えられた。したがって、この学習観に基づく教育方法の特徴は、「やさしい問題から順に難しい問題に進むという、階段を上るように一步一步、練習問題を解いていくコースが設定され、それぞれの段階での『反復練習』が強調⁽⁹⁾」されるのである。行動主義心理学の影響を受け、構造言語学を基礎とするオーラル・アプローチ⁽¹⁰⁾は、音声言語を重視し、文の型 (pattern) の反復練習により言語習慣の形成を目指す。オーラル・アプローチは、日本語教育を含む世界の外国語教育に大きな影響を与えたが、そこでは、ひとつの文型を何度も反復練習させるために、語学演習装置 (ランゲージ・ラボラトリー) が考案された。また、現在でも、特に国内での初級段階の日本語教育に主流を占める直説法⁽¹¹⁾による文法積み上げ方式も、基本的に行動主義の学習観を基礎としているとされる⁽¹²⁾。

この行動主義心理学を批判して台頭したのは認知主義心理学 (cognitive psychology) であり、チョムスキーなどによる「認知記号学習理論」 (Cognitive Code-Learning Theory) は、日本語教育においてもオーラル・アプローチ批判としての役割を果たした⁽¹³⁾。認知主義心理学では、人間をひとつの情報処理システムとみなし、学習とは、学習者の知識構造が変化することだとする。つまり、やみくもに刺激を与えたり、意味もわからず反復練習や丸暗記をするだけでは、学習は成立せず、既有知識と関連付けたり自分なりに物事を意味づけて再構成して初めて、人間は知識を取り込むことができるとする。その教育方法は、反復練習ではなく、意識的な類推による言語ルールの獲得に重点がおかれ、したがってそこでは、文法の演繹的な説明に多くの時間が割かれることになった。

2 - 2. コミュニカティブ・アプローチの「学習者中心」

行動主義に基づく文法積み上げタイプのオーラル・アプローチの方法論に

対して、いくら文法的、音韻的に正確な言語を覚えても現実のコミュニケーション場面で使う力は身につかないという批判から生まれたのが、社会言語学を背景としたコミュニカティブ・アプローチである。コミュニカティブ・アプローチが、学習者の既存の知識や知的能力を重視し、学習者に「対象に働きかけて考えさせる」教育方法、「課題状況の中での問題解決」という考え方をもちこたは、認知主義的心理学に基づくものである。しかし、「認知記号学習理論」はチョムスキーによる「言語能力」、すなわちそれぞれの伝達場面の違いを考慮しない「言語（のみ）についての純粋な知識」を重視したのに対し、コミュニカティブ・アプローチは文法的に正しい文を作るだけでなく、いつ、誰に対してどのように話すかという言語使用の適切さに関する能力、すなわち、コミュニケーション能力を重視した。

その大きな特徴は、それまでの教授項目中心、教材中心の教育方法から、「学習者中心」のカリキュラムやコース・デザインを提唱したことである。学習者の関心やそれぞれの学習者の現実の言語使用場面を考慮するなど、学習者の「ニーズ」を分析した上でのシラバス作りや、学習者と教員が話し合いながら学習の方法や内容を決定していこうとする⁽¹⁴⁾。この「学習者中心」概念は、牲川によれば⁽¹⁵⁾、日本語教育においてさまざまなバリエーションを持つことになるが、その嚆矢となるのは1990年の岡崎・岡崎の著作⁽¹⁶⁾である。この著作において岡崎・岡崎は、学習者が本来持っている「学習『内容』への関心」「社会性」「異文化性」に重点をおいてコミュニケーション能力を育成しようとしたが、その独自性は、3点目の学習者の「異文化性」に注目した点であると言われる⁽¹⁷⁾。具体的には、学習者に「母国文化」への自覚を促し、「母国文化」を軸として学習者の自己アイデンティティを獲得させ、異文化に生きるための力を身につけさせる。すなわち、学習者の文化的帰属意識を自覚させた上で、異文化の地である外国で生活する自分とは何かを表現させることが、日本語教育の重要な目的であるとした。1980年代までの日本語教育においては、言語と文化は切り離して捉えられる傾向があり（たとえば、日本語は語学で、日本文化は日本事情で教授する、など）、システムとして、あるいは手段としての言語習得、および言語習得と切り離れた上での文化教育が行われていた。そうしたなかであって岡崎・岡崎の「異文化性」に注目した「学習者中心」は、学習者による文化の発見こそ日本語教育の重要な目的であり手段でもあるとした点で、従来の日本語教育の言語観・文化観に転換を迫るものであったと言える。

しかしながら、そこでは、学習者のアイデンティティが「母国文化」に支えられていることが当然視されており、学習者の主体性は「母国文化」によ

って維持されているという前提がある。したがって、それぞれの学習者の個別性を重視しようという姿勢と、学習者のアイデンティティを国文化の中に回収しようという姿勢の両方を持つという点で、決定的な矛盾を内包する理念でもあった⁽¹⁸⁾。学習者Aさんの「個性」を重要視すると言いながら、100万人か13億人か存在する〇〇人の「代表」として、Aさんを捉えようとするのである。

3. 新しい日本語教育の潮流

上述したような従来の日本語教育においては、習得すべき言語知識や言語技術というものがあって、それを学習者に習得させるための手段としての、反復練習や文法説明や「学習者中心」プログラムであった。それに対して、新しい日本語教育の潮流では、個別的な言語知識や言語技能を教えるということは焦点化されず、むしろ学習者が行う活動の編成に焦点が置かれること、かつ、そのような活動のなかで、学習者の行為のあり方、社会・文化的環境についての理解、そして学習者自身の自己認識の3つが、変容し拡張することを目的としている点で、重要な意味を持つ。

状況的学習論の正統的周辺参加論は、マルクス主義的な関係論的観点から、社会的実践の一側面として学習理論を定式化するという方法である⁽¹⁹⁾。社会人類学の研究者であるレイブとウエンガーは、西アフリカの仕立屋の徒弟の学習研究のためのフィールドワークを通して、学校という形態に代表される現代社会における学びのあり方を見直し、学習を、共同体のなかでの社会的実践に埋めこまれた活動であるとした。つまり、そこでは、「学習は、主体が特定の知識や技能を獲得する過程であるとは見られず、むしろ、共同体の実践により深く参加することに伴って起こる主体の全人的な変容であると定式化される⁽²⁰⁾」。西口らは、この状況的学習論を日本語教育の新しい理念として取り入れようとする⁽²¹⁾。引用すれば、「状況的学習論の観点から見ると、日本語教育で作るべきものは、『日本語がよくできる（日本語非母語話者の）わたし』という熟練のアイデンティティである。この熟練のアイデンティティには、『その人が自分らしい自己実現をするために必要な日本語ができること』とともに、『行動する場面の特性やその背景を知っていること』、そして『わたしは日本語がよくできる日本語非母語話者である』という自己認識が含まれる。そして、日本語教育とは、そうした熟練のアイデンティティを形成するような、学習のためのリソースが巧みに構造化された『学びの経験』を編成することである⁽²²⁾」。そして、そこでの教師の役割は、「直説法による文型・文法積み上げ方式で、（中略）そうした教育内容とその系統

性（つまり、いわゆる提出順序）を承知しており、それぞれの学習言語事項を直説法によって教えることができる⁽²³⁾」ことではなく、利用可能な学習の資源を十分に活用して、それを巧みに組織して有効な教育的環境を提供するプログラム・コーディネーターとなることだとする。

学部留学生を対象としたプロジェクト・ワークによる異文化間教育としての日本語教育実践を報告しているのは、先に論じた山田である⁽²⁴⁾。山田は、状況的学習論と同様に、言語知識や言語技術よりも、「異文化での自己実現（生きていく、わかる）を促進するための能力の育成」を日本語教育の目標とし、「自分にとって必要な体験を通じて、行動の側面では、個々の行動を連携・熟達させていき、思惟の側面では、体験したことの概念化を促進していく過程」が学習であるという学習観を提示する。そして、「教師の役割は、教え授けたり、優位な立場から学習過程をコントロールすることなどではなく、自らが学習環境のひとつとなり、学習者と相互に影響を及ぼしあう存在」となることであると述べる。かつ、日本語教師には、「言語差別、文化差別を助長することに関与するか、逆にそれらを克服して本当の意味での異文化間相互理解を進めることに関与するかという、相反する役割のいずれかを担う可能性がある」として、したがってその専門性は、決して日本語習得との関係だけで議論できるものではないと主張する。

別の視点からは、田中が、「具体的な教育の方法を変えること」ではなくて、そこにかかわる人の意識が変わることによって新しい日本語教育のあり方が現れると論じている⁽²⁵⁾。田中が最も問題視するのは、日本社会に生きる日本人である日本語教師の、「帝国主義的メンタリティー」と「アジア蔑視」の2つであり、これは戦前の植民地における同化主義としての日本語教育が、敗戦時に払拭されることなく引きずってきたものだとする。そして、戦後の民主主義のもとの「国際交流」を標榜する日本語教育においても、この点で戦前の日本語教育が清算されずに通低してしまっていること、かつ、日本語教師が、意識するしないにかかわらず、「政治性」を背負うことを、現場の教員のひとりひとりが内省的に自覚するべきだと論じる。その根本的な理由は、「日本と日本以外のアジアの国との関係で、大きな力関係が働いており、日本人はその関係のなかで、『力ある側』としての位置取りを崩そうとはしないからである」とする。田中のこのような考えは、上述した西口や山田と同様に、やはり、アジアからの留学生や労働者、そして外国人花嫁やその子どもたちの日本語教育と関わることによって、培われた。そして、日本語教育を「多文化主義、特に言語多文化主義の観点から捉えなおす」必要があり、その原点は、日本語教師のひとりひとりが、社会的な「力関係の

なかで自分の位置取りを反省的に見る見方」を持っているかどうかにかかっており、そこからしか「新しい日本語教育」は始まらないと述べる。

また、これらの新しい潮流に共通して見られるものは、倉地が次のように論じるような成熟した異文化間教育論である⁽²⁶⁾。「『異文化』は決して、『外国文化』の同義語ではない。例えば、同じ日本という国のなかで生まれ、育った人間であっても、様々な理由で、職場や社会から疎外されてしまった人、仲間から村八分にされて孤立してしまった人、同じ組織の中で生きていながら、そこに自分のアイデンティティを見出すことができない人々にとって、彼／彼女を取り巻く環境は、まさに『異文化』と呼ぶ以外の何ものでもない⁽²⁷⁾」、「外国人や違う民族的背景をもった人々との交渉能力がいかに優れていたとしても、他の形で存在するさまざまな社会的弱者や、自分にとって利用価値のない、あるいは自分とは価値観や行動様式の異なる少数の人間を抑圧したり、排除したり、黙殺し、忍耐強く意思疎通を継続する意思や能力を持たないのならば、そのような人間は、本質的なところで、異文化間の相互交渉能力が欠如していると言わざるを得ない。もちろん、このことは学生のみならず、教育を施す側の教員についても同様に適用されるはずである⁽²⁸⁾」。そこでは、「文化」と「国家」を同一視せず、交流を「国対国」のものに回収せず、私たちひとりひとりの個人の状況認識こそ「文化」であるとする「わたくし個の文化」「私文化」を、力あるものにしようとする姿勢がある。この点は、次章での「問題発見解決学習・総合活動型日本語教育」においても、極めて重要な特徴として詳述されなければならない。

4. 問題発見解決学習・総合活動型日本語教育

4-1. ことばと文化の統合

固定的な「日本文化」「日本社会」の断面を切り取り、それを項目化して教えようと試み、そしてことごとく失敗した「日本事情」の分野における、教育パラダイムの転換とその問題点への意識的な議論の始まりが、日本語教育全体を考えるための有効な切り口だとしたのは、細川の総合型日本語教育論⁽²⁹⁾である。先に論じたように、戦後の日本語教育のなかで、ことばと文化が切り離されて扱われてきたこと、「構造」としての、「道具」としての日本語と、固定的・静態的で項目化可能なモデルとしての文化が、別々のものとして「教育」されてきたことは、細川の著作では批判的に詳述される。しかし、日本語教育において、ことばと文化の関係が議論されるようになった初期の論説にみられる「日本語教育における文化についても同じく、自然に日本人と同じような発想・価値観等が出てくる（recognition面のみならず

production面においても) ことを目標にせねばならない⁽³⁰⁾」等の考えも、同時に激しく批判される。「ことばを学ぶことは文化を学ぶこと」ではあるけれど、では、そのことばとは何か、文化とは何かを、細川にあっては突き詰めた思考ののちに独自の定義が与えられ、そしてそれが、日本語教育の新しい実践論を導いている。

ことばによるコミュニケーションは、その前提として常に「私」の場面認識を包含しています。ことばはその場面認識を前提とし、かつその認識を包含した統合体として機能しているからです。言い換えれば、社会の共通の約束コードとしての社会制度(ラング)の文化は、個人の認識によってはじめて生きた形の個(パロール)となり得るわけです。

だからこそ、ことばは文化であり、文化はことばなのです。ことばと文化を別のものとして、「私」の内側と外側に乖離させておくこと自体が、実はことばと文化の融合を阻んできた思想でした。ことばも文化も自己の外側に置くなれば、言語習得や言語活動それ自体が他者のコピーということになるでしょう。それならば、担当者は一方向的に与えられたことだけを与えられたように教授すればいい。また、ことばを自己の中にあると認めつつ、単なる技術とのみ考えるならば、それはまさに思考とはかかわりなく、言語運用技術として学習させればいい。しかし、現実の問題としてそのような技術だけからことばの創造の生まれないことは誰にでもわかっていることなのです。

では、学習者が主体的に自己のテーマを見出しつつ、どのようにしたら日本語能力を高めていくことができるのか。そのためには、学習者にとって具体的なコミュニケーションの環境が設定されることが条件となるでしょう。学習者と担当者が対等の立場で、ダイナミックな言語活動に参加する場が確保されていることが前提となるということです。つまり、言語活動能力育成のための日本語教育の方法論は、いかにして学習者のための言語学習環境を設定するか、という問題に集約されるのです⁽³¹⁾。

従来の日本語教育の言語観、文化観では、言語と文化はともに学習者の外側にあり、知識、情報として取り出すことが可能であるため、その取り出した結果を教師が学習者に与えるという活動が「教育」として位置づけられていた。それに対し、総合型日本語教育では、言語と文化はともに学習者の中にあり、知識、情報として取り出すことが不可能であると考えられるため、教師は

それらを取り出して教授するということをせず、学習者自身が対象としての言語・文化をどのように認識するかを問題とし、さらにそれをどのように他者に対して記述するかという活動が「教育」として位置づけられることになる。

4-2. 文化の捉え方

細川は、言語教育上の「戦略」として、「個の文化」を提唱する。細川によれば、文化とは、社会集団の特徴としての観察可能な顕在的行動ではなく、各個人の頭の中にある行動の見取り図であるとする。つまり、従来の「文化」概念が、社会集団様式としての文化として、主に同一社会に属する諸個人間の個性や類似性や画一性に注目してきたのに対し、「個の文化」の立場では、対人相互関係の文化として、社会に対する個人の積極性や創造性に注目しようとする。もちろん、文化を社会集団の産物として扱うことは可能だが、その枠組みの中だけで人とことばの関係を捉えようとすることは、人間の個別的可変性や活動の創造性に目を閉ざすことにつながり、言語活動という具体的で個人的な作業に戦略として必要なのは、観察された「外側からの文化」から解放されることであると説く。

したがってそこでは、ステレオタイプからの脱却ということが強く主張される。

日本社会にはこれこれしかじかの『文化的背景』があり、日本社会に暮らす日本人ならばあたかも誰もが有しているバックグラウンドが存在するかのように論じる類型化（ステレオタイプ化）は、考えてみれば一種の幻想にすぎないことが明らかである。『文化的背景』を説明するためには、『典型的な日本人』を想定することになるだろう。しかし、現実の日本の中に典型的な日本人など実際にはひとりも存在しないのである。こうした安易な類型化によって『外側から見た文化』を一般化することは、すでに述べたように、その枠の中でしか個人を見ることができなくなる多くの危険を孕んでいる。むしろ、『個の文化』の自覚化によって、そうした類型化や一般化からいかに自由になることができるかという点に、このインターカルチャー（文化的相互作用）の意味があるのではなかろうか⁽³²⁾。

細川にあっては、言語習得においてもっとも肝要なことは、当該の社会に関する事物や事柄を知識情報として学習することではなく、自分の「考えてい

ること」を当該社会の言語を用いて的確に表現すること、自己を表現することなのである。

4-3. 教室活動のポイント

上述したとおり、日本語学習者が社会を理解するには、さまざまな知識を学習情報として受け入れるのではなく、学習者が自分の眼で当該の社会を冷静に観察するとともに、実際に言語を学び、その習得の過程で、言語や社会の問題について自分で考えてみるという姿勢が求められる。つまり、総合活動型日本語教育の教室活動では、学習者の「考えていること」を引き出すという考え方が方法論として確立していれば、具体的な活動形態そのものは、レポートの執筆、スピーチ、テキスト読解、新聞作り、ホームページ作成など、さまざまなものが担当者の創意工夫で可能となる。しかし、その実践で共通して重要視され、目標とされることは、以下の3点である。

①「私」の中の問題発見としてのテーマの設定。最初で最大の難関は、学習者が自分の「なぜ」を掘り起こす作業、つまり、テーマ設定とその動機の明確化である。学習者に、そのテーマとその動機が自分にとってどれだけ大切なものを語ってもらいながら、表現活動が「自分にしかできないもの」であることを目指すことを要求する。重要なことは、テーマ設定に関して自分の問題として捉えているかという観点である。このことは、例えば研究論文等の執筆においても、先行研究や自分のそれまでの研究との関係を具体的に述べた上で目的を示さないと、データ検証の方向性が曖昧になり、最終的な結論も説得力を失ってしまうことと同様である。学習者に各自のテーマを選ばせると、往々にして、テキストや参考書などで取り上げられている事柄やマスコミで評判になっている最近の社会問題を選んでしまう。このような場合、それがなぜ問題なのかという問いの前に「私」の固有性が存在しないために、テーマそのものの取り上げ方や切り込み方が類型的なステレオタイプに陥ってしまう。「その問題が、なぜあなたにとって重要なのか」という問いを、他者から何度も働きかけられアイデンティティを揺さぶられることによって、学習者は「今までの私」をもう一度捉えなおし、「新しい私」が新しい表現を編み出そうとする。この「新しい私」に変容するための思考と表現の往還が、自己変容のための検証的思考であり、その「オリジナル」な思考と表現を活性化させる活動が問題発見解決学習としての総合型日本語教育であるといえる⁽³³⁾。

②インターアクション（他者との相互的なやりとり）の自覚化。総合型日本語教育では、他者からの働きかけによる自己変容を促すための、インタビュー

ーやディスカッションが大きな役割を果たす。細川は、「社会」を外側から見える、家族<地域<民族<国家というような所与の既成の枠組みとは捉えず、私たちひとりひとりが具体的で個人的なコミュニケーション活動によって創造する「個のネットワーク」と捉える。したがって、学習者による教室外でのインタビューや教室内でのディスカッションは、学習者が、社会の窓口としての他者との相互関係を獲得するための「仕掛け」となるのである。このインターアクションを重要視する理由は、自分自身の「なぜ」を解決するための内容を充実させるためである。「なぜ」の動機部分だけでは、ただ自分の思いを語るという段階にとどまり、それは単なる「エッセイ」に過ぎないものになる。自分の問題として自己に即しつつ、これをもう一度客観的に突き放し、説得力のある結論を導き出すことが不可欠となる。学習者たちそれぞれが、インタビューによる取材成果を持って教室で発表し、これに対してクラスメートたちは遠慮のない批判を浴びせるためのディスカッションを行うのである。「それはあなたにしか書けないことなのか」「どこにオリジナリティーがあるのか」という議論を、教室内で遠慮なくできるような雰囲気を作り出し、どんなことを言っても恥ずかしくないと言わせる教室風土を作り出すことが、担当者としての教員の役割となる⁽³⁴⁾。

③目的と成果の論理的整合性（動機と結論の一貫性）。個人の思考と表現の整合性、および活動の目的と成果の一貫性を持たせることが、クラスの最低の約束事として始めに位置づけられなければならない。クラス活動として取り組む問題発見解決学習の方法論は、教科内容を学ぶためにだけでなく、今後の知的な活動と生活の指針として示される必要がある。思考と表現の間で筋道が通っていること、論理的であるということは、人間が物事を考える際に通用する普遍的な方法であるからだ。活動そのものは個人で進めるものではあるが、そのプロダクトは、他者を説得し納得させるために、独りよがりのものでなく、他者との表現の論理を共有するものでなければならない。そのために、学習者ひとりひとりのテーマの動機と結論に一貫性があるかどうかは、クラス内の厳しい議論を経て陶冶されなければならない。そこから、学習者自身の問題意識も鮮明になってくる。学習者は、なによりも具体的な他者とのコミュニケーションを通して現実のナマの日本を、自分の眼で見、自分自身の問題として「私」をくぐらせて考えるということが必要となる⁽³⁵⁾。

5. 事例検討

5-1. 授業の概要

敬和学園大学の2005年度前期留学生科目「日本語表現B」において、上

述した細川の枠組みを骨子とした問題発見解決学習・総合活動型日本語教育を実施した。具体的な活動内容は、学期末に提出する5000字程度の「レポート執筆」を、個々人でテーマを設定し、コースの全期間を通じて準備するというものである。その準備の過程は、細川の枠組みに沿って、①レポートのテーマの設定（なぜそのテーマなのか、動機を明確にする。学習者個人のオリジナリティー「あなたにしか書けないレポートになりえるか」が、教室内のディスカッションによって議論される）、②具体例への取材の報告（具体的な他者1名とテーマについて「対話」をし、その結果を報告する。取材相手から、表面的な情報ではなく、「考えていること」を引き出しているか、それについて、自分の「考えていること」を真剣にぶつけているか、が教室内のディスカッションによって議論される）、③「私の結論」の報告（「動機→対話→結論」の流れに、独りよがりの論理ではなく、皆と共有できる論理の一貫性があるか、説得力のある論理が構築されているか、が教室内のディスカッションによって議論される）の、主として三段階である。成績は、出席およびディスカッションへの貢献50%、レポート50%で評価した。以下に、活動の過程を通して、行為のあり方、社会・文化的環境についての理解、そして自己認識が、比較的顕著に変容し拡張したと評価しえる中国人男性学習者・Sの事例について報告し、検討を加える。

5-2. S の事例

5-2-1. テーマの設定とその動機

Sがテーマとして選んだのは、「中日関係の悪化」についての問題だった。このコース開始は2005年4月だったが、折しも「首相の靖国参拝」「歴史教科書問題」「日本の安保理加盟交渉」「尖閣諸島領有問題」などを原因とする反日運動が再燃し、中国各地での反日デモや領事館への投石行為などが、日本のメディアでも連日報道されている時期であった。Sはまず、自身のなかの「熱烈な愛国者である私」と「日本に留学している中国人学生としての私」という2つの立場の間の相克に悩んでおり、それがテーマ設定の動機であると説明した。つまり、日本の首相、日本政府、そして日本人が、自分の祖国と同胞を軽んじるような発言や行為は決して許さないという強い思いと、一方で、日本に対する祖国での暴力行為は、日本に留学中の「私」にとって大きな迷惑であり、現在の日常生活も、また留学を生かした将来設計も、悪い影響を受けるのではないか、という思いとの相克である。一見、時宜に適したテーマと説得力のある「立派な」動機に聞こえるが、レポートが「自分にしか書けないもの」であることを要求しているのに対して、この説明では、

在日する中国人留学生がもつ「中日関係の悪化」についての一般論ができあがる可能性がある。動機メモをハンドアウトとしてクラスで発表したSは、教員や他の受講生から「そのテーマがあなたにとってどれだけ大切なものであるかが、はっきりわからない」「あなた自身の体験や具体的なエピソードがない。日本にいる多くの中国人学生がみんな考えていることしか、ここには書いていない」と意見され、翌週に動機メモを再提出し発表することになった。彼は、この問題がなぜ「私」にとってそれほど大切なものであるのか、なぜ自分の気持ちはそれほど突き動かされるのかを「私をくぐらせて」考え詰めることによって、今までさまざまな情報や知識として自分に身についた「常識」、ステレオタイプとしての一般論を解体させ、「個の文化」を自身で発見するのである。翌週のSの説明は、次のように変化した。「私は、将来結婚したいと考えている日本人の女性をともなって、この春に一時帰国し、両親に紹介した。共産党員として祖国の発展に尽くす両親を、私は尊敬しているが、両親は私の友人を歓待する一方で、故郷の戦争記念館に2人で行くようにと言った。戦争中の日本軍による細菌兵器開発部隊の悪業を展示してあるその記念館に、両親の言葉どおり、私は日本人女性である友人を誘ったが、彼女は行かなかった。理由ははっきりせず、『行きたくない』を繰り返した。日本に戻ってきて、彼女は『中国は疲れた』と言い、私の故郷への旅は『とても楽しい旅ではなかった』と言い、私は傷つき、両親に申し訳ないと思った。最近の中国での反日デモのニュースを一緒に見ている、友人は『中国人はおかしい。なぜあんな馬鹿なことをするのか』と言い、私にはそこには歴史に対する認識の違いがあると説明しようとしても聞く耳を持たず、私の祖国に対する嫌悪感を募らせているようだ。そして私は、日本にいて不安でたまらない。私と友人は互いに好意を持ち合っているが、このままでは互いに生涯の伴侶となることはできない。彼女が日本人で、私が中国人だからである。しかし、それはなぜなのだろう。私はそのことが知りたい」。

5-2-2. 具体例への取材報告

Sは、インタビューの相手として、日本人の男子学生・佐々木（仮名）を選んだ。その理由は、日本人女性との関係に悩み、また中国での反日デモの報道によって周りの日本人みんなが自分に悪感情を抱くのではないかと不安に陥り、S自身が身動きが取れないほど落胆しているとき、日本人の「普通の学生」である佐々木から、自分の手持ちの教科書をSに使わないかと連絡があったからだと説明した。「貧乏な留学生のことをさりげなく助けようとしてくれる」佐々木の親切さに、悩みこわばり冷たくなっていた心が、解け

ていくように安らいだ、ということだった。しかし、Sは、佐々木へのインタビューを実施した当初、「あまり手応えを得られなかった」と報告した。それは、「あんなに親切な佐々木でも、歴史についての考えは、中国人の私とは大きく異な」っていて、Sは「少しがっかりした」というのだった。佐々木は、「今回のデモを起こしたエリート学生たちが将来中国の政治家になれば、日中関係は悪くなるだろう」「首相の靖国参拝は、遺族票を獲得するためだけの見せかけの行為だ。批判するような意味もないではないか」「歴史の勉強で一番印象に残っているのは、日露戦争だ。小さなアジア人の国が、白人の大国に勝利したからだ」「日中戦争については、あまり詳しく学んだ記憶がない。731部隊や南京虐殺のことは知っているが、テレビなどの情報で知った。ひどいことだと思う」「これからの日中関係は、よくなるだろう。でも、私たちにはあまり関係ない」など、Sの期待に反する意見を述べたからだった。授業の担当教員である筆者には、Sが佐々木に対し心情を語ることなくインタビューを行ったために、表面的な情報収集に終始しているように思えた。そのことを指摘すると、Sは「確かにそうだが、でもこのインタビューから気が付いたことがある」と言い、期待（佐々木に、中国に同情的であってほしい、日本政府に批判的であってほしい、日中戦争の歴史を教えない日本の教育を激しく批判してほしい）とは異なるが、予期しない気づきがあったと言う。その点が、彼のレポートの結論となった。

5-2-3. 「私の結論」

Sが、佐々木とのインタビューで気が付いたのは、自分の祖国への心理的な距離が、佐々木の日本という国家に対するそれと、少し違うということだ。自分が幼い頃から当然と思っていた自国に対する親和的な感情を、佐々木ははっきりとは持っていないらしい。確かに「日露戦争の勝利」については言及しているものの、そこにはヒトゴトのような客観視、あるいは無責任さもあって、自国に対する感情には、自分とは温度差がある。また、担当教員（筆者）による次のような意見も、Sには、違和感と新鮮さとを同時に与え、複雑な感情を引き起こしたという。「私は目の前にいる中国人や韓国人やアジアの学生たちに対して、ひとりの日本人として『戦争のときは、ごめんなさい。どうか許してください』と謝ることはできないよ。だって、私は何もやっていない。『国家』の責任を、私が背負うことはできないし、日本人の『代表』にもなれないよ⁽³⁶⁾」。これらの過程で、Sは、たとえば、自分の結婚相手として考える日本人女性が故郷の戦争記念館に出向こうとしなかったのは、彼女の「日本人としての意識」のようなものが、自身の「中国人とし

ての意識」に比べると、希薄なのかもしれない、と思い至ったという。しかし、3年近い滞日期間中、自分の中国への思いと同様の、「愛国心」を持つ日本人がいるという事実も実感として知っている。そして、自分と同じ思いを持つはずの、そうした「愛国的」な日本人が、往々にして中国人を含む在日外国人の排斥や「三国人発言」など、自分たちを侮辱する思想を持つことも知っている。自分は、そうした「愛国的」な日本人より、無責任なようなイカゲンなような佐々木、そしてせっかく中国まで行きながら戦争記念館に行こうとせず「歴史から目をそむける」日本人女性の友人のほうに、より親しさや愛情を感じる。では、中国人の私の「祖国への思い」「強い愛国心」は、何なのだろう。その気持ちが、紛れもなく自分の心から湧いてくるものであり、家族や故郷の自然を思う気持ちと同様のものであり、間違ったものだとは思わない。しかし、自分の大切な日本人の友人である佐々木や、より大切な日本人女性とは、その点を共有しない。でも、共有していたら、彼らが自分と同じ「熱烈な愛国者」の日本人だったら、自分たちは、友人にはなれなかったかもしれない。だったら、私のこの、祖国への思いは、やはり何なのだろう。「疑問ばかり残るが、私は考え続ける。」Sは、このようにまとめた。

5-3. 考察

この事例が、プログラムの成功例か失敗例かという点については、確定しがたい。当初に掲げた動機（疑問）について、執筆過程のなかでなにがしかの解決策は見出されず、さらに大きな疑問として残っている。また、第2段階での他者へのインタビューが、必ずしも十分な互いの「考えていること」の交換になったとは言えず、表面的な情報収集であるとも見做すことができる。しかしながら、学習者・Sが、自らの問題を発見し、他者と対話し、それを意味づけようと思える過程の中で、まず、使用言語としての日本語コミュニケーション活動能力育成のための総合的な訓練を行っていることは明らかである。そして、個人と社会の関係を相対化する作業のさなかに、Sが当初よりも深く入りつつあることも、評価しえよう。つまり、Sが、目標言語の運用能力の訓練を行いながら、外国語教育の重要な課題としてのナショナル・アイデンティティの問題⁽³⁷⁾についてぶち当たり、今までの自己を不安定に揺さぶられ、修正を迫られ、再度見直していく中で、自己を相対化する作業に足を踏み入れつつある。この点で、今回のプログラムが学習者Sにとって、「成熟への契機」として寄与していると考えることができる。

6. おわりに

本稿では、従来の応用言語学あるいは応用日本語学としての側面が強調されがちであった日本語教育から距離を置き、「教育学」としての日本語教育を重視しようとする昨今の潮流を支持する立場から、その理念の概略について論じ、実践例を報告した。まず、従来の行動主義心理学、認知主義心理学、そしてコミュニカティヴアプローチの学習観との違いを浮き彫りにすることによって、新しい日本語教育の理念と実践は、学習者の、語るべき自己の内面の成長とそれを支える形式としての言語の習得を一体化させようとするものであることを示した。特に、「日本事情」の分野における教育パラダイムの転換とその問題点への意識的な議論が出発点となって開発が進んだ、問題発見解決学習・総合活動型日本語教育については、その文化観と教育方法論を詳述した。「個の文化」「私文化^{わたくし}」の立場、すなわち、観察された「外側からの文化」・同一社会における同一性や類似性から個人を解放し、人間の個別の可変性や活動の創造性を重要視しようとする文化観、個人のアイデンティティを「国家」に回収することのない文化観は、独自の教育方法論を導いている。したがって、その教室活動では、当該の社会に関する事物や事柄を知識情報として学習することではなく、自分の「考えていること」を当該社会の言語を用いて的確に表現することが求められるのだった。そして、敬和学園大学における実践例を報告することによって、目標言語の運用能力の訓練と、自分の過去を客観視し、自己を相対化するという作業とを同時に進行させつつある学習者の姿を示した。

問題発見解決学習・総合活動型日本語教育の実践報告については、授業中の教師と学習者、学習者間の詳細な談話分析を元にして、より科学的に方法論を確立していく必要がある。別稿の課題としたい。

註

- (1) 山田泉『異文化適応教育と日本語教育2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社、1996、西口光一「状況的学習論の視点」青木直子他編『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社、2001、105-119頁、西口光一「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」日本語教育学会『日本語教育』100号、1999、7-18頁、岡崎洋三他編著『人間主義の日本語教育』凡人社、2003、縫部義憲『日本語教育学入門・改訂版』瀝々社、2001、縫部義憲『〔日本語授業学〕入門』瀝々社、2001、縫部義憲『心と心がふれあう日本語授業の創造』瀝々社、2001、縫部義憲『多文化時代の日本語教育 ー日本語の効果的な教え方・学び方ー』瀝々社、2002、田中望『日本語教育のかなたに 異領域との対話』アルク、2000、細川英雄『日本語教育は何をめざすか』明石書店、2001、細川英雄『日本語教育と日本事情 異文化を超える』明石書店、1999、牛窪隆太「クラス活動における『学習者主体』の意

- 味」細川英雄・言語文化研究所『考えるための日本語』明石書店、2004、65-77頁、トムソン木下千尋「海外の日本語教育における日本文化の学習を促すコースと教師の役割」『21世紀の「日本事情」 日本語教育から文化リテラシーへ』第4号、くろしお出版2002、4-18頁、矢部まゆみ「対話教育としての日本語教育についての考察 ～〈声〉を発し、響き合わせるために」『リテラシーズ ことば・文化・社会の日本語教育へ』第2号、くろしお出版、2004。http://kurosio.mine.nu/21web/web02abst.html#art02など。
- (2) 地域における、多くはボランティアによって支えられる在住外国籍住民に対する日本語による交流・生活支援活動。「地域日本語教室」「地域日本語教育」「地域日本語支援活動」「地域日本語ボランティア活動」などとも呼ばれるが、ここでは西口 (http://www.edu.gunma-u.ac.jp/~furuya/kaken/siga_report.doc) に倣って「地域日本語活動」と呼ぶ。日本人ボランティアが「教え」、外国人居住者が「教えられる」という「上下」「師弟」あるいはさらに「主従」関係が、従来の日本語「教室」では出現しやすく、そうではなく、同じ地域の対等の住民同士として日本語を媒介にして交流しあい勉強しあい、互いの住む地域社会を誰にでも住みよい場所にするための「力」を持つ場として、この場を意義づける。
- (3) 山田、前掲、17頁。
- (4) 同上。
- (5) 林竹二『教育の再生をもとめて 湊川でおこったこと』筑摩書房、1977。
- (6) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳) 亜紀書房、1981。
- (7) 山田、前掲、17頁。
- (8) 同上。
- (9) 佐伯胖「学びの転換」佐伯胖他編『授業と学習の転換』岩波書店、1998、5頁。
- (10) オーラル・アプローチは、構造言語学を応用した文型練習中心の教授法であり、これに行動心理学が取り入れられ、オーディオ・リンガル・メソッドと呼ばれるようになった。(遠藤織江『概説日本語教育改訂版』三修社、2000)
- (11) 目標言語を目標言語のみを使って「直接」教える方法であり、国内の日本語教育では広く行われている。
- (12) 西口、1999、前掲、8頁。
- (13) 小林由子「認知心理学的視点」青木直子他編、前掲書、56-71頁、縫部義憲、2001、前掲書、西口、1999、前掲など。
- (14) David Nunan (1988), *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge : Cambridge University Press , Ian Tudor (1996) *Learner-centeredness as Language Education*, Cambridge : Cambridge University Press など。
- (15) 牲川波都季「学習者主体とはなにか」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、2002、11-30頁、牲川波都季「『日本事情』における『学習者主体』概念の功罪」2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集、2001。
- (16) 岡崎敏雄・岡崎眸『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社、1990。
- (17) 牲川、前掲二著。
- (18) 同上。牲川は、「なぜ学習者のアイデンティティを母国文化に回収することが、それほど大きな問題なのか」という根本的な問いについて、西川長夫「国家とナシ

ヨナリズムをめぐる3つの断章——モントリオール・未来都市の夢(2)』『歴史学研究』570、30-31頁を引きながら、「西川は『国家にまで拡張されたアイデンティティは国民国家の保守的なイデオロギー、国民国家のノスタルジアに他ならない』(31頁)と述べています。学習者のアイデンティティと母国文化とを重ねることは、学習者個人を母国へと縛りつけるだけでなく、『私を支えるすばらしい母国』という幻想を生むことにつながります。そしてこうしたアイデンティティの幻想は、『私 = ○○人とは異質な××人』という偏見をもたらすものなので」と述べる。また、さまざまな国の人がその国ごとの異質性を守って共存する文化的多元主義について、「こうした見かけのよい文化的多元主義は、地球規模で作られてしまっている国家間の序列を覆い隠し温存する装置でしかないのです。差異は横列にならぶものではなく、社会的状況によって縦列に配置されるのであり、したがって違いの尊重がそのまま対等な立場での違いの尊重になるとは限りません。むしろ『あなたの国と私の国では文化も事情も違うのだから、それぞれの国の文化を担う私とあなたは違って当然だ、だから、現在あなたが○○人として置かれている社会的位置づけも仕方が無いことなのだ』、こんな差別を差別とも思わない開き直りを導き出す危険が、文化的多元主義にはあるといえます」と論じている。牲川、2002、前掲、21-23頁。

- (19) Lave, J. and E. Wenger(1991) *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*, New York : Cambridge University Press. 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書、1993。
- (20) 西口、1999、前掲、12頁。
- (21) 西口、2001、前掲、西口、1999、前掲、岡崎洋三「学習者が学習内容を選べる日本語教育」岡崎他編著、2003、前掲書、227-243頁、小澤伊久美「状況的学習論から見た初級日本語教育——学習者の日誌分析を通して見る『学び』の様相」2001年度日本語教育学会秋季大会口頭発表など。
- (22) 西口、1999、前掲、12頁。
- (23) 西口、2001、前掲、115頁。
- (24) 山田、1996、前掲。
- (25) 田中望『日本語教育のかなたへ 異領域との対話』アルク、2000。
- (26) 倉地暁美『対話からの異文化理解』頸草書房、1992、倉地暁美『多文化共生の教育』頸草書房、1998。
- (27) 倉地、1992、前掲、まえがきiv。
- (28) 倉地、1998、前掲、156頁。
- (29) 細川、2001、前掲、細川、1999、前掲、細川英雄「崩壊する『日本事情』——ことばと文化の統合をめざして」『21世紀の日本事情』2号、くろしお出版、2000、細川英雄「ことば・文化・教育——ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、2002、1-10頁、細川英雄他著『考えるための日本語 問題を発見解決するための総合型日本語教育のすすめ』明石書店、2004、など。
- (30) 長谷川恒雄「日本語教育における日本文化の扱い方——日本歴史を中心として」『日本語と日本語教育 二』1970。
- (31) 細川、2002、前掲、4-5頁。
- (32) 細川、2000、前掲、25頁。

- (33) 細川他、2004、前掲、19-21頁。
- (34) 同上、21-22頁。
- (35) 同上、22-23頁。
- (36) これは、筆者個人の率直な思いとして、授業のディスカッションの一部になったものである。授業中には言及しなかったものの、首相が靖国神社参拝を継続する現政権（2005年 8 月現在）を作り上げる日本の有権者のひとりとしての責任は、筆者個人も確実に有していると考え、そのことと、過去の国家の戦争責任を個人としてアジアの人々に謝罪するような「国家への帰属意識」「国家と自己アイデンティティの同一視」とは、戦略的に分けるべきだというのが、筆者の立場である。
- (37) 細川、2001、前掲、222頁。

〔謝辞〕

Sさんの授業の過程における検討に敬意を表し、本稿への発表に快く同意して下さったことに対し、心より感謝申し上げます。