

書評

慣習と創造活動の間で

『考えるための日本語』を読んで

Between Convention and Creativity

佐藤 慎司*

出典：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』明石書店.

言語，文化を教えるものにとって言語，文化のような慣習（convention）と学習者の表現／創造活動（creativity）のバランスをどうとって教室活動を進めていくかということは非常に難しい問題である。なぜなら，その慣習と個人の表現／創造活動というものは相互に依存しているため，学習者に必要な慣習をすべて学習させた後にその慣習を使って表現／創造活動をさせるといったように単純にはすすめられないからである。

この問題は古くから個人と社会の問題として取り上げられており，慣習を知識ととらえ，それを受け取る容器として学習者をみなす考え方の問題点が様々なところで指摘されている。そして，分析単位は今や個人を超えて個人と社会の間に介在する散漫で常に変容する実践，言説（ディスコース）に注目が向けられている。そこでは，どのような人々が，どのような状況の中で，どのようなことばで，どのような目的を持ってその言説について語っているのかということ进行分析しようとしている。

学校教育でふだん取り扱われている知識のように，ある特定の言説に基づく知識やその知識に基づく評価といったものは日常生活での状況と比べる

とかなり特殊なものである。なぜなら，実社会では様々な人々が様々な言説に関わり，様々な場所で複数の言説が交錯しているからだ。現実の社会とはそのような場所であり，そこではいかに他者に向けて自分を表現し，コミュニケーションをはかり，合意を得ていくかということが非常に大切になってくる。したがって，ことばの教育においてはある特定の知識の習得を目的とするのではなく，知識を多角的，批判的に見ると，自分自身を表現する力を養うこと，その二つのバランスが大切だと言える。

本稿で紹介する『考えるための日本語』はこの二つのうち後者，自分を表現する力を養うことに焦点を置いた実践活動であり，細川によって以前に書かれた『日本語教育は何をめざすか（2002）』での理論的立場を実践化する『総合の考え方と方法（2003）』に続く実践書である。この著書は細川のもとで実践をする者たちによって書かれたものであり，教育，文芸批評，人類学，社会学，心理学などの様々な分野の最近の理論を実践に結びつけ，日本語教育の新たな可能性に挑戦している様子を描いたものである。

細川はことばの教育を，さまざまな社会形成の中で他者とのコミュニケーションによって自己を表現する力をつけることであると考えている。これは「教師は言語，文化を知識として与え，学習者はそ

* SATO Shinji(Columbia University, East Asian Languages and Cultures; ss903@columbia.edu)

れを学ぶべきだ」という言語，文化を時間と場所から切り離れた固定的なものとしてとらえる視点とは真っ向から対立する。そして，その代わりに言語，文化を動的で雑種（クレオール）的なものとしてとらえており，この著書で紹介される実践は言語，文化が学習者の所属するコミュニティに参加していくための手段として用いられる側面を重要視した実践である。

2003年に出版された「総合の考え方と方法」では細川の行う大学での実践が紹介されているが，この著書ではそれ以後展開された新たな実践を第2章に含むだけでなく，その背景となる理論的立場を第1章で明確に示している。また，第3章ではその理論的立場と実践が，第2章で対象になった大学の中上級レベルだけでなく，初級レベル，そして関連分野（国語教育，日本語学校，地域のボランティアの日本語教室）へどう活かせるか，その可能性が描かれている。本書の構成は以下のようになっている。

第1章『考えるための日本語』の目指すもの

1. クラスの活動理念と設計
2. クラスの活動の目的と展開
3. クラス活動における学習者主体の意味

第2章『考えるための日本語』の実践と方法

1. クラス活動の実践と方法
2. 総合クラスで学習者は何を考えたか
3. クラス活動における支援と教師の役割
4. 学習者の完成レポート

第3章『考えるための日本語』の可能性と広がり

1. ゼロビギナーへの試み
2. 日本語と日本事情の統合
3. 国語教育への活用
4. 日本語学校，地域の日本語教室から

以下各章各項ごとに本書の内容をまとめ，コメントしていきたい。

第1章 目指すもの

第1章で説明される細川の実践では聞く，話す，書く，読むの4領域の総合的な身体活動な教育を

「総合活動型日本語教育」と呼び，問題を発見し解決する学習者のための学習が試行されている。ここで細川の提起する問題提起学習とはフレイレの教育学に影響を受けた考えであると思われる。フレイレは従来の知識注入型の学習観，一方的に知識を注入する教師側の権力を指摘し，教師が現実／世界をあたかも不動で明確に分類された予言可能なものであるかのように語るが多く，それらが学習者の日常生活経験とは無縁で現実から切り離されているために具体性を失っていることを問題点として挙げている。

細川の立場はこれと同じであり，この考えを日本語教育にどう活かせるか試みている。その実践ではレポートの作成が行われるが，そのレポート作成を核にして4技能を統合した様々な活動がなされる。この活動において細川が大切だと述べる観点は次の3つである。それは設定されたテーマに関して

1. 自分の問題としてとらえているか
2. 話し合いと議論が行われているか
3. 目的と成果が一貫しているか

ということである。ここで細川はレポートで設定するテーマを自分の問題としてとらえること，つまり，最近の社会問題を一般的にまとめたりするのではなく，私の視点から考え，私のオリジナリティーを出すこと，そしてまた，話し合いと議論による他者とのインターアクションによって私が私をとらえ直そうとし，私に変容していく過程を重要視しており，それは目的と成果の一貫性によって他者と共有する論理の上に成り立っていると述べている。そして，この方法論が教科内容を学ぶためだけでなく，今後の知的活動と生活の指針として有効であり，それを学習者にもはっきり示すことが大切だと言っている。これを具体化した実践が第2章で詳細に示されている。

その後，第1章では様々な日本語教育活動と細川の活動を比較し，細川の総合の活動の問題点を指摘している。それは，文化情報，つまり対象言語（日本語）が用いられる社会に関する情報として学習するという観点が抜け落ちてしまうという点だ。そし

て細川の活動で展開されている個人が文化を直接感じまわめていくことの限界に触れ、仮に意図的ではあるにしても避けることはできないメディアを通じた情報をも教室活動で取り入れていくため、ただ一つのコースだけではなくカリキュラム全体の中で文化について対応していくことの重要性を述べている。これは重要な指摘である。一つの活動だけではカバーできることには限界がある。その限界を認識しているということは大切なことである。しかし、ここではそれを補完するためにはどのような実践が可能なのかということには特に触れられておらず、問題点の指摘にとどまっている。

その後、様々に解釈が可能な「学習者主体」ということばの定義について確認している。それは教室の中で学習者が自由に話し、教師主導ではなく学習者主導の方向に持っていくということだけを意味しない。この「学習者主体」という語が意味するものは日本語学習者としての主体性（学習者主導の教室活動）のみならず、日本語話者としての主体性（学習者としてではなく日本語話者として）をも回復することを意味する。そしてそのためには、自分の考えを日本語で表現し、自分の考えと表現に有機的結びつきが起こるような、自分の考えや表現を振り返ることのできるような学習環境を教師が設定し維持していくことが大切であると述べられている。この部分で確認されている「学習者主体」概念のコンセンサスつまり、学習者としてだけでなく日本語話者としての主体性は細川の実践を理解するにあたっては非常に大切な部分であると言える。

第2章 実践と方法

ついで、第2章では細川の実践する早稲田大学での総合の授業の様子が詳しく描かれている。初級中から上級のレベルごとに分けられた学習者は訓練を受けたTAを進行役とする授業の活動の中で「総合」の活動を行う。そこではレポート作成が課題とされており、動機作成、ディスカッション、下書きの検討から完成へ、相互自己評価の順に4技能を統合した形で行われる。この章ではこれらの様子が実際のクラスの会話のトランスクリプトとともにのせ

られており、最後には3名の学習者の完成レポートも含まれている。

この中でも特に塩谷による報告「クラス活動における支援と教師の役割」は注目に値する。そこでは、従来の教室文化（教室会話構造）研究で指摘されているような教師による会話の順番取りのコントロール（だれがいつ話すことができるかなどのコントロール）やトピックコントロール（トピックの開始、終了などのコントロール）の問題点が見直されている。塩谷の実践では学習者自分の考えていることを引き出せるように、学習者の考える能力を尊重しており、学習者の物事を考える能力、そこから言葉を生成する能力を重要視している。

そこで、塩谷は教師の役割は教室活動においてことばや意味や自己と他者との関係を編み直せる環境を作り出し、学習者が時々の自分の考えていることを言語化できるように支援していくことだと述べている。この視点は教室文化（教室会話構造）研究、授業研究では以前から議論されてきたことである。しかし、日本語教育の分野では教えられる内容の日本語、日本文化の部分が重要視され、教授法以外に教育の部分（教えること、育てること、学ぶこと）があまり議論されてこなかったことを考えると重要な指摘であり、この指摘から、日本語教育の内容としての日本語、日本文化とこの教室文化（教室会話構造）の視点を融合することにより今後様々な実践が期待できる。

第3章 可能性と広がり

第3章ではこの日本語中上級レベルで行われている総合での理論的枠組みが持つ可能性を初級日本語、日本事情、国語教育、日本語学校、地域の日本語教育へと拡大、関連させている。はじめの初級日本語の実践、「ゼロビギナーへの試み」ではこれまでのいわゆる文法積み上げ学習を批判し、学習者主体の観点から学習者の遭遇しそうな、あるいは興味のある設定の中でよく使われそうな語彙や文型を取り上げ、聞く話すを中心にした学習者1名の教授の活動の例を挙げている。

ここで問題なのは、まず、第2章で紹介されてい

るようないわゆる中上級のレベルのクラスとこのようなクラスがどう接続していくのかということである。また、この活動の中にゼロビギナーの書く読むといった活動をどう取り込んでいくかということも問題になってくる。その上、ここで著者も挙げているように学習者一名の活動は通常の教室活動とは異なるため、例えば、学習者が数名いるような授業の中ではどのような実践が可能なのかなどといったことを考えることも必要になってくる。初級レベルでどのような実践が可能であるかはまだまだ模索が始まったばかりといった様子である。

次の「日本語と日本事情の統合」では日本文化が「規範」として構築されたものであり、実在しないものであること、それらを知識として教授することから学習者に日本文化を発見させるような教室活動に転換したところでことば、文化に関する根本的な考えを改めない限り同じ問題にぶつかるということを指摘している。そこで、この構築されたことば、文化を乗り越えるような教室活動、つまり、意味の伝達ができる範囲内で「規範」を強制しない教育を可能にするために著者はクレオール性という概念を取り上げている。そして、言語がすべて雑種、クレオールであり、さらにそうしたクレオールが生成されている過程が言語活動なのだという点に焦点を当て、日本事情と日本語を分けて考えない、第2章で取り上げたような総合の実践をサポートしている。

「国語教育への活用」では学習指導要領と伝え合う力の育成の部分に焦点を当てて問題発見解決学習としての総合活動型の日本語教育がどのように国語学習にも適応できるかを高校の例を挙げて示している。これらの例が示していることはここで提唱された問題発見学習という考え方は外国語としての日本語というある特定の科目にだけ当てはまるものではなく、教育一般に当てはまるものであるということである。そして、「日本語学校、地域の日本語教室から」では学校教育と地域のボランティアでの活動を比較して学校教育の問題点を描き出している。

それは、学校教育内での初級日本語の問題点、受け身的な文型積み上げ式の教室は自分の考えていることを話す場ではなくなっているのに対し、地域の

日本語教室は伝えたいこと、理解したいことがあるために学習者がやってくるためこの本で紹介されている問題発見解決学習になっていること、また、学校の学習効率の問題、学校の教室と実社会の構成の違いを指摘した後、細川の提唱する教室活動のための3つのポイントがいかに重要であるか改めて述べている。

問題点

この本の指示する理論的立場は明らかに文化、言語の動的、雑種的(クレオール)な部分、コミュニケーションを通じてその個人が所属している、あるいは所属したいコミュニティでいかにこの私が表現するかという立場を強調している。この立場は最近の理論の流れを考慮すると特に新しいものではない。ただ、そのような理論的立場を言語教育の中で実践している例は必ずしも多くなく、特に日本語教育では細川は先駆者である。そして、それを学習者の様々なレベル、関連分野に広めていこうという試みは細川の大きなスケールを窺わせる。

では、このアプローチは完成されたものなのだろうか。細川はもちろんそんなことは言っていないし、完成させることを目指してもいいであろう。事実、文化言語が動的で変容しているように細川の実践も変容している。そんな中でこの段階での細川の実践に対して二つ問題点を指摘しておきたい。

まず、このアプローチの問題点はこの著書の第1章2でも取り上げられているように、直接的ではなくメディアなどを通じて個人の周りに氾濫している様々な角度で切り取った文化言語情報(例えば、テレビ、インターネット、新聞、雑誌、学術書など)をいかにして教室活動の中で取り上げるかということであろう。例えば、学習者が書く作文の議論を展開するのに用いた媒体を教室活動で取り上げるというのも一つの手かもしれないし、学習者との合意の上で選んでもいいだろう。

そのような授業の中で、教室外での日本語使用について敏感な学習者からは様々な言語の形式(例えば、可能形、使役形、女性語、助詞の使用など)読み物の内容について疑問、批判の声が上がるかもしれ

ないが、それを教師の権力、ネイティブスピーカーの権力を利用し、ある見方を推奨し、学生の観察、見方を望ましくないものあるいは「誤り」と評価するのではなくて、その機会を学習者側からの問題提起ととらえ様々なディスカッションへと発展させることが不可欠だ。そこでは文化言語情報を学習者に注入するのではなく、文化言語情報を動的、多角的、批判的に教師と学習者がともに見ていくことが大切である。

もう一つ重要な点は学校文化研究で指摘されている問題点から挙げることができよう。教室、学校という空間は、教室の中で教師が一人なのに学習者が複数いること、同じレベルの学習者が集められ、それがクラスと呼ばれていること、クラスの様々なスケジュール（進度、提出物の締め切りなど）が学習者との了解のもとではなくてほとんどの場合、教師のあるいは学校の都合によって進められていることなど、その他の空間と比べると異質な点が多い。これは近代の学校というものがそもそも経済的な理由、つまり、無駄を省くという観点から生まれたものであることによる。つまり、個々の違いをあまり認めず、皆同じように扱うことによって効率化を追求した結果が現在の学校なのである。

そこでは一人一人違う人間を同じように扱うことが望まれている。これは簡単そうに見えて難しい命題だ。なぜなら、同じように扱うということは個性を伸ばしてはいけないということではないし、個々の違いを重視することは学生に好き勝手にさせてもいいということではないからだ。私が考えるに今一番必要なことは、違いを認めるということとその違いを序列化することにつなげないことである。そこで大切なのは一人一人の学習者をじっと見つめ、教師と学習者としてではなく人間対人間としてじっくり対話することであると考え。これは簡単そうなことだが、それを実践につなげるためには学校や教師の持つ権力に対して徹底した見直しが必要になってくる。細川の実践ではこの学校や教師の持つ権力への見直しがさらに必要であると感じる。

以上の問題点はあるにせよ、理論的に見て、また、その理論的立場を先駆けて実践しているという意味

において細川の実践の持つ意義は大きい。今後、この細川の実践がどのように変容していくか、特に、学習者の周りに氾濫している文化言語情報（テレビ、インターネット、新聞、雑誌、学術書など）をどう読み解くか、学校／教室文化というものに対してどのように挑戦していくかといった観点から、また、それら二つをどう融合させていくかという観点から期待したい。