

対話教育としての日本語教育についての考察

- <声>を發し、響き合わせるために -

矢部 まゆみ (早稲田大学日本語研究教育センター)

myabe@waseda.jp

キーワード：対話，声，他者との対峙，意識の変容，バフチン，フレイレ，
問題発見解決学習

1. はじめに

日本語教育において涵養していくべき「リテラシー」とは何か。私はそれを 対話力 と考える。それは日本語を使って、自分の「言いたいこと」「話したいこと」「考えたこと」を表現して相手に伝えると同時に、相手の話をききながら、自分の考えを広げたり深めたりしていく力である。バフチン(1988,1989,1995)の対話論に照らし合わせていえば、それぞれの 声 を形にして發し、他者の声と対峙して自己を意味付けし、そこから自己の課題を解決していく力ということができるだろう。

バフチンの「言語が生息するのは、言語を用いた対話的交流の場において他ならない。対話的交流こそ、言語の真の生活圏なのだ」(バフチン 1995:370)ということばは、我々に深い示唆を与えてくれる。彼はことばを發する者と、それを受け取めそれに応答しようとするもう一人の者がいる対話的状况の中で言語を捉え、ことばの意味は対話者同士(話し手と聴き手、あるいはテキストの書き手と読み手)の相互作用によってはじめて生まれてくるものであることを主張した。

ブラジルの識字教育の理論家であり実践家であったパウロ・フレイレの残した言葉に「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである。」(フレイレ 1979: 97)というものがある。識字教育は、「リテラシー」(literacy)の本来の意味である「読み書き」の教育、文字を読んだり書いたりする能力を育成する教育であるわけだが、フレイレが目指したのは、単なる「文字の獲得」ではなく、それを契機に人間が主体として世界と向き合い、自身を世界に意味付け、世界を変革していく力を持っていくことであった。これを彼は「意識化」と呼んだ(*1)。そしてこの「意識化」のために不可欠なものが「対話」だと主張したのである。

本発表では、まず、ミハエル・バフチン、パウロ・フレイレの 対話 についての論考と照らし合わせながら、日本語教育における「リテラシー」として、涵養していくべき 対話力 を考察する。次に、すでに行われている日本語教育の実践を、この 対話力 の涵養の観点から分析する。取り上げる実践は、細川(2002,2003)の「問題発見解決学習」の方法論の枠組みにたつて筆者自身が初級後期～中級前期の学生の活動の運営を担当したものであるが、その中で、「声 を生み出し、出会わせる場作り」と同時に、特に語彙・文型の蓄積が限られている学生について「声 を形作るための支援」についての課題が浮かび上がってきた。その課題を整理して明らかにしたい。

2. 対話力としてのリテラシー

2.1. 声 を發するという事

バフチンによれば、対話は話し手と聴き手の二つの声が出会い、互いに活性化しあう交通の過程である。声とは、単なる音声的・聴覚的信号ではなく、話し手(又は書き手)の「視点」あるいは「意識」とでもいうべきもので、話をしている主体のパースペクティブ、概念的な地平、地図、世界観といったより広い問題ともかかわっているものである。そしてそれは、静的な実在ではなく、動的な過程として考えられている(ワーチ 2004: 74-75)。声はいつも宛名を持っている。つまり、誰かに向けられているという特質をもっている。宛名がないときには「発話というものは存在しないし、存在しえない」(バフチン 1988:187)のである。

つまり、こう言い直すことができるであろう。声を発するという事は、「私はどういう人間で、どんな状況にあって、何をめざして、何を必要としていて、どんなことを考えているのか、どんなことを感じているのか」というところに根ざして、だれか具体的な相手に対して、働きかけたり問いかけたり応答したりすることであると。そして、仮想現実ではないリアルな状況の中で声を発する必然性がなければ、声を実際に形づくっていくことも不可能なのである。このように声を発する力が、対話力の一つの要素といえるだろう。

2.2. 他者の声と向き合うこと

バフチンは、意味が、二つあるいはそれ以上の声が出会ったときに、つまり、話している人の声に対して聞いている人の声が応答しているというときだけ成立することを主張し、宛名を持った声と声が出会い、対峙しあう過程について、次のように述べている。

「他者の発話を了解するという事は、それにたいして定位し、しかるべきコンテキストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く、本質的なものとなる。・・・このようにしてわれわれは、発話のなかの抽出可能な意味的要素のそれぞれ、あるいは全体としての発話を、応答のある別の能動的なコンテキストに移す。あらゆる了解は対話的である。了解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話に対置している。了解は、話し手の言葉に対置している言葉をさがそうとする」(バフチン 1989: 158)。

「相互作用」の中での意味付けについては、フレイレの以下のことばにもバフチンと基盤を共有する点がみられる。

「コミュニケーションとは、不断の相互作用である。したがって、認識することと伝えあうことを重疊的なはたらきとしてとらえることなしには、思考を理解することはできない。認識し、伝えあうということは、しかしながら、思考し認識されたことがらを、つまり出来上がった思想をたんに相手に普及するというのではない。コミュニケートするということは、たがいの思想の交流をとおして、対象が何を意味しているかを明らかにしていくことなのである」(フレイレ 1982: 220)。

他者の声を受けて、自己の声と対峙させ、意味付けをしていく力、これが対話力の第二の要素といえるだろう。

2.3. 意識の変容・世界の変革

桑野(2002)によれば、バフチンの対話は、それを交わす両者の究極的な一致をめざす

ものではなく、差異を認め合い、差異を喜び合い、時には論争、闘争を交わすものであるという。そして、そのような他者との対峙が、対話者相互を変え、豊かにしていくものとして位置付けられているという(桑野 2002:9, 135)。

フレイレは、対話を通して思考や意識が変容していくことは、さらに人間が自分をとりまく世界を変革していく力を持つことにもつながると、主張している。

「言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革するのだとすれば、対話こそが、人間が人間としての意義を獲得するための方法となる。したがって対話は人間として生きるために不可欠なものである。対話とは出会いであり、対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結びついて、変革し人間化すべき世界へと向かう」(フレイレ 1979:97)

両者に共通するのは、対話が人に何らかの変化を生じさせる力につながるという点である。このように、自分の声と他者の声を出会わせ対峙させる中で、意味付けをし、そこから、自己を変容させたり、自己をとりまく世界を変革していく力を、対話力の第三の要素と考えることができるだろう。

2.4. 対話力とは

以上 2.1 から 2.3.を総括して、筆者は、日本語教育の中で涵養すべき対話力は次のような要素から成り立つと考える。

1. 声 を発する力:「私はどういう人間で、どんな状況にあって、何をめざして、何を必要としていて、どんなことを考えているのか、どんなことを感じているのか」というところに根ざして、具体的な相手にたい、日本語を使って働きかけたり問いかけたり応答したりする力。
2. 他者の声と向き合う力:日本語で他者の声を受けて、自分の声と対峙させ、意味付けをしていく力。
3. 他者の声との対峙から自己を変容させたり、自己を取り巻く世界を変革していく力

このような対話力の涵養のために、日本語教師に求められる役割は何かといえ、声を発する場を創造することと、そして、生きた対話の文脈に根ざしてことばを使って声を形づくるサポートや受け取るサポートを与えていくこと、となるであろう。

3. 日本語教育の実践と 対話

3.1. 細川の「問題発見解決学習」と 対話

3.1.1 「問題発見解決学習」の枠組み

日本語教育の中で、近年、文型・文法を積み上げていくのとは発想を変え、日本語を使って自己の問題解決をしていくという活動を軸にことばの獲得を支援していこうという理念のもと実践を組み立てていく動きが出てきている。その中でも方法論が体系的に提示されているものに、細川(2002, 2003a, 2003b)の「総合活動型日本語教育」「問題発見解決学習」が挙げられる。細川は、学習者に、「あなたは今、何を考えているの?」「今、あなたの一番知りたいことは何?」と問い掛けて学習者が考えていることを引き出すことを切り口に、学習者を社会的なやりとりに誘い込んでいき、学習者が自分の問題を表現し、自己実現することを支援していくこと、そのためのクラスの組織化を検討していくことが、日本語教育の課題であると提唱している。具体的な活動の内容としては、以下が示されている。

活動内容

学習者が自分が興味・関心を持っている問題をテーマとし、その問題と自分の関係について「と私」というタイトルでレポートを執筆する。まず、自分のレポートの執筆の動機をクラスで述べ、意見をもらう。その動機をもとに「私にとって とは何か」という仮説を立てる。さらに、この仮説をぶつける相手を探し、ディスカッションを行った後、その報告をクラスで行う。動機、仮説、ディスカッションを踏まえ、自分の結論を出して、下書きを完成させる。各自の成果について、相互自己評価を行った後、全員のレポートを冊子にまとめる。

- 第1回 テーマ設定（自己紹介，私の好きなこと，興味と関心）
 - 第2回 動機の設定
 - 第3回 動機の設定・仮説の設定（1）
 - 第4回 動機の設定・仮説の設定（2）
 - 第5回 動機の設定・仮説の設定（3）
 - 第6回 ディスカッション
 - 第7回 ディスカッション報告（1）
 - 第8回 ディスカッション報告（1）
 - 第9回 ディスカッション報告（1）
 - 第10回 下書き（1）
 - 第11回 下書き（2）
 - 第12回 相互自己評価（1）
 - 第13回 相互自己評価（2）
- （細川 2003b：20 21）

3.1.2. 声 を発する

このプロセスにおいて，声 を発する仕掛けが，「テーマの設定」と「動機の設定」に内包されていることに注目したい。細川は次のように述べている。

「この一連のプロジェクト活動の中で、学習者にとって最初で最大の難関は自分の「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。・・・ここで重要なのは、テーマ設定に関して「私」の問題として捉えるという視点である。学習者の「考えていること」というのは、学習者の外に存在している静態としての知識を意味するのではなく、学習者が外部を自分自身の中に巻き込んで社会関係を結ぶことによって明らかになる動的知識である。したがって重要なのは、学習者自身がその渦中に入り込み、格闘するというプロセスそのものが学習のリアリティを保証するのであり、そこで必然的に「私」の問題として捉えられた、等身大のテーマ設定が必要となる。」（細川 2003a: 11-12, 下線筆者）

テーマ設定に関して「私」の問題として捉えること、これは、まさしく自分の視点を示すこと、すなわち 声 を発することと密接につながっている。ここでは、どんなテーマについて書きたいかを学習者一人一人に考えさせ、それをクラスメートに説明させる。そして、どうしてそのテーマを書きたいかを問いかけ、自分とテーマのかかわりを説明させるのである。この状況の中で、クラスコミュニティの参加者（学習者、教師を含め）に向けて、自分の 声 を発しないわけにはいられなくなるのである。さまざまな背景を持った 他者 にわかるように、ちょうど、キャッチボールをするときに相手の立っているところを確認しながら、方向や力の入れ方や速度を考えて球を投げるように、ことばを送るのである。

3.1.3. 他者の声との対峙と自己変容

第二の対話の要素である，他者の声との対峙，そして第三の要素であるそこからの自己変容

も、この枠組みの中で実現するようになっている。

「ここでの活動では、『私』のオリジナリティという点が強調される。・・・このオリジナリティとは、他者とのインターアクションによって揺さぶられ、場合によっては崩される個としてのアイデンティティなのである。つまり、自己確認と自己表明の繰り返しと、他者とのインターアクション体験によって、「私」は、新しい「私」への変容を自覚することができるようになる。この新しい「私」に変容するための自己変容の装置こそが、他者とのインターアクションによって導き出される検証的思考であり、同時に、その思考と表現を活性化させる総合活動型日本語学習だということになるだろう。」(細川 2003a: 12-13)

以上にみて明らかなように、細川の「問題発見解決学習では、次のように対話の要素が盛り込まれているといえる。

テーマの明確化・自分との関係の説明

自己の現実に根ざして 声 を発する

ディスカッション

他者 の 声 との対峙

結論を書く 新たな意味付け

レポートに書き表す

思考の変容のプロセスの意識化

ここでの教師(担当者)の仕事は、「社会的なやりとりにアクセスするための学習者一人一人の表現の意図が他者に伝わるようにサポートしながら、クラス全体を組織・運営していくこと」(細川 2003a)とされている。

3.2. 事例検討：初級後期の学習者への対応

筆者は、早稲田大学日本語教育センターにおいて、2003年度秋学期に、細川の担当する「日本語総合」の枠組みの中で、初級後期～中級前期の学習者のグループの活動の運営を担当する機会を得た。グループの学習者は10名で、母語別の分布は、英語4名、中国語1名、デンマーク語1名、ドイツ語1名、ロシア語1名、スペイン語1名、リトアニア語1名、であった。彼らはプレースメントテストで「中級前期」と判定された学生であったが、実際にそれぞれが持っている語彙・文法の知識や、それらを活用して聞き、話し、読み、書く能力には大きな開きがあった。初級後期すれすれの学生もいれば、中級前期の学生、ほぼ中級後期の実力をもつ学生がいた。このようなレベル差の中で、特に、語彙・単語の蓄積が少ない学生に、「表現意図が他者に伝わるようにサポートすること」が一番の課題となった。

実際クラスの中では、回を重ねるうちに、下のレベルの3人の学生から、「他のクラスメートが話していることが難しく、早く理解できない。ディスカッションを聞いている時間が苦痛だ。他のクラスメートが書いたものは、わからない言葉がたくさんありすぎて、理解するのが難しい。毎週10人の人が書いた日本語のレポートを読んでは現実的は無理。何か解決法はないか」と相談にやってきた。そこで、本人たちの希望により、クラスでのディスカッションをさらに小グループに分け、この3人のグループには担当者である筆者がなるべく多く一緒に入り、お互いの表現意図がグループの中で共有できるようにするためのサポートを強化す

るようにした。

この小グループでの活動で、時間をかけてつぎのようなやりとりをすることが可能になり、3人の学習者の活動へのモチベーションを維持し、レポート完成まで到達することができた。

- ・ 学習者が発した言葉を、支援者が反復し、表現意図を確認する。慣れてきたら他の学習者にも反復してもらう。
- ・ 学習者が発した言葉を、支援者が要約したり、リフレーズしたりする。慣れてきたら他の学習者にも同じようにやってもらう。
表現意図と異なる場合は、そこで言い換えがおこる
- ・ 言いよどんでいるときは、絵や図を書いてもらう。またはこちらで絵や図を書きながら、「あなたの考えていること、言いたいことはこういうこと?」と問い掛ける。
- ・ 時には英語でつぶやいた言葉をひろって、言いたいことを想像して、言いたいのはこういうこと?」と問い掛ける。
- ・ 行き詰まったときは具体的なエピソードを簡単な言葉で話してもらうところに立ち戻る。

< * 発表では、具体的なやりとりの例を示す >

3.3 課題

対話教育のためには、まずは自分の現実に根ざして 声 を発し、他者の 声 と対峙し、意味付けをする場の設定が必要である。

それと同時に、日本語運用能力が低い学生の場合には、特に表現意図をくみ、確認していくための工夫と技術が必要とされる。

「私」の問題として捉え、問題と自分の関係を説明していくように促していく問いかけの技術と同時に、「わからない」「どうして?」「なぜ?」と問うだけでなく、「言いたいのはこういうことか?」と寄り添う形で意味の生成をサポートしていく方法も検討していく意義があるのではないか。

また、初級学習者に対しては3～5名程度の少人数のグループにファシリテーター（又はアシスタント）が一人つく形でなければ問題発見解決学習の枠組みの中での対話の教育は不可能なのか、訓練されたTAを予算の都合などで配置できない場合は、初級での対話教育は限界があるかということも、検討が必要であろう。

註

(1)里見 1982 「意識化と対話の統一をめざして」フレイレ 『伝達か対話か』 訳者解説, p.4-5.

引用文献

桑野隆 (2002) 『バフチン 対話 そして 解放の笑い (新版)』 岩波書店

バフチン, M. (1988) 『ことば対話テキスト ミハイル・バフチン著作集 8』 新谷敬三郎訳,

新時代社

バフチン, M. (1989[1929]) 『マルクス主義と言語哲学』(改訳版) 桑野隆, 未来社

バフチン, M. (1995 [1963]) 『ドストエフスキーの詩学』望月哲男・鈴木淳一訳, 筑摩書房

フレイレ, P. (1979[1970]) 『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

フレイレ, P. (1982[1967, 1968]) 『伝達か対話か』里美実・楠原彰・桧垣良子訳, 亜紀書房

細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店

細川英雄 (2003a) 「問題発見解決学習としての総合活動型日本語教育」早稲田大学日本語研究
教育センター「総合」研究会編 『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センタ
ー

細川英雄 (2003b) 「個の表現をめざして - レポート作成「 と私」」早稲田大学日本語研究
教育センター「総合」研究会編 『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センタ
ー

ワーチ, J. (2004 [1991]) 『心の声 媒介された行為への社会文化的アプローチ』田島信元・
佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳, 福村出版