

## 教育で「総合」を行う意味を問う —わたしはどのような教室活動を目指すのか—

山崎 遼子

【キーワード】教育・総合・意識化・他者理解・内容から出発

### 1 動機

私が総合に実習生として参加した理由は、情報伝達型の言語教育には限界があると感じていたからである。言葉そのものや、文化と言われているものを伝える情報伝達型の言語教育においては、教師は学習者がいかに言葉を使えるようになるか、文化を知っていくことができるかという目標にむかって、日々様々な工夫をこらすことが必要ようである。一方、学習者は、情報として言葉や文化を受け取り、時に「先に言葉がありきの自己表現（例えば、接続表現「ので」を使った文章をつくるために、その内容をさがして表現する）」を行ったりしている。しかし、言語教育とは、教師が言葉を教える、もしくは、文化と言われるものをなるべく上手に伝える役割をし、その相手（学習者）がそれを受け取ることが中心で本当にいいのだろうか。さらには、それは本当に、人間にとって重要な営みと位置付けられる「教育」なのであろうか。私自身、日本語ボランティア活動に参加したり、日本語学校の現場を見たり、日本語教師養成講座を受講したりしていると、日本語教育においては、このような疑問は抱かれることもないまま、教師が生徒に「いかに上手に教えるか」の視点を実に強くもって行われていることを感じる。そこで、日本語教育において、大前提のように存在する情報伝達型教育に関して違った視点を得るために、総合に実習生として参加することにした。

総合を受講し始めた段階で、私が目指していた教室は、「考えること、それを他者に表現するために考えること、実際に表現すること」ができる教室であった。この時私は、目の前の学習者がいかに思考し、表現できるのかということに視点をあてて、自分が目指す教室を考えていた。もちろん、一人ひとりの学習者に視点を当て、教育を行っていくことは重要なことだと今も考えている。

しかし、今は更に、目の前の学習者の観察・分析だけにとどまらず、「教育における総合の意味」を考え、ここに綴ることが、とても重要だと感じるようになった。なぜならそれが、私が実践を通して一番強く感じた疑問であった上、総合はこれまでの日本語教育の流れに重要な改革を起こすためのコンセプトを備えていることに気がついたからである。よって、この疑問について考えること

<sup>1</sup> 総合3-6のこと。早稲田大学の別科留学生に対して週一度行われていた言語文化教育実践。筆者は、2005年度秋学期に参加した。内容の詳細、これまでの実践は、『早稲田大学日本語教育実践研究』の「日本語教育実践研究(9) —「総合活動型日本語教育」—の実践(と研究)」等に記載されている。

が、必然的に私自身がどのような教室を目指すのかという問いに対する答えに繋がっていくと思う。

したがって本論では、実践を通してながら考えた私なりの「教育で総合を行う意味」を書きたい。一体、教育において総合は本当に必要なのか。必要ならば、なぜ必要なのか。総合の目的が、学習者の意識化にあるのだとすれば、そのような目的は教育以外の場でも実現可能なことかもしれない。わざわざ「総合」というクラスを設けることにどのような意義があるのだろうか。以下、実践を振り返りながら、この問いに対する自分なりの答えを述べていきたい。

## 2 教育で「総合」を行う意味 —総合実践を通して—

私が考える「教育において総合を行う意味」は、四つの点にまとめられる。一点目は、「意識化」のきっかけとなるということ、二点目は、テーマを「選ぶ」という人間的育成を促す活動を含むということ、三点目は、他者性の高い文脈で互いのテーマについて考えることにより他者理解能力が身に付くということ、そして四点目は、参加者間の対等性の獲得、が挙げられる。中でも一番強調したいのは、一点目の「意識化」という観点である。なぜなら、意識化という観点が、他の三点全てに一貫して影響を与えるからである。以下では、以上の四点について実践を振り返りながら順に詳しく述べる。また、実践を通して、改善されるべきと考えた点についても触れていきたいと思う。

### 2-1 意識化のきっかけとなる ということ

#### 2-1-1 意識化とは何か

教育で総合を行うことの意味のまず一つ目として、意識化のきっかけとなるということがあげられると思う。ここで言う「意識化」とは、自分は何に興味があり、その興味と自分はどのように繋がっているのか、もしくは興味に対する自分の立場・立ち位置を意識的に考え捉えようとする事である。そのためには、既存のことや自分の信じていることに対し、「本当にこれでいいのか」と問いかけるような心の動きが必要になってくる。総合では、学習者が意識化できるように、実習生やサポーターが支援をするというのが、重要なコンセプトの一つとして組み込まれている。

ここで、私自身と意識化について少し考えてみたい。私は、小学校から大学まで意識化していなかった。人から聞いたことは疑いもせず鵜呑みにすることが多かったし、意見をもらっても自分の解釈など加えることもなく受け入れていた。これは、私が受けてきた教育に起因するかもしれない。私は情報伝達型の教育を受け、その教育を正しいと信じて疑うことなど殊更なく、受験など目先の目標にむかって無我夢中だった。しかし今は、あの教育は私にとって何だったのだろうと考えるようになった。この私の変化は、総合に参加したことや、以下のような体験によっている。

最近、アメリカの友人に電話をかけることがあった。私は「Hi, I am Ryoko Yamazaki speaking. Can I speak to Marie?」と中学英語で習った文章表現を思い出しながら言った。ところが、その後聞こえてきたのは、その友人の笑い声だったのである。友人は、電話ではそのような丁寧な話し方はしないで、「Hey, is Marie there?」と一言言えればいいのだと教えてくれた。私は、正しいと信じて疑わなかった中学教科書の表現が、実は相手の笑いを誘うようなものとは思ってもしなかった。

私はこのとき、私が受けた英語教育とはなんだっただろうか、と考えた。ここで、私が言いたいの、「教えた教師の英語が悪かった」とか、「実際ネイティブに使われている英語と教科書に載っている英語は違った」というようなことではなく、疑うこともせず受けてきた情報伝達型教育においては、情報はもらった方がいいもの、学校でもらう知識は全て正しいものという考えを、必然的に個人の中に生んでしまう危険性があるということである。そのような教育において、個人はあくまで教育に対して受動体であり、能動的に社会で成長・行動することが促されにくい。

一方、総合が重視するのは、個人が言葉を通して意識化されるという点である。総合では、受講生は、サポーターや実習生という意識化された、もしくは意識化を意識した他者と対話する。対話という言語活動を通して、意識化するきっかけをつかむのである。意識化についてさらに言うと、個人が言葉を通して意識化することは、人が能動的に行動を起こすための批判的精神の獲得と同等であると思う。そして、個人が批判的精神を成長・獲得していくことにより、新たな行動が起こり、新たな教育がおこなわれ、最終的には、社会・国家・世界の成長に役立つはずである。とすると、意識化は人間の営みにおいて、非常に重要なものであると認識することができる。

ただもちろん総合は、はじめに述べたとおり、あくまで意識化の「きっかけ」となるだけである。なぜなら、時間と日にちが制限されている空間において永遠の意識化を保証することは不可能だからである。しかし、だからといって、それをきっかけに過ぎない意味のないものとは考えない。なぜなら、そのきっかけすらないままの言語教育では、何も生まれないからである。むしろ、きっかけとなる教育が存在することに意味があり、その方法に改善の余地も生まれるのである。

### 2-1-2 実践における意識化

実践では、受講者は情報受け取り型の教育に慣れきっていて、「調べてはいけない」レポートを理解するのに苦戦している様子が見られた。10月26日の段階で、受講者S（以下S）は、「テーマはそれほど重要ではなく、レポートにどうまとめられるかが重要（筆者の10/26観察記から）」と述べている。Sには、「レポートとは調べてうまくまとめるものだ」という固定概念があるため、自分とテーマの関係性を書くという総合のコンセプトを理解することがなかなかできなかったのである。このSの困難は、インターアクションを通して少しずつ解消されたが、最後まで総合のコンセプトの理解に困難を覚えている学習者もいた。このことを考えると、限られた時間内で「意識化のきっかけとなること」を目指すのであれば、授業課題の内容（「好きなものを書く」という課題は適切か等）、問いの投げかけ方、インターアクションを交わす相手や人数、サポートの仕方等へのより一層の配慮や、更なる検討が今後も必要であろう。

### 2-1-3 意識化の重要性

しかし、これらの具体的反省はあるものの、「意識化」という視点すらないこれまでの情報伝達教育を変革していくためには、総合は非常に大きな意味を持つと考える。「言語を学ぶ=たぐさんの語彙、文法知識を得て、使いこなせるようになる」という取り組みが繰り返されてきた日本語教育の

流れは、言語活動を通して、人がどのように育つのか、より具体的にいえば、言語活動を通して、個々人がどのような視点を身につけるのか、というパラダイムに転換されていく必要があるだろう。そうしない限り、人間の成長よりも、その情報の受け渡しのプロセス自体が重視される危険性の中で、情報を持つものが持たざるものに「与える」という階級構造を生み出し続けるからである。情報の受け渡しやその方法自体が最重要視されたときには、そこにはもう教育という観点が存在しないとすら考えることもできない。

さらに、情報伝達型教育により生み出される階級構造は、社会の階級構造にも繋がっていると思われる。だからこそ、情報化社会とその構造の中では、個々人が社会のしくみや既存の教育などに矛盾がないか、当たり前だと思い込んでいる情報が本当にそうなのか、と疑問符をうつ意識をもつことが非常に重要である。その意識をもつための働きかけこそ、まさに教育において行われるべきことなのではないだろうか。そして、総合が教育において存在し続けるべき理由はそこにある。その働きかけを教育において行っているところに、総合の意味がある。

## 2-2 テーマを「選ぶ」という人間的育成を促す活動を含むということ

### 2-2-1 「選ぶ」ことの意味

私が考える「総合を教育で行う意味」の二つ目は、「テーマ選び」というプロセスにある。人は選択肢を目の前にして「選ぶ」。これは、日常生活の中にあふれている行為の一つであると思う。朝ご飯に何を食べるかという日常レベルの「選ぶ」から、将来どんな仕事をしようという重大で長期的な「選ぶ」まで、私たちの周りには、選ぶことのできるものが多くある。私がここで強調したいのは、選ぶという行為が、極めて人間的な行為の一つであるということである。普段は意識していないかもしれないが、選ぶということに喜びを感じることができるのは、本来の人間の姿なのではないだろうか。なぜなら、選ぶことにより、私たちは何が一番好きなのか、一番何をしたいのか、という判断ができるようになり、人間的に成長していくからである。しかし、私たちは、選ぶことに慣れすぎて、選ぶことによる自分の成長や、選ぶことにまつわる喜びに気付かず、選ぶことの価値を普段あまり感じない。むしろ困難で面倒くさいものとして捉える傾向があるかもしれない。成人への日本語教育機関においては、学習者が選ぶということ自体それほど多く行われていないように思う。例えば学校や教師は、文法を体系的に教えるために、その日に扱う授業項目を毎回設定している。そこに、受講者が選ぶという行為はあまり生まれにくい。

しかし、総合では、選ぶことが、授業設計の重要な要素の一つとして存在している。自分の好きなことをテーマに選び、そのテーマと関係性を捉えるのが、総合のコンセプトであるからである。

### 2-2-2 実践における「選ぶ」

ところが実際、実践では、「好きなことをテーマにして書いていり」という総合の特徴が、予想以上に受講者を悩ませ、テーマ選びに時間を要した。これは前述したとおり、選ぶことを困難で面倒くさいものとして捉える傾向にも一因があるだろう。もしくは、それまで受けてきた教育において、

与えられた内容の学習に慣れている学習者は、自ら選ぶということが苦手なのかもしれない。また、実践の初期段階で、「一番好きなもの、興味があつて書きたいものを選ぶ」という教室担当者からの指示はあったものの、まず先に「書きやすいテーマにしよう」という心理が働いている受講者もいた。そのようにしてテーマを選んだ受講生 I（以下 I）は、「なぜそのテーマを選んだか」という動機文を授業の最後まで書けなかつた。I は、授業で対話の最終段階に入ってもまだ、テーマを変えようかと考えているほど、テーマを決めきるのに時間がかかった受講生のうちの一人である。ここで、筆者の観察記などを参考に、活動開始初期の I のテーマ選びのプロセスをみていく。

#### 10月19日（実践2週目）

I は国際結婚に興味がある。しかし、他にも興味があることが多く、まづ的を絞ることが必要だった。I の場合、「困っていることはたくさんことに興味がある。(TA, LI026 文字おこし資料から)」と自分でも、その問題を指摘している。I が国際結婚に興味がある理由は「おじいさん、おばあさんは国際結婚している。また親戚にも国際結婚している人が多い。」からである。すなわち、家族親戚の影響であると考えている。

#### 10月26日（実践3週目）

I は、まだテーマについて迷っている。自分のテーマが他の人にとって面白いのか、また、レポートを書くテーマとして適切か、ということが気になり、テーマを決めきれない様子が観察された。I は、「携帯電話の役割」についても興味があるという。このことも、I のテーマ選択を迷わせる一因となっていたようである。I はこの日、「国際結婚でも携帯でも、結局自分は「ことば」につながるテーマを書きたいのだ」ということを発見したが、それでもまだ悩んでおり、「ことば以外のことも書きたい。例えば、生活習慣、結婚式について」と更にテーマを広げようとしていた。そして最終的に、「テーマ設定を一番初めに考え始めた時、自分は「価値観」というものに興味があり、書きたかつたのだ」と思考を展開させた。

26日の後も I は、筆者に対し、「国際結婚より、コーヒーの方が書きやすいかもしれない、テーマを変えようかな。」と相談してきた。I は活動初期から「書きやすさ」を重視しており、そのような自分の心理とも向き合いながらテーマ選びに多くの時間をかけていたのである。

このように、I は、テーマの色々な側面、例えば、レポートの書きやすさ、他の人の受け取り方などに向き合い、また、自分の興味があることの多さの中で、選ぶことと対峙し、判断するために葛藤していた。I がテーマを決めるためにかけた時間は、もちろん授業時間内だけではないはずである。自分が何に興味があるのか、自分を客観的に見つめる段階から始まり、最終的には、自分が興味があり、書きたいと判断したテーマを選んだ。I が選んだテーマはやはり「国際結婚」だった。

I がテーマ選びに要した時間は決して無駄ではなかつたと私自身は考えている。なぜなら、I 自身が「選ぶ」という人間的行為に多くの時間をかけて、最終的に自分で選んだからである。受講者がじっくりと選ぶ行為を教育過程に取り込むことができるのは、人間の主体性、成長を促すことであり、教育で総合を行う一つの意味として捉えることができると思う。

ただ、I に関してさらに言うと、テーマを選ぶことはできたものの、レポートの書きやすさという効率性の観点から選んだテーマ「国際結婚」に対する自分の立場や、そのテーマと自分との関係性は、最終的に提出されたレポートにも明確に表れなかつた。これは、テーマを選ぶ段階で書きや

すさを重視したことで、「なぜそのテーマを選んだのか」という点が結局最後まではつきりしなかったことが一つの原因であると思う。Iに限らず、受講生の多くは、いかに人として意識化するか、ということよりも、いかに目の前のレポートを書いて提出するか、という点に懸念・執着しすぎてしまう傾向があるようにも感じた。このとき、「レポートを書く」ことが「しなければならない」要素として存在し、受動的言語学習の壁は乗り越えることができていないのだと思う。「レポートを書く」ことが、受身でなく自ら進んで行う言語学習になったとき初めて、選んだことに意味が生まれ、個人が意識化されるのだと思う。そのために私にできることを、今後も考えていきたい。

## 2-3 他者性の高い文脈で互いのテーマについて考えることにより

### 他者理解能力が育成されるということ

#### 2-3-1 インターアクションを通じた他者理解とは

私が考える、総合を教育で行うことの意味の三点目は、受講者同士がインターアクションを通して、インターアクションに参加する他者とお互いのテーマを「内容的」「言語的」側面から考え、理解に努めることができるということである。さらには、相手が表現したことに反応し、かつ、自分自身の表現も行っていく。しかしこれは、私たちが日常的なコミュニケーションの中でしばしば行っていることに他ならない。では、教育として行われる総合は、私たちの日常の他者対応と何が違うのであろうか。その答えは、インターアクションを交わす相手の他者性にあると思う。仕事以外の日常生活では、全く知らない他者と、お互いとお互いの深く考えていることについて、一定の時間を設け、話し合うことなど殆ど皆無である。例えば、突然東京の街中へでていって、「私はビデオゲームが好きだから、ビデオゲームと私の関係性について一緒に話しましょう」などといって他人に話しかければ、狂人と思われるか、変人と思われるかどちらかであろう。ただ、総合のクラスにおいてはそれが可能なのである。これが、私の意味する他者性ということである。では、他者性の高い文脈で、相手と自分のテーマについて、深いインターアクションを交わすことにどのような意味があるのか。それは、相手の考えていることを把握しようと努め、相手に反応し、相手の思考をまた刺激すること、この繰り返しを行うことで、深く他者の興味を知ろうとし、自分の興味を伝えるということが、身内や友人だけに限らない他者にでもできるようになるということであろう。これは、他者理解、他者への反応・伝達能力の育成に他ならない。また、受講生によっては、他者を理解するためのインターアクションの重要性を、教室を出ても感じられるようになると期待できる。

インターアクションにおいては、第一に他者理解が重要である。なぜなら、他者への反応や伝達の多くは、他者理解が前提となつて行われるからである。よって以下では、特に理解のプロセスに注目して実践でのインターアクションを振り返る。

#### 2-3-2 実践における他者理解

では、実践においては、どのように他者理解がなされていたのであろうか。他者理解には、前述した「内容的側面」「言語的側面」があると考えられるため、この二側面視点をあて、観察された受講者

間の介入，サポートなどをみていくこととする。

### ①「内容的側面」に着目して

11月9日（筆者の観察記から）グループ内の受講生：S, I

この日は、やり取りの中で、受講生I（以下I）が受講生S（以下S）の意見に対して、反対や疑問を提示する場面が今までより多く見られた。例えば、「お酒が好きな人はほとんどの人が積極的だ」というSの考えについて、Iは「わたしはお酒好きじゃないけど、積極的です、、、」とコメントする。更に、Sが「お酒好きな人は積極的に消極的ではない」という人間の性質に関する構造関係を図にしたら、Iが、「私の考えは逆です。お酒好きな人でも、一人で飲む人がいます。」と自分の意見を述べた。それに対し、Sは真剣にIの意見を受け止め、しばらく一人で思考していた。

上記は、IがSのテーマである「お酒」について、Sの考えに異論を唱えている例である。それまで、IがSのテーマに積極的関与をする様子は見られなかったが、この日、SはIのテーマに興味を示し、Sのテーマに関わっていく。そのことにより、Sは思考を刺激され、沈黙し考え続けることとなった。一方、Iはこのように介入し、Sのテーマに関わっていくことで、Sのテーマについて考え、Sを理解しようとし、かつ自分の考えを明らかにもしているのである。これは、相手のテーマを理解するために介入し、介入するために考え、自分の疑問や意見を介入の手段として発信しているということでもある。このようなプロセスを通じて、相手のテーマの内容を理解していくのである。

また、実践では、受講者が「わたしたち、いったい何を書けばいいの、このクラスで何を求められているの」という疑問を抱く様子が多く観察された。それは、2-1-2で述べた受講者Sの、総合のコンセプト把握の困難と重なる。これらは、以下のような受講者間のやりとりによって、解消される場面も見られた。これも、受講者間のインターアクションにより、総合というクラスの「内容的側面」の理解を促しあっていることを示すものである。

11月16日（筆者の観察記、TA, Lの文字おこし資料から）グループ内の受講者：C, Y

受講者C（以下C）が積極的に受講者Y（以下Y）のテーマに働きかけ、Yの思考が自分のテーマ基本的人権について、どのようにレポートを書いているかグループで話し合っていた時、Cが「自分が思っている人権の範囲、自分が思った人権はなに、それを表現すればいいじゃないですか。それを表現すれば自分のオリジナリティ。だって、自分の意見と他の人の意見は必ず違う場合もありますよね。もし自分の意見をはっきり表すとそれはオリジナリティと思う。(TA, Lの文字起こし資料より)」と言った。この意見をきき、由美子が提出したレポート（11月21日BBS提出）には、自分の経験が織り込まれていた。

### ②「言語的側面（言語的サポート）」に着目して

更に、受講者間の「言語的側面」からの理解とは、お互いに言語的にサポートしあうという場面を意味する。

10月26日（筆者の観察記から）グループ内受講者：I, S

Iがインターアクションの中で、テーマ選びに迷いながら、結局自分は、「ことば」につながるテーマを書きたいのだ」ということを発見した時のことである。Iは、そのことを説明しようとしたが、口頭で上手に表現できず、困っていた。そこ

で、Sが、図(○と○が重なって、重なったところに「ことば」がある図)を描いて説明し、「こういうこと」とIに確認した。Iの意図したことは、Sの図の通りであった。つまり、SがIの伝えたいことを表現するためのサポートをしたということになる。また、Sのそのサポートにより、グループにいたTAや実習生もIの意図を理解することができた。

これはお互いの言いたいことを理解しあうために、受講生同士でサポートすることができた例である。このようなサポートが生まれることは、言語能力の高め合いにつながる上、テーマに対する理解も、相手に対する理解も深まる重要なポイントであろう。このころから、IとSは、打ち解けて話す様子が見られた。

以上、「内容的側面」と「言語的側面」の理解について見てきたが、総合においてこの点が重要な意味を成すのは、単なる情報理解学習ではなく、「内容的」「言語的」側面の理解を通じた、他者という人間理解教育が行われているからであると考えられる。静的特徴のある教科書に向き合って、様々な知識を得ることは一人でもできる。しかし、総合は他者がいない限り成り立たない。そして、相手とテーマとの関係性を理解しようと努めることで、他者自身への理解も深めることができる。また、他者性の高い文脈で互いのテーマについて考えることは、知っている他者の理解だけでなく、知らない他者の理解や、対応・伝達能力の育成、自己理解にもつながる可能性がある。

現代社会は、色々な背景をもつ他者とのやりとりにより成り立っている。他者との対話によって成り立つ総合の存在は、社会的文脈からみても、個人の他者理解能力を育成するための意味のある教育として位置付けることができるのではないかと考える。

## 2-4 参加者間の対等性

### 2-4-1 対等性はなぜ重要か

私は、総合は「対等性」というキーワードなしには成り立たないと感じている。言い換えれば、これを考えないで終わる総合の実習は無意味であると思う。なぜなら総合は、これまでは不可能だった人間関係を教室の中に構築する可能性を含んでいるからである。殆どの日本語学習の教室には、教える人がいて、教えられる人がいて、という構造が存在することが周知の事実とされている。私自身、教師対生徒という、人間が作りだした人為的関係性・構造を、全く批判したことはなかったし、そのようなことに疑問を持つことすらなかった。しかし、この構造は果たして教育に必要な不可欠なものであり、学習者にとって本当に有益なものであろうかということを、総合を通して考えるようになった。

実際、対等性と言葉で言うのは簡単だが、何が対等性なのかという点に関して、判断は人それぞれであり、同じ場にいた人でも、一人ひとりによって、対等性と判断する見方は異なる。したがって、「ここに対等性が存在していた」などと述べることは非常に難しいことである。ただ、インターアクションや対話がベースとなって行われる活動であるからには、「対等」により近い関係の構築が目指されるべきだと私は考えている。なぜなら、対話においては、どちらかが主導権を握り、自己発信をしているだけでは決して、新たな創造が生まれないと思うからである。言葉を通じた思考、

考えのやり取りを交わすことで、新しいものが生まれる。そう考えるならば、対等性は非常に重要である。というのは、対等性が、発話する人々が限られたり、発話できない人が生まれたりすることを避けることに密接につながっているからである。

パウロ・フレイレ (1979) は「対話」こそ「教育の本質」であると唱え、その著書において以下のように述べている。

自由を実行する教育の対話的性格は、教師＝生徒が教育学的状況のなかで生徒＝教師と出会うときにはじまるのではなく、前者が何について後者と対話しようかと、最初に自問するときが始まるのである。そしてこの対話の内容の問題こそが、教育プログラムの内容の問題にはかからない。<sup>2</sup>

ここでは、教師は生徒であり、生徒は教師である。つまり教師は生徒になりえるものとして、生徒は教師になりえるものとして述べられている。これは教師と生徒が交流、対話することで自由を実行していくことができるという主張でもある。また、「前者が何について後者と対話しようかと、最初に自問する」というのは、教師が「生徒と何を対話しようか」と考えるということであるが、総合においては、教室設計者（ここでいう教師）は「受講生（ここでいう生徒）が好きなこと」を対話しようと試みているということになる。

#### 2-4-2 実践における対等性

では、今回の実践でどの程度この対等性が実現されたのであろうか。実践を振り返ると、私が属していたグループでは、そのような対等性のもとでやりとりが起こっていたかは非常に疑問であった。特に、指導者が対話の主導権を握るというよりは、受講者に発話を促すばかりに、質問攻めのような対話が繰り返されてしまったことがしばしばあった。そして、それが受講生への圧力となり、発話を抑制してしまったことがあった。以下はそのような例が見られた日々の記録である。

10月19日（筆者の観察記から）グループ内受講生：I, S

この日はSのテーマについて話していたのだが、テーマについてもっと知ろう、深めよう、と思うばかりに、基本的に対話が、S以外の3人（TA, サポーター, 実習生）の質問に対し、Sが応答するという固定化されたディスコースになってしまい、対話が深まらなかったように感じた。

また、総合の理念にもとづく活動が、「個の文化の押し付け」になって、受講生を追い詰めてしまったり、実習生やサポーター側の反駁が受講生に緊張感やストレスを与えていたという報告も他の実習生から出されている。以下は、12月14日のグループ活動での記録である。受講生Yはこの活動の最後に、つらくなって泣きながら教室を出てしまった。

<sup>2</sup> パウロ・フレイレ (1979) P. 104

12月14日インターアクション記録 (サポーター0の文字おこし資料から) グループ内受講生: I, Y

実習生S (以下S): このレポートは、テーマについてどう思うかじゃない。プライバシーについてどう思うかを話すというわけではないですよね?

受講生Y (以下Y): でも・・・

S: 例えば、Yさんの考えるプライバシーとどの友人が考えるプライバシーが捉え方がちがったということなら、自分はどういう風にプライバシーを捉えているのかということを相手に言う。じゃ、相手はプライバシーについてどう捉えているかということをもきくことがメインになると思うんで、プライバシーについて話すことがメインではないと思うんですね。

Y: だけど、相手が自分にとってプライバシーが何っていったし、わたしはこう思うんだって言ってたし。

S: じゃ、どうして違うのか、そこを考えて、文章にしてほしいんだけど。

Y: それってやっぱり、うーん。結局最後に言った、環境の影響だと思うんですね、かなり。

S: うん。その弟とよく話してたとか、家族で。

Y: 弟とかじゃなくて、結局わたしがすごくびっくりしたのは、ドイツ人の友達もすごくわたしに似ているから。彼女が言っていたことは全然わたしも理解できたし、本当にちがうって言う面がなかったんですね。なんでだろうって思って、結局は教育の問題なのかなって感じで、なってしまったんですね、1回目の対話は。

S: 同じ教育を受けてきたんですか?

Y: 全く同じでは、もちろんないんですけど、ドイツの教育。

S: でも、ドイツの教育にもいろんな教育があるんじゃないの? 場所がちがったり、先生が違えば。

Y: いや、もちろん、だけど、そう・・・

S: ドイツにいたら、みんな同じ考え方になっちゃうのかな?

サポーター0: 例えはこう対話して、結論を書くじゃないですか、その結論は、ドイツと日本のプライバシーの捉え方のちがいにちがっちゃうんですか? 結論は、どんなこと書こうとか、対話をしてみて、何かありますか?

Y: 結局は3人とも大事だとおもってたし、だから、環境の影響もあるかもしれないけど、それは、批判するわけじゃなくてただ・・・

この後、受講生Yが泣きながら教室を出て行ってしまったため、グループ活動は中断したが、インターアクションに関わっていた全てのメンバーが、自分たちのサポートに関して改めて考える結果となった。実習生Sは、自身の観察記で次のように記している。

12月14日 (実習生Sの観察記から)

・・・(略)・・・個の文化の謂わば「押し付け」が受講生Yにとって多大なストレスとなっていた・・・(略)・・・一人の受講生が(テーマについて)発表する際に、我々(サポーターや実習生)が入れ替わり立ち代わり質問や意見を言い、時には反論とも解せるコメントを当該の受講生に投げかけることが受講生にとって相当なストレスとなっていた(筆者要約)

以上のように、実践では、対等性という観点から考えると、実習生、サポーター、TAのインターアクションでのサポートの仕方に問題が見られた。お互いを理解するはずのインターアクションが、上記のような質疑応答のやりとりで終わってしまったのは、実習生やサポーターが受講生の考えを

引き出そうとするばかりに、一方的に質問を繰り返してしまったことに起因するだろう。私自身も、実践開始当初は、実習生はあくまで受講生の発言を引き出すサポートをするのだという考えが強く、質問を多く投げかけていた。しかし、実践の中ごろ、「対等なやりとりの中で、固有性が生まれる」という考えに基づくと、サポーターや実習生がクラスを引っ張るという役割を意識して自分のことを開示しない時点で、対等性に欠けるのではないかということに気づいた。それは、通常の総合実践の前に行われていた実習生、サポーター、TA、担当者による話し合いのときに、他の実習生から出された視点でもあった。そのときから、私は一個人としてインターアクションに参加することを試みるようになった。しかしながら、実際のインターアクションでは、上記のように問題があり、対等性は獲得されなかったといえる。したがって、今後は、実習生、サポーター、TA間でサポートに関する共通理解・認識を目指しながら、その方法を入念に検討、改善していく必要があるだろう。そのことが、参加者間の「対等」により近い関係性の構築を可能にすると思うからである。

### 3. 考察

本稿では、総合を教育において行う意味に問いかけ、四つの点から私自身の解釈を行った。一点目は、意識化のきっかけとなるということ、二点目は、テーマを「選ぶ」という人間的育成を促す行為を含むということ、三点目は、他者性の高い文脈で互いのテーマについて考えることにより、他者理解能力が育成されるということ、そして四点目に、参加者間の対等性の獲得を挙げた。

私は、自己と真に向き合うためには、他者とのインターアクションによるだけでなく、自分で自分と向き合っ、自己の思考活性化を意識的にしていく必要があるのだと思う。それは、上記した一点目の「意識化」のプロセスの一部である。受講生（に限らず参加者すべて）は今後の人生の中で、さまざまな情報や選択肢に出会うと思う。そこでは、二点目にあるように「選ぶ」ことが非常に重要な行為である。選択肢を自分で考え、それに判断を加え生きていく。そのとき必要となるのは、客観的に、自分と目の前にあるものとの関係は何なのか、そして、自分はそのものについてどんな見方をしているのか、その見方は本当に正しいのか、そして最終的には自分とは何なのかといったところを考え、自分に向かって表現していく意識的プロセスなのだと思う。そこには、三点目のキーワードである「他者理解」が当然関わってくる。なぜならそれは、生きていく上で、自分の「選んだ」判断を、他者や社会に表現していくことであり、その営みを充実させるためには、相互の他者理解が必要になるからである。そして、他者が関わる場合、そこに対話が生まれるためには「対等性」を獲得することが不可欠なのである。この一連のプロセスは、人間的育成という観点に全て繋がっており、「言葉を通して生きる人間の営み」であるといえる。受講生は総合のような教育に慣れていないので、その方法に対し、さまざまな抵抗感が教室の中にもまれることもあったし、方法面で見直されるべき点も多くあった。しかし、総合の視点そのものは非常に示唆的であった。

「教育において総合を行う意味」。どうして「教育」で行うのか。それは、個人が意識化することで、社会に矛盾がないかに関わる個人レベルの批判精神や、批判するという視点の獲得を可能にする人の育成であるからである。さらに、総合は、教育のあり方そのものに問いを投げかけている。

だからそのフィールドは教育であるのだろう。いいかえれば、その視点を発展させていくためには「教育の場」に存在しないと意味がなくなってしまうのかもしれない。

最後に、総合は、マイノリティに行われてこそ意味があると感じる。私がこのように考える理由は、日本語を母語としない子どもたちに関わってきたからである。自分の意志ではなく、親の事情で日本に移動してきた言語的マイノリティの子どもたちは、十分な言語教育や言語的支援を受けられずにいる。ところが、そのような子どもたちは、日本という環境に適応することで精一杯であり、その自分たちが置かれた状況と自分との関係性を意識的に捉えることが非常に難しい。しかし、自分たちが置かれている状況をよく理解しない限り、他者とともに社会を作りかえる意識を持つことはできないのである。社会を変えていくためには、子どもたちも意識化していかなければならない。

これはもちろん、子どもたちに限ったことではないが、マイノリティが社会で声をあげることが難しいのは、まず、意識化して考えることすらできない状況にあるからではないのだろうか。フレイルが言うように「被抑圧者」にしかこの社会を変えることができないのであるとすれば、総合は「教育」という形でマジョリティだけでなく、マイノリティにも提供されてこそ意味が見出せると思う。なぜなら、総合での対話により、マイノリティが自分と社会の関係性を見出したり、その関係性を捉えなおしたりして、社会に矛盾や疑問を感じ、より一層の対話や行動の必要性を見出すことが可能になると思うからである。ここで、マイノリティに関しては、現在の教育さえ、まともに受けていないのにそんなこと（総合）は不可能ではないか、という反論もあるかもしれない。しかし、むしろそういう状況だからこそ、私たちはより一層意識化し合わなければならないのである。教育がいかなる内容や形で提供されているのか、常に批判的に見る意識を維持し続ける必要があるのである。

私は、マイノリティを含む人々が「意識化」し、「選び」、「他者」と関わり「理解」し、「対等性」に基づいた対話を獲得することで、社会に動き出していけるような日本語教育を行っていきたいと考える。

#### 4. おわりに ―総合に参加して―

総合に参加して、教育に対する新しい視点を得た。人を育成する教育の本質を垣間見ながら、言語教育は情報伝達・享受だけに留まらないことを知った。言語から出発し、付随的に面白い内容が発生するのでなく、その活動設計の段階から、人そのもの、その内容から出発することに基軸をおいている点は、人間の発展にむけた未知数の可能性をほのめかせてくれる。そして、意識化すること、疑うことの面白さ、大切さを知った。

そして、そのような新しい視点が得られたのは、総合で他者（総合に参加していた人たちみんな）と対話をし、かつ、総合という活動そのものに対して私自身が「意識化」しようとしたからであろう。総合に参加している間、私は総合の活動に対して疑問・疑念を持ち、そして、総合は本当に必要なかわからなくなるときもあった。例えば、受講をやめる学生が多く、理念を活動にうつす際の理想と現実のギャップを感じ、方法は本当にこれでいいのか、と考えたし、また、受講できる学

生の日本語レベルが日本語別科の3～6という範囲を設ける時点で、活動そのものの学習者に対する対等性がないのではないかと疑念をもった。さらに、「書く」ということを必然条件として活動に設けていたが、なぜ「書く」ことが必要なのか、「意識化」は「書く」ことにより本当に促されるのか、という疑問ももった。そういった疑問を持つ中で、私は総合の存在そのものを疑った。(今でも、総合の活動の方法そのものに関しては、改善・発展の可能性があると思っている。)ただ、このような疑問を持たれたこと自体、今も続く私の意識化のプロセスであり、今回のレポートを綴る動機につながっている。そして、そのように意識化された疑問を、総合に参加している他者へ投げかけ、対話を繰り返した。その上で考えたことをレポートとして言葉につづると、今度は他者から「どうして」「なぜ」をたくさんもらった。対話がそのように生まれて、私の中に戻ってきて、それをまた意識化し、言葉にしてきた。今回のレポートは、そのような過程を経てきた私の思考の一地点を言葉にしたものである。

今こうして振り返ると、私自身が総合という「教育」に刺激されて意識化してきた張本人であり、そのプロセスは、内容から出発していたのだと思う。

#### 【参考文献】

パウロ・フレイレ (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房

(ヤマザキ リョウコ・修士課程1年)