

協働による学びがはぐくむことばの力

—「教室で読む」ということをめぐって—

舘岡 洋子¹

キーワード

協働 読む 教室 対話 せめぎあい

1. はじめに

日本語教育が育成すべき日本語能力とは何か。本稿では、他者と関係性を作りながら他者を理解し世界を理解し自分自身を理解していくことができ、自己発信することができることばの力を育成したいと考える。それを実現するには、協働による学びの場が必須であることを「教室で他者と協働で読む」という実践を例に検討する。読みの授業のいくつかのあり方を検討し、そこに自らの実践を位置づけることによって、育成すべきことばの力について考える。

まず、なぜここで読みの授業をとりあげるのか。筆者は長年、学術研究者である日本語非母語話者が日本語の文献を読み、研究を進めることを支援してきた。それは、一人ひとりの頭の中で行われる外からは見えない読みという活動をどのように支援できるかを実践の中で試行錯誤することでもあった。その過程で、教室という場で他者とともに対話を重ねながら読むということに大きな可能性と深い意義を見出すようになった。つまり、筆者自身が考える読むことの意義が大きく変わってきたのである。テキストに何が書いてあったか情報を入手するだけが読むという活動ではない。とくに「教室で読む」ということは、教室にいる他者と同一テキストを読み、自らの理解と他者の理解とを重ね合わせるという経験であり、せまい意味での文章理解を超える活動である。テキストを媒介として、読み手は他者を理解し、また他者を媒介としてテキストを理解し、そして自己理解をも深めていく。ここにこそ、教室で読む意義があるのではないかと考えるに至った。そういう意味では、筆者が行う「教室で読む」という実践は、すでにいわゆる「読む」という「技能」を向上させるための「読解授業」とは異なっている。そこで、「教室で読む」という活動において、一般的に「読解授業」と呼ばれる授業について検討を加え、本稿で提案するものを狭い意味での「読解授業」とは異なるという意味で、あえて「読み授業」と呼ぶことにする。

2. 日本語の「読解授業」がめざすもの

第二言語の教育において、読むことは4技能のうちの1つの重要な技能であり、多くの教育機関で「読解」という授業が展開されている。しかし、「読解授業」とは何かという問いに答えることは易しいことではない。なぜならば、「読むこと」をどんな活動ととらえるか、また教室という場をどうとらえるかで、「読解授業」も異なってくるからだ。筆者自身の考える読む活動も冒頭に述べたようにだいぶ変容を遂げているが、本節では「読解」として展開されている（または展開されてきた）授業を振り返ることにする。そこで、心理学や日本語教育における学習観の転換を参照しつつ、筆者自身の経験も振り返り、日本語教育におけるいわゆる読解授業の3つの授業観をあげ、それぞれがどのような力を養成しようとしているのかを検討する²。

2.1. 何が書いてあったか—テキストの中に正解を求める読解授業

最初にあげられるのが、正解を求める読解授業である。教科書の構成としては、典型的には、「本文」「語彙」「文型」「表現」などからなる。本文は、オーセンティシティー（authenticity）を重視し新聞記事や小説などの生教材を用いることもあるが、学習者の日本語レベルを考慮して書き下ろす場合もある。日本語で書かれた本文の言語を「理解する」のが目的であり、そのために本文を構成する部品としての語彙や文型の説明に時間が割かれる。

ここでの読解授業観は、「部分の集合が全体であるため、部分がわかるようになれば、本文の理解ができる」という考え方である。したがって、読み手にとってのテキストの意味よりも、日本語という学習のための目標言語で書かれた文章が「解説」できることが重要だと考えられ、そのために必要な力は日本語を構成する言語の知識だということになる。

たとえば、読解テストにおいて、言語知識を有していればかならずしも思考を経ずとも表面的な操作で該当箇所を抜き書き、正解に至ることができる場合が多い。そのような読解においては、「正しい」読みが存在し、それに至るには、言語の正確な知識をもっていることが要求される。これは、正解に向かう読みであり、ここでは学習者たちが「正しく」読むことができるための言語知識を養成することがめざされる。また、そこで「正しい」かどうかを知っている（判断できる）のは教師であり、教師が教え、学習者が学ぶという関係が成り立つ。

2.2. モデル生成に向かうストラテジー・トレーニングとしての読解授業

1つ目にあげた「正解を求める読み」は、テキストに正解が埋め込まれており、誰が読んでも正しく読めば同じだということになる。ここでは、読み手の働きが考慮されていない。それに対して、2番目の読みでは、読み手の能動的な働きかけを重視していることが大きな違いである。読み手は自らの既有知識を使ってテキストに能動的に働きかけており、テキストと読み手との相互作用によって読みが成立するとする。したがって、テキストに正解があるのではなく、読み手によって異なる「想定」がありえることになる。しかし、それは自由に想定をしてよいということではない。その想定が整合性を持っているこ

とが必要である。読み手がどのように自らのスキーマを活性化し、テキスト内の文脈およびテキスト外の背景知識などを動員して、頭の中に仮説としてよりよい表象（モデル）を生成することができるかが重要となる。そのためにはディスコース（談話）の文法の研究成果としての文章構成の知識や読み手の背景知識など、さまざまなスキーマを活性化し、適切な「読み方」ができる力、つまり、リーディング・ストラテジーを身につけることが必要となる。

読解授業とは言語知識を得ることではなく読む力を高めること、つまり、リーディング・ストラテジーを適切に使えるように訓練することだという考えのもとでは、予測を始めとする各種のストラテジーのトレーニングを行うことにもなる。また、いきなりテキストを読ませるのでなく、「読む前に」という活動で読み手のスキーマを活性化させるなど、適切なモデル生成のために、読み手のもてる力をどのように最大限生かすことができるか、どのように新しいスキーマを身につけることができるかが教育上の課題となる。

2.3. 第3の読み授業—開かれた読みへ

読みの授業を言語能力観の問い直しの観点からみるとどうであろう。第1および第2の授業に共通しているのは、言語知識の獲得にせよ、ストラテジーの獲得にせよ、両者とも個体主義的な言語能力観に支えられていることである。つまり、学習者ひとり一人のことばの力というものを個人に閉じられた独立のものとして見ており、どのようにしたらその個人の能力を伸ばすことができるかが教育上の課題となっている。しかし、能力というのは、自分と他者あるいは環境との間に立ち現れるものだという関係論的な立場に立てば、育成すべき能力も変わってくる。

そもそも他者のことばを理解するということはどういうことであろうか。ことばがテキストに閉じられた静的なものであるとすれば、その意味を掘り当てるといふ読みが成立する。しかし、ことばが対話的なもの、つまり、応答関係にあるものだと考えるとどうであろう。テキストをめぐる多様な読みが発生し、その妥当性をめぐって次なる対話が発生するであろう。ロシアの思想家バフチン（1989：158）は、理解について、「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」という。テキストを読むことをこのような対話的な視点をもって考えると、読み手はテキストに埋め込まれたものを探そうとするのではなく、読み手自身が対話の片方（テキスト）に呼応するもう片方をつくっていくことになる。これは開かれた活動であり、創造的かつ動的な営みとなる。

さらに他者と読むとすれば、この読みとしての応答部分をつくることが自分ひとりの個人内の文脈を参照して行われるばかりではなく、自分以外の他者に開かれる可能性が生まれる。つまり、他者と読むことには、「二重の対話」—作者との対話、仲間との対話—があるのである。ここでの仲間との対話とは、「テキストと読み手との対話」について、読み手同士（仲間同士）が対話をするのであり、それは、自らのテキスト理解を他者のそれと重ね合わせるという経験である。それはまた、他者を媒介としてテキストを理解し、テキストを媒介として他者を理解し、さらには、自分自身への理解を深めるという経験でも

ある。つまり、仲間との対話を通して、作者との対話もより開かれたものとなる可能性をもってくる。

他者のことばを理解するということは、他者との間において互いに妥当な意味を模索してたえず交渉し続ける行為、つまり対話し続けることであると考えれば、ことばの力をつけるということは、テキストと読み手との対話であれ、仲間との対話であれ、対話の力をつけることであり、育成すべきことばの力も個人に閉じられたものではなく対話として開かれたものであることになる。ここでは、第3の読みとして対話に基づく読み授業を提案する。互いの読みを他者に開くことによって二重の対話を成り立たせ、対話の力、つまり、ことばの力をつけることができないかを検討する。以下、第3節では、他者と読むということについて、第4節では、教室という場について考察し、第5節でどのような場をデザインすべきか検討する。

3. 他者と読むということ

ことばの力をつけるとは、テキストの筆者との対話にせよ、仲間との対話にせよ、対話の力をつけることであるという観点から、第3の読み授業として、現在、進行中の協働的な読み授業³を具体例として検討する。

3.1. 辞書のことばを乗り越える—ことばを獲得することで世界を獲得する

ことばの力を獲得するとは、まず第1に自分のことばを獲得することである。当該授業では、ユニット1として、川上弘美の「境目」⁴をテキストとした。初日、テキストを配布し、「境目」という単語を知っているかどうか尋ねたところ、知っていると答えた学習者は1名であった。他の者はその場で電子辞書を引き、**borderline**であるということを確認した。次に、「では、どんなところに境目があるか」という教師の問いかけに対し、国と国の間、市と市の間などの例があがり、「国境」という単語も導入された。この時点で、学習者たちにとっては「境目」= **borderline** という「辞書的な意味」が確認された。2回目の授業では、テキスト理解の過程で、「筆者は境目を作らないほうが良いと考えているのだろうか」という問いをめぐって議論が行われた。「境目は作ったほうが良い」「境目はもともとあるもの」「境目は差別になる」など多様な意見が出され、そこでテキストの中にでてきた「境目」「区別」「差別」ということばはどう違うのかという展開になった。区別も差別もすでに辞書的な意味は知っていることばである。書き手の意味をさぐりながら各自がそれぞれのことばを意味づけることになった。その議論をふまえて、3回目、各自が「境目」というテーマで作文を書いてきた。ここでの「境目」は自分の経験と重ね合わせ、どんなときに自分は境目を感じたのか、なぜ境目ができるのか、境目を乗り越えることはできるのか、など、一人ひとりが自分でなければ書けない内容の文章を書いてきた。この一連の活動の中で、最初は辞書的な意味、つまり、境目 = **borderline** でしかなかった「境目」ということばが、ひとり一人にとっての意味あることばとなっていく。

学習者のAさんは作文にこのように書いている。「この文章を読む前に、境目といったら、やはり国境というような地理的な概念しか考えていなかった。普段は全然意識しな

かったが、季節の境目、人と人の境目などが存在している」。また、Bさんは「毎日の生活で、様々な所に境目があるのに、今まではその理由をあまり深く考えずに、ただ当たり前のように受け入れていただけである。そこで、川上弘美の文章を読み、授業で面白い話し合いをし、初めて「境目があるのはなぜだ」という質問の複雑さに気づいたのである。」という。今まで無意識に見過ごしていたが、境目という観点で世界をもう一度見直してみる。すると、牛井の吉野家には女性はほとんどいない、なぜだろう。今まで気がつかなかったことが気になった、という。また、教室の外でも友人との会話で「境目」ということばを使うようになった学習者もいるようだ。ここで、学習者たちはことばを獲得することによって、世界を読み直すということを行っているのである。ブラジルの教育思想家であり実践者であるフレイレ（1970）は、識字教育の中で文字を読むことは世界を読むことだと説いている。学習者たちはことばを獲得することで、自分の世界を新たな仕切り直しの中で読み直すことになり、それは新たな世界を獲得することを意味する。

つまり、最初は「辞書的な意味」でとらえられていた「境目」ということばが、テキストを読み他者と対話をすることによって、自分自身の文脈の中で「自分のことば」として生きたことばとなった。そこから自分たちの世界をも広げていったのである。

3.2. みんなでことばを創る一人と人の間にことばは生まれる

ひとり一人の学習者が獲得したことばは、学習者がひとりで生み出したのではない。対話から生まれたものだ。目の前の他者とのやりとりの中で雪だるまのようにして人と人の間でつくりあげたものである。上述の読み授業から、実例をあげてみよう。授業中行った「境目はもともとあるのか」というグループの話し合いの中で、Cさんは、「境目」は見えないけれどもともと存在する点線のようなものではないか、人がその点線を実線にする、つまり、見える境目を作ってしまうのではないかと話した。グループの仲間はそれに同意した。このCさんの考えは、話し合う前からCさんの中にあっただけではない。仲間と話し合う中で、Cさんの中に生まれてきたものだ。つまり、Cさんの考えであると同時にみんなの中から生まれた考えでもある。Cさんと同じグループのメンバーの一人Dさんは、話し合い後に書いた作文の中で「われわれの周りに実際たくさん点線のような境目が存在している。意識されたとたんに、点線は実線になった。だが人はそれぞれの考えを持って、同じ点でも、引っ張る方法も違う。」という。Dさんは点線から実線へと変わる「境目」ということばをCさんやほかの仲間たちとのやりとりの中で自分のものとしていき、自分なりのことばを獲得している。仲間との話し合いをみると、一人ひとりの独立の考えがあって意見交換をする、というよりも、やりとりのなかで考えが生まれ、あるいは明確になり、ことばが生まれ、獲得しているということができよう。

バフチン（1996）は、ことばは自己と他者の境界に存在するものだという。「言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収したときである。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、（なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選びだすわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在

している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ (p. 67)。「境目」ということばに特定の意味がありそれを学習者たちが獲得するのではなく、目の前の他者とテキストをめぐる対話することによって、「境目」ということばの意味を作りながら自分のものとしていく。ことばの意味とは、発話者が決定できるものではなく、聞き手とのやりとりによって交渉され、人と人の間に生まれるものなのだ。

3.3. 対話の中で自分を位置づける

一方、協働してつくりながらも、一人ひとりのことばが意味する世界は異なる。ひとつのことばには、いろいろな意味が重ねられてきた歴史がある。また、ひとり一人のことばには、各自の社会の見方や歴史的な位置づけや経験が反映される。各自が使う「境目」ということばには、それぞれの背景が担わされている。その一人ひとりのことばを互いにすりあわせることは、教室で各自が他者を通して、自分自身を社会的、歴史的に位置づけることでもある。

幼少期から他国で育ったEさんは、母国と育った国との「境目」を意識することがあるという。しかし、話し合いを通して、「境目」は悪いことではないということに初めて気がつき、今までの自分は差別につながる「境目」を恐れるがために無理をして「境目」の存在を認めようとしなかったのではないかと考えるようになったという。テキスト「境目」の筆者は異国に住んだ幼少期、ほかの子どもたちとの異なりが指摘される中で「わたしはわたしだもん」と主張する。それを受けてか、授業の中では、「境目」を自分らしさ、あるいは個性と考えて、あえて積極的にその存在を主張するべきではないかというやりとりもあった。

Eさんは、テキストの筆者の経験と自らの経験を重ね合わせ、授業で境目、区別、差別ということばをめぐる話し合ったことで、自らの存在を振り返り、自分にとっての「境目」ということばを新たに意味づけている。

他者と読むということは、ひとつのテキストをめぐる、各自の異なった経験、背景の中で自らを位置づけることになる。位置づけることができるということは、自らの解放にもつながるかもしれない。他者をとおして初めて、自分自身に気づくのであろう。そこにこそ、複数の他者とともに教室で読むことの意義があるのではないだろうか。

4. 教室という場とことばの学び

4.1. 教室における対話の経験

第3節では、第1、第2の個体主義的な能力観を越えて、第3の協働によってはぐくまれることばの力の可能性を検討した。学習者たちは対話によって協働的に読むという場で、自分のことばをつくり、それは世界を見直す契機になりうること、他者とことばをつくりまた他者のことばを自分のものとする、ことばをとおして自分を位置づけることを経験していた。このような経験を重ねることがことばの力をつけることになるであろうと予想される。しかし、教室で他者とともに読むという場が与えられさえすれば、ことば

の学びが生まれるかといえ、必ずしもそうとはかぎらない。他者とどのような対話が行われるか、その質が問われる。

4.2. せめぎあいの場としての教室

どのような対話がことばの学びとつながるのだろうか。やりとりがすぐ収束し深まらない場合もあれば、互いのズレを埋めようとして対話が続き何度も問い直しが起きる場合もある。先述の例でいえば、「境目」をめぐる話し合いで、CさんのグループはみなCさんの「境目=点線論」に賛成していた。一見、みな同じ意見のように見えたが、話し合いをふまえて書かれた各自の作文では、必ずしも「境目」の捉え方は同じではなかった。したがって、そのズレをめぐる翌週も「境目」をめぐる議論は続いたのである。同じように見える意見は、その重なりゆえに対話が収束に向かうように見える。しかし、いっしょにつくった考えでありながら、ひとり一人の意味づけは異なっている。地道に互いの考えの重ね合わせを行う中で実はズレがあることが可視化され、そのズレをめぐるまた多様な見方が現れ拡散に向かう。重なりと異なりを明らかにしようとする対話の場は、互いの価値や考えがせめぎあい、収束と拡散をくり返す場となる（館岡 2010）。このようなせめぎあいの場では、自分と相手の言うことはどこが同じでどこが異なるのか、なぜ異なるのか、そのように相手が考えるのはなぜか、自分が考えるのはなぜか、とさまざまな問い直し起きる。この丁寧な交渉の連続によってのみ、テキストを理解し、他者を理解し、自己を理解するという更新のプロセスがあるのではないだろうか。また、この交渉のプロセスにおいて、他者と協働して自分にとってのことばを生み出していることは先の例にみたとおりである。

しかし、せめぎあいの場は他者性に晒される脅威の場でもある。また、他者とのズレから自己を問い直すことはときには苦しいことでもある。「大体同じ」と一括してしまうほうがどんなに楽なことか。第1や第2の読解授業であれば、他者とのせめぎあいは起きにくく、自分が問われることもないが、対話が生まれず豊かなことばの学びも起きにくいと考える。

4.3. 教室でことばを学ぶということ

教室における経験は基本的に一回性のものである。教室の中で行われた対話は、その時のメンバーたちの中で交わされたものであり、そこで意味づけられ自らのものとしたことばが教室外でそのままいつも使えるとは必ずしもいえない。また、教室外で使えることを想定して前もって教室内でいつも同じ経験ができるわけでもない。転移可能なかたちでことばの学びがあるのではなく教室の中の互いのせめぎあいの中で、他者とのやりとりによってことばを生み出すという経験そのものがことばの学びといえるのではないか。つまり、ことばを獲得するということは、ことばを生み出す経験を獲得するということなのではないか。

教室でことばを学ぶということは、教室にこのようなせめぎあいの場を生み出し、人と人との対話の中でことばを使うという経験を自分のものとしていくということではないかと考える。

5. 教室という場のデザイン

本稿の冒頭に、他者と関係性を作りながら他者を理解し世界を理解し自分自身を理解していくことができ、自己発信することができることばの力を育成したいと書いた。そのためには、教室という場はどのような場であるべきだろうか。言語知識を身につけることをめざすのではなく、ストラテジーを獲得することをめざすのでもなく、参加者たちが互いの価値のせめぎあいの中で対話を生み出していく場となることをめざすべきではないか。もちろん、対話を生成するためには、言語知識やストラテジーも必要であるが、これらを育成することが最終目的ではない。

テキストの理解についていえば、「ひとつの正解があるわけではない」からといって、「みんな違ってみんないい」ということでもない。読みは多様である、という言説に回収されてしまえば、それ以上、読みの探索や他者への理解は深まらない。正解を求める姿勢もみんな違ってみんないいという姿勢も根は同じではないか。双方とも、他者との重なりとズレからより理解しようとする対話を怠っており、前者は教室の中の正解というひとつの読みに、後者は各自の読みというものに、読みが閉じられている。universal agreementはないが、それでも考え続け、わかろうとする対話の場をつくり続けること、その「せめぎあい」を保障することこそが教室という場において重要なことであろう。教室という場はたえずせめぎあいを内包している。あえて積極的にそのせめぎあいをとりあげ、可視化し、クラスの中で共有すること、そしてその場に意識的に参加することこそ、教師と学習者がいっしょに学習の環境を創出することではないか（館岡 2010）。

6. おわりに

本稿では、個人に閉じられた第1、第2の読解授業を越えて協働の場でことばの力をはぐくんでいく可能性を主張した。対話をとおして自分のことばをつくることを経験しその実践を積み重ねることができる場、人と人とが粘り強いやりとりを通して関係性を構築していくことができる場、そして脅威から身を守り安全に対話ができる場をデザインする、それが教室という学習環境をデザインするということではないか。このような場は教師ひとりでは実現できるものではない。その場自体、学習者と教師が「いっしょに創る（館岡 2010）」ことになる。他者と関係性を築きながらせめぎあいの中で学ぶのは学習者ばかりではない。教師もその参加者なのである。

* 第3節に登場するAさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさんにはドラフト段階で本稿を読んでいただきました。快く掲載を許可して下さったことに感謝いたします。

注

- 1 たておか・ようこ（早稲田大学大学院日本語教育研究科・教授）
- 2 以下にあげたのは、どんな授業をめざすかという理念としてのパラダイムである。理念は互いに共存することはできない。一方、方法としてみれば、それぞれのやり方は補完的に共存すること

もありえるだろう。

- 3 日本語教育研究センター開講の5-6レベル対象のテーマ科目「クリティカル・リーディング」。当該授業については、館岡（2010：4）を参照のこと。
- 4 川上弘美（1999）『あるようなないような』（中公文庫）所収

参考文献

- バフチン、M.M.（桑野隆 訳 1989）『マルクス主義と言語哲学』未来社
- バフチン、M.M.（伊東一郎 訳 1996）『小説の言葉』平凡社
- 館岡洋子（2010）「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』7、1-24
- フレイレ、パウロ（1970）『被抑圧者の教育学』亜紀書房