

# 日本事情教育における「対話的協働」の可能性

砂 川 裕 一

(群馬大学社会情報学部)

「日本事情とその教育」が即自的に試行しつつある知的・教育的活動形態には、近代知批判の視座から見て留意すべき幾つかの視点が存在する<sup>(1)</sup>。この報告では、その即自的形態に萌芽的に孕まれている傾向的特質の一つを「対話的協働性」として、以下の三つの側面——すなわち、(1)“対話的交渉＝交渉的対話”という学習者と教員との固定的役割関係の変質可能性という側面、(2)“脱領域的共演的対話”という個別的専門諸領域間の相互批判的相互理解の可能性という側面、(3)“専門的逸脱＝領域的侵犯”という日本事情教育担当者個々人の視野の拡大要請という側面——から指摘し、「日本事情とその教育」が含み持っている可能性の一端について言及することで、日本事情論的展開のための手掛かりの一つを共有する縁としたいと思う。

## (1) 対話的交渉＝交渉的対話

まず、第(1)の学習者と教員との関係の在り方に即して見ておこう。日本語・日本事情教育の現場でよく耳にする言葉に“学習者中心の授業”とか“学生のニーズにあった授業”というものがある。近年における学習者数の量的拡大は学習者の出身地域の多様化を伴い、自ずと学習者の母語・母文化・母社会の多様化をもたらし、また言うまでもなく学習者個々人の学習動機・目的、学習意欲、学習歴、基礎学力なども種々様々に分かれる結果をもたらした。教育現場としては、学習者個々人のニーズや欲求・要求にできるだけ確に應ずる授業・学習機会を提供することが、とりもなおさず学習動機を触発し、自主的積極的な授業参加を促し、学習内容の効率的な定着と更なる学習意欲の増進につながり、かつ、ニーズに応じたクラス編成をすることで教授法上の困難の軽減にもつながることを期待しているわけである。他方で、“学習者のニーズ”はそれとして了解しつつも、“教育上の要請・配慮”から学習者をいわば説得しつつ学習項目・内容を選定・配分する必要も生ずる。“学習者の立場に立った授業”とは、教員が一方的に学習者の必要・要望・要求に迎合することでは勿論なく、“学ぼうとする学習者の立場”と“教えようとする教員の立場”との相互の理解と連携の可能性を標

傍するものに他ならない。

とは言え、学習者の立場に立つと称しつつ、その実教員の側の都合や思い込みを学習者に対して押しつけるといった往々にしてありがちな“錯覚”を自覚的に排しつつ、場合によっては学習者自身にとっても不分明であり得る“ニーズ”を適確に把握し、それに対する学習者の自覚を促しながらそれを共有し、かつ、教員の側からの教育上の配慮や要請を納得させ、教育現場の実情を踏まえた上で、相互の立場を理解し連携するという在り方は、言うまでもなく容易な作業ではない。“ニーズに応じた授業”とは、しかし、この種の相互理解的協働作業として具体化されない限り、その主旨を十分に生かすことは難しいはずである。

そして、この相互理解的協働の過程として、学習者と教員との間に“対話的交渉”の余地が開ける。教育内容、教育目的、教育方法など授業の具体的構成に関して、学習者相互間での希望や要求の“調整的対話”を織り込みつつ、教員と学習者とは、この“対話的交渉＝交渉的対話”の当事者として共に教育の場に参画し現場的協働連関を構成せしめることになる。それは教員と学習者との固定的役割関係（時にそれは“機能的権力関係”として現出し得るのであるが、その役割関係の硬直的固定性）の流動化の可能性を孕むものとして、従ってまた、教員と学習者との相補的・相互的連携を認め直し得る可能性を読み取ることができるものとして、積極的に捉え返しておくべきものと言えるように思われる。

## （2）脱領域的共演的対話

第(2)の側面は“異なる専門を持つ教員相互の対話的協働”の可能性である。日本語・日本事情教育わけても「日本事情とその教育」に於いては、周知のように、その扱うべき内容・項目が極めて多岐に渡る。旧来の個別諸学問・諸領域を専門とする知的態度に馴染んできた教員達にとって、この広範囲に渡る内容を日本事情教育の担当者であるからと言って、一人でカバーし切ることはほぼ不可能である。現場に於いて模索されている対応策の一つは、専門の異なる複数の教員が協力して複数領域に渡る内容・項目をカバーして教えるという方法（授業形態）である。俗に言う“総合科目形式”、“オムニバス方式”、“リレー方式”などと呼ばれている方法であるが、この方式に於いては、異なる専門を組み合わせることで“一つのまとまった講義”を構成しようとする。その際考慮されるべきは、“一つの講義としての纏まりの内実”である。換言すればそれは、個別的諸学問・諸領域のいくつかの単なる寄せ集めに止まらず、あるテーマについて、複数個別領域が問題意識や議論の視角などを相互に共有しつつ、相互批判的・相互理解的に協働する可能性——歴史、地理、社会、政治、経済、文学、思想、宗

教、教育、言語、民俗、科学や技術などなどの個別的諸領域の専門家達が、とりあえずは「日本事情とその教育」（そしてそれは、学習者の母語・母文化・母社会との比較対照を念頭に置くことで「日本」を越えて“グローバルな視界”を有する）を舞台として“対話”を押し進めることの可能性——である<sup>(2)</sup>。

この種の可能性は、近代的個別知のパラダイムを相対化しつつ、学知の複合的・多焦点的な、ないしは統合的・融合的な再編成を模索する現代思想の先端的な試みとも通底している。しかも「日本事情とその教育」は、否応もなく負わされてしまった“多様性”ないしは“汎領域的特質”の故に、諸個別・諸領域に対してそれぞれの固有の発想法の自己別抉・自己吟味を促しつつ、同時にまた、諸個別・諸領域間の相互批判的・相互理解的な協働を促しつつ、新たな学知的パラダイムの地平を切り開く上でユニークな地歩を占めていることまでは主張できるように思われる。

現実問題としては、各々の個別的諸領域の専門家たちに上述したような協働作業を促すこと自体が未だ多くの困難（それは知的特性に因るものも、制度的特質に因るものもあるが）を孕んでいることは否定できない。しかし、「日本事情とその教育」にとって当面する問題は、むしろ、いわば自然発生的な、その意味で無自覚的な現在の状況を、“脱領域的かつ共演的な対話関係の萌芽”として自ら明確に自覚化し得るかどうか、である。“脱領域的共演的対話”の可能性は、少なくとも現状においては、結局のところ日本事情教育担当者自身の自覚の問題として送り返されざるを得ない。

筆者の観るところでは、“教員相互の個別的諸領域の壁を越えた対話的協働”と、“学習者と教員との従来の役割関係の固定性を越えた対話的協働”とが、「対話的協働性」のいわば“両輪”を構成し得るように思える。そして、この“両輪”をつなぐ“軸”に相当するものが、上述した“自覚”の問題とも通ずるところの、日本事情教育担当者の“視野の拡大要請”という第(3)の側面である。

### (3) 専門的逸脱＝領域的侵犯

学習者と教員との対話的協働と言い、また教員相互間の対話的協働と言っても、協働的対話を当事者として媒介する者は日本事情教育の担当者諸個人に他ならない。先に、“多様性”ないしは“汎領域性”の故に日本事情担当者と言えどもその広範囲に渡る内容・項目を一人でカバーし切ることにはほぼ不可能だと述べたのであるが、そしてまた、その対応策の一つとして総合科目形式ないしはオムニバス形式あるいはリレー方式などと俗に呼ばれている方式が採られる傾向があると指摘したのであるが、しかし、日本事情教育の現場の実態は、日本事情教

育担当教員が一人で、多領域に渡る内容・項目のいくばくかをカバーしつつ授業を構成するという場合がほとんどである。しかも、日本事情教育の担当者の多くは日本語教育の担当者であり、彼らの固有の専門領域は、日本語学、日本語教育学、言語学などを中心としつつも、歴史学、文学、哲学、心理学、物理学、数学、動物学、などなど多様である。日本事情教育を担当する際担当者は、関係者間での「日本事情とその教育」についての共通理解が未だ成立していないという現状の下で、先に述べたような多種多様な“汎領域的”な内容・項目を漠然とではあっても念頭に置きつつ、自らの固有専門領域から一步二歩と踏み出すことを強いられる。それは、とりもなおさず他者の固有領域の侵犯でもある。

確かに、専門的知識・素養に欠ける者が領域侵犯を犯したとしても、侵犯された側としては全く意に介さないかも知れない。あるいはより積極的に、素人の雑談に過ぎないような中途半端な（時には、むしろ往々にして、誤った）知識を授業の中で教えることの害毒を説くことになるかも知れない。がしかし、日本事情教育の現場の立場から言えば、教員自らの固有の専門領域についてならともかくも、指摘されるごとく専門的な知識にも素養にもかける幾多の個別的諸領域に属する内容・項目について、授業に於いて現実には言及せざるを得ない以上——もとよりそれは“必然的義務”ではないが、しかし、教育現場の実情が強いる“現実的要請”ではある——、日本事情教育担当者は自らの固有領域を逸脱する傾動を抑止することは困難である。上述したような、個別的諸領域の専門家たちに協働を促し、“オムニバス”や“リレー”を統括する場合もまた同断であることは言うまでもない。

日本事情教育担当者の多くにとっても、この“専門的逸脱＝領域的侵犯”の必要性は“重荷”である。しかし、彼らは、教育の現場——それはとりもなおさず対話的協働の現場に他ならないが、その教育の具体的な現場——における実践的要請に従いつつ、個別的諸領域の壁を越えた視野の拡大を模索せざるを得ない。

「対話的協働性」の“媒介的当事者＝当事的媒介者”としての日本事情教育担当者は、個別的諸領域間の単なる媒介者（オーガナイザー）でないことはもとより、単なる当事者でもなく、自らが“汎領域的対話”の可能性を体现し得る者として、その意味に於いて汎領域的な“対話的協働＝協働的対話”の具現者として自己規定されてしかるべき者であるように思われる。こうして、問題は、日本事情教育担当者——それは事実上の日本語教育担当者に他ならないが、その日本語・日本事情教育担当者——自身の問題として、再び送り返されてくることになる。

“両輪”とそれらをつなぐ“軸”になぞらえた上述の三つの側面が、いわば三位一体となってはじめて、「対話的協働性」が十全に起動し得る。そしてこの「対話的協働性」はまた、近代的個別知の自己充足的・閉鎖的傾向を支える専門主義的・禁欲主義的な排他性の殻に亀裂を生ぜしめ得る一つの“動軸”にも他ならない。

## 註

※ この小論は、1995年7月2日、姫路獨協大学において開催された第4回小出記念日本語教育研究会での報告原稿（「予稿集」に掲載）に若干の加筆・修正を付したものである。

- (1) 筆者としては、言うところの“いくつかの視点”を以下の3点に即して記述的分析＝分析的記述を試みようとしている。すなわち、“領域的広袤の特質”に即して「汎領域性」、「知的活動性の特質」に即して「対話的協働性」、「教育的機能の特質」に即して「複合的機能性」の“3つの視軸”である。「汎領域性」に関しては、「言語的コードの多重性——『日本事情論』への一視角——」（『情況』1993年11月号、情況出版）において、また「複合的機能性」に関しては、「『日本事情』教育の複合機能的把握——“知の伝達”から“場の言説化能力”へ——」（『外国人留学生のための『日本事情』教育のあり方についての基礎的調査・研究——『日本事情』教育の現状と課題——』1994年度科研費報告論文集、日本事情研究会編）において、それぞれ論点の一端を提出している。本小論と併せて筆者なりの意を汲んで頂ければ幸いである。
- (2) この“対話”が一人の教員の“内的対話”として行われる場合については、  
(3) 専門的逸脱＝領域的侵犯の項を参照。