



Title	探究性のある学習
Author(s)	岡崎, 洋三
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2015, 19, p. 65-74
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/51619
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

探求性のある学習

岡崎 洋三*

要 旨

インタビュー活動とプロジェクトワークについて、梅棹忠夫の科学観を基盤とする探求性という概念によって学習の質的変容の可能性について考察した。探求性の支柱となるものとしての学習における主体性・自律性・内発性・創作性について、細川英雄の総合活動型学習と西口光一のSMTアプローチを検討したところ、SMTアプローチによって構築されるものを礎とした上での学習者の内言世界についての研究の発展と、日本語教育者自身による探求性のある学習が課題とされる。

【キーワード】探求性、インタビュー活動、プロジェクトワーク、梅棹忠夫、SMTアプローチ

1 内容重視のプロジェクトワーク再考

日本語教育において総合的な運用力の向上を教育目標に為される諸活動の中に、インタビュー活動とプロジェクトワークがある。これらの活動は内容重視の学習にもなるものであり、活動の成果となるレポートや作品の日本語とその内容についても注目されることになるものである。つまり、運用力の向上のみならず、その学習段階において学習が期待される言語事項についての学習も後行シラバスのに行なわれ、なおかつ内容の質も問われるものになる傾向がある。

これに対して、本考察は、外国語学習としての日本語力の向上を第一の教育目標とは位置づけずに、学習者自身のこれらの活動全体についての自己評価の中の、活動を通して得られた知的満足感と達成感の質的変容を第一の目標にするインタビュー活動とプロジェクトワークというものを構想し、このような学習活動としての可能性を探るものである。

筆者が本稿で言う知的満足感と達成感には、知りたいことを知ることができた、理解したいことについて

理解を深めることができた、学習したいことについて学習することができた、これまで経験したことが無いような意義ある学習経験をすることができた、というものがある。

インタビュー活動とプロジェクトワークは、学習者自らがテーマや問いを立てて自らの答えを出すものであり、このことによって、学習の満足感と達成感についての質的変容が期待しやすくなる活動であると言える。教師によって提示される学習対象について行なう学習に対して、学習者自らが探し求める知というものが、このような知についての学習の喜びが変容の中心として期待されるものである。そして、このような活動が、学習における主体性・自律性・内発性を活性化させることに繋がり得るかどうかが検討される。

2 探求性中心の外国語学習

キーワードは、探求 (inquiry) であり、探求性のある学習が志向される¹。探求は、「探し求める」であり、探究に比べて比較的短期間で実施が可能と考えら

* 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

れる知的活動である。

インタビュー活動とプロジェクトワークという活動自体が性質として内在させている探求性に注目するということであり、何らかの言葉が探求対象となるというよりも、学習者自身が知りたいこと・理解を深めたいことを探求する過程において言葉の学習が活性化され、結実されたものとして新たに知ることができる言葉があり得ると考えられるのである。

筆者のいう探求性のある学習の思想的基盤になるものとして、民族学者で比較文明学者の梅棹忠夫(1920-2010)の科学観がある。梅棹は、1967年に理論物理学者の湯川秀樹と「人間にとって科学とは何か」について語り合い、次のような科学観を述べた。

科学は目的があつてはじまったものではなく、非常に根元的で生命的なものである。科学というものは一般に理性的な営みと考えられているが、科学を推し進めてきた原動力は知的衝動である。知の衝動、知的好奇心というものも人間行動の最も根元的なものの一つである。人間が科学を生み出す原動力は、宇宙のジェネレーティブ・パワーみたいなものとどこかでつながっているように思える。人間存在の根本原理としての一種の生殖作用の延長であり、科学は無目的な生殖作用みたいなものとつながっている。論語の「怪力乱神を語らず」で言うと、科学は怪力乱神と関係を結ばなければ何もすることがない。科学においては本質的に当為性はなく、当為に対する認識が科学の本質である。当為は自己凝縮の原理で、認識は自己拡散の原理である。当為性と認識の問題はエネルギー放出の仕方縦と横の関係になっていてお互いに代替はきかないように見える。非常に拡散的な性格を持った科学が人間を垂直方向にアップさせられるかどうか。科学によって人間は勃起し得るかどうか問われる。(湯川・梅棹 2012 からの梅棹の科学の本質論についての言葉の筆者による要約的引用)

筆者が特に注目するのは、知的衝動というものである。梅棹忠夫は戦後の日本の学術探検界を代表する業績を残している人物であり、探検を推し進める知的衝動を内在させており、筆者のいう探求の基盤にはこのような探検がある(梅棹忠夫著作集第1巻『探検の

時代』参照)。

梅棹の学問観については、著作集第12巻『学問と人生』や、自伝の梅棹(1997)により詳細に述べられている。

3 探求性を支える「支柱」の検討

このような探求性のある学習に必要とされるとみなされるものに、学習における主体性・自律性・内発性・創造性がある。探求性とどのような関係性を持ち得るか、考察を行なってみる。

3-1 細川英雄の「学習者主体」の検討

細川英雄の提唱する総合活動型学習では、学習における学習者の主体性が問い続けられている。総合活動型学習とは、教材読解型から自己発信表現型の学習者主体の活動が中心になるもので、細川にとっての内容重視とは、活動自体が学習者にとって達成感のあるものでなければならないもので、あくまでも学習者自身の思考と表現を活性化させることが目指される。細川という学習者主体とは、教室風景的には次のように述べられるものである。

学習者主体と学習者中心の最大の違いは、教室活動における最終的な目的を教師が握っているか否かである。学習者主体の教室では教師が教えるべき最終目的としての言語事項というものはなく、めざすものの具体的な姿は教師も学習者も見えないものである。その見えないものに向かって教師と学習者が共に歩み始めたとき、はじめて学習者は「主体」となり得る。(宮崎編 2006:130-131 からの要約的引用)

このような細川の教育実践について理解を深めることができるものに、牲川・細川(2004)がある。これは日本人高校生を対象に行なった総合活動型学習についての実践研究であるが、細川が行なった指導の実際について共著者の牲川が記録者兼観察者の立場で記述しており、学習者が発する言葉が変容していく過程が描かれている。このような学習者主体について、筆者は、探求性を志向する立場として、出すことができた成果は高く評価されるものだが、教育目標としては

理想的に高く、実践研究としては発展途上にあるものなのではないかと捉えている。理想的な成果は称賛されるものだとしても、その過程に対しては実践研究としての課題を顕在化させていると言えるのではないか。少し長くなるが、これについて、牲川のこんな言葉を引用してみる。

「細川自身が実践の理念について書くとき、その説明は抽象的でややもすれば図式的にすら見える。こんな言動や論考からは、よく言えば大胆で骨太、悪く言えば単純で粗い教育理念の持ち主といった印象を受けるかもしれない。私も、細川には確かにそういう面があると思うのだが、実際の現場に出ると、一人ひとりの書くものの内容や性格に対する繊細さというか敏感さというものに驚かされることが多い。それを本人がどこまで自覚しているのかは別として、細川は、現場になると、各学習者の違いを非常に敏感に察知して、十人十色のアドバイスを繰り出す。」

(牲川・細川 2004:107)

ここで述べられているような細川の指導力については、牲川・細川（2004）では描き切れているとは言えず、指導の核心部分についての実践研究が課題となるのではないかと、ということである。細川のいう学習者主体とは、細川独自の指導力があってこそ成立し得るものなのではないかという見解があるのだが、そうであるにしてもそうではないとしても、上記のような指導力は研究対象になる必要があるだろう。それは、自らの教育実践における「なぜ」をもたない「考えない教師」のための方法論を提示しようとするものではなく、細川のいう実践すなわち研究における質的研究としてのものである。細川のいう学習者主体という「高嶺」に至る道筋は、一人一人が自分独自の道を切り開け、というようなものなのだろうか。筆者の解釈は、人から教えられるものではなく、それが結果として似通ったものになるとしても、自分で掴むということに意義があると言っているように思われる²。

3-2 学習者オートノミーと、梅棹忠夫の事例

学習における自律性について、第二言語教育における学習者オートノミーの知見を見てみると、学習者オートノミーとは、学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行ない、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力である。学習者オートノミーは学習者が生来もっているものではなく、教育のなかで育てるものであるという見解は多くの実践家・研究者に共有されており、学習者オートノミーを育てるための教師の役割が重要なポイントになっているという。（日本語教育学会編 2005:773-774 から要約引用）

これに対して、学習者本人が知的好奇心・知的欲求に溢れ、自らの学習を自律的に推進していくという事例もある。それは、先にその科学観を紹介した梅棹忠夫である。

梅棹忠夫は、今西錦司の指導の下、学生時代から学術探検家としての業績を積み上げていった（梅棹忠夫著作集第1巻参照）。

梅棹忠夫の最初の本格的な外国語学習は、1944年のモンゴルでのモンゴル語学習である。梅棹は、モンゴル牧畜の研究のために、モンゴル遊牧民と自由に話し合える能力を身につけることと、馬に乗れるようになることを自らに課した。調査隊を離れて一人でモンゴル人の中で生活するという方法を取り、毎日モンゴル青年たちと草原を馬で駆けまわり、書物からは習えない「生きた言葉」を身につけたという。

梅棹の方法は、その言葉を話さなければどうにもならない状況へ自分自身を追い込むというもので、ある程度ものになった外国語はすべてこの方法がうまくいった場合だと言っている。

梅棹は、言語を文化から切り離す学校語学を批判して、「言語は、生活であり、文化であり、歴史である。生活、文化、歴史とのむすびつきをもたずに学習された外国語なんて、索引だけで本文のない書物みたいなものだ。」と言っている。（梅棹忠夫・永井道雄編 1970:47）

梅棹忠夫のモンゴル語学習は、研究の手段としてのものだということはできる。しかし、研究そのものが

知的衝動に突き動かされたものであり、そして、梅棹にはモンゴルへの憧れがあり、はじめからモンゴルへ行きたいためにそういう研究テーマを選んだと述懐している。

この事例から言えることは、他者から教育されることを前提にしない学習というものがあり、学習者オートノミーを育てる教育的働きかけには、見守る・待つ・請われてから手助けをするというようなことの他に、その学習に対して同志・仲間・あるいはライバル的に関与し、自分自身がより活動的にその学習を相手の前でやってみせるというようなものがあると言えるだろう。

3-3 学習者の内発性についての検討

学習における内発的動機については「学習動機が学習者自身から自発的に生じる動機で、学習活動そのものが目標となる。内発的動機の喚起には、目標を明確に示す、目標のもつ価値への認識を深めさせる、達成への願望を高めるなどの達成動機を高める方法や、知的好奇心・興味・意志を高めるなどの認知的動機づけを活用する方法がある。」というふうに言われている。(日本語教育学会編 2005:870)

社会学者の宮台真司は、社会学の立場からの教育への社会的発信を精力的に行っており、教育とは、「社会学では「動機づけと選別」を通じて社会システムの再生産に必要な、分業編成に応じた人材養成を行う営みだと理解」しており、「教育の成功を、教育する側の教育意図の貫徹には求めない。」というふうに言っている。(荏宿・佐伯・高木編 2012:163)

そして、宮台は、自発性と内発性の違いを次のように峻別する。

自発性は同じ競争ゲームの参加者がいるような疑似環境で生じ、疑似環境が消えれば動機づけは枯渇する。内発性は、どんな環境にあっても自分に必要な課題を発見して前に進む力である。自発性は環境に依存するが、内発性は環境から自立する。内発性は内から湧く力であり、virtue である。競争に勝った喜びの瞬間を求める競争動機、理解できた喜びの瞬間を求める理解動機に対して、凄いと思える人に「感染」すること

によってものを学ぶようになる感染動機こそ最も強い内発性を人に与える。感染動機と内発性だけが知識を血肉化することができる。(宮台 2008 などからの要約的引用)

宮台のいう「凄いと思える人に感染する」とは、ある限られた人しか体験できないような特殊な体験ではなく、人が人生の様々な出会いにおいて決定的な影響を受けた人を持つという場合に相当するものだろう。

外国語教育を含めて、およそ教育についての論議は、教育の立場というもののからの「まず教育ありき」の議論が展開される。学習についても教育的視座からの学習論が展開される。しかし、学習に没頭することができている人々にとっては、教育というものの役割は小さく限られたものになっていく。例えば、これについて大阪大学においては、適塾での塾生たちの猛勉強ぶりを思い浮かべることができるのではないだろうか。

3-4 学習における創造性についての検討

外国語学習においては、入門期においての最大の課題は、受容と学習の習慣化ではないかと筆者は捉えている。受容とは、学習対象となる外国語について、「どうもこういう特徴を持った言語であるらしい」と理解し、受け入れることである。例えば、日本語では、ひらがな・カタカナ・漢字という文字の学習があり、文字の学習が延々と続くということに対して、日本語という言語はそういう表記法と正書法をもった言語であるということを受容するということがある。学習の習慣化とは、外国語学習を生活の中の一部に習慣づけ無意識化させようということである。

受容と習慣化が成された後の課題は、表現活動に従事できるようになることである。表現とは、自分が表現したいと思うものを一方的に表出する行為ではなく、聞き手・読み手から受容され理解され、そして聞き手・読み手との対話へと発展する社会性を持つものである。

このような表現活動を入門期から行なうのが、西口光一が開発した自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチ (Self-expression based MasterText approach、SMT アプローチと略称) である。2009 年から教育実践が始まり、理論書に西口 (2013) が

あり、現在も発展を続けている。

この SMT アプローチは、ミハイル・バフチンの言語観を基盤にしたもので、ソシユールのパラダイムは批判的に位置づけられ、言葉というものの捉え方が通常の日本語教育とはまったく異なっている（西口 2013 の第 2 章参照）。教室活動としては社交性のある一連のテーマ・トピックについての表現活動が行なわれ、外国語としての言葉を学習者が「他の誰でもないこのわたしの言葉」とする活動が志向される。学習者は、テキスト相互関連性と対話原理に基づいた「わたしのナラティブ」の創作活動を通じて、「わたし」の言葉の創作者となることが目指される。そして、このような表現活動は学習者自身の表現者としての自己を創作することにも繋がり得ると考えられるのである（岡崎 2014）。

筆者自身のこの 5 年間の教育実践をふまえて言えば、自己表現活動というものが本質的にそういう志向を内在させているということにおいて、学習者の学習における主体性・自律性・内発性・創作性を活性化し、発達させる可能性がある。SMT アプローチによる学習によって、学習者は探求性のある学習を推進する際の礎を得ることができるのではないかと考えられるのである。

4 探求性のある学習についての探求

以上の検討をふまえて、探求性のある学習とはどのようなものであるか、筆者の近年の教育実践から得られた知見を中心に探ってみる。

4-1 指導者自身が探求者である

探求性のある学習の指導を行なう者は、指導者自身が探求性のある知を追い求める者である。探求性のある学習を行なった経験を持ち、そして、現在も行おうとしている者である。探求性のある学習について体験的に知っており、学習者に対しては、新たな経験を積もうとする者として見ている。

筆者自身について言えば、筆者がこれまでに書いてきたものは、筆者自身の探求活動の足跡となるもので

ある。例えば、岡崎（1988）は、日本語の読点の用法と機能について、規範的とされる用例に対して、実例を採集して実証的な考察を行なったもので、読点の使用例についての玉石混交状態の中から「玉」となるものを取り出し論じることができた。また、岡崎（1990）（2000）は、朝日新聞記者としてジャーナリズム史に残る歴史的なルポルタージュを報道しつづけてきた本多勝一の仕事について、探検と冒険をキーワードに考察したものである。本多勝一は、ジャーナリストになる前にまず探検家になったのであり、探検家としての方法と思想が本多ジャーナリズムの基盤になっていることがわかった。

筆者のいう探求は、何かのための手段となるものではなく、それ自体が目的であり目標となるものである。

4-2 学習者の可能性を探る

留学生が一か月程度の短期間で行なえる探求性のある学習には、具体的にはどのようなものがありうるか。これについては、学習者が持ちうる可能性によって為し得る活動が方向づけられる。

指導者は、学習者について、まず次のようなことを知る必要がある。これまでにどのような学習を行ってきたか、そして将来の日本語学習に対してどのように思っているか。例えば将来において仕事で日本語を使うというような志向があるかどうか。学習目標に具体性をもつことができている者は、そのためには現在どのような学習をすればよいかという学習の経路を提示することが可能になるが、これに対して、漠然と日本語力を向上させたいというような学生は、学習履歴として主体性と内発性を持つ学習を行なってきたいない可能性がある。自ら求めて得ることのできる知の喜びというものがあるということを体験する必要があるかもしれない。あるいはまた、何らかの学習上の壁のようなもの、例えば、伸び悩んでいるとか、苦手な活動があるなどの課題がある場合がある。それらの中には、短期的には改善が難しいものもあるだろう。

次に、インタビュー活動やプロジェクトワーク活動の経験の有無が注目される。これには、母語や英語での活動経験と日本語でのものに区分される。経験が無

い場合は初体験となる。経験がある場合については、それが当人にとってどのような経験であるかということが注目される。良い学習経験となっていないという学習者に対しては、学習意欲を高めていく指導が意識される。

具体的には、日本での様々な経験と、日本でしたいことが注目される。日本人の友人はいるのかどうか、教室外の日本語使用はどのようなものであるのか、観光等以外に特にやってみたいことはあるのかどうか、好きなもの・好きなことにはどんなものがあるのか。こういうものを入口として、インタビュー活動とプロジェクトワークのテーマ世界が見えてくる。

4-3 なぜインタビューをするのか

インタビューには、聞きたいことと、聞きたい人の二つのものがある。「こと」が先か、「人」が先かと言えば、一般には「こと」が先になる傾向があるかもしれない。「こと」については、実はインタビューという手法をとらなくとも、別の何らかの方法で調べたり知ることができるものが少なくない。例えば、現代ではインターネットを通じての情報収集が容易である。「こと」が先行的に決まる場合には、「人」についての意識が弱い場合があるだろう。

「人」が先になる場合は、何らかの魅力を感じる人か、インタビュアーが聞いてみたいことがある人がいて、「聞いてみたいこと」があるという流れになるだろう。「人」が中心になるインタビューは、「聞きたいこと」に対する回答というデータを得るというものよりも、生身の人間によって語られる言葉、生きている言葉、回答してくれたその人という作者をもつ言葉と向き合うことで、学習においてふれることのできる言葉の質が変わる活動になり得るものである。知る喜びというものに、人の魅力や対話的な活動がもたらす知的心地よさが加わることが期待できるのである。これを体感するためにもインタビュー活動をすることが勧められる。すなわち、聞いてみたい人がいるということは、実はたいへん望ましいことだということである。3-1 節で検討した牲川・細川（2004）は身近な魅力的な隣人にインタビューする活動についてのもので

あった。

4-4 どういう人にインタビューするか

例えば、「10人以上の人にインタビューする」というような指示が出されることがあるが、これの意義は、不特定の人を対象に「聞く体験をしてみる」というものがあるだろう。これに対して、ある属性をもつ限定された人々を対象に10人程度聞いてみるという場合は、その「限定された人々」ということに意味がある。

前者の事例としては、例えば大学生の初詣の習慣について食堂で適当に人をつかまえて聞いてみるというようなものがあり、後者の事例としては、ある特定の専攻分野の学生を対象にその専攻に関わることがらについてのインタビューをするというものがある。

後者の場合は、どうしてその属性をもつ人々に聞くのかということがインタビュアーにとって「聞きたいこと」との関係において必然性を持っており、明らかにしたいことについての考察を深めやすくなると予想される。回答する人にとっても、留学生の日本語の練習のためのインタビューに親切行為として答えるという場合と、そのことについて「このわたし」に知りたいという人に答えてあげたいと思って答える回答は、言葉の質が異なるものとなるだろう。

筆者は、インタビューしたい人にインタビューしたいことをインタビューすることを勧めるが、指導においてそういう誘導が実際にはどのようなものになるかは最終的には学習者による。それは、活動における主体性と内発性を発揮するのはあくまでも学習者であり、そして、「やってみる」ことの体験知を重視するという志向があるからである。

4-5 インタビュー活動の2種類の成果

インタビュー活動において成果となるものは、2種類ある。一つは、活動報告である。これには発表用のレジュメと発表活動がある。

もう一つは、そのインタビュー活動をすることで当人が得ることができた「よかったこと」「意義があると思えるもの」である。それは、体験知であり、知的な満足感や達成感に関わるものである。これには様々

で個別的なものが有り得る。例えば、「複数の人に対して同時に聞くよりも一対一の方が聞きやすいことが分かった」とか、「インタビューに協力的でない人がどういう感じの人か分かった」というようなものも含むことができる。当人が前向きに受け止められるものであるならば何でもよい。

その中には、インタビューに答えてもらったことがきっかけで友人になったというような副産物もありうる。これについては、初めから、新しく知り合いを得ることや人間関係を広げることも期待して行なうインタビュー活動というものも意義があると言える。インタビュー活動というものがインタビュアーとインタビューーとの間の協働的なものとなることは期待されており、そういう関係は新たな人間関係をつくることに繋がりをうるのである。

インタビュー活動を通じて日本語力の向上は期待されるものである。しかし、探求性志向の学習においては、それは活動に対する知的満足感の質に付随するものであると位置づけられる。日本語力の向上のためにインタビュー活動をするという立場については、では、日本語力が向上したらどういうことをしたいのか？という問いが投げかけられる。

4-6 プロジェクトワーク指導の核心

留学生にプロジェクトワークをさせる場合、事象や現象の紹介的なものに終わることなく、分析や考察もすることが指導者によって強調される場合がある。それは、そういう側面が弱いプロジェクトワークも見られることがあるということである。筆者のいう探求性のある学習では、分析や考察は、指導者によって促されるものではなく、学習者自らが**したい**と思うものである。分析や考察を行ないたいからこそそのテーマを選び、そのプロジェクトワークをするというものである。

一方で、探求活動は難しさを伴うものでもある。これは一步一步岩壁を攀じ登る登攀行為に喩えることができるだろう。指導者は、経験豊富な先人として支援やアドバイスや示唆を与えることになるが、指導者としての指導の核心は、その当人にとってその活動が

内的にどういうものであるかということに対しての関与の質である。指導者は学習者の探求過程において、探求者の内的世界においてどのような自問自答があり、どのような自己内対話があるかを見ようとする。指導者は探求の「心理的現場」に近づいていき、「そこ」で同行者的に何かをしようとする者である。このとき、啐啄同機の考えが意識される。これは禅において、機が熟して悟りを開こうとする弟子に師匠がすかさず教示を与えて悟りの境地に導くことをいうが、このような働きかけが学習者の主体性・自律性・内発性の活性化に繋がるのではないかと考えられる。

評価にあたっては、他の学生や過去における似た活動と安易に比較することは慎まれる。それは当人にとって「このわたし」との関係性の分からないものである。すなわち、その学習者の出発点と最終到達点を見ることになるということになる。評価において、複数の学生を比較した場合の質の高低というものは存在するが、その学習者にとって内的な変容と達成がどのようなものであるかということについての評価は不可欠であろう。

4-7 日本語の指導

以上の活動において、学習者の誤用や不適切と判断される言葉遣いはすべて指導者によって指摘され、直される。誤用とまでは言い難い表現や分かりにくい言葉遣いについても、より良い表現が提示される。

指導者は、学習者が表現したいことに近づいていき、それを表すのに最適と思われる言葉を学習者に提示する。学習者が表現しようとしているものや求めているものがよく分からないときは、それを表す適正な言葉を探すという探求が行なわれることになる。求められる日本語は、表現したいものが適正に表現される日本語である。正しい日本語というものは、表現したいことが適正に表現されている日本語であり、そして、探求活動の結果、分からないことが分かるようになったときの言葉、分かることの喜びに関わる言葉が求められている。

冒頭で、本稿で考察するインタビュー活動とプロジェクトワークは、日本語の運用力の向上と言語事項の学

習を第一の目標とはしないものだ」と述べた。これは、学習者が必要とする言葉があらかじめ分かっているわけではないこと、必要とする言葉は活動の中で顕在化してくるものであること、そしてそういう言葉とは、表現したいものが表現できたときの「結果」になるものだということである。「結果」すなわち「結実されたもの」としての言葉として質的に異なるものであると言えるだろう。

4-8 日本語力との関係

一般的傾向として、いわゆる日本語力が優れている学習者、対面的な口頭表現力が優れている学習者や、書記言語に関する日本語力が十分にあるような学習者は、インタビュー活動とプロジェクトワークにおいても、その能力を発揮しやすいだろう。これに対して、その逆としての日本語力に課題がある学習者は、インタビュー活動とプロジェクトワークにおいて学習意欲よりも難しさの方を感じるようになるだろうか。

そうなる場合と必ずしもそうならない場合があると考えられる。そうなる場合については、**SMT** アプローチによる学習において身につけることが期待されている日本語力が学習課題となるだろう。インタビュー活動とプロジェクトワークは、本稿の立場では表現活動の中の一つのものであり、**SMT** アプローチによる日本語学習では、学習者は「表現することが期待されているもの」と学習者自身が「表現したいもの」の二種類の表現学習を行ない、その結果、「表現できるもの」を身につけ、それを礎に「表現したいと思うもの」の学習に取り組むことができるようになると考えられるのである。

4-9 若者の可能性の探求

高等教育としての大学においては、専門性の高い教育や付加価値のある教育が期待されている。学生には、挑戦してみたいこと、やってみたいことがあり、成し遂げたいことを成し遂げようとする営みにおいて、その可能性が試される。

留学生に身近なものとして、2014 年から始まった日本の文部科学省の「トビタテ！留学 Japan」プロ

グラム (www.tobitate.mext.go.jp) がある。これは未来の日本代表となる人間を育成するという新しい留学プログラムで、これに選抜される若者は、現代社会において求められている若者像の一つを表している。この留学において求められている若者は、近未来の日本社会を担い得るような若者であるというふうに言うことができるが、自分が成し遂げたいプロジェクトをもち、それを主体的・自律的・内発的・創造的に行おうとする若者であるとも言えるだろう。このようなプロジェクトには本稿でいう探求性のある学習に通じるものがあると筆者は考えているのである。探求性のある学習とは、日本人が留学生になったときにこそ求められるものであるかもしれない。

日本語教育における内容重視は、外国語教育としての枠組みから抜け出すことができずに、学習対象となる言語事項とその運用力を身につけるためのものになっている可能性がある。本稿で志向するインタビュー活動とプロジェクトワークとは、そうではない。学習者の知的満足感と達成感を質的に変容させることが第一の教育目標であり、「結実」として表現のための言葉を身につけることができるというものであり、そして、若者の可能性の探求に繋がるものが志向されるものである。

5 課題

二つあり、一つは、学習者の内言世界に近づいていく日本語教育の発展である。近年の日本語教育でこれを実践しているとみなされ得るのは、管見では、細川英雄の総合活動型学習と、西口光一の **SMT** アプローチである。細川は内言という用語を使わないが、実質的に学習者の内言世界での日本語教育を行なっている。そして、**SMT** アプローチは、表現活動において学習者の内言世界に限りなく近づきつつけている。自己表現活動というもの、自己創作というものの自体が内在的にそういう方向性をもっているのである。

なぜ、内言世界に近づいていくことが課題となるのか。本稿で考察したインタビュー活動とプロジェクトワークについての学習者の自己評価のうちの満足感と

達成感は学習者の内言世界にあるものである。学習における主体性・自律性・内発性・創造性というものの内言世界のものである。そして、内言世界とは、言葉が外言となる前の世界であり、表現のための言葉が生成され「生息」する時空間なのである。学習者の内言世界と、それが外言としての表現の言葉となろうとする心理言語過程こそ日本語教育者が日々近づいていき、あるときは見守り、あるときは啐啄同機的働きかけを行なう真の「教育現場」だということだ。

もう一つの課題は、日本語教育者の探求者としての前進である。これには、教育実践についての探求や細川英雄のいう実践研究と、教育以外の領域における探求活動とが考えられる。後者には、現代の若者が抱える諸問題についての探求性のある学習、現代社会が抱える諸問題についての探求性のある学習、国際情勢についての探求性のある学習などなどがあるだろう。探求性のある学習の指導者となる者は、自ら探求性のある学習を行ないつづける者である。

注

1. Portland State University で行なわれている Inquiry Learning に示唆を得た。
www.pdx.edu/unst
しかし、筆者が基盤とするのは梅棹忠夫の科学観である。
2. 細川英雄・三代純平編（2014）にその具体例を見いだすことができる。

参考文献

- 梅棹忠夫・永井道雄編（1970）『私の外国語』 中央公論社
- 梅棹忠夫（1989-1994）『梅棹忠夫著作集』 中央公論社
- 梅棹忠夫（1997）『行為と妄想』 日本経済新聞社
- 梅棹忠夫編（2004）『日本語の将来 ―ローマ字表記で国際化を』 日本放送出版協会
- 岡崎洋三（1988）『日本語とテンの打ち方』 晩聲社
- 岡崎洋三（1990）『本多勝一の研究』 晩聲社

- 岡崎洋三（1998）「正統的周辺参加としての日本語学習 ―入門クラスでの場合―」 大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第2号 pp.17-27
- 岡崎洋三（2000）『本多勝一の探検と冒険』 山と溪谷社
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉編（2003）『人間主義の日本語教育』 凡人社
- 岡崎洋三（2008）「「共生日本語」へのナラティブ・アプローチ」 大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第12号 pp.49-59
- 岡崎洋三（2013）「言葉の「内言的」意味と、マスターテキストアプローチでの自己表現活動」 大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第17号 pp.59-64
- 岡崎洋三（2014）「自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチによる自己創作」 大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第18号 pp.55-66
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編（2012）『まなびを学ぶ』 東京大学出版会
- 牲川波都季・細川英雄（2004）『わたしを語ることばを求めて ―表現することへの希望』 三省堂
- 中村和夫（2010）『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』 福村出版
- 西口光一（2012a）『NEJ:A New Approach to Elementary Japanese [Vol.1][Vol.2]』 くろしお出版
- 西口光一（2012b）『NEJ:A New Approach to Elementary Japanese 指導参考書』 くろしお出版
- 西口光一・滝井未来・義永未央子・岡崎洋三（2012）「対話原理に基づく基礎日本語習得 ―理論と実践―」 日本語教育国際研究大会 名古屋 2012 予稿集第2分冊 pp.48-49
- 西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチンの視点 第二言語教育学の基盤として』 くろしお出版
- 西口光一・岡崎洋三・滝井未来・小原俊彦（2013）

- 「基礎日本語の習得におけるテキスト相互関連性」
2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集 pp.47-58
- 日本語教育学会編（2005）『新版 日本語教育事典』大修館書店
- 細川英雄（2006）「日本語教育における知の構築 — 学習者主体とその実践研究への試み—」 宮崎里司編著（2006）『新時代の日本語教育をめざして』明治書院 pp.124-161
- 細川英雄・蒲谷宏編（2008）『日本語教師のための「活動型」授業の手引き — 内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』スリーエーネットワーク
- 細川英雄・三代純平編（2014）『実践研究は何をめざすか』ココ出版
- ホルクウィスト,M.、伊藤誓訳（1994）『ダイアローグの思想:ミハイル・バフチンの可能性』法政大学出版局
- ミハイル・バフチン、佐々木寛訳（1952-53/1988）「ことばのジャンル」『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- ミハイル・バフチン、佐々木寛訳（1959-1961/1988）「テキストの問題」『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- ミハイル・バフチン、桑野隆訳（1929/1989）『マルクス主義と言語哲学 — マルクス主義と言語の哲学—』未来社
- 宮崎里司編著（2006）『新時代の日本語教育をめざして 早稲田から世界へ発信』明治書院
- 宮台真司（2008）『14 歳からの社会学 — これからの社会を生きる君に』世界文化社
- 宮台真司（2012）「まなびとワークショップの社会学」 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編（2012）『まなびを学ぶ』東京大学出版会 pp.163-196
- 宮台真司（2014）『私たちはどこから来て、どこへ行くのか』幻冬社
- 湯川秀樹・梅棹忠夫（2012）『人間にとって科学とはなにか』中央公論新社
- ヴィゴツキー,L.S.、柴田義松訳（1934/2001）『思考と言語』新読書社