



Title	言語活動の活性化による学習の質的変革
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. 2018, 22, p. 47-55
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/67906">https://doi.org/10.18910/67906</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

# 言語活動の活性化による学習の質的変革

岡崎 洋三\*

## 要 旨

学習のための活動性のある練習に対して、言語活動それ自身としての独立性のある可能性を活性化することを通じて、ラーニングを通過点としてアクティビティを目指す教育についての理論的な可能性が明らかになった。その指導においては、河合隼雄が心理療法および臨床教育学の実践において探究した方法を表現活動中心の日本語教育においても活用することの理論的可能性も見出された。それはヒューリスティックで、スポーツ的な活動性をもつ臨床的方法である。

【キーワード】 活動、臨床性、河合隼雄、ヒューリスティック、表現活動中心の日本語教育

## はじめに

日本語教育における言語活動および活動という用語に注目し、英語の activity の語義から新たに日本語の活動という用語を捉え直す。まず、通常の日本語教育と自己表現活動中心の基礎日本語教育（西口 2013; 2015a）の質的な差異を対比的に捉え、両者の違いを踏まえた上で、筆者が探求する第三のものとしての、学習を活動に質的に変革していく教育についての可能性を探る。そして、そのような教育が抱える課題を明らかにし、臨床教育学、臨床哲学、臨床心理学における「臨床性」についての探索的考察を試みることによって、表現活動中心の日本語教育が共有可能な臨床的なるものについての探求を行なう。

## 1 日本語教育における活動という用語の使われ方

一般に、日本語教育の授業においては、当該の学習事項を学習者に理解させる導入から始まり、次に反復を主たる方法とする練習過程があり、そして何らかの活動性のある練習をやってみるといった流れが

あると言える。これについて、参考文献の日本語教育学会編（2005）は、日本語教育についての学会の見識と見解を表すものと言えるものであり、言語活動については次のような記述がみられる。

「広義の意味における「学習活動 (learning activity)」は狭義の「学習活動 (drill exercise)」と「言語活動 (speech exercise)」に分けられる。文型練習は狭義の学習活動に、タスク練習は言語活動に属す。」（日本語教育学会編, 2005, p. 764）

「学習活動は、さまざまな観点から分類することができるが、まず学習事項の習得段階に応じて以下の3つに大別される。①ことばや文型、表現などの言語形式の形態・意味・用法の理解をはかるための活動（導入）。②導入した項目を記憶させ、文として発音したり書いたりできるようにするための活動（文型練習、パターンプラクティス、ドリル、発音練習）。③②で学習した項目を実際のコミュニケーションの場面で運用できるようにする練習（応用練習・運用練習）。」（中略）「③に挙げたコミュニケーションで運用できる力をつけるための学習活動は、現

\* 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

実のコミュニケーションの要素を学習活動に取り入れることを意図している。たとえば、ロールプレイは、学習者が異なった社会的役割を演じるなかで目標言語を使用する学習である。」(同, p.766)

これは、目標として想定されるコミュニケーション力を育成する応用的な練習の過程に活動性のある練習があると述べていると解釈されるものである。学習および教育の中の過程としての手段性の強いものとして活動というものが捉えられているか、あるいは、日本語の辞書の語義にあるように、いきいきとしていたり活発である状態を表すものとして活動という用語が使われていると解釈される。

日本語教育以外においても、日本人が行なっている外国語学習においては、まず理解、次に反復中心の練習、そして活動性のある練習という流れがあると推察される。

## 2 自己表現活動中心の基礎日本語教育における活動

日本語教育の歴史における表現活動中心の日本語教育として、西口(2013, 2015a)が開発した自己表現活動中心の基礎日本語教育をあげることができる<sup>1)</sup>。理論書(西口, 2013; 2015aなど)と教材(西口 2012a)と指導書(西口 2012b)があり、教育実践が2010年より行なわれている。筆者は現在に至る8年間この教育によるさまざまな教育プログラムの実践に携わり、実践研究を行なっている(岡崎, 2013; 2014; 2015c; 2016; 2017など)。

西口(2015a)のいう自己表現活動とは、社会的な言語活動あるいは人と人の交流のための言語活動であり、これに従事する能力はCEFRのA1A2段階においても明確に記述されているとしている(同, pp.35-37)。西口はこの言語活動の理論的基盤として、ミハイル・バフチンの対話原理の視座と第二言語習得についての認識に基づいて、習得および習得支援の4つの基本原理が指針として導き出されとしており(西口, 2015a, p.104)、言語活動というのが西口(2015a)においてどのように捉えられているかをこの4つの基本原理において理解することができるだろう。

西口は同教育に関わる理論的な展開を精力的に継

続しており、2017年には、この教育とはコミュニケーション・アプローチを超越するものであると論じている(西口 2017)。その教室活動は、1節でふれた「理解 → 練習 → 活動性のある練習」ではなく、「理解活動 → 模倣活動 → 質疑-応答活動 → 質問-答え活動」というふうに、最初から活動中心で展開されるものである(西口, 2015a, p.116)。

以上をまとめるならば、人と人の交流のための自己表現活動を通じて学習者に自身のヴォイス(声)を獲得させること(4つの基本原理の中の第1の原理)が同教育における言語活動の核となるものであり、これに日本語学習の難所とも言える日本語の書記言語の学習も言語活動的かつカリキュラム的に織り込まれる教育が行なわれていると言えるだろう。

## 3 学習から活動への質的変革

通常日本語教育、西口が開発した自己表現活動中心の教育という二つのものに対して、学習として始まるものを質的に学習とは異なるものとしての活動に変えていくという教育を探ってみる。

### 3-1 活動という用語の辞書における語義

まず、日本語の活動という用語の一般的な語義はどういうものであるかを改めてみると、それは「はたらき動くこと。いきいきと、また、積極的に行動すること。活動写真の略。」(広辞苑 第七版)、「活発に動いたり、働いたりすること。「活動写真」の略」(大辞林)というものである。日常的に行なわれる身近な活動としては、クラブ活動、就職活動、宣伝活動、創作活動、そして本論でいう言語活動といったものを思い浮かべることができるが、日本語ではそれがどのような活動であるかを具象化させる言葉を必要とするようである。

これに対して活動の英語に相当するものとしてのactivityの語義をみると、それには次のものがある。

a situation in which something is happening or a lot of things are being done

a thing that you do for interest or pleasure, or in order to achieve a particular aim

(Oxford Advanced Learner's Dictionary 9th edition より)

本論において活動およびアクティビティと呼ぶものは、日本語の辞書の語義ではなく、上記の a thing that you do for interest or pleasure, or in order to achieve a particular aim、すなわち「興味関心または楽しみによって行なうこと。あるいは、特定の目的を達成するために行なうこと」(筆者訳)と捉えるものである。

日本語の活動という用語は、それ自体では「いきいきと行動すること」というような、活動的であるというような「形容詞」性をもったものとして使用されている可能性があり、英語の activity とはそれ自身の「世界」性をもつ独立性の高いものであるという可能性がある。

### 3-2 活動と学習についての社会的な視点からの検討

学習 (learning) については、上記英英辞典では learn について4つの語義が述べられており、それはわれわれが体験的かつ常識的に知るものである。

学習は、生涯学習およびアンドラゴジー (Andragogy) の観点から見れば、学校制度における学習と、個人的な学習とに大別することができる。そして、未成年者が社会人になっていくという成長・発達に注目するならば、いずれの学習に関しても人の社会性の涵養に関わる学習というものが教育的に期待されると言える。一方、学校制度における学習には、「その科目の成績」や入学試験の合格というものがあるが、これが客観テストの点数、すなわち成績に直結して学習が手段化してしまうという側面があるのである。これについては、高等教育においては、学習よりも研究というものが目標になり、研究は学習で終わってはいけないものである。研究が研究活動という活動の一つの分野のものであるならば、近年、普及してきているとされているアクティブラーニングは、高等教育においてはラーニングではなく、研究活動志向のアクティビティを重視するという方向性があるだろう。

活動とは、その出発点としては個人的なものであり、そしてそれが何らかの社会性をもつようになっていくものというそれ自身の発展性をもつものであり、活動自身の世界性をもつものである。本論は、

そのような活動というものの可能性を探るものである。

ラーニングとアクティビティについては、レイヴ & ウェンガー (1993) の正統的周辺参加は、学習論とされているが、実践共同体への正統的周辺参加なるものは実践であり、筆者の言う活動として捉えることが可能なものである<sup>2)</sup>。

教育学の領域において、佐藤は学習という用語と「学び」という用語を峻別し、対話的学びの三位一体論を主張したが(佐藤 1995a)、佐藤のいう「学び」は、筆者のいう活動と質的に共有するものをもつと思われるものであり、佐藤には、表現のための教育に対して表現者のための教育を求める論考もある(1995b)。

### 3-3 学習性と活動性

西口 (2015a) においては、初めから「理解活動 → 模倣活動 →」というふうに活動として学習が行なわれるということを述べたが、学習として始まるものが本論でいう活動に質的に変容するようになっていく過程を教室活動から探してみる。本節以下でいう活動とはすなわち言語活動のことであり、教室では学習者に対して単に活動もしくはアクティビティと呼ぶものである。

岡崎・滝井 (2017) において、プログラムの早い段階でエッセイスピーチ課題を実施するということについて述べた。このエッセイスピーチとは、学習者に書かせるエッセイは作文ではなく、自身のナラティブ (語り) となるものであることを学習者に体感させることを主たるねらいとするものだが、学習から活動への質的変容を学習者が感知する契機となる可能性があるものである。活動らしい活動としてのスピーチとは、実際に行なわれる歓迎会や親睦会等の場で社交的に為されるもののように、「本番」性のあるものである。それはたとえ苦手であるという場合においても、何とか前向きに取り組もうとするものである。そういうものとしてこのスピーチ課題と向き合える学習者にとっては、この課題には活動を志向していくという「活動性」があると言える。日本語のクラスではあるが、教室の成員同士がお互いを知るためのスピーチをそのことの為のものとして行なってもよいのである。これに対して、「先生からの指示」「先生からの学習課題」という拒否し難いものとして受身的にこの課題に取り組む者の中には、

このスピーチ課題が音読練習をすることと覚えることという学習で終わってしまう場合もあると考えられるのである。評価に関しても、本人の自己評価よりも、成績のことを気にしてこの課題に取り組む場合もあることだろう。

このように、学習世界の中での活動というものには、活動らしい活動というものについての捉えにくさがある。その端的な事例の一つとして講義を聴くことをあげることができるだろう。講義を聴くことは通常は活動とはみなされない。しかし、知的感動をもって聴いていたり、能動的理解者として聴いているというような場合は、内面において活発に知的活動が行なわれており、そこには活動性があるはずなのである。また、一人で思索や知的探求を行なうという知的活動もあり、このようなものも活動に含める必要があるということである。

活動を活動たらしめるものとしての活動性というものは、どういうものであるだろうか。それは、過程において「今、ここ、この私」という一回性があり、自問自答を含んだ他者とのインターアクションがあり、成果においても個別性や多様性をもつものというふう捉えることができるだろう。これに対して学習の核的性質としての学習性とは、知識が無から有へと変わることだと言える。表現活動中心の外国語学習においては、学習者は、知らない言葉を知るという学習を行ない、それを活動と呼ぶことのできる時空間の中で活性化していくという質的変容が求められるのである。

### 3-4 静的な内容と、動的な内容

日本語教育における内容重視については、外国語学習というものが領域固有的に持つ学習としての容易ならざるものがあり、これによって、本来はあるべき内容をそこに織り込むことが困難であるということ踏まえなければならない。外国語としての難しさが学習の難しさになり、内容の学習が不十分なものになるということである。日本語の場合は、やはり書記言語の学習の容易ならざるところがあり、内容的に豊かなことをわかりやすい日本語で学ばせることは継続的な課題でありながら、このことについての「壁」があったということである。「あった」と過去形で言うのは、西口（2013; 2015a）が開発した表現活動中心の教育がその「壁」を乗り越えたとみるのが可能だということである（西口 2015b）。

表現活動中心の教育というものの展開と発展については、内容重視を伴っていないとなければならない。それには、活動の中でこそ得ることが可能となる内容があるという観点が必要である。スポーツ科学的にこれについて言うならば、試合という活動においてしか体感も獲得もできないという「内容」があるということである。練習と試合とでは会得できるものの「内容」が質的に異なるということである。このような認識が言語教育の領域においても必要とされている。また、これについて演劇の領域において言うならば、稽古と本番は質的に異なるものであり、感知され体得される「内容」が違うということである。これらの「内容」を活動の中にかき出して来ないものとして、動的な内容と表現することができる。

活動はそれ自身の世界性を持ち、その展開・発展として、表現活動があり、表現活動の発展として創作活動があるという自己生成的な活動観が可能であり、創作活動には、文学性を志向するもののみならず、その作者によってしかつくることができない作品世界をつくるというものもある。これについては、探検的学者による探検記やジャーナリストによるルポルタージュをあげることができる<sup>3)</sup>。

動的な内容に対して静的な内容にあたるものは、教材とカリキュラムであり、広義の学習環境である。これを静的と表現するのは、前もって用意されているものとしての「地」と「図」における「地」的なものだという捉え方である。例えば、Okazaki&Suzuki（1993）は、1990年におけるイギリスの大学でのビジネス日本語教育の教材について論じたものだが、これは「地」に相当するものが乏しい学習環境において、「地」的なものを用意しようとする過程のものであり、動的な「図」を躍動させる「地」的なものが静的なものとして必要とされていたとすることができる。

### 3-5 活動の指導におけるいくつかの課題

学習の指導に対して、活動の指導というものについてはよくわかっていないことも多い。学習は、客観知とされる正しい知識と正しい理解を手に入れるものであり、授業者は学習者に対してこれを十分にもっている者である。これに、外国語教育の領域においては、授業者が母語話者であることによる絶対的優越が加わる。しかし、活動は、その内容に関し

て学習者自身が初めからよくわかっているとは言い難いところがあるものであり、授業者は学習者が行なおうとする活動の内容を予め知ることができないというものである。(通常の日本語教育においては、したがって内容中心ではなく、この文型やこの言葉を使うように、というような、言語が先にありきの指導が為されやすいということになる。)

学習として始めるものを活動に変容させていこうとするその行程・道筋については、さまざまなものがあると考えられる。自己表現活動中心の基礎日本語教育では、教科書のナラティブを学習して当該のテーマ・トピックについての「私の話」をつくるという言語活動が行なわれる。

このときテキスト相互連関性の活用は期待され、効果をあげている。しかし、限界もあるのである。例えば、様々なテーマ・トピックがある中で、テーマ・トピックによっては書くべき内容が乏しいということが起こり得るのである。このことは、学習と活動の質的な違いを表している。学習は、知らない知識を「外から内に」得ることであるのに対して、活動は活動者の内に存在するものを活性化させるといふ過程を重視するものだということだ。この指導をどのように行なうかという課題があるのである。

そして、活動は個性から出発するものであり、これに公性おおやけをもたせることについての課題がある。公性としては、表現活動の実践共同体が形成されることは活動の仲間と「場」ができることになり、活動が社会性をもつことになることだと言える。学習には、「私」が個人として良い成績をとるといふ個人競技性があるが、表現活動は本質的に聞き手・読み手・理解者・支援者を必要とするものであり、団体競技性があるものである。このような表現活動の実践共同体を形成せしめることが指導上の課題になり、そのような共同体活動が社会性をもつものとして認知されることは、一つの公性を獲得することに繋がると考えられるのである。

#### 4 活動の指導における臨床のことばを探る

現代において、臨床心理学、臨床教育学、臨床哲学という学問が注目を高めるようになってきている。基本文献としては中村(1992)、河合(1995)、河合・鷺田(2003)、鷺田監修(2010)があり、この臨床とは、現代社会の諸問題の現場に研究者と実践家が臨

み、解決のための取り組みを行なうというものである。学際性の高いこれらの学問における臨床的方法をはじめ、臨床的なものと表現活動中心の日本語教育とが共有可能な知があるかどうかを探る。

##### 4-1 臨床教育学の臨床性

河合隼雄は、ユング心理学の分析家としての資格を取得した臨床心理学者であり、心理療法家である(谷川・鷺田・河合編 2009)。

河合(1995/2002)によると、1987年に京都大学教育学部において臨床教育学の講座が開設され、河合は初代の担当者であった。臨床教育学とは、不登校やいじめ問題を筆頭に山積する現代の教育問題に取り組む教育学であり、これまでのアカデミズムがその客観性と普遍性を重視する方法として、研究する現象と研究者との間の関係を切断してきたことに対して、「現象の客観的観察者ではなく、現象のなかに自分はいりこんでいることを前提として、「学問」を構築することを考えねばならない。」(河合, 2002, p.124)とするものである。

臨床教育学は、臨床心理学、看護学、保育学なども非常に似た性格を持っており、個を大切にする態度から生じてきた現象について一般化して考えようとする教育学である。河合は、問題児とされる子どもの問題や悪をバネとして、その子どもがいかに自分の個性を見出していかを助けようとする実践に取り組み、問題児とは、大人に対して社会が生み出した問題を提出している存在であり、日本の子どもの教育を改善していく上で一番必要なのは、成人の意識改革であるという認識に至っている。

このような臨床教育学の方法論には発見的(heuristic)な性格があると河合は言っており、臨床教育学の本質に深くかかわる実践事例として、滋賀県の小学校での家庭排水を調べる「みぞっこたんけん」をあげることができるとして、同実践の「たんけん、はっけん、ほっとけん」は臨床教育学の標語にも使えそうだと述べている(同, p.140)。この実践は環境問題についての学習であるのだが、それを発見活動として行ない、知識獲得としての学習で終わるのではなく、問題状況を放っておけないものとしてとらえた改善行動に繋げる「ほっとけん」は、本論という活動というものの公性につながる希望が見出せるものである。

河合のいう発見的な志向は、表現活動中心の日本

語教育においても求められるものであり、開発者の西口もヒューリスティック（発見的）という用語を使っている（西口 2015a, pp.28-29）。

#### 4-2 臨床とことば

河合・鷺田（2003）は、臨床哲学の立場を「船出」させて社会性の高い活動に挑んできた鷺田と、心理療法家として長年カウンセリングや心理療法を探求してきた河合が対談を行ない、これにそれぞれの立場を表す文章を加えたものである。

鷺田がこの世に生み出した臨床哲学とは、1998年に大阪大学の大学院文学研究科の「倫理学」の看板を掛け替える形で登場したものであり、臨床教育学についての次のような鷺田の言葉がある。

たとえば「臨床教育学」という、「臨床哲学」に並行しているような試みがある。教育学の臨床とは、もちろん社会の教育現場である。が、教育学の理論からして教育現場を評価するのが教育学の臨床なのではない。教育現場に入っていくって、その現場をかたちづくっている制度や言説が、従来の教育学の言説や理論とのどのような共犯関係のなかで構築されてきたかという、その共犯性を析出し、現場の問題の解決がそのまま教育学自身の地殻変容へとつながってゆくような活動こそが、臨床教育学と呼ばれるべきである。（鷺田監修, 2010, xii～xiii）

臨床哲学や臨床教育学における臨床性とは、問題解決性であり変革性だということだ。

臨床における「聴くこと」について、河合は「聴く」という態度で人に接すると、相手の心が自由にはたらきはじめて、無意識内の心のはたらきが活性化されるとして（河合・鷺田, 2003, p.15）、次のように捉えている。

クライアントのことばを掴むのではなく、相手はどこでも行けるようにふわっと受け、相手が出してくれた世界から勝手に出ずに、臨床家もそこに生きていないとだめであり、向こうの提示した世界の外のことは言わないようにする。そうすると、臨床家とクライアント双方のことばは、どちらが言っているのかわからないようなことばになり、だんだんとそういう世界に入ってくることで、クライアントがふっとものを言いたくなる。そこまでがなかなか

できないことであり、これに対して、外からものというのは楽なことである（同, pp.35-39）。

これに鷺田が、そういうふうクライアントの世界の外に出ないということで、クライアントが逆に、自分の意志を幽閉しているところからポロっと出る機会を与えられるということになるのだと応じ、河合は、一緒に言うわけだから、相手も出やすくなり、パッと出たら、また付いて行き、そうやって世界を広げていくことができるようになっていっている。（同, p.40）。

そして、臨床的な科学というものについては、学問、科学というものと、メチエ、職人芸、身体で覚える知恵みたいなものの境界にあるものだという鷺田に、河合は、アートとテクノロジーの間みたいなものになってくるとして、人間関係を入れないということで近代医学は成立して関係を切って現象を見ているから普遍性が出てくるが、看護であれ何であれ、臨床家は関係の中で生きているので、人間関係を根本にして考えるというところで臨床の価値が出てくるとしている（同, pp.45-47）。

哲学と臨床心理学の言葉の違いについては、鷺田が哲学は言葉が根底の学問であり、臨床に関わるといっても、どうしても言葉を通して関わることになり、心理学や臨床心理学の言葉と、哲学の言葉というのは同じなのか違うのか悩むと発言したことについて、河合は臨床の実践は哲学的に反省しなくてはならないものであり、それを鷺田がやってくれたらいいと思う、と答えている（同, pp.66-67）。

この箇所については、河合にとっての心理療法は言葉がなくても可能なものであり得るということに対して、哲学は言葉を抜きにしては存在しえないという、言葉というものへの哲学の絶対的依存が問われていると「読む」こともできる。これについては言語教育は哲学以上に言葉に対する絶対的依存があるのではないかとさえそうだが、表現活動を探求する立場には、哲学とは異なる点がある可能性があるのではないか。それは、言葉になることが困難なものを言語化するという営みに関して、哲学という学問は哲学という学問のためにそれを行なおうとする「宿命」のようなものを背負っているのではないかとみられることに対して、表現活動中心の言語教育には河合の心理療法により近いものがあり、学問のためではなく、学習者の内的な表現世界を活性化することを第一に置くことのできる指導を臨床的に目

指し得るのではないか、ということである。

表現活動中心の言語教育と心理療法の端的な違いは、心理療法は治療を行なうものであるが、表現活動の指導者は学習者の内言世界の活性化を行なうために「聴き」、相手の内的世界に近づこうとするものだということである。これは表現の言葉というものが生まれる現場、すなわち表現活動の臨床に臨もうということであり、内言世界の活性化とは、いわゆる外言化としての言語化とは質的に異なるものとして捉えることが可能だということである<sup>4)</sup>。

#### 4-3 河合隼雄の臨床における方法

河合は、日本人初のユング派分析家であり、日本の臨床心理学、心理療法、臨床教育学における先駆者であった。河合の神髄は学者ではなく臨床家であることにあり、そして、河合は老賢人というような存在であったという谷川俊太郎の河合像がある（谷川・鷺田・河合編，2009，p.181）。この老賢人という言葉から触発されることとして、河合が探求し構築した心理療法は、極めて専門性の高い傑出したものであることには疑いがないとしても、かつて日本の地域社会の各所にいたというような無名の「賢人」「洞察力のある知患者」が行なってきた「人生の導き」に相通じるものがあるものではないか、という想像がかきたてられるのである。

河合が多岐にわたる専門領域の人たちとの対談や鼎談を精力的に行っていたことについて、編集者として河合と親交が深かった山田馨は、河合は対談者の専門的な学問そのものに興味があったのではなく、そういう分野で蓄積されているはずの、この日本に生きている一人一人の人間を理解するために役立つコツ、知恵、自分がクライアントと向き合ったときに役立つもの、そういうものを河合は求めていたと思う、と指摘している。それは、ことばにならないものであり、絶えず向き合う混沌を解きほぐすヒントを河合は求めていたのであり、ことばにならない知恵の泉をかかえていたことが賢人のイメージにつながっていくという河合理解である（同，p.183）。この賢人というものは、人間というものに対する深遠なる洞察をもった存在だと言えるだろう。人間というものについての河合の「学び」は、高等教育における教養の涵養としても注目される。

これに加えて検討されるのは、スポーツ選手（アスリート）の身体動作・振る舞い・心理には学ぶも

のがあるとする河合の言及である。河合の著作からいくつかのものを例示してみる。

そのような結果として現象のなかに生きているので、前節に述べたように、偶発的現象に対してはすぐに決断し行動することが可能になる。このような点はスポーツと類似性が高いので、筆者は有名なスポーツマンがいかに自分を鍛えたか、というような話から学ぶことも多い。偶発的に生じたことにすぐ対応できて、それに身体がついてゆかなかつたらスポーツマンではない。臨床教育学の場合も、ほとんどそれと同じではなかろうか。（河合，2002，p.136）

いかに豪腕ピッチャーでも、力関係からしたら三振をとるのが当たり前と思っているバッターに打たれたりするから、次は考えるわけです。カウンセリングでもそういう勝負的要因がずっとはたらいっています。（河合，2000，p.121）

心理療法家にとって、多くの経験を積むことが大事ですが、最初のうちは一回一回、個人指導を受けて、「このことをどう理解しますか」とか、「次はこうしてみてもどうか」とか、「よし、うまくできた」とか、やっていく。だから、スポーツのコーチとよく似ています。（同，p.146）

対談はわれわれの日々の臨床と同じく、一発勝負である。何が出てくるかわからないという緊張感もある。（河合・鷺田，2003，p.23）

ふわーっと聴くというのは、修練がいる。スポーツと一緒に、相当の修練を経ないとできない、しかし修練すればできることだ、と言ってるんですけどね。（河合・鷺田，2003，p.36）

だから、それこそ話をしている、クライアントにも怒る時はパンと怒りますからね。だから、いつもファーッとしているのは一般論で、大体それが根本ですけれども、そうでない時もあるんですね。だから、僕はスポーツとすごい似ていると思ってるんです。

（河合・鷺田，2003，p.159）

河合の臨床の実践に関する全著作にあたったわけではないが、このようにスポーツについて繰り返し言及がなされている。スポーツ関係者とは己の限界に挑むという臨床に生きている人々であり、河合は心理療法の実践をスポーツの試合のように捉えてい

た可能性がある。

表現活動中心の言語教育における教室活動についても、学習者の外言と内言がスポーツ的に活動を行っているという捉え方をすることがある程度までは可能である。それは可視化が困難なものに近づこうとする試みであり、活動を活性化させようとする際の想像的可視化となるものである。

例えば、言語教育では、練習はやってもスポーツにおける試合にあたるものがどのようなかという問いがあるのである。試合的活動が質的にも量的にも課題となるのではないか、ということである。

そして、スポーツの試合においては、選手は瞬間的な判断によるプレーを連続的に行なっていると言えるが、試合の後で録画を見ながらそのときそのときの自身のプレーについて振り返り、これはこういうプレーであると解説し、この身体動作についてはこういう判断が為されていたというような言語化は可能である。つまり、スポーツの試合においては身体活動のみならず内言世界を中心とする言語的活性化が極限的に行なわれており、そのような精神活動を教育的に参考にするには可能だということである。言語教育における活動の活性化は、スポーツにおける心身の活性化に伴う内言レベルでの活性化に学ぶものを見出せるということである。その対象となるスポーツとしては、個人競技よりも団体競技がその協働性において参考となるだろう<sup>5)</sup>。

## 5 結びにかえて

臨床心理学、臨床教育学、臨床哲学における「臨床性」とは、社会的な問題性の高い現場に臨み、直面する現実と向き合う時空間において生まれるものである。日本語教育においてもそのような現場は何種類かのものであるだろう。本論では、そのうちの一つのものとしての高等教育における表現活動中心の日本語教育について論じた。河合隼雄の臨床での在り方と方法は表現活動の指導の臨床においても参考になるものである。

表現活動の展開・発展としては、活動の実践共同体の社会的な形成が目指される。そのような共同体の活動の社会性が認知されることは、表現活動というものが社会的な公性をもつことに繋がるだろう。

## 注

- 1) この教育は、自己表現活動中心のマスタertextト・アプローチと呼ぶものことである（西口2015a, p.38など）。
- 2) 岡崎（1998）は、日本語教育における正統的周辺参加の応用を試みたものであり、これについて現在筆者は、正統的周辺参加を学習ではなく活動として捉えている。
- 3) 岡崎（2015b）でこれについてふれている。  
関連文献として、岡崎1986;1990;2000などがある。
- 4) 岡崎・滝井（2017）でエッセイの対面個別フィードバックについて論じているが、エッセイにおいて途中までしか言語化されていないがそこに存在し得ると感知されるものに授業者が近づいていこうとするフィードバックが活動性のあるものになり得る。これは内言世界に近づくことであり、結果として何らかの言葉が外言化されることが期待されるというものである。
- 5) 他人と同じ夢をみることについて、河合は、ある対談において、他者とのそのような同一化に関して「それと似ているのが、例えばサッカーの試合でボールが飛んだ所に次の選手の頭がちゃんとあったりするでしょう。あれは練習だけじゃなくて、パスする人とヘディングする人がイメージを共有しているんですね。そういうときは普通の精神状態じゃなくて、夢に近いと言える。」と、サッカーの例を出して説明しており、心理現象とスポーツを関連づけている（参考文献の西口編, 2013, p.46）。

## 参考文献

- 池田光穂・徐淑子（2017）「学習者から探求者へ——オランダ・マーストリヒト大学におけるPBL教育——」『大阪大学高等教育研究』, 第05号, pp.19-29.
- 岡崎洋三（1986）「本多勝一を考える」本多勝一, 『旅立ちの記（下）』, 講談社, pp.337-362.
- 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研究留学生対象の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（2013）「言葉の「内言的」意味と、マスタertext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.
- 岡崎洋三 (2015a) 「探求性のある学習」, 『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19号, pp.65-74.
- 岡崎洋三 (2015b) 「表現の壁と表記の壁」, 『ことばと文字』, 4号, くろしお出版, pp.184-192.
- 岡崎洋三 (2015c) 「初級段階における体験の言語経験化と『私をくぐらせる』活動」, 日本語教育学会2015年秋季大会予稿集, pp.217-222.
- 岡崎洋三 (2016) 「表現活動とアイデンティティと表現活動のZPD」, 西口光一・森篤嗣・岡崎洋三・三代純平「表現活動、エンゲージメント、日本語の習得と教育」, 日本語教育学会2016年春季大会予稿集, pp.24-26.
- 岡崎洋三・滝井未来 (2017) 「ヴォイスの獲得を活性化させるエッセイのフィードバックについての一考察」, 『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21号, pp.19-28.
- 岡崎洋三 (2017) 「初級段階からの自己表現活動によるCCBIの活性化の可能性」, 日本語教育学会2017年春季大会予稿集, pp.266-271.
- 河合隼雄 (1995/2002) 『臨床教育学入門』, 岩波書店
- 河合隼雄 (2000) 『人の心はどこまでわかるか』, 講談社
- 河合隼雄 (2001) 『未来への記憶 自伝の試み (上) (下)』, 岩波書店
- 河合隼雄・鷺田清一 (2003) 『臨床とことば 心理学と哲学のあわいに探る臨床の知』, TBSブリタニカ
- 小嶋秀夫・やまだようこ編著 (2002) 『生涯発達心理学』, 放送大学教育振興会
- 佐藤学 (1995a) 「学びの対話的実践へ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, 『学びへの誘い』, 東京大学出版会, pp.49-91.
- 佐藤学 (1995b) 「「表現」の教育から「表現者」の教育へ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, 『表現者として育つ』, 東京大学出版会, pp.221-238.
- 谷川俊太郎・鷺田清一・河合俊雄編 (2009) 『臨床家 河合隼雄』, 岩波書店
- 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』, 岩波書店
- 中村雄二郎 (2000) 『臨床の知』, 岩波書店
- 西口徹編 (2013) 『河合隼雄 KAWADE 夢ムック』 河出書房新社
- 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研究発表予稿集, 第2分冊, pp.48-49.
- 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・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連関性」, 日本語教育学会2013年秋季大会予稿集, pp.47-58.
- 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 (2015a) 『対話原理と第二言語の習得と教育—第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』, くろしお出版
- 西口光一 (2015b) 「基礎第二言語教育における言葉と自己」, 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理編, 『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』, ココ出版, pp.151-177.
- 西口光一・森篤嗣・岡崎洋三・三代純平 (2016) 「表現活動、エンゲージメント、日本語の習得と教育」, 日本語教育学会2016年春季大会予稿集, pp.19-29.
- 西口光一 (2017) 「コミュニケーション・アプローチの超克 基礎日本語教育のカリキュラムと教材開発の指針を求めて」, 『リテラシー』, 20, pp.12-23.
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版 日本語教育事典』 大修館書店
- 堀薫夫・三輪建二編 (2006) 『新訂 生涯学習と自己実現』 放送大学教育振興会
- 本多勝一 (1993-1999) 『本多勝一集』 朝日新聞社
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房
- 森本あんり (2017) 「大学生の学びとこれからの教養教育」 『大学教育学会誌』 第39巻第1号 pp.2-9.
- レイブ, ジーン&ウエンガー, エティエンヌ, 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』, 産業図書
- 鷺田清一 (1999) 『「聴く」ことの力』, TBSブリタニカ
- 鷺田清一監修, 本間直樹・中岡成文編 (2010) 『ドキュメント 臨床哲学』, 大阪大学出版会
- Kaiser, S (Eds.) (1993) *Japanese language teaching in the nineties: materials and course design*. Folkestone, Kent: Japan Library
- Lave, J & Wenger, E. (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation* New York: Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Okazaki, Y. & Suzuki, J. (1993) “Designing materials for Business Japanese: the SOAS/DTI Diploma Course.” in S. Kaiser (eds.), op.cit., pp.19-42.