

## 論文

# 学習者の課題達成を後押しする 教師の教育課題への内省

— 学習者と教師双方に必要とされる「問題発見能力」 —

森 沢 小百合

The Introspection to the Educational Problem of Teacher  
Supports Achievement of Problem of Learner—The Ability for  
Problem Discovery is Necessary for Both Learners and Teachers—

MORISAWA Sayuri

### 要旨

本稿は、大学教育レベルの日本語教育で行われている意見文作成活動の前段階として「問題発見能力」育成を組み込むことを試みた実践活動の検討から始まる。そこでは「問題視すべきものは何なのかを見極める力」と、「自分が挙げた問題について社会的に開かれた観点から考える力」の育成が問われる。さらに教師はこれと時を同じくして、自身の実践を内省、本授業の主軸である「社会へ発信」意義の不明瞭さが学習者の活動意欲を妨げ、学習者の問題意識の低下につながっているのではないかと考えるようになる。そして、「社会への発信」の本当の意味に教師が気付いたとき、

それは活動内容や学習者へのアプローチの方法へ影響し、学習者の課題達成を後押しするものへとつながっていった。教室活動とは、学習者と教師の相互の関係性の中で作り上げられていくものである。学習者側の問題と対になる教師側の問題を、教師自らがいかに見つけ出せるかが、学習者主体の実践活動を構築する鍵になるのではないか。

## キーワード

問題発見能力、社会への発信、教師の内省、学習者と教師の相互の関係性

## 1. 研究の背景

大学教育レベルでの日本語教育、特に日本語中級レベル以上のクラスにおいて、しばしば見られる活動の一つに「意見文を作成する」活動がある。ここで行われるのは、まず意見文の構成を学ばせ、今自分が疑問に思っていることやおかしいと感じていることなどについて、クラスあるいは社会に向け自由に発信させようとする試みである。問題は、ここで言う「自由に」という部分である。この活動の背景には、「学習者は皆、大学生もしくはは大学生に準ずる者なのだから、社会に対し批判的な目を持ち、問題意識を持っていることはしごく当たり前のことだ」とする教師側の安易な考えが見え隠れしている。そして、学習者の作文に対し教師の口から語られるのは、「問題意識、内容が薄い」、「学習者自身の意見が見えない」など、意見文の内容に対する批判である。

大学教育レベルで留学生にどんな力を身につけさせるべきなのかについては、様々なアプローチの方法があると思うが、その一つの方向性を示すものにアカデミック・ジャパニーズ研究がある。アカデミック・ジャパニーズとは、留学生が「日本の大学での勉学に対応できる日本語能力」とされている。門倉（2006）はアカデミック・ジャパニーズを「学び方を

学ぶ」＝「教養教育」と位置づけ、大学における「学び」の基本を「問題発見解決学習」にあると規定した。さらにこの学習過程において一番難しいとされるのが、「問題を発見する」という初めの部分であることを強調する。単なる私的な事柄ではなく、社会的な問題系へと開かれているものを問題として提起することの難しさと、もしそれができなければ、「問題発見解決学習」の内実が薄弱なものとなることを指摘している。しかし現状では、この「問題を発見する」という重要な過程がおざなりにされ、上述したような形で安易に意見文を書かせ発表させるといった活動が何の疑問も抱かれることなく進められている。かく言う筆者も、自身がこれまで担当してきた「社会への発信4」という日本語クラス(詳細は次章で述べる)において、学習者に自身が持っている問題意識を自由な形で社会へ発信させていこうとする活動を展開しようとした際、この「問題発見の壁」にぶつかった。学習者が出してくるレポートのトピックやそこに書かれている意見はどれもありきたりで、なぜ学習者は自身が帰属する社会に対し、このような低い問題意識しか持つことができないのかと疑問にさえ感じたのである。

だが、ここでまず考えなければならないのは、彼らが日本語学習者であるということである。彼らが考えながら使っているのは母語ではなく、第二言語の日本語である。ゆえに問題を問題として表面化させることが難しく、その回避行動として思考を停止させてしまっているのかもしれないのである。また大学レベルの学習者とはいえ、彼らは若干二十歳前後の学生であり、問題であることは理解していながらも、それを問題として自分の意識に載せた上でどう表現し、かつ自分の意見を確固たるものにしていくのかという思考のトレーニングが充分ではないという可能性もある。つまり、現行の意見文作成活動の形で、構成を学ばせることに意味がないとは言わないが、その作文の内容に学習者の問題意識の欠如を載せることは別次元として考えなければならないのではないかと考える。学習者に大学レベルで対応できる日本語能力を身につけさせ、真の問題意識を持った意見

文を書かせたいと考えるのであれば、意見文作成の前段階として、学習者の問題意識を高める活動を組み込む必要があるのではないだろうか。

さらにもう一点指摘したいことは、日本語学習の場が、教師の一方的な教育観に規定されているかもしれないということを教師自身が自覚できているかという点である。教師が、「自由に」学習者に意見文を書かせようとするとき、これは逆から見れば、教師が学習者の「自由な」意識、発想に頼り、活動を丸投げしているとも捉えられはしないだろうか。「なぜ意見文を書くのか」という活動の意図、目的が明示されないままこの活動が進められているのであれば、そこに学習者の問題意識を問うことが本当にできるのであろうかという疑問が生じてくる。本稿で語ろうとしている「社会への発信4」で言えば、教師が感じた学習者の問題意識の欠如は、果たして学習者側だけの問題だったのか、活動の目的や意図が学習者に明示できず、加えて教師自身が何のためにこの活動を行うのかという明確な目的について真の理解が図れていなかったことにも起因しているのではないかと考えるべきなのである。さらに言えば、授業開始前に机上で組み立てた授業構想と実際の授業の進み具合の乖離について、多くの教師が経験することであると考えますが、多くの場合、その乖離の原因を学習者側にのみ押し付け、教師側の問題として捉えることを忌避する傾向があることも否めないのではないだろうか。

以上を踏まえ本稿では、社会に対する学習者の問題意識を高めようと試みられた「社会への発信4」クラスでの実践活動を概観し、その効果を検証すると共に、学習者の問題発見能力育成を後押ししようとする中で見えてきた教師の問題意識の変容についても言及し、日本語教育実践のあり方、考え方について模索していきたいと考える。

## 2. 「社会への発信4」クラス：実践の概要

本章ではまず、本稿で扱う「社会への発信4」クラスについて概要を紹

介したい。

**教育機関**：早稲田大学日本語教育研究センター

**実施期間／時間**：

2011年春学期（11／5／6－11／8／4）の13週、週3コマ（1コマ＝90分）

2011年秋学期（11／9／26－12／1／28）の15週、週3コマ（1コマ＝90分）

春学期、秋学期とも、火曜日1コマ、木曜日2コマで、筆者は木曜日2コマを担当

**参加者**：2011年春学期－学習者7名、教師2名

2011年秋学期－学習者15名、教師2名

**クラスの日本語レベル**：4レベル（日本語能力中級後半）

**クラスの目標**：学習者自身が持っている問題意識を自由な形で社会に発信させ、社会とつながる。さらにそこから得られた反応を自身に取り込み還元していく中で、問題に対する考え方を再構築していく。

**授業内容の概要**

2011年5月から始まった1期目は、震災直後の開講ということもあり、「原発」「放射能汚染」「津波被害」「政府の対応」「日本人の意識」など震災に関連したトピックの関連記事を読み、ディスカッションをする中で各自が持つ問題点を明らかにしていくという形で、震災に特化した授業を展開した。1期目の授業では、学習者それぞれが経験にもとづく独自の視点から震災問題を取り上げたことで、フェイスブックやブログなどを使った発信への反応も上々で、教師、学習者双方とも充実感を感じる中で期を終えることができた。

そして、同様の流れを組み、2期目の授業が開講されることになったのだが、1期目は教師側の思惑で震災に特化したのが、今期はもっと自由なトピックで問題意識を開放させたほうが、さらにおもしろいものが出てくる

のではないかと考えから、まず「自分の身の回りにあるものから自由に問題点を見つけ出させる」ことにした。その背景には、学習者それぞれが社会に向けて何らかの問題意識を持っているはず、だが日本語というバイアスがかかりうまく表現できない、だからその部分を活性化させていけば、学習者が自らの力で主体的な発信活動へとつないでいけるのではないかという教師の思いがあった。しかし、この教師の思いとは裏腹に、自分の身の回りの社会から問題点を見出す、問題意識を持つということに困難を覚える学習者が多発、「社会への発信」以前に、何を問題として論じていくのかという部分で活動が滞ってしまったのである。むろん中には、「地球温暖化」「人口増加」「汚職」など、一般的に社会問題とされているものをトピックとして挙げる学習者もいた。しかし、授業として問題点を挙げろと言われたから挙げたまでのことで、それらは学習者の本当の「自分」の中から発せられた問題意識ではなかったため、訴えかけるものもなくありきたりで、内容も非常に薄いものだった。また、「自分」の中から発信されたものをトピックとして挙げた学習者の場合にも、その内容が自身の趣味の領域を出ていないため、読んでいる側からすると「だから何が言いたいのか」感が否めないものになっていた。さらに、問題が全く見つからない、そんなこと考えたこともないという学習者までいて、「社会への発信」活動自体が暗礁に乗り上げてしまったのである。

この1期目と2期目との違いは、学習者の違いから来ているものでは決していない。1期目の活動が比較的うまく進んだのは、「震災」というすでに社会的な問題が大枠として存在する中で、まさにその渦中にある自分の目から見た「震災」との必然的なかかわりから語られたものだったからである。つまり、1期目の学習者に2期目同様自由な形で「社会への発信」を考えさせていたら、同じような状況に陥ってしまったのではないかと考えられる。彼らが自由に書いたレポートは、社会に発信する意味もなければ意義もなく、ただ授業の中で「やらされたから仕方なく書いたもの」になってしまっていたのである。

### 3. 問題発見能力を育成するための実践活動を考える

#### 3-1. 「問題発見能力を育成する」活動事例を見る

学習者の問題意識が見えてこない。ゆえに教師、学習者両者において「社会へ発信する」ことの意味が見出せない。遅々として進まない「社会への発信」活動の打開策として生まれたのが、「問題発見能力を育成するための活動」であった。前章で挙げた教師の葛藤から、学習者自らに問題を発見させる力を身につけさせるためには、まず彼らの学びを引き上げるための足場作りが必要なのではないかと考えたのである。そしてその足場作りのヒントとなったのが、1期目と2期目との違いであった。上述したように、1期目は教師側が決めたものとは言え、震災関連の問題はすでに社会問題になっていて、しかもそれらが学習者の生活に大きく関わってくる問題だったために、学習者から出てくるものは“社会に開かれた問題”という枠をはずれることはなかった。つまり、足場作りの段階では、社会問題というカテゴリーに属し、かつ学習者が自身の問題として学習者目線から語れるものをトピックとして選定することにより、そこに内在する問題を明らかにしていく力が養えるのではないかと考えたのである。さらに、日本語学習の場の特徴の一つである多文化環境も、この足場作りに生かせるのではないかと考えた。一つのクラスの中、さまざまな文化背景を持った学習者が混在する環境には、それぞれの国の社会規範に則った見方、考え方が存在しているはずで、その差が顕著に表れるようなトピックを扱うことで、自分がその規範にどこまでしぼられているのかを気付かせることも、重要な要素の一つとなるのではないかと考えたのである。

こうして、「問題発見能力を育成する活動」の試みの一つとして考案されたのが以下の実践例である。

#### ●事例1 「ドキュメンタリー映画から問題を発見する」

使用教材：DVD『ザ・コーヴ』(The Cove)

活動内容：

- ①『ザ・コーヴ』(The Cove) について、知っていることを確認。
- ②『ザ・コーヴ』(The Cove) 視聴。
- ③映画の内容をQ&A方式で確認。

例：「この映画のテーマは？」「なぜイルカを多量に捕るのか」「クジラ漁の正当性について、日本はどのように説明しているか」など

- ④映画が主張する問題点を挙げる：この映画の中で、どのような問題点が指摘されていたか、各自シートに記入。
- ⑤映画の問題点を探る：この映画に反対の立場から意見を述べるとしたら、映画のどの部分に反論するか。3人1組になって、できるだけ多くの問題点を挙げていく。
- ⑥おもしろい反論が出てきたグループと対立したグループを立て、ディベートを行う。

『ザ・コーヴ』(The Cove) は、2009年に公開されたドキュメンタリー映画で、和歌山県太地町で行われているイルカ追い込み漁が批判的に描かれている。この映画を選定するにあたり、日本に対する反捕鯨運動が高まりを見せる中、多くの学習者が批判的意見を持っていることは容易に予想されたのだが、映画が主張する問題点が明確であること、そしてその主張の強さゆえに、違う側面からの問題点も指摘しやすいのではないかと考えた。

この活動の狙いは、まず「問題点を明らかにする」。ここでは、ある程度主観が入っても構わないと考え、自分の目から見て、何が問題として挙げられているのかをできるだけ多く発見することを目指した。学習者がシートに挙げた問題点の回答例が以下になる。

- ・人間と同じ知能の持つイルカを、どうして大量に殺すのか。
- ・イルカの殺し方に大きな問題がある。

- ・クジラ類の捕鯨に反対する国が多い中で、なぜ日本だけがクジラ漁を続けようとするのか。
- ・イルカを食べることは日本の伝統文化と言っているが、イルカ肉を食べている日本人はほとんどいない。
- ・このようなイルカ漁がおこなわれていることを、ほとんどの日本人は知らない。
- ・イルカ肉には水銀が多量に含まれているので、摂取すると体に害になる。
- ・イルカは調教するものではない。イルカは自然に帰すべきだ。

次の狙いは、「その主張に問題点はないかを考える」。その主張に対し自分がいくら肯定の立場をとっていたとしても、何らかの別の視点を見つけさせることを目的とした。反論例として上がったものを以下に記す。

- ・一方的すぎる。中立ではなく偏っている。太地町の人々の意見を聞いていない。日本をわざと悪く写しているように感じる。悪意が感じられる。
- ・イルカを擬人化しすぎている。知能のある動物は殺してはだめで、知能の低い動物はいいという論理はちょっと変だ。どの動物は殺してはだめ、どの動物はOKというのはだれが決めるのか。
- ・イルカ肉は水銀がたくさん入っているから食べないほうがいいのか、人道的にイルカ漁をやめようという趣旨とずれている。
- ・殺し方の問題ですか。痛くない殺し方だったら、イルカ漁もOKということですか。

この「その主張に問題はないか」について意見を出す活動では、学習者同士に非常に興味深い反応の差が見られた。捕鯨に対し批判的な意見を持っている学習者の反発も予想されたのだが、意外にも欧米系の学習者の

反応は冷静で、映画製作者、太地町の住民両者の立場から客観的に見ている姿が確認された。その反面、アジア出身の学習者、特に女性の学習者の多くは映画の中のショッキングなシーンに圧倒されてか、見終わった瞬間から「イルカ漁は絶対にだめです」と声を大にして叫んでいた。しかし、映画の主張に対する問題点を他の学習者から指摘されるにつれ、確かにそういう側面もあるかもしれないと態度を軟化させていったのである。

この『ザ・コーヴ』を使った活動の真の狙いは、「イルカ漁反対」、「この映画の描き方はひどい」といったことを議論したいのではない。何か一つの問題を議論しようとするときに、何が問題になっているのかを理解する、さらにその問題について今自分が見て、聞いて、読んでいる情報が本当に正しいのかを常に考える力を養ってほしいと考えたのである。強いメッセージを持つ一方向からの情報を鵜呑みにするのではなく、さまざまな角度から情報を入手し、精査した上で自分の意見を構築することこそが「社会に開かれ、社会とつながる」ということではないかと考えたからである。前出の門倉（2006）は、自分の関心事を現代社会の課題の一環に組み入れる力は、学習者の「市民的教養」から発しているものとしている。門倉の言う「市民的教養」とは、現在社会において市民として生きていくために必要な「教養」、自由で民主的な社会を構成する主たる市民が身につけているべきコミュニケーション力＝「自分を表現し、他者と出会い、他者とつながる」力を意味する。他者とは社会であり、そこにつながるための「市民的教養」の根幹を成すのが「問題発見能力」と言えるのではないだろうか。

●事例2 「新聞投稿文を読み、賛成・反論文を書く」

使用教材：『朝日新聞』2011年11月28付「声」

活動内容：

①新聞の投稿文を読む。意味や表現を確認しながら精読。

使用した投稿文のタイトル：「待たれる養子縁組制度の改善」

「車線減らし自転車整備に急げ」

「日本も漢字の克服に取り組み」

- ②各投稿文の論点を確認。何が問題点として挙げられているか。
- ③3つの投稿文から1つを選び、賛成・反対の意見をまとめる（メモ書き程度）。
- ④どんな構成で書くか、考える。
- ⑤賛成・反論文として投稿文作成（投稿文の規程に合わせ、550字まで）。
- ⑥投稿。

上記の実践事例2は、新聞投稿文を使った「問題発見能力を育成する」活動である。

意見文をクラスで作成し、これらを社会へつなげるために新聞投稿を促す方法もよく見られる活動である。しかし、そもそも作成した意見文が本当に社会に向けて自分の意見をアピールするために書かれたものなのかどうかという疑問がある。なぜなら、第1章で述べたように、問題を問題として精査する活動のないまま、丸投げ状態で書かされた意見文が多数を占めていることが容易に予想されるからである。何も無いところから社会に対する自分の意見を見つけて書けと言われて、すぐに問題提起をし、書き始めることができる人間がどれだけいるだろうか。ましてや第二言語で、この難題をクリアしなければならないのであるから、学習者にとって至難の業であることは言うまでもない。しかし、もし問題点が明示され、この問題点について意見を言うのであれば、そのハードルはかなり下げられるのではないだろうか。このような考えに基き考案したのが、新聞投稿文を読み、そこで挙げられている論点に対し、賛成、反論文を書くという活動であった。まず、教師が選んだ3種類の新聞投稿文を読み、それぞれの論点がどこにあるかを確認する。その後、その中から1つの投稿文を選んで、賛成、反対の立場を提示、その理由をまとめるという構成で意見文を

まとめ、実際に投稿した。実際の新聞投稿文を使う利点としては、550字という字数規程の中、短時間で読め、論点が見つけやすい点、さらに、述べられている内容も社会に向け強いメッセージ性を帯びたものが多いので、賛成、反対表明がし易く、その理由も論述しやすいなどの点が挙げられる。実際、『養子縁組制度』を論じた投稿文に対しては、日本と自国の制度との違いを列挙しその制度が速やかに進められることを望むことを熱く語ったものや、『日本の漢字の克服』の中で語られている「漢字の存在が外国人の日本での資格取得を難しくしているから、日本は漢字の克服に取り組むべきだ」との意見には、外国人の立場からの賛否両論が出て、興味深い投稿文が並んだ。

ここでは、実際の新聞投稿文を見ることで、社会に開かれた意見文とはどんなトピック、内容で書かれているのかを意識させることと、活動開始時に「社会に対して全く意見がない」と言っていた学習者に、自分には賛成、反論をする力、他者に意見を述べる術を持っているのだということを認識させることも目的の一つとなっている。

### 3-2. 「問題発見能力を育成する」活動後に見られた一定の効果

前章で挙げたものと同様の活動は、全4回に渡って続けられた。その他の活動を簡単に紹介すると、教育問題を扱った論説文を読み、そこで挙げられている問題点を抽出、グループディスカッションからクラスディスカッションへと展開させた。もう1回は、小説の中で語られているメッセージを読み取らせた。各活動とも、アプローチの仕方、トピックの選定は様々であるが、いずれも「問題視すべきものは何なのかを見極める力」と、「自分が挙げた問題について社会的に開かれた観点から考える力」の獲得という観点から問題発見能力の育成を考えている。

回を重ねるごとに、ディスカッション等で学習者から出てくる意見の変化を感じるとともに、活動後に書かせた意見文の第二稿にも学習者意識の変化を見ることができた。例を挙げると、開講当初、自由に問題を見つけ

意見文を書くといった活動の中で、「社会に発信できるような問題」の意味が理解できず、「社会的な問題」＝「テレビや新聞で取り上げられているトピック」と勘違いをし、その当時テレビのワイドショーなどで取り上げられていた「美魔女コンテスト」についての意見文を書いた学習者がいた。これは、有体に言えば中年女性の美を競うコンテストなのだが、学習者は当初、このコンテストがいいか悪いか、あるいは好きか、嫌いかという観点からしか意見を述べることでできなかった。第一稿でこの学習者が述べた意見としては、「中年の女性がきれいになりたいと思うことは、いいことだ。自分のお母さんがきれいだったら、私もうれしい。」というような内容だった。これは意見文というよりも「美魔女コンテスト」に対する感想であることを指摘し、もっと社会的観点からこの問題を捉えないと社会に発信する意見文にならないと言っても、いま一つ理解できていない様子であった。その後、問題発見能力を育成する活動を経た後、同じタイトルでもう一度意見文の再考をさせたところ、「美魔女コンテスト」がどのような背景から生まれたのか彼女なりの意見を考え、日本は「かわいい」「きれい」といったように中身より外見を重視する社会であるから、年をとった女性も「かわいい」「きれい」でなければいけないと思込まされているのではないかと述べた。また、ビジュアル系ロックバンド「ゴールデンボンバー」のファンである学習者が最初にまとめた意見文は、自分が「ゴールデンボンバー」のどの部分が好きであるかを延々と述べ、最後に「みなさんで『ゴールデンボンバー』を応援しましょう」で締めくくられていた。しかし、この学習者が活動後に再考した作文を読んでもみると、「ゴールデンボンバー」がなぜ世界中で人気になっているのかという視点が加わり、一歩引いた視点から問題を捉えようとしている姿を見ることができた。また、開講当初、意見文を書くということ自体に難色を示していた学習者も、自身の専門分野から彼独自の視点で「アメリカのクローン技術」についての意見文を書き上げた。

もちろん、全ての学習者の意見文に変化が現れたわけではないが、本活

動を通じ、「問題視すべきものは何なのかを見極める」ことと、「自分が挙げた問題について社会的に開かれた観点から考えようとする」ことがどういふことなのかという意識が、漠然と学習者の中に備わっていったのではないかと考えられる。

## 4. 「社会へ発信する」ことの意味を考える

### 4-1. 実践者の内省—なぜ「社会への発信」なのか—

以上、活動後の学習者の意見文の内容の変化から、本活動が「問題発見能力育成」に寄与する可能性を示すことができたのではないかと考える。教師が学習者に意見文作成の丸投げをするのではなく、学習者の問題発見を促すような活動を前段階に組み込み、学習者自身にどういった観点から問題を捉えればいいのかということを意識させることで、学習者の問題意識がより社会へ開かれたものになることへの足がかりが作れるのではないだろうか。講義終了後に行った授業アンケートでも、どの活動が有意義だったかの設問について、何人かの学生から「問題発見能力を育成する活動がおもしろかった、問題をいろいろな視点から捉えなければならないということがわかった」という意見を聞くことができた。つまり、その有意性について、学習者自身も実感し、学習者の問題意識の変容へとつなげていくことができたのではないかと考える。

そして、さらにもう一点、本活動を支える力の一つとなっていたものに、活動の方向を修正していく中での実践者が持っていた意識の変容が挙げられる。開講当初教室活動がうまく進まない中、「学習者の問題意識の欠如」を感じる一方で、その意識の中には「自身が組み立てた実践の方にこそ問題があるのではないか」という懸念が生まれるようになっていた。その一番の問題は、「社会への発信」が持つ意味である。授業の講座名で「社会への発信」を謳うがゆえに、「社会へ発信する」といううわべの行動のみに目をとられ、「社会へ発信する」こと絶対ありきで活動を進める中、

その実「社会に発信する」ことがどんな意味を持ち、何の力を身につけることを目的にするのかを、学習者に対しても自分自身に対しても語ってこなかったことに気付いたからである。つまり、本授業の軸である「社会に発信する」意義の不明瞭さが、学習者の活動意欲を妨げ、学習者の問題意識の低下につながっているのではないかと考えたのだ。

本授業を学習者の学びを引き上げる授業へと高めていくためには、学習者の「問題発見能力を育成する」というミクロの視点と、活動の軸を支える「社会へ発信することの意味を考える」というマクロの視点の両面から、活動を再構築する必要があるのではないか。この視点に立ったとき初めて、授業の構成や学習者の学びのために何をすべきかが見えてきたのである。

#### 4-2. 「問題発見」を「解決」へと結ぶ「社会への発信」

「社会へ発信する」が意味するものとは何か。この疑問を胸に自身の実践の内省を重ねていくうちに、この答えはすでに自身の実践活動の中にあつたということに気づかされることになる。「問題発見能力を育成する」という活動を設定する場合、まず重要視されることは自ら問題を設定できる能力の育成であろう。しかし、何を問題とするかという活動の中には、単に問題を発見するだけに留まらず、必ず発見した問題を精査する活動が含まれてくる。問題を発見し、それをさまざまな角度から精査するという営みは、自らを他者＝社会とつなげていくということである。自ら問題を設定し、その問題について探究していく「問題発見解決学習」が学びの基本にあるのであれば、問題発見から解決の途上に位置するのが、「問題を精査するために社会とつながること」＝「社会への発信」なのではないだろうか。自分の周りの他者から始まり、自分を取り巻く大きな社会全体も「社会」である。つまり、自分が発見した問題について、身近な他者に意見を求めることも、もっと大きな社会から答えを導きだそうとすることもすべて「社会への発信」に含まれるのである。人は自ら設定した

問題を解決しようとするとき、自己解決が無理と判断した場合には、何らかの形でその問題を社会に開き、そこから答えを求めようとする。一見自明とも言えることだが、「社会への発信」行動は、「問題発見」⇒「社会への発信」⇒「問題解決」のプロセスに組み込まれている重要な要素なのである。

つまり、「社会への発信」とは、インターネットやブログへの公開、新聞・雑誌投稿など、形として社会へ発信することを意味するわけではない。もしこれが目的だとするならば、それは単に「投稿の方法を学ぶ」授業である。しかし、「社会への発信4」クラスが学習者にさせようとしていたのは、発見した問題を精査するために社会へ発信するのではなく、発信させるために意見文を書かせるという全く逆の目的に基いた活動になってしまっていたのである。「社会への発信4」クラスが、新聞投稿のクラスではないことは理解していながらも、その矛盾に気付くことがなかなかできなかったのだが、そのことに気付いたとき初めて、自身が何のためにこの授業をし、何を目的として授業を進めるべきかが見えてきたのだ。

この教師の気付きは、以下の方法で実践に反映させられた。「社会への発信」を問題解決へプロセスと捉えることで、学習者本人が本当に知りたいと思うことをまず「問い」として立てさせた。つまり、ある事象に対し、なぜそれが存在するのか、なぜ問題になっているのかなど、単純な質問でも構わないので何か本当に知りたいと思うことを「問い」として提起させることを意識させたのである。そして、それぞれが持つ「問い」について3, 4人のグループで話し合い、そこから出た答えを各自の意見文に反映させるよう促した。開講当初絶対であったインターネットやブログへの公開や、新聞・雑誌投稿は自由とし、その結果も評価から外すことにした。「問い」を立てさせることで、単なる感想文だった第一稿に問題提起が加わることになり、問題解決のためにおこなった他者への問いかけから得られた答えもまた学習者自身の意見をまとめるのに大きく貢献したように思われる。

以上のような実践者の意識の変化が学習者へのアプローチへの変化となり、学習者自らの力で問題を発見し、社会的に開かれた視点から問題を見るという学習者の課題達成を後押しすることができたのではないかと考える。

## 5. おわりに

### 5-1. 教師側に必要とされる「問題発見能力」

ある実践活動を提起する際、「なぜこの活動を行うのか」という教育課題への問いが常にあるべきであると細川（2010）は指摘する。多くの実践が「どのように教えるか」という方法そのものへシフトする傾向を持っていて、だからこそ自らの実践そのものへの批判的な目を持つことは重要であり、自らの実践に対して「なぜ」という問いを失ったとき、その実践とその解釈は極めて表面的な次元に陥るというのである。本稿では前半部分で学習者の「問題発見能力の育成」に基いた実践を提案しているが、上記の視点に立ったとき、実は授業を構築する教師側にこそ、この「問題発見能力の育成」が必要だと言えるのではないかと考える。これは、授業内で何か問題が発生した場合、学習者側の問題と対になっている問題が教師側にも存在するかもしれないと考える視点である。教室活動とは、学習者と教師の相互の関係性の中で作り上げられていくものである。教師がこの意識を失ったとき、設定される活動は教師側からの一方的な独りよがりの学習者不在のものとなる恐れがある。つまり、我々教師が行っている実践は、教師の持つ「言語能力観」「学習観」「言語教育観」（川上、2011b）に規定され、それがあたかも正しいことのように扱われる危険性をはらんでいるということを、教師は常に念頭に置くことが重要なのではないかと考える。大学教育レベルの日本語教育の場合、教師が提示した活動に対し学習者側が「この活動は、何を目的としてやっているのだろう」という疑問を持ったとしても、それほど大きな抵抗を受けることは少ない

であろう。一方、筆者が背景に持つ年少者日本語教育の現場では、実践は常に動的であり、動的であることを余儀なくされる。なぜなら、目の前の子どもの学びがどこにあるか常に注視し、子どもが何を求めているのか、その学びに合わせて実践を行わなければ活動自体が成り立たなくなってしまうからである。この年少者日本語教育実践の動態性の必然性について川上（2009）は、こう述べている。

年少者日本語教育実践は、子どもと実践者の間の「相互主体的な関係性」から「相互構成的関係性」のもとに生成される実践者の認識によって行われ、その実践者の認識は、実践を通して、自身の日本語能力観、子ども観、学習観や評価観、ひいては人間観がつねにゆさぶられていく中で再構成されていく関係にある。つまり、子どもの主体育成と実践者の主体育成を同時に追及していく実践研究であるからこそ、動態性は必然的に生まれてくるのである。（川上、2009：34）

この観点は、年少者日本語教育に特化されたものではないと筆者は考える。目の前の学習者が何を求めているのか、その学びを引き上げるためにはどのような手立てが必要なのか、教師は常に動態性を持って自身の実践を内省し、活動を学習者の学びに合わせて変化させていくことは、対象者が誰であるかに関わらず、日本語教育実践者の資質として必要不可欠なものと考えらるからである。

## 5-2. 「社会への発信力」と今後の展望－「社会への発信」初級レベルの授業への可能性－

最後に、「社会への発信」授業を通し、学習者に身につけてほしいと考える力を総括した上で、今後の展望として初級レベルの授業への応用を検討したい。

自らの力で発見した問題を「社会への発信」として行動をおこす場合、

必要となる力、「社会への発信力」はどんな力から成り立っているのだろうか。設定した問題を社会へ開いたとしても、その社会から返ってくる答えは様ではない。さまざまな情報や意見が目の前にある中から、それらを精査し、自分にとって本当に必要なものだけを抽出しなければいけない。つまり、自らの問題を社会に開くと同時に、社会から答えを受け取るための力が必要になってくる。その力の一つが、クリティカル（批判的）な思考である。入ってきた情報を鵜呑みにせず、その情報は虚偽のものではないのか、本当に信頼足りうるものなのかを的確に分析し、精査する力が重要である。つまり、「社会への発信力」を規定する力の一つとしてまず「批判的思考力」を挙げたいと思う。さらに「批判思考力」の次のステップとして必要となるのが、その情報を客観的に捉える力である。物事を批判的に捉えるだけでなくニュートラルな観点から必要な情報を選定する力、「客観的判断力」を養うことで、数ある情報の中から問題解決に本当に必要な情報を取捨選択することができるようになるのではないだろうか。事例1のDVD『ザ・コープ』を使った実践をこれらの観点から見ると、この映画に込められた制作者の強いメッセージに押されることなく、何が問題になっているのかを発見できる力、さらに発見した問題点について反対の立場からも意見が言える力、そして数ある情報の中から自分が本当に必要な情報だけを抽出し、自分なりの考えをまとめる力が、この3点に当たる。以上これらをまとめ、自ら発見した問題を社会＝他者へ発信し、その解決を導き出すために社会的に開かれた視点から問題を精査しようとするのが「社会への発信」の目的であり、必要とされる「社会への発信力」は「問題発見能力」、「批判的思考力」、「客観的判断力」の総体で成り立っているということを本稿で規定したい。

それでは、この「社会へ発信する」ための力を育成する実践活動は、初級レベルの学習者への授業でも展開することは可能なのだろうか。本稿で論じたクラスは中級レベルの学習者を想定し組まれた活動内容であり、このまま初級レベルの学習者への授業に当てはめることは難しい。ま

た、まだ日本語で挨拶程度しかできない学習者に、「社会への発信」などできるはずがないと考える向きもあるだろう。しかし、同じ活動型クラスの形式で初級レベルの学習者を対象とした実践研究に長く携わってきた金（2010）が、「初級であるからといって、学習者のなかに発生した概念をことばへ発展させていくことに躊躇すべきではない」と主張するように、問題を発見し、その解決のために外側に向けて発信したいと考える欲望は、日本語のレベルに関係なく学習者の中に確実に内在するものであると考える。要は、そのレベルに応じた課題達成のための足場作りを教師がいかに構築できるかにかかっているといえる。例えば、初級レベルの学習者に論説文や新聞の原文をそのまま読ませることが難しい場合には、学習者のレベルに応じライトをしたり、映像や絵など視覚的な補助を使って補うことも可能である。文章として意見をまとめることが難しい学習者の場合には、会話のやり取りの中で学習者が語ったものを教師が文章化し、学習者から表出されたもの＝学習者が書いたものとして扱うこともできる。重要なのは、学習者と共において、学習者に寄り添っていく中で見えてくる学習者の学びがあり、その学びを引き上げるためにはどうすればいいのかが学習者と対峙し、支援者として支えようとする教師にしか見出すことができないということである。常に動態的な授業の中で、学習者の学びに沿った実践を学習者と共に作り上げていこうとする教師の意識こそが、レベルの枠を超えた新たな実践活動を構築可能なものにしていくのではないかと考え、小考を閉じたい。

## 参考文献

- 門倉正美(2006)「<学びとコミュニケーション>の日本語力ーアカデミック・ジャーナリズムからの発信ー」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャーナリズムの挑戦』ひつじ書房、3-20。
- 川上郁雄(2009)「第1章 動態性の年少者日本語教育とは何か」川上郁雄編著『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店、16-39。

- 川上郁雄 (2011a) 「第4章 『移動する子どもたち』とどう向き合い、実践するのか－主体性と動態性の年少者日本語教育学－」川上郁雄『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版、75－106.
- 川上郁雄 (2011b) 「第5章 実践と『教材』はどう結びつくるのか－『移動する子どもたち』への実践的教材論の試み－」川上郁雄『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版、107－127.
- 金龍男・武一美・古屋憲章 (2010) 「人と人の間にことばが生まれるとき－教師自身による実践研究の意義－」『早稲田日本語教育学』第7号、25－42.
- 細川英雄 (2004) 「第1章『考えるための日本語』がめざすもの 1 クラス活動の理念と設計」『考えるための日本語 問題発見・解決する総合型日本語教育のすすめ』明石書店、8－43.
- 細川英雄 (2010) 「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」『早稲田日本語教育学』第7号、69－81.
- 森沢小百合 (2012) 「教師と学習者相互主体的な教室活動を考える－年少者日本語教育から見えてきたもの－」『教育学・教育実践論叢2012』学習院大学文学部、103－115.

(本学経営学部非常勤講師)