

対話的読解授業の試み

—学習者が創る文化論に注目して—

市嶋 典子

A Report on Interactive Reading Taught in a Japanese Reading Class: A Viewpoint From a Learner's Perception on Culture

ICHISHIMA Noriko

This paper discusses a Japanese language instruction called “Interactive Reading”, in which an instructor analyzes Japanese language learner’s cultural views by having them comprehend written texts in collaboration and discussion with the peers. From the analysis, come the learner’s cultural views as follows: a notion of culture as a collective tendency, cultural relativism, perception of culture with a various and variable quality, impression on culture based on one’s personal experiences, cultural perspectives obtained by the relation with the others.

Following these research findings, it is necessary to make a process that learners find their cultural views by comprehension and discussion, so that the teacher must incorporate such educational philosophy for the class.

要旨

本稿では、対話的読解授業を通して、学習者は、「文化」という抽象的な概念をどう解釈したのか、学習者の書いたレポートの分析を行うことによって明らかにした。その上で、本授業の意義と課題を主張した。学習者のレポートを分析することによって、学習者の文化観、①集団の傾向性として捉える視座、②文化相対主義的な視座、③可変的で多様なものとして捉える視座、④体験の中で作られていくものとして捉える視座、⑤他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座が明らかになった。また、様々な読み物を読み、対話を重ねることによって、学習者の間に文化を集団の傾向性として捉えることに対する批判性が生まれ、文化を可変的で多様なもの、他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座が生成されていったことを示した。

【キーワード】

対話性、文化論、文化の動態性、批判的な読み、読みの多様性

1. はじめに

日本語教育における読解研究においては、1990年代以降、スキーマ理論やストラテジー研究を基底とした指導法の開発が行われるようになってきた。読解授業においては、学習

者がいかに正確にテキストの内容を把握したかを確認することに重点が置かれ、読解のためのストラテジーを養うことが目的とされることが多かった。伊藤（1991）は、「適切なストラテジーの使用は個人差の中では独立した要素であり、しかも、教えることができ、学習効果を高めるのに役立つ」とし、ストラテジーの使用を指導することの効果を示した。館岡（1996）は、文章構造または文章構造に関する知識（フォーマル・スキーマ）とテキストの文章構造の違いが読解に及ぼす影響を実験により明らかにした。また、南之園（1997）は、読解ストラテジーと読解力の相関を調査し、読解力の高い学習者ほどボトムアップ・ストラテジーを使用する程度が低いことを明らかにした。さらに、読解教育においては、読みの結果だけではなく、過程も注目されるようになっていった。谷口（1991）は、think-aloud（発話思考法）によって、学習者が思考過程を出し合う読解授業を行い、学習者の読解過程と読解の技能・ストラテジーを明らかにした。白石（1999）は、ニュース雑誌の記事を読んだ後にその内容を母語で人に再話（説明）するという実験を行い、それがテキストの理解や記憶にどのように影響するのか、再話の過程ではテキスト情報にどのような処理がなされているのかを考察した。このように、1990年代の日本語教育における読解研究では、読みの過程の実態や読解ストラテジーに注目し、その結果を読解授業に応用しようとする試みが主であった。これらの授業においては、テキストを正確に把握することが主眼とされていた。

一方で、2000年以降、日本語教育の分野において、学習者を読みの主体者として位置づけ、他者との協働によって読解を促進させていこうとする動きも生まれてきた。小川（2001）は、読解授業におけるテキストの解釈に関して、「テキストは記号の組み合わせによって成り立っているが、この記号に意味を与えるのは読者であり、それは価値観、経験など読者の意識の総体が作品解釈の基盤になる。」と述べ、自身の視点でテキストの意味世界を吟味し、解釈する、創造的な活動としての読みの重要性を主張した。また、館岡（2005）は、ピアリーディングという協働的な読解活動を提示し、学習者同士が協働的にテキストの意味を見出していくというプロセスを重視した。認知心理学の分野では、佐藤（1996）が、ロシア文芸理論家であるミハイル・バフチンの理論を背景とし、「読者の主体的な読みと対話」の重要性を主張した。佐藤が重視したバフチンの思想は「対話原理（dialogism）」と呼ばれている。日本語教育においては、市嶋（2010）が、バフチンの「対話原理」を重視した日本語教育実践を提起している。バフチン（1996）は、「小説の言葉」の中で、テキストを読む際に、権力による一つの解釈の押しつけや、作者から出された一方的な声を受け取るだけの単声（モノローグ）では、新しい意味の生成は期待できないとし、作者、主人公、読者の多様な解釈と声が交換しあえる状況があってはじめて、新しい意味の可能性が生まれると述べた。バフチンは、共に声を出すこと、さまざまな声が挙がること、「ことばの対話性と多声性」を重視した。

従来の常に教師が正解を握っていて、その正解に到達するように導く読解授業においては、「対話性や多声性」は生まれえない。教師の示す正解は「権威的な言葉」（バフチン1996）として絶対視され、モノローグの世界を生み出す。一方で、読み手個人の解釈に力点を置いたとしても、作者対読者という二方向の世界に限定されてしまう。「権威的な言葉」によるモノローグや作者と読者の二方向の世界に陥ることを避けるためには、ダイアロー

グの世界を生み出す必要がある。権威にもとづいた同質性ではなく、異質性、多様な考え方の混淆と、そこから生まれる対話的な活動が不可欠になる。

一方で、学校教育の分野において、鎌田（2007）は、正解到達主義批判は、作品の多義的な読みを許さない管理主義的指導を打ち破ることはできたものの、作品の多義的な読みだけを認め、放置する「放任的指導」を一部で生み出したと批判している。また、自己の読みと他者の読みとを対話、交流させ、子どもたちの読みを磨くような実践の構築が不十分であると指摘している。さらに、正解到達主義批判以降、教師は読み物の主題を問わなくなり、子どもたちの発言、発表を「みな肯定」する傾向が強まったと批判している。

対話性は授業形態ではなく、授業のスタンスであり、理念であると言える。授業の中で対話性を生み出すためには、明確な授業目標が必要になる。目標が不明確なまま「方法」として対話活動を取り入れると発言を「みな肯定」してしまうような表面的なやりとりを引き起こしてしまうことになりかねない。このような事態を回避するためにも教師は、学習者が読み物に触れることによって、何を考えてほしいのか、そのためには、いかなる作品を選択し、授業を設計していくのか、というように、教師が目指す読解授業のあり方を明確に持つ必要がある。

筆者は、上記のような問題意識のもと、様々な文化論を共有し、批判的に読み、他者と対話を重ねることによって、学習者が自身の文化論を発見していく対話的読解授業を行った。授業では、最終的に自身の文化に対する考え方をレポートにまとめた。本稿では、学習者が書いたレポートを分析し、学習者が、授業を通して、どのような文化観を見出していったかを明らかにする。その上で、日本語教育における対話的読解授業の意義と課題を主張する。

2. 実践概要

(1) 対象クラス：中級レベルの日本語教育実践 2010年4月14日～2011年7月28日

全15週、週1コマ（1コマ90分）

(2) 学習者：秋田大学で学ぶ留学生（交換留学生、学部生）

韓国 (3) 中国 (3) 台湾 (4) マレーシア (4) ベトナム (1) アメリカ (1)

ケニア (1)

(3) 授業の目的

- ・評論文、随筆を読み、筆者の主張を理解することができる。
- ・筆者の主張を批判的に検討し、自分の考えや経験とかかわらせたうえで、筆者の主張に対して自分なりの意見をもつことができる。固定的、ステレオタイプの文化観を乗り越え、動的な文化観を理解する。
- ・これらをクラスメートに伝えたり、クラスメートの主張を理解したりすることができる。
- ・クラスメートと意見を交換することによって、自分の考えを深めることができる。

本授業は、津村・須賀・塩谷・市嶋・武（2008）の読解授業の考え方と方法を参考にデザインした。具体的には、文化とは何か、文化を学ぶとは、いったいどのようなものなのかを、川上弘美の「境目」（『あるようなないような』中公文庫）、船曳健夫の「文化と理解」（『高等学校 新現代文』大修館書店）、直塚玲子「ソトからウチへ—パスポートなしでは入

れない」(『日本語中級 J 501』スリーエーネットワーク、本文は『欧米人が沈黙するとき』大修館書店からの抜粋)を読み、クラスで議論し、最終的に各自の文化に対する考えをレポートにまとめた。上記の3本の読み物は、文化を固定的、ステレオタイプの捉えることを批判的に捉え、より動的なものとして捉える視座を提示することを目的として選択した。以下、3作品の概要と、授業での扱い方について簡単に説明する。

「境目」は、川上弘美の経験に基づき、様々な境界線について考察した読み物である。川上は、「境目」とは人間がつくった恣意的な存在で、「境目」を容易に容認することによって、「差別」や「暴力」を引き起こすこともあると述べる。そして、このような「境目」を自分自身で解釈し、意味付けていった経験を記している。この川上弘美の「境目」を扱った授業では、学習者自身の「境目」に関する体験を掘り起こし、文化の「境目」とはどのようなものなのか、自身はそれをどう捉えるのかを考えるよう、進めていった。

船曳健夫の「文化と理解」では、異文化の間の理解というのは、常に文化と文化が相互に関係し合っている状態の中で、共通性を生み出していく動きでもあり、違いを生みだそうという動きでもあって、その二つは同時に進行しているとする。その中では文化の重なり合いが起き、文化の理解とは、いわばそのような重なり合いにおける違いの中を生きることであると主張している。授業では、「異文化」を生きるというのはどのようなことなのか、文化を固定的に捉えることはできるのかという問題提起を行った。

直塚玲子「ソトからウチへーパスポートなしでは入れない」では、「日本人はウチソトの意識が強い」とし、「ソトの人をウチに引き入れるためには、パスポートが必要である」と述べている。そして、「外国人が“プライバシーの侵害”と憤慨している質問の数々は、日本人の目から見れば、ソトの人をウチの人として温かく迎え入れようとする親愛の情の現れ」であるとする。授業では、文化を支える原理としての「ウチ」と「ソト」というように、本当にカテゴライズできるのか、また、「ウチ」と「ソト」というように規定するのはなぜかを問うた。

各読み物は、文化に対する考えを明確にするためのリソースとして、クラス内で話し合うための題材として位置づけた。また、読み物の主題を理解するための設問を記載した予習用のワークシートを配布し、授業の中で確認した。さらに、クラスメートと対話を重ねることによって、自身の文化観を吟味し、深められるよう働きかけていった。

表1 実践全体の流れ

1. 川上弘美「境目」を読む・考える	
1回目	オリエンテーション（授業の内容と目的の説明）
2回目	川上弘美の「境目」についての体験と考えを読み取る。
→宿題	自分の「境目」についての体験と考えを掘り起こし、ワークシートに記入する。
3回目	ワークシートをもとに話し合う。
2. 船曳健夫の「文化と理解」Ⅰ・Ⅱを読む・考える。 ⁽¹⁾	
4回目	「文化と理解」Ⅰを読み、船曳健夫の「文化」に対する考えを読み取り、話し合う。
→宿題	船曳健夫の「文化」に対する自分の考えをまとめる。
5回目	「文化と理解」Ⅱを読み、船曳健夫の「文化」に対する考えを読み取り、話し合う。
6回目	引き続き「文化と理解」Ⅱを読み、船曳健夫の「文化」に対する考えを読み取り、話し合う。
→宿題	船曳健夫の「文化」に対する自分の考えをまとめる。
3. 直塚玲子の「ソトからウチへーパスポートなしでは入れない」を読む・考える。	
7回目	直塚玲子「ソトからウチへーパスポートなしでは入れない」を読み、直塚玲子の「文化」に対する考えを読み取り、自分の考えをまとめ、話し合う。
→宿題	直塚玲子の「文化」に対する自分の考えをまとめる。
4. 川上・船曳・直塚の文化観を比較する。	
8回目	3者の文化観が分かる部分を引用しながら、それぞれの文化観をまとめる。
9回目	ワークシートをもとに話し合う。
→宿題	川上、船曳、直塚の文化観を踏まえた上で、自身の文化観を書く。
5. 学生が書いた文化に関するレポートを読む、考える。	
10～13回目	学生が書いたレポートを読み、コメントし合う。
6. 活動のまとめレポートを評価(2)する。	
14・15回目	他の学生のレポートを読み、コメントを書く。（相互評価）。他の学生からの評価を読み、自分のレポートにコメントを書く（自己評価）。相互・自己評価について発表し、活動のまとめとする。

3. 研究目的と分析データ

様々な文化論を読み、他者と対話することを通して、学習者は、「文化」という抽象的な概念をどう解釈するようになるのか、学習者の書いたレポートを質的に分析することによって明らかにする。その上で、対話的読解授業の意義と課題を主張することを目的とする。

4. 学習者の文化観

学習者の文化観としては、以下の表2のように、文化を①集団の傾向性として捉える視座、②文化相対主義的な視座、③可変的で多様なものとして捉える視座、④体験の中で作られていくものとして捉える視座、⑤他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座、が浮かび上がった。学習者の中で最も多かったのは、「文化に優劣はなく、みんな違ってみんないい」というような、文化相対主義的な立場を取る者であった。学習者達は、自身の留学や学習経験に照らし合わせながら、主に、文化を集団の傾向性として捉える視座に対する代替案として、この観点を主張したものが多く見受けられた。本授業では、文化を動的に捉える視座を得ることを目標に授業を進めてきたが、実際には、文化を相対的

に捉えるに留まる学生が多かった。

一方で、文化を集団の傾向性として記述した学習者は、最終的には少なくなった。授業の当初は、当然のように、「中国文化は～」「マレーシアの文化は～」「日本文化は～」というようにステレオタイプ的に、集団による文化の違いを強調する発言が相次いだ。しかし、授業を経るごとに、文化を集団の傾向性としてとらえるような発言や記述は減少し、文化相対主義的な立場を主張するものが増加したのに加え、可変的で多様なもの、他者との関係性の中で作られていくものとして捉える視座が見られるようになってきた。これは、直塚玲子の「ソトからウチへパスポートなしでは入れない」というテキストを読み、議論する中で、学習者の間に、文化を集団の傾向性として捉えることに対する批判性が芽生えていったことが原因の一つとして考えられる。以下の事例にもあるように、直塚玲子の主張に対しては、多くの学習者が、自身の経験と照らし合わせながら、レポートに反論を記述していた。主な反論としては、ウチとソトは、関係性の親疎によって生まれるものであり、日本人特有なものではなく、誰にでもある傾向であるということ、複雑な関係性をウチとソトというように、境界線を明確に引くのは難しく、固定化するのは困難であること等が挙げられた。

なお、以下に引用されたレポートは、学習者が記述したものをそのまま引用している。また、学習者の出身国名が示されている部分については、〇〇と記載した。

- ・「ウチとソトの間にはっきりとした心理的な境界線を引く。」「ソトの人をウチへ引き入れるためには、パスポートが必要である。」と言っている直塚玲子は日本人と外国人の考えが違うと思っている。私は直塚玲子と少し違う立場である。ウチソトの意識は誰でも持っているが、その間にはっきり分けられないと思う。どこからがウチかどこからがソトかだれでも分けられないではないだろうか。その境界線が引けないと思う。
- ・直塚玲子は同窓生・同郷の人・同じ会社に勤務する人等々、同じグループに属する人はウチの人であり、その他の人はソトの人であると説明しているが、ソトとウチは変わることもあり、はっきりしてものではない。この国で他の国の人と交流する時には、この国の人「ウチ」になり、他の国の人「ソト」になり、「ソト」の人が「ウチ」に入ろうとする。だが、この国の人相手の国に行くと、この国の人「ソト」なり、「ウチ」である相手の文化に入ろうとするようになる。立場はいつでも逆転できるものだ。
- ・境目の話はとても面白い考え方であった。ウチとソトの話とすこしにいてるとおもった。(中略)地震が起きた時、留学生のほとんどが毎日国際交流会館で集まって、同じ国の人と同じグループに集まっていて、その時、境目という気持ちをよく感じた。私は〇〇人の一人なので、Aさんという〇〇人の留学生とずっといた。なぜなら、私たちは英語で話すからだ。ウチとソトの考え方も、私の生活によく出てくる。私のことはよく知らない人に教えたくなく、知らない人と親しい関係を作りたくない。知らない人や、自分と同じことに興味がない人と、あたたかい関係を作るのが楽ではない。

また、文化を可変的で多様なもの、体験や他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座も見られるようになってきた。例えば、以下の表2に示されている学習者

Fは、船曳建夫の文化モデルの「単純性」を批判した上で、文化の複雑性、可変性を指摘している。HやIの、体験の中で作られていくものという考え方、学習者Jの他者との関係性の中で作られていくという考え方は、文化を集団の傾向性とする視座へのアンチテーゼとして示された。

学習者の文化に関する視座として、文化を①集団の傾向性として捉える視座、②文化相対主義的な視座、③可変的で多様なものとして捉える視座、④体験の中で作られていくものとして捉える視座、⑤他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座、の5つの観点を挙げたが、学習者は、実際の授業中の議論やワークシートの記述の中では、①と②の観点を混ぜ込んでみたり、①から⑤へと転換させてみたり、また、⑤から①へと戻ってみたり、さらに、①と④を並存させたてみたりと、様々な文化観を錯綜させた。必ずしも、1人の学習者に1つの文化観というようにクリアなわけではなく、1人の学習者の中に複数の文化観が混在しており、相矛盾する概念が交錯する様相を呈していた。学習者は、このように混淆した文化観を、対話を重ね、レポートを執筆することによって、精緻化していった。しかし、レポートに記述された文化論は、完結したものではなく、今後の経験や体験によって変容し続ける可能性を帯びているといえる。

授業においては、学習者が発した文化論を無条件に受け入れてしてしまうのではなく、それぞれの文化論に対して問いを發し、再考を促していく教師の働きかけが重要になった。それは、「なぜそう思うのか」「主張の根拠は何なのか」という問いによって促されていった。授業の中で、読み物の文脈から逸れ、一般論や既存の知識によって文化を意味付けようとする学習者に対しては、「それは読み物のどの主張と関連しているのか」、「具体的にどこに書いてあるのか」と問い、常に、読み物の文脈に引き戻して考えるように促していった。そして、読み物の主題を自身の経験や認識と結びつけて考えるように働きかけ、学習者達が、一般論を乗り越えた自分自身の文化論を他者との対話によって見出していくような環境設定を心がけた。

表2 学習者の文化論

文化に対す認識	代表的な具体例
集団の傾向性	<p>B：では、私たちが身につけている文化は何だろうか。それは、その集団が生きて行くために、一番いい生き方だと思われる生き方ではないだろうか。だから文化というのは、地域や民族などによって異なっているのである。だから私は、異なっている文化の状況を生きるだけでなく、なぜそういう形の文化になったのかについても考えることで、その文化をより深く理解できると思う。</p> <p>C：文化は特定の社会集団の中で形式に、あるいは意識的に・無意識的に、人々は共有化されて、傾向性のことである。人の集団があれば、そこには文化がある。大学には大学の文化があるし、会社には会社の文化がある。</p>
相対的なもの (文化相対主義)	<p>D：文化は国ごとちがうものである。たとえ、相手がこの国では考えにくい行動や習慣を持っているとしても、その相手の国では我々の行動や習慣が考えにくいものである。文化というのはどっちも上で、どっちが下のようなものではない。これを認めるのが異文化交流の始まりだと筆者は思う。</p> <p>E：他国（ほかのグループ）の文化はつまり他人の生きる方法といったものはたとえ自分の文化と違って、受け入れなくても尊重するのが一番重要なのです。そうやってお互い尊重して、分かち合って、そしたら文化と文化のあいだに差別や偏見などがなくなって、互いに友好的な関係を作ることができるのではないのでしょうか。</p>
可変的で多様なもの	<p>F：文化はわれわれの生活の中に重要なものであるが、記述しにくい。文化というのは何だろうか。かなり複雑なものなので、簡単に説明できるはずがない。そういうのは文化がいつも変わっていることであるから。一定の伝統的な文化は理想に過ぎない。(中略) 船曳武夫の文化理解IIによると、文化の変化が二つのモデルの種類がある。放射モデルと囲い込みモデルである。前者は中心から影響が出、後者は境界や外側がはつきりしている。しかし、それは簡単過ぎる。個人的な文化レベルでも、文化変化ができる。文化がお互いに影響が外と内から受けたりする。当局から小さくても大きくても影響である。</p> <p>G：私は文化について、文化は似ている部分も確かにありますが、それぞれの特色を持っています。文化を理解することははっきり区別はしませんが、船曳建夫の考えと似ている「生きる形」が重要だと思います。文化の中で生きて、いろいろなことを身につけると、その文化を理解しやすいと思います。文化という言葉はありますが、とこまで文化か社会かはっきり分けられないと思います。文化を理解することは知る形と生きる形の方法はありますが、それも分けることは難しいと思います。色々な似ていることと全然違うことが共存しているものだと思います。</p>
体験の中で作られるもの	<p>H：私は船曳健夫の意見が文化について賛成する。私たちは無意識に文化の存在の中で生きている。自分の文化が慣れているので、異文化に出会うと誰でも違和感を感じると思う。異文化を理解するためには、自分で体験しなければならない。体験していくとだんだん慣れてくると思う。だから異文化を慣れていくために、自分自身が何をすればいいだろうかとまず考えたほうが良いと思う。結果にともかく、努力すればもう十分で、きっとみんなに認められる。</p> <p>I：たとえば、今、私は外国で生活していますが、実際に触れて、イメージとのギャップを感じました。国家間に限らず、自国で生活を送る場合、このようなギャップを感じることがあります。このように、考えるだけでは、本当に自分の姿を感じることはできないので、それを知るためには、まずその世界に入ってみることが必要だと思います。</p>
他者との関係性によって作られるもの	<p>J：私にとって文化は人々を生まれてから生活の中で受けた影響である。私たちは生まれてからいろいろな教育を受けたり、親とか親友とか周りの人からもらった影響がたくさんあります。そして、いろいろな人から受けたことは自分のものになります。これは自分の文化だと思います。つまり、文化は人によって違います。文化は生きているもの、そして人の心と考えによって変わることだと思います。</p>

5. 対話的読解授業の意義と課題

日本語教育における読解研究の多くは、経験的な実践例を中心とした読解教育への提言、

実験や調査に基づく読解ストラテジーの開発、効果的な読解教授法の提示、学習者の読解過程のメカニズムの解明等であった。これらの研究で見落とされているのは、テキストの内容とその内容について議論する視点であるといえる。読む技法を養うことを第一の目的とした場合、テキストの構造は問われても、その内容については問われることはない。多くの日本語教材に記載されているテキストが無味乾燥であるのは、テキストの要素である語彙や文法を学習し、解読できるようになることが一義的な目的とされており、内容そのものの吟味がなおざりにされてきたからであるといえる。

本実践では、自身にとっての文化とは何か、文化を学ぶとは、いったいどのようなものなのかを、川上弘美、船曳健夫、直塚玲子の読み物を題材とし、クラスで議論し、最終的に各自の文化に対する考えをレポートにまとめた。ここで問われるのは、3人の論者の文化論の内容、主題であり、学習者一人一人の文化論の内容そのものである。そして、学習者が3人の論者やクラスメートとの対話を通して、自身の解釈や文化観を見出していくプロセスが重視された。学習者は、読み物を読むことによって、作者との対話を、その内容をクラスメートと議論することによって、他者との対話を、レポートを書くことによって、自己との対話を経験した。この何層にも織り込まれた対話の経験によって、学習者は、読み物の解釈や文化観を情報として受容するだけの存在から、自らの文化論を見出し、創造していく存在へと転換していった。具体的には、文化を①集団の傾向性として捉える視座、②文化相対主義的な視座、③可変的で多様なものとして捉える視座、④体験の中で作られていくものとして捉える視座、⑤他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座が見出されていった。レポートが示しているように、学習者の文化の認識は、実に多様である。このことを考慮に入れ、教師が固定的な正解を提示するのではなく、多様な解釈がわき上がり、その解釈を通して、自身の文化論を発見していけるような環境を設定することが重要になる。また、学習者が発した文化論に対しては、それぞれの文化論に対する根拠を問い、より深い論へと発展させるための働きかけが求められる。このような環境を設定するためには、学習者が読み物に触れることによって、何を考えてほしいのか、そのためには、どのような作品を選択し、授業を設計していくのか、というように、教師が目指す読解授業のあり方を明確に持つ必要がある。対話的読解授業では、読み物の主題を教室参加者の間で共有すること、読み物との対話、他者との対話をとおして、自身の解釈を見出していくプロセスを創出すること、教師が目指す読解授業のあり方を明確に持つことが重要になる。

本授業では、固定的な文化観を批判的に読み、動的に捉える視座を得ることを目指して授業を進めてきた。その結果、文化を可変的で多様なものとして捉える視座、体験の中で作られていくものとして捉える視座、他者との関係性によって作られていくものとして捉える視座が生まれてきた。一方で、学習者の間で、一番支持された文化観は、相対主義的な立場であった。相対的な立場は、固定的、ステレオタイプの文化観へとつながる可能性を孕んでいる。今後は、この両者の関係性に踏み込み、議論していくような場を設定していきたい。また、文化を日本語教育の中でいかに扱うかという問題にも引き続き、取り組んでいく必要があるだろう。

注

- (1) 「文化と理解」は、もともと一つのテキストであったが、I・IIに分けて授業で使用した。
- (2) 相互・自己評価の観点としては、レポートから執筆者の文化に対する考えが分かるか。授業で読んだ文化論やクラスで話し合ったことがレポートに反映されているか。の2点である。学習者はこの観点に沿って、自己と他者のレポートについてコメントを記載した。また、最終的な成績は、レポート40%、ワークシート40%、相互評価10%、自己評価10%の割合で算出した。

参考文献

- 市嶋典子 (2010) 「対話的アセスメントの実践研究－価値の衝突と共有のプロセスの創出－『アセスメントと日本語教育－新しい評価の理論と実践』佐藤慎司, 熊谷由理〔編〕くろしお出版
- 伊藤博子 (1991) 「読解能力の養成－学習ストラテジーを利用した指導例－」『世界の日本語教育』1, 国際交流基金日本語国際センター
- 小川貴士 (2001) 「日本語学習者の日本文化把握の変化と日本事情教育への試論」『21世紀の『日本事情』－日本語教育から文化リテラシーへ』3, くろしお出版
- 鎌田首治朗 (2007) 「教師の読み方へ－イザーの読者論, 物語論, 自由間接話法－」『兵庫教育大学近代文学雑誌』18, 兵庫教育大学
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして－』北大路書房
- 白石知代 (1999) 「日本語記事文における再話の効果－再話プロトコルの観察を通して－」『日本語教育』101, 日本語教育学会
- 館岡洋子 (1996) 「文章構造の違いが読解に及ぼす影響－英語母語話者による日本語評論文の読解－」『日本語教育』88, 日本語教育学会
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ－日本語学習者の読解過程と対話的協働学習－』東海大学出版会
- 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業：学習ストラテジーの観察」『日本語教育』75, 日本語教育学会
- 津村奈央・須賀和香子・塩谷奈緒子・市嶋典子・武一美 (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－』細川英雄・蒲谷宏〔編〕スリーエーネットワーク
- バフチン, M.M. (1996) 『小説の言葉』(伊藤一郎訳) 平凡社 (平凡社ライブラリー)
- 南之園博美 (1997) 「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究: 外国語としての日本語テキスト読解の場合」『世界の日本語教育』7, 国際交流基金日本語国際センター