

# 詩を教材とした日本語教育

— インドネシア，ダルマ・プルサダ大学での実践を例にして —

田井真聡

(2020年10月5日受理)

Utilizing Poetry for Japanese Language Education

— Reviewing my teaching practice at Darma Persada University in Indonesia —

Naoaki Tai

**Abstract:** In this paper, the author reports his teaching practice of Japanese language and literature at the University of Darma Persada in Jakarta, Indonesia. Going along with the theory and practice of Critical Content-Based Instruction (CCBI), the author is seeking a way to utilize Japanese poetry in order to enhance not only the learners' understanding of Japanese language itself, but also their critical thinking and mutual understanding among different cultures.

Key words: Japanese education, poetry, critical thinking, mutual understanding

キーワード：日本語教育，詩，批判的思考力，相互理解力

## 1. はじめに

近年の外国語教育においては、語彙や文法の反復ドリル練習を中心とした紋切り型の教授法ではなく、習得言語を用いて学習者自身が知的活動を進めて行く為の言語運用能力や批判的思考力の育成を促進する内容重視の教授法が、広がりを見せ、現場によっては定着している様子が報告されている。この傾向は、日本語教育にしても同様である。高等教育における日本語学習においては、多様性の中にあつての相互理解力を育んで行く言語教育が殊に重要であるので、この傾向は歓迎すべき傾向であろう。相互理解力とは、自分とは異なる他者や異文化理解はもちろんのこと、自己理解と内省性を含む知力・人間力のことであり、私自身の教育実践においても、学習者がこうした力を会得していく為の足場作りとなるような授業を心掛けている。

本稿の目的は、インドネシア、ジャカルタ特別州にあるダルマ・プルサダ大学（以下、プルサダ大）で、私自身が実践してきた詩を用いた日本語教育を反省的に振り返ることによって、批判的思考力、相互理解力、自律学習力等の育成を目指す日本語教育におけるの詩

教材の有用性を再考察することである。

## 2. ダルマ・プルサダ大学の現状

それではまず、私が教鞭を執るプルサダ大での現状はどのようなものであるのかを紹介する。これまで私が担当してきたコースは、＜日本文学入門＞、＜日本文学研究：詩＞、＜日本文学研究：散文＞、＜日本文学研究：演劇＞、＜日本文学作品研究＞となる。これらのコースは、文学部日本語学科の三年次のコースになり、カリキュラム上での理念では、初歩的な日本語を学習するコースではなく、日本語で文学を学ぶ専門性の高いコースの扱いになっている。

しかし、日本語学科に所属する学生の大多数は、三年次開始の時点においても初級レベルの日本語力で私の教えるコースを受講しているというのが現実であり、日本語で文学を学び、日本語で文学について議論し、論文を書くということが出来る状態にはない。つまりは、プルサダ大の日本語学部生に対しては、日本語のみで日本文学を教えることは現実的に無理になる。大学レベルの日本語専攻課程において、この現状

は厳しいものであり、身も蓋も無い言い方にはなるが、学生に日本語運用能力を修得させるという点に関しては、成功しているとは言いがたい。

ただし、日本文学は翻訳を通して学べるわけであるし、プルサダ大でのインドネシア人教師によるインドネシア語を介しての日本文学（また文化、歴史のクラス）では、インドネシア語を介しての批判的思考力や発表力等が修練されており、また、日本文学等に関する知識も確かに習得されているので、プルサダ大の日本語学科のプログラム全体の教育としては、一定の評価はできるであろう。私が指摘したいのは、あくまでも日本語学科在籍の学生たちの日本語能力の進展推移が学科プログラムの到達目標と理想からは二三年のずれがあるということである。この様な現状にあっては、授業内容・組み立てを、文学を用いて日本語を学ばせる方向に再調整せざるを得なくなり、文学、殊に詩を用いて日本語を教えるということについて、試行錯誤することになったわけである。

### 3. これまでの内容重視の言語教育と詩教材

先述した本稿の目的からすると少し遠回りのように見えるであろうが、日本語教育の実践者としての私の立ち位置を限り、今回の実践報告の焦点と方向性をはっきりとさせるために、日本語教育者として私自身が考える理想の教授法の根幹にあるアメリカでの学習体験についてまずは言及した後に、従来型の言語教育における教師の役割と内容重視の批判的言語教育における教師の役割を簡潔に対比し、教材、教授法の形態に関しての概略を考察する。

私が高等教育を受け始めた一九九〇年代後半のアメリカの一般的な大学の教養課程では、一般の English と Academic English の違いが、繰り返し強調され、教養課程の二年間において学生が受講する様々な分野の入門的な知識（内容）を習得すると同時に、内容学習の媒体となっている Academic English を扱う能力自体も結果的には向上していく仕組みになっていた。どのコースであるにしろ、学生は講義を聴くのみならず、多くの文献を読みレポートや小論文の作成を必ず要求されるので、情報を批判的に解釈・評価する能力が身に付く。また、クラスによっては、小グループ/クラス全体での議論やプレゼンテーションもあり、英語による発表・創作能力も自ずと磨かれていくことになる。英語の母語話者もそうであるが、特に外国人学生は、教養課程で学ぶことで、英語力（四技能+批判的思考力）を更に深化していくことになる。学士修了時

点に至ると、母語/外国語の枠組はすでに関係なく、学習者の大多数は、英語使用者として上級レベルに辿り着く。

学習者は、それぞれの関わる学習領域において、様々な学術分野の教科書・文献を読み、講義を聞き、リサーチにより情報を得、その獲得した情報を精査し評価する術を学ぶ。また、更に深く知識を得るための問いを立て、再度調査に取り掛かる。これらの学習技能を修得する過程において、理解力や批判的思考力、及び言語運営能力が磨かれていくのであるのだから、アメリカの大学教育一般に見られるような、教養課程から専攻課程への移行プロセスの中で学術的英語力を自然と身に付けていく方法は、高等教育における言語学習としては、実に理に適った言語教育ではないだろうか。そして、その Academic English を教えているのは、英語/英米文学の教師だけではなく、それぞれの分野の専門家たちも彼らの専門（内容）を教えながら、英語という言語を自ずと教えているのである。こうしたアメリカでの ESL・学部学生としての体験があるが故に、日本語教育に携わるようになってからも、教師自身の専門性に根ざした内容重視の言語教育ほど有益なものはないと確信を持っているのだ。

それでは、日本語教育における教師の役割はどの様に認識されて来たのか、どの様な内容で日本語が教えられて来たのかを考えてみよう。教師の役割の変化については、「内容重視の日本語教育—大学の場合—」の中で、岡崎陣が適確に説明しているのだから、そこから引用しながら要点を整理する。

従来型の教授法では、「教師は教科書にて与えられた言語項目や機能をいかに効果的に学習者に提供するかという提出者の役割を担うだけと言ってよい」。一方で、内容重視型では、「教師は（学習者の）ニーズを分析したりカリキュラムを編成したりというコースデザインに関わることを一切行わない。言い換えれば、『何を』から切り離された『いかに』を考えることを教師の主な任務とする従来型に代えて、内容重視では、『何だから』、『何を』、『どのように』の全てが教師の首尾範囲内に入ってくるのである」（岡崎 1993、括弧内は引用者による）。

しかし、学習者が習得を目指す言語を介して「内容」を理解していくこと、また、そうした内容についてより深く解釈・評価をしていけるような批判的思考力の育成を目指す言語教育においては、「教師は言語の教師でありながら言語ではなくむしろ内容に精通する必要性が出て来る」のは必然である（岡崎 1993）。この必要性を克服していくことは、日本語教師にとって大きな課題ではあると同時に、大学における日本語教

育をより学際的で教養課程や専攻科目との関連性の強い言語教育としていくための契機となる可能性が秘められているのではないだろうか。

ただ、現状における内容や教授法の形態については、教師が選定した特定のトピックやテーマを、学習の場の中核に据えて言語技能や批判的思考力の養成を狙うテーマベースの教授法が、一般的には主流であると言えるだろう。私が目を通した限りの実践報告や、プルスダ大の他の教師たちを観察している中で感じた私見ではあるが、テーマベースの教授法においては、テレビ番組や映画、漫画やアニメなどの日本のポップカルチャーが、教材として多用されている。これは、初級レベルの学習者に対しては、実に有益であると考えられる。たとえ広く浅くではあっても、大多数の学習者の関心事に触れているし、日本語技能の習得、及び日本語を介しての批判的思考力の習得と実用を試みる内容重視の日本語教育への良き入口となっていることは確かであろう。また、テーマとしてのポップカルチャーは、特に専門性を備えていなくても一般論的に論じることも可能であるので、教師にとっても比較的取り扱い易い教材である。

テーマベースの教授法では、他にも歴史や伝統文化、政治や宗教などをテーマとした教材を用いることにより、日本の文化・社会的背景と学習者自身のそれとを関連付けながら相互理解を企図しつつ、日本語能力も習得していくような授業も多く展開されている。また、環境問題や紛争などグローバルな話題を学習者が論じ合ったり、意見発表ができるような方法も見られる。これらのテーマは、ポップカルチャーよりもより突っ込んだ議論を生み出す可能性があり、必然的に、学習者に求められる日本語能力も多少高度になるので中級レベルの学習者に適しているのであろう。

さて、テーマベースモデルの実践において、文学作品は用いられているのかと言うと、それなりの数の実践報告はされているのだが、散見されるのは俳句を中心に短い日本の伝統的定型詩を扱った授業である。しかもそれらの授業の多くでは、定型詩の鑑賞と理解に重きを置くのではなく、学習者自身に俳句を創作させ作品を議論する手法が用いられている。日本語の表現力と一定の批評力の育成という点では、これも有益な学習法ではあるが、やはり文学作品の深い読みを通しての批判的思考力や相互理解力の育成はどうしても後回しになってしまっているように思える。また残念ながら、昨今の日本語教育の現場では、どこか文学は使い古された過去の教材として隅に押し遣ろうとする雰囲気があるのは否定できない。確かに文学教材を批評するなり、文学を通して日本語を学ぶとなると、学習

者には中・上級レベルの日本語が要求され、教師側にもある程度の文学的専門性が必要となるので、厄介な教材と言えそうなものかもしれない。しかし、高等教育の中で実践される内容重視の日本語教育というコンテキストにおいては、文学（詩）は日本語教育における有益な教材のひとつであり、それを教材とする選択肢は確保されるべきであろう。殊に、教師側にその知識と熱意があるのであれば、文学は学習者の日本語能力、批判的思考力、相互理解力を高めていくために有益な教材であると思う。私の場合は学究的な背景にアメリカ文学：詩と詩創作があるので、自分自身の日本語教師としての教鞭活動においては、詩（という内容）に関する知識を活用し、更に詩の有用性を探究していくことが自然なことなのである。

つまりは、先に述べたアメリカの大学での一般教養課程で学ぶ中で Academic English を習得して行く過程に当てはめて考えるのであれば、私は詩という専門性をもって、言語的能力のみならず批判的思考力や学習力を備えたアカデミックな日本語教育をしているのだ。ちなみに、日本でも二〇〇〇年あたりから、主体的、且つ自律的な学びを促進していくという目的を孕んだ「教養教育」の根幹としての「アカデミック・ジャパニーズ」という概念を基にした高等教育における日本語教育に関する議論や実践も盛んになってきている様子が伺える(門倉正美ら 2006)。学び方を知っている。評価・思考の為の抽斗を多く持っている。知的好奇心を動力にし生涯学び、成長し続けることができる。その様な批判的思考力を備えた自律学習者を育成するという高等教育の目的のひとつを考えれば、より専門性の高い内容を用いた内容重視の言語教育も高等教育における日本語学習にとっても有用なオプションのひとつではないだろうか。そして、私の場合はそれが詩であって、その専門分野を基にし日本語を教えていくという可能性について探究していければと願っている次第である。

#### 4. 授業実践

それでは、ここからは二〇一九年前期（九月始まり）の＜日本文学研究：詩＞のクラスを実例にこの教材を用いた授業の実践を検証する。このセメスターでは、同じクラスを四コマ教えたが、受講する学生数は平均して一クラス三十名前後であった。学生の日本語能力においてもほぼ全員が初級レベルで、使う教材も同じであったことから、ここでは、一つ特定のクラスについて報告するのではなく、全体からランダムに題材となる事例を選抜したことを予め断っておく。報告す

る授業実践内容は、以下の二点について集中的に分析することを念頭に選出した。<1> 言語・文化において詩教材がいかに効果的な導入教材であるのか。<2> 基礎的な日本語の学習と批判的な思考力の育成を両立させていく方法を探る。初級レベルの日本語理解力を持つ学習者たちが、いかに日本語を思考媒体として批判的思考力を深めていくことができるのか。

(1) 谷川俊太郎の「やんま」を用いたイントロダクション  
講義初日、「詩の読み方」についての解説に伴走させる形で谷川俊太郎の詩「やんま」を用いた。

「やんま」

やんまのがした  
ぐんまのとんま  
さんまをやいて  
あんまとたべた

まんまとにげた  
ぐんまのやんま  
たんまもいわず  
あさまのかなた

この詩は初級レベルの日本語学習者たちを詩の世界へスムーズに導入をさせることができ、学習意欲や知的好奇心を上手く引き伸ばすことにも役立つことが確認できた。その理由を端的に言うのであれば、この詩は簡単でおもしろいからであって、言葉の学習において遊び心と楽しみは必要不可欠な要素であるからだ。楽しみの必要性は、子どもが母語を学ぶ初期段階の様子からも明らかであるが、高等教育や成人学習における言語学習にであっても同等に必要な要素であることを、学習者も教育者も忘れるべきではない。

実は私が教えてきたどのクラスでも、詩は好きか嫌いかと学生に問うと、圧倒的多数は嫌いだと答える。彼らは、詩は理解できなくて、つまらないと苦情を訴えるのだが、この詩嫌い（思い込み）の壁を乗り越えなければ詩を用いた日本語教育へと踏み出せない。そこで私は、読んで学んで楽しい詩を紹介するべく、自作した教科書のページを捲り、「やんまのがした / ぐんまのとんま…」と読みだしていくわけである。

全部ひらがなで書かれているこの詩を音読できなかった学生はこれまでに一人もおらず、そして音読さえできれば、何だかおもしろい音が繰り返されているということに誰でも気づくことができる。これは以下に記す学生たちと私のやり取りに確認できる。

「この詩の朗読を聞いてみて、また自分で音読してみても何か気づいたことはありますか」と質問を投げかける。すると、「同じ音がある」、「くりかえしがあります」、中には「ライムですか」といった回答

が日本語で返ってくる。ちなみに「ライム」とは、日本語で言う韻であり、英語の <rhyme> を基にしている発言である。インドネシアでは、高等学校での必須第二言語が英語になっているので、英語を基に文学的用語を理解している学生も多い。

話しを本題に戻すが、言語学習において知覚的体験は重要であるので、こうして日本語の音を聞き何かを感じ取る作業は必須であるのだが、それだけではやはり不十分である。その体験した何かを言語化し認知するときに学習効果は増すと思われるので、セメスター初期の導入的単元であるにも関わらず、ここではあえて「韻」という比較的難解な用語を振っておくことにより、同じ音が繰り返されている、「ライム」が使われているという学生自身が気づいたばかりの現象に対しての適切な日本語の語彙を与えた。

この様な教育実践は、読み書きを専門とするアメリカの教育者エリン・オリバー・キーン (2014) の研究・実践に依拠している。子どもたちがどの様にして優れた読み手となり理解を深めて行くのか、また、教師たちはどの様にして子どもたちの学習の後押しをすることができるのかという問いを提示した著書『理解するってどういうこと? 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』の中でキーンは、学習者がすでに知っている知識を活用し新しい未知の世界に関連付けることは非常に重要な作業であるとの主張をし、読解や言語学習の場においていかなる実践がされているのかを報告している。これはアメリカの子どもたち（母語話者、非母語話者両者を含む）の英語学習に関しての研究と実践であるのだが、私の教場においても転用・適用していくことのできる理論と実践である。

学習者がすでに得ている知識や体験を活用し、新しい知識・能力に変えていく、彼らが日本語の優れた使い手・読解者となり、種々の学究的能力を身に付けて行くための補助を教師がすることは、高等教育における日本語教育の場においても、必要ではないか。また、この教授法に関して私自身が現場で他に気づいたことは、既知の世界（乃至、知覚認識可能な世界）から未知の世界への移行を教師が補助することによって、学習者自身に自分もできそうだなという期待を植え付けることになり、彼らの学習意欲、知的好奇心にスイッチを入れることに役立つということであった。実際にこうしたプロセスを経ると、大半の学生たちの顔つきは変わり、これなら自分もできそうだと、おもしろそうだと、詩に対しての興味、延いては日本語学習への興味が膨らんでいくのを見て取ることができた。

さて、こうした現場での手応えを省みると、日本語

初歩レベルの学習者を更に難しいレベルの日本語学習、また日本語を用いてのより高度な知的活動に段階的に導いて行くには、やはりこうした言葉遊び系の詩は実に重宝する教材であると言えるのではないか。それは単純に言語的な難易度が易しいから内容に入り易いということではなくて、ことばの遊びを通して言語感覚の根幹にある音への慣れ親しみを促し、またこうした遊び心のある詩の多くには、物語性があり、詩の読み手が話の展開を追いかけてながら情景を思い浮かべたり、出来事の内容を理解していくというような言語習得に必要な読みの技術の習得に役立つ。物語性が有用であるならば、文学的散文やニュースや雑誌記事でも事足りるのではないかという反論も可能ではあろうが、詩の長さの中には、学習者にとっての扱いやすさがあり、また語られていない余白の部分が多いことにより、読み手自身が自分であったらその物語にどう関わるのか、自分がその物語の登場人物であればどの様に思い行動するのかなどといった想像の自由がより多く働くのではないだろうか。そして、その想像する自由は、物事に対する自分自身の受け取り方や考え方を理解させ、そして相手の立場から物事を考えて行こうとする原動力を学習者に与える。それ故に、批判的思考力や相互理解力を目標とした日本語教育を目指して行く中では、こうした詩に特有な教材としての性質を見逃せないのである。

学習者と学習対象言語の持つ音とを融和させる性質や想像・思考力を促す性質は、詩というジャンルの中でも「やんま」のような言葉遊びの詩や童謡などに顕著に見られる。こうした類の詩が古くから自然と人間の言語習得活動に根ざして来たことを指摘するのはさほど難しいことではない。例えば、英語圏では、<Mother Goose's Rhymes> が、古くから大衆に膾炙し、子どもたちの国語学習そして一般教養の土台としてさえも童謡（ナーサリーライム）が活用されている実例として挙げられるであろう。日本でも一私もブルサグ大での教材として用いることが多いのだが、まど・みちお作の「ぞうさん」のような優れた童謡・詩が数多くあり、国語教育の一環に役立っている。言葉遊び、童謡、子どものための詩は、国語/母語のみでなく外国語の習得にも有効であると思う。

これは日本の小学校における英語教育について考察であるのだが、池尻早紀と畑江美佳（2017）による論稿、「自然な英語の『音読』へつなげる小学校外国語教育—マザーグースを活用して—」でも、言語教育におけるナーサリーライムのような詩の有用性が提示されていて、私も言及したように韻や音の繰り返し、詩の持つ物語性が、初級レベルの教材として適してい

る要因のひとつとされている。加えて、池尻と畑江は、マザーグースの教材としての有用性は、日本の若い英語学習者たちに対して、英語圏の人々の生活や文化への関心を高めさせる要素にもあるとの主張を展開している。ここでは、日本人英語学習者をインドネシア人日本語学習者に置き換えるが、私のクラスで用いた「やんま」も、日本人の生活や文化を紹介することができ、言語と文化を総合的に学習する機会を提供できる教材であると言えるだろう。ここからは、その様な観点を踏まえた「やんま」を用いた授業展開を振り返り、詩教材から異文化理解と自己文化理解へとつなげていく試みを報告する。

インドネシアも日本も海洋国家ではあるが、海産物に関わる食文化や海との関わり方には違いがあり大変興味深い。例えば、「やんま」のなかに「さんま」という単語が出て来る。そこで私が、「秋刀魚」と漢字で板書すると、多くの学生は少なくとも「魚」という漢字は認識でき、<Ikan> というインドネシア語単語に翻訳する形で応答してくる。ただそれだけでは、どんな魚であるのか分かったことにならないのであるし、日本食文化であるとか、日本文化を背景にして書かれたこの詩のより深い理解には至っていないことになる。また、言語学習においては、語彙を膨らませていくことは重要であるので、特に私が担当しているような初歩レベルの学習者が集まるクラスでは、機会があるごとに意識して語彙の増幅に努めることにしている。

そこで、「さんま」は、総体的な魚<Ikan>という言葉ではなく特定の種類の魚を指すものであることを説明した上で、「さんま」とはどのような魚なのか知っている人はいるかと尋ねる。しかし、彼らの多くは、「魚は魚じゃないか」と答える。そこで、こちらの意図を明確にしようと、「みなさん（インドネシア人）はどんな魚を食べていますか」と、水を向けるのだが、あまりはっきりとした答えは返ってこない。しかし、どのクラスでも、しばらくすると、何人かの学生が日本語、インドネシア語、英語のいずれかで、それぞれ思うことを返答してきたり、またそれを機に学生同士でインドネシア語で議論が起きたりするので、それに耳を傾けてみると、結局のところ彼らは、日本人ほどに種類を意識して魚を食しているのではないということが分かった。

私自身改めて日-イの文化の違いを感じ取るようになったのであるが、同じ様な気づきを学生にも体験させ、文化風習の違いについての議論に展開する必要があった。そこで、パワーポイントのスライドで秋刀魚の写真を学生たちに見せ反応を伺うと、面白いことに

どのクラスでも、その意図するところが曖昧なイントネーションで「ああ」と感嘆詞が発せられた。その理由を聞くようにして授業を進めると分かったことであるが、四クラスで合計およそ百二十名ほどの学生のうち、日本を紹介するようなテレビ、雑誌、または何らかの教材で見たこと、聞いたことがあると思出した学生が十数名といったところであろうか。日本食レストランで見たことがあると答えた学生も五六名いた。しかし、実際に秋刀魚を食べたことのある学生はひとりもいなかった。私自身が事前に調べておいた情報—秋刀魚は主に北太平洋に生息するので、インドネシアでは一般に流通していないということ—は伏せておき、あえて単純な質問をぶつけ、学生自身からの自律的な考えを探る。

「海に囲まれた国に住んでいて、どうして今まで秋刀魚を見たり食べたりすることがなかったのでしょうか」との問いには、<Tidak ada>、「(秋刀魚が)ないから」としか返って来なかった。例えば、国民によって好んで食べる魚の種類が違うなどというような具合に、ここではもう少しばかり思慮深い回答を期待したのだが、こちらの意図が伝わらなかったようだったので、設問や誘導の仕方に工夫があるのであろうが、実際に彼らがインドネシア語で考えていることを日本語で発言するだけの日本語能力を未だ持ち合わせていないという現実を、セメスター初期の段階で越えて行くのは非常に困難なことである。よって、この授業では、批判的思考や比較をすることに苦心するよりも、日本文化・言語への興味関心を促進させていく方向により比重をおいた展開になった。一般的に日本人は多くの種類の魚を食するので、「固有名詞としての魚」をたくさん知っているというような紹介で魚の付く漢字を教えたりした。また、先に出て来たような学生の回答「いないから」という不完全な文章から、「インドネシアの近くの海にはさんまはいないからです」のように、今度は回答の仕方の型として、日本語でいくつかの文章を教えたりもした。

このような活動の中から、「鮪」、「鮭」は知っている、食べたことがあると、日-イ文化間において共通した食体験などもクラス内で議論することができた。この一連のやり取りの中で、一人勘のいい学生がおり、秋刀魚という言葉には「秋」という漢字が入っているのはなぜですかという質問をした。結果、その学生がいるクラスでは、秋刀魚は秋の時に旬な魚であるという簡単な説明をすることができ、季節の変化に応じた日本独自の生活形態について解説できた。そして常夏であるインドネシアでの生活形態や考え方にどのような違いをもたらすのかという意見交換も可能になった

のだった。日本の四季については、セメスター序盤の二講義分を別に用意していたので、それらの講義の予習的なディスカッションができた。このような生きたやり取りの中で学習者自身が、すでに知っていることから、関連付けて新しい情報を得、また理解を深めていく様子を伺えたことは、大きな収穫であった。

詩を学ぶ(もしくは、詩を通して日本語を学ぶ)クラスの第一講義において、日本文化や詩への興味を学生の中に喚起できたことは良かったと思う。講義のまとめとして、彼らが様々な情報を得たり、文化風習について考えたりする契機を「やんま」というひとつの詩を読み思考することで、楽しみながら獲得できたのだということを、学生に説明した。その後には口頭で、一限分の講義を受けて少しは詩が好きになったであろうか、自分にも理解できるものだと感じたかどうかを尋ねたところ、彼らの詩に対する抵抗感と苦手意識も大分改善されたことが確認できた。

以上の実践風景を振り返ると、私が教室で今回用いた谷川俊太郎の「やんま」のようなことばあそびの詩や童謡などは、成人学習者に対しても楽しみながら日本語の基礎的学習を促すことができ、クラスでの会話を批判的思考へと向けさせる工夫のできる教材であると言えるのではないだろうか。しかし、反省点としては、「やんま」を一度きりの授業にしか用いなかったため、教材の継続性と学習内容の理解の深化と発展が疎かになったことが挙げられる。例えば、セメスター後期の授業において「やんま」を再読し、同じ海洋国でありながらも食文化の違いはどこから来るのだろうかなどといった議論が行われれば、学生自身が、日本のことのみならず、インドネシア(自分たちのこと)をより深く考えることができたのではないかと思う。こうした振り返りをしてみると、このクラスの為に自作した教科書に収めた詩の数が多すぎて(七編)、一つ一つの作品を掘り下げて理解することや、それぞれの作品が有する日-イ文化の相互理解へ向かわせる「思考の種」を使いきれなかったのではないかと思わされる。今後のクラスでは、教科書に収める詩の数を減らしたり、もしくは収録する詩を共通するテーマにより選ぶといったような工夫も必要であろう。

## (2) 石垣りんの「洗剤のある風景」を教材とした授業展開

さて、ここからは、日本語を思考媒体として批判的思考力を日本語初級レベルの学習者に習練させていくための試みを紹介する。石垣りんの「洗剤のある風景」を用いた授業は、セメスターの後半に二講義に渡り行った。この課の第一講義の前には、予め私がリサーチを導く目的で用意した質問を基にして、学生にイン

ターネットで情報を検索させた。質問は以下の通りである。<1> 石垣りんは何年に生まれ、何年に亡くなったか。<2> 詩人であったほかに石垣りんの職業は何であったか。<3> 石垣りんが著作した本の題名を一冊挙げなさい。<4> 一九二三年に日本の関東地方で起きた大災害はなんであったか。<5> インドネシア社会にある不公平や差別についてあなたの意見を述べなさい。

誘導的な設問ではあるが、先ずは日本語を用いての情報収集作業に慣れさせる目的が、この課題にある。また、これらの質問に答えて行く中で、石垣りんという詩人の生きた時代背景やその影響を考えさせることで、テキスト理解の基盤作りと詩を読み解いて行く一つの視点を見本として提供することになる。また、情報の調べ方、学び方を学ぶということは、学生たちの中に自律学習能力を植え付け、その成長を促すという効果も生まれてくる。もちろん、これらの目的は、課題を指示する際に時間をかけて説明するので、学習目的は学生の中でも明確になる。学生たちの持ち寄った調査結果を授業の初めに議論し、補足説明をこちらから加える。これらの予習的活動がどの様にして深い読みや批判的思考力の習練につながっていくのかについては、しばらく後に議論するが、先ずは以下に「洗剤のある風景」を引用しておく。

#### 「洗剤のある風景」

夕暮れの日本海は曇天の下  
目いっぱい広がりで  
陸地へと押し寄せていた。  
列車は北へ向かって走っていた。  
ふと速度が落ち  
線路脇に建つ家の裏手をかすめる。  
台所らしい部屋のあかり  
窓際に洗剤が一本  
小さな灯台のように立っていた。  
大波が来たら家もろとも  
たちまちさらわれそうな岸辺に。  
何というはらかな景色だったろう  
——あそこに人間の暮らしがある。  
乳白色のさびしい容器を遠目に  
私はその先の旅を続ける。

この詩を教材として選んだ理由の一つは、この詩には日本的な自然・人文地理学的な風景が繰り広げられる中にも、異文化読者であるインドネシア人学生でもスムーズにこの詩の世界に入って行くことのできる要素があるからだ。詩の中に出て来る「列車」や「海」などの主要なイメージは、インドネシア文化においても日常の風景である。また、列車や海のある風景から

インドネシア人の学生が感じ取るものは、日本人とはもちろん違うわけであって、彼らがインドネシアと日本の共通点と相違点に関して考察する機会になる。つまりは、他者を理解しながら自らを内省するという相互理解へと移行し易い教材として選出したわけだ。

導入のし易さに加えて、「洗剤のある風景」には、複雑な要素を孕んだ数々の対比が見られるので、この詩の読みは、読み手自身に内在する対比性を認識させ多面的な自己理解を促す教育効果が期待できる。例えば、荒海と陸地、旅人と定住者に見られるような不安定・安定と閉塞性・可能性の対比が見られるが、ここには両者の単純な比較のみならず、独立して存在しているはずの一方が他方を内包しているという矛盾も含まれており、詩の読みを複雑にしている。「なんというはらかな景色だったろう」との詩人の見せる回顧には、線路脇にあるどこか懐かしい家庭の風景は詩人にとっては手を伸ばせば届きそうで全く届かない場所であることや、すぐにでも倒壊してしまいそうな脆さを内包した人の営みが、実は雄大な景色の一部であるという気づきが見られる。こうした詩人の心情を理解し、読み手が自分自身をそれに重ねてみることにより、他者を理解する営みにつながると同時に、読み手の置かれている立場や世界観をも探っていくような多面的な読みを可能にするのだ。

ただし、初級レベルの日本語学習者たちと共にこうした深い読みを実践していくには、私（教師）自身による解説と読みの指導にかなりの比重が乗せられることになり、学生自身の自主的な読解、解釈には結び付け難いという問題がある。しかし、日本語言語能力を育成しながら、読解力や批判的思考力を開発していくことを目的にした授業では、学習者の言語能力がある一定のレベルに至るまでは、こうした弱点を含む教授法ではあったとしても、必要不可欠な導き方であると感じる。要旨を述べれば、読みの授業で用いられる「読み聞かせ」「考え聞かせ」の手法を取っているわけで、一つの読み方・考え方として、私自身の読みを提供しているのだ（キーン 2014）。事実、これにはポジティブな結果も見られ、それぞれのクラスで均等に優れた発言が多く発せられた。一つ実例を挙げると、女子学生の一人は、七行目の「台所らしい部屋のあかり」に着目し、「女の人のいる場所」という解釈を発表した。これに対して、私から幾つか誘導的な質問もしたが、彼女は日本語と英語を混ぜながらも、伝統的に女性が立つ場所である台所を横目にして、詩人が列車で旅を続けるという姿が印象に残ったという趣旨の発言をした。セメスターの終盤において、これは実に励まされる結果であった。

先述の学生がいたクラスでは、彼女の発言の結果、自然と日本におけるジェンダー問題についても言及できる流れになったこともあり、この課の予習においてさせておいたりサーチにおける質問<2>と<5>に戻って議論ができた。一九三〇年代から七〇年代の日本で女性が社会の第一線で働くとはどういうことだったのか、などという歴史的、社会的な事情も踏まえた日本像を学生たちと分かち合うことができた。そして、インドネシアでは女性の社会進出についてはどうなっているのかなどと、彼ら側にある物語を考えさせることにもつながった。

教師による指導・導きに大きく頼ることなく自律的に学習・思考していく力を養う目的においては、先の事前リサーチ課題が大いに役立ったと思う。一九二三年の関東大震災について自ら情報を得た学生たちには、石垣りんの年表と重ね合わせてその情報吟味させた。すると大抵の学生は、石垣りんはまだ子どもだったということに気がつく。さすがにその震災で当時幼子であった詩人の母親が大怪我を負いすぐ後に亡くなってしまったという事実まで自らの力で調査した学生はいなかったが、それを補足説明し、石垣りんという詩人の人格形成や世界観にどんな影響があったのだろうかとの問いを立てた。すると、彼ら自身がまたその問いに対して自ら考え始めるという具合で、必要最低限の手助けと自ら思考し回答を出すというサイクルを作り、授業を展開した。これに対しても、「お母さんがいなくなって、寂しかったけど、頑張らなくちゃと思った」などというような回答が寄せられたので、詩を用いて思考力を刺激していく、自分から見て異世界にある事柄と自分を関連付けさせていくという教育目標は達成されていると一定の評価はできるのではないかと感じている。

## 5. まとめ

プルサダ大で実践してきた詩を用いた日本語教育を反省的に振り返って見たが、言語能力、批判的思考力や相互理解力を育もうとする試みのなかで、詩教材が

効果的に用いられるのだという可能性は提示できたと思う。詩には楽しみながら言語学習の基礎となる音や語彙の学習、またその言語が根差す文化理解につながる素材が多くちりばめられている。そして、入門的な言語教育を推進するのみならず、政治、社会、歴史、文化等々人間の営み全般にわたる題材を提供できる。また、言語的な技術が駆使され言葉巧みに紡がれる詩は、言語学習者に最良の教材となると主張したい。

詩が人間の生活や活動そのものから溢れ出る言葉による感情や思想の表出であるが故に、教材としての詩は、無尽蔵に学習テーマを提供し、言葉の持つ豊かさをいかに学習者に提供することができるのではないか。つまり、教材として用いる詩の選出の仕方次第で、教師は教えたいテーマを自由自在に設定することができ、達成しようと願う教育目標をより効果的に実現していく術を持てるのではないだろうか。批判的思考力を備えた自律学習者を育成し、相互理解力を有する人材の輩出という高等教育の目的のひとつを考えるとき、高等教育における日本語教育者として、詩の持つ可能性に掛けてみたい。

## 【参考引用文献】

- 池尻早紀、畑江美佳 (2017) 「自然な英語の『音読』へとつなげる小学校外国語教育—マザーグースを活用して—」『四国英語教育学会紀要』37, pp.1-14.
- 石垣りん (2015) 『石垣りん詩集』伊藤比呂美編 岩波文庫.
- エリン・オリバー・キーン (2014) (山元隆春・吉田新一郎訳) 『理解するってどういうこと?』新曜社.
- 岡崎眸(1994)「内容重視の日本語教育—大学の場合—」『東京外国語大学論集』49, pp.227-244.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房.
- 谷川俊太郎 (2007) 『これが私の優しさです 谷川俊太郎詩集』集英社文庫.

(主任指導教員 川口隆行)