

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	相互理解に培う日本語教育を指向する現場から : ダルマ・プルサダ大学での授業実践報告と考察
Author(s)	田井, 真聡
Citation	論叢 国語教育学 , 18 : 47 - 58
Issue Date	2022-07-31
DOI	
Self DOI	10.15027/53673
URL	https://doi.org/10.15027/53673
Right	
Relation	



相互理解に培う日本語教育を指向する現場から―ダルマ・プルサダ大学での授業実践報告と考察―

田井 真聡

一 はじめに―筆者のダルマ・プルサダ大学での取り組み

(一) これまでの取り組み

インドネシア、ジャカルタにあるダルマ・プルサダ大学（以下、プルサダ大）で教鞭を執りながら、私はこれまでに詩を教材とした日本語教育の意義について考察し、更には、批判的思考力や相互理解力に培う日本語教育の実践を目指して取り組んできた。読み書き、聴き取りに会話と、言語技能習得に偏重した短絡的な教育法ではなく、外国語学習をとおして、他者の文化言語を理解し受容すると同時に、学習者自らの言語文化についての理解を深めて行く。そして延いては、多様性のある世界の中に位置づけられる〈自分〉とは何者なのかについて批判的に考えることのできる真の国際人としての素養を習得しているような教育を志した。そのような取り組みについては、「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」と題した、広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」第一号（二〇二〇）に掲載された実践報告と、同じく広島大学大学院刊行の『論叢 国語教育学』一七号（二〇二一）の「詩を用いた日本語教育における『論想』を促す授業」にも記してある。

今回の稿で、報告する新たな授業実践例に至るまでの流れは、それらの報告にある教育理念と授業実践の延長線上にあるものである。よ

ろしければ、拙稿であるが、参照されたい。

(二) 教場の紹介

この稿では、プルサダ大での〈Telaah Karya Sastra Jepang 日本文学作品研究〉での実践を報告する。このクラスは、二〇二二年三月開始の Genap セメスターに開講されたものであり、私はこのクラスを四コマ担当している。クラス開設曜時は月曜日と木曜日に、それぞれ十時と十二時半からとなっている。受講学生数は、月曜日十時のクラスから時間順に、それぞれ、二十六名、二十二名、二十名、二十四名である。全体の男女比は、男、四十三名、女、四十九名であり、クラス別に見ても、すべてのクラスでの男女比は、ほぼ半々である。ちなみに、一般的にインドネシアのセメスター制は、Genjil と Genap と区別されていて、直訳すると、「奇数」と「偶数」となり、要するにセメスター一、二ということである。学年度は毎年九月に始まるので、Genjil が前期、Genap が後期である。セメスターの呼び名ひとつをとっても異文化による特徴があってもしろいものである。

〈日本文学作品研究〉は、三年次後期に受講するように奨励されていて、受講生には、ある程度（理想としては、日本語能力検定で三級以上）の日本語理解の素養が求められている。そして、このクラスの

カリキュラム上の大義名分は、学生たちに卒業論文を書くための基礎的な能力を習得させるということである。そして、四年次前期には、もう一段階深く突っ込んだ研究的読みの実践をさせるという意義を含ませた（日本文学・韻文・散文）クラスを受講させるという流れがある。日本語（ネイティブ）の非常勤講師である私には、学部側からそのような概要説明が言い渡されているので、私のクラスでは、以下のような「授業到達目標」をシラバスに掲げ、学生たちに説明した。

一、文学、日本語学習を通して、批判的思考力や総合的学習能力を身につける。

一、日本文学を日本語で理解し、応答していく基礎力を身につける。このクラスでは、主に詩を読み解く。

一、文学作品研究に必要な知識や技能を身につける。

学部としてこのクラスの目標として掲げている理念理想はすばらしいし、事実、教えこたえのあるクラスであることは確かだが、私が接している現場の現状も明かしておく必要がある。

まず、全体的には、受講生の日本語レベルはさほど高いところはない。中には、基本的な会話すらままならない学生もおり、口頭または文章で、私が日本語で出すごくシンプルな指示や説明すら分かっていない場合もある。あきらかに日本語で文学を学んだり、論じたりするレベルではないことが見て取れる場合は、インドネシア人教師が教えている同じクラスを受講するよう登録変更を勧めもするし、大抵の場合は、本人の判断で、履修登録の変更をする。現行のセメスターにおいては、そのような学生が四名いた。私のクラスに残る学生のうちの半数近くも、実際はかなりの補助的指導を必要とするレベルにあるのだが、私一人ではなかなかそこまで手が回らないのも悔しい現実である。ただし、ブルサダ大で講義をするようになって、私も今年で七

年目になるが、このクラスを受講する学生全体のレベルは、毎年少しずつ上がってきているように思える。実際、今回のクラスでは、私が受け持つ四つのすべてのコマにそれぞれ、日本語で自分の意見を述べることができ、ある程度の議論も交わすことのできる学生が、三、四名はいる。加えて、三年次前期に開講している「日本文学入門」のクラスを私から受講した学生の多くが、継続して私の教える作品研究のクラスに入ってくるという傾向もこの二、三年の間は顕著に見られ、学生たちも色々と工夫しながら、日本語理解と学業の習熟度を深めようとしているのだと思う。

とは言っても、課題として文学作品を読ませ、クラスにおいて共に考察し、自発的に議論を交わすというようなやり方ができるわけではない。実際、私が教える学生たちにとっては、そのような高度で自律的な学習法が、すぐさま有益な学習法になるわけでもない。学習効果の促進と理解のための足場作り、補助作業をすることが大事である。よって、私が受け持つ教場では、文学作品を扱いながら付加的に日本語学習の基礎的部分（語彙や文法等）の指導を施し、日本文学作品研究に必要な基礎的知識や技術を少しずつ提供している。これらと同時に進行する形でまた、読みの指導、文学テキスト理解のための方略なども行う。謂わば日本語、日本語文学という学習領域を、細分化したり、系統立てて別個に教えたりするのではなく、大胆にも一そして無謀にも一ひとつの学習領域として有機的に捉え、その中を縦横無尽に走り回ってみようではないかというのが、今ある私の教場での試みである。そのような学習の場で学生たちには、日本語の知識や文学研究の基本能力を習得すると同時に、相互理解のプロセスの中で、自分自身を見つめ直し、（自・他についての）新たな発見を得てもらいたいと願っている。そして、その手伝いをしながら私も、国家や民族、そして世

代の違いを乗り越えて、彼ら彼女らの世界を理解しようと努力している。そして、そのような試みから、教師と学生という関係性においての相互理解が生まれ、また教師である私自身、そして、学生たち自身のうちに、それぞれの自己理解が育まれて行くようなダイナミックな日本語教育のクラスにすることができないのではないだろうか。

二 授業実践報告

(一) 川崎洋の「海で」と「言葉」をセットにした授業の目的

ブルサダ大での〈日本文学作品研究〉のクラスでの初回から三回目までの講義では、川崎洋の詩、「海で」と「言葉」をセット教材として活用し、講義とディスカッションを行った。これら三回の講義には、〈相互理解のむずかしさ、もどかしさ、おもしろさ〉と副題を付けた。

「海で」を教材にした理由は、この詩には、粹ないたずらで観光客をからかっては楽しんでる宮崎の地元漁師の息子二人と、純な騙されかたをした詩人との会話がそのまま詩になっている点にあり、相互理解とは言っても、そう一筋縄にいくことではないということを示すことができる考えたからである。そして〈海〉、〈浜辺〉というような海洋国インドネシアと島国日本に共通してある普遍的な場所を介して、自分たちにとつての〈海〉と他者にとつての〈海〉は違ってくる場合があること、そして他者理解のためには、その他者の海に近づき見ることの必要性を例示することもこの詩の教材価値を高めている。つまり、相互理解においての他者理解の部分に焦点を当て、自分の視点から一旦離れることを推奨することができる教材なのだ。一方で、「言葉」を対のテキストとして置くことで、今度は自分自身の世界、自分のものの見方、捉え方を自由に探らせることができる。それは、この詩の中にあるルビ無しの〈♪〉マークと最後の問いかけ、「あ

なたの『真実』は／私の『真実』？」によって、読者が自分自身で考え答えを見つけることを奨励しているからだ。つまり、一方が他者理解へ、もう一方が自己理解へと、ベクトルが向いているこれらの二篇の詩をセットにすることで、相互理解を基軸とした日本語教育の導入教材として、自他理解へ向けて学習者の意識を向けさせ、またそのための方略を論じ始めるのに有益な教材となるのだ。以下に「海で」と「言葉」を引用しておく。

「海で」(1)

今年の夏 ついこのあいだ

宮崎の海で 以下のことに出逢いました

浜辺で

若者が二人空びんに海の水を詰めているのです

何をしているのかと問うたらば

二人が云うに

ぼくら生まれて始めて海を見た

海は昼も夜も揺れているのは驚くべきことだ

だからこの海の水を

びんに入れて持ち帰り

盥にあげて

水が終日揺れるさまを眺めようと思う

と云うのです

やがて いい土産ができた と

二人は口笛をふきながら

暮れかける浜から立ち去りました

夕食の折り

ぼくは変に感激してその話を

宿の人に話したら

あなたもかつがれたのかね

あの二人は

近所の漁師の息子だよ

と云われたのです

「言葉」

演奏を聴いていなくても

人は

♪を耳の奥に甦えらせることができる

言葉にしなくても

一つの考えが

人の心にあるように

むしろ

言葉に記すと

世界はとたんに不確かになる

私の「青」

はあなたの「青」なのだろうか？

あなたの「真実」は

私の「真実」？

(二) 他者のことばから他者の世界をイメージする

セメスターのはじめに、学生たちには、文学作品、特に詩を読みながら、日本語能力の底上げを目指し、学生たちが自分自身でテキストを読み解く力に身に着け、そして、相互理解力を養うことが、このクラスでの目的であると、二、三十分かけて詳しく説明した。その後、読みのプロセスと称して、ことばの理解のための方略を論じ、次回から読む詩として、如上の二篇の詩を紹介（パワーポイントスライドで表示）し朗読した。詩のテキストは、単語調べの課題と共に配布するという流れで初回の講義を終えた。

まずは、ことばの理解のため方略の部分を紹介し、検証していく。「海で」の導入も兼ねて、二つのことばを掲示したスライドを見せた。「海」、〈友情〉と、両方ともほとんどの学生たちが、私からの説明なしですでに理解しているような単語である。スライドを展開させていくと、それぞれの語の日本語での定義と、インドネシア語訳が出てくるようになっていくが、それを表示する前に学生たちに問うと、単語の訳は、どのクラスでもすぐに返答があった。ただ、単語単位の翻訳ではなく、海を、友情をことばで説明するように更に問いかけると、満足な返答はなかった。日本語は疎かインドネシア語でも、単語の説明、定義は出てこなかったのだが、ことばをことばで正確に定義するとは、意外にも難しいことなのである。それが外国語であるならば尚更のことであろう。

しかし、それが難しいからと言って、それを等閑にしたままでは、外国語学習は進展しない。そこで、辞書を使ってことばの意味を調べるといふ作業を私のクラスでは、学生たちに徹底してやらせている。また、ひとつひとつのことばや表現を解説していくなかで、類語や関連語、そして反対語についても講じることができ、日本語の語彙増大

を促すこともでき、日本語能力が不足している学生たちに対しても補助的な学習を提供することができる。たとえば、〈海〉という単語からは、〈海洋〉、〈大洋〉、〈海原〉などと関連語を紹介した。また、授業の展開次第では、〈湾〉、〈入り江〉、〈浦〉、〈海峡〉、〈水道〉、〈瀬戸〉などと、地理的形狀によって変化していく〈海〉にかんすることは紹介もできる。ことばの理解、語彙の増大という作業は、読みの初期段階において、その量が多すぎてしまうと、学習者たちの能力と感情的な受容力を超えてしまう可能性がある。しかし、元になる詩のテキスト自体のことばの数が少ないので、謂わば学習者は、ことばの量に気圧されることなく、テキストに内包された〈学習の場〉に立ち入り、ひとつひとつのことばを紐解くことができる。もしくは、〈更に深く学ぶ意欲〉を持つのだ。

こうしたことばの学習に加えて、詩の読みのプロセスの中では、ことばが表象し、また内包している世界をしっかりとイメージさせている。たとえば、〈海〉ということばであるならば、文字による定義のみならず、そのことばが言い表している海を具体的に想像させるのである。想像を補助する目的で、インターネットで画像検索をやらせている。ことば理解において視覚的補助を得ることは重要であり、特に、日本的な風景が背景にあることばであるとか、日本文化、またはある時代に特有なアイテムを表象することばである場合は、頭の中で明確なイメージを思い描けるということは、日本語学習をしている学習者にとつては大きな意味を持つ。それにこれは、詩を読む際には、殊更大切な作業である。またこれは、〈ものを調べる〉という作業を習慣づけさせる目的も孕んでいるので、単語調べの作業と合わせてひとつの課題とすることが多い。

これについての具体的な事例を挙げると、初回の講義で用いたパワ

ーポイントのスライドにある〈海〉ということばの下に、南国インドネシアを彷彿とさせる夕焼けの海岸、曇天の下荒波打ち寄せる光景、最後に、太平洋の大海原、と海にかんする写真を三枚掲示した。それから、いま自分たちの頭の中に思い描いた海は、どの写真に近かったかと学生たちに尋ねる。すると予想通りに、南国の海と大半の学生たちが答えた。追加で、バリのリゾートビーチの写真と赤褐色の瓦屋根の街並みが海岸線に並ぶ写真を見せると、これが彼ら彼女らにとつての海のイメージであることが確認できた。この授業展開、導き方については、後日、些か誘導的であったと反省しており、インドネシア人学生たちが〈海〉ということばから抱くイメージをより正確に捉えるためには、彼ら彼女ら自身に、自分のイメージと重なる写真を見つけ発表させた方が良かったのであろうと思う。

しかしながら、〈海〉ということばから、なぜ特定の海を思い浮かべたのかについて、学生たちに考えさせることで、自分が育った町の海やこれまで見て来た海での体験なりが、自らの世界観に影響していることを感じ取らせることもできる。そしてイメージ検索は、誰でも簡単にやってみて、比較的負担の少ない課題であるにも関わらず、効率のよい学習を教室の内外で提供することができる。たとえば、私のクラスでは、検索の際の具体的なキーワードの入れ方や効果的なリサーチの筋道の立て方について、解説したり、議論したりする。たとえば、「海で」の中にある〈海〉を想像する場合は、「宮崎の海」を思い浮かべることができた方が、詩人の世界に近づくことになるのだから、検索をする際に、単純に〈海〉とキーワードを入力するのではなく、「宮崎」、「海」、「海岸」などと複合的なキーワード検索の仕方を伝え、実践して見せ、その結果見つけた写真（夕暮れ時の宮崎の海岸）を表示してみせた。この様な作業を繰り返すことで、詩の中にあることばから何

かを想像する際に、常に自分たちの世界に寄せてイメージしていた学生たちも、段々と、詩人が見聞きし体験した世界に寄せた、よりの確なイメージを持つ（写真を検索できる）ようになる。実際に以降続く単元で扱った石垣りんの「私の前にある鍋とお釜と燃える火と」を読んだ際の課題では、「鍋」や「釜」の写真を見つけてこさせたり、ことばとしての定義やインドネシア語訳を発表させた際には、いわゆるインドネシアで普段使われているような調理器具ではなく、それなりに日本風の調理器具としての鍋の写真を見つける学生も数名出てきたりした。また、この詩に出てくる「釜」が、へっついがまだ一般的な台所で使われていたような時代に使われていた釜であることを理解している学生も二、三名いた。

ことばの意味を正確に捉えることができるように、辞書を使いことばを知り、インドネシア語訳を見つけ、そしてまた、イメージを鮮明に持つことで、ことばと詩全体を先ずは立体的に捉えていく。そして、詩に描かれた世界、すなわち、インドネシア人学生たちにとつては、他者の世界となる日本人の詩人が見聞き体験した（また創作したものも含めた）世界に歩み寄ることで、他者理解に向けた大きなステップになるのではないか。同時に、そこには自己吟味も可能にする学習のプロセスがあるので、自他について批判的な考察を促すことになる。

(三) 理解し合うことのむずかしさ

人間のコミュニケーションにおいては、考えや感情すべてが揭示されるわけではないことと、それ故に、ことば数少なく深い意図をもって語られる詩を読み解く作業は、コミュニケーション一般においての理解のための大きな一助となる力を養う訓練となり得ることは、すでに述べたとおりである。これに加えて、「海で」を用いた授業では、語

られたことばを文字通りに受け取ることができることばかりではないのが、人間のコミュニケーションの複雑さであることに注意を向けさせ、より発展的な理解のための方略について考えさせることができた。たとえば、私たちのコミュニケーションにおいては、それが一般的な会話であれば、文学表現であれ、さまざまな修辭が用いられているが、誇張もあれば、婉曲もある。冗談や皮肉もある。ことばの行き違いもあれば、もちろん、意図的な悪意のある嘘もある。「海で」には、漁師の息子二人による洒落があり、詩人がそれをおもしろく感じている姿があり、ことばのやり取りのむずかしさ、ふくざつさ、たのしさを伝えるのに格好な教材としての一面が見られる。

第二回目の講義においては、学生たちには先ず、基礎的な問いを投げかけ、詩中にある会話がどこでどのようにして成立しているのかを整理した。宮崎の浜辺で、旅行中の詩人（語り手）が、そこに来合せていた地元の若者二人と短い会話をした、という登場人物と場面設定の理解は、大体どの学生もできていた（または講義内での誘導的な問いによって、理解できた）ことが確認できた。ただここから更に一歩踏み込み、学習中の言語にて理論的な説明をすることが、外国語学習においては重要であると思うので、なぜ詩人が旅行中であると言えるのか、そしてまた、なぜ若者二人は地元民であると言えるのか、その根拠をテキストから示すように促した。十九行にある「宿の人に話したら」の〈宿〉を根拠にし、「宿に宿泊しているのだから、詩人は宮崎に住んでいる人ではない」と日本語で答えた学生が、私の担当する四つすべてのクラスに各二、三名いたので、他の学生のために、その答えをインドネシア語に訳してもらった。木曜日の十二時半のクラスでは、一人の学生が、十四行にある若者の発言「いい土産ができた」に注目して、「土産があるから観光（者）です」と答えた。土産と観光を

結び合わせ理解しようとした学習者の努力が見て取れる。このように単語単位で思考を展開させ、既知から未知へと進んで行こうとすることは、外国語学習においては奨励されるべき事であると同時に、文脈理解の欠如はよくあることで、こうした学習機会を有効活用することが好ましい。土産という単語を理解し、詩の語り手「ぼく」が旅行者であることを関連づけたことは間違っていないことを伝えたいので、クラス全体でもう一度該当箇所を読み直し、再考する。すると、「いい土産ができた」と言った声の主体は、若者であり、旅行中の「ぼく」ではないこと、また、若者二人が土産にしたものは、「空びん」にいった「海の水」であるという文脈が、より一層明確になった。このようにして、学習者たちが、何を理解して、何を理解していないのかを速やかに察知し、即興的且つ、大切な読みの指導の展開がし易いのも、読む量が少ない詩のテキストならではの利点である。

大まかな文脈整理が済んだところで、この授業の核として、私が据えた四つの一連の質問を投げかけた。(一) 読者として、あなただっただらこの若者たちの話を真に受けるだろうか。(二) 詩の中の「ぼく」は、信じたのか。(三) 「ぼく」は真相をどのようにして知ったのか。(四) そして、「かつがれた」と分った「ぼく」はどんな気持ちになったであろうか(この質問では、あえて「詩人、川崎洋」として「ぼく」を見ることに強調点を置いた)。

(一)の問いかけに対しては、全クラスの平均で見ると、八割以上の学生が、自分だっただらこの話は信じられない(真に受けない)と答えた。ただしこれは、二十行目にある単語「かつがれた」の語彙説明を行った後で問いかけたこともあり、詩中の若者たちの話が単なる冗談であること理解しており、すでに本当の話ではないという前提私からの問いを受けたのだと思う。それなので、もし自分がこの話を直

接聞いていたら、あなたはこれを信じるだろうかという仮定の質問としてのニュアンスが薄れてしまい、私が意図した学生たちの素の反応、初期段階でのテキストへの感想を聞くことができなかった。ただし、中には、「生まれて始めて海を見た感動を基にして、こういう発想を持つ人がいたとしても、おかしくはない」と発言した学生もいた。(彼は、はじめに日本語で答えたが、思うように答えられない様子だったので、インドネシア語で回答するように促すと、このような内容の答えが返ってきた)。

なぜ私がこの質問をはじめに持つて来たのかと言うと、他者理解の推奨は、自己の埋没でも忘却でもないからであり、常に自分の立場を相手の対にしてバランスを取ることが重要であると信じているからだ。また、(もし自分が相手の立場にいたら)と自己投射しながら考えて行くことは、他者理解のための初期的なステップを踏むことになるので有益であるからだ。感情移入、共感、自己投射による相手の立場の想像、と自己を主体とした他者理解は、初期的な(浅薄な)自己理解であるとの議論が近年の認知心理学や文化的な研究領域で交わされている傾向を、ブレイディみかこが、その著書『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』の中でまとめているが、賛否両論あるにしても、他者理解においては、自分を中心とした他者理解を経てこそ、より発展的で深化した他者理解、すなわち、ブレイディみかこのことを借りるならば、「他者を他者としてそのまま知ろうとすること。自分とは違うもの、自分は受け入れられない性質のものでも、他者として存在を認め、その人のことを想像してみることに」につながっていくのではないかと思う(ブレイディ 二〇二二)。また、インドネシア人学生に、他者としての日本人、日本のことば、文学、世界観の理解を促して行く際に、彼ら彼女らには、インドネシア人としての自己理

解と誇りを持って、日本人を理解して欲しいと願っているからだ。これは、私がいま日本語を教えている教場において否応無しに存在している歴史的現実、つまり、日本の犯した侵略戦争と日本語普及・強制政策の爪痕と未解決のまま放置されて来た人々の怨嗟の残滓を忘れてはならないと強く感じているからだ。それ故に、相互理解を育成しようとする日本語教育においては、自他の理解のバランス、だれかに同化するのではなくて、ありのままの自分を批判的に理解し、受け入れ、誇りを持ったうえで、自分とは異なる他者をもありのままに受容し、批判的に考え、想像していくという作業が重要なのではないだろうか。

さて、(一)と(三)の問いは、最後の質問への接続的な問いであり、答えも容易にテキストから見つけることができる。実際、多くの学生が、十八〜二十三行を根拠にして、「ぼく」が若者二人の話を信じた(受け入れた)こと、そして、「宿の人」によって真相が明らかにされたことを理解していた。これらの質問は、学習者にテキストをしっかりと読めば(相手の話をしっかりと聴くならば)容易に理解し、またそれが正しい理解であると確信できることも多くあることを示すことができる。誰かが発したことばには、その人を理解する為の鍵がある。これを明瞭にしたうえで、「ぼく」と「近所の漁師の息子」たちとの会話に戻り、しかしながら、ことばをとおして他者を理解していくうえでは、ときにそこに内包される複雑な要素に注意しなければならぬことを再考した。空の一升瓶に海の水を詰めていったい何をしているのかと、尋ねた「ぼく」の問いに対して、「生まれて始めて海を見た」と、地元漁師の息子二人がついた嘘、鹽にあげた海の水が終日揺れるという童話的な洒落。ここに我々人間のコミュニケーションのむずかしさ、もどかしさ、おもしろさが凝縮されているのではないか。

これに加えて、テキストには明示されていないことを、どう推測し、

想像していくのかについて考察していく目的で、(四)の質問を用意した。この詩の語り手「ぼく」、あえて言うなら詩人川崎洋は、この二人の嘘をどう受け止めたのか。学生たちに分かり易いように、詩人は嘘をつかれたと分かった時に、怒りを覚えたのか覚えなかったのかと、補助的な質問も重ねた。以下に学生たちの回答を何点か抜粋するが、回答は私が記録したノートに基づいて、できるだけ学生の声をそのまま残すようにした。ただし読み易さを確保するために、ある程度手直しをしたうえで、括弧内には、学生たちの回答の理由を記した。

一番多かった答えが、「詩人は怒った」であった。(人に嘘をつかれるのは、嫌なことだから。騙すのはよくないことだから。自分だったら怒る、など)。他には、「がっかりした」(話が本当ではなかったから)や「悔しかった」(馬鹿にされたから)や「絶望(失望)した」(理由の説明はなし)などといった発言もあった。一方で、「別になんとも思わなかった」(嘘をついた人が、知らない人だから)と、関係性の度合いによって、反応が変わってくるというような主旨の意見を述べた学生もいた。この学生は、上記括弧書きの部分は日本語で回答したが、それはどういふことかとの私からの追加の問いに対しては、インドネシア語に英語を交えて説明した。この学生のいるクラスでは、彼女の答えに触発されてか、「作者は怒っていない」、「ふつう」、「なにも考えていない」などという答えがあった。どのクラスにおいても、大半の学生は黙っていて、その中からランダムに指名して、答えを促してもあまり答えられない答えは返ってこないのだが、それでも積極的に発言する学生は、各クラスに五、六名はおり、彼ら彼女らが、日本語で行う読みの方略を習得しつつあり、自らの思考を言語化しようと努力している様子が伺えるので、教えていても励みになる。

積極的に、自律的に学習に取り組んでいないように思われる学生た

ちの指導をどうするのかについて、色々と試行錯誤しているが、最近では学習者どうしが教え合える機会を講義やディスカッションの流れの中で作ろうと工夫している。これはすでに述べたが、日本語理解のレベルが高く、私と日本語でやり取りのできる学生に、インドネシア語で答えや思考プロセスを再度発言させることで、日本語理解が追い付いていない学生にも学習機会を与えることができる。たとえば、いま考察の俎上に載せている質問(四)では、木曜日の十時開始のクラスの一の学生の回答が秀逸であったので、彼には答えをインドネシア語で言い直してもらい、私とのやり取りを再現した。

彼によると、詩人は初めから二人の若者の「話が本当の話だと思っていない」はずだという。

なぜそう思うのかと尋ねると、話の内容が「ファンタジー過ぎる」という。つまり、鹽に入れた海の水が、揺れるわけがないことは、誰でも分かっているはずだということだ。

しかし、そういう発想をする人がいるのかと真に受けることもあるのではないかと聞くと、「でも、『変に感激して』と言っているから」と、十八行目の「変に」に注目して返答した。そこで、この詩人は、初めから話半分で聞いていたので、後で騙されたと分かってもさほど怒らなかつたのかと思うのかと確認すると、『変に』なので、普通に(素直に)話を信じてない」のではないかとという説明が続いた。

他の二十名以上の学生は、ここまでの日本語での彼とのディスカッションの殆どを理解していない様子であったので、発言をした学生に、彼の答えの主旨をインドネシア語で説明するように促した。この教授法による学習効果については、一定の評価はできると思うが、改善すべき点もある。先ず思いつくのは、回答した学生にすべてを訳させるのではなく、私も加わり、インドネシア語で彼との会話を再現できて

いれば、思考プロセスの発展・展開をより明瞭に他の学生にも揭示できたのではないかと思う。これから先インドネシアでの日本語教育を続けて行くのであれば、私自身のインドネシア語能力も、授業内容の補足説明ができるくらいのレベルに引き上げて行く必要があるのかと感じている。インドネシアの中等教育では、第二言語として英語は必須科目であり、英語理解をする学生も多いので、英語で説明してもいいのだが(事実、自身も英語に頼ることが多いのだが)、外国語学習の教室という限られた環境のなかで、三言語が飛び交うようになると、かえって混乱してしまう嫌いもあるし、どうしても学生の英語能力にかなりのばらつきがあるので、やはりインドネシア語での補足説明やディスカッションを取り纏めていくための程度能力は、日本語ネイティブの講師であっても身につけて行くべきであると思う。

(四) 不確定な事柄をどう確認し理解するのか

テキストには明示されていないことをどう推測するのか、他者が語り尽くしていない内容に坎しての理解をどのようにして掘り下げて行くことができるのか。こうしたことを真剣に考えるきっかけを与えるために、(詩人川崎洋は、若者一人に騙されて腹を立てたのか)、という問いを立てたわけだが、この問いは、(文学作品研究)のためのリサーチの方法を紹介していく呼び水にもなっている。

そこで(講義二の終わりに、相互理解のためには、対話を続ける、すなわち、それは語られたことばを基盤に理解を進めていくのみならず、語られたことばを軸にして問いかけをし、答えを探っていくことであるという簡単な説明をした。そして、第三回目の講義の前に読まずべき課題として、茨木のり子著の『詩のこころを読む』から、「海で」についての茨木による解説の抜粋を渡した。

その短い文章の中には、川崎と親交のあった茨木だからこそ明かせた、「海で」の制作にまつわるエピソードが綴られている。茨木曰く、川崎洋は、「宿のおばさんに『その二人は近所の漁師の息子ばい』と笑われて『だまされても、ちっとも腹が立たず、その逆に嬉しいとか、とてもおいしい小咄を堪能したような気分でした』と書いています」。これによって、クラスの中で、川崎洋自身が抱いた感情について推測したことが確認できたわけだが、他者の発言やことばの空白について、問いを立て、質問を發し、答えを求めるといふ行為とは、(リサーチ)そのものであるという説明ができた。また、文学作品研究という営みにおいては、こうした作品について書かれている解説や批評、作者本人による個人談などのテキストを読むという作業の有益さを、学生たちに理解させることになった。こうした(間テキスト)的な読みの作業と理解構築は、このセメスターをとおして続けていくように授業計画を立てている。

(五)「言葉」を用いた補完作業

これまで検証してきたとおりに、「海で」を用いた講義とディスカッションでは、相互理解についての概念を導入しつつ、自己理解と他者理解の両方について考え、理解への方略を実践できるような課題と講義内での活動を試みた。しかし、インドネシア人学生が、日本人作者の宮崎の浜辺での体験を基にした詩を、詩人の視点から理解しているところとする時には、どうしても理解のベクトルは他者へと向かい、相手ベース、テキストベースの理解構築であったり、想像に偏重してしまったりする。別にこれ自体は悪いことではないと思うのだが、自他理解の土台の上に相互理解が育まれていくという内容での導入的講義シリーズ三回であったので、読者の自由発想と自分に寄せた視点からの

風景にも改めて触れておく必要があると感じたので、「言葉」を補完的教材として組み込んだ。

川崎洋の「言葉」は、茨木のり子が述べているように、「語ろうとすればするほど逃げてゆく、詩の矛盾」(茨木 一九七九)を叙述した詩であり、意思表示のむずかしさ、内在する現実を表現することのむずかしさを表した詩ではないだろうか。そんな限界のあることばによって記された「不確か」な他者の世界、そして自分自身の世界をどうやって理解するのか。そのような葛藤を叙述している詩である「言葉」を講じた私としては、こうしたニュアンスをインドネシア人学生たちに伝え切れたかという点、正直自信がない。ただ、詩の最終連にある問いから、ここまで学生たちと考察してきたことがらを振って、私(日本人)の海は、あなたの(インドネシア人学生)の海なのだろうか。私たちがそれぞれ(海)ということばによって言い表そうとする現実とは、どう違うのか。そこから連想されることにはどんな差異があるのか。はたまた類似点はあるのか、などと思考を促した。包み隠さずすべてを言うならば、これらの問いも私のクラスでは空回りして、学生たちには、私の問いの意図するところが伝わっていなかったと思う。しかし、一人の学生からの答えは、ある程度の希望を私に与えてくれた。彼女は、「自分が生まれた所、経験によって、海はやっぱり違ってくるんじゃないか」と発言した。それ以上のことばは続かなかつたので、「だから、人の言う海を想像するときには、自分の海を押し付けたりしてはいけないよね」と付け足すと、そうですわねと頷いてくれた。そしてまた、自分の(海)を大切にするように、他者の(海)も大切にできたらいんじゃないかと、学生たちに向かって私は述べた。

この学生のいたクラスでは、このやり取りの後すぐに、あらかじめ用意していた問いをクラス全体に投げかけた。「ところで、詩の中にあ

る『♪』をどう読みますか」と。そして、「詩人はなぜ♪にルビを振らなかつたのか」と聞いた。これに対しては、どのクラスでも、積極的に意見が表明された。四つのクラスの統計で、「メロディー」と答えた学生が一番多かった(六名)。「音」と答えた学生が五名おり、「音楽」と言った者が三名いた。二人の学生は、「歌」と答えた。「歌詞」、「旋律」ということばを用いた学生も、それぞれ一人ずついた。すべての回答に対して、それでいいのでは、と私は返した。詩人が読みかたを指定していないならば、それは読み手の好きに読んでもよいとの招きなのではないかと思うからだ。私は音楽には決して明るいほうではないのだが、「♪」の記号は、「八分音符」であろう。しかし、テクニカルな読みを当てはめて、(はちぶおんぶ)と発音するのは、この詩の読みを妨害してしまうことになる。だから、「人はメロディーを耳の奥に甦らせることができる」でいいではないか。「人は旋律を耳の奥に甦らせることができる」でいいではないか。そこには読者の自由が保障されているのではないだろうか。だから、日本語の詩を読むからと言って、必ずしもインドネシア人読者が日本の言語・文化、詩人の世界観に近寄って行くことだけ(他者理解だけ)が、詩の読みではないのだということ、インドネシア人読者が、日本語の詩をおして、自分自身の世界を思い描くことだって可能であることを伝えることはできたと思う。

三 おわりに

相互理解に培う日本語教育を目指す現場において、インドネシア人学生と共に試行錯誤しながらも、これまでに学生たちの自己理解と日本語、日本文学の理解をおしての他者理解を促す努力をしてきた。反省すべき点、改善すべき点は多々あるにしても、日本語学習をお

して、批判的精神に根ざした理解力、他者の発したことば、残した余白から他者の立場を想像し、理解し、受容していく能力を育む教育の姿勢には、大きな可能性があるのではないかと信じている。

今回は、ダルマ・プルサダ大学での教育実践にて、用いた川崎洋の二篇の詩を実例に挙げて、詩教材の可能性を検証したが、詩には、他にも多くの教材としての価値があり、単純に日本語の能力を身に付けさせる言語教育ではなく、言語教育をおして想像力、読解力、批判的思考力、相互理解力を習得させるための可能性を秘めている。それは、詩の数少ないことばであるとか、語らない余白の部分が、人間のコミュニケーション全般に類似しているからである。詩を読み解くということそのものが、人間のことばのやり取り(たとえば会話によるコミュニケーション)をおしての相互理解に直結し得ると考えている。その様な可能性豊かな詩教材を用いながら、これからも他者と共に生きて行くために必要な批判的精神に根ざした相互理解力を持つ人材を育成する教育を続けて行ければと心から願うばかりである。

注

(1) 「海で」と「言葉」の出自である、詩集『象』と『祝婚歌』は、入手困難なため、引用は、この稿でも用いた茨木のり子著の『詩のこころを読む』から。

参考文献

- (1) 茨木のり子(一九七九)『詩のこころを読む』岩波書店
- (2) 田井真聡(二〇二〇)「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」(『広島大学大学院人間社会科学部研究紀要「教育学研究」』第一号)

- (3) 田井真聡 (二〇二二) 「詩を教材とした日本語教育ーインドネシア、ダルマ・プルサダ大学での実践を例にして」(『論叢 国語教育学』十七号)
- (4) ブレイディみかこ (二〇二二) 『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』文藝春秋

(広島大学大学院博士課程後期三年)