

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—

金 龍男・武 一美・古屋 憲章

要 旨

私たちにとって、実践研究とは、教師自身が教室で生起する現象に寄り添い、記述し、次の実践へとつなげる営みである。

本稿では、日本語初級段階の学習者を対象とした総合活動型日本語教育クラスにおいて、ことばがどのように発生し、どのように共有されていったかを、質的、縦断的に記述した。その結果、次のようなサイクルが繰り返されていたことが確認された。①あることばが発生する。②ことばがそのことばが使用された文脈を伴ってクラスメンバーに共有される。③表現したい内容が拡張する。④表現した内容が共有される。⑤新たなことばが発生する。①～⑤のサイクルの繰り返しは、そのまま個々の学習者がことば（日本語）を獲得していくプロセスでもある。以上の記述内容を踏まえ、①～⑤のサイクルが繰り返される場を、ことば（日本語）を獲得するための教室として提案する。

キーワード

ことばの発生 ことばの共有 内容の拡張 ことば（日本語）獲得のサイクル
日本語を用いてやり取りをするクラス

1. 私たち教師に実践研究はなぜ必要か

「授業が終わると学習者がイキイキと話し出す」。「授業が脱線したときに、学習者のユニークな面が見えてくる」。このような経験を持つ教師は多いのではないだろうか。一方で、私たち教師は、次のようなことに心を砕く。「授業の中で、学習者の発話を活性化させるには、どんなトピックを提供したらよいか」。「学習者にどんな表現を教えたらよいか」。

ことばはことばそれだけで存在するのではなく、人と人の間に生まれることを私たちは知っている。ことばは「わたし」と「あなた」、「わたし」と「あなたたち」の間に生まれる。しかし、私たち日本語教師は、そのことを忘れがちである。

初級段階の日本語教育において、教室活動は、あいさつの表現や生活場面で必要になる表現のインプットとアウトプットに終始しがちである。その結果、目の前の学習者が持つ豊かな内面はなおざりにされる。学習者にとって生活場面で使用される表現を習得するこ

とは、たしかに必要であり、学習するに値する。しかし、初級学習者の頭の中には、簡単で単純な概念しかないのだろうか。特に、日本へ来て間もない学習者であればこそ、様々な場面で多くのことを考えるだろうし、考えたことを日本語で表現したいと思うのではないか。第二言語としての日本語は、母語により頭の中にある概念が日本語の語・文と結びついたときに発生・発展していく。それゆえ、学習最初期の学習者は、まず、表現したい内容が母語で頭に浮び、頭に浮かんだ母語の語・文を日本語の語・文に翻訳することにより、自らの思考を表現しようとする。私たちは、言語教育は表現したい内容と語・文の結びつきの総体としてのことばを扱う営みであると考え。ゆえに、教師は、初級であるからといって、学習者の頭に母語で浮かんだ表現したい内容を日本語による表現へと導こうとすることを躊躇すべきではない。

以上の問題意識から、本論文の実践研究は生まれた。本稿では、初級活動型日本語クラスにおいて、ことば（日本語）がどのように発生し、どのように共有されていったかを、質的、縦断的に記述する。実践研究は、教室で何が生起していたのかを振り返ることにより、問題を発見したり、新たな気づきを得たりする営みである。そのため、私たちにとって実践研究は、次の実践をデザインするために不可欠であった。

2章、3章では、教室でことば（日本語）が教師と学習者、学習者と学習者の間に生まれたプロセスを具体的に描き出し、読者が私たちの実践クラスを追体験することを試みる。

2. 実践研究と実践クラス

2.1. 本実践研究に至る経緯

「考えるための日本語」（以下「考える」）は、細川（2002）に基づいた日本語教育実践として、早稲田大学日本語教育研究センターに設置されている。「考える」は、日本語による「読む・書く・聞く・話す」の総合的な伸長を目標とする活動型クラスである。「考える」の大きな特徴の一つは、教科書を使用しないことである。クラスに集まった学習者は一学期間をかけて考えたいテーマの一つを選ぶ。そして、テーマと自分との関係について徹底的に探究し、レポートに書き表す。クラスでは、議論およびレポートの検討が日本語で行われる。日本語母語話者ではない学習者が自身の考えを、日本語を媒介として表出し、他者ととも内容への議論や検討を繰り返し行い、テーマを深めていくことは決して容易ではない。そこで、「考える」は、中級から上級レベルの日本語学習者を対象にしたクラスが先に開設され、初級学習者向けのクラスは、ようやく2007年春学期から開始された。当初は、それまで培われてきた中上級クラスでの実践をそのまま初級クラスにも取り入れようとしたが、すぐさま初級学習者を対象とする実践ならではの様々な困難にぶつかった。初級学習者は語彙や文法などといった言語面での知識が非常に乏しいばかりではなく、自身が表現したい内容を日本語で表現する行為そのものもほとんど経験したことがない。そのため、中上級クラスのように一つのテーマを一学期間かけて議論・検討する活動を初級クラスに適用することは、学習者に数々の困難を強いる結果となった。

2007年春学期に初級の「考える」がスタートして以来、当該クラスの担当者は上述し

た現状を受け止めた上で、初級学習者に合った活動へと改善すべく、担当者間話し合いや縦断的なクラス活動の振り返りを重ねてきた（武他、2008）（今井他、2008）。本稿で記述対象とする実践は2008年秋学期の実践であり、初級クラスとしては4回目の実践に当たる。担当者は3回の実践を重ねる中で、中上級クラスと同様の活動を行うことは困難であると感じていた。しかし、抜本的な解決策を見出すことはできなかった。4回目の実践に至り、口頭でのやり取りを中心に自分に関する様々なこと—例えば、自身の経験、今現在考えていること、将来についてなど、を一学期間をかけて語り合い、最終的に学習者がお互いの人物像を形成することをクラスの目標とした。自分について語り、お互いの人物像を形成するという目標の設定は、この4回目の実践で非常に有効に働いた。学習者は、毎回教室で各々が自分について語り合い、お互いの人物像を形成していった。そして、学習者がお互いの人物像を形成する過程は、同時にクラスにおいて、様々なことば（日本語）が発生するプロセスでもあった。

2.2. 本クラスの位置づけと担当者の考え方

早稲田大学日本語教育研究センターでは学習者の日本語能力に応じ、1～8のレベルが設けられている。1～8のレベルのうち、「考える」が設置されているレベルは1～6である。本稿の記述対象である2008年秋学期「考えるための日本語 1-2」（以下「考える 1-2」）には数字が示す通り、プレースメントテスト等により日本語レベル 1-2（初級前半、初級後半）と判定された学習者が参加した。

「考える」では教科書を使用しないことはすでに述べた。これはどのレベルにおいても「考える 1-2」のように受講した学習者が日本語を習い始めたばかりという場合でも一方針として変わらない。テキストを用いるクラスでは、まず、教師が学習者の日本語のレベルに合わせ、習得すべき表現や文型を用意する。次に、表現や文型のインプットを行う。最後に、使いこなせるように練習させた上で、自分の表現したい内容を日本語の語・文に乗せてアウトプットするよう徐々に促す。しかし、「考える」を担当する教師は上述したような表現や文型のインプットを行わない。教師は「学習者は、学習者である以前に一人の話し手として話したい『内容』があるはずだ。その話したい『内容』を日本語の語・文に乗せて発信することが大切だ。」という考えを持つ。したがって、教師はクラスを担当、運営する者として、あらゆるアプローチを用い、できる限り学習者の発信をサポートする。しかし、教師がレベルに応じた日本語の表現や文型などをリストアップして提供することはしない。

「考える」では、テキストを用いるクラスとは異なり、テストを行わない。そのため、学習者の日本語の伸びが「テストの結果」などの数字で明示的に見せられない。しかし、クラスが終わる頃になると、学習者はそれぞれ「かなり伸びた」「だいたい言えるようになった」「なかなか上手にはならなかった」といった感触を持つようになる。この感触は、クラスを担当しながら学習者が日本語を用いて表現する姿を見てきた教師にも伝わる。「まとまったインプットをする時間」を特別に設けなかったにもかかわらず、学習者が今までクラスでやり取りしながら出てきたことば（日本語）をいつの間にか使いこなし、自然にアウトプットするようになった場面を幾度となく目の当たりにすることになり、驚いたり

感心したりする。

2.3. クラス概要

- ・実施期間／時間：2008年秋学期（08/9/29 - 09/1/26）の15週、週5コマ（1コマ＝90分）
- ・参加者：学習者10名、教師3名（各月曜日、火曜日、水曜日を担当）
- ・学習者の日本語レベル：初級前半（8名）、初級後半（2名）
- ・クラスの目標：学習者が、自分のことや「考えていること」を日本語で表現し、互いのことをよく知り、理解することを目指す。具体的には、自分のことについて話し、他の学習者の話を聞いて話し合う。そして、話し合ったことを文章化する。互いの文章を読んで検討することとおして、日本語の表現を身につける。
- ・活動の流れ：

第1週 (9/29～10/1)	簡単な自己紹介→テーマを決めて自己紹介することを案内	
第2～4週 (10/6～10/22)	テーマ1 「私のふるさと」	テーマ決め→自己紹介テーマ1「私のふるさと」 ▼ 発表準備→発表練習→発表とやり取り ▼ テーマ決め→自己紹介テーマ2「私の生活」
第5～7週 (10/27～11/12)	テーマ2 「私の生活」	▼ 発表準備→発表練習→発表とやり取り ▼ テーマ提示→自己紹介テーマ3「私の○○」
第8～12週 (11/17～12/17)	テーマ3 「私の○○」	▼ 発表準備→発表とやり取り ▼ 各自「私の○○」発表の録音を文字化 ▼ 「私の○○」発表文字化資料の検討 ▼ 「私の○○」やり取りの文字化 ▼ 「私の○○」発表+やり取りの文字化資料の検討 →振り返り（これまでの自己紹介をとおして、クラスメンバーについて理解したことの確認と共有） →500字作文のテーマ決め
第13～15週 (12/22～1/26)	500字作文	▼ 各自500字作文執筆 ▼ 500字作文検討→書き直し ▼ 各自クラスメンバー全員へのメッセージ（「○○さんはこんな人」）を作成

- ・活動の詳細：

第1週に口頭による簡単な自己紹介を終えたあと、第2～12週は、テーマを決めての自己紹介活動を行った。具体的には、三つのテーマ（「私のふるさと」、「私の生活」、「私の○○」）に関し、各学習者がキーワード（B5用紙に記入）・キーセンテンス（A4用紙に記入）を示しながら、クラスで発表を行った。発表後、提示されたキーワード・キーセン

テンスを内容の確認や整理に適宜利用しながら、やり取りを行った。また、三つ目のテーマ「私の○○」（第2～12週に実施）では、先行する二つのテーマにおける活動にアレンジを加えた。具体的には、「発表→やり取り」に加え、発表者が「発表→やり取り」を文字化した上で、文字化資料をクラスメンバーで検討する活動を行った。第8週以前は、口頭によるやり取りが活動の中心であった。学習者は、主に音声により（テーマを決めての）自己紹介活動を行っていた。そのため、他者の自己紹介内容に関し、ほんやりとしか記憶していない可能性があった。そこで、学習者が他者の自己紹介内容をいつでも参照できることを意図し、活動に文字化作業や文字化資料の検討という過程を加えた。

その後の「500字作文」では、まず、これまでのテーマ1～3の発表+やり取りをとおして、お互いに関し、理解したことを改めてクラスメンバー全員で確認した。次に、確認した事項を踏まえ、どのようなテーマが各自の作文のテーマにふさわしいかを相互にアドバイスを合した。最後に各々がアドバイスを参考にテーマを決め、「500字作文」を執筆した。

第15週に、全ての活動のまとめとして、それまで行ってきた発表、およびやり取りを踏まえ、「○○さんはこんな人」というメッセージを交換し合った。

2.4. 記述方法、資料、手順

2.4.1. 記述方法

多くの教師が、日本語のクラスにおいて参加者間で行われる言語活動は、日本語を運用する練習であると捉えているのではないだろうか。しかし、私たちは、日本語のクラスにおける言語活動を、日本語を運用する練習であるとは捉えていない。私たちは、「考える1-2」における言語活動を、次のように捉えている。「考える1-2」における言語活動は、個々の学習者の頭にそれぞれの母語で浮かんだ表現したい内容が、参加者間の日本語によるやり取りをとおして、日本語で共有されていくプロセスである。そのため、本稿における記述は、学習者がどのように日本語を使用したかではなく、学習者がどのようなプロセスで表現したい内容をことば（日本語）と結びつけ、他の参加者と共有していったかが中心となる。

記述にあたり、私たちは、メリアム（2004）を参考に「読者にその場に居合わせたような代替的体験をさせるために、豊かな記述をすること」に留意した。メリアムは、Donmoyer（1990）を引用しながら、「ケース・スタディの代替的経験を読者に伝えるうえで、3つの説得的な理論的根拠」を挙げている。第一の理論的根拠は、「接近可能性（accessibility）」である。ケース・スタディ（の記述）により、「ふつうならばアクセスしないような周囲の状況」を読者に体験させることが可能になる。第二の理論的根拠は「調査者の目を通して見ること（seeing through the researcher's eye）」である。「調査者の目を通して見ること」により、読者に「すでに知っていることを、新しく興味深いやり方で見せ」ることが可能になる。第三の理論的根拠は、「防御性の弱まり」である。「代替的経験だと、防御性や学習への抵抗が生み出されにくい」。したがって、読者は「実際の体験からよりも、より積極的に学べる」。(pp. 348-349)

私たちは、上述した「3つの説得的な理論的根拠」に留意しながら、「考える1-2」にお

いて、学習者がどのようなプロセスで表現したい内容をことば（日本語）と結びつけ、他の参加者と共有していったかを記述する。

2.4.2. 記述のもとになる資料

本稿では、次の性質の異なる三つの資料を利用し、記述を行う。

①授業記録：

当日の担当者が、他の担当者にその日の活動の様子を伝えるために記述したものである。担当者の主観により、記述される。

②音声記録：

毎回の担当者がICレコーダーで参加者間のやり取りを録音したものである。

③発表資料：

各学習者が発表の際、他の参加者に示すために、キーワード（B5用紙に記入）、キーセンテンス（B4用紙に記入）を書いたものである。

2.4.3. 記述の手順

① 12月の音声データをクラス担当者3名で分担して聞き、3名全員が「よく使われていた」という印象を持った語を抽出する。

12月の音声データを聞いたのは12月に行われた学習者間のやり取りにおいて、最も豊かにことば（日本語）が使われているであろうと予想したからである。10月、11月に行われた学習者間のやり取りをとおして、学習者は、お互いに共有できる語を増やしていった。そして、12月には、それまでのやり取りをとおして増やした共有できる語を、自在に使いこなしていた。1月は、それまでの発表のまとめである500字作文の検討、および「○○さんはこんな人」というメッセージの交換を行った。そのため、新たに共有された語はあまりなかった。

②①で抽出した語の中から、抽象度が高いにもかかわらず、文脈に沿った使用がなされている語を選ぶ。（その結果、「変化」が選ばれた。）

③ 10月、11月、12月の音声データをクラス担当者3名で分担して聞き、「変化」に関連するやり取りが行われている箇所を選び、文字化する。

④③の文字化資料を時系列で並べる。

⑤ 授業記録、音声データ、および発表資料を参考に、文字化した部分のやり取りが起こった状況を記述する。同時に、活動の流れに関する記述を書き加える。

記述するにあたり、一つの状況を複数の視点から描くことを意図し、授業記録、音声データ、発表資料という性質の異なる資料を参考にした。

3. ことばの発生・共有・拡張はどのように生まれたか

本章では、「考える1-2」において、学習者がどのようなプロセスで表現したい内容をことば（日本語）と結びつけ、他の参加者と共有していったかを「変化」を軸に記述する。

3.1. クラス開始

本クラスでは、クラス初日から中期までの学習者の発話は極端に少ない。それは、初級レベルであるにもかかわらず、語や文型を教師から提示しないこと、内容が伴わない単語の繰り返しなどを求めないことに起因する。教師が求めることは、自分のことを相手にわかるように語ること、その語りを聞き理解することのみである。授業初日は、身振り手振りと言の英語、辞書の単語の指差しでクラスがようやく進む。開始当初の教室でのやり取りは、主に教師と一人の学習者の間で行われ他の学習者は聞き手にまわる。一部の学習者の発話しかない静かな教室で、教師は、学習者が発話することだけを参加とは考えない。クラスメンバーの発話に耳を傾け、表現内容を受け入れようとする姿勢をクラス参加と解釈する。教師は学習者間で行われる表現の仲介者として、理解できない語句の意味を問うたり説明したりする。そして、聞き手が辞書を引く時間や他の学習者に英語や母語で意味を聞く時間を確保する。また、重要だと思われる話題に関しては、いつ、どこで、だれと、どうして、などの質問を教師がすることによって、学習者がクラスメンバーに自分のことを伝える機会を保障する。

「変化」がクラス内で発生¹するまでのプロセスは、学習者が「ふるさと」について語る10月14日の場面から始まる。クラス開始当初、学習者は、「台湾から来ました。」「イスラエルから来ました。」といったお決まりの自己紹介を行う。しかし、それではクラスメンバーがどんな人なのか全くわからない。そこで、前日の10月13日に、教師からクラスメンバーがどんな人かがよくわかる自己紹介のテーマを決めることを提案する。教師の提案を受け、学習者で話し合った結果、「私のふるさと」を一つのテーマに決めた。しかし、彼らが語る「ふるさと」は、旅行案内のような「～があります。」「暑いです。」などといった語り手の見えない表面的な情報の羅列に留まる。そこで教師は、「ふるさと」の語りをとっておして語り手のことがわかるよう、より具体的な内容を求める。さらにその具体的なもの・ことを心に思うとき、どのような気持ちができるのかについて語ることを学習者に求める。

3.2. ことばの発生～共有～表現したい内容の拡張—「過去のわたし」につながる「思い出」

リナとスエの事例から、「思い出」が発生した経緯と、発生により生じたことについて記述する。

●リナの高校時代の思い出（10/14）

リナは、台湾からの学習者である。大学時代、アメリカに留学した経験がある。リナは、教師からふるさとである高雄（台湾）にまつわる気持ちを表現するよう求められる。その中で、リナから「思い出」が絞り出されたのは、クラス開始から3週目のことである。リナは、高雄について、「とても暑い。」「公害が多い。」「でも私のふるさとだから好き。」と語る。そして、ふるさとの何が好きかについて語る中で、高雄の海岸である高雄浜の「思い出」を語り始める。クラスメンバーは、リナが語る高雄浜の「思い出」に静かに耳を傾ける。

(ア)

リナ：ふるさとのともだち 思い出 いっぱい 高雄浜はうれしい。

教師：高雄浜は思い出があります。

リナ：はい。

教師：高雄浜はどんな思い出がありますか。

リナ：……

教師：高雄浜の思い出 どんな思い出がありますか。

リナ：いつも いつもアイスクリームを食べ……歩きました。

(10/14 音声記録)

リナの語りで注目すべき点は、観光案内的なふるさと紹介からの脱却が、「思い出」によってなされた点である。「思い出」は、今の高雄の紹介ではなく、リナの過去とリナの気持ちへとつながる概念である。「思い出」がリナと教師の間に生まれたことによって、リナの語り、そして、教師の問いかけが具体性を増していく。リナが「思い出いっぱい。」と語ると、教師は「高雄浜はどんな思い出がありますか。」と、具体的に何がリナの思い出なのかを問う。そして、リナは高雄浜を友だちとアイスクリームを食べて歩いたことを語り、クラスメンバーもリナの「思い出」のイメージをそれぞれの頭に浮かび上がらせる。

このやり取りは、ふるさとをとおして学習者の経験や気持ちが具体的に語られたという点で、大きなターニングポイントであった。教師は1週間前から「自分のふるさとへの気持ちを表す」ことを学習者に求めていた。しかし、ほとんどの学習者は、表面的な観光案内的語りに終始していた。そのような状況の中、リナは教師とのやり取りをとおして「思い出」を生み出す。教師は「思い出」をキャッチする。そして、「思い出」をクラスメンバー全員に提示することにより、共有する。「思い出」を共有したことにより、各学習者の表現したい内容が拡張する。その結果、各学習者が自分の経験や気持ちを具体的に表現し始める。

同日2限目、スエも過去につながる思い出を具体的に語り始める。

●スエの子ども時代 (10/14)

スエは、子どもの頃の2～3年と、大学時代を過ごした祖父母の住むフェロー諸島（デンマーク内自治領）について語る。その語りは、とつとつと、途切れがちである。辞書を引き引き、隣のクラスメンバーに助けを求めたり、スエの表現したい内容を推測した教師から日本語の語・文を提示してもらったりといった共同作業の上に成り立つ語りである。スエの語りからふるさとであるフェロー諸島が生き生きと浮かび上がってくるまでには、90分近くの時間を要した。その90分は、忍耐の必要な時間であった。しかし、クラスメンバーは、教師とスエのやり取りに、辛抱強く耳を傾ける。スエのふるさとのイメージ、そしてスエ自身のイメージが、クラスメンバーの中で少しずつ像を結んでいく。スエは、ふるさとを「音」と「におい」から語り、それに「よろこばしい」という自分の気持ちを込めた。この「よろこばしい」は、子どものときの心の震え、そして今語っている心の震えを包含する「よろこばしい」である。

(イ)

スエ：子どもにとって……いろいろ楽しいことが……あります。……きれいなし……ぜんがあります。てん……き……がこもって……（教師：こまって？）かぜが……が……ふきます。こもります……雨が……たびたび……降ります。だからこもります。自然……か……ら……たくさん……音とにおいがあります。私は……子どものとき、子どもがいるとき……大人になります（教師：なったら）フェロー諸島……住みたい……と思いました。海の音、あー んー 波の音、鳥のおと（教師：こえ）フェロー諸島の食べ物のにおい、羊のにおい、くさ……のにおい、海のおい、ながめる……できる……まことによろこばしいです。

(10/14 音声記録)

※スエが事前に準備していたキーセンテンスは、「自然は素晴らしい」一つだけである。上記（イ）の語りは、全て担当者とのやり取りの中で表出された。

スエは、今も毎年夏休みにフェロー諸島へ行く。しかし、スエにとってフェロー諸島が特別な存在であるのは、子どものときの「思い出」－「私は子どものとき、大人になったらフェロー諸島に住みたいと思いました。」があるからであろう。「思い出」の発生を契機に過去を振り返る視点が生まれ、個々の学習者の表現したい内容をも拡張させている。

3.3. 表現したい内容の拡張と表現内容の共有

－「過去のわたし」から「過去と現在の比較」へ

翌日（10/15）には、サトナが「思い出」について十分に語り、共有する中から、子ども時代の自分と今の自分を比較するという視点が生まれる。

●サトナの「子ども時代と今」（10/15）

サトナはイスラエルの死海に近い小さな町アラドで生まれた。サトナにとってアラドは、なつかしい場所である。しかし、住みたいと思う場所ではない。子どものとき、同じ友達と同じ場所で遊ぶことが楽しかった。しかし、今は、例えば、町のパブではみんなが顔見知りであることなどに息苦しさを覚える。アラドには大学も仕事もないため、若者はみんなアラドを出ていく。死海に近い小さな町で、町中のみんなが知り合いであることは、いいことでもありつまらないことでもあるとサトナは語る。サトナの話が終わる。スージーはサトナに問いかける。

(ウ)

スージー：サトナさんが子どものとき一番好きなアクティビティと今一番好きなアクティビティと同じですか。

サトナ：いいえ、同じではありません。友だちと遊ぶときが一番好きだった。いまは一人で本を読むこと、音楽を聴くことが好きです。

(10/15 音声記録)

前日（10/14）に語られたリナの高校時代とスエの子ども時代、そして、この日語られたサトナの子ども時代を受け、スージーは、「サトナさんが子どものとき一番好きなアク

ティビティと今一番好きなアクティビティと同じですか。」と両者の比較をサトナに求める。教師は、スージーの問いをクラスメンバー全員に投げかけ、学習者それぞれの好きなことが、過去と現在から語られる。

ここで「思い出」の発生から、ことばの共有、表現したい内容の拡張までを振り返ってみよう。教室に「思い出」が発生する。教師が「思い出」をキャッチし、教室の真ん中に「思い出」を置く（具体的には、B5の紙に太マジックで「思い出」と書き、クラスメンバー全員に提示する）。「思い出」がテーマとなることで、スエの表現内容がより詳細になる。それを受けてサトナが表現したい内容を「過去・現在の比較」へと拡張する。そして、スージーが発した問いを、教師がクラスメンバー全員に投げかけることにより、「過去と現在の比較」がクラスメンバー全員に共有される。

3.4. 「変化」の発生～共有—「過去と現在の比較」から「変化」へ

本節では、イケとベッチの事例から、「変化」の発生と「変化」が共有されていく様子を描く。

自己紹介の一つ目のテーマである「私のふるさと」が終わり、学習者は話し合いにより次のテーマ「私の生活」を決める。話し合い開始当初、それぞれの学習者がテーマとして語ろうとすることは、「自国と日本の文化比較」、「日本への留学で考えたこと」、「私の友だち」等、多岐にわたった。そのため、それらすべてを包含するテーマとして、ある学習者が提案した「私の生活」が二つ目のテーマに決まった。自ら決定したテーマであるにもかかわらず、学習者は、テーマ「私の生活」が「私のふるさと」に比べ、語る範囲が広く、つかみどころがないことに不安を感じる。そこで、10月27日、教師の発案により、これまで宿題として行っていたキーワード・キーセンテンスを記述する作業を授業時間内に行う。学習者は、2コマ計180分間を使い、「私の生活」というテーマで話す内容を考え、キーセンテンスを書く作業を個別に行う。机はいつものように口の字型に並んでいる。学習者は、キーセンテンス記入用のB5の紙に向かい、何を書こうかと思案する。教師は学習者が何を話題にしようとしているのかを見て（聞いて）回る。学習者が適切な語や文型を見つけれないときには、学習者自身がイメージしている内容に即し、やり取りを行う。時には電子辞書や媒介語としての英語も使用しつつ、学習者とともに適切な表現を考える。やり取りをとおして、納得できる語や文型が見つければ、学習者はそれを使用する。このような教師と学習者のやり取りの中から「変化」が教室に生まれる。

● 「変化」の発生→「クラスのことば」としての位置付け（10/27）

韓国から来た学習者イケは、母国では怠け者であったが日本に来てからは活動的になったと言う。これは、過去と現在の自分を比較してきた本クラスのこれまでのプロセスと、無関係ではない。ベッチもまた、読書という自分の好きなことをとおして、本を読む前の自分と読んだあとの自分を比較し、「変化」を用いる。

この「変化」は、前述した個人作業の場面における教師と学習者とのやり取りの中で生まれた。「変化」は、クラスで初出の語である。「変化」がイケ・ベッチのキーワードであ

ると考えた教師はこの語を板書し、クラスメンバー全員で共有する。教師は「変化」を、「変化」が使用されている文脈とともにクラスメンバー全員で共有するため、イケとベッチに「私の生活」を少しだけ語るよう促す。イケは、教師とのやり取りの中で内容を一度確認していたものの、その語りはひどくたどたどしい。それでも、「変化」を用い、クラスメンバーに「私の生活」について途切れ途切りに説明する。

(エ)

教師：イケさん変化は何。

イケ：change

教師：イケさんは変化しました。ベッチさんも変化しました。変化ということばとイケさん、ホシアさんはどうですか。ホシアさんは日本に来て変化しましたか。

ホシア：うん変化した。

(10/27 音声記録)

この段階において、「変化」の文脈としてあったのは、英語の **change** と、「イケとベッチは変化した」という情報と、ホシアも日本へ来て変化したという情報にすぎない。ここで教師は「イケとベッチはした」という文脈とともに、「変化」を他のクラスメンバーに説明することが重要だと考える。そこで、教師自身が「変化」の意味を説明するのではなく、イケ（オ）とベッチ（カ）に語らせる。

(オ)

イケ：私の変化について話したいです。日本にいろいろなこと、新しいともだち……。

教師：何がよかった。

イケ：あーあー……アクティブ……

教師：活動的？

イケ：活動的になりました。いろいろまな、学びました。

(10/27 音声記録)

(カ)

ベッチ：「私の生活の方法」本を読んだあとで……私の変化がある。『ノルウェイの森』を読んだあと、死ぬことこわがらない。死ぬことをこわがる……前……でも、今すこし……こわくない。

(10/27 音声記録)

「変化」は、何の脈絡もなく、突然教室内に発生したわけではない。「変化」は、「思い出」をもとに過去と現在の比較を経て、「わたしの変化」という文脈を伴ったことばとして、教室内に生まれた。これは、言語教育における語彙のインプットとは非常に異なる。学習者は、クラス活動におけるプロセスの中で生まれたことばと表現したい内容を持っている。ところが、学習者が持つ表現したい内容の拡張が進むと、自分が所持している語と、今、表現したい内容との間に乖離が生じる。「変化」は、その乖離の穴にすっぽりはまるようにして、イケとベッチの中で生み出されたのである。

そのようにして、生まれた「変化」を、教師はイケとベッチだけのことばにはしない。クラスメンバー全員に「変化」を、イケとベッチが表現した文脈とともに提示する。このように、学習者個人に属する「変化」が、クラスに属することばとして位置付けられるこ

とは、自然発生的に生じる現象ではない。教師は、クラスで起きていることを注意深く観察し、学習者の気持ち・表現したい内容をくみ取り、語を提示する。また、教師は学習者から出てきた語をキャッチし、クラスメンバー全員に提示する。このような教師の働きかけにより、「変化」は「クラスのことば」として位置付けられる。

本節では、「変化」が発生するプロセスを描いた。次節では、「変化」の発生を経て、表現したい内容が学習者の中で拡張し、表現内容がクラスメンバーに共有されるプロセスを描く。

3.5. 「変化」の拡張と共有

前節では「変化」が学習者から発生し、それが担当者により文脈のあることばとして提示されたプロセスを記述した。その後、「私の生活」の発表が引き続き行われる中で、学習者は「変化」にまつわる自分の話を語り始める。「私の生活」のあと、11/17に新しいテーマ「私の〇〇」（〇〇は自由に考える）が教師から提示される。テーマは変わったが、学習者の「変化」にまつわる話はさらに続く。

本節では、「変化」が10/27に発生したあとの「変化」の物語、つまり、「変化」に関する学習者の表現したい内容がどのように学習者の中で拡張したか、学習者が表現した内容がどのようにクラスメンバーに共有されたかを描く。

●ベッチの事例（11/10）－「変化」の内容の明確化と共有

ベッチの事例では、それまで明確ではなかった表現したい内容がベッチの中で拡張し、明確化し、クラス内で共有されるプロセスを記述する。

ベッチは、10/27のクラスで「私の生活」のキーセンテンスを考える際、タイトルを「私の生活の方法」とし、「本を読んだあとで私の変化がある。」と話した。そして、例として『ノルウェイの森』を読んだあと、死を怖がらなくなったことを話した。その後の11/10には、タイトルを「私の読書人生」とし、次に示す（キ）のキーセンテンスを用意して発表した。

（キ）

1. 本をよんだあとで私の変化がある。
2. 私は真性の行為が欲しいです。
3. 理論と知識を実践に移して、それでほんとわかります。

（11/10 発表資料）

ベッチのキーワード（キ）の1番目には、「本を読んだあとで私の変化がある。」と書いてある。しかし、本を読んだあとどのような変化があるのか、また、「変化」とキーワード2. と3. との関係は全くわからない。この発表では、ベッチが言おうとすることが、クラスメンバーになかなか理解されない。ベッチは、10/27と同様に、村上春樹の本の例を挙げるが、クラスメンバーのベッチへの理解は進まない。たどたどしく聞き取りにくい話が続く。途中から、ベッチの発表は、意味不明のものとなり、そのまま終わってしまう。しかし、クラスメンバーはそこであきらめない。ベッチの言いたいことがわからない。だからこそ、知りたい。理解したい。クラスメンバーには、これまでの1カ月間、着実に積

み上げてきた共通の土台がある。ベッチが本を読む前と読んだあとの「変化」をめぐる話をしているということはわかる。サトナはベッチに「愛について、何影響しましたか。」(ク)と問う。「影響」は、「変化」をめぐるやり取りをとおして、すでに10/28に「クラスのことば」として位置づけられている。そして、その後、しばしば使用されている。

(ク)

サトナ：私の質問は、この本はたくさん人生について、たくさん思いました。でも、うんー、何影響、あのう、愛について、何影響しましたか。

ベッチ：愛について、私はもう、自然です。心で何が思います。少し、例えば、そのふうな前に、私は??、あとで、自然です。

サトナ：でも、いまは、この本を読んだあとで、あなたとしょうぎとつながり、(ベッチ：つながり)はよく、わかりました。

ベッチ：この本を読んだあと、私のつながり、よく、よくなりました。友達のつながりは、違い(近い?)、うんー、感情は自然ですから、つながりは違い。いい変化です。

リナ：読書がベッチさんに大切なものです。

(11/10 音声記録)

サトナの問い「何」に対して、ベッチは答えようとする。しかし、使用する語も、表現したい内容も不十分なまま「感情は自然ですから、つながりは違い。いい変化です。」と「いい変化」であることのみを強調する。リナにはサトナの発言が理解できなかったのであろう。「読書がベッチさんに大切なものです。」と理解できたことだけを確認する。さらにいくつかのやり取りを経た末に、サトナは再度ベッチに、以下(ケ)のように「この本を読んだあとで、一番大切な変化がありましたか。」と問う。そして再びベッチは「これは私の一番いい変化です。大切な変化。」と同じ答えを繰り返す。

(ケ)

サトナ：この本を読んだあとで、一番大切な変化がありましたか。

ベッチ：この本が読んだあと、たくさんいい変化が、私は感情と行為と自然な?? これは私の一番いい変化です。大切な変化。

(11/10 音声記録)

(ケ)のあと、散漫なやり取りが続く。しかし、その間もずっと考えていたのであろう。ベッチは、以下(コ)の場面で、本を読むとき、筆者の考えや登場人物の考えや行動と自分のそれを比較してチェックすると言う。このように、他者と比較してチェックすることで、自分の考えや行為が良い方へ変化すると述べる。ここに至って、クラスメンバーはベッチの「変化」の表現内容を理解し「おお。」と理解できた喜びの声をあげる。

(コ)

ベッチ：もし、本が行為、考え、何が?? 反対、反対、たくさんあります。本の中に、(……英語で)例えば、反対、たくさんあります。そのとき、私の自分の行為が…

教師：チェックしますか。

ベッチ：チェックしますか。もし私の行為がよくない…

教師：自分でチェックする、自分でチェックして、あとで変化する。

ベッチ：んー、本の読むとき、自分 check します。でも、本（英語）?? 人が考えありますね。
本、読むとき、考え、あります。チェック。
みんな：おお。 (11/10 音声記録)

10/27に「変化」が発生し、クラスメンバー全員に共有される。その後、クラス内のいろいろな場面や他の学習者の「変化」をめぐる語りが繰り返される。しかし、ベッチは、「いい変化がある」「(本を読んだあとで)死ぬことが怖くなくなった」と自分に起きた現象を述べるに留まる。自分の「変化」の本質については語ることをしない。本節で記述した11/10も同様である。サトナが断続的に質問を投げかける。「何影響しましたか。」「この本を読んだあと、一番大切な変化がありましたか。」サトナの質問に対して、ベッチは「いい変化がある」とだけ繰り返す。以降、60分近くもの間、緩慢なやり取りが続くが、他のクラスメンバーは、ベッチの語りに辛抱強くつき合う。ベッチは、「変化」という大きな枠組みの中で語っている。クラスにおけるこれまでのやり取りをとおして、「変化」は、文脈とともにクラスメンバーに共有されている。「変化」の共有が、クラスメンバーがベッチの語りに辛抱強くつき合うことを可能にする。

上記(コ)の最後で、学習者は「おお。」と言う。しかし、本論文の読者は、なぜ学習者がベッチの意味不明の語りが理解できたのかと不思議に思うのではないだろうか。教室ではしばしばこのような現象が生起する。文脈を共有することを積み上げてきた者同士の間では、たとえ使用する語が不足していても、相手が表現したい内容が感知できる場合がある。音声記録からは読みとれない様々な文脈が、学習者間で共有されている。文脈の共有を積み重ねることにより、今、語られている内容の断片だけで他者を理解しようとするのではなく、共有してきた文脈に即し、まだ語られていない表現したい内容を推測しようとする姿勢が学習者に育つ。表現したい内容をめぐり、クラスメンバーとやり取りを続ける中で、ベッチは「人が考えありますね。本読むとき、考えあります。チェック。」と、本の筆者や登場人物の考えや行動と自分の考えや行動を比べ、自分のことをチェックするという自らの態度を説明する。

ベッチの表現したい内容は、「変化」をクラスメンバーで共有すること、そして、文脈を共有することを積み重ねてきたクラスメンバーと「変化」をめぐりやり取りすることをとおして、拡張した。そして、「チェック」により、ベッチの表現したい内容が表現化され、クラスメンバーに共有された。

3.6. 人と人の間にことばが生まれるとき—ことば獲得のサイクルの意味

本章では、「考える1-2」において、学習者がどのようなプロセスで表現したい内容をことば（日本語）と結びつけ、他の参加者と共有していったかを「変化」を軸に記述した。その結果、図1に示すような「ことばの発生→文脈のあることばの共有→表現したい内容の拡張→表現内容の共有→ことばの発生……」というサイクルが繰り返されていたことがわかった。

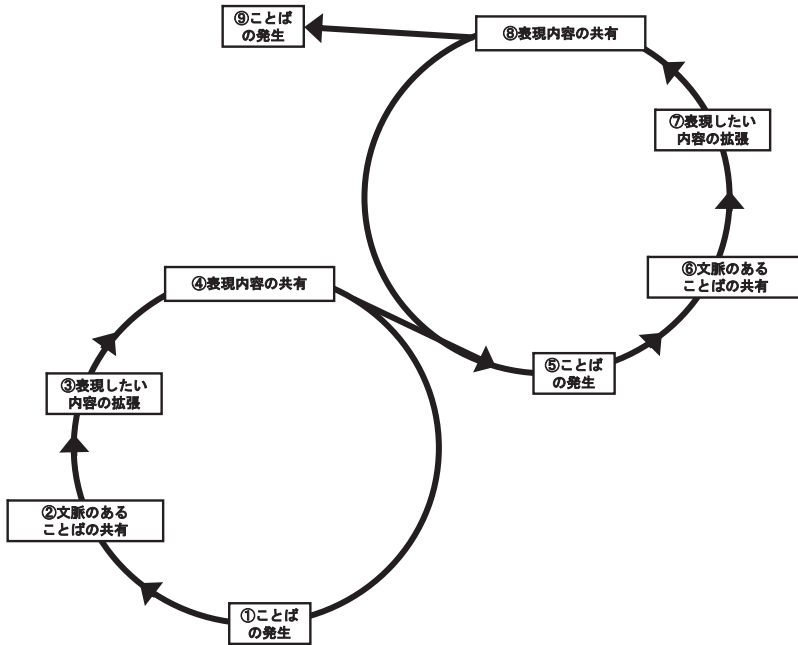


図1 「考える 1-2」におけることば（日本語）獲得のサイクル

上述したサイクルに沿って、3章で挙げた事例を記述してみよう。

①ことばの発生

10/14のリナのふるさとをめぐるやり取りの中から「思い出」²が発生する。「思い出」を教師がキャッチし、クラスメンバー全員に提示する。

②ことばの共有

「思い出」がリナ以外の学習者にも共有される。

③表現したい内容の拡張

「思い出」を共有したことにより、過去を振り返るという視点が形成される。他の学習者もそれぞれ自分の過去を語り始める。

④表現内容の共有

10/15にサトナが自分の過去を語る。サトナが語る自分の過去をやり取りをとおして共有する。やり取りの中から「過去の自分と現在の自分」を比較するという視点が形成される。

⑤ことばの発生

「過去の自分と現在の自分」を比較するという視点が萌芽となり、「変化」³が発生する。

上述したサイクルは、一回限りのサイクルではない。このようなサイクルは、おそらくクラス開始から終了まで絶えず繰り返されている。教科書によるインプットがない「考

える1-2」において、個々の学習者は、ことばの発生→文脈のあることばの共有→表現したい内容の拡張→表現内容の共有→ことばの発生というサイクルを繰り返すことにより、様々なことば（日本語）を獲得する。

このようなサイクルを作り出す上で重要になるのが、教師の役割である。サイクルを作り出すためには、ことばが発生した際に、そのことばをキャッチし、クラスメンバー全員に提示し、共有を促す必要がある。単にことばが発生しただけでは、サイクルは起こらない。教師がことばをキャッチし、クラスメンバー全員に提示するという働きかけを行ってこそ、そのことばはクラスメンバーに共有され、表現したい内容の拡張へとつながっていく。

確かに私たちが「変化」を軸に描き出したサイクルは、絶えず繰り返されていたサイクルのほんの一部にすぎない。しかし、「変化」以外のことばを軸に描き出しても、やはり同じようなサイクルが描き出されることが予想できる⁴。

本論文の冒頭でも述べたように、思えば、私たち日本語教師は、人と人の間にことばが生まれるということを知っているはずである。上述したサイクルは、私たちがすでに知っているはずの人と人の間からことばが生まれるプロセスを幾分詳細に記述したにすぎない。ことばの発生→ことばの共有→表現したい内容の拡張→表現内容の共有→ことばの発生というサイクルを繰り返すことでことば（日本語）が獲得されるのであれば、持っている言語形式が限られている初級段階こそ、日本語を用いて必然性のあるやり取りを行う⁵必要がある。しかるに、多くの日本語教育機関において、初級段階の学習者が自分の経験や考えを日本語により時間をかけて表現する機会はほとんどないというのが現状であろう。2、3章で詳述した私たちの実践は、日本語を用いてやり取りをするクラスの一つの例である。同時に、初級段階の学習者にこそ、日本語を用いてやり取りをするクラスが必要であるという提案でもある。

4. 教師自身が実践研究を行う意義

2、3章では、実践クラスで生じた現象、つまり、教師と学習者、学習者と学習者の間にことば（日本語）が生まれるサイクルを複数のデータから描き出した。こうして描き出された本実践（実践研究）は、私たち教師に何を語りかけるのだろうか。

私たち教師は、クラスの目標を設定した上で、設定した目標を実現するべくクラスをデザインする。そして、一学期間の計画や、教材や様々なリソースを配置する。しかし、当然ながら、日々、クラスで生起する学習やコミュニケーションは、デザイン通りには進まない。そこで、デザインの見直しを日々刻々と行うことになる。そうした日々の、あるいは、学期ごとのデザインの見直し⁶の中から、本実践は生まれた。（詳細は、「2.1 本実践研究の経緯」ですでに述べた。）私たちが本実践に至るまでに行った実践研究とは、クラスの計画・実践・振り返り・見直し・改善・計画・実践のサイクルそのものであった。具体的には、教師が自分自身の実践を様々なデータから詳細に見直し、学習者の動き、教師の動き、クラス全体の動きを可視化し、協働で実践した教師間での議論を経て、まとめた成果を発表し、他者からのフィードバックを得た。これらのプロセスを踏まえ、実践の改

善に関し、教師間でさらに議論し、次の実践へと向かった。私たちは、実践研究をこのような授業改善のサイクルとして捉えていた。

しかし、すでに3回の実践研究のサイクルを経ている本実践を可視化し、論文化する過程で、私たちは実践研究の新たな可能性に気付かされることになった。すなわち、自分自身の実践に益する営みとだけ考えてきた実践研究を、もう少し広く捉えることができるのではないかと考え始めた。

本研究では、「変化」が教室で使われ始めた時点を中心に、その前後の「変化」にまつわる学習者の語りを時間軸で並べた。本論文では言及することができなかったが、「変化」以外にも様々なことばが、教室で使用されていくことで、意味を持ち、それがまた他のことばへとゆるいつながりを持ちながら広がっていった。私たちは、このように人がことばを使うことで、ことばが人を、人がことばを、つなげたり、広げたりしていく場に居合わせた。そして、そういう場に居合わせたという実感をもとに、授業記録や音声記録などを詳細に見ていくことにより、使うことでことばが広がっていくという至極当たり前の現象が教室で生起しているということを確認した。その結果、どのようなクラスであれ、どのようなレベルであれ、教師が学習者の伝えたいという気持ちを尊重し、学習者が、ことばが人をつなげるという実感を持てるような教室が必要であることを、多くの実践者に伝えたいと考えられるようになった。つまり、私たちは、実践研究を自分自身の実践に還元する営みとしてだけでなく、他者の実践にもなんらかの示唆を与える営みとしても捉えるようになったのである。

誤解のないよう付け加えれば、私たちは、日本語教育に「総合活動型日本語教育」のクラスが必要だということを述べたいのではない。人がことばを使い、ことばが人をつなげるということは、どのクラスにおいても、瞬間、瞬間で、起こっているであろう。私たちが自らの実践研究をとおして伝えたいことは、私たち教師は、人と人がことばによってつながる瞬間を敏感に察知しようとするとともに、ことばによって人と人をつなごうとする意識を持つべきではないかということである。

実践研究は、教師自身が教室で生起する現象に寄り添い、記述し、次の実践へとつなげる営みである。それゆえ、実践研究は、教室や自分たちを取り巻いている社会で生起している私たち教師が見落としがちな事象を可視化し、私たち教師自身や自分たちを取り巻いている社会に何らかの示唆を与え、変化を起こす可能性がある。

注

- 1 「発生」とは、母語により頭の中にある概念が日本語の語・文と結びついたと思われる瞬間を指す。
- 2 「思い出」という語は、リナが辞書から探し出してきたと推測される。
- 3 「変化」という語は、教師が学習者とのやり取りの中で提示した。(3章4節を参照)
- 4 私たちは、以前、やはり本クラスを題材としたポスター発表(早稲田大学日本語教育学会2009年春季大会)を行ったことがある。その際、私たちは、ある学習者の日本語学習がクラスメンバーとの相互理解と一体となって進む様子を、「体験」ということばを軸に描いた。例えば、この「体験」も、3.6で述べたようなサイクルの中から発生した可能性がある。(武他、2009)

- 5 森元他 (2009) では、学習者がコミュニケーションする必要がある状況や、これを伝えたい、聞きたいという学習者の意欲や気持ちが「教室におけるコミュニケーションの必然性」であると捉えられている。そして、「教室におけるコミュニケーションの必然性」が現れている具体的な教室場面が提示されている。
- 6 武・今井・古屋 (2008)、今井・武・古屋 (2008)、武・金・古屋 (2009) を参照。

参考文献

- 今井なをみ・武一美・古屋憲章 (2008) 「初級段階における『総合活動型日本語教育』実践のシラバスデザインに向けて」『早稲田大学日本語教育学会 2008 年秋季大会第 12 回研究発表会資料集』 pp. 10-11
- 武一美・今井なをみ・古屋憲章 (2008) 「実践から見てきたこと—初級段階における『総合活動型日本語教育』の意義と課題—」『早稲田大学日本語教育学会 2008 年春季大会第 11 回研究発表会資料集』 pp. 59-60
- 武一美・金龍男・古屋憲章 (2009) 「初級段階における「総合活動型日本語教育」実践から見てきたこと—学習者間の相互理解と日本語学習—」『早稲田大学日本語教育学会 2009 年春季大会第 13 回研究発表会資料集』 pp. 26-27
- 細川英雄 (2002) 「第 5 章 日本語教育は何をめざすか」『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』明石書店、pp. 249-301
- メリアム, シャラン B. (Merriam, Sharan B.) (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』(堀薫夫、久保真人、成島美弥訳) ミネルヴァ書房 (原著は 1998)
- 森元桂子・金龍男・武一美・坂田麗子 (2009) 「学習者が主体的に参加するとき—総合活動型日本語教育の初級クラスの実践から—」『言語文化教育研究』8、pp. 100-123
- Donmoyer, R. (1990) 「Generalizability and the Single-Case Study」E. W. Eisner and A. Peshkin (eds.) 『Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate』 Teachers College