

多様な価値づけの せめぎあいの場としての教室

—授業のあり方を語り合う授業と 教師の実践研究—

舘岡 洋子

要 旨

ある偶発的なできごとから、学習者たちは自らが参加する「クリティカル・リーディング」という授業について、「どんな授業がいい授業か」「どんなテキストがいいテキストか」を話し合うこととなった。そこでは、参加者たちの多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室が浮かび上がった。教室におけることばの学びは、教師が創り学習者が受け取るものではなく、学習者自身がこのせめぎあいの渦中において、他者と協働しながら主体的に創り出すものである。したがって、教師もその動的な場の参加者として実践研究をしていくことになる。

キーワード

授業への価値づけ 実践研究 動態性 価値づけのせめぎあい いっしょに創る

1. はじめに

多くの授業において、教師は授業を「創る人」であり、学習者はそれに参加し「学ぶ人」である。教師は「よい」と考える授業を「創り」、学習者はその価値を「受け取る」ということもできるだろう。しかし、教師が「創った」からといって、学習者はそのとおりに「受け取る」とはかぎらないのは多くの教師が経験していることである。つまり、教師がどんな授業がよい授業かという教師なりの授業観に基づいて授業を計画しているいっぽう、学習者の側にも当然、どんな授業がいい授業かという授業観が存在し、それによって授業への参加態度を決めているともいえるだろう。このように、教師と学習者たちの授業についての価値観（授業観）が複雑に絡み合った動的な中に授業は立ち現れている。

ここで対象とする授業は、「教師が創り、学習者が受け取る」のではなく、「両者が創る」ということを意識して実践された授業である。「両者が創る」プロセスにおいて、教師と学習者はそれぞれどのような価値観や意識をもって授業を創り、参加していったのだろうか。

本稿の目的は、まず、日本語の授業という場が、その参加者たちの価値づけによってどのように創られていくのか、その一端を明らかにすることである。参加者たちの多様な価値づけとその動態性を可視化することができないかと考える。特に、この動態性の中でことを学ぶということはどういうことかを検討する。さらに、上記の検討をふまえて、教室という動的な場で教師自身が実践研究をするとはどういうことなのかを検討する。具体的には、学習者たちによる「いい授業とは」「いいテキストとは」についての話し合いデータを検討することにより、学習者たちは自分たちの参加する授業がどうなることに価値をおいていたか（これを「授業への価値づけ」と呼ぶことにする）を考察し、その中で教師自身の実践研究について検討を加える。

本稿では、次の第2節で、教師の実践研究と学習者の自律的な学習活動との関係について論じ、第3節では、対象とする授業「クリティカル・リーディング」の概要と本稿でとりあげる「できごと」の経緯を述べる。第4節では、クラスで行われた話し合いを分析し、考察する。最後に第5節で、学習者たちが価値づけたことと教師の実践研究との関係について検討する。

2. 実践研究における教師と学習者

2.1. 教師自身による実践研究と学習者の活動

実践研究について、館岡（2008: 43）では、「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセスである」としている。

この実践研究のプロセスは、まず第1に、実践の振り返りにより改善を重ねる実践向上のためのプロセスである。しかし、それだけではない。このプロセスは、教師の成長のプロセスでもある。つまり、実践とその振り返りの中で、実はあいまいであった教師自身の教育観が意識化されたり明確になってきたり、あるいはまた、問い直しが起きたり、変容を遂げたりすることをとおして、教師自身が学ぶプロセスでもある。そして、日本語を教えることと日本語教育研究を行うことの両者を一人の人間が併せもっていることは、学習者のための教育活動でありながら、教師自身の自己表現活動でもあることを意味しており、教師自身による実践研究としての大きな意義がある（館岡 2008: 42-45）。こうしてみると、実践研究のサイクルは、教師のアイデンティティの構築や自己実現とも大きくかわっている（岡崎 2008、池田 2009）。

しかし、だからといって、デザイン→実践→振り返り→改善というサイクルが教師自身の自己完結的なサイクルであるはずはない。実際には、授業は教師がひとりで行うものではなく、学習者が参加してこそ成り立っている動的な営みである。では、もういっぽうの学習者の活動はどうであろうか。学習者にとって、自律的な学習とは、自らの目標にむけて学習を計画し、実行し、振り返り、次なる課題を発見し……そのプロセスを通して自分自身を進化させ続けるという一連のサイクルである（館岡 2002、青木 2005）。つまり、この学習者の学習の進化のプロセスと先の教師の実践研究の進化のプロセスは、同様の学

びのサイクルを描いていることがわかる。なおかつ、この二者は共振関係にある（舘岡2008: 53）。学習者の学びは教師を動かし、また、教師の学び、つまり実践研究は学習者を動かす。

以上のように、教師と学習者が互いに共振し合いながら日々の活動をしているとすると、授業というものは教師と学習者とが「いっしょに創る」ということになるのではないだろうか。異なった価値観をもった者が、複数参加して「いっしょに創る」ということはどういうことなのだろうか。

2.2. 学習者が授業を価値づける実践

今まで、学習者自身が「自らの授業をどのようにすべきか語り合う」という実践はあったであろうか。多くの授業において、コース終了時にアンケート記入などにより「授業評価」を行っている。これは、当該コースを評価することにより、今後の授業に役立てるためが主であろうが、学習者が当該コースで何を学んだかを振り返り、意識化し内省するという目的を併せ持っている場合もあるだろう。しかし、本稿でこれから検討する学習者自身による「いい授業とは」「いいテキストとは」という話し合いは、コース半ばでしかも授業の一部として行い、授業自体を創っていくことに貢献するために行った点で、前述のような「授業評価」とは大きく異なる。

そもそも学習者たちは、一人ひとり、すでに自らが参加するいろいろな授業において、価値づけを行っており、それに基づいて授業への「参加態度」を決めているといえる。たとえば、自分にとってこの授業は新しいことばが学べる授業であり、授業中に実施される単語クイズは役に立つ必要なものだ、だからクイズの準備もきちんと行ってから授業にでたほうがよい。いっぽう、この授業は、クラスメートと話すことが中心の授業で自分にとっては特別勉強になるとは思えないが、テストがなく単位取得が楽なので出席だけはしておこう、など。学習者たちは、どんな授業なのかを自分なりに価値づけ、自分にとっての意味を問い、その中で自分自身の参加の仕方を決めているのである。もちろんその参加態度は実際の参加の中で変容を遂げるものではある。そして、この場合の参加態度は、ある意味、与えられた授業への個人としての参加態度であって、自分たちが授業を変えることができる、あるいは、自分たちが授業を創るということは意識されてはいない。

このように考えると、クラス参加者全員で、自分たちの授業がどうあるべきか、その価値づけについて意識的に語り合うという体験はあまりないのではないと思われる。それは、多くの場合は、授業は教師が提供するものであり、学習者はそれを受け取るものなので、教師が提供するものに対して教室という場で公にそのあり方を論じることはありえないのである。それは失礼なことかもしれないし、なにより、その必要性がない。授業を創る教師とそれを受け取る学習者の関係性が逆転することはありえないのだから。

本稿で述べる「授業のあり方を語り合う授業」は、コース開始時から計画されたものではなく、授業半ばにある学習者からテキストが提案されるという「できごと」をめぐって偶発的に始まった実践である。学習の主体である学習者たちが自分たちの授業を価値づけるということとはどんな意味をもっているのか、以下で検討する。

3. 実践の展開—教師と学習者が協働して授業を創るプロセス

3.1. 教師のデザイン—「クリティカル・リーディング」の概要

本稿の対象となるのは、早稲田大学日本語教育研究センターに設置された日本語科目「クリティカル・リーディング（以下、CR）」の2008年度春学期の授業である。当該学期は、CRは4レベル（中級前半）¹の標準日本語（週10コマ）の中に設定された3コマで、標準日本語を選択した学習者は、自動的にCRを受けることになる。

3.1.1. 授業の目的

CRの目的は、以下の通りである。

- 1) テキストを読み、筆者の主張を理解する。
- 2) 筆者の主張を批判的に検討し、自分の場合と重ね合わせ自分なりの意見を持つ。
- 3) 自分の主張をクラスメートに伝え、クラスメートの主張を理解する。
- 4) クラスメートとの意見交換によって、自分の考えを深める。

CRでは、ピア・ラーニング（館岡2007）の考えに基づき、日本語で書かれたテキストが理解できるようになるだけでなく、テキスト理解を通して筆者の主張に対して、自分なりの意見をもつことが求められる。また、他者とのインターアクションによって、自分の意見を吟味し、思考を深めることがめざされている。最終的には、このプロセス全体で学習者が自分の社会的歴史的アイデンティティについて確認し、あるいはそれを問い直す、再発見するプロセスとなることがめざされている。読み、話し、聞き、書くこと、つまり日本語での課題遂行という狭い意味での学習の目的と、社会的な関係性を構築し自分自身を発見していく広い意味での学習の目的が一体となって、統合的に学ばれることがめざされている（館岡2007:51）。

3.1.2. ユニット編成

授業は1学期間をとおしていくつかのユニットで構成される（表1参照）。08年度春学期のユニットは以下のとおりである。「話し合い」はユニット3の途中で行われ、その結果、新しくユニット5「食糧問題」が創られることになった。

表1 ユニット編成

ユニット	U1	U2	U3 (前半)	話し合い	U3 (後半)	U4	U5	U6
授業回数	5回	5回	2回	2回	5回	5回	7回	6回
テーマ	外国語 学習	境目	学校	いいCR 授業とは、 いいテキ ストとは	学校	自立	食糧問題	家族

1つのユニットはだいたい以下のような流れであるが、1ユニットの中でテキストが1つの場合も複数の場合もあった。

- 1日目 導入（ユニットのテーマの導入）
- 2～3日目 理解（ユニットを構成するテキストの理解）
- 3～4日目 表現（理解したテキストの主張を自分の立場で考え、自分と重ね合わせたうえで、自分なりの主張をする）
- 4～5日目 まとめ（主張を作文にまとめ、対話によって互いの意見を交換する）

3.1.3. メンバー

CRは1週間に3コマ設定されており、3人の教員が担当した。そのうちの1名である筆者は日本語教育学専攻の大学院の教員で、当該授業を「実践研究」²の対象授業としていた。当該学期は10名の実習生³が参加し、コース前半は、授業の参与観察、学習者の授業中のさまざまな学習活動へのスキャフォールディングを行った。また、後半は実習生みずからがテキストを選択し、授業をデザインし、教壇に立ち授業を行った。

日本語学習者は21名であった。別科に在籍して日本語を毎日学んでいる交換留学生、会社員のほか大学の他研究科に在籍する大学院生などさまざまであった。国籍は以下の通りである（括弧内は人数）。

中国（1）、台湾（3）、韓国（1）、タイ（2）、イスラエル（1）、ロシア（1）、イギリス（1）、ドイツ（1）、イタリア（2）、スイス（1）、アメリカ（7）

CRの授業を構成するメンバーは、筆者を含む教員3名、日本語学習者21名、実習生10名であり、多様な背景をもつメンバーが互いに関係性を築きながら、授業を創っていたことができる⁴。なお、本稿で以下に示すデータ中の名前は、すべて仮名である。

3.2. 学習者からの提案と教師のデザイン変更

3.2.1. 背景となる流れ

すでに述べたように、CRでは前半は教師が教材を作成し授業を実施するが、後半は両方とも実習生が行う。当該学期はユニット1「外国語学習」、ユニット2「境目」、ユニット3「学校」について、3名の教師がそれぞれ教材作成にあたり、チーム・ティーチングを行っていた。ユニット4以降は実習生が授業のデザイン、教材作成、実施を行う予定で準備していた。

学習者トムがニューズウィーク日本版の「世界食糧危機」という記事をCRの授業で扱ってはどうか、と筆者にメールを送ってきたのは、5月18日、ちょうどユニット3「学校」が始まったところであった（全体の流れについては参考資料1を参照のこと）。トムは経済を専攻するアメリカの学生で、エチオピアでの研修経験から貧困や食糧問題に関心をもっているという。このテキストを授業で扱うということは、すでに決まっているユニット4以降の予定を変更することであり、また、トムが持ってきたテキストを授業で使えるような形に教材化するという作業も発生する。なにより、このテキストがCRの授業

目標と合っているのかという大きな問いがある。担当教師3名は相談を重ね、授業でこのテキストを扱うべきかどうかをクラス全員に問うてみるということで一致した。

そこで、5月23日と26日の2度にわたって、このテキストを採用するかどうか、そもそもCRにおいて「いいテキストとは」、また「いい授業とは」どのようなものかということが話し合われた。これは、トムから提案されたテキストを授業の中で扱うかどうかをきっかけとする問題であるが、授業のあり方やテキストにどのようなものを求めるかなど、授業の価値づけを話し合うこととなった。すでに授業が始まって6週間ほど経っており、学習者たちは自分たちが経験した授業に基づき、これからの授業を語り合ったのであり、全くこれから新たに授業が始まるわけではないことから、授業の捉え直しとしての価値づけの意味があると考えられる。

結果、2回の話し合いを経て、提案の「世界食糧危機」のテーマは扱われることになり、実習生有志がその教材化を手伝い、李というトム以外の学習者をも巻き込みユニット作成チームが結成された。ユニット5「食糧問題」の誕生である⁵。このプロジェクトを参加者たちは「トム・プロジェクト」と呼ぶことになった。この後、授業外の時間を使って、トム、李、3名の実習生で何度か話し合いがもたれた。

3.2.2. 教師の教育観

このとき3名の教師たちは何を考えていたであろうか。コーディネータである筆者は実習生のインタビューに以下のように語っている（録音記録より。Iは実習生⁶）

トムさんが、私のところにすごく個人的なメールをくれて、(I: はい)で「こういうのをやりたい」って言ったときにもう、その時点で、「話し合いしよう」って思ってたんですよ。(I: うん) 私はね。だけど、まあ私がひとり突っ走って「したい」って言ってもあれだから、まあ、あと、ふたりの担当者に、相談したっていうのと、(I: うん) あとトムさんと私のやりとりにしたくなかったんですよ。(I: うん) <略>これは、私とトムさんの個人的な問題ではなくて、このクラスをどうしよう? っていう問題なんだから、その、いいことでも悪いことでも、クラスを作ってるみんなで共有したい、っていう発想があって。<略>もともと「いっしょに創る」って思ってるから、本当に相談したかったっていうことと、それから、相談することによって、みんなの参加が促せるかなーっていうか(I: うん)。この授業、だから、結果的には、この授業に対する学習観とか、そういうことは聞けたんだけど、それを聞こうと最初から思ってたわけではない。

「クラスを作っているみんなで共有したい」「もともといっしょに創るって思ってる」と語っていることから、教師が創り学習者が受け取るということではなく、双方で授業を創るのだと筆者が考えていることがうかがえる。

3名の教師は、みなそれぞれにこの「提案」をうれしく思っていたが、必ずしも意見が一致していたわけではない。例えば、教師の1名は学習者からの提案があったことを高く評価しながらも、持ち込まれたテキストはふさわしくないものであると当初から語っていた。教師たちは「できごと」を通して各人の考えを語ることになる。このプロセスはと

りもおさず、教師たち各人の「めざすこと」や教育観を明確化するプロセスであり、また仲間の教師のそれに触れて揺さぶりをかけられ、問い直すプロセスでもあった。授業はひとたびデザインしたことを粛々と実行していくというのではなく、学習者と教師が、また、教師同士が、たがいに価値をぶつけあいながら進んでいく動的なプロセスであることがわかる。教師がデザインし、実行し、振り返るという教師の側の思惑通りには進まないのである。教師たちのやりとりによる価値観の明確化、変容のプロセスについては、詳しくは市嶋ほか（2009）をお読みいただきたい。

4. 学習者たちによる授業への価値づけ

4.1. 2つの話し合いの流れ

ここでとりあげるのは上記のような経緯で発生したクラス全員による「話し合い」である。このクラスを担当する教師が3名とも2回の話し合いに参加した。2回の話し合いの流れは参考資料2-1、2-2に示した。

1日目の話し合いには、全体で約50分があてられた。担当の【教師A】より全員にトムが提案したテキストへの印象がたずねられた。学習者たちは「難しそう」「母語でも読みたくなような興味のもてないテキストだ」などと感想を述べた。次にトムの提案は一時的に棚上げされ、そもそも「テキスト選択に大切なことは何か」が問われ、論点が整理されていった。

その後、2つの話題（①「いいCR授業とは」、②「いいテキストとは」）についてグループに分かれて話し合った。話し合いのさいには、各人が付箋に自分の意見を書いて貼っていった。グループの話し合いの後、クラス全体で共有をし、続きは次の授業に持ち越された。付箋に書いた各人の意見を4.2.で分析する。

2日目の授業は、【教師B】が担当し、前半にグループで話し合い、後半の50分ほどでクラス全体で話し合った。全体の話し合いでは「興味が重要であるかどうか」をめぐって多くの学習者たちが意見を述べた。これは4.3.で分析する。2日目の最後には、「食糧問題」を扱うことが決まり、テキストを提案したトムがクラスのメンバーたちに記事の背景をわかりやすく説明することが提案された。

4.2. 学習者たちの一人ひとりの価値づけ

本節では、1日目の話し合いで学習者たちが「①いいCR授業とは」、「②いいテキストとは」について付箋に書いたものを整理しながら、学習者たちの授業への価値づけについてみていきたい。

分析の手順は、まず、付箋1枚について1項目書いてもらっているのので、1枚ずつ番号を付した（表2、表3参照）。「①いいCR授業とは」についてはCで始まり、「②いいテキストとは」についてはTで始まる。4桁の数字の最初はグループ番号で、そのあとの3桁がカードの番号である。たとえば、C1001は「①いいCR授業とは」について、1グループの中で書かれた1枚目のカードであることを表す。T5004は、「②いいテキストとは」について、5グループの中で書かれた4枚目のカードであることを表す。①、②の設問ご

表2 グループディスカッション (いいCR授業とは)

	テキスト (付箋紙に書かれたもの)	語句の言い換え (1)	語句の言い換え (2)	概念化
C1001	面白い / 深い議論があればいいです	面白い深い議論	深い議論	
C2006	深い討議が出てくる	深い討論		
C4002	CRの目的は議論しやすい。意見が考えやすい。作文を書きやすい。	議論、意見、作文	いい議論	
C4007	一番大切なことは、読むの後にいいディスカッションができる	読んだ後いいディスカッションができる		
C5002	議論ができる	議論ができる		
C5003	議論できる	議論ができる		
C5005	議論ができる	議論ができる		
C4001	論点と論点の交差	論点と論点の交差	多様性	
C1005	テーマについてみなさんが違って、いろいろな意見を持っていたらいいです	いろいろな意見		
C2003	いろいろな意見が出てくる	いろいろな意見		
C4006	みんなはいろいろな面白い意見が聞ける授業	いろいろなおもしろい意見が聞ける	伝達・表明	議論・意見表明・やりとり
C2005	考えを伝える	考えを伝える		
C3001	好きか好きでないかは別として、意見ができて、話題について話せる	意見ができて話せる		
C4003	いいCRの授業は、自分の意見が述べられる授業です	自分の意見を述べる		
C3005	その読んだ物は正しいか正しくないか、いいか悪いか、わからない。それでみんなは自分の考え方と意見も話せる	自分の意見や考えが話せる		
C5001	自分の意見を表したい気持ちを持っている	自分の意見を述べたいと思う	やりとり・意見交換のサイクル	
C2008	双方向のコミュニケーション	双方向のコミュニケーション		
C2009	相互のやりとり	相互のやりとり		
C3003	自分の意見よく言う、みんなの評論を聞く	自分の意見を言い、みんなの意見を聞く		
C4004	筆者の考え→自分の考え→仲間の考え→自分の考え→	自分、筆者、仲間の考えのサイクル		
C1003	テキストを読んでテーマから考えたことが出てきていいと思います	テーマから考える	思考深化	思考深化
C2007	自分の考え、意見	自分の考え、意見		
C4005	自分の考えを問い直す活動がある授業	自分の考えを問い直す		
C2011	会話	会話	日本語力の向上	日本語・日本文化の学習
C2012	単語を習う	単語を習う		
C3002	ことばか文法などを勉強できる	ことばや文法が勉強できる		
C3004	日本語の表現を練習できる	日本語の表現の練習		
C5004	作文	作文		
C2004	文化についても学べる	文化について学ぶ	日本文化の学習	
C1002	授業の中に教えることを実際の場に応用することができる	実際の場への応用	生活への応用	生活への応用
C2010	解決を考える	解決を考える	解決を考える	
C2001	興味がある	興味	興味	興味
C2002	クラスメイトのひとりひとりの興味を集めて、カテゴリを作成して、興味がないものにも参加する	みんなの興味をカテゴライズ	興味	
C1004	いいCRの授業とは、いい記事が必要だ。いい記事があったら、自然にいい授業になると思う。	いい記事	いい記事	いい記事

表3 グループディスカッション (いいテキストとは)

	テキスト (付箋紙に書かれたもの)	語句の言い換え (1)	語句の言い換え (2)	概念化	
T1001	誰でもテキストについての意見があることは大切	読み手として意見が持てる	意見喚起の促進	意見喚起の促進	
T1004	論争のところが入っている読みものを選んだほうがいいと思う	論争があるような読み物	意見喚起の促進		
T1006	問題提起と議論があればおもしろくなると思う。それでいい話し合うことができる。自分の意見が出てくるからだ。	自分の意見が出るような問題提起、議論を含んだもの	意見喚起の促進		
T2007	議論	議論	意見喚起の促進		
T4001	テキストを選ぶとき、問題提起があるかどうか一番大切なこと	問題提起	意見喚起の促進		
T4004	論点	論点	意見喚起の促進		
T4005	議論ができるテキスト (ex. 深い意味をもった内容、表現使用)	議論ができる	意見喚起の促進		
T1008	ニュースについて話したら、意見の対立があつて問題になる	意見の対立は問題	意見の対立を喚起		
T4006-1	一番大切なことは、論争の話題があること。たくさん意見があつていい作文が書ける。	論争の話題	意見喚起の促進		
T2008	いろいろな意見→議論	多様な意見、議論	意見喚起の促進 + 多様性		
T5004	同じ問題についていろいろな意見がある	多様な意見、議論	多様性 + 意見喚起	思考深化	
T2001	考える	考える	思考深化		
T2002	考えが広がる & 深める	考えが広がり、深まる	思考深化	知識・情報の獲得	
T2011	新しい知識	新しい知識が増える	知識増大		
T2012	新しい知識が増える	新しい知識が増える	知識増大		
T3002	アップデート情報	新しい情報	情報		
T3003	新しい知識	新しい知識	情報		
T3007	新しい知識もいい	新しい知識	知識獲得		
T4006-2	そのあと新しい知識が増えることは大切だ	新しい知識	知識獲得		
T3010	新しいことを習う	新しいことを習う	知識獲得		
T2009	興味を持たせる!	興味をもつもの	興味		興味
T3001	興味 (選べるなら)	興味	興味		
T4002	テーマ	テーマ	テーマ		
T4003	テーマ (専門的すぎると他の専門の人にあまり興味ないかも)	興味	興味		
T5001	みんなの興味から (たぶん)	興味	興味		
T5003	一般的なテーマ。みんな知っていること。	みんなが知っている一般的なテーマ	一般的なテーマ		
T1002	文章の内容の中に理論や考えなどを実際の場 (生活) に応用することができる	生活への応用	生活への応用	生活への応用	
T2010	日本語の能力を身につけることができるようなテキスト	日本語能力を身につける	日本語力を養成	日本語力の養成	
T2013	日本語の勉強になる	日本語の勉強になる	日本語力を養成		
T3009	習った文法と表現を使う	既習の文法、表現の使用	日本語力を養成		
T5002	日本の社会について (社会問題)	日本の社会問題	日本の社会問題	日本の文化・社会	
T3004	日本の文化	日本の文化	日本の文化		
T2006	現実な話題	現実の話題	現実かどうか		
T3008	有名な文章	有名な文章	有名か		
T1003	ふりがながなかったら、知らない言葉を調べるのはたくさん時間がかかって困るようになる	時間節約のためにふりがなが必要	準備への考慮	学習の取り組みやすさ	
T2004	準備の量	準備	準備への考慮		
T2003	難しさ	難しさ	難しさ		
T1007	ニュースのような記事でかたい感じがある	ニュースはかたい	とっつきやすさ		
T2005	文の長さ	テキストの長さ	長さ		
T4007	私たちのレベルに合う	レベル	レベル		
T1005	記事だけでなく小説も大丈夫	小説も	ジャンル提案		具体的な提案
T3005	ものがたり	ものがたり	ジャンル提案		
T3006	本当の論説とかのこと	論説	ジャンル提案		
T5005	引きこもり、フリーター、ホームレス	引きこもり、フリーター、ホームレス	トピック提案		

とにカードを表にし、「付箋に書かれたもの」→「言い換え (1)」→「言い換え (2)」のように言い換えをし、同種のカードを集め、概念名をつけた。言い換えにあたっては、大谷 (2008) を参考にし、抽象度をあげて共通する概念名をつけた。

4.2.1. いい CR 授業とは

「いい CR 授業とは」であげられたキーワードは、議論や意見交換に関するものが最も多かった。表 2 に示したように、付箋は合計 34 枚で、そのうち 20 枚が「議論ができる、意見表明ができる、やりとりができる」のいい CR 授業であるというものだった。この中には、「おもしろい深い議論」のように議論の「深さ」を重視したものと、「いろいろな意見」のように「多様性」を重視したものとがある。また、「自分の意見が表明できる」といった自己表現を重視するものもあれば、「双方向のコミュニケーション」や「やりとり」を重視したものもある。これらをまとめて「議論、意見表明、やりとり」という概念名をつけた。教室という場でクラスメートである他者と意見を交換する、議論をすることが、多くの学習者にとって「いい CR 授業」としてとらえられていることがわかる。

それに対して、3 枚の付箋には「思考深化」という概念名をつけた。テキストのテーマについて深く考えたり、自分の考えを問い直したりするという活動である。第 1 にあげた概念「議論、意見表明、やりとり」という対他的なものに対して、これは自分との対話、あるいは自分の思考の深化という意味で対自的のものである。コミュニケーション活動においては、両者は対をなすものだが、学習者たちにはクラス活動として、対他的なものの方が強く意識されているようだ。

次に、「日本語・日本文化の学習」という概念名をつけた付箋が 6 枚ある。これは、日本語の単語や文法、表現や日本の文化を学ぶというものである。また、「生活への応用」という概念名をつけた付箋は 2 枚であった。授業で学んだことを生活に応用するというものである。最後に、「興味があることが重要である」とする付箋 2 枚には「興味」という概念名をつけ、「いい記事」が重要であるとするカード 1 枚には「いい記事」という概念名をつけた。

学習者たちが書いたものをみると、日本語の単語や文法を勉強できるのが「いい CR 授業」であるという声は特別多くはなく (34 枚中 6 枚)、むしろ「自分の意見が表現でき」「おもしろい議論」「深い議論」ができるのが「いい CR 授業」であるという価値づけをしている。授業ではテキスト中の語彙や文型の説明などに比べて内容の議論に多くの時間が割かれてきたので、その経験から出てきた価値づけであろうと思われる。

4.2.2. いいテキストとは

「いいテキストとは」であげられたキーワードは、表 3 に示したように、合計 44 件⁷であった。そのうち最も多かったのが「意見の喚起を促進する」テキストで (11 件)、「意見喚起の促進」という概念名をつけた。具体的には、「問題提起がある」「議論ができる」「意見が持てる」テキストである。「いい CR 授業」で、「議論、意見表明、やりとり」が重要であるとするのと同様で、クラスメートと議論ができる材料を提供することがテキストとして重要であるということであろう。

次に多かったのが(7枚)「知識・情報の獲得」という概念名をつけた付箋であった。新しい知識が増えることを重視している。ここでいう「知識」とは、特に日本語の知識というわけではなく、一般的な情報収集を指しているようだ。

興味をもてるテキストかどうかも重要で、専門的すぎず一般的でみんなが興味をもてるようなものが多いとされる。

日本語については「日本語の能力を身につけることができるようなテキスト」など、「日本語力の養成」に資するのが「いいテキスト」であるとしている。日本語学習への「取り組みやすさ」としては、準備のしやすさ、レベルに合うことなどがあげられていた。

こうしてみると、意見喚起の促進、知識・情報の獲得、興味、取り組みやすさなどが「いいテキスト」として必要な点であるにとらえられている。「いいCR授業」として「いい議論」が重要であることと呼応して、そのためのテキストとしては「意見が出てきやすいテキスト」が「いいテキスト」と考えられているようだ。ただし、そればかりではなく、テキストとして「日本語力の養成」「日本文化を知る」といった点や「取り組みやすさ」も重要だと考えられている。

4.2.3. 一人ひとりの価値づけの異なりと重なり

2つのテーマで付箋に書きだしてもらったものを表2、表3に整理してみたところ、学習者たちの価値づけは多様であると同時にある重なりも見られた。「いいCR授業」については「いい議論ができる」ことを重視しており、これは5つのすべてのグループで出てきている。自分の意見を表明できることが大切であるとともに、異なった他者の意見を聞き、相互のやりとりができることに価値をおいている。それに対して、「日本語や日本文化の学習」、あるいは「思考深化」という価値づけをする学習者もいる。つまり、一人ひとりの価値づけは重なっている部分と異なっている部分がある。「いいテキスト」についての価値づけは「いいCR授業」への価値づけよりさらに多様である。「知識・情報獲得」や「日本語力養成」という価値づけがでてきているのは、「テキストから学ぶ」という学習観をもっているためだと思われる。

当該授業では21名の多様な背景をもった学習者が参加しているが、それぞれがこれまでの自身の日本語学習の経験や授業に対する価値づけをもってCRの授業に集まっている。教室はそのような「価値の混在した」また「価値がぶつかりあう」社会である。学習者ばかりではない。教師にも教師の価値観があり、複数人数の教師によるチーム・ティーチングであればそこでも異なった価値が混在しぶつかりあうのは前述のとおりである。しかし、異なりばかりではない。反対に、この授業では「いい議論ができることが大事だ」といった共通の価値づけもある。話し合いが行われたのは授業開始から6週間後であった。したがって、この重なりが6週間の間に形成されたものなのか、それとも最初からみながもっていた共通の価値づけなのかは今回の分析ではわからない。いずれにせよ、教室という場は、このような異なった価値づけが共存すると同時に互いの価値づけの重なりもある場だということができる。

4.3. 興味をめぐる話し合い

2日目は【教師 B】が授業を担当し、後半の約 50 分間、クラス全体で話し合いを進めた。全体の話し合いでは、「興味があること」が重要かどうかをめぐる議論が展開されている。少し長くなるが、話し合いの流れを損なわないように、切片化せずあえてそのまま引用する（会話中の「??？」は聞き取れなかったところ。*は筆者注。右の欄は筆者が発言の主旨を記入した）。

4.3.1. 興味をめぐる話し合い【5月26日「興味をめぐる部分」】

001	【教師 B】：……聞いていきたいと思います。えーグループの意見というより、みなさん一人ひとりがどう考えるのか、そういう意見を聞いていきたいと思います。でー、別にグループごとに発表しなくても、誰かが言った意見について、何か意見があれば、自由に発言してください。いいですか？ じゃあ……どんなことを話しましたか？ 何か。誰でもいいですよ。はい。……ふたつの話題ありますか？ どちらでもいいです。まあふたつ言ってもいいし。どうでしょうか。	教師から意見の促し
002	アントン：も、問題提起。議論、とか。	問題提起が大事
003	【教師 B】：問題提起。（板書）はい。もう少し、詳しく。どういうことですか？	
004	アントン：あの一、問題提起と、議論があれば、反対、と、とか、賛成、ことができます。みんな、いろいろ意見がある、あるので、もっと、いい、おもしろい話ができます。	
005	【教師 B】：問題提起と議論があると、おもしろい話ができるんじゃないか。（板書）この、意見に近い人とか、関連して、意見があれば。誰か。……はい、どうぞ。	
006	ニート：まあ、興味とか、興味を持つてる文章は、あまり、関係がない、と思う。	興味があるかどうかは関係ない
007	【教師 B】：あー、はい。（板書）ということはどういうことですか。	
008	ニート：まあ、意見があれば、とか、結論ができるー、のことは一番大切と思う。（グレッチェン：笑）	
009	【教師 B】：（板書）興味は関係ない。意見と結論があればいいんじゃないか。（ニート：うん。）（笑）グレッチェンさんどうですか。	
010	フラン：でも、興味が一、なければ、結論がないと思います。	興味がなければ結論がない
011	グレッチェン： 見たことあるー（??？）（皆、笑）悪いけどーごめんね（笑）	
012	リク： 境目がー、できました。（皆、爆笑）	
013	【教師 B】：どうですか？	
014	アントン：読んだら、興味が出てくるかもしれません。	読んだら興味が出る
015	グレッチェン：かもーしれないですけど、（皆、笑ったり、ざわざわ）最初はーその……	
016	ピナ： やっぱ興味はー大事なことですね。なんか、今、アントン、アントンさんが言ったように、たぶん、最初は興味がないけど、後が、興味が出てくる。だから、やっぱり、興味が大事なこと。（皆、「おー」）	やはり興味が大事
017	アントン：でも、でも、それは、新しい知識のために、だから、例えば、（パニ：がんばれー）今は、興味がない。あとで、興味になる。と、新しいちき、知識の、習うのために、そ、そのーやる方がいいと思	

- ます。
- 018 **【教師 B】**：はい。
- 019 カリン：あの一、でも、皆は違う興味があるから、もうどうやって、みんなの、あの一興味の、リーディングを、さがし、たほうがいでしょう。それは、私はちょっとわからない。そして、あの一議論とか一は大切でしょう？ みんなは興味はたぶん全部ない、と思います。
- 020 **【教師 B】**：どうやって共通の興味を探すのか？
- 021 カリン：興味は、まあ興味があったらそれはいいんだけど、ちょっと、無理と思います。(複数の誰か：あー。)
- 022 **【教師 B】**：みんなそれぞれ興味があるから、どうやって共通の興味を見つけるのか、それは無理だってこと？ だから、まあ、あのグループ(*アントン、ニートのグループ)のように、まあ、議論ができれば、
- 023 カリン：そうですね。
- 024 **【教師 B】**：ということ。
- 025 タラ：たとえば、ときどき、あの人は興味がなくても、あの、この選んだトピックは私は、私の、皆さんの関係がある。たとえばあの一、あートムさんの経済の、記事は、たぶん、人々、は、興味が、なくて、けれども、皆さんの関係がある。たとえばいま、物価は増えて、増えて、から、その記事は関係がある。私の生活。
- 026 **【教師 B】**：興味がなくても、自分には関係があるんじゃないかっていう意見(タラ：うん。)
- 027 **【教師 A】**：関係はあるよね。
- 028 **【教師 B】**：(板書)その意見についてはどうでしょうねえ？(板書)……興味はなくても、それぞれ、みんな、その記事に関係はあるんじゃないかっていう、こと、ですけれども。……どうですか？
- 029 フラン：たとえば、私にとって、うー、クラスの外、で、私たちは、読みたいこと、ばかり興味があることを、読みます。だから、クラスの中でも、あー、……興味がある、テキストの、おー、選ぶこと、大切な一、大切です、大切と思います。そう。
- 030 **【教師 B】**：(板書)いつでも興味があるものを読む。(板書)……でやっぱり、「興味は大切です」ということ、ですね。
- 031 李：あの最初、わた……すみません。みなさん、クラスメートの、あの一、興味は、先に、カリンさんが、あの話したんですけど、興味が全部、ない、個人的な興味がありますから、あの一、あの一、一致する興味は、たした、たすことが、ちょっと難しいと思いますけど、やっぱり、あの一、大きなカテゴリーを作って、例えば、あの政治とか、経済とか、美術(or 技術?)とか、スポーツとか、大きなカテゴリーを作って、あの5つとか6つくらい、作って、あの一、クラスメートの、全く一致、あの全く同じじゃないんですけど、ちょっと似ている興味で、その自分、あの一個人的な興味を集める方がいいじゃないかなーと思います。
- 032 **【教師 B】**：あー。じゃあたとえば、(李：はい)スポーツだけ興味がある人だったら、そのスポーツ、(李：そうですね。)の興味がある人で集まって |
- 033 李： | はい、たとえば、あの私は、あの野球を、もう関心があります。リンズさんはテニス、関心があります(**【教師 B】**：はい)。でも、あの一、ひとりひとりの興味は、あの関心がある部分が、あの一、違うんですけど野球とテニスは違う、ですから、でもスポーツの中で
- みんなの違う興味をどうしたらいいか
- 共通の興味は無理
- トムの提案した記事は、興味がなくても、みなさんに関係がある
- 興味があることが大切
- 共通の興味は難しいので大きなカテゴリーを作り、似ているものを集めたらどうか

- は、一致することが、ある、あります。(【教師 B】：うん。) あったと思いますから、ちょっと、大きな、テキス、ああ、カテゴリーを作って、あの、クラスメートの興味を集めるのがいい (【教師 B】：ああ。) だと思います。
- 034 【教師 B】：(板書) どうでしょうか。はい。
- 035 カリン：あ、私はスポーツに全然興味がないから、(???) が得意だけど、まだ興味がない。でも、話ができるから、意見もできる。そして、ディスカッションになる。そして、まだ、興味は、いいけど、でも、大切かどうか、まだ、ちょっとわからない。
- 036 【教師 B】：カリンさんはじゃあ興味があるかないかよりも、話ができるかどうかが大切。
- 037 カリン：はい、もちろん。ちょっと、もう。(「芸術」???) のことは、もう、本当に興味がない、でも、意見が作る。もうあの、経済についても、あの、食べ物、を、あの作らないこと、たくさんの waste のこと、たぶん皆さんの意見は興味があると興味がないけど、そのトピックは、たぶん、人はおもしろくないと思うけど、全部の人は、意見がある。いいか悪いか、どうやってもう、あの、なんか、あの、solution ができると思う。(【教師 B】：解決ができるかどうか) ああ。
- 038 【教師 B】：興味がなくとも、意見が作れる? あー。(板書) はい。
- 039 ニート：ちょっとわからない、ことは、なんで、みんなは、まあみんなじゃなくて、けど、なんで、興味が必要、ですか。わからない。
- 040 【教師 B】：私じゃなくて、(*みんなに向けて話して、というジェスチャー)
- 041 ニート：興味があれば、ど、あの、みんなにとって、どんな、影響がありますか? ど、どうやって、どのように、興味があれば、(誰かが笑う) もっと上達ができる、わからない。
- 042 【教師 B】：はい。
- 043 ピナ：たとえば? と、野球についての、作文を読んだら、私は、もちろんできないだから、意見を表すことは、は、もう、興味がなかったら、私の意見と、 |
- 044 ニート： |それは、それは、何を(???) (笑)
- 045 ピナ：私の態度の問題かもしれないけど、(ニート：まあ、) みんな同じかもしれない。
- 046 【教師 B】：なにに (聞き取れない)?
- 047 トム：そ、早慶戦に行ったことは?
- 048 ピナ：ある、けど全然わかんない。
- 049 トム： |あの、だから、rule、rule、(???) rule を勉強したら……わかるんじゃない? (笑)
- 050 ピナ：でも、でも…… (笑) これも、野球についての説明は、ないだから、
- 051 【教師 B】：はい、どうぞ。
- 052 リク：私の意見は、えっと、自分の興味を持っているもの、は、授業の外に、も、勉強することができる。でも、学校、学校の、目的は、学校は、えーっと、人間の社会に似ていますね。そして、人と人のつながる? つながる、のために、そして、私たちは、学校で一緒に、勉強している。そして自分の興味だけで、は、えっと、他の興味、お、他の人の興味がわからない、わからなくて、それは、ちょっと、つ、つながる、で、つながられません。(【教師 B】：はい。) と思います。

興味は本当に大切か

興味がなくとも意見が作れる

なぜ興味が必要か

興味があれば上達できるのか

興味がないと難しい?

自分の興味だけでは人とつながれない

興味は必要か

	そして、興味は、そんなに必要？ でしょうか。	
053	【教師B】：話し合いでは。いろいろな人の興味によって、人がつながる。	
054	リク：たとえば、たと、他の人の興味、があるもの、私も読んで、もううれしくなります。私とその人はつなが、られます？	他の人の興味があるものを読めばうれしくなる
055	【教師B】：他の人の興味を知って、自分がうれしくなって、そのことで他の人とつながることができるんじゃないか。	

4.3.2. 個人の視点、コミュニティの視点

上記の SCRIPT を個人の視点とクラスというコミュニティの視点から分析する。

■興味に関する議論の始まり

【教師B】に促されて、まずアントンが口火を切って、「問題提起ができるとおもしろい話ができる」のではないかと言う (002)。続いて、アントンと同じグループだったニートが「興味はあまり関係がない」という (006)。これはトムが提案したテキストについて、1日目の話し合いで、グレッチェンが母語でも読みたくないような興味がわからないテキストである、と述べたことを受けているのかもしれない。ニートは興味よりもむしろ「意見があって結論ができる」ことが重要だと言う (008)。それに対して、フランが「興味がなければ結論がない」と言う (010)。ここから興味をめぐる議論が活発になる。アントンは「読んだら興味が出てくるかもしれない」と言い (014)、必ずしも最初から興味がなくてもいいのではないかと考えているようだ。また、興味がなくても取り組むことによって「新しい知識が増える」とも言っている (017)。それに対して、ピナは後から興味が出てくるにしても、やはり「興味が大切だ」と言う (015-016)。

■異なった興味をどうするか

次に、これまでの興味の有無が必要かどうかのやりとりを受けて、カリンが「皆は違う興味をもっているから、どうやって共通の興味を持てるテキストを探すのか、それは無理ではないか」と新たな問題提起をしている (019)。ここでは、個人とテキスト、あるいは個人と日本語学習という視点を越えて「クラスの合意へ向けてのテキスト選択」という視点がみとれる。この発言には数名の学習者たちが「ああ」と新たな指摘への同意を示している (021)。【教師B】は、「共通の興味が無理なので、アントンやニートのグループのように（最初は興味がなくても）議論ができることを重視すべきなのだろうか」と促している (022)。それに対して、タラから興味がなくても私やみなさんと「関係がある」ものならいいのではないか、たとえばトムの提案した経済記事には興味がないが、皆さんや私の生活（物価高など）に関連があるのではないか、という意見が出される (025)。ここままで、共通の興味は無理であろうし、興味があってもなくても議論ができればいいのではないか、そういう意味では自分たちの生活にかかわるトピックは意見が生まれやすい、という流れになってきた。しかし、それを否定するかのようになり、フランから「やはり興味は大切だ」と主張される (029)。

そこで、李は解決策として、共通の興味は難しいので、似ているものを集めて大きなカ

テゴリーを作ってはどうか、たとえば、野球もテニスもスポーツなのでカテゴリーとしてまとめることができるのではないかと具体的な提案をする (031)。ここでも、やはり個人の興味を越える、クラスの合意としての決定が意識されている。個人の興味を「平等に」とりあげるために、スポーツはまとめて「合理的に」いっしょに扱うという提案のようだ。

■興味はどうしても必要か

再びカリンから各自の興味がどうしても大切かどうか、興味がなくても意見が作ればいいのか、という問題提起がなされる (035, 037)。その流れを受けて、ニートは、「なぜ興味が必要か、興味があればもっと上達できるのか」とみんなに問いかけている (039, 041)。ニートにとっては「日本語が上達できること」が重要であり、そのためには議論ができればよく、興味があってもなくても議論ができる授業が大切なようだ。それに対して、ピナはやはり興味が重要であることを再び主張する (043, 045)。

■他の人の興味を知って、つながることができる

続いて、リクから「自分の興味は授業外でも学べる。学校は人間の社会に似ており、人と人がつながるために学校でいっしょに勉強している。興味はそんなに必要か」という意見が出された (052)。ここでは、はっきりと学習コミュニティとしてのクラスが意識されている。その後、リクは「他の人の興味があるものを読むと自分もうれしくなる。その人とつながることができる」と述べており (054)、教室で学ぶことの意義が唱えられている。各人の興味が異なるのは当然であり、興味のあるものには各自が教室外で取り組みたいのであって、教室の意義は教室に集まっている互いのことを知り合い、つながっていこう、という主張である。自分の興味を追及するだけでは他の人の興味がわからないので、つながることができない (052)、という。

■興味をめぐる話し合いのまとめ

第1に、興味をめぐる、大きくまとめると2つの対立的な意見が出された。「議論重視派」と「興味重視派」ということができる。前者は、興味は特に必要ではない。最初に興味がなくても、読んだ後で興味がでる場合もあるし、興味がなくても例えば自分たちの生活に関わることなら議論はできるのではないかと、という意見だ。それに対して後者は、やはり興味が必要だとこだわる。しかし、よく考えると「興味重視派」も活発な議論のためには興味が重要だと考えているのであって、両者とも議論を重視しているにはちがいない。ただ、興味がなくても議論ができればいいとする「議論重視派」の意見の背景には、ニートにみるように「ことばの練習」「日本語の上達」という価値づけが重視されているようだ。リクは「興味重視」に別の観点から反論する。自分自身が興味をもっているものを対象とするのではなく、他者とその他者がもつ興味との関係性を対象としようとしている。

第2に、個人の視点からコミュニティの視点へと話し合いが移ってきた。最初は個人の視点で興味が必要かどうかを話し合っていたが、019のカリンの発言以降、自分は何を重視するかという個人の視点を越えて、クラスとしてどう選択していったらいいか、という

コミュニティの視点が出てきている。例えば、李は、興味は人によって異なるので、クラスで各人が満足するには、似たものを集めて大きなカテゴリーとして扱うなどの工夫が必要であると具体的な提案をしている(031)。また、リクの「つながる発言」(052, 054)には、はっきりとクラス・コミュニティの視点がみてとれる。この発言は、対象そのものに興味もてるかどうかではなく、関係性に視点を移すことによってある解決の道を示し、またクラスで学ぶことの意義を訴えている。これらは、「自分たちの授業をどうするか」ということのクラスとしての合意に向けたプロセスであると考えられることができる。そもそも学習者自身の興味から出発するということがほど強い動機づけはないであろう。しかし、各自が異なった興味を持っていることを考えると多様な興味をどう扱うか、あるいは他者の興味にどのように付き合うことができるかが問題となる。自分たちの学習を、それもクラスという場でどう実現するか、ということを考える話し合いは、授業そのものを学習者自らが創るということの意味している。だからこそ、興味とその人との関係を扱うという関係性による解決が示されたのではないだろうか。

4.3.3. 時間経過の中でクラス・コミュニティとして作られてきたもの

4.3.2.では、授業を価値づける話し合いの中で、特に興味をめぐって話し合われた部分を取りあげた。つまり、ある1回の切り取られた授業を検討したわけだが、そもそもこの話し合いの授業は、クラスの歴史の中に位置づけるという時間的な観点から見ると、どのようにして成立しているのであろうか。初めてのメンバーが顔を合わせて、いきなり活発に話し合うことができるわけではないと思われる。

この話し合いがもたれたのは、ユニット3「学校」を2回終えたところであった。ユニット3では、大江健三郎のエッセイ「子どもはなぜ学校へ行かねばならないのか」を読み、学校の意義について考え、話し合っているところであった。作品中で大江は「自分をしっかり理解し、他の人たちとつながってゆくために子どもは学校へ行くのだ」と書いている(大江2001)。「つながる」発言をしたリクは、大江の作品に感動したと述べていたことから、上記の発言(052, 054)が出てきたとも推測できる。石黒・竹内(2007:28)は「他者と教室という場でテキストを読むという実践において、読み手はテキストが示す世界に対峙するだけでなく、一緒にテキストを読む他者との社会的なやりとりに参加し、さらに、そのテキストをめぐるやりとりを通して自らの社会歴史的ポジションを確認する。」という。ユニット3の授業では、学校へ行くことの意味について、自分の子どもの頃のことや現在を振り返って、自分と学校との関係を位置づけようと話し合いをしたところであった。リクもおそらく自分の中で学校の意味を考えたとであろう。そして、リクが大江のテキストから喚起された「つながるために学校へ行く」というメッセージは、リクだけのものではなく、クラスで共有しているリソースでもある。共有リソースを使いながらクラス・コミュニティの合意プロセスに貢献していったということではできないだろうか。

共有のリソースという点で、もうひとつ注目すべき発言がある。フランの発言をきっかけに、グレッチェンが「悪いけど、ごめんね」(011)と受け入れることができないことを謝っている。グレッチェンは1日目の冒頭から経済記事を扱うことに対して、興味がないと明言し、トムが苦笑していたことをクラスのみんなは承知していた。そのような背景を

もつグレッツェンの発言を捉えて、リクは「境目ができました」(012)といい、みんなの爆笑をかっている。「境目」はユニット2のテーマで、人と人の境目、国と国の境目など、何度も授業中に語られたキーワードである。「境目」ということばがクラスの共有のリソースであったからこそ、爆笑をかっただのである。菊岡(2004)のいう *favorite phrase* ということができるだろう。クラス・メンバーによる *favorite phrase* の使いまわしが、学習共同体としての教室の歴史を(再)構築しつつ、その歴史を担っていくという。「境目」ということばは、クラスのメンバーにとってさまざまな意味づけが行われ用いられてきたことばであり、クラスの歴史を共構築する媒介物となっている。

このようにして、クラスは共有のリソースを増やししながら、コミュニティとして発展している。クラスの中で共通認識の組上りになったことばや考えは、参加者たちが共構築したものであり、参加者たちはそれをリソースとして意識的に用いながら、クラスという学習コミュニティの共有リソースをさらに増やし、コミュニティの文化創成の経験をしている。だからこそ、話し合いにおいてコミュニティとしての視点がでてきたとは考えられないであろうか⁸。

4.4. 考察—授業を価値づける話し合いのもつ意味

第4節では、「①いいCR授業とは」および「②いいテキストとは」をめぐって学習者たちひとり一人が付箋に書き出したことばを分析し、また、クラス全体で行った「興味をめぐる話し合い」を分析した。その考察を、第1に「学習者たちの価値づけ」、第2に「クラスにおける関係性構築」、第3に「教室におけることばの学び」の観点から、以下にまとめる。

第1に、クラスを構成する学習者たち一人ひとりの価値づけは多様でありながら重なりもある。1日目に付箋に書いた各人の価値づけは、6週間同じ授業に参加し経験を共有した中での一人ひとりのものであり、この時点ではクラス・コミュニティとしての視点は希薄であろう。各自の価値づけには多様性と重なりが見られた。その一人ひとりの価値づけは、2日目の話し合いの場で他者の声を聞き、自分の声と重ねることでコミュニティの視点をもつようになった。各自の異なった興味をどうするかという話し合いにそれはみとれる。

教室は参加者各自の異なった視点や価値観が共存しぶつかり合う場であると同時に、共通理解を深めていく場でもある。ロシアの思想家、バフチン(Bakhtin, M)は、社会的言語的コミュニティは、統合に向かおうとする求心力と力を拡散させようとする遠心力との「たえざる闘争の場」であるという。「異種混淆性」という言葉は、文化や社会が単声的なものではなく、共存する声、およびそれに対応する価値や世界観のせめぎあいのあることを示しているという。ダイアロジズム(対話主義)においては、複数の視点をより高次の統合的なひとつの視点に還元することはできないとする。つまり、対話には終わりが無い。差異があるからこそ対話が果てしなく続くのだという。(バフチン1996、トドロフ2001、ホルクウィスト1994)。

教室というコミュニティも多様な参加者それぞれの価値がぶつかり遠心力が働く部分と、コミュニティとしての共通理解をはかり授業を遂行し維持しようとする求心力が働く

部分とのたえざるせめぎあいということはできないだろうか。多様な価値が発揮されることによって視点の多様性が生まれ、創造性がもたらされ、クラス・メンバー同士の創発が起きうる。しかし、ぶつかり合いだけでは拡散してしまう。そこで、コミュニティとして互いに理解し合い、あるいは、合意していこうとする求心力が働く。しかし、求心的な力が働いてもそこにすべて還元されるわけではなく、さらにそこから再び遠心的な力がうまれる。話し合いのデータにもみるように、個人の価値を主張しかぎりなく拡散するかと思えば、教師が管理せずとも学習者たちは自分たちでコミュニティとしての合意の視点から、収束に向かおうとする。その繰り返しによって話し合い自体が進んでいく。

第2に、このプロセスは、時間的経過の中でつくられる関係性によって支えられている。この関係性は最初からできあがっているわけではなく、むしろ毎日の授業の積み重ねの中で、互いに学んだことや互いがあるものをリソースとして共有し、それを増やしながらか時間の経過の中で協働的に創っていくものであるといえる。その場に初めて集まった者たちでは、先にあげたような、クラスの多くのメンバーが参加し、遠心力と求心力のせめぎあいが活発に起こるような話し合いは難しいであろう。この関係性に支えられて話し合いは成立している。また逆に、話し合いは関係性をさらに構築・更新することにも貢献する。教室における「授業を価値づける話し合い」は、互いの価値づけを語り合うことによって、教室という社会における他者に向けて、自ら発信し、また、他者をわかろうとする行為一つまり、関係性の構築のための場となっている。

第3に、このせめぎあいの場でこそ、自分と周囲との関係や自分と現在の学びとの関係を問い直す機会が生まれているのではないかと考える。ひとりの学習者からの提案をきっかけに、学習者たち自身が自分たちの授業をどうする、ということを語り合う機会が生じた。それは、メンバーたちの多様性が発揮される遠心的な力とクラスとしての収束へと向かう求心的な力とのせめぎあいを生み出し、参加者たちに否応なく他者とのかわりの中での自分自身のあり方を問うてくることとなった。「私は何を大切だと思っているのか」「なぜそう思うのか」「彼/彼女の言うことは私と同じなのか、違うのか。それはなぜか」参加者たちは自分らしさを発揮しつつも、コミュニティの中の自分も意識している。他者の声を聞き、自分の声を聞き、授業と自分との関係や日本語の学習と自分との関係、そして、教室における自分と仲間の学習者との関係、さらには自分自身のアイデンティティを確認し、あるいは問い直すことになるのではないか。その問い直しこそが教室で他者とともに学ぶ意味であり、その活動の場に主体的に参加し授業を創ることもつながっていくのではないか。

そして、このやりとりは共通語である日本語で行われるのである。話し合いの場では、自分の価値づけを表現し、他者に伝えるためのことばが必要となった。他者の日本語を聞き、自分の日本語を発信し、思考をめぐらせる。このような環境でこそ、ことばの学びが実現するのだと考える。ここでは、日本語で語ることの必然性を備えた環境が創りだされている。

本稿のデータはクラスを対象としたものであるが、初見(2009)ではこの授業に参加した李(仮名)という一人の学習者を対象としている。初見論文では、李がこの話し合いを含む一連の動きの中で、主体的に授業を「創る」ことに参加していったプロセスがインタ

ビューをとおして描かれている。李はトムのプロジェットの参加を買って出て、自ら自国の食糧問題についての発表をクラスで行っている。インタビューの中で、この「できごと」を振り返り、「今までの授業はステレオタイプの授業だったが、この授業は新しい経験だった (p. 83)」「一方的に教育の内容を受け取るのではなく、先生や他の学生が言いたいことが生、英語でライブ (live) みたい (p. 93)」「学生たちは授業を一方的に受け取るばかりでなく、積極的に授業に参加する態度が必要である (p. 94)」という発言をしている。学習者自身が自らの授業のあり方について語り合うということが、李に自らの学びや授業について振り返る機会を与え、主体的な参加を促したものと思われる。教室における学びは、教師が創り、学習者に与えるものではなく、学習者自らが求心力と遠心力のせめぎあいの渦中であって、他者と協働しながら主体的に創り出すことができるだろう。

5. おわりに一動態性の中の実践研究

多様な価値づけのせめぎあいの場として教室をとらえたうえで、最後にこのような動態的な場において教師自身がおこなう実践研究について、2つの点から検討を加える。

第1に、実践研究は教師の自己完結的なプロセスではありえないという点である。冒頭で教師による実践研究を「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセスである」と定義するところからスタートした。これは、教師がデザインし、教師が実践し、教師が振り返るといった教師ひとりの行為として捉えられてしまいがちである。しかし、教師がいくら「自らのめざすものを明確にし」、「最良と考えられる学習環境をデザインし」、「よりよいと思われる実践をしよう」と思っても、実践の現場を創るのは教師ひとりではなく、教師と学習者たちである。教師の思惑を越えて授業が展開することはむしろ当然のことであり、だからこそのおもしろさも発展性もある。さらに、この複数からなる構成メンバーは、それぞれが授業に対して異なった価値観を持っており、一人ひとりの中でもそれは変化している。つまり、幾重にも動的なのである。その動態性の中で多様な価値がぶつかりあい、参加者各自は意識的にせよ無意識にせよ、授業の中で自分自身の位置取りをし、ある参加態度をもって、授業に参加している。つまり、授業という場はかぎりなく拡散的・拡張的な場である。それと同時にクラス・コミュニティとしての価値の共有化といった収束的な力も働く。拡散と収束、あるいは遠心力と求心力がたえずせめぎあって動的に成長しているのが、クラス・コミュニティではないか。その中に授業は立ち現れている。

このせめぎあいは、教師が気づく、気づかないにかかわらず、どの授業においても起きうると考える。しかし、今回のように参加者各人の価値づけをめぐって話し合いをすることにより、授業という場が本来的にもっているせめぎあいが、あえて公の場に出され、可視化され、焦点化され、増幅され、クラス・メンバーに共有されたのではないか。結果、そのせめぎあいの渦中であって、参加者たちは自らの求めるものや日本語の学びについ

て、主体的に問い直すことを迫られたのではないか。

せめぎあいの場こそが問い直しのある場であるとすると、どの授業でも内包しているであろうせめぎあいの場をあえて積極的にとりあげ、可視化し、クラスの中で共有化すること—それは必ずしも話し合いという形で実現されるばかりではない—、そしてその場に意識的に参加することこそ、教師と学習者たちが「いっしょに創る」ということであり、学びに必要な学習環境を創出することになるであろう。せめぎあいの場をどのようにとりあげるかに教師自身の主体性が問われるように思う。教師の主体性をなくして、学習者が主体的に学ぶ場は生まれない。

第2に、実践研究の計画→実践→振り返り→改善というプロセスは、線状のものではないという点である。ある実践研究が次の実践に生かされるという意味で、このサイクルは進化を続けるスパイラルなサイクルだということができるが、それも実践研究の動態性を十分に表してはいない。めざすものに向けて授業をデザインし、実践し、それを振り返って何が問題だったのか、どう改善できるのか、それを次のデザインにつなげる……そう考えれば、スパイラルな活動ではあるが、実際にはそれぞれのステージが重なりをもっている。つまり、デザインしつつ実践し、その中で振り返り、場合によっては実践の途中ですぐに変更し、再デザインし……というように、創っては壊し、創っては壊す、というプロセスなのではないだろうか。計画→実践→振り返り→改善を着々と進めるというわけにはいかない。つまり、あらかじめのデザインがありつつも、学習者と「いっしょに創る」即興の連続なのである。このたえざる即興を支えるのが教師自身の教育観である。教育観は実践の中で変容する。だからこそ、実践研究のプロセスは、教師が自分自身の教育観を問い直し続けるプロセスなのである。

最初は教師がデザインしつつも、教師がそれを手放すことによって、学習者同士の協働により、あるいは教師をも含んだクラス・コミュニティの協働により、拡散と収束を繰り返しつつ授業は展開するのではないか。その中で新たな課題が創出され、次なる実践へとつながれていくのではないか。そこでは、教師は学習者といっしょに授業を創りつつ、動態性の参加者のひとりとして実践し、研究していく。そこにこそ、教師から出発して教師だけで完結するのではない実践研究の可能性があるのであるのではないかと考える。

*本実践は3名の教員のチーム・ティーチングで行われた。本稿の執筆にあたりほか2名の担当者である市嶋典子さん、古屋憲章さんに執筆の許可を得るとともに、ドラフト段階でコメントをいただいた。刺激的な実践の場を協働して創ってくださったことに感謝申し上げます。

注

- 1 初級(1レベル)から上級(8レベル)まで8レベルあり、その中の4レベル(中級前半)にあたる。
- 2 「実践研究」とは、大学院日本語教育研究科の設置科目で、日本語の授業実践に対して振り返りを行う授業である。当該授業が「実践研究」の対象授業とされているため、大学院生が実習生として授業に参加していた。

- 3 当該授業には、大学院日本語教育研究科修士課程の学生が実習生として参加した。
- 4 このコミュニティを「ハイブリッドな学習コミュニティ」と呼んでいる。このコミュニティがハイブリディティゆえに何を生み出したのかについては、市嶋ほか（2009）を参照されたい。
- 5 ユニット4「自立」の進行中に、トム・プロジェクトは進行した。
- 6 実習生は授業「実践研究」のレポート作成のために担当教師である筆者にインタビューを実施した。
- 7 T4006は1枚のカードに2つの項目が書かれていたため、2枚に分割した
- 8 当該授業は週10コマ提供されるうちの3コマであり、クラス・メンバーは10コマが同じメンバーであったため、関係性の構築がより促進された面も大きい。

参考文献

- 青木直子（2005）「自律学習」『新版・日本語教育事典』大修館書店、773-775
- 池田玲子（2009）「教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの教師の学び」河野俊之・金田智子編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』凡人社、133-158
- 石黒広昭・竹内身和（2007）「教室で読むということー社会・歴史的な異種混交活動としての授業ー」『立教大学教育学科研究年報』第50号、23-36
- 市嶋典子・館岡洋子・初見絵里花・広瀬和佳子・古屋憲章（2009）「ハイブリッドな学習コミュニティにおける教育観・学習観の変容ークリティカル・リーディングの実践を通してー」実践研究フォーラム WEB 版報告
- 大江健三郎（2001）「子どもはなぜ学校へ行かねばならないのか」『「自分の木」の下で』朝日新聞社
- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号、27-44
- 岡崎眸（2008）「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化ー外国人と日本人双方の「自己実現」にむけてー」『日本語教育』138号、日本語教育学会、14-23
- 菊岡由夏（2004）「第二言語の教室における相互行為ー“favorite phrase の使いまわし”という現象を通して」『日本語教育』122号、32-41
- 館岡洋子（2002）「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』第23号、67-83
- 館岡洋子（2007）「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房、35-69
- 館岡洋子（2008）「協働による学びのデザインー協働的学習における実践から立ち上がる理論」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 編著『ことばの教育を実践する・探究するー活動型日本語教育の広がり』凡人社、41-56
- トドロフ、ツヴェタン（2001）『ミハイル・バフチンー対話の原理』（大谷尚文 訳）法政大学出版局（フランス語版 1981）
- 初見絵里花（2009）『日本語学習者は日本語の授業をどのように経験するのかー協働的学習活動への意味づけと参加をめぐる』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- バフチン、ミハイル（1996）『小説の言葉』（伊東一郎 訳）平凡社ライブラリー（ロシア語版 1975年）
- ホルクウィスト、マイケル（1994）『ダイアローグの思想ーミハイル・バフチンの可能性』（伊藤誓 訳）法政大学出版局（英語版 1990年）

参考資料1 トム・プロジェクトの進行（市嶋ほか2009より）

日付	出来事	詳細
5/18 (日)	発端	トムより教師A宛てに「『ニューズウィーク日本版』に載っていた『世界食糧危機』の記事をCRで扱って欲しい」という趣旨のメールが届く。

5/18 (日)	教師間で協議	教師 A・教師 B・教師 C でトムが提案した記事を CR で扱うかどうかをメールにて協議した。その結果、基本的に CR で記事を扱う方向で検討することに決定した。
5/19 (月)	教師ミーティング	翌日 (5/20) の授業で、トムの提案を他の学習者に伝えることを決定。→トムにメールにて提案を説明することを依頼。→トム、メールにて説明することを承認。
5/20 (火)	学習者に授業作りへの参加を呼びかけ (授業内)	教師 A が、トムから CR の時間を使って、『ニューズウィーク日本版』の「世界食糧危機」という記事を読み、ディスカッションしてはどうかという提案があったことを伝えた。他の人も何か CR の時間を使って読み、話し合いたい読み物があれば、提案してほしいと伝えた。さらに、金曜日にみんなが提案した読み物を見ながら、それらの読み物を CR で扱うかどうか、扱うとすればどのように準備し、どのように活動を進めるかを話し合うということを伝えた。
5/23 (金)	CR の運営に関する話し合い 1 (授業内)	①テキストを選ぶとき大切なことは？ ②いい CR の授業とは、の 2 点について、全体、またはグループで話し合った。
5/26 (月)	CR の運営に関する話し合い 2 (授業内)	5/23 の議論の続き。教師から今回の議論の意図を説明。その後、数名の学習者が、学習者が選んだものも教師が選んだものもどちらもできる、とコメント。また、問題として、記事に使われている語彙の難しさや背景知識のなさを挙げた。そこで、トムが、既に語彙リストを作ってくれており、また、記事のバックグラウンドも説明してくれる準備がある旨を伝えた。その後、トムの記事に基づいたユニットを立てることを提案した。学習者は、とりあえずは納得した様子。実習生もトムの手伝いをしてくれることになった。(K さん、T さん、M さん) 学習者からもボランティアをつつとところ、李が挙手。トム、李+実習生でユニットを立てることになった。トムには、教師 C から、繰り返し、記事と自分との関係のある程度明確にし、記事と皆をつなげる橋渡しをする工夫をするよう指示した。
5/27 (火)	第 1 回 授業準備 ミーティング (学習者+実習生)	出席者：トム、K、M、T 議題：食料問題に関するニューズウィークの記事を読む→どのようなキーワードがあるのか。授業で読むとしたらどのように議論ができるのか。トムが何故、食料問題や経済学に関心を抱いたのかを問う→授業でどのように具体的な問題に引き寄せて議論するか。
6/1 (日)	トム教材作成 1	トムが「食糧問題」を説明するスライド、および「世界食糧危機」の記事(ニューズウィーク日本版)の語彙リストを作成。
6/3 (火)	第 2 回 授業準備 ミーティング (学習者+実習生)	出席者：トム、李、K、M、T 議題：テキストを読むために必要なこと、トム・プロジェクトの目標、授業の構成(案)
6/10 (火)	第 3 回 授業準備 ミーティング (学習者+実習生)	出席者：トム、李、K、M、T 議題：ユニット 5「食糧問題」授業の流れ、および役割分担
6/17 (火)	CR ユニット 5 「食糧問題」第 1 回	①食糧問題の概略説明→質疑応答(担当：トム、K) ②トムがスライドを使って、食糧問題の概略を説明した。③インタビュー(担当：トム、K) K がトムにインタビューするという形式で、トムが「食糧問題に興味を持つようになった経緯」を語った。トム以外の学習者は、トムの発言内容をタスクシートに記録した。④「私にとっての食糧問題」についてグループで話し合い
6/20 (金)	CR ユニット 5「食糧問題」第 2 回	①テキスト「世界がかかえる食糧問題、日本がかかえる食糧問題」理解(担当：T + M サポート)
6/23 (月)	CR ユニット 5「食糧問題」第 3 回	①テキスト「世界がかかえる食糧問題、日本がかかえる食糧問題」理解 ②李の発表(途中で終了)
6/24 (火)	CR ユニット 5「食糧問題」第 4 回	①テキスト「世界がかかえる食糧問題、日本がかかえる食糧問題」理解 ②李の発表③グループでポスター発表テーマ決めのための話し合い④グルーピングされたテーマを黒板に貼り出して共有→グループメンバー決定

6/27 (金)	CRユニット5「食糧問題」第5回～	ポスター作成 ポスター発表
6/30 (月)	7回	
7/1 (火)		

参考資料 2-1 (下表の網掛け部分を第4節で分析した)

CR「話し合い」1日目(5月23日・金)授業の後半50分

	トピック	やりとりの主な内容
全体	テキスト「食糧問題」への印象	①難しい、②読みたいくない、興味ない
話し合いの論点決め	テキスト選択に大切なことは何か	①話題(テーマ)、②難しさ(ことば、漢字、話題、内容、背景) ③新しい知識、④読んだ後でいいディスカッションができること
	いいディスカッションとは	①ニュースなど:新しい知識、情報。自分にすぐには関係ない。 ②評論など:自分の意見が言える。新しい知識はあまり増えないが今までの生活と関わらせることができる。
	2点に論点を決める	①テキスト選択に大切なこと ②いいCRの授業とは
グループ	グループの話し合いと個人によるキーワード出し	上記2点につき、各自が付箋に書き、グループ(4人5G)ごとに貼り出す
全体	全体シェア	→教師の語り「やるかやらないか決めるのも大切だが、この授業をどういう授業にしたいかは一番大切」「一緒に創ってほしい」
付箋をみながら全体シェア	2つのグループから発表	①問題提起。②新しい知識、日本語の表現を練習(だからこの授業はいい授業)。
	時間切れ。続きは月曜日に話し合う。	

参考資料 2-2 (下表の網掛け部分を第4節で分析した)

CR「話し合い」2日目(5月26日・月)授業90分

	トピック	やりとりの主な内容
グループ	前回のつづき	グループごとに再び2つの論点で話し合う
全体	興味は必要か	意見が言えることが大事 興味は関係ない vs. 興味がないと意見が言えない 各自の異なる興味をどう扱うか 興味より日本語の勉強→「日本語の勉強」とは何か
全体	トム・プロジェクトの発生と提案	文章を読む前にトムさんが少し説明をしたらどうか(提案) 実習生のボランティアを募る ほかの学習者を募る→李さんが挙手+実習生の手伝い