

日本語教育における協働的実践研究の可能性

—言語能力観・教育観の捉えなおしの観点から—

大西博子

【キーワード】協働的・継続的コミュニケーション・言語教育観の捉えなおし・協働的実践研究

1. はじめに

実践研究(14)は、早稲田大学院日本語研究教育科の研究生のために併設された実践研究科目である。この科目は、すでに設計された教室活動の枠組みに実習生として加わってきた従来の実践研究科目とは異なり、設計から運営、評価、ふりかえりまでを、担当者4人で最初から立ち上げ実施していくものである。この点で、活動の設計や運営のあり方を基底する自らの言語教育観を鋭く問い直される。また、それぞれの言語教育観の異なる4人が一つのクラスを運営していくためには、当然の事ながら、そこには、互いの言語教育観をぶつけあい共有し模索していく継続的で協働的なコミュニケーションが問われる。

さらに、それが、いかなる設計であったとしても、実際の教室における具体的支援のあり方や、そこで具現化されていく言語能力は多様性をみせてくるだろう。この実践をどうふりかえり、評価するかにおいても、担当者ひとりひとりの観点が異なる限り、そこに様々な見解が引き起こされ、さらなる実践にむけての協働が引き起こされるのは言うまでもない。つまり、「振り返り・評価」の段階においても、協働的なコミュニケーションが重要視される。

設計から実践、評価、ふりかえりという教育実践の文脈に、そこに参加する担当者間、学習者間の、協働的で継続的なコミュニケーションが位置づけられる。この協働性がある意義とは何か。それは、自らの言語教育観を絶えず批判的に捉えなおし、さらなる教育的価値を模索する営みではないか。この言語教育観の捉えなおしを川上(2005)は、これからの日本語教育のめざすべき地点につなげるものとして意義つけている。日本語教師は、既成の教育のカリキュラムに受動的にかかわるのではなく、自らの実践を批判的に問い直し、あるべき言語教育観を模索していくべきではないか。

わたしにとって教育実践とは、教育を設計し運営しふりかえることをとおして、自らの言語教育観を問い直し構築していく営みである。本稿では、この過程に、協働的コミュニケーションを、設計から評価までの教育実践の文脈に位置づけ、その中で、担当者の言語能力観が、どのように捉えなおされ、形成されていったかを明らかにし、日本

語教育における「協働的実践研究」の可能性を考察する。

0-1. 分析について

筆者は、実践研究科目(14)における教育実践を、3つの段階にわけた。それは「設計、具体化、評価」の3段階である。「設計」とは、どのような教室をくみだして、そこで何をめざすのかを構想し、その枠組みをデザインしていく段階である。「具体化」の段階は、デザインされた活動の枠組みに参加する学習者と実際の授業活動を実践していく段階である。「評価」とは、設計からの大きな流れをふりかえり、それらを基底していた言語教育観を捉えなおす段階である。これらの段階において、筆者らは、メーリングリストや話し合いの場を継続的に設け、協働的コミュニケーションを行った。「評価」段階は、まだ途中段階であり、学習者やさまざまな人からのフィードバックをもらいながら担当者間で継続的に行っていく予定である。そこで、本稿では、この3段階のうち「設計・具体化」の2段階における協働に注目し、その中でどのように言語教育に対する考え方が変容していったかを分析・考察する。

1. 設計の段階

■ 1週目：4月3日

どんなクラスを運営するのか。そのクラスでは何をめざすのか。まず、この重要な観点を明確にするために、自らの言語能力観、教育実践観を根本から問い直す作業から始まった。最初の週、それぞれの価値観や教育観はあまりにもかけ離れていた。もちろん、それぞれの教育観は違って当然である。だが、ひとつのクラスを運営していくためには、共通の土台となる言語教育観を築く必要がある。一人一人は様々な問題点をあげながら、それらの問いに対して考え相互交渉を行った。

この日、主に問題としてあげられ議論された点は次の2点である。

① 教室、社会、言語との関係

この問いに対して、担当者の意見は対立した。「社会の中で使う日本語を学ぶ場として教室を位置づける立場(社会で使われるコミュニケーションを教室の中で練習する)」、「教室そのものを社会として捉える立場(教室内のインターアクションを社会形成の場としてとらえる)」、「教室と社会とをむすぶべきだという立場(教室のうち、そとをむすぶような活動)」とがぶつかりあう。この問題は教室の活動の設計を方向付ける重要な観点である。たとえば、教室外でのコミュニケーションを練習するのであれば、社会的場面を教室の中で再現するなどの方法が考えられるであろうし、教室内を社会と捉えるならば、その参加者間の参加をとおして実際的な係わり合いが形成できるような活動実践が考えられるだろう。

② 具体的な活動内容

従って1の議論は、具体的活動のありかたにむすびついた。「具体的技能を身につける活動にするべきだ」という立場と「学習者間のインターアクションを教室活動の中心に据えるべきだ」という立場、「自分を発見する活動にするべきだ。」という立場がぶつかり合い、それぞれの主張がまとまらない。また、「1、2レベルの学生にとっては、相互インターアクションをとおして自分を語るなどといった活動は難しいのではないか」という見解がだされるのに対して、「レベルで簡単にわけられるものではない」という意見がぶつかる。言語・社会・教室をどう捉えるのかによって、実際的な活動のイメージもまったく異なるだけではなく、学習者のレベルをどう捉えるのかによっても、互いの考えは異なりをみせる。ここで、抽象的な議論は結局まとまらずに終わった。

■メーリングリストでのやりとり（4月3日～10日）

4月3日、筆者らは、話し合いの記録をメーリングリストに送った。このメーリングリストでは、同じような実践研究科目をとっている他のグループの担当者ら、それぞれ的设计には直接かかわらないものの担当者として位置づけられている研究科のチーフにも送られる。このメーリングリストを活用することで、担当者間だけではなく、さらなる第三者からの意見やコメントをもらうことができる。この意味で、メーリングリストも協働的コミュニケーションの場となる。ここでは、以下のような、コメントをもらった。

KH (略) いつ・どこで・だれが・だれと・なぜ・何のために・何を・どのように、コミュニケーションするのか、という点がすべて、コミュニケーション主体(学習者)に自覚されていけば、また、コミュニケーション主体が認識した上でのコミュニケーションになっていけば、それはどういう練習であっても意味がある、ということです。逆に言えば、どれが欠けていても、問題の残るコミュニケーションになるのではないかとということです。これは、形式か内容かといった議論ではなく、①ある場面において、形式も内容も意図もすべてが重要だという考え方です。基本的には、初級でも、上級でも同じことです。

KI (略) 学習者にとって重要なのは、その②状況を把握して、その状況に日本語で対応する力を育成することなのです。そのときに、「あなたなら、どうするか」「日本語でどのようなことを伝えたいか」を学習者自身が主体的に考えることが、重要な活動になるはずです。

H (略) それぞれのイメージする③「教室」とは何か、それを問い直すことから実践は始まるわけです。

Hからのコメント③「教室とは何かを問い直すこと」については、第一回目の話し合いの中ですでに筆者らの中ではじまりつつあった。だが、そこでは、ただ、それぞれの相違点が浮き彫りにされるばかりであった。なぜならば言語能力をどう捉えるのかにつ

いての違いがまだ話し合われていなかったからではないか。①や②の指摘である「言語能力の理念」、さらにそれを「教育の中でいかにむつびつけていくか」という問題を明らかにしていく必要があった。

■「ことばを学ぶとは何か」2週目（4月10日）

そこで、第二週目の話し合いにおいては、「教室」をどう捉えるのかという問いにいたるまでに、まず「言語能力」をどう捉えるのかについて話し合った。①「形式と内容と意図の統合」、②「状況に対応していく力」など、メールでもらった意見を参考にしつつ、なお、自分達の具体案もちよりながら、抽象的な机上の空論におわらないように気をつけつつ、根本的な問い「ことばとは何か」、「ことばを学ぶとは何か」について話し合いを行った。ここでは、担当者らは自分たちそれぞれのバックグラウンドを思い直しながら、自分がなぜ「ことば」を学びたい、あるいは日本語教育にかかわりたいと思ったのかということにまでたち戻って考えた。

ここで、いったん日本語教育の枠組みから離れ、自分とことばとの関係性に立ち戻ることで、次第に以下のような共通認識が形成された。

- ・ことばを話すことは、自分自身を理解すること。
- ・ことばを学ぶことで、考える力が育つ、人と関係がつかれる。
- ・コミュニケーションとは、インターアクションの中で、相手の立場を理解して、自分の考え方や価値観を更新し、他者と共有していくこと。

（4月10日議事録より）

以上のような、「ことば」の力については、わたしたちはほぼ互いの価値観を理解しあうことができた。だが、これを、どう「教育」にむすびつけていくのかという次元にいたると、そこでは、教育観、学習観の相違がぶつかりあう。しかしながら、それでも先週の話し合いと違うところは、「日本語教育」のあり方を考える前に、まず「ことば」と自分との関係に立ち戻ったことである。この極めて基本的で重要な観点において、互いの接点、共有できる土台を発見したことから、これをどうわたしたちの「教育実践」につなげていくのかという問いについても次第に対話の方向性がみえはじめる。具体案をもってきていたこともひとつのきっかけであった。それぞれの具体案には、各々の教育観の違いが明確に現れていた。それでも、そこに何らかの共通の土台や接点が見えるのではないかと K はいい、そこから模索することにした。

具体案を照らし合わせることで、M の活動案にあった「形容詞を学ぶ」には、形容詞を学ぶという活動であるが、さまざまな具象物に対して、自分が思うことを形容詞をとおして表現することをとおして、それぞれの価値観が同じではなく個別性をもったものであるということを理解する、また、それをとおして、他者との関係づくりをめざす

という点で、Kの活動案「日本とわたし」、日本にきて考えたことの話し合いとレポート作成、またYの活動案「主張新聞づくり」Hの活動案「自分の大切なこと」のレポート作成には、同じ土台が在るのではないかという見解にいたる。さらに、ここには、土台となる、上にあげた「ことばの力」に関する考え方も関連性がある。

ここから方向性を見出しつつあった私たちは、もう一度「ことば」のあり方と、今度は「教室」についても議論を重ね、この日は「クラスでめざす力」として、次のような共通認識を形成するにいたった。

- ・自分の「考え」を表現する力の育成。
- ・上記の「考え」とは、状況を把握し、自分はどう対応するのかを、他者とのインターアクションを介して見出していくことである。
- ・ことばは、かたち（表現）となかみ（思考）の統合されたものである。

(4月10日)

具体的な活動内容については以下のような方向性で出発することになった。

内容

- ・活動の中で、何かのテーマに対する、それぞれの「観」を表現し、すりあわせをすることが大切ではないか。(et.アルバイトの履歴書を書く活動でも、採用基準について考えたことをはなしあうなどをおして労働観を表現することができる。)

(4月10日話し合い記録より)

だが、言語能力やことばと自分との関係については議論されたが、どのように「教育」に繋げるのか、教育とは何かという議論は不十分なままであった。

■教育とは：3週～4週目

3週目から4週目にかけて、より具体的な案を形成していくことにした。活動の案としてはYの、「主張新聞づくり」が採用された。それは自分の興味関心のあるテーマをえらび、そのテーマについての自分の考えを表現すること、また他者に理解してもらうことをとおして、互いの関係を構築し理解しあうことがめざせるのではないかという理念のもとにえらばれた。だが、ここで活動案を具体的にしていこうとしたが、さまざまな問題点がうかびあがってきた。そのひとつは、レベル1、2のクラスにおいて、学習はどれくらい、語彙や文法を身につけているだろうか。彼らに対応していくためには、どのような活動の組み立てがよいだろうか。というものである。ここではどのような具体的な支援や対応が必要だろうか、という細かな部分にまで話し合った

こうしているうちに、わたしたちの話し合いが、次第に、活動案をどうするかという

問題に焦点化されるばかりに、重要な「何をめざすのか」という観点を見失いつつあった。これは活動型の実践をしていくことだが、デザイン・支援の根幹にある理念を見失うと、どんなに活動が具体化されたとしても、それを評価していく視点を見失う。このことを、わたしたちは、話し合いを聞きにきてくださったチーフ、Kに指摘され、改めて「ことばの学び」とは何かという主題での議論も続けていくことを心に留めた。

この教室で、いかなる言語の学びをめざすのか。それはどういう意味があるのか。この部分は日本語教育のめざすべき地点を模索することにもつながる。その理念を見失わないこと。それを常にわたしたちが協働で考え継続的に共有していくこと。その根幹を見失わずに、「インタビュー」「俳句」「作文」などの具体的活動をデザインし具体的な支援に反映させていくこと。ならびに、そうした視点をもって、学習者の活動への評価をすること。→学習者との活動過程で、めざすべき方向性、そして学習者への評価の視点は、変わっていくものだと考える。それを常にことばにし共有していく努力をしたい。

(4月24日話し合い記録から)

また、ここでは、互いの「教育観」の相違がぶつかりあい、お互いをなかなか理解しあえない場もあった。たとえば、具体案を明確にしながらか、「めざすべき地点」についての話を並行して行っているうちに、次第に活動の意義、めざすべき言語能力の理念が「考え・理解し・表現する」に変容していった。筆者は、このポイントが非常に漠然としていて拡散しているのではないか、という不安を覚え、もういちどめざすべき能力を話し合いたいことをメールで伝える。だが、この意見に対して以下のような批判的意見がだされた。

M: 「ポイントが拡散」しているというご指摘なのですが、そもそも、「ポイント」が1つでなければならぬのでしょうか。「目指すもの」は1つでなければならぬのでしょうか。目指す「言語能力」は1つではないはず。なぜなら学習者は十人十色。①教師(私たち実習生)も十人十色。目指したいもの(いわゆるニーズも含まれますよね)は1つではないはず。1つに絞らねば、と考えることが、「個々の学習者の目指したいもの」や「達成感」「満足感」を模索することから遠ざける気がします。

目指すものをあえて言うなら「あ、我慢しなくてすんだ、自由になれた」=「言いたいことが言えた」という気持ちを学習者に持ってもらうことだと思うのです。(略)『学習者の「理解し、感じ考え、表現する」能力育成というポイントを支援にいかすこと』という表現が何箇所か見受けられます。なんだかこれはとても気になります。私たちがすることは、②日本語を使って、日本語という異文化を通して「理解・感じ・考え・表現する」機会を一緒に持つ(機会を与える)ことくらいだと思います。その人の「理解し、感じ、考え、表現する」能力を「育てる」、なんておこがましい、と思います。(4月26日メールリングリストでのやりとりから)

だが、この指摘が、筆者にとって、ふたつの側面から、言語教育観を捉えなおすきっかけとなる。ひとつは、筆者自身、理念の統一性、整合性をもとめるばかりに、多面性を見失いつつあった。これまで、筆者は、4人でひとつの教室を運営していくためには、4人の言語教育観をある程度ひとつに統合した上で、行っていくべきではないかという考えをもっていた。だが、下線部①「教師の多様性を見失うことで、ものごとを一面からしか、みれなくなるのではないか」というMの指摘から、めざすべき言語能力観は完全にひとつになりうるものなのだろうか、互いの立場の違いを理解した上で、その上で考えられる活動のあり方、納得のいく協働的实践をめざしていけばいいのではないかという考えをもちはじめた。もちろん、それでも、「なにをめざすのか」についての話し合いを曖昧にしてよいというのではない。ただ、互いの言語教育観を表現し理解しようコミュニケーションの中で、多面的な視点を共有し、めざすべき方向性を模索していくという考えが必要なのではないか。

もうひとつは、「力を育成する」とは何かという問い直しである。②の指摘から、筆者にとって、「教育」とは何かと考え直すきっかけがうまれた。たとえ、その内容が知識ではなくとも、活動をとおして能力を育成するという視点には、知らぬうちに「教師⇒学習者」という一方向的な関係性ができあがっていたのではないか。「教育」とは、もっと双方向的な関係性の中で築かれるものではないか。そこで、筆者らは、以下のようなメールでのやりとりをつづけた。

H: そうですね・・・読んでいてうん、そうだなあと感じつつあります。

たしかにひとつにむかって!というのは、なんだかほかのものや多様性を見失う可能性がありますね。でも、なんとなく、こういう方向へ・・・という方向性だけは共有しつつ模索しつつ・・・という感じでいきましょうか・・・。(略) 個々の学習者の固有性をきちんと把握しながらその多様性をみうしなわないようにしたいなと思いました。俳句はやめたいとは思っていません。ただ俳句をして、何が得られたか・・・というのを、少しことばにする程度で振り返りをするなど活動至上主義にはおわらせないような工夫が必要だと思います。

M: いろいろなことをがっちり固めようと焦ることよりも、「共有しつつ模索しつつ」のほうが、学習者の顔を見ながら、いいコースにしていくことができるのではないのでしょうか。でも、Yさんがわからない、と思われたように、このシラバスを読んでもらっただけではわかってもらえない、説明が足りないかと思います。「活動至上主義におわらせてはいけない」というのはK先生にご指摘いただき、(今までの日本語学校での「活動型授業」を)反省させられた点です。たしかに、そういうふうになりがち!

なお、ここでの俳句に関するやりとりは、新聞づくりの中に「俳句づくり」という活動が組み込まれていることに対して、この活動の意義や理念がわからないという批判がおこったことから始まった議論であった。俳句も感情を自分のことばで表現するという意味で、自己表現であり、「考え理解し表現する」という理念に基づいているのではないかということから、枠組みの中に組み込まれた。筆者らは、俳句をしても、それがただ俳句作りをして楽しかったというのではなく、授業でめざすべき方向性や理念を見失わないような工夫が必要であることを互いに確認した。また、立場の違いはあるが、めざすべき方向性をたえず話し合い共有し模索していくこと、具体的活動の先にある方向性というものを見失わない努力はつづけようということになった。

■「設計」の段階におけるまとめ

ここまで「設計」の段階における協働性の中で、さまざまな問いを共有し、その問いに対するやりとりが行われる中で、すでに、それぞれの言語教育についての捉えなおしがおこりつつあった。筆者について具体的に述べると、①「多角的な視点」の重要性と、②「教育の双方向性・相互作用性」に対する再認識であった。

2. 「具体化」の段階

■ 授業開始（5週目～）

日本語特別クラス（Special Japanese Class）として併設されたこのクラスには、おおよそ、30名の学生が応募してきた。彼らには、「新聞をつくろう！テーマ：「わたしと〇〇」みんなで話し合い、友だちの意見をもらい、自分のかんがえを深めます。そして、世界にひとつだけの「わたしの新聞」をつくります。」というシラバスを提示していた。最初の州に、予定表を配る。（なお、これはレベル3-4クラスのものである。1-2レベルにもほぼ同様の流れのシラバスが配布された。）

月日	活動内容
①5/8	「わマップ」で「わたし」について考えよう 「わマップ」で新聞のテーマについて考えよう ・ 「わマップ」（＝「わたしマップ」）を作って、自分が今、興味のあること、自分の環境について考える。 ・ グループで「わたしマップ」を見ながら、話し合い、お互いを知り合い、自分の考えを深める。
②5/15	インタビュー記事を書こう（記事1） ・ インタビューを通して、ほかの人の考えを聞き、それをまとめる。
③5/22	・ほかの人の考えを聞き、自分の感想、考えを書く。
④5/29	・ インタビューのお願いのしかた、インタビューでの話し方、話の進め方について考える。
⑤6/5	俳句（川柳）を作ろう（記事2）

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 短い文字数で自分を表現する芸術、俳句（または川柳）で、「わたし」を表現する。 ・ クラスメートがつくったものを読んで、つくった人の気持ちを想像してみる。
⑥6/12	「わたしの主張」の記事を書こう（記事3）
⑦6/19	「わたしと●●」新聞を完成させよう
⑧6/26	「わたしと●●」新聞発表会 <ul style="list-style-type: none"> ・ できあがった新聞をみんなで読みあい、感想、意見を述べ合う。

■ 「具体化」2週目～5週目（めざすべき言語能力観を問い直す）

筆者は、Aクラス（1～2レベル）の、2週目、その後、Bクラス（3～4レベル）の4週目、5週目、8週目の授業をうけもつこととなった。そこでは、「設計」段階で、Mさんにも指摘された、「教育の相互作用性」「教師間の多角的視点」を念頭においた上で具体化を進めるように努力した。

この「具体化」の過程における協働的コミュニケーションの中で、筆者は「教育の相互作用性」とは何かについて考えるようになる。「設計」の段階では、固定的・静態的であった教室の枠組みが、実際に「個性」をもった、学習者が、さまざまな「関係性」を築きながら参加すること、また、その状況における個々の担当者の対応によって、あらかじめ設計していた教室の枠組みを超え、教室実践が動態性、相互作用性をもって変化していくのであった。

たとえば、3～4クラスには、レベル差の大きな学習者らが混在していた。突然学習者の数が変動することもあった。こうなると、わたしたちは、予め計画していた活動案を柔軟に変えなければならなかった。

わたしたちは、毎回の授業ごとに、計画していた活動案がどれだけ正確に実行されたのかという視点ではなく、毎回の授業の展開の中で、実現されていく学習者ひとりひとりの言語能力の「個性」や、活動をとおして築かれていく「関係性」を、複数の視点から捉え、協働で話し合い、あるべき指導を模索した。学習者の「言語能力」もクラス活動の内容や、環境との相互作用の中で動的に変化するものであった。

3～4レベルの学習者 T は、考える素材（テーマ）があると、非常に深い思考と、表現意欲を見せ、英語をまじえながら、積極的に発言するが、聞き取りが苦手であり議論に入っていけないときは黙ってしまう。こうした T がどのようにすればことばの学びにつながるのか、ひとつは「主体性」をもってテーマに向き合えること、自分とテーマとの関係だけではなく、他者とのインターアクションをとおして、テーマと自分との関係を深めていくことが必要ではないかという議論がなされた。

3週目、Tは、自分のテーマを「旅行」にし、インタビュー相手の「旅行」について会話をした。そこでの T は、能動的であり非常に積極的な参加をしていた。だが、4週目、5週目では、クラス内の議論にはいっていかず、退屈そうな顔をしてしまう。一方、

Tと同じテーマ「旅行」について考えるKは、逆に相手の意見を聞き取って、話したい内容を構成し、互いに議論をしていくことが非常に得意である。だが、残念ながら、Kの意見は、Tに聞き取れないままで終わってしまうことが多い。そこで、4週目、5週目は、Kの意見を、わかりやすい言葉でいいかえ、できるだけTもそこに関心を持ち、理解し、能動的に議論に参加できるような支援をこころがけた。Kの意見がTも共有でき、そこへの興味関心をもったことで、Tも、積極的に議論に参加し、互いの考えを共有していただくだけでなく、Kへの意見も積極的に表現できた。KとTとは一緒のグループを作り一つの新聞をつくることになった。

こうした学習者の「個別性」や、互いの「関係性」への気づき、そして彼らへの指導のあり方は、授業後の協働によるふりかえりで、担当者が把握し話し合いながら探っていたものである。Tの言語能力も、Kの言語能力も、それぞれ、個々に違うものであるが、個々に異なる対応をするのではなく、互いのテーマについての興味関心を共有し、話し合うという、「関係性」を築く支援をすることによって、そこにTとKのコミュニケーションが広がりをもたせ、言語活動が生み出された。

「相互作用性」は、「設計」の段階においては、まだ具体的には予想できない部分であった。むしろ、筆者には、「教師⇒学習者」という一方向的な「育成」観が内在していた。だが、この「具体化」の段階において、「教育の相互作用性」を念頭においた上で、めざすべき言語能力が具体化されるような「設計」が必要であったことに気づかされた。また、この動態的な状況の中で、いかなる対応をするのかということが教師の課題として位置づけられているのだ。

■教育のあり方に対する問い直し

だが、この日の授業に対して、ふたたび協働で行ったふりかえりの中で議論されたのは次の点であった。

クラス内の互いの意見の共有と議論という目論見はよいのだが、果たして、それは「ことばの学び」にどうつながったのか。英語で議論しても、その議論が結果として日本語で、話し書くこととおして作品づくり（新聞）に反映されないならば、この教室活動の意義はどこにあるのか。
(5月14日やりとりより)

ひとつは、Kのいいかかったことは、Tが日本語で表現するにはあまりに抽象的であり、その抽象的な議論は、ふたりの間では会話の一部は、英語で展開されたことである。またTは、Kに対して、意見をもったが、「Kさんがいいたいことはわかります。わたしはそれに対して意見もあります。でも、これは日本語でわたしが書くには難しすぎます。」と述べ、それは結局、「日本語」で新聞に表現されることにはつながらなかった。

この事例に対して、わたしたちは、次のようにふりかえった。

K: 確かに二人の意見は共有することができた。その「めあて」はいいのだけど、そこにあるべき対応に問題があったと思いますね。果たして、あの展開は、「日本語」という「ことばの学び」につながられたかと思えますか。

H: そうですね。意見は共有できたしその場では考えることはできたけど、「日本語」を介した表現理解という学びには、直接的にはつなげることができなかったと思います。

T: たとえば、あそこで二人が話している内容をとりだして、日本語におきかえて学んでいくとかね。何か工夫が必要だったじゃないかな。

K: 最近「教える」ということに対して抵抗をもっている先生もいるけれど、そこには「教える」ことの意義もあるのではないか。(6月4日話し合いより)

このやり取りをするまで、筆者は、日本語を「教える」ということに抵抗を持っていた。だが、それはあくまでも、学習者の表現したい内容や文脈を無視して、言葉だけを教えることへの問題視であったはずだ。しかし、この日の議論では、互いの中にいたいことは存在しており、その文脈に「日本語」という表現素材の学びを位置づけることができたのではないか。これは、筆者にとって、「日本語の学び」を学習者のいたいこと、表現の文脈にどう位置づけていくのかという教育観の問い直しにつながったといえる。

■「具体化」の段階における協働的実践の意義

このように実践が開始され、そのふりかえりを毎回の授業の前後で行い、協働で捉える中で、筆者の中で、一番大きなキーワードとなりつつあったのが先ほども述べたように、教育実践の「相互作用性」であった。この「相互作用性」への着眼は、設計の段階で問題化された「育成」に対するMからの指摘とリンクするものであった。

設計から評価にいたるまでの、継続的かつ協働的な話し合いの中で、自分に内在していた「育成観」の「一方向性」に気づかされる。「具体化」の段階で発見したことは、「設計」の枠組みが、「具体化」の段階における、参加学習者の個別性と関係性によって多様に展開される「相互作用性」をもつものであるということと、その展開の中で、わたしたちは議論をさらにかさね、あるべき指導、対応をその都度模索しなければならないということである。

そこで、教師が「計画」した活動がうまく「実行」されたのかという一方的な視点ではなく、教師と学習者との相互作用性をとおして具体化されていく実践をとらえ、学習者の言語能力の個別性、多様性を把握し、①具体的支援のあり方、②その根幹となる、めざすべき言語能力について、フィードバックを行った。

この協働による模索の過程で、さまざまな問題点が提起された。そのひとつが上にも

述べたが、学習者のいいたいことの文脈にどう日本語の学びを位置づけていくのかという問題である。これらの問題点を話し合い考えていくことは、筆者にとって、自分の言語教育観に対する問い直しを促し今後の課題をみつけていくきっかけとなった。

3. 結論

本稿では、言語教育観の問い直しの観点から、協働的教育実践の可能性を模索した。ここでの協働的教育実践とは、教室の設計から実践、ふりかえりにいたる文脈が、そこにかかわる担当者間の、協働によるコミュニケーションによって支えられ成り立っていくというコンセプトである。

方法として、筆者が、参加した実践研究14に参加した際のふりかえりの記録、データを聞きなおし、それを、どのようなクラスをめざすのかという「設計」の段階と、実際の具体化としての「実践」の2段階にわけて分析した。

結果として、「設計」の段階では、担当者ひとりひとりが、自分にとってことばを学ぶとはどういう意味をもつのかという基本的な問題にたちもどって話し合った。そこからそれぞれの言語能力観を問い直し、共有していく作業がはじまった。しかし、それをひとつの活動案に、具体化していく過程において、筆者は、その話し合いの中で、自らの教育観における「一方向性・画一性」の危険性に気づかされる。ここでの協働における意義は、筆者にとって、「言語能力観の多面性」を見失ってはならないこと、さらに「相互作用性」を念頭においた上での実践を気づかせるものであった。

そこで、「実践」の段階において、教育実践とは、そこに参加するものがさまざまなリソースとの対話をとおして生成される「相互作用性」をもつものであるということを実感した上で、毎回の活動案を組み立てた。この「相互作用性」とは、参加する学習者の個別性と関係性によって、展開され、設計の枠組みを新たにつくりかえていく原動力となっていた。この状況の中で、わたしたちは、継続的に話し合いをつづけ、問題提起を行い、あるべき指導の姿を模索した。

この協働的模索の過程で得た、さまざまな問い直しは、今後もひきつづき考えていくべき問題である。またこの問い直しを、他者に発信し問いを共有していくことが、更なる協働的教育実践につながり、今後の日本語教育のめざすべき地点を模索していくことにつながるであろう。

■参考文献

川上郁雄(2005)「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」(リテラシーズ1 ことば・文化・社会の日本語教育へ)リテラシーズ研究会編

(オオニシ ヒロコ・修士課程2年)