

対話を通じて対話を知る

—私はどういう教室実践を目指すのか—

河上 加苗

【キーワード】 総合・対話を通じて対話を知る・思考の外言化・教室

1. はじめに

筆者は「考える」日本語教育というものに非常に興味があり、従来の機械的に口だけを動かしている学習方法やそうさせている日本語教育を目の当たりにすることが多く、矛盾を感じていた。機械的なドリルは独学でも十分に可能であり、教室で行う、また「異なる者」がいる教室という場での学びにもっと焦点を当てるべきなのではという考えが常にあったからである。そこで、考えることをしない機械的なドリルなどは最小限控え、「頭をつかう」つまり“考える”教室実践というのを筆者なりに目指してきた。しかし、実践研究(11)の授業を通じて明らかになったことは、筆者が行ってきたこの“考える”教室実践というのは、細川(2004)が述べる学習者がもともと「考えていること」「いいたいこと」を「考える」ことの起点とはせず、学習者の思考や価値観に触れることまで考慮していなかったことである。筆者が行ってきたものは単にその課で提示されている語彙や表現を「一度自分に落としてみる」ことで、決められた教授内容を作為的に考えさせる程度のものであったのである。筆者は、考えていること・言いたいこと(思考)を表現(言語化)するとき最も言語活動が活性化すると考えているが、現実には知識伝達型からは抜け出せない状態であった。

では「考える」日本語教育とは何か、思考と表現の活性化のために何が必要か、そしてそれによって何が見えてくるのかという疑問が出てきた。そこで本稿で考えたいのは「対話」である。考えるための日本語教育の実践の場である「日本語3・4βクラス」¹(以下「総合」)において、一貫して見られる主要活動は「対話」である。従って「総合」での学び自体も「対話」であると筆者は考えるようになった。ここでの対話とは、表面的な欲求や情報のやりとりや、一方的な主張を述べるだけではなく、自分の考えや立場を明確にする上で自分を振り返り、ことばによりそれを外言化していく、同様に外言化した他者の思考を受け入れさらにそれを自分の中に向かわせ、さらにまたそれを受容し自分の考えや立場を再生成するという往還作業である。さらにこの「考える」日本語教育には「対話」を通じて個々の価値観を表現することが重要

¹ 早稲田大学の別科留学生対象クラス

で、言い換えれば対話により「考える」日本語教育が可能だということである。

しかし、対話を体験したことのない学習者にとって「対話」がどのようなものか、「対話」を通じて何かを学ぶということは容易ではないことがわかった。そこで総合において「対話」から学ぶことが目的ではなく、「対話」を通じて「対話」を知ることが重要なのではないかと考え、総合の目的を「対話を通じて対話を知る」と仮定する。そのためには「対話」がどのようなものであるか共通認識をもつことが重要ではないだろうか。その意味で総合は、対話を通じて対話を学ぶのだというプロセスそのものであると考える。

では、対話に関する共通認識とは何か、対話をどのように知っていったのかを学習者の対話プロセスから分析し、検証する。さらに、『考える』ための対話、対話を通じて『考える』というところから「私はどういう教室実践を目指すのか」と考察する。

2. 活動の分析

2-1. 分析対象クラスの概略

筆者は 2006 年春学期、日本語実践研究 (11) の実習生として総合の参与観察を行ってきた。その中で、テーマを自分の問題として捉え、インターアクションを通じ、さらに思考と表現を活性化していく過程を目の当たりにした。

このクラスの目標は、自分の「考えていること」を他者が理解できるように表現することであり、この目標を達成するために 2 つの活動を行う。1) 自己紹介文を書く、2) 「自分の興味・関心があるテーマ」についてのレポートを書く、ということである。この活動ではクラス内で発表し意見をもらって何度も書き直すという活動を行う。そして授業当初から評価について次の 3 点、まずレポートのテーマを自分の問題として捉えているかという「オリジナリティー (固有性)」、次に対話やクラスでの話し合いの中で他者の意見を聞き、自分の考えを深めているかという「議論の受容」、最後にレポートの流れに論理性 (一貫性・整合性) があるかどうか、を明示し、この 3 つの評価ポイントを常に考えながら活動していくという流れになっている。

2-2. 分析の方法と視点

分析には、2006 年度春学期の総合で、担当者が作成した「活動報告書」および学習者のレポートをデータとして使用する。また、実践研究 (11) での「実践観察記」および授業でのやり取りを参考にする。ただし、本データは横断的な観察であり、学習者のコメント等も省略していることを付け加えておく。なお、引用部分は原文のままである。

総合のプロセスの中で一貫して見られる主要活動は「対話」である。前述のように総合の目的を「対話を通じて対話を知る」というところに仮定した。そして「対話」がどのようなものであるか、「対話を知る」とは何を知ることなのかという共通認識をもつことが重要ではないかと考える。この「対話を知る」共通認識とは、まず、対話

はもともと誰もが出来るものではないという点、次に対話がなぜ必要なのかという点で、「自分を振り返り、自分の考えや立場を見つける（自分の立場、価値観）」ことであると仮定したい。

分析の対象には、学習者Kを取り上げた。Kは自分のアイデンティティーについてレポートを書いたが、総合を理解していくのに時間がかかった学生であったと言える。総合について行けなくなるかと懸念したが、繰り返し行われる「対話」により、少しずつ「対話」知っていった。よってKの活動を分析し、自分の立場を発見するプロセスに存在する「対話」を明らかにし、その意義をについて考察を行う。

3. 「対話を知る」とは

3-1. 対話は誰にでもできるものなのか

まず、どうして総合において「対話を通じて対話を知る」と考えたのかについて述べたい。これを考える視点としてまず「対話」は誰にでもできるものなのかということである。ここでいう対話とは、「はじめに」で論じたように、表面的な欲求や情報のやりとりや、一方的な主張を述べるだけではなく、自分の考えや立場を明確にした上でことばによりそれを外言化していく、同様に外言化した他者の思考を受け入れさらにそれを自分の中に向かわせ、さらにまたそれを受容したことによって自分の考えや立場を再生成するという往還作業であることは述べた。この位置づけでの「対話」はみんなが初めからできるものかということとそうとは言えないと筆者は考える。日々出会う人の中で対話が成立しない場合も少なくないのではないだろうか。

参与観察を通じて、クラスでの対話の中で「なぜ」「どうして」を問われることにより自分の立場を考えられる学生とそうでない学生がいる。参与観察でも、Kは何度となく繰り返される教室でのクラスメートや担当者とのやりとり（対話）の中においても、初めのうちは対話から何も見いだせずにいる時期があった。自分の生い立ちやその過程での出来事を一方的に伝えようとし、情報のやりとりにしすぎない対話であった。他のクラスメートの考えを聞いても、「私もそう思う。でも～」と自分の生い立ちやその過程での出来事に感情移入し、一生懸命話そうとするのだが、その堂々巡りの対話が数回続いていた。そこからなかなか先には進めず、K自身のオリジナリティーやKにとっての問題点がなかなか見えてこなかった。そのため自分はどうしたいのかという立場表明もなかなか出来ずにいた。しかし、繰り返し行われる「対話」によって、少しずつ「自分を振り返り、自分を見つけ、自分を発見する」ようになってきたのである。

このように「対話」はすべての人が出来るものではなく、対話のやりとりから対話を知っていくものなのである。「対話」を行う力は、日本語力でも、英語力でもないとして筆者は考える。日本語能力試験1級を取れば、日本人と対話できるのか、TOEIC・TOEFLなどで満点が取れば英語話者とまたは多くの人々と対話ができるのか、そうではないだろう。つまり、筆者が考えるここでの「対話」とは、個の考え、価値観を

他者とぶつけ合うものであり、言語能力を介して欲求・情報伝達を目的に行うものとは区別する。倉八（2001）は、1）出会った双方が自分を表現しあい、2）互いの違いを自覚し、3）自分を成長させていく、というプロセス自体が「対話」であると述べている。このプロセスは「総合」のクラスでも見られ、日本語を用いた「対話」の場である。

「対話」は「個」に基づき、「個」同士をつなげるものだと考える。「個」に基づくということは、ある共通の認識の上でそれに対し自分はどうか考えるのかを提示することであり、それによって自分を知ることでもある。人は、共通性と独自性（「固有性」）を身に付けることによって、異なる文化・価値観に適応しながら個として立つことができるようになる。共通性の上に立った「独自性」は関わりあう双方に学びあう姿勢を動機付けるとも言える。共通性と独自性を身に付けて、初めて人と人は互いを理解しあい、互いから学びあうことができるのではないだろうか。ブラジルの教育者パウロ・フレイレも、対話とは人と人の愛ある出会いであり、対話が人間を人間化すると説いている。つまり人間は人間によって人間になる。そこには人間同士の「個」を結びつけるものとして「対話」があり、そこには自分の立場を明らかにすることが必要になってくるだろう。

3-2. 「対話」を知ることで何を知ることか。

3-2-1. 対話のプロセスと思考・表現の活性化

では次に総合での対話および対話文から見られる思考の変容について検証する。Kは教室内での対話体験を通じ、教室外へと対話を広げてみた。その対話について行った授業の中でのやりとりである。

F: 文化を選ぶことができる？

K: 自己紹介するときはアメリカ人としてできるが、100%アメリカ人になりたくない。100%なれば悪い点も取る。

F: 自分も100%ドイツ文化を入れたい。大人だからいい悪いの判断ができる。Kは昔の影響を変わることはできない。

K: A(対話相手2)も言った。いいところを取る。それが今のK。(アメリカと台湾)両方住んだので考え方もっと大きい。

担当者 KK: 対話の最後に書いていて、N(対話相手1)さんも前「あなたを理解する立場を知りたいだけ」と言っていた自分の立場、位置を前はアメリカか台湾かと考えていたが、今はどちらでもない、国ではないと考えるようになった？

K: 最初はわからなかった。

B: わからないことがKさんの立場。同じ経験をして迷わない人もいる。迷うことがKさんの立場ではないか。選ぶという問題じゃない。

K: Nと話したとき、自分が何と信じられるのが立場と言った。自分がないのが悪い。この点が出た。
(中略)

B: 自分が結論を書くとしたら、これからどう生きたいかを書く。人生は長いから決めるのは難しい。展望、希望、こう生きたいということ。授業を通してアイデンティティについて考えが深くなった。

担当者 KK: 前は自分の悩みの中にいたが、対話をしてそこから少し離れて客観的に自分を見られるようになった？

K: そう。考え方がはっきり出る。自分の文化がないとき生活のせいと思った。NとAと対話して自分が自分の文化を探せない、しない、今も問題がある。でも自分を信じるのがあれば問題ない。

(日本語講座授業報告(7月3日)作成者 KK)

以上のように K は対話によって「対話を学んだ」のである。まず対話をする前の段階では、自分の立場がわからなかったが、対話の中で「自分がないのが悪い、それがわかった」という表現からも、何かについて他者と対話するためには、自分という「個」をもつ必要があり、それがないと対話が活性化しないということに K は気がついたようである。対話には自分の立場をはっきり持たなければならないのが理解できたのである。

また K は 2 回目の対話相手としてクラスメートの A と対話を行った。A はダブルであり、外見だとどこへいっても外国人であり、生まれつき 2 つの文化を持っているために、どちらかの文化を選ぶことが出来ないと感じている。その点では外見的にも一つの国に縛られ、またどちらかの文化に決めようとしている K とは違うと述べている。さらに A の

「実はあなたは選ぶことができるのだ、例えば、あなたはアメリカ人の話が努力していつか時に考えをすべて変えてアメリカ人になりたい。相反した、台湾人も同じ。」

という意見に対し、K の内省では、

「その時、私は「自分は本当に 100%の台湾人やアメリカ人に成りたくない」と考えた。」

と述べている。さらに、

「元は自分が今の状況に置いている人は自分だ。だから、前は自分が自分の位置を探し出せない理由は、自分で一つの文化に受け入れたくないのだ。時間をかかって、その答えがない質問をずっと考えていて、なんか自分はバカだと思います。」

というように、自分を振り返ることをしている。このような思考は、動機文にも現れておらず、対話を通じて現れたといえる。

このように同じようにナショナリティやアイデンティティに悩み、問題を感じている学習者 A との対話は、K の思考に大きな刺激を与えたことが、最終レポートの結論にも明確に現れている。そして、教室での対話、教室外での対話によって、現在の自分の立場というものを構築することができたのである。これには、対話相手であり、同じクラスメートである A の存在が大きい。つまり、同じ「対話」を重視した総合のクラスで対話を繰り返した経験がある人とない人との違いでもある。「対話」とは何が必要かを知っているものとの対話によって、さらに K の思考が活性化されているとも言えるだろう。

次に「対話」を通じた K の結論を引用する。

3ヶ月前と3ヶ月後 変わりました

今まで、私はただ 1 つの文化を持っていて、現在の人生は多分もっと簡単だと思います。自分の立場ももっと分かるようになりました。しかし、日本に来た後、その感じはだんだん強くなりました。「自分の立場は?自分はどんな人?」そのタイプの問題についてもよく考えています。

不安な気持ちも出てきました。だから、家族や友達などとクラス仲間に色々な話しをしました。他人の経験と意見をたくさん聞きました。自分の問題はそんなに難しいではありませんが、それはたくさん時間をかかって、答えは出てくると思います。

自分の問題に関して、私は答えがあるかどうか?…ないと思います。私は一つの文化について、100%理解することはできません。二つ文化を持っていて、これがいいか悪いか、私も未だわかりません。この考えは未来の生活にどのような影響があるか、私も分からないが、それは今の私の「立場」です。

以上のように K は現在の自分の立場を明確にすることができるようになった。K はアメリカでも台湾でもない、第 3 国の日本に来たことで、自分のアイデンティティに強く関心を持つようになっていった。そのことが K が総合のレポートテーマに選んだ言いたい興味のあることであった。しかし総合の動機段階では、自分の経験・背景を語ることが多く、他の学習者との対話を通じて、K の思考が変わっていくというところがあまり見られなかった。しかも「対話」という共通認識をもつことも難しく、総合での対話を学んでいくうちに求められている「対話」、つまり対話の共通認識というものがわかってきたのである。従って、必ずしも「動機文」の段階で自分の問題として捉えることを強要するわけではなく、すべてのプロセスの中で、自己形成・自己発見を行っていくものである。

3-2-2. 文面に見られる思考・表現の活性化

ではここで、学習者が対話によりどのように思考と表現を活性化させていったのかを〈ワークシート〉、〈動機文〉、〈最終動機文〉に見られる文面での変容について分析する(図 1)。ワークシートは、まず自分の興味・関心があるテーマを選択している段階であり、自分にとって言いたいことを述べている。次の段階の動機文作成までに、教室内で何度かの対話が行われている。さらに最終レポートの段階へ行く前にもやはり繰り返し対話が行われている。その中で、対話により K の思考や表現がどのように変容していったのかを見ることによって、対話の効果が見えることが出来ると考えられる。なお、引用部分はすべて原文のままである。

まず文面の表現を見ていくと、〈ワークシート〉の段階では、「居場所に対する自分の意志」や「アメリカでの出来事」「アイデンティティー」などは、テーマとの一貫性は見られない。つまり、この段階ではまだ K 自身が何を伝えないのか、何を問題としているのかが曖昧であることがわかる。しかし、対話を挟んだ次の〈動機文〉の段階では、タイトル自体にサブタイトルがつき、より問題が明らかになってきている。また異なる文化との葛藤や出来事についてさらに詳しく記述されるようになってきている。確かにレポートの書き方については他者を意識したようになってきたが、この段階でこのテーマが K にとってどうして重要なのか、どう考えるのかが現れておらず、K 自身の思考の活性化というものは見られない。

最後に〈最終動機文〉では、次のような表現が見られた。

自分の立場がどこが自分も分からない。それでその周りの人がいつも私にタイトルを置きますから、やはり自分は何人かを考えなくてはいけない?

実はこの問題は正しい答えがありません。台湾人とアメリカ人、これは答えじゃありません。自分はどんな人があまり考えません、やはり私は私です。どんな国籍を持っても私の性格と人生は多分あまり変わりません。でも 私の人生は他の人が思うほどそんなに良くありません

これらの表現は、動機文の段階では現れておらず、「対話」のなかで K が自分と向

き合うことにより思考を活性化していったのだと推測できる。ここでは、まだ何が言いたいのかと言うところが曖昧であるが、〈ワークシート〉の段階と比較すると自分の考えと言うものが現われるようになってきている。

以上のようにレポートに見られる思考と表現を分析すると、確かに対話を通じて思考と表現の活性化が見られるが、レポートの形としてはパターン化しており、流れとしては大きな違いは見られなかった。テーマを本当に K の問題として捉え、それに対してどう考えているのかという自分の立場を明確にする点では弱いのではないだろうか。まだ対話を知る段階であることは間違いないと考えられる。このように総合活動において「対話を知る」ことが完了する場合もあれば、K の例のようにまだその過程に在る場合もあるということである。

図1 文面に見える K の思考と表現の活性化

	ワークシート	動機文	最終動機文
タイトル	「バイリンガルとアイデンティティ」	「自分のアイデンティティを見つける」自分は何に人ですよく分かりません。台湾人？アメリカ人？	同じ
前書き	なし	なし	非常に多くのものがあるので、単純な言葉ではまったく説明することができません。時々、言葉も人々の真実の気持ちをまた説明することができません。私のように、私のアイデンティティの当惑で、そのを説明することができない人もいます。私は単純な言葉で、私の過去10年にがなにあった、どのようにそれを通り抜けたか、それを説明する事は非常に困難と思います。
の対する自分の意思	なし	子供のとき自分は台湾にずっと居住すると思った。	なし
の受けと入	なし	この新しい文化を習慣する長い時間をかかりました。この新しい文化を習慣するの間中で悪い事件もあった。	この新しい文化を習慣するには長い時間をかかりました。この新しい文化を習慣する中で色々な悪い事件もありました。 ”
の出来事	なし	中学校のときに“外国人”がいつも私に悪口言いました。私の意見と思想を誤解した。	中学校のときに“外国人”がいつも私に悪口言いました。そして、私の意見と思想を誤解しました。その時から自分の思想をその国の人に理解してもらおうと説明しましたが。
影響	なし	新しい国の思想を少し少し受けました。自分の性格を構成しました。	私もこの新しい国の思想を少しずつ受けました。自分の新しい性格を構成しました。
家族との関係	私と自分の家族の思想ほとんど引き離します。最先是多分わたしは若者からもちろん両親と口論する。でもはっきり考えた。言葉の為に口論しました。私は間違えて中国語をち使用する。そうれて両親は私を誤解する	新しい国の思想をもって、自分と家族問題も始めました。高校のとき、家族が私のことよく分かりません。よくゲンかしました。私は違う中国語を使っている時両親は私は誤解します。	でも、新しい国の思想を持った事で 自分と家族に間に問題を出てきました。高校の時、家族が私の事をよく分かりませんでした、よくケンカしました。その時、私は若者だったから両親と口論をしました、でもはっきり考えた、口論の理由をお互いに言葉を誤解したからです。例えば、私は違う中国語を使っている時両親は私を誤解します。

アイデンティティ	なし	前に自分が何人もあんまり考えません、でも、その他の人いつも私にタイトルを置きますから、やはり自分は何を考えなければなりませんですか？	前に自分が何人もあんまり考え事はありません。皆いつも私の環境がうらやましと思う、でも私が言いたいことは私の立場はほんとにそんなに良くないと思う事です。両方の文化を持って時々困るのです。いつも状況によってに自分の考え方を変更します。自分の立場がどこが自分も分からない。それでその周りの人がいつも私にタイトルを置きますから、やはり自分は何人を考えなくては行けない？ 実はこの問題は正しい答えがありません。台湾人とアメリカ人、これは答えじゃありません。自分はどんな人があまり考えません、やはり私は私です。どんな国籍を持っても私の性格と人生は多分あまり変わりません。でも 私の人生は他の人が思うほどそんなに良くありません
----------	----	--	---

3-3. なぜ「対話」が必要か

以上のように「総合」における対話のプロセスと思考と表現の活性化について分析し、述べてきたが、なぜ対話を知る必要があるのだろうか。それにはことばの教育という視点が切り離せないのである。

近年、社会全体にコミュニケーション能力不足が叫ばれ、企業の社内教育でも「コミュニケーション能力」というものが取り上げられている。日本語教育においても教育目的としてコミュニケーション能力の重要性が挙げられている。細川（2004）は、ことばの教育は様々な社会形成の中でコミュニケーションによって自己を表現する力をつけることであると述べている。そのためには総合的な身体活動としての言語活動（4領域）の必要性を説いており、「問題発見解決学習」を支えるものが学習者の一人一人の思考と表現の活性化であり、活性化すれば学習者が自分の言葉で生き生きと自分の興味や関心ごとを教室で語るようになる。また、これからの社会を生きていくうえでどのように生きていくか、そのためにはどのような力が必要なのかという課題がある。ここでの社会とは人・モノ・情報が自由に行きかうグローバル化の社会であって、そこには見慣れない新しいものに対する困惑、摩擦、葛藤が現れるのは当然のことである。大切なのは、それを回避するのではなく、それらを恐れずに関わろうとする積極的な態度だと考える。

3-4. 対話と教室

ではなぜ総合という教室の場で対話を重視しているのか。筆者は教室は「異文化」の集まりであると考え。人は一人ひとりが異文化であり、一人ひとりが個を発揮し、個を語りあえば、一人ひとりが「異文化である」事に気づくものである。一人ひとりが個を発揮し、個を語りあう場として「教室」を位置づけてみたらどうだろうか。筆者は実践研究（11）の始めから「教室」という場を有効に使うべきだという主張をしていた。しかし、その有効的使用方法をいうものは明確ではなかった。そこで、この総合クラスを参与観察する中で、教室の使用法として「対話」とうものが浮かび上がってきたのである。

つまり教室は「人と人が関わる場」であり、特に言語教育の教室においては、異なる個（思考・価値観）が集結する場である。人類社会を凝縮した「小地球」であるとも言える。「異」に出会う環境として「教室」があり、「異」に気づくために、一人ひとりが「個」を発揮し、個を語り合う。それが「対話」である。ただし「異」として他者を認めていては、交差する部分がないような気がする。人は「異」を拒絶するだけに止まってはいけない。人となる過程で自己を形成しつつ、「異」から学ぶ方法を見つけ、人との共同体を作ることができるようになってくる。このプロセス全体が「対話」なのである。「他」と認識することにより関係がより深化するのではないか。「異」との対話によって、初めて自分の「個」が生かされることに気づく。そして自分ひとりの「個」の発達の限界に気づく。それによって「異」が「他」となり「他」を受け入れることができるようになる。このような態度が社会に必要なのではないだろうか。

4. 結論

以上のように学習者 K の「対話」による思考と表現の活性とその「対話」について検証してみた。K はあくまでも一例であり、一人ひとり異なった方法で「総合」を進めていたと言える。参与観察を通じて、総合での対話の中で「なぜ」「どうして」を問われることにより自分の立場を考えられる学生とそうでない学生がいる。つまり初期段階で「個」に基づく動機文がかける学習者もいれば、多くの場合、「対話」のなかで「個」を見つけ出している。または、最終的にも「個」としての自分、自分の立場を見つけ出せない場合もある。K の場合もどちらかという後者の方で、観察開始当初から半ばまで、「対話」の共通認識に気がつかないまま 3 ヶ月がすぎるのではないかと懸念していた。しかし、クラス内外での「対話」によって、K は 3 ヶ月前の自分とは異なっていることに気がついたのである。しかし対話を通じて「対話」を知り、その上で対話が行われたかというそうとはいえない。確かに対話により刺激を受け、思考と表現に活性化が現れ、自分の立場（価値観）を発見することができたのは確かであるが、そこからその価値観をぶつけ合う対話には進んでいない。このことから対話の形やプロセスは千差万別であり可変的で動的である。だからこそ担当者の理念が必要になってくるのだと考える。

「対話を知る」プロセスの中で重要なことは、担当者や学習者が「対話」を構築しているということで、その構築のプロセスには共通認識が必要だということである。この「対話を知る」共通認識とは、まず、対話はもともと誰もが出来るものではないという点、次に対話がなぜ必要なのかという点で、「自分を振り返り、自分の考えや立場を見つける（自分の立場。価値観）」ことである。しかし、はじめからこれが共通認識だと提示するのではなく、対話しながらのプロセスの中でそれを学んでいくものである。その意味で総合は、「対話を通じて対話を学ぶ」のだというプロセスそのものであるという結論に至った。そして筆者の理念である「私が目指す教室」とはどのようなものかという点、やはり異なる人が集まって、いろんな考えを主体的に表現し、違

いを認め、自分の考えを持ち、ぶつかり合う、それを教室の外でも運用できるような「対話」力の獲得を目指した教室だろうと考えている。なぜならこの対話は「総合」をきっかけとして、先へと繋がって行くものだからである。

5. おわりにー総合に参加してー

筆者はこの実践研究(11)を受講したことにより、自分が求めていたものが形になって現われてきた。ぼんやりとしていた筆者の思考が、「総合」を知ることにより、明確になってきたのである。なぜ、「どういう教室実践をめざすのか」を考えていく必要があるのか、また自分がめざす教室実践とはどのようなものかを考えていく中で、自分を振り返り、自分を見つめ、自分を発見することができた。つまり「考える」日本語教育ということの意味や「総合」の目的性を検討する上で、筆者自身のめざす教室という理念を持つことができたのである。この実践研究自体が「総合」であり、細川先生や受講生との対話の中で「ここにいてよかった」と感じることができた。自分に向き合うことができたのも、この実践研究の場が何でも言えるという場であったからこそ「対話」への自信がついた。対話を通じて対話を知り、対話のおもしろさを知ることができた。そしてそのためには自分の立場を明確にすることも大切だということを経験を通じて理解することができた。この実践研究は、教師自身が「どういう教室実践をめざすのか」を考えていくことで、それぞれの実践を相互に鍛えていく学びの場になったのではないだろうか。

参考文献

- 倉八順子(2001)『多文化共生にひらく対話—その心理的プロセス』明石書店
バフチン・ミハイル著(1988)新谷敬三・伊東一郎・佐々木寛訳『ことば対話テキスト』新時代社
パウロ・フレイレ(1979)『被抑圧者の教育学』亜紀書房
細川英雄・NPO法人(2004)『考えるための日本語』明石書店

(カワカミ カナエ・修士課程1年)