

日本語教室活動における教師の役割

—コミュニケーション環境設定者、 活動支援者としての教師—

塩谷 奈緒子

キーワード

日本語教師・コミュニケーション環境の設定・コミュニケーション活動の支援・
学習者の解放・接触場面

0. はじめに

昨今の日本語教育界では、学習者のコミュニケーション能力育成を目指し、ことばの「**実際運用・調整**」の機会を学習者に与えようとする試みが多く見られる。このような動向は、1980年代のネウストブニー（尾崎、ネウストブニー 1986）の理論やコミュニケーション・アプローチの隆盛を背景として広まり、その後の日本語・日本事情教育界には、「**ビジターセッション**」（村岡 1992）や「**イマーシジョンプログラム**」（辻村 1999、宮崎 1999）、「**ホームステイ**」（植田 1995、溝口 1995）や「**プロジェクトワーク**」（倉八 1994、岸本 1995）等、学習者のコミュニケーション能力育成を目的とする様々な形態の授業が登場する。これらの実践は、「**学習者の教室からの解放**」（トムソン 1997）、「**教室場面を超えた教育**」（村岡 1992）、「**教室外に向けて『開かれた』学習活動**」（植田 1995）等の標語を掲げ、教室活動の一部に「**実際使用アクティビティー**」としての「**接触場面**」（ネウストブニー 1995）を取り入れている点が特徴的である（以下、以上のような共通点を有する教室活動を「**学習者の解放**」と呼ぶ）。

「**学習者の解放**」は、オーディオ・リンガル・アプローチを反省的、批判的に捉えた上で考案され、これら実践により、長年、教師—学習者の二者間ネットワークを中心に組織されて来た日本語教室活動は、新たな人的リソースを開拓、活用して行く時代を迎える。本稿では、まず、この「**学習者の解放**」における教師の役割を、学習者のコミュニケーション活動の「**管理者**」、「**解放者**」という観点より考察する。そして、その問題点を指摘した上で、学習者の自立的、協働的コミュニケーション能力育成を目指す、「**コミュニケーション環境の設定者**」、「**コミュニケーション活動の支援者**」という教師の役割を提示する。更に、これら教師の役割について明らかにするため、筆者が参与観察を行った授業の教室活動分析を行い、学習者のコミュニケーション能力育成を目指す多くの実践が錯綜する昨今の日本語教育界への提言を試みたい。

1. 「学習者の解放」における教師の役割

1-1. 「管理者」としての教師

「学習者の解放」には、「接触場面」と「それ以外の教室活動」とを二元的に捉え、教室活動を二分化して組織する傾向がある。「学習者の解放」の活動は、通常、①「解釈（教師による講義・説明、学習者による調べ）」→②「練習（接触場面で使用するルールの練習）」→③「実際使用」という手順で行われることが多く、そこにおける教師の役割は、①学習者が「現在あるいは将来参加すると思われるすべての場面における行動への指導」②学習者に実際の「インターアクションのための練習」を行わせること③「インターアクションルールの本当の使用場面を直接教育過程の中に導入する」こととなる（以上、ネウストブニー 1991）。

まず、「学習者の解放」において、「①解釈・②練習アクティビティー」＝「演習」とは、「実際使用場面」での「目的」達成のための「手段」—即ち、「日本人」とのコミュニケーション活動のための「稽古」の場—として捉えられる。ネウストブニー（1991）によれば、「インターアクションは、いわゆる happening（偶然起こった出来事）になってはならない」から、演習の役割は、その後来るべき日本人との本当のインターアクションに備えることとなる。そして、そこで、教師は学習者に「日常生活の営みから、特殊な場面（例えば、仕事の場面）までの広い範囲」における、「参加者の特徴、行動のパターン、目標、組織の構造、行動の結果」等の情報を教え、「問題の解決の仕方」を「直接提供」し（以上、解釈アクティビティー）、「場面ドリル」や「ロール・プレー」、「シミュレーション」等により、「学習者にインターアクション行為を生成させる」（以上、練習アクティビティー）（ネウストブニー 1991）。このように、「学習者の解放」の演習において、教師は、日本語行動上、日本語行動的に正しい規範を探し出し、それを学習者に伝え、教え、学習者のコミュニケーション行動を管理する存在となる。

しかし、このような考え方に対して、倉地（1992）は、コミュニケーション上の判断は、「一般的な言語（非言語）行動の統計的分析による客観的な判断資料をもとに決められるものではない」と言いさる。また、演習の後にいくら実際使用アクティビティーが控えていようとも、学習者が教師から与えられた文脈の中で、教師から与えられた日本語と日本語行動の練習を繰り返せば、学習者が教師から与えられた正しい日本語、日本語行動に甘んじ、または、それに囚われてしまうこともあるのではないだろうか。以上のようなことは、皮肉にも、学習者の「解放」を目指す教師が、実は学習者を「束縛」し、学習者の「自立的」表現活動の芽を摘み取ってしまうことにもなり得る。また、このような言語学習の場は、学習者同士が学び合う必要性を弱めてしまう可能性を持つだろう。つまり、そこで、「日本人」の「日本人性」に過度の重きがおかれるのなら、対象言語を話す日本人だけが学習者の学びの対象となり、教室外と同様に豊かなはずの教室内の人間関係が見落とされてしまうことにもなり兼ねない。そうなると、このような教室活動は、学習者が「自立的」にことばを生成して行く萌芽だけでなく、学習者が「協働的」に他者とことばを紡いで行く可能性をも減じてしまうのではなかろうか。

1-2. 「解放者」としての教師

次に、「学習者の解放」における、「解放者」としての教師の役割について考えてみたい。「実際使用アクティビティー」＝「演習」の場合は、「目的」を伴った「日本人」との接触場面であり、学習者が教室活動から「解放」され、解釈・練習アクティビティーの成果を発揮する場である。「学習者の解放」での接触場面は、真のコミュニケーション活動の場、即ち、コミュニケーション活動の「本番」として捉えられ、そこで、教師は、「日本人」の用意と接触場面の準備、設営にあたる。しかし、接触場面での学習者の接触活動が一旦始めると、「教室からの解放」における教師は、基本的に「まったくの脇役」（尾崎、ニューストブニー 1986）となり、「最小限の役割しか持たない」（村岡 1992）¹⁾。では、このような接触場面において、学習者は、如何なるコミュニケーション活動を展開するのだろうか。

村岡（1992）は、自身のビジターセッションに対する学習者評価の分析を行い、「充足度はインタビューそのものの成否に左右されたようである」と述べ、学習者「それぞれの直面した現実がかなりことになっている」点を指摘する。分析では、学習者の活動への肯定的評価が報告される一方で、接触場面の「テスト状況」や「初対面の日本人に接する場面へのプレッシャー」、「ビジターの日本語を理解するのが困難だった」こと等により、接触場面が「それぞれの能力を超え」、「極端に緊張したなかでのサバイバル状況」と化してしまい、活動への否定的評価を下す学習者もいたことが報告されている。このように、接触場面でのコミュニケーション行動が接触者の自由裁量に完全に任せられる場合、接触活動の成否は、接触する当事者の適性や当事者同士の相性に負う部分が大きくなることが予想される。つまり、その成否は、ある意味、「偶然性」（倉地 1992）に左右される可能性も大きく、結果、「学習者のインターアクション能力は全体として教師の期待をかなり下回る」（村岡 1992）ことも起こり得る。

「学習者の解放」では、以上のような問題に対し、主に、以下の3種の対応が取られている。まず、接触場面の環境—人的リソースやその設定—を変え、活動をより良くしようとしている事例（村岡 1992、植田 1995、辻村 1999）。第二に、活動促進のため、教師が学習者に何らかの形で働きかけを行う事例（岸本 1995、倉八 1994）。そして、第三には、接触場面での問題を演習のカリキュラムに変更を加えることで解決しようとしている事例（村岡 1992）が挙げられる。しかし、ここでひとつの疑問が沸き起こる。「学習者の解放」における、接触場面が必ずしも成功しない理由としては、学習者が「準備してきた質問を超えて即興的に発話する能力の不足を強く意識」し、「発話理解に困難をおぼえ」、「その解決を回避」（村岡 1992）してしまうことが指摘されていた。そこで、確かに、接触場面の場面設定を変えたり、接触場面に関与する日本人に根回しをしたり、会話のストラテジーやマネジメントの方法を学習者に教えることも、問題改善に繋がるだろう。また、学習者が教師の世界に再度戻り、その管理下で更に日本語を学習することで、学習者が事前に「準備」できる日本語も増えるかもしれない。しかし、ここで問題となっている学習者の言語能力、コミュニケーション能力とは、果たしてこのように表層的な操作で全面解決される問題なのだろうか。

倉地（1992）は、コミュニケーション上の判断は、「会話をする当事者双方の人格や、二者間の対人関係の歴史性、会話の状況、それに会話がなされている時の当事者の状況と

いったものを総合的に見て、瞬時に下されるもの」であると述べる。また、西口（1999）は、学習を「分散認知システムと協調関係を構築する過程」であるとし、学習は「共同体の実践により深く参加することに伴って起こる主体の全人的変容である」と説く。更に、川上（2000）、縫部（2001）や細川（2002A）も、「コミュニケーション能力」を、それぞれ、「対人対応能力、他者との関係性を創造する力」、「対人関係形成能力」、「他者との関係を取り結ぶための協働的相互行為を自ら活性化させる能力」と捉えている。以上のような見地から「学習者の解放」をめぐる問題をもう一度捉え直してみると、その問題は、単に、学習者の日本語、日本語行動に関する技術的な要素のみに起因するのではなく、学習者が他者との間で、自立的、協働的に動的な文脈を作り出し、コミュニケーションを動かして行けないところにあるのではないかと考えられよう。「学習者の解放」における実際使用アクティビティーとは、教師が演習で教え、学習者に練習させたことを使わせてみる場という意味合いが強いのではないか。そして、それは、学習者が演習で徹底的に教わったことは使えるが、演習で徹底的に教えられなかったことは使えない、ということをも意味するのではないだろうか。

接触場面を体験するまでの学習者の日本語使用は、専ら、教師が作り出した、静的で人工的な文脈内に限られる。そして、そこで、学習者は、平均的で固定的な日本語行動を学習する。しかし、いざ接触場面が始まると、教師の保護・管理下でしか日本語を使用したことのない学習者が、突如、現実の個別的な日本人と遭遇し、現実の動的なコミュニケーション場面に投げ込まれる。言語活動において、学習者が「自分のことばを発すること、あるいは、他者の言葉と遭遇すること」は「『事件』であり『出来事』である（佐藤1995）。従って、当然、そこでは、happeningが起こる。だとすると、演習時に教師の世界を超えることを許されなかった学習者が、接触場面で「準備してきた質問を超えて即興的に発話する能力の不足を強く意識」（村岡1992、傍点は塩谷）し、自分の「聴解力不足」、「会話力不足」（植田1995）に気付き、戸惑うことも無理はないだろう。上述した通り、「学習者の解放」では、接触場面での問題に対して、演習の質を変えることによってよりも、接触場面の環境を変えることによって対応しようとする向きが強かった。しかし、ここまで考察して来たように、接触場面で起こる問題は、接触場面で起こるコミュニケーション活動と演習で行われるコミュニケーション活動との格差から生じているとも考えられる。そうすると、以上のような問題を解決するためには、接触場面の設定のみを変えるのではなく、演習の質をも問い直してみる必要があるのではなからうか。

そこで、本稿では、演習としての教室内活動を基本的には現実味のあるコミュニケーション活動としては捉えない「学習者の解放」と異なる立場に立ち、教室活動を如何にすれば現実味のあるコミュニケーション活動、即ち、人間と人間が自立的且つ協働的に関わり合い、動的な文脈、ことばを作り出し、作り変えて行く場にできるか、という問題について考えてみたい。

2. 「コミュニケーション環境の設定者」、「コミュニケーション活動の支援者」としての教師

以上に述べたような考えの下で目指される学習者のコミュニケーション能力は、学習者

が、与えられたことばを、与えられた文脈の中で、与えられた情報そのままに、与えられたように上手く使える固定的な能力に止まらない。それは、学習者が「他者との相互作用を通して意味世界を変化させる力」、つまり、他者と協働的に、しかし自立的に、「意味を生成し、維持し、修正し、変化させる」能力（上原 1996）である。コミュニケーション活動の主体は、「教師」ではなく、あくまでも「学習者」である。従って、このような教室活動における教師の役割は、学習者が教室活動において、自立的且つ協働的に他者と関わり、文脈を共有、解釈し、場面を動かし、コミュニケーション活動を展開して行けるよう、教室活動におけるコミュニケーション環境を作り出し、その環境の中で学習者のコミュニケーション活動を支援して行くこととなる。

以上のことを踏まえ、学習者の自立的、且つ、協働的なコミュニケーション能力育成を目指す、「コミュニケーション環境の設定者」、「コミュニケーション活動の支援者」としての教師について分析、考察するため、筆者がティーチング・アシスタント（以下、TAと略す）として参加した、早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語専修課程「総合3-7AB」（2002年度春学期、細川英雄担当）²の授業分析を試みる。

2-1. 「コミュニケーション環境設定者」としての教師

コミュニケーションも人間関係も未だ発生していない教室空間を、学習者が自分のことばを他者との関係性の中で生成して行く「コミュニケーション共同体」³へと変質させるためには、学習者の主体的な表現活動を誘発し、学習者同士を互いの表現活動に互助的に関わらせるための「発動装置」（クラスにおけるコミュニケーション環境の設定）が必要である。

以下、この活動において自立的且つ協働的な表現主体を出現させるため、クラス担当者によって如何なる教室環境設定が行われているかを考察する。

(1) 活動テーマの個別化と共有化

この活動では、学習者がそれぞれの興味、関心に沿い、自らテーマを選択する。このように、学習者の活動テーマを個別化し、教師が意識的に「答え」のコントロール権を手放し学習者を支援して行くことは、教室に自立的な表現主体を出現させるきっかけを作り出す。

また、同時に、この活動では、活動テーマを「何々と私」、つまり、「テーマの事象と学習者本人との関係性を語る」とすることにより、教室活動における学習者の表現活動を教室内部において共有化させ、学習者同士を協働的に関わらせることを可能としている。

(2) 学習者の表現活動と評価の公開性

この活動では、学習者のレポートが、クラス全体に公開され、議論され、調整され、評価される。このように学習者全員の表現活動が教室全体に開かれることにより、学習者を支援する主体はTA以外の人物にも多元化され、教室内に複数の双方向的なコミュニケーションのベクトルを発生させる。

(3) 学習者支援体制の組織化

教育活動においては、ある程度、一貫性が必要であろうが、この活動では、基本線で一貫した学習者支援活動が行われる。学習者は教師によって日本語レベル毎の小グループに再編成され、各グループに支援者が配置される。また、この活動における支援者は、教室活動の狙いやそれに沿った基本的な支援方のガイダンスを受け、支援者間の連携が保たれるよう組織される。

(4) 教室外における学習者支援

学習者を他者との間の継続的なコミュニケーション活動に携わせようとするならば、学習者をコミュニケーション活動に関わり続けさせるための工夫が不可欠である。この活動では、メーリングリストが、事務的にだけでなく、レポートへのアドバイス・感想、授業の振り返り、学習者への励まし等がなされる場として機能する。これにより、学習者は、教室内だけでなく、教室外でも日本語や支援者、教室活動との関わりを持つこととなる。

(5) ことばの形式と内容の相関関係への配慮

この活動では、ことばの形式だけでなく、形式と内容との相関が重視される。従って、学習者には、間違いを恐れず、自分の考えを主体的に言語化することが奨励され、更に、そのことばが形式、内容の両面で、他者に伝わるレベルまで昇華されて行くよう、継続的な話し合いを行うことが奨励される。

2-2. 「コミュニケーション活動支援者」としての教師

次に、教室内に自立的且つ協働的な表現主体を出現させ、その表現主体間でことばや場面が動いて行くよう、TAにより如何なる「働きかけ」（クラスにおけるコミュニケーション活動の支援）がなされているかを分析する。

(1) 学習者の自立的表現活動の促進

① 自立的表現活動の支援—学習者に「問いかける」

例1、例2は、学習者を自立的に考えさせ、ことばを生成させるために行われている支援例である。ここでのTAは、学習者にその考えやことばを「言い渡す」存在ではなく、学習者に「問いかけ」、学習者の考えていることを「動かし」、その先の学習者のことばの生成、発信活動をバックアップして行く存在となる。

例1 (4月26日：6W1H「問いかけ」型質問と学習者Bのことばの生成支援)

TA: なんでもそんなにうれしかったのかなあ? すごくうれしかったんですね。

B: ずっと仕事をしなかったし、やっと、やとわられたの機会あった…

TA: やつと何? B: やとわられた。やとわ…。 TA: 雇われた?

例2 (5月10日：学習者Aへの6W1H「問いかけ」型質問)

TA: 「自分のアイデンティティを探す」というのはどういうことなのか…どういうことだと思います?

A: あのう、私は日本人かドイツ人がよくわからないので、自分がどんな人かという事だと思うけど…。

②表現活動への責任意識の育成

教室内で学習者の自立的表現活動を覚醒させるためには、教室を意識的に、「TAが教室内の全権を担い、考え、話す場」から「学習者が自主的に考え、話す場」へと変えて行く必要がある。例3は、学習者に自分の表現活動への責任意識を培い、自分の表現活動への全面的な責任を持たせるよう行われている支援例である。

そして、このようなフィードバックを続けて行くと、はじめは語句の意味を電子辞書や日本人支援者に聞くことによって確認していた学習者も、自然に、お互いの分からない意味やことばの交渉を行うようになって行く(例5)。

例3(5月18日:学習者Aのレポート中の学習者Bの分からないことばを、A自身に答えさせる支援)

B: オタク? (中略)

TA: 「オタク」っていう意味が分からない? 「オタク」の意味ですって、Aさん(Aに説明求める)。

例4(5月10日: Aが休んでいた間のBの活動の進捗状態をB自身に説明させる)

TA: それで、Aさんは(休んだので)、Bさんがどんな状況になっているか全然知らないんだっけ?

(A: うん) じゃあ、Bさん、その後のことを話してあげて下さい。

例5(5月18日: Aのレポートの中のBが分からないことばを、AとBの間で問題解決している例)

B: あの…「横柄」は?

A: 自分が偉い…偉そうにする。

B: えらそうに見える…「優勢」は?

A: 社会の中で千人の人に聞いたら、沢山の人が答えるってこと。

B: ああ、分かりました。千人の人が…六百人、七百人の人が持つってこと?

(2) 学習者間の協働的表現活動の促進

—学習者に「問いかける」から、学習者間で「問いかけ合わせる」へ

個々の学習者の表現活動を独断的な状態に陥らせないため、学習者同士を真剣に協働的に関わり合わせることは、学習者の自立的表現活動を促すことと同じ位大切な教師の役割である。例6と例7は、学習者の考えとことばをTAが問いかけるレベルから、それをグループメンバー同士で問いかけ合うレベルへとステップアップさせるために行われている支援例である。

そして、以上のような支援を続けていると、学習者の中には、やがて、クラス内の人間関係を自発的に活用しようとする態度が現われる(例8)。これは、学習者が、自分の表現活動にプラスになるものとして教室内「他者」を認識し始め、教室を積極的にネットワーク化しようとしている姿勢の表れと言えよう。

例6(4月26日: 学習者間に「問いかけ合い」を発生させるための支援)

TA: さあ、皆さん/ ~さん、どうですか?

TA: もっとここが知りたいとか、感想とかありますか?

例7 (4月26日: 学習者Aに学習者Bのレポートへの具体的・生産的な感想を求める)

A: 面白い、面白い。

TA: 何がどのように面白いのでしょうか?

例8 学習者自身によるクラス内の人間関係の自発的開拓・活用へ

B: はい、みんなのアドバイス、聞かせていただけますか? (5月4日)

B: すみません、A君、私の作文、まだ興味持ってないですか? 意見を! (5月4日)

A: 他の人は、どう? (5月18日)

A: それ以外はどうだった? 結構書き直したから (5月31日)

A: みなさんは、どう思う? (5月31日)

(3) 学習者間の意見/発話調整—学習者のことばを出会わせ、交わせ、相互作用を促す

授業開始後時間が経過し、学習者の中に、自立的且つ協働的に文脈を動かし、ことばを生成して行こうとする意識がある程度形成されて来ても、教室活動におけるTAの存在意義は消えない。このような段階においても、または、このような段階だからこそ、学習者の考えやことばはぶつかり合い、教室内では様々なミスコミュニケーションが生じる。そのような中で、TAは、学習者間のやりとりを尊重し、グループ全体のコミュニケーション活動とそれを行う個人の両方を見守り、学習者の考えとことばが推移する様子を追い続けながら支援を行って行く。

以下、例9から例17に挙げたように、ここで、TAは、移り行く目の前の状況に応じて臨機応変に考え、問題が極力メンバー間で話し合われ、それが当事者同士で解決されるよう、そして、もしそれが解決されそうになれば、適宜、問題の仲介に入り、その先の対話が続行して行くよう、グループ内のコミュニケーション環境を常時調整して行く役割を果たす。

例9 (4月26日: 学習者Bのレポート検討中、Bのレポートの話題からそれた話を本題に戻す)

TA: これをどうしようか?

E: とりあえずこの話に戻そうか。

B: ちょっと、はなれた。

例10 (4月26日: 学習者Bの言いたいことの確認、要約)

B: もともと日本国籍と外見同じ。でも、実は心の中にドイツ人を持っているでしょう? これは複雑だから、だから違いを書きたい。ドイツ人と日本人の違いを書きたい。分かるかな。私言ってるの…。

TA: これは「見た目の私」しか書いてないから、実の私を書いてまとめなさいってこと?

例 11 (4月26日:メンバーの発話のターンの調整)

TA: (前略) その他、別に、何かいい案ありますか?

E: その逆に、ううんと… (中略: Bが割り込み、その質問にTAが答えた後、C、B、A、B、Cの順に発言)

TA: Eさんがさっき言った、「逆」っていうのはなんですか?

例 12 (4月26日:メンバー間の「学習者Bが言いたいことのことば探し」への支援)

B: あの、日本の女性のことば、ものすごく丁寧だけど、でも皮肉の部分、あるでしょ。

A: ドイツの皮肉は、black humor。(中略:メンバー間で「皮肉」についての意味交渉開始⇒解決せず)

TA: いやみ? (中略:メンバー間で「いやみ」についての意味交渉開始⇒解決せず)

TA: 「謙遜」とかそういう感じ?

B: うん。謙遜。自分の謙りとか…。

例 13 (5月10日:学習者Bを対話に巻き込み、発言を促し、発話回避を避ける)

D: そうすれば全部分かる。そこが留学生って書いてあるから。いきなりなんだよね。きっと

TA: そうだったら、Bさん、納得? (Bに聞く) …まだ納得していないみたい。

例 14 (5月10日:他のメンバーから学習者Aに向けて発せられたフィードバックのまとめ)

TA: じゃあ、最後、まとめると、Aさんがしなければならないのは、まず、このエピソードの位置? みんなに言われて直したけれど、今日はわからないという人もいたから…このエピソードをどこに入れるか、自分で考えてみて… (A: あ、はい) Aさんが自分で。(後略)

例 15 (5月10日:学習者Aの質問に対し、Bがきちんと考え、答えるように促す支援)

TA: Aさん、何か質問ありますか? (Bのレポートに対して)

A: 「真意」かな? (Aは「真心」の意味がわからない)

B: 本当の気持ち。真心かな。

TA: どっちがBさんの言いたい方ですか?

B: 真心かな… (中略) …誠心誠意かな、じゃあ、真心にしましょう。

TA: 誠心誠意も真心も真意も、全部意味が違う気がするけど、どれがBさんが言いたいこと?

例 16 (5月31日: Aのレポートに関しての **Dの※印の発言を巡っての混乱** を收拾するための支援)

A: あのう、最後に書いたように、あのう、自分のアイデンティティを探すことなんだから、もっとよくわかるように、自分のことについてわかるようになる。

D: ※ つまり、だから、見た目の私と実の私って、もし、ドイツ人の特徴と日本人の特徴がわかったら、私のアイデンティティがわかるだろうってこと?

A: え? もう一度。

D: ごめん、なんか、私…

E: もう一回言って。

C: 何が聞きたい?

D: 何でえ?!

TA: だから、きつと、一番最後の3行目のところと最後の一行目の所が繋がらないって事でしょう?

A: そんなに分かりづらいかな?

D: そうつながらないの。なんか突然なの。

TA: だから、Aさんが今説明したみたいに書けばいい(D: そうそう)。ここの文とここの文が、なんでこう…どうつながるか。Aさんは今、日本人の特徴がわかれば、自分のアイデンティティもわかるように思うようになるっていったでしょう?(学習者A: んん?) おぼえてない? それを書けば、Dさんの疑問はとけるでしょ。

A: あ、はい。わかりました。

例17 (5月31日: 学習者Aの不安の解消、励まし)

TA: Aさん、「前、僕のは面白くないって」言っていたけれど、絶対そんなことない。

D: 絶対、面白い。(一同: うん)

2-3. まとめ

以上、学習者が自立的且つ協働的にことばを生成し、コミュニケーション場面を動かし、共通認識を作り出して行けるよう、教師が教室活動において如何なる役割を果たしているかについて分析した。まず、2-1では、教室内に自立的且つ協働的な表現主体を出現させ、それら主体間で動的な文脈、動的なことばが作り出されて行くよう、「コミュニケーション環境設定者」としての教師が教室活動中に張り巡らせている活動の仕掛け、骨組みについて考察した。そして、続く2-2では、実際の教室活動中での教師の役割⁶について分析し、表現主体に問いかけ、表現主体間に問いあいを生じさせ、表現主体同士の表現活動を交わせる、「コミュニケーション活動支援者」としての教師の働きかけについて明らかにした。

以上の分析からは、分析対象となった日本語クラスにおいて、教師が活動のマクロレベル(教室環境設定=事前に施される教室活動の枠組の設定)と活動のミクロレベル(コミュニケーション活動支援=個々のコミュニケーション活動に即して行われる時々の絶え間無い支援)の両面から、学習者による自立的で協働的なコミュニケーション空間創りをバックアップしていると言えよう。そして、以上のような教室環境の設定と教室活動の支援が、一貫性を持って表裏一体となって行われることにより、学習者は教室内において自立的且つ協働的に考え、自分のことばを生成し、他者の考えとことばの生成過程に参与して行く。

3. 結論

教師—学習者間関係を軸とする教室活動には現実味が乏しいため、生きた日本語との接点を求めて学習者を解放する、という考えもひとつの考え方であろうし、また、それが学習者心理面へもたらし得る多大なインパクトについても多分に想像できる。

しかしながら、本稿では、そこでの考え方をもう一歩進め、学習者が解放された場にお

ける学習者のコミュニケーション活動の質を問い、学習者主体の表現活動の実現を目指し、コミュニケーション環境を創り出して行く教師の役割を提示した。そして、本稿の分析から明らかになった日本語教師像は、学習者を「管理」した後「解放」する、という二極的な役割を担う教師像とは質を異にするものであると言えよう。それは、取りも直さず、「現実味のある教室活動」、「生きた日本語」とは何か、という根源的な問題に立ち返り、学習者の中に育成しようとするコミュニケーション活動の質を定め、その目指すべき学習者のコミュニケーション活動を教室内で発生、発展させるため、教室活動のマクロ、ミクロレベルの両面から教室環境を創り出して行こうとする教師の姿である。

学習者は、この活動を通して、教室内の人的リソースを最大限に活用し、教室内外者との間で自立的且つ協働的に自分のことばを紡ぎ出して行くことを学んで行く。そして、学習者のこのようなコミュニケーション能力は、教室外でも十分通用し、また必要とされる能力なのではなかろうか。学習者の教室外の社会は教室内の社会の延長線上にあり、日本語教室も多様で豊かなひとつの「社会」であるはずである。この貴重な「社会」を具体的なコミュニケーション活動の場として如何に有効活用するかは教師次第であり、「学習者の解放」が叫ばれている今だからこそ、日本語教室活動の意義、そして、そこにおける教師の役割を問い直す必要があるのではなかろうか。

今後は、更に様々な状況の中での教師のコミュニケーション環境創り、支援方について分析、考察して行くと共に、学習者が他者との関係の間でことばを生成して行く状況、環境において問題となる点を抽出して行きたい。

注)

¹ 「接触場面」への教師の関わり方は、岸本(1995)の「アダプタ・ファミリー、アダプタ・スチューデント(養子縁組)制度」のように、教師による評価がなされない事例から、村岡(1992)の「ビクターセッション」のように、接触場面に教師が「評価者」として間接的に関わる事例まで、多岐にわたる。そのような中、特に後者のような事例における教師を「まったくの脇役」と呼べるかどうかは、別途議論を要するところであろう。

² (1)分析授業について：本クラスは、学生の四技能(書く、読む、話す、聞く)の育成を目指す総合活動型日本語学習であり、それぞれの学習者は、1学期間で1本のレポート(タイトルは「～について」または「～と私」。合計枚数6枚)を他者と協力しながら書き上げることが求められる(詳しくは、細川2002B)。本稿では、このグループの2人の学習者(学習者Aと学習者B)がそれぞれのレポート(「見た目の私と実の私」、「店長と私」)を完成させるまでの、グループ内コミュニケーション活動を分析、考察する。筆者がティーチング・アシスタントを務めたこのグループは、本クラスの5つのレベル別グループのうちの一つ(中級程度)であり、以下の6名から構成される：①早稲田大学日本語教育センター留学生2名(A、Bと表記)；②実習生(早稲田大学大学院日本語教育研究科、日本事情教育実践研究履修生)2名(C、Dと表記)；③サポーター(同実践研究履修者：学習者のレポート作成を支援する役割)1名(Eと表記)；④リーダー/TA(グループの司会役、同実践研究履修者：グループにおける学習者支援の責任者)1名(以下、TAと表記)。

(2)データ選択理由について：①「社会」との関わりで自己を実現して行く能力」(細川2002A)の育成が目指されていること。②筆者がTAとして参与観察したこと。③教室において、「学習者の思考と表現を活性化」(細川2002A)させるべく、活発なインターアクションが奨励されること。④1学期間に渡り、同グループの中で、同テーマを巡り、小人数で時間をかけて対話が行われること。④授業記録が文字化され、整っていること。

- ・「コミュニケーション共同体」の詳細については、拙稿（塩谷 2002B）を参照のこと。
- ・本クラスの教師は細川担当であり、クラス的环境設定及びクラス全体の統括は細川が行っている。他方、各グループでの授業中の学習者支援は、各グループにおいてTAを中心として行われる。実際の日本語クラスではこの二者が同一人物であることが多いと思われるが、本クラスではこの二者が異なるため、本稿では、細川を「教師」、リーダー/TAを「TA」と呼び、分析を進めることとする。そして、最終的には、二者の役割を統合し、本活動における「教師」の役割について考察したい。
- ・このような支援の詳細や、「引き出し型」の質問については、拙稿（塩谷 2002A）を参照のこと。
- ・本稿の分析における、「TA」の役割を指す。

引用文献

- 植田栄子（1995）「海外日本人家庭で行うホームステイプログラムの有効性—タイにおける日本語学習者の場合」『世界の日本語教育、日本語教育事情報告編』2号、国際交流基金日本語国際センター
- 上原麻子（1996）「異文化間コミュニケーション研究の現状と課題」『異文化間教育』10号
- 尾崎明人、J. V. ネウストブニー（1986）「インターアクションのための日本語教育—イマージョンプログラムの試み」『日本語教育』59号
- 川上郁雄（2000）「転換期の日本語教育」『宮城教育大学紀要』第35巻
- 岸本俊子（1995）「米国地方都市におけるプロジェクト・ワークの展開—日本人コミュニティとのインターアクションを取り入れたプログラム」『世界の日本語教育く日本語教育事情報告編』3 国際交流基金日本語国際センター
- 倉地暁美（1992）『対話からの異文化理解』勁草書房
- 倉八順子（1994）「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関係」『日本語教育』83号
- 佐藤 学（1995）「学びの対話的実践へ」佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会
- 塩谷奈緒子（2002A）「総合クラスにおける教師の役割について—学習者の「思考と表現の往還」を活性化させる為の支援、環境設定とは何か」『論集ひととことば第2号 2001年度秋学期』早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室
- _____（2002B）「コミュニケーション共同体としての日本語教室」『論集ひととことば第3号 2002年度春学期』早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室（電子媒体）
- 辻村俊子（1999）「インターアクションをとり入れた日本語教授法—98年度早稲田/オレゴン夏期プログラムにおける実践」『講座日本語教育』第34分冊 早稲田大学日本語教育研究センター
- トムソン千尋（1997）「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』第7号
- トムソン千尋、舛美峰宏美（1999）「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者—その問題点と教師の役割」『世界の日本語教育』第9号
- 西口光一（1999）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』第100号
- 経部義忠（2001）『日本語教育学入門 改訂版』渥々社
- ネウストブニー、J. V.（1988）「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」『日本語教育』67号
- _____（1991）「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育』1号
- _____（1995）「新しい日本語教育のために」大修館書店
- 細川英雄（2002A）『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
- _____（2002B）「個の表現を目指してレポート作成 ○○と私」『総合』研究会編『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語教育研究センター
- 溝口博幸（1995）「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—「日本人家庭訪問」の場合」『日本語教育』87号

- 宮崎里司 (1999) 「インターアクション能力の習得を目指したイマーションプログラム：98年度早稲田・オレゴンプログラムでの試み」『講座日本語教育』第34分冊 早稲田大学日本語教育研究センター
- 村岡英裕 (1992) 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について：「ビクタセッション場面の分析」」『世界の日本語教育』2号