

「学習者主体」の教室活動における 教師関与

— 共有化／個人化観点からの一考察

牛窪 隆太

キーワード

「学習者主体」・「共有化／個人化」・「教師の関与」・「引き出し・突き合わせ・突き戻し」

0. はじめに

80年代以降、教師中心の言語教室の問題点がさまざまに指摘されるようになり、現在、日本語教育では、教室をコミュニティと捉え、その場での学習者の参加に重点を置いた言語学習が注目を浴びるようになってきている。このような教室では、学習者間での相互作用が重視され、学習者がお互いに学びあっていくという協働的な学習観をみることができる。

しかしながら、そのような教室活動における日本語学習がどのような意味を持つのかという観点から見ると、日本語教育でのコミュニティとしての教室における学習の捉えられ方、また、その学習における教師の役割には未だ議論の余地がある。学習者の学習に注目することとは、浜田（1999）も指摘するように、学習者の自主的／主体的な学習に一任するというのではないだろう。従って、そのような教室における教師の役割とは、学習者の主体性を重視するという宣言に留まらず、学習者の日本語学習をどのように支えられるのかという観点をもって再考されるべきものである。

このような問題意識から、本稿では教師の関与に積極的な考察を加えたい。具体的には、「学習者主体」の協働的な日本語学習過程における共有化／個人化のサイクルに注目することから、このサイクルへの「引き出し・突き合わせ・突き戻し」という関与を教師役割の考え方の一つとして提言し、その実際を授業データから検証する。

1. 共有化／個人化のサイクルと言語学習

言語学習を教室というコミュニティにおける相互作用に位置づけたとき、その場における相互作用とはどのようなものか。ここで筆者が取りあげる共有化／個人化とは、J. デューイが論じた子どもの社会的／個人的発達概念に近い。それは、全体が個人に、個人が全体に影響を与えるような状況の中、学習者が自分と他者とを、また、自分と情

況とを関連付けることで、学習がなされるというものである（『民主主義と教育』：pp. 65-66）。デューイは社会が子どもに影響を与えることを認めつつも、一方的に子どもを社会に組み込んでいく教育観を否定し、一方で、子どもがそれぞれ好きなように発達するという教育観をも否定した。そして、あるコミュニティの中で、子どもが自身と他者、また、状況とを関連付けながら発達していく教育を主張している。このことを言語教室の枠の中で考えるのであれば、既存の言語体系に学習者の表現を組み込んでいくことでも、学習者それぞれが好きなように表現活動を行なうことでもないⁱ、学習者が自分の考え・表現と他の学習者の考え・表現とを関連付けることで、それぞれの表現力を向上させていくという指針を考えることができる。

この点、日本語教育においては、学習者がお互いを学習のリソースとしていくという観点が既に提出されている。西口（1999）は「正統的周辺参加論」を日本語教育に導入し、活動において、教師や他の学習者から提供される「介添え = scaffolding」が学習の重要なリソースとなることを指摘した。一方、池田（1999）はESL研究の成果であるピア・レスポンスを日本語教育に導入し、学習者同士による推敲の過程で、社会的・創造的なインターアクションが可能になることを挙げている。また、館岡（2000）はピアリーディングを提案し、読解における学習者間の相互作用に注目している。これらの先行研究は共に、学習者の学習に注目することから、教室活動を、学習者を軸とした協働学習として捉えなおす視点を持つ。言語学習は、教師が学習者に一方的に教授するのではなく、学習者がお互いに学習のリソースとなり、教室での社会的な相互作用の中で進められるとされている。

しかし一方、日本語教育において、学習者が相互作用の中で言語学習を行う意義についての視点は未だ曖昧な状況にあるⁱⁱ。つまり、教師中心／教師主導の教室活動が批判され、学習者の相互作用がことさら強調される中で、学習者の相互作用が、教師の教授に代わる教室活動の方法論として捉えられてしまう可能性は払拭できていない。言語学習に学習者の相互作用を位置づけるそもそもの理由は、学習者の発話数を増やすためでも、教師による一方向的な教授を逃れるためでもないはずである。

すなわち、個々の学習者がそれぞれの考えを表現し、それを教室の中で他の学習者と共有化することで取捨選択しながらも、自分のものとして表現し個人化する。そのサイクルの中で、個々の学習者が表現力をつけていくことにこそ、学習者が協働において言語学習を行う意義があると筆者は考えるのであるⁱⁱⁱ。従って、教師が何もしない場で学習者がお互いに学びあっていくことは、教室活動の目標とはならない。このように考えるとき、再び、個々の学習者が表現力をつけていく環境を維持・促進するための教師の関与が考えられるべき課題となってくるのである。

次項では、教師関与の意義について、共有化／個人化のサイクルでの協働的な日本語学習を考えたときに問題となる相互作用の性格をめぐる議論から考察を加える。

2. 共有化／個人化における教師関与

ギル（1993；2003）は、教育哲学の立場から、すべての知の主体は、可変性を持つ特定の価値を獲得し、それを提示することで社会的存在になっていることを指摘する。そして、

教育実践の場面では、それを反映させた形で相互に関わりあうべきだとする (p. 191)。つまり、相互作用において、学習者が互いに対峙している状況そのものに注目するのではなく、それぞれが持つ価値を提示しながら関わるといった、関わりの意味が重要であると考える。

ギルのような相互作用観に呼応する考え方は、近年の構成主義に基づいた学習観にもみることができる。佐藤 (1999) は社会的構成主義について、参加者が自分の考えを教室の中で公表し、他の考え方を他の参加者が提示することで、相互批判的に検証する活動の中で考え方や知識をより洗練させていくことができ、また、それらの考え方や知識は個人の中に再帰的なものとなって戻っていくとしている (pp. 57-70)。ここで確認しておきたいのは、構成主義では知識を相互作用の文脈での合意ととらえるということである。

日本語教育に照らしているならば、学習者が自分の考えを自身の日本語表現で提示し、それにお互いが相互批判的な検討を加えることで、考えや表現を意識的に振り返り、個人の表現力をつけていくということである。指摘するまでもなく、教室には、様々な考えを持った学習者が、それぞれ異なる日本語力で存在している。これら学習者の考えや表現を教師が教室の中で積極的に引き出し、学習者がお互いの考え・表現を突き合わせながら、自身の考え・表現に突き戻して考える。そのような相互批判的な相互作用の中で、それぞれの学習者が主体的な表現活動を行なうと考えてこそ、相互作用において日本語学習を行なう必然性が、方法論を脱した形で保たれるのである^{iv}。

以上の議論から、この場における教師関与の考え方を導くのであれば、それは、学習者の考えの「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」と表現することができるだろう。個々の考えや表現が、突き合わせられお互いに共有することで、より社会的な場での検討が加えられる。そして、再度それぞれの学習者に突き戻されることで、学習者は再び個人の表現を確認するのである。そして、お互いの考えが突き合わせられることで、学習者の表現や考えに相互批判的な検証が加えられるためには、我々が普段、日常生活で行なっているレベルでの相互作用より、強い作用が必要になってくる。日常生活において、我々は言語を使った相互作用をさまざまなレベルにおいて経験しているが、それらすべてが自身の表現や考えを問い直すことにつながっているわけではない。

このように考えるとき、協働的な日本語学習における教師関与の意味とは、教室の中で学習者の発話を促し表現形式に調整を加える点でのファシリテーターとしての役割を超えて捉えられるべきものであるということができる。なぜならば、学習者が相互批判的にそれぞれの考えや表現を突き合わせることで、日本語学習を進めるためには、学習のための作用とは意識的に、また、強いものとして引き起こされるべきものであり、それが教室の中で維持されることでこそ、相互作用の中での日本語学習が成立するからである。

それでは、授業実践の中でこれらの関与はどのように見られるものであるのか。次項では、この「引き出し・突き合わせ・突き戻し」における教師関与の実際を授業データから検証する。

3. 授業分析

3.1 分析対象授業と方法

分析の対象として用いたのは、早稲田大学日本語教育研究センターで2003年秋期に行なわれた「総合3-7A」の授業活動の記録である。この活動は大きく3つの枠組みの中で捉えることができる。まず、学習者が自分のレポートのテーマを設定し、そのテーマが自分にとってどのような意味をもつのかを記述する「動機レポート」の段階がある。次に、ディスカッションを行い、ディスカッションの成果を報告・検討する「ディスカッション報告」の段階があり、最後にレポート全体をまとめる「結論」の段階へ至る。

授業活動は、細川(1995)による「学習者主体」の理念に基づきコーディネートされ、学習者、大学院生ティーチングアシスタント(以下、TA。TAは、教師役TAとサポート役TAに分類される)からなるグループでのレポート推敲活動を中心に進められる。従って、本稿ではグループにおける教師役TAの関与に考察を加えることから、教師の関与について提言を行なう。学習者にはグループでの議論を軸に、各自のレポートを加筆修正していくことが求められる。この活動がグループでの議論を中心としたレポート推敲活動であること、また、学習者には、その議論を基に自身のレポートを継続的に修正していくことが求められることから、今回の研究の対象授業として適切であると判断した。

筆者はこの授業活動にサポート役TAとして参加し、学習者の課題レポート、授業の音声データを採取した。また、活動全体の終了後に教師役TAに対して、インタビュー調査を行なった。その結果から、教師役TAが「レポートを書いた学習者が伝えようとすることを言葉によって皆が把握していく」、「グループでの合意を形成する」、「学習者自身がレポートの内容を確認する」ことを念頭に意識的な関与を行っていたことが明らかとなった。

分析の視点は、この活動での実質的な教師役となる大学院生TAの「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」への関与が学習者の議論にどのように影響するか、また、その関与により、三ヶ月に渡る学習者のレポートの変遷にどのような影響がみられるかという二点である。この二点から授業データを特定の学習者(学習者A)のレポート検討場面で切り出し、縦断的、質的に分析を行なった。なお、対象となったグループは上級の学習者を対象に行なわれた活動であり、6名の学習者、教師役TA、サポーター役TAの他に、大学院実習生2名が参加している。

3.2 分析と考察

3.2.1 活動前期(10月17日の授業記録より)

学習者Aは「私と味噌汁」というタイトルのレポートを作成した。

Aはレポートの初稿で、「初めて日本料理を食べてみた経験」として味噌汁との出会いを挙げ、一回目に中国で「日本人先生のアパートに遊びに行ったとき」に飲んだ味噌汁が「漢方薬より我慢できないもの」だったのが、二回目に「会社の食堂」で「中国人味噌汁の調理法は日本人のと違うと確信」した。日本での初めての食事で「郷に入れば郷に従え」ともう一度味噌汁を飲んだことで「好感を持つようになり」、来日一ヶ月たった今では「食卓の上に欠かせることのできないもの」になったということを書き、最後を「私にとって、

留学生活の一つの慰めかと思えます」と締めくくっている。Aの初稿レポートからは、味噌汁に対する考えが変わったということは伝わってくるものの、なぜ変わったのかについては明記されておらず、また最後に、味噌汁は「慰め」であると締めくくっていることから、全体での要点が読み取りにくいものになっている。

以下の授業記録^{vi}では、学習者Aがレポートに書いた味噌汁との三回の出会いが話題となっている。TAがレポートを読んで興味を持った点はどこかと問いかけると、発話6で学習者Nからレポート中の味噌汁との出会いについて質問が出されている。

- 1: TA: じゃあ、これ読んで、どこが一番、興味を持ちました？ 言ってることとか、どこを一番聞きたいなと思いました？ もっとここ聞いてみたいとかありますか。 ⇒ 【引き出し】
- 2: T: ちょっと考えさせてください。
- 3: TA: いいですよ。なんか質問、たとえば、ことばの意味、確認したいところはありますか？
- 4: N: じゃあ、私。
- 5: TA: はい。
- 6: N: この文章に、味噌汁との出会いは三回書きましたね。でも一回目は、この最後、味噌汁、好きになったことは一回慣れてから好きになる、あるいは、一回目の日本人の先生の料理が下手だから、あと、味噌汁がおいしくなった、おいしかった味噌汁飲んだから、好きになったのか、ちょっと聞きたいです。
- 7: A: だから、この味噌汁の作り方があんまり難しいとはいえないと思いますよ。やっぱり自分がだんだん慣れて／／きたから。
- 8: N: ／／慣れてきて。
- 9: N: 二回目飲んだときは、一回目より、もう慣れてきて、好きになった？
- 10: A: そうですね。

学習者Nの質問に対し、学習者Aは「味噌汁の作り方があんまり難しいとはいえない」と述べ、味噌汁に対する考え方が変わったのは味の問題ではなく、自分が慣れたことによるものだとすることを述べる。それに対し学習者Nは、発話9で再び学習者Aの考えを確認する。発話10で学習者Aが「そうですね」と述べることにより、両者間でのやり取りは終了し、この後、話題は学習者Aの考える味噌汁の味に移る。しかし、問題は学習者Aのレポートに対する学習者Nの読みであり、発話10までの両者のやり取りでは解決されていない。学習者Nがレポートを読んで、味噌汁との3回の出会いを通してAの考えが変わった理由を理解できずに質問していることを考えると、学習者Aの「味噌汁に慣れた」という考えと、レポートでの表現、そして、学習者Nの読みの間には大きなズレが生じていることがわかる。この点についてTAは、問題を学習者A自身に突き戻すことで、話題を議論の中に引きとめている。

- 26: TA: うん、いい質問ですよ。どうして、三回目と二回目と一回目が違ったのか、慣れただけかなってというのが今の答えですよ。
- 27: A: 慣れたと思い／／ます。
- 28: TA: ／／思う。じゃあ、これ慣れたってことが言いたい？ このレポート全体で言

いたいことは慣れたってことが言いたいんですか？

⇒【突き戻し】

29：A：慣れかな…慣れました。

ここでTAは学習者Nと学習者Aのやり取りの中で出された「慣れる」ということが、このレポートでの要旨なのかと再びAに突き戻す。学習者Aはここで「慣れかな」と発言するものの、はっきりとは答えていない。このことから、学習者Aが自身のレポートのテーマについて明確な意識は持っていないことが窺える。TAはこの後、学習者Sに対しても、Aのレポートをどのように読んだのかを問題にしながら考えを引き出している。

32：TA：慣れてきたのがどういう意味があるのか。Sさんは、聞きたいこととかありませんか？

⇒【引き出し】

33：S：私は、Aさんの文章で、一つのことわざがあります、キョウにいればですか？

34：A：郷に入れば郷に従え。

35：S：郷に入れば郷に従え、これが一番、言いたいと思っています。あの、中国にもこのようなことわざがあるんですが、このことわざの中から、Aさんが日本の生活に、だんだん溶け込もうとする姿があるんじゃないかなと思っています。これがとてもよかったです。

36：TA：じゃあ、Sさんは、これを読んで、Aさんが一番言いたいところって思ったのは、ここですか？

⇒【突き戻し】

37：S：はい。やはり、あの、だんだん日本の生活に、留学生活に慣れようとする、あの、姿だと思っています。

学習者Sは「郷に入れば郷に従え」に代表される、Aの「留学生活に慣れようとする姿」をレポートの要点として読み取っている（発話35、37）。つまり、レポートを書いた学習者Aの考えと、Aのレポートを読んだ学習者N、学習者Sの読みはそれぞれに異なっている。この後、レポートのテーマを巡って、学習者Nから、学習者Aのレポートの中には「挑戦」と「慰め」という二つの視点が混在しているのではないかという指摘がなされると、TAは学習者Sに対して学習者Nの読みを投げかけ、この点について、両者の読みの違いを取り上げている。

63：TA：Sさんにも聞きたいんですけど、さっき、郷に入れば郷に従え、の部分がいいって言ってきましたよね。そのときに説明していたのが、慣れようとする姿を書きたいんじゃないかなって言ってきましたよね？

64：S：はい。

65：TA：で、それっていうのは、「慰め」よりは、どちらかといえば、「挑戦」に近いと私は感じたんですけど、また、「挑戦」ではないけど、「慰め」とはまた違うかなと思ったんですね。

⇒【突き合わせ】

66：S：はい。

67：TA：だから、Sさんがこの、たくさん書いてあるところで、短くまとめたら、Aさんはなにを言いたかっていう風に感じました？

⇒【突き戻し】

68：S：…うーん、そうですね。（中略）だからこの流れを見ると、私はやはりあの、日本の、

辛いけど、日本の生活に慣れようとする、ような考え方が、じゃないかと思っていますけど。最初は、もちろん、外国での生活は辛いから、当然ですね。だから、だんだん、慣れていく間で、素晴らしい生活を過ごしたいんじゃないかって思います。

69：TA：そっか、なるほど、わかりました。じゃあ、(筆者注：意見が) ちょっとずつ違うけど、「慰め」とはちょっと違うという感じですよね？

TAは学習者Sの読み取ったレポートの要点が、学習者Nの指摘した「挑戦」と「慰め」のどちらに近いものなのか、あるいは違うものであるのかを確認し(発話67、発話69)、二人の学習者の考えを突き合わせることで、それぞれの読みと、レポートを書いた学習者Aの考えを議論の中で話題にしていく。この場面において、他の学習者の読みが意図的に取り上げられ、それが学習者A自身に突き戻されることで、学習者Aの内省を促す、つまり、他の学習者の読みを自分の書いた内容と照合し、再び自身の考えにすり合わせる環境が維持されている。

学習者Aは、議論の中で「(筆者注：私にとって味噌汁の)一つの意味は慰めかと思って。一応、(レポートに)書いてあります。実際は私にとってなんなのか、よく分かりません」と発言し、まだレポートのテーマについての自分の考えがはっきりまとまっていないことを告げていた。しかし、議論の最後、AはTAのレポートのテーマは何であるのかという問いかけに対して、自身の考えを明確に提示するようになる(発話108)。

102：TA：(省略)(レポートで：筆者注) なにが伝えたいか。なにが伝えたいか。

(中略)

⇒【突き戻し】

108：A：ちょっと書きしないで、留学生活に慣れてきた象徴である、私にとって。

109：TA：本当、それが言い／／たい？

110：N：／／Aさん、自分がどういう考えなの？ 自分はなにが言いたい？

111：TA：そうそう。

112：A：自分が書くときに、これは一体私にとって、なんの意味があるか、考えて、迷っていた、文章、慰めと書いてね。みなさんの意見をいろいろ聞いてから、やっぱり象徴というものだと思った。象徴がいいですが。

その後、発話112で、学習者Aは、他の学習者の意見を聞き、やはり自分がレポートで書きたかったことは「留学生活に慣れたことの象徴」であると述べている。議論の流れからここでの学習者Aの発話の意味を考えると、教師役TAが、学習者Nの読みと学習者Sの読みを引き出し突き合わせながら、再びAに突き戻すことで、学習者Aが、自分のレポートについての他の学習者の読みを聞き(発話112「みなさんの意見をいろいろ聞いてから」)、その上で、レポートのテーマについての考えを再考した(発話112「やっぱり象徴というものだと思った」)と考えることができる。この議論を受け次に提出したレポートで、学習者Aはテーマを味噌汁から、味噌汁が留学生活に慣れてきたシンボルであることに変更している。

3.2.2 活動後期（12月5日の授業記録より）

次に提示する部分は、活動の後期、レポート全体をどのようにまとめるかを話し合っている場面のものである。約三ヶ月をかけて一つのレポートを完成させていくこの活動では、毎回少しずつレポートを推敲し書き進めていくために、最終的なレポートでの一貫性を保つことが難しくなってくる。学習者Aのレポートも、ディスカッションを終え、まとめに入った段階で、レポートの一貫性が問題になっている。この授業の冒頭、学習者Aは「私はやっぱりうまくまとめができない」と発話し、レポートのまとめができないことを自ら問題にする。このことに関連して、学習者Jから意見が出されると、議論は学習者Jと学習者Aのやり取りを中心に以下のように展開していく。

- 1: TA: はい、Jさんは？
 2: J: うーん、Aさんのレポートのテーマはなんですか？ 味噌汁と私の留学生活？
 3: A: 私と味噌汁。
 4: J: あ、私と味噌汁？
 5: TA: なんで、それ、聞くんですか？ 私もそれ聞きたい。 ⇒ 【引き出し】
 6: J: ディスカッションの中に、あまり、味噌汁ということについて触れなかったと思いますね。
 7: TA: うん。どうですか？ それを聞いて？ ⇒ 【突き戻し】
 8: A: うーん、味噌汁は、私にとって、日本料理代表的なものだから、日本料理全般を指したい
 と思います。でも、いつもいつも味噌汁と書いたら、みんなはなんでこんなに味噌汁を書いた？ と言われると思います。

学習者Jの発言に対し、学習者Aは、自分は味噌汁を日本料理全般を指す象徴として描いているので、何度も繰り返して書く必要はないという考えを持っていたことを述べる。質問に対する回答という意味では、この問答は完結している。TAが発話5で「なぜそれを質問するのか」を問うことで、「ディスカッションで味噌汁に触れていない」という学習者Jの考えが提示されているものの、Jがどのようにレポートを読んだのかを理解できる内容ではない。

しかし以下の部分では、更にTAが「どう読めるのか」を学習者Jに問い、Jの読みが議論の中に提示されることで、Aがレポートをまとめられない理由が、「動機レポート」と「ディスカッションのまとめ」のずれにあることが次第に明確になっていく。

- 9: TA: これ、ディスカッションのところだけ読んだら、Aさんが一番興味あるところはなにかな、
 なんだろうって思います？ ⇒ 【引き出し・突き合わせ】
 10: J: 私の考えとしては、やっぱりなにか、留学生活に慣れたのシンボルはなんですか？ Aさんは味噌汁に慣れることは留学生活に慣れることを指しています。
 11: A: あ、留学生活に慣れたという題（筆者注：ディスカッションのまとめの小見出し）、言っていた。 → 【振り返り】
 12: J: そうですね。代表的なもの。そしてKさん（筆者注：Aのディスカッション相手）は独立生活に慣れることは、留学生活に慣れるということですね。そしたらテーマとちょっとずれるじゃないですか？

- 13: TA: (筆者注: 他の学習者に) どうですか、それは? ⇒ 【引き出し】
- 14: N: ちょっと味噌汁の食べ物から、一人暮らしの留学生活に移した感じです。この一人暮らしの部分ちょっと消したほうがいい。
- (中略)
- 19: TA: はいはい。うん、そうですね。それは一貫性のことを考えたら、考えなきゃいけないですね。そうか。で、Jさんの意見としては、このテーマは味噌汁じゃなくて留学生活に慣れたことじゃないかってことですよね? ⇒ 【突き合わせ】
- 20: J: そうです。
- 21: TA: どうですか? Aさんは。テーマを変えてもいいし、まとめるほうを変えてもいいんですよ。どっちでも、Aさんがしたいほうをいいんですけど、どっちが書きたいかだと思っうんですよ。 ⇒ 【突き戻し】

発話12で学習者Jから「まとめ」部分がテーマとずれているという指摘がされると、学習者NからはAが書いた「まとめ」の一部分を消したほうがよいという意見が出される。TAは二人の学習者から出された考えを、確認しながら突き合わせることで(発話19)、考えの違いを整理しながら、授業の中で提示し、再び学習者Aに突き戻すことで、Aはどちらを書きたいのかと確認している(発話21)。上掲部分では、TAが質問をした学習者の読みを積極的に引き出すことで、レポートの問題点が明らかになっている。また、レポートをめぐる問題が、学習者Aのみが考えるべきものではなく、他の学習者も考えるべき問題として扱われていることが指摘できる。

授業の当初、レポートのまとめかたがわからないと述べ、他の学習者の意見を聞きながらも、混乱している様子を見せていた学習者Aは、この授業の最後、次のように述べる。

- 205: TA: はい。なんかある? Aさんから。
- 206: A: うーん、今日はみなさん、いろいろアドバイスが本当にありがとうございました。でも、自分はレポートを書くのが苦手ですから、困っていて、でも助かりました。今日の授業に出てよかったと思います。(笑い)

発話206での学習者Aの「今日の授業に出てよかった」という言葉は、学習者Aが抱えていたレポート作成での困難が、授業の議論によって解消されたことを示していると考えられる。つまり、教師役TAが学習者の考えを、引き出し・突き合わせ・突き戻す関与を行ない議論を支えることで、学習者Aのレポートの問題点を教師役TAが一方的に指摘し、解決策を与えるのでも、問題点の把握と解決を学習者Aのみが個別に考えるのでもない、それぞれの学習者がレポートを読み考えたことと、お互いの表現を突き合わせ、学習者Aが再び自身の考えと表現を振り返るといふ、協働的な言語学習が機能していると考えられる。

活動最終日に提出されたレポートで、学習者Aは、レポートのテーマを「留学生に慣れるとは」に変更し、サブタイトルをつけたことを記した上で、「慣れる」と「味噌汁」の関係を示す部分を加筆している。以下の結論部分を読むと、授業での議論を受けてレポートの焦点を留学生活に慣れることに絞ってまとめているのがわかる。ここでは紙幅

の都合上、その一部を抜粋して掲載する。

日本に来てから、慣れなければならないことが結構多いです。すぐ慣れたこと、だんだん慣れたことと、ずいぶん時間がかかって慣れたことに分けられると思います。日本社会に溶け込むようになったら、「留学生活に慣れた」と言える。一つ一つの慣れでこの溶け込みに達成したことではないでしょうか。逆したら成立できないでしょう。人々は自分性格とか、備えている条件とかから見れば、ずいぶん違います。従って、この異国生活に面して、一番早く克服しなければならないことも人次第です。食事を心配していた私にとって、毎日飲んでいる味噌汁は留学生活に慣れてきたシンボル、第一歩だと言えるでしょう。 (12月9日提出レポートより抜粋)

3.3 まとめ

以上、授業活動の二つの場面を例に教師役 TA の関与の実際を検証した。両場面において、教師役 TA は、レポートを読んだ学習者の読みや考えを積極的に引き出し、それらを時には対峙させ、また学習者 A に突き戻していく関与を行なっている。議論の中で、学習者 A の表現意図、レポートでの表現、また他の学習者の読みが問題化され、照合されることで、学習者 A は自身の考えを振り返り、それをレポートに反映させていく。

このことを踏まえて、ここでは、授業実践での「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」の教師関与の意味について概括する。

まず「引き出し」により、学習者の考えが教室の中で提示される。ここでいう考えとは、学習者自身が体験的・認知的に獲得している知識であり、またそれを日本語で表現したものである。しかしながら、ある学習者が持つ考えと表現、また他の学習者が持つ考えと表現の間には、当然のことながら、それぞれ差異が存在している。学習者の考えが「突き合わせ」られることとは、その差異が教室の中で課題として提起されることを意味し、その課題への学習者意識化が促されることであると考えられる。そして、その課題を再び学習者に「突き戻す」ことによって、学習者はこれまでの自身の考えと教室の中で共有された課題をすり合わせる。また、すり合わせ、自身の考えや表現を内省することによって、学習が引き起こされるのである。

4. 結語

本稿では、言語学習をコミュニティーにおける相互作用に位置づけることから、筆者の考える共有化／個人化の意義を論じ、「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」を維持することで、学習者の言語学習を支えていくことを教師関与の考え方の一つとして提案し、その実際を授業データの中で検証した。

授業分析では、教師役 TA が、学習者から考えを引き出し、突き合わせ、また学習者に突き戻すことで、学習者が自身の考えと表現を振り返っている様子を観察することができる。また、教師役 TA が、レポート執筆者である学習者 A のみならず、それを読み、質問を投げかける学習者の考えにも切り込むことで、学習者の読みを引き出し、それぞれの考えが突き合わせられる中で、学習者 A は自身の考えを振り返り、レポートをよりよいものにしていく。

教師の関与が、学習者の発話を促し、表現を調整するという意味でのファシリテーターの役割を超えるということは議論の中で指摘したが、学習者が協働における相互作用の中で、本来、相互作用の礎となるはずの言語（＝日本語）の力をつけていくためには、日常的なやり取りとは一線を画したレベルでの相互作用が必要なものであり、「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」への関与とは、日本語教育において、日本語学習を相互作用の中に意味のある形で位置づけるための考え方なのである。それは同時に、それぞれの学習者の考えや表現のずれが教室の中で課題化されることで、学習者が自身の考えや表現を振り返り、再び表現する。その過程で、学習者が主体的な日本語話者としての力をつけていくための考え方でもある。このように考えるとき、今回論じた「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」とは、「教師」関与としてだけではなく、より大きな教室活動のダイナミズムに位置づけられる可能性を持っているが、その具体的考察には更なる議論が必要であろう。

今回の授業分析では、対象は授業音声記録と学習者の提出レポートに限られている。従って、授業活動のなかで、学習者がどのように考え、また議論のどの局面でレポートを変えていったのかについて、学習者側の視点からの詳しい考察はなされていない。この点について、更に詳しい分析を行なうことで、共有化／個人化概念と学習者の学習過程との関係がより精緻に現れると考えている。また、分析対象授業が上級学習者のものであったため、授業データ中の議論がレポートの構成面に集中しているものの、学習者の日本語力によっては、その中心がより表現面に移行することは容易に想像できる。そのような場面で、どのような作用が必要になり、今回論じた教師の関与がどのように変化するのか、今後の課題としたい。

付記：本稿は、牛窪（2005）に加筆・修正を行なったものである。また、本稿で論じた視点のいくつかは、パネルセッション準備段階で池田玲子氏、金孝卿氏、館岡洋子氏、丸山伊津紀氏と行なった話し合いに大きな示唆を得ている。記して謝意を表する。

【注】

- i 筆者は、牛窪（2004）において従来の「教師中心」に対する二項対立的転換としての「学習者中心」概念を批判的に検証した。
- ii 学習者の協働での相互作用に注目する実践報告・論文は近年多くみられるようになっているが、協働させる意義についてはほとんど問題にされていない。例えば、本郷（2003）では、学習者の相互作用は誤用訂正活動そのものに位置づけられている。
- iii このことと、学習者の言語話者としての主体性の回復を目指す「学習者主体」の概念とは密接な関係があると考えられるが、その議論は別稿に譲りたい。
- iv 教科学習における協働学習が教室活動の方法論ではないということについて、例えば、山本ら（1988）に指摘がある。
- v インタビュー調査は、授業の文字化資料を一次データとして使用した。一次データ中、ある関与部分までの発話を教師役TAに示し、その場面でどのような意図で関与を行なったのかを質問する方法でインタビューを行なった。
- vi 授業データ中、【／／】は発話の重なり、【？】は上昇調イントネーションでの発話、【…】は長いポーズを示す。また、発話の前に振られている番号は考察部分はじめの発話を1とした時の通し番号を示す。

【参考文献】

- 池田玲子 (1999) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要 第8号』
- 牛窪隆太 (2004) 「日本語教育における学習者主体」『リテラシー』 一卷一号 くろしお出版
- 牛窪隆太 (2005) 「協働的な言語学習での教師関与に関する一考察」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』 日本語教育学会
- 佐藤浩二 (1999) 『対話の中の学びと成長』 金子書房
- ジェリー・H・ギル (1993; 2003) 『学びへの教育哲学 新しい教育哲学の試み』
- 田中昌弥、小玉重夫、小林大祐 訳 青木書店
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用—ピアリーディングの可能性をめぐって—」
『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 23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』 100号
- 浜田麻里 (1999) 「学習ストラテジー再考」『日本語の地平線』 くろしお出版
- 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての「日本事情」—その位置づけと可能性」『日本語教育』 87号
- 本郷智子 (2003) 「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動—グループ・モニタリングの実際—」
『日本語教育』 118号
- 山本敏郎・庄井良信・荒巻理絵 (1988) 「学級における「協働」の構造」『教育方法学研究』 第13巻 日本教育方法学会
- J. デューイ (1916; 2002) 『民主主義と教育 上』 松野安男 訳 岩波新書