

# 教室参加者の「相互関与」に着目する コミュニケーション活動

—日本語教室の一元的コミュニケーションを越える視座に向けて—

阿部 葉子

## 要 旨

教室の教師や学習者がことばや考えを関わらせ、共有に向けて継続的に創り、創りかえていく動的で複層的な相互作用を「相互関与」と捉えるとき、教師・学習者間の教授関係から発生する一元的なコミュニケーションをどのように乗り越えたらいいのだろうか。本稿は、このような視点から日本語の教室参加者によるコミュニケーション活動の新たな視座を実践活動の分析を通じて探ることを目的とする。具体的には、教室参加者が相互志向的にことばや考えを探し、ことばの意味や考えを相互補完的に提示しあい、さらに、共有に向けて相互主体的に創りかえていく「相互関与」の3局面を奨励する実践を行った。その結果を踏まえ、言語知識・スキルの授受を軸とするコミュニケーション能力の育成とは異なる視座にたち、他者との間でことばや考えを探し、交差させ、創りだす力に迫っていくコミュニケーション活動の考え方を提案したいと考える。

## キーワード

「教室参加者」・「相互関与」・「一元的コミュニケーション」・  
「動的・複層的コミュニケーション」・「考えの共有」

## 1. はじめに

昨今、日本語教育の実践現場では、コミュニケーション能力の育成をめざし教室外に想定される「現実のコミュニケーション場面」に備えて、言語知識や運用スキルを提供し、タスクやシミュレーションを重ねていく試みが行われている<sup>1)</sup> (早川・山下 1994；高見澤 1994；横須賀 2003)。こうした試みは、従来の教師主導的な教室活動に対する反省から、教室外に教師以外の「日本人との接触」という新たな要素を加え、コミュニケーションの機会を拡大しようとする視点から生じたものといえる。しかし、このような実践を重ねていくと、教師は学習者に与えるべき言語知識や場面の準備・設定に奔走し、他方、学習者は与えられる知識やスキルが満たされていくことに充足する。その結果、教師・学習者間

には学習者が必要とするから知識を与え、教師に与えられるから知識を受容するという固定的で他者依存的な関係が生まれ、教える者と教えられる者との一元的なコミュニケーションを教室内に発生させていく。確かに、それもコミュニケーションの一側面といえようが、コミュニケーションの能力育成に資するのかと筆者は考えるようになった。人間のコミュニケーションは、他者との間でことばの意味や考えを関わらせ、継続的に探し、創りかえ、考えの共有に向けた動的で複層的な営みと捉えるとき、こうした日本語教育実践の矛盾をいかに乗り越えることができるだろうか。

## 2. 教室の一元的コミュニケーションの克服へ

上述の教育実践の矛盾をめぐり、教室外の「現実」に向けたリハーサルとしての教室活動、および教師・学習者間に発生する一元的なコミュニケーションを批判的に問い返す論考が見られる（野元 1998；岡崎 2003；細川 2003）。まず、細川（2003）は、教師が与える知識やスキルを、与えられた場面で与えられたとおりに学習者に使用させる活動は、場面を「拘束」した仮想現実的なコミュニケーション観にもとづく述べている。また、岡崎（2003）は、そもそも「教える」とは、持てる者から持たざる者に対する力関係をはらむ行為であり、教室外に想定した「特定のモデル」を言語学習の最終ゴールとし「日本人みたいに話せること」を暗黙的に強いることは、学習者の独自性を抑圧すると論じている。さらに、野元（1998）は、従来の日本語教育実践は、日本語運用能力の習得のみを暗黙的に措定し、言語学習と学習者の直面する世界を二分化する機能主義的傾向があると指摘している。また、脱文脈された教室は、批判的な思考をもとに問題解決する力を育てる機会を排除し、非人間化⇌同化を促す危険があると説いている。

これらの主張に共通するのは、ネイティブの「規範」を日本語習得の目標とし、学習者を理想化した「ネイティブの日本語」に限りなく接近させる教室の構図を問題視しているところにある。こうした実践の改善に向けて、既存の言語知識やスキルの注入に閉じた一元的なコミュニケーションを克服し、教室参加者が関わり合う相互行為や自己認識の変容の重要性を説く教育構想や実践が報告されている<sup>ii</sup>（青木 1998；菊岡 2004；西口ほか 2005）。しかし、これらの実践報告は、構想や部分的な活動の提出にとどまっており、教室の相互行為の過程に立ち表れることばが教室内の参加者の関係や参加者自体にいかなる変容をもたらすのか、また、どのような能力を育てていくかについてはさらに議論の余地があると思われる。

## 3. 教室参加者の「相互関与」への着目

コミュニケーション教育の視点から、深谷・田中（1998）は、そもそも人間同士のコミュニケーションは、予め確定されたことばの意味のやり取りではなく、「主体と主体の意味づけを関与させ」、齟齬、違和感、ディスコミュニケーションを抱えつつ、不断に意味を「編成・再編成」していく不確定性を帯びたものと捉えている。さらに、コミュニケーション教育で重要なことは、他者と間で合意<sup>iii</sup>を重ね、共有に向けて「『自らの意味』を創り

出していくコミュニケーション態度」の育成であると論じている。教室にありがちな知識伝達重視の変革を主張する佐藤（1996）では、深谷らの提言する教室の相互作用は、単なることばの意味を伝達する以上の、意味を創りだし、創りかえていく機能を持ち、互いが互いのことばに触発されながら、自己変容の可能性を開くとその意義を説いている。教室の主体間の「意味づけの関与」をめぐるこれらの論考は、他者とのズレに直面しながら、固有の考えや価値観を伝え合い、継続的にことばを創りなおしていく関係をコミュニケーション能力として涵養する視点を提出している。これは、本稿が着目する教室参加者間の「相互関与」と極めて近い考え方である。また、深谷・田中では、従来、英語教育がスピーチや自己表現など学習者個人が独力で発信することに焦点を当ててきた結果、学習者に「正しさや適切さ」を求め「母語話者の規範」を背負い込ませてきたという問題を指摘しており、日本語教育実践と重なり合う問題が認められる。

しかしながら、この論考では、コミュニケーションの成立問題に関する理論的考察に焦点が当てられ、「自らの意味を創る」局面がいかなる現象として立ち現れるかについては具体的に報告されていない。コミュニケーション教育において「母語話者の規範」をゴールとする教室の相互作用を克服しようとするなら、理論的考察にとどまらず、教室参加者一人ひとりに内在することばが、他者と複層的に交差し生み出されていくプロセスにも着眼することが必要ではないだろうか。つまり、参加者が互いに志向的にことばを探し、ことばの意味や考えを補完しながら提示しあい、共有に向けて主体的に創りかえていく「相互関与」の局面を実践からも検証することが不可欠と思われる。

以上の考察から、教室参加者が互いの考えや価値観を関与させ、共有に向けて相互志向的、相互補完的にことばや考えを探し、創りだし、且つ相互主体的に創りかえる相互作用の局面を「相互関与」と捉え、奨励する視座にたつことにより、「母語話者の規範」に限りなく接近させる教室内の一元的コミュニケーションを乗り越えることが実践可能ではないかと筆者は考える。しかし、教育実践において「相互関与」を奨励することは、学習者を教師の提供する知識・スキルをそのまま受容する受動的な存在とみなさないことであり、予定調和を前提としないコミュニケーションを迫っていくことでもある。こうしたコミュニケーションの動的な推進力を育み、明確な成果に至るためには、ズレ、錯綜の中で考えや価値観を噛み合わせ、議論を形成し、理解を取り結んでいく教室環境の設定と方向づけが必要である。そこで、本稿では、参加者間の相互関与の3局面に迫っていくことが、教師・学習者間の他者依存的な関係とそこから生じる一元的なコミュニケーションをいかに乗り越えることを可能にするかを筆者の実践にもとづいて検証する。

#### 4. 実践活動データ分析

4-1 【分析対象活動】対象活動は、筆者が日本語クラスで実施した「考えを伝え合う表現活動」(2005年7月～10月実施)である。活動は、全12週(1回90分～120分 計12回)、中上級レベルの日本語学習者C氏・P氏<sup>iv</sup>と担当者Aの3人で構成されている。

4-2 【活動内容】当該活動<sup>v</sup>では、既成の日本語教科書は使用せず、参加者は自分の関心

ある事柄をテーマに選び、その事柄の自分にとっての意味について議論を重ねながら、「動機」「対話」「結論」という構成で作文を完成させた<sup>vi</sup>。活動は、3つの活動指針-①テーマの自分にとっての意味を継続的に考える ②他者に意見や考えを提示し、他者から意見や考えを受容する ③問題意識と結論の一貫性のある作文を完成する-を軸とし、この観点から参加者相互が評価を行った。

4-3 【活動の枠組み】本活動は、言語知識・スキルの授受を軸とするコミュニケーションの能力育成とは異なる立場から、他者との間でことばを関わらせ、継続的に「相互関与」を推し進めていく力をコミュニケーション能力と位置づけた<sup>vii</sup>。学習者主体の言語教室観が具現化された「総合活動型日本語教育」(細川 2002)では、学習者の思考と表現の活性化をめざすべく教室のインターアクションが奨励されていることから、教師を含む参加者が考えや価値観を噛み合わせ、議論の場を意図的に形づくることによって考えの共有に向けた「相互関与」が実現可能と考え、活動枠組みとして援用した。

4-4 【分析視点と方法】参加者が執筆した作文、議論の録音記録から、テーマをめぐる考えを探し、創りだし、創りかえる共有過程における相互関与の質的变化、及び、活動に対する理解の変容を質的・縦断的に分析し、さらにフォローアップ・インタビューによって活動の有効性を検証した。

4-5 【分析結果】分析から、参加者間に相互志向的、相互補完的、且つ相互主体的に考えを探し、創りだし、創りかえる「相互関与」の3局面と、考えの共有に向けた動的・複層的過程が抽出された。また、活動後のフォローアップ・インタビューから、C氏・P氏は互いのことばや考えに関与しあう関係が奨励される本活動に対して葛藤を経て理解を変容させていることが検証された。

【表1 考えの共有における相互関与の局面】

期	どのような関与か (他者への働きかけ)	相互関与の変化	相互関与の局面
第1期	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 他者の考えに耳を傾ける</li> <li>□ 疑問を投げる</li> <li>□ 他者の考えの根拠・理由を探る</li> <li>□ 言葉の意味や考えを読み取る</li> <li>□ 違和感を表明し、考えを探り出す</li> <li>□ 議論の形成-1 (「価値」をめぐる考えの交差)</li> </ul>	相互志向的	考えを探す局面
第2期	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 他者に自分の考えを提示する</li> <li>□ 他者の考えを纏め上げる &lt;活動記録9&gt;</li> <li>□ 議論の形成-2 (「自分の価値とは何か」をめぐる議論)</li> </ul>	相互補完的	局面 考えを創り出す
第3期	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 対話者の考え「内面の楽しみ」とテーマの関係づけを求める</li> <li>□ 対話者の考え「小さな証」とテーマの関係づけを求める</li> <li>□ 自他が受諾できるように考えを創りかえる</li> <li>□ 議論の形成-3 (「なぜ人間は価値を問うのか」をめぐる議論)</li> </ul>	相互主体的	考えを創りかえる局面 <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">考えの共有</div>

第1期は、家族における自分の「価値」をテーマとするC氏の作文検討から開始されている。活動開始時は、参加者が自由に自分の考えや価値観を表現し、その発信に耳を傾けることが活動を展開していく上で大きな意味を持つ。そのため、担当者は参加者の伝えたいことを載せたことばを真剣に聞き、疑問を投げ、活動に対する理解が進むように働きかけている。こうした働きかけは次第に参加者間に波及し、自ら選んだテーマをめぐり考えを提示し、問いを投げ、互いの考えに向き合う関係を創りだしている。このような関係から生まれることばは、互いのズレ、違和感、また活動の膠着を抱えながらも「自分の価値」というキーワードをめぐって、考えを近づけ、相互志向的に自分や他者の考えを探す局面を浮き上がらせた(4-6-1)。第2期、「研究」の自分にとっての意味を探るP氏は、C氏に研究者の「現実」に即した考えを問われることにより、自分の内側に向けた問いを生起させている。同時に、P氏は、活動に行き詰りを感じているC氏の考えを纏め上げ、C氏の考えを動かし、互いのテーマに潜在する「自分の価値とは何か」という共通の問いをめぐり相互補完的に考えを創りだす局面を生み出した(4-6-2)。さらに、このような関係は、第3期で対話者との新たな「対話」を経ることで「なぜ人間は価値を問うのか」という高次なテーマを生み、これを議論の足場とし、その結果、自分の考えを新たな他者の考え方と照らし合わせ、主体的に考えを創りかえる局面へと動的・複層的に推し進めた(4-6-3)。以下に、「相互関与」の3局面の表れに焦点を当て、上記の現象がなぜ引き起こされたかを具体的に検討する。

#### 4-6 考えの共有過程における「相互関与」の3局面

##### 4-6-1 キーワードをめぐり相互志向的に考えを探る局面

活動開始時、参加者C氏とP氏は作文のテーマを決め、テーマを選んだ理由を次のように記述している。

<C氏の動機文1 作文テーマ「家族と私」全文>

“家族と私”のテーマにしたいと思います。常に成長していくことは私の願いです。周りの友達や家族のおかげで今の私がいるわけです。(略) いったい私の価値はどのぐらいあるのか？ 私の地位はどのぐらいあるのか？ 今私は家族のために生きていますが、自分のために何かあるか？ 社会とのつながりは何かあるか時々自分に問います。家族がなかったら私はどうなっていたかわからないのです。やはり、家族は私のもとです。家族の愛があるからこそ今まで頑張ってきました。その上、もっと世界をひろげよう、もっと見識をひろげよう、もっと社会や人に役にたとうと思います。それで私の原点から考えるとこのテーマにしました。(下線筆者)

<P氏の動機文1 作文テーマ「留学生活と世界観への影響」全文>

なぜこういうテーマを決めたかというと、私の日本での四年間の留学生活から見て、私だけではなく、外国に留学経験がある日本の学生も一緒とだと思えるのは、留学生活は、留學生の世界観をある程度変わられるということです。更になにか変わったというと、自分のほかの世界への考え方、人間関係とか、もっと明るくなり、もっと理解しやすくなり、もっと社会的になると感じています。逆に、ずっと自分の国にいと、比較的、自分の世界と違う事と人間を理解と関心が不足だし、比較的狭いでは

ないかと思っています。やはり、人によりこういう観点は絶対ではなく、相対的だと思います。(下線筆者)

ここでは、テーマをめぐるさまざまな問いや感想が羅列的に記述され、テーマの自分にとっての意味はまだ明確に表現されていない。C氏の作文には、「私の価値」というキーワードと、これをめぐる複数の自問が見られるが、教室参加者にはなぜ「私の価値」が問題なのかがよく伝わらなかった。そのため、次の活動では、なぜ「価値」なのか疑問を投げ、理由を探ろうとするやりとりが行われている。

<7月30日 活動記録-1>

A:「いったい価値はどれぐらいか」…ここで何が言いたいんだろう？

C:前は肉まん、上手になったから今度皆さんに教えたいと思う。でも、皆さん、ただ料理を習いたいだけ？ それだけだと何だか自分の中にわき出す気持ちは少なくなったです。

P: 何で? (①)

C:何でかな。それは疲れたって感じです。ただ私は料理教えるだけで、みなさん、何も教えるものがないからといって習うだけ。一方的にボールを出して、向こう何も返してくれない。モノじゃなくて。

P: きもち (②)? なんとなくわかります。中国の習慣は互いに気持ち出すことが大事。Cさんはフレンドシップにつながりたい? (③)

A:フレンドシップと「私の価値」はどのような関係があるんですか。

C:今思っているのは、私は「家族の人間」で、もう一面は「自立している人間」。でも家族がないと自立がなりたたない、そういう関係になっている。ただ家庭に寄生しているのはだめ。いつも挑戦する。そういうふう成長していく (④)。

P氏は、家族は「原点」というC氏がなぜ「自分の価値」を問題とするのかと疑問を投げ、読み取り、説明を求めると(①~③)、C氏は自分の考えを探りはじめ、「挑戦する」ことが「自分の価値」「成長」につながるという考えを表現している(④)。一方、P氏は、このやりとりの後、自分のテーマの選択理由を留学中に「世界観」が変わったとし、繰り返し理由を説明するが、漠然としていてテーマとどのように関連するのか伝わらないまま活動を終えている。そこで、担当者が「世界観が変わったこと」と現在の仕事である「研究」にどのような関係があるかとメールで問うと、P氏はそれに応答し、次のように作文を書き改め提出している。

<P氏の動機文2「留学生活と私」一部抜粋>

いったい、留学は、何のためですか？(略) 仕事しながら、時々昔の頃を思い出して、心の深くから質問が吹き上がっているように感じています。留学を経て、私の人生は何が変わりました？ 何かもらったとき、何かを失ったのですか。今年の冬、一回故郷へ帰りましたが、昔の友達と会っていろいろ話しました。(略) その時、私はいったい今まで頑張ってきたって幸せになったかと考えました。けれども、友達の羨ましい表情から、私は留学で自分自身が成長したと、自信ができたこと、将来が明るくなれると感じられました。

P氏は、「心の深く」から生じた問いによって内省を深めたことが読み取れる。しかし、その後の活動(8/7)で、C氏は、自分と同じように留学生活を経てきたP氏になぜ「必死さ」がないのかとコメントしている。確かに、上記の作文でP氏は、留学を通じて「何かを失った」と述べながら、「明るい将来」と短絡的に結んでおり、C氏が違和感を感じるのは自然なことと言える。そこで、P氏は、相手に伝わらないことばのズレをどのように解決していくかという新たな問題を抱えつつ、ズレを足がかりに自分の考えを探り出そうとしていく。次の活動を見てみよう。

<8月14日 活動記録-6>

A:「研究」は、Pさんにとってのどんな意味があるんですか。

P:だから、自分の知識を生かして、人間に役に立つものを作ったら幸せになります。ルーティンは満足できないが、「研究」は幸せになる。他の人にはできないことを私は実現できました。友達は仕事して、結婚して、今家族に集中しています。夢があっても実現できない生活スタイルです。だから、自分のオリジナリティを出せるというのが答えになる (①)。

A:自分のオリジナリティを出すこと。オリジナリティっていうところを詳しく// (②)

C://現実はどうかな (③)。(筆者註: // 発話の重なり)

P/A:(笑)現実?

A:はい、現実はどう?

P:現実には、毎日、作業服を着て実験のくりかえしです。この間は、晩ご飯食べないまま実験続けて、急に心臓の近くが痛くなって、病院に送られて、ああ、疲れたなあと感じて。しかし、そうやって落ち込んでも研究の面白さがあります。今、私は新人さんだから、後ろでフォローする仕事ですが、そこで何とか成果を出せば、それは私のオリジナリティです。仕事していると、私のオリジナリティか、チームのオリジナリティか悩みます。ただし、私が担当する分、それは私のオリジナリティです (④)。

C:現実には、研究のオリジナリティはそんなにすぐに出せない。いつも迷いがあるはず。社会貢献と言っても何が貢献か新人はまだ見えないはず。すぐに世界愛用の製品は出せないと思う。

P:だから、小さいオリジナリティでもいい。迷いながら見つけていく。それは研究者の「価値」だから、それを一番言いたいです (⑤)。

C:うん、そうだね。それ書くとつながる (⑥)。

上記のように、P氏は、自分にとっての「研究」の意味を「自分のオリジナリティを出す」ことと述べるが、参加者はさらなる説明を迫っている(①~③)。特に、ここでC氏が問題としているのは、P氏がいうような「研究」の一般論ではなく、「現実」に裏打ちされたP氏自身の考えを求めていることが読み取れる。これは、P氏にとって思いがけない指摘であったが、P氏の内側に深く関与するC氏の問いかけは、「研究」をめぐる出来事を掘り下げ、考えを練り上げ、ことばを丹念に探し出すことにつながっている(④)。その結果、P氏は、C氏のテーマのキーワード「価値」を自分のテーマに引き込み込み、「迷いながら何とか『私』のオリジナリティを見つける」ことが「研究者の価値」という考

えを探り出し、「つながる」とC氏に了解されている(⑤⑥)。

こうして参加者は、他者とのズレを抱え込みつつ、考えを交差させ相互志向的にことばや考えを探し出す局面を創りだしている。この活動直後、P氏は「研究は自分にとってどんな意味があるのかを考え始めた」と述べ、作文のタイトルを「研究と私」に変更している。

#### 4-6-2 「共通の問い」をめぐる相互補完的に考えを創り出す局面

第2期、C氏も、「自分の価値」「成長」をめぐる自分にとっての意味を模索するなかで、作文のタイトルを「成長と私」に変更している。しかし、作文には、家族における自分の「価値」を問いながらも、C氏の個人的な経験が並列的に綴られ、問いに対する糸口を見出せないまま、考えの錯綜する様子が見られる。

##### < C氏の動機文4 「成長と私」(一部抜粋)>

生き生きしている私は家族に与える温かみが増え、次第に家族みんなの笑顔も増えました。私の価値は家族にとって単なる世話人じゃなく、この家族になくてはならないもう一本の柱だとわかりました。私は責任があります。目標に向かってがんばります。しかし、社会に対して私は何ができるか。社会のつながりはなんのでしょうか。自分の力で確かに役にたてることは何かと考えました。そうだ。通訳できます。この仕事は一仕事終えた達成感がありました。人を思い、人を助け、思いやりある人間になりたいと思い始めました。(略) ひとつひとつ小さな目標を達成しつつ人は成長して行きます。私にとって成長とは目標に向かって努力することです。

C氏は内省を経て家庭における存在意義を見出していることがわかる。しかし、1期で主張していた「挑戦する自分」についての具体的な記述はみられない。この点を問うと、C氏は、家庭の「もう一本柱」であり、「社会で地位」があり、且つ「家族に寄生」しない、「自分の価値」を問う「強い面」を表現したいと説明した。しかし、C氏は活動を通じて次第に変化した考えをどのように表現したらいいいのか行き詰っている様子を見せた。そこで、P氏はその変化の意味を読み取り、次のようにC氏の考えを纏め上げている。

##### < 8月28日 活動記録-9 >

C: 何か考えがだんだん変わってしまって、何をどう書けばいいかと思っています。

P: それは性質的な変化です。人間的な。

A: 性質的? 質的な?

P: 質的な変化(笑)。こういう変化は、はじめは自分中心の生活。そこからもう一段階増えて、子供が成長。(略) この文読んで感じることは、目標1は一人の人間で自立すること。目標2は結婚してから家族と生活していくこと。ここでは温かい家庭を作ることが目標です。目標の変わり目から自分も成長している。次、子どもが育つ、そしたら、社会に何かしようと考えている。これは成長だと思えます。なんか2段階のステップある。なんかこう(筆者註:P氏、構造化し、矢印を書く)(①)。

C: わかりやすい。今まで時間の流れで書いているから、こうやって書くとはっきりわかるようになる(②)。



P: 感じますね。この中のキーワードから今、線になるかと思って (③)。今まで一人の人間で生きていだけで満足。それが、結婚して、家庭が重要。今は子供育つが重要。一つの目標を達成したら次の目標を決める。その変わり目で「自分の価値」を聞く、これはCさんの成長です。

C: …その通りと思うけど、私の成長はステップバイステップ。この目標達成しないと、次の目標は生れない。はっきり目標を決めるより、私はそれに身を任かせています。自然にそうなる。でも、そこに疑問があって、「自分の価値」は世話する人だけかという疑問。精神的自立は心の自立。その中に小さい目標いっぱいある。家族は二人三脚で主人と役割違うけど「価値」はあるはず。だから、それを書くつもり (④)。

P氏は、C氏の「成長」をめぐる考えの変化こそが「成長」であり、それを表現していけばいいのではないかとコメントしている。そして、これまで部分的・断片的に表現されてきたC氏の「成長」をめぐる出来事と「価値」を関係づけ、ことばを補い、纏め上げている。C氏はこれに触発されるように、自分が家族以外の「社会」で「自分の力」を試しはじめたと捉え、次のように書き表している。

< C氏 動機文5「成長と私」(一部抜粋)>

私の目標は一人の人間の自立から、二人三脚で幸せ家族をつくって自立人間になることです。私は温かい家庭を作りました。家庭のもう一本の柱です。その上、家族だけ見る目から社会を向き始め、自分の力を試し始めました。これは私の成長の道なりだと思います。私にとって成長とは価値を探すために迷いながら努力することです。

#### 4-6-3 「テーマ」をめぐる相互主体的に考えを創りかえる局面

3期では、参加者P氏とC氏は、対話者とテーマをめぐる「対話」を行なった<sup>iii</sup>。「対話」では、これまで考えることのなかった他者の考え方に会い、自分の考えを見直している。次の活動では、参加者が、「価値」という概念を求心力にして「自分の価値とは何か」という共通の問いに向き合い、主体的に問題解決していこうとする関係のなかで、自分の考えを創りかえる様子が見られる。やや長いが、その議論を記す。

< 9月19日 活動記録-10 >

A: なぜ「自分の価値」を考え始めたんですか (①)。

P: 研究のオリジナリティはなにかを考えたとき、研究者の「価値」だと思いました。今私は研究の「価値」がわかって、辛くても続けたいと思うようになったと。

C: それは違いますね (②)。今の研究は本当のオリジナリティといえない。なかなか出せないだから、Pさんはオリジナリティがほしいと考えた。

P: 私はCさんみたいに普通の主婦していたら満足できない。研究の仕事の領域で問題解決して何とかオリジナリティ出していくことが必要なんです (③)。

A: じゃ、ポイントは何かですか。「自分の価値」でいちばん言いたいことは (④)。

C: ポイントは、人間はだれでも、どんな仕事でも人間は「価値」がほしいと考える。それがないと人間だめになる。だから、人間は成長の道で迷いながら「価値」を探すんです。私は温かい家庭作り

たいと思いました。でも、そこに寄生するだけではだめになるから、次の目標作ってそれで挑戦する。人間はそうやって迷いながら「自分の価値」を探して歩く。Oさんもそれは大切だと言ってた(⑤)。

P: だいたい「価値」は自分が useful な人、この分野で有用になると実感する。家庭に対しても自分の価値範囲が広がると、社会で私は何ができるか考える。研究も同じです。自分の研究領域で何とかオリジナリティ出す(⑥)。でもそれで満足するだけじゃなくて、その上で、人間に有意義な製品が何か出せるかと常に考える。有用になって承認されたという実感があれば、それが人間の「価値」になる(⑦)。そういう研究者の楽しみは今まで考えたことありませんでした。

A: 「何とか迷いながらみつける」っていう考えは近いみたい。二人の考えは何がちがうの？

C: 人間は環境がみんな違うから、考えることも違う。それぞれの環境で問いを続けて答えを探していく。私は、家庭の中の「価値」と、家庭の外に目を向けて生きる「価値」を探して、それで成長したいと考えていますね。Pは私とちがう環境だから、研究分野で自分のオリジナリティ何とか出す、その上、それで満足しないで、もっと高い目標を設定しています(⑧)。

P: 今の研究はオリジナリティを出すのは難しいが、私は自分の領域で有用な製品出すことが「価値」。「自分の価値」という問いは、Pという人間はたくさん存在するけれど、この分野で人間に役に立つ有用な成果を出すPはあまりいない。それで自分は有用になるという結論。

A: この領域でこの成果を出す存在、それはP一人だけだ…どうですか。

C: 何かPさんらしい意見が出てきた感じです。

P: …ずいぶん、ぐるぐるしたけれど満足いく結論です(笑)(⑨)

ここに至って、「価値」という概念は、P氏にとって、もはや自分のテーマから切り離せない要素となっている。活動では、なぜ「価値」かという問いをきっかけに、P氏とC氏は互いのテーマに共通する「価値」という概念をめぐる考えを接近させ、挑戦的に考えを交差させている(①~③)。また、最も伝えたいポイントが求められると、「人間はなぜ価値を問うのか」という高次なテーマをめぐる求心的に考えを練り上げ、議論の足場を主体的に形づくっている(④~⑦)。さらに、参加者は「人間」「成長」「価値」という概念を結び合わせ、自分も他者も納得できるように自分の考えを振り返り、創りかえていく様子が可視化されている(⑧⑨)。同時に、P氏とC氏は、自分のことばや考えが他者の考えを動かし、他者の考えが自己を動かし、自分から発したことばからも作用を受けるといふ、自他との相互志向的、相互補完的な関係を自覚的に捉えはじめている。P氏が提出した最終稿は、論旨曖昧な部分が残るものの、この議論を反映している。

#### <P氏「結論」一部抜粋>

実は、私は大学時代は自分の成果がメインでした。どのようにオリジナリティを出すかが研究で一番重要なことだと思っていました。今は皆力を出し合って人間に役に立つ製品出すことがより一層重要だと思うようになりました。ここまで来て、私がいままであまり考えなかったことがわかってきました。Mさん(筆者注：対話者)は、研究者はロボットじゃないから、研究の楽しみを持ってその都度迷いながら最適な道を選び取っていくことは大切だと言いました。それは迷いの時、自分を見つめなおし、考えた上で次に行く道を選ぶことです。研究という仕事は、本当に精神にも身体にも大変な事ですが、自分自身のオリジナリティを出せば、研究者の価値になります。

## 5. 結論と考察

以上、教室参加者間の「相互関与」に迫り、ことばを創りだそうとする視座から、教室の教授関係とそこから生じる一元的なコミュニケーションを乗り越える実践を試みた。

活動第3期で「人間の価値」をめぐる主体的な議論が形づくられたのは、まず、1期、2期でテーマをめぐることばや考えを探し出す関係が参加者間に生まれたことが起因する。この関係が、異なる考えや価値観を関わらせ、補完し合い、互いのテーマを自分の問題として模索する関係を創りだし、ことばを介して解決していく人間関係を生み出したと言える。これに連動する「相互関与」を具体的に見ると、第1期では、「成長」をめぐるC氏の考えに疑問を投げ、意味を読み取るP氏の関与（4-6-1〈活動記録1〉）、2期では「研究」をめぐる短絡的な意見を述べるP氏に対し、「現実」に即した考えを求めるC氏の関与（4-6-2〈活動記録6・9〉）は注目すべきである。ここでは、違和感、錯綜を抱え込みつつことばや考えをともに探り、創りだす相互志向的、相互補完的な「相互関与」の局面を浮き上がらせている。また、3期、「自分の価値」をめぐる最も言いたい「ポイント」を促す（4-6-3〈活動記録12〉）担当者の働きかけをきっかけに、参加者は互いの考えを照らし合わせ、交じりあわせながら議論を主体的に形成している。このように議論を段階的に踏み、互いの異なる考えを交わらせていくことで、参加者は「価値」という概念を互いの求心力にし、「人間の価値とは何か」という高次なテーマを自発的に生み出している。ここに至る「相互関与」は、混沌としつつも、自分にも他者にも受諾できるようにことばや考えを創りなおす局面を動的・複層的推し進め、且つ、参加者自体に可視化されている。

ここでは、学習者は、確定したことばの意味やスキルをただ受容するだけの受動的存在ではない。学習者を単に知識情報を注入される存在にとどめるなら、教室は、教師の備える場面や教育内容を授受する固定的で他者依存的な関係を乗り越えることができないだろう。そうではなく、学習者は、すでに固有の考えや価値観を持ち、考えを探し、創りだし、創りかえる力を持った主体的存在とみなすべきなのだ。この潜在力に着眼し、ことばや考えを関わらせ、動的に創りかえていく関係に迫る環境を設定すれば、教師を含む教室参加者がズレや錯綜を抱えつつ、継続的に考えを伝えつづけるコミュニケーションが教室にも創出されると筆者は考える。言語知識やスキルの多寡に焦点を当て「コミュニケーション・スキルの向上」をめざす向きのあった従来の教育実践は、このような考え方を見落としていたのではないか。本実践は、日本語教室におけるコミュニケーション活動のひとつではあるが、参加者が自らの考えをことばに載せて創りだし、そこに発現することばに互いが触発され、ことばや考えを新たに創りなおしていくコミュニケーション活動が可能であることを示している。これを実現可能とするのは、参加者間が葛藤と受容の中で「相互関与」の局面を刻々と築きあげ、自他の考えが納得できるまでことばを不断に紡ぎだすことを尊重する教室環境であろう。このような環境こそ知識・スキルの授受に留まるコミュニケーションを乗り越え、教室を本来のコミュニケーションの場に立ち返らせるのではないだろうか。

活動後のフォローアップ・インタビューでP氏は、自分のことばや考えが迫られる本

活動を振り返り、こう言っている－「はじめ作文に間違いはいっぱいあるし、日本語は向上しないと思いました。むずかしいのは文法よりどう表現するかに気がつきました。相手にするコメントは自分はどうかと問い直す材料になる。そういう目で考えるから表現できました」。また、C氏は、この活動は、「心が重くなることもあったが、だんだん自分は何のためにこれを書いているのか、なぜ結婚し、子供を育てているのか、生きることを見直しました」－。これらの発言は、参加者が本活動を、他者の吟味に晒されながら自分の考えや自己を不断に創り、創り直していく営為として位置づけたことを示している。深谷ら(1998)も指摘しているように、従来のコミュニケーション教育は、断片的に与えられた知識や言語テクニックを積み重ねることで最終的に「規範」に即した十全なことばを獲得できるという考え方を誘発し、「規範」に到達しなければ「不完全」だという劣等意識を学習者に背負い込ませてきた。このような考え方を学習者自らが克服するためには、自らが生きる現実世界や他者を捉え、表現する「わたし」から切り離されることのないことばを他者と間で関与させ、自分のことばや考えを多面的に見出していくというコミュニケーションの捉え方が必要と思われる。

教室参加者間の「相互関与」に迫っていくことは、教室のコミュニケーションを一元的にとどめることなく、ことばを介して他者との間で考えや価値観を新たに創りかえ、合意を重ねていく推進力を育てていくことである。だからこそ、この活動の参加者は、自分や他者の考えを読み取り、疑問を投げ、真剣にことばや考えを探す主体として、また、他者との吟味の中で考えを補い合い、ことばや考えを創りだす主体として、さらに、自分と他者が納得できるように自発的に自分の考えを創りかえていく主体として活動にたずさわったのだと考える。

## 6. 今後の課題

教室参加者の「相互関与」の3局面に着目することによって、参加者が主体的に考えを伝え合う関係を切り開くという手応えを得た。しかし、次のような課題が残る。他者と考えや価値観を関与させ、コミュニケーションを動的に動かしていく人間関係を教室活動の機軸としていくことは、教師を含む参加者が互いの考えをめぐり対峙することでもある<sup>ix</sup>。

その際、葛藤や受容を繰り返しながら、どのように自分の考えが推移し、新たな考えをいかにして創りだすに至ったかというプロセスを明確に言語化することは、参加者にとって容易なことではない。これを解決するためには、担当者が議論の中でどのような要素が共有され、どのような接点や違いを見出しているかを注意深く見守り、参加者間に見えるようにすること(可視化)が極めて重要と思われる。このような働きかけは、教室内の議論や作文の質とも深く関係すると思われることから、今後この点を考慮し実践を改善していきたいと考える。

## 注

<sup>i</sup> この理論と実践の先駆的開発者のひとりであるネウストプニー(1995)は、人間のコミュニケー

ションは、「実質的な社会・文化行動の手段」とし、日本語教育の目標は、コミュニケーション能力だけでなく、「コミュニケーションの舞台になる社会・文化場面で正しく行動する」ための「インターアクション能力」であると論じている。「インターアクション能力」は、「実際使用のアクティビティ」をシラバスに組み入れ、「日本語の規範」からの種々の「不適切さ」を「訂正（する）過程」で養成されると捉えられている。

- ii 青木（1998）は、日本語母語話者と非日本語母語話者との理解過程を分析し、コミュニケーションの成否は対話参加者の個人的な言語能力の和ではなく、具体的な状況において対話者相互の協働を通じて達成される相互理解を考察している。西口（2005）は、地域日本語支援活動において、ことばを媒介に「社会的出来事」を協働して構築していく関係から、従来の学習者と学習支援者という役割関係の転換を図る構想を論じている。この構想にもとづく実践で菊岡（2005）は、教室場面でひとつの **phrase** の使いまわしから立ち現れる現象を分析し、学習者が互いに協力しあい、相互行為を積み上げていく教室コミュニティの活動例を紹介している。
- iii 「合意」とは権力によるのではなく、なによりも「当事者の抱える判断・意味づけの枠組みを当事者自ら組み替えることによって新たな関係をつくりだす行為」であることを確認しておく必要がある。
- iv P氏は、北京語話者の企業研究員で日本語学習歴2.5年、C氏は広東語話者で、通訳ボランティア、料理教室講師として活動する日本語学習歴3年の学習者である。本活動への参加動機について「日本人のようにミスなしで使うことは難しい。日本語を向上させたい」（P氏）、「日常生活では不自由しないが、3人の意見を出し合っとうまく表現できることを期待している」（C氏）と記述している。
- v 活動は3期で構成され、各期でテーマをめぐる自分の考えを探す活動（1期）、考えを創りだす活動（2期）、考えを創りかえる活動（3期）をめざした。また、メタ的活動として「ふりかえりメール」を活用し、教室空間を超え、継続的なコミュニケーションが可能となるように環境設定した。
- vi 作文は「動機」「対話」「結論」の3部で構成されている。各構成では、①テーマの自分にとっての意味を掘り下げる、②「動機」にもとづき、自分の選んだ相手と対話する、③「動機」「対話」を踏まえて、最終的な考えを「結論」として書くことを目標にした。最初の「動機」部分をP氏、C氏は5回書き改め、最終的にひとつの作文として提出している。
- vii 学習者は他者との言葉のズレ、考えの錯綜に直面しながらことばや考えを関わらせ、引き出しあい活動を形づくる参加者であり、教室担当者は既に存在する知識やスキルを提供する絶対的存在ではなく、参加者のことばや考えを引き出し、耳を傾け議論に加わる参加者と捉えた。同時に、担当者は、教室に考えを伝え合う人間関係が築かれ、自分の考えを自発的・主体的に伝え合うことができるように環境を設定し、注意深く方向づける調整者と位置づけた。
- viii 教室外に新たな「対話」を設定したのは、教室活動で探し、創りだされた考えは教室参加者とのコミュニケーションによる産物であり、さらなる他者との相互関与を通じて創りかえられていくと考えるからである。また、個人の考えをより多くの他者に開き、吟味に晒していくためでもある。P氏は、かつて同じ研究室で研究活動していたM氏を対話者に選び、「対話」を2度実施している。C氏は、地域のサークル活動で出会ったO氏と電話、ファックス、手紙で数回の「対話」を行っている。
- ix 参加者はフィードバック・インタビューでこの点を語っているが、紙幅の都合で、割愛した。

## 参考文献

- 1) 青木直子はか（1998）第二言語話者と第一言語話者とのやりとりにおける理解達成のプロセス『労働を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』平成6年度～平成8年度科学研究費補助金（基礎研究（A））研究成果報告書
- 2) 岡崎洋三（2003）個性ゆたかな人間をつくる日本語教育『人間主義の日本語教育』岡崎洋三・西

- 口光一・山田泉（編） 凡人社
- 3) 尾崎明人・ネウストブニー, J.V (1986) インターアクションのための日本語教育—イマーショ  
ンプログラムの試み『日本語教育』59号 日本語教育学会
  - 4) 菊岡由夏 (2004) 第二言語の教室における相互行為『日本語教育』122号日本語教育学会
  - 5) 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』北大路書房
  - 6) 高見澤孟 (1994b) コースデザイン『外国人ビジネス関係者のための日本語教育 Q&A』文化庁文  
化部
  - 7) 西研・森下育彦 (2005) 『「考える」ための小論文』ちくま書房
  - 8) 西口光一 (2005) 相互行為実践とリテラシー『ことば・文化・社会の言語教育』国際研究集会ブ  
ロシーディング
  - 9) ネウストブニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
  - 10) 野元弘幸 (1996) 機能主義的日本語教育の批判的検討—日本語教育の政治学試論『埼玉大学紀要』  
教育学部 第45巻
  - 11) 深谷昌弘・田中茂範ほか (1994) 『カオスの時代の合意学』創文社
  - 12) 深谷昌弘・田中茂範 (1998) 『意味づけ論の展開』紀伊国屋書店
  - 13) 細川英雄 (2002) 『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
  - 14) 細川英雄 (2005) 実践研究とは何か—「私はどのような教室をめざすのか」という問い—『日本  
語教育』126号
  - 15) 山下早代子・小川小百合 (1994) 『インタビュープロジェクト—日本人の価値観発見』くろしお  
出版
  - 16) 横須賀柳子 (2003) ビジターセッション活動の意義とデザイン『接触場面と日本語教育—ネウ  
ストブニーのインパクト』宮崎里司・ヘレンマリOTT (編) 明治書院