

教室活動におけることばの学びとは何か —〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉間の 意味の協働構築過程に着目して—

寅丸 真澄

要 旨

学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた教室活動では、活動参加者の相互行為が学習者の認識の変容や人間関係の構築に寄与していることが指摘されている。しかし、その一方、教室活動で獲得されることばの学びの実態については未だ十分に明らかにされていない。そこで、本稿では、自己形成と自己実現を射程に入れたことばの学びをことばの記号的意味と存在的意味の構築という観点から捉え、活動参加者の相互行為の中で、ことばの意味世界が協働構築されていく有様を2期にわたり縦断的に分析した。その結果、次の2点が明らかになった。(1) ことばの意味世界は〈自己〉内、〈自己〉と〈他者〉、〈自己〉と〈教室コミュニティ〉、〈教室コミュニティ〉と〈教室コミュニティ〉間で間主観的に協働構築され、自他形成や教室コミュニティの創造に寄与する。(2) (1)を促すには、①〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉の関係性、②自他に対する問いと応答の質、③可変的・縦断的な視点に留意すべきである。

キーワード

教室活動 相互行為におけることばの学び 自己・他者・教室コミュニティ
記号的意味と存在的意味の協働構築 縦断的分析

1. はじめに

学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教育における教室活動では、活動参加者の相互行為が学習者の学びや気づきを促し、認識の変容や人間関係の構築に寄与していることが指摘されている。本来、教育というものが人間の自己形成や自己実現を支援するために存在すると捉えれば、教育の一端を担う日本語教室においても、学習者の気づきや認識の変容、人間関係の構築を重視した活動が行われるべきであり、それらを目的とする教室設計や運営が行われることにも十分な意義があると考えられる。

しかし、そのことは、日本語教室におけることばの学びが、自己形成や自己実現という目的のもとに看過されてよいということを意味していない。日本語教室が日本語を学ぶための場である以上、学習者の自己形成や自己実現という課題をことばの学びという観点か

ら捉え、そのような学びの実態を明らかにする必要がある。つまり、自己形成や自己実現に寄与することばの学びとは何かを考察した上で、そういったことばの学びを実現しうる教室を設計、運営し、教室活動とすることばの学びの実態を検証していくことが重要であろう。そのような検証の必要性は、かつて筆者が行ったインタビューで語られた次のような中級学習者Xの語りからも明らかである。

なんか、脳の中に、えー、ヘビの部分があるんですね。ヘビの、なんか、えー、ヘビの脳のような、おな、同じような部分があるんです。その部分は、なんか、その、ディフェンスのための所で、なんか、まあ、結局、自分を守るための部分ですね。(略)で、僕が思うのは、その、自分の母国語が、ちょっと、一番近い。(笑)で、日本語は、なんか、めちゃくちゃ(笑)いろんなところにある。ばらばらで、その、言いたいことがつた、伝えられない。だから、その小さな脳は、なんか、日本語はまだちゃんと使え、使えないですね。

【学習者X】

Xは、「ばらばらで言いたいことが伝えられない」日本語は、自分を「守ってくれない」と述べている。Xは、日本語による相互行為に不全感を感じ、そのためにクラスや日本社会に思うように溶け込めないことに不満を抱いていた。Xにとって「ヘビの脳」が紡ぎ出す、自身を「守ってくれる」言語とは、十全な相互行為と社会の中での居場所を確保してくれる言語、換言すれば、自身の思考や感情を過不足なく他者に伝えられ、他者の理解を得られ、自身のアイデンティティや社会の中での居場所を獲得できるような言語である。つまり、Xの望む日本語とは、言語形式としてのことばの獲得と、自己形成や自己実現という長期的な課題達成の接点に存在すると考えられる。Xの問題を解決するには、自己形成や自己実現をことばの学びという観点から捉えた上で、学習者が自己形成や自己実現を果たせるようなことばの学びを創出することが重要であろう。

では、教室活動において、そのようなことばの学びを創出するにはどうすればよいのか。本稿では、日本語教室における自己形成や自己実現に寄与することばの学びとは何かを考察した上で、そういったことばの学びを目的として行った筆者の実践を取り上げ、活動参加者同士の相互行為と、ことばの学びの実態を縦断的に明らかにする。本稿の問いは、(1) 日本語教室における自己形成や自己実現に寄与することばの学びとは何か、(2) (1) のことばの学びを目的とした教室活動では、具体的にどのような相互行為が行われ、どのようなことばの学びが生じるのか、(3) (2) のことばの学びを促すために教師は何に留意すればよいのかという3点である。

2. 自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教育

学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教育理念と実践に言及している論考としては、縫部(2001)、細川(2002)、岡崎洋三他編著(2003)、岡崎敏雄(2009)がある。縫部(2001)は「人間中心」のホリスティック教育哲学に立脚した「ホリスティック・ア

プローチ」、岡崎洋三他編著（2003）はバフチンとオングの言語論に立脚した「人間主義の日本語教育」、岡崎敏雄（2009）は言語生態学の視点から「持続可能性教育としての言語教育」を提唱している。また、そのような他分野の研究理論に基づいて形成された実践理念に対し、細川（2002）は実践性を推し進め¹、社会に参加し社会を形成しつつ、社会の中で自己を実現していけるコミュニケーション能力の獲得を目指した「総合活動型日本語教育」と、その発展型としての「動的で相互構築的な日本語教育実践」（細川2009）を提唱している。実践理念とその基盤は異なるものの、これらに共通するのは、それまで看過されてきた人間中心主義と全体性への回帰、「対話」の重視である。対話が学習者の学びや気づきを促し、認識や人間関係を変容させ、ひいては自己形成や自己実現に寄与することが示唆されている。

しかし、対話の重要性は明瞭であるとしても、対話の有様とことばの学びの実態について、具体的、可視的に十分に明らかにされているとはいえない。つまり、対話という相互行為が学習者の自己形成や自己実現に現実的に寄与するにしても²、対話とは何か、対話によることばの学びとは何かといった問題については、さらに検討の余地がある。そこで、3章では、「対話」を自己形成や自己実現という観点から、相互行為という大きな枠組みの中で捉え直し、日本語教室における自己形成や自己実現に寄与することばの学びとは何かという問いに言及する。そして、4章と5章では、3章の考察をもとに行った実践を分析、検証し、相互行為とことばの学びの実態を明らかにする。

3. 日本語教室において獲得されるべきことば

3.1 ことばの意味世界——記号的意味と存在的意味

ヴィゴツキー（2001）の「文化－歴史的理論」では、「内言」³に媒介された「言語的思考」が「複合的思考」から「概念的思考」の段階へと発達し、他のすべての心理機能が再編成されて高次心理機能へと転換するとされている。概念的思考には無自覚にことばを利用する「生活的概念」と自覚的、随意的にことばを利用する「科学的概念」があるが、具体的概念である「生活概念」と抽象的概念である「科学的概念」は、相互浸透の過程を経て融合され、統一的な概念体系へと統合される。そのような高次心理機能の発達に不可欠なのは内言であり、内言におけることばの「意味」である。内言におけることばの意味は、高次の思考や意識を支えると同時に、思考や意識そのものであると考えられる。

ヴィゴツキー（2001）は、ことばと思考のシステム構造の発達を研究する過程で、人格は心理諸機能の総和ではなく、どの心理機能の発達も全体としての人格発達を前提にすると考え、人格の全体を備えた細胞のような単位としてことばの意味に言及した。そして、ことばの意味を規範的、固定的な定義を示す辞書的語義としての「意義」と、個人の経験や意識を通して生まれた知識や感情を無尽蔵に織り込んで広がる流動的、可変的な「意味」⁴に分け、「内言」における「意味」の優越性を指摘した。「意味」は、文化的、歴史的に形成されてきた「意義」を核として、個人の生における時の経過とともに認知的、情動的なものを豊かに織り込んで無限に拡大し、個人の文化的、歴史的世界ともいえる独自の概念世界を形成するのである⁵。中村（2010）は、このような内言の「意味」の世界を

意識の中の「イメージ」として捉えた。このイメージとは、記憶像や知覚像というだけでなく、「思考や感情のはたらきにより、拡大・縮小・拡散・凝縮・省略など様々に変形・加工され、組み合わせられ、再構成される」(p.19)のものであり、「思考と感情のシステム」(p.20)である。そして、ヴィゴツキーにとって「意識の小宇宙」⁶であり、「人格の全体を備えた細胞」としてのこばの「意味」は、この「意味」世界を有する個人の人格を表すとして、ヴィゴツキーの理論を「人間形成の理論」として位置づけている。

このような「意味」と人間形成との関わりについて、生涯発達心理学者である岡本(2000:6)は、「人の生は、自己と他者、環境をたえず意味づけながら意味世界を形成していく過程」として展開され、そうすることで「自己を再編しながら新たな自己を実現していく」と述べている。自己は、社会の中で自己の意味世界を他者と協働構築していくことによって形成または再形成される。日常の些細な出来事や経験や思いをこばにして他者に差し出し、その応答として得た他者のこばを反芻し思考することによって、自己の意味世界をあらたに意味づけ、自己形成や自己実現を果たしていくのである。

さらに、岡本(2000)は、意味世界における「意味」には、「記号的意味」と「存在的意思」があると述べている⁷。「記号的意味」とは、記号と対象との指示的関係に基づいた意味であり、文化的、社会的背景を同じくするコミュニティに共通する意味、こばの核となる意味である。一方、「存在的意思」とは、「行為的存在的文脈」の中で問われる「行為」や「存在」として体験される意味、すなわち行為や存在の機能や意図、思考、理由、根拠、効果、価値等に関わるような、「なぜそのようなことをするのか」、「あなたにとって家族とは何か」、「自分とは何か」といった問いに対する答えの部分であり、個人のアイデンティティに深く根ざした意味といえる。人間のこばの発達過程では、記号的意味と存在的意思が関連を保ちながら分化し、それぞれの意味化過程を展開していく。こばは、その中核に記号的意味を形成すると同時に、存在的意思を発見することによって再構築されるのである。

大きく捉えれば、記号的意味の協働構築とは「情報伝達」の過程であり、存在的意思の協働構築とは「対話」(バフチン1988)⁸の過程であるといえる。これらの意味世界は、線状的または同時並行的に構築され、どちらが欠けても、人は日常生活や学習、仕事の場で他者と意思を伝達し合い、関係を築いていくことができない。他者と間主観的に意味世界を協働構築するということは、両者の共通概念である記号的意味を核として、互いの存在的意思を相互浸透させ、より豊かに統合していくことであり、そのような統合がなされてこそ、他者と意思を伝達し合い、関係性を築けるようになると考えられる。

3.2 二重の課題を超えるこばの学びの場としての日本語教室

日本語教室においても、この2つの意味を他者と協働構築していくことが重要であろう。

母語と日本語のこばの概念の編み直しが行われる日本語教室では、母語で構築されてきた豊かな意味世界は、日本語が織り込まれることによって変容し、日本語による意味世界として再構築される。それは学習者個人の作業であると同時に、教室活動の参加者全員によってなされる、第二言語の意味世界の協働構築過程である。つまり、日本語教室では、母語の意味世界から日本語の意味世界への再構築が行われると同時に、学習者個人の意味

世界が教室活動における他者との相互行為を通して再構築されるのである。学習者にとっては、前者が認知的、個人的な課題、後者が情動的、社会的な課題といえる。

そして、この二重の課題を乗り越えるには、記号的意味と存在的意味の両方における意味構築の過程が必要であると考えられる。記号的意味が重要なのは、母語での概念形成を終えている成人であっても、第二言語による確固とした概念形成を促すため、その土台となる記号的意味に留意しなければならないからである。一方、存在的意味が重要なのは、記号的意味を土台として他者と意思疎通を図った上で、自身の価値観や思考、感情等を表す存在的意味を他者に開示し、他者のそれと対峙しなければ、他者との関係が築けないからである。二重の課題は不可分で、いずれも重要であり、二項対立的に捉えることはできない。日本語教室において二重の課題のどちらを重視するかは、教室活動においてどこまでを射程に入れるのか、あるいは何を教室活動の目的とするのかという問題に還元できる。

では、自己形成や自己実現を射程に入れ、二重の課題を超えることを目的とした場合、日本語教室はどのような場として規定されるのか。佐藤（1995）は、学校教育における教室という場を「原初的共同体」、「集合的社会」、「学習共同体」という3つの相から捉えた上で、教室が学習共同体となることの重要性を指摘した。学習共同体とは「言語（知識）と信念（倫理）の共有による社会的連帯と知的想像力という絆で結ばれ自覚化されたディスコース・コミュニティ（＝議論を共有し合う共同体）」であり、学習共同体としての教室⁹では、学習者は個人的な世界と対人世界を生きるだけでなく、「仲間たちの生きる世界を自己の内側の世界の中で経験しながら生きる」（p.23）という相互主体的な人間関係を構築すると述べている。

日本語教室を、学習者が自己形成や自己実現を果たすために二重の課題を超える場として捉えれば、記号的意味と存在的意味に着目すると同時に、学習者の〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉に着目することが重要になる。教室という場は、学習者それぞれが母語で構築した自己の意味世界を開示し再構築すると同時に、他者の意味世界を相互主体的に経験し、日本語による新たな意味世界を間主観的¹⁰に協働構築していく場として規定できる。そのような相互行為の過程で、自他の形成と自己実現を果たし、教室コミュニティを創造していくことが二重の課題を超えるということであり、学習者のことばの学びであるといえる。

次章からは、具体的な教室実践を取り上げ、二重の課題を超えることばの学びの場としての日本語教室における相互行為、すなわち活動参加者による意味世界の協働構築の有様を、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉という3つの観点から明らかにしていく。

4. 分析対象クラスと分析方法

4.1 分析対象クラス

本稿の分析対象クラスは、細川（2009）の教育理念に基づいた学習者主体の中級のレポート執筆クラスCⅠ、CⅡの2期（2009年秋学期、2010年春学期）である。両クラスとも、自己と関係の深いテーマについて自宅でレポートを書き、週1回クラスメールに提出する

ことが義務づけられていた。レポートは「テーマを選んだ動機」「テーマについての他者との対話」「考察」の3部構成であり、「対話」を執筆するには教室内外の他者と対話しなければならない。教室ではレポートの表現と内容が検討され、学習者には考えを活動参加者に説明し記述すると同時に、他のレポートにコメントする義務が課せられた。CIの活動参加者は、ジェイ、サシャ、ミン、キム、リョウの学習者5名とボランティア（藤田）1名¹¹、教師2名（筆者を含む）であった。一方、CIIは、学習者9名、ボランティア1名、教師2名であった。本稿では、学習者のことばの意味世界の構築の有様を〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉という3つの観点から縦断的に明らかにするため、CIの活動参加者のうち、CIIを継続履修し、CIと類似のテーマでレポートを書いたジェイとサシャに着目する。2人のレポートのキーワードと、それに関するCI・CIIでの相互行為、CIにおいて教室コミュニティの創造に寄与したと判断されることばに着目し、CIの教室活動を中心に分析、報告する。

なお、CI、CIIは、次の3点において相互行為の質に留意した設計がなされていた。(1) 各学習者には「私にとってテーマXとは何か」、すなわち「Xの存在的意味」を自己に問い、他者に開示し対話する機会が確保されると同時に、その義務が課される。(2) 書き手から読み手へ情報伝達され、合意形成がなされて初めて「Xとは何か」という対話が可能になるため、XとXについて語ることばの記号的意味と存在的意味の双方が協働構築される。(3) 学習者には主体的、自律的に活動に参加することが求められる。さらに、この活動では、情報伝達と対話が線状的または同時並行的、即興的に行われるため、学習者の言語運用力や論理展開力を伸ばすとともに、言語運用力や論理展開力にとどまらない相互行為による学び、つまり「わかる」（佐伯 1975）という「不可逆的な学び」が期待できる¹² 活動でもあった。

一方、運用面で筆者が担当者として特に留意したのは¹³、記号的意味世界と存在的意味

表1 CIの概要

レベル	中級レベル
配当時間	3コマ、15週
活動参加者・学習者人数	学習者：5名（「 」内はレポートのテーマ） ジェイ（J）：デンマーク、日本語専科生、「生きるということ」 サシャ（S）：スウェーデン、学部生、「民主主義」 ミン（M）：中国、科目等履修生、「医療福祉制度」 キム（K）：韓国、大学院生、「都市計画」 リョウ（R）：台湾、研究生、「経済のグローバル化」 教師（T）：2名、ボランティア（藤田、F）：1名
活動	活動の目標は、書いたり話したりすることにより、自分の考えを他者に伝えられるようになることである。教室内外の他者と対話しながら、興味のあるテーマについてレポートを執筆する。※レポートはA4、5枚以上
課題	レポートを自宅で少しずつ書き、教室でコメントし合う。週1回提出。完成版レポートで相互自己評価を行う。
成績評価	レポート、出席・参加

（注）クラス名、活動参加者名はすべて仮名である。CIIも学習者数以外はほぼ同様の教室設計である。

世界が協働構築できる相互行為の質を担保することである。具体的に次の4点であった。(1) 主体性の担保—活動の枠組と進捗関連以外は、学習者の主体性に任せる¹⁴。(2) 公平性の担保—発話機会を単に均等にするのではなく、日本語能力や性格上の問題で活動が困難な学習者には支援を行い、活動全体の理解と産出のレベルを上げつつ、全員の参加を促す¹⁵。(3) 時間と場の担保—学習者が自己を開示し、議論できる時間と場を与える。(4) 応答義務の徹底—学習者はレポートを読んで書き手に問い、書き手は問いに答えるという「応答義務」を活動ルールとして徹底させる¹⁶。特に、2つの意味に関わる「応答」を重視し促進する。

4.2 分析方法

分析資料は、①CⅠの談話資料(全18回/37時間30分¹⁷)、②CⅡの談話資料(ジェイとサシャのレポートの検討回6回/16時間30分)、③CⅠ・CⅡのレポート、④ジェイ、サシャに対するインタビュー資料(全6回/12時間9分)、⑤CⅠ・CⅡの教師とボランティアに対するインタビュー資料(5名/7時間49分)⑥CⅠ・CⅡの授業記録(CⅠ18回、CⅡ6回)である¹⁸。学習者と教師、ボランティアに対するインタビューは、いずれも半構造化インタビューである。また、本研究は、教室活動の相互行為におけることばの学びを明らかにすることを目的とするため、相互行為の有様を示す①と②、学習者のことばが記述された③を重視した。

①については、1回の授業が複数の活動の「場」から構成されていると考え、全発話(14,491発話)を「場」ごとに区分した。授業では、レポートの検討が主たる活動になるため、検討活動と検討以外の活動に分け、レポートを検討する「ジェイの場」、「サシャの場」、「ミンの場」、「キムの場」、「リョウの場」と、活動ルールの策定や学習者全体の問題解決のために話し合う「全体の間」、教師が進捗管理の指示や確認を行う「教師の間」の7つに区分した¹⁹。このうち、主に、CⅠ・CⅡの2期に参加したジェイとサシャの「場」、及び教室コミュニティの創造に重要な役割を果たしたと推測されることばを生成した「ミンの場」の相互行為に着目した。また、②については、①と同様の方法によって、分析対象となる「ジェイの場」と「サシャの場」を特定した。

次に、③について、日本語教師経験者(5年以上)4名にジェイとサシャのCⅠ・CⅡでのレポートのキーワードの認定を数に制限を設けずに依頼し、4名のうち3名(75%)が認定したことば32語(ジェイ19語、サシャ13語)を抽出した²⁰。そして、32語に関わる①～③の分析資料を検証し、本研究対象として6語を選定した。6語とは、CⅠ・CⅡの両方で取り上げられた「価値観」「道徳観」(ジェイ)、「民主主義」「自由」(サシャ)、学習者が創作した「狼眼」(ジェイ)、「コカコーラ・ポリティックス」(サシャ)である。この他、キーワードには認定されなかったものの、①より教室コミュニティの創造に重要な役割を果たしたと判断された「おにぎり」(ミン)と「悪魔化」(サシャ)の2語を加え、全8語を分析対象とした。

次章では、分析対象とした8語について、ことばが生成したきっかけや背景、それらに関わる相互行為を質的に分析し、教室活動の相互行為におけることばの学びの実態を示す。実態を示す際は、相互行為の有様をより明らかにするため、藤本・大坊(2007)の「叙

述形式コード」を細分化したコードを1文ごとに付す²¹。なお、以下に、キーワード32語の生成方法を示した表2と、キーワードを用いて筆者がまとめたレポートの要旨、表3を示す。

表2 CI・CIIで産出したレポートのキーワード

生成方法	ジェイ		サシャ	
	CI	CII	CI	CII
選 択	羊皮、人生、人生の 目的、自由、理想、 価値観、道徳観	命の真価、価値観、 道徳観、精神力、向 上心、誠実、よい影 響、業績、人生の目 的	リベラル思想、政 治、民主主義思想、 自由、平等、民主 主義、自由市場	民主政治、二大政党 制、民主主義、少数 党、協力、多党制、 自由
探 索	精神修養	生者必衰、生きが い、有言実行		
創 作	狼眼			コカコーラ・ポリ ティックス
相互行為	おにぎり（ミン）、悪魔化（サシャ）			

(注) 下線を引いたことばは、本稿において分析対象となったキーワード(8語)である。

表3 CI・CIIで産出したレポートの要旨

	CI	CII
ジェイ	「狼眼で人生を見る」 羊皮を被れば社会で生きやすくなる。しかし、私は狼眼を持って人生を見たい。考えと行動が一致するような人生の目的を持って自由に生きたい。人は自分の理想や価値観を持って自由に生きるべきである。このためには、精神修養をして、自分の道徳観を獲得しなければならない。そして、人生に迷っている人がいたら、私のように生きる道があることを語りたい。	「生者必滅—今生きてください」 万物は生者必滅だからこそ生きる価値がある。だから、私は命の真価を意識して生きがいを見つけ、自分の道徳観や価値観に基づき、強い精神力と向上心を持って、道を歩みたい。自分に誠実に、有言実行で生きたい。自分の死後に良い影響—業績を残したい。そして、このような考え方を道に迷っている人に伝えることが私の人生の目的であり、生きがいである。
サシャ	「デモクラシーが沈みかけている」 私は中学時代から啓蒙思想やリベラル思想、政治に興味を持ち、高校時代に入党した。それ以来、個人の自由と平等を規範とする民主主義思想に興味を持ち、民主主義の将来について考えるようになった。民主主義に対抗する政治システムを持った国が覇権を握る可能性が出てきた現代においては、民主主義と自由市場の優位性を見ることが重要であると思う。	「コカコーラ・ポリティックス」 真の民主政治を実現するには、二大政党制ではなく、コカコーラ・ポリティックス(少数党の協力による多党制)がよいと思う。しかし、授業の中で行った対話を通して、二大政党制か多党制かという問題ではなく、それぞれの国がこの国にふさわしい民主主義を実現させればよいと思うようになった。今後も自由や民主主義について考え続けていきたい。

(注) 下線を引いたことばは、レポートのキーワードとして認定されたことば(32語)である。

5. 日本語教室で構築される意味世界

日本語教室においては、ことばの記号的意味と存在的意味が〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉間で間主観的に協働構築される。本章1節から4節ではその有様を示し、5節では、教師がそれらの相互行為を仕掛けるために留意すべき点について述べる。

5.1 ことばの生成

学習者は、主張を他者に伝えるため、既知のことばの中から適切なものを選ぶ「選択」、辞書等で調べる「探索」、そのどちらでも見つからない場合は「創作」といった方法でことばを生成していた。〈1〉²²では、母語では表現しきれなかった概念が日本語では一語に凝縮されていることを発見したジェイの喜びが語られている。世界を解釈する概念の枠組みが言語によって異なるということを実感した例である。また、〈2〉は、既存のことばでは表せない内容を創作によって表現した例であり、「狼」がジェイ自身を表すことばとして使用されている²³。他の学習者から書き直すように言われて反発したジェイの発言(〈3〉)からも推測できるように、書き手によって吟味され選択されたことばは、書き手の経験や思考、感情が織り込まれたかけがえのないことばであったといえる。そして、既存のことばを使用するにせよ、ことばを創作するにせよ、学習者は、何をどのように表現したいのかを自己に問い、自己内対話を行うことによって、適切なことばを選択していると考えられる。

〈1〉探索

「精神修養」ってことばを見つけた時、「あっ、これだ」と思いました。私の言いたいことが一つになってる。これだこれだ、って。(Z:へえ、英語やデンマーク語ではないんですか?) [ジェイ、PCで「精神修養」の英訳を見せる] うん、長い説明、たくさん説明しなくちゃならないし、ちょっと違います。 【ジェイ、第3回インタビュー】

〈2〉創作

(Z:「狼眼」って、ジェイさんが作ったことばですよ。) はい。他に合うことばがなかったから。社会での、のんびり? 生活する羊のことを考えていて、羊と反対のもの、羊に危険な動物は何って考えて。(Z:羊を脅かすもの、羊の群れから離れて、孤独になっても自分の道を進むものというメタファーですね。) うん、そうそう。まー、私ですね。 【ジェイ、第3回インタビュー】

〈3〉〈私〉のことば

356J: [レポートの一部を書き直すように助言されて] でも、私は本当にそう考えているから h h h。書き直してくださいと言われても、〈私〉じゃないから。 【CII第6回授業】

5.2 記号的意味の協働構築過程——開示、確認、調整、承認

書き手の意味世界が「開示」されても、読み手に理解されるためには、ことばの記号的

意味が承認される必要がある。読み手は辞書を調べたり他の参加者に質問したりして理解しようとするが、書き手と読み手の解釈がずれている場合、ずれを「調整」するための相互行為が行われる。〈4〉〈5〉は、「価値観」と「道徳観」ということばのずれが調整された例である。〈4〉において、教師は、ジェイのレポートに書かれた「道徳観」ということばが「価値観」のことではないかと疑問を提示した(29T、31T)。この時は、ジェイの意図がまだ曖昧であったため(32J)、明示的な調整を行わなかったが、ジェイのレポートの検討が続いた891発話後、「精神修養」ということばの意味の確認の際、教師と同様に違和感を感じたキムが再度疑問を述べ(923K)、自身の認識を提示することによって(929K)、調整が開始する。ジェイは「道徳観」と「価値観」の違いをPCの辞書で確認し(943J)、自分なりに2つのことばの異同を整理する(949J)。ジェイが納得したことを理解した教師は、レポートの他の部分に書かれた「道徳観」も「価値観」に置き換えるのかと確認し(951T)、確認できると(952J)、調整は完了した(955T)。この間、他の活動参加者もまた、ジェイの発言に対する〈肯定〉(944C)や〈承認〉(947C)によって、意味構築に参加している。

このように、意味が協働構築される過程においては、「開示」「確認」「調整」「承認」の過程を経ることが多いが²⁴、重要なのは、〈4〉〈5〉において、「確認」「調整」がいずれも〈確認要求〉によって開始している点である(29T、923K)。さらに、キムと教師の〈確認要求〉が単なる〈確認要求〉ではなく、ジェイが無自覚に「道徳観」と「価値観」ということばを取り違えているのではないかという推測から発せられたことも重要である。つまり、2人の発言は、「私はこの文脈では『価値観』が妥当であると思うが、あなたは『道徳観』だと思うのか」という、自身とジェイの意味世界のずれの自覚から生じた〈見解表明〉と、ジェイに対する〈見解要求〉を内包した〈確認要求〉であったといえる。このような問いがなければ、ジェイは「道徳観」と「価値観」の違いに気づかず、自身の意味世界を疑い自己内対話を行うこともなく、2つのことばの意味を精緻化させることもなかったであろう。

〈4〉 確認

29T: 道徳ですか? 〈確認要求〉何を大切に考えるとかっていうことに関しては、価値観というふうに考えられるんですけど、今、ジェイさんの言っているのは道徳観のことですか? 〈確認要求〉

30J: 道徳観? 〈聞き返し〉

31T: 道徳という言葉でいいんでしょうか? 〈確認要求〉

32J: えーと、うーん、まあ、確か、社会は道徳観を持ったけど、でも、たぶん、人によって、家族が一番大切とか、えーと、社会に住むことが一番大切とか、あの一、仕事が一番大切とか。〈説明提示〉

[C I 第11回授業]

〈5〉 調整、承認

918T: じゃ、自分の、何でしょう。えーと、まあ、精神修養することによって、自分の道徳観を確立して、そして、その自分の道徳観によって自分が、道? 道

- を選択する、選ぶということですね。〈確認要求〉
- 919J：はいはいはい。〈肯定〉(略)
- 923K：道徳観です、価値観じゃなくて？〈確認要求〉わたしが考えて、全部、価値観の、〈見解表明〉(略)
- 928T：微妙ですよね h h h。〈見解表明〉価値観じゃなくて道徳観なの？〈確認要求〉確かに道徳観も関係してくると思うんですけど。〈見解表明〉
- 929K：道徳観は正しいことをする。〈見解表明〉(略)
- 942T：価値観ではないわけですか？〈確認要求〉道徳観なの？〈確認要求〉
- 943J：価値観と道徳観は違うでしょ？〈同意要求〉[ジェイ、PC で意味を確認する]
- 944C：うん。〈肯定〉
- 945T：うん、違います。〈肯定〉
- 946J：[PC を見ながら] あー、価値観のほうが正しいかな、まあ、〈見解表明〉
- 947C：うん。〈承認〉
- 948T：あ、じゃ、価値観なわけですね、これは。〈確認要求〉
- 949J：まあ、そう。〈肯定〉でも、道徳によって価値観が違うでしょ？〈同意要求〉
- 950F：うーん。〈躊躇〉
- 951T：あー、なるほど。〈同意表明〉じゃ、後ろの部分に、「あなたにとって何が大切ですか？」って、「道徳」って書いてあるけど、これも価値観なわけですね。〈確認要求〉
- 952J：はい。〈肯定〉価値観は道徳につながる、から。〈説明提示〉(略)
- 955T：あー、つながってる、つながってますね。〈見解表明〉でも、とりあえず、ここは価値観になるってということですね。〈確認要求〉キムさん、これですっきりしましたね h h h。〈同意要求〉

[C I 第 11 回授業]

5.3 存在の意味の協働構築過程——〈私〉にとってXとは何か

読み手は、ことばの記号の意味が理解できても、存在の意味が理解できない場合がある。存在の意味とは、行為や存在の機能や意図、思考、理由、根拠、効果、価値等に関わるような「なぜこのようなことをするのか」、「あなたにとって家族とは何か」といった問いで要求される答えの部分である。本稿で取り上げた教室活動のレポートは、もともと「〈私〉にとってXとは何か」というテーマXについての存在の意味を問うレポートとして設定され、〈私〉にとってのXの存在の意味が明らかになると同時に、その書き手である〈私〉の存在の意味もXという観点から明らかになるように仕掛けられていた。つまり、〈私〉がXの存在の意味を問うことが〈私〉自身の存在の意味を問うことになっていたといえる。このような存在の意味は、記号の意味とは異なり、活動参加者間で容易に協働構築されるようなものではない。なぜなら、存在の意味によって形成される意味世界こそ、〈私〉が世界に対して持つ価値の体系であり、他者と〈私〉を分かち〈私〉そのものだからである。〈私〉は〈私〉の存在の意味世界を有することによって、〈私〉であり得るといえる。

しかし、逆説的に言えば、〈私〉の存在の意味世界を開示しないかぎり、他者の意味世界を相互主体的に経験し、日本語による新たな意味世界を協働構築していくことは困難で

あろう。他者が〈私〉をその意味世界に取り込むことも、〈私〉を経験することもできないからである。従って、書き手は自己の意味世界を理解してもらうため、ことばを換えたり重ねたりして精緻化し、読み手に詳しく説明しなければならなくなる。

但し、書き手自身がXの存在的意味を構築しきれていない場合、説明は不可能である。〈6〉は、「民主主義」について書こうとしたサシャが、他の学習者から「あなたにとっての『民主主義』とは何か」と問われて狼狽し、ようやく「自由」であると答えた直後の場面である。キムやミンは即座にサシャに「民主主義における自由とは何か」と尋ね(428K、430M)、この問いは以後4回繰り返された。しかし、「民主主義」や「自由」の存在的意味について考えていなかったサシャは、結局〈7〉に示したように、C Iでは、「言論の自由」「議決権の自由」といった独自性のない一般的な返答しかできなかった(442S、444S、446S)²⁵。

ここで着目すべき点は、キムやミンに〈見解要求〉で問われたことによって初めて、サシャが自身の「自由」について考え始め、言語化したことである。繰り返される問いに答えられず、一般的な返答しかできなかったことから判断すると、サシャはそれまで、少なくとも日本語では、「自由」ということばの存在的意味を精緻化させたことがなかったと推測できる。サシャは以後、C IIにおいて、自分なりの「民主主義」や「自由」の存在的意味を示すが、これらの存在的意味について自問し、自己内対話を行うようになったきっかけは、428Kや430Mの〈見解要求〉の問いであったといえる。

〈6〉「民主主義」の存在的意味

427F：人によって自由の意味が違うでしょ？〈同意要求〉

428K：そうですね。〈肯定〉サシャさんの自由の定義。〈見解要求〉

429C：そうですね。〈承認〉

430M：サシャさんとしては、自由をどうやって定義すればいいかな？〈見解要求〉

【C I 第11回授業】

〈7〉「自由」の存在的意味

442S：[他の参加者の意見や議論に対して質問はあるかという教師の質問に対して]
質問はないんですけど、自分が自由というのを、〈見解表明〉

443T：うん。〈承認〉

444S：言論の自由。〈見解表明〉

445T：うん。〈承認〉

446S：議決権の自由。〈見解表明〉

【C I 第12回授業】

5.4 〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉のことば

教室活動で生成されたことばの意味世界は、〈自己〉内²⁶、〈自己〉と〈他者〉、〈自己〉と〈教室コミュニティ〉、〈教室コミュニティ〉と〈教室コミュニティ〉の間で間主観的に協働構築される。本節では、この4つの場で協働構築された相互行為の有様を場ごとに示す²⁷。

5.4.1 〈自己〉内対話——「価値観」の記号的意味から存在的意味へ

〈4〉〈5〉で示したように、CⅠでは、「価値観」と「道徳観」という2つのことばの意味解釈と使用について、ジェイと他の活動参加者の間にずれが生じた。キムや教師の指摘によって2つのことばを曖昧に使用していたことに気づいたジェイは、キムや他の活動参加者と記号的意味の調整を行い、最終的に使い分けられるようになり、CⅡ（第10回授業）では、自身が受けた指摘と同様に、2つのことばの差異を他者に指摘する発話も観察された。ジェイの意味世界の中で、2つのことばの記号的意味が確立されたといえる。

しかし、さらに重要なのは、レポートを書き進めるうち、ジェイが「価値観」ということばの存在的意味にまで思考を深め、CⅡにおいて、〈自己〉の「価値観」という文脈で自分自身の人生観を語り始めたことである（〈8〉）。記号的意味を確立するだけでなく、存在的意味について思考を深めることで、自己の意味世界をより豊かに再構築できたと考えられる。

(8) 「価値観」の深まり

289J : でも、人間を定義したら、私の価値観が現れるんじゃないかなあとって。〈見解表明〉 ばれるんじゃないかなあとって。〈見解表明〉 なんか、人の定義によって価値観が出るんじゃない？ 〈同意要求〉 (略) 命の進化は私の価値観を使って、こういうふうに定義しているから、あの一、心の安らぎと生き甲斐は関係があるから、私は生き甲斐は心の安らぎと思っているから、そういう価値観です。〈説明提示〉

【CⅡ第9回授業】

5.4.2 〈自己〉から〈他者〉へ——「民主主義」の記号的意味と存在的意味の対立から承認へ

ことばの意味世界が文化的、歴史的に構築されるがゆえに、第二言語を学ぶ教室では、同じ日本語を使用している、自分にとっての「当たり前」が他者にとっての「当たり前」であるとは限らないと再認識させられることが多い。サシャがテーマとした「民主主義」ということばもその一つであった（〈9〉）。ある時、「民主主義国ではない中国の台頭によって民主主義が挫折する」というサシャの文章を読んだ学習者たちが、「民主主義」ということばの共通概念、すなわち記号的意味を前提として活発な議論を始めた。しかし、話し合いが盛り上がる中、それまで静かに話に聞き入っていた中国出身のミンが、話し合いの前提とされていた「民主主義」の概念に違和感を覚え、疑問を投げかけたことで事態が一変した（913M）。ミンの「民主主義」の概念は、他の参加者の「民主主義」の概念とまったく異なっていたからである（940M、982M）。このことは記号的意味でさえも、万人の「当たり前」にはなり得ないことを示唆している。ミン以外の活動参加者は、ミンの「民主主義」の背景を確認したり（955R）、意味を確認する必要性を共有し（963F、965F）、互いのことばの意味を承認し合った。そして、これがきっかけとなり、この後の活動では、自身にとっての「民主主義」、すなわち「民主主義」の存在的意味について議論することとなった。

ミンが自発的に「民主主義」の記号的意味を活動参加者に示そうとしたのは、活動参加者の話し合いを真剣に聞くうちに抱いた、自身の「民主主義」は他者の「民主主義」と違

うのではないかという疑いと、自身の前提を疑うことによって生じた自己内対話である。このようなミンの疑いと自己内対話がきっかけとなって〈9〉の発言がなされたのであり、さらに、「民主主義」の存在的意味に関わる話し合いに進んだと考えられる。

(9) 「民主主義」の多義性

913M: 実は、そのう、わたしはちょっと説明したいところがあるんですが、この、黒板ちょっと使ってもいいですか? 〈許可求め〉(略)

[以後、ミンが自国の思想史と「民主主義」の概念について板書して説明する]

940M: それは、(私の国の教育では)民主主義と資本主義はあまり関係がないと言いました。(説明提示) 資本主義ということは、例えば、日本、そして、ヨーロッパの国、アメリカ、全部資本主義と言いました。(説明提示) (略)

955R: それは、教科書のものですか? 〈情報要求〉

956M: そうですね。(肯定) そして、みんなもずっとそう思っています。(情報提供) (略)

963F: そしたら、話し合う前に、「民主主義」の意味が違うから、確認しないと。(助言)

964M: 確かに、これはイデオロギーの問題ですけど、やっぱり、〈見解表明〉

965F: 信じにくいけど、議論する時に、中国で使う「民主主義」とか、「資本主義」とかがどういう意味かを先に確認してから、ディスカッションしないと、ディスカッションの意味がなくなってしまう。(見解表明) (略)

982M: この、あの一、資本主義というのは、さっき話したのは、民主主義と同じだと思います。(見解表明) 実は、これは資本主義。(説明提示) あの一、サシャさんの民主主義、これは私にとっては、それは資本主義です。(説明提示) わたしにとっての民主主義は社会主義です。(説明提示) 【C I 第8回授業】

5.4.3 〈自己〉から〈教室〉へ——〈教室〉を結ぶ「狼」「おにぎり」

ヴィゴツキー(2001)は、ことばの意味の成立には「知的過程」と「情動的過程」が必要であると指摘している。ことばの客観的、知的側面を育むのは主として学校教育に代表されるような教育であり、主観的、情動的側面を育むのは個人の経験や思い出である。一つ一つのことばには、個人の経験や思い出が幾重にも織り込まれていると考えられる。矢野(2000: 234)は、自己と思い出の関係について、「私たちが生きて経験し、自己同一性をもった存在であるためには、思い出の記憶はなくてはならない」と述べ、思い出を「自分が経験した行為や出来事をイメージの形で再生し、たいいていの場合、ことばで語られる記憶」と定義している。知識は主として勉強で得た客観的、脱文脈的な記憶であるが、思い出は過去の「今ここ」を主観的にトリミングした記憶である。自己が自己であることを証明する証であり、自己そのものであるといえる。一つのことばには思い出やその時の感情が溶け込み、思い出が重ねられるごとにその意味世界が少しずつ広がっていくといえる²⁸。

ジェイのレポートに記述された「狼眼」ということばも、彼自身の少年期の思い出が溶

け込んだ象徴的なことばであった（〈10〉）。彼は「狼」が「理想を貫徹すれば自由になるが、人に認められずに孤独になるかもしれない」という覚悟を持った人間のメタファーであり、自分自身であると語っている²⁹。ジェイは少年時代、家庭の事情で人里離れた家で妹や動物たちと孤独に過ごすことが多く、何があってもすべて自身で解決しなければならないという生活体験を通して、理想の生き方を見出したということである。そして、そのような揺るぎのない孤独な眼で世界を見る視点を「狼眼」という造語で表現した。ジェイにとって、「狼」とは、少年時代の思い出と彼の現在の生き方を表すメタファーであり、「狼眼」とは、彼自身の人生に対する見方や姿勢を表す唯一無二のことばであったといえる。

〈10〉「狼」としての〈自己〉

242T：でも、えーと、生きるには、社会で生活していくには、社会、ま、他者ですね、他の個人ですね、に認められる必要がある。（見解表明）（略）

246T：（他者に）認めてほしいっていうこと？〈確認要求〉

247J：認める、うーん、それもそうだけど、〈確認提示〉

248R：認められると、自分の、〈説明要求〉

249J：認められないと、狼になる。（説明提示）

250T：あー、認められないと、孤独になって、〈確認要求〉

251J：はい。（肯定）

252F：あー。（承認）

253T：要するに、〈見解要求〉

254J：自分の理想、理想、解放ができるけど、それなら狼になる、ということです。（説明提示）まあ、他者に認められると、認められると、あの一、社会の一部になると思います。（見解表明）

【C I 第 14 回授業】

ミンの「おにぎり」ということばも彼の思い出と彼自身を表すことばであった。話が「好物」に及んだある時、「焼き肉」や「寿司」という声があがる中、ミンが「おにぎり」とぼつりと呟いた。全員目を丸くしたが、ミンのつぶやきが嘘でも冗談でもないことがわかると、互いに微笑み合った。ミンの真面目で素朴な風貌や態度が「おにぎり」ということばにじっくり当てはまったからである。学費を捻出するため、長時間労働をしつつ生活費を切り詰めて懸命に日本語を勉強していた日本語学校時代、ミンが一番気に入って頻繁に食べていたのが「おにぎり」であったという（〈11〉）。活動を重ね、活動参加者の相互理解が深まる過程で、ミンの「おにぎり」は、生活の労苦と束の間の安堵を思い出す食べ物であると同時に、彼の価値観や考え方を表すことばであることが全員に認識されていった。〈12〉では、人生の目的が「愛情かパンか」と問うリョウに対し（670R）、ミンは間接的に「パン」や「団子」より「おにぎり」のほうがおいしいと答えている（671M）。「おにぎり」は、利他的に生きようとするミンの価値観³⁰を示している（675M、677M）。他の活動参加者もそれまでの相互行為からミンの価値観を理解し（674K、676R）、それ以後、「おにぎり」はミン自身を表すことばとして活動参加者に受容され、たびたび教室で使われるようになった。

〈11〉「おにぎり」の思い出

835M: アルバイトもしたり勉強もしたり、自分の生活費のためバイトして、毎日、もう10時間ぐらい勉強して、毎週、10、10時間しか寝ませんでした、毎週。〈説明提示〉

836T: えっ、毎週? 〈確認要求〉

837M: はい。〈肯定〉

838K: 毎週10時間? 〈確認要求〉

839T: 10時間、寝ないってこと? 〈確認要求〉

840K: 寝ない? 〈確認要求〉

841M: しか、寝ませんでした。〈確認提示〉(略)

844M: そうそう。〈肯定〉 毎日は、おにぎり二つ。〈情報提供〉 【C I 第4回授業】

〈12〉「おにぎり」が表す価値観

670R: あなたは、愛情とパン、どちら? 〈意思要求〉

671M: でも、やはり、パンは、あるいは団子は、おにぎりと比べて、おにぎりのほうがおいしいと思います。〈見解表明〉

672R: おにぎりのほうがおいしい? 〈確認要求〉 そう? 〈確認要求〉

673M: わたし、今、とても大切なのは、二つは、〈見解表明〉

674K: おにぎり? h h h 〈確認要求〉

675M: まず、両親だから。〈見解表明〉そして、おにぎり。〈見解表明〉ほかの何でも、〈見解表明〉

676R: ああ、何でも、関係ない? 〈確認要求〉

677M: はい、求めないです。〈確認提示〉 【C I 第8回授業】

「狼」や「おにぎり」は、ジェイやミンの思い出から立ち上がり、彼ら自身を表すことばとして参加者に受け入れられ、教室コミュニティの意味世界に編み込まれていった。菊岡(2004)は、教室で好まれて使用される“favorite phrase”が使い回されることで、教室の歴史や教室コミュニティにおける学習者のアイデンティティが(再)構築されることを指摘した。「狼」や「おにぎり」も学習者のアイデンティティを表し、参加者に好まれて使われたという点で“favorite phrase”であったといえる。しかし、さらに重要なのは、教室コミュニティの全員が「狼」や「おにぎり」といったことばを通して、教室コミュニティ独自の意味世界を協働構築していったということである。そして、これらの存在的意味が明らかになったきっかけも、他者からの問いと自己内対話であった。ジェイは、自身の表現したいことを自問して「狼」ということばを探し、活動参加者からの〈確認要求〉(246T、250T)、〈説明要求〉(248R)、〈見解要求〉(253T)に答えることで「狼」ということばの存在的意味を精緻化した。また、ミンは、リョウとキムによる〈確認要求〉(672R、674K、676R)に答えることで、「おにぎり」の存在的意味と人生に対する価値観を示した。そして、ジェイやミンの意味世界が開示されたことによって、他の学習者もまた、彼らの経験や考えを承認して内化し、自己の意味世界をより豊かに再構築できたと考えられる。

5.4.4 〈自己〉から〈教室〉へ——〈教室〉を分かち「悪魔化」

不用意に発せられたことばが誤解され、相手との関係を悪化させたり、断絶させたりすることがある。サシャが使った「悪魔化」も、その一つになりうることばであった(〈13〉)。活動参加者は、サシャのレポートに書かれた「中国の悪魔化」という表現に対して、中国が悪魔と化しているという文意であると解釈して動揺し、何度もことばの確認を行った(756C-765K)。中国の政治体制を嫌うサシャがミンを挑発したと思ひ込み、2人の関係が一層悪化するのではないかと懸念したのである。遠慮がちに真意を問うリョウの発話からも微妙な緊張感が伝わってくる(768R、770R)。サシャは最初何が起こったのか、レポートがどのように解釈されているのかわからず、言い淀んだ(758S)。しかし、教師が学習者を落ち着かせてサシャの説明を聞くように促し(771T)、少しずつ真意を確認していくと(773T)、サシャの応答の断片から、サシャの真意が明らかになってきた。サシャの話によると、その文章は「マスコミなどの影響で中国が『悪魔扱い』されることを懸念している」という意味であった。サシャの弁明によって事態は悪化せずに済んだが、その時、活動参加者が「悪魔化」ということばの使われ方に疑問を抱き、〈確認要求〉によってサシャの真意を問うという相互行為を丁寧に行わなければ、サシャは「悪魔化」の使い方について自己内対話を行うこともなく、真意を伝えられなかったであろう。サシャは、ミンの信頼のみならず、学習者全員の信頼を失っていたかもしれない。サシャも他の学習者も、自己の思考や感情を緻密に適切に表現することの重要性と、真意を問うことの重要性を痛感したと推測できる。

〈13〉「悪魔化」の真意

755S : これは、中国の悪魔化。〈説明提示〉

756C : 悪魔化？ 〈確認要求〉

757T : 悪魔化？ 悪魔？ 〈確認要求〉 [教師が文字を板書する]

758S : これは、(沈黙) 〈説明提示〉

759C : クマ？ 〈確認要求〉 (略)

763T : うん、悪魔化。〈確認提示〉

764R : 悪魔化する。〈繰返し〉

765K : 悪魔化する。〈繰返し〉 (略)

768R : 今、この、書いてる、理由は、中国を悪魔、化しているみたいだけど、〈見解表明〉

769K : h h h

770R : あー、そんなわけではない？ 〈確認要求〉

771T : ちょっと漢字の文化の人、「悪魔化」でちょっとショックなんですけど、たぶん、サシャさんが言いたいことはもう少し聞かないとわからないので、よく、ゆっくり聞きましょう。〈指示〉

772K : はい。〈承認〉

773T : あのね、「悪魔」は、意味はわかりますね。〈確認要求〉 【C I 第6回授業】

5.4.5 〈教室〉を越えて——「民主主義」から「コカコーラ・ポリティックス」へ

高橋（2007）は、異邦について、「世界が故郷とは異なった仕方で、しかも首尾一貫した仕方で、経験されている場所をさしている」（p. 16）とし、そこでの他者との出会いは「安定しきった自明性を大きく揺るがすもの」であり、「自己の世界の限界を否応なく教えてくれる」（p. 20）と述べている。「自己の世界の限界」を越えて、自己をより堅固に形成、更新するためのことばを獲得するには、自ら進んで異邦に足を踏み入れ、未知の他者と対峙する経験が必要になる。学習者もまた、留学中、大学内外のさまざまな教室コミュニティやその他のコミュニティに入り、未知の他者と日本語による意味世界を構築していくことが期待される。その作業の過程で、時には心理的葛藤や他者との衝突を引き起こすこともあろうが、乗り越えられれば自信が付き、新しい地平を切り開くことができる。サシャのCⅡでの経験がその例であった³¹（〈14〉）。

サシャは、2期とも「民主主義」をレポートのテーマとしたが、CⅠでは「民主主義」の存在的意味、すなわち「あなたにとっての『民主主義』とは何か」という問いに答えられず、自身の考えの曖昧さに気づかされた。結局CⅠでは独自の答えを出せず、「言論の自由や議決権を持つことが民主主義である」という一般論にとどまった。しかし、彼はCⅡを受講したことで、この問いに再び直面せざるを得なくなる。比較的温和で他者の話を傾聴するCⅠの学習者とは異なり、CⅡは疑問点を積極的に追究する学習者が多く、サシャは「民主主義」の存在的意味を厳しく問われることになったからである。問いつめられたサシャは（542D、543Y）、やがて自分にとっての「民主主義」は「協力」であると述べ（544S）、「コカコーラ・ポリティックス」ということばを創出する（600S）。「コカコーラ・ポリティックス」とは、「独自性のある少数政党による多党制政治」を表す造語である³²。サシャは、民主主義とは何か、どのような民主主義をめざすべきか、そのためには何が必要か、といったことを考え続けた結果、CⅠでは漠然としていた「民主主義」ということばを、CⅡでは政治に対する自己の価値観を表すことばとして立ち上げたといえる。その後、教室活動での対話を通して、「民主主義」の実現には各国に適した民主主義を選択することが最も重要であると考えようになったが（4.2、表3）、それらの変容も含め、「民主主義」や「自由」ということばの意味世界が、CⅠとCⅡにおける異なる他者や異なる教室コミュニティによって問われ（〈6〉〈7〉〈14〉）、自己内対話を行うことにより、さらに深まったことがわかる。

〈14〉〈教室〉を越えた「民主主義」

542D：サシャさんにとって何が本当の民主主義か。〈見解要求〉

543Y：そうなんですよ、聞きたいのは。〈同意表明〉

544S：えー、僕の民主主義は協力。〈見解表明〉（略）

600S：みんなが協力できる政治。たとえば、この、二大政党制じゃなくて、いくつかの小さな党があれば、うーん、いいんじゃない。〈見解表明〉【CⅡ第10回授業】

5.5 ことばの学びのための留意点

本章では、教室活動における相互行為の中で、学習者の意味世界が協働構築されていく

有様を示した。学習者は、自己を表現するために「選択」「探索」「創作」によってことばを生成したが、その意味世界は個人にとどまることなく、他者との相互行為によって「開示」「確認」「調整」「承認」の過程を経て協働構築され、記号的意味と存在的意味を変容させていった。そして、さらに重要なのは、〈自己〉内で生成したことばが〈自己〉から〈他者〉、〈自己〉から〈教室コミュニティ〉、〈教室コミュニティ〉から他の〈教室コミュニティ〉へ拡大すると同時に、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉の関係性が変容していったことである。そのことは、〈15〉と〈16〉におけるサシャの発言からも明らかである。サシャは、相互行為によって他の活動参加者の「顔」が見えるようになり、警戒心が薄れていったと述べている（〈15〉）。そして、警戒心が薄れた結果、政治思想上の対立から敬遠していたミンとも話し合えるようになり、ミンの立場や考えを少しずつ理解できるようになったと語っている（〈16〉）。つまり、相互行為を重ねることによって他者との関係性が深まって信頼が芽生え、コミュニティへの参加と自己表出が少しずつできるようになったといえる。

〈15〉 いや、ちょっと、たぶん、なんか（沈黙）、先生方は、なんか、ちゃんと読めるようにしてたから。（Z：読めるように？）読める。人を読む。（Z：先生や学生を見ていたってこと？）うん。（略）（Z：じゃ、だんだん、まあ、[CIの教師や学習者と]親しくなるにつれて、だんだん相手のことがわかるようになった？）うん。（Z：相手を読めるようになるにつれて、）緊張が、えー、少し低くなっていった。ちょっとだけhhh（Z：そっか、[緊張するかしらないかは]まず、日本語の問題と、あとはその人を読めるか読めないか？）はい。 【サシャ、第2回インタビュー】

〈16〉 ミンさんは、最初から、なんか、その一、中国人の二つのバージョンがあるんです。その一、中国人の、政府を、どうしても守る、人。で、その、政府の、あー、なんだっけ、守らないけど、反対しない人。それは、二つのバージョンですね。えー、で、最初は、どうしても守る人、だねー、と思ってたんですね。でも・・・うん・・・なんかその一、今までに会った中国人とちょっと違うんですね。で、自分でよく考えてる人だと思います。（略）ちょっとなんか、中国人に対しての、なんか政府とか、中国の世界における立場とか、そういうふうのを聞いて、まあ、まあね、悪くはないですね、と、そういうこと、まあ、わかるようになりました。

【サシャ、第1回インタビュー】

では、このような相互行為を実現させるために、教師は何に留意すればよいのか。

まず一つ目は、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉の関係性に留意すべきであろう。学習者が生成したことばの意味世界は、〈自己〉から〈他者〉、さらに〈教室コミュニティ〉へと広がっていく。教師は、相互行為において、あることばがどの関係性の中で構築されているのかを認識するとともに、場合によっては意図的に学習者のことばをその他の学習者や教室コミュニティ全体へと広げていく必要がある。例えば、「おにぎり」（〈11〉〈12〉）ということばは、まず教師によってミンの代名詞として取り上げられた後、ミンの経験や

価値観を表すことばとして活動参加者全員に認識され、彼の教室内での居場所の確立と、教室コミュニティの創造に役立ったと考えられる。

二つ目は、自己と他者に対する問いと応答³³の質の重要性である。学習者は、まず表現したい事柄を表すことばについて自己内対話を行った。その結果教室に持ち込まれたことばは、「価値観」や「道徳観」でなされたように、相互行為の中で記号的意味を問われて調整されたり(〈4〉)、「民主主義」や「自由」でなされたように、存在的意味を問われて(〈5〉)、その多義性が議論されたりした(〈9〉)。また、「悪魔化」ということばの存在的意味はサシャとミンの対立を引き起こしたが、問いと応答を重ねることでサシャに対する誤解は解かれ、サシャとミンの相互理解を深めるきっかけとなった(〈13〉〈16〉)。一方、「おにぎり」は、その存在的意味が問われることでミンの生活や価値観が開示され、参加者全員にミンの人間性を理解させる一助となった(〈11〉〈12〉)。このようなことばの意味世界の構築を促したのは、〈確認要求〉〈説明要求〉〈見解要求〉〈意思要求〉等によってなされた問いである。ことばの意味を確認され、説明を求められ、見解や意思を要求された学習者は、〈確認提示〉〈説明提示〉〈見解表明〉〈意思表明〉等によって応答することで他者とのずれを発見し、調整を行い、意味構築を進めていった。このような例が示唆しているのは、相互行為の一瞬一瞬に行われる、ことばの意味世界を協働構築する「問い」と「応答」の重要性であろう。

但し、やみくもに問いつめたり、答えたりすればよいというわけではない。〈4〉と〈5〉におけるキムや教師がそうであったように、第一に、問う者も問う事柄について共に考えられるような問いや、第二に、問われた者が真摯に自己内対話を行えるような問いが重要である。また、書き手が全て答えられるわけではなく、母語話者が書き手の真意を完璧に理解し代弁できるわけでもない。本活動は、互いに不可知であるという絶対的な平等性を有する「他者」としての書き手と読み手、話し手と聞き手が、相互行為を通してことばの意味を協働構築していく活動である。したがって、第三に、相手の記号的意味と存在的意味が明らかになるような問い、すなわち相手の「顔」が見えるようになる問いが重要である。そして、真摯な問いと応答が学習者にもたらすものは、次の3点であろう。1点目は、問われることによって問いを内化して自己内対話を行い、自身がどのように考える者なのかという自己認識を深めることである。2点目は、自身とは異なる他者の存在に気づき、他者認識を深めることである。3点目は、あらたな自己認識と他者認識を土台にして他者との関係を構築し、自分たちの教室コミュニティを創造できるようになることである。

このような活動参加者の問いと応答による創造的な協働作業を可能にするのは、相互行為の質(4.1)であろう。相互行為の質が担保された環境の中で、ことばの記号的意味と存在的意味に関わる問いと応答を真摯に繰り返すことによって、その活動参加者や教室コミュニティにしか作れない意味世界が協働構築されていき、その過程で自他認識が深まると同時に人間関係が築かれ、教室コミュニティが創造できるのである。記号的意味と存在的意味を協働構築することによる人間関係と教室コミュニティの創造の過程で、学習者は、自己形成と自己実現のためのことばの学びを得るといえる。

最後に、留意すべき三つ目は、学習者のことばの学びを可変的、縦断的に捉えることである。教師は教室内での相互行為にのみ注意が向きがちだが、学習者はそれぞれ生の文脈

を持ち、社会的文化的、歴史的な文脈の中で自身のことばを紡いでいる。ミンとその他の学習者の「民主主義」の意味が異なっていたように（〈9〉）、記号的意味でさえ異なることや、相互行為によって縦断的に意味が変容していくことは、「価値観」や「道徳観」（〈4〉〈5〉）、「自由」や「民主主義」（〈6〉〈7〉〈14〉）の例からも明らかである。学習者を取り巻く〈他者〉や〈コミュニティ〉が変化すれば、そこで用いられることばの意味も変容しうることを深く認識し、可変的、縦断的にことばを育もうとする姿勢が重要になる。例えば、可変的、縦断的にことばを育むには、相互行為の時間を確保することや、他者のことばの意味世界を尊重し育む意義を活動参加者全員に周知させることも必要になるであろう。

6. まとめ

本稿では、自己形成や自己実現を射程に入れた教室活動におけることばの学びを、ことばの記号的意味と存在的意味の構築という観点から捉え、教室活動の相互行為の中で、ことばの意味世界が協働構築されていく有様を2期にわたり縦断的に分析した。その結果、次の2点が明らかになった。(1) ことばの意味世界は〈自己〉内、〈自己〉と〈他者〉、〈自己〉と〈教室コミュニティ〉、〈教室コミュニティ〉と〈教室コミュニティ〉間で間主観的に協働構築され、自他形成や教室コミュニティの創造に寄与する、(2) (1) を促すには、①〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉の関係性、②自他に対する問いと応答の質、③ことばの学びを可変的・縦断的に捉える視点に留意すべきである。

これら2点は、ことばの学びがことばを「おぼえる」、「理解する」といった次元にとどまらないことを示している。認知的、個人的な課題と、情動的、社会的な課題という二重の課題を課された学習者は、ことばの意味世界を他者と協働構築する過程で、他者と教室コミュニティの経験や思考、感情を内化させて自己を形成し、他者や教室コミュニティの中で自己を実現しつつ、他者形成と教室コミュニティの創造に寄与する。つまり、自己形成と自己実現に寄与することばの学びとは、自己と他者のことばの記号的意味世界と存在的意味世界を協働構築していく相互行為それ自体にあり、そのような学びによって獲得された日本語こそが、自己を守る「ヘビの脳」から紡ぎ出される日本語であると考えられる。日本語教室において、このように、学習者が他者との真摯な相互行為の中でことばを獲得し、十全に自己表出できるようになれば、教室以外のコミュニティや社会においても、日本語によって他者の理解を得、自己の居場所を獲得できるようになるのではないか。

当然、学習者がそのようなことばの学びを得られる場は日本語教室のみではない。しかし、日本語教室は、学習という目的のみならず、教師が存在するという点において、他のコミュニティとは大きく異なっている。教師が学習者の自己形成や自己実現を射程に入れ、学習者それぞれの意味世界を協働構築できるような教室を設計・運営し、真摯な相互行為を促せれば、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉を自律的に創造できるような日本語を学習者に獲得させることができるであろう。翻っていえば、そのようなことばの学びの場としての日本語教室を創出していくことが、教室設計と運営を担う教師の役割であると考える。

謝 辞

本稿の執筆にあたり、インタビューにご協力いただきました皆様に心より感謝いたします。また、貴重なご助言を賜りました査読の先生方に深く御礼申し上げます。

注

- 1 蒲谷・細川(2012)では、「研究=実践」という立場から「実践研究」について言及している。
- 2 寅丸(2013)では、教室活動における相互行為の質という観点から対話を捉え、相互行為の質に留意した教室活動における学習者の自己認識と他者認識の変容を明らかにした。
- 3 内化された声に出されないことば、頭の中のことばのこと。
- 4 「意義」と、「意義」に対立することばとしての「意味」を表す場合は、一般的な意味と区別して「」を使用する。なお、「意味」は「意義」を潜在的に内包しており、この区分は曖昧であるとされる。
- 5 ことばの「意味」や「意義」に言及する理論としては、認知言語学におけるプロトタイプ理論等があるが、本稿は言語学的に意味を解明することを目的としていないため、ここでは言及しない。
- 6 「意識は、太陽が水の小さな一滴にも反映されるように、言葉のなかで自己を表現する。言葉は、小世界が大世界に、生きた細胞が主体に、原子が宇宙に関係するのと同じ仕方、意識に関係する。言葉は、意識の小世界である。意味づけられた言葉は、人間の意識の小宇宙である。」(ヴィゴツキー 2001: 434)
- 7 「記号的意味」はヴィゴツキー理論における「意義」、「存在の意味」は「意味」にあたると思われる。
- 8 バフチン(1995)は、ことばの半分は自己のものであり、半分は他者のものであると指摘している。ことばとは、自己の「声」(バフチン 1995)と、「今ここ」で意味世界を協働構築しようとしている他者の「声」、そして過去に存在し、そのことばを繰り返し使用してきた不特定多数の「声」が織り込まれた、本質的に「多声的」なものであると考えられる。そのような多声性をさらに育むのが対話である。
- 9 本稿では、「学習共同体としての教室」を〈教室〉または〈教室コミュニティ〉として示す。
- 10 この場合の「間主観性」とは、自己と他者の間でことばの意味に関わる共通認識を構築することを表す。
- 11 学習者と教師の中間的な存在として活動に参加し、活動の進捗管理等の義務を負わずに自由に発言できる立場であった。なお、本稿において言及するクラス名、活動参加者名はすべて仮名である。
- 12 佐伯(1975)は、「おぼえる」ことと「わかる」ことを対比し、「わかる」ことは不可逆的な学びであり、「わからないところがわかること」、それゆえ「絶えざる問いかけを行うこと」(p. 62)であると述べている。
- 13 担当者としての留意事項は担当教師間で概ね一致している。但し、「相互行為の質」「意味世界の協働構築」「公平性」の概念は本稿を執筆するために整理、使用した概念であるため、個人的意見として述べる。
- 14 レポート内容、進捗、発言等について、授業全体に影響を及ぼさない限り、学習者の主体性に任せた。
- 15 日本語能力の不足から表現上の問題で誤解が生じた場合は、表現を調整したり、学習者間で非生産的な対立が生じた場合は、冷静に議論できるように介入したりした。
- 16 読み手と書き手が担うべき応答義務については、教師が授業開始時から繰り返し明示、確認した。
- 17 クラスは全25回実施されたが、履修者が確定するまでの開講時3回と、出席者が少ないためにグループ・ワークになった2回、学習者が相互に自己評価を行う評価会を開催した閉講時2回を除いた。

- 18 本稿で使用した談話、インタビュー、レポート資料等は、すべて使用に関する関係者の許諾を得ている。
- 19 「場」を区分する際は、佐久間・石黒（2010）の「話段」の認定基準を参考にして、言語形式と機能両面に着目した。「話段」とは、『談話』と『発話』の中間に位置する、内容上・形態上の相対的な一まとまりからなる機能的単位』（p.17）である。「活動」とは異なる「談話」の単位であるが、本活動の中心が話し合いであるため、「話段」の認定基準を援用した。また、認定時に着目した言語形式としては、特に寅丸（2010）を参考に教師の発話における「行動提示」「話題提示」「話題統括」等のメタ言語表現を指標とした。談話の種類は異なるが、教師が牽引する談話である点では類似している。
- 20 キーワードとして認定されたことばは、出現頻度の高いことば、またはレポートの筆者にとって特別な意味があると判断されることばであった。
- 21 寅丸（2013）では、教室談話の分析にあたって、藤本・大坊（2007）の「叙述形式コード」を細分化した6種23類のコードを用いた。本稿では、これに「許可求め」「繰返し」「躊躇」を加えた6種26類のコードを使用した。コードの詳細は寅丸（2013）の3章表2を参照のこと。
- 22 インタビュー・データにおける「Z」はインタビュアー、「？」は上昇イントネーション、「hhh」は笑いとその長さ、（ ）内の数字は沈黙の秒数を表す。インタビュー・データを記述する際は、「うん」「はい」といったあいづちのみの発話は除外した。また、教室談話の発話例においても、同様の記号を用いる。但し、発話例の発話番号に記載したアルファベットは学習者の名前（仮名）の略を示す。CⅠのデータでは、J：ジェイ、S：サシャ、M：ミン、K：キム、R：リョウ、F：ボランティア、C：学習者全員、T：教師、CⅡのデータでは、J：ジェイ、S：サシャ、D：ダナ、Y：ヤン（本稿で登場した活動参加者のみ記載）である。
- 23 「狼眼（ろうがん）」ということばの「意味」については5.4.3参照のこと。
- 24 「開示」から「調整」「承認」、または「開示」から「承認」の過程を経る場合もある。
- 25 後述の5.4.5で示すように、CⅡでも「民主主義」についてレポートを書いたサシャは、「民主主義」や「自由」の存在的意味を問い続け、CⅡにおいて独自の答えを出すことになる。
- 26 自己への問いかけ（自問）から始まる自己内対話による意味世界の構築を表す。
- 27 教室活動の相互行為の過程で生成されたことばは、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉のすべての間で間主観的な意味世界を有し、教室コミュニティの意味世界の協働構築に関わっているが、ここでは便宜的に自己、他者、コミュニティ1（CⅠ）、コミュニティ2（CⅡ）という4つの観点から考察する。
- 28 伊藤（2005:180）は、ロシア語教室における第二言語学習と人格形成に言及し、「人間は自分の具体的行為や体験をとおして意味を発達させていく」と述べている。
- 29 5.1〈2〉参照。
- 30 ミンは、教室活動中、医療や福祉に従事して利他的に生きることが自身の理想であると繰返し語っていた。
- 31 ジェイが使用した「価値観」ということばも、CⅠからCⅡにわたって意味の構築がなされた一例である。しかし、「価値観」ということばの意味の構築過程については既に記述したため（5.2〈4〉〈5〉、5.4.1〈8〉参照）、ここではサシャの例のみ挙げる。
- 32 季節ごとにさまざまな味の同種商品を販売していた炭酸飲料の商品名に由来している。
- 33 発話例に付した「叙述形式コード」から言えば、「問い」とは「情報要求・説明要求・確認要求・同意要求・見解要求・意思要求」であり、「応答」とは「情報提供・説明提示・確認提示・同意表明・見解表明・意思表明・助言」である。

参考文献

- 伊藤美和子（2005）「第二言語学習と人格形成を研究する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社、pp.168-188.

- ヴィゴツキー、L.S. (2001) 『思考と言語』 柴田義松訳、新読書社。
- 岡崎敏雄 (2009) 『言語生態学と言語教育 人間の存在を支えるものとしての言語』 凡人社。
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉編著 (2003) 『人間主義の日本語教育』 凡人社。
- 岡本夏木 (2000) 「意味の形成と発達」 岡本夏木・山上雅子編 『意味の形成と発達—生涯発達心理学序説』 ミネルヴァ書房、pp. 1-28。
- 蒲谷宏・細川英雄 (2012) 『日本語教育学序説』 朝倉書店。
- 菊岡由夏 (2004) 「第二言語教室における相互行為—“favorite phrase の使いまわし” という現象を通して」 『日本語教育』 122、pp. 32-41。
- 佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』 東洋館出版社。
- 佐久間まゆみ・石黒圭 (2010) 「講義の談話の分析方法」 佐久間まゆみ編 『講義の談話の表現と理解』 くろしお出版、pp. 12-27。
- 佐藤学 (1995) 『教室という場所』 国土社。
- 高橋勝 (2007) 『経験のメタモルフォーゼー〈自己変成〉の教育人間学』 勁草書房。
- 寅丸真澄 (2010) 「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」 『早稲田日本語研究』 19、pp. 49-60。
- 寅丸真澄 (2011) 「日本語の教室における意味の構築とアイデンティティ形成—ことばの意味世界を協働構築する〈私〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉—」 細川英雄編 『言語教育とアイデンティティ』 春風社、pp. 202-223。
- 寅丸真澄 (2013) 「教室活動における相互行為の質とは何か—学習者の自己認識・他者認識の変容に着目して—」 『早稲田日本語教育学』 14、pp. 1-25。
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論—文化—歴史的理論の形成と展開』 東京大学出版会。
- 中村和夫 (2010) 『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』 福村出版。
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』 風間書房。
- バフチン、M. (1988) 『ことば対話 テキスト』 新谷敬三郎・伊藤一郎・佐々木寛訳、新時代社。
- バフチン、M. (1995) 『ドストエフスキーの詩学』 望月哲男・鈴木淳一訳、ちくま学芸文庫。
- 藤本学・大坊郁夫 (2007) 「小集団コミュニケーションにおける話者の叙述パターン」 『社会心理学研究』 23-1、pp. 23-32。
- 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。
- 細川英雄 (2009) 「動的で相互構築的な言語教育実践とは何か」 『社会言語科学』 12-1、pp. 32-43。
- 矢野喜夫 (1988) 「幼い時代の記憶」 岡本夏木編著 『認識とことばの発達心理学』 ミネルヴァ書房、pp. 232-262。