

# 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—

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、他者と間主観的に日本語の意味世界を協働構築できるような相互行為の質を担保することが重要である。しかし、担保すべき相互行為の有様や、相互行為によってもたらされる学習者の変容については、未だ十分に明らかにされていない。そこで、本稿では、相互行為の質に留意して行った実践を取り上げ、学習者1名の教室活動への参加過程とその変容について、話し合いの「話者役割」という観点から縦断的に分析した。その結果、(1) 学習者は、信頼できる他者と興味のある話題について話し合う過程で、「観察者」「情報提供者」「応答者」「質問者」「説得者」「助言者」という話者役割を担い、活動に参加していった。(2) 参加の過程で、日本語に対する劣等感と他者に対する偏見、すなわち自己認識と他者認識を変容させたことが明らかになった。この結果から、教室活動における相互行為の質の重要性を再考し、その可能性を示唆する。

## キーワード

相互行為の質 意味世界の協働構築 参加過程における変容 話者役割  
縦断的分析

## 1. はじめに

学習者にとって「意味のある授業」とは何か。ある学習者から「意味のある授業を受けたい」という相談を受けたことがある。しかし、「意味」の有無は個人の立場や考え方によって異なる。授業自体に客観的な価値があるというより、ある価値基準で判断した場合、自身が期待する価値があるかどうかという問題であろう。最も重要なのは、自分なりの「意味を創造する」ことができるか否かということなのではないか。意味、すなわち価値を創造するという行為は、人が社会的文化的、経済的な活動に参加して自己を形成すると同時に、社会の一員としてコミュニティを形成し、そのコミュニティにおいて存在を承認される根幹となるからである。

ブルーナー（2004）は、現実とは厳然と存在するものではなく、人間によって構成されるとする構成主義の立場から、教育とは、「自分の居場所としての世界へよりよく適応してゆく変化の過程で必要に応じて援助するもの」（p. 25）であり、「人々をよりよき設計

家であるとともに、よりよき建設者にすることを手助けする」(p.25) ことであると述べている。この指摘の対象は子どもだが、人の一生を絶え間ない自己形成と自己実現の過程であると捉え、市民性の獲得や社会参加を教育の最終目的とするならば、教育とは、人が自らを取り巻く「環境」に自律的に働きかけ、多様な他者とよりよい現実世界やコミュニティを協働で創造していけるように支援することであるといえる。そして、そのような現実世界やコミュニティの創造には、社会的文化的、経済的な活動に参加し、他者とともに意味を創造していく経験が必要になる。つまり、「意味のある授業」とは、学習者が自律的に「意味」を創造できるようになる経験の場であると考えられる。

一方、このような学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた意味の創造の重要性は、教育の一端を担う日本語教室でも留意されるべき課題であろう。但し、日本語教室で創造すべき「意味」とは、社会的経済的な価値概念としての「意味」ではなく、ことばや思考の概念としての「意味」である。社会的経済的価値を創造するには、ことばや思考の概念としての意味世界を他者と協働構築できることが必須であり、それを可能にすることばの力こそが日本語教室で獲得されるべきだからである。学習者には、他者と意味世界を協働構築する活動に自律的に参加し、日本語によって教室コミュニティとその価値を創造していくことが期待される。そして、ことばの力を育む土壌となるのが教室活動における相互行為の質であり、相互行為の質を担保することが教師の重要な役割であるといえよう。

しかし、担保すべき具体的な相互行為の有様や、相互行為によってもたらされる学習者の変容については、未だ十分に明らかにされていない。そこで、本稿では、学習者が他者と間主観的に意味世界を協働構築していけるように設計、運営された実践を取り上げ、学習者の参加過程と変容について、話し合いの「話者役割」という観点から縦断的に分析する。その結果、相互行為の質の重要性について再考するとともに、その可能性を示唆する。

## 2. 先行研究

### 2.1 学習者の自己形成・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。これらに共通するのは、それまでの日本語教育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。

一方、こ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<sup>1</sup>、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。総合活動型実践を分析、考察した塩谷 (2008) は、日本語教育実践を教育という高次の枠組みから批判的に捉え直すとともに、ブラックボックスになりがちな実践の実態を可視化し、活動参

加者の対話により「教室文化」が創造される過程と、そこでの教師の役割を明らかにした。ここで目指されるのは、相互主体的な対話による「教室文化」の創造である。しかし、この場合の「対話」とは何か、「対話」と「対話でないもの」を二項対立的に捉えられるのか、また教室文化の創造に参加した学習者たちは何を得たのか、という問題については考察の余地がある。教室文化や教室コミュニティの創造が結果であって目的ではないと考えるならば、本来の目的であるべき学習者それぞれの相互行為の有様と学びの実態を明らかにする必要があるからである。そこで本稿では、活動それ自体の達成ではなく、学習者個人の文脈と活動への参加過程、及びその過程で得た学びに着目する。

## 2.2 第二言語の意味世界の協働構築—学習者が超えるべき課題の二重性

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とばにして他者に差し出し、その応答として他者のことばを受け取り反芻し、それについて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、自己を形成し続けていくのである。

このような自己形成に必要なのは、自己と他者、自己を取り巻くコミュニティの存在であり、それぞれの間で間主観的に繰り返される相互行為である。人は、他者とコミュニティとの相互行為を通して自己を形成すると同時に、他者の自己形成に関与し、その他者とともにコミュニティを創造するからである。日本語教室においても、学習者は相互行為によって自他を形成すると同時に、教室コミュニティを創造しているといえる。

但し、日本語教室における自己形成は、第二言語の学びを伴うという点において、母語世界における自己の形成過程とはやや異なる。母語と日本語のこと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少しずつ解体され、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といえる。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ているのである。学習者にとっては、前者が認知的な課題、後者が情動的、社会的な課題といえる。このような二重性を超えて生み出されることばこそが、日本語学習者が獲得すべき日本語であると考えられる。

## 2.3 相互行為の度量衡としての「記号的意味」「存在的意味」—情報伝達か対話か

では、学習者が母語から日本語へ意味世界の再構築と、他者との相互行為による意味世界の再構築という二重性を超えるには、どのような相互行為がなされるべきか。

岡本（2000）は、意味世界における「意味」には、「記号的意味」と「存在的意味」があると述べている<sup>2</sup>。「記号的意味」とは、記号と対象との指示的關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、ことばの核となる意

味である。一方、「存在の意味」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。人間のことばの発達過程では、記号の意味と存在の意味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。ことばは、その中核に記号の意味を形成すると同時に、存在の意味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、記号の意味の協働構築とは「情報伝達」の過程であり、存在の意味を協働構築するという行為は「対話」(バフチン 1988)の過程であると考えられる。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。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。

しかし、そのように重要な「意味」が留意されているかという点、2つの疑問が残る。

1つ目は、記号の意味が活動参加者間で、問主観的に形成されているのかという疑問である。記号の意味が文化的、社会的背景を同じくするコミュニティに共通する意味、ことばの核となる意味である以上、現在もその構成員によって書き変えられているといえる。日本語教室においても、活動参加者によって協働構築されることが望ましいが、実際は教科書を媒体とした教師からの一方的な伝達事項として扱われる傾向が強いのではないだろうか。

2つ目は、存在の意味を協働構築する必要性が看過されているのではないかという疑問である。学習者が自己を形成し、多種多様な他者とコミュニティを創造できるようなことば、すなわち情感豊かに他者の共感を呼び起こし、かつ論理的に緻密に他者を説得できるような日本語を獲得しようとした時、記号の意味の獲得と同様に重要なのは、日本語によって存在の意味世界を他者と協働構築した経験である。しかし、効率性や客観的な成果が期待されるような授業では、記号の意味を習得させることに留まり、学習者それぞれの存在の意味を問うような活動に踏み込む余地が残されていないのではないだろうか。

当然、日本語教室にはそれぞれの目的があるため、目的に応じた授業が行われるべきであり、仮に教師主導の脱文脈化された授業であったとしても、その過程で学習者が記号の意味世界や存在の意味世界を自律的に拡大させていく可能性も十分に考えられる。また、記号の意味や存在の意味とは、相互補完的にことばの意味世界を形成する不可分なものであり、区分することは困難かもしれない。しかし、学習者が母語から日本語への意味世界の再構築と、他者との相互行為による意味世界の再構築という二重の課題を超えるには、記号の意味と存在の意味の両方に留意すべきであろう。この2つの意味をめぐる相互行為を仕掛け、調整していくことが相互行為の質を担保することであると考える。

記号の意味が重要なのは、母語から日本語へと概念の堅固な枠組みを築き直す認知的な側面、すなわち学習者の第一の課題に対処するためである。ヴィゴツキー(2001)は、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」が統合した高次心理機能の発達に不可欠なのは内言であり、ことばの「意味」であるとしている。成人の場合、概

念形成はある程度完了しているが、第二言語で形成し直す必要がある。第二言語による確固とした概念形成を促すには、土台となる記号的意味に留意しなければならないだろう。

一方、存在的意味が重要なのは、情動的、社会的な側面、すなわち第二の課題に対処するためである。他者と意味世界を再構築するには、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ならない。様々な場における経験や思考、感情等が織り込まれたことばは、他者の興味を引き、共感呼び起こし、他者を説得する力を持つ。つまり、存在的意味を育むことは、他者との情動的、社会的な関係を築くことにつながるといえる。

以上、相互行為を情報伝達と対話という観点から捉え、記号的意味と存在的意味の不可分性と重要性を指摘した。次節から、2つの意味を重視して行った実践について報告する。

### 3. 研究方法

#### 3.1 分析対象学習者

分析対象学習者は、スウェーデン出身のニコラ（仮名）である。日本の日本語学校で2年間学習した後、国際教養学部に入學した。学部の授業はほとんど英語だが、日本語科目の履修義務があるため、1期目は教科書で四技能を学習する総合日本語クラス SC4（2009年度春学期）、2期目は興味のあるテーマについて協働でレポートを執筆するクラス RC5（同年度秋学期）を履修した。一般的に SC4 受講者は SC5 に進級するが、ニコラは SC の授業を嫌い、RC5 に進級している。

本稿でニコラを取り上げた理由は2つある。1つ目は、SC4 では終始 PC に向かって沈黙し、課題作文を一度も提出しなかったニコラが、RC5 では話し合いに参加し、遅れつつもレポートを提出していたからである。2つ目は、日本語能力の不足や他の学習者との対立にもかかわらず出席し続け、授業最終日に活動の満足感と自身の認識の変容について語ったからである。

筆者は SC4 と RC5 でニコラを担当した。SC4 におけるのニコラに対しては、「沈黙していることで目立っている学習者」という印象を持った。漢字や語彙の不足が原因で読解や作文に困難を感じていることや、教科書のトピックや他の学習者の「幼稚さ」を嫌っていることに気づいていたが、筆者の「語彙」の授業で問題を起こしたことはなかった。SC4 のコーディネーターであった A 教師から、A 教師の授業での態度や課題の提出状況等を聞き、学習面と対人面で予想外に問題が多かったことを知った。ニコラが RC の受講を決めた時、彼の日本語能力を懸念した筆者は、会話と作文中心の RC の授業の特徴を説明し、RC4 の履修を勧めた。しかし、ニコラは「人数が少ないし、雰囲気が良い」という理由で RC5 の履修を決めた。RC5 の学習者が全員ニコラより年長で落ち着いていたことと、彼らのレポートのテーマが社会的、哲学的であったことが、ニコラの興味と自尊心を満たしたのではないかと考えられる。

#### 3.2 分析対象クラス

本稿では、中級のレポート執筆クラス RC5 におけるニコラの認識の変容を考察する。

但し、分析対象となる認識を生み出した原因と経過を明らかにするため、大学入学前に在籍していた日本語学校とSC4にも言及する。日本語学校はSC4と同様の授業形態であった(表1)。

SC4は、教科書を学習しつつ語彙や漢字の知識を深め、読む、聞く、話す、書くといった基本的な言語技能の向上をめざすクラスで、テスト、課題、出席等によって評価される。

一方、RC5は細川(2009)の教育理念に基づく学習者主体のレポート執筆クラスである。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、週に1回クラスメールに提出する。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る。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る。活動参加者は、ニコラ、イアン、ヤン、キム、ソウ、の学習者5名とボランティア(藤田)1名<sup>3</sup>、教師2名であった。

RC5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となされ、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。なお、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に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留まらない相互行為による学び、つまり「おぼえる」ことと対比される「わかる」(佐伯1975)という「不可逆的な学び」が期待できる<sup>4</sup>活動でもあった。

表1 SC4、RC5のクラス概要

クラス	SC4	RC5
配当時間	5コマ、15週	3コマ、15週
活動参加者名・人数	学習者：13名 (アジア系学習者10名、 欧米系学習者：3名) 教師：3名	学習者：5名(「」内はレポートのテーマ) ニコラ(N)：スウェーデン、学部生、「民主主義」 イアン(I)：デンマーク、日本語専科生、「生きること」 ヤン(Y)：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」 ソウ(S)：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	教科書を使用して言語技能を総合的に学習する。(読解・文法は各2コマ、語彙1コマ)	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が目標。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(A4、5枚以上)を執筆する。
課題	文法・読解・作文・漢字・語彙に関わる課題	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	テスト、産出物、出席・参加	レポート、出席・参加

(注) クラス名、及び活動参加者名はすべて仮名である。

一方、運用面で筆者が担当者として特に留意したのは<sup>5</sup>、記号的意味世界と存在的意味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の事柄については、学習者の主体性に任せる<sup>6</sup>。(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<sup>7</sup>。(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<sup>8</sup>。特に、2つの意味に関わる「応答」を促進する。

### 3.3 分析方法

分析資料は、①RCの教室談話(全18回/37時間30分<sup>9</sup>)、②ニコラに対するインタビュー資料(全3回/5時間49分)、③教師(SC・RC各1名)・ボランティア(1名)に対するインタビュー資料(全8時間16分)、④授業記録(全18回)、⑤レポートである。本研究の目的がニコラの相互行為の有様と変容の分析であるため、特に①を重視した。ニコラのインタビューは日本語学校、SC、RCでの学習態度と自己認識を知るためであり、教師とボランティアへのインタビューはニコラの話が多視点から検討する目的で行った。いずれも半構造化インタビューである。

①については、授業ごとに各学習者の発話数を算出した(16,491発話)。また、活動ごとの話者役割を認定するため、1回の授業は複数の活動の「場」から構成されていると考え、「場」ごとに談話を区分した。RCの目標はレポートの完成であり、そ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て談話を区分した。具体的には、レポートを検討する「ニコラの場」「ヤンの場」「キムの場」「イアンの場」「ソウの場」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「全体の場」、教師が進捗管理のために指示や確認を行う「教師の場」の7つであり、それぞれの「場」における学習者の発話数と「参加度」を算出した。「参加度」とは、各学習者の「場」ごとの発話数をその「場」における総発話数で除した数値である。これによりニコラが他の学習者や全体の「場」にどのように参加したのか、他の学習者がニコラの「場」にどのように参加したのかが明らかになる。なお、「場」を区分する際は、佐久間(2010)の「話段」の認定基準を参考に、言語形式と機能の両面に着目した<sup>10</sup>。「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。

次に、ニコラの話者役割を認定するため、各発話について一文ごとに「叙述形式コード」を付した。「叙述形式コード」とは、藤本・大坊(2007)が小集団コミュニケーションでの話者役割の分析に使用したコードである。話者役割が認定しやすい半面、詳細な談話の流れが分析できないため、本研究では、各コードを細分化して使用した(表2)。また、藤本・大坊(2007)は、1回の討論で参加者が担う話者役割を認定するために量的分析を行い、「コーディネータ」「情報提供者」「応答者」「中心的話者」「質問者」という5つの

表2 叙述形式コード

叙述形式	解説	本稿におけるコード
情報	新規の情報や意見	情報提供・引用
コメント	先行する他者の発言に対する意見や感想	説明提示・確認提示・同意表明・見解表明 意思表示・助言
投掛	指示 指示や質問により相手に発言を求める発言 発言を求めたり、会話の流れを指示する発言	指示・忠告・進捗促進
	質問 質問や、同意要求などの確認行為	情報要求・説明要求・確認要求・同意要求 見解要求・意思要求
応答	自分に対して投げ掛けられた質問に対する回答	肯定・否定 ※「要求」の質問には「提供」 「提示」「表明」で応答する。
反射	相槌や呼び掛けに対する短いフレーズ	承認・反射・聞き返し・感謝

(注) 上表「叙述形式」「解説」欄は藤本・大坊(2007)による。右欄「本稿におけるコード」は、藤本・大坊(2007)の分類をもとにコードを細分化したものである。叙述形式に従って分類した点は同様である。

話者役割を見出したが、本研究は、学習者の参加過程を話者役割から分析することが目的であり、学習者個人の話者役割の変遷を質的、縦断的に分析した点が異なっている。

②③は日本語学校、SC、RCの話題ごとに「話段」を用いて区分した。インタビューの分析では、インタビュー어의視点を示すため、そのまま記述する。④⑤は参考資料とした。

## 4. 日本語学校と総合日本語クラス (SC4)

### 4.1 日本語学校

ニコラは、日本語学校では、教科書の学習項目を習得するという教育を受けた。学校には同国人や親しい友人がいたが、好ましい状況ではなかった。〈1〉〈2〉では<sup>11</sup>、アジア系の学習者がいると、互いに得意、不得意なことが違うので優劣が明らかにならないが、スウェーデン人が多いと、日本語能力の優劣が付きやすくて見下されることがあり、話せなくなる学習者がいたと述べている。ニコラもその一人であったことは、漢字学習に対する困難を示した〈1〉から明らかである。漢字や語彙が不十分であることは、ニコラに劣等感と同時に、他の学習者や教師に対する緊張感を抱かせることになった(〈3〉)。

教師との会話が難しかった理由として、教師が「自分の日本語を判断しているのではないか」と感じていたことを挙げている。日本語学校の授業では、教科書の学習項目の習得度から日本語能力が一律に判定され評価されるため、教師の質問に対する対応や、テスト結果などから学習者間の優劣が付きやすい。その結果、教室で期待されているパフォーマンスができない学習者は逃げ場がなく、居場所を失うことになる。同国人が多く、親しい友人もいたという日本語学校の印象が必ずしも楽しいものでなかったことや、教師や他の学習者に対して委縮していたようなニコラの様子は、自身の日本語能力が評価されていないと感じていた教室内での居心地の悪さに起因していると考えられる。

さらに注目されるのは、ニコラが学習者の国籍と日本語能力を関連付けて評価し、カテゴリー化している点である。ニコラにとって、中国人と韓国人は「漢字はできるけれど話



はできない」ので、「漢字はできないけれど話是可以する」自分とは、日本語能力の優劣をつけにくい存在であった(1)。つまり、少なくとも話すことに関しては、自分の方が勝っていると安心できたということである。授業中十分な評価を得られなかったニコラは、日本語に対する劣等感と、他者に対する緊張感や警戒感を抱くようになり、他者をカテゴリー化して捉えるようになったと考えられる。ニコラにおいては、日本語に対する劣等感という自己認識と、他者への偏見という他者認識が連関していたことがうかがえる。

(1) だから、その一、じゃあ、僕と、その一、中国人、韓国人、韓国人が多いクラスだと、じゃ、僕は、その一、まあ話に自信持ってる。その方々 [アジア系学習者] は漢字に自信持ってる。でも、なんか、その、スウェーデン人が、まあ、スウェーデン人ばかりのクラスだと、そこは前に言ったんですけど、顔の expression とか見てから、今何考えてるのかなと。で、スウェーデン人は、自分が、ま、言わないけど、自分が偉そうと思ってる人が多い。自分が偉そうだから、他の人、なんか、ちょっと下に見る。 【ニコラ第2回インタビュー】

(2) その一、[スウェーデン人] みんなの、みんなが、レベルがちょっと違ってらるんですね。その一、ほんとに、勉強、よく勉強してる人とか、勉強してない人とか、もうちょっと話せる人、全然話せない人がいた。で、じゃあ、僕が間違えると、その、何だっけ、(Z: あー、優等生? hhh) はい。(Z: なるほどね、下に見られると。) うん。だから、そのクラスの中には、話せない子がいるという、半分の数、なんか、半分の人はずうなりましたね。 【ニコラ第2回インタビュー】

(3) (Z: じゃ、そこ [日本語学校] で、なんか、あまり自信が持てないこともあって?) はい、特に先生と。(Z: 特に先生と?) 先生との会話は特に難しかったですね。(Z: なんで?) すごく緊張しました。 【ニコラ第2回インタビュー】

#### 4.2 総合日本語クラス (SC4)

ニコラは、SC4に対する不満として、(1) 日本語学校と同じ学習方法であった、(2) 学習トピックが選択できなかった、(3) 他の学習者が幼稚に思えた、という3点を挙げている。

国際関係に興味を持ち自尊心の高いニコラは、読解文のトピックや他の学習者に対する不満のみならず、テストにも反発した。担当教師Aは、印象的な出来事として、ニコラがテストを放棄したことを挙げている。ニコラにとって、読解とは文章を読んで意見を述べることであり、客観的な理解が重視されるテストに「意味」を見いだせていない様子が見えうかがえる(4)。

(4) 読解テストの時に、(略) その、テストの形式とか、何を問われているのかがまったくわからないような時があって。それで、なんかこう、日本式の、ああいうテストって、ちょっと特殊らしんですよ、彼らにとって。で、「こんなの、意味がない」とかって、鉛筆バンッて置いて、テスト、ポンッて投げて、帰っちゃったことがあって。 【A教師インタビュー】

また、このような不満は、他者との相互行為にも影響した。SC4は学習者13名のうち10名がアジア系学習者であったが、彼らはテストで高得点を取り、スピーチや読解に関わる話し合い活動でも活発に意見交換を行った。一方、欧米系学習者は比較的静かだったため、必然的にアジア系学習者主導で授業が展開していった。そのような環境の中で、ニコラは次第に授業やアジア系学習者に対する不満を抱き、孤立感を深めていく。授業やアジア系学習者に対する不満は、(1) 相互行為の回避、(2) アジア系学習者に対する偏見、として表出した。〈5〉に示したように、A教師は、ニコラが「全然話を聞いていないような感じだった」と述べている。語彙(1コマ)を担当していた筆者も同様の印象を持っている。教師から働きかければ質問には答えたので、答えやすい質問や話が展開しそうな質問をしたが、的外れな返答をしたり、他の学習者の会話の流れを遮るような発言をすることもあった。他の学習者は良くも悪くも反応しなかったので、教室の中で浮いた存在であったといえる。

(5) やっぱり、(SCは)自分に合わないと思ったのかもしれないですね。(略)読解やっても、自分でわからない語彙とか文法をPCで調べてて、全然話を聞かないような感じだったんですね。(略)文法とか語彙とか、そういう、こう、部分部分を勉強するのはいいんだけど、それを使って、話したり書いたりするのは、までは介入しないでほしいみたいな感じだったのかもしれないし、ちょっとわからない。(Z:それはやっぱり、意味がないからってことでしょうか?)そう、すごく、「意味がない」っていうのは言っていましたね。 【A教師インタビュー】

〈6〉は、スピーチの時、ニコラが原稿を教師のチェックを受けずに発表したため、他の学習者との間で軋轢が起こった例である。ニコラのスピーチによって「微妙な雰囲気」になったクラスは、その内容に触れることなく、機転の利く学習者の発言で他のスピーチへと移った。ニコラはまったくコメントを得られずに無視され、「不満そう」だった。授業後に一人だけ、「姉御肌」の女子学生から「日本人だっていろんな人がいるじゃん」と注意を受けたという。

(6) (他の学習者との軋轢は) すーごい、ありましたよ。(略) やっぱりスピーチの内容とかも、すごく中国人とか韓国人が聞いたら、ムカッてくるような内容のスピーチをしたりとかして。(Z:何を?)「日本人は中国人と韓国人が嫌いだって聞いたけど」みたいな感じのスピーチで。その中に、なんか、でも自分はまだ西洋人だからまだけど、中国人と韓国人のことを日本人は嫌いなんだよね、みたいに言ったところがあって。で、じゃあ、何か質問とかコメントとかってなった時に、誰もそれ言いたくないですよ。で、すごいクラスが微妙な雰囲気になっちゃって。 【A教師インタビュー】

筆者もまた、そのようなアジア系学習者に対するニコラの偏見を感じるがあった。授業後、ニコラが筆者のもとに「相談」に来て、「SC4はアジア系の学習者が多いので、僕の日本語の発音が悪くなって困る」と述べた時である。相談の内容にも、「語彙」担当

の筆者に訴えに来たことにも面喰ったが、個人的な印象では、発音の問題というより、ニコラが自身とアジア系学習者を二項対立的に捉え、教室では示せない自身の優位性を示そうとしているように思えた。アジア系学習者よりも「話」に自信のあったニコラが〈1〉、「話」においても優位でなくなった時、自身の優位性を示せる「発音」を持ち出したのではないか。日本語学校での同国人批判がSC4ではアジア系学習者に变化したことから、偏見が日本語に対する劣等感に起因するという他者認識と自己認識の関連の根深さがうかがえる。

一方、A教師は、個人的に接した時のニコラは批判的、挑発的ではなかったと述べている。ある文法事項が理解できず、理屈にこだわるニコラに他の学習者は「みんなが使ってるんから、そのまま覚えればいい」と言ったそうである。A教師は話を切り上げたが、授業後不満そうにしているニコラに再び説明をした。ひっかかっている部分が合理的な説明で理解できたニコラはうれしそうにしたという。この経験からA教師は、ニコラが理屈で納得する性格であり、個人的に話し合えば普通の学習者と同様なのではないかと思ったそうである。

しかし、ニコラは他の学習者に肯定的に認められることなくSC4を終える。規定の出席日数とテストの点数が確保できたので進級はしたが、日本語に対する劣等感と、それに起因するアジア系学習者に対する偏見は、次期のクラスRC5にそのまま引き継がれた。

## 5. RC5の教室活動への参加過程

### 5.1 活動の「場」におけるニコラの参加度

図1は、ニコラの活動参加度の推移を授業ごとに算出したグラフである。参加度は、各回におけるニコラの発話数をその回の総発話数で除した数値である。欠席日(0%)以外の授業回において、話し合いにどの程度関与したのかを知る目安になる。実際、このグラフから、第6回(13.2%)、第8回(15.1%)、第10回(10.9%)、第12回(27.8%)、第22回(13.1%)の参加度が高くなっており、ムラがあることがわかる。理由としては、第一に、それらが自身のレポートの検討回であり、「ニコラの間」で書き手として説明や説得をせざるを得なかったことが挙げられる。特に第12回は、レポートの内容が中国批判と解釈されたため、他の学習者と意見の対立が激化し、参加度が最も高くなった(〈15〉〈16〉〈17〉)。一方、第10回は、自身のレポートの検討はなかったものの、「全体の間」で「動機文とは何か」を問い続け(〈13〉)、「キムの間」で昔の思い出を語ったため、参加度が増大している。「場」の主として応答義務を負うか、他者の「場」で興味や必要に応じて「問い」や「語り」を行うと、参加度が高まるといえる。

表3は、各「場」における学習者の発話数と参加度を示した表である。どの学習者の「場」においても、学習者が約5～6割、教師が約4～5割

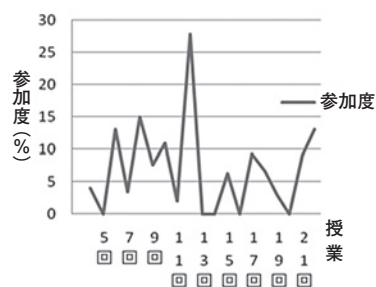


図1 ニコラの活動参加度の推移

表3 各活動の「場」における学習者の参加度

活動 参加者	ニコラの場		ヤンの場		キムの場		イアンの場		ソウの場		教師の場		全体の場		総参加度 (発話率)	
	発話数	参加度	発話数	参加度	発話数	参加度	発話数	参加度	発話数	参加度	発話数	参加度	発話数	参加度	発話数	参加度
ニコラ	508	26.5%	58	2.0%	91	7.5%	65	1.5%	77	4.0%	64	7.5%	234	7.1%	1097	6.7%
ヤン	196	10.2%	990	33.2%	72	5.9%	321	7.4%	156	8.1%	119	13.9%	419	12.8%	2273	13.8%
キム	129	6.7%	197	6.6%	397	32.6%	197	4.5%	162	8.5%	43	5.0%	255	7.8%	1380	8.4%
イアン	142	7.4%	269	9.0%	79	6.5%	1616	37.3%	133	6.9%	121	14.1%	574	17.5%	2934	17.8%
ソウ	75	3.9%	153	5.1%	41	3.4%	176	4.1%	602	31.4%	51	6.0%	222	6.8%	1320	8.0%
教師・ ボラン ティア	867	45.3%	1313	44.1%	539	44.1%	1955	45.2%	785	41.1%	458	53.5%	1570	48.0%	7487	45.3%
合計	1917	100.0%	2980	100.0%	1219	100.0%	4330	100.0%	1915	100.0%	856	100.0%	3274	100.0%	16491	100.0%

程度の発話数を保持していたことがわかる。学習者自身の「場」の参加度が増大しているのは、先述した通り、「場」の主として応答義務を負うからである。参加度の高低は学習者と「場」によって異なるが、ニコラに関して言えば、日本語能力の問題で総じて低めであること、「キムの場」への参加度が高い(7.5%)こと、「イアンの場」(1.5%)と「ヤンの場」(2.0%)への参加度が低いことがわかる。ニコラは、キムのレポートのテーマである「都市計画」に興味を持つ一方、イアンのレポートは「同じ北欧出身で考え方がわかるから興味がなかった」、ヤンのレポートは「漢字が多くて完全に読めなかったけど、みんなの話を一生懸命聞いて内容を理解しようとした」と述べていることから、ニコラの参加度の高低は、興味の有無とレポートの難易度に起因しているといえる。一方、他の学習者の「ニコラの場」への参加度としては、ヤン(10.2%)とイアン(7.4%)の参加度が高い。ヤンは学習者の中では最も「ニコラの場」に参加しており、イアンもまた「ヤンの場」(9.0%)に次いで「ニコラの場」に参加している。「ニコラの場」への参加度の高さは、いずれも興味の有無に起因すると考えられ、結果的に、キム、ヤン、イアンとの相互行為が多く行われたといえる。特にヤンに関しては、「ニコラの場」への参加度が他の学習者の「場」と比較して最も高くなっていることから、「ニコラの場」において、ニコラとヤンの相互行為が活発に行われたことが推測できる。ヤンのレポートが読みきれず、「ヤンの場」に十分に参加できないでいたニコラが、ヤンとの相互行為を深められたのは、ヤンの方から「ニコラの場」へ踏み込んだからだといえる。

## 5.2 記号的意味の相互行為としての「情報伝達」

### 5.2.1 他者をうかがう「観察者」

第2回、第3回は他の学習者に自己紹介をするのみで、ほとんど相互行為は見られなかった。しかし、RCで覚えていることとして「教師の様子」を挙げ、教師や他の学習者を見ていたと述べていることから、ニコラが周囲を観察していた様子がうかがえる(⟨7⟩)。

ニコラは、どうして教師や周囲を観察するのか。日本語学校では「間違えると他の学習者に見下される」ため、半数の学生が自由に話せなくなり(⟨2⟩)、ニコラも他者との相互行為にかなりの緊張感を抱くようになった。他の学習者に「見下されないような」正し

い日本語で話そうとするとともに、相互行為の相手が自分の話の内容を聞いているのか、自分の日本語能力を判断しようとしているのか、真意を「読もう」としたと述べている(〈8〉)。相手が自分の日本語ではなく自分の話を聞き、「ちゃんと考えてる」ことがわかれば、信頼感から話せるようになったということである。この発言は、日本語に劣等感を抱いている学習者にとって、学習者の話を聞き対峙することがいかに大切かを示している。

(7) 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。 【ニコラ第2回インタビュー】

(8) (Z: じゃ、だんだん、まあ、[RC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。僕が言ってること、なんか、ちゃんと考えてるのかな。それとも、僕の日本語について考えてるのかな。 【ニコラ第2回インタビュー】

### 5.2.2 他者に伝達する「情報提供者」

ニコラは、話し合いの流れから逸脱するような発言をしたり、かみ合わない会話をすることもあったが、少しずつ話し合いに参加するようになった。その理由としては、(1) 相互行為が必然的に促される教室設計であった、(2) 学習者間の相互行為が繰り返されて他者理解と信頼感が深まり、「正しい日本語」に対するニコラの緊張感が薄らいだ、(3) 発言やレポートの進捗が学習者の主体性に任せられていた、という3点があげられる。

ニコラは、「問うこと」と「答えること」が義務づけられていたため、話し合いでは「ことばを考えている余裕がなかった」と述べている。言語形式にこだわって発言しなければ、周囲に存在さえ認めてもらえない。考えを自由に表明できる反面、発言しなければ存在意義が失われてしまうという状況に置かれた結果、相互行為が増え、他者理解と信頼感が深まり、「見下されない」日本語を使おうと身構えていた緊張感が薄れていった。学習者が必然的に参加せざるを得ない活動設計であったといえる。そのため、教師は、性格や体調、話題等に考慮しながら学習者の発言を待った。話に取り残されて存在感が失われそうになれば、呼びかけや質問をしたが、原則として学習者の主体性に任せていたといえる。

〈9〉は、ニコラが自己紹介以外で初めてターンを取った第4回授業の場面である<sup>12</sup>。ニコラは、化学物質名を思い出そうとしているヤンと教師に184N「メラミン」という物質名を教える。また、死亡者数を尋ねたものの(200I)、教師が被害規模と勘違いしたため(201T)、疑問を提示したイアンに対し(202I)、適切な数を教えている(203N)。いずれの場合も、調整が必要な会話に〈情報提供〉することによって参加している。一方〈10〉は、第6回授業において、経済のグローバル化の例として「バーバリー」が話題とされた場面である。ブランドの国について同意を求める教師に(187T) 学習者が同意した後(188C)、ニコラがバーバリーの説明を始めている(189N)。(9)〈10〉とも〈情報提供〉の発話であるが、〈9〉が他者の発話の調整に終始したのに対し、〈10〉は進んで〈情報提供〉を試

みていること、また〈情報提供〉のみであった〈9〉に対して、〈10〉では発話量が増え、〈見解表明〉が付加されている点が異なる。少しずつ長く、自ら進んで考えを述べるようになったといえる。

- 〈9〉 182Y：何という、よくわからないけど。〈説明提示〉  
 183T：えーと、化学物質、体に良くない。〈情報提供〉  
 184N：メラミン。〈情報提供〉（略）  
 200I：[死亡者は] どのくらい？ 〈情報要求〉  
 201T：[被害規模は] もう何万人という感じでしたっけ？ 〈確認要求〉  
 202I：何万人？ 〈確認要求〉  
 203N：まあ、10人ぐらい死んだ。〈情報提供〉  
 204T：ああ、亡くなったのはね、そうそう。〈同意表明〉【第4回授業／ヤンの場】
- 〈10〉 187T：[バーバリーは] イギリスじゃないかな、イギリスだよ。〈同意要求〉  
 188C：イギリスですよ。〈同意表明〉  
 189N：バーバリーっていうのは、なんかイギリスのブランドなんだけど、〈情報提供〉  
 190I：何を作ってるの？（略）〈情報要求〉  
 193N：トレンチコートとか、マフラーとか。〈情報提供〉（略）まあ、それが人気なんだけど、まあ、よく見てると、高校生くらいの女性がいつも持ってる。〈情報提供〉（略）マフラーは安いけど、マフラーは3万、4万、マフラーだけ。〈情報提供〉だから、日本人の高校生が買うことができるのはちょっと謎です。〈見解表明〉 【第6回授業／ソウの場】

### 5.3 存在の意味の相互行為としての「対話」

#### 5.3.1 他者に答える「応答者」

ニコラは、〈情報提供〉の発話で時々話し合いに参加し始め、やがて自己開示を始めた。〈11〉は、故郷の復興のために「都市計画」を研究しているキムのレポートの検討の際、初めて経験を語った第7回授業の場面である。キムが理想と考える「横浜」には昔から外国人が多いが、他の都市では外国人を見かける機会さえなかったのではないかという会話である。口数の少ないニコラが突然子供の声色でターンを取り、周囲を驚かせた。その日も5分の4以上（全716発話）沈黙していたニコラがおどけたことや、「差別」に敏感なニコラが「外人」扱いされた経験を笑顔で開示したことは、活動参加者にとって意外であった。

- 〈11〉 593F：もう、[電車の中で外国人を見つけたら、昔の日本の子供たちは] ハローとかサンキューとか、たぶん、バカバカしいことやって。〈見解表明〉  
 594T：今はないかもしれないけど、昔はね、きっとありますね。〈見解表明〉  
 595N：(子供の声でおどけて) パパ、パパ、外人だ hhh 〈引用〉  
 596C：hhh

- 597T：そうそう、なるかもね。〈見解表明〉  
 598N：言われたことある hh 〈情報提供〉  
 599T：ああ、田舎とか行ったらそうですね。〈同意表明〉 そうなっちゃうかも。〈見解表明〉  
 600N：あ、田舎じゃなくて。〈情報提供〉  
 601T：東京で？ 〈情報要求〉  
 602N：ええ、それは上野で。〈情報提供〉 (略) まあ、子供ならあまり気にしないけどね hhh 〈見解表明〉

【第7回授業／キムの場】

〈11〉以後、話題に応じてニコラは自分から考えや経験を語り出すようになった。〈12〉は、〈11〉の直後、「どんな所に住みたいか」というキムの質問に答えた発話である。この問いは、故郷の復興を目的として「都市計画」を研究しているキムにとって、最も重要な問いであった。故郷を「人が住みたい都市」にしたいと思っていた彼は、レポートでも「人が住みたい場所」について言及していた。ここで注目すべきなのは、ニコラが623Y「お寺」と答えたヤンを無視して自分の文脈に話題を展開させたことと、その話の内容である。

623Y「お寺」と答えたヤンに対して、教師は624T「えー、なんで？」と理由を尋ねる。質問を「観光したい場所」と勘違いされたと思ったキムは、625K「あの一、住みたい所」と繰り返す。ヤンの発話の解釈は異なるが、いずれもヤンの発話に反応している。しかし、ニコラがヤンと教師の発話を無視し、620K、622K、625Kへの直接的な答えとして626N「そんなに変わらない所だと思う」と述べたため、ヤンの話は打ち切られる。教師の628T「どういう？」と、キムの629K「変わらない？ 何が？」という〈説明要求〉によって、ニコラの話が確定的に採用され、ヤンに戻るのは、62発話後の685発話となった。

また、発話権を獲得したニコラが、自身の文脈で「住みたい場所」について語り出したことも注目される。〈11〉では経験を語ったニコラが〈12〉では考えや希望を表明しているからである。考えや希望を語る場合は、話し手の背景や性格、趣向や価値観等がより明確に表出される<sup>13</sup>。キムによって「都市」に対する存在的意味が問われ、その問いに答えたことで、ニコラが他者と存在的意味を協働構築していく相互行為に参加し始めたと考えられる。

ニコラが存在的意味を開示した理由としては、(1) それまでの相互行為によって活動参加者に信頼感を持った、(2) 故郷の復興をめざすキムに共感し、テーマに興味を持った、(3) キムにとって重要であると同時に、自身の価値観を開示しやすい問いであった、という3点が考えられる。(1)の信頼感は、前節で触れたとおり、ニコラが相互行為を行う根本である。(2)は、5.1表3と「都市計画」への興味を語ったインタビューから推測できる。(3)は、問う者にとって重要な問いほど応答の義務感が増し、身近で興味がある話題であれば答えやすいということである。つまり、ニコラが進んで答えた背景には、問う者への「信頼感」と問いへの「興味」、問いの「真摯さ」と「負担感」が関与していたといえる。

- 〈12〉 620K: あの一、すみませんが、みなさんに質問がありますね。みなさんが住みたい所はどこ? 〈意思要求〉
- 621S: 条件? 〈確認要求〉
- 622K: 「所」はどこですか。〈情報提供〉
- 623Y: お寺。〈意思表明〉
- 624T: えー、何で? 〈説明要求〉
- 625K: あの一、住みたい所。〈情報提供〉
- 626N: 住みたい所、はっきりわからないけど、そんなに変わらない所だと思う。 〈意思表明〉
- 627V: ふうん。
- 628T: どういう? 〈説明要求〉
- 629K: 変わらない? 何が? 〈説明要求〉
- 【第7回授業／キムの場】

### 5.3.2 他者に問う「質問者」

キムの問いに答えたニコラは、自分からも問いを発するようになる。〈13〉は、それまで語彙や表現に関わる質問しかなかったニコラが、動機文の発表準備をするように指示された第10回授業において、「動機文とは何か」という問いを発した場面である。動機文とは、自身とレポートのテーマとの関りを書く部分である。レポート全体がテーマについての存在的意味の記述になるため、動機文はレポートの要であるといえる。活動中も必要に応じて全員で確認し合ったが、ニコラは実際に動機文を書いて初めて、「動機文」が学術論文や一般的なレポートの「イントロダクション」とは異なるものであることを実感したのである。

- 〈13〉 125N: わからなかった。〈情報提供〉
- 126T: 何を発表すればいいのかわからなかったということですか? 〈確認要求〉
- 127N: っていうか、〈情報提供〉
- 128T: // あー、あと動機を、動機を書く時に、〈確認要求〉
- 129N: または、なんか、動機文を調べると、英語、英語の辞書を見ると、何とかのイントロダクションとか。〈情報提供〉 これを、何でこれを書いてる理由とか、そういう、まあ、何ていうか、そういう文章? 〈確認要求〉
- 130T: うんうん。〈肯定〉
- 131N: でも、やっぱり、なんか、普通の作文書いたら、イントロダクションがmaxで1ページで。〈説明提示〉でも、みんなの動機文を見ると、2ページ、3ページ。〈説明提示〉(略)
- 134N: ですから、まあ、動機文はどんなことだろうって。 〈情報要求〉 やっぱり、なんか、動機文はイントロダクションではないよねって。 〈同意要求〉 何のこと? 何の。 〈説明要求〉 (略)
- 149T: 何を書くかっていうことですよ。〈確認要求〉



- 150N: いや、動機文は何のこと? 〈説明要求〉  
 151T: 動機文、〈繰り返し〉  
 152N: // 動機文は何ですか? 〈説明要求〉  
 153T: ああ、動機文は何ですか。〈繰り返し〉  
 154N: インTRODククションではないから、〈説明提示〉  
 155V: うん。〈承認〉  
 156N: じゃ、何だろう? 〈説明要求〉

【第10回授業／全体の場合】

ニコラが125N「わからなかった」と漏らしたため、教師が発表に対する質問かと確認すると(126T)、ことばの意味を辞書で調べたことが報告される(129N)。教師に動機文とは文章を書く理由なのかと確認し(129N)、教師もうなずくが(130T)、納得できない。結局、6回も「動機文とは何か」という問いを繰り返した。この問いをきっかけに、「動機文とは何か」「どうあるべきか」という問題について全員で話し合い、ニコラの問いは活動全体の問いとして共有されていった。一方、この問いは、長い文章を書いたことのないニコラの「書くための問い」であったという点でも重要である。問いを繰り返す背景には、活動参加者に認められるような「正しい」動機文を書こうとする意識が観察される。実際に、大学のライティングセンターの指導員や友達に添削してもらい、努力しながら書き始めたが、この経験がニコラにとって重大であったことは、最終授業での感想会で述べた〈14〉の発話でも明らかである。「(話や語彙数について) 恥ずかしがる気持ちが弱くなった」という発言から、ニコラが活動参加者との相互行為の中で自己認識を変容させていったことがうかがえる。

- 〈14〉 539N: [クラスメールに] アップしたことはなんか少ないですけど、ずっと、[提出するのが] ゆっくりで。(略) 自分の話や語彙数について、自信はまだあまりないですけど、それらについて恥ずかしがる気持ちが弱くなって、よかったです。 みんなが僕の書いたものを読むなんて、この授業の前はあり得ないことだった。

【第25回授業／ニコラの場合】

### 5.3.3 他者と対立する「説得者」としての「中心的話者」

ニコラは、キムのレポートに興味を抱く一方、中国出身のヤンにも興味を持った。民主主義を信奉しレポートのテーマにしていたニコラは、中国が民主主義を脅かすと考え、ヤンに警戒心を抱いていたのである。学部の授業で、教師が中国出身者と「政治については話さないほうがよい」と言うのを聞いて以来、敬遠していたという。しかし、RCでは学習者全員と相互行為を行わなければならない。また、ヤンのレポートを読み、話を聞くと興味が湧き、会話を交わしてみたくなった。ニコラはインタビューで「漢字が多くて完全に読めなかったけど、みんなの話を一生懸命聞いて内容を理解しようとした」と述べている。その結果、ヤンとの相互行為が始まるが、それは必ずしも友好的なものにはならなかった。第8回授業では、ニコラのレポートが中国を不当に批判していると解釈されて真意が問われ、第12回授業に至っては、ヤンと直接的に対立することになったからである。

〈15〉は、第12回授業で、ニコラのレポートを検討する際に生じた対立場面である。検討前に配布されたレポートには、日本語で表現できずに英語で記述した中国批判が書かれていた。それに気づいたヤンが批判の根拠について英語で質問したことから対立が始まる。普段は英語を使用しないヤンが英語で2度も「どこから聞きましたか？」(24Y、26Y)と問い詰めたのである。その場は隣室の騒音のため話題が途切れ、直接的な対立は回避されたが、その後、レポートを音読していたニコラが、体調不良のため机に突っ伏していたヤンに不快感を感じ、突然机をドンドンと激しく叩き始めた。教師がニコラに助言したり(245T)、ソウがヤンに中国語で話しかけて対立を回避しようとしたが(247S)、ニコラは248N「元気？」と皮肉を述べる。皮肉と状況が解せないヤンは、249Y「元気です」と応答している。

- 〈15〉 244Y：(ニコラが、体調不良で机に突っ伏しているヤンの机を激しく叩く) ん？  
 〈反射〉  
 245T：まあ、気にしないで気にしないで。〈助言〉 今、がんばってるからね。〈説明提示〉  
 246Y：(少し顔を上げて教師の発言について) 何て言っていますか？ 〈説明要求〉  
 247S：(中国語で小声で何かを伝える) 〈説明提示〉  
 248N：元気？ 〈確認要求〉  
 249Y：元気です。〈確認提示〉
- 【第12回授業／ニコラの場合】

意見交換に入るやいなや、キムが291K「ニコラさんが考えた『自由』の概念は何ですか」と質問した(〈16〉)。キムの問いのねらいは、レポートのキーワードの定義を問うことによって、話し合いをレポートの検討という本来の目的へ向けようとしたことと、後の発話432K「対話の論点が『自由』とあるから、一番の問題ですよ。例えば、刑務所の中に自由がないという人もいるし、刑務所の外の世界に自由がないという人もいます」から推測できるように、レポートの核となる「自由」の概念を明確にすることであった。ニコラが中国に自由がないために中国を批判しているのなら、ニコラが想定している「自由」とはどのような「自由」なのかという問いである。ソウもキムの問いを理解し、問い直しを行ってニコラの応答を促している(298S)。しかし、ニコラは20秒沈黙したものの直接的には答えず、「自由」ではない例を挙げる(299N)。ニコラの非現実的な例に対して、藤田は311F「それができると自由？」と疑問を提示し、〈確認要求〉を行った。ヤンが313Yで冗談を言って受け流そうとしたため、他の活動参加者も笑いによって2者の関係調整を図ろうとした(314C)。

- 〈16〉 290T：じゃ、みなさん、意見をどうぞお願いします。〈見解要求〉  
 291K：ニコラさんが考えた自由の概念は何ですか？ 〈説明要求〉  
 292N：はい？ 〈聞き返し〉  
 293K：自由とは何ですか？ 〈説明要求〉  
 294N：はい？ 〈聞き返し〉

- 295S : うーん。〈反射〉  
 296K : ニコラさんが考えた自由。〈説明要求〉  
 297N : ぼくが、自由、〈説明提示〉  
 298S : ニコラさんが考えている自由はどんな自由ですか。〈説明要求〉  
 299N : どんな自由、えー、自由は、うーん、(20) 自由は、みんなが賛成しなくても、えー、何でも言えること。〈説明提示〉例えば、今、中国に行ったら、えー、みんなが集まってる場所に行って、えー、メガホン持って中国は悪い国です、と言ったら、警察が捕まるでしょ？ 〈同意要求〉(略)  
 311F : それができると「自由」? 〈確認要求〉  
 312N : それができるとか、〈見解表明〉  
 313Y : でも、現実にそんなこと心配する必要はないです。〈見解表明〉中国の警察は英語は話せないから hh 〈説明提示〉  
 314C : hhh 【第12回／ニコラの場合】

ヤンは、ニコラとの対立を回避しながら自分の立場を冷静に主張した(〈17〉)。ニコラがあいづちを打つのみでなく(323N、325N)、故意に驚いたような声を挙げ(327N)、批判的な態度を強めたため(331N、333N)、教師やソウは関係調整を図った。ソウは笑いで調整を図り、教師はニコラが嫌う「子供っぽい」ということばを使うことで、ニコラの怒りの矛先を転換させようとした(336T)<sup>14</sup>。その後、ニコラと教師の対立が続くが、藤田の361F「最初に戻したほうがいいんじゃない? 『自由』の意味」という発話によって、話し合いはキムの質問(291K)に戻る。結局、「自由とは何か」という問いに十分に答えられないでいたニコラがその問いを「宿題」として持ち帰ることになり、授業が終了した。

ニコラとヤンの対立においては、他の活動参加者がそれぞれの観点から2人の関係調整を行った。キムはニコラに自由の定義を問うことによって話し合いが冷静で理性的に進むように仕向ける一方、ソウは発熱で体調の悪いヤンに中国語で話しかけたり、笑いで場の雰囲気や和らげようとした。また、藤田はキムの問いが放置されて話し合いが感情的になっている状態を打開するため、「自由とは何か」というキムの質問に戻ることを提案した。教師も母国を批判されるヤンの心情を推し量り、ニコラの怒りの矛先を転換させようと仕掛けた。ニコラが自身にとっての「民主主義」や「自由」の存在的意味を問う過程で、ヤンとの対立が生じ、活動参加者全員がその対立に立ち合うことになったのである。

- 〈17〉 322Y : 小さい頃からずっと中国からの教育を受けましたから。〈説明提示〉  
 323N : うんうん。〈承認〉  
 324Y : やっぱり中国は悪い国とかそんなことは話すわけがないと思います。〈見解表明〉あおう、確かにいろんな制度とかはほかの国と比べて弱い、よくないの話はよく出ましたけど、〈説明提示〉  
 325N : はい。〈承認〉  
 326Y : そんな直接、直ちに中国は悪い国という話し方は中国ではあまりないと思います。〈見解表明〉

- 327N: (驚いたような声で) えー。  
 328Y: もし、スウェーデンで、スウェーデンは悪い国と言ったら、大丈夫ですか？  
 〈情報要求〉  
 329N: え？ 〈聞き返し〉  
 330Y: 例えば、スウェーデンは悪い国って。〈情報要求〉(略)  
 331N: (鋭い口調で) え、言っているよ。〈情報提供〉  
 332Y: 本当ですか？ 〈確認要求〉  
 333N: うん。もちろん、言っているですよ。〈確認提示〉  
 334T: あのー、その議論は非常に例としては、〈見解表明〉  
 335N: うん。〈承認〉  
 336T: あのー、子どもっぽい例だと思う。〈見解表明〉(ニコラの顔が強張り紅潮する) 【第12回授業／ニコラの場合】

ニコラは、第12回授業において、話し合いのテーマを示し、自説を展開したという点で話題の中心、すなわち「中心的話者」であったといえる。参加度が最も高かったのもこの回である(5.1図1)。但し、興味のあるテーマについて協働でレポートを完成させるという活動の性格上、レポートの書き手は自身の「場」において「中心的話者」になると同時に、自説を訴える「説得者」としての役割を担うことになる。つまり、単に多くの〈情報提供〉を行う「中心的話者」とは質的に異なるのである。「説得」が聞き届けられ、活動参加者が納得するか否かはレポートと話の内容次第である。そして、「自分の思っていることを日本語で書いたり話したりして相手に伝えられるようになる」ことが活動目標である以上、学習者は、情意を尽くして自説を訴える過程で、活動参加者から支援とともに批判も受けざるを得ない。特にニコラのようなやや偏りのある考え方や、挑発的な表現でなされた主張に対しては、反発も大きい。このことはSCにおいてアジア系学習者を不快にさせたスピーチを想起させるが(〈6〉)、SCと異なるのは、SCでは授業後にニコラをたしなめた「姉御肌」の女子学生以外の学習者が全員ニコラの言動を「無視」したのに対し、RCでは学習者がニコラの主張に冷静に真摯に向き合った点である。例えば、キムや藤田は、何度も冷静にニコラの中国批判の根拠となる「自由」の定義を問いただしている。また、批判の矛先を向けられたヤンも、ニコラの主張を一部認めながらも、中国で生まれ教育を受けてきた者の思いを冷静に語っている(〈17〉)。このような活動参加者の冷静で真摯な対応によって、ニコラは「自由とは何か」という宿題を受け入れたと考えられる。

では、ニコラを冷静にさせ、自身の課題に向かわせた活動参加者の寛容で真摯な対応とは何に起因するのか。当然、活動参加者の性格にもよるが<sup>15</sup>、大きな理由としては、(1)これまでの相互行為によってニコラの性格や考え方をある程度理解していた、(2)「民主主義」や「自由」ということばがニコラやヤンにとって重大な問題であり、感情的な衝突を避けようという共通認識があった、ということが考えられる。時間が育んだ他者理解と、教室コミュニティの一員にとって大切なことばの意味が問われているという自覚が、ニコラの言動に対する「無視」ではなく「対峙」、すなわち互いの「自由」ということばの存在的意味を問う「対話」という相互行為を促したといえる。そして、このような対話を経

験したことによって、以後、ニコラのヤンに対する他者認識は変容していく。

### 5.3.4 他者を支援する―「助言者」

ニコラは、ヤンと深刻な対立をしたものの、中国の医療制度を改善しようと懸命に努力するヤンの真摯な姿勢や<sup>16</sup>、批判されても穏やかに対応する性格に接し、ヤンに対する認識を変容させていく。そして、ヤンのレポートに対しても助言を行うようになる。

〈18〉は、第20回授業において、ヤンのレポートにどのように対話の結果を盛り込むかという問題について話し合った場面である。中国の医療制度を改善するために日本に留学したヤンは、日本の医療制度を「手本」として良い点を学びたいと思っていたが、レポートの「対話」部分を書くために行った高齢者へのインタビューで日本の医療制度に対する不満や不安を聞き、「手本」とは言い難い現実に愕然とした。予想とは異なる結果に狼狽して書けなくなったヤンに対し、ニコラは、中国と日本の高齢者の意見を比較したらどうかという具体的な提案をする(579N、581N)。この後、ニコラの説明とニコラの意見に反対したイアンとの会話が続くが、重要なのは、以前対立した相手であるヤンの、「漢字が多くて読みにくい」レポートについて自律的に助言したということと、助言した時の遠慮がちな語調である。それまでは〈見解要求〉された「応答者」として「タイトルを短くしたほうがいい」といった内容に踏み込まない提案(第7回授業)や、自国の医療制度についての情報提供(第11回授業)をするのみで、周囲を緊張させるような物言いも多かった(〈15〉〈16〉〈17〉)。ニコラが内容について遠慮がちに助言した背景には、ヤンのレポートに対する興味と、話し合いに参加するために漢字や専門用語の多いレポートを理解しようとした努力<sup>17</sup>、ヤンとの相互行為の積み重ねによる関係性の進展<sup>18</sup>が考えられる。〈19〉〈20〉は、授業最終日にニコラがRC5の感想として語った発話である。ここから、ニコラが活動の進展とともに、ヤンを国籍による先入観からではなく、独自の背景と人格を有する一個人として認めていった様子がうかがえる。ヤンに対する否定的な他者認識を肯定的に変容させたといえる。

〈18〉 579N：中国の老人ホームに暮らしてる人、その人たちの意見と、日本の老人ホームに住んでる人、その二つを比べると、比べてみたいなって。(助言)

580Y：中国の老人ホームの意見と日本の老人ホームの意見を比べて？〈確認要求〉

581N：だから、なんか、そう、ヤンさんが中国帰った時、できていいことではないかな。〈説明提示〉比べることができるといいんじゃないかな。(助言)

582Y：はい、ありがとうございます。(感謝) (略)

585N：その、なんか、中国の老人ホームの人たち、これしか知らないから。(説明提示) 【第20回授業／ヤンの場】

〈19〉 ヤンさんは、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。

【ニコラ第1回インタビュー】

(20) [学部の授業の時は] なんか中国人と政治システムの話をする、ちょっと危ないかもね、ってよく考えたんですね。でー、だから、日本語のクラス、ヤンさんがいるから、最初は、ちょっと、ちょっとチェックして、ちょっと心配してて。でも、なんか、その、具合が悪くなくても、なんか仲直りしたんですね。なんでも、ちゃんと説明すると、友達にならなくても、なんか、そのー、なんだっけ…… (Z: 理解し合える?) うん、理解する、それはできるから。なんか、そのー、次のクラスでも中国についての話してもいいって。そのー、なんだっけ、この話はほんとに、えー、ディスカッションしたい方は、たぶん、僕とディスカッションするから、たぶん、最初、具合は悪くなくなると思うけど。(Z: うーん、それは日本語クラスの経験から?) そう、クラスの経験で。あ、でも、なんか、こういう話してもいいって。

【ニコラ第1回インタビュー】

## 6. まとめ

本稿では、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた教室活動において、他者と間主観的に日本語の意味世界を協働構築できるような相互行為の質を担保することが重要であると考え、担保すべき相互行為の有様や、相互行為によってもたらされる学習者の変容について考察した。具体的には、相互行為の質に留意して行った実践を取り上げ、学習者1名の参加過程と変容を話し合いの「話者役割」という観点から縦断的に分析した。その結果、次の2点が明らかになった。(1) 学習者は「観察者」「情報提供者」「応答者」「質問者」「説得者」「助言者」という役割を経て話し合いに参加していった。(2) 学習者は「信頼できる他者」と「興味のあること」について話し合う活動に参加することで、日本語に対する劣等感という自己認識と、劣等感に起因する他者への偏見という他者認識を変容させた。特に「説得者」の話者役割では、自説を主張して他者と対立したものの、その対立が他者理解を深める機会となった。

ニコラは、本実践で3つの「意味」を創造したと考えられる。第1の「意味」は、自身にとって重要なテーマの存在的意味を他者と協働構築できたことである。第2は、第1の活動に参加することによって他者との関係を築き、教室コミュニティを創造できたことである。第3は、第1と第2の相互行為の中で、否定的な自己認識と他者認識を肯定的に変容できたことである。

本稿で示したのはニコラ1名の事例であり、学習者全員が同様の経験をすることは言えない。しかし、表現したいことを表現する機会を得られずに学習意欲を失う学習者や、日本語能力に対する劣等感ゆえに他者との相互行為を回避し、他者に偏見を抱く学習者は現実

に存在する。この2つの問題を抱えたニコラが、相互行為の質に留意した活動(3.2)に自律的に参加して自己を開示し、他者と教室コミュニティを創造し、変容していった本事例は、学習者が抱えうる潜在的、普遍的な問題を、教室設計や運営といった観点から改善する手がかりになるのではない。

教室設計や運営における相互行為の質について、学習者のコミュニティへの参加や創造、自他認識の変容といった観点から捉える意義は大きい。学習者には、多様な役割を演じつつ、日本語によって複数の社会やコミュニティに参加し、それらを創造していくことが期待されるからである。「正統的周辺参加論」(レイブ、ウェンガー 1993)の観点から言えば、ニコラが本活動でたどった過程は、日本語によって周辺から中心的参加を果たし、コミュニティの一構成員になるという活動への参加過程であり、同時に、コミュニティの価値を生み出すことによって他者から承認され受容されるという自己実現の過程であったといえる。但し、日本語教育実践として最も重視すべき点は、活動それ自体ではなく、言語活動、それも高度な思考を言語化するという活動に学習者が参加し、言語によってコミュニティの創造と自己実現を図ったという経験であろう。他者に有効な情報を提供し(「情報提供者」)、他者の要求に答え(「応答者」)、他者の思考の深まりに寄与し(「質問者」)、他者の思考を変革し(「説得者」)、他者の思考や行動に寄り添う(「助言者」という言語活動を通して他者やコミュニティに貢献し、同時に、自身の「意味」を創造したという経験こそ重要である。

本稿の冒頭に登場した「意味のある授業」を探していた学習者とは、ニコラである。ニコラはRC5の最終授業において、日本語の教室活動に参加し、信頼できる他者に不十分ながらも考えを述べたり書いたりできたことや、それによって「信頼できないかもしれない」予測不能な他者にも語りかけようという気持ちが芽生えたことに対する満足感を語った。「僕が言ってること、ちゃんと考えてる」(〈8〉)と実感できる相互行為の中で、「みんなが僕が書いたものを読むなんて、この授業の前はあり得ないこと」(〈14〉)を実現できたという経験をし、その経験を通して、「具合が悪くなる」可能性のある他者にも「こういう話してもいい」(〈20〉)と思えるようになったのである。ニコラが自律的に自身の「意味」を創造できたという点で、本実践はニコラにとって「意味」があったのであり、ニコラがそのように「意味」を創造できたという点において、本実践は「意味」があったといえるのではない。

実践を「意味」ある場とするには、他者と間主観的に意味世界を協働構築できる相互行為の質に留意すべきである。学習者は、相互行為の中で自己を表現し、他者と関り合い、活動への参加を果たし、自身とコミュニティにとっての「意味」を創造していく。ただの物質的空間でしかない日本語教室を、学習者それぞれの「意味」の創造の場としていくには、相互行為の質に留意して活動を設計、運営していくことが教師の重要な役割であると考えられる。

## 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 「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。
- 3 学習者と教師の中間的な存在として活動に参加し、活動の進捗管理義務等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。
- 4 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習であり、「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。
- 5 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。
- 6 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。
- 7 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。(5.3.4の事例等)
- 8 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。
- 9 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と他者評価を行う評価会を開催した開講時2回分を除いた。
- 10 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」「話題総括」等のメタ言語表現を区分の指標とした。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。
- 11 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・データの記載の際は、「うん」「はい」といったあいづちのみの発話を除外した。
- 12 〈例〉の発話番号に付されたアルファベットは学習者の名前の頭文字である(3.2表1)。「C」はクラス全体の発話を表す。「?」「hhh」、沈黙の扱いについては注11に同じ。「//」は先行発話と後続発話の重なりを示す。
- 13 ニコラ以外の活動参加者の発言も様々であり、それぞれの性格や価値観を反映させていた。例えば、ソウは経済活動を重視して便利な都市生活を希望し、ヤンは俗世間と隔絶した自然の中での隠遁生活を望んだ。藤田は自由で束縛されない楽園生活への夢を語っている。
- 14 担当教師はインタビューで「ニコラとヤンの直接的な対立を避けたかった」と述べている。
- 15 3.1でも述べたように、ニコラ自身もこのような冷静で穏やかな活動参加者の雰囲気を入っていた。ニコラが活動参加者を信頼し、日本語に対する劣等感を軽減した一つの理由であると考えられる。
- 16 アルバイトや勉強の忙しさ、それに伴う睡眠不足による過労で倒れ、入院したというエピソードなど、活動の随所でヤンの懸命さや真面目さが感じられるエピソードが語られた。
- 17 ヤンのレポートを理解するために「一生懸命話を聞こうとした」ことは、5.1と5.3.4にも示した。
- 18 日本語能力の問題でニコラは「ヤンの場」に十分に参加できなかったものの、ヤンが「ニコラの場」に積極的に参加したことにより、ニコラとヤンの相互行為の機会は増えていった。(5.1表3)

## 参考文献

- 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.
- 佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』 東洋館出版社.
- 佐久間まゆみ (2003) 「文章・談話における『段』の統括機能」 佐久間まゆみ編 『朝倉日本語講座 7 文章・談話』 朝倉書店、pp. 91-119.
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』 明石書店.
- 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共同構築する〈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.
- 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 テクスト』 新谷敬三郎、伊藤一郎、佐々木寛訳、新時代社.
- 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.
- ブルーナー, J. S. (2004) 『教育という文化』 岡本夏木、池上貴美子、岡村佳子訳、岩波書店.
- 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.
- レイブ, J., E. ウェンガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 佐伯胖訳、産業図書株式会社.