



塩谷奈緒子著

## 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、2008年発行、387p.

ISBN : 978-4-7503-2774-7

新井 久容

## 1. 概要

### 1-1 題名

本書は、早稲田大学に提出された学位論文「教室文化論序説 学習者と作る対話の教室と教師の役割」（2007年7月博士号取得）をもとに刊行された。

本書の題名『教室文化と日本語教育』の「教室文化」とは、「アーティファクト（人工物）のシステムと、それらアーティファクトの中で行われる相互行為の間で、そのつど立ち現れる動的な精神過程、行動過程、そしてそれらが常に更新されながら、ある程度パターンを形成していく可変的な集積」（p.51）を指す。ここでは、教室（活動）を文化の単位として捉えるという考え方が示され、ここに、著者の問題意識の原点である「教室」に対するこだわりが表れていると考えられる。

日本語教育という分野には研究と実践とが表裏一体となって発展していくという面があるが、著者の実践の場は古典的とも言える「教室」である。従来の教室研究では、専ら教師が問い（I）、学習者は受動的に答え（R）、教師が学習者の答えを評価（E）／フォローアップ（F）する IRE/IRF 連鎖を軸に、教室活動は教師によって完全にコントロールされ、そのことが教室内の権力／社会構造を決定づけているとされてきた。表面上は学生同士が活発なコミュニケーションを展開しているように見える場合でも、そこでは教師主導で教室文化が形成され、それを通じた教室に「なっていく」と言われる。著者が初めて日本語教育に飛び込んだ時も、教室はそのような形でそこに「在る」ものだったのであろう。しかし、著者は、それを当然であると済ますことなく、教師としての自分に何ができるのかを問う。学習者と共に作る教室文化を通し、動的なものとして教室自体を再構築「していく」のが自分の日本語教育であると踏み出すのである。教室について考えることは、著者も指摘しているように、自らの教育観だけではなく人生観にも及ぶ大きな問いとなる。その壮大な試みの出発点となるのが本書である。

既存の概念を、その意味付けを変えることによって本質的に創り変えてしまうという意味での知的実験は、それが机の上だけでの思考にとどまらず、実践の現場にも連動させる

となると、言葉以上の困難を伴う。著者はそのことを理解した上で、「教室」から始まり「教室」に還るといふ、地道で根気を要する営みを続けている。それを支えているのは、おそらく、コミュニケーションを通して作っていくという意味で一もちろん常に思い通りの結果になるとは限らないということも含めて—教室は、著者がそれまでに作ってきた様々な場所と本質的には同じものだと考える、ことばを通した営みへの強い意志のようなものであると思われる。そのような著者の思いが、題名から始まり本書を通して強く感じられる。

## 1-2 内容

本書は、「第1部理論編：教導的な教室文化から協働的な教室文化へ」、「第2部実践編：対話の教室における教室文化作り」、「第3部結論：教室文化と日本語教育」の3つの部分から成る。

第1部の「理論編」では、まず、「1 日本語教育における教室活動」の中で、「学習者の解放」から、「教室内」と「教室外」という概念とそこでの教師の役割について考察される。「学習者の解放」とは、1980年代から学習者のコミュニケーション能力の育成を目指して行われた「学習者を従来の教室場面から解放し、教室場面を超えた日本語教育実践を行う動き」(p.16)である。しかし、著者は、単に日本語母語話者との接触機会を増やし、教師の監督を外しただけで、学習者が自発的にコミュニケーションをとるようになるのか、と疑問を呈する(1-1「学習者の解放」における教室内と教室外)。そして、教師は、「教室内」では、日本語や日本文化の規範を教えることを通して、無意識のうちに学習者のコミュニケーションを管理し(1-2 教室内活動と教師の役割)、その一方、「教室外」では、その場の設営を担うだけで、それ以上の役割は果たしていないと指摘する(1-3 教室外活動と教師の役割)。「学習者の解放」をしても教師の想定したようなコミュニケーションが実現されないのは、学習者に他者との自律的で協働的なコミュニケーションをしようだけの用意がないからではないかと問題を提起するのである(1-4「学習者の解放」の問題点)。

次の「2 教室文化と教室の捉え直し」では、まず、IRE/IRF連鎖が取り上げられる中で、教室内の特殊性を強調する言説についてその内実が問われ(2-1 IRE/IRFとデフォルトとしての教室文化)、それから、教室外活動の理論的背景とされることの多い、正統的周辺参加論と認知的徒弟制度が検討される。教室外で権力構造や教えの構造がないのではなく、従来の教室活動とは異なる参加構造や教えが展開されていることが指摘され、ただその場に参加すれば学習が成り立つという立場が否定される(2-2 教室内と教室外の対置：教室文化の放棄と教室外への接近・模倣)。そして、以上の問題点を乗り越えるために、新たな対話的なコミュニティとしての教室が目指される。そこでは、学習者が自立的で協働的な表現主体として、「内」と「外」との区別のない教室文化を教師と共に再構築していくことが目標として示されるのである(2-3 教室内と教室外の並置：教室の再文脈化と対話のコミュニティ)。

これらを踏まえて、「3 教室文化の再構築」では、「教室文化」ということばが再定義される。アーティファクト(人工物)によって媒介される文化という概念から、「新しい教室文化を作る」ために、2つの視点、すなわち、(1)教室を様々なアーティファクトや人によって媒介された複雑な文化システムとして捉えること、(2)新しい教室文化作りをアーティ

ファクトや人の配置替え、相互作用・相互行為の作り変えとして捉えること、が示される。そして、教導的な教室文化から協働的な教室文化への作り変えに不可欠なのは、「新しい社会的状況を教室に作り出す」という視点であることが強調される。(3-2 新たな教室文化の創造：媒介の作り変え)。以上が、「4 まとめ：協働的な教室活動を目指して」で総括され、「実践編」へとつながっていく。

第2部の「実践編」では、「理論編」を踏まえた日本語教室活動の分析を通して、教師による教室文化作りと教室文化そのものが明らかにされる。「1 分析対象と分析方法」では、「総合活動型日本語教育」の枠組みに基づき、大学の日本語センターで実施された初中級レベルのクラスが紹介される。このクラスは対話能力の育成を目標とし、5名の学習者が個々に魅力を感じるもの／人を選んでレポート（最終的には1万6千字程度）を作成していく。15週に及ぶ授業は、1週間に9コマ（1コマ1.5時間）というボリュームであったが、著者はレポート検討活動の7コマを担当し、残りの2コマは別の2名の教師がレポート検討のメタ的振り返り授業として担当した。著者担当分の授業の音声記録を文字化した授業記録と、学習者が提出した原稿、そして、授業用メーリングリストに送られたメールが分析データとされる。

「2 分析と考察」は2つに分かれ、「分析1」では、クラス活動に影響を与えていると考えられるアーティファクトと人の配置を抽出して考察し（「2-1 分析1 教室文化作り：アーティファクトと人の配置」）、「分析2」では、そのようなクラスにおいて教師がいかにして、いかなる教室文化を作っているのかが、時系列で示され考察される（「2-2 分析2 教室文化作り：教室内相互行為への関与」）。「分析1」から抽出されたのは、次のような物的・人的・観念的媒介である：(1)活動のテーマ性、(2)授業の公共性と評価、(3)クラス構成と形態、(4)活動支援者、(5)担当者間の分担と連携、(6)教室外学習者支援、(7)後行型学習素材、(8)教室内媒介物と空間利用。これらは、古典的教導的なクラスとは対照的に、学習者の注意や思考や記憶の範囲を広げ、協働的な相互行為を生み出すために学習者に与えられる新しい資源である。しかし、より重要なのは、これらを媒介して相互作用や相互行為を起こさせるという教師の役割である。「分析2」では、多くの事例を挙げながら教室文化作りの過程が描かれ、教師の役割が次のようにまとめられる。(1)教室文化を起こす：教師－学習者間の対話により教室文化を起こす（第1週～第3週）、(2)教室文化を維持、定着させる：学習者－学習者間の対話を支援し、教室文化を連鎖させる（第4週～第8週）、(3)教室文化を発展させる：学習者－学習者間の対話と学習者－教師間の対話が新たな教室文化を作る（第9週～13週）。教師は、理論部分で著者が問題視した IRE/IRF 型や学習者の解放型の相互行為、すなわち、学習者の認知を「周辺資源なしの教師－学習者間の系に閉じ込め、学習者を客体化していく」のでもなく、学習者に「周辺資源の使用を許可」しながらも、それらを「有効利用」させることができないのでもなく、「学習者を、教室全体に張り巡らされた認知の網目の中で、周辺資源を背負った表現主体として自立化させる方向において再媒介しようとしていた」と言える (pp.278-279)。

第3部の「結論：教室文化と日本語教育」では、以上の議論が「1-1 日本語教室の捉え直しと教室文化の再構築」、「1-2 教室文化論：『教室文化』という視点」、「1-3 学習者とする対話の教室と教師の役割」、「1-4 教師の権力、教室内と教室外、教室で生成される学習

者の言語・コミュニケーション・文化能力」という項目で総括され、「2 今後の課題と展望」へと続く。最後に「資料」として、授業スケジュール（資料1）、学習者のレポート（資料2～6）、メーリングリストのサンプル（資料7）が付けられている。

## 2. 論評

### 2-1 「教室文化」と教師の役割

本書の特筆すべき点の1つは、特に「第2部実践編」の「分析2」によって明らかにされた教室内外に広がる相互行為の諸相＝教室文化作りの過程の詳細な叙述であろう。著者の担当した66コマ分の音声授業記録が文字化され分析された結果、13週分のレポート検討過程から時系列に139の事例が提示されている。1学期15コマにわたる授業の内の1回または数回を切り取って提示するだけでも大変な労力を要するが、これだけの教室活動データが精査され、その結果、描き出される相互行為の図は、幾重にも重なりあいながら様々な方向へ広がりを見せており、圧巻である。もちろん量の問題ではなく質的に、教室文化作りが、教師－学習者間の相互行為から始まるものの、それが次第に他の学習者やクラス全体へと波及し、時にはクラスを越えることが丹念に描き出されている。それは、最初、問われるままにことばを発していた学習者たちが、自らの意思を持って活動に取り組み始める過程でもある。他者に意見を求めたり、他者間の相互行為に割って入ったり（第7週）、他者に対して自らの主張を表明し始めたり（第8週）、沈黙する相手に諦めず何度も問いかけたりする（第11週）。さらに興味深いのは、自分の活動（書いたり、対話したりすること）の意味をメタ的に考えたり（第8週／第10週）、教室内で互いに影響を与え／与えられるだけでなく、教室外に設定した対話相手の考え方に逆に影響を与えたり、自らのテーマについて授業参加者以外の人と語り合ったり（第11週）と、その相互行為自体をそれと意識せずに広げていることである。著者の述べる「協働的な対話能力」、すなわち、「クラスに認知の網目を張り巡らせ、他者によって張り巡らされた認知の網目をも自分の中に引き入れ、その中で動的に考えを作り、言葉を作り、関係を作り、他者との間でコンテキストを織りなしていける力」（p.275）が、どのような形で発現するのかが、実践の中で具体的に示されている。このことは、実践の学としての日本語教育にとって大きな意味を持つと言えよう。教室の現状を批判的に捉え、それを理論上も実践上も作り変えるという試みが、単なる理念ではなく実現可能な実践として示されているからである。このような実践の積み重ねが現実を変えていくということが実感できるのである。

著者は、教室につきものだと言われてきた教室文化や、学習者の学習経験を通して形成された文化のイメージを作り直すという観点から上記の様な教室活動を展開しているが、このことを通して明確に提示されるのが新しい教師像である。学習者に主体性を求めるのであれば、教師自身が主体的であれ、これが、本書を貫くメッセージであろう。著者自身が述べているように、「分析1」で示されたアーティファクトは、それだけでは個別的な媒介物の集まり・静的システムにすぎず、物的・人的資源の効力を真に発揮させるには、これらを媒介して教師がいかに相互作用・相互行為を作っていくかにかかっている（p.278）。しかし、新しい認識や行動パターンを作り出すための「教え方の手引き」は存在しない。

教師自らが自らのコミュニケーション観、教室観、教育観などに基づいて、教室に新しい媒介を配置し、新しい相互行為や教室という社会を作っていかなければならない。本書で提示された教師としての著者の姿は、非常にストイックで非常に力強い。教室参加者のことばを丁寧につなぎ、対話を形づくろうとする努力に終始し、その視線は個々の学習者だけでなく、常にクラス全体にも注がれている。しかし、もちろん、その教師自身も教室の相互行為の環の中に身を委ねている。学習者に求められているのと同様の協働的対話能力が教師にも求められ、他の参加者との関係性の中から新たなことばや考えを作り出ししていくという営みにおいては、学習者と同じである。従来の教導的な教師のように教室内のすべてをコントロールするという強さとは質の異なる、柔軟性を持った強韌さが必要になるだろう。教師の主体性については、日本語教育において様々に論じられるようになってきているが、このような形で、教師の役割を具体的に示しえたことに本書の意義がある。

## 2-2 「教室文化」と理論

「教室文化」という新たな切り口から特筆すべき点を挙げてきたが、その一方で、今後読まれるべき点も指摘できるように思われる。「教室文化」という概念自体については、もちろん本書において定義づけはされているし、教育実践によってその具体的な内容についても提示されている。しかし、著者自身が「教室文化」をどのように捉えているのかという理論面での打ち出しについては、本書に示されている部分だけでは少し物足りないようにも思われる。著者にとって「教室文化」というものは当然のことであり、殊更、フレーズとして強調すべきものではないのかもしれないが、概念というものは、特に取り出され説明されることによってひとに認識され、その内容も広く検討されるようになる。著者によるこの概念自体のさらなる検討と理論の精緻化が望まれる。

著者は、「総合活動型日本語教育（細川英雄）」をモデルとした活動を自らの教育実践としており、このモデルによって、対話能力の育成というクラス目標や、「アーティファクトと人の配置」の基本的な部分は決定づけられている。しかし、そこで作り出された教室文化は著者自身に帰属させられるべきものである。それゆえ、著者の「教室文化」と「総合型日本語教育」との関係性、あるいは両者の違いが、より明確にされる必要もあるだろう。もちろん、これは著者の研究自体のオリジナリティに疑問を呈するものでは決してない。誰にでも大きな影響を受けた考え方があるのは当然のことであるし、その実践の枠組み（理論）が有効かどうかは、その使い方によって大きく異なる。そう考えると、その枠組みを人一倍理解し、巧みに活用している著者だからこそ、その枠組みの問題点や不十分な点を明らかにすることもできるのではないだろうか。問題点をその枠組みへフィードバックすることによって、枠組みのマイナーチェンジがなされ、それが重ねられることによってその枠組み自体も進化していく。そのことが著者自身の理論の精緻化にもつながるのではないかと思われる。本書の基になった学位論文のタイトル「教室文化論序説」からも明らかのように、本書は著者の「教室文化」論の序論である。その「本論」が、今後どのように展開されていくのかが大いに楽しみである。

（あらい ひさよ 早稲田大学日本語教育研究センター）