

# テキストを媒介とした学習コミュニティの生成

## —二重の対話の場としての教室—

The creation of a learning community mediated by texts:  
The classroom as a place of two layers of dialogue

舘岡 洋子

### 要旨

教室中心主義からの解放が意味するものはなにか。それを考えるには、教室でこそ行われるべき日本語の学びとはどのようなものかを検討しなければならないだろう。本稿では、協働でテキストを読む実践を例に、学習コミュニティとしての日本語の教室について再考した。日本語の教室は、教室に集まった他者（クラスメイトおよび教師）と協働して対象（たとえば、テキスト）を理解し、他者を理解し、自己を理解していくための対話を行う場であり、それぞれをつなぐためのことばの使用を体験する実践の場であると考ええる。

キーワード：テキスト、読む、二重の対話、学習コミュニティ、協働

## 1. 背景

### 1.1. 問題意識

ことばを学ぶ教室において、近年、教室という場への問い直しが起きている。教師の主導による一斉型、講義型の教育の場から、学習者が主体性や協働性を発揮できる学習の場へと転換すべきであるという動きである。本誌の特集「教室中心主義からの解放」が組まれたのも、そのような背景をふまえてのことであろう。そこには、ことばが社会的なものであるにもかかわらず、ことばの教室が教室外の「社会」と切り離されてしまい、脱文脈化した中で、教室においてのみ通用するやりとりが行われているのではないかといった問い直しがあるものと思われる。このスローガンのもと、学習者として教室に縛り付けられていた者たちは解放され、自由にさまざまな学びの場を求めて教室を飛び出す。何も学びは教室にかぎったものではない。最近では大学においても、教室外での多様なサポートシステムが充実してきており、学習者たちがその気になれば、かなりのリソース利用が可能である。実際その恩恵を受けている学習者も多くなってきている。教室のソトに刺激的かつ多様な学びがあるとすれば、そして、そこに手厚いサポートもあるのだとすれば、今後、教室は空洞化していくのであろうか。

このような背景の中、あえて教室ですべき「日本語の学び」とは何なのかを追究することが、本稿の目的である。そもそも教室に学生たちを集めて学ばせるということはどういうことなのか。そこで展開される「日本語の学び」とはいかなるものか。本稿では、筆者自身の実践をもとに、3つの問題意識をあげる。

第1に、ことばを学ぶ教室とはどのような場なのか。ことばは人と人をつなぐものである。した

がって、ことばを学ぶということは、リストのようになっていることばを知識として覚えて身につけるということではなく、人と人がことばによってつながることを意識的に体験することであると考える。そう考えると、教室とはどのような場になるだろうか。教室のメンバーであるクラスメイトや教師が互に関係性をつくりながら、ことばの使用を意識的かつ安全に体験し、振り返る場となるのではないだろうか。このプロセスでは、他者を媒介として対象（たとえばテキスト）および自分自身を理解し、対象を媒介として他者および自分自身を理解するプロセスでもある。これは、教室という場をひとつの学習のコミュニティとしてとらえ、そのコミュニティの中でやりとりを通して学ぶということになる。そして、そのコミュニティは最初からあるのではなく、メンバーが互いにことばによって関係性をつくりながら生成していくのであり、教室という場で学ぶということはその生成プロセスへの参加の体験だということができるだろう。

第2に、第二言語（外国語）で読むとはどのようなことか。本稿では読むという活動を取りあげるが、読解と呼ばれる授業は、授業担当者が第二言語で読むということをとどのようにとらえるか、その読解観によって変わってくる（舘岡 2011）。本稿では、第二言語において読むという行為は、テキストを構成する各部分の意味を明確にし、それを積み上げるようにして、全体を解読していくのではなく、自分の中にテキストの世界をほんやりとでも構築し、その世界を徐々に明確にし、更新し続けていくプロセスであり、それによって自分の世界を拡げることでありと考える。

第3に、では教室で読むということとはどのような行為であろうか。第1、第2にあげた点をふまえて考えれば、教室で読むということは、教室という学習コミュニティで参加者それぞれが構築したテキストの世界を互いに重ね合わせる行為であり、を通してテキスト、他者、自分自身を理解する行為でもある。第3の「教室で読むこと」について、次にもう少し検討を加える。

## 1.2. 教室で読むということ—対話によるテキスト理解

読解の授業において、読むこととテキストをめぐる対話との関係を考えてみよう。自分なりにもったはずのテキスト理解は、どれくらい明快なものであろうか。また、自分なりのテキスト理解にもとづいて行う他者との意見交換では、どれくらい互いの意見の異なりが明確になるであろうか。実際には、かならずしも「読む→理解する→対話する」というステップで進むのではなく、自分の理解というものは人と話しているうちに気がついたり、はっきりしてきたりすることが多いのではないだろうか。他者とのすり合わせの中で重なりと異なりを考えるようになるからこそ、自分の理解というものが浮き上がってくる。自分がほんやりと考えていたことが他者とのやりとりを通して明確になったり、また、自分では自明であるとして気づかずにいた前提が他者との異なりの中で可視化されたりすることを私たちは経験している。

認知心理学の観点から、西林（2005）はテキスト理解について、「読み手自身が、後から考えると不十分もしくは不適切な理解状態」であるにもかかわらず、本人が「わかった」と認識している安定的な認知状態を「わかったつもり」と呼んでいる。この「わかったつもり」の状態は、本人がもう「わかった」と思っているために、これ以上、読みの探索が進まない、という。しかし、読み手もつ背景知識などさまざまな文脈を利用することにより、浅い「わかった」から、より深い「わかった」に至ることができる。また、読みにおいては「正解（正しい解釈）」があるのではなく、どれくらい「整合性」があるのが重要であり、読み手の「わかったつもり」はより整合的な解釈のもとでたえず放棄され、より整合性の高い「わかった」に更新されていく動的なものであ

## 館岡洋子／テキストを媒介とした学習コミュニティの生成

るとされる。

テキスト理解は、更新されうる動的な過程であるということに賛同しつつも、一方、西林（2005）においては、自らの頭の中で文脈を利用したり、整合性を検証したりするなど、読みが個人に閉じられていると考える。参照すべき文脈は個人の頭の中だけにあるのではなく、社会にあるのであり、また整合性があるかどうかテキストが読まれる背景によっては異なったものとなる可能性がある。つまり、自分以外の人の文脈を持ち込むことによって、多数の視点からの検討が行われることになり、テキストの理解がよりダイナミックなものとなる。他者の「つつこみ」によって、自らの「わかったつもり」は揺らぎ再考を迫られる。また、他者の「つつこみ」によって、自身が気づかなかったことに気づかされ、自らの固有性を発見する契機となりうる。だからこそ、複数の視点、複数の文脈が可視化される場が必要なのであり、教室こそはそのような場となりうるのではないかと考える。

自分が自明視しているある理解というものは、そもそも自分の文脈から出たものである。それに気づかせてくれるのは、他者の存在である。また、自分で自分がどうとらえているのか明確化できないとき、それを明確にしてくれるのも、他者の存在である。教室では、ひとつのテキストをめぐって、自分の文脈、他者の文脈、あるいは日本語の文脈、自分の母語の文脈、ほかの学生の母語の文脈、いろいろな文脈を参照することになる。

バフチンは、人はそれぞれ自らの視点から世界を見ており、他者のそれとは一致しないことを「視覚の余剰」と呼んでいる。

「わたしの外にあって向い合っている人物の全体をわたしが観察するばあいには、実際に体験されるわたしと彼の具体的な視野は一致しない。なぜなら、いかなる瞬間にも、そしてわたしが観察するこのもう一人の人物がどのような位置にあらうと、どれほど近くわたしのそばにいようと、わたしの外にあって向かい合うその位置からは彼自身が見ることのできない何ものかを、わたしはつねに見、知ることになるから。（略）わたしたちがお互いに見合うとき、わたしたちの瞳には二つの異なる世界が映っている（バフチン 1999：145）。」

したがって、それぞれが独自の視野をもっているかぎり、それぞれのことばの理解も完全なる一致に至ることはありえないことになる。したがって、自己の理解と他者の理解とのズレは永遠に続き、このような闘争のプロセスこそが対話であるとする。つまり、バフチンにおいて「理解」とは、あることばに対して与えられている（辞書などにあるような）特定の意味に至ることではなく、他者と互いに妥当な意味を模索する対話を行うこと、つまり、たえず交渉され、専有されていく<sup>1)</sup>ものである。

教室で読むということは、教室における他者とテキストについて意味を模索する対話を行うことであり、そこからテキストとも対話をしていくこと、つまり、他者との対話とテキストとの対話という二重の対話をすることである。このことを後に具体的な事例からみていきたいと思う。

上記にあげた3つの問題意識から、「教室で読む」という授業実践を考えると、必然的に、複数の他者がいる教室という場で他者と協働で読むということになる。では、テキストを他者と協働で読むことによって、読み手は何を学んでいるのだろうか。それを明らかにするには、他者との対話のあり様を学びの観点から検討しなければならない。これが第1の課題である。また、このような対話の実践の場としての教室は、コミュニティとしての重要な意味をもってくると思われる。では、

協働で読むことを支えるコミュニティの中で、参加者間の関係性と参加とはどのようなかわりがあるのだろうか。これが第2の課題である。本稿では、次の第2節で、第1の課題についてテキストをめぐる学習者たちのやりとりとその変化を検討し、読み手は何を学んでいるのかを考察する。さらに第3節で、第2の課題について、コミュニティにうまく参加できなかった事例を検討し、参加者間の関係性と参加について考察する。最後に第4節で、他者と協働で読むという実践から見えてきた「日本語の教室」という学習コミュニティにおけることばの学びについて考察する。

## 2. テキストを協働で読むことによって、読み手は何を学んでいるのか

### 2.1. 実践の背景

第2節では、早稲田大学日本語教育研究センターに設置された中級レベル対象のテーマ科目「クリティカル・リーディング」の授業を事例として検討する。当該授業では、テキストを読むことによって文法や語彙の知識を獲得したり、読解ストラテジーを身につけたりすることを直接的な目標とはしていない。むしろ、テキストのテーマを自分の問題としてとらえ、他者と対話的に読むことによって、先述したようにテキスト理解、他者理解、自己理解を深め、そのプロセスでテキストを読み直したりテキストのテーマについて思考したり表現したりすることになり、結果的にテキストを読む力がつくことになると考える。そのために、テキストは、意見や主張が比較的明快で、読み手が自分の問題として考えやすいテーマを内包したものが選択される。授業名にある「クリティカル」とは、テキスト内容を鵜呑みにせず自分の考えをもって批判的に読むということであるが、ただ高みの見物的に批判するのではなく、自分の問題として主体的にとらえ直し、批判的に読み、考えることが期待される。そのような場では、読むという活動は個人がテキストに向かうだけの活動ではなくなり、対話によって他者に開く活動となる。個人の読みを他者に開くことによって、テキストの筆者との対話、それをめぐるクラスメイトとの対話という二重の対話の場を創出することになる。

授業目標として①評論文の批判的な読解、②自分の考えや経験とつなぐ（自分の問題として考える）、③仲間との意見交換による思考の進化・深化をあげている。1学期間の授業はいくつかのユニットからなる。1ユニットは1テーマで、3コマから5コマかけて行う。ここでは、在日韓国人作家の徐京植による「さまよえる老婆」<sup>2)</sup>という国をテーマとした作品をテキストとした実践を検討する。授業は以下のような流れで進めた。①から④が主に理解プロセスにあたり、ここに2コマ、⑤⑥が表現プロセスにあたり、ここに2コマ、ユニット全体で計4コマあてた。

- ①テキストを読み、筆者の主張を理解する。
- ②筆者の主張を批判的に検討し、自分なりの意見を持つ。
- ③自己の主張をクラスメイトに伝え、クラスメイトの主張を理解する。
- ④クラスメイトとの対話により、自分の考えを深める。
- ⑤対話をふまえ、「自分にとっての国とは何か」というテーマで作文を書く。
- ⑥互いの作文を読み合い、コメントする。

### 2.2. エピソード1ーボニーとイエニの対話から

このテキストを読んで、筆者にとっての国とは何かを考え、それに対して読み手である自分ほど

## 館岡洋子／テキストを媒介とした学習コミュニティの生成

のようにとらえるのか、さらに、自分にとって国とは何かを話し合った。あるグループでは、カナダ系アメリカ人のボニー<sup>3)</sup>とドイツ人のイエニが、国とアイデンティティの関係について議論していた。ボニーとのやりとりの中で、イエニが考える「アイデンティティ」とボニーが考える「アイデンティティ」が異なることに、イエニが気づき、それを話題にした。それは、ボニーに対してイエニが反論したのではなく、「考え方の違いがなぜ起こるのか」という点を話し合うことになった。英語の「identity」とドイツ語の「Identität」がもつ意味が多少異なるのではないかという議論にも展開した。話し合いの中で、ボニーは自身の父の文化、母の文化を説明し、アメリカ人である自分とカナダ人である自分を感じることがあると説明した。それに対して、イエニは、「私はアイデンティティはひとつのものだと考えていたが、ボニーさんと話しているうちにボニーさんがそう思っていないことがわかった。ボニーさんにとっては、一人の人の中に複数のアイデンティティがある。それは私にとって対立的な意見ではなく、私はボニーさんのような考え方もできると思った。」と話した。おそらくイエニにとっては、ボニーと話して初めて「自分自身がアイデンティティというものをひとつのものと考えている」ということに気づいたのであろう。ボニーを介して、イエニは今まで考えていたアイデンティティということばの自分にとっての意味を理解したのであり、それと同時に、異なる他者の意味を受け入れることによって、アイデンティティということばの意味を拡張したのである。このプロセスは、アイデンティティということばについての理解と同時に、その人にとっての国というものが意味することへの理解へとつながる。イエニにとって当然である国への理解、アイデンティティへの理解が、他者との異なりの中で可視化されたのである。その後、イエニは再び国について考え、テキストを読み直し、テキストの筆者が述べる国民国家について考える。そして、「国は故郷。自分のアイデンティティは国ではなく、ヨーロッパにある」と考えるに至る。他者との対話により、互いの世界を重ね合わせることからズレを発見し、ズレの意味を探ることが、テキスト理解、他者理解、ひいては自己理解へとつながる。ことばの意味は対話の中で生まれる。イエニには、明確な理解がまずあって、それに基づいてボニーと対話をしたというよりも、対話の中でイエニは自分にとって自明であったことの固有性にあらためて気がついたといえるであろう。

### 2.3. エピソード2ーキティの思考の更新

先に検討した同じ授業で、別のグループのメンバーだった学習者キティについて検討する。キティは台湾人である。テキストを読んだ1日目の振り返りシート<sup>4)</sup>には、「台湾人としてずっとほかの国の人に『中国』という国のシールを貼っているけど、自分は『さまよえる老婆』と同じ、どんなシールを貼っても、私は私です。世界はもはや国民国家の型ではなく、F君や老婆のような人の時代になる。悲しいには感じられない。ぎゃくに世界の住民として、みんな同じという気がする。」と書いている。この時点では、私は私である、それはテキストの中の「老婆」と同じである、と主張している。しかし、2日目のクラス全体の話し合いの中で、「私は私である」と主張する者がクラスの主流でありながらも、その発言には、異なった意味が含まれていることに気づいた。国はシールみたいなもので、何人であるかは意味がないという主張からくる「私は私である」という発言なのである。例えば、先にあげたボニーは「国はただのラベルに過ぎない」と発言している。キティは、自分が何人でもかまわないのではなく、自分が台湾人であることにこだわっていることに気づく。「私は私だ。だから何人でもかまわない。」というクラスメイトたちと、「私は中国人に

見えても台湾人であることを主張したい。」と考える自分との異なりが可視化された。同じテキストを読み、当初は同じ理解だと思っていたが、対話を重ねる中で自らの意見の固有性に気づいたのである。

そこで、2日目の話し合いを経て考えた作文プランシート（宿題）には、「たしかにいまどきの人は、いくらパスポートをもっているかどうかはもうそんなにめずらしくない。だが、人は人種があるだろう。たしかに国は大抵シールみたいな、そんなに重視されないかもしれない。私は、自分がどこの国の人のことをハッキリ言えるように、現代人の国家意識を書きたいだ。」と書いている。最初は前掲のように「私は私です。（略）みんな同じという気がする」と書いていたのに、ここでは、他者の発言を取り込んだ上で自らの主張を明確にしている。3日目は、グループの仲間と作文プランについて話し合った。クラスメイトからは「自分と異なる例を書けばもっとハッキリなるかも」といわれたという。そこで、コメントを受け入れ、宿題として作文（第1作文）では、以下のように書いている。実線部に仲間との対話が、また波線部にテキストの内容が反映されていると思われる（下線は筆者が付した）。

#### 【第1作文（部分）】

同じ台湾からの留学生の友達は、ニュージーランドのパスポートも持っている。留学前にずっとニュージーランドに住んでいたのだ。台湾出身なのだけど、小さい頃から引っ越したのだ。彼女として、自分は確かに台湾人だけど、中国や台湾と呼ばれたのは、あまりそんな深い問題ではないのだ。日本に住んでいると、ここの生活にはとても気に入ったから、日本のパスポートもほしいと私に言った。また、たくさんパスポートを持ったら、一冊よりいろいろな便利があると、彼女が言った。（\*）

私は、「さまよえる老婆」の筆者のような、ただ一冊のパスポートを、お守りのように、いつも大切にしている。別にそんな取りがたいではないけど、私にとっては、ただ唯一自分のアイデンティティーを表明するものなのだ。それすらもなかったら、私は中国人になり、ヨーロッパやアメリカ人にとって、私は更にアジア人になるだろう。台湾の国際の立場は、もうそんなに弱いのに、もし国民は自分が台湾人というのを言えなかったら、この国は本当に消えてしまうだろう。この点について、私も老婆のように、たとえ他の人に中国と言うシールを貼られたとしても、私は私だ。小型哺乳類は、恐竜に抵抗する力がないから、自分の生きる方で生きればよいのではないと思わないか。（\*\*）

4日目の授業では、第1作文を読んでクラスメイトとさらに話し合った。そこでは、なぜキティと同じ台湾人なのに、国に関する考え方がそんなに違うのかが話題になった。それをふまえて、キティは第1作文の（\*）および（\*\*）の場所に新たに以下の文章を書き加えた。ここには、他者との異なりに気づくとともに、人によって異なることを受け入れようとするキティの態度が表れている。

#### 【第2作文で書き加えた文】

（\*）同じ台湾人だが、生活環境の影響かもしれない、人によって、自分にとって国は異なることとなるのだ。

## 館岡洋子／テキストを媒介とした学習コミュニティの生成

(\*\*) 今現在では、民主社会といっても言い過ぎない。誰でも思想の自由権があることで、他の人に私と同じ考え方をさせない、それに、違い考え方を持っている人々と意見交換するほど、もっと楽しくと思わないか。

このようにして、キティは最初に「世界の住民としてみんな同じ」と考えていたが、他者との異なりから問い直しが起こり、自分自身の考えを明確にしていっている。

#### 2.4. 学習者たちが学んだもの

協働で読むことによって、学習者たちは何を学んだのだろうか。第1に、他者と自らの捉え方のズレから、自らの固有性に気づくことになった。他者との対話によって、イエニは自分のアイデンティティの捉え方が必ずしもほかの人に当てはまるものではないことに気がついた。キティは自分は複数の国に住んでも自分は自分である、自分にとっての国は単なるシールではない、という意識を明確にした。つまり、対話を通してテキストのテーマと自分との関係がだんだん明確になり、そのプロセスでの他者理解を通して、自らを理解している。

第2に、他者と読むプロセスは、他者の声を自分の中に取り込むプロセスでもあった。キティは、テキストの中の、「恐竜」と「小型哺乳類」というふたつの生き物のメタファーや、テキストの中の「老婆」や「F君」のエピソードを取り込み、自らが感じる現代人の「国家意識」を書くに至った。また、他者からのコメントを取り込み、自分の作文を書き直している。ここには、「なかば他者のものであることばを自分のものとする（バフチン 1996:67）」「収奪」<sup>5)</sup>の内的な過程が表れているといえよう。「言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体」ではなく、「困難かつ複雑」な過程を通して、「他者から獲得して、自己のものとしなければならないもの（バフチン 同上）」なのである。

第3に、他者との対話を通してテキストそのものの読みも深めている。他者とのズレから再びテキストに戻ることになる。教室でこのように対話をしながらテキストを理解することについて、ポニーは、「はじめは顔がぼんやり見えるようだったけど、だんだんと鼻や目などもはっきり見えるようになってきた感じ。はじめは骨だけだったのが、肉がついてきた感じ」と述べている。ここでは、テキストを読み理解するということは、ことばの一つひとつを理解し、それを積み上げて全体が理解できるのではなく、ぼんやりしたテキストの世界が対話を通してだんだん形を現していくという経験だととらえられていることがわかる。この経験は学習者に読み方の変更を迫る<sup>6)</sup>。

### 3. 教室というコミュニティ—関係性と参加の観点から

協働で読むことを支えるコミュニティの中で、参加者間の関係性と参加とはどのような関わりがあるのだろうか。第2節にあげたような気づきや学びは、活動の場への参加があつて初めて成り立つものであろう。そこで、第3節では、教室という学習コミュニティにおいて、何がコミュニティへの参加を促すのかを、コミュニティにうまく参加できなかった事例（館岡 2008）を再分析し考察する<sup>7)</sup>。

### 3.1. 授業概要と「事件」の流れ

ボブは、テキストを協働で読む授業<sup>8)</sup>において、対話によるグループ活動への参加が最初の2回は積極的であったのに、その後うまく参加できなくなった(表1参照)。5回目にはグループから離れて着席し、ひとりでテキストを読むという「事件」が起きた。そこで次の授業前に教師(筆者)はボブにインタビューを実施した。6回目以降はまた積極的に参加するようになった。ボブは、学期全体の出席率が100%の学習者である。ボブの参加問題に関して、①問題はどのように生まれたか、②問題はどのように解決されたかを関係性と参加の点から検討する。使用したデータは、授業記録、実習生の観察記録、学習者の振り返りシート、ボブへのインタビュー(全3回)である。

表1 授業と事件の流れ<sup>9)</sup>

授業回	テキスト	ボブをめぐる協働による学習活動	授業外
1-2回目	キッチン①②	関係良好	
3-4回目	キッチン③④	関係悪化	
5回目	来訪者①	事件	
			インタビュー(昼休み) 7/4
6回目	来訪者②	参加・成功体験	
7-8回目	来訪者③④	参加・写真撮影	
			インタビュー(学期末) 7/21
			インタビュー(帰国前) 8/4



図1 ボブの離席事件

#### <関係良好→悪化>

協働で小説を読む授業の1回目で、ボブのグループはジス、ゼリンの3名でスタートした。1回目終了時の振り返りシートには、ボブ「うまくいった。話がおもしろかったから、みんな楽しめた」、ジス「うまくいった。全員よく参加してくれた」、ゼリン「うまくいった。意見が一致して話し合いが感じよくて楽しかった」と書いている。2回目にも、ボブ「うまくいった。みんなちゃんと予習してきた」、ゼリン「うまくいった。お互いの話に聞き合った」と記入している。ジスは未提出。

しかし、3回目にジスは「うまくいかなかった。ユニークな意見が多すぎて摩擦があった。自分の意見しか話さず他の人の意見を聞かないので困った」と記入し、授業後に「ボブは予習をしてこないことが多い。してきたときも意見がユニークすぎて、ついていけない。初めは一生懸命聞いていたけれど、自分の話ばかりして人の話を聞かない。そのうえ、自分が人には理解されないとたえず不満を述べる。ずっといっしょはつらい」と担当教師に話す。ボブは「話し合いが私には短すぎた」と書いている。4回目には、ボブは「うまくいかなかった。時間が短かったから」、ジスは「うまくいかなかった。あまり話をしなかった人がいたから」と記入している。この回では、参与観察していた実習生のSは「ボブは予習をしておらず、ジスさんがかわいそうだ」と観察記録に書いている。



## 館岡洋子／テキストを媒介とした学習コミュニティの生成

## ＜メンバーの編成替え→事件＞

ボブのグループの関係性が悪化していると判断し、教師は5回目の授業では、メンバーの編成替えをした。はじめてドンヒョンとボブが同じグループになった。5人で向き合って座っているのに、ボブだけ横向きに座り、半分話を聞き、半分は自分で予習してこなかった小説の読みをしている。ドンヒョンが「やってきていなくても、聞くだけ聞いたらどうですか。そうしたら、どういう話かわかるから、いいんじゃないですか」と声をかけた。それに対して、ボブは「どうせ聞いてもわからない」と返答。ドンヒョンは絶句してしまった。教師と相談の上、ボブは少し離れた席で自分ひとりて読む(図1参照)。「だから僕は小説は読みたくなかったんだ。でも、みんなが読みたいって言ったから反対できなかったんだ。僕はこの授業に出ないほうがいいんじゃないかいつも思っている……」とひとりごとを言う。ドンヒョンは、ボブの反応に、もうそれ以上助け舟を出すことはできないといった様子を見せる。

## ＜昼休みのインタビュー＞

担当教師(筆者)は、次の授業の前に昼休みにボブを呼んで、インタビューを行った。

## ＜参加→成功体験＞

第6回目には、ボブは積極的な参加態度でのぞみ、グループメンバーの総意により代表発表者に決まった。実習生Kの観察記録によると、ボブは十分予習してきており、発言も多く内容も深いものであったという。グループ内の雰囲気は良好で、活発なやりとりがあり、今回はメンバーがよかったと観察記録には書かれている。

## ＜参加→写真撮影＞

ボブは、前回に続いて今回も予習が十分な様子を見せた。話し合いも楽しそうで、授業後には板書を撮影して帰った。振り返りシートには「話し合いがおもしろかった」と記入している。

## 3.2. 「問題」はどのようにして生まれたか

ボブが授業に参加しないという「問題」はどのようにして生まれたのであろうか。インタビューによると、ボブは読むことに自信がない。

## ◆自信がない

- ① 焦って読むと僕は全然……だから読んでもなんかちょっとなんか、あちこちなんか分かってても全体分からない。私はなんか、みんなみたいに中身とか読むことができない。(略) 大体内容をまだ全文なんか消化してないから……していないから話し合いもできない。
- ② まあ、うまくいけないのは大体僕が原因だと思う、自分が。他の人はできるから、他の生徒はできるから。自分自身が、1回子どもの時になんか1回読めなくなって、読まなくなって、なんか他の読むのはちょっと遅くなったり、理解するのも遅くなった。
- ③ 普通は1クラス<sup>10)</sup>の人は、そんなにそういうものではないと思うので、(略) 私みたいな、なんか読書をあまりしないし(略) 本を読むことに対しては自信ない。(昼休みインタビュー (7/4))

うまく参加できない理由として、読むことの遅さと自分の考えがユニークであること、ドイツ語からの直訳の影響をあげている。また、伝える才能が必要であるとも認識している。

## ◆うまく参加できない理由

- ① 最近、参加もできない。(どうしてかという) 読むのすごく遅い。
- ② あと、考え方全然違うから、テキストに書いてある内容はちょっと皆と違う意味で分かるのは残念。その内容は違う。なんか僕はその内容分かった。まあ私にとってその内容の意味は、他の人が考えてる、

分かってくれた、分かった意味と違うんです。

- ③ 自分の考えたことを確認できた時は嬉しかったけど、大体、ちゃんと自分の考えたことを伝える才能がないと。なんか能力…… (略) なんかあくまでも考えを変えたくなかった時は……うん、その時は、ちょっとイライラしてきた。みんなが分かってくれないから。
- ④ (みんながわからないのは) 私の考え方が分かりづらいから。(略) (私は) 考え過ぎる。なんか向こうからちょっと分かってくれる時はなんかできる、話はお互い分かることだから。
- ⑤ えーと、私はドイツ語を直訳しない時 (みんなはわかる)。私のドイツ語の文章も、ドイツ語の調子も長すぎる。その文章を直訳すると (みんながわからない)。 (昼休みインタビュー (7/4))

ジスから「考えがユニークすぎてついていけない」といわれたボブであるが、ボブ自身自らの異質性を意識しているようだ。読むのが遅い、また、考え方が違うせいで、参加ができないと語っている。ボブは、ここではメンバーと対話によって関係性を構築することができず、やる気をなくし予習をしなくなり、その結果、さらに参加がうまくいかない、発言もしない、という悪循環を引き起こし、最後はグループの席から別席に移動するという「事件」にいたった。

この問題はボブが作りだしたもののように見える。教師はボブによる「被害者」をこれ以上増やしたくないという気持ちがあったし、周囲の者も「ジスさんがかわいそうだ」と捉えていた。しかし、関係論的な立場に立てば、「問題」は当事者ひとりの問題であるというよりも、当事者がもっているものと周囲との関係に生じる。LD の子どもに対して支援的な仲間がいれば LD であるという現象は問題とならない (McDermott, R. & Varenne, H. 1997, 刑部 1998, 本山 2004 ほか)。「問題」が可視化されるような状況は、ボブそのものというよりも、ボブと周囲との間に生まれたといえる。「参加」という捉え方は、すでに決まった活動があり、そこに参加したり、しなかったりするという印象を与える。しかし、参加する、しないはボブの側だけの問題ではなく、相互作用の中で作られていくものであろう。

### 3.3. 「問題」はどのようにして解消？ されていったか

問題が問題でなくなったのは、まずほかの学生から参加を促されたことがあげられる。ボブ自身もインタビューでドンヒョンのことを「親切な人だと思った」と言っている。自己の異質性を意識していたボブにとっては「存在が認められた」ということができるだろう。存在が認められるということは、そのグループの一員として認められ、参加を促されていることになる。

また、担当の教員に対してインタビューによって自分を語るという機会も奏功していたと思われる。インタビューでは、ボブは過去と現在を往還し、自分の経験 (事件) を意味づけ解釈することとなった。帰国まで残り時間があまりないことも意識されたようである。これは、大きなビジョンの中で、現在の自分を位置づける行為であったといえよう。インタビュー自体も、ボブと教師の対話という相互行為によって意味づける行為が共構築されていった。

第 6 回目には、予習をして臨むことにより、積極的に活動に参加することができ、グループ内では認められ、グループの代表として発表することになった。これはグループの総意によるという。実習生 K は観察記録で「今回はボブがかなり読み込んでいたので、話し合いの内容も深いものとなっていた。メンバー全員が活発に意見交換をしていた。グループ内の雰囲気はかなり良かった。」「見たところではメンバーは推理小説が好きなのでもあり、また特にドンヒョンとボブは読みなれている感があった。」「今回はメンバーがよかったように見受けられた。」と書いている。ボブ自身、数日前のインタビューでは読むことの自信のなさを訴えたばかりなのに、ここでは「読みなれ

## 館岡洋子／テキストを媒介とした学習コミュニティの生成

ている」とまで評価されているのである。予習して活動に積極的に参加する態度は、「事件」に至るまでの態度と大きく変化している。第6回目の成功体験から第7回目も積極的に参加し、好循環を生んでいる。

ボブは参加態度を変えたことについて、授業終了時および帰国直前のインタビューで、以下のよう述べている。

## ◆キッチンの時と来訪者として参加のしかたが異なることについて

準備の問題。今は寝ていない。睡眠時間は3時間。しょうがないなーって思って、寝るのをあきらめて準備している。キッチンするとき、準備しないことが続いたら、授業中もわからなくなって時間が無駄だとわかった。これじゃ、だめだって思って、変えなきゃと思ってた。小説も変わったし。よく準備したら参加できるとわかった。

<メンバーの問題もあるか> いや、準備の問題。もうすぐ帰国するから、時間がない。自分あんまり参加していないんじゃないかって思った。このまま帰っちゃだめだって焦ってきた。すごく焦ってきた。もうやるしかない。  
(コース終了直後のインタビュー (7/21))

## ◆なぜ急に予習してよく参加するようになったのか

もうすぐ帰るから。自分は振り返ってみると、学部の勉強はともかくとして、別科の勉強はあまりまじめにやっていないな、もうすぐ帰るのにこれじゃだめだなと思ったから。(略) 準備したら勉強になるってことがわかった。よく準備したあと授業に来たら、勉強になったから、次も準備した。

(帰国直前のインタビュー (8/4))

## 3.4. 他者との関係性と自らの自律性との間に生まれる参加と可変的な能力

協働による学習活動への参加は、教室における他者との関係性に大きく影響を受ける。活動に参加する／しないは、個人のみの問題ではなく、周囲との相互作用の問題だといってもよいだろう。コミュニティ内における自己の価値を認識できるかどうか、他者から存在が承認されているかといった関係性と参加は大きく関わっている。

それと同時に重要なのが、「自己の位置づけ」であろう。なぜ日本語を学ぶのか、現在の自分の学習状態はどうか、目標は達成できたのか、帰国までどれくらいあるのかなど、現在の自分の状況を位置づけることは、これから自分の学習をどうしていくのかといった自律性につながる。

参加する／しないという態度は、教室における他者との関係性と自身の自律性との間に生まれる現象であるとはいえないか。つまり、関係性も良好であり、自律性が発揮されているとき、参加は最大となる。そして、関係性も自律性も変化するのである。関係性についていえば、前半ではボブといっしょだと「かわいそうだ」と言われたのに、最後には「メンバーがよかった」と言われる。また、自律性については、予習しなかったボブは、最後には自ら十分な予習をして授業にのぞむようになった。このような、関係性の変化、自律性の変化の中で、その間に生まれる参加という現象自体も変化する。

さらに興味深いのは、ボブの「読む力」も変化するということである。読解力が高い、低いというように、私たちは通常「読む力」というものをある時点での個人の一定の能力だととらえる傾向がある。しかし、環境によってその評価は変わるのである。ボブ自身は、「事件」直後のインタビューによれば、自らの読む力に全く自信をもっておらず、ほかの学生に比べて読む力が劣っていると述べている。また、始めのグループでは、ほかの学生から、読みがユニークすぎてついていけないと言われている。しかし、後半の実習生 K の観察では「読み込んでいたので話し合いの内容

が深い」「読みなれているように見える」とまで言われている。最後にはグループの代表発表者にも選ばれる。教室という場にいる学習者一人ひとりの「読む力」の発現は、固定的、安定的なものではない。これは、「ことばの力」が状況に依存したものであり、関係性や自律性、そしてそれによって変化する参加する／しないといった態度と大きくかかわっていることを示唆している。

#### 4. 「日本語の教室」という学習コミュニティにおける学び

構成員一人ひとりがこのようにして参加している教室というコミュニティは、どのような場で、そこではどのような日本語の学びが生起しているのだろうか。本稿のテーマである「あえて教室ですべき日本語の学びとは何か」という問いに戻ろう。

教室という場におけるクラスメイトは、たまたまその授業を履修することになったためにクラスの仲間なのであって、始めはコミュニティは成立していない。しかし、学習者たちは、自らが参加することによって学習コミュニティを生成し、同時にそのコミュニティにおいて学びを得ている。教室で他者と読むということは、テキストをめぐってことばを使い自己を表現したり、他者を理解したりするという実践であり、同時に、その実践を通して、他者と関係性を築くという体験でもある。つまり、教室でことばを学ぶということは、他者との関わりの中で行われる社会的な実践なのである。ことばを学ぶということは、効率よくパーツを頭に入れ、それを組み立てるという行為ではなく、自分の声を他者に伝え、他者の声を聞き、そのやりとりの中で互いにとっての妥当な意味を生成する過程であり、それは取りも直さず相手との関係性をつくっていく行為である。

ことばの教室における関係性の生成と学びへの参加の観点は重要でありながら、今までこうした視点でことばの教室を十分検討してこなかったのではないだろうか。Norton (2000: 132) は、言語学習とアイデンティティとの関係を論じる中で、「第二言語の学習とは、学習者が熱心にならば獲得できるスキルというわけではなく、むしろ、今まで SLA の分野で看過してきた学習者のアイデンティティにかかわる複雑な社会的実践である」と述べる。ことばの教室というコミュニティにおいても、その実践はアイデンティティに関わる社会的な営みであろう。ボブの事例に見たように、ボブの「読む力」の発現は状況によって変化し、教室でのボブの学びも状況の中に埋め込まれていた。ボニーやイエニ、キティの学びもコミュニティにおける対話にあった。「教室で読む」という授業はさまざまな形で実現されるが、テキストを読み、考え、他者の話を聞き、さらに考え、そして自分の考えを表現しようとする学習者自身の実践によってこそ、読むことを通して学ぶことができるのではないか。教室に座った学習者たちが、テキストの中のことばを覚え、内容理解に関する設問に答えていく活動の中では、このような学びは生まれまいであろう。

「教室中心主義からの解放」を謳う中で、教室に残るものは何か。それは、複数の学習者が同じ時間帯に日本語を学ぶという目的のもとにひとつの教室に集まって学ぶことによる社会性ではないか。ことばの教室だからといって、言語の知識を獲得するだけではない。対象（本稿で取りあげた授業ではテキスト）の世界を理解し味わい、他者のことを理解し、自己を理解すること、そのためにことばを使う実践を体験し振り返ること—これらを実現する場としての「日本語の教室」なのではないか。学び手たちが教室という場に参加し、自ら場を作り、他者との意味交渉としての対話を通して学びを創造する場としてこそ、教室はあるべきではないだろうか。

## 注

- 1) 「専有 (appropriation)」とは、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程 (ワーチ 2002: 59)」をあらわす概念。ワーチは、「専有」を文化的道具を円滑に使用するための方法を知る過程である「習得 (mastery)」と区別している。
- 2) 「さまよえる老婆」の本文は、徐京植『分断を生きる—「在日」を超えて』(1997年刊)によった。
- 3) 本稿に登場する学習者は、全て仮名である。
- 4) 「振り返りシート」とは、毎回、授業の最後に授業を振り返って学習者たちが記入し、提出するもので、教師が作成した。
- 5) ここでの「収奪 (appropriation)」は、ワーチ (2002) では「専有」と訳されている。
- 6) 過去の履修者クレアによると、この授業を通して自身のテキストの読み方が変わったという。「前はテキスト全体の意味というよりも一つひとつのことばの意味が気になり、そのたびに辞書を引き確認しないと読めなかった。しかし、だんだんテキストのメッセージは何か、それに対して自分はどう考えるかと考えながら読み、もっと頭を使うようになった。」という (2010 春学期履修者アンケートより)。
- 7) 館岡 (2008) は、同じエピソードを「協働的な学びにおける互惠性」の観点から検討している。
- 8) 本実践は、某私立大学で小説を協働で読んだ実践である。参加できなかった学生について検討するために、この事例を取りあげる。
- 9) 受講者は9名で、毎回、3名～4名を1グループとして対話による読解活動を行った。1学期間の協働による読解授業の中で、前半5回は評論文、後半9回は小説をテキストとした (うち1回は小説に関するスピーチにあてたため、小説読解は8回)。
- 10) 1クラスとは、日本語レベルが最も上のクラスである。

## 参考文献

- 館岡洋子 (2008) 「協働的な学びにおける互惠性—学習環境のデザインと参加の観点から—」『早稲田大学日本語教育学会 2008 年春季大会 講演会・研究発表会資料集』(2008年3月29日) 1-4.
- 館岡洋子 (2011) 「協働による学びがはぐくむことばの力—教室で読むということをめぐる—」『早稲田日本語教育学』9号, 41-49.
- 西林克彦 (2005) 『わかったつもり—読解力がつかない本当の原因』光文社新書.
- 刑部育子 (1998) 「「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析」『発達心理学研究』9, 1-11.
- バフチン, M. M. 伊東一郎 (訳) (1996) 『小説の言葉』平凡社.
- バフチン, M. M. 伊東一郎・佐々木寛 (訳) (1999) 「行為の哲学に寄せて」『ミハイル・バフチン 全著作集』第1巻, 水声社, 17-86.
- 本山方子 (2004) 「小学3年生の発表活動における発表者の自立過程—「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に」『質的心理学研究』第3号, No. 3, 49-75.
- ワーチ, J. V. (2002) 『行為としての心』佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美訳 北大路書房.

- McDermott, R., and Varenne, H. (1998) Adam, Adam, Adam, and Adam: The cultural construction of a learning disabilities. In Varenne, H., & McDermott, R. (Ed.) *Successful Failure: The school America builds*. 25-44. Oxford, N.J.:Westview Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education.