

# 学習者と作る対話の教室と教師の役割

—— 2004 年春学期・日本語 3B クラスの実践から ——

塩 谷 奈 緒 子

キーワード

対話・コミュニケーション能力・教師の役割・環境作り・教室文化

## 1. はじめに

昨今の日本語教育界では、学習者のコミュニケーション能力育成を目指し、学習者の相互行為を重視した活動が数多く行われている。しかし、日本語教育の場において、相互行為の質的側面が問題とされることは少なく、また、教室活動における学習者の相互行為に教師が如何に関与するかを具体的に論じた論考もまだ少ない<sup>1)</sup>。

そこで、本研究では、相互行為を、他者との間で意味と言葉を作り出し、作り直し、作り続けて行く即興的で関係的な「対話的相互行為（以下、対話と呼ぶ）」として捉え、「対話環境作り」としての教師の役割について考える。そして、対話の活動として組織された日本語教室活動の分析を通して、学習者と作る対話の教室とは如何なるものか、また、そこでの教師の役割とは如何なるものかを考察する。

---

1) 西口（2001）、細川他（2003）では、学習者との相互行為の中で教師によって行われる足場掛けの様子が示されているが、これらは個人授業であり、教室活動として組織されたものではない。

## 2. 対話の活動と活動における教師の役割

始めに、「対話」とは如何なるものか。そして、対話の活動において、教師が如何なる役割を果たし得るかについて検討する。

まず、佐藤学（1995）は、教室での会話は、『『教師の発問・生徒の解答・教師の評価』の三つの要素で自己完結する人為的単位の連続が支配しており、一般的な対話的会話にみられる二項的で発展的で即興的な性格は剥奪されている」と述べる。また、佐藤は、その逆に、「どんなに活発に意見が交換される教室においても、その言語はモノローグの言語に支配されており、ダイアローグの言語で結ばれたディスコース・コミュニティ（＝探求の共同体）を構築するものとはなっていない」と主張する（1995：80）。

佐藤は、そうした「教室言語のモノローグとしての性格」を変革するための手段として、「意味の構成＝語り＝関係の編み直し」として展開される「対話的实践」の有効性を訴える（1995：72）。そして、そのような活動における教師の役割を、「教室の環境を活動的で協同的な学びの場へとデザインし、教育内容としての意味と魅力を備えた学びの経験をデザインし、活動的で自立的で協同的な対話的实践を教室において促進」すること、学習者の「探究活動と対話活動に介入する」ことであると述べている（1995：86）。

また、佐藤公治（1996）も、「お互いが共振」しながら「意味を再編成し、創出する機能」を持つ「対話的コミュニケーション」の重要性を説いている（1996：108）。その際、佐藤は、対話の教室における教師の役割を「相互行為の創発性と協応構造」という観点から考察し<sup>2)</sup>、「話し合い

---

2) 佐藤は、教室における相互作用的活動を「システム」とみなし、それを、「相互作用の構成メンバーや構成要素どうしの偶然のぶつかりあいから新しい相互作用の展開が始まっていくという一種の自由な動きと、相互作用に秩序を与えて一定の方向性と必然性を与えていくという、2つの相反するベクトルとのあいだのきわめて動的な過程として捉えていかなければならない」（1996：235）と主張している。

と協同的学びに価値をおく教室文化」作りや「学習者相互の対話＝社会的相互作用過程の組織化と合意形成に向けての調整活動」に従事する教師の役割について論じている（1996：86）。

更に、佐伯（1996，2004）は、「予定していたシナリオ通りにしゃべるのは、『スピーク』としての授業かもしれないが、『トーク』としての授業になっていない」（2004：233）と主張する。そして、彼は、「情報源」が「学級生の側」にある状況下で、学習者が「臨機応変、当意即妙の応答」を展開していけるようになることの大切さを訴え、「学級生が『語る』のを支援するために日本語を教える」教師（1996：15 - 18，36），そして、「本気で伝えたいことがちゃんと伝わるかどうかの真剣勝負」，学習者の『語り』を形づくっているのは、学級全体（1996：18）となるような「文化的実践の場」としての日本語教室のあり方を提言している<sup>3)</sup>。

このような考え方は茂呂（2004）の中にも見られ、そこでは、更に、教室における「動的な教師と受動的な生徒というエコノミー」を「配置替え」し、学習者を「教師の質問に答えられるという受動的な位置から開放すること」の重要性が説かれている。そして、茂呂は、「子供への応答の結果」，あるいは、「やりとりの連鎖の中に位置づいているもの」として発生する、「子ども中心主義，学習者中心主義」でもなく，また，「教師の教え込み中心」でもない，「対話的な方向」にある教師の支援について言及している。

これらの先行研究からは，以下のような対話の定義や教師の役割が浮か

---

3) 佐伯のこの考えの背景には、レイブとウエンガー（1993）の正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation: LPP）が存在している。LPP論では、「教える」という行為が必ずしも不可欠な要因とされていないため、佐伯のこの言説はLPP論と矛盾しているようにもとれる。しかし、LPP論における教師の役割については、高木（1993）でも言及されており、そこでは、「教える」という行為を「それ自体、コミュニティーの活動に埋めこまれたもの」として捉え、それを「理論の暗黙の前提ではなく、むしろ探求の主題として取り扱う」、LPP論における教師の役割の可能性が論じられている。

び上がってくる。まず、「対話」とは、学習者が自分の考えと言葉の情報源、発信源となり、学習者が他者との間で意味や言葉を関係的に作り出し、作り直し、作り続けていく相互行為であるということ。そして、「対話の活動における教師の役割」とは、以上に定義した対話が起ころう、クラスの対話環境作りを行うこと—つまり、①対話の活動をデザインし、②クラスにおいて、対話や協働的学びが価値あるものとして尊重される対話文化（教室文化<sup>4)</sup>）を作り、そして、③学習者間で対話が紡ぎ出されていくよう、対話支援（対話の促進、調整）を行うこと—である。

それでは、以上のように対話を捉え、学習者の対話能力の育成を目指して日本語教室活動を行った場合、学習者は如何なる相互行為を展開し、教師は如何なる役割を果たし得るのだろうか。

本研究では、前掲の教師の役割のうち、特に、実際のクラス活動における教師の役割（役割②「クラスの対話文化作り」、及び、役割③「クラスの対話支援」）に焦点をあて、対話の活動として行われる日本語教室活動の分析、考察を試みる。

### 3. 分析対象と分析方法

#### 3-1 分析対象

分析対象としたのは、早稲田大学別科日本語専修課程、2004年度・春学期・日本語3B（活動型）クラスである。この活動は、コースコーディネーターの細川英雄が設計した総合活動型日本語教育活動の枠組をもとに、3名の担当者によって運営、実施された。全授業（1.5時間授業×9コマ/週）のうち、筆者が週7コマ（学習者のレポート検討授業）を担当し、残り2コマ（学習者のレポート検討授業に対するメタ的振り返り授業）

---

4) ここでは、松下（2001）、コール（2002）、香川、茂呂（2003）等を踏まえ、教室文化を「様々なアーティファクト（人工物）配置のもと、教室メンバーによって創出される相互行為過程、及び、それらを介して生成、共有される可変的な態度・行為様式・価値観」として考える。

を2人の教師が1コマずつ担当した。

クラスは、初級後半～中級レベルの学習者5名<sup>5)</sup>(韓国3, ドイツ1, ベトナム1:以下, A～Eと表記), 学習者のレポート執筆活動を支援する「サポーター」と呼ばれる大学院生(曜日別で毎授業1名参加:以下, S), 及び, ボランティアの学部生や訪問者(週2回, 1～2名参加:以下, V), そして, 教師1名(以下, T)によって構成された。

### 3-2 活動の枠組み

本活動は, 学習者の対話能力(「他者との協働的相互行為を自ら活性化させる能力(細川 2002)」)育成を狙いとしてデザインされている<sup>6)</sup>。

本クラスでは, 既存の教科書は使用されず, そのかわり, 学習者が自らテーマを一つ選び, テーマと自分との関係性をレポート(「1. 動機, 2. 対話, 3. 結論」の3部構成)に記し, そのレポートをめぐって, クラス内外で対話が行なわれる。

レポートのテーマは, 「自分にとって魅力的な人(なぜその人は自分にとって魅力的なのか)」, もしくは, 「自分が興味のあるもの(なぜ自分はそれに対して興味があるのか)」で, 学習者が個々にそれぞれにとっての魅力的な人/ものを選んだ。そして, 学習者は, なぜその人/ものに魅力を感じるのか/興味があるのかを考え(1. 動機), 自分が魅力的な人として選んだ本人/自分がテーマに選んだものに興味を持っている人とクラス外で複数回対話し, 自分の動機部分での考えを再検討し(2. 対話), 動機から対話に至る自分の考えの変遷を振り返りつつ, テーマについての最終的

---

5) 9週目に学習者Eが個人都合により帰国し, 最終的に学習者は4名となった。

6) クラスは, 学習者間の対話が発生しやすくなるよう, 換言すれば, 学習者間の対話の発生を妨げる要素が可能な限り少なくなるよう, デザインされている。本稿では, 紙幅の都合上, クラス設計詳細については論じないが(詳細については, 細川(2002)を参照のこと), このようなクラス設計は教師によるクラス環境作りの一環であり, 前掲の教師の役割①「対話の活動のデザイン」にあたる。

な考えを打ち立てる（3. 結論）。

このようにして、学習者が考え、書き直したレポートは、その都度クラスで公開、検討され、クラスはレポートをめぐる行なわれる対話によって作られていく。このクラスで、学習者は、以上のような自他との対話と推敲を重ね、1学期間で16,000字前後のレポートを完成させた<sup>7)</sup>。

最後に、完成された学習者のレポートは、①オリジナリティ、②他者からの議論の受容、③論理性の3点から、学習者間で行われる「相互自己評価」によって評価された。

### 3-3 分析の視点と方法

分析にあたっては、まず、筆者が担当した学習者のレポート検討授業の音声記録（70コマ）を筆者が文字化した。

そして、クラスで展開される対話活動と、その中における教師の役割を、「対話環境作り—クラスの対話文化作り、クラスにおける対話支援」という観点から時系列的、質的に分析した。

## 4. 分析結果と考察

分析からは、まず、「対話文化作り（学習者を対話主体として自立させ、同時に、そうした対話主体同士をクラスで互助的、互恵的に関わらせていく）」、及び、「対話支援（学習者間で発生する問いかけと応答を交わらせ、学習者間のやりとりに意味を生じさせ、クラスのコンテキストを学習者が作り出していけるよう支援する）」としての対話環境作りが教室活動全般においてなされていることが確認された。

また、今回の分析からは、活動の進行と共に、教室活動における対話構造が変化していくこと、そして、そうした参加者構造の変化に伴い、教室

---

7) 今回のクラスでは、一番多い学習者で17回（学習者B）、一番少ない学習者で13回（学習者E）レポートを書き直した。

における対話環境作りの質や分布も変化し、活動における教師の役割も変化することが明らかになった。具体的には、次の三つの段階性が抽出された。

1. 段階1：クラス開始直後に出現する，教師が学習者間の対話を起こす段階（4-1）
2. 段階2：段階1を受けて発生する，教師が学習者間の対話を成立させる段階（4-2）
3. 段階3：段階1，段階2での教師の役割が学習者に連鎖することによって現れる，教師と学習者が対話のクラスを共に作っていく段階（4-3）

分析からは，これらの段階が段階1から段階3へと重なり合いながら推移していく中で，対話のクラスが教師と学習者によって重層的に作り出されていくことがわかった。

以下，以上に挙げた段階性と各段階に現れる特徴的な対話の相を，具体的な教室活動データを提示しながら考察していくことにする。

#### 4-1 段階1：学習者—教師間の対話から，学習者の対話を発生させる

対話のクラスは，謂わば，クラス成員間の問いと応答の連鎖によって作り出されていくクラスである。しかし，そのような対話の連鎖は，はじめから自然発生的に起こるものではない。

よって，教師は，授業開始後，学習者との直接的な対話を通して学習者に対話の仕方の質的モデルを示し，その過程で対話が滞るようなことがあれば学習者との対話に根ざした支援を行い【図1：4-1-1】，また，クラス全体への問いかけやターン調整を介し，クラスで奨励される対話姿勢を学習者に示す働きかけを行っていく【図2：4-1-2】。

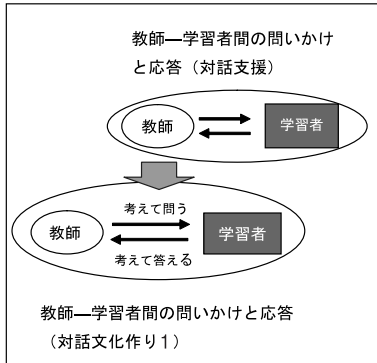


図 1

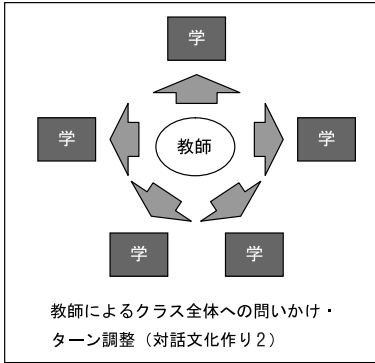


図 2

#### 4-1-1 対話文化作り1（クラスにおける対話の仕方の質的モデルの提示）と対話支援

まず、事例1は、教師と学習者Eとの間で行われている対話の断片である。

ここで、Eのレポートのテーマは「ホームステイ先のお母さんの魅力」であるため、教師は、Eに対して、なぜその母親が魅力的であるのかを問いかけていく(1)。Eは、教師に問われることによって、自分にとっての母親の意味を探し始め、それを自分の言葉で表現していく(2)。教師はその応答を受け、更に、母親の意味をEに問いかけ(3)、Eからまた新たな考えと言葉を引き出していく(4, 6)。

そして、このような教師による問いかけと学習者による応答の過程で、学習者が自分の考えをうまく言い表せないような場合には(4)、教師は学習者の考えに言葉をのせる対話支援（表現支援）を行っている(5, 8)。

#### 事例1 <学習者Eのレポート（ホームステイ先のお母さんの魅力）検討：教師—学習者E間の対話>

**T**：Eさんがお母さんを好きな理由は、日本のいろんなことを教えてくれるからですか？(1) ←教師の「問いかけ」

**E**：ええと、彼女は、多分、普通のお母さんとちょっと違うだと思いますから。



(略) (2) ←学習者の「**応答**」

**T**：お母さんが普通の日本人と違うってさっき言いましたけど、どう違うんですか？ (3) ←教師の「**問いかけ**」

**E**：(略) 自分の会社の仕事を一生懸命しながら、子供を世話になり、なり、なりながら… (4) ←学習者の「**応答 (停滞)**」

**T**：世話をする？お母さんは子供の世話をする？ (5) ←教師の「**表現支援・確認**」

**E**：子供達と私の世話をしながら、いろんなことを研究して、どんな点が違うか。ベトナム人じゃなくて、他の外国人も研究しました。だから、すごく普通の日本人のお母さんとちょっと違うかもしれない。 (6) ←学習者の「**応答**」

**T**：じゃあ、Eさんは、どこが普通のお母さんと違うか、どこが普通の日本人と違うか、書けば良いですね。 (7) ←教師の「**フィードバック**」

(**T**が「世話をする・世話になる」を板書。クラス全体で意味と使い方を確認) (8)  
←教師の「**表現支援**」 (4/13)<sup>8)</sup>

同様に、事例2でも、教師は学習者Aになぜ韓日大衆文化交流に興味があるのかを問いかけ (1, 3, 5, 7, 9), 教師—学習者間の問いと応答から学習者の考えと言葉を引き出していく (2, 4, 6, 8, 10)。

そして、Aが使った言葉を他の学習者が理解していないような場合には (11), 教師はその言葉のクラスでの共有化を図っている (13)。こうして、このクラスでは、お互いの考えをやりとりする過程において、表現の学習も進んでいく。

## 事例2 <学習者Aのレポート (韓日大衆文化への興味) 検討：教師—学習者A間の対話>

**T**：Aさんは何でそんなに韓国と日本の交流に興味があるんですか？ (1) ←教師の「**問いかけ**」

**A**：もちろん、私が日本語を勉強しているから。そして、日本と同じですけど、就職のためには、ほとんど外国を勉強していますよ。(略)でも、ただ日本語を勉強するのは就職のためではないで、勉強して、そして話して、それが…

8) データ中の (かっこ) 内の数字は、授業の日付を表す。

うん… (韓国語で何か言う) (2) ←学習者 A の 応答 (停滞)

T : 勉強? ボランティア? 何て言ったの? 今. (3) ←教師の 問いかけ

A : それが勉強する理由. (4) ←学習者 A の 応答

T : 何が? 大切なところが… (笑). (5) ←教師の 問いかけ

A : 就職するための勉強じゃないで, 日本語を使ってそんな仕事をしたいこと. (6)  
←学習者 A の 応答

T : どんな仕事? (7) ←教師の 問いかけ

A : ひとつは公務員ですけど, 韓国観光こうしという団体があります. (略) 観光  
の中で一番人気がある公務員の団体. (8) ←学習者 A の 応答

T : 観光に関する国の機関なの? (9) ←教師の 問いかけ (停滞)

A : はい. (10) ←学習者 A の 応答

C : 「こうし」は何ですか? (11) ←学習者 C の 問いかけ (停滞)

A : 公社? 公社. 公社. でも, 入社するのがとっても難しいです. その分野で, 日  
本語の分野で支援して, 日本と韓国の観光に関する仕事がしたいので, 今, 日  
本語を勉強しています. (12) ←学習者 A の 応答

(T が「公社」を板書し, クラス全体で「公社」の意味や使い方に関する話し合い)  
(13) ←教師の 表現支援 (4/15)

---

以上, 二つの事例では, 教師がレポートの「書き手」である学習者に直接  
問いかけ, 問われた学習者は自分の考えを再構成し, それをまた新たな  
言葉で表現していた。

一方, 次の事例 3 では, 教師はレポートの「読み手」である学習者 E に  
対して問いかけを行っている (1)。しかし, 学習者から得られた感想が非  
常に抽象的であったため (2), 教師は重ねて E に問いかけ, 自分の意見  
をきちんと言語化するよう E に求めている (3)。そして, E からより具  
体的なコメント (4) が得られた際には, E (とクラス全体) に向けて肯定  
的なフィードバック (5) を行っている。

事例 3 <学習者 B のレポート (ホームステイ先のお母さんの魅力) 検討: 教師  
—学習者 E 間の対話>

---

T : (B のレポートについて) E さんはどうですか? 感想. (1) ←教師の 問いかけ

・ターンの調整

E : このレポートは良いだと思います。(2) ←学習者の「応答」

T : 何が? 何が良いですか? (3) ←教師の「問いかけ」

E : 例もありますし。私は読むと何が表るかよく分かりました。(4) ←学習者の「応答」

T : みんなから聞かれたことを具体的に書いているので、大分わかり易くなりましたね。(5) ←教師の「肯定的フィードバック」 (4/19)

---

以上、4-1-1では、教室のあらゆる方向（書き手と読み手）に向けて直接的な問いかけを行い、自分の考えをクラスできちんと表明するよう学習者に求めていく教師の姿を示した。

ここでは、まず、教師自身が自立的な対話主体として、学習者個々の問題について真剣に考え、問い、応答することによって、学習者にも自他の問題について主体的に考え、問い、答えることを促している。つまり、ここで教師が行っていることは、学習者によって再生産されるべき考えや言葉等の物理的な規範の提示ではなく、「クラスで自分なりによく考え、クラスで自分の考えを言語化し、表現する」という、このクラスで価値が置かれる思考や対話の質を提示していると言えよう<sup>9)</sup>。

#### 4-1-2 対話文化作り2（クラスにおける学習者の対話姿勢の育成）と対話支援

続いて、段階1で意識的に行われるもう一つの対話環境作りについて考察する。

---

9) ワーチ (2002) はパリンサーとブラウン (1984) の「相互教授」の例を引き、そこでの目標（「生徒がテキストについて他の人に質問を出していく積極的な役割を取れるようになること」(2002 : 139)）に注目し、「相互教授に参加したとき、生徒には適切な質問をしていくことや、何が適切な反応かを理解し、判断していく視点から話すことが求められてくる」のであり、クラスにおいて適切な質問ができるようになると、その学習者はクラス内の「対話的交換の中に引き込まれて」いくと述べている (2002 : 146)。

まず、事例4で、教師はターンの調整を行いつつ、このクラスでは、お互いの問題についてよく考え、質問し合うことにより、お互いの考えや言葉をより良くしていくということ、そして、このクラスではお互いの問題の指摘に止まらず、問題の解決に向けて対話を行っていくことが大切であることを伝えている。

#### 事例4 <教師からクラス全体への問いかけ、ターン調整>

- 
- ・ Dさんのレポートはどうすればもっと良くなりますか？←教師の クラス全体への問いかけ (4/15)
- ・ Bさん、さっき、「(質問が)いくつありますか」って言ってたけど、他にどうですか？みんなでこうやって良くしていけばいいんですから、どんどん質問して下さい(笑)。←教師の ターンの調整 (4/16)
- ・ アドバイスはありますか？もっと良くするように。←教師の クラス全体への問いかけ (4/19)
- 

また、事例5で、教師は、学習者がクラスメンバーからももらった意見をどのように受け入れてレポートを書き直したかを問い(1)、学習者が他者の意見を考慮して自分の考えや言葉を再構築することを促している。

#### 事例5 <教師による、他者からの意見を受容することの促し>

- 
- T：(Bのレポート検討時に) みんなの意見をもらって、どこをどう書き換えたか、まず説明して下さい。(1) ←教師の ターンの調整
- B：太字はみなさんのアドバイスを、考えを入りました。私は少し「希望の星」について話しました。「希望の星」は何ですか？私の意見を説明しました。その後、Cさんは「例を書く」と言いました。私は自分の経験を書き加えました。そして、その後、私は障害者に関する関心について説明しました。(2) ←学習者の 応答 (4/19)
- 

そして、下の事例6と7でも、教師はターン調整時を利用しつつ、学習者が自分の考えや言葉に責任を持って、学習者間で対話を行うよう働きかけたり(6(2))、このクラスでは教師が全ての問題を解決するのではなく、学習者間で解決できる問題は学習者間で解決していくことが求められるこ

とを学習者に伝えている (7 (2))。

#### 事例6 <教師によるターン調整>

A : (E のレポート検討時に) 先生。(1)

T : はい。ああ、私に聞かないで E さんに質問して下さい。E さんのレポートだから。(2) ←教師の ターンの調整 (4/15)

#### 事例7 <教師によるターン調整>

B : (C のレポート検討時に) 私は単語の質問があります。第2段落の最初の文、漢字は違いますか? (1)

T : よく気がつきましたね。B さん、どうやって書くかわかる? C さんに教えてあげて下さい。(B が「関心」と板書) はい。「感心」ではなく) この「関心」ですね。(略) B さん、このクラスの漢字の先生だね (笑)。← (2) 教師の ターンの調整と学習者に対する肯定的フィードバック (4/16)

以上、4-1-2 で、教師は、学習者が時々の状況の中で時々の問題についてよく考え、自由に、しかし責任を持って表現活動を行うよう、対話主体としての学習者の自立を促す一方、そのような自立的な表現主体としての学習者が他者と協働的、互助的に関わっていくよう、学習者の対話姿勢作りを行っている。

このように、クラス開始直後には、教師—学習者間の対話を通して、クラス内対話の質的方向性が意識的に提示されたり (4-1-1)、クラス全体への呼びかけやターン調整を通して、学習者の対話姿勢作り (4-1-2) が積極的に行われる。

以上のような教師による対話環境作りを土壌とし、やがてクラスでは、自他の問題に関して自分なりに考え、自分の疑問や意見を言葉にしたり、他者から問われたことに対してより具体的に応答する学習者の姿が見られるようになってくる。具体例は次節で示したい。

#### 4-2 段階2：学習者—学習者間で発生する、断片的な問いと応答を交わらせる

段階2は、段階1での教師—学習者間の対話を通じた環境作りが教室内に波及し始め、学習者—学習者間に対話発生の兆しが見えてくる段階である。

しかし、この段階で学習者から発せられる意見述べや問いかけや応答は、まだ断片的であり、学習者間の対話は成立、継続せずに、やりとり半ばで消滅してしまうことも多い。

従って、そうした場合、教師は学習者間に入り、学習者の考えや言葉を拾い上げ、学習者同士の考えと言葉を結びつけ、学習者間の考え、言葉、関係作りを支援していく【図3】。

以下、学習者間で発生する断片的な意見述べや、問いかけ、応答、そして、その過程で教師によって行われる環境作り（対話支援）について考察していく。

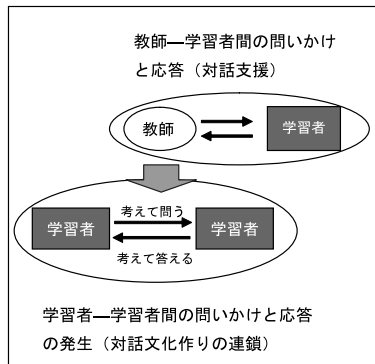


図3

まず、最初の事例8では、ホームステイ先の母親Kがなぜ魅力的か、というテーマでレポートを書いている学習者Bに対し、学習者Aが改善案を含む自分の意見を述べている（1, 3）。しかし、Bにコメントする過程

で、Aが自身で使用した言葉の確認を行ったり (3)、Aのコメントに対してBが軽い抵抗を示したりするため (2, 6)、教師は二人の間に入って表現支援を行ったり (4)、Aの発話を繰り返してAの意見を確認し (7)、BにAのアドバイスを受け入れて問題を再考するよう促している。

事例8 <学習者Bのレポート(ホームステイ先のお母さんの魅力) 検討: 学習者A-B間の対話への対話支援>

A: 「Kさんは差別のない人、親切な人」と書いてありますが、どうしてこの人が親切な人かはよくわかりません。そして、差別について、もっと具体的な例えを書いたら私達はわかると思います。(1) ←学習者Aの意見述べ

B: 何? どうしてKさんが親切とわからない? なあんで?! (2) ←学習者Bの応答(停滞)

A: 例えば、障害者について、具体的な行為。行為? 行為ですか? (3) ←学習者Aの意見述べ(停滞)

T: ああ、何をしてるか? 具体的にどういう行為をしているか? 行動とか行為? (「行動」と「行為」を板書) (4) ←教師の表現支援・確認

A: はい。内容 (5)。学習者Aの応答

B: (略) でも、どうしてKが親切と書きましたか? 一つのわけは、理由は、いつも助ける。Kさんの私の印象は、心が良い。私達は議論ができる? できたり、一緒に、そう、笑うこともできる。そして、理由。そして、何だっけ。性格は良い。それも書きました。我慢強い。親切です。それも書きました。(略) (6) ←学習者Bの応答(停滞)

T: Aさんがさっき言ったのは、具体例がほしいってことですか? (Kさんが親切だとか、良い人だという具体例。(7) ←教師のAの(1)の発話の言い換え・確認

A: はい。具体的な話を書いて、それを見て私達は「ああ、こうして親切だ」と…「差別がない人だ」と (8)。←学習者Aの応答

(Bは次に提出したレポートで具体例を提示) (4/19)

次の事例9では、学習者Cの友人Rの魅力について対話がなされ、学習者Eが学習者Cに対し、問いかけと意見述べを行っている (1)。そこで、教師はEとCとの間で対話を起こそうとするが (2)、Cが対話を回避

してしまうため (3), 教師は, Cを励まし (4), 対話を建て直し, 新たに対話を展開していこうとする。

すると, そのような中, 自分の考えと言葉がはっきりとつかめないCにかわり, 学習者BがCの考え探しを手伝おうとする (5)。しかし, その過程でBの発話が滞ってしまうため, 教師はBとCの間に入り, Bの考えをCへと届ける手助けを行っている (6, 7, 9)。

事例9 <学習者Cのレポート(日本人の友達の魅力)検討:学習者E-C-B間の対話への支援>

E: 私はCさんの論文を読むと面白いテーマだと思いましたが, まだテーマの内容ははっきりしないと思います。何でRさんのことを興味を持っていますか? まだはっきり書かないです。(略) CさんはRさんに影響を受けました。だから, Rさんは力が強い。Rさんは, 言いたいことは, したいことはします。だから, CさんはRさんのことを興味があります。だけど, あんまりははっきり書かないです。(略) (1) ←学習者Eの[問いかけ・意見述べ]

T: Cさん, どうですか? それに対して何か意見はありますか? (2) ←教師の[発話の促し]

C: … (ため息)。 (3) ←学習者Cの[応答 (停滞)]

T: 大分, あのう, いろいろ出てきていると思うんですよ。はじめはよくわからなかったけど, RさんがCさんにすごく影響を与えていることは大分はっきりしてきているから。全然そんなため息をつくことではないので (笑)。もう少しみんなで話し合ってみましょう。(4) ←教師の[励まし]

B: 多分, 私の考えは, 多分, そう, 今は, そう, Rさんはとても強い人です。とても強い性格を持っています。(略) Rさんは目的ある。Rさんの目的は韓国語がしたい。ぺらぺら話したい。Rさんは, 少しずつ, 自分の夢や目的を, ううん…本当になる? 本当になります? (5) ←学習者Bの[意見述べ (停滞)]

T: 達成する? (6) ←教師の[表現支援・確認]

(T: 「達成する」を板書, 後程, 話し合い) (7) ←教師の[表現支援]

B: ああ, はい, 達成する。そして, 多分, Cさんはそのことが好き。わからない。でも, Cさんは…それは良い性格です。Rさんは自分の目的をたせる…達成する? それは面白い。魅力的です。(略) (8) ←学習者Bの[意見述べ]

T: どうですか? Cさん。(9) ←教師の[問いかけ・ターンの調整]



B：Rさんはいろいろなことをします。Rさんは韓国語を勉強しますから面白い。でも、そう、魅力には特別なことです。例えば、あのう、だから、これについて、ここについて、もっと説明を書いたほうが良いと思います。(10) ←学習者Bの「意見述べ(続き)」

C：はい。わかりました。(11) ←学習者Cの「応答」 (4/27)

---

更に、事例10では、学習者Dが持っている日本のイメージや「普通」という概念について、DとビジターVとの間で話し合いがなされている。しかし、ここではDの言葉(2)が意味をなさず、DとVの間の対話が滞る(3,4)。そこで、教師は二人の間に入って対話を繋ぎ(5)、それによって二者間で行われていた意味作り、言葉作りが再開され、対話がまた先へと進んでいく(6,7)。

事例10 <学習者Dのレポート(日本人と友達になること) 検討：学習者D-V間の対話への支援>

---

V：「普通は虚構だ」という議論はどう思うんですか？Dさんは、Oさん(Dの対話相手)の意見に賛成？ここはポイントだと思うんです。(1) ←ビジターの「問いかけ」

D：賛成というか、私が理解したのは、「普通の日本人」は誰も知らない。でも、イメージは誰も持っているから。その理由で虚構。(略) 私が持つてる日本のイメージと、Aさんが持つてる日本のイメージは違います。でも、その中でも、こうつうの部分がありますから。(2) ←学習者Dの「応答」

V：え？何、何、何？(3) ←ビジターの「問いかけ(停滞)」

D：こうつう的。私が持つてるイメージとAさんが…(4) ←学習者Dの「応答」(「停滞」)

T：共通？(「共通」と板書。後程、話し合い)(5) ←教師の「表現支援・確認」

V：ああ、共通の。そうですね、共通の。(6) ←ビジターの「フィードバック」

D：いろいろな人が持っているイメージが、まとめて共通な部分が普通っていうのじゃなく、それは、何か、形がないから。そのどこまでは普通かはわからないから。(7) ←学習者Dの「意見延べ」 (5/31)

---

以上のように、段階2は、対話のコンセプトをつかみ始めた学習者が、

他者の考えを編み直すに足る問いかけや意見述べ、あるいは、他者の考えの再構成に貢献し得る応答を行い始める段階と言え、クラスでは断片的、断続的な意見述べや問いかけや応答が発生し始める。

しかし、ここでは、学習者に他者からの意見を受け入れる姿勢が十分形成されていなかったり、学習者の考える行為がまだ不十分であったり、学習者が自分の考えを表す言葉をうまく見つけられなかったり、相手の言葉をうまく解釈できなかつたりするため、そのやりとりは新しい意味をなさないまま、途中で途切れてしまうことも多い。

そこで、教師は、そうした学習者間の考えと言葉の交換に意味を生じさせるべく、対話支援（言い換え、発話の促し、確認、励まし、表現支援等）を行い<sup>10)</sup>、学習者は、教師の助けを借りて、他者との間で考えや言葉を作り、関係を作っていくことを体験していく。

#### 4-3 段階3：学習者—学習者間、教師—学習者間の問いと応答が教室活動を作る

最後の段階3では、4-1で考察したような対話文化作り（対話の質的モデルの提示や学習者の対話姿勢作り）が教師によって意識的になされることは少なくなる。

ここに至っては、学習者が自発的にクラス全体に問いかけたり、アドバイス求めやターン調整を行ったり【図4】、また、学習者が教師—学習者間の対話の中に入ってきたり【図5】、更に、学習者—学習者間の対話を学習者が支援する【図6】ような場面も見られるようになってくる。

そのような中、教師は、クラスで展開される対話の活動全体を見渡し、見守りつつ、あるときは他の学習者と共に学習者に問いかけ、意見を述べ、またあるときは、他の学習者と共に学習者間の対話支援を行っていく。

---

10) このような対話支援のバリエーションや内容詳細については、拙稿（塩谷2003, 2004a, 2004b）を参照のこと。

こうして、クラスは、クラスメンバー間の問いかけと応答、そして、支援の連鎖によって動的に作り出されていき、クラスの対話構造はより多層化していく。

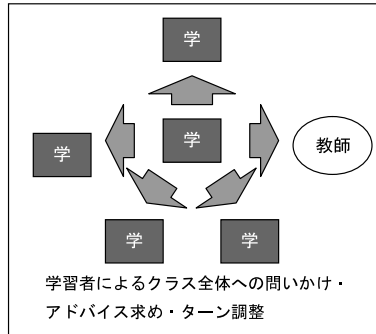


図4

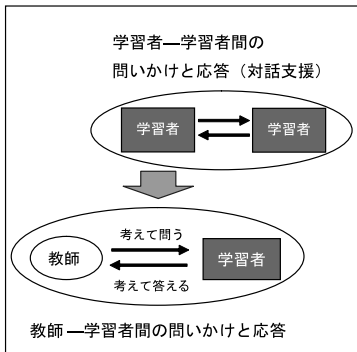


図5

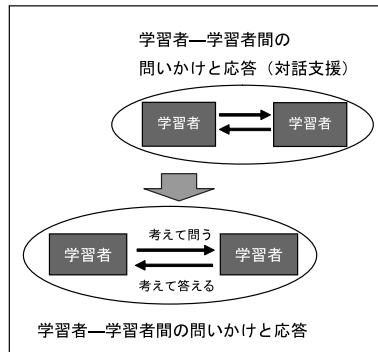


図6

次の事例11では、学習者Dのレポートの「結論」部分が検討されている。ここでは、教師—学習者間の問いと応答の連続によってクラスが進んでいくのではなく、学習者間で起こる意見述べや問いかけや応答が軸となってクラスが進み、教師は必要と判断したときにだけ対話に加わっている(17, 19, 30)。

また、ここでは、教師がターン調整を行なっている（1, 3, 13, 21）他に、学習者が自らアドバイスやコメントを他の学習者に求める様子（2, 11）や、学習者間の対話が滞りながらも（23, 25）、学習者間で対話が回復される様子（22 - 29）も観察される。

ここにおいては、クラスのコンテキスト<sup>11)</sup>がクラスメンバー間の問いかけと応答によって作られていると言えよう。

事例 11 <学習者 D のレポート（日本人と友達になること）をめぐる、多層的な対話>

T : (D のレポート検討前に) D さんも何か一言ありますか? 特にない? (1) ←教師の **ターン調整**

D : 「対話」の部分では、もらったアドバイスのように書き直して、10 ページの絵の A と B の説明をしました。「結論」は全体的に書き直して、もう一度。良いアドバイス、お願いします。(2) ←学習者 D の **アドバイス求め**

T : (略) 感想とかアドバイスとかありますか? (略) 確か、A さんから良いアドバイスをもらって、対話で話したことが (結論に) 書いてないって言われたんだよね。ちゃんと言ったことが書かれていますか? (3) ←教師の **ターン調整**

A : はい。もちろん、整理して、D さんが何を話したいのか意味はわかります。結局 D さんが話したいことは、実際に日本人に会って話すこと。これが一番話したいことですか? (4) ←学習者 A の **意見述べと問いかけ**

D : 話したいことより、このレポートを通して、知りたいこと。(略) (5) ←学習者 D の **応答**

A : 例えば、今まで表現の差があるので友達ができなかった。そんな意味ですか? (6) ←学習者 A の **問いかけ**

D : 「動機」に書きましたけど、日本人は自分の心を表現しないと思って、日本人と友達になる時、邪魔になると思いました。今は、実際に話し方の差があると

11) 本稿では、「コンテキスト」を「ともに織り込むものとしての文脈」(コール 2002 : 187)、つまり、「あらかじめ与えられた文や行為、出来事の解釈枠といったものではなく」、「環境の中にあるものでもなく、また、「頭の中」にあるものでもなく、むしろ、“doing context together”、あるいは、共に織りなす (coweave) 活動というような言い方で表現することがふさわしい何か」(上野 1999 : 70) として捉える。

思うけど、私が持っている先入観のせいで、日本人の本当の心は知らないという考えを持っていたと思います。(7) ←学習者Dの「**応答**」

A：今、Oさん(Dの対話相手)と話して、レポートも最後まで書いたんですけど、最初の先入観とかが今は崩れていますか？(8) ←学習者Aの「**問いかけ**」

D：少し。(9) ←学習者Dの「**応答**」

A：ああ、少しだけ。(略)レポートが終わって、一番良かったと思っている部分とか、収穫が得ることは何だと思えますか？(10) ←学習者Aの「**問いかけ**」

D：その前に私は先入観を持っていることを全然知らないと思うけど、今は私も先入観を持っていたということに気付いて、びっくりして、これからは体で感じて、日本人に会わなければならないと思うようになったことと、そんなことは、考えるというより、実際に会って対話して友達になることがもっと大切だと思うんです。(略)実際にOさんと親しくなったのも、あのう、レポート、対話で。大切と思うんです。Aさんは、対話の内容、整理、私の感想とか変化とか、このレポートのほうが良いと思えますか？(11) ←学習者Dの「**応答と問いかけ**」

A：私は感想を聞きたいので聞きました。(12) ←学習者Aの「**応答**」

T：(略)Bさん、Cさんはどう思った？(13) ←教師の「**ターン調整**」

B：(略)今は、レポートを読むと、先入観は日本人に対してだけだと思いました。でも、先入観は誰でもに対してだと思えます。そして、それは、例えば、日本人と友達になることじゃなく、誰でも。友達になりたい時は、体で感じて、本当の考えと相手の考えが、意見とかわかります。誰でもに対して。日本人に対してだけじゃなく。(14) ←学習者Bの「**意見述べ**」

A：あと、私が考えて、(略)Oさんだけの意見を聞いて、日本人全体の先入観を判断することは…(15) ←学習者Aの「**意見述べ**」

D：私も他の日本人も対話をしようかと思った時もありましたが、ううん…Oさん一人と対話したのは、やっぱり、一人と時間をかけてゆっくり対話したら、日本人の心とか胸をよくわかるようになるかと考えて。(略)でも、3ヶ月日本にいる間に他の日本人ともいろいろの話題について話しましたから。(略)あのう、今回日本に来て会った日本人は、韓国の友達と同じじゃないけど、人は似ているんじゃないか、あまり差がないだと思って、やはり私が先入観を持っていたということをもう一度確認しました。そのようなことを終わりに書いてみます。(16) ←学習者Dの「**応答**」

T：(略)表面的にいろんなことを話しても友達になれないことも多いし、このクラスでは、まずは一人の人と向き合って時間をかけて話してみる。それと同じ深さでいろんな人とこれから本当にじっくり話ができれば、本当に友達になれ

るんじゃないかと私も思いますね。Cさんもうですか？これで大丈夫ですか？ (17) ←教師の意見述べとターン調整

C：結論の中でDさんが話したいことはちゃんと含めて書いてあると思いますけど、話したいことは、「体で感じるの大切だ」ということでしょ？でも、最後に、Dさんが好きな本の中の一句が書かれていて、先入観の比喩としますので、「終わりに」に書いたらいいと思いました。(18) ←学習者Cの意見述べ

T：前後の繋がりが少し気になる感じだった？(略)(19) ←教師の問いかけ・確認

C：少し説明が必要。(20) ←学習者Cの応答

T：今のところ、他の人はどう思います？このままでいいと思う？それとも、何か付け加えたほうがいいと思いますか？(21) ←教師のクラス全体への問いかけ

A：文句はどのような考えで付けましたか？(22) ←学習者Aの問いかけ

D：…(沈黙)(23) ←学習者Dの応答(停滞)

A：何が話したいので、このような本を引用しましたか？(24) ←学習者Aの問いかけ

D：…(沈黙)(25) ←学習者Dの応答(停滞)

A：引用する時は、自分の考えをはっきり伝えるためにこのような本を引用するんですけど、ちょっと曖昧して…どうしてDさんが引用するか。(略)(26) ←学習者Aの意見述べ

D：この本(引用)を書いた理由は、多分、相手はそのままいるけど、自分の心、自分の見えることが変化する。先入観もそうだけど、例えば私が2年前会った日本人と、今会った日本人は、2年前の私の心と今の私の心は違うから、日本人のことはもっと見えるし、理解できるし、そんなこと話したかったんですけど。(27) ←学習者Dの応答

A：愛したら…先入観を捨てて相手を見たら…そんな意味ですか？相手がわかるようになって。(28) ←学習者Aの問いかけ

D：(略)「愛したら」の意味は人によって違うと思います。ここでは、相手のことを好きになることもあるし、日本のことや文化をもっと知りたいと思って興味を持つこともここで愛するにできるし、いろいろなこと。(29) ←学習者Dの応答

T：そのDさんの意味を少し書くとわかるのかもしれませんがね。「先入観を捨てればもっとわかるようになって」って言う気もするし、「人と深く話をするとかかるようになる」という意味のような気もするし、いろんな解釈ができるのね。それをちょっとだけでも付け加えると、より流れがわかるかもしれませんね。

そして、最後の事例12では、学習者Bのレポートの一貫性が検討されている。ここでも、教師やサポーターによるターン調整やクラス全体への問いかけ(1, 3, 4, 11)以外に、学習者が自分でアドバイス求めをしたり、発言要求をしたりする様子(2, 15)や、学習者—学習者間で発生した問題を学習者同士で解決したり(6—10)、教師—学習者間の対話で学習者が介入する場面が見られる(17—22)。

事例12 <学習者Bのレポート(ホームステイ先のお母さんの魅力)の一貫性をめぐる、多層的な対話>

T: Bさん。今日は「動機」のところを読んで、そここのところの意見をもらいたいですか？(1) ←教師の「ターン調整・問いかけ」

B: はい。(略)「動機」の部分は少し偏見とか障害者についても書いているけど、それは本当のレポートは関係ないと思いました。「希望の星」というのは、思いやりを持って、助けをあげる人だと思います。だから、その意味についてもっと書きました。(略)皆さんの考えはどう？(2) ←学習者Bの「応答・クラス全体への問いかけ」

T: はい。じゃあ、どうですか？先週も話していたように、Bさんの場合、もう少し整理することが必要なんで、そういうアドバイスをお願いします。動機を整理してみたんですけど。(3) ←教師の「ターンの調整」

S: 「希望の星」がどんどんはっきりしてきたような印象を受けました。「希望の星」について説明するために、1ページめの1段落が長くなった？(略: SとBの間で質問と応答続く) その段落と「希望というの」っていうところの関係っていうか、それが私はよくわからなかったんですけど、皆さんどうですか？(4) ←サポーターの「意見述べ・クラス全体への問いかけ」

T: 一番上の段落と、「希望の星」っていうところ。(略)(5) ←教師の「繰り返し」

D: Bさんの考えはわかりますけど、でもね、でも、「犯罪が利己的で思いやらないを表す」という表現と、そして、「だから希望の星も大切」という論理ですよ。その間、何か抜けてる気がして。「なぜ犯罪から始めますか」という疑問もあるし。この段落の部分で、Bさんが言いたいことが何かすぐわかり難い感じがする。Bさんの考え方はもう私は今よく知っていますが、このレポー

- トの部分だけ見て、全体の最初の部分だから、Bさんのレポートの印象がここから決められると思います。(6) ←学習者Dの「意見述べ」
- B: 何?もう一度。最初の? (7) ←学習者Bの「問いかけ(停滞)」
- D: レポートの最初の部分だから、Bさんのレポートはここによって変えると思います。(8) ←学習者Dの「言い換え」
- B: 変える? (9) ←学習者Bの「問いかけ(停滞)」
- D: 変わる (10) ←学習者Dの「言い換え」
- S: (略) Kさんを通して世界にはまだ良い人がいるんだっていうことがもう少し説明されると…何で「希望の星」かっていうことと、Kさんはどんな人かっていうのが次々と書かれているとわかりやすくなると思うけど、どうですか? Aさん(笑) (11) ←サポーターの「意見述べとターンの調整」
- A: … (沈黙) (12) ←学習者Aの「応答(停滞)」
- T: 前にAさんも、「一番上のところを読むと、社会的なことが書かれているような気がするから、違う気がする」って言ってたよね? (13) ←教師の「問いかけ・確認」
- A: はい。(14) ←学習者Aの「応答」
- B: (略) 今の考えの、私、あのう、最初の段落は、多分、な、長すぎるかもしれない。皆さんはどう思いますか?アドバイス。だから、多分、これは、何だっけ…情報が多すぎると思います。これは多分、最初の文は変えたほうが良いと思う。(15) ←学習者Bの「アドバイス求め・意見述べ」
- T: それか、ちょっと変えて、「結論」のほうに持っていくこともできると思うよ。(略) (16) ←教師の「応答」
- B: だから、多分、でも、今の考えは、少し考えとか悪い行動の部分について考えて、そして、犯罪の、ああ、何だっけ。犯罪は希望の星を書いたほうが良いと思います。(17) ←学習者Bの「意見述べ」
- T: 犯罪は希望の星? (18) ←教師の「問いかけ・確認(停滞)」
- B: 反対。犯罪の反対は希望の星。(19) ←学習者Bの「応答」
- D: 犯罪は思いやりがない。(20) ←学習者Dの「言い換え」
- B: はい。(21) ←学習者Bの「応答」
- D: 犯罪の反対が希望の星。(22) ←学習者Dの「言い換え・確認」 (7/1)

以上のように、この段階では、学習者-学習者間、教師-学習者間で交わされる問いかけと応答がクラスのコテキストを作り出し、その対話過



程で何らかの問題が生じれば、教師、あるいは学習者によって、個々の対話過程に埋め込まれた、対話に根ざした支援が行われる。

こうして、このクラスでは、クラスメンバー間で交わされる対話が渾然一体となって、教室活動を動的に作り出していく【図7】。

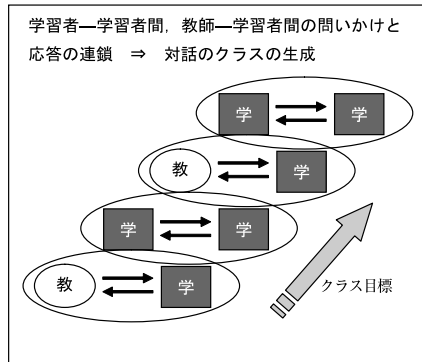


図7

## 5. 結論—学習者と作る対話の教室と教師の役割

以上、学習者の対話能力育成を目指して行われる日本語教室活動を分析し、そこで展開される対話活動と教師の役割について考察した。

段階1（4-1）では、教師自身が個々の学習者の問題について考え、学習者に問いかけを行うことが、学習者を未知の思考と言語の世界へと誘い、そこから学習者の考えと言葉が作られていた。また、教師は、このような問いかけと応答を学習者間で起こすため、教師—学習者間の対話を通して対話主体としての学習者の自立を促し、更に、自立した対話主体としての学習者がクラスで他者と互助的に交わっていくよう学習者に働きかけていた。そして、もしこのような教師—学習者間の対話過程で学習者の考えや言葉が意味をなさないような場合には、教師は学習者との対話を重ね、学習者との個々の対話に根ざした形で支援を行っていた。以上段階1は、教師—学習者間の対話によって学習者の新しい考え/言葉/関係/態度が作ら

れ、教師—学習者間の対話を出発点として対話に価値を置く相互行為過程や学習者の姿勢・態度が作り出されていく段階と言えよう。

次の段階2(4-2)は、段階1での教師—学習者間の対話が教室内に連鎖し始め、学習者が自他の問題について、自分なりに考えて問い、応答し始める段階と言える。しかし、この段階で学習者から発せられる問いと応答はまだ断片的、断続的であり、学習者間の対話は中断してしまうことも多い。そこで、教師は、クラスで引き続き教師—学習者間の対話を通してクラスの対話文化作りと対話支援に励む一方、学習者—学習者間で交わされる考えと言葉がその都度意味を結んでいくよう、対話支援を行っていく。このように、段階2での教師は、学習者との対話から意味や言葉や関係を作り出してだけでなく、学習者間の対話から意味や言葉や関係が生まれるよう、学習者間の対話を背景的に繋いでいく。

そして、最後の段階3(4-3)は、クラスの教室文化の形成が進み、学習者間の対話を中心としてクラスが動いていく段階と言える。この段階に至っては、学習者の問いかけと応答の連続がクラスのコンテキストを作り出し、教師はそのようなクラスのコンテキストに即して、学習者間の対話が更に発展していくよう対話支援を行っていく。そして、ここでは、それまで教師によって担われてきた役割が学習者によっても行われるようになる。

このような対話の教室は、はじめに学習者に教えるべき言葉が存在し、その定着と強化のために、教師が教室コンテキストを作り、教室内会話を進行、管理する活動とは質を異にする。このクラスでは、教師—学習者間の対話が学習者—学習者間の対話を生み出し、学習者—学習者間の対話がまた学習者—教師間・学習者—学習者間の対話を呼び起こし、様々な対話が絡み合い、重なり合うことによって、教室活動が作り出されていく。このクラスにおける対話は前もって予定調和的に用意されているものではないし、また、教室活動の着地点は予め予想され得るものでもない。つまり、対話のクラスにおける教室活動は、はじめから「そこにあるもの」で

はなく、教師－学習者間、学習者－学習者間の主体的で具体的な対話が一つずつ積み重なり、積み上げられていくことによって、「0（ゼロ）」から作り出されていくものなのである。この意味において、本クラスは、教師だけが作るのではなく、学習者だけが作るのではなく、両者の考えと言葉が渾然一体となって作り出す対話の教室と言えよう。

学習者と作る対話の教室においては、教師が教室活動の主役ではなく、学習者が対話活動の主役である。よって、そこでは、はじめに学習者には考える力があり、考えていることがあり、それを表現する力があり、それらは自他との自立的かつ互恵的な対話を通してよりよく実現すると考えることが必要となろう。そして、そこでの教師は、まず、学習者のそのような（時に、学習者の中で眠り、または、抑えられている）対話能力を目覚めさせ、教室内に対話を発生させるべく、学習者と対峙し、対話を行う。やがて、学習者の中にそのような対話能力が芽生え、クラスに対話が起り始めると、教師は学習者間の対話の中に身を投じ、学習者の対話の過程において、あるいは学習者の対話の結果に即して、学習者との対話に根ざした支援を行っていく。こうして、対話のクラスにおける教師の支援は、学習者との対話を介して、学習者の考えや言葉や教室コンテキストと不可分な形で立ち現れることとなる。

対話のクラスにおける教師の力、存在意義は、「学習者を自立的で協働的な表現主体として育成する」という方向性において発現、発揮されていると言える。そして、他者との間で自分の考えや言葉やクラスのコンテキストを作り出し、他者をも支援していける、自立的で協働的な対話主体の育成を目指す対話のクラスでは、教師の役割はもはや固定的で一義的なものには止まらない。対話のクラスにおける教師は、教室をどのようなコミュニケーション空間にしたいのか、教室内でどのような相互行為を発生させたいのか、更に、そのために自分は教室において何をなすべきかを常に自問自答し、そうした状況判断に常に迫られることになる。更に、その結果、対話のクラスで、教師は、自らが目指す対話空間の実現に向け、主体

的に考え、言葉を発し、教室内対話の変化や学習者の変化に応じて、絶えず柔軟に変化していく存在となるのである。

## 6. 今後の課題と展望

今回の研究からは、以下三つの課題が残った。まず、第一に、実践面での課題を挙げると、対話のクラスでは学習が常に状況的、即興的、連続的に進んでいくため（これこそまさにこのクラスの狙いでもあるのだが）、時に学習者にとっては、日々の学習成果を意識化したり、対話能力の向上を自覚化することが難しいようだった<sup>12)</sup>。今後は、この問題の対処法についても更に考えていきたいと思う。

第二に、これまでの教室文化研究においては、教師権力は悪しきものとして批判され、隠蔽や排除の対象とされることも多かった。しかし、今回の研究からは、（教師の権力とは知覚する側の問題でもあるし）教師の力を無条件に否定するだけでなく、「それが何を目的・目標として、如何に使われているか」という側面からも検討すべきではないか、というヒントを得た。今後は、この観点からも、教室活動における教師の役割や教室内の権力構造について分析を進めていきたい。

最後に、今回は、教室活動全体の対話構造と教師の役割の変化に焦点をあてて分析を行ったが、これからは更に、個々の学習者の参加構造の変化

---

12) 今回、この問題の対応策としては、レポートの内容面に関する話し合いを教師がまとめてクラスの最後に伝えたり、話し合いの内容をクラスのメーリングリストに送り、クラスでの検討事項を学習者が後から確認できるようにした。また、このクラスでは、対話をしながら、お互いの考えていること、言いたいことに言葉をのせ、表現を広げていく、という試みを行っていたが、学習者の考えを言語化するためにクラス全体で話し合ったことは、教師が授業後とりまとめ、例文付きの語彙・文型リストとして次の授業で配布した。そして、全授業終了時には、クラスの協働的産物としてそれらを語彙・文型リスト集としてまとめ、授業期間中、学習者の考えを言い表すために必要となった語彙や文型を、それらが使われた実際の文脈と共に学習者が振り返れるようにした。

についても分析をし、対話のクラスの参加者構造の諸相について明らかにしていきたいと思う。

#### 参考文献

- 上野 直樹 (1999) 『仕事の中での学習—状況論的アプローチ—』 東京大学出版会
- 香川秀太, 茂呂雄二 (2003) 「学校活動に関する学習論の検討—認知の状況性, 学校の自己収束性, LPP, そして移動の概念から—」 『筑波大学心理学研究』 第26号, 53-73
- コール, M. (2002) 『文化心理学 発達・認知・活動への文化・歴史的アプローチ』 新曜社
- 佐伯 胖 (2004) 『わかり方の探求—思索と行動の原点—』 小学館
- (1996) 「文化的実践への参加としての学習」 佐伯胖他編 『学びへの誘い』 東京大学出版会, 1-48
- 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
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的实践へ」 佐伯胖他編 『学びへの誘い』 東京大学出版会, 49-91
- 塩谷奈緒子 (2003) 「『学習者の解放』の環境設定と活動支援—『学習者の教室からの解放』と『学習者の教室内での解放』」 『21世紀の日本事情』 第5号, くろしお出版, 18-34
- (2004a) 「日本語教室活動における教師の役割—コミュニケーション環境設定者, 活動支援者としての教師」 『早稲田大学日本語教育研究』 第4号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 103-115
- (2004b) 「クラス活動における支援と教師の役割」 細川英雄+ NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ 『考えるための日本語』 明石書店, 138-166
- 高木光太郎 (1993) 「『状況論的アプローチ』における学習概念の検討—正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) 概念を中心として—」 『東京大学教育学部紀要』 第32号, 265-273
- 西口光一 (2001) 「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」 『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』 第5号, 1-18
- 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, 崔允釋, 張珍華 (2003) 「総合活動型日本語教育におけるゼロビギナーへの試み」 『講座 日本語教育』 第39分冊, 早稲田大学日本語研究教育センター, 61-78
- 松下佳代 (2001) 「教室における活動システムの相互行為的構成—IRE連鎖の再検討—」 『群馬大学教育実践研究』, 第18号, 259-288
- 茂呂雄二 (2004) 「指導と助言の談話過程」 『日本語学』 第23卷 (1), 6-14

- レイブ, J., ウェンガー, E. (1993) 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 正統的  
周辺参加』産業図書
- ワーチ, J. V. (2002) 『行為としての心』北大路書房
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

## 謝辞

本クラスは、コーディネータの細川英雄先生、振り返りセッションを担当して下さった矢部まゆみ先生、森元桂子先生、そして、サポーター、ボランティアの皆さんのご協力なしには成立しませんでした。改めまして、深く御礼申し上げます。