

教室の社会化をめざして

——日本語3β・4βクラスにおける

「合同授業」実践から見えてきたもの——

牛窪隆太・武一美・田中奈央
橋本弘美・細川英雄

キーワード

教室の社会化・相互理解／相互承認・合意形成

〔非合意－合意〕の繰り返し・合同授業

1. はじめに

日本語という「言語」を扱う日本語教育における「社会」への関心は80年代以降急速に高まっていくが、現在、その視点は形を変えながら推移している。ネウストプニー、J. V. (1983, 1991) は「社会文化能力」を提唱し、教室を「日本社会」に開く視点を導入した。さらに、90年代に入り、認知心理学の成果に基づく新たな学習理論が注目されるようになる中、日本語教育においても「正統的周辺参加」(Lave & Wenger1991) による学習の社会性に着目した実践が取り上げられ(西口1998, 1999; 岡崎1998)、近年では、教室場面での相互作用に社会的要素を見出そうとする試み(西口2005)もなされている。つまり、日本語教育における「社会」への関心は、括弧つきの「日本社会」を想定していた教室活動を経て学習の社会的側面の注目へと変わり、現在では教室活動そのものの中に社会を見る視点へと変化していると考えられる。

一方、日本語教育において教室を社会と位置づけるとき、どのような方向性が見出せ、どのような教室活動として実践できるのかという具体的考察は未だなされていない。日本語教育が教室活動という実践の場を持つことを考えるならば、教室の社会的側面を捉え記述するのみではなく、そこからいかにすれば教室という場に社会をつくれるのかという議論を行なう必要があろう。本稿では「教室の社会化」という立場からその方向性を論じ、その考えに基づいて行なった教室活動を分析することで、日本語教育における社会化の意義を考察する。

2. 「教室が一つの社会になる」とは

そもそも社会とは、人と人とがコミュニケーションを通じ関係を取り結ぶ場であり、人はコミュニケーションを通じて他者と社会を形成している。そして、その際の関係とは一対一間のものではなく、場を共有する三者以上の複数間で結ばれるものである。

教室という場を想定するならば、そこに複数の学習者と担当者が集まることで、教室は社会としての側面を持つようになる。しかしながら、無論このことは、教室に人が集まればそこに社会としての性質が即座に出現するということを意味しない。日本語教育においては嶋津（2003）がクラスのアイデンティティ形成について論じているが、教室がひとつの社会としてのアイデンティティを帯びるには、コミュニティとしての歴史が不可欠となるのである。また、細川ほか（2004）では、教室は「他者との関係をつくる場」であり、言語学習それ自体が「具体的な目標を持った『他者との関係づくり』のための活動」であるとした上で、その活動は「学習者が他者との関係づくりのための自己表現としてことばを使用しようとするとき」にはじめて機能するものであると指摘されている。厳密に言うならば、教室空間そのものが社会なのではなく、教室という場で複数の人間が人間関係を結ぶ、その過程に社会としての機能が立ち現れるのである¹⁾。

1) ここでいう「社会としての機能」とは、“固定化された集団としての社会”

それでは、教室において参加者間に人間関係が結ばれていくとはどういうことか。担当者として教壇に立つとき、教室に関係が築けたと感じる場合とそうでない場合があることは誰でも経験的に知っているだろう。初めは顔と名前を一致させるのにも苦勞していたものが、授業回数を重ねると共に、それぞれ別の人格として立体的に見えるようになり、次第に教室に関係ができたという感覚を持つに至る。しかし、このような感覚は何も担当者だけに限定されたものではない。教室に参加している以上、学習者もまた、担当者やお互いについて同様の感覚を共有するようになるはずである。つまり、教室における人間関係の構築は、教室参加者が、教室でのコミュニケーションを通じて“お互いのことが理解できるようになった”“お互いの考えていることがわかるようになった”といった相互理解・相互承認の実感をどの程度持てているかということと深く関係していると考えられる。

このことから、教室において人間関係を結ぶということを考えるならば、それは、参加者が相互理解・相互承認に向かうコミュニケーションを行なうことで“お互いを理解できる”という感覚を共有し、さらにその感覚を共有したという「実感」を参加者それぞれが保持することによって可能となり、また、教室の社会性とは、互いに関係を持っていくそのプロセスによって立ち現れると考えられるのである。

本稿では、この複数の参加者間での「実感」を教室に実現させうるものとして、参加者間での「合意形成」を位置づける。先に断っておくならば、ここでいう〔合意〕とは賛同や賛成ではない。互いを理解することとは、考えの一致を意味しないであろうし、そもそも理解とは、三宅（1985）で指摘されているように、一回性のものではなくプロセスとして捉えられるべきものである。「私」の「理解できない」は、目の前の相手の考えに疑問を投げかけ、更なる説明を引き出すことで、段階的に「理解できる」に

ではなく、“構成員の状況により刻々と変化・形成を繰り返す社会”としての機能、つまり、その変化・形成といったプロセスのことを意味する。

変わっていく。しかし、社会関係における第三者性に注目するならば、ここで考えなければならない「理解」は「私－あなた」という二者間のみにおけるものではない。「私」の「理解できない」は「あなた」に向けられると同時に、常に「彼・彼女」という第三者の前に提示されているのである。つまり、教室の社会化において、相互理解・相互承認に向かうコミュニケーションとは、お互いの考えを述べ、「理解できない私」と「あなた」と「彼・彼女」という三者の間に、いわば〔合意〕を取り結ぶことを目指したものになる。三者間で〔合意〕を形成するプロセスは、三者が徐々に折り合いをつけていき、互いに「理解できる」部分を増幅させていくという意味で〔非合意〕→〔合意〕を繰り返す²⁾。しかしながら、「他者はBlack Box」(細川2002)であり、「私」や「あなた」や「彼・彼女」は互いに未知数であることを考えても、それが完全なる〔合意〕に達することはない。それでもなお、参加者間において〔非合意〕を言語によって〔合意〕に変えていくプロセスを繰り返すことでこそ、“理解できた”という実感を生むことができ、またそれを参加者間で共有することが可能となるのである。

以上の議論から、日本語教育において「教室の社会化」を考える際のキー概念として、相互理解・相互承認に向かうコミュニケーションにおける参加者間での「合意形成」のプロセスを指摘することができるだろう。次項では、この考えに基づいて行なった授業実践における合意形成のプロセスを分析することから、日本語教育における社会化概念について具体的な考察を加える。

2) 数土(2000)は、お互いが“わからない”という合意を持つことの意味を取り上げ、「結果として現れる相互理解の挫折や非合意にこそ実は相互理解および合意の可能なもう一つのあり方が示されているのだ」と述べている。

3. 早稲田大学日本語教育研究センターにおける授業実践

3-1. 日本語3β・4βについて

本稿で分析対象としたのは、早稲田大学日本語教育研究センター（旧日本語研究教育センター 2006年4月に改称）において、2005年度春学期（2005年4月11日～7月22日）に週9コマ全14週にわたって行なわれた授業実践である。

早稲田大学日本語教育研究センター別科日本語専修課程では、2004年度より、週5日毎日行なわれるコースとして、特定のテキストを使用しない総合活動型クラス（βクラス）が設置されている。日本語3β・4βは初中級～中級前期レベルのクラスであり、それぞれ2名の担当者のもと、4名（3β）・6名（4β）の学習者と数名の院生ボランティアが参加した。クラスでは、2章で述べた、相互理解・相互承認に向かうコミュニケーションを通じた、教室参加者間の「合意形成」のプロセスを教室活動に取り込むべく、＜自分の考えていることを他者に向けて表現すること＞＜他者の表現したものを理解すること＞を目的としたレポート作成活動を行なうこととした³⁾。レポートを作成していく過程全てにおいて、教室の参加者がお互いに話し合いながら〔非合意〕を〔合意〕にしていくための「検討⁴⁾」の時間が組み込まれており、学習者はその「検討」をふまえて自分のレポートを修正・完成させていく。なお、レポート作成活動は、参加者間の〔合意〕を段階的に築いていくために、3つのテーマ；①自己紹介文⁵⁾（第1,2週）②魅力的な人⁶⁾（第3～6週）③好きなテーマ（第7～14週）⁷⁾に

3) 3・4β両クラスの担当者が協議・調整しながら、それぞれのクラスで同じ活動をほぼ同じ進度で進めた。

4) 教室でレポートについて話し合うこと。レポートのテーマそのものについて話し合う／表現・内容・構成について、読み手から出された疑問点やコメントをもとに話し合う／ある程度明確になったレポートを対象に最終的な評価観点からコメントしあう等、様々な話し合いが行なわれる。

5) 「自分を語る」とはどういうことかを考えながら、クラスとしての共通テーマを学習者に決めてもらい、そのテーマについて自己紹介文を書く。

ついて行なった。本稿で分析対象としたのは、③好きなテーマの活動である。

3-2. 「好きなテーマ」の活動の進め方

「好きなテーマ」の活動は、以下の表のように4つの段階に分かれており、「動機」「対話」「結論」の各段階でそれぞれレポートをまとめ、最終的にそれらが1つのレポートになるよう構成されている。

1	動機	7～9週	<p>合同授業①：7週（5/31・6/1） ※括弧内の数字は日付を示す テーマを絞る。何を書こうとしているのかを知る。</p> <p>↓</p> <p>各自好きなテーマを選び、そのテーマが自分にとってどのような意味があるかを「動機」に記述する。</p> <p>↓</p> <p>合同授業②：9週（6/15・16） 「動機」検討：テーマと自分の関係が表現されているか</p>
2	対話	10～12週	<p>「動機」をもとに、1人の人とじっくり話し合い（対話）、その内容やそこから考えたことを「対話報告」にまとめる。</p> <p>↓</p> <p>合同授業③：12週（7/5・6） 「対話報告」検討：対話相手の意見と書き手の意見がよく分かるか、また、それについてよく考えているか</p>
3	結論	12週後半～13週	<p>「動機」「対話報告」の流れを考えながら、「結論」を記述する。 ⇒最終的にA4版3、4枚程度のレポートとして完成</p>
4	評価	14週	<p>合同授業④：14週（7/20～22） 「相互自己評価」：書き手の考えがよく分かるか</p>

レポート作成過程での「検討」では、〔非合意－合意（分からない－分かった）〕を参加者（学習者・教室担当者・ボランティア）間で重ね、相

- 6) 自分が魅力的だと思う人を1人選び、「なぜ自分はその人に魅力を感じるのか」を書く。他者（対象）を自分のオリジナルな視点で捉えて描く活動。
- 7) それぞれ自分の興味・関心に即して選んだテーマについてレポートを作成する。途中、他者との対話を取り入れ、自分の考えを深めた上で、論理性・一貫性をもった説得力あるレポートを仕上げることを目指す。上記①②の集大成的位置づけの活動。

互自己評価⁸⁾において教室内に最終的な合意が構築されることをめざした。そのために、出発点となるテーマ選択の週と、到達点となる相互自己評価の週に $3\beta \cdot 4\beta$ 合同授業を組み込み（合同授業①・④）、さらに、その間に、活動の各段階の目標とリンクさせた合同授業を設定し（合同授業②・③）、参加者間での合意の可視化を段階的に仕組んだ。書き手の考えは、始めからレポートに十分表現されているわけではなく、話し合いの中から見出されることが多い。各クラス内では、書き手の考えを明確にしていくことと、レポートにその内容が明確に表現されているか、いなければどのように表現したらいいのかという検討がされるが、話し合いを重ねていくにつれ、レポートに書かれていない内容がクラス内で共有され“わかったつもり”になったり、クラス内で十分説明したため“書いたつもり”になったりし、合意形成のための検討が往々にして停滞する。途中の段階で行なわれた合同授業②・③は、このような事態を打開、〔非合意－合意〕を再び引き起こすことを意図して設定された。

4. 授業分析

4－1. 対象と方法

これまで述べてきたように、日本語 $3\beta \cdot 4\beta$ では、「合意形成」というプロセスを教室活動に取り込み、学習者がそれぞれの活動過程において〔非合意－合意〕を繰り返しながらレポートを完成させていくという活動を、合同授業を組み込みつつ行なってきた。その〔合意〕→〔非合意〕→〔合意〕→…という繰り返しは、勿論全ての過程で行なわれていることだが、

8) 評価項目として①オリジナリティー（レポートのテーマを自分の問題として捉えているか）②議論の受容（他者の意見を聞き、自分の考えを深めているか）③論理性（レポートの流れに一貫性があるか）の3つのポイントが挙げられている。これらについて、「相互自己評価表」に5段階評価で数字を記入し、さらにその数字の理由をコメントとして書くことが求められる。なお、本稿で論じている「合意形成」と活動の評価の関係については細川（2003）を参照のこと。

ここでは合意形成のプロセスを描き出すことを目的としているため、〔合意〕の可視化を意図した合同授業を軸に、〔非合意－合意〕の繰り返しが実際にどのように起きているのかを質的・縦断的観点から分析・考察した。

データとして、レポート・相互自己評価表・授業報告⁹⁾・授業記録（授業をMDで録音¹⁰⁾・文字化したもの）を使用した。まず、学習者が書き直したレポートを比較し、その内容・表現にどのような変化が見られるかを拾い出した。同様に、授業報告・授業記録を用い、具体的にそれぞれのレポートについてどのような検討が行なわれていたのか、また、相互自己評価での授業記録や学習者が記入した相互自己評価表からそれぞれのレポートがどのように受け止められていたのかを調べ、テーマ決定後の活動の流れをレポートの変化と検討でのやりとりを中心に2次データとして表にまとめた。一連の作業は、まず共同研究者が分担して行ない、次に共同研究者全員が2次データ加工の際に再度チェックを行なうことで、作業分担者の思い込みによる解釈にならないよう注意した。

本稿では、その2次データをもとに、4回設定した合同授業のうち、特に〔非合意－合意〕を活性化させることを意図して行なわれた合同授業③（第12週）を取り上げ、その前後でどのような〔合意〕が形成されているのか、そこに合同授業でのやりとりがどのように影響しているのかという観点で分析を行なった。

4－2. 分析結果

その結果、合同授業③で行われたやりとりによって、それまでにクラス

9) 授業報告は、担当者が授業引継ぎとして毎授業後に作成、MLで全担当者に送付していたもの。当日予定していたこと・実際の授業内容に加え、授業に関するコメント・次回担当者への申し送り事項を記入。

10) 録音に関しては、事前に学習者に使用目的を説明し、録音およびデータ使用について承諾を得ている。

内で形成された〔合意〕が見直されたり、クラス内での〔非合意〕が再認識されたりしていることがわかった。また、学習者は、それらを踏まえて、自分の考えていることをより明確に伝えようと、何をどう表現するかということを改めて見直しており、そうして完成されたレポートに対して、自分のクラスだけでなく他のクラスの参加者からも、より深い理解と共感（＝新たな〔合意〕）が寄せられていることが、相互自己評価会（合同授業④）のデータから明らかになった。ここでは、 3β の学習者S・ 4β の学習者Aの2名を取り上げ、それぞれの活動過程を以下の（1）（2）の2段階に分けて見ていく。

（1）合同授業までの流れ（5/31～7/4）：動機作成⇒対話報告作成

（2）合同授業からレポート完成まで（7/5～7/22）

合同授業（7/5, 7/6）：対話報告検討¹¹⁾

⇒クラス内検討（7/7～7/14）：対話報告修正＋結論作成

⇒レポート完成（7/14）

相互自己評価会（7/20～7/22）：完成レポートを読み、評価

4－2－1. 学習者S（ 3β ）の場合

（1）合同授業までの流れ

学習者Sは「ボランティア」をテーマとして選び、それが自分にとってどのような意味を持つのかを「動機」として記述していった。このボランティアとは、Sが母国で参加した、精神・心理的に問題や悩みを抱えている人を対象とした電話相談ボランティアである。テーマ決定直後の話し合いで、Sは「このボランティアは1週間に2回行きますとか、これじゃない。私のプロセスについて書きたい。」（6/2①68S¹²⁾）と述べており、具

11) この「合同授業」では、どんな「対話」をし、そこから何を考えたのかがわかるかという視点で「対話報告」を検討、その後の活動（「結論」作成）につなげていくことを目指した。

体的なボランティア活動の内容紹介ではなく、ボランティア活動をする中で様々なことを学び成長してきた、そのS自身のプロセスをレポートの内容として考えていたことがわかる。クラスで話していくうちに、Sがボランティア活動から考えたこととして、「責任」「包容力」というキーワード的な概念が出てきたが、S自身、自分の言いたいことは「包容力」という言葉だけでは言い足りないとして述べており、クラスメートJからも「この文（注：第1段落）とボランティアの関係がわからない」（同①57J）という指摘があり、Sがボランティアについて表現しようとしていることがクラス内で理解されていない様子であった。また、6月15日に行なわれた合同授業においても、Sの一番言いたいことが読み手に明確に伝わっていないという問題が浮き彫りにされた。このことからSは、自分が伝えたい「ボランティアのプロセス」が今のレポートからは理解されないということを自覚し、「動機」を以下のようにまとめ、次の「対話」の段階へと活動を進めた¹³⁾。

こうして、私は他人の生活に関してボランティアをした時に、人生のそんな広い意味についてよく考えるので、他人に手伝える能力は限られていると分かる。同時に、私は有限の手伝える能力を認めた後で、他人の人生はとても貴重だとも分かるようになった。 <6/16提出「動機」9段落>

学習者Sは、小学生の補習ボランティアをしていた20代女性と「対話」を行ない、「対話」の内容及びそこから考えたことを「対話報告」に記述していった。レポートには、対話相手と共有できた考えとして<ボランティアには寛容・包容力が必要><ボランティアとして他者を手伝えることに

12) 括弧内は授業の音声データを示す。発話者ごとに順に番号を振った。例えば、「6/2①68S」は、6月2日1限の音声データで、68番目に学習者Sが行なった発話ということになる。以下同様。

13) この「動機レポート」については、6月22日にクラス内検討が行なわれたが、その際、この記述について参加者からは、わかりやすくなったという肯定的なコメントが出されていた。

よって自分のことを学ぶことができる>という2つのポイントが書かれており、さらに以下のように、「責任」について述べた「対話報告」の最後の部分で、ボランティアとして相手に接する態度について自分と相手の経験を比較し、その上で「寛容」というもう一つのキーワードを組み込んだ形でまとめを書いている。

…(略)… 他人を手伝う時に、又は子供を教える時に、ボランティアの人は大きな責任がある。けれども、ボランティアの人は自分でどんなぐらい大きさの責任があるかと思う。そして、私はこの責任についてよく考えたので、〇〇さん（注：対話相手、以下同様）の考えも知りたかった。

電話相談センターに大体の助けを求めている人は大きな問題について電話をする。知らない人の問題に対して、あまり「これをしたほうがいい」という端的な相談をしない。その上、ボランティアの人の責任は手伝ってみるのに、他人の全部の苦しい生活状態を変わることができないと思い出さなければならない。

けれども、〇〇さんの態度はちょっと違うかもしれない。…(略)…

実は、ボランティアの人責任は正しい解決の発見より、ふさわしい手伝いの方法の発見は重要だと思う。教えても相談しても、寛容な態度で、他人の尊重して、手伝うこともできる。

< 6/26 提出「対話報告」6段落～9段落>

合同授業前の最後のクラス内検討（6/29）では、主に、表現とSの言いたいことが一致しているかどうかという確認を行なったが、参加者からは大きな指摘はなく、Sの言いたいことは理解できた／わからないところはないという〔合意〕が3β内で形成されていたと考えられる。

（2）合同授業からレポート完成まで

7月5日の合同授業において、Sは再び他者からの「わからない」「もっと説明してほしい」という指摘・質問（＝〔非合意〕）に直面することとなった。それまでのプロセスを共有していない4βの参加者から投げかけられた「寛容とは何か」「責任とは何か」「どんな女（ひと）になりたいの

か」というポイントについて、特に検討が行なわれた。

まず、「寛容」を扱った部分に関して、4β担当者から詳しい説明を求められたSは「私にとって寛容の意味は自分に対して寛容…色々な人について寛容な態度を持ちたいと思います。」(7/5 ① 109S) と述べ、「自分への寛容」「人への寛容」という二つの視点の存在を明らかにした。それに対し、4βボランティアは「他の人にとって寛容になる、だと私は思ったんですね…自分にも寛容になるってことを、どこかで書いたら」(同 111 ボ) と、その二つの視点が読み取れなかったことを指摘し、加筆の提案を行なっている。

また、合同授業前のクラス内検討では指摘のなかった「責任」についての記述に関し、4βの学習者から「その『責任』はSさんにとってなんですか？どうかちょっと分からなかった。」(同 26A)「その『責任』について、説明のほうがいいと思います。」(同 30C) 等、Sの考える「責任」がレポートからは読み取れないことを指摘された。Sは、何回ものやりとりを通して「私は、大きな問題がある人と話すときに、全然何もできません。そして私の責任は、いつも違います、でも全然この人の生活は変えることはしない。」(同 98S)「色々な人はボランティアの責任について、いつも手伝えることができない、できる。でも私にとってできないだから、実は私の責任ではないと思う。」(同 100S) と説明した。恐らくSは“ボランティアは相談者の全てを知っているわけではないので、その人の生活を変えることはできない、変えることができると思うのは傲慢だ、だからボランティアが責任を感じることは謙虚な態度ではない”ということを説明したかったのだろう。Sが言わんとしたことは皆にあまり理解されなかったが、「責任」に関するS独自の意見があることを学習者Cは感じたらしく、表現方法を変えてみることを提案している。

さらに、4βの学習者CとNは、Sのレポート中の「私がボランティアを始めた一つの理由はこのような女（ひと）になりたかったからだ」に言及し、「今のSさんは何が足りない？」(同 119C)「どんな人になりたいの

か」(同 123N)と問いかけた。それに対し、Sは今感じていることを結論で書くつもりだと述べていた。

合同授業での検討によって、Sは再び“このレポートの表現からは自分の言いたいことが伝わらない”ことに気づいたようである。3日後(7/8)のクラス内検討では、合同授業でのコメントを踏まえながら、どのように「動機」「対話報告」を修正するか、「結論」では何を書くかについてSの考えを引き出す作業が行なわれたが、この時Sは合同授業での他者からの指摘に触れながら、「責任」「寛容」それぞれについて「自他」の視点があることを明確に述べている。また、「結論」の構想を聞かれたSは「どんな人になりたいのか」という合同授業でのやりとりを話題にし、その答えとして「私の考えは、この態度は『謙虚な態度』」(7/8②6S)と述べた。それに対し、担当者が「Sさんは、じゃ、いつも謙虚な人でいたい？」(7/8②31T)と確認すると、それに同意した上でさらに「自分の限界を知っている、とか認める…」(7/8②41S)と説明を補足している。

このように、合同授業後のクラス内検討の様子からは、Sが言いたいことを伝えるための方法を模索し、レポートを完成させていったことが窺える。最終レポートでSは以下のように、「責任」について書かれた「対話報告」部分にそれまでなかった「自分への責任」の記述を、そして、説明が不足していると指摘された「自分への寛容」についての記述を「結論」部分に書き加えた。さらに、クラス内検討の際に表出した「謙虚」「限界を認める」という表現は、「自分への責任」「自分への寛容」に通じるまとめの概念となり、それによって「どんな女(ひと)になりたいか」が「結論」で明らかになっていった。

【7/14 提出 最終レポートより抜粋】

*下線は筆者

電話相談センターに大体の助けを求めている人は大きな問題について電話をする。この時、ボランティアの人はもちろん他人に対して、自分に対しても責任があると思う。 <u>助けを求めている人を手伝えることは難しいので、自分に対してという責任は、厳しすぎる自己批判を持っていないこと</u>

だ。……

＜「対話報告」部分 第7段落より＞

作文の中で、他のポイントも強調したと思う。これは自分の手伝える能力は限られていることだ。私にとって、この能力の限りはいい意味がある。他人を手伝いにくかったら、この限りは言い訳ではない。しかし、この限りがあると分かると、実は自分の自然な限界を認めている。私にとって、この認めることの意味は謙虚さだ。この謙虚さで、他人を変えたい変わりに、真に他人に聞いて、この人を尊重すると学ぶ。

それに、手伝いたい時に、また一般的な時に、自分の限界を認めていることは難しい。だからこそ、他人に対してばかりではなくて、自分に対しても、寛容な態度が必要だと思う。こうして、自分の限界を認めていることと寛大があると、長い時間で、他人がよく手伝えて、疲れないで、お互いに他人からも学ぶこともできる。

＜「結論」 3・4段落 ＞

合同授業をきっかけに「寛容」「責任」「どんな女（ひと）になりたいか」について丁寧に自分の考えを探りながら加筆修正を行なったレポートは、相互自己評価会（7/20実施）において3・4β両クラスの学習者から、Sの考えがよく分かるいいレポートだという高い評価を得ることができた（5段階評価で4.7）。「書いた問題をもとにSさんの性格がよくわかるようになった」（7/20 2D）「私にとって焦点はボランティアのことじゃない。でもSさんの考え方。」（同 4A）「自分の心をここに入れたみたい。」（同 6I）「このテーマはSさんと深い関係があると思います。」（同 8J）等、Sが「どんな女（ひと）になりたい」と考えているかは十分理解されたようである。また、「面白かった。両側の視点。」（同 5N）「そういう活動（ボランティア）は自分に大切なことだと、今、感じた」（同 6K）等、加筆修正した「寛容」「責任」の二つの視点について読み応えや共感を示すコメントも見られた。執筆途中でSは「自分が書いていることは複雑なことだから難しい。そして、それを日本語で表現することが難しい」（6/22 ② 276S）¹⁴⁾と

14) この時Sは日本語で表現することにストレスを感じたらしく、突然英語で話し始めた。本発話は筆者が英語を日本語に訳し要約したもの。

苛立ちを見せていたが、この相互自己評価会では「ほんとにうれしい。みなさんは私の言いたいことを分かるだから、うれしい」(7/20 12S)と満面の笑みで述べていた。

4-2-2. 学習者A (4 β) の場合

(1) 合同授業までの流れ

学習者Aは「グラフィティ¹⁵⁾は美術かどうか」というタイトルでレポートを書き始めた。「動機」初稿でAは、ロンドンで見かけた原子爆弾をテディベアのように抱く少女の絵をとりあげ、そこに「善と悪のクラッシュ」があると書いている。また、授業内でも「グラフィティと落書きの違いを、私にとってその違いを問題にしたい。そして、その問題について美術かどうか。」(6/8①3A)と述べ、レポートで美術の境界を問題にしたい旨を明らかにしていた。グラフィティには「メッセージ」があるが、落書きにはそれが無いという主張である。しかし、タイトルである美術そのものについてレポートでは触れられておらず、また、肝心のグラフィティについてもA自身の考えが明確に記述されていないことから、Aの主張は把握しにくいものであった。その点について6月24日の授業では、担当者から「私は、Aさんのレポートを読んで、Aさんは美術というのは、その、社会に対してメッセージが無いといけないと考えているような気がしたんですが、そうですか」(6/24①163T)と自身の考えを確認されているが、Aはそれだけではないと答えており、また、クラスメートDからは、Aのいうグラフィティのメッセージとは見る側がそれをどのように捉えるかの問題なのではないかという疑問を投げかけられているが、それらに対して具体的に加筆することもなく、Aのレポートは依然として明確に把握しにくいままであった。

15) グラフィティとは、学習者Aによると、スプレー式ペンキやマーカーを使用して壁や電車などに描かれたものを指す。

Aは、クラスでの話し合いで指摘された問題点に答えられず「動機」を仕上げられないまま次の段階「対話」に進み、美術に興味があるというルームメートと行なった対話の内容をレポートにまとめた。しかし、そもそもA自身の考えがはっきり書かれていないこと、また、対話相手と話がかみ合わなかったことから、“深い対話ができなかった”とクラスで報告している(6/24授業報告)。そこで、Aは、“グラフィティを書く人間には見る人に対する責任がある”とクラスでの話し合いでAのレポートに対して異なる考えを主張したクラスメートNと新たに対話し、その内容を「対話報告」に記述することにした。

クラス内検討は、次第にレポートの一貫性を意識しながらレポートの結論部分のまとめ方に焦点が当てられるようになっていったが、Nとの対話をまとめずに「結論」へ進むつもりでいるAに対して、6月30日のクラス検討では、担当者や他の学習者から“Nとの対話でAが考えたことを書き込んで、それから結論を考えたほうがいい”というコメントが出された(6/30授業報告)。それに対してAは「でも、この私の書いたままでも必要ではないと思いますでしょ？あの、この、対話のこと(注：まとめ)は必要ではない」(6/30②206A)と自分が書いたもので十分であるとの認識を示しており、なぜグラフィティについて自分の考えを書くことが大切なのか理解できない様子であった。その後のレポートにも加筆を行っていないため、翌週の検討でも、クラスメートJから「はじめは「グラフィティは美術だ」、これはちょっと短い…たぶんもう一度、このミニ結論(注：まとめ)で…うーん、たぶん、Aさんの言ったとおり、(注：対話相手の)Nさんもグラフィティは美術だと思うけど、いろいろな問題があります。でも、もう一度、私にとって、というの(注：書いたほうがいい)…」(7/1②136J)と再度コメントが出され、「対話報告」に「グラフィティは美術だという」A自身の考えをまとめ、レポートの一貫性を考えるよう指摘されている。

(2) 合同授業からレポート完成まで

7月6日の合同授業の際、Aは上記の問題に触れ、「クラスで対話に小さい結論を入れたほうが良いと言われたが私はそうしたくない、入れたほうが良いかどうか聞きたい」(7/6 授業報告)と述べており、クラス内で指摘されたことについて、Aが問題点として一定の認識は持っていたことが窺える。しかし、再び4βの学習者Cからそのことを指摘されると、Aは「意見はちょっと入っている」(7/6② 14A)「私も(Nさんと考えが)同じ」(同 19A)など頑な様子を見せ、検討は再び膠着する。そのような平行線のやりとりの中、3βの学習者Sから「(あなたは)二つの問題について書きました。この暴力とか迷惑とかについて書きました。あとでこれは全美術の問題(になる)、グラフィティだけではない。…あなたの意見が知りたい」(同 30S)というコメントが寄せられ、ここから話し合いは以下のように新たな展開を見せている。

51A：でも、私たち(注：Aと対話相手のN)の意見は、“それは美術だ”。私にとって、自由は必要だから大体何でもいい。でもNさんは、美術だからといって何でも描けない。たぶん、その区別をもっとはっきりした方がいい？

52ボ：2人の考えの違い？2人の考えの違いをもっとはっきりした方がいいということですか？

53A：それはちょっと、対話の結論になれる？ (7/6②)

上掲のやり取りでAは、レポートで自分の考えと対話相手Nの考えの区別をはっきりさせたほうが良いと思うかを他の参加者に問いかけている。続いてAは、自分と対話相手の考えの違いとして「Nさんのキーワードは“責任”。私のキーワードは“自由”。」(同 56A)と述べ、さらに「それは、多分、美術のことだけじゃなくて、人生？人生のことについてだと思う。その…人生の、人生哲学。」(同 59A)と、このテーマは自分自身の人生哲学に繋がっているということにも触れている。

合同授業を経て最終的に提出されたAのレポートは、以下のように、

「対話報告」「結論」部分にA自身の意見が、また「結論」部分にはAの人生観につながる「自由」という考えが加筆され、Aの考えていることがより明確に表現されたものとなっている。

【7/14提出 最終レポートより抜粋】

*下線は筆者

…基本原則を守らないで、制限するとグラフィティはグラフィティではない。一方、制限しないとグラフィティはもはや美術ではないとNさんが思っている。私にとって、グラフィティは新たな美術形式であり、良い部分も悪い部分も入ってある。美術史中で新たな形式は抵抗で受け流されていた。グラフィティは気付かれないままになっていなく、将来にどんな発展があるか楽しみにする。

<「対話報告」5段落>

…私の見方はグラフィティは人民と権威の間の争いである。ライターは人民の中で一人として権威から個人的な自由を取り戻してみる。私は服従がきらいなので、これは比較的に悪意のない反抗だと思う。私の人生観には自由が一番大事な言葉だが、それは多分非現実的な理想郷にすぎないだろう。人生はそんなに短いために、否応無しに従って過すのは残念だと思う。いつも他人の意見について構うと自分の人生は意味を失うことになるのではないか。

<「結論」2段落>

このように合同授業でのやりとりを踏まえて、自分と対話相手の意見の違いに焦点をあて、そこからさらに人生観へと繋げて自身の考えを記述したAのレポートは、相互自己評価会（7/21実施）において、一貫性の面で高い評価を得ている（5段階評価で4.4）。検討の際に、レポートからAの考えがわからないと繰り返し指摘した学習者Cも「もう一度頭、最初から読むと、その全体の流れと説明は、その繋がりや、よく説明しました。前より、もっともっといいと思いました。」（7/21 8C）と述べており、また、学習者Jは「論理的一貫性について、同じことを書きませんでしたから、はじめから、最後まで、あの新しい視点がもらいましたから、同じことではないですけど、この発展することは一貫があります」（同16J）と、「対話報告」「結論」への加筆修正によりレポートの一貫性が高くなったことを示唆するコメントを出している。また、「一番大きな違いはその責任

とその自由の視点だと、わたしが思う。それもわかりやすく書いてある」(同 17N)「自由のこと書いたので、僕は結論のほうが好き。僕の、自由の考え方って言うか、それあまり、たぶん、すごく似ているから。」(同 21K)のように、A が合同授業後のレポートで明らかにした「自由」「責任」の部分については、3 β ・4 β 双方の学生から具体的な言及がなされた。

4-2-3. 分析のまとめ

以上、学習者 S と A の活動過程を取り上げ、7 月 5 日・6 日に行なわれた合同授業を軸に〔非合意－合意〕のプロセスがどのように生まれているのか、また合同授業でのやりとりがそれにどう影響しているのかを具体的に述べてきた。以下の表はこれら 2 名の活動過程を簡単にまとめたものである。

学習者 S (3 β)『電話相談ボランティア』(A・C・N は 4 β , I は 3 β の学習者)

第 10 ・ 11 週	合同授業前 クラス内検討 (6/24 金 6/29 水)	クラス内 での合意 形成	6/23 提出レポート ●以下の 2 つのポイントを中心にレポートを作成 ・「寛容」「包容力」の必要性 ・他人を手伝うことで自分のことが学べるということ 6/26 提出レポート ●「責任」についての段落を追加 ●対話報告のまとめを記述 ⇒6/29 クラス内で検討：十分書ききったという感じを S・クラスメートともに持っている様子 = この段階でクラス内検討は終了
第 12 週	合同授業 S のレポート 検討 7/5 火)	4 β 参加者 からの指 摘	●「自分に対して寛容」ということがわかりにくいという指摘 ⇒説明を試みるが、うまく説明できず ●「責任」についての説明が曖昧だという指摘 ⇒口頭で説明、少しずつ S の言いたい「責任」が明らかに ●「包容力のある人になりたい」という S の考えと、ボランティアの経験のつながりが曖昧だという指摘
	合同授業後 クラス内検討 (7/8 金)	レポ ート の修 正予 定・結 論の 構想に ついて 確認	●合同授業でうまく伝えられなかった「自分への寛容」の説明が必要だということを述べる ●合同授業で A に指摘された「社会的な責任」は S の言いたいことではないと述べる ⇒担当者が S の言いたい「責任」を明確に記述する必要性を示唆 ●「謙虚」という新しいまとめの概念（自分がなりたいイメージ）が出てくる
第 13 週	最終レポート 提出 (7/14 木)	対話報告 修正・結 論 記述	●「他人に対する寛容」「自分に対する寛容」を結論部分に記述。 ●「他人に対する責任」「自分に対する責任」を対話報告部分に記述。 ●「謙虚さ」について結論部分に記述
第 14 週	合同授業 相互自己評価 (7/20 水)	最終的な 合意形成	●「S の考えがよく分かるいいレポートだ」という、参加者からの高い評価 (5 段階評価で 4.7) ●合同授業後加筆修正した「寛容」「責任」の二つの視点について、読み応えや共感を示すコメント ⇒「自分の言いたいことを皆に分かってもらえて嬉しい」(S の発話

学習者 A (4 β)『グラフィティは美術形式かどうか』(Sは3 β , Nは4 β の学習者)

第10・11週	合同授業前 クラス内検討 (6/24 金 7/1 金)	クラス内 検討での 停滞	6/24 授業時：最初の対話がうまくいかなかったため、クラスメート Nと改めて対話を行なう 7/1 授業時 ●対話を経ても、「グラフィティ」がAにとってどんな意味を持つのかがはっきり見えず。クラスメートからの、Aの考えを書く必要性があるという指摘。⇒A自身はその意義が見出せない様子
第12週	合同授業 Aのレポート 検討 (7/6 水)	3 β 学習者 からの コメント	●グラフィティについてのA自身の意見が知りたいというコメント ⇒このコメントをきっかけに他の参加者とやりとりしていくことで、Aは、対話相手と自分の意見の違い(対話相手のキーワードは「責任」、自分のキーワードは「自由」、また、それが自分の「人生哲学」につながることに気づいた様子
	合同授業後 クラス内検討 (7/8 金)	レポート の修正 予定・結 論の構 想につ いて確 認	●自分が好きなのは、グラフィティのコンセプト(権力側に抵抗していくこと)であり、それが自分の人生観に繋がっているという、気づきへの言及
第13週	最終レポート 提出 (7/14 木)	対話報告 修正・結 論 記述	●A自身の考えを対話報告の終わりに明確に記述。 ●対話相手との相違点・自分の人生観を結論に記述。
第14週	合同授業 相互自己評価 (7/20 水)	最終的な 合意形成	●合同授業後加筆修正した「責任」「自由」について書かれた部分への高い評価(7名中5名がこの部分を取り上げて評価)と共感

学習者Sの場合、合同授業までの〔非合意－合意〕の繰り返しにより、キーワード「寛容」「責任」がより明確にレポートに記述され、3 β 内では一応の〔合意〕が形成されていたが、合同授業において「Sの言いたい『寛容』『責任』とは何か」「Sはどんな女(ひと)になりたいと考えていて、それとレポートに書かれたボランティアのことはどう関係しているのか」という点について、Sは再び〔非合意〕に直面することになった。そこでSは、自分がレポートで表現したこと・表現しようとしていることを捉え直し、「寛容」「責任」に関しては「自他の視点」を軸に整理し、また、それらと「自分が理想とする女(ひと)」を「謙虚」という新しい言葉でとりまとめ、レポートを完成させている。それに対し、他の参加者からは高い評価と共感が寄せられ、S自身も満足感を得ている様子が観察された。

学習者Aの場合は、Sとは異なり、合同授業前にクラス内で「Aの言いたいことは理解できた/わからないところはない」という〔合意〕は形成されておらず、クラスではAのレポートが直面している問題は「Aがグラ

フィティは美術だと考える根拠が明確に提示されていないこと」「対話内容を踏まえたA自身の考えが書かれていないこと」であるという認識が共有されていた。クラスの参加者から何度も指摘されることで、A自身もそのことに対しては一定の認識を持っていたようだが、レポートへの加筆修正など具体的な解決にはなかなか取り組めない様子であった。ところが、クラスで何度も指摘されていた「A自身の考えを明確に記述すること」を、合同授業において3βの学習者からも求められ、この課題に取り組む必要性を再認識したと思われる。そこで、Aは合同授業でのやりとりを踏まえ、対話相手と自分の考えの相違を「責任」「自由」というキーワードで明らかにし、さらに自分がグラフィティの魅力だと感じている「自由」「権力に抵抗する部分」が、自分の人生観に繋がっていることを「結論」として記述し、レポートを完成させた。それに対し、他の参加者からはやはり高い評価と共感が寄せられていることがわかった。

5. 考 察

以上の分析から、本稿でとりあげた合同授業では、それまでのプロセスを共有していない他者とレポートを検討することで、学習者は再び〔非合意〕に直面し、それにより、合同授業までに形成された〔合意〕が見直されたり、それまでの〔非合意〕が再認識されたりしていることがわかった。さらに、合同授業でのやりとりをきっかけに、学習者が新たな他者と新たな〔合意〕を目指して自分の考えていることをより明確に伝えようと、表現内容・表現方法の見直しを行なっていること、また、そのようにして完成されたレポートに対して、他者からより深い理解と共感が寄せられていること（＝新たな〔合意〕の形成）が明らかになった。

日本語3β・4βでは、「教室の社会化」を目指して、相互理解・相互承認に向かうコミュニケーションを通じた参加者間の「合意形成」というプロセスを教室活動として取り込み実践を行なってきた。分析からは、お互いの考え・表現したことについて「検討」していくことによって表現内容・

表現方法を練り直し、お互いに「理解できる」部分を増幅させていく、つまり、参加者間において〔非合意〕を言語化によって〔合意〕に変えていくプロセスを繰り返すことで、「理解できた」という実感が生まれ、さらにその実感が最終的に参加者間で共有されていることがわかった。このことはつまり、「合意形成」のプロセスによって、教室というコミュニティに相互理解・相互承認が実現し、参加者間に関係が取り結ばれていったということ（＝教室の社会化）を意味するだろう。さらに、このようにそれぞれの考えていることについて教室参加者との〔非合意－合意〕を繰り返しながら表現していくプロセスを、また、そうして表現していくことで参加者間のより新たな〔合意〕を形成していくプロセスを経ることで、学習者の表現力も育成されていくということが分析から見えてくる。ただし、ここで言う表現力とは、語彙・表現文型の多寡やそれらをいかに駆使できるかということに限らない。お互いの考えていることについて実際に表現・理解を行ない、「合意形成」を目指していくこの活動において獲得される表現力とは、自分が考えていることを掴み、それを他者に向けて表現していく力、そして、他者の理解・共感を得て他者と関係を取り結ぶためにコミュニケーションを繰り返しながら、自らの表現化を練り直していく力を指すのだろう。

6. 結 語

最後に、以上の考察を踏まえ、日本語教育における「教室の社会化」の意義について簡単に述べたい。上述したように、「教室の社会化」のためには、単に教室に参加者が集まればよいということではなく、教育に携わる者が教室を外の社会に開いて学習者を「社会化」するということでもなく、教室に集う学習者自身が他の参加者とともに自らの言語による相互行為によって、〔合意〕を生み出し、他者と関係を取り結んでいくという視点が欠かせない。また、その過程を経ることでこそ、他者と関係を取り結んでいける表現力が育成されていくのだと考えられる。このことは、学習

者が常に1人の日本語話者として、コミュニケーションの主体として言語行為を行なえる／行なわなければならない環境を、教室という場に出現させるということに繋がり、さらに「教室の社会化」を目指すということは、そのような環境のもとで、学習者が他者との「合意形成」を目指して自分の考えていることを表現し、表現されたものをより明確にしていく過程と、他者の理解・共感を得て他者と関係を構築していく過程を結び付けることを意味する。日本語教育における「教室の社会化」の意義は、その表現の明確化と言語行為による他者との関係構築を結ぶこと、また、そのプロセスにおいて学習者が他者と関係を取り結ぶための表現力を獲得していくことにあると言える。

参考文献

- 岡崎洋三（1998）「正統的周辺参加としての日本語学習—研究留学生対象の入門クラスでの場合」『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』2, pp17-27
- 嶋津百代（2003）「クラスルーム・アイデンティティの共構築—教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス」『日本語教育』119, pp11-20
- 数土直紀（2000）「最小限の合意の可能性」『社会学評論』50, pp496-508
- 西口光一（1998）「自己表現中心の入門日本語教育」『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』2, pp29-44
- （1999）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100, pp7-18
- （2005）『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的パースペクティブ』西口光一（編著）凡人社
- ネウストブニー, J. V.（1983）「日本語教育と二重文化教育」『日本語教育』49, pp13-24
- （1991）「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育』1, pp1-14
- 三宅なほみ（1985）「理解におけるインターアクションとは何か」佐伯胖（編）『認知科学選書4 理解とは何か』東京大学出版会, pp69-98
- 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
- （2003）「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために」『総合の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会（編）pp108-117

——— (2004) 『考えるための日本語』 細川英雄 + NPO 法人「言語文化研究所」
スタッフ, 明石書店

Jean Lave and Etienne Wenger (1991) *Situated Learning —Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書)