

# 授業担当者の学習支援のあり方

学習者の表現のプロセスを通して

橋本弘美

## 1. 「考えている」活動における質の問題

近年、日本語教育においては、コミュニケーションという大きな流れの中で言語を体得していくという考え方が多く出されている。このコミュニケーションというものを、細川（2002）は伝え手が自己表現したい何かがあることを前提とした上で、ことばによる伝達と受容を繰り返しながら自らの思考を訓練し、さまざまな問題を解決するための「知の能力」を育成する手がかりになると説き、そうした「思考の言語化」としてのコミュニケーション能力の獲得こそ、言語活動のめざす一つの到達であることを主張している。このように他者の「考えていること」を言語を通して理解する、また自分の「考えていること」を言語を通して他者に理解してもらうとの立場にたつてコミュニケーション行為を考えたとき、学習する主体の「考えていること」抜きに活動は成立しない。

そこで問われるべきはその質だろう。「考えている」と一口に言っても、実は様々なレベルがあるといえる。例えば一般論やどこかの情報等、他者の意見を鵜呑みにし自らの思考が動いていない場合は、幾らそれらが語られたとしてもそれが学習者のコミュニケーション能力の育成にはつながらないのではないか。つまり学習者の「考えていること」を表現する活動を行う場合には、その内容の質が大きく問われ、またその質こそが活動を左右するように思われるのである。

ではその表現する内容であるが、それは自他共に説得的であるかという点が大きく問われるだろう。それは何も日本語教育に限ったことではなく、人文社会科学を初めとして、あらゆる学問領域においても共通の認識であるといえる。論理的思考過程を経てはじめて他者の理解を得ることができるからである。そのためにはまず、自分自身が十分に理解しているということが前提となる。何を伝えるのかを自分が整理、把握できていない状態で他者を説得することはできないからだ。このように「考えていること」を表現する活動には、まず自らの考えを把握することが不可欠であろう。

自分の考えを把握するためには、自らの考えを問い、そして答えるという循環を何度も繰り返すことが必要であると筆者は考える。館岡（2005）によれば、学習者はテキストを読む読解過程の中で「自問」と「自答」を繰り返しており、適切な自問自答は理解と知識獲得のための鍵概念であると主張する。館岡は、教師は学習者の理解の結果ではなく過程に注目し、その過程に合わせて理解を促進させるような支援をしていくべきだと述べている。

そこで本稿では、学習者が「考えていること」を表現する活動を念頭においた教室実践の中では、その表現する内容をより深めるためには、自らに問いそして答えるという循環を促すことが重要であるとの考えのもと、その循環を促す授業担当者の学習支援のあり方を考察することを目的とする。

## 2. 授業内容および学習者

本稿の分析対象者となるのは、都内の私立高等学校の交換留学生である。スウェーデン出身 19 歳男子学生で、本稿では R と記す。R は、異文化体験や国際交流を目的として約一年間ホームステイしながら日本の高校に在籍していた。母国で日本語の授業経験ないものの、幼少より日本のアニメ漫画等に興味を持ち、それらから独自にことばを覚えたそうで、来日時点では日常会話はかなり流暢に話せていた。滞在中に受けた日本語能力検定試験では 400 点満点中の 363 点を獲得して 2 級に合格した。

筆者は、R の日本語のクラス全 20 回（60 分授業 1 コマ×週 2 回）を担当していた。個別対応の取り出し授業であったが、いわゆる教科学習のための補習授業ではなく、日本語クラスとして独立した形態をとっていた。

授業では、R の来日目的である異文化体験や国際交流を念頭に置き、日本の高校生活の中で R が考えていることをことばによって表現できるような活動を組み立てた。具体的には本人の「考えていること」を手がかりに「聞・話・読・書」という四つの形態をフル稼働する、細川（2002）の総合活動型日本語教育にならない、秋学期に一本のレポートを作成する方法を用いた。このレポートは、興味関心のあること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があるのかを「動機」に記す。次に、それについて他者と話し合いをするが、それを「ディスカッション」と呼ぶ。そして最終的に自分の掲げたテーマを再度「結論」という形で振り返る、という三部構成で成り立っている。この活動を取り入れた理由は、ある一つのテーマに基づいて、R が留学先の同年代の学生と対話をする一つのきっかけ作りになる

と考えたからであり、国際交流を目的としたRのような留学プログラムには必要だろうとの判断からである。またこの方法論のもと、具体的な組織化、支援を筆者自身の手で検証していきたくったからである。

以下ではRのレポート執筆過程における授業のやり取りを取り上げ、Rの自問自答を促すために、授業担当者がどのような支援を行っていったのかを分析していきたい。

### 3. 分析

Rは興味あるテーマに「囲碁」を選び、自分にとって囲碁はどのようなものかについてレポートを書いている。レポートの「動機」はA4サイズ2枚にまとめ、そこにはRと囲碁との出会いや、流れのいい碁にするためには石の動きが重要であること、シンプルなルールで美しい形と戦いができ、それはまるで白石と黒石で作った星空のようであることが語られている。

活動をはじめて3回目に提出された「動機」の最後の一文である。

私にとって碁とは・・・なぞに包まれている無限なゲームである。(2003年9月29日一部抜粋)

動機のまとめを、「私にとって碁とは何か」という文章で締めくくるとうながしていたため、Rはこのように一文でまとめてきた。しかし、このままでは「無限なゲーム」が何であるかがまだ読み取れないため、動機のまとめを一文に集約せずに、「無限なゲーム」に含まれた内容をもっと書くようにコメントをしたところ、5回目には次の文章が提出された。

碁から学んだ事は人によってちがうと思いますが、化学的(ママ)な答えがあります。碁を打つ時は脳の右と左の部分を両方つかいます。これで二つの部分の情報のとりあいはよくなります。(10月6日一部抜粋)

この文からわかるように、Rは「碁から学んだ事」を、この時点では「科学的な答え」とし、一般的な視点から述べるに留まっており、説得性に欠ける。そこで授業では、R自身が何を学んだのかに焦点を当てながら、問いかけを行なっていった(Tは教師、Rは学習者)。

T: これね、一番言いたかったこと、この中で一番言いたかったことは？

R: うん、ただ碁から何を学ぶっていうのは、みんなみんなやっぱり違う意味があるから、人生にかかわるとか。人それぞれだけど、科学の上で見ると、まあちゃんと脳、脳の働きにはいい。

T: うん、これは科学の上で見ると、まあ一般的なことだよな？ (R: うん)  
R の中では、どこがどうだったの？碁から学んだこと、っていうのは。

R: あ、俺が？

T: うん、R が碁から学んだことは？

R: 俺が・・・

T: R しか、書けないの。そこを教えてほしいな。(10月6日)

この「R が碁から学んだこと」と、学習者に焦点を当てた問いかけを行なうことで、R は次第に自分の囲碁の想いを語り始めた。

R: ま、こういう簡単なゲームは、こんなに深いんだなとか。

T: うん、うん、一見簡単なゲームだけど、「深い」。それがどういう意味があるのかな？

R: まあ、盤と石しか使わないことも簡単だし、ルールも簡単だし、で、俺、結構テレビゲームとかもやってるんだけど、簡単なものは、なんかそれより深いんだよね。うん、なんか、すごいグラフィックスとか面白いストーリーがあっても、この方は、うん、なんとなく、この方が・・・

T: 「深い」っていうのは、よく考えなくちゃできないということ？それとももっと別の深さがあるのかな？

R: うん、ま、いっぱい考えなくちゃいけない。ま、テレビゲームにもそういうのあるんだけど・・・普通では・・・。

T: ジャあさ、テレビゲームにはなくて碁にはある面白い部分ってどういうところ？テレビゲームでは味わえない、碁のいいところ・・・？

R: 最初から最後まで、自分でやらなきゃならない。テレビゲームはなんかいろんな情報とかもあって、で、そこから遊ぶんだ。

T: うん、だけど、碁は？

R: 碁は、一手目から最後まで、なんかそういう情報を自分の目で盤面から、いや局面から集めて判断しなくちゃならない。(10月6日)

このようにR自身の気持ちを引き出すように問いかけたことで、Rはテレビゲームを引き合いに出しながら、囲碁のおもしろさを、一般的な視点からではなく、自分の実感や考えで話し始めた。Tは、話題がテレビゲームにずれていかないように気をつけながら、碁と比べるとどうなのかという視点でRに語ってもらうように促す。するとかなり明確な、Rの感じている碁の面白さが引き出されてきたといえる。

これを踏まえ、Tはこの「動機」をもとに対話をする「ディスカッション」を考え、次第にディスカッションを意識した話題へと移していった。

T：(中略) ああ、そっか、テレビゲームと全然違うもんね。ああ、そういうところが碁が面白いなーと思っているの。ディスカッションをするんだったら、誰とどんなことを話してみたい？ 囲碁部のM君？

R：うーん、何を聞けばいいのかー。

T：まず、・・・そうだね。何を聞けばいいか。だからここが大事なんだよね。碁から学んだことは、私はこうだって。Rの立場っていうか、気持ち。私はこれ、っていうのを見せないと。多分M君も何を言っているかわからない。

R：でも全部に、「そうだよ」って答えたら、どういうことをすれば・・・

T：うん、「そうだよ」って答えたら・・・？でもね、そんなわけ無いんだよ。だってRとM君は違う人間なんだから。でしょ？だから、だからこそRのオリジナルの部分をこのレポートで出さなくちゃ。だってさ、Rの書いたもの、全部、「そうそう、そうそう」って言ったとしたら、ここの名前がさ「R」じゃなくても「M」でもいいわけじゃない。そんなのじゃないから、Rにしかならないことを書いて、Rを出さなきゃ。(10月6日)

この時点では、Rの発話である「何を聞けばいいのか」「でも全部に(相手が)『そうだよ』って答えたら、どういうことをすれば・・・」を取り上げてみると、まだR自身の考えが固まっていないことが読み取れよう。続いての話し合いでも、「具体的な囲碁の方法や手」を書くべきかどうかを迷っていることがうかがえるため、「動機」で何を書くべきかがわかっているとはいいがたい。そのため、もう少し「Rにとって」の想いを存分に語ってもらうように促した。

R：あと、色んな先後後手とかもあるんだけど、それを全部書いたらいいか、どうか・・・

T：うん、それはね、本を読めばわかることだから、そんなのはいらないよ。このね、『石のながれ』とかさ、『流れのいい碁』って言うものはRにとって、

どんなものなの？

R：うーん、なんか、一手一手が、ちゃんと冷静に考えてから、打ったっていうことが言えたら、いい碁。(略) この、俺の石がここにあったら何のために良くなるのか、ちゃんと判断しなくちゃならない。(・・・話はさらに続いていく) (10月6日)

翌回、Rは「動機」に『私が学んだのは～』とのことばを添え、次のように書き足してきた。下線部分が新しく加えられた部分である。自分の意見が書かれることで説得力が増し、まとまった文章になってきたといえよう。

碁から学んだことは人によって違うと思いますが、私が学んだのは、多分すごく素直なゲームということです。相手をごまかそうとすることも本当に少なく、対局後の検討では自分が打った悪手を自らみとめます。検討は一緒に打った一局から何かを学ぼうとすることです。そこではライバルという言葉がないと思います。(10月7日一部抜粋)

Rは自分の考えをまとめたこの「動機」をもとに、同じ囲碁部のMという学生と、2回にわたって「ディスカッション」を行なった。以下の文章は「ディスカッション」の報告ののちに提出されたレポートの「結論」である。最終的にRは「結論」をどうまとめていったのだろうか。

Mくんの意見を聞いた時に、彼はほとんど同感したから、新しい考え方に気づくことができませんでした。Mくんの成立しない手を打つことに対しての意見を聞いても、私はそのような手を打てないと思います。なぜなら私は自分でいい手と思わなければ、私なりの碁が打てないからです。だから上手として置き碁を打つのもうまくなりそうにないです。(11月4日一部抜粋)

授業では、この「結論」をもとに話し合いを行なった。文中の『彼はほとんど同感したから～』という部分について、Rが意見を述べているところである。

R：いやあ、このところ以外は、もう全部同感したから。

T：・・・そうだっけ？じゃあ、どこが・・・、私ディスカッションを見ていないから、ちょっと思い出したいし、わからないんだけど、M君はどこが同感してどこが同感しなかったの？

R：「欲」は、まあMはMの欲だから。ただ『碁とは何か』の部分は、同感しちゃったから。

T：そうかな？同感ってどういうこと？

R：いや、「美しい」と彼も思うし、まあ「解明されていない」とかそういうの、全部同感したから。

T：それは一、同感、同感？で、M君はそれをもってどういう風に思っているの？「そうだよね、そうだよね」ということを話したの？

R：うーん、「そうだよね」じゃなかったんだけど、まあ基本的におんなじことを。(11月4日)

Rは、「Mがすべて(自分の意見に)同感した」と述べ、ここではそれ以上話し合いが活性化していない。その後の話し合いも、Mと自分の考えが同じであることを繰り返している。

ではこの「考えていること」を念頭に置いた活動における着地点、すなわち本活動における「結論」には、一体何が求められるのだろうか。それについて筆者は、「自分の考えのプロセス・その過程が表現される場」なのだと応えたい。本活動では、「動機」で固めた意見があり、それにもとづいて、他者と話し合いをする。そのやり取りを通して自分は何を考えたのかを再考し、もう一度自分の書いた動機を振り返る。このことを通して着地点である「結論」が書かれるのではないだろうか。つまり「動機」で取り上げたことに対し、書き手がどれほど深く自分自身に問い直し考えているのか、それが「結論」という場で表現されるべきだと考えるのである。

そうであるとすれば、「結論」は、相手の意見がどうだったかという表面的なことをまとめるのではなく、書き手が自分の掲げた問いについて自分自身の意見にどれほど向き合い、それをどのように捉えているかの「考えのプロセス」が示されるべきであろう。

その視点でRのレポートを再考すれば、『(Mは自分の意見に)ほとんど同感したから、新しい考えに気づきことができませんでした』とまとめてきたRの「結論」はどうだろう。Rはこの時点で問い直しには至っておらず、そのプロセスも描かれていない。つまり、自分の掲げた問いを再考し、その道筋や足跡が表現されているとは言えないのである。

翌回の授業に提出された「結論」でも、Rは、自分の考えが変わらない理由をさらに付けだし、次のように書いてきた。

私は動機で表現した考えは今も同じです。基の芸術的な面も、心にかかわる部分も、今も同じ風に思います。自分の打ち方に対する意見も変わっていないで

す。素直に冷静で自分の実力を引き出そうとします。なぜ変わっていないかっ  
ていうと変わるわけがないからです。今の自分の考えで不満はないということ  
もありますが、それに変わることでできる考えも聞いていないからです。(11  
月10日一部抜粋)

この「結論」では、Rが一応「動機」を振り返ってはいるものの、『意見も変わっ  
ていない』『変わるわけがない』『変わることでできる考えも聞いていない』と、か  
たくな姿勢であることが読み取れる。

これについてRは、

R: ま、別にあんまり新しい考えを聞いたわけでもないし、んー、だから、まあ、  
自分で発見したこともないから、ま、あんまり変えるきっかけは全然なかっ  
たから。(11月10日)

と述べ、Mとディスカッションをしても自分には何の発見もなかったことを繰り返  
返す。Tにはそれが、Rがディスカッション相手に答えを求める受身の姿勢に感じ  
られたため、そうコメントをすると、Rは「別にかわりを求めていたわけじゃない」  
と反論する。「では何を求めていた？」とのTの問いに、Rは拗ねた態度で「わか  
んないよー!」と述べたきり、長い沈黙を作ってしまった。

そこでTは改めて、この授業における「ディスカッション」の位置づけについて  
説明を試みた。しかしながらRは無言のまま、話し合いは一向に深まらない。そ  
れはTが授業活動について説明し、Rの納得を得ようとするばかりで、肝心のRの  
書いたものについて注目していなかったからだと思われる。

Rの沈黙が続き、どうするべきかと思案しながら、TはRの書いた「結論」その  
ものに話題を移し、Rの書いたものに即して質問をしていった。すると、その辺り  
から流れが変わってきたように思われた。

T: (レポートを見ながら) Rはさ、「変わりたかった」の？

R: ううん

T: そうじゃないよね別に。そしたら、ここに結論に来ることは、「なぜ変わっ  
ていないか」っていうことじゃないんじゃないのかな？変わる・変わらない  
のトピックじゃないよ。はじめに「変わる」っていうことを言っていないの  
に、最後になぜ変わっていないかっっていうことが出てきたから。

R: じゃあ、「変わるか、変わらないのか」を書かないとすると、何を書くんだ  
ろう？・・・



T: はじめの問題設定がなんだったの? 『私にとって囲碁』って何だったの?  
R は。

R: うーんとそれは・・・(11月10日)

授業の流れが変わってきたのは、Rが「じゃあ、何を書くんだろう?」と自分自身に問い直し、はじめの問題設定とつき合わせて考えようとした辺りからである。ここで押さえておきたいのは、Tの質問の方向性が、Rの表現した内容に即して問いをうながしていったということである。

その後、Rは自分の書いた「動機」を再度振り返りながら、自分の囲碁への思いについて内省しはじめた。そしてその結果、Rは次のように述べる。

R: うん、うん。オレは本当は、これも(動機を指差し)なんか、これ(結論)と本当は反対していないと思う。で、これ(動機)は、いい碁が打てたら。いい碁が打てたら勝ち負けなんてどうでもいいんだけど、うーん、なんかこの、何ていえばいいのかな、気まずい碁を打ってしまったら、もう別な話。(略)(でも、動機では)、いい碁のことしか書いていないんだよね。

T: でも、今のRは…

R: やっぱり「気まずい碁」がある。

T: うん、「気まずい碁」がある。で、その碁を・・・

R: もう「気まずい碁」は打ちたくない!(11月10日)

ここでRの述べた、「動機」と「結論」が「本当は反対していないと思う」との発言は興味深い。確かにRは「反対の意見」は述べていないのだ。「結論」に求めることを「変わったこと・反対したこと」の実質的変化ではなく、「考えのプロセス」やその「深化・進化」だとするのであれば、ここでのRの発話は極めて自然な返答といえるだろう。

このように、Rは話をすることで、気持ちがだんだん整理されていったようであった。Tはその話の流れの中に「合いの手」を入れただけである、最終的にはRが述べた「もう気まずい碁は打ちたくない!」との心境はR自らが発したことばである。

ことばを引き出す上で大切なことは、「自分の心情は自分で言う」ことだと筆者は考える。重要なのは、学習者が、その当該言語を用いて自分の心情や感情を、自らの意思で口に出すことではないだろうか。そうであるならば、授業担当者のすべきことは、学習者が自分の心情を自分で言えるよう、問いかけたり、合いの手を出

したり、学習者の意思でことばが出るように導くことではないかと考えるのである。そして、そのときの「問かけ」とはまさに、「学習者がなぜこのことを書くのか」についてであり、それを学習者自身が考えを問い直し、吟味し、問題意識を顕在化することであろう。

授業では、Rの述べた「気まずい碁」に焦点を当て、さらに話を深めていった。

T: 「気まずい碁」の原因ってなんだろう？

R: うーん・・・っていうか、本当はそんなことするわけが全く無いのに、そんなことを起こすと気まずい。

T: (略) もしそのときRがその流れをずっと保っていて、さっきの一手でも変わらずに行ったら、「いい碁」って呼ばれた碁なの？

R: え？

T: つまり、Rは「いい碁」っていうのと「気まずい碁」っていうのがあるって言う話をしていないじゃない。(略) でもある時油断をしてそれから逆転された、って言っていたけれど、もしそこで油断をしなかったらそれはずっと「いい碁」としてつながっていたの？

R: まあオレにはいいようになっていたと思う。

T: じゃあ、「いい碁」の中でも「負ける碁」っていうのは、どういう碁のことをいうの？

R: それは、例えば、うーん、Mと打つ時はやっぱりオレが負けても、10目で負けても、その対局中ではやっぱりM、すごく考えさせる手を打ってくるんだ。逆にオレも彼を考えさせる。

やっぱりそういう面白いところ！（話は続いていく）(11月10日)

「気まずい碁」と「いい碁」の違いをRはどのように考えているのだろうか。

この話題になったとき、Rは先ほどの沈黙状態からは考えられないほどに、イキイキと語り出した。これはRの具体的な経験のなかで、Rが感じている気持ちである。R自らが『「気まずい碁」とは自分にとって一体何か』を考え始めたため、このようにことばが次々出てきたと考えられるだろう。それは「気まずい碁」という対象について、R自身が向き合いはじめたからである。

ことばが溢れ出すのは、まさにこのように「話したい」気持ちがある瞬間である。言語教育で何よりも大切なのは、学習者が自分に引き付けた話題の中で、本当に話したいという状況や、学習者自身が自問自答の中で考えを深めていけるような状況

を導くことであると考え。そのような場を創り出すことが、ことばの教室に求められることなのではないだろうか。

「気まずい碁」についてさらに、「そんなふう到最后まで続いてRの勝ちになったらどうなのか」という質問を投げかけた。Rは考えながら、ことばをさがし、それは「ワクワクしない碁」ではないかと述べる。

そして注目すべきことは、このようにR自身が自分の気持ちを振り返りながら話すことで、最終的に「結論」で書くべきことをR自らが見出したことである。

R: 結論に何を書くべきかが(わかった)!(略)だから、このレポートの結論は、こういうこと(今回書いてきた結論)より、これ(動機)の残りの半分をまあ短く説明する文だね。(11月10日)

このようにRは、「結論」にはディスカッション相手が自分の意見に同感したか否かという、今回書いてきた書き方ではなく、「もっと動機を説明する文だ」という自らの発見を述べたのだった。このように、「結論」部分に何を書くかを見出したRは、その翌回の授業で次のように「結論」を書いてきた。それは前回や前々回に提出されたものとは異なる「新しい結論」である。授業で話し合ったことが生かされているといえよう。

私は動機で一方の碁の良さについて書きましたが、すべてのことのように表あるものには裏がある。私は数日前に大会に参加して以来、それについて考えました。動機では「良い碁」の話ばかりしましたが、その大会で一番「打ちたくない碁」を打ってしまいました。つまり、私は自ら勝っていた碁を負けにしました。起こるはずのない一手の重さと言えるでしょう。もちろん「良い碁」でも死活をまちがえることも石を取られることもあります。大会で打った碁は、勉強することではなく、負けてくやしい想いしか残しませんでした。私は大会で1勝3敗しましたが、その1勝もあまり良い碁だったとは言えません。その一局はとてもおとなしい碁でした。ずっとマイペースで打って、「はっ」と思わせるような手も、わくわくさせるような手もなかったです。終局後は少しだけ検討しましたが、連敗を止めたのに、勝ってうれしい気持ちもあまりなかったです。(11月11日一部抜粋)

これ以降も、授業の話し合いの回を重ねるごとに、「結論」は、よりフォーカスされた内容になっていくのだった。それは、Rが、自分自身の立てた問いに対し、意識的になり、考えを深め吟味していくように変化していったからだと考えられる。

## 4. 結論

以上、学習者の「考えていること」を表現する活動における授業担当者の支援のあり方を分析してきた。

はじめに提出された「結論」で、Rは「(相手は自分の意見に)全部同感した」から、「新しい考えに気づくことができなかった」とまとめてきた。しかしこのままでは、Rが自分自身に立てた問いに対しての、考えのプロセスは表現されているとはいえず、この溝に気づくまで話し合いを重ねた。そこでRの書いた文章に即し、Rに引き付けて問いかけることで少しずつ埋まっていったように思われた。そして最終的にはR自らが問いを深めていき、「結論に何を書くのがわかった!」と述べるに至ったのである。

では、一体何がRにその発見をもたらしたと考えられるだろうか。

それは授業での話し合いが、Rの書いた文章に即し、Rの具体的な経験に焦点を当て、自分の心情や感情をR本人の口から語ってもらうよう移っていったことであり、その結果、R自身が自発的に考えを問い直し、吟味し、内省していったからであるといえよう。Rが自分の問題として自発的に考えを深めていったからこそ、この「発見」を見出すことにつながった、と思われるのである。

授業担当者に求められる支援とは、学習者が自らの考えを把握するために、自問自答していけるような問いかけを促すことであろう。そしてその際のことをば学習者が自らに引きつけられるような状況を作っていくことである。そして何を伝えるのかを自分自身で把握でき、それが言語化できた状態で、他者とのやり取り、すなわち対話というものへとつながっていくのである。

## 参考文献

- 館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育 111号』日本語教育学会
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会
- 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