

日本語教室における表現活動の一考察

考えの共有化をめざす教室参加者間の相互関与の試み

阿部 葉子

概要

本稿では、日本語を表現する教室がいかなるコミュニケーション能力の涵養をめざすのかを述べ、筆者の実施した表現活動で観察された教室参加者間の相互関与の局面を実践データとして具体的に記述することを試みた。まず、従来、多くの日本語教育実践に取り入れられている教室の「外」に想定された「日本人との接触」によってネットワークの多元化を狙う実践を批判的に検証し、その問題点を指摘した。次に、教師-学習者間の一元的・依存的コミュニケーションを克服するために、教室内における参加者の相互関与に注目する意義について述べた。最後に、「日本人のコミュニケーション」をモデルとして日本語習得をめざす教育実践とは異なる立場から、「意味づけ論」を援用し、考えの共有化に向けて教室の参加者が関与し合い、互いに議論の可能な「共通基盤」を形成し、言葉を探し、創り出し、創り直していく表現活動の重要性を実践データの分析から提示した。

キーワード

「日本人との接触」、相互関与、考えの共有化、一元的コミュニケーション、共通基盤の形成

はじめに

本稿は、仕事を目的に日本で活動する日本語学習者との教室活動の中で、筆者の実践が、結果的に、「正しさと適切さ」の基準に沿った日本語を授受するという、教師-学習者間の一元的な関係から発生するコミュニケーションに学習者を追い込んでいるのではないかという疑問から出発している。

日本語教育に取り入れられたコミュニケーション・アプローチの流れの中、教師は学習者が将来遭遇するであろう「コミュニケーション場面」で機能する言葉や知識

を与え、「現実社会」に向けて工夫したタスクやシミュレーション練習を提供するという実践が展開されていた。しかし、こうした実践を繰り返していくと、教師は学習者の求めに従って学習内容の選択、日本語の使用場面の準備に奔走し、他方、学習者は教師によって次々と満たされる知識を無批判に受け入れ、さらに、教師-学習者間に学習者が必要とするから教え、教えられるから学ぶという一元的、依存的な関係と文脈を生み出し、なぜ今ここで互いが関わり合い、言葉を創り出していくのかという意味を次第に希薄にしていく。

このような実践の矛盾がなぜ起こるのかを考えてみると、従来、教える者と教えられる者という固定化した関係の中で、教室の「外」に想定された「現実社会」に備え、「適切」で節度あるコミュニケーション行動の強化を無自覚的に活動の主軸とし、その結果、習得をめざす一元的なコミュニケーションを教室に発生させていたのではなかろうか。それもコミュニケーションの一側面と言えようが、コミュニケーション能力の涵養に資するのかと筆者は考えるようになった。人間のコミュニケーションを他者と関与し合い、表現し、互いの言葉の意味や考えを共有していく動的な営みという視点に立つとき、日本語教室はいかなる表現活動を主眼としていくかを問う必要があろう。

そこで、本稿は、現場で発生した問題を解決し、実践してきた従来の一元的コミュニケーションを乗り越えるために、教育実践が涵養すべきコミュニケーション能力とは何かを捉え直すことを目的とする。そして、筆者の日本語教室の実践で観察された教室参加者が互いに関与し合い、多層的、多元的に言葉や考えを創り出す過程に注目し、いかなる関与が考えの共有化を可能とするかを分析し、教育実践がめざすべき表現活動とは何かを考察する。

1 考えの共有化をめざす教室参加者間の相互関与についての考察

1. 1 教師・学習者間の一元的なコミュニケーションの克服

1980年以降、日本語教育ではコミュニケーションの能力育成が自明とされる中、語彙・統語規則の積み上げに特化した教師主導のクラス形態ではなく、学習者に実際の言語使用の「場面」を与え、そこで機能する日本語の習得をめざす実践が多く見られる。このような日本語教育の理論と実践を先駆的に開発したひとりであるネウストプニー（1995）は、人間のコミュニケーションは「実質的な社会・文化行動

の手段」であるとし、日本語教育が主眼とすべき目標は、コミュニケーション能力だけでなく「コミュニケーションの舞台になる社会・文化場面で正しく行動する」ための「インターアクション能力」であり、「実際使用」¹を通じて育成されると主張した。この理論に基づいて、日本人へのインタビュー・プロジェクト（山下・小川1994）、「現実社会」の「模擬会話」を軸とするシミュレーション練習（高見澤1994）、日本人ビジターとのセッション（横須賀2002）等、教室内外に設定された人為的「場面」で「日本人との接触」によって日本語使用の体験を狙いとする実践が現場に取り入れられている。これらの実践では、学習したことを「机上の知識で終らせることなく現実の文化や社会の中で積極的にコミュニケーション」し、「現実社会の規則を身につけ」「情報獲得の技術を学ぶ」のために、「日本人とのネットワークの構築や、適切なストラテジーの使用など真のインターアクション能力を養成する」ことを目標として掲げている。従来の文法積み上げを軸に構成される教師・学習者間の活動形態に「日本人との接触」という新たな要素を加え、教室の「外」に実際の言語使用の機会を拡大しようとする試みは、教師・学習者間による一元的、依存的な教室のコミュニケーションを転換し、教師・学習者2者間を超える他者とのネットワーク作りに向けた多面的なコミュニケーションをめざす実践へと、新たな教育的アプローチの流れをつくり出した。

しかしながら、「日本人のコミュニケーション」に絶対的な価値とゴールを置き、教師が与える「日本人の言葉遣いや行動」のルールを学習者に覚え込ませ「現実のコミュニケーション」の場に備えるという実践は、「日本語母語話者」を基準とする「正しさや適切さ」に向けて「訂正」を繰り返し、「問題」の解決方法を提供すること以上の、教室の参加者が何のために関わり合い、関係を築き、言葉を編み出すのかという意味づけを曖昧にしてしまうことが指摘されよう。第一に、このような実践で教室は、教室「外」の数々の「場面」での有効なコミュニケーション行動を習得させる模擬練習の場としてしか機能せず、「実社会」「現実社会」「真のインターアクション」の現れ出る関係と文脈が存在する空間とは捉えられていない。したがって、教師が考え、お膳立てした仮想現実的な世界を学習者に受容させ、「現実社会」での使用に向けてリハーサルするという現象を教室に発生させていく。しかし、これでは学習者を「日本語母語話者」をモデルとする会話や社会的ルールの

¹ インターアクション能力は、「解釈」「練習」「実際使用」という一連のアクティビティをシラバスに組み入れ、「日本語の規範」からの種々の「不適切さ」を「訂正（する）過程」で養成されると説明している（ネウストブニー1995：pp19-30）。

受け皿とみなし、学習者自身が、すでに獲得している異なる経験、知識、価値を交差させ、互いが自発的、主体的に言葉や考えを創り、他者に向けて表現する機会を排除することになり兼ねない。また第二に、学習者が教室「外」で直面するコミュニケーションでは、そのときどきに刻々と変化する、不確定性を帯びたやりとりの中で言葉を探し、創り出し、他者と問題解決的に推し進めていくことが求められるはずである。しかし、こうした状況で、学習者に事前にリハーサルしてきた知識を超える事態に遭遇させ、「コミュニケーション上の座礁」や「自己能力の不足部分を認識させ」る状況に追い込むことで「学習者の新たな学習意欲を湧かせる」ことが可能であろうか。そうだとすると、学習者のそこで受ける衝撃が、相手とのやりとりの回避や安易な同調を生み出し、他者と関与し合い、丹念に互いの言葉を紡ぎ、多様な学びを能動的に引き起こしていく関係性を阻むのではないだろうか。横須賀が述べるように「『実際使用』で最大の効果」を目指し「準備段階で練習した言語使用が厳密に守られる」ことを強化していくことで予定調和を前提としないコミュニケーションを他者との間で切り開く能力育成がなされるとは考え難い。以上のことから、言語知識の授受を軸とした教師 - 学習者間の一元的なコミュニケーションを乗り越えるために教室「外」の「日本人との接触」によってネットワークの多元化を狙い、教室内でのリハーサルを徹底させても、教師が提示する「コミュニケーション場面」で「適切」とされる「日本語運用」の能力育成²をめざすことによって、かえって、教える者と教えられる者との一元的、依存的関係を固定化し、その克服を難しくしているのではないかという疑問が生まれる。

1. 2 教室参加者間の相互関与への注目

そもそも「現実社会」における「現実のコミュニケーション」を標榜する実践報告には、日本語を表現する教室としてどのような能力を涵養するのか議論されていないことが多い。前述のように、教師 - 学習者間の一元的な関係を乗り越えるためには、「現実社会」に順応させ、社会的ルールとしてのコミュニケーション行動の習得をめざすのではなく、教室に参加する学習者一人一人が既に固有の知識、経験、

² 多くの教育実践において教室担当者は、学習者のさまざまに直面する世界と日本語学習の二分化し、日本語教室の活動を教室内、教室外と二元的に組織することによって教室内に脱現実化したコミュニケーションを発生させていることに無自覚的であるのが実態であろう。野元（1996：91）は教育実践の機能主義的傾向を指摘し、「日本語運用能力の習得のみ」が指定され「何のための日本語教育かという目的論を欠落させ」、その結果、学習者を「自らの学習を組織する主体」と捉える視点が欠如させていると述べている。

価値を持った存在として出会い、自分の生きる世界や他者に働きかけ、相互に関与し合う関係と、そこに生起する言葉が創る文脈そのものを「現実のコミュニケーション」の立ち現れる「現実社会」と捉えるべきではないだろうか。

人間と人間が相互に関与あい合い、「現実のコミュニケーション」が出現する状況は、「現実」で必要とされるコミュニケーション行動を身につけ、「必要な情報獲得する」ことに限られるものではない。それは、言葉を交わす者同士の関与が互いの言葉や考えを探り、創り出し、創り直す多層的、多元的な表現活動の過程に展開されていくものであろう。佐藤（1996）は、人間同士の相互作用が生み出す「対話的コミュニケーション」について、対話者が「断片的な情報を自己の中に引き込み、それをもとに同じ感情や経験、知識を呼び起こし」、互いの言葉や考えに響き合う関係の中で、「自分の既有知識が新しい他者の視点で呼び起され、違った発想が生まれる可能性」があるとし、このようなコミュニケーションは「単なる意味の伝達以上の、意味を再編成し、意味を創出する機能」を持っていると述べる。つまり、コミュニケーションとは、自分の外側から入り込んでくる情報を頭の中に定着させ、反射的な応答を強化することで生成される「相互行為」ではなく、自己が揺り動かされ、崩される可能性を含みながら、「当然視してきたものが破壊されることもあるが、その破壊を突き抜けて、新たなものを創り出そうとする熱意」（佐伯1984）、さらに責任をともなった志向的、主体的な互いの「関与」によって成立し得ると言える。ヴァルデンフエルス（1980）では、「ほんとうの対話」は、「いわば自己と他者の言葉を交錯し、補完しあうことによって、程度の差こそあれ事柄についての相互了解に達すること」であり、それは、「世界に対する『わたしの考え』と『相手の考え』を浮き彫りにしながら、ひとつの織物」を成し「『われわれ』をさらに別の次元へと関係づけ」、自分と他者との間に「自分ひとりでは意のままにできないような領域」を形づくる「相互人格的な関わり」に組み込んでいくと述べている。

このような議論にもとづいて従来の教育実践における一元的なコミュニケーションの克服がいかに可能かを考えると、いくら教科書や教師など教室内の情報源の限界を超えようと「日本人との接触」による他者とのネットワークの多元化を試みても、固定化されたコミュニケーション行動の知識を学習者にインプットし、日本語使用の「場面」でアウトプットを強いる設定では、可変的で不確定性を抱えたコミュニケーションを互いに志向的、補完的、且つ主体的に推し進め、言葉や考えを創り出す力を涵養することは難しい。したがって、「現実社会」で有効な「情報獲

得の技術」や「インターアクション」に対応するための模擬的コミュニケーションに限った能力育成とは異なる立場に立ち、話者間の、ズレ、齟齬から発生する錯綜や混沌とした事態を動的に解決しようとする状況も含めた参加者間の相互関与の局面に注目し、コミュニケーション能力を捉え直す必要である。そのためには、従来の多くの日本語教育実践の目的がそうであったように、教室「外」に想定された「特定のモデル」の習得に限定するのではなく、また、既存の言葉の意味や社会知識を授受する関係に生じる静的、受動的コミュニケーションにとどめてしまうのではなく、「いまここで本気になることやリアルであること」を巻き起こし、「動的で全人格的でリアルで人間くさいものに解き放つ」ことに向け「教室において多様な価値観の持ち主との関わり合いを通じて、自分が変わっていくことを最も価値あることとみな」(岡崎2003)す教育実践を主眼としていくことが不可欠と言えよう。

そこで本稿では、教室参加者の相互関与を「固有の価値を獲得した者同士が自分の生きる世界と他者に働きかけ、表現し、他者との吟味に晒されながら、言葉や考えの共有に向けて相互志向的、相互補完的、且つ相互主体的に関わりあうこと」と規定する。そして、参加者間に生み出される3つの相互関与の局面、すなわち一互いが無関心の対極にあり、他者を志向し、疑問を投げ、触発し、理解に向けて言葉や考えを探り出していく相互志向性、互いの異なる知識、経験、価値を提示し合い、吟味の中で補い合いながら、言葉や考えを創り出していく相互補完性、さらに、互いが納得できるように自ら多面的に言葉を創り直し、共有していく相互主体性一が尊重され、奨励される表現活動でこそ参加者自体に相互志向的、相互補完的、且つ相互主体的に言葉や考えを探り、創り出し、創り直す力が涵養されていくと捉えられる。そして、このような教育実践が、教室の参加者の直面する世界、他者、また言葉から切り離されることなく、連続するものとして教室空間を構成していくためには、それを方向づける環境設定が不可欠となる。次節では、参加者間のいかなる相互関与が考えの共有化を可能にしていくのかという問題を考え、またそれがいかに教室に「現実のコミュニケーション」としての表現活動を実現可能とするのかを考察する。

1. 3 いかにして他者と考えを共有していくのか——共通基盤の形成に向けて

教育実践が、コミュニケーションの能力育成のために学習者を集団単位で括り、教室「外」に分離した世界に順応させるための言葉の習得に焦点化してきた問題を反省的、批判的に問い返し、複数の人間が集まる教室自体を「現実の社会的行為」

「フィールド」「社会的実践」と捉える構想が提示されている(古川1993, 岡崎2003, 西口2004)。しかし、これらの実践がいかなる能力育成を主眼とし、参加者間の関与に表れ出る言葉や考えをいかに共有するかはほとんど議論されていない。細川(2002)は、「架空の存在としての社会」を想定した教室の「教師主導の擬似的コミュニケーション」を問題視し、第二言語教育の目的は、自分の考えを明確に言語化し、同時に他者が言語化した表現を思考する「思考と表現の活性化」を通じて他者説得から「共通の合意」に至り、ネットワークとしての「社会」で自己実現することであると述べる。しかし、教室参加者がいかに「共通の合意」というものを取り結ぶかについては十分に報告されず、議論の余地があると思われる。

伝えようとすることを一方向的、自己完結的に表現しても、また異なる他者との摩擦を回避し、同調に徹しても、破綻さえ抱えた保証のないコミュニケーションのプロセスを動かし、考えを共有することはできない。教育実践に参加者間の相互関与を位置づける時、どのように共有させていけばいいのだろうか。細川が述べるように『『考えていること』及びその理由を相手と共有する』ことは「さまざまな重層的な重なりや繰り返しの中で思考の言語化」を通じて実現していくものであろうし、可変的なコミュニケーションの中でいかに他者と共有していくかは「常に自覚的であるわけではない」というのが実態であろう。「重層的な重なりや繰り返しの中で」考えを言語化することについて深谷・田中(1998)は、人間のコミュニケーションは「世界に関わりながら主体内の意味づけを関与させ、それによって社会関係をつくり、維持し、変化させ、それを崩壊させたり新たに創出する調整可能性」を持つものであり、主体間が言葉の意味や考えを「共有する」とは「そこそこに納得できる」「分かる」という「相互理解の共有感覚」を創り、了解を結んでいくことに他ならないと述べる。しかし、「納得」「分かる」という実感は無根拠な感覚ではなく、完璧な「共有」「一致」は起こり得ないが、互いの違和感、齟齬、ズレを不可避免的に孕みながら、考えの断片を関連づけ「辻褃あわせを方向付ける不確定性と秩序性を重相的に共起」させ、「両者が受諾できる共通基盤」を形作り「合意」³を成り立たせているとする。また、この理論は、スピーチや自己表現など個人が独力で内容を発信することを重視してきた従来のコミュニケーション教育が、学習者に「適切さ」を求め「母語話者の規範」を負い込ませるという問題を指摘し、他

³ 「合意」とは、なによりも強制力によるのではなく「当事者の抱える判断・意味づけの枠組みを当事者自ら組み替えることによって新たな関係をつくりだしていく行為」(深谷・田中・藤原1994: vii: 筆者による下線)であることを確認しておく必要がある。

者との間で丹念に「『自らの意味』を創り出していくコミュニケーション態度」の重要性を述べている。筆者は、互いのズレや違和感をも手がかりに他者と議論の可能な「共通基盤」を探り、考えが練り上げられ、互いが納得できる考えや価値観を見出していくという関与のあり方は、考えの共有化をめざす本実践に取り入れたいと考える。そこで本稿では、実践活動のうち、参加者間の相互関与が「共通基盤」を形成し、考えを共有する多層的、多元的な過程に焦点を当て、日本語を表現する教室がめざすべきコミュニケーション能力の涵養とは何かを考察する。

2 実践データ分析

2. 1 調査対象

調査対象としたのは、日本語教室で筆者が実施した「考えを伝え合う表現活動」（2005年7月～10月実施）である。活動は、全授業12週間（1コマ1.5時間計12回）で、中級レベルの参加者2名（ともに中国出身）と担当者で構成されている⁴。

2. 2 活動内容

本活動は、コミュニケーション能力（＝参加者間の相互関与が考えの共有をめざし言葉の意味や考えを相互志向的、相互補完的、且つ相互主体的に探り、創りだし、創り直す力）の涵養をめざした⁵。当該クラスでは、既存の日本語教科書は使用せず、参加者が自分の関心のあるテーマを選び、自分にとっての事柄の意味を掘り下げ、対話を深めながら作文を書き改めていく表現活動を行った⁶。参加者は、最終

⁴ P氏は北京語母語話者、企業研究員、日本語学習歴2.5年、C氏は広東語母語話者、通訳ボランティア、日本語学習歴3年、日本語能力検定試験1級取得、ともに30歳代の女性である。

⁵ 細川（2003）は「総合活動型日本語教育」で、架空の「社会」を想定した日本語習得ではなく、教室における思考と表現の活性化をめざし、活発なインターアクションを奨励していることから、本実践がめざす「教室参加者間の相互関与」が可能と考え、活動枠組みとして援用した。

⁶ 活動は3期で構成され、各期でテーマの自分にとっての言葉や考えを探り（1期）、考えを創り出し（2期）、考えを創り直し共有化する（3期）ことをめざした活動を展開した。また、メタ的活動として「ふりかえりメール」を活用し、教室空間を越え、継続的なコミュニケーションが可能な環境を設定した。担当者は、活動の方向性を注意深く見守ると同時に、教室で交わされる言葉や考えに関与する一人の参加者として対話に加わっている（データでは担当者はAと記す）。

的に5枚前後の作文を完成した⁷。活動では、3つの活動指針——①テーマの自分にとっての意味を捉え続ける ②他者にコメントを出し、他者のコメントを受容する ③問題意識と結論の一貫性のある作文を完成する—を設定し、この3つの観点から参加者相互が評価を行った。参加者は、以上の活動目的、内容、指針について暫定的に合意し、活動を開始している。

2. 3 分析視点と方法

全活動のうち、参加者間の相互関与が考えの共有化と連動しているプロセスに焦点を当て、参加者の執筆した作文、それをめぐる対話の録音記録をもとに質的、縦断的に分析し、日本語教室がめざすべき表現活動とは何かを考察する。さらに、参加者へのフォローアップ・インタビュー（以下 FUI と略す）から活動の有効性を検証する。

2. 4 分析結果と考察

分析の結果、参加者の相互関与が相互志向的、相互補完的、且つ相互主体的に言葉の意味や考えを探り、創り出し、創り直し共有化に向けて表現活動を開く3つの動的、多層的過程が検証された。以下に参加者間のいかなる相互関与が共有化を可能にするかを見ていく。

2. 4. 1 相互志向的に考えを探る過程

【疑問を投げ、言葉の意味や考えの根拠を探る働きかけ】

参加者 C 氏と P 氏は作文のテーマを決め、テーマを選んだ理由を動機作文1に記述し、次のように報告している。

〈C の動機作文1「家族と私」全文〉

“家族と私”のテーマにしたいと思います。常に成長していくことは私の願いです。周りの友達や家族のおかげで今の私がいるわけです。広い意味で家族は親戚や義理の両親や兄弟、狭い意味で今の3人の家族になるのではないかと思います。その中に私があります。いったい私の価値はどのぐらい

⁷ 作文は「動機」「対話」「結論」の3部から成り、①テーマの自分にとっての意味を掘り下げる ②「動機」にもとづき、自分の選んだ人と対話する ③「動機」「対話」を踏まえ、最終的な考えを「結論」にまとめることを目標とした。

あるのか？私の地位はどのくらいあるのか？今私は家族のために生きていますが、自分のために何かあるか？社会とのつながりは何かあるか時々自分に問います。やはり、家族は私のもです。家族の愛があるからこそ今まで頑張ってきました。その上、もっと世界をひろげよう、もっと見識をひろげよう、もっと社会や人に役にたとうと思います。それで私の原点から考えるとこのテーマにしました。

〈Pの動機作文1「『留学生活の世界観への影響と私』全文〉

なぜこういうテーマを決めたかというと、私の日本での四年間の留学生活から見て留学生活は、留学生の世界観をある程度変わられるということです。更になにか変わったというと、自分のほかの世界への考え方、人間関係とか、もっと明るくなり、もっと理解しやすくなり、もっと社会的になると感じています。逆に、ずっと自分の国にいと、比較的、自分の世界と違う事と人間を理解と関心が不足だし、比較的狭いではと感じています。やはり、人によりこういう観点が絶対ではなく、相対的だと思います。

ここでは、テーマをめぐるさまざまな問いや感想が羅列的に記述され、テーマの自分にとっての意味はまだ明確に表現されていない。C氏の作文には、「私の価値」をめぐる複数の自問が見られるが、教室参加者にはなぜ「私の価値」が問題なのかがよく伝わってこないため、疑問を投げ、C氏の考えの根拠を探り出そうと関与する様子が見られる。

〈7月30日 活動記録-1〉

A：「いったい価値はどれくらいか」・・・ここで何が言いたいんだろう？

C：前は肉まん、上手になったから今度皆さんに教えたいと思う。でも、皆さん、ただ料理を習いたいだけ？それだけだと、何だか自分の中にわき出す気持ちは少なくなった。

P：何で？ (①)

C：何でかな。それは疲れたって感じです。ただ私は料理教えるだけ。みなさん、何も教

えるものがないからといって習うだけ。一方的にボールを出して、向こう何も返してくれない。モノじゃなくて。

P: きもち (②) ? なんとなくわかります。中国の習慣は互いに気持ち出すことが大事。Cさんはフレンドシップにつながりたい? (③)

A: フレンドシップと「私の価値」はどういう関係があるんですか。

C: 私は、今思っているのは、私は「家族の人間」で、もう一面は「自立している人間」。でも家族がないと自立がなりたない、そういう関係になっている。ただ家庭に寄生しているのはだめ。いつも挑戦する。そういうふうに成長していく (④)。

参加者 P 氏は、家族は原点と述べる C 氏がなぜ「自分の価値」を問うのかという強い関心から、疑問を投げ、説明を求め (①②)、その結果、C 氏が自分の考えを探り、「成長」というキーワードを自ら導き出すことにつながっている。一方、P 氏は、このやりとりの後、自分のテーマの選択理由を留学中に「世界観が変わった」ことをあげ、繰り返し説明するが、漠然としていてテーマとどのようにつながるのか伝わらないまま活動を終えている。そこで担当者がメールで「世界観が変わったこと」と研究という現在の仕事の関係を問うと、P 氏は響くように、次の作文を提出している。

〈P の動機作文2 「留学と私」一部抜粋〉

いったい、留学は、何のためですか？留学後、何か取得できますか？何かもらった時何か失ったのですか？むしろ人により答えが違うのは当然ですが、留学する事は留学生にたいして世界観および人生の目標等いろいろ変えられると思っています。(略) 仕事しながら、時々昔の頃を思い出して、心の深くから質問が吹き上がっているように感じています。留学を経て、私の人生は何が変わりました？(略) 今年の冬、一回故郷へ帰りましたが、昔の友達と会っていろいろ話しました。思わず、友達はみんな幸せと感じられます。思わず、私は疲れましたと感じられます。その時、私はいったい今まで頑張って来て幸せになったかと考えました。けれども、友達の羨ましいの表情から、私は留学で自分自身が成長したと、自信ができた、将来が明るくなれると感じられました。

作文では、P氏は「留学を経て私の人生で何が変わったのか」と問いをたて、経験を振り返り内省したことがうかがえるが、テーマとの関連がまだはつきり伝わってこないため、C氏がP氏の発言に踏み込み、問いかけている。

〈8月7日 活動記録-2〉

C: 伝わってきたのは、やっぱり、留学は誰にとっても一生の中、大きな変化がある大事なことですが、でも、Pさんの場合、私と違って、必死の感じ少ないです。挫折がない (①)。

A: 「挫折がない」・・・ここで「何を失ったか」ってありますが、もっと詳しく。

C: 「心の深くから吹き上がる」気持ちはどんな気持ち込めているか (②)。

P: 自分のエネルギーです。卒業したとき、もう疲れましたと。そのプロセスはストレスでした。本当に研究には体力、知識、忍耐力、全部必要です。だから、研究者になるとき、迷いがありました。自分の知識をどこかで生かすことをしないと幸せにならないと思います。だから、留学を通して今の研究の仕事選びました。研究して私の力で人間の役に立つ。もの作りとか、自分の力で役立つことをすることが人生の目標です。

C: 友達が羨ましいと言ったから明るい将来？私は日本に来たとき必死に生きる感じがあったから、ちょっと疑問です (③)。

A: 「何かを失った」、しかし「明るい将来」とPさんは考えている。それはなぜなのかを書くとPさんの言いたいことがもっと伝わるんじゃないかな。

C氏は、「心の深くからの質問」というP氏の言葉に注目しつつ、自分と同じように留学生活を経験してきたP氏に「必死の感じ」がないと違和感を表明し、さらなる説明を求めている (①②)。この働きかけをきっかけに、P氏は自分が研究という道を選んだことの意味を探しはじめ、さらなる説明を試みているが、C氏はそのれにも納得できない様子を見せている (③)。P氏が「何かを失った」という喪失感を述べながら、「明るい将来」と短絡的に結びつけるP氏の考えに違和感を持つのは自然とも言える。この段階では、参加者間の考えの交差には至ってはいないが、他者の語る言葉への指向と期待の中、疑問や違和感が手がかりに言葉や考えを相互志向的に探り出そうとする様子が見られる。

2. 4. 2 相互補完的に考えを創り出す過程

【「成長」の意味を読み取り、考えを練り上げる働きかけ】

C氏は、参加者からの疑問や問いを受容し、自省を経て「成長」を軸に作文を書き改めている。ここではC氏の自問と経験の関連が丁寧に説明されたことで、C氏にとってなぜ「自分の価値」を問うことが重要なのかがより明確に表現されている。

〈Cの動機作文3 「タイトルなし」一部抜粋〉

一人で中国から来て一人生活をして勉強をして行く、現実に向かい自立人間になって生きていかなければならなりません。いろいろな思いがあって今の私に成ったのだと思います。成長の道にたくさん目標がありました。目標を達成しつつ迷いながら人間は成長していくはずです。私の日本に来て第1目標は国立大学に合格することです。（略）もっと頑張って夢を実現したいのです。夢は食品栄養の考え識を生かして医食同源理論を生かして健康食品を開発することです。結局、夢を実現しないまま人生は大きく変わりました。夢を諦めました。そこで挫折から立ち上がって日本で生きていくために仕事を探しました。（略）自我をなくして働かなければならないのです。一体、体を壊してまでに店をやる必要があるのか？私のために価値はあるのか。これは私が求めた生活ですか？と自分に問いました。

〈8月14日 活動記録-3〉

C：自分がいったい何を書きたいのか、自分の考え方をどう納得できるか整理しなければならない。

P：あのう、「目標を達成する」、この日本語はいいなと思います。こういう意味ですか。この文読むと、大学まで目標はつきりしていてちゃんと目標達成しました。問題なのは仕事してから。自分の目標は何か。それで迷いながら結婚して結婚してから自分の夢実現する気持ちありますか（①）。

C：不可能になりました。生きていくための仕事は夢と関係ないです。このままじゃ何も目標がない。その都度変わって何か探して。子どもが育ったらまた何かやりたいと思って。

P：結婚して子ども生まれてそれでももっと集中して自分の目標考えた
(②)？

C：その都度かわって。

P：その都度かわって、その目標はなに (③)？

C：子育て。子どもの成長するうちに親も成長する。しつけどか、ことばとか教えられる。

P：子ども育つの、それはひとつの目標にはなるけど、子どもの成長と親はおなじ？それが本当の成長になると思う？そういう考え方はやめたほうがいい (④)。

C：親として子どもにいろいろ教えたいし。家庭の外で自立する自分をめざして成長したい。人間だれでも強い面と弱い面があって、強い面は自立。弱い面はなくしたい。自分の中で戦いながら来たんです。外に目を向け始めたときは強い私。家族のために何ができるか、自分のために何ができるか考えて、価値があるか迷いつつ、歩いてきた道で私の価値、自分に聞いたからそれ書きたいと思います (⑤)。

C氏は自分の「成長」をめぐる思いや考えが交錯し、何を主張していくのか行き詰まっているように見える。しかし、C氏が自分の納得のために問題解決したいという強い気持ちを表すと、P氏は、「目標を達成する」という言葉に注目し、その意味を問うている。そして、読み取り、子供と自分の成長とを直線的に結びつけるC氏の考えに疑問を投げ、自らの「成長」に対する明確な考えを表現しながら、C氏のテーマの模索を前に推し進めている(①～④)。このような一連の強い関与の中で、C氏はP氏の「成長」をめぐる提案を自らの考えに補い、家庭の外に目を向けた「私」を自覚し、家庭の中と外で「私」の「価値」を問うことが「成長」につながるという考えを創り出すに至っている(⑤)。これを契機に、C氏は活動への関わり方を変化させ、P氏の発言に挑戦的に意見を絡ませていくようになる。同時にP氏の働きかけは、C氏ばかりでなく、P氏自身に向けて働くという双方向的な作用を生み、「価値」という概念を自分のテーマ「研究」に補い、参加者間で「自分の価値」をめぐり言葉や考えを提示しあい、相互に考えを練り上げていく様子を見せる。

【「研究者の価値」をめぐる考えを創り出す働きかけ】

次の作文では、P氏にとっての「研究」の意味とそれをめぐる経験が関連づけられ、テーマと自分との関係性が具体的に記述されている。P氏は、前週のC氏からの強い関与を受け止め、自ら考えを深めたことがうかがわれる。

〈Pの動機作文3「留学と私」（一部抜粋）〉

留学を通して私は研究者になりました。これは留学する前、社会に何か貢献できるか考えて、「お金持ちになったら、私も小学校建て、貧乏の小学生たちを教育させよう」と思いました。でも、今は考えが変わりました。お金持ちにならなくても、社会に貢献することができる。それは研究の仕事だ！自分のオリジナルの材料および製品を開発できれば、世界の人々に愛用されるのではないかと考えています。

〈8月14日 活動記録-4〉

A：Pさんにとって研究することはどんな意味があるのかな。

P：自分の知識を生かして、人間に役に立つものを作ったら幸せになる。ルーティンは満足できない。友達は仕事して結婚して家族に集中している。夢があっても実現できないです。他の人にはできないこと、私は実現できました。だから、研究は自分のオリジナリティを出せるというのが答えになります (①)。

A：「自分のオリジナリティを出すこと」。「オリジナリティ」っていうところを詳しく//

C：//現実はどうかな (②)。(筆者注： // 発話の重なり)

P/A：(笑) 現実？

A：現実はどう？

P：現実とは、毎日作業服着て実験のくりかえしです。この間は晩ご飯食べないまま実験続けて急に心臓の近くが痛くなって病院に送られて、疲れたなあと感じて涙出ました。そうやって落ち込んでも研究の面白さがあります。今、私は新人さんだから後ろでフォローする仕事。そこで何とか成果を出せばそれは自分のオリジナリティです (③)。私のオリジナリティか、チームのオリジナリティか悩みます。ただし、私が担当する分、それは私のオリジナリティです。

C：現実には、研究のオリジナリティはすぐ出せない。いつも迷いがあるはずです。だから社会貢献といっても、実験を繰り返して何が貢献か新人はまだ見えない。すぐに世界愛用の製品は難しいと思います（④）。

P：だから、今は私はチームの中で実験のフォローする仕事する。小さいオリジナリティでもいいから自分のオリジナリティというものを見つけて行く。それは研究者の価値だ。それを一番言いたいです。

C：そうだね。それ、書くとつながる。

活動では、P氏は、研究の自分にとっての意味を「自分のオリジナリティを出すこと」と説明するが、C氏は、研究の「現実」についてさらなる説明を要求している（①②）。ここで、C氏が問題としているのは、研究の表層的な意味ではなく、P氏の「現実」に裏打ちされた研究の意味であると判断される。これは、P氏にとっては思いがけない指摘であったが、自分の内側に向けて深く関与するC氏の働きかけによって、C氏のテーマのキーワード「価値」と自分にとっての「研究」の意味とが関係づけられ、互いが提出する考えを自らの考えに補い合い、考えが練り上げられている（③）。その結果、「研究者の価値」というP氏のリアルな言葉を押し出し、了解されるに至っている。こうして前週からP氏とC氏相互の強い関与が相互志向的、相互補完的に互いの考えを創り出し、考えをめぐり議論し共有する契機となることが次の活動で明らかになる。P氏とC氏の次の作文を見てみよう。

2. 4. 3 共通基盤を形成し、相互主体的に考えを共有する過程

〈Cの動機作文4 「成長と私」一部抜粋〉

生き生きしている私は家族に与える温かみが増え、次第に家族みんなの笑顔も増えました。私の価値は家族にとって単なる世話人じゃなく、家族になくてはならないもう一本の柱だとわかりました。私は責任があります。しかし、社会に対して私は何ができるか。社会のつながりはなんでしょう

〈P氏の動機作文4 「研究と私」一部抜粋〉

仕事をしながら4年間の留学を思い出して研究することは自分にとってどのような意味があるかを考え始めました。（略）私は一生で研究の仕事ができるのか迷いました。一方で疲れても落ち込んでも研究の面白さも感じ

てきました。研究成果を発表し、他の研究者に評価され、承認されてなんとか自分の価値を実現したい気持ちつてきました。自分の仕事で製品出すだけでなく、人間の生活に影響与えること考えて貢献できれば、研究の意義はオリジナリティ出すより、一層強く感じてきました。

作文で C 氏は、家族の中で「もう一本の柱」になることが「私の価値」だとし、「社会」とつながり、精神的に自立することで自己の存在の意味を掴み取りたいという考えを明確に表現し、内省を経て考えが動いていることがわかる。一方、P 氏は、論旨曖昧な部分があるものの、「研究」の意味を自分に引きつけ、研究者としての「価値」とは何かを見出そうとしたことがうかがえる。

〈8月21日 活動記録-5〉

C: 私にとって自立人間になることは最終目標。自立しないと家庭の一本柱になれない。精神的自立，経済的自立（略）。今は家庭でお世話する人かな。でもそうして社会とのつながりをめざすんです。でも，だんだん考えが変わって，これでいいかなと思っています（①）。

P: それは性質的は変化です。人間的な（②）。

A: 性質的？質的？

P: これを読んで感じることは、一人の人間で自立することから、結婚して家族と生活して暖かい家庭を作る。目標の変わり目から自分も成長する。そして子供が育ったら社会で何かしようと考える。それは成長だと思います。なんか2段階のステップがある。

C: わかりやすい。今まで時間の流れで書いてきたから。精神的に自立していくのが心の成長。その中にいっぱい目標がある。家庭でも主人と役割が違うけど，自分の価値はあるはずだと思う（③）。

P: 感じますね。成長の変わり目で価値を聞く。精神的に自立や考えが変わることが成長だから。

活動で C 氏は、自分の考えが他者の吟味に晒されながら崩され、再び創り出していくという変化を受け止めかねている様子も見せている（④）。しかし、P 氏は、C 氏の考えが他者の吟味の中で変化することの意味を読み取り、その変化こそが「成長」ではないかという考えを提出している。同時に、C 氏がそれを受容し、考

えを創り出し、双方が「成長」と「価値」という概念を結び合わせ、共有するやりとりを連鎖させている(②③)。次の対話では、なぜ P 氏が「自分の価値」に注目したのかという担当者の問いかけをきっかけに、P 氏と C 氏が互いのテーマに共通する「価値」という概念を掘り下げ、考えを接近させ、議論をしながら共有に向けたやりとりを展開している様子が見られる。

〈8月21日 活動記録-6〉

A：なぜ「自分の価値」について考えはじめたんですか。

P：研究のオリジナリティを考えた時、それは研究者の「価値」だとわかった。今研究の「価値」がわかって研究を辛くても続けたいと。それが人生の目標になりました。

C：それは違いますね。今の研究は本当に自分のオリジナリティと言えないですよね。他の人の研究についていく。なかなか出せない、だから P さんはオリジナリティがほしいと考えた。

P：だから、ふつうのルーティンの仕事はオリジナリティと関係ない。満足できないだろうと思います。私は C さんみたいに主婦したら満足できない。研究の仕事して、問題解決して何とかオリジナリティを出してることが必要なんです (①)。

C：ふつうの仕事はオリジナリティないけど、価値ないですか (②)。

P：だから研究の面白さだけでなく、辛くても苦しくても何とか結果出していく。自分の研究領域でそこに小さいオリジナリティあれば、研究者の「価値」です。私にとって有意義な仕事になります。

C：そうだね。自分らしさ出せる (③)。

A：じゃ、ポイントは何かですか。「自分の価値」で何がいちばん言いたいんだろう？

C：ポイントは、人間はだれでも成長しながら「価値」を聞く。どんな仕事でも人間は「価値」がほしいと考える。それがないと人間だめになる。だから人間は成長の道で迷いながら価値を探すんです。私は温かい家庭作った。でも、そこに寄生するだけはだめになる。また次の目標作ってそれで挑戦する。人間はそうやって迷いながら歩いていくと私は思うんだけど(④)。

P: いま聞いてわかったのは、だいたい「価値」は自分が useful な人、この分野で有用になると実感する。家庭に対しても自分の価値範囲広くなると社会に私は何ができるか考える。C さんがたとえばそこでアルバイトしても「価値」がある。研究も同じです。自分の研究領域でオリジナリティ出して満足するだけでなく、人間に有意義な製品が何か出せるかと常に考える。有用になって承認されたという実感があればそれが「価値」になる (⑤)。

対話前半では、C 氏は、これまでに P 氏が表現してきた研究者の「オリジナリティ」をめぐる考えを遡りながら、P 氏に一貫性のある考えを求め、きわめて挑戦的なやりとりを展開している。しかし、参加者が互いの言葉や考えを創出する過程に強く関与し合う関係は、「自分の価値」をめぐる考えを明確に押し出し、各々の考えが交差する状況を生み出している (①～③)。そして、担当者が「自分の価値」について最も伝えたいことを纏め上げるように促すと、それを契機に、個々にとってのテーマの意味を後景にし、各々のテーマに共通する「価値」という概念を求心力としながら、議論の共通基盤を形成し「人間はなぜ自分の価値を問うのか」という高次なテーマを主体的に創り出している。さらに、参加者は「人間」「成長」「価値」という概念を結び合わせ、議論し、自分も他者も納得できる考えを新たに創出し、共有する文脈を生み出していることが可視化されている (④⑤)。

2. 5 教室参加者間の相互関与がもたらす意味

参加者が言葉を創り出す過程に相互に関与し合い、考えの共有化をめざす表現活動を参加者はどのように意味づけたのであろうか。P 氏と C 氏は前述の過程を振り返り、FUI で活動に対する理解の変容を次のように述べている。

自分は何が言いたいかわ分かってきました。コメントするのは材料になるというか、自分の同じ問題をふりかえって問い直す材料になります。相手にことばにすることは、同じ目で自分はどうかと考える。考え直ししながら、前に進むと感じました。(略) 同じチームでディスカッションしながら考えると、表現も考えも影響受けるのは自然です。だから、私も「人間の価値」について深く考えました。自分の中の「オリジナリティ」は大学のときか

ら変わって、今はチームの中で小さくても成果出していく。それが「研究者の価値」だと、それが結論ではないかと考えました（P氏）。

この活動は言葉を考え、創り、表現する。Pにコメントすると、相手の考えていること、言いたいことは何か真剣に考えるようになりました。もし、自分の立場だったらどうか、議論して相手にあげたことばをまた考える。だんだん、自分はなぜこれを書いているのか、将来私がやるべきことは何かと考えました。（略）人間はどんな仕事をしていても「価値」を問うと思います。「価値」は仕事にも家庭にもあることがわかった。私は家庭でどうやって「自分の価値」を表現できるかとても難しかった。家族の外に目を向けて価値を見つける。そうすれば自分の存在の意味があると感じます（C氏）。

P氏とC氏は、相互に言葉の意味や考えに深く関与し合うことが、各々の考えや表現に影響を与えるのは当然であるとしている。P氏は、C氏の「自分の価値」をめぐる模索に働きかけたことがC氏の考えを動かすだけではなく、自らの考えを推し進める「材料」となったと明確に述べている。一方、C氏は、この活動に位置づけられた相互関与が、自分の内側から言葉を創り出し、他者との真剣な吟味の中で自己存在の意味を掴むことにつながったと価値づけている。このことから、教室参加間の相互関与は、P氏とC氏が個々のテーマの意味を探り、自分の考えを創り出す過程で、各々にとって言葉の意味や考えを生み出す固有の文脈を関係づけること、且つ互いに共通する「自分の価値とは何か」という問いが議論の共通基盤を形成することが多層的に生起し、相互志向的、相互補完的に考えを探り、創り出すことを可能にしていると判断される。また、P氏とC氏が自分の言葉や考えが他者の吟味に晒され、受諾できる考えや価値観を相互主体的に見出すに至る過程は、教室「外」に想定された「現実社会」に向けた模擬練習とは質を異にする「現実のコミュニケーション」と言えるものではなかろうか。P氏は、活動半年後のFUIで、活動では自分の考えをどう表現するか迷ったとした上でこう述べている。「チームワークからCさんから『自分の価値』を吸収しました。『研究』の意味は今は少しはつきりしています。自分の考えていることを実験し、検証して、やっぱり本当にそうなんだとわかる、そういう具体的なことでよかったんだと思っています。これが私の内面の楽しみになれば、研究者の価値があったという感じです」。この発言もまた、

相互志向的、相互補完的、相互主体的に言葉や考えの創出が尊重され、奨励される教室の表現活動が、教室空間を越えた活動においても自ら考えを創り、創り直し、多層的、多層的なコミュニケーションを創り出す力となり得ることを実証しているのではないだろうか。

3 結論および今後の課題

本稿は、実践現場から発生した問題意識から、コミュニケーション能力育成をめざす日本語教育実践において教室参加者間のいかなる相互関与が考えの共有化を可能とするのかを解決するために、筆者の教室で実施した表現活動を分析し、そこで観察された相互行為の共有化の多層的・多層的な過程に焦点を当てコミュニケーション能力育成について考察した。第3過程（2-4-3）で参加者が「自分の価値」をめぐって考えを交差させ共有化が可視化されたのは、第1、第2過程（2-4-1・2-4-2）で築かれた言葉や考えを相互志向的に関与し合う関係が、考えや思いの錯綜する状況の中でさえも、互いのテーマの共通する「自分の価値とは何か」という問いを「共通基盤」とし、自分の知識や考えを他者に提示し、自己の考えが他者の考えを動かし、他者の考えが自己を動かす文脈を生み出したと考えられる。また、その文脈が自分が他者に向けて発した言葉からも作用を受けけるという相互補完的な関係を生み、教室の相互行為に質的变化をもたらしたことが大きな要因であろう。

さらに、FUI が示すように互いにとって、自分と異なる固有の価値を有する他者の存在なくしては自分の言葉や考えを創り出すことができないという、この表現活動に対する価値づけにもつながっている。具体的にいかなる相互関与が考えの共有化と連動しているかを見ると、第2過程におけるC氏の考えの「質的变化」を読み取るP氏の働きかけ、また、既存の「研究」をめぐる言説ではなく、P氏にとっての研究の「現実」について説明を求めるC氏の働きかけ、さらに、第3過程において「価値」をめぐる考えを関係づけ、纏め上げることを促す担当者の働きかけという深い関与が転機となっている。そして、第3過程では、「価値」という概念を求心力とし議論する中で「人間にとっての価値」という高次のテーマをともに問題解決していこうとする文脈が生み出され、これが参加者間の相互関与を推進し、且つ考えの共有化に向けた表現活動を多層的、力動的に切り開いていると考えられる。

以上のことから、他者と考えを共有する過程は、参加者間が互いに他者からの思いがけない言葉や指摘に触発され、響き合い、疑問や違和感をも手がかりに「共通

基盤」を形成することが不可欠であることがわかる。したがって、人間のコミュニケーションとは、筆者の従来の実践のように不動の言葉の意味を授受する教師と学習者の関係で生じる一元的なコミュニケーションと異にする。教育実践がめざすべきは、固有の価値を持った参加者が考えを表現し、吟味の中で自分の生きる世界と他者に関わり合う相互関与の中で、互いの考えを探り、創り出し、創り直していく推進力の涵養であり、この推進力が共通基盤を形成し考えの共有化の可能性を開き、教室空間を越えたいかなる他者とも多元的、動的なコミュニケーションを創り出すと考えられる。実践データの分析から、考えの共有する推進力の涵養は自然発生的に成り立つのではなく、教室を構成する参加者一人一人の異なる知識、経験、価値を交差する中で議論を深める「共通基盤」を意識的に形成していく環境設定が不可欠であることがわかった。今後、このような学習環境を方向づけるために教室担当者はどのように関与し支援するかをさらに実践を重ね、考察することを課題としたいと考える。

文献

- 岡崎洋三（2003）． 個性豊かな人間をつくる日本語教育『人間主義の日本語教育』凡人社 pp.44-67
- 佐藤公治（1996）． 『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房
- 佐伯胖（1984）． 『わかり方の根源』小学館新書
- 高見澤孟（1994）． コースデザイン『外国人ビジネス関係者のための日本語教育 Q&A』文化庁文化部国語課 pp.47-65
- 西口光一（2004）． 留学生のための日本語教育の変革——共通言語の生成による授業の創造『社会文化的アプローチの実際』石黒広昭（編）北大路書店 pp.96-127
- ネウストブニー,J. V. （1995）． 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 野元弘幸（1996）． 機能主義的日本語教育の批判的検討『埼玉大学紀要 教育学部』45, 1
- 深谷昌弘・田中茂範ほか（1994）． 合意学の構図『カオスの時代の合意学』創文社 pp.5-49
- 深谷昌弘・田中茂範（1998）． 『意味づけ論の展開』紀伊国屋書店

- 古川ちかし（1993）． 内容優先・学習重視の日本語教育『日本語教育の方法と実践』 大坪一夫・梅田千砂子（編）シンガポール国立大学日本語研究科 pp.32-47
- 細川英雄（2002）．『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践』 明石書店
- 山下早代子・早川小百合（1994）．『インタビュー・プロジェクト——日本人の価値観発見』 くろしお出版
- 横須賀柳子（2003）「ビジターセッション活動の意義とデザイン」『接触場面と日本語教育——ネウストプニーのインパクト』 宮崎里司・ヘレンマリオット（編） 明治書院 pp.335-352
- ヴァルデンフエレス（1980）．『行動の空間』 鷺田清一ほか（訳） 白水社