

「他者との関係づくり」のための教室活動とは何か

「考えるための日本語 1」への参与観察を通して

古川奈美

概要 「他者との関係づくりの場」として設定された「考えるための日本語 1」で、学習者同士のインターアクションの少なさが気になった。他者に自己を開くための個人のテーマの固有性の追求と、それをめぐるインターアクション。この活動は、どのように「他者との関係づくり」につながっているのか、そもそも他者との関係づくりとは何なのか。他者のテーマに関わるなかで変化していった、ある一人の学習者の声と、そのテーマの観察をもとに、「他者との関係づくり」とは何か、そのような場としての教室活動がどのようなものであるかを考察する。

キーワード 他者との関係づくり、自分を開く、他者のテーマ、自分の問題として捉える、声

1 コミュニケーションとしての教室における他者との関係づくり

1.1 他者との関係づくりの場としての教室活動

言語はコミュニケーションのためにあるものであり、言語学習の段階にあっても、言語の習得自体を目的にするのではなく、本来の言語活動の目的であるコミュニケーションを行う。このような原則に惹かれて、私は「考えるための日本語」のクラスに参加した。細川（2004, 14-17）では、言語学習は本来、「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」であり、したがって、「教室は他者との関係をつくる場」であると述べられている。ここでの「他者との関係づくり」とは「他者性の認識」であり、それはすなわち「自分のことにしか興味がない学習者」「自分のことばで語る喜びをわすれた学習者」が他者に対して、自分を語る事によって自分を開くことであるという。

1.2 自分を開く、自分を語るとは？

このようなコミュニケーションの場としての教室をつくるにあたって出される「学習者は自分のことにしか興味がない、他者のことに関心を持ちにくい」という反論に対して細川は、学習者の具体的な興味や関心の中身を扱うのではなく、「なぜ」「どうして」という

問いを重ねる事が、教室での社会的やりとりの第一歩になると述べている。さらに教室活動のためのポイントの一つとして「自分の問題として捉えているか」ということをあげ、学習者の選んだテーマに対して「なぜ」そのテーマなのかを問う事で、それがステレオタイプや知識の陳列ではなく、その人にしかない表現活動、つまり他者に対して自分を開く活動であることを求めていく姿勢が必要だとしている。

1. 3 他者との関係づくりとは何か？

私が参与観察に入った「考えるための日本語 1」のクラスでは、学習者間のインターアクションが少ないことが目立った。つまり、担当者と学習者一対一のやり取りがメインになり、学習者間のインターアクションがあっても、それは担当者から促されてなされたものであったり、作文の語彙・文型レベルでの意味確認であったりしたということである。それには、学習者3人のレベルにばらつきがあり、それぞれのテーマについて書かれた作文を読み込むだけで精一杯であったことなど、様々な要因が考えられる。確かに、他の誰でもない自分のことを語る事、自分を開く事は、他者との関係づくりの始まりであろう。しかし、この自分自身の「なぜ」を発見するというのは簡単な道のりではなく、担当者は「なぜ」を問い続け、他の学習者は何が問題なのか分からず、何を質問していいか分からなくて黙ってしまうという状況が見られた。学習者ひとりひとりがこの「なぜ」にたどり着くまでの間の道のりにも、他の学習者を巻き込んだインターアクションなしに、教室を他者との関係づくりの場と言えるだろうか。重要なのは、「自分のこと」という個人的な領域にどうやって他者を巻き込むか、逆に、「他者のこと」の領域にどうやって関わるか、ということではないだろうか。

このように思ったのは、私が参与観察したクラスの学習者3人のなかで最も日本語経験が少なく、話を振られれば聞き取るのが大変なほど小さな声で答えていた一人の学習者が、他の人のテーマについて、張りのある声で自らははっきりと質問・コメントするという姿が印象的だったからである。本稿では、この学習者が他者のテーマとどのような関わりを持っていたかを見る事で、他者との関係づくりとはどういうことか、そのような教室活動とは何かについて考察したい。

2 クラスの概要

2. 1 活動の内容

本稿で扱うクラス、「考えるための日本語 1」は2007年春学期に、早稲田大学日本語教育センターで開講された。クラスは月曜日、火曜日、水曜日に90分授業が計5コマあり、

3人の担当者D, E, Fが各曜日を受け持った。またクラスには合計7名の実習生G, H, I, J, K, L, Mが交代、月曜日は4～5名、火曜日は3～4名、水曜日は7名、ボランティアとしてクラスに参与した。学習者が確定するまでの最初の3, 4週間は、自己紹介をかねて、「私の興味」というテーマを扱った。メンバーが確定してからは、様々なトピックの中から、自分が最終レポートに向けて書きたいテーマを一つだけ選び、それを一学期間かけて検討した。具体的には、月曜日から水曜日までのクラスで話し合われたことをもとに、学習者は毎週作文を書き直して週末までにメーリングリストに提出し、その提出した作文をもとに、また月曜日から検討するという作業の繰り返しであった。このクラスでの作文の検討は、学習者が言いたいことを伝える、ということの主眼にしているため、言語形式的に意味が不明なところだけでなく、主張の論理性が不明瞭な箇所も検討の対象になり、何が言いたいのか、どういう意味なのか、という更に詳しく分かりやす説明を学習者に求めていくという作業がつづいた。もっとも時間がかけられたのが、「なぜこのテーマが私にとって大切なのか」「私はこのテーマをどう考えるのか」という動機文・主張文であった。ある程度動機文が固まった段階で、学習者から実習生相手を選択して対話を行い、その内容をクラスで検討した後、動機文、対話レポート、結論をそろえて最終レポートにまとめた。

2. 2 学習者

学習者は、交換留学生として一年間滞在する大学学部生A、修士課程の留学生B、研究者Cの合計3名であった。Aは日本語経験が豊富であり、レベルはもう二つほど上のクラスに相当するものであったが、話すこと、語彙を増やすことを目的に考えるための日本語1のクラスを自主的に選択していた。Bは、母国の日本語学校で3ヶ月程度勉強して来ていたが、大学院の授業、友人関係はほとんどを英語で過ごしており、日本語に触れる機会はこのクラスのみということだったが、中国語母語話者であるということが、作文を読む際の漢字の理解を助けていた。Cは教科書を使って自分で3ヶ月ほど勉強したということだが、初めはひらがな、カタカナを読むのも精一杯で、漢字はほぼ読むことができなかったため、実習生Lが適宜Cの母語を使って内容理解の補助に入った。

3 分析

データはクラスの音声データを文字化したものを用いる。ここでは学習者Cの発言をとりあげる。Cは言語経験が他の二人の学習者に比べて少なく、ほぼゼロ初級の段階であった。言語経験から言うとBも多くはないが、Bは、文の型をあまり気にかけずに思いついたことをどんと口に出すタイプであった。それに対してCは、話を振られたり、

質問されたりしなければ答えるが、そうでなければ自ら話題や議論を持ち出すような発言をすることはあまりなかった。また発言しても聞き取るのがやっとな程の小さい声で、その際には助詞等、文の型、構造に気を使い、考えをある程度形にまとめてからで話していた。そのCが、誰に話をふられるでもなく、非常にはっきりとした声でBの作文の内容にコメントすることがあった。ここではこのような事例を取り出し、またその後のCの作文にどのような変化が見られたかを考慮にいれながら、この時の発言がどのような状況でなされたどのようなものだったのかを、Bの作文、テーマとの関連で分析する。

事例1 2007.6.19

担当者E：じゃまたそれは後で読んで、分からないことがあったらBさんに。明日もありますから。

C：明日。

担当者E：面白いですね。Cさんにとっては結婚は必要じゃない。でBさんにとってとはとっても必要。Cさんと二人で話したら面白いのに。

C：1必要じゃない。しかし子供必要。

担当者E：子供は必要。じゃ家庭は必要？結婚は必要じゃない。が家庭は必要？家庭。

C：家庭は必要。

担当者E：ふーん。Bさん、結婚は必要じゃないけど家庭は必要ですって、Cさん。

B：結婚は

担当者E：結婚は必要じゃない。でも、子供と家庭は必要。Cさん。

B：あー、こども。あー。

C：2宗教だけ。

担当者E：宗教だけ。結婚は宗教だけ？

C：うん

担当者E：結婚は宗教だけ？制度だけじゃなくって？宗教？

C：宗教

担当者E：宗教的な意味だけ。Bさんにとって、結婚っていう言葉は、そういう宗教的な意味。ここのところ話したら面白いのにな。

B：宗教的な意味。結婚の意味は、結婚の全部の、全部の

担当者E：全部。Cさんは結婚っていうのは宗教的な、宗教的な意味だけだって。

B：宗教、宗教的な、

実習生M：宗教はキリスト教とか、イスラム教とか

担当者E：仏教とか

B: しゅうきょう, しゅう き よ う (辞書で探す) 宗教は何ですか?

担当者 E: Cさんに聞いてそれは。Cさん, もうちょっと, 結婚は宗教, だけって言う説明をお願いします。

C: うーん

B: 宗教は

C: 3 あなたの宗教はなんですか?

B: あ, 私の宗教はなんですか? 宗教はないです。宗教はありません。しかし, えと christian

実習生 L: Cさんの結婚がいらないっていうのは, その制度とかシステム。一緒にいるためにその結婚というシステムにはまっている必要が無い。別に一緒にいれればいいじゃんっていう感じみたいです。

担当者 E: システムは要らないんですね。

C: これはシステム。ce que je veux lui demander c'est est-ce qu'il est d'accord avec ca ou pas.

実習生 L: あー, システムに, をどう考えるかを知りたいって。その結婚って言うシステムを。

C: 難しい。

担当者 E: じゃ明日それを。Cさんの質問もう一回お願いします。結婚というシステムについてどう思うかを聞きたい。

実習生 L: なんですけど, それは, 結婚っていうのは Bさんのなかでは当たり前にすることもかもしれないけど, そのシステムについてどう考えるか?

B: システムは何ですか?

実習生 L: system

B: お system。結婚のシステム。

C: 4 結婚のシステム, 好きですか?

B: システムの意味はなんですか?

実習生 M: うーん。

B: システムの意味はいろいろな意味, 結婚のシステム。

実習生 L: 結婚というシステム。

B: というシステム?

(一部担当者と実習生のやりとりを省略)

担当者 E: Cさんと話せば面白いのに二人が。。。

実習生 L : 英語でしゃべってもいいんですよね？

担当者 E : 英語でしゃべっても。

C : we can speak in English of course. What do you think about this system?
This marriage system. I mean this is a,

実習生 H : like a social system

B : ah it goes so far

C : I think this is a tradition but do you agree with it or you want to change
or?

B : oh

C : 笑

B : I think this is a culture, non one...

C : that's a culture but what do you think about it?

ここでの「結婚」という話題は B の作文のテーマである。B の「結婚は家庭の経営の勉強である」という結論に対して、担当者から C に「C にとっての結婚とは何か」という問いかけがなされ、それに対して C は「結婚は必要じゃない」という答えを出していた。事例 1 は、担当者が B と C の意見の違いを確認し、議論を次の日に持ち越して授業を終わらせようとするところから始まっているが、それでも C は、「(結婚は) 必要じゃない。しかし子供は必要。」という意見を付け加えている。これは、家庭は必要だが、形としての結婚は必要ではない、という意味であることが続きのやり取りから分かる。また線部 2 で C は「結婚は宗教だけである」という意見を示したうえで、線部 3 では、教会での結婚式を語っていた B に対して、「あなたの宗教はなんですか？」という問いかけをした。C はこれらをまとめて線部 4 の質問をなげかけ、この形としての結婚、結婚というシステムについての議論は英語でのやり取りに発展した。

この事例 1 で、たとえ授業の流れに合わずとも C が投げ掛けたことばには、いつもの小さな声からは打って変わった勢いを筆者は感じた。この勢いはどこから来て、C は B のテーマ「結婚」にどのように接しているのだろうか。次の週の 6 月 25 日のクラスで C はテーマを「私の仕事」から「人生の自由」に変更することにし、6 月 30 日に提出された「人生の自由」という作文には「私の結婚」という話題が盛り込まれた。さらに 7 月 3 日のクラスでは、「私の結婚」という話題を「カップルの生き方の自由」というように、より C の「自由」というテーマにそった観点からのタイトルに変更した。これらの事から分かるのは、B のテーマであった結婚について議論するうちに、互いの結婚観の違いが明確になり、それによって自分にとっての「自由」の大切さが浮き彫りになったというこ

とだ。Bの結婚観に対する問いかけは、ある一つのテーマについて他者との比較によって相対化された、自分自身の観点の強い主張だったのではないか。

事例2 2007.6.26

担当者E：Cさんの結婚は必要かどうかのトピックも面白いですね。結婚は必要かどうか？(C：ひつよう?)必要ですか？そのトピックも面白いですね。H(実習生)さん、結婚は必要ですか？

C： 1何を何を何を、結婚、何を結婚相手、相手は、うーん、what kind of marries is good for your children

実習生L：for your?

C： children

実習生L：は一

実習生I：あ、結婚生活がってこと？

実習生L：どんな結婚が自分の子供にとっていいですか。でもそれじゃ自分の結婚じゃなくって。あ、でも。

実習生J：でも切り離せないのかもしれない。結婚に対する思い入れ、自分がしたいことと、未婚でいることがもしかしたら似てるかもしれない？

担当者E：もう一度言ってください。日本語で言ってください。

C： どんな、どんな、結婚相手は、相手は子供て？(実習生L：のため。for子供のため。)のために、子供のため、に、いいですか？

B： どんな結婚相手のために

実習生H：どんな結婚相手は、子供のために

B： あ、子供のために、いいですか？いいですか？

実習生H：じゃ例えばCさんは、綺麗で、あたまのいい、相手が子供の為にいいですか？Cさんは綺麗。。。。

C： 2頭がいい、いい、ああ、重要です。うん

実習生H：子供のために？

担当者E：子供を育てるためには頭がいいことが大事。

事例2のこの場面では、Bが対話をするにあたって、どんな話題で話したらいいかのアドバイスを皆で考えていた。Cは線部1のように、担当者が他の参加者に話を振ったにもかかわらず、それでも自らBへの対話のアドバイスを発言している。これも、筆者がCの声に勢いを感じたもののひとつである。この提案の内容である結婚相手の選択について

Bは当初から、家族によって課された結婚相手の条件が様々にある事を語っていた。結婚相手についてはC自身も、7月3日のクラスでの議論で自らの「人生の自由」のなかの「結婚の自由」が話題になった際にとりあげ、7月16日に提出された作文中に盛り込んでいる。線部1, 2でCは、Bが作文に書く結婚相手の条件が、家族によって多くの制約が設けられているのに対して、「自由」という異なった観点から、「誰をどうして選ぶのか」という疑問を投げ掛けているのだ。

事例3 2007.7.17

担当者E：どうですかCさん、Bさんのレポート

C：面白い、

担当者E：面白い。何が？

C：Bさんと私の結婚の

実習生H：考え

C：1結婚の考えはとても違います。

担当者E：じゃCさんどうですか？Cさんの結婚の考えは？

C：私はえー、家族、家族、両親、お父さんとお母さん、が住んでいる、住む、が、だめ。

担当者E：一緒に住むのがだめ。

実習生M：一緒に住みません。

C：うん、住みません。2んBさんにとって、うーん。お父さんは、お父さんはchef?

実習生H：社長？

実習生L：ボス

C：笑。家族のボス。私にとって二人が同じ。

担当者E：あー、そこ大きく違いますね。

C：うん。

担当者E：違う考えは面白いですね。Cさんはカップルの生き方の自由だけど、Bさんは自由、結婚に自由ないですね。

C：あーうん。

担当者E：面白いですね。CさんとBさんは本当に違いますね。

事例3は、一学期を通して火曜日最後の授業であり、翌日のコメント会にそなえて、Bの作文に対するコメントを考えていた時のものである。Cは線部1であらためて、Bとの

結婚の考え方が大きく異なる事を確認している。そして、「結婚したら家族と一緒に住む、一緒になくても隣の家に住まなければならない」というBの作文に対して、それとは異なる自分の意見を述べたのちに、線部2では、Bとの家族関係・家族観の違いに触れている。

4 考察

授業が始まったばかりのころ、Cは自分自身のテーマ「自分の仕事」についてなかなか軸となるポイントが見つからず、それを語るときの声も小さかったが、Bのテーマに対するコメントの中に、張りのある声で、勢いが感じられる発言が多かった。また事例1, 2で述べたようにCの作文テーマとその内容の変化を見ると、Bのテーマを議論するなかで次第に自己の主張点が固まってきたことが分かる。

このようなことから考えられるのは、Cは自分のテーマから「自分を開く」ことで他者に関わっていったというよりは、他者のテーマがきっかけとなり「自分を開く」ことができたということだ。つまりCは、他者のテーマとその考えに触れるうちにその他者と自分との違いを自覚し、その明確になった自分の価値観を表明することによって、他者に関わっていったのだ。そして、このように他者の世界との接触の中で作られてきた価値観は、それだけに、投げかえす対象が具体的ではっきりしているので、その表明としての発言が非常に勢いのあるものになったのだと私は考える。Cの声の変化は、他者との関連のなかで自己を見つけた事、そういった意味で他者との関係をつくれることへの、自身や喜びとも言えるのではないか。

ここで他者との関係づくりとは、まず他者が提示した世界に触れ、それを自分の世界と照らし合わせたときに感じる同質感や違和感をもとに、自身の価値観が少しずつ明確化されていく過程と、それをまた他者に向かって自分の視点として提示する事で生まれるインターアクションのことである。

5 今後の教室設計に向けて

このように、まず自己を提示するのではなく、他者のテーマへの関わりから自己の価値観が次第に把握され、それをその他者にフィードバックすることによって生じるインターアクションが非常に生き生きしたものになるということは、教室設計を考えるにあたってとても示唆的であると思う。

教室担当者が他者との関係づくりのために、まず学習者に「自分を開いて」もらおう「自分を語って」もらおうと、「なぜ」を問いつづけ、その人の固有性を追求しつづけることで、

学習者間のインターアクションが減り、他者との関係づくりの教室とは言えなくなってしまう事を先に示した。それはおそらく、他者に対して開くべき自己をまず探そうとすることが、結局学習者を自己の枠の中に閉じこめてしまうことになるのだろう。そこで、逆に自己探しはほどほどに、他者が提示したテーマについて、自分はどう考えるのか、あるいは自分は他者のそのテーマになぜ興味がないのかを考えてみるように、つまり、「他者のテーマを自分の問題として捉える」ことをもっと促してみてもどうだろうか。すると、そのためにできる担当者の問いかけは、ひとつのテーマとその一人に対する「なぜ？」というよりは、ひとつのテーマに対する、参加者全員への「なぜ、あなたはどう考える？」ということになるだろう。

自分のことを自分で考える、という孤独な作業ではなく、自分のことを他者にも考えてもらう、他者のことを自分も考えるという作業が、現時点で私にとっての「他者との関係づくり」のための教室コミュニケーション活動である。

文献

- 牛窪隆太 (2005). 日本語教育における学習者主体——日本語話者としての主体性『リテラサイズ 1——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.xx-xx) くろしお出版.
- 細川英雄 (2004). 『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・NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ (2004). クラス活動の理念と設計『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』(pp.8-43) 明石書店.

(ふるかわ・なみ：早稲田大学日本語教育研究科修士課程修了)