

寄稿

11年後の私の言語文化教育

大学院における「言語文化教育研究」の実践から

塩谷 奈緒子*

概要

本稿では、筆者の言語文化教育論である「教室文化論」(塩谷, 2008a 等)を基に設計、実施した大学院における言語文化教育活動を取り上げ、その活動理念や活動設計、活動の実際の様子について振り返りながら、言語文化教育の世界に足を踏み入れてから11年が経過した「11年後の私」の言語文化教育の思想とその実践について論じる。

キーワード

教室文化, 教室活動, 教室環境作り, 対話, 教師養成

1. はじめに——私の言語文化教育の思想と大学院におけるその実践

早稲田大学大学院日本語教育研究科の言語文化教育研究室の門を叩いてから11年の年月が過ぎた。この間、早稲田やその他日本語教育機関で、留学生や日本人学生や社会人、日本語教師や日本語教師志望者等を対象とした言語文化教育活動¹を行いながら、「言語とは、文化とは、社会とは何だろう、日本語教室、日本語教師、日本語教育とは何だろう…」と考え続けてきた。そして、これらの問いに対しては、その時々筆者なりの答えを形にしてき

* 東京電機大学 (nshioya@mail.dendai.ac.jp), 早稲田大学

1 本稿では、「言語文化教育活動」を、言語文化教育研究室で学んだことを基盤とし、自分が身を置く様々な教室、教育機関、環境、社会の中で、身のまわりの人達と対話的な相互行為を行いながら展開してきた／いく筆者自身の実践研究活動と定義する。

たつもりであるが（その詳細については、拙稿〈塩谷，2003，2004，2006，2008a，2008b，2008c，2010〉をご覧ください），しかし，これらの答えに万人に共通する絶対的，固定的な正解はなく，それらをどのように捉えるかは，それぞれの教師，人間によって異なるだろう。

この問題は，日常，私達が自分自身や自分のまわりの人やもの，まわりの世界をどのように捉え，それらとどのように関わり，どのように相互行為を行っているかということと密接に関わっていると言える。そして，だからこそ，一人ひとりの日本語教師が作り出す日本語教室という社会とその文化は個々に独自で，複雑且つ豊かなものとなるのであり，だからこそ，世の中には教師の数だけ「教室文化論」が存在することとなる（塩谷，2008a，2008b）。

本稿では，筆者の言語文化教育の思想とも言える教室文化・教室活動論の考え方を基に大学院にて実施した活動を紹介し，その活動理念や設計，実際の活動を振り返りながら，現在の筆者の言語文化教育の思想とその実践について考察する。これは，「11年後の私」の言語文化教育の思想を語る試みであり，「11年前の私」の言語文化教育の思想を語り直す試みとなるだろう²。

2. 「言語文化教育研究」と活動を語る視点・方法

2. 1 本稿で取り上げる活動・クラス

上記のことを行うにあたっては，早稲田大学大学院日本語教育研究科における科目「言語文化教育研究」を考察対象とする。本科目は，大学院生，科目等履修生，研究生等を対象とし，半期 15 コマ（90 分／1 コマ）開講される理論科目である。

筆者は，2010 年秋学期から 2012 年春学期にかけて本科目を担当し（2010 年秋学期は細川英雄との共同担当），その間，毎学期 5 名から 8 名の

2 筆者は，早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程に籍を置いた 2001 年に本稿で語りの対象とする科目（細川英雄担当）を履修し，当時の言語文化教育観を塩谷（2001）にまとめた。本稿は，それから 11 年の歳月を経た現在の筆者の言語文化教育観を語るものだが，同時に，当時の思想を改めて語り直す試みとも言える。

学生がクラスに参加した³。本稿では、このうち最も履修者数の多かった2011年秋学期のクラスを取り上げる。この学期のクラス参加者は8名で、出身地域は、韓国(Aさん、Bさん)、台湾(Cさん)、中国(Dさん、Eさん)、日本(Fさん、Gさん)、ルーマニア(Hさん)であった。

2. 2 分析データと分析方法・視点

本稿では、上記クラスの「活動の設計(活動コンセプト、活動目標、活動開始前の活動環境作り)」と「活動実践(活動開始後の活動環境作り、活動の実際)」を振り返りながら、筆者の言語文化教育の思想(本活動で行おうとしていたこと・本活動で行ったことの意味・理由・背後に存在する筆者の考え)について考察していきたい。

これらを語るにあたっては、上記の観点から下記4種の資料を時系列的、質的に聴き／読み(直し)、活動全体や個々の相互行為や発言の裏に横たわっている意図や理念の捉え直しを行った。

- ・資料1 クラスの相互行為の録音データとその文字化データ
- ・資料2 クラス参加者が執筆した課題レポート
- ・資料3 クラスのメーリングリスト(以下、MLと記す)に送信されたメール
- ・資料4 授業シラバスやその他クラスにおける配布資料

3. 「言語文化教育研究」の設計——活動コンセプト、活動目標、活動開始前の環境作り

3. 1 活動コンセプト

日本語教育においては、まず、日本語教室で「何を」「どのように」教えるかが問題とされることが多い。しかし、そこで、「なぜ」それを教えるか、そして、「私はどのような教育実践をめざすのか」が問われることは少ない(細川, 2002, 2012, p. 63)。従って、日本語教師を志望する人、日本語教育に興味を有している人を対象とした教育活動(所謂「教師養成」と呼ばれ

3 本科目は、同大学院において提供される選択科目のうちの一つであり、この間、クラス参加者はそれぞれの属性や興味、関心等に応じて、複数のクラスを履修していた。

る活動)においても、その中心的な関心事は、日本語をいかに教えるかということに向けられやすい。

そもそも、「日本語教師を養成する」とはいかなることなのだろうか。まず、「日本語教師を養成する」という言葉を見て筆者の頭に浮かぶのは、「日本語教師」とは何か(何をする人か)、「養成する」とはいかなることか、ということである。例えば、仮にここで(安直な例ではあるが)、「日本語教師とは日本語教室で日本語を教える教師(人)である」と定義してみる。すると、一般的には、この「日本語教師」には「日本語」を「教える」ことが期待されるであろうが、しかし、昨今の多様化した日本語教育においては、どんな日本語をどこまでどのように教えるか(あるいは、教えないか)は、その教師がどこで、誰に対して、何を行おうとしているのかによってかなり異なってくるのではなからうか。

また、上記の問いは、「日本語」とは何か、「教室」とは何か、「教える」とは何か、「日本語教育」とは何かといった問いにも確実に繋がっている。そして、これらの問いにも人それぞれの答えが存在するはずである。なぜなら、それは、それぞれの教師がどのような思想(言語観、文化観、社会観、教室観、教育観、教師観、学習観、学習者観、人間観、世界観等)を有しているかという問題と深く関わっているはずであり、その教師が過去・現在・未来においてどのような社会に身を置き、そこでどのような人やものと出会(合)い、そうした様々な社会の中で他者とどのように相互行為を行い、自分の視点を形成してきたかという問題とも密接な関わりを持っているからである。

そして、以上のような考えを背景として、参加者が自分の過去や現在や未来を見つめ(直し)、自分が日本語教室で何をしたいのか、日本語教育で何をしたいのかを他者との相互行為を通して考え合う場となるよう設計、実施されたのが本活動である。従って、本活動を行うにあたっては、担当者自身の思想を活動参加者に一方的に講義し、受動的に理解してもらおうというよりは(もちろん、他者の考えをできるだけ正確に理解することは大切なことであるが、他者の考えや経験をそのまま理解することは難しいと考える)、活動参加者にそれぞれの思想をできるだけ出してもらい、他者との相互行為と内省を通して、自分や他者の考えや立場を能動的に(再)解釈し、(再)

形成し、(再)表現してもらうことを目指した。

このような活動は、日本語や日本文化の教え方を教えるタイプの教師養成クラスとはかなり異なるように見えるかもしれない。しかし、筆者は、両者は本来二項対立的なものではないと考えている。なぜなら、「何をどのように教えるか」(対象と方法)は「なぜそれをそのように教えるか」、「なぜそれを行うか」(理由・目的)に繋がっているはずであり、そして、それは、「なぜ自分はそのように考えるに至ったか」、「それを自分が善い⁴と思う／自分にとって価値があると考えるのはなぜか」、さらに、「そのように考えるようになった自分とは何か」(目的を持つようになった経緯・背景・経験・自己認識)という問いと繋がっていると考えるからである。

以上が、筆者の考える本活動の意味、本活動を行う理由であり、本活動の設計と支援を貫く活動コンセプトである⁵。

3. 2 活動目標

上記活動コンセプトの下、本活動では、以下の事項を「担当者の問題意識」として設定、提示し、それぞれの参加者に自分の問題意識と活動目標を設定してもらった。

■活動目標 (担当者の問題意識)

活動参加者がクラスでの話し合いや文献の講読を通し：

- (1) 自分のこれまでの言語や文化の学習／教育経験を振り返り、自分の言語・文化・社会・コミュニケーション・学習・教育観(その由来・出自も含む)を確認・形成する。
- (2) 自分と言語・文化との関係(どんな言語や文化、ものや人に影響を受けて今の自分が形成されているか、自分はまわりの世界・もの・人をどのように見、どのように関わっているか等)について考える。

4 絶対的に「正しい」という意味ではなく、自分にとって好ましいという意味で「善い」を使う。

5 本活動は、筆者が同科目を2001年に受講した際の本活動(細川担当)の枠組み、及び、筆者が本活動実施前に行った日本語教育学に関する教育活動(ラボ日本語教育研修所「ラボ日本語教師養成講座 言語と文化」2008年～2010年、早稲田大学「日本語教育学入門(オムニバス講座)教室活動と日本語教育」2009年等)の枠組みを基に、活動設計・支援を行った。

- (3) 上記(1)(2)と教室(環境)作りとの関係、教室活動の成り立ちと教室活動の意味、教師の役割、日本語教育の意味等について考える。
- (4) 上記(1)から(3)を基に、自分だったらどのような日本語教育を展開するか(どのようなことを目標とし、どのように日本語・日本文化を扱い、どのように活動を作るか、そこで教師はどのような役割を果たし得るか)、について考える。

3. 3 活動開始前の活動環境作り

3. 3. 1 活動の枠組みと活動スケジュール案

本活動の開始前には、上記活動目標の下、以下のような活動大枠の設定を行った。

■第1回 オリエンテーション

内容：初回の授業では、活動概要説明後、本活動のイメージを少しでもつかんでもらうためワークシート(以下、WSと記す)[添付資料]⁶を配布し、それぞれの項目に関するクラス参加者のその時点での考えを話してもらい、共有する。

課題 WSを基に活動開始時の言語・文化・社会・教室・学習・教育等に関する考えをまとめ、レポートに書いてMLに提出(課題1「私の言語文化教育観」)。

■第2～3回 課題1を基にした話し合い

内容：提出された全員のレポートをクラスで配布し、レポートを基にそれぞれの考えを話していき、それについてクラスで話し合う。

課題 授業で行った話し合いを踏まえ、授業中、授業後に考えたこと、今後さらに考えていきたいこと、クラス参加者とさらに話し合いたいこと(ただし、その際、まずは自分の考えを提示する)、その他自分の問題意識等をレポートに整理、記述し、MLに提出。また、授業で文献が配布された場合は、併せて、文献を読んで考えたこと等

6 WSは、活動を本格的に始める前のウォームアップ的な話し合いの素材として用意したもので、実際の活動はその項目に沿って行われるわけではない。しかし、本来、これらの事項は深く関係し合っているため、これら個々の事項、及び、全体について筋道立った体系的な自分の考えを持っていることは教室活動を設計・支援する際には役立つと考えている。

を記述して提出（課題2「振り返りレポート」）。

■第4～12回 課題2の発表と話し合い

内容：上記「第2～3回」の「内容」と同。

課題・第4回から11回までは、課題2「振り返りレポート」を執筆。

- ・第12回の授業終了後には、それまでにクラスで行った対話や講読した文献をもとに、クラス終了時の自分の言語文化教育観をレポートに詳述し、MLに提出（課題3「最終レポート」）。
- ・第13回から行われる「相互自己評価会」までに自他の最終レポートを読み、相互自己評価シートを基に各レポートについて話し合う準備を行う。

■第13回～15回 相互自己評価会（課題3をめぐる話し合い）

内容：クラスで自他のレポートについてコメントし合う。

課題・相互自己評価シートをMLに提出（課題4「相互自己評価シート」提出）。

- ・相互自己評価を踏まえ、その結果を反映させて課題3を再執筆し、MLに提出（課題5「最終レポート」再提出）。

3. 3. 2 活動構成要素の選択、編成、準備

上記3. 3. 1は本活動のグランドデザインとも言えるものであり、そのデザインを行う際には、活動目標に向けた様々な活動構成要素⁷の選択と留意が行われている（例えば、シラバス・WS・その他配布物の作成、課題の内容や提出の仕方の設定、配布文献候補のイメージ化、発表や話し合い・その支援の仕方（方向性）の決定、MLの使用環境の整備、相互自己評価の行い方の選択、相互自己評価シートの作成、等）。これらは、活動前に行われる物的・概念的・心的・人的・空間的活動構成要素の準備としての活動環境作りとも言え、そこでは、これまでの自分の教育研究活動より、活動中必要となるものが想定される物や概念やイメージや人や空間が選出、構成、配置、整備される。

7 本稿では、香川、茂呂（2003）、コール（2002, p. 202）等の「アーティファクト」の考え方を基に、活動における媒介を活動構成要素と呼ぶこととする（教室文化と媒介の関係については、塩谷（2008a, pp. 45-59, 2008b）参照のこと）。

また、上記グランドデザイン中には、「考える」、「話す」、「話し合う」等の言葉が散見されるが、活動において発生させたい相互行為（思考や言葉のやり取り）、及び、その支援も重要な活動構成要素の一つである。従って、本活動を行う前には、参加者間に対話（塩谷、2008a, pp. 41-44）——内省的で対話的な思考や相互行為——が発生することを期待し、そうした相互行為が活動過程で表出、具現化しやすくなるようクラス設計を試みた。加えて、活動中の相互行為支援イメージとしては、教室参加者から発せられた言葉や考えをできる限り大切に、それらに根ざしてクラス内相互行為を展開し、活動を進めていくことを心掛けることとした。

以上、活動開始「前」の活動環境作りについて述べてきたが、活動構成要素の詳細（例：具体的なスケジュール、クラス参加者への（イメージ以上の）具体的な支援方法、参考文献として活動中に配布する文献等）については、上記活動目標とグランドデザインの下、活動開始後に具体的なクラス参加者と対面し、相互行為を行いながら、その都度決定していくこととした（「4. 1 活動開始後の活動環境作り」で詳述する）。

4. 「言語文化教育研究」の実践——活動開始後の環境作りと活動の実際

4. 1 活動開始後の活動環境作り

ここまで、本活動の背骨とも言える活動コンセプトや活動デザインについて述べてきたが、ここからは、本活動の血肉とも言える活動の実践について見ていきたい。

4. 1. 1 活動の全体像と実際の活動スケジュール

本活動では実際には以下のような話し合いがなされ、以下のように進化した（※印は配布文献⁸を示す）。

8 配布文献は以下のとおりであり、【】内は文献が課題として配布された授業回を示す（文献に関する実際の話し合いは、それぞれ次の回の授業で行われた）：【第 1 回】

①細川英雄（2008）「ことばと文化を結ぶために」細川英雄・蒲谷宏『日本語教師のための「活動型」授業の手引き』スリーエーネットワーク；【第 2 回】②細川英雄（2000）「崩壊する『日本事情』」『21 世紀の『日本事情』』2、くろしお出版；【第 3

- 第1回 [9/27] ※文献①
WSについて (WSの説明・内容確認, 意見・論点出し)
- 第2回~3回 [10/4・11] ※文献②③④
「私の言語文化教育観」(クラス開始時)について
- 第4回~7回 [10/18・25, 11/1・8] ※文献⑤⑥⑦⑧
文化と文化論, 日本人と日本人論, 社会・日本社会について
- 第8回~9回 [11/15・22] ※文献⑨
正しい日本語, ラングとパロール, 教師の役割, 教師・学習者間の対等性について
- 第10回~13回 [11/29, 12/6, 12/13・20] ※文献⑩⑪
思考と言語の関係・母語と外国語との関係, 言語教育の踏み込むべき領域 (学習者の「思考」に関わるべきか), 日本語教室活動の意味, 教師の役割, 日本語教室における学び/教育とは何か, 日本語教室内社会と教室外社会はどう違う/同じか, 日本語教育の目的とその実現方法 (実践)
- 第14回~15回 [1/17・24]
相互自己評価会 (「私の言語文化教育観」(クラス終了時)の検討)

4. 1. 2 活動構成要素の再編成と再選択

上記 4. 1. 1 のスケジュールは, 様々な活動構成要素の集合体としてのクラス環境の中で参加者が相互行為を行った結果, 換言すれば, 参加者がクラス環境中に散りばめられた様々な活動構成要素 (最終的には, 相互行為も他の参加者もこの中に含まれる) と相互作用した結果, 動的に浮かび上がっ

回] ③細川英雄 (2003) 「『個の文化』再論」『21世紀の『日本事情』』5, くろしお出版, ④小川貴士 (2002) 「日本文化論と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社; [第4回] ⑤ペフ・ハルミ (1987) 『イデオロギーとしての日本文化論』思想の科学社; [第6回] ⑥アンダーソン, B (2007) 『想像の共同体』白石隆・白石さや訳, 書籍工房早山, ⑦吉野耕作 (1997) 『文化・ナショナリズムの社会学』名古屋大学出版会; [第7回] ⑧細川英雄 (2002) 「『私』をくぐらせることの意味」『日本文学』Vol.51 (3); [第9回] ⑨倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』勁草書房; [第11回] ⑩塩谷奈緒子 (2003) 「『学習者の解放』の環境設定と支援」(文献リスト参照), ⑪塩谷奈緒子 (2008) 「教室文化再考」(文献リスト参照)

た活動全体像と言える。そして、本クラスでは、活動開始後もそうした環境作りが続き、絶えず活動構成要素が再検討され、再選択され、再編成されていた。ここでは、そのようなクラス開始後に行われていた環境作りのうち、三つの活動構成要素（(1) 活動の進め方と対話支援、(2) MLの活用、(3) 文献の活用）について述べる。

(1) 本活動の進め方と対話支援

本活動では、毎回対面型に着席し、各参加者が毎回執筆、提出した課題レポートを全員に配布し、それをもとにそれぞれの参加者が自分の考えを述べ、それに対してクラス全体で自由に質問、コメントし、応答し合うという形で活動を進めた。

クラスが始まってからは、参加者がクラスでそれぞれの考えや言葉を発し（続け）、そうして発せられた言葉に応答し（続け）ながら、参加者それぞれの考えが少しでも深まり、先へと進んでいくよう、クラスの対話支援を行った。しかし、改めて本活動の活動データを見直してみても、活動中筆者が行っていた支援は非常にシンプルである。それは、端的に言うと、その時々クラスの状況の中で参加者が語って／綴ってくれた考えや言葉を筆者なりによく聞き／読み、それらに根差し、即して、①意見求めや②意見述べを行う、という支援である⁹。

- ① 参加者達に発言を呼びかけたり（呼びかけ）、促したり（促し）しながら、参加者達の言葉や考えを他者に向けて発してもらい、参加者から発せられた考えや言葉の意味について問いかけたり（問いかけ）、それらに対する筆者の理解の仕方を伝えたり、その意味を確認したり（確認）しながら、参加者達の考えを引き出す [意見求め]
- ② クラスでの対話や各参加者の考えに対する筆者なりの考えや解釈を伝えたり（考え）、本活動における相互行為への参加の仕方や対話姿勢、考え方やそのやり取りの仕方の質や方向性を伝えたり（参加姿勢）、参加者が次のクラスや今後に向けて考えていけそうな／考えていくと良いと思われる課題や方向性について助言したり（課題・方向性）、

9 ①と②の対話支援分類及び（）内に記載されている下位分類は、活動の実際（4.2）の塩谷の発話データに付された番号及びラベルと対応している。

参加者が個々の問題について考え続け、クラスの対話の環に参加し、関わり続けるよう励ましたり（励まし）、クラスでの議論や論点を振り返ったり、整理したりする（論点整理）[意見述べ]

また、本活動では（特に活動初期には）、クラスや ML 上で以下のことが繰り返し伝えられている。

- ① 本活動では、絶対的な「正しい答え」やクラスの意見が統一見解に達することを目指さない。従って、無理をして他者（担当者や他の参加者や配布文献の執筆者）と同じ意見にならなくても良い。
- ② しかし、①の代わりに、クラスではそれぞれのやり方、スタイルで、他者の考えをよく聞き、自分でよく考え、自分の考えを述べ、クラス内対話に参加してもらいたい。
- ③ 自分の考えを述べる際には、なぜ自分はそう考えるのかという自分の考えの根拠や理由や背景も併せて提示、説明してほしい。
- ④ 各クラスの前には、次のクラスで自分の考えを話す／他者と対話する準備をし（自分の考え、問題意識をまずはレポートに記述する）、クラス後には、クラス内対話を振り返って内省し、自分の考えが他者により伝わるよう考え直し、振り返りレポートを記述する（し直す）。
- ⑤ 担当者は自分のこれまでの全ての経験と考えを基に、担当者自身の視点から自分の考えを述べるが、それはあくまでクラスの中の一意見として参照してもらえば良い。

そして、クラスで参加者がお互いの考えや言葉を出し合い、それらを真剣に交わせば、参加者の考えがはっきりしていくことも、参加者または相互行為に混乱が生じることもあった。しかし、それは本クラスの参加者が他者と真摯に向き合い誠実に対話を行っていた証であり、そうした考えや言葉の揺らぎと定まり（再生）は考えや言葉を形成、再形成していく過程で大なり小なり必ず生じる表裏一体の現象と言える。従って、活動中、参加者の考えや言葉やクラス内相互行為に揺らぎが見られたときには、それぞれの人にはその人独自の背景や考え、視点や立場が必ずあるはずであるから、それぞれのベースで考え続け、それぞれのやり方でクラスの対話に関わり続けるよう励ました。また、併せて、それまでのその参加者の、あるいは、参加者間でやり取りされた発言の記憶を辿ったり、それらに関する過去のレポートの記述

を再度辿ったりしながら、それぞれの参加者が様々な場面で断片的に発した考えや言葉が各参加者の中でどのように繋がり、関係しているのか、それらがどのように全体としてまとまり、筋道立っていくのかを筆者なりに考え、参加者と対話を行い、支援を行った。

(2) 本活動における ML の活用

当初の予定通り、本活動では ML をレポート提出先、翌週の授業・課題・今後の予定等の確認、クラスで気になることがあったときの連絡手段として使用した。また、本活動では個々の対話に即した瞬時の判断に基づく状況依存的な支援が求められるため、授業後に自分の活動中の支援を補足し、追加の支援を行いたくなることも多かった。そのため、本クラスでは、毎授業後に ML によるクラス外支援を行い、レポート未検討者へコメントを送ったり、検討済みのレポートに再コメントしたり、活動中十分伝わらなかったと思われる筆者の言葉や考えを再度伝えたり説明したりした。

(3) 本活動における文献の活用

本活動では、当初から、参加者の考えやクラスでの議論を活性化させ、参加者それぞれの考えや立場形成のヒントとなることを期待し、参加者の興味や話し合いの流れに応じて不定期に参考文献を配布する予定だったが、実際には、11本の文献を配布した。

配布文献については、参加者が個々にクラス外で講読し、次のクラスで、文献を読んで考えたこと、共感した点、違和感を覚えた点、理解できなかった点等について話し合った。各文献に対しては賛同しても異議を唱えても構わないし、理解できなかった場合には無理に理解できたと言わなくても構わないが、自分が賛成、反対する根拠や理由、自分が解ったこと、解らなかったことをクラスで出してもらえよう伝えた。

実際の活動、特に活動初期には、文献について単に感想や批判を述べるような形になることもあったが、文献執筆者の考えに共感する場合には、その言葉をそのまま使って賛成するのではなく、その中身を自分の言葉で(再)定義してみたり、なぜそれに共感するのかという自分の根拠を探って他者に提示するよう促した。逆に、違和感を覚えるような場合には、自分がなぜそれに対して抵抗を感じるのかを考えてみるよう伝えた。

4. 2 活動の実際

ここから先は、これまで述べてきた活動コンセプト、活動環境作りの中、クラスで実際にどのような相互行為が発生し、活動がどのように進んでいったかを振り返っていく¹⁰。紙幅の都合上、紹介できる活動例は限られるが、個々の教室実践の固有性は教室における相互行為に現れると考えるため、できる限り活動データを示しながら活動を辿っていきいたい¹¹。

4. 2. 1 日本文化、日本社会とは何か (第4回～第7回)

日本文化や社会については様々な定義や見方があり、どれが絶対的に正しいとは言い難い。しかし、「日本語教師」は「日本文化の授業をして下さい」と言われることが往々にしてあるため、そのとき困惑してしまうと言う話をよく聞く(例えば、例1(17))。

そこで、本活動の第4回からは、それぞれの参加者が「文化」や「日本文化」、「社会」や「日本社会」、「日本」や「日本人」をどう捉えるかを、そのように考えるに至った経緯、背景、経験等を語ってもらいながら、話し合っていた。

下の最初の例はそのような話し合いの一例であり、ここでは、活動が始まったばかりでまだ定まらないGの文化観(1)に対し、A(3)とH(6, 10, 12)から問いかけがなされている。

本活動では、このように、互いの考えに対して自由にしかし責任を持って質問・コメントし、他者から意見をもらったら必ず応答する(そして、もしその場で答えられなかったら次週までに考えてくる)、というスタイルでクラスを進めた。

例1) 第4回 Gのレポート検討——文化・文化観・文化論

1G: 文化についてなんです、毎回読む度に影響されて…自分が影響さ

10 本クラスにおいて、参加者それぞれの興味関心、問題意識に根差した話し合いが始まったのは第4回からであり、第14回と15回には相互自己評価を行った。従って、本稿では、第4回(10/18)から第13回(12/20)の活動までを振り返りの対象とする。

11 塩谷の発話データに付された番号及び言葉は、4. 1. 2(1)の中の「対話支援」に関する記述とその分類(①意見求め「呼びかけ」、「促し」、「問いかけ」、「確認」②意見述べ「考え」、「参加姿勢」、「課題・方向性」、「励まし」、「論点整理」)と対応している。

れているような気がして来て。(略)今はどうやって終着するのか
わからなくて…ううん、ぐちゃぐちゃで(笑)。

2 塩谷：じゃあ、この G さんの意見に対して質問とかコメントとかあり
ますか？←①意見求め(呼びかけ)

3A：「文化自体があって、人によってその解釈が異なる」っていうのは、
ここでは…えっと、文化、文化観、文化論って、いろんな用語が出
てきますけど、G さんの場合はどう思いますか？

4G：私は、全て文化観だと思いますが…文化論については、まだ考えた
ことはありません。すみません。

5 塩谷：(H が手を挙げる)自由でいいですよ。勝手に発言していいです
(笑)。←①意見求め(促し)

6H：でも、文化と文化論の違いは？

7 塩谷：文化と文化論の違いって考えたこと、ある？←①意見求め(問い
かけ)

8G：いつも論文を読みながら、自分が授業をするときに、どう取り上げ
るかっていうように、読んでいるんですけど、正直、今は全く分け
られていない、分けてない気がします。んー。勉強します(笑)。

9 塩谷：他にどうですか？もっと聞きたいとか、詳しく教えてほしいって
いうとこ、ありますか？←①意見求め(呼びかけ)

10H：(略)「ものは実体があるけど、文化のようなものに実体がある、な
い」っていうのは、G さんはどのように考えますか？

11G：ええと、話し合いながら考えているんですけど…例えば、GBK 文
化っていうのはあると思うんです。でも、日本文化っていうのは…
ある？

12H：GBK 文化っていうのは…具体的に？

13G：それは、人によって違うので…

14 塩谷：確かに、文化をどう見るかっていうのは、その人が世界をどう
認識しているか、その人のものの見方や生き方に関わっていると
思います。(略)でも、(G さんは)小川先生の「文化に実体があ
る」っていうのに賛成って言ってたけど、小川先生の文化の実体が
あるっていうのは、G さんは、どのように読みました？←②意見

述べ(考え) + ①意見求め(問いかけ)

15G:最後のほうに、いろんな先生の名前を出して立場を説明していたとき、確かに分かりやすいなって。

16 塩谷:(小川が) 牲川さんや細川先生の名前を出しているところですね。

←①意見求め(確認)

17G:実体がないからすっきりするな、って思ったのは、「日本文化の授業をして下さい」って言われることが多くて、日本文化があるっていうのは社会の常識として皆思っている…と。でも、私は何を教えていいかわからない、っていう。細川先生のを読んだら、「ああ、これだあ！」って腑に落ちたけれど、小川先生のを読むと、「これもそうだなあ」って…

18 塩谷:他の人が書いたものを全て理解することは多分無理だから、これをヒントに自分の考えを作っていく、固めていく、ってことが、やっぱり大切でしょうね。まあ、多分、どっちも人によって見方が違うっていうことを言っていて、でも、そこらへんも人によって見方が違うので、そのあたりも、もうちょっと考えて、自分の頭で…言葉で、整理できるといいですね。←②意見述べ(参加姿勢+考え+課題・方向性)

上記例 1 において筆者は、クラス全体に向けて発言を呼びかけたり(2, 9)、H に発言を促し、本クラスでは自由に発言して良いことを伝えたり(5)、G の考えを更に聞かせてもらえるよう意見を述べたり(7, 14, 16)、G に自分の言葉で自分の考えを表現するよう働きかけたりしている(18)。

これらの支援は、それぞれの参加者が自分の考えを自分の言葉で表現し、それらが呼応、反応し合うことにより、クラスでこのメンバー間でしか発生し得ない関係的・有機的な対話が発生するように行われている支援である。また、18 では、本活動における文献の読み方・活用の仕方、自分の言葉や考えや立場の形成の仕方の質や姿勢を伝えようとしており、こうした支援は特に本活動前半に頻繁に見られるものである。

次の例 2 の 1 と 3 もそのような支援例で、ここでは、自分の具体的な経

験を示しながら自分の考えを語ろうとする H¹²に対し、その方向性で考え／語り続けていってくれるよう働きかけている。

例 2) 第 5 回 H のレポート検討——個の文化と個の言語の関係, 「みるみる」

1 塩谷: H さんも、いつも面白いエピソードを書いてくれていますね。←

②意見述べ(考え+参加姿勢)

2H: 自分の頭の中を整理しようとする段階で、なぜそういうふうに見えるようになったのかと思うときに、具体的なエピソードを思い出しちゃうので…

3 塩谷: それは、他の人に説明するときにはわかりやすいと思います。←

②意見述べ(考え+参加姿勢)

4H: 今までこの授業で議論してきましたけれども、個の文化というものがあるとすれば、個の言語もあるんじゃないかなと思います。一人ひとりが自分の社会があって、社会の中で、個の文化も形成されていくし、その中で個の言語も形成されていくのではないかと思います。先程、個の言語っていうのがあんじゃないかなって申しましたけど、例えば、私の所属しているところでは、学習者の中で、ほとんど皆、学生達は、主専攻として日本語、副専攻として英語を勉強しているので、ときどき、学習者同士で話しているときに、日本語と英語とルーマニア語を混ぜて話している…つまり、つまり、学習者のコミュニティの中でそれぞれの言語もあるんじゃないかなと。そういうことに気付いたのは、授業をしているときに、何か説明をした後、「わかりましたか？」と聞いたら、ほとんどの学生がルーマニア語とか日本語とかで答えてくれたんですけど、2, 3 人の学生だけは、「みるみる」と答えました。それをちょっと聞いてみたら、「みるみる」っていうのは、英語では、「分かった」という意味でそれを使うので、日本語でそのように使ったと。それは、コミュニティの中でしか通じない…あ、う、言語要素の一つなんじゃない

12 この H の語りの中に出てくる「みるみる」のエピソードは、後のクラスでも話題に上る(例 7)。

かという。その後、私もその「みるみる」という言葉を使うようになりました(笑)。学習者の影響。これは、面白いなと思って。

- 5 塩谷:「みるみる」の話も面白いですし、それも…やっぱり言語観にも関わってきますよね。そのコミュニティの中で通じる言語と、もう少しそこから離れた、脱文脈化された言語に興味を持つ人もいますので、それもやっぱり立場なので、何がよくて何が悪いっていうのではないでしょうけど。添削とか訂正の問題とかも、そのあたりの思想によって、やり方とか、どこまでやるとか、やらないとか変わってきますので、更に考えていきましょう。←②意見述べ(考え+参加姿勢+課題・方向性)

そして、例3は、文化は「実体」ある「事実」や「知識」として教授可能か、という話し合いが行われたクラスの対話例である。ここでは、まず、それらは教授可能であるという立場のAの文化観を巡り、AとG、Bの間に対話が巻き起こる(1~7)。そして、その対話がDの「知識として教えられる文化」のエピソード語り(8)を呼び、それがまたAの文化観と併せてクラス全体で検討され、そこに、更に、G(25)やH(27)により教師の役割に関する検討が加えられたりしながら、クラス対話が次々と展開していく。

例3) 第5回 Aのレポート検討——知識・パーセンテージとしての文化・「櫛」文化

- 1A: 文化に実体があるかどうかという問題は、それが目に見えるか見えないかではない、と私は思います。それが事実として言えるようであれば、実体がある事実として、あるものを捉えたとしたら、それを知識として扱うことができるし、大事なのはそれを知識として与えることだけにとどまらず、それをどのように解釈するかという…機会を与えることが大事なのではないかと、思っています。
- 2G: 先程、「事実」とおっしゃいましたがけれども、それは、例えば、どんなことですか？
- 3A: ある社会の人達は上下関係を大事にする、例えば、そういうものがあるとしたら、それは目に見えないもの、認識の仕方の問題ですけども、それをある程度、調査をするなり、何かをするなりして、その社会のどれくらいの人がこういう考え方を持っていました、とい

うことが言えるのであれば、それは実体があると言えると思います。

4B： 調査をして、ある程度の流れがあるとして、これが文化ですよと言っても、社会は変動していく、社会が変わっていく、時代が変わっていく、そうしたら人の認識も変わっていく。そうしたら、2～30年前の調査で分かった文化は、文化じゃなくなっていくますか？

5A： 常に変わっていくのは確実なことだと思いますけれども、常に変わっていく過程を捉える。

6G： ちょっと穿った質問かもしれないんですけど、多いうところを文化って捉えるのはすごくよく分かるんですけど、でも、例えば、80%だったら文化とか、でも、70%だったら文化じゃないとか、切るポイントが…どこで切るのかってのが難しい気がするんですけど…そうなったときに、どこからが傾向になるのかって難しいのかなって。

7A： はっきりこれは文化だ、文化ではない、っていうことではなくて、それは、それを知識として学ぶことによって、学習者がこれからのコミュニケーション上の問題とか、未来のことに対する予測がつく…自分に何が起こるか分からない場合はすごく不安に感じますけれども、それを知識として知っておくことによって、心の準備のような対応…んー、ちょっと日本語が思い浮かばないけど(笑)、対応して聞ける。そういう知識を全然持っていなかったときに、役に立つと思います。(略)

8D： 知識として教えられる文化もあるんじゃないかな…例えば、日本人はくしを相手に送らないという習慣がある。

9一同： く、し？くし？

10D： (発音を変えて) くし、くし。櫛？

11G： 知らない、知らなかった(笑)。

12D： 知らない？「く」は、苦しい。「し」は死。縁起が悪い。(略) すごくそういうことが気になって、それが嫌な人にとって、櫛を送ったら良くない。

13A： 私も日本語でコミュニケーションするときも不安なことがある。そういう不安があるからこそ、そういう質問が出てくるんだと思います。

- 14 塩谷：D さんが言うような文化は知らない人がいたけど、それについてはどう思いますか？←①意見求め（問いかけ）
- 15D：授業で聞いたか、本で読んだ気がしますが。
- 16 塩谷：そういうことがあるっていいことですね。もちろん、役に立つこともあるだろうけど。←②意見述べ（考え）
- 17G：逆に、私のように知らない日本人が、中国の方に櫛をプレゼントしたら、びっくりしますよね（笑）。
- 18D：ショックです（笑）。
- 19B：A さんの文化には、櫛の文化は入らない？
- 20A：それが本当かどうかを確かめないとならないというのがあると思います。それを確かめた上で、そういうふうと思う人もいるし、思わない人もいるっていう事実を知ったとしたら、それはそのとき役に立つと思うんですね。もし自分が知らないまま櫛をあげて、相手を気を悪くさせないで済む。もし知らなかったら、相手の気を悪くさせる可能性を、そういうのをよくないと思っている人がいることを知ることによって、そういう問題を避けることができる。
- 21B：実際に、今のように、櫛の文化があると教えているにも関わらず、今の日本人が分からない、そしたら、その、それを、櫛を、知識として教える必要はなくなる？
- 22A：実際それを本当の文化と呼べるのかどうかを判断した上で。例えば、まあ、100 人調査したら、一人くらいとか、二人くらいでした。ということなら、この場合も曖昧ですけども、はい。でも、わざわざ取り上げて教えずともいいくらいだと思うんですね。
- 23B：そこが、さっき G さんが質問した、70%、80%なら、どうですかっていう。じゃあ、79 はだめですか？と。80 って決めてしまうと、数字に関しては、反論する人がいっぱいいると思います。
- 24A：確かに、あると思いますので、それを否定してはいけないうんじやないかなと。多くの人が考えているということは、取り上げてくる必要も増してきますし。ですから、それ自体を否定してはいけないうんじやないかなと。
- 25G：文化の授業の中では、教師がどれが知識として選ぶかを選んで、そ

れを教師が授業で与えるっていうのが教室活動って感じですか？

26A：選んで、っていうのもありますし…

27H：そうすると、それは教師が活動を考える段階で、これを知識として教えるっていう段階で、それは教師の文化なんじゃないんですか？

28A：わたしが考えるのは、事実を知識として与えるということですので、客観的なものではなくてはいけないと思って、それが文化かどうかという問題とは少し違うと思うんですけど、それを事実として与える。(略)しかも、教師が項目を全部決めて与えるのではないと思います。教師はいちいち選んで与えるんじゃないと思うんですよね。様々な、誰がテーマを選ぶのかに関しては、教師でなくては大めっていうのではないと思います。

29G：櫛を取り上げるっていう時点で、それが学習者にとって不利益だっていう判断が入っているということですよ。でも、学習者の中には、あまり気にしない人もいるかもしれない。(略)

30A：教室活動では、教師の主観が排除できないと思うんですよね。それは必ずしも排除することはできないと思います。大事だと思うものを与える意義っていうのは、学習者が全て自分が直接経験しないと分からないということですけども、一人ひとりが経験できないことを、間接的に知識を受け入れることで、より多くのことを経験したつもりになるのはまた違いますけど、自分のための知識として、ためることができると思います。今、思っているのは、調査、緻密な調査です。具体性のあるもの。ある程度のもんはできるのではないかと思います…ああ…

31 塩谷：大丈夫？でも、やっぱり、日本人全員に聞くことはできないから、そのへんが難くなるのかな。疲れた？(笑)でも、Aさんがたくさん考えて書いてくれたから、皆もたくさん質問できるので。あとは、その、人数とかパーセンテージの問題も出ましたし、抽象的で脱文脈化された知識…統計を取って、取り出す、ということはそういう側面も出てきますよね。でも、それが価値があると思えば、自分で統計を取ったり、他の人がやったそういうことを借りてやればいいと思いますね。それに対して、例えば、脱文脈的なものにあ

まり意味を見出さない人は、また違う方法を考えればいいので、それは、皆さんの立場…それは、思想とか今までの経験とか関係してくるかと思いますので、また引き続き考えてみると面白いと思います。←②

意見述べ (考え+励まし+論点整理+参加姿勢+課題・方向性)

上記例 3 で、筆者は、参加者達によって織りなされていく一連の対話に耳を澄まし、それぞれの参加者の考えについて思いを巡らせ、考えながら、必要であると判断すれば参加者間の対話に加わり、その流れの中で参加者に意見を求めたり (14)、意見を述べたりしている (16)。そして、最後の 31 では、対話後少々疲れた様子を見せる A にねぎらいの声をかけたり、この日行われた対話の論点を整理したりしている。

A の文化観については、この日のクラス対話を経て後日大きく変わることになるのだが、筆者としては、上記 31 でも述べているように、何らかの事象や現象や行動を「〇〇文化」や「〇〇社会」、「〇〇人」として確実に取り出せると考える人、また、その取り出された情報や知識が自分自身や他者にとって有効であると考え人はそれをクラスで教えれば良いと考えている。

筆者自身は、自分が担当した日本事情等の授業を通して種々の文化論や日本人論の文献、色々な人々の日本文化・日本人観に触れるうち、何を文化として捉えるか、文化の単位をどう考えるか、その文化をどのように見るかはそれぞれの人間によって実に多様であることを実感した。また、文化論は、個々人のレベルから自然発生的に生まれるだけでなく、権力や利権を有する人々によって何らかの目的のために意図的に生産されることもあるから、そうしたものをそのまま再生産するクラス (より正確に言う、再生産する段階で終わるクラス) は次第に行わなくなった。

加えて、現在、筆者が個人的に教室内外で人と接する際にも、「この人は〇〇人」という情報は絶対的に必要な知識ではない。そして、それは筆者が海外で生活した際にも同様であった。確かに、情報が極めて少なく、命に関わるような状況においてはそうした情報に頼らざるを得ないかもしれないが、しかし、それでもやはり筆者にとっては、〇〇文化論や〇〇人論がその社会の全ての人にそのまま当てはまるとは考え難い。また、仮にある文化論がある社会の成員に「共通」する有用な要素を確実に取り出せているとするなら

ば、その要素は個人の中にも確実に存在しているはずであるし、もしそうなら、それを知るためには具体的な個人と具体的なコミュニケーションを行い、自分の目や頭や体を通して具体的に解ればいいのではないだろうか（また、そうしないと、解らないのではないかと思う）。

しかし、そのように独りで「解った」だけでは、それはあまりにも独りよがりで心許ない。従って、他者と互いの「解った」ことを分かち合い、話し合い、それを考え直し、語り直し、解り直す過程が必要になるのであり、筆者の関心は、そのような過程、そして、その連続、集積としての場、社会としての教室活動を作り出すことにある。

そして、次に紹介するクラス（例4と例5）では、文化の相対性、文化像が誰によって、どのように作られるのか、「本当の日本人」や「本当の日本」とは何か、更に、それらを「知る」とはいかなることか、といった問題が話し合われている。

まず、例4では、Gのインドネシアとオーストラリアにおける過去の経験が語られ（1）、H（2）やA（4、6）、筆者（7、10）やB（9）との間で、同じ個人や文化や社会でもその像が観る人、語る人によって変わり得ることや、同じ事象でもその像が報道するマスメディアによって異なり得ること、更に、そうした情報をいかにして取るかといった問題が話し合われる。

例4) 第6回 Gのレポート検討——文化の相対性、マスメディア

1G: これは私の視点が入っているんですけど、インドネシアの人違って、常に一緒にいるんです。何もなくても、待って一緒に帰ったりだとか、多分、食べものとかも皆で分けて暮らしているから、近所の人も皆兄弟みたいな感じで、そんなところも私は好きなんですけど、私は次に予定があったら、一人で（録音聞き取れず）に乗って行っちゃおうし、一人で国から来て、一人暮らしで、そんな私を見て、「日本人は欧米化して、すごく欧米化して、アジアとは違うのね、パーソナルスペースが必要なんだね」ってよく言われていました。でも、その前にいたのがオーストラリアだったんですけど、「日本人は本当に皆で頑張るし、年功序列も大変ね」って言われて、そういう意味で、相対的なものなんだなって。「アジアの一部なのに」ってよく言われたので、なんか特殊な感じで見られているのかなって。

- 2H: 「日本人が欧米化した」っていうのは?
- 3G: 最初は意味がわからなかったんですけど、「パーソナルスペースが必要だ」とか、そういうことかな。
- 4A: そういうふうに言われて、「いや、違いますよ」って言うんですか?
- 5G: 最初はよくわからなかったので、「どういうことですか?」って。
でも、言われませんか? よく言われませんか? 「韓国人は…」とか。
- 6A: 僕は、よく「あなたは日本人みたいだね」って (笑)。(略)
- 7 塩谷: このマスメディアの話 (海外メディアによる東日本大震災時の日本の様子の報道のされ方の異なりについて書かれたレポート部分)も、面白いですね。←②意見述べ (考え)
- 8G: 今、GBK (言語文化教育研究) を取っているので、新しく視点が出てきて、こういうニュースとかも新聞とかにも書き手の考えが入っていると思うようになってきて。
- 9B: 自分が情報をたくさん持っていればいいんですけど、持っていなければ、その情報に頼るしかない。弱い立場になってしまうから。反論もできないです、情報とか知識がないと。弱い立場になると、そのまま受け入れてしまう。
- 10 塩谷: 文化とかマスメディアの捉え方って似てる部分もあるんですよ。どういうふうに情報を取ってどういうふうに判断するかっていう問題でもあるので。例えば、私が韓国とかに住むことになって、じゃあ、行く前にどんなことを知っておいたほうがいいのかなんて考えると…何だろう? (笑)でも、一般的に流布されているものがそのまま自分に当てはまるとは考えていないから、それをそのままそっくり信じることはないでしょうね…例えば、自分がよく知っている、ものの考え方が似ていると思うような韓国人の友達とかに意見を聞くことはあるかもしれないけど。皆さんがどういうふうに、自分が情報を取っているのか、判断しているのかっていうのを、文化論もそうだし、マスメディアもそうだし、また考えてみるのもいいかもしれませんね。←②意見述べ (考え+課題・方向性)

上記例 4 の最後の部分 (10) では、もちろん情報が役に立たないと言っているわけではなく、それを他の情報や他の人/物との相互検証、相互行為

を通してできる限りクリティカルに吟味することや、自分の情報の取り方や、自分が自分の考えを作っていく過程を知ることが大切だということを述べようとしている。

そして、次の例 5 でも、「本当の日本人」と「日本人イメージ」との違いや、そのイメージがいかにして作られるのかといった問題が話し合われる。ここでは、まずは主に D と C との間で、「日本人」とは何かという対話が起こり (1~9)、その対話は、やがて、A (10, 15) と H (11, 14, 17) の間の「本当の日本を知る」とはいかなることかという対話を引き起こす。そして、そこに F (13, 19) や G (21) も加わり、参加者達がそれぞれの視点から疑問を投げかけたり、意見を述べたりしながら、参加者それぞれの文化観、社会観、教室観、教師観が語られていく。

例 5) 第 7 回 D のレポートに関する検討——日本人・社会とイメージ、何が本物？

1C： つまり、D さんにとって、マスコミで報道されるのは真実？

(略) この文章の中の「日本人」っていうのは、具体的に、本当に何を指しているか、という質問です。

2D： 日本人 (笑)。日本人を指しています。

3C： それは、自分の中に存在する日本人イメージ？それとも、日本列島に住んでいる本当の人達？

4D： 違いがありますか？

5C： あると思いますけど。

6D： 私は、違いがあっても、それは重要なことではないと思います。(略)

7C： 例えば、じゃあ、日本人とかの問題じゃなくて、アイドル？例えば、私は浜崎あゆみが好き。でも、本当に私が好きなのは、浜崎あゆみ、この女性本人のことですか？なのか、それとも、マスコミとか、あるいは、あゆみちゃんの広告？スタッフ、レコード会社が配る、マスコミが配る浜崎あゆみという報道される姿？恐らく、後ろのほうじゃないですか？

8G： 作られたもの？

9C： それは本当のものかもしれないですけど、偽物もあるし、本当のニュースとか、事実と合ってるものもあるかもしれないけど、それ

でも、私が好きなのは、報道されるイメージ。多分、私は、マスコミによって操作されるイメージが好きなのですよ。私はそう思いますけど。おそらく、私はそれが好きなのに、ほとんどの人はそれを勘違いして、あゆみちゃん自体が好きだと思ってしまう。で、話が戻るけど、今言っている日本人に対するイメージは、本当に日本列島に住んでいる日本人のことが好きなのかわか、それとも、報道される様子、日本人が好き？今、聞いているのは、これです。ちょっと複雑かな。(略)

- 10A：でも、そういうふうにと考えると、中国の人が実際に日本に来ました。でも、日本で生活したところで、その人が本当の日本を知ったことではないんじゃないですか？結局、その本質っていうか、それは知ることは結局できないので、どっかで、まあ、その程度の差はあるかもしれないけど、どっかで誰かによって作られたものとしてしか情報として得られないのが現実じゃないかと。
- 11H：「本当の」…「本当の」っておっしゃっていますけど、実際に本当っていうものはないかもしれない。
- 12 塩谷：ないっていうか、人によって違うんじゃない？情報もあるし、実体験の、その具体的社会もあるし、多分、皆どっちも参考にしてるけど、どっちを大切かと思えるかによって、日本語教育も変わってくるし、どっちもあるけど、それは社会のイメージも同じで、具体的な対人関係としての社会のほうを大切だと思えるのか、もう少し、自分から離れた…何ていうか、抽象的な世界を、所謂、日本社会とするのか、どっちを優先するのかによって、教育も変わってくるんじゃないんですかね。←②意見述べ(考え)
- 13F：結局、外国で日本語や日本文化を学んで、そういう人が日本に来ても、結局、頭の中で形成された文化論でしか日本は語れない？ってことですか？
- 14H：でも、それは、その人にとって本物だったら…
- 15A：例えば、一人が日本に来ました。で、東京に来ました。東京の早稲田の近くで住んでいます。で、ここで生活してるんですけど、その人が実際に日本、本当の日本を感じたか、経験したか、といえは、

そうとは言えない。

16 塩谷：というのが、Aさんの意見ですね(笑)。それは人によって違う。

←②意見述べ(考え)

17H：私は言えると思います。その人が、たとえば、早稲田の近くに住んでいる人は、早稲田の近くとかそれしか見ていないけれども、その人にとっては、それは本当に日本である。

18 塩谷：というのが、Hさんの意見。だから、前に言ったように、それはその人の認識の仕方の問題で、何が本物かというのも多分人によって違う。ので、考えなくちゃいけないですね。←②意見述べ(考え+参加姿勢+課題・方向性)

19F：人は、人によってそれぞれ考えが違うなら、教師が壇上に立って、生徒に文化論を教えるとかって、あんまり意味ないですよ？

20 塩谷：という意見が出てきていますよね(笑)。←②意見述べ(考え)

21G：ちょっと思ったのが、多分、Fさんには教えるというのが念頭にあって、Fさんは「何かを教えないといけない」ということを想像して話されているような感じがしたんですけど、なんか、私の考えでは、教室の中で多分教師が教える文化っていうのはない…なくて、学習者のそれぞれの文化を更新し合う場なんじゃないかな、と最近思い始めていて。何か、それぞれ皆思ってることが違って、すれ違っている気がするんですけど…

22 塩谷：それが当たり前だと思います(笑)。コミュニケーション。世界の見方が一人ひとり違ってるとですよ。だから、よく議論するとそれが出てくるんですね。だから、大いに議論しましょう(笑)。←②意見述べ(考え+参加姿勢)

上記例5では、何が本当/本物の日本人、日本社会かということが話し合われているが、上の例でも見られるように、これらに対する見解は人によってかなり異なるだろう。

筆者自身も日々情報と実体験の両方から物事を判断していることは間違いないが、筆者の場合、自分の感覚や思考や行動及び他の人や物や情報との相互行為をくぐらせた情報を、自分にとってより信じられ、意味ある情報、自分なりにより解った情報として処理、活用している気がする。そして、だか

からこそ、そうした過程を活動設計の中に組み込み、その過程を支援し、他者と対話を行う具体的な場、社会としての教室活動を作り出したいと考えるのだと思う。

また、上の例の 21, 22 では、G と筆者との間で本クラスの相互行為に関するやり取りがなされているが、ここで G によって言及されているすれ違いは、筆者にとっては肯定的なサイン——本クラスで参加者達が自分の考えを真に述べ始め、真摯に対話に参加している証——である。参加者一人一人の考えは（もちろん類似している部分もあろうが）当然異なる。従って、筆者としては、元々、参加者全員の意見を一つの意見に収束させようという気はない。しかし、それぞれの考えが異なる場合にも、あるいは、異なるからこそ、対話は成立し得るのであり、大事なのは、「すれ違っている」ところで相互行為を終わらせないこと、また、そのようにクラスの環境を作ることだと思う。

そして、次の例 6 は、「社会とは何か」という問題が検討されたクラスからの対話例である。ここでは、H の社会観に関する語り (1) を受けて、筆者が「日本社会」とは何かという問いかけを行い (2)、それに呼応する形で H (3) や C (4, 6, 8) が自分の考えを語ったり、F (9) が自分の考えを捉え直したりする姿が見られる。

例 6) 第 7 回 H のレポート検討——社会とは何か、イデオロギーとしての文化、名付け

1H: 私も、このクラスの 2 回目のレポートを読んで、今の段階ではまだ変わっていないけれども、アンダーソンを読んで考えたことは、やはり社会ってものは、そもそも想像の共同体であって、個の中にしか存在しないとと言えるんじゃないかな、というふうに思いました。つまり、社会の単位は個人であるならば、逆に言うと、社会もその個人の中にあると言えると思います。

2 塩谷: さっきから、「日本社会は閉鎖的だ」って皆は言っていて、「その日本社会は何なの？」っていうのがちょっとよく分からなくて…ここも日本社会でしょ？例えば、このクラス、早稲田、東京、関東、日本…っていろんな社会のレベル？階層があるでしょ？そういうのは皆同じなのかな、と。その繋がりは何？という。その捉え方によって

も、日本語教育はかなり変わってくると思うんですね。さっきもちょっと出てきたように、具体的な社会を重視する場合は、教室で具体的な社会を作ろうってことになるかもしれないし、それとはまたちょっと違う脱文脈化されたような、統計的なものを重視するなら、そういうことを教えるほうに興味が出てくるかもしれないし、そのあたりをもう一度考えてみますか？教育として何ができるかっていうときも、制度のほうに働きかけたいって言う人もいますよね。具体的に社会を作ろうって言うふうなほうに行く人もいます。うまく説明できたかどうかわかりませんが。←②意見述べ（考え+問いかけ+課題・方向性）

3H：私の解釈では、社会というものは、個の中にならしか具体的に存在しない。

4C：先週、Aさんから出た話なんですけど、文化はものとしては存在しないけど、概念としては存在している。私もそれに共感していて、実在されたものではないけど、皆の頭の中には確かに概念としてあると思います。それはイデオロギーっぽいじゃないですか。文化とか国家とか民族、そういう概念は人工的なものだと思います。そもそもはっきりとは存在しない集団を、政治的、宗教的、個人的な意図でそういう概念を作り上げている。(略)つまり、われわれが今まで言っている何々文化、社会、国というのは、われわれが集団を機能して、整理して、名付けたものではないかなあ、と。それが私の今の感想です。

5H：言い換えてみれば、名付けない限り、それは存在しない？

6C：ものとして存在はすると思いますよ。でも、それは、ただばらばらとした何とも言えない事実じゃないですか。(略)例えば、ここにいる人は、GBK クラスという集団。そもそもそうじゃないのに、我々がこれを認識するために、GBK 集団と名付けちゃうんです。それも、文化とか国家とか同じじゃないですか。それは確かにあるんですけど、それを名付けるのは人類の勝手な行為じゃないですか。便利になって、勝手に名付けて、整理して、本当のものとは少し距離があると思います。完璧に同じものを指しているわけじゃないと思います。

7B: 名付けること自体には反対ではないですか？

8C: それは、悪いこととは思っていません。(略)

9F: 前回、「日本社会は閉鎖的だ」というようなことを言ったんですけど、この日本社会っていうのは、私は日本っていう国全体を指すんじゃないかと思ったんですけど、今日の話し合いを聞いたたら、Cさんの言った、個々人がイメージとして作り上げた日本社会と、実際の日本列島に生息し得る日本社会があって、多分私はイメージとしての日本社会において、「日本社会は閉鎖的だ」と言っていたのではないかと思いました。でも、多分、外国の人はイメージとしての日本社会を、実際日本に来て、いろいろ幻滅したりすると思うんですけど、このようないろんな考えをすり合わせられるのは、他でもない我々、日本語教育に携わる我々で、ええと、そういう意味で国際社会の波にもまれると思うので、ええと…日本語教師はこれから頑張っていかなければならないかな、と思いました。

10 塩谷: そうですね、「日本社会は閉鎖的だ」って言うなら、そう思うのは自由だけど、「その社会って何だろう」っていうのは考えたほうがいいですよ。だから、聞きました。←② 意見述べ(考え+参加姿勢)

筆者は、上記例 6 の 2 で、それまでクラスで行われていた「日本社会は閉鎖的だ」という議論に対し、何を「日本社会」として捉え、語っているのか——ここでの「日本社会」とは物なのか、イメージなのか、具体的な人間や人間関係、相互行為のことなのか、それは自分の経験から語っているのか、他の人から聞いたことを言っているのか、メディアから得た情報を繰り返して述べているのか——を問いかけようとしている（そして、2 の最後の部分で述べているように、これについては自分の考えがうまく説明できたか確信が持てなかったため、授業後、再度 ML にて補足説明を試みている）。

人には、自分が実際に経験した具体的で文脈化されたものを拠り所にして生きている人もいるし、もっと抽象的で脱文脈化されたものを信じて行動している人もいるだろう。しかし、いずれにしても、筆者はそこに内省や他者／物との相互行為、相互作用をかよわせることが大切だと考えている。そして、例えば、クラスで話されていたような閉鎖的な社会を少しでも変えてい

こうとするとき（制度に働きかけて枠組みやイメージから変えていこうとするにせよ、具体的な場や社会作りを行っていこうとするにせよ）、そのとき相手とするのは抽象的なイメージではなく、具体的な他者なのではなからうか。そして、そうした他者との間で取り交わす具体的なコミュニケーション、他者と動的に作り出す対話・交渉過程によって、人は自分のまわりの状況を変え、行動を起こしていくことができるのではないだろうか。

従って、筆者は、そうしたコミュニケーション過程や対話過程——学習者が具体的な他者と相対し、他者と対話することの豊かさと困難さを体験し、その対話過程で生じる諸問題を乗り越えようとする経験ができる場——を教室の場に浮かび上がらせたいと考えている。

以上、見てきたように、本活動の第 4 週から第 7 週までは、主に、参加者それぞれの文化観や社会観、教室での文化や社会の扱い方に関する話し合いがなされた。

そして、実は、筆者も、本項のはじめに触れた「日本文化の授業をして下さい」と言われ、「日本事情」と名付けられたクラスを担当している日本語教師のうちの一人である。本項の終わりに、それらの実践について付言すると、筆者は、それらの活動を、まずは学習者達にそれぞれの日本観、日本人観（もしあるなら、「日本・日本人は〇〇だと私は考える」）を出してもらい、なぜ自分はそう考えるようになったのか、その経緯や由来や経験を教室で話し合ってもらおうこと（「〇〇より／〇〇だから、私はそう考えるようになった」）から始めている。その過程で、場合によっては教室活動に情報を持ち込むこともあるが、そうした場合も、これまで述べてきたように、それらを「目的・到達点」としてではなく、参加者の内省・対話過程を刺激し、活性化させるための「手段・通過点」となるよう使用している。そして、最終的には、上記の問いが、学習者達が自分の行動、考え、自分を自分たらしめているものは何なのかということを考える問いへと繋がりが（「日本人は〇〇／こうする」に対する「私は〇〇／こうする」、「私が〇〇／こうする／こう考えるのは、〇〇だから／〇〇のためである」）、学習者達がそれらについてクラスで対話することによって互いの考えを知り、互いを知り、互いが解り合っていけるような活動作りを目指している。

4. 2. 2 言語・正しい日本語・教師権力について考える (第8回～第9回)

本活動では、第8回前後から、クラス対話のトピックが言語(ラングとパロールの問題や正しい日本語)に関する問題へと移っていった。言うまでもなく、言語をどう捉えるかによって教室活動は大きく変わり、教師の役割も大きく変わる。この頃になると、クラスのコンテクストは参加者の考えと言葉によって力強く動いていくようになり、クラス活動自体が参加者間の対話によって動的に作り出されていく。そして、そこでは、それぞれの参加者の言語観が語られ、それを教室でどのように扱うかが話し合われ、教室での学習者・教師間の関係性をどう捉えるかという問題が検討された。

次に挙げる例(例7と例8)は、「正しい日本語」とは何かという問題が検討された第8回のクラスからの対話例である。まず、例7では、Hのレポートに対し、A(1, 10, 13, 15, 19)やC(3)やG(6, 12, 17)から次々と問いかけや意見述べがなされ、それらに回答しながらHの「正しい日本語観」, 「ラング観」が語られていく(2, 4, 8, 11, 15, 18, 20)。

筆者は、ここでは、Hの考えの輪郭をより浮き立たせ、それによって学習者間の対話がより活性化していくよう、Hの言おうとしていることを確認したり(5, 7, 9, 21)、Hの発言をHが過去に語っていたことと結びつけた(7)、参加者の発言に沿って自分の意見を伝えたりしている(14, 16, 21)。

例7) 第8回 Hのレポート検討——正しい日本語とは何か(1)

- 1A: 正しい日本語というのではない?間違っている日本語というのは、じゃあ、例えば、今、私が考えたのは、「犬」を「猫」と呼びました。それは正しくない?
- 2H: 私は正しい日本語というものを、ラングとしてとらえています。つまり、その…ある意味でちょっと抽象的なもの。その、この前の文化論の、で言う一般的な、抽象的な文化とか社会に当たるものです。
- 3C: でも、そうすると「正しい文化って、何?」っていう質問が出てくる気がするんですけど。
- 4H: でも、文化論の観点からみると、日本人は、皆、七五三とか初詣とか、そういうことをするというのが正しい文化。それと同じように。実際に使われている言葉ではなく、むしろ、あの、文法書とか教科書とかにおさまっている日本語。辞書的なもの。実際には、よく考

えてみると、ほとんど誰も使わない。ものとして、辞書に書いてある、規範的なもの。だから、正しい日本語っていうのから解放しないといけない。だから、教科書や文法書とか辞書とか、そういったものにおさまっている日本語っていうものは、ある意味で、非常に抽象的なもので、教科書とかだと、日本人は皆こういうふうに話しているよっていうことを皆に伝えようとする。逆に、日本語学習者が日本に来たら、教科書の日本語は（録音聞き取れず）。

5 塩谷：「これは何ですか?」「本です」とか? ←①意見求め（確認）

6G：「日本語上手ですね」「いいえ、まだまだです」とか?

7 塩谷：脱文脈化されているものですかね? 前に、前に H さんが言った「みるみる」（例 2 参照）もそう（解放）なんじゃない? ←①意見求め（確認+問いかけ）

8H：それも、ある意味、コミュニティの中での正しい日本語なんだけれども、それは、コミュニティの中では正しい言語なんだけど、それは、文化論でいう社会とか文化に当たるんじゃないくて、個の文化。

9 塩谷：コミュニティの中では共通の理解、合意があって意味をなしているんだけど、流通してるけど、他の社会に行くと意味をなさない? ←①意見求め（確認）

10A：でも、「みるみる」が、それが、一人だけ、個人だけだったら、そしたら、それは、それはちょっと間違ってるよ、っていうふうに言うべきなのか、それとも…

11H：「なんでそういうふうに言うのか?」って言うかもしれない。（略）

12G：H さんの正しい日本語っていうのはラングなんですよ。じゃあ、ほんとに、「犬」を「猫」と言っていたら、直すか。

13A：私は直すべきだと思います。

14 塩谷：それも、直すべきかという議論も、それもあると思うけど… ←②意見述べ（考え）

15 (A・H 同時に) A：どう直すか、または… / H：どうして直すか。

16 塩谷：はい（笑）。それは、何を日本語教育でやるかによって違うと思う。方法にすぐ行っちゃうと、それも話し合いとしては面白いかもしれないけど、目標が何かという…それは、何を目標としているかに

よって、直すか、直さないか、どこまで直すかというのも、そこらへんは変わってくるし。よくどう直すかっていう問題だけになっちゃうけど、何を目標としているかによって変わってきますよね。

←②意見述べ(考え+課題・方向性)

17G: 「個の言語」って前に言われてた…今、話されていることと同じですよね。

18H: 個の言語は、正しい日本語は、具体的な例を言うと…出ないです(笑)。でも、自分の学習とかを振り返ってみると、ある意味、正しい日本語から解放されているような気がしますけど。

19A: さっきから聞いててわからなくなってたのは、正しい日本語から解放されたときに、それは日本語として成立する?のか。ラングっていうものが正しい日本語であるとするならば、正しい日本語から解放されてしまうと、犬が猫とか、犬がオウムとか、それを良しとしてしまったら、それが言葉として成立するのか。(略)

20H: その正しい日本語、つまりラングが一つのコンセプトであるとしたら、ラングはコンセプトを一人ひとりの個人の中にどのように使用されているかを指すんだと思います。ラングで言うと、猫と犬っていうイメージがあるんだけど、今、皆さんに聞いたら、それぞれの具体的な実在している自分のペットとかそれぞれの猫、犬が違うと思うので、それはなんで違うかという、ラングっていうものを、皆、自分なりに内面化しているから。

21 塩谷: 内面化と他者性とかの問題ですかね? Hさんはまたそれは来週までもう少し考えてみますか。あと、さっき言ったように、それだけを議論するよりも、教育目標と絡めて考えたほうが生産的かな、と思いますね。(略) ←①意見求め(確認) + ②意見述べ(課題・方向性+考え)

続く例8では、今度はAの言語観、ラング観が語られ(1)、それについてG(2)やC(4, 6, 10)や筆者(8)から問いかけや意見述べがなされる中、A(3, 5)やH(9)やC(4, 10)のラング観やパロール観、それぞれの参加者のものの見方や立場の同異が浮かび上がってくる。

ここでは、筆者は、参加者間でやり取りされる対話をじっと聞き、最後に、

一連の対話の中で A が言おうとしていたことを推測してまとめてみたり (8)、参加者達に問いを投げかけ、本日のクラスでの議論をさらに一歩進めて考えてみるよう促したりしている (11)。

例 8) 第 8 回 A のレポート検討——正しい日本語とは何か (2)

1A: 日本語教育の場合は、ああ…日本語を母語としない人に使えるようにするものですので、学習者は日本語のラングというものを教えるのはまず基盤になっていないと、日本語教育というものは成り立たないと思います。ですけれども、そのラングって言うのは、こういう体系とか、規範があるっていうのを、それを絶対的であるかのようには教えてはならないと思います。で、その、規範とかルールっていうのは、話す人の社会的属性などによって異なってくるものですし、また、さっきのお話とも繋がるんですけども、規範とかルールと言っても、それは一括りでラングと呼ばれることが多いと思いますけども、その中でもすごく規範性が強いものと、規範性がそれほど強くなって、個人の選択がある程度可能になるものっていうのが、ラングという一つの言葉によって、こう、括られているような気がして、そのへんも深くちゃんと考えて、本当に、「これは間違っている」と言えるものについては、ちゃんとした、まとまった知識を与えることが必要だと思います。それ以外の言葉は、自分の経験を判断に基づく判断によって使えるようにすることで、その、主体性っていうものを引き出すことができるのではないかと思います。(略)

2G: さっき A さんがおっしゃった、「ルールは教える、それ以外のところは、学習者の主体性を引き出す」というのは…(略)言葉の教育っていうのは、ルールを教えることであるという?

3A: ということではなくて、それが基盤。それがないと、パロールはあり得ない。基本として、ラング、ちゃんとしたっていうか、ラングっていうのがある程度…少しでもそれを持っていないと、パロールはできない。

4C: すみません、違う意見があります(笑)。パロールはそれでも成立し得る気がするんですけど。例えば、私の昔の家庭教師の私の学生

さんはいつも私に叱られてたんですけど。まだ今のように変容して
 いなかったときの私(笑)。私はなぜ叱っていたかという、その
 学生さんは、(略)「先生、昨日、私、バスで乗って、猫で見ていき
 ました」というような、こんなラングとして成立しない文章をずつ
 とパロールしていた。でも、そう、ある程度理解できるんですよね、
 誤用だと分かっている。そこで、それはもう成立してるんじゃない
 ですか？ラングじゃなくても。

5A：それを話すためのまたラングがあるんじゃないんですか？何もラン
 グを持っていないと…(略)。それを話せたっていうのは、私って
 いうか…他のラングっていうのがあったから、完全にこれがないと
 できないんじゃないかと…最初はないといけないんじゃないですか？

6C：正しい…正しいの問題じゃなくて、あるかないかという問題です
 か？

7A：だから、ラング…ああ…(笑)

8 塩谷：だから、きっと、ラングがないとパロールがない、っていう意見
 なんだよね。ラングがあるからパロールがある。でも、逆に、パ
 ロールがあるからラングがあるのだけっていう人もいるわけですよね。

←①意見求め(確認) + ②意見述べ(考え+論点整理)

9H：それが、まさに、私がさっき言った「正しい日本語からの解放」(笑)。

10C：私の立場も、そっちっぽい気がしますけど(笑)。

11 塩谷：でも、それは本当に全く別々のものなのかな、って気もします
 けど。それも、人によって解釈が違うんじゃないかな。それも、も
 う少し考えてみて下さい。←②意見述べ(考え+課題・方向性)

筆者としては、上記例8の8や11で述べているように、本来、ラングと
 パロールは二項対立的なものではなく、循環的なものであると考えている。
 そして、実社会で「規範」として掲げられることの多いラングの存在を完全
 に無視することは確かに難しいが、前出の「みるみる」(例2(4))のように、
 具体的なコミュニティの中で、その成員達が具体的なコミュニケーションを
 行い、互いの言葉や考えや心を交わして作り出した言葉は大切にしていきたい
 いし、そのような言葉や考えや関係性が生まれるような教室社会、教室活動
 を作り続けていきたいと考えている。

そして、本クラスにおける言語に関する議論は、やがて教室における教師権力に関する議論へと広がっていく。次の例 9 では、教室での権力関係を解消したいとする C (1, 3, 5) と、G (2), H (4, 6), E (7, 9) との間で対話がなされ、教師と学習者との関係についての意見が次々と表明、交換されていく。

ここでも、筆者は、参加者達に自分の考えについて更に詳しく語ってもらい、クラスでの議論がより具体的に展開していくよう、C にコメントした参加者と (8, 10) C の両者に (12, 14) 問いかけや意見述べを行っている。

例 9) 第 9 回 C のレポート検討——教師の権力・対等な教育関係

1C: 最近は、先生は学生にいろいろ考えさせて、学生に答えを直接与えないで、学生さんにその答えを見つけてもらうというように変わってきたんですけど、私にとっては、確定されたものを悟らせるためにやってるから、結局、何かを与えるという大枠からなかなか逃れることができないんじゃないかな、と思います。(略)

2G: でも、私には、どうして C さんが権力関係を解消したいと思っているのかな、とういことがわからなくて。現実の世界って、もっとほこぼこしたものっていうか…強い人は強いし、弱い人は弱いし、でも、なんで教室の中でだけそうなるのかなって思いました。C さんが、対等な教育関係について賛成しているっていう考え方は分かるんですけど、それを解消しようと思って教室というところに向かっているのか、それが組み込まれた中で何をするのかって考えているのか…

3C: 前者のほうが、私の考えに近いと思います。私は権力関係から逃れられないというよりも、逃れられる、と思っています。何らかの日本語を学ぶときは、その真理とされるのは正しい日本語としましょう。先生から与えられる、教わりたいものが真理とされるんです。そういうふうになっちゃうんです。で、でも、全ての学生が必ず学生達全員がその真理、先生の口から言い出された真理に、従いたいと思っています。必ず反逆的な例がありますよね。(略) 私はこういうパラダイムを壊したいという気持ちが強くて、そのほうが私の問題意識に近いです。

- 4H： 権力関係のところ、「教師が学習者に特定のものを悟らせる」とおっしゃいましたが、それは、外から誰かによって決められたものですか？
- 5C： つまり、カリキュラム的な、教科書、文法、語彙とか、日本事情だったら、七五三とか夏祭りとか、具体的なものもあるし、価値観、たとえば、論理的な考え方、論を展開する仕方とか、基本的なルールとか、論文の書き方とか、研究の方法、マニュアル、ルールとか、つまり価値観の含まれるものだったら、全部これに付属していると思います。(略)
- 6H： 私は、今の教育制度の中では、対等な関係は成立しないと思います。つまり、教室に入る前っていう段階から、そういう権力関係があるっていう。教室で活動するときから、例えば、教師も教室のメンバーであるとしても、ときどき学習者と対等な関係に近い関係には…あのう、なり得るとは思うんですけど、100%純粋な、対等な関係は難しいという。(略)
- 7E： 私も、教師と学習者の関係では、私は、完全に対等な関係にはならないんじゃないかと思います。私の考えでは、教室という空間の中で、教師の力というものはやはり必要ではないかと思いました。
- 8 塩谷：それは、どうして？ ←①意見求め(問いかけ)
- 9E： 自分が学習者だったら、学習者として自分が求めているのは正しい日本語ですから。もし自分が犬を猫だと感じて、他の人に「違う」と言われたら、先生に裏切られた感じがします。
- 10 塩谷：でも、実際気にしない学生もいますよね。私も会ったこと、ありますよ(笑)、教師が何回直しても全然直さない学生もいる。確かに、きれいに全部直してほしい学生もいますし。あと、そのほうが、ラングの世界では、っていうか、このコミュニティーじゃない人にも繋がりがやすいということはあるかもしれませんね。まあ、「繋がる」をどう捉えるかによっても変わってきますけど。でも、ここの、この具体的なコミュニティの中で通じることに重点を置く人はそれでいいだろうし、もしかしたら、ここから遠いところの、むしろ、顔の見えない人たちと繋がりたいということなら、ラング

的なもののほうが良いかもしれないから、それは、どっちを重視するか、ということかな。あと、Cさんの対等な教育関係については、教育目標にも関わってくると思いますね。対等な教育関係がいつていうのは、教師は何もしない、ということになるのかな？←②

意見述べ(考え) + ①意見求め(問いかけ)

11C: 何もしないと、教育界が崩れるんですよ(笑)。今考えているのは、何もしないというような結論になるんじゃないくて、教師はどのような今風の教育関係をいかに、どのような教育関係を構築すべきかを課題にすべきだと思います。

12 塩谷: それは、日本語教育として、Cさんが何をしたいかっていうことにも関わってきますよね? ←①意見求め(問いかけ)

13C: 理想っぽいかもしれないですけど、対等的な教育関係っていうのは、私にとっては、まずは、何かを押し付けちゃだめ、それは大切な要因。学習者自身も自主的にその価値を認めて、先生もただその答えを与えるのではなくて、学生が求めていることを前提の上で、学習者自身が自分の力でつかめるように啓発させてあげるっていうか、それが健全な関係だと思います。もしどちらかの一方が自主的じゃなかったり、啓発的じゃなかったら、それは存在しないと思います。

14 塩谷: それは、いいっていう人も、無理だっていう人もいるし、この問題、学習者のニーズと教師の思想との関係にもなるんですよ。学習者が好きなことをやっていけばいいのかっていうのもあるし、教師の教育理念はどうなるんじゃ、っていう問題もあるし、そこらへんの相克っていうか…そのあたりも少し考えてみるといいですね。あと、対等関係の話については難しく、例えば、「私が皆と対等よ」って思っても、感じるのは学生のほうだから、私がそう思っても、学生がそう思うとは限らないし、あとは、先生が答えを持っていて、それを学生に教えたりとか、それを探させるっていうクラスなのか、あるいは、答えが皆の中にあって、私に分らなかつたら、教えるっていう役割とは違う役割になってきますし、そこらへんもキーのような気がしますが。あと、正しい言語って

うのは、正しい文化っていうのと同じような関係で、「正しい言語がある」っていう人は、「正しい文化がある」っていうことになるかもしれませんし、それは、社会的な力や権力とかの問題も絡んでくるでしょうし、これにも色々な考え方ができますね。これもいろんな立場があるので、皆さんの意見を聞かせて下さい。←②意見述べ(考え+論点整理+課題・方向性)

上記例9の14で述べているように、筆者も、学習者・教師間に完全な対等関係が成立することは難しいと思っている。その理由としては、上の例でも話が出ているように、制度の問題もあるだろうし、評価権の問題もあるだろうし、またそれは、教師側の認識や態度の問題だけでなく、学習者側の教師の認識の仕方の問題でもあるからである。更に、教育目標や内容によっては、クラスで学習者と教師が対等になる必要がない場合もあるだろうから、やはり教師権力の問題は教育目標との関係性において語られるべきだと思う。

そして、本クラスのような参加者間の対話を重視した活動ではどうかと言えば、筆者としては、クラスに参加者達の考えと言葉が連鎖し、参加者達が主体的且つ協動的に活動してくれるよう、クラスにおける教師権力を減じていく方向性でクラス作りを行っているつもりである。

しかし、このようなクラス作りそのものも、そもそも「権力」があるからこそできるのだという考え方もできよう。ただ、筆者としては、そのような方向性において教師の力を発揮することは必ずしも「悪」ではないだろうと考えている。結局、教師の力は、なくす、なくさないという単純な問題ではなく、それが何を目的としてどう使われているか、そして、その権力に教師がどれだけ自覚的であるかということが肝なのではないかと思う。

そして、筆者は、活動参加者達がたとえばはじめは教師の存在を強く意識したり、教師の顔色を伺いながら活動していたとしても、活動の進行と共にそうした意識が薄れ、最終的にはクラスでそれぞれの参加者が自分の考えを安心して自由に(しかし、同時に、自分の考えを他者に向けて発する責任感とそれに伴うある程度の緊張感は保ちつつ)発言してくれるようになることを願いつつ日々教室環境作りに励んでいる。

4. 2. 3 日本語教育の目標 (第10回～第13回)

本活動の第10回から第13回の授業では、相互自己評価に向けた最終レ

ポート執筆を視野に入れ、これまで本活動で行ってきた対話を踏まえ、それぞれの参加者にとっての日本語教育の目標・目的を明らかにする、また、その目標・目的を実体化できそうな人は、活動構想を行ってみるという目標を立て、クラス活動を行った。そして、それぞれの日本語教育の目標・目的を語るにあたって、クラスでは、母語と外国語、思考と言語、教室内と教室外、学習・教育の捉え方等に関する考えが交換された。

例 10 は、G のそうしたレポート検討時の対話であり、ここでは、G が自身の教育目標を語る際に言語と思考の関係に触れたことから、C (1, 3, 10, 14) や A (4, 7, 9, 24) や D (25) がそれぞれの考える母語と外国語の関係や思考と言語の関係について語り出し、日本語教育で学習者の思考や論理に踏み込むことの是非やその定義について議論されていく。

この対話過程においても、筆者は、クラスでの学習者間の対話を繋ぎ、それらが交わり意味をなしていくよう、A と G の考えを確認しながら両者に対して更に詳しい説明を求めたり、(6, 8, 13, 17, 21), G に対して質問や意見述べをした A に対して具体的に質問／コメントを述べてもらえるよう促したり (19), クラスで話し合われていた思考と言語の問題に関する自分の意見を伝えたりしている (26)。

例 10) 第 10 回 G のレポート検討——母語と外国語、思考と言語、学習者の思考に関わる

1C: 日本語母語話者としての下のほうのアカデミック・ライティングの話なんですけど、「言葉がないときには思考が整理されていないことが多いんじゃないか」ってあって、私は、ある程度の複雑さを超えた内容だったら、しっかりと母語だったら他の場所だったら述べたことを、日本語をうまく表現できないという難しさを感じていて、だから、そんなときは、一部の場合は、確かに、思考が整理されていないものもあるし、でも、一方で、すごくしっかりきっちりとした思いがそこにあって、ただ表現できないというときもあるんですけど。(略)

2G: 私は同じことをここに書いているつもりなんですけど、もちろん、それは考えがないからだけじゃなくて私も経験があるんですけど、今、私もなんですけど、母語話者でも言えないにもいろんなレベル

があって。(略)私の中ではすごく発見というか。語彙がないし、文の構造とかが分からないから、そういう知識の問題で言えないっていうことが、99.9%だと思ってたんですね。

3C： そう、そう、そう、両方あるんですね。ごめんなさい、まとまった話じゃなかったけど。

4A： 自分の経験で、なんかシンポジウムをやってて、それが、論理的な作文、文を書けるようにしようっていうものだったんですね。それは思考のほうですね。でも、すごくそれに抵抗を感じたんですね。ある程度、母語だったら論理的に書くことは十分できると思うんですね。それを、母語じゃない言語で書くときは、内容的にも質が落ちているんですけど、日本語教師の立場から、これ、論理的じゃないから論理的にしたい、っていうのがあって、その論理的じゃないっていう判断から、いや、そこまで関わらなくてもいいだろうっていう。学習者としては、そう思ったんですけど、それについてはどう思いますか？

5G： Aさんは、母語だったら書けるっておっしゃっていて、私は、母語だけど書けないって思い始めているんですね。論理的って言うのは、日本語教師の方が、どんな言い方されたか分からないんですけど、ただ、文化的な背景が違うと思うので、その書き方を論理的にしないって言っているなら、違うと思うんですけど。ある程度、母語、非母語関わらず、それは難しいことで、それを言葉の教育でするのは、私はいんじゃないかなって私は思ってるんですけど。

6 塩谷： Aさんが見た内容は、どういう「論理的」だったの？ ←①意見求め (問いかけ)

7A： 「論理的に書けるような教材を作ろう」とかみたいな教材…

8 塩谷： 型を教えるような？ ←①意見求め (確認)

9A： 内容とか、構成とか、そういうものだったような…形とかの問題があって、全体の内容とか構成とか文と文の繋がりがだったり、ですから、それがおかしいと日本語教師が判断したとしても、こっちを使いなさい、とかそういうふうに誘導しちゃったら、学習者が元々持っているものの述べ方が影響される。そんな、そこをすごく深く関

わってこようとするのはちょっと拒否感が…

10C：私自身はいろいろ論文テーマについて考えて、自分がすごく感覚派的な人間だと思っていて、今の話を受けて、私みたいな、あんまり、そういう物事をそういうやり方で述べるタイプじゃなかった人間を、書き方とか、枠組みとかを教える授業によって、物事を自分らしく述べるという、ひどく言えば人格的改造みたいな、までやる必要は本当にあるのか、という抵抗がある。(略)

13 塩谷：その「思考に深く関わるべきだ」というのがどういうことか、っていうことじゃない？(略)その「関わる」というのが具体的によくわからないっていう感じなのかも…違う？←①意見求め(問いかけ+確認)

14C：多分、一番大きな違いは、Gさんは、思考と言葉はこう絡まっていて、もう分けられない状態になっていると思って、でも、多分、Aさん、おそらく私も含めて、は、それは分けて考えることも可能かもしれないあつていうふうな立場に立っているからかもしれない。今の話を聞くと。

15G：「思考と深く関わるっていうことがどういうことか」を考えてくればいいんですね。

16A：別に課題を出すつもりじゃあなかった(笑)。

17 塩谷：多分、具体的にどういうことを言っているのかイメージし難いっていうのがあるのかもね。逆に、Aさんとしては、もし思考に関わってほしくないとしたら、教師は教室で何をすればいいかっていうのはある？←②意見述べ(考え)+①意見求め(問いかけ)

18A：これから…(笑)。

19 塩谷：本当は、質問してくれるほうも、具体的に質問してくれるといいですね。例えば、二人は考えに触れてほしくないなら、その場合は、どんな実践ができるのか…とかが言えると、Gさんの考えも進むのかもね。←②意見述べ(参加姿勢)

20G：私は、教室の目標をアイデンティティの構築にするつもりはなくて、(略)教室の目標っていうのは、アイデンティティの再構築ではなくて、個人の主体性、それをエンカレッジすることは日本語教育か

と思っているんですけど、具体的にどうしようっていうのは…

21 塩谷：立場はいろいろあって、切り離して考えられるっていう人と、切り離せないっていう立場の人がいて、それによって教育は変わってくるでしょうね。あと、私が思ったのは、(A がレポートに書いている)「母語の発達が止まっちゃう」っていうのは…私は、まだまだ日本語は下手だと思うし、上手になっていきたいと思うけど(笑)。←②意見述べ(考え)

22A：これは、子供が母語を学んでいくものと、成人が新しいことばを覚えたりするのはちょっと違うんじゃないかなっていう。その後の習得はまた違う性質のものではないかという。母語でも完全にできているっていう人はいないと思いますし、それから、その能力というのも成長していくと思いますけども、(略)例えば、論理的な文章を母語で書けなかつたら、母語の能力が足りないわけじゃないですよね。ある程度、話したりできるんですけど、それができない。そのへんは、ちょっと、言語の習得とは直接に関わっていない思考のほうに近いのかなという。

23G：この「思考」っていう定義ができなかったんですけど、考えるっていうのは思考だと思いました。

24A：すみません…自分でもあまり整理できてなくて。

25D：言葉でうまく表現できないのは、多分これは思考。論理的に文章が書けない。これは、多分、自分の考えが論理的にまとまってない。多分これは思考がまだ足りない証拠だと。

26 塩谷：認知構造…回路っていうか、いろんな情報処理のされ方があって、個人差もあるんじゃない？私自身は、母語っていうのも、ずっと発達していくっていう感覚があって、それはやっぱり変わっていく。私の場合はね。それは、思考も言語もその繋がり方も変わっていくから、言葉を学ぶと、考えもちょっとずつ変わっていくし、考えが変わると世界の見方とか人の見方とか言葉の繋がり方も変わるように思うけど。でも、Aさんも、また面白い問題を提起してくれたので、またこれも考え続けてみて下さい。←②意見述べ(考え)

+ 課題・方向性)

上記例 10 でも議論されているように、日本語教育においては日本語にだけ触れるべきだという教師もいるし、日本語教育を行うことは学習者の思考の部分に関わらざるを得ないという教師もいる。

しかし、筆者としては、日常（本原稿と向き合っている今現在もまさにそうであるが）自分が解っているつもりであることや自分にとっては当たり前のこととして日々行っていることでも、いざそれを言語化し、他者に伝えようとすると簡単にはできないことがある。もちろん、筆者にとっても、上の例でも話し合われているように、それらを簡単に取り出せる場合もあるが、簡単に取り出せることが解っていることだとは限らない気がする。なぜなら、簡単に取り出せるという場合には、そのときの本当の自分の考えを本当の自分の言葉でつかんだ結果それが真に解って取り出せる場合と、あまり考えずに前の自分の言葉、他の誰かの言葉で取り出している場合があるからである。

もちろんこうしたことにはかなり個人差があるかと思うが、筆者にとっては、日常がそうした自分の中で日々変化、更新される混沌としたものを言葉で不断につかみ取る経験の連続であるため、教室活動で思考と言語を切り離す理由が見つからない。従って、上例 26 でも述べているように、筆者は後者の立場であり、筆者にとっての言語学習とは、他者との相互行為の下、変わり続けていく自分の中の思考や論理を、変わり続けていく自分の言葉でつかみ取りにいく、思考や論理や言語の鍛錬が混然一体となった動的な活動と言える。

そして、最後の例 11 では、B のレポート検討が行われている。ここでは、B の日本語教育の目標を探るため、B の教室内と教室外の捉え方や B の学習観を巡ってクラス内対話が進行する。ここでは、教室の内と外には明確な境界線があると述べる B と、その境界は極めて曖昧であり、いつでもどこでも学習は起こせると考える C との間の対話が主軸となり、その対話に A (6, 13) や G (9) も参加しながら対話が展開している (1-21)。

そして、筆者からは、B の学習観や教室観を引き出すための問いかけや確認がなされたり (11, 22, 24)、筆者の考える B と C の考え方の相違点が述べられ、一連の対話の論点整理が行われたり (22)、B の以前の発言を想起し、それを引きながら B が最終レポートを書くにあたって必要と思われるアドバイスがなされたり、最終レポート執筆に向け、B に励ましの言葉が

かけられたりしている (22, 26)。

例11) 第12回 Bのレポート検討——教育目標、教室内と教室外・学習観

1C: 教室内と外に境界線がある、と考えていますか? 抽象的な境界線を引いていますか?

2B: でも、場所的には場所が決まっているんですよね。ドアの中と外とか。

3C: 物理的な空間じゃなくて、自分のイメージ。例えば、教室内のコミュニティはここに限られる状況、集団で、外は、ここ以外のところに線を引いて、分けていますか?

4B: ああ、それは、環境が確実に異なるので、ちゃんと確実に分けています。たとえば、今、9人が集まって、こういう話をしているんですよね、日本語教育という話題について。じゃあ、90分の授業が終わって外に出ました。とりあえず、このような会話はできません、外に出たら、お互いに向き合って、資料を持って。それぞれの生活に戻って、それぞれの日常生活をしているとしたら、このような、このように、90分静かに議論ができる環境って、なかなか難しいですね。

5C: へえ(笑)。

6A: 例えば、教室で話し合ったことについて、私をもっと議論したい、Gさんも、もっと議論したい。そして、二人は時間を合わせて議論する、というのは?

7B: 例えば、このような場をもっと作りたいのであれば、まず、時間と場所とそれぞれのスケジュールを見て、場所を決めて、これと同じような環境を作るために、すごく、なんて言うんですか、すごく、作り難いんじゃないですか。

8C: でも、僕は、その議論の場所というのは、あのう、持ち帰る…マクドナルドみたいに、あるいは、携帯電話のように、どこでもいつでも成立させようと思えば成立するものだと思って、だから、それはいつでもどこでも、気軽に、無意識のうちに、すぐ自然に発生し得る場、だと考えていますから、だから、さっき、一番はじめに聞いた質問、教室の内と外、その線引きは自分の中にありますか? とい

う質問もこれと関わっているんですけど、私の考えとしては、(略)あんまり、教室内と教室外という境界線もなくして…これとこれが繋がるっていうよりも、もう最初から、そもそも渾然一体というように捉えています。

9G： 離れない、分けられないということですよ。

10C： 分けれないと。渾然一体と捉えていますけど、私の場合は。

11 塩谷： 多分、人によってイメージが違うかと思えますから、B さんには、具体的なイメージとあってありますか？教室の中ではこういう学びが起きている。外ではこういう学びが起きている、それがどう繋がるかって、もうちょっと具体的に言えますか？難しいかな？←①
意見求め（問いかけ）

12B： 話はよく分からないですけども、私は、ここに参加しているときの自分と、参加していないときの自分って、完全に存在しているんです。これが渾然してる、混じってる状態ってどういう状態なのかは、私には分かりません。教室に来て勉強している自分と、教室に来ないでいる自分は分かれています。

13A： でも、例えば、H さんと、今日の授業について議論したいな、と思って外に出たら、教室から出て、教室の内容、人間とかを外に持っていったら、それは、外ですか？内ですか？

14B： それは、同じような環境を作って議論するのであれば、それは、教室内、内の生活だと思います。でも、バイトしたり、寝るなり、友達と遊びに行くことが、友達と議論することと同時にはできない。(略)例えば、日本人に対して、たとえ間違った日本語をしゃべりました。でも、普通の日本人は間違った日本語を教えてくれない。でも、自分は勉強したいと言っても、教えてくれないんですね。

15C： でも、私は、ときどき、知人がやってる飲み屋に行ったりするとき、普通は遊ぶ場所だと思うかもしれないけど、そこで日本語を訂正されたり、私の間違った日本語とか、日本人に対する認識とかを議論する場となっていて、そこは、一つの、学習の場に自然になってしまふということが。だから、今おっしゃった、外ではあまりそういう訂正してくれない、学習の場にならないということについて、

やっぱり、私的には、え？本当に？100%そういうふうなのかなって。

16B：100%とは言えない。言ってない。

17C：だから、学習の場になる機会もあるんですよね。

18B：自分で作れ得る？

19C：別に、私にとっては、わざわざ教室とかクラスメートとか、誰か、皆集まって、わざわざ議論する場を作らなくても、その、なんだろう…学習の場が自然にできると思う。そこは、考え方違うのかな。

20B：視点の差が分かってきたんですけど、私が言ってるのは、ええと、内と外の環境というのはやっぱり違って、外でも、日本語について議論する場をいつでもどこでも作れる。それでも、分かれているのは分かれている。(略)それは、Cさんがすごく目覚めてて、常に勉強したいと意識してるってことじゃないですか、常に。

21C：むしろ、目覚めるんじゃないくて、いつも、まあ、無意識的に、その後の、三日間後とか、あ、あの日は学習だねっていうような、振り返りによって気付いたっていうのがしょっちゅうなんですけど。

22 塩谷：多分、学習観が二人はちょっと違うのと、あと、やっぱり、教室内外で何をするのか、何をすべきかっていうのは、もちろんそれは皆違うけど、それがちょっとずれてるんでしょうね。Cさんが言ったように、学習が相互行為の過程だとしたら、それはいつでもどこでもできるし、Bさんは、それとはちょっと違うのかもしれないね。だから、私が興味があったのは、どうしてBさんが日本語教育をしようと思ったのかとか…学習とか学びっていうのを何回も言っていて、何が学びなのか、っていうのは人によって違うから、そこらへんの考えをもっと聞いたかったんですけどね。Bさんの中では多分イメージがあるんだろうけど、それは人によって違うから、それは、Bさんが一番大切だと思ったことを言えばいいから。皆、自分の問題意識があって、なんで日本語教育をしたいとか、早稲田に来たとか、いろいろあるわけでしょう？前、Bさんがいいと思った、大学の協働学習でしたっけ？そんな話をしてくれましたけど、その学習のどんなところがいいと思ったのか、とか、どういう教育をしてみたいのかとか、それをもう少し具体的に書いてくれると他

の人には分かりやすいかもしれませんね。ええと…Bさんにとっては、学びっていうのは、「日本語」なんですかね？←②意見述べ
(考え+論点整理+参加姿勢+課題・方向性)+①意見求め(問いかけ)

23B：まず、日本語ですね。言語を使った活動。言語が分からないと、その活動ができないので、まず、言語知識。言語知識を手段として使った、いかなる言語活動。

24 塩谷：そこでは、やっぱり、教室外には正しい日本語がないから、教室内では正しい日本語を学びたいってことですか？←①意見求め(確認)

25B：外では、外国人がしゃべってる日本語も、方言も、アナウンサーがしゃべっている日本語も、いろんな日本語が聞こえてくるんですね。だから、クラスの中で、人に聞くなり、議論をするなり、先生に聞くなりして、考えを深めていく学習が必要だと思うので、さっき、電車の中で気になって、聞きたいと思っても、電車の中でこのような場を、静かに話し合う場が作れないので、こういう教室という環境の中でそれをすべきだと思いますね。

26 塩谷：それじゃ、それをもう少し今度は書いてみて下さい。ひとまず記述化してもらおうといいと思います。大変だと思うけど、あともう少しなので、頑張って下さい。←②意見述べ(課題・方向性+励まし)

この最後の例で検討されている、学習や教室内・教室外の関係をどう捉えるかという問題は、これまで本クラスで話し合ってきたトピックと同様、日本語教育や日本語教室の意味、日本語教師の役割等を考える上でも非常に重要な問いであると考えている。

この問題に対する答えも人によって実に様々であろうが、最後に、筆者のそれらに対する考えを簡潔にまとめてみると、まず、筆者にとっての学習や学びとは、上記 22 で述べているように、様々な人や物との相互行為過程、相互交渉過程において／よって動的に起きるものであり、その過程において／よって物事や他者や世界や自分自身に対する見方が変わり、それらの繋がり方、関係が変わり、自分自身が変わることである(そして、それによって、

相互行為の行い方や相互行為過程自体が変わるであろうし、場合によっては、物事や他者や世界自体が変わることもあるだろう)。同時に、学びは、そうした相互行為過程そのものであるとも言える。つまり、それは、上記のような相互行為過程を生き、行動し、経験すること(その瞬間)でもあり、それらが集積、蓄積した経験としての結果でもあり、そうした相互行為過程を他の者、他の物との間で起こし、作り続け、新たに作り出していくことのできる心の構えや姿勢や力であるとも言える。

そして、筆者にとってはこうした学習は言語学習、日本語学習とも切り離されたものではない。上記の学びとその過程において、物事や他者や世界や自分自身についての見方をつかみ取るのは言語であり、その過程と言語は不可分なものである。そうであるなら、言語を得るとき、つまり、言語を学ぶとき、日本語を学ぶときにも、このような学びの相互行為過程の中で／によって日本語を学ぶことができるし、また、そうした教室環境、教室活動を作ることが筆者という教師の役割であると考えている。

最後に、以上のような学びの過程や日本語学習は、教室内外でも教室外でも起こり得るものであり、教室外でこれらを意識的、無意識的に行っている人もいるし、行っていない人もいる。その意味で、筆者にとっては、教室内外社会も教室外社会も同じである。また、教室の内と外には様々な人間がおり、様々な人間関係が渦巻き、種々の問題や葛藤や矛盾や権力の種や、同時に、様々な喜びや楽しみや発見や感動の可能性が満ちているという意味でも、筆者にとって、教室内外社会と教室外社会は同じである。

従って、筆者にとっての日本語教室・教育とは、そうした複雑で豊かな社会のうちの一つである教室活動において上記の学びの相互行為過程を発生させ、学習者達にそこで発生する諸問題をそこで相対する他者との間で日本語で乗り越える体験をしてもらうことであり、そうした体験及びその過程でそうした体験と不可分に行われる日本語獲得を支援することが筆者の役割であると考えている。そして、そうした日本語教室に参加した学習者達がそこでの相互行為や他者や自分のあり方や日本語の学びを善いものとして認識したとしたり、学習者達は教室外でもそうした学びや相互行為過程を他者との間で創出し、それぞれのスタイル、やり方で展開していくことができるだろう。最後に、この意味でも、筆者にとって教室内外社会と教室外社会は同じである。

4. 2. 4 小括

以上、4. 2. 1 から 4. 2. 3 までは、活動データの一部を示しながら、本活動でどのような対話が起き、どのように活動が進んでいったのかを振り返った。

クラスでは、様々なトピックを巡り、参加者間で興味深い対話が次々と展開され、それらの対話が連鎖し、重なり合っていくことによって、クラスが動的に作られていった。また、そこでは、時に揺れたり、立ち止まったりしつつも、参加者達が、自分とは異なる様々な考えを持つ他者から質問やコメントを受けながら、自分の考えがよりよく伝わるよう自分の考えを伝え直そうとする姿や、自分とは異なる他者の考えや言葉を追い、それらに問いかけや意見述べを行いながら、自分の考えを捉え直し、語り直そうとする姿が見られた。そして、そうした中で、参加者間の考えの差異や類似点が浮かび上がり、それぞれの考えの輪郭が少しずつ姿を現していった。このような、自他との対話を重ねることによって自分の考えをつかみ、自分の考えをつかむ言葉を見出し、つかんだ考えと言葉を解ってくれる他者を発見し、そうして他者との間で言葉や考えや関係を紡いでいく活動が筆者の考える対話の活動である。

そして、以上のような 15 週に渡る対話過程を経て、参加者達はそれぞれの問題意識に即して自分の思想を言語化し、本活動における最後の課題（最終レポート）を完成させた。

筆者を含め、日本語教師が何らかの組織に属している場合、もちろん自分の思想や信念を自分の現場でいつでもすぐにそのまま実現、実践できるとは限らない。しかし、本活動で行ったような、教師が自分自身の思想を把握し、それをある程度他者に向けて言語化できるようにしておくこと——自分の思想について／自分の思想と基に他者と対話をする準備がある程度できていること——は、自分で自由に教室活動を作るときは言うまでもなく、様々な思想を持つ教師達と協働的に教室を作るときや、教師と同じく様々な教室・教師・学習・言語・文化観等を持つ学習者達と教室で／教室について対話を行うときにも、その拠り所となるだろう。また、それは、教師がその時々に関心する自分が身を置く環境の中で自分は何ができて（いて）何ができ（てい）ないのかを分析し、見極めるためにも、ひいては、自分が将来どのような職場、環

境、社会に身を置きたいのかを選択する際にも必要となるだろう。

活動にて 15 週でできることには限りもあるが、本活動で扱った問題、本活動での対話を契機とし、今後も参加者それぞれにとって大切な問題について考え続け、それぞれの思想を基に、それぞれの日本語教育が力強く展開されていくことを心から願っている。

5. おわりに——11 年後の私の言語文化教育の思想とこれからの私の言語文化教育活動

本稿では、筆者の言語文化教育観を基に設計、実施された大学院における「言語文化教育研究」の授業（2 章）を取り上げ、その活動理念や活動設計（3 章）、活動実践（4 章）を振り返りながら、筆者の現在の言語文化教育の思想について語ることを試みた。

語り終わって気付いたことが三つある。まず一つ目は、本稿で語った「11 年後の私」の言語文化教育の思想は、「11 年前の私」の言語文化教育の思想——11 年前に私が抱いていた問題意識や信じていたもの——とその本質はさほど変わっていないということである。二つ目は、しかし、それは、この 11 年間の実践活動や研究活動、この間日本語教室内外で出会った数多くの人々との対話を通して、筆者にとって、より具体的、現実的で、実現・実践可能なものとなっているということである。

三つ目に実感したことは、本クラス、より正確には、この 2 年間に担当した本科目における 4 つのクラス及びこれまで担当した教師養成と呼ばれるクラスにおける様々な参加者達との出会いと対話により、それらのクラス自体が筆者自身にとっての、自分の言語や文化や社会観、日本語教室活動や日本語教育観を見つめ直し、伝え直す場——自分の考えが参加者達に伝われば（ある程度伝わったかどうかは、参加者からの応答から大体判断できる）喜びを感じ、伝わらなければいかにして語れば伝わるのかを考え直し、筆者自身が自分の教室や自分のまわりの世界や自分自身をなぞり直し、捉え直し、語り直す機会——となっていたということである（そして、それによって、筆者自身にも変化が生じていると思う）。

そして、今、再び、2013 年度から早稲田大学大学院日本語教育研究科に

において本活動を担当することが決まった。言うまでもなく、ここに記した「11年後の私」の言語文化教育の思想は、2013年度から新たに展開される言語文化教育研究及びその他の言語文化教育活動の下敷きとなっていくはずであり、それらの活動はまた「11年後の私」の思想を塗り替え、より鮮明な「12年後の私」、ひいては「これからの私」の言語文化教育の思想を作り出していつてくれるはずである。

本稿を執筆したことによって、教室活動が筆者にとって言語・文化・社会について考え、日本語教室・日本語教育・日本語教師について考え、人間について、生きることについて、自分自身について考える場でもあることを改めて実感した。これからも教室内外で出会う様々な学習者、教師、関係者等様々な人々との出会いを大切に、それらの人々との対話を通して、筆者の言語文化教育の思想とその実践を更新し続けていきたいと思う。

文献

- 塩谷奈緒子 (2001). 私は今、「言語文化」をどのように捉えるか——コミュニケーション教育としての言語教育『WEB版 論集ひととことば』2, 15-26. <http://gsjal.jp/hosokawa/workwhtkt.html#the1st>
- 塩谷奈緒子 (2003). 「学習者の解放」の環境設定と支援——「学習者の教室内的での解放」と「学習者の教室外での解放」『21世紀の「日本事情」』5, 18-34.
- 塩谷奈緒子 (2004). 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』(pp. 139-166) 明石書店.
- 塩谷奈緒子 (2006). 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『講座日本語教育』42, 124-153.
- 塩谷奈緒子 (2008a). 『教室文化と日本語教育——学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店.
- 塩谷奈緒子 (2008b). 教室文化再考——対話型の日本語教室活動における教室文化作りについて. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する・探求する——活動型日本語教育の広がり』(pp. 146-168) 凡人社.

- 塩谷奈緒子 (2008c). 私の将来. 細川英雄, 蒲谷宏 (編) 『日本語教師のための「活動型」授業の手引き——内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』 (pp. 83-130) スリーエーネットワーク.
- 塩谷奈緒子 (2010). 教室活動の生成とアセスメント——対話型の教室活動におけるアセスメントと教室作り. 佐藤慎司, 熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育——新しい評価の理論と実践』 (pp. 177-213) くろしお出版.
- 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』 26, 53-73.
- コール, M. (2002). 天野清 (訳) 『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.
- 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 (2012). 自分はどのような実践をめざすのかという問い. 蒲谷宏・細川英雄 『日本語教育学序説』 (pp. 61-72) 朝倉書店.

謝辞：本稿で取り上げた活動及び本稿は、直接的、間接的に以下の方々と共に作られたと言えます。まず、私が早稲田大学で実践、研究を行った 10 数年間、いつでも自由且つ刺激的な実践・研究環境と支援を提供し続けて下さり、また、本科目を担当する機会を作って下さった細川英雄先生に心から感謝申し上げます。そして、本クラスで活発な対話を誠実且つ粘り強く繰り広げ、本稿における活動データの使用を快諾してくれた 2011 年秋学期の参加者各位、更に、この学期同様、本活動で興味深い対話を展開してくれたその他学期の参加者各位にも深く感謝いたします（本稿は、私自身が皆さんと行った全ての対話への「応答」であるとも言えます）。最後に、この 11 年間に私の言語文化教育研究活動並びに人生の対話の環に関わって下さった全ての皆様に御礼申し上げます。

添付資料
言語文化教育研究

ワークシート（授業開始時）

■ わたしの言語文化教育観 ■

1. あなたにとって、「社会」とはどんなものですか。社会の「単位」は何ですか。
2. あなたにとって、「文化」とはどんなものですか。文化の「単位」は何ですか。
3. (1) あなたにとって、「日本社会」、「日本文化」とはどんなものですか。
(2) あなたの出身地域や国（〇〇）にも、「〇〇文化」がありますか。
それはどんなものですか。※上記（1）と重複する場合は、省略可
(3) あなたに影響を与えた／ていると思う社会や文化はありますか。
それはどんなものですか。
4. 上記の現在のあなたの社会観や文化観に影響を与えたものはありますか
（文学・論考・マスメディア・教育・教師 等）。あなたの現在の文化・
社会観は、どのように形成されたと思いますか。
5. あなたにとって、善い「コミュニケーション」とはどんなものですか。
6. あなたにとって、善い「学習」とはどんなものですか。

7. あなたにとって、以下のものは同じですか、違いますか。また、どう同じで、どう違いますか。
- (1) 日本語教室社会 と 日本語教室外社会
 - (2) 日本語教室内の言語／コミュニケーション と 日本語教室外の言語／コミュニケーション
 - (3) 日本語教室内の学習 と 日本語教室外の学習
8. あなたが目指す日本語教育、日本事情/文化教育とはどんなものですか。その目的・目標は何ですか。
9. 上記 8 の教育活動において、あなた（教師）はどのような役割を果たしますか。
10. 上記 8 の目的・目標に向けて、あなたは教室でどんなコミュニケーション（学習者間、学習者-教師間）を発生させたいですか。
11. 教室活動は何から作られるでしょうか。教室の構成要素は何だと思えますか。
- ・教室活動の異なりは、何に起因すると思えますか。何が違うと教室が変わると思えますか。
 - ・上記 8 の教室活動を作るために、あなたはどのような教室作りを行いますか。
12. 配布文献、細川英雄「ことばと文化を結ぶために」（『日本語教師のための「活動型」授業の手引き』, pp. 186-189, スリーエーネットワーク）を読んで、考えたことや感じたこと（共感した点、疑問を感じた点、これからもっと考えていきたいこと、みんなと話し合ってみたいこと等）、その他、言語と文化の教育に関する現在のあなたの興味や問題意識を自由に書いて下さい。