対話教育としての日本語教育についての考察
～〈声〉を発し，響き合わせるために～

“Voices” and “dialogues” in Japanese language classroom

矢部まゆみ*

概要

本稿では，日本語教育において涵養していくべきリテラシーとして，〈対話力〉とは何かを，バフチン，フレイレの対話についての論考を踏まえて検討する。近年，試みられている「問題発見解決学習」（細川，2002；細川，2003a；細川，2003b）の枠組みでの実践を「〈声〉を発する」「他者の〈声〉と向き合う」「新たな意味を編成する」「変容する」といった対話のプロセスと照らし合わせて分析する。

キーワード　対話，声，バフチン，フレイレ，問題発見解決学習

1　はじめに

日本語教育において涵養していくべき「リテラシーズ」とは何か。筆者はそれを〈対話力〉と考える。それは日本語を使って，自分の「言いたいこと」「話したいこと」「考えたこと」を表現して相手に伝えると同時に，相手の話をききながら，自分の考えを広げたり深めたりしていく力である。そして，それは自己の変容や，自分をとりまく世界の変革を可能にしていくものでもある。

ブラジルの識字教育の理論家であり実践家であったパウロ・フレイレの残した言葉に「対話とは，世界を命名するための，世界によって媒介される人間と人間との出会いである。」（Freire, 1970，里見他訳，1982，p.97）というものがある。識字教育は，「リテラシー」（literacy）の本来の意味である「読み書き」の教育，文字を読んだり書いたりする能力を育成する教育であるわけだが，読み書きを出発点にフレイレが目指したのは，単なる「文字の獲得」にとどまるのではなく，それを契機に人間が主体として世界と向き合い，自身を世界に意味付け，世界を変革していく力を持っていくことであった。これを彼は「意識化」と呼んだ（里見，1982）。そしてこの「意識化」のために不可欠なものが「対話」だと主張したのである。

バフチンの「言語が生息するのは，言語を用いた対話的交流の場において他ならない。対話的交流こそ，言語の真の生活圏なのだ」（Bakhtin, 1963，望月・鈴木訳，1995，p.370）という言葉も示唆に富む。彼はことばを発する者と，それを受けとめそれに応答しようとするもう一人の者がい

* 早稲田大学日本語研究教育センター

る対話的状況の中で言語を捉え，ことばの意味は対話者同士（話し手と聴き手）の相互作用によってはじめて生まれてくるものであることを主張した。

〈会話〉と〈対話〉の違いは何か。広辞苑（第 4 版）では，会話は「二人あるいは小人数で，向かい合って話し合うこと。また，その話」，対話は「向かい合って話すこと。相対して話すこと。二人の人がことばを交わすこと。会話。対談」と説明され，話し合いの参加者が二人あるいは少人数のものが会話，二人のものが対話とされている。しかしながら〈会話〉と〈対話〉の本質的な違いは，参加者の人数ではなく, 参加者相互の「向き合い方」にあるのではないだろうか。〈会話〉が単なる「意味伝達」や表面上のやり取りでもあり得るのに対し（勿論, それのみにとどまらないものも会話に含まれ得るが），〈対話〉は「単なる意味伝達以上の機能を持つもの」（佐藤，1996，p.108）であり, 人間同士が「他者」として向き合い，互いの視点をぶつけ合い，共感したり視点の違いを認識したりしながら，意味付けをしたり，新たな意味を創り出していく過程を含んだものといえよう。それは，人間の学びと成長の営みそのものでもあり，その営みに「ことば」が織り込まれていくと同時に，「ことば」がまた，その営みを織り上げているともいえよう。

本稿では，まず，バフチン，フレイレらの〈対話〉についての論考と照らし合わせながら，日本語教育における「リテラシーズ」として涵養していくべき〈対話力〉を考察する。次に，すでに行われている日本語教育の実践を，この〈対話力〉の涵養の観点から分析する。取り上げる実践は，細川（2002, 2003a, 2003b）の「問題発見解決学習」の方法論の枠組みにたって筆者自身が初級後期〜中級前期の学生の活動の運営を担当したものである。

2　対話力としてのリテラシーズ

2.1　〈声〉を発するとこと

バフチンによれば，対話は話し手と聴き手の二つの〈声〉が出会い，互いに活性化しあう〈交通〉の過程である。〈声〉とは，単なる音声的・聴覚的信号ではなく，話し手（又は書き手）の「視点」あるいは「意識」とでもいうべきもので，話をしている主体のパースペクティブ，概念的な地平，地図，世界観といったより広い問題ともかかわっているものである。そしてそれは，静的な実在ではなく，動的な過程として考えられている（Wertsch, 1991，田島他訳，2004，Pp.74-75）。〈声〉はいつも〈宛名〉を持っている。つまり，誰かに向けられているという特質をもっている。宛名がないときには「発話というものは存在しないし，存在しえない」（Bakhtin, 1975-1979，新谷訳，1988，p.187）のである。

つまり，こう言い直すことができるであろう。〈声〉を発するということは，「私はどういう人間で，どんな状況にあって，何をめざし，何を必要とし，どんなことを考えているのか，どんなことを感じているのか」というところに根ざして，だれか具体的な相手に対して，働きかけたり問いかけたり応答したりすることであると。そして，仮想現実ではないリアルな状況の中で声を発する必然性がなければ，〈声〉を実際に形創っていくことも不可能なのである。このように〈声〉を発する力が，対話力の一つの要素といえるだろう。

2.2　他者の〈声〉と向き合うこと，意味付けること

バフチンは，意味が，二つあるいはそれ以上の声が出会ったときに，つまり，話している人の声に対して聞いている人の声が応答しているというときだけ成立することを主張し，宛名を持った声と声が出会い，対峙しあう過程について，次のように述べている。

> 他者の発話を了解するということは，それにたいして定位し，しかるべきコンテキストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。われわれは，了解している発話のそれぞれの語に，いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く，それらが本質的であればあるほど，了解は深く，本質的なものとなる。・・・このようにしてわれわれは，発話のなかの抽出可能な意味的要素のそれぞれ，あるいは全体としての発話を，応答のある別の能動的なコンテクストに移す。あらゆる了解は対話的である。了解は，対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように。発話に対置している。了解は，話し手の言葉に対置している言葉をさがそうとする（Bakhtin, 1929，桑野訳，1989，p.158）

「相互作用」の中での意味付けについては，フレイレも以下のように述べている。

> コミュニケーションとは，不断の相互作用である。したがって，認識することと伝えあうことを重畳的なはたらきとしてとらえることなしには，思考を理解することはできない。認識し，伝えあうということは，しかしながら，思考し認識されたことがらを，つまり出来上がった思想をたんに相手に普及するということではない。コミュニケートするということは，たがいの思想の交流をとおして，対象が何を意味しているかを明らかにしていくことなのである（Freire, 1967-1968，里美他訳，1982，p.220）

他者の声を受けて，自己の声と対峙させる中で, 意味が新たに編成されていく。このように新たな意味付けをしていく力が対話力の第二の要素といえるだろう。

2.3　意識の変容・世界の変革

桑野（2002）によれば，バフチンの〈対話〉は，それを交わす両者の究極的な一致をめざすものではなく，差異を認め合い，差異を喜び合い，時には論争，闘争を交わすものであるという。そして，そのような他者との対峙が，対話者相互を変え，豊かにしていくものとして位置付けられているという（桑野，2002，Pp.9, 135）。一方，フレイレは，対話を通して思考や意識が変容していくことは，さらに人間が自分をとりまく世界を変革していく力を持つことにもつながると，主張している。

> 言葉を話し，世界を命名することで，人間は世界を変革するのだとすれば，対話こそが，人間が人間としての意義を獲得するための方法となる。したがって対話は人間として生きるために不可欠なものである。対話とは出会いであり，対話者同士の省察と行動がそこでひ

とつに結びついて，変革し人間化すべき世界へと向かう（Freire, 1970，小沢他訳，1979，p.97）

両者に共通するのは，対話が人に何らかの変化を生じさせる力につながるという点である。このように，自分の声と他者の声を出会わせ対峙させる中で，意味付けをし，そこから，自己を変容させたり，自己をとりまく世界を変革していく力を，対話力の第三の要素と考えることができるだろう。

2.4　対話力とは

以上 2.1 から 2.3 を総括して，筆者は，日本語教育の中で涵養すべき対話力は次のような要素から成り立つと考える。

1. 〈声〉を発する力：「私はどういう人間で，どんな状況にあって，何をめざし，何を必要とし，どんなことを考えているのか，どんなことを感じているのか」というところに根ざして，具体的な相手に対して，日本語を使って働きかけたり問いかけたり応答したりする力。
2. 他者の声と向き合う力：日本語で他者の声を受けて，自分の声と対峙させ，意味付けをしていく力。
3. 他者の声との対峙から自己を変容させたり自己を取り巻く世界を変革したりしていく力。

このような対話力の涵養のために，日本語教師に求められる役割は何かといえば，声を発する場を創造することと，そして，生きた対話の文脈に根ざしてことばを使って声を形づくるサポートや受け取るサポートを与えていくこと，となるであろう。

3　日本語教育の実践と〈対話〉

3.1　細川の「問題発見解決学習」と〈対話〉

3.1.1　「問題発見解決学習」の枠組み

日本語教育の中で，近年，文型・文法を積み上げていくのとは発想を変え，日本語を使って自己の問題解決をしていくという活動を軸にことばの獲得を支援していこうという理念のもと実践を組み立てていく動きが出てきている。その中でも方法論が体系的に提示されているものの一つに，細川（2002, 2003a, 2003b）の「総合活動型日本語教育」「問題発見解決学習」が挙げられる。細川は，学習者に，「あなたは今，何を考えているの？」「今，あなたの一番知りたいことは何？」と問いかけて学習者が考えていることを引き出すことを切り口に，学習者を社会的なやりとりに誘い込んでいき，学習者が自分の問題を表現し，自己実現することを支援していくこと，そのためのクラスの組織化を検討していくことが，日本語教育の課題であると提唱している。具体的な活動の内容としては，以下が示されている（細川，2003b，Pp.20-21）。

■活動内容　学習者が自分が興味・関心を持っている問題をテーマとし，その問題と自分の関係について「○○と私」というタイトルでレポートを執筆する。まず，自分のレポートの執筆の動機をクラスで述べ，意見をもらう。その動機をもとに「私にとって○○とは何か」という仮説を立てる。さらに，この仮説をぶつける相手を探し，ディスカッションを行った後，その報告をクラスで行う。動機，仮説，ディスカッションを踏まえ，自分の結論を出して，下書きを完成させる。各自の成果について，相互自己評価を行った後，全員のレポートを冊子にまとめる。

第 1 回　テーマ設定（自己紹介，私の好きなこと，興味と関心）
第 2 回　動機の設定
第 3 回　動機の設定・仮説の設定（1）
第 4 回　動機の設定・仮説の設定（2）
第 5 回　動機の設定・仮説の設定（3）
第 6 回　ディスカッション
第 7 回　ディスカッション報告（1）
第 8 回　ディスカッション報告（2）
第 9 回　ディスカッション報告（3）
第 10 回　下書き（1）
第 11 回　下書き（2）
第 12 回　相互自己評価（1）
第 13 回　相互自己評価（2）

3.1.2　〈声〉を発する

このプロセスにおいて，〈声〉を発する仕掛けが，「テーマの設定」と「動機の設定」に内包されていることに注目したい。細川は次のように述べている（圏点は筆者）。

> この一連のプロジェクト活動の中で，学習者にとって最初で最大の難関は自分の「なぜ」を掘り起こす作業，つまり「テーマ設定」とその動機の明確化である。・・・ここで重要なのは，テーマ設定に関して「私」の問題として捉えるという視点である。学習者の「考えていること」というのは，学習者の外に存在している静態としての知識を意味するのではなく，学習者が外部を自分自身の中に巻き込んで社会関係を結ぶことによって明らかになる動態的知識である。したがって重要なのは，学習者自身がその渦中に入り込み，格闘するというプロセスそのものが学習のリアリティを保証するのであり，そこで必然的に「私」の問題として捉えられた，等身大のテーマ設定が必要となる。（細川，2003a，Pp.11-12）

テーマ設定に関して「私」の問題として捉えること，これは，まさしく自分の視点を示すこと，すなわち〈声〉を発することと密接につながっている。ここでは，どんなテーマについて書きたい

かを学習者一人一人に考えさせ，それをクラスメートに説明させる。そして，どうしてそのテーマを書きたいかを問いかけ，自分とテーマのかかわりを説明させるのである。この状況の中で，クラスコミュニティの参加者（学習者，教師を含め）に向けて，自分の〈声〉を発しないわけにはいられなくなるのである。さまざまな背景を持った〈他者〉にわかるように，ちょうど，キャッチボールをするときに相手の立っているところを確認しながら，方向や力の入れ方や速度を考えて球を投げるように，ことばを送るのである。

3.1.3　他者の声との対峙と変容

第二の対話の要素である，他者の声との対峙と第三の要素であるそこからの変容も，この枠組みの中で実現するようになっている。

> ここでの活動では，『私』のオリジナリティという点が強調される。・・・このオリジナリティとは，他者とのインターアクションによって揺さぶられ，場合によっては崩される個としてのアイデンティティなのである。つまり，自己確認と自己表明の繰り返しと，他者とのイーアクション体験によって，「私」は，新しい「私」への変容を自覚することができるようになる。この新しい「私」に変容するための自己変容の装置こそが，他者とのインターアクションによって導き出される検証的思考であり，同時に，その思考と表現を活性化させる総合活動型日本語学習だということになるだろう。（細川，2003a，Pp.12-13）

以上をまとめると，細川の「問題発見解決学習」の各段階は，次のように〈対話〉の要素とつながっているといえよう。

1. テーマの明確化・自分との関係の説明　→　自己の現実に根ざして〈声〉を発する
2. ディスカッション　→　〈他者〉の〈声〉との対峙
3. 結論を書く　→　新たな意味付け
4. レポートに書き表す　→　思考の変容のプロセスの意識化

ここでの教師（担当者）の仕事は，「社会的なやりとりにアクセスするための学習者一人一人の表現の意図が他者に伝わるようにサポートしながら，クラス全体を組織・運営していくこと」（細川，2003a）とされている。

4　事例検討

4.1　概要

筆者は，早稲田大学日本語教育センターにおいて，2003 年度秋学期に，細川の設計した「日本語総合」の枠組みの中で，初級後期〜中級前期の学習者のグループの活動の運営を担当する機会を得た。グループの受講者は 10 名で，プレースメントテストで「中級前期」と判定されていたが，実際にそれぞれが持っている語彙・文法の知識や，それらを活用して聞き，話し，読み，書く能力

には大きな開きがあった。このようなレベル差の中で，特に，語彙・単語の蓄積が少ない学生に，「表現意図が他者に伝わるようにサポートすること」に試行錯誤しつつ，「問題解決発見学習」の評価基準として設定されている次の 3 点を各受講者が達成していくことをめざして活動を進めていった。授業には 2 名の大学院生（日本人）も実習生として参加し，ディスカッションに加わった。

1. レポートのオリジナリティ（固有性）：　テーマを自分の問題として捉えているか
2. 議論の受容：　他の人の意見を取り入れているか
3. 論理的整合性：　動機，ディスカション，結論の流れに一貫性があるか

これらの 3 点の評価基準がどのように達成されたかは，学期末にレポートが完成した時点で，自己評価と受講者同士での相互評価を行った。10 名の受講者が取り組んだレポートのテーマは表 1 のとおりであった（キャスパー以外は仮名[*1]）。

受講者名	母語	テーマ
キャスパー	英語	私と私の好きな作家
イーダ	リトアニア語	占い…信じてる
イワン	ロシア語	支店によって規則が違う
ヨハン	デンマーク語	どうして日本の戦争の問題が続いていますか
カレン	ドイツ語	親友について
アリス	英語	世界のファッション
チェン	中国語	寝ないの?－日本のファッションについて
マイケル	英語	日本性勧められると日本人許す
カルロス	ポルトガル語	持続可能な発展
ブラッド	英語	外人と日本人の関係

表 1　10 名の受講者が取り組んだレポートのテーマ

これらの中で相互自己評価での評価が最も高かったキャスパーのレポート執筆のプロセスを追いながら，〈対話〉の視点から，「〈声〉を発すること」「他者の〈声〉と向き合うこと」「意味付け」「変容」がどのように実現されているかを分析する。教師[*2]及び他の受講者との具体的なやりとりや，レポートの詳細については，ここでは紙面の制限により，概要を記述するに留めざるを得ないが，記録データの中から主要な点を取り上げて提示する[*3]。

[*1] 本論文に、授業で執筆したレポートを引用するにあたり、本人の希望を受けて実名を記載。キャスパー・トーマスさんの早稲田大学日本語研究教育センター 2003 年度秋学期「総合」クラスにおける健闘に敬意を表し、レポート掲載へのご理解・ご協力に感謝いたします。

[*2] 筆者は，教員として通常割り当てられる授業とは別に，研究目的でこの授業を担当させてもらっていた。細川の枠組みでは，このようなグループごとの活動を運営する者を「リーダー」と呼ぶ。

[*3] 教室内外での具体的なやりとりや，レポートの記述のプロセスの詳細については，2004 年 10 月 2 日に開催された「第 1 回リテラシーズ研究会」の補足資料に記載がある。

4.2　キャスパーの事例（テーマ：「私と私の好きな作家」）

4.2.1　〈声〉を発する

最初の「テーマ設定」において，キャスパーは「夏目漱石が大好きです。色々な漱石の小説を，英語で読むことがあります。漱石について書きたいです」と発言した。教師は「漱石のどんなことについて書きたいのか」と尋ね，キャスパーの漱石に関わる具体的な体験談を聞き出そうとした。キャスパーは「例えば，私はイギリスから来ました。漱石も 2 年間イギリスに住んでいました。漱石は本当に面白い」と話し始め，漱石が今の自分とほぼ同じ歳の時に旅行をしたという千葉に，先週の土曜日に行ってみたと語った。実習生として授業に参加していた大学院生に，「漱石の小説ではなくて，漱石の行ったところや漱石自身についてをテーマにするのか」と尋ねられて，まだはっきり決めていないが，たぶん小説についてレポートを書く，と答えた。

このあと教師は，「どうして漱石が好きなんですか」「どんな小説が好きですか。それはどうしてですか」と問いかけ，よく考えてくるように促した。1 週間後，これらの問いへの答えとして，彼はパトリック・スミスが引用した漱石の「私の個人主義」のスピーチと「こころ」を英語で読み，大変共感したこと, 漱石がキャスパー自身が持っている「自分の問題」と同じ問題について書いていることに感銘を受けたことを説明し始めた。これに対して「自分の問題」とはどういうことか，とクラスメートのイーダから質問が出た。

＜ 11 月 21 日授業記録（録音資料の書き起こし）より＞

1　**イーダ：**　自分の問題はどんな問題か，もっと詳しく説明したほうがいいと思う。

2　**キャスパー：**　うん。例えば私の場合は，パーティーがあまり好きじゃない。私は，パーティーの時に，自分のことをします。でも，それはいいですけど，でも時々淋しいです。もちろん。だから，あー，独立になるの物価・・・あー，わかりますか?

3　**イーダ：**　物価・・・，値段。値段・・・じゃなくて，あのー，price

4　**キャスパー：**　Price

5　**イーダ：**　あの,・・・独立な人の物価はさびしい・・・

6　**キャスパー：**　独立の人の物価は，淋しいになります。

7　**T（教師，以下に同じ）：**　ああー。例えば・・・払うもの。・・・「代償」って言うね（「代償」と板書）。独立を買います。そうすると淋しいです。そのコストですね。

8　**キャスパー：**　そうそうそう。

9　**T：**　「独立の代償はさびしさです」

10　**キャスパー：**　それは（それだけだと）ちょっと簡単な説明ですが。

11　**イーダ：**　じゃあ，書いたほうがいい。

12　**T：**　いいアドバイスですね。

13　**キャスパー：**　漱石もそんな人だと思います。だから小説の中に，その気持ちがします。私は，同じ・・・あー，に, に,・・・similar?

14　**T：**「似ている」?

15　**キャスパー：**　そう，私は似ている人ですから，漱石のことがとてもわかりやすいです。

16　**イーダ：**　漱石の小説，自分で読んだことがない。でも友達からきいた。漱石は本当にわかりにくいスタイルと・・

17　**キャスパー：**　私は漱石の本は英語で読みました（笑)。だから，もちろん，私にはわかりやすいでした。

18　**T：**　なるほどね。キャスパーさんにはわかりやすかったです。そして同じ気持ちだと思ったんですね。イーダさんのお友達はわからなかった。

19　**ヨハン：**　イーダさんの友達はどうしてわかりにくいと言った?たとえば言葉とか?

20　**イーダ：**　言葉じゃなくて，なんという，この，人生観とか，philosophic すぎて・・・

21　**キャスパー：**　あまり人生観ではないと思う。

22　**イーダ：**　私は読んだことがないから・・・

23　**T：**　読んでみたら少しわかるかも知れませんね。イーダさんの友達は淋しい人じゃないのかも知れませんね（笑）

24　**イーダ：**　でも，彼女はそんなにパーティーは好きじゃない（笑)。

この後さらに複数のやりとりが交わされ，それらを経て最終的にキャスパーが記述した動機には「自分は独立した人間だが，ときどき淋しさを感じてしまう。その問題を解決する答えをずっとさがしていた。夏目漱石がその答えのヒントを与えてくれた。だから自分は漱石が好きだ。他の人も同じように好きな作家がいるのだろうか。その作家が好きな理由は自分と同じだろうか。それが知りたい」（筆者による要約）という内容が，リアリティに根ざして明確な言葉で表明されるところまで到達した (実際の原稿では動機の部分が 2000 字程度のものになった)。キャスパー自身が「どういう人間で，どんな状況にあり，何をめざし，何を必要とし，どんなことを考えているのか，どんなことを感じているのか」ということが，具体的なエピソードから明確に語られて，彼の〈声〉が形になったわけである。

4.2.2　他者の〈声〉と向き合う，意味付けする，変容する

キャスパーは，「あなたの一番好きな作家はだれか」「その作家の小説の中でどれが好きか」「どうしてその小説が好きか」という質問を準備して，3 人の友人及びクラスメートとディスカッションを行った。最初のディスカッション相手は，スウェーデンからの留学生のジョンで，彼が好きな作家は，パーシリーナ（ノルウェーの作家）だと聞く。パーシリーナの小説には，変わった修道士が出てきて，ジョンはその修道士の人生観が好きなようだ，とキャスパーは最初の報告をした。これについて教師は，「ジョンさんは，小説の中のお坊さんの人生観が好きなんですね。そのお坊さんの人生観とパーシリーナという作家の人生観は同じ？違う？キャスパーさんが漱石を好きな理由と少しちがうので，おもしろいですね」とコメントし，「作家自身の人生観に共感する」というキャスパーの視点と，ジョンの視点との違いを確認し，意識化を促した。

2人目のディスカッション相手カルロス（ブラジル出身の留学生）は，カモイス（ポルトガルの作家）が好きで，それは小説の中で，カモイスが間接的なメタファーを使って，当時のポルトガルの政府を批判し，国に貢献したからだと聞く。3人目のディスカッション相手のマイケル（アメリカ出身の留学生）は，特定の作家ではなく色々な作家が好きで，本を読むのは，違う人生観にふれて自分の人生観をチェックしたり，単にリラックスしたり，刺激をうけたり，現実から逃れたりするためだと聞く。キャスパーはこれらのディスカッションの内容をレポートに記述していった。それぞれに異なる視点を持った，ジョンの〈声〉，カルロスの〈声〉，マイケルの〈声〉に対して，キャスパーは自分の〈声〉とのつながりや位置関係をさぐっていく。そして，「結論」として，次のような形で意味付けをおこなっていった。

■結論　3人の答えがとても面白かった。— 中略 —　結論の中に，一番大事なところは他人とたくさん話したあと，どの方に仮説が変わったかについて書くことだ。私のもともとの仮説は：

私にとって，自分の一番好きな作家は3つのことについて書いている：

（I）自分の問題　（II）自分の問題の答え　（III）自分の夢

だから，一番好きな作家になる。

ジョンさんの場合はパーシリーナがジョンさんのしたいようなことについて書いているから，間接的にジョンさんの夢について書いている。カルロスさんもそのケースと似ていると思う。カルロスによると，カモイスは大いに社会に貢献して，ダビッドさんも「どうやって私も社会にそんなに貢献するか」と思っている。だから，カモイスも間接的にカルロスさんの希望について書いている。これは（III）のところと合う。マイケルさんは時々自分の人生観をチェックするために，読んでいる。もし問題がなかったら，そんな本を読まないと思う。これは（I）と（II）のところと合う。それから，マイケルさんは「（III）のところは（I）と（II）に含まれるようだ」と言った。なぜなら，自分の問題の答えを見つけるために，私達は夢を持っているから，自分の問題と自分の夢は関係があるからだ。それから，マイケルさんは「現実から逃げるために読む」と言ったけれども，現実から逃げたい理由は自分の問題から逃げたいからだ。最後に，私たちは，他の人が自分の問題について書いたようなものを読むことができると，すごく安心した気持ちになる，と私は思う。

それで，これは私のもっと詳しく，新しく変わった意見だ：

私にとって，自分の一番好きな作家はふたつのことについて書いている：

（I）自分の問題を答えるために，自分の問題のようなこと

（II）自分の問題から逃げるために，自分の問題の以外のこと

だから，一番好きな作家になる。

結論の中でキャスパーは，3人の〈声〉との対峙を通して，自分の当初の意識がどのように変容したかを明確にとらえ記述している。それぞれに異なる3つの〈声〉の中にも，「自分の〈問題〉と何らかの関係がある」という共通のつながりを発見し，その意味づけを行っている。「結論の中に，

一番大事なところは他人とたくさん話したあと，どの方に仮説が変わったかについて書くことだ」と述べられているように，変容のプロセスを意識化することが大切であることもここで認識している。「動機－ディスカション－結論」の論理的整合性を考慮しながらまとめていく中で，キャスパーは自分自身の思考の変容のプロセスも言語で表現していくことができるようになったのである。

4.3　考察 — 重層的につながる対話

キャスパーのレポート執筆のプロセスは，次のように対話のプロセスを踏んでいった。

■1. **自分の〈声〉を発する**　自分が漱石に出会い，共感していった経験を具体的なエピソードとして語りながら，なぜ自分が「好きな作家」について他者と話がしたいかを明確にし，「好きな作家はだれか」「その作家の小説の中でだれが好きか」「どうしてその小説が好きか」という問いが立てられた。

■2. **他者の〈声〉と向き合う**　3 人の相手とのディスカッションにおいて，上記の問いかけに対し，3 人それぞれから異なる視点をもった〈声〉が返ってきた。キャスパーはこれらの〈声〉と対峙し，自分との視点の違いを認識した。

■3. **意味付けと変容**　キャスパーは，3 人と話し合ったあとで，「好きな作家」についてそれぞれに考え方に違いがあることを認識すると同時に，「自分の問題に対する答えを得るため，あるいは自分の問題から逃げるために本を読むということは，いずれにしても自分の抱えている問題と関係がある」というつながりを認識した。また，キャスパーは自分自身の思考の変容のプロセスも言語化して明確に表現してくことができるようになった。

変容については，はじめから変容を目指して〈対話〉をするのではなく，対話の結果として変容が引き起こされると捉えるほうが適切であろう。そしてその変容とは，必ずしも「はじめに持っていたものが異なったものになる」ということに限らず，もともとの視点が，他者との対峙によって，広がったり深まったりする，あるいは他者との対峙を経ても変わらぬものとして強化されることも含んでいる。

同時にここで見えてくるのは，上記の〈対話〉のプロセスは，そのものがまたさらなる複数の〈対話〉によって支えられていることである。さらなる複数の対話とは，(1) クラスにおけるキャスパーと他の受講者との対話，(2) キャスパーと教師との対話，(3) 他の受講者と教師との対話，(4) キャスパーと漱石との対話，である。

レポートを執筆していく中で，まず「テーマ設定」と「動機の明確化」の段階で，受講生同士で質問や意見交換が行われる。お互いの問いかけにお互いが応答し合う。教師は，受講者同士の対話が進んでいくようにするために，要所要所で自ら問いかけをしたり，論点を整理したりといった働きかけを行っていく。テーマ・動機設定の初期段階で，キャスパーは「どうして漱石が好きなのか」と教師に問われ，キャスパー自身がかねてから持っていた問題について漱石が書いているからだと応答した。そして，その「問題」とは具体的にはどんなことかと，クラスの受講生イーダから問わ

れ，「自分はパーティーが好きでなく，一人でいることが多いが，その代償として淋しさを感じてしまうのも事実である」ということが，エピソードの中から語られていった。この問いかけをしたイーダは，実は彼女自身のレポートのテーマ・動機設定において，やはり教師から「自分とテーマはどのような関係があるか」「具体的にどんな体験からそのことを考えるようになったのか」ということを問いかけられ，テーマと動機を考え直していたところであった。

また，一方で，そもそもキャスパーがレポートで漱石を取り上げたいと言ってきた前提には，すでにキャスパー自身と漱石の対話が存在していたといえる。独立とその代償としての孤独についてもやもやとした思いを持っていたキャスパーが漱石の「私個人主義」と「こころ」を英語で読んで，共感したり新たな視点を発見したりしていたという経験は，まさに〈対話〉である。漱石とのこのような対話から得たものを出発点に，キャスパーは今回のジョン，カルロス，マイケルと対話を始めたのである。

このように，「総合」クラスでの「問題発見解決学習」での〈対話〉は，図１のような入れ子構造になっており，重層的につながっている。

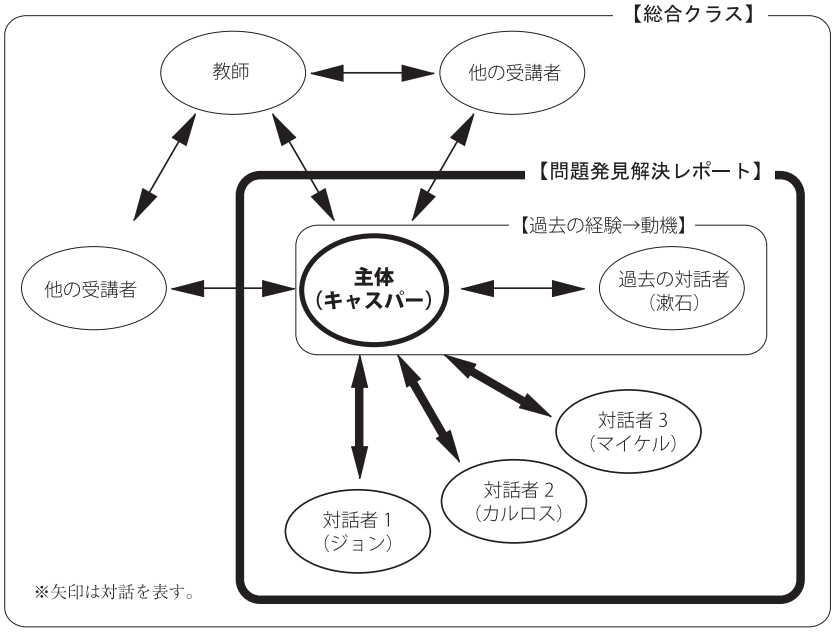

図１　「総合」クラスにおける〈対話〉の関連図（キャスパーの事例）

4.4　まとめと課題

対話教育として日本語教育を捉え，展開していくためには，第一にリアルな対話的状況を設計・設定していくことが出発点である。ここでは，活動の枠組みの明示をした上で，〈声〉を掘り起こして発しさせ，響き合わせるための，担当者のファシリテーターとしての働きかけや問いかけが重要になってくる。

その一方で，対話的状況に根ざした上で，語彙・文型が限られた学習者の〈声〉に言葉を与え形づくっていくための手法の検討を進めていくこともまた必要であろう。今回の実践で筆者が意識的に試みていたのは，次のようなことである。

1. 学習者の発話を反復，要約，リフレイジングすること
   （例）11 月 21 日授業記録（本稿 4.2.1 中に記載）発話 9T，18T
2. ことばの「寄り添い」：非言語情報や，時には媒介語でつぶやかれたことなども手がかりに，「言いたいことはこういうこと?」と寄り添う形で意味の生成をサポートすること。
   （例）11 月 21 日授業記録（本稿 4.2.1 中に記載）発話 7T，14T

今後はこのような働きかけが，特に初級を終えたばかりのレベルの学習者にとって，〈声〉を形づくり対話力を涵養していく上でどのような効果を及ぼすかについても，さらにデータを収集して分析していきたい。

文献

Bakhtin, M. M. 1929 桑野隆 訳 1989 マルクス主義と言語哲学（改訳版） 未来社

Bakhtin, M. M. 1975-1979 新谷敬三郎 訳 1988 ことば対話テキスト ミハイル・バフチン著作集 8 新時代社

Bakhtin, M. M. 1963 望月哲男・鈴木淳一 訳 1995 ドストエフスキーの詩学 ちくま学芸文庫

Freire, P. 1970 *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳 1979 被抑圧者の教育学 亜紀書房

Freire, P. 1967-1968 里美実・楠原彰・桧垣良子 訳 1982 伝達か対話か 亜紀書房

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 2003a 個の表現をめざして－レポート作成「○○と私」 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会 編 「総合」の考え方と方法 早稲田大学日本語研究教育センター

細川英雄 2003b 問題発見解決学習としての総合活動型日本語教育 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会 編 「総合」の考え方と方法 早稲田大学日本語研究教育センター

桑野隆 2002 〔新版〕バフチン〈対話〉そして〈解放の笑い〉 岩波書店

里見実 1982 意識化と対話の統一をめざして フレイレ，P. 里美実・楠原彰・桧垣良子 訳，伝達か対話か 亜紀書房 Pp.4-5.（訳者解説）

佐藤公治 1996 認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして 北大路書房

Wertsch, J. V. 1991 *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 訳 2004 心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版