

## 【書評論文】

第二言語教育における「読み書き」再考——日本語  
教室から社会への扉をひらく

広瀬和佳子『相互行為としての読み書きを支える授業  
デザイン——日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』

寅丸 真澄\*

キーワード

読み書き, ピア・レスポンス, 相互行為, 省察的対話, 実践研究

本書（広瀬，2015）は，著者が自身の日本語教育実践を批判的に分析することによって，第二言語で「読み書き」を学ぶ教室がどうあるべきかを検討，考察した書である。著者は，ピア・レスポンスをめぐる長年にわたる実践と研究の成果をもとに，バフチンの「対話」概念を理論的根拠として，日本語の「読み書き」の活動における「省察的対話」の意義を明らかにし，「省察的対話」を行う授業デザインの必要性を主張している。

しかし，本書の射程はこのような「読み書き」の授業デザインに留まらない。著者が述べるように，本書のもう1つの目的は，「学習・教育の見方が社会的に変化する途上で，実践の内部から実践が向かうべき方向を模索し，その変遷過程を自身の教育観の変遷とともに示」（p. 261）すとともに，それを読者である「実践研究者」<sup>1</sup>と共有したことであろう。そして，その中で特に着目されるのは，著者が実践研究の過程で挑戦し明らかにしてきた重要課題と，今後も検討すべき重要課題である。本稿では，今後の日本語教育，および実践研究の方向性を模索するための一助として，これらの重要課題について言及する。

\* 早稲田大学（Eメール：mtoramaru@aoni.waseda.jp）

1 本書では、「実践し研究する「私」を中立とせず，実践をつくる者の視点を積極的に生かそうとする立場をあらわす用語」（p. 29）として「実践研究者」という用語が使用されている。

本書は，序章と第1章から第7章，終章の9つの章から構成されている。序章では本研究全体の「実践研究の問い」が示され，第1章では，これまでの「第二言語のライティング研究」が検討される。第2章から第6章には，実践研究の「研究1」から「研究4」とその考察が記述されている。第2章では「読み手の解釈の多様性と添削の限界」（〔研究1〕），第3章では「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響」（〔研究2〕）が分析され，これら2つが第4章「相互行為としての読み書きを支える授業デザイン」で考察されている。さらに，第5章では「相互行為として書く過程」（〔研究3〕），第6章では「教室での対話から生まれることば」（〔研究4〕）について言及され，これら4つの実践研究が第7章「総合考察」において総括されている。そして最後に，終章「読み書き教育をめぐる展望」において，今後の展望が述べられる。

以上のような構成から推察できるように，本書では，長期間にわたる複数の実践研究について言及されている。では，実践と研究の往還，および日本語教育観の変容の過程で著者は何に挑戦し，何を明らかにしてきたのか。本稿では，著者が明らかにしてきた課題のうち，特に現在の日本語教育において重要であると考えられる次の3点を挙げたい。

それは，本書の主軸であるピア・レスポンスとは何か，すなわち（1）第二言語教育におけ

る「読み書き」の活動とは何かという課題である。また、その課題の向こうに存在する(2)第二言語教育は何を目指すのかという課題である。さらに、その課題に取り組むための実践研究で生じた(3)実践研究はどうあるべきかという課題である。このような重要課題に取り組み、そこで明らかになった知見を読者である「実践研究者」と共有する意義は大きい。実践研究とは、「省察的対話」によって実践者が自身の教育観や実践研究を深め変容させると同時に、それに関わる他者の研究や実践、教育観の醸成に貢献すべきものだからである。

一方、本書において議論されながらも今後も検討すべき重要課題として、(1)第二言語の教室コミュニティはどうあるべきか、(2)教室コミュニティと社会をいかにつなげていくのか、という2点を挙げたい。教室コミュニティの問題は、日本語教育を社会にひらかれたものにするために重要な問題だからである。

無論、本書において言及された重要課題はこれらばかりではない。本書では、書かれたものは書き手の作品であると同時に「省察的対話」を通して読み手とその意味を共構築されるとされている。そのような考え方に従えば、本書もまた、書き手と読み手との間でその意味を共構築されなければならない。本書の意義は読者の数だけ存在するといえる。

本稿では、このような様々な可能性の中から、筆者の視点で取り上げた以上の5点の重要課題について言及する。これらはいずれも現在の日本語教育において着目された課題であり、これらについて検討することは、今後の日本語教育、および実践研究について模索する一助になると考えられるからである。

本稿では、まず、日本語教室観とピア・レスポンスの歴史の変遷を整理し、本書を日本語教育とピア・レスポンス研究の変遷の中に位置づける。次に、それらを背景にして行われた本書の実践研究の変遷を踏まえつつ、5つの重要課題について言及する。最後に、本書の意義と日本語教育の可能性についてまとめる。

## 1. 日本語教育における3つの重要課題

### 1. 1. 日本語教室観とピア・レスポンス研究の変遷

寅丸(2014)は、日本語教育学会学会誌『日本語教育』に掲載された実践研究論文の分析を通して、日本語教育実践における教室観の歴史の変遷について言及している<sup>2</sup>。これによれば、1960年代から現在に至る日本語教室観は3種4期に区分できる<sup>3</sup>。

第1の教室観は、教室を「言語形式習得の場」として捉える教室観であり、1960年代から1980年代半ばの第I期を中心に観察されている。学習目的が脱文脈的な言語形式の習得であるため、教師から学習者への一方向的な知識や情報の伝達が行われ、学習者は知識を与えられる者として位置づけられていた。

第2の教室観は、「言語技能獲得の場」としての教室観であり、1980年代半ばから1990年代半ばの第II期を中心に観察される。学習目的が言語技能の獲得であるため、教室ではコミュニケーション・アプローチ(以下「CA」と記載する)に代表される双方向的な情報伝達のための相互行為が行われた。そこでは脱文脈化された技能教育が重視されたため、教師と学習者、学習者同士の相互行為は活発になったが、第1の教室観同様、学習者個人の内面が重視されることはなかった。CAは、語彙や文法の正確さという縛りから言語を解放したが、情報伝達を重視するコミュニケーション教育やストラテジー教育を押し進めたことにより、中身の無い形骸化した言語教育として批判されるようになっていく。

2 本稿では特定の教室観が生まれ拡大していった年代を示しているが、新しいからといって価値があるというわけではない。オーディオ・リンガルの教育理念の一部を否定してコミュニケーション・アプローチが生まれたように、中心的役割を果たした言語教育を包含しながら次の言語教育観が生まれる。前の時代の言語教育観を礎としつつ、それを超越べく試行錯誤の中で次の言語教育観が積み重ねられている。そのように捉えれば、それぞれの教室観は等価であるといえる。

3 日本語教育、あるいは日本語教育実践の時代区分は研究者によって様々である。本稿では日本語教室観の変遷を概観するため、寅丸(2014)の時代区分を用いる。

第3の教室観は、「人間形成の場」としての教室観であり、1990年代半ばから現在まで観察されている。この時代は、「グループ」や「教室コミュニティ」といった概念が着目された第Ⅲ期と、教室が1つの小社会として認知されるようになった第Ⅳ期に区分できる。この時代には、形骸化したCAへの批判から、コミュニケーションの双方向性と中身に目が向けられるようになった。構成主義的な言語教育観も席卷をはじめ、他者との相互行為によって意味を構築していく「対話」や、対話によって築かれていく「コミュニティ」という概念が着目されるようになった。「相互行為」や「内容」の復権である。

以上のような日本語教室観の変遷は、本書の第1章で言及されているライティング研究の変遷とも一致している。広瀬によれば、1970年代の作文教育はオーディオ・リンガル法の影響を受けており、既習の文型や語彙を使用して正確に書くプロダクト重視の作文教育であった。しかし、CAが隆盛を迎える時代に、作文教育は認知心理学の影響を受け、学習者の書く過程を重視するプロセス・アプローチの作文教育へと移行する。そして、CAが形骸化していったように、学習者の生活の文脈を捨象した認知主義的な作文教育はやがて行き詰まり、「ポストプロセス」の時代へ突入していく。

この時代における作文教育は、大きく2つの方向性に分かれていく。1つは、社会的規範として言語構造を記述し、それを明示的・積極的に教授しようとする教育である。もう1つは、ことばの社会構築性を重視し、言語使用の多様性や個別性、政治性などに着目する教育である。ピア・レスポンスは後者の流れを受けて生まれ、日本語教育においては、池田(2002)によって広まった。池田(2002)は、ピア・レスポンスを「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ(ペア、あるいはグループ)でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う学習活動」として定義している。

以後、ピア・レスポンスは海外を含む日本語教育現場で急速に普及していき、その方法や効果について議論されるようになった。ピア・レスポンスには学習者の作文を改善する効果があるという研究結果が報告される一方、顕著な効果は見られないという報告もなされた。さらに、ピア・レス

ポンスが様々な教室で実施されるようになると、学習者から従来の教師添削を望む声が聞かれるようになった。日本語教師は、添削をしない教師に対する批判とともれる学習者の不満の声と、協働学習の有効性に対する不確かな期待の間で困惑していたといえる。

## 1. 2. 第二言語教育における「読み書き」再考

筆者は、現在も見られるこのような添削と協働学習の有効性をめぐる議論は、「相互行為」や「協働」といった概念の曖昧性による第2の教室観と第3の教室観の混乱に起因していると考えられる。「相互行為」を参加者や方向性、深度などの観点からどのように捉えるのかという議論は研究者や実践者によって様々である。また、「協働」についても、情報伝達を重視する「正解」のある相互行為が期待される誤用訂正のための「協働」や、「正解」のない相互構築的な対話を重視する「協働」などがあり、その定義は曖昧である<sup>4</sup>。

第4章に示されているように、広瀬もその曖昧性に翻弄された1人だったと考えられる。ピア・レスポンスは、その捉え方や目標の置き方によって効果や検証方法が異なる。そのような議論なしにピア・レスポンスを実施しても、学習者に理解されないばかりか、思うような効果が得られずに教師が悩むことになる。広瀬の一連の研究は、ピア・レスポンスが一般に拡大する以前の2000年から始まっており、早い時期からこのような問題意識を持っていたことがうかがえる。以後、ピア・レスポンスの普及に伴って現場の教師の困惑も切実になっていくが、広瀬が他の多くの日本語教師と異なっていたのは、自身の研究や実践研究を通して、ピア・レスポンスにおける曖昧性の内実を批判的に明らかにし、第二言語教育における「読み書き」の活動の新たな目的と意義を示したことであろう。

ピア・レスポンスとは何か、第二言語教育としての日本語教育における「読み書き」はどうあるべきかという問いに対する答えを得るため、広瀬は長い年月をかけて4つの研究を行っている。これらの研究は、ピア・レスポンスにおける問題点を明らかにした[研究1]と[研究2]、および、それらの問題点を解決すべく「省察的対話」を重

4 詳細は寅丸(2014)参照のこと。

視した実践を行い、その効果を検証した〔研究3〕と〔研究4〕に区分できる。

前者で明らかになった問題点とは、まず添削の限界である。書き手にしかわからない「言いたいこと」、または書き手自身にとっても曖昧な「言いたいこと」をすべて見通しているかのように添削する教師の欺瞞が露呈した。一方、「言いたいこと」があるにもかかわらず、既習語彙や文型を使って「言えること」しか言わない学習者の問題や、話し合いで出された内容に関する修正点の多くが修正されないという問題点が明らかになった。そして、このような分析結果から、作文の目的と宛先を明確にしておくこと、また、書き手自身が「言いたいこと」を意識化していかなければならないことが指摘された。

〔研究3〕と〔研究4〕では、〔研究1〕と〔研究2〕の研究結果を踏まえて検討された理論に基づき、推敲課程における対話と作文の関係性が分析、考察される。〔研究3〕では、バフチンの対話理論を基礎にした対話の分析によって、「読み手との対話」が「内容づくり」と「文章化」を支えると同時に、他者への応答として推敲が深まっていくことが明らかにされた。さらに、〔研究4〕では、対話の中で書き手の論拠や主張が問題とされた結果、作文の論証構造が大きく変化したことや、他者との対話とそれに伴う内省を通して、学習者の「本当に言いたいこと」が明確になっていく過程が証明された。

これら一連の研究は、ピア・レスポンスにおいてなぜ期待した効果が得られないのかという広瀬の疑問から始まった。やがて広瀬は、自身がそれまでの言語教育観に捕らわれたまま、ピア・レスポンスの目的やありようを明確に意識していなかったことに気づく。そして、規範さえ共構築されるという構成主義的な考えを基盤として、「読み書き」の活動を「省察的対話」の活動として位置づけていく。表面的なピア・レスポンスによって表面的に修正されるだけでは、有意義な対話は自己内にも、他者との間にも起こらない。広瀬は、自身と同じような疑問をもつ多くの日本語教師に答えるべく、ピア・レスポンスという多様に解釈される活動の目的やありようを「省察的対話」という概念を用いることによって解明した。これまで曖昧に定義され実施されてきたピア・レスポンスを再定義したといえる。

先述した教室観の変遷から見れば、このような言語教育観の変容は、第2の教室観から第3の教室観への転換として位置づけられる。実際に本書では、可視化された数々の証拠に基づき、第2の教室観と第3の教室観における「協働」が容赦なく切り分けられる。ピア・レスポンスにおいて必要とされる「協働」とは、第2の教室観で観察される誤用訂正のための「協働」とはまったく異なる、対話によって相互構築的に実現すべき第3の教室観の「協働」である。そして、それでこそ、第二言語教育におけるピア・レスポンスは脱文脈化された作文活動ではない、学習者の思考や感情、アイデンティティと切り離せない「読み書き」の活動になりうるのである。第二言語による「読み書き」の活動が言語形式や言語技能を学習するためだけではない、人間的な成長を視野に入れた活動として新たに規定されたといえる。

### 1. 3. 第二言語教育における「読み書き」の新たな射程

2000年代前半から後半になされた広瀬の日本語教育観の変容は、必然として、その目を「読み書き」の授業デザインという中心的課題の向こう側に向けさせる。主に本書の第7章と終章において言及されている、第二言語教育は何を目指すのかという課題である。

「省察的対話」によって学習者が自身の「声」を取り戻し、「自分のことば」を獲得するということは、学習者が日本語によるアイデンティティを獲得し、それによって他者の中で生きていくことにつながる。そして、このような言語教育は、第1の教室観や第2の教室観に基づく言語教育の枠組みを超え、学習者の人間形成を目的とする第3の教室観に近づく。このことは「省察的対話」に関する第7章の次の記述にも表れている。

本研究は、このような内省を伴う自己との対話が第二言語を学ぶ学習者にとっていかに重要であるかを実証するものであったと結論づけることができる。学びを促す対話とは自己への内省を促す対話、すなわち他者とのかわりの中で自分自身の声を見出し、他者との「境界」や「距離」を柔軟に動かし、他者との関係や自分自身を変えていく対話であり、本研究ではこれを省察的

対話と呼び、省察的対話によってこそ第二言語における自分のことばが獲得されると主張する。(p. 249)

本書では、学習者は「省察的対話」の過程で葛藤や思考の変容を経験する可能性があり、それ自体が第二言語教育には重要であるとされている。そのような言語教育の目的はもはや言語形式や言語技能の教授に留まらない。「省察的対話」とは、ピア・レスポンスという活動の範疇でいえば、作文の内容や書き手の内面に踏み込んだ深い議論を行うための方略であり、より広い範疇で捉えれば、学習者のアイデンティティ形成や人間形成を促すための仕掛けなのである。

広瀬は、「省察的対話」に関わる理論研究と実践研究を通して日本語教育観を変容させながら、「読み書き」の活動の向こうに第二言語教育の射程を見るようになっていく。第6章における「研究4」の考察以降、第7章および終章にかけて突然視界が広がったような印象を受けるのはこのためであろう。ピア・レスポンスという1つの教室活動から教室コミュニティの形成や教室を取り巻く社会的、制度的環境、ことばの発達、実践研究のあり方など、日本語教育が抱える諸問題が取り上げられ検討される。第二言語教育の射程を学習者の「自分のことば」の獲得、すなわちアイデンティティ形成や人間形成に置こうとするのであれば、必然的に教室外に目を向けざるを得なくなるのである。

本書は、日本語教育における「読み書き」の活動という文脈において、ピア・レスポンスの再定義を行うとともに、第二言語教育としての日本語教育という文脈において、教育の射程をどこに置くのかという重要課題に踏み込んだ書であるとも考えられる。

#### 1. 4. 実践研究の可視化とその可能性

「実践研究」という用語が使われ、実践を改善するための実践自体の研究が数多く行われるようになったのは2000年代以降である。しかし、本書においても指摘されているとおり、実践研究の定義は未だ曖昧である。また、それゆえ、その研究手法も記述方法も多岐にわたり、実践研究によっては「研究」なのか「報告」なのか議論が分かれる場合もある。実践の改善のためには実践そ

れ自体を研究する実践研究が重要であるとされながらも、その方法論が確立されていないため、研究としての信頼性も未だ十分に得られていないといえる。実践研究が信頼性を獲得するには、理論ありきの実践、すなわち「理論の実践化」(佐藤, 1998)のみならず、「実践から立ち上がる理論」(舘岡, 2008)が認められることと、一期一会の実践の実態を研究する研究手法としての質的研究の信頼性や妥当性が十分に認知されることが重要であろう。実践研究が研究として認められるには、理論的根拠、および研究手法の信頼性と妥当性が必須であるといえる。

本書は、これら2つの課題に果敢に挑戦したという点においても意義深い。本書の支柱をなす「省察的対話」という概念は、先述したとおり、バフチンの対話理論、およびテキストがもつ「単声機能」と「対話機能」に着目したワーチの理論を基礎としている。また、ピア・レスポンスの分析にあたっては、[研究1]と[研究2]では量的分析、[研究3]では事例分析、また、[研究4]ではトゥールミン(1958/2011)の論証モデルを採用し、緻密な分析を行っている。実践研究について「研究の問いが変われば、それを明らかにするための方法が変わるのは必然である。実践=研究の立場に立つ実践研究では、実践の中から理論を構築するために、それにふさわしい方法論を獲得していくことが求められる」(p. 29)と主張されているとおり、「実践から立ち上がる理論」の生成と適切な研究方法の選択、さらに、研究結果の可視化という実践研究上の課題を果たしている点が着目される。

そして、さらに着目されるのは、実践研究をより開かれたものにするためには自身が目指す教育理念を他者と共有する必要があること、また、実践研究における「批判的省察」の対象を社会的文脈に向け、現状の変革につなげることが重要であるということを指摘した点であろう。このような実践研究の社会性については、終章においても、「実践研究においては、実践が埋め込まれている社会構造に目を向けることなく、実践の改善を論じることはできない」(p. 286)と繰り返し述べられている。個々の実践研究を社会的な文脈の中で読み直し、社会にひらかれ、社会を変革しうるものとして捉えていこうとする広瀬の強い意志が垣間見える。

実践研究は未だ評価が定まっておらず、一般に広く普及しているとはいえない。しかし、日々の実践を改善していくには、これまでの「研究」という概念ではくくれない「実践研究者」による実践研究が必須であろう。そのような現状において、本書が「実践研究者」による実践研究によってなされた実践研究のありようをメタ的に可視化し、社会変革まで視野に入れた実践研究の可能性を示唆したことの意義は大きいと考える。

## 2. 教室コミュニティのありようと社会とのつながり

前章では、本書が明らかにしてきた日本語教育における3つの重要課題について言及した。本章では、今後も検討すべき重要課題について述べたい。1点目は第二言語の教室コミュニティはどうあるべきか、2点目は教室コミュニティと社会をいかにつなげていくのかという2点である。

広瀬は、第二言語の教室のあり方について次のように述べている。

教室は、そこにかかわるすべての人が異なる考えや価値観を語り、他者のことばとの葛藤を抱えながら、互いの違いを説明し、理解し、理解されたいと願う自身の声に根ざしたことばを模索することによって、自分自身や自分を取り巻く状況がコミュニティとして変化していくことを実感できる場となるべきだと考える。(p. 282)

このような教室の例としては、【研究4】の分析対象となった教室が挙げられる。そこで教室コミュニティが形成されたことは、以下の記述にも示されている。

6章【研究4】で分析した教室では、学習者は自らの声に根ざしたテーマを探求することで、そのテーマを他者と共有し、考え、評価し、行動するための自分のことばを獲得しており、それは教室参加者が書くという相互行為によってそれぞれの関係をつくり、ことばをともに学ぶコミュニティが形成される過程と連動していた。(pp. 282-283)

「省察的対話」を通して「自らの声に根ざしたテーマを探求する」ことによって教室参加者に関係性が生まれたことは確かであろう。しかし、そのような教室が第二言語の教室が目指すべきコミュニティであるといえるのであろうか。

先述した日本語教室観の観点からいえば、日本語教室を1つのコミュニティとして捉えようとする考え方は第3の教室観の特徴である。第3の教室観が認識されるようになると、教室は学習者の無機的な集団ではなく、対話によって関係性を築いていくグループ、またはアイデンティティ形成や人間形成のための有機的なコミュニティとして見なされるようになった。そして、多様な理論的背景に基づき、様々な教室コミュニティが形成されてきたといえる。しかし、それらには質の違いがある。また、多くの場合、教室コミュニティの詳細が可視化されていないため、その実態は未だ不透明なままである。

たとえば、広瀬の実践のように興味のあるテーマについて書き、他者と対話を行うことによって「私のことば」を獲得し、小社会としての教室コミュニティを形成していくという実践は、細川(2002, 2009)の「総合活動型日本語教育」や「動的で相互構築的な日本語教育実践」などにも見られる。しかし、広瀬と細川の実践は、学習者主体のあり方と相互構築性、それらに基づく教室活動の枠組みが異なっている。広瀬の実践では自己紹介文から意見文に移行するのに対し、細川の実践では、学習者は学期を通して自身が選んだ1つのテーマについて書き続ける。また、前者ではなされていないが、後者の実践では教室外の他者との対話が義務づけられている。さらに、前者は書き方を学ぶ事前学習や字数制限があるため、活動が比較的整然と進むことが想像できるが、後者はほとんどが学習者に任されるため、予測不可能性が高くなると考えられる。つまり、2つの実践はテーマの選択、書き方、内容、進度に関わる自由度や相互構築性などが異なっているのである。

教室コミュニティの形成という課題を射程に入れた実践は他にも数多くあり、どのような実践が適切なのかという答えはない。しかし、本書で取り上げられた実践について言えば、周到にデザインされた500字の作文活動の過程において、教室参加者間にどれほど深い関係性が築かれ、どのような教室コミュニティが形成されたのである

うか。500字の中の「私」たちは、どのようにつながっていったのか。本書が想定する教室コミュニティとは具体的にどのようなものなのか、また、それはどのように形成されていったのかが可視化されることを期待したい。

本稿において教室コミュニティの問題を取り上げるのは、それが第2の課題、すなわち教室コミュニティと社会をどのようにつなげていくのかという課題に関わっているからである。社会には様々なコミュニティが溢れ、学習者も複数のコミュニティに属することになる。それらの多くは、政治的規範に縛られた日本語コミュニティかもしれない。また、「一次的ことば」と「二次のことば」(岡本, 1985)が「重層的」に使用されているコミュニティもあれば、ほとんど片方だけで形成されているコミュニティもあるだろう。広瀬はこのような実態を十分に踏まえた上で、次のように述べている。

実践の場に立つ教師に求められているのは、他者のことばとの境界で自分のことばを獲得しようとしている学習者の葛藤を理解することであり、教室は、省察的対話によって学習者が自身の葛藤を意味づけていく場となるべきだと考える。(p. 275)

ここで述べられている学習者の「葛藤」とは、教室参加者間の「省察的対話」の中で経験された「自分のことば」を獲得する過程での自己、あるいは他者との葛藤であろう。しかし、社会には、そのような葛藤以外の様々な葛藤が存在する。たとえば、多様な葛藤が存在する社会の縮図としてしばしば取り上げられるのは、小学校などの義務教育課程の場である。その特徴としては、規範性や日常性、身体性などが挙げられる。子供たちは社会の規範を学びながら日常生活の長い時間を学校で過ごし、身体性のあることばと行動によって他者と関わり合う。その過程で場の規範や教師、友人、組織などとの葛藤を経験しながら成長していくが、それらの経験が子供たちの社会性を養い、社会に出た時の糧になると考えられる。

一方、本書で取り上げられた実践は、大学などで行われている他の多くの第二言語教育実践同様、日常性や身体性が捨象されている。さらに、学習者の主体性を重視し、学習者同士の相互行為に

よって学びが構成されるという教室設計上、規範意識も強くはないと考えられる。夾雑物がある程度取り除かれた学習環境のもとで、社会の多様なコミュニティにおいて日々恒常的に発生しているような葛藤が生まれるのであろうか。ことばを探すもどかしさや教室参加者との意見の違いの他に、どのような葛藤が生まれるのであろうか。広瀬は「学習者が自分を取り巻く社会とつながっていくために、どのような対話が必要なのか、それによって周囲の環境をどう変えることができるのか、そのためのことばのあり方を学習者とともに模索する必要がある」(p. 284)と指摘しているが、日本語教育実践と社会との乖離は未だ大きい。社会にひらかれた実践にするためには、日本語教室をどのように規定し、教室から社会へ向かう扉をどのようにひらいていくのかということを議論する必要があると考える。

### 3. 日本語教室から社会への扉をひらく

本書は、「相互行為としての読み書きを支える授業デザイン」について書かれた書である。しかし、これまで述べてきたように、その意義は日本語の「読み書き」における「省察的対話」の重要性を指摘したという点に留まらない。このほかに着目すべき点としては、日本語教育を取り巻く社会的状況が変化する中で実践研究を行い、その実践研究と教育観が変容していくありようを可視化し開示したという点が挙げられる。また、そのような変遷の中で、著者が日本語教育における重要課題を明らかにし、それらの知見を「実践研究者」と共有したという点が挙げられる。

研究者によって掲げられた問いがそれまでの既存の知の枠組みに対する挑戦だとすれば、本書において、著者は少なくとも3点の重要課題に挑戦し明らかにしたと考えられる。

1点目は、これまで様々な解釈がなされてきたピア・レスポンスとは何か、すなわち第二言語教育における「読み書き」の活動とは何かという問題について、自身の実践研究を通して批判的に再検討したことである。2点目は、時代の潮流の中で自身の日本語教育観が変容していく過程を「実践研究者」の視点から描くとともに、様々な理論や実践の影響を受けつつ「第二言語教育は何を目

指すのか」という問いに対して1つの答えを見いだしたことである。そして、3点目は、先述の2つの問いに答えるため、日本語の「読み書き」の活動における「省察的対話」の重要性を緻密なデータ分析と理論構築によって指摘する過程で、「実践研究はどうあるべきか」という課題に取り組み、「実践から立ち上がる理論」の生成を可視化した点である。これらはいずれも、他の多くの「実践研究者」と共有すべき重要課題であると考えられる。

一方、今後も検討すべき課題として2点が挙げられる。1点目は、第二言語の教室コミュニティはどうあるべきかという課題である。2点目は、教室コミュニティと社会をいかにつなげていくのかという課題である。これらの重要課題については、著者とともにおれわれ一人一人が考え続けていかなければならないだろう。

無論、日本語教育の課題はこればかりではない。実際、日本語教育を取り巻く課題が多いことは、本書の第7章と終章を見てもわかる。ここでは、実践研究や日本語教育に対する広範囲にわたる議論がなされており、「読み書き」の活動のみに着目していた読者は多少戸惑うかもしれない。次々に提起される諸問題は、現在の日本語教育を取り巻く多様な問題のありようを彷彿とさせる。しかし、読者は、日本語教師それぞれの実践が実践研究や日本語教育全体の課題とつながっていることにあらためて気づかされるのではないだろうか。われわれ日本語教師が「実践研究者」としての責務を1つ1つ果たしてこそ、日々の実践は改善されるのであり、日本語教育を社会的により有意義なものにすることができるのである。

日本語教育実践の多くは、大学や日本語学校、地域日本語教室で行われている。しかし、学習者の学びはその狭い空間で完結するわけではない。特に、日本で学ぶ学習者の多くは、教室で日本語を学びながら、または学んだ後に、社会の中で他者とともに生きていくことになる。日本語教室と社会は分かちがたくつながっているのである。しかし、必ずしも堅固なつながりができているというわけではない。つながりが分断されたり緩んできたりするがゆえに、その溝に落ちこんだ学習者が日本語教室から社会へとスムーズに歩んでいけないという問題が生じることがある。日本語教師は、人やモノがますます流動化していく現在、学

習者に「自分のことば」を獲得させるとともに、日本語教室から社会へと送り出すために何をしなければならないのかという問題に今後ますます取り組まざるを得なくなるであろう。

本書には、学習者を日本語教室の「読み書き」の扉から社会へ送り出すためには何が必要なのかというヒントが数多く示されている。しかし、学習者を送り出す扉は無数に存在し、それらの扉をひらくための実践研究という研究手法については、その有効性が注目されはじめたばかりである。著者には、学習者に「自分のことば」を獲得させ、日本語教室から社会に送り出すための更なる実践研究を期待したい。そして、われわれ「実践研究者」としての日本語教師もまた、日々変わりゆく社会の中で自身の実践や自身を変容させながら、学習者のためにどのような日本語教育を行えばよいのか、それぞれの専門や視点から真摯に考えていくべきであろう。そうすることが本書において著者のメッセージを読んだわれわれの著者に対する「応答」義務であると考えられる。

## 文献

- 池田玲子 (2002). 第二言語教育でのピア・レスポンス研究——ESLから日本語教育に向けて『第二言語習得・教育の研究最前線——あすの日本語教育の道しるべ（言語文化と日本語教育. 増刊特集号）』239-310.
- 岡本夏木 (1985). 『ことばと発達』岩波書店.
- 佐藤学 (1998). 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯眸, 宮崎清隆, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 9-56) 東京大学出版会.
- 館岡洋子 (2008). 協働による学びのデザイン——協働的学習における「実践から立ち上がる理論」. 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. 41-56) 凡人社.
- トゥールミン, S. E. (2011). 戸田山和久・福澤一吉 (訳)『議論の技能——トゥールミンモデルの原点』東京図書 (Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument* (Updated 2003 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.)
- 寅丸真澄 (2014). 日本語教育実践における教室観の歴史の変遷と課題——実践の学び・相互



行為・教師の役割に着目して『早稲田大学日本語教育学』17, 1-23.

広瀬和佳子 (2015). 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン——日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版.

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 (2009). 動的で相互構築的な言語教育実践とは何か『社会言語科学』12(1), 32-43.

Book Review

The role of reflective dialogue  
in the learning of Japanese as a second language

Wakako HIROSE, *Writing as social interaction*.

TORAMARU, Masumi\*

Keywords

writing, peer response, social interaction, reflective dialogue, practical studies

---

\* Center for Japanese Language, Waseda University  
*E-mail address*: mtoramaru@aoni.waseda.jp