

【寄稿】

特集：コミュニケーション・アプローチを考える

コミュニケーション・アプローチ再考

対話，協働，自己実現をめざして

佐藤 慎司*

熊谷 由理†

1. はじめに

コミュニケーション・アプローチという言語教育のアプローチが登場して久しいが、コミュニケーションという概念、何をもってコミュニケーション・アプローチと呼ぶのか、また、現行のコミュニケーション・アプローチの問題点などを体系的にレビューしている研究は少ない。本稿では、これらの問題を考えるために、まず、コミュニケーション・アプローチが唱えられるようになった背景を簡単に振り返り、「コミュニケーション」という概念の定義、コミュニケーション・アプローチの根底にある教育理念を批判的に考察する。そして、コミュニケーション・アプローチに欠けているものは、相手をしっかり見つめ対話し、協働しながら、学習者が自分自身の目的を達成できる、つまり、自己実現をめざしていけるような実際のコミュニケーションの場を体験することであることを確認する。

2. 外国語教育における「コミュニケーション」概念

本節では、外国語教育でどのようにコミュニケーションという概念が扱われ、変容してきたのかを概観するにあたり、外国語教授法の変遷とともに、それぞれの教授法の教育理論からうかがえるコミュニケーションの定義・理解を振り返る。

なお、本稿におけるアプローチ、メソッドの定義はAnthony (1963) の、アプローチとは言語を提示したり教えたりすることに関する理論的立場であり、メソッドとは言語を提示したり教えたりする際の手順に関する計画であるという定義を用いる。

本節では様々な外国語教授法の中でも特にその主流をなしたものとして、文法訳読法（文法翻訳法とも呼ばれる）(Grammar-Translation Method)、オーディオ・リンガル・メソッド (Audiolingual Method)、今なおその人気を博しているコミュニケーション・アプローチを取り上げる。そして、それぞれの教授法におけるコミュニケーションの捉え方の問題点を指摘する。

2. 1. 外国語教授法とコミュニケーション

2. 1. 1. 文法訳読法とコミュニケーション

文法訳読法の起源は、17世紀のラテン語教育にまでさかのぼる (Ommagio-Hadley, 1993; Mitchell & Vidal, 2001)。この教授法は、文法と読解力の習得を学習の目標とし、知的訓練としての外国語教育をめざしたものであった (石田, 1995)。従って、教材はすべて書き言葉が中心となり、学習に用いられる教材は、その言語を「母語」とする者がふつうに読んでいたテキスト (生の教材) である。学習者はそれらのテキストを身につけた文法知識と辞書を頼りに読んでいくという学習方法をとる (Ommagio-Hadley, 1993)。その「読む」という作業は、通常、外国語で書かれたテキストを学習者の第一言語に翻訳するという過程をへる。そして、学習者の知識を評価するた

* プリンストン大学 (Eメール:ssato@princeton.edu)

† スミス大学

めに、学習者の第一言語で提示された文章を目標言語に翻訳するという作業も課せられる(田中, 1988)。

文法訳読法においては、話す・聞くといった口頭での言語使用の習得を目的としていないため、コミュニケーションという概念について言及されることはない。しかし、書き手が何らかの情報やメッセージを読み手に伝えるために書いたもの(それが文学作品であれ)を、読み手である学習者が読解し理解するという作業は、情報/メッセージの「伝達」であり、「理解」、「鑑賞」というプロダクトへとつながっていくコミュニケーション活動である。つまり、文法訳読法におけるコミュニケーションの定義は、ある「文字の言語」を別の言語に翻訳する過程を通して、メッセージを理解することであると言える。つまり、文法訳読法において、言語とはメッセージを伝達するための道具であり、書き手が一方的に発する/伝達するメッセージを読み手がいかに効果的に受けとるかということに主眼を置くモデルであると言える。

19世紀半ばになると「話せる外国語教育」の必要が叫ばれるようになり、文法訳読法への批判が高まった(石田, 1995; 田中, 1988)。第二次世界大戦という政治的状況を背景に、アメリカでは、軍人を対象に短期間で効果的な言語訓練としてのアーミー・メソッド(ASTP: Army Specialized Training Programの略。後のオーディオ・リンガル・メソッド)が開発される。

2. 1. 2. オーディオ・リンガル・メソッドとコミュニケーション

第二次世界大戦中のアメリカで、行動主義心理学(Behaviorism)と構造言語学(Structural linguistics)に基づいた新しい外国語教授法として、アーミー・メソッドという教授法が開発された(石田, 1995; 田中, 1988)。この教授法は、その後、1950年代の半ばにオーディオ・リンガル・メソッドと名を変え、戦後の外国語教育理論の分野に大きな影響を与えることになる。オーディオ・リンガル・メソッドは、先の文法訳読法と異なり「言語は本質的に音声(speech)である」という理論上の仮説に基づいた話し言葉が中心の教授法である(Ommagio-Hadley, 1993)。この教授法では、行動主義心理学の言語学習観に則り、言語の習得は言語習慣の形成(刺激-反応-

強化というプロセスをへる)であるとされた。つまり、外国語学習とは、その言語の単語や文を何度も聞き、口に出して言うことによって習慣化することであるとされ、意味よりも文の構造を重視し、機械的なパターン練習を繰り返すという方法をとった。学習の目標は、外国語を「ネイティブ・スピーカー」に近い発音で正確、かつ、流暢に話せるようにすることにおかれた。

皮肉にも「話せる外国語教育」をめざして開発されたこの教授法も、文を正しく構成できても単純な意思伝達ができない学習者がいるといった批判を受けることになる(石田, 1995)。その原因として、シラバスの構成の仕方があげられている。オーディオ・リンガル・メソッドは、構造的シラバスを採用したが、その項目は、文型、文法項目と語彙からなり、教育の中心は、それらの文型や語彙の形と意味・用法を身につけさせることであった。つまり、教育の前提には、言語の構造について学習すれば、その要素を組み合わせることでコミュニケーションできるはずであるという考えがある(田中, 1988)。従って、オーディオ・リンガル・メソッドにおけるコミュニケーションとは、口頭のやりとりであり、そこでは、発話の意味よりも形が重要視され、会話の流れはある一定の予測可能なパターンをとるものであると考えられていた。

1960年代に入ると、アメリカ言語学の主流は、チョムスキーの生成文法理論へと変わる。チョムスキー(Chomsky, 1966)は、言語習得とは「ルールにのっとった認知的な過程」であるとし、行動主義者の提唱した「言語習得は、習慣形成である」という考え方を批判し、「言語能力」(人間が文法的に正しい文を無限に生成し理解するための知識)という概念を提唱する。このチョムスキーの理論に対して、アメリカの人類学者・言語学者であるハイムズ(Hymes, 1972)は、文法の知識だけでなく社会文化的文脈での適切な運用能力の必要性を訴え、「コミュニケーション能力」(言語能力だけでなく、運用、つまり、社会文化的な適切さに関する知識)という概念を提唱した。この「コミュニケーション能力」という概念は、次節で紹介するコミュニカティブ・アプローチの発達に大きな影響を与えることになる。

2. 1. 3. コミュニカティブ・アプローチとコミュニケーション

1970年代になると、イギリスではCandlinやWiddowsonといった応用言語学者たちによって、外国語学習において単に言語の構造を習得するだけではなく、コミュニケーション能力をつける必要性が訴えられはじめる。当時、欧州ではヨーロッパ共同体が形成されたことによる移民や季節労働者の移動の増加に伴い、成人を対象に意思の伝達能力の育成が早急の課題となっていた(Savingnon, 2002)。その一方、アメリカでは、ハイムズの「コミュニケーション能力」という考え、機能言語学(Functional linguistics)(Halliday, 1973)、発話行為理論(e.g., Austin, 1962; Searle, 1969)を背景に、実際の言語使用の場面や言語の機能的な側面に焦点を当てた教授法の開発がはじめられた(Kramersch, 1986)。その一連の流れが、コミュニケーション・アプローチ、あるいは、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(CLT)として広まっていき、現在も外国語教育法の主流となっている。

Savingnon (2002)は、このアプローチの言語観を次のようにまとめている。「言語とはコミュニケーションである。言語は話し手が意味を創造するための社会的な道具(social tool)であり、言葉の使い手は、口頭、あるいは筆記を通して、ある目的を達成するために誰かと何かについてコミュニケーションをとるものである」(p. 6)。学習言語の文法の記憶・習得やそれを使った正確な発話を目指したオーディオ・リンガル・メソッドに対し、コミュニケーション・アプローチでは、言語形式だけではなく、言語の意味や機能にも注目し、伝達過程を重視した上で実際のコミュニケーションの場面で言語が使用できるようになることを目標とする。従って、指導の原則としては、学習者の目的を知り、その目的達成を目指したカリキュラムを組み、概念や機能などを念頭に置き伝達能力の育成に主眼を置いたシラバスに基づいて教えるという方法を取る。

その一つの例として、目的別言語教育(LSP)があげられる。目的別言語教育とは、看護師、技術者、ビジネスマンなどといった特定の職務に必要な言語や「コミュニケーションスキル」を教えることである。そのため、LSPは学習者にその場その場で期待されていることを理解し、うまく

対応していくための教育を目指す傾向が強い。つまり、LSPは学習者の目的を重視したアプローチである一方、学習者自身の主体的な意思を無視しルールや慣習への順応や同化を求めるという問題も指摘されている。

また、どんな機能や伝達能力の育成に焦点を置くのかという点に関して言えば、教科書や教室活動では、一般的にネガティブだと思われる機能は排除されがちである(例えば「依頼・命令」というカテゴリーはあっても、「理不尽な命令／要求に対して怒りを表明する」などが含まれることはほとんどない)。どんな機能が学習すべき項目として選ばれ、どんな機能は学習に不必要(あるいは、不適切)であるのかという決断や、取り上げられた機能でどのようなコミュニケーションを行うことが望ましいかという判断は、通常、教科書や教師にゆだねられ、往々にして教師が望ましいと思うコミュニケーションスタイルを学習者に強要している場合も多い(佐藤, 2007)。

現在のコミュニケーション・アプローチは、様々な理論に基づいており、あるひとつの形をもって定義することはできないが(Rodgers & Richards, 2001)、その核となる考えは「コミュニケーション能力を高めるために、学習者にコミュニケーションに関わる機会を与える¹」というものである(Savingnon, 2007, p. 209)。Savingnon (1972)は、そのコミュニケーション能力を、「学習者がほかの話者と関わる(interact)能力」と定義している。

コミュニケーション・アプローチを取り入れた教室活動の例としては、それまでの教師中心、言語中心の活動だけではなく、ロール・プレイ、シミュレーション、ドラマ、ゲーム、ペア／小グループ活動、タスク練習といった学習者中心の活動が行われる(Savingnon, 2002)。また、「コミュニケーションの目的は相互に欠けている情報を埋め合うことにある」(高見澤, 1989)という前提に基づき、「インフォメーション・ギャップ」という活動が重視されている(Johnson & Morrow, 1981)。

しかし、そのコミュニケーション観は、Savingnon

1 原文は The essence of CLT is the engagement of learners in communication in order to allow them to develop their communicative competence.

の引用にもあるように「言語は話し手が意味を創造するための社会的な道具である」というコミュニケーションを手段あるいは道具として扱う見方であり、言語使用とはなんからの「目的を達成する」ための行為であるとされている。その「目的」とは、インフォメーション・ギャップという考え方に象徴されるように、多くの場合「相互に欠けている情報を埋め合うこと」であると考えられている。さらに、「話し手が意味を創造するための」という文言から察するところ、意味の創造とは、発話者の意志や意図通りになされるものであると考えられているようでもある。つまり、相互のやりとりや交渉によって作り出される意味という考え方への視点が欠落しているように取れる。

コミュニケーション・アプローチは、それに先行する文法訳読法での書き言葉のみへの焦点、オーディオ・リンガル・メソッド（オーラル・アプローチ、オーラル・メソッド）での音声と形式を重視した話し言葉のみへの焦点とは異なり、話し言葉、書き言葉、両方でのコミュニケーションをうたってはいる。しかし、実際には面と向かった口頭での会話に重きがおかれ、読み書きが従属的に扱われているという批判もある（Kern, 2000）。また、教室でおこなわれるタスクは、上述のようにその到達点や到達点への過程が固定的に設定されており、本当の意味での意味構築過程における交渉や創造的な言語使用、あるいは、個人によって違う到達地点というものはほとんど考慮されていない。つまり、コミュニケーションには、ある特定のパターンがあり、目的に到達するには誰もが予測可能な同様のステップを踏むという前提のもと教室活動が計画されているのである。

3. コミュニカティブ・アプローチを超えて

コミュニケーションの目的に到達するには誰もが予測可能な同様のステップを踏むのであろうか。ある程度の傾向はあるにせよ、コミュニケーションの場でその相手がどう出るかは、多くの場合において予測不可能な場合が多い。また、個人によって目的の到達地点が違う場合もあるだろうし、その目的や伝えたい意味は、意味構築過程での交渉によって明確になる場合もあるだろう。では、そのようなコミュニケーションの特徴を言語

教育の教室活動に取り入れるためにはどうしたらよいのであろうか。本節では上記の問題を考える手がかりとして、(1) ポストメソッド（Kumaravadivelu, 2006）、(2) マルチリテラシーズ（New London Group, 2000）、(3) トランスリンガリズム（Canagarajah, 2007, 2013）を振り返る。

3. 1. ポストメソッド

近年、Kumaravadivelu (2006) はメソッドを超えた言語教育を唱えている。そして、ポストメソッドの時代に必要な言語教育の考え方は、特定性 (particularity)、実際性 (practicality)、可能性 (possibility) の3つであると述べている。特定性とは、ある活動はどの文脈にでも当てはまる一般的なものではなく、必ず（一般化できない）特定の文脈の中でのみおこることである。つまり、この特定性という考え方は、ある程度の一般化が可能であるという考えをもとにしているメソッドという概念そのものを否定するものでもある。実際性とは、理論と実践の相互作用／相互構築性の重要性を指している。理論は様々な人々の実践を基に作られ、実践はそれまでに構築された理論の影響を受けているという相互関係に注目し、理論、実践、双方がお互いに構築し合っているという現状、そして、アプローチや理論を考えるのは理論家、それを基に活動を考案し、教案を作成するのは実践者、現場の教師といった役割分担は否定すべきであるとしている。その上で、現場の教師、実践者が、自らの実践を通して知識、技能、態度、自律性などを、繰り返し内省する過程において新たな理論を生み出して行くアクションリサーチを推奨している。可能性とは、自分たちの置かれている社会文化的現状は、単にそれに従わざるを得ないというだけのものではなく、教師・学習者ともにその現状をよりよく変えることも可能であるということを示している。これらの3つの指標は、コミュニケーションという概念を振り返る上で大切なものを提供してくれている。それは、コミュニケーションというのは、必ず（一般化できない）特定の文脈の中でおこるのであり、その一般化には限界があるということである。したがって、コミュニケーションのルールを追求していくだけでなく、どうしてそのようなコミュニケーションのルールが追求されるのかというその事実、そして、そのコミュニケーション

ンのルールが歴史的に、社会文化的に、政治的にどう構築されているのかという事実にも注意を向ける必要がある。

3. 2. マルチリテラシーズ

ニューロンドングループ (New London Group, 1996) は、マルチリテラシーズという教育理念を提唱する中で、状況に埋め込まれた実践 (Situating Practice)、明示的指導 (Overt Instruction)、批判的認識 (Critical Framing)、変革実践 (Transformed Practice) の4つが大切であるとしている。状況に埋め込まれた実践とは、学習者がコミュニティの中で、一般化できない特定の文脈において実際に体験をすることを指す。これは、Kumaravadivelu のいう特定性という考え方に近い。そして、状況に埋め込まれた実践で得られたものを意識しコントロールする力をつけるためには、教師が適宜、足場作り (scaffolding) をし、明示的指導をすることが大切であるとしている。最後の変革実践とは、これまでに学習した事柄 (既存のもの) を用いて、異なる対象者のため、異なるコミュニケーションの文脈において、自ら新しい意味を作り出していく実践である。ここで大切なことは、コミュニケーションのルールを教えることだけでない。コミュニティの中で経験豊富な者からガイダンスを受けながら (明示的指導)、学習者が意味のある方法でコミュニケーションに関わり (状況に埋め込まれた実践) コミュニケーションの過程を振り返り、知識として扱われていること、また、社会実践を分析し (批判的認識)、これから起こりうるコミュニケーションに備え準備をし実際の場で行動を起こすこと (変革実践) である (このような実践の詳細は Kumagai, Lopez-Sanchez & Wu, 2015 を参照)。

3. 3. トランスリンガリズム

グローバリゼーション、そしてインターネットをはじめとするテクノロジーの発達に伴い、様々な言語とそのバリエーション (地域差、世代差、性差だけでなく、書き言葉、話し言葉の違い、また、メール、チャットなどの新しいコミュニケーションの形態も含む) を用いる人々がコミュニケーションを行うことが、現在、我々が直面する言語教育における新しい課題であるかのような議論がよくなされる。しかし、Canagarajah (2006)

は、前近代 (pre-modern) の言語状態を見直すと、一見混沌としているかにみえる現在の言語状況が決して新しいものではないことがわかるとし、それは、むしろ、国民国家と言語が結びついていなかった時代のコミュニケーションの状態とも似ていると指摘している。例えば、日本では、江戸時代の話し言葉には、階級、職業特有の言葉、また、地域の言葉などがあり、意思疎通がしにくい、あるいは、取れない場合もあった。そのような混沌とした状況の中でも、人々はなんとかコミュニケーションを行っていたのである (Gluck, 1985)。

Canagarajah (2006) は、前近代の言語状態とコミュニケーションの特徴を捉え、現在の言語教育に以下のような提案をしている。

- ・ ルールや慣習に焦点を当てるのではなく、コミュニケーションストラテジーに焦点を当てるようにする。それにより、「正しさ」ではなく、実際の相手とのコミュニケーションでいかにストラテジーを使って、協働的に目標を達成することができるかに集中することができる。
- ・ ある言語を「マスターする」というよりも、学習者のもつ (ことばの) レパートリーを増やしていくようにする。そして、様々なコミュニティ、話者と関わって行く中で多様なバリエーションの中に存在する差異を読み解いていく感性 (sensitivity)、つまり、メタ言語意識を育てる。

このような提案は、外国語教育の目標をネイティブスピーカーのように話せることに設定するのではなく、むしろトランスリンガル話者を育てることに重きをおくべきであるという最近の外国語教育の理論 (Canagarajah, 2015; Garcia & Wei, 2014; Pennycook & Otsuji, 2015) とも合致する。トランスリンガル話者とは、多様な規範と記号体型 (code) が存在する中で、ある特定の文脈と目的に合わせ、首尾よく (様々な) 言語を使用できる話者のことを指す (Canagarajah, 2013)。そのトランスリンガルな活動の中では、ある1つのコミュニティに所属できるようになることを目標にするのではなく、いくつかのコミュニティの間を行き来できるようになること、また、必要に応じて新しいコミュニティを作ったり、別のコミュニティへと移っていったりできるようにすることを目標にしている。

4. コミュニケーションについて考える

上にあげた3つのアプローチがこれからのコミュニケーションを考える上でのヒントになるとすれば、これからの言語教育は一体どんなものになるべきなのか。ここで筆者らは言語のシステムの学習に加え、1. コミュニケーションストラテジー、2. 批判的メタ言語・文化・コミュニケーション意識、というものをことばの教育で積極的に取り上げることを推奨したい。

4. 1. コミュニケーションストラテジー

現実のコミュニケーションを考えた場合、予測通りに物事が進むということはむしろ少なく、ほとんどの場合は相手と状況を見極め、いわば即興的にコミュニケーションをすすめて行かなければならないことが多い。では、学習者がそうできるようになるために大切なことはどんなことであろうか。まず、実際のコミュニケーションを数多く体験すること、そして、その体験を振り返り、どんな状況でコミュニケーションが上手くいったのか、どんな場合は相手との誤解が生じたのかという実例を教室に持ち寄り、次に同じような状況に遭遇した場合、どのように振る舞ったらよいのかをみなで話し合うことが大切である（ドーア、2011）。そのために、教師は（1）実際にコミュニケーションを体験する場を与える、（2）実際のコミュニケーションで何が上手く行かなかったのか、次に同じような状況に遭遇したときにそれはどうすれば解決できるのかを共に考える場を与えることが必要である。（1）に関しては、何を「実際のコミュニケーション」と定義するかによってどのような準備をするかは異なってくるが、身近に存在するリソースを活用し、地域のコミュニティを巻き込んだり（Fukai & Noda, 2012；Sato & Shibata, 2014；佐藤、2016a；佐藤、2016b）、ビジターセッションを行うなどの実践（近松、2008、2009；Chikamatsu, 2012；Kubota, 2012）、また、最近ではテクノロジーを使ったさまざまな実践（佐藤、熊谷、2011；熊谷、加藤、2014）などが報告されている。（2）に関しては、例えば、Canagarajah（2006）は、学習者に以下のようなコミュニケーションストラテジーを教えることを提案している。

- ・コードスイッチ、クロッシング（Rampton, 1995）
- ・スピーチ・アコモデーション（Speech accommodation）（Giles, 1984）
- ・対人関係のストラテジー（Interpersonal strategies）（Gumperz, 1982；Seidlhofer, 2004）²
- ・学習言語使用の際の言語使用者の態度に関する調査研究結果の提示（Attitudinal resource）³

他言語話者⁴は、会話の中でコミュニケーションを成り立たせるために、2つ以上の言語を使い分けたり（コードスイッチ、クロッシング）、話し相手に合わせて話し方を調整して（スピーチ・アコモデーション）もいる。それだけでなく、言い換えや、ゼスチャーなど対人関係のストラテジーも大切である。また、学習言語使用の際の言語使用者の態度に関する調査研究結果を提示することで、他言語話者がどのように意味を汲み取りながらコミュニケーションしているのかということも理解できるようになる。

上のようなストラテジーを身につけ、対人関係の様々なストラテジーを確認し場や状況に応じて使いこなせるようになること、また、学習言語使用の際の言語使用者の態度に関する調査研究結果に関する情報などを得ることは、学習者がこれからのコミュニケーションをスムーズに行っていく上で有意義なことである。しかし、さらに議論を一步進めれば、コミュニケーションが「スムーズに行く」ことにのみ焦点をおいている指導では、コミュニケーションが「スムーズに行く」とはどういうことなのか、誰にとっての「スムーズさ」なのかといった根本的な問いが考慮されることは

2 対人関係のストラテジーには、修復（Repair）、言い換え（Rephrasing）、明確化（Clarification）、ゼスチャー（Gestures）、トピックの変更（Topic change）、合意を志向したお互いにサポートし合うインターアクション（Consensus-oriented, mutually supportive interaction）などが含まれる。

3 忍耐（Patience）、許容（Tolerance）、異なる意見交渉の際の謙遜の度合（Humility to negotiate difference）

4 ここでは、一つの言語の中のバラエティ（方言など）も一つの言語に数えるが、厳密に言えば何をもって一つの言語と数えるのかという問いの答えはきわめて政治的である（詳細は佐藤、2015を参照）。

ない。次節ではその問題を考えるために、批判的（メタ）コミュニケーション意識について考えたい。

4. 2. 批判的メタコミュニケーション意識

コミュニケーションがスムーズにいくとはどういうことなのだろうか。自分はコミュニケーションがスムーズにいったと思っていても、コミュニケーションの相手が同様に感じているとは限らない。何をもってスムーズなコミュニケーションと考えるのかの定義が個人によって異なる場合もあるだろうし、コミュニケーションの目的の到達地点がお互いに異なる場合もある。

そのような根本的な問いを考えるにあたり、Fairclough (1996) が第一言語学習の分野で提唱している批判的言語意識 (critical language awareness) という概念が示唆に富んでいる。Fairclough は、教師・学習者が実際に言語を使っていく上で、どの言語が「正当 (appropriate)」だと考えられているのか（その前提として、何をもって一つの言語とするのか）批判的に認識できるようになっていくこと——「批判的言語意識」——を持つことが大切であると述べている。ここでは、どの言語が「正当 (appropriate)」だと考えられているのかという問いを、どんな「正当な」（「正しい」）言語を使用すればコミュニケーションが「スムーズに」いくと考えられているのかと言い換えることもできる。本節では、このFairclough の批判的言語意識を、言語だけでなく、文化、コミュニケーション概念にも広く応用し、それら全てを批判的に捉える「批判的メタコミュニケーション意識」という概念を提唱したい。

外国語教育の分野でも Maxim (2004) が、特定の文脈に埋め込まれた社会文化的に構築されている言語、文化、コミュニケーションというものを理解せずに使用することは、本来、意義があるとは言えないと述べている。では、特定の文脈に埋め込まれた社会文化的に構築されている言語、文化、コミュニケーションというものを理解するためにはどうしたらよいのであろうか。

批判的メタコミュニケーション意識育成の一例として、専門英語 (English for Specific Purpose: ESP) の分野でのクリティカルなアカデミック英語 (English for Academic Purpose: EAP) があげられる。Benesch (2001, 2009) は、通常の

ESP（あるいは、EAP）においては、英語を第一言語としない学習者は専門の学問分野での未熟者、あるいは新参者という立場に置かれ、ゆくゆくメンバーとして受け入れてもらうことを目的に与えられる知識や技能を受動的に学び、自らの言語や考え方をそのコミュニティの規範や要求に合わせることを強要されていると批判している。そして、そのようなアプローチに対し、クリティカルな ESP では、次のような点についても深く分析・検討する必要があると議論している。

- ・ 誰が必要とされる能力やゴールの設定をしているのか
- ・ なぜそのような能力、ゴールが必要とされるのか
- ・ そのようなゴール設定をすることで誰が有利な立場におかれるのか
- ・ そのようなゴールに対して異議を唱えるべきなのかどうか

つまり、クリティカルな ESP では、現状を明らかにするだけでなく、よりよい状況をも検討していく必要性をうたっているのである。そして、そこでの知見をもとに開発されたクリティカルな EAP は、実用性のみを重視した EAP には欠けている「現状を疑問視・問題視する場」を学習者に提供することができるとしている (Benesch, 2001, 2009; Canagarajah, 2002; Harwood & Hadley, 2004; Morgan, 2009a, 2009b; Pennycook, 1997; Starfield, 2004; など)。さらに、クリティカルな EAP を実践する教師自身は、学習者が必要とする専門分野に対応するための能力を伸ばす手助けをすると同時に、専門教育・職業の現場、そして、それを取りまく社会の状況を改善するための努力もすべきであると主張している (Benesch, 2009; Chun, 2009; Morgan, 2009a, 2009b; Pennycook, 1997)。

このように教師や学習者が自分たちの置かれている社会文化的環境を批判的に認識することは、非常に重要である。しかし、その認識を持ちながら、どのように社会文化的環境と日常的に対処していけばいいのだろうか。次節では、教師・学習者がどのように言語教育、言語学習を捉え、関わっていったらよいのかについて考察したい。

5. 対話, 協働, 自己実現にむけて

本節では, 上記の枠組みを参考にし, 従来のコミュニケーション・アプローチを超えるために, 対話, 協働, 自己実現という概念を軸にすえ, 筆者らがこれからの言語教育に必要なだと考える事柄をまとめたい。

まず, 従来のコミュニケーション・アプローチを乗り越えた言語教育, 教室活動を行うためには, 教師の根本的な意識改革が必要である。従来, コミュニケーションとは, 言葉を道具とし, ある程度予測可能なプロセスを経て情報や意味が話し手から受け手へと伝達される行為であるという考え方が主流であった。それを再考し, コミュニケーションとは, その場に参加する者が相手としっかり向き合い(対話)ながら, とともに(協働)自分自身の目的達成(自己実現)を行っていくプロセスであると考えることが必要である。

そのようなコミュニケーションを教室活動で実現させるには, 従来の「正しさ」や「スムーズさ」に焦点においた教室活動・タスクだけではなく, コミュニケーションに参加する者が皆, お互いに対話をしたい, 通じ合いたいという共通の願いを探っていける(自己実現)ようなイマージョン体験が必要である。その体験で大切なのは, 教師がコミュニケーションストラテジーに焦点を当てながら学習者のことばのレパートリーを増やしていくのを手助けすると同時に, 参加していく状況やコミュニティ間の規範や慣習の際などを読み解いていく感性(sensitivity), つまり, 批判的メタコミュニケーション意識を育てて行くことである。その際, 単に規範や習慣を学習, 習得し, 従順に受け入れ同化することのみを要求するのではなく, 学習者が自分の属する(あるいは属したい)コミュニティのよりよい将来の可能性のために, 既存の規範や慣習を批判的に認識できるようになるための手助けをすることが必要となる。そのためには, 教師自身が自らのもつ様々な知識やリソースを批判的に再認識し, 学習者に現状を問題視するような批判的な問いかけを行うといった明示的指導を行うべきである。

そして, 教師は, 学習者が学習したレパートリーと感性を活かし, いくつかのコミュニティの間を行き来したり, 新しいコミュニティを作ったり, 別のコミュニティへと移っていったりしながら

ら自己実現していける場を提供することが必要である。さらに, 学習者の自己実現が上手く行かなかったときには, その原因を学習者と共に考え, 必要があればその答えを引き出すためのヒントを与えたりするような明示的指導をしたりすることも重要なのである。

以上のような教育実践をするためには, 教師自身, 教師, 研究者のコミュニティの一成員として, コミュニティの将来の可能性, それと密接な関係にある自己実現のために, 現状の批判的認識をすることが必須である。そして, 教師自身, 既存の理論や教授法の制約を受け, カリキュラム, 教材, 教案を作成する受身的な存在として自らを捉えるのではなく, ほかの教師や言語教育関係者, また, 学習者に対話, 協働しながら, 現行の理論や教授法の問題点を乗り越えるような教育実践を試みたり, 今ある理論では見逃されているような点に注目して新しい実践を開発していくことで, 理論や教授法そのものをも変革していくような能動的な存在として自分自身を捉え直すことが必要であらう。

6. むすび

最後に人が「コミュニケーションを行う」というのは, どのような営みなのか, 人は何のために他者と(広義の意味での)言語を媒体として関わりをもつのかも一度考えてみたい。その答えとしては, 日々の生活において必要な情報や知識の収集や交換, よい人間関係の構築, 新しい技術や技能取得のための学びの行為, 趣味や娯楽といった人間生活を豊かにするための活動など, 様々な具体的な理由が考えられる。しかし, どんな理由であれ, その根底にはひとりの成員として社会に参加するという目的があるはずである(佐藤, 熊谷, 2011)。そのためには, 対面での(あるいは, インターネットを利用して行う)口頭のやりとり, 時空を超えてテキストを利用してのやりとりなど, その時代や個人のおかれる環境・状況に適したコミュニケーションの形態を身につけていく必要がある。「ボーダーレス化」「グローバル化」, そして, 「情報化」がめざましく進む現代においては, 多種多様な言語や文化が混種化し変容をしつづける。そのような状況においては, 以前にもまして, 言語や文化を一定で静態的なものとして扱うことはできない。

このような時代に生きる私達に要求されるのは、「こうすればコミュニケーションがうまくいく」といった紋切り型的なコミュニケーションのパターンを身につけることではなく、様々な予期不可能な状況においても臨機応変に適応するための柔軟性、他者との交渉を通して相互理解をめざすための粘り強さ、また、自分とは異質の者や考え方に対して即時の判断を踏みとどまるための寛容さといった資質ではないだろうか。さらに、私たちは単なる情報の送り手、受け手としての役割を果たすだけでは不十分であり、巷に氾濫する情報の適切性・信憑性を見極め、目的に応じて情報を収集したり、新たな情報や知識の生産に積極的に関わって行くことが求められる。

言語教師として、以上のような優れたコミュニケーションの担い手（ましてや、第一言語ではなく外国語での担い手）を育成するためには、対話、協働、自己実現を軸にすえ、プログラム、カリキュラム、日々の教室活動、そして、教室外での有意義な言語活動を設計、計画していくことがなによりも大切である。

文献

- 石田敏子 (1995). 『日本語教授法』大修館書店.
- 熊谷由理, 加藤鈴子 (2014). 「第三の空間」としてのテレコラボレーション——意味の協働構築を実現するための「自己開示」「自己投資」『言語文化教育研究』12, 148-166. <http://doi.org/10.14960/gbkkg.12.148>
- 佐藤慎司 (2007). 「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考——アメリカの日本語教科書を例として『リテラシーズ』4(1), 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol04.html#n1>
- 佐藤慎司 (2015). 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ——複言語・複文化主義をこえて『リテラシーズ』16, 1-11. <http://literacies.9640.jp/vol16.html#sato>
- 佐藤慎司 (2016a). 教室から社会, 社会から教室へ. トムソン木下千尋 (編) 『人をつなぐ, 世界をつなぐ日本語教育』(pp. 22-43) くろしお出版.
- 佐藤慎司 (2016b). 学習者のアイデンティティと社会コミュニティ参加をめざすことばの教育.

- 本田弘之, 松田真希子 (編) 『複言語複文化時代の日本語教育』(pp. 211-234) 凡人社.
- 佐藤慎司, 熊谷由理 (2011). 『社会参加をめざす日本語教育——かかわる, つながる, はたらかかける』ひつじ書房.
- 高見澤孟 (1989). 『新しい外国語教授法と日本語教育』アルク.
- 田中望 (1988). 『日本語教育の方法——コース・デザインの実践』大修館書店.
- 近松暢子 (2008). 日本研究と言語教育の狭間で——上級日本語コンテンツベースコース戦争と日本人の考察. 畑佐由紀子 (編) 『外国語としての日本語教育』(pp. 119-134) くろしお出版.
- 近松暢子 (2009). 米国におけるコンテンツベース授業の試み——米国シカゴ日系人史『世界の日本語教育』19, 141-156.
- ドーア根理子 (2011). 「言語学習」という「統治のレジーム」の逆襲——日本語教育におけるプログ活動とその可能性『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Benesch, S. (2009). Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *English for Academic Purposes*, 8(2), 81-85.
- Canagarajah, S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Canagarajah, S. (2006). After disinvention: Possibility for communication, community, and competence. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 233-239). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2007). After disinvention: Possibility for communication, community, and competence. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting*

- languages* (pp. 233-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2015). *Translingual practice*. New York: Routledge.
- Chikamatsu, N. (2012). Communication with community: Connecting an individual to the world through Japanese content-based instruction of Japanese American history. *Japanese Language and Literature*, 46, 171-199.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. In J. P. B. Allen & P. Van Buren (Eds.), *Chomsky: Selected readings* (pp. 152-159). London: Oxford University Press.
- Chun, C. (2009). Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching maus. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(2), 144-153.
- Fairclough, N. (1996). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fukai, M., & Noda, M. (2012). Creativity in community involvement projects in study abroad programs. *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers*, 11, 42-60.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. New York: Palgrave Pivot.
- Giles, H. (1984). The dynamics of speech accommodation. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 1-155.
- Gluck, C. (1985). *Japan's modern myths: Ideology in the late Meiji period*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Harwood, N., & Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: Critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 23(4), 355-377.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, U.K.: Penguin Books.
- Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. New York: Longman.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kubota, R. (2012). Memories of war: Exploring victim/victimizer perspectives in critical content-based instruction in Japanese. *L2 Journal*, 4, 37-57.
- Mitchell, B. C., & Vidal, E. K. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, 85(1), 26-38.
- Kumagai, Y., Lopez-Sanchez, A., & Wu, S. (2015). *Multiliteracies in world language education*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Maxim, H. (2004). Expanding visions for collegiate advanced foreign language learners. In H. Barnes & H. Maxim (Eds.), *Advanced foreign language learning: A challenge to college programs* (pp.178-193). Boston: Heinle Thomson.
- Morgan, B. (2009a). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 86-99.
- Morgan, B. (2009b). Revitalising the essay in an English for academic purposes course: Critical engagement, multiliteracies and the internet. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 309-324.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Ommagio-Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle.
- Pennycook, A. (1997). Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific*

- Purposes*, 16(4), 253-269.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. New York: Routledge.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, S., & Shibata, T. (2014). Plurilingualism and fluidity and hybridity of culture. *European Association of Japanese Studies Conference and Annual Seminar of American Association of Teachers of Japanese Proceedings*, 221-226.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). New Haven, CT: Yale University Press.
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Starfield, S. (2004). "Why does this feel empowering?": Thesis writing, concordancing, and the corporatizing university. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 138-157). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

■謝辞 この原稿は2013年にサンディエゴで開催されたアメリカ日本語教師会の年次大会での発表原稿がもとになっている。学会発表の際の共同発表者であるココ出版の吉峰晃一朗さんにも感謝の意を表したい。

【寄稿】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

コミュニケーション・アプローチの超克

基礎日本語教育のカリキュラムと教材開発の指針を求めて

西口 光一*

キーワード

コミュニケーション・アプローチ, コースデザイン, 実用的コミュニケーション,
社会的コミュニケーション, 自己表現活動中心の基礎日本語教育

はじめに

コミュニケーション・アプローチ（以下、本文中ではCAと略す）が日本に来て広まり始めたのは1980年前後からである。現在では構造（文法）中心のアプローチではなくCAを標榜することが「常識」のようになっている。しかしながら、基礎日本語教育の実態は旧態依然のままである。本稿の目的は、基礎日本語教育へのCAの適合性を検討し、その後の研究も参照しつつ、基礎日本語教育の革新のための指針を得ることである。そうした作業を行うための一つの方略として、本稿では、CA発展の嚆矢となったWilkinsの論考（Wilkins, 1976）に立ち返って、Wilkinsの目論見やかれが示したCAの方向性などを検証する。

まず、はじめに、議論の導入として、1980年代に遡って、日本語教育を中心にしながら英語教育にも一定の目配りをしつつ日本でのCA受容の状況を回想する。2. では、CAとは何かを改めて振り返った上で、基礎日本語教育の現状についての筆者の認識を述べる。3. では、CAの性質や志向性を精確に把握するために、Wilkins（1976）に立ち返って、Wilkinsの目論見や問題意識を剔出する。そうした検討の上で、4. では、CAの誕生と発展の文脈を指摘することによりCAを相対化する。5. では、以上の議論を踏まえて、新たな基礎日本語教育のカリキュラムと

教材開発の方向をさぐる議論をし、一定の指針を明らかにする。最後の、6. では、新たに開発されたカリキュラムと市民性教育との親和性を指摘する。

1. コミュニカティブ・アプローチ回想

1. 1. コミュニカティブ・アプローチ以前——教授法の時代

CAが登場するまでは、教授法と言えば、基本は入門を含む基礎第二言語教育についての議論だった。パーマーの直接法もオーディオリンガル法も、TPRもサイレントウェイもナチュラル・アプローチもそうである。また、その教育内容は、教授法に関わりなく、端的に目標言語の構造だった。あるいは、もう少し教育目標的に言うと、目標言語で正しい発音で正しい文が言えるようになることや正しい表記法で文や文章が書けるようになること（及びその逆方向として目標言語の発話やテキストを理解できるようになること）であった。ゆえに、一つの教授法というのは、「基礎〇〇語コース」として、カリキュラムとそれを具現化した教科書や教育資材と指導方法のマニュアルなどの形で具体化されて、その教授法の背景にある言語理論や学習理論ならびに指導原理や指導方法とともに教育者に供されるものであった。そして、そのような「教授法の一式」を供せられた教師は多かれ少なかれその教授法に準拠して教育を

* 大阪大学（Eメール：koichi@ciece.osaka-u.ac.jp）

実施するのであった。別の言い方をすると、基礎第二言語教育を行おうとする場合に教授法とそれに基づく教材等があらかじめ選択肢としてあって、教育計画者は教育の計画にあたってどの教授法に基づくどの「教授法の一式」を採択するかという意思決定をする。そして、多くの場合、それは端的に教科書の選択となる。そのようにして教科書が採用された後は、コース・コーディネータが教科書の内容を適宜に各授業に配分して、所定の指導方法にしたがって教師が授業を実施するだけとなる。

例えば、1970年頃までの日本国内での日本語教育では、パーマーのオーラル・メソッドを日本語教育に応用したと言われる長沼の直接法が教育方法のオーソドックスとなっており、主要な教科書の大部分はその教育方法に多かれ少なかれ準じたものであった。ゆえに、どの教科書を採用したとしても実際には、「正式な教師教育」を受けた教師が授業を行う場合は長沼式の直接法による指導を中心とした学習指導が行われていた。また、1970年以降の日本における市販の英語教材は「オーディオリンガル法に基づく」というのがもっぱらの謳い文句であった。そして、LLやテープレコーダーを活用した学習が、学習や学習指導の重要な部分を占めていた。ただし、いずれの場合も、実際の授業実施や指導方法がどれほど当該の教授法に準じたものになっていたかは、学校によって、また教師によって違っていただろうことは容易に想像できる。

このようにCAの出現までは、教育計画とは特定の教授法とそれを具体化した教科書であり、専門職としての教師とは特定の教授法に基づく学習指導ができる人あるいは複数の教授法にわたってそれができる人のことであった。また、教師教育や教師研修というのは特定の教授法及びそれに関連する知識と技術の習得とほぼ同義であった。そして、第2節で論じるように、CAは、教授法の時代の幕引きをした。

1. 2. 日本におけるコミュニケーション・アプローチの登場と普及

日本語教育及び日本の英語教育にCAが来て広まり始めたのは1980年前後からと言っていいだろう。当初はいわば「初期吸収期」で、Stevens (1977, 1980, など) や Widdowson (1978, 1979,

など) や Brumfit (1980, など) などの理論的な論考を通してCAの基盤となる言語観や言語コミュニケーション観とそれらに基づく第二言語の習得と教育の原理が吸収され、また、Council of EuropeのThreshold level (Council of Europe, 1975) や Waystage (Council of Europe, 1977) を通して新たなコミュニケーション教育の内容も知られるようになった。しかし、この段階では、英文原著しかなかったため、ごく一部の日本語教育者しかこれらの情報を知り得ていない。英語教育では1980年よりも以前からCAに関する記事が『英語教育』(大修館)などに掲載されており、日本語教育者よりも先行してCAのことが一般教師の間でも知られていた。

CA普及の「跳躍台」となったのは、現場教師向けに書かれたCAのコンパクトな概説書であるJohnson and Morrow (1981)であろう。同書は1984年に邦訳(ジョンソン, モロウ, 1981/1984)が出版されて、それによりCAの考え方やその教育内容と教育方法が一挙に広まった観がある。ただし、日本語教育者による受容は緩慢であった。

このような第一の波とも並行する形で第二の波が訪れていた。コミュニケーション・シラバスデザインの波である。新たなシラバスデザインについての最初のまとまった著書であるMunby (1978)は、コミュニケーション・シラバスデザインの「バイブル」として広く読まれた。そして、Johnson (1982) や Yalden (1983) などのシラバスデザイン関係の専門書が出版され、その流れはDubin and Olshtain (1986) や Yalden (1987) のコースデザインの論考や、Hutchinson and Waters (1987) のESP開発の手法の研究へと展開していった。

ちなみに、1980年には、アメリカ応用言語学会とイギリス応用言語学会の共同で学術誌*Applied Linguistics*が創刊された。イギリスを中心とするヨーロッパの言語教育学と北米の言語教育学が融合した瞬間である。そして、その記念すべき第1号の巻頭論文を飾ったCanale and Swain (1980)の“Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”は新たな時代の幕開けを告げるものであった。

1. 3. 日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ

80年代後半から90年前後にかけて日本語教育においてもCAの実践の試みや教材開発が行われている。

国立国語研究所では、1977年以来約20年にわたり、将来の日本語教育と日本語教育学の指導的人材の育成を目的として1年間にわたる日本語教育長期専門研修を行ってきた。同研修では、日本語学や社会言語学などの日本語関係の研修と並行して、日本語の教育方法の研修も充実して行われた。そして、80年代には同研修の修了生が集まってCAについて精力的に研究し、各々の現場でさまざまな教育実践を行った。『中国からの帰国者のための生活日本語』（文化庁文化部、1983）はそうした営みの最初の成果と言ってよいだろう。また、西口（1984）は会社場面の日本語コースと教材の開発及びその実践について報告している。コミュニケーション中心の教育方法については、バルダン田中（1988, 1989）、そして安場、佐藤、池上（1991）で論じられている。また、コースデザインの方法については、田中（1988）がある。

一方、概念・機能アプローチによる基礎日本語教育の教材としては、『Basic Functional Japanese』（ペガサス・ランゲージ・サービス、1987）や、ビジネスパーソン向けの『Business Japanese』（日産自動車海外部、1987）が発刊された。また、中上級学習者向けの、日本語らしい適切な待遇に基づく各種の言語行動能力を養成することを目的とする『待遇表現——Formal Expressions in Japanese Interaction』（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター、1991）が刊行され、注目された。

2. コミュニカティブ・アプローチと基礎日本語教育の現状

2. 1. コミュニカティブ・アプローチのサマリー

CAが普及し新たな第二言語教育の「標準」となった1986年の本でRichards and Rodgers（1986）はCAの言語観と言語学習観を以下のようまとめている。

コミュニカティブ・アプローチの言語観

(1) 言語は意味を表現するためのシステムである。

(2) 言語の第一の役割は、相互行為と意思疎通に奉仕することである。

(3) 言語の構造は、言語の機能的な行使と意思疎通としての行使が反映している。

(4) 言語の基本的な単位は、文法事項や文型という形で設定することもできるが、ディスコースとして例示される機能的な意味や伝達的な意味のカテゴリーで設定することもできる。

コミュニカティブ・アプローチの言語学習観

(1) コミュニケーション原理

本当のコミュニケーションを伴う活動により言語学習は促進される。

(2) タスク原理

言語が意味のある課題を遂行するために使われる活動により、言語学習は促進される。

(3) 有意味の原理

学習者が意味がわかっている言語は、言語学習を支える。

(Richards & Rodgers, 1986. 筆者訳)

Richards and Rodgers も言うように、CAとはこのような言語観と言語学習観を基礎とした第二言語教育の企画と計画と実践の総体である。

日本語教育においては、『日本語教育』73号（日本語教育学会、1991）で「コミュニカティブ・アプローチをめぐる」という特集が組まれたが、CA支持派と批判派の論は残念ながらすれ違っている。そのすれ違いの根本問題は、双方共に、CAとは何か、そして伝統的な日本語教育のアプローチとは何か、について明確な見解を提示していないし、また共有していないからである。こうした議論をうけて、西口（1991）は、CAの特徴を整理した上で、CAとは、シラバスデザインを中心とした教育内容の革新と、ゲームやロールプレイやプロジェクトワークなどの教育方法の革新の両者を包含した第二言語教育の革新運動であるとの見方を提示している。ちなみに先の特集で青木（1991）は、CAをイリイチやフレイレの教育観やロジャーズの学習者中心主義、さらにはポッパの社会哲学などを背景としたヨーロッパにおける教育の民主化の文脈に位置づけている。それ以前の教授法はいずれも教師主導で学習者を所定の知識や技能を与えるべき対象あるいはそれらを

注入する「器」のように見ていることを考えると、青木の指摘は実に当を得ており注目するべきであろう。

2. 2. コミュニカティブ・アプローチという第二言語教育革新運動

1. 1. で論じたように、CA 以前の教授法は基本的に基礎第二言語教育の方法として提唱された。また、教授法はそれに準拠した教科書や指導マニュアルと教育資材一式としてパッケージ化してユーザーに向けて供与された。ゆえに、その時代には、教育を企画することは教授法と教材を選ぶことであった。教授法というのはいわば適宜に入手や導入が可能な「商品」のようなものだった。それに対し、CA では、新たに教育をパッケージ化して普及するよりもむしろ、コミュニケーションな言語観と言語学習観に基づいてそれぞれの第二言語教育者自身がそれぞれの教育現場で新たな教育を企画・立案し教育リソースを開発して教育を実践したり、コミュニケーションな授業実践を促進したりすることに主眼が置かれている。青木は、学習者の立場における教育の民主化を指摘したが、CA はそれと同時に教師の立場における教育の民主化あるいは自由化を推進したと言ってよい。つまり、教師は、どのような試みもコミュニケーションを標榜しさえすれば自身の責任において自由に行うことができるようになったのである。大学で中級や上級の日本語教育に従事している教師の場合にそのような自由を行使しているケースが多いと見られる。すでに一定の日本語力を身につけている大学生の知的要求に応え、かれらの知的活動能力をも動員させるダイナミックな日本語教育の試みとして評価されてよいだろう。

それまでは新たな教育方法の登場は、言ってみれば教え方の変革にすぎなかった。それに対し、CA は、根本の教育内容から教育方法や教育実践の仕方に至るまで、第二言語教育を全面的に革新しようとするものであった。そして、それは、新たな標準的な教育内容や代替的な教育方法の確立をめざすものではなく、むしろ、教師による絶え間ない教育の革新や、学習者による自律的な学習などを志向しているのである。

2. 3. 基礎日本語教育の現状

1. 3. で論じたように、日本語教育において

も CA の運動は多かれ少なかれあった。しかし、基礎（初級）日本語教育や基礎後から中級にかけての日本語教育では顕著な革新は起こらなかったと言わなければならない。基礎段階の日本語教育のパラダイムは現在でも CA 以前の文型・文法事項積み上げ方式と呼ばれる構造中心のアプローチにとどまっており、そうしたアプローチに基づく教科書が依然として主流を占めている。そして、教育方法の「原理」も旧態依然の媒介語を忌避するという意味での「直接法」と、教師による創意工夫に依拠するということしかない。また、基礎終了から中級にかけての日本語教育は CA の普及以前から大きな課題だとされてきたが、同段階の学習課題の特定もそれらを編成した教育のプログラム化もほとんど進んでいない。端的に言って、基礎段階と基礎後から中級にかけての日本語教育は CA 以前の状態に留まっている。そして、多くの日本語教育者が同段階の教育が日本語教育の大きな課題であると認識しながらも、有効な代替案を提案できないでいた。

3. コミュニカティブ・アプローチの出発点から

3. 1. Wilkins (1976) の指し示した方向とその後

CA の出発点は、Wilkins の *Notional Syllabus* (Wilkins, 1976) である。そもそも Wilkins の論考の中のアイデアは、ヨーロッパ評議会の第二言語教育改革の委員会へのワーキングペーパーや学会発表などで公表されたものである。そのアイデアが Wilkins (1976) として 1 冊の論考にまとめられて、ヨーロッパにおける第二言語教育の革新のための画期的な論考となった。そして、Wilkins の論考はそれ以降の CA 発展の礎となりそれを方向づけた。本節では、Wilkins の論考を改めてクリティカルに検討することで、CA の性質や志向性を明らかにする。

Wilkins が新たなコースデザインの原理として示した方向は、文法事項を一つずつ習得していくという従来のプログラムに代わって、学習者が実際に表現し実行する概念 (notion) に基づいてプログラムを開発しなければならないというものである。そして、Wilkins 以降は、Wilkins の論に準じて、いわゆる概念・機能アプローチ

(notional-functional approach) に基づくシラバス開発のフレームワークの研究と具体的なシラバスとコースの開発が行われた。その一部は、1. 2. で紹介したようなものである。

3. 2. Wilkins の目論見

Wilkins は、同書を、第二言語教育における総合的アプローチ (synthetic approach) と分析的アプローチ (analytic approach) の議論から始めている。本節の以下で () で示されたページは Wilkins (1976) でのページである。

A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up. In planning the syllabus for such teaching the global language has been broken down probably into an inventory of grammatical structures and into a limited list of lexical items. These are ordered according to criteria which is discussed in the next section. At any one time the learner is being exposed to a deliberately limited sample of language. The language that is mastered in one unit of learning is added to that which has been acquired in the preceding units. The learner's task is to re-synthesize the language that has been broken down into a large number of smaller pieces with the aim of making his learning easier. It is only in the final stage of learning that the global language is re-established in all its structural diversity. (p. 2)

Wilkins の言う総合的アプローチはまさに日本語教育の文型・文法積み上げ方式である。一方、それとの対比で提示された分析的アプローチは以下のようなものである。

In analytic approaches there is no attempt at this careful linguistic control of the learning environment. Components of language

are not seen as building blocks which have to be progressively accumulated. Much greater variety of linguistic structure is permitted from the beginning and the learner's task is to approximate his own linguistic behaviour more and more closely to the global language. Significant linguistic forms can be isolated from the structurally heterogeneous context in which they occur, so that learning can be focused on important aspects of the language structure. It is this process which is referred to as analytic. (p. 2)

この部分の主張の要点を整理すると以下のようになる。

- (1) 言語構造をレゴのブロックのように一つずつ積み上げていくように学ぶべきものとは見ない。
- (2) 「一度に一構造」とはしないで、最初からある幅の複数の構造を盛り込む。
- (3) 学習者の仕事は、それらの一つひとつ習得することではなく、自身の言葉の使い方を全体として適正なものに近づけていくことである。
- (4) さまざまな構造が混在するコンテキストの中で重要な言語形式は注目することができるし、学習は言語構造の重要な側面に焦点化することができる。

そして、忘れてはならないのは、分析的アプローチに基づくコースでは、実際の学習は学習者の分析能力に依拠する (p. 14) ことである。

こうした議論が同書の冒頭にあることから推察できるように、Wilkins の目論見の中心は、第二言語教育を総合的アプローチの桎梏から解放して、学習者の主体性や有能さを生かしたより能動的で有効な学習である分析的アプローチに移行させることであった。

3. 3. Wilkins の問題意識

Wilkins の論考は、周知のように、シラバスデザインあるいはコースデザインに主要な関心を置いている。教授方法や指導方法は同書の主な関心

ではない。そして、Wilkins は、コースデザインの課題を、教育内容をどのように示すかの問題と、それをどのように順序づけるかの問題であると把握している。また、現在の（実際には当時の）課題の重要部分は、言語のコミュニケーション的な側面（communicative aspect of language）をいかにコースの中に反映するかであると論じている。そして、喫緊の課題は、学習者の学習経験を編成する方略として文法シラバスに代わるものを見つけ出さなければならないことだと言っている（p. 13）。

Wilkins は言語のコミュニケーション的側面として「芝居のチケットを買う、道を尋ねる」（p. 16）や「依頼する、情報を求める、賛意や不同意を表明する」（p. 17）などの機能的な言語行動を挙げている。他の部分では、提案や断り（p. 56）や許可を求める（p. 59）などについて例を挙げてそれらを教育課程で扱うことの重要性を論じている。同書を通じて、コミュニケーション能力として Wilkins の関心を引いているのはそのような実用的な機能的言語活動の能力となっている。

3. 4. ノーショナル・シラバスと一般語学コース

一方で、同書の第3章で、Wilkins はさまざまな種類のコースデザインへのノーショナル・シラバスの適合性について論じている。Wilkins は、移民や外国に働きに来ている人など具体的な生活活動や仕事上の活動があって必要な言語活動が特定できる学習者向けのコースや、有効に専門的職業に従事するための技術者やビジネスパーソンや医師などに対する語学コースなどでは、ノーショナル・シラバスのアプローチはひじょうによく適合すると論じている。しかし、学校での語学学習のように特定の目的がなく必要な言語活動を予測することが困難な一般語学コースにおいては、ノーショナルなアプローチが有効に適用できるかどうかは疑問があると言っている（p. 69）。そして、そのように告白した上で、ノーショナル・シラバスの精神を捨てないやり方として、2つの代替案を提案している。一つは、学習初期は文法中心としてその後の段階で主として機能（function）を中心とした内容とするという方法で、今一つは、文法を重視するという方針は受け入れつつ意味的な規準を重視して文法事項を選択するという

方法である（pp. 68-69）。そして、注目すべきは、こうした議論でも、ノーショナルなアプローチとして Wilkins の関心の中心にあるのは、実用的な機能的なコミュニケーションだということである。Wilkins の本を読んでいると、実用的なオーラル・コミュニケーション能力の養成に結びつかないそれまでの文法シラバスへの Wilkins の強い拒絶感が感じられる。

4. コミュニカティブ・アプローチの相対化

4. 1. カテゴリー4の言語としての日本語

CAを参考するにあたり日本語教育者がまず留意しなければならないのは、それがヨーロッパにおける第二言語教育の文脈で論じられているという点である。言うまでもなく、新たな言語を習得することの困難は学習者の母語の種類によって異なる。

米国国務省語学研修所が発表した、英語母語話者にとっての学習困難度の分類は北米の言語教育者にはよく知られているところである。表1はOmaggio (1986) 掲載の表を簡略化して作成したものである。それによると、フランス語、イタリア語、スペイン語、オランダ語、スウェーデン語、ノルウェー語などが最もやさしいカテゴリー1に分類され、24週間の集中研修で専門職レベルのオーラル・コミュニケーション能力が習得できる。これに対し、最もむずかしいカテゴリー4に分類される日本語、中国語、韓国語、アラビア語はその3倍以上の80～92週間の研修が必要となっている。ヨーロッパにおけるヨーロッパ言語相互の教育についての革新の提案であるCAの議論や提案は基本的にカテゴリー1に属する言語の習得と教育に関して行われていると見てよい。ヨーロッパの言語では、ドイツ語のみ所要期間44週間のカテゴリー2に分類されている。

この言語学習困難度あるいは容易さの差は何を意味するのだろうか。それは、さまざまな側面があるとは見られるが（Stevens, 2013）、常識的に考えられる大きな要因は、カテゴリー1の場合は学習者の母語と学習言語の間でごく雑駁な言い方だが重なりが多く、カテゴリー4の場合は重なりが少ないということであろう。そして、カテゴリー1の諸言語の間で言うと、重なりの重

表 1. 英語を母語とする学習者にとっての学習困難度^{*1 *2}

カテゴリー 1: 24 週間 (720 時間)
フランス語, イタリア語, スペイン語, ポルトガル語, オランダ語, スウェーデン語, ノルウェー語, デンマーク語他
カテゴリー 2: 44 週間 (1320 時間)
ドイツ語, ブルガリア語, ギリシア語他
カテゴリー 3: 44 週間 (1320 時間)
ベンガル語, チェコ語, フィンランド語, ヘブライ語他
カテゴリー 4: 80 ~ 92 週間 (2400 ~ 2760 時間)
日本語, 中国語, 韓国語, アラビア語

*1 FSI のスケールで上級 2+ あるいは超上級 3 レベルに達するために必要な集中研修。

*2 原典を簡略化して作成。原典: Omaggio, A. M. (1986). Table 1.4. Expected levels of speaking proficiency in languages taught at the Foreign Service Institute. *Teaching language in context* (p. 21). Boston, MA: Heinle and Heinle.

要な部分は語彙の重なりと表記システムの重なり, つまり類似した音声形態を有する同義あるいは類義の語がたくさんあること, 及びその事情とアルファベットという文字の共通性から書記言語の場合でも多くの馴染みのある語が見つけれられるということである。例えば, 現代英語の語彙の 75% はフランス語あるいはラテン語から来ていると言われ, その一方で英語の頻用語彙の 80% はゲルマン語系のものだと言われている (Elms, 2008 での Tyshchenko, 2000 の引用)。同じロマンス系言語間やゲルマン系言語間では重なりが一層顕著になることが予想される。

このような大きな重なりに対し, 例えばヨーロッパの諸言語と日本語の間ではどれほどの語彙の重なりがあるだろう。英語に限定して見ると, 仮に外来語を日英語間の語彙の重なりと見るならば, 概略 5% から 10% 程度の重なりがあることになる (石井, 2007)。しかし, その外来語も書記言語になると, アルファベットではなくカタカナで表記される。また, 書記日本語はアルファベットを主要な文字として使用せず, 漢字仮名交じりという母語で漢字を使用しない学習者にとってはまったく新奇で異質なものとなっている。そしてその重要部を占める漢字は, 形態が複雑で数も多く, 非漢字系の学習者には巨大な学習困難となる。このように検討するとヨーロッパ諸語を母語とする学習者を含むいわゆる非漢字系の学習者には日本語はほとんどの場合カテゴリー 4 の言語となるだろうと予想される。そのような日本語の教育と, CA 発展のコンテキストであるヨーロッパ話者によるヨーロッパ語の習得と教育を

同列に扱うことはできないだろう。

4. 2. Wilkins の議論の楽観

筆者は, 2. 2. で論じた Wilkins の問題意識については認識を共有するし, 分析的アプローチのアイデアはきわめて重要であると考え。そして, 学習者と教師を「文法学習の桎梏」から解放して, さまざまな表現を含む実際の言語活動の実例をリソースとして学習者の分析能力に依拠して具体的な学習経験を編成するという発想にも賛同する。その発想には, 学習者が教師に従属するのではなく, 本来有能な学習者がその有能さを発揮して自助の精神に基づいて自身の言語学習に積極的に従事するという後の自律的学習へと繋がる言語教育の習得と教育の本質に関わる洞察が含まれている。しかし, これを日本語教育に適用することを考えた場合には 2 つの面で楽観的だと言わざるを得ない。

まず第一は, 上の言語の学習困難度に関わることである。漢字系学習者を除く大部分の学習者にとって日本語はカテゴリー 4 の異言語である。そのようなケースで, Wilkins の言うようににさまざまな構造が混在するテキストが与えられると, それは理解するためにまったく手がかりのない対象となる。そのような状況で学習者ができることは, その対象を辞書や文法書などに依拠して解説することしかない。解説というのは Wilkins が学習者の分析能力に依拠してと言っている学習方法ではない。Wilkins の言う学習者の分析能力に依拠した学習方法は, さまざまな表現が提示されてもその中に理解のためのさまざまな手がかりを見つけることができ, それらの手がかりを組み合

わせて意識的あるいは半意識的に推論することによってそこで何が起きているかを分析的に知ることができるような状況でこそ可能である。それは上で論じたようにカテゴリー1の第二言語学習の状況でこそ可能なのである。基礎（初級）段階の日本語教育がCAを拒んで、引き続き文型・文法積み上げ方式を柱としたアプローチを選んでいるのは、漢字系を除く学習者には日本語はカテゴリー4の言語であり、Wilkinsの言うような分析的な学習が不可能なことがすぐにわかるからであろう。

今一つは、教師の問題である。ノーショナルなアプローチに基づいてシラバスや教材を作成してそれを実際の教育現場に供すると、構造中心の考え方をもち教師の手にかかると実際の教育実践は、単に新たな種類の言語構造の指導となる。そして実際にそのようなことが特殊目的のための言語教育で起こっていることがひじょうに早い時期にすでに報告されている（Widdowson, 1983, 1984）。端的に言う、ノーショナルなアプローチに基づく教育実践を創造するためには、その教育を担い得る、コミュニケーション的な言語観をもちそれを実践に展開できる優れた教師が必要である。

4. 3. 忘れられた領域としての社会的コミュニケーション

Wilkinsの議論のもう一つの大きな課題は、言語のコミュニケーション的側面として実用的な機能的言語活動にばかり注目していることである。それは、実際の言語行動にほとんど結びつかないそれまでの文法シラバスへの強い拒絶感や、当時注目されていたSearleやAustinらの言語行為論やHallidayの機能文法の影響に基づくものと見られる。その結果として、Wilkinsの議論は、「構造（文法）的アプローチか、実用的な機能的コミュニケーションか」という二者択一になっている。

しかし、言語コミュニケーションを考えた場合に、Wilkinsが注目する実用的な機能的コミュニケーションのほかに、さまざまなことについて話すというコミュニケーションの領域が厳然としてある。基礎的なものに注目して言う、自分のことや身近な人のことや身近な出来事や事柄について話すという自己表現活動のコミュニケーションがある。Wilkinsがもっぱら注目するものを実

用的コミュニケーションと呼ぶならば、ここで指摘したいのは社会的コミュニケーションである。Wilkinsの論考では、そうしたコミュニケーションの領域については学習語彙との関係で同書のほぼ最後の部分でわずかに言及されるにとどまっている。そして、実用的コミュニケーションへの偏重あるいは「構造的アプローチか、実用的コミュニケーションか」という二者択一の議論はCAの発展を通じて続いたように思われる。

5. 新たな基礎日本語教育の企画に向けて

5. 1. 新たな教育内容としての自己表現活動

「構造的アプローチか、実用的コミュニケーションか」という二者択一の問題に関しては比較的最近になってようやく状況が変化してきたように思われる。同じヨーロッパ評議会が2001年に刊行したCEFR（Council of Europe, 2001）では社会的コミュニケーションはコミュニケーションの重要な領域として明確に記述されているのである。以下、A段階（Basic User）に限定して例を示す。太字の部分がここに言う社会的コミュニケーションの例となる。

□ 全体的な尺度（Global Scale）

A1: 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現や基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他の人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、何を持っているかなどの個人的な情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。相手がゆっくり、はっきり話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

A2: 個人の存在や生活で最も身近に関連のある領域（ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所の様子、仕事のことなど）に関連してよく使われる文や表現が理解できる。身近で日常的な事柄についての簡単で直接的な情報交換が期待される、簡単で日常的に繰り返し行われるコミュニケーションに従事することができる。自分の背景や身のまわりの状況や様子や身近で起きている事柄などの一部を簡単な言葉で説明できる。

□ 自分の話をする (Sustained Monologue: Describing Experience)

A1: 自分自身のこと、何をしているか、どこに住んでいるかを言うことができる。

A2.1: 家族、住まい、学歴、現在及び最近の仕事について話すことができる。人、場所、持ち物を簡単な言葉で言うことができる。

A2.2: 事柄を列挙するような形で話をしたり、叙述したりすることができる。自分の身の周りの日常的な側面、例えば、人、場所、仕事や勉学の経験などについて話すことができる。出来事やしたことや経験について基本的なことを短く話すことができる。計画と予定、習慣と日常生活、過去にしたことや経験したことについて話すことができる。簡単に短い表現を用いて、事物や持ち物について少し話したり比較したりできる。何が好きで、何が好きでないかを言うことができる。

(Council of Europe, 2001, pp. 24, 59. 筆者訳、強調も筆者)

また、米国における K-12 プロジェクトにおいても、社会的コミュニケーションは、個人間モードの中の交渉を目的とする (transactional purpose) コミュニケーション (上述の実用的コミュニケーションに対応) と並行して、個人間の関係を構築し維持することを目的とする相互行為的コミュニケーションとして以下のように明確に位置づけられている (Hall, 2001)。

Activities whose primary purpose is interactional are directed toward the establishment and maintenance of interpersonal relationships. Included here are activities whose purpose is to establish mutual acquaintanceship, such as encounters with new neighbors, classmates, or colleagues. Also included are activities that serve to nurture family bonds, friendships, and other social relationships, such as mealtime talk, gossiping, chatting, "hanging out," and "dropping a line." All of these activities, as mundane as they might seem, are crucial to nourishment of stable community life. (Hall, 2001, p. 137)

教育内容として実用的コミュニケーションを扱うと、一つのまとまった言語活動の中で多様な構造が現れ、また各々の構造もしばしば複雑なものになる。先に論じたようにカテゴリー 4 の言語である日本語ではそのような状況になると、Wilkins の言う分析的学習が不可能になり、解読するしかなくなる。しかし、社会的コミュニケーションを教育内容として扱うなら、限られた種類の比較的平易な構造だけで一定の言語活動を運営することができる。つまり、コミュニケーションを扱いながらも言語構造に関する考慮やコントロールが比較的容易にできる。基礎段階に限定したこのような教育内容をここでは自己表現活動と呼ぶことにする。日本語のようなカテゴリー 4 の言語の教育の企画においては、言語構造の学習との折り合いという観点からも、コミュニケーション活動の中でも自己表現活動という領域を教育内容の中心とするのが有利であると見られる。

5. 2. コミュニカティブ・アプローチから再構成的アプローチへ

CA が新しい第二言語教育の新潮流として広く普及した 1986 年に Richards and Rodgers はかれらの本の CA の章の最後で "Now that the initial wave of enthusiasm has passed, ..." (Richards & Rodgers, 1986, p. 83) と言い、これから CA はさまざまな側面でクリティカルに検討されなければならないと論じている。その 2 年後に、コンパクトながら CA を含めた第二言語教育の方法をクリティカルに検討し議論した Marton (1988) が出版された。同書で Marton は、第二言語教育の方略を、(1) 受容中心の方略 (receptive strategy)、(2) コミュニカティブな方略 (communicative strategy)、(3) 再構成的方略 (reconstructive strategy)、(4) 折衷的方略 (eclectic strategy) の 4 つにまとめている。そして、それぞれの教育方略についてどのようなタイプの学習者にそしてどのような学習状況や学習段階に適合するかなどを検討し、最終的に諸要因全般について「成績表」のようなものまで提示している。(1) はナチュラル・アプローチや TPR などを含むコンプリヘンション系のアプローチで、(2) がコミュニケーション・アプローチで、(4) は (1) から (3) のミックスである。では、(3) の再構成的方略とは何か。Marton は以下のように説明している。

The reconstructive strategy is one that imposes a distinct strategy of learning consisting of a very controlled and gradual development of competence in the target language through the learner's prolonged participation in reconstructive activities. Reconstructive activities are always based on a text, spoken or written, in the target language. This source text provides the learner with linguistic means in the form of syntactic structures, lexical items, phrases, collocations, etc. needed for the successful and accurate execution of a productive task assigned to him by the teacher. The task itself has to be related to the source text, therefore, and may involve re-narrating the text, summarizing it, re-telling it from a different point of view, adapting it to the learner's personal situations and experiences, etc. (Marton, 1988, p. 57)

再構成的方略には特定可能な提唱者はいないので、それは Marton 自身のアイデアであるとするのが適当だろう。そして、検討の対象となった4つの教育方略の中で、Marton はこの再構成的方略を最も有力な教育方略と評価しているのである。また、Marton 自身はこの要因については論じていないが、言語的に距離のある第二言語を学習する場合に、従来の言語事項中心の方法に代わると同時にコミュニケーション・アプローチとも異なるこの再構成的方略が最も有効であると見られる。同方略を適用する場合の課題は、Marton が言うような「学習者が継続的に再構成的活動に参加することを通してしっかりとコントロールされた漸進的な形でコンピテンスを発達させる」学習環境を提供できるように教育企画や教材作成がうまくできるかである。

すでに論じたように、実用的なコミュニケーションに偏る傾向のある CA は基礎日本語教育に適用することは困難である。しかし、Wilkins が批判する総合的アプローチの一種である従来の文型・文法積み上げ方式から脱却しなければ基礎日本語教育の抜本的な改革は望めない。そのような状況で、Marton の提案する再構成的方略は、基礎日本語教育の新たな企画と教材開発のための有

力な指針を提供してくれるものと思われる。

6. むすび——コミュニケーション・アプローチを超えて

筆者の機関で実践している自己表現活動中心の基礎日本語教育のカリキュラムと教材は上のような理路で導き出された原理に基づいて開発された基礎日本語教育の新たなプラットフォームである。

CA は、それまで第二言語教育をきつく縛っていた文法指導という籠を外した。そして、その後のヨーロッパでの第二言語教育の展開を見る限り、それは有効な変革であったと思われる。その後のヨーロッパにおける第二言語教育は、学習者による主体的学習とそれを促進しサポートするという教師の新たな役割という両輪で、コミュニケーション能力や相互行為能力の習得に向けた学習と指導、さらには異文化間能力の育成や市民性の形成に向けた教育へと発展的に展開していると見られる。これに対し、基礎日本語教育に目を向けると、大勢は文法指導という籠を外さずに引き続き文法を柱としたカリキュラムと教材を維持しながら補助的な学習活動としてロールプレイやペアワークなどを一部取り入れている。そして、その一方で、CA の主張に呼応して籠を外した日本語教育者たちは、引き続きヨーロッパにおける第二言語教育の展開や言語教育政策に注目し、独自の実践と発信を続けている。

基礎日本語教育を企画し開発する場合には、非漢字系学習者の場合にはカテゴリー4の第二言語教育になることを十分に考慮しなければならない。基礎日本語教育の革新のためには、文法指導の籠を緩めることは必要であろうが、籠を外すのは適当ではないだろう。主要な教育内容として自己表現活動を設定し再構成的方略を採用した教育の企画は、カテゴリー4の基礎第二言語教育の有効なプラットフォームとして機能する可能性がある。そしてそれは同時に、学習者の自己をテーマとしているところから、市民性の形成（細川、尾辻、マリオッティ、2016）という側面も包含し得る基礎第二言語教育の枠組みなのである。

文献

青木直子（1991）. コミュニカティブ・アプローチの教育観『日本語教育』73, 12-22.

- アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター (編) (1991). 『待遇表現 — Formal Expressions in Japanese Interaction』 ジャパンタイムズ.
- 石井正彦 (2007 年 3 月). テレビの単語使用 — 外来語を中心に. 第 31 回「ことば」フォーラム『日本語の中の外来語と外国語 — 新聞, テレビ, J-pop』キャンパスプラザ京都.
- ジョンソン, K., モロウ, K. (1984). 小笠原八重 (訳) 『コミュニケーション・アプローチと英語教育』 桐原書店. (Johnson & Morrow, 1981)
- 田中望 (1988). 『日本語教育の方法 — コースデザインの実例』 大修館.
- 西口光一 (1984). 中国からの帰国者のための「貿易日本語」の試み『日本語教育論集』 1, 49-46.
- 西口光一 (1991). コミュニカティブ・アプローチ再考 — 伝統的アプローチとの融合をめざして『日本語教育』 75, 164-175.
- 日産自動車海外部 (編) (1987). *Business Japanese: A guide to improved communication*. グロビュー社.
- 日本語教育学会 (編) (1991). 特集「コミュニケーション・アプローチをめぐる」『日本語教育』 73, 1-126.
- バルダン田中幸子 (1988). 『コミュニケーション重視の学習活動 1 — プロジェクトワーク』 凡人社.
- バルダン田中幸子 (1989). 『コミュニケーション重視の学習活動 2 — ロールプレイとシミュレーション』 凡人社.
- 文化庁文化部 (編) (1983). 『中国からの帰国者のための生活日本語』 文化庁.
- ベガサス・ランゲージ・サービス (編) (1987). *Basic Functional Japanese*. ジャパンタイムズ.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (編) (2016). 『市民性形成とことばの教育 — 母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版.
- 安場淳, 佐藤恵美子, 池上摩希子 (1991). 異文化適応と日本語教育 1 — 『体験型学習の試み』 凡人社.
- Brumfit, C. J. (1980). *Problems and principles in English teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elms, T. (2008). Lexical distance among the languages of Europe. *Etymologikon*. <https://elms.wordpress.com/2008/03/04/lexical-distance-among-languages-of-europe/>
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, J. K. (2001). *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, K., & Morrow, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Marton (1988). *Methods in English language teaching: Frameworks and options*. Prentice Hall.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. M. (1986). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Richards, J., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, P. B. (2013). Is Spanish really so easy? Is Arabic really so hard?: Perceived difficulty in learning Arabic as a second language. In K. Wahba, Z. A. Taha & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. New York: Routledge.
- Stevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an international language*. Oxford: Pergamon Press.
- Tyshchenko, K. (2000). *Metateoriia movoznavstva*

- [Metatheory of Linguistics]. Ukraine: Osnovy.
- Van Ek, J. A., & Alexander, L. G. (1975). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J. A., Alexander, L. G., & Fitzpatrick, M. A. (1977). *Waystage English*. Oxford: Pergamon Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

【寄稿】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

まなぶ・つなぐ・つくる

ポスト・コミュニケーションアプローチの時代における教師の役割

義永 美央子*

概要

本稿ではコミュニケーションアプローチの前提を主に学習の観点から検討し、教室を一つのコミュニティと捉えること、そして、学習を教室外の彼・彼女が生きる世界や人生の道筋と接続させることの重要性を指摘する。そして、実践の中で生じる葛藤を、文脈のつなぎ方の調整によって乗り越えようとした事例として、研究留学生のための日本語予備教育課程における修了発表の実践を紹介する。最後に、理論と実践の循環の中で、活動の内部から変化を引き起こし、活動を創造・生成していく者という新しい教師像を提案する。

キーワード

コミュニケーションアプローチ, コミュニティ, 文脈横断, 社会文化理論, 教師の役割

1. はじめに

20世紀の言語教育は、「コミュニケーション」の時代だったと言っても過言ではないだろう。筆者は1990年代前半に日本語教師養成講座を受講したが、実習の際に言葉の意味と機能と使われる場面をよく考えるように、そしてできるだけ生の（オーセンティックな）教材を使うように、と何度も言われたことをよく覚えている。そして、インフォメーションギャップを使ったタスクや、ロールプレイ、プロジェクトワークと言った活動例が、学習者に自然なコミュニケーションの機会を与える魔法の方法のように語られていた。今思えば、当時はコミュニケーションアプローチ全盛の時代だったのである。それから20年余りが過ぎ、言語研究・学習研究の進展に伴って、言語教育の分野にもさらなるパラダイムシフトの波が生じてきている。人の移動がさらに活発になる一方、ネットにつながればいろいろな情報がどんどん手

に入る今日の世界で、教師はどのような役割を果たすべきなのだろうか。

本稿ではまずコミュニケーションアプローチ成立の経緯を概観し、その日本語教育への適用について検討する。次に学習理論の発展の流れに基づき、教室を一つのコミュニティとして、そして、学習者を複数の文脈（コミュニティ）を移動しながら生きる主体として捉える視点の重要性を主張する。さらに、筆者がコーディネーションを担当した研究留学生のための大学院進学予備教育課程における日本語教育を例として、実践上の課題を文脈のつなぎ方の調整を通じて改善する取り組みを紹介する。最後に、これまでの議論をふまえ、ポスト・コミュニケーションアプローチ時代における教師の役割について考察する。なお、コミュニケーションアプローチ（communicative approach: CA）は、英語の文献ではcommunicative language teaching（CLT）と称されることも多いことから、本稿では両者を区別なく扱い、両者の総称的な略称としてCA/CLTを用いる。ただし、他の文献の引用については、引用元の表記に従う。

* 大阪大学（Eメール：mioko@ciece.osaka-u.ac.jp）
本研究はJSPS科研費16H03435の研究成果の一部である。

2. コミュニカティブアプローチとは何だったのか

2. 1. コミュニカティブアプローチ発展の流れ

Richards and Rodgers (2014) によると, CA/CLT は 1960 年代後半の英国に起源を有するという。当時英国の言語教育で多く採用されていた状況的言語教育 (situational language teaching) に対し, 言語の機能的・伝達的可能性への言及が行われるようになった。またヨーロッパ諸国の相互依存や人の移動が増加し, 成人学習者への言語教育の必要性が重視されるようになったという社会情勢の変化もその背景にある。

1970 年代に入ると, 米国でも言語教育上の大きな転換が生じ, 言語教育の目標を伝達能力 (communicative competence) の向上とするアプローチ, すなわち CA/CLT の重要性が主張されるようになった。従来の言語教育で主流であったオーディオリンガルメソッドは, 行動主義心理学および構造主義言語学を理論的根拠とし, 特定の文型の模倣・反復練習 (パターンプラクティス) を通じて発話の自動的な産出を促すものであった。しかしチョムスキーによる構造主義言語学への批判, さらにハイムズが提唱した伝達能力の概念をうけて, 言語使用における伝達的・文脈的要因に注目するアプローチが求められるようになったのである。コミュニケーションの民俗誌学 (ethnography of communication) の創始者として知られるハイムズは, 言語を社会的・文化的なコンテキストの中で研究することを重視し, 文法の知識だけでなく, 運用, つまり社会文化的な適切性に関する知識や使用のための力 (ability for use) も含むものとして, 伝達能力の重要性を主張した (Hymes, 1972)。伝達能力は Canale and Swain (1980) や Canale (1983) による伝達能力の構成要素の明確化を経て, 第二言語のコミュニケーションな教育実践における理論的根拠となり, 伝達能力の養成こそが CA/CLT の目標であると考えられるようになった。

第二言語の教育や研究の発展に非常に貢献してきた伝達能力のモデルであるが, 近年になって, さまざまな疑問や批判が提起されつつある。一つは, 言語学習者の最終的な目標を「母語話者並みの熟達度に到達すること」と捉えている点である。また, 基本的に単一言語使用を前提としてお

り, 複数言語の複合的な使用は想定していない点や, 言語と文化の関係が本質的かつ静的なものとして認識され, 言語によるアイデンティティやイデオロギーの (再) 構築などの問題はほとんど扱われてこなかったことも, 伝達能力モデルに基づくアプローチの課題といえる (義永, 2015)。

Jacobs and Farrel (2003) は, 1980 年代に起こった CLT のパラダイムシフトが, 言語教育へのアプローチに以下の 8 つの主要な転換をもたらしたとする。

- (1) 学習者オートノミー (learner autonomy) : 学習者が自分の学習の内容や過程について, 自分で選択する。
- (2) 学習の社会的特性 (the social nature of learning) : 学習は個人的な活動ではなく, 他者との相互作用に依存する社会的な活動である。
- (3) カリキュラムの統合 (curricular integration) : 異なった流れの中にあるカリキュラム間のつながりを強調する。
- (4) 意味への注目 (focus on meaning) : 意味は学習の原動力である。
- (5) 多様性 (diversity) : 学習者はさまざまな方法で学び, さまざまな強みをもっている。教師は学習者を一つの型に無理やり当てはめるのではなく, これらの違いを考慮に入れておく必要がある。
- (6) 思考のスキル (thinking skills) : 言語は高次の思考のスキルを発達させる手段としての役割を果たすべきである。この高次の思考は, 批判的・創造的思考としても知られている。
- (7) 代替的アセスメント (alternative assessment) : 伝統的な多肢選択やその他の低次のスキルをテストする項目にかわり, 新しい形の評価 (観察, インタビュー, ジャーナル, ポートフォリオなど) が必要とされる。
- (8) 共に学ぶ者としての教師 (teachers as co-learners) : 教師は常にさまざまな代案を試みるファシリテーターとみなされる。

本稿では, この 8 つのうち特に (2) と (8) に着目したい。20 世紀の後半, 言語教育の世界で言語の構造からコミュニケーションへというパラダイムシフトが生じたのと同様に, 学習理論の分野でも, 個体能力主義から社会的分散認知へ, という大きな転換が起こっていた。(2) の指摘はこう

した学習観の変化をふまえたものといえるが、言語教育者たちはこうした学習観を、あくまで言語の教室における教師と学習者の間の、あるいは学習者と学習者の相互行為の重要性という形で理解してきたのではないだろうか。しかし近年の学習研究では、複数の文脈を移動する中での学習に注目が集まりつつあり、またそうした研究は、言語教育者が想定しているよりもさらにマクロな視点から学習を見直す必要性を示唆している。そしてそれは必然的に、教師の役割にも再考を求めることになる。この問題については3. で改めて取り上げるが、その前に、日本語教育がコミュニケーションティブアプローチをどのように取り入れてきたかについて簡単に振り返っておく。

2. 2. 日本語教育におけるコミュニケーションティブアプローチ

日本語教育においてコミュニケーションティブアプローチが積極的に取り入れられ、議論されるようになったのは1980年代に入ってからとされる。日本語教育における教授法の議論の流れをまとめた澤田(2003)は、『日本語教育』55号(1985年3月)に「日本語教育と外国語教育」という特集があることを紹介し、「ヨーロッパで生まれた機能シラバスが日本語教育にも取り入れられ、CAが全盛になるきっかけとなった号であるといえるのではないか」(p. 140)と述べている。たとえばこの号に掲載された田中、奥津、小田切(1985)は、Council of Europe(欧州評議会)の言語教育プログラムの概要を紹介し、学習者中心主義や総合的な教育プログラム作り、ニーズアナリシス、シラバスの再検討などの重要性を指摘している。『日本語教育』ではさらに73号(1991年3月)で「コミュニケーションティブ・アプローチをめぐって」という特集が組まれ、CA/CLT擁護・推進の立場及び懐疑的な立場、双方からの論考が掲載されている。また明治書院の『日本語学』でも、畠弘巳氏がほぼ同じ時期(1989年2月～1990年1月)に「コミュニケーションのための日本語教育」を連載し、CA/CLTの基本的性格を「柔軟かいシステム」としたうえで、その全体像を示す10の視点として、「多様性と曖昧さの原則」「全体性の原則(物事は常に全体として判断されなければならない)」「『いかに』から『なにを』へ(教え方より何を教えるかに重点を置く)」「文法からコミュニ

ケーション能力へ」「『誤用』の許容」「母語の役割」「学習者の主体性」「教師の役割(教師は学習者のそばにいて学習者がコミュニケーション過程に積極的に参加していくように助けることが最も重要な仕事となる)」「教科書の役割(小さい多様な教材を無数用意することによって教師が自分の教育計画に従ってその中からいくつかを選択し、それを組み合わせて使っていく形態が望ましい)」を挙げている(畠, 1989)。

佐々木(2006)は1980年代のコミュニケーションティブアプローチに向かう流れを「第一のパラダイムシフト」と呼び、その背景として1970年代から1980年代にかけて日本国内で中国帰国者、インドシナ難民、外国人就労者、外国人花嫁などニューカマーと呼ばれる外国人が増加し、「従来とは異なる、コミュニケーション重視で、各人のニーズに合わせた言語学習の支援という、新たな形の日本語教育」(p. 263)が求められたことを指摘している。ヨーロッパにおいて、人の移動の増加がCA/CLT誕生の背景となったように、日本でも、日本で生活する外国人の増加が新しい教育アプローチの導入を促したといえる。

しかし、CA/CLTに関する議論は長くは続かなかった。『日本語学』1993年3月号の「日本語教師の専門性の再検討」という特集の田中論文(田中, 1993)では、「教授法時代の終わり」という記述のもと、教育の個性化(学習者の学習特性に対応した教育)と学習支援システムの維持・整備・拡大という教師の役割が強調され、これを一つの境目として「教授法の語られない時代」(澤田, 2003, p. 141)に入ってしまった。その背景には、教育現場におけるCA/CLT導入に伴う混乱があったといえるだろう。CA/CLTはあくまでも言語教育にどのように取り組むかの考え方(アプローチ)を示すものであり、具体的な教育実践の方法(method)については、学習者のニーズに基づいて、個々の現場で判断していくことが求められたのである。結果として、日本語教育の多くの教室では「語彙と文型が導入され、文型練習が行われる。そして、その課で中心的な文型の入った会話例が紹介され、練習される」(佐々木, 2006, p. 265)といった、文型・文法練習と会話やロールプレイなどのコミュニケーション活動を組み合わせた、オーディオリンガルメソッドや直接法とCA/CLTの折衷的な授業が行われるよう

になった。こうして、コミュニケーション重視・コミュニケーション能力（伝達能力）育成という、CA/CLTの理念は言語教育の大前提、つまり当然であって不問のものとされ、具体的な教室活動の方法や手続きに関して教師が個々に試行錯誤する傾向がつくられていったといえる。

1990年代後半からは、第二言語の習得や使用に関する研究の進展¹、学習理論の発展、そして社会状況の変化などにより、「第2のパラダイムシフト」（佐々木，2006）と呼ばれる状況が始まっている。次節では、学習に関する研究の流れを概観したうえで、特に社会文化理論の観点から、コミュニケーションタイプアプローチの前提を再検討してみたい。

3. 学習理論の展開とコミュニケーションタイプアプローチ

3. 1. 社会文化理論とコミュニティとしての教室

人がどのように学ぶのか、という問いは、長く心理学の分野で提起されてきた問題である。心理学の古典的な学習観としては、行動主義（behaviorism）がある。行動主義以前の心理学では、内観法と呼ばれる、研究者の内省や思索に基づいて主観的な意識現象を分析・記述しようとするアプローチが主流とされてきた。これに対しワトソンは、主観を排して分析対象を客観的に観察可能な現象（行動）に限定し、仮説検証による科学的な研究を行うことの重要性を主張した。またスキナーは、人間を含む動物の行動を、いわゆるパヴロフの犬の実験のように刺激によって誘発されるレスポナント行動と、自発的な行動であるオペラント行動に分類し、後者の重要性を指摘した。そして、学習内容を細かく分類したうえで系統的に配列し、学習者の反応に即してフィードバックを行いながら学習させる、プログラム学習とよばれる方法を開発したのである（高見澤，ハント・蔭山，池田，伊藤，宇佐美，西川，2004）。言語教育の分野においては、行動主義心理学の考え方が構造主義言語学における音韻や形態素の分析と統合され、言語の構造をドリル形式で繰り返し発話することによって習得させようとする

る、オーディオリンガルメソッド（audiolingual method: AL）が開発された。ALは科学的な教授法として一世を風靡したが、機械的な練習を繰り返すだけで実際のコミュニケーションをする力が見つからないという批判を受けて登場したのがCA/CLTであった。

Richards and Rodgers (1986) は「初期のCLTの文献では、言語のコミュニケーション的な側面について多く言及されているのとは対照的に、学習理論についてはほとんど何も書かれていなかった」（pp. 71-72. 筆者訳）と述べている。Communicative Language Teachingという名前が示すように「コミュニケーションの手段としての言語を教えること」がCA/CLTの主眼であり、それがどのように学ばれるかについての議論は非常に少なかったといえる。しかし同じ本の第3版であるRichards and Rodgers (2014) では、上記の記述に加えて、相互行為理論や社会文化的学習理論（sociocultural learning theory：本稿では社会文化理論とする²）に基づく創造的構築仮説（the creative-construction hypothesis）が紹介されている。社会文化理論はヴィゴツキーの心理言語学、バフチンの言語哲学、エスノメソドロジー、状況論、活動理論など、さまざまな思想的系譜をもつアプローチの総称であるが、根本（2012）は、第二言語習得研究に関連する主な社会文化理論として以下の6つを挙げている。

- (1) 社会文化的に構築された媒介手段と連携し生まれながらの能力を変容させ言語習得を行う「ヴィゴツキーの社会文化理論（Vygotskian sociocultural theory）」
- (2) 一定のコミュニティに埋め込まれた状況や社会的活動を通じた学習に着目した「状況に埋め込まれた学習」
- (3) 学習対象となる言語に熟達した他者およびその言語に関連する社会文化的慣習を熟知した他者と共に言語を学んでいく過程を考察する「言語の社会化（language socialization）」
- (4) 社会政治的コミュニティにおける他者との力関係（relations of power）に着目しながらインターアクションや慣習に対する理解を深め、言語習得を検証する「批判理論（critical theory）」

1 第二言語の習得や使用に関する研究の進展については、義永（2009）参照。

2 社会文化的アプローチと呼ばれることもある。

- (5) 状況におけるアイデンティティの変化に伴う言語習得を分析する「アイデンティティ・アプローチ」
- (6) 人が社会文化的慣習に対応するためにとる社会的行動を調査する「社会構築主義的ジャンル理論」

ここでこれら全ての詳細を論じることはできない³が、これらの研究に共通しているのは、言語学習を状況に埋め込まれた関係性の中で捉えようとするところであろう。社会文化理論以前の学習観では、学習は個人が頭の中に知識を蓄えていく過程と考えられていた（個体能力主義：石黒，1998）。これに対して社会文化理論では、学習はあるコミュニティへの参加の過程であり、より経験のある他者との相互作用を通じて達成され、その過程で学習者は自らのアイデンティティや他者・環境との関係性をも変化させていく、と考える。Ohta（2001）は、日本語教室で行われた相互行為において、能力の異なる学習者の間でどのような支援が行われていたかをヴィゴツキーの発達の再近接領域（zone of proximal development: ZPD）の観点から微視的に分析し、相互に有効な支援（スキャフォールディング：scaffolding）が与えられ、日本語の習得が促進されたことを報告している。また西口（2004）は、日本語教育におけるオーソドックスなカリキュラムの問題として「知識の物象化（カリキュラムにあらかじめ指定されている文型・文法事項だけが学習事項とされ、それ以外は指導の対象とされない）」と「個体主義的で表象主義的な学習観」を指摘し、第二言語教育の教室活動は学習者が「第二言語でも相互行為ができるわたし」という新たな熟練のアイデンティティを有効に形成するための学びの経験を提供すべき場であるとした（p. 105）。そしてその具体例として「自己表現中心の入門日本語教育」の構想が示されている。この構想は、（1）日本語の口頭表現の基礎的能力を身につける、（2）一定のテーマの範囲で自分のことについて話せるようになる、（3）同様のテーマの範囲で相手が自分のことについて話すのを、必要に応じてコミュニケーション・ストラテジーを使って理解しつつ会話ができる、の3点を教育目標とし、「おのお

のアイデンティティや世界観を協働的な相互行為の中で表明して、それを教室の仲間間で共有することにより、日本語教室という場に個性豊かな諸個人で形成される「私たちの共同体」を構築するという実践」（p. 114）を行うとされる。

CLT による言語教育では、真正（authentic）なコミュニケーションを行うことが教室活動の目標の一つとされた。そしてレストランで注文する、人に道を聞く、パーティーへの誘いに応じたり断ったりする、といったさまざまな場面や状況を設定し、コミュニケーション上の目標を達成するための言語表現とその機能を学習する際にどれだけ「自然なコミュニケーション」を再現できるかが教室活動のポイントとされたが、ここで言う「自然なコミュニケーション」は、あくまで教室の外にあるものであった。これに対し西口（2004）では、教室というコミュニティの中で「わたしを語る」という実践に参加することを通じた言語学習が標榜されている。本稿の後半で紹介する実践も、基本的にこの西口（2004）や、それに続く西口（2013, 2015）の構想に基づくものである。

3. 2. 文脈横断論と越境による学び

前節でみたように、社会文化理論の枠組みでは、言語の教室はそれ自体が一つのコミュニティであり、そこでの自己表現や相互行為を通じて学習者間、あるいは教師と学習者の間に互恵的な関係性を構築し、言語の使用や習得を促すと考える。これに基づき、教室内の相互行為やスキャフォールディング、あるいは仲間との協働学習（ピア・ラーニング）の重要性が指摘され、種々実践や研究が行われている（館岡，2005；池田，館岡，2007；など）。しかしその一方で、現代社会に生きる私たちは教室だけで生きているわけではなく、いろいろなコミュニティを行き来しながら生活している。職場や学校と家庭、あるいは趣味のサークルやボランティア団体など、さまざまなコミュニティに所属・参加し、それぞれに異なる役割をもっているのが私たちの日常であろう。こうした複数のコミュニティ間の移動に伴う学習や発達を研究しようとするのが文脈横断論である。

文脈横断論について、香川（2011, p. 605）は「ある状況と別の状況（例えば、学校教育と日常生活での認知）との間の乖離やつながり、それらの間をまたぐ過程で見られる発達の变化といった、

3 根本（2012）にはそれぞれの代表的な著作・論文も多く紹介されている。

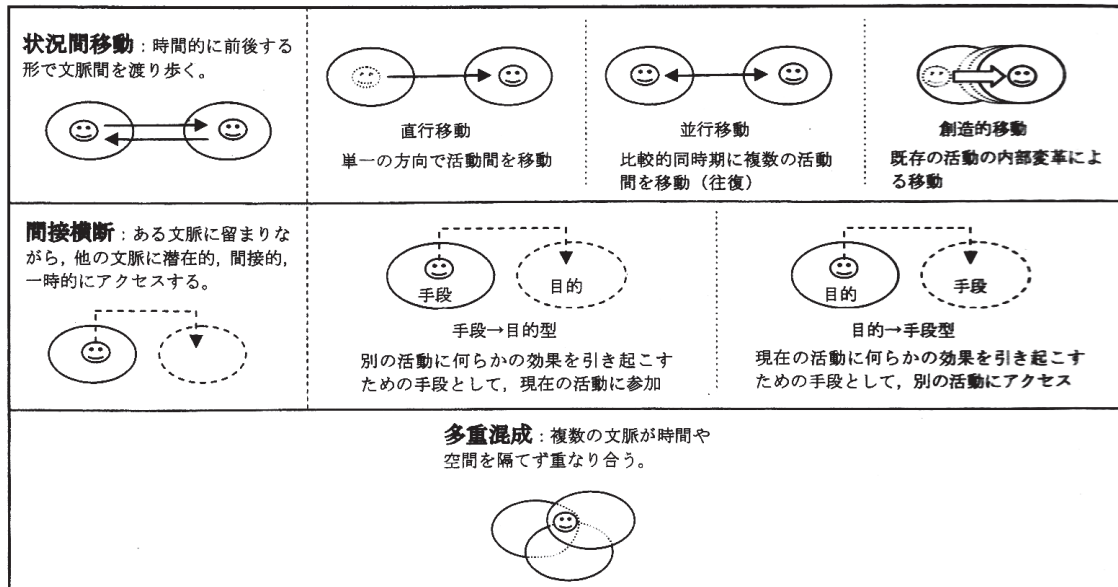


図1. 文脈横断のタイプ

出典：香川秀太（2008）．「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ——学習転移論から文脈横断論への変移と差異『心理学評論』51(4), 470.

複数の状況間をまたぐ学習・発達過程に着目する領域」と説明する。文脈横断論における「文脈」とは、「人々が、各々の役割（分業）のもと、制度や人工物（文化的媒介物）を介し、ある特定の対象動機を志向しつつ、他者と相互行為している社会文化歴史的な集合体」と定義され、「（実践）共同体（community of practice）」と置換可能な概念とされる（香川，2008，pp. 466-467）。この定義からもわかるように、ここでの「文脈」は言語研究でしばしば想定される、個々の具体的な発話の意味を決定するという意味での「文脈」よりも、さらに大きな概念を示すものと理解できる。教育・学習活動のみならず、私たちの生活はさまざまな文脈横断の網の目に埋め込まれている。文脈横断過程やその調査研究とは、各々の状況間の交わりの中で現れる固有のずれ、乖離、矛盾、葛藤、それに伴うアイデンティティや知識変化の過程、あるいは逆に状況間のつながりを利用した実践の様相を明らかにするものである（香川，2011，p. 614）。

香川，青山（2015）は文脈横断論と同様の概念を「越境」と名付け、越境によって生み出される対話や学びの重要性を指摘している。ここで言われる越境とは、「個人の発達、コミュニティの発達、複数のコミュニティ間の関係性の発達がいずれも切り離せないかたちで起こる多重の変容過程」（香川，2015，p. 35）とされ、集団や状況の

間にあるギャップ（境界）の特徴として、境界変容（境界は固定的ではなく実践の中で変容する）、多重境界性（複数の境界が交差し、同じ境界に異なる意味が付与される）、境界の根源的矛盾（境界は問題を生むが必要でもある）、境界の構成と変容（境界は人間活動の中で構成され、また、つくりかえることができる）を挙げている（p. 38）。

また香川（2008）は、境界を超えて移動する文脈横断のタイプを図1のように分類している。分類の第一は「状況間移動」であり、複数の活動の間を、一方から他方へ、或いは両者の間を往復する過程を指す。状況間移動はさらに、時間的に前後する形で、複数の活動の間を一方から他方へ直線的に横断する「直行移動」、同じ時期に複数の活動の間を往復する「並行移動」、古い活動の内部から変化を引き起こし、質的に新しい活動を創造・生成していく「創造的移动」の3つに下位分類される。第二の分類である「間接横断」は、現在ある活動に参加しながら、他の活動へ間接的、潜在的、一時的にアクセスするものであり、別の活動に何らかの効果を引き起こすための手段として、現在ある活動に参加する「手段→目的型」と、現在参加する活動内のある目的を達成する手段として別の活動にアクセスする「目的→手段型」がある。第三の分類は「多重混成」であり、複数の活動が同じ時間や場所を共有しながら交わり混合する過程を指す。

本稿の後半で紹介する、大学院の研究留学生のための日本語教育を例に挙げると、学習者の中には、日本語コース在籍中は研究室の活動にはほとんど参加することなく、専ら日本語学習に取り組むことが期待されている者と、日本語コース在籍中も放課後や週末に研究室での実験や研究活動に参加している者がいる。前者は、ある一定の時期を日本語コースで過ごした後に研究活動に進んでいくため、「直行移動」をしているといえるのに対し、後者は同じ時期に日本語学習と研究活動を並行して進めることから、「並行移動」の状態にあるといえる。また、日本語コースそのものが、大学院進学後の研究留学生の研究活動促進を意図して設置されているという意味で、「手段→目的型」の間接横断を促進する活動であるともいえる。ただし、日本語コースで課せられた発表の準備をする中で、研究室の友人や先輩に何か相談をする場合には、それは「目的→手段型」の活動であるといえるだろう。また、発表の本番当日には、日本語学習活動の一つである発表の場に研究室の指導教員や友人たちが参加し、質問やコメントをする場合があるが、これは「多重混成」の一例である。

このように文脈横断論の観点から日本語学習をみれば、日本語学習は学習者がそれぞれの人生の軌道（社会歴史的背景）をもちながら、日本語を使う活動に参加し実践を行う過程と捉えることができる。ただし、学習者は複数の文脈を移動・横断しながら生活しており、それら複数の文脈での参加の様相が相互反動的に作用しあう。したがって、教育実践のデザインを考える際には、日本語学習を教室外の彼・彼女が生きる世界や人生の道筋とどのようにつないでいくかという視点が重要であり、そこがうまくかみ合えば、日本語学習はその人にとって意味のある活動になるといえるのではないだろうか。

第二言語話者にとって、使い慣れない第二言語を使いながら境界を超えていくことは、間違いなく困難の多い営みである。学習者による文脈横断の実践を理解し、境界のあちら側とこちら側の文脈をつなぐための援助を提供することは、これからの教育実践において重要な課題となるだろう。実際、近年の日本語教育実践では、複数の文脈を「つなぐ」ことを重視したものが多く報告されている（佐藤、熊谷、2011；細川、三代、2014；

佐藤、高見、神吉、熊谷、2015）。これらの実践は、これまで個人的な営みとされがちであった日本語学習の過程を社会やコミュニティと接続させることを目指している。さらに、ことばとそれが使われる状況や関係性をクリティカルに見直し、コミュニティにただ従属的に参加するだけでなく、学習者の参加を通じてコミュニティを変えたり新しいコミュニティを作ったりする可能性、あるいは日本語学習を通じて新しい価値やアイデンティティを創造していく可能性にも目を向けている。筆者はこれまで約10年の間、研究留学生のための大学院進学予備教育課程における日本語教育に従事したが、特にここ数年は、彼・彼女らが今後所属する、研究室コミュニティへの接続を意識した実践に取り組んできた。次章では特にこの予備教育課程で行われる修了発表に注目し、教師・コーディネーターとしての筆者が複数の文脈間の「つなぎ方」をどのようにデザインしたかを報告する。

4. 基礎日本語教育におけるコミュニティの接続——研究留学生の「わたしの専門」発表を例として

4. 1. コースの概要

本稿で紹介する日本語集中コース（以下、集中コース）は、国費研究留学生を主な対象とした大学院進学予備教育課程である。集中コースにはレベル別に複数のクラス（春学期は4クラス、秋学期は3クラス）が設置されているが、筆者はそのうちの入門クラスの授業およびコーディネーターを担当し、非常勤講師と大学院生のTAとのチームティーチングにより教育活動に従事していた⁴。学習者は日本語学習経験がほぼゼロの状態であ来日し、来日後すぐに集中コースに配置される。具体的なコースデザインとしては、週15コマ（1コマ90分）、15週間の集中的な日本語学習を通じ、おおむねCEFRのA2レベルまで到達するこ

4 学期や年度により異なるが、2015年度の場合、コーディネーターである筆者に加え、非常勤講師4名とTA4名が入門クラスの教育を担当していた。また在籍者の多い春学期には、入門クラスを文字（ひらがな・カタカナ）の既習者対象と完全な未習者対象の2クラスに分けている。

とを目標としている⁵。

このコースに参加する研究留学生は、研究室に所属して研究活動を行い、最終的には学位取得を目指す留学生である。本報告で扱う研究留学生の場合、全員が母国等で大学または大学院を卒業・修了している他、医師、弁護士、公務員、大学教員など、日本留学の前に専門的な職業に就いていた者も多い。研究留学生は、細かく見れば博士前期課程と後期課程、理系と文系といった違いがあるが、全体としては大学生活や研究に必要な日本語を学びたいと考えており、本格的な研究活動に入る準備としての日本語学習が求められる点で、比較的明確なニーズを有している。また、専門家としてのアイデンティティを強くもち、知的欲求の高い学習者が多いことも特徴である。年代は20代～30代前半が中心であるが、30代後半～40代前半の学習者もわずかながら在籍していた。専門は文系・理系・医歯薬系と多岐にわたり、出身国も東南アジア・東アジア・南アジア・中東・アフリカ・ロシア・ヨーロッパ・中南米とさまざまである。ほぼ全員が母語または第二言語として英語を話すことができる。

研究留学生の場合、まずは大学・研究室コミュニティへの参加が喫緊の課題となる。理系の研究室でフィールドワークを行ったソーヤー（2006）は、理系研究室コミュニティ（ソーヤーの用語では、実践のコミュニティ）への参加が、フォーマル、インフォーマル、アカデミック、ノンアカデミックといった多層的な活動や状況への参加を通して達成され、組織化されていることを明らかにした。実験装置にアクセスできるか否かといった、研究活動の鍵を握るリソースを得るためには、講義やゼミのようなアカデミックな活動のみならず、食事や飲み会などのインフォーマルかつノンアカデミックな活動にも継続的に参加しておく必要がある。大学院レベルのフォーマルでアカデミックな活動（授業や学会）がしばしば英語で行われるのに対し、インフォーマル、ノンアカデミックな活動の多くは、日本の大学の場合、日本語を媒介とするのである。

このように考えると、研究留学生の日本語学習では、日本語を学ぶと同時に研究コミュニティへ

の参加を促せるような活動をデザインすることが重要である。また集中コースに所属する研究留学生は、平日の日中のほとんどの時間を日本語の教室で過ごすことから、日本語教室を一つのコミュニティと捉え、メンバー間の関係性を深化させていくことも必要であろう。具体的な目的や内容を共有し、関係性が深められるような活動を日本語教室コミュニティの中で実践し、協働的な学習環境の構築を目指すことが求められる。

4. 2. コースの学習内容とその課題

前節で述べた学習者の特性やコースの目的を踏まえ、集中コースでは自己表現を中心に据えた学習活動、具体的にはテキストの学習とプレゼンテーションによる自己表現活動を通じて、大学院での研究生生活に必要な基礎的な日本語に習熟することを目指している。テキストに基づく学習では、『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese—テーマで学ぶ基礎日本語 Vol. 1&2』（以下、NEJ：西口，2012）をメインテキストとしている。NEJでは3名の登場人物が自分について語るナラティブ（自分の生活や経験、考えについての語り）のなかに基本語彙・文型が埋め込まれており、学習者はテキストのナラティブを学習したのち、登場人物の言葉遣いを適宜流用しながら自己表現活動を行うことが期待される。さらに集中コースでは、修了発表の実施がコース修了要件として義務づけられている。修了発表は、1人10分（質疑応答を含む）、パワーポイント等のプレゼンテーションソフトを用いながら「私の専門」について話すものである。修了発表の準備期間は約4週間で、4週間の前半は週2～3コマ（1コマ90分）、後半は週5～6コマ程度を準備にあてている。「私の専門」という共通テーマの下、具体的なタイトルや内容は学習者自身が選択・決定し、教員は発表の構成や日本語の適切な使用について助言を与える形で学習者を支援している。上述のとおり、修了発表はコースの修了認定の基準とされる重要な活動である。その反面、修了発表は15週間のコースの中で最も葛藤が現れやすい活動でもあった。

葛藤の第一は、テキストに基づく日本語学習活動と発表との連携に関わる問題である。集中コースでは、15週間で2冊のテキスト（全24ユニット）のほぼ全てを学習するため、かなり濃密で進

5 集中コースにおけるコースデザインの詳細については、義永（2013）参照。

度の速いカリキュラムが組まれている。そのため、特にコースの後半では、「学習項目の理解に時間がかかり、本来中心に据えるべき自己表現が十分できないままに次のユニットに進まなければならない」といった問題がしばしば生じていた。そのうえ発表が課されるため、「テキストの学習と発表の準備を並行的に進めるのが負担だ」という指摘もあった。

葛藤の第二は、「私の専門」という発表のテーマ設定に関わる問題である。「私の専門」は、研究留学生にとって非常に重要かつ話したい内容が豊富にあるテーマである一方で、専門知識と日本語力のギャップの大きさから、「私の日本語では十分話せない」というフラストレーションをもつ学習者も少なからず存在した。また、日本語教員からは、「学習者それぞれの学問領域の専門家ではないので、指導が難しい」との声があがっていた。

筆者はコーディネーターとして、学習者・教員の双方から聞かれるこれらの葛藤をどのように解決すればよいか、試行錯誤を続けていた。その中で、学習の主体である研究留学生が「研究コミュニティへの参加」と「日本語学習」という2つの大きな課題をもっており、両者の有機的な関連性、すなわち、日本語学習の進展が研究コミュニティへの参加を促すことを、研究留学生自身が実感できるような形で修了発表を位置づけ直す必要があると考えられるようになった。また、教室のメンバー間に親しく共感的な関係性が構築された場合に日本語学習への動機づけも高まる傾向がみられた(Arnon, 義永, 2015)ことから、ともに学び合う環境を整えることの重要性も強く感じていた。次節ではこれらの問題意識に基づいて行われた修了発表の位置づけ直しの実践、および、それに対する学習者の評価について報告する。

4. 3. 修了発表の位置づけ直し(1)——学習活動をつなぐ

研究留学生は大学院における学位取得を目指して日本に留学しており、母国とは言語や文化が異なる日本の大学院生活へのソフトランディングが大きな課題となる。集中コースの修了発表は、筆者がコーディネーターを担当する以前から、自分の研究内容について日本語で発表し、今後の研究活動で必要とされるプレゼンテーションを疑似体

験することを目標として設定されていた。しかし、日本語学習歴が(ほぼ)ゼロの状態から学習を開始した研究留学生の場合、研究内容そのものを詳細に語るには、まだ日本語力が十分に追いついていない状況がある。一方で、コース全体の目標が「自己表現」であることから、専門家(の卵)としての自己の表出を促しながら、自らの人生の道筋を振り返る機会とし、研究室での学びと日本語の学びをつなぐことが重要であると考えられるようになった。そこで、修了発表を「私の専門」そのものではなく、自己表現活動を中心に据えた日本語学習の最終的な成果として、「専門家(の卵)としての私」について語る活動として位置づけ直すことを試みた。具体的には、修了発表の導入時にこの発表は「専門家(の卵)としての私」について語る活動である、ということを明示したうえで、「あなたは日本に来る前、どんな研究(仕事)をしていましたか」「どうして日本に来ることを選びましたか」「集中コースが終わったら、どんな研究をするつもりですか」「日本での留学が終わったら、どうしますか」といった、これまでの経験やライフプランに関する質問を提示し、それらへの答えをまとめる形で発表の構成を考えるように促した。

以下の例は、研究留学生が書いたスクリプト(発表原稿)の一部である。いわゆる文法・文型としては授業で学習した初級レベルの文型のみで書かれているが、この学生の専門分野に関する語彙を適宜利用しながら自身の以前の仕事や今後の進路の見通しに言及し、政策策定の専門家としての自己表現を巧みに行っている。

【スクリプト1】⁶

日本に来る前、私は公務員でした。国家開発計画省で仕事をしました。(中略)私はいろいろな政策を作りました。経済や政治についての政策や公共政策も作ったことがあります。(中略)私の同僚は日本の大学を卒業しました。たとえば、A大学やB

6 漢字・かなの選択は、学習者のスクリプトのまま表記している。オリジナルのスクリプトでは一部の漢字にルビがふられていたが、本稿では割愛した。また、個人情報保護の観点から、固有名詞はアルファベットに変えて示している。本稿で紹介するその他のスクリプトについても同様である。

表 1. テキスト本文と学習者のスクリプトの比較

NEJ Vol.2, Unit15 「私の将来」	学生のスクリプト
p.20: 将来, マレーシアに帰るか, 日本で就職するか, まだ決めていません。日本に関係がある仕事をしたいと思っています。エンターテインメント関係の仕事もおもしろいと思います。	将来, はかせかていにすすむつもりです。それから, 日本にかんけいがある仕事をするかほかの国にいくかまだきめていません。でも, たくさん研究をしたいです。いつか, [A 国] に帰ってから, せいじの仕事をしたいです。[A 国] のいりようせいどはとてもわるいからです。だから, そこをかえたいです。でも, その前に <u>新しい医療用 (いりようよう) きかい</u> を作ったり, たくさん研究をしたり, 色々な国に行ったりしたいとおもいます。
p.22: 大学院に進学するつもりです。大学院では, 人間とロボットとのインターアクションの研究をしたいと思っています。	

大学や C 大学などです。長官も日本の大学を卒業しました。(中略)「日本人はまじめでよくはたりますし D 国の留学生もたくさんいますから, 日本に住むのはいいです」と長官もしました。長官のアドバイスで, 私は日本に行きたいと思いました。(中略)

日本語を勉強しながら, 私は研究計画を考えなければなりません。(中略)私は政府の地方分権を研究したいと思っています。とくに, 公共インフラの資金調達です。日本のインフラ開発は電気や水道やガスや交通など, 便利だと思います。それで, 日本の公共インフラの資金調達を勉強したいです。将来, D 国に帰ったら, 同じ政策をつくるつもりです。

またスクリプト執筆時には, テキストに提示されている語彙や表現のうち, 「専門家 (の卵) としての私」について語る際に利用しやすいものを意識させ, テキストでの学習事項を活用してオリジナルのストーリーを作ることに学習者の注意を向けるようにした。表 1 は, テキスト本文と学習者が書いたスクリプト (発表原稿) とを対照的に示したものである。学生のスクリプトのうち, テキスト本文の表現の取り入れが認められる部分に下線を付した。例えば, テキストの「マレーシアに帰るか, 日本で就職するか, まだ決めていません」という箇所を「日本にかんけいがある仕事をするかほかの国にいくかまだきめていません」のように, 自分の状況に置き換えてスクリプトを構成している。

このように, 修了発表を「専門家 (の卵)」と

表 2. 発表で自分のライフプランをよく考えることができた

学期／ 人数 (%)	非常に賛成	賛成	どちらとも いえない	反対	非常に反対	無回答	計
2014 春	7 (46.7)	5 (33.3)	3 (20.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (100.0)
2014 秋	1 (10.0)	5 (50.0)	2 (20.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	1 (10.0)	10 (100.0)
2015 春	6 (31.6)	5 (26.3)	7 (36.8)	1 (5.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	19 (100.0)
2015 秋	3 (21.4)	7 (50.0)	2 (14.3)	2 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	14 (100.0)
計	17 (29.3)	22 (37.9)	14 (24.1)	4 (6.9)	0 (0.0)	1 (1.7)	58 (100.0)

【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】*

- ・ I was able to get a better overview of life-plan.
- ・ I was having a difficult time in choosing my research project. While writing script, I found a research project I'd like to join.
- ・ This (disagree) is because I have always wanted to become a university professor even before I came to Japan.

* 言語的な制約なしに学習者の考えを自由に書いてもらうため, アンケートは英語で実施した。記述には標準的な英語と異なる表現もあるが, 学習者が書いたものをそのまま引用している。

表 3. 発表は日本語力の向上に役立った

学期／ 人数 (%)	非常に賛成	賛成	どちらとも いえない	反対	非常に反対	計
2014 春	10 (66.7)	3 (20.0)	2 (13.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (100.0)
2014 秋	5 (50.0)	4 (40.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
2015 春	13 (68.4)	6 (31.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	19 (100.0)
2015 秋	7 (50.0)	7 (50.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	14 (100.0)
計	35 (60.3)	20 (34.5)	3 (5.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	58 (100.0)

【アンケート自由記述欄の回答（抜粋）】

- ・ Preparing the presentation made me use many grammatical point learned through the intensive language class, made me also discover new words and expressions.
- ・ Definitely! I was able to use the grammar lessons to make my script. I also learned new words in my field of expertise.
- ・ Speaking about my major in a way to be understandable by Japanese people was not too easy but a very good exercise to improve my Japanese level.
- ・ In presentation we learn everything for eg. pronunciation, formation of correct sentence, writing script also how to understand the questions & answer them. It is the complete package to learn the Japanese.
- ・ I can not believe that six months before I could not read any katakana and hiragana, now I am pretty good at Japanese.

しての自己を振り返り表現する場と位置づけ、テキストの学習と発表とを関連づけた結果、「発表で自分のライフプランをよく考えることができた」という問いには、学期によって幅があるが、全体では約 7 割の学習者が「非常に賛成」「賛成」と回答した（表 2）。また、「発表は日本語力の向上に役立った」という項目には、全体の 94.8%（2015 年度は春・秋とも 100%）の学習者が「非常に賛成」「賛成」と答え、発表の効果を肯定的に評価した（表 3）。アンケート自由記述欄の回答からは、テキストでの学習事項を自分のアイデンティティの中でも特に重要な部分と認識している「研究者（の卵）としての私」について語るために使用することによって発表の完成度が上がり、日本語力向上の実感や達成感につながったことが窺える。

4. 4. 修了発表の位置づけ直し（2）—— 専門のコミュニティと日本語学習をつなぐ

上述の通り、集中コースの学習者は大学院での学位取得を目指す研究留学生である。そのため、日本語教室コミュニティの活動を通じて研究室コミュニティと学習者（研究留学生）をつなぐ仕掛けをいくつか設定した。まず、指導教員にも

発表会の案内を送付し、発表会への参加を依頼した⁷。また、発表の準備段階で、発表の中で使用しそうな専門用語のリストをまず英語で作成した上で、それらを日本語では何と言うのかについて、研究室の友人や先輩に聞いてくることを課題にした。さらに 2015 年度には、作成したスクリプトを事前にメールで指導教員に送付しアドバイスをもらうことを義務付けるとともに、発表会当日に参加できない指導教員にも発表会の様子を確認してもらうため、録画したビデオを YouTube にアップ（期間限定・非公開設定）して後日視聴できるようにした。これらを通じて、研究室のメンバーに研究留学生の日本語学習の進捗状況を可視化するとともに、何かあれば相談ができる人間関係の構築を促したいと考えたのである。

発表終了時のアンケートでは、「発表は指導教員や研究室の人との関係構築に役立った」という問いに、全体の約 7 割が肯定的に回答し、反対と答えたのは 2 名（3.4%）のみであったが、どちらともいえないとした者も約 4 分の 1 みられ

7 指導教員だけでなく、同じ研究室の大学院生などが参加する場合もあったが、全ての指導教員が参加できたわけではない。

表 4. 発表は指導教員や研究室の人との関係構築に役立った

学期／ 人数 (%)	非常に賛成	賛成	どちらとも いえない	反対	非常に反対	無回答	計
2014 春	5 (33.3)	4 (26.7)	5 (33.3)	1 (6.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (100.0)
2014 秋	3 (30.0)	5 (50.0)	2 (20.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
2015 春	3 (15.8)	10 (52.6)	5 (26.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (5.3)	19 (100.0)
2015 秋	4 (28.6)	6 (42.9)	3 (21.4)	1 (7.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	14 (100.0)
計	15 (25.9)	25 (43.1)	15 (25.9)	2 (3.4)	0 (0.0)	1 (1.7)	58 (100.0)

【アンケート自由記述欄の回答（抜粋）】

- ・ My academic advisor could check my script, and he was happy to read it. He told me it helped him to understand better my previous studies. Sadly, he couldn't come.
- ・ Sensei didn't give any comment to my presentation. She just said that she couldn't come.

た（表 4）。これらの結果は、発表を通じて日本語学習の後に続く研究室コミュニティへの参加を促すことがある程度可能であったことを示唆している。ただし、それによって「新しい境界」が生み出される（あるいは、可視化される）面もあった。これについては 4. 6. で改めて検討する。

4. 5. 修了発表の位置づけ直し（3）——学習者と学習者をつなぐ

ここまで、日本語学習の文脈内でテキストの学習と発表活動をつなぐ試み、そして、日本語学習と研究コミュニティとをつなぐ試みを検討した。一方、日本語の教室そのものを一つのコミュニティと捉える視点からは、修了発表を通じてコミュニティのメンバーである学習者間の相互理解を促進し、関係性を深めていくことが重要になる。従来の発表の準備クラスでは、専ら各自が自分の原稿やスライド資料の作成に取り組み、それに教師が適宜助言を行う形がとられていた。しかし、発表準備段階でも学習者間のインタラクションと相互理解を促進するため、アウトライン作成段階での相互アドバイス、原稿やスライドの相互チェック、質疑応答の模擬練習、発表後のビデオフィードバックにおける相互評価など、学習者が協同的な学びに取り組める活動を意識的に取り入れるようにした。これらの活動は、基本的には教師の側から導入されたが、プレゼンテーションソフトの利用方法を学習者同士で教え合ったり、教室外で自主的に一緒に発表練習をしたりといった、学習者の主体的な学び合いの姿勢もみられた。スクリプト 2 は、自分の研究内容について話す際に、

クラスメートの発表で示された内容（交通渋滞）に言及している例である。

【スクリプト 2】

3G と 4G は、高速ネットワークです。でも、まだ問題があります。たとえば、たくさんの利用者がネットワークを使うとき、ネットワークのスピードが遅くなります。交通渋滞のときと、同じです。私の友だち、A さんは説明しました。

こうした試みについての学習者の評価を表 5、表 6 に示す。「発表で自分のことをよく示すことができた」という問いには、全体で 74.2% の学習者が「非常に賛成」「賛成」と回答した（表 5）。一方、「発表でクラスメートのことがよく理解できた」という問いに対しては、「非常に賛成」「賛成」と答えた学習者は 6 割弱で、「どちらともいえない」が 3 割近くにのぼった（表 6）。自由記述には「（完全に理解できたとはいえないが）クラスメートの研究や将来の計画についてよりよくわかるようになった」「さまざまな活動を通じてクラスメートがより親密になり、お互いの良い点、悪い点を理解して助け合った」というような意見の他に、「用語が難しくてわからなかった」「違う専門の話は英語でも難しい」等がみられ、自己表現および相互理解の促進という点で一定の評価が得られたものの、特に専門用語の理解に困難を感じる学習者もいたことが明らかになった。

表 5. 発表で自分のことをよく示すことができた

学期／ 人数 (%)	非常に賛成	賛成	どちらとも いえない	反対	非常に反対	無回答	計
2014 春	6 (40.0)	6 (40.0)	2 (13.3)	1 (6.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (100.0)
2014 秋	2 (20.0)	7 (70.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
2015 春	6 (31.6)	6 (31.6)	5 (26.3)	2 (10.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	19 (100.0)
2015 秋	2 (14.3)	8 (57.1)	2 (14.3)	1 (7.1)	0 (0.0)	1 (7.1)	14 (100.0)
計	16 (27.6)	27 (46.6)	10 (17.2)	4 (6.9)	0 (0.0)	1 (1.7)	58 (100.0)

【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】

- ・ Yes, I gave my presentation a touch of my personality in order to make it interesting for the audience.
- ・ In this presentation, I felt I was free and more confident to express myself through powerpoint slides & gestures.
- ・ Yes, I feel like I could explain my past and my personality to some extent.

表 6. 発表でクラスメートのことがよく理解できた

学期／ 人数 (%)	非常に賛成	賛成	どちらとも いえない	反対	非常に反対	計
2014 春	5 (33.3)	5 (33.3)	4 (26.7)	1 (6.7)	0 (0.0)	15 (100.0)
2014 秋	2 (20.0)	3 (30.0)	4 (40.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
2015 春	4 (21.1)	8 (42.1)	5 (26.3)	2 (10.5)	0 (0.0)	19 (100.0)
2015 秋	2 (14.3)	4 (28.6)	5 (35.7)	3 (21.4)	0 (0.0)	14 (100.0)
計	13 (22.4)	20 (34.5)	18 (31.0)	7 (12.1)	0 (0.0)	58 (100.0)

【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】

- ・ I could understand their major and their research as well as how much improvement they get after the course.
- ・ Different class activities makes classmates so close. So much fun in the class. We understand each other good & bad points and we always help.
- ・ Honestly said, even if I couldn't deeply understand all my classmates' field of theory during the presentation, I discovered more about them according to their research and their future plan.
- ・ I only don't understand some hard word. Also for research explanation, even in English I didn't understand beyond my major.
- ・ I could understand my classmates not so much by the final presentation alone because the terms they used are very difficult.

4. 6. 考察

ここまで、筆者がコーディネーターを担当した集中コースにおける修了発表の実践と、それに対する学習者の評価について検討してきた。本節ではこれらの結果を踏まえ、当初の課題(葛藤)が改善できたか否かについて考察する。

4. 6. 1. 課題への対処とその結果

当初の課題の第一は、テキストの学習進度が早く消化不良を起こしがちな一方で、発表の準備を負担に感じる学習者がいるという問題であっ

た。これについては、もちろんテキストの進度を遅くして負担を少なくするという対応も考えられる。実際、そのような提案を学習者に投げかけた学期もあったが、大多数の学生から「進度は落としたくない、できるだけたくさん勉強したい」「頑張るから今のペースのままだいい」という声が出て、結果的に進度の変更が行われることはなかった。しかし 4. 3. で紹介したように、修了発表を「研究者(の卵)としての私」を語る活動として位置づけ直し、テキストでの日本語学習と

発表での自己表現を結びつけることを試みた。その結果、学習者はテキストでの学習事項を修了発表の準備のためにもう一度咀嚼し、さらにそれを用いて他者に自分の大切なアイデンティティの一部を表明することで、自分の日本語能力の向上を実感することができるようになった。香川、青山(2015)は境界の特徴の一つとして境界変容(境界は固定的ではなく実践の中で変容する:本稿3.2. 参照)を挙げているが、ここで紹介した事例では、日本語学習という文脈の中で「テキストの学習」と「発表」の間の境界を変容させ、両者を有機的につないだことが功を奏したといえる。

次に、日本語学習によって研究コミュニティへの参加を促進するという課題について考えると、これには2つの側面があるように思われる。すなわち、自らの過去を振り返り、現在なぜ日本にいるのか、これから日本の大学院で何をしたいのか、という見通しをもつための自己内対話を促すことによって、「研究者(の卵)としてのわたし」というアイデンティティを再構築するという側面と、実際に所属する研究室のメンバーとの関係性を構築するという側面である。第一の自己内対話についてみると、「修了発表で自分のライフプランを考えることができた」「自分のことをよく示すことができた」という問いに肯定的に回答した学生が7割前後にのぼった。母国等から日本へと、生活の基盤となるコミュニティそのものが大きく変化する留学の初期段階において、自分のこれまでの歩みと、留学の目的や将来の方向性について改めて検討し、それを他者の前で語るということは、留学生活への動機付けという意味でも意義があると考えられる。ただし、すでに確固としたライフプランを持っており、改めて考える必要はないと回答した学習者がいることにも留意が必要である。

研究室メンバーとの関係構築については、2014年度春学期に「修了発表が研究室メンバーとの関係構築に役立った」と回答した学習者は約6割で、「どちらともいえない」「反対」と回答した学習者が約4割であった。後者の学習者を精査すると、そのほとんど⁸が図1(3.2. 参

照)でいう「直行移動」の学習者、すなわち、日本語予備教育を行う大学とは異なる大学へ進学予定、または、社会科学系の専攻で研究室がないため、集中コース受講中に研究室コミュニティとの日常的な接触を持っていない者であった。修了発表の準備を始める段階で研究室コミュニティとの関わりがある(すなわち、並行移動を行っている)場合には、修了発表に関する相談がしやすく、また、相談することによってその関係性が深まっていくという相乗効果があると考えられる。一方で、修了発表をする時期に研究室コミュニティとの関わりがない学習者にとっては、発表があるからといってわざわざアドバイスを求めに行くのは敷居が高いことであろう。つまり、修了発表は並行移動をしている学習者には研究室コミュニティへの参加を促進する媒介となりうるが、直行移動の学習者に並行移動への変化を促す媒介とはなっていなかったのである。香川(2011)は、学校インターンシップの課題を補う目的でインターン先や学年・学科を越えた学習集会をつくったところ、新しいつながりが生まれ、従来の境界が一定程度越えられた反面、当該の集会の中でこの会が現れる前にはなかった新たな境界が生まれた例を報告している。本稿の事例においても、日本語学習のコミュニティと研究のコミュニティとをつなぐことによって、今までは見えなかった新しい境界(学内に研究室がある人となない人、理系・医歯薬系の人と社会科学系の人)が可視化されるようになったといえる。こうした反省をふまえ、2015年度からは(コーディネーターの日本語教員から専門の指導教員に事前に協力依頼をしたうえで)学生が自分で指導教員にメールを送り、修了発表についてのアドバイスを依頼することを必須としている。その結果、発表会当日に参加する指導教員の数が増加し、本稿で紹介したアンケート結果でも2015年度にはおよそ7割から8割の学生が研究室との関係構築への効果を肯定的に捉えている。今後、こうした改善傾向が定着するか、あるいは新たな課題が出てくるのか、推移を見守る必要があるだろう。

4. 6. 2. 新たに見えてきた課題

従来からの課題については「文脈のつなぎ方の調整」によってある程度の改善ができたといえるが、さらに明らかになってきた課題もいくつかある。その一つは、日本語教室コミュニティにお

8 正確には6名中5名である。残る1名は、「発表時に指導教員や研究室のメンバーが聞きに来られなかった」ことを自由記述欄に書いている。

ける相互理解の促進についてである。修了発表で「クラスメートのことがよく分かった」と回答した者は全体の6割を切っており、専門用語をはじめとする語彙・表現の難しさから、特にクラスメートの発表の理解が難しいという声が複数きかれている。発表時にはプレゼンテーションソフトによる視覚情報があり、ワードリスト（発表者が自分の発表のキーワードをリスト化し、英語訳をつけたもの）も配布して理解を助けるようにしているが、それでも入門レベルの学習者にとって、自分の専門とは異なる内容を日本語で聞いて理解するのはかなり困難な課題であることは間違いない。

また、これは専門用語をはじめとする語彙的・言語的な問題だけではなく、修了発表という場で「誰に向けてどのような自分を示すのか」というアイデンティティ交渉の問題もはらんでいるように思われる。というのは、例えば専門の内容を非常に詳細に語ろうとする学習者に「オーディエンス（クラスメートや日本語教員）のことを考えて、もう少し平易で具体的な内容に」といったアドバイスをすると、「そんなことをしたら私の専門の奥深さ、面白さは見えなくなってしまう」「指導の先生が発表を見るのだから、専門分野のことを深く理解していることをしっかり示したい」という否定的な反応を示す学習者が少数ながら毎学期必ず存在する。専門家（の卵）であることをどのように捉えているのか、発表の聞き手として誰を優先するか（誰に聞いてほしいか）は学習者によって異なる。修了発表という実践の全体像を理解するには、今後、当事者としての学習者が修了発表をどのように捉えていたかについての詳細な分析が不可欠であろう。また、修了発表全体のデザインやコーディネーションは筆者が担当していたが、授業での発表準備は筆者だけでなく、非常勤講師やTAとのチームティーチングとして実施された。本稿はコーディネーターとしての筆者の「つなぎ方の調整」に焦点を当てて記述したが、他の担当教員が実践にどのように参加したか、教師間の連携・協働体制をいかに構築したかについても検討が必要である。修了発表という複雑な実践を、全ての参加者の視点から多面的に記述・分析し、実践のさらなる改善に反映させることが今後の課題といえる。

5. おわりに

本稿では、コミュニケーションアプローチの前提を主に学習の観点から再検討し、言語学習の教室を一つのコミュニティと捉えること、そして、日本語学習を教室外の彼・彼女が生きる世界や人生の道筋と接続させることの重要性を指摘した。またその一例として、研究留学生のための予備教育課程における修了発表の実践をとりあげ、発表に関連する文脈の接続のあり方を調整し、実践の中で生じる課題や葛藤を当事者としての筆者がどのように解決し、乗り越えていこうとしたかを記述した。

コミュニケーションアプローチの時代にも、コミュニティへの参加が語られることはあった。しかしその場合、学習者が「参加すべきコミュニティ」は専ら教室の外に、確固として存在するものと考えられていた。つまり、コミュニティの可変性は想定されておらず、新参者としての学習者がそこでの話し方や振る舞い方を学び、今あるコミュニティに「適応」していく必要がある、そして、教師は当該コミュニティにおける言葉遣いに精通した者として、学習者の適応を支援するための教育を提供する、という考え方である。

しかし社会文化理論の立場では、人は「活動に参加する中で、自らを創造しながら、社会も創造していく存在」（石黒，2004，p. 2. 強調筆者），そして「通常同時に複数のコミュニティに参加することによって、相異なるような複数のアイデンティティの間で悩み、調整を求められる存在」（石黒，2004，p. 23）と捉えられる。ことばを学ぶことは、必然的に新しいコミュニティに参加することを意味する。そして、コミュニティの中で様々な道具を用い、人と関わりながら種々の活動を行っていく過程で、アイデンティティも変化していく。それは当事者にとって望ましい変化であることもあれば、葛藤を伴う辛い経験となることもあるだろう。さらに、参加者一人一人の参加のあり方が変わるにつれて、社会やコミュニティ全体も変化していくのである。

教師は、ことばの学習に関連するこうしたダイナミクスを理解し、学習者の学びと変化に寄り添い、また問題が生じた場合には、当事者一人一人とコミュニティ全体の双方に働きかけ、解決を図る役割を担っている。また、適切な学習活動をデ

デザインするには、学習者一人一人の参加している文脈をよく検討するだけでなく、先駆的な実践や研究の知見をふまえた上で、それを自らの教育実践の文脈にどのように活かしていくかも考える必要がある。そのためには、現場とともに教育に携わる同僚教師や、関連諸分野の実践者・研究者との議論や情報共有も必要不可欠であろう。こうした理論と実践の循環の中で「既存の活動の内部から変化を引き起こし、質的に新しい活動を創造・生成していく」(香川, 2008, p. 470), すなわち創造的移動を引き起こしていくことが求められる。このように考えると教師とは、学習者が参加する文脈と、教育実践／研究の文脈を往還しつつ、教育／学習活動の創造的移動を促進する存在といえるのではないだろうか。

文献

- Arnon, B., 義永美央子 (2015). ライフストーリーから見られた非漢字圏日本語学習者の漢字学習への動機づけ——L2 Motivational Self System の観点から『多文化社会と留学生交流』19, 13-34.
- 池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインののために』ひつじ書房.
- 石黒広昭 (1998). 心理学を実践から遠ざけるもの. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 103-156) 東京大学出版会.
- 石黒広昭 (2004). 学習活動の理解と変革にむけて——学習概念の社会文化的拡張『社会文化的アプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』(pp. 2-32) 北大路書房.
- 香川秀太 (2008). 「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ——学習転移論から文脈横断論への変移と差異『心理学評論』51(4), 463-484.
- 香川秀太 (2011). 状況論の拡大——状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ『認知科学』18(4), 604-623.
- 香川秀太 (2015). 「越境的な対話と学び」とは何か——プロセス, 実践方法, 理論. 香川秀太, 青山征彦 (編)『越境する対話と学び』(pp. 35-64) 新曜社.
- 香川秀太, 青山征彦 (2015). 『越境する対話と学び——異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社.
- 佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考. 国立国語研究所 (編)『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp. 259-283) アルク.
- 佐藤慎司, 熊谷由理 (編) (2011). 『社会参加をめざす日本語教育——社会に関わる, つながる, 働きかける』ひつじ書房.
- 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) (2015). 『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育』ココ出版.
- 澤田田津子 (2003). 日本語教授法に関する議論の流れについて——コミュニケーション・アプローチの現在『社会言語科学』6(1), 138-148.
- ソーヤーりえこ (2006). 理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化. 上野直樹, ソーヤーりえこ (編)『文化と状況的学習——実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』(pp. 91-124) 凡人社.
- 高見澤孟, ハント蔭山裕子, 池田悠子, 伊藤博文, 宇佐美まゆみ, 西川寿美 (2004). 『新・はじめての日本語教育 1——日本語教育の基礎知識』アスク.
- 田中望 (1993). 教師の役割の新たな広がり『日本語学』12(3), 7-12.
- 田中望, 奥津令子, 小田切由香子 (1985). Council of Europe の言語教育プログラム『日本語教育』55, 31-47.
- 館岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ——日本語学習者の読解課程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- 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. 石黒広昭 (編)『社会文化的アプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』(pp. 96-128) 北大路書房.
- 西口光一 (2012). 『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese——テーマで学ぶ基礎日本語 Vol. 1&2』くろしお出版.
- 西口光一 (2013). 『第二言語教育におけるバフチンの視点——第二言語教育学の基盤として』くろしお出版.
- 西口光一 (2015). 『対話原理と第二言語の習得と教育』くろしお出版.

- 根本浩行 (2012). 第二言語習得研究における社会文化的アプローチ『言語文化論叢』16, 19-38.
- 畠広巳 (1989). 常識としてのコミュニカティブ・アプローチ『日本語学』8(8), 76-94.
- 細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.
- 義永美央子 (2009). 第二言語習得研究における社会的視点——認知的視点との比較と今後の展望『社会言語科学』12(1), 15-31.
- 義永美央子 (2013). 学習者の特性に配慮した基礎日本語教育のデザイン『留学生大量受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教育スタンダードの構築』(pp. 13-24) 平成 21～24 年度科研費基盤研究 (B) 21320093 研究成果報告書.
- 義永美央子 (2015). 第二言語教育における言語運用能力の評価の変遷『第二言語としての日本語の習得研究』18, 11-31.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jacobs, G. M., & Farrel, T. S. (2003). Understanding and implementing the CLT paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

■付記 本稿は筆者がアカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会で行った講演「日本語教師の「つなぐ」役割——複数の文脈を横断する学習者の支援を考える」(2016 年 2 月 27 日, 於東京海洋大学)に基づき, 大幅な加筆修正を行ったものである。

【研究論文】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

外国語教室で歴史認識を批判的に考察し再構築するための
対話ストラテジーと克服すべき課題マレーシアの日本語教室の『戦争の記憶』プロジェクトから
コミュニケーション・アプローチを再考する

芝原 里佳*

概要

外国語教室は学習者が自身の帰属する社会と学習目標とする社会の双方における言説を批判的に考察し、グローバル・コミュニティの一員としてより公正な言説を構築することを支援・育成する場として捉えることができる。その観点から、マレーシアの大学の日本語クラスでアジア太平洋戦争の記憶をテーマとする『戦争の記憶』プロジェクトを行った。本研究はプロジェクト参加者の議論を分析し、歴史認識を批判的に考察し再構築するための有効な対話ストラテジーと克服すべき課題について報告する。そして本実践が志向した批判的メタ・コミュニケーション意識と平等で相互尊重的な関係構築の議論を通して、コミュニケーション・アプローチを再考する。

キーワード

アジア太平洋戦争, 歴史認識, 日本語教育, 言説, 対話

1. はじめに

政治や歴史に関する知識、解釈、感情は国や地域によって大きく異なり、個人の意識は帰属する社会で繰り返される言説に大きく影響を受ける。外国語教室は、歴史や政治に関して学習者が普段聞き慣れたものとは別の認識の仕方があることに気付く格好の場だと言える (Kubota, 2012)。さらに外国語教室は学習者の帰属する社会と学習目標とする社会双方の言説を批判的に考察し、自ら公正な言説の構築に参加していく一連の行為を支援・育成する場として捉えることができよう。そのように外国語教育を捉えることは、グローバル・コミュニティの一員として全ての人の人権が尊重される公正な社会を目指し、主体的に行動する学習者を育てるために大切なことである。その

観点からマレーシアの大学の日本語コースにおいて、マレーシア人学習者とボランティア参加の日本人留学生と共に、マレーシアと日本の両国におけるアジア太平洋戦争の語りを批判的に考察し、新しい歴史認識の構築を目指す『戦争の記憶』プロジェクトを行った。本実践は伝統的なコミュニケーション・アプローチとは異なる言語観やコミュニケーション観、言語教育観に基づいている。従って本実践を詳察することによって、本特集のテーマであるコミュニケーション・アプローチを再考することができる。本研究では『戦争の記憶』プロジェクトで扱った戦争関連の読み物や各自の作文をめぐるプロジェクト参加者達の議論を分析し、どのような視点（目的）に基いて議論が行われたのか明らかにし、その分類を試みる。それによって、より公正で共有可能な歴史認識を構築するのに有効な、対話におけるストラテジーの抽出を試みる。さらにプロジェクト参加者の議論の一例を挙げ、先のストラテジーが使用さ

* マレーシア理科大学言語リテラシー翻訳学部（当時）（Eメール：myrika2006@yahoo.co.jp）

れた過程を詳察しながら、歴史認識について批判的かつ協働的な議論を行うことの難しさや課題について述べる。次章ではコミュニケーション・アプローチと『戦争の記憶』プロジェクトの位置づけについて論じる。続いて歴史認識を外国語教室で扱う意義と方法について述べ、『戦争の記憶』プロジェクトを概観する。その後本研究について報告し、最後にコミュニケーション・アプローチを再考する視点から本実践の意義を論じる。

2. コミュニカティブ・アプローチと本研究の位置づけ

コミュニケーション・アプローチは1970年代、移民流入の増加や国際的なビジネス、人的交流の増加に伴い、現実的な対人コミュニケーション場面での言語運用能力が求められる中で全盛期を迎えた。コミュニケーション・アプローチには、言語は意味伝達のための手段であるという道具的言語観があり、その延長線上にコミュニケーションの目的は相互に欠けている情報を埋め合うことにあるというコミュニケーション観がある (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Johnson & Morrow, 1981)。従って、伝達場面や目的、対人関係に即する「適切」で「正しい」語彙や言語体系を用いれば、スムーズで効果的なコミュニケーションが可能になると考えられている。このアプローチでは学習者が参加していく社会的文脈において必要とされるであろう言語知識やスキルを教師が前もって把握し、学習者に学習させる (Johnson & Morrow, 1981)。コミュニケーションが重視された同時代には、人間性心理学とそこで提唱されるカウンセリング理論に基いた人間性教育 (Humanistic Education) の思想も第二言語教育に取り入れられた。人間性教育は学習者の人格的発達、自己受容、他者受容と関わり、知的領域と感情的領域からの全人教育を意味する。教育内容に学習者の感情、体験、記憶、信念、価値などを関連付け、自己発見や自己内省を促し、究極の目的として学習者の「自己実現」を支援する (加賀田, 2009)。人間性教育は、対人関係や場面における言語の適切性や効率性を重視するコミュニケーション・アプローチでは見過ごされやすい学習者個人の尊厳や人としての成長を重視していると言える。時代は遡るが、60年代には異文化間教

育、異文化間コミュニケーションの概念や手法も発達し始めていた。異文化間教育は、他者を所属する国や民族などのステレオタイプに還元することなく複数のアイデンティティを持つ者として捉える力や、自己の世界観や価値観を相対化する力を育むことを目的とする。そして異文化間コミュニケーションとは自他を尊重し人権を認め合う平等な立場のもとに行われるコミュニケーションと定義されている (Byram, Gribkova & Starkey, 2002)。80年代に入ると、ポスト構造主義やポストコロニアリズムの思想への興味が高まり、メディア・リテラシーやクリティカル・リテラシー (90年代) が重視されるようになる。フレイレ (1968/1979) に代表されるクリティカル・リテラシーの教育では、一般的に疑問視されない慣習的なコミュニケーションのありかた (語彙や文構造などを含む) そのものに、不平等な権力構造やイデオロギーが反映しているという批判的な視点が重視され、それらに対抗しうる言語実践を個人が行えるようになることが教育の目標とされた。Kramsch (2011) は言説の本質に関する議論の中で、言葉の意味は長い年月をかけて人々が行う言語実践の過程で構築され、その結果その社会固有の意味合いが言葉に込められていると論じる。つまり言葉は客観的で中立的な意味伝達の単なる道具ではなく、語り手の属する社会が持つ独特の通念やイデオロギー、欲望といったものを反映する側面を持つ。Kramsch (2011) は言語学習者が言葉のそのような側面を理解する力、現実の営みに別の角度から光を当て別の言葉で言い換えることによって理想とする現実を主体的に構築する力として、シンボリック・コンピテンスを提唱している。

本研究で議論する『戦争の記憶』プロジェクトは、異文化間教育、人間性教育、メディア・リテラシー、クリティカル・リテラシー、シンボリック・コンピテンスの思想を理論的背景に持つ。日本語教育では90年代ごろからこれらの思想の流れの中ですでに多くの実践の蓄積がある。それらの多くは学習者個人の自文化への客観的意識や自己アイデンティティの構築を中心としている。特に、細川英雄に代表される総合活動型日本語教育 (細川, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ, 2004; 牲川, 細川, 2004) は、その手法——作文をめぐる別の学習者が問いを発し、書き

手が応答する過程で協働的な意味構築を行う——において本プロジェクトの参考となった。『戦争の記憶』プロジェクトは、しかし、個人的な興味・関心や日常の話題から一步踏み出し、戦争で行われる残虐行為、搾取、支配といった困難なテーマを取り扱うことによって、教師と学習者がともに人として持つべき公正さや民主主義的価値観、他者の人権を尊重する意識と態度を育むことを目的としている。そのようなテーマの対話を対象とした日本語教育分野での研究は管見の限りあまりなく、対話における困難さや課題、有効な対話ストラテジーを本研究が明らかにすることには意義があると考ええる。

3. 海外の日本語教室で歴史認識の問題を扱う——その意義と方法

3. 1. 意義

外国語教育の現場で歴史認識の問題を取り扱う意義は何だろうか。Kubota (2012) は、外国語教室は、慣れ親しんだ物の見方とは別の見方に触れる機会を学習者に与えるとしている。特に国家間の歴史的事件に関して外国語で書かれた文章を読んだり、話されていることを理解することは、その国の人々あるいはその言語を話す人々の当該事件に対する解釈や感情を知ることにつながる。例えば、マレーシア人学習者が日本国内の歴史教科書にあるアジア太平洋戦争の記述を読むと、マレーシアの歴史教科書にあるものとは内容や視点、表現が大きく異なることに気付く。そしてアジア太平洋戦争に対して日本人が持っている知識や抱いている感情が、マレーシア人のそれとは全く異なっているだろうことに気付く。また、日本人が歴史認識を示す場に遭遇した時、そこに日本の歴史教科書の影響を認めることができるかもしれない。このように語り手の歴史認識や見解が、帰属する社会の言説に影響を受けることへの気付きは、翻って学習者本人のそれも同様に帰属社会の言説に影響を受けている可能性を自覚する契機となる。

ところで、どの言語コミュニティにも国家間の歴史的事件や政治問題に関してそれぞれ主流な言説が存在し、それは主に教育機関やマスメディアを通して人々の間に共有される。だが、その主流言説が当該問題に関して「真理」を語っている、あるいは中立的な視点からの語りであると考え

るには問題がある。なぜなら、主流言説もまた、特定の人々の特定の関心のもとに行われる言語実践から構築されたものだからである。例えば、日本の学校では文部科学省が教科用図書検定を課して、学習内容の管理を行っている。特に歴史教科書は日本政府による歴史認識を示す媒体となっていて、その記述の目的や関心は国家間や国内の政治闘争を反映している。他方、マスメディアの場合、資本主義的大量生産を追求しながら公共性を売り物にするという互いに矛盾する指向を持っており、前者の指向は財界との癒着を意味する。後者は「公共の福祉」の名のもとに、「公共」が時として国家の政府という「公共機関」にすり替えられ、政府の意思が市民の意思と見なされることがマスメディア報道の中でしばしば起こる（鈴木, 1997）。従って多くの場合、国家間の歴史的事件や政治問題に関する主流言説は、政府や財界の利益や関心を代弁する性質を孕み、当該問題の当事者や一般市民の見解がそこに反映されているとは限らない。そして我々の歴史認識が所属するコミュニティの言説に影響を受けるということは、そのコミュニティの政治や経済分野の権力者の認識をそうと意識せずに内面化している可能性が大いにあることを意味する。もちろん、権力者自身も言説の影響を受けない超越した存在ではないから、無意識に既存の言説を維持・再生産している側面もある。このように考えると、教師と学習者は国家間の歴史や政治の問題について、なぜ私／彼・彼女は、このような見方をするのか、このような見方をすることが誰の利益に資し、誰を抑圧しているのか、別の視点からの見方はあるのかと懐疑的である必要がある。当然とされている世界観を疑問視し、別の視点から出来事を捉えてみるという批判的な姿勢を持つことが重要なのである。そうすることでこれまで問題とされてこなかった事柄が問題として浮かび上がってきたり、自己の関わりに気づいたりするようになる。

例えば、「従軍慰安婦」問題（英語話者には sex slave と表現されることが多い）は、日本ともう一方の当事国との間の問題として捉えられることが多いが、別の見方をすれば家父長制社会の中の男性による女性差別という構図で捉えることもできる（上野, 1998）。女性が男性より劣位であり男性の管理下にあるべきとする見方は、植民地や占領地の、特に周縁的地位にいた女性が、日

本の軍隊によって蹂躪される事態を引き起こした(朴, 2014)。日本占領期のマレーシアにも「慰安所」と呼ばれる施設が各地に点在し、現地出身の「慰安婦」も存在したことがわかっている。しかし、戦後マレーシアで彼女らの被害を問題化する声はあまりなく、名乗りを挙げる元「慰安婦」も現在まで数名を数えるのみである(林, 1993)。被害者が沈黙せざるを得ないのは、被害者の経験を、身内の恥、本人の落ち度と見る周囲の認識や、日本と友好な外交・経済関係を築くことを優先する権力構造の中で抑圧を受けているせいだと想像するに難くない。そこから「日本人慰安婦」の沈黙に思いを寄せると、「慰安婦」問題は現代の日本社会を構成する我々が、当事者として関わっている問題としてさらに深刻に意識せざるをえない。Kubota (2012) は、ジェンダーに限らず、過去国内に存在した民族、言語、経済階級間の権力関係は、現在に及んでも同様の形で存続していると、現代に生きる我々の生活や意識に関わる問題として歴史認識の問題を取り扱う必要性を示唆している。

しかし歴史認識の問題を外国語教室で取り扱うにあたり、批判的に他者や自己の歴史認識を検証することだけを目標とするのでは、その意義は半減するのではないだろうか。批判的考察を取り込んで内容重視の言語教育を行うことを主張する Sato, Hasegawa, Kumagai and Kamiyoshi (2013) は、「自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていかうとする姿勢・視点¹」(p. 84) を育てることが教育の大切な使命であると主張している。つまり、批判的考察と、それに基づく社会改善に向けた実践という一連の行為が、教育現場において養われる必要があるということだ。では、外国語教育の現場で社会改善に向けた行動を育てるとはどういう行為を意味するのだろうか。ここで、Pennycook (2001) に代表されるポスト構造主義的アプローチを思い出したい。それは、社会の仕組みや権力、個人の意識というものを、言語実践の反復を通して事後的に構築されるものと捉える。そして言語が何かを行う——行

為遂行性(performativity)——という言語観に基き、個人が言語を能動的に創造的に使用することによって、既存のアイデンティティや社会の力関係を変革することができると主張する。その視点に立てば、社会改善に向けた行動の一つとして、他者との対話を通して個人は自己を含めて周囲の歴史認識の再構築に関与していくことが考えられる。社会学者の上野千鶴子は、著書『ナショナリズムとジェンダー』(上野, 1998)で、次のように我々個人が歴史認識の再編成に参加していく可能性を示している。

歴史とは、「現在における過去の絶えざる再構築」である。歴史が過去にあった事実をありのままに語り伝えるというナイーブな歴史観は、もはや不可能になった。もし、歴史にただひとつの「真実」しかないとしたら、決定版の「歴史」は——「フランス革命史」であれ、「明治維新史」であれ——一度だけ書かれたら、それ以上書かれる必要がなくなる。だが、現実には、過去は現在の問題関心にしがたって絶えず「再審 revision」にさらされている。(p. 11)

歴史は、語り手の現在持つ特定の問題関心に沿って語られる。ならば、その問題関心は何なのかを批判的に審判する力を我々個人は持つべきである。そして多様な視点、多様な語りがある中で、「私」の語りは公正か、「私」の問題関心はいかなる弱者をも抑圧しない公正な社会を築くために重要か、そのことを点検しながら「私」も「言説の闘争の場」(上野, 1998)に参入していくことが大切だ。そのような言語実践に至るまでが、歴史認識を外国語教室で扱うことの意義と言えるのではないだろうか。

3. 2. 方法

3. 2. 1. 複数の視点からの語りを読む・聞く

先に述べたように、戦争のような歴史的事件に関する一国内の主流言説は、往々にして政府による認識を反映しているけれど、個人に焦点をあてて詳しく見てみると、その歴史認識はその人の個人的経験や属性も複雑に影響して形成されている。国内の歴史認識の複雑性を知るためには、学習者は教科書のような国家的視点からの語りを含

1 著者による和訳。原文: the mind and attitudes to question the existing social and customary premises and to actively get involved in the preservation and transformation of those premises.

め、多様な立場からの個人の語りを教材として扱うことが望ましい。また、絵、写真、映像、展示物などの視覚情報も、制作者・構成者の語りとして捉えることができる (Kress, 2003)。

日本語を外国語として学ぶ学習者が、日本語母語話者をオーディエンスとして想定した語りを読んだり聞いたりして理解するのは困難を伴うことが多いが、アメリカの大学の上級日本語コースで内容重視の授業を展開している近松の報告は参考になる (近松, 2009, 2010; Chikamatsu, 2012)。近松 (2011) は「戦争と日本」をテーマにしたコースで、小中高向けの社会・国語・歴史教科書、映画、アニメ、漫画などを教材として使用し、被爆者や学者を招いて話を聞く活動も行なっている。学習者が学習テーマを自身の問題として捉えることが重要だとする観点から、小論文を書くことを前提に、学習者の問題関心を中心に学習者がインタビューの対象者を選び話を聞くという活動も提唱している。

3. 2. 2. 被害・加害関係を分析・考察する

Kubota (2012) は、戦争のような歴史的事件をめぐる語りを扱う際、複雑で入り組んだ被害・加害関係に鋭く目を凝らすことの重要性を説いている。なぜなら、一連の事件における明らかな加害者であっても、自己の被害者性を強調する言説を生産することによって他者を加害者と位置づけ、自己の加害責任を逃れようとする傾向があるからだ。例えば日本の戦争映画やドラマ、教科書の読み物を通して、日本人が圧倒的に多く生産するイメージは、飢餓や空襲、原爆で苦しむ自国の人々の姿であって、アジアの人々に対して日本が行った侵略行為や圧政の現場ではない。従って、当事者が持つ被害者・加害者としての二面性を批判的に考察することが重要なのである。また、被害者あるいは加害者一括りにされるグループの中にも、その下位にさらに加害・被害関係が存在していることにも目を向けるべきだとする。例えば、日本国内では被爆者が同じ日本人から差別を受けてきたし、日本の植民地だった国々では元「慰安婦」の女性達が地元の人々からの差別に苦しんできた。しかし国家再建を目的とする愛国的な言説の中で、被害者性は均質化され、美化され、被害の個性が隠蔽されてしまう傾向がある。このような加害・被害関係に対する批判的な分析と考察を行うことで、学習者は新たな問題を発見したり、

自身の当事者としての関わりに気付く。さらに国家の枠に囚われない解決方法を模索する契機になる。

3. 2. 3. 他者との対話を経て、新たな見解を外へ発信する

上述したような批判的な視点を学習者が獲得するには「練習」が必要である。そのために教師は、学習者同士が安心して自分の歴史認識を提示し、互いに「なぜそのように考えるのか」と率直に問いかけることができるような対話の場を作ることが必要である。そのような場で、時には教師が明示的に示しながら、学習者自身が批判的な問を考え、発することを支援しなければならない。他者からの問に答える過程では、学習者は自己の歴史認識を客観的に捉え直す必要が出てくる。そして、より多くの他者を納得させられる、より公正な見解へと磨き上げることが必要となる。有田 (2006) は「論争上にある問題」を日本語教室で扱う方法として対話を採用し、その過程で学習者が自己の歴史認識を相対化させていく過程を明らかにしている。教室内の対話を経て磨き上げられた見解は、同様の関心を共有してほしいと学習者が願う人々へ発信することが望ましい。個人間の共有はもとより、ホームページやブログ、動画共有サービス等を利用して、文章や映像の形式で公開することもできる。想定するオーディエンスに効果的に届くコミュニケーションの形式や方法について学習者が創意工夫をすることも重要である。

4. 『戦争の記憶』プロジェクトの概要

4. 1. プロジェクトが行われた国

『戦争の記憶』プロジェクトが行われた国、マレーシアは16世紀初頭以降、ポルトガル、オランダによってマラッカが占領され、18世紀終盤以降はマラッカやペナンを中心にイギリスの植民地とされてきた。太平洋戦争勃発後の1941年12月から1945年8月までの3年8ヶ月の間、その全域は日本軍によって占領された。マレーシアの中等学校3年の歴史教科書には40ページ近くに渡り日本軍のアジア侵略の規模、目的、占領の経緯、被害、占領下の行政・教育・経済に関する記載が詳しい (Ramlah, Abdul & Muslimin, 2010)。独立記念日には筆者の勤める大学で学生らによる

表 1. プロジェクト参加者

人数	名前（仮名）	性別	国	年齢	所属／地位
1	ショーン	男	マレーシア	22 才	物理学部
2	ミン	女	マレーシア	21 才	経営学部
3	キャリー	女	マレーシア	21 才	生物学部
4	アレックス	男	マレーシア	21 才	経済学部
5	ウェンディ	女	マレーシア	22 才	経営学部
6	サリナ	女	マレーシア	51 才	同大学講師
7	アヤコ	女	日本	22 才	交換留学生

演劇が上演されたが、そこでは日本軍の搾取と暴行が、独立国家としてマレーシアが成立するまでに乗り越えねばならなかった苦難の経験として描かれていた。普段は、占領当時に関するドキュメンタリー番組や、中国で制作された日中戦争を扱ったドラマや映画が時々テレビで放送される。

マレーシアはいわゆる「多民族国家」で、現在（2016 年推計）の民族構成は、ブミプトラ（マレー系と先住民族）が 68.6%，中華系が 23.4%，インド系が 7% となっている（Department of Statistics, Malaysia, 2016）。国語はマレーシア語（マレー語）であるが、中華系やインド系が母語で教育を受けられる小学校と中等・高等学校がある。各民族の勢力図を見ると、行政・警察などの公的機関がマレー系によって占められている一方、ビジネスの分野では中華系が権力を握っている。民族間の経済格差を是正する目的で、マレー系と先住民族を教育・雇用・融資・税制などにおいて優遇するブミプトラ（土地の子）政策が 70 年代より施行されている。さらに国家の経済政策としては 80 年代よりマハティール政権下で、日本や韓国の高度経済成長を支える労働倫理や経営スタイルに学べという方針からルックイースト政策が始められた。この政策下で多くの留学生を日本へ送るとともに、日系企業からの投資を積極的に受け入れてきた。親日家のマハティール元首相は首相時代、「日本に習え」「日本は戦争について繰り返し謝る必要はない」といった発言をしてきたことでも知られている（柴田, 2013）。現政権はマハティール政権が打ち出した、2020 年に先進国入りを果たすという国家目標（ビジョン 2020）を受け継いでおり、その達成には国内の民族間協調が欠かせないという認識を持つ。その

ため“Satu Malaysia（一つのマレーシア）”というスローガンがメディアや教育機関を通して国民に広められている。

4. 2. プロジェクトの参加者とコース

『戦争の記憶』プロジェクトはマレーシアの国立大学の初級後半の日本語クラスで行われた。週 4 時間（2 時間の授業が 2 回）14 週のコースで、テキストに『みんなの日本語』（17～25 課）を使用している。コースのカリキュラムは本書の文型シラバスに準じて構成されており、毎レッスンで重要な文型が導入され、それをを用いた簡単な日常場面の会話を行うことが主要活動であった。本プロジェクトはそのような通常教育活動の中に挿入された特別活動という位置づけになろう。学期後半の 6 回分の授業時間（合計 12 時間）を用いて行われた。参加者はコース受講者のマレーシア人学習者 6 人と、日本からの留学生 1 人（ボランティア参加）の合計 7 人である。マレーシア人学習者は全員が華語で初等教育を受けた中華系で、漢字の知識を持っていた。しかし対面での議論を日本語で行うのには困難が伴ったので、各自の日本語の作文に関する議論の際は英語の使用を許可した。

4. 3. プロジェクトの目的と内容

プロジェクトの目的は、①アジア太平洋戦争に関する複数の視点からの語りを批判的に読み解くこと、②批判的分析をもとに、アジア太平洋戦争に関して自分の考えを発信することの二つであった。学習者に対しては、プロジェクトのそれぞれの段階で、これからやる活動の目標を簡単に伝えた。プロジェクトは二部に分かれ、第一部

では、中沢啓治作の漫画『はだしのゲン』（中沢、1973）の一部を読み議論を行った。この活動を始める前に、日本とマレーシアとはアジア太平洋戦争に関して人々が知っていることやイメージすることが異なることを筆者の経験を交えて話し、日本人から見たアジア太平洋戦争とはどのようなものかを漫画を通して理解し、思ったことを話し合ってみようと言えた。第二部では、マレーシアのペナン島にある『ペナン戦争博物館』を訪問し、ウェブサイトはこの博物館の紹介記事と、戦争について考えたことを各自執筆した。活動の前に、ペナン戦争博物館の戦争観やそれが与えるインパクトを考えてみよう、そして戦争に対して様々な見方があることを踏まえた上で、自分の考えをインターネットを利用して発信してみようと言えた。

4. 4. 『はだしのゲン』と『ペナン戦争博物館』について

『はだしのゲン』は、作者中沢啓治が広島での自身の被爆体験をもとに描いた漫画である。主人公ゲンは父親が戦争に反対したため「非国民」と呼ばれ、被爆や家族の死など様々な苦難を経験しながら戦後を力強く生き抜く。中沢は前書きで本書の目的を「戦争と原爆の愚かさを告発する」とことだと述べ、ゲンのストーリーを主軸にしながら、様々な人間の利害が絡んで不正義が行われる当時の複雑な社会実態を描いている。

『ペナン戦争博物館』は、1930年代マレーシアを植民地としていたイギリス軍によって建設された要塞で、1941年から1945年の日本軍占領期間は捕虜収容施設として日本軍に使用されていた場所を復元したものである。戦後50年間、その場所はGhost Hillと呼ばれ地元の人々は近づかなかったが、地元の人物が政府の許可を取り付け、ジャングルに埋もれていたその場所を切り開き、2002年に戦争博物館としてオープンした。この博物館は要塞の復元によって歴史的事実を伝えるという目的以外にも、戦場が持つ独特の雰囲気や武器、軍事活動に関心を持つ人々の興味を引くことも意図しているようである。それはこの博物館にペイントボール場があることなどからも窺える。宣伝がそれほど活発でないためか博物館への日本人の来訪がまばらであり、この博物館の紹介をクラスで作成し、インターネット上に掲載することにした。

5. 本研究

5. 1. 目的と方法

本研究の目的は、①『はだしのゲン』の読解活動で、参加者が行ったか議論を実践者（筆者）の考察を加えながら記述すること、②『ペナン戦争博物館』の紹介文及びエッセー執筆過程で参加者が行った議論を目的ごとに分類し、より共有可能な歴史認識の構築のために有効な対話ストラテジーを抽出すること、③議論の一例を検証し、歴史認識について批判的かつ協働的な議論を行う際の困難や課題について指摘すること、の三つである。データには以下のものを用いた。

- (1) クラスでの議論の記録
- (2) 参加者各自が執筆したペナン戦争博物館の紹介文とエッセーの第一稿
- (3) 議論後に加筆・修正されたペナン戦争博物館の紹介文とエッセー

(1)のデータについてここで説明を加えたい。アジア太平洋戦争というテーマを授業で当事国の出身者と議論するのは、全ての参加者にとって初めての経験であったため、発言に心理的ストレスが伴うことが予想された。そのためボイスレコーダーによる議論の録音を控え、筆記による発言内容の記録を行った。従って記録された発言内容は筆者の即時での理解・解釈を記したものである。クラス内の議論では英語が多用されたが、筆者の認識過程でそれらが日本語に変換されたケースもあり、議論の記録は実際に使用された言語の種類を反映していない。尚、学習者の名前はプライバシー保護のため仮名を用いる。

5. 2. 『はだしのゲン』の読解と議論

漫画『はだしのゲン』から一部（pp. 60-125）をテキストとして抜粋し、漫画のあらすじと広島弁やその他の表現を解説したリストを配布し、授業の日までにテキストの内容をおおまかに理解してくるよう伝えた。授業当日、7人の参加者は2グループに分かれ、テキストに関して筆者が用意した質問に対する答えをグループで議論した。質問は、ストーリーを理解しているかどうかを確認するもの（例：「どうしてゲンのお父さんは戦争に反対しましたか」、「誰が何の理由でゲンの家族の麦畑を荒らしましたか。」）と、漫画の時代背景の知識を問うもの（例：「朴さん（朝鮮人）は、

なぜ日本にいますか」, 「どうして沖縄の女達は自殺しましたか」) を用意した。これらの質問には、漫画のストーリーを理解するだけでなく、歴史や政治の文脈の中で登場人物が置かれている多重の加害・被害の関係を意識化してもらおう狙いがあった。

次に行ったディスカッションでは、物語の中に描かれている「加害者・被害者」の関係にどのようなものがあるかを話し合った。学習者は「アメリカ・日本」に加え、「国民・非国民」「日本人・朝鮮人」「日本兵・沖縄住民」といった日本国内の加害・被害関係も挙げた。「日本兵・沖縄住民」は、沖縄の女性が米軍に投降を呼び掛けられているのに、「天皇陛下バンザイ」と言って子どもと崖から飛び降り自殺するシーンと関連する。学習者になぜ自殺するのかと問われ、筆者はNHKのドキュメンタリーから得た情報として、沖縄住民が米軍の捕虜になった際に、日本兵や兵器の所在などの情報が米軍に渡るのを恐れ、日本兵が沖縄住民に捕虜になる前に自殺するよう促した事実があったことを伝えた。

ところで「加害者・被害者」関係の議論において、昭和天皇を加害者とする図式は一度も参加者に指摘されなかった。学生達が昭和天皇を加害者と名指ししなかったことに、筆者自身も全く気が付かなかった。マレーシア人学習者がその図式を見落とすはずはないと思われるが、なぜそのことが教室で指摘されなかったのか。そして同様に深刻なことに、なぜ筆者は天皇の加害者性が指摘されないことに疑問を抱かなかったのだろうか。このエピソードから、教師の筆者もまた、慣れ親しんだ言説(の不在)の影響から自由ではないことが指摘できる。そして、学習者と教師のような権力関係において、学習者は教師にとって受け入れやすいだろう事柄を選択して語りがちになるということがわかる。沈黙はそこに語るものがないことを意味しない。声に出して語られないことが意味するものの追究こそ、歴史認識を教室で取り扱う意義として深刻に考える必要があるだろう。

5. 3. 『ベナン戦争博物館』の紹介文及びエッセーの執筆と議論

参加者が書いたベナン博物館紹介文とエッセーは、一つずつ全員で読み議論した。教師である筆者は、まず文章から理解できたことについて書き

手以外の参加者に質問した。それに対して参加者はたいてい英語を交えて応答した。その後、意味のわかりにくい文や同意できない文があれば、その文について書き手に質問するように促した。これに対しては、参加者が積極的に質問を始めることが稀だったので、筆者のほうで質問者を指名することが多かった。参加者は指名されると初めは躊躇しながらも質問をするので、質問がないので黙っていたわけではないようだった。参加者からの質問が少ない時、筆者から文の意味を質問したり、詳しい説明を求めたりもした。書き手と筆者がやり取りしている時、筆者は他の参加者にも時々意見を求めたので、それに応じて意見を述べる者もいたし、質問をさらに付け加える者もいた。以下に、参加者の議論を談話分析した結果抽出された、共有可能な歴史認識の構築のために有効な対話ストラテジーを提示する。

5. 3. 1. 対話ストラテジー

談話分析として、談話データから重要なパターンやテーマを見出していく帰納的分析方法を採用した(Johnson & Christensen, 2008, p. 393)。議論はある目的を遂行する談話に分けることができ、目的は複数あることがわかった。同種の目的で行われているとみられる個別の談話を同一の「目的カテゴリー」に分類し、それぞれの「目的」を概念化した。ある目的は別のものよりも頻繁に遂行されており、すべての目的の遂行頻度が均一だというわけではない。また、ある目的のために行われた談話が、別の目的を達成するための談話の前作業として行われている場合もあった。ここでは、その遂行頻度や遂行順序に関わらず、談話の目的カテゴリー(対話ストラテジー)を全て提示し事例を挙げる。

(1) 概念の明確化

意味が理解しにくい表現や文について、参加者は書き手の意図を質問し、それが正確に伝わるよう協働でより適切な日本語を模索した。この分類に入る対話は議論中最も頻繁に行われた。例えば、ミンの「この研修旅行は戦争の体験ができました」という文に対して、ショーンから「戦争の体験ができる」というのは言い過ぎだという意見が出た。Experience the war というより imagine the experience of the war という概念のほうがより適切だということに書き手を含めて参加者が納得した結果、「戦争の体験の想像ができました」

という表現に改められた。

(2) 提示された論理への批判

提示された見解が論理を欠いていると思われる場合、参加者はそれを指摘した。例えばウェンディの「我々が今享受している平和は昔の人達の苦しみから受けました」という文に対して、アヤコ（日本人留学生）が、今の平和が昔の戦争の苦しみがあったおかげで享受できる、という見解には論理の飛躍があると指摘した。ウェンディはこれを受けて「戦争は人々に苦しみと悲しみをもたらしました。戦争がなかったらならば、我々は今もっと幸せかもしれない。でも、戦争があったから、我々は今持っている平和をより感謝です」と書き直した。

(3) 見解の相対化（脱「真実」化）

ある特定の情報源から得た情報を、唯一の「正しい事実」「真実」として書き手が提示している場合、参加者はそれが特定の視点（立場）から認識された「事実」であり、別の視点から見た解釈も存在することを指摘した。例えば、ミンの「日本側の最終目的はインドネシアの豊潤な石油資源にあったようですが…」という文に対し、ウェンディは日本がマレーシアを占領したのはインドネシアに渡るためだけではない、マレーシアの豊かな資源を獲得することも当然目的にあった、と反論した。ミンは、この文章を書くのに、ある日本人の個人ブログに書かれていた文章を参考にしたと告白した。このことは、ある見解を採用する時、それがどのような立場からどのような目的を持って発せられたのかに注意しなければならないことを参加者全員が意識したエピソードだった。

(4) 根拠となるデータの提示要求

ある見解や主張を書き手が提示する場合、それを裏付けるデータの提示を参加者は求めた。例えば、アレックスは「日本が（マレーシアに）ありました時、全部のアジア国がやりたいでした」という表現で、日本軍がマレーシアを占領していた時期、日本軍はアジア全体を占領しようと考えていた、という見解を示した。アレックスの見解が明らかになった時点で、サリナはアジアという概念はとても広く、リサーチもせずに当時の日本軍の意図についてあたかも真実のように我々のウェブサイトを書くべきではないと反対した。この見解を裏付けるデータを持っていなかったアレックスは結局この文をエッセーから削除した。

(5) 一般化表現に対する批判

「日本人は」「マレーシア人は」というような言葉を用いて、そのカテゴリーに含まれる人間全員が同様の思考や行動を共有している（していた）という印象を与える文に関して、書き手の念頭にある対象を特定する表現を用いるよう、主に筆者が指摘した。例えば、アヤコは「日本にとったら祖国のために命を落とした日本軍がヒーローでアメリカ軍が悪者」という文を書いた。これに対し筆者が、私は「ヒーロー」とは思っていないと伝えたため、アヤコは「当時の多くの日本人にとっては…」と書き直した。

(6) 解決策（方向性）の提示要求

書き手がある事象について批判する文章を書いている場合、その見解にたどりつくまでの論理的道筋や具体的な解決策を提示するよう主に筆者から求めた。例えばウェンディは、ペナン戦争博物館について「歴史を展示する方法にプロ意識が欠けます」と述べ、斬首刑場のレプリカのそばに日本軍をほのめかした大きな死神の絵が掛けてあることや、ペイントボール場があることを批判した。そして「私の考えではこの戦争博物館がよくなることが出来ます」と結んだ。これに対し筆者は単に批判だけで終わらず改善案を提示するよう求めた。その結果以下の文が加筆された。「博物館は公衆から資金を調達するために、お金を稼ぐためのツールとなっています。そして、真の性質と目的を失い始めています。公衆のできることは自分の力でこの戦争博物館を促進します。例えばブログを書くことや…（後略）。政府のできることはいろいろな観光フェアで戦争博物館を公衆に紹介すると博物館をサポートするために資金を割合てることです。」

(7) 書き手の立ち位置を問う批判

書き手の文章が特定の立場を擁護すると判断され、それが倫理的に受け入れられない、あるいは自分の立場とは異なると他の参加者が判断した場合、参加者から反論が行われた。例えば、キャリーは「イギリス軍と日本軍はマレーシア人を傷つけました。同時にマレーシア人は国を守る時、イギリス軍と日本軍を傷つけました。誰は被害者、誰は加害者、話すことは難しい。」という文章を書いた。これに対してショーンは、自衛のために相手を殺すことは仕方のないことで、日本人兵士やイギリス人兵士によるマレーシア人の殺し

と、マレーシア人によるイギリス人兵士や日本人兵士の殺しとを同列視するべきではない、と批判した。しかしキャリアは、どちらも同じ重みを持つ生命だと反論し、文章の変更を拒んだ。このように、どちらの見解も論理的には筋が通っているように思われ、双方の意見のすり合わせが困難な場面があった。そんな時、教師は何をするべきだろうか。明確な答えはまだない。だが、自分が誰の視点から出来事を捉え、何に価値を置いているか、その見解を発信することで何を果たすことになるのかを、学習者が意識化できるような問いかけをすることによって、新しい視点、新しい議論が生まれる可能性があるかもしれない。

5. 3. 2. 事例分析

ここでは参加者による議論の一例を挙げ、先に観察された対話ストラテジーが参加者に実際にどのように使われながら議論が進行したかを省察する。議論の対象となったのはショーンのエッセーである。Discovery Channel のドキュメンタリー番組をよく見るというショーンは『はだしのゲン』で描写されていた沖縄戦などについても「知っていた」と言い、日本側の状況についていくらか知識があると自認しているようであった。以下は彼のエッセーの中盤の一部分と、それについてのクラスでのやり取りである。

私は年長者から聞きました。その時、彼の先輩は死なないのために、死体のように横たわっていました。日本兵士は横たわっている人だちが本当に死んだを確認のために、人だちを銃の利器で挿入しました。生きのために、彼の先輩は耐えました。戦争時兵士はいろいろな圧力がありました。一分の兵士は人民で圧力を開放しました。(強調：筆者)

アヤコ：「一分の兵士は人民で圧力を開放しました」のところ、ちょっと意味がわかりにくいです。

教師（筆者）：そうですね。ここところは私もわかりにくかったです。「圧力」とはどういうこと？

ショーン：“Pressure”です。

教師：どういう“pressure”？

ショーン：“Psychological pressure”です。戦

争の時、兵士は明日自分が殺されるかもしれないという恐怖を抱かえているから。それを人民にむけて“release”したと思う。

教師：では、「圧力」じゃなくて「ストレス」かな。そして「開放しました」というより「ぶつけました」かな。「ストレスをぶつけました」？そして、その「ストレス」は死の恐怖からくる「ストレス」ということですね。でも、それは本当にそうなんですか？それはあなたの考え？

ショーン：テレビでそう言うのをよく聞きます。

教師：日本兵の証言を聞いたんですか？

ショーン：日本兵ではなかったと思う。

教師：では日本兵の言い分はもしかしたら別にあるかもしれない？

サリナ：これはセンシティブな問題。インタビューとかして証拠がない限り、こういうことを書くのは危険だと思う。

ショーン：でも、そういう事実があったのも確かだと思う。他の戦争でもそういうことがある。それに一応、文には「一分の兵士」と書いた。「全部の兵士」とは書いていない。

ウエンディ：それでも、確かめたわけじゃないから、文の最後に「と思います」をつけたほうがいいと思う。

議論の末、ショーンは「一分の兵士は人民で圧力を開放しました」の文を「一部の兵士は自分のストレスを現地人にぶつけましたと思います」と修正した。

日本人留学生アヤコが「一分の兵士は人民で圧力を開放しました」という文で何を意味しているかをショーンに質問したことから、ショーンのイメージしている状況を明らかにする作業が始まった。ショーンは「圧力」という日本語で意図している概念を英語で言い直したり、イメージしている状況を英語で説明したりしている。それに応えて筆者は「ストレス」という別の日本語を提案したり、ショーンが行った状況説明を記述する必要があることを示唆している（概念の明確化）。ただ、今回は明示的に筆者が状況説明の必要性をショーンに伝えなかったためか、修正後の文章にはそれが含まれていない。ショーンの伝えたい内容が明らかになった後、筆者は「それは本当にそうなんですか？」と質問し、死体のふりをしてい

る現地の人を銃剣で刺すといった行為が、日本兵本人にとって、死の恐怖からくる心理的ストレスを現地の人につけるものだったのかを問うている。つまりその解釈は本当に日本兵本人の内面を言い当てているのか？という問いである。さらに筆者は「それはあなたの考え？」と質問し、それがショーン自身による想像・解釈ではないのか、と迫っている。これに対しショーンは、テレビからの情報だと答え、自分が勝手に根拠もなく想像したことではないと主張している。しかし、さらに筆者は「日本兵の証言を聞いたんですか」と質問し、そのテレビから得た情報が、日本兵自身の認識を伝えたものなのかを問うている。日本兵の証言ではない、と答えるショーンに対して「では、日本兵の言い分はもしかしたら別にあるかもしれない？」と、半ば主張気味に、日本兵が別の認識を持っていたかもしれない可能性を尋ねている。筆者はここで、ショーンの言うような理由で残虐行為をしたのではないはずだ、と日本兵を擁護したかったのではない。戦時中に起きた残虐な事件をめぐる解釈は、当事者の立場によって異なる可能性がある。事件の当事者でない我々は、特定の誰かの解釈をそれと意識することなく唯一の「事実」として内面化してしまう危険性があると伝えたかったのだ（**見解の相対化**）。だが、それが狙いであるならば、筆者はこの場面で、あなたの解釈は誰の視点からのものなのか？誰がそう語っているのを聞いたのか？と問い、ショーンが聞いたという語りの主体を明らかにすべきだったのだ。しかし、「それは本当にそうなんですか？」という筆者のあいまいな質問の仕方が、日本兵の証言を伴うものなのかどうかを問うている印象を与えてしまったようだ。現にサリナは元日本兵の証言を聞いて確認しなければ、それが事実だと主張すべきではないと発言をしている（**根拠となるデータの提示要求**）。ショーンはこれに対し、日本兵の証言というデータは手元にないけれども、そのような心理で殺人をした日本兵が一部にはいたはずだと反論している。これに対しウェンディは、一部の兵士といって範囲を限定しても、実証するデータが示せないなら、それはショーンの個人的な見解として提示せざるを得ないとしている（**見解の相対化**）。従って断定的な表現は避けるべきで、個人の意見として保留を示す「と思います」を末尾に付け加えることを提案している。

この議論では、事件に対する解釈を提示する際、その根拠となる証拠を示すことが重要なことだと学習者（サリナとウェンディ）に強く意識されている。ある事件が「事実」であると主張する際、その主張の根拠となる資料を示すことが重要なのは頷ける。だが、当事者の立場が多様であればあるほど、当該事件への解釈や感情といったものも多様なはずである。その結果、「事実」の語られ方に個人による違いが生じるはずである。従って、戦争当事者でない我々が自分の「事実」認識を他者にむけて提示する際大切なことは、自分の「事実」認識が誰の視点からの「事実」認識なのか、それはどのような関心によって構成され、どのような目的を遂行しているのか、という自己への批判的な分析だろう。「と思います」の採用は、ショーンにとって、日本兵側の認識を言い当てていると自分では信じているものの、証拠を伴わないため、根拠の不在を他者に対してしぶしぶ認める言語行為であった。だが、その言葉によって結果的にショーンは、当事者の日本兵が別の認識を持っていた可能性を認めるという謙虚さを示したと言えるだろう。

ところで、サリナは発言の最初に「それはセンシティブな問題」と言い、解釈に相違のある問題であることを見抜いた発言をした。そして証拠不在の問題にすり替えることで（しかも自分で証言を取るべきという高いハードルを設定して）、この問題についてクラスで公に発言することを抑制しようとしていた。「センシティブな問題」という表現は今回だけでなく、時折サリナから発せられ、その議論の抑制効果に筆者は悩まされた。授業後には、「事実と異なる」ことをウェブサイトを書いて、もしどこから問題視する声が挙がったら、講座担当者のあなただけでなく同じ講師の立場である自分も「危ない」と、サリナから冗談交じりに言われたことがあった。解釈が異なる事案について語るのをタブー視しがちな多民族社会マレーシアの「常識」を持つと自認するサリナは、その「常識」を「社会を知らない」学生や外国人である筆者に喚起しようとしていたのかもしれない。

6. 考察——コミュニケーション・アプローチを再考する視点から

「コミュニケーション・アプローチに則る」あるいは「コミュニケーション能力の向上を目指す」実際の教室活動では、他者と「効果的」なコミュニケーションをするにはどのような言語を用いればいいかという観点から、特定の場面と結びついた言語表現を学習者に学習させる。そこでの「効果的」なコミュニケーションが、定式的なコミュニケーション・スタイルを習得することによってトラブルのない「スムーズ」な会話をこなせることを意味している場合もあるし、もう一步踏み込んで、学習者の言い分を相手に伝えながら学習者にとってより望ましい結果を手に入れることを意味する場合もある。だが、どちらの場合も、学習者は相手(多くの場合、母語話者)のやり方に配慮し、相手との関係性を覆すことなくタスクを成就させなければならない立場に置かれてはいないだろうか。コミュニケーション・アプローチでは、対話者間の不均衡な権力関係を疑問視することなく、学習者にそれを受け入れることをしばしば無意識のうちに求めているだろうか。

『戦争の記憶』プロジェクトは、相手に対し意味の交渉を求め、相手との協働を通して意味構築を目指す姿勢が、個人と対話者との関係をより対等で相互尊重的なものにするという観点から行われた。前章で見てきたように、学習者は他者が自明なものとして使用する言葉とその意味を無批判に受け入れるのではなく、意味を確認したり、時には意図された意味に対して異を唱えたりすることが求められた。問いや異議を投げかけられた学習者の自明性の領域は狭められ、相手を理解させ納得させるために、他の言葉で言い換えたり、説明を加えたり、論理を修正したり、多様な見解のうちの一つであるとして謙虚さを示したりしなければならなかった。自他の言説に内在する政治性に気付き、より公正な自己の姿を静かに自問し、その実現のために他者に向けて言葉や行動を選び、時には新たに練りだそうする意識と姿勢は、権力構造という言説の磁場におかれた私たちにとって極めて重要だろう。そのような意識をここでは批判的メタ・コミュニケーション意識と呼びたい。このような活動では、コミュニケーションを成功か失敗か、効果的かそうでないかで断じることは

できない。なぜなら、このようなコミュニケーションは、たとえ議論に決着がついたかのように見えても、個人がそれまで持っていた信念や認識は容易に変更されず、感情的なわだかまりを生む場合も多々あるからだ。だが、たとえその時点で対話者間に納得の感情が生まれなかったとしても、異なる世界観に出会った驚き、違和感、困惑の経験は、今後の学習者の他者への意識や振る舞いに何らかの違いを生むのではないだろうか。学習者が参加するどの文脈にも権力関係が存在する。学習者は自他の言説の政治性を読み解き、他者とのより対等で互いに尊重しあう関係を阻む問題を的確に捉える力が必要である。本プロジェクトの分析が明らかにした対話ストラテジーを、そのようなコミュニケーションのためのストラテジーとして学習者に明示することは有効ではないだろうか。

本実践は以上で述べたように、批判的メタ・コミュニケーション意識の開発と、意味の協働構築としてのコミュニケーションの場として、読む・書くという行為を重視している。コミュニケーション・アプローチに基づく実際の教室活動は、口頭での会話に重きが置かれ、読み書きが従属的に扱われる傾向がある (Kern, 2000)。だが、言葉に対して批判的考察を行うためには、書かれた文章のほうが対象にしやすい。即興性が求められる口頭での言語実践よりも、時間をかけて言葉を選び論理を構築できる「書く」行為のほうが、外国語学習者にとってより有利なコミュニケーションの手段であるとも言えるかもしれない。その意味で本活動のような読み書きを中心にした活動は意義があると言えるだろう。

7. 終わりに——『戦争の記憶』プロジェクトの今後の課題

『戦争の記憶』プロジェクトを終えて、取り組むべき課題と考えていることの一つは、どのようにすれば参加者が互いの歴史認識に対する批判的考察をさらに深めることができるか、ということである。参加者は、マレーシア人／日本人という国籍カテゴリーの他に、日本語母語話者／日本語非母語話者、学習者／教師といった数種類の相対するカテゴリーに属していた。相対するカテゴリー間の力関係や他者に対する本質主義的な想定が、参加者たちの発言動機や発言内容に影響を与えて

いた可能性は大いにある。さらに社会的通念やタブーも批判的思考の妨げになっていた。また、参加者同士がもっと安心して自分の見解や意見を率直に言えるような人間関係や教室の雰囲気を作るにはどうすればよいかという問題もある。そのためには参加者への意識調査が不可欠だ。

もう一つの課題は、どのようにすれば参加者が歴史認識の問題を今の自分と関連付けて捉えることができるか、ということである。個人が自分の所属する社会を改善しようと行動するためには、「社会の問題」とされている事柄に対し、当事者としての関わりを見出すことが重要である。そのためにはどのような活動が必要だろうか。今考えていることは、取り扱っているテーマの範囲で、特に学習者自身が興味を持った人物や出来事を対象に、それぞれが読み・聞く活動をし理解を深めていくこと、同時に「なぜ自分はそれを知りたいのか」という問いについて考える場を持つことである。例えば女子学生のミンは、なぜ戦争になると、いつも女は強姦されるのか、性奴隷にされるのか知りたい、と言った。ヒューマニスト的な発言が多かったキャリーは、なぜ、いつから日本の軍国主義が始まったのか知りたくて、インターネットで長時間そのことに関する記述を探した、と話した。また、ベナン戦争博物館の展示方法に対して批判的だった経営学部のウェンディは、博物館の創設者はどういう意図があってこの博物館をつくったのかインタビューしたい、と言っていた。それぞれのテーマは、筆者が想像するだけでも、女性と民族への複合的な差別、ナショナリズムや愛国心の問題、資本主義社会とビジネスにおける歴史認識の問題などへ深まっていく可能性がある。学習者がそれぞれ違った対象に関心を示すのは、彼らがみな違った価値観を持ち、興味の対象に潜在するテーマによってその価値観が揺さぶられるからではないだろうか。学習者それぞれが自身の興味関心に自覚的になって、異なる角度から教室で取りあげられているテーマについて考え、考えることを他者へ向かって表現する場が必要である。そのような言語実践が学習者から生まれることが、歴史認識の問題を言語教室で取り扱う大切な目的だと考えている。

文献

有田佳代子 (2006). 日本語教室における「論争

上にある問題」(controversial issues)の展開についての試論——「日中関係の悪化」を例として『WEB版リテラシーズ』3(1), 1-10.

<http://literacies.9640.jp/vol03.html#n1>

上野千鶴子 (1998). 『ナショナリズムとジェンダー』 青土社.

加賀田哲也 (2009). 人間学的英語教育の概念構築への一考察『大阪商業大学論集』5(3), 467-479.

柴田直治 (2013年1月15日). (インタビュー) ルックイーストはいま——マハティール・ビン・モハマドさん. 『朝日新聞』11面.

鈴木健二 (1997). 『ナショナリズムとメディア——日本近代化過程における新聞の功罪』 岩波書店.

牲川波都季, 細川英雄 (2004). 『わたしを語ることばを求めて——表現することへの希望』 三省堂.

近松暢子 (2009). 米国におけるコンテンツ・コミュニティベース授業の試み——米国シカゴ日系人史『世界の日本語教育』19, 141-156.

近松暢子 (2010). 生涯学習としての日本語教育へ——「シカゴ日系人史」と「ハンナのカバン」を通して大学教育における日本語コンテンツベース授業の意義と役割を考える. *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese* (pp. 11-20).

近松暢子 (2011). ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ——コンテンツベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性『Journal CAJLE』12, 1-22.

中沢啓治 (1973). 『はだしのゲン 第1巻』中央公論新社.

朴裕河 (2014). 『帝国の慰安婦——植民地支配と記憶の闘い』朝日新聞出版.

林博史 (1993). マレー半島における日本軍慰安所について『自然・人間・社会』15, 67-99.

フレイレ, P. (1979). 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳)『非抑圧者の教育学』亜季書房. (Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.)

細川英雄, NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2004). 『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』明石書店。
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chikamatsu, N. (2012). Communication with community: Connecting an individual to the world through Japanese content-based instruction of Japanese-American history. *Japanese Language and Literature* 46, 171-199.
- Department of Statistics, Malaysia. (2016). *The Source of Malaysia's Official Statistics*. <http://www.dosm.gov.my/v1/?r=column/pdfPrev&id=OWlxdEV0YlJCS0hUZzJyRUcvZEYxZz09>
- Finocchiaro, M. B., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. Hong Kong: Longman.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354-367.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kubota, R. (2012). Memories of war: Exploring victim-victimizer perspectives in critical content-based instruction in Japanese. *L2 Journal*, 4(1), 37-57.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramlah, A., Abdul, H. S., & Muslimin, B. (2010). *Sejarah Tingkatan 3*. Kuala Lumpur: DPB & KPM.
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2013). Theories and practices of content-based language instruction: Toward “critical” Japanese language education. In K. Kondo-Brown, Y. Saito-Abbot, S. Satsutani., M. Tsutsui & A. Wehmeyer (Eds.), *New perspectives on Japanese language learning, linguistics, and culture* (pp. 50-69). Honolulu, HI: National Foreign Languages Resource Center.

Research Paper

Special Issue on Communicative Approach

Dialogical strategies to critically reflect
and reconstruct historical perspectives
in foreign language classroom and the issues raised

Rethinking communicative approach through the *Memories of War*
Project conducted in a Japanese language classroom in Malaysia

SHIBAHARA, Rika*

Abstract

Foreign language classroom can be considered as a place to guide learners to reflect critically the discourses in the targeted society and their own and simultaneously to produce just discourses as a global citizen. The *Memories of War* Project, addressing the Asia-Pacific War, was conducted for a Japanese course in a Malaysian university to fulfill that purpose. The analysis of learners' discussions determines that learners employed certain dialogical strategies to reflect critically and reconstruct individual historical perspectives. It also highlights significant issues for educators. The author emphasizes critical meta-communicative awareness and construction of equal and respectful relationship among interlocutors to surpass the on-going practices of the communicative approach.

Keywords

Asia-Pacific War, historical perspective, Japanese language education, discourse, dialogue

* Science University of Malaysia (when the work was performed),
E-mail address: myrika2006@yahoo.co.jp

【研究論文】

言語規範の変容を促す言語学習のリソース

社会文化的アプローチによる「インタビュー詩」の分析から

岩坂 泰子^{*} 和泉元 千春[†] 横田 和子[‡]

概要

社会文化的アプローチによる第二言語習得研究では、言語能力を個に閉じられた能力でなく、個人と個人をとりまく社会的関係や環境との相互作用の中で捉えている。本稿では、インタビュー詩という「異交通」の場において、それぞれが様々なリソースを媒介手段としながら協働して実践に参加するプロセスを考察した。言語規範が揺さぶられるプロセスは相互作用のなかで生成する。参加者同士の学び合いの軌跡と考察から、言語教育におけるコミュニケーション能力の概念を問い直す可能性が示唆された。

キーワード

第二言語習得 (SLA), 社会文化的アプローチ, リソース, 異交通

1. はじめに

第二言語習得 (Second Language Acquisition: 以下, SLA) 研究における社会文化的視点は、言語学習・習得は個人の頭脳の中で起こる言語認知体系の変化だと捉える認知的視点へのアンチテーゼとして 1990 年代前後より提示されるようになった。発達心理学分野の Vygotsky (1978) らの思想を源流に持つ社会文化的アプローチ (sociocultural approach: 以下, SCA) (Wertsch, 1991) などの概念理論を背景に築かれた SLA の言語学習・能力観からは、学習活動を個の単位でなく、社会への参加という形で学習・習得を理解しようとする学習・習得モデルが提示されている (Lantolf, 2000; ほか)。こうした理論的枠組みの意義付けに有効となるのが、社会学の分野で築かれてきた、社会との関係において当事者間でおこるその場のやり取りの描写を分析するエスノメ

ソドロロジーや会話分析などの方法論である。van Compernelle (2015) は、社会文化的理論の枠組みに基づく発達理論とその場の相互行為分析の方法論的枠組みを統合することによって、SLA 研究においても社会的相互作用を重視した学習・習得に関する議論が深まらうと指摘している。

本実践は、留学生と日本人学生との合同授業の中で実践したインタビュー詩という芸術表現活動における相互行為のプロセスを社会文化的視点からみようとすることである。インタビュー詩は、「異交通」、つまり「文化コードが違う、習慣が違う、言葉がちがう人同士のコミュニケーション」(栗原, 2016, p. 151) を通した、詩という形式を用いた芸術表現活動であり、参加者の言語習得が本来の目的ではない。加えて、この合同授業も同様に言語学習を目的としていない。しかし筆者らは、学生同士の「異交通」の中に、従来の SLA 研究の言語学習・能力観では見過ごされてきた創造的かつ主体的なコミュニケーションのプロセスを観察した。そしてその実態は、言語学習において獲得するべきとされてきた目標としてのコミュニケーション能力のあり方を再考する重要な示唆

* 奈良教育大学 (E メール: yiwasaki@nara-edu.ac.jp)

† 奈良教育大学

‡ 目白大学

を与えてくれた。本稿では、社会文化的視点からみたコミュニケーション能力の背景となる言語能力観をもとに、あるペアのインタビュー詩の作成過程における動的变化を分析し、その意味を読み解きたい。なお、本稿において使用する「第二言語」という用語は、狭義の第二言語のみならず外国語も含むものとする。

2. SLA 研究における言語能力観 ——認知的視点と社会文化的視点

コミュニケーション・アプローチ (CA) は第二言語習得 (SLA) 研究において、現在最も一般的な外国語教授理論および教授法である。CA の概念の基盤となる言語能力観を打ち出した Canale & Swain (1980) は、それまでの SLA 研究の常識であった言語文法の知識だけでなく、言語運用の適切さに関する知識も研究対象として含むべきだとし、コミュニケーション・コンピテンス (=「伝達能力」) の重要性を主張した。Canale & Swain は、言語を心的な構成物だと捉え、母語習得理論としての伝達能力 (Hymes, 1972) を 4 つの下位能力 (文法能力、社会言語能力、方略的能力、談話能力) に分類し、この「伝達能力」の獲得こそが SLA の目標である「コミュニケーション能力」だと主張した。CA はこうした認知的視点に立った SLA 理論を背景とし、学習者がコミュニケーションのために必要だとされる「伝達能力」を、外部からの情報として個人の脳内に「内在化 (internalization)」するメカニズムに拠って立つ教授理論あるいは個人能力主義的教授法である。

一方、1990 年前後からの SLA 研究において、このような認知的視点とは全く異なる理論的枠組みとして、文脈やプロセスを重視する SCA に基づく言語能力観が提唱されるようになった。SCA の理論的枠組みでは個人の学習を、記号、言語、人工物、他者といった様々な媒介手段 (文化的道具) との関わりや他者とのインタラクションを通して言語使用の有様を学び、個人の中で質

的に変化をさせて「内化 (internalization)」¹する (Wertch, 1998) プロセスと捉える。もとより他者とのインタラクションは、Long (1981) のインタラクション仮説のように、従来の SLA 研究においても重要な要素とされている。しかし、認知的 SLA 研究において他者とのインタラクションは、あくまで個人の内的習得 (獲得) のための気づきをもたらす補助的な要因という位置づけであり、インタラクションを通して目指されるのは、脱文脈化され、一般化された言語知識とスキルの獲得である (Ellis, 2009, p. 12)。

これに対し SCA による SLA では、人間の行為と媒介手段は不可分の関係にあると捉えており、自と他の能力間に明確な境界線を認めない。SCA が示す発達理論と同様、社会的相互作用を重視する SLA の枠組みとして、Kramsch (1986)、Young (2008) らは、「相互行為能力 (Interactional competence=IC)」という考えを提示し、SLA における IC を「学習者が母語とは異なる記号システムに順応し、間主観的 (intersubjective) なリソースを使いながら、徐々に正確さ、流暢さを高め、複雑さを増す形で他者と協働的に相互行為のレパートリーを構築する」能力 (Young, 2008, p. 101) と定義している。このように、個別の文脈における再現不可能な一回性と他者を含む媒介手段とのインタラクションこそが重要だと考える SCA によるコミュニケーション能力の概念は、認知的 SLA での捉え方とは大きく異なっている。Young は主に談話上の IC のリソースを、談話上の (参加の度合いを含む) アイデンティティ、言語的リソース、相互行為のリソースの 3 つに大きく分類して提示しているが、リソースは SCA による SLA の文脈上、言語学習の 4 技能全てを統合したリテラシー能力の発達を促すための媒介手段と読み替えることが可能であることから、筆者らは、活動や実践の枠組みそのもの、文字・

1 Vygotsky は internalization という用語を使っているが、internalization という用語は認知的 SLA 研究における「内在化 (interiorization)」と同じ用語であるため、SCA の視点においては例えば Lantolf and Poehner (2014) は、この用語を interiorization または in-growing と翻訳している (p. 44)。認知的視点による情報処理的意味をもつ「内在化 (internalization)」と他者を含む媒介物の引き込みによる学びの意味と区別するために吉田 (2001) は日本語の訳語を「内化」としている。

音・絵を含む全ての記号システム、また談話上の様々な相互行為やアイデンティティ、言語を含むあらゆる記号を境界なく使用する行為もリソースに含めることとした。また学習者がある具体的な環境においてあらゆる知識や技能を総動員させて行う言語学習は、学習者にとっての到達目標であると同時に、さらなる学習に向けてのリソースとなるのである。

3. 教室実践——日本人学生と留学生の協働による「インタビュー詩」²の作成

3. 1. インタビュー詩の概要と目的

インタビュー詩という活動は、大阪・釜ヶ崎のNPO ココルーム代表で詩人の上田假奈代が考案した詩作りの手法である（上田自身は、この手法を「こころのたねとして：こたね」と呼ぶ）。この活動は、芸術による社会的包摂を目指すココルームの活動の一環において、他者理解や人の話を聴くこと、表現することそのものを目的とした活動である。この活動では、書き手は自己の内面や想いを主題に詩を書くのではなく、他者との相互インタビューを通し、対話による協働によって詩を作っていく。具体的な手法は次の通りである。まず参加者はペアになり、参加者全体に共通のひとつのテーマに沿ったインタビューを行う。共通のテーマは、「会いたい人」「かばんの中身」など、身の回りにある何気ないテーマであることが多い。そこから聞き取ったことをメモし、メモに書かれたことをもとに詩を書いていく。インタビューは緊張感があつたほうがよく、互いによく知らない、話をしたことのない人同士のペア作りが推奨される。ペアが決まったら先攻・後攻を決め、相互インタビューを一定の時間（本稿の実践では10分づつ）行う。その後、制作時間を取り、詩の形にまとめ、完成したら、全体で発表と鑑賞を行う。発表まではペアを組んだ相手に自分の書いている詩を見せないこと、タイトルをつけることがルールである。字数、レイアウトなどは自由であり、辞書などを使うことも自由である。ここ

では他者の話が「たね」となり詩になっていくわけだが、表現形式は詩であるため、事実を書くとしなくてもよいし、想像力／創造性を働かせることが推奨される。できあがった作品には、相手の話が素材でありながら、どこかしら作り手の表現がにじむ。100%相手の作品でも、100%自分の作品でもなく、相互の協働、それぞれの存在のにじみあいによって作品ができあがることになる。

栗原（2016）は、ココルームの活動に触れると「野生知」、すなわち「強い精神性を生み出す創造性、それを直に感じる感性」のひらかれを感じるという（p. 152）。「野生知」とは、「専門知」や「教養知」とは異なり、「生存というぎりぎりのところで役に立つ」ような知のあり方である。その「野生知」を考えるのに必要な概念として「異交通」の概念がある。「異交通」とは、命令を伴う「単交通」、同化を伴う「双交通」と異なり、「文化コードが違う、習慣が違う、ことばが違う人同士のコミュニケーション」（p. 151）であり、それはたとえ「全くことばがわからなくても、身体と身体が向かい合うと、そこに通じ合うものがでてくる、身体性に富んだ交通」（p. 151）である。つまりここでは、よい作品をつくるとか、詩を書くこと自体も既に目的ではなく、作品を書くということ「口実」に、むしろコードの異なる人同士が、「異交通」を体験することそのものが目的となる。

本実践として行ったインタビュー詩は、教員養成大学における教育学部英語教育専修の専門科目「異文化理解研究」（日本人学生24名）と留学生科目「現代日本論」（17名）という2科目の合同授業³の中で行ったものである。この活動の目的はことばを媒介とした他者理解であるため、活動時の使用言語を特定していない。我々は、学習者同士が様々な言語と出会い、自己を相対化することによって、「異交通」によるコミュニケーションを成立させ、「日本人対留学生」という二項対立を乗り越えることを期待して実践した。

3. 2. 本研究の活動の枠組みとデータ

初回の活動（2016年4月20日）は、上記のイ

2 後述するように、この手法を考案者の上田自身は「こたね」と呼ぶが、ここでは教室での実践の際に用いた「インタビュー詩」という語で統一する。

3 この合同授業は課外授業や短期の合同授業の試行を経て、全過程（15回）を通して行うことになった。本年度はその2年目である。2015年度の全容については和泉元、岩坂（2016）を参照されたい。

ンタビュー詩作成手順に従い「新しい環境で私が体験したこと」というテーマで行った。本実践では、翌週の授業（4月27日）でもう一度同じペアになり検討を行い、1回目に作成した詩を再考し、修正する行程を加えた結果、合計44の詩が完成した。その中から本稿では、日本人学生（M）とドイツ人留学生（R）の作品を分析対象として取り上げる。これらの作品を取り上げた理由は、双方の相互作用から生じた多様なリソースの活用が作品上に顕著に表出されていたためである。分析にあたっては、詩の作成過程においてMとR自身がワークシートに残した感想や気づきのメモ、授業担当教師（執筆者）の観察ノート、そしてMとRに対して行った事後のインタビュー⁴の録音を文字起こししたテキストをデータとした。事後のインタビューは、主に1回目と2回目の作品変化の確認とその理由となった考えや修正後の作品に対する作者としての意図等を質問の中心とした半構造化インタビュー形式で、一人約45分間（2016年5月18, 19日）行った。なお、作品およびインタビューデータの研究目的の使用については両学生の同意を得ている。

4 研究者が参加者に行うフォローアップインタビューという手法では、インタビューをする側の研究者とインタビューされる側である参加者にはお互いの関係性によって力関係が生じるため、研究者の質問の提示の仕方や答えに対する反応の仕方によって、導かれる答えが変わってくるのではないかという指摘（森，2004）がある。この点について Talmy（2010）は、回答者＝情報提供者という固定的な位置付けだけでなく、インタビュー者とともに社会参加を果たす同士へと視点を変えることによってパワーバランスの是正が期待されるとしている。本実践後での学生へのインタビューの要請時においても、当該学生はインタビュー者である教師に対し、驚きと不安を口にした。この段階では学生の意識の上で、授業担当者（権力保持者）対受講生（権力不保持者）という構図があっただろう。教師は Talmy のこの指摘を踏まえ、本研究の目的である、自己を解放させる言語教育のあり方を説明し学生とこの目的を共有するよう試みた。そのうえで、あらためて学生には、評価者としてではなく研究者と研究協力者という立場でのインタビューを要請し承諾を得た。

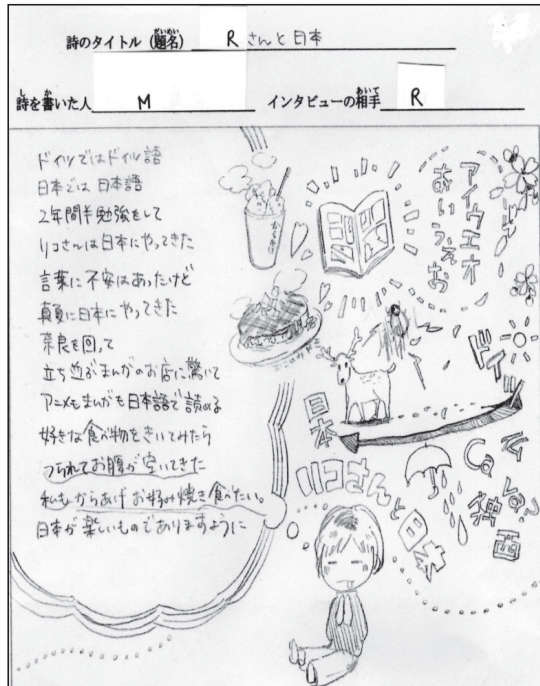
3. 3. 作品とプロセスの記述⁵

日本人学生 M の最初の作品（図1）の特徴は、留学生 R から聞き取った情報の全てを紙面に盛り込もうとしている点である。その理由について M は、教師との事後インタビューの中で、この時点では R のことを「あまりよく分かっていなかった」ため、「下手なこと（間違ったこと）は書けないなと思って（笑）（略）とりあえずインタビューの表面をなぞるような感じでまとめました。」と答えている。また、絵をつけた理由については、最初から計画したものではなく、文字の部分が紙面の左に寄ってしまったため、余った余白の右側に絵を描いた、その近くにいた日本人学生が「うわー、すごい可愛い」と褒めてくれたため「調子に乗って」結果的に絵が増えていった、と述べた。

2回目の作品（図2）では、作品のテーマが食べ物することに絞られている。この理由について M は、お昼前の授業時間であったこと、自分と R の食の好みの共通点を見出したことから M 自身がテーマ設定をした、と述べている。この作品の特徴は、日本語（ひらがな、ローマ字）、英語、ドイツ語という複数の言語を混在させていること、また「モグモグ」「mogmog」というオノマトペを作品の中に導入したことである。こうした M のアイデア着想の背景と作品の意図は、事後インタビューの中で以下のように説明された。

「唐揚げ、お好み焼き（笑）おいしいですよね」っていう話を（Rに）した後、「そういえば、ドイツ語で好きだ、〇〇が好きだって何って言うんですか？」って聞いたら、ここ（紙）に Ich mag…と書いてくれ」（略）た。（その時）「マグって可愛いな。ドイツ語の mag って可愛いな（略）」

5 M と R の一回目の作品の中で作品およびテキスト中の下線部が意味しているのは、本実践の2回目の授業時に教師が、ペアで話し合った結果、特に筆者が修正をしようと考えた部分に印をつけるようにとの指示に従い、それぞれの作者がつけたものである。なお、本文では一般化するために作者の名前の表記を匿名にしたが、図中の作品とそのテキスト部分においては、それぞれの作品としての味わいを尊重したいこと、また両者とも作品を含め、論文発表を含めた研究への公表に同意していることから、あえて固有名詞をそのまま残すこととした。



詩のタイトル (題名) Rさんと日本

詩を書いた人 M

ドイツではドイツ語

日本では日本語

2年半勉強をして

リコさんは日本にやってきました

言葉に不安はあったけど

真夏に日本にやってきました

奈良を回って

立ち並ぶまんがのお店に驚いて

アニメもまんがも日本語で読める

好きな食べ物をきいてきた

つられてお腹が空いてきた

私もからあげお好み焼き食べたい。

日本が楽しいものでありますように

図1. Mが作成したインタビュー詩 (1回目): 左がMの作品, 右がそのテキスト部分 (わかりやすくするために枠囲みした)。



題: 日本食 mogmog (1)

からあげもぐもぐ (2)

お好み焼きもぐもぐ (3)

Rico mag Karaage and Okonomiyaki (4)

つられておなががすいてきた (5)

私も食べたい (6)

Ich mag もぐもぐ (7)

Wir mögen もぐもぐ (8)

詩を書いた人 M

インタビューを受けた人 R

図2. Mが作成したインタビュー詩 (2回目): 左がMの作品, 右がそのテキスト部分 (わかりやすくするために枠囲みした)。番号部分は筆者。

マグって『モグモグみたいだね』みたいな感じでちょっと盛り上がり」(略)た。

これらの言語素材を得たMは、読者への伝わり方を以下のように考えて表現上の工夫をした。

さらに、動詞 mag の主語変化という文法規則について、ドイツ語母語話者RがMに教えるというやりとりがあり、Mは、「難しかったことが分かった時の瞬間が楽しかった」と述べている。こ

「これ (題名) を一番最後に作ったんですけど、読む人はこっち (題名) を最初に読 (みますよね)。(実は) mogmog は日本語の意味でのモグモグ (だけど),

「mogmog」って最初は多分（モグモグとは）読みづらいと思うんですよ、「もぐぐ？」みたいな。（それと）日本人（に）は「マグ」と「モグ」（は）ちょっと一緒に見えるじゃないですか。（でも、題名のところでは読者にはまださとらせない効果をねらって）最初の「mogmog」は（ローマ字だけど）絵文字（の代わりのローマ字表記）。下にいくにつれて、日本語の「もぐもぐ」((2)(3)が出てきて)((4)で「mag」

が（出て）くる）。(ちなみに) mag が(=) 好き(の意味)。最後に「mag もぐもぐ」(7)が出て（きて、という風に読者には）モグモグ（と）mag という（音の）印象を与えておいて、最後に「マグ」「モグモグ」って何でしょう？ 似てるなあ、と思って（題名に戻ると「mogmog」は）「モグモグ」だったんだなあっていう（風に読者があらためて）感じるの方が面白いかなあと。」

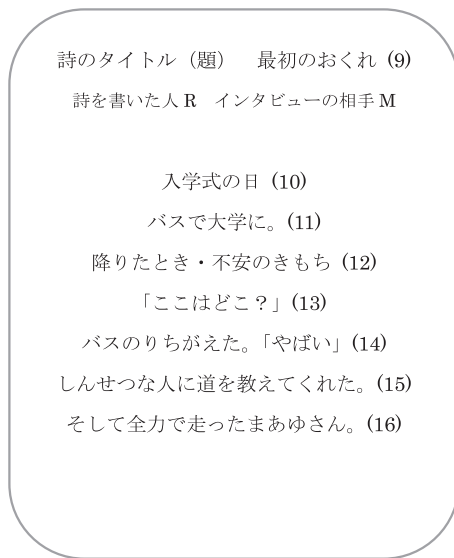
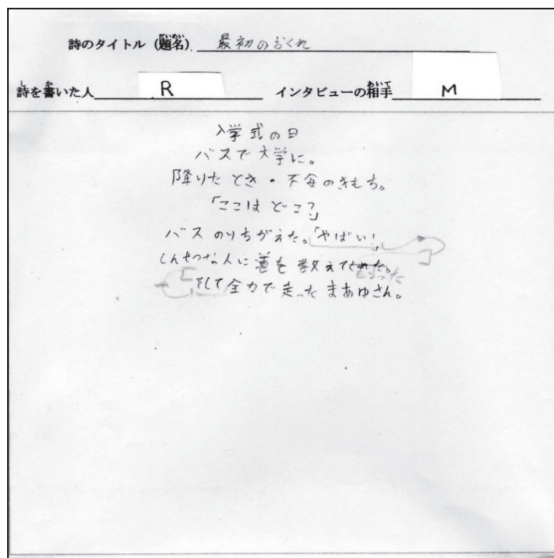


図 3. R が作成したインタビュー詩（1 回目）：左が R の作品，右がそのテキスト部分（わかりやすくするために枠囲みした）。番号部分は筆者。

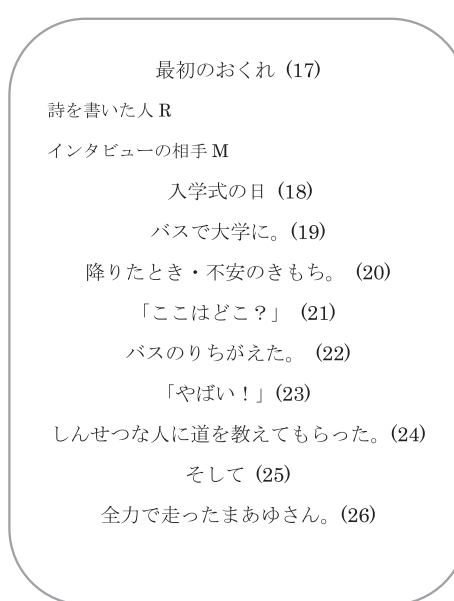
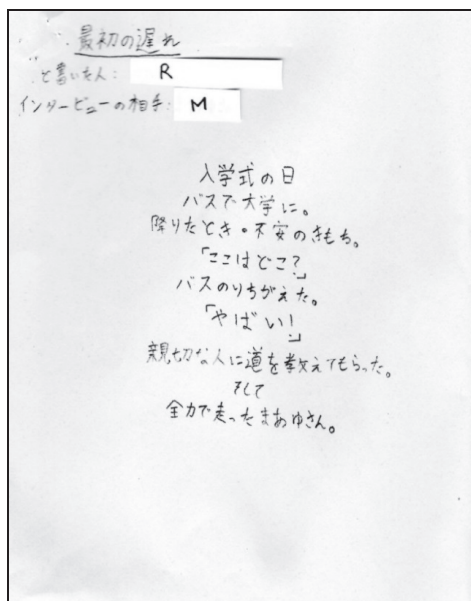


図 4. R が作成したインタビュー詩（2 回目）：左が R の作品，右がそのテキスト部分（わかりやすくするために枠囲みした）。番号部分は筆者。

さらに、(7)で「私（ドイツ語 Ich）」が主語の文と同じ内容を(8)で「私たち（ドイツ語 Wir）」で言い換えて締めくくっている流れの意味・効果について、筆者は事後のインタビューでMの意図を確認した。その結果、次のようなことが分かった。まず第一に、Mは「mag」という新しく出会ったドイツ語のことばから日本語の音「モグ」を連想し、作品中「マグ」と「モグ」を重ねて使用した。これによって、ドイツ語と日本語といった二分立ではとらえられない、両者のブレンドした表現を創造したと言える。次に、イラストについても意識的に和と洋の食器をあしらったと解説した。最後に、2つの作品を比べた時にどちらが好きか、という質問に対してMは、1回目の作品は2回目比べて、まだお互いがよく打ち解けていなかったこともあり、「ひたすら質問」で「表面をなぞるような」形であり、作品自体も「文章的」であるのが「面白くない」と感じているのに対し、2回目は「すごい（とてもよく）話（対話し）ながら」「作った時の気持ちが楽しかったのと、なんか詩っぽく出来たなあって満足（感）が（笑）」あると述べた。また、このようにして「自分で解説してみても、（あらためて）面白いと思いました。」と全行程を振り返った。

Rの作品は、1回目（図3）と2回目（図4）で、一見ではさほど変化はないように見える。しかし、事後インタビューでは、R自身が修正のプロセスで様々な思考を巡らせていたことが明らかになった。具体的には、自分自身が持つイメージの「詩」のスタイルに沿うよう、詩の始め部分で韻を踏んだ表現（「日」（18）、（大学）「に」（19）、「きもち」（20）の脚韻部分）や改行によって描かれる場面が変わることを視覚的に読者にイメージさせた点を指摘した。Rは、(14)を(22)(23)に改行することでMの気持ちをクローズアップすることができる、また、(16)の1行を(25)と(26)に分けることでRは、「笑いの効果が」うまれると思った、またこの詩をもしも動画で撮るとしたら、(25)で場面を切り替えて、「全力で走る」Mのカットで終わることをイメージした、と理由を説明した。

教師（筆者）は2回目の修正のためのペアでの話し合いを行う前に、授業で「不安のきもち」という表現を例にとり、この中の「の」の語法は

不自然であることを確認した。その上で、詩という形式の作品の中ではこうした表現も許されるため、必ずしも訂正の必要はないことをクラス全体で共有した。その結果、修正後の作品では2つの文法箇所についてRは以下のように決定した。1つ目は、主語と述語が文法的に合っていないとMから指摘を受けた文(15)である。Mから「しんせつな人に」を活かすのであれば「道を教えてもらった」となり、「道を教えてくれた」の方を活かすのであれば主語は「しんせつな人が」でなければ意味を成さないという2通りの選択肢を提示され、Rは前者のように修正をすることにしたという。2つ目は、教師から不自然な表現だと指摘のあった「不安のきもち」という表現である。Rはこの表現が不自然だと知ったが修正しなかった。

この理由について事後インタビューから、次のようなことが分かった。まず第一に、Rはこの表現の不自然さについては「無意識だった（ため、教師に不自然な表現の例としてクラスに紹介されたことに）びっくりした」という点である。つまりRはこれについての言語知識を教師の指摘によって知ったことを意味する。そして第二に、この表現について2人で話しあった結果、最終的には、たとえ日本語としては違和感があったとしても、あえてそれを訂正しないという明確な意思のもとに修正しないことを選択したという点である。その理由についてRは次のように述べた。

T（教師）：あそこで例に出したから、「ああ、そうなんだ」と。

R：そうですね。ちょっとびっくりして、強調になると思ったんです。普通には（不安）「な」なんですけど、ですから（不安）「の」にしたら、ちょっとびっくりするから「の」にしました。

T：びっくりするから「の」にした？

R：びっくりしたじゃないんですけど・・・

T：分かる、分かる。もっと説明して。

R：強調かな。強調のため。不安の大切さを表すためかな。

T：不安の大切さ？

R：大切じゃない。深刻さ。

T：深刻さ？

R：不安の・・・ん？

T: 頑張れ、頑張れ。

R: 何て言うか (15 秒間の間) そんな場面だったら不安になるといい気持ちじゃないんですよ。

T: うん。ね。

R: ですから、不安の (8 秒間の間) 重さ?

T: 重さ?

R: 表したかったかな?

T: 表したかった。

R: その気持ちの重さ、深さ。そういう感じかな。

T: この気持ちの不安という気持ちとか感情を際立たせたかった。強調したかった。

R: うん。そうですね。そうだと思います。

T: だから、逆に不安な気持ちって自然に言うよりは、ここをちょっと・・・

R: ちょっと変わった形で。

T: 変わった形に置いた方が聞いている人は、ん? って

R: 効果的に。

T: 効果的に使えるかなと思った。

R: そうです。

T: なるほど。

このように、R は表現の響きに違和感があるからこそ、読者にとっては逆にその不自然さが「不安」を強調する効果として発揮されるのではないかと考えていたことがわかる。R は、この活動全行程のふりかえりとして感想メモに「最初はちょっといやなことになったと思いますが、結局ずいぶん (思ったより) 楽しかったです。」と書いている。事後インタビューで、これまで自国 (ドイツ) での学校生活でこのような個人的な体験を話すことがあまりなかったこと、「日本語の能力にあまり自信がない」自分が、外国語 (日本語) で話さなければいけないことに対する「恐怖」があり、「心配だった」ことを確認した。しかし、「やってみたら意外と楽しかった」のは、ひとりの作業でなく、「話し合い」によるものだったからだと述べ、M の作品を見た時、「自分の話が伝えられたということがうれしかった」そうである。また、自分の作品についても「よくできた」と感じていた。そして R も M と同様、修正箇所を納得しているという点で、2 回目の作品の方が気に入っていると語った。

4. 考察——社会文化的視点からみた参加者の言語学習

本稿は言語学習を社会文化的視点で捉え直すことを目的としている。社会文化的視点では、個人の言語学習を、個人を取り巻く社会的関係や環境を全体として捉えることが重要であることは上述した。ここでは、上で紹介した記述から M と R それぞれがどのようなリソースを利用して言語を学習し、リテラシー能力を発達させているかを考察したい。

4. 1. 境界線を超越した記号システムの利用——主体性と創造性の表出

M は、作品の中で日本語、英語、ドイツ語の多様な表記 (文字)、さらには絵を境界線なく用いて表現を行っている。この行為は、たとえば García (2009) がバイリンガル教育において提唱する「トランスランゲージング (Translanguaging: 以下, TL)」に通じるものがある。TL とは、学習者が持つ全ての言語資源をひとつのつながったレパートリーとして捉え、言語だけでなく、音声や画像、絵文字などを含んだ「全ての記号システム」を境界線なく、状況に応じて柔軟に使うことにより、人間がインタラクションを通じて自己形成する過程と不可分な言語の学習が実現されるとする概念およびその行為、そして学習・教授法 (p. 45) である。García は、学習者がもつすべての言語レパートリーを資源と呼び、多言語話者が教室外で自然に行っている TL を教室においても積極的に活用し、教授法として積極的に取り入れるべきだとしている。そうすることによって、学習効果を上げるための自由で創造的な学習の場が創設され、学習者は「選択権は学習者本人にあることを自覚し、メタ言語意識を高める」と指摘している (加納, 2016, p. 12)。また加納 (2016) は、学習者が自らの言語資源の豊かさと、それを活用することで広がる可能性に気づくことによって得る自由と主体性が、言語学習上の枷となる心理的抑圧・否定の壁を解消する (p. 12) としている。

バイリンガル教育において TL によって効果的な学習効果が得られるのと同様に、本活動において M が R のドイツ語の言語資源をも活用しながら行ったドイツ語・英語・日本語・絵の混ぜ書き

もまた、言語学習上の心理的抑制を取り去り、創造的、主体的に作品を完成させるリソースとなつて学習効果を発揮したのではないだろうか。Mにとって、ここではドイツ語も英語も日本語も、音遊びと詩作りのリソースである。Mは様々な記号を垣根なく使い、自由に遊びながら、創造的に詩作りを楽しんでいる。そしてドイツ語の「文法の難しさ」（ここではIch（私）がWir（私たち）になると動詞magが語形変化することを指している）や、綴りの日本語との類似性（mogmog [日本語のオノマトペ「もぐもぐ」]とmag [英語の「like」にあたるドイツ語の動詞]）すら、本人は意識していないにせよ、遊びの道具になっている。新しい言語に出会ったという新鮮な喜びは、新しいおもちゃを目の前にした子どもの好奇心にも似て、かつ描かれる絵の食べ物のように快さとなって身体に感受される。MはRとの文法知識のやりとりを「難しいほど楽しい」という感覚で捉えている。また、Mが経験した楽しさや周囲の人に褒められる嬉しさは、心理的抑圧・否定の壁が低くなったことの現れであり、「このようなプロセスを通して学習者は自らの『声』を取り戻し、思考と理解を深め、言語力を磨く機会を得ることができる」（加納、2016, p. 14）のである。

横田（2009）は、現状の言語教育の課題の一つは、ことばのもつ遊びや創造の可能性、いわば豊饒性がやせ細ってしまっていることだと指摘する。教師が「相手（学習者）のためを思って」役に立つことを教育しようとすればするほど、むしろそれがひとつの言語の「基準（正しさ・美しさなど）」を示すことになり、教師は気づかぬうちに言語の裁判官、あるいは番人のような立場にたってしまう。それがひいては言語自体に備わっている変化の可能性や、他者・学習者のもつ言語の可能性から自閉することにつながるのではないか。教師の意図を越えて表出したMとRのインタラクションにおいて垣間見える遊びの要素は、境界線を超越した記号システムの利用が許される枠組みにおいて心理的抑圧・否定を低くした。その結果、個人の創造性と主体性が取り戻された、といえないだろうか。ドイツ語については全く初心者であるMは、創造的な日本語とドイツ語の混ぜ書きにおいて、自身にとっての外国語である英語の文法規則（語順）を意識的に利用した。つまり、Rとの相互行為によって自らが使用する言

語規則や発音に関する自覚的知識であるメタ言語意識を高め、2つの言語間の境界を超越し、言語情報の相違をリソースとして利用する主体性と創造性を発揮できたのである。

4. 2. 談話上のアイデンティティの利用——自らの言語規範の創造

従来のSLA研究では、学習者が、NSという理想化されたモデルに到達する過程が研究の対象であったが、Firth & Wagner（1997）は、こういった見方が理想化されたモデルに到達できない学習者を「欠陥のある言語使用者（deficient communicator）」（p. 288）と捉え、学習者に対する偏見を生み出していると批判し、学習者の場の共有者・当事者としての見方を重視することを主張した。SCAの概念では目標言語の到達モデルとしてのNS、未発達または到達途中のNNSという捉え方を否定している。しかし、理論的基盤は異なるものの、学習者のゴールはNSの規範に追随するのではなく、自らの言語規範をもつことであるという考えは、近年、SCAの視点のみならずSLA研究の主流である認知的アプローチにおいても同様の主張をする研究領域もある。例えば、従来のコミュニケーション能力の構成要素のひとつ、学習者の語用論的能力の習得・発達のプロセスやメカニズムを解明しようとする中間言語語用論研究では、社会文化的文脈を意識させることが重要である。清水（2009）は、近藤（2009）他の主張を引きながら、「社会語用論的規範に関するものは話手自身の社会文化的アイデンティティと深く関連しているため、それを無視してNS規範をモデルとして押し付けることは問題であろう」（p. 279）と指摘している。その上で、Kramsch（1991）や窪田（2005）らの主張を踏襲し、「言語の文化的側面の学習は、教師によって押し付けられた特定の言語使用パターンを受動的に受け入れることではなく、学習者自身でどのような言語行動を自分のレパートリーとして受け入れるかどうかの決断を繰り返す作業であるべきである（p. 279）」としている。

既にある規範を外部に求めてそれをダウンロードするのではなく、自らの規範を形成していく過程そのものがゴールになるという考え方は、作家多和田葉子が提示する言語教育観にも通じている。多和田葉子は、社会により適応するための言語教

育ではなく、また、正しいか間違っているか、上手なのか下手なのか、という第三者の価値基準による評価を自明視する従来の言語学習のあり方を問い直し、むしろ学習者が従来の言語から逸脱していくことに言語の力そのものを見出そうとする(多和田, 管, 野崎, 2004)。多和田は「言葉の持つアナーキーな力」(p. 132)を重視する。そのアナーキーな力は「まず初めに正しいことがあって、後で退屈だからそれを壊していくための力」ではない。壊す力は言葉の中に「初めから含まれている」のである。「言語には、成り立とうとしているけれども、同時に壊れようとしている力が含まれていて、だからこそ生きている」のであり、ことばに敏感な人なら誰しも「ずれた言い方をしたいという欲望」があるのだという。この「ずれた言い方をしたいという欲望」というのはSLAの文脈でいうならばNSの言語規範への抵抗であり、学習者に浸食してくる外部の規範に抗おうとする力となって発揮されるのではないか。外部から浸食してくる規範に従っている限りは、存在論的な意味でその個人にしかできない言語表現を実践することは困難である。芸術性や(音)遊びという要素はどの言語にも含まれるものだが、幼児教育などを除けばSLAではそうした視点は正確さや効率に押しやられて周縁化されてきたと考えられる。しかし、RはMとのインタラクションによって、あえて「不安の気持ち」というNSにとって違和感のある「ずれ」た表現を選択した。このRの主体的な選択を可能にしたのは、ひとつには「言葉のもつアナーキーな力」がリソースとなったのかもしれないが、やはりこの逸脱を承認したMとのインタラクションなくしては実現し得なかったであろう。

Rが活動の中で「無意識に」産出した「不安の気持ち」という表現は、NNSであるR独特の表現であった。ただしこの時点では、この表現がいわゆるNSの規範に照らせば不自然な「ずれ」た表現であることにRは気づいていない。この後この「ずれ」を教師の指摘によって意識化する。そして、NSの規範から逸脱することを最終的に決断する権利がR自身にゆだねられているという前提のもと、NSであるMとのインタラクションによって得られたMからの肯定的な評価に後押しされ、言語規範を外部に求めるというこれまでの習慣を乗り越え、自らの規範を創造さ

せるに至ったと推察される。このようにして、違和感のあるRのこの日本語の表現は、目標言語(なるものがあるのだとすれば)への途上の、未熟な、あるいは不完全なことばではなく、不完全でなければならない必然性をもった完全なる表現になった。Mとの対話は、この作品でRならではの、Rにしか書けない表現を意識的に可能にしたのである。このようにRは、教師やMの言語的リソースと自らの重層的なアイデンティティを利用し、学習の主体性を取り戻した結果、活動当初に感じていた「恐怖」の感情が、最後には「結局ずいぶん楽しかった」と活動の充実感を覚えるに至ったといえる。教室という学習の場においてNSの規範からの逸脱を奨励されることは少ない。このことに象徴されるように、自らの言語規範を創造する可能性を奪っているのは、NSの言語規範を無批判に受け入れる教師と学習者の関係の上に成り立つ教育の場そのものではないだろうか。

4. 3. 参加の枠組みの利用——言語活動における芸術性を活かす「インタビュー詩」

インタビュー詩は、活動デザイン上、教師がリソースとして利用した参加の枠組みである。この枠組みにおける言語活動の特徴として、教師が注目したのは「再現不可能な一回性」、「芸術性の重視」、そして「他者と自己の文化のにじみあい」である。もしインタビューではなく、独力で詩を書くスタイルだったとしたら、詩はまるっきり違ったものになるはずである。あるいは、ペアのどちらかが欠けても、二度と同じ作品は生まれえない、というその一回性にこそ存在論的な意味がある。学生たちは、インタビューという参加の枠組みがあって初めて、他者の話をモチーフに詩が書けたという満足感や、自分の話したことが他者の作品に聴き取られていると感じ取った満足感を感じることが可能になったと考えられる。また、このとき教師が行った「表現が不自然ではあっても、それを修正するかしないかは学習者にゆだねられている」という指示は、詩という形式が持つ自由さがあってこそ可能だったのではないか。つまり、詩という形式が、ともすれば外部にある既存の規範に自ら従おうとする教師や書き手の意識をほどこき、規範を相対化し、主体性を取り戻すことを可能にしたといえる。それは、言語教育において規範はひとつの尺度に過ぎず、すべて

ではないことを学習者に暗に伝えている。ただし示された規範を受け入れるのではなく、既存の規範を内破し、自分が規範を作って行く主体として言語を学ぶという意味での主体的な学習者の姿がそこにある。

本活動には、それまで特に興味を持っていたわけではない人へのインタビュー、与えられた共通テーマ、制限時間など、制約も多い。しかし、この枠組みそのものに、ときには制約さえもまた一つのリソースとするしたたかさが含まれている。参加者たちは全く無制限な条件で対話を促されるよりもむしろ、与えられたテーマの下、決められた時間の中で、インタビューする側・される側に徹することによって、より安心で安全な環境を学習者に提示することができる。周りのリソースを全て活用し、いまここで出会った者同士にしかできない表現を相互に支えていく力を学習者相互の〈あいだ〉にもたらし相互行為能力の発達の視点からいえば、作品はそうした数々のリソースの結晶といえるのではないだろうか。

4. 4. インタビュー詩というリソースと言語規範の変容

以上、インタビュー詩という教室実践においてあるペアが完成させた作品を事例としてとりあげ、実践の参加者（学習者と教師）が言語能力を発達させるために利用したリソースと動的变化のプロセスを、社会文化的視点による SLA 理論に照らして分析し、言語学習の目的と意味を考察した。二人の学習者は、本実践によって境界線を超越した記号システムの利用によって学習者の主体性、創造性を取り戻し、談話上のアイデンティティの利用により、学習者自らの言語規範を創造させることを成功させた。M と R はこうした様々なリソースを利用した結果、それぞれが固有の表現主体として、固有の味わいを大切に作品を誕生させた。そしてそれを可能にしたのは、インタビュー詩という芸術の枠組みである。規範からずれた新たな規範を作り出していくプロセスにおいては、もともとの規範のイメージが前提になる。通常、言語の形式を強く意識していく詩作という行為では、日本語とドイツ語という言語形式の境界や、ずれる対象としてのもともとの言語規範のイメージは通常の相互発話行為より強く意識されると思われる。このように明確な言語意識を持つ

ことと、他者とともに自らの言語意識を創造することはなぜ可能になったのだろうか。それは、インタビュー詩という枠組みの、既存の言語規範を意識しつつ、それを逸脱することが許される芸術性にある。インタビュー詩はそれ自体が言語学習のリソースとなっているのである。この枠組みの中では、通常の会話では無意識のまま通り過ぎてゆく自らの発話行為を意識化し、可視化することが求められる。ことばの正確さや自然な表現への認知的な気づきは重要なリソースである。この気づきがなければ、そこからの逸脱もできないからである。R はまず、言語に関する認知的な気づきや他者とのインタラクションをリソースとして自己の規範を変容させた。そして、逸脱が歓迎される芸術という枠組みの中で、自分の規範に基づき表現を主体的に選択することによって、日本語 NS 的規範に基づいた文法的正確さを超えることが可能になったといえる。これらは教師が指示したものではなく、相互の協働によってうみだされたものである。このように、言語学習とは様々なリソースを媒介手段として自己の言語規範を変容させ続ける果てしないプロセスである。そして、言語規範を変容するためには、コードの異なる人間同士による「異交通」の場を持つことが不可欠なのである。「Ich mag もぐもぐ」という M の記号の混ぜ書きや「不安の気持ち」という R の不自然な日本語の表現は、CA の概念を基盤とする言語学習上では従来の NS を規範に発展途上の、未熟で不完全な表現として評価されるだろう。しかし、文脈における一回性と他者とのインタラクションを重視する SCA の観点で読み解けば、初対面の二人がインタラクションを通し、IC 能力を含む全ての技能を総合した相互行為能力を高めることによって主体性と創造性を取り戻してゆくプロセス、それ自体が価値のある言語学習である。さらに、それぞれの作品は同時に次の作品へのリソースとなって、徐々に洗練され、複雑さを増す形で他者と協働的にインタラクションのレパートリーを構築している。M と R の作品は一回目、二回目のどちらも、それぞれがその場のリソースを総動員して完成させた、唯一無二の作品なのである。

5. まとめ

本稿は、インタビュー詩という具体的な活動に

おける、ある一組のインタラクションを事例として言語学習の動的变化を分析し、その意味を読み解こうとしたものである。インタビュー詩という芸術表現活動の目的は、「文化コードが違う、習慣が違う、ことばが違う人同士のコミュニケーション」を通して「異交通」、すなわち同化でも命令でもないコミュニケーションを体験することである。筆者らは、教師の介入なしではなかなか対等な立場でコミュニケーションを成立させることが難しい日本人対留学生という二項対立を乗り越えるための活動としてインタビュー詩を取り入れた。この活動を通してMとRが経験したコミュニケーションが「異交通」たりえたのか、本人にとってどれほどの意味があったのかは最終的には本人にしかわからないのであり、教師を含め他人が判断できる問題ではない。しかし、ある具体的な言語学習の文脈の中での彼らの学びの変化を分析する時、学習環境を設定する役割を担っている教師にとって、彼らの学びの軌跡は言語教育におけるコミュニケーション能力とは何かを問い直すことにおいて極めて示唆的である。Mの作品の中の様々な記号の交ぜ書きやRのNSにとっては不自然な表現は、一般化された言語知識や技能の獲得を目標とし、第三者であるNSの規範によって評価される従来の認知的SLA研究の指標では、目標言語に到達していない、発展途上の不完全な表現でしかない。しかし、個人とそれととりまく社会的な関係を一体と見なした環境での相互作用としてコミュニケーションを捉えるならば、両者はそれぞれに様々なりソースを利用しながら相互行為能力を発達させてコミュニケーションを成立させている。そこには自と他に境界線を見ない。SLAの社会文化的アプローチの理論的枠組みは、多様なりソースの存在とインタラクションによる意思決定のプロセスを可視化あるいは意識化することにおいて意義がある。学習者言語の記述とその要因解明を目標とするSLA研究においては、従来の認知的アプローチとは異なる多様な観点から習得・学習の現象を捉えることが重要ではないか。社会文化的アプローチによるコミュニケーション能力とは、従来のCAからのコミュニケーション能力、つまり他者とのインタラクションの刺激をうけつつも、あくまで社会的関係から切り取られた個人が到達したNS規範を伝達する能力ではなく、社会的関係をもつ個人が他者との

協働によって主体的に創造した言語規範を発揮する能力である。この概念に基づくならば、個別の文脈における参加者同士が、多くの場合、無意識に行っているリソースの利用や相互行為のプロセスを記述し、分析をすることは今後の言語教育の教室実践のデザインに向けての可能性を見出すことにつながるのである。

しかしながら、SCAアプローチからのSLA研究分野において、逸脱への欲望や芸術、遊びをどのように位置づけて行くか、そして「異交通」をいかに経験させるのかという問題は、まだ議論が深まっていない。正確な表現を学習するべきであるという考え方は、現在の言語学習の場において当然のことと考えられており、逸脱や芸術や遊びを奨励することは教師、学習者ともに抵抗感が生じることが予想される⁶。当然ながら、言語教師は言語学習者に対して、既存の言語規範をまるっきり無視することを推奨するわけではない。しかし既存の言語規範に追従するだけ、盲従するだけの言語学習であってよいのかという問いに対して、言語教師はどのように応答することができるだろうか。教師がある基準に安住し、その安定した場所に一方的に学習者を誘うことは、一見教育のようではある。やる気があれば、お互いに「主体的」かつ熱心に場をつくることもできる。だがそれは「異交通」ではない。MとRの作品には、教室での対話、「異交通」を媒介とし、自らくつろがないこと、「安住しない」ことを主体的に選択した軌跡を読み取ることができる。そして、そのような場を保障したのは、インタビュー詩という枠組みである。学習者に「異交通」を求める以上、教師もまた「異交通」に晒されることを覚悟し、葛藤を引き受ける必要があるだろう。

Kramersch & Whiteside (2007)の指摘のように、ポスト・モダン、ポスト・コロニアリズムの現代社会において、NSは言語学習の到達モデルとして期待することはもはや現実的でなく、適切でも

6 この背景には学習者に正確さを求め続ける言語帝国主義という圧倒的な力が影響していると考えられる(久保田, 2015; ほか)。席卷する言語帝国主義の前では、逸脱や遊び的な表現が尊重されることはほとんど説得力は持たないかもしれない。しかし、「野生知」に触れること、上述した要素を周縁化しないことは、疑われることのない言語帝国主義への問いかけでもある。

ない。本実践では、参加者は自分の判断で自分の対応を決めることができる場、つまり「第三の場」(Kramsch, 1993, p. 257)において自身の言語規範を変容させている。21世紀のグローバル社会に必要とされる言語学習では、NSの幻想から学習者を解放し、他者との「異交通」を通じて、学習者の主体的な学びが実現する場を創設していくことこそが重要となるのではないだろうか。そのために重要な役割を担うのが教師であるが、往々にして教師自身が従来の認知的視点のみを理論的基盤としたビリーフによって言語学習の成果を求めるため、学習者の実態の理解に矛盾を感じる場合がある。教師は、教室において言語の番人になるのではなく、教室における創造の可能性を最大限尊重することが重要である。多和田(多和田, 管, 野崎, 2004)は、優等生になることもまた怠慢のひとつである(p. 133)と述べているが、教師は学習者が既存の規範に従うことで得られる居心地の良さに自己や他者を閉じ込めさせない場づくりが必要である。「絆創膏」の文字からわかるように、創造とは傷を伴うものである。居心地の良さ、美しさや正しさという基準から逸脱し、学習者も教師も、主体的に言語の創造、文化的実践に参加するとき、つまり、「NSのように」上達することにも劣等生でいることにもとらわれないとき、はじめて「異交通」の経験の可能性がひかれるのではないだろうか。教師は、そのための場をつくっていく必要がある。裏を返せば、教師の役割は、こうした学習者の主体性と創造性の萌芽を邪魔しない環境を整えることしかないのではないだろうか。我々はMとRの学習者としての言語規範の変容を観察してきたが、変容すべきは学習者だけでなく、学習者の学びを評価する理論的枠組み、そしてその理論的枠組みに立って評価する教室内の権力者としての教師が持つ既存の言語規範なのではないだろうか。

文献

和泉元千春, 岩坂泰子 (2016). 教員養成大学におけるグローバル化に連動した国内学生と留学生の共修による言語文化教育『次世代教員養成センター研究紀要』2, 47-58.

加納なおみ (2016). トランス・ランゲージングを考える——多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために『母語・継承語・バイリ

ンガル教育(MHB)研究』12, 1-22.

- 久保田竜子 (2015). 『グローバル社会と言語教育——クリティカルな視点から』くろしお出版.
- 窪田光男 (2005). 『第二言語習得とアイデンティティ——社会言語学的適切性習得のエスノグラフィ的ディスコース分析』ひつじ書房.
- 栗原彬 (2016). (特別講演録) 自治——自分のなかの他者を動かす. 上田假奈代『釜ヶ崎で表現の場をつくる喫茶店』(pp. 144-163) フィルムアート社.
- 近藤佐智子 (2009). 中間言語語用論研究と日本語教育『上智短期大学紀要』29, 73-89.
- 清水崇文 (2009). 『中間言語語用論概論——第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク.
- 多和田葉子, 管啓次郎, 野崎歆 (2004). 言葉を愉しむ悪魔——放浪・翻訳・文学『ユリイカ』12月臨時増刊号, 121-151.
- 森純子 (2004). 第二言語習得研究における会話分析——Conversation Analysis (CA) の基本原則, 可能性, 限界の考察『第二言語としての日本語の習得研究』7, 186-213.
- 横田和子 (2009). 安住しない言語学習のために——多和田葉子『エクソフォニー』概念を手がかりに. 永田佳之『グローバル化の時代における国際理解教育の実践基盤に関する学際的研究(研究成果報告書)』(pp.55-61) 聖心女子大学.
- 吉田達弘 (2001). 社会文化的アプローチによる英語教育研究の再検討——「獲得」から「アプローチリエーション」へ『言語表現研究』17, 41-51.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Ellis, N. C. (2009). The psycholinguistics of the interaction approach. In A. Mackay & C. Polio (Eds.), *Multiple perspective on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (pp.11-40). New York, NY: Routledge.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kramsch, C. (1991, March). *The challenge of the learner: Learning language in context or language as context?* Plenary address delivered at the 13th Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, New York.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Whiteside, A. (2007). Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *Modern Language Journal*, 91, 907-922.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York and London: Routledge.
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 259-278). New York: New York Academy of Sciences.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128-148.
- Young, R. F. (2008). *Language and interaction*. London: Routledge.
- van Compernelle, R. A. (2015). *Interaction and second language development: A Vygotskian perspective*. John Benjamins Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Research Paper

Language learning resources
generating transformation of the language norm
An analysis of “Interview Poems” using sociocultural approaches

IWASAKA, Yasuko* IZUMIMOTO, Chiharu[†] YOKOTA, Kazuko[‡]

Abstract

In sociocultural approaches to the second language acquisition study, language competence is viewed in relation to the context and the social relation between people, not solely as the one within the individual. In this paper, we studied how individual college students participate in “Interview Poems,” in which they write poems in pairs by interviewing with each other. In the activity, individuals, who did not share cultural background, were paired and wrote poems by using a variety of resources as the mediational means in *ikôôtû*, the cross-cultural communication. An analysis of the activity by one of the pairs demonstrated that the new cultural meaning was generated when the norms of language code was broken as a result of the cross-cultural communication. By tracing and analysing the participants’ learning process, we suggested that conventional notion of communicative competence in language education needs to be reconceptualized.

Keywords

Second Language Acquisition, Sociocultural approach, Resources, *Ikôôtû*,
cross-cultural communication

*[†] Nara University of Education,
E-mail address*: yiwasaki@nara-edu.ac.jp
[‡] Meiji University

【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」¹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。

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

* 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。

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む、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・レスポンスの歴史的変遷を整理し、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的変遷について言及している²。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³。

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しはじめ、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える。「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⁴。

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」(館岡, 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、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える。

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、著者とともにならわか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。そこでは、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」義務であると考ええる。

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的変遷と課題——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