

特集：実践研究の新しい地平

【論文】

教室で言葉はつなげられるか

「つなげられなかった実践」の分析を通して

家根橋 伸子*

(東亜大学)

概要

本稿では「教室で言葉はつなげられるか」との問いのもとに、学習者の自己表現とその協働構築を意図した教室言語活動実践の分析を行った。「つなげられなかった」過去の筆者自身の実践を分析対象に、一学習者の教室活動での自己表現過程を詳細に追跡した結果、学習者の言葉を断ち切っていたものとして①教室で教師が持つ話題選択権・発話順番割り当て権などの権力、②教室で教師が担う教室運営上の役割・責務、③教師・学習者双方の教室での自己表現の回避、があげられた。言葉をつなげることを意図していたはずの教師自身（私）が教室という制度的場にあつて、言葉を断ち切る役割を果たしていた。最後に今後の方向性として、現在の制度的な場としての教室を再考し、言葉をつなげることできる「教室」のあり方を考えていくことの必要性を指摘した。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言葉をつなぐ、言語教室、自己表現、言葉の学習、実践分析

本稿のきっかけは、2013年12月徳山大学（山口県）で開かれた第18回言語文化教育研究会「“つなげること”，“断ち切ること”とことばの教育」にある。この研究会のテーマを目にした時、即座に私自身の10年前の実践が思い出された。教室で学習者たちの「言葉をつなげること」，それを通して「人とひとをつなげること」を意図した教室活動でありながら、つながらなかった、むしろ断ち切られ

てしまった（と私が感じた）実践。私に「教室で言葉はつなげられるのか」という問いを抱かせることになった実践であった。本稿はこの研究会での発表をもとにその後の再考を加えたものである。

人とひとのつながり——インタラクションを通して言葉をつなぎ、自分のものとしていく日本語教育実践は数多く提案されている。細川英雄，NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）の総合活動型日本語教育をはじめ、多くの言語教育のあり方が提案され、その実践でいかに言葉がつなげら

* E-Mail: nyanehashi@yahoo.co.jp

れ、成長していったかが実践研究として報告されている。私もまた、教室におけるインタラクションの中で、学習者たちが協働的に自分を表現する言葉をつくっていく、「言葉をつなぐ」実践を試みてきた。しかし実際には、多くの実践研究報告とはことなり、言葉をつなぎ、それによって人と人をつなぐはずの実践が、言葉をつなぐ、人と人を断ち切ってしまったと感じることが多かった。教室で教師として学習者に自己表現し合うことを求めながら、私自身が身体はどこかで居心地の悪さも感じていた。

なぜ、教師である私自身が言葉をつなぐことの必要性を認識し、言葉をつなぐことが意図された教室活動を採用し、実践しているにもかかわらず、言葉も人もつながらぬのか、つなげることができないのか——。本稿では、私のターニングポイントとなった過去の実践における学習者の表現過程を詳細に検討することを通して、日本語教室と言葉をつなぐることについて再考したい。

1. 本稿の記述について

本稿を記述する上で、以下の点に留意した。

本稿は、「教室で言葉はつなげられるか」という現在の私の問いを、10年前の私の実践の分析から探る。実践は10年前の私のものであるが、それを分析・解釈し、記述するのは現在の私である。実践研究の記述について三代、古賀、武、寅丸、長嶺、古屋(2014)は、実践研究においては一人称を用いて¹、「実践研究者の社会的立場や価値観を明確にし、同時にそれを批判的に省察し、その変遷を丁寧

に記述すること」(三代ほか, 2014, p. 118)が必要であるとする。これは、「実践する私」と「記述する私」の連続性、また実践研究者「私」の連続性(「変遷」=同一のものの変化)を重視した考え方である。しかし本稿の分析では、あえて一旦、「10年前の私」を「現在の私」から切り離し、ちょうど昔のビデオの中の自分を見るように、「10年前の実践する私」がその実践の中でどう言動をしていたかを見たいと思う。「私」の同一性・連続性を前提に置くことは、記述する私実践する私を全て知っているかのような錯覚を抱かせがちだ。時間を経た実践であればあるほど、この錯覚の持つ危険性は大きい。

この危険性を意識的に避けるため、特に第3章の教室会話の記述とその解釈では安易に「教師(10年前の私)の思い」を述べないよう注意し、記述する場合は実践時につけていたジャーナルなど、当時の私の解釈(それも実践後のものにも変わらないが)をもとに記述することをこころがけた。また、記述者(現在の私)の視点で切り取りがちな当時の学習者やその背景の情報を必要最小限に控えた。実践の社会文化的文脈を丁寧に記述することは、前述の三代ほか(2014)が実践研究において必要条件とするもう一つの柱であるが、社会文化的文脈の何をどう記述するかというプロセスの中で、どうしても記述者のストーリーを作るために文脈を切り取ることになる。10年前の実践の社会文化的文脈を現在の私の視点から切り取り提示することは、読む人に10年前の実践の文脈を間違ったものとして提示・解釈へ導きかねないと考えた。一方、「現在の私の問い」を検討する最終章では、現在の「私」として思いを述べた。

1 三代ほか(2014, p. 118)では、「一人称(「私たち」や複数の「私」を含む)」との但し書きがされている。しかし、ここでの「私たち」「複数の「私」」は実践研究の共同研究者のことを指していると思われる。私がここで述べている「私の中の複数の私」という意味とは異なる。

表 1. 実践クラス全体の概要

実施機関	国内短期大学留学生別科日本語クラス（中級会話）
実施期間	週 1 コマ（90 分）、全 12 回（4 か月）
参加者構成	学習者 11 名 + 非常勤講師 1 名（著者）

※ 学習者構成：国内大学進学希望の中国人私費留学生 9 名（20 歳代半ば、男性 8 名 + 女性 1 名） + 短期交換留学生 2 名（オーストラリア、韓国各 1 名、共に 19 歳女性）

2. 分析対象実践の概要

2. 1. 実践の文脈

本稿で分析するのは、私が約 10 年前に国内短期大学留学生別科で行った、「ヒューマニスティック・エクササイズ」と呼ばれる教室言語活動（後述）を使った授業である。

留学生別科は、日本の大学受験準備を目的とし、当時中国人私費留学生 9 名が在籍していた。別科生には週 10 コマの日本語科目（中級レベル）の受講が義務付けられており、対象実践は、私が担当したこの内の一科目「日本語演習（会話・聴解）」で実施したものである。別科自体は大学受験を目的としているとはいえ、学校側から指導方針や授業内容の指定はなく、すべて担当者に一任されていた。

授業には別科生 9 名の他、短期交換留学生 2 名（オーストラリア、韓国各 1 名）が参加していた。別科生の中国人私費留学生 9 名はすでに別科に 1 年半在籍し、私も彼らの入学当時から日本語教育を担当していた。日本語能力には差があったが、ほぼ旧日本語能力試験 2 級を目指すレベルであった。彼らのほとんどが毎日アルバイトをしており、全員が同じ寮で生活していた。一方の交換留学生は開講直前に来日したばかりで、別科生とは別の寮に二人で生活していた。日本語能力は、韓国人留学生は別科生たちと同じレベルであったが、オーストラリア人留学生は初級後半から修了レベルであった。（表 1 参照）

対象実践で用いた教室言語活動「ヒューマニ

スティック・エクササイズ」は、人間性心理学を基盤とした、学習者の人間としての成長を第二言語教育の中でめざす教室言語活動である。この活動では、言葉だけでなく、絵を描く、音楽を用いるといった身体や五感も使った活動のなかで、参加者たちは感じたことや思いを日本語で表現し、他の参加者と共有していく。そしてこのようなインタラクションを通して、日本語を学んでいくと同時に人間的な成長や人間関係をつくっていくことが期待されている²。当時の私が該当クラスにこの活動を取り入れた理由は、二つあった。一つは、別科生たちの学習意欲の低さ、人間関係のトラブルなどの問題の存在であった。人間としての成長と人間関係づくりへの効果があるとされるこのヒューマニスティック・エクササイズが彼らに必要な教室言語活動だと考えた。もう一つの理由は、私個人のものである。当時の私は、その頃（おそらく現在も）日本語教育の現場で圧倒的だった文型積み上げ式の授業に疑問を持ち、もっと学習者自身の言葉を生かす、他の教授法はないかと模索し、研究生として大学院で学び始めていた。その私にとって、学習者の自己表現とインタラクションを中心とするヒューマニスティック・エクササイズは魅力的で、その「教え方」をマスターするとともにその効果を立証したいという意気込みがあった。この二つ目の理由から、実践に当たっては実践向上のためのアクション・リサーチを並行して行い、ビデオ録画、事前事後の学習者インタ

² ヒューマニスティック・エクササイズの参考文献を文末に掲載した。

表2. コースの概略と使用エクササイズ (実施シラバス)

回	月日	エクササイズ名	情意目的	言語目的	相互作用目的
1	10/6		コースガイダンスと事前インタビュー		
2	10/20	コーヒーカップ	人間関係作り	気持ちの表現 「～ように感じる」	ペア/グループ/全体
3	10/27	セーターのプレゼン ント	人間関係作り	使役 (感情の誘発) 手紙的文章	ペア/全体
4	11/10	うしろに倒れる ブラインドデート	人間関係作り	感情・性格・外見の特徴の語 彙・表現	全体
5	11/17	人生時計	自分を知る	性格の語彙・表現 応答練習	全体/グループ/全体
6	12/1	エゴグラム	自分を知る	性格・行動特性の文・表現・ 語彙	ペア/グループ
7	12/8	体探検	自分の力を発見	身体部位の語彙 精神的行為の語彙 順序の表現	グループ/全体
8	12/15	私の長所	自他の長所を知る	人の特徴の語彙 誉めの表現 終助詞「ね」「よ」	グループ/全体
9	1/19	I hear happiness	リラクゼーション	音に関連した語彙 感情の語彙・表現 応答練習	グループ/全体
10	1/26	Branching out	自他の長所を知る	植物に関する語彙 長所に関する語彙 応答練習	ペア/グループ/全体
11	2/2 (1)	コーヒーカップ	コースを閉じる	気持ちの表現	ペア/全体
12	2/2 (2)		授業評価・事後インタビュー		

ビュー, アンケート, 教師のジャーナルやティーチングログの作成など, 実践後に効果を立証するための様々なデータ収集も実施していた。

実践の全体を表2に示した。毎回, 一つのエクササイズを設定し, 90分の教室活動としてアレンジし, 授業を行った。ヒューマニスティック・エクササイズの指導法に則り, 各回の授業では言語学習面での目標, 情意的側面での目標, インタラクション面での目標を設定し, 達成を目指した。

2. 2. 分析対象の概要

全12回のヒューマニスティック・エクササイズ

を用いた授業の内, 本稿の分析で取り上げる「私のターニングポイントとなった実践」は, 第7回に実施した教室活動「体探検」(原題名「ボデー・ドロウイング」[Galyean, 1976]参照)である。この教室活動は, まず各自が模造紙の上に仰向けに寝転んで体の輪郭図を描き, その輪郭図の頭部に自分の「夢」, 肩部に「心配」, 腕部に「力(自分のできること)」, 胸部に「大切にしていること」, 脚部に「信じていること」を記入し, その後, クラスで共有していくものである。本実践では, 「自分のことを話す」ことを目的に, 以下の流れで進めた。

【教室活動の流れ】

- ① 教師（私）があらかじめ準備してきた自分の輪郭図の各部を示しながら、そこに記入した5つの項目——教師自身の「夢」, 「心配ごと」, 「力（自分のできること）」, 「大切にしていること」, 「信じていること」について話す。
- ② 学習者各自が模造紙に自分の輪郭図を描き、各項目を日本語で記入する。
- ③ 一人ずつ発表し、発表内容を応答を通して拡張・クラス全体で共有する。

③では、まず教師に指名された質問役が指定された質問文を読み（例えば、「ここには夢が入っています。あなたは何を夢見ていますか」など）、発表者はそれに答える形で該当項目について話す形をとった。ここでは発表者の発話を教室で共有し、その中で発話内容を豊かにしていくことを意図した。

本稿では、この③における中国人学習者 A（男性）の発表を分析対象とする。A の「自分のこと」を話す言葉が、教室会話の中でどのようにつなげられて（あるいは断ち切られて）いくかを時系列で詳細に追い、つながることを妨げていたものは何だったのかを検討していきたい。

3. 教室活動における学習者 A の「自分のこと」発表過程

本章では、学習者 A の「自分のこと」の発表がどのようになされていったかを他の参加者の言動と共に教室会話のスキプト（授業録画データの文字化資料）を提示しながら詳細に見ていく。

主な分析・記述データは前述の授業の録画データとその文字化資料である。Seedhouse (2004) の教室会話分析手法を参照し、A の発表部分の録画データと文字化資料を往還しつつ、相互行為がどう組織されているかをたどった。さらに、そこにどの参加

者がどう参加しているか、そこで用いられる言語及び非言語は何かを丹念に追った。必要に応じて、毎回の授業後及び実践期間を通じて随時記入していた教師（私）のジャーナル、開講時と終了時に実施した学習者インタビュー（録画データ）の文字化資料も利用した。

まず、A の発表の前に行われた教師（私）の発表の「心配」部分を見ておきたい（2. 2. 【教室活動の流れ】①）。ここで教師が用いた言葉や教室の雰囲気、その後の A や他の学習者の発話・応答に反映されているからである。当時、教師（私）は大学院に社会人合格したばかりで、私の「心配」として進学することの意味について不安を述べている。

【断片 1】導入部：教師の発表「心配」³

- 01 T : (前略) 私の心配は、(板書(書き込み)) 4月から大学院に行きますが、本当に、意味があるのかな？ うん、意味があるかなー。行って、行っていいことがあるのかな。とても心配です。私は、大学院を受かっています。もう、合格しました。(A? : 合格した) 4月から、行くことができます。でも、お金もかかる。本当に、意味があるのかなあ
- 02 H? : ある。もちろん
- 03 T : みんな、若いからいいよ。でも、私、もう、歳でしょう？ 歳で、これから大学院いって、ほんとに、,、ちょっと、とても、心配です
- 04 A : 歳は関係ない。もしお金あればええよ
- 05 T : お金ないもん (A 笑い)。 (後略)

3 【断片中の記号】 「T」: 教師, 「A」~ 「I」: 中国人留学生, 「J」・「K」: 交換留学生, 「()」: 非言語的情報・補足, 「,」: ごく短い間, 「.」: 文末のごく短い間, 「?」: 上昇, 「[]」: 発話の重なり, 「hh」: 笑い, 「::」: 引き伸ばされた音声, 「xx」: 聞き取り不能, 「=」: 前後の発話の間にほとんど間がないことを示す。

断片に見るように、教師の発表の「心配」部分では、教師は「意味があるか」という言葉を繰り返し用い、自分が大学院に行くことに対する迷いを述べている。この言葉に、学習者 H が自発的に「ある。もちろん」と教師を励ますように応答する。教師は「みんな若いからいいよ。でも私はもう歳でしょう？」と応じ（この発話中の「若い」という言葉もこの後の教室会話の中で繰り返し使われていく）、これに学習者 A が「歳は関係ない。もしお金あればええよ」と茶化すように言うと、教師は子どものような口調で「お金ないもん」と返している。ここでは、教師・学習者が自由に応答するこの授業の教室風土が見て取れる。

この後、学習者は輪郭図作成・「自分のこと」記入活動に移り（2. 2. 【教室活動の流れ】②）、終了後、教師が発表希望者を募ったが希望者がおらず、その様子を見た A が自ら発表を引き受けた。教師に指名された F の質問文朗読に続いて、最初の項目「夢」から A の「自分のこと」の発表が始まる。

【断片 2】A の発表：開始部「夢」

06 F : 最初に頭のとっぺんから入ります。ここには夢が入ってます。あなたは、何をゆ、め見ていますか。（F の発話中に、A が前に出て輪郭図に「ぺらぺら」と追加記入。記入後、席に戻り始める）

07 T : はい。（席へ戻る A に手を向けて）A 君、何を夢見ていますか？

08 A : （席に戻りつつ WB を振り返り）英語で、ぺらぺら（着席）

09 T : [英語でぺらぺらね。

10 LL : [お:: [::::::::::::!!hhhh（笑い）

11 A : [夢よ、夢よ hhh（A 笑い、他の学習者の方を見る）hhhhhh

12 LL : [hhhhhhhhhhhhhhhhhhhh（笑い）

13 T : [私も

14 T : はい。じゃあ、（手を G へ向けながら）次の話を、[G 君

15 G : [夢でもは、すばらしい。

16 T : ん::

17 A : （笑い、教師を見る）夢すばらしい。

18 T : （A と顔を見合わせ）いいね [::

19 G : [次、次に、肩にいきます。

A は自ら図に追加記入しながら「英語でぺらぺら」という「夢」を発表する。と、教師の反復と重なって他の学習者の間から「おー！」という歓声が沸く。教師も「私も」と参加しようとするのだが（発話番号 13）学習者たちの笑いにかき消される。教師は学習者たちの歓声の終息を待って、改めて発話順番を取り直し、次の発表項目に移行させるべく次の発話者（質問文を読む人）G を指名する（14）。しかし G はすぐには教師の指示である質問文朗読を行わず、まず「夢でもはすばらしい」と A の「夢」の内容に応答する（15）。A はこの G の「夢すばらしい」を教師を見て反復し、これに教師は「いいねー」と応答している（17）。

このように、A の「夢」の言葉は学習者たちに歓声で受け入れられ、教師が次の項目の質問文朗読者に指名した G の「夢でもすばらしい」という応答へとつなげられた。

その後 G が改めて教師の指示に従い質問文の朗読を始め、A の発表は次の項目「心配」に移った。

【断片 3-1】A の発表：「心配」

20 G : 次に、肩にいきます。両肩に、何か、重くのっています、あなたは何を心配してますか

21 : （間。A が教師を見る。教師はうなずいて A を手で示す（この教師が発話順番を示す時のジェスチャー）。A、手元のプリントに目を移

す。一言小声で何か言う) (4.0)

22 T : (A に向かってホワイト・ボードの大紙を指しながら) ここに来て読んでもいいよ

23 A : (小声) xx だけ

24 T : うん

25 A : 日本に来る。ほんと意味がありますか

26 T : あ:: [もう来て
るのに

27 LL : (LL, 一斉に, 口々に) [そうです
ね::

28 A : (他の LL へ) [みんな, そう思う(↑)] (笑い)

29 T : [日本に来た

30 T : そうね, 日本に来た, もう来ていますね。
(A を見る。A, 教師に向ってうなずく)。日本
にきた意味が, あるかどうか, あるかどうか心
配しています。(A を見る)

31 A : そうです (しっかりうなずく)

先の項目「夢」ではわざわざ図に追加記入して楽しげに発話した A であったが, 続くこの発表項目「心配」では, G の質問文朗読が終わってもプリントに目をやったり小声で何かつぶやいたりするなど, 発表に対するためらいを見せている。しかし, 教師がジェスチャーや発話で A の発話を促し, A がようやく記入していた「心配」:「日本に来る。ほんとに意味ありますか」(この表現は, 先に教師発表【断片 1】で教師が繰り返し使っていた「意味があるか?」という言葉と重なる)を口にすると, 中国人留学生たちから一斉に同意する声があがった。A は他の学習者たちからの同意・支持に力を得たように, 教師が 30 で「日本に来た意味があるかどうか心配している」と A の表現を明確化し, 視線で A に確認すると, 今度はしっかりとうなずいて「そうです」と答えている。

この後, A の「心配」の発表は次の断片へと続

く。

【断片 3-2】A の発表:「心配」(続き)

32 T : (LL へ) 日本にきた意味があるかどうか。
みんなそうなの? [心配しています

33 D : [これはねえ

34 : (間約 1.5 秒)

35 G : (小声) 心配してます

36 T : (LL へ向ってうなずく) 心配しています。そ
うですね (LL のほうを向いて少し笑う, 間)

37 T : K さんはどうですか? 来たばかりですが,
日本に来て, 良かった, と思いますか?

38 K : ん::

39 T : あまりよくない (笑い)

40 K : (少し笑い) (LL 少し笑い)

41 T : ん::て, みんな心配してる.. でも, 若い
からいいわ, はい。

42 A : もう若くないよ (LL, A 笑) =

43 T : =はい, じゃあ, 3 番の質問を, 3 番のほ
うをよんでください, K さん。

ここで教師は「日本に来た意味があるかどうか心配」という A の言葉を教室全体に向けて「みんなそうなの?」と改めて教室全体へ問いかける (32)。すると D が自発的に説明を試みたり, G が小声ながらも同意を表明する (35)。A の「心配」の言葉「日本に来た意味があるか」は, 学習者たちの中で共感を得, 教師の明確化・問いかけにより共有され, 他の学習者の自発的な発話へとつながっていく流れを見せている。

しかしこの後, 教師は応答しようと試みていた中国人留学生 D, G ではなく, 交換留学生の K に発話順番を振る。前章に見るように, このクラスの学習者は, アルバイトをしながら日本の大学への入学を目指す私費中国人留学生 9 名と, 実践開始直前に来日した短期交換留学生 2 名 (韓国・オーストラリ

ア各1名)の二つに分かれていた。教師がここで指名した K は後者の交換留学生で、かつクラスで日本語能力の最も低い学習者だった(初級後半レベル)。他の学習者は当時の JLPT の 2 級に近いレベル。教師は K の発話を促し、支援しようとするものの(39), K は回答せず(38, 40), 教師は発話 41 で「みんな心配してる」と述べた後、「でも、若いからいいわ。はい。」と話題を打ち切っている。これに発表者 A が「もう若くないよ」と教師の言葉を笑いと共に否定するが(この「若い」という言葉も A の発表に先立つ教師の発表【断片 1】で教師が学習者の言葉を否定するのに使用していた言葉である), 教師はこの A の発話を取り上げることなく、次の発表項目へ移行させている(43)。

【断片 4】A の発表:「できること」

- 43 T : 3 番のほうを読んでください, K さん.
- 44 K : 次に, 腕をとお, とおって手, に行きます. あなたには, 力があります. あなたには, 何ができますか?
- 45 A : (手元のプリントを見たまま) 力, 力, ありますよ. (A, 軽い笑い声をたてる. WB を見る)
- 46 T : (WB の記入部分を指しながら) うん, 書いてるね.
- 47 A : (WB を見やって) アルバイトする, する力です. [hhhhh (LL を見る)]
- 48 L : [hhhh]
- 49 T : (前方の LL の方を見て) [アルバイトする力. ん.]
- 50 T : (A を見て) で, 体が元気ですね.
- 51 A : うん. (T を見てうなづく)
- 52 T : (A を手で指しながら前の LL の方を見て) アルバイトをする元気. アルバイト. わかります?

- 53 T : (A を見て, うなづきながら) うん. 力があります. はい. (LL のほうを見て) でも大事ですね. うん. (A を見る)
- 54 A : (プリントから顔を上げ, T を見て) そうですね. (手元のプリントに視線を戻す)
- 55 T : (教卓から斜め下方を見て) 力が一番. (前方を見て J を手で指して) はいじゃあ続きをお願いします.

ここでは, 学習者が自発的に参加してきた今までの項目「夢」「心配」とは異なる教室会話の構造となっている。断片に見るように, A は自分の手元を見たまま話したり, 簡略化して話したり(「力, 力, ありますよ」), 軽い笑い声をたてたりなど始終正式に発表することを避けるような態度を取っている。また, 他の学習者も 48 の笑い以外には会話に参加してこない。教師は「で, 体が元気ですね」(50), 「でも大事ですね」(53) と A や他の学習者に向けて言葉を作り, 発話を重ねるが, 他の学習者からの応答は起こらず, 一方発表者の A は教師の問いかけに「はい」「そうですね」と答えるものの自身では教師の言葉を口にしていない。結局最後に教師は「力が一番」と誰に向けるでもなく言い, J をジェスチャーで指名して, 最後の二つの発表項目「大切にしているもの」「信じているもの」に会話を移行させている(55)。

前の「夢」「心配」での教室会話とは一転, A 自身もはじめから書いていた言葉以外の言葉を表現することはなく, 他の学習者の参加もなく, 教師が言葉をつなごうとしても全くつながらないままにこの過程は終わっている。

【断片 5】A の発表:「大切なもの」「信じているもの」

- 56 J : 次に胸にいけます。胸には, あなたが大切にしているものが, しまっておりま。あなた

はなにを大切にしていますか。

- 57 A : xx。あ。将来くにかえる
- 58 T : うん。将来くにかえる。(A と共に WB を見ながら) 信じているもの (A を見る)
- 59 A : (引き続き WB を見ながら) 自分の夢、もっています
- 60 T : (全体を向いて) 自分の夢をもっていること.. (A を見て数回うなずいた後, A に) 自分の夢を信じているんですか?
- 61 A : (2.0) (下を向いて小声で) 信じてない (LL 笑い, T 笑, A, 顔をあげて T を見る)
- 62 T : 信じてない (笑い), (2.0) 信じたい
- 63 A : 信じたい
- 64 T : 信じたい, うん, (他の LL に向って) 自分の夢を信じたい (1.0) はい (2.0) (A のほうを向いて) 大丈夫だよ, うん, はい
- 65 L : 大丈夫だよ
- 66 A : まだ若いね (A, LL 笑い)
- 67 T : (他の LL に向って, A を手でさし) まだ若いねって言いました (LL, A 笑い), 私も若いかもね, どっちが早く死ぬかわかんないしね, 100 まで生きるかもしれない, (T 笑い; A も少し笑い) じゃ, みなさん, A 君に拍手を, お願いします, (LL 拍手; D: はくしゅー), はい, じゃあ, 次の方, (後略)

ここでは A は J の質問文朗読の後, すんなり発表項目「大切にしているもの」に記入したこと「将来, 国帰る」を読み上げる。一方教師はそれを反復しただけで, 最後の発表項目「信じているもの」の発表を A に促す。A は輪郭図の貼られたホワイトボードを見たま「自分の夢, もっています」と発表する (59)。

この A の最後の発表項目「信じているもの」: 「自分の夢, もっています」に対し, 今度は教師は A の言葉の拡張・共有を試み始める。まず教師は全

体に向けて A の言葉「自分の夢をもっている」を反復し, 次に A に「自分の夢を信じているんですか」と問いかける (60)。A は下を向いて小声で「信じてない」と答える (61)。これに他の学習者から笑いが起こり, 教師は微笑しながら A の言葉「信じていない」を反復するが, その後 A や他の学習者からの応答はなく, 再び教師は「信じたい」と新たな言葉を A に投げかける (62)。A はこの「信じたい」を反復する (63)。肯定なのか, 単なる反復なのか, 揶揄なのかは不明)。教師は再び「信じたい」と反復し, 今度は他の学習者に向けて「自分の夢を信じたい」という言葉を言う。しかし, 他の学習者からの反応はなく, その後 A に向けて「大丈夫だよ」と励ましの言葉をかける (64)。

この A の「信じているもの」の表現過程でも, 先の「力」の断片 4 同様, A や学習者の自発的参加は乏しい。一方で教師は, A や他の学習者の自発的な参加のないままに, A の「自分の夢, もっています」という言葉に言葉を追加していき, 「自分の夢を信じられないけれど信じたい」という意の言葉をつくると, それを A の言葉とみなして A に励ましの言葉をかけるに至っている。このときになって, ここまで「A の言葉」をつなぐことに参加してこなかった他の学習者がこの教師の「大丈夫だよ」をおかしげに反復し, A は教師が自分たち学習者に対して繰り返し使ってきた (断片 1「教師の心配」, 断片 3「A の心配」)「若い (からいいよ)」を用いて「まだ若いね」と応答し, A と学習者たちの間に笑いが起こる。その中で, 教師は慌てたように A の発表順番を終了させている。

4. 検討

A の「自分のこと」の発表過程は, 当初は学習者たちの自発的・能動的な反応・応答に支えられ, その中で A の「自分のこと」の言葉が他の学習者に

受け入れられ、つなげられていた（「夢」「心配」（断片 2, 3-1)）。しかし、「心配」の後、A や他の学習者が言葉をつなぐことに関わることがなくなり、A の「自分のこと」の言葉は教室でつなげられなくなっていた（断片 4）。あるいは教師が作った言葉が A の「自分のこと」の言葉とされていく教室会話へと変質していた（断片 5）。転換点となったのは、前章の発表過程の追跡が示すように、学習者同士の自発的・能動的な応答で共感が示され、言葉がつながりそうになっていた A の「心配」の言葉：「日本に来た意味があるかどうか」が教師によって安易に打ち切られた部分（断片 3-2）であろう。この部分を再掲する。

【断片 3-2 (再掲)】A の発表：「心配」（続き）

- 32 T : (LL へ) 日本にきた意味があるかどうか。
みんなそうなの？ [心配しています]
- 33 D : [これはねえ]
- 34 : (間約 1.5 秒)
- 35 G : (小声) 心配してます
- 36 T : (LL へ向ううなずく) 心配してます。そうですね (LL のほうを向いて少し笑う。間)
- 37 T : K さんはどうですか？ 来たばかりですが、日本に来て、良かった、と思いますか？
- 38 K : ん::
- 39 T : あまりよくない (笑い)
- 40 K : (少し笑い) (LL 少し笑い)
- 41 T : ん::て、みんな心配してる.. でも、若いからいいわ。はい。
- 42 A : もう若くないよ (LL, A 笑) =
- 43 T : =はい。じゃあ、3 番の質問を、3 番のほうをよんでください、K さん。

A の「日本に来た意味があるかどうか」という言葉に学習者たちが同意を示し、D, G が言葉をつないでいこうとしていたとき、教師は発話順番を D,

G ではなく、グループが異なる K に発話順番を振った。結果として言葉は途切れ、そのまま教師は「みんな心配してる。でも若いからいいわ」との言葉で A や他の中国人学習者たちの「心配の言葉」を打ち切った。その後、A の「自分のこと」の発表は、学習者の自発的な参加がなく、言葉をつながないものへと変質していった。

この実践において、「言葉を断ち切ったもの」は何だったのだろうか。前章の断片における会話の流れと、教師のジャーナル、各回授業後の学習者アンケート記述、学習者のインタビュー文字化資料等を合わせ、検討する。

まず、教師が教室で持つ権力（話題選択権、発話順番の割り当て権）があげられる。教室では、教師は話題を続けたくなければ、それを打ち切ることができる。また、発話順番の割り当て権を行使することによって、教室で何を、いつ、誰が発話するかを決定する力を持っている。断片 3-2 の発話 37 のように、教師が K を指名した以上、他の学習者は自分たちが共有していた話題であっても発話権はなく、言葉をつなげることは難しい。

しかし、この実践では、教師（私）は言葉をつなぐことを意図していたはずである。教師のジャーナルでは、「まとまった発話が出てこない」「相互交流を生み出すには？」という書き込みが繰り返し出てくる。「もっと長い発話」「質のいい相互交流」はどうすれば生み出せるのか頭を悩ませている。なぜこのように「言葉をつなぐ」こと——一語で終わるのではなく、まとまり、長さのある発話。一人で終わるのではなく相互交流の中で言葉がつながれること——を意図していた教師は、A の言葉「日本に来た意味があるかどうか」をつなごうとしていた D や G ではなく、K に発話順番を振ったのだろうか。

ここで、「言葉を断ち切ったもの」の二つ目として、教室管理者としての教師の役割が指摘される。

ふつう教室では、教師は権力を持つだけでなく、時間配分、発話機会の分配、話題の調整などの役割・責務を果たしている。教師のジャーナルでも、随所で教師（私）が「みんなが発話する」「みんなが参加する」ことを気にかける記述がみられる。教師（私）が K に発話順番を振ったのも、中国人学習者に発話や参加が偏りがちな教室会話に配慮し、日本語能力的に自力では教室会話への参加が難しい K を参加させなければならないという意識が働いていたことも少なからず関係しているのではないか。また、教師が A の発表項目を短い時間で移行させていった背景には、90 分という限られた時間内にすべての学習者に発表させなければならないという時間調整が働いていたことが考えられる。ジャーナルで教師（私）は授業の時間調整を非常に気にしており、「時間内に全員発表できなかった」「時間の構成をもっとしっかりする！」「教案の精緻化が必要！！」など、教室管理者としての意識を強く持って授業に臨んでいたことが読み取れる。このような教室管理者としての教師の意識が、あえて言葉を断ち切る方向へと働いていたのではないだろうか。

最後に、言葉を断ち切るものの3つ目として、教室という公的な場での話題の回避意識が指摘される。先の断片 3-2 の最後では、教師の「若いからいいわ」という話題打ち切りの言葉に A が「若くないよ」と否定の言葉を発しているのだが、教師は取り上げることなく話題を移行させている。A の「心配」：「日本に来た意味があるかどうか」は、多くの留学生の心の深いところにくすぶっている不安であろう。留学生担当教師としての私には、そのような根の深い不安・不満を言語教室で追及することへのためらい、逃げの気持ちがあったのではないだろうか。

話題追求を避けるのは、教師だけではない。学習者もまた、話題の追及を避ける。A はコース終了時の個別インタビューで、クラスで自分の気持ち等を

話すことについて、「みんな前、話す…（間）…おもしろくない」と述べていた。教師のジャーナルには全回を通して学習者の発話拒否はなぜなのか、どう対処すればいいのかが自問され解決策を探っている。

自己表現を重視する言語活動の中でも、特にヒューマニスティック・エクササイズはより内面的な自己開示を良しとする思想を基盤に持っている。より内面的な自己開示が、自己理解をうながし、自己を成長させると考えるためである。しかし、教師のジャーナルでは、この教授法のテーゼを守らなければならないという教師（私）の意識と共に、そういう教師（私）自身が自己成長という情意目的の必要性和実現性に確信が持てないでいる記述が散見される。

山下（2005）は、「教室を構成するメンバーは、たまたまそこに集まった人たちであり、学習者が能動的にそのメンバーを選択することができない。このような場で常に自己開示のジャンルで発話することが求められれば、それは、学習者にとって大変な負担とストレスを強いることになるであろう」と指摘する。言葉は本来、伝えたい相手と、その相手にこそ伝えたい何かがあって、初めて発せられるものである。教室にいくら擬似的なコミュニケーション空間を作っても、この言葉を生み出す空間にすることは難しい。まして、言葉をつなげていくことは、その発せられた言葉を受け取り、大切に思い、もっとよく、もっと多くを伝え合いたい、知り合いたいと思ったときに起こる現象であろう。教室という公的・制度的な場に集められた人たちの間で言葉をつなげていこうとすることは、学習者にとっても、教師にとっても、自己表現を重視する諸実践研究が予想する以上に心理的な葛藤、あるいは「居心地の悪さ」を生じるものなのではないのだろうか。

5. 問いの再考

本稿では、「言葉と言葉、言葉と人、人と人をつなぐことを意図しながら、つなげられなかった」過去の私の実践を分析対象に、教室で言葉をつなげること、そしてつなげることを妨げているものは何かを探った。教室会話の検討から浮かび上がったのは、言葉をつなげることを意図していたはずの教師（私）自身が、学習者の言葉を断ち切っている姿だった。教室という制度的な場で私は教師になり、言葉をつながなくてはならないという意識の一方で教室管理者としての責務を遂行し、学習者の言葉を断ち切っていた。また教室の制度性は、学習者・教師（私）双方に自己開示・自己表現を拒否させる作用とともに強要する力ともなり、心理的負担となっていた。

私はこの実践以降、教室で自己表現を求めることに慎重になった。実践で生じたエクササイズに対する不信感・拒否感からヒューマンスティック・エクササイズは使わなくなったし、自己開示度の低い自己表現活動を用いることがあっても、してはいけないこと・自分の意志と違うことをしているという「居心地の悪さ」を感じる。しかしその一方で、このような活動の中でふとつながった学習者の言葉の多くが、私にとって心に残る、大切な言葉となっている。それは教師（私）だけの経験ではないようだ。本稿で取り上げた実践クラスのある学習者は、ある時、留学生別科の主任教授のもとに行き、私の授業で作成した教材（自分を絵で表現し、その説明を作文するもの）を見せ、「自分がしたかったのはこういう勉強だ」と言ったという（全授業終了後に実施した、他教員へのインタビューで聞かされたエピソード）。

ヒューマンスティック・エクササイズは、日本語教育だけでなく第二言語教育の中でも現在ではほとんど言及されることのないものだが、その提唱者の

一人であり、本稿で分析したエクササイズの考案者でもある Galyean (1979) は、“language from within”（「その人の内側から湧き上がってくる言葉」）という言葉を用い、エクササイズでのインタラクションを通して「その人の内側から湧き上がってきた言葉」が目標言語と結びついたとき、その言葉はその人にとって「私的な意味（personal meaning）」をもつ言葉になるのだとする。この Galyean の言語観・第二言語学習観は、現在の日本語教育で広く認知されている社会文化的アプローチの言語観・言語学習観——対話において自己を表現していく中で、その言葉の持っている意味を用いるだけでなく、自分自身の「声」（voice）を加えていくこと（Swain & Deters, 2007, p. 830 参照）——と重なる。求める実践や自己表現の形はちがっても、言葉は人とひとの間で生まれ、つなげられていく中でその人自身の言葉になるということ、第二言語の学習もまたそうあるべきだという思想は、言語学習・教育において自己表現を重視する人たちの共通した主張である。ヒューマンスティック・エクササイズからは遠ざかった私だが、この「言葉をつなぐ」という言語学習・教育観は私自身のものとなっている。

では、言葉をつなげることの難しい教室という場では、やはり言葉を学ぶことはできないのだろうか。ここでもう一度、「教室で言葉をつなげることはできるのか」という問いを考えてみたい。言葉をつなげていくことが言葉の学習・教育に重要であるならば、そして本稿の分析で見てきたように、教室の制度性が言葉をつなげることを阻害しているのなら、その教室という制度を、また教室を「そのような制度的な場」として思い込んでいる教師（私）自身をいったんリセットし、教室の制度性に絡め取られることなく、「言葉をつなぐことができる教室とはどのようなものか」という問いから新たな言語教室観をつくる必要があるだろう。「教室で言葉をつなぐことができるか」。この問いへの答えは、「言葉

をつなぐことができる教室とは」という新たな問いを考えていくことであろう。それがどのような実践であり、「教室」であるのか（あるいは「教室」でないのか）をこれからまた、実践研究と言う名の試行錯誤で探していきたい。

文献

細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2000). 『考えるための日本語教育——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書房.

三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲明 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究——その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか』 (pp. 91-120) ココ出版.

山下隆史 (2005). 教室の相互行為実践と活動・ジャンル. (リテラシーズ国際集会予稿集読み原稿) (私信).

Galyean, B. (1979). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.

Swain, M., & Deters, P. (2007). “New” main stream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836.

ヒューマニスティック・エクササイズ参考文献

縫部義憲 (1998). 『心と心が触れ合う日本語授業の創造』瀝々社.

縫部義憲 (1999). 『ホリスティック第二言語教育とそのカリキュラムデザインに関する研究』広島大学博士論文.

縫部義憲 (2001). ヒューマニスティックサイコロ

ジーの視点. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編) 『日本語教育を学ぶ人のために』 (pp. 72-90) 世界思想社.

縫部義憲 (2007). 『学校日本語教育の構築とホリスティック教師の発達』風間書房.

Galyean, B. (1976). *Language from within*. Santa Barbara, CA: Confluent Education Development and Research Center.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Heinle & Heinle.

謝辞 本稿は2013年12月「第18回言語文化教育研究会」(於: 徳山大学)での口頭発表をもとに再考を加えたものである。研究会で貴重なご意見をいただいた細川英雄先生を初め参加者の方々に心より感謝いたします。

Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education

Article

Connecting the words in a language classroom:
The analysis of a failed practice

YANAHASHI, Nobuko*

University of East Asia, Yamaguchi, Japan

Summary

The purpose of this paper is to analyze my past practice, which I believe failed to connect learners' words, and to discuss the factors that led to this. A micro-analysis of the discourse of a learner's self-expression in a classroom activity was conducted, and three factors were found responsible for the disconnect: the (1) teacher's power or right to choose topics and allocate speakers, (2) teacher's role or level of responsibility in managing the classroom, and (3) avoidance of self-expression by learners and the teacher in the classroom. Thus, it was the teacher who disconnected learners' words, despite of her intention of enriching learners' vocabulary or sharing a learner's words with other learners. The classroom is an institutional place; a person becomes a teacher there, assumes a teacher's responsibilities, and plays the role of disconnecting the learners' words. Therefore, the issue of the significance of the classroom as an institutional system and its power over teachers' minds needs to be reexamined. Furthermore, we need to develop a new concept of the classroom that enables us to connect learners' words.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: connecting the words; language classroom; self-expression;
language learning; analysis of practice

* *E-Mail:* nyanehashi@yahoo.co.jp