

日本語教室活動における「協働」とは何か

「接点」「固有性」をてがかりに

市嶋典子

概要: 本稿では、近年、日本語教育において注目されるようになってきた「協働」とは具体的にどんなものであるのか、そのプロセスの特徴を明らかにすることを目的とした。方法としては「総合活動型日本語教育」の枠組みに沿って、学習者の産物と発話に注目しながら、学習者がどのようにして、「協働学習」の目的である「固有性」を発見していくのかを分析した。その結果、1. 自己とテーマとの関係性の把握、2. 「接点」発見、3. 「固有性」の発見という過程が観察された。このプロセスそのものが「協働」であると考えられる。また、教室活動に「協働」を生み出す為には、学習者間の発話や産物から「接点」を発見することが大切であり、そこから生まれた「協働」を通して学習者は「固有性」を発見していくことが明らかになった。

キーワード: 協働, 接点, 固有性, 総合活動型日本語教育

1 はじめに

1990年代から、日本語教育においては、教師が一方的に知識を注入するような教師主導型の教育観から、学習者が主体的に自らの学びを構成するという教育観、学習観に展開され「協働学習」が注目されるようになってきた。しかし、日本語教育の中での「協働」の定義は依然として曖昧で、

協働的な教室活動を具体的に示す活動報告は少ない。先行文献においても、日本語教育における「協働」とはどんなものであるのかは、必ずしも明確にされていない。

筆者が「協働」に注目するようになったきっかけは、2004年の秋に細川的设计する総合活動型日本語教育^{注1}に参加したことによる。この活動は、ディスカッションを軸にレポート作成を展開し、学習者が他の参加者の意見を反映させながらレポートを書き上げていく。基本的に、グループ内の相互作用を通じて活動が行なわれるものであるが、筆者の担当するグループでは、実習生^{注2}と学習者の相互作用ばかりが頻繁に起き、実習生のコメントを受け学習者がレポートを書き直すと言うサイクルが定着しつつあった。実習生对学习者のやりとりだけであるならば、個人レッスンや従来批判されてきた一方向的な教師主導型の教育と変わりが無い。実習中は、どのようにすれば参加者全てが他者の意見に耳を傾け、相互に自分の考えを言葉によって示しあうことができるようになるのかを模索していたが明確な答えが出せないまま、活動は終了してしまった。その時の反省が、本稿の問題意識の源である。

教室には複数の参加者がいる。その際、参加者同士の関わりは大きな意味を持つ。教室を教師とだけではなく、参加者と共に学ぶ場であると考えた時、他者との関わり方は複合的であるべきで、「協働」は参加者との学びにおいて必要なプロセスであると考えられる。佐伯(1998)は、「全ての学習は、個人の頭の中の活動ではなく、頭の『外』の人や人工物との相互作用の中での活動であり、したがって、本質的に道具付きの活動であり、かつ協働的な営みである」と説明している。つまり、学習は個別的なものではなく、自己と他者との関係性の中での協働的な活動であると考えられる。その際、教室で結ばれる関係性は、教師对学习者という固定化した依存関係ではなく、教室参加者全てが対等な立場で議論しあえる関係を構築しなければ、教師主導型の教育と変わりが無くなってしまう。だ

からこそ、教師のコメントのみに有効性を見出すのではなく、参加者同士の発言や文章の中にも価値が見出しあえるような教室環境を作る必要があると言える。そして自己の考えと他者の考えをすりあわせながら変容させつつ、各自が新たに固有性を生み出すことが「協働」の大きな目的であると考えている。佐貫(2003)は、「固有性は、自己認識であるとともに他者との関係の中において実現されるものでもある」と述べている。また「それは他者との差異ではなく、関係の中における固有性というべきものである」とする。筆者は教室活動においても、個別的な差異のみによってではなく、他者との関係を構築する「協働」を通して一人一人の「固有性」を具体化していくことを目指したいと考えている。

それでは、このような「固有性」を生み出す「協働」、教師対学習者という固定化した関係を越えた、参加者全ての「協働」を起こすためには具体的にどうすれば良いのだろうか。本稿では、「接点」「固有性」をてがかりに、日本語教室活動における「協働」とは何かを考察してみたい。

2 日本語教育における「協働」

2.1 「協働学習」の背景

先にも述べたように、近年、日本語教育では、「きょうどう」が注目されるようになってきた。そこで、ここではいくつかの先行文献から、「きょうどう」がどのように定義され捉えられているのかを考察したい。

「きょうどう」の表記には「協働」「協同」「共同」があり、「同調」や「協調」と表記されることもある。現在のところこれらが一定の定義によって使い分けられているとは言えない。関田(2004)は、「きょうどう」の使われ方が人によって異なるとした上で、「協同」を「グループの全員が一つの目標を達成するために、共になくてはならぬ存在として活動し

あっていく」こととしている。それに対して、単なるグループ学習を「共同学習」と定義している。また、館岡(2005)は「きょうどう」を「協働(collaboration)」と表記し「互いに協力して何かを創り上げる創造的な活動」としている。筆者は「きょうどう」を、協力して働きかけあいながら、一人一人の「固有性」を創り上げる活動と考え、本稿では、「協働」と表記することとする。

ヴィゴツキーが『思考と言語』の中で、「最近接発達領域」^{注3}について述べているところでは「共同」という言葉が頻繁に使用されている。しかしそれらからは、大人と子供との「共同」という意味合いが強く感じられる。しかし、佐藤(1999)は、『最近接発達領域』のゾーンの中には、親や教師の教育的働きかけばかりではなく、本人からの働きかけも含めた仲間との相互作用的な活動や、まわりの社会・文化的なシステムといったものをも含めた外的諸変数が入ってくるものである」とし、「一方的に教育を受け取るだけではなく、相互作用の過程を通して逆に最近接領域を形成・提供するという役割を子供に見出すことができる」としている。また、相互作用の視点から、「最近接発達領域論」の概念を拡張していく必要があるとし、「共同作業」を垂直的相互作用に限定するのではなく、水平的相互作用も含めるべきであると述べている。「最近接発達領域」を日本語教育に照らし合わせて考えてみると、教師が学習者に働きかけることによってだけではなく、学習者間の相互作用を通じて、「最近接発達領域」に働きかけあうこともできると考えられる。その際の相互作用は具体的にはどのようなものであるのかを注目していく必要があるといえる。

西口(2001)のチュートリアルセッションでは、学習者と教師の対一の協働学習が行なわれている。教師と学習者の相互行為の中で、教師が「介添え = scaffolding」による支援をしていく。これは、ヴィゴツキーの最近接発達領域の考え方に基づくものであるが、「協働学習」が教師対学習者に限定されており、学習者同士の相互作用の質は問題にされていない。

今後、教師対学習者の「協働学習」から、教室参加者全ての「協働学習」へと発展させていく必要があると考えられる。

教室参加者同士の協働学習の具体的な教室活動を論じたものに、池田(1998, 1999, 2004)のピア・レスポンス活動、館岡(2005)のピア・リーディング活動が挙げられる。

池田は、ピア・レスポンス活動を、「協働学習」と位置付け、対等な立場の学習者同士が互いの視点の異なりを活かし、互いにフィードバックを与え、作文推敲に活かすとしている。また、池田(2004)は、ピア・レスポンスの効果として、作文の質的向上とともに学習活動を通じた社会的関係性の構築がみられたことを挙げている。

館岡(2005)は、読解授業において、ピア・リーディングを提案している。館岡は、「協働(collaboration)」を互いに協力して何かをつくりあげる創造的な活動を行なうこととし、そこでは一人ではなしえなかった創発がおきると考えている。そして「協働」がおきることを目指した学習を「協働的学習」と呼び、ピア・リーディングもここに位置付けている。

ピア・ライティングやピア・リーディング活動は、どちらもピア活動そのものに「協働」を見出しており、そこでおこる具体的な相互作用についても示されている。しかし「協働」を起こすことによって最終的に教室活動が何を目指しているかは明確にされておらず、「協働」をおこすこと自体が目的と化してしまっているように感じられる。何のための「協働」なのかは今ひとつはっきりされておらず、「協働」によって「社会的関係性の構築」や「創発」がおこるというが、それは具体的にどんなものであるのかは、明確に示されていない。

以上のように、先行研究を概観しても「協働」の考え方、定義は曖昧で、実践においても何を指して「協働」を起こさなければならないかは、必ずしも明確にされていないことがわかる。

2.2 「協働」の定義

「協働」の概念は広く、その定義を具体化することは難しいが、ここで筆者の考える「協働」の定義を示してみる。

「協働」とは、様々な主体が、共通の活動領域において相互に自己の考えを明確にしあいながら、共通の目的や目標を達成するために協力しあうことである。そして、自分とは異なる考えを持った個人と出会い、さまざまなやりとりを通して互いに対等な関係を築き考えを共有しながら、自己の固有性発見を目指すこと、と定義する。

「協働」に必要な考え方としては、目的の合意が挙げられる。つまり、何のために協働し、いつまでにどれだけの成果物を作り上げ、それをどのように評価するのかという目的を教室参加者が合意することが大切になるといえる。なんのために協働するのかという目的は、教室参加者全てが活動を通して対話を重ねながら発見していくことができる。筆者は「協働」の目的として「固有性」の発見を挙げたい。「固有性」とは、その人にしか書けないテーマ・内容を指す。「固有性」は始めから体得されているものではなく、「協働」を通して、自己を相対化し、問題意識を深めながら発見していくものであると考える。佐貫(2003)は、「個性は、学習意欲の土台をなすものであり、人間が生きるということを支える誇りの土台でもあるというべきである」とし、「個性とは、存在の固有性であり、その核心は、関心、意欲、課題意識、目的意識、役割の自覚等々の、世界と他者へ自己を主体的につなぐ意識、自覚、意欲であり、自己と他者との関係において、個性は実現さる」と述べている。つまり個性=存在の固有性は、学習や生きていく上での必要不可欠なものであり、自己と他者との関係性の中で育てていくことが教室活動の大きな目的にもなると考えることができる。筆者がなぜ「固有性」を目指すかと言うと、言葉は考えや自己を表現する形式であり、「固有性」のない言葉の羅列からはその人なりが全く見えてこないからである。生きていく上で、自己をきちんと表現できなければ、他

者との関係性を構築したり問題を解決したりすることができなくなる。だからこそ、先にも述べたように、筆者は個別的な差異のみによってではなく、他者との関係を構築する「協働」を通して一人一人の「固有性」を具体化していくことを目指したいと考えている。

しかし、現実の教室活動においては、「協働」と自己の「固有性」の実現との関連が希薄で、目的意識のない学習が行なわれていることが多い。これは、「協働」が「固有性」を促進し、「固有性」が学習意欲を支えるという視点が欠けているからであると考えられる。それでは、「協働」と自己の「固有性」の実現を関連付け、目的を持った教室活動にするには具体的にどのようなプロセスが必要になるのかを考察したい。

2.3 「協働」のプロセス

本稿では、具体的に、「固有性」を生み出す「協働学習」とはどんなものであるか考察しそのプロセスを明らかにしたい。

「総合活動型日本語教育」において、自己とテーマの関係性を把握することから活動が始まる。しかし筆者が前回に参加した実践では、参加者全ての「協働学習」に発展させることができなかった。その原因の一つとして、他者のレポートや発言に興味関心を持たせることができなかったことが考えられる。互いのテーマに「接点」を見出せず、それぞれが個別に自分のテーマにのみ意識を傾けていた。活動のプロセスにおいて、お互いの内容や話し合いの中に「接点」が見出せれば活動に「協働」が生まれ、その「協働」によって「固有性」が発見されると考えられる。「接点」とは、それぞれのテーマに共通する概念や考え方を指す。「接点」についてそれぞれがどう考え、捉えるかを確認しあう過程で、他者のテーマについて興味、関心を抱くようになると考える。

1. 自己とテーマの関係性を把握する
 2. 接点を見出す
 3. 固有性発見
- というプロセスが「協働」であり、このプロセスを創出

することによって、学習者間の「協働」が実現するという仮説を立て、それは具体的にどのようなものであるか、データから分析したい。

3 授業分析の対象と分析の視点

細川(2002)は、総合活動型日本語教育の実践において、言葉と思考の関係を重視し仮想現実の日本語学習から、学習者自身の明確な意思を発信する日本語学習への転換を目指していると述べている。この活動は、ディスカッションを軸にレポート作成を展開し学習者が他の参加者の意見を反映させながらレポートを書き上げていく。教室活動が学習者の考えの表現活動として展開すること、また、グループ内での相互作用を通じて学習が行われることから、筆者の目指す「協働学習」を実現できると判断し、活動の枠組みとした。

〈活動概要〉

活動の枠組み：総合活動型日本語教育詳細は細川(2003)『「総合」の考え方と方法』参照

授業：1回3時間全8回

〈活動の目的〉「協働学習」による「固有性」の発見

〈分析対象者〉学習者R(アラビア語話者日本滞在歴3ヶ月日本語能力検定試験3級合格)・学習者N(スペイン語話者日本滞在歴3ヶ月)

〈授業データ〉授業を記録したICレコーダー、学習者Rのレポート、フォローアップインタビュー

〈分析対象者の選定理由〉 長期滞在を予定した留学生であり、定期的にデータを取れるため。 学習者は、「協働学習」の経験がなく、協働的な作文活動は行っていないため

〈分析の視点〉自己とテーマとの関係性の把握→「接点」発見→「固有性」の発見は具体的にどんなものか、「接点」発見を中心にやりとりと産出物から分析する。

4 データ分析

4.1 活動記録とフォローアップインタビュー

(学習者のレポート、インターアクションの記録より一部抜粋)

I：筆者(教室担当者として参加) R・N：学習者

〈5月16日動機文(1)〉

私は、シリアで3年間日本語を勉強しました。そして、文部科学省の奨学金をもらって日本で医学と日本語を勉強しています。日本語は難しいですが、おもしろいです。他に友達といっしょに、カポエリアを習っています。カポエリアはラテンの武道です。カポエリアも早く上手になるために、たくさん練習しなければなりません。そして、医学は大切な専門と思うので、がんばって勉強するつもりです。

〈活動記録〉

I： Rさんにとって日本の生活は、がんばることなんですね。日本語の勉強とカポエリアと医学について書いてあるけど、Rさんがこの作文の中で一番、興味があるのは、三つの中でどれかな？

R： たぶん、医学。医学を勉強するために留学したから、医学が大切です。

I： そう、医学が大切ですか。でも、どうして大切だと思うの？

R： 日本の医学は発展的で、シリアの医学より進んでいるから、役に立つ。

I： 日本の医学とシリアの医学を比べることが、大切なこと？

R: ああ、ううん。比べることじゃない。

I: じゃあ、どうして、Rさんは医学が大切だと思うようになったの？

R: ちょっと待って、待ってください。時間が必要。

Rは、「日本の生活」をテーマに、日本語、カポエラ、医学について書いている。この段階では、内容が表面的で、興味のあることを3つ羅列しただけである。キーワードも散漫で、何を一番主張したいかがレポートからは読み取れない。Rは、自己とテーマとの関係性を明確に把握していないことが分かる。また、RとNとのやりとりも少なく、筆者対R筆者対Nのやりとりが多く見られた。

〈5月23日動機文(2)〉

どうして、医学が大切という理由は、たくさんある。一つは、シリアの大学のバカロレアは医学が一番難しい。医者には給料がよくて、社会の地位も良いので、両親は医学の専門に進むことをのぞむ。バカロレアのためにいっしょうけんめい勉強して、医学の専門を勉強して、医者になるということは、みんなが望むことだ。そして医者はたくさんの人の命も助ける。

〈活動記録〉

I: 今回は、医学がどうして大切かの理由について書いてありますね。大切なのは、バカロレアの成績、給料、社会の地位と、みんなが望む仕事であること、人の命を助けること、たくさんありますね。Rさんにとって、一番大切だと思うポイントは何？

R: 一番は、多分、人の命。でも本当は、バカロレアと両親の希望。

I: バカロレアと両親の希望？Rさんの希望じゃなくて？

R: 私の希望は、大切じゃない。一番はバカロレアと両親の希望。

I: じゃあ、医学はRさんにとってじゃなくて、両親にとって大切なことになるの？

R: 私にとっても大切。でも両親にとって、もっと大切。

I: 両親にとってじゃなくて、Rにとって大切なことを書いたほうが面白いと思うけどな。

R: ああああ。でも、それは、何だろう、何だろう。・・・医学は自分に大切かどうか・・・

たぶん大切、でも自分・・・自分で decide、もっと大切かもしれない、自分で decide —— (1)

(1) で医学と自分との関係をよく考えようとしている姿勢が見られる。また、動機文の内容は、医学に絞られてきている。しかし、なぜRにとって医学が大切かという答えは、明確に示されてはいない。また、依然として筆者とRとのやりとりがほとんどでNの関与はあまり見られず、両者のテーマに「接点」も確認できない。

I: Rは、勉強したい専門を選ぶ自由がなかったの？「自由」は、Nさんの作文にも関係してくるよね。—— (1)

R: なかった。なかった。何でも、両親が決めることが多い。でも、これはシリアで普通。

N: スペインじゃ、自由は普通。私はスペインでも日本でも自由です。普通、common. スペインで、一人で住んでいました。私は働きました。たくさんアルバイトがありました。違うアルバイトをたくさんしました。ウェイターとディスコ、パーティー、美術館で働きました。もっともっと。だから、両親からも自由。

I: スペインじゃ、みんな自由は普通なの？

N: だいたい。でも自分と場合によります。Rは自分で働きません。だから

自由じゃない。

I: 働くことと、自由との関係はなに？

R: independence

I: 自立？

R: 自立がある。

N: 自由と independence は大切でしょ？—— (2)

R: もちろん。もう一度、このテーマについてよく考えたい。書きたい。
—— (3)

N: 自由と自立はとても大切。自立がないと自由はない。今は私達は文部科学省の子供。お金をもらって勉強しているから、自立じゃないです。日本のガバメントの子供だから時々自由が無いかもしれない。—— (4)

R: ……Nにとっては、日本の生活は自立じゃないかもしれないですが、私にとっては大きい自由と自立ですから、このことについて考えたい。
—— (5)

N: 私も考えたい。—— (6)

Rは、医学への道を親の希望とバカロレアの成績によって選択したという背景から、専門を自分の意志で自由に選択できなかったのではないかと考え、筆者は(1)で「自由」という概念を提示した。筆者が出した「自由」というキーワードをもとに話題が急展開していく。まず今まで、Rの話に参加しなかったNが積極的に関与して来るようになった。Nの作文のテーマは「いろいろな手続き」で、内容を要約すると、留学生活に必要な多くの手続きの煩雑さへの不満、大学や大使館のシステムへの批判、そこから、もっと自由にフレキシブルな発想が必要だという考えを書いていた。(1)で「自由」という両者のテーマにも関係のあるキーワードを「接点」として発見し、RとNの作文を結びつけた事により、NもRの話に興味を持ち始めたことがわかる。「自由」という「接点」をもとに、RとNは、

「自由」とは自分にとって何なのかを考えるようになる。このやりとりを通して、相手のテーマへの興味、関心が生まれたと言える。そして、今まで筆者対 R、または筆者対 N というやりとりがほとんどだったのが、筆者、R、N の間でやりとりがすこしづつ発生し、「協働」が見られるようになってきた。その後、N は (2) で「自由」と「自立」の大切さを主張する。R は、N の「自由」と「自立」の大切さという主張に触発され、(3) のように、もう一度このテーマについて考えたいと述べている。その後、N は (4) で、自分達の境遇は完全な自由や自立とは言えないと続けるが、R はそれに同調せず、(5) で、自分にとっての「自由」と「自立」について考えようとする。ここで、R が自分なりの「固有性」を見出そうとと考え始めたことがわかる。また、(6) で N も「自由」と「自立」について考えたいと述べている。このやりとりを通して、この後、R のテーマが大きく変化する。

〈6月3日動機文(3)〉「自立」

日本に来てからシリアにいるときよりもっと自由に感じた。外国の留学生とくらべて、あの人たちは自分の国に行動するとおりに、自由に日本にもしている。それはどうしてだろうか。シリアには若い世代が家族と一緒に住んでいるが理由である。それでは、若い世代が一人で住めないためが理由なんだろうか。アルバイトをする機会が少ないし、家族にすっかり頼るので、内部の法律を守るだろう。それは家の法律から、社会の法律までである。では、家の法律だけじゃなくて、社会の調子をもっと厳しい場合はどうすれば良いだろう。私にとって自由は大切なものだ。でも、自由はあまりなかった。何か自由なことをしようとする誰かに笑われるか反対される。笑われないように、何もしないほうが良い。でも、本当はそうじゃない。この笑う人は、自由じゃないから自由のことを見ると笑う。私はこのことから克服したい。自分の自由のために、家族や社会じゃなくて、私にとって、自分で何でも選ぶようになりたい。

「医学」というテーマと自己との関係性の把握することによって、Rにとって切実な「自由」という問題意識が生まれる。表面的だった作文のテーマが、テーマと自分との関係性を明確にすることによって、「医学」というテーマの裏に隠れたRにとっての本当のテーマ「自立」が生まれたと考えられる。テーマと自己との関係性を把握し、「接点」を発見したことより「協働」が生まれ、最終的にはRの作文に「固有性」が生まれた。

6月17日インタビュー

R： 今まで、日本語で考えを伝えることはあまりなかった。外国語は言葉を感じませんから考えませんでした。日本語や英語やフランス語は言葉を感じませんでした。言葉の音と形だけだから。だから、何を言っても恥かしくなかった。寮で大きな声で悪い言葉や汚い言葉を使っても、恥かしくなかった。言葉を感じませんから。アラビア語だったら、良く考えて言葉を出すから、気持ちがあって恥かしい。日本語だったら、考えないで出すからあまり恥かしくなかった。

I： 今も日本語は恥かしくない？

R： 習慣の挨拶とか、普通の授業とか、やさしいことは恥かしくない。言葉を感じませんから。でも、大事な話をするときには、恥かしくなります。

I： 大事な話ってどんな話？

R： 意見を伝えるとき。

I： 日本語の勉強はどう？

R： たいてい、気持ちはない。意見も伝えない。

I： これを書いたときはどうだった？

R： 気持ちが多かった。大変だった。意見に入る。意見に入ったら、ヒュー、意見がでる。考える時間は長い。多分、3時間、4時間。書く時間は30分。

I： たくさん考えたんだね。

R： たくさん、考えた。今まで、アラビア語でも考えなかった。だからとても疲れた。でも最近、アラビア語でも「自由」とか「社会」とか考えるようになった。日本語からアラビア語に affect があった。

I： どんな影響？

R： 考える影響。考えるのは、アラビア語と少し日本語。出すときは日本語。この日本語は言葉を感じる。・・・あと、授業が終わっても、Nと一緒に、いろいろなことを話すようになった。宗教とか、自由とか社会とか。前は冗談ばかり話してた。今は難しい話もするようになった。

Rは考えて出した言葉は言葉を感じる、考えないで出す言葉を、言葉を感じないと表現した。動機文を書く活動においては、言葉を感じたという。また、日本語からアラビア語への影響があったと言っている。今回の活動においては、「自由」といったような抽象的な概念を「接点」として取り出したことによって、「協働」が生まれ、そのことがRを何度も考えさせ、作文のテーマを変化させたと考えられる。また、授業をきっかけに、NとRは冗談だけではなく、難しいテーマについて議論するようになったと言う。表面的な関係から、お互いの価値観を話し合い、対等に議論しあえる関係性が構築されていったと考えられる。

4.2 考察

RとNが自己とテーマとの関係性が明確に把握されていない段階では、レポートの内容もやりとりも表面的なものだった。また、RとNに「接点」がない段階での相互のやりとりは活発ではなく、主に筆者とR、または筆者とNとのやりとりに終始していた。しかし、筆者が両者にとって共通する概念である「自由」という「接点」を示したことによって両者のやりとりは少しずつ活発になっていった。「接点」をきっかけに、自分の考えや価値観の筋道を言葉によって示し、それを相互に確認しあいながら、

「共有性」を創出していった。また、相互にテーマが「共有」できたことによって、やりとりが活発になり、「協働」が生まれたと考えられる。このプロセスを経て、Rのレポートのテーマは大きく変化し、Rにとっての「本当のテーマ」である「固有性」が見出されていった。以上のことから、教室活動において、「接点」を発見し、共有性を創出するとによって「協働」が生まれ、「協働」によって学習者の本当のテーマ、「固有性」が発見されると考えられる。特に「接点」発見は「協働」を生み出す大事なポイントであると言える。

以上のことから、「協働」のプロセスを考察してみると、以下ようになる。

(1) 自己とテーマとの関係性の把握（動機

文 (1), (2) 及び発話記録参照)

学習者は活動の始めからこの関係性を自覚しているわけではなく、他者に向かって表現する過程を経て、徐々に明確化されていく。自己とテーマとの関係性が把握できないと、一般論や様々な情報に左右され、最終的な目標、「固有性」の発見には至らない。なぜそのテーマを選んだのか、そのテーマと自分との関係を問うことが必要になる。

(2) 「接点」の発見（動機文 (2) 及び発話記録参照)

教室参加者一人一人が自分のテーマにしか興味、関心を示せないならば、活動に「協働」は生まれない。その為、それぞれの興味、関心の中に共通する概念、「接点」を見出すことが必要になる。

学習者がテーマを自分の問題として捉え、焦点化され始めたら、いくつかある概念の中で、学習者間に共通する概念を探し出し、それらを結びつけることで、学習者のレポートに「接点」を生む。「接点」とは、それぞれのテーマに共通する概念を指す。「接点」についてそれぞれがどう考え、捉えるかを確認しあう過程で、他者のテーマについて興味、関心を抱くよ

うになる。「接点」を通して、自己と他者との共通点や差異について考察し、その考察を他者に向かって表現していく動機が生まれる。

(3) テーマの「固有性」の発見（動機文（3）及び発話記録参照）

活動の始めに決めたテーマを、他者とのやり取りを通して再考し、自己とテーマとの関係を考えていくうちに本人にとって本当に切実なテーマが見えてくるようになる。それは、学習者が「本当のテーマ」＝「固有性」を発見したことを意味する。「固有性」は、始めから見出されるものではなく「協働」を通してこそ、発見できるものであると考えられる。そうやって発見されたものこそが、学習者一人一人のテーマの「固有性」であると言える。

以上のデータから、自己とテーマの関係性を把握し、接点を見出しながら固有性の発見へと至るプロセスが観察された。このプロセスが「協働」であり、「協働」を経て学習者は「固有性」を発見していくことができたと言えよう。

4.3 今後の課題

今回は、Rの産出物を重点的に分析していった。Nは、積極的に発言し、鋭い指摘も多々あったが、作文活動には今ひとつ乗り切れず、相互行為が産出物に反映された様子は見られなかった。つまり、話し合いにおいては「協働」は見られたが、それが書くことへの動機へとはつながらなかったと言える。本来なら、RとNのやりとり、産出物を比較しながら、相互の変容を分析することによって、「協働」「接点」「固有性」の在り方がより鮮明に浮かび上がったと思うのだが、Rに見られたような積極性や変容がNには見受けられず、結局、Rのデータのみを分析することになってしまった。Nは、なぜ作文活動に乗り切れなかったのかを考えることが課題として残った。また、今回の活動では、評価まで至ることができなかつ

た。評価は「協働」を語る上で重要なコンセプトであると言えるので、今後、評価についても考察したい。また、RとNはプライベートにおいても友人でありRの変容は、必ずしも活動のみで起きたことではない。活動後もRとNのやりとりは続きそのことによってRは考え、変化していった。活動後にどんなやりとりがあって、何を考えたのかを完全に把握する事はできないため、どんな要素が重なって、Rが変わっていったかは分からない。たとえ、授業だけがRに変容をもたらしたのではないとしても、自ら思考し表現する大きなきっかけになったことだけは間違いない。

注

- 1 詳細は細川(2003)を参照
- 2 大学院の実践授業の中で授業に参加する大学院生を実習生と呼ぶ
- 3 ヴィゴツキーの「最近接発達領域 (zone of proximal development; ZPD)」は、学習者が一人で対処できるレベルと、解決の過程に教師や仲間が介在した場合に対処できるレベルとの間に存在する領域を指す。この領域にこそ子供の発達の可能性があるという。この概念は発達の可能性が教育作用に依存していることを前提とし、子供が独力では達成できないことを、大人の援助によって達成して行くことを意味する。

文献

- 池田玲子(1998). 日本語作文におけるピアレスポンス 『拓殖大学日本語紀要』8.
- 池田玲子(1999). 「ピアレスポンス」が可能にする事 『世界の日本語教育(国際交流基金日本語国際センター)』9.
- 池田玲子(2004). 日本語学習における学習者同士の相互助言 『日本語学』1月号, 明治書院.
- ヴィゴツキー, L. S., 柴田義松(訳)(2001). 『思考と言語 新訳版』新読書社.

- 佐伯 胖 (1998). 学びの転換——教育改革の原点 佐伯胖 (編) 『現代の教育——授業と学習の転換』 岩波書店.
- 佐藤公治 (1999). 『対話の中の学びと成長』 金子書房.
- 関田一彦 (2004). 協同学習のすすめ——互いの学びを気遣い合う授業を目指して 杉江修治・安永悟・関田一彦・三宅なほみ (編) 『大学授業を活性化する方法』 玉川大学出版部.
- 舘岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピアリーディングへ』 東海大学出版会.
- 西口光一 (2001). 発達の最近接領域としてのチュートリアルセッション 『大阪大学留学生センター研究論集——多文化社会と留学生交流』 5.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何を目指すか』 明石書店.
- 細川英雄 (編) (2003). 『「総合」の考え方と方法』 早稲田大学日本語研究教育センター.
- 佐貫 浩 (2003). 新自由主義教育改革と教基法“見直し” 『民教連ニュース』.